

'Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft'

**– Eine dokumenten- und fallanalytisch gestützte Untersuchung des
Bildungskonzepts der UNESCO-Projektschulen Deutschlands**

Der Fakultät Bildung der Leuphana Universität Lüneburg zur Erlangung

des Grades

Doktorin der Philosophie

- Dr. phil. -

vorgelegte Dissertation von

Anja Sanders

geb. 17.12.1979

in: Nordenham

Eingereicht am: 22. März 2011

Erster Gutachter: Prof. Dr. Reinhard Uhle

Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Peter J. Weber

Dritte Gutachterin: Prof. Dr. Ingrid Classen-Bauer

Tag der Disputation: 18. November 2011

Erschienen unter dem Titel: 'Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft' – Eine dokumenten- und fallanalytisch gestützte Untersuchung des Bildungskonzepts der UNESCO-Projektschulen Deutschlands

Druckjahr: 2012

Meinen großartigen Eltern

Danksagung

Die vorliegende Studie wurde durch die Unterstützung zahlreicher Menschen ermöglicht, die an dieser Stelle leider nicht alle namentlich genannt werden können. Folgenden Personen und Institutionen möchte ich dennoch meinen ausdrücklichen Dank aussprechen:

Ein herzlicher Dank geht an meine Betreuer und Gutachter, Herrn Prof. Dr. Reinhard Uhle (Leuphana-Universität, Lüneburg), Prof. Dr. Peter J. Weber (SRH-Hochschule für Wirtschaft und Medien, Calw) und Prof. Dr. Ingrid Classen-Bauer (Leuphana-Universität, Lüneburg). Herrn Prof. Dr. Weber danke ich sehr für seine wichtigen Flankierungen über all die Jahre. Er gab mir darüber hinaus die Gelegenheit, meine Arbeit an diversen Stellen vorzustellen. Ohne seine Unterstützung läge die Arbeit in dieser Weise nicht vor. Frau Prof. Dr. Classen-Bauer hat mir nicht nur dank ihrer langjährigen Tätigkeit für die UNESCO bedeutsame Hinweise gegeben. Ihr unendliches Engagement hat mir sehr geholfen und meinen Blick für das Bedeutsame geschärft. Im Rahmen ihres Promotions-Kollegs bekam ich die Möglichkeit, meine Dissertation zu diskutieren. Ich danke Ihnen!!!

Besonderer Dank gilt den Schulleitungen und den Kollegien der UNESCO-Projektschulen, die in dieser Studie untersucht werden, sowie deren Kooperationspartnern. Ihre Arbeit, in die sie mir einen offenen Einblick gewährten, beeindruckte mich sehr und ihre herzliche Unterstützung hat mich stark motiviert. Um die zugesagte Anonymität zu gewährleisten, verzichte ich an dieser Stelle auf eine namentliche Erwähnung. Außerdem bedanke ich mich bei den jeweiligen Schulbehörden für die Genehmigung meiner Untersuchung.

Doch nicht nur die Einzelfallstudien stellen die empirische Basis dieser Arbeit dar. Auch die Analyse der Jahresberichte der Jahre 2003 bis 2006 hat einen generellen Eindruck der Arbeit der UNESCO-Projektschulen ermöglicht. Dieses war nur durch die Unterstützung der Bundeskoordination der UNESCO-Projektschulen Deutschlands, insbesondere durch den damaligen Bundeskoordinator Herrn Dr. Karl-Heinz Köhler, möglich. Ihm und all den über 170 UNESCO-Projektschulen Deutschlands,

die mir die Einsicht der Jahresberichte erlaubten, sei mein verbindlicher Dank ausgesprochen.

Tief beeindruckt hat mich auch die Bereitschaft erfahrener Wissenschaftler, mich bei meinem Vorhaben zu unterstützen. Exemplarisch für alle sei an dieser Stelle Frau Prof. Dr. Lynn Davies (Universität Birmingham, UK) genannt, die mir die Ergebnisse des Global Review of UNESCO Associated Schools Network zur Verfügung stellte und somit die empirisch fundierte Ergänzung der globalen Perspektive auf das Netzwerk der UNESCO-Projektschulen in meiner Arbeit ermöglichte.

Ohne das Institut für Erlebnispädagogik an der Leuphana-Universität Lüneburg mit all seinen einzigartigen Mitgliedern wäre ich nie da, wo ich jetzt bin! An dieser Stelle möchte ich meine tiefe Verbundenheit mit der Wirkstätte von Prof. Dr. Dr. Jörg W. Ziegenspeck zum Ausdruck bringen, an der meine Zeit an der Universität entscheidend geprägt wurde.

Für die sorgfältige Durchsicht des Manuskripts danke ich Marlis Flügge-Stuchlik, Sonja Janßen-von Halem, Dr. Kirsten Otto und Thomas Wachtendorf.

Weit über das Fachliche hinaus ging die Unterstützung meiner Familie und meiner Freunde. Ohne euch wäre nicht eine Zeile geschrieben worden!

Meinem Partner und Freund, Davide Russo, danke ich dafür, dass er mir den Glauben an mich immer dann zurückgeschenkt hat, wenn mir der Weg zu steil erschien und mir immer half, meinen Blick auf das Leben zu bewahren. Danke, dass wir diesen Weg gemeinsam gegangen sind!

Allen Genannten und auch Ungenannten drücke ich hiermit meine größte Dankbarkeit aus!

Anja Sanders

Inhaltsverzeichnis

	Verzeichnis der Abkürzungen und Symbole	XII
	Verzeichnis der Abbildungen	XVII
1	Forschungsinteresse und Forschungsrahmen	1
1.1	Der Forschungsgegenstand	2
1.2	Der Forschungsansatz	5
1.3	Der Aufbau der Arbeit	11
I	KONSTRUKTION	
2	Die UNESCO-Projektschulen – ihre Struktur und Programmatik	15
2.1	Die UNESCO als Sonderorganisation der Vereinten Nationen – ein Überblick	15
2.1.1	Der Entstehungshintergrund der UN und der UNESCO Exkurs: Die UNESCO als Sonderorganisation der UN – eine internationale Organisation?	17 19
2.1.2	Die Organisationsstruktur der UNESCO	23
2.1.2.1	Die Generalkonferenz der UNESCO	24
2.1.2.2	Der Exekutivrat der UNESCO	24
2.1.2.3	Das Sekretariat der UNESCO	25
2.1.2.4	Die Deutsche UNESCO-Kommission	26
2.1.3	Wichtige Referenzdokumente der UN und der UNESCO	26
2.1.3.1	Die Charta der Vereinten Nationen 1945	27
2.1.3.2	Die Verfassung der UNESCO 1945	28
2.1.3.3	Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und die Zukunft unserer Erziehungsprogramme 1972	28
2.1.3.4	Empfehlung über Erziehung für internationaler Verständigung, Zusammenarbeit und Frieden sowie die Erziehung bezüglich der Menschenrechte und Grundfreiheiten 1974	31
2.1.3.5	Integrierter Rahmenplan zur Förderung der Erziehung zum Frieden, zu den Menschenrechten und zur Demokratie 1995	34
2.1.3.6	World Education Reports seit 1990	35
2.1.3.7	Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert 1997	35
2.1.3.8	Allgemeine Erklärung zur Kulturellen Vielfalt 2001	37

2.1.3.9	Die Erklärung von Auckland 2003	38
2.1.4	Der Bildungsbegriff im UNESCO-Bildungskonzept	40
2.1.5	Der Weltgesellschaftsbegriff im UNESCO-Bildungskonzept	45
2.1.6	Der Einflussbereich der UNESCO	47
2.2	Associated Schools Project – das internationale Schulprojekt der UNESCO: Das ASP-net	50
2.2.1	Der Entstehungshintergrund des ASP-nets	51
2.2.2	Die Organisationsstruktur der UNESCO-Projektschulen	52
2.2.3	Die Grundsätze der UNESCO-Projektschulen	56
2.2.4	Die Flagship-Projekte des ASP-nets	64
2.2.4.1	Das Baltic Sea Project	64
2.2.4.2	Das Blue Danube River Project	65
2.2.4.3	Die Model United Nations-Konferenzen	66
2.2.4.4	Der Mondialogo-Wettbewerb	67
2.2.5	Der Einflussbereich des ASP-nets	67
2.3	Zusammenfassende Überlegungen zum Konzept der 'Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft'	72
II	REKONSTRUKTION	
3	Weltgesellschaft – eine Analyse des Bildungskonzepts der UNESCO	77
3.1	Die historische Entwicklung zum System der Nationalstaaten Exkurs: Der Kulturbegriff	79 83
3.2	Der Zusammenhang zwischen Nationalstaat und Bildungssystem	85
3.3	Die moderne Gesellschaft unter Globalisierungsprozessen	86
3.3.1	Die Folgen der Entgrenzung, Individualisierung und Beschleunigung	89
3.3.2	Die Folgen der Entstehung neuer und komplexer Problemlagen	93
3.3.3	Die moderne Risiko-Gesellschaft im Kampf der Kulturen	96
3.4	Die moderne Gesellschaft als Weltgesellschaft	99
3.4.1	Die Weltgesellschaft aus systemtheoretischer Perspektive	103
3.4.2	Die Weltgesellschaft aus neo-institutionalistischer Perspektive	107
3.5	Zusammenfassende Überlegungen zur soziologischen Begründung des UNESCO-Bildungskonzepts	111

4	Die UNESCO-Projektschulen in Deutschland – eine empirische Untersuchung	117
4.1	Die Forschungsmethode	117
4.1.1	Das Triangulationsmodell	118
4.1.2	Der Begriff der Evaluation	120
4.2	Die Auswertungsmethode	122
5	Jahresberichtsanalyse deutscher UNESCO-Projektschulen	126
5.1	Das Instrumentarium: Die Jahresberichte deutscher UNESCO-Projektschulen	126
5.2	Die Auswertungsmethode	127
5.3	Die Ergebnisse der Jahresberichtsauswertung	130
5.3.1	Die Schulen	131
5.3.1.1	Die vertretenen Schulformen	131
5.3.1.2	Die vertretenen Bundesländer	134
5.3.1.3	Die Anzahl der Schüler und Klassen	137
5.3.1.4	Der Status der UNESCO-Projektschulen	139
5.3.2	Das Kurzprofil der Schulen	140
5.3.2.1	Das Schulprogramm	140
5.3.2.2	Das besondere Unterrichtsangebot	141
5.3.2.3	Das bilinguale Profil	143
5.3.2.4	Das Ganztagsangebot	143
5.3.3	Der Aktivitätsgrad und die Multiplikatorenfunktion der Schulen	144
5.3.3.1	Die Öffentlichkeitsarbeit	145
5.3.3.2	Die UNESCO-Teams und die UNESCO-AGs	146
5.3.3.3	Die Partnerschulen	150
5.3.3.4	Die Umsetzung der UNESCO-Prinzipien im und außerhalb des Unterrichts	151
5.4	Zusammenfassende Auswertung der Jahresberichte	158
6	Die Einzelfallstudien ausgewählter UNESCO-Projektschulen Deutschlands	165
6.1	Die Rekonstruktion der Untersuchungsmethode	166
6.1.1	Das Forschungsziel	167
	Exkurs: Die 'Subjektiven Theorien'	169
6.1.2	Die Auswahlmethode	170

6.1.3	Das Instrumentarium der Einzelfallstudien	175
6.1.4	Die Auswertung der Einzelfallstudien	178
6.2	Bildung durch Öffnung zur schulübergreifenden Zusammenarbeit – am Beispiel eines städtischen Ganztagsgymnasiums	180
6.2.1	Allgemeine Informationen zur Schule	180
6.2.2	Die „Schulphilosophie“	186
6.2.3	Die Struktur- und Organisationsmerkmale	188
6.2.3.1	Das Ganztagskonzept	189
6.2.3.2	Die schulübergreifende Zusammenarbeit	190
6.2.4	Das pädagogische Konzept	191
6.2.4.1	Unterricht und Lernkultur	191
6.2.4.2	Öffnung der Schule: Kooperationspartner	195
6.2.4.2.1	Die Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien	196
6.2.4.2.2	Ein internationales Jugend- und Kulturzentrum	196
6.2.5	Die Mitarbeit im Netzwerk der UNESCO-Projektschulen	197
6.2.6	Schulalltagsprägende Erfahrungen und Probleme – eine Schlussfolgerung	199
6.3	Bildung durch Aktion und Partizipation – am Beispiel einer Hauptschule mit Ganztagsprogramm	203
6.3.1	Allgemeine Informationen zur Schule	203
6.3.2	Die „Schulphilosophie“	206
6.3.3	Die Struktur- und Organisationsmerkmale	208
6.3.3.1	Das Ganztagskonzept	208
6.3.3.2	Die Sprachförderklassen	210
6.3.4	Das pädagogische Konzept	212
6.3.4.1	Fordern und Fördern	212
6.3.4.2	Unterricht und Lernkultur	213
6.3.4.3	Öffnung der Schule: Kooperationspartner	217
6.3.4.4	Integration von Schüleraktivitäten	218
6.3.4.5	Ausgewählte Projekte	219
6.3.4.5.1	Das Wasserturmprojekt	220
6.3.4.5.2	Das Catering-Projekt	221
6.3.4.5.3	Das Breaking Barriers-Projekt	222
6.3.5	Die Mitarbeit im Netzwerk der UNESCO-Projektschulen	222

6.3.6	Schulalltagsprägende Erfahrungen und Probleme – eine Schlussfolgerung	227
6.4	Bildung durch Öffnung und Aktion – am Beispiel eines bilingualen Gymnasiums	230
6.4.1	Allgemeine Informationen zur Schule	230
6.4.2	Die „Schulphilosophie“	235
6.4.3	Die Struktur- und Organisationsmerkmale	236
6.4.3.1	Das Ganztagskonzept	237
6.4.3.2	Das Konzept der Bilingualität	238
6.4.3.3	Die schulübergreifende Zusammenarbeit	240
6.4.4	Das pädagogische Konzept	242
6.4.4.1	Unterricht und Lernkultur	242
6.4.4.2	Die Arbeit mit den Neuen Medien	244
6.4.4.3	Öffnung der Schule: Fordern und Fördern durch Kooperationspartner	244
6.4.5	Die Mitarbeit im Netzwerk der UNESCO-Projektschulen	247
6.4.6	Schulalltagsprägende Erfahrungen und Probleme – eine Schlussfolgerung	252
6.5	Bildung durch Projektkultur, Partizipation und Aktion – am Beispiel einer Internationalen Gesamtschule mit Primarstufe	255
6.5.1	Allgemeine Informationen zur Schule	255
6.5.2	Die „Schulphilosophie“	261
6.5.3	Die Struktur- und Organisationsmerkmale	266
6.5.3.1	Die Rhythmisierung des Tages durch die Zusammenarbeit aller Schulangehörigen	266
6.5.3.2	Die Internationalität im Schulalltag	268
6.5.4	Das pädagogische Konzept	269
6.5.4.1	Unterricht und Lernkultur	269
6.5.4.2	Fordern und Fördern	272
6.5.4.3	Öffnung der Schule: Kooperationspartner	274
6.5.4.4	Stützen der pädagogischen Arbeit	275
6.5.5	Die Mitarbeit im Netzwerk der UNESCO-Projektschulen	280
6.5.6	Schulalltagsprägende Erfahrungen und Probleme – eine Schlussfolgerung	287
6.6	Vergleichende Einblicke in die Einzelfallstudien	290

III.	SCHLUSSFOLGERUNGEN	
7	Resümee: 'Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft' im deutschen Netzwerk der UNESCO-Projektschulen	298
8	Ausblick	308
	Bibliographie	312
	 Anhang ¹	
	Übersicht über den Anhang	1
A	Chronologie des Netzwerks der UNESCO-Projektschulen	2
B	Application for participation	4
C	Formular des Jahresberichts der UNESCO-Projektschulen	7
D	Auflistung aller Schulformen im deutschen ASP-net	15
E	Graphik zu der Verteilung der Schulen auf die Bundesländer 2005/2006	16
F	Einteilung der Schulen nach Städtetypen	17
G	Kategorisierung der Jahresberichte zum Profil	21
H	Kategorisierung der Schulen nach Namen und Konzepten	23
I	Schwerpunktsetzung in Bezug zur Klassenstufe und zum Unterrichtsfach	27
J	Kreuztabelle zur Schwerpunktsetzung in Bezug zur Schulform	32
K	Kategorisierung zur Schwerpunktsetzung	38
L	Leitfaden der Interviews	40
M	Beobachtungsbogen der Unterrichtshospitationen	43
N	Transkripte der in den Einzelfallstudien geführten Interviews	46
O	Tabelle zur Kategorisierung der Interviews	225
P	Kategorisierung der Interviews	227

1 Aufgrund des Umfangs befindet sich der Anhang in einem Extraband.

Verzeichnis der Abkürzungen und Symbole

[...]	Eckige Klammern stehen für Auslassungen innerhalb von Zitaten. Zwei Punkte signalisieren die Entfernung eines Wortes, drei Punkte stehen für die Ausklammerung von Passagen.
[xxx]	Text in eckigen Klammern signalisiert, dass es sich hierbei um Anmerkungen und Ergänzungen der Verfasserin innerhalb von Zitaten handelt. Auf die Ergänzung der persönlichen Initialen wird verzichtet.
'xxx'	Einfache Anführungszeichen werden zur Kennzeichnung von Schlagwörtern sowie von Zitaten innerhalb von wörtlich zitierten Textpassagen („xxx“) genutzt.
Abb.	Abbildung
AG	Aktiengesellschaft bzw. Arbeitsgemeinschaft. Für den Plural wird ein ‚s‘ an die Abkürzung gehängt.
ARIC	Anti-Rassismus Informations-Centrum
Art.	Artikel
A.S.	Anja Sanders
ASP-net	Associated Schools Project Network. Englische Bezeichnung für das weltweite Netzwerk der UNESCO-Projektschulen
AUA	Aufgaben unter Aufsicht
AWO	Arbeiterwohlfahrt
B	Berlin
BB	Brandenburg
BDRP	Blue Danube River Project
BINGO	Business International Non-Governmental Organization Englische Bezeichnung für transnationale Unternehmen
BRD	Bundesrepublik Deutschland
BSP	Baltic Sea Project Ostseeprojekt des ASP-nets
bspw.	beispielsweise
B-W	Baden-Württemberg
BY	Bayern
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
CERI	Center for Educational Research and Innovation Auf Deutsch: Zentrum für Forschung und Innovation im Bildungswesen
DaF	Deutsch als Fremdsprache

DaZ	Deutsch als Zweitsprache
ders.	derselbe
Destatis	Statistisches Bundesamt
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
DGVN	Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen
DPI	(United Nations) Department of Public Information Auf Deutsch: Hauptabteilung Presse und Information (des UN-Sekretariats)
DUK	Deutsche UNESCO-Kommission e.V.
ECOSOC	Economic and Social Council Auf Deutsch: Wirtschafts- und Sozialrat (der Vereinten Nationen)
EKD	Evangelische Kirche in Deutschland
EPU	European University Center for Peace Studies Auf Deutsch: Europäisches Universitätszentrum für Friedensforschung
ersch.	erschienen
ESA	European Space Agency Auf Deutsch: Europäische Weltraumorganisation
ESD	Education for Sustainable Development Auf Deutsch: Bildung für nachhaltige Entwicklung
et al.	et alii Auf Deutsch: und andere. In dieser Arbeit zur Kennzeichnung einer Autorengemeinschaft aus mehr als zwei Autoren
etc.	et cetera Auf Deutsch: und die übrigen (Sachen), und so weiter
EU	Europäische Union
f.	folgende (Seite)
FAZ	Frankfurter Allgemeine Zeitung
FDP	Freie Demokratische Partei
ff.	folgende (Seiten)
FST	Forschungsprogramm 'Subjektive Theorien'
GfB	Gesellschaft für Beschäftigung
GSL	Gemeinschaftslehre (Unterrichtsfach)
HB	Hansestadt Bremen
HE	Hessen
Hervorh.	Hervorhebung(en)

hg.	herausgegeben
HH	Hansestadt Hamburg
Hrsg.	Herausgeber
IB	International Baccalaureate Diploma Auf Deutsch: Internationales Abitur
ICJ	International Court of Justice Auf Deutsch: Internationaler Gerichtshof
ICO	International Coffee Organization Auf Deutsch: Internationale Kaffee-Organisation
ILO	International Labour Organization Auf Deutsch: Internationale Arbeitsorganisation
INES	International Evaluation of Educational Systems Auf Deutsch: Internationale Evaluation des Bildungswesens
IPC	International Primary Curriculum Auf Deutsch: Internationaler Lehrplan für die Primarstufe
I-Projekte	Projekte des Individualisierten Lernens
IRFED	International Research and Training Institute for Education and Development Auf Deutsch: Internationales Forschungs- und Ausbildungsinstitut für Erziehung und Entwicklung
ISA	International Schools Association
IWF	Internationale Währungsfonds
k. A.	keine Angaben
Kap.	Kapitel
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland
lat.	Sprachcode für die lateinische Sprache
LER	Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (Unterrichtsfach)
MUN	Model United Nations Auf Deutsch: Simulation der Vereinten Nationen
M-V	Mecklenburg-Vorpommern
NATO	North Atlantic Treaty Organization Auf Deutsch: Organisation des Nordatlantikvertrags
NDS	Niedersachsen
NGO	Non-Governmental Organization Auf Deutsch: Nicht-Regierungs- bzw. nichtstaatliche Organisation

NMUN	National Model United Nations in New York City Auf Deutsch: Simulation der Vereinten Nationen in der Stadt New York
N.N.	nomen nominandum Auf Deutsch: der Name ist noch zu nennen Diese Abkürzung wurde genutzt, falls kein Autor genannt wurde.
NRW	Nordrhein-Westfalen
OAU	Organization of African Unity Auf Deutsch: Organisation für Afrikanische Einheit
OECD	Organization for Economic Co-Operation and Development Auf Deutsch: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
OPEC	Organization of Petroleum Exporting Countries Auf Deutsch: Organisation Erdöl exportierender Länder
Orig.	Original(s)
O-Stufe	Orientierungsstufe
OSZE	Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa
o.w.A	ohne weitere Angaben
PISA	Programme for International Student Assessment Auf Deutsch: Programm zur internationalen Schülerbewertung
RAA	Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien
R-P	Rheinland-Pfalz
SA	Sachsen
SchiLf	Schulinterne Lehrerfortbildung
SEA	Système des Ecoles Associée de l' UNESCO Französische Bezeichnung für das weltweite Netzwerk der UNESCO-Projektschulen
sic	lat. wirklich so Diese Abkürzung verweist auf eine falsche Information bzw. Schreibweise der Quelle, die im Zitat nicht verändert wurde.
SL	Saarland
sog.	sogenannten
Sowi	Sozialwissenschaften (Unterrichtsfach)
SPSS	Statistical Package for the Social Science Bezeichnung für ein Programm zur statistischen Analyse von Daten
s.u.	siehe unten

S-A	Sachsen-Anhalt
S-H	Schleswig-Holstein
SV	Schülervertretung
TH	Thüringen
TUSCH	Theater Und SCHule
u.a.	unter anderem
UN(O)	United Nations (Organization) Auf Deutsch: Vereinte Nationen
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Auf Deutsch: Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Häufig wird der Punkt der Kommunikation ergänzt.
UNHCR	United Nations High Commissioner for Refugees Auf Deutsch: Hoher Flüchtlingskommissar der Vereinten Nationen
UPS	UNESCO-Projektschule(n)
usw.	und so weiter
u.U.	unter Umständen
v.a.	vor allem
vgl.	vergleiche
VN	Vereinte Nationen
vs.	lat. versus Auf Deutsch: gegen
WHO	World Health Organization. Auf Deutsch: Weltgesundheitsbehörde
WP	Wahlpflichtfach
z.B.	zum Beispiel
z.T.	zum Teil
zzt.	zurzeit

Verzeichnis der Abbildungen

Abb. 1	Methodenbezogene Vorgehensweise	10
Abb. 2:	Schema der vorliegenden Arbeit	12
Abb. 3:	Quantitatives Wachstum internationaler Organisationen 1946-2008	21
Abb. 4:	Internationale Organisationen (Typologisierung I)	22
Abb. 5:	Internationale Organisationen (Typologisierung II)	23
Abb. 6:	Artikel 7,1 der UNESCO-Verfassung	25
Abb. 7:	Bewerbungsverfahren der UNESCO-Projektschulen in Deutschland	53
Abb. 8:	Netzwerk der UNESCO-Projektschulen in Deutschland	55
Abb. 9:	Themen der durchgeführten Internationalen Projektstage im ASP-net	62
Abb. 10:	Wachstum des weltweiten ASP-nets	71
Abb. 11:	Eine UNESCO-Projektschule aus programmatischer Sicht	76
Abb. 12:	Individualisierungsdimensionen	91
Abb. 13:	Soziologische Begründung des UNESCO-Bildungskonzepts	112
Abb. 14:	Ebenen der Triangulation qualitativer und quantitativer Forschung	119
Abb. 15:	Ablaufmodell der Kategorienbildung	124
Abb. 16:	Schulformen im deutschen ASP-net 2005/2006	132
Abb. 17:	Schulformen im deutschen ASP-net sowie in der BRD allgemein – eine exemplarische Darstellung	133
Abb. 18:	Schulformen im weltweiten und im deutschen ASP-net	134
Abb. 19:	Verteilung der UNESCO-Projektschulen auf die Bundesländer 2005/2006	136
Abb. 20:	Verteilung der UNESCO-Projektschulen auf die Städtetypen	137
Abb. 21:	Größe der UNESCO-Projektschulen im Zeitraum 2003 bis 2006	138
Abb. 22:	Durchschnittliche Anzahl der Schüler pro Klasse im Zeitraum 2003 bis 2006	139
Abb. 23:	Status der UNESCO-Projektschulen im Zeitraum 2003 bis 2006	139
Abb. 24:	Schulprogramme im Zeitraum 2003 bis 2006	141
Abb. 25:	Schulprofile im Berichtsjahr 2005/2006	142
Abb. 26:	Ganztagsschulen im Zeitraum 2003 bis 2006	144

Abb. 27:	Öffentlichkeitsarbeit im Zeitraum 2003 bis 2006	146
Abb. 28:	Schuleigene Homepage im Zeitraum 2003 bis 2006	146
Abb. 29:	UNESCO-Teams im Zeitraum 2003 bis 2006	147
Abb. 30:	Personen im UNESCO-Team im Berichtsjahr 2005/2006	147
Abb. 31:	Personen in der UNESCO-AG im Zeitraum 2003 bis 2006	148
Abb. 32:	Zusammensetzung einer durchschnittlichen UNESCO-AG im Zeitraum 2003 bis 2006	149
Abb. 33:	Anzahl der Partnerschulen im Zeitraum 2003 bis 2006	150
Abb. 34:	Zusammensetzung der Partnerschulen im Zeitraum 2003 bis 2006	151
Abb. 35:	Schwerpunktsetzung der UNESCO-Arbeit im Zeitraum 2003 bis 2006	152
Abb. 36:	Schwerpunktmäßige Verteilung der Prinzipien auf die Klassenstufen im Zeitraum 2003 bis 2006	154
Abb. 37:	Umsetzung der Prinzipien im Unterricht nach Schulformen im Berichtsjahr 2005/2006	155
Abb. 38:	Umsetzung der Prinzipien außerhalb des Unterrichts nach Schulformen in 2005/2006	155
Abb. 39:	Schwerpunktsetzung der UNESCO-Arbeit nach Kategorien im Zeitraum 2003 bis 2006	157
Abb. 40:	Empirisch gestützte Aussagen zum deutschen ASP-net	158
Abb. 41:	Schwerpunkt-Projekte in den Einzelfallstudien	172
Abb. 42:	Berücksichtigte Handlungsebenen in den Einzelfallstudien	172
Abb. 43:	Berücksichtigte Säulen der Bildung in den Einzelfallstudien	172
Abb. 44:	Einordnung der genutzten Befragungsmethode	176
Abb. 45:	Modell zum Curriculum des IB-Programms	277
Abb. 46:	Kategorisierung der Interviews	290
Abb. 47:	Nachhaltigkeit durch Vielfalt und Konstanz	294
Abb. 48:	Eine UNESCO-Projektschule aus programmatischer Sicht	299
Abb. 49:	Hauptaussagen zum soziologischen Hintergrund des UNESCO-Bildungskonzepts	300
Abb. 50:	Empirisch gestützte Hauptaussagen zum deutschen ASP-net	301
Abb. 51:	Hauptergebnisse der Kategorisierung der Interviews	304

„Das Ziel jeder strukturalistischen Tätigkeit [...] besteht darin, ein Objekt derart zu rekonstruieren, dass in dieser Rekonstruktion zutage tritt, nach welchen Regeln es funktioniert. [...] der strukturelle Mensch nimmt das Gegebene, zerlegt es, setzt es wieder zusammen; [...] Schöpfung oder Reflexion sind hier nicht originalgetreuer Abdruck der Welt, sondern wirkliche Erzeugung einer Welt, die der ersten ähnelt, sie aber nicht kopieren, sondern verständlich machen will.“

Roland Barthes²

1 Forschungsinteresse und Forschungsrahmen

Im Zentrum dieser Arbeit steht die empirische Untersuchung des deutschen Netzwerks der UNESCO-Projektschulen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. Es wird das UNESCO-Bildungskonzept zur 'Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft'³ dargestellt und seine Umsetzung im Rahmen des Untersuchungsgegenstandes überprüft.⁴ Neben der Auswertung der Jahresberichte der Schulen wird hierfür eine qualitative Rekonstruktion der subjektiven Theorien von Lehrkräften der UNESCO-Projektschulen zum Konzept des ASP-nets vorgenommen. In dieser dokumenten- und fallanalytisch gestützten Untersuchung werden somit Realisierungschancen des Bildungsanspruchs der UNESCO-Projektschulen ausgelotet.

Zentral sind die Fragen nach der Konzeption der 'Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft' und der Umsetzung dieser Vorgaben im deutschen Netzwerk der UNESCO-Projektschulen.

Die Arbeit reagiert auf das Forschungsdesiderat von Sabine Hornberg nach nationalen empirischen Studien zum ASP-net (Hornberg, 2010, 146). Hieraus ergibt sich, dass die vorliegende Studie einen Beitrag zum Fortschritt der Wissenschaft darstellt. Ihre Notwendigkeit wird im Folgenden verdeutlicht.

² Barthes, 1967, 191. Das einleitende Motto von Barthes wird teilweise auch mit 'rekonstituieren' übersetzt. Beide Übersetzungen sind korrekt, da im Original das Verb 'reconstituer' steht, welches sowohl mit 'rekonstruieren' als auch mit '(re)konstituieren' übersetzt werden kann.

³ 'Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft' wurde im Gründungsprotokoll zum Bildungsziel des Netzwerks erklärt (UNESCO, 1953b). Seit 2000 wird 'Zusammen leben lernen in einer pluralistischen Welt und in kultureller Vielfalt' als das übergeordnete Bildungsziel der UNESCO-Projektschulen Deutschlands bezeichnet (Hüfner, 2005, 65).

⁴ Für das ASP-net wurde kein verbindliches Bildungskonzept fixiert. Der Begriff 'Bildungskonzept der UNESCO' bzw. 'der UNESCO-Projektschulen' bezieht sich im Folgenden auf die programmatischen Schriften der UNESCO, die im Hinblick auf das Bildungsziel des ASP-nets analysiert werden (Kap. 2).

1.1 Der Forschungsgegenstand

Im Titel dieser Dissertation wurde das zentrale Bildungsziel der UNESCO-Projektschulen, die 'Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft' (UNESCO, 1953a, 18ff.; Hüfner/Reuther, 2005, 65; Köhler, 2004, 3), aufgenommen. Somit wird auf eine gesellschaftliche Dimension verwiesen, die im nationalstaatlich organisierten Bildungssystem zu wenig berücksichtigt wird (Gogolin, 1994, 90). In den Schulen muss ein Bewusstseins- und Strukturwandel stattfinden, „um es mit der komplexen Vielfalt der zeitgenössischen Welt aufzunehmen“ (Selby, 2007, 11. Mai 2007).

In der vorliegenden Studie werden Elemente aus dem Konzept der UNESCO-Projektschulen herausgearbeitet, die richtungweisend für diesen Wandel sind und als erziehungswissenschaftliche Antworten auf die Herausforderungen der heutigen Zeit gelten; einer Zeit, die von einem von Krisen gezeichneten Weltwirtschaftsmarkt, weltweiten Migrationsströmen, einer daraus resultierenden Pluralisierung der Gesellschaft, globalen Umweltproblemen sowie von einer voranschreitenden Technisierung und Modernisierung gekennzeichnet ist. Diese Phänomene sind eng mit dem Schlagwort Globalisierung verbunden, deren Prozesse auf alle Systeme einwirken. Insbesondere die Revolution in der Informations- und Kommunikationstechnologie führt zu Veränderungen des Privatlebens, der Arbeitswelt und letztlich auch des Lernens (Dewe/Weber, 2007, 9f.). In Anbetracht dessen müssen neue Schulkonzepte gewagt werden, um durch eine Innovation der Bildung zu einer „Innovation durch Bildung zu gelangen“ (Gogolin/Tippelt, 2003). Angesichts des Dimensionsverlustes von Zeit und Raum muss zum „Neu Denken“ (Hentig, 2003) aufgefordert werden. Die gesellschaftliche Situation kann nicht länger innerhalb rein nationaler Strukturen erklärt und tradiert werden, so dass auch die Ausrichtung von Schule auf die Dimension der Weltgesellschaft erweitert werden muss.

Die gesellschaftliche Entwicklung wird in der Soziologie, primär durch die neo-institutionalistische Schule (Krücken, 2005b; Meyer, 1992), mit der Dimension der Weltgesellschaft reflektiert. Den Begriff 'Weltgesellschaft' stellt die UNESCO bereits früh in den Mittelpunkt ihrer pädagogischen Überlegungen und reagiert 1953 mit der Initiierung des weltweiten Netzwerks der UNESCO-Projektschulen – sowohl idealistisch als auch realistisch – auf die globalisierenden Tendenzen (UNESCO, 1953c). Dabei wird Bildung eine gestaltende Schlüsselfunktion in gesellschaftlichen Prozessen ein-

geräumt. Im Delors-Bericht⁵ heißt es, dass die „Entscheidung für ein bestimmtes Bildungssystem [...] die Entscheidung für eine bestimmte Gesellschaftsform“ impliziert (UNESCO-Kommission, 1997a, 136). Mittlerweile bleibt die Bedeutung von Bildung und Erziehung in keiner gesellschaftspolitischen Diskussion unerwähnt. Es wird der Überzeugung Rechnung getragen, dass in einer veränderten Welt, – einer globalisierten Wissens-, Informations- oder auch Dienstleistungsgesellschaft⁶ –, andere Fähigkeiten gefordert sind und lebenslanges Lernen unabdingbar ist.

Diese Forderungen wurden ebenfalls im Rahmen von Vergleichsstudien, bspw. dem 'Programme for International Student Assessment' (PISA), artikuliert. Pichts proklamierte „Deutsche Bildungskatastrophe“ (Picht, 1964) scheint sich heute mit der „deutsche[n] Schmach durch PISA“ (Rauschenbach, 2005, 3) zu wiederholen. Wie auch damals gipfelt diese Stimmung in Rufen nach Bildungsreformen, gar einer Bildungswende (Seitz, 2003b, 15. Januar 2008), wobei keine Einigkeit über die nötige Konzeption von Bildung und Erziehung herrscht: Visionen werden zu Illusionen degradiert und letztlich scheitert die praktische Umsetzung. Revolutionär ist allerdings die mit PISA einhergehende Überzeugung, dass Bildungspolitik international ausgerichtet werden muss. Im Zuge fortschreitender Globalisierung und Internationalisierung sowie partieller Denationalisierung gerät das nationalstaatlich organisierte System Schule zunehmend unter Druck. Die Vorstellung eines nationalstaatlich geprägten Sozialisationsprozesses muss im Sinne eines individuellen Kulturbegriffs revidiert und der Identitätsbildung, die zusätzlich durch die Auflösung von festen Grenzen und starren Traditionen allgemein erschwert wird, mehr Raum gegeben werden. Um den Schülern⁷ den Weg in das gesellschaftliche Leben zu erleichtern, müssten die geltenden „Normalisierungsmuster“ aufgegeben (Leiprecht/Kerber, 2005a, 7) und Hilfestellungen bereitgestellt werden, die auf ein Leben in Vielfalt vorbereiten. Aus diesem

⁵ 1996 stellt Jacques Delors, Vorsitzender der internationalen Kommission 'Bildung für das 21. Jahrhundert', den Bericht 'Learning: the Treasure Within. Report of the World Commission on Education for 21st Century' vor, der 1997 unter dem Titel 'Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert' von der Deutschen UNESCO-Kommission herausgegeben wurde. Der Bericht ist in der Öffentlichkeit unter diversen Namen bekannt. In der Wissenschaft ist es gebräuchlich, die Untersuchung als Delors-Bericht, nach dem Vorsitzenden der Kommission, zu bezeichnen (weitere Ausführungen Kap. 2.1.3.7).

⁶ Diverse Schlagwörter versuchen, den emergenten gesellschaftlichen Zustand zu beschreiben.

⁷ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichwohl für beiderlei Geschlecht.

Grund wird das Bildungskonzept der UNESCO exemplarisch auf seinen Gehalt für eine 'Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft' untersucht. Fragen nach möglichen Reaktionen auf die gesellschaftlichen Herausforderungen, die längst ihren Eingang in den Schulalltag gefunden haben, werden beantwortet, indem der Umgang der UNESCO-Projektschulen mit Verschiedenheit und Vielfalt der sprachlichen Voraussetzungen, der Identitäten, Erfahrungen und Lebenshintergründe der Schulseitigen dokumentiert wird. Das Fundament der UNESCO-Projektschulen und der Einfluss der programmatischen Schriften der UNESCO auf das reale Schulleben werden untersucht.

Solch ein komplexes Vorhaben ist an dieser Stelle nur begrenzt realisierbar, so dass der Untersuchungsgegenstand auf das Netzwerk der UNESCO-Projektschulen Deutschlands beschränkt wird. Es wird geprüft, ob die weltweit anerkannte UN⁸ auch in diesem Sektor eine wichtige Vorreiterrolle übernommen und die pädagogischen Grundbegriffe über das territorial- und nationalstaatliche Gesellschaftsverständnis hinaus ausrichtet hat. Die UNESCO als bedeutende Sonderorganisation der Vereinten Nationen wurde unter der Prämisse ausgewählt, dass internationale Organisationen in Zukunft entscheidenden Einfluss auf die gesellschaftliche Entwicklung und in diesem Fall speziell auf die Internationalisierung der Schule (Adick, 1992) nehmen werden. Die Relevanz des Forschungsvorhabens wird durch die Untersuchungen der Stanforder Schule bestärkt: Neben dem Nationalstaat als zentralen Akteur hat sich ein globaler Ordnungszusammenhang herausgebildet, die Weltgesellschaft, so dass die nationalstaatliche Autorität zunehmend von internationalen Organisationen beeinflusst wird (u.a. Hasse/Krücken, 2005). Sollte der starke Wachstum internationaler Organisationen homogenisierende Effekte haben, besteht die Notwendigkeit, das ASP-net⁹ als Protagonist eines global orientierten Bildungssystems zu überprüfen: Dabei geht es um die systematische Beschreibung eines Modellprojekts, welches Inhalte im Sinne einer 'Erziehung zu internationaler Verständigung' entwickelt und über den Lehrplan hinaus Prinzipien und Methoden integriert hat, die auf ein Leben in einer globalisierten, pluralistischen Welt vorbereiten (UNESCO, 1953b, Resolution

⁸ Die Abkürzung UN steht für die englische Bezeichnung der Vereinten Nationen (VN), die United Nations.

⁹ Im Folgenden wird die englische Bezeichnung für das weltweite Netzwerk der UNESCO-Projektschulen, das Associated Schools Project Network, mit ASP-net abgekürzt.

1.3.4, 19). Dieses programmatische Vorhaben geht über den nationalstaatlich wahrgenommenen Bildungsauftrag hinaus und leistet somit die geforderte Dimensionserweiterung. In Abgrenzung zur outputorientierten PISA-Diskussion werden in dieser Dissertation Aspekte der Schulstruktur und des Bildungsverständnisses der UNESCO-Projektschulen analysiert und dargestellt. Strukturelle und organisatorische Maßnahmen der UNESCO-Projektschulen werden aufgezeigt. Die Erörterung dient der Klärung, inwieweit das Netzwerk über eine eigene, die einzelnen Schulen verbindende Handlungsstringenz verfügt und somit tatsächlich als eigenständiges Phänomen zu betrachten ist. Die Untersuchung des komplexen Forschungsgegenstands bedarf einer flexiblen, methodenpluralen kontextbezogenen Strategie.

1.2 Der Forschungsansatz

Der in dieser Dissertation vertretene wissenschaftstheoretische Standpunkt generiert sich aus den methodologischen Schriften der Phänomenologischen Soziologie von Schütz sowie dem pädagogischen Konstruktivismus Sieberts und Reichs, der auf dem Poststrukturalismus Derridas basiert (Siebert, 2005b, 26; Reich, 2001, 256). Den Untersuchungsgegenstand stellt das ASP-net dar. Entsprechend der Phänomenologischen Soziologie nach Schütz wird die Besonderheit dieses Gegenstandsreichs betont; der Sozialwissenschaftler arbeitet mit Tatsachen, Daten und Ereignissen, die eine andere Struktur aufweisen, als die des Naturwissenschaftlers.

Das Beobachtungsfeld des Sozialwissenschaftlers „hat eine besondere Sinn- und Relevanzstruktur für die in ihr lebenden, denkenden und handelnden Menschen. In verschiedenen *Konstruktionen der alltäglichen Wirklichkeit* haben sie diese Welt im voraus gegliedert und interpretiert, und es sind gedankliche Gegenstände dieser Art, die ihr Verhalten bestimmen, ihre Handlungsziele definieren und die Mittel zur Realisierung solcher Ziele vorschreiben [...]. Die Konstruktionen, die der Sozialwissenschaftler benützt, sind daher sozusagen *Konstruktionen zweiten Grades*: Es sind Konstruktionen jener Konstruktionen, die im Sozialfeld von den Handelnden gebildet werden“ (Schütz, 1971, 6. Hervorh. durch A.S.).

In der wissenschaftlichen Konstruktion werden diese Alltagstheorien, die Konstruktionen ersten Grades, rekonstruiert. Auch die pädagogische Praxis wird nicht nur von erziehungswissenschaftlichen, sondern von im Alltagshandeln entwickelten subjektiven Theorien der hier Agierenden geprägt (Dann, 1994). In Interviews mit den Lehr-

kräften der UNESCO-Projektschulen wird deren Einschätzung des UNESCO-Konzepts herausgearbeitet. Indem ihr Bildungsverständnis, das als handlungsleitend für die konkrete pädagogische Ausgestaltung des Bildungsauftrags des ASP-nets gilt, stärker einbezogen wird, erweitert diese Dissertation das bisherige Forschungsfeld, in dem Forschungen und Veröffentlichungen zur 'Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft' häufig theoretischer und programmatischer Art sind.

Der Diskussionszusammenhang, der sich auf unterschiedliche Wissensgebiete bezieht, wird auf die Frage zentriert, wie 'Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft' aussehen kann. Dabei sind folgende Fragestellungen erkenntnisleitend:

1. Wie wird 'Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft' in den *programmatischen Schriften* der UNESCO dargestellt? (Kap. 2)
2. Wie lässt sich das UNESCO-Bildungskonzept *soziologisch begründen*? (Kap. 3)
3. Welche empirisch gestützten Aussagen lassen sich über das deutsche *Netzwerk der UNESCO-Projektschulen* machen? (Kap. 5)
4. Inwiefern werden die Vorgaben der UNESCO im deutschen Netzwerk der UNESCO-Projektschulen umgesetzt? (Kap. 5 und 6)
5. Welche *Rahmenbedingungen* unterstützen die Realisierung des Konzepts der UNESCO-Projektschulen? (Kap. 5 und 6)

Die Beantwortung dieser Fragen geschieht unter einer konstruktivistischen Prämisse, die davon ausgeht, dass jedes System seine eigene Wirklichkeit und Sinnbildung erzeugt. Der Konstruktivismus, der 1987 in Deutschland mit dem Buch „Der Baum der Erkenntnis – die biologischen Wurzeln des Erkennens“ der beiden Biologen Maturana und Varela einem breiten Publikum zugänglich gemacht wurde, wird als Kognitions- und Wissenschaftstheorie verstanden, die die Grundannahme vertritt, dass es unmöglich ist, absolute Aussagen über eine externe Realität zu formulieren (Luhmann, 1990, 57). Entgegen dem klassisch-empirischen Wissensverständnis liegt der vorliegenden Arbeit die Annahme zugrunde, dass es eine objektiv existierende Außenwelt nicht gibt. Dementsprechend sind die hier erzielten wissenschaftlichen Theoreme ebenso Ergebnisse menschlicher Konstruktion, wie es auch die Umsetzungen der UNESCO-Prinzipien an jeder einzelnen Schule generell sind (König/Zedler, 2007,

231ff.). Angesichts des allgemeinen Unvermögens des Menschens die Wirklichkeit repräsentativ abzubilden, wird die Forscherin, als autopoietisches System, den Forschungsgegenstand nur im Rahmen ihrer Anschauungsformen, ihrer kognitiven Strukturen und Wahrnehmungsfähigkeiten sowie abhängig von ihrer Perspektive und den Forschungsinstrumenten strukturdeterminiert konstruieren können (Siebert, 2005b, 125ff.). Die Unsicherheit der Erkenntnismöglichkeit relativiert den Richtungspunkt der Arbeit von vornherein (Luhmann, 1990, 44ff.); nicht verallgemeinerungsfähige Lösungsansätze sind das Forschungsziel, sondern Erläuterungen des Netzwerks der UNESCO-Projektschulen, seiner Strukturen sowie seiner immanenten Logiken. Als Metatheorie verweist der Konstruktivismus bewusst auf die Grenzen alltäglicher und wissenschaftlicher Erkenntnis (Brezinka, 1978, 36f.).

Die Generierung der Elemente einer 'Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft' geschieht im Sinne der Grounded Theory.¹⁰ Es handelt sich um „eine forschungsmethodische Analyse von Daten“ (König/Zedler, 2007, 166), die den Schwerpunkt auf die Generierung und nicht Überprüfung von Theorie legt (Glaser/Strauss, 1967, 10). Die Entscheidung für diese Methode der Sozialforschung resultiert aus pragmatischen Überlegungen hinsichtlich der Fragestellung, dem Forschungsziel und der Anschlussfähigkeit der Ergebnisse.¹¹ Um die aktive und dynamische Gestaltung der UNESCO-Prinzipien durch die Schulangehörigen zu untersuchen, also um einen Teil ihrer Lebenswelt und ihrer Alltagspraxis zu rekonstruieren, bietet sich der feldforschende Zugang an. Die weitreichende Offenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand ist dabei mit einer vergleichsweise strengen Methodik gekoppelt. Das in den sechziger Jahren entwickelte Forschungsparadigma schafft die notwendige Distanz zu den Daten und reguliert die Forscherdeutungen. Die Grounded Theory wurde zu einer Zeit entwickelt, in der quantitative Methoden die US-amerikanischen Sozialwissenschaften dominierten. Konträr dazu versuchten Glaser und Strauss, eine auf Daten gestützte Theoriebildung zu etablieren und wendeten sich damit gegen das bloße Ableiten überprüfbarer Hypothesen bereits bestehender Theorien (Charmaz, 2006, 4).

¹⁰ In der Tradition der Chicagoer Schule stehend weisen Strauss und Corbin wiederholt darauf hin, dass es sich bei der Grounded Theory um keine Methode oder Technik, sondern um einen Stil handelt (u.a. Strauss, 1991, 30).

¹¹ Auf die Einordnung der Methode qualitativ-empirischer Verfahren wird in dieser Arbeit verzichtet. Eine ausführliche Diskussion um die auf Charles Peirce zurückgehende abduktive Forschungslogik findet sich bei Reichertz, 2003, 103.

Die Grounded Theory ermöglicht die Berücksichtigung einer breiten Datenbasis, so dass Dokumente, Beobachtungen und Interviews ebenso wie bestehende Theorien die Auswertung ergänzen.¹² Gemäß der konstruktivistischen Ausrichtung dieser Studie wird der konstruktivistische Ansatz der Grounded Theory von Charmaz genutzt, der sich auf die von Strauss und Corbin weiterentwickelte, pragmatistisch-interaktionistische Ausrichtung bezieht (Strauss/Corbin, 1990).

Anders als bei einer quantitativen, hypothesenüberprüfenden Arbeit, die Theorien vor der Datenerhebung zur Herleitung von Hypothesen verwendet, bleiben diese bei der Bildung einer Grounded Theory eher im Hintergrund und werden nur punktuell, zum Beispiel bei kritischen Fragen, thematisiert (Charmaz, 2006, 169). Entsprechend dem konstruktivistischen bzw. systemtheoretischen Paradigma,¹³ dass das Individuum entscheidet, welche Informationen es zur Kenntnis nimmt und dass das Gehirn Informationen autopoietisch und selbstreferentiell zu relativem Wissen verarbeitet, wird untersucht, was von der Vielzahl an Vorgaben der UNESCO von den Interviewpartnern als relevant eingeschätzt und konkret an den Schulen umgesetzt wird. Insofern können die Texte und Vorstellungen der Organisation nur als Auslöser emergenter, konstruktiver Prozesse gesehen werden, die auf die Erfahrungen und kognitive Schemata, z.B. der Schulsehörer, treffen und im strukturalistischen Sinne eine unendliche Zahl regelkonformer, konkreter Handlungen hervorbringen. Ein Entwurf dieses handlungsgenerierenden Paradigmas kann die Stoßrichtung der 'Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft' markieren. Es wird ein strukturelles Missverhältnis zwischen theoretischem Wissen sowie programmatischen Forderungen einerseits und pädagogischen Handlungserfahrungen andererseits aufgezeigt.

Ein weiteres Argument für die Grounded Theory stellt die Auswertungsmethode der Interviews, die Kategorisierung, und das sog. 'Theoretical Sampling' dar, das bei den Einzelfallstudien angewandt wird. Es findet eine auf UNESCO-Dokumenten gestütz-

¹² Die Integration diverser Datenquellen reagiert auf die Kritik an hermeneutischen Verfahren. Insbesondere Diltheys Schwerpunktsetzung auf die Bearbeitung von Texten birgt das Risiko, dass sich Erziehungswissenschaft einseitig auf die Interpretation dieser bezieht (König/Zedler, 2007, 94).

¹³ Die Systemtheorie Luhmanns wird in dieser Arbeit als konstruktivistischer Ansatz gesehen (Reich, 2001, 364). Da die Grounded Theory sich u.a. aus dem Symbolischen Interaktionismus konstituiert hat (König/Zedler, 2007, 166), so war Strauss Professor in Chicago und wurde dort von Blumer beeinflusst (Strauss/Corbin 1996, 9), erscheinen die Systemtheorie und die Grounded Theory als Methode für diese Untersuchung kompatibel.

te, theoriegeleitete Auswahl der Schulen statt, die dann in einem 'schleifenartigen Forschungsprozess' solange untersucht werden, bis eine theoretische Sättigung der entwickelten Kategorien bzw. 'codes' festgestellt wird.

Trotz der genannten Systematik ist ein Kritikpunkt an der Grounded Theory eine unzureichende methodische Begründung (Wagner, 1999, 43). Aus diesem Grund wird die Kategorisierung der Daten durch das systematische Vorgehen nach Mayring ergänzt, welches zusätzlich über die induktive Ableitung der Kategorien aus dem Material hinaus geht. Durch die Kombination deduktiver und induktiver Kategorienbildung lassen sich die Vorteile beider Vorgehensweisen integrieren. Insbesondere die Möglichkeit der Theorieeinbindung, in diesem Fall die programmatischen Schriften, spricht für die 'Qualitative Inhaltsanalyse' Mayrings (2008b). Dieses Verfahren ermöglicht eine theoretische Sättigung, die durch die Festlegung der Kategorien festzustellen ist.

Unter dieser Restriktion erweist sich der umstrittene Forschungsansatz der Grounded Theory für die Arbeit fruchtbar, um die Frage nach den unterstützenden Strukturen zu klären. Eine eindeutige, lineare Ableitung der Strukturen auf die Praxis von Akteuren ist nicht möglich. Bei der Untersuchung der 'Subjektiven Theorien'¹⁴ geht es um Beschaffenheit der kognitiven Entwürfe und Einstellungen der Lehrkräfte, wobei eine Darstellung ihrer Handlungswirksamkeit in dieser Arbeit nicht geleistet werden kann.

Die methodischen Entscheidungen und ihr theoretischer Zusammenhang¹⁵ werden in einer Übersicht verdeutlicht:

¹⁴ Die Theorien der 'Subjektiven Theorien' begründen sich ebenso – wenn auch eher implizit – auf den Grundannahmen des Symbolischen Interaktionismus wie die Grounded Theory, so dass sich forschungsmethodisch in dieser Arbeit ein Kreis schließt (Flick, 2005, 36 und 38).

¹⁵ Ungeachtet ihrer wissenschaftlichen Traditionen eint die dargestellten Methoden ein systemisch-konstruktivistischer Nenner. Die methodischen Zugänge sind somit untereinander ausreichend anschlussfähig, um sich für die vorliegende Arbeit sinnvoll zu ergänzen.

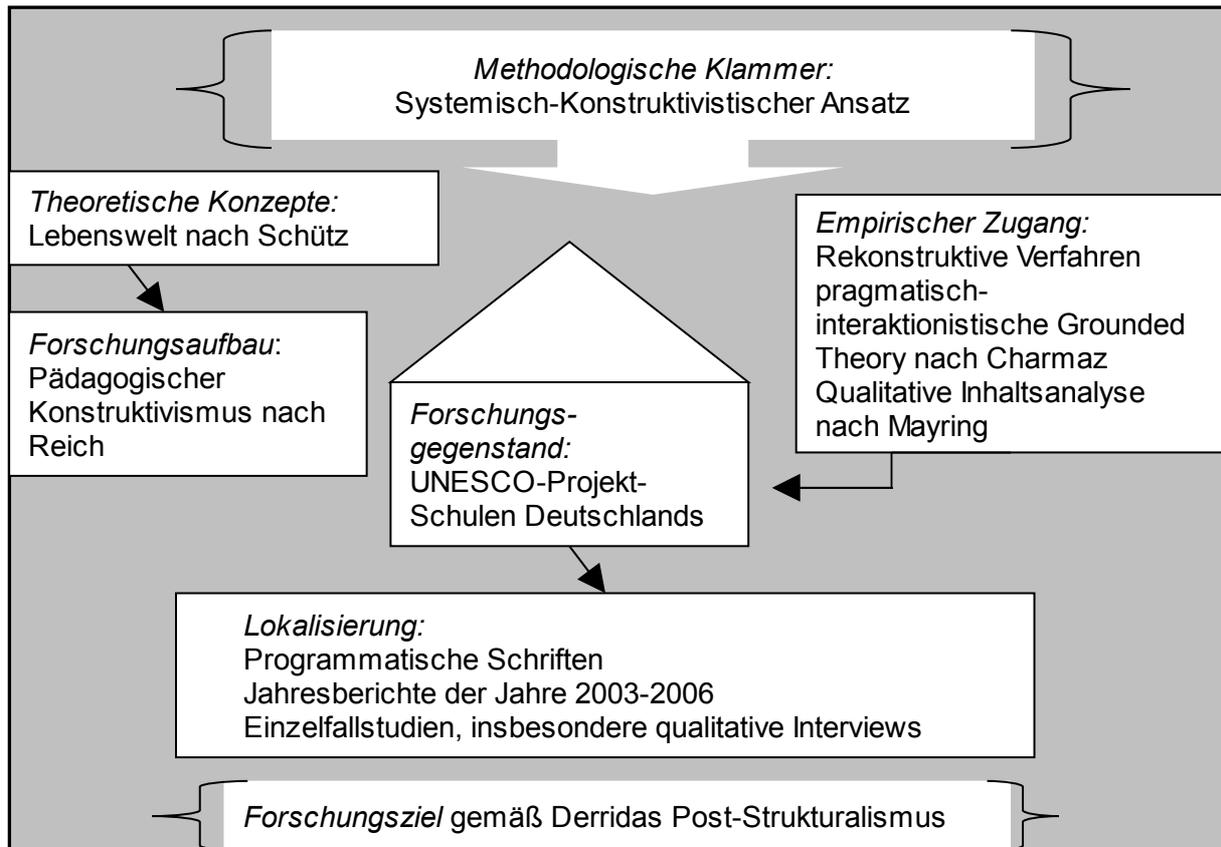


Abb. 1: Methodenbezogene Vorgehensweise

Nachdem das methodische Vorgehen erläutert wurde, wird im folgenden Abschnitt der Aufbau der Arbeit entfaltet. Dieser orientiert sich an den Ausführungen zur Phänomenologischen Soziologie von Alfred Schütz, der das klassische Forschungsmodell der These und Antithese erweitert und den Begriff der Rekonstruktion in den soziologischen Diskurs integriert. „Rekonstruktive Verfahren zeichnen sich – als ein zentrales Qualitätsmerkmal – durch einen Wechsel der AnalyseEinstellung aus vom Was zum Wie, von der Beobachtung erster zur Beobachtung zweiter Ordnung (Bohnsack, 2008, 174). Von den Verfahren, die auf die Rekonstruktion des subjektiven Sinns zielen, lassen sich jene unterscheiden, die – als ein weiteres Qualitätsmerkmal – den subjektiven Sinn von der Struktur der Praxis zu unterscheiden vermögen“ (Bohnsack, 2005, 73). Ausgehend von der Annahme eines konstruierten Forschungsgegenstandes verschiebt sich das Augenmerk auf die Frage, wie dieser seine Wirklichkeit konstruiert, um zu klären, was diese ausmacht.

1.3 Der Aufbau der Arbeit

Zur Untersuchung der Intention, der Inhalte und der Akteure des Netzwerks der UNESCO-Projektschulen Deutschlands werden folgende Perspektiven eingenommen:

1. Die Perspektive der **Theorie**.

Das UNESCO-Bildungskonzept wird aus soziologisch inspirierter Perspektive beleuchtet.

2. Die Perspektive der **Empirie**.

*Deskriptiv:*¹⁶ Die Auswertung der Jahresberichte der UNESCO-Projektschulen Deutschlands ermöglicht die Darstellung des Netzwerks und wird durch die Einzelfallstudien um wichtige Beschreibungen ergänzt.

Strukturell-rekonstruktiv: Durch die Einzelfallstudien werden Elemente einer 'Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft' generiert.

Differentiell: Durch einen Vergleich des theoretischen mit dem empirischen Teil wird die Kluft zwischen programmatischen Schriften und der Praxis dargestellt.

Aus den hier gewonnenen Theoremen werden Schlussfolgerungen in Bezug auf das UNESCO-Bildungskonzept und das Netzwerks der UNESCO-Projektschulen Deutschlands vorgenommen. Gemäß dem konstruktivistischen Ansatz wird die Arbeit in drei Teile gegliedert.

I. **Konstruktion**

In diesem Abschnitt wird der Forschungsgegenstand aus programmatischer Sicht konstruiert.

II. **Rekonstruktion**

In diesem Abschnitt wird der Forschungsgegenstand aus soziologischer Sicht rekonstruiert, dafür wird das soziologische Fundament der Programmatik dargestellt. Im nächsten Schritt werden durch eine empirische Untersuchung die verbindenden Strukturen der UNESCO-Projektschulen Deutschlands aufgezeigt. Es geht hierbei im Sinne Reichs um das „Entdecken schon von anderen erfundener Wirklichkeiten“ (Reich, 2001, 360) und das Auffinden vorher gemachter

¹⁶ Dem Postulat der qualitativen Sozialforschung entsprechend steht eine genaue und umfassende Deskription des Forschungsgegenstands am Anfang der Analyse (Mayring, 2002, 21).

Konstruktionen. Dieser Akt des Wiedererzeugens und Nachempfindens erlaubt Schlüsse auf die Struktur des Originals, ohne den Anspruch auf eine originalgetreue Kopie zu erheben. Im zweiten Teil der Empirie werden die subjektiven Theorien bzw. die Deutungsmuster (Arnold, 1985, 23) der UNESCO-Praktiker untersucht. In der hermeneutischen Tradition wird von der Suche nach der Intention der Person gesprochen.

III. Schlussfolgerungen

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse zusammengefasst, was gleichzeitig einen Abbau und eine Relativierung von Konstrukten, die nicht zeitgemäß, viabel und funktional sind, bedeutet. Es wird versucht, zu einer kritischen Neukonstruktion des zuvor Zerlegten zu gelangen (Reich, 2001, 360).

Folgendes Schaubild veranschaulicht den Aufbau der Arbeit:

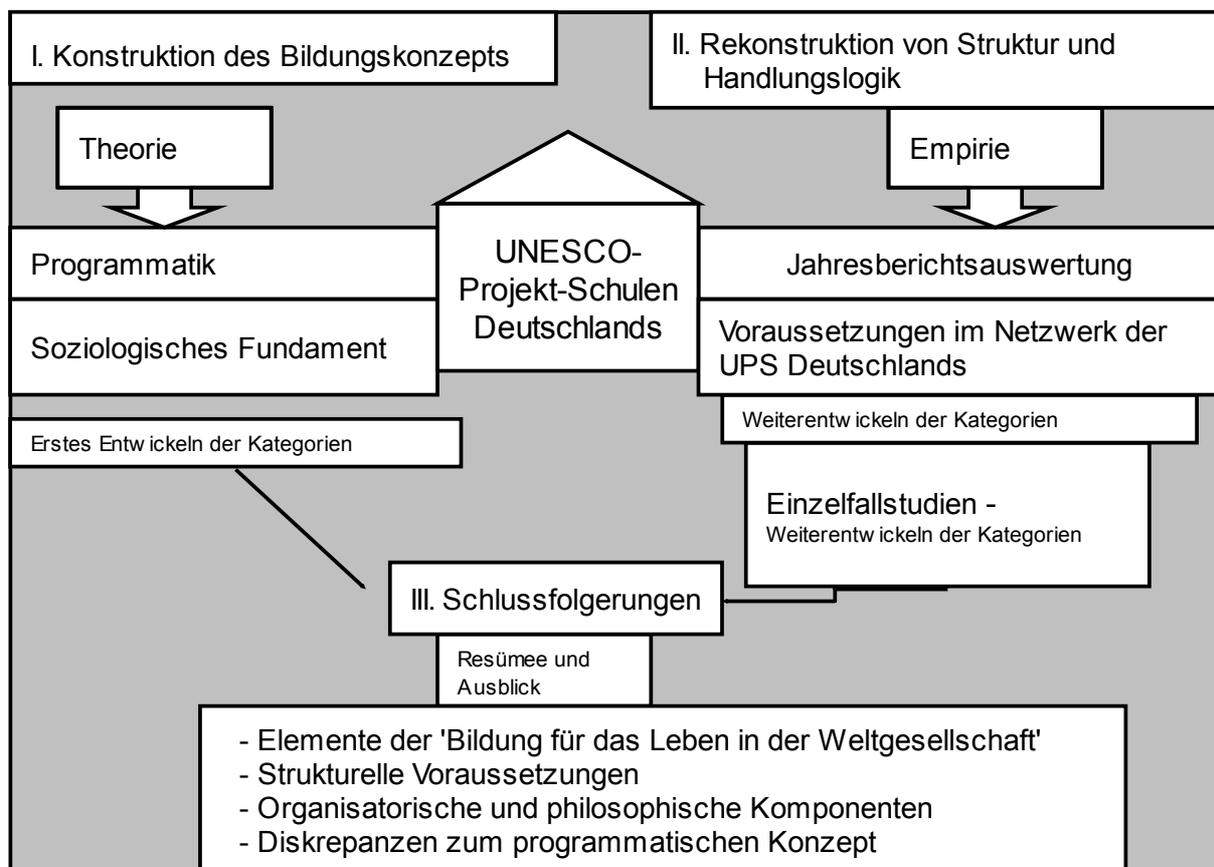


Abb. 2: Schema der vorliegenden Arbeit

Dieser Prozess wird durch folgende Kapitel strukturiert:

Zunächst erfolgt die Konstruktion einer 'Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft' (Kap. 2). Die Überlegungen dieser Arbeit basieren auf den zentralen Analysen und pädagogischen Konzepten der UNESCO, insbesondere der UNESCO-Projektschulen Deutschlands. Auf notwendige Theorien, die meistens in den Ausführungen der UNESCO keine explizite Erwähnung finden, wird nur kurz rekuriert, um ihre Begrifflichkeiten als Instrumente zur Verfügung zu stellen, z.B. wird das 'Globale Lernen' als Kumulation der Prinzipien der UNESCO-Projektschulen eingeführt (Kap. 2.2.3).

Um den gesellschaftlichen Bezugsrahmen herzustellen und den Schritt zur empirischen Überprüfung vorzubereiten, wird der Begriff 'Weltgesellschaft' theoretisch präzisiert (Kap. 3). Es werden die historische Entwicklung der Nationalstaatenbildung und die damit zusammenhängenden Faktoren erläutert (Kap. 3.1) und im Hinblick auf das Bildungssystem reflektiert (Kap. 3.2). Um den Zusammenhang deutlich herauszustellen, steht vor diesem Kapitel ein Exkurs zum Kulturbegriff. Bisher galt die nationale Gesellschaft als die größte zu untersuchende Einheit in der Soziologie (Runkel/Burkart, 2005, 7; Luhmann, 2002b, 11; Luhmann, 2006, 27ff.), allerdings können die globalen Strukturen, die sich infolge der Globalisierung gebildet haben, nicht länger unbeachtet bleiben (Kap. 3.3). Vor diesem Hintergrund wird die Gesellschaftstheorie Luhmanns vorgestellt (Kap. 3.4.1), in der Funktionssysteme untersucht werden, die über territoriale Grenzen hinweg feststellbar sind. Diese Theorie wurde ausgewählt, da sie die Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien, die Einfluss auf die heutige Gesellschaft nehmen, in den Mittelpunkt stellt. Als makroanalytische Konzeption wird der 'world polity'-Ansatz vorgestellt, die ein universales Modell zur Gesellschaftsanalyse bietet (Kap. 3.4.2). Meyer et al. zeichnen sich hierfür aus, da sie die Bedeutung von Erziehung in den Mittelpunkt ihrer Theorie stellen. Außerdem thematisieren sie explizit die zukunftsweisende Rolle von internationalen Organisationen.

Die soziologisch inspirierte Analyse wird die jeweiligen Theorien nicht umfassend diskutieren. Sie dient dazu, die Elemente des UNESCO-Bildungskonzepts zu erläutern. Es wird untersucht, ob die Dimension 'Weltgesellschaft' aus soziologischer Sicht berechtigt und aus erziehungswissenschaftlicher Sicht als Zielperspektive möglich ist.

Durch eine systematische Analyse der Jahresberichte der UNESCO-Projektschulen Deutschlands (Kap. 5) sowie durch vier Einzelfallstudien (Kap. 6) werden die UNESCO-Projektschulen Deutschlands untersucht und erklärt. Zu Beginn beider Kapitel steht eine kurze Rekonstruktion der Methode, da im Sinne der rekonstruktiven Sozialforschung „Methoden und Methodologien [...] auf dem Wege der bzw. in Auseinandersetzung mit einer *Rekonstruktion* der Praxis der empirischen Forschung zu entwickeln“ sind (Bohnsack, 2008, 189). Eine ausführliche Diskussion der gewählten Forschungsmethodik findet in Kapitel 4 statt.

Die Beobachtung der Umsetzung der Prinzipien bzw. Strategien der UNESCO unter den konkreten Handlungsbedingungen einer Schulorganisation gibt Hinweise über den Praxisbezug ihrer Vorgaben. Somit werden im praktisch-diskursiven Interesse Leitbilder gelungenen Lernens und Lebens in Schulen generiert, um die Bedingungen für eine Umsetzung des Bildungsziels der UNESCO-Projektschulen diskutierbar und in der Analyse die Faktoren des Gelingens sichtbar zu machen. Im Unterschied zu den Zielen und Vorgehensweisen einer Evaluation versteht sich die vorliegende Untersuchung als Beitrag zur Theoriebildung und verfolgt überwiegend einen deskriptiven Ansatz. Die wissenschaftlichen Ergebnisse und Schlussfolgerungen werden in Kapitel 7 zusammengefasst. Da diese Arbeit nur ein erster Schritt sein kann, um dem Forschungsdesiderat von Sabine Hornberg nach empirischen Studien des ASP-nets nachzukommen, wird in Kapitel 8 ein Ausblick für zukünftige Untersuchungen gegeben.

*„Wenn es stimmt,
dass das Wort geschichtsmächtiger ist
als das Schwert,
dann liegt in diesem Bereich
die Aufgabe und der Sinn der UNESCO.“*

Theodor Heuss, Januar 1952¹⁷

2 Die UNESCO-Projektschulen – ihre Struktur und Programmatik

'Education for living in a World Community' wird 1953 als Ziel des weltweiten Netzwerks der UNESCO-Projektschulen formuliert (UNESCO, 1953c, 2). Die Arbeit im Sinne einer internationalen Erziehung und Verständigung sowie die zunehmende Verbreitung ihrer Ideen im weltweiten Netzwerk stellen eine 'doppelte Internationalisierung' des ASP-nets dar. Das internationale Schulprojekt, das für alle Schularten, -stufen und -formen aller UN-Mitgliedstaaten offen ist, ist das bedeutendste Projekt der UNESCO (Schöffthaler, 1999b, 4), die ebenso wie die Vereinten Nationen kurz dargestellt wird.

2.1 Die UNESCO als Sonderorganisation der Vereinten Nationen – ein Überblick

Die Vereinten Nationen, deren Sitz sich seit 1946 in New York befindet, wurden vor dem Hintergrund des Zweiten Weltkrieges als kollektives Sicherheitssystem gegründet. Die Organisation stellt das Symbol einer neuen Weltordnung dar, durch die „der Friede besser und wirksamer als bisher geschützt werden sollte“ (Volger, 2000b, 84). Franklin D. Roosevelt gilt als ihr Namensgeber, wobei sich die erste offizielle Erwähnung der 'United Nations' in der 'Erklärung der Vereinten Nationen von 1942' findet, in der sich 26 Staaten verpflichten, den Kampf gegen die Achsenmächte weiterzuführen (<http://www.un.org/aboutun/history.htm>, 12. Oktober 2008).

Zur Zielsetzung der Vereinten Nationen heißt es in Artikel 1 ihrer Charta:

„Die Vereinten Nationen setzen sich folgende Ziele:

- (1) den Weltfrieden und die internationale Sicherheit zu wahren und zu diesem Zweck wirksame Kollektivmaßnahmen zu treffen, um Bedrohungen des Friedens

¹⁷ Zitiert nach: Van Hasselt, 2001, 153.

zu verhüten und zu beseitigen, Angriffshandlungen und andere Friedensbrüche zu unterdrücken und internationale Streitigkeiten oder Situationen, die zu einem Friedensbruch führen könnten, *durch friedliche Mittel nach den Grundsätzen der Gerechtigkeit und des Völkerrechts* zu bereinigen oder beizulegen;

(2) freundschaftliche, auf der Achtung vor dem *Grundsatz der Gleichberechtigung und Selbstbestimmung der Völker* beruhenden Beziehung zwischen den Nationen zu entwickeln und andere geeignete Maßnahmen zur Festigung des Weltfriedens zu treffen;

(3) eine *internationale Zusammenarbeit* herbeizuführen, um internationale Probleme *wirtschaftlicher, sozialer, kultureller und humanitärer Art* zu lösen und die Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten für alle ohne Unterschied der Rasse, des Geschlechts, der Sprache oder der Religion zu fördern und zu festigen;

(4) ein Mittelpunkt zu sein, in dem die Bemühungen der Nationen zur Verwirklichung dieser gemeinsamen Ziele aufeinander abgestimmt werden.“

(UNO, 1945,¹⁸ Kap. I, Artikel 1. Hervorh. durch A.S.).

Um dem Aufgabenkomplex gerecht zu werden, wurden diverse Sonderorganisationen und Spezialorgane eingerichtet. „Sonderorganisationen sind zwischenstaatliche internationale Organisationen, die der Verwirklichung der in [...] der UN-Charta genannten Ziele der Vereinten Nationen dienen“ (Seidl-Hohenveldern, 1991, 782. Hervorh. des Orig. nicht übernommen). Die UNESCO ist in Deutschland die bekannteste Sonderorganisation (Rittberger/Zangl, 2003, 16). Am 4. Juni 1946 unterzeichnete sie den sogenannten 'Laissez-passer'-Vertrag mit den Vereinten Nationen (Kapteyn et al., 1982, I.B.1.4), in dem ihr Verantwortungsbereich definiert und sie von der UN als Sonderorganisation anerkannt wurde (Knoll, 1996a, 116). Hier wird die Förderung der internationalen Zusammenarbeit auf den Gebieten Bildung, Natur-, Geistes- und Sozialwissenschaften sowie Kultur, Kommunikation und Information, die gleichzeitig die Sektoren der Organisation bilden, als Ziel der UNESCO festgelegt (Hüfner/Reuther, 2005, 24). Ihre Arbeitsschwerpunkte umfassen die Durchführung, Präsentation und Dokumentation vorbildhafter Projekte, Beratung der Regierungen durch Experten sowie die Unterstützung des Austausches und der Zusammenarbeit dieser. Die Bundesrepublik Deutschland trat der UNESCO am 11. Juli 1951 bei (Unser,

¹⁸ Die Zitate der UN-Charta in dieser Arbeit beziehen sich grundsätzlich auf die deutsche Textfassung vom 28. August 1980.

2004, 217). Somit war die UNESCO die erste Organisation der Vereinten Nationen, die die Bundesrepublik aufnahm.

Der Hauptsitz der UNESCO befindet sich in Paris, wo regelmäßig Generalkonferenzen (Hüfner/Reuther, 1996, 29) mit den Vertretern der 193 Mitgliedstaaten stattfinden (Homepage der DUK, 15. Januar 2009).¹⁹ Die Philosophie der UNESCO-Arbeit spiegelt sich in ihren programmatischen Bestimmungen wider. So wird in Artikel I.1 ihrer Verfassung festgehalten:

„Ziel der Organisation ist es, durch Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Völkern auf den Gebieten der Erziehung, Wissenschaft und Kultur zur Wahrung des Friedens und der Sicherheit beizutragen, um in der ganzen Welt die Achtung vor dem Recht und Gerechtigkeit, vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten zu stärken, die den Völkern der Welt ohne Unterschied der Rasse, des Geschlechts, der Sprache oder Religion durch die Charta der Vereinten Nationen bestätigt worden ist“ (UNESCO-Kommission, 1945,²⁰ Artikel I, 1).

2.1.1 Der Entstehungshintergrund der UN und der UNESCO

Während des Zweiten Weltkrieges bildete sich ein Bündnis gegen die Staaten Deutschland, Italien und Japan, welches sich am 25. Juni 1945 einstimmig zur Charta der Vereinten Nationen bekannte und diese am folgenden Tag ratifizierte (weitere Ausführungen Kap. 2.1.3.1). Unter dem Namen 'Vereinte Nationen' wurden die Anliegen des 1919 gegründeten Völkerbundes²¹ mit der gleichen Zielsetzung, der Erlangung und Bewahrung des Weltfriedens, weiterverfolgt (Volger, 2000b, 84). Allerdings fing erst mit der UN-Organisation eine neue Epoche des Friedens an, da der in der Charta formulierte positive Friedensbegriff (u.a. UNO, 1945, Kap. IX, Artikel 55) nicht nur die Abwesenheit von Krieg forciert, sondern ebenso die Menschenwürde und

¹⁹ Zusätzlich haben sieben Mitgliedstaaten den Status assoziiertes Mitglied: die Jungferninseln, Aruba, Antillen, Färöer-Inseln (seit Oktober 2009), die Kaimaninseln, Macau und Tokelau (Homepage der DUK, 16. Januar 2010).

²⁰ Die Zitate der UNESCO-Verfassung in dieser Arbeit beziehen sich grundsätzlich auf die deutsche Textfassung, die 2001 von der Deutschen UNESCO-Kommission in Zusammenarbeit mit der Österreichischen und der Nationalen Schweizerischen UNESCO-Kommission erarbeitet wurde.

²¹ Die Initiative des Völkerbundes geht auf das '14-Punkte-Programm' des amerikanischen Präsidenten Woodrow Wilson zurück. Mit dem Weltfriedensplan von Wilson und dessen Initiative zur Gründung des Völkerbundes wurde auch die „*erzieherische Vermittlung einer 'global vision' und die 'education for a world community'* in den USA [...] zumindest zeitweise ausdrückliches Anliegen der Regierungspolitik“ (Seitz, 2003a, 71. Hervorh. durch A.S.).

Menschenrechte sowie die Schaffung sozialer Gerechtigkeit integriert (Gareis/Varwick, 2007, 35). Somit erweiterte sich der Aktionsbereich der Vereinten Nationen, da auch strukturelle Ursachen von Krieg und Gewalt berücksichtigt werden. „Die Entwicklung der Vereinten Nationen zu einem zentralen Interaktionsforum für die Gestaltung von *Global Governance*-Prozessen wäre bei der Orientierung an einem negativen Friedensbegriff kaum zu verwirklichen“ (Gareis/Varwick, 2007, 35).

Auch die UNESCO geht auf den Völkerbund zurück. Ihr direkter Vorläufer ist die 1921 im Rahmen des Völkerbundes geschaffene 'Internationale Kommission für geistige Zusammenarbeit', deren Aufgaben darin bestand „die durch den Krieg unterbrochenen internationalen wissenschaftlichen und kulturellen Verbindungen wiederherzustellen und einzelne Länder beim Neuaufbau ihres wissenschaftlichen Potentials zu unterstützen“ (Kleinwächter/Raaz, 1984, 11). Die eingesetzte Kommission als beratendes Organ des Völkerbundes setzte sich aus Intellektuellen und Wissenschaftlern, wie Albert Einstein und Marie Curie, zusammen (von Baratta/Clauss, 1995, 541). Mit Beginn des Zweiten Weltkrieges endete die Arbeit dieser geistigen Elite. Dieses Scheitern führte dazu, dass der Anspruch der nach dem Krieg gegründeten UNESCO „über einen elitären und intellektuellen Pazifismus“ hinausging (Kleinwächter/Raaz, 1984, 14).

Die UNESCO wurde am 16. November 1945 in London gegründet. An diesem Datum unterzeichneten Vertreter aus 37 Staaten²² die Verfassung, die knapp ein Jahr später am 4. November 1946 rechtskräftig wurde.²³ Seit November 1942 fanden regelmäßig Konferenzen der alliierten Erziehungsminister statt, auf denen die Gründung einer internationalen Organisation diskutiert wurde. Es wurde davon ausgegangen, dass dauerhafter Frieden nur auf der Basis gemeinsamer moralischer Vorstellungen und geistiger Solidarität der Völker zu installieren sei (UNESCO-Kommission, 2003, 39). Diese Überzeugung wurde in der Verfassung der UNESCO fixiert:

²² Von den ursprünglich 44 an den Verhandlungen beteiligten Staaten (von Baratta/Clauss, 1995, 541) gelten 37 Staaten als Gründerstaaten (u.a. Hüfner, 1991, 916).

²³ Bis zu dem Zeitpunkt hatte die erforderliche Anzahl an Staaten ihre Beitrittsurkunde bei der britischen Regierung hinterlegt (Kleinwächter/Raaz, 1984, 11). Die Ratifizierung wurde von 20 Staaten vollzogen: von Australien, Ägypten, Brasilien, China, Dänemark, der Dominikanischen Republik, Frankreich, Griechenland, Großbritannien, Kanada, Indien, dem Libanon, Mexiko, Neuseeland, Norwegen, Saudi-Arabien, Südafrika, der Tschechoslowakei, der Türkei und den USA (Schivone, 1997c, 273; Hüfner/Reuther, 2005, 18).

Ein ausschließlich auf politischen und wirtschaftlichen Abmachungen von Regierungen beruhender Friede kann die einmütige, dauernde und aufrichtige Zustimmung der Völker der Welt nicht finden. Friede muss – wenn er nicht scheitern soll – in der *geistigen und moralischen Solidarität der Menschheit* verankert werden.” (UNESCO-Kommission, 1945, Präambel. Hervorh. durch A.S.).

Zunächst war die Verankerung der geistigen und moralischen Solidarität mit „der Errichtung einer 'Weltkultur' [verbunden. Diese] scheiterte am aufkommenden Ost-West-Konflikt und späteren Nord-Süd-Konflikt“ (von Baratta/Clauss, 1995, 543).

Der Aspekt der Diversität wurde erst seit dem Jahr 2000 betont. Seitdem steht die UNESCO für eine 'Kultur des Friedens', die sich im täglichen Denken und Handeln zeigt und sowohl das Individuum als auch die Gesellschaft berücksichtigt. Sie impliziert ebenso den Respekt vor den Menschenrechten wie die Befähigung zur Partizipation, zum Dialog und zur Kooperation und schließt Gewalt als Ansatz der Konfliktlösung aus.

In Anbetracht dessen, dass 193 Nationalstaaten, und damit alle Staaten der Erde, der UNESCO beigetreten sind und sich der Verfassung verpflichtet haben, wird in einem Exkurs das Verhältnis zwischen der UNESCO und ihren Mitgliedstaaten beleuchtet. Durch die Einordnung der UNESCO in die Theorie der internationalen Organisationen können ihre Funktion und Ausrichtung definiert werden.

Exkurs: Die UNESCO als Sonderorganisation der UN – eine internationale Organisation?

Internationale Organisationen sind Akteure, die im 19. Jahrhundert neben dem National- und dem Territorialstaat in Erscheinung traten, um „Rechts- und Sicherheitsgrundlagen für die Zusammenarbeit der Staaten bzw. nationaler Akteure bei grenzüberschreitenden Transaktionen zu gewährleisten“ (Woyke, 2006, 212). Mit dem Zusammenschluss zu einer internationalen Organisation gehen die Staaten „dauerhafte, normativ verankerte Verbindungen ein, die ihre Handlungsautonomie wenn nicht formell, so doch faktisch beschränken“ (Rittberger/Zangl, 2003, 15). Internationale Organisationen sind keine Institutionalisierung diplomatischer Verbindungen zwischen autonomen Staaten, sondern „von und zwischen Staaten geschaffene Entscheidungsverflechtungen, die mehreren Staaten gemeinsame, teils sie einigende, teils

sie entzweiende Probleme einer kollektiven Bearbeitung zugänglich machen sollen“ (Rittberger/Zangl, 2003, 15). Man unterscheidet „zwischenstaatliche Organisationen, die auf einen völkerrechtlichen Gründungsakt zurückgehen, über eigene Organe verfügen und von Staaten gebildet werden, von nichtstaatlichen Organisationen [...], die auf gesellschaftliche Initiative zurückgehen und zu im einzelnen sehr unterschiedlichen Zwecken grenzüberschreitend tätig sind. [(...) Letztere sind als sogenannte NGOs bekannt]. Eine Sonderstellung nehmen transnationale Unternehmen ein“ (Dicke, 2000, 276). Hierbei handelt es sich um finanzielle Gewinne erzielende Konzerne, wie die Daimler AG und Microsoft (Woyke, 2006, 212). Andere transnational agierende, aber nicht profitorientierte Verbände sind Greenpeace oder die Römisch-Katholische Kirche (Rittberger/Zangl, 2003, 27; Adick, 2008, 136).

Im Zuge der Internationalisierung bildeten sich supranationale Organisationen, wie die EU, die über eine eigene Rechtsordnung verfügen. Ihre Resolutionen und Beschlüsse sind, im Gegensatz zu denen der zwischenstaatlichen Organisationen, für die Mitgliedstaaten rechtlich verbindlich (Aktionsrat Bildung, 2008, 17. Juni 2009).

Als erste zwischenstaatliche Organisation, die eine international anerkannte Satzung besitzt, gilt der nach dem Ersten Weltkrieg gegründete Völkerbund. Die Zusammenarbeit von Nationalstaaten zur kollektiven Sicherheitswahrung stellt einen Präzedenzfall dar. Allerdings wurde diese Organisation schon Jahrhunderte zuvor philosophisch fundiert. „Von herausragender Bedeutung ist hier Kants Essay 'Zum ewigen Frieden' von 1795, der auf einer geschichtsphilosophischen Theorie staatlicher, zwischenstaatlicher und weltbürgerlicher Verrechtlichung aufbauend die Aufgabe dauerhafter Friedenssicherung an ein Bündnis republikanisch verfasster freier Staaten bindet“ (Dicke, 2000, 275). Diese Gedanken spielten – wie dargestellt – bei der Gründung der Vereinten Nationen eine bedeutende Rolle.

Folgende Abbildung zeigt die Wachstumskurve internationaler Organisationen:

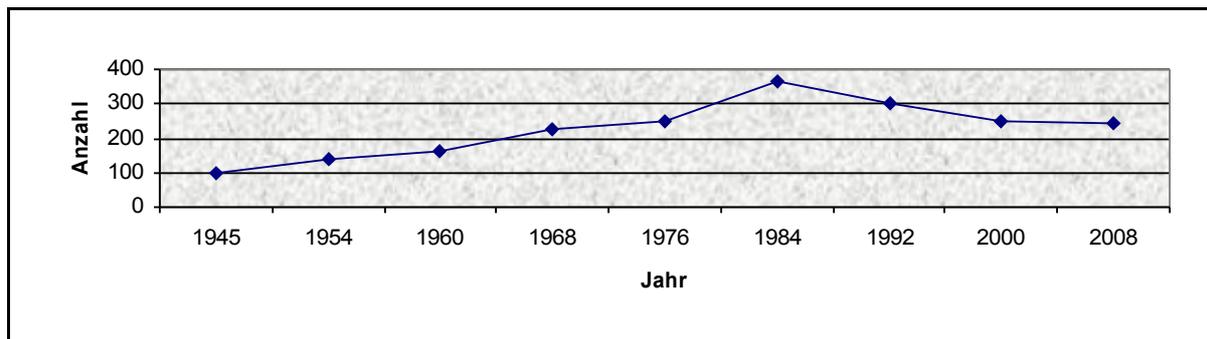


Abb. 3: Quantitatives Wachstum internationaler Organisationen 1946-2008.

Quelle: Rittberger/Zangl, 2003, 86. Mit leicht verändertem Layout und Informationsergänzungen für das Jahr 2008 nach: Koch, 2008, 36

Mit dem Zuwachs an internationalen Organisationen stieg auch die Anzahl an Nichtregierungsorganisationen; so gab es 1994 rund dreihundert zwischenstaatliche Organisationen sowie über fünftausend Nichtregierungsorganisationen multinationalen Charakters (von Baratta/Clauss, 1995, 13).

Die Vereinten Nationen und ihre Unterorganisationen sind zwischenstaatlich operierende Organisationen. Sie arbeiten keineswegs unabhängig von ihren Mitgliedstaaten, die ihre Finanzierung gewährleistet (UNESCO-Kommission, 1945, Artikel IX) und sind aus diesem Grund keine transnationalen Organisationen. Zwar findet eine Zusammenarbeit mit NGOs statt und werden kulturelle, nicht direkt über Staaten vermittelte Beziehungen hergestellt, aber letztendlich „spiegeln [die Vereinten Nationen] die Fähigkeit oder Unfähigkeit der Staatenregierungen wider zur Kriegsverhütung, Konfliktschlichtung und konstruktiven friedlichen Zusammenarbeit“ (Volger, 2000c, 186).

Unterschiede zwischen der UN, im folgenden Schaubild mit dem deutschen Kürzel VN, und der UNESCO werden bezüglich des Mitgliedschaft- und Zuständigkeitsbereichs deutlich.

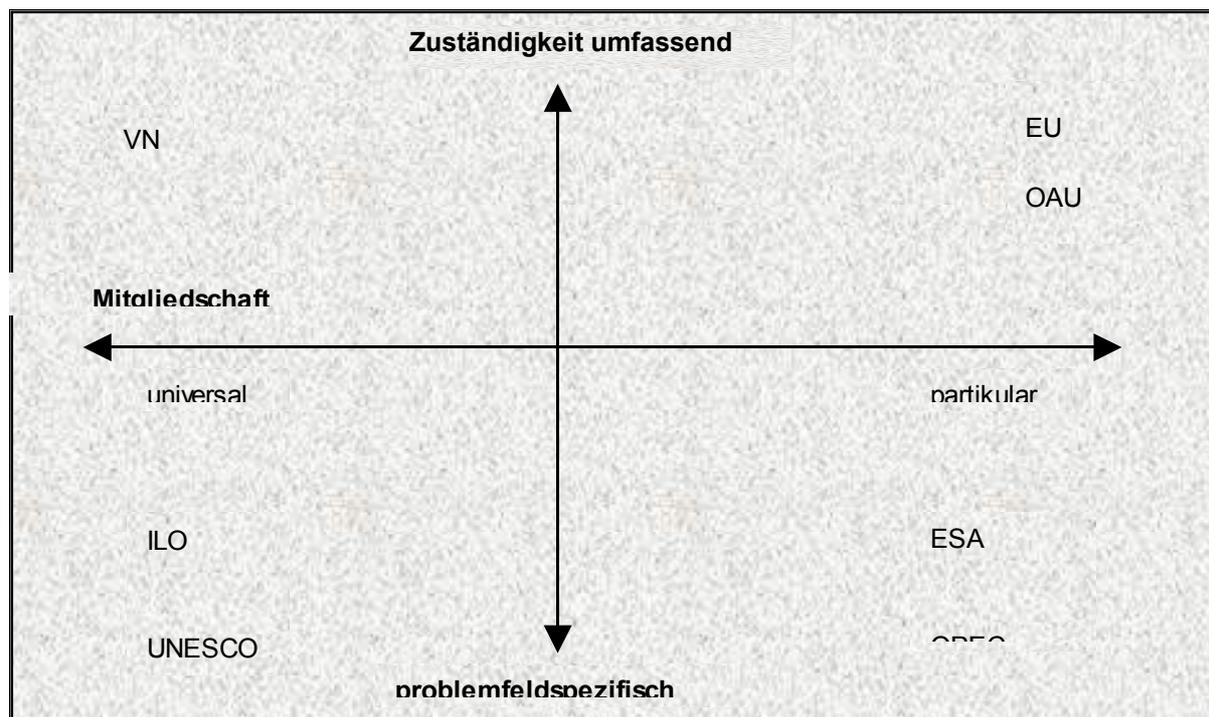


Abb. 4: Internationale Organisationen (Typologisierung I)

Quelle: Rittberger/Zangl, 2003, 30. Mit leicht verändertem Layout

Die Mitgliedschaft in den Vereinten Nationen ebenso wie in der UNESCO ist grundsätzlich für alle Staaten der Welt möglich. Durch ihren universalen Mitgliedschaftsbereich grenzen sich diese Organisationen z.B. von der Europäischen Union ab, die ein Zusammenschluss von lediglich europäischen Staaten ist. Ebenso wie die EU ist das Aufgabenfeld der Vereinten Nationen breit angelegt; ihre Zuständigkeit umfasst theoretisch alle Bereiche, während der UNESCO die Aufgabengebiete Erziehung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation zugeteilt sind.

Eine weitere Typologisierung der internationalen Organisationen ist durch die Betrachtung der Politikprozessfunktion möglich, hierbei wird zwischen Programm-Organisationen und operativen Organisationen unterschieden. Die Aufgaben von Programm-Organisationen liegen vorwiegend im Bereich der Problemartikulation, Zieldefinition und Programmformulierung, „wozu auch die Festlegung von Verhaltens- und Verteilungsnormen zählt“ (Rittberger/Zangl, 2003, 30). Operative Organisationen, wie bspw. das Flüchtlingshilfswerk UNHCR, treten als Handlungsakteure auf. Gemäß dieser Unterscheidung gelten sowohl die UN als auch die UNESCO als Programmorganisationen. Unterschiede zwischen den Vereinten Nationen und ihrer Sonderorganisation lassen sich im Bereich der Entscheidungsautorität feststellen: Die Empfeh-

lungen der UNESCO besitzen weniger Verbindlichkeit als die der UN, was mit der Entscheidungsdelegation beider Organisationen zu erklären ist. Von der UN, einer selbstkoordinierten Organisation, werden die Entscheidungen nicht in einer autonomen Instanz getroffen, sondern werden von allen nationalen Entscheidungseinheiten ausgehandelt (Rittberger/Zangl, 2003, 31f.). Die UNESCO ist hingegen als Verbundorganisation nicht auf die Mitwirkung der nationalen Organe angewiesen. Da die Empfehlungen allerdings nicht rechtlich bindend sind, ist der autonomieschonend getroffene Konsens der UN letztendlich bindender. Abbildung 5 verdeutlicht die Unterscheidung:

Funktion	Autorität	Entscheidungsdelegation	Beispiel
Programmorganisationen	stark bindend	Selbstkoordination	Vereinte Nationen (Sicherheitsrat)
		Verbund	EU
	Schwach bindend	Selbstkoordination	OSZE
		Verbund	VN-Sonderorganisation
Operative Organisationen	durchsetzungsstark	Selbstkoordination	OPEC
		Verbund	IWF, Weltbank
	durchsetzungsschwach	Selbstkoordination	ICO
		Verbund	UNHCR

Abb. 5: Internationale Organisationen (Typologisierung II)

Quelle: Rittberger/Zangl, 2003, 32. Mit leicht verändertem Layout

Für die Untersuchung der UNESCO-Projektschulen ist es relevant, dass die UNESCO als Programmorganisation nicht aktiv in die staatlichen Abläufe eingreift, sondern Empfehlungen ausspricht und normative Programme entwickelt, deren Umsetzungen auf einen Konsens der Staaten angewiesen sind. Ein Einblick in die Organisationsstruktur der Organisation zeigt, inwiefern alle Mitgliedstaaten Einfluss auf die Tätigkeiten der UNESCO nehmen können.

2.1.2 Die Organisationsstruktur der UNESCO

Soll das UNESCO-Bildungskonzept als globales Konzept gelten, müssten alle Mitgliedstaaten in die Entscheidungsprozesse der UNESCO integriert worden sein. Um die internationale Beteiligung zu klären, werden die Hauptorgane, die Generalkonferenz, der Exekutivrat und das Sekretariat, dem der Generaldirektor vorsitzt, vorgestellt und der Aufgabenbereich der UNESCO weiter herausgearbeitet.

2.1.2.1 Die Generalkonferenz der UNESCO

Die Generalkonferenz der UNESCO, die alle zwei Jahre tagt, beschließt Richtlinien, Programme sowie den Zwei-Jahres-Haushalt (von Baratta/Clauss, 1995, 542). Die Einberufung von Konferenzen fällt ebenso in ihr Aufgabengebiet wie die Wahl des Exekutivrates. Auf Grundlage einer Empfehlung des Exekutivrates übernimmt sie die Ernennung des Generaldirektors.

Gemäß Artikel IV der Verfassung ist die Generalkonferenz das oberste Entscheidungs- und Kontrollorgan der UNESCO (Hüfner/Reuther, 2005, 21). Sie bestimmt die Zielsetzung und Richtlinien der Tätigkeiten (Hüfner/Reuther, 1996b, 127), beispielsweise im Rahmen der 'Mittelfristigen Strategien'.

Von 2008 bis 2013 lauten die fünf Zielvereinbarungen:

- Bildung für alle
- Wissenschaft für nachhaltige Entwicklung
- Förderung ethischer Prinzipien
- kulturelle Vielfalt und interkultureller Dialog sowie
- Aufbau von Wissensgesellschaften.

Fachübergreifende Schwerpunkte sind Afrika sowie die Förderung von Frauen und der Jugend. Die Aktivitäten zur Unterstützung der am wenigsten entwickelten Länder werden fortgeführt (UNESCO-Kommission, 2008e, 12. Januar 2009).

Alle Resolutionen und Beschlüsse sind rechtlich unverbindliche Empfehlungen für die Mitgliedstaaten. In der Generalkonferenz sind alle Mitgliedstaaten, gleich welcher Größe, mit einer Stimme vertreten (UNESCO, 1945, Artikel IV, C, Absatz 8, Voting), wodurch die sog. Entwicklungsländer eine Mehrheit im Gremium haben. Diese Regelung ist demokratisch und ist somit anders als bspw. die NATO einer globalen Ausrichtung verpflichtet. In dem von der Generalkonferenz gewählten Exekutivrat sind hingegen nicht alle Mitglieder vertreten.

2.1.2.2 Der Exekutivrat der UNESCO

Der Aufgabenbereich des Exekutivrates umfasst die Überprüfung des Haushaltsplans und die Gewährleistung der Umsetzung der Beschlüsse, die auf der von ihr vorbereiteten Generalkonferenz verabschiedet werden. „Dieses Gremium wurde 1993 in ein

gouvernementales Organ umgewandelt, d.h. nach regionalen Gesichtspunkten auf vier Jahre von der Konferenz gewählt, gehören ihm – seit 1995 nunmehr 58 – Regierungsvertreter an [...]. Der Exekutivrat überwacht auf zweimal jährlich stattfindenden Tagungen die Durchführung der Programme der UNESCO“ (Unser, 2004, 216). Die Zusammensetzung des Exekutivrates entspricht einem Verteilungsschlüssel, der die Anzahl der teilnehmenden OECD-Länder, Staaten Afrikas, Lateinamerikas, Osteuropas, Asiens und des Pazifiks sowie dem arabischen Raums bestimmt (von Baratta/Clauss, 1995, 542). Der Exekutivrat nimmt eine kontrollierende Funktion wahr, wohingegen das Sekretariat der UNESCO operativ arbeitet.

2.1.2.3 Das Sekretariat der UNESCO

Das Sekretariat ist das Hauptadministrationsorgan der UNESCO. Ihm gehören zahlreiche Abteilungen an, die der Generaldirektor, der auf Vorschlag des Exekutivrates von der Generalkonferenz für sechs Jahre gewählt wird, leitet (von Baratta/Clauss, 1995, 542). Die Aufgabe des Generaldirektors ist die Entwicklung des Arbeitsprogramms sowie die regelmäßige Dokumentation der UNESCO-Tätigkeiten. Er ist befugt an allen Sitzungen, wenn auch ohne Stimmrecht, teilzunehmen und Entwürfe zur Programmentwicklung zu unterbreiten (UNESCO, 1945, Artikel VI, Absatz 3).

2.1.2.4 Die Deutsche UNESCO-Kommission²⁴

Zur Gewährleistung des Kommunikationsflusses zwischen den Mitgliedstaaten und der UN-Sonderorganisation wird in Artikel 7,1 die Einrichtung von Nationalen UNESCO-Kommissionen angeregt:

ARTICLE VII.

National Co-operating Bodies

1. Each Member State shall make such arrangements as suit its particular conditions for the purpose of associating its principal bodies interested in educational, scientific and cultural matters with the work of the Organisation, preferably by the formation of a National Commission broadly representative of the Government and such bodies.

Abb. 6: Artikel 7,1 der UNESCO-Verfassung

Quelle: UNESCO, 1945, 6

In der Charta der UNESCO-Nationalkommissionen, die auf der 20. Tagung der Generalkonferenz im Jahre 1978 angenommen wurde, wird ihre Funktion als Koordinie-

²⁴ Die Deutsche UNESCO-Kommission wird von den 195 bestehenden Nationalkommissionen vorgestellt, da die deutschen UNESCO-Projektschulen Gegenstand der vorliegenden Studie sind.

rungs-, Verbindungs- und Beratungsstelle betont (UNESCO-Kommission, 2003a, Präambel). Die Finanzierung der Nationalkommissionen erfolgt aus den Mitteln des jeweiligen Staates. Das zuständige Ressort für die deutsche UNESCO-Kommission, die ihren Sitz in Bonn hat, ist das Auswärtige Amt (Knoll, 1996a, 116). Im weltweiten Vergleich gilt sie aufgrund ihres privatrechtlichen Rahmens als „Sonderfall“; als eingetragener, rechtsfähiger Verein sei sie mit anderen in der auswärtigen Kulturpolitik agierenden Mittlerorganisation, wie dem Goethe-Institut, vergleichbar (Reuther, 1996, 85). Sie stellt eine „Vermittlungsinstanz dar zwischen der Bundesregierung und den Kultusbehörden der Länderregierungen, zwischen staatlichen und nicht-staatlichen Einrichtungen, zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der UNESCO“ (Hüfner, 1984, 25). In der Gründungsphase der DUK waren hier überwiegend „Pädagogen aktiv, die sich aus der persönlichen Erfahrung des zweiten Weltkrieges und der Naziherrschaft für die Erziehung zur internationalen Verständigung und zum Frieden engagierten. Sie kamen aus den Lehrerverbänden, aus der reformpädagogischen Bewegung, waren im Widerstand aktiv gewesen, waren alle überzeugt, dass die UNESCO eine Chance für die Erneuerung des Bildungswesens sein könnte“ (Rissom, 1984a, 32f.). Exemplarisch sind Minna Specht²⁵ und Georg Eckert, ein im Widerstand aktiver Pädagoge, zu nennen.

Zum Verständnis der Programmatik der UNESCO und um die allgemeine Ausrichtung und ideelle Wertgrundlage der UNESCO herauszuarbeiten, werden internationale Papiere der UNESCO und Bezugsdokumente der UN vorgestellt:

2.1.3 Wichtige Referenzdokumente der UN und der UNESCO

Als Programmorganisation, deren Resolutionen und Beschlüsse für die Mitgliedstaaten rechtlich unverbindlich sind, ist es für die die UNESCO von großer Bedeutung, ihre Vorstellungen für alle transparent zu machen und Empfehlungen auszusprechen, die die gesellschaftlichen Probleme der Mitglieder berücksichtigen. Die Darstellung der Dokumente, die Einfluss auf bildungspolitische Entscheidungen genommen haben, beugt einer Vernachlässigung der historischen Dimension, die zu einer

²⁵ Minna Specht leitete die Odenwaldschule in Heppenheim (1946-1951), die seit 1963 UNESCO-Projektschule ist. Sie war Gründungsmitglied des Deutschen Ausschusses für UNESCO-Arbeit und arbeitete am UNESCO-Institut für Pädagogik als Beraterin für Erziehung und Unterricht (1952-1954). Bis 1959 war sie Mitglied der DUK.

Fehlinterpretation führen könnte, vor. Die Auswahl der Papiere, die sicherlich erweiterbar ist, fand im Anbetracht der erziehungswissenschaftlichen Forschungsfrage statt. Das Konzept des ASP-nets wurde auf seine Kernaussagen untersucht, die dann auf ihre Referenzdokumente zurückgeführt wurden. Die Charta der Vereinten Nationen wurde ebenso wie die Verfassung der UNESCO aufgrund ihres grundlegenden Charakters ausgewählt.

2.1.3.1 Die Charta der Vereinten Nationen 1945

Die Charta der Vereinten Nationen wurde am 26. Juni 1945 in San Francisco von 50 Staaten unterzeichnet, die sich dazu verpflichten, fortan für den Weltfrieden zusammenzuarbeiten. Die Charta besteht aus einer Präambel und 111 Artikeln in 19 Kapiteln. Insgesamt werden drei Leitmotive in ihr formuliert:

- Achtung vor Recht und Gerechtigkeit
 - Achtung vor den Menschenrechten
 - Achtung der Grundfreiheiten
- (UNO, 1945, Kap. I, Artikel 1).

Die Charta ist nicht nur ein Gründungsvertrag, sondern auch das „verbindliche Organisationsstatut der UN“ (Knapp, 2000, 35) und ihr beständiges Gesetzesdokument. „Der 1945 geschaffene Rahmen der Vereinten Nationen, die Charta, hat sich als flexibel genug erwiesen, auch künftig seine Rolle als 'Verfassung' der internationalen Staatengemeinschaft zu erfüllen“ (Pallek, 2007, 97). Die in ihr fixierten Rechtsprinzipien werden als Basis für das gegenwärtige universelle Völkerrecht gesehen (Knapp, 2000, 36). Denn trotz der Garantie auf Selbstbestimmung eines jeden Mitgliedstaates (UNO, 1945, Kap.I, Artikel 2,1) wird in deren Souveränitätsrechte eingegriffen bzw. übertragen sie ihre Hoheitsrechte partiell an die internationale Autorität. Die Regelung des Gewaltmonopols (UNO, 1945, Kap.I, Art. 2,4) kann als Schritt in Richtung global governance gewertet werden. „Das Jahr 45 war mit der Gründung der Vereinten Nationen auch im Sinne des global governance ein besonderes Datum“ (Menzel, 2007, 34). Ein weiterer Schritt, der das Staatensystem veränderte, ist die Regelung des Verhältnisses zu nichtstaatlichen Organisationen:

„Der Wirtschafts- und Sozialrat kann geeignete Abmachungen zwecks *Konsultation mit nichtstaatlichen Organisationen* treffen, die sich mit Angelegenheiten sei-

ner Zuständigkeit befassen. Solche Abmachungen können mit internationalen Organisationen und, soweit angebracht, nach Konsultation des betreffenden Mitglieds der Vereinten Nationen auch mit nationalen Organisationen getroffen werden” (UNO, 1945, Kap. X, Artikel 71. Hervorh. durch A.S.).

Die Charta der Vereinten Nationen ist das Bezugsdokument vieler folgender Resolutionen, Beschlüsse und Verfassungen.

2.1.3.2 *Die Verfassung der UNESCO 1945*

Die am 16. November 1945 verabschiedete Verfassung der UNESCO besteht aus einer Präambel und fünfzehn Artikeln, in denen ihre Aufgaben und Vorhaben fixiert sind. Die in der Präambel formulierten Zielvorstellungen „Erhaltung des Weltfriedens“ und „Förderung des allgemeinen Wohlstands der Menschheit“ verweisen auf die Charta der Vereinten Nationen. Da das Thema Umweltschutz, welches später einen hohen Stellenwert in der Arbeit der UNESCO einnimmt, bei Gründung der Vereinten Nationen noch keine politische Relevanz hatte, wurde es nicht aufgenommen. In der Präambel wird der idealistische Ansatz der Organisation deutlich, der davon ausgeht, dass „Kriege im Geist der Menschen entstehen, [und dass aus diesem Grund] auch die Bollwerke des Friedens im Geist der Menschen errichtet werden“ müssen (UNESCO, 1945, Präambel). In den folgenden Jahrzehnten verliert dieser Anspruch nicht an Aktualität, so verweist Hartmut von Hentig in einer Rede zur Erziehung zum Frieden auf die Präambel (Huber, 1989, 9).

Um diesen Ansatz zu realisieren, stellt die UNESCO wiederholt Bildungsprogramme vor, die den Weg in diese Richtung aufzeigen. Einige Papiere, die Einfluss auf das Konzept der UNESCO-Projektschulen haben, werden explizit vorgestellt.

2.1.3.3 *Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme 1972*

1971 forderte der damalige Generaldirektor der UNESCO, René Maheu, die Generalkonferenz auf, eine Kommission zu bilden, die sich mit einer Neugestaltung des Bildungssystems auseinandersetzt. Entsprechend des „umfassenden Gedankens einer neuen Weltkultur – *einer* Bildung in *einer* Welt“ setzt sich die Kommission aus sieben Personen aus verschiedenen Ländern und beruflichen Kontexten zusammen

(Knoll, 1996b, 26).²⁶ Auch Paulo Freire, der ein Lernen aus Betroffenheit mit den Bildungszielen Erfahrung, Selbstbestimmung, Loslösung und dadurch Selbstbefreiung forderte und 1996 den *Price for Peace Education* der UNESCO erhielt, nahm Einfluss auf den Bericht (Knoll, 1996b, 26). Er konnte seine Vorstellung von alternativen Konzepten für eine Bildungsreform allerdings nur begrenzt integrieren. Sein Anspruch hätte einen stärkeren Bruch mit dem traditionellen Schulsystem verlangt. Die Kommission setzte sich hingegen „einerseits die Verbesserungen des Bestehenden und andererseits die Alternativen zum Bestehenden“ als Ziel (Faure et al., 1973, 42). Der Faure-Bericht,²⁷ der „in der Phase einer zweiten reformpädagogischen Bewegung“ entstand (Knoll, 1996b, 26), verweist als einer der ersten auf die Notwendigkeit, das Bildungssystem über die Staatsgrenzen hinaus auszurichten und nimmt dabei Bezug auf die Veröffentlichungen zur Bildungskrise (Coombs, 1968; Picht, 1964). Der Ansatz ist mit der Hoffnung verbunden,

„dass die nationalen Stellen sich der Hilfe bedienen, die ihnen die internationalen Organisationen anbieten, und die Notwendigkeit erkennen, die Probleme der Erziehung vor allem weltweit zu sehen und Antworten auf die Frage zu suchen: Entspricht die Konzeption des Erziehungsapparats wirklich den Bedürfnissen und Erwartungen der Menschen und Gesellschaften unserer Zeit?“ (Faure et al., 1973, 75).

Das Bestreben der 'Kommission für die Entwicklung der Erziehung' lag darin, „politische Leitlinien und Prioritäten für eine Strukturreform des Bildungswesens zu finden“ (Mertineit, 1973, 16). Die Kommission arbeitete zwar unabhängig von der UNESCO, vertrat aber vier Grundannahmen, die mit denen der internationalen Organisation übereinstimmen:

- die Existenz einer solidarischen internationalen Gemeinschaft
- der Glaube an die Demokratie
- die Wertschätzung der vollen Entwicklung des Individuums sowie

²⁶ Mitglieder waren Filipe Herrera, Abdul-Razzak Kaddoura, Henri Lopes, Arthur V. Petrovsky, Majid Rahnema, Frederick Champion Ward und Edgar Faure. Faure war 1952 sowie 1955 bis 1956 Premierminister und 1968 Erziehungsminister in Frankreich. Anfang 1971 übernahm er den Vorsitz der Kommission. Im Zeitraum 1973 bis 1978 war er Präsident der Nationalversammlung.

²⁷ Innerhalb dieses Abschnittes steht Faure-Bericht, Faure-Report oder Bericht aus Gründen der vereinfachten Darstellungsweise für „Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme 1972“.

- Erziehung als globaler und lebenslanger Prozess (Faure, 1973a, 21f.).

Grundlage der Erkenntnisse waren Forschungsaufenthalte in 23 Ländern und die Auswertung von Erfahrungen, „die die Unesco im Lauf von 25 Jahren in Theorie und Praxis gewonnen hat“ (Faure, 1973a, 23). Als globale Zielperspektive wurde die ganzheitliche Bildung formuliert (Faure, 1973a, 23). „Unsere Zeit, die man als Zeit der 'Welt als Dorf' bezeichnet, kann nur die des totalen Menschen sein: das heißt des *ganzen Menschen* und *aller Menschen*“ (Faure, 1973b, 48). Insgesamt ist der Faure-Bericht als Aufruf zur „Individualisierung der Erziehung“ zu lesen (Faure et al., 1973, 180). Gruppenarbeit wird als Beitrag gesehen

„die autoritären Zwänge der traditionellen Schule zu verringern und den Schülern zu einem für sie sinnvollen Wissen zu verhelfen. Außerdem helfen diese Techniken den Gruppenmitgliedern, sich der dabei entstehenden Emotionen, der Sympathien und Antipathien bewusst zu werden und die Spannungen, die diese verursachen, zu lösen; sie erleichtern die Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern; sie begünstigen wechselseitige Kommunikation mit vielen, institutionalisieren die Rückkopplung (feed-back) und fördern den Teamgeist. Kontakte werden natürlicher und einfacher; die Selbstbeherrschung führt zu einer Verringerung der Aggressivität und der Hemmungen; die gegenseitige Beurteilung wird nuancierter; die kritische Einstellung entwickelt sich; die Gruppenmitglieder beginnen, Funktionen (Beobachtung, Analyse, Diagnose, Evaluierung) zu übernehmen, die anfänglich dem Betreuer zufielen“ (Faure et al., 1973, 181).

Die Hauptakzente des Berichts lassen sich mit den Grundbegriffen '*Lebenslanges Lernen*'²⁸ und '*Lerngesellschaft*' zusammenfassen (Faure, 1973b, 42). In der modernen Gesellschaft müsse „[d]er neue Mensch [...] in der Lage sein, die weltweiten Folgen individuellen Verhaltens zu verstehen, Prioritäten zu begreifen und seinen Anteil an der gemeinsamen Verantwortung zu übernehmen“ (Faure, 1973b, 24f.). Der Schwerpunkt von Bildung verlagerte sich zur Ausbildung von Fähigkeiten und Eigenschaften, wobei die Bedeutung von Sprache ebenso betont wird wie die Möglichkeiten des computergestützten Unterrichts für schnelles und erfolgreiches Lernen (Faure et al., 1973, 51 und 187f.). Dabei sei es „unerlässlich, dass alle Länder, unabhän-

²⁸ Faure spricht von der „*éducation permanente*“, was mit „permanente Erziehung“ übersetzt wurde (Faure, 1973b, 42).

gig von ihrem Entwicklungsstand, sich ausgiebig der Unterrichtstechnologie und der technologischen Prinzipien bedienen“ (Faure, 1973b, 44).

In der Bundesrepublik Deutschland fand die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Faure-Bericht nur marginal statt. Viele Probleme, wie die Verwirklichung einer Elementarbildung für alle (u.a. Faure et al., 1973, 88), schienen vom nationalen Standpunkt aus bereits gelöst. Auch unterschied sich die eher pragmatisch geführte Bildungsdiskussion der siebziger Jahre von dem stark idealistisch geprägten Faure-Bericht. „In anderen Ländern ist demgegenüber die Akzeptanz beeindruckender“ (Knoll, 1996a, 60). „Wie wir leben lernen“ stellt eine Zusammenfassung des bildungstheoretischen Konzepts der UNESCO dar. Ein Jahr später wurde eine Empfehlung erarbeitet, die über die normativen Ausführungen hinausgeht und praktische Elemente ergänzt.

2.1.3.4 Empfehlung über Erziehung für internationale Verständigung, Zusammenarbeit und Frieden sowie die Erziehung bezüglich der Menschenrechte und Grundfreiheiten 1974

Die 'Empfehlung über Erziehung für internationale Verständigung, Zusammenarbeit und Frieden sowie die Erziehung bezüglich der Menschenrechte und Grundfreiheiten' wurde am 19. November 1974 von der 18. UNESCO-Generalkonferenz in Paris verabschiedet. Sie verweist auf die praktischen Umsetzungsmöglichkeiten der im Faure-Bericht manifestierten Prinzipien. Erstmals werden „über Systemgrenzen hinweg Leitlinien für eine umfassende Erziehung zur globalen Verantwortung aller Menschen“ formuliert (Rissom, 1996, 31), wenngleich die Souveränität eines jeden Mitgliedstaates betont wird (Generalkonferenz der UNESCO, 1974, Kap. X, 43). Erziehung wird in den gesellschaftlichen Kontext gestellt und geht über die Institution Schule und über den Unterrichtsablauf hinaus:

„Der Begriff 'Erziehung' umfasst den Gesamtprozess des sozialen Lebens, innerhalb dessen Einzelpersonen und gesellschaftliche Gruppen es lernen, in ihrer eigenen Gesellschaft und im Rahmen der gesamten *Weltgemeinschaft* ihre Fähigkeiten und Einstellungen, ihr Können und ihr Wissen bewusst und bestmöglich zu entfalten. Dieser Prozess ist nicht auf spezielle Tätigkeiten eingegrenzt“

(Generalkonferenz der UNESCO, 1974, Kap. I, 1a. Hervorh. durch A.S.).

Ergänzend zu den Ausführungen des Faure-Berichts wird Erziehung als ein lebenslanger, nicht institutionell gebundener Prozess definiert. Folgende Grundprinzipien für

die Bildungspolitik werden eingefordert:

- „(a) Einführung der *internationalen Dimension und globaler Sichtweisen* auf allen Bildungsebenen und in allen Bildungsformen;
- (b) *Verständnis und Achtung für alle Völker, ihre Kulturen, Zivilisationen, Werte und Lebensweisen*; d.h. sowohl die Kulturen der Völker im eigenen Land als auch in anderen Nationen der Welt;
- (c) *Bewusstsein für die wachsende gegenseitige Abhängigkeit* zwischen den Völkern und Nationen der Welt;
- (d) Fähigkeit zur *Kommunikation* mit anderen;
- (e) Vermittlung eines Bewusstseins nicht nur für die Rechte, sondern auch für die *Pflichten* von Personen, gesellschaftlichen Gruppen und Nationen im Verhältnis zueinander;
- (f) Förderung des Verständnisses für die *Notwendigkeit internationaler Solidarität und Zusammenarbeit*;
- (g) Förderung der Bereitschaft beim einzelnen, bei *der Überwindung gesellschaftlicher Probleme* in seinem engeren Umfeld, innerhalb seines Landes und im weltweiten Bezugsrahmen mitzuwirken“.

(Generalkonferenz der UNESCO, 1974, Kap. III, 3).

Ein wichtiger Punkt des Berichts betrifft die Lehrerbildung, in der die notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln sowie der Wunsch und die Bereitschaft zu fördern seien, „sich auf pädagogische Experimente einzulassen“. Wichtig seien „Erfahrung in der Teamarbeit und im interdisziplinären Arbeiten, Kenntnisse gruppendynamischer Zusammenhänge und nicht zuletzt das Geschick, günstige Lernsituationen zu schaffen und sie positiv zu nutzen“ (Generalkonferenz der UNESCO, 1974, Kap. VII, 33). Da eine Umsetzung des Konzepts ohne entsprechend ausgebildete Lehrer unmöglich sei, werden Informationsveranstaltungen und Fortbildungen gefordert (Generalkonferenz der UNESCO, 1974, Kap. VII, 34).

Das Dokument wird aufgrund seiner klaren ethischen Orientierung und praktischer Handlungsorientierung geschätzt. Eine Untersuchung zur Implementierung der Empfehlung²⁹ zeigte, dass sie weit verbreitet und in viele Sprachen übersetzt wurde. Für den Fachausschuss Erziehung der DUK ist das Papier die „ideologische Basis“ (Hüf-

²⁹ Innerhalb dieses Abschnittes steht 'die Empfehlung' aus Gründen der vereinfachten Darstellungsweise für die 'Empfehlung über Erziehung für internationale Verständigung, Zusammenarbeit und Frieden sowie die Erziehung bezüglich der Menschenrechte und Grundfreiheiten' von 1974.

ner, 1984, 22). Die Empfehlung gilt als Bezugsdokument der UNESCO und fand auf der ganzen Welt Eingang in erziehungswissenschaftliche Konzeptionen (Reuther, 1998, 37).

„Die für die Forderung nach einem 'Globalen Lernen' stärkste Legitimation findet sich in der Empfehlung der UNESCO über die Erziehung für internationalen Verständigung vom November 1974. [...] In Artikel III.4 wird darin 'an international dimension and global perspective in education at all levels and in all its forms' zum zentralen Leitsatz der Erziehungspolitik erklärt, die darauf verpflichtet wird, internationale Solidarität und Zusammenarbeit zu stärken 'which are necessary in solving the world problems affecting the individuals' and communities' life“ (Seitz, 2002, 23).

Freundschaftliche Beziehungen zwischen Völkern und Staaten sollten trotz unterschiedlicher sozialer und politischer Systeme bestehen, wobei allerdings die Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten verbindlich sei (Generalkonferenz der UNESCO, 1974, Kap. I, 1b). Wie in keinem Dokument zuvor werden die Prinzipien der 'Menschenrechtserziehung' forciert (Generalkonferenz der UNESCO, 1974, Kap. III. Grundprinzipien). In zwei Kapiteln wird die Weltgemeinschaft explizit thematisiert (Kap. I und IV) und im Kapitel über das Lernen eine verstärkte „*Beschäftigung mit Weltproblemen*“ eingefordert (Generalkonferenz der UNESCO, 1974, Kap. V, 18. Hervorh. durch A.S.). Die rationale Auseinandersetzung mit der zunehmenden Internationalität sollte die internationale Verständigung fördern. Mit Bezug auf mögliche Bildungsmaßnahmen wird direkt auf das ASP-net verwiesen.

„Die Mitgliedstaaten sind speziell aufgerufen, die Erfahrung der Teilnehmer am UNESCO-Projekt der assoziierten Schulen zu nutzen, die mit Unterstützung der UNESCO praktische Arbeit im Rahmen der internationalen Erziehung konkret umsetzen. Alle, die innerhalb der Mitgliedstaaten mit den assoziierten Schulen befasst sind, sind gefordert, die Bildungsschwerpunkte aus diesen Schulen immer wieder auf andere Bildungseinrichtungen zu übertragen und die im Schulprojekt gewonnenen Erkenntnisse allgemein nutzbar zu machen“ (Generalkonferenz, 1974, Kap. VI, Absatz 23).

Die Mitgliedstaaten werden aufgefordert, „die Zusammenarbeit zwischen ihren UNESCO-Projektschulen und denen anderer Länder mit Hilfe der UNESCO zu fördern. Damit können diese Schulen ihre Erfahrungen zum gegenseitigen Nutzen in einen erweiterten, internationalen Kontext einbringen“ (Generalkonferenz der UNESCO,

1974, Kap. X, Absatz 44). Die Empfehlung bildet seither die ideologische Basis des Projekts. Durch sie sei das Projekt der UNESCO-Projektschulen wieder intensiviert und neu bestimmt worden (Rissom, 1984a, 39).

1980 diskutierte die Deutsche UNESCO-Kommission die Revision der Empfehlung. Diese wurde mit der Begründung abgelehnt, dass es sich hierbei um ein Referenzdokument mit historischem Wert und tragfähigen Werten handele, das keiner Veränderungen bedarf. Eine Weiterentwicklung der Theorien zum positiven Friedensbegriff, zum ganzheitlichen Bildungsverständnis sowie zur Demokratie- und Toleranzerziehung findet sich u.a. im 'Integrierten Rahmenplan' von 1995.

2.1.3.5 Integrierter Rahmenplan zur Förderung der Erziehung zum Frieden, zu den Menschenrechten und zur Demokratie 1995

Die 'Empfehlung über Erziehung für internationalen Verständigung' wurde 1994 von der 'Internationalen Erziehungsministerkonferenz' überarbeitet und 1995 als 'Integrierter Rahmenplan zur Förderung der Erziehung zum Frieden, zu den Menschenrechten und zur Demokratie' von der Generalkonferenz der UNESCO angenommen.

Einleitend in Kapitel 1 wird herausgestellt, dass 'Menschenrechtserziehung' Wissen, Werte, Einstellungen und Kompetenzen vermitteln und zur aktiven Unterstützung einer 'Kultur des Friedens' beitragen soll. Für eine Erziehung zur internationalen Verständigung sei die Atmosphäre in der Schule und die Methodik im Unterricht von großer Bedeutung, da hier die Werte vorgelebt und der Bezug zum täglichen Leben hergestellt werde (UNESCO, 1995, Kap. 2.1 und 2.2 sowie IV, 20). Zur Vorbereitung auf den Umgang mit Freiheit und Verantwortung sei kein spezifisches Fach, sondern die Förderung der Kommunikationsfähigkeiten in allen Fächern notwendig. Nicht die Schwächen, sondern die Stärken der Schüler sollten im Mittelpunkt des Unterrichts stehen. Außerschulische Kooperationspartner werden als Verbindungsstellen zur Lebenswelt der Schüler gesehen (UNESCO, 1995, Kap. 3.2), wobei explizit auf NGOs (Kap. 14c) und auf Menschenrechtsorganisationen (Kap. 23) verwiesen wird. Im Sinne einer 'Kultur des Friedens' gelte es, gewaltfreie Konfliktlösungskompetenzen auszubilden (IV, 17) und einen internationalen Austausch zu ermöglichen, wobei insbesondere auf die Möglichkeiten des ASP-nets verwiesen wird (UNESCO, 1995, 3.3). Der nötige Wandel sei nur durch eine zunehmende Dezentralisierung des Bildungssystems zu erreichen, wobei die tragende Rolle der Verantwortungsträger, wie der

Schulleitung, wird explizit herausgestellt (UNESCO, 1995, IV, 22).

Das Bestreben weltweit gültige Standards zu setzen, zeigt sich in den World Education Reports, die seit 1990 veröffentlicht werden.

2.1.3.6 *World Education Reports seit 1990*

Die zweijährig erscheinenden Weltbildungsberichte der UNESCO sind das Ergebnis der Weltbildungskonferenz 'Education for all', die erstmalig im Jahre 1990 in Thailand stattfand. Sie gelten als ein „globales Beobachtungsinstrument“ (Lenhart, 2000, 52). Über eine beschreibende Funktion hinaus setzen die World Education Reports Standards in Bezug auf die Alphabetisierung, Frauenbildung, Bildungsfinanzierung, Demokratie- und Menschenrechtserziehung, an denen sich die Länder messen lassen müssen. Konkrete Fakten und Zahlen machen einen Vergleich zwischen allen Ländern der Welt möglich.

„Internationale Standards für Bildungsleistungen und -methoden gehören ebenso dazu wie Inhalte einer globalen und auf Verständigung gerichteten Bildung, die dem Zusammenleben in der multikulturellen Welt des 21. Jahrhunderts dient. Die UNESCO ist hier mit der OECD eine strategische Partnerschaft eingegangen, die von der differenzierten Bewertung verschiedener Niveaus der Beherrschung der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen über die Beteiligung von Nicht-OECD-Staaten an der PISA-Studie zur Bewertung von Schulleistungen bis zur Qualitätssicherung in grenzüberschreitender Hochschulbildung reicht. Als Koordinatorin der 2000 gegründeten internationalen Koalition 'Bildung für Alle' gibt die UNESCO jährlich einen Monitoring-Bericht heraus“ (Schöffthaler, 2006, 9f.).

2.1.3.7 *Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert 1997*

1996 stellt Jacques Delors,³⁰ Vorsitzender der internationalen Kommission 'Bildung für das 21. Jahrhundert', den Bericht 'Learning: the Treasure Within'³¹ vor. Es handelt sich hierbei um ein vor „dem Hintergrund der gesellschaftlichen, sozialen und politischen Veränderungen an der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert“ entworfenes Bildungskonzept (Hüfner/Reuther, 1996, 29). Die Expertengruppe bestand aus fünfzehn

³⁰ Jacques Delors ist ehemaliger Präsident der Europäischen Kommission (1985-1995), ehemaliger Wirtschafts- und Finanzminister Frankreichs (1981-1984) und Mitglied im Club of Rome.

³¹ 1997 von der DUK unter dem Titel 'Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum' herausgegeben.

Vertretern verschiedenster Länder und Bereiche, u.a. aus der Naturwissenschaft, aus der Musik sowie der Politik. Sie verfolgte die von ihr selbst als vielleicht unlösbar angesehene Aufgabe, „Analysen auf den Tisch zu legen, die universell gültig sind, und Schlussfolgerungen zu erarbeiten, die von jedermann akzeptiert werden können“ (UNESCO-Kommission, 1997, 12). In dreijähriger Arbeit entwickelte das unabhängige Gremium den Bericht,³² der bis heute zur Basis des Bildungskonzepts der UNESCO zählt (UNESCO-Kommission, 1997, 226f.; Reuter, 2000, 11).

In Anlehnung an die Vorstellungen der UNESCO nähert sich die Kommission in den drei Abschnitten Perspektive, Prinzipien und Orientierungslinien den Themen Menschenrechte, Toleranz und Verständigung, Demokratie, Verantwortung, kulturelle Identität, Suche nach Frieden, Erhaltung der Umwelt, Verbreitung von Wissen, Armutsbekämpfung, Fragen der Bevölkerungsentwicklung und Gesundheit an (Knoll, 1996b, 29). Die 'Wissensgesellschaft' wurde als gesellschaftliche Zieldimension manifestiert und somit der Wert von Bildung erklärt. Bildung müsse alle Talente berücksichtigen und zur Einsicht globaler Solidarität führen (UNESCO-Kommission, 1997, 40).

Die Resonanz auf den UNESCO-Bericht war u.a. auf der Weltbildungsministerkonferenz in Genf positiv. Die im Bericht erarbeiteten globalen Bildungsziele, wie Erziehung zum Pluralismus, politische Bildung zum demokratischen Bürger und Mehrsprachigkeit, wurden von der UNESCO-Weltbildungsministerkonferenz 2001 gebilligt (UNESCO heute, 14. Januar 2009). Mit der Empfehlung wurde erstmals ein international konsensfähiges Konzept des 'Globalen Lernens' vorgelegt (Schöfthaler, 2006, 13).

Die praktische Relevanz kann allerdings in Frage gestellt werden. So handelt es sich bei dem Delors-Papier eher um ein gesellschaftspolitisches, denn um ein bildungspolitisches Dokument. Es fehlen konkrete Hinweise, wie das 'Lebenslange Lernen' didaktisch zu realisieren ist. Strukturell wurde durch das Konzept eines „Lernzeitkontingents“ (UNESCO-Kommission, 1997, 109) und durch die „Orientierungslinien“ in Teil III ein Weg zur Organisation des 'Lebenslangen Lernens' aufgezeigt. Sein starker Einfluss auf die UNESCO-Projektschulen zeigt sich u.a. im Entwurf einer 'Selbstver-

³² Aus Gründen der vereinfachten Darstellungsweise wird in diesem Abschnitt für 'UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert' Bericht oder UNESCO-Bericht und für die 'Internationale Kommission Bildung für das 21. Jahrhundert' der Begriff 'Kommission' verwendet.

pflichtung der deutschen UNESCO-Projektschulen mit der Deutschen UNESCO-Kommission', in der es heißt, dass für die „Gewährleistung der Zielumsetzung die im Delors-Bericht genannten Vier Pfeiler die Grundlage, insbesondere für Bildungsinstitutionen, die die Notwendigkeiten des 21. Jahrhunderts – Bildung für alle sowie die Millenniums-Entwicklungsziele – im Blick [zu] haben“ sind (Regionalkoordinatoren der UNESCO-Projektschulen, 2004b, 1).

Da es sich bei dem Delors-Bericht um das letzte Referenzdokument dieser Art für die UNESCO-Projektschulen handelt und die Arbeit der Delors-Kommission als ein Leitfaden für das UNESCO-Bildungskonzept gilt (UNESCO-Kommission, 1998a, 24), stützen sich die Ausführungen zum UNESCO-Bildungs- und Weltgesellschaftsbegriff überwiegend auf diesen (Kap. 2.1.4 und 2.1.5).

2.1.3.8 Allgemeine Erklärung zur Kulturellen Vielfalt 2001

„Die 'Allgemeine Erklärung zur Kulturellen Vielfalt', die im November 2001 von der UNESCO-Generalkonferenz verabschiedet wurde, ist ein Meilenstein in der Geschichte des Ringens um eine kulturpolitische Position der UNESCO. Indem sie *spannungsgeladene Begriffe, wie Identität und Vielfalt, Pluralismus und Menschenrechte und internationale Solidarität* aufgreift, macht sie deutlich, dass dies keine Gegensätze, sondern Grundbedingungen des menschlichen Zusammenlebens sind. Während *in der Vergangenheit kulturelle Identität häufig als Teil der Nationalität*, der ethnischen Herkunft oder sprachlichen Zugehörigkeit definiert wurde, spricht diese Erklärung von Personen und Gruppen mit eigenen *'dynamischen und vielfältigen Identitäten'*“ (Hirche, 2003, 5. Hervorh. durch A.S.).

Die Erklärung³³ geht von den Allgemeinen Menschenrechten aus, die „als Garantien für kulturelle Vielfalt“ gesehen werden (UNESCO-Generalkonferenz, 2002, Artikel 4). Kultur wird „als Gesamtheit der unverwechselbaren geistigen, materiellen, intellektuellen und emotionalen Eigenschaften angesehen [...], die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe kennzeichnen“ (UNESCO-Generalkonferenz, 2002, Präambel). Indem dieser Kulturbegriff über Kunst und Literatur hinaus auch Formen des Zusammenlebens, Wertesysteme, Traditionen und Überzeugungen berücksichtigt, verweist er auf eine neue Perspektive bezüglich der „aktueller Debatten über Identität, sozialen

³³ In diesem Abschnitt steht 'Erklärung' für die 'Allgemeine Erklärung zur Kulturellen Vielfalt'.

Zusammenhalt und die wirtschaftliche Entwicklung einer Wissensgesellschaft“ (UNESCO-Generalkonferenz, 2002, Präambel). Der Kulturbegriff wird weniger national definiert und mit der Individualität eines Jeden in Verbindung gesetzt. Schule müsse der Identitätsentwicklung mehr Raum geben. Der Respekt vor der Vielfalt der Kulturen wird als wichtiger Schritt im Sinne der internationalen Verständigung verstanden. Die Globalisierung stelle eine Herausforderung für die kulturelle Vielfalt dar. Diese zu schützen sei ebenso wichtig wie der Schutz der Diversität in der Natur. Zum Zwecke dieser Aufgabe sollten sich Partnerschaften zwischen dem öffentlichen Sektor, dem privaten Sektor und der Zivilgesellschaft bilden (UNESCO-Generalkonferenz, 2002, Artikel 11).

Die bisher genannten Schriften gelten als Referenzdokumente für die Arbeit an den UNESCO-Projektschulen. Folgende 'Erklärung von Auckland' wurde von dem ASP-net verfasst.

2.1.3.9 Die Erklärung von Auckland 2003

Anlässlich des fünfzigjährigen Bestehens des ASP-nets fand im August 2003 eine internationale Jubiläumsveranstaltung im neuseeländischen Auckland statt. Im Rahmen dessen wurde der 'Report of the Global Review of the UNESCO Associated Schools Project' (Davies/Harber/Schweisfurth, 2003a)³⁴ vorgestellt. Es wurde eine Bilanz gezogen, die als Voraussetzung für die Weiterentwicklung des UNESCO-Schulprojekts gesehen wurde. Als Grundlage der Arbeit an den UNESCO-Projektschulen werden die Verfassung der UNESCO, die Resolution von 1974 (Kap. 2.1.3.4) sowie der 'Integrierte Rahmenaktionsplan' von 1995 (Kap. 2.1.3.5) genannt. Das übergeordnete Ziel des ASP-nets, 'Education for Living in a World Community', wird als weiterhin angemessen bezeichnet, wobei die Bedeutung der 'Vier Säulen der Bildung' betont wird (UNESCO heute, 2003a, 14. Januar 2009). Es wird die Empfehlung ausgesprochen, folgende Punkte in die Programme aller partizipierenden Bildungseinrichtungen aufzunehmen:

- Erziehung zum Frieden, zur Achtung der Menschenrechte, zu Toleranz, interkultureller Verständigung, demokratischer Teilhabe und zu Respekt vor kultureller Vielfalt,

³⁴ Die für diese Studie relevanten Ergebnisse werden in Kapitel 2.2.6 dargestellt.

- Offenheit gegenüber der eigenen sozialen und kulturellen Umwelt, die zum Aufbau von Fähigkeiten und menschlichen Ressourcen für eine nachhaltige Entwicklung führt,
- innovative Ansätze zu grenzüberschreitendem, kooperativem Lernen und Engagement für internationale Solidarität,
- Entwicklung neuer Lehr- und Lernmethoden und Förderung interdisziplinärer Ansätze als integraler Bestandteil von Lehrplänen und Schulprogrammen,
- Nutzung aller möglichen Wege und Mittel der Informations- und Kommunikationstechnologien für die Zusammenarbeit im Netzwerk,
- Austausch von Ideen, Wissen und Erfahrung zwischen Bildungsinstitutionen auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene, auch um dadurch Multiplikatoreffekte zu erzielen“ (UNESCO heute, 2003a, 14. Januar 2009).

Die Deklaration erhält keine innovativen Handlungsaufforderungen, sondern fasst die philosophische Basis der ASP-net-Arbeit zusammen und artikuliert drei Wünsche an den Generaldirektor. Dieser wird gebeten,

- „1. diese Deklaration zusammen mit der Strategie und dem Aktionsplan 2004-2009 'Umsetzung von Schulqualität in die Praxis' und der weltweiten Evaluation des Schulnetzwerks dem Exekutivrat und der Generalkonferenz der UNESCO vorzulegen,
2. die Mitgliedstaaten regelmäßig über die Arbeit des Schulnetzwerks zu informieren,
3. alle Abteilungen innerhalb des Sekretariats der UNESCO zu ermutigen, die Arbeit des Schulnetzwerks auf allen Ebenen und in jeder Weise zu unterstützen.“ (UNESCO heute, 2003a, 14. Januar 2009).

Diese Wünsche drücken eine Hoffnung auf stärkere Berücksichtigung und Wertschätzung des ASP-nets durch die UNESCO aus.

Ausgehend von den programmatischen Schriften wird der Bildungs- und Weltgesellschaftsbegriff der UNESCO herausgearbeitet.

2.1.4 Der Bildungsbegriff im UNESCO-Bildungskonzept

Die Aufgabe und mögliche Reichweite von Bildung wird schon in der Präambel der UNESCO mit den Worten des britischen Ministerpräsidenten Clement Attlees³⁵ betont; „da Kriege im Geist der Menschen entstehen, [müssen] auch die Bollwerke des Friedens im Geist der Menschen errichtet werden“ (UNESCO, 1945, Präambel). Das von Anfang an ganzheitlich definierte Verständnis von Bildung war innovativ. „What is needed is a comprehensive experiment pervading the whole life of the school and aiming, not only at the dissemination of knowledge, but at the development of understanding and the formation of lasting attitudes“ (UNESCO, 1953, 2). Diese Gedanken manifestieren sich in allen Dokumenten der UNESCO und finden im Delors-Papier ihre Zusammenfassung (UNESCO-Kommission, 1997, 5). Hier wird Bildung als „öffentliches Gut“ beschrieben (UNESCO-Kommission, 1997, 25), woraus der Anspruch einer „Bildung für alle“ erwächst. Sie sei ein Teil des Generationenvertrags; die Weitergabe von Werten, Normen, Erfahrungen und Kenntnissen wird als Zeichen der Begrüßung und Annahme der Kinder verstanden. Der Bericht betont die gestaltende Rolle der kommenden Generation: Eine verantwortliche Ausbildung dieser, die ihr den Raum und die Zeit zur Entfaltung gebe, sei der Grundstein für eine bessere Zukunft (UNESCO-Kommission, 1997, 74). Hieraus resultiert die Ableitung der UNESCO-Kommission, dass die „Entscheidung für ein bestimmtes Bildungssystem [...] die Entscheidung für eine bestimmte Gesellschaftsform“ bedeute (UNESCO-Kommission, 1997, 136). Bildung wird großes Lösungspotential zugeschrieben: Sie sei ein Mittel zur Verringerung der Armut, Ausgrenzung, Unterdrückung und dem Krieg. Erst durch die Ausbildung und Verbesserung von Kenntnissen und Fähigkeiten würde der individuelle, internationale und interdisziplinäre Dialog ermöglicht (UNESCO-Kommission, 1997, 11).

Für eine 'Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft' wird kein zusätzliches Unterrichtsfach gefordert; der Gedanke der Völkerverständigung müsse in jedem Fach eingebunden werden. Fachlich könne ein Beitrag geleistet werden, indem vermehrt Sprachunterricht oder sogar bilingualer Unterricht angeboten werde. Die Bedeutung von Sprache wurde schon im Faure-Bericht betont, der darauf verwies, dass ein star-

³⁵ Minna Lachs verweist in der Quellenangabe zu der Aussage in der Präambel sowohl auf Clement Attlees als auch auf Archibald Mac Leish, einem amerikanischen Dichter und dreifachen Pulitzer-Preisträger (Lachs, 1975, 6).

kes „Handikap [...] entsteht, wenn das Kind in eine fremde kulturelle und vor allem sprachliche Umwelt kommt. Es ist deshalb wichtig, dass der erste Abschnitt der Ausbildung die Sprache einbezieht, an die das Kind zu Hause gewöhnt ist“ (Faure, 1973b, 39).

Die der Bildung zuerkannten Bedeutung wird deutlich, indem die sie als „Eintrittskarte ins Leben“ verstanden wird (UNESCO-Kommission, 1997, 101). Sie ermöglicht es dem Individuum, seinen Weg im Leben zu finden, Zugang zu dem von ihm gewählten Beruf zu haben und am Aufbau der Gesellschaft effektiv mitzuwirken. Als wichtige Komponente der Schulbildung in einer mediatisierten Gesellschaft gilt die Medien- und Kommunikationserziehung, die Fähigkeiten der Informationsbeschaffung und -verarbeitung vermitteln muss. Der Umgang mit den 'Neuen Medien' „wird immer mehr zu einer Notwendigkeit, will man die Welt von heute verstehen und unabhängig werden“ (UNESCO-Kommission, 1997, 153). Kinder sollten mit den drei Dimensionen der Bildung „Ethik und Kultur, Wissenschaft und Technologie, Wirtschaft und Gesellschaft“ vertraut gemacht werden (UNESCO-Kommission, 1997, 20). Da eine vielschichtige Gesellschaft die Förderung vielseitiger Begabungen benötige (UNESCO-Kommission, 1997, 82), müsse das Lernangebot Vielfalt garantieren und eine Entfaltung der individuellen Veranlagung ermöglichen (UNESCO-Kommission, 1997, 126ff.). Bildungspolitische Entscheidungen dürften nicht nur unter ökonomisch-finanziellen Gesichtspunkten getroffen werden, da Bildung ein „Allgemeingut [sei], das man nicht [...] den Kräften des Marktes überlassen kann“ (UNESCO-Kommission, 1997, 140). Der Staat müsse regulierend in das Bildungssystem eingreifen, um die moralische und kulturelle Dimension von Bildung zu garantieren (UNESCO-Kommission, 1997, 16). Diese Forderung steht in der Tradition des über zwanzig Jahre vorher geschriebenen Faure-Berichts, in dem es heißt:

„Die Grundbedingung für ihre Verwirklichung [der Demokratie] ist aber eine Umwandlung der sozialen Strukturen, durch die die Privilegien aus dem kulturellen Erbe reduziert werden können. Sie setzt aber auch folgendes voraus: eine Umbildung der Strukturen des Erziehungswesens, um Wahlmöglichkeiten zu gewinnen, eine Neustrukturierung der Bildung im Sinne einer permanenten Erziehung, die Individualisierung der Inhalte, die Bewusstseinsbildung der Lernenden hinsichtlich ihrer Situation, ihrer Rechte und Wünsche, die Überwindung autoritärer Unterrichtsformen zugunsten der Autonomie, der Verantwortlichkeit und des Dia-

logs, eine pädagogische Ausbildung der Erzieher, die ihren Schwerpunkt in der Kenntnis und Achtung der vielfältigen Aspekte der menschlichen Persönlichkeit hat, die Ablösung der Selektion durch die Orientierungshilfe; die Mitwirkung der Betroffenen bei bildungspolitischen Entscheidungen und der Verwaltung des Erziehungswesens, die Dezentralisierung und Entbürokratisierung des Erziehungssystems“ (Faure et al., 1973, 138).

Als Voraussetzung von strukturellen Veränderungen wird die Diskussion – sowohl im Kollegium als auch auf gesellschaftlicher Ebene – eines erweiterten Lernbegriffs gesehen. Dieser orientiert sich an den 'Vier Säulen der Bildung', die im Delors-Bericht eine zentrale Stellung einnehmen (UNESCO-Kommission, 1997, 73ff.). Der ganzheitliche Lernbegriff gliedert sich in vier Ebenen:

- Lernen, Wissen zu erwerben
- Lernen, zu handeln
- Lernen, zusammenzuleben und
- Lernen für das Leben.

Die erste Säule 'Lernen, Wissen zu erwerben' ist im herkömmlichen Schulsystem am häufigsten vertreten. Sie impliziert die Vermittlung eines Wissenskanon. Allgemeinbildung diene über die Orientierungshilfe hinaus als ein verbindendes Element und erweitere den Horizont. Sie fördere die Entfaltung aller Facetten der Persönlichkeit und schaffe ein Verständnis für interdisziplinäre Bereiche. Gerade in der Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Wissensgebieten könnten zukunftsweisende Erkenntnisse entstehen, da angesichts der komplexen Probleme der modernen Gesellschaft interdisziplinäre Lösungsansätze erforderlich seien. Schon der Faure-Bericht verweist auf die Notwendigkeit der interdisziplinären Kooperationen (Faure et al., 1973, 192). Das Leben in einer Informations- und Wissensgesellschaft fordere allerdings auch Kenntnisse wissenschaftlicher Methoden, die eine Voraussetzung zur Kritikfähigkeit und zum selbstbestimmten Erwerb von Informationen seien. Konzentrationsfähigkeit, Erinnerungsfähigkeit und Denkfähigkeit seien unabdingbare Voraussetzungen, um aktiv am gesellschaftlichen Prozess teilzunehmen. In diesem Sinne wird 'Lernen, Wissen zu erwerben' als Säule der Demokratiefähigkeit verstanden. Über die Qualifikation, sich selbst und die Umwelt zu erfahren, einzuordnen und sich in ihr zurechtzufinden, hinaus wird die Lust am Lernen betont. Dieser müsse angesichts der Zunahme an

frei verfügbarer Zeit und der Notwendigkeit des 'Lebenslangen Lernens' ein ebenso großer Stellenwert wie der Wissensvermittlung eingeräumt werden (UNESCO-Kommission, 1997, 17).

Die zweite Säule 'Lernen, zu handeln' betont, dass Schule über die rein kognitive Ebene hinaus eine Verbindung zur Praxis ermöglichen müsse, um die *Sinnhaftigkeit des Lernens* für die Schülerschaft transparent zu machen. Dafür könnte der Bezug zur Umgebung intensiviert und der Einstieg in die Berufsausbildung vorbereitet werden. Die flexible Anwendung von Wissen sei in der heutigen Zeit notwendig. Da die neue Generation wahrscheinlich im Laufe des Arbeitslebens – wie in den USA bereits üblich – mehrere Berufe ausüben werde, müsse das Ausbildungskonzept umstrukturiert werden. Da die Arbeit anspruchsvoller werde und komplexe Maschinen bedient werden müssten, sollte selbstverantwortliches und umsichtiges Agieren trainiert werden. Höhere Qualifikationen und persönliche Kompetenzen stünden im Vordergrund, so erfordere die Arbeit im Team, „Fähigkeit mit anderen zu kommunizieren, zusammenzuarbeiten, Probleme anzugehen und zu lösen“ (UNESCO-Kommission, 1997, 77).

Die dritte Säule umfasst das 'Lernen, zusammenzuleben'. Dieser Lernaspekt sei in einer Welt, in der verschiedene Nationalitäten und Kulturen zusammenleben unumgänglich. 'Lernen, zusammenzuleben' umfasst die Förderung des Verständnisses für fremde Lebensweisen und der Empathiefähigkeit. Schule leiste einen wichtigen Schritt, indem sie über ethnische, religiöse und politische Hintergründe informiere und so Erklärungen für verschiedene Verhaltensweisen biete. Um der Schülerschaft ein Gespür für die Weltsituation zu vermitteln, sollten möglichst früh Abhängigkeiten und Gemeinsamkeiten der unterschiedlichen Kulturen aufgezeigt werden (UNESCO-Kommission, 1998, 38). Statt für die Festschreibung und Verstärkung der gesellschaftlichen Strukturen einzustehen und Konkurrenzverhalten und Nivellierung zusätzlich zu fördern, wird die Institution Schule aufgefordert, eine neue Atmosphäre und Lebenskultur zu schaffen, die von den Schülern adaptiert und somit auf das gesellschaftliche Leben übertragen werden könnte. Voraussetzung für die Bereitschaft zur Entdeckung des Anderen und Fremden sei die eigene Identitätsfindung. Persönlichkeitsentfaltung fände allerdings nur in einer Atmosphäre der Sicherheit und nicht des Wettbewerbs statt. Die Erkenntnis als Gruppe stark zu sein, solle dem verbreitetem Einzelkämpfertum entgegentreten und eine neue Lebenskultur schaffen. Bei-

spielsweise durch die Methode der Projektarbeit könne „die langsame Entdeckung der anderen und die Erfahrung gemeinsamer Lebensziele“ (UNESCO-Kommission, 1997, 79) ermöglicht werden. Durch diese Säule des Lernens wird das „*Konzept des Weltbürgers*“ (UNESCO-Kommission, 1997, 167. Hervorh. durch A.S.), der global denkt und lokal handelt, manifestiert.

Die vierte Säule 'Lernen für das Leben' stellt eine bedeutsame und in der Schule wenig beachtete Lernform dar. Sie betont den Sinn des Lernens und den Bezug dessen zum eigenen Leben. Die individuelle Persönlichkeitsentwicklung steht im Mittelpunkt: Jedes Talent und alle Facetten müssten gefördert und der Gesellschaft zugänglich gemacht werden. Phantasie und Kreativität werden als Wegbereiter für den Fortschritt gewertet, da die Gesellschaft mit vielfältigen Begabungen besser auf die Zukunft vorbereitet sei. Die Ausrichtung der Schule auf das Bewusstsein des Lernens als 'Lernen für das Leben' wirke einer befürchteten Entmenschlichung und Nutzenrechnung des Menschen entgegen. Bildung solle die Schülerschaft nicht befähigen, ein funktionierendes Teil der Wirtschaft zu sein, sondern dazu „ihre eigenen Probleme zu lösen, eigene Entscheidungen zu fällen und Verantwortung für sich Selbst zu übernehmen“ (UNESCO-Kommission, 1997, 81).

Zur Verwirklichung der Reformvorschläge würden Änderungen innerhalb der Bildungsinstitutionen notwendig. Schon die Grundschule präge die Einstellungen zum Lernen und befähige die Schüler, Kenntnisse und Fähigkeiten selbstständig zu erwerben. Gerade in dieser Zeit würden der Verstand und die Phantasie, das Urteilsvermögen und der Verantwortungssinn ausgebildet werden (UNESCO-Kommission, 1997, 99). Durch Kooperationen mit der Arbeitswelt würden individuelle Begabungen während der Sekundarstufe gefördert werden (UNESCO-Kommission, 1997, 100). Bildungsinstitutionen sollten flexiblere Zu- und Übergänge anbieten, um die Entwicklung zu einer Lern- und Wissensgesellschaft zu unterstützen (Faure, 1973b, 39). Um eine größere Flexibilität zu ermöglichen, wird eine Dezentralisierung und mehr Entscheidungsfreiheit der Schulen gefordert. Die Effektivität würde durch Regeln und Normen gewährleistet, innerhalb derer die Schulen aber einen individuellen Spielraum hätten. So könnten „die Beachtung von kulturellen und sprachlichen Zielen von Minderheiten sowie die Verbesserung des Bildungsangebots durch sorgfältige Ausarbeitung von angemessenen Programmen“ (UNESCO-Kommission, 1997, 138) gesichert werden. Verstärkte Evaluation hätte sowohl Kontroll- als auch Hilfsfunktion.

Als Bedingung für die Umsetzung der Vorschläge wird die Reformation der Lehrerbildung gesehen. Dabei müsse die Veränderung der Rolle der Lehrkraft berücksichtigt werden. Lehrkräfte sollten Partner werden, die den Lernprozess anregen und unterstützen und den Wissensfundus so organisieren, dass die Schüler selbstständig auf diesen zugreifen. Die Realisierung dieses Bildungskonzepts unterstütze die *Geburt der Weltgesellschaft* (Delors, 1997, 15). Zur Fundierung des Weltgesellschaftsverständnisses der UNESCO werden die Referenzdokumente weiter analysiert.

2.1.5 Der Weltgesellschaftsbegriff im UNESCO-Bildungskonzept

Als internationale Organisation thematisiert die UNESCO die Weltgesellschaft in diversen Papieren (bspw. UNESCO, 1953c; DUK, 2004; Wintersteiner, 2007). Die Entstehung der Weltgesellschaft wird mit wachsenden politischen und wirtschaftlichen Verflechtungen erklärt. „Politik und Wirtschaft entscheiden sich zunehmend für internationale Aktionen als Weg zu einer befriedigenden Lösung von Problemen mit globaler Dimension, und sei es auch nur aufgrund der wachsenden gegenseitigen Abhängigkeit“ (UNESCO-Kommission, 1997, 26). Als Merkmale der Weltgesellschaft wird das Phänomen moderner Informations- und Kommunikationstechnologien und die allgemeine fortschreitende Technisierung genannt (UNESCO-Kommission, 1997, 34ff. und 77). Die Vereinten Nationen vertreten die Auffassung, dass eine

„Auseinandersetzung mit Fragen von globaler Tragweite [...] heute nicht mehr Sache der Außenministerien allein [ist], und die Staaten [...] auch nicht die einzigen [sind], die Lösungen für die zahlreichen Probleme unseres kleinen Planeten anzubieten haben. Viele nichtstaatliche Akteure, die einen immer größeren Einfluss ausüben, haben sich mit den staatlichen Entscheidungsträgern zusammengetan, um neue Formen der globalen Lenkung zu improvisieren“ (UNO, 2000, 315. Zitiert nach: Fitschen, 2007, 309).

Ein Überleben sei nur als solidarische Schicksalsgemeinschaft denkbar, da die nationalstaatlich organisierten Regierungen gegenüber den Herausforderungen der Zeit machtlos seien. Als Konsequenz wird der Aufbau von Netzwerken gefordert (UNESCO-Kommission, 1997, 27). Eine Grundannahme des Faure-Berichts ist die Existenz einer solidarischen, internationalen Gemeinschaft (Faure, 1973a, 22). Das gemeinsame Schicksal erfordere es, immer wieder verschobene Maßnahmen durchzusetzen. Nur eine für alle zugängliche Erziehung könnte es schaffen, Fatalismus und Resigna-

tion zu überwinden (Faure, 1973b, 35). Nur Bildung könnte den Weg „von der lokalen Gemeinschaft zur Weltgesellschaft“ (UNESCO-Kommission, 1997, 6) ebnen und eine „Globalisierung [des] menschlichen Handelns“ (UNESCO-Kommission, 1997, 33) fördern. Kennzeichnend für die moderne Gesellschaft sei das Leben in Ambivalenzen, in denen ein großes Krisenpotential läge (UNESCO-Kommission, 1997, 14f.). Die differenzierte Beurteilung der Globalisierungsprozesse löst sich von der vorher geltenden Auffassung der Homogenisierung. In diesem Kontext verdeutlicht Knoll, dass „die Globalisierungsthese (*eine Welt, eine Gesellschaft, eine Kultur*) zunächst die Ausgangsphilosophie der UNESCO darstellt und dass es demzufolge der UNESCO stets schwer gefallen ist, die auch in ihr vorhandene Regionalgliederung strikt einzuhalten“ (Knoll, 1996a, 60).

Der Faure-Report wendete sich noch an die internationale Gemeinschaft (u.a. Faure et al., 1972, 241f.) und forderte die Vermittlung einer gemeinsamen Wertebasis (vergleiche z.B. Faure, 1973a, 22). Erst mit der 'Allgemeinen Erklärung zur Kulturellen Vielfalt' wird die kulturelle Diversität in den Mittelpunkt gestellt. Die Bildungssysteme werden aufgefordert, den Folgen der wirtschaftlich orientierten Globalisierung entgegenzuwirken.

„In den ersten vierzig Jahren des Bestehens der UNESCO lag der Schwerpunkt der Arbeit im Vermitteln zwischen Ost und West. Heute steht sie vor der Aufgabe, einer einseitig wirtschaftlichen Globalisierung mit einem tragfähigen kultur- und bildungspolitischen Konzept zu begegnen. Diese Entwicklungen beeinflussen auch ganz wesentlich die Bedingungen der individuellen Lebenswelt Jugendlicher und stellen für Schule, Bildungspolitik und Pädagogik eine schwierige Herausforderung dar. Der Respekt vor der Vielfalt der Kulturen, das Kennen- und Verstehenlernen der Anderen haben in diesem Zusammenhang eine zentrale Bedeutung“ (Hirche, 2003, 5).

In allen Dokumenten wird an die Bildungspolitik appelliert, die Folgen der Globalisierung und das Bedürfnis des Individuums nach Zugehörigkeit zu berücksichtigen. „[J]etzt, da unter Schmerzen eine Weltgesellschaft um ihre Geburt ringt: Bildung ist der Kern der Persönlichkeitsentwicklung und der Gemeinschaft“ (UNESCO-Kommission, 1997, 15). Die psychologischen Auswirkungen der Globalisierung auf die Weltbürger werden als „beträchtlich“ bezeichnet, „da mit der Globalisierung ein grundlegender Wertewandel einhergeht“ (von Schorlemer, 2000, 199).

2.1.6 Der Einflussbereich der UNESCO

Das ASP-net wurde als Forschungsgegenstand ausgewählt, da es als internationales Projekt der UNESCO eine multiplikative Bedeutung besitzt. Wie groß der Einflussbereich konkret ist, wird im Folgenden untersucht.

Erste Einblicke in die Organisationsstruktur der UNESCO verweisen auf ihre eingeschränkte Effektivität (Kap. 2.1.2). Der empfehlende Charakter der Resolutionen lässt die Organisation als zahnlosen Tiger erscheinen, da die Übereinkünfte der Mitgliedstaaten nur durch die Unterstützung der Völker gewährleistet sind (Seitz, 2003a, 72). Die Typologisierung relativiert den Anspruch der Handlungsfähigkeit an die UNESCO, einer Programmorganisation (Kap. 2.1), und erklärt den Vorwurf, eine „Intellektuellen-Organisation“ (Unser, 2004, 214f.) zu sein. Es wurde gezeigt, dass die Empfehlungen der UNESCO in vielen Staaten umgesetzt werden. Die programmatischen Schriften nehmen auf nationaler, bildungspolitischer Ebene Einfluss, was sich in der nationalen Gesetzgebung und Bildungspolitik spiegelt (UNESCO, 1980), bspw. arbeitete die KMK im Fall der Empfehlung zum 'Globalen Lernen' und zur 'Bildung für nachhaltige Entwicklung' mit der Deutschen UNESCO-Kommission zusammen. Somit berücksichtigen nationalstaatliche Schulsysteme gesellschaftliche Prozesse der Internationalisierung (vgl. auch Hornberg, 2010, 23ff.). Angesichts globaler Herausforderungen orientieren sich die Staaten in nationalen Entscheidungsprozessen immer mehr an den normativen Vorgaben der internationalen Organisation, so sind auf dem Internationalen Weltgipfel der UNESCO alle Bildungsminister anwesend. Die Organisation steht für die Zwangssolidarisierung, die Habermas als einzige Lösung angesichts der gesellschaftlichen Herausforderungen sieht (Habermas, 1997, 77). Ein Schritt in diese Richtung ist die Institutionalisierung des Verbrechens gegen Menschlichkeit. Selby und Rathenow bezeichnen die Vereinten Nationen als modellhaft für supranationale Übereinkommen (Selby/Rathenow, 2003, 64). „Trotz ihrer völkerrechtlichen Unverbindlichkeit ist die internationale Wirkung und Bedeutung der Allgemeinen Menschenrechtserklärung enorm“ (Opitz, 2007, 123). Im theoretischen Diskurs werden die Vereinten Nationen als Zukunftsmodell gesehen, so wird die UN-Charta als „Verfassung der Weltgesellschaft“ bezeichnet (Ress, 1991, XLVII). Sie nimmt im globalen Zusammenhang eine singuläre Orientierungsfunktion ein (Boyer et al., 2007, 155). Nur die Vereinten Nationen seien in einer Global Governance-Struk-

tur denkbar. Sie ist die „einzige wirklich globale Organisation der Welt, die in ihrer Charta einen *universalen normativen Anspruch* erhebt und die für nahezu jedes Politikfeld eine Unter- bzw. Sonderorganisation parat hat“ (Menzel, 2007, 34).

Der sich in Folge des Terrorismus erstarkende Unilateralismus der USA³⁶ verdeutlicht die Grenzen der UN. Die in Artikel 2 der Charta zugesicherte Souveränität der Mitgliedstaaten hindert die Organisation daran, die ihr zugedachte Rolle einzunehmen; „the UN is far from playing the role of global governance for which it was created“ (Archibugi, 1995, 122). In den fünfziger Jahren vergrößerte sich sogar noch der Einflussbereich der Nationalstaaten. In der Gründungsphase verfolgte die UNESCO keine nationalstaatlichen Interessen. „The early organizational structure of UNESCO also reflected this understanding of science and culture as transnational and often non-governmental“ (Finnemore, 1996, 50). So bestand der Exekutivrat aus achtzehn unabhängig vom eigenen Staat handelnden Personen. Dieses führte allerdings zu Konflikten zwischen Nationalstaat und Gesandtem, so dass 1954 die Verfassung – unter finanziellem Druck – dahingehend geändert wurde, dass nun 22 *Staatsrepräsentanten* Mitglieder des Exekutivrates waren. Die Annahme, dass die UN Global Governance-Prozesse initiiert, lässt sich also ausschließen. „Es gibt kein Machtzentrum und kein zentrales Agens – auch die UNO stellt kein zentrales Machtzentrum dar“ (Scheunpflug, 2003a, 131). Die einzelstaatliche Souveränität steht über dem Einflussbereich der UN, die durch Austrittsdrohungen und zurückgehaltenen Zahlungen der Mitgliedstaaten unter Druck gesetzt wird. „Gerade der Kalte Krieg [hat ge]zeigt, dass die einzelnen Staaten und deren Gesinnung den Ton angeben: Nur in 15% der Krisen zwischen 1948 bis 1963 konnte die UN erfolgreich intervenieren“ (Opitz, 1987, 4). Auch die Gesellschaft schätzt die UN überwiegend in Friedenszeiten, in Krisenzeiten vertraut sie dem Nationalstaat, dem die nötigen Handlungskompetenzen zugeschrieben werden (Boyer et al., 2007, 155). Untersuchungen belegen, dass eine hohe Anzahl an Bürgern global agierende Institutionen grundsätzlich unterstützt (Boyer et al., 2007, 164ff.). Insbesondere in Bezug auf die Globalisierung vertrauen Jugendliche auf internationale Organisationen (Hurrelmann et al., 2006, Exposee, 03. Dezember 2008). Die Würdigung der Organisationen wird mit ihrer klaren Wert-

³⁶ „[W]hen it comes to our security, we [the USA] really don't need anybody's permission“ (cnn.com, 2003, 14. Januar 2009).

orientierung und normativen Ausrichtung in Verbindung gebracht. Ihre Aufgabe wird in der Förderung eines kosmopolitischen Bewusstseins gesehen, welches sich nicht zuletzt durch die Ausrufung von Weltgedenktagen und Weltdekaden entwickle (von Schorlemer, 2000, 200). „Bei den Organisationen globalen Zuschnitts stehen zweifellos die Organisation der Vereinten Nationen (VN) sowie einige ihrer Sonderorganisationen und Nebenorgane in der Bekanntheitskala weit oben“ (Rittberger/Zangl, 2003, 16). Den höchsten Bekanntheitsgrad weist bei weltweiten Befragungen das Kinderhilfswerk UNICEF auf, wobei auch die UNESCO nur ungleich weniger Nennungen hat. „Dies dürfte damit zu erklären sein, dass UNESCO jene Organisation im Verband der Vereinten Nationen ist, die sich Aufgaben widmet, durch die sich Journalisten, Pädagogen und Wissenschaftler, also so genannte Multiplikatoren, [...] angesprochen fühlen“ (Rittberger/Zangl, 2003, 16f.).

Im Rahmen der empirischen Sozialforschung leisten die UN-Organisationen einen wichtigen Ausgleich zu anderen internationalen Wirksamkeitsstudien, wie z.B. der OECD, die zum großen Teil nur sog. Industrieländer berücksichtigen.³⁷ „Informationen und Untersuchungen über Bildungsprobleme in der Dritten Welt gehen am ehesten aus den Tätigkeiten der spezialisierten Institutionen der UNO hervor“ (Allemann-Ghionda, 2004a, 27). In einer Informationsgesellschaft ist die UNESCO, die die Arbeitssektoren „Kommunikation und Information“ gebildet hat, zukunftsweisend (Kap. 2.1). Das UNESCO-Bildungskonzept setzt im erziehungswissenschaftlichen Diskurs Akzente.

„Es wird angesichts der aktuellen bildungspolitischen Konjunktur vielleicht überraschen, dass 'Lerngesellschaft' und 'lebenslanges Lernen' Leitbilder und Orientierungsbegriffe sind, die bereits aus der konzeptionellen UNESCO-Arbeit der Siebzigerjahre hervorgegangen sind. Beflügelt vom Elan der zweiten reformpädagogischen Bewegung dieses Jahrhunderts, hat der Faure-Bericht (1972) als 'UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme' *Grundlagen eines Weltbildungsplans* formuliert“ (Mitter, 2001, 87. Hervorh. durch A.S.).

Die Frage, ob die UNESCO für eine Verbreitung westlicher Werte und Institutionen

³⁷ Mittlerweile lässt sich auch bei diesen Untersuchungen eine Trendwende erahnen, so wurden bei der PISA-Studie 2000 vier, 2003 elf und 2006 27 Nicht-OECD-Länder berücksichtigt (PISA 2000, 14 sowie http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32236225_1_1_1_1_1,00.html, 24. Mai 2009).

steht, steht weiter zur Disposition. Sowohl die Menschenrechte als auch die Demokratievorstellungen können nicht als global geltend verstanden werden.³⁸ Eine mangelnde Berücksichtigung der Vielfalt drückt sich u.a. im Delors-Papier aus, in dem vom Generationenvertrag gesprochen wird, der Werte und Normen weitergebe. Die Formulierung universell gültiger Konzepte wird allerdings auch intern kritisiert (u.a. UNESCO-Kommission, 1997, 12). Die Umsetzung des UNESCO-Bildungskonzepts im ASP-net ist Gegenstand des folgenden Kapitels.

2.2 Associated Schools Project – das internationale Schulprojekt der UNESCO: Das ASP-net

Für ihren Beitrag zur nichtmilitärischen Friedens- und Sicherheitspolitik ist die UNESCO darauf angewiesen, viele Menschen zu erreichen. Das UNESCO-Schulprojekt wurde 1953 vor dem Hintergrund gegründet, die programmatischen Vorstellungen umzusetzen und die internationale Zusammenarbeit und Verständigung zu fördern. „Dem Projekt lag die Überzeugung zugrunde, dass schon in der Schule die Voraussetzungen für Verhaltensweisen und Einstellungen geschaffen werden müssen, die den Respekt vor anderen Kulturen und die Fähigkeit zum friedlichen Miteinander der Völker begründen“ (UNESCO-Kommission, 2001, 188). Mittlerweile stehen in diesem Netzwerk aller Schulstufen und -arten ungefähr 8000 Bildungsinstitutionen in 177 Ländern für internationale Erziehung und Nutzung innovativer Lern- und Lehrmethoden (UNESCO, 14. Januar 2009). Sie orientieren sich im Schulalltag an den Wert- und Zielvorstellungen der UNESCO und vermitteln sowohl im als auch außerhalb des Unterrichts Themen wie Menschenrechte, Umweltschutz und Toleranz. Sie wollen die Schülerschaft auf die Herausforderungen der Globalisierung vorbereiten und zu einer 'Globalisierung mit menschlichem Antlitz' beitragen (DGVN, 1999). Dabei sollten die 'Vier Säulen der Bildung für das 21. Jahrhundert' (Kapitel 2.1.4) berücksichtigt und somit ein ganzheitliches Bildungsverständnis verfolgt werden. Innerhalb des Netzwerks können auf nationaler sowie auf internationaler Ebene Projekte verwirklicht und innovative Bildungsmethoden, -inhalte und -materialien entwickelt und ausgetauscht werden.

³⁸ Zu den Positionen des Universalismus und Relativismus in der Menschenrechtsdebatte vgl. Pohl, 1999, 22f.

2.2.1 Der Entstehungshintergrund des ASP-nets

Auf der 7. Generalkonferenz im Jahre 1952 wurde der Generaldirektor mit der Resolution 1.3 aufgefordert, die Mitgliedstaaten beim Aufbau eines experimentellen Schulprojekts 'Education for Living in a World Community' zu unterstützen (UNESCO, 1953a, 19f.). Im November 1953 entwarfen Vertreter von 15 Mitgliedstaaten im Rahmen eines internationalen Planungsseminars in Paris das Programm der UNESCO-Projektschulen, welches koordinierte experimentelle Aktivitäten in den Schulen der Mitgliedstaaten ermöglichen sollte (Oelschlägel, 1996, 37). Themenschwerpunkte des Netzwerks sollten die Vereinten Nationen, ihre Charta und die 1948 von der UNO proklamierten Allgemeinen Menschenrechte sein (UNESCO, 1953a, Programmresolution II, Punkt 1.34; Meier-Marx, 2003, 16).

„Das Projekt sollte die abstrakten, allgemein gehaltenen Ideen der Universalen Deklaration der Menschenrechte und die moralischen und ethischen Imperative der UNESCO-Prinzipien in 'tangible', d.h. in greifbare, praktisch realisierbare und begrenzte Aufgaben umsetzen. Man war sich einig darüber, dass von außen und 'oben' gestellte Imperative erfahrungsgemäß bei der Jugend auf Gleichgültigkeit, Ablehnung und sogar auf Zynismus stoßen und dass man ein Projekt entwickeln müsse, das in sich eine Herausforderung zu Selbständigkeit und Engagement darstellt und bei dessen Durchführung sich das Gefühl der Gemeinsamkeit aller jungen Menschen von selbst einstellt. Das Komitee sollte die abstrakten Konzepte konkretisieren und mit unterrichts-pädagogischen Empfehlungen verbinden und dabei berücksichtigen, dass in den geltenden Lehrplänen weder grundsätzlich noch praktisch auf eine Erziehung zu gegenseitigem Verständnis, 'mutual understanding', Bezug genommen wird. Das Projekt musste so beschaffen sein, dass man es bei einigem guten Willen der Unterrichtsbehörden trotz starrer Stundenpläne und Lehrpläne kurzfristig in die Unterrichtspraxis einbauen konnte“ (Lachs, 1975, 7).

In der ersten Phase des Projekts wurde die Anzahl der Schulen begrenzt. Es wurden ausschließlich der Sekundarbereich II und Institutionen der Lehrerbildung berücksichtigt (UNESCO, 1953a, 1). Erst 1963 wurde beschlossen, „auch die berufsbildenden Schulen und höheren Pflichtschulen in das Projekt mit einzubeziehen und die Ausdehnung auf die Elementarschulen ins Auge zu fassen“ (Lachs, 1975, 7). Eine quantitative Begrenzung des Netzwerks wird auch 2005 im Hinblick auf personelle und finanzielle Kapazitätsgrenzen diskutiert (Hüfner, 2005, 67).

2.2.2 Die Organisationsstruktur der UNESCO-Projektschulen

UNESCO-Projektschulen sind im weltweiten ASP-net miteinander verbunden. Die ca. 190 beteiligten deutschen Schulen organisieren ihre Arbeit dezentral, kooperieren aber sowohl auf regionaler als auch internationaler Ebene mit anderen Institutionen. Die Organisation der Aktivitäten in den Bundesländern übernimmt ein Regionalkoordinator, dem vom Ministerium – je nach Bundesland – Stunden seines Deputats erlassen werden. Die Regionalkoordination fördert die Kooperation der Schule auf Länderebene, „begleitet, koordiniert und [pflegt] Kontakte zu den übergeordneten Stellen“ (Meißner, 2005, 150), den Ansprechpartnern für UNESCO-Angelegenheiten in den Schulministerien³⁹ und der Bundeskoordination der UNESCO-Projektschulen in Bonn bzw. seit 2009 in Berlin (Homepage der Bundeskoordination der UNESCO-Projektschulen Deutschlands, 24. Mai 2009). Seit 1988 wird die Stelle des Bundeskoordinators für drei Jahre hauptamtlich von einem Landesbeamten besetzt, der aus einem Bundesland abgeordnet wird, welches dann die Finanzierung dieser Stelle übernimmt (Homepage der Bundeskoordination der UNESCO-Projektschulen Deutschlands, 06. Mai 2005). Von 1953 bis 1960 wurden diese Tätigkeiten vom Generalsekretär und von 1960 bis 1988 vom pädagogischen Referenten der UNESCO übernommen,⁴⁰ wobei schon 1986 die Bezeichnung 'Bundeskoordinator' eingeführt wurde (Rissom, 2003b, 24). Im Bewerbungsprozess sind der Regional- und der Bundeskoordinator wichtige Instanzen: Für die Teilnahme am Netzwerk bewerben sich die Schulen initiativ, wobei die Schülerschaft nicht aktiv in den Ablauf eingebunden werden muss. Notwendig sind eine kurze Darstellung der Schule sowie eines realisierten Projekts und eine Erklärung über die einstimmige Zustimmung der Schulkonferenz zur Bewerbung. Sobald die Schulen ihre Bewerbung eingereicht haben, gelten sie als interessierte Schule. In Absprache mit dem Regionalkoordinator werden die Unterlagen vom jeweiligen Kultusministerium bearbeitet und an den Bundeskoordinator weitergeleitet. Dieser kann den Titel mitarbeitende UNESCO-Projektschulen vergeben. „Der Status erzwingt ein zunehmend intensiveres Engagement im Sinne der

³⁹ Dass um diese teilweise gekämpft wurde, verdeutlicht die Aussage, dass mittlerweile auch den UNESCO-Projektschulen in Bayern „ein Arbeitskreis am ISB zugestanden“ wurde (Meißner, 2005, 157). Insgesamt weist Meißner darauf hin, dass sich in Bayern „die ups-Schulen erst in den letzten zehn Jahren nachhaltig etabliert“ haben (Meißner, 2005, 153).

⁴⁰ Diese Aufgabenkumulation gibt es z.B. in der Schweiz noch immer.

Grundsätze dieser Schulen“ (Meißner, 2005, 150). Der Titel 'Anerkannte UNESCO-Projektschule' wird nach zwei bis drei Jahren Mitarbeit im Netzwerk durch die UNESCO Paris erteilt (http://www.ups-schulen.de/ueber_uns_grundsaeetze.php, 05. November 2008). Die Schulkonferenz bewilligt den Antrag auf Anerkennung, der von der Bundeskoordination überprüft und dann vom Pariser Hauptquartier erteilt wird. Eine regelmäßige Evaluation der Schulen, die zzt. sehr eingeschränkt durch die Jahresberichte stattfindet, könnte theoretisch dazu führen, dass die anerkannten Schulen ihren Status wieder verlieren bzw. nach fünf Jahren die Mitgliedschaft nicht verlängert wird. Folgende Darstellung fasst den Ablauf des Bewerbungsverfahrens zusammen:

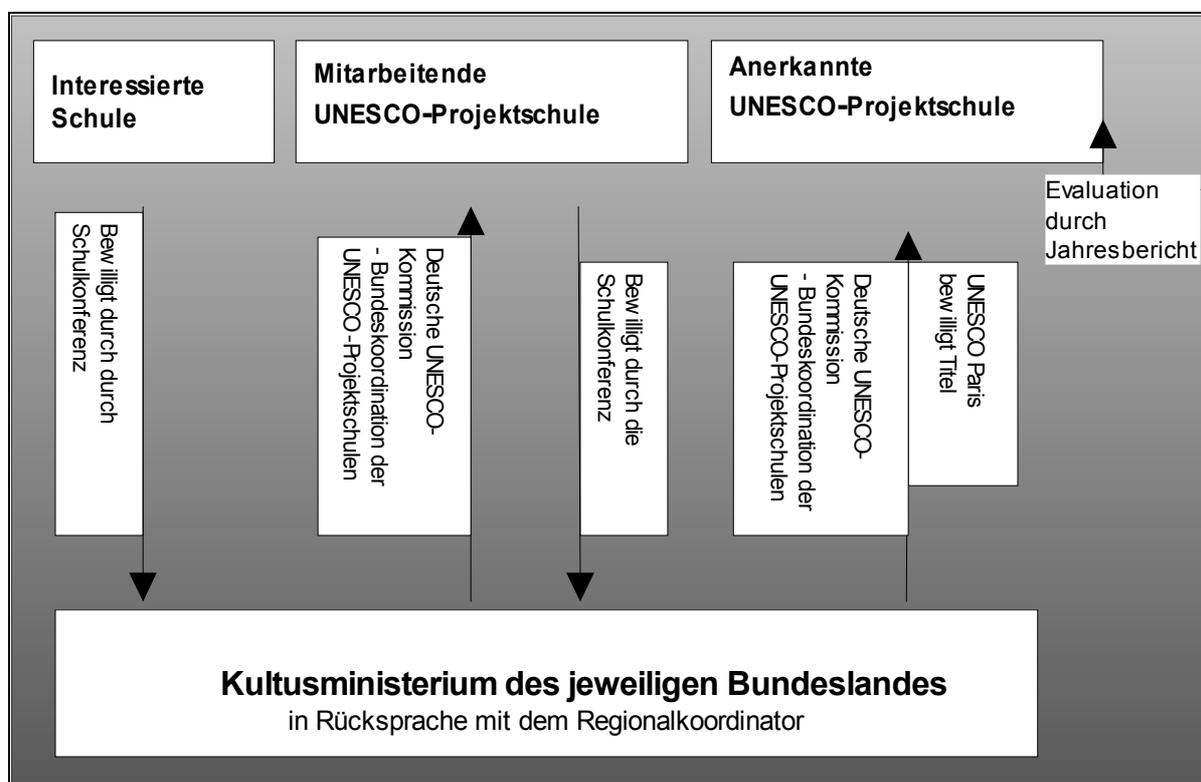


Abb. 7: Bewerbungsverfahren der UNESCO-Projektschulen in Deutschland

Orientiert an: Oelschlägel, 1996, 39. Mit leicht verändertem Layout und Informationsergänzungen durch A.S.

Die Schulen sind, sobald sie den Titel 'Mitarbeitende' bzw. 'Anerkannte UNESCO-Projektschule' tragen, dazu verpflichtet, zum Herbst eines jeden Jahres einen Bericht über die Arbeit des vergangenen Schuljahres an das Kultusministerium sowie an die Regional- und Bundeskoordination zu senden.

In einer E-Mail an die UNESCO-Projektschulen Deutschlands schreibt der damalige Bundeskoordinator zum Stellenwert der Jahresberichte:

„Die Jahresberichte sind ein wichtiger Bestandteil der Arbeit unseres Netzwerkes. Sie vermitteln z.B. der Bundeskoordination wichtige Informationen über das, was in den UNESCO-Projektschulen geschieht, und geben auch ein Feedback. [...] Die rechtzeitige Abgabe der Jahresberichte gehört zu den Aufgaben der Mitgliedsschulen und ist auch ein Aspekt, der bei der Verlängerung der Mitgliedschaft nach fünf Jahren zu berücksichtigen ist“ (Köhler, 2007, 25. Juli 2007).

Die erneute Bestätigung der Mitgliedschaft wurde 2005 zur Gewährleistung von Qualitätsstandards beschlossen. „Bedingungen für die Fortsetzung der Mitgliedschaft sind eine Klärung der Arbeitsergebnisse, eine Zielvereinbarung unter Beteiligung der Regionalkoordination und ein erneuter Beschluss aller schulischen Gremien“ (Köhler, 2008, 35). Der Begriff 'Zielvereinbarung' zeigt beispielhaft, dass eine Installation von Managementstrukturen stattfindet.

Die UNESCO-Arbeit an den einzelnen Schulen sollte von möglichst vielen Schulangehörigen getragen werden. Den Kern bilden die UNESCO-AG und zumindest ein UNESCO-Beauftragter als Ansprechpartner. Diese beiden, die eng zusammenarbeiten, sind für die Kommunikation der UNESCO-Angelegenheiten zuständig, sie nehmen Impulse auf bzw. gelten als Stimuli. Das Netzwerk integriert nicht nur die direkten Schulangehörigen, die Schulleitung sowie die Lehrer- und Schülerschaft, sondern ebenso die Erziehungsberechtigten und die lokalen Betriebe. Die UNESCO-Projektschulen treten für eine innere und äußere Offenheit der Schule ein: Sie widmen sich ebenso aktuellen wie vernachlässigten Themen und sind gegenüber Anregungen aller offen. Kooperationen werden mit allen Schulstufen, -arten und -formen angestrebt sowie auch mit außerschulischen Institutionen und Personen. Nichtregierungsorganisationen sollten ebenso wie Vereine berücksichtigt werden. Nichtregierungsorganisationen galten von Anfang an als wichtige Partner.⁴¹ In der Resolution 1.311 heißt es bezüglich der Gründung des ASP-nets:

„Member States are invited, through their National Commissions or otherwise to set up national committees on education for living in a world community and to stimulate the interest in this subject of appropriate non-governmental organizations with a view to advising Unesco on principles and methods in this field.“
(UNESCO, 1953a, Programmresolution II, Punkt 1.311).

⁴¹ Schon 1946 hatten die Vereinten Nationen das DPI, Department of Public Information, gegründet und dieses auf eine Zusammenarbeit mit den NGOs verpflichtet (Pubantz/Moore 2008a, 311: non-governmental organization (NGO)).

Nachfolgende Abbildung verdeutlicht die einzelnen interagierenden Elemente einer UNESCO-Projektschule.

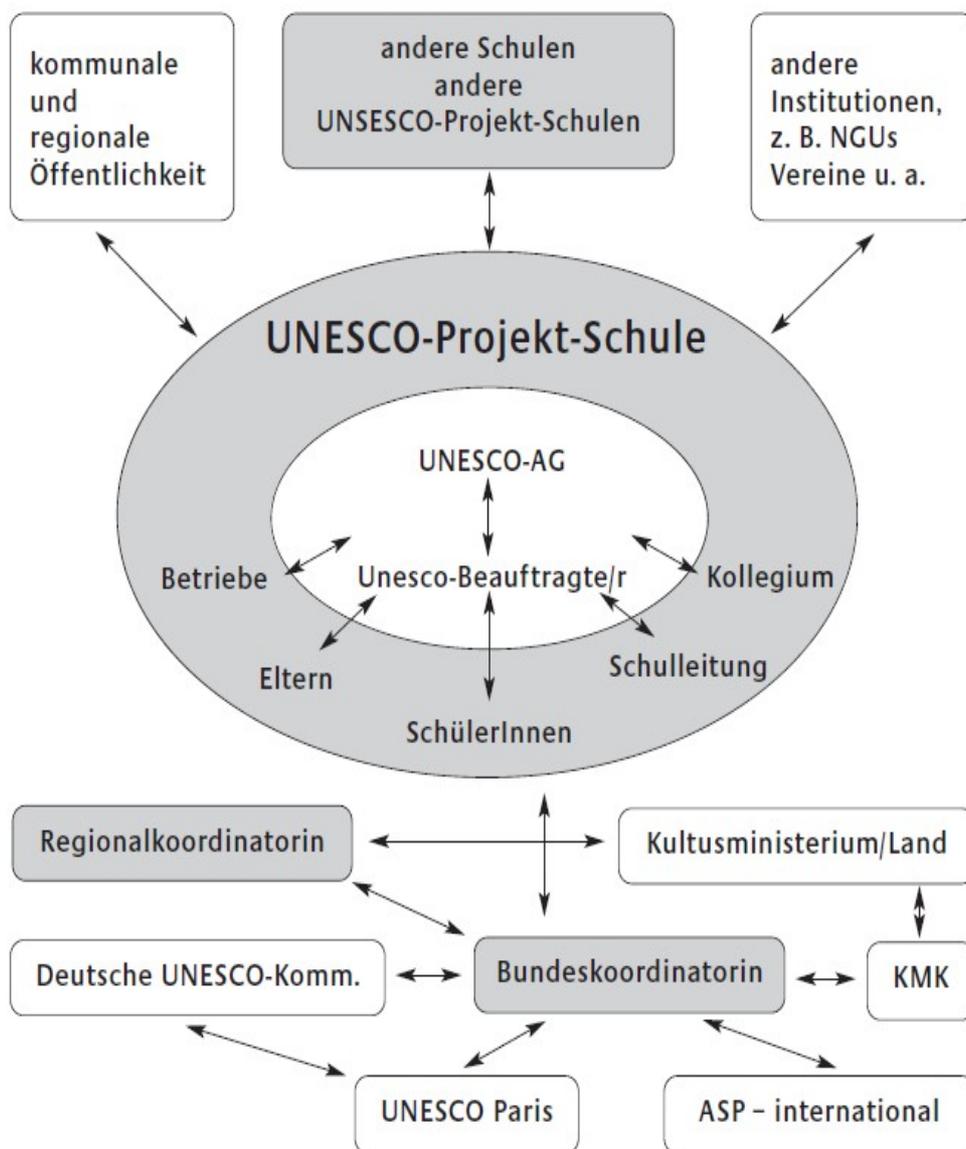


Abb. 8: Netzwerk der UNESCO-Projektschulen in Deutschland

Quelle: Buckendahl, 2003, 52

Eine funktionierende Kommunikation innerhalb des Netzwerks wird durch verschiedene Medien und Veranstaltungen gewährleistet. Seit 1976 findet einmal im Jahr eine Jahrestagung der deutschen Schulen statt, zu der die Hälfte aller deutschen UNESCO-Projektschulen eingeladen wird (UNESCO-Kommission, 2003h, 100). Die Schulen eines Bundeslandes organisieren ebenfalls jährlich eine Regionaltagung, an der alle UNESCO-Projektschulen des Bundeslandes teilnehmen können.

„In wenigstens einmaligen Treffen der Schulkoordinatoren werden die jährlichen Aktivitäten an den Schulen vorgestellt, neue geplant oder Intensivierungsmöglichkeiten für die Nachhaltigkeit des Lernens vorgestellt. Auf Schülerebene ergibt sich, zumindest in Bayern, ebenfalls jährlich die Möglichkeit, im sogenannten 'Jugendforum' mit Teilnehmern anderer ups-Schulen in Workshops etwas zu Schulentwicklung, Umweltschutz, interkulturellem Lernen und vielen Themen mehr Erfahrungen und Anregungen auszutauschen“ (Meißner, 2005).

Möglichkeiten des Austausches bietet außerdem das Internet. Seit 1998 besitzt das deutsche Netzwerk die Homepage '<http://www.ups-schulen.de>' und eine Mailing-Liste (UNESCO-Kommission, 2003g, 9). Zu wichtigen deutschen und internationalen Projekten gibt es eigene Webseiten. Ein Pilotprojekt der deutschen UNESCO-Projektschulen ist die internationale Internet-Konferenz 'Agenda 21 NOW!'. Hier können Schüler weltweit im Internet über aktuelle Fragen zur nachhaltigen Entwicklung, über Demokratie und die Verwirklichung der Menschenrechte diskutieren (<http://www.agenda21now.org>, 12. Mai 2008). Ein weiteres Medium des Informationsaustausches stellt die seit Dezember 1991 vierteljährlich erscheinende Zeitschrift 'forum' dar (UNESCO-Kommission, 2003g, 8). Sie thematisiert Hintergrundinformationen zu schulrelevanten Fragestellungen und bietet konkrete Unterrichtsbeispiele und Materialhinweise. Die Titel der Hefte werden im Voraus auf den regelmäßig stattfindenden Tagungen mit den Regionalkoordinatoren diskutiert und beschlossen. Von Zeit zu Zeit bietet die UNESCO Paris 'Kits' zur Thematisierung diverser Inhalte im Unterricht an, wobei es den Schulen überlassen bleibt, ob sie diese nutzen.

Die Ernennung zu einer UNESCO-Projektschulen ist von der Umsetzung bestimmter Unterrichtsziele und Richtlinien abhängig, die im Jahresbericht dokumentiert werden.

2.2.3 Die Grundsätze der UNESCO-Projektschulen

Die Arbeit im Netzwerk basiert auf Grundsätzen, die ihren Ursprung in der Verfassung der UNESCO haben. In der Gründungsphase wurden von einem Komitee Handlungsanregungen für die Schulen ausgearbeitet. Es empfahl „[f]ür die Durchführung des Projektes [...] die Fächer-Dreiheit Geschichte, Geographie und staatsbürgerliche Erziehung“ (Lachs, 1975, 8). „Ideengeschichtlich wurde mit dem Fach Geographie die Vorstellung von der Einheit der Menschen und das Ziel der Völkerver-

ständigkeit verbunden“ (Seitz, 2005, 55). Als Themen wurde am Anfang des Projekts die Verfassung der Vereinten Nationen und die Allgemeinen Menschenrechte festgelegt. Später wurde der Themenbereich erweitert: In der Annahme, dass Konflikte zwischen Völkern durch Unkenntnis entstehen, wurde das Studium fremder Völker und Kulturen als erster Themenkreis des Projektvorhabens konzipiert. 1975 heißt es, dass „die überwiegende Mehrzahl aller durchgeführten Projekte (85 Prozent nach einer UNESCO-Statistik) sich mit [diesem Thema (...)] befasst“ (Lachs, 1975, 9). Ein weiteres Schwerpunktthema stellt die Behandlung der Arbeit und Ziele der UNO und ihrer Sonderorganisationen dar. Die Umsetzung sollte über eine reine Wissensübermittlung hinausgehen. Der Aspekt der fächerübergreifenden Projektarbeit wurde von Anfang an in den Mittelpunkt gestellt (UNESCO, 1953c, Absatz 3, 3). „So kann das Thema von allen Seiten angepackt werden, d.h. für die Schule: jedes Fach kann Entscheidendes dazu beitragen. Zwar werden sich in Geschichte und Religion wohl die meisten Möglichkeiten bieten, doch die anderen Fächer brauchen ihnen nicht um vieles nachzustehen; etwa der Erdkundeunterricht“ (Meier-Marx, 2003, 16). Mittlerweile arbeiten die UNESCO-Projektschulen auf der Grundlage der 'UNESCO-Empfehlung zur Internationalen Erziehung' aus dem Jahr 1974 (Hüfner/Reuther, 2005, 65), die die Basis für die 2000 erstellten Leitlinien der Schulen bilden. Als Schwerpunkte der Arbeit im ASP-net werden auf der Homepage der Bundeskoordination der UNESCO-Projektschulen Deutschlands folgende Punkte genannt (25. Mai 2009):

- „*Interkulturelles Lernen* hat als Ziel, dass die Schüler
- ... Interesse für fremde Kulturen entwickeln, andere Kulturen und Lebensweisen achten;
 - ... lernen, andere Perspektiven in Zusammenhängen zu erkennen und einzunehmen und Empathie zu entwickeln;
 - ... den erweiterten Kulturbegriff der UNESCO verstehen (Kulturpluralismus, Kultur als Tradition und Gestaltungsraum);
 - ... Respekt und Toleranz als Grundeinstellung entwickeln“.

Das Netzwerk der UNESCO-Projektschulen wurde 1953 mit dem Auftrag gegründet, neue Methoden und Inhalte einer 'Erziehung zu internationaler Verständigung' zu entwickeln. Ausgehend von der Überzeugung, dass 'Internationale Verständigung' gelebt werden muss, gelten Begegnungen von Menschen unterschiedlicher Kulturen, die miteinander in den Dialog treten, als eine elementare Komponente. „Die Aktivitäten

der *unesco-projekt-schulen* – vom Projekt 'Ausländer in unserer Stadt'⁴² (1976) bis zum 4. internationalen Projekttag 'Kulturen begegnen sich – weltoffen' (2002) – zeugen von der Suche nach den Bedingungen eines friedlichen und respektvollen Zusammenlebens aller Menschen“ (Hirche, 2003, 5). 2001 schreibt die damalige Bundeskoordinatorin Hartmann, dass 'Interkulturelles Lernen' vom 'Globalen Lernen' abgelöst worden sei, da es besser auf die gesellschaftliche Herausforderung reagieren könne. „Globales Lernen hebt einerseits auf die Interdependenzen der Staaten - Eine Welt – ab, betont aber andererseits den Erhalt der Kulturreichvielfalt angesichts weltweiter Vereinheitlichungstendenzen“ (Hartmann, 2001, 147). In den Leitlinien der UNESCO-Projektschulen spiegelt sich diese Auffassung noch nicht wieder. Der 'Eine-Welt'-Aspekt wird explizit aufgeführt.

„*Eine-Welt-Pädagogik* hat als Ziel, dass die Schüler

- ... sich als Individuen in einem globalen Zusammenhang sehen und verstehen, dass es nur EINE WELT gibt, in der regionale und weltweite Zusammenhänge bestehen;
- ... Globalisierung in allen Aspekten – positiven wie negativen – erfassen und verstehen;
- ... Unterscheidung von Potential und Realität auf mehreren Ebenen wahrnehmen und analysieren: Internationalisierung der Bildung, kultureller Austausch (Massenkultur, Welt-Musik, Erhaltung der kulturellen Vielfalt), Agenda 21, Kommunikation (Meinungsvielfalt, Pluralismus, Massenmedien, Internet), Wirtschaft und Finanzen.“

Diese Programmatik lehnt sich am Faure-Bericht (2.1.3.3) an, in dem das Bildungsziel folgendermaßen formuliert wird. „Der neue Mensch muss in der Lage sein, die weltweiten Folgen individuellen Verhaltens zu verstehen, Prioritäten zu begreifen und seinen Anteil an der gemeinsamen Verantwortung zu übernehmen, die das Schicksal der Menschheit bestimmt“ (Faure, 1973b, 24f.). Darüber hinaus lassen sich Bezüge zur 'Empfehlung zur internationalen Verständigung' (2.1.3.4) feststellen, in der erstmalig die „Beschäftigung mit Weltproblemen“ eingefordert wird.

⁴² Dieses Projekt von 1976 bis 1978 wird als Neubeginn der Arbeit an den UNESCO-Projektschulen gesehen (UNESCO-Kommission, 2003, Zeittafel, 7).

„*Menschenrechts- und Friedenserziehung* hat als Ziel, dass die Schüler

- ... die Menschenrechte kennen, sie im Alltag respektieren und für ihre Umsetzung konkret eintreten;
- ... Kenntnisse über Verfahren der individuellen und gesellschaftlichen Konfliktbewältigung haben, um schulinterne Konflikte friedlich zu lösen;
- ... nationale und internationale Konflikte auf ihre Ursachen hin untersuchen und Initiativen für internationale zivile Konfliktbeilegung kennen;
- ... die Menschenrechtssituation in Deutschland kritisch bewerten, eine offene, von Toleranz geprägte Einstellung für unterschiedliche Rechtssysteme entwickeln;
- ... das gesamte Spektrum der internationalen Vereinbarungen über Menschenrechte im Zusammenhang verstehen“.

„*Bildung für nachhaltige Entwicklung* hat als Ziel, dass die Schüler

- ...: die Umweltprobleme (Luft, Klima, Wasser, Boden, Energie/Ressourcenverschwendung/Müll) verstehen und unseren Lebens- und Wirtschaftsstil mit Umweltproblemen in Verbindung bringen können;
- ...: Vorschläge zu umweltbewusstem Handeln entwickeln und zu ihrer Verwirklichung beitragen;
- ...: umfassendes Verständnis von „nachhaltiger Entwicklung“ (natürliche, kulturelle und soziale Umwelt) entwickeln;
- ... sich umweltbewusst und umweltbewahrend verhalten.“

Ergänzend zu dieser sehr umweltrelevanten Ausprägung muss 'Bildung für nachhaltige Entwicklung' sich außerdem am Entschluss der Vollversammlung der Vereinten Nationen vom 20. Dezember 2002 messen lassen.⁴³

⁴³ Auf Empfehlung des Weltgipfels für nachhaltige Entwicklung (Johannesburg) wurde die Weltdekade 'Bildung für nachhaltige Entwicklung' (2005 bis 2014) ausgerufen. Schon 1992 war in Brasilien der Zusammenhang zwischen Armut, Entwicklung und Umweltzerstörung herausgestellt worden. Zehn Jahre später wurde die 'kulturelle Vielfalt' integriert. Der Weltgipfel „lenkte den Blick auch auf Inhalte und Ziele von Bildung. Politiker aus allen Weltregionen hatten in Johannesburg wortreich über mangelnde Unterstützung einer auf langfristige Ziele angelegten Politik geklagt. Mit der Forderung nach einer VN-Weltdekade 'Bildung für nachhaltige Entwicklung' zog der Gipfel die Konsequenz aus der Erkenntnis, dass es *ohne Veränderungen der Einstellungen* bei der Mehrzahl der Menschen, insbesondere der jungen Generation, *keine größeren Fortschritte* in der Verwirklichung der zehn Jahre zuvor beim ersten Erdgipfel von Rio de Janeiro als Agenda 21 beschlossenen koordinierten Umwelt- und Entwicklungspolitik geben wird“ (Schöffthaler, 2006, 12. Hervorh. durch A.S.).

„Das Ziel einer Bildung für nachhaltige Entwicklung sei es, [...] die Prinzipien nachhaltiger Entwicklung weltweit in den nationalen Bildungssystemen zu verankern. [...] Aufgabe der Bildung für nachhaltige Entwicklung ist es, den Menschen die nötigen Kompetenzen und Einstellungen zu vermitteln, dass künftige Generationen eine lebenswerte Welt vorfinden [...]. Bildung für nachhaltige Entwicklung zielt auf Bewusstseinsbildung und Identifikation mit dem eigenen Lebensraum und ist somit nicht nur Wissensvermittlung, sondern handlungsorientiertes politisches Lernen“ (UNESCO-Kommission, 2005, 15. Januar 2009).

Der Aspekt der 'Bildung für nachhaltige Entwicklung', wenn auch weiterhin schwerpunktmäßig als Umwelterziehung verstanden, wird erst Ende der neunziger Jahre als fester Bestandteil im Konzept der UNESCO-Projektschulen Deutschlands aufgenommen. 1997 findet erstmals eine Jahrestagung zum Thema „Neue Methoden in der Umwelterziehung“ statt (UNESCO-Kommission, 2003h, 100). Die vorherigen Konferenzen können alle unter der Thematik „Internationale Verständigung“ zusammengefasst werden.

Jede UNESCO-Projektschule soll ein eigenes Schulprofil formulieren, welches als Orientierungsrahmen gilt und der (Selbst-)Evaluation dient. Es orientiert sich – wie oben erläutert – an den Grundsätzen der UNESCO und arbeitet an den sog. Schlüsselaufgaben der Menschheit:

- Menschenrechte für alle verwirklichen
- Armut und Elend bekämpfen
- Umwelt schützen und bewahren
- Anderssein der Anderen akzeptieren⁴⁴

(Oelschlägel, 1996, 38; UNESCO-Kommission, 2003, 93).

Die praktische Umsetzung dieser Ansätze findet durch den Einsatz neuer und effektiver Lehrmethoden und Materialien statt. Die UNESCO-Projektschulen stellen sich durch die curriculare und extra-curriculare Berücksichtigung von 'Friedens-, Menschenrechts- und Demokratieverziehung'⁴⁵ sowie der 'Interkulturellen Bildung', der 'Bil-

⁴⁴ Hierbei handelt es sich um die vier Grundsätze der Arbeit im ASP-net, die 1993 schriftlich fixiert wurden.

⁴⁵ Die Zielsetzungen und Aktivitäten der UNESCO stützen sich grundsätzlich auf den Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der UNO aus dem Jahre 1948, in dem in Absatz 2

„Bildung für Eine Welt“ und der 'Bildung für nachhaltige Entwicklung' den gesellschaftlichen Herausforderungen. Darüber hinaus arbeiten die Schulen zum Thema UN/UN-Systeme und über das Weltkulturerbe.

In den Zielvorgaben der UNESCO-Projektschulen Deutschlands heißt es, dass „[d]ie Schüler/innen in den *unesco-projekt-schulen* [...] die in den Essentials genannten Werte und entsprechende Handlungsmöglichkeiten kennen[lernen]:

- A. Menschenrechts- und Friedenserziehung
- B. interkulturelle Kompetenz
- C. Umwelt und Nachhaltigkeit
- D. globale Entwicklung“

(Homepage der Bundeskoordination der UPS Deutschlands, 25. Mai 2009).

Insbesondere Projektarbeit wird zur Realisierung dieser Ziele empfohlen. Die Umsetzung findet in der Regel unter eigener Regie der Schulen statt, sollte aber, um eine Verzahnung zu gewährleisten, idealerweise ganzjährig, zumindest aber über ein Schulhalbjahr laufen (UNESCO, 1953c, Absatz III: Some Suggestions on the Planning of Projects, 3). Zumeist werden bereits bestehende Projekte, mit denen die Schulen sich bei der UNESCO beworben haben, intensiviert. Alle zwei Jahre werden zentral organisierte 'Internationale Projektstage' durchgeführt. Hierfür arbeiten deutsche UNESCO-Projektschulen mit ausländischen Partnerschulen und außerschulischen Kooperationspartnern zusammen, außerdem werden auch Nicht-UNESCO-Projektschulen aufgerufen, sich zu beteiligen. Im Jahre 2007 erstellte die Bundeskoordination eine eigene Website mit zahlreichen Unterrichts Anregungen, Materialhinweisen und Links als gemeinsame Plattform (Köhler, 2008, 33). Dort heißt es, dass „alle interessierten Schulen und Bildungseinrichtungen ein[geladen sind,] zur Auseinandersetzung mit diesem Thema im Jahr 2007 und zur Teilnahme am 7. Internationalen Projekttag“ (UNESCO-Kommission, 2007a, 16. Oktober 2007). Die Arbeit in den Schulen kann Monate andauern und findet ihren Höhepunkt an dem Projekttag, der idealerweise am gleichen Tag stattfinden und hohe Öffentlichkeitswirksamkeit erzeugen soll. Der 2008 realisierte 'Internationale Projekttag' stand unter dem Motto

steht: „Ausbildung soll die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten zum Ziele haben.“ Der Begriff 'education' wurde in der deutschen Fassung mit 'Ausbildung' übersetzt. Der Begriff Erziehung oder Bildung wäre kontextuell adäquater gewesen.

„Nebeneinander– Miteinander– Heimat finden. – Wie viel Integration brauchen wir?“. Themen früherer Projektstage waren „Lebenstraum Sport - fit - friedlich - fair - für Eine Welt“ (2006), „Lebenselixier Wasser - Probleme, Konflikte, Chancen“ (2004), „Dialog zwischen den Kulturen“ (2002), „Nachhaltige Entwicklung - Wege zu einer Kultur des Friedens“ (2000) und „50 Jahre Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“ (1998). Der erste Projekttag „10 Jahre nach Tschernobyl“ fand 1996 statt. Das Motto der 'Internationalen Projektstage' wird von der Bundeskoordination festgelegt. In den Jahrestagungen werden Anregungen, Konzepte und Materialien für die nächsten 'Internationalen Projektstage' erarbeitet. Die jeweiligen Themen lassen sich einem Prinzip der UNESCO-Projektschulen zuordnen:

Durchgang	Jahr	Thema	Prinzip der UNESCO-Projektschulen
8.	2010	Unser Handeln – unsere Zukunft	Bildung für nachhaltige Entwicklung
7.	2008	Nebeneinander– Miteinander– Heimat finden. – Wie viel Integration brauchen wir?	Interkulturelle Bildung
6.	2006	Lebenstraum Sport – fit – friedlich – fair – für Eine Welt	Eine Welt/Solidarität
5.	2004	Lebenselixier Wasser – Probleme, Konflikte, Chancen	Bildung für nachhaltige Entwicklung
4.	2002	Kulturen begegnen sich - weltoffen	Interkulturelle Bildung
3.	2000	Wege zu einer Kultur des Friedens und nachhaltige Entwicklung	Friedenspädagogik, Bildung für nachhaltige Entwicklung
2.	1998	50 Jahre Allgemeine Erklärung der Menschenrechte	Menschenrechtserziehung
1.	1996	10 Jahre nach Tschernobyl	Eine Welt/Solidarität

Abb. 9: Themen der durchgeführten Internationalen Projektstage im ASP-net

Quelle: UNESCO-Kommission, 2003h, 8f.; www.ups-schulen.de, 01. Mai 2009

Die 'Internationalen Projektstage' sind ein Beispiel für die funktionierende Kommunikation und Kooperation im weltweiten Netzwerk. Die Tradition der 'Internationalen Projektstage' geht auf eine Solidaritätsaktion am 26. April 1996 mit dem Titel '10 Jahre nach Tschernobyl' zurück, die unter der Schirmherrschaft der Bielefelder UNESCO-Projektschulen stattfand (Bloech et al., 1999). Die Lehrer- und Schülerschaft dieser Schulen hat „mit bescheidener finanzieller und logistischer Unterstützung der UNESCO, der Deutschen UNESCO-Kommission und einer Reihe anderer nationaler UNESCO-Kommissionen und mehreren Lehrerorganisationen“ alle UNESCO-Projektschulen des weltweiten Netzwerks zur Beteiligung aufgerufen (Schöffthaler, 1999a, 8). Die Resonanz „von über 1200 Schulen, Initiativen und Einzelpersonen aus 64 Ländern“ war ebenso überwältigend wie das gesamte Spendenaufkommen von „über

1.500.000 Mark“, die direkt an osteuropäische Einrichtungen übergeben wurden (Bloech, 1998, 91f.). Auch die Initiative zum zweiten 'Internationalen Projekttag' zum Thema „50 Jahre Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“ ging von dem Oberstufenkolleg und der Laborschule Bielefeld aus (Bloech, 1998, 90).

Allgemein stellt die Projektarbeit einen Teil der handlungsorientierten Dimension in den UNESCO-Projektschulen dar und eröffnet die Möglichkeit, Handlungsräume zu erproben. Sie unterstützt somit das Prinzip „Global denken – lokal handeln“, welches als gängige Maxime im Bildungsbereich gilt (Hufer, 2007, 95) und im Delors-Bericht als Bildungsziel formuliert wird (UNESCO-Kommission, 1997, 167), da sie in Ergänzung zum regulären Unterricht Erlebnis- und Erfahrungsräume bieten.

Im Rahmen des Bildungskonzepts der UNESCO-Projektschulen wird gefordert, dass Lernen auf folgenden Handlungsebenen stattfindet:

1. Öffnung zur schulübergreifenden Zusammenarbeit und Projektkultur

Durch den Besuch außerschulischer Lernorte sowie der Berücksichtigung von Experten und verschiedener Personengruppen soll Schule sich der Gesellschaft öffnen. Fächerübergreifende Strukturen spiegeln die komplexen gesellschaftlichen Strukturen wider und ermöglichen ein lebensnahes Lernen. Der Gebrauch der 'Neuen Medien' müsse eingeübt und flexibel genutzt werden. Über Projektarbeit könne den Schülern bspw. die Möglichkeit gegeben werden, ihr außerschulisches Umfeld vielseitig zu erkunden und erste Erfahrungen im Berufsleben zu machen. Die Öffnung der Schule bedeutet darüber hinaus, die Erziehungsberechtigten über die in dem Schulprogramm fixierten Schwerpunkte zu informieren und sie in die Entwicklung, Durchführung und Evaluation der Arbeitsprozesse zu involvieren.

2. Partizipation

Die zweite Handlungsebene, die Partizipation, verfolgt einen ähnlichen Ansatz. Eine aktive Teilnahme aller Gruppen am Schulleben soll die nötige Grundlage schaffen, um konstruktiv zusammenzuleben und zu arbeiten. Erst die Institutionalisierung demokratischer Prozesse könne die Realisierung des Bildungsziels zum mündigen Bürger gewährleisten. Als Umsetzungsmöglichkeit wird die Installation eines Schülerparlaments genannt (UNESCO-Kommission, 2004, 32).

3. Aktion: Verantwortung und Impulse für Gemeinde und Stadt

Die dritte Handlungsebene mahnt die Verantwortungsübernahme der Schüler an und betont die Bedeutung des frühen Einübens dessen. Im lokalen Einsatz für eine 'Kultur des Friedens' sollen Handlungsstrategien für gesellschaftliche Problemsituationen entwickelt werden. Die Schulen werden ermutigt, Initiativen zu gründen, die den Schülern die gesellschaftlichen Herausforderungen bewusst machen und Lösungsansätze verdeutlichen. Eine 'Kultur des Friedens' muss aktiv (vor-)gelebt werden (UNESCO-Kommission, 2004, 32).

2.2.4 Die Flagship-Projekte des ASP-nets

Das internationale Schulprojekt wurde als *Programm koordinierter experimenteller Aktivitäten in Schulen von Mitgliedstaaten* initiiert. Um die Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedsländern zu fördern, werden internationale Projekte durchgeführt, die die Teilnehmer mit den Leitlinien des UNESCO-Bildungsprogramms vertraut machen. Das Besondere an den sogenannten Flagship-Projects, wie z.B. dem Baltic Sea Project, ist, dass sie über den Rahmen des ASP-net hinausgehen (Rissom, 2003b, 24). Einige Projekte sollen im Folgenden vorgestellt werden.

2.2.4.1 Das Baltic Sea Project

Das Baltic Sea Project (BSP) wurde 1989 als erstes regionales Flagship-Projekt des ASP-nets von der Finnin Liisa Jääskeläinen initiiert (UNESCO-Kommission, 2003, Zeittafel, 7). Die Zusammenarbeit erfolgt zwischen den neun Ostseeanrainerstaaten Polen, Litauen, Lettland, Estland, Russland, Finnland, Schweden, Dänemark und Deutschland. 2008 waren etwa 200 Schulen beteiligt (<http://www.bspinfo.lt/>, 17. November 2008). „Anfangs ein reines Umweltprojekt fühlt es sich nach der Konferenz in Rio de Janeiro 1992 entsprechend des Bildungsauftrags der AGENDA 21 einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung verpflichtet“ (Grönwoldt, 2003, 76). Seitdem bildet 'Bildung für nachhaltige Entwicklung' den thematischen Schwerpunkt des Projekts, wobei zum Beispiel das Konsumverhalten, die Gefährdung der Erdatmosphäre und der Artenvielfalt kritisch diskutiert werden. „A network of schools within UNESCOs Associated Schools project working for Environmental awareness, International cooperation, Problem solving and finding solutions in order to achieve sustainable develop-

ment“ (Zimmermann, 2001, 317). Der Austausch wird durch eine regelmäßig erscheinende Zeitschrift, eine Website und durch Unterrichtsmaterialien gefördert. Insbesondere die internationalen Camps widmen sich handlungsorientiert einer 'Bildung für nachhaltige Entwicklung', wobei die Jugendlichen sich in den größtenteils auf Englisch gehaltenen Workshops in wissenschaftlicher, kultureller und künstlerischer Weise mit dem Ökosystem Ostsee auseinandersetzen. „Auf internationalen Ostsee-Camps beschäftigen sich Schülerinnen und Schüler mit neuen Methoden der Umwelterziehung, die viel Wert auf praktische Erfahrungen und Kreativität legen. Auch für Lehrerinnen und Lehrer werden regelmäßig Seminare angeboten“ (Grönwoldt, 2003, 75).

2.2.4.2 Das Blue Danube River Project

Im Jahre 1991 wurde das Donauprojekt des ASP-nets Blue Danube River Project im österreichischen Krems gegründet (UNESCO-Kommission, 2003g, 8). Schulen aus den Anrainerstaaten der Donau haben sich zu einem Netzwerk zusammengeschlossen, um

„Gemeinsames und Trennendes im Bereich der Donauländer aufzuspüren und so ein besseres Verständnis der Völker in Ost- und Südosteuropa zu fördern. [Es] nimmt insofern eine herausragende Position ein, als es durch die Einbindung von Jugendlichen aus Schulen verschiedener Nationen und die institutionelle Verankerung unter dem Dach der UNESCO über den Rahmen der Möglichkeiten des Unterrichtsalltags erheblich hinausragt. Seine Vorbildfunktion im Bereich des internationalen Austauschs, der Einbindung verschiedener fachlicher Zugänge und der methodischen Gestaltung prädestinieren es für die Rolle eines 'flagship-projects'“ (Hallitzky/Mohrs, 2005, XIX).

Für die Jubiläumsreise im Herbst 2001, an der Jugendliche aus elf Ländern teilnahmen, wurde bewusst ein Schiff als erlebnispädagogisch orientierter Tagungsort genutzt, damit dessen räumlichen Begebenheiten dazu anregen, „ausgetretene Pfade der Bearbeitung von Themen zu verlassen und ungewöhnliche Ansätze zu suchen. [...] Das Schiff erwies sich als idealer Ort, um in kurzer Zeit respektable Ergebnisse vorweisen zu können. Es ist schwer [sic] sich auszuklingen, die Konzentration wird gesteigert, der Arbeitsprozess fokussiert“ (Meißner, 2003, 77).

2.2.4.3 Die Model United Nations-Konferenzen

Bei den Model United Nations (MUN)-Konferenzen handelt es sich um Planspiele, in denen zu weltpolitischen Themen UN-Konferenzen in diversen Städten simuliert werden, beispielsweise in Berlin, New York, Kairo, Sankt Petersburg, Neu Delhi, Paris, Dublin und Den Haag. Die Schüler, in der Regel ab Klasse 10, oder auch Studenten müssen als Delegierte eines drei Monate vor der Konferenz zugeteilten Landes dessen Position möglichst realistisch vertreten, Kompromisse aushandeln und Konventionen verabschieden. Die Teilnahme bedarf einer intensiven Vorbereitung und der Auseinandersetzung mit den länderspezifischen Hintergründen sowie der zu verhandelnden Thematik. Die Schulen müssen Resolutionsentwürfe erarbeiten, die die Grundlage für die Debatten bei den MUN-Konferenzen, auf denen ein sogenannter Dress Code gilt, bilden. Anhand dieser Konzepte soll mit den Delegierten anderer Länder in den jeweiligen Komitees ein Konsens gefunden werden. In der Diskussion müssen u.U. Positionen eingenommen werden, die nicht den eigenen entsprechen, wodurch scheinbare Selbstverständlichkeiten und Vorurteile in Frage gestellt werden. Das Interesse an 'fremden Kulturen' soll geweckt und ein Verständnis dieser durch den Erwerb des Hintergrundwissens gefördert werden. Die formalen Debatten werden auf der Grundlage einer Geschäftsordnung geführt, die sich an der der Vereinten Nationen orientiert. Zwischen diesen Diskussionen finden informelle Arbeitsphasen statt, in denen sich die Teilnehmer in ihren Gremien treffen und die Positionen innerhalb der Gruppe geklärt werden. „Das Ziel von UN-Simulationen als Lehrmethode ist, den Spielern die Struktur und Funktionsweise der Gremien der Weltorganisation vertraut zu machen. Die Idee ist, dass durch die seriös simulierte Ausübung multinationaler Diplomatie und intergouvernementaler Entscheidungsfindung das Verständnis für internationale Beziehungen und deren Zusammenhänge intensiver gefördert wird als durch abstrakte Sachinformationen und Problemanalysen allein“ (Wesel, 2000, 575). Die Schüler werden aber nicht nur mit der Arbeitsweise der internationalen Organisation vertraut gemacht, sondern erwerben rhetorische Fähigkeiten und erleben sich in einer Verhandlungssituation. Auf einer Einladung zu einem MUN-Treffen in Oldenburg werden die Ziele der Arbeit noch deutlicher unter dem Aspekt der internationalen Verständigung zusammengefasst:

„The object of the MUN is to seek, through discussions, negotiations, and debate, solutions to the various problems of the world, dealing with economic, social, en-

vironmental and cultural issues. The young delegates, in seeking solutions to these problems, can learn to break away from national interests and to develop true international cooperation" (<http://www.olmun.org>, 16. Mai 2009).

Model United Nations-Konferenzen gibt es auf der ganzen Welt, „[d]as US-amerikanische National Model United Nations (NMUN) ist die größte und professionellste UN-Simulation“ (Wesel, 2000, 575). In Deutschland haben sich in sieben Städten Schüler zu einer MUN-Organisation zusammengeschlossen (Deutsche MUN, 2008, 07. Dezember 2008). Seit 2002 werden parallel zu den MUN-Versammlungen auch Simulationen von Sitzungen des Internationalen Gerichtshofs (ICJ) abgehalten.

2.2.4.4 *Der Mondialogo-Wettbewerb*

Der Mondialogo-Wettbewerb, bei dem jeweils zwei Schulen aus unterschiedlichen Ländern gemeinsam ein Projekt entwickeln, wird seit 2003 von der UNESCO und dem transnationalen Unternehmen Daimler AG ausgerichtet. „Die Projekte beschäftigen sich mit den Kulturen der Länder, mit Aids, Ressourcen wie Wasser oder der idealen Stadt. Es geht um interkulturellen Dialog, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Kulturen und darum, voneinander zu lernen“ (anonymisierte Literatur VI/4, 2006, 18). Das Projekt versteht sich als praktische Umsetzung der 'Erklärung zur Kulturellen Vielfalt' (Kap. 2.1.3.8). Es betont die Bedeutung kultureller Vielfalt und will „vor allem junge Menschen für die Notwendigkeit und die Vorteile des interkulturellen Austauschs dauerhaft [...] begeistern“ (<http://www.mondialogo.org/48.html?L=de>, 24. Mai 2009).

2.2.5 Der Einflussbereich des ASP-nets

In den letzten Abschnitten ging es primär um die Darstellung der Struktur und des Programms der UNESCO-Projektschulen. Nun wird die Resonanz und die Reichweite des ASP-nets vorgestellt.

Auf internationaler Ebene hat das Netzwerk nur eine kleine Interessenvertretung in der internationalen Organisation (Kap. 2.1.6), während die Arbeit der UNESCO-Projektschulen auf nationaler Ebene stärker protegiert wird. So haben sie im Kultusministerium einen Ansprechpartner und sind innerhalb der Behörden fest installiert (Kap. 2.2.2). Laut des 2008 fixierten Strategiepapiers der DUK ist das weltweite

Netzwerk der UNESCO-Projektschulen eines der wichtigsten Implementierungsinstrumente der Organisation ist. „Dieses außergewöhnliche Netzwerk ist einmalig im System der internationalen Organisationen. Die Projektschulen sind Orte, an denen täglich gute Bildungspraxis realisiert und evaluiert wird. Das Netzwerk der Projektschulen sollte im UNESCO-Bildungsprogramm daher eine deutlich sichtbarere Rolle erhalten“ (UNESCO-Kommission, 2008d, 13. Oktober 2008). Insbesondere im vom Budgetumfang her kleinsten Programmbereich, den Sozialwissenschaften/Frieden und Menschenrechte,⁴⁶ der die Herausbildung einer 'Kultur des Friedens und der Demokratie' fördern soll, wird das Engagement des ASP-nets geschätzt. „Die [in diesem Bereich durchgeführten] fachübergreifenden Aktivitäten zielen dabei auf die Entwicklung und Erprobung von Methoden nichtmilitärischer Konfliktprävention; konkrete Arbeit wird dabei vor allem in dem Netzwerk der über 5000 UNESCO-Projektschulen in 160 Ländern geleistet“ (Unser, 2004, 214). Bei ihrer Ausrichtung auf die internationale Verständigung seien die UNESCO-Projektschulen „ihrer Zeit weit voraus. Diese erfolgreiche Arbeit wäre ohne die vielen engagierten Lehrerinnen und Lehrer nicht möglich gewesen. Ich bin davon überzeugt, dass sie auch bei der Umsetzung der Vorstellungen von einer Welt der 'kulturellen Vielfalt' im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung in ein konkretes pädagogisches Konzept wegweisend sein werden“ (Hirche, 2003, 5). Im Rahmen der Interkulturellen Erziehung unterstütze das Netzwerk den Austausch zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen und fördere somit ein daraus erwachsenes Interesse und eine größere Sensibilität für das Individuum. Ein hoher Anteil der Schülerschaft einer UNESCO-Projektschulen schätzen diese Erfahrungen als sehr wertvoll für das spätere Studium und Berufsleben ein, außerdem betonen sie die gute Atmosphäre in ihrer Schule und die Durchführung vieler Projekte (Gobina, 2005, 44). Für die Lehrerschaft besteht durch das Netzwerk die Möglichkeit, Unterricht zu reflektieren und schulformübergreifend an gemeinsamen Themen zu arbeiten (Gobina, 2005, 60). Insgesamt werden – wie einleitend erwähnt – der Informationsaustausch und die Multiplikatorenfunktion, die bei der Initiierung des ASP-nets betont wurde, als Kritikpunkte konstatiert (Hüfner, 1984, 29). In einer Ansprache zur Eröffnung der Jahrestagung anlässlich des dreißigjährigen Bestehens der Modell-

⁴⁶ Die Delors-Kommission arbeitete 1995 neue Schwerpunkte aus: Naturwissenschaften, Kultur, Kommunikation, Information und Informatik sowie Sozialwissenschaften/Frieden und Menschenrechte (Unser, 2004, 213f.).

schulen wurden zwei Verbesserungsvorschläge für das ASP-net formuliert: „Die erste Anmerkung zielt darauf, dass die Arbeit von UNESCO-Modellschulen [...] bei denen, die sich mit Fragen der politischen Bildung beschäftigen oder 'Entscheidungsträger' sind, nicht den Stellenwert hat, der ihr eigentlich zukäme“ (Schermer, 1984, 11). Schermer fordert verstärkte Öffentlichkeitsarbeit, um den Bekanntheitsgrad des Netzwerks zu erhöhen. Eine weitere Anmerkung bezieht sich auf die Ausweitung des Programms. Dabei ginge es darum, „dass man das, was sich an positiven Ansätzen in den Modellschulen findet, auf andere Schulen übertragen sollte“ (Schermer, 1984, 13). Diese Anregung bezieht sich direkt auf das Motiv, das 1953 der Projektinitiierung zugrunde lag. Als Modellschulen sollten die UNESCO-Projektschulen innovative Methoden entwickeln und anderen Schulen zur Orientierung dienen. „Evaluationen haben [allerdings] ergeben, dass das Modellschulprogramm in den beteiligten Ländern vergleichsweise geringe innovatorische Auswirkungen auf andere Schulen des betreffenden Landes gehabt hat“ (Müller-Wolf, 1975, 78. Mit Bezug auf: UNESCO Sekretariat, Paris, 1973). Die Exklusivität der Schulen wird infrage gestellt: Eine punktuelle Realisierung von 'Internationalen Projekttagen' könne heutzutage nicht mehr ausreichen, um eine 'Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft' zu realisieren. Schließlich veranstalte mittlerweile „[j]ede Schule, die etwas auf sich hält, [...] ein- bis zweimal pro Jahr eine Projektwoche: D.h. eine Woche lang finden sich Lehrer und Schüler zu einer frei gewählten Thematik zusammen, die unabhängig vom Lehrplan und Stundenplan angeboten wird“ (Bastian/Gudjons, 1998c, 22. Hervorh. des Originals nicht übernommen). Die Schulen müssen kreativere und ganzheitliche Strukturen installieren, um innerhalb des starren Lehr- und Stundenplans, den Schülern Lebensweltorientierung zu bieten. Eine Untersuchung der UNESCO-Projektschulen im Jahre 1975 wies nach, „dass die Lernziele des Programms weitgehend kognitiv waren und dass das Projekt einen vornehmlich appellativen [sic] Charakter hatte“ (Müller-Wolf, 1975, 79). Noch müsse eher von assoziierten Lehrern statt Schulen gesprochen werden (Junod, 1975, 75). Hierfür müsse eine alte Forderung der Erziehungsabteilung der UNESCO und aller am ASP-net beteiligten Lehrer erfüllt werden und „dem Projekt der ihm zukommende Platz in den Lehrplänen eingeräumt werden“ (Lachs, 1975, 22). Gleichzeitig wird die Abhängigkeit vom staatlichen System als Belastung empfunden. 2003, im Jahr des fünfzigjährigen Bestehens, sei das Netzwerk weniger von einer den siebziger Jahren eigenen Aufbruchstimmung und einem Wil-

len zur Bildungsreform bestimmt denn von „leeren Kassen und [...] Bildungs-Ranking“ (Hartmann, 2003b, 79). Auch das Bewerbungsverfahren scheint problematisch, da für die Teilnahme am Netzwerk die Innovationsbereitschaft und bereits initiierte Innovationsprojekte ausschlaggebend sind (vgl. Anhang B). Diese Tatsache führt ebenso wie der Fakt, dass die Schulen sich initiativ bewerben, zu der Einschränkung, dass die Schulen nicht repräsentativ für Deutschlands Bildungslandschaft sind. Positiv ist es aber, dass sich in Deutschland „der anfangs eher elitäre Kreis von Gymnasien und Lehrerbildungsstätten schon früh für alle Schularten“ öffnete (Rissom, 2003a, 10).

Die internationale Perspektive auf das ASP-net wird im 'Report of the Global Review of the UNESCO Associated Schools Project' (Davies/Harber/Schweisfurth, 2003a) deutlich. Die Forschungsergebnisse dieser Untersuchung werden im Rahmen der Kategorienbildung weiter thematisiert (Kap. 4) und mit den empirischen Daten der Jahresberichte gespiegelt (Kap. 5). Die von der Universität Birmingham realisierte Untersuchung berücksichtigte das gesamte UNESCO-Schulnetz, wobei insbesondere die Wirksamkeit und der Einfluss der UNESCO-Projektschulen evaluiert wurden. Dazu heißt es in der Anleitung zum Fragebogen 2 „The purpose of this evaluation instrument is to assess the overall effectiveness and impact on participating schools and colleges“ (Davies/Harber/Schweisfurth, 2003b, 1). Es wurde das Ziel verfolgt, der UNESCO neue Maßnahmen zur Verbesserung des Projekts zu unterbreiten. Durch den Kontakt zum Untersuchungsteam kann die vorliegende Arbeit von den im Global Review gewonnenen Daten profitieren. Die im Rahmen der Dissertation erkenntnisleitenden Ergebnisse der weltweiten Untersuchung werden im Folgenden dargestellt.

Folgende auf englisch verfasste Unterlagen wurden zur Verfügung gestellt:

1. Instrument 2: Fragebogen an Entscheidungsträger in den Kultusministerien bestehend aus 22 Items.

Die Fragen bezogen sich u.a. auf das Wissen über das Netzwerk, den Einfluss dessen auf die nationale Bildungspolitik. Ergebnisse liegen von folgenden sieben Bundesländern vor: Bayern, Berlin, Hessen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen.

2. Instrument 3: Fragebogen an die Schulen bestehend aus 44 Items.
Die Fragen bezogen sich u.a. auf die Gründe für die Teilnahme am Netzwerk, den Aktivitätsgrad der Schule, den Einfluss der Mitgliedschaft auf das Schulleben sowie auf die Art der Unterstützung durch die UNESCO. Außerdem wurde die zukünftige Prioritätensetzung an der Schule erfragt. Ergebnisse liegen von dreizehn Schulen aller Schulformen aus folgenden neun Bundesländern vor: Bayern, Berlin, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Sachsen. Zwei der befragten Schulen wurde in den Case Studies berücksichtigt.
3. Instrument 5: Global Evaluation Review Germany, impact.
22 Seiten: bestehend aus drei Teilen:
I. Evaluation of ASPnet activity based on annual reports
II. Interview with teachers and principals in charge of UNESCO activity
III. Interview with students.

Zum Zeitpunkt der Studie gab es insgesamt 7344 UNESCO-Projektschulen aller Schulformen: Die Untersuchung berücksichtigte gemäß der Verteilung im Netzwerk zu 58 Prozent Sekundarschulen, zu 25,5 Prozent Grundschulen, zu 8,4 Prozent Vorschulen und Kindergärten, zu 5,3 Prozent Berufsschulen und zu drei Prozent Institutionen der Lehrerbildung (Davies/Harber/Schweisfurth, 2003a, 11). Gleich zu Beginn des Berichts thematisiert das Untersuchungsteam das rapide Wachstum des Netzwerks, das anhand folgender Zahlen belegt und von der Forscherin durch die jeweilige Wachstumsrate im etwa zehnjährigen Intervall ergänzt wurde:⁴⁷

Jahr	Anzahl der Staaten	Anzahl der UNESCO-Projektschulen
1953	15	33
1963	42	191
1973	63	923
1981	81	1672
1992	116	2900
2003	170	7344
2005	175	7793

Abb. 10: Wachstum des weltweiten ASP-nets

Quelle: Davies/Harber/Schweisfurth, 2003a, 10. Werte für 2005: http://portal.unesco.org/education/en/ev.phpURL_ID=14694&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html, 21. Mai 2009

⁴⁷ Um die Werte im empirischen Teil zu nutzen, wurde der Wert für 2005 per Internet ermittelt.

Die Mehrheit der Nationalkoordinatoren (35 Prozent) konnte keine typische UNESCO-Projektschule beschreiben, da in ihrem Land z.B. alle Arten von Schulen im Netzwerk vertreten seien. Ein Viertel der Befragten gab an, dass die UNESCO-Projektschulen in der Regel in der Stadt seien, während fünf Prozent eher eine dörfliche Schule als typische UNESCO-Projektschulen ansahen. Siebzehn Prozent sahen eine hohe Leistungsbereitschaft als typisches Charakteristikum, während für 14 Prozent eine typische UNESCO-Projektschule eine zahlenmäßig große Schule war. Nur vier Prozent nannten eine hohe Innovationsbereitschaft und -kraft als Merkmal einer UNESCO-Projektschulen (Davies/Harber/Schweisfurth, 2003a, 11).

Auf einer im September 2003 stattfindenden Tagung der Regionalkoordinatoren wurde Skepsis gegen internationale Evaluationen dieser Art formuliert. Es wird die Frage gestellt, ob „es überhaupt Programmpunkte [gäbe], die zu vergleichen sind, so dass die Ergebnisse national/regional aussagekräftig sind“. Es wird als „[w]ichtiger erachtet, [zu klären,] wie es gelingen kann, das jeweilige Schulprogramm mit seinen *unesco*-Zielen in den Schulalltag zu implementieren“ (Regionalkoordinatoren der UNESCO-Projektschulen, 2003, Top 8, 10).

2.3 Zusammenfassende Überlegungen zum Konzept der 'Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft'

Dieser Teil der Studie beschäftigte sich mit der Frage, wie 'Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft' in den programmatischen Schriften der UNESCO dargestellt wird. Zunächst wurde die UN und die UNESCO mit Hilfe der Theorie der internationalen Organisationen typologisiert: Bei der UNESCO handelt es sich um eine Programmorganisation, deren Aufgabenfeld die Problemartikulation, Zieldefinition und Programmformulierung ist. Unter dieser Prämisse wurden die programmatischen Schriften untersucht. Die Empfehlungen der UNESCO, die demokratisch zustande kommen (Kap. 2.1.2), sind weniger bindend als die der Vereinten Nationen (Exkurs). Beide Organisationen, die sich auf die Allgemeinen Menschenrechte beziehen, sind stark abhängig von ihren Mitgliedstaaten. Als Kontrast zum Bildungsziel der 'Weltgesellschaft' wurde die Betonung der Selbstbestimmung und Souveränitätsrechte der Mit-

gliedstaaten in allen Dokumenten und die finanzielle Abhängigkeit der Organisationen von diesen herausgearbeitet (Kap. 2.1). Die Umsetzung der Programmatik der UNESCO variiert je nach Mitgliedstaat, wenngleich gezeigt werden konnte, dass die normativen Vorgaben der UN in vielen nationalen Entscheidungsprozessen ihre Berücksichtigung finden (Kap. 2.1.6). Im ASP-net werden die Schulen aufgefordert, das Bildungskonzept innerhalb der nationalen Rahmenbedingungen zu verwirklichen. Strukturelle Änderungen werden nur begrenzt eingefordert, bspw. werden die Unterrichtsfächer nicht in Frage gestellt. Hieraus ergibt sich ein Widerspruch zwischen dem Anspruch der UNESCO und seiner nationalstaatlichen Verankerung. Allgemein verbleiben die analysierten Dokumenten eher auf einer gesellschaftspolitischen, denn bildungspolitischen Ebene (Kap. 2.1.3). Problematisch ist die große inhaltliche Spannbreite der Dokumente, die allen Mitgliedstaaten gerecht werden muss. Die programmatischen Schriften der UNESCO werden an alle Nationalstaaten, die gänzlich verschiedene Voraussetzungen aufweisen, adressiert, was einerseits die vielfach abstrakt gehaltenen Vorgaben und andererseits die beschriebene niedrige Resonanz erklärt (Kap. 2.1.3 und 2.2.5).

Zwischenergebnis 1: Die Umsetzung des Bildungskonzepts der UNESCO ist abhängig von der grundsätzlichen Bereitschaft des Mitgliedstaates. Es lässt sich kein eindeutiges Bildungskonzept rekonstruieren. Die Annahme, dass die UN Global Governance-Prozesse initiiert, lässt sich ausschließen.

Zwischenergebnis 2: Die programmatischen Schriften der UNESCO haben keinen konkreten Aufforderungscharakter, da sie sehr allgemein formuliert wurden. Es werden keine strukturellen Vorgaben gemacht.

Die Betonung ganzheitlicher Bildung wird anhand der 'Säulen der Bildung' deutlich. Die genannten Leitlinien dienen der Förderung der internationalen Verständigung. Die internationale Organisation der Vereinten Nationen wurde ebenso wie ihre Sonderorganisation UNESCO vor dem Hintergrund des Zweiten Weltkrieges gegründet. Sie verstehen sich als kollektives Sicherheitssystem, welches die Zusammenarbeit aller Mitgliedstaaten z.B. in den Bereichen der Wissenschaft, Kommunikation, Wirtschaft, Politik und Bildung fordert. Eine Verzahnung dieser Bereiche unter den Auswirkungen der Globalisierungsprozesse äußert sich in dem Ruf nach der Etablierung

von Wissensgesellschaften. Auch das Netzwerk der UNESCO-Projektschulen soll einen Beitrag zur internationalen Verständigung leisten und die traditionellen Strukturen des nationalen Bildungssystems erweitern. Somit sind die Schulen in doppelter Hinsicht internationalisiert: einerseits breiten sie sich im weltweiten Netzwerk aus und tragen auf diese Weise zu einer Vereinheitlichung der Bildungsnormen bei, andererseits dient ihr Bildungskonzept der internationalen Erziehung. In der Analyse des internationalen Bildungskonzepts wurde der Anspruch der UNESCO deutlich, globale Maßstäbe aufzustellen.

„Es gilt heute, die Konjunktur für internationale Bildungsstandards zu nutzen und die Delors-Empfehlungen in solche Standards zu integrieren. Dabei sind von besonderer Bedeutung: Mehrsprachigkeit, Menschenrechte als säkulare Werte der internationalen Gemeinschaft, Medienkompetenz mit Ergänzung von Lehrmaterialien durch das Internet, Multiperspektivität besonders im Geschichtsunterricht, Mehrdimensionalität von Kultur (Mehrfachidentitäten, überkommene Vielfalt, Kreativität) und nicht zuletzt: Methodenvielfalt“ (Schöffthaler, 2006, 17).

Der Entstehungshintergrund der Vereinten Nationen korreliert mit der Vorstellung diese sei ein Interaktionsforum für die Gestaltung von Global Governance-Prozessen (Kap. 2.1 und 2.1.6). Die Realisierung einer Weltgesellschaft wird in allen Dokumenten mit der Ausbildung einer gemeinsamen Wertebasis verbunden; auch in der Öffentlichkeit hängt die positive Bewertung der UNESCO mit ihrem Anliegen der Förderung eines kosmopolitischen Bewusstseins zusammen (Kap. 2.1.5). Das Schulnetzwerk soll durch Methoden, wie Projektarbeit, und Inhalte einer 'Erziehung zu internationaler Verständigung' Voraussetzungen für ein friedliches interkulturelles Zusammenleben schaffen. Das Bildungsziel zur Selbsterkenntnis wird in den UNESCO-Projektschulen angestrebt, um die Schüler zum Verstehen der Welt zu befähigen und sie auf die Herausforderungen der Weltgesellschaft vorzubereiten. Die UNESCO-Projektschulen stellen sich diesem Anspruch, indem sie die Erweiterung der Schulbildung fordern und die Vorteile eines integrierten ganzheitlichen Ansatzes betonen. Sie fordern die Öffnung der Schule und mehr Handlungsangebote. In den Resolutionen zur Gründung des ASP-nets heißt es, dass die Projektarbeit im Unterricht verschiedener im Lehrplan integrierter Fächer vorbereitet werden soll. 'Demokratie-, Menschenrechts-, Friedenserziehung' und 'Bildung für nachhaltige Entwicklung' werden

in der Schule sowohl curricular als auch extracurricular aufgenommen. Die Betonung des 'Lebenslangen Lernens' wird als Konsequenz auf die gesellschaftlichen Prozesse gesehen. „Globalisierung tangiert auch Bildungsfragen. [...] Der Zugang zu lebenslangem Lernen gilt, zusammen mit den notwendigen Kenntnissen der Informations- und Kommunikationstechnologien, als 'Königsweg', sowohl für die persönliche und berufliche, als auch für die gesellschaftliche Entwicklung“ (Lang-Wojtasik/Lohrenscheid, 2003a, 18). Aber nicht nur die innovativen Methoden, sondern das internationale Netzwerk an sich spielten bei der Gründung 1953 eine große Rolle. In Deutschland steht die UNESCO, die von einer intellektuellen Elite geprägt wird, in der Tradition der reformpädagogischen Bewegung (2.1.2.4), die eine Erneuerung des Bildungswesens anstrebte. Dieser Anspruch wird auch in allen untersuchten Referenzdokumenten deutlich (Kap. 2.1.3). Die Organisation forderte und förderte von Anfang an, ein Bewusstsein, das autonom und emanzipiert von wirtschaftlichen Interessen ist. Bildung dürfe nicht nur als ein ökonomischer Wert gesehen werden, sondern diene in erster Linie der Persönlichkeitsentfaltung eines jeden Individuums. Allerdings arbeitet die UNESCO mit der Wirtschaft zusammen, bspw. beim Erstellen der Weltbildungsberichte (Kap. 2.1.3.6) und beim Ausrichten des Mondialogo-Wettbewerbs (Kap. 2.2.4.4). Auch weist der Bildungsbegriff eine Ausrichtung auf den Arbeitsmarkt auf (vgl. Kap. 2.1.4), der aber durch den Bezug zur Allgemeinbildung und kulturellen Vielfalt relativiert wird (dazu auch Hornberg, 2010, 21).

Zwischenergebnis 3: Das Bildungskonzept der UNESCO verfolgt das Ziel der internationalen Verständigung und strebt eine transnationale Ausrichtung an.

Zwischenergebnis 4: Im Bildungskonzept lassen sich widersprüchliche Ausführungen finden. Es gelingt nicht, Bildungsziele unabhängig von wirtschaftlichen Ansprüchen zu formulieren.

Zwischenergebnis 5: Die wichtigsten strukturell-organisatorischen und pädagogischen Ableitungen für eine 'Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft' fasst folgende Abbildung zusammen:

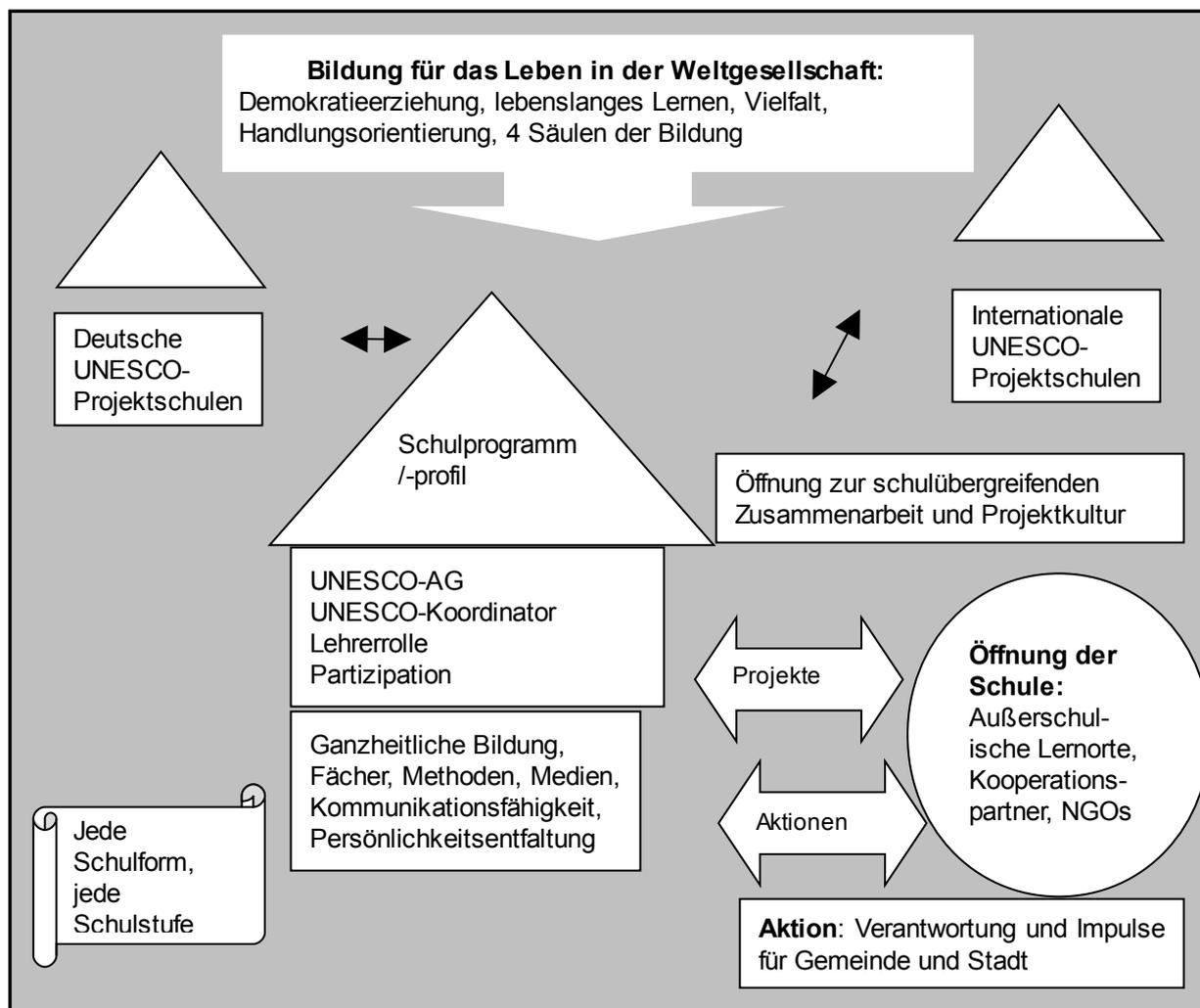


Abb. 11: Eine UNESCO-Projektschule aus programmatischer Sicht

Im Folgenden wird der soziologische Hintergrund des UNESCO-Bildungskonzepts explizit herausgearbeitet.

*„Nothing will be done anymore,
without the whole world meddling in it.”*

Paul A. Valéry⁴⁸

3 Weltgesellschaft – eine Analyse des Bildungskonzepts der UNESCO

Die Rekonstruktion des Bildungskonzepts der UNESCO-Projektschulen aus einer soziologisch inspirierten Perspektive erläutert die gesellschaftlichen Entwicklungen, auf die sich das Schulprojekt bezieht; dabei wird sowohl der makro- als auch der mikrosoziologische Bereich berücksichtigt, um einerseits den strukturellen Einfluss internationaler Organisationen auf das Bildungssystem zu untersuchen und andererseits die Begrifflichkeiten der UNESCO-Programmatik in einen gesellschaftlichen Kontext zu stellen. Indem gezeigt wird, worauf Schüler in der Weltgesellschaft vorbereitet werden müssen, werden die Leitlinien und Forderungen der UNESCO, beispielsweise nach Handlungsorientierung und 'Lebenslangem Lernen' (Kap. 2) sowie die Prinzipien der Jahresberichte (Kap. 5) soziologisch begründet.

Der Begriff 'Weltgesellschaft', der im Bildungskonzept der UNESCO-Projektschulen elementar ist (u.a. UNESCO, 1953b), steht in der Soziologie für ein weltumspannendes soziales System. Im Zuge der Globalisierung haben Raum und Zeit verdichtende Prozesse dazu geführt, dass die gesamte Welt in jedem Ereignis und in jeder Diskussion existent ist. Moderne Informations- und Kommunikationstechnologien schaffen fundamentale, globale Veränderungen: das Individuum muss nicht mehr länger direkt vor Ort sein, um an Handlungen teilzunehmen bzw. von diesen beeinflusst zu werden. „Mehr als je zuvor greifen weltweite Interdependenzen heute in alle Details des gesellschaftlichen Geschehens ein“ (Luhmann, 2006, 30). Insofern kann die Gesellschaft als „das umfassendste Sozialsystem, das alle möglichen Interaktionen und Kommunikationen zwischen Menschen ordnet“ (Runkel/Burkart, 2005, 7), nicht länger nationalstaatlich begrenzt werden.

Zwei sich gegenseitig ergänzende Gesellschaftstheorien (Krücken, 2005a, 306), die die Dimension der Weltgesellschaft berücksichtigen, sind in dieser Arbeit von besonderer Relevanz:

⁴⁸ Valéry, o. w. A. Zitiert nach: Lesourne, 1986, 103. In: Robertson, 1990, 49.

Die *kommunikationstheoretische Systemtheorie* (Kap. 3.4.1) erklärt die Entstehung der Weltgesellschaft mit der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. Luhmann betont, dass nicht mehr territoriale Grenzen, sondern Grenzen der Kommunikation die Gesellschaft bestimmen. Dieser Ansatz dient der Klärung des Kommunikationsaspekts im UNESCO-Bildungskonzept (u.a. Kap. 2.1.5). Außerdem werden anhand der Systemtheorie Forderungen der UNESCO, beispielsweise nach Interdisziplinarität (u.a. Kap. 2.1.3.4), soziologisch untersucht.

Durch den makrosoziologischen '*world-polity*'-Ansatz von Meyer et al. (Kap. 3.4.2) wird die Universalisierung der modernen Schule empirisch nachgewiesen und der Einflussbereich der UNESCO (Kap. 2.1.6) weiter thematisiert. Dieser Ansatz zeichnet sich dadurch aus, dass er Kultur, Wissenschaft und Bildung, die die Sektoren der UNESCO bilden (Kap. 2.1), als zentrale Faktoren der Weltgesellschaft beschreibt. Es wird ein theoretischer Rahmen geboten, um die Bedeutung der UNESCO als Multiplikator globaler Standards zu erschließen.

Die politisch einflussreichen Sozialwissenschaftler Ulrich Beck und Samuel P. Huntington (Lange, 2007, 293) werden bei der Thematisierung gegenwärtiger gesellschaftlicher Herausforderungen exemplarisch einbezogen (Kap. 3.3). Die Theorien zur „(Welt-)Risikogesellschaft“ (Beck, 1986 bzw. 2007) und zum „Kampf der Kulturen“ (Huntington, 1996) sind erkenntnisleitend, um die Forderung nach einer Erweiterung des Bildungsauftrags (Hüfner/Reuther, 1996, 29; UNESCO-Kommission, 1997a, 14f.) zu untersuchen und die Leitlinien der UNESCO-Projektschulen zu beleuchten.

Zunächst wird die Entwicklung zur heutigen Gesellschaft skizziert, um die Reichweite des Appells, Kultur individuell zu definieren (Kap. 2.1.3.8), zu verdeutlichen. Denn der Nationalstaat ist „keineswegs das natürliche, im Weltenlauf angelegte Ziel der Geschichte“ (Pieper/Wiegrefe, 2007, 46). Das nationalstaatliche Konzept nimmt sowohl normativ als auch psychologisch Einfluss auf das Individuum. Inwiefern diese Faktoren im internationalen Konzept der UNESCO, z.B. durch die 'Allgemeine Erklärung der Menschenrechte', berücksichtigt werden, gilt es zu untersuchen.

„The world is now organized as a set of nation-state societies.“

McEneaney/Meyer⁴⁹

3.1 Die historische Entwicklung zum System der Nationalstaaten

McEneaney und Meyer verdeutlichen mit dem Wort *now*, dass die gegenwärtig als selbstverständlich angesehene Organisationsform der Gesellschaft ein Phänomen der Zeit ist. Nationalstaaten haben sich erst im 19. Jahrhundert ausgebildet. Bis zu diesem Zeitpunkt war die abendländische Kirche die einzige universale Institution, die ihren Einfluss weltweit geltend machte. Eine eigene klerikale durch ein globales Erziehungssystem gestützte Hierarchie garantierte „einen lokale Verhältnisse übergreifenden kulturellen Zusammenhang, eine Art Zivilgesellschaft, zunächst ohne Staat“ (Luhmann, 2002a, 16). Im Verlauf der Napoleonischen Eroberungen und der damit verbundenen Einführung von Verwaltungsstrukturen erfolgte eine politisch-gesellschaftliche Vereinheitlichung, die den kirchlichen Machtbereich eingrenzte. Der Aufstieg Frankreichs zum mächtigsten Staat Europas bewies die Kraft der nationalen Idee, einer verbindlichen Sinngebungs- und Rechtfertigungsinstanz (Winkler, 2005, 23). Daraufhin etablierte sich in Europa der Nationalstaat als neuer Akteur, der nach territorialer Abgrenzung strebte und seine Autonomieansprüche mit einer – faktisch noch zu schaffenden – kulturellen Einheit der Nation begründete.

„Nationalstaat, Nationalkultur und Nationalökonomie sollten einen deckungsgleichen Rahmen für gesellschaftlichen Verkehr schaffen. Die politische Reinigung der Kultur von wesensfremden Elementen wurde zum Ziel interner Kreuzzüge neuer Nationalstaaten, Akademien zur Pflege und Standardisierung der Nationalsprache wurden gegründet, *Schulpflicht und Bildungswesen sorgten für die kulturelle Vereinheitlichung der Bürger*. Kulturelle Vielfalt und Verschiedenheit konnte demgegenüber nur außerhalb des politischen Verbandes gedacht werden: als andere Nationalkulturen jenseits der Grenzen, als politisch entschärfte traditionale Relikte und als regionale Folklore, vor allem aber als unpolitische Privatheit des individuellen Geschmacks, die streng von der politisch wirksamen Nationalkultur getrennt wurde. Kulturelle Unterschiede sollten territorialisiert und staatlich markiert werden“ (Giesen, 1999, 58. Hervorh. durch A.S.).

Das Gefühl der Verbundenheit zum Gemeinwesen, zum Staat und zur Nation wurde mit Hilfe von Privilegien gefördert, so erhielt jeder Bürger z.B. das Recht auf Sozial-

⁴⁹ McEneaney/Meyer, 2000, 194.

versicherung, schulische Versorgung und schließlich auch das Wahlrecht. „Hier sieht man schon sehr deutlich, dass staatsbürgerliche Rechte und Zugehörigkeitsgefühl eng zusammengehören“ (Wintersteiner, 2007, 12). Obgleich Nationalität durch Geburt erlangt wird (lat. natio: Geburt), galt letztendlich die Sprache als Kriterium der Zugehörigkeit. Das schlug sich auch im deutschen Liedgut wieder; das deutsche Land reiche „so weit die deutsche Zunge klingt“ (Arndt, 1813, 7. Strophe. Zitiert nach: Delbrück, 1846, 6). Der Bruch mit dieser Auffassung wird im Konzept der UNESCO u.a. in der 'Allgemeinen Erklärung zur Kulturellen Vielfalt' (2.1.3.8) deutlich, die Identität als dynamisch und vielfältig beschreibt und kulturelle Identität unabhängig von ethnischer Herkunft oder sprachlicher Zugehörigkeit definiert (UNESCO-Generalkonferenz, 2002, Präambel; außerdem Annan, 2005, 94). Gleichzeitig wird im UNESCO-Bildungskonzept immer wieder der Zusammenhang zwischen Identität und Sprache betont und bspw. der 'Muttersprachliche Unterricht' gefordert (Faure, 1973b, 39). In den Leitlinien wird darauf verwiesen, dass 'Interkulturelles Lernen' das Verständnis des erweiterten Kulturbegriffs der UNESCO zum Ziel habe (vgl. Kap. 2.2.3). Identität, Kultur und Nationalstaat werden zwar in Relation gesetzt, aber dynamisch beurteilt.

Die Forderungen der UNESCO stehen konträr zu den Handlungen der politischen Verantwortungsträger, die gemäß alten Kategorien agieren und eine Haltung des Protektionismus' einnehmen; so werden ein 'Ministerium der Immigration und der nationalen Identität', die Verankerung der deutschen Sprache im Grundgesetz und 'Nation-Building' in Krisengebieten als Lösungsansatz gefordert.⁵⁰ Dem Nationalstaat fehlen also die nötigen Orientierungslinien, die scheinbar auch das System internationaler Organisationen nicht bietet.

⁵⁰ Das erste Beispiel geht auf einen Vorschlag des französischen Politikers, Nicolas Sarkozy, zurück, den dieser während seines Wahlkampfes um die Präsidentschaftskandidatur formulierte. Das zweite bezieht sich auf Forderungen der 2009 in die deutsche Bundesregierung gewählten FDP. Letzteres Beispiel verweist auf die internationalen Interventionen in Krisengebieten: „Wie stark der Glaube an die stabilisierende Kraft des Nationalgedankens [allgemein in der Politik] ist, beweisen die Bemühungen der Europäer und Amerikaner, in Afghanistan, auch im Irak oder im Kongo 'Nation-Building' zu betreiben. Soldaten, zivile Helfer und kleine lokale Eliten unternehmen den Versuch, die Menschen aus ihren stammesgesellschaftlichen Strukturen zu lösen, ein Bewusstsein der Zusammengehörigkeit zu schaffen und sie auf eine Zentralgewalt zu verpflichten. Es sind große, wahrscheinlich vermessene Pläne, die wohl scheitern werden“ (Pieper/Wiegrefe, 2007, 47). „Die umfangreichsten und kostenintensivsten [Operationen werden dabei (...)] zumeist unter der Führung der Vereinten Nationen, derzeit in Bosnien, Kosovo, Afghanistan, Liberia, Sierra Leone, Haiti und dem Irak“ durchgeführt (Schneckener, 2007, 389).

„On assiste à une *modification brutale des conditions de l'action politique, temporelles et spatiales*, qui ont prévalu depuis les grandes révolutions du XVIIe et du XVIIIe siècle. Les notions de souveraineté, de peuple, de nation, de territoire sont bousculées sans être pour autant remplacées. La guerre globale, sans limites dans le temps et dans l'espace, décrétée par Bush au lendemain du 11-Septembre, *remet en cause le droit international en vigueur*. Nous sommes donc engagés dans une grande transition, *entre déjà-plus et pas-encore*, marquée par une confusion permanente de la norme et de l'exception, dont la guerre globale est la manifestation extrême. Nous agissons toujours dans une pluralité d'espaces (économique, juridique, écologique, culturel). Depuis trois siècles, l'espace national était devenu politiquement dominant. Les rapports de force sociaux et les droits correspondants se nouaient à ce niveau. Nous sommes obligés d'agir aujourd'hui dans une échelle mobile d'espaces étroitement imbriqués. Il est possible de s'appuyer sur les rapports de force nationaux pour faire échec au traité constitutionnel européen de démolition sociale, mais on ne peut répondre aux grands défis (en matière d'emploi, de protection sociale, de fiscalité) qu'au niveau européen, voire au niveau mondial, sur les grandes questions de l'écologie, des migrations ou de la mobilisation anti-guerre“ (Armanet im Interview mit Bensaïd, 2008, 24. Januar 2008. Hervorh. durch A.S.).⁵¹

Die Notwendigkeit, konstruktiv auf die durch Globalisierungsprozesse entstandenen Veränderungen zu reagieren, wird in Phänomenen, wie den Pariser Unruhen (Wurst, 2007, 30. November 2007), deutlich. Es kann davon ausgegangen werden, dass die hohe Jugendarbeitslosigkeit als Erklärungsansatz der Komplexität dieses Problems nicht gerecht wird (Berg, 2005, 7). Ein weiterer Grund scheint in der Orientierungslo-

⁵¹ Auf Deutsch: „Wir [die Gesellschaft] erleben eine *radikale Veränderung der Bedingungen politischen Handelns, sowohl zeitlicher als auch räumlicher Natur*, mit, die seit den großen Revolutionen des 17. und 18. Jahrhunderts ausschlaggebend waren. Unsere Vorstellungen von Souveränität, Volk, Nation und Territorium sind ins Wanken geraten, ohne allerdings deswegen von anderen ersetzt worden zu sein. Der weltweite Krieg, ohne zeitliche und räumliche Grenzen, der von Bush am Tag nach dem 11. September ausgerufen wurde, *stellt das geltende internationale Recht in Frage*. Wir befinden uns also in einem großen Übergangsstadium *zwischen 'nicht mehr' und 'noch nicht'*, gekennzeichnet von einem ständigen Durcheinander von Regeln und Ausnahmen, von denen der weltweite Krieg das extremste Beispiel ist. Wir bewegen uns in einer Vielzahl von Räumen (wirtschaftlich, juristisch, ökologisch, kulturell). Seit drei Jahrhunderten war der nationale Raum politisch vorherrschend. Die sozialen Beziehungen und ihre rechtlichen Entsprechungen knüpften daran an. Heute sind wir gezwungen, in einem mobilen Rahmen von eng verzahnten Räumen zu agieren. Es ist möglich, sich auf das nationale Kräfteverhältnis zu stützen, um die europäische Verfassung in gesellschaftliche Trümmer zu stürzen, allerdings kann so nicht auf die großen Herausforderungen (im Bereich der Beschäftigung, der sozialen Sicherheit, dem Steuersystem) europa-, gar weltweit, auf die großen Fragen der Wirtschaft, der Migration oder der Mobilmachung gegen den Krieg reagiert werden.“

sigkeit junger Migranten zu liegen, denen ein akzeptables 'Identitätsangebot' fehlt. Der Nationalstaat ist nicht in der Lage (und eventuell von seiner Grundausrichtung her nicht gewillt ist), dieses zu bieten. Hier liegt die Aufgabe weiterer Akteure, wie z.B. der sog. NGOs. Diese Überzeugung spiegelt sich auch in den Dokumenten der UNESCO, die den Kulturbegriff als zentralen Punkt „aktueller Debatten über Identität, sozialen Zusammenhalt und die wirtschaftliche Entwicklung einer Wissensgesellschaft“ identifiziert (UNESCO-Generalkonferenz, 2002, Präambel). Sie verdeutlichen, dass im Sinne der internationalen Verständigung Partnerschaften zwischen dem öffentlichen Sektor, dem privaten Sektor und der Zivilgesellschaft notwendig sind, um eine Vielfalt der Kulturen zu ermöglichen (UNESCO-Generalkonferenz, 2002, Artikel 11/ vgl. u.a. Kap. 2.1.3.8). Das nationalstaatliche Modell stößt an seine Grenzen, so stehen innenpolitische Entwicklungen in einem konkreten Zusammenhang zur internationalen Gemeinschaft. „Als Akteure in der Weltgesellschaft werden nun neben den Regierungen die Individuen ebenso wie auch nicht-staatliche Organisationen oder wirtschaftliche Unternehmen sichtbar“ (Seitz, 2003a, 85).

Beck argumentiert radikaler, indem er in der Auflösung des Nationalstaatskonzepts den einzigen Weg zur Bewältigung gegenwärtiger Konflikte sieht. „Vor 150 Jahren ging es [...] um die Transformation von der religiös begründeten Feudalordnung in die nationalstaatliche Demokratie; heute geht es um den Übergang von der nationalstaatlichen in die transnationale, ja kosmopolitische Demokratie“ (Beck, 1998a, 1). So wie der Westfälische Frieden im 17. Jahrhundert durch die Trennung von Staat und Religion die religiösen Bürgerkriege in Europa beendete und religiöse Vielfalt ermöglichte, könnte nun die Trennung von Staat und Nation einen Kampf der Kulturen verhindern und kulturelle, ethnische und politische Vielfalt garantieren (Beck, 2008, 16. Januar 2008).⁵²

Statt eines 'Niedergangs des Nationalstaats' (Lange, 2006, 116) fordert die UNESCO die Abkehr von einem ethnisch und kulturell homogenen Staatsverständnis. Dabei wird der Säule 'Lernen, zusammenzuleben' für den Verlauf der Geschichte große Bedeutung beigemessen (Kap. 2.1.4). Es müsse gelingen, das „Konzept des Weltbürgers“ (UNESCO-Kommission, 1997a, 167), der global denkt und lokal handelt, zu

⁵² Im zitierten Zeitungsartikel bezieht Beck diesen Vorschlag zunächst auf Europa. Die Auflösung des Nationalstaatskonzepts sei die Antwort auf die Herausforderungen des 20. und 21. Jahrhunderts, die zu einem kosmopolitischen, transnationalen Europa führen könnte. In seinen Publikationen wird dieser Ansatz allerdings auch in globaler Ausrichtung vertreten (Beck, 1998a und 2007b, 366ff.).

manifestieren (Kap. 2.1.6). Diese gesellschaftliche Ausrichtung ist keine Erfindung der Moderne, so wurden multiple Zugehörigkeiten, zur 'pólis' ebenso wie zur 'kósmos-pólis', schon vor Jahrhunderten praktiziert. „During the era of the Roman Empire both the practice of dual citizenship and the concept of world citizenship were developed“ (Davies/Sobisch, 1997, 23). Die Auflösung eindeutiger Kulturkreise sowie die Ausbildung von Bindestrich-Identitäten, die nicht in einem nationalen Schema zu erfassen sind, erfordern eine neue Weltsicht, um das Zusammenleben aller und die Akzeptanz multipler Identitäten zu ermöglichen. Die UNESCO steht somit für eine in der Wissenschaft etablierten Position, die eine Übereinstimmung von kulturellen und staatlichen Grenzen, wie sie der Nationalismus fordert, für unrealistisch einschätzt (Weber, 2008). Aus diesem Grund werden die Nationalstaaten aufgerufen, „das weltbürgerliche Wertesubstrat ihrer politischen Ordnung [zu] konkretisieren“ (Oberndörfer, 2006, 243). In diesem Bereich lässt sich das Aufgabenfeld der UNESCO verorten. Die Realisierungschancen werden anhand des 'world-polity'-Ansatzes thematisiert (Kap. 3.4.2). Zuvor wird durch einen Exkurs, der den historisch begründeten Zusammenhang zwischen Kultur und Nationalstaat erläutert, die Schwierigkeit dieses Wandels verdeutlicht.

Exkurs: Der Kulturbegriff

Kultur gilt als einer der komplexesten Begriffe der Wissenschaft, schon 1952 wird auf fast dreihundert Definitionen verwiesen (Kroeber/Kluckhohn, 1952, 3). Eine allumfassende Bestimmung des Begriffs zu finden, dürfte folglich unmöglich sein, so dass er einigen Wissenschaftlern aufgrund seiner semantischen und analytischen Unschärfe nutzlos erscheint (Mohrs, 2005, 4). Terminologische Wurzeln finden sich in der römischen Antike; abstammend vom Partizip Perfekt 'cultus/cultura' des lateinischen Verbs 'colere' bezeichnete er, dem deutschen 'Kultivieren' entsprechend, das Bebauen des Ackers. Die semantische Erweiterung ging von der Pflege der Menschen über die Verehrung der Gottheiten. Ciceros Ausführungen zur „cultura [...] anima“ gelten als „Beleg für den bereits in der Antike erfolgten metaphorischen Gebrauch des Begriffs 'cultura'“ (Tschopp/Weber, 2007, 29). Die kultivierte Erscheinung des Individuums wurde als Gegenentwurf zum Naturzustand definiert und zur notwendigen Seinsform der Gesellschaftsfähigkeit erklärt.

Eine wissenschaftstheoretisch-philosophische Konzeptualisierung des Begriffs 'Kul-

tur' fand durch Herder statt, der sich auf Vorarbeiten von Voltaire und Rousseau bezog (Tschopp/Weber, 2007, 5). Herder erweiterte den Begriff zur kollektiven Kategorie, „indem er Kultur nicht in erster Linie als das versteht, was sich durch Menschen an Menschen vollzieht, sondern als Begriff für das, *was die Eigenart und den Zusammenhalt menschlicher Kollektive ausmacht*. Im Zuge seiner geschichtsphilosophisch fundierten Neubestimmung von Kultur definiert er diese als eine menschliche Errungenschaft, die sich in unterschiedlichen Völkern je verschieden manifestiert“ (Tschopp/Weber, 2007, 30. Hervorh. durch A.S.).

Die 'Allgemeine Erklärung zur Kulturellen Vielfalt' (Kap. 2.1.3.8) bricht mit dem kollektiven Kulturbegriff Herders und wendet sich gegen die mit dem Ausbruch des Ersten Weltkriegs einhergehende Nationalisierung des Kulturbegriff. Vorstellungen von homogenen und quasi geschlossenen Kulturkreisen, die lange prägend blieben und sich überwiegend auf die ethnischen Komponenten bezogen (Selby, 2003, 146), wird ein individueller Kulturbegriff entgegnet. Angesichts der gesellschaftlichen Prozesse verweist die UNESCO auf den Konstruktcharakter, die Prozesshaftigkeit und die Unabgeschlossenheit von Kultur (UNESCO-Kommission, 1997a, 74). In der 'Allgemeinen Erklärung zur Kulturellen Vielfalt' heißt es im ersten Artikel: „Culture takes diverse forms across time and space. This diversity is embodied in the uniqueness and plurality of the identities of the groups and societies making up humankind“ (UNESCO, 2002, 21. Mai 2009).

Kultur ist ein Faktor in der Identitätsbildung des Individuums (Hauenschild/Wulfmeyer, 2005, 186). Ein individualisierter Kulturbegriff führt zu einer Veränderung des multinationalen Miteinander, denn „[w]enn es nur noch 'Fremde' gibt, gibt es keine 'Fremden' mehr, nur noch Subjekte, die sich als einzigartige Mitglieder der Gattung Mensch begegnen“ (Griese, 2005, 24).

Der Ansatz der UNESCO auch Bildung international auszurichten, bedeutet eine historische Zäsur, da die UNESCO in nationalstaatliche 'Hoheitsrechte' eingreift und an dem Punkt ansetzt, der eng mit dem nationalen Kulturbegriff verknüpft ist. Durch die Einführung des staatlichen Bildungsauftrags wurde der „Mythos der homogenen Nationalkultur“ (Seitz, 2005, 51) weiter verbreitet. Die Ausrichtung der modernen Schule steht deshalb im Widerspruch zum Bildungsauftrag der UNESCO-Projektschulen.

3.2 Der Zusammenhang zwischen Nationalstaat und Bildungssystem

Im 19. Jahrhundert vollzog sich eine bedeutende Wende im Bildungssystem, die eine Veränderung seiner Zielsetzung bewirkte. „*Wissen und Fähigkeiten* einzuüben sowie die *Tugenden des Gemeinwesens* zu pflegen, werden neue Aufgaben eines Bildungswesens, das sich zunehmend *staatlich* und *öffentlich* organisiert“ (Fend, 2006a, 149). Die Schule sollte Bürger zur freien und demokratischen Partizipation befähigen (Fend, 2006a, 233). Homogenität galt als Garant politischer und wirtschaftlicher Sicherheit, so stärke beispielsweise der Gebrauch einer gemeinsamen Sprache das Gemeinwesen und erleichtere Handlungsbeziehungen. Die Unterrichtsfächer, überwiegend Sprach- und Mathematikunterricht, die Lernzeiten und die Lerninhalte ebenso wie die Prüfungskonditionen und die Abschlüsse wurden im Hinblick auf den Nationalstaat und die Erziehung von loyalen Staatsbürgern festgelegt (Gudjons, 2006, 91). Bildung wurde „zu einem Instrument der Karriereplanung und damit auch der Lebensplanung“ (Fend, 2006a, 176). Noch heute gilt sie als „Eintrittskarte ins Leben“ (UNESCO-Kommission, 1997a, 101). Der Delors-Bericht warnt vor einer zu großen Inanspruchnahme des Bildungssystems, da dieses die Förderung aller Talente verhindere (UNESCO-Kommission, 1997a, 40 und 57). Die UNESCO stellt dem Anspruch nach Homogenität somit die Wertschätzung der Vielfalt entgegen und verweist auf das humanistische Bildungsideal der Menschenbildung, welches durch die zunehmende Standardisierung und Kategorisierung vernachlässigt wurde. Die gleiche Warnung formulierte Anfang des 20. Jahrhunderts die Reformpädagogik, die zur Rückbesinnung aufrief. Diese Parallele lässt sich durch die Zusammensetzung der UNESCO erklären, in der sich u.a. Anhänger aus der reformpädagogischen Bewegung formierten, die „alle überzeugt [waren], dass die UNESCO eine Chance für die Erneuerung des Bildungswesens sein könnte“ (Rissom, 1984a, 32f./Kap. 2.1.2).

Auf der Jahrestagung der deutschen UNESCO-Projektschulen 2007 wird der Appell der Reformpädagogik aufgenommen und die nationale Ausrichtung des Bildungssystems in einer multinationalen Gesellschaft erneut in Frage gestellt.

„Denn im Gegensatz zu den pädagogischen Wegbereitern der Aufklärung wurde Bildung seit dem 19. Jahrhundert nicht als weltbürgerliche, sondern als nationale Angelegenheit aufgefasst: Bildung der Nation durch nationale Bildung. Das

schlägt sich bis heute nieder im 'monolingualen Habitus' der Schule, in der einseitigen Ausrichtung auf eine 'deutsche Leitkultur' und auf Einsprachigkeit als Prinzip und als Ideal. Wo werden schon globale Aspekte im Geschichts-, Geographie oder Literaturunterricht berücksichtigt? Wann wird tatsächlich Mehrsprachigkeit in der Schule gelebt?“ (Wintersteiner, 2007, 14).

'Bildung der Nation durch nationale Bildung' erscheint angesichts von Globalisierungsprozessen nicht mehr möglich. Globalisierung wird im Delors-Bericht als kennzeichnendes und konstitutives Phänomen der modernen Gesellschaft gesehen, das auch weiterhin die Entwicklung bestimmen und die Ursache diverser Problemfelder bleibt. Um die Entwicklung zur Weltgesellschaft beurteilen zu können, wird der Prozess der Globalisierung explizit erläutert und im Hinblick auf die Leitlinien und Prinzipien der UNESCO-Projektschulen diskutiert.

*„Nein, die Globalisierung ist kein Naturereignis.
Sie ist von Menschen gewollt und gemacht.
Darum können Menschen sie auch verändern,
gestalten und in gute Bahnen lenken.“*

Johannes Rau⁵³

3.3 Die moderne Gesellschaft unter Globalisierungsprozessen

Die Globalisierung spielt bei der Thematisierung der aktuellen gesellschaftlichen Situation, auf die die Schüler des ASP-nets vorbereitet werden, eine zentrale Rolle. Kaum ein Phänomen wird auf wirtschaftlicher, kultureller und politischer Ebene so intensiv und kontrovers diskutiert wie die Globalisierung, wobei innerhalb der Diskussionen keine klare Begriffsabgrenzung erkennbar ist. Häufig werden weltweite gesellschaftliche Zustände und Entwicklungen unter diesem Schlagwort zusammengefasst und als Erklärungsansatz oder auch als negative Projektionsfläche für gegenwärtige Veränderungen herangezogen. In der UNESCO-Programmatik werden die Begriffe Entgrenzung, Ökonomisierung und Homogenisierung eng mit der Globalisierung verbunden (u.a. Knoll, 1996a, 60; UNESCO-Kommission, 1997a, 42; UNESCO-Kommission, 2004, 15. Mai 2009). Insgesamt wird die Globalisierung als ein grundlegender sozialer Wandlungsprozess verstanden, der – nicht erst seit den achtziger Jahren

⁵³ Rau, 2002, 22. März 2009.

– in alle gesellschaftlichen Bereiche wirkt.⁵⁴ Obwohl der Terminus 'globalization' 1959 seine erste Erwähnung im englischsprachigen Lexikon 'Oxford English Dictionary' fand (Seitz, 2002, 50), wurde er in Deutschland erst in den neunziger Jahren in die Alltagssprache integriert.⁵⁵ Da eine weltweite Vernetzung vor allem in der Wirtschaft festgestellt und für die Gesellschaft spürbar wurde,⁵⁶ bezog sich der Begriff zunächst auf das ökonomische System, wo er in den achtziger Jahren im Kontext neuer Vermarktungs- und Managementstrategien internationaler Konzerne genutzt wurde (vgl. Levitts Artikel: Globalization of Markets, 1983). Der Delors-Bericht mahnt die Fokussierung auf die wirtschaftliche Globalisierung an und fordert, eine „Globalisierung [des] menschlichen Handelns“ (UNESCO-Kommission, 1997a, 33). Die Auswirkungen der Globalisierung auf das Individuum werden problematisiert. Bildung müsse jeden Einzelnen unterstützen,

- in den globalen Prozessen lokal verankert zu bleiben und im Bewusstsein eines Weltbürgers national handeln zu können;
- in der Tendenz zur Verallgemeinerung und Nivellierung das Individuelle, Traditionelle und Kulturelle zu bewahren, um so im Zuge der kulturellen Globalisierung den individuellen kulturellen Reichtum zu erhalten;
- in einer Atmosphäre des Fortschrittsglaubens die Balance zum Konventionellen zu halten und beides zu integrieren und damit traditionelle Werte erhalten und trotzdem auf die Herausforderungen der modernen Gesellschaft reagieren zu können;
- entgegen einer Tendenz der Entwicklung kurzfristig gedachter Ansätze und schnellen Lösungen antizipierend und langfristig zu denken und Strategien zu entwickeln;
- innerhalb oder nötigenfalls gegen die Regeln der freien Marktwirtschaft und

⁵⁴ Bei der Globalisierung handelt es sich um „ein Phänomen, das bis zur Entdeckung Amerikas im Jahre 1492 zurückverfolgt werden“ kann (Allemann-Ghionda, 2004a, 11).

⁵⁵ Zu dieser Zeit brach die alte Weltordnung des ideologischen Ost-West-Konflikts zusammen. Eine neue Weltordnung der Unipolarität wurde in Abgrenzung zum Kalten Krieg beschworen. „Die Welt sollte 'Eine Welt' sein, eine universale Zivilisation auf der Grundlage des westlichen Verständnisses der Menschenrechte, mit Demokratie westlichen Typs und freiem Handel. Als institutionelle Zentren der Einen Welt würden die USA als einzig verbleibende Supermacht und eine nicht mehr ideologisch polarisierte Weltorganisation – die UNO – fungieren“ (Lange, 2007, 294).

⁵⁶ Der Bereich der Wirtschaft schien ursprünglich am stärksten von den Globalisierungsprozessen zu profitieren und zunächst auch das konfliktärmste System zu sein. Die 2008 offensichtlich gewordene Wirtschafts- und Finanzkrise fordert allerdings zur Revision dieser Annahme auf.

des Wettbewerbs die Werte der Solidarität, Kooperation und Chancengleichheit bewahren;

- die Überforderung des Menschen durch die extreme Informations- und Wissenszunahme und der beschränkten menschlichen Kapazität der Wissensaufnahme;
- in einer Gesellschaft, in der materielle Werte wichtig und mächtig sind, die Kostbarkeit des Geistigen und Immateriellen zu erkennen und die Sehnsucht nach dem Ideal zu bewahren.

(Orientiert an: UNESCO-Kommission, 1997a, 14f.).

Mittlerweile werden unter Globalisierung alle Prozesse zusammengefasst, die zur zunehmenden internationalen Verflechtung innerhalb aller Bereiche, wie zum Beispiel der Wirtschaft, Kultur und Umwelt, führen. Sie betrifft alle Individuen, Institutionen, Staaten und Gesellschaften, die am technischen Fortschritt, insbesondere in der Kommunikations- und Transporttechnik, teilhaben.

„Auch wer zuhause bleibt, findet bald ein verändertes Umfeld vor, denn das Zuhause selbst hat sich gewandelt: die Menschen in der Nachbarschaft, die Geschäfte, die Umgangsformen, die gewohnten Medien“.

(Beck, 2007b, Klappentext).

Das heutige Leben findet in einer Welt statt, die international vernetzt ist und in der der Austausch und der Kontakt zwischen verschiedenen Nationen zum Alltag gehört. Globalisierung führt zu einem Zusammenbruch der bisherigen territorialen Strukturen und zur Ausbildung neuartiger „Macht- und Konkurrenzverhältnisse, Konflikte und Überschneidungen zwischen nationalstaatlichen Einheiten und Akteuren einerseits, transnationalen Akteuren, Identitäten, sozialen Räumen, Lagen und Prozessen andererseits“ (Beck, 1997, 160).

Im Jahre 1986⁵⁷ erschien mit großer öffentlicher Resonanz Becks „Risikogesellschaft“, in der die Gesellschaft in einem Modell beschrieben wird, dass die nationalstaatlichen Grenzen überschreitet. In der staatlich nicht eingrenzbaaren Struktur moderner Risiken wurde die global vernetzte Sozialität identifiziert. Damit diese Vernet-

⁵⁷ Beck hat die Theorie der Risikogesellschaft schon vor der Reaktorkatastrophe von Tschernobyl im April 1986 verfasst. Allerdings schreibt er zu Beginn des Buches 'aus gegebenem Anlass': „Vieles, das im Schreiben noch argumentativ erkämpft wurde, liest sich nach Tschernobyl wie eine platte Beschreibung der Gegenwart“ (Beck, 2003a, 10f.).

zung auch in der Bevölkerung spürbar wird, fordert der Delors-Bericht eine Bildung, die den Schritt „von der lokalen Gemeinschaft zur Weltgesellschaft“ ebnet (UNESCO-Kommission, 1997a, 6). Die Beschleunigung und die begrenzt mögliche individuelle Einflussnahme auf Globalisierungsprozesse hätten zu einem allgemeinen Unbehagen und einem unreflektierten Festhalten an Traditionen und Vertrautem geführt, auf das reagiert werden müsste. Die Auswirkungen der Globalisierung werden ebenso wie die nachstehend genannten Kennzeichen der Entwicklung in den folgenden Kapiteln erläutert und mit dem Bildungskonzept der UNESCO gespiegelt:

- die Veränderung des Raumes und neue Formen der *Entgrenzung* durch neue Informations-, Kommunikations- und Transporttechnologien
- ein verändertes Zeitbewusstsein und eine Beschleunigung des sozialen Wandels durch *Individualisierung* und Enttraditionalisierung
- gleichzeitige Bedeutungszunahme von lokalen wie globalen Prozessen, bei Roland Robertson wird diese Erscheinung als „*glocalization*“ bezeichnet (Robertson, 1992, 173f. bzw. Robertson, 1998, 192ff.)
- Entstehung neuer und *komplexer Herausforderungen* durch vorherrschende Fortschritts- und Wachstumsideologien
- Veränderung des Bewusstseins als Konstruktion einer gesellschaftlichen Wirklichkeit
(Angelehnt an: Scheunpflug, 2003b, 160f.).

„Wir können nur sicher sein,
dass wir nicht sicher sein können,
ob irgend etwas von dem,
was wir als vergangen erinnern,
in der Zukunft so bleiben wird, wie es war.“

Niklas Luhmann⁵⁸

3.3.1 Die Folgen der Entgrenzung, Individualisierung und Beschleunigung

Die zunehmende Technisierung führt zu einem Dimensionsverlust von Raum und Zeit. Für die Bewältigung dessen stehen dem Individuum keine Handlungslogiken und tradierten Erklärungsansätze zur Verfügung. Aus der räumlichen Entgrenzung resultieren „neue soziale Beziehungen und veränderte Formen von Fremdheit, die

⁵⁸ Luhmann, 1991, 136.

weniger über räumliche Nähe, sondern eher über die Zugehörigkeit zu agierenden Netzwerken gekennzeichnet sind“ (Scheunpflug, 2003b, 161f.). Die UNESCO-Projektschulen agieren in einem Netzwerk und wirken somit dem Gefühl der Entgrenzung entgegen. Die Begegnungen mit verschiedenen Nationen beugt Ängsten vor, die vor allem durch mangelnde Kenntnisse über den Anderen zu begründen sind. Globalisierung wird somit über den wirtschaftlichen Bereich hinaus erfahrbar gemacht (UNESCO-Kommission, 1997a, 33). Gemeinsame Projekte fördern „die langsame Entdeckung der anderen und die Erfahrung gemeinsamer Lebensziele“ (UNESCO-Kommission, 1997a, 79). Die Begegnung wird allerdings dadurch erschwert, dass das Individuum zunächst seine eigene Lebensvision individuell definieren muss. Unbegrenzte und neue Möglichkeiten führen zu einer allgemeinen Orientierungslosigkeit und -krise, da Sinnhaftigkeit nicht mehr von außen bestimmt wird. Als Preis für neu gewonnene Freiheiten, sogenannte „Riskante Freiheiten“ (Beck/Beck-Gernsheim, 1994a, 11), müsse der Verlust an Sicherheiten, Identitätsangeboten und Orientierungsmaßstäben kompensiert werden. Die vierte Säule der Bildung, 'Lernen für das Leben', betont vor diesem Hintergrund die Persönlichkeitsentfaltung in der Schule. Der gesellschaftliche Prozess der Individualisierung stellt jedem einzelnen die Aufgabe, seine Position in der Gesellschaft zu finden. „Die Menschen sind zur Individualisierung verdammt“ (Sartre, o.w.A. Zitiert nach: Beck/Beck-Gernsheim, 1994, 14). Individualisierung beschreibt die

„Herauslösung aus historisch vorgegebenen Sozialformen und -bindungen im Sinne traditionaler Herrschafts- und Versorgungszusammenhänge (*'Freisetzungsdimension'*), Verlust von traditionellen Sicherheiten im Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitenden Normen (*'Entzauberungsdimension'*) und – womit die Bedeutung des Begriffes gleichsam in ihr Gegenteil verkehrt wird – eine neue Art der sozialen Einbindung (*'Kontroll- bzw. Reintegrationsdimension'*)“ (Beck, 2003a, 206. Hervorh. durch A.S.)

Individualisierung lässt sich somit in den drei Dimensionen *Kultur*, *Struktur* und *individuelle Autonomie* lokalisieren. Folgende Abbildung verweist auf diese und stellt den Bezug zum Konzept der UNESCO her.

Konsequenzen	Dimension		
	Kultur	Struktur	Individuelle Autonomie
... für das Individuum	Pluralisierung von Werten Unverbindlichkeit moralischer Vorstellungen Ausrichtung auf Individualismus	Freisetzung Dynamisierte Konstellationsstrukturen	Erweiterung des Handlungsraums Selbstkontrolle, Selbstverantwortung
... im Konzept der UNESCO	Bildung für eine Welt/Solidarität Interkulturelles Lernen Bildung für nachhaltige Entwicklung Lernen, zusammen zu leben Vielfalt als Ressource Demokratieerziehung	Lebenslanges Lernen Lernen, Wissen zu erwerben Bildungskonto Demokratieerziehung	Projektarbeit Handlungsorientierung Lernen, zu handeln Lernen für das Leben

Abb. 12: Individualisierungsdimensionen. Quelle: Kron, 2006, 258. Verändertes Layout.

Ergänzung der 'Konsequenzen im Konzept der UNESCO' ableitend aus Kap.2

Die Auflösung tradierter Strukturen führt zur Freisetzung jedes Individuums und gewährt ihm einen großen Handlungsraum. Jeder kann (theoretisch) seinen (Bildungs-)Weg aufgrund von sozialer Entwicklung, sozialer Absicherung sowie der erfolgten Loslösung von hierarchischen Strukturen etc. gewissermaßen frei wählen. Mit dieser Freiheit geht auch eine Überforderung einher, da sie mit größerer Eigenverantwortung verbunden ist. Möglichkeiten und Optionen, die nicht umgesetzt und realisiert werden, gelten nicht länger durch die Umstände und die Schichtzugehörigkeit verhindert; Kritik wird direkt am Individuum geübt. Aus diesem Grund fordert die Delors-Kommission ein Bildungskonto, das jedem Menschen eine gewisse Ausbildungszeit, ob am Stück oder in Intervallen, zubilligt (vgl. Kap. 2.1.3.7). „Niemand brauchte mehr zu fürchten, dass ihm aufgrund seiner Entscheidung für einen bestimmten Bildungsweg in seiner Jugend später im Leben irgendwelche Türen, einschließlich der Schultüren, verschlossen blieben“ (UNESCO-Kommission, 1997a, 121).

Darüber hinaus führt Individualisierung zur kulturellen Erblindung, dem Kernpunkt der Verunsicherung (Beck, 1990, 15). Signifikant zugenommene Desintegrationsgefahren erschweren die Selbstverortung in der Gesellschaft. Das Gefühl, dass „bisherige

Logiken und Regeln, wie diese Gesellschaft sozialverträglich funktioniert, [...] außer Kraft gesetzt“ sind, verstärkt diese Orientierungslosigkeit (Heitmeyer, 2005, 24).

„Ces incertitudes se nourrissent les unes les autres et se renforcent, pour former un état d'esprit et de sentiments que seuls les termes 'insécurité diffuse' sont aptes à décrire. Nous nous sentons peu sûrs de nous car nous ne savons pas de quoi découle notre angoisse, et ignorons comment réagir.“⁵⁹

(Portevin, 2008, 31. Januar 2008).

Die genannte Überforderung und Orientierungslosigkeit fördert innerhalb der Gesellschaft die Tendenz, Bindungen an ordnungsfixierende und regulativ-stringente Institutionen zu suchen. Somit ist die Gefahr der Zunahme des Fundamentalismus gegeben, was eine potentielle Bedrohung für die Demokratie, aber auch für das interkulturelle Zusammenleben bedeutet. Das Gefühl der Beschleunigung führt zum unreflektierten Festhalten an Traditionen und Vertrautem. Eine Öffnung gegenüber anderen Kulturen wäre somit ausgeschlossen und ein Zusammenleben der Kulturen erschwert. Durch die Installation der Prinzipien der Demokratieerziehung und der 'Interkulturellen Bildung' reagiert das Netzwerk der UNESCO-Projektschulen auf diese Entwicklung. Immer wieder wird die Stärkung der Persönlichkeit in den Mittelpunkt gestellt, was auch mit der Arbeitszeitverkürzung des letzten Jahrhunderts begründet wird. Durch das Entstehen einer Freizeitgesellschaft ist die Menschheit mit einem Zeitvakuum konfrontiert, das mit Sinn zu füllen ist. Die neu gewonnene Freizeit steht somit im direkten Zusammenhang zur Sinnfindung, für die allerdings die Vorbilder fehlen. Beck konstatiert „das Ende der festen, vorgegebenen Menschenbilder. Der Mensch wird [...] zur Wahl seiner Möglichkeiten, zum homo optionis“ (Beck/Beck-Gernsheim, 1994, 16). Um der Zunahme an frei verfügbarer Zeit und der Notwendigkeit des 'Lebenslangen Lernens' gerecht zu werden, wird im Delors-Bericht immer wieder die Lust am sinnvollen Lernen, am Wissen, Verstehen und an der Erkenntnis betont. Lernfähigkeit wird als ein verborgener Schatz gesehen (Kap. 2.1.3.7).

In den Schriften der UNESCO wird der Druck und das sich ausbreitende Ohnmachtsgefühl durch die Berichterstattung der Medien thematisiert, da diese eine zusätzliche Beeinflussung und ständige Konfrontation mit Problemen anderer Leute erzeugen

⁵⁹ Auf Deutsch: „Diese Ungewissheiten nehmen zu, verstärken sich gegenseitig und enden in einem Geisteszustand und in Gefühlen, die nur mit dem Begriff 'diffuse Unsicherheit' treffend beschrieben werden können. Wir fühlen uns unsicherer, da wir die Quelle unserer Furcht nicht kennen und nicht wissen, wie wir darauf reagieren sollen.“

(Gaschke, 2007, 3; Wobbe, 2000, 26ff.). Die Oktroyierung der Bilder führt zu zunehmenden Problemen des Identitätsverlusts, da die Fähigkeit der Abstraktion und der nötigen Reflexion fehlt (UNESCO-Kommission, 1997a, 34ff.). Das UNESCO-Bildungskonzept fordert mit der Säule 'Lernen, Wissen zu erwerben' die Ausbildung von Fähigkeiten und Normen, um aus dieser Masse an Informationen die passenden zu selektieren. Der Umgang mit den neuen Medien „wird immer mehr zu einer Notwendigkeit, will man die Welt von heute verstehen und unabhängig werden“ (UNESCO-Kommission, 1997a, 153). Da jeder Bericht über das Weltgeschehen nur ein Medienergebnis bleibt und nicht die eigenen Sinne berührt, soll Projektarbeit den Schülern die direkten Konsequenzen ihres Handelns verdeutlichen. Viele Herausforderungen, mit denen die Bevölkerung konfrontiert wird, liegen außerhalb ihres Erfahrungshorizonts, so dass die Entwicklung einer persönlichen Haltung erschwert wird. Dem Individuum fehlen die Möglichkeiten, erfahrungsgemäß nach den eigenen Regeln und gemäß dem eigenen Wissen zu reagieren, so dass es langfristig handlungsunfähig wird. 'Lernen, zu handeln' ist somit eine weitere wichtige Säule einer 'Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft'.

Der Entstehung komplexer Problemlagen und den Auswirkungen des technischen Fortschritts auf das Individuum wird im Folgenden weiter nachgegangen.

*„Ich bin dafür, den verhältnismäßig kleinen Preis
für die Erhaltung der Vielfalt zu zahlen
statt den großen für deren Verlust.“*

Wim Wenders

3.3.2 Die Folgen der Entstehung neuer und komplexer Problemlagen

Die Gegenwartsdiagnose Becks beleuchtet die durch den rapiden technischen und wissenschaftlichen Wandel entstandenen, kaum prognostizier- und kontrollierbaren Problemfelder. Sie wird unter dem Stichwort der (Welt-)Risikogesellschaft zusammengefasst und verweist auf folgende Krisenpotentiale:

- Massenarbeitslosigkeit
- einseitige Migrationsbewegungen
- ethnische und religiöse Konflikte

- Expansion organisierter Kriminalität
- Ausbreitung neuer Krankheiten, wie AIDS, und das Wiederauftauchen besiegt geglaubter traditioneller Epidemien
- Vergrößerung der Kluft zwischen Gewinnern und Verlierern der Globalisierung
- wachsende Unsicherheit durch die Verbreitung atomarer Waffen
(Orientiert an: Die Gruppe von Lissabon, 1997, 20).

Weitere Bedrohung geht von der Verschmutzung und Zerstörung der Ökosysteme aus, die insbesondere durch die Tschernobyl-Katastrophe in ihrer globalen Tragweite in das Bewusstsein der Öffentlichkeit gelangt ist. Aber auch die Prognosen einer bevorstehenden Klima-Katastrophe, durch die Erderwärmung und die schwindende Ozonschicht oder die Gewährwerdung gentechnischer Risiken sind Beispiele für eine drohende Selbstzerstörung der Gesellschaft, gegen die das einzelne Individuum machtlos ist. Diese Problematiken führten zu dem Bewusstsein, dass eine Zusammenarbeit über nationale Grenzen hinweg unumgänglich ist. Auch in sozialer Hinsicht sind diese Bedrohungen nicht eingrenzbar: Umweltkatastrophen gefährden milieuunabhängig jedes Individuum.

Diese Gefährdungen bilden die Kehrseite des Fortschritts- und Innovationskonsenses ab (Beck, 1990, 17), der im 19. Jahrhundert entstand und das Bestehen der Gesellschaft garantieren sollte. „Wissenschaftlicher Fortschritt wurde von den Menschen damals als ein Geschenk gesehen, mitsamt freier Verfügung über die Natur“ (Jalali, 2003, 21f.). Der Glaube an das ewige Wachstum führte zu einer Atmosphäre des Wettbewerbs. Erst Untersuchungen, wie „Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit“ (Meadows et al., 1973) und die „Grenzen des Wettbewerbs. Die Globalisierung der Wirtschaft und die Zukunft der Menschheit“ (Die Gruppe von Lissabon, 1997) mäßigten durch die Beschreibung globaler Gefahrenpotentiale die vorherrschende Zuversicht. Diese beiden Untersuchungen wurden annähernd zur gleichen Zeit wie der Faure- bzw. der Delors Bericht veröffentlicht. Allen Schriften ist der Zweifel gegenüber der Euphorie der Marktwirtschaft, die mit der Annahme verbunden war, dass die wirtschaftliche Entwicklung positive Folgen für alle habe, gemeinsam. Sie warnen vor einer zunehmenden Verschärfung des Wettbewerbs, der statt zu einem gesteigerten Wohlstand für alle zur Verschärfung der Kluft bezüglich des Einkommensgefälles führe, da der Reichtum der westlichen

Länder nur durch die Armut der anderen (Entwicklungs-)Länder möglich sei (Die Gruppe von Lissabon, 1997, 11; UNESCO-Kommission, 1997a, 31). Das Prinzip 'Bildung für nachhaltige Entwicklung' reagiert auf dieses komplexe Problem. Eine Bewusstwerdung der Zusammenhänge von Reich und Arm soll weiterhin durch das Prinzip 'Bildung für Eine Welt' erarbeitet werden.

Der Delors-Bericht warnt ebenso wie 'Die Gruppe von Lissabon' davor, dass Wettbewerbsfähigkeit nicht länger ein Mittel zum Zweck, „sondern [...] zu einem universellen Credo, einer Ideologie geworden“ sei (Die Gruppe von Lissabon, 1997, 16).⁶⁰ Die ständige Präsenz dieses Axioms hat Auswirkungen auf andere Bereiche: Das Handeln in Schulen, Universitäten und anderen Erziehungsinstitutionen wird immer mehr vom Wirtschaftsimperativ bestimmt, der die wachsenden ökologischen, demographischen und sozialen Probleme vernachlässigt. Die Machtzunahme der Wirtschaft, die über national begrenzte Territorien hinaus agiert, führt zur Veränderung des Systems, wodurch gewählte Volksvertretungen an Einflussmöglichkeiten verlieren und bewährte demokratische Muster nicht länger das Bestehen der Gesellschaft sichern. Das notwendige Korrektiv der Marktwirtschaft sei somit gefährdet, da die Mobilität des Kapitals die Möglichkeiten des Eingriffs der Mehrheit durch Wahlen einschränke.⁶¹ Das Fehlen institutionalisierter Formen, die eine sozial verantwortliche und demokratisch kontrollierte politische Macht auf globaler Ebene darstellen, könnte insgesamt zu einer Schwächung des Systems führen, da eine politisch ausgerichtete Steuerung der Entwicklung erschwert wird. Institutionen der Politik, der Wissenschaft und der Industrie, die gemeinsam die Basis der Gesellschaft bilden und innerhalb dieser für eine stabile Ordnung sorgen, verlieren langfristig an Einflussmöglichkeit.⁶² Zur Wahrung der Demokratie sei die entscheidende Frage, „ob in den Zivilgesellschaften und

⁶⁰ Die Untersuchungen verweisen durchaus auch auf positive Auswirkungen der Globalisierung, die zur Verbesserung sowohl des materiellen Wohlstands als auch der nicht-materiellen Lebensqualität beigetragen habe (Die Gruppe von Lissabon, 1997, 15). Der wirtschaftliche Wettbewerb ermögliche die Befriedung individueller und kollektiver Bedürfnisse zu immer niedrigeren Kosten bei steigender Qualität und sei somit nicht ein grundsätzlicher Kritikpunkt.

⁶¹ Die gleiche Entwicklung wird auch von Luhmann beschrieben. Politik, als nationalstaatlich gebundenes Funktionssystem, käme dann in eine prekäre Lage, wenn andere Funktionssysteme über diesen regional abgesteckten Bereich hinausgehen. Diese Ausweitung geschähe allerdings zwangsläufig, da binäre Codes grundsätzlich auf Universalisierung drängen (Luhmann 1998, 376). Weitere Ausführungen vergleiche Kap. 3.4.1.

⁶² Beck nennt dieses Phänomen '*Politischen Legitimationszerfall*'. Aufgrund des gesellschaftlichen Wandels sei auch eine zunehmende Verunsicherung der Wirtschaft erkennbar, allerdings werde dieser Tatbestand noch geleugnet (1990, 15).

den politischen Öffentlichkeiten großräumig zusammenwachsender Regime ein Bewusstsein kosmopolitischer Zwangssolidarisierung entstehen kann“ (Habermas, 1997, 77). Hier wurde das Aufgabenfeld der UNESCO verortet (vgl. 2.1), eine Umsetzung lässt sich im ASP-net durch die Einführung der Demokratieerziehung und der 'Bildung für nachhaltige Entwicklung' erkennen.

Im folgenden Kapitel wird auf weitere Gefahren der Globalisierungsprozesse eingegangen. Es werden die Hintergründe des 'Interkulturellen Lernens' sowie der dritten Säule der Bildung, 'Lernen, zusammenzuleben', erläutert.

„Die Städte waren immer der Ort, an dem sich die sozialen Schichten mischen, sie [...] spiegeln die heterogene Gesellschaft wider. Ganz offensichtlich schaffen sie es nicht, die Vielfalt und den Zusammenhalt der unterschiedlichen sozialen und ethnischen Gruppen zu leben, die die [...] Gesellschaft heute ausmachen. (...) Ist man sich wirklich der dramatischen Konsequenzen bewusst, die das Auseinanderdriften der Gesellschaft mit sich bringt?“⁶³

3.3.3 Die moderne Risiko-Gesellschaft im Kampf der Kulturen

Die Ausschreitungen in den Pariser Banlieus, auf die sich das einleitende Zitat bezieht, verweisen auf die Schwierigkeiten eines ethnisch, kulturell und sozial heterogenen Zusammenlebens, das sich auch in jeder Schulklasse findet (UNESCO-Kommission, 1997a, 124). „Migrationserfahrungen und/oder Erfahrungen mit Migranten sind Bestandteil der Lebensrealität vieler Schülerinnen und Schüler“ (Selby/Rathenow, 2003, 95). Konträr zur allgemein nach dem Kalten Krieg vorherrschenden 'Eine-Welt-Ideologie' formulierte der Kulturessentialist Samuel P. Huntington 1993 seine Thesen zum Kampf der Kulturen. Im Foreign Affairs vertrat er die Position, dass die kulturelle Identität sowohl für das Selbstverständnis als auch für die internationalen Beziehungen zunehmend an Bedeutung gewinnen wird:

„It is my hypothesis that the fundamental source of conflict in this new world will not be primarily ideological or primarily economic. The great divisions among humankind and the dominating source of conflict will be cultural. Nation states will remain the most powerful actors in world affairs, but the principal conflicts of glo-

⁶³ Bericht an den Premierminister über die Lage in den Banlieues Frankreich aus dem Jahre 1982. Zitiert nach: Wurst, 2007, 30. November 2007.

bal politics will occur between nations and groups of different civilisations.⁶⁴ The clash of civilisations will dominate global politics. The fault lines between civilisations will be the battle lines of the future” (Huntington, 1993, 22).

Somit schreibt Huntington der Kultur ebenso wie die UNESCO große Bedeutung für die gesellschaftliche Entwicklung. Die daraus folgernden Konsequenzen unterscheiden sich allerdings fundamental.

Im Jahre 1996 erläutert Huntington in seinem Buch „The Clash of Civilizations“,⁶⁵ dass Globalisierung zu keiner Annäherung führe, da ein Dialog zwischen den verschiedenen Kulturen aufgrund unterschiedlicher Grundvoraussetzungen und eines ewigen Kampfes um die Vorherrschaft undenkbar sei. Hier findet sich der grundlegende Unterschied zwischen Huntington und dem UNESCO-Konzept, das der Dialogfähigkeit eines Menschen grenzüberwindende Eigenschaften zuschreibt. Zum Prinzip der Menschenrechtserziehung heißt es in den Leitlinien der UNESCO-Projektschulen, dass die Vermittlung von Wissen, Werten, Einstellungen und Kompetenzen eine aktive Unterstützung einer 'Kultur des Friedens' darstelle. Dabei ginge es allerdings nicht um das Errichten einer Weltkultur, sondern um das Vorleben von Werten und den Bezug dieser zum täglichen Leben (UNESCO, 1995, Kap. 2.1 und 2.2 sowie IV, 20). Eine Wende in der UNESCO-Programmatik, von der Unterstützung einer Weltkultur zur Förderung der kulturellen Vielfalt, deckt sich hingehend mit der Annahme Huntingtons. Er bewertet das Bestreben um die Entwicklung eines Weltethos als sinnlos. Eine Feststellung von ähnlichen Grundwerten hätte im Anbetracht der starken Differenzen bezüglich philosophischer Voraussetzungen, sozialer Beziehungen, Sitten und grundsätzlicher Weltanschauungen kein Gewicht (Huntington, 1996,

⁶⁴ Huntingtons Definition von 'civilisations' spielt für das Verständnis seiner Theorie eine wichtige Rolle, da durch sie die Abgrenzung zur damaligen bipolaren, ideologischen Auffassung deutlich wird. Laut Huntington unterscheiden sich Kulturkreise, die im Buch genutzte Übersetzung für 'civilisations', durch ihre Geschichte, Sprache, Kultur, Tradition und Religion: „The people of different civilisations have different views on the relations between God and man, the individual and the group, the citizen and the state, parents and children, husband and wife, as well as differing views of the relative importance of rights and responsibilities, liberty and authority, equality and hierarchy. These differences are the products of centuries. They will not soon disappear. They are far more fundamental than differences among political ideologies and political regimes” (Huntington, 1993, 25). In diesem Kontext spiele weniger eine bewusste Entscheidung eine Rolle als der Umstand, wer man sei und zu wem man gehöre. „And as we know from Bosnia to the Caucasus to the Sudan, the wrong answer to that question can mean a bullet in the head” (Huntington, 1993, 27).

⁶⁵ Die deutsche Fassung wurde unter dem Titel „Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert“ veröffentlicht.

25). Die divergierenden Wertesysteme machen laut Huntington eine Übertragbarkeit von Institutionen und politischen Systemen unmöglich (Huntington, 1996, 102). Die Theorie Huntingtons stellt nicht nur das Anliegen der UNESCO in Frage, sondern die Institution 'Internationale Organisation' an sich. Allerdings basieren seine Annahmen auf einem Kulturbegriff, der sich von dem der UNESCO unterscheidet. Denn auch wenn der zweite Golf-Krieg, der Bürgerkrieg in Bosnien und der 11. September 2001⁶⁶ als Bestätigung der Huntingtonschen Theorie und als potentieller Beginn einer Ära gewertet werden, in der die Weltpolitik vom Konflikt zwischen den großen Kulturen bestimmt wird (Joffe, 2002, 15),⁶⁷ relativiert ein dynamischer und vom Nationalstaat unabhängiger Kulturbegriff diese Logik (vgl. Kap. 3.1).

„Huntington kann zwar insofern recht gegeben werden, als er die wachsende politische Bedeutung von kulturellen Normen als Mittel der Identitätsbestimmung und von daraus sich ergebende Spannungen erkannt hat, aber seine Zuordnung auf 'Kulturkreise' im Sinne von 'the West against the rest' verfehlt den Kern der Kulturfrage, wie sie nach dem Ende des Kalten Krieges sichtbar geworden ist. Der ist ganz allgemein gesprochen darin zu sehen, dass alle Kulturregionen und Gesellschaftssysteme mit zunehmender Erfahrung von 'Fremdheit' interne Spannungen mit sich selbst auszutragen haben, wobei Traditionalisten gegen Modernisten, Pluralisten gegen Fundamentalisten, Religiöse gegen Säkuläre etc. in Wettbewerb treten können“ (Tetzlaff, 2007, 70).

Die UNESCO spricht sich gegen klar definierte und abgegrenzte Kulturkreise aus. Dennoch reagiert sie konzeptionell auf das von Huntington konstatierte Konfliktpotential, das sich aus der wachsenden ökonomischen Ungleichheit zwischen den Zivilisationen ergibt. Es werden nicht allein ethnisch-kulturelle Faktoren als Grund von Konflikten gesehen, sondern auch ökonomische und soziale, die im Bereich der 'Bildung

⁶⁶ Der Anschlag auf das World Trade Center, in dem sich viele verschiedene Nationen und Anhänger verschiedener Religionen aufhielten, wird in der Weltgesellschaftstheorie als Weltereignis gewertet (Stichweh, 2006, 279) und kann als Gegenthese zu Huntington gesehen werden. „Das World Trade Center trug den Begriff der Welt nicht nur im Namen. Es war ein Symbol des globalen Finanzkapitalismus und war als solches Gegenstand der Attacke“ (Stichweh, 2006, 282f.). Khagram und Levitt bezeichnen den Anschlag als treffendes Beispiel für das transnationale Naturell der Welt. Außerdem zeige die Reaktion der Handlungsträger deren Ignoranz, da dieses Ereignis erstens nationalstaatlich orientiert beantwortet und zweitens es als unvorhersehbar bezeichnet wird, was Khagram und Levitt damit begründen, dass die Verantwortlichen die konzeptionellen und analytischen Raster ignorieren, die ihnen transnationale Entwicklungen aufgezeigt hätten. Die weltweite Geldwäsche und das weltweite kriminelle Netz werden als Indikatoren genannt (Khagram/Levitt, 2008, 21).

⁶⁷ Einen Überblick über die Diskussion um die Huntington'sche Theorie findet sich bei Menzel, 1998, 91-96.

für Solidarität' thematisiert werden (vgl. 2.1.6). Anders als Huntington, der für die Assimilation⁶⁸ der Migranten plädiert (Huntington, 1996, 500), bewertet die UNESCO die kulturelle Vielfalt der Welt als Ressource, um gemeinsam globale Probleme zu lösen (UNESCO, 1996). Hierfür ist ein gemeinschaftliches Bewusstsein nötig, dass die Abgrenzung zwischen den Staaten überwindet. Das ASP-net soll ein Projekt sein, „das in sich eine Herausforderung zu Selbständigkeit und Engagement darstellt und bei dessen Durchführung sich das Gefühl der Gemeinsamkeit aller jungen Menschen von selbst einstellt“ (Lachs, 1975, 7). Die Forderung, den Schülern Identifikationsräume zu schaffen, bezieht sich auf die Notwendigkeit insbesondere die Integrationsprozesse von Migranten zu unterstützen und dem wachsenden Fundamentalismus entgegen zu wirken (Brater, 1997, 153; vgl. auch Kap. 3.1).

Im folgenden Kapitel wird die zunehmende Pluralisierung der modernen Gesellschaft und deren Struktur weiter thematisiert. Es wird Huntingtons Zweifel an der Übertragbarkeit von Institutionen nachgegangen. Denn nur wenn eine gewisse Übertragbarkeit von Institutionen möglich ist, erweisen sich die Anstrengungen der internationalen Organisation als sinnvoll. Infolge dessen könnte die Frage nach der Macht des Wortes (Heuss, o.w.A. Zitiert nach: Van Hasselt, 2001, 153) beantwortet werden.

3.4 Die moderne Gesellschaft als Weltgesellschaft

Das ASP-net wurde 1953 im Sinne einer 'Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft' gegründet: „The Director-General is authorized to conduct an enquiry into the principles and methods of education for living in a world community“ (UNESCO, 1953a, Resolution 1.312). 'Weltgesellschaft' steht im soziologischen Diskurs für die Überzeugung, dass Gesellschaft als umfassendes, alle Systeme und Prozesse integrierendes Sozialsystem nur noch singulär zu verstehen ist (Stichweh, 2005, 16. März 2006). Die Weltgesellschaft wird als emergentes Phänomen bezeichnet, da ihre Entstehung so nicht zu erwarten war und nur aus sich heraus zu erklären ist (Wobbe, 2000, 6 und 10). Die vorausgehenden Kapitel stellten Globalisierungsansätze vor, die die gesellschaftlichen Prozesse innerhalb eines neuen Rahmens analysierten. Die

⁶⁸ Eine 'Assimilation' führt zu einer an der 'Stammgesellschaft' orientierten Homogenisierung. 'Integration' hingegen wäre die Zusammenführung des Verschiedenen, das dabei als Verschiedenes kenntlich bleibt.

Legitimität des Bildungsziels des ASP-nets wird weiter überprüft, indem Ansätze dargestellt werden, die nachweisen, dass es „sinnvoll und fruchtbar [ist], die tendenziell weltweite Verbreitung bestimmter Prinzipien und Formen der politischen und sozialen Organisation – also etwa Nationalstaatsprinzip und Pflichtschulunterricht – als Manifestation einer Weltgesellschaft bzw. eines Weltsystems zu begreifen“ (Liegle, 2005, 89).

Der Begriff der 'Weltgesellschaft' wird in den fünfziger Jahren, u.a. in Dokumenten der UNESCO (Seitz, 2002, 52), zunächst idealistisch geprägt. Im Gründungsprotokoll des ASP-nets wird die globale Dimension mit der Formulierung 'Education for living in a World Community' verdeutlicht (UNESCO, 1953a, Punkt 1.2212), wobei der Begriff in diesem Fall die idealistische Konnotation im Sinne der 'Einen-Welt' besitzt. Seit mehr als dreißig Jahren ist die Weltgesellschaft ein Bestandteil soziologischer Theorien,⁶⁹ wobei dieser insbesondere im anglophonen Sprachraum breit rezipiert wird. Der Begriff der 'World Community' lässt sich sowohl mit Weltgemeinschaft als auch Weltgesellschaft übersetzen. In dieser Arbeit wurde die – in den deutschsprachigen Dokumenten der UNESCO übliche - zweite Übersetzung gewählt. Gleichzeitig wird damit eine zwangsläufig idealistische Konnotation, die mit dem Wort 'Gemeinschaft' verbunden wird, ausgeschlossen (dazu Köhler, 2004, 3). In diesem Kapitel geht es um das soziologische Fundament der Weltgesellschaft.

Die Weltgesellschaft ist ein „umfassendes soziales System [...], das Nationalstaaten transzendiert und sich als eigenes Koordinatensystem über diese spannt“ (Wobbe, 2000, 6). Sie bestimmt die Nationalstaaten und lässt sich nicht auf die Ebene dieser reduzieren. Die globale Ebene stellt demnach einen Horizont für alle Akteure da, ohne die die moderne Gesellschaft nicht erklärt werden kann. Im Konzept der UNESCO wird hervorgehoben, dass Bildung nur dann sinnvoll gestaltet werden kann, wenn diese wichtige Ebene der Sozialisation berücksichtigt wird (UNESCO-Kommission, 1997a, 31). Im Gegensatz zum Nationalstaat ist bei der Weltgesellschaft von keiner zentralen politischen Steuerung, keiner kulturellen Einheit, sondern höchstens – bei Wallerstein⁷⁰ – von einem wirtschaftlichen System zu sprechen (Wallerstein, 1974,

⁶⁹ Stichweh verweist allerdings auf eine lange Vorgeschichte des Begriffs, die ungefähr zweitausend Jahre zurückreicht (2004, 486f.).

⁷⁰ Der Ansatz Wallersteins wird in dieser Arbeit nicht weiter ausgeführt, da seine Definition von 'modernem Weltsystem' als eine Einheit mit einer einzigen Arbeitsteilung und mannigfaltigen Kultur-

28f.). Allerdings wird eine zunehmende Standardisierung der Funktionssysteme diagnostiziert. Obwohl die Anzahl an Nationalstaaten zunimmt, entwickelt sich zum Beispiel das Bildungssystem in allen Ländern ähnlich. Ursache für diese Entwicklung sei laut Meyer und Jepperson der Einfluss von Organisationen, die ihre (Bildungs-)Standards und vermeintliche Wahrheiten als globale kollektive Kultur verbreiten (Meyer/Jepperson, 1991, 209).

Die Theorie der Weltgesellschaft wird als Kommunikationstheorie bezeichnet, da der Zugang zu Kommunikationsmöglichkeiten die Weltgesellschaft bestimmt. „Es gibt in der Gegenwartssituation kein Nichtbetroffensein von den Kommunikationsmöglichkeiten der Weltgesellschaft mehr“ (Stichweh, 2006, 279). Insbesondere die Ereignisse des 11. Septembers 2001 verdeutlichen die medialen Auswirkungen dieser unbegrenzten Kommunikation, vor deren Hintergrund die terroristischen Attentate inszeniert wurden und die deren psychologischen Folgen begründen. Die Informations- und Kommunikationstechnologien verändern die Gesellschaftsstruktur und das Verständnis von Kultur. Alles was „durch Kommunikation in welcher Form auch immer transportiert oder erzeugt wird, kann im umfassenden Sinn als Kultur [...] aufgefasst werden“ (Tschopp/Weber, 2007, 14). Wenn sich Kultur nicht mehr länger innerhalb von Staatsgrenzen definieren lässt, hebt sich auch ein nationales Identitätsverständnis auf (Kap. 3.1). „Identität überhaupt ist längst nicht mehr mit nationalen Maßstäben zu messen“ (Krysmanski, 2002. Zitiert nach: Hahn, 2005, 328). Internationale Organisationen sind innerhalb dieser Entwicklung als Meilensteine zu sehen, da für sie eine Semantik des Fremden nicht länger nötig ist und sie Rechte, Mitglieder und Bereiche global und für jeden zugänglich definieren (vgl. Kap. 2.1.2). 'Weltbürger' wird in diesem Kontext eine neue Leitformel, die neben der des Staatsbürgers stehen

systemen (Wallerstein, 1974, 28f.), nur partiell mit dem UNESCO-Konzept korreliert. Wallerstein konstatiert „ein *Weltssystem*, nicht weil es die ganze Welt umschließt, sondern weil es größer ist als jede juristisch definierte politische Einheit. Und es ist deshalb eine *Weltwirtschaft*, weil die Verbindung zwischen den Teilen des Systems vor allem eine ökonomische ist“ (Wallerstein, 2004, 27). Da die Untersuchung sich schwerpunktmäßig mit der Umsetzung des Bildungsprogramms in Deutschland beschäftigt, sollen die Auswirkungen der Globalisierung auf das Individuum beleuchtet werden. Wallersteins Überzeugung, dass die weltweite Vereinheitlichung unter einem ökonomischem Primat geschieht, lenkt zu sehr davon ab, dass – wie in Kap. 3.3 nachgewiesen wurde – *alle* Bereiche von der Globalisierung betroffen sind. Seine Folgerung, dass durch Global player installierte weltumspannende Machtstrukturen zu einem Bedeutungsverlust der Nationalstaaten führen, kann anhand der Theorie Meyers et al. widerlegt werden. Der 'world-polity'-Ansatz Meyers et al. beleuchtet darüber hinaus den Einfluss internationaler Organisationen und ist insofern bezüglich der Forschungsfrage nach der Umsetzung der UNESCO-Programmatik anschlussfähig.

könnte. Die lokale Gemeinschaft und die Weltgesellschaft schließen sich nicht aus, sondern ergänzen sich (UNESCO-Kommission, 1997a, 40). Die Notwendigkeit der Abgrenzung zwischen den Staaten würde aufgehoben werden. Das philosophische Ideal des 'Weltbürgers' findet in Kant seinen wichtigsten Verfechter.⁷¹ Dieser stellt deutlich heraus, dass eine 'bürgerliche Verfassung' nur auf der Ebene der Welt zu realisieren sei (Kant, 1975, 41) und führt das 'ius cosmopolitanum' ein, ein Recht das für alle Bürger gilt und Staaten zu einem allgemeinen Menschenstaat zusammenführt (Kant, 1995, 203). Hier liegt das Fundament der 'Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte' (UN, 1948).

Zusammenfassend wird festgestellt, dass die Entwicklung in den Informations- und Kommunikationstechnologien einen Austausch ermöglicht, der unabhängig vom räumlichen Standort ist. Durch die Medien erfährt die Bevölkerung annähernd zeitgleich von allen Ereignissen, die die gesamte Weltbevölkerung betreffen und als wichtig eingestuft werden.⁷² Diese Unbegrenztheit hat Auswirkungen auf das Verständnis von Kultur und Identität. Der individualisierte Kulturbegriff und das Identitätsverständnis jenseits der Nation in der UNESCO-Programmatik konnten somit soziologisch begründet werden.

Im Folgenden werden zwei soziologische Analysen zur Weltgesellschaft vorgestellt, deren Schwerpunktsetzung mit der UNESCO-Programmatik korreliert: Zunächst wird dabei mit der kommunikationstheoretischen Systemtheorie Luhmanns auf den Aspekt der Kommunikation eingegangen, der laut UNESCO konstituierender Bestandteil der modernen Gesellschaft ist.⁷³ Die Entstehung der Weltgesellschaft wird erklärt, indem nachgewiesen wird, dass nicht mehr länger territoriale Grenzen, sondern Grenzen der Kommunikation die Gesellschaft bestimmen. In Kap. 3.4.2 wird der

⁷¹ Pädagogen, wie Hermann Röhrs, die aktiv am ASP-net partizipieren, beziehen sich auf die Geschichtsphilosophie Kants (Röhrs, 2002, 15. April 2007; Seitz, 2003a, 72f.).

⁷² Alle Ausführungen sind unter der Prämisse zu betrachten, dass nicht alle Menschen in gleicher Weise von den Entwicklungen und von dem technischen Fortschritt betroffen sind. Da in dieser Arbeit eine Bewertung der UNESCO-Projektschulen in Deutschland stattfindet, wird um Verständnis gebeten, dass die Darstellungen teilweise abendländisch zentriert vorgenommen werden.

⁷³ Beispielsweise wurde in Kap. 2.1 darauf hingewiesen, dass „[o]bwohl im offiziellen Namen der UNESCO der Buchstabe 'C' für 'Culture' steht, [...] dies gleichermaßen auch für 'Communication' gelten [könnte], denn die UNESCO hat sich vom ersten Tag ihrer Existenz an auch mit Fragen der Kommunikation und der Information und speziell mit Problemen der Entwicklung der Massenmedien und der internationalen Verbreitung von Informationen beschäftigt“ (Kleinwächter/Raaz, 1984, 58f.).

makrosoziologische 'world-polity'-Ansatz von Meyer et al. vorgestellt, der den Einfluss internationaler Organisationen untersucht. Dieser ermöglicht eine Einschätzung der Umsetzung und Reichweite des UNESCO-Konzepts, indem hier die Bedeutung von Kultur und Wissenschaft herausgearbeitet und somit die grundsätzlich positive Grundeinstellung gegenüber internationalen Organisationen begründet wird (Kap. 2.1.6).

„Die Systemtheorie Luhmanns ist der einzige ernstzunehmende Versuch der letzten dreißig Jahre, die Gesellschaft zu erklären.“

Gnostika⁷⁴

3.4.1 Die Weltgesellschaft aus systemtheoretischer Perspektive

Systemtheorie lässt sich aus dem heutigen Diskussionszusammenhang nicht eindeutig definieren, da der Begriff vieldeutig verwendet und keiner Disziplin zugeordnet wird. So können Biologen ebenso wie Psychologen oder Ökonomen eine Systemtheorie verfolgen, insofern sie die Objekte innerhalb ihrer Disziplin, z.B. Organismen oder Familien, als Systeme betrachten (Berghaus, 2004, 24). Luhmann selbst, der Begründer der kommunikationstheoretischen Systemtheorie, betont, dass „das Wort [...] eine Vielzahl von Theorieversuchen zusammen[fasst], die aus sehr verschiedenen Disziplinen stammen und sehr verschiedene Anregungen ausnutzen“ (Luhmann, 1994, 14. April 2008).

Luhmanns Publikationen thematisieren linguistische, medienwissenschaftliche, literaturwissenschaftliche, juristische, ökonomische, biologische, theologische und pädagogische Probleme. Dieser interdisziplinäre Ansatz ist für einen soziologischen Begründungsversuch auf die komplexe Fragestellung zur 'Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft' unersetzlich. Die Luhmannsche Theorie ist darüber hinaus prädestiniert, da dem Gesellschaftsbegriff von vornherein eine zentrale Stellung eingeräumt wird (Stichweh,⁷⁵ 2005, 16. März 2006). Durch den systemtheoretischen Begriffsapparat kann das Individuum innerhalb der Gesellschaft lokalisiert werden; mit Luhmanns

⁷⁴ Das Zitat aus der Zeitschrift 'Gnostika' wurde auf dem Buchrücken der „Einführung in die Systemtheorie“ (Luhmann, 2002b) abgedruckt.

⁷⁵ Stichweh war ein Schüler Luhmanns und gilt als einer der renommiertesten Vertreter der soziologischen Systemtheorie.

Worten: „erst die Systemtheorie macht's möglich“ (Luhmann, 2002b, 250), „das Problem, wie ein Individuum, wenn man es psychologisch und biologisch durchdenkt, [...] mit der Gesellschaft verbunden sein kann“, zu lösen (Luhmann, 2002b, 254f.). Diese Aussage besitzt Relevanz, da das internationale Bildungskonzept der UNESCO jedes Individuum auf ein Leben in der Weltgesellschaft vorbereiten will, was durch die nationalstaatliche Prägung der individuellen Identität erschwert wird.

„Das Projekt der Ausbildung eines Nationalbewusstseins kommt gerade in einer Epoche zur Blüte, in der sich der gesellschaftliche Umbruch von der mittelalterlichen zur modernen, funktional differenzierten Gesellschaft vollzieht. In der Orientierungslosigkeit, die die Auflösung der starren Sozialbindungen der feudalen Gesellschaft mit sich brachte, bot sich die nationale Identität als neuer Integrationsmodus an, der soziale Zusammengehörigkeit stiften sollte“ (Seitz, 2005, 52f.).

Ein Bedürfnis nach Einheit und Identität erschwert es, die allgegenwärtigen Differenz- und Pluralitätserfahrungen auszuhalten. Die dargestellten Folgen der Globalisierung für das Individuum lassen sich mit der Luhmannschen Theorie bestätigen. Die durch die funktionale Differenzierung gesteigerte Selbstreferenz führt zu einer zunehmenden Autonomie sowohl der Funktionssysteme als auch der einzelnen Person. Eine gesteigerte Individualität wiederum sprengt „die hierarchische, religiös fundierte Weltordnung“ (Runkel/Burkart, 2005, 9), wodurch ein Rückgang an Moral befürchtet wird; dem stehen „Protest- und Friedensbewegungen, die auf eine zentrale Moral zu rekurrieren versuchen“ (Runkel/Burkart, 2005, 9), entgegen.

Darüber hinaus gründet sich das Prinzip 'Bildung für Solidarität' auf Luhmanns Feststellung, dass nicht alle im gleichen Maße an den weltgesellschaftlichen Prozessen teilhaben. Auf diese Exklusionen – Luhmann spricht sogar von „gesellschaftlichem Sprengstoff“ (Luhmann, 2006, 630) – muss korrigierend eingewirkt werden. Dabei wäre „damit zu rechnen, dass sich ein neues sekundäres Funktionssystem bildet, das sich mit den Exklusionsfolgen funktionaler Differenzierung befasst – sei es auf der Ebene der Sozialhilfe, sei es auf der Ebene der Entwicklungshilfe“ (Luhmann, 2006, 633). Ein Bewusstsein hierfür sollen die Schüler des ASP-nets durch die in den Leitlinien fixierte 'Eine-Welt-Pädagogik' erwerben.

Die Darstellung der Weltgesellschaft aus systemtheoretischer Sicht verdeutlicht, dass sich Weltgesellschaft als soziologische Kategorie von dem idealistischen Bild einer

Welt-Gemeinschaft abgrenzt. „Luhmann vermeidet von vornherein die Durkheimsche Antwort, ein 'gemeinsame[s] und sich als gemeinsam wissende[s] Bewusstsein' (Luhmann 1970: 147) anzunehmen“ (Stichweh, 2005, 14). Weltgesellschaft wird als Dimension eingeführt, die in jeder Situation zum Tragen kommt. Luhmann geht davon aus, dass das soziale System der Weltgesellschaft von Heterogenität gekennzeichnet ist. „Das Ungleichheitsargument ist kein Argument gegen, sondern ein Argument für Weltgesellschaft“ (Luhmann, 2006, 97). Aus dieser Tatsache ergibt sich, dass das Entstehen einer einheitlichen Welt-Kultur und somit die Ausgangsphilosophie der UNESCO, *eine Welt, eine Gesellschaft, eine Kultur*, (Knoll, 1996a, 60) in Frage gestellt werden muss. Die Neuausrichtung des Bildungsziels der UNESCO-Projektschulen von einer 'Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft' zu 'Zusammen leben lernen in einer pluralistischen Welt und in kultureller Vielfalt' (UNESCO-Kommission, 2004; Hüfner, 2005, 65) liegt in dieser Überzeugung begründet: Die Lebensverhältnisse verschiedener Kulturkreise sind zu unterschiedlich, als dass von einer Entwicklung zu einer Einheitszivilisation ausgegangen werden kann. Elementar scheint hingegen der allgegenwärtige, ständige und weltumfassende Informationsaustausch zu sein, der durch internationale Netzwerke, wie das ASP-net, gewährleistet werden soll.

Die Systemtheorie nach Luhmann gründet auf Parsons 'handlungstheoretischer Systemtheorie'. „Parsons gehört allerdings noch zu jener Generation von Soziologen, für die Untersuchung von soziologischen Prozessen noch auf der Ebene des Nationalstaats stattfand. Gesellschaft wurde mit Nationalstaat gleichgesetzt und hatte eine feste territoriale Bindung“ (Stichweh, 2005, 3). Der Gesellschaftsbegriff hatte einen territorialen Bezug, der mit der politischen Organisation korrelierte und durch eine gemeinsame Kultur determiniert war. Somit war für Parsons eine Weltorganisation undenkbar, da eine für die Einhaltung der Regeln notwendige Gewalt vor Ort wirken müsste. „Territoriale Verortung ist also das vermutlich konstanteste Denkmotiv, das bei Parsons auf eine Regionalisierung des Gesellschaftsbegriffs hindrängt“ (Stichweh, 2006, 286) und sich fundamental von Luhmann unterscheidet, für den Kommunikation als die einzig genuin soziale Operation gilt (Luhmann, 2006, 82). Soziale Systeme bestünden aus Kommunikation und konstituierten sich ausschließlich aus dieser. Statt Handlungen stellt Luhmann Kommunikation in das Zentrum der Systemtheorie und löst somit den notwendigen territorialen Bezug in Parsons Gesell-

schaftsbegriff auf, da Kommunikation keiner Anwesenheit bedarf. Gesellschaft wird als ein Sozialsystem verstanden, in dem sich verschiedene Funktionssysteme, die über die Staatsgrenzen wirken, ausdifferenziert haben.

Luhmann zeigt, „wie Politik, Wirtschaft, Recht, Wissenschaft, Erziehung, Intimbeziehungen, Gesundheit, Massenmedien, Sport, Kunst und Religion die Gesellschaft aus einem spezifischen Blickwinkel mit spezifischen System/Umwelt-Perspektiven aktualisieren. Diese Teilsysteme verbinden hohe Sensibilität für bestimmte Sachfragen mit Indifferenz für alles andere. Jede Weiterentwicklung vergrößert zugleich Sensibilität und Indifferenz“ (Runkel/Burkart, 2005, 7).

Luhmann konstatiert eine irreversible, funktionale Differenzierung, die dazu führt, dass Gesellschaft nicht mehr übergreifend untersucht werden kann. Jedes Teilsystem muss aus der je eigenen Logik heraus betrachtet werden. Den Ursprung der Entwicklung sieht Luhmann schon im Mittelalter, denn eine „Verhinderung einer theokratischen Reichsbildung ermöglicht es in Europa, regionale, sprachliche und kulturelle Unterschiede beim Experimentieren mit Ansätzen zu funktionaler Differenzierung zu nutzen“ (Luhmann, 2006, 322). Jedes System besitzt seine eigenen Kommunikationsmedien und -formen. Weiterentwicklung findet stets über „binäre Codes“ statt (Luhmann, 2002b, 264). Die funktionale Differenzierung in Teilsysteme erschwert somit ein interdisziplinäres Handeln, so geschieht eine Gefahrenbeurteilung im Wirtschaftsbereich unter der Kostenfrage, während in der Politik der Machtaspekt berücksichtigt wird. Aus systemtheoretischer Sicht ergeben sich aufgrund unterschiedlicher Interpretationsansätze erhebliche Schwierigkeiten bei der Lösung der erläuterten technischen und ökologischen Probleme. Die Werte entstehen aus „symbiotischen Mechanismen“ (Luhmann, 2006, 286) und sind in Anlehnung an Max Webers 'Wertsphären'⁷⁶ als Verabsolutierung von Weltsichten zu sehen (Schimank, 2007, 127f.). Über diverse Kommunikationstypen sind die Funktionssysteme zwar verzahnt bzw. strukturell gekoppelt (Luhmann, 2006, 862), da diese Systeme aber jeweils nach eigenen Gesetzmäßigkeiten arbeiten, bewertet Luhmann Eingriffs- bzw. Steuerungsversuche eines Systems in ein anderes grundsätzlich als problematisch: Die Wirtschaft kann von der Politik nur sehr bedingt gesteuert werden und auch umgekehrt.

⁷⁶ Weber stellt fest, dass der Begriff 'Nation' „nicht nach empirischen gemeinsamen Qualitäten der ihr Zugerechneten definiert werden kann. Er [...] gehört [...] der Wertsphäre an“ (Weber, 1956, 528).

Die Forderung nach Handlungsorientierung und einer verstärkten Förderung interdisziplinären Denkens im Konzept der UNESCO wollen diesem Manko entgegenwirken. Auch die Betonung der Dialogfähigkeit und der Kommunikation ist ein Ansatz, die Autopoiesis eines jeden Systems zu relativieren: Sprache ist das zentrale Medium struktureller Kopplung von sozialen und psychischen Systemen und Kommunikation stellt die Operationen dar. Gesellschaft besteht aus Sprache, denn „das grundlegende Kommunikationsmedium [...] ist die Sprache“ (Luhmann, 2006, 205).

Anhand der Theorie funktionaler Differenzierung kann die UNESCO weiter eingeordnet werden. Die Betrachtung von Organisationen als selbstreferentielle Systeme verdeutlicht, dass eine Steuerung von außen ausgeschlossen ist und Veränderungen nur selbstgesteuert erfolgen. Somit gilt es, zwischen internationalen Organisationen wie der UNESCO und der Weltbank zu unterscheiden. Dem Bildungsverständnis der UNESCO, welche gemeinsam mit der Weltbank auf dem 'Weltforum Bildung' im Jahre 2000 „Bildung für alle“ forderte, liegt die Überzeugung zu Grunde, dass „Bildung der Schlüssel für nachhaltige menschliche Entwicklung ist und für die Überwindung von Armut steht“ (Weber, 2004, 6). Dieses stellt eine Absage an den Wirtschaftsimperativ dar (UNESCO-Kommission, 1997a, 57).

Die Ökonomisierung des Bildungssystems lässt sich durch den systemtheoretischen Zugang erklären, da eine Standardisierung der Inhalte und Anforderungen eine bessere Anschlussfähigkeit und Utilisierung für den Wirtschaftssektor gewährt. Bezüglich der Globalisierung von Bildung spielen internationale Organisationen eine bedeutende Rolle, da sie Bildungsstandards definieren, wodurch Handel möglich wird (Weber, 2004, 2).

Im Gegensatz zu Luhmanns theoretischem Konzept weist der 'world-polity'-Ansatz die Weltgesellschaft empirisch nach.

3.4.2 Die Weltgesellschaft aus neo-institutionalistischer Perspektive

Die Thematisierung der Reichweite und Resonanz der Arbeit der UNESCO stellte die Abhängigkeit zu ihren Mitgliedsländern und ihre begrenzte Einflussnahme auf die Umsetzung von Empfehlungen heraus (Kap. 2.1.6). Trotzdem lassen sich zwischen allen Nationalstaaten strukturelle Ähnlichkeiten feststellen, die darauf schließen las-

sen, dass die von den internationalen Organisationen kommunizierten Normen durchaus Einfluss auf die nationalstaatliche Ebene nehmen. Es lässt sich vermuten, dass das Wort, und in diesem Fall die Programmatik der UNESCO, geschichtsmächtig ist (Heuss, o.w.A. Zitiert nach: Van Hasselt, 2001, 153). Eine Erklärung für dieses Phänomen lässt sich mit dem 'world-polity'-Ansatz finden, der u.a. ausgewählt wurde, da die UNESCO seit 1951 alltagssoziologische Wissensbestände der 'world-polity' in einer Publikationsserie verbreitete.⁷⁷

Der 'world-polity'-Ansatz wird von einer Stanforder Forschungsgruppe, zu der u.a. John W. Meyer, John Boli und Francisco O. Ramirez gehören, vertreten. Anders als die meisten neo-institutionalistischen Arbeiten führen Meyer et al. makrosoziologische Studien durch. Schon seit den 1970er Jahren nutzt dieses Konzept der Weltgesellschaft⁷⁸ einen anderen analytischen Rahmen als die bereits genannten Globalisierungserklärungen, wodurch sie in der Globalisierungsdiskussion der neunziger Jahren Aktualität bewies. Das Team analysiert gesellschaftliche Prozesse und stellt heraus, dass die Welt mehr als die Summe ihrer Nationalstaaten ist bzw. dass Erkenntnisse über nationalstaatliche Grenzen hinaus zu erforschen sind. „Instead of looking at the world as a sum of different countries and their relationships, social science has begun to see the modern world as a system with a historical dynamic and logic of its own“ (Adick, 1992b, 241). Meyer et al. unterscheiden drei Akteure in der modernen Gesellschaft: Staaten, Organisationen und Individuen (Meyer/Jepperson, 2005, 49; Meyer et al., 2005, 94).⁷⁹ Sowohl Staaten als auch Organisationen, aber ebenso Individuen werden als „historisch-kulturelle Erfindungen im Verlauf gesellschaftlicher Rationalisierung“ bezeichnet (Krücken, 2005b, 11), die von ihrer standardisierenden Umwelt, in die sie sich ein- bzw. sich unterordnen müssen, abhängig sind. Die erläuterten Prozesse haben innerhalb der Weltgesellschaft zu einer Strukturbildung geführt, die in älteren Gesellschaftsformationen nicht auffindbar ist. „Zu denken ist in diesem Zusammenhang vor allem an Organisationen und Netzwerke. [...] Netzwerke kann man weiterhin durch Delokalisierung beschreiben, weil sie nicht

⁷⁷ Das Magazin lief zunächst unter dem Titel „Race Relations and Modern Thought“ und wurde seit 1970 unter dem Titel „Race and Society“ fortgesetzt.

⁷⁸ Der Begriff 'world-polity' wird mit 'Weltgesellschaft' bzw. 'Weltkultur' übersetzt (Krücken, 2005b, 9).

⁷⁹ Meyer et al. stellen heraus, dass die Erstarkung dieser drei Akteure auf Kosten traditioneller Formen der Orientierung von Handlungsfähigkeit, wie die Familie, gehe.

von der Verortung ihrer Knotenpunkte im Raum abhängen“ (Stichweh, 2006, 296). Obgleich Nationalstaaten als zentrale Akteure gelten, verlieren sie in dieser Konstellation an individueller, innerstaatlicher Autonomie. „Es entstehen strukturierte soziale Organisationen, die mit hoher Legitimität anerkannte individuelle und kollektive Zwecke und Aufgaben verfolgen“ (Meyer/Jepperson, 2005, 58) und der Nationalstaat will „nichts lieber, als mit Unmengen von Hilfsprogrammen, Öffentlichkeitsarbeit und Präsentationen vor internationalen Organisationen dem Rest der Welt als Modell zu dienen“ (Meyer/Jepperson, 2005, 63). Dieser Ansatz aus der makrosoziologischen Perspektive verdeutlicht, dass das rein nationalstaatliche Prinzip überholt ist. Das moderne Schulsystem weist verbindende Elemente auf. „Schools around the world are very much alike. They follow a relatively standard, uniform set of pedagogical practises and institutional organization“ (Adick, 1992b, 243). So steht das moderne Schulsystem unter staatlicher Schulaufsicht und dient der Legitimation und Allokation (McEneaney/Meyer, 2000, 189). Die Untersuchung weltweiter Curricula zeigt, dass diese trotz ungleicher Voraussetzungen ähnlich strukturiert sind (McEneaney/Meyer, 2000, 194). Nationale Akteure orientieren sich hierbei unreflektiert an den „Mythen der Moderne“ (Krücken, 2005b, 15). Eine besondere Rolle bei der Bildungsglobalisierung spielen internationale Organisationen wie die UNESCO (Meyer et al., 2005, 113f.), die ihre Mitgliedsländer in Bildungsfragen berät und zum großen Teil Literatur der Vergleichenden Erziehungswissenschaften herausgibt, veröffentlicht oder finanziell unterstützt (Hüfner/Meyer/Naumann, 1994, 190). Die Aussage, dass alle Resolutionen und Beschlüsse der UNESCO rechtlich unverbindliche Empfehlungen für die Mitgliedstaaten sind (vgl. Exkurs Kap. 2), relativiert sich durch diese These. Meyer et al. weisen nach, dass der von der UNESCO geführte internationale Bildungskurs Standards einführt, „denen sich nationale und internationale bildungspolitische Akteure nur schwer entziehen können (Lenhart, 2000, 52).

Der Kulturbegriff spielt in dem 'world-polity'-Ansatz eine zentrale Rolle. „Gesellschaft erscheint als Kultur, genauer: als Verkörperung okzidental-rationaler Grundprinzipien, deren weltweite Diffusion untersucht wird“ (Krücken, 2005b, 10). Meyer et al. stellen in ihrer Untersuchung eine weltweite Ausbreitung einer kulturell westlichen Ordnung fest (Meyer, 1980). Somit kann die bereits formulierte Kritik, dass die Konzepte der UNESCO westlich geprägt seien (Kap. 2.1.6), soziologisch begründet werden. Ange-

lehnt an Max Weber verbinden Meyer et al. Globalisierung mit einer umfassenden gesellschaftlichen Rationalisierung (Krücken, 2005b, 10). Schon seit den siebziger Jahren dokumentieren Meyer et al. die Globalisierung von Werten, kulturellen Regeln und Normen, die institutionalisiert in Form von Rechtsvorschriften, Bildungssystemen etc. vorzufinden sind. Die Angleichung der lokalen und regionalen Wertesysteme an universell geltende Normen und Verhaltensstandards wird von ihnen als 'Weltkultur' bezeichnet. Die Einflussnahme von Organisationen auf ehemals staatliche Souveränitätsrechte werden u.a. in der Gesetzgebung deutlich, so sind die in der 'Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte' fixierten Grundsätze in vielen nationalen Verfassungen integriert. „Das Selbstverständnis eines Weltbürgertums drückt sich unter anderem auch darin aus, dass für einen großen Teil der nationalstaatlich formulierten Gesetze supranationale Verträge oder Institutionen richtungsweisend sind“ (Selby/Rathenow, 2003, 64). Ein alle Staaten verbindender Standard (u.a. Meyer et al., 2005, 113) ist als negativ zu bewerten, wenn diese Diffusion weltweit dominanter Kultur- und Strukturmuster ursprünglich mit der okzidentalen Rationalisierung in Verbindung steht (Meyer/Boli/Thomas, 2005, 38). Die Schwerpunkte des Bildungskonzepts der UNESCO, wie z.B. die Idee der Menschenrechte und der individuellen Persönlichkeit (vergleiche die Systematik in Kap. 2), gilt es neu zu bewerten.

„Rationalisierung durch die Verfeinerung von Zweck-Mittel-Ketten macht die Angabe der Einheiten am Ende der Kausalkette erforderlich: Gleichheit etwa kann nicht erreicht werden ohne eine einheitliche Definition derjenigen Einheiten, die gleich sein sollen. Rationalisierung mit dem Ziel der Gleichheit erzwingt daher eine schärfere Vorstellung von Individuum sowie ein Abstecken der Dimensionen, in denen Gleichheit erreicht werden soll – mit dem Ergebnis der Idee der Menschenrechte und der Idee der individuellen Persönlichkeit“ (Meyer/Boli/Thomas, 2005, 35).

Kritiker des 'world-polity'-Ansatzes bezweifeln allerdings, dass die Normen in allen Nationalstaaten einheitlich übernommen werden.

Auch wenn „den heutigen Repräsentanten der Weltkultur-These wie dem Soziologen John W. Meyer und seiner Schule, die sich in der Tradition von Max Weber, Werner Sombart und Daniel Bell stehend begreifen, zugestimmt werden [kann]: 'westliche Prinzipien' des Wissenschaftsbetriebs und der Bildungsorganisation, der staatlichen Verwaltung wie auch der Rechtssprechung und der Unterneh-

menskultur haben die Tendenz zu universeller Gültigkeit, weil und insofern sie 'als Struktur- und Kulturmuster der Moderne inhärent sind' (Krücken 2005: 313) und sich als alternativlose Mittel der Selbstbehauptung bewährt haben. Aber es ist ein von eurozentrischem Denken verursachter Irrtum anzunehmen, dass solche Grobmuster der Orientierung eins zu eins von anderen Kultureliten unverändert übernommen werden“ (Tetzlaff, 2007, 91).

Trotz dessen mahnt die These der standardisierten Ausbreitung von formalen Struktur- und Kulturmustern durch die UNESCO die Überprüfung ihres Bildungskonzepts weiter an. Finnemore, auf die sich Meyer et al. beziehen, stellt fest, dass nicht die Nationalstaaten, sondern die internationalen Organisationen die 'Agenten des Wandels' sind (Finnemore, 1996, 22), wobei der Standardisierungsdruck auf die Staaten nicht zwangsläufig zu Verbesserungen führe. „Variations in local conditions, both material and social, as well as international coercion have a great deal of influence“ (Finnemore, 1996, 66). Nationalstaaten würden den Mythen der UNESCO in der Annahme folgen, dass diese Elemente eines modernen Staates verbreiten (Finnemore, 1996, 4). Finnemore fordert hingegen eine Stärkung der Wissenschaft als Staatsangelegenheit (Finnemore, 1996, 57). McEneaney und Meyer schließen sich dieser Auffassung in Bildungsfragen an. Sie verweisen darauf, dass in einer kompetitiven Gesellschaft der nationalstaatliche Schwerpunkt nicht zu vernachlässigen ist. „It is important to transmit this cultural material in education, through art, through literature, through distinctive national language and culture, and through special national history“ (McEneaney/Meyer, 2000, 196).

3.5 Zusammenfassende Überlegungen zur soziologischen Begründung des UNESCO-Bildungskonzepts

In diesem Kapitel ging es um die soziologisch inspirierte Auseinandersetzung mit dem UNESCO-Bildungskonzept.

Auf die erkenntnisleitende Frage nach der soziologischen Begründung des UNESCO-Bildungskonzepts gibt folgende Abbildung zusammenfassend Antwort (**Zwischenergebnis 6**):

UNESCO-Bildungskonzept	Soziologische Begründung
Ganzheitliche Bildung	Fehlende Identifikationsangebote
Lebenslanges Lernen	Funktional differenzierte Gesellschaft
Projektarbeit	Fehlende Handlungsräume
Prinzipien der UPS	Änderung der Lehrerrolle
Leitlinien der UPS	Pluralisierung der Gesellschaft, Umweltkatastrophen
ASP-net	Auflösung traditioneller Strukturen
Kommunikationskompetenz	Medialisierung der Gesellschaft
Wertschätzung kultureller Vielfalt	Individueller Kulturbegriff

Abb. 13: Soziologische Begründung des UNESCO-Bildungskonzepts

Die Skizzierung der gesellschaftlichen Entwicklung hat gezeigt, dass der Appell der UNESCO, Schule neu zu strukturieren, um die Schüler auf ein Leben in der Weltgesellschaft vorzubereiten, berechtigt ist. So wurde festgestellt, dass das heutige Leben in einer Welt des ständigen Wandels, der Entgrenzung und Beschleunigung stattfindet und die Globalisierung strukturelle Veränderungen verursacht hat, die sich als Weltgesellschaft manifestieren. Die Weltgesellschaft bildet den Horizont für alle Akteure und muss als Bezugsdimension gelten, ohne die keine soziologischen oder pädagogischen Vorgänge zu verstehen sind. Die Konzeption des nationalstaatlich organisierten Bildungssystems erweist sich als dysfunktional für eine Vorbereitung auf das Leben in der Weltgesellschaft.

Zwischenergebnis 7: Die Entscheidung, die Dimension 'Weltgesellschaft' im Jahre 1953 im Bildungsziel des ASP-nets zu manifestieren, war problemorientiert und soziologisch fundiert.

Die Systemtheorie Luhmanns und der 'world-polity'-Ansatz Meyer et al. arbeiten mit dem Begriff 'Weltgesellschaft' als deskriptive Kategorie und grenzen sich von einem normativen Ideal ab. Das Konzept der UNESCO fordert hingegen einen klaren Wertebegriff. Die Entfremdung auf individueller und gesellschaftlicher Ebene wird mit der Dominanz der Wirtschaft erklärt. Der wirtschaftlich nutzbar gemachte Prozess der Globalisierung habe nicht zu einer vereinten Welt geführt (vgl. auch Oberndörfer, 2006, 243; Habermas, 1997, 77). In der UNESCO-Programmatik wird eine ausgleichende Bewegung gefordert, die das Gefühl einer Weltzivilisation und einer gleichzeitigen kulturellen Verwurzelung fördert. Die Darstellung des Luhmannschen Kon-

zepts relativiert die Einschätzung der Dominanz der Wirtschaft und verweist auf die Problematik von Steuerungsversuchen eines Systems in ein anderes (Kap. 3.4.1).

Die soziologische Analyse zeigt, dass 'Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft' die Weltgesellschaft nicht mehr als Zieldimension hat. Heutzutage geht es darum, die Schüler auf das Leben in dieser bereits existierenden Weltgesellschaft vorzubereiten. Die Theorien zur Weltgesellschaft verdeutlichen, dass jedes Individuum von den Globalisierungsprozessen betroffen ist (Kap. 3.4). Angst und Abgrenzung werden als Reaktionen diagnostiziert, die durch fehlende Handlungsräume und Identifikationsangebote begründet sind (Kap. 3.3.1). Diese Tendenzen werden dadurch verstärkt, dass im 19. Jahrhundert eine Korrelation zwischen Nation und Identität hergestellt wurde (Kap. 3.1), die im Bildungssystem u.a. durch die Einführung von festen Lerninhalten und einheitlichen Abschlüssen institutionalisiert wurde (Kap. 3.2). Homogenität galt als Garant von politischer und wirtschaftlicher Sicherheit. Die Persistenz dieser Verknüpfung wurde durch die Systemtheorie erklärt, die nachweist, dass die Ausbildung des Nationalbewusstseins zeitlich mit dem gesellschaftlichen Umbruch von der mittelalterlichen zur modernen, funktional differenzierten Gesellschaft korreliert (Kap. 3.4.1). „In der Orientierungslosigkeit, die die Auflösung der starren Sozialbindungen der feudalen Gesellschaft mit sich brachte, bot sich die nationale Identität als neuer Integrationsmodus an, der soziale Zusammengehörigkeit stiften sollte“ (Seitz, 2005, 52f.). Im UNESCO-Bildungskonzept wird auf die gesellschaftlichen Herausforderungen reagiert, indem mehr Projektarbeit gefordert wird. Die durch die Verknüpfung von Bildungssystem und Nationalstaat entstandenen Strukturen und damit der in der Schule dominierende Mythos der homogenen Nationalkultur werden allerdings nicht in Frage gestellt. Zwar wird auch zu fächerübergreifendem Unterricht aufgerufen, allerdings ist das Konzept des ASP-nets so konzipiert, „dass man es bei einigem guten Willen der Unterrichtsbehörden trotz starrer Stundenpläne und Lehrpläne kurzfristig in die Unterrichtspraxis einbauen konnte“ (Lachs, 1975, 7). Fraglich ist, ob somit die „Vision der Pluralität“ langfristig installiert werden kann (Welsch 1987, 39). Hierfür müsste zuerst eine Entkopplung von nationaler und kultureller Identität vollzogen werden, wobei es zur Aufgabe der Identitätsbildung wird, die verschiedenen kulturellen Anteile miteinander zu verbinden (Datta, 2005a, 7). Durch den Verlust des Bezugspunkts 'Nation' und der stärkeren Betonung der individuellen Komponente von

'Kultur' muss den Heranwachsenden zusätzlicher Raum zur Selbstfindung gegeben werden. Ein Szenario des Scheiterns des interkulturellen Zusammenlebens wurde durch die Theorie des „Kampf der Kulturen“ (Kap. 3.3.3) thematisiert. Die zunehmenden Schwierigkeiten des Sozialisationsprozesses wurden durch die 'Riskanten Freiheiten' (Beck/Beck-Gernsheim) verdeutlicht. Durch die 'Vier Säulen der Bildung' stellt die UNESCO die Identitätsarbeit der Schüler in den Mittelpunkt.

Anhand der Systemtheorie konnte die Änderung des Bildungsziels, von der Unterstützung einer Weltkultur zur Förderung der kulturellen Vielfalt, erklärt werden: 'Zusammen leben lernen in einer pluralistischen Welt und in kultureller Vielfalt', wie es seit 2000 heißt, entspricht der Überzeugung, dass kulturelle Vielfalt eine Ressource ist. Diese Überzeugung wird in der 'Allgemeinen Erklärung zur kulturellen Vielfalt' (UNESCO-Generalkonferenz, 2001) vertreten und wurde durch den individuellen Kulturbegriff zusammengefasst. Damit reagiert die UNESCO auf die gesellschaftlichen Differenzierungsprozesse, durch die das Individuum eine Vielzahl von Entwürfen für das eigene Selbst- und Weltverständnis hat und seine Position in der Gesellschaft bestimmen muss. Die Systemtheorie lokalisiert Kultur nicht mehr länger innerhalb von Staats-, sondern von Kommunikationsgrenzen. Auf politischer Ebene zeigt sich eine Neuausrichtung, z.B. in der Satzung Finnlands, die die Kommunikationsgesellschaft als Staatsziel fixiert. Die Bildungsziele der UNESCO knüpfen an diese Sichtweise an und bereiten die Schüler auf die gesellschaftlichen Entwicklungen vor, indem sie den Erwerb von Kommunikations- und Medienkompetenzen fordern (Kap. 3.3.1). Somit reagiert die UNESCO konzeptionell auf die Herausforderungen der Weltgesellschaft, kann sich aber – bedingt durch ihre Organisationsstruktur – nicht gänzlich vom Konstrukt der nationalen Identität lösen.

Zwischenergebnis 8: Der Weltgesellschaftsbegriff entspricht im Bildungskonzept der UNESCO nicht der deskriptiven Kategorie im Sinne Luhmanns, sondern kann als Eine-Welt-Ideologie verstanden werden. Allerdings wird den gesellschaftlichen Differenzierungsprozessen im Jahre 2000 Rechnung getragen und das Bildungsziel des ASP-nets geändert: statt der Weltkultur wird die Bedeutung kultureller Vielfalt in einer pluralistischen Welt betont. Der nationale Kulturbegriff wird somit vom individuellen Kulturbegriff abgelöst. Allerdings löst sich das Bildungskonzept nicht vollständig vom Mythos der homogenen Nationalkultur.

Zwischenergebnis 9: Die 'Vier Säulen der Bildung' kompensieren die durch die gesellschaftlichen Prozesse fehlenden traditionellen Handlungsräume und Identifikationsangebote. Die Prinzipien der UNESCO-Projektschulen weisen direkt auf die gesellschaftlichen Herausforderungen. Nicht mehr das Hervorbringen einer Weltgesellschaft ist das Ziel des ASP-nets, sondern das Vorbereiten auf das Leben in dieser. Allerdings werden im UNESCO-Bildungskonzept bestimmte Werte mit der Weltgesellschaft verbunden. Die Schüler sollen dazu befähigt werden, die gesellschaftlichen Prozesse im Sinne dieser zu gestalten.

Aus der Theorie Meyer et al. lässt sich ein Kritikpunkt an der UNESCO und ihrem Anliegen konstatieren, wenn davon ausgegangen wird, dass die Weltgesellschaft eine Verkörperung okzidental-rationaler Grundprinzipien darstellt und deren Werte weltweit verbreitet werden (Kap. 3.4.2). Durch den 'world polity'-Ansatz lässt sich ein Widerspruch zur 'Allgemeinen Erklärung der kulturellen Vielfalt' (UNESCO-Generalkonferenz, 2001) feststellen, da Meyer et al. die Rolle der internationalen Organisation bei der sog. Bildungsglobalisierung betonen. Die UN wird als zentrale Verkörperung der 'world-polity' angesehen. Nationalstaaten gelten zwar durchaus noch als zentrale Akteure, allerdings geben sie angesichts der geschilderten Konfliktpotentiale (Kap. 3.3) einen Teil ihrer individuellen innerstaatlichen Autonomie an supra- bzw. internationale Organisationen ab. Deren Machtbereich breitet sich aus, was durch die Angleichung der lokalen und regionalen Wertesysteme an universelle Normen und Verhaltensstandards, bei Meyer et al. die Weltkultur, deutlich wird. Die Einflussnahme von Organisationen auf ehemals staatliche Souveränitätsrechte werden u.a. in der Gesetzgebung deutlich, so sind zum Beispiel die in der 'Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte' (UN, 1948) fixierten Grundsätze in vielen nationalen Verfassungen integriert worden. Der 'world-polity'-Ansatz relativiert somit den Vorwurf an die UNESCO ein zahnloser Tiger zu sein (Kap. 2.1.6), da der tatsächliche Einfluss der Wertvorstellungen internationaler Organisationen empirisch nachgewiesen wird. Bezüglich der Konstitution der Weltgesellschaft werden internationale Organisationen als Meilensteine wahrgenommen, da sie sich keiner Semantik des Fremden bedienen. Rechte, Mitgliedschaft und Handlungsbereiche werden global definiert und sind jedem zugänglich (Kap. 2.1.2). Die Weltgesellschaft löst alte Strukturen auf, wobei internationale Organisationen und Netzwerke ihren Geltungsbereich vergrößern wer-

den. Die wichtige Funktion des ASP-nets wurde durch die Thematisierung der räumlichen Entgrenzung verdeutlicht. Durch Netzwerke entstehen neue soziale Beziehungen, die räumliche Distanzen überbrücken.

Zwischenergebnis 10: Der 'world polity'-Ansatz verdeutlicht die tatsächliche Einflussnahme der UNESCO, die als Motor einer Bildungsglobalisierung gesehen wird. Als internationale Organisation ist sie prädestiniert für die Konzeption einer 'Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft', die im ASP-net verbreitet wird. Dieses Konzept korreliert allerdings stark mit okzidental-rationalen Grundprinzipien.

Nach der Erörterung des soziologischen Fundaments der Programmatik des ASP-nets wird im Folgenden die Umsetzung an den deutschen UNESCO-Projektschulen untersucht.

*„Das Ignorieren der Wahrheit der Praxis
als gelehrte Ignoranz
liegt unzähligen
theoretischen Irrtümern zugrunde.“*

Pierre Bourdieu⁸⁰

4 Die UNESCO-Projektschulen in Deutschland – eine empirische Untersuchung

Die UNESCO stellt hohe Ansprüche an die Bildungsinstitutionen, wodurch zwischen Programmatik und Praxis u. U. Diskrepanzen entstehen. Diese Studie geht der Umsetzung des Bildungskonzepts nach und will „[a]n dem, was wirklich ist, erkennen, was möglich ist“ (Hentig, 1976). Um eine höhere Praxiswirksamkeit zu gewährleisten, wird durch eine Analyse der Jahresberichte der deutschen UNESCO-Projektschulen aus den Jahren 2003 bis 2006 (Kap. 5) und durch vier 'Good-Practice'-Beispiele (Kap. 6) das direkt von den Schulen kommunizierte untersucht und ein Bild der Schulsituation entwickelt. Das forschungsmethodische Programm subjektiver Theorien,⁸¹ wie es u.a. Groeben et al. 1988 erarbeitet haben, ist in dieser Untersuchung erkenntnisleitend. Es wird keine stringente Einordnung in das Forschungskonzept vorgenommen, da die Arbeit sich weniger an den methodischen Konzeptionen des Ansatzes, wie der Strukturlegetechnik, orientiert, als seine forschungstheoretische Grundlage adaptiert (Kap. 1.2).

Zunächst wird der Forschungsansatz und das methodische Vorgehen beschrieben.

4.1 Die Forschungsmethode

Grundsätzlich werden in dieser Untersuchung Methoden der qualitativen Sozialforschung genutzt. Im Bereich der Sozialwissenschaften – „insbesondere wenn man den Blick auf die internationale Landschaft erweitert“ (Flick et al., 2000b, 13) – werden diese vermehrt eingesetzt. Die qualitative Forschung basiert auf der Wissenschaftstheorie der Hermeneutik. Sie geht davon aus, dass Handlungen von persönlichen Konzepten geprägt werden. „Menschliches Handeln besitzt eine Bedeutung,

⁸⁰ Bourdieu, 1979, 249.

⁸¹ Es wird davon ausgegangen, „dass subjektive Theorien als komplexe Aggregationen von Kognitionen der Welt- und Selbstsicht der Subjekte über ein Phänomen relative, überdauernde mentale Strukturen darstellen und genauso wie objektive Theorien die Funktion der Erklärung, Prognose und Technologie erfüllen“ (Bauer/Grollmann, 2006, 275). Weitere Ausführungen vergleiche Exkurs Kapitel 6.

und Menschen handeln aufgrund dieser Bedeutung. Ziel qualitativer Forschung ist es, diese Bedeutung zu erfassen“ (König/Zedler, 2007, 156). Diese Forschungsrichtung, die ihre Wurzeln in der Antike hat, verfolgt folgende Forschungsparadigmen:

- Orientierung am Subjekt
 - Deskription
 - Interpretation
 - Verallgemeinerung
- (Mayring, 2002, 12ff.).

Die Forschungsansätze dieser Dissertation, wie die Grounded Theory von Glaser und Strauss (Glaser/Strauss, 1967), stehen in dieser Tradition (Kap. 1.2). Warum innerhalb der vorliegenden Studie trotzdem von einer Triangulation gesprochen werden kann, wird im Folgenden erläutert.

4.1.1 Das Triangulationsmodell

In den Human- und Sozialwissenschaften findet seit Jahren eine angeregte Methodendiskussion um das Triangulationsmodell⁸² statt. Das Triangulationsmodell stellt nach Mayring die „komplexeste Verschränkung qualitativer und quantitativer Analyseschritte in einem Analyseprozess“ dar (Mayring, 2001, 27. November 2006). Der idealtypische Forschungsablauf, bestehend aus Fragestellung, Stichprobenbeschreibung, Methodenteil sowie Ergebnisdarstellung und Diskussion, kann durch eine funktionierende Kombination beider Forschungstraditionen relativiert werden. „Dies wird zunächst dadurch erschwert, dass klassische Methodenhandbücher empirischer Forschung Forderungen stellen wie Hypothesenformulierungen am Anfang oder Verwendung großer – am besten repräsentativer – Stichproben, die von qualitativen Vertretern abgelehnt werden“ (Mayring, 2001, 27. November 2006). Trotzdem ist die im Zuge der qualitativen Wende entstandene Polarisierung der Forschungsmethoden überwunden. Schon in den achtziger Jahren wurde der Schwerpunkt der Diskussion von der wissenschaftstheoretischen auf die forschungspraktische Ebene gehoben, die zur Entwicklung der in dieser Arbeit genutzten Forschungsmethoden führte (König/Zedler, 2007, 155). Gerade die Synthese aus Statistik und „phänomenologischer

⁸² Ursprünglich entstammt der Begriff der Triangulation der Landvermessung. Er bezieht sich auf die Fixierung eines Punktes durch die Verwendung eines Netzes von Dreiecken und wurde 1959 von Campell und Fiske in die Methodendiskussion eingebracht (Krüger/Pfaff, 2004, 159).

Reichhaltigkeit“ (Lazarsfeld, 1960, 14. Zitiert nach: Flick, 2004, 8) erscheint der Komplexität der Fragestellung gerecht zu werden; dementsprechend wird die Kombination der Methoden in dieser Studie weitestgehend realisiert. So werden die aus überwiegend offenen Fragen bestehenden Fragebögen, die die Schulen jährlich beantworten, kategorisiert und statistisch ausgewertet.⁸³ Dieses quantitative Erhebungsverfahren deskriptiver Statistiken (Kardorff, 2000, 24) kann die zu erwartende Reaktivität des Lehrpersonals in der Schulstudie relativieren und dient der Generierung allgemeiner Informationen zum Netzwerk. Die Auswertung der Jahresberichte enthält sowohl quantitative als auch qualitative Elemente, wobei im Forschungsprozess – traditionell gesprochen – der qualitative Ansatz überwiegt.

Ein gleichberechtigter Stellenwert beider Methoden wird ebenso wenig angestrebt wie eine stringente Trennung dieser. Ausgehend von Mayring wurden statt einer expliziten Hypothesenformulierung in der Einleitung Fragestellungen ausgearbeitet, „die [...] noch nicht die möglichen Ergebnisse antizipieren“ (Mayring, 2001, 27. November 2006). Dieses ist in einer triangulär angelegten Studie üblich und vermeidet die „häufige Konsequenz [...], dass qualitativ orientierte Projektberichte keinem geregelten Ablaufschema folgen“ (Mayring, 2001, 27. November 2006).

Folgende Abbildung verdeutlicht den pluralmethodischen Ansatz der Studie, die sowohl die Auswertung des durch die Jahresberichte ermittelten Datensatzes als auch die Einzelfallanalyse berücksichtigt.

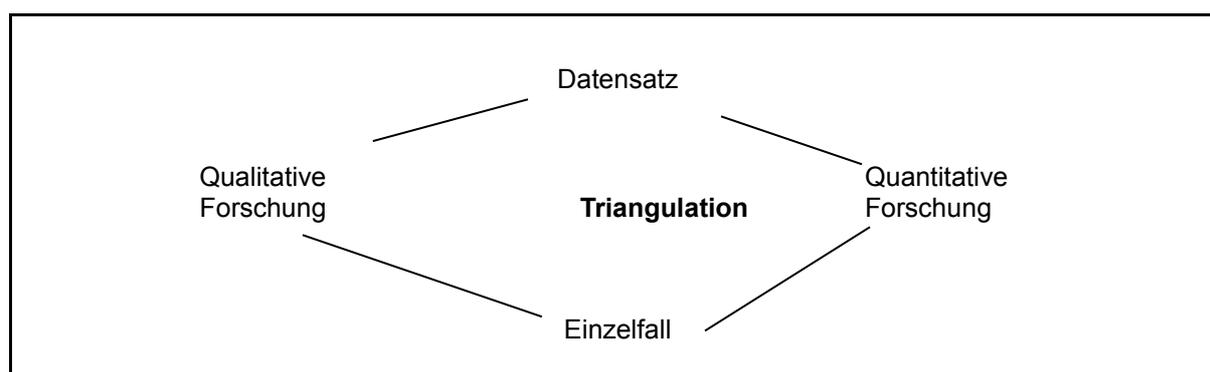


Abb. 14: Ebenen der Triangulation qualitativer und quantitativer Forschung.

Quelle: Flick, 2005, 386

⁸³ Laut Mayring bietet es sich an, die Daten zu triangulieren, indem sie computergestützt quantifiziert und „durch das Arbeiten mit Auswertungskategorien, deren Auftretenshäufigkeiten analysiert werden“ (Mayring, 2008a, 9).

Die Kombination der qualitativen und quantitativen Methoden stellt den Hauptaspekt der Methoden-Triangulation dar. Die Kombination der 'kleinen Längsschnittstudie'⁸⁴ und der momentanen Aufnahme des Schulgeschehens durch die Einzelfallstudien trägt zur Validierung der Ergebnisse bei (Flick, 2004, 15ff.). Durch die gezielte, systematische Auswahl und Berücksichtigung verschiedener Zeitpunkte, Orte und Personen findet eine Data-Triangulation statt, die somit multiperspektivisch auf das zu untersuchende Phänomen ausgerichtet ist. Die Verwendung unterschiedlicher Datensorten, eine Verknüpfung von Interviews, Beobachtungen und Dokumentenanalyse, sieht Flick als ersten Schritt der Triangulation (Flick, 2004, 9). Anders als in der traditionellen Forschung wird die Daten-Triangulation an dieser Stelle nicht als Instrument der Überprüfung schon erhobener Daten genutzt, sondern eröffnet weitere Erkenntnismöglichkeiten. Die Ergebnisse der Jahresberichte werden an den Einzelfallstudien gespiegelt: Die statistischen Datensätze aus den Jahresberichten (z.B. Angaben zum Aktivitätsindex, Angaben zu den Fächer,...) werden weiter interpretiert und ihre Kovarianz durch die qualitativen Bezüge erklärt. Daten, die im teil-standardisierten Fragebogen erhoben und durch die Kategorisierung quantifiziert wurden, werden in der qualitativen Analyse genutzt. Interessant wird die Zusammenführung der beiden Methoden: Durch die Interviews mit der Person, die den Jahresbericht ausfüllt, wird die Datenerhebung weiter trianguliert. Die Antworten werden in Korrelation gesetzt, zusammengeführt und in der Auswertung aufeinander bezogen. Ob es sich bei diesem Vorgehen um eine Evaluation handelt, wird im Folgenden geklärt.

4.1.2 Der Begriff der Evaluation

Der Begriff Evaluation, abzuleiten vom lateinischen Wortstamm 'valuere' = bewerten, wird inflationär genutzt. Eine genaue, allgemeingültige Definition existiert nicht. „[E]in gemeinsamer Kern scheint darin zu liegen, dass in Evaluationen Bewertungen vorgenommen werden, die auf systematischen Untersuchungen beruhen“ (Abs/Klieme, 2005, 47). Sie beinhalten im Allgemeinen den Vorgang der Beschreibung, Analyse und Bewertung von Prozessen und Organisationseinheiten.⁸⁵ Evaluieren muss dem-

⁸⁴ Aufgrund der mehrjährigen Erhebung der gleichen Variablen durch die Jahresberichte kann von einer Längsschnittstudie gesprochen werden.

⁸⁵ Anders als die Grundlagenforschung wird in der Evaluation auf eine Frage der Einschätzung hingearbeitet, die als Ausgangspunkt einer Entscheidung dienen kann. Um für diese eine breite Informationsbasis zu legen, greift sie auf ein weites Spektrum an Methoden zurück.

nach vom reinen Messen unterschieden werden. Ermittelte Werte werden in einen Kontext gestellt und aus diesem heraus betrachtet. Die Herstellung interpretativer Zusammenhänge bedeutet z.B. soziale Vergleiche mit anderen Institutionen zu ziehen oder auch „Bewertungen anhand einer 'kriterialen', sachlich vorgegebenen Norm“ (Abs/Klieme, 2005, 46) vorzunehmen. Die Norm dieser Studie wurde in den ersten Kapiteln ermittelt (Abbildung 6 und 12). Erst in diesem Kontext werden die gemessenen Variablen aussagekräftig.

Im letzten Jahrzehnt ist eine deutliche Zunahme von Schulevaluationen zu konstatieren (Abs/Klieme, 2005, 45). Die Wurzeln dieser Methode liegen in den USA der dreißiger Jahre und sind eng mit der 'Eight-Year-Study' von R. W. Tyler et al. verbunden.⁸⁶ Obwohl Evaluationen nach dem 'Sputnik-Schock'⁸⁷ kritisiert und transformiert wurden, fand in den sechziger Jahren eine Adaption in Deutschland statt.⁸⁸

Evaluation kann prozess- oder ergebnisorientiert stattfinden bzw. ganze Programme untersuchen.⁸⁹ Zur Datenerfassung werden Befragungen, Beobachtungen, Tests, Fragebögen und Materialanalysen genutzt. In dieser Untersuchung werden bis auf den Test alle Maßnahmen durchgeführt. Auf ein Testverfahren wurde verzichtet, da die Forschungsfrage nicht auf deklaratives Wissen der Schüler ausgerichtet ist. Es handelt sich insofern um Evaluationsforschung, als dass es um empirisch abgesicherte Nachweise der Akzeptanz eines Programms und seiner Maßnahmen geht. Sie „soll erwünschte gesellschaftliche und organisationsinterne Veränderungen [...] anregen, dokumentieren und [in diesem Fall über drei Jahre] begleiten“ (Kardorff, 2000, 239). Die Wirksamkeit und Effizienz des Modellversuchs wird nicht nachgewiesen; mit Bezug auf den Global Review Report (Kap. 2.2.5) wird davon ausgegangen, dass die UNESCO-Projektschulen Deutschlands grundsätzlich ein fundiertes Konzept besitzen.

In der vorliegenden Studie wird eine externe Programmevaluation mit oben genannten Einschränkungen durchgeführt, indem systematisch Informationen über die Merk-

⁸⁶ Zur 'Eight-Year Study' vgl. Aikin, 1942, 116.

⁸⁷ Zum 'Sputnik-Schock' vgl. Tenorth/Tippelt, 2007, 690: 'Sputnik-Schock' sowie 522: 'National Defense Education Act'.

⁸⁸ Stellvertretend sei Christoph Wulf von der Freien Universität Berlin genannt.

⁸⁹ Teilweise wird der Begriff auch synonym zu Begleitforschung, Wirkungskontrolle und Effizienzforschung genutzt (Schmidt/Tippelt, 2005, 228).

male und Aktivitäten des Netzes der UNESCO-Projektschulen gesammelt und dem Entwicklungsparadigma entsprechend ausgewertet werden.

„Im Rahmen des Entwicklungsparadigmas werden die Ziele einer Evaluation an einem Verbesserungsinteresse in Bezug auf Institutionen orientiert. Deshalb müssen Fragestellungen auf der Grundlage von Zielen einer Organisation [...] entwickelt und begründet werden. [...] Eine hohe Interaktion zwischen Evaluatoren und Akteuren 'im Feld' erscheint hier als Voraussetzung für die Umsetzung der Evaluationsintention“ (Abs/Klieme, 2005, 49).

Diese Aussage fundiert die in der Einleitung dargelegte Prämisse, die Schulen von ihrem Konzept ausgehend zu untersuchen. Dafür werden für die Jahresberichts-auswertung Kategorien gebildet, die den Leitlinien der UNESCO-Projektschulen entstammen (UNESCO, 1953b; Deutsche UNESCO-Kommission, 2004).

4.2 Die Auswertungsmethode

Um das Allgemeinheitsniveau der empirischen Daten zu erhöhen (Mayring, 2008b, 73), werden die Ergebnisse entsprechend des empirischen Zugangs der Grounded Theory codiert, d.h. dass die Antworten der Jahresberichte und die transkribierten Interviewpassagen verschiedenen Kategorien bzw. Codes zugeordnet werden. Die Methode des Kategorisierens wurde gewählt, da jeder Forscher während des Untersuchungsprozesses bestimmte Konzepte im Kopf hat. Die bewusste Berücksichtigung dieser, die dann mit dem Material abgeglichen werden, schafft die notwendige Transparenz. Das Vorgehen unterstützt die Reduktion des Materials, welches sowohl mit circa 450 Jahresberichten als auch mit 35 Interviewtranskripten sehr umfangreich ist. Das Verfahren der Kategorisierung findet in dieser Studie gemäß der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring statt, der für die Auswertung von qualitativen Interviews ein mehrstufiges Verfahren vorschlägt (Mayring, 2008b, 10).⁹⁰

In der zusammenfassenden Inhaltsanalyse wird das Material zunächst – in der ersten Reduktion – paraphrasiert, wobei weniger relevante Passagen und bedeutungsgleiche Paraphrasen gestrichen werden. Die zweite Reduktion bündelt ähnliche Paraphrasen und fasst diese zusammen (Flick, 1995, 213). Abhängig von der Fragestellung werden Kategorien definiert, die zu einer notwendigen Selektion führen. Material, welches nicht in die Kategorien passt, wird nicht berücksichtigt. Im Fortschrei-

⁹⁰ In dieser Studie wird das siebenschriftige Vorgehen verkürzt.

ten des Prozesses werden diese weiter abstrahiert. Es werden sogenannte Kernkategorien gebildet.⁹¹ In Ergänzung zur Grounded Theory arbeitet die Qualitative Inhaltsanalyse sowohl mit induktiv als auch deduktiv konstruierten Kategorien,⁹² was aufgrund der Zielsetzung dieser Arbeit von großer Bedeutung ist, da einerseits die subjektiven Theorien der Lehrkräfte generiert werden, aber andererseits auch eine Überprüfung extern vorgegebener Leitlinien der UNESCO stattfindet. Der Aufbau der Jahresberichte lässt bspw. Rückschlüsse auf die Schwerpunktsetzung der Bundeskoordination der UNESCO-Projektschulen Deutschlands zu (Kap. 5.1). Ergänzend werden die Erkenntnisse aus Kapitel 2 und 3 zur Kategorisierung der Daten herangezogen. Gemäß der Grounded Theory – und da keine Hypothesenüberprüfung stattfindet – ist der flexible Umgang mit den Daten und seiner Auswertung im Sinne der Forschungsfrage möglich. Die Erhebung ist mit der Auswertung von Daten eng verknüpft, um das Ziel der Beschreibung einer realitätsnahen und in der Praxis angewandten 'Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft' effektiv zu verfolgen.

Die Forscherin nimmt die Kodierung vor, somit findet keine Überprüfung der Interkoderreliabilität statt (Mayring, 2008a, 12f.). Da die Kategorien aber auch deduktiv aus den vorhergehenden Kapitel entwickelt werden, ist eine gewisse Kontrolle gegeben. Zusätzlich gewährt die computergestützte Auswertung die nötige Transparenz. Da die Kategorisierung in den beiden Studien unterschiedlich vorgenommen wird, werden die divergierenden Punkte in beiden Kapiteln explizit erwähnt.

Einen grundlegenden Einblick in den Ablauf der Kategorienbildung gewährt folgende abstrakte Darstellung :

⁹¹ Strauss und Glaser sprechen von Leitkategorien, Mayring auch von Überkategorien (Mayring, 2008a, 12).

⁹² „Auf einer sehr allgemeinen Ebene formuliert, bedeutet eine induktive Vorgehensweise, theoretische Aussagen bzw. allgemeine Gesetzmäßigkeiten durch die Zusammenfassung von Erkenntnissen aus Einzelfallanalysen zu konstruieren, so als würden sie quasi aus dem empirischen Material emergieren und müssten von den Forschenden nur 'entdeckt' werden“ (Nentwig-Gesemann, 2007, 285).

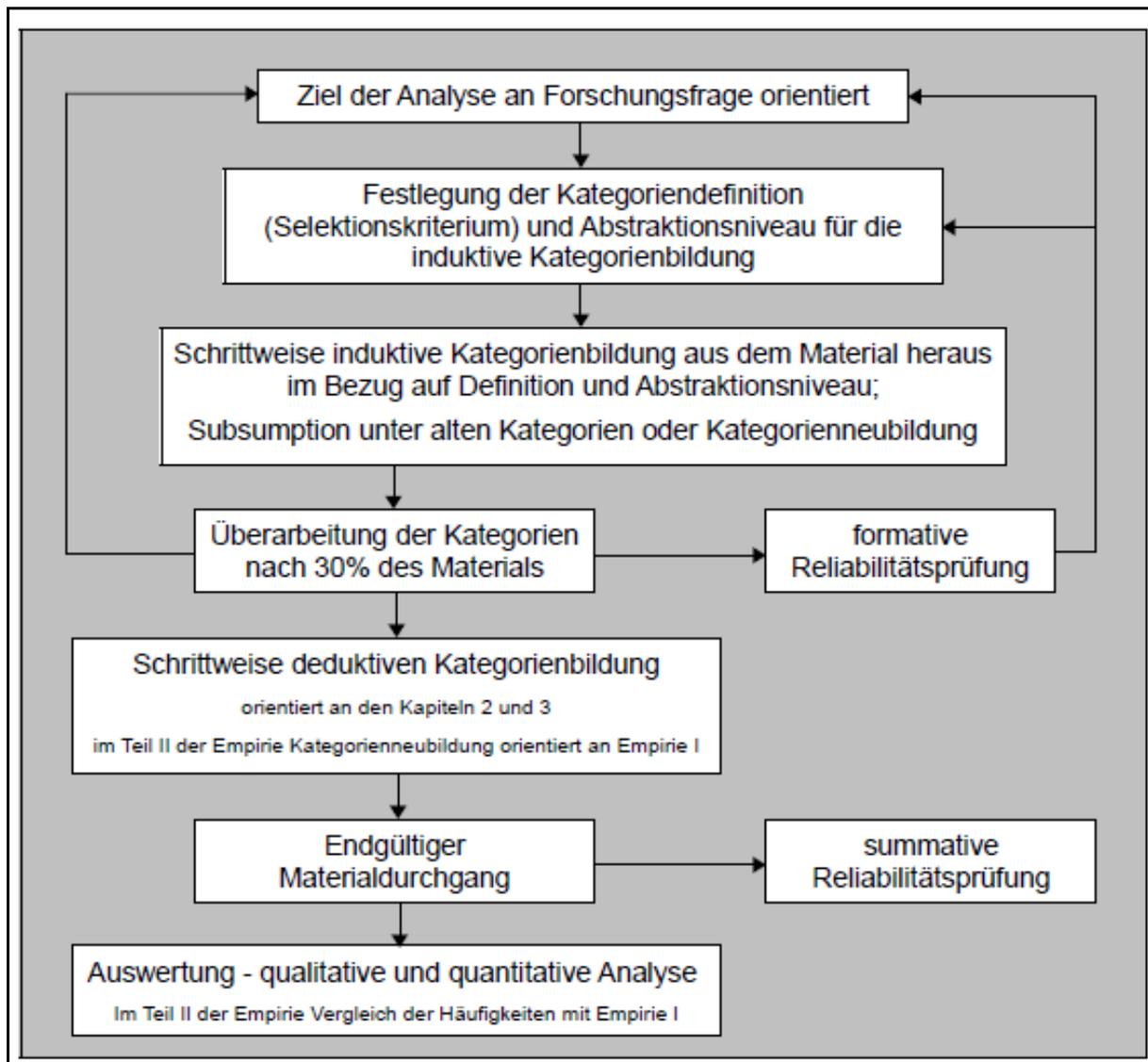


Abb. 15: Ablaufmodell der Kategorienbildung. Orientiert an: Mayring, 2008a, 12.

Ergänzt und an die vorliegende Arbeit angepasst durch A.S.

Die Analyse – und damit auch die Durchsicht des Materials nach typischen Merkmalen – bezieht sich auf die Forschungsfrage, also auf die Umsetzung der Vorgaben UNESCO. Zunächst wird nur mit den Jahresberichten bzw. den Interviewtranskripten gearbeitet, wobei Aussagen z.B. zu der Umsetzung der UNESCO-Prinzipien im Unterricht einer Kategorie zugeordnet werden. „Im Zentrum steht dabei ein theoriegeleitet am Material entwickeltes Kategoriensystem; durch dieses Kategoriensystem werden diejenigen Aspekte festgelegt, die aus dem Material herausgefiltert werden sollen“ (Mayring, 2002, 114). Die Kategorisierungsdimension und das Abstraktionsniveau dieser muss laut Mayring vorab definiert werden, wobei ein Selektionskriterium die Zuordnung für die Kategorien eingrenzt (Mayring, 2008b, 115ff.). „Mit dieser Definition im Hinterkopf wird das Material Zeile für Zeile durchgearbeitet. Wenn das erste

Mal eine zur Kategoriendefinition passende Textstelle gefunden wird, wird dafür eine Kategorie konstruiert. Ein Begriff oder Satz, der möglichst nahe am Material formuliert ist, dient als Kategorienbezeichnung“ (Mayring, 2008b, 117). Entsprechend der Definition können weitere Passagen zugeordnet (Subsumption) bzw. neue Kategorien gebildet werden. Wenn ein Drittel des Materials bearbeitet wurde, werden die Kategorien überarbeitet und logisch geprüft, um Überlappung und Dopplungen zu vermeiden. In der deduktiven Kategorienbildung (Schritt 5) wird, um die Umsetzung der Programmatik zu verdeutlichen, nach den in Kapitel 2 und 3 erarbeiteten Begrifflichkeiten gesucht (vgl. Abb. 6 und 12). „Ritsert (1972, S. 22) bemerkt, ein zentrales Merkmal jeder Art von Inhaltsanalyse bestehe darin, 'trennscharfe Kategorien [zu] entwerfen, unter die sich Inhalte subsumieren lassen'“ (Meuser, 2003, 90). Die so entwickelten Kategorien werden computergestützt fixiert und über Memos definiert (Kap. 5.1 und Kap. 6.1). Die Auswertung bezieht sich auf die Häufigkeit bestimmter Motive im Material, so dass die Schwerpunktsetzung an den UNESCO-Projektschulen selbst verdeutlicht wird. Diese Ergebnisse werden qualitativ im Bezugsrahmen der vorliegenden Studie beurteilt. Das Ziel dieser Inhaltsanalyse ist es, Strukturen im Material zu finden, die Einblicke in den Forschungsgegenstand gewähren.

5 Jahresberichtsanalyse deutscher UNESCO-Projektschulen

Der erste Teil der empirischen Studie umfasst eine Analyse der Jahresberichte der deutschen UNESCO-Projektschulen aus den Berichtsjahren 2003-2006. Die Untersuchung fand in Zusammenarbeit mit der Bundeskoordination der UNESCO-Projektschulen in Bonn statt, wo die Jahresberichte eingesehen wurden. Alle Daten wurden von der Forscherin erhoben, eine Auswertung dieser Art findet mit der vorliegenden Dissertation zum ersten Mal statt.

5.1 Das Instrumentarium: Die Jahresberichte deutscher UNESCO-Projektschulen

Mitarbeitende und anerkannte UNESCO-Projektschulen müssen jährlich einen Bericht schreiben (Kap. 2.2.2), in dem sie neben allgemeinen Angaben zur Schule auch Auskunft über die Arbeit des vergangenen Schuljahres geben. Die Auswertung der Jahresberichte dient dazu, Daten möglichst vieler UNESCO-Projektschulen zu erhalten und so eine komplexe Darstellung des deutschen Netzwerkes zu gewährleisten. Es wurde bewusst ein den Schulen vertrautes Instrument genutzt, da die Schulen regelmäßig eine Rückmeldung auf das achtseitige Dokument erbitten. Der Bundeskoordination der UNESCO-Projektschulen ist dieses aus Zeitgründen nur beschränkt möglich.⁹³ Von einem weiteren Fragebogen wurde abgesehen, da dieser zu stärkerer Reaktanz und einem 'Ermüdungseffekt' geführt hätte. Die Chancen auf einen ausreichenden Rücklauf wurden als zu gering eingestuft. Somit wurde für alle drei Messzeitpunkte ein unveränderter teil-standardisierter Fragebogen, der sog. 'Jahresbericht', eingesetzt.

Die Auswertung der Jahresberichte 2003/2004, 2004/2005 und 2005/2006 fand im jeweils folgenden Jahr statt, um den Schulen ausreichend Gelegenheit zu bieten, den Jahresbericht des vergangenen Schuljahres abzugeben. Es wurden die Jahresberichte von über neunzig Prozent aller UNESCO-Projektschulen Deutschlands berücksichtigt.

Der Aufbau des Jahresberichts⁹⁴ lässt sich in fünf Teile gliedern:

⁹³ In einem Rundschreiben der Bundeskoordination wird eine kurze Rückmeldung auf den Jahresbericht des Jahres 2006 gegeben (Köhler, 2007, 25. Juli 2007). Diese nicht empirisch ermittelten Daten werden mit den Werten dieser Studie verglichen.

⁹⁴ Das Formular für die Jahresberichte befindet sich im Anhang C.

0. Im Kopf des Formulars steht das Schuljahr, die Postleitzahl, der Schulname, das Bundesland und das Datum.
- I. Der erste Teil des Fragebogens umfasst dreizehn Items zu allgemeinen Angaben. Innerhalb der Studie werden der Schulname, das Bundesland, die Schulform sowie die Schul- und Klassengröße berücksichtigt. Außerdem werden die Dauer der Mitarbeit und das eventuelle Spezialprofil berücksichtigt.
- II. Der zweite Teil enthält acht Fragen, bei denen es um die Mitarbeit im Netzwerk geht. Von besonderer Bedeutung ist die Anzahl der Mitwirkenden im UNESCO-Team sowie in einer eventuell vorhandenen UNESCO-AG.
- III. Der dritte Teil des Fragebogens bezieht sich mit siebzehn Punkten auf die Aktivitäten der UNESCO-Projektschulen. Rückschlüsse auf die Multiplikatorenfunktion der Schulen könnten die Aussagen zu den Kontakten zu anderen Schulen sowie zur Umsetzung der Leitlinien des ASP-nets im Fachunterricht bzw. außerhalb des Unterrichts ermöglichen. Fragen zum Schulprogramm und zur Öffentlichkeitsarbeit folgen.
- IV. Im letzten Teil werden in sechs Bereichen zusätzliche Netzwerkinformationen erfragt, hierzu gehören z.B. Sponsoren. Es folgen Angaben zum Anhang sowie Anregungen. Diese Punkte wurden in der Auswertung nicht berücksichtigt, da sie nur von sehr wenigen Schulen ausgefüllt wurden.

Der Fragebogen wird in der Regel vom jeweiligen UNESCO-Koordinator der Schule ausgefüllt (Kap. 2.2.2). Allein die Zeit zum Ausfüllen beträgt mindestens eine Stunde. In den Jahresberichten sowie im Rahmen der Einzelfallstudien wird darauf verwiesen, dass der Jahresbericht sehr zeitaufwendig und nur begrenzt sinnvoll ist, da die Schulen keine konkrete Rückmeldung erhalten.

5.2 Die Auswertungsmethode

Der Datensatz aus über 450 Jahresberichten ist außerordentlich komplex und vielschichtig, da annähernd alle Fragen ein offenes Format haben⁹⁵ und die Antworten

⁹⁵ Nur zwei Fragen, die in der Auswertung berücksichtigt werden, sind mit 'Ja' oder 'Nein' zu beantworten: 'Gibt es eine UNESCO-AG?' sowie 'Hat Ihre Schule ein Schulprogramm?'. Dem ersten Item folgt die Frage nach der Zusammensetzung der AG und dem zweiten die offene Frage 'Welche UNESCO-Ziele sind darin [im Schulprogramm] verankert?'.

frei aufgeschrieben werden.⁹⁶ Zur Unterstützung der quantitativen Auswertung wird auf Grund der Variablenvielfalt das Computerprogramm SPSS 14.0 für Windows genutzt. Die qualitativen Analyseschritte der Wissenschaftlerin werden durch die Software, die die Dokumentation transparent macht, unterstützt. Durch die Kombination qualitativer und quantitativer Elemente mit Hilfe des Einsatzes technischer Hilfsmittel gewinnt die Untersuchung „entscheidend an Transparenz und an Systematik“ (Mayring, 2001, 27. November 2006). Die Reproduzierbarkeit der Studie, des Erhebungs- und Ausgangsprozesses wird dadurch ermöglicht, so dass ihre Zuverlässigkeit gesteigert wird. „'Reliabilität' ist konventionellerweise dann gesichert, wenn die Reproduzierbarkeit eines Messvorgangs [...] gewährleistet ist“ (Bohnsack, 2005, 68). Damit wird auf die Kritik Brezinkas reagiert, der fordert, dass auch durch 'Verstehen' zustande gekommene Erkenntnisse intersubjektiv nachprüfbar sein müssen (Brezinka, 1971, 66).

Allgemeine Angaben der Jahresberichte, wie z.B. der Schulname, das Bundesland, die Schulform und die Anzahl der Schüler, wurden zur ersten Dokumentation in eine SPSS-Datei übernommen. Ausführlichere Aussagen, wie z.B. zum besonderen Unterrichtsangebot oder die Umsetzung der UNESCO-Schwerpunkte im Unterricht, wurden zunächst wörtlich und ungekürzt in eine Word-Tabelle geschrieben, um einen ständigen Zugriff auf die Daten zu gewährleisten. Es wurden folgende im Fragebogen genannten Kategorien berücksichtigt: 'Interkulturelle Bildung', 'Eine Welt/Solidarität', 'Friedens- und Menschenrechtserziehung' sowie 'Bildung für nachhaltige Entwicklung'.⁹⁷ Die Schulen tragen die Aktivitäten zum jeweiligen Schwerpunkt getrennt nach 'im Fachunterricht' und 'extracurricular' ein. Selbst im Zweifel an der korrekten Zuordnung wurde diese gemäß dem konstruktivistischen Forschungsansatzes nicht korrigiert, da eine solche Veränderung eine Verfälschung der von den Schulen beabsichtigten Schwerpunktsetzung, ein Aspekt der Forschungsfrage, darstellen würde. Des Weiteren sind die teilweise stichwortartigen Angaben zu kurz, um eine Korrektur

⁹⁶ Allerdings ist durch die grafische Vorgabe, der limitierten Anzahl an Linien, der Umfang der Beantwortung begrenzt.

⁹⁷ Im Sinne der Fragestellung werden nur diese Prinzipien untersucht. Die Unterrichtseinheiten und Projekte zum Thema UN/UN-Systeme und Weltkulturerbe sind speziell auf die Vereinten Nationen zugeschnitten. Die Verfasserin schätzt diese Prinzipien für eine funktionierende 'Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft' nicht für im gleichen Maße relevant ein wie die anderen. Darüber hinaus bleiben diese beiden Themenfelder in den Zielvorgaben der UNESCO-Projektschulen Deutschlands unerwähnt (Kap. 2.2.3). Auch die Schulen nennen im Jahresbericht bezüglich dieser beiden Punkte relativ wenige Aktivitäten.

zu legitimieren. Es wird davon ausgegangen, dass die Schulen einschätzen können, welchem Prinzip ihr Projekt zuzuordnen ist.

Die Angaben zur Umsetzung der UNESCO-Prinzipien wurden kategorisiert. Es handelt sich hierbei um ein kombiniertes Verfahren, das die Grounded Theory erweitert und auf Mayrings Ausführungen der qualitativen Inhaltsanalyse basiert (weitere Ausführungen unter 4.2). Es geht um die „Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von Kommunikation stammt“ (Mayring, 2008b, 11). Obwohl es sich bei den Jahresberichten nicht um direkte mündliche Kommunikation handelt, werden diese Ausführungen ähnlich wie die Daten aus den Leitfaden-Interviews behandelt (Flick et al., 2000b, 19). Deren Transkripte werden ebenfalls normiert und abstrahiert. Die erste Kategoriengewinnung wird induktiv, aus dem Material, gewonnen, so dass gemäß der gegenstandsbezogene Theoriebildung gearbeitet wird. Die bisherigen Ergebnisse werden zur deduktiven Kategoriengewinnung genutzt (Kap. 2 und 3). Die Kategorien werden entsprechend der Forschungsfrage gebildet. Durch die systematische Zuordnung der Aussagen in das Set von vorgegebenen Kategorien können sie dann wie Daten bearbeitet und in einem nächsten Analyseschritt quantitativ ausgewertet werden.

„Hier besteht z.B. die Möglichkeit

- die Kategorien nach der Häufigkeit ihres Auftauchens im Material zu ordnen, Prozentangaben zu berechnen;
- solche Häufigkeitslisten zwischen verschiedenen Materialteilen [...] zu vergleichen;
- auch einfache ordinale Kategoriensysteme (hoch – mittel – niedrig) einzusetzen, Maße der zentralen Tendenz zu berechnen, Vergleiche zwischen Materialuntergruppen anzustellen“

(Mayring, 2001, 27. November 2006).

Die Nennungen werden also quantifiziert; in diesem Fall wird gezählt, wie oft bspw. die verschiedenen Prinzipien genannt wurden, so dass über drei Jahre eine ungefähre Schwerpunktsetzung der Schulen im Fachunterricht und über diesen hinaus ermittelt werden kann. Die Schulen werden außerdem dazu aufgefordert, bezüglich der Umsetzung des genannten Schwerpunkts die jeweiligen Fächer, die Klassenstufe und die angewandte Unterrichtsmethode zu nennen. Auch diese Angaben werden ausgewertet. Es wird darauf verwiesen, dass es sich um Nominalzahlenangaben

handelt. Die Schwerpunktsetzung einer jeden Schule ist feststellbar, da die Tabellen von einer Person ausgefüllt werden. Untereinander schließt es sich aus, Vergleiche zu ziehen bzw. verallgemeinernde Ordinalskalen, in Einschränkung zum Mayrings zitierten Ausführungen, aufzustellen, da die tatsächliche und qualitativ zu bewertende Umsetzung dem Einblick der Forscherin verwehrt bleibt. Im nächsten Schritt werden die Daten wieder qualitativ interpretiert und somit Anhaltspunkte für den zweiten Teil der Empirie geschaffen.

5.3 Die Ergebnisse der Jahresberichtsauswertung

Im Rahmen der Untersuchung wurden die Jahresberichte der deutschen UNESCO-Projektschulen ausgewertet: aus dem Jahr 2003/2004⁹⁸ 150, aus dem Jahr 2004/2005 153 und aus dem Jahr 2005/2006 156 Jahresberichte der deutschen UNESCO-Projektschulen.⁹⁹ Sollten fehlende Daten der anderen Schulen, z.B. durch Internetrecherche, ermittelt worden sein, wird dieses explizit angemerkt.

Anhand der Auswertung der Fragebögen werden folgende Bereiche beschrieben:

- I. Zu den Schulen: Schulform, Bundesland, Schul-/Klassengröße, Status
- II. Zum Kurzprofil der Schulen: Schulprogramm und Angaben zum eigenen Profil, z.B. bilinguale Klassen, Ganztagschulen
- III. Zum Aktivitätsgrad und der Multiplikatorenfunktion der Schulen: Beteiligung im UNESCO-Team und der UNESCO-AG. Öffentlichkeitsarbeit durch Veröffentlichungen im 'forum', in der Zeitung oder im Rundfunk bzw. Fernsehen. Arbeit im Netzwerk mit anderen UNESCO-Projektschulen bzw. mit anderen Schulen in Deutschland und weltweit. Die Umsetzung der UNESCO-Prinzipien im und außerhalb des Unterrichts unter inhaltlicher, methodischer sowie fach- und klassenabhängiger Perspektive.

⁹⁸ Aufgrund der vereinfachten Lesbarkeit wird in diesem Kapitel auf das jeweilige Berichtsjahr mit der Bezeichnung 'Jahr' Bezug genommen.

⁹⁹ Da nicht alle Schulen ihren Jahresbericht abgegeben haben, ergibt sich folgende Fehlquote: 7,45 Prozent der Jahre 2003/2004, zehn Prozent der Jahre 2004/2005 und 12,92 Prozent der Jahre 2005/2006. In den drei aufeinander folgenden Jahren reichten häufig die gleichen Schulen ihren Jahresbericht nicht ein. Sieben Schulen haben im gesamten Untersuchungszeitraum keinen Jahresbericht abgegeben. Aus den Bundesländern Baden-Württemberg, Hansestadt Bremen, Hansestadt Hamburg, Niedersachsen und Thüringen wurde in allen drei Jahren von allen Schulen der Bericht eingereicht. Außerdem gab es eine Kovarianz zum Schultyp. Zwischen 2004 und 2006 gaben drei Mittelschulen, also fast zwanzig Prozent dieser Schulform, keinen Jahresbericht ab.

Die Darstellung orientiert sich an den Grundsätzen und Profilanforderungen der UNESCO-Projektschulen (Kap. 2.2.2). Einleitend zu den einzelnen Bereichen wird eine Einschätzung des gesamten Untersuchungszeitraums gegeben. Auf extreme Schwankungen zwischen den drei Messzeitpunkten wird verwiesen. Bei den graphischen Darstellungen werden in der Regel die Datensätze des Jahres 2005/2006 genutzt, da es sich hierbei um den Zeitpunkt der letzten Messung handelt. Weitestgehend werden die Ergebnisse mit den Werten aller allgemeinbildenden Schulen in Deutschland gespiegelt.

5.3.1 Die Schulen

In diesem Teil geht es um die allgemeinen Aussagen der Schulen, die quantitativ ausgewertet wurden.¹⁰⁰ Sie beziehen sich auf den ersten und dritten Teil des Fragebogens. Um nachzuweisen, inwiefern es sich bei den UNESCO-Projektschulen um durchschnittliche Schulen handelt, werden die empirischen Befunde mit statistischen Daten der Bundesrepublik Deutschland verglichen.¹⁰¹

5.3.1.1 Die vertretenen Schulformen¹⁰²

Im ASP-net sind nicht alle Schulformen gleich stark vertreten sind: Zu allen Zeitpunkten sind überwiegend Gymnasien, Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe und Grundschulen UNESCO-Projektschulen.¹⁰³ Obwohl die programmatischen Schriften der UNESCO insbesondere im Bereich der Erwachsenenbildung Referenzdokumente sind (Kap. 2.1.3), sind nur 6,8 Prozent der UNESCO-Projektschulen Berufsschulen. Ein Kreisdiagramm¹⁰⁴ verdeutlicht die Verteilung der Schulformen.¹⁰⁵

¹⁰⁰ Einige Fragen in diesem Teil, wie die nach der Dauer der Mitgliedschaft, werden mit ganzen Zahlen beantwortet und haben dementsprechend ein Verhältnisskalenniveau.

¹⁰¹ Die nachfolgenden Angaben zum Anteil der jeweiligen Schulform im Verhältnis zu allen allgemeinbildenden Schulen in Deutschland wurden der Untersuchung „Bildung und Kultur - Allgemeinbildende Schulen“ des Statistisches Bundesamts (Destatis, 2007b, 17ff. sowie 37) entnommen.

¹⁰² Die Kodierung der Schulformen orientiert sich an den Ausführungen zu den Erhebungsinstrumenten der PISA-Studie (Ramm et al., 2006, 5). Der Begriff 'Mittelschule' wird als allgemeine Bezeichnung für die UNESCO-Projektschulen des sekundären Bildungsbereichs genutzt, die keine Oberstufe führen.

¹⁰³ Mit großem Abstand folgen Mittel- sowie Berufsschulen.

¹⁰⁴ Da es sich um nach der zweiten Kommastelle gerundete Werte handelt, ergibt die Summe der Prozentangaben 99,99 Prozent statt hundert Prozent.

¹⁰⁵ Bis auf die Förderschule wurden alle Schulformen, die mit einem Anteil von unter fünf Prozent vertreten sind, zusammengefasst (zur genauen Auflistung vergleiche Anhang D).

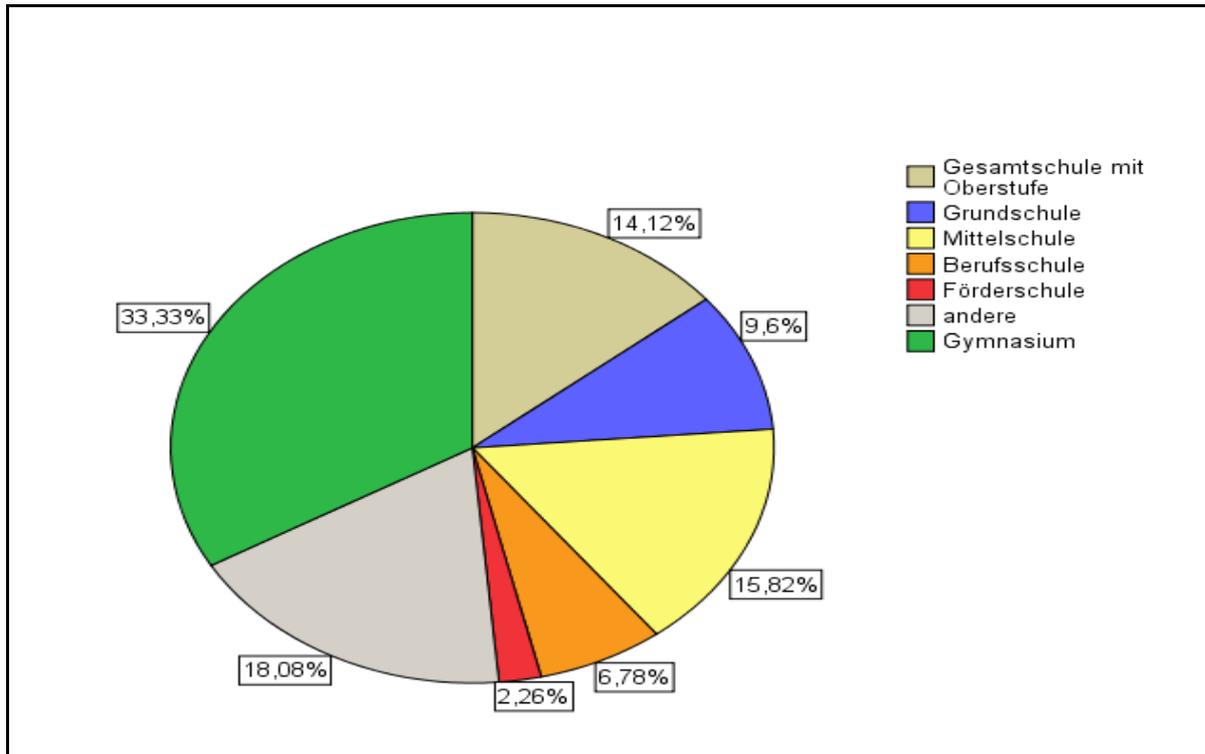


Abb. 16: Schulformen im deutschen ASP-net 2005/2006¹⁰⁶

Der Anteil der Schulformen blieb im gesamten Untersuchungszeitraum relativ konstant.¹⁰⁷ Mit stetig über 32 Prozent¹⁰⁸ war das Gymnasium bei allen Erhebungen die am stärksten vertretene Schulform im deutschen Netzwerk. Dieser Wert kontrastiert mit dem Anteil an Gymnasien in der Bundesrepublik Deutschland, der unter zehn Prozent liegt. Ebenso unverhältnismäßig ist die Präsenz der Primarstufe: Obwohl über 45 Prozent aller allgemeinbildenden Schulen Grundschulen sind, ist diese Schulform nur mit unter elf Prozent im deutschen ASP-net vertreten.¹⁰⁹ Werden die

¹⁰⁶ Die Darstellung berücksichtigt das gesamte deutsche Netzwerk. Mitglieder, die ihren Jahresbericht nicht abgegeben haben, konnten von einer Liste der Bundeskoordination in das SPSS-Dokument übertragen werden. Die Schulformen wurden im Internet ermittelt. Das Verfahren verlief reziprok; Schulen, die ihren Jahresbericht abgegeben haben, aber noch nicht im Verzeichnis der Bundeskoordination waren, wurden ergänzt. Die Angaben der Schulen, die ihre Schulform nicht angegeben haben, wurden ebenfalls durch Internetrecherche ergänzt.

¹⁰⁷ Bezüglich folgender Schulformen kommt es zu Änderungen: 2003/2004 waren sechs Gesamtschulen ohne gymnasiale Oberstufe und fünf Hauptschulen mit Primarstufe UNESCO-Projektschulen. 2004/2005 kam eine weitere Hauptschule mit Primarstufe dazu. Dieses Verhältnis änderte sich auch im folgenden Jahr nicht. Im Jahr 2005/2006 verlässt eine Realschule das Netzwerk.

¹⁰⁸ Im Berichtsjahr 2003/2004 waren 32,5 Prozent, 2004/2005 32,1 Prozent, und 2005/2006 33,3 Prozent der Schulen Gymnasien.

¹⁰⁹ Im Berichtsjahr 2003/2004 waren 10,5 Prozent, 2004/2005 10,1 Prozent, und 2005/2006 9,6 Prozent der Schulen Grundschulen.

weiteren Schulformen berücksichtigt, die die Primar- bzw. die Sekundarstufe II anbieten, verstärkt sich dieser Effekt: Im Jahre 2003/2004¹¹⁰ würden neun Schulen,¹¹¹ in denen die Primarstufe integriert ist, keinen Umkehreffekt bewirken, da 34 Schulen,¹¹² die die Sekundarstufe II anbieten, mitberechnet werden würden. Im Laufe des Untersuchungszeitraumes nimmt die Anzahl der Schulen mit Oberstufe zu; im Jahre 2005/2006 handelt es sich um 55,8 Prozent aller deutschen UNESCO-Projektschulen. Der Anteil an Gesamtschulen ist ebenso auffällig: 17,5 Prozent der UNESCO-Projektschulen sind 'Integrierte Gesamtschulen' und somit die am zweitstärksten vertretene Schulform im Netzwerk. Im bundesdeutschen Verhältnis nehmen sie hingegen mit 1,9 Prozent im Jahre 2006 nur Rangplatz neun ein. Folgende Aufstellung fasst die genannten Kontraste zusammen.

Schulform	Kodierung	ASP-net Deutschland 2005/2006	Deutschland 2006
Gymnasium	9	33,3	8,53
Integrierte Gesamtschule	11/12 ¹¹³	17,5	1,9
Grundschule	1	9,6	46,12

Abb. 17: Schulformen im deutschen ASP-net sowie in der BRD allgemein – eine exemplarische Darstellung. Angaben in Prozent.

Quelle: Destatis, 2007b, 17ff. sowie 37 im Vergleich mit den Werten dieser Studie

Auch im internationalen Vergleich sind die im Netzwerk vertretenen Schulformen auffällig: Im weltweiten ASP-net sind 58 Prozent Sekundarschulen, 25,5 Prozent Grundschulen, 8,4 Prozent Vorschulen und Kindergärten, 5,3 Prozent Berufsschulen und drei Prozent Institutionen der Lehrerbildung (Davies et al., 2003a, 11). Folgende Tabelle stellt diese Werte mit den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit gegenüber. Hierfür werden die allgemeinbildenden Schulen ab Sekundarstufe I zu Sekundarschulen zusammengefasst.

¹¹⁰ Auch in den beiden folgenden Jahren ändert die erweiterte Berechnung nichts an dem Verhältnis, 2004/2005 würden zehn Schulen, die die Primarstufe und 35, die die Sekundarstufe II anbieten, zu berücksichtigen sein. Im Jahre 2005/2006 würden zwölf bzw. 38 weitere Schulen in die Berechnung einfließen.

¹¹¹ Fünf Grund-/Hauptschulen, zwei Grund-, Haupt- und Realschulen und zwei Grund-/Gesamtschulen.

¹¹² Sieben Schulzentren mit Gymnasium, vier Oberschulen, ein Gymnasium mit Berufsschule und 22 Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe.

¹¹³ Die Kodierungen 11 und 12 unterscheiden die 'Integrierten Gesamtschulen' ohne gymnasiale Oberstufe von denen, die auch die Sekundarstufe II anbieten. Kooperative Gesamtschulen wurden zu den Schulzentren (Kodierung 10) gezählt.

Schulform	weltweites ASPnet	deutsches ASPnet
Sekundarschulen	58,0	72,4
Grundschulen	25,5	9,6
Vorschulen und Kindergärten	8,4	0,0
Berufsschulen	5,3	6,74
Institutionen der Lehrerbildung	3,0	0,0

Abb. 18: Schulformen im weltweiten und im deutschen ASP-net. Angaben in Prozent.

Quelle: Davies et al., 2003a, 11 im Vergleich mit den Werten dieser Studie

Es zeigt sich, dass der 1963 formulierte Aufruf alle Schulformen im Netzwerk aufzunehmen (Kap. 2.2.1), weltweit besser realisiert wird als in Deutschland. So sind hier sowohl Vorschulen bzw. Kindergärten als auch Institutionen der Lehrerbildung vertreten. Dieses Defizit wird in Deutschland langsam behoben, so wurde 2009 erstmalig eine Kindertagesstätte mitarbeitendes Mitglied im Netzwerk der UNESCO-Projektschulen Deutschlands (UNESCO-Kommission, 2009b, 26. Januar 2009).

5.3.1.2 Die vertretenen Bundesländer

Die Teilnahme am Netzwerk der UNESCO-Projektschulen ist grundsätzlich allen Schulen möglich. Die Bewerbung erfolgt initiativ und wird zuerst vom jeweiligen Ministerium und dem Regionalkoordinator verantwortet (Kap. 2.2.2). Da unterschiedlich starkes Engagement dieser Verantwortungsträger Einfluss auf die einzelnen Schulen in den Bundesländern haben könnte, wird an dieser Stelle überprüft, ob die Schulen gleichmäßig in der Bundesrepublik Deutschland verteilt sind. Da die Position des Bundeskoordinators abwechselnd von einem der sechzehn Bundesländern besetzt wird, wäre eine Begünstigung eines Bundeslandes möglich.

Die Auswertung, die alle UNESCO-Projektschulen berücksichtigt,¹¹⁴ zeigt, dass sich die Anzahl der UNESCO-Projektschulen in jedem Bundesland grundsätzlich relativ zu dessen Einwohnerzahl verhält, d.h. Nordrhein-Westfalen und Bayern, als Deutschlands einwohnerstärkste Bundesländer, haben die meisten UNESCO-Projektschulen. 2003/2004 hat Nordrhein-Westfalen mit zwanzig Schulen zwei Schulen mehr als Bayern, im folgenden Jahr beträgt die Differenz nur noch eine Schule. Im

¹¹⁴ Auch für diesen Teil der Auswertung konnten fehlende Informationen über das Internet ermittelt werden bzw. wurden von einer Liste der Bundeskoordination in das SPSS-Dokument übertragen.

Jahr 2005/2006 bleibt der Abstand erhalten, wobei in beiden Bundesländern jeweils eine neue Schule den Titel 'Mitarbeitende UNESCO-Projektschule' erhält. In allen Jahren ist die Position Berlins auffällig, welches als achtgrößtes¹¹⁵ Bundesland im Jahre 2003/2004 nur sechs UNESCO-Projektschulen hat, womit es mit Mecklenburg-Vorpommern und dem Saarland an zwölfter Stelle steht. Erst in den nächsten Jahren, wobei 2004 eine und 2005 zwei weitere Berliner Schulen ausgezeichnet wurden, nähert sich Berlin langsam dem achten Rang an, welchen es sich 2005/2006 mit Brandenburg, dem siebtkleinsten deutschen Bundesland, teilt. Die ostdeutschen Bundesländer sind im Netzwerk stark vertreten. Auffällig ist Sachsen-Anhalt, das sechstkleinste Bundesland, welches mit fünfzehn Schulen in den Jahren 2003 bis 2005 an vierter und 2006 dann an fünfter Stelle steht. Deutlich unterrepräsentiert sind die UNESCO-Projektschulen des drittgrößten Bundeslandes Baden-Württemberg, welches in der Rangliste zu allen Messzeitpunkten an siebter Stelle steht. Weniger als 7,2 Prozent aller UNESCO-Projektschulen Deutschlands befinden sich in diesem Bundesland.

Im Rotationsverfahren wird die Bundeskoordination der UNESCO-Projektschulen von den Kultusministerien der Bundesländer besetzt (Kap. 2.2.2). Bisher kamen die Lehrkräfte aus Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Sachsen, Hessen, Baden-Württemberg, Bayern und nun aus Sachsen-Anhalt (<http://www.unesco.de/3104.html?&L=0>, 30.06.2009). Die ermittelten Daten schließen somit einen Zusammenhang zwischen dem Bundeskoordinator und der Anzahl der UNESCO-Projektschulen in seinem Bundesland aus. Bis auf Hessen nehmen alle Schulen einen Rangplatz gemäß ihrer Einwohnerzahl (oder einen niedrigeren) ein. Die Überpräsenz in Sachsen falsifiziert die These zusätzlich, da der amtierende sächsische Bundeskoordinator zum Zeitpunkt der Untersuchung noch nicht im Amt war. Ein Balkendiagramm verdeutlicht die Position der Bundesländer entsprechend der Anzahl ihrer UNESCO-Projektschulen. Die Zahlen auf den Balken, die den Rangplatz des Landes bezüglich seiner Einwohnerzahl anzeigen, verdeutlichen exemplarisch den Kontrast zur Position im Netzwerk.¹¹⁶

¹¹⁵ Wenn in diesem Kapitel von der Größe des Bundeslandes gesprochen wird, wird auf die Einwohnerstärke und nicht die Flächengröße Bezug genommen. Angaben wurden der Internetseite des jeweiligen Statistischen Landesamts entnommen. Eine gesammelte Aufstellung aller Webadressen findet sich auf der Seite <http://www.statistik-portal.de/Statistik-portal/LinksUebersicht.asp>, 08. Juni 2008. Ein Überblick über die Bevölkerungsfortschreibung findet sich außerdem auf http://www.statistik-portal.de/Statistik-Portal/de_jb01_jahrtab1.asp, 08. Juni 2008.

¹¹⁶ Anhang E zeigt die Verteilung der UNESCO-Projektschulen auf einer Deutschlandkarte.

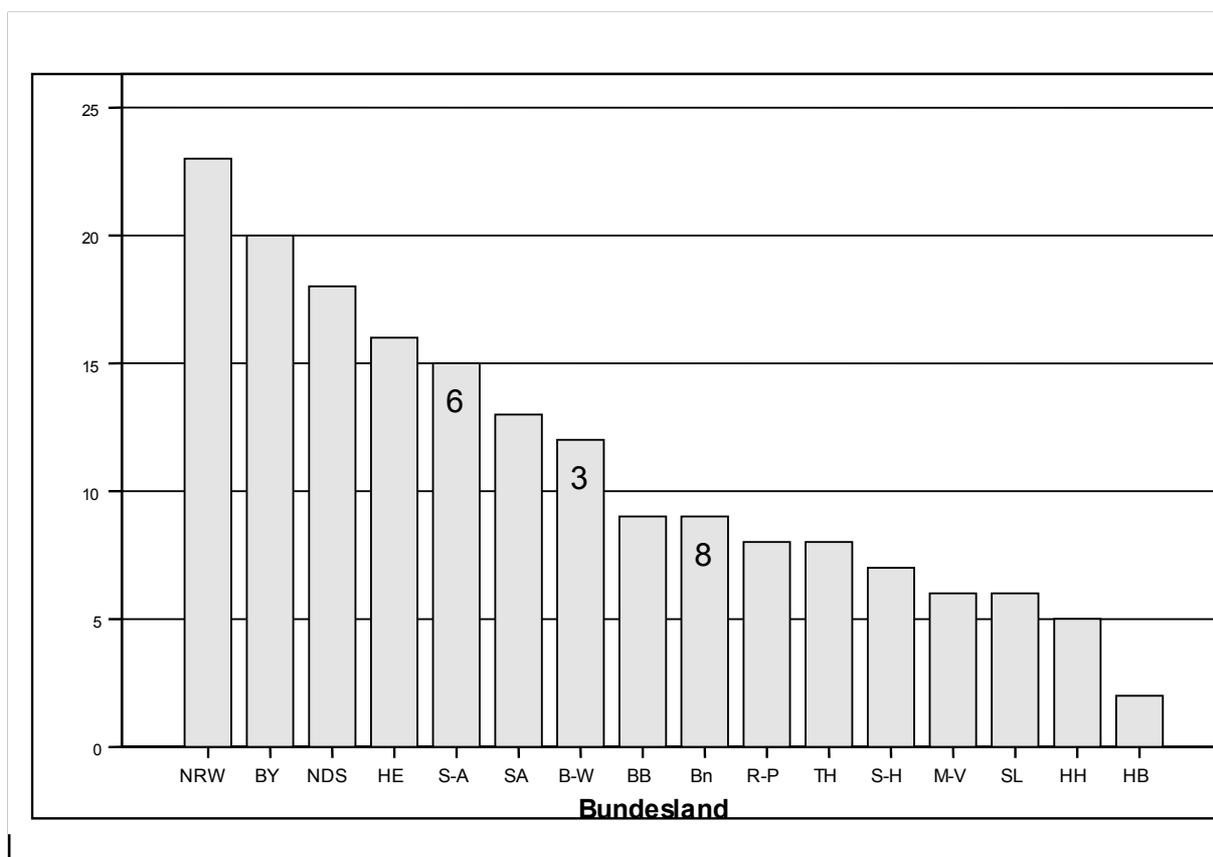


Abb. 19: Verteilung der UNESCO-Projektschulen auf die Bundesländer 2005/2006¹¹⁷

Die Ortsangaben der UNESCO-Projektschulen wurden gemäß der amtlichen deutschen Statistik folgenden Typen zugeordnet:

- Dorf bzw. Landgemeinde < 2.000 Einwohner
- Landstadt > 2.000 - 5.000 Einwohner
- Kleinstadt > 5.000 - 20.000 Einwohner
- Mittelstadt > 20.000 - 100.000 Einwohner
- Großstadt > 100.000 Einwohner.

Neuere Stadtgrößengliederungen ergänzen angesichts des Großstadtwachstums folgende Einheit:

- Metropole > 650.000 Einwohner
(u.a. Bronger, 2004, 19).

¹¹⁷ Die Abkürzungen stehen für: NRW - Nordrhein-Westfalen, BY – Bayern, NDS – Niedersachsen, HE – Hessen, S-A – Sachsen-Anhalt, SA – Sachsen, B-W – Baden-Württemberg, BB – Brandenburg, Bn – Berlin, R-P – Rheinland-Pfalz, TH – Thüringen, S-H – Schleswig-Holstein, M-V – Mecklenburg-Vorpommern, SL – Saarland, HH – Hamburg, HB – Bremen.

2006 verteilen sich die 177 UNESCO-Projektschulen auf 131 Ortschaften mit insgesamt über 9,5 Millionen Einwohnern in Deutschland. Davon sind 21 Schulen in fünf Metropolen, 49 Schulen in 35 Großstädten und sechzig Schulen in 53 Mittelstädten. Somit befinden sich dreiviertel aller UNESCO-Projektschulen in Ortschaften mit mehr als 20.000 Einwohnern. Der Rest verteilt sich auf 32 Kleinstädte, elf Landstädte und vier Landgemeinden bzw. Dörfer (genaue Aufstellung siehe Anhang F).

Städtetyp	Einwohner	Anzahl der Ortschaften	Anzahl der Schule
Metropole	> 650.000	5	21
Großstadt	> 100.000 - 650.000	35	49
Mittelstadt	> 20.000 - 100.000	53	60
Kleinstadt	> 5.000 - 20.000	32	32
Landstadt	> 2.000 – 5.000	11	11
Landgemeinde	< 2.000	4	4
Anzahl insgesamt	9.599.104	131	117

Abb. 20: Verteilung der UNESCO-Projektschulen auf die Städtetypen

5.3.1.3 Die Anzahl der Schüler und Klassen

Das ASP-net wurde gegründet, um die Ideale der UNESCO auf der Schulebene umzusetzen und die Schüler früh mit den Prinzipien der Sonderorganisation vertraut zu machen. Ausgehend von den Angaben der Schulen betrifft dieses in Deutschland circa 110.000 Schüler, die eine UNESCO-Projektschulen besuchen, somit partizipiert ein Prozent aller deutschen Schüler unmittelbar an diesem Modellvorhaben.¹¹⁸ Um die Übertragbarkeit der Konzepte der UNESCO-Projektschulen zu gewährleisten, muss überprüft werden, ob die Bedingungen unter denen diese Schulen arbeiten, denen der durchschnittlichen Schulen in der Bundesrepublik Deutschland entsprechen. Ein wichtiger Maßstab ist dabei die Klassengröße.¹¹⁹ Da die Schulen in den Jahresberichten die Anzahl an Klassen und an Schülern angeben,¹²⁰ kann die durchschnittliche Klassengröße berechnet werden.

¹¹⁸ Laut Destatis besuchen 12,1 Millionen Schüler in Deutschland eine Schule. In dieser Berechnung wurden alle Schulformen, von der Vorschule bis zur Berufsschule, berücksichtigt. Allgemeinbildende Schulen werden von etwa neun Millionen Schülern besucht (Destatis, 2007a, 7).

¹¹⁹ Einer der Indikatoren der „Internationale[n] Bildungsindikatoren im Ländervergleich“ der Statistischen Ämter ist Indikator D2.1: Durchschnittliche Klassengröße (Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2008, 106f.).

¹²⁰ Es wird davon ausgegangen, dass die Schulen teilweise gerundete Werte angegeben haben.

Eine durchschnittliche UNESCO-Projektschule wurde in den ersten Berichtsjahren von 711 Schülern besucht, zum letzten Untersuchungszeitpunkt sind es durchschnittlich zehn Schüler mehr. Insgesamt partizipieren sowohl sehr kleine Schulen, mit rund fünfzig Schülern in vier Klassen, als auch sehr große Schulzentren und Berufsschulen, mit über 2500 Schülern in über 130 Klassen am Netzwerk. Folgende Abbildung veranschaulicht die Spannweite der vertretenen Schulen.

Berichtsjahr	KLEINSTE SCHULE		GRÖSSTE SCHULE		DURCH-SCHNITTSWERT		ANZAHL INSGESAMT	
	Anzahl der Schüler	Anzahl der Klassen						
2003/2004	52	4	2553	130	711	29	105.930	4142
2004/2005	51	4	3500	150	711	29	108.101	4281
2005/2006	54	4	3500	150	721	29	110.248	4269

Abb. 21: Größe der UNESCO-Projektschulen im Zeitraum 2003 bis 2006¹²¹

In allen Berichtsjahren liegt der Durchschnittswert bei ungefähr 29 Klassen pro Schule. Daraus ergibt sich eine Klassengröße von 25 Schülern pro Klasse im ersten und dritten Berichtsjahr und 24 Schülern pro Klasse (24,48) im zweiten Berichtsjahr. Somit liegt der Wert der UNESCO-Projektschulen über dem einer durchschnittlichen Klasse in Deutschland.¹²² Dieses Ergebnis lässt sich allerdings durch die Anzahl an Gymnasien bzw. Grund- und Sonderschulen erklären, da die Klassenfrequenz an Gymnasien in der Regel deutlich höher ist als an Sonder- oder Grundschulen. Darüber hinaus haben die Schulen auch ihre Oberstufenkurse angegeben, die in der Regel kleiner sind. Die Klassenfrequenz der Unter- und Mittelstufen werden somit über dem ermittelten Durchschnittswert liegen.

Insgesamt zeigen die Werte, dass die UNESCO-Projektschulen bezüglich der Klassengröße nicht privilegiert sind.

¹²¹ Im Berichtsjahr 2003/2004 haben elf Schulen keine Angaben zur Schulgröße und sechzehn Schulen keine Angaben zur Klassenanzahl gemacht. Im folgenden Jahr waren es sechzehn Schulen zur Schulgröße und 21 Schulen zur Klassenanzahl. Für das letzte Jahr liegen von 24 Schulen keine Angaben zur Schulgröße und von dreißig Schulen zur Klassenanzahl vor.

¹²² Um die durchschnittliche Klassengröße der UNESCO-Projektschulen mit Durchschnittswerten von allgemeinbildenden Schulen in Deutschland zu vergleichen, werden die Angaben aus einem Dokument der Kultusministerkonferenz als Basis genommen: Der Durchschnittswert einer Klasse an allgemeinbildenden deutschen Schulen beträgt demnach in den Jahren 2004 bis 2006 22,2 Schüler.

Berichts-jahr	Anzahl der Schüler	Anzahl der Klassen	Schüler pro Klasse im Durchschnitt an UPS	Schüler pro Klasse im Durchschnitt in Deutschland
2003/2004	711	29	24,52	22,41
2004/2005	711	29	24,52	22,25
2005/2006	721	29	24,83	21,93

Abb. 22: Durchschnittliche Anzahl der Schüler pro Klasse im Zeitraum 2003 bis 2006¹²³

5.3.1.4 Der Status der UNESCO-Projektschulen

Im Jahresbericht geben die Schulen ihren Status sowie den Zeitpunkt, an dem sie diesen erhalten haben, an (Kap. 2.2.2). Die Auswertung dieses Punktes klärt das Verhältnis der mitarbeitenden Schulen zu denen, die schon anerkannt sind. Darüber hinaus lassen diese Berechnungen Aussagen zum Wachstum des Netzwerkes und zur Dauer bis zum Statuswechsel zu.¹²⁴

In allen drei Jahren ist die Relation zwischen den mitarbeitenden Schulen und den anerkannten Schulen ungefähr dreißig zu siebenzig Prozent. Die Wachstumsrate beträgt circa fünf Prozent. Folgende Tabelle zeigt die exakten Zahlen.

Berichtsjahr	Status		Gesamt
	MITARBEITEND	ANERKANNT	
2003/2004	46 / 28,8%	114 / 71,2%	160
2004/2005	50 / 29,8%	118 / 70,2%	169
2005/2006	50 / 28,2%	127 / 71,8%	177

Abb. 23: Status der UNESCO-Projektschulen im Zeitraum 2003 bis 2006

2005/2006 arbeiten die Schulen durchschnittlich seit knapp elf Jahren im Netzwerk.¹²⁵ Die neun Schulen, die während der Untersuchung den Status gewechselt haben, warteten im Durchschnitt über fünf Jahre auf ihre Anerkennung. Eine dieser Schulen war allerdings bereits achtzehn Jahre im Netzwerk aktiv, so dass eine Berechnung ohne diesen Extremwert sinnvoll erscheint: Ausgehend von acht Schulen,

¹²³ Es handelt sich bei den Angaben um gerundete Durchschnittswerte.

¹²⁴ In dieser Berechnung wurden bis auf zwei Schulen alle berücksichtigt. Schulen, die keinen Jahresbericht abgegeben haben, wurden via Internetrecherchen bzw. in den Unterlagen der Bundeskoordination ermittelt.

¹²⁵ Die 127 anerkannten Schulen arbeiten im Durchschnitt seit 13,28 Jahren mit und die 48 mitarbeitenden Schulen seit 4,38 Jahren.

die während des Untersuchungszeitraums den Status gewechselt haben, beträgt die Zeit bis zur Anerkennung weniger als vier Jahre. Die Berechnung der Wartezeit bis zur Anerkennung für das Jahr 2003/2004 beträgt für alle 44 mitarbeitenden Schulen genau vier Jahre. Die Schule, die zu diesem Zeitpunkt bereits siebzehn Jahre wartete, wurde nicht berücksichtigt. Im folgenden Jahr warteten die Schulen zwei Monate länger.

Die Wartezeit bis zur Anerkennung als UNESCO-Projektschule soll zwei bis drei Jahre dauern (Kap. 2.2.2).¹²⁶ Die reale Wartezeit ist deutlich länger.

Bei der Untersuchung des Status der Mitgliedschaft war es auffällig, dass die Schulen in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich lange auf ihre Anerkennung warten. Bei der Überprüfung des Jahres 2005/2006 zeigte sich, dass die mitarbeitenden Schulen in Bayern über vier Jahre, in Nordrhein-Westfalen im Durchschnitt seit 3,5 Jahren und in Niedersachsen sowie in Baden-Württemberg seit weniger als zwei Jahren im Netzwerk aktiv sind. In Bayern kommen darüber hinaus dreizehn mitarbeitende Schulen auf sechs anerkannte, womit das Verhältnis konträr zu dem des gesamten Netzwerkes ist. Dieses Ergebnis bestätigt die Annahme, dass die UNESCO-Projektschulen in Bayern erst in den neunziger Jahren nachhaltig am Netzwerk teilnahmen (Meißner, 2005, 153).

5.3.2 Das Kurzprofil der Schulen

Zur Bewertung der Schulprofile werden verschiedene Angaben, u.a. zum Schulprogramm und Ganztagskonzept, ausgewertet.

5.3.2.1 Das Schulprogramm

Im dritten Teil des Jahresberichts werden die Schulen zu ihrem Schulprogramm befragt und aufgefordert, dieses dem Bericht beizulegen. Der Entwurf eines Schulprogramms, zumindest aber eines Schulprofils, in dem der UNESCO-Schwerpunkt fixiert wird, ist eine Auflage bei der Bewerbung zur Aufnahme in das ASP-net (Kap. 2.2.3).

Im gesamten Berichtszeitraum verfügen stets weniger als sechzig Prozent der Schu-

¹²⁶ Nach zwei bis drei Jahren dürfen die Schulen einen Antrag stellen, 'Anerkannte UNESCO-Projektschule' zu werden. Eine Verzögerung des Verfahrens könnte im UNESCO Hauptquartier in Paris verursacht werden. In einigen Jahresberichten wurde von langer Wartezeit berichtet.

len über ein Schulprogramm oder ein Leitbild. Allerdings nimmt die Anzahl der Schulen, die angeben, keine schriftliche Fixierung ihrer Schwerpunktsetzung zu haben, im Laufe der drei Jahre ab: Geben im Jahre 2003/2004 noch 37,5 Prozent der Schulen an, kein Schulprogramm zu haben, halbiert sich dieser relative Wert im Jahre 2005/2006 fast. Die Bereitschaft dieses Manko zu beheben, steigt ebenfalls von 4,4 Prozent der Schulen auf 7,3 Prozent. Die exakten Zahlen sind folgender Tabelle zu entnehmen.

Schulprogramm...	2003/2004	2004/2005	2005/2006
... liegt vor	43,8%	46,4%	54,8%
... liegt nicht vor	37,5%	31,0%	20,3%
... ist in Entwicklung	4,4%	6,5%	7,3%
... liegt nicht vor, nur Leitbild	2,5%	2,4%	2,3%

Abb. 24: Schulprogramme im Zeitraum 2003 bis 2006

Die Aussage der Bundeskoordination im Juli 2007,¹²⁷ dass circa sechzig Prozent der UNESCO-Projektschulen ein Programm entwickelt hätten, deckt sich zwar annähernd mit dem Ergebnis dieser Studie, allerdings wird die Feststellung geäußert, dass die anderen Schulen „meistens angegeben [hätten], dass diese [ausstehenden Schulprogramme] in Entwicklung seien“ (Köhler, 2007, 3). Bei sieben Prozent, die zwanzig Prozent der Schulen entgegenstehen, die kein Schulprogramm entwickelt haben, kann diese Ansicht nicht bestätigt werden. Dieser Punkt verdeutlicht die Relevanz einer empirischen Untersuchung.

5.3.2.2 Das besondere Unterrichtsangebot

Die Angaben zum besonderen Unterrichtsangebot, die von einem Drittel der Schulen gemacht wurden, erlauben weitere Rückschlüsse auf die Schwerpunktsetzung im ASP-net. Die Aussagen beziehen sich auf ein offenes Item im ersten Teil des Fragebogens.

Der größte Teil der Schulen hat im gesamten Untersuchungszeitraum ein sprachlich ausgeprägtes Profil oder ein spezielles Förderkonzept entwickelt, welches in den meisten Fällen aus dem Angebot spezieller DaZ- bzw. DaF-Klassen besteht.¹²⁸ Am

¹²⁷ Die Aussage kann sich nur auf die Jahresberichte des Berichtsjahres 2005/2006 beziehen, da es die letzten Berichte sind, die der Bundeskoordination zu dem Zeitpunkt vorliegen.

¹²⁸ DaZ steht für **D**eutsch **a**ls **Z**weitsprache, DaF für **D**eutsch **a**ls **F**remdsprache.

dritthäufigsten geben die Schulen in allen drei Jahren an, reformpädagogisch zu arbeiten. Insgesamt ist eine reformpädagogisch orientierte Ausrichtung innerhalb des Netzwerks zu erkennen, so sind sechs Waldorf-, drei Montessorischulen, eine Jenaplan-Schule sowie ein Landschul- und ein Landschulerziehungsheim im Netzwerk vertreten. UNESCO-spezifische Schwerpunkte, wie 'Friedenserziehung' oder 'Weltkulturerbe', werden nur von jeweils einer Schule genannt. Eine Schule gibt an, verstärkt projektorientiert zu arbeiten. Die Untersuchung des besonderen Unterrichtsangebots weist wenige Nennungen der Flagship-Projekte nach (Kap. 2.2.4): vier Schulen aus Norddeutschland geben 2006 an, sich an der Korkensammelaktion zu beteiligen, die im Rahmen eines BSP-Workcamps entwickelt wurde (Kap. 2.2.4.1). Um eine globale Auswertung zu ermöglichen, wurden die Angaben zu den Schulprofilen acht Kategorien zugeordnet. Folgendes Kreisdiagramm verdeutlicht die Schwerpunkte der Schulprofile.¹²⁹

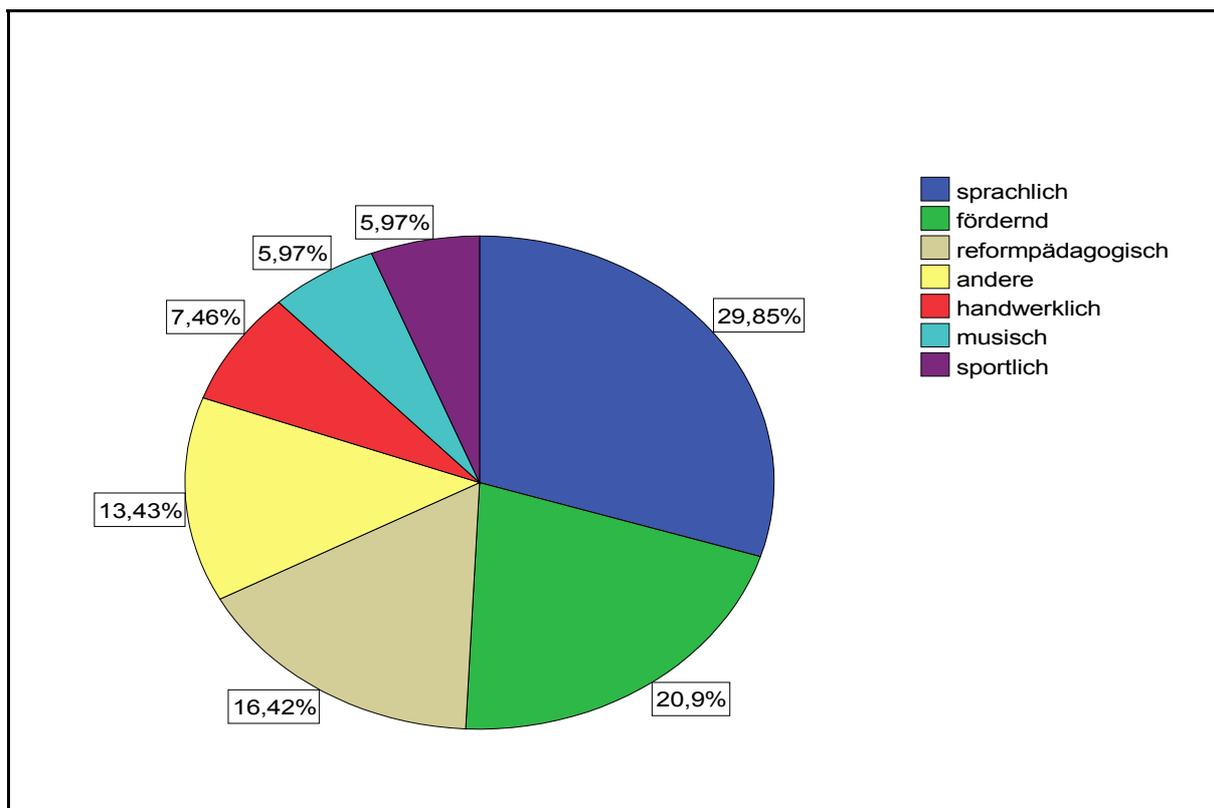


Abb. 25: Schulprofile im Berichtsjahr 2005/2006

Eine Untersuchung der Schulnamen ergab, dass von sechzig Schulen der Name nur aus der Schulform und einer geographischen Angabe besteht. Fünf Schulen tragen

¹²⁹ Es werden nur die sechs meistgenannten Kategorien genannt. Im Anhang G findet sich die komplette Auswertung.

den Namen UNESCO-Schule. Acht Schulen haben keine Persönlichkeit als Namenspatron gewählt, allerdings ist eine Zugehörigkeit zu einem pädagogischen Konzept erkennbar. Es arbeiten eine Europaschule, eine Jürgen-Reichen-Schule und eine Internationale Schule im Netzwerk. Außerdem gehören die reputationsträchtigen Schulen Marienau Dahlem, die Laborschule und das Oberstufenkolleg Bielefeld (Demmer-Dieckmann, 2005) ebenso zum ASP-net wie die 2007 mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnete Helene Lange Gesamtschule Wiesbaden (Riegel, 2004) und die Robert-Bosch-Gesamtschule Hildesheim, die Gewinnerin des Deutschen Schulpreises 2007 war. Viele der Schulen partizipieren an Modellversuchen.

Die anderen Namen(spatronen) wurden kategorisiert, um zu untersuchen, welchen Prinzipien sich die Schulen zugeordnet fühlen. Politiker, wie Willy Brandt, Pädagogen, wie Rudolf Steiner und Friedensaktivisten bzw. Personen, die für die Ideale der UNESCO stehen, wie z.B. Albert Schweitzer, sind bei fast fünfzig Prozent der Schulen Namensgeber. Durch eine Internetrecherche konnte ermittelt werden, dass 23 der UNESCO-Projektschulen in privater Trägerschaft sind (siehe Anhang H).

5.3.2.3 Das bilinguale Profil

Der Schwerpunkt des sprachlichen Profils wurde weiter untersucht. Überwiegend handelt es sich um Gymnasien, die Englisch als zusätzliche Kommunikations- und Unterrichtssprache eingeführt haben. Allgemein ist festzustellen, dass sowohl im Berichtsjahr 2003/2004 als auch im Berichtsjahr 2005/2006 von zehn Schulen angegeben wurde, ein bilinguales Profil zu haben. Im Berichtsjahr 2004/2005 waren es zwei weitere Schulen. Diese Werte sind nicht absolut zu sehen, da das Jahresberichtsformular hierfür keine spezielle Frage hat, die genutzten Angaben wurden dem ersten Teil des Fragebogens „Besondere Unterrichtsangebote“ entnommen. Bei der Internetrecherche entstand der Eindruck, dass (mittlerweile) deutlich mehr Schulen ein bilinguales Konzept verfolgen.

5.3.2.4 Das Ganztagsangebot

An UNESCO-Projektschulen wird ein hohes Maß an Anforderungen gestellt (Kap. 2.2). Es wird angenommen, dass zusätzliche Zeit benötigt wird, um z.B. Projekte außerhalb des Unterrichts zu realisieren. Aus diesem Grund wurde untersucht, ob es unter den UNESCO-Projektschulen besonders viele Ganztagschulen gibt.

Im Jahre 2003/2004 haben 29 Schulen angegeben, Ganztagschule zu sein. In den nächsten Jahren kam es zu einem Wachstum: 2004/2005 schrieben schon 38 Schulen, dass sie ganztägige Betreuung anbieten und 2005/2006 sogar fünfzig. Hinzu kommen Schulen, die sich im Antragsverfahren befinden (2/3/2).¹³⁰ Somit sind bzw. werden 2006 fast ein Drittel der UNESCO-Projektschulen Ganztagschule. Die Zahlen sind relativ zu betrachten, da die meisten Schulen keine Angaben zum Ganztagsangebot gemacht haben. Auch in diesem Fall entstand bei der Internetrecherche der Eindruck, dass (mittlerweile) mehr Ganztagschulen im Netzwerk vertreten sind. Das Jahresberichtsformular hat hierfür kein spezielles Item, die genutzten Angaben wurden dem ersten Teil des Fragebogens „Besondere Unterrichtsangebote“ entnommen. Folgende Abbildung zeigt die Auswertung der Angaben zum Ganztagsbetrieb.

Berichtsjahr	Im Antragsverfahren	Ganztagsbetrieb vorhanden	Keine Aussage möglich
2003/2004	2 / 1,3%	29 / 18,1%	129 / 80,6%
2004/2005	3 / 1,8%	38 / 22,6%	127 / 75,6%
2005/2006	2 / 1,1%	50 / 28,2%	125 / 70,7%

Abb. 26: Ganztagschulen im Zeitraum 2003 bis 2006

2003/2004 sind 44 Prozent der Schulen mit Ganztagsbetrieb 'Integrierte Gesamtschulen', 21 Prozent Gymnasien und sieben Prozent Grundschulen. In den folgenden Jahren ändert sich das Verhältnis: von den Schulen mit Ganztagsbetrieb sind über dreißig Prozent 'Integrierte Gesamtschulen', unter zwanzig Prozent Gymnasien und sechzehn Prozent Grundschulen.

5.3.3 Der Aktivitätsgrad und die Multiplikatorenfunktion der Schulen

Das Netzwerk der UNESCO-Projektschulen wurde gegründet, damit die Schulen als Multiplikatoren die Ideen und Prinzipien der UNESCO weitergeben. Dafür soll auf möglichst vielen Ebenen Öffentlichkeitswirkung hergestellt und idealerweise die gesamte Schule in die UNESCO-Arbeit involviert werden.

Dieser Teil der Untersuchung wird auf bestehende Kritikpunkte eingehen (Kap. 2.2.5); erstens bezüglich der Aufforderungen, mehr Öffentlichkeitsarbeit zu leisten

¹³⁰ Werden Angaben für den gesamten Untersuchungszeitraum gemacht, folgen diesem Wert in der Regel eine Klammer, z.B. (5,6/5,3/4,8): Die erste Ziffer entspricht dem Jahresbericht 2003/2004, die folgende 2004/2005 und die letzte 2005/2006.

(Hüfner, 1984, 29; Schermer, 1984, 11) und zweitens auf den Vorwurf, dass es sich bei dem Netzwerk um eine Verbindung einzelner Lehrer und nicht Schulen handelt (Junod, 1975, 75). Außerdem wird geklärt, ob über die Projektwochen hinaus die UNESCO-Arbeit einen Platz im allgemeinen Lehrplan hat (Lachs, 1975, 22). Der Frage nach der Realisierung der UNESCO-Prinzipien (Kap. 2.2.3) wird nachgegangen. Angesichts einer 'Bildung für die Weltgesellschaft' spielen die Anzahl und die Art der Schulkontakte eine Rolle, da die soziologische Analyse zeigen konnte, dass Netzwerke in der globalisierten Gesellschaft einen immer höheren Stellenwert einnehmen (Kap. 3.3). Die Auswertung zum Aktivitätsgrad der Schulen bezieht sich auf den zweiten und dritten Teil des Fragebogens.

5.3.3.1 Die Öffentlichkeitsarbeit

Im dritten Teil des Jahresberichts geben die Schulen Auskunft über ihre Öffentlichkeitsarbeit. Sie berichten überwiegend von positiven Erfahrungen mit der regionalen Presse, schreiben aber durchgehend von Problemen mit überregionalen Zeitungen. Insgesamt werden stets zwischen tausend und 1200 Artikel über die Arbeit der UNESCO-Projektschulen im Jahr eingereicht, somit taucht jede Schule im Durchschnitt theoretisch circa siebenmal in der deutschen Presselandschaft auf. 2003/2004 thematisierten drei Prozent der eingeschickten Artikel das Thema Wasser, was wahrscheinlich mit dem 2004 realisierten 'Internationalen Projekttag' „Lebenselixier Wasser – Probleme, Konflikte, Chancen“ zusammenhängt.

Die Positionierung von den 160 Beiträgen¹³¹ in Radio und Fernsehen im gesamten Untersuchungszeitraum gelingt fast nur bei lokalen Sendern. Im ersten Berichtszeitraum wird im Durchschnitt nur von jeder fünften Schule in Funk und Fernsehen berichtet, diese Werte steigern sich in den folgenden Jahren. 2004/2005 ist theoretisch jede dritte und 2005/2006 schon fast jede zweite Schule Gegenstand eines Beitrags.

Das Magazin 'forum' ist ein wichtiges Instrument der netzwerkinternen Kommunikation (Kap. 2.2.2). Hier sollen realisierte Konzepte und Projekte vorgestellt werden. Im Berichtsjahr 2005/2006 haben 29 Schulen 45 Artikel zur Veröffentlichung eingereicht und somit ihre Erfahrungen weitergegeben. Im Berichtsjahr 2004/2005 haben 35 Schulen 59 Artikel und 2003/2004 dreißig Schulen 43 Artikel an das 'forum' geschickt.

¹³¹ Im Berichtsjahr 2003/2004 werden 33 Beiträge veröffentlicht, 2004/2005 57 und 2005/2006 siebzig.

Allerdings sind auch hier einige Schulformen überrepräsentiert: so schreiben nur zwanzig Prozent¹³² der Grundschulen, allerdings 35 Prozent¹³³ der Gymnasien einen Beitrag im 'forum'. Folgende Darstellung fasst alle Angaben zur Öffentlichkeitsarbeit, also Presseartikel, Berichte für das 'forum' sowie Fernseh- und Radiobeiträge zusammen.

Berichts-jahr	Anzahl der Schulen	Mindestwert	Höchstwert	Summe der Angaben	Durchschnittswert
2003/2004	126	1	54	1242	9,86
2004/2005	131	1	50	1197	9,14
2005/2006	130	1	50	1306	10,05

Abb. 27: Öffentlichkeitsarbeit im Zeitraum 2003 bis 2006

Um eine hohe Öffentlichkeitswirkung zu erreichen, ist die Nutzung der neuen Medien wichtig. So können auf einer schuleigenen Homepage Projekte vorgestellt und ein Einblick in die Schularbeit gewährleistet werden. Tatsächlich haben zu Beginn der Untersuchungen weniger als die Hälfte aller Schulen angegeben, eine Homepage zu haben. Im Laufe der Studie nimmt die Anzahl zu, so dass im Jahre 2005/2006 über zwei Drittel aller deutschen UNESCO-Projektschulen ihre Arbeit im Internet präsentieren. Prozentual nutzen 2006 mehr Gymnasien als Grundschulen die Möglichkeit.¹³⁴ Folgende Aufstellung verdeutlicht diese Entwicklung.

Berichtsjahr	Homepage vorhanden	Homepage im Aufbau	Keine Homepage vorhanden
2003/2004	70 / 43,8%,	k. A.	7 / 4,4%
2004/2005	112 / 66,7%	2 / 1,2%	8 / 4,6%
2005/2006	137 / 77,4%	1 / 0,6%	10 / 5,6%

Abb. 28: Schuleigene Homepage im Zeitraum 2003 bis 2006¹³⁵

5.3.3.2 Die UNESCO-Teams und die UNESCO-AGs

Die Arbeit als UNESCO-Projektschule bedarf an jeder Schulen eines UNESCO-Koordinators, der die Korrespondenz mit der Bundeskoordination führt und für die Kommunikation im Kollegium zuständig ist (Kap. 2.2.2). In der Regel wird er von einem

¹³² 5/7/3 Grundschulen, somit ist eine abnehmende Tendenz zu konstatieren.

¹³³ 21/20/19 Gymnasien.

¹³⁴ In den Jahren vorher war der Trend gegenläufig: 50/69/75 Prozent aller Grundschulen hatten im Gegensatz zu 44/65/83 Prozent eine Homepage.

¹³⁵ Bezüglich dieses Items wurden keine Angaben gemacht von: 83 Schulen (51,9 Prozent) im Jahre 2003/2004, 46 Schulen (27,4 Prozent) 2004/2005 und 23 Schulen (13 Prozent) 2005/2006.

UNESCO-Team unterstützt. Wie viele Lehrer im Durchschnitt das Team bilden, wird durch die Auswertung von Item VII ermittelt.

Die Spannweite der involvierten Lehrer reicht von einer bis zu 26 am Team mitarbeitenden Personen. Im Durchschnitt besteht ein UNESCO-Team aus fünf bis sechs Lehrkräften. Eine Schule gibt im Jahr 2005/2006 an, kein UNESCO-Team zu haben. Abbildung 29 zeigt die exakten Werte.

Berichtsjahr	Angaben insgesamt	Mindestwert	Höchstwert	Summe	Durchschnittswert	Standardabweichung
2003/2004	150	1	26	847	5,65	3,91
2004/2005	153	1	25	807	5,27	4,15
2005/2006	152	0	18	730	4,80	3,28

Abb. 29: UNESCO-Teams im Zeitraum 2003 bis 2006

Da die Spannweite der beteiligten Lehrer relativ breit ist, weicht der Durchschnittswert von der Anzahl der Lehrer ab, die sich an den meisten Schulen für die UNESCO-Arbeit engagieren. In den Berichtsjahren schwankt der Wert zwischen zwei und drei Verantwortlichen. Nachstehendes Balkendiagramm verdeutlicht die Häufigkeitsverteilung der Angaben des Jahres 2005/2006:

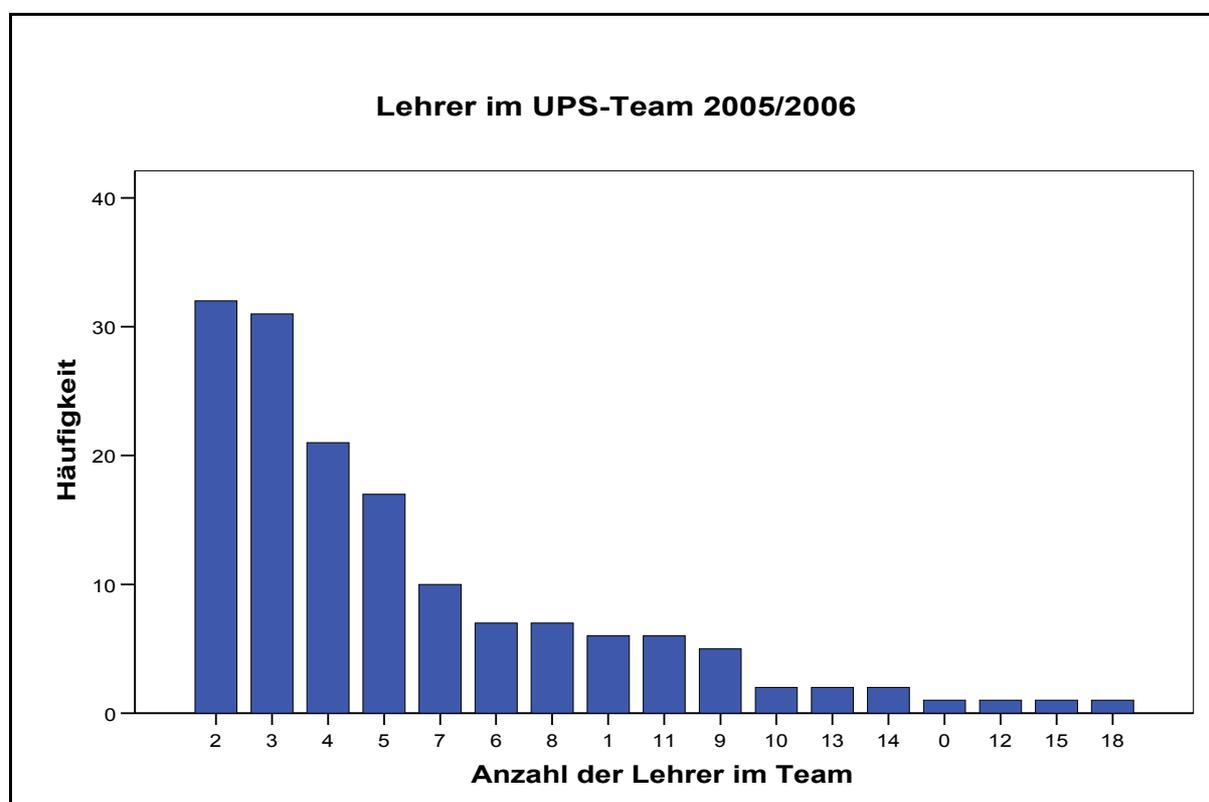


Abb. 30: Personen im UNESCO-Team im Berichtsjahr 2005/2006

Eine Methode, um die Prinzipien der UNESCO jahrgangsstufenübergreifend zu verankern, ist das Angebot einer Arbeitsgemeinschaft, die u.a. Projekte umsetzt oder Spendenaktionen durchführt. Eine Auswertung der Angaben zur AG zeigt, dass nicht alle Schulen diese Möglichkeit nutzen.

Ausgehend von den Schulen, die tatsächlich Angaben zur AG gemacht haben, kann festgestellt werden, dass eine durchschnittliche UNESCO-AG aus achtzehn bis neunzehn Personen besteht. Die Spannweite der beteiligten Personen geht von einer bis zu 150 Personen, woraus eine Standardabweichung von circa zwanzig resultiert, die den realen Durchschnittswert verfälscht. Eine Bereinigung erfolgt exemplarisch an den Werten aus dem Jahre 2005/2006; in diesem Berichtsjahr lagen drei Angaben außerhalb der Normalverteilung. Werden diese Extrema, die Werte 61, 86 und 150, aus der Berechnung genommen, liegt der Durchschnittswert bei sechzehn Teilnehmern pro Arbeitsgemeinschaft. Abbildung 31 zeigt die Auswertung aller Angaben zu den AGs, an denen auch die Zunahme an beteiligten Personen ablesbar ist.

Berichtsjahr	Anzahl der Schulen	Kleinste AG	Größte AG	Durchschnittswert	Summe	Standardabweichung
2003/2004	53	1	150	17,79	943	21,09
2004/2005	80	4	150	19,16	1533	20,47
2005/2006	83	4	150	18,63	1546	19,91

Abb. 31: Personen in der UNESCO-AG im Zeitraum 2003 bis 2006¹³⁶

Um allgemeinere Aussagen zu den Arbeitsgemeinschaften zu machen, wurden diese kategorisiert.¹³⁷ Dabei wurde deutlich, dass die Mehrzahl der AGs¹³⁸ mit sieben bis dreizehn Mitgliedern mittelgroß ist.

Auch dieser Punkt zeigt die Bedeutung einer exakten statistischen Auswertung. In seinem Rundschreiben an alle UNESCO-Projektschulen beklagt der Bundeskoordinator, dass „besonders an Grundschulen [...] die UNESCO-AGs nur aus Lehrer(in-

¹³⁶ Die Aussagen beruhen 2003/2004 auf Angaben von 35 Prozent aller Schulen, die einen Jahresbericht abgegeben haben. Nur 25 Schulen gaben an, keine AG zu haben. 2004/2005 von 52 Prozent aller Schulen, die einen Jahresbericht abgegeben haben. Nur 36 Schulen gaben an, keine AG zu haben und 2005/2006 von 52,6 Prozent aller Schulen, die einen Jahresbericht abgegeben haben. Nur 36 Schulen gaben an, keine AG zu haben.

¹³⁷ Kategorisierung: 1 = Kleine AG (1-6 Mitglieder), 2 = Mittlere AG (7-13 Mitglieder), 3 = durchschnittliche AG-Größe (14-20), 4 = große AG (21-30 Mitglieder), 5 = Sehr große AG (31-150).

¹³⁸ Elf bis 22 Prozent der AGs konnten dieser Kategorie zugeordnet werden (11%/22,6%/22,6%).

ne)n“ bestehen (Köhler, 2007, 3). Die empirische Untersuchung weist hingegen nach, dass die Werte der Grundschule sich nicht signifikant von denen anderen Schulformen unterscheiden. Von den Schulen, die einen Jahresbericht abgegeben haben, bieten 48 Prozent¹³⁹ der Grundschulen eine AG an, bei der in der Regel acht Schüler von einem Lehrer betreut werden. An 45 Prozent¹⁴⁰ der Gymnasien gibt es eine Arbeitsgemeinschaft, an der durchschnittlich fünf Schüler und ein Lehrer teilnehmen. Die meisten AGs sind in den Gesamtschulen vertreten; von diesen haben 56 Prozent angegeben, eine AG zu haben. Das Betreuungsverhältnis liegt bei einem Lehrer auf vier Schüler.

Die Leitlinien der UNESCO-Projektschulen fordern, dass möglichst unterschiedliche Personen und insbesondere Erziehungsberechtigte in die Schularbeit integriert werden. Die Analyse der Zusammensetzung der AGs zeigt, dass es selten gelingt, Eltern oder andere Schulsehörer als Lehrer zur Teilnahme zu motivieren. Die Angaben zur Beteiligung der Erziehungsberechtigten schwanken in den Berichtsjahren stark. Zum ersten Untersuchungszeitpunkt sind an zwanzig Schulen 42 Eltern aktiv, dieser Wert steigt 2004/2005 signifikant auf 121 Erziehungsberechtigte an 31 Schulen und sinkt dann wieder auf 25 Schulen mit 88 Eltern. Diese Werte korrelieren mit den Angaben aus dem 'Report of the Global Review': auch hier geben knapp vierzig Prozent der Schulen an, die Erziehungsberechtigten kaum oder gar nicht in das Schulsehen zu involvieren (Davies et al., 2003a, 12). Die Zusammensetzung der UNESCO-AG sah im Untersuchungszeitraum folgendermaßen aus:

Berichtsjahr	Mitglieder insgesamt	Lehrer	Schüler	Eltern	sonstige
2003/2004	17,8	3,9	12,9	0,8	0,2
2004/2005	19,2	4,5	13,0	1,5	0,2
2005/2006	18,6	4,7	12,6	1,0	0,3

Abb. 32: Zusammensetzung einer durchschnittlichen UNESCO-AG im Zeitraum 2003 bis 2006

Die durchschnittliche Anzahl an Schülern an den deutschen UNESCO-Projektschulen beträgt 711 Schüler in den ersten beiden Berichtsjahren und 720 im letzten (Kap. 5.3.1.3). Auf Grundlage dieser Durchschnittswerte sind unter zwei Prozent der Schülerschaft in einer UNESCO-AG organisiert.

¹³⁹ 37,5%/62%/44%.

¹⁴⁰ 32,7%/54%/49%.

5.3.3.3 Die Partnerschulen

Die UNESCO-Projektschulen sollen als grenzüberwindendes Netzwerk u.a. durch Schulpartnerschaften der internationalen Verständigung dienen. Durch die Auswertung des dritten Teils der Jahresberichte wird untersucht, inwiefern die Schulen Kontakte zu anderen Schulen pflegen und ob das Netzwerk der UNESCO-Projektschulen genutzt wird.

Im gesamten Untersuchungszeitraum hat die absolute Mehrzahl der Schulen Kontakte zu anderen Schulen, weniger als neunzehn Schulen, die einen Jahresbericht abgegeben haben, machen keine Angaben zu diesem Item.¹⁴¹ Folgende Aufstellung zeigt, dass es in den Berichtszeiträumen nur relativ geringe Schwankungen gab, wobei ein Aufwärtstrend zu erkennen ist.

Berichtsjahr	Angaben insgesamt	Höchstwert	Summe	Durchschnittswert
2003/2004	136	12	528	3,88
2004/2005	140	12	550	3,93
2005/2006	138	14	612	4,43

Abb. 33: Anzahl der Partnerschulen im Zeitraum 2003 bis 2006

Jede UNESCO-Projektschule hat im Durchschnitt vier Schulkontakte, die in der Regel zu Schulen aus dem Ausland sind. Allerdings gehören weniger als zehn Prozent dieser Schulen dem ASP-net an.¹⁴² Die Auswertung der Zusatzangaben zu den Austauschmodalitäten zeigt, dass die Arbeit über das Comenius-Netzwerk sehr intensiv läuft. Es ist auffällig, dass viele Partnerschaften mit den europäischen Nachbarländern bestehen: Fast alle Bundesländer pflegen Kontakte nach Polen und Frankreich, wohingegen wenig Austausch mit Belgien und Österreich gesucht wird. Städte, die den Vorteil einer direkten Nachbarschaft zu einem anderen Land haben, nutzen diesen für gemeinsame Projekte. Weniger als ein Viertel der Schulpartnerschaften sind mit deutschen Schulen. Im Durchschnitt handelt es sich um zwei Verbindungen pro Schule.¹⁴³ Diese Kontakte finden allerdings zu über fünfzig Prozent im Netzwerk der

¹⁴¹ 2003/2004 machen vierzehn Schulen, 2004/2005 dreizehn und 2005/2006 achtzehn Schulen keine Angaben zu ihren Austauschpartnern. Hinzu kommen die Schulen, die keinen Bericht abgegeben haben.

¹⁴² Die Anzahl der Partnerschaften mit ausländischen Schulen, die dem ASP-net angehören, steigt am letzten Untersuchungszeitpunkt um einen Prozentpunkt.

¹⁴³ Im Untersuchungszeitraum 2003/2004 liegt der errechnete Durchschnittswert bei 1,74, in den Jahren 2004/2005 bei 2,07 und in den Jahren 2005/2006 bei 2,5.

UNESCO-Projektschulen statt und stammen in der Regel aus dem eigenen Bundesland. Zu allen Messzeitpunkten existieren weniger als neun Kontakte zu UNESCO-Projektschulen eines anderen Bundeslandes.¹⁴⁴ Die tabellarische Auflistung verdeutlicht das Verhältnis.

Berichts-jahr	ausländische Schule	ausländische UPS	deutsche Schule	Schule aus dem gleichen Bundesland ¹⁴⁵	deutsche UPS ¹⁴⁶
2003/2004	87%	6%	13%	66%	63%
2004/2005	77%	6%	23%	81%	59%
2005/2006	77%	7%	23%	85%	61%

Abb. 34: Zusammensetzung der Partnerschulen im Zeitraum 2003 bis 2006

Die weltweite Befragung der Nationalkoordinatoren hat 2003 ergeben, dass über achtzig Prozent ihre Priorität in der Unterstützung des Ausbaus des nationalen Netzwerks sehen, wohingegen weniger als vierzig Prozent dem Ausbau des internationalen Netzwerks eine ähnlich hohe Bedeutung beimessen (Davies et al., 2003a, 20).

5.3.3.4 Die Umsetzung der UNESCO-Prinzipien im und außerhalb des Unterrichts¹⁴⁷

Für den Jahresbericht werden die Schulen zu der Schwerpunktsetzung ihrer UNESCO-Arbeit befragt. Bei der Auflistung der UNESCO-Prinzipien 'Interkulturelles Lernen', 'Eine Welt/Solidarität', 'Menschenrechts- und Friedenserziehung' sowie die 'Bildung für nachhaltige Entwicklung' wird zusätzlich in innerhalb und außerhalb des Unterrichts unterschieden. Die Analyse klärt, in welchen Unterrichtsfächern und in welchen Klassen welche Akzentuierung erfolgt. Eine Kovarianz zu einzelnen Schulformen wird beleuchtet.

Eine erste Auswertung zeigt, dass die Arbeit der Schulen im Jahr 2003/2004 sowohl im als auch außerhalb des Unterrichts überwiegend im Bereich 'Bildung für nachhaltige Entwicklung' stattfand. In den folgenden Berichtsjahren geben die Schulen für beide Bereiche an, sich insbesondere dem Schwerpunkt 'Interkulturelles Lernen' gewid-

¹⁴⁴ Im Untersuchungszeitraum 2003/2004 sind es acht Fälle, also 18,6 Prozent, in den Jahren 2004 bis 2006 fünf bzw. sechs Schulen, also weniger als sieben Prozent.

¹⁴⁵ Hierbei handelt es sich um den Anteil der deutschen Partnerschaften, die zwischen Schulen aus dem gleichen Bundesland bestehen.

¹⁴⁶ Dieses entspricht dem Anteil der deutschen Partnerschaften zwischen UNESCO-Projektschulen.

¹⁴⁷ Die Anzahl der Nennungen bestimmter Prinzipien gibt nur eingeschränkt – innerhalb der Schule eher als bei den Schulen untereinander – Auskunft über die Schwerpunktsetzung der Schulen.

met zu haben.¹⁴⁸ Ein Vergleich mit der Thematik der 'Internationalen Projektstage' in den jeweiligen Jahren bietet einen Erklärungsansatz für diesen Effekt. Im Jahre 2004 lief der fünfte 'Internationale Projekttag' unter dem Titel „Lebenselixier Wasser – Probleme, Konflikte, Chancen“ und lässt sich somit eindeutig dem Schwerpunkt 'Bildung für nachhaltige Entwicklung' zuordnen. Im Jahre 2006 lag der Schwerpunkt mit dem Projekttag „Lebenstraum Sport – fit – friedlich – fair – für Eine Welt“ allerdings eher im Bereich 'Eine Welt/Solidarität'. Obwohl in den Jahren 2004 bis 2006 in diesem Bereich keine eindeutige Ausrichtung zu erkennen ist, könnte der Zuwachs von 3,4 Prozent auf zehn und dann 16 Prozent im Unterricht, sowie von 15,5 auf 25,2 und 20,2 Prozent außerhalb des Unterrichts mit dem Thema des Projekttag erklärt werden. Im Jahre 2008 stand der 'Internationale Projekttag' unter einem interkulturellen Motto: „Nebeneinander– Miteinander– Heimat finden. – Wie viel Integration brauchen wir?“. Laut eines Protokolls der Regionalkoordinatoren werden Projektstage schon deutlich vor der tatsächlichen Veranstaltung thematisiert (Top V: Internationaler Projekttag 2006, Regionalkoordinatoren der unesco-projekt-schulen, 2004a, 3). Somit könnte die Akzentuierung des 'Interkulturellen Lernens' in 2005/2006 mit dem Projekttag in Zusammenhang gebracht werden.

Folgende Tabelle zeigt den absoluten und prozentualen Anteil der Nennungen bezüglich der Schwerpunktsetzung im und außerhalb des Unterrichts.

Berichtsjahr	Prinzip							
	Interkulturelles Lernen		Eine Welt/ Solidarität		Menschenrechts-/ Friedenserziehung		Bildung für nachhaltige Entwicklung	
	IM UNTERRICHT	EXTRA- CURRICULAR	IM UNTERRICHT	EXTRA- CURRICULAR	IM UNTERRICHT	EXTRA- CURRICULAR	IM UNTERRICHT	EXTRA- CURRICULAR
2003/ 2004	28 / 19,2%	32 / 22,5%	5 / 3,4%	22 / 15,5%	27 / 18,5%	16 / 11,3%	43 / 29,5%	34 / 23,9%
2004/ 2005	40 / 26,7%	42 / 28,6%	15 / 10,0%	37 / 25,2%	25 / 16,7%	10 / 6,8%	25 / 16,7%	15 / 10,2%
2005/ 2006	34 / 23,3%	33 / 22,8%	24 / 16,4%	30 / 20,7%	26 / 17,8%	13 / 9,0%	31 / 21,2%	28 / 19,3%

Abb. 35: Schwerpunktsetzung der UNESCO-Arbeit im Zeitraum 2003 bis 2006¹⁴⁹

¹⁴⁸ Laut 'Global Review Report' werden allerdings 'Friedenserziehung' und 'Interkulturelles Lernen' in allen untersuchten Ländern als „top priorities“ angesehen (Davies et al., 2003a, 5 sowie Section 8).

¹⁴⁹ Zur Auswertung wurden außerdem Kategorien gebildet, die zwei Prinzipien berücksichtigen. Da die Ergebnisse nicht auffällig waren, wurden sie nicht in die Tabelle aufgenommen, sondern nur im Fließtext thematisiert.

Die Umsetzung der Prinzipien sollte möglichst fächerübergreifend realisiert werden. Dass in den Schulen grundsätzlich Fachunterricht gegeben wird, erschwert die fächerübergreifende Arbeit. Die Auswertung aller Angaben zum fächerübergreifenden Aspekt ergab in keinem Jahr mehr als 35 Nennungen pro Prinzip. 2003/2004 wurde insbesondere bei der 'Bildung für nachhaltige Entwicklung' fächerübergreifend gearbeitet (25), 2004/2005 und 2005/2006 im Bereich des 'Interkulturellen Lernens' (31 bzw. 33). Diese Prinzipien wurden in den jeweiligen Jahren schwerpunktmäßig umgesetzt.

In folgenden Fächern findet schwerpunktmäßig UNESCO-Arbeit statt: Das Fach Religion ist sowohl im Bereich 'Interkulturelles Lernen', 'Eine Welt/Solidarität' und der 'Menschenrechtserziehung' von Bedeutung. Im Bereich der 'Bildung für nachhaltige Entwicklung' sind, im Gegensatz zu seiner ursprünglich interdisziplinären Ausrichtung, insbesondere die naturwissenschaftlichen Fächer involviert. Häufig werden sogenannte Nebenfächer für die UNESCO-Arbeit genutzt.

'*Interkulturelles Lernen*' wird häufig in den Unterrichtsfächern Englisch (32/43/56 Nennungen),¹⁵⁰ Religion (27/43/44) und Deutsch (21/21/25) durchgeführt. In den Jahren 2004/2005 werden oft auch die Fremdsprachen allgemein (23) und Geographie (21) genannt. In den Jahren 2005/2006 ist das als Ersatzangebot zum Religionsunterricht gedachte LER (30) das erste Mal das am dritthäufigsten genannte Unterrichtsfach.

Auch bei der Umsetzung des Prinzips '*Eine Welt/Solidarität*' spielt das Unterrichtsfach Religion im gesamten Untersuchungszeitraum eine große Rolle. Es nimmt im Berichtsjahr 2003/2004 mit siebzehn Nennungen den ersten Platz, in den anderen beiden Jahren mit 28 und 25 Nennungen den zweiten Platz ein. Außerdem wird dieser Aspekt in den Fächern Geographie (16/29) und Deutsch (11/19) thematisiert.

2003/2004 findet '*Menschenrechtserziehung*' hauptsächlich in den Fächern Geschichte (28) und GSL (28) statt. An zweiter Stelle folgt mit 25 Nennungen das Fach Religion und an dritter Stelle Deutsch (24). Auch im Berichtszeitraum 2004/2005 wird

¹⁵⁰ Wie erläutert, stehen die Angaben in den Klammern für die Häufigkeit der Nennung im jeweiligen Berichtsjahr. Sollten mehrere Werte genannt werden, erfolgt die Auflistung chronologisch, bspw. bei drei Werten, entspricht der erste dem Jahresbericht 2003/2004, der folgende 2004/2005 und der letzte 2005/2006.

'Menschenrechtserziehung' vor allem im Fach Geschichte (39) behandelt. Mit jeweils 33 Nennungen folgen GSL und Religion. 31-mal wird das Fach LER genannt. Die gleichen Fächer aber in einer anderen Reihenfolge werden 2005/2006 genannt: 46-mal Religion, 42-mal GSL und 41-mal Geschichte. LER erhielt 40 Nennungen.

'Bildung für nachhaltige Entwicklung' findet vor allem in den Fächern Biologie (42/51/56), Geographie (26/38/41) und Chemie (18/23/19) statt. Im Primarbereich wird von fünfzig Prozent der Grundschulen das interdisziplinär angelegte Fach Sachunterricht genannt. Im Sekundarbereich gelingt eine fächerverbindende oder -übergreifende Thematisierung selten.

Die Schulen machen darüber hinaus Angaben zu den Klassen, in denen die UNESCO-Arbeit stattfindet. Im Rahmen der Auswertung wurde deutlich, dass alle UNESCO-Themen schwerpunktmäßig in der Sekundarstufe I behandelt werden. Da Gymnasien und Gesamtschulen im Netzwerk überrepräsentiert sind, kann der Wert nur darüber Auskunft geben, welche Klassen insgesamt von der UNESCO-Arbeit betroffen sind. Folgende Tabelle zeigt die Klassen-Prinzipien-Relation:

Berichtsjahr	Prinzip			
	Interkulturelles Lernen	Eine Welt/Solidarität	Menschenrechts-/Friedenserziehung	Bildung für nachhaltige Entwicklung
2003/2004	8.-10.	7.-9.	7.-9.	8.-10.
2004/2005	8.-10.	8.-10.	8.-10.	8.-10.
2005/2006	6.-8.	8.-10.	8.-10.	6.-10.

Abb. 36: Schwerpunktmäßige Verteilung der Prinzipien auf die Klassenstufen im Zeitraum 2003 bis 2006¹⁵¹

Um einen besseren Eindruck zu erhalten, welche Schulformen sich schwerpunktmäßig welchen Prinzipien widmen, wurde die schulformabhängige Arbeit per Kreuztabelle untersucht (Anhang J).

Grundschulen beschäftigen sich sowohl im als auch außerhalb des Unterrichts schwerpunktmäßig mit dem Bereich 'Eine Welt/Solidarität', während 'Menschenrechts- und Friedenserziehung' im Unterricht gar nicht thematisiert werden. Gymnasien und Gesamtschulen integrieren im Unterricht vor allem das 'Interkulturelle Lernen'

¹⁵¹ Zur Auswertung wurden außerdem Kategorien gebildet, die zwei Prinzipien gleichzeitig berücksichtigen. Da die Ergebnisse nicht auffällig waren, werden sie nicht in die Tabelle aufgenommen, sondern nur im Fließtext thematisiert. Die kompletten Werte finden sich in Anhang I.

und – an zweitem Rangplatz bei den Gymnasien – die 'Menschenrechts- und Friedenserziehung'. An den Gesamtschulen bleibt die Schwerpunktsetzung auch außerhalb des Unterrichts erhalten, während sich außerschulische Aktivitäten an den Gymnasien den Prinzipien 'Eine Welt/Solidarität' und 'Bildung für nachhaltige Entwicklung' widmen. Letzteres wird insbesondere an den Berufsschule in den Unterricht integriert, während die außerschulischen Veranstaltungen und Aktionen zu den Prinzipien 'Eine Welt/Solidarität' und 'Menschenrechts- und Friedenserziehung' stattfinden. Folgende Darstellung der Schulform-Prinzipien-Relation berücksichtigt die eindeutigen Schwerpunktsetzungen.

		Prinzip			
		Interkulturelles Lernen	Eine Welt/Solidarität	Menschenrechts-/Friedenserziehung	Bildung für nachhaltige Entwicklung
Schulform	Grundschule	4	5	0	4
	Mittelschule	2	4	2	3
	Gymnasium	15	4	11	10
	Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe	6	3	6	2
	Berufsschule	0	2	2	4

Abb. 37: Umsetzung der Prinzipien im Unterricht nach Schulformen im Berichtsjahr 2005/2006

		Prinzip			
		Interkulturelles Lernen	Eine Welt/Solidarität	Menschenrechts-/Friedenserziehung	Bildung für nachhaltige Entwicklung
Schulform	Grundschule	2	4	2	2
	Mittelschule	4	2	0	3
	Gymnasium	11	12	5	12
	Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe	6	3	4	3
	Berufsschule	1	2	2	1

Abb. 38: Umsetzung der Prinzipien außerhalb des Unterrichts nach Schulformen in 2005/2006

Um konkrete Aussagen zur Art der Schwerpunktsetzung der UNESCO-Arbeit machen zu können, wurden die Angaben den folgenden Kategorien, die sich an den in Kapitel 2 erarbeiteten Prinzipien orientieren, zugeordnet.¹⁵²

¹⁵² Zum Verfahren der Kategorisierung von Daten siehe Kapitel 4.1.3.

1. Unterrichtsmethode zum Themenbereich, bspw. Projekt,¹⁵³ Stationsarbeit, Werkstattunterricht
2. Thema im Unterricht ohne Spezifizierung der Methode
3. Projektwoche, Projekttag
4. Ausstellungen, Plakate
5. Solidaritäts-/Spendenaktionen, Solidaritätsmarsch
6. Integration der Prinzipien im Schulalltag (z.B. Schulschlichter, Schülerrat,...)
7. Außerschulische und für die Öffentlichkeit offene Veranstaltungen, Konzerte
8. Vorträge, Berichte von Experten, Gäste, Begegnungen
9. Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern
10. Lehrerfortbildungen, kollegiumsinterne Veranstaltungen
11. Ausflüge, Besuche außerschulischer Lernorte, Fahrten

Die Auswertung der Kategorien zeigt, dass sich die Angaben zu allen Prinzipien im Wesentlichen darauf beschränken, dass ein bestimmtes Thema, welches im Unterricht behandelt wurde, genannt wird. Gemäß den Grundsätzen variieren die Angaben; so ergänzen die Schulen bezüglich des 'Interkulturellen Lernens', der 'Menschenrechts-/Friedenserziehung' und der 'Bildung für nachhaltige Entwicklung' häufig eine angewandte Unterrichtsmethode, wie bspw. das Stationenlernen. Zu 'Eine Welt/Solidarität' wird oft eine Spendenaktion genannt, die die Schule realisiert hat. Trotz der Betonung der Lehrerrolle im UNESCO-Konzept (Kap. 2.1.3.7) werden kaum Fortbildungen besucht. In allen Berichtsjahren werden ähnliche Ergänzungen zu den Prinzipien gemacht. Nachstehende Tabelle fasst die meist genannten Kategorien zusammen.¹⁵⁴

¹⁵³ Das 'Projekt' meint – als Grundform des Unterrichts – „die handelnd-lernende Bearbeitung einer konkreten Aufgabenstellung/eines Vorhabens mit dem Schwerpunkt der Selbstplanung, Selbstverantwortung und praktischen Verwirklichung durch die SchülerInnen“ (Gudjons, 2006, 252).

¹⁵⁴ Zur Auswertung wurden außerdem Kategorien gebildet, die zwei Prinzipien gleichzeitig berücksichtigen, so dass die Prozentangaben nicht genau einhundert Prozent ergeben. Da die Ergebnisse nicht auffällig waren, werden sie nicht in die Tabelle aufgenommen, sondern nur im Fließtext thematisiert. Die komplette Kategorisierung findet sich in Anhang K.

		Prinzip			
		Interkulturelles Lernen	Eine Welt/Solidarität	Menschenrechts-/Friedenserziehung	Bildung für nachhaltige Entwicklung
Kategorie	Unterrichtsmethode	69/88/141	28/50/61	55/94/94	132/119/155
	Thema im Unterricht	179/235/177	117/144/124	171/198/208	204/175/191
	Projekttag	13/21/21	9/14/33	23/24/32	51/23/34
	Spendenaktionen	5/11/15	47/103/121	19/31/21	3/9/7
	Integration im Schulalltag	13/46/45	16/23/26	38/48/64	45/32/48
	Außerschulische Lernorte	49/71/88	5/10/24	33/42/50	21/41/85

Abb. 39: Schwerpunktsetzung der UNESCO-Arbeit nach Kategorien im Zeitraum 2003 bis 2006

Viele ergänzende Informationen zur 'Menschenrechts- und Friedenserziehung' geben Aufschluss über die Arbeit an den Schulen. Es wurde stets an dritter Stelle auf eine Integration im Schulalltag verwiesen, z.B. durch die Ausbildung von Streitschlichtern. Wenngleich die Schwerpunktsetzung nicht im Bereich der 'Menschenrechts- und Friedenserziehung' liegt, ergänzen die Schulen hierzu die meisten Erläuterungen, die über eine Thematisierung im Unterricht hinausgehen. Außerschulische Kooperationspartner, z.B. Amnesty International, werden überwiegend zugunsten dieses Prinzips eingebunden. Es wurden verschiedene Exkursionen, z.B. zu Konzentrationslagern aufgelistet.

Der Einfluss der 'Internationalen Projekttag' ist deutlich zu erkennen. 2003/2004 geben 51 Schulen an, einen Projekttag im Sinne der 'Bildung für nachhaltige Entwicklung' veranstaltet zu haben. Hierbei wird es sich in den meisten Fällen um den 'Internationalen Projekttag' „Lebenselixier Wasser – Probleme, Konflikte, Chancen“ handeln. Der Bereich der 'Bildung für nachhaltige Entwicklung' wird zwar engagiert umgesetzt, bezieht sich aber zum größten Teil auf Umweltbildung, wozu Schulhofgestaltungen, Wasser- und Energieprojekte gehören. Der Aspekt der Nachhaltigkeit müsste stärker integriert werden. Die Darstellung verdeutlicht, dass die Schulen verschiedene Präferenzen in der Realisierung der Prinzipien haben. Außerschulische Lernorte und Experten werden insbesondere mit Bezug auf das 'Interkulturelle Lernen' aufgesucht, während die Integration einer 'Bildung für nachhaltige Entwicklung' im Schulalltag einfacher zu sein scheint, bspw. durch Mülltrennaktionen.

Dass die Schulen direkt auf Zeitgeschehnisse reagieren, zeigt der signifikante Anstieg an Solidaritätsaktionen nach der Tsunami-Katastrophe im Dezember 2004. Gab es für den Berichtszeitraum 2003/2004 47 Zuordnungen in diese Kategorie, verdoppelt sich der Wert im folgenden Jahr auf 103 Nennungen. Die hohe Welle der Solidarität im Netzwerk der UNESCO-Projektschulen ebbt auch ein Jahr später nicht ab (121 Nennungen). Dass die Betonung von 'Eine Welt/Solidarität' in diesen Jahren steigt, ist symptomatisch für das Verständnis dieses Prinzips. Statt von Projektarbeit wird in der Regel von Spendenaktionen berichtet. Dieser Bereich ist ausbaufähig.

5.4 Zusammenfassende Auswertung der Jahresberichte

Durch die Auswertung der Jahresberichte können folgende empirisch gestützte Aussagen über das deutsche Netzwerk der UNESCO-Projektschulen gemacht werden (**Zwischenergebnis 11**):

Anzahl der Schulen im ASP-net	177 Schulen
Wachstumsrate des ASP-nets	5% pro Jahr
Dauer der Anerkennung zur UPS	Nach 4 Jahren als mitarbeitende Schule
Orte der UNESCO-Projektschulen	In 131 Orten in allen Bundesländern, von denen $\frac{3}{4}$ über 20.000 Einwohner haben
Anzahl der Schüler im ASP-net	ca. 110.000 Schüler, 1% aller Schüler der BRD
Angaben zu den Schulformen im ASP-net	17 verschiedene Schulformen, überwiegend Gymnasien
Privatschulen im ASP-net	22 (11% aller UNESCO-Projektschulen in Deutschland)
Durchschnittliche Größe der UPS	721 Schüler, 29 Klassen à 25 Schüler
UNESCO-Projektschulen mit fixiertem Leitbild oder Schulprogramm	Weniger als 60% der deutschen UNESCO-Projektschulen
Besonderes Unterrichtsangebot	Überwiegend sprachliche Ausrichtung
Ganztagsschule	Ca. 30% der Schulen, überwiegend Gesamtschulen
Umsetzung der Prinzipien	Überwiegend in Klasse 9, überwiegend außerhalb des Unterrichts durch AGs
„Öffnung zur schulübergreifenden Zusammenarbeit und Projektkultur“	Im und außerhalb des Unterrichts insbesondere durch Menschenrechts- und Friedenserziehung
„Öffnung der Schule“	In 30% aller AGs sind Erziehungsberechtigte. Geringer Anteil an 'sonstigen Personen'
Projektarbeit	Überwiegend außerhalb des Unterrichts, entsprechend der Projektstage
Lebenslanges Lernen	Methodentraining wird kaum erwähnt

Abb. 40: Empirisch gestützte Aussagen zum deutschen ASP-net¹⁵⁵

¹⁵⁵ Es handelt sich hierbei um die Hauptergebnisse der Studie. Die Werte entsprechen den Ergebnissen des Berichtsjahres 2005/2006.

Eine weitere erkenntnisleitende Fragestellung beschäftigte sich mit der Umsetzung der Vorgaben der UNESCO (Kap. 2) im deutschen Netzwerk der UNESCO-Projektschulen.

Zwischenergebnis 12: Aus Abbildung 38 lässt sich eine Kluft zwischen der Programmatik und der Praxis im Netzwerk der deutschen UNESCO-Projektschulen nachweisen. Folgende Defizite bestehen:

- Integration aller Schulformen im Netzwerk
- Dauer der Wartezeit bis zur Ernennung zur 'Anerkannten UNESCO-Projektschule'
- Entwicklung eines Schulprogramms
- Umsetzung der Prinzipien der UNESCO-Projektschulen
- Integration von Projektarbeit
- Berücksichtigung von allen Schulseitigen in den AGs
- Besuch von Fortbildungen zu den Prinzipien der UNESCO-Projektschulen

Einige Punkte werden im Folgenden explizit diskutiert:

Zwischenergebnis 13: Angesichts des Anspruches, ein Netzwerk für alle Schulformen und -stufen zu sein (Kap. 2.2), besteht Handlungsbedarf: Gymnasien und Institutionen, die die Sekundarstufe II anbieten, sind überrepräsentiert (Kap. 5.3.1.1). Die elitäre Ausrichtung hat historische Wurzeln, da der Aufruf zur Teilnahme am Projekt zunächst nur an allgemeinbildende höhere Schulen und an Institutionen der Lehrerbildung gerichtet war (Kap. 2.2.1). Auch Jahrzehnte später sind nur zehn Prozent der UNESCO-Projektschulen Grundschulen. Die Empfehlungen sollten stärker auf die Primarstufe ausgerichtet werden, um diesen Anreize zur verstärkten Mitarbeit zu geben.

Das Netzwerk sollte verstärkt 'Good-practice'-Beispiele präsentieren und damit die anderen Schulen motivieren, ähnliche Projekte oder Strukturen zu installieren.

Zwischenergebnis 14: Der Aspekt der Öffentlichkeitsarbeit muss stärker in den Fokus gerückt werden. Wenngleich die Schulen in der lokalen Presse relativ präsent sind, wird das 'forum' oder auch eine eigene Homepage als Multiplikationsinstrumente nicht genügend genutzt. Somit schließt sich die vorliegende Studie der Einschät-

zung an, dass die positiven Ansätzen der UNESCO-Projektschulen stärker auf andere Schulen übertragen werden sollten (Schermer, 1984).

Weitere Kritikpunkte am ASP-net konnten geklärt werden:

- **Zwischenergebnis 15:** Der Vorwurf an das Netzwerk, eine elitäre Einrichtung zu sein (Kap. 2.2.5), kann nicht eindeutig bestätigt werden. Der Anteil an Privatschulen ist ebenso wenig auffällig wie die Größe der Schulen. Der Anteil an Gymnasien stützt diese Kritik hingegen.
- Die Kritik, dass die Lernziele des Programms weitgehend kognitiv wären und es vornehmlich einen Appellcharakter besäße (Kap. 2.2.5), lässt sich durch die Auswertung der Klassen und durch die Kategorisierung der Schwerpunkte der UNESCO-Arbeit bestätigen (Kap. 5.3.3.4). Sie legen die Vermutung nahe, dass es den Schulen grundsätzlich schwer fällt, die UNESCO-Prinzipien über die thematische, rationale Auseinandersetzung hinaus im Schulleben zu integrieren. Dieses könnte ein Grund dafür sein, dass die Umsetzung vor allem mit älteren Schülern stattfindet, denn auch andere Forschungsarbeiten zeigen, dass die Umsetzung des Globalen Lernens in der Primarstufe schwierig zu sein scheint. Bei Projekten, in denen jüngere Schüler involviert sind, handelt es sich häufig um Solidaritätsaktionen, für die sie bspw. Spendenläufe absolvieren (Kap. 5.3.3.4).

Zwischenergebnis 16: Die Auseinandersetzung mit den UNESCO-Prinzipien ist überwiegend rational und findet auf thematischer Ebene statt.

Zwischenergebnis 17: Die Forderung, einen Platz für die UNESCO-Arbeit im allgemeinen Lehrplan zu installieren, bleibt weiter aktuell (Lachs, 1975, 22).

Die Umsetzung des UNESCO-Bildungskonzepts scheint von folgenden Faktoren abzuhängen:

'Integrierte Gesamtschulen' sind im ASP-net im Vergleich zum bundesdeutschen Durchschnitt überproportional stark vertreten (Kap. 5.3.1.1). Überwiegend von ihnen wurden Angaben zum Ganztagskonzept gemacht. Da auch andere Untersuchungen nachweisen, dass Gesamtschulen häufig Ganztagschulen sind, ist es schwer zu

entscheiden, ob es mit dem zeitlichen Rahmen zusammen hängt, dass diese die Vorgaben der UNESCO einfacher realisieren können oder ob sie reformfreudiger sind und ihr Gesamtkonzept mehr pädagogische Freiheit gewährt. Im Laufe der Untersuchungen nahm die Anzahl der Schulen, die Angaben zum Ganztagsbetrieb machen, zu, so dass die Auswertung von 2006 zeigt, dass etwa ein Drittel aller UNESCO-Projektschulen Ganztagschule sind bzw. sich diesbezüglich im Antragsverfahren befinden (Kap. 5.3.2.4). Über die Hälfte der Ganztagschulen haben eine UNESCO-AG (Kap. 5.3.3.2).

Zwischenergebnis 18: Ganztagschulen fällt es einfacher, das UNESCO-Bildungskonzept umzusetzen.

Die Integration spezieller Unterrichtsmethoden sowie eines interdisziplinären und multiperspektivischen Ansatzes erfordert Fähigkeiten von der Lehrkraft, die erst seit Kurzem in der Lehrerbildung ihre Berücksichtigung finden. Sollte die geringe Nennung eines methodischen Ansatzes bezüglich der Umsetzung der Prinzipien u.a. mit einem Defizit auf Seiten der Lehrerschaft begründet sein, sollten die Schulen den Punkt der Fortbildung stärker in ihr Konzept einbinden. In allen drei Berichtsjahren nimmt das Thema Fortbildungen bei allen vier Prinzipien den letzten Rangplatz ein (Kap. 5.3.3.4). Dabei betonen sowohl der Faure- als auch der Delors-Bericht die Bedeutung der Lehrkraft im Lernprozess der Schüler und fordern gleichzeitig eine stärkere Schülerzentrierung (Faure et al., 1973, 180f./Kap. 2.1.3.3 sowie UNESCO-Kommission, 1997a/Kap. 2.1.3.7). Um die Synergieeffekte zu nutzen und die Schulen auf die Möglichkeiten von Weiterbildungen aufmerksam zu machen, sollte die Integration von Institutionen der Lehrerbildung in das Netzwerk wieder ins Auge gefasst werden.¹⁵⁶

Zwischenergebnis 19: Die UNESCO-Projektschulen müssen den Punkt der Lehrerfortbildung stärker fokussieren.

Die Festlegung von Fächern, Lernzeiten und Lerninhalten, wie sie sich im neunzehnten Jahrhundert manifestierte (Kap. 3.2), erschwert die Umsetzung der UNESCO-Prinzipien. Schwierigkeiten, die ganzheitlichen Vorgaben in den festen Rahmen des staatlichen Bildungssystems zu integrieren, zeigen sich bspw. an der Wahl der Fächer, die die UNESCO-Arbeit tragen. Gemeinschaftskunde, Erdkunde, Geschichte

¹⁵⁶ Beispielsweise war die pädagogische Hochschule Lüneburg eine UNESCO-Projektschule.

und die Fremdsprachen gelten als klassische Fächer, in denen UNESCO-Themen anzusiedeln sind (Kap. 2.2.3). Die Auswertung der Jahresberichte zeigt, dass diese Fächer zwar ebenso wie auch das Unterrichtsfach Deutsch genannt werden, aber dass das Unterrichtsfach Religion durchgehend stärker auf die Prinzipien 'Interkulturelles Lernen', 'Eine Welt/Solidarität' und 'Menschenrechts- und Friedenserziehung' ausgerichtet wird (Kap. 5.3.3.4). Es wird angenommen, dass die diesem Fach konstatierte Flexibilität und sein geringer Noten- und Lehrplandruck Gründe für die Bevorzugung sind. 'Bildung für nachhaltige Entwicklung', dessen fächerverbindender Ansatz wiederholt im Konzept der UNESCO betont wird (bspw. KMK/UNESCO-Kommission, 2007, 4), findet fast ausschließlich im naturwissenschaftlichen Unterricht statt. Der Bereich des jahrgangs- und fächerübergreifenden Arbeitens ist allgemein ausbaufähig (Kap. 2.2.3). Vierzehn Prozent der Projekte und Aktionen bezüglich der UNESCO-Schwerpunkte werden interdisziplinär und ein Prozent jahrgangsübergreifend umgesetzt (Kap. 5.3.3.4). Dass gerade Grundschulen dieser Forderung nachkommen, kann mit der Art ihrer UNESCO-Arbeit, die zu großen Teilen außerhalb des Unterrichts stattfindet und z.B. aus Solidaritätsveranstaltungen besteht, zusammenhängen (Kap. 5.3.3.4).

Zwischenergebnis 20: Staatliche Vorgaben erschweren die Umsetzung des UNESCO-Bildungskonzepts, z.B. durch die starre Festlegung der Fächer.

Der von deutscher Seite bestehende Anspruch an die UNESCO, eine Chance für die Erneuerung des Bildungswesens zu sein (Kap. 2.1.2.4), wird teilweise eingelöst; elf Prozent der Schulen sind außerhalb des ASP-nets anerkannte Modellschulen, die überwiegend reformpädagogisch arbeiten. Allerdings unterstützt dieser Wert die Annahme, dass das Netzwerk an sich wenig innovative Impulse gibt (Kap. 2.2.5). Die Modellschulen haben ihr Konzept nicht durch das Netzwerk entwickelt, sondern sehen ihre Ideale in diesem gespiegelt und treten wahrscheinlich aus diesem Grund bei. Die reputationsträchtige Auszeichnung einer internationalen Organisation wie der UNESCO stellt ein öffentlichkeitswirksames Qualitätslabel dar.

Zwischenergebnis 21: Reformpädagogisch arbeitende Schulen finden ihre Ideale im ASP-net wieder.

Zwischenergebnis 22: Das ASP-net ist eher ein ideeller Überbau als Impulsgeber.

Es wurden Korrelationen zwischen der längeren Wartezeit bis zur Anerkennung als UNESCO-Projektschule und dem Anteil der Schulen, die keinen Jahresbericht abgegeben haben, festgestellt.

Zwischenergebnis 23: Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Regionalkoordinator und der Arbeit der jeweiligen UNESCO-Projektschulen (Kap. 5.3.1.4).

Der Erfolg der Einflussnahme der UNESCO durch inhaltliches Input wurde durch die Kategorisierung der Arbeit im und außerhalb des Unterrichts nachgewiesen; es konnte eine Verbindung zwischen der thematischen Schwerpunktsetzung in den Schulen und den 'Internationalen Projekttagen' (Kap. 2.2.3) hergestellt werden. Die Kategorisierung wies eine weitere Einflussnahme durch die Bundeskoordination bzw. der aktuellen Geschehnisse nach (Kap. 5.3.3.4).

Zwischenergebnis 24: Die Bundeskoordination nimmt Einfluss auf die inhaltliche Arbeit der UNESCO-Projektschulen (Kap. 5.3.3.4).

Die nationalen und internationalen Kontakte zu anderen UNESCO-Projektschulen birgt Aufforderungscharakter. Denn obwohl jede Schule im Durchschnitt vier Schulpartnerschaften pflegt, ist der Anteil an weltweiten Kontakten zwischen UNESCO-Projektschulen mit unter zehn Prozent sehr gering. Dieses Ergebnis stellt das Netzwerk als internationales Netzwerk und Schulprojekt zur Disposition und steht konträr zu seiner Gründungsintention (Kap. 2.2.1). Andere internationale Programme, wie das Comenius-Projekt, werden allerdings oft genannt. Bei den Kontakten zu deutschen Schulen hingegen handelt es sich bei über der Hälfte um UNESCO-Projektschulen, die in der Regel aus dem eigenen Bundesland stammen. Hier scheinen die kurzen Wege die Zusammenarbeit zu fördern. Der pragmatische Aspekt spielt auch bei den internationalen Partnerschaften eine Rolle; so konnte nachgewiesen werden, dass der Vorteil einer direkten Nachbarschaft von Grenzstädten und auch -bundesländern genutzt wird (Kap. 5.3.3.3).

Zwischenergebnis 25: Schulpartnerschaften werden überwiegend in direkter Nachbarschaft gefunden. Das ASP-net wird zu wenig für den internationalen Austausch genutzt. Die geforderte Netzwerkarbeit sollte intensiviert werden.

Einige Ergebnisse legen die Vermutung nahe, dass das Netzwerk zu wenig evaluiert

wird. Fragwürdig erweist sich die Tatsache, dass eine Auflage für die Teilnahme am Netzwerk, das Entwickeln eines Schulprogramms, nur von deutlich weniger als zwei Drittel der Schulen¹⁵⁷ erfüllt wird (Kap. 5.3.2.1). Die Kategorisierung der Schwerpunkte der UNESCO-Arbeit verdeutlicht den Stellenwert einer systematischen Auswertung der Jahresberichte. Während die Bundeskoordination davon ausgeht, dass 'Interkulturelles Lernen' – sowohl im als auch außerhalb des Unterrichts – in allen Fächern stattfindet, zeigte die statistische Analyse – wie dargestellt –, dass sich die Integration dieses Prinzips nicht von der anderer Prinzipien unterscheidet.

Zwischenergebnis 26: Die systematische Auswertung der Jahresberichte ist elementar.

Die empirische Auswertung der Jahresberichte lässt erste Antworten auf die erkenntnisleitenden Fragen zu. Der Kluft zwischen der Programmatik und der Praxis muss weiter nachgegangen werden. Außerdem müssen die unterstützenden Rahmenbedingungen zur Realisierung des UNESCO-Bildungskonzepts herausgearbeitet werden. Der Vorwurf, ob es sich bei dem ASP-net eher um eine Verbindung einzelner Lehrer und nicht von Schulen handelt (Junod, 1975, 75), konnte durch die statistische Auswertung nicht eindeutig geklärt werden. Das gelingt am ehesten anhand von Einzelfallstudien. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung dienen diese der Illustrierung des bisherigen Diskurses.

¹⁵⁷ 43,8/46,4/54,8 Prozent der Schulen gaben in den einzelnen Berichtsjahren an, ein Schulprogramm zu haben.

*Pas une juste image,
juste une image!*

Jean-Luc Godard, 1969

6 Die Einzelfallstudien ausgewählter UNESCO-Projektschulen Deutschlands

Die Auswertung der Jahresberichte wird durch die Phänomenologie¹⁵⁸ von vier Schulen ergänzt, die bei der Dokumenten- und Jahresberichtsauswertung sowie im Gespräch mit dem Bundeskoordinator der UNESCO-Projektschulen auffielen und vom unmittelbaren Eindruck her 'schulische Qualität im Sinne der UNESCO' (Kap. 2) repräsentieren. Die Schulen haben Modellcharakter und vertreten einen innovativen Anspruch, was einen Untersuchungsaspekt dieser Dissertation darstellt. Bei der Darstellung geht es um die Präsentation erfolgreicher Modelle, Methoden und praktischer Konzepte bezüglich einer 'Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft', somit handelt es sich im weiteren Sinne um Einzelfallstudien der UNESCO-Projektschulen für 'Globales Lernen'. In dieser Untersuchung werden insbesondere Lehrkräfte berücksichtigt, da ihnen ein hohes Maß an Handlungsspielraum innerhalb der Schulpraxis zugeschrieben wird. Durch Interviews mit den Praktikern kann eine wichtige Komponente des Konzepts zur 'Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft' entwickelt werden, da eine qualitative Rekonstruktion der 'Subjektiven Theorien' der Lehrkräften eine Annäherung an die konkrete pädagogische Ausgestaltung des Bildungsauftrags der UNESCO-Projektschulen ermöglicht.

Der qualitative Teil der empirischen Untersuchung bezieht sich auf Momentaufnahmen im Forschungszeitraum Herbst 2007 bis Frühjahr 2008, die explorative Vorstudie wurde im Sommer 2006 durchgeführt. Forschungstheoretisch wird eine flexible, methodenplurale kontextbezogene Strategie verfolgt, die sowohl in Kapitel 4 als auch

¹⁵⁸ Der Begriff der Phänomenologie wurde bewusst gewählt, um an die vorrangige Stellung der Gegenstandsbeschreibung in der Phänomenologie zu erinnern. „Zu den Sachen selbst! war das Schlagwort Husserls, mit dem er einer von Traditionen, Ideologien, Lehrmeinungen vorgeprägten Tatsachenerfassung entgegentreten wollte“ (Mayring, 2002, 21). Im Rahmen dieser Studie verdeutlicht der Begriff 'Phänomenologie' einerseits, dass es um die Beschreibung eines Komplexes und proklamiert andererseits, dass sich die Untersuchung an den vier Stufen Husserls, der „phänomenologischen Reduktionsmethode“, orientiert. Das bedeutet, dass sich dem Untersuchungsgegenstand ohne biographisch und historisch bedingte Vorurteile zu nähern ist und dass die Urteilsfindung unabhängig von der äußeren Welt geschieht. Die spätere Darstellung der Beobachtungen versucht, verbindende Elemente herauszuarbeiten und „die idealen Phänomene des reinen Bewusstseins“ freizulegen (Preglau, 2001, 396ff.).

im folgenden Abschnitt erläutert wird. Eine Erhebung von Daten jeglicher Art zu wissenschaftlichen Zwecken an Schulen bedarf der Genehmigung durch die zuständigen Ministerien der Bundesländer (exemplarisch hierfür: Senatsverwaltung für Bildung, 2004, 68). Von diesen wurden der Interviewleitfaden, der Beobachtungsbogen für die Unterrichtshospitationen sowie eine Kurzbeschreibung des Vorhabens mit Zeitplan und einer Aufstellung der zu interviewenden Schulseitigen geprüft (siehe Anhang L und M). Außerdem wurde dem Antrag ein Empfehlungsschreiben des betreuenden Professors sowie ein Lebenslauf der Wissenschaftlerin beigelegt. Die Genehmigungen wurden ohne weitere Auflagen erteilt.

6.1 Die Rekonstruktion der Untersuchungsmethode

Bei den Einzelfallstudien handelt es sich um sogenannte kleine Schulstudien, bei denen sich der Forscher – anders als bei ethnomethodologisch orientierten Vorhaben – nur wenige Tage an der Schule aufhält. Die Einzelfallstudie, eine Methode der qualitativen Sozialforschung, wurde gewählt, da die Beschreibung von „innen heraus“ Abläufe und Strukturmerkmale berücksichtigen sollte (Flick et al., 2000b, 14; außerdem Mayring, 2002, 41ff.). Um ein möglichst ganzheitliches Bild des komplexen Konzepts zu zeichnen, werden drei qualitative Methoden kombiniert, die Dokumenten- und die Interviewanalyse sowie Beobachtungen des Unterrichts- und Schulgeschehens¹⁵⁹ nach dem Prinzip der Kommunikativen Sozialforschung, was bedeutet, dass der Forschungsprozess kommunikativ gestaltet wird. Diese Kombination ist offen für individuelle Besonderheiten jeder Schule, um so viele Variablen wie möglich zu berücksichtigen und die Interpretationsansätze des Bildungskonzepts der UNESCO auf der Schulebene festzustellen.

Die Feldstudie ist mehrperspektivisch angelegt. Die Untersuchungseinheit ist nach Lamnek ein Aggregat von Personen, ein soziales Aggregat (Lamnek, 2005, 28ff.). Es werden direkt beteiligte und nicht direkt beteiligte Personen, Schulleitung, Lehrkräfte,

¹⁵⁹ Es handelt sich um teilnehmende Beobachtungen, wobei die Forscherin „gegenüber dem Feld keine antiseptische Distanz bewahren [kann]: Sie nimmt teil, auch wenn sie nur beobachtet. Sie tritt in einen Kommunikationsprozesse ein“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2008, 58). „Forschung wird als Interaktionsprozess aufgefasst, in dem sich Forscher und Gegenstand verändern“ (Mayring, 2002, 32). Es wird als Vorteil gesehen, Teil der natürlichen Lebenssituation zu sein, um stärker die Innenperspektive erfassen zu können. Der halbstrukturierte Beobachtungsbogen fasst zusammen, was im Forschungsprozess beobachtet werden soll, gewährt der Forscherin aber eine größtmögliche Freiheit (Anhang M, Ausführungen dazu vergleiche Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2008, 63ff.). Eine quantitative Auswertung findet nicht statt.

unter diesen die Koordinatoren der UPS-Arbeit und außerschulische Kooperationspartner der Schulen befragt. Im Gegensatz zur ersten Fallstudie wurde in den weiteren Case Studies darauf verzichtet, Interviews mit der Schülerschaft, ihren Erziehungsberechtigten und den außerschulischen Kooperationspartnern zu führen, um den Datensatz entsprechend der Fragestellung sinnvoll zu reduzieren.¹⁶⁰ Kritiker werden anmerken, dass die allseits geforderte Schülerorientierung fehlt. Dieser Schritt wird damit gerechtfertigt, dass der Schwerpunkt der Untersuchung auf der Diskrepanz zwischen Programmatik und der Praxis der UNESCO-Projektschulen liegt. Es sollen insbesondere die personalen und strukturellen Voraussetzungen für die Umsetzung des Konzepts dieser Schulen dargestellt werden. Für diesen Schritt sind die Schülereinschätzung, ihre Erwartungen und ihre Zufriedenheit nicht hilfreich (Klieme/Rakoczy, 2003). Allerdings könnte aus dieser Untersuchung ableitend eine Folgestudie mit einer Forschungsfrage geplant werden, die die Schülerperspektive in den Mittelpunkt stellt.

Zur Wirkung der Arbeit der UNESCO-Projektschulen Deutschlands, zur Wahrnehmung und Bewertung dessen durch die Schülerschaft wird auf die Studie von Klaus Wild¹⁶¹ sowie dem 'Report of the Global Review of the UNESCO associated schools project' von Davies et al. verwiesen (Wild, 2004; Davies et al., 2003a). Ergebnisse im Rahmen der Forschungsfrage der vorliegenden Studie wurden dankenswerterweise zur Verfügung gestellt (Kap. 2.2.5).

6.1.1 Das Forschungsziel

In diesem Kapitel wird die Interpretation der Jahresberichtsauswertung durch Einzelfallanalysen gespiegelt.¹⁶² Die quantitativen Ergebnisse – z.B. die deutliche Überpräsenz an Gymnasien – werden auf diese Weise weiter untersucht und durch mögliche Kausalitätszuschreibungen gedeutet. Über die Einzelfallstudien werden Informatio-

¹⁶⁰ In dieser Studie wird die Umsetzung der UNESCO-Prinzipien an den UNESCO-Projektschulen untersucht. Da die Lehrkräfte Handlungsträger des pädagogischen Konzepts sind, werden sie in das Zentrum der Studie gestellt.

¹⁶¹ Unter der Leitung von Dr. Klaus Wild findet seit 2004 eine Untersuchung zur Konzeption zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an UNESCO-Projektschulen statt. Der Schwerpunkt liegt auf der 'Wahrnehmungsorientierten Schulentwicklung', für die Lehrkräfte, Schüler und Eltern befragt werden (Wild, 2004).

¹⁶² Der hohe Faktor der Subjektivität wird durch die Auswertung der Jahresberichte relativiert.

nen über die Lehrkräfte und die Schülerschaft (z.B. ihre ethnische Zusammensetzung) sowie organisatorische und strukturelle Besonderheiten der Schule ergänzt. In erster Linie werden aber die Angaben aus den Jahresberichten in einen Kontext gesetzt und am Schulleben veranschaulicht. Hierfür wird explizit auf die Projekte, die im Jahresbericht genannt werden, eingegangen¹⁶³ und der Aspekt der methodischen und strukturell-organisatorischen Umsetzung der Prinzipien des ASP-nets ausführlicher untersucht. Die Strategien der Inklusion und der Förderung der Identitätsbildung werden auf der konkreten Schulebene, sei es im strukturellen, personenbezogenen oder didaktischen Bereich, herausgestellt.¹⁶⁴

Die Untersuchung berücksichtigt nicht die Ergebnisse schulischen Lernens, wie es in vielen quantitativen Untersuchungen stattfindet (z.B. PISA), sondern will Licht in die „black-box“ des Schulalltags bringen und zeigen, was an vorbildlichen Schulen konkret geschieht.

„Nach dem Schema des INES-Projektes stehen also *Prozessmerkmale* des Bildungswesens als Qualitätskriterien und nicht *Wirkungen* im Sinne von Leistungen oder Einstellungen der Schüler im Vordergrund. Nicht was man von außen und im Vorbeigehen an Schulen sieht oder was auf dem Papier in der Form von Gesetzestexten steht, wird hier betrachtet, sondern was innerhalb geschieht, *wie Schulehalten alltäglich aussieht*“ (Fend, 1998, 19).

Durch ein induktives Vorgehen wird später versucht, von den konkreten Einzelschulen zu abstrakten Bewertungen des ganzen Systems, zur Darstellung der Diskrepanz zwischen Programmatik und Praxis, zu kommen. In erster Linie geht es aber um eine Illustrierung des theoretischen Diskurses und nicht um eine Hypothesenprüfung oder hermeneutisch angelegte Fallrekonstruktion.¹⁶⁵ Die Ergebnisse aus dem ersten Teil der Empirie zeigten, dass die Ideen der programmatischen Schriften der UNESCO unterschiedlich und selektiv umgesetzt wurde. Insbesondere die empirische Rekonstruktion der 'Subjektiven Theorien' der an der UNESCO-Projektschule Agierenden

¹⁶³ Die Bedeutung von Projektarbeit für die 'Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft' wurde in Kapitel 2 und Kapitel 3 herausgearbeitet.

¹⁶⁴ Die Projekte der Schulen sind nicht Gegenstand der Fragestellung. Eine Evaluation einzelner Projekte kann nicht erfolgen.

¹⁶⁵ Die Arbeit grenzt sich somit von den Anforderungen einer empirisch-analytische Erziehungswissenschaft, wie ihn Brezinka favorisiert, ab, indem er sagt, dass Wissenschaft nicht mit Tatsachen, sondern mit Problemen und Lösungsversuchen beginnt (Brezinka, 1971, 50).

wird Aufschluss über die reale Umsetzung der UNESCO-Prinzipien und über die unterstützenden Strukturen geben. Der Begriff der 'Subjektiven Theorien' wird zunächst explizit erläutert:

Exkurs: Die 'Subjektiven Theorien'

Der Begriff der 'Subjektiven Theorien' bezieht sich auf die Konzeptionen eines Individuums, die sein (alltägliches) Handeln bestimmen (Groeben et al., 1988, 17ff.). Zur begrifflichen Schärfung und methodischen Explikation hat 1988 die Forschergruppe Groeben et al. beigetragen, nachdem Dann et al. Untersuchungen über die „subjektiven Berufstheorien von Lehrern“ durchgeführt haben (König/Zedler, 2007, 156).

In der klassischen Definition werden unter 'Subjektiven Theorien'

„Kognitionen der Selbst- und Weltsicht als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur [verstanden], das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt“ (Groeben et al., 1988, 19).

Im Rahmen einer Studie wird also angenommen, dass der Interviewpartner über einen komplexen Wissensbestand zum Forschungsthema verfügt. Der Empirie zugänglich ist dieser, da es sich um relativ stabile, überdauernde und komplexe Kognitionen handelt, die „im Dialog-Konsens aktualisierbar und rekonstruierbar“ sind (Groeben et al., 1988, 22). „Dieser Wissensbestand enthält explizit-verfügbare Annahmen, die der Interviewpartner spontan auf offene Fragen äußern kann, und implizite Annahmen, für deren Artikulation er durch methodische Hilfe unterstützt werden sollte, weshalb hier verschiedene Typen von Fragen verwendet werden“ (Flick, 1995, 100). Subjektive Theorien sind für die Forschung interessant, da ihnen eine handlungsleitende Funktion unterstellt wird, so weist Dann den Zusammenhang zwischen 'Subjektiven Theorien' und erfolgreichem Handeln von Lehrkräften nach (u.a. Dann, 1994, 172). „Subjektive Theorien besitzen ähnliche strukturelle Eigenschaften wie wissenschaftliche Theorien. Insbesondere enthalten sie eine zumindest implizite Argumentationsstruktur (z.B. Wenn-dann-Beziehungen), wodurch Schlussverfahren ermöglicht werden“ (Dann, 1994, 166).

In der Erwachsenenbildung wird diese Theorie mit dem von Rolf Arnold geprägten Begriff der Deutungsmuster in Verbindung gebracht.

Er impliziert „die mehr oder weniger zeitstabilen und in gewisser Weise stereoty-

pen Sichtweisen und Interpretationen von Mitgliedern einer sozialen Gruppe [...], die diese zu ihren alltäglichen Handlungs- und Interaktionsbereichen lebensgeschichtlich entwickelt haben. Im einzelnen bilden diese Deutungsmuster ein Orientierungs- und Rechtfertigungspotential von Alltagsbeständen in der Form grundlegender, eher latenter Situations-, Beziehungs- und Selbstdefinition, in denen das Individuum seine Identität präsentiert und seine Handlungsfähigkeit aufrechterhält“ (Arnold, 1985, 23).

Der hier hergestellte Bezug zur Lebenswelt verdeutlicht den Zusammenhang zu dieser Studie und dem hier genutzten theoretischen Rahmen (vgl. Abb. 1). Zur Ermittlung und Explikation von Deutungsmustern gilt es in der Empirie sich „auf die Rekonstruktion und Erschließung der Perspektiven der einzelnen zu beziehen (vgl. u.a. Wahl u.a. 1976)“ (Arnold, 1985, 28f.). Diese Studie untersucht die Wirklichkeitsinterpretationen der Lehrkräfte an vier UNESCO-Projektschulen.

Ein Argument gegen das Forschungsprogramm 'Subjektiver Theorie' ist die Betonung des Dialog-Konsens, da „ein Forschungsgegenstand soweit als möglich unabhängig von bestimmten Forschungsmethoden zu definieren ist“ (König/Zedler, 2007, 157). Auch wenn die vorliegende Dissertation die klassische Forschungsmethodik der 'Subjektiven Theorien', das qualitative Interview, gewählt hat, relativiert der methodenplurale Zugang der Studie diesen Kritikpunkt.

6.1.2 Die Auswahlmethode

Neben den Berichterstattungen über die UNESCO-Projektschulen, z.B. im forum (Kap. 4.2.4) oder im vorliegenden Pressespiegel, sowie der persönlichen Einschätzung und Empfehlung des Bundeskoordinators dienen insbesondere die Jahresberichte als Kriterium für die Auswahl der vier zu untersuchenden Schulen. Die gezielte Auswahl orientiert sich insofern an Glasers und Strauss' Grounded Theory, an der Strategie des *theoretischen Samplings* (Glaser/Strauss, 1967, 53),¹⁶⁶ dass die Erhebung schon eng mit der Auswertung von Daten verknüpft ist¹⁶⁷ und eine „willkürliche,

¹⁶⁶ Glaser und Strauss beschreiben das Verfahren folgendermaßen: „Theoretisches Sampling bezeichnet den Prozess der Datensammlung zur Generierung von Theorien, wobei der Forschung seine Daten gleichzeitig sammelt, kodiert und analysiert und dabei entscheidet, welche Daten als nächste gesammelt werden sollten und wo sie zu finden sind, um seine Theorie zu entwickeln, während sie emergiert. Dieser Prozess der Datensammlung wird durch die emergierende Theorie kontrolliert“ (Glaser/Strauss, 1967, 45. Übersetzung aus: Flick, 1995, 82).

¹⁶⁷ Die bei Flick aufgezählten Merkmale eines theoretischen Samplings treffen in einigen Fällen nicht

gezielte Auswahl nach erkenntnistheoretischen Gesichtspunkten“ (Lamnek, 2005, 140) vorgenommen wurde. Das entscheidende Selektionskriterium war das Vorhandensein von Strukturen, welche die Umsetzung der Prinzipien der UNESCO-Projektschulen fördern und stützen. Die Fallauswahl für die Untersuchung muss – anders als bei der statistischen Stichprobenziehung – nicht repräsentativ für alle UNESCO-Projektschulen sein. Stattdessen wird im Prozess der Datenerhebung und -auswertung (in diesem Fall während der Jahresberichtsauswertung und jeweils nach den Fallstudien) nach dem Kriterium ausgewählt, ob neue Erkenntnisse zu erwarten sind, die die Theoriegenerierung unterstützen. Gemäß der Fragestellung, wie die Arbeit der UNESCO-Projektschulen aussieht, werden exemplarische UNESCO-Projektschulen vorgestellt. Die ausgewählten Schulen weisen eine hohe soziale und ethnische Heterogenität auf. Auffällig ist außerdem ein hohes Maß an innovativen Methoden, z.B. wurde eine besonders aktive Projektarbeit festgestellt oder die Arbeit der Schule wurde durch interessante Konzepte strukturell unterstützt. Nur eine aktive UNESCO-Arbeit konnte gewährleisten, dass an der Schule Lehrkräfte zu finden sind, die sich aktiv für die Prinzipien der UNESCO einsetzen. Beim Sampling wurde gleichzeitig darauf Wert gelegt, das Phänomen der 'Good-Practice' empirisch breit zu untersuchen und eine maximale Variation im Sample zu gewährleisten, so dass Schulen verschiedener Schulformen und verschiedener Bundesländer berücksichtigt wurden.¹⁶⁸ Schulformabhängige Konvergenzen, die schon in der Jahresberichtsanalyse auffielen, können so näher untersucht werden.

Die Auswahl sieht folgendermaßen aus:

1. Gymnasium. Ganztagschule.
Zeitraum der Untersuchung: Juni 2006
2. Hauptschule. Ganztagschule.
Zeitraum der Untersuchung: November 2007

zu, dazu gehören:

- „Umfang der Grundgesamtheit ist vorab unbekannt
- Merkmale der Grundgesamtheit sind nicht vorab bekannt
- Mehrmaliges Ziehen von Stichprobenelementen nach jeweils neu festzulegenden Kriterien
- Stichprobengröße vorab nicht definiert“ (Flick, 1995, 83).

¹⁶⁸ Alle Schulen stammen aus unterschiedlichen Bundesländern. Die Schulformen Grund-, Haupt- und Gesamtschule konnten ebenso wie das Gymnasium berücksichtigt werden. Die Auswahl dieser vier Schultypen ist exemplarisch für die deutsche Bildungslandschaft.

3. Bilinguales Gymnasium. Ganztagschule.
Eine der ersten UNESCO-Projektschulen in Deutschland.
Zeitraum der Untersuchung: Dezember 2007
4. Internationale, bilinguale Gesamtschule mit Primar- und Sekundarstufe.
Ganztagschule. Zeitraum der Untersuchung: Juni 2008

Schulform	Schwerpunkt der Projekte
Gymnasium	Interkulturelle Bildung, Demokratieerziehung
Hauptschule	Bildung für nachhaltige Entwicklung
Gymnasium	Menschenrechts- und Friedenserziehung Weltkulturerbe
Gesamtschule mit Primar- und Sekundarstufe	Menschenrechtserziehung, Eine Welt/Solidarität, Interkulturelle Bildung

Abb. 41: Schwerpunkt-Projekte in den Einzelfallstudien

Darüber hinaus stehen die einzelnen Schulen für verschiedene Handlungsebenen einer UNESCO-Projektschule (Kap. 2.2.2).

Schulform	Schwerpunktmäßige Handlungsebene: <i>Bildung durch...</i>
Gymnasium	... Öffnung zur schulübergreifenden Zusammenarbeit
Hauptschule	... Aktion und Partizipation
Gymnasium	... Öffnung und Aktion
Gesamtschule mit Primar- und Sekundarstufe	... Projektkultur, Partizipation und Aktion

Abb. 42: Berücksichtigte Handlungsebenen in den Einzelfallstudien

Die 'Säulen der Bildung' werden ebenfalls illustriert (Kap. 2.1.3).

Schulform	Schwerpunkt: Säulen der Bildung
Gymnasium	Lernen, zusammenzuleben
Hauptschule	Lernen, zu handeln
Gymnasium	Lernen, Wissen zu erwerben
Gesamtschule mit Primar- und Sekundarstufe	Lernen für das Leben

Abb. 43: Berücksichtigte Säulen der Bildung in den Einzelfallstudien

Beim Sampling wurde darauf geachtet, das Phänomen der 'Good-Practice' empirisch breit zu untersuchen. Aus diesem Grund wurden Schulen mit unterschiedlichen Voraussetzungen gesucht. Die erste Schule wurde gewählt, da es sich hierbei um ein

Gymnasium mit einem hohen, eher homogenen Ausländeranteil handelt, dessen Schülerschaft als schwierig beschrieben wird. Einen Kontrast dazu stellt die dritte Schule mit ihrer multikulturell gemischten, umgänglichen Schülerschaft dar. Die Ansätze, die die beiden Schulen verfolgen, sind unterschiedlich: die eine führte muttersprachlichen Unterricht ein, die andere ein bilinguales Konzept. Letztgenannte Schule ist für die Studie prädestiniert, da sie eine der ersten UNESCO-Projektschulen Deutschlands ist.

Um verschiedene Schulformen zu berücksichtigen, wurden Nummer zwei und vier ausgesucht. Es handelt sich hierbei um eine Hauptschule und eine Gesamtschule, die die Klassenstufen 1 bis 13 anbietet. Die Hauptschule hat eine ausgeprägte Öffentlichkeitsarbeit und -wirksamkeit, was mit dem Faktum zusammenhängt, dass ein ehemaliger Lehrer der Schule Regionalkoordinator im ASP-net ist. Das Konzept der Schule ist innovativ und schülerzentriert. Ihre Schülerschaft wird als schwierig beschrieben, während die der Internationalen Gesamtschule als umgänglich angesehen wird. Die Gesamtschule fiel bei der Auswertung der Jahresberichte auf: Seit 2003 gab sie zunächst als interessierte Schule Jahresberichte ab, die eine große Entwicklungsspanne und ein ausgeprägtes Engagement aufzeigen. Das Konzept als UNESCO-Projektschule schien mit der „Philosophie“ der Schule verwoben.

Das Sampling wurde beendet, als die „theoretische Sättigung“¹⁶⁹ erreicht war (Strauss, 1991, 21). Zusätzliche Daten, deren Erhebung sicherlich weiter möglich gewesen wäre, erschienen kein „Mehr an Ergebnis und Qualität“ zu bedeuten. Als Kriterium galten die Ergebnisse von Kapitel 2 und Kapitel 5. Als den aus diesen Abschnitten entwickelten Kategorien keine weiteren Eigenschaften zugeordnet werden konnte, wurde die Studie beendet (Flick, 2005, 104). Die Kategorien sollen einen Einblick in die Umsetzung der UNESCO-Prinzipien ermöglichen, wobei eine Generalisierung der Ergebnisse nicht das Ziel der Arbeit sein kann. Die Breite der Auswahl der Schulen und die Durchführung der Interviews dienten der Verbesserung und Sättigung der Kategorien, diese schien erreicht, als weitere Daten keine neuen Einsichten mehr ergaben und der gleichen Kategorie zugeordnet wurden. Die rekonstruktive Sozialforschung, die sich u.a. auf Schütz und die Chicagoer Schule stützt, verdeutlicht, dass

¹⁶⁹ Zur kritischen Diskussion der Begrifflichkeit vergleiche Charmaz 2006. In Anlehnung an Dey (1999) verweist sie auf die Irreführung der Metapher 'Sättigung'. Dessen Begriffsvorschlag der „theoretical sufficiency“, auf Deutsch theoretische Hinlänglichkeit, würde die Relativität dieses Vorgangs besser bestimmen (Charmaz, 2006, 114).

die theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstands sich erst durch die Forschungssubjekte herausbilden soll (Bohnsack, 2008, 22). In dieser Studie schien das ASP-net nach der statistischen Auswertung der Jahresberichte und der Darstellung der vier Einzelfallstudien in seinen Strukturen und Prinzipien ausreichend dargestellt. In allen Fällen gelang es, die Forschungsk Kooperationen nicht 'von oben', also über Ministerien, sondern über eine persönliche Kontaktaufnahme herzustellen. Die Kooperationen fanden mit Personen statt, die der Forscherin vorher nicht bekannt waren. Den Schulen wurde eine Liste von Interviewpartnern, die über die Homepage als Verantwortliche jeweiliger Projekte ausfindig gemacht wurden, vorgetragen. Hospitationen wurden insbesondere in den Fächern erbeten, die im Jahresbericht explizit genannt wurden. Es erfolgte die Bitte, eigene Änderungs- und Aktualisierungsvorschläge zu unterbreiten, damit gewährleistet werden konnte, dass die von der Schule als wichtig angesehenen Vertreter und Themen berücksichtigt werden und so die individuelle Schwerpunktsetzung der Schule deutlich wird. Die Gewinnung von Interviewpartnern funktionierte darüber hinaus sehr gut über das Schneeballsystem; so empfahlen ausgewählte Interviewpartner der Forscherin weitere geeignete Interviewpartner (zum Schneeballsystem Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2008, 72). Um eine Befangenheit auszuschließen, wurde den Interviewpartnern verdeutlicht, dass es sich um ein unabhängiges Forschungsprojekt handelt, welches nicht im Auftrag der UNESCO durchgeführt wird (zu dieser Gefahr Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2008, 55 sowie Kuckartz, 2006). Trotzdem muss bei der Bewertung der Ergebnisse dieser Studie beachtet werden, dass die Forscherin grundsätzlich in einem sozialen Raum agiert, der durch ihre Anwesenheit konstituiert wird und der gleichzeitig Einfluss auf ihr Verhalten nimmt. Die Forscherin bewertet bestimmte Aspekte subjektiv und berücksichtigt bzw. blendet diese dementsprechend aus. Der in der Einleitung dargestellte Forschungsgedanke dieser Studie verdeutlicht, dass Alltags- und Forschungssituation nur schwer zu trennen sind. In der Konsequenz bedeutet es auch für die Interviews, dass während der Gespräche ein implizites Wissen darüber vorherrscht, was thematisiert wird und was nicht. Außerdem wählt die Forscherin als kognitiv konstruierendes Subjekt in ihrer Lebenswelt die wissenschaftlichen Methoden auf ihren speziellen theoretischen Annahmen und Menschenbild-Konzeptionen aus. Somit sind auch die Forschungsmethoden keine neutralen Zugangsweisen zum Forschungsgegenstand.

Unter diesen Prämissen sind alle Ergebnisse dieser Arbeit zu betrachten.

6.1.3 Das Instrumentarium der Einzelfallstudien

In der Untersuchung werden Leitfadeninterviews mit der Lehrerschaft, den Schulleitern sowie diversen Kooperationspartnern¹⁷⁰ geführt (Bortz/Döring, 2005, 315; König/Zedler, 2007, 158f.). Dieses qualitative Erhebungsinstrument wurde gewählt, um viele Aspekte des Schulgeschehens in einem strukturierten Verfahren erfassen zu können. Obgleich für die Rekonstruktion subjektiver Theorien häufig ein narratives Interview empfohlen wird, nutzt diese Studie in Anlehnung an Flick ein halbstrukturiertes Interview (Flick, 2005, 38). Die Interviews werden als Expertengespräche geführt. Die Konzeption des Instrumentariums erfolgte theoriegeleitet, wobei die Erkenntnisse aus den vorherigen Kapiteln genutzt wurden. Der Ablauf des Interviews wurde locker vorab festgelegt, wobei Bereiche, wie allgemeine Informationen zur Schule, Hintergrund der Schülerschaft, typische Herausforderungen an der Schule sowie deren Lösungskonzepte berücksichtigt und gezielt Fragen zu den Angaben in den Jahresberichten gestellt wurden. Die Punkte des sozialen Umfelds, die Herkunft und die familiäre Situation der Schülerschaft wurden explizit aufgenommen, um der Aussage von Abs und Klieme Rechnung zu tragen, dass eine Schuluntersuchung, „die diese Hintergrundvariablen nicht berücksichtigt, [...] fahrlässigerweise zu Ursachenzuschreibungen auf Seiten der Schule verleiten [würde], wo die Institution nur reagieren kann“ (Abs/Klieme, 2005, 55). In dieser Studie wird gerade dieses reaktive Verhalten berücksichtigt, da der Aspekt des Umgangs mit der Vielfalt von Bedeutung ist und die geleistete pädagogische Arbeit verdeutlicht wird. Aus diesem Grund sind die Angaben z.B. vom soziokulturellen Hintergrund der Schülerschaft relevant. Die in den Jahresberichten genannten Projekte sollen ebenso wie die Arbeit der Schule insgesamt erläutert werden. Leitfadengestützte Interviews garantieren, dass alle forschungsrelevanten Themen angesprochen werden und eine rudimentäre Vergleichbarkeit gewährleistet ist, ermöglichen aber gleichzeitig die notwendige Flexibilität in der individuellen Gesprächssituation. „Entsprechend enthält dieser Leitfaden im Wesentlichen

¹⁷⁰ Die Interviews mit den Kooperationspartnern wurden teilweise per Telefon geführt und nur protokolliert. Diese Gespräche dienen der Klärung der Unterstützungsformen außerschulischer Kooperationspartner, werden aber im Hinblick auf die Forschungsfrage nicht gesondert untersucht. Motivation dieser Befragung ist die Beantwortung der Fragen 5 und 6, da die Ergebnisse weiteren Aufschluss über die unterstützenden Strukturen an den UNESCO-Projektschulen geben.

Stichpunkte zu abzuarbeitenden Themenkomplexen sowie Fragen, die in jedem Interview gestellt werden sollen ('Schlüsselfragen')“ (Schnell et al., 2005, 387). Leitfadeninterviews werden nach Flick in fokussierte und halbstandardisierte Interviews unterschieden. Letztere bieten sich zur Rekonstruktion subjektiver Theorien an, da der Interviewpartner auf die offenen Fragen seine explizit-verfügbaren Annahmen spontan äußern kann.¹⁷¹ Der Aufbau eines Vertrauensverhältnis wird unterstützt, wenn der Befragte sich nicht ausgehorcht fühlt. Gleichzeitig fördert die Forscherin durch fokussierte Fragen, die Artikulation der impliziten Annahmen, die der Befragte offen und subjektiv darlegen kann (Flick, 1995, 100). Bezüglich des Freiheitsgrades des Befragten handelt es sich um ein offenes Interview, bezüglich des Freiheitsgrades der Forscherin um ein halb- bzw. teilstandardisiertes und bezüglich der Auswertung um ein qualitatives Interview (dazu Kap.4.1.3.2).

Um den Grad der Standardisierung zu verdeutlichen, wird die genutzte Befragungsmethode nachfolgend eingeordnet.

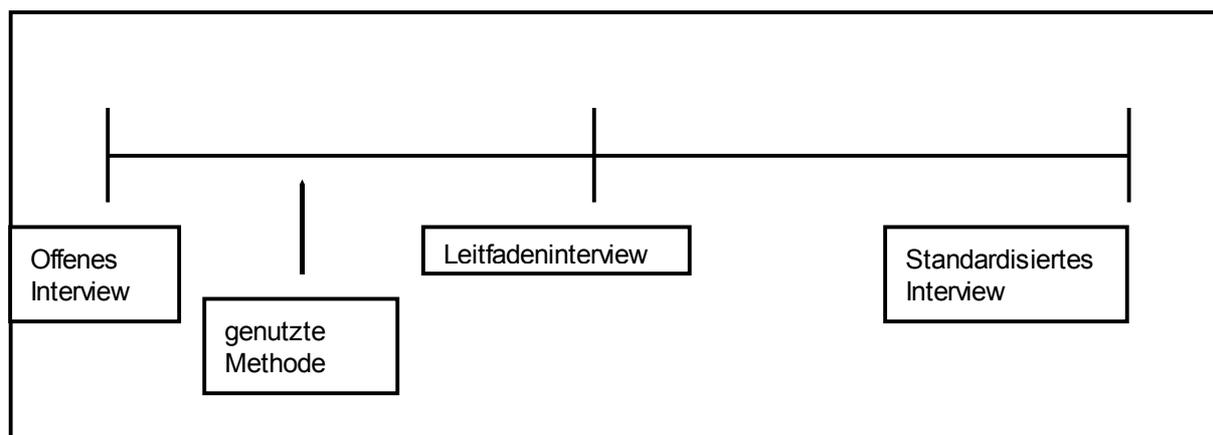


Abb. 44: Einordnung der genutzten Befragungsmethode

Die Untersuchung des Gymnasiums im Sommer 2006 wurde den drei weiteren Studien, die im Zeitraum Herbst 2007 bis Frühjahr 2008 stattfanden, vorangestellt. Die erzielten Erkenntnisse der Vorstudie flossen in die Konzipierung der nachfolgenden Studien ein und unterstützten die Entwicklung des halbstrukturierten Interviewleitfadens, offen geführte Interviews halfen, eventuelle 'weiße Flecken' der Forscherin aufzudecken und die Perspektive der Befragten sowie ihre Einschätzung der Arbeit einer UNESCO-Projektschule stärker einfließen zu lassen. Aufgrund der Vergleichbar-

¹⁷¹ Ein weiterer Vorteil der offenen Fragen ist die Möglichkeit, dem Befragten Verständnisfragen zu stellen, um zu verifizieren, dass die Antworten richtig verstanden wurden.

keit wurde später stärker auf die Strukturierung des Gesprächs geachtet.¹⁷² Wie oben beschrieben wurde die Untersuchungseinheit des sozialen Aggregats eingeschränkt und hinsichtlich des Forschungsziels der methodisch-didaktischen Strukturierung forciert. Die Items des Leitfadens wurden darauf ausgerichtet, wobei die Fragestellung – im Sinne der rekonstruktiven Sozialforschung – möglichst offen bleibt, so dass der Befragte die Kommunikation weitestgehend selbst strukturieren und damit dokumentiert, ob sie für seine Lebenswelt relevant ist (Bohnsack, 2008, 20).¹⁷³

Die Interviews werden mit einem tragbaren, digitalen Audio-Aufnahmegerät aufgezeichnet und später wörtlich transkribiert (Anhang N).¹⁷⁴ Alle Unterrichtsbesuche wurden auf einem teilstandardisierten Beobachtungsbogen fixiert, nach den Schulhofbeobachtungen und der Teilnahme an Projekten und Aktionen wurden zeitnah Feldprotokolle erstellt. Bei den Unterrichtsbesuchen werden insbesondere folgende Punkte in Anlehnung an die unter 3.2.3 erarbeiteten Prinzipien der UNESCO-Projektschulen berücksichtigt:

1. Die Methodenauswahl¹⁷⁵
2. Der Aspekt der Ganzheitlichkeit

¹⁷² Gleichzeitig wird so die zu interpretierende Datenmenge reduziert und somit ein Kritikpunkt an die Grounded Theory berücksichtigt (Lamnek, 2005, 115).

¹⁷³ Dem Befragten die Gelegenheit zu geben, seine Relevanzsystem zu kommunizieren, stellt für Bohnsack einen Teil der methodischen Kontrolle dar (Bohnsack, 2008, 20). Da die Aussagen der Rekonstruktion der 'Subjektiven Theorien' dienen, sind die Differenzen des Interpretationsrahmens elementar.

¹⁷⁴ Die komplette Transkription dient der Kontrolle des Vorwissens der Forscherin und verhindert so eine vorschnelle Selektivität (zu der Gefahr vgl. Bohnsack, 2008, 195). Sie scheint erforderlich, um die Sichtweisen der Interviewpartner möglichst umfassend erheben zu können. Bei der Verschriftlichung der Daten werden die Aussagen insofern sprachlich geglättet, dass sprachliche Verkürzungen, wie z.B. `n, `ner, `ne oder wär` zu ein, einen, einer, eine und wäre ausgeschrieben werden. Intonationen, Sprachpausen, Paraverbales, Lautstärke sowie 'Ähms' und 'Mhmhs' werden aus forschungsökonomischen Gründen, aufgrund mangelnder Relevanz bezüglich der Forschungsfrage (Flick, 1995, 193) und zugunsten der besseren Lesbarkeit nicht transkribiert, was allerdings nicht bedeutet, dass die gesprochene Sprache insgesamt 'bereinigt' wird: abgebrochene Sätze werden ebenso wenig ergänzt wie Wiederholungen gestrichen werden. Unverständliches wird durch in Klammern gesetzte Punkte angezeigt [...], vermutete Aussagen werden mit einem Fragezeichen versehen. Namen von Personen werden ebenso wie Ortsangaben geschwärzt und eventuell in Klammern erläutert, z.B. [Name der Stadt]. Die Fragen werden kursiv geschrieben und nur stichwortartig wiedergegeben, da sie entweder dem Leitfaden (Anhang L) zu entnehmen sind oder sich aus der Antwort selbst erklären. Den Antworten wird nur der Buchstabe des Interviewpartners vorangestellt, wenn das Gespräch mit mehreren Teilnehmern geführt wird.

¹⁷⁵ Es wird davon ausgegangen, dass wir „dem WIE des Unterrichtens noch viel mehr Beachtung schenken müssen. Allzu oft bleiben wir darin stecken, Fakten zu vermitteln, anstatt Ansichten über Fakten auszutauschen und die SchülerInnen selbst – auf Basis von Faktenwissen – zu eigenem Nachdenken anzuregen“ (Wintersteiner, 2007, 10).

3. Der fächerübergreifende Aspekt
4. Die internationale Ausrichtung

Es wird Wert darauf gelegt, die Prozesse, die die Arbeit der UNESCO-Projektschulen prägen, herauszustellen. Das Strukturmodell wird dann abstrahiert, so dass die Argumentationsmuster, die Orientierungsmuster der Schulkultur und die Kooperationsstrukturen, die die Schule geschaffen hat, sowie die Strukturierung des entwickelten Angebotes, ob außer- oder innerschulischer Art, deutlich werden. Dies geschieht in Anlehnung an das bereits in Kapitel 4 vorgestellte Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse. Das speziell auf die Einzelfallanalysen bezogene Auswertungsverfahren wird im folgenden Abschnitt erläutert.

6.1.4 Die Auswertung der Einzelfallstudien

Die Grundlage für die Datenauswertung bilden die wörtlich transkribierten Interviews, die computergestützt mit dem Programm MAXQDA kategorisiert werden. Diese systematische Auswertung und Interpretation dient einer weiteren Qualitätssicherung (Kap. 4.1.3.2). MAXQDA unterstützte das Forschungsvorgehen im Sinne der Grounded Theory, da die Software die Kodierung der Interviews, also die Zuordnung von Textpassagen zu Kategorien ebenso erleichtert wie die Ergänzung von Memos. Schon während der Interviews wurden Gedanken der Forscherin notiert, die dann später mit der ausgewerteten Literatur und weiterführenden Ideen verknüpft wurden. Die Memos wurden im Rahmen der Kategorienzuordnung berücksichtigt und stellen somit einen Bestandteil des Forschungsprozesses dar.

Die Kategorien wurden sowohl induktiv als auch deduktiv gewonnen. Eine mehrfache Zuordnung derselben Textstelle zur gleichen Kategorie wird durch das Programm verhindert, so dass Dopplungen ausgeschlossen werden. Es gilt allerdings zu betonen, dass die qualitativen Aufgaben von der Forscherin zu erledigen sind, indem sie die Codes benennt, die Memos verfasst und Zusammenhänge konstruiert. In der Auswertung ermöglicht das Programm eine Hierarchisierung der Codes, denen während des Auswertungsverfahrens auch Subcodes zugeordnet werden konnten. Die eingerichteten Such- und Retrievalfunktionen ermöglichten das wiederholte Sichten der Daten und umfassende Vergleiche, so werden auch Überschneidungen der gleichen Textstellen zwischen den Kategorien angezeigt. Durch das Text-Retrieval kön-

nen zu jeder Zeit bestimmte Codings aufgelistet und untersucht werden. Die übersichtliche Materialverwaltung ermöglichte, ein wiederholtes Prüfen der Interpretationen und half Übereinstimmungen oder mögliche Brüche festzustellen. Die gründliche und komplexe Systematisierung verbessert die Genauigkeit und Effizienz und somit die interne Validität der Forschung (Mayring, 2001, 27. November 2006). Quantitative Auswertungen, z.B. zum Geschlecht der Interviewpartner, wurden durch das Exportieren der Variablen in das Computerprogramm SPSS geleistet.

In der Darstellung der Schulstudien werden Passagen der Interviews ohne Angaben des Namens aufgeführt, um die den Gesprächspartnern zugesicherte Anonymität weitestgehend zu gewährleisten. Um die Zitate besser einordnen zu können und um deutlich zu machen, welche Aussagen von derselben Person sind, wurde jeder Person ein Buchstabe zugeordnet, außerdem wird ihre Position in der Schule aufgeführt. Ebenso wird auf Angaben der Stadt und des Bundeslandes verzichtet. Stattdessen wird nur die in der Raumordnung übliche Klassifikation angegeben (vgl. Kap. 5.4.1.2). Landgemeinden sowie Land- und Kleinstädte wurden nicht berücksichtigt, da sich dreiviertel aller UNESCO-Projektschule in Städten mit über 20.000 Einwohnern befinden.

6.2 Bildung durch Öffnung zur schulübergreifenden Zusammenarbeit – am Beispiel eines städtischen Ganztagsgymnasiums

Die Untersuchung dieser Schule entstand im Rahmen einer qualitativen Studie im Auftrag der niederländischen UNESCO-Kommission zum Thema „Schulkultur und kulturelle Vielfalt“. Sie wurde als Exploration angelegt und diente der Entwicklung der drei weiteren Studien dieser Dissertation. Der Zeitraum der Untersuchung dieses Gymnasiums lag hauptsächlich im Juni 2006. Vorgespräche wurden im Mai 2006 geführt.

6.2.1 Allgemeine Informationen zur Schule

Das Gymnasium befindet sich in einer Großstadt und liegt in einem Stadtteil, dessen Erscheinung von türkischen Zuwanderer-Familien¹⁷⁶ geprägt ist. Laut Aussagen der Lehrer- und Schülerschaft wird hier in der Regel Türkisch gesprochen. Zum Zeitpunkt der Untersuchung wurde in dem Stadtteil eine Moschee gebaut¹⁷⁷ (anonymisierte Literatur III/1, 2006, 25. Mai 2006). Auch das Einkaufs- und Freizeitangebot orientiert sich an der türkischstämmigen Bevölkerung, die diesen Stadtteil fast nie verlässt, was auch für den Großteil der Schüler gilt. Für diese sei das Stadtzentrum schon Ausland. So wählen die Schüler nach ihrem Schulabschluss zumeist einen Beruf, der in diesem Stadtteil auszuüben ist, da sie für sich häufig nur die Möglichkeit sehen, hier oder in der Türkei zu leben (Lehrkraft für Englisch und Deutsch B2, 55-58).

Seit den siebziger Jahren bestimmen Arbeitsplatzverluste, großflächige Industriestilllegungen¹⁷⁸ und ein teils überalterter Wohnungsbau die Erscheinung des Stadtteils. Einkommensstarke Haushalte ziehen fort, während der Anteil an benachteiligten, von Transferleistungen abhängigen Bevölkerungsgruppen zunimmt. Die niedrige Kaufkraft führte zur Schließung von diversen Geschäften. Sowohl die Lehrer als auch an-

¹⁷⁶ Insgesamt liegt der Migrantanteil in diesem Stadtteil bei fast sechzig Prozent, der Durchschnittswert der Stadt wird mit ca. dreißig Prozent beziffert (anonymisierte Internetquelle IV/1, 2007, 13. Februar 2008).

¹⁷⁷ Mit dem Bau der Moschee ist auch die Einrichtung einer Begegnungsstätte geplant, in der sich Deutsche und Türkischstämmige zu Lesungen, Vorträgen, Konferenzen und Feiern treffen können. Insgesamt ist das Projekt auf Kooperation und Diskussionsbereitschaft ausgelegt; es existierte von Anfang an ein Beirat, dem alle Kirchengemeinden des Stadtteils, Vertreter der Parteien, der Schulen und der Universität der Stadt angehören.

¹⁷⁸ Die wirtschaftliche Entwicklung des Stadtteils basierte auf dem Bergbau sowie der Eisen- und Stahlindustrie.

dere Anwohner der Stadt berichteten, dass der Stadtteil teilweise noch immer der Region nach dem Krieg gleiche. Um diesem Bild entgegen zu wirken, ist die Wohngegend in ein EU-Förderungsprogramm aufgenommen worden. So wurde der Ausbau eines internationalen Jugend- und Kulturzentrums gefördert, das die Schule durch ein Angebot zahlreicher musisch-kreativer Workshops ergänzt. Die schuleigene Küche wird von einer staatlich geförderten Gesellschaft betrieben.

1966 als 'Städtisches Gymnasium für Jungen' gegründet wurden vier Jahre später auch Mädchen an der Schule aufgenommen. Bedingt durch sein multikulturelles Einzugsgebiet wird die Schule von einer sehr heterogenen Schülerschaft besucht. Von 577 Schülern stammen 67 Prozent der Schülerschaft aus anderen Kulturkreisen, Deutsch ist nicht ihre Muttersprache. Insgesamt sind über zwanzig Nationen vertreten: Der Großteil der Schüler stammt aus der Türkei, darunter auch viele Kurden.¹⁷⁹ Die weiteren Schüler mit Migrationshintergrund kommen u.a aus Bosnien-Herzegowina, Marokko, Polen, aus Russland und der Ukraine (Auskunft des Sekretariats, 01. Juni 2006).¹⁸⁰ In einigen Klassen haben 85 Prozent der Schüler einen Migrationshintergrund. Kommunikationssprache auf dem Pausenhof ist sowohl Deutsch als auch Türkisch.

Die fünften bis zehnten Klassen sind in der Regel zweizügig, die achte Klasse ist zum Zeitpunkt der Untersuchung dreizügig. 385 der Schüler besuchen die Sekundarstufe I, für ungefähr zwanzig davon werden zwei Auffangklassen angeboten. Somit sind im Durchschnitt 28 Schüler in einer Klasse des Sekundarbereichs I.¹⁸¹ Zurzeit befindet das Gymnasium sich in einer schwierigen Phase: es steht vor der Schließung, da die Schülerzahlen in den vergangenen Jahren stetig zurückgegangen sind. Für das folgende Schuljahr haben sich 39 Schüler für die fünfte Klasse angemeldet, von denen nur zwei Schüler die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. Aus diesem Grund zog eine Mutter dieser beiden Schüler ihre Anmeldung zurück. Die restlichen Schüler wurden daraufhin an andere Schulen verteilt.

¹⁷⁹ Der Besuch eines Gymnasiums durch türkische Schüler ist in Deutschland selten. Die Hälfte der türkischen Jugendlichen erreicht nur einen Hauptschulabschluss (Biermann/Sadigh, 2008, 12. Januar 2008).

¹⁸⁰ Im Gegensatz zu den anderen Einzelfallstudien wird in dieser die Anzahl an nicht-deutschen Schülern genau beziffert, um das Mehrheitsverhältnis der türkischen Schüler darzustellen.

¹⁸¹ Mit 28 Schülern pro Klasse entspricht die Klassenfrequenz dem Orientierungswert für Gymnasien in diesem Bundesland (KMK, 2007b, 11).

Die Schule hat 41 Lehrer und sechs Referendare. Zwei Lehrer und vier Referendare stammen aus der Türkei; andere Nationalitäten sind nicht vertreten. Insgesamt handelt es sich „trotz seines hohen Altersdurchschnitts [um ein] reformfreudig gebliebenes Kollegium“ (anonymisierte Literatur I/1, 2003, 24). Zum Zeitpunkt der Untersuchung gab es keine Ansprechpartner für die Unter-, die Mittel- und die Oberstufe. Jede Klasse wird von einem Klassenlehrer betreut, die Oberstufe hat Jahrgangsteiler, für das elfte Schuljahr zwei und für die zwölfte und 13. Jahrgangsstufe jeweils einen. Eine Lehrkraft fördert als Grundschulkoordinator die Zusammenarbeit mit den umliegenden Grundschulen. Eine Lehrerin wird auf der Homepage als Koordinatorin für die Klausur- und Vertretungspläne vorgestellt. Diese Pädagogin sowie eine weitere Lehrkraft, mit der sie auch das Internet-Team bildet und die meisten Projekte der Schule betreut, werden als das Schulleben prägende Persönlichkeiten wahrgenommen. Andere Lehrkräfte treten weit weniger in Erscheinung. Die Schule befindet sich im Moment in einer Problemsituation. „Es gibt im Moment nicht mehr so doll viel Engagement. Es gibt schon noch Leute, die was machen, [...] es laufen einige Sachen, wir machen die sicherlich auch weiter, aber hier herrscht inzwischen bei den Kollegen so eine gewisse Ermüdungserscheinung. Es haben nicht mehr so viele Interesse daran“ (Lehrkraft für Englisch und Deutsch C2, 57-64).

Im Interview wird deutlich, dass die Arbeit an dieser Schule einen deutlichen Mehraufwand bedeutet.

„Manche Kollegen sind an den Punkt gekommen: 'Ja, das ist mir zu mühsam, mit so viel Arbeitsaufwand da immer dran zu gehen.' Das ist ungleich langwieriger und zeitraubender eine Arbeit zu korrigieren, von einem schlechteren Schüler als von einem guten. Eine gute lese ich schnell durch, markiere die drei Fehler und dann weiß ich, was das ist. Das ist beim schlechten anders, da sitz' ich stundenlang dran“ (Lehrkraft für Englisch und Deutsch C2, 73-77).

Die Schule wird von einigen sehr engagierten und visionären Lehrkräften geprägt. Laut ehemaligem Schulleiter zeichnen sich insbesondere diese Lehrer durch ihre Offenheit und ihren Willen nach Erneuerungen aus. Ihre Arbeit bietet ihnen einen großen Identifikationshintergrund. Auch diese Lehrer berichten von einem erhöhten Arbeitsaufwand, betonen aber, dass ihr Einsatz und Engagement für die UNESCO gleichzeitig als Katalysator wirkt und ihnen zusätzliche Kraft und Freude schenkt.

Die Schüler haben überwiegend ein positives Bild von der Schule: „Die Atmosphäre

ist sehr gut. Gewalt ist bei uns kein Thema" (Schülerin F, 10). Dem Rechnung tragend wurde die Schule 1996 von der Arbeiterwohlfahrt zur ausländerfreundlichen Schule und im Jahre 2001 von der ARIC mit dem Titel „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ ausgezeichnet (zu diesem Titel: Ebtsch, 2008, 10. Januar 2008 und <http://www.schule-ohne-rassismus.org>). Für viele Schüler hat die Schule etwas Familiäres. Andere Schüler wiederum beklagen mangelnde Disziplin an der Schule und sehen in diesem Umstand ihre schwachen Leistungen begründet. Das Verhältnis zwischen den Lehrern und Schülern scheint entspannt zu sein. Auch Nicht-Schulangehörige schildern ein positives Klima „Die Kinder sind sehr nett, offen und hilfsbereit. [...] An anderen Schulen ist das anders“ (Papierlieferant E, 3f.).

Die Erziehungsberechtigten der Schüler haben zum größten Teil niedrige Bildungsabschlüsse und überwiegend einen niedrigen beruflichen Status, sie sind Arbeiter und Angestellte in manuellen Berufen. Eingestuft nach den Sinus-Milieus von sociovision¹⁸² würden sie dem Sinus B3-Typ zuzuordnen sein. Hierbei handelt es sich um sogenannte Konsum-Materialisten, die zwölf Prozent der Gesamtbevölkerung ausmachen und durch mangelnde Ausbildung bzw. negative persönliche Rahmenbedingungen in ihren beruflichen Chancen eingeschränkt sind. Der Anteil der Arbeitslosen ist hoch, was das häufige Gefühl der gesellschaftlichen Benachteiligung erklärt. Das Freizeitverhalten dieses Typus ist vom Streben nach Unterhaltung, Ablenkung und Spaß gekennzeichnet. Die sozial benachteiligte und finanziell schlecht ausgestattete Unterschicht versucht, über ihr Konsumverhalten den Abstand zur sogenannten bürgerlichen Mitte der Gesellschaft (Sinus B2) zu kompensieren (Sinus Sociovision, 2007, 08. Juni 2008). Da einige Schüler im Mehrgenerationenhaushalt groß werden, ist davon auszugehen, dass ihre Großeltern, die erste Generation der 'Gastarbeiter', Einfluss auf die Erziehung nimmt. Die Generation findet sich in den Eigenschaften des Sinus A23-Typus, dem vierzehn Prozent der Gesamtbevölkerung angehören, wieder. Er steht für die Sicherheit und Ordnung liebende Kriegsgeneration in

¹⁸² Die Milieuforschung löst die schichtbezogene Forschung ab. Die bekannteste Milieutypologie wird vom SINUS-Institut durchgeführt. Diese „differenziert neun Milieus in der (west-) deutschen Gesellschaft hinsichtlich ihrer Wertvorstellungen, Lebensstile, Alltagsästhetiken und Wirklichkeitskonstrukte. Diese sozialen Milieus unterscheiden sich hinsichtlich ihres generellen Bildungsinteresses, ihrer thematischen Vorlieben, ihrer Nähe zu verschiedenen Bildungseinrichtungen, ihrer Erwartung an die Lernumgebung, ihrer Wünsche an das Ambiente, die Veranstaltungsformen, die Kommunikationsstile und die Akzeptanz der Werbematerialien“ (Siebert, 2005b, 129). Zusammengefasst heißen die Untersuchungsfaktoren also: Sozialstatus, Wertprioritäten, Lebensgewohnheiten, Lebensstile, Alltagsästhetik und Bildungsinteresse.

Deutschland (Sinus Sociovision, 2007, 08. Juni 2008). Einige Familien der Schüler lassen sich diesem Typ zuordnen. Die Schüler werden als in der kleinbürgerlichen Welt bzw. in der traditionellen Arbeiterkultur verwurzelt und gemäß dieser Traditionen und Werte lebend beschrieben.

Migrantenfamilien sind unter Umständen ein anderes Schulsystem gewohnt¹⁸³ und dadurch häufig unsicher im Umgang mit der Institution Schule. Unkenntnis stellt ebenso wie mangelndes Vertrauen ein Problem dar. Das Gymnasium versucht aus diesem Grund, die Eltern, z.B. durch Informationsveranstaltungen und -broschüren, zu integrieren. In der Schule herrscht die Überzeugung, dass eine gleichberechtigte Zusammenarbeit von Eltern, Lehrern und Schülern lebendige Impulse für den Unterrichtsalltag schafft und für die Schüler die Grundlage für das spätere Mitwirken an Gemeinschaftsaufgaben in einer multikulturellen Gesellschaft bildet. Elternabende spielen eine tragende Rolle. Bei Problemen oder Unklarheiten mit türkischen Schülern setzen sich die türkischen Lehrer ein, die eine wichtige Rolle im Integrationsprozess spielen. Sowohl den Schülern als auch den Eltern sind sie Vertrauenspersonen. Ihre Gegenwart beruhigt die türkischen Erziehungsberechtigten und häufig führt erst deren Intervention und Präsenz dazu, dass türkische Schüler z.B. an Klassenfahrten teilnehmen können. Initiativen, die Elternschaft in das Schulleben zu integrieren, werden angenommen, so setzt sich ein sehr engagierter Kern von Eltern für die Schule ein. Seit etwa einem Jahr gibt es ein deutsch-russisch-türkisches Elternbüro, das regelmäßig mittags seine Türen öffnet und u.a. erfolgreich Deutschkurse anbietet. Gegen diese Initiative gibt es jedoch auch Ressentiments: „Dass sich eine Gruppe ausländischer Eltern verstärkt in die Schularbeit einbringen will, stieß bei alteingesessenen [Einwohnern (...)] durchaus auf Vorbehalte“ (Schulleitung H, 7f.). Von Seiten der Eltern wurde berichtet, dass sie sich dafür verteidigen müssen, dass sie ihre Kinder zu dieser Schule schicken: „Hoher Ausländeranteil, die Lage im Stadtteil, diskriminiert als Arbeiterstadt, Arbeiterkinder am Gymnasium, das ist für andere unvorstellbar, die haben die Hände über den Kopf zusammengeschlagen“ (Mutter G, 16f.).

Ein Großteil der Eltern kämpft offensiv und überzeugt gegen die drohende Schließung der Schule. Für sie ist u.a. das Ganztagsprogramm eine Stärke der Schule. Außerdem waren die aktive Arbeit der Schülervvertretung und das Konzept des indivi-

¹⁸³ Beispielsweise ist Elternengagement in der Türkei nicht erwünscht bzw. gelten die Lehrkräfte als Respektspersonen, deren Entscheidungen nicht in Frage zu stellen sind (Hornberg, 1995, 68).

dualisierten Lernens Gründe für die Schulwahl. Insbesondere ausländische Eltern empfinden diese Schule als sehr angenehm; übereinstimmend wird festgestellt, dass aufgrund der verschiedenen Nationalitäten, die an der Schule sind, eine tolerante Atmosphäre herrsche. Das Miteinander an dieser Schule sei mit anderen, Nicht-Ganztagsschulen nicht vergleichbar. Die negative Außenwirkung der Schule stellt sicherlich ein Problem dar: Einerseits dadurch, dass die Lehrkräfte ihre Arbeit nicht genügend gewürdigt sehen, aber insbesondere dadurch, dass bedingt durch den schlechten Ruf weniger Erziehungsberechtigte ihre Kinder an der Schule anmelden und somit, wie geschildert, der Erhalt der Schule gefährdet ist.

In den Interviews wird der hohe Anteil der türkischen Mitschüler wiederholt als Herausforderung für die pädagogische Arbeit formuliert: Gerade nicht-türkische Schüler mit mangelnden Deutschkenntnissen haben Integrationsprobleme und klagen über die Dominanz der Türkisch sprechenden Schüler, die zur Ausgrenzung führe. Türkisch zu sein und zu sprechen habe im Gegensatz zu anderen Nationalitäten und Sprachen ein hohes Prestige.¹⁸⁴ Von Seiten der Lehrerschaft wird die multikulturelle Schulgemeinschaft als „unproblematisches Nebeneinander [beschrieben]. Ich empfinde es nicht unbedingt als ein sehr intensives Miteinander“ (UNESCO-Koordinator C3, 206f.). Auf die Frage, warum man sich nicht mehr mische, würde stets die unterschiedliche Kulturzugehörigkeit als Begründung gegeben.

„Und dann kommt der Kulturbereich, aber dann kommen die nicht weiter [...] zu definieren, was macht denn die Unterschiede aus. 'Warum besuchen wir uns nicht?' Und warum man nicht befreundet ist. Und dann kommen Sachen wie Religion und wenn man dann fragt, dann hat Religion keinen Stellenwert, eigentlich. Aber es wird genannt. Dann kommen bestimmte, keine Ahnung. [führt den Satz nicht zu Ende] Musik, oder 'dürfen oder nicht dürfen' von zuhause aus. Mädchen dürfen was, Jungen dürfen was mehr. Aber letztendlich ist das ganz schwierig festzumachen an irgendwas“ (Lehrkraft für Englisch und Deutsch C2, 311-316).

Sowohl in den Gesprächen als auch bei der Sichtung der Homepage der Schule kristallisieren sich folgende Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit heraus:

¹⁸⁴ „Die Sprachen und kulturellen Ausdrucksformen der Zugewanderten besitzen nicht länger nur für sie selbst Bedeutung. Vielmehr wirken sie auch in die Lebensformen, die Formen der Selbstdarstellung, in die kulturellen Praktiken der Nichtgewanderten hinein. Beispiele hierfür sind Studien, die nachweisen, dass das Türkische oder das Italienische als Migrantensprachen in Deutschland ein 'verstecktes Prestige' auch unter Nichtgewanderten Jugendlichen besitzen, was sich darin äußert, dass diese Sprachen im gemeinsamen Jargon der Jugendlichen eine bedeutende Rolle spielen (Auer/Dirim 2004, Androutsopoulos 2002, Androutsopoulos 2003)“ (Gogolin, 2003, 39).

- Die Arbeit als UNESCO-Projektschule
- Die Arbeit als Ganztagschule
- Das Konzept des individualisierten Arbeitens und des Propädeutikums
- Das Konzept der Hochschul- und Berufsorientierung
- Das Konzept der 'Interkulturellen Bildung' sowie die Austauschprogramme mit der Türkei und Italien.

6.2.2 Die „Schulphilosophie“

Die Ausrichtung des Gymnasiums resultiert aus einer klar definierten „Schulphilosophie“. Gespräche innerhalb des Kollegiums haben zu einer Entwicklung eines Schulprogramms geführt, das sich an einem erweiterten Lernbegriff – im Sinne der Grundsätze der UNESCO – orientiert. Im Lehr- und Lernprozess soll es darum gehen, den Schülern die Kraft des Lernens aufzuzeigen und so die Lust am Lernen zu vermitteln.

Im Schulprogramm wird der Anspruch formuliert, dass

„Vielfalt [...] die unverzichtbare Grundlage für eine sinnvolle pädagogische Arbeit in Erziehung und Unterricht [ist]: Stärken und Interessen sollen gestützt und gefördert, Schwächen – soweit möglich – ausgeglichen werden. Auch soll erreicht werden, dass sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig akzeptieren und bereit sind, voneinander zu lernen, ohne dabei die eigene Kultur und Sprache zu vernachlässigen“ (Schulprogramm der Schule, 2005, 5f.).

Als schulspezifisches Leitziel wird Bildung zur Zusammenarbeit und zum Zusammenleben in einem Gymnasium mehrsprachiger aus verschiedenen Kulturkreisen stammender Schülerschaft definiert, was eine Handlungsebene der UNESCO-Projektschulen darstellt (Kap. 2.2.3). Das Gymnasium versteht sich als Schule interkultureller Orientierung, wobei die „interkulturelle Arbeit und Förderung an der Schule [...] nicht nur aus dem hohen Migrantenanteil der Schülerinnen und Schüler [resultiert], sondern auch aus [einem] pädagogischen Selbstverständnis“ (Schulprogramm der Schule, 2005, 3). Im Mittelpunkt der Arbeit steht das Individuum sowie die Entwicklung und Entfaltung seiner Interessen und Talente. Außenstehenden erscheint die Schule atypisch für ein Gymnasium. Mit Aussagen, wie 'So etwas macht ein Gymnasium nicht', wird die Schule des Öfteren konfrontiert (Schulleitung H, 11f.).

Fördern, integrieren und beraten wird als selbstverständlicher Bestandteil der Arbeit

gesehen, wobei die Schule „offen sein [will] für alle, die im Miteinander der Menschen und Kulturen dieser Region eine Möglichkeit, aber auch eine Aufgabe sehen“ (Kurzporträt, Homepage der Schule, 10. Mai 2006). Diversität wird sowohl als Chance und Bereicherung als auch als Herausforderung gesehen. Durch vielfältige Konzepte versucht das Gymnasium, eine Stigmatisierung der Schüler zu vermeiden. Ängste werden ebenso wie Vorurteile bewusst konfrontiert und z.B. im Forum-theater thematisiert. Die Arbeit basiert auf der Überzeugung, dass eine Identifikation mit der Schule nur möglich ist, wenn die Schüler sich in und von ihr akzeptiert und respektiert fühlen. Die Schule betont immer wieder, den Wert eines bilingualen und bi-kulturellen Aufwachsens und stärkt damit das Selbstwertgefühl der nicht-deutschen Schüler, denn die „Sprache, die sie mitbringen, die sie haben, das ist auch wirtschaftlich natürlich ein großer Wert“ (türkische Lehrkraft D, 11f.). Im Interview liest der UNESCO-Koordinator eine mitgebrachte Definition 'Interkultureller Kompetenz' vor:

„Da heißt es: 'Interkulturelle Kompetenz sei die Fähigkeit, angemessen mit der Situation in der Einwanderungsgesellschaft umzugehen, so dass den Migrantinnen und Migranten unter Anerkennung und Förderung ihrer Ressourcen eine gleichberechtigte Teilnahme am gesellschaftlichen Leben ermöglicht wird.' Ich fand das ein ganz passendes Zitat. Wenn ich das jetzt mal ganz einfach zu Grunde lege, dann haben wir doch einiges geleistet“ (UNESCO-Koordinator C3, 188-192).

Dass die Befragten einen reflektierten Umgang mit dem Kulturbegriff pflegen, zeigt sich an einer durch die Frage, wie viele türkische Kollegen an der Schule seien, ausgelösten Diskussion:

„C1: Wir haben sonst noch vier türkische Referendare. Zwei davon machen Türkisch, einer mit Englisch und einer mit Sowi.

C2: Ist doch interessant, dass wir das jetzt feststellen, dass die türkischen Hintergrund haben. Ist doch uninteressant.

C1: Trotzdem.

C3: Das ist die Frage.

C2: Ich dachte, dass wäre jetzt nur interessant, wie viele zusätzliche Lehrer Türkisch machen... der Hintergrund ist egal.

C3: Das ist auch, was Sie eben gesagt haben: 'Ein anderer Kulturkreis'. Ich weiß

nicht, ob ich einen anderen Kulturkreis habe als [Kollege C1 (...)]. Das Wort Kultur ist ja ein ganz schwieriges. Wenn wir sagen 'interkulturell', was ist das 'zwischen den Kulturen'? Gibt es wirklich noch diese Blöcke? Ob ich Weihnachten feiere oder nicht, macht das die Kultur aus? Gut, Sprache ist wichtig. Aber Kultur wurde eingeführt, weil man den Begriff Rasse nicht mehr verwenden wollte.“ (Gespräch C, 295-307).

Gesellschaftliche Herausforderungen werden bewusst in den Schulalltag integriert. Schule wird als Gesellschaft im Kleinen, als polis, verstanden. Der ehemalige Schulleiter, der das Gesicht der Schule stark geprägt hat, orientiert sich an der Theorie und Lehre von Hartmut von Hentig¹⁸⁵: Die Schule als polis soll Strukturen der Gesellschaft spiegeln und die Kinder zu mündigen, selbstverantwortlichen und aktiven Bürgern erziehen. Dementsprechend wird Wert auf die Ausbildung unterschiedlicher Kompetenzen gelegt. Das Verständnis von Bildung geht über die rein materiale Bildung hinaus (Hentig, 1999b, 17). Gerade dieses Bewusstsein wird – wie beschrieben – von den Schulseitigen geschätzt und unterstützt: „Die sozialorientierte Arbeit wird von der Schulgemeinde getragen – das zeigt in besonderem Maße der sog. *Aktionskreis*, der aus Eltern, Lehrern und Schülern besteht und der Schularbeit lebendige Impulse verleiht“ (anonymisierte Literatur VII/1, 2002, 3). In der Arbeit der Schülerversammlung wird die Gelegenheit gegeben, das Schulgeschehen aktiv zu prägen. In der Bewerbung zur UNESCO-Projektschule wird verdeutlicht, dass „die Förderung der SV-Arbeit als Teil schulischer Erziehung zur Mündigkeit“ verstanden wird (anonymisierte Literatur VII/1, 2002, 2).

6.2.3 Die Struktur- und Organisationsmerkmale

An diesem Gymnasium werden Schüler von der fünften bis zur dreizehnten Klasse, die mit der Hochschulzugangsberechtigung abgeschlossen wird, beschult. Neben den Regelklassen der Jahrgangsstufen fünf bis zehn hat das Gymnasium in enger Zusammenarbeit mit der Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (weitere Ausführungen Kap. 6.2.4.1.1), zwei Aufnahmeklassen eingerichtet, in denen Schüler jeder Altersstufe, die keine hinreichenden Deutschkenntnisse haben, von Lehrern der Schule ohne Zensuredruck auf den Un-

¹⁸⁵ Hartmut von Hentig ist der Begründer der Laborschule in Bielefeld. Er betont, die Bedeutung ganzheitlicher Erziehung und sieht die (Aus-)Bildung von mündigen, selbstverantwortlichen und aktiven Bürger als Aufgabe der Schule (Hentig, 1999b).

terrichtet im deutschen Schulsystem vorbereitet werden. Teilweise sind in diesen Klassen Schüler, die kein Wort Deutsch sprechen, aber aufgrund ihrer früheren Zeugnisse „gymnasialgeeignet sind“ (unsere Auffangklassen, Homepage der Schule, 14. August 2008). Es wird das Ziel verfolgt, die Schüler innerhalb von maximal zwei Jahren einzugliedern, im Durchschnitt gehen sie schon nach einem Jahr in die Regelklassen. Sollten sie dieses Niveau nicht erreichen, wird ihnen der Besuch einer Haupt- oder Realschule empfohlen.

6.2.3.1 *Das Ganztagskonzept*

Bei der Schule handelt es sich seit 1972 um eine Ganztagschule, was im Gymnasialbereich in Deutschland eine Seltenheit darstellt.¹⁸⁶ Das Ganztagskonzept von 7 Uhr 55 bis 16 Uhr wird vor allem von den fünften und sechsten Klassen in Anspruch genommen. Am Nachmittag bilden Hausaufgabenstunden, Förderstunden und Freiarbeit die Schwerpunkte, wobei ergänzend Arbeitsgemeinschaften angeboten werden. In der Mittagspause sowie in der Freiarbeitszeit können die Schüler sich im sogenannten Club-Raum, in der Bücherei und in der Mensa aufhalten. Die Einführung des Ganztagsprogramms fand unter frühzeitiger Berücksichtigung der regionalen Entwicklung statt. Während 1972 noch wenige Kinder mit Migrationshintergrund an der Schule waren, nahm die Zahl dieser im Laufe der nächsten Jahre stark zu.¹⁸⁷ Der damalige Impuls zur ganztägigen Unterweisung überzugehen, kam aus dem Stadtrat und begründete sich in der Absicht, mehr qualifizierte Schulabschlüsse im nördlichen Teil der Stadt zu erwirken. Zunächst nahm das Kollegium diesen Vorschlag nur unter Protest an. Heute unterstützt hingegen die Mehrzahl der Lehrer den Ganztagsbetrieb, der positiven Einfluss auf das gesamte Schulleben hat.

„Heute möchte kaum einer mehr das Förderangebot der Schule missen,

- das Raum und Zeit gibt zu lernen
- das gemeinsames und individuelles Lernen in offenen Unterrichtsformen übt
- das besonderen Begabungen entgegenkommt
- das Freude am Spiel mit Klassenkameraden schafft

¹⁸⁶ Einer statistischen Aufstellung des KMK ist zu entnehmen, dass der Anteil der Gymnasien mit Ganztagsschulbetrieb im Jahre 2006 bei 29,8 Prozentpunkten liegt, wohingegen 77,9 Prozent der Gesamtschulen Ganztagsangebot haben (KMK, 2008, 8. 18. August 2008). Im Jahre 2006 haben fünfzehn Prozent der Gymnasien aus dem Netzwerk angegeben, Ganztagschule zu sein (Kap. 5.4.3.2).

¹⁸⁷ Die absolute Zahl der Schüler nahm hingegen von achthundert auf 577 ab.

- das zeigt, dass Schule mehr als Unterricht ist
- das deshalb auch umfassender auf das Leben in der Gemeinschaft vorbereitet.“ (Anonymisierte Literatur V/1, 2002, 2).

Das Ganztagskonzept bietet die Basis der pädagogischen Arbeit an dieser Schule. Erst die zusätzliche zeitliche, personelle und räumliche Erweiterung ermöglichte den Aufbau einer Schulkultur, die von allen Schulseitigen getragen wird. Die zusätzliche Zeit unterstützt die Initiierung einer Kultur des Lernens und begünstigt die Identifikation mit der Schule. Das extracurriculare Angebot bietet den Schülern die Möglichkeit, außerhalb der familiären Strukturen neue Erfahrungen zu sammeln und gemeinsame Erlebnisse zu machen, die ihnen bis dahin unbekannte Wege aufzeigen. Die Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag und die Freizeitneigungsgruppen in der Mittagszeit stellen einen Bestandteil einer Erziehung zu gemeinschaftlicher und individueller Freizeitgestaltung dar (anonymisierte Literatur VII/1, 2002, 2). Auch für die Lehrerschaft, die im Lehrerzimmer als gesprächs- und diskussionsbereit wahrgenommen wird, habe der Ganztagsbetrieb positive Auswirkungen, so fördere der gemeinsame, freiwillig stattfindende Mittagstisch in der schuleigenen Mensa das Miteinander. Dass diese Institution sich bewährt hat und positiv bewertet wird, beschreibt der ehemalige Schulleiter: „Das [...] haben mir auch Kollegen bestätigt, die dann an 'Traditionsgymnasien' gegangen sind. 'Wir vermissen den Mittagstisch, die Kommunikation. Da hat man wenigstens noch etwas mitgekriegt. Hier bekommt man nichts mit. Ich komm rein, mach meinen Unterricht. Wechsel, geh in die nächste Klasse und geh nach Hause. Was schulintern abläuft, erfahr' ich überhaupt nicht“ (ehemalige Schulleitung A, 193-197).

6.2.3.2 Die schulübergreifende Zusammenarbeit

Das Gymnasium liegt in einem Schulzentrum: In naher Umgebung befindet sich eine Gesamtschule, eine Realschule sowie ein technisches und ein kaufmännisches Berufskolleg. Zu Fuß zu erreichen sind außerdem ein weiteres Gymnasium, eine Gesamtschule und ein sozialpädagogisch orientiertes Berufskolleg. Durch die Kooperation mit diesen Schulen wird das Kursangebot für die Oberstufe erweitert. Die Schüler der anderen Schulen nehmen insbesondere am Türkischunterricht des Gymnasiums teil, der im weiteren Umkreis in der Art nur hier angeboten wird. Die Schule legt großen Wert darauf, in Kontakt zu den Grundschulen der Umgebung zu treten. Die direkte Beziehung erwies sich als sehr wertvoll. Der Rückgang der Anmeldungen in

diesem Jahr wird auch mit der Erkrankung des für die Grundschulen verantwortlichen Koordinators begründet. Seine Aufgabe bestand darin, den Eltern und Lehrern der Grundschule das Schulkonzept vorzustellen und verständlich zu machen, um somit dem schlechten Ruf, den die Schule hat, entgegenzutreten. „In der Außenwahrnehmung sind wir nicht ein normales Gymnasium oder eins, was auch viel innovativ arbeitet, sondern eine Ghettoschule. Und das hört man auch, egal wo ich bin: 'Ach, da, wo ihr so viele Ausländer habt.' Und die nächste Frage, die kommt: 'Wie ist denn euer Niveau?' [...] Und da brechen uns auch die aus dem Bildungsbürgertum weg, die sind nicht mehr da“ (UNESCO-Koordinator C3, 320-324).

Den Schülern wird der Übergang zum Gymnasium mit einer Feier sowie dem Patensystem, bei dem sich ältere Schüler für zwei Jahre um die jüngeren kümmern und durch die Übernahme der Unterrichtsmethoden der Grundschule erleichtert. Es wird versucht, Freiarbeit, Wochenplanarbeit und Projektarbeit verstärkt in den Unterricht zu integrieren. Von Beginn an wird deutlich gemacht, welche Regeln – bei aller Offenheit – in der Schule gelten, deshalb wird jedem Schüler bei seiner 'Einschulung' ein Exemplar der Schulordnung übergeben und hängen die geltenden Schul- und Klassenregeln in den Klassenzimmern zweisprachig, auf Türkisch und auf Deutsch. Aus dem gleichen Grund wurde angedacht, den Eltern der neuen Schüler eine „Einführung zum Schulleben“ zur Unterschrift zu geben, in der erläutert wird, dass z.B. Klassenfahrten und gemischter Sportunterricht zum Schulleben des Gymnasiums dazugehören. Damit soll (interkulturellen) Konfliktfällen vorgebeugt werden.

6.2.4 Das pädagogische Konzept

Zahlreiche Zeitungs- und Internetartikel attestieren dem Gymnasium ein vorbildliches Konzept der 'Interkulturellen Bildung', für das es mehrfach ausgezeichnet wurde.¹⁸⁸

6.2.4.1 Unterricht und Lernkultur

Eine Erziehung im Sinne der internationalen Verständigung zeigt sich in der Gestaltung der Projektstage, in der Berücksichtigung der verschiedenen religiösen Festkalender, bei der Elternarbeit, dem Begabtenprogramm und seit dem Schuljahr 2004/2005 in der Individualisierung des Lernens (s.u.). Auch die Auswahl der Unterrichtsinhalte findet unter diesem Aspekt statt, wobei darauf geachtet wird, dass Themen im-

¹⁸⁸ Die Schule erhielt u.a. die Auszeichnung „Schule ohne Rassismus– Schule mit Courage“ und wurde von der ortsansässigen AWO zur „ausländerfreundlichsten Einrichtung“ gewählt.

mer mehrperspektivisch und unter Berücksichtigung der anwesenden Kulturen bearbeitet werden. Unterrichtseinheiten zu den Kreuzzügen, zu 'Nathan der Weise' von Lessing oder Goethes 'West-Östlicher Diwan' erhalten durch die interkulturelle Präsenz eine Dimension, die über die rein kognitive hinausgeht. In allen Stundenplänen sind Förderstunden integriert, um den Lehrern die Möglichkeit zu geben, durch offene Unterrichtsformen besondere Begabungen zu fördern bzw. unterstützende Fördermaßnahmen anzubieten. In den Hospitationen wird die Bemühung deutlich, im Unterricht sich an Gegenständen zu orientieren, die der kulturellen Vielfalt der Schüler gerecht werden. Die Profilierung des gesellschaftswissenschaftlichen Fachbereiches zur Erziehung zur Toleranz und zum Abbau von Vorurteilen ist nur ein Aspekt dieses Bestrebens.

Ein großer Schritt zur Integration ist das Unterrichtsfach Türkisch, was nach dem muttersprachlichen Unterricht in der fünften und sechsten Klasse seit 1988 auch als zweite Fremdsprache, als drittes oder viertes Abiturfach, gewählt werden kann. Diese Institution ermöglicht es den Schülern mit Migrationshintergrund, in einem abiturrelevanten Fach Punkte zu sammeln.

Dass die türkischen Schüler „aus der Klimmzughaltung rauskamen, dass sie in einem Fach richtig gut waren, auch mal gute Zensuren bringen konnten, das war sehr wichtig, und das ist bis heute so geblieben. Das wird vor allen Dingen dadurch [bedeutsam], dass es ein volles Fach war ab Klasse sieben. In fünf und sechs hat es noch Sonderstatus, ab Klasse sieben wird es als volles Fach, wie Latein etc. gewertet. Und aufgrund eventueller Defizite, die sie aufgrund ihrer kulturellen Herkunft hatten, da konnten sie kompensieren“ (ehemalige Schulleitung A, 141-146).

Die positive Reaktion und Dankbarkeit der Eltern sei deutlich erkennbar gewesen. „Ich habe eine unendliche Dankbarkeit der türkischen Eltern beobachtet. Dafür dass wir jetzt damit anfangen würden, dass sie sich auf Türkisch jetzt auch in der Schule unterhalten könnten. Und dass wir ihre Sprache und damit ihre Kultur akzeptieren und damit respektieren. Das war ganz deutlich, bis zu Tränen, Tränen in den Augen!“ (ehemalige Schulleitung A, 135-138). Eine solide Systematik der eigenen Sprache zu ermöglichen, wurde nicht nur angestrebt, weil die türkischen Lehrer der Meinung waren, dass „die [...] kein Türkisch [können], das ist ein schlimmes Türkisch, das die sprechen“ (türkische Lehrerin. Zitiert nach: Ehemalige Schulleitung A, 147) und somit der Transmissionsring für den weiteren Erwerb anderer Sprachen fehle, sondern

auch da Sprache als Anker in der 'eigenen Kultur' gesehen wird. Es sei wichtig, über die Heimatkultur an sich zu sprechen, damit die Schüler den kulturellen Hintergrund ihrer Eltern verstehen.

„Weil sie das ja nicht mehr so erleben. Weil das hier in der Gesellschaft, in der wir leben, nicht so ist, aber weil der Vater, vielleicht auch die Großeltern, anders aufgewachsen sind, die Großeltern dem Vater das mitgegeben haben. Es ist auch so, dass wir jetzt nicht 'Oh Gott, das ist deine Heimat, du bist jetzt hier' [sagen]. Nein. [Es ist wichtig,] sich in dieser Gesellschaft zurechtzufinden, aber zu wissen, dass ich einen anderen kulturellen Hintergrund habe. 'Warum bin ich so und aus welchem Grund?' Und auch wie sie sich mit der eigenen Geschichte befassen, damit man dann viele Vorurteile abbaut, diese Pauschalisierungen und dann Glauben in dem Sinne [führt den Satz nicht zu Ende]. Ich mache jetzt auch keinen Glaubensunterricht, aber ich habe in meiner Klasse Aleviten, ich habe Sunniten, Kurdische gibt es auch in Teilen. Ich versuche, bei manchen religiösen Tagen auf diesen Tag einzugehen oder auch wenn Vorurteile da sind, warum ist das entstanden, wie ist das richtig“ (türkische Lehrkraft D, 20-30).

Insbesondere die Fahrten in die Türkei würden den Schülern neue Einblicke in die Kultur ihrer Familie vermitteln. Nicht an allen Schulen würde dem Türkischunterricht so viel Wertschätzung entgegengebracht wie an diesem Gymnasium. Das hänge von „beiden Seiten ab. Manche wissen nicht ganz genau, was in diesem Fach geleistet wird. Er findet [an anderen Schulen] am Nachmittag statt und ist kein WP1“ (türkische Lehrkraft D, 50f.). Die Türkischlehrer hätten dann oft keinen Kontakt zu den Kollegen, was bisweilen damit zusammenhänge, dass sie keine ausreichenden Deutschkenntnisse hätten.

Die Schule bereitet durch die Teilnahme am Comenius-Projekt „Berufsmöglichkeiten in Europa“ integrative Wege in das Arbeitsleben vor. Die kontinuierliche Vorbereitung der Berufswahl von Klasse acht an bis zum Abitur ist allgemein fester Bestandteil im Schulprogramm. In der zwölften Jahrgangsstufe finden obligatorisch eine einwöchige Berufsorientierung und ein zweiwöchiges Betriebspraktikum statt. In Kooperation mit der ortsansässigen Universität wird für die elfte und dreizehnte Jahrgangsstufe eine Hochschulorientierung angeboten.

Die Schule zeichnet sich durch ihre Offenheit für neue Lehr- und Lernmodelle aus. Insbesondere das individualisierte Lernen ermöglicht es allen Schülern – sowohl den

Hochbegabten als auch denen mit Sprachdefiziten –, in ihrem eigenen Tempo zu arbeiten. Dem individualisierten Lernen wird ein Zeitumfang von acht Stunden pro Woche eingeräumt. In dieser Zeit bearbeiten die Schüler selbständig ein Projekt zu einer Fragestellung aus je einem von vier Bereichen, aus der Mathematik, den Naturwissenschaften, Geschichte und Deutsch.¹⁸⁹ Dafür stehen ihnen drei Arbeitsräume zur Verfügung, die mit Literatur und Internetzugang ausgestattet sind (UNESCO-Koordinator C3, 135-139). Sie lernen Inhalte ebenso wie sie gleichzeitig Fähigkeiten der Recherche, Präsentation, des Zeitmanagement und der Textverarbeitung erwerben. Die Aufgabe des Lehrers besteht darin, ungefähr vier Schüler beratend und unterstützend zu betreuen. Zu Beginn wird hierfür ein Gespräch geführt, welches die Interessen der Schüler klären soll. Dabei wird Wert darauf gelegt, dass der Schüler sein Thema selbständig findet. Während der Bearbeitung des Projekts werden Gesprächsbögen geführt, die dem Schüler als Strukturierung und dem Lehrer als Kontrollinstrument dienen. Darüber hinaus führen die Schüler ein Lerntagebuch, in dem sie die Entwicklung und die auftretenden Schwierigkeiten bei der Durchführung dokumentieren. Alles zusammen bildet die Bewertungsgrundlage für den Lehrer.

Die ersten Erfahrungen der verantwortlichen Lehrkräfte, von denen einer das Konzept im Rahmen seiner Dissertation erarbeitet hat, sind überwiegend positiv. Innerhalb des Kollegiums ist das Projekt bezüglich der Quantität und auch der inhaltlichen Umsetzung umstritten:

„Ich habe da auch große Vorbehalte gegen, zumindest gegen den zeitlichen Umfang. Nicht gegen individualisiertes Lernen, das halt ich auch für wichtig, aber diesen Umfang. Zumal jetzt auch immer noch mehr Überprüfungen [...] ¹⁹⁰ im Nacken sitzen. Ich denke, dass wir dann stundenmäßig einfach nicht mehr hinkommen. In bestimmten Fächern können sie die Vorgaben nicht erfüllen, weil sie die Zeit nicht mehr haben“ (Lehrkraft für Englisch und Deutsch C2, 143-147).

Positiv wird die Überwindung des sog. 'Lehr-Lern-Kurzschluss' bewertet. Das Konzept, welches unter universitärer Begleitung realisiert wird, zielt auf die Ausbildung selbständiger Schüler, die eigenständig Themen erarbeiten und auch präsentieren. Doch nicht nur der Aufgabenbereich der Schüler ändert sich, auch die Lehrer müssen sich in neuen Rollen einfinden. Durch den Etat der Schule werden Fortbildungen

¹⁸⁹ Per Lehrerkonferenzbeschluss wurde es verpflichtend eingeführt, dass ein UNESCO-Thema in Form eines Länderprojektes fächerübergreifend zu bearbeiten sei.

¹⁹⁰ Landeshauptstadt des Bundeslandes.

finanziert, die dem Lehrer helfen, seine frühere Lehrerrolle „des Anweisers, des Überlegenen“ zu verlassen und sich in Diskussion mit dem Schüler zu begeben und die neue Rolle des Begleiters einzunehmen. Die I-Projekte, wie die Arbeit des 'Individualisierten Lernens' genannt wird, werden bis zur zehnten Klasse durchgeführt. In der Oberstufe durchlaufen die Schüler ein sogenanntes 'Propädeutikum' mit dem Schwerpunkt 'Methoden- und Kommunikationstraining'.

6.2.4.2 Öffnung der Schule: Kooperationspartner

In der Bewerbung zur UNESCO-Projektschule verweist die Schule auf ihr Bestreben, in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Projekten eine praktische Umsetzung erlernter Verhaltensnormen zu forcieren (anonymisierte Literatur VII/1, 2002, 2). Die Arbeit an außerschulischen Lernorten wird gefördert. „Aus dem Elfenbeinturm der Schule raus, in die Wirklichkeit der Städte, und davon was in die Schulen einfließen lassen“ – diesen Anspruch, wie er auf der Homepage formuliert wird, stellt das Gymnasium an seine Arbeit (Homepage der Schule, 10. Mai 2006). Seit Jahren arbeiten sie im Programm der Landesregierung „GÖS“ (Gestaltung von Schulleben und Öffnung von Schule) mit.¹⁹¹ Häufig entstehen aus dem Unterricht heraus Projekte, wie die Entwicklung einer CD, für die ein Lied getextet wurde, dessen Refrain dreisprachig, deutsch, türkisch, russisch, war. Die Musik wurde professionell im Studio aufgenommen, was die Lernbereitschaft der Schüler gesteigert hätte. „Ja, und da haben die das mal hautnah erlebt, wie anstrengend das auch ist. Dass man da wirklich stundenlang und auch konzentriert [arbeitet], immer wieder und noch mal neu. Das kennen die ja gar nicht, so arbeiten wir ja hier nicht normalerweise. Und das war sehr

¹⁹¹ In ihrer Untersuchung zur „Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz“ wählt Mechthild Gomolla den Schwerpunkt 'Interkulturelle Verständigung' dieses Programms exemplarisch aus (Gomolla, 2005, 17 sowie 87-139). Zum Programm schreibt sie: „Das Kürzel 'GÖS' steht für ein Landesvorhaben, das Schulen bei der Weiterentwicklung ihrer pädagogischen Praxis unterstützt, gegebenenfalls finanziell fördert und Kommunen sowie außerschulische Partner berät. Die Grundidee dieses Schulentwicklungsansatzes besteht darin, Lernen situationsbezogen zu organisieren und dabei die Bildungsressourcen des schulischen Umfelds zu nutzen. Betont wird die Besonderheit jeder Schule als 'individueller Lernort in einer typischen Region und mit einem unverwechselbaren Schulprofil'. Unter dem Motto 'Für das Leben lernen' werden die Gestaltung des Schullebens und die Öffnung von Schule als zwei Dimensionen einer inneren Schulreform verstanden. Ziel ist zum einen die Verstärkung fächerübergreifenden Lernens. Schule soll als ganzheitlicher Lern- und Lebensort erfahrbar werden. Zum anderen sollen Schulen in Zusammenarbeit mit nichtschulischen Institutionen und einzelnen Personen, die außerhalb der Schule Lernenswertes anbieten, neue Dimensionen ihrer täglichen Arbeit einschließen“ (Gomolla, 2005, 112). Die Leitideen des Konzepts spiegeln sich in der Denkschrift der Bildungskommission des Landes NRW zur Zukunft der Schule wider (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen et al., 1995).

interessant, schon allein unter dem Aspekt“ (Lehrkraft für Englisch und Deutsch C2, 31-34). Die Zusammenarbeit mit anderen Kooperationspartnern hat das Schulleben stark bereichert. Mittels der wissenschaftlichen Begleitung durch die Universität wird die Schule regelmäßig evaluiert, wodurch zusätzliche Transparenz geschaffen wird.

6.2.4.2.1 Die Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien

Die Stadt bietet über die vom Bundesland geförderte 'Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien' externe Fördergruppen von sechs- und zehnmonatiger Dauer an. Das Gymnasium ist seit Jahren bedingt durch seinen hohen Migrantenanteil ein Kooperationspartner der Einrichtung, die das interkulturelle Miteinander als Chance für die Entwicklung aller Kinder und Jugendlicher sieht. Mit diesem Ansatz entwickelt sie Programme und Projekte, welche in Kooperation mit Partnern aus dem Bildungsbereich umgesetzt werden.

Die Kooperation mit den Schulen wird über Verbindungslehrer hergestellt. Diese arbeiten mit einem gewissen Deputat mit der RAA, z.B. im Bereich der Fortbildungen, zusammen. Das Gymnasium hat die Schwerpunkte 'Interkulturelles Lernen' und 'Elternarbeit' gesetzt. In Rahmen des 'Interkulturellen Lernens' wird z.B. das Forum-Theater angeboten. Auch die Sprachförderklassen werden vom RAA unterstützt. Zusätzlich dazu wird durch das Projekt 'Förderunterricht für Migrantenkinder' kostenlose Nachhilfe in Deutsch, Mathematik und Englisch angeboten.

Nach Einschätzung der Leiterin der RAA erweist sich das Gymnasium als besonders sensibel und problembewusst in Bezug auf die interkulturelle Situation und Herausforderung an der Schule.

6.2.4.2.2 Ein internationales Jugend- und Kulturzentrum

Das 'Internationale Jugend- und Kulturzentrum' ergänzt die Unterrichtsarbeit der Schule durch ein Angebot zahlreicher interkultureller Projekte im musisch-künstlerischen Bereich. Die Schüler nehmen an diesen Angeboten am außerschulischen Lernort teil. Die Workshops finden ohne den Lehrer statt bzw. werden zumindest nicht von diesem angeleitet. Die Schulleitung betont, dass dieses Angebot den Schülern die Chance bietet, sich unabhängig vom Lehrkörper zu erleben. Von den Lehrern wurde berichtet, dass gerade schwierige Schüler in diesem Kontext engagiert und aufmerksam arbeiten. Im Jugendzentrum befindet sich die Redaktion eines Jugend-

magazins, das einmal im Quartal erscheint. Die Zeitschrift, die von Jugendlichen aus verschiedenen Kulturen, u.a. von Schülern des Gymnasiums, herausgegeben wird, ist zweisprachig, Türkisch und Deutsch. Die Titelthemen setzen sich mit Problemen der Umgebung auseinander. In der Ausgabe „Laber nicht“ (anonymisierte Literatur VI/1, 2004) wurden, z.B. die unterschiedlichen Sprachen, die in der Stadt gesprochen werden, vorgestellt. Zwei tamilische Schülerinnen des Gymnasiums berichten über die Schwierigkeiten des bilingualen Aufwachsens. Den Lesern wird in ihrem Jargon („Hey ho, let's go“) von Angeboten und Fördermöglichkeiten berichtet, z.B. werden die Jugendzentren der verschiedenen Stadtteile vorgestellt und Anzeigen von Krisenanlaufstellen der Umgebung geschaltet. Am Ende des Artikels werden häufig Quellen für Zusatzinformationen genannt, so z.B. ein Hinweis auf Berichte zum Krieg im ehemaligen Jugoslawien, der in einer Biographiebeschreibung einer Schülerin thematisiert wurde.

6.2.5 Die Mitarbeit im Netzwerk der UNESCO-Projektschulen

Das Gymnasium arbeitet seit September 2002 im Netzwerk und ist seit September 2005 als mitarbeitende UNESCO-Projektschule anerkannt. Im Mai 2002 wurde die Bewerbung um den Status 'interessierte UNESCO-Projektschule' eingereicht. In dieser wurde insbesondere auf die ethnische Zusammensetzung der Schülerschaft und auf die Einführung des Türkischen als Unterrichtsfach, als Bestandteil des interkulturellen Programms und der Integrationsmaßnahmen, verwiesen (anonymisierte Literatur VII/1, 2002, 1f.). Die Schwerpunktsetzung der Schule, die 'Interkulturelle Bildung', wurde erläutert, wobei insbesondere die internationalen Begegnungen mit Partnerschulen, die im Schulprogramm integriert sind, betont wurden. Regelmäßige Austauschprogramme finden mit Hacibektas/Türkei, Citadella/Italien und Nottingham/England statt, wobei keine der Schulen eine UNESCO-Projektschule ist. Der Austausch mit Italien und Großbritannien findet im Rahmen des Comenius-Projektes statt. Die Fahrt in die Türkei wurde von einer türkischen Lehrkraft initiiert. Im Rahmen dieser wird Wert darauf gelegt, dass die Schüler das Land, die Leute, die Kultur und die historische Entwicklung kennenlernen. Für viele türkische Schüler, die in zweiter oder dritter Generation in Deutschland leben, stellt die jährlich stattfindende Reise eine Möglichkeit dar, die eigenen Wurzeln und die eigene Geschichte zu entdecken. Ganz bewusst wurde die Reiseroute unter diesem Aspekt festgelegt.

Die Angaben im Jahresbericht zu den Partnerschulen in Italien und der Türkei zeigen, dass noch keine Kooperationen über das Netzwerk, sondern entweder über private Kontakte oder das Comenius-Projekt zustande gekommen sind. Besser scheint die Zusammenarbeit innerhalb des deutschen UNESCO-Netzwerks zu funktionieren; hier erfährt die Schule angesichts ihrer schwierigen Situation anteilnehmende Solidarität: „Wir waren vor kurzem bei einer UNESCO-Veranstaltung und da meinte der Kollege [...], wenn eine Schule zu wenig [Schüler] hat, gibt die Schule ab, die zu viel [Schüler] hat, mit einer Selbstverständlichkeit“ (türkische Lehrkraft C1, 347f.).

Das UNESCO-Team besteht aus drei Lehrkräften, die auch über die UNESCO-bezogene Arbeit hinaus das Schulleben prägen. Eine UNESCO-AG gibt es an der Schule nicht. Auf der Homepage der Schule heißt es anlässlich der Verleihung des Titels 'Mitarbeitende UNESCO-Projektschule' in einer Art Selbstverpflichtung: „Am [...] Gymnasium wollen wir - Eltern, LehrerInnen und SchülerInnen - uns dieser Arbeit noch intensiver als bisher stellen, um dann in einigen Jahren den Status 'Anerkannte Unesco-Projekt-Schule' zu erhalten“ (UNESCO-Projektschule, Internationale Schule, Homepage der Schule, 18. August 2008).

Die Installation der UNESCO-spezifischen Themen im Unterricht wurde durch das individualisierte Lernen realisiert. Per Lehrerkonferenzbeschluss wurde es verpflichtend eingeführt, dass ein UNESCO-Thema in Form eines Länderprojektes fächerübergreifend zu bearbeiten sei. Ansonsten versucht man den UNESCO-Gedanken über Projekte oder Solidaritätsaktionen umzusetzen. So nahm die Schule aktiv an den Spendenaktionen zugunsten der Hochwasseropfer teil, initiierte einen Sponsorenlauf, sammelte Geldspenden unter allen Schulseitigen und recycelte gebrauchte Druckerpatronen. Auch regelmäßig durchgeführte UNESCO-Projektstage stärken das Bewusstsein, UNESCO-Projektschule zu sein. Im Rahmen dessen erarbeiteten die Klassen 10a und 10b eine Präsentation über das Netzwerk. „In diesem Themenrahmen haben wir drei Aspekte genauer untersucht. Zum einen finden Sie auf dieser Homepage allgemeine Informationen zur UNESCO, den UNESCO-Projekt-Schulen (UPS) und zum anderen dem [...] Gymnasium als interessierte UNESCO-Projektschule und Informationen zu unserer Jahrgangsstufe“ (UNESCO-Arbeit, Link zur UNESCO-Webpage, Homepage der Schule, 18. August 2008).

6.2.6 Schulalltagsprägende Erfahrungen und Probleme – eine Schlussfolgerung

Das Gymnasium ist exemplarisch für eine erfolgreiche Integration von Schülern verschiedener Kulturen und Herkunftsländer. Als UNESCO-Projektschule arbeitet sie im Sinne eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses. Die Schule hat sich bewusst der Herausforderung der kulturellen Vielfalt gestellt und diese – nicht ohne organisatorische und strukturelle Veränderungen vorzunehmen – konstruktiv genutzt. Die Schule hat ein breites unterstützendes Netzwerk geflochten; die Zusammenarbeit mit außerschulischen Organisationen und verschiedenen Kooperationspartnern stellt ebenso wie das Ganztagskonzept ein wichtiges Standbein für ihre qualitativ wertvolle Arbeit dar, die sich durch ein friedvolles und respektvolles Zusammenleben und -arbeiten der Schulmitglieder auszeichnet.

Auf pädagogischer Ebene gelten die I-Projekte und das Angebot, Türkisch als zweite Fremdsprache anzubieten, als wichtige Säulen. Das individualisierte Lernen wird von der Überzeugung getragen, dass die Schüler Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen müssen. Diesen Weg gehen sie jedoch nicht allein, sondern werden von den Lehrern begleitet. Wichtiges Element dabei ist der Dialog.

Auch Türkisch als Unterrichtsfach anzubieten soll eine gemeinsame Ordnung des Zusammenlebens schaffen, ohne dabei die Kultur und Sprache der einzelnen Schüler zu vernachlässigen. Die Akzeptanz und die Wertschätzung eines Jeden leiten einen beidseitigen Integrationsprozess ein. Ängste und Vorurteile werden nicht tabuisiert, sondern im direkten Umgang aufgearbeitet, wobei die Zusammenarbeit mit dem Internationalen Jugendzentrum und dem RAA wichtige Impulse setzt. Mit der Türkeifahrt wird ein Anspruch erfüllt, der folgendermaßen im Delors-Bericht formuliert wird: „Es sollte (...) die Rolle der Schule sein, jungen Menschen die historischen, kulturellen oder religiösen Hintergründe der verschiedenen Ideologien zu erklären, die um ihre Aufmerksamkeit kämpfen“ (UNESCO-Kommission, 1997a, 49).

'Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft' findet statt, da die Schule ein Abbild der Gesellschaft darstellt und sich seiner Umgebung öffnet. Das gemeinsame multikulturelle Zusammenleben wird im täglichen Umgang an der Schule erfolgreich praktiziert. Regeln werden klar formuliert und hängen zweisprachig in den Klassen aus. Die Überzeugung, dass die Unterweisung in der Muttersprache¹⁹² auch bedeutsam

¹⁹² „Untersuchungen wie die von Sara Fürstenau zeigten, dass Migrantenjugendliche, die als Kinder die Teilnahme am muttersprachlichen Unterricht abgelehnt oder ihn nur gezwungenermaßen besucht hatten, mit dem Älterwerden und dem Herannahen des Übergangs in den Beruf vom Nutzen

für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler ist, kann wissenschaftlich untermauert werden (Weber, 2007, 84). Das Gymnasium ist ein Arbeits- und Lebensraum, der den Schülern Wege in das Berufs- ebenso wie in das gesellschaftliche Leben aufzeigt. Die Kenntnisse und Fähigkeiten zum zwischenmenschlichen, internationalen und interdisziplinären Dialog werden täglich eingeübt und insbesondere über die offenen Lernformen verstärkt. Dazu gehören z.B. die I-Projekte, die ebenso wie das zusätzliche Zeitfenster, welches diverse Arbeitsgruppen ermöglicht, die Ausbildung und Förderung der vielseitigen Talente der Schüler unterstützen. Das Lernangebot garantiert Vielfalt und ermöglicht so den Schülern die Entfaltung der individuellen Veranlagung. Die Unterstützung der Schülervertretung ermöglicht ebenso wie das Angebot für die Erziehungsberechtigten die Identifikation mit der Schule auf breiter Basis.

Aber auch die Grenzen der Integration wurden genannt.¹⁹³ Erschwerend scheint die Tatsache zu sein, dass das Einzugsgebiet der Schule sehr einseitig von türkischstämmigen Mitbürgern geprägt ist, was die Integration in der Schule ebenso wie im Alltag erschwert. Denn der Wille zur Integration setzt u.U. einen gewissen Notwendigkeitsdruck voraus. Anderen Untersuchungen zur Folge ist die Arbeit an einer Schule bei einem Anteil von über zwanzig Prozent ausländischen Schülern deutlich schwieriger; PISA 2000 weist nach, dass ein Ausländeranteil von mehr als zwanzig Prozent an einer Schule zu einer signifikanten Verringerung des Leistungsniveaus führt. Das besondere Förderprogramm, das insbesondere Schüler mit Migrationshintergrund unterstützen soll, zog vermehrt türkische Jugendliche an das Gymnasium. Deren trotz zusätzlicher Förderungsmaßnahmen bestehenden Sprachdefizite sind ein Grund für das schlechte Abschneiden der Schule in Lernstandserhebungen, was zum negativen Ruf der Schule führte.¹⁹⁴

eines solchen Unterrichts zunehmend überzeugt waren“ (Gogolin, 2003, 38).

¹⁹³ „Im Unterricht gibt es überhaupt keine Probleme, aber in der Freizeit bleiben die Schülerinnen und Schüler in ihren ethnischen und kulturellen Kreisen.“ (Lehrkraft für Englisch und Deutsch B2, 51f.).

¹⁹⁴ An dieser Stelle soll darauf verwiesen werden, dass soziale Probleme häufig ethnisiert werden. „Die Konzentration auf das Konstrukt 'Kultur' und auf die Grundannahmen kultureller Differenz berge unter anderem die Gefahr in sich, andere – vielleicht weitaus mächtigere Einflussgrößen auf Bildung und Erziehung aus dem Auge zu verlieren, wie etwas sozio-ökonomische Zusammenhänge oder andere Motoren der Tradierung gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse“ (Gogolin, 2006, 31). Die Diskussion, „ob im gesellschaftlichem Leben von Menschen unterschiedlicher geographischer Herkunft letztlich mehr die sozioökonomischen oder die kulturellen Faktoren (Unterschiede und Gemeinsamkeiten) zählen“, kann dabei nicht eindeutig entschieden werden (Allemann-Ghionda, 2002, 22). Das deutsche Bildungssystem hat ein allgemeines Defizit, auf die damit verbundenen Herausforderungen zu reagieren.

Das Umfeld der Schule ebenso wie das untypische Konzept der Schule haben in der Öffentlichkeit zu einer Stigmatisierung geführt. Die Bezeichnung „Rote Türkenshule“ fiel von mehreren Seiten. Der Schulleiter beschreibt den Rückhalt in der Bevölkerung als sehr gering: „Beim Bildungsbürgertum sind wir immer noch nicht wirklich beliebt. Übrigens auch bei vielen bildungsbewussten Türken nicht“ (Schulleitung H, 10f.). Das Paradoxe hierbei ist allerdings, dass in kürzester Zeit fast viertausend Unterschriften gegen die Schließung der Schule gesammelt wurden. Somit ist davon auszugehen, dass ein grundsätzliches Verständnis für die Schule vorliegt und die Bedeutung einer solchen hoch eingeschätzt wird. Die Wurzel des Problems liegt jedoch in der Ghettoisierung der Schule, die durch ihr pädagogisches Konzept einmalig in der Stadt ist. Hierbei handelt es sich um ein strukturelles, politisches Versagen. Die Strukturen der Schule können langfristig nur durch eine globale Unterstützung zum Tragen kommen. Der beschriebenen Ghettoisierung könnte entgegen gewirkt werden, wenn sich viele Schulen der Integrationsaufgabe widmen und der gesellschaftlichen Herausforderung stellen. „Angesichts der in der deutschen Einwanderungsgesellschaft gegebenen Sprachenvielfalt und Multikulturalität müsste auch hierzulande der bilinguale Unterricht für Kinder, die eine nichtdeutsche Erstsprache sprechen, zur Regel werden. Kinder, die in zwei Sprachen leben, sollten Gelegenheit haben, in jeder dieser Sprachen alphabetisiert zu werden“ (Seitz, 2005, 65). Doch auf politischer Ebene hat sich diese Überzeugung noch nicht etabliert und so berichtet die Schule von einem Rückgang der staatlichen Unterstützung für den Unterricht in der Muttersprache. Auch im Jahre 2008 werden Angebote des türkischen Ministerpräsidenten Recep Tayyip Erdogan, türkische Lehrer zur Vermittlung der türkischen Sprache nach Deutschland zu schicken, abgelehnt. Die Bundeskanzlerin Angela Merkel äußert sich dazu: „Natürlich brauchen wir mehr Lehrer, die diese Herkunft haben, wir brauchen auch mehr Polizisten und Feuerwehrleute“. Doch wenn es um Schule und Spracherwerb gehe, sei es wohl doch besser, wenn deutsche Lehrer die deutsche Sprache vermittelten (Merkel, 2008. Zitiert nach: Biermann, 2008b, 09. Februar 2008).

Das Bildungsverständnis, welches über die rein materiale Bildung (Hentig, 1999b, 17) hinausgeht und die Ausbildung unterschiedlicher Kompetenzen fördert, ist somit zu einem Stolperstein der Schule geworden. Diese besonderen Qualifizierungsleistungen werden in den zentralen Lernstandserhebungen nicht berücksichtigt und damit tritt Hentigs Prognose ein, dass diese Tests die Schule unter Druck setzen und

die stattfindende formale Bildung behindern (Hentig, 1999b, 17). Wie gezeigt werden konnte, belastet dieser Fakt tatsächlich die an der Schule stattfindende Arbeit. „Auf der einen Seite läuft diese Schule sehr gut, was das Zusammenleben der Schüler anbelangt. Das ist alles wunderbar. Auf der anderen Seite haben die Schüler Probleme mit den Leistungen. Das ist das, was wir im Moment um die Ohren geklatscht bekommen. Das ist das, was letztendlich auch unseren Ruf ruiniert hat. Wir haben hier keine supertollen Schüler, wir haben nur Mittelmaß hier.“ (Lehrkraft für Englisch und Deutsch C2, 68f.). Diese Kritik führt zu der beschriebenen Ermüdungserscheinung im Kollegium (Lehrkraft für Englisch und Deutsch C2, 64), was durch die Entscheidung, dass keine fünfte Klasse aufgenommen wird, noch zusätzlich verstärkt wird, „dementsprechend [...] ist natürlich auch die Motivation eingebrochen“ (türkische Lehrkraft C1, 82).

6.3 Bildung durch Aktion und Partizipation – am Beispiel einer Hauptschule mit Ganztagsprogramm

Der Zeitraum der Untersuchung dieser Hauptschule lag im November 2007. Vorgespräche wurden im Oktober 2007 geführt.

6.3.1 Allgemeine Informationen zur Schule

Die untersuchte Hauptschule liegt in einer Mittelstadt, deren Einwohner zum großen Teil Studenten und Beamte sind. Die Stadt wird als regionales Einkaufs- und Behördenzentrum beschrieben. Das Einzugsgebiet liegt im Zentrum der Stadt, welches durch die mittelalterliche Bauweise beschaulich wirkt. Das gesamte Stadtbild ist von historischen Gebäuden mit Giebeln und alten Kirchen geprägt. Fünfzehn Prozent der Schüler dieser Stadt besuchen eine Hauptschule¹⁹⁵ (Schulprogramm der Schule, Homepage der Schule, 04. Oktober 2007). Die Schule wurde zur AGENDA 21-Schule und zur „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ ausgezeichnet.

Die 1981 gegründete Schule ist seit der Abschaffung der Orientierungsstufe auf fast 400 Schüler angewachsen (Beratungslehrerin C, 121). Zum Zeitpunkt der Untersuchung waren 377 Schüler angemeldet,¹⁹⁶ 12,5 Prozent der Schülerschaft besitzen einen Migrationshintergrund, hinzu kommen fast genau so viele Aussiedlerkinder (Auskunft des Sekretariats der Schule, Stand 05. November 2007 sowie anonymisierte Literatur II/2, 2004, 90). Die Herkunftsländer der Schüler sind u.a. Afghanistan, Armenien, Bulgarien, Dagestan, El Salvador, Georgien, Griechenland, Irak, Philippinen, Serbien, Sierra Leone, Sri Lanka, Syrien, Tschetschenien, Türkei, Vietnam.

Die Schule wird als ein „sozialer Brennpunkt“ (pädagogische Mitarbeiterin D, 16) und die Schüler als schwierige Klientel beschrieben, „viele unserer Schüler haben ja starke Defizite“ (Beratungslehrerin C, 29f.). Ihre Interessen sind eher praxisorientiert.

Die Klassen 5 bis 9 sind dreizügig, das freiwillige zehnte Schuljahr ist zweizügig. Außerdem hat die Schule zwei DaZ-Klassen. Die Sprach-Förderklassen haben in der Regel zwischen acht und zehn Schüler. Die durchschnittliche Klassengröße beträgt

¹⁹⁵ Laut Statistischem Bundesamt besuchen zehn Prozent aller Schüler allgemeinbildender Schulen in der Bundesrepublik Deutschland eine Hauptschule (Kehrein, 2007, 16. Februar 2008).

¹⁹⁶ Im Jahresbericht 2005/2006 verzeichnete die Schule noch 395 Schüler.

21 Schüler, was dem Durchschnittswert der Klassenfrequenzen aller deutschen Hauptschulen entspricht (KMK, 2007b, 11). Das Kollegium besteht aus 36 Personen, eine Lehrkraft hat einen türkischen, eine weitere einen serbokroatischen Migrationshintergrund. In den Interviews wird deutlich, dass diese Kollegen sehr geschätzt werden und das Schulleben intensiv prägen. Zusätzlich zu den Lehrern arbeitet die Schule mit einer Schulsozialarbeiterin, einer pädagogischen Mitarbeiterin und einem Schulassistenten. Auf der Homepage der Schule sind die Mitarbeiter mit besonderen Verantwortlichkeiten aufgeführt (Kontakt, Homepage der Schule, 13. August 2008). Die Lehrkräfte berichten, dass sich „das Kollegium sehr stark [...] verändert [habe]. Durch den Wechsel der O-Stufe [der Orientierungsstufe] sind ja viele Kollegen dazu gekommen“ (Mitglied des UNESCO-Teams A, 83f.). Grundsätzlich handele es sich aber um engagierte Pädagogen, „die [...] arbeiten aus dieser Überzeugung heraus“, dass sie etwas für ihre Schüler bewegen können und wollen (stellvertretende Schulleitung E, 110f.).

Die Schule befindet sich in einem denkmalgeschützten Hauptgebäude, in dem auch ein Gymnasium in einigen Räumen eine Nebenstelle hat, und in einem weiteren Gebäude auf dem Schulhof, in dem ein Freizeitraum sowie die Musikräume untergebracht sind. Im Freizeitbereich befinden sich eine Lese- und Spielecke, Billardtische, Kicker und eine Cafeteria, die unter Aufsicht einer Lehrkraft und der Sozialpädagogin in der Pause von Schülern betrieben wird. Hier findet auch die schülerorganisierte Pausendisco statt.¹⁹⁷ Unterrichts- und Fachräume stehen ganztägig zur Verfügung. Räume für die Essenszubereitung und zum gemeinsamen Essen sind vorhanden.

Das über hundert Jahre alte Schulgebäude ist hell und freundlich. Mutmaßliche Beschädigungen sind nicht zu erkennen. In den Fluren werden Schülerarbeiten ausgestellt. Der Schulhof ist überschaubar und nur teilweise begrünt. Es gibt einen Bauwagen, in dem Pausenspiele gelagert werden und einen kleinen Basketballplatz. Die Schulatmosphäre wirkt sehr friedlich, aggressive Streitereien sind kaum zu beobachten.

Die Erziehungsberechtigten stammen überwiegend aus einem sozial schwachen, bil-

¹⁹⁷ Diese Institution wird von den Schülern gern angenommen. Selbst auf dem Heimweg unterhalten sie sich über die Musikauswahl für den morgigen Tag (Beobachtungsprotokoll, 12. November 2007).

dungsfernen Milieu. Eingestuft nach den Sinus-Milieus von sociovision würde die Mehrheit dem Sinus B3-Typ zuzuordnen sein¹⁹⁸ (Sinus Sociovision, 2007, 08. Juni 2008). Die Schule legt großen Wert auf die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten und Betreuungspersonen. „Sie werden in die Entwicklung ihrer Kinder in der Schule einbezogen und können (fast) jederzeit Kontakt zu den Lehrern ihrer Kinder aufnehmen. Bei Problemen kann die Beratungslehrerin hinzugezogen werden, die bei Bedarf weitere Unterstützungsmöglichkeiten nennt oder Kontakte herstellt“ (Schulprogramm der Schule, Homepage der Schule, 04. Oktober 2007).

Der familiäre Hintergrund wird als eine Herausforderung an der Schule gesehen und sei häufig ein Grund von Beratungsgesprächen. „Die meisten [Beratungsgespräche] sind schon wegen der desolaten Situation zuhause“. Beim Elternhaus handele sich häufig um „Patchworkfamilien. Oder Alleinerziehende, wieder neu zusammengesetzt“ (Beratungslehrerin C, 368f.). An der Schule sei es ein zunehmendes Problem, „dass die Eltern kein Geld haben“ (Klassen- und UNESCO-Koordinatorin A, 399f.). Auf der Homepage der Schule wird die Schülerschaft der Hauptschule folgendermaßen beschrieben: „Kinder nicht nur mit Lerndefiziten, sondern oft auch verhaltensauffällig, ADS- und ADHS-diagnostiziert und in komplizierten familiären Verhältnissen aufwachsend“ (Schulprogramm der Schule, Homepage der Schule, 04. Oktober 2007).

Sowohl in den Gesprächen als auch bei der Sichtung der Homepage der Schule kristallisieren sich folgende Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit heraus:

- Das Ganztags-Modell
- Die Arbeit als UNESCO-Projektschule
- Das Wasserturmprojekt
- Die Arbeit als Comenius-Schule
- Die Arbeit in den DaZ-Klassen.

Auf der Homepage wird darüber hinaus die Arbeit der Assistant-Teacher im Englisch-Unterricht erwähnt, in den Interviews und bei der Dokumentenanalyse fällt dieser Aspekt allerdings nicht signifikant auf.

¹⁹⁸ Weitere Ausführungen zu diesem Typus sind Kapitel 6.2.1 zu entnehmen.

6.3.2 Die „Schulphilosophie“

Bedingt durch den biographischen Hintergrund der Schülerschaft definiert die Schule ihren Bildungsauftrag ganzheitlich. Im Schulprogramm der Schule, welches auf der Homepage abrufbar ist,¹⁹⁹ wird herausgestellt: „Erziehungsarbeit hatte und hat [...] an unserer Schule einen hohen Stellenwert innerhalb der Lehrertätigkeit“ (Schulprogramm der Schule, Homepage der Schule, 04. Oktober 2007). In nahezu allen Interviews wird immer wieder deutlich gemacht, dass die Schule ihr Angebot familienergänzend ausrichtet und Aufgaben, die das Elternhaus nicht mehr übernehme, aufgreift. Sie versteht sich als „Community school“ (Mitglied des UNESCO-Teams A, 355). Schon allein aufgrund der Erfahrungen der letzten zwanzig Jahre, an dessen Tiefpunkt „man die Schüler kaum noch erreicht hat“ (stellvertretende Schulleitung E, 13f.), wurde das Konzept immer schülerzentrierter ausgerichtet. Dabei wurde eine Antwort auf die Frage, „was müssen wir eigentlich für eine Pädagogik machen, damit wir mit den Schülern lernen und leben können“ (stellvertretende Schulleitung E, 15f.), gesucht und gefunden.

„Und dann haben die hier alles umgestellt, mit diesem Nachmittagsangebot, was ja auch lustbetont ist, wo es nicht um Zensuren geht. Und dass man einfach ein Freizeitgebaren den Schülern nah bringt, was man noch tun könnte. Und dann auch keine Hausaufgaben. Man hat viel Druck rausgenommen und versucht, andere Projekte zu stärken, im musischen Bereich, zunächst einmal, Theater [...]. Im sportlichen Bereich ganz aktiv, Kanu-AG“ (Beratungslehrerin C, 15-19).

Die von der Schule gesetzten Bildungsziele gehen über die reine Wissensvermittlung hinaus. Das Spektrum der Angebote wurde bewusst erweitert; so lernen die Schüler im freizeitpädagogischen Bereich, Zeit sinnvoll zu gestalten und eine Aufgabe, z.B. beim Catering oder beim Wasserturmprojekt, in vorgegebenen Strukturen zuverlässig zu übernehmen.

„Es geht nicht nur um Leistung, nicht nur, natürlich sind diese Grundfertigkeiten in Deutsch und Mathe entscheidend, Lesen, Rechnen, Schreiben muss man können. Aber viele unserer Schüler haben ja starke Defizite, und sie haben Stärken, die man nicht gleich so sieht. Und das versuchen wir in ganz andersartigen Projekten, wie im musischen Bereich, zu betonen. Also wir haben Schüler hier, die haben nie ein Instrument in der Hand gehabt, die spielen hier ein Instrument.“

¹⁹⁹ Die Überschrift des Schulprogramm suggeriert eine gewisse Aktualität („aus Anlass der Bewerbung um den Schulpreis 2006 erstellt“), allerdings lassen die Bezüge auf Leistungen und Preise, die in den 80er Jahren erworben wurden, Zweifel daran zu.

Oder die singen, treten auf, [...] auch aufm Stadtfest. Das sind ja unglaubliche Größenverhältnisse“ (Beratungslehrerin C, 28-33).

Über persönlichkeitsstärkende Angebote, die es den Schülern erlauben, sich in neuen Situationen zu erleben und zu bewähren, soll ihr Selbstbewusstsein gestärkt und gleichzeitig ihre Selbsteinschätzung gefördert werden. In Arbeitsgemeinschaften zur Persönlichkeitsentwicklung und zur Lebensführung wird diese Thematik explizit reflektiert. Insgesamt wird statt eines defizitären Ansatzes eine Strategie verfolgt werden, die den Schülern ihre Stärken aufzeige und diese betone. Aus diesem Grund würden die Talente der Schüler, die eher im sportlichen und musischen Bereich liegen, im Ganztagsbetrieb weiter ausgebaut werden. Es wird angenommen, dass sich Jugendliche aus bildungsfernen Elternhäusern in der Schule eher durch künstlerische, naturwissenschaftliche oder sportliche Fähigkeiten qualifizieren können. Statt der Frustration durch die schwachen Leistungen in den Kernfächern wird hier Schule als ein positiver Lebensraum erlebbar gemacht. .

„Ausgehend von der Überzeugung, dass die 'Lernschwächen' nicht naturgegeben sind, bemühen wir uns, den Schülern den Mut, die Kraft und das Wissen zu vermitteln, das es ihnen ermöglicht, ihre individuelle Leistungsfähigkeit zu entwickeln. Ergebnis unserer Bemühungen ist es, dass der Hauptschulabschluss in den vergangenen zehn Jahren von fast allen unseren Schülern erreicht wurde. Etwa zwei Drittel der Schüler im anschließenden zehnten Schuljahr erreichen den Realschulabschluss und in Ausnahmefällen den erweiterten Realschulabschluss. Eine Reihe unserer ehemaligen Schüler studieren oder haben studiert“ (Schulprogramm der Schule, Homepage der Schule, 04. Oktober 2007).

Es wird versucht, Muster der Schüler aufzubrechen, „die ja aufgrund der Tatsache, dass sie sozialisiert sind, wie sie nun mal sozialisiert sind, relativ, [...] Angst besetzt“ sind. Das Angebot neuer Erfahrungsräume wird als Herausforderung für die Schüler gesehen.

„Die bewegen sich ja am liebsten in ihrem ganz abgesteckten Umfeld, in dem sie sicher sind, dass sie nicht verletzt werden, dass sie die Gewohnheiten und Rituale und die Regeln kennen, dass sie wissen, wie andere Menschen reagieren auf sie. Die haben ja schon oft Ablehnung erfahren. [...] Das muss man so sehen, wenn jemand eben in der Schule nicht so [gut ist], die sind ganz schön ge, äh, beschädigt. [...] Und dann grenzen sie sich sehr schnell ab und versuchen, miteinander in ihrem gewohnten Rahmen zu bleiben“ (UNESCO-Koordinatorin und Klassenlehrerin A, 212-218).

Dem scheinbar schicksalsbedingten Lauf der Schüler wirkt die Schule mit einem erfahrungs- und handlungsorientierten Konzept entgegen, welches im Folgenden weiter dargestellt wird.

6.3.3 Die Struktur- und Organisationsmerkmale

Aus der Überzeugung heraus, dass Schule ihren Bildungsauftrag ganzheitlich definieren muss und aufgrund des dem oben erläuterten Anspruch, ein Ort des Lernens und Lebens zu sein, hat die Schule strukturelle und organisatorische Veränderungen vorgenommen. Für die Arbeit mit den Schülern sollte mehr Zeit eingeräumt werden, um diese in unterschiedlichen Kontexten kennenzulernen und ihnen ein Angebot zu bieten, welches über den Lehrplan hinausgeht.

6.3.3.1 Das Ganztagskonzept

Im Jahre 1990 beteiligte sich die Schule mit einem Teil der Schülerschaft an einem Modellprojekt zur Ganztagschule. Nach einer fünfjährigen Erprobungsphase nahm die Schule einen teilweise offenen Ganztagsbetrieb auf, in welchen – nach Auflösung der Orientierungsstufe – auch die fünften und sechsten Klassen integriert wurden. Mittlerweile gewährt die offene Organisationsform an fünf Wochentagen Präsenzmöglichkeiten von 8 Uhr bis 16 Uhr, was in der Stadt einmalig sei (Schwerpunkte unserer pädagogischen Arbeit. Ganztagschule. Homepage der Schule. 04. Oktober 2007). Folgende positive Erfahrungen und Vorteile haben die Schule bewogen, den Ganztagsbetrieb beizubehalten:

- „Die SchülerInnen fühlen sich wohler in der Schule.
- Sie können besser gefördert werden.
- Die LehrerInnen entwickeln zu ihren SchülerInnen ein engeres Verhältnis.
- Die SchülerInnen lernen, ihre Freizeit sinnvoll zu organisieren.
- Das Schulleben wird auch durch das gemeinsame Essen intensiver.
- Die Schule wird durch dieses Angebot für Eltern attraktiv“

(Schwerpunkte unserer pädagogischen Arbeit, Ganztagschule, Homepage der Schule, 04. Oktober 2007).

Zwischen dem Unterricht und dem Freizeitbereich liegt eine siebzigminütige Pause, in der ein Mittagstisch angeboten wird, welcher als ein wichtiger Bestandteil des Schulalltags und des pädagogischen Konzepts angesehen wird. Für das Mittagessen melden die Kinder sich für ein halbes (5./6. Jahrgang) bzw. ein ganzes Jahr (7. bis

10. Jahrgang) verbindlich an. Die Schüler essen zu sechst mit stets denselben Klassenkameraden an einem Tisch. Beim Essen wird Wert darauf gelegt, dass bestimmte Regeln, die ebenso wie die Zusammensetzung der Tischgruppen aushängen, eingehalten werden. „Dies trägt familienunterstützend dazu bei, dass Regeln in einem stetigen Prozess eingeübt und angewendet werden“ (Schwerpunkte unserer pädagogischen Arbeit, Ganztagschule, Essen, Homepage der Schule, 04. Oktober 2007). Bei der Teilnahme an einem Mittagstisch einer sechsten Klasse, die als eine eher lautstarke Klasse galt, beeindruckte der friedliche und im wahrsten Sinne geregelte Umgang der Kinder miteinander. Sie kennen die zwölf geltenden Regeln und weisen sich gegenseitig darauf hin. Dies geschah z.B. als ein Junge mit dem Nachtisch beginnen wollte, obwohl ein anderer noch den Hauptgang einnahm. Ohne Probleme wurde der Tischdienst, der täglich rotiert, wahrgenommen. Das Essen ist geschmackvoll und auf den Gusto der Schüler ausgerichtet. Die für das Essen zuständige Sozialarbeiterin weist darauf hin, dass sie gerne mehr „gesündere Mahlzeiten“ anbieten würde, gleichzeitig möchte sie aber auch die Essenswünsche, die Geburtstagskinder am Ehrentag äußern dürfen, berücksichtigen. An anderen Tagen achte sie dafür umso mehr auf eine ausgewogene Ernährung. Der einwöchige Essensplan kann im Internet eingesehen werden. Nach dem Essen gehen die Schüler in ihre Arbeitsgemeinschaften, die in der Regel jahrgangsübergreifend in den Unterrichts- und Fachräumen stattfinden. Das Angebot der ca. fünfzig AGs orientiert sich an dem, was die Schüler sich wünschten (pädagogische Mitarbeiterin D, 54f.) und deckt ein breites Spektrum vom sportlichen, künstlerisch-ästhetischen, sprachlichen, musikalischen bis hin zum handwerklichen Bereich ab. Zum Beispiel gibt es eine Mädchengruppe, eine AG Schulzeitung, eine UNESCO-Gruppe, die Wasseruntersuchungen durchführt, Computer-AGs, einen Kurs 'Selbstvertrauen und Selbstbehauptung', Spanisch, Fahrrad/Werken, eine Wasserturm-AG und eine AG Gartenbau, die sich um den schuleigenen Schrebergarten kümmert. Alle Lehrer haben sich bereit erklärt, zweimal die Woche nachmittags zu arbeiten. Die AGs werden von jeweils zwei Lehrern betreut, wobei rotiert wird, so dass jeder Kollege alle Angebote abwechselnd leitet. Die Ansprechpartner der jeweiligen Projekte hängen im Lehrerzimmer aus. Anfängliche Versuche, zusätzliche Mitarbeiter zu engagieren, scheiterten. „Nicht weil die Leute nicht gut sind oder schlecht sind, sondern weil sie sich nicht so in das Gesamtkonzept 'reinfinden, sie nicht immer da sind“ (pädagogische Mitarbeiterin D,

44f.). Das Nachmittagsangebot verfolgt insbesondere das konkrete Ziel, Gruppenleben zu gestalten und Teamfähigkeit zu fördern. Aus diesem Grund ist es jahrgangsübergreifend organisiert, was die Integration aller Schüler im Schulleben unterstützt. Das Ganztagskonzept vereinfacht durch das AG-Angebot auch schrittweise die Integration der Schüler mit Migrationshintergrund, die zu anfangs in Sprachförderklassen beschult werden.

6.3.3.2 Die Sprachförderklassen

Bereits im Jahre 1979 wurden an der Schule zwei Sprachlernklassen im Zusammenhang mit der Zuwanderung der vietnamesischen 'Boat-people' eingerichtet. Bis heute wird die Institution von der Überzeugung getragen, dass die „Beherrschung der deutschen Sprache [...] die wesentliche Voraussetzung für eine Integration“ sei (Schulprogramm der Schule, Homepage der Schule, 04. Oktober 2007). Der Anspruch geht allerdings über das Erlernen der Sprache hinaus:

„Der Unterricht in den Sprachlernklassen führt Schüler unterschiedlichster Herkunft zusammen und fordert und fördert die Anerkennung der Unterschiedlichkeit innerhalb der Klassengemeinschaft. Für die Schule bedeutet die Anwesenheit der Sprachlernschüler einen Kontakt einheimischer Schüler mit fremden kulturellen Hintergründen sowie mit Flucht- und Verbreitungsschicksalen bei Kindern und Jugendlichen gleichen Alters. Eine nicht unwesentliche Rolle nimmt dabei die Beschäftigung mit dem mitgebrachten Geschlechterrollenbild der jeweiligen Schülerin oder des Schülers ein, je nachdem, woher sie kommen“ (Schulprogramm der Schule, Homepage der Schule, 04. Oktober 2007).

Zum Zeitpunkt der Untersuchung wurden je acht bzw. neun Schüler, die mit wenig oder keinen Deutschkenntnissen nach Deutschland gezogen sind, unterrichtet. Die Schülerschaft der Förderklasse ist altersheterogen zusammengesetzt, somit kann die Altersspanne zwischen zwölf und achtzehn Jahren liegen. Auch „Stadt-Schulen, die keine besondere Sprachförderung durchführen, das Diakonische Werk, die Arbeiter Wohlfahrt [sic], die Gemeinschaftsunterkunft für Asylbewerber, das Sozialamt, der Ausländer Beirat [sic] und Amnesty International schicken junge Migrantinnen und Migranten zur Beschulung“ in diese Klassen, ebenso kommen Schüler aus dem Landkreis und den umliegenden Gemeinden (anonymisierte Literatur II/2, 2004, 1f.). Die Schüler werden zu jedem Zeitpunkt des Schuljahres in die Klassen aufgenommen. „Die Förderung erfolgt durch Binnendifferenzierung bzw. durch Kleingruppenun-

terricht. Dies wird durch zeitweilige Doppelbesetzung des Unterrichtes sowie den Einsatz von muttersprachlichen Lehrkräften in der Förderung ermöglicht“ (anonymisierte Literatur II/2, 2004, 91). Diese Maßnahmen scheinen allerdings schwer umsetzbar zu sein, da weder der Stundenplan noch die Hospitationen nicht den Eindruck vermittelten, dass sie institutionalisiert wurden.

Die Aufenthaltsdauer in den DaZ-Klassen variiert je nach Sprachstand des Schülers zwischen sechs bis maximal 24 Monaten. Nach Auskunft der Lehrer benötigen die Schüler ein Jahr, um dem regulären Unterricht folgen zu können. Nicht alle DaZ-Schüler werden später in die Regelklassen der Hauptschule integriert, im Prinzip kämen alle umliegenden Schulen und Schulformen in Frage. Das Gros bleibt allerdings an der Schule, da der Wortschatz häufig als zu gering eingeschätzt wird, um einen Anschluss an einer anderen Schulform zu garantieren, vor allem wenn die Schüler schon älter sind und ihren baldigen Abschluss anstreben. Es habe sich als hilfreich erwiesen, die Schüler schrittweise in den Klassenverband zu integrieren. Die Schüler nehmen möglichst früh an den Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag teil, außerdem besteht die Möglichkeit, in Regelklassen zu „hospitieren“ bzw. in bestimmten Fächern am Regelunterricht teilzunehmen. Die Regelklassen sind den DaZzis, wie die Schüler der DaZ-Klassen genannt werden (z.B. stellvertretender Schulleiter E, 311), gegenüber sehr offen; „die freuen sich, wenn sie [ein Mädchen aus der DaZ-Klasse] kommt. 'Und die kommt ja auch' und 'Der Platz muss frei gehalten werden'. Und 'denken Sie dran, wir haben die ja auch noch' und so. Ne, das ist schon gut. Gut, die, die kommen, die müssen nach und nach rein, das ist ja auch noch mal so ein Schock“ (Beratungslehrerin C, 314-317). Trotz dieser 'Schock'-Erfahrung wünschen die ausländischen Schüler sich einen möglichst schnellen Übergang in die Regelklasse. Bei der Hospitation in einer DaZ-Klasse entstand der Eindruck, dass die Schüler den pädagogisch gewollten Schonraum eher als Strafe für mangelnde Deutschkenntnisse und als Separation von den anderen Schülern empfanden. So kam es vor dem Besuch des Unterrichts zu einem Konflikt, als ein türkischer Junge vom dritten Stock auf einen deutschen Schüler spuckte. Die Klärung dieses Vorfalles nahm sehr viel Zeit in Anspruch und kam nur durch die Übersetzungshilfe einer jüngeren türkischen Schülerin, die erst vor kurzem die DaZ-Klasse verlassen hatte, zum Abschluss. Der türkische Junge brachte seine Hilflosigkeit und sein Gefühl, missverstanden und nicht angenommen zu werden, zum Ausdruck: „Die reden über mich“.

Ein geplantes Elterngespräch wurde von ihm als weiterer Affront gewertet, der darüber hinaus sinnlos sei, da sein Vater kein Deutsch spreche. Die Schule setzt in diesem Falle allerdings entweder die türkische Kollegin ein oder bemüht sich um einen Übersetzer.

Auseinandersetzungen dieser Art schienen nicht ungewöhnlich. Unmut über „diese Gruppe von Schülern“ konnte im Lehrerkollegium vernommen werden. Obwohl die Gruppen klein sind, erweise sich die Arbeit mit ihnen schwierig. Erschwerend sei der Umstand, dass die Kommunikation in den DaZ-Klassen zwischen den Klassenkameraden nicht leicht ist, da unter Umständen zehn verschiedene Sprachen im Klassenraum vertreten sind. Für die Arbeit in den Klassen gelten die speziellen Rahmenrichtlinien für „Deutsch als Zweitsprache“ aus dem Jahre 2002. „Jede Schule, die Kinder nichtdeutscher Erstsprache beschult, hat die Aufgabe, ein schuleigenes Konzept zur Sprachförderung zu entwickeln, um die Kontinuität und Effektivität der Fördermaßnahmen sicherzustellen und sie mit außerschulischen Maßnahmen koordinieren zu können“ (Niedersächsisches Kultusministerium, Rahmenrichtlinien „Deutsch als Zweitsprache“, Hannover 2002, 10. Zitiert nach: Anonymisierte Literatur II/2, 2004, 92). An der Schule arbeitet eine Lehrkraft, die bei der Bezirksregierung als Fachberaterin für „Interkulturelle Bildung und Unterricht für ausländische und ausgesiedelte Schülerinnen und Schüler“ beschäftigt ist und stilprägend am pädagogischen Konzept der Schule mitwirkt.

6.3.4 Das pädagogische Konzept

Die Schule hat in Zusammenarbeit mit allen Schulmitgliedern ein pädagogisches Konzept entwickelt, in dem die Schülerinteressen und -bedürfnisse in den Mittelpunkt gestellt wurden. Das Bildungsverständnis ist ganzheitlich und handlungsorientiert. Die Lebensweltorientierung soll eine 'Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft' gewährleisten.

6.3.4.1 *Fordern und Fördern*

Die Schule bietet den Schülern vielfältige Erfahrungs- und Handlungsräume an, um die Persönlichkeitsentwicklung ganzheitlich zu fördern und eine Determinierung des Selbstwertgefühls durch schulischen Misserfolge zu verhindern. Dabei gilt aber, dass erfolgreiches Arbeiten Regeln braucht. Dafür hat die Schule acht Grundsätze aufge-

stellt, die sowohl die Würde eines jeden Menschen an der Schule als auch die Verantwortung für die Welt thematisieren. Zur Einhaltung dieses Kanons sowie der Schulordnung verpflichtet sich ein jeder Schüler und Lehrer durch die Unterzeichnung des Schulvertrags:

„Am Ende eines stets obligatorischen Aufnahmegesprächs steht die Unterzeichnung unseres Schulvertrages und unserer Grundsätze. Mit diesem Vertrag verpflichten sich Schüler und Lehrer zu einem rücksichtsvollen Umgang mit allen an der Schule mitwirkenden Menschen und zum vorsichtigen Umgang mit schulischen und privaten Gegenständen. Die Eltern sichern ihre Unterstützung zu. Der Vertrag wird am Beginn eines Schuljahres jeweils neu unterzeichnet. Auf diese Grundlagen des Zusammenlebens kann sich jeder an unserer Schule jederzeit berufen“ (Regeln: Schulvertrag, Homepage der Schule, 04. Oktober 2007).

Verantwortungsübernahme, aber auch Integration eines Jeden in den Schulalltag gehen bei dieser Komponente des pädagogischen Konzepts Hand in Hand. Von den Schülern wird ein adäquates Verhalten verlangt, genauso können sie aber auch eben dieses von Seiten der Lehrer erwarten. Die Förderung der Schüler und das Anbieten individueller Lernchancen ist ein wichtiges Element der Schule. Die Schüler werden dort abgeholt, wo sie stehen. Sog. AUA-Stunden²⁰⁰ bieten z.B. die Möglichkeit, Aufgaben, die trotz Fristende noch nicht erfüllt wurden, unter Aufsicht zu erledigen. Der Besetzungsplan hängt im Lehrerzimmer aus.

6.3.4.2 *Unterricht und Lernkultur*

Im Rahmen der Untersuchung wurden Einblicke in diverse Lern- und Lehrsituationen gewährt. Der Großteil des Unterrichts wird vom Klassenlehrer und vom Co-Klassenlehrer übernommen, in der Regel handelt es sich um „mehr als 22 Wochenstunden in der Klasse. So sind offene Arbeitsformen möglich, verbreitet ist vor allem die Wochenplanarbeit. Mehrere Projekt- und Themenwochen sowie mehrtägige Workshops ergänzen den Unterricht“ (anonymisierte Literatur I/2, 2003, 64). Den Schülern soll durch die feste Klassenleitung eine weitere Konstante geboten werden, die unterstützend zur Förderung und Integration beiträgt. Die Teams werden von der Schulleitung möglichst unter Berücksichtigung individueller Wünsche eingeteilt, wobei in möglichst allen Fällen Klassenlehrer-Teams aus weiblichen und männlichen Lehrkräften gebil-

²⁰⁰ 'AUA' ist in diesem Kontext das Akronym für 'Aufgaben unter Aufsicht'.

det werden. Damit soll der Verschiedenartigkeit der Geschlechter Rechnung getragen werden. Grundsätzlich spielt die Gleichberechtigung von Mann und Frau eine wichtige Rolle an der Schule.

Das Unterrichtsgeschehen wird durch die Lernschwächen der Schülerschaft erschwert. „Sie verstehen nicht, sie können einfach die Informationen nicht aus dem Text entnehmen“ (Klassenlehrerin einer DAZ-Klasse sowie Mitglied des UNESCO-Teams B, 172f.). Unterschiedlich stark ausgeprägte Lese- und Rechendefizite erfordern eine Differenzierung im Unterricht. Gerade die Eingangsphase ist schwierig:

„Wir bemühen uns darum, den teilweise verängstigten und frustrierten neuen Schülern Selbstvertrauen und Lernerfolg zu vermitteln. Um die Integration jedes einzelnen Schülers in die Klassengemeinschaft zu sichern und präventiv problematischem Schülerverhalten zu begegnen, führen die Klassenlehrer ein Sozialtraining durch. Hierzu wurden nahezu alle Kollegen im Lions-Quest-Programm 'Erwachsen werden' in einer mehrtägigen Fortbildung unterwiesen.“ Im Kollegium gelte der Beschluss, wöchentlich mindestens eine Unterrichtsstunde pro Klasse zur Arbeit mit dem Sozialtrainingskonzept zu verwenden. „Die Inhalte zielen unter anderem darauf, Jugendliche in ihrem Selbstwertgefühl zu stärken, ihnen verschiedene Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen, ihnen Möglichkeiten zur Reflexion ihres Verhaltens zu vermitteln und sie damit verstärkt zur Eigenverantwortung zu erziehen“ (Schulprogramm der Schule, Homepage der Schule, 04. Oktober 2007).

Ähnliche Bildungsziele sowie auch die Ausbildung von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenzen werden mit der Arbeit an außerschulischen Lernorten verbunden. „Unterrichtsqualität wird aber auch dadurch gesteigert, dass wir einzelnen Kollegen ermöglichen, mit Schülergruppen auf bis zu einwöchigen Workshops (Ausbildung zum Wasserturmführer, Kunstprojekt, Schul-Rockband) intensiv zu arbeiten. Diese intensiven Arbeitsphasen führen dazu, dass für diese Schulform herausragende Leistungen durch die Schüler erbracht wurden und werden“ (Schulprogramm der Schule, Homepage der Schule, 04. Oktober 2007).

Eine empirisch fundierte Aussage über den tatsächlichen Einsatz an Lehr- und Lernmethoden ist an dieser Stelle durch die relativ geringe Anzahl an Hospitationen nicht möglich. Allerdings wird in einigen Interviews – im Gegensatz zu der Aussage der anonymisierten Literatur I/2 – deutlich, dass hier ein Defizit wahrgenommen wird. „Wir

sind am Anfang. Wir merken irgendwas muss sich ändern. Die Strukturen müssen sich ändern“ (Klassenlehrerin einer DAZ-Klasse sowie Mitglied des UNESCO-Teams B, 186). Daran wird bewusst gearbeitet.

„Wir wollen jetzt bei der nächsten [SchilF]²⁰¹ ein Methodentraining machen. Das wollen wir im ganzen Kollegium machen, einmal am Computer und einmal Methoden im Unterricht. Kooperatives Lernen haben wir uns vorgenommen. Wir haben gemerkt, dass wir ein Defizit haben und da wollen wir was verbessern, müssen uns mehr fortbilden. Das haben wir gemerkt. Wir machen so viel in anderen Projekten, wo man ganz anders arbeitet, so dass wir unser Alltagsgeschäft noch mal kritisch angucken sollten und das haben alle so gesehen“ (Beratungslehrerin C, 351-356).

Unter dem Punkt 'Unterrichtsqualität' stehen im Schulprogramm nur wenige Zeilen, allerdings wird herausgestellt, dass die Schüler zunehmend Selbstverantwortung für ihr Verhalten und Lernen übernehmen sollen.

„Dies gelingt besonders gut im projektorientierten und fächerübergreifenden Unterricht, in dem durch Übereinstimmung zwischen den Handlungszielen der Schüler mit den Lehrzielen der Lehrer Motivation und Lernbereitschaft geschaffen wird. Den Schülern wird besser einsichtig, zu welchem Zweck sie Fachkenntnisse erlangen. Aufgrund der Lebensweltorientierung sind sie eher bereit, Verantwortung für ihren sowie für den Lernerfolg der Gruppe zu übernehmen“ (Schulprogramm der Schule, Homepage der Schule. 04. Oktober 2007).

Eine logische Konsequenz des Bestrebens, die Kinder zur Reflexion des eigenen Verhaltens zu ermutigen, stellt die Einrichtung eines 'Trainingsraumes' dar, der im Brief an die Erziehungsberechtigten als ein Element des eigenverantwortlichen Lernens benannt wird. Der Trainingsraum soll darüber hinaus verhindern, dass störende Schüler vor die Tür geschickt werden, wo keine ausreichende Aufsicht gewährleistet werden kann. „Weil es hat auch schon Tage gegeben, da haben die sich dann schon verabredet, 'Dann und dann mach ich Mist und dann treffen wir uns'“ (Klassenlehrerin F, 110f.). Die Umsetzung des Trainingsraum-Konzepts bedarf eines gewissen organisatorischen Aufwands und ist nur erfolgreich zu realisieren, wenn annähernd alle Lehrer sich an die festgelegten Prinzipien halten. Im Falle einer Unterrichtsstörung durch einen Schüler verweist der Lehrer auf die drei in jedem Klassenraum aushän-

²⁰¹ SchilF steht für **S**chulinterne **L**ehrerfortbildung. Sie wird in den Einzelschulen für Lehrer der Schule durchgeführt. Im Rahmen der Eigenverantwortung von Schule begleiten schulinterne Fortbildungsveranstaltungen in besonderer Weise den Prozess der Schulentwicklung.

genden und ausführlich besprochenen Grundregeln.²⁰² Sollte der Schüler weiterhin stören, muss der Lehrer ihm folgende Schlüsselfragen, die verbindlich sind, stellen: 'Was machst du? Gegen welche Regel verstößt du gerade?'.²⁰³ Nach Beantwortung der Fragen hat der Schüler die Wahl, direkt in den Trainingsraum zu gehen oder sich angemessen im Unterricht zu verhalten. Ein wiederholtes Stören führt unverzüglich zur Aufforderung, den Trainingsraum aufzusuchen. Für das Projekt wurde ein Extra-raum zur Verfügung gestellt, in dem mehrere Einzeltische stehen. In fast jeder Stunde des Vormittags führt ein Lehrer, der am Pult vor der Klasse sitzt, Aufsicht. Die Atmosphäre im Raum ist ernst. Die Schüler müssen sich ruhig an einen Platz setzen und dort den sogenannten Rückkehrplan ausfüllen, aus dem ersichtlich wird, wie das Fehlverhalten künftig vermieden werden soll. Nach Vervollständigung dessen gehen die Schüler zum aufsichtsführenden Lehrer, mit dem sie den Plan in einem durch ein Regal abgetrenntem Separee besprechen. Die Lehrkraft stellt Rückfragen und unterzeichnet den Laufzettel, wenn er mit der Arbeit des Schülers zufrieden ist. Der Schüler geht dann zurück in seine Klasse. Der Ablauf nimmt in der Regel zwanzig Minuten in Anspruch. Es wird darauf geachtet, dass der Schüler sich bei der Rückkehr ruhig verhält, anklopft und erst nachdem der unterrichtende Lehrer ihn hineinruft, Platz nimmt. Am Ende der Stunde bzw. zu einer Zeit, in der der Lehrer, in dessen Unterricht der Schüler störte, frei hat, wird der erarbeitete Rückkehrplan besprochen. Der Schüler muss dafür Sorge tragen, dass das vom Lehrer unterschriebene Exemplar wieder in den Ordner im Trainingsraum abgeheftet wird. Erst dann ist der Vorgang für den Schüler abgeschlossen. Ein dreimaliges Aufsuchen des Trainingsraums hat zur Konsequenz, dass die Erziehungsberechtigten des Schülers am folgenden Tag zu einem Gespräch eingeladen werden, in dem gemeinsam das Problem besprochen wird. Erst wenn dieses Gespräch stattgefunden hat, darf der Schüler wieder zur Schule kommen, wobei er in der Regel von einem Erziehungsberechtigten begleitet werden soll. Die gleichen Konsequenzen gelten, wenn die Regeln im Trainingsraum missachtet werden. Unpünktlichkeit nach den Pausen führt zu einem direkten Besuch des Trainingsraums, in dem ein gesonderter Rückkehrplan ausgefüllt werden

²⁰² Die Regeln im Klassenzimmer lauten: „1. Jede Lehrkraft hat das Recht, ungestört zu unterrichten. 2. Jede/r Schüler/in hat das Recht, ungestört zu lernen. 3. Jede/r muss die Rechte der anderen respektieren.“

²⁰³ In der ausführlichen Form sollte folgender Ablauf der Fragen eingehalten werden: Was machst du gerade? Wie lautet die Regel? Was geschieht, wenn du gegen die Regel verstößt? Wenn du wieder störst, was passiert dann? Wie entscheidest du dich? Ich ermahne dich hiermit ausdrücklich!.

muss. Das Projekt zeigt bisher Erfolg. Zwei Schüler seien bisher nach Hause geschickt worden, in der Regel kämen die Schüler aber höchstens zweimal in den Trainingsraum. Weitere Sanktionen, die nach einem fünften, siebten und zehnten Wiederholungsfall in Kraft treten würden, kamen noch nicht zum Einsatz. Ziel des Konzepts sei es, dass die störenden Schüler im Verlauf des Programms ihr eigenes Verhalten reflektieren und die Verantwortung nicht mehr dem Umfeld zuschreiben können. Sie erfahren Prinzipien eines demokratischen Grundverständnisses und entwickeln persönliche Fähigkeiten im sozialen Miteinander, was im Idealfall zu einem gegenseitigen respektvollen Umgang führt.

Die Schule richtet ihr Programm auf die Bedürfnisse der Schüler aus, so wurden Hausaufgaben in den Klassen 5 bis 8 abgeschafft, um Konfliktpotential aus den Familien zu nehmen und um eine gewisse Gleichberechtigung unter den Schülern zu gewährleisten. Der Übungsbedarf wird während des Unterrichts gedeckt. „Das Erarbeitete wird [...] vermehrt im Unterricht gesichert, weil wir uns nicht darauf verlassen können, dass das Zuhause passieren kann“ (stellvertretende Schulleitung E, 80f.). Dafür findet an einem Nachmittag in der Woche statt der Arbeitsgemeinschaften Regelunterricht, der sonst um 13.20 Uhr endet, mit je einer zusätzlichen Stunde für die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik statt. „Der weitgehende Verzicht auf Hausaufgaben hat Unterricht und Schulleben enorm entlastet. Schüler und Eltern sind erleichtert, dass dieses Konfliktpotential gemindert ist und es auch zu einer Entspannung des häuslichen Klimas kommt“ (Schulprogramm der Schule, Homepage der Schule, 04. Oktober 2007; außerdem stellvertretende Schulleitung E, 75).

6.3.4.3 Öffnung der Schule: Kooperationspartner

Die Schule ist gegenüber Kooperationspartnern sehr offen, so werden Experten in den Unterricht eingebunden: „Die Fächer Physik und Chemie werden momentan durch den Einsatz und durch die Beratung einer Juniorprofessorin der Universität [...] begleitet. Die Klassen 9-10 besuchen regelmäßig ein Forschungslabor [...], um praxisorientiert und anwendungsbezogen neue Entwicklungen im naturwissenschaftlichen Bereich kennen zu lernen. Darüber hinaus nehmen die Schüler regelmäßig an Veranstaltungen der Schulbiologiestelle teil“ (Schulprogramm der Schule, Homepage der Schule, 04. Oktober 2007).

Das Bestreben der Schule, die Schüler zu ermutigen und ihre Stärken zu betonen,

zeigt sich ebenfalls in der im Fach Arbeit und Wirtschaft integrierten Schullaufbahn- und Berufsberatung, die in Zusammenarbeit mit den Verantwortlichen der umliegenden Berufsbildenden Schulen, der Arbeiterwohlfahrt und auch in Rücksprache mit den Sozialpädagoginnen der Gemeinschaftsunterkunft der Asylbewerber stattfindet. Eine bewusste Öffnung erfolgte gegenüber Experten, die die speziellen Bedürfnisse ihrer Schüler kennen und mit denen diese auch im außerschulischen Kontakt stehen, z.B. Sozialarbeiter der Stadt. „Bei der außerschulischen Förderung und der Hausaufgabenhilfe besteht die Verbindung zur AWO, die Honorarkräfte über den Garantiefond beschäftigt, und zu Kirchengemeinden, die in diesem Bereich tätig sind“ (anonymisierte Literatur II/2, 2004, 87). Seit vielen Jahren bestehen Kooperationen mit „familienunterstützenden Einrichtungen, einer therapeutischen Wohngemeinschaft für Drogenabhängige und ihren Angehörigen, dem Landeskrankenhaus, Einrichtungen der Jugendhilfe und Kleinstheimen aus der Stadt und dem Landkreis“ (Schulprogramm der Schule, Homepage der Schule, 04. Oktober 2007).

Die auf der Homepage und auch im Schulgebäude gewährte Transparenz und die Teilnahme an diversen externen Untersuchungen bestätigen das positive, aber durchaus kritische Selbstverständnis der Schule.

6.3.4.4 Integration von Schüleraktivitäten

Als fester Bestandteil der Schulkultur wird die Integration von Schülern gesehen. Ableitend aus den Erfahrungen der achtziger Jahre (Kap. 6.3.2) entstand die Überzeugung, dass Bereiche und Handlungsfelder geschaffen werden müssen, in denen Schüler gestaltend mitwirken und Verantwortung für sich und andere übernehmen lernen. Nur so könnte eine Identifikation mit der Schule stattfinden und sich ein friedliches, gemeinsames Leben und Lernen entwickeln. Jede zweite der jährlich durchgeführten Projektwochen beschäftigt sich deswegen mit dem schulischen Lebensraum, um durch die Mitwirkung der Schüler an der Gestaltung dessen einen größeren Einsatz für den Erhalt des Geschaffenen zu bewirken (Schulprogramm der Schule, Homepage der Schule, 04. Oktober 2007).

Aber auch im Schulalltag übernimmt die Schülerschaft Aufgaben, z.B. betreuen sie die Cafeteria, die Pausendisco, die Bücherei, sind aktiv in der Schulband, in diversen Schulmannschaften und tragen das Mülltrennungsprojekt sowie Stromsparaktion mit.

Auch die Spielcontainer auf dem Schulhof werden möglichst selbstverantwortlich verwaltet. Patenschaften und Spendenaktionen, wie ein Treppenmarathon, fördern die globale Solidaritätsfähigkeit.

Auch der organisierten Institution der Schülervvertretung, der zwei Schüler pro Klasse angehören (Beratungslehrerin C, 273), wird viel Spiel- und Handlungsraum bei der Entwicklung der Schule zugestanden. So entwickelte sie die Ideen für eine andere Form der Pausengestaltung, beteiligte sich an der Konzeption der Cafeteria, entwarf die Pläne zur Gestaltung des Freizeitbereiches im Nebengebäude und arbeitete an den pädagogischen Grundsätzen und dem Schulvertrag mit. Über mehrere Jahre gestalteten die Schüler handwerklich die Schule, so wurden die Flurwände verziert und Sitzecken für alle Flure gebaut. Einmal im Schuljahr fahren einige Mitglieder der SV („fünfzehn vielleicht, maximal zwanzig“. Beratungslehrerin C, 274) mit den Vertrauenslehrern zu einem mehrtägigen Workshop in ein Schullandheim.

Die Schule betont die besonderen Schülerleistungen in folgenden Projekten:

- „In den regelmäßigen Projektwochen, bei deren Gestaltung der Schülerwunsch im Zentrum steht
- In den regelmäßigen Themenwochen, die im fächerübergreifenden Unterricht realisiert werden
- Bei Sportturnieren
- Bei diversen Solidaritätsaktionen, wie z.B. dem jährlichen Treppenmarathon, für den die Schule eine Auszeichnung durch das Guinnessbuch der Rekorde 2000 erhielt
- Beim Theater spielen
- und sonstigen jahrgangsübergreifenden Projekten, wie dem UNESCO-Tanzprojekt 'Wohin gehst du? - Schritte in die Zukunft'.“
(Anonymisierte Internetquelle I/2, 13. Oktober 2007).

6.3.4.5 *Ausgewählte Projekte*

Die Arbeitsgemeinschaften, die Arbeit an außerschulischen Lernorten, die Kontakte zu diversen Experten und die grundsätzliche Offenheit und Bereitschaft zum ganzheitlichen Lernen hat dazu geführt, hat die Umsetzung vieler Projekte unterstützt. In vielen Gesprächen wurde deutlich, dass es mittlerweile (zu) viele sinnvolle und förde-

rungswürdige Projekte gäbe, die den Arbeitsaufwand erhöhten. In einer im Frühjahr 2007 stattgefundenen Klausurtagung sollte das Profil der Schule verschlankt werden und eine Schwerpunktsetzung demokratisch bestimmt werden. Resultat dieser Veranstaltung war, dass das Kollegium nicht bereit ist, Projekte aufzugeben. An dieser Stelle sollen Projekte vorgestellt werden, die eng mit den Prinzipien der UNESCO korrelieren und die die Schule als wichtige 'Aushängeschilder' deklariert.

6.3.4.5.1 Das Wasserturmprojekt

Der Wasserturm veranschaulicht die hohe Bereitschaft der Schule, außerschulische Lernorte einzubeziehen und den Schülern Handlungsbereiche zu schaffen, in denen sie gefordert und gefördert werden. Bei den Vorbereitungen für die EXPO 2000 entstand die Idee, das Industriedenkmal, welches sich auf dem Schulgelände befindet, ins Schulkonzept einzubinden. Teams von jeweils zwei Schülern der zehnten Klasse führen regelmäßig Führungen mit kleinen, selbst geschriebenen Vorträgen durch. Die Entscheidung dazu wurde von der Überzeugung getragen, dass eine 'Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft' nur durch die Öffnung der Institution Schule gelingen kann. Die Realisierung fand mit Hilfe des Fördervereins der Schule statt. Seitdem werden in der AG 'Wasserturm' Schüler der neunten Klasse, wobei sich etwa die Hälfte eines Jahrgangs dieser sprachlich-kommunikativen Herausforderung stellt, zum Wasserturm-Führer ausgebildet. In dieser entwickeln die Schüler einen Vortrag zu den Themen Wassertechnik und Stadtbild, der die Grundlage ihrer Touristenführung bildet, und trainieren die Präsentation dessen. Selbständigkeit, Verantwortung und Leistungsbereitschaft werden in den Mittelpunkt der Ausbildung jedes Einzelnen gestellt. Begleitend dazu werden weitere außerschulische Lernorte zu den Themen 'Stadtgeschichte und Wasser' aufgesucht. Ein viertägiger Workshop in einem Schulandheim bietet die Möglichkeit, sich intensiv mit den Themen auseinanderzusetzen und eine tragfähige Gruppendynamik zu entwickeln. Ein gutes Beispiel von Integration und der positiven Betonung von kultureller Vielfalt ist das Angebot von Führungen in verschiedenen Sprachen, die von Schülern mit Migrationshintergrund in ihrer jeweiligen Herkunftssprache durchgeführt werden.

Als die wesentlichen Ziele dieses pädagogischen Projekts werden folgende Punkte gesehen:

„Ziel 1: Die SchülerInnen stärken, ermutigen, ihr Selbstvertrauen ausbilden hel-

fen, Gerechtigkeitssinn, soziales Verhalten und Fairness entwickeln, ihnen Perspektiven, Handlungs- und Einflussmöglichkeiten sichtbar machen.

Ziel 2: Die SchülerInnen sensibilisieren für soziale, ökonomische und ökologische Prozesse und deren Interdependenzen; angefangen beim Bewusstsein für das Beziehungsgefüge des eigenen Lebens, bis hin zum potentiell globalen Kontext, in den sich das eigene Handeln mit seinen Auswirkungen zu stellen hat.

Ziel 3: Die SchülerInnen als Multiplikatoren gewinnen für die Weitervermittlung der Umweltbildung in die Familien, Freundeskreise, Freizeitaktivitäten, Vereine, etc.“

(Anonymisierte Internetquelle II/2, 2007, 04. Oktober 2007).

Für das erfolgreiche Absolvieren dieses Projekts erhalten die Schüler auf der Abschlussfeier ein 'Wasserturbuch'.

6.3.4.5.2 Das Catering-Projekt

Ursprünglich als einmalige Aktion im Wasserturm geplant, wurde das 'Catering' mittlerweile im Wahlpflichtbereich 'Hauswirtschaft' integriert. Um dem Zulauf gerecht werden zu können, soll dieses Projekt nun als AG geführt werden, so dass eine feste Gruppe für die Catering-Veranstaltungen, „die [...] eigentlich immer im schulischen Umfeld liegen“ (Beratungslehrerin C, 145), zuständig ist. Den Erfolg dieses Projektes bestätigen alle teilnehmenden Parteien: Von Seiten der Auftraggeber ist die Nachfrage groß: „Im letzten Jahr, obwohl es das erste war, hatten wir schon über zwanzig Einsätze. Das könnte man auch noch steigern. Das planen wir grad, wie wir das noch umsetzen“ (Beratungslehrerin C, 149-151). Ebenso von Seiten der Schüler: „Es ist so, dass ich mich nicht retten kann vor Anfragen, auch von welchen, die gar nicht im Hauswirtschaftsunterricht sind“ (Beratungslehrerin C, 134f.). Und auch von Seiten der betreuenden Lehrkräfte, wenn gleich die Arbeit mit einem hohen Zeitaufwand verbunden ist: „Obwohl ich das nicht so empfunden habe, weil es macht so viel Spaß, die Schüler so anders zu erleben und die sind so hoch konzentriert bei dieser Vorbereitung der Kanapees. Die sitzen davor und dann sind das alles Kunstwerke. Dann wird das sortiert und dann strahlen die, wenn das fertig ist“ (Beratungslehrerin C, 165-168). Die positive Verstärkung durch die eigene Leistung, die funktionierende Teamarbeit und das begeisterte Feedback, welches die Schüler im direkten Kontakt

mit den Kunden erhalten, sei enorm und würde in den Bereich des Unterrichts einwirken, z.B. wären die Schüler „viel selbständiger bei Referaten. Oder auch in der mündlichen Mitarbeit sind die auch ganz anders, viel selbstbewusster“ (Beratungslehrerin C, 63f.).

6.3.4.5.3 Das Breaking Barriers-Projekt

Als eine wichtige Komponente des Schulprofils wird die Arbeit als Comenius-Schule angesehen, bei der sich verschiedene europäische Länder regelmäßig treffen und ein gemeinsames Projekt realisieren. Die Zusammenarbeit mit den anderen Ländern, bisher mit Schulen aus Deutschland, Großbritannien, den Niederlanden, Schweden und Ungarn, wurde als gut beschrieben. Die Treffen, die zweimal im Jahr stattfinden sollen, werden lange vorbereitet. Die Kontaktaufnahme und Koordination findet über das Internet statt, wofür die Teilnehmer eine gemeinsame, englischsprachige Projekt-Homepage gestalten, die den Austausch von Informationen erleichtert. Hier stellen die Schüler sich, ihre Schule und ihr Land vor: Aufgabenkomplexe, wie „About myself and my school life“, werden in einem Jahresprogramm abgearbeitet.

Andere internationale Schulbesuche wurden weniger positiv bewertet als der Austausch im Rahmen des Comenius-Projekts. Ein Grund hierfür könnte die finanzielle Unterstützung durch das Comenius-Netzwerk sein, aber es scheint sich zusätzlich positiv auszuwirken, dass die Treffen mit einem Arbeitsauftrag verbunden sind. Das soll nun auf zukünftige Austauschvorhaben übertragen werden, wofür schon außerschulische Kooperationspartner gesucht werden: „Volksbunddeutsche Kriegsgräberhilfe, also wir haben Kontakte aufgenommen, und es gibt auch schon eine Kooperation und darüber Sommercamps zu organisieren mit Schülern. Ich denke, das ist sinnvoller, wenn die was zu tun haben und so internationale Begegnungen und über die Arbeit auch Kontakt zu finden. Alles andere ist künstlich“ (Klassenlehrerin einer DAZ-Klasse sowie Mitglied des UNESCO-Teams B, 73-77).

6.3.5 Die Mitarbeit im Netzwerk der UNESCO-Projektschulen

Die Hauptschule gehört seit April 2002 als anerkannte UNESCO-Projektschule zum Netzwerk, in dem sie schon seit 1998 mitarbeitet. Die UNESCO-spezifische Arbeit lässt sich nur schwer von anderen Profilkpunkten der Schule trennen. Sie wird auf der Homepage als ein konsequenter Punkt der Schulentwicklung bezeichnet. „Als UNES-

CO-Projekt-Schule streben wir an, unseren Schülern Toleranz dem Anderen gegenüber, Verständnis für Menschenrechte und die Fähigkeit zur Teilhabe an demokratischen Prozessen zu vermitteln“ (Schulprogramm der Schule, Homepage 04. Oktober 2007).

Das UNESCO-Team besteht aus drei engagierten Lehrerinnen, wobei die dritte erst seit dem Frühjahr 2007 nach einer Klausurtagung, bei der es um die Neubewertung der Profilkpunkte ging, mitarbeitet. Die sich aus den Jahresberichten ablesende Fluktuation im UNESCO-Team wird damit erklärt, dass am Anfang erst einmal alle Kollegen zusammengefasst wurden, die grundsätzliches Interesse an der UNESCO hatten. „Das ließ sich aber einfach aufgrund der Tatsache, dass es zeitlich und organisationstechnisch viel schwieriger ist, sich mit zehn Leuten zu treffen, oder mit fünf oder vier und das letztendlich die Organisation von Sachen in zwei, drei Händen liegen muss und so hat sich das entwickelt.“ Auch von anderen Seiten wird die Teamgröße von drei Personen als ideal bezeichnet. Für nur eine UNESCO-Koordinatorin sei der Aufwand für die Arbeit im ASP-net schon aufgrund des hohen E-mail-Aufkommens zu groß. Das Team war zum Zeitpunkt der Untersuchung dabei, einen UNESCO-Raum zu gestalten und eine UNESCO-Ecke im Schulfoyer einzurichten, in der UNESCO-spezifische Informationen und Schülerarbeiten präsentiert werden sollen. Das Team nimmt seine Arbeit sehr ernst und versucht, den UNESCO-Gedanken stetig im Schulleben zu integrieren: „Wir sind dann verpflichtet, und das wissen alle und dafür sind ja auch die Koordinatoren da, dass die das dann immer wieder reinbringen ins Kollegium, bestimmte Themen zu bearbeiten und auch bestimmte Jahrestage einzuhalten, an Tagungen teilzunehmen, das alles ist unsere Pflicht“ (Klassenlehrerin einer DAZ-Klasse sowie Mitglied des UNESCO-Teams B, 20-23).

An der UNESCO-Arbeit sind grundsätzlich alle Jahrgänge beteiligt. Die Prinzipien 'Eine Welt/Solidarität', in dem auf lokaler Ebene globale Solidaritätsfähigkeit gefördert wird, gehören ebenso wie 'Interkulturelles Lernen' und 'Bildung für nachhaltige Entwicklung' zu den Schwerpunkten.

„Dass viele unserer Schüler ihre Wurzeln in anderen Ländern haben, ist die Grundlage eines multikulturellen Schullebens. Wir setzen damit Zeichen und sind seit 2002 UNESCO-Projekt-Schule. Außer im täglichen Miteinander findet dieser Schwerpunkt seinen Ausdruck in Projekten mit den unterschiedlichsten Themen wie z. B. Menschenrechte, „Unser Wasser“, Tanzprojekte und Hilfe-Projekte zur

Unterstützung von Bildungsprojekten in Südafrika, Brasilien und Indien“ (Schulprogramm der Schule, Homepage der Schule, 04. Oktober 2007).

Ausgehend von den Projekten würde der Schwerpunkt der Arbeit als UNESCO-Projektschule eher im Bereich der 'Bildung für nachhaltige Entwicklung' zu setzen sein, was auch durch den Titel AGENDA 21-Schule belegt wird. „Als AGENDA-21-Schule erziehen wir die Schüler zum verantwortungsvollen Umgang mit Ressourcen und zur Nachhaltigkeit“ (Schulprogramm der Schule, Homepage der Schule, 04. Oktober 2007). Die Arbeit zur 'Bildung für nachhaltige Entwicklung' wird durch die Universität der Stadt flankiert und durch das Wasserturmprojekt akzentuiert. Jedes Jahr nehmen die siebten Klassen an einem gesponserten Treppenmarathon im Wasserturm teil, dessen Erlös drei ausgewählte Projekte unterstützt: ein Waisenhaus in Indien, ein Straßenkinderprojekt in Brasilien und ein Schulprojekt in Südafrika. „Als Schüler einer UNESCO-Projekt-Schule übernehmen unsere Schüler Verantwortung, in dem sie immer wieder 'über den Tellerrand schauen' müssen. Sie lernen, auf den ersten Blick nicht sichtbare Zusammenhänge zu erkennen und im besten Fall, sich in ein Geschehen einzumischen, ihre eigene Beteiligung und die Bedeutung für das eigene Leben zu erkennen, sich zu interessieren“ (Schulprogramm der Schule, Homepage der Schule, 04. Oktober 2007). Allerdings besteht zum Zeitpunkt der Untersuchung keine kontinuierliche UNESCO-Arbeit von Seiten der Schülerschaft, was damit zusammenhänge, dass eine UNESCO-AG in das stattfindende Nachmittagsprogramm schwer zu installieren sei. In einer „Ausschreibung alleine, das kann man auch schlecht darstellen [was in der AG gemacht wird]. Das entwickelt sich ja auch, die Arbeit und wenn wir da schreiben, 'Wir wollen versuchen, es mit diesem und jenem halten', oder was, dann ist das für die Schüler einfach zu abstrakt, zu theoretisch. Und da hat uns im letzten Schuljahresschluss ein bisschen der Dreh gefehlt“ (Mitglied des UNESCO-Teams A, 163-166). Einfacher sei es hingegen, eine UNESCO-AG mit konkretem Aufgabenbereich anzubieten. Zum Zeitpunkt der Untersuchung fand die UNESCO-AG Gewässeruntersuchung statt.

Anlässlich der Anerkennung zur UNESCO-Projekt-Schule wurde ein jeweils vierzehntägiger Schüleraustausch mit der südafrikanischen Partnerschule organisiert. Über mehrere Jahre gab es gegenseitige Schülerbesuche mit einer Partnerschule in Poznan/Polen. Dabei wurde auch ein Musikworkshop organisiert; „wir dachten, besser ist es, gemeinsam an einem Thema zu arbeiten. Dann aber kam die Wende, [...] also

das Schulsystem hat sich verändert und die Schule blieb Grundschule und von daher war es für beide Schulen nicht mehr interessant der Austausch“ (Klassenlehrerin einer DAZ-Klasse sowie Mitglied des UNESCO-Teams B, 60-62). Dem folgte ein Austausch mit einer Schule in Riga/Lettland. Zum 'Internationalen Projekttag' der UNESCO-Projekt-Schulen „Lebenselixier Wasser“ fungierte die Schule 2004 als Gastgeber für etwa sechshundert Schüler des regionalen UNESCO-Projektschulen Netzwerks. Insgesamt findet die aktive Mitarbeit im Netzwerk der UNESCO-Projektschulen eher auf regionaler Ebene statt: Im Jahresbericht 2005/2006 gibt die Schule vier Kontakte zu Partnerschulen an, einer davon zu einer UNESCO-Projektschule in Lettland und drei zu UNESCO-Projektschulen im eigenen Bundesland. Am Austausch mit Lettland nehmen die achten Klassen mit ca. vierzig Schülern teil (Jahresbericht der Schule 2005/2006, 3).

Inwiefern die Mitarbeit im UNESCO-Projektschul-Netz positive Konsequenzen für das Wirken an der Schule und bei der Schwerpunktsetzung hat, kann nicht genau festgestellt werden. Der Schulleiter stellt deutlich heraus, dass die Arbeit an der Schule ganz genau so aussehen und weitergeführt werden würde, auch wenn man keine UNESCO-Projektschule wäre. Gleichzeitig wird die Mitarbeit im Netz sehr geschätzt: „Ich finde, das ist ganz wichtig für uns, weil wir eine multikulturelle Schule sind [...]. Und dadurch, dass die verschiedenen Kulturen zusammentreffen, das ist schon im Alltag gegeben. Und deshalb finde ich es ganz wichtig“ (Beratungslehrerin C, 380-386). Der Rückhalt im Kollegium scheint gegeben. „UNESCO-Projektschule, das funktioniert nur so, dass das ganze Kollegium dahinter steht. Und das ist bei uns der Fall, sonst könnten wir gar keine UNESCO-Projektschule sein“ (Klassenlehrerin einer DAZ-Klasse sowie Mitglied des UNESCO-Teams B, 19f.). Das zunehmende Engagement an der Schule wird ambivalent bewertet:

„Die Arbeit verändert sich, aber ich finde es nicht leichter. Das, was man eher sagen kann, und ich glaub, vielen Kollegen geht es so, dass sie in vielen Bereichen überzeugter sind von dem, was sie tun. Die Motivation ist eine größere. Das gibt mehr Energie, die man da rein geben kann. Positive Energie, die eben auch nicht schwächt, wobei viele Kollegen auch in einer Belastung sind, oder sogar in einer Überlastung. Das merkt man dann an Krankheitsausfällen“ (stellvertretender Schulleiter E, 92-98).

Die Gesprächen mit der Lehrerschaft verdeutlichten die Schwierigkeiten, die Gedan-

ken und das Konzept der UNESCO im Unterrichtsgeschehen zu installieren. Man sei bestrebt, UNESCO-Themen zu integrieren, schon jetzt würden Themen, wie Wasser, Mülltrennung und Energieeinsparung in allen Jahrgängen behandelt. Ein durchgängiges Konzept, das die Behandlung verschiedener UNESCO-Themen in bestimmten Jahrgängen und Fächern forcieren, konnte nicht dauerhaft umgesetzt werden.

Das Ziel dieser Initiative war es, „dass das [der UNESCO-Gedanke] in den Köpfen der Kollegen so drin ist, dass es eigentlich hier ein, wie soll ich sagen, dass es wie ein ideeller Überbau immer eigentlich immer davor ist, dass es eigentlich eine Grundeinstellung ist: Über den Tellerrand zu schauen, nicht nur bei den eigenen Problemen zu verharren, auch zu gucken, in die Welt zu schauen, wie geht es anderen und eben auch ein Stück aktiv zu werden, mit dem, was man tut“ (Mitglied des UNESCO-Teams A, 42-46).

Diesen Gedanken zu transportieren, sei „manchmal im Alltag schwierig, vor allem wenn das Kollegium sehr stark sich verändert. Durch den Wechsel der O-Stufe sind ja viele Kollegen dazu gekommen. [...] Denen fehlt die Gründungsphase. Die Begründung, warum das eigentlich so ist. 'Wie jetzt, was soll ich, was ist denn UNESCO überhaupt?' Dieses Reinwachsen fehlt denen manchmal und das ist schwer zu vermitteln“ (Mitglied des UNESCO-Teams A, 82-86).

Ein wichtiges Projekt im Rahmen der UNESCO-Arbeit ist das Tanzprojekt „Wohin gehst du? – Schritte in die Zukunft“, durch das die Schule große Aufmerksamkeit erhielt. Es wurde von einem Regionalkoordinator der UNESCO-Projekt-Schulen initiiert und lehnt sich an den Film 'Rhythm is it'²⁰⁴ an. Die Vorbereitung und Realisierung des Vorhabens mit zwanzig Schülern der siebten bis zehnten Klasse, fand in einer Tanz-AG unter Leitung einer Lehrkraft und einer Choreographin vom Stadttheater statt, wobei der musikalische Teil von einer ortsansässigen Musikschule umgesetzt wurde. Dokumentiert und begleitet wurde das Projekt von Studenten der Stadt.

²⁰⁴ Der Film „Rhythm is it“ thematisiert das 'Education-Projekt' von Sir Simon Rattle. Mit großem Erfolg realisierten Jugendliche aus sozial benachteiligten Schichten und sogenannten sozialen Brennpunkten ein anspruchsvolles Tanzprojekt und stellten unter Beweis, dass sie, denen nichts zugetraut wird, zu solch einer Leistung in der Lage seien. Eine gebührende Anerkennung erhielten sie nicht zuletzt durch die Verfilmung.

6.3.6 Schulalltagsprägende Erfahrungen und Probleme – eine Schlussfolgerung

Die Schule besitzt ein klar formuliertes Leitbild, entsprechend dessen sie strukturelle und organisatorische Veränderungen vorgenommen hat. Ausgehend von einer Krisensituation in den achtziger Jahren wurde das Schulkonzept lebensnah, schülerzentriert und ganzheitlich ausgerichtet, um die Schüler stärker zu motivieren und im Schulablauf zu integrieren. Verantwortungsübernahme und die Identifikation mit der Schule wurden angestrebt. Die Schule definiert ihren Bildungsauftrag ganzheitlich und vertritt den Ansatz, dass Schule die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schüler in verschiedenen Bereichen unterstützen sollte. Wissensvermittlung wird als ebenso wichtig angesehen wie die allgemeine Erziehung zur Lebensführung. So soll das Essensangebot mit seinen Tischdiensten zur Übernahme sozialer Verantwortung erziehen und den Schülern ein Stück Esskultur bieten, die viele von zuhause nicht kennen. Eine Entlastung des Elternhauses findet durch den Verzicht auf Hausaufgaben statt. Der Erfolg dieser Strategie ist vielseitig belegt worden (u.a. anonymisierte Literatur I/2, 2003). Eine Studie der Technischen Universität Dresden weist darüber hinaus nach, dass Hausaufgaben keineswegs den Schulerfolg fördern.²⁰⁵ Auch hier wird der Vorschlag gemacht, Strategien zum Wissenserwerb direkt im Unterricht zu vermitteln und durch pädagogisch begleitete Übungs- und Förderangebote im Rahmen des Ganztagsangebotes zu begleiten (Hennis, 2008, 01. Februar 2008).

Durch den von Lehrern betreuten Freizeitbereich wird das traditionelle Rollenverhältnis Lehrer-Schüler aufgebrochen und ein gemeinsames Leben und Lernen möglich. Da insbesondere Hauptschüler in der Gesellschaft wenig Anerkennung erfahren, versucht diese Schule ihnen in vielfältiger Weise, wie z.B. im Tanzprojekt oder auch beim Catering, Möglichkeiten gelingender Selbsterfahrungen zu bieten. „Für solche Formen der Anerkennung sind besonders solche Projekte wichtig, die den üblichen Fächerkanon überschreiten, etwa Projekte der ästhetischen Bildung, weil Kinder und Jugendliche hier Fähigkeiten entwickeln können, die im normalen unterrichtsförmigen Schulalltag nicht zum Tragen kommen“ (Baader, 2007, 462). Die Betonung der Stärken der Schüler und die Garantie einer gewissen Stabilität, die teilweise familiäre Strukturen imitiert, schaffen einen Raum für die Schüler, in dem sie neue Handlungsmuster ausprobieren und neue Denkmuster entdecken können. Die Teilnahme an Li-

²⁰⁵ Gute Schüler würden durch Hausaufgaben nicht besser, und schlechte begriffen durch bloßes Wiederholen daheim noch lange nicht, was sie schon am Vormittag nicht richtig verstanden haben.

ons-Quest-Programm unterstützt die Ausbildung sozialer Kompetenzen der Schüler. Auch das Trainingsraumkonzept soll die Schüler zur Selbstverantwortung erziehen. Grundsätzlich sei angemerkt, dass hier – konträr zur sonstigen Ausrichtung der Schule – ein defizitärer Ansatz verfolgt wird, der allerdings durch die klare Regelmäßigkeit, die dem Schüler Handlungsspielraum einräumt, relativiert wird. Es wird deswegen viel Wert darauf gelegt, dass die Lehrkräfte den Ablauf genau einhalten. Ein Schüler, der im Trainingsraum anmerkt, dass ihm die Fragen nicht gestellt wurden, wird wieder in das Klassenzimmer zurückgeschickt. Somit hat auch dieses Training seinen Platz im pädagogischen Programm zum eigenverantwortlichen Denken und Handeln. Vor allem das Einhalten von Strukturen ist besonders für Kinder wichtig, die außerhalb der Schule ein beliebiges Miteinander erleben. Auch durch die Fixierung der Schulregeln in Form eines Schulvertrages erleben die Schüler ein geregeltes Miteinander für das jeder Verantwortung trägt. Die Werte und Ziele der Schule werden auf diese Art transparent gemacht. Die Unterzeichnung aller Schulseitigen signalisiert allen Beteiligten, dass die Grundwerte ihres Zusammenlebens ernst genommen werden und bilden die Basis eines Dialogs. Dieser Ansatz leistet damit einen wichtigen Beitrag zur Werteerziehung. Das Integrationskonzept der Schule scheint nicht besonders innovativ. Die schrittweise Integration der DaZ-Schüler durch die Hospitationen in anderen Klassen kann eine große Belastung für diese darstellen, da sie wieder die Position des Eindringlings einnehmen müssen. Selby und Rathenow beschreiben sogar ein Spiel, 'Flüchtlinge im Klassenzimmer', welches das Ziel verfolgt, „Gefühle von Fremd- und Anderssein in einer Simulation selbst [zu] erfahren und die Lage von (Kinder-)Flüchtlingen nach[zu]empfinden“ (Selby/Rathenow, 2003, 82). Auch wenn bei dieser Simulation den Schülern der Gastgeberklasse bestimmte Rollentypen zugeteilt werden, verdeutlicht dies, dass das Hospitieren in einer anderen Klasse mit einer großen Überwindung verbunden ist. Die Erfahrung des Flüchtlingsdaseins wiederholt sich in diesem Moment für die DaZ-Schüler.

Die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und das Angebot an Lifetime-Aktivitäten im AG-Bereich sind nur zwei Faktoren eines komplexen Systems, das die Schüler auf ein Leben in der Weltgesellschaft vorbereitet. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, bindet die Schule, die sich als 'Community school' versteht, Experten, außerschulische Kooperationspartner und Lernorte mit ein. Dabei werden synergetische Effekte durch die Verzahnung von einzelnen Projekten mit dem Fachunterricht und

von verschiedenen Projekten untereinander genutzt.

Die Teilnahme am Netzwerk hat zu einer Zunahme an Projektarbeit geführt. Durch dieses eigentlich positive Ergebnis scheint die Gefahr gegeben, sich zu viel zuzumuten. Der weit über reine Wissensvermittlung hinausgehende Bildungsauftrag fordert viele Kapazitäten der Schule ein, so dass Ermüdungserscheinungen zu befürchten sind. Dem versucht die Schule entgegen zu wirken, indem sie die Projekte institutionalisiert, die Aufgaben aufteilt und die Abläufe transparent hält. Trotzdem stellt es ein Problem dar, dass Schüler für die Arbeit in den Projekten dem Regelunterricht fernbleiben. Für das Kollegium bedeutet die Umstrukturierung des Schultages Mehrbelastung und obwohl viele der Befragten angaben, dass das Ideal, welches hinter der Arbeit stünde, motiviere, fordert auch dieser Anspruch seinen Tribut. Letztlich stoßen Konzepte, die im staatlichen Rahmen realisiert werden, an ihre Grenzen, auch wenn diese Schule gezeigt hat, wie der organisatorische und strukturelle Freiraum konstruktiv im Sinne des selbst definierten Leitbildes zu nutzen ist.

6.4 Bildung durch Öffnung und Aktion – am Beispiel eines bilingualen Gymnasiums

Der Zeitraum der Untersuchung dieses Gymnasiums lag hauptsächlich im Dezember 2007. Weitere Hospitationen wurden im Februar und März 2008 durchgeführt.

6.4.1 Allgemeine Informationen zur Schule

Die untersuchte Schule liegt in einem gut situierten und dicht besiedelten Stadtteil einer Metropole, in dem überwiegend finanziell abgesicherte junge Familien und Akademiker wohnen. 1910 wurde das jetzige Gymnasium als „Staatliche Mädchenschule“ gegründet.²⁰⁶ Erst 1969 wurden männliche Schüler an der Schule, die dann ein neusprachliches Gymnasium wurde, angenommen.

Das bilinguale Gymnasium gehört zu den ersten UNESCO-Projektschulen Deutschlands (Rissom, 2003a, 11). Im Gegensatz zum heutigen Selbstbewertungsverfahren wurde diese Schule aufgefordert, sich am UNESCO-Modellversuch zu beteiligen (anonymisierte Literatur II/3, 2003, 16; Rissom, 2003a, 11). Rissom vermutet, dass die Auswahl dieser Schule durch die UNESCO-Kommission mit der Namensgeberin der Schule²⁰⁷ zusammenhing. Das Pariser Seminar habe bei der Ausarbeitung des Programms für das ASP-net neben der thematischen Auseinandersetzung mit anderen Völkern und Kulturen sowie mit der 'Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte' auch die Rechte der Frauen fokussiert (Rissom, 2003a, 11).

Die Schule wurde zum Zeitpunkt der Untersuchung von 1007 Schülern besucht, von denen dreißig Prozent einen sogenannten Migrationshintergrund aufweisen. „Ich glaub, wir haben knapp vierzig unterschiedliche Nationalitäten und dementsprechend auch eine große Sprachenvielfalt“ (IB-Beauftragter F, 190f.). Die Herkunftsländer dieser Schüler sind u.a. Ägypten, China, Frankreich, Großbritannien, Russland, Spanien, die Türkei, die USA (Auskunft des Sekretariats der Schule, Stand 11. Dezember 2007). Das bilinguale Profil beeinflusst die Zusammensetzung der Schülerschaft insofern, dass die Schüler häufig aus ausländischen und bi-nationalen Familien kommen, die eine anglophone Schulausbildung unterstützen (anonymisierte Literatur I/3,

²⁰⁶ 1927 wurde die Schule in Anwesenheit der Namensgeberin umbenannt.

²⁰⁷ Die Namensgeberin war eine engagierte Kämpferin für Frauenbildung und Frauenrechte. Als eine der ersten Frauen war sie politisch aktiv.

2003, 15; Schulleitung K, 6f.). Die Schülerschaft wird als freundlich, höflich und in Bezug auf das Unterrichtsgeschehen als sehr leistungsstark und lernbereit beschrieben. In insgesamt 29 Klassenverbänden und diversen Kursen der Oberstufe wird von der fünften bis zur 13. Jahrgangsstufe beschult. In Zukunft werden die Schüler in acht Jahren zur Allgemeinen Hochschulreife geführt. Die durchschnittliche Klassengröße beträgt 29 Schüler, was über der Empfehlung des Kultusministeriums liegt (KMK, 2007b, 7). Die Klassen der fünften und sechsten Jahrgangsstufen werden jeweils von zwei Lehrkräften geleitet.

Das Kollegium setzt sich aus 75 Lehrern zusammen, eine Lehrkraft hat einen türkischen Migrationshintergrund, drei weitere kommen aus Großbritannien. Auf die Frage nach dem Migrationshintergrund des Kollegiums lautete eine Antwort: „Wir haben drei Engländerinnen, aber die zählen nicht“ (IB-Beauftragter F, 210). Die Schule wird von drei Beratungslehrern betreut. Für die Unter-, die Mittel- und die Oberstufe gibt es jeweils einen Koordinator. Außerdem gibt es einen Koordinator für ästhetische und musische Projekte sowie einen Berufsberatungslehrer. Alle Lehrkräfte, die ein Projekt betreuen oder eine besondere Aufgabe an der Schule übernehmen, werden auf der Homepage der Schule vorgestellt. Das Kollegium wird als „sehr interessiert [...], sehr engagiert“ und „weltoffen“ beschrieben und zeichne sich dadurch aus, dass „immer alle ihr Bestes geben und [...] immer alles sehr gut machen“ wollen (Berufsberatungslehrer G, 10f.).

Die Schule besteht aus einem großen Gebäude, das Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts gebaut wurde. Die Oberstufe befindet sich in einem separaten Gebäude, welches sich die Schule mit einem anderen Gymnasium teilt.²⁰⁸ Die Sporthalle ist am Hauptgebäude angebunden. Teilweise findet der Sportunterricht in zwei nahe gelegenen Sporthallen statt. Im Schulgebäude befinden sich eine Aula sowie mehrere Fachräume für Musik und Naturwissenschaften. Mit der Einführung des Ganztagsprogramms wurden bautechnische Änderungen nötig; Räumlichkeiten im Souterrain der Schule wurden ausgebaut, um Platz für eine Mensa, einen Computer- und Vorbereitungsraum sowie ein Aufenthaltsraum für die Lehrerschaft zu schaffen. Jeder Raum der Schule ist belegt. Die Schule besitzt zwei Medienräume mit jeweils sech-

²⁰⁸ Das Gymnasium arbeitet im Rahmen der Oberstufenkurse mit insgesamt vier Gymnasien zusammen, um den Schülern ein breites Kursangebot zur Wahl zu stellen.

zehn Computern. Etwa zwanzig weitere Rechner verteilen sich auf andere Räume. Alle diese Rechner sind miteinander vernetzt, haben einen Zugang zum Internet und sind mit einem Jugendschutzfilter ausgestattet.

In den hellen Fluren des Hauptgebäudes sind sporadisch Schülerarbeiten ausgestellt. Stellwände dokumentieren Projekte und verweisen auf Veranstaltungen. An der Wand neben der Aula im ersten Stock des dreistöckigen Gebäudes hängen ca. zehn Urkunden von Schülern, die diese bei einem Sprachwettbewerb erworben haben sowie ein Zeitungsausschnitt zu diesem Ereignis. Im Erdgeschoss befinden sich das Lehrer-, das Schulleitungszimmer und das Sekretariat. Im Eingangsportal hängen mit Namen versehene Fotografien aller Lehrer, deren Stundenpläne sowie der aktuelle Vertretungsplan, der darüber hinaus im Internet einzusehen ist. Außerdem befindet sich hier ein Plakat, auf dem sich die Mediatoren des neunten Jahrgangs mit ihrem Einsatzplan vorstellen. Im Eingangsbereich der Schule steht eine Vitrine, in der Arbeiten der UNESCO-Gruppe und Fotos von diversen Aktionen ausgestellt sind. Die Klassenräume sind klein, da die Schule als Mädchenschule für niedrige Klassenfrequenzen gebaut wurde. Die Räume sind überwiegend in einem guten Zustand, das Mobiliar ist neu. Sie sind sehr sauber, zusätzlich zu den Reinigungskräften putzen auch die Schüler selbst. Im letzten Jahr wurde eine Feng-Shui-Beratung in den Klassen durchgeführt. Demgemäß wurden diverse Veränderungen, z.B. in der Farbgebung der Räume, vorgenommen, so dass die Klassenräume sehr klar und übersichtlich wirken. Jeder Raum hat einen Einbauschränk und eine Garderobe mit Namensschildern sowie Extrafächern für jeden Schüler.

Im Hauptgebäude sind zum Zeitpunkt der Untersuchung keine mutmaßlichen Beschädigungen zu erkennen. In einem Spiegel-Artikel wird es als „frisch renoviert“ beschrieben, zum Oberstufenhaus heißt es hingegen: „Die Räume sind kahl, die Wände beschmiert mit Filzstift“ (anonymisierte Literatur IV/3, 2007, 11. November 2007). Beim Schulrundgang fiel es auf, dass in einigen Räumen nach Schulschluss die Heizung an war und die Fenster offen waren.

Die Schumatmosphäre wirkt absolut friedlich. Die Umgangssprache auf dem Pausenhof scheint ausschließlich Deutsch zu sein, was auch von der Lehrerschaft forciert wird: Sollte es Schüler geben, die sich auf ihrer Muttersprache unterhalten, werden sie gebeten, es auf Deutsch zu wiederholen („Komm, sag' es auf Deutsch. Im Prinzip ist die Umgangssprache [...] Deutsch“ Beratungslehrerin B, 43).

„Das liegt wahrscheinlich daran, dass man hier nicht mit ausländisch stämmigen Schülern zu tun hat, die überwiegend türkischer oder arabischer Herkunft sind. Das heißt, es gibt viele ausländisch stämmige Schüler, aber die sind dann nicht konzentriert aus einer Ecke. Das erleichtert die Interaktionsform um einiges, denke ich mal. Es gibt keine Ghettoisierung in der Klasse, in der Schule. An einigen Schulformen, an einigen Schulen ist das so. Vielleicht sollte man darüber nachdenken, wenn man solche Probleme angehen möchte. Hauptschulen sollten nicht hauptsächlich für Schüler ausländischer Herkunft sein bzw. wenn dem so ist, sollte man sich überlegen, dass nicht so viele türkisch stämmige Schüler an einer Schule landen. [lacht] Es sollen keine Mehrheitsverhältnisse entstehen“ (türkische Lehrkraft D, 59-67).

Die Erziehungsberechtigten stammen überwiegend aus einem bildungsnahen Milieu. Eingestuft nach den Sinus-Milieus von sociovision würde die Mehrheit dem Sinus B12-Typ zuzuordnen sein. Hierbei handelt es sich um das aufgeklärte Nach-68er-Milieu, welches zehn Prozent der Gesamtbevölkerung ausmacht. Es zeichnet sich durch eine liberale Grundhaltung, postmaterielle Werte und intellektuelle Interessen aus. In der Elternschaft sind ebenso Tendenzen zum B1-Typ, der ebenfalls zehn Prozent der Gesamtbevölkerung ausmacht, erkennbar. Hierbei handelt es sich um die „gebildete, gutsituierte und selbstbewusste Elite“ mit einem gewissen Exklusivitätsanspruch. Oft handelt es sich um leitende Angestellte, höhere Beamte sowie Selbständige, Unternehmer und Freiberufler (Sinus Sociovision, 2007, 08. Juni 2008). Eine hohe finanzielle Unabhängigkeit ist beiden Typen gemein.

Allerdings wird in den Gesprächen darauf verwiesen, dass der familiäre Hintergrund der Schülerschaft sehr unterschiedlich sei: „Unsere Schule hat Schüler, die wirklich Sozialhilfeempfänger sind bis, sag ich mal, sehr reiche Kinder. Wir haben ein soziales Gefälle, das ist unglaublich“ (UNESCO-Koordinatorin H I, 883-885). Beim Besuch der Schule war dieses allerdings nicht signifikant auffällig; es wurde der Eindruck einer eher hohen sozialen Schicht vermittelt.

Von Seiten der Elternschaft nimmt die Schule eine gewisse Leistungsorientierung wahr. Insgesamt wird diese Attitüde als ein 'Problem' an der Schule angesehen, welchem auf der einen Seite entgegengewirkt werden soll, welches aber auf der anderen Seite auch gefördert wird, da ein Leistungsbewusstsein mit dem Profil und dem Selbstverständnis der Schule verwoben ist. Die erzielten Leistungen und der hohe hier geltende Anspruch sind das Aushängeschild der Schule. Verschiedene Seiten

betonen, dass die Schule – im Gegensatz zu anderen Gymnasien – fast ausschließlich von Schülern besucht wird, die tatsächlich eine Gymnasialempfehlung hätten. Das ambivalente Selbstverständnis wird in einem SPIEGEL-Artikel folgendermaßen formuliert: „Eine Elite ausbilden, ohne elitär zu sein“ (anonymisierte Literatur IV/3, 2007, 11. November 2007).

Die Schulleitung beschreibt das Elternhaus als eine Herausforderung. An der Schule gäbe es sehr viele Alleinerziehende,

„deren Kinder eben doch in einer hohen Beliebigkeit aufwachsen. [...] Die Kinder haben hohe Herausforderungen zu bewältigen in der Organisation ihrer Woche. [...] Man erwartet eine ganze Menge von den Kindern, und ich glaube, dass wir ihnen nicht mehr genügend Basics, also Sicherheiten, geben können. Und dazu kommt, dass eine Elternschaft wie unsere sehr bildungsnah ist, aber unglaublich fordernd ist, unglaublich anspruchsvoll. Es werden jetzt viele Dinge von Schule erwartet, die wir einfach alleine nicht leisten können, ohne das Vertrauen der Eltern zu haben. Und es ist häufig so, wenn es dann Konflikte gibt, dass die Eltern sich ganz häufig unreflektiert vor ihre Kinder stellen und sagen, das kann gar nicht so gewesen sein, und wenn wir dann Erziehungsmaßnahmen oder Disziplinarmaßnahmen einleiten, die eigentlich eher nicht akzeptiert werden. Und das ist ein Zug unserer Zeit: also die Eltern haben eigentlich keine Zeit mehr für ihre Kinder, aber wenn denn was ist, dann macht man eher so ein bisschen glatt, damit es nach außen nicht so offensichtlich wird. Und das, finde ich, ist ein Problem. Meine Einstellung ist eine andere: Ich finde, dass Kinder und Jugendliche das Recht haben, Fehler zu machen, dass das dazu gehört zu einer Entwicklung, und dass, wenn die Fehler da sind, wir uns damit beschäftigen, sie wieder aus der Welt zu schaffen, dass wir sagen, das hast du jetzt falsch gemacht, dafür machst du jetzt zweimal den Hofdienst und dann ist das auch wieder vergessen. Oder je nach Größe des Vergehens, dann eben. Und da finde ich, haben wir manchmal ein bisschen wenig Unterstützung“ (Schulleitung K, 162-181).

Sowohl in den Gesprächen als auch bei der Sichtung der Homepage der Schule kristallisieren sich folgende Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit heraus:

- Die Arbeit als bilinguale Schule, wozu auch die Möglichkeit des Erwerbs des International Baccalaureate zu zählen wäre
- Die Arbeit als UNESCO-Projektschule

- Das Konzept der Sucht- und Gewaltprävention
- Das Konzept der Berufsorientierung.

6.4.2 Die „Schulphilosophie“

Das bilinguale Schulprofil fördert die kulturelle, nationale, religiöse und ethnische Vielfalt an der Schule.

„Das ist zunächst einmal die Bilingualität, die unsere Eltern, die ihre Kinder hier hinschicken, sehr attraktiv finden. Das sind zunächst einmal Eltern, die häufig in internationalen Zusammenhängen gelebt haben, die manchmal bi-nationale Partnerschaften haben, die im Ausland waren, die im Ausland leben möchten und aus dem Grunde die Bilingualität wichtig finden, als Möglichkeit, gut zu kommunizieren. Ganz eng damit verbunden ist aber der zweite Pfeiler des Schulprogramms, das ist das UNESCO-Profil. Und die Eltern, deren Kinder uns hier besuchen, sind interessiert daran, ein friedliches Miteinander verschiedener Nationen zu befördern und das spüren wir immer wieder. Wenn wir Probleme zwischen Schülerinnen und Schülern haben, sind die nicht deswegen, weil sie aus unterschiedlichen Ländern oder Nationen kommen, sondern dann sind das normale Streitigkeiten und damit ist dann auch gut“ (Schulleitung K, 5-14).

Positiv wird auch das friedliche Miteinander der Schüler aus den unterschiedlich reichen und angesehenen Stadtteilen bewertet (Beratungslehrerin B, 23f.). Das Miteinander sei von einer großen Akzeptanz geprägt. Die Schule verstehe sich aber nicht als gesellschaftliches Vorbild, dessen Konzept auf alle übertragbar sei. „Es ist illusorisch zu sagen, dass man die gesellschaftlichen Probleme an den Schulen lösen kann. Daran glaube ich einfach nicht. Was die Schule leisten kann, ist eine Orientierung anzubieten, damit solche Probleme eventuell gelöst werden. Schule muss diesen Anspruch haben, die Probleme anzugehen, soll sie auch angehen, aber die Schule ist nicht der Ort, wo man diese Probleme tatsächlich lösen kann“ (türkische Lehrkraft D, 45-48).

Der UNESCO-Gedanke wird als Chance gesehen, den Schülern Vielfalt als Reichtum zu vermitteln und somit die Identitätsbildung zu fördern.

„Identitätsphilosophie [...] hängt ja auch sehr eng mit UNESCO zusammen. Also mit dem Gedanken UNESCO, UNO. [Identität sei] im Grunde genommen eine der Urfragen der Menschheit und gerade in unserer Gesellschaft, wo man sozu-

sagen wieder versucht, Orientierungspunkte zu finden. Weil man eben und das war eigentlich immer so, nicht nur eine einzige Identität, sondern immer Ewigkeiten von Identitäten, Mehrzahlen von Identitäten hat. Und dass das den Schülern mal bewusst wird, dass das im Grunde genommen ein Reichtum ist, dass man sich nicht auf ein bestimmtes Bruchstück seiner Identität reduzieren sollte; also indem man sagt, ich bin nur Deutscher oder ich bin nur Türke, oder Christ oder Muslim oder so was“ (türkische Lehrkraft D, 111-116).

Projekte würden den Schülern die Gelegenheit geben, sich selbst in dieser Vielfalt wahrzunehmen und das „Bewusstsein [...] verschärfen, dass man [...] halt nicht nur das oder jenes ist, sondern dass man mehrere Identitäten in seinem Ich hat“ (türkische Lehrkraft D, 121f.).

Die Lehrkräfte, die zusätzliche Projekte leiten, äußerten sich sehr zufrieden über ihre Arbeit.

„Für mich persönlich ist es so, dadurch, dass ich weiß, dass wir die Anerkennung haben, sowohl über die Schulleitung als auch vom Kollegium, ist es auch nicht so dramatisch, wenn man mal eine Stunde mehr macht. Aber es ist häufig so, dass es doch mehr ist. Ich mache es gerne. Es ist auch schön. Auf der einen Seite den Fachunterricht: Chemie, Bio ist ja so ein ganz anderer Bereich [...]. Und [auf der anderen Seite] diese Form der Arbeit [...(das)] war eine Bereicherung. Richtig gut“ (Beratungslehrerin B, 273-276).

Die Lehrer sind trotz großer zeitlicher Belastung zufrieden. Gerade die zusätzliche Arbeit wird Salz in der Suppe gesehen (Klassenlehrer und Koordinator für ästhetische und fächerübergreifende Projekte M, 22f.).

6.4.3 Die Struktur- und Organisationsmerkmale

Bei dem Gymnasium handelt es sich um eine eigenverantwortete Schule, so dass die Schulleitung einige Freiheiten, wie z.B. bei der Auswahl des Kollegiums und der Verteilung der Gelder, hat. Dieses wird bewusst zur Akzentsetzung genutzt, wobei z.B. der musische Bereich stark gefördert wird. Hierfür wurde ein Koordinator für ästhetische und fächerübergreifende Projekte eingestellt, der die Nutzung von Synergieeffekten fördern soll. Dass die Schule sich schon früh der Bedeutung einer Profilbildung bewusst war, liegt u.a. daran, dass sie in einem Viertel mit der höchsten Schuldichte Europas liegt (anonymisierte Literatur II/3, 2003, 14). Gleichzeitig ist sie

bemüht, ein breites Angebot zu gewährleisten. Aus diesem Grund wurde das Fach Wirtschaft eingerichtet, was als Ausgleich zum ästhetischen Profil gesehen wird.

6.4.3.1 *Das Ganztagskonzept*

Eine Ganztagschule zu sein scheint für die Schule eher eine Bürde, denn eine Chance zu sein. „Das haben wir uns nicht ausgesucht. Das ist eine politische Entscheidung [...] und damit haben wir gut zu tun, haben wir sehr gut zu tun“ (Schulleitung K, 185f.). Der Grund für die Anordnung von oben ist die Verkürzung der Schulzeit auf zwölf Jahre, so dass am Nachmittag Unterricht stattfinden muss. Die Schule hat kein zusätzliches pädagogisches Konzept bei der Einführung des Ganztagsbetriebs im Jahre 2003 entwickelt. „Wir sind keine Ganztagschule im herkömmlichen Sinne“ (Klassenlehrer I, im Gespräch nach Hospitation). Für zusätzliche Angebote, wie 'Flinke Federn', ein Kurs im kreativen Schreiben, oder die UNECO-AG, die früher am Nachmittag stattfanden, bliebe dadurch weniger Zeit. Sie müssten nun häufig nach 16 Uhr angeboten werden. Mit dem Nachmittagsunterricht wurde die Einrichtung einer Kantine notwendig. Die Essensausgabe verläuft friedlich. Die Kinder sind höfliche Umgangsformen vom Elternhaus gewohnt und verhalten sich entsprechend. Das Essensangebot ist vielfältig und international. Früher habe man noch ökologisch bewusster einkaufen können, was nun aus finanziellen Gründen nicht mehr möglich sei, da der Zuschuss aus der Stadtkasse für 'bessere Stadtteile' gekürzt worden sei. Ihr neuer Arbeitgeber würde das Essen kostengünstiger anbieten, so die Dame an der Essensausgabe, und deswegen im Gegensatz zu früher auch Schweinefleisch, aber weniger Rind verwerten. Nicht alle Schüler nehmen das Essen hier ein, ungefähr die Hälfte fährt nach Hause bzw. kauft sich etwas in der Umgebung. Die Schulleitung hat dafür Verständnis.

„So eine Mittagspause [in der Kantine], auch wenn sie ein gutes Mittagessen bietet, nur bedingt zur Erholung dient, weil die Schüler sich ja immer im Lärm befinden. In einer Kantine gibt es keine Ruhe. Und es gibt ganz viele Schüler, die dann lieber rausgehen und sich dann lieber was bei Aldi kaufen oder beim Döner-Mann, was die Eltern dann wieder skandalös finden. Ich finde das überhaupt nicht. Ich finde, sie sind groß, so ab Klasse 9 dürfen sie das auch entscheiden, und dann brauchen sie vielleicht einfach ein paar Schritte durch eine ruhige Landschaft, durch eine ruhige Straße“ (Schulleitung K, 299-304).

6.4.3.2 *Das Konzept der Bilingualität*

Das Konzept der Bilingualität hat an der Schule Tradition: Schon 1970 wurde ein zweisprachiger Zweig als Schulversuch eingerichtet. Um die Grundlagen für den anglophonen Unterricht in verschiedenen Sachfächern ab Klasse 6 vorzubereiten, wurde in der fünften Klasse verstärkt Englischunterricht angeboten (anonymisierte Literatur II/3, 2003, 14). Das Konzept ist auch über dreißig Jahre später noch ähnlich; seit 1996 nehmen allerdings alle Schüler bis zum zehnten Jahrgang am bilingualen Fachunterricht teil. Schon seit Anbeginn der Teilnahme am Schulversuch arbeitet die Schule mit englisch- und französischsprachigen Fremdsprachenassistenten²⁰⁹, die helfen, den Unterricht lebendig zu gestalten (anonymisierte Literatur II/3, 2003, 17). Seit 2003 kann an der Schule zusätzlich zum Abitur der IB-Abschluss erworben werden (Verzeichnis aller Schulen, Homepage der IB-Organisation. 14. August 2008).

„Die Grundmotivation war, dass wir gesagt haben, das ist eigentlich die konsequente Weiterführung des bilingualen Profils der Schule. Nicht mehr an ein Fach geknüpft oder zwei Fächer in der Oberstufe, sondern auch mit einem Abschluss verbunden. Dann haben wir uns schlau gemacht, damals auch über einen Kollegen, der auch die Koordination erst gemacht hat, der hatte in Finnland an einer Schule gearbeitet und dann haben wir ein Konzept überlegt, was für diese Schule passt. Und dann sind wir den Instanzenweg gegangen, haben es erst mal als Schulversuch genehmigt bekommen, jetzt ist es aus dem Stadium raus, was sicherstellt, dass die Schulbehörde die Kosten trägt“ (IB-Beauftragter F, 55-61).

Ein Teil werde auch über Fördergelder finanziert. Schüler, die sich für die Teilnahme entscheiden, müssen nur die Registrierungs- und Prüfungsgebühren tragen. Sollte der Betrag von 550€ für einen Schüler zu viel sein, besteht die Möglichkeit, dass der Förderverein der Eltern diesen übernimmt. Für den Durchgang im Untersuchungszeitraum standen 24 Plätze zur Verfügung, die durch ein Rankingverfahren an die Interessierten aus der Schule sowie dem Umland vergeben wurden. Wichtige Kriterien waren die allgemeine Arbeitsbereitschaft und ein gutes Zeitmanagement (IB-Beauftragter F, 108 und 110). Obwohl das Programm englischsprachig ist, „geht das über die Europazentriertheit, und es geht auch über das Monokulturelle hinaus. Man kann nicht sagen, es ist entweder die USA oder es ist Großbritannien, es ist die englischsprachige Welt plus. Das wird auch eindeutig in den Curriculumrevisionen der IBO ganz stark in den Vordergrund gerückt“ (IB-Beauftragter F, 219-222). Der zusätzliche

²⁰⁹ Mittlerweile wird die Schule auch von spanischsprachigen Fremdsprachenassistenten besucht.

Aufwand, der sich im IB-Programm für die Lehrer ergibt, kann abschreckende Wirkung haben. „Bei Personalentscheidungen muss ich auch mal drauf drängen, dass Leute eingestellt werden, nicht unbedingt mit Englisch als Fach, aber die z.B. über Auslandserfahrungen in englischsprachigen Ländern verfügen. Sich zumindest zutrauen, das ist ja dann Arbeitssprache, da geht es gar nicht um die grammatikalische Korrektheit“ (IB-Beauftragter F, 289-291).

Es stelle eine „Herausforderung [dar,] mal mit dem Programm zu arbeiten. Natürlich auch, weil diese IB-Gruppe doch einen gewissen Creaming-Effekt²¹⁰ hat, man kriegt schon im Schnitt die besseren Schüler und merkt das auch. Es ist mehr Arbeit in allen Fächern, dafür gibt es zusätzliche Stundenentlassung, pro Fach zwei, die auch gebraucht werden. Die Kollegin in Deutsch braucht sicherlich noch mehr. Das ist aber nicht der primäre Anreiz, das ist nur dem Rechnung tragen, dass es tatsächlich mehr Arbeit ist, sowohl planerisch, als auch mit der Betreuung“ (IB-Beauftragter F, 296-303).

Die Bilingualität der Schule spiegelt sich im gesamten Gebäude. Zum Beispiel sind die Räume zweisprachig gekennzeichnet; so steht am Lehrerzimmer auch 'staff room'. Die Klassenzimmer sind häufig bilingual beschriftet: so hängt an der Wand kein Stundenplan, sondern ein timetable. In den meisten Klassenzimmern befinden sich die Verhaltensregeln in beiden Sprachen.

Die Klassenzimmer weisen alle bestimmte Strukturen, die das Lernen erleichtern sollen, auf: Jede Tafel in der Schule sollte im rechten Flügel extra Markierungen haben, in die die Hausaufgaben eingetragen werden. Die Schüler haben die gleiche Struktur in ihren Hausaufgabenheften, „da ist so ein Schema für Hausaufgaben, wie man das aufschreibt und abhakt. Genauso sieht das an der Tafel aus. Es bleibt immer da und am Ende der Woche können sie aufschreiben, was ist noch offen“ (Unterstufenkoordinatorin A, 162-165). Die Hefte erhalten die Schüler zu Beginn des fünften Schuljahres geschenkt, später können sie für einen geringen Betrag käuflich erworben werden. Die Unterstufenkoordinatorin erläutert, dass dieses ein Teil des Konzepts der Schule „Lernen lernen“ ist, das versucht, Hilfestellungen bei der Organisation vom Schulalltag zu geben, so wurden z.B. den verschiedenen Fächern bestimmte Farben zugeordnet. Lerntypbestimmungen sollen den Schülern helfen, den Lernstoff individuell adäquat aufzuarbeiten. Darüber hinaus werden Schüler, die trotzdem Probleme

²¹⁰ Ursprünglich bezeichnet man das Abwandern gymnasialtauglicher Schüler, der 'Sahne', von den Gesamtschulen auf die Gymnasien als 'Creaming-Effekt'.

haben, von den Beratungslehrern unterstützt, wobei z.B. in Rücksprache mit den Eltern Wochenpläne erarbeitet werden. Häufig seien Leistungsprobleme Grund für die Beratungsgespräche mit den Schülern, denn insbesondere der Ganztagsbetrieb stelle eine große Herausforderung dar: „Dieses sich am Nachmittag koordinieren können, und durch den langen Tag ist es auch ein wahnsinniger Sprung, auch für die Viertklässler in die Fünfte. Das ist auch eine Belastung, wirklich eine körperliche Belastung. Anfangs auch dieses sich Einfinden in der Gruppe, 'wo ist meine Rolle?', Hierarchisierung“ (Beratungslehrerin B, 70-72).

6.4.3.3 Die schulübergreifende Zusammenarbeit

Um eine hohe Schülerorientierung zu gewährleisten, wird der Kontakt zu den umliegenden Grundschulen gesucht. Lehrern, die eine fünfte Klasse übernehmen, wird empfohlen, Hospitationsbesuche in den Grundschulen durchzuführen und das Gespräch mit den dortigen Lehrern zu suchen, so dass diese bei Problemen konsultiert werden können. Am Ende der fünften Klasse veranstalten die Schüler einen Nachmittag für ihre ehemaligen Grundschullehrer (Beratungslehrerin B, 66-78). Die Unterstufenkoordinatorin verdeutlicht, dass die Situation für die Grundschüler, die unter Umständen von vierzig verschiedenen Grundschulen kommen, sehr schwierig sei. Um den Schülern den Übergang erleichtern zu können, sind Hospitationen wichtig. So sehen die Lehrkräfte, „wie sind sie, wo sind sie?“ Häufig sind sie erstaunt, dass sie [die Grundschüler] in bestimmten Bereichen nicht besonders selbständig sind, in anderen schon. [Dementsprechend werden die Arbeits- und Lehrmethoden angepasst.] Und es geht erst einmal um die Integration und um einen sanften Übergang, dass die Kinder jetzt nicht plötzlich nichts leisten können, weil sie sich nicht wohl fühlen“ (Unterstufenkoordinatorin A, 6-11). Aus diesem Grund würden bestimmte Rituale aus der Grundschule übernommen. Dass die Klassenleitung in der fünften und sechsten Klasse von zwei Lehrkräften, von denen möglichst einer weiblich und der andere männlich sein soll, übernommen wird und diese viel Unterricht in der Klasse übernehmen, wird ebenfalls als sinnvoll eingeschätzt, um den Übergang zu erleichtern. Somit müssten die jungen Schüler sich nicht mit zu vielen neuen Gesichtern auseinandersetzen (Beratungslehrerin B, 192-200).

Auf Sylt unterhält die Schule gemeinsam mit dem Gymnasium, mit dem sie sich auch das gemeinsame Oberstufenhaus teilt, ein Schullandheim. Ursprünglich in den Jah-

ren nach dem Ersten Weltkrieg zur Gesundheitsfürsorge der unterernährten Schülerschaft von einer Nachbarschule erworben, steht zunehmend der Aspekt des Lernens außerhalb des Klassenzimmers, als Teil der Schullandheimbewegung, im Vordergrund. Ein Schulträgerverein kümmert sich um die organisatorischen Angelegenheiten des Schullandheims, das 174 Betten auch für Schüler aus ganz Deutschland bereitstellt. Die fünften Klassen fahren regelmäßig mit ihrem Klassenlehrerteam und ihren Paten aus der neunten Klasse zu einer Kennenlern-Wochen nach Sylt. Über das Kennenlernen hinaus werden hier Klassenregeln ausgearbeitet, die später in Vertragsform unterschrieben werden müssen (Unterstufenkoordinatorin A, 48-50). Eine Beratungslehrerin der Schule beschreibt diese Woche als großen Erfolg, der die Basis für das weitere gemeinsame Schulleben lege.

„Da erarbeiten wir auch Regeln, 'wie gehen wir miteinander um?'. Es ist eine Form von Klassenreise, sich kennen lernen. Die bekommen das finanziert, auf jeden Fall einen großen Teil. Das ist auch eine große Entlastung für uns Kollegen [wenn die älteren Paten dabei sind], weil die [jüngeren] Schüler sagen: 'Also für diese Probleme da seid ihr zu alt. Da spreche ich mit den Paten.' Die müssen richtig arbeiten. Das ist toll. [...] Wenn das Wetter toll ist, dann ist es wirklich eine schöne Zeit. Wir haben in der fünften auch mal eine Woche nur mit Regen erlebt, es war trotzdem toll. [...] da war ich Co-Klassenlehrerin, dann ist man dabei. [...] Auch wenn ich mal nicht in der Vorstufe bin, bin ich dabei. Um die Schüler kennen zu lernen, zu gucken, wo können Probleme auftauchen“ (Beratungslehrerin B, 438-447).

Im elften Jahrgang fahren alle Schüler zur praxisorientierten Berufsvorbereitung nach Sylt. Dort wird mit der Lehrkraft für Wirtschaft, aber auch mit der Beratungslehrerin gearbeitet (Beratungslehrerin B, 523-525). Dieses stellt ein Beispiel dafür dar, dass an der Schule darauf Wert gelegt wird, ökonomische Aspekte immer in Relation zu psychologischen und philosophischen Faktoren zu setzen. Auch mit dem Elternrat werden Seminare auf Sylt durchgeführt. „Das erste Frühjahrswochenende im April sind Eltern und Lehrer, ein Teil der Lehrer und auch der Leitungsgruppe, nach Sylt gefahren und haben da gemeinsam Themen, die für die Schule relevant sind, bearbeitet. Da hat sich eine enge Zusammenarbeit ergeben. Da hab ich auch immer Eltern, die mitarbeiten. [...] Das find' ich sehr schön, den Elternrat“ (UNESCO-Koordinatorin H1, 874-878). Problematisch sei nur der stete Wechsel im Elternrat, wenn die Schüler die Schule verlassen. „Es kommen jetzt ein paar Eltern rein, die sehr for-

dernd sind und sehr hohe Ansprüche stellen. Dann muss man sagen, wir sind nur Schule“ (UNESCO-Koordinatorin H1, 882f.). Schwierig sei es dabei, das oben beschriebene soziale Gefälle zwischen den verschiedenen Elternparteien auszugleichen (UNESCO-Koordinatorin H1, 883f.). Im Schulalltag sei dieser Unterschied zwischen den Kindern interessant, da „die zusammen arbeiten, leben, zusammen in den Klassen sind“ (UNESCO-Koordinatorin H1, 885.). Konzepte, die diese Ungleichheit ausgleichen, hat die Schule entwickelt, wenn auch nur bedingt aus diesem Umstand begründet, z.B. gäbe es eine Hausaufgabenhilfe, das Patensystem und eine Sprachförderung für die fünften und sechsten Klassen. Durch den Schulverein, der auch die UNESCO-Angelegenheiten fördere, bestehe sporadisch die Möglichkeit der finanziellen Unterstützung, die aber grundsätzlich allen Schülern, die an bestimmten Projekten teilnehmen, zustände (UNESCO-Koordinatorin H1, 890f.).

Trotz eines hohen Anteils an nicht-deutschen Schülern wird an der Schule keine Notwendigkeit gesehen, ein Integrationskonzept zu entwickeln. „Also ein richtiges Konzept gibt es nicht. Wir haben hier sehr viele Eltern, die auch eher westlich orientierter sind. Wir haben aber auch Eltern, die in der islamischen Welt stärker verankert sind“ (Beratungslehrerin B, 16f.). Wenn mit diesen ein Gespräch geführt werde, wird ein männlicher Kollege dazu geholt. „Wobei das wirklich relativ selten vorkommt. Und es gibt ja manchmal so ein Machogehabe, häufig auch bei den heranwachsenden Herren. Das gibt es bei uns auch, aber nicht so ausgeprägt, so dass wir von daher keine großen Probleme haben, in der Beziehung“ (Beratungslehrerin B, 20-22). Die Schule hat eine türkische Lehrkraft. „So was ist natürlich auch beförderlich, [...] ein türkischer Kollege [...], der Deutsch und Philosophie unterrichtet. Und das sind ja Signale, [...] Signale für die Eltern und für die Schülerschaft. Und da kann man nur hoffen, dass das bestimmte traditionelle, kulturelle Muster aufbricht“ (IB-Beauftragter F, 204-207).

6.4.4 Das pädagogische Konzept

Die Schule besitzt ein klares pädagogisches Konzept, aus dem drei Punkte, die mit dem UNESCO-Bildungskonzept korrelieren, exemplarisch vorgestellt werden.

6.4.4.1 *Unterricht und Lernkultur*

Die Schule nutzt eine breite Auswahl an Lehrmethoden, wobei auch die hohe Anzahl an Fachseminarleitern an dieser Schule für ein großes Innovationspotential steht.

Sowohl bei den Unterrichtshospitationen als auch beim Schulrundgang wurde deutlich, dass neben Stations- und Projektarbeit schwerpunktmäßig mit Wochenplänen gearbeitet wird. Bei der im November 2007 vorgenommenen Schulinspektion war der mangelnde Einsatz von differenzierenden Lehrmethoden allerdings ein Kritikpunkt²¹¹ (Mitglied des UNESCO-Teams N, 25). Auch im Kollegium wird dieses Defizit gesehen.

„Methoden, das ist vielleicht eine Sache, [...] die nicht immer so gut klappt. Die Kinder, in vielen Grundschulen, sind Wochenplanarbeit, das kennen sie. Und eigentlich so das selbständige Lernen ist so ein ganz wichtiger Punkt eigentlich in den Rahmenplänen. Es ist nicht immer für Gymnasiallehrer so selbstverständlich, dass sie Wochenplanarbeit und Projektarbeit machen. Das ist unterschiedlich von Fach zu Fach. In einigen klappt es ganz gut. Wir haben gerade eine neue Initiative hier von mir. Sogenannte Studienzeiten, wo die Schüler drei Stunden in der Woche, das ist eine Mathestunde, eine Deutsch- und eine Englischstunde, eine Auswahl von Aufgaben haben, die sie aus diesen drei Fächern haben und sie können selbst aussuchen, wann sie was machen. Da sind wir dabei, in einer Ziel- und Leistungsvereinbarung mit einer Gruppe das zu erarbeiten und zu erproben. Und das ist eine Art Wochenplanarbeit, freiere Arbeitsform-Arbeit halt“ (Unterstufenkoordinatorin A, 59-67).

Frontalunterricht wird insbesondere angesichts des langen Schultages als sehr ermüdend eingeschätzt und wird deswegen grundsätzlich wenig durchgeführt. Um sich auf die Arbeit als Ganztagschule vorzubereiten, wurden Hospitationen in einer Ganztagschule, die mit innovativen Lern- und Lehrmethoden arbeitet, durchgeführt (Unterstufenkoordinatorin A, 112-116).

Das bereits erläuterte Konzept 'Lernen lernen' besteht aus Bausteinen, die vor ungefähr zehn Jahren vom Kollegium erarbeitet wurden und diverse Methodenschulungen berücksichtigen. „Dann haben wir Lernen-lernen-Tage und wir haben diese Bausteine, die die Kollegen dann durchführen können“ (Unterstufenkoordinatorin A, 38f.). Regelmäßig soll an die Prinzipien erinnert werden. Auf der Homepage wird die Einführung der Lernen-lernen-Bausteine mit der gesellschaftlichen Situation begründet.

„Damit ist gemeint, dass Kinder sehr viel allein bewältigen müssen im Leben.

Also zum Beispiel, dass wir wenig Kinder haben, die Eltern zuhause haben, die

²¹¹ Als sehr positiv wird angemerkt, dass bei einem knapp zwei Monate späteren Besuch der Verfasserin in der Schule Broschüren zum Thema Binnendifferenzierung auslagen.

nachmittags alles betreuen. [...] sie müssen eigentlich das auch alleine bewältigen und auch Schule bewältigen können. Und dazu bedarf nicht nur eben die intellektuelle Fähigkeiten, sondern eben eine bestimmte Organisation und ein Bewusstsein, wie man selber lernt, auch ein Bewusstsein, eigene Fehler zu erkennen, eigene Schwächen zu erkennen und daran zu arbeiten“ (Unterstufenkoordinatorin A, 142-158).

6.4.4.2 *Die Arbeit mit den Neuen Medien*

Die Schule ist im informationstechnologischen Bereich sehr gut ausgestattet (Kap. 6.4.1). Sie verfügt über zwei Internet-Zugänge, von denen einer im Rahmen der Kampagne 'Schulen ans Netz' zur Verfügung gestellt wurde. Die zwei Medienräume werden für fast alle Unterrichtsfächer genutzt. Schon in Klasse 5 werden die Schüler im Fach Technik auf die selbständige Arbeit an den Computern vorbereitet. In Klasse 9 und 10 haben die Schüler die Möglichkeit, im Wahlpflichtunterricht ihre Kenntnisse weiterzuentwickeln. Das Fach kip (kommunikation - information - präsentation) setzt sich mit Grafikdesign, Audio- und Videoschnitt, Bürosoftware und Multimediaproduktion auseinander. Im folgenden Schuljahr erlernen die Schüler in kip2 (kommunikation - information - programmierung) die Grundlagen des Webdesigns.²¹² In der Oberstufe kann das Fach Informatik gewählt werden, das schon die Grundlage für ein Informatikstudium lege. Um die Kommunikation, den Austausch von Unterrichtsmaterialien, das Publizieren von Referaten und anderen Arbeiten zu erleichtern, wird eine Internet-Plattform genutzt. Während der Unterrichtshospitationen wurde auf diese Austauschmöglichkeit hingewiesen, Aufgabenstellungen werden hier vermerkt und sind somit auch nicht anwesenden Schüler zugänglich. Dieses Forum wird auch eingesetzt, um z.B. über diverse Themenvorgaben, wie im Fall 'Jugend debattiert', abzustimmen. Die Teilnahme am Programm „Jugend debattiert“ wurde von der Schulleitung unter anderem aus dem Grund unterstützt, um das Angebot für die männliche Schülerschaft auszubauen, da der Fremdsprachenunterricht traditionell mehr Mädchen anspreche .

6.4.4.3 *Öffnung der Schule: Fordern und Fördern durch Kooperationspartner*

Die Schulen hat ein sehr ausgeprägtes Kooperationsnetzwerk aufgebaut. Insbesondere in der Sucht- und Gewaltprävention wurden gemeinsam mit diversen Institutio-

²¹² Die Schüler lernen das Erstellen von Internet-Seiten (mit XHTML) und die weborientierte Programmierung (mit JavaScript, ActionScript, PHP).

nen Konzepte ausgearbeitet, aber auch bezüglich der internen Fortbildungen werden externe Experten aufgesucht. „Wir haben die regionale Unterstützungsstelle, die hier im Stadtteil sitzt und wenn ich sage, 'ich habe hier meine Grenzen.', kann ich zur Unterstützung und für Informationen Schulpsychologen einschalten“ (Beratungslehrerin B, 428f.).

Die Schüler haben diverse Möglichkeiten, sich in Arbeitsgemeinschaften zu engagieren. Einige Schüler prägen durch ihre Arbeit als Mediatoren aktiv das Schulgeschehen. Sowohl die Ausbildung der Mediatoren als auch die Arbeit des Klassenrats²¹³ soll bewusst die zentrierte Rolle des Lehrers aufbrechen und Strukturen schaffen, in denen die Schülerschaft lernt, aktiv zu agieren und mit kommunikationsfördernden und konfliktlösenden Strategien in Gespräche und Debatten einzugreifen. Schon von der fünften Klasse an werde im Klassenrat gearbeitet, so dass die Schüler relativ selbständig damit umgingen. Schwierigkeiten hätten eher die Lehrer: „Im Lehrerberuf ist man es so gewohnt, wenn einem irgendwas als Problem angedient wird, es auch zu ergreifen. Das ist natürlich schlecht, dadurch werden die Probleme oft gelöst, bevor sie zur Mediation gehen können. Sie werden auch nicht unbedingt befriedigend gelöst, sondern mehr von oben herab. 'So!' Mach ich ja selbst auch, muss ich mich ja selbst auch stoppen“ (Beratungslehrerin C, 346-349). Schulungen für die Kollegen sollen helfen, diese Probleme zu lösen. Zeitmangel sei außerdem ein Grund, dass das mehrfach auf Konferenzen vorgestellte und abgeseignete Konzept nicht in vollem Maße umgesetzt wird.

Für den Klassenrat wird in der fünften und sechsten sowie in der achten Klasse, in der ein Klassenlehrerwechsel stattfindet, eine Klassenlehrerstunde pro Woche eingeplant. Laut Unterstufenkoordinatorin soll der Klassenrat eine Adaption des Morgenkreises sein, den die Schüler schon häufig aus der Grundschule kennen und der ihnen den Übergang auf das Gymnasium erleichtern soll (Unterstufenkoordinatorin A, 21). Er soll den Schülern die Gelegenheit gegeben, Probleme anzusprechen, wobei

²¹³ Reich definiert die Methode des Klassenrats folgendermaßen: „Eine Gruppe oder Klasse bildet einen gemeinsamen Rat, in dem alle Mitglieder gleichberechtigt diskutieren und abstimmen (einschließlich des Lehrenden). Der Klassenrat dient zur gruppen-, klassen- und schulbezogenen Entscheidungsfindung, Konfliktlösung und fördert basisdemokratische Entscheidungsprozesse. Das Modell des Klassenrats lässt sich überall da anwenden, wo relativ feste Gruppen von Menschen auftreten. Das basisdemokratische Prinzip zur Entscheidungsfindung und Konfliktlösung lässt sich z.B. auch bei Team-Sitzungen, Projektgruppen, Vereinstreffen, in der Familie usw. zugrunde legen“ (Reich, 2003, 25. November 2008).

die Diskussionen nach bestimmten Strukturen geführt werden müssten; „Nicht schräg durcheinander. Mit Leitung und so weiter, mit Protokoll, mit Beschlussfassung. Solche Sachen, das versuchen wir, auch mit Anregungen: 'Du' und nicht 'er' hat gemacht“ (Unterstufenkoordinatorin A, 19-21). Eine Erweiterung der Konfliktlösungskompetenzen findet durch die Mediatorenausbildung statt. Früher als Arbeitsgemeinschaft geleitet wurde das Konzept der Mediatoren aus zeitlichen Gründen in den Lehrplan integriert, so „dass einige Schülerinnen und Schüler Ethik in Verbindung mit Mediation machen können und die werden als Paten dann eingesetzt, weil sie gleichzeitig noch so eine kleine Schulung haben. 'Ethik-Mediation' heißt das und so ethische Grundbegriffe und 'wie gehe ich um', 'wie führ ich ein Gespräch', 'wie hör ich zu', 'wie bin ich unparteiisch', so etwas wird unterrichtet“ (Beratungslehrerin B, 130-135). Im Rahmen dessen würden z.B. grundlegende Sachtexte bearbeitet und Rollenspiele durchgeführt (Beratungslehrerin C, 307-311). Die Mediatoren „sind Paten in den fünften Klassen, das heißt, da haben sie [die Fünftklässler] auch immer zwei Personen, an die sie sich wenden können“ (Beratungslehrerin B, 100f.). Die Paten kommen regelmäßig in den Klassenrat der ihr anvertrauten Schüler.

Der Klassenrat und die Mediatorenausbildung werden als ein Teil der Sucht- und Gewaltprävention gesehen, „in dem wir den Kindern im Klassenrat vermitteln, wie kann ich Konflikte lösen, wie geh ich mit Problemen um und das ist ja im Prinzip die Ursache [...] für Suchtverhalten, dass letztlich Süchte entstehen, wenn ein Schüler nicht weiß, wie er oder sie damit umgehen soll“ (Beratungslehrerin B, 226-229). Sowohl in der Sucht- als auch in der Gewaltprävention ginge es um die Persönlichkeitsstärkung und Identitätsausbildung der Schüler (Beratungslehrerin C, 320-325). Grundsätzlich würden im Unterricht schon die Grundlagen für die Projekte gelegt, z.B. seien Sucht und Ernährung Themen, die in Biologie behandelt würden. Projekte würden überwiegend im Wahlpflichtbereich stattfinden, allerdings erweise es sich teilweise als problematisch, die Projektarbeit mit der Unterrichtsarbeit an der Schule zu koordinieren, weil dadurch immer wieder Lehrer vertreten werden müssten. „Das nervt momentan ganz viele Kollegen“ (Beratungslehrerin B, 200). Als Lösungsvorschlag würde für die Einführung „vernünftige[r] Projektwochen“ plädiert werden. „Also dass man wirklich sagt, in der Zeit kann was stattfinden oder eben so kleine Projektstage“ (Beratungslehrerin B, 230-232).

6.4.5 Die Mitarbeit im Netzwerk der UNESCO-Projektschulen

Seit 1954 arbeitet das Gymnasium im Netzwerk der UNESCO-Projektschulen. Auch an dieser Schule ist die Beantwortung der Frage schwer, „Was war nun zuerst da? Die Henne oder das Ei? Wird man unesco-projekt-schule aufgrund des schuleigenen Profils oder hat sich das Profil so entwickelt, weil man – in diesem konkreten Fall schon so lange – den Titel einer UNESCO-Projektschule trägt?“ (anonymisierte Literatur II/3, 2003, 14). Da der Aktivitätsindex an dieser Schule mal höher und mal niedriger war, scheint der Titel geholfen zu haben, die Arbeit immer wieder gemäß der UNESCO-Prinzipien auszurichten und das Kollegium dort hingehend zu motivieren.

„Die UNESCO-Arbeit ist für uns ein ganz wesentlicher Profilbereich, der sehr lange Jahre, seit Bestehen der Schule eigentlich, eher den Fokus auf den Menschenrechten hat, Wahrung der Menschenrechte. Wir haben Projekte auf Kuba gehabt, die sich [führt den Satz nicht zu Ende]. Südamerika auch. Und seit ein, zwei Jahren haben wir den Fokus etwas erweitert. Wir haben den Gesichtspunkt des Weltkulturerbes mit aufgenommen und wir versprechen uns davon, dass die Kinder im Unterricht also nicht immer nur an dem Problem Menschenrechte sich UNESCO-Thematiken aneignen, sondern eben über das Thema Weltkulturerbe, das ja sehr, sehr viele verschiedene Facetten hat, viel schneller und praktischer sozusagen mit den ganzen Themen der UNESCO-Arbeit in Kontakt kommen und das hat sich eigentlich im letzten Jahr ganz stark dann ergeben“ (Schulleitung K, 14-22).

Auf der Homepage der Schule sind folgende Ausführungen zu der Arbeit als UNESCO-Projektschule zu lesen: „Wir arbeiten in einem Netzwerk mit etwa 100 anderen Schulen in Deutschland zusammen mit den Schwerpunkten Menschenrechts-, Umwelt- und Friedenserziehung“ (UNESCO-Arbeit, Homepage der Schule, 11. Oktober 2007). Auch in weiteren Interviews wird deutlich, dass die ursprüngliche Schwerpunktsetzung – schon allein bedingt durch die Namensgeberin – auf der Menschenrechtserziehung lag. Im letzten Jahr sei der Fokus zusätzlich auf das Weltkulturerbe erweitert worden (u.a. Mitglied des UNESCO-Teams N, 22; anonymisierte Literatur VI/3, 2007, 76). Insbesondere das letzte Schulfest, über das auch in der Presse berichtet wurde, stand unter dem Stern des Weltkulturerbes. Jede Klasse wählte ein Weltkulturerbe aus, über das sie sich fächerübergreifend informierte und welches sie, nachdem sie einen Tag lang einen jahrgangsübergreifenden Projekttag zum Weltkulturerbe hatten, vielfältig, ob künstlerisch-ästhetisch, spielerisch oder darstellend, auf

dem Schulfest der Öffentlichkeit vorstellte. In der Tageszeitung heißt es zu den Vorbereitungen: „Die Schule glich an diesem Vormittag einer Mischung aus Werkstatt und Bildungszentrale. Die einen hämmerten, klebten, malten – teilweise auf allen vieren -, die anderen recherchierten im Internet, erstellten Präsentationen mit zum Teil hochwissenschaftlichem Anspruch“ (Lehrerin der Schule und Beauftragte für die Öffentlichkeitsarbeit. Zitiert nach: Anonymisierte Literatur VI/3, 2007, 76). Als Bestandteil des Kunstunterrichts hat eine Klasse das Schulfest dokumentiert und für das Jahr 2008 einen Kalender konzipiert. Dieser Projekttag wird als Beispiel eines gelungenen Projekts genannt, für das sowohl die Schüler als auch die Lehrkräfte viel Zeit investiert haben. Der Aufwand wurde angesichts des „überwältigen Erfolgs“ honoriert und als wichtige Erfahrung beschrieben (anonymisierte Literatur VI/3, 2007, 76).

Alle befragten Lehrer äußern sich sehr positiv über die UNESCO-Arbeit, die „eine hohe Lebendigkeit“ fördere (Beratungslehrerin B, 8). Die Lehrerin, die seit ungefähr zwei Jahren für die UNESCO-Arbeit an der Schule zuständig sei, übernahm vor ca. einem Jahr auch die Regionalkoordination des Bundeslandes. In allen Interviews wurde dieser Lehrerin eine große Anerkennung für ihre Arbeit ausgesprochen. Erst durch sie sei der UNESCO-Gedanke wieder aufgelebt worden. Vorher habe insbesondere die neue Berechnung der Arbeitszeit dazu geführt, dass alle außercurricularen Aktivitäten eingestellt worden waren. Insgesamt engagieren sich fünf Lehrkräfte und acht Mütter für die UNESCO-Arbeit. Eine Schüler-Eltern-Lehrer-Gruppe trifft sich einmal im Monat, die reine Schüler-AG, in der die Schüleranzahl variiert, wöchentlich. Die UNESCO-Angelegenheiten werden in dieser UNESCO-AG am Nachmittag vorbereitet und besprochen. Die Mitarbeit sei „ganz freiwillig. Aber ich wäre froh, wenn ich es in den Wahlpflichtbereich bekomme, das ist im Moment eine Sache, an der ich arbeite. [...] Es ist zeitlich nicht mehr anders machbar, und ich möchte eigentlich gern eine feste Truppe haben. Das ist anders nicht machbar“ (UNESCO-Koordinatorin H1, 905-907). Ein weiteres Anliegen sei es, den UNESCO-Bereich in die neue Profilbildung der Oberstufe zu integrieren. Bis dato wäre es noch nicht klar, welche Bedeutung UNESCO für Unterrichtsstrukturen haben könnte (Unterstufenkoordinatorin A, 134-138).

Viele der Projektverantwortlichen sehen ihren Einsatz nicht im Rahmen der UNESCO-Arbeit (Beratungslehrerin B, 226; Klassenlehrer und Koordinator für ästhetische

und fächerübergreifende Projekte M, 9). Die UNESCO-Aktivitäten und -Themen seien „im Grunde genommen die allgemeinen Prinzipien, Menschenrechte, Völkerverständigung usw. usw. Der Name muss nicht unbedingt UNESCO-Projektschule sein, sondern das sind im Grunde genommen die Richtlinien, die in allen Rahmenplänen, in allen Bundesländern stehen. Darüber hinaus gibt es ein bestimmtes gezieltes Bewusstsein, indem man hier Projekte organisiert und Partnerschaften usw.“ (türkische Lehrkraft D, 76-79). Um die UNESCO-Themen auch stärker im Unterricht zu verankern, sollen alle Fachbereiche Parallelen zwischen dem Lehrplan und den UNESCO-Themen herausarbeiten. Zurzeit finde die inhaltliche Umsetzung im Unterricht nur sporadisch statt: „Also das kann man machen, das macht man, ich mache bzw. wir machen z.B. im Fach Philosophie 'Philosophie der Menschenrechte' usw. Da wird auch auf die Organisation UNESCO eingegangen“ (türkische Lehrkraft D, 84f.). Aber eine thematische Schwerpunktsetzung sei durch die Mitgliedschaft im Netzwerk nicht forciert. „Nein, eigentlich nicht, wenn man 'Philosophie der Menschenrechte' macht, dann sind die Schüler gut dabei. Oder wenn man Identitätsphilosophie macht, da auch. Das hängt ja auch sehr eng mit UNESCO zusammen, also mit dem Gedanken UNESCO, UNO“ (türkische Lehrkraft D, 105-107). Die Integration des Prinzips der Multiperspektivität würde sich insbesondere in den Unterrichtsfächern Geschichte und Englisch anbieten (IB-Beauftragter F, 267). Das UNESCO-Team trage verstärkt dazu bei, dass UNESCO stärker ins Bewusstsein trete. In allen Interviews wird Zufriedenheit über die interne Kommunikation der Netzwerkarbeit an der Schule verkündet. „Wir haben regelmäßige Berichte, die auf den Konferenzen erstattet werden. Die Information läuft da sehr glatt, auch was an Projekten, an Fahrten stattfindet. Da ist ein Austausch, der immer an das Kollegium insgesamt geht und somit krieg ich das natürlich auch mit“ (IB-Beauftragter F, 158-160). „Jetzt haben wir das [allgemeine Engagement] viel enger mit UNESCO verbunden, seit einigen Jahren, also Projekte in Sri Lanka, jetzt in Afrika. Früher haben wir eben andere Projekte gehabt, die nicht unbedingt UNESCO-spezifisch waren, aber dieser Gedanke, anderen Menschen und vor allem Kindern, die da nicht so gut dran sind, eben was Gutes zukommen zu lassen, das haben wir eigentlich schon sehr lange hier“ (Unterstufenkoordinatorin A, 131-134). UNESCO-Projektschule zu sein, wird als ein Wert verstanden, hinter dem die Schulgemeinschaft steht. „Ich denke, [dass] die Internationalität, das Verständnis für den anderen, im Vordergrund, im Mittelpunkt steht. Wie gesagt, es ist ein gelun-

genes Beispiel für Integration, wenn alle Schichten der Gesellschaft mitarbeiten, wenn die Eltern mitarbeiten, wenn die Schulleitung mitmacht, die Schüler. Probleme des Rechtsextremismus haben wir hier überhaupt nicht“ (türkische Lehrkraft D, 53-56). Die Arbeit als UNESCO-Projektschule wird konkret mit dem friedlichen Miteinander an der Schule in Verbindung gebracht, friedliche Völkerverständigung wird konkret gelebt. „Und die Eltern, deren Kinder uns hier besuchen, sind interessiert daran, ein friedliches Miteinander verschiedener Nationen zu befördern und das spüren wir immer wieder, wenn wir Probleme zwischen Schülerinnen und Schülern haben, sind die nicht deswegen, weil sie aus unterschiedlichen Ländern oder Nationen kommen, sondern dann sind das normale Streitigkeiten und damit ist dann auch gut“ (Schulleitung K, 10-14). Der UNESCO-Gedanke wird als Chance gesehen, den Schülern Vielfalt als Reichtum nahe zubringen und somit die Identitätsbildung zu fördern.

Die Schule pflegt Kontakte nach Frankreich, Großbritannien, Japan, Tansania, Kuba und in die Vereinigten Staaten von Amerika.

„Wir versuchen, es [die internationale Verständigung] zu fördern, schon in der Mittelstufe über Austausch. Das ist ein ganz wichtiger Punkt, der natürlich mit den drei Fremdsprachen zu tun hat. Englisch ist stärker vertreten, weil wir eindeutig auch stärker im Englischen aufgestellt sind, aber es gibt einen Frankreichaustausch, es gibt eine Romfahrt für die Lateiner. In der Oberstufe haben wir ein Berufspraktikum mit zwei Partnerschulen in London. Also es ist sehr stark die englischsprachige Schiene, aber wir machen das IB eben im englischsprachigen Bereich und nicht auf Spanisch oder Französisch. Und da ist ganz klar eine Schwerpunktsetzung“ (IB-Beauftragter F, 178-184).

Obwohl sowohl auf der Internetseite²¹⁴ als auch in einem Artikel der Wochenzeitung DIE ZEIT²¹⁵ die Bedeutung des weltweiten Netzwerks betont wird, handelt es sich bei den Partnerschulen nicht um UNESCO-Projektschulen. Das Netzwerk sei zwar hilfreich, „[a]ber es sind oft [...] grad' in Dritte-Welt-Ländern [...] die UNESCO-Projektschulen immer so hochgestellte Schulen, und wir wollten dann wirklich auch Schulen haben, wo nicht dann die ganzen Ministerkinder und so was hingehen. Aber sicher ist es auch hilfreich, auf jeden Fall“ (UNESCO-Koordinatorin H1, 71-73). Im deutschen

²¹⁴ „Ein umfangreiches Austauschprogramm, Sprachen lernen, das machen viele andere Schulen auch. Aber was ist das Besondere: das Netzwerk“ (Homepage der Schule, 11. Oktober 2007).

²¹⁵ „Das Besondere der ups-Schulen ist ihr ausgeprägtes Netzwerk, über das sie sich weltweit austauschen“ (UNESCO-Beauftragte. Zitiert nach: Anonymisierte Literatur VI/3, 2007, 76).

Netzwerk ist das Gymnasium sehr aktiv; an den Jahres- und Regionaltagungen wird regelmäßig teilgenommen und mit den Schulen aus dem Bundesland findet alle sechs Wochen ein Treffen statt. In der Netzwerkarbeit gehe es insbesondere um den inhaltlich-gedanklichen Austausch mit anderen Schulen, z.B. auf den Jahrestagungen. „Weil man da immer wieder neue Ideen bekommt und neue Anregungen. Jetzt auf der letzten Regionalkoordinatorensitzung da wird ja über neuste demokratische Ansätze gesprochen. Da wird über [...] die 'Empfehlung zum Globalen Lernen', die grad verabschiedet worden ist [(...) gesprochen]“ (UNESCO-Koordinatorin H1, 82-85).

Doch auch in diesem Forum herrscht ein geringer Erfahrungsaustausch; ob auch andere Schulen am IB-Programm teilnehmen, weiß der IB-Programmkoordinator der Schule nicht. „Wüsste ich nicht. Es gibt wahrscheinlich Verbindungen. Aber ich muss ganz ehrlich sagen, ich hab mich um solche Verbindungen noch nicht gekümmert. Ich kann mir vorstellen, dass wir Anfragen von anderen UNESCO-Projektschulen haben, die sagen: 'Ach, ihr bietet das IB an?' Und 'Das ist auch für uns interessant. Was macht ihr da eigentlich?'“ (IB-Beauftragter F, 31-34). Konkrete Kontakte oder Synergieeffekte zwischen den Projekten gibt es nicht.

„Ich könnte da im Augenblick keine Querverbindungen herstellen. [...] die UNESCO-Gruppe besteht seit langer Zeit und macht sehr viele Dinge, die bisher noch nicht weiter mit dem IB verzahnt sind. Das ist schon so, dass es bei einzelnen Schülerinnen und Schüler immer wieder Querverbindungen gibt, aber generell so als schulisches Profil stehen wir eher nebeneinander“ (IB-Beauftragter F, 151-154).

Gleichzeitig werden Parallelen in der „Philosophie“ beider Projekte gesehen:

„Das ist ein ganz wichtiger Punkt. Denn hinter diesem ganzen IB steht auch ein Konzept, und das sieht man auch an den einzelnen Curricula, dass also Dinge wie 'Interkulturelles Lernen', interkulturelle Verständigung und Aufmerksamkeit, eine ganz große Rolle spielen und da sind natürlich Berührungspunkte auch zum gesamten UNESCO-Gedanken. Hinzu kommt, das ist eine weltweite Organisation, nicht nur die Prüfungen werden am gleichen Tag, in allen Fächern geschrieben, sondern es ist auch auf [...] einen globalen Austausch ausgerichtet und da sind Berührungspunkte eindeutig da“ (IB-Beauftragter F, 169-174).

Auch für die Entwicklung der Bausteine 'Lernen lernen' (Kap. 6.4.4) wurde das Netzwerk nicht zu Rate gezogen: „Das haben wir dafür nicht benutzt. Da müsste man gu-

cken, das könnte man machen. [...] das habe ich aber auch nicht gesucht. Ich weiß, dass das Netzwerk sehr wichtig ist für die Projektstage und die Projektarbeit. Das sind die UNESCO-Projektstage und nicht so sehr individuelle, unterrichtsspezielle Projektstage“ (Unterstufenkoordinatorin A, 109-111).

6.4.6 Schulalltagsprägende Erfahrungen und Probleme – eine Schlussfolgerung

Die Konzepte der Schule sind auf ihre internationale und leistungsstarke Schülerschaft zugeschnitten. Integrations- und Sprachförderprogramme werden nur bedingt eingesetzt, dafür verfolgt die Schule den Ansatz der allgemeinen Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung. Damit erfüllt die Schule ein in der Forschung formuliertes Desiderat, Sprachförderung aus seiner traditionellen Funktion zu lösen (Gomolla, 2005, 244f.). Allerdings fehlen dafür noch im staatlich organisierten System die Voraussetzungen, die die Vermittlung der deutschen Sprache schon in der Schuleingangsphase gewährleistet. Insofern ist der Ansatz der Schule langfristig richtig, setzt aber für eine gleichberechtigte Integration aller eine fundierte Arbeit der Vor- und Primarstufe voraus.

Sowohl im Wirtschafts- als auch im ästhetisch-musischen Bereich sowie in der Drogen- und Gewaltprävention bietet die Schule Projekte und Beratungsangebote an. Die Lehrer berichten vom positiven Aspekt der Projektarbeit, bei der sich Schüler und Lehrer anders erleben und somit der Kontakt gefördert wird.

In Bezug auf die UNESCO-Projektschul-Arbeit werden die thematischen Schwerpunkte 'Weltkulturerbe' und 'Menschenrechte' genannt, wobei in der Untersuchung eher der Aspekt der Solidarität im Rahmen der Partnerschulen deutlich wird. Die installierten Strukturen, wie z.B. die Bilingualität und die Austauschprogramme, sowie die internationale Schülerschaft unterstützen außerdem eine 'Interkulturelle Bildung'. Der Schülerschaft soll ein vielfältiges Angebot gewährt werden, in dessen Rahmen sie eigenständig arbeiten. Damit verfolgt die Schule den Ansatz, wie er im Delors-Bericht gefordert wird: Mehr Autonomie fördert die Arbeit. Durch die strukturellen Änderungen bestünden größere Chancen, innovative Modelle zu verwirklichen, Entscheidungen könnten innerhalb des Kollegiums getroffen werden und somit die Wege verkürzt werden (UNESCO-Kommission, 1997a, 154). Beispielhaft dafür sei die Oberstufenprofilbildung ebenso wie der Ausbau des Wahlpflichtbereichs genannt. Insbe-

sondere im Wahlpflichtbereich wird der nötige Freiraum geboten, um fächerübergreifende Projekte anzubieten, dessen Koordination durch den extra hierfür eingesetzten Koordinator stattfindet. Den Schülern werden methodische Fähigkeiten vermittelt.

Die Ausrichtung des Bildungsauftrags auf ein Leben in der Weltgesellschaft wird in den Interviews an vielen Stellen, u.a. in der Kategorie 'Persönlichkeits- und Identitätsbildung' deutlich. Das Konzept der Bilingualität und des damit verbundenen Abschluss zielt auf eine Vorbereitung in einem globalen Kontext ab. Die Gesellschaft wird als strukturlos beschrieben, so dass es als wichtig erachtet wird, den Schülern „genügend Basics, also Sicherheiten, [zu] geben“ (Schulleitung K, 168.).

An der Schule findet die Projektarbeit unabhängig von dem Titel der UNESCO-Projektschule statt. Die UNESCO-Koordinatorin zeigt sich bemüht, der Lehrerschaft zu verdeutlichen, dass es sich nicht unbedingt um zusätzliche Arbeit, sondern um eine bewusste Schwerpunktsetzung handelt. Trotzdem wurde die außercurriculare Arbeit eingestellt, als das Lehrerarbeitszeitmodell in diesem Bundesland eingeführt wurde. Die Schule gewährt ein hohes Maß an Transparenz. Die Vertretungspläne hängen ebenso wie die Stundenpläne der Lehrer aus und sind im Internet zugänglich. Im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien ist die Schule sehr gut ausgestattet.

Ein Kind ist aus hundert gemacht.

Ein Kind hat
hundert Sprachen
hundert Hände
hundert Gedanken
hundert Weisen zu denken
zu spielen und zu sprechen.
Immer hundert Weisen
zuzuhören
zu staunen und zu lieben
hundert Weisen zu singen und zu
verstehen
hundert Weisen zu erfinden
hundert Welten zu träumen.
Ein Kind hat hundert Sprachen
Doch es werden ihm
neunundneunzig geraubt.
Die Schule und die Umwelt trennen
ihm den Kopf vom Körper.
Sie bringen ihm bei
ohne Hände zu denken
ohne Kopf zu handeln
ohne Vergnügen zu verstehen
ohne Sprechen zuzuhören
nur Ostern und Weihnachten zu lieben
und zu staunen.
Sie sagen ihm, dass die Welt bereits entdeckt ist
Und von hundert Sprachen rauben sie ihm neunundneunzig.
Sie sagen ihm,
dass das Spielen und die Arbeit die Wirklichkeit und
die Phantasie
die Wissenschaft und die Vorstellungskraft
der Himmel und die Erde
die Vernunft und der Traum
Dinge sind, die nicht zusammen gehören.
Sie sagen also, dass es hundert Sprachen nicht gibt.

Das Kind sagt: „Aber es gibt sie doch.“

Loris Malaguzzi, 1985²¹⁶

²¹⁶ Einleitendes Gedicht zur Konzeption des Freizeitbereiches der Schule. Homepage der Schule. 18. Februar 2008. Es steht exemplarisch für die an der Schule geltende Grundüberzeugung, Vielfalt als zu schützenden Reichtum anzusehen, weitere Ausführungen unter 5.5.2.

6.5 Bildung durch Projektkultur, Partizipation und Aktion – am Beispiel einer Internationalen Gesamtschule mit Primarstufe

Der Zeitraum der Untersuchung dieser Gesamtschule lag im Juni 2008. Vorgespräche wurden im März 2008 geführt.

6.5.1 Allgemeine Informationen zur Schule

Die 'Staatliche Internationale Gesamtschule' mit Primar- und Sekundarstufe I sowie gymnasialer Oberstufe liegt in einem gut situierten, bürgerlichen Stadtteil einer Metropole. Sie wurde als Friedensschule²¹⁷ und zur „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“²¹⁸ ausgezeichnet. An der Schule werden Schüler von der ersten bis zur dreizehnten Klasse beschult, „in der Schulanfangsphase, die neu in diesem Jahr eingeführt wird, [werden die (...)] ersten und zweiten Klasse kombiniert, wo Kinder eben zwei oder drei Schulbesuchsjahre, ein Schulbesuchsjahr in dieser Schulanfangsphase sein können“ (Schulleitung G, 46f.). Es werden alle deutschen Abschlüsse der Sekundarstufe I und II sowie das International Baccalaureate angeboten.

Die Schülerzahl steigt seit der Gründung im Jahre 2000, bei der gerade mal 28 Schüler eingeschult wurden, stetig (Klassenlehrerin an der Grundschule E, 13; Schulleitung G, 8 und 13). Im Untersuchungsjahr werden erstmalig alle Jahrgänge von der ersten bis zur 13. Klasse angeboten. Die Grundstufe wird in der Regel dreizügig geführt, eine Ausnahme bildet die erste Klassenstufe, die vierzügig ist und die sechste Klassenstufe, die zweizügig ist. Der Sekundarbereich ist durchgängig zweizügig. Die Schule hat somit insgesamt 28 Klassen (zuzüglich des Kurssystems, das ca. 150 Schüler besuchen) mit rund 850 Schülern aus aller Welt und eine durchschnittliche Klassenfrequenz von 26 Schülern²¹⁹ (auch anonymisierte Literatur III/4, 2004). Die Herkunftsländer der Schülerschaft gehen von Australien, Brasilien, Kanada, Ghana, Indien und Kenia über Mexiko, Pakistan, Polen, Südafrika, Großbritannien und den

²¹⁷ Das Qualitätslabel 'Friedensschule' wird an besonders aktive Schule verliehen. Die untersuchte Schule wurde aufgrund des 'Work for Peace'-Engagements in Anwesenheit der Schirmfrau dieses Projekts, der Ministerin für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung Heidemarie Wiecek-Zeul, ausgezeichnet (Newsletter der Schule, 1/2008, Archiv, Homepage der Schule, 02.März 2008).

²¹⁸ Dieser Titel wurde in Anerkennung des friedlichen täglichen Miteinanders verliehen (zu diesem Titel: Ebtsch, 2008a, 10. Januar 2008 und <http://www.schule-ohne-rassismus.org>).

²¹⁹ Dieser Wert liegt unter dem Durchschnittswert an allgemeinbildenden Schulen.

USA. Insgesamt sind an der Schule über sechzig Nationen vertreten, so dass über fünfzig Prozent der Schülerschaft einen sog. Migrationshintergrund haben. Da aber keine Nation besonders stark vertreten ist, sei die Schule nicht mit Schulen in Brennpunkten, die einen ähnlich hohen Ausländeranteil haben, vergleichbar (Mitglied des UNESCO-Teams A, 465f.). Insgesamt sei die Schülerschaft sozial gemischt und leistungsstark; „durch die zweisprachige Ausrichtung ist es logischerweise so, dass die Schüler stärker sind [...]. Das ist zwangsläufig so, weil die zwei Sprachen können, die sind auch intellektuell fitter, weil sie geschult sind, auch mit dem Lernen als solches umzugehen. Unsere Quote für die Oberstufe sind siebzig Prozent der Schüler gehen weiter. Das ist für eine Gesamtschule sehr, sehr viel“ (Mitglied des UNESCO-Teams A, 368-372). Die Schülerschaft sei sehr angenehm im Umgang. „Die Kinder und Jugendlichen, [...] mit denen kann man wirklich arbeiten, die sind auch nett und höflich im Großen und Ganzen. Und die Auseinandersetzung ist nicht die, die sie in so einer normalen Schule normalerweise haben“ (Schulleitung G, 134-137). Jede Klasse besteht zu gleichen Teilen aus deutschen und englischen Muttersprachlern. Zu Beginn werden die Schüler in der Sprache alphabetisiert, in der sie am sichersten sind. „Alle Schüler sprechen aber spätestens ab der fünften Klasse Englisch auf einem hohen Niveau, da zumindest die Sachfächer Biologie, Geschichte, Erdkunde auf Englisch unterrichtet werden“ (Schulleitung G, 27f.). In der Oberstufe werden die Kurse in Mutter- und Partnersprache unterteilt.

Jeder Klasse sind zwei Klassenlehrer, von denen einer deutsch- und der andere englischsprachig ist, zugeordnet. Sowohl Englisch als auch Deutsch sind die Arbeitssprachen an der Schule, wenngleich Englisch im Schulalltag vorherrschend ist (Englischlehrerin D, 21; Mitglied des UNESCO-Teams A, 389).

Das Kollegium setzt sich aus neunzig Lehrern zusammen. „Fünfzig Prozent der Lehrer sind international, aus Australien, Indien, Amerika, Nordamerika, [...] Afrika, Korea, [...] sehr international, Jamaika“ (Schulleitung G, 11-13). Zusätzlich zu den Lehrern arbeitet die Schule mit Sozialpädagogen und Erziehern. Insgesamt handele es sich bei allen Schulangehörigen um „interessante und gute Leute“ (Schulleitung G, 25). Auf der Homepage der Schule sind Informationen zum Kollegium und den Mitarbeitern sowie deren Verantwortlichkeiten einzusehen: Für die Mittelstufe gibt es eine Leiterin und zwei Verantwortliche für die Aufnahmeprüfung zur Mittelstufe. In der gymnasiale Oberstufe sind ebenfalls zwei Koordinatoren: einer für den Abitur- und

eine für den IB-Bereich (zu Kollegium & Mitarbeiter – Verantwortlichkeiten, Homepage der Schule, 07. Juni 2008). Sie übernehmen zusätzlich eine beratende Funktion (UNESCO-Koordinator H, 513). In der Sekundarstufe bietet außerdem ein Psychologe einmal die Woche die Gelegenheit zu einem Gespräch an. Der Schulleiter, der eine Stellvertreterin hat, ist sowohl für die Primar- als auch für die Sekundarstufe zuständig. Im Interview erläutert dieser die Aufgabenverteilung: „Wir haben jetzt eine Management-Struktur so langsam aufgebaut. Lange Jahre war ich ja ganz allein, das ist ein Mammut-Ding gewesen. Jetzt haben wir zumindest in der Sekundarstufe die Struktur. Wir haben Mittelstufenleiter, wir haben einen gymnasialen Oberstufen-Koordinator, wir haben IB-Koordinator. In der Primarstufe da fehlt noch der Grundschulleiter“ (Schulleitung G, 88-92). Die Aufteilung erleichtert die Arbeit an der Schule und fördert die Integration und die Verantwortungsbereitschaft aller Schulseitigen. „We have an organigram. I can show it to you. It is not like a hierarchy. It is a very beautiful [...], very parallel organigram“ (Comenius- und IB-Beauftragte B, 76f.). Die Schulleitung partizipiert in einem Programm, in dem „Schulleitungen [...] mit Partnern aus der Wirtschaft neue Wege des Schulleitungshandelns“ erarbeiten. Im Rahmen dieser Zusammenarbeit wird in Bezug auf schulindividuelle Themen geprüft, ob betriebswirtschaftliche Instrumente und Verfahrensweisen auf die Organisation Schule übertragbar und anwendbar sind.

Im Jahre 2004 wurde die Gesamtschule räumlich von der Grundschule getrennt. Das Schulgebäude der Primarstufe ist ein Altbau mit vier Etagen und einem großen Hof, auf dem sich auch ein Basketball- und Fußballplatz befindet. Es gibt zwei Klassenräume pro Klasse, die individuell gestaltet wurden. Jede Klasse verfügt über einen PC. Die Klassen und deren Mobiliar sind in einem guten Zustand. Im Gebäude befinden sich Büroräume, ein Musikraum, ein Kunstraum, ein Schulclub und eine Sporthalle, die auch als Aula der Schule genutzt wird, darüber hinaus eine zweisprachige Bibliothek, eine Lehrküche, ein Reading Lab und Computerräume sowie zwei Mensaräume für das vielfältige und internationale Mittagessen. Einmal die Woche wählen die Eltern für jeden Tag unter jeweils drei verschiedenen Gerichten das Essen für ihr Kind aus. Die Auswahl wird auf einer von den Kindern mitgeführten Chipkarte gespeichert. Zum Zeitpunkt der Untersuchung gab es den EM-Speiseplan, der die an der Europameisterschaft teilnehmenden Länder kulinarisch vorstellte.

Das Schulgebäude der Sekundarstufe ist ebenfalls ein Altbau mit vier Etagen. Die

Schule befindet sich allerdings nur in einem Teil des Gebäudes, der Rest wird von einer anderen Grundschule genutzt, mit der auch der Pausenhof geteilt wird. In diesem Gebäude gibt es in der Regel nur einen Klassenraum pro Klasse, welcher relativ schlicht gestaltet ist. Etwa zwanzig Computer stehen den Schülern in der Bibliothek zur Verfügung, wo auch sechs Beamer, 25 Laptops und einige DVD-Player entliehen werden können (Auskunft des zuständigen Bibliothekars, 10. Juni 2008). Neben der zweisprachigen Bibliothek, in der diverse Medien aus verschiedenen Sparten entliehen werden können, befindet sich ein PC-Raum, der von allen Klassen genutzt werden kann. Es gibt außerdem Büroräume, einen Musikraum, zwei Kunsträume mit einem Fotolabor, einen Schulclub, der sich in zwei Räumen und im Flur im Erdgeschoss befindet, und eine Aula. Im Eingangsbereich hängen mit Namen versehene Fotografien aller Lehrer der Sekundarstufe aus. Durchgängig können sich die Schüler in der sich im Keller befindenden Cafeteria, wo auch der Mittagstisch ausgegeben wird, aufhalten. Da auch die Lehrkräfte hier essen, ist an diesem Ort ein unkonventioneller und unkomplizierter Austausch möglich, der während der Untersuchung häufig beobachtet wurde.

In beiden Schulteilen ist die Atmosphäre sehr angenehm und der Umgang zwischen den Schülern und Lehrern bzw. den Schülern untereinander sehr freundschaftlich. Die Flure in beiden Gebäuden sind hell und freundlich mit Schülerarbeiten dekoriert. Mutmaßliche Beschädigungen sind nicht zu sehen. Im Eingangsbereich der Primarstufe hängen alle extracurricularen Angebote aus. Im Foyer der Sekundarschule befinden sich Pinnwände, auf denen sich ebenfalls die nachmittäglichen Arbeitsgemeinschaften, wie Amnesty International oder auch die UNESCO-AG, vorstellen. Außerdem hängen hier mehrere Uhren mit der Uhrzeit aus verschiedenen Weltstädten. In keinem der beiden Gebäude wird explizit auf den Titel UNESCO-Projektschule hingewiesen.

Die Erziehungsberechtigten an der Schule werden als weltoffen, bildungsnah und sehr engagiert beschrieben (u.a. UNESCO-Koordinator H, 648; Comenius- und IB-Beauftragte B, 230). Dreiviertel der Schüler kommen aus sogenannten hoch mobilen Familien, d.h. dass die Eltern z.B. im Diplomatendienst oder beim Auswärtigen Amt arbeiten. Eingestuft nach den Sinus-Milieus von sociovision würde die Mehrheit dem Sinus B12-Typ zuzuordnen sein²²⁰ (Sinus Sociovision, 2007, 08. Juni 2008).

²²⁰ Weitere Ausführungen zu diesem Typus sind Kapitel 6.4.1 zu entnehmen.

Die Schulseitigen sowohl des Primar- als auch des Sekundarbereichs berichten ausnahmslos vom hohen Einsatz der Erziehungsberechtigten, der mit den eigenen Erfahrungen im Ausland in Verbindung gebracht wird; „es sind ja viele Eltern, die im Ausland waren, die kommen an unsere Schule und die sind es gewohnt, viel Elternarbeit mit reinzubringen“ (Mitglied des UNESCO-Teams A, 403f.). Die Beteiligung an Aktivitäten helfe gerade den neuen Schülern, sich im Schulalltag zu integrieren: „Die Mutti [einer indischen Schülerin] ist ganz engagiert, hat mit uns gekocht und durch solche Sachen gefördert, dass das Mädchen sich wohler fühlt und sieht: Mama kommt auch, macht hier ein bisschen was mit“ (Erzieherin an der Grundschule C, 70-73). Die finanzielle Unterstützung von Seiten der Eltern sei ebenso wichtig für das Schulleben wie die ideelle Unterstützung extracurricularer Arbeit. „Ohne das Engagement von Eltern wäre diese Schule nie entstanden. Also da haben wir sehr, sehr viel Unterstützung gehabt. Wir brauchen eine zweisprachige Bibliothek, das haben die Eltern organisiert und eingerichtet“ (Schulleitung G, 32-34). Auch bei Fortbildungen im Ausland und bei der zahlungstechnischen Abwicklung des 'Work for Peace'-Aktionstages helfe der Förderverein, in dem sich die Eltern der jetzigen und ehemaligen Schüler organisieren (Newsletter der Schule, 1/2008, Archiv, Homepage der Schule, 02. März 2008; Schulleitung G, 204). Zwar erhebt die Schule, die als ein bilingualer Schulversuch mit einem gebundenen Ganztagsbetrieb in staatlicher Trägerschaft geführt wird, keine Schulgebühren, trotzdem gelte, dass „[j]eder, der herkommt, [...] im Elternverein sein“ sollte (Schulleitung G, 163). Es gäbe „Eltern, die spenden jeden Monat die Summe, die sie vorher in der Privatschule bezahlt haben“ (Mitglied des UNESCO-Teams A, 386.).

In den Interviews werden folgende Herausforderungen der Schule wiederholt formuliert:

Trotz der hohen Spendenbereitschaft der Eltern, durch die einige Anschaffungen möglich waren, „reichen die Gelder halt nicht aus. Also die Ressourcen fehlen schon in vielen Bereichen noch“ (Schulleitung G, 44f.). Dieses hänge damit zusammen, dass gerade für innovative Konzepte ein großer finanzieller Aufwand nötig sei; so müssen Materialien für die neu entstehende Schulanfangsphase oder für bilinguale Lehrwerke beschaffen werden. Nach einer Hospitation in der Grundschule zeigt die Englischlehrerin alte englischsprachige Schulbücher, die sie als Klassensatz von ei-

ner amerikanischen Schule übernommen hat. Die Internationalität fordert einen hohen finanziellen Aufwand, so seien z.B. Mitgliedschaften in internationalen Vereinigungen „immer wieder eine Kraftanstrengung, weil das mit viel Geld verbunden ist, wenn wir Leute zu Fortbildungen schicken, die dann nicht unbedingt in Deutschland sind“ (Schulleitung G, 155f.).

Durch das Profil nimmt die Institution eine exotische Position in der Schullandschaft ein. Da es sich bei der Schule um einen Schulversuch handelt, muss sie Neuland betreten und einige Unwägbarkeiten überwinden. So gäbe es „natürlich immer eine Auseinandersetzung mit dem deutschen [...] Bildungssystem“ (Schulleitung G, 115.). Die Schule nutzt dabei den Interpretationsspielraum der Rahmenlehrpläne, die als flexibel und gut kombinierbar mit den anderen an der Schule eingesetzten Lehrplänen beschrieben werden (zum Lehrplan der Schule, Homepage der Schule, 23. April 2008). Dafür sei aber auch eine gewisse Flexibilität der Lehrkräfte nötig, wobei die Zweisprachigkeit ein Problem für diese darstellen kann (Schulleitung G, 179f.). Bei der Einstellung internationaler Kräfte bestehe mehr Spielraum, bei den deutschen Lehrkräften sei man hingegen auf das staatliche Prozedere angewiesen, was dazu führen könne, dass Lehrer an die Schule kämen, die nicht an eine Internationale Schule wollten. „Die sind dann nicht so zufrieden, die Schule hat ja auch ein bestimmtes Profil, passt eben nicht auf jeden. Ich find' es sehr unklug von der Senatsverwaltung, solche Leute in eine Profilschule zu setzen, eine Internationale Schule auch noch, wo Verkehrssprache Englisch ist. Da ist es unfair, Leute 'reinzusetzen, die Englisch nicht sprechen“ (Mitglied des UNESCO-Teams A, 307-311).

Die Arbeit an der Schule ist „mit viel mehr Aufwand verbunden“ (Schulleitung G, 134). Gleichwohl beschreiben viele Lehrkräfte ihre Arbeit als sinnvoll und erledigen sie gerne. „I don't look at the watch. Sometimes I come at eight o'clock, stay until six, seven. That is a lot of work. [...] I don't mind spending extra time for my students when they have problems.“ (Comenius- und IB-Beauftragte B, 119-122). Trotzdem wird das hohe Engagement als Herausforderung gesehen.

„Also es ist nicht so, dass der [Einsatz] verlangt wird, aber das bringt die Schule mit sich. Es ist viel Arbeit, die man über die normale Arbeit hinaus macht, mit einer gewissen Selbstverständlichkeit. Und zum Teil ist es nicht so einfach, prinzipiell wird nicht ausreichend honoriert, was die Lehrer an Arbeit reinstecken. Das

wird auch zu unterschiedlich gemacht. Das macht die Schulleitung noch nicht optimal. Viele Kollegen fühlen sich nicht wirklich anerkannt. Das weiß ich von anderen. Das Problem hab ich nicht so. Ich hab einen engen Kontakt zur Schulleitung. Aber viele bauen darauf, sind davon abhängig, gerade die englischen Lehrer. Das ist eine kulturelle Sache. Man muss vorsichtig sein, dass man den Aktivismus nicht kaputt macht. Was der Schule noch fehlt, sind Strukturen, so richtige normale Strukturen. Das liegt an der Fluktuation der Lehrer, da ist viel Bewegung drin. Im Management sind ein paar Stellen neu besetzt. Das ist schwierig, wenn man da nicht seine Linie hat“ (Mitglied des UNESCO-Teams A, 555-564).

Sowohl in den Gesprächen als auch bei der Sichtung der Homepage der Schule kristallisieren sich folgende Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit heraus:

- Die Arbeit als bilinguale Schule, wozu auch die Möglichkeit des Erwerbs des International Baccalaureate zu zählen wäre
- Die Arbeit als Schule im Zeichen der Menschenrechte und der Solidarität, wozu u.a. regelmäßig stattfindende Spendenaktionen gehören
- Die Arbeit als Comenius-Schule.

6.5.2 Die „Schulphilosophie“

Das Konzept der Schule beruht auf einer klar formulierten „Philosophie“, die u.a. aus der internationalen Zusammensetzung der Lehrer- und Schülerschaft resultiert. „But our school is a very special school because we come from very different countries“ (Comenius- und IB-Beauftragte B, 52f.). Das einleitende Gedicht „Ein Kind ist aus hundert gemacht“ steht exemplarisch für die an der Schule geltende Grundüberzeugung, Vielfalt als zu schützenden Reichtum anzusehen. Diese Wertschätzung wird im Umgang mit dem internationalen Kollegium deutlich: „Spannend, viel Reichtum, mit denen bringt man ja auch verschiedene Kulturen hier mit rein, verschiedene Werte und Normen. Nicht immer einfach, aber trotzdem“ (Schulleitung G, 16-18). Somit wird Diversität als Bereicherung angesehen, für die sich Auseinandersetzungen und Kompromissbereitschaft lohnen. Diese Überzeugung herrscht auch gegenüber den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder, die in der Schule auf Deutsch oder Englisch kommunizieren.

„Aber sie sprechen oft zuhause noch eine andere Sprache. Das ist eine Auseinandersetzung, Herausforderung. Aber auch immer wieder muss man sehen [...]

und das muss man auch akzeptieren, dass beide Sprachen Englisch/Deutsch nicht so hundertprozentig sind, dafür können sie aber andere Dinge, die wir oder manche Menschen sonst nicht können. Da muss man auch manchmal Abstriche machen“ (Schulleitung G, 104-107).

Um sich in der Vielfalt gleichzeitig als Einheit wahrzunehmen, sei es für eine Schule von großer Bedeutung, eine corporate identity auszubilden.

„Wichtig ist für mich, dieses Verständnis corporate identity, das wir uns als Schulgemeinde verstehen, eine Identität haben. Das haben wir auch mit dem Leitbild bewiesen, als Schüler, Lehrer, Eltern zusammen saßen. Jetzt haben wir grad einen Workshop wieder gemacht: 'Wie sieht unsere zukünftige Schule aus? Wie weit werden wir das weiterentwickeln?' Auch wieder Eltern, Lehrer und auch ein Schüler. Das wollen wir noch etwas ausweiten, an dem Tag war nur einer da. Aber das ist für uns wichtig. Schüler müssen mit einbezogen werden“ (Schulleitung G, 72-77).

Die Schule versteht sich als Gemeinschaft, „that is our mission, the mission of the school. And this is where we actually began at the very beginning. I think, for us very important is that as an international school that we act as a community of not just teachers and students but as teachers, students and parents“ (Englischlehrerin D, 3-5). Dabei sei es wichtig, gemeinsam zu klären, auf welche Werte und welche Basis man sich besinne und einige. Dieses gelte nicht nur in der Schule, sondern allgemein in der Gesellschaft: „Diese Vielfalt, [die (...)] ist aber auch [in der Gesellschaft zu finden]. Wir haben eine Gesellschaft, die boomt. [Die ist (...)] gemischt und das ist ja auch [XY²²¹ (...)] heute. Interkulturell. Ja, das ist der Anspruch. Der Anspruch ist auch durch den Namen²²² [der Schule (...)] gegeben. Diesem Namen gerecht zu werden,“ ist der Auftrag der Schule (Schulleitung G, 143-146).

Der Schulname wird immer wieder in den Interviews oder auch in den Schuldokumenten als Verpflichtung erwähnt. „I think our name is very special as well. And the reason that we choose the name is for obvious reasons that. Those are the kinds of principles we wanted to follow, we wanted to follow [his²²³ (...)] principles. So I think we try very hard to implement them here in school“ (Englischlehrerin D, 16-18). Es

²²¹ Name der Stadt, in der sich die Schule befindet.

²²² Der Namensgeber der Schule steht für den Kampf gegen Unterdrückung und gilt als friedlicher Wegbereiter einer demokratischen Welt.

²²³ Namensgeber der Schule.

sei ein „Gottesgeschenk“, dass durch die Namensgebung die Grundausrichtung der Schule bestimmt sei (UNESCO-Koordinator H, 536). So führe die Vorbildfunktion dazu, dass Meinungsverschiedenheiten ausgehalten und besprochen würden. Von solchen Diskussionen nimmt sich auch die Schulleitung nicht aus:

„Da gibt es auch Unterschiede und da muss man sich aufeinander zu bewegen und gucken, wie kann man miteinander umgehen und die Arbeit des anderen wertschätzen. Wie kann man sich weiterentwickeln, obwohl wir sehr verschieden sind. Viele erwarten von mir als Schulleiter ein ganz anderes Verständnis. Ich bin eben nicht der, der sagt: 'So wird es gemacht.' Letztens hat einer gesagt: 'Ja, wenn Sie mir die Anweisung geben, muss ich das machen.' Ich gebe so nicht eine Anweisung. 'Ich bitte Sie mit common sense'“ (Schulleitung G, 200-205).

Grundsätzlich gelte der alle Nationen verbindende Wertekonsens. „Die Wertbasis, auf welcher wir uns im Konfliktfall einigen, ist die Menschenrechtserklärung“ (UNESCO-Koordinator H, 15f.). Hierzu gehört die stringente Beachtung des ersten Artikels, der einem jeden Individuum die gleiche Freiheit, Würde und Rechte qua Geburt zuspricht und als Grundlage jeder Handlung die Wertschätzung eines jeden bedingt. Das friedliche Miteinander an der Schule ergebe sich dadurch, dass diese Grundlage klar sei und die Lehrer diese vorlebten. „Das klingt banal, aber es muss im Alltagsgeschäft, in den kleinen Gesten schon eintrainiert werden“ (UNESCO-Koordinator H, 16f.). Die Schulleitung vertritt die Überzeugung, dass gewisse Grundvoraussetzungen, die er auch bei sich feststellt, im Kollegium gegeben sein müssen: „Flexibel, offen zu denken, andere Kulturen zu schätzen, einzubringen und das erwarte ich auch von meinen Mitarbeitern“ (Schulleitung G, 112f.).

In der Schule spielt die Idee des gemeinsamen Lebens und Lernens eine große Rolle. An mehreren Stellen wird der Begriff der Vereinten Nation im Kleinen als Bild für die Schulgemeinschaft gebraucht (u.a. Informationsflyer der Schule). Der Erziehungsprozess wird als Initiierung in die Gesellschaft verstanden, denn „what we envisage as educators is not merely to produce academic scholars but to create a generation of tall men and women who would dare to salvage the society from the perils of modern day predicaments“ (Rede der IB-Koordinatorin bei der Abschlussfeier der IB-Absolventen, 06. Juli 2007). Schule und Umgebung müssten aufeinander bezogen werden: „Wir leben auch in einer Gesellschaft, wo wir als Schule uns nicht isolieren können, mit Problemen, die die Kinder und Jugendlichen mit in die Schule bringen“

(Schulleitung G, 95f.). Um diese Sorgen und Themen aufzufangen, wurden Strukturen aufgebaut (siehe dazu Kap. 6.5.3 und 6.5.4). Viele Lehrer haben eine breite Auffassung ihrer Tätigkeit, die über das Lehren hinausgeht. „Sometimes pupil come, because I am a council myself. – The students have a lot of pressure. The teenager, they have some failures in life. – They come and they share their problems with me. It is an amazing thing. I take time for them, to council them, guide them the right way. I would like to say I mother them. I like my job and I take it seriously. I have a great vision for this school. You have to care for the personality” (Comenius- und IB-Beauftragte B, 90-94). Die Schüler werden als Individuen wahrgenommen, wobei ihre Religion und ihre Herkunft nur als einzelne Komponenten ihrer Identität angesehen werden. Der Artikel einer Lehrkraft der Schule mit dem Titel „It’s the people that clash and not the cultures“ entspricht der Grundüberzeugung vieler in der Schule: der Mensch mit seinen individuellen Erfahrungen und Einstellungen spielt im Miteinander eine größere Rolle als der Einfluss des im zugeschriebenen Kulturkreises (anonymisierte Literatur I/4, 2008, 6).

„They are students; we have to bring them up. I always say: the grass on the field does grow. We don’t water them. Wild plant, but if you really want to grow a plant, you water them. We can’t let them grow themselves. We have to educate them. Not just academically, also the personality, good behaviour. If school educates them, they will be very independent when they go out. Make them autonomous. All that is part of my education philosophy. Not just teaching science and biology which I am paid for, but I am going to take an extra effort to mole my students. That is the secret of my success. I strongly believe that. It is also what Comenius talks about. He is a strong man“ (Comenius- und IB-Beauftragte B, 109-116).

Dass die Schüler sich in der Schule angenommen fühlen, wird in den Äußerungen in einem Zeitungsartikel deutlich: „’Es gibt wenig Streit, die Kinder sind friedlich’, sagt die neunjährige Ingrid [aus Ghana]. Ihr Mitschüler Abhinaw [aus Indien] weiß warum: ‘Hier wird kein Kind allein gelassen. Wenn jemand neu kommt, kümmern sich alle um ihn’“ (anonymisierte Literatur II/4, 2006, 20). Das Patensystem der Schule und die Aufteilung der Klassen in Houses, wie sie vielen Schülern durch die Harry Potter-Romane vertraut sind, unterstützt das Gefühl der Zugehörigkeit. Um jeden Schüler individuell zu fördern, werden diverse Lernanreize geboten und eine Lernumgebung geschaffen, die es ihnen ermöglicht, das Beste aus sich herauszuholen. „My aim in school is to motivate the students” (Comenius- und IB-Beauftragte B, 50f.). Den

Schülern soll Raum gegeben werden, ihre Persönlichkeit möglichst ganzheitlich auszubilden. In diesem Bereich macht die Schule einen großen Unterschied zu vielen anderen Schulen, an denen einige Schüler schon ihre Erfahrungen gesammelt haben: „Das Selbstwertgefühl der Schüler war da kein Kriterium“, sagt der Elf-Klässler. An [dieser (...)] Schule zählten dagegen Reden, Zuhören, das Eingehen von Kompromissen und auch mal Fehler einzugestehen. 'Wir sind stark in Kommunikation.' Das bestätigt Politiklehrer [XY²²⁴ (...)], der schwärmt, wie viel er von den Schülern lernen könne“ (anonymisierte Literatur II/4, 2006, 20). „I think what makes us very special is that kids feel well here. Teachers feel well here. And parents feel well here. So very often after school you find some students here around and you ask them: Don't you want to go home? ... [lacht] no, they don't“ (Englischlehrerin D, 19-21). Die Schule sei nicht nur ein Ort des Lernens, sondern auch des Lebens: „es ist wie eine Familie. Wir haben ein sehr enges Verhältnis zu den Schülern“ (Mitglied des UNESCO-Teams A, 533). Sogar für die eigene Familie sei hier Platz, so seien die eigenen Kinder, die als Säuglinge mit in den Unterricht gebracht wurden, „schon integraler Bestandteil an der Schule“ (Mitglied des UNESCO-Teams A, 528f.). Bei Schulveranstaltungen oder Projekten werde bisweilen die ganze Familie gefordert. „For the Comenius project my whole family was involved. My son, my husband, all my church people“ (Comenius- und IB-Beauftragte B, 272f.).

Die Lehrerschaft scheint sehr stolz auf die Schule zu sein: „Being the only school of its kind created on an experimental basis by the [...] Senate, the school built itself brick by brick thus pursuing its destiny to finally blossom to the present stage. Yes! We have made it and today [the school (...)] has become a household name in the academic circles“ (Rede der IB-Koordinatorin bei der Abschlussfeier der IB-Absolventen, 06. Juli 2007). Die Identifikation aller Schulangehöriger lässt sich mit der bewussten Integration von sozial-emotionalen Aspekten erklären, die „den ganzen Menschen [...] berücksichtigen. Das Lernen mit allen Sinnen, ja, das gehört dazu. Wir machen Assemblies, viele Assemblies, viele Projekte. UNESCO, viele verschiedene, im In- und Ausland.“ (Schulleitung G, 37f.). Die Einstellung der Schulleitung ist wichtig für die nötige pädagogische Freiheit der Lehrerschaft.

„It also depends on the head of the institution. [Our headteacher (...)²²⁵] is won-

²²⁴ Hierbei handelt es sich um den UNESCO-Koordinator.

²²⁵ Name des Schulleiters.

derful. He has a different philosophy. You know when the head has a certain philosophy then all the other colleagues they follow him, in a positive way. He gives a lot of freedom and he trusts people. Yesterday we had a management meeting, of course we have different sort of opinions. That is normal, we are humans. There are problems but we sorted it out" (Comenius- und IB-Beauftragte B, 68-72).

Ein breites fachliches und freizeitpädagogisches Angebot, welches in den folgenden Kapiteln erläutert wird, soll die Schüler „mit so vielen Facetten des Lebens auf dieser Welt vertraut“ machen wie möglich und „sie dazu [...] befähigen, überall auf der Erde zurechtzukommen und diese positiv zu verändert“ (Zielsetzung, Homepage der Schule, 23. April 2008).

6.5.3 Die Struktur- und Organisationsmerkmale

In der gebundenen Ganztagschule müssen die Schüler von 8 bis 16 Uhr anwesend sein. In der Zeit finden regulärer Unterricht, betreute Schülerarbeitsstunden sowie Arbeitsgemeinschaften wie Chor, Computer-AG, Kochen, Theater, Schulband oder Sport statt. In der Primarstufe nehmen die Schüler Frühstück und Mittagessen grundsätzlich im Klassenverband ein, wobei sie von einer Erzieherin betreut werden. Diese beaufsichtigt die Schüler auch während der Schülerarbeitsstunden und bei den Hausaufgaben. Den ganzen Tag findet abwechselnd formelles und informelles Lernen statt. Da die Klassen in der Primarstufe in der Regel nach Mutter- und Partnersprache aufgeteilt werden, findet der Unterricht außer in Mathematik in kleinen Gruppen von ungefähr zwölf Schülern statt (Erzieherin an der Grundschule C, 26f.).

6.5.3.1 Die Rhythmisierung des Tages durch die Zusammenarbeit aller Schulangehörigen

In der Grund- und in der Sekundarstufe findet seit Beginn des Schuljahres 2005/06 eine differenzierte Rhythmisierung des Schultages statt, so dass auf ein Pausenklingeln verzichtet wird. Es wird auf einen ausgeglichenen Wechsel zwischen Unterricht, Entspannungsangeboten, betreutem Arbeiten, sozialer Gruppenarbeit und Essenseinnahme Wert gelegt, wobei es „optimal [sei,] in so einem Team zu arbeiten. Jeder ist für die Kinder verantwortlich, und wir teilen uns das ein“ (Erzieherin an der Grundschule C, 15f.). Die Arbeit im Team ermögliche eine flexible Einteilung der Unter-

richtszeit und unterstütze die sozialpädagogisch Förderung der Schüler (Konzeption des Freizeitbereiches der Schule, Homepage der Schule, 18. Februar 2008). Das Team könne sich im Rahmen des Stundenplans untereinander absprechen, wie der gesamte Tagesverlauf aussehen soll und auf die aktuelle Situation, z.B. mit Entspannungsübungen oder Spielen, gezielt reagieren. Ebenso sei es einfacher, besondere Aktionen, wie Ausflüge und Expertenbesuche, zu organisieren. „Da kommt es eben drauf an, ob man sehr gut als Team zusammenarbeiten kann“ (Schulleitung G, 179f.).

„Ich denke, dass hat auch ein bisschen mit den Lehrern zu tun, mit den Einstellungen zu den Erziehern und das läuft bei uns optimal. Es ist gar kein Problem. Sie [die englische Klassenlehrerin] hat eine super liebe Art, einen mit einzubinden. Wir beide machen das gut. Aber es ist nicht die Regel. Es ist gewünscht, natürlich. Es wäre der optimale Fall, dass man auch erziehungsmäßig auf einer Wellenlänge liegt. Das ist bei uns so. Und wir haben die Kinder seit der ersten Klasse zusammen, das ist sehr schön“ (Erzieherin an der Grundschule C, 49-54).

In der Grundschule wird in Klassenteams, bestehend aus einer englischsprachigen und einer deutschsprachigen Lehrkraft sowie einem Erzieher, gearbeitet. Die Schulinspektion, die im Jahr 2006 an dieser Schule durchgeführt wurde, bewertet die Kooperation von Lehrkräften und Erziehern als sehr gut. In der Sekundarstufe setzen sich die Klassenteams aus einer englischsprachigen und einer deutschsprachigen Lehrkraft zusammen. Zwei Sozialpädagogen arbeiten im Schulclub, für den im Stundenplan feste Zeiten vorgesehen sind. Über die Betreuung des Schulclubs hinaus unterstützen die Sozialpädagogen die Lehrer, welche diese Hilfe schätzen, und setzen verschiedene Projekte, wie z.B. ein UNESCO-Fußballturnier oder das Comenius-Projekt mit um: „Dieses Comenius-Projekt ist auch eine ganz tolle Sache. [...] Wir sind dann nach Breĉlav gefahren im Sommer mit der Sozialpädagogin, die hat das organisiert und hält alle bei der Stange, versucht Fördermittel zu bekommen“ (Klassenlehrerin in der Sekundarstufe F, 276-280).

Um die corporate identity zu stärken und den Kommunikationsfluss zu gewährleisten, wird alle zwei Monate ein Newsletter versendet, in dem Termine angesagt, Rückblicke auf vergangene Veranstaltungen oder Erfahrungsberichte von Austauschschülern abgedruckt werden. Außerdem finden einmal die Woche für ca. eine Stunde Versammlungen, sogenannte 'Assemblies', statt, die abwechselnd von einer Klasse organisiert werden. Als Thema werden aktuelle Geschehnisse, den Schulalltag betref-

fende Projekte und Vorhaben oder auch die historischen und gesellschaftlichen Ereignisse des Tages gewählt. Ein weiteres Projekt zur Unterstützung des Gemeinschaftsgefühls ist der Schul-Shop des Fördervereins. „Die Zielsetzung ist, die Identifizierung der Schüler/innen mit ihrer Schule zu stärken und Gelder für Schulprojekte zu erwirtschaften. Der Laden bietet ein breites Angebot an T-Shirts, Sweatshirts, Sporthosen, Fleece-Oberbekleidung und mehr für die unterschiedlichsten Geschmäcker“²²⁶ (Shop, Homepage der Schule, 15. August 2008). Allgemein wird den Erziehungsberechtigten an der Schule ausreichend Raum gegeben, sich im Schulleben zu integrieren. Sie werden an Entscheidungsprozessen, wie dem Entwickeln des Leitbildes der Schule, stets aktiv beteiligt. Von ihrer Seite werden viele Aktionen, organisiert, so kämpfen sie u.a. für die gleiche Bezahlung der deutschen und internationalen Lehrkräfte, die aus bürokratischen Gründen teilweise ein Drittel weniger Gehalt erhalten.

6.5.3.2 Die Internationalität im Schulalltag

Durch die Zusammenarbeit in den Klassenteams „kann man Projekte machen, in Deutsch oder in Englisch, kann ein bisschen das aufbrechen, das nur auf Fächern bezogen ist. Das IPC, [das International Primary Curriculum], ist sowieso so angelegt“ (Schulleitung G, 180f.).

Bei dem IPC handelt es sich um ein fächerübergreifendes Programm, „das sowohl parallel zu Fächern wie Sprachen und Mathematik eingesetzt werden kann als auch die Möglichkeit bietet, diese Fächer zu integrieren. Das IPC ist ein neuer Lehrplan, der speziell für Internationale Schulen entwickelt wurde. Es ist gründlich, praktisch einsetzbar und macht Spaß. Es hilft den Kindern, Fachwissen, Lerntechniken und kognitive Kompetenz zu entwickeln, trägt zur ihrer persönlichen Entwicklung bei und beinhaltet als integralen Bestandteil die Entwicklung internationalen Verständnisses“ (zum Lehrplan der Schule, Homepage der Schule, 23. April 2008).

Seit Anfang des Schuljahres 2006/2007 arbeitet die Grundschule nach diesem Curriculum. Das IPC-Programm 'Assessment for Learning' verfolgt „einen internationalen Ansatz in neun Bereichen: Kunst, Geografie, Geschichte, Informations- und Kommunikationstechnologie, Musik, Sport, Naturwissenschaften, Technologie und Internationale Orientierung. Die Fächer Mathematik und Sprachen werden separat unterricht-

²²⁶ Zum Zeitpunkt der Untersuchung trugen einige Schüler diese Kleidung.

tet, das IPC deckt sie nicht ab, obwohl die Fächer in die Projektarbeit integriert werden können“ (zum Lehrplan der Schule, Homepage der Schule, 23. April 2008). Somit arbeitet die Schule mit zwei nationalstaatlich organisierten Lehrplänen: dem deutschen Rahmenplan sowie „[i]n der Primarstufe [...] und in der Sekundarstufe I [...] mit dem Britischen Curriculum, auf der englischen Seite“ (Schulleitung G, 16f.). Außerdem berücksichtigt sie die Vorgaben aus zwei internationalen Curricula, in der Primarstufe das IPC und in der Oberstufe das IB-Curriculum. Als Internationale Schule ist die Gesamtschule nicht nur Mitglied im Netzwerk der UNESCO-Projektschulen, sondern auch „Mitglied des European Council International Schools. Wir sind Mitglied der IBO-Organisation, wir sind Mitglied bei AGIS, das sind alles Möglichkeiten, um auch den internationalen Bereich gerecht zu werden und diese Schule eben nicht nur hier [...] anzubinden“ (Schulleitung G, 152-155). Transparenz spielt bei allen Prozessen eine wichtige Rolle, so hat die Schule „ein externes Mitglied, das in der Schulkonferenz sitzt, vom AA [Auswärtigen Amt]. Es muss nicht, aber das haben wir so gewählt, dass externe Mitglieder, die können überall herkommen, das ist neu, mit Stimmrecht. [...] Wir sind offen“ (Schulleitung G, 256-261).

6.5.4 Das pädagogische Konzept

Die Strukturen der Schule unterstützen innovative und offene pädagogische Gestaltungsformen. Auf der Homepage der Schule wird deutlich gemacht, dass die Zielsetzung der Schule, die Vorbereitung auf ein Leben in der Welt, sowie die Zusammensetzung der Schüler- und Lehrerschaft sich im an der Schule erteilten Unterricht spiegeln. „Alles, was wir tun, hat auch eine globale Perspektive“ (zum Lehrplan der Schule, Homepage der Schule, 23. April 2008). Wie unter 6.5.2 beschrieben gehören Diversität und Ganzheitlichkeit zum Konzept der Schule. „Ohne Hände zu denken, ohne Kopf zu handeln“ soll vermieden werden (Gedicht: Ein Kind ist aus hundert gemacht. Konzeption des Freizeitbereiches der Schule, Homepage der Schule, 18. Februar 2008).

6.5.4.1 Unterricht und Lernkultur

Der Unterricht folgt „dem Ideal Pestalozzis vom 'Lernen mit Kopf, Herz und Hand'“. Um dies möglichst effektiv zur Wirkung kommen zu lassen, erhalten die Schüler/innen ein intensives Sprach- und Kommunikationstraining in beiden Arbeitssprachen.

Dieses Kommunikationstraining berücksichtigt sowohl interpersonelle als auch interkulturelle Dimensionen“ (zum Lehrplan der Schule, Homepage der Schule, 23. April 2008). Während der Hospitationen wurde ein schülerorientiertes Arbeiten gezeigt. Es wird Wert darauf gelegt, den Schüler Kompetenzen zum selbständigen Wissenserwerb zu vermitteln: „In allen Fächern werden den Schüler/innen ein fundiertes Faktenwissen, auf hohem Niveau trainierte Arbeitstechniken und eine möglichst tiefgehende Analyse-, Urteils- und Problemlösungsfähigkeit vermittelt. Den Schüler/innen soll ermöglicht werden, verantwortungsvolle Mitglieder der Gesellschaft zu sein und positiv in der Gemeinschaft mitzuarbeiten“ (zum Lehrplan der Schule, Homepage der Schule, 23. April 2008). Die Schwerpunktsetzung auf selbständiges Arbeiten wird beim Rundgang durch die Schulgebäude deutlich. In der Bibliothek sind Arbeitsplätze für die Schüler eingerichtet, die diese bei einem angenehmen Arbeitsklima nutzen. Neue Medien werden an der Schule regelmäßig eingesetzt.

„Da sitzt z.B. die 5a am Computer und erarbeitet eine zweisprachige Dokumentation über den Lebensalltag auf Haiti. Es geht um Kochrezepte, Fußballregeln, Theaterstücke und die Herstellung von Blechspielzeug. In der 8a wird eine Anhörung vor den Vereinten Nationen zum Thema Kinderrechte simuliert. Und im Kunstraum tüftelt die elfte Klasse an einem Projekt, das sie via Internet mit dem Inselstaat Tonga erarbeitet: Gemeinsam entwerfen die Schüler aus [Deutschland (...)] und Tonga eine Modekollektion“ (anonymisierte Literatur II/4, 2006, 20).

Die Hospitationen zeigen, dass die Schüler eine hohe Routine im eigenständigen Arbeiten haben, so werden in einer Vertretungsstunde Aufgaben in die Klasse gegeben und nach der Stunde abgeholt. Die Schüler bearbeiten zuhause selbständig Aufgaben, die an den Büros der Oberstufen-Koordinator aushängen, die dann als Klausurenäquivalent bewertet werden. Hierfür müssen sie zu einem bestimmten Zeitpunkt in einen Umschlag eingeworfen werden. Die Bildungsziele Organisations- und Zeitmanagement werden auf diese Weise realisiert.

In der Primarstufe wird nach dem IPC-Lehrplan gearbeitet (Kap. 6.5.3.2), der Spielraum für projektorientiertes und fächerübergreifendes Unterrichten gewährt. Dass dieser genutzt wird, wurde im Rahmen der Hospitationen deutlich. Diverse Themen wurden auf den Alltag und die Lebenswelt der Schüler übertragen und in Form von handlungsorientiertem Unterricht umgesetzt. Viele Projekte erwachsen aus dem Unterricht, so wurde die im Deutschunterricht der Klasse 4 bearbeitete Lektüre als Theaterstück umgeschrieben und aufgeführt. Lehrer unterstützen die Ideen der

Schüler und setzen diese gemeinsam um. „My 12th grade they love the book about solidarity and we thought we can do something, a mini project on something like that” (Englischlehrerin D, 148f.). Auch in den Berichterstattungen der lokalen Zeitungen wird die Schule für ihre innovativen Lehrmethoden gelobt: „Schwerpunkt des Unterrichts an der [...] Schule ist die Projektarbeit. Geht man an einem ganz normalen Schultag durch die Klassenzimmer, dann steht nirgends ein Lehrer dozierend vorn, sondern die Schüler arbeiten in Teams. Das konzeptionelle Arbeiten steht im Vordergrund“ (anonymisierte Literatur II/4, 2006, 20). Projektarbeit wird als Bestandteil des Unterrichts betrachtet: „I think it should be part of it. It was always a part of the lesson, of our curriculum. That’s very interesting. It should not be some occult being” (Englischlehrerin D, 153f.). Die Arbeit an der Schule ist von der Überzeugung getragen, dass erfolgreiches Lernen und „Vergnügen“ kein Widerspruch sind, sondern die Motivation und den Lerneffekt positiv fördern (Gedicht: Ein Kind ist aus hundert gemacht. Konzeption des Freizeitbereiches der Schule, Homepage der Schule, 18. Februar 2008). „A lot of people think they [projects] are a waste of time. Parents think that [...] anything that is fun that is not work. I think differently. Fun can be work. There you have to change the whole nation’s way of thinking, change the way people think about projects” (Englischlehrerin D, 131-134). An der Schule werden Projekte und außerschulische Aktivitäten bewusst eingesetzt, um die Persönlichkeitsentwicklung zu fördern und Schüler im anderen Kontext kennenzulernen. „I teach them drama, music, cooking, extracurricular activities. I get to know them. That is all of the Comenius philosophy” (Comenius- und IB-Beauftragte B, 126f.). Gemeinsam durchgeführte Projektstage fördern die corporate identity. „Also wir sollten in allen Klassen was machen zum HIV. Ich hab in Kunst in meinem Kurs eben so Logos erarbeitet, für Solidarität mit AIDS-Kranken. Dann waren das eben so kleine witzige stilisierte AIDS-Schleifen, das war total süß. [...] Da haben wir hunderte verteilt, an alle, in der ganzen Schule. [...] kostenlos“ (Mitglied des UNESCO-Teams A, 7-12). Des Öfteren werden Kunstprojekte genutzt, um die gesamte Schülerschaft zum Nachdenken zu animieren, so auch ein Projekt zum Thema Immigration – Emigration im Rahmen des Mondialogo-Wettbewerbs (weitere Ausführungen siehe Kap. 6.5.5). Grundsätzlich findet Projektarbeit von der ersten Klasse bis zur Oberstufe statt, auch wenn es in den höheren Klassen organisatorisch schwieriger wird. „Well, I think there are certain ages where you can do projects with kids up to a certain point. But if they get into the

upper secondary it becomes difficult for them. They have to do more stuff for school. Up to the 11th grade you can really involve them and then the 12th is very difficult, 12th and 13th” (Englischlehrerin D, 109-111).

Der Ansatz an der Schule ist fächer- und jahrgangsübergreifend.

„Wir haben diese Präfekten, die sind Schüler, die in den oberen Klassen sind und die dann in die unteren Klassen gehen, wenn mal ein Lehrer nicht da ist und für die Lehrer einspringt. Früher hatten wir hier Partnerklassen, zwischen den Großen und den Kleinen. In der Primarstufe haben wir das noch, früher auch mit der Sekundarschule, aber als wir zu groß wurden, mussten wir uns teilen. Voneinander lernen, miteinander lernen ist für mich ganz, ganz wichtig, und ich denke, für viele, die hier sind auch. Vor allem eben auch fächerübergreifend, wo es machbar ist, nicht. Aber da sind wir erst am Anfang, da müssen wir noch viel lernen. Es ist natürlich gerade im Sekundarbereich eben so, dass viele sehr fachbezogen ausgebildet worden sind. Was dann schwierig ist zu verändern. Das sind alles Prozesse und die laufen bei uns“ (Schulleitung G, 78-86).

Diese Zielprogrammatik wurde auch auf der Homepage manifestiert: „Ein wesentlicher Teil des Unterrichts an der [...] Schule ist fächerübergreifend und findet auch außerhalb der Schulgebäude statt: Exkursionen und Kursfahrten, Betriebspraktika und zukünftig auch die Möglichkeit, im Rahmen der Schulausbildung soziale Dienste zu versehen, sind fest in das Schulkonzept integriert“ (zum Lehrplan der Schule, Homepage der Schule, 23. April 2008). Dieser Freiraum, der für einige Schüler Unterrichtsausfall zur Konsequenz hat, wird durch die Schulleitung gewährt. „We have a management which does support such things and if we didn't we wouldn't be able to do those things that meant that many of the kids are not in school for some time” (Englischlehrerin D, 158-160).

6.5.4.2 *Fordern und Fördern*

Um alle Talente in den Klassen zu fördern, wird binnendifferenziert gearbeitet, z.B. mit Hilfe von Wochenplanarbeit.

Die Schulleitung unterstützt den Ansatz, „ganz anders mit Kindern um[zu]gehen. Individuell, sie können nicht mehr so als Lehrer da stehen und was präsentieren, sondern sie müssen auf die Kinder eingehen und sich fragen: 'Ja, wo stehen sie? Woher kommen sie?' Es gilt eigentlich immer für das Lernen. Also für mich ist, ich

bin der Meinung, dass auch in oberen Klassen der Lehrer versuchen muss, differenziert auf die Kinder einzugehen und zu gucken: 'Ja, wo stehen sie denn? Was muss ich ihnen anbieten?' Der Lehrer sollte mehr ein Begleiter sein als ein Dozierender. Auch das kann wichtig sein, trotzdem, man muss versuchen, doch viele andere Methoden einzubinden. Für mich ist es ganz wichtig" (Schulleitung G, 49-55).

Die Schulinspektion attestierte allerdings im Bereich 'Unterrichtsprozess: Innere Differenzierung' mit der Beurteilung C²²⁷ ein Manko (anonymisierte Literatur III/4, 2004, 9).

„Das war hauptsächlich in der Grundschule. Mhm, prinzipiell ist das schwierig. Das bezieht sich insbesondere auf die Sprachen, da ist das Problem der Binnendifferenzierung am größten. In Mathe und Naturwissenschaften ist es auch noch relativ groß, aber in Kunst z.B. da machst du das sowieso, weil jeder ein anderes Tempo hat und was anderes macht. Das ist auch eher ein Problem, für die älteren Lehrer. Leute, die vor kurzer Zeit Referendariat gemacht haben, da musst du das immer machen. Ja, da kann sicher noch was gemacht werden. Ich finde auch bei den Seiteneinsteigern muss stärker binnendifferenziert werden. Da muss auch stärker nach dem Wochenplan gearbeitet werden. So sehe ich das. Das hängt immer von den Lehrerpersönlichkeiten ab. Du kannst die Leute nicht überzeugen,..überreden, du kannst sie nicht zwingen. Das ist ja das Schwierige an der Sache: Wenn die ihre Arbeit nicht gut machen, hast du ein Problem, mehr aber nicht. Du kannst nichts sagen, kannst sie nicht einfach feuern“ (Mitglied des UNESCO-Teams A, 483-492).

Deswegen bieten in diesem Bereich besonders kompetente Kollegen schulinterne Fortbildung an.

„Alle vier Monate. In der Grundschule, das ist total toll, das macht so einen Spaß, da geht es um Binnendifferenzierung, aber es geht auch um die Vermittlung von Techniken, künstlerischen Medien, das die einfach mal, dass man viel sammelt. Ideen, weil es unterrichten viele Leute Kunst in der Grundschule, die Kunst nicht studiert haben, die haben einfach keine Ideen. Klar. Ich mach das so, dass die am Ende von diesem Workshop so ein kleines Portfolio haben, wo Beispiele sind, die wir erarbeitet haben, das können die als Unterrichtsmaterial nehmen. Andere machen das noch nicht so stark. Aber wir sind grad dabei, ich bin auch in der Steuergruppe. Wir haben gemerkt, für uns ist es sehr, sehr wichtig, dass die

²²⁷ Die Beurteilung C stand im Inspektionsbericht für eher schwach ausgeprägt (anonymisierte Literatur III/4, 2004).

Grund- und die Oberschule wieder zusammen wachsen, bevor wir wieder zusammen ziehen. Das ist jetzt unser großes Ziel. Die Fachbereiche sollen eng zusammenarbeiten. Es geht einher mit internen Workshops, Fortbildungen, eben auch viel mehr zum fächerübergreifenden, projektorientierten Unterricht, dass man nicht so einen großen Schnitt zwischen sechs und sieben hat. Das ist bei uns auch schon groß, obwohl es eine Schule ist, [das] liegt an der räumlichen Trennung. Ich denke, da kann noch mehr passieren“ (Mitglied des UNESCO-Teams A, 496-508).

6.5.4.3 *Öffnung der Schule: Kooperationspartner*

Die Schule zeigt eine hohe Bereitschaft, sich gegenüber Kooperationspartnern zu öffnen. So arbeitet sie mit lokalen Theatern im Rahmen des TUSCH-Projekts zusammen. Zum Zeitpunkt der Untersuchung fand eine Kooperation mit einem ansässigen englischen Theater statt. Die Aufführung von 'Pink! All is not what it seems' über 'Deception in our lives' fand gemeinsam mit anderen Schulen in einem großen Theater der Stadt statt. Auch die vielen AGs, die im Rahmen des Ganztagsbetriebs angeboten werden, werden teilweise von externen Anbietern übernommen, so z.B. Fußball, Gitarre, Klavier, Aikido, Ballett, Musikschule, Chinesisch und Afrikanische Handarbeit. Sie finden entweder nach Absprache mit dem zuständigen Erzieher während der Schulzeit oder nach 16 Uhr statt. In der Sekundarstufe werden Experten zu diversen Arbeitsgemeinschaften eingeladen, so wird die AG Indian Cooking oft von einem indischen Gemeindemitglied einer Lehrkraft unterstützt (Comenius- und IB-Beauftragte B, 134).

In der Sekundarstufe wird Wert darauf gelegt, die Heranwachsenden frühzeitig über ihre beruflichen Möglichkeiten zu informieren: Zeitungen liegen aus und Anzeigen über Veranstaltungen, Projekte und Programme sowie Berufs- und Ausbildungsplätze hängen an der Pinnwand aus. Außerschulische Lernorte werden bewusst aufgesucht, um der oben erwähnten Überzeugung, dass Schule sich nicht isolieren sollte (Schulleitung G, 127-129), gerecht zu werden. Dadurch erklärt sich auch die hohe Bereitschaft, soziale und Berufspraktika zu unterstützen: „Was die Schüler da erfahren. Ob sie ein Behindertenprojekt machen, ob sie in Projekten von ihren Eltern“ mitarbeiten (Schulleitung G, 222f..). Hier schließe sich der Kreis zwischen Schule, Schüler und Gesellschaft. „Das wird aber wieder in die Schule hereingebracht. Die machen Präsentationen dazu. Und bringen das rein und das ist so spannend und inter-

essant. Die sehen so viel. Was da die Schüler mitbringen, was sie an Potential haben. Für mich ist Schule ohne Netzwerke nicht denkbar. Ich hab lange Jahre in Projekte gearbeitet. Gemeinwesenorientierte Schulen in den Siebzigern“ (Schulleitung G, 228-232).

Jeder Interviewpartner berichtet von mindestens einem Ausflug, der stets im Unterricht vor- und nachbereitet wurde (z.B. Erzieherin an der Grundschule C, 31-41).

„If we count all the places we have been, we have done eighteen different places and the year is not out yet. We have gone to the American library; we have seen how you use this library, which resources are there. We've gone to the National history museum, as I said, the water places. We also go and see plays also bilingual. There is one which is called 'angstman' which is German and English. So they get a little bit of what stage acting is. We have gone to the literature festival. We have seen 'Emil und die Detektive'. We go to a lot of places. [...] Maybe 4th grade goes out more than the other grades. We had a guiding tour in town“ (Klassenlehrerin an der Grundschule E, 59-65).

6.5.4.4 Stützen der pädagogischen Arbeit

Vier Stützen der pädagogischen Arbeit werden in allen Interviews genannt.

I. Bilingualität

Das Konzept der Bilingualität ist fundamental für das gesamte Selbstverständnis der Schule. „First of all, we are a bilingual school“ (Englischlehrerin D, 14.). Die Akzeptanz beider Sprachen fördere das gleichberechtigte Miteinander der verschiedenen Nationen und ermögliche jedem, sich dem Schulleben zu öffnen und sich in die Schulgemeinschaft zu integrieren.

„When students come from other countries they aren't very well in German, then they are a little bit of [führt den Satz nicht zu Ende]. They can't express themselves. That doesn't happen in our school. You can speak in both languages. That is wonderful. We also offer different studies related to different countries, for example Egyptian Dance. Indian classical Dance we offer and Indian Cooking, and Italian. All kind of flavours are in our school. They don't feel that they are out of place. They feel one. That is the secret of our school. And the teachers are very broadminded, very. Also the German teachers are wonderful“ (Comenius- und IB-Beauftragte B, 61-67).

Da die Arbeitssprachen an der Schule sowohl Englisch als auch Deutsch sind, wer-

den Schüler oder Lehrer aus englischsprachigen Ländern nicht als Ausländer und als weniger fremd wahrgenommen. So schildert eine Erzieherin an der Primarstufe, dass zurzeit nur wenig ausländische Schüler in der Klasse seien. „Ich sag mal, bis auf die Kinder, die in Amerika geboren sind. Natürlich auch eine andere Nationalität. Es ist ja dann auch nicht so offensichtlich“ (Erzieherin an der Grundschule C, 68-70). Eine Konsequenz nicht nur aus der Bilingualität, sondern auch aus dem geschilderten pädagogischen Verständnis der Schule, ist die Teilnahme am IB-Programm. Dieses 1968 konzipierte Programm ermöglicht den Schülern den Erwerb eines Abschlusszeugnisses der Sekundarstufe bzw. einer Hochschulzugangsberechtigung, die weltweit anerkannt wird. „Designed as a comprehensive curriculum that allows its graduates to fulfil requirements of the various national systems of education, the IB is based on the pattern of no single country. It provides students of different linguistic, cultural, and educational backgrounds with the intellectual, social and critical perspectives necessary for the adult world“ (anonymisierte Literatur IV/4, 2007, 14). Somit ist dieses Programm ein Beispiel für ein internationales Bildungskonzept.²²⁸ Im Curriculum sind Sprachen, Natur- und Sozialwissenschaften, Mathematik und Literatur integriert. Besonderer Wert wird auf den Erwerb von Lerntechniken gelegt. „The intent is that students should learn how to learn, how to analyze, how to reach considered conclusions about people, their languages and literature, their ways in society, and the scientific forces of the environment“ (anonymisierte Literatur IV/4, 2007, 14). Außercurriculare Aktivitäten, wie auch die Teilnahme an der Amnesty International-Gruppe, sind im Lehrplan des IBs leicht zu integrieren: „Amnesty International ist integriert in den Stundenplan, weil das ein Lehrer macht, der IB macht. Das ist in ihre Freistunde integriert. Sie müssen da einen Service-Teil machen“ (Mitglied des UNESCO-Teams A, 218f.). Innerhalb des Programms müssen die Schüler hundertfünfzig Stunden sogenannten 'community service' ableisten. „CAS is the whole concept. It's community, action and service“ (Engischlehrerin D, 114).²²⁹ Credits können auch über das Mitorganisieren des Sommerballs gesammelt werden, der zum Zwecke von Fundraising durchgeführt wird. „Die können da auch so was machen, wie Segeltrain-

²²⁸ Das IB-Programm wurde von der ISA, der 'International Schools Association', entwickelt. Bei dieser NGO handelt es sich laut Adick um die älteste transnationale Organisation, die eine koordinierende Funktion im Bildungsbereich übernimmt (Adick, 2008, 144). Die ISA arbeitet im Bereich der Beratung mit der UNESCO zusammen.

²²⁹ Das C steht für creativity, verdeutlicht aber die Assoziation, die die Lehrkraft mit dem Programm verbindet.

er, ins Altenheim gehen, in der Jugendküche helfen“ (Mitglied des UNESCO-Teams A, 224f.). Das Modell zum Curriculum des IB-Programms verdeutlicht, die Integration traditioneller Lerninhalte im äußeren Bereich und innovativer Ansätze, die das Zentrum des Konzepts darstellen.

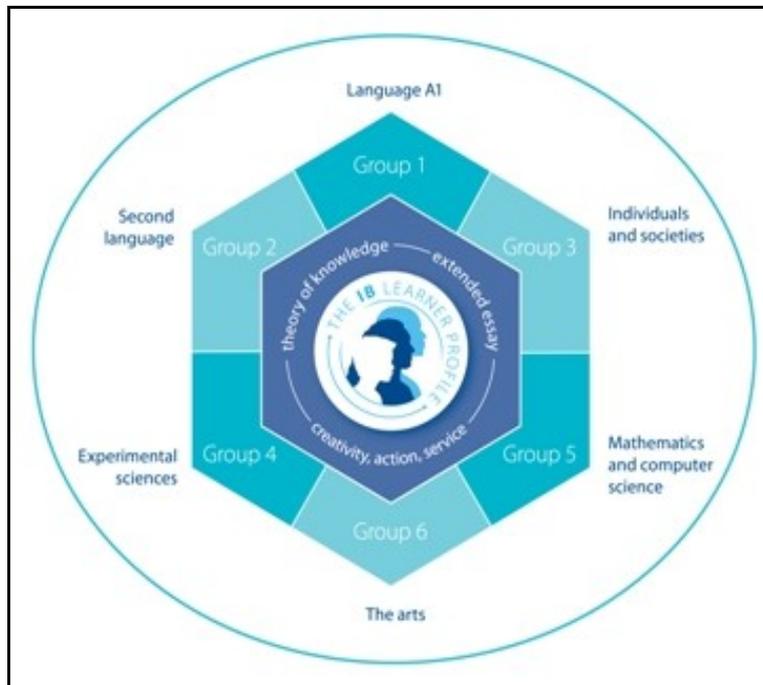


Abb. 45: Modell zum Curriculum des IB-Programms

Quelle: <http://www.ibo.org/diploma/curriculum>, 13. März 2011

II. Unterrichtsfach 'Soziales Lernen'

Die Schule definiert ihren Bildungsauftrag ganzheitlich (Kap. 6.5.2). Diese Ausrichtung führt zur Integration des sozialen Lernens in den Unterrichtskanon, wobei speziell die Zielkompetenzen Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen angestrebt werden. „The Social Learning curriculum promotes the whole development of children, combining regular instruction on topics such as fairness, sharing and feelings, with extra-curricular activities that promote this learning“ (anonymisierte Literatur IV/4, 2007, 19). In der Primarstufe wird dieses Fach von den Erziehern unterrichtet. Bis vor kurzen übernahmen die Sozialpädagogen an der Sekundarstufe diese Aufgaben, nun wurde das Fach 'Soziales Lernen' durch das Fach Ethik, welches von einer Lehrkraft unterrichtet wird, ersetzt. Die Sozialpädagogen übernehmen weiterhin eine unterstützende Funktion.

An der Grundschule beinhaltet das Unterrichtsfach 'Soziales Lernen' folgende Handlungsfelder:

1. Kontakte aufnehmen, sich kennen lernen, sich miteinander wohlfühlen
2. Selbstwahrnehmung, Selbstwertgefühl stärken
3. Mit eigenen und den Gefühlen anderer umgehen
4. Kommunikationsfähigkeit erweitern
5. Kooperationsfähigkeit entwickeln
6. Mit Konflikten konstruktiv umgehen
7. Geschlechterzuschreibung und kritische Auseinandersetzung damit

Das übergeordnete Lernziel ist die Vermittlung von Mediationstechniken. Im Interview erläutert eine Erzieherin der Primarstufe, dass diese Stunde speziell genutzt wird, um Probleme des Klassenverbandes aufzugreifen. Da die Erzieher täglich mit den Kindern arbeiten, wüssten sie genau, wo Klärungsbedarf in der Klasse bestehe. Der Unterricht arbeitet verstärkt mit Ritualen, z.B. mit einem Einstimmungslied und einem Gesprächskreis. Diese Institution ermöglicht die Mitteilung von Gefühlen und des momentanen Zustandes. Eine zufällig anwesende Schülerin erinnert sich genau an die letztmals mitgeteilten Empfindungen der Erzieherin: „Dir ging es nicht gut, weil du nicht gut geschlafen hast. Die Heizung hat immer geknackt“ (zufällig anwesende Schülerin beim Interview mit der Erzieherin an der Grundschule C, 147.). Der Kreis sei sehr wichtig, da jeder jedem zuhören müsse; auch denen, mit denen man sonst nicht spreche. „Das man einfach Zeit hat, was über Menschen zu erfahren, die Kinder untereinander, mit denen die sonst gar nicht reden würden. Weil die nicht zum Freundeskreis gehören, weil die Mädchen sind, oder sie sind Jungen und solche Sachen“ (Erzieherin an der Grundschule C, 149-151). Außerdem helfe er, die Kinder für ihren emotionalen Zustand zu sensibilisieren. Dazu dient auch ein selbst gebasteltes Gefühlsbarometer, an dem die Kinder einstellen, wie sie sich fühlen: Jedes Kind hat eine Klammer mit seinem Namen und klemmt diese an das Gesicht, das am ehesten die eigenen momentanen Gefühle widerspiegeln. Diese Stunde des 'Sozialen Lernens' erleichtert darüber hinaus die Integration neuer Schüler, da hier Raum und Zeit sei, mehr übereinander zu erfahren.

III. Das Comenius-Projekt

Die Schule nimmt seit einigen Jahren mit der neunten und zehnten Klasse am Comenius-Programm teil, im Rahmen dessen ein Austausch zwischen Schulen aus Norwe-

gen, Polen, der Tschechischen Republik und Italien stattfindet.

„This Comenius-Project is a great project which unifies all the European schools. It was founded by this great philosopher Comenius, Amos Comenius. So we had five countries working with us, Norway, Italy, Czech Republic, Poland and my school in Germany. And then we had a common topic 'We and water'. So every teacher in each school started working on aspects of water, like scientific point of view, linguistic, artistic point of view. It was wonderful! People started writing their own stories. They staged a play. Romeo and Juliet completely in a water situation. It was awesome, wonderful!" (Comenius- und IB-Beauftragte B, 12-18).

Zwischen den Partnerschulen findet ein regelmäßiger Austausch statt: „They stay here for one week; they learn the culture of our country. How we learn, how we live. And then I take my students to other countries. It's wonderful. We visited all the countries, five countries in three years time. Everything was founded by this great project. Then we also had a lot of computers in school that also helps educating humanity" (Comenius- und IB-Beauftragte B, 19-23). „Dieses Comenius-Projekt ist auch eine ganz tolle Sache. Wir haben dadurch einen ganz intensiven Kontakt zu Tschechien aufgebaut. Die Schüler waren hier, haben bei den anderen gewohnt, haben am Unterricht teilgenommen. Wir sind dann nach Breclav gefahren im Sommer [...]. Das ist unheimlich toll, auch mal da eine Schule zu sehen. Ich war total begeistert" (Klassenlehrerin in der Sekundarstufe F, 276-281).

IV. Aktionstag 'Work for Peace' des Weltfriedensdienstes – Zusammenarbeit mit NGOs vor Ort in Afrika

Der 'Work for Peace'-Aktionstag wird als „Vorzeigeprojekt“ der Schule gesehen und mache „in ganz besonderer Art und Weise deutlich [...], wie wir uns als Schule verstehen: als Vereinte Nationen im Kleinen, deren Schüler auch praktische Mitverantwortung übernehmen für ihre Mitmenschen anderswo auf der Welt“ (Newsletter der Schule, 1/2008, Archiv, Homepage der Schule, 02.März 2008). Die Hilfsaktion, an der Schüler der Sekundarstufe I und II seit 2005 regelmäßig teilnehmen, findet in Zusammenarbeit mit dem Weltfriedensdienst und einer südafrikanischen Hilfsorganisation statt und steht exemplarisch für die hohe Bereitschaft, an Solidaritätsaktionen teilzunehmen und für die Menschenrechte einzustehen. „Durch die verschiedensten Eintagesjobs (vom Kelleraufräumen bei Oma über Verkaufs- und Lagertätigkeiten in den

verschiedensten Geschäften bis zu Arbeitseinsätzen in Büros und sozialen Einrichtungen) kamen bis zum Jahresende 2007 wieder mehr als 4000 Euro für unser Förderprojekt *Leka Gape* in Lulekani/Südafrika zusammen“ (Newsletter der Schule, 1/2008, Archiv, Homepage der Schule, 02.März 2008). Aufgrund des großen Erfolgs hat die Schulkonferenz beschlossen, 'Work for Peace' zu einem festen Bestandteil der Schuljahresplanung zu machen. Fast alle befragten Lehrkräfte äußern sich zu diesem Vorhaben. „'Work for Peace', that's a very big thing. Now it's part of the school program“ (Englischlehrerin D, 101f.). Aus diesem Engagement entstand eine von der UNESCO-AG initiierte gleichberechtigte Projektpartnerschaft.

„'Work for Peace' läuft eher nebenher, weil das alle machen. Wir haben ja dieses große Projekt: dieser Besuch in Südafrika. Wir unterstützen ein Waisenheim und das ist so eine Dorfgemeinschaft, wie ein UNESCO-Dorf fast, aber es ist ein anderes Projekt, ein kleineres. Die haben dort eine Schule, Wohnmöglichkeiten für die Waisen. Unser Geld fließt jedes Jahr dahin. Wir erarbeiten da viel, am 'Work for Peace'-Day, weil alle Schüler es machen müssen. Da ist das Ziel, dass wir nächstes Jahr da hinfahren für drei Wochen, mit den Schülern und halt was aufbauen [...] mit professioneller Anleitung“ (Mitglied der UNESCO-Gruppe A, 205-210).

6.5.5 Die Mitarbeit im Netzwerk der UNESCO-Projektschulen

Die Schule ist seit November 2005 als mitarbeitende UNESCO-Projektschule anerkannt, wobei sie schon seit August 2003 im Netzwerk aktiv ist. Das Engagement hierzu ging von einer Lehrkraft aus, die schon im Bewerbungsgespräch darauf verwies und die noch immer die Arbeit als UNESCO-Projektschule im Wesentlichen prägt und koordiniert. Alle drei Wochen trifft sich die engagierte UNESCO-AG, zu der drei Lehrer, dreißig Schüler, drei Eltern und ein Sozialpädagoge gehören. Thematisch arbeiten sie häufig an Veranstaltungen des Schullebens, wie dem Sommerfest, an dem Spendengelder gesammelt werden. Im Jahresbericht 2006/2007 heißt es: „Die im Berichtsjahr erfreulich stark gewachsene aus Schülern, Lehrern und Eltern bestehende UNESCO-AG koordiniert die weitere Etablierung der zentralen Anliegen der UNESCO im Schulleben; nicht nur anlässlich des alle zwei Jahre statt findenden Projekttag der deutschen UNESCO-Projektschulen, sondern auch durch vielerlei Einzelaktionen“ (anonymisierte Literatur V/4, 2007, 6).

Die Schule lebt in dem Bewusstsein, konzeptionell und philosophisch der Stereotyp

einer UNESCO-Projektschule zu sein. Für dieses Ideal habe sie auch schon vor der Zusammenarbeit mit der UNESCO gestanden. „Wer, wenn nicht wir?“ ist die häufige Antwort auf die Frage, warum die Schule eine UNESCO-Projektschule sei. „The reason we became UPS was: we fulfilled all their criteria anyway. We didn't want to become a UPS, we were. We didn't know but we were“ (Englischlehrerin D, 120f.).

„In der Grundschule ist [(..) der UNESCO-Gedanke] schon sehr stark verankert. Die haben mit dem einen Musiklehrer [(..) einen Schul-] Song gemacht. Es geht immer schon um den Gedanken. Es ist so, im Gegensatz zu vielen Schulen, die auch UNESCO-Schulen sind, oder auch bilinguale Zweige haben, haben wir als Internationale Schule ein internationales Kollegium. Die bringen alle was mit, ob die aus Indien, Jamaika, Australien kommen, das ist so, jeder hat halt seine eigene Originalität und Mentalität, das ist so ein melting pot, und ich lern' jeden Tag was dazu. Das ist eine echte Bereicherung. Deswegen ist es für uns selbstverständlich, irgendwie wie ein Mikrokosmos“ (Mitglied des UNESCO-Teams A, 432-438).

Einige Lehrkräfte verbanden allerdings gar nichts mit dem Titel UNESCO-Projektschule. Ob das mit dem Comenius-Projekt zusammenhänge, war nur eine Gegenfrage, die aufzeigt, dass keine inhaltliche Klarheit über die Vorhaben und Ziele der UNESCO-Projektschulen herrscht. Trotzdem wurde deutlich, dass die Arbeit an dieser Schule im Sinne der UNESCO-Prinzipien stattfindet und auch die Personen, die keine direkten Assoziationen zur UNESCO haben, durchaus wichtige Stützen des Konzepts darstellten.

UNESCO-Projektschule zu sein, unterstütze die Erweiterung des Curriculums und des Selbstverständnisses zu begründen. „The curriculum gets wider. The curriculum is good for them [the students]. They learn to take initiative. There are more activities in school. They also get certificates. With that they can get wonderful places at university. Of course also the senate gives credit to the UNESCO. They give us two hours free. That's also good. The work has a certain value for them“ (Comenius- und IB-Beauftragte B, 332-335).

Die Schulleitung schätzt grundsätzlich die Arbeit im Netzwerk (Schulleitung G, 273) und sieht das ASP-net als Bereicherung, um „Schule [...] im Gemeinwesen“ einzubinden (Schulleitung G, 214.). Der Netzwerkgedanke, die Möglichkeit über den Teller-

rand hinweg zu sehen und der Solidaritätsgedanke werden immer wieder mit der Arbeit als UNESCO-Projektschule in Verbindung gebracht.

„Ich finde es einfach unglaublich wichtig, gemeinsam mit anderen Schulen was zu erarbeiten. Es gibt halt schon die Möglichkeit, das UNESCO-Netz. Das Interessante ist tatsächlich [führt den Satz nicht zu Ende] klar, kriegt man Projekte angeboten, aber das ist gar nicht so das Ding. Bei uns ist sowieso schon ganz viel da. Es ist eher so, dass man auch gezwungen wird, nicht immer nur in eine Richtung zu arbeiten. Auch zu sagen, z.B. hier die Projektschulen in [XY (..)], das sind gar nicht die Schulen mit denen wir sonst zusammenarbeiten würden. Das sind ganz normale Schulen, die ein ganz anderes Profil haben. Es ist ziemlich interessant, die Kollegen kennen zu lernen und mit den Schülern zu arbeiten. Es ist auch für unsere Schüler toll, andere Schüler motivieren zu können, das machen die sehr gut und sehr gerne, weil die schon einen ganz anderen Ansatz haben. Anders als an [einer anderen UNESCO-Projektschule in dieser Stadt (..)], wo die sich außerhalb der Schule nicht wahnsinnig viel mit der Schule befassen. Ich denke, das ist wichtig. Natürlich auch einfach sich der Sache zur Verfügung zu stellen, der UNESCO. Das ist für jeden sehr wichtig, da dazu zu gehören. Für uns ist das Allerwichtigste, wir können mit unseren Möglichkeiten anderen Kindern und Jugendlichen auf der Welt helfen. Das machen wir mit den Projekten und das finden wir wichtig“ (Mitglied des UNESCO-Teams A, 412-424).

Die Mitarbeit im ASP-net bringt für einige Lehrkräfte keine Veränderung.

„Ich muss sagen, für mich besonders, hat es nichts geändert. Because I don't have the contact. I mean I have the contact to Mr Köhler [Bundeskoordinator der ups zum Zeitpunkt der Untersuchung] but I, - and I was privileged enough to do certain things - but I didn't see that my kids are benefiting from that. There I would like some more. A website or something, where we can find partners, look for papers, start to look, have people who say: 'Listen, we have people, we work on this or that. We need somebody...' Some kind of platform where you know you can find out what is going on and how things worked out. Evaluating projects. Do they help kids or are they a waste of time.“ (Englischlehrerin D, 125-131).

Den UNESCO-Gedanken im Unterricht zu integrieren, bedeutet,

„man guckt über den normalen Tellerrand auch mal hinaus. [...] Wir schauen uns nicht nur die europäische Kunstgeschichte an, sondern eben auch ein bisschen globaler. Wie ist es auf den anderen Kontinenten. Was gibt es da, wie wird der Kunstbegriff anders verstanden. [Außerdem gehöre der fächerübergreifende

Aspekt dazu.] Häufig sind das Projekte, die wir erarbeiten. Wir haben auch so Projektwochen und Projekttage, wo das dann so Thema ist. [...] Eigentlich ist der 'Work for Peace' auch ein Projekttag“ (Mitglied des UNESCO-Teams A, 464-475).

Um die UNESCO-Themen stärker im Unterricht zu installieren und curricular zu verankern, wird versucht, Themenfelder im Lehrplan zu finden, die sich mit diesen überschneiden. Der Koordinator der UNESCO-Angelegenheiten bezeichnet diesen Vorgang als „UNESCO-fizieren“ (UNESCO-Koordinator H, 484). Beim Aufweisen von Parallelen sei es wichtig, „dass die Kollegen merken, das ist keine unerträgliche Zusatzbelastung, sondern etwas, was hilft“ (UNESCO-Koordinator H, 489f.). Im außer-curricularen Angebot und im Wahlpflichtbereich werden viele Möglichkeiten gesehen, 'UNESCO' an der Schule stärker auszubauen: „Die Einrichtung eines Wahlpflichtangebotes International Relations für die Jahrgangsstufen 9/10 ist gleichfalls nach wie vor in Planung. In dessen Rahmen würden die VN [die Vereinten Nationen] eine herausgehobene Stellung einnehmen“ (Schwerpunkte der unesco-projekt-schul-Arbeit: UN-System/UNESCO. Jahresbericht der Schule 2006/2007). Schon jetzt finden regelmäßig UN-Simulationen statt: „A fortnight ago dozens of our secondary students hosted [...] the first ever Model United Nations simulation at our school that also included representatives from other schools“ (Newsletter der Schule 1/2008, Archiv, Homepage der Schule, 02. März 2008).

Das Engagement der Schüler an extracurricularen Projekten teilzunehmen, wird als sehr hoch eingeschätzt. Die Internationalität der Schüler wird dabei als ein Grund für die hohe Bereitschaft genannt, die zusätzliche Arbeit und den extremen Zeitaufwand am Nachmittag nach der Schule auf sich zu nehmen: „Viele haben schon woanders gelebt von den Kindern. Ein Südafrikaner ist dabei [beim Mondialogo-Wettbewerb]. Für den ist das wichtig, an solchen Projekte mitzumachen“ (Mitglied des UNESCO-Teams A, 181 f.).

Im Rahmen des ASP-nets werden folgende Projekte und Wettbewerbe realisiert:

I. Mondialogo

Der Mondialogo-Wettbewerb, bei dem jeweils zwei Schulen aus unterschiedlichen Ländern gemeinsam ein Projekt entwickeln müssen, wird von der UNESCO und dem transnationalen Unternehmen Daimler AG ausgerichtet. „Die Projekte beschäftigen sich mit den Kulturen der Länder, mit Aids, Ressourcen wie Wasser oder der idealen

Stadt. Es geht um interkulturellen Dialog, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Kulturen und darum, voneinander zu lernen“ (anonymisierte Literatur VI/4, 2006, 18). „The idea behind the project was that you need to show your partner what is so terribly special about your country, introduce your country and at the same time to do a project together“ (Englischlehrerin D, 56f.). Der Austausch ist sehr intensiv. „Wir haben uns in Rom getroffen, aber wir hatten das Gefühl, dass wir uns schon seit Jahren kennen“, erzählt [XY (...)²³⁰] und umarmt ihre mexikanische Kollegin, die Englisch-Lehrerin [...] aus der Küstenstadt Tepic“ (anonymisierte Literatur VI/4, 2006, 18).

Die Gesamtschule hat bisher drei Mal erfolgreich an diesem Wettbewerb mit hoher Außenwirkung teilgenommen:

„I didn't know as a teacher at an International school that [...] teachers have such a bad reputation. If you look in this school, teachers work very very hard. [...] This is a comprehension school which won the 2nd price worldwide. That seemed to be a very big issue [...]. For me it was part of my day. It was nice. A lot of fun. And if you can do something and have fun as a teacher that is all you need. I think this is also the format. I mean I would not always have projects. But I want to have at least one or two each year. And in our school we do a lot of projects“ (Englischlehrerin D, 76-81).

Die bisherigen Projekte wurden mit dem Iran und Mexiko realisiert. Dabei wurde ein umgeschriebenes Theaterstück aufgeführt, ein Kunstprojekt zum Thema Immigration in der Schule installiert und fand eine Modenschau zum Thema Unterwasserwelt sowie dem rücksichtsvollen Umgang mit Trinkwasser statt. Die erste Teilnahme am Wettbewerb wurde mit dem zweiten Platz prämiert. Hierfür hatten die Schüler ein Stück Shakespeares, 'The Tempest', umgeschrieben. „They wrote the script themselves. Well, we did it actually together and then we played it, and it was quite successful.“ „So basically the statement of the play was: We think that if Shakespeare had lived today he would have said 'No' to racism. And at that time there were also talk about going into Iraq in school and 'No' to war“ (Englischlehrerin D, 40f. und 34-36). Durch den Erfolg beim Mondialogo-Wettbewerb erlangte die Schule eine hohe Öffentlichkeitswirkung und agierte als Multiplikatoren für die UNESCO. „They invited us a second time so I could go to Fez, to the Festival of music in Fez. That was wonderful. You know we acted as ambassadors for this project. We had to explain to oth-

²³⁰ Name der Kunstlehrerin und Mitglied des UNESCO-Teams.

ers what this project was about and to see if others would like to participate.” (Englischlehrerin D, 91-97). Beim Mondialogo-Wettbewerb 2007 realisierte die Schule ein Kunstprojekt zum Thema Emigration - Immigration: „Also die Schüler haben einmal das installiert, indem sie 225 Karten beschriftet haben [...] und eine Frage beantwortet haben. Es gibt ja verschiedene Fragen. Alle zwei Wochen war eine neue Frage. Die erste war: 'What does 'home' mean to you?'. Zweite ist 'Have you ever felt like a stranger?' [...] und die dritte ist, 'Which country would you emigrate to and why?'" (Mitglied des UNESCO-Teams A, 106-109).

„Es ist eigentlich so gedacht, dass die Leute sich eben ein Kärtchen aussuchen, was ihnen gefällt, und stattdessen ihr eigenes hinkleben. Das Lustige ist ja, dass die im ganzen Gebäude so verteilt sind, eben auch außerhalb des Schulgebäudes eben, haben die welche mit nach Hause genommen oder in der U-Bahn [...]. Es ist halt schon ganz schön, der Ansatz. Bei den Mexikanern ist es eben auch so gelaufen. Allerdings haben die ein viel kleineres Kärtchen gehabt, weil die haben nur achtzig Schüler in der Schule. [...] Die haben ja ein anderes Schulsystem da. Die haben nur zwei Jahrgangsstufen zusammengefasst, so eine Mittelstufe und bei uns sind das schon ein paar mehr. Das hat ganz gut geklappt. Wir hatten ein ziemliches Problem, als wir den Project-Report geschrieben haben. Ich hab mich zur Verfügung gestellt, dass ich den zusammenschreibe, weil ich hab das letztes Mal auch gemacht. Da hat man ein bisschen Erfahrung. Einer muss es ja machen. Die haben uns die Antworten rüber geschrieben und so und dann habe ich halt und auch die Schüler, haben wir versucht, Kontakt aufzunehmen. Haben gesagt, wir brauchen noch Fotos und Material und so. Dann hatte ich überhaupt keine Kontaktmöglichkeiten gehabt. Ich hab' kein Fax gehabt, ich hab' nicht e-mailen können, da ging gar nichts. Ich konnte keinen Kontakt zu denen aufnehmen. Ich weiß nicht, was da los war. Und andersrum war es genauso. Jetzt ist es wohl so, ich hab natürlich alles weggeschickt, war alles picobello und so. Die Schüler haben das ganz toll gemacht, gelayoutet und alles. Die haben viel mehr gemacht. Letztes Jahr habe ich viel gemacht, vor zwei Jahren. Diesmal echt super, hab einmal rübergeschaut und hab das Ding dann gebunden und fertig. Jetzt haben die Mexikaner aber selber auch was geschickt. Das fand ich nicht so gut“ (Mitglied des UNESCO-Teams A, 112-131).

II. Schulpartnerschaften

Die Schule pflegt Kontakte zu Schulen in zehn verschiedenen Ländern, wobei keine

der Schulen eine UNESCO-Projektschule ist. Bis auf zwei Schulen, bei denen die Klassenstufen 1 bis 12 bzw. nur die sechsten Klassen involviert sind, sind die Klassenstufen 7 bis 12 betroffen. Sowohl im Rahmen des Comenius-Projektes als auch des Mondialogo-Wettbewerbs fand im letzten Jahr ein Austausch statt. Grundsätzlich herrscht in der Schule die Überzeugung, dass die Arbeit als Comenius-Schule und als UNESCO-Projektschule ziemlich ähnlich sei und sich gegenseitig befördern würde, da man dieselben Ziele verfolgen: „It is similar, [they have] similar goals. But maybe the way they function is different. Comenius is very focussed, in limited time, very focussed on a theme. But UNESCO is a very broad, broad umbrella” (Comenius- und IB-Beauftragte B, 38f.). Im Jahresbericht 2006/2007 heißt es, dass die Aktivitäten im regionalen Netzwerk der UNESCO-Projektschulen schwerpunktmäßig unter der Überschrift 'Menschenrechts- und Friedenserziehung' (z.B. im Zusammenhang mit den internationalen Schülerseminaren) stünden (anonymisierte Literatur V/4, 2007, 5).

Die Schule pflegt einen regen zu den umliegenden UNESCO-Projektschulen. Grundsätzlich wird das Netzwerk eher auf regionaler Ebene genutzt. „Wir haben das noch nicht geschafft, überregional was zu erarbeiten. [...] Die Partnerschulen, die wir haben, haben sich eher so ergeben durch Projekte, über Kontakte. Das ist auch noch nicht so ausgeprägt, dass man sagen kann, da gibt es intensive Austausche. Das sind so einzelne Initiativen“ (Mitglied des UNESCO-Teams A, 444-447).

Die Projekte werden häufig von denselben Lehrkräften realisiert. Es wird versucht, möglichst viele Kollegen zu integrieren.

„But it is very interesting because a lot of people do not know what the projects are about. First of all you have to get people interested in it. Once they know what you can get out of it then they are interested. But in the beginning it was not the case. You have to have somebody who initiates things. In school I feel like, I think my basic function was [führt den Satz nicht zu Ende] – and I like this function, that are things I am really interested in school: initiating things. I don't really need to continue them because I always find somebody who will take over” (Englischlehrerin D, 92-97).

Projekte sind ein wichtiger Bestandteil des pädagogischen Konzepts der Internationalen Schule. „Many students who come to us from local schools come to us because of the different projects we have participated in” (Englischlehrerin D, 21f.).

6.5.6 Schulalltagsprägende Erfahrungen und Probleme – eine Schlussfolgerung

Die 'Staatliche Internationale Gesamtschule' ist als Beispiel einer Erziehung für internationale Verständigung prädestiniert, da es sich hierbei um einen Schulversuch zur bilingualen Bildung handelt, der einen Mittelweg zwischen deutschem und englischem Curriculum beschreitet. Durch die Teilnahme am IPC- und IB-Programm öffnet sie sich darüber hinaus einer transnationalen Dimension und bietet einen weltweit anerkannten Abschluss an. Sie hat ein explizit formuliertes Leitbild, welches von allen Schulangehörigen entwickelt und getragen wird. Die organisatorische Struktur orientiert sich an den hier manifestierten Idealen, die eng mit der Internationalität der Schüler und Lehrkräfte verbunden sind. Deren divergierenden Erfahrungen werden bewusst in den Lern- und Lebensraum Schule integriert und ermöglichen so eine möglichst breite Identifikationsfläche. Aus diesem Bewusstsein der grundsätzlichen Akzeptanz wird das einheitsstiftende Konzept der Schule, welches die Mitarbeit und das Zusammenleben gemäß den Prinzipien des Namensgebers fördert, von einer breiten Masse protegiert. In der Vielfalt eine Einheit zu bilden, ist für die Schule, die sich als Vereinte Nationen im Kleinen versteht, keine kontradiktorische Aufgabe. Die Schule weist ein hohes Maß an Transparenz auf und versucht, unter anderem über Newsletter und öffentliche Sitzungen, einen steten Kommunikationsfluss zu gewährleisten.

Der an die Schule herangetragene Bildungsauftrag wird in dieser Institution ganzheitlich definiert. Die Vorbereitung auf ein Leben in der Weltgesellschaft geht weit über eine fachliche Ausbildung hinaus, so dass u.a. durch das Fach des Sozialen Lernens oder das Kommunikationstraining die Sozial- und Handlungskompetenz gefördert wird. Aus diesem Grund wird in allen Jahrgangsstufen und Fächern der Ansatz der handlungsorientierten Projektarbeit verwirklicht und in seiner fächerübergreifenden und ganzheitlichen Ausrichtung genutzt, um die Entwicklung der Persönlichkeit eines jeden Schülers und dessen individuelle Talente zu unterstützen. Im Schulprogramm manifestiert wird dieser Methodik durch die Schulleitung der nötige Freiraum gewährt. Die Schule orientiert sich an reformpädagogischen Grundsätzen, so werden Pestalozzi, Comenius und Tahore wiederholt als Pädagogen genannt, an denen die Lehrkräfte sich orientieren. Alle befragten Schulangehörigen haben eine breite Auffassung ihres Berufes und verfolgen in ihrer Arbeit ein pädagogisches Ideal: „I had a great vision for this school. I started developing the IB program. Also the Comenius,

and also the science department” (Comenius- und IB-Beauftragte B, 11f.).

An der Schule findet 'Interkulturelles Lernen' ganzheitlich statt. Das Mondialogokunstprojekt behandelt das Thema 'Immigration' affektiv, was angesichts dessen, dass Vorurteile emotional geladen sind, wichtig erscheint. Wiederholt wird deutlich, dass sich die Schulseitigen mit den Herausforderungen der Gesellschaft auseinandersetzen und den Schulalltag darauf ausrichten. Hierzu gehört die Institutionalisierung von Ritualen ebenso wie die Unterstützung der Identitätsbildung. In einer pluralisierten und angesichts von Globalisierungsprozessen immer komplexer werdenden Gesellschaft nehmen Rituale eine gemeinschaftsstiftende und persönlichkeitsstärkende Funktion ein (Baader, 2007, 460).

Um sich nicht von der Umgebung abzugrenzen, bindet die Schule regelmäßig Experten, außerschulische Kooperationspartner und Lernorte ein. Diese Offenheit ist mittlerweile ein Grund für den Zuwachs an Schülern. Von Anfang an unterstützten die Strukturen die Gestaltung der Schule als Lern- und Lebensraum: Das Ganztagskonzept ermöglicht durch die Rhythmisierung die Integration diverser Interessen und die Ausbildung individueller Talente. Durch die Institutionalisierung des Frühstücks und des Mittagstischs sowie des Freizeitbereichs werden den Schülern regelmäßig Möglichkeiten des sozialen Lernens und Erfahrens ebenso wie des entspannten Miteinanders gewährt. Da die Betreuung in der Primarstufe durch einen Erzieher und zwei Lehrkräfte geschieht, haben die Schüler verschiedene Ansprechpartner. Die Person des Erziehers scheint neben den Lehrern, die die Schüler bewerten müssen, einen Ruhepol darzustellen. Aber auch die Lehrer werden insbesondere in der Projektarbeit ganzheitlich von den Schülern wahrgenommen. Gemeinsames Engagement in Projekten und vielfältige Erfahrungen durch die Ausflüge und die Arbeit an außerschulischen Lernorten, wo diverse Handlungsmuster erprobt werden, schaffen eine Basis des Vertrauens. Die offene Unterrichtsarbeit, z.B. mit dem Wochenplan, fördert das Verständnis des Lehrers als Begleiter des Lernprozesses.

Auch an dieser Schule bedeutet eine ganzheitliche Ausrichtung ein hoher Zeitaufwand für die Lehrer. Bezüglich der UNESCO-Arbeit versucht der Koordinator durch ein „UNESCO-fizieren“ der Lehrpläne, seinen Kollegen zu zeigen, dass es sich nicht um zusätzliche Arbeit handelt.

Durch die Internationalität der Schüler und den Freiheiten, die ein Schulversuch mit sich bringt, ist eine direkte Übertragung dieses Schulkonzepts auf andere Schulen nur eingeschränkt möglich. Die Schulleitung berichtet von Schwierigkeiten im Rahmen von bspw. Schulleiterrunden, die Schulstrukturen nach außen zu kommunizieren. Die Entwicklung würde „nicht verstanden, sie ist doch sehr speziell“ (Schulleitung H, 244f.).

6.6 Vergleichende Einblicke in die Einzelfallstudien

Für diesen Teil der Studie wurden vier UNESCO-Projektschulen untersucht. Dabei wurden die philosophischen, organisatorischen und pädagogischen Rahmenbedingungen beleuchtet sowie die gemeinsamen Strukturen und die verbindende Logik des Handelns innerhalb dieser 'Good-Practice'-Beispiele herausgearbeitet.

Für die Auswertung der Einzelfallstudien wurden die Interviews kategorisiert. Folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Ergebnisse.²³¹

Kategorien	Unterkategorie	Anzahl der Nennungen	Interpretation des Ergebnisses
Klassen		43	Klasse 5-11
Schwerpunkte			
	Interkulturelle Bildung	24	1. Austausch 2. Zusammenleben in der Schule 3. Thematische Auseinandersetzung
	Friedens- erziehung	10	Installierte Strukturen, z.B. Klassenrat
	Bildung für Solidarität	9	Spendenaktionen
	Menschen- rechtserziehung	4	Kooperationspartner
	Bildung für nachhaltige Entwicklung	3	Auf naturwissenschaftlicher Ebene
Verständnis des UNESCO- Gedankens		42	Ideeller Überbau / Werte (Menschenrechte) / steht für friedliches interkulturelles Zusammen- leben / Internationalität
	Projekte	64	Überwiegend extracurriculare Projekte
	Thema Inhalte	31	Thematische Integration im Unterricht
	Netzwerk	26	Eher im Bundesland
	Identität	19	Rechtfertigung für Betonung der Persönlich- keitsentfaltung
Prädestinierte Fächer		40	1. Englisch 2. Deutsch 3. Geschichte
Lehrerbild		36	Erziehungsauftrag
Unterstützende Elemente			
	Schulleitung	34	Schulleitung bestimmt die „Philosophie“ der Schule und gewährt nötige Freiheiten
	AG	23	Durch eine UNESCO-AG hat die UNESCO- Arbeit ihren fest installierten Platz
	Strukturen	18	Die Schule nimmt organisatorische und strukturelle Veränderungen vor
	Medien	16	Die Schulen nutzen die Neuen Medien, z.B.

²³¹ Es wurden 827 Absätze aus 35 Interviews 24 Kategorien zugeordnet. Die vollständige Tabelle findet sich im Anhang O. Die komplette Kategorisierung findet sich in Anhang P als Excel-Datei.

			zur Zusammenarbeit mit anderen Schulen und zur Präsentation der eigenen Arbeit und Anliegen
	Ganztags	12	Der zusätzliche Zeitrahmen als Ganztagschule wird positiv bewertet
Umgang mit Vielfalt		34	Schule versteht sich als Gemeinschaft, in der Vielfalt als Wert verstanden wird und es dementsprechend Förderkonzepte und verschiedene Angebote gibt, die Diversität fördern
Methoden		31	Defizitär
Kollegium		30	Offen Bereitschaft zum Engagement
Integration Schulan-gehörige		28	Integration der Erziehungsberechtigten gelingt, da diese sich mit Idealen identifizieren, Integration ist Pluspunkt bei Umsetzung von Projekten, alle Schulen haben Sozialpädagogen
Herausforderung		22	Beliebigkeit
	Lösungsansätze	4	Netzwerk Persönlichkeitsentfaltung
Politik		17	Politische Entscheidungen oder Vorgaben sind teilweise konträr zu den Zielen der Schule
Weltgesellschaft		16	Sowohl gemäß des soziologisch fundierten Verständnisses werden Medien und Sprache genannt als auch im ideellem Sinne, bspw. „Weltgesellschaftsoffenheit“
Identifikation mit „Philosophie“		14	Lehrkräfte finden ihre Ideale im UNESCO-Bildungskonzept wieder
Erfahrungshintergrund der Lehrkraft		8	Internationale Erfahrungen
Anregungen		8	1. Finanzielle Unterstützung 2. Transparenz, Plattform für Projekte
Vorbilder		7	Überwiegend aus der Reformpädagogik
Besonderheit der Schule		5	1. Internationalität der Schüler 2. Ganztagschule
Dauer an Schule		5	Sowohl langjährige als auch neue Lehrkräfte aktiv
Umsetzbarkeit			
	Gesamtsystem	3	Durch installierte Strukturen
	Individuell	7	Es gibt Belastungsgrenzen

Abb. 46: Kategorisierung der Interviews

Im Folgenden werden einige Ergebnisse explizit diskutiert und mit den Zwischenergebnissen aus den vorigen Kapiteln gespiegelt:

Alle Schulen besitzen ein Schulprogramm. Hier werden die philosophischen Grundlagen der pädagogischen Arbeit sowie die strukturellen und didaktischen Ableitungen fixiert. Alle Schulen verbindet ein ganzheitliches Bildungsverständnis, das dem bei

der Gründung des ASP-nets formulierten Anspruch entspricht (UNESCO, 1953, 2). Im pädagogischen Konzept werden emotionale, handlungsorientierte und kognitive Aspekte berücksichtigt. Die offene Schulkultur wird von Regeln getragen; drei der vier Schulen arbeiten Schulverträge aus, die von allen Schulseitigen unterschrieben werden. Auffällig war es, dass in den Interviews sehr klare Wertvorstellungen beschrieben wurden, die sich mit denen der UNESCO decken. Die Klärung des philosophischen Ideals und der pädagogischen Zielsetzung fördert einen Identifikationshintergrund, wodurch die persönliche Zufriedenheit der Lehrkräfte mit der Arbeit positiv beeinflusst wird. Diese Wertebasis wird ebenso wie der Titel 'UNESCO-Projektschule' als moralische Unterstützung gesehen. Die Bedeutung eines Schulprofils bzw. -programms, das weniger als 60% aller UNESCO-Projektschulen entwickeln haben, wird vor diesem Hintergrund deutlich (Kap. 5.3.31).

Zwischenergebnis 27: Den Schulkonzepten liegt ein ganzheitliches Bildungsverständnis zugrunde, das die 'Vier Säulen der Bildung' integriert. Die Schulen haben die Leitlinien des ASP-nets und eine schulinterne Schwerpunktsetzung im Schulprogramm manifestiert. Die Arbeit wird von dieser klar fixierten „Philosophie“ getragen.

Der Delors-Bericht verweist auf die Notwendigkeit, die unterstützenden und beratenden Komponenten der Lehrerrolle zu betonen (UNESCO-Kommission, 1997a, 153). Insgesamt wurde in den Interviews eine hohe Bereitschaft deutlich, die Rolle des Lehrers zu überdenken und sich neu auf den Lehr- und Lernprozess einzulassen. Alle befragten Lehrkräfte definierten ihre Aufgabe nicht nur als Bildungsauftrag, sondern auch als Erziehungsauftrag. Schule wurde als ergänzende Instanz zur Erziehungsarbeit der Erziehungsberechtigten gesehen.

Zwischenergebnis 28: Die Lehrkräfte konzeptionalisieren ein positives Bildungsverständnis und betonen die Ebene der Persönlichkeitsbildung.

Das Schulleben wird von einer Kultur der Offenheit getragen, die positive Auswirkungen auf das friedliche Zusammenleben hat. Die Leitlinien des ASP-nets werden nicht nur thematisiert, sondern sozioemotional erlebbar gemacht. Dem friedlichen Miteinander an den Schulen wird z.B. durch einen gemeinsamen Mittagstisch viel Wert beigemessen. Die Schulen haben Konzepte im Sinne der Friedenserziehung umgesetzt, die den Schülern die Möglichkeit bieten, ihre Gefühle mitzuteilen, Probleme im Ge-

spräch zu klären und zu reflektieren, z.B. durch den Klassenrat. Es wurde eine lernfördernde Umgebung festgestellt, in der Angebote geschaffen wurden, die die Ausbildung unterschiedlicher Talente fördert, z.B. durch Arbeitsgemeinschaften und das Unterrichtsfach 'Offenes Lernen'. Der im ersten Teil der empirischen Untersuchung kritisierte kognitive Ansatz des ASP-nets wird an diesen Modellschulen durch Handlungsorientierung sowie der Betonung des zwischenmenschlichen und emotionalen Aspekts erweitert. Die Schulen zeigen somit Möglichkeiten auf, die Prinzipien der UNESCO über die Thematisierung hinaus zu berücksichtigen (vgl. Kap. 5.3.3.4).

Zwischenergebnis 29: Die Integration der Leitlinien des ASP-nets im Schulalltag gelingt und geht damit über die Thematisierung von Inhalten heraus.

Die Umsetzung des UNESCO-Bildungskonzepts wird durch organisatorische und strukturelle Bedingungen begünstigt. Festgelegte Zeiten für Projektarbeit und eine in die Stundentafel integrierte Methodenerziehung zeigen die Schwerpunktsetzung an den UNESCO-Projektschulen. Der zusätzliche Zeitrahmen als Ganztagschule stellt einen wichtigen Punkt dar. Er ermöglicht die Rhythmisierung des Schultages, die Einbindung von Sozialpädagogen ebenso wie die flexiblere Gestaltung des Unterrichts und den Besuch von außerschulischen Lernorten. Die im ersten empirischen Teil entwickelte Annahme, dass zusätzliche Zeitreserven die Umsetzung der Leitlinien erleichtern, wird somit weiter fundiert (Kap.5.3.2.4). Auch wenn die UPS-Arbeit nur beschränkt als integrierter Bestandteil des Gesamtcurriculums zu sehen ist, findet eine Umsetzung der Leitlinien im Unterricht, an Projekttagen, durch AGs, Expertenbesuche, Austauschprogramme und Ausstellungen statt.

Insgesamt belegt die Auswertung der Einzelfallstudien die These von Müller, dass nachhaltige Bildung nicht durch einzelne Aktionen realisiert werden kann (vgl. Abb. 47).

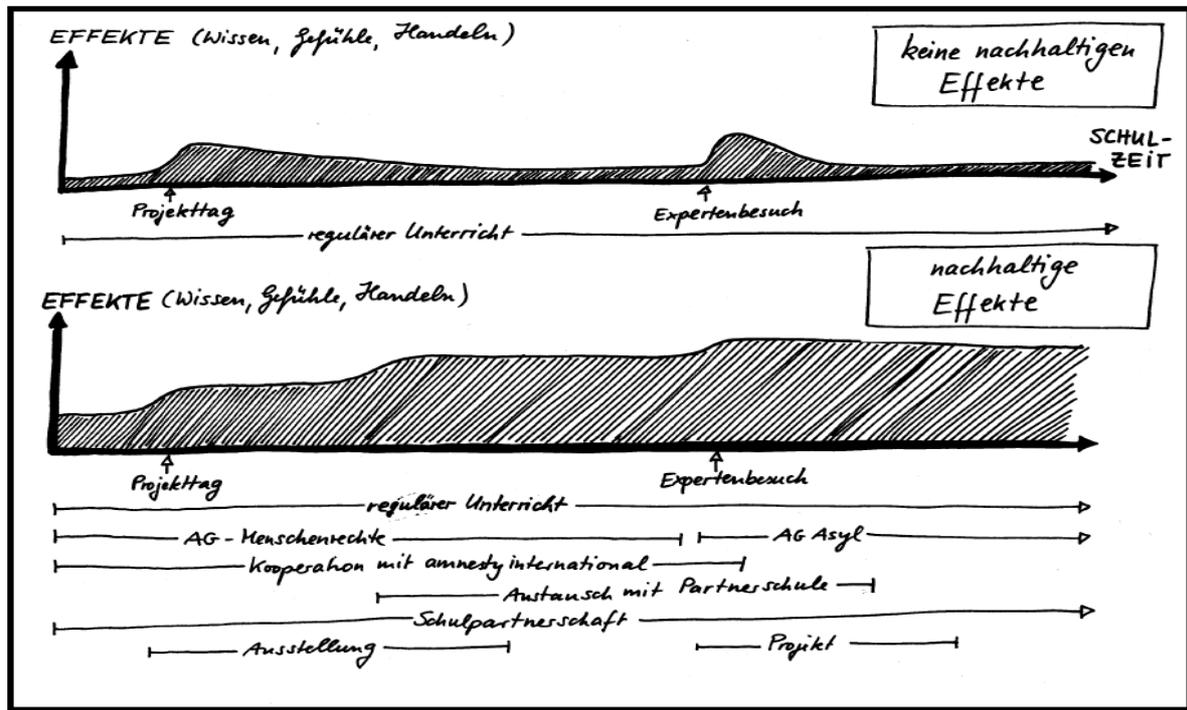


Abb. 47: Nachhaltigkeit durch Vielfalt und Konstanz. Quelle: Müller, 2000, 413

Zwischenergebnis 30: Die Umsetzung des UNESCO-Bildungskonzepts wird organisatorisch abgesichert. Die Rhythmisierung und Neustrukturierung des Schultages wurde durch das Ganztagskonzept erleichtert. Erst durch dieses Gesamtkonzept findet eine nachhaltige 'Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft' statt.

Offener, innovativer Unterricht konnte überwiegend an der Gesamtschule und an den beiden Gymnasien beobachtet werden. Grundsätzlich zeigen alle vorgestellten Schulen eine hohe Bereitschaft, innovative Unterrichtsformen einzuführen und individualisiertes Lernen zu ermöglichen. Die Forderungen des Faure- und des Delors-Berichts werden berücksichtigt (Faure et al., 1973, 181f.; UNESCO-Kommission, 1997a, 126ff.). Die Konzepte der Schulen weisen Möglichkeiten auf, das in der Jahresberichtsauswertung festgestellte Manko zu beheben (Kap. 5.3.3.4).

Zwischenergebnis 31: Es besteht eine hohe Bereitschaft, innovative Unterrichtsformen zu nutzen.

Trotzdem nehmen alle Schulen ein Defizit in ihrem Methodenrepertoire wahr, welches sie allerdings durch Fortbildungen beheben bzw. beheben wollen. Unterrichtsentwicklung wird als Kern der Schulentwicklung beschrieben. Die Aussagen der Ver-

antwortlichen bestätigen die Annahme, dass die Lehrkräfte nicht in der Art ausgebildet wurden, wie es die Umsetzung des UNESCO-Konzepts erfordert. Durch die höhere Bereitschaft, sich fortzubilden, zeichnen sich die Schulen gegenüber der Mehrheit der UNESCO-Projektschulen aus (5.3.3.4)

Zwischenergebnis 32: Es wird ein Defizit bezüglich innovativer Unterrichtsmethoden wahrgenommen. Allerdings ist die Bereitschaft zur Fortbildung in diesem Bereich hoch.

Insgesamt funktioniert die Zusammenarbeit des Kollegiums bei allen Schulen durch die Institutionalisierung von Klassenteams oder gemeinsamer Klausurtagungen, auf denen die Schwerpunktsetzung der einzelnen Projekte geklärt wird. Die Aufgabenteilung wird auf der schuleigenen Homepage, die alle Schulen haben, transparent gemacht. Die Kommunikation zwischen den Schulseitigen wird durch regelmäßige Treffen gewährleistet. Transparenz ist bei allen Schulen eine Leitkategorie. Die Schulen zeigen eine hohe Offenheit gegenüber wissenschaftlichen Untersuchungen. Der Delors-Bericht, der eine stärkere Dezentralisierung des Schulsystems fordert, weist auf die Notwendigkeit von Evaluation hin, die sowohl Kontroll- als auch Hilfsfunktion hätten (UNESCO-Kommission, 1997a, 154).

Auch im Schulgebäude zeigte sich der Wille, Einblicke zu gewährleisten, so finden sich Fotos aller Schulseitigen und ihre Anwesenheitszeiten im Eingangsbereich von drei Schulen. Die Erziehungsberechtigten werden regelmäßig über Veranstaltungen informiert und in die Planung der pädagogischen Prinzipien eingebunden. Damit erfüllen die Schulen die Handlungsebene des ASP-nets 'Öffnung zur schulübergreifenden Zusammenarbeit' (Kap. 2.2.3). Die Schulen profitieren von der Integration aller Schulseitigen, da die Realisierung des pädagogischen Konzepts von der finanziellen Unterstützung der Eltern abhängig ist.

Zwischenergebnis 33: Die Schulen weisen eine verbindende Identität auf und zeichnen sich durch ihre Transparenz aus. Diese beiden Punkte fördern die Integration aller Schulseitigen.

Die Lehrkräfte betonen die gesellschaftliche Bedeutung von Sprache (vgl. dazu auch Kap. 3.3). Die Schulen bieten bilingualen Unterricht und 'Muttersprachlichen Unterricht' an. Die weltgesellschaftliche Dimension findet darüber hinaus durch die Integra-

tion reformpädagogischer und konstruktivistischer Elemente ihre Berücksichtigung. Die Schulen reagieren mit Beratungsangeboten auf die psychischen Belastungen der Schüler, die bspw. durch den zunehmenden Leistungsdruck oder das Ohnmachtsgefühl angesichts der Entgrenzung und Individualisierung steigen (Kap. 3.3.1).

Zwischenergebnis 34: Die Schulen reagieren auf die gesellschaftlichen Herausforderungen.

Alle Schulen partizipieren an Projekten, die nicht von der UNESCO initiiert wurden. Drei Schulen sind Comeniuschulen und „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“. Auch die quantitative Untersuchung weist die vermehrte Teilnahme anderer Modelle am ASP-net nach (Kap. 5.3.3.3). Die Lehrkräfte nennen folgende Gründe: im Rahmen des Comenius-Projekts arbeiten verschiedene Schulen aus verschiedenen Ländern unter einem bestimmten Thema zusammen. Dieser Auftrag unterstützt die Kommunikation zwischen den Schülern und führt diese zusammen. Gleichzeitig haben die Schulen durch die finanzielle Unterstützung mehr Möglichkeiten, ihre Ideen zu realisieren. Das Comenius-Netzwerk setzt die 'Neuen Medien' gezielt ein. Da der Austausch zwischen den UNESCO-Projektschulen sowohl in den Interviews als auch in der Jahresberichtsanalyse ein Kritikpunkt war, könnte das Comenius-Projekt als Modell genommen werden.

Zwischenergebnis 35: Die Schulen arbeiten mit diversen Kooperationspartnern zusammen. Sie bevorzugen Austauschprogramme, die finanzielle und organisatorische Unterstützung anbieten.

Die Schulleitungen beschreiben ihr Kollegium stets als reformfreudig und offen. Die Lehrkräfte definieren den Bildungsauftrag von Schulen breit und ganzheitlich. Sie sehen es als ihre Aufgabe an, die Schüler dabei zu unterstützen, ihren Platz in der Gesellschaft zu finden. Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung wurden als Bildungsziel genannt. Die Einstellung der Schulleitungen entspricht dem Bildungsverständnis der Lehrer. Alle Schulseitungen betonen, dass ihre Arbeit, wenn man morgen nicht mehr UNESCO-Projektschule sei, genauso aussehen würde. Die Vorgaben und Anregungen der UNESCO werden weniger als Handlungshilfen, sondern als ein philosophischer Überbau interpretiert.

Zwischenergebnis 36: Erfolgreiche Arbeit im ASP-net wird von engagierten Einzelpersonen getragen, die ihre Ideale in denen der UNESCO widergespiegelt sehen. Ihre Arbeit sehen sie aber nur im indirekten Zusammenhang zum ASP-net.

Zwischenergebnis 37: Im Verständnis der Lehrkräfte der UNESCO-Projektschulen steht das ASP-net für bestimmte Werte und ist kein Wegweiser für den alltäglichen Unterricht.

Alle vier Schulen haben eine multikulturelle Schülerschaft, mit der sie die strukturellen Änderungen und die Umsetzung des UNESCO-Konzepts begründen. Die Vielfalt, bei der interreligiöse und interkulturelle Begegnungen zum Alltag gehören, wird als Grund für die Teilnahme am Netzwerk genannt.

Zwischenergebnis 38: Grund für die Teilnahme am ASP-net ist häufig eine multikulturelle Schülerschaft.

Alle Schulen haben Probleme, die zusätzliche Belastung zu kompensieren. Zur Verringerung des Arbeitsvolumens versuchen die Schulen, die UNESCO-Arbeit in den Wahlpflichtbereich „unterzubekommen“, die „Lehrpläne zu unesco-fizieren“ oder die Projektanzahl zu verringern. Schon in der Auswertung der Jahresberichte konnte gezeigt werden, dass eine Festlegung von Fächern, Lernzeiten und Lerninhalten (Kap. 5.4.3.4), wie sie sich im neunzehnten Jahrhundert manifestierte (Kap. 2), die Umsetzung der UNESCO-Leitlinien erschwert. Die Ermüdungserscheinungen im ASP-net sind auch der ehemaligen Bundeskoordinatorin Eva-Maria Hartmann bewusst: „Gerade bei den aktiven UNESCO-Lehrer/innen stößt der Idealismus zunehmend an physische Grenzen“ (Hartmann, 2003a, 4).

Zwischenergebnis 39: Die Arbeit im ASP-net wird als zusätzliche Belastung empfunden. Eine Integration der Leitlinien in das Schulsystem ist schwierig.

7 Resümee: 'Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft' im deutschen Netzwerk der UNESCO-Projektschulen

Die vorliegende Studie widmete sich dem Netzwerk der UNESCO-Projektschulen Deutschlands und ihrem Konzept zur 'Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft'. Um die Realisierungschancen dessen zu überprüfen, wurde der Dreischritt der Konstruktion – Rekonstruktion – Schlussfolgerungen gewählt. Der erste Schritt, in dem die Genese, Verbreitung und Struktur des Forschungsgegenstandes beleuchtet wurde, verdeutlichte, dass sich das Netzwerk der UNESCO-Projektschulen heterogen darstellt und ihr Bildungskonzept aus programmatischen Schriften abgeleitet wird. Mit Rekurs auf den 'world-polity'-Ansatz und die kommunikationstheoretische Systemtheorie wurde der soziologische Hintergrund der 'Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft' untersucht. Dieser Schritt zeigte, dass das Bildungskonzept von einem normativen Ideal ausgeht. Um zu überprüfen, ob und wie es möglich ist, zu einer erziehungsrelevanten Dimension zu gelangen, wurden in den Einzelfallstudien die subjektiven Theorien der Lehrkräfte an UNESCO-Projektschulen herausgearbeitet. Dieses geschah unter der Prämisse, dass deren Konzept handlungsleitend und somit für das gesamte Profil der Schule prägend ist. Gleichzeitig musste davon ausgegangen werden, dass auch strukturelle Faktoren operative Effekte bewirken. Diese wurden durch die Untersuchung der Jahresberichte der UNESCO-Projektschulen Deutschlands und der vier 'Good-Practice'-Beispiele erfasst.

Die Ergebnisse dieser Arbeit werden mit Bezug auf die erkenntnisleitenden Fragen (Kap.1.2) zusammengefasst.

Forschungsfrage 1: Wie wird 'Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft' in den programmatischen Schriften der UNESCO dargestellt?

1. Ergebnis: Die wichtigsten strukturell-organisatorischen und pädagogischen Ableitungen der 'Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft' werden durch folgende Abbildung visualisiert:

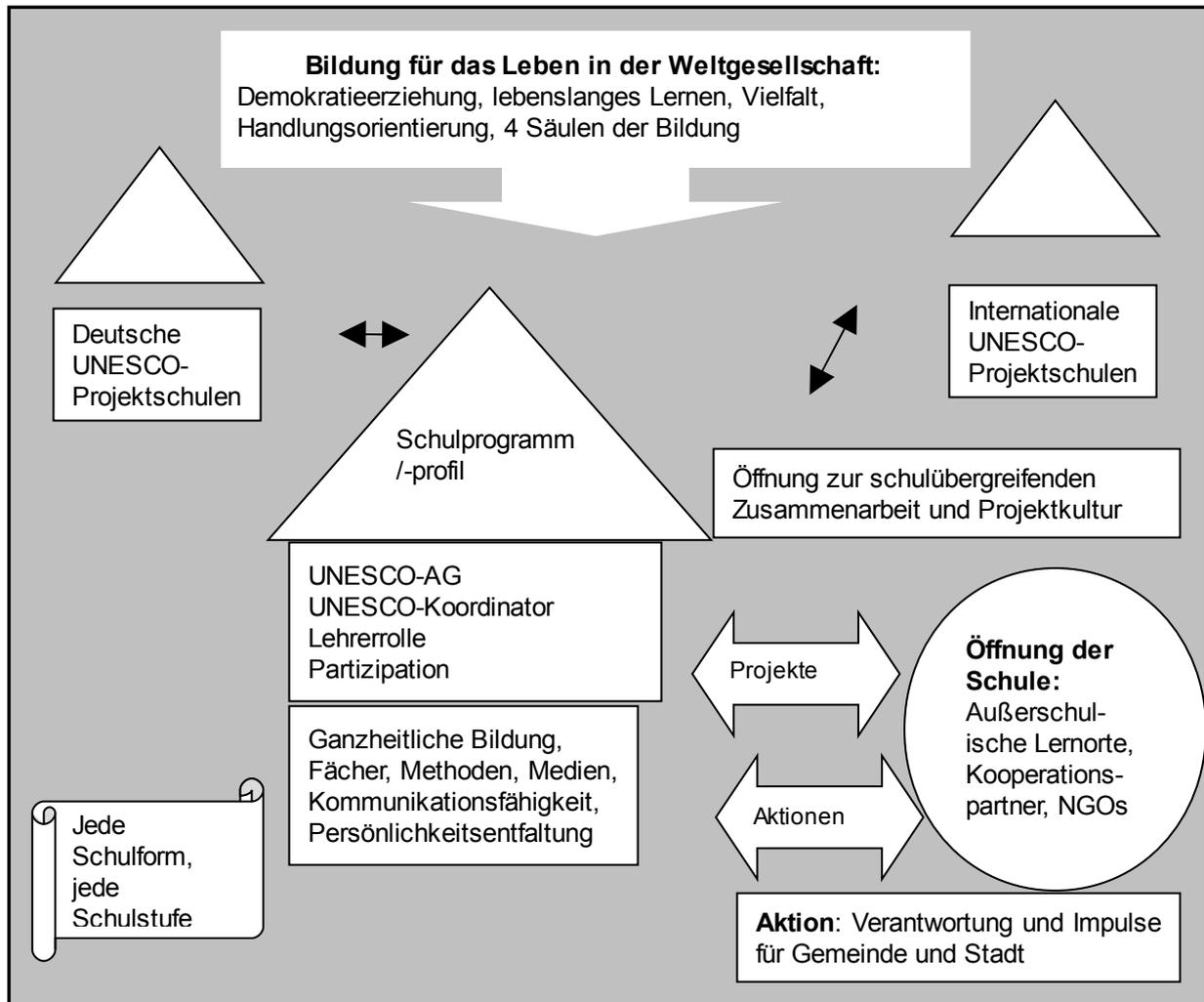


Abb. 48: Eine UNESCO-Projektschule aus programmatischer Sicht

Die Untersuchung der programmatischen Schriften zeigte, dass in diesen abstrakte Ideen und ethische Vorgaben formuliert werden. Eine Übertragung auf die Schulebene findet selten statt. Die Dokumentenanalyse weist somit nach, dass der Anspruch des ASP-nets, die UNESCO-Prinzipien in „praktisch realisierbare und begrenzte Aufgaben“ umzusetzen, nicht gelingt (Lachs, 1975, 7).

2. Ergebnis: Es lässt sich kein einheitliches Bildungskonzept rekonstruieren, an das sich die UNESCO-Projektschulen orientieren.

Die Typologisierung der UNESCO als internationale Organisation zeigt ihre Abhängigkeit von ihren Mitgliedsstaaten. Die Umsetzung ihrer Ideen ist abhängig von der grundsätzlichen Bereitschaft dieser. So erklären sich die allgemeinen Formulierungen der 'Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft', die keinen konkreten Aufforderungscharakter haben.

3. Ergebnis: Das bei der Gründung des Schulnetzes formulierte Ziel, ein Motor der Schulentwicklung zu sein, ist aus dem zentralen Blickfeld geraten.

Forschungsfrage 2: Wie lässt sich das UNESCO-Bildungskonzept soziologisch begründen?

'Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft' bezieht sich auf eine Dimension, die in der Soziologie seit den siebziger Jahren diskutiert wird. Abgrenzend von einer idealistischen Eine-Welt-Ideologie, die den Begriff der Weltgesellschaft schon in den fünfziger Jahren nutzte, verweist er auf die Ausbildung eines emergenten Sozialsystems, das alle relevanten sozialen Strukturen und Prozesse in sich einschließt und sich über alle anderen Systeme ausbreitet. Die Entstehung dieses weltweiten Gesellschaftssystems wird mit dem Prozess der Globalisierung erklärt.

4. Ergebnis: Die Entscheidung, die Dimension 'Weltgesellschaft' im Jahre 1953 im Bildungsziel des ASP-nets zu manifestieren, war problemorientiert und soziologisch fundiert. Allerdings entspricht der Weltgesellschaftsbegriff im Bildungskonzept der UNESCO nicht der deskriptiven Kategorie im Sinne Luhmanns, sondern kann als Eine-Welt-Ideologie verstanden werden. Den gesellschaftlichen Differenzierungsprozessen wird im Jahre 2000 Rechnung getragen, indem das Bildungsziel des ASP-nets geändert wurde: statt der Weltkultur wird die Bedeutung kultureller Vielfalt in einer pluralistischen Welt betont. Der nationale Kulturbegriff wird somit vom individuellen Kulturbegriff abgelöst.

Die soziologisch inspirierte Analyse des UNESCO-Bildungskonzepts kam zu folgenden wissenschaftlichen Ergebnissen:

UNESCO-Bildungskonzept	Soziologischer Hintergrund
ASP-net	Auflösung traditioneller Strukturen
Ganzheitliche Bildung	Fehlende Identifikationsangebote
Lebenslanges Lernen	Funktional differenzierte Gesellschaft
Wertschätzung kultureller Vielfalt	Pluralisierung, individueller Kulturbegriff
Leitlinien der UPS	Pluralisierung der Gesellschaft, Umweltkatastrophen
Projektunterricht	Fehlende Handlungsräume
Kommunikationskompetenz	Medialisierung der Gesellschaft

Abb. 49: Hauptaussagen zum soziologischen Hintergrund des UNESCO-Bildungskonzepts

Die Systemtheorie verweist auf den Zusammenhang zwischen 'Nationalität' und Identität und erklärt die durch die Auflösung traditioneller Strukturen provozierte Orientierungslosigkeit der Gesellschaft. Das ASP-net reagiert auf diese Entwicklung, indem Werteverziehung und Persönlichkeitsentfaltung als elementare Säulen der 'Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft' gewertet werden.

5. Ergebnis: Das Schulmodell integriert wichtige Ansätze, die die gesellschaftlichen Prozesse berücksichtigen.

Forschungsfrage 3: Welche empirisch gestützten Aussagen lassen sich über das deutsche Netzwerk der UNESCO-Projektschulen machen?

Durch die Auswertung der Jahresberichte können folgende empirisch gestützte Aussagen über das deutsche Netzwerk der UNESCO-Projektschulen gemacht werden:

Anzahl der Schulen	177 Schulen
Wachstumsrate	5% pro Jahr
Dauer der Anerkennung	Nach 4 Jahren als mitarbeitende Schule
Orte der Schulen	¾ aller Schulen befinden sich in Ortschaften mit über 20.000 Einwohnern in allen Bundesländern
Anzahl der Schüler	110.000 (1% aller Schüler der BRD)
Angaben zu den Schulformen	Überwiegend Gymnasien
Durchschnittliche Größe der Schulen	721 Schüler, 29 Klassen à 25 Schüler
Schulen mit Schulprogramm	Weniger als 60% der Schulen
Besonderes Unterrichtsangebot	Überwiegend sprachlich
Ganztagsschule	Ca. 30% der Schulen
Umsetzung der Leitlinien	Überwiegend in Klasse 9, v.a. extracurricular
Handlungsebene „Öffnung zur schulübergreifenden Zusammenarbeit und Projektkultur“	Insbesondere im Sinne der Menschenrechts- und Friedenserziehung
Handlungsebene „Öffnung der Schule“	In 30% aller AGs Erziehungsberechtigte. Geringer Anteil an 'sonstigen Personen'
Projektarbeit	Überwiegend außerhalb des Unterrichts, entsprechend der Internationalen Projektstage
Lebenslanges Lernen	Methodentraining wird kaum erwähnt

Abb. 50: Empirisch gestützte Hauptaussagen zum deutschen ASP-net²³²

²³² Es handelt sich hierbei um die Hauptergebnisse der Studie. Die Werte entsprechen den Ergebnissen des Berichtsjahres 2005/2006.

Aus dieser Darstellung ergeben sich folgende Ergebnisse:

6. Ergebnis: Die Umsetzung des UNESCO-Bildungskonzepts findet überwiegend extracurricular und mit älteren Schülern statt.

7. Ergebnis: Die empirische Untersuchung konnte verbindende Elemente herausarbeiten. Mit Rekurs auf den 'world-polity'-Ansatz ist somit anzunehmen, dass sich nationalstaatliche Akteure an den durch das ASP-net proklamierten „Mythen der Modernen“ (Krücken, 2005b, 15) orientieren.

Forschungsfrage 4: Inwiefern werden die Vorgaben der UNESCO im deutschen Netzwerk der UNESCO-Projektschulen umgesetzt?

Die empirische Auswertung der Jahresberichte konnte nachweisen, dass eine Diskrepanz zwischen der Programmatik und der Praxis im Netzwerk der deutschen UNESCO-Projektschulen besteht. Folgende Punkte werden als bedenklich herausgestellt.

8. Ergebnis: Angesichts des Anspruches ein Netzwerk für alle Schulformen und -stufen zu sein, besteht Handlungsbedarf: Gymnasien und Institutionen, die die Sekundarstufe II anbieten, sind überrepräsentiert. Die Empfehlungen sollten stärker auf die Primarstufe ausgerichtet werden, um diesen Anreize zur verstärkten Mitarbeit zu geben.

9. Ergebnis: Die Auseinandersetzung mit den UNESCO-Prinzipien ist überwiegend rational und findet auf inhaltlicher Ebene statt.

10. Ergebnis: Die Modellschulen nutzen nur bedingt innovative Unterrichtsmethoden. Im Verständnis der Lehrkräfte der UNESCO-Projektschulen steht das ASP-net für bestimmte Werte und ist kein Wegweiser für den alltäglichen Unterricht.

11. Ergebnis: Der Aspekt der Öffentlichkeitsarbeit muss stärker in den Fokus gerückt werden. Das 'forum' oder die eigene Homepage als Multiplikationsinstrumente werden nicht genügend genutzt.

12. Ergebnis: Die Schulen pflegen wenige Schulpartnerschaften innerhalb des ASP-nets. Sie bevorzugen Austauschprogramme, die finanzielle Unterstützung anbieten.

Forschungsfrage 5: Welche Rahmenbedingungen unterstützen die Umsetzung des UNESCO-Bildungskonzepts?

Es ließen sich sowohl auf der organisatorischen als auch auf der ideellen und personellen Ebene diverse Parallelen feststellen. Folgende Punkte werden als grundlegend angesehen.

13. Ergebnis: Die Schulen haben eine schulinterne Schwerpunktsetzung und die Leitlinien des ASP-nets im Schulprogramm manifestiert. Die Arbeit an den untersuchten Schulen wurde von einer klar fixierten schuleigenen „Philosophie“ getragen. Diese Wertebasis wurde mit handlungsorientierten und emotionalen Komponenten angereichert und so allen Schulseitigen zugänglich gemacht. Die Gestaltung des Schullebens fand im Sinne der internationalen Verständigung und des 'Interkulturellen Lernens' statt; es wurde ein Schulklima geschaffen, welches eine kooperative Atmosphäre, Strategien für Konfliktlösungen innerhalb der Schule, etc. integriert.

14. Ergebnis: Die Umsetzung des UNESCO-Bildungskonzepts wurde organisatorisch abgesichert, dazu gehörten u.a. festgelegte Zeiten für Projektarbeit und in die Stundentafel integrierte Methodenerziehung. Dieses wurde durch die Rhythmisierung und Neustrukturierung des Schultages (häufig als Ganztagschule) erleichtert.

15. Ergebnis: Um die UNESCO-Arbeit zu institutionalisieren, wurden individuelle Unterrichtsprojekte und eigene Unterrichtsmaterialien entwickelt.

16. Ergebnis: Die selbstständige Arbeit der Schüler wurde gefördert und durch Bibliotheken, Computerräume und Arbeitsplätze ermöglicht.

17. Ergebnis: Die Schule als Institution wies Managementstrukturen auf.

Über diese strukturell-organisatorischen Faktoren hinaus konnten insbesondere durch die Auswertung der Interviews weitere unterstützende Elemente herausgearbeitet werden.

Die Kategorisierung der Interviews ergab folgende Hauptergebnisse:

Kategorien	Anzahl der Nennungen	Interpretation des Ergebnisses
Klassen	43	Klasse 5-11
Verständnis des UNESCO-Gedankens	42	Ideeller Überbau / Werte (Menschenrechte) / steht für friedliches interkulturelles Zusammenleben / Internationalität
Prädestinierte Fächer bzw. Fächer der Interviewten	40	1. Englisch 2. Deutsch 3. Geschichte
Lehrerbild	36	Erziehungsauftrag
Unterstützende Elemente	34	Schulleitung bestimmt die „Philosophie“ der Schule und gewährt nötige Freiheiten
Umgang mit Vielfalt	34	Schule versteht sich als Gemeinschaft, in der Vielfalt als Wert verstanden wird und es dementsprechend Förderkonzepte und verschiedene Angebote gibt, die Diversität fördern
Methoden	31	Wird als Defizit wahrgenommen
Kollegium	30	Offen Bereitschaft zum Engagement
Integration von Schulangehörigen	28	Integration der Erziehungsberechtigten gelingt, da diese sich mit Idealen identifizieren, Integration ist Pluspunkt bei Umsetzung von Projekten, alle Schulen haben Sozialpädagogen
Schwerpunkt	24	Interkulturelle Bildung
Herausforderung	22	Beliebigkeit Lösungsansätze: Netzwerk Persönlichkeitsentfaltung familienergänzend arbeiten
Politik	17	Politische Entscheidungen oder Vorgaben sind teilweise konträr zu den Zielen der Schule
Weltgesellschaft	16	Sowohl gemäß des soziologisch fundierten Verständnisses werden Medien und Sprache genannt als auch im ideellem Sinne, bspw. „Weltgesellschaftsoffenheit“
Identifikation mit „Philosophie“	14	Lehrkräfte finden ihre Ideale im UNESCO-Bildungskonzept
Umsetzbarkeit	10	Durch installierte Strukturen, allerdings gibt es individuelle Belastungsgrenzen
Erfahrungshintergrund der Lehrkraft	8	Internationale Erfahrungen

Abb. 51: Hauptergebnisse der Kategorisierung der Interviews

Folgende verbindende Konzepte der Lehrkräfte werden exemplarisch diskutiert:

18. Ergebnis: In den Einzelfallstudien wurde deutlich, dass die erfolgreiche Arbeit im ASP-net von engagierten Einzelpersonen getragen wird. Sie finden ihre Wertvorstellungen, in denen der UNESCO wieder. Diese Erkenntnis korreliert mit der konstruktivistischen Didaktik, die davon ausgeht, dass gelingende Werteerziehung von der Glaubwürdigkeit der Lehrkraft abhängt (Reich, 2006, 17).

19. Ergebnis: Die Lehrkräfte konzeptionalisieren ein positives Bildungsverständnis, welches sich mit dem des UNESCO-Bildungskonzepts deckt. In Bezug auf ihren Beruf betonen sie nicht nur ihren Lehrauftrag, sondern auch ihren Erziehungsauftrag und verweisen auf die Ebene der Persönlichkeitsbildung. Mit dem ASP-net verbinden sie ein friedliches Zusammenleben. Bei den Ausführungen zu ihrer Arbeit betonen sie indirekt die Bedeutung der 'Vier Säule der Bildung'. Ihr Lernbegriff integriert, 'Lernen, zu handeln', 'Lernen, zusammenzuleben' und 'Lernen für das Leben'. 'Lernen, Wissen zu erwerben' wird kaum erwähnt.

20. Ergebnis: Die befragten Lehrkräfte benannten Kommunikationsfähigkeit als wichtiges Kriterium für die gesellschaftliche Stellung. Sie verweisen damit auf die Schlüsselfunktion von Sprache und Kommunikation, die auch in den soziologischen Analysen zur Weltgesellschaft herausgearbeitet wurde.

21. Ergebnis: In den Interviews wird der biographische Hintergrund der Lehrkräfte deutlich. Sie haben einen eigenen Bezug zur Internationalität. Sie sind häufig Fremdsprachenlehrer, verfügen über Auslandserfahrungen oder haben einen Migrationshintergrund.

Über die Beantwortung der erkenntnisleitenden Fragen hinaus verweist eine zusammenfassende Ergebnissicherung auf die verbindenden Elemente und die Grenzen der vorliegenden Studie:

In der Einleitung wurde der Anspruch formuliert, ein Konzept zu untersuchen, welches zu einer 'Innovation durch Bildung' führen könnte (Gogolin/Tippelt, 2003). Diesem Anspruch wird diese Studie nicht gerecht, da sie keine abschließende Antwort nach einem Konzept zur 'Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft' geben kann.

Die Auswertung der Jahresberichte und die Untersuchung der 'Subjektiven Theorien' lassen vermuten, dass es sich bei den UNESCO-Projektschulen um kein eigenständiges Phänomen mit spezifischer Handlungsstringenz handelt. Die Lehrkräfte beschreiben das ASP-net als ideellen Überbau und als Rechtfertigung ihrer extracurricularen Arbeit, die sie aber nur im indirekten Zusammenhang zur UNESCO sehen.

An den Schulen wurde 'Weltgesellschaft' häufig nicht nur als ideelle 'Zieldimension' verstanden, sondern die Bewältigung dieser gesellschaftlichen Entwicklung in den Mittelpunkt des erziehungswissenschaftlichen Handelns gestellt.

UNESCO-Projektschulen sind somit Schulen, die Projekte realisieren, die sich an den Prinzipien der UNESCO orientieren. Innerhalb des ASP-nets engagieren sich die Schulen im Rahmen der 'Internationalen Projektstage'. Als Multiplikator von Ideen und Informationen wird das Netzwerk nicht gesehen (vgl. auch Ergebnis 3). Der Austausch im ASP-net findet überwiegend auf der regionalen Ebene statt, für den internationalen Austausch arbeiten die Schulen in der Regel mit anderen Kooperationspartnern zusammen.

Alle Teile der Studie weisen darauf hin, dass die Ausrichtung des Bildungssystems auf die weltgesellschaftliche Dimension folgerichtig ist. Das 21. Jahrhundert wird als Jahrhundert der Identität verstanden. Dieser wichtige Perspektivenwechsel wurde innerhalb des ASP-nets vollzogen.

Allerdings wurden die Realisierungschancen des Bildungsanspruchs der UNESCO-Projektschulen in den bisherigen Strukturen als gering bewertet, da

- der Identitätsbegriff aus soziologisch inspirierter Perspektive noch nationalstaatlich geprägt ist
- die UNESCO-Projektschulen überwiegend Schulen in staatlicher Trägerschaft sind
- die UNESCO durch ihre Mitgliedsstaaten von nationalstaatlichen Interessen geprägt wird. Auch die programmatischen Schriften stellen heraus, dass eine „Entscheidung für ein bestimmtes Bildungssystem [...] die Entscheidung für eine bestimmte Gesellschaftsform“ impliziert (UNESCO-Kommission, 1997a, 136). Eine Bereitschaft zur Neuorientierung lässt sich auf nationalstaatlicher Seite nicht erkennen.
- gerade die Annahme, dass das Projekt „trotz starrer Stundenpläne und Lehrpläne“ in den Unterricht integriert werden kann (Lachs, 1975, 7), erschweren eine 'Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft'. Auch die Lehrer berichten von der begrenzten Umsetzbarkeit des Anspruchs inner-

halb der staatlichen Vorgaben. Die Integration eines internationalen Curriculums, wie dem des IB, wurde als Erleichterung einer Arbeit im Sinne der internationalen Verständigung gesehen.

Trotz der Einschränkungen verweist die Darstellung der gesellschaftlichen Entwicklung auf die Parallele zwischen der Entstehung der nationalstaatlichen Idee und der – ideologisch geprägten – Idee der Weltgesellschaft. Auch im 19. Jahrhundert war das Wort „geschichtsmächtig“ (Heuss, 1952) und prägte den Nationalgedanken.

Der Ansatz der UNESCO wird mit dieser Arbeit nicht in Frage gestellt werden. Die Notwendigkeit, Bildung ganzheitlich umzusetzen und das Individuum und seine Entfaltung in den Mittelpunkt zu stellen, wurde durch die soziologische Begründung der 'Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft' deutlich. Die Ausrichtung des Netzwerks ist aus soziologischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive grundsätzlich richtig. Es konnte gezeigt werden, dass eine internationale Organisation prädestiniert ist, eine Antwort auf die Herausforderungen der heutigen Zeit zu geben, da für sie die Semantik des Fremden nicht länger notwendig ist.

8 Ausblick

Das deutsche Netzwerk der UNESCO-Projektschulen wurde mit der vorliegenden Studie das erste Mal in dieser Art wissenschaftlich untersucht. Dieses komplexe Vorhaben weist zwangsläufig 'blinde Flecken' auf. Folgende anschlussfähige Fragen geben einen Ausblick für zukünftige Untersuchungen:

Diese Studie hat Elemente des UNESCO-Bildungskonzepts destilliert, das in Bezug auf das Leben in der Weltgesellschaft konzipiert wurde. Durch die Spiegelung mit anderen bildungstheoretischen Entwürfen wurde deutlich, dass es sich keineswegs um innovative Ansätze handelt. Es bleibt fragwürdig, ob allein die Neuausrichtung alter Konzepte auf eine neue Metaebene als Antwort auf die komplexen Herausforderungen ausreichen. Exemplarisch hierfür ist die Parallele zwischen dem Strukturplan des Deutschen Bildungsrats und dem Faure-Bericht. Schon seit den Siebzigern wird Bildung als Voraussetzung für den Zusammenhalt einer Gesellschaft gesehen und der Aspekt des 'Lebenslangen Lernens' betont. Der Kontrast zwischen der engagierten bildungstheoretischen Diskussion und der Lethargie, die zu der Zeit im ASP-net vorherrschte, sollte näher untersucht werden. Weitere Studien sollten der Frage nachgehen, wie das Scheitern wichtiger Ansätze in Zukunft verhindert werden kann. Dabei sollte auch die Verwurzelung des UNESCO-Bildungskonzepts in der Reformpädagogik thematisiert werden.²³³ Auch hier misslang eine nachhaltige Implementierung im Bildungssystem. Die Neuausrichtung der reformpädagogischen Ansätze durch die Erlebnispädagogik hat im aktuellen Diskurs nicht die notwendige Resonanz gezeigt; statt sie auf der Schulebene zu installieren, wurde sie in den freizeitpädagogischen Bereich verlagert. Das ASP-net ist noch kein Modell, das zur nachhaltigen Integration innovativer Ansätze beiträgt. Folgende Frage muss geklärt werden:

→ **Frage 1: Wie viel Einfluss nehmen aktuelle Bildungsdiskussionen auf das UNESCO-Bildungskonzept und wie können neue Ansätze im ASP-net langfristig installiert werden?**

²³³ Auch die 'Interkulturelle Pädagogik' hat ihre Wurzeln in der Reformpädagogik. Griese weist in einer Analyse der Terminologie nach, dass eine 'Erziehung zur Toleranz' hin zu einer 'Erziehung zu Anerkennung und Respekt' eine Schwerpunktverlagerung in reformpädagogischer Tradition darstellt (Griese, 2005, 17).

Wie in den Einzelfallstudien deutlich wurde, hängt eine erfolgreiche Umsetzung des Bildungskonzepts eng mit den staatlichen Vorgaben zusammen.²³⁴ Die konzeptionelle Kopplung des Nationalstaats mit dem Bildungssystem verweist auf die Notwendigkeit einer tiefen Neuorientierung. Insofern ist das Netzwerk ein Schritt in die richtige Richtung, da es eine fundierte, internationale Wertebasis aufweist, an deren Entwicklung diverse Vertreter beteiligt waren. Die Umsetzung des Konzepts scheitert aber noch aus diversen Gründen (Kap. 7). Die Gretchenfrage des Problemursprungs, 'strukturell oder konzeptionell', lässt sich aufgrund seiner reziproken Natur nicht beantworten. Die soziologischen Erkenntnisse fordern aber auch auf individueller Ebene zu einer Reflexion der eigenen Werte, Sichtweisen, Deutungen und Ideologien auf. Bezogen auf den Forschungsgegenstand bedeutet es, dass Lehrkräfte diesen Schritt gehen müssen, um eine Verständigung über Konstrukte zu erlangen. Aus konstruktivistischer Perspektive müssen sie Kommunikationstalente sein. Gerade diesen Aspekt muss die UNESCO über spezielle Fortbildungen weiter ausbauen. Eine Konzeptualisierung auf Grundlage der Weltgesellschaftstheorie muss erfolgen, wobei allerdings die konstatierte Gegensätzlichkeit von Programmatik und wissenschaftlicher Literatur berücksichtigt werden müsste.

→ **Frage 2: Inwiefern muss die Lehrerbildung verändert werden, um den neuen Voraussetzungen gerecht zu werden? Bildet die Lehrerbildung noch zu stark auf ein nationalstaatlich ausgerichtetes Bildungssystem hin aus?**

Um die Qualität des ASP-nets zu verbessern, müssen regelmäßige Evaluationen durchgeführt werden.²³⁵ Insbesondere die Kontrastierung der Daten dieser Dissertation mit den Aussagen der Bundeskoordination hat gezeigt, dass eine empirische Auswertung der Jahresberichte unbedingt notwendig ist, um valide Aussagen über das ASP-net machen und gegebenenfalls korrigierend intervenieren zu können. Die ermittelten Werte dieser Untersuchung könnten als Richtlinie einer Überprüfung genutzt werden. Die Angaben der Jahresberichte sollten elektronisch erfasst und durch

²³⁴ Anhand der Systemtheorie wurde gezeigt, dass das Erziehungssystem strukturell an andere Systeme gekoppelt ist. „Viele Hindernisse, die die Verwirklichung bestimmter Erziehungsziele erschweren oder unmöglich machen, liegen nicht im System der erzieherischen Mittel, sondern in Störfaktoren außerhalb des Erziehungssystems“ (Brezinka, 1971, 76).

²³⁵ Orientierung könnte das Netzwerk der Club of Rome-Schulen geben, das einen Schulcoach stellt, der in die Schulen kommt. Zudem werden die Schulen regelmäßig fremd evaluiert.

eine statistische Auswertung allen zugänglich gemacht werden. Gerade zur Nutzung von Synergieeffekten müsste eine digitale Plattform geschaffen werden, die einen Erfahrungsaustausch gewährt und auf wichtige Ansprechpartner verweist. Nur so kann das Schulmodell seinem Anspruch, ein Multiplikator zu sein, gerecht werden.

→ **Frage 3: Wie können regelmäßige Evaluationen im Netzwerk der UNESCO-Projektschulen verankert und genutzt werden?**

Die allseits konstatierte Belastung der Schulen muss unbedingt ernst genommen und in einer neuen Studie untersucht werden. Hilfreich könnten auch hier Modellschulen sein, die ein Konzept entwickelt haben, welches die UNESCO-Prinzipien in den Schulalltag integriert.

→ **Frage 4: Wie hoch ist die zusätzliche Belastung an einer UNESCO-Projektschule und wie lässt sich diese kompensieren?**

Die Studie zeigte an diversen Stellen, dass eine Kluft zwischen der Programmatik der UNESCO und der Praxis an den UNESCO-Projektschulen in Deutschland besteht. In den Einzelfallstudien wurde das ASP-net weniger als Impulsgeber, denn als ideeller Überbau verstanden. Die Untersuchung des Netzwerks konnte zwar verbindende Elemente benennen, aber eine eigene Handlungsstringenz, die das ASP-net zu einem eigenständigen Phänomen verbindet, lässt sich allein auf einer philosophischen Basis nicht rekonstruieren. Statt von einem Bildungskonzept, welches allen UNESCO-Projektschulen zugrunde liegt, ist eher von Leitlinien zu sprechen, die als Anregung gesehen werden. Über die Inhalte hinaus muss das ASP-net Werkzeuge geben, die die Vermittlung und Umsetzung der Ideale der UNESCO fördern.

→ **Frage 5: Wie müsste ein tragfähiges Bildungskonzept aussehen, dessen Realisierungschancen im ASP-net höher als bisher sind?**

Gleichzeitig muss aus internationaler Perspektive die Kritik an der Einrichtung globaler Bildungsstandards ernst genommen werden, da in ihnen die Manifestation bestehender Ungleichheiten zu sehen ist. Dass die Informations- und Kommunikationstechnologie Freiheit und Gleichheit bedeuten, hat sich als Mythos entpuppt. Auch

Dewe und Weber verweisen auf die allgemeine Dominanz nationaler Regierungen der nördlichen Hemisphäre (Dewe/Weber, 2007, 21), die die digitale Kluft weiter zementiert (Jaeggi/Peyer, 2003, 5). Es könnte gezeigt werden, dass eben diese Länder die Gründung der UNESCO initiiert haben. Diese Feststellung verschärft den Vorwurf einer wertorientierten Prägung des Bildungskonzepts. Eine weitere Verschärfung dieses Ungleichgewichts findet durch die verpflichtende Einbindung von Informations- und Kommunikationstechnologien in die Bildungsstandards statt. Der 'Report of the Global Review of the UNESCO Associated Schools Project' weist nach, dass fast die Hälfte der untersuchten Schulen keinen Zugang zu Computern und zum Internet haben (Davies et al., 2003a, 3).

→ **Frage 6: Sind international geltende Standards wünschenswert? Wessen Wertvorstellungen werden durch die UNESCO vertreten?**

Die Notwendigkeit das ASP-net wissenschaftlich zu untersuchen, bleibt somit weiter bestehen. Die empirischen Daten der vorliegenden Studie könnten durch folgende Forschungsvorhaben ergänzt werden:

→ **Vorhaben 1:** Im Rahmen einer weiteren Untersuchung muss die Perspektive der Schüler des ASP-nets ergänzt werden.

→ **Vorhaben 2:** Im Rahmen von Einzelfallstudien sollte über das Erstellen von Einzelfallportraits hinaus eine Typisierung der UNESCO-Projektschulen erfolgen (Nentwig-Gesemann, 2007, 277).

Bibliographie²³⁶

- Abs, H. J. und E. Klieme (2005). Standards für schulbezogene Evaluation. Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft. I. Gogolin et al. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften: 45-62.
- Adick, C. (1992a). Die Universalisierung der modernen Schule. Paderborn u.a., Schöningh Verlag.
- . (1992b). Modern Education in 'Non-Western' societies in the light of the world systems approach in comparative education. International Review of Education. 38. Jahrgang, Heft 3: 241-255.
- . (2008). Transnational organisation in education. Rethinking Transnationalism. The Meso-link of organisations. L. Pries. New York, Routledge: 126-154.
- Ahmed, A. und B. Forst (Hrsg.) (2005). After Terror: Promoting Dialogue among Civilizations. Cambridge, Malden, Polity Press.
- Allemann-Ghionda, C. (Hrsg.) (1997). Multikultur und Bildung in Europa = Multiculture et éducation en Europe. Zweite, verbesserte Auflage. Bern u.a., Lang Verlag.
- . (2002). Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich. Zweite, durchgesehene Auflage. Bern u.a., Lang Verlag.
- . (2004a). Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel, Beltz Verlag.
- . (2004b). Interkulturalität und Internationalität im Curriculum - vom theoretischen Postulat zur Institutionalisierung. Einführung in den Thementeil. Zeitschrift für Pädagogik. 50. Jahrgang, Heft 6: 798-802.
- Anderson, B. (1991). Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism. New York, Verso Verlag.
- Annan, K. (2003). Eröffnung der Generaldebatte am 23. September 2003. UN Doc. A/58/PV.7. 58. UN-Generalversammlung. New York, UN-Headquarter.
- . (2005). Dialogue among Civilizations. After Terror: Promoting Dialogue among Civilizations. A. Ahmed und B. Forst. Cambridge, Malden, Polity Press: 94-97.
- Archibugi, D. (1995). From the United Nations to Cosmopolitan Democracy. Cosmopolitan Democracy. An Agenda for a New World Order. D. Archibugi und D. Held. Cambridge, Polity Press: 121-162.
- Archibugi, D. und D. Held (Hrsg.) (1995). Cosmopolitan Democracy. An Agenda for a New World Order. Cambridge, Polity Press.
- Armanet, F. (2008). Le malaise Sarkozy. Le Nouvel Observateur. Paris. http://reverso.nouvelobs.com/url/result.asp?url=http://hebdo.nouvelobs.com/hebdo/parution/p2255/articles/a365176-le_malaise_sarkozy.html&autotranslate=on&template=General&directions=65544, 24. Januar 2008.
- Arnold, R. (1985). Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Aspekte einer Sozialpsychologie der Erwachsenenbildung und einer erwachsenenpädagogischen Handlungstheorie. Bad Heilbrunn/Obb., Verlag Julius Klinkhardt.

²³⁶ **Anmerkung zur Zitierweise:** Sofern nicht anders vermerkt, sind alle Hervorhebungen in den Zitaten so übernommen worden, wie sie in den Originalen zu finden sind. Zitate, die über fünf Zeilen gehen, werden im Text eingerückt.

- Aurin, K. (1972). Schulversuche in Planung und Erprobung. Innovationsstudien zur Schulreform an niedersächsischen Modellschulen und Schulversuchen. Hannover u.a., Hermann Schrödel Verlag.
- Auswärtiges Amt und Deutsche UNESCO-Kommission (2007). The Role of UNESCO. A Contribution to the Debate by Germany / Die Rolle der UNESCO. Ein Diskussionsbeitrag Deutschlands. Berlin, Bonn, Deutsche UNESCO-Kommission.
- Baader, M. S. (2007). Anerkennungssysteme und -rituale in Schule und Gesellschaft. Der Einfluss von peer groups. Die Deutsche Schule. 99. Jahrgang, Heft 4: 460-467.
- Baratta, M. v. und J. U. Clauss (1995). Fischer Almanach der internationalen Organisationen. Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch Verlag.
- Barthes, R. (1967). Die strukturalistische Tätigkeit. Kursbuch 5, Mai 1966. H. M. Enzensberger. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag: 190-196.
- Bastian, J. und H. Gudjons (Hrsg.) (1998a). Das Projektbuch II. Über die Projektwoche hinaus - Projektlernen im Fachunterricht. PB-Bücher. Dritte Auflage. Hamburg, Bergmann+Helbig Verlag.
- . (1998b). Über die Projektwoche hinaus - Projektlernen im Fachunterricht. Das Projektbuch II. Über die Projektwoche hinaus - Projektlernen im Fachunterricht. J. Bastian und H. Gudjons. Dritte Auflage. Hamburg, Bergmann+Helbig Verlag: 9-16.
- . (1998c). Projektlernen: Grundlagen. Das Projektbuch II. Über die Projektwoche hinaus - Projektlernen im Fachunterricht. J. Bastian und H. Gudjons. Dritte Auflage. Hamburg, Bergmann+Helbig Verlag: 17-42.
- Bauer, W. und P. Grollmann (2006). Berufsbildungsforschung zur Professionalisierung von Berufsschullehrern. Handbuch Berufsbildungsforschung. F. Rauner. Zweite, aktualisierte Auflage. Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag: 270-277.
- Beck, U. (1990). Konzept der Risikogesellschaft“. Politisches Handeln in der „Risikogesellschaft“. Augsburg, Landesstelle für Katholische Jugendarbeit Bayern.
- . (1994). Neonationalismus oder das Europa der Individuen. Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. U. Beck und E. Beck-Gernsheim. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag: 466-481.
- . (Hrsg.) (1997a). Kinder der Freiheit. Zweite Auflage. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.
- . (1997b). Was ist Globalisierung?. Irrtümer des Globalismus - Antworten auf Globalisierung. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.
- . (Hrsg.) (1998a). Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.
- . (Hrsg.) (1998b). Politik der Globalisierung. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.
- . (1998c). Rede: Wie wird Demokratie im Zeitalter der Globalisierung möglich?. Paulskirche Frankfurt am Main, 5. Juni 1998. <http://scholar.google.com/scholar?q=author:%22Beck%22+intitle:%22Wie+wird+Demokratie+im+Zeitalter+der+Globalisierung+m%C3%B6glich22+&hl=de&rls=GGLD,GGLD:2007-04,GGLD:de&um=1&oi=scholar>, 09. März 2007.
- . (2000). The cosmopolitan perspective: sociology of the second age of modernity. British Journal of Sociology. 51. Jahrgang, Heft 1: 79-105.
- . (2003a). Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Sonderausgabe. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.

-
- . (2003b). Toward a New Critical Theory with a Cosmopolitan Intent. Constellations. 10. Jahrgang, Heft 4: 453-468.
- . (2007a). Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus - Antworten auf Globalisierung. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.
- . (2007b). Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.
- . (2008). Nation-state politics can only fail the problems of the modern world. A European community based on the principles of cosmopolitan tolerance could form the template for a new global order. The Guardian. Ausgabe vom 15. Januar 2008. <http://www.guardian.co.uk/commentisfree/2008/jan/15/politics.eu>, 16. Januar 2008.
- Beck, U. und E. Beck-Gernsheim (1994a). Individualisierung in modernen Gesellschaften – Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. U. Beck und E. Beck-Gernsheim Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag: 10-39.
- . (Hrsg.) (1994b). Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.
- Beisheim, M. et al. (1999). Im Zeitalter der Globalisierung? Thesen und Daten zur gesellschaftlichen und politischen Denationalisierung. Baden-Baden, Nomos Verlagsgesellschaft.
- Berg, D. (2005). Einführung. Europa bauen, den Wandel gestalten: Was hält Europa zusammen?. Stuttgart, Robert Bosch Stiftung: 7-9.
- Berghaus, M. (2004). Luhmann leicht gemacht. Zweite überarbeitete und ergänzte Auflage. UTB Böhlau Verlag. Köln, Weimar, Wien.
- Bertram, C. (2006). Jagd auf Huntington. Zwei Wissenschaftler widerlegen die These vom „Krieg der Kulturen“. DIE ZEIT. Hamburg. Ausgabe 14 vom 30. März 2006: 64.
- Biermann, K. (2008a). Deutschland hat viel nachzuholen. Ein Interview mit Rita Süßmuth. DIE ZEIT online. Hamburg. Ausgabe vom 06. November 2008. <http://www.zeit.de/online/2008/06/cdu-integration-suessmuth>, 25. November 2008.
- . (2008b). Türkisch-deutsch/deutsch-türkisch. Kanzlerin Merkel und der türkische Ministerpräsident Erdogan diskutieren mit Schülern über Integration. Zwar reden sie gemeinsam, doch leider aneinander vorbei. DIE ZEIT online. Hamburg. Ausgabe vom 08. Februar 2008. <http://www.zeit.de/online/2008/07/erdogan-merkel>, 08. Februar 2008.
- Biermann, K. und P. Sadigh (2008). Gewalt kommt nicht von ungefähr. Wer wird zum Schläger und wer nicht? Acht Antworten zu den Ursachen krimineller Karrieren. DIE ZEIT online. Hamburg. Ausgabe vom 10. Januar 2008. <http://www.zeit.de/online/2008/03/jugendgewalt-ursachen>, 11. Januar 2008.
- Bloech, F. (1998). Ein anschaulicher Bericht über Background, Historie und kühne Zukunftspläne des Projekts sowie ausgewählte Ergebnisse des Projektworkshops dazu. Innovative Ansätze zur Verbesserung der Menschenrechtserziehung in der Schule. - Ein Beitrag zum 50. Jahrestag der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte 1998. Dokumentation des Inhalts und der Ergebnisse des subregionalen UNESCO-Seminars zum Internationalen Tag der Menschenrechte. W. Köhler und B. Weber. Stadtschlaining, Bonn, Europäisches Universitätszentrum, Deutsche UNESCO-Kommission, Österreichische UNESCO-Kommission, Ludwig Boltzmann Institut für Menschenrechte: 90-95.
- Bloech, F. et al. (Hrsg.) (1999). Projekttag Tschernobyl. Internationale Schulkoooperation zu einem Schlüsselproblem. Weinheim, Basel, Beltz Verlag.

- Bohnsack, R. (2005). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft. I. Gogolin et al. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften: 63-81.
- . (2008). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Siebte, durchgesehene und aktualisierte Auflage. Opladen und Farmington Hills, Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., I. Nentwig-Gesemann und A.-M. Nohl (Hrsg.) (2007). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bortz, J. und N. Döring (2002). Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler. Dritte, überarbeitete Auflage. Berlin, Springer Verlag.
- . (2005). Forschungsmethoden und Evaluation für Humanwissenschaftler. Heidelberg.
- Bos, W. und S. Hornberg (2007). Internationalisierung und Globalisierung. Lexikon Pädagogik. H.-E. Tenorth und R. Tippelt. Weinheim, Basel, Beltz Verlag: 362-363.
- Botkin, J. W., M. Elmandjra und M. Malitza (1979). Das menschliche Dilemma: Zukunft und Lernen. Bericht über die achtziger Jahre. Hg. und mit einem Vorwort von Aurelio Peccei. Wien u. a., Verlag Fritz Molden.
- Bourdieu, P. (1979). Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.
- Boyer, M. A. et al. (2007). Experimenting with global governance: understanding the potential for generational change. Globalisation, Societies and Education. 5. Jahrgang, Heft 2: 153-180.
- Brater, M. (1997). Schule und Ausbildung im Zeichen der Individualisierung. Kinder der Freiheit. U. Beck. Zweite Auflage. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag: 149-174.
- Brezinka, W. (1971). Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. Weinheim, Berlin, Basel, Verlag Julius Beltz.
- . (1978). Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik. München, Basel, Ernst Reinhardt Verlag.
- Bronger, D. (2004). Metropolen, Megastädte, Global Cities: Die Metropolisierung der Erde. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Brosius, F. (2006). SPSS 14. Heidelberg, mitp-Verlag.
- . (2007). SPSS für Dummies. Statistische Analyse statt Datenchaos. Weinheim, WILEY-VCH Verlag.
- Brumlik, M. (2006). Jenseits des Eigenen und des Fremden. Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. M. Göhlich, E. Liebau, H.-W. Leonhard und J. Zirfas. Weinheim, München, Juventa Verlag.
- Buckendahl, U. (2003). 40 Jahre – und noch so viel vor!. In: forum der unesco-projekt-schulen. Heft 03-04/2003: UNESCO Associated Schools Project Network. ASPnet 1953–2003: 50-54.
- Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin et al. (2006). BIBB/IAB-Erhebung. [Http://www.bibb.de/de/wlk8456.htm](http://www.bibb.de/de/wlk8456.htm), 18. Februar 2008.

-
- Butterwegge, C. und G. Hentges (Hrsg.) (2006). Zuwanderung im Zeichen der Globalisierung - Migrations-, Integrations- und Minderheitenpolitik. Dritte, aktualisierte Auflage. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Charmaz, K. (2006). Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis. London u.a., Sage Publications.
- Cnn.com (2003). Debating the U.N.'s relevance. [Http://edition.cnn.com/2003/ALLPOLITICS/03/12/cf.opinion.un.relevance/index.html](http://edition.cnn.com/2003/ALLPOLITICS/03/12/cf.opinion.un.relevance/index.html), 14. Januar 2009.
- Coombs, P. H. (1968). The World Educational Crisis. New York u.a., Oxford University Press.
- Dann, H.-D. (1994). Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. K. Reusser und M. Reusser-Weyeneth. Bern u.a., Verlag Hans Huber: 163-182.
- Datta, A. (2005a). Einleitung. Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. A. Datta. Frankfurt am Main, London, IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 3-9.
- . (2005b). Kulturelle Identität in der Migration. Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. A. Datta. Frankfurt am Main, London, IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation: 69-82.
- . (Hrsg.) (2005c). Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt am Main, London, IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Davies, L., C. Harber und M. Schweisfurth (2003a). Report of the GLOBAL REVIEW OF THE UNESCO ASSOCIATED SCHOOLS PROJECT. Birmingham, Centre for International Education and Research, University of Birmingham, UK.
- . (2003b). Instrument 2 des GLOBAL REVIEW OF THE UNESCO ASSOCIATED SCHOOLS PROJECT. Interview Guidelines for UNESCO National Commissions to interview Ministry of Education official(s) in all 171 countries. Birmingham, Centre for International Education and Research, University of Birmingham, UK.
- . (2003c). Instrument 3 des GLOBAL REVIEW OF THE UNESCO ASSOCIATED SCHOOLS PROJECT. Birmingham, Centre for International Education and Research, University of Birmingham, UK.
- . (2003d). Instrument 5 des GLOBAL REVIEW OF THE UNESCO ASSOCIATED SCHOOLS PROJECT. Birmingham, Centre for International Education and Research, University of Birmingham, UK.
- Delbrück, F. (1846). Das Volkslied Was ist des Deutschen Vaterland?. Würdigung desselben von Ferdinand Delbrück. Nebst Zuschrift an E. M. Arndt und Erwiderung von ihm. Bonn, Adolph Marcus.
- Delors, J. (1996). Lernen für morgen. UNESCO-Kurier. 37. Jahrgang, Heft 4: 4f.
- . (1997). Bildung: Eine notwendige Utopie. Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied, Kriffel, Berlin, Deutsche UNESCO-Kommission: 11-28.
- Delors, J. et al. (Hrsg.) (1996). Learning: the treasure within. Report of the World Commission on Education for 21st Century. Paris, UNESCO Paris.
- Demmer-Dieckmann, I. (2005). Wie reformiert sich eine Reformschule?. Eine Studie zur Schulentwicklung an der Laborschule Bielefeld. Bad Heilbrunn/Obb., Verlag Klinkhardt forschung.

- Denzin, N. K. (1970). The research act: a theoretical introduction to sociological methods. Chicago, Aldine.
- Destatis (2007a). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2005 –. Erschienen am 04.05.2007, korrigiert am 28.08.2007. Wiesbaden. [Http://www.ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspah=struktur,vollanzeige.csp&ID=1020313](http://www.ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspah=struktur,vollanzeige.csp&ID=1020313), 08. Juni 2008.
- . (2007b). Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen - Schuljahr 2006/07 Fachserie 11 Reihe 1-2006/07. [Http://www.ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1021182](http://www.ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1021182), 19. März 2008.
- . (2007c). Bildung und Kultur. Private Schulen - Schuljahr 2006/2007 - Fachserie 11 Reihe 1.1. 2006/2007. [Http://www.ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1021406](http://www.ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1021406), 04. Dezember 2008.
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation (2001). Standards für Evaluation. [Http://www.degeval.de/calimero/tools/proxy.php?id=70](http://www.degeval.de/calimero/tools/proxy.php?id=70), 30. November 2007.
- Deutsche MUN e.V. (2008). Deutsche Model-United-Nations-Konferenzen für Schüler. [Http://www.model-un.de/was-ist-mun](http://www.model-un.de/was-ist-mun), 07. Dezember 2008.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, Leske+Budrich Verlag.
- . (2003). PISA 2000 - Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen, Leske+Budrich Verlag.
- Dewe, B. und P. J. Weber (2007). Wissensgesellschaft und Lebenslanges Lernen. Eine Einführung in bildungspolitische Konzeptionen der EU. Bad Heilbrunn/Obb., Verlag Julius Klinkhardt.
- DGVN (Hrsg.) (1999). UNPD = United Nations Development Program: Bericht über die menschliche Entwicklung: Globalisierung mit menschlichem Antlitz. Bonn, Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen e.V.
- Dicke, K. (2000). Theorie der Internationalen Organisationen. Lexikon der Vereinten Nationen. H. Volger. München, Wien, Oldenbourg Verlag: 275-278.
- Die Gruppe von Lissabon (1997). Grenzen des Wettbewerbs. Die Globalisierung der Wirtschaft und die Zukunft der Menschheit. München, Luchterhand Verlag.
- DIE ZEIT online. (2008). Fehlende Integration kommt teuer. ZEIT online. Hamburg. Ausgabe vom 23. Januar 2008. [Http://www.zeit.de/online/2008/04/integration-studie](http://www.zeit.de/online/2008/04/integration-studie), 23. Januar 2008.
- Döbert, H. und C. Ernst (Hrsg.) (2001). Schulen mit besonderem Profil. Basiswissen Pädagogik. Aktuelle Schulkonzepte Band IV. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren.
- dpa (2007). Putin weist USA in die Schranken. [Http://www.ddl-board.com/allgemeine-diskussion/1351-muenchen-putin-weist-usa-die-schranken.html](http://www.ddl-board.com/allgemeine-diskussion/1351-muenchen-putin-weist-usa-die-schranken.html), 10. Februar 2007.
- Dudenredaktion (Hrsg.) (2006). Duden. Die deutsche Rechtschreibung. Duden Band 1. 24., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Auf der Grundlage der neuen amtlichen Rechtschreibregeln. Mannheim u.a., Dudenverlag.
- Dülffer, J. (2000). Völkerbund. Lexikon der Vereinten Nationen. H. Volger. München, Wien, Oldenbourg Verlag: 609-611.
- Ebitsch, S. (2008). Courage auf dem Schulhof. Wie Schulen gegen Rassismus und Diskriminierung kämpfen DIE ZEIT. Hamburg. Ausgabe 03 vom 10. Januar 2008.

-
- Engelhard, K. und K.-H. Otto (Hrsg.) (2005). Globalisierung – eine Herausforderung für Entwicklungspolitik und entwicklungspolitische Bildung. Schriften der Arbeitsstelle Eine-Welt-Initiative. Münster u.a., Waxmann Verlag.
- Faure, E. (1973a). Schreiben an den Generaldirektor der UNESCO, René Maheu. Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. E. Faure et al. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag: 21-24.
- . (1973b). Vorwort. Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. E. Faure et al. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag: 27-48.
- Faure, E. et al. (1973). Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Featherstone, M. (1990a). Global Culture: An introduction. Global Culture: nationalism, globalization and modernity: a theory, culture&society issue. M. Featherstone. London, Newbury Park (CA-USA), New Delhi, SAGE Publications Ltd.: 1-14.
- . (Hrsg.) (1990b). Global Culture: nationalism, globalization and modernity: a theory, culture&society issue. London, Newbury Park (CA-USA), New Delhi, SAGE Publications Ltd.
- Fend, H. (1980). Theorie der Schule. München, Wien, Baltimore, Urban&Schwarzenberg Verlag.
- . (1998). Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim, München, Juventa Verlag.
- . (2006a). Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- . (2006b). Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH.
- Ferdowsi, M. A. (2007a). Islamischer Fundamentalismus - (k)ein Kampf der Kulturen?. Weltprobleme. M. A. Ferdowsi. Sechste Auflage. Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung: 101-116.
- . (Hrsg.) (2007b). Weltprobleme. Sechste Auflage. Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung.
- Ferdowsi, M. A. und P. J. Opitz (Hrsg.) (1987). Macht und Ohnmacht der Vereinten Nationen: zur Rolle der Weltorganisation in Drittwelt-Konflikten. München, Köln, London, Weltforum Verlag.
- Fischer, T. und J. Ziegenspeck (2000). Handbuch Erlebnispädagogik. Von den Ursprüngen bis zur Gegenwart. Bad Heilbrunn/Obb., Verlag Julius Klinkhardt.
- Fitoussi, J.-P. (2007). Une mondialisation d'Etats-nations. Le Monde. Paris. [Http://www.lemonde.fr/web/article/0,1-0@2-823448,36-878925,0.html](http://www.lemonde.fr/web/article/0,1-0@2-823448,36-878925,0.html), 06. März 2007.
- Fitschen, T. (2007). Vereinte Nationen und nichtstaatliche Organisationen. Grundlagen und Strukturen der Vereinten Nationen. H. Volger. München, Wien, Oldenbourg Verlag.
- Flick, U. (1995). Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- . (2004). Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- . (2005). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Dritte Auflage. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag.

-
- . (Hrsg.) (2006). Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzung. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, U., E. v. Kardorff und I. Steinke (Hrsg.) (2000a). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- . (2000b). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. Qualitative Forschung. Ein Handbuch. U. Flick, E. v. Kardorff und I. Steinke. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag: 13-29.
- Frey, K. (1993). Die Projektmethode. Weinheim, Basel, Beltz Verlag.
- Frik, O. (2005). Integration zu welchem Preis?. Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. A. Datta. Frankfurt am Main, London, IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation: 139-152.
- Fritzsche, K.-P. (1998). Der Beitrag der Toleranzerziehung zur Toleranzkultur. Kultur des Friedens. Ein neues UNESCO-Projekt zur Erhaltung des Weltfriedens. Bonn, Deutsche UNESCO-Kommission: 77-85.
- Fuchs, E. (2007). Internationale Organisationen und internationale Kommunikation. Lexikon Pädagogik. H.-E. Tenorth und R. Tippelt. Weinheim, Basel, Beltz Verlag: 352-355.
- Fuchs, H.-W. (2003). Auf dem Weg zu einem Weltcurriculum?. Zeitschrift für Pädagogik. 49. Jahrgang, Heft 2: 161–179.
- Gareis, S. und J. Varwick (2007). Die Vereinten Nationen. Aufgaben, Instrumente und Reformen. Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung.
- Gaschke, S. (2007). Wie wollen wir leben? Unbegrenzt flexibel, ständig verfügbar - das Mantra der Globalisierung hat die Deutschen entnervt. Jetzt brauchen wir endlich Zeit zur Entschleunigung. DIE ZEIT. Hamburg. Ausgabe 43 vom 18. Oktober 2007: 2.
- Generalkonferenz der UNESCO (1974). Empfehlung über Erziehung für internationale Verständigung, Zusammenarbeit und Frieden sowie Erziehung bezüglich der Menschenrechte und Grundfreiheiten. 18. Tagung der Generalkonferenz. Paris, UNESCO-Lehrstuhl „Frieden, Menschenrechte und Demokratie“ an der EPU, Stadtschlaining/Österreich. Übersetzung durch das Sekretariat der Kultusministerkonferenz Deutschlands. [Http://www.unesco.de/456.html?&L=0](http://www.unesco.de/456.html?&L=0), 12. Februar 2008.
- Giesen, B. (1999). Die gesellschaftliche Konstruktion kultureller Vielfalt. Interkulturalität als Paradigma. A. Hahn und N. H. Platz. Trier, Universität Trier: 57-64.
- Glaser, B.G. und A. Strauss (1967). The Discovery of Grounded Theory. Strategies of Qualitative Research. New York, Aldine Verlag.
- Gobina, P. (2004). Networking for intercultural learning. A study of UNESCO ASP-Net. Birmingham, School of Education. University of Birmingham.
- Godard, J.-L. (1969). Vent d'Est. Film. Frankreich-Italien.
- Göhlich, M. et al. (Hrsg.) (2006a). Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung. Weinheim, München, Juventa Verlag.
- . (2006b). Transkulturalität und Pädagogik. Thesen zur Einführung. Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. M. Göhlich et al. Weinheim, München, Juventa Verlag: 7-29.

- Gogolin, I. (2006). Erziehungswissenschaft und Transkulturalität. Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. M. Göhlich et al. Weinheim, München, Juventa Verlag: 31-43.
- Gogolin, I. et al. (Hrsg.) (2005). Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft. Beiheft. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, I. und M. Krüger-Potratz (2006). Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen, Verlag Barbara Budrich.
- Gogolin, I., M. Krüger-Potratz und M.A. Meyer (Hrsg.) (1998). Pluralität und Bildung. Opladen, Leske+Budrich Verlag.
- Gogolin, I. und R. Tippelt (Hrsg.) (2003). Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Schriften der DGfE. Opladen, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, M. (2005). Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz. Münster u.a., Waxmann Verlag.
- Goodrich, L. M., E. Hambro und A.P. Simons (Hrsg.) (1969). Charter of the United Nations. Commentary and Documents. New York, London, Columbia University Press.
- Griese, H. M. (2005). Was kommt nach der Interkulturellen Pädagogik? Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. A. Datta. Frankfurt am Main, London, IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation: 11-28.
- Groebe, N. et al. (1988). Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen, Francke Verlag.
- Grönwoldt, U. (2003). Das Ostseeprojekt im UNESCO-Schulnetz. Jugendliche engagieren sich für nachhaltige Entwicklung. forum der unesco-projekt-schulen. Heft 03-04/2003: UNESCO Associated Schools Project Network. ASPnet 1953–2003: 75-76.
- Gudjons, H. (1994). Was ist Projektunterricht? Das Projektbuch. Theorie - Praxisbeispiele - Erfahrungen. H. Gudjons und J. Bastian. Fünfte Auflage. Hamburg, Bergmann+Helbig Verlag: 14-27.
- . (1995). Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch. Bad Heilbrunn/Obb., Verlag Julius Klinkhardt.
- Gudjons, H. und J. Bastian (Hrsg.) (1994). Das Projektbuch. Theorie - Praxisbeispiele - Erfahrungen. PB-Bücher. Fünfte Auflage. Hamburg, Bergmann+Helbig Verlag.
- Habermas, J. (1997). Jenseits des Nationalstaats? Bemerkungen zu Folgeproblemen der wirtschaftlichen Globalisierung. Politik der Globalisierung. U. Beck. Frankfurt am Main: 67-84.
- Hahn, A. (2005). Führt die Globalisierung zur Tilgung von Differenzen?. Funktionssysteme der Gesellschaft. Beiträge zur Systemtheorie von Niklas Luhmann. G. Runkel und G. Burkart. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften: 311-329.
- Hahn, A. und N. H. Platz (Hrsg.) (1999). Interkulturalität als Paradigma. Trier, Universität Trier.
- Hallak, J. und F. Caillods (Hrsg.) (1995). Educational Planning. The International Dimension. Geneva, UNESCO – International Bureau of Education.
- Hallinan, M. T. (Hrsg.) (2000). Handbook of the Sociology of Education. New York u.a., Kluwer Academic/Plenum Publishers.

- Hallitzky, M. (2005). Mit anderen in Welt leben – Schulpädagogische Fragestellungen zu Möglichkeiten und Wegen globalen Lernens. Globales Lernen. Schulpädagogik für WeltbürgerInnen. M. Hallitzky und T. Mohrs. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren: 69-132.
- Hallitzky, M. und T. Mohrs (Hrsg.) (2005a). Globales Lernen. Schulpädagogik für WeltbürgerInnen. Grundlagen der Schulpädagogik. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren.
- . (2005b). Problemaufriss: Die Tatsachen der Globalisierung als Herausforderung für die Schulpädagogik. Globales Lernen. Schulpädagogik für WeltbürgerInnen. M. Hallitzky und T. Mohrs. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren: IX-XXIV.
- Hamm, B. (2007). Vereinte Nationen und Global Governance. Grundlagen und Strukturen der Vereinten Nationen. H. Volger. München, Wien, R. Oldenbourg Verlag: 293-307.
- Hartmann, E.-M. (2001). UNESCO-Projektschulen, dem globalen Lernen verpflichtet, interkulturell, innovativ. Schulen mit besonderem Profil. Basiswissen Pädagogik. Aktuelle Schulkonzepte Band IV. H. Döbert und C. Ernst. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren: 144-147.
- . (2003a). Editorial. forum der unesco-projekt-schulen. Heft 03-04/2003: UNESCO Associated Schools Project Network. ASPnet 1953–2003: 4.
- . (2003b). UNESCO-Projekt-Schulen im 21. Jahrhundert. Lebendiges Netzwerk und neue Herausforderungen. forum der unesco-projekt-schulen. Heft 03-04/2003: UNESCO Associated Schools Project Network. ASPnet 1953–2003: 79-83.
- Hasse, R. und G. Krücken (2005). Der Stellenwert von Organisationen in Theorien der Weltgesellschaft – Eine kritische Weiterentwicklung systemtheoretischer und neo-institutionalistischer Forschungsperspektiven. Zeitschrift für Soziologie. ZfS-Sonderheft „Weltgesellschaft“. [Http://www.homes.uni-bielefeld.de/kruecken/importe/KrueckenHasse2005.pdf](http://www.homes.uni-bielefeld.de/kruecken/importe/KrueckenHasse2005.pdf), 20. Februar 2007.
- Hasselt, J. v. (2001). Die Mitarbeit der Bundesrepublik Deutschland in der UNESCO. Fünf Jahrzehnte im Überblick. Lernziel Weltoffenheit. Fünfzig Jahre deutsche Mitarbeit in der UNESCO. Bonn, Deutsche UNESCO-Kommission: 153-381.
- Hauenschild, K. und M. Wulfmeyer (2005). Transkulturelle Identitätsbildung - ein Forschungsprojekt. Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. A. Datta. Frankfurt am Main, IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation: 183-201.
- Heitmeyer, W. (2005). Die verstörte Gesellschaft. DIE ZEIT. Hamburg. Ausgabe 51 vom 15. Dezember 2005: 24.
- Helsper, W. und J. Böhme (Hrsg.) (2004). Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hennis, A. (2008). Studie: Hausaufgaben bringen nichts. Focus online. [Http://www.focus.de/schule/lernen/studie_aid_236099.html](http://www.focus.de/schule/lernen/studie_aid_236099.html), 01. Februar 2008.
- Hentig, H. v. (1976). An dem, was wirklich ist, erkennen, was möglich ist. Eine Rede auf Heinrich Roth zu dessen 70. Geburtstag am 1.3.1976. Neue Sammlung. 16. Jahrgang: 195-214.
- . (1999a). Ach, die Werte! Ein öffentliches Bewusstsein von zwiespältigen Aufgaben. Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert. München, Hanser Verlag.
- . (1999b). Bildung. Ein Essay. Weinheim, Basel, Beltz Verlag.
- . (Hrsg.) (2003). Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. Weinheim, Basel, Beltz Verlag.

- Herwig, W. et al. (1972). Integriertes Gesamtschul-Modell in Hildesheim - Planungs- und Realisationsprobleme der 'Robert-Bosch-Gesamtschule' mit dem Schwerpunkt 'Technik - Wirtschaft - Beruf'. Schulversuche in Planung und Erprobung. Innovationsstudien zur Schulreform an niedersächsischen Modellschulen und Schulversuchen. K. Aurin. Hannover u.a., Hermann Schrödel Verlag: 136-189.
- Herz, O., H. Seybold und G. Strobl (Hrsg.) (2001). Bildung für nachhaltige Entwicklung. Globale Perspektiven und neue Kommunikationsmedien. Opladen, Leske+Budrich Verlag.
- Hinzen, H. und J. H. Knoll (2008). CONFINTEA VI: Die UNESCO-Weltkonferenzen zur Erwachsenenbildung. Bildungspolitische Kontexte und Konsequenzen. Bildung und Erziehung. 61. Jahrgang, Heft 2: 125-127.
- Hirche, W. (2003). Vorwort. forum der unesco-projekt-schulen. Heft 03-04/2003: UNESCO Associated Schools Project Network. ASPnet 1953-2003: 5.
- Hornberg, S. (1995). Schule in multikulturellen Ballungszonen - Ansätze interkultureller Erziehung und Bildung in Frankfurt am Main. Entwicklung von Schulkultur: Ansätze und Wege schulischer Erneuerung. H.-G. Holtappels. Neuwied u.a., Luchterhand Verlag: 52-72.
- . (1999). Europäische Gemeinschaft und multikulturelle Gesellschaft: Anspruch und Wirklichkeit europäischer Bildungspolitik und -praxis. Frankfurt am Main, IKO - Verlag für interkulturelle Kommunikation.
- . (2004a). Innovationen durch Globalisierung in der europäischen Schulentwicklung: zum Beispiel die Interkulturelle Pädagogik, Europa- und Internationale Schulen. Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. 10. Jahrgang, Heft 1: 24-35.
- . (2004b). Qualitätssicherung zur Förderung von Migrantinnen und Migranten: Strategien der Förderung im internationalen Vergleich. Förderung von Migrantinnen und Migranten in der Sekundarstufe I. Berlin, Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration.
- . (2010). Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung. Münster u.a., Waxmann Verlag.
- Hornberg, S. und P. J. Weber (2000a). Multikulturalität und Mehrsprachigkeit im 'realen' Europa und im 'virtuellen' Raum. Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. 6. Jahrgang, Heft 1: 26-39.
- . (2000b). Streiflichter zur Veränderung der Bildungslandschaft. Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. 6. Jahrgang, Heft 1: 1-5.
- Horstkemper, M. und K.-J. Tillmann (2004). Schulformvergleiche und Studien zu Einzelschulen. Handbuch der Schulforschung. W. Helsper und J. Böhme. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften: 287-323.
- Huber, S. G. (2000). Stand der internationalen Forschung zur Schulverbesserung. Innovative Schulen. Ein Schulprojekt. A. Scheunpflug. Hamburg, Fachbereich Pädagogik der Universität der Bundeswehr Hamburg: 44-56.
- Huber, W. (1998). Kultur des Friedens. Kultur des Friedens. Ein neues UNESCO-Projekt zur Erhaltung des Weltfriedens. Bonn, Deutsche UNESCO-Kommission: 9-27.
- Hüfner, K. (1984). Internationale Erziehung - eine Aufgabe der UNESCO. 30 Jahre UNESCO-Modellschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Deutsche UNESCO-Kommission, Bonn: 21-31.

-
- . (1991). UNESCO - Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur. Handbuch Vereinte Nationen. R. Wolfrum. München, C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung: 916-924.
- . (1996). Die UNESCO im Überblick. UNESCO-Handbuch. K. Hüfner und W. Reuther. Neuwied, Kriftel, Berlin, Luchterhand Verlag: 11-25.
- . (2005). Arbeitsbereich Bildung. UNESCO – Handbuch. K. Hüfner und W. Reuther. Bonn, UNO-Verlag: 44-69.
- Hüfner, K. und W. Reuther (Hrsg.) (1996a). UNESCO – Handbuch. Neuwied, Kriftel, Berlin, Luchterhand Verlag.
- . (1996b). Zur Reform in der UNESCO. UNESCO – Handbuch. K. Hüfner und W. Reuther. Neuwied, Kriftel, Berlin, Luchterhand Verlag: 126-133.
- . (Hrsg.) (2005). UNESCO – Handbuch. Neuausgabe. Bonn, UNO-Verlag.
- Hufer, K.-P. (2007). Heimat und Nation als Themen politischer Bildung. Praxis Politische Bildung. Materialien - Analysen – Diskussionen, 11, Heft 2: 93-96.
- Hug, T. (Hrsg.) (2001). Einführung in die Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung. Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?. Band 4. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren.
- Huntington, S. P. (1993). The Clash of Civilizations?. Foreign Affairs, 72, Summer 1992, 22-49.
- . (1996). Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert. Amerikanisches Original: The Clash of Civilizations and the Remaking of the World Order. München, Wien, Europa Verlag.
- Hurrelmann, K. et al. (Hrsg.) (2002). Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch Verlag.
- . (2003). WHO-Jugendgesundheitsurvey – Konzept und ausgewählte Ergebnisse für die Bundesrepublik Deutschland. [http://www.hbsc.org/countries/downloads_countries/Germany/ Artikel%20Erziehungswisenscha.pdf](http://www.hbsc.org/countries/downloads_countries/Germany/Artikel%20Erziehungswisenscha.pdf), 14. Januar 2009.
- . (2006a). Exposee. http://www.shell.com/static/de-de/downloads/society_environment/shell_youth_study/2006/youth_study_2006_exposee.pdf, 03. Dezember 2008.
- . (2006b). Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. 15. Shell Jugendstudie. Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch Verlag.
- Hußmann, K. (2005). Internationale Projektstage zur Nachhaltigkeit. Zur Tradition und Organisationsstruktur eines zentralen Elementes der unesco-projekt-schulen. forum der unesco-projekt-schulen. Heft 03-04/2005: Ziel: Zukunftsfähigkeit: 82-86.
- Jaeggi, U. und C. Peyer (2003). Entwicklung braucht Kommunikation. Die Weltkonferenz der UNO zur Informationsgesellschaft. Entwicklungspolitische Impulse. Heft 3, Bern, Brot für alle.
- Jalali, A. (2003). 'Wir sollten auf Bildung bauen'. Ein Interview. UNESCO heute. Zeitschrift der deutschen UNESCO-Kommission. 50. Jahrgang, Heft 1-2: 21. <http://www.unesco-heute.de/1202/interview.htm>, 12. März 2004.
- Joffe, J. (2002). Die blutigen Grenzen des Islams. Im 21. Jahrhundert hat die Ära der muslimischen Kriege begonnen. Samuel Huntington im Gespräch mit der ZEIT. DIE ZEIT. Hamburg. Ausgabe 37: 15.
- John, B. (1998). Berlin - Integrationswerkstatt der Nation. Kultur des Friedens. Ein neues UNESCO-Projekt zur Erhaltung des Weltfriedens. Bonn, Deutsche UNESCO-Kommission: 45-49.

- Jones, P. W. unter Mitarbeit von D. Coleman (2005). The United Nations and Education: Multilateralism, Development and Globalization. London, RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group.
- Junod, S. (1975). Die Assoziierten Schulen in der Schweiz. Die UNESCO Modellschulen. Ihre Ziele und Probleme. UNESCO-Kommissionen der Bundesrepublik Deutschland, der Schweiz und Österreich. Wien, Österreichische UNESCO-Kommission: 67-77.
- Kant, I. (1995) Zum ewigen Frieden. Hg. von O. Höffe. Berlin, Akademischer Verlag.
- . (1784/1949). Idee einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht. Frankfurt, Göttingen, Verlag Öffentliches Leben.
- Kapteyn, P. et al. (Hrsg.) (1982). International Organization and Integration. Annotated Basic Documents and Descriptive Directory of International Organizations and Arrangements. Den Haag, Martinus Nijhoff Publishers.
- Kardorff, E. v. (2000). Qualitative Evaluationsforschung. Qualitative Forschung. Ein Handbuch. U. Flick, E. v. Kardorff und I. Steinke. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag: 238-250.
- Kehrein, A. (2007) Hauptschulen immer weniger gefragt. Stand: 06. März 2007 [Http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/zdw/2007/PD07__010__p002.psmi](http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/zdw/2007/PD07__010__p002.psmi), 16. Februar 2008.
- Khagram, S. und P. Levitt (2008). Constructing transnational studies. Rethinking Transnationalism. The Meso-link of organisations. L. Pries. New York, Routledge: 21-39.
- King, A. D. (Hrsg.) (1991). Culture, Globalization and the World-System. Contemporary conditions for the representation of identity. Houndmills u.a., MacMillian Press Ltd.
- King, K. und L. Buchert (Hrsg.) (1999). Changing international aid to education. Global patterns and national contexts. Education on the move. Paris, UNESCO publishing/Norrag.
- Kinkel, K. (1998). Rede des Bundesaußenministers vor den Vereinten Nationen. 53. Generalversammlung in New York am 22. September. [Http://www2.hu-berlin.de/francopolis/ConsIV98-99/53GV.htm](http://www2.hu-berlin.de/francopolis/ConsIV98-99/53GV.htm), 14. Januar 2009.
- Klafki, W. (1996). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim, Basel, Beltz Verlag.
- . (2007). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Sechste, neu ausgestattete Auflage. Weinheim, Basel, Beltz Verlag.
- Kleinwächter, W. und F. Raaz unter Mitarbeit von H. Jung (Hrsg.) (1984). Die Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur. Die Vereinten Nationen und ihre Spezialorganisationen. Berlin, Staatsverlag der Deutschen Demokratischen Republik.
- Klieme, E. und K. Rakoczy (2003). Unterrichtsqualität aus Schülerperspektive: Kulturspezifische Profile, regionale Unterschiede und Zusammenhänge mit Effekten von Unterricht. PISA 2000 - Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Deutsches PISA-Konsortium. Opladen, Leske+Budrich Verlag: 333-359.
- Knapp, M. (2000). Charta der UN / Ziele und Grundsätze der UN. Lexikon der Vereinten Nationen. H. Volger. München, Wien, Oldenbourg Verlag: 35-40.
- Knoll, J. H. (1996a). Internationale Weiterbildung und Erwachsenenbildung: Konzepte, Institutionen, Methoden. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

-
- . (1996b). Vom *Faure*-Bericht zum Bericht der Internationalen Kommission Bildung für das 21. Jahrhundert. UNESCO-Handbuch. K. Hüfner und W. Reuther. Neuwied, Krieffel, Berlin, Luchterhand Verlag: 26-30.
- . (1998). Friede und Kultur - Ein Diskussionsbeitrag. Kultur des Friedens. Ein neues UNESCO-Projekt zur Erhaltung des Weltfriedens. Bonn, Deutsche UNESCO-Kommission: 59-61.
- Koch, M. (2008). *Verselbständigungsprozesse internationaler Organisationen*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.
- Köhler, K.-H. (2004). Editorial. forum der unesco-projekt-schulen. Heft 03-04/2004: Lernen für das Leben in der Weltgesellschaft: 3.
- . (2007). E-Mail vom 25. Juli 2007 an alle UNESCO-Projektschulen Deutschlands einschließlich aller Regionalkoordinatoren mit dem Betreff „ups Jahresberichte“. Bonn.
- . (2008). Netzwerk der UNESCO-Projektschulen in Deutschland. Jahresbericht 2007. Kulturelle Vielfalt – nachhaltige Entwicklung. Beiträge zur deutschen EU-Ratspräsidentschaft. Deutsche UNESCO-Kommission, Bonn: 32-35.
- Köhler, W. und B. Weber (1998). *Innovative Ansätze zur Verbesserung der Menschenrechtserziehung in der Schule. - Ein Beitrag zum 50. Jahrestag der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte 1998 - Dokumentation des Inhalts und der Ergebnisse des subregionalen UNESCO-Seminars zum Internationalen Tag der Menschenrechte*. UNESCO-Seminars zum Internationalen Tag der Menschenrechte. Stadtschlaining, Bonn, Europäisches Universitätszentrum, Deutsche UNESCO-Kommission, Österreichische UNESCO-Kommission, Ludwig Boltzmann Institut für Menschenrechte.
- König, E. und P. Zedler (2007). *Theorien der Erziehungswissenschaft*. Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen. Dritte Auflage. Weinheim, Basel, Beltz Verlag.
- Krappmann, L. (2000). Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. 9. Auflage, Stuttgart, Klett-Cotta Verlag.
- Kroeber, A. und C. Kluckhohn (1952). Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions. Cambridge Mass.
- Kron, T. (2006). Individualisierung – allgemeine Tendenzen und der deutsche Sonderweg. Soziologische Gegenwartsdiagnosen II. Vergleichende Sekundäranalysen. U. Volkmann und U. Schimank. Unveränderter Nachdruck der ersten Auflage. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, 257-290.
- Krücken, G. (2005a). Der 'world-polity'-Ansatz in der Globalisierungsdiskussion. John W. Meyer: Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. G. Krücken. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag: 300-318.
- . (2005b). Einleitung. John W. Meyer: Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. G. Krücken. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag: 7-16.
- . (Hrsg.) (2005c). John W. Meyer: Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Herausgegeben und eingeleitet von G. Krücken. Edition Zweite Moderne. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.
- . (2006). 'Wissengesellschaft': Wissenschaft, Technik und Bildung. Soziologische Gegenwartsdiagnosen II. Vergleichende Sekundäranalysen. U. Volkmann und U. Schimank. Unveränderter Nachdruck der ersten Auflage. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, 69-86.
- Krüger, H.-H. und C. Grunert (Hrsg.) (2004). Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Krüger, H.-H. und N. Pfaff (2004). Triangulation quantitativer und qualitativer Zugängen in der Schulforschung. Handbuch der Schulforschung. W. Helsper und J. Böhme. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften: 159-182.
- Krüger-Potratz, M. (Hrsg.) (2006a). Das Bildungsprogramm der UNESCO - von der Erziehung zum Pluralismus bis zum Nachhaltigkeitslernen. Vorträge und Kommentare des Round Table der drei deutschsprachigen UNESCO-Kommissionen auf dem Kongress 'Bildung über die Lebenszeit' der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 21. - 23. März 2004 in Zürich. Interkulturelle Studien - Querformat. Münster, Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Arbeitsstelle für Interkulturelle Pädagogik, Lehrereinheit Erziehungswissenschaft, Fachbereich 06.
- Kuckartz, U. (2006). Quick and dirty? - Qualitative Methoden der drittmittelfinanzierten Evaluation in der Umweltforschung. Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzung. U. Flick. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag: 267-283.
- Kultusministerkonferenz (1996). Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25. Oktober 1996. Bonn.
- . (2006). Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland - Diagramm. Bonn.
- . (Hrsg.) (2007a). Dokumentation Nr. 184: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1997 bis 2006. Bonn, Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz.
- . (2007b). Vorgaben für die Klassenbildung. Schuljahr 2007/2008. 23. Juli 2007. Bonn, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- . (2008). Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2002 bis 2006 –. [Http://www.kmk.org/statist/GTS_2006.pdf](http://www.kmk.org/statist/GTS_2006.pdf), 18. August 2008.
- Kultusministerkonferenz und UNESCO-Kommission (2007). Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) vom 15.06.2007 zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule“. Bonn.
- Lachs, M. (1975). Anfänge und Entwicklung des UNESCO-Modellschulprojektes. Associated Schools Project in Education for International Understanding (ASPRO). Die UNESCO Modellschulen. Ihre Ziele und Probleme. UNESCO-Kommissionen der Bundesrepublik Deutschland, der Schweiz und Österreich. Wien, Österreichische UNESCO-Kommission: 5-22.
- Lamnek, S. (2005). Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Vierte, vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel, Beltz Verlag.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen et al. (Hrsg.) (1997). Die Zukunft denken - die Gegenwart gestalten. Handbuch für Schule, Unterricht und Lehrerbildung zur Studie "Zukunftsfähiges Deutschland". Weinheim, Basel, Beltz Verlag.
- Lang-Wojtasik, G. und C. Lohrenscheit (2003a). Entwicklungspädagogik, Globales Lernen und internationale Bildungsforschung: Diskurse und Perspektiven. Entwicklungspädagogik - Globales Lernen - Internationale Bildungsforschung. 25 Jahre ZEP. G. Lang-Wojtasik und C. Lohrenscheit. Frankfurt am Main, London, IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation: 9-30.
- . (Hrsg.) (2003b). Entwicklungspädagogik - Globales Lernen - Internationale Bildungsforschung. 25 Jahre ZEP. Frankfurt am Main, IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Lange, S. (2006). Nationalstaat und Demokratie im Sog der Globalisierung: Politische Gegenwartsdiagnosen. Soziologische Gegenwartsdiagnosen II. Vergleichende Sekundäranalysen. U. Volk-

- mann und U. Schimank. Unveränderter Nachdruck der 1. Auflage. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH: 115-154.
- . (2007). Universale Zivilisation oder Kampf der Kulturkreise? Samuel P. Huntingtons Thesen zur internationalen Politik. Soziologische Gegenwartsdiagnosen I. Eine Bestandsaufnahme. U. Schimank und U. Volkmann. Zweite Auflage. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH: 293-308.
- Leiprecht, R. und A. Kerber (2005a). Einleitung. Schule in der pluriformen Einwanderungsgesellschaft. Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. R. Leiprecht und A. Kerber. Schwalbach/Taunus, Wochenschau Verlag: 7-23.
- . (Hrsg.) (2005b). Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Reihe Politik und Bildung. Schwalbach/Taunus, WOCHENSCHAU Verlag.
- Lenhart, V. (2000). Bildung in der Weltgesellschaft. Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. A. Scheunpflug und K. Hirsch. Frankfurt am Main, IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation: 47-64.
- Lesourne, J. F. (1986). World Perspectives: A European Assessment. New York, Greenwood Press.
- Levitt, T. (1983). Globalization of Markets. Harvard business review. 6. Jahrgang, Heft 3: 92-102.
- Liegle, L. (2005). Weltgesellschaft als Lernprojekt. Neue Sammlung. 45. Jahrgang, Heft 1: 85- 104.
- Link, A. S., J. W. Davidson und D. Hirst (Hrsg.) (1994). The papers of Woodrow Wilson. Princeton, New York, Princeton University Press.
- List, E. und I. Srubar (Hrsg.) (1988a). Alfred Schütz. Neue Beiträge zur Rezeption seines Werkes. Amsterdam, Editions Rodopi B.V.
- Luckmann, T. (1991). Die unsichtbare Religion. Frankfurt am Main, Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Luhmann, N. (1990). Soziologische Aufklärung 5. Konstruktivistische Perspektiven. Opladen, Westdeutscher Verlag.
- . (1991). Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Vierte Auflage. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.
- . (1994a). Der Begriff der Gesellschaft. Probleme der theoretischen Soziologie. A. Boronoev. St.Petersburg: 25-42. http://www.soc.pu.ru/materials/golovin/reader/luhmann/d_luhmann1.-html, 10. März 2009.
- . (1994b). Warum Systemtheorie?. Probleme der theoretischen Soziologie. A. Boronoev. St. Petersburg: 25-42. http://www.soc.pu.ru/materials/golovin/reader/luhmann/d_luhmann2.html, 10. März 2009.
- . (1995). Copierte Existenz und Karriere. Zur Herstellung von Individualität. Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. U. Beck und E. Beck-Gernsheim. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag: 191-200.
- . (1997). Globalization or World Society: How to conceive of Modern Society?. International Review of Sociology. 7. Jahrgang, Heft 1: 67-80.
- . (1998). Der Staat des politischen Systems. Perspektiven der Weltgesellschaft. U. Beck. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag: 345-380.
- . (2002a). Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Hg. von D. Lenzen. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.

-
- . (2002b). Einführung in die Systemtheorie. Hg. von D. Baecker. Heidelberg, Carl-Auer-Systeme-Verlag.
- . (2006). Die Gesellschaft der Gesellschaft. Sechste Auflage. Erster und zweiter Band. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.
- März, P. und Z. Zofka (2007). Vorwort. Weltprobleme. M. A. Ferdowsi. Sechste Auflage. Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung: 5.
- Mangoldt, H. v. und V. Rittberger unter Mitarbeit von M. Mogler und S. Wilske (Hrsg.) (1995). Das System der Vereinten Nationen. Sonderorganisationen und andere Organisationen. Das System der Vereinten Nationen und seine Vorläufer. Satzungen und Rechtsakte. München, C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.
- Maturana, H. und F. Varela (1987). Der Baum der Erkenntnis – die biologischen Wurzeln des Erkennens. Dritte Auflage. München, Goldmann Verlag.
- Mayor, F. (2001). Geleitwort. Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft. E. Morin. Hamburg, Reinhold Krämer Verlag: 11-13.
- Mayring, P. (2001). Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research (Online-Journal). 2. Jahrgang, Heft 1, Februar 2001. [Http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-01/1-01mayring-d.htm](http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-01/1-01mayring-d.htm), 27. November 2006.
- . (2002). Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken. Fünfte, überarbeitete und neu ausgestattete Auflage. Weinheim, Basel, Beltz Verlag.
- . (2008a). Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. P. Mayring und M. Gläser-Zikuda. Zweite, neu ausgestattete Auflage. Weinheim, Basel, Beltz Verlag: 7-19.
- . (2008b). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Zehnte, neu ausgestattete Auflage. Weinheim, Basel. Beltz Verlag.
- Mayring, P. und M. Gläser-Zikuda (Hrsg.) (2008). Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Zweite, neu ausgestattete Auflage. Weinheim, Basel, Beltz Verlag.
- McEneaney, E. H. und J. W. Meyer (2000). The Content of the Curriculum. An Institutional Perspective. Handbook of the Sociology of Education. M. T. Hallinan. New York u.a., Kluwer Academic/Plenum Publishers: 189-211.
- Meadows, D. et al. (1973). Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Verlag.
- Meißner, J. (2003). 10 Jahre Blaues Donau Projekt. 'Blue Danube-River Project' geht auf Donau ins Internet. forum der unesco-projekt-schulen. Heft 03-04/2003: UNESCO Associated Schools Project Network. ASPnet 1953–2003: 77.
- . (2005). Das Blue-Danube-River-Project (BDRP). Studie eines UNESCO-Projekts - und seiner Probleme. Globales Lernen. Schulpädagogik für WeltbürgerInnen. M. Hallitzky und T. Mohrs. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren: 149-161.
- Menzel, U. (1998). Globalisierung versus Fragmentierung. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.
- . (2007). Was ist Globalisierung oder die Globalisierung vor der Globalisierung. Weltprobleme. M. A. Ferdowsi. Sechste Auflage. Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung: 23-61.

- Mertineit, W. (1973). Vorwort zur deutschen Ausgabe. Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. E. Faure et al. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag: 13-17.
- Meyer, J. W. (1971). Economic and Political Effects on National Educational Enrollment Patterns. Comparative Education Review. 15. Jahrgang, Heft 1: 28.
- . (1977). The Effects of Education as an Institution. American Journal of Sociology. 83. Jahrgang, Heft 1: 55-77.
- . (1980). The World Polity and the Authority of the Nation-State. Studies of the Modern World-System. A. Bergesen. New York, Academic Press.
- . (1992). School Knowledge for the Masses. World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century. Bristol, London.
- Meyer, J. W. und B. Rowan (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. American Journal of Sociology. 83. Jahrgang, Heft 2: 340.
- Meyer, J. W., J. Boli und G. M. Thomas (2005). Ontologie und Rationalisierung im Zurechnungssystem der westlichen Kultur. John W. Meyer: Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. G. Krücken. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag: 17-46.
- Meyer, J. W. et al. (2005). Die Weltgesellschaft und der Nationalstaat. John W. Meyer: Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. G. Krücken. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag: 85-132.
- Meyer, J. W. und R. L. Jepperson (2005). Die >>Akteure<< der modernen Gesellschaft: Die kulturelle Konstruktion sozialer Agentschaft. John W. Meyer: Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. G. Krücken. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag: 47-84.
- Meyer-Bisch, P. (Hrsg.) (1995). Culture of Democracy: A Challenge for Schools. Paris, UNESCO.
- Mitter, W. (2001). Lerngesellschaft - eine Realutopie in den Zeiten der Globalisierung. Lernziel Weltoffenheit. Fünfzig Jahre deutsche Mitarbeit in der UNESCO. Bonn, Deutsche UNESCO-Kommission: 84-99.
- Mohrs, T. (2005). "Die Welt ist *meine* Welt" - Philosophische Grundlagen des Globalen Lernens: "Kultur", "kollektive Identität" und das Problem des (interkulturellen) "Verstehens". Globales Lernen. Schulpädagogik für WeltbürgerInnen. M. Hallitzky und T. Mohrs. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren: 3-66.
- Morin, E. (2001). Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft. Hamburg, Reinhold Krämer Verlag.
- Müller, L. (2000). Didaktik der Menschenrechte. Beiträge zur didaktischen Strukturierung von Menschenrechtserziehung in der Schule aus theoretischer und empirischer Perspektive. Fachbereich I – Pädagogik, Universität Trier.
- Müller-Wolf, H.-M. (1975). Soziales und affektives Lernen als Grundkomponenten einer Erziehung zur Internationalen Verständigung. Die UNESCO Modellschulen. Ihre Ziele und Probleme. UNESCO-Kommissionen der Bundesrepublik Deutschland, der Schweiz und Österreich. Wien, Österreichische UNESCO-Kommission: 78-85.
- N.N. (2007). Governance. Lexikon Pädagogik. H.-E. Tenorth und R. Tippelt. Weinheim, Basel, Beltz Verlag: 295f.
- N.N. (2007). Jena-Plan. Lexikon Pädagogik. H.-E. Tenorth und R. Tippelt. Weinheim, Basel, Beltz Verlag: 367.

- N.N. (2007). Landerziehungsheim. Lexikon Pädagogik. H.-E. Tenorth und R. Tippelt. Weinheim, Basel, Beltz Verlag: 438f.
- N.N. (2007). Landschulheim. Lexikon Pädagogik. H.-E. Tenorth und R. Tippelt. Weinheim, Basel, Beltz Verlag: 439.
- N.N. (2007). Sputnik-Schock. Lexikon Pädagogik. H.-E. Tenorth und R. Tippelt. Weinheim, Basel, Beltz Verlag: 690.
- Nentwig-Gesemann, I. (2007). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann und A.-M. Nohl. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften: 277-302.
- Noack, R. (2001). Menschenrechtserziehung – Erziehung zu demokratischem Handeln. forum der unesco-projekt-schulen. Heft 04/2001: Globales Lernen: 37f.
- Noack, S. und W. Tausendpfund (2003). Welterbeerziehung der UNESCO-Projektschulen. Wenn wir unser Morgen nicht dem Zufall überlassen wollen. forum der unesco-projekt-schulen. Heft 03-04/2003: UNESCO Associated Schools Project Network. ASPnet 1953–2003, 84.
- O'Brien, M. et al. (2008). How are the perceptions of learning networks shaped among schools professionals and headteachers at an early stage in their introduction?. International Review of Education - Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft - Revue Internationale de l'education. 54. Jahrgang, Heft 2: 211-242.
- Oberndörfer, D. (1998). Der Umgang mit Fremdem und Fremden. Kultur des Friedens. Ein neues UNESCO-Projekt zur Erhaltung des Weltfriedens. Bonn, Deutsche UNESCO-Kommission: 29-43.
- . (2006). Das Ende des Nationalstaats als Chance für die offene europäische Republik. Zuwanderung im Zeichen der Globalisierung - Migrations-, Integrations- und Minderheitenpolitik. C. Butterwegge und G. Hentges. Dritte, aktualisierte Auflage. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oelschlägel, M. (1996). Associated Schools Project (ASP) - das internationale Schulprojekt der UNESCO. UNESCO-Handbuch. K. Hüfner und W. Reuther. Neuwied, Krefeld, Berlin, Luchterhand Verlag: 37-41.
- Oevermann, U. (2004). Einführung in Methodologie und Verfahren der objektiven Hermeneutik. [Http://www.soz.unibe.ch/studium/ss04/hermeneutik.asp](http://www.soz.unibe.ch/studium/ss04/hermeneutik.asp), 24. September 2007.
- Opitz, P. J. (1987). Das System kollektiver Sicherheit vor neuen Herausforderungen. Macht und Ohnmacht der Vereinten Nationen: zur Rolle der Weltorganisation in Drittwelt-Konflikten. M. A. Ferdowsi und P. J. Opitz. München, Köln, London, Weltforum Verlag: 1-11.
- . (2007). Menschenrechte - Glanz und Elend einer Idee. Weltprobleme. M. A. Ferdowsi. Sechste Auflage. Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung: 117-158.
- Pallek, M. (2007). Die Aufgaben der Vereinten Nationen nach der Charta. Grundlagen und Strukturen der Vereinten Nationen. H. Volger. München, Wien, Oldenbourg Verlag: 67-98.
- Parsons, T. (1964). The Structure of Social Action. A Study in Social Theory with Special Reference to a Group of Recent European Writers. Dritte Auflage. New York, The free Press of Glencoe.
- Peccei, A. et al. (1974). Die Grenzen des Wachstums. Fazit und Folgestudien. Der Club of Rome über Initiativen, Ergebnisse und Vorhaben bei der Erforschung der Weltproblematik. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Picht, G. (1964). Die deutsche Bildungskatastrophe: Analyse und Dokumentation. Olten, Freiburg im Breisgau, Walter Verlag.

- Pieper, D. und K. Wiegrefe (2007). Ein Volk entdeckt sich selbst. DER SPIEGEL. Heft 04: 46-51.
- Pohl, K.-H. (1999). Zwischen Universalismus und Relativismus - Gedanken zu einem interkulturellen Dialog mit China. Interkulturalität als Paradigma. A. Hahn und N. H. Platz. Trier, Universität Trier: 21-34.
- Portevin, C. (2008). A quoi servent les intellectuels aujourd'hui? Entretien avec le philosophe Zygmunt Bauman. Télérama. Ausgabe vom 30. Januar 2008. [Http://www.telerama.fr/livre/24946-quoi_servent_les_intellectuels_aujourd_hui_entretien_avec_le_philosophe_zygmunt_bauman.php](http://www.telerama.fr/livre/24946-quoi_servent_les_intellectuels_aujourd_hui_entretien_avec_le_philosophe_zygmunt_bauman.php), 31. Januar 2008.
- Preglau, M. (2001). Phänomenologische Ansätze. Einführung in die Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung. T. Hug. Band 4. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren: 395-408.
- Pries, L. (Hrsg.) (2008). Rethinking Transnationalism. The Meso-link of organisations. New York, Routledge.
- Przyborski, A. und M. Wohlrab-Sahr (2008). Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München, Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Pubantz, J. und A. Moore Jr. (2008a). Encyclopedia of United Nations. Second Edition. Volume I. New York, Facts on File.
- . (2008b). Encyclopedia of United Nations. Second Edition. Volume II. New York, Facts on File.
- Ramm, G. et al. (2006). PISA 2003 - Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Münster u.a., Waxmann Verlag.
- Rau, J. (2002). Chance, nicht Schicksal - die Globalisierung politisch gestalten. „Berliner Rede“ im Museum für Kommunikation Berlin am 13.05.2002. [Http://www.bundespraesident.de/Die-deutschen-Bundespraesident/Johannes-Rau/Reden-,11070.79739/Chance_-nicht-Schicksal-die-GI.htm?global.back=/Die-deutschen-Bundespraesident/Johannes-Rau/-%2C11070%2C2-9/Reden.htm%3Flink%3Dbpr_liste](http://www.bundespraesident.de/Die-deutschen-Bundespraesident/Johannes-Rau/Reden-,11070.79739/Chance_-nicht-Schicksal-die-GI.htm?global.back=/Die-deutschen-Bundespraesident/Johannes-Rau/-%2C11070%2C2-9/Reden.htm%3Flink%3Dbpr_liste), 22. März 2009.
- Rauner, F. (Hrsg.) (2006). Handbuch Berufsbildungsforschung. Zweite, aktualisierte Auflage. Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag.
- Rauschenbach, T. (2005). Plädoyer für ein neues Bildungsverständnis. Essay. Aus Politik und Zeitgeschichte: 3-6.
- Regionalkoordinatoren der UNESCO-Projektschulen (2003). Protokoll der Tagung der RegionalkoordinatorInnen der unesco-projekt-schulen. Tagung der RegionalkoordinatorInnen der unesco-projekt-schulen. Saarbrücken.
- . (2004a). Protokoll der Tagung der RegionalkoordinatorInnen der unesco-projekt-schulen. Tagung der RegionalkoordinatorInnen der unesco-projekt-schulen und der AnsprechpartnerInnen in den Kultusministerien. Frankfurt am Main.
- . (2004b). Selbstverpflichtung der deutschen *unesco-projekt-schulen* und der Deutschen UNESCO-Kommission (Zielvereinbarung der deutschen *unesco-projekt-schulen* mit der Deutschen UNESCO-Kommission). Tagung der RegionalkoordinatorInnen der unesco-projekt-schulen und der AnsprechpartnerInnen in den Kultusministerien. Frankfurt am Main.
- Reich, K. . (2001). Konstruktivistische Ansätze in den Sozial- und Kulturwissenschaften. Einführung in die Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung. T. Hug. Band 4. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren: 356-376.

-
- . (2003). Methodenpool. [Http://methodenpool.uni-koeln.de/frameset_uebersicht.htm](http://methodenpool.uni-koeln.de/frameset_uebersicht.htm), 20. Januar 2009.
- . (2006). Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Weinheim, Basel, Beltz Verlag.
- Reichert, J. (2003). Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Opladen, Leske+Budrich Verlag.
- Reinhoffer, B. (2008). Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht. Ein systematisierender Vorschlag zur deduktiven und induktiven Kategorienbildung in der Unterrichtsforschung. Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. P. Mayring und M. Gläser-Zikuda. Zweite, neu ausgestattete Auflage. Weinheim, Basel, Beltz Verlag: 123-141.
- Ress, G. (1991). Auslegung der Charta. XLVII. The Charter of the United Nations. A commentary. B. Simma et al. München, Verlag C.H. Beck: 676-695.
- Reusser, K. und M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.) (1994). Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. Bern u.a., Verlag Hans Huber.
- Reuter, L. R. (2000). Zur bildungspolitischen Arbeit der UNESCO. Dresden, sfps-Wissenschaftlicher Fachverlag.
- Reuther, W. (1996). Nationale UNESCO-Kommissionen: Geschichte, Struktur, Arbeitsweise. UNESCO-Handbuch. K. Hüfner und W. Reuther. Neuwied, Kriftel, Berlin, Luchterhand Verlag: 82-88.
- . (1998). "UNESCO recommendation of 1974 on International education" and recently adopted UNESCO documents on Education for Peace, Human rights and Democracy. Introductory remarks. Education for Peace, Human Rights and Democracy in the UNESCO context. Source Book (Selective Volume) of documents and materials. Stadtschlaining Bonn, European University Center for Peace Studies (EPU) German Commission for UNESCO: 36-42.
- Riegel, E. (2004). Schule kann gelingen! Wie unsere Kinder wirklich fürs Leben lernen. Die Helene-Lange-Schule. Frankfurt am Main, S. Fischer Verlag.
- Riegel, E. und H. Weber (1998). Projektunterricht: Unterrichtsprinzip einer Schule. Das Projektbuch II. Über die Projektwoche hinaus - Projektlernen im Fachunterricht. J. Bastian und H. Gudjons. Dritte Auflage. Hamburg, Bergmann+Helbig Verlag: 220-230.
- Rissom, H.-W. (1984a). 30 Jahre UNESCO-Modellschularbeit in der Bundesrepublik Deutschland - ein bisschen Geschichte. 30 Jahre UNESCO-Modellschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn, Deutsche UNESCO-Kommission: 32-42.
- . (1984b). Projektunterricht und gemeinsame Rahmenthemen als Grundlage der Modellschularbeit. Stellungnahme. 30 Jahre UNESCO-Modellschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn, Deutsche UNESCO-Kommission: 187-189.
- . (1996). Von der 74er Empfehlung zum 94er Aktionsplan. UNESCO – Handbuch. K. Hüfner und W. Reuther. Neuwied, Kriftel, Berlin, Luchterhand Verlag: 31-36.
- . (2003a). SO FING ES AN. Spurensuche 1953 – 1973. forum der unesco-projekt-schulen. Heft 03-04/2003: UNESCO Associated Schools Project Network. ASPnet 1953–2003: 10-13.
- . (2003b). UNESCO-MODELLSCHULEN GEWINNEN PROFIL. Aufbruch – Konsolidierung – internationale Anerkennung. forum der unesco-projekt-schulen. Heft 03-04/2003: UNESCO Associated Schools Project Network. ASPnet 1953–2003: 21-24.
- Rittberger, V. und B. Zangl unter Mitarbeit von M. Staisch (2003). Internationale Organisationen. Politik und Geschichte. Opladen, Leske+Budrich Verlag.

- Robertson, R. (1990). Mapping the Global Condition. Global Culture: nationalism, globalization and modernity: a theory, culture&society issue. M. Featherstone. London, Newbury Park (CA-USA), New Delhi, SAGE Publications Ltd.: 15-30.
- . (1992). Globalization: Social Theory and Global Culture. London, Routledge.
- . (1998). Globalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. Perspektiven der Weltgesellschaft. U. Beck. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag: 192-220.
- Röhrs, H. (2002) Die Internationale Gesamtschule Heidelberg als Friedensschule und als UNESCO-Projektschule. Pädagogische Rundschau. 56. Jahrgang, Heft 1, Januar/Februar 2002. [Http://www.igh.hd.bw.schule.de/igh/profil/frieden/roehrs.pdf](http://www.igh.hd.bw.schule.de/igh/profil/frieden/roehrs.pdf), 15. April 2007.
- Runkel, G. und G. Burkart (2005a). Einleitung: Luhmann und die Funktionssysteme. Funktionssysteme der Gesellschaft. Beiträge zur Systemtheorie von Niklas Luhmann. G. Runkel und G. Burkart. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften: 7-11.
- . (Hrsg.) (2005b). Funktionssysteme der Gesellschaft. Beiträge zur Systemtheorie von Niklas Luhmann. Wiesbaden, Verlag der Sozialwissenschaften.
- Sanders, A. (2005). Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft. Die UNESCO-Projektschulen – als eine Antwort auf die Herausforderungen unserer Zeit. Zeitschrift für Erlebnispädagogik. 25. Jahrgang, Heft 4: 49-57.
- Schaefer, M. (1987). Die Friedenssicherung der Vereinten Nationen. Macht und Ohnmacht der Vereinten Nationen: zur Rolle der Weltorganisation in Drittwelt-Konflikten. M. A. Ferdowsi und P. J. Opitz. München, Köln, London, Weltforum Verlag: 199-219.
- Schermer, P. (1984). Ansprache während der Eröffnung der Jahrestagung. 30 Jahre UNESCO-Modellschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn, Deutsche UNESCO-Kommission: 11-14.
- Scheunpflug, A. (2000a). Didaktische Theoriebildung. Ein kritischer Aufriss ihrer handlungstheoretischen Logik. Hamburg, Fachbereich Pädagogik der Universität der Bundeswehr Hamburg.
- . (2000b). Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung. [Http://nibis.ni.schule.de/nli1/ikb/forummat/dokusonnenberg2000scheunpflug.pdf](http://nibis.ni.schule.de/nli1/ikb/forummat/dokusonnenberg2000scheunpflug.pdf), 27. Oktober 2007.
- . (2003a). Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. Entwicklungspädagogik - Globales Lernen - Internationale Bildungsforschung. 25 Jahre ZEP. G. Lang-Wojtasik und C. Lohrenscheit. Frankfurt am Main, IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation: 129-140.
- . (2003b). Stichwort: Globalisierung und Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 6. Jahrgang, Heft 2: 159-172.
- Scheunpflug, A. und K. Hirsch (2000a). Einführung. Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. A. Scheunpflug und K. Hirsch. Frankfurt am Main, IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation: 5-14.
- . (Hrsg.) (2000b). Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt am Main, IKO - Verlag für Internationale Kommunikation.
- Scheunpflug, A. und A. K. Tremel (2001). Systemtheoretische Ansätze in Sozial- und Kulturwissenschaften. Einführung in die Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung. T. Hug. Band 4. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren: 339-355.
- Schiavone, G. (1997a). International Organizations: A Dictionary. Vierte Auflage. London, Basingstoke, Macmillan Reference Ltd.

-
- . (1997b). United Nations (UN). International Organizations: A Dictionary. G. Schiavone. Vierte Auflage. London, Basingstoke, Macmillan Reference Ltd.: 245-265.
- . (1997c). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). International Organizations: A Dictionary. G. Schiavone. Vierte Auflage. London, Basingstoke, Macmillan Reference Ltd.: 273-276.
- Schimank, U. (2006). Gesellschaftliche Teilsysteme und Strukturdynamiken. Soziologische Gegenwartsdiagnosen II. Vergleichende Sekundäranalysen. U. Volkmann und U. Schimank. Unveränderter Nachdruck der ersten Auflage. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH: 15-49.
- . (2007). Ökologische Gefährdungen, Anspruchsinflationen und Exklusivverkettungen – Niklas Luhmanns Beobachtung der Folgeprobleme funktionaler Differenzierung. Soziologische Gegenwartsdiagnosen I. Eine Bestandsaufnahme. U. Schimank und U. Volkmann. Zweite Auflage. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH: 125-142.
- Schimank, U. und U. Volkmann (Hrsg.) (2007). Soziologische Gegenwartsdiagnosen I. Eine Bestandsaufnahme. Zweite Auflage. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.
- Schleicher, A. (2000). Entstehung, Ziele und Entwicklung des Projekts INES: Hintergrund, Entstehung, Stellenwert als Informationsbasis für bildungspolitisches Handeln. HIS - Hochschulinformationssystem Hannover: OECD - Bildungsindikatoren. A 4/2000: 9-26.
- Schleicher, K. (1993a). Ausblick: Politik und Bildungspolitik nach Maastricht. Zukunft der Bildung in Europa. Nationale Vielfalt und europäische Einheit. K. Schleicher. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft: 297-309.
- . (1993b) (Hrsg.). Zukunft der Bildung in Europa. Nationale Vielfalt und europäische Einheit. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- . (2000). 'Pädagogik' von gestern für Kinder von heute als Bürger von morgen. Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. 6. Jahrgang, Heft 1: 87-103.
- Schmidt, B. und R. Tippelt (2005). Lehrevaluation. Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 8. Jahrgang. Begleitheft 04/2005. I. Gogolin et. al. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften: 227-241.
- Schneckener, U. (2007). Staatszerfall und Fragile Staatlichkeit. Weltprobleme. M. A. Ferdowsi. Sechste Auflage. Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung: 357-391.
- Schnell, R., P. B. Hill und E. Esser (Hrsg.) (2005). Methoden der empirischen Sozialforschung. München, Wien, R. Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Schöffthaler, T. (1999a). Vorwort. Projekttag Tschernoby!. Internationale Schulkooperation zu einem Schlüsselproblem. F. Bloech et al. Weinheim, Basel, Beltz Verlag: 7-8.
- . (1999b). Zum Geleit. UNESCO-Projekt-Schulen in Bayern. Kontinuität und Innovation. Handreichung und Dokumentation. Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB). München, Wolnzach, ISB, Kastner: 4.
- . (2003). Globalisierung gestalten statt Kampf der Kulturen. UNESCO heute. Zeitschrift der deutschen UNESCO-Kommission. 50. Jahrgang, Heft 1-2: 87-91.
- . (2006). Bildungsziel Multiperspektivität. Die andere Seite der Bildungsqualität. Das Bildungsprogramm der UNESCO – von der Erziehung zum Pluralismus bis zum Nachhaltigkeitslernen. Vorträge und Kommentare des Round Table der drei deutschsprachigen UNESCO-Kommissionen auf dem Kongress „Bildung über die Lebenszeit“ der Deutschen Gesellschaft für Erzie-

- hungswissenschaft 21.-23. März 2004 in Zürich. M. Krüger-Potratz. Münster, Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Arbeitsstelle für Interkulturelle Pädagogik, Lehreinheit Erziehungswissenschaft, Fachbereich 06: 9-18.
- Schorlemer, S. v. (2000). Globalisierung. Lexikon der Vereinten Nationen. H. Volger. München, Wien, Oldenbourg Verlag: 199-204.
- Schütz, A. (1971). Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Gesammelte Werke. Band 1. Den Haag, Martinus Nijhoff Publishers.
- . (1993). Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt: eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Sechste Auflage. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.
- . (2003). Die kommunikative Ordnung der Lebenswelt. Hg. von H. von Knoblauch et al. Konstanz, UVK Verlag.
- Schultebrucks-Burgkart, G. (2008). Schule entwickeln: Verträge machen Schule. Erziehungsverträge zwischen Eltern, Kindern und Lehrkräften. Grundschule. Magazin für Aus- und Weiterbildung. Oktober 2008, Heft 10: 46-48.
- Schwarz, M. P. (2008). Professionalisierung von Managementberatung. Eine Studie zur Rekonstruktion der Handlungslogik von Managementberatung unter struktur- und systemtheoretischer Analyse. Hamburg, Verlag Dr. Kovač.
- Schweisfurth, M. (2005). Learning to live together: a review of UNESCO's Associated Schools Project Network. International Review of Education. 51. Jahrgang, Heft 2-3: 219-234.
- Schweisfurth, M., L. Davies und C. Harber (Hrsg.) (2002). Learning Democracy und Citizenship. International experiences. Oxford, Symposium Books.
- Seidl-Hohenveldern, I. (1991). Sonderorganisationen. Handbuch Vereinte Nationen. R. Wolfrum. München, C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung: 782-787.
- Seiring, W. (1998). Aus den Arbeitsgruppen: "Kultur des Friedens" als Thema der politischen Bildung. Kultur des Friedens. Ein neues UNESCO-Projekt zur Erhaltung des Weltfriedens. Bonn, Deutsche UNESCO-Kommission: 53-57.
- Seitz, K. (2000). Bildung für ein globales Zeitalter? Mythen und Probleme weltbürgerlicher Erziehung. Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. A. Scheunpflug und K. Hirsch. Frankfurt am Main, IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation: 85-114.
- . (2001). Die Globalisierung als Herausforderung für Schule, Pädagogik und Bildungspolitik. forum der unesco-projekt-schulen. Heft 04/2001: Globales Lernen: 13-23.
- . (2002). Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens. Frankfurt am Main, Brandes&Apsel Verlag.
- . (2003a). Erziehung zur Einen Welt. Zur Vorgeschichte eines entwicklungspädagogischen Mythos. Entwicklungspädagogik - Globales Lernen - Internationale Bildungsforschung. 25 Jahre ZEP. G. Lang-Wojtasik und C. Lohrenscheit. Frankfurt am Main, London, IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation: 63-100.
- . (2003b). Fit für die Globalisierung?. „Globales Lernen" in Baden-Württemberg. Bildung für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung. Konferenz am 13. Februar 2003 in Stuttgart. [Http://www.friedenspaedagogik.de/content/pdf/1696](http://www.friedenspaedagogik.de/content/pdf/1696), 15. Januar 2008.
- . (2003c). Verlorenes Jahrzehnt oder pädagogischer Aufbruch? Zur Verankerung des Globalen Lernens 10 Jahre nach dem Kölner Bildungskongress. Entwicklungspädagogik - Globales Lernen - Internationale Bildungsforschung. 25 Jahre ZEP. G. Lang-Wojtasik und C. Lohrenscheit. Frankfurt am Main, London, IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation: 243-261.

-
- . (2004). Die ganze Welt an einem Ort. Die Globalisierungs- und Weltgesellschaftsforschung als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft. Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. 10. Jahrgang, Heft 1: 7-23.
- . (2005). Verhängnisvolle Mythen. Nationale Identität und kulturelle Vielfalt. Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. A. Datta. Frankfurt am Main, London, IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation: 51-68.
- Selby, D. (2003). Global Education as Transformative Education. Entwicklungspädagogik - Globales Lernen - Internationale Bildungsforschung. 25 Jahre ZEP. G. Lang-Wojtasik und C. Lohrenscheidt. Frankfurt am Main, IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation: 145-165.
- . (2007). Von der Notwendigkeit eines Klimawandels im Bildungswesen. Portal-Magazin. Bildung für nachhaltige Entwicklung. [Http://www.bne-portal.de/coremedia/generator/pm/de/Ausgabe__00_1/01__Beitr_C3_A4ge/Selby_3A_20Von_20der_20Notwendigkeit_20eines_20Klimawandels_20im_20Bildungswesen.html](http://www.bne-portal.de/coremedia/generator/pm/de/Ausgabe__00_1/01__Beitr_C3_A4ge/Selby_3A_20Von_20der_20Notwendigkeit_20eines_20Klimawandels_20im_20Bildungswesen.html), 11. Mai 2007.
- Selby, D. und H.-F. Rathenow (2003). Globales Lernen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin, Cornelsen Verlag.
- Semmerling, R. (1994). Projektwochen - alternatives Lernen in der Regelschule. Das Projektbuch. Theorie - Praxisbeispiele - Erfahrungen. H. Gudjons und J. Bastian. Fünfte Auflage. Hamburg, Bergmann+Helbig Verlag: 44-61.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2004). Schulgesetz für Berlin. Berlin, Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung. [Http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/schulgesetz.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/schulgesetz.pdf), 18. April 2008.
- Senghaas, D. (2007). „Eine Welt“ oder vier Welten? Lagebeurteilung und Folgerungen. Weltprobleme. M. A. Ferdowsi. Sechste Auflage. Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung: 393-427.
- Siebert, H. (2005a). Interkulturelle Pädagogik - konstruktivistisch betrachtet. Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. A. Datta. Frankfurt am Main, London, IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation: 39-49.
- . (2005b). Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. Dritte überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim, Basel, Beltz Verlag.
- Siegel, R. (2001). Interkulturelle Kompetenz durch Globales Lernen. forum der unesco-projekt-schulen. Heft 04/2001: Globales Lernen: 43f.
- Sievers, I. M. (2005). Eine transkulturelle Perspektive in der Migrationsforschung - Soziokulturelle Kompetenzen. Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. A. Datta. Frankfurt am Main, London, IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation: 165-181.
- Simma, B. et al. (Hrsg.) (2002). The Charter of the United Nations. A commentary. München, Verlag C.H. Beck.
- Smith, P. et al. (2007). UNESCO's Role in Global Educational Development. Comparative Education Review. 51. Jahrgang, Heft 2: 229-245.
- Sociovision (2007). Die Sinus-Milieus® in Deutschland 2007. [Http://www.sinus-sociovision.de](http://www.sinus-sociovision.de), 08. Juni 2008.
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB) (Hrsg.) (1999). UNESCO-Projekt-Schulen in Bayern. Kontinuität und Innovation. Handreichung und Dokumentation. Wolnzach, Kastner Verlag.

- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2008). Internationale Bildungsindikatoren im Ländervergleich. Ausgabe 2008. Wiesbaden.
- Stavenhagen, R. (1997). Bildung für eine multikulturelle Welt. Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum: UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Deutsche UNESCO-Kommission. Neuwied, Kriftel, Berlin, Luchterhand Verlag: 205-208.
- Stenou, K. (1997). Expériences et projets de l'UNESCO dans le domaine de l'éducation interculturelle. Multikultur und Bildung in Europa = Multiculture et éducation en Europe. C. Allemann-Ghionda. Bern u.a. Lang Verlag.
- Stichweh, R. (2001). Strukturen der Weltgesellschaft. Starke und schwache Bindungen. Ein Überblick über die neue globale Sozialordnung. Frankfurter Rundschau. Frankfurt am Main. 61. Jahrgang, Ausgabe vom 13. März 2001: 22.
- . (2004). Weltgesellschaft. Historisches Wörterbuch der Philosophie. J. Ritter, K. Gründer und G. Gabriel. Zwölfte Auflage. Basel, Schwabe Verlag: 486-490.
- . (2005). Zum Gesellschaftsbegriff der Systemtheorie: Parsons und Luhmann und die Hypothese der Weltgesellschaft. On the Concept of Society in Systems Theory: Talcott Parsons, Niklas Luhmann and the Hypothesis of World Society. Zeitschrift für Soziologie. Sonderheft 06/2005: Weltgesellschaft. http://www.unilu.ch/files/11stwgeseellschaft_systemtheorie2.pdf, 16. März 2006.
- . (2006). Der 11. September 2001 und seine Folgen für die Entwicklung der Weltgesellschaft: Zur Genese des terroristischen Weltereignisses. Konflikte der Weltgesellschaft: Akteure - Strukturen - Dynamiken. T. Bonacker und C. Weller. Frankfurt am Main, Campus: 279-292.
- Stiftung Umweltbildung Schweiz (2008). Netzwerke in der Schweiz und im deutschsprachigen Ausland. Schule und Nachhaltige Entwicklung. Stiftung Umweltbildung. Schweiz, Zofingen.
- Sting, S. (2006). Migration, transkulturelle Räume und kollektive Identitäten. Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. M. Göhlich et al. Weinheim, München, Juventa Verlag: 45-55.
- Strauss, A. L. (1991). Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München, Fink Verlag.
- . (2004). Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen. Amseln Strauss in einem Interview im Interview mit Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie. Forum Qualitative Sozialforschung. 5. Jahrgang, Heft 3, Artikel 22 im September 2004. <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-04/04-3-22b-d.htm>, 05. Oktober 2007.
- Strauss, A. L. und J. Corbin (1996). Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim, Beltz Verlag.
- Stukel, D. et al. (2003). Measuring and Monitoring the Information and Knowledge Societies - A Statistical Challenge. Montreal, UNESCO Institute for Statistics.
- Tedesco, J. C. (1995). The role of the state in education. Educational Planning. The International Dimension. J. Hallak und F. Caillods. Geneva, UNESCO – International Bureau of Education.
- Tenorth, H.-E. und R. Tippelt (Hrsg.) (2007). Lexikon Pädagogik. Weinheim, Basel, Beltz Verlag.
- Tetzlaff, R. (2007). Kulturelle Globalisierung oder 'Does culture matter?'. Überlegungen zum Zusammenhang von Kultur, Entwicklung und Globalisierung. Weltprobleme. M. A. Ferdowsi. Sechste Auflage. Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung: 63-100.

-
- The Editors of Salem Press (Hrsg.) (2000a). World Leaders of the Twentieth Century. Band 1. Konrad Adenauer-Nikita Khrushchev. 1-418. Pasadena Hackensack, Salem Press.
- . (2000b). World Leaders of the Twentieth Century. Band 2. William Lyon Mackenzie King-Boris Yeltsin. 419-838. Pasadena Hackensack, Salem Press.
- Thüringer Kultusministerium. Die Thüringer Regelschule. [Http://www.thueringen.de/de/tkm/schule/-schulwesen/schulsystem/regelschule/content.html](http://www.thueringen.de/de/tkm/schule/-schulwesen/schulsystem/regelschule/content.html), 25. Februar 2008.
- Trisch, O. (2005). Globales Lernen - Chancen und Grenzen ausgewählter Konzepte. Eine theoretische Aufarbeitung. BIS-Verlag, Oldenburg. [Http://docserver.bis.uni-oldenburg.de/publikationen/bis-verlag/2005/trigl_o05/pdf/triglo05.pdf](http://docserver.bis.uni-oldenburg.de/publikationen/bis-verlag/2005/trigl_o05/pdf/triglo05.pdf), 07. November 2006.
- Tschopp, S. S. und W. E. J. Weber (2007). Grundfragen der Kulturgeschichte. Darmstadt, WGB-Wissenschaftlicher Buchgesellschaft.
- Uhle, R. (1993). Bildung in Moderne-Theorien. Eine Einführung. Weinheim, Deutscher Studien Verlag.
- . (1995). Individualpädagogik oder Sozialerziehung. Zur Ambivalenz von Autonomie und Re-Vergemeinschaftung. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt.
- UNESCO (1945). Constitution of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. London. [Http://www.un-documents.net/unesco-c.htm](http://www.un-documents.net/unesco-c.htm), 21. Mai 2009.
- . (1945). Verfassung der Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO). In der Fassung vom 1. November 2001. [Http://www.unesco.de/verfassung.html?&L=0](http://www.unesco.de/verfassung.html?&L=0), 21. Mai 2009.
- . (1953a). Records of the General conference, RESOLUTIONS. General conference Seventh Session. Paris, UNESCO.
- . (1953b). Resolution 1.3. Leitlinien für 'Education for Living in a World Community'. 7th session of the UNESCO General Conference. Paris, UNESCO.
- . (1953c). Education for Living in a World Community. Co-ordinated Experimental Activities in schools of member states. General preliminary information. Paris, UNESCO.
- . (1954). Co-ordinated Experimental Activities in Education for Living in a World Community. Attitude scales for use in the studies of other countries. Paris, UNESCO.
- . (1980). Sexennial Report on the Progress Achieved in the Implementation of the Recommendation Concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education Relating to Human Rights and Fundamental Freedoms (1974). Paris, UNESCO.
- . (1995). Declaration and integrated framework of action on education for peace, human rights and democracy. Declaration of the 44th session of the International Conference on Education. 44th session of the International Conference on Education. Genf, UNESCO. Oktober 1994.
- . (2000). Millenniumsziele. Verabschiedet auf dem World Education Forum in Dakar. [Http://www.unesco.org/education/efa/wef_2000](http://www.unesco.org/education/efa/wef_2000), 22. Februar 2005.
- . (2000). Wir, die Völker: Die Rolle der Vereinten Nationen im 21. Jahrhundert. Bericht des Generalsekretärs, UN Doc. A/54/2000, Ziff. 315.
- . (2002). UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity. Adopted by the 31st Session of the General Conference of UNESCO PARIS, 2 NOVEMBER 2001. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf>, 21. Mai 2009.

-
- . (2005). Jérôme Bindé: Towards Knowledge Societies. UNESCO World Report. Paris, UNESCO. [Http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf), 14. Januar 2009.
- . (2006). UNESCO. What is it? What does it do?. Paris, Bureau of Public Information.
- . (2008). National Commissions for UNESCO. [Http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=34-279&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=34-279&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html), 13. Oktober 2008.
- UNESCO Associated Schools network (2008). First Collection of Good Practices for Quality Education. Paris, UNESCO. [Http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001627/162766e.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001627/162766e.pdf), 25. April 2009.
- UNESCO-Generalkonferenz (2001). Allgemeine Erklärung zur kulturellen Vielfalt. Nicht-offizielle Übersetzung durch das Sekretariat der Kultusministerkonferenz und die Deutsche UNESCO-Kommission (revidierte Textfassung vom 8. Juli 2002). [Http://www.unesco.de/443.html?&L=0](http://www.unesco.de/443.html?&L=0), 14. Januar 2009.
- UNESCO heute (2001). Bildungsqualität – 47. ICE in Genf. [Http://www.unesco-heute.de/1004/ice47.htm](http://www.unesco-heute.de/1004/ice47.htm), 14. Januar 2009.
- . (2003a). Auckland Deklaration. [Http://www.unesco-heute.de/1003/auckland_deklaration.htm](http://www.unesco-heute.de/1003/auckland_deklaration.htm), 14. Januar 2009.
- . (2003b). 50 Jahre UNESCO-Schulnetz. Internationaler Kongress in Auckland zieht Bilanz und plant den zukünftigen Weg. [Http://www.unesco-heute.de/1003/auckland_kongress.htm](http://www.unesco-heute.de/1003/auckland_kongress.htm), 14. Januar 2009.
- UNESCO-Kommission (Hrsg.) (1984). 30 Jahre UNESCO-Modellschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Arbeitsberichte aus dem Modellschulprogramm der UNESCO. Bonn, Deutsche UNESCO-Kommission.
- . (1992). Internationale Verständigung, Menschenrechte und Frieden als Bildungsziel: drei Texte der UNESCO. Bonn, Deutsche UNESCO-Kommission.
- . (1997). Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum: UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied, Krieffel, Berlin, Luchterhand Verlag.
- . (1998a). Jahrbuch 1997-1998. Bonn, Deutsche UNESCO-Kommission.
- . (1998b). Kultur des Friedens. Ein neues UNESCO-Projekt zur Erhaltung des Weltfriedens. Bonn, Deutsche UNESCO-Kommission.
- . (2001a). Verfassung der Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO). [Http://www.unesco.ch/fileadmin/documents/pdf/base/unesco.verfassung-de.pdf](http://www.unesco.ch/fileadmin/documents/pdf/base/unesco.verfassung-de.pdf), 12. Oktober 2008.
- . (2001b). Lernziel Weltoffenheit. Fünfzig Jahre deutsche Mitarbeit in der UNESCO. Bonn, Deutsche UNESCO-Kommission.
- . (2003a). Charta der UNESCO-Nationalkommissionen. UNESCO Grundlagentexte. Bonn, Deutsche UNESCO-Kommission: 55-62.
- . (2003b). Jahrestagungen und Seminare der unesco-projekt-schulen. forum der unesco-projekt-schulen. Heft 03-04/2003: UNESCO Associated Schools Project Network. ASPnet 1953–2003: 100.
- . (2003c). Lebenselixier Wasser. forum der unesco-projekt-schulen. Heft 02/2003: Lebenselixier Wasser.

-
- . (2003d). Resolution 13.12 der 27. UNESCO-Generalkonferenz: Zusammenarbeit mit Nationalkommissionen. UNESCO Grundlagentexte. Bonn, Deutsche UNESCO-Kommission: 65-67.
- . (2003e). Satzung der Deutschen UNESCO-Kommission. UNESCO Grundlagentexte. Bonn, Deutsche UNESCO-Kommission: 7-14.
- . (2003f). UNESCO Associated Schools Project Network. ASPnet 1953–2003. forum der unesco-projekt-schulen. Heft 03-04/2003: UNESCO Associated Schools Project Network. ASPnet 1953–2003.
- . (2003g). UNESCO Grundlagentexte. Bonn, Deutsche UNESCO-Kommission.
- . (2003h). Zeittafel zur Geschichte des ASPnet der UNESCO und der deutschen unesco-projekt-schulen. forum der unesco-projekt-schulen. Heft 03-04/2003: UNESCO Associated Schools Project Network. ASPnet 1953–2003: 6-9.
- . (2004). Leitlinien der UNESCO-Projektschulen. Bonn. [Http://www.ups-schulen.de/ueber_uns_ziele.php](http://www.ups-schulen.de/ueber_uns_ziele.php), 15. Mai 2009.
- . (2005). Förderung einer Globalen Partnerschaft für die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005-2014). [Http://www.bne-portal.de/coremedia/generator/unesco/de/Downloads/Hint_ergrundmaterial__international/IIS_20dt.pdf](http://www.bne-portal.de/coremedia/generator/unesco/de/Downloads/Hint_ergrundmaterial__international/IIS_20dt.pdf), 15. Januar 2009.
- . (2007a). Internationale Projektstage 2008. [Http://www.ups-schulen.de/projektstage_2008.php](http://www.ups-schulen.de/projektstage_2008.php), 16. Oktober 2007.
- . (2007b). Migration als Herausforderung. Bonn, Deutsche UNESCO-Kommission.
- . (2008a). Grundsätze für die Mitarbeit als unesco-projekt-schule in Deutschland. [Http://www.ups-schulen.de/ueber_uns_grundsaeetze.php](http://www.ups-schulen.de/ueber_uns_grundsaeetze.php), 05. November 2008.
- . (2008b). Jahresbericht 2007. Kulturelle Vielfalt – nachhaltige Entwicklung. Beiträge zur deutschen EU-Ratspräsidentschaft. Bonn, Deutsche UNESCO-Kommission.
- . (2008c). Mitwirkung der DUK in deutschen Delegationen bei zwischenstaatlichen Konferenzen. Mitwirkung der DUK in deutschen Delegationen bei zwischenstaatlichen Konferenzen. Bonn, Deutsche UNESCO-Kommission: 75-78.
- . (2008d). UNESCO Medium-Term Strategy for 2008-2013. Paris, UNESCO. [Http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bibliothek/Mittelfristige_Strategie.pdf](http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bibliothek/Mittelfristige_Strategie.pdf), 12. Januar 2009.
- . (2009). Liste der UNESCO-Mitgliedsstaaten. [Http://www.unesco.de/die-unesco.html?&L=0](http://www.unesco.de/die-unesco.html?&L=0), 15. Januar 2009.
- UNESCO-Kommissionen der Bundesrepublik Deutschland, Österreichs und der Schweiz (Hrsg.) (1975). Die UNESCO Modellschulen. Ihre Ziele und Probleme. Wien, Österreichische UNESCO-Kommission.
- UNESCO - Section of Education for International Cooperation and Peace (1973). Evaluation of the Associated Schools Project in Education for International Understanding. Paris, UNESCO Sekretariat.
- UNO (Hrsg.) (1945). Charta der Vereinten Nationen und Statut des Internationalen Gerichtshofs. Fassung vom 28. August 1980. [Http://www.unric.org/html/german/pdf/charta.pdf](http://www.unric.org/html/german/pdf/charta.pdf), 21. Mai 2009.
- . (1948). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. [Http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/ger.pdf](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/ger.pdf), 21. Mai 2009.
- Unser, G. (2004). Die UNO. Aufgaben, Strukturen, Politik. München, Deutscher Taschenbuch Verlag.

-
- Varwick, J. (2006). Vereinte Nationen. Handwörterbuch Internationale Politik. W. Woyke. Zehnte, durchgesehene Auflage. Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung: 534-546.
- VERBI Software Consulting Sozialforschung (2007). MAXQDA 2007. Einführung. Marburg. [Http://www.maxqda.de/downloads/mxintro.pdf](http://www.maxqda.de/downloads/mxintro.pdf), 21. Mai 2009.
- Volger, H. (2000a). Entstehungsgeschichte der UN. Lexikon der Vereinten Nationen. H. Volger. München, Wien, Oldenbourg Verlag: 84-98.
- . (2000b). Geschichte der UN. Lexikon der Vereinten Nationen. H. Volger. München, Wien, Oldenbourg Verlag: 186-197.
- . (Hrsg.) (2000c). Lexikon der Vereinten Nationen. München, Wien, Oldenbourg Verlag.
- . (Hrsg.) (2007). Grundlagen und Strukturen der Vereinten Nationen. München, Wien, Oldenbourg Verlag.
- Volkman, U. und U. Schimank (Hrsg.) (2006). Soziologische Gegenwartsdiagnosen II. Vergleichende Sekundäranalysen. Unveränderter Nachdruck der ersten Auflage. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.
- Wahler, P., C. Preiß und G. Schaub (2004). Ganztagsangebote an der Schule. Erfahrungen – Probleme – Perspektiven. München, Deutsches Jugendinstitut.
- Wallerstein, I. (1974). The Rise and Future Demise of the World Capitalist System: Concepts for Comparative Analysis. Comparative Studies in Society and History. 16. Jahrgang, Heft 4: 387-415.
- . (1990). Culture is the World System: A reply to Boyne. Global Culture: nationalism, globalization and modernity: a theory, culture&society issue. M. Featherstone. London, Newsbury Park, New Delhi, SAGE Publications Ltd.: 63-65.
- . (1991). The National and the Universal: Can there be such a thing as World Culture?. Culture, Globalization and the World-System. Contemporary conditions for the representation of identity. A. D. King. Houndmills u.a., MacMillian Press Ltd.: 91-105.
- Wanner, R. E. (1982). Unesco: An Introduction to Its Education Program. Comparative Education Review. 26. Jahrgang, Heft 3: 420.
- Weber, M. (1956). Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie. Hg. von J. Winckelmann. Fünfte Auflage. Tübingen, Mohr Siebeck Verlag.
- . (2004). Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. Hg. D. Kaesler. Vollständige Ausgabe. München, Verlag C.H. Beck.
- Weber, P. J. (1996). Die multilinguale und multikulturelle Gesellschaft: eine Utopie? Aspekte einer empirischen Komponentenanalyse zur sprachlichen Identität in Belgien. Bonn, Ferd. Dümmlers Verlag.
- . (2004). Die Autopoiesis der Globalisierung von Bildung. Zum Wechselspiel von Ökonomie, Informations- und Kommunikationstechnologie mit internationalen Organisationen. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. 27. Jahrgang, Heft 3: 2-8.
- . (2006). Bildungsökonomie und endogene Wachstumstheorie - Bildung auf dem Weg der Europäisierung, Internationalisierung und Technisierung? Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. 12. Jahrgang, Heft 1: 67-83.
- . (2007). Spreche global, kommuniziere lokal - Perspektiven der Mehrsprachigkeit in der Europäischen Union. Herausforderungen der Sprachenvielfalt in der Europäischen Union. R. Fischer. Baden-Baden, Nomos Verlagsgesellschaft: 81-93.

-
- . (2008). The Role of education and institutions in Nationalism during the period 1880s – 1945. Nations and Nationalisms in Global Perspective: An Encyclopedia of Origins, Development, and Contemporary Transitions. D. Kaplan und G. Herb, ABC-CLIO. Santa Barbara, California: 419-434.
- Welsch, W. (1987). Unsere postmoderne Moderne. Weinheim, VCH Verlagsgesellschaft Acta Humaniora.
- Wesel, R. (2000). UN-Planspiele / Model United Nations. Lexikon der Vereinten Nationen. H. Volger. München, Wien, Oldenbourg Verlag: 574-577.
- Wild, K. (2004). Wahrnehmungsorientierte Schulentwicklung – innere Schulentwicklung unter Berücksichtigung der Wahrnehmung von Schulqualität durch Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler und Eltern. forum der unesco-projekt-schulen. Heft 03-04/2004: Lernen für das Leben in der Weltgesellschaft: 108-111.
- Winkler, H. A. (2005). Was hält Europa zusammen?. Europa bauen, den Wandel gestalten: Was hält Europa zusammen?. Stuttgart, Robert Bosch Stiftung: 13-33.
- Wintersteiner, W. (2003). Erziehung zu globaler Verantwortung. Globales Lernen als neues Paradigma der Friedenspädagogik? Entwicklungspädagogik - Globales Lernen - Internationale Bildungsforschung. 25 Jahre ZEP. G. Lang-Wojtasik und C. Lohrenscheit. Frankfurt am Main, London, IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation: 198-207.
- . (2007). Lernen für die Weltgesellschaft. Plädoyer für eine Neuorientierung in Schule und Bildungswesen. Zusammenleben lernen – in kultureller Vielfalt. Rede auf der 42. Jahrestagung der UNESCO-Projektschulen Deutschlands. Berlin.
- Wobbe, T. (2000). Weltgesellschaft. Bielefeld, transcript Verlag.
- Wolfrum, R. (Hrsg.) (1991). Handbuch Vereinte Nationen. München, C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.
- Woyke, W. unter Mitarbeit von J. Varwick (1998). Europäische Union. Erfolgreiche Krisengemeinschaft. Einführung in Geschichte, Strukturen, Prozesse und Politiken. München, Wien, R. Oldenbourg Verlag.
- Woyke, W. (2006a). Handwörterbuch Internationale Politik. Zehnte, durchgesehene Auflage. Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung.
- . (2006b). Internationale Organisationen. Handwörterbuch Internationale Politik. W. Woyke. Zehnte, durchgesehene Auflage. Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung: 212-218.
- Wurst, A. X. (2007). Das fehlende Motiv. Wenn in den französischen Banlieues Jugendliche Krawall schlagen, wird die Ursache viel zu oft nur in den sozialen Strukturen gesucht. ZEIT online. Hamburg. Ausgabe vom 28. November 2007. <http://www.zeit.de/online/2007/48/banlieues-frankreich>, 30. November 2007.
- Zimmermann, B. (2001). The Baltic Sea Project. Bildung für nachhaltige Entwicklung. Globale Perspektiven und neue Kommunikationsmedien. O. Herz, H. Seybold und G. Strobl. Opladen, Leske+Budrich Verlag: 317-321.

Genutzte Internetquellen

Homepage der Internetkonferenz AGENDA 21now. [Http://www.agenda21now.org](http://www.agenda21now.org), 23. März 2007.

Homepage der UNESCO Associated Schools. [Http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=7366&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=7366&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html), 14. Januar 2009.

Homepage des Baltic Sea Project. [Http://www.bspinfo.lt](http://www.bspinfo.lt), 17. November 2008.

Homepage der Bundeskoordination der UNESCO-Projektschulen Deutschlands. [Http://www.upschulen.de](http://www.upschulen.de), 06. Mai 2005.

Homepage der Organisation IBO. [Http://www.ibo.org](http://www.ibo.org), 14. März 2011.

Homepage des Projekts Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage. [Http://www.schule-ohne-rassismus.org](http://www.schule-ohne-rassismus.org), 15. Januar 2009.

Anonymisierte Literaturangaben und Internetquellen²³⁷

Anonymisierte Internetquelle I/1 (2003). Allgemeine Informationen zur UNESCO und zum ASP-net sowie spezifische Angaben zum Gymnasium als interessierte UNESCO-Projektschule. Homepage des Gymnasiums. Internetadresse der Schule, 18. August 2008.

Anonymisierte Internetquelle II/1. Homepage des [XY]-Gymnasiums. Internetadresse der Schule, 10. Mai 2006.

Anonymisierte Internetquelle III/1. Name einer Institution, die mit der Schule zusammenarbeitet. Homepage der Institution, 10. Mai 2006.

Anonymisierte Internetquelle IV/1: Sozialbericht der Stadt [XY] 2007. Homepage der Stadt, 13. Februar 2008.

Anonymisierte Literatur I/1 (2003). Das [XY]-Gymnasium in [XY]. Ganztage für interkulturelle Gerechtigkeit. Name der Zeitschrift. Heft 5.

Anonymisierte Literatur II/1 (2007). Schule und Inklusion. [...]. Ortsangabe, Angabe des Verlags: 105-123.

Anonymisierte Literatur III/1 (2006). Eine Moschee für alle. Name der Zeitung. Ortsangabe: 110.

Anonymisierte Literatur IV/1 (2006). Titel des Artikels. Name der Zeitung. Ortsangabe.

Anonymisierte Literatur V/1 (2002). 30 Jahre Ganztage. Von der Schule mit Hausaufgabenhilfe zur UNESCO-Schule. Ortsangabe.

Anonymisierte Literatur VI/1 (2004). Laber nicht. Name der Zeitschrift. Angabe der Ausgabe.

Anonymisierte Literatur VII/1 (2002). Anschreiben anlässlich der Bewerbung zur UNESCO-Projektschule an Name des Regionalkoordinators im Mai 2002.

Anonymisierte Literatur VIII/1 (2007). Name der Schule. Jahresbericht 2006/2007.

Anonymisierte Internetquelle I/2. Homepage der Hauptschule, 13. Oktober 2007.

²³⁷ Um die zugesicherte Anonymität der in den Interviews Befragten zu gewährleisten, wurde die Literatur, die Rückschlüsse auf die untersuchten Schulen zuließe, anonymisiert. Nachfolgend sind diese kodiert aufgeführt.

-
- Anonymisierte Internetquelle II/2. Schwerpunkte unserer pädagogischen Arbeit, Homepage der Schule, 04. Oktober 2007.
- Anonymisierte Literatur I/2 (2003). Titel des Berichts. Institut für Schulentwicklungsforschung, Universität Ortsangabe: 63-65.
- Anonymisierte Literatur II/2 (2004). Titel des Artikels. Buchtitel. Ortsangabe, Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration.
- Anonymisierte Literatur III/2 (2007). Aktionswoche Kinder und Jugendliche machen mit. Name der Zeitung. Ortsangabe.
- Anonymisierte Literatur IV/ (2007). Name der Schule. Jahresbericht 2006/2007.
- Anonymisierte Literatur I/3 (2003). Name der Schule, Ortsangabe. forum der unesco-projekt-schulen: Seitenangabe.
- Anonymisierte Literatur II/3 (2003). Titel des Artikels. forum der unesco-projekt-schulen: Seitenangabe.
- Anonymisierte Literatur III/3 (2005). Name der Schule: Titel des Artikels. Name der Zeitung. Ortsangabe.
- Anonymisierte Literatur IV/3 (2007). Titel des Artikels. SPIEGEL. Ausgabe XY: Seitenangabe.
- Anonymisierte Literatur V/3 (2004). Titel mit Angabe der Schule. Name der Zeitung. Ortsangabe.
- Anonymisierte Literatur VI/3 (2007). Titel des Artikels. DIE ZEIT. Hamburg. Ausgabe XY: Seitenzahl.
- Anonymisierte Literatur VII/3 (2007). Name der Schule. Jahresbericht 2006/2007.
- Anonymisierte Internetquelle I/4 (2008). Name der Schule. Freizeitkonzept der Schule. Homepage der Schule, 18. Februar 2008.
- Anonymisierte Internetquelle II/4: Schulporträt. Homepage des Bundeslandes, 13. August 2008.
- Anonymisierte Literatur I/4 (2008). Titel des Artikels. Name der Fachzeitschrift. 1. Jahrgang, Heft 1: 6-8.
- Anonymisierte Literatur II/4 (2006). Titel des Artikels. Name der Zeitung. Ortsangabe: 20.
- Anonymisierte Literatur III/4 (2004). Inspektionsteam des Bundeslandes. Bericht zur Inspektion an der XY-Schule. Ortsangabe.
- Anonymisierte Literatur IV/4 (2007). Parent and teacher handbook. Homepage der Schule.
- Anonymisierte Literatur V/4 (2007). Name der Schule. Jahresbericht 2006/2007.
- Anonymisierte Literatur VI/4. (2006). Titel des Artikels. Name der Zeitung. Ortsangabe: 18.

Anhang zur Arbeit:

'Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft'

**– Eine dokumenten- und fallanalytisch
gestützte Untersuchung des Bildungskonzepts
der UNESCO-Projektschulen Deutschlands**

von

Anja Sanders

Übersicht über den Anhang

A	Chronologie des Netzwerks der UNESCO-Projektschulen	2
B	Application for participation	4
C	Formular des Jahresberichts der UNESCO-Projektschulen	7
D	Auflistung aller Schulformen im deutschen ASP-net	15
E	Graphik zu der Verteilung der Schulen auf die Bundesländer 2005/2006	16
F	Einteilung der Schulen nach Städtetypen	17
G	Kategorisierung der Jahresberichte zum Profil	21
H	Kategorisierung der Schulen nach Namen und Konzepten	23
I	Schwerpunktsetzung in Bezug zur Klassenstufe und zum Unterrichtsfach	27
J	Kreuztabelle zur Schwerpunktsetzung in Bezug zur Schulform	32
K	Kategorisierung zur Schwerpunktsetzung	38
L	Leitfaden der Interviews	40
M	Beobachtungsbogen der Unterrichtshospitationen	43
N	Transkripte der in den Einzelfallstudien geführten Interviews	46
O	Tabelle zur Kategorisierung der Interviews	225
P	Kategorisierung der Interviews	227

Anhang A: Chronologie des Netzwerks der UNESCO-Projektschulen

(nach: UNESCO-Kommission, 2003h, 6-9. Hervorhebung der in der vorliegenden Studie dargestellten Schriften und Projekte durch A.S.)

So fing es an

- 1951** Die Bundesrepublik Deutschland wird Mitglied in der UNESCO
- 1952 7. Generalkonferenz der UNESCO in Paris.
Mit der Resolution 1.3411 wird der Generaldirektor aufgefordert, die Mitgliedstaaten beim Aufbau eines experimentellen Schulprojekts zu unterstützen
- 1952 Gründung des UNESCO-Instituts für Pädagogik in Hamburg
- 23.-27. November 1953 Gründung des ASPnet:**
Internationales Planungsseminar in Paris mit Vertretern aus 15 Ländern.
- ab 1953 Internationale Tagungen für die nationalen Koordinator/innen des Schulprojekts, ausgerichtet durch das UNESCO-Institut für Pädagogik, Hamburg
- 1954 Helene-Lange-Schule, Hamburg: erste Mitgliedsschule in Deutschland
- 1956 Erste Tagung für Leiter und Lehrer der deutschen UNESCO-Modellschulen in Köln
- 1959 Die Heinrich-von Stephan-Schule, Frankfurt am Main, wird als erste Berufsschule Mitglied im UNESCO-Schulprojekt
- 1961 Beginn der regelmäßig stattfindenden Jahrestagungen (mit längeren Unterbrechungen in den 70er Jahren)
- 1963 Seminar in Sèvres bei Paris mit deutscher Beteiligung; Neues Schwerpunktthema des ASPnet: Studium der Vereinten Nationen
- 1963 10 Jahre UNESCO-Modellschulen, Erfahrungsbericht, Deutsche UNESCO-Kommission
- 1971 1. Berliner UNESCO-Schülerseminar

UNESCO assoziierte Schulen werden aktiv

- 1972 Die DDR wird Mitglied in der UNESCO
- 1973 Erweiterte Oberschule „Karl-Liebknecht“, Frankfurt (Oder) wird erste UNESCO Assoziierte Schule der DDR

UNESCO-Modellschulen gewinnen Profil

- 1973 Ahrensburg: Seminar zur „Curriculumentwicklung an UNESCO-Modellschulen“
- 1973 Lewis, Quebec/Kanada, Internationales Seminar anlässlich des 20-jährigen Bestehens des UNESCO-Schulprojekts (ASPRO) mit deutscher Beteiligung
- 1974 Bangor/Wales, Treffen der europäischen Koordinator/innen des UNESCO-Schulnetzes
- 1974** *UNESCO Generalkonferenz verabschiedet die „Empfehlung zur Internationalen Erziehung“*

- 1976-78 Projekt „Ausländer in unserer Stadt“ als Neubeginn der Arbeit an UNESCO-Modellschulen
- Sept. 1983 Erster Weltkongress des ASPnet, Jubiläumsveranstaltung 30 Jahre ASPnet, Sofia, Bulgarien
- Dez. 1983 Reinhardswaldschule bei Kassel, 19. Jahrestagung, Internationale Erziehung – 30 Jahre UNESCO-Modellschulprogramm
- 1989 *Gründung des Ostseeprojekts (BSP), erstes „Flagship Project des ASPnet“*
- 1990 Treffen europäischer ASPnet-Koordinator/innen in Berlin (Ost)

Neubeginn nach der Wende

- 1990 Zusammenschluss der beiden deutschen UNESCO-Kommissionen
- Dez. 1991 das 1. 'forum' erscheint
- 1991 Gründung des Donaprojekts (BDRP) in Krems, Österreich
- 1993 40 Jahre ASPnet, internationale Jubiläumsveranstaltung in Soest
- 1994 *44. Internationale Erziehungskonferenz in Genf, Aktionsplan zur „Empfehlung zur Internationalen Erziehung“ von 1974***
- 1995 Solidaritätsaktion der deutschen *unesco-projektschulen* zugunsten von Bosnien-Herzegovina
- 1995 *Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert (Delors Bericht)***
- 1996 Bericht der Weltkommission „Kultur und Entwicklung“ (de Cuéllar-Bericht)
- 1996 *1. Weltweiter Projekttag der Solidarität „10 Jahre nach Tschernobyl“*
- 1996 1. Internationaler Workshop für ASPnet-Koordinator/innen, Santiago, Chile
- 1997 1. deutsch-israelisch-palästinensisches Lehrer/innen- Schüler/innen-Seminar in Israel und Palästina
- 1998 2. Workshop f. ASPnet-Koordinatoren, Lissabon, Portugal
- 1998 UNESCO-Projektschulen sind unter www.ups-schulen.de im Internet erreichbar
- 1998 2. Weltweiter Projekttag der Solidarität „50 Jahre Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“
- 1998 2. deutsch-israelisch-palästinensisches Lehrer/innen- Schüler/innen-Seminar in Deutschland
- 1999 3. deutsch-israelisch-palästinensisches Lehrer/innen-Schüler/innen-Seminar in Palästina
- 1999 Treffen europäischer ASPnet Koordinator/innen in Toledo, Spanien
- 1999/2000 deutsch-spanisches Projekt: Lernen für die Zukunft (*aprender para el futuro*)

-
- 2000 3. Weltweiter Projekttag der Solidarität „Wege zu einer Kultur des Friedens und nachhaltige Entwicklung“
- 2000 Internationale Sommerschule zu nachhaltiger Entwicklung in Bielefeld
- 2001 3. Internationaler Workshop für ASPnet-Koordinator/innen in Doha, Qatar
- 2002 4. Internationaler Projekttag „Kulturen begegnen sich – weltoffen“
- 2002 Treffen europäischer ASPnet-Koordinator/innen in Oslo, Norwegen

Neue Herausforderungen

August 2003 Internationale Jubiläumsveranstaltung 50 Jahre ASPnet, Auckland, Neuseeland

Sept. 2003 50 Jahre *unesco-projekt-schulen* im ASPnet, 38. Jahrestagung, Saarbrücken

Anhang B: Application for participation



United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation
 UNESCO Associated Schools Project Network (ASPnet)



ASPnet

APPLICATION FOR PARTICIPATION

Documentation : language preferred (please check)			
<input type="checkbox"/> English	<input type="checkbox"/> French	<input type="checkbox"/> Spanish	<input type="checkbox"/> Arabic

PLEASE TYPE OR PRINT CLEARLY

Name of institution:

Address : Street : **No:**

Postal code: **City:**

Country:

Telephone No:

Fax No:

Email:

Type of institution:
(Specify: Pre-school, Primary, Secondary, Teacher-Training institution, Technical/Vocational)

Name of Principal :
(Specify: Mr, Mrs, Ms followed by name and surname)

Name and position of person who will co-ordinate the project :
(Specify: Mr, Mrs, Ms followed by name and surname)

Number of pupils in the institution:

Age range:

Number of teachers :

Jahresbericht¹

Schuljahr: _____

PLZ:

Schule/ Institution: _____

Bundesland: _____ Datum: _____

3 Ausfertigungen dieses Jahresberichtes sowie seiner Anlagen sind am _____
an die Regionalkoordination gegangen.

**Jahresbericht bitte bis zum 15. September an den/die RegionalkoordinatorIn schicken,
Berichtszeitraum ist das zurückliegende Schuljahr.**

1. ALLGEMEINE ANGABEN ZUR SCHULE

Adresse: _____

SchulleiterIn: _____

Telefon: _____

Fax: _____

Email: _____

Homepage: _____

Führt von Ihrer Homepage ein Link auf die unesco-projekt-schulen-Homepage? Ja Nein Sind Ihre Schuldaten auf der unesco-projekt-schulen-Homepage aktuell? Ja Nein

Schulform/-en: _____

Anzahl der SchülerInnen: _____

Anzahl der Klassen: _____

¹ Die Kopfzeile des Formulars wurde verändert, um es in die Seitennummerierung der vorliegenden Studie einzugliedern.

3. AKTIVITÄTEN DER UNESCO-PROJEKT-SCHULEN/ ASP

1. Regelmäßige Kontakte mit anderen Schulen:

Kurzname der Schule	ups? <small>ja/nein</small>	Stadt/Land	Klasse/Stufe	Anzahl der Beteiligten	Austausch im Berichtsjahr? <small>ja/nein</small>

2. Schwerpunkte der unesco-projekt-schul-Arbeit im Fachunterricht

Angabe: Unterrichtsfach bzw. -fächer, Thema/Kurzbeschreibung, Klasse/Stufe, Unterrichtsmaterialien

- **Interkulturelles Lernen:** _____

- **Eine Welt/Solidarität:** _____

- **Menschenrechts-/ Friedenserziehung:** _____

- **Weltkulturerbe:**

- **Agenda 21/Nachhaltige Entwicklung:**

- **UN-System/UNESCO:**

3. Schwerpunkte der unesco-projekt-schulen-Arbeit außerhalb des Unterrichts:

☞ Angabe: Kurzbeschreibung der Aktivität (nicht nur Titel), Kooperationsform (z.B. NGOs, staatliche Institutionen, andere Schulen, Kommunen, keine Kooperation etc.)

☞ Anlage: zu Schwerpunktthemen können Sie in der Anlage zusätzliche Erläuterungen geben; bitte kennzeichnen Sie diese Aktivitäten entsprechend mit dem Vermerk 'siehe Anlage'

• **Interkulturelles Lernen:** _____

• **Eine Welt/Solidarität:** _____

• **Menschenrechts-/ Friedenserziehung:** _____

• **Weltkulturerbe:** _____

• **Agenda 21/Nachhaltige Entwicklung:** _____

- **UN-System/UNESCO:** _____

4. Schulprogramm

Hat Ihre Schule ein Schulprogramm? Ja Nein

Welche UNESCO-Ziele sind darin verankert? _____

Liegt das Schulprogramm dem Jahresbericht bei? Ja Nein

Führt Ihre Schule spezielle Schulentwicklungs-Aktivitäten durch? Bitte erläutern Sie diese ggf. kurz.

3. ÖFFENTLICHKEITSARBEIT

1. forum

Unsere Beiträge für das *forum* im abgeschlossenen Schuljahr:

(Titel, Autor)

(Titel, Autor)

(Titel, Autor)

2. (Über)regionale Presse

In der (über)regionalen Presse sind im abgeschlossenen Kalenderjahr ungefähr _____ Artikel über die UNESCO-Arbeit unserer Schule erschienen. Die Originale oder gute Kopien werden bis Ende Januar für das *forum* (Pressespiegel) an die **Regionalkoordination** geschickt.

3. Radio/TV

Name Radio/TV-Sender, Anlass, Datum, Titel und Länge des Beitrages, kurze Darstellung des Inhaltes etc.

4. NETZWERK - INFORMATIONEN

• Für das Netzwerk interessante Kontakte: _____

• Erfahrungen mit Sponsoren: _____

• **__Anregungen**

• zur Jahrestagung: _____

• zu regionalen Fortbildungen: _____

• zum *forum*: _____

• Wünsche an die Regional- bzw. Bundeskoordination: _____

5. ANLAGEN

Folgende Anlagen sind beigefügt:

- Zusätzliche Erläuterung zu Schwerpunkten der UNESCO-Arbeit (etwa vier Aktivitäten, nicht mehr als 2 Seiten) Ja Nein
- UNESCO-Schulprogramm Ja Nein
- Photos, Flyer, Dokumentationen etc. Ja Nein
- Sonstiges

(Name des Berichterstatters/ der Berichterstatlerin)

Anhang D: Auflistung aller Schulformen im deutschen ASP-net

Schulformen 2003/2004

Schulformen 2004/2005

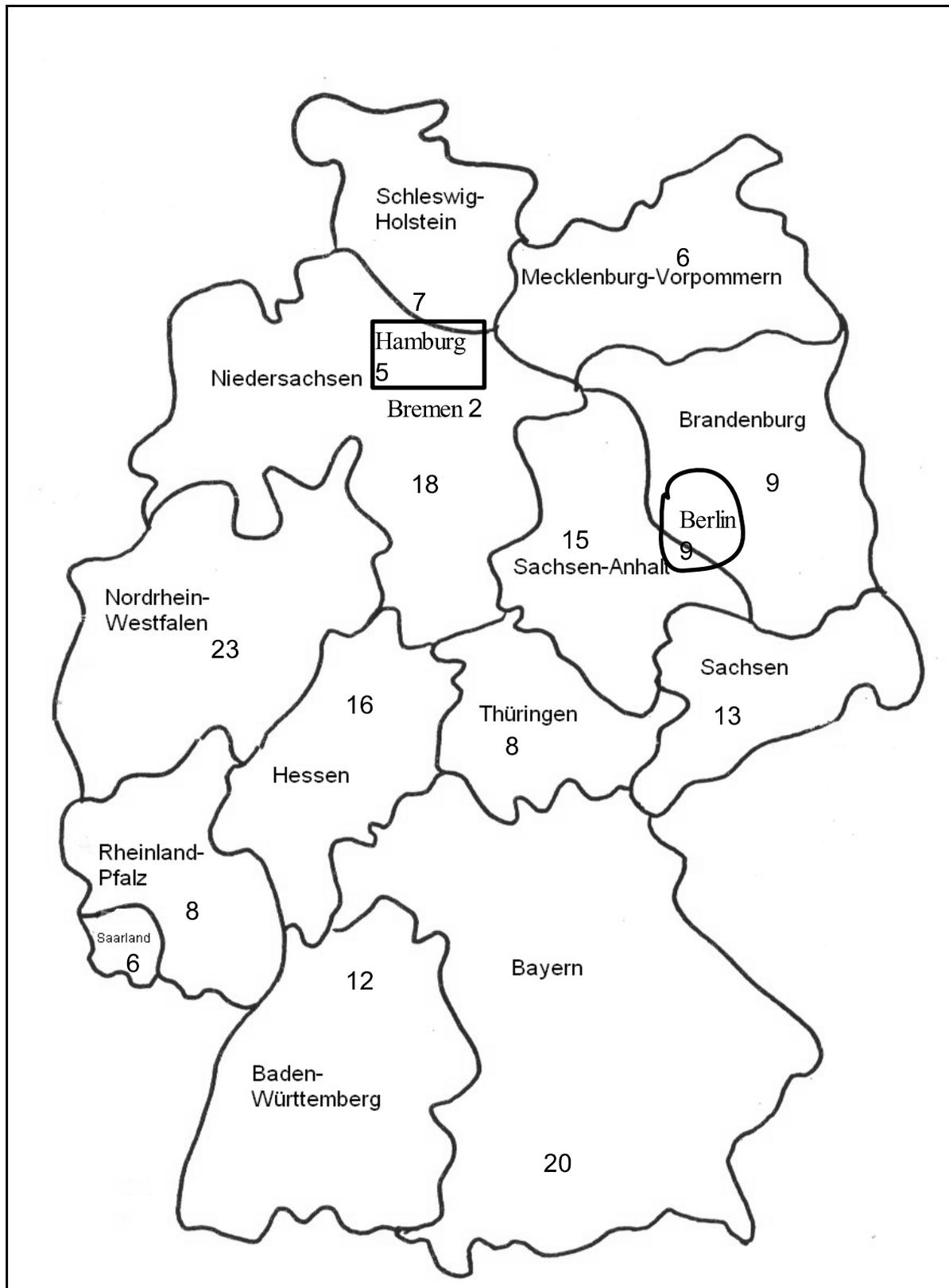
Schulformen 2005/2006

Schulform	Anzahl der Schulen	Anteil in Prozent	Schulform	Anzahl der Schulen	Anteil in Prozent	Schulform	Anzahl der Schulen	Anteil in Prozent
9	52	32,2	9	55	31,8	9	59	32,8
12	22	13,7	12	23	13,3	12	24	13,3
1	18	11,2	1	18	10,4	1	18	10,0
8	15	9,3	8	15	8,7	8	15	8,3
15	11	6,8	15	12	6,9	15	12	6,7
7	8	5,0	7	9	5,2	14	9	5,0
10	7	4,3	14	8	4,6	7	8	4,4
11	6	3,7	10	7	4,0	10	7	3,9
2	5	3,1	2	6	3,5	2	6	3,3
14	4	2,5	11	5	2,9	11	5	2,8
6	4	2,5	13	4	2,3	6	4	2,2
13	3	1,9	6	4	2,3	5	4	2,2
5	2	1,2	3	2	1,2	13	4	2,2
3	2	1,2	5	2	1,2	3	2	1,1
4	1	0,6	4	1	0,6	4	1	0,6
16	1	0,6	17	1	0,6	17	1	0,6
17	0	0	16	1	0,6	16	1	0,6
Insgesamt	161	100	Insgesamt	170	100	Insgesamt	178	100

Kodierung:

- 1 Grundschule
- 2 Grundschule/Hauptschule
- 3 Grundschule/Hauptschule/Realschule
- 4 Grundschule/Gymnasium
- 5 Grundschule/Gesamtschule
- 6 Hauptschule
- 7 Realschule
- 8 Hauptschule/Realschule, impliziert in der Regel auch Regelschule/Mittelschule/Regionalschule/Sekundarschule
- 9 Gymnasium
- 10 Schulzentrum Hauptschule/Realschule/Gymnasium inkl. Kooperative Gesamtschule
- 11 Integrierte Gesamtschule
- 12 Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe
- 13 Förderschule
- 14 Oberschule
- 15 Berufsschule inkl. BVJ/ BGJ und BFS
- 16 Berufsschule und Gymnasium
- 17 Weiterbildungskolleg

Anhang E: Graphik zu der Verteilung der Schulen auf die Bundesländer 2005/2006



Anhang F: Einteilung der Schulen nach Städtetypen

Bretten	28.000	Mittelstadt
Craillsheim	32.574	Mittelstadt
Emmendingen	26.110	Mittelstadt
Esslingen/ Neckar	514.632	Großstadt
Heidelberg	142.993	Großstadt
Karlsruhe	286.327	Großstadt
Karlsruhe		Großstadt
Neckargemünd	14.122	Kleinstadt
Ravensburg	47.690	Mittelstadt
Stuttgart	593.639	Großstadt
Tübingen	85.000	Mittelstadt
Überlingen	21.345	Mittelstadt
Aufkirchen/Oberdingen	750	Dorf
Bogen	10.108	Kleinstadt
Dillingen/ Donau	18.650	Kleinstadt
Ebern	94.759	Mittelstadt
Gröbenzell	7.369	Kleinstadt
Hof / Saale	19.202	Kleinstadt
Kulmbach	48.124	Mittelstadt
München	1.332.650	Metropole
München		Metropole
Neumarkt	39.351	Mittelstadt
Nördlingen	19.223	Kleinstadt
Nürnberg	501.615	Großstadt
Nürnberg		Großstadt
Nürnberg		Großstadt
Passau	50.644	Mittelstadt
Pegnitz	14.300	Kleinstadt
Rosenheim	60.295	Mittelstadt
Stephanskirchen	9.800	Kleinstadt
Wiesentheid/ Ufr.	4.815	Landstadt
Würzburg	131.320	Großstadt
Berlin	3.405.259	Metropole
Berlin		Metropole
Cottbus	102.265	Großstadt
Frankfurt (Oder)	61.969	Mittelstadt
Frankfurt (Oder)		Mittelstadt
Frankfurt (Oder)		Mittelstadt
Frankfurt (Oder)		Mittelstadt
Lübben	14.346	Kleinstadt
Müllrose	4.431	Landstadt
Potsdam	148.691	Großstadt
Rathenow	26.828	Mittelstadt
Bremen	548.477	Großstadt
Bremen		Großstadt
Hamburg	1.773.218	Metropole
Hamburg		Metropole
Hamburg		Metropole
Hamburg		Metropole

Hamburg		Metropole
Bad Homburg	51.825	Mittelstadt
Bruchköbel	20.796	Mittelstadt
Frankfurt a. M.	661.877	Metropole
Frankfurt a. M.		Metropole
Frankfurt a. M.		Metropole
Frankfurt a.M.		Metropole
Heppenheim	25.422	Mittelstadt
Hofgeismar	17.084	Kleinstadt
Kassel	198.589	Großstadt
Kronberg/Taunus	17.576	Kleinstadt
Künzell	16.420	Kleinstadt
Lollar	10.487	Kleinstadt
Offenbach a.M.	120.000	Großstadt
Rüsselsheim	59.203	Mittelstadt
Wetzlar	52.269	Mittelstadt
Wiesbaden	275.562	Großstadt
Neustrelitz	22.275	Mittelstadt
Rostock	199.868	Großstadt
Rostock		Großstadt
Stralsund	57.613	Mittelstadt
Stralsund		Mittelstadt
Tessin	4.000	Landstadt
Bad Pyrmont	21.532	Mittelstadt
Bad Zwischenahn	27.173	Mittelstadt
Dahlem	527	Dorf
Edeweicht	21.013	Mittelstadt
Göttingen	129.151	Großstadt
Hannover	516.343	Großstadt
Hannover		Großstadt
Hildesheim	102.654	Großstadt
Holzminden	23.502	Mittelstadt
Lüchow	18.646	Kleinstadt
Lüneburg	72.057	Mittelstadt
Lüneburg		Mittelstadt
Oldenburg	159.563	Großstadt
Osnabrück	163.357	Großstadt
Osterholz-Scharmbeck	30.714	Mittelstadt
Rhauderfehn	17.281	Kleinstadt
Wolfenbüttel	54.538	Mittelstadt
Wolfsburg	120.881	Großstadt
Bad Honnef	25.141	Mittelstadt
Bielefeld	325.846	Großstadt
Bielefeld		Großstadt
Bonn	314.299	Großstadt
Bonn		Großstadt
Dormagen	63.688	Mittelstadt
Duisburg	499.111	Großstadt
Duisburg		Großstadt
Düsseldorf	577.505	Großstadt
Essen	581.406	Großstadt
Essen		Großstadt
Gelsenkirchen	266.772	Großstadt
Gelsenkirchen		Großstadt
Heiligenhaus	27.728	Mittelstadt
Heinsberg	41.686	Mittelstadt
Kamp-Lintfort	39.461	Mittelstadt
Köln	989.766	Metropole

Krefeld	242.103	Großstadt
Mettingen	12.277	Kleinstadt
Neuss	152.625	Großstadt
Oelde	29.445	Mittelstadt
Unna	67.744	Mittelstadt
Viersen	76.479	Mittelstadt
Betzdorf/ Kirchen	10.260	Kleinstadt
Dierdorf	5.901	Kleinstadt
Herxheim	10.455	Kleinstadt
Landau i.d. Pfalz	43.063	Mittelstadt
Mayen	19.428	Kleinstadt
Oberwesel	3.508	Landstadt
Speyer	50.513	Mittelstadt
Trier	103.518	Großstadt
Bexbach	19.218	Kleinstadt
Dillingen/ Saar	21.567	Mittelstadt
Dillingen/ Saar		Mittelstadt
Illingen	17.859	Kleinstadt
Saarbrücken	180.515	Großstadt
St. Ingbert	38.798	Mittelstadt
Aschersleben	25.791	Mittelstadt
Barby	4.339	Landstadt
Blankenburg	15.244	Kleinstadt
Hettstedt	15.379	Kleinstadt
Hohemölsen	9.530	Kleinstadt
Köthen	64.675	Mittelstadt
Lutherstadt-Eisleben	23.789	Mittelstadt
Magdeburg	234.185	Großstadt
Merseburg	34.411	Mittelstadt
Naumburg	29.025	Mittelstadt
Osterwieck	3.810	Landstadt
Parey	2.635	Landstadt
Tangerhütte	5.839	Kleinstadt
Wust	860	Dorf
Zielitz	2.013	Landstadt
Dresden	504.795	Großstadt
Elsterberg	4.991	Landstadt
Freiberg	141.622	Großstadt
Leipzig	506.578	Großstadt
Leipzig		Großstadt
Leipzig		Großstadt
Leipzig		Großstadt
Plauen	68.430	Mittelstadt
Ralbitz	1.782	Landgemeinde
Sebnitz	8.920	Kleinstadt
Zittau	24.984	Mittelstadt
Zwickau	96.786	Mittelstadt
Zwickau		Mittelstadt
Ahrensburg	30.094	Mittelstadt
Bargteheide	14.341	Kleinstadt
Fehmarn-Burg	13.036	Kleinstadt
Flensburg/ Weiche	86.479	Mittelstadt
Kiel	232.398	Großstadt
Lensahn	4.991	Landstadt
Lübeck	213.651	Großstadt
Arnstadt	25.500	Mittelstadt
Ilmenau	26.540	Mittelstadt
Königsee	5.429	Kleinstadt

Roßleben/ Unstrut	5.987	Kleinstadt
Saalfeld	27.488	Mittelstadt
Triebes	4.040	Landstadt
Uhlstädt-Kirchhasel	6.590	Kleinstadt
Weimar	64.720	Mittelstadt
Auswertung: 177 Schulen in 131 Ortschaften		
Metropole > 650.000 Einwohner	21 Schulen in 5 Metropolen	
Großstadt > 100.000 - 650.000 Einwohner	49 Schulen in 35 Großstädten	
Mittelstadt > 20.000 - 100.000 Einwohner	60 Schulen in 53 Mittelstädten	
Kleinstadt > 5.000 – 20.000 Einwohner	32 Schulen in 32 Kleinstädten	
Landstadt 2.000 – 5.000 Einwohner	11 Schulen in 11 Landstädten	
Landgemeinden	1 Schule in 1 Landgemeinde	
Dorf	3 Schulen in 3 Dörfern	

Anhang G: Kategorisierung der Jahresberichte zum Profil

2003/2004

Schwerpunkt	Anzahl der Schule
Ohne Angaben	90
sprachlich	10
bilingual	7
DaZ-Angebot	5
Methoden	5
anthroposophisch	4
integrativ	4
fördernd	3
sportlich	3
mathematisch-naturwissenschaftl.	2
musisch	2
ökologisch	2
technisch	2
Begegnungs-UT.	1
bilingual /ästhetisch	1
duale Ausbildung	1
Europaschule	1
Friedenserziehung	1
fördernd/ DaZ	1
handwerklich	1
international/ bilingual	1
international/ sprachlich	1
international	1
Mädchenschule	1
Methoden/ reformpädagogisch	1
Modellschule	1
Montessorischule	1
musisch/ DaZ	1
naturwissenschaftl.	1
Profilangebote	1
projektorientiert	1
SFE	1
sportlich/ bilingual	1
Welterbe	1
Insgesamt	160

2004/2005

Schwerpunkt	Anzahl der Schule
Ohne Angaben	87
sprachlich	12
bilingual	9
anthroposophisch.	4
DaZ-Angebot	5
Methoden	5
musisch	5
integrativ	4
sportlich	4
ökologisch	3
fördernd	2
mathematisch-naturwissenschaftl.	2
Modellschule	2
Montessorischule	2
Profilangebote	2
technisch.	2
ästhetisch	1
bilingual /ästhetisch	1
duale Ausbildung	1
mathematisch	1
Friedenserziehung	1
fördernd/ DaZ	1
handwerklich	1
international/ bilingual	1
international.	1
Jenaplan	1
kooperativ	1
Mädchenschule	1
Methoden/ reformpädagogisch	1
musisch/ ästhetisch	1
projektorientiert	1
SFE	1
sportlich/ ästhetisch	1
sportlich/ bilingual	1
Insgesamt	168

2005/2006

Schwerpunkt	Anzahl der Schule
Ohne Angaben	114
bilingual	9
sprachlich	8
anthroposophisch	5
musisch	4
sportlich	4
integrativ	3
DaZ-Angebot	3
fördernd/ DaZ	2
handwerklich	2
international	2
mathematisch-naturwissenschaftl.	2
Methoden	2
Montessorischule	2
technisch.	2
bilingual /ästhetisch	1
darstellend	1
duale Ausbildung	1
fächerübergreifend	1
fördernd	1
Gesundheitsprävention	1
humanistisch	1
Jenaplan	1
Mädchenschule.	1
Methoden/ reformpädagogisch	1
ökologisch	1
SFE	1
sportlich/ musisch	1
Insgesamt	177

Profil 2003/2004
- kategorisiert -
Profil 2004/2005
- kategorisiert -
Profil 2005/2006
- kategorisiert -

Kategorie	Anzahl der Schule	Anteil in Prozent	Kategorie	Anzahl der Schule	Anteil in Prozent	Kategorie	Anzahl der Schule	Anteil in Prozent
0	90	56,3	0	87	51,8	0	114	64,4
1	21	13,1	1	23	13,7	1	19	10,7
4	20	12,5	4	20	11,9	4	14	7,9
7	7	4,4	5	9	5,4	5	9	5,1
5	6	3,8	7	8	4,8	3	5	2,8
2	3	1,9	6	5	3,0	2	4	2,3
3	3	1,9	2	4	2,4	6	4	2,3
8	3	1,9	3	4	2,4	7	3	1,7
6	2	1,3	8	3	1,8	8	2	1,1
1/2	1	0,6	1/2	1	0,6	1/3	1	0,6
1/3	1	0,6	1/3	1	0,6	2/6	1	0,6
1/4	1	0,6	2/3	1	0,6	4/5	1	0,6
4/6	1	0,6	3/6	1	0,6			
5/7	1	0,6	4/5	1	0,6			
Insgesamt	160	100	Insgesamt	168	100	Insgesamt	177	100

Legende:

0 = keine Angaben, 1 = sprachlich, 2 = sportlich, 3 = handwerklich, 4 = fördernd, 5 = reformpädagogisch, 6 = musisch, 7 = UNESCO-Schwerpunkte, 8 = naturwissenschaftlich

Anhang H: Kategorisierung der Schulen nach Namen und Konzepten

Name	Ausführung zum Namensgeber	Bundesland	Kategorie
Gerhart Hauptmann	deutscher Schriftsteller. bedeutendster deutscher Vertreter des Naturalismus	TH	L
Heinrich Heine	deutscher Dichter und Journalisten des 19. Jahrhunderts, letzter Romantiker	TH	L
Georg Kresse	Bauerngeneral des Dreißigjährigen Kriegs, Vogtland-Legende, Beschützte Bevölkerung	TH	Ö
Erasmus-Reinhold	deutscher Astronom und Mathematiker. Er ist einer der ersten Verfechter des kopernikanischen Weltbilds und entwickelte dieses weiter. Er kann daher als Bindeglied zwischen Kopernikus und Kepler betrachtet werden. 16. Jh	TH	NW
Dr. Max Näder	Unternehmer und Ehrenbürger der Stadt	TH	W
Heinrich-Hertz	Physiker 19. Jh	TH	NW
Carl-Jacob Burckhardt	Schweizer Diplomat, Essayist und Historiker. Im Jahr 1937 wurde er vom Völkerbund zum Hohen Kommissar für die Freie Stadt Danzig ernannt. Von 1944 bis 1948 war er Präsident des Internationalen Komitees vom Roten Kreuz.	SH	F
UNESCO-Projektschule		SH, RP, NRW 3x,	U
Anne-Frank-Schule	Opfer des nationalsozialistischen Völkermordes	SH, M-V	F
Juri-Gagarin	Sowjetischer Kosmonaut und der erste Mensch im Weltall.	SA	F
Käthe-Kollwitz	Sozialistisch orientierte, politisch aktive, deutsche Künstlerin des 20. Jahrhunderts. 1867-1945	SA	Po
Goethe	Dichter, Weimarer Klassik	SA, MV	L
Dr. Chr. Hufeland	Mediziner, 19. Jh. Lebenskraft-Theorie / Präventivmedizin	SA	F
Carl-von-Linné	schwedischer Naturwissenschaftler	SA	NW
Paul-Robeson	US-amerikanischer Autor und Bürgerrechtler...	SA	F
Gottfried Pabst von Ohain	17./18. Jh. In Sachsen bekannte Person. Viel gereist, in diversen Disziplinen ausgebildet.	SA	Ö
Marie-Curie	französische Physikerin polnischer Herkunft	SA	NW
Werner Seelenbinder	deutscher Ringer und Kommunist	S-A	F
Willy Brandt	deutscher sozialdemokratischer Politiker. Friedensnobelpreis für Ostpolitik	S-A, BY	Po
Katharinen	Katholische Heilige. Katharina von Alexandrien. Helferin bei Leiden der Zunge und Sprachschwierigkeiten	S-A	C
Georgius Agricola	16. Jh deutscher Wissenschaftler, Humanist und Arzt	S-A	NW
Jacob-Friedrich-Fries	18./19. Jh deutscher Philosoph, Physiker und Mathematiker.	S-A	NW
Leibniz	deutscher Philosoph und Wissenschaftler, universaler Geist seiner Zeit. 17./18. Jh	SL	F
Auguste-Viktoria	19./20. Jh, Deutsche Kaiserin und Königin von Preußen, hoher Einsatz für karitative Zwecke	RP	Po
Heuss-Adenauer	Adenauer (Kanzler) und Heuss (Staatspräsident) eng verbunden mit dem Vorgang der Wiederbegründung deutscher Staatlichkeit nach dem Zusammenbruch von 1945	RP	Po
Dr. Künkele	Gründer der Schule, Schule in freier Trägerschaft	RP	G/P
PAMINA	deutsch-französischer Zweckverband in der Pfalz, in Baden und im Elsass.	RP	Pä
Nelson-Mandela	Anti-Apartheid-Kämpfer Südafrikas und der erste schwarze	RP, B	Po

	Präsident des Landes		
Freiherr-vom-Stein	preußischer Beamter, Staatsmann und Reform. 17/18.Jh, anti-napoleonisch	RP	Po
Albert-Schweitzer	alemannisch-elsässische Theologe, Arzt, Friedensnobelpreis	NRW, HE 2x	F
Pestalozzi	Schweizer Pädagoge. Philanthrop, Schul- und Sozialreformer, Philosoph. Ganzheitlich	NRW	Pä
Thomas-Morus	englischer Staatsmann, humanistischer Autor. Heiliger und Märtyrer der Römisch-Katholischen Kirche	NRW	C
Comenius	Tschechischer Philosoph, Theologe und Pädagoge. christlich-humanistisch, ganzheitlich	NRW	Pä/P
Paul-Gerhardt	evangelisch-lutherischer Theologe	NRW	C
Ricarda Huch	deutsche Dichterin, Philosophin und Historikerin. 20.Jh	NRW	L
Hermann-Gmeiner-	Gründer der SOS-Kinderdörfer	NRW	F
Christophorus	Christl Heiliger	NRW	C
Clauberg	deutscher Theologe und Philosoph der Stadt 17. Jh	NRW	Ö
Theodor-König	Brauereimeister der Stadt 19. Jh	NRW	Ö
Robert-Wetzlar	Gründer der Schule	NRW	G
Heinrich-Nordhoff	Vorstandsvorsitzender von VW	NDS	W
Lessing	deutscher Dichter der Aufklärung. 18.Jh	NDS, Be	L
Erich-Kästner	Dtsch. Schriftsteller, v.a. für Gedichte und Kinderbücher, 1899-1974	NDS	L
Wilhelm-Raabe	deutscher Schriftsteller des poetischen Realismus, besonders bekannt für seine gesellschaftskritischen Arbeiten. 1831-1910	NDS	L
Cäcilien-schule	Cäcilia von Rom, römische Märtyrerin im 3. Jh., Patronin der Kirchenmusik und der Kirchenchöre. Früher Mädchenschule..	NDS	C
Bismarck	ersten Reichskanzler des Deutschen Reiches, 1815 - 1898	NDS	Po
Robert-Bosch	deutscher Industrieller. 1861-1942, sozial und politisch engagiert	NDS	W
Astrid-Lindgren	schwedische Kinderbuchautorin	NDS	L
Herder	deutscher Dichter und Philosoph der Weimarer Klassik. 1744-1803	NDS	L
Ferdinand-von-Schill	preußischer Offizier 1776-1809	MV	Ö
Jürgen-Reichen	Schweizer Reformpädagoge, Lesen durch Schreiben	MV	Pä
Jawaharlal-Nehru	indischer Politiker und von 1947 bis 1964 erster Ministerpräsident Indiens	MV	Po
Helene Lange	Helene Lange 1848 - 1930, deutsche Pädagogin und Frauenrechtlerin	He, HH	Pä
August-Bebel	Begründer der organisierten sozialdemokratischen Arbeiterbewegung in Deutschland, 1840-1914	He	Po
Alexander-von-Humboldt	deutscher Naturforscher von Weltgeltung und Mitbegründer der Geographie als empirischer Wissenschaft. Humboldt nahm Partei für den Menschen ein, gegen eine gesellschaftliche Vereinnahmung (Gudjons, 2006, 89)	He 2x	NW
Clemens-Brentano	deutscher Schriftsteller der Romantik, 1778-1842	He	L
Rudolf-Steiner	Begründer der Anthroposophie. 1861-1925	He, BY 2x	Pä/P
Wöhlerschule	deutscher Tierarzt, Agrarwissenschaftler und Pädagoge, 19.Jh. gründete eine Stiftung aus der später die heutigen Berufsschulen hervorgingen.	He	Pä
Anna-Schmidt	Gründerin der Schule, auch Montessori-Schule	He	G/P

Heinrich-von-Stephan-	Preußischer Beamter, 19.Jh	He	Po
Heinrich-Böll	Bedeutendster deutscher Schriftsteller der Nachkriegszeit Nobelpreisträger	He	L
Wilhelm-Kaisen	deutscher Politiker (SPD). In der Stadt Bürgermeister Nachkriegszeit	HB	Po
Bruno H. Bürgel	deutscher Astronom, Schriftsteller 1875-1948	BB	NW
Ulrich-von-Hutten	Humanist, wird als erster Reichsritter bezeichnet.1488 - 1523	BB	F
Karl-Liebknecht	internationalistischer Sozialist und Antimilitarist. Ermordet mit Rosa Luxemburg, 1919	BB	Po
Robert-Jungk	war Publizist, Journalist und einer der ersten Zukunftsforscher. Alternativer Nobelpreise. bedeutender Pionier der internationalen Umwelt- und Friedensbewegung. erfand die Zukunftswerkstatt, 1913- 1994	Be	W
Königin-Luise	Gemahlin König Friedrich Wilhelms III. Königin von Preußen	Be	P
Gutenberg	Erfinder des Buchdrucks mit beweglichen Metall-Lettern 15. Jh	Be	W
Hermann-Köhl	ein deutscher Flugpionier. 1888-1938	Be	F
Allende	Präsident Chiles, bis 1973, wollte auf auf demokratischem Wege eine sozialistische Gesellschaft etablieren	Be	Po
Peter-Petersen	deutscher Reformpädagoge. Bis 1952	Be	Pä
Carl-Zeiss	war Mechaniker und Unternehmer. Optik, 19.Jh	Be	U
Otfried-Preußler	deutscher Kinderbuchautor	BY	L
Leopoldinum		BY	
Hans-Sachs	Nürnberger Meistersinger 16. Jh	BY	L
Brecht	Einflussreichster deutscher Dramatiker und Lyriker des 20. Jahrhunderts. 1898 bis 1956	BY	L/P
Theodor-Heuss	erster Bundespräsident der Bundesrepublik Deutschland. 1884- 1963, FDP	BY	Po
Hans- Wilsdorf	bayerischer Geschäftsmann, 1881-1960	BY	W
Johann- Vießmann		BY	
Rückert	deutscher Dichter, 1788-1866	BY	L
St. Bonaventura	Bedeutendsten Philosophen und Theologen der Scholastik, 13. Jh	BY	C/P
Veit Höser	Benediktiner und Abt, 1577 bis 1634	BY	C
Montessori	Ärztin, Reformpädagogin, Philosophin und Philanthropin. Begründerin der Montessoripädagogik.	BY	Pä/P
Jörg-Zürn	Bildschnitzer der frühen Neuzeit aus der Stadt	BW	Ö
Scholl	Widerstandskämpfer gegen den Nationalsozialismus	BW 2x	F
Dr. Flad	Gründer der Schule	BW	G/P
Edith Stein	deutsche Philosophin, Frauenrechtlerin, katholische Nonne jüdischer Herkunft und Märtyrerin. 1891-1942. Heilig gesprochen	BW2x	C
Stephen-Hawking	englischer Astrophysiker	BW	NW/P
Heisenberg	Physiker des 20. Jahrhunderts und Nobelpreisträger	BW	NW/P
Waldorfschule		SH, BW, SL	K/P
Laborschule		NRW	K
Landschulheim am Solling		NDS	K/P
Odenwaldschule		He	K/P
Europaschule		He	K

Internationale Gesamtschule		BW	K
Schule Marienau		NDS	K/P
Steigerwald-Landschulheim		BY	K
Bayerische Akademie		BY	P
Technische Fachschule		HH	P
Engelsburg-Gymnasium		He	P
Musikgymnasium Schloss Belvedere		Th	P
Auswertung			
U – UNESCO	05		
F – Friedensaktivist, Humanist	12		
NW – Naturwissenschaftler	10		
Pä – Pädagoge	07		
Po – Politiker	14		
L – Literat	15		
W – Wissenschaftler	06		
U – Unternehmer	01		
G – Schulgründer	04		
C – Christ	08		
Ö – Ortsbekannte Person	01		
K – Modellschule	10 (plus 6 Schule die auch nach bei Namen kategorisiert wurden)		
P – Privatschule	23 (ermittelt über http://www.privatschulberatung.de , 4. 12. 2008)		

Anhang I: Schwerpunktsetzung in Bezug zum Unterrichtsfach

2003/2004

	IKL		E/S		MR/ FE		BnE	
AG	6		0		1		9	
AL	0	1	1		1		37	17
Bio	1	1	3		2		5	1
Ch	0		1		0		18	10
Deu	21	6	11	1	24	7	11	2
Eng	32	2	2		7		7	2
Fsp	12		7	1	4	1	2	
Frz	16	1	2		1		2	
Geo	16	6	16	3	10	2	26	8
Ge	13	2	4	2	28	8	4	1
GSL	13		5	2	28	3	5	1
GSW	1		1		1		0	
HaWi	3		2		2		1	
Ital	1		0		0		0	
Ku	11	5	3	1	11	5	7	1
La	0		0		2		0	
LER	11	3	6		21	3	3	1
Ma	1	1	0		0		2	
Mu	9	6	3	1	3	2	2	
Päd	0						0	
PC	1		0		0		1	
Philo	0		0	1	3	1	0	
Phy	0		0		1		14	2
Po	5	2	10	3	10	1	1	2
PGW	0		0		0		0	
Reli	27	1	17	1	25	3	6	1
Rus	3	1	0		0		1	
Spa	1		0		1		1	
Spo	3	1	1		0	1	0	
SU	1	1	0	1	1	3	2	1
TG	6		1	1	3		4	
WAT	0	1	0		0		0	
WE	0		0		0		3	
WP	7		4		3		10	
Alle Fächer	11		7		8		5	
Fächerübergreifend	15 ²		11 ³		23		25	

2004/2005

	IKL		E/S		MR/ FE		BnE	
AG	8	1	4		10		14	3
AL	1		2		2		12	3
Bio	7		12		1		51	13
Ch	0	1	3		0		23	7
Deu	21	10	19	5	26	6	8	4
Eng	43	9	13		15		8	2

² Verteilung auf Schulformen 1: 3/ 2: 1/ 7: 1/ 8: 2/ 9: 2/ 10: 1/ 12: 1 – Differenz ergibt sich daher, dass die Frage nach Anzahl nach Schulen, die fächerübergreifend arbeiten, lautet und nicht wie oft.

³ Verteilung auf Schulformen 1: 2/ 6:1/ 7: 3/ 9: 2/ 12: 2 – Differenz ergibt sich daher, dass die Frage nach Anzahl nach Schulen, die fächerübergreifend arbeiten, lautet.

Fsp	23	2	5		3		1	
Frz	19	3	1		1		1	
Geo	21	10	29	5	8	1	38	14
Ge	9	11	8	2	39	12	2	3
GSL	8	4	10	1	33	7	13	4
GSW	1		1		1		0	
HaWi	2	1	2		1		5	
Ital	0		0		0		0	
Ku	14	6	9	3	6	5	3	2
La	1	1	1		0		0	
LER	14	1	18	1	31	8	2	1
Ma	2	1	1	3	2		1	2
Mu	17	3	5		4	2	0	2
Päd	1		0		1		0	
PC	2	1	0		1		0	
Philo	0	1	2		5		0	
Phy	0	1	0		0		14	2
Po	4	3	10	1	14	2	8	1
PGW	0		0		0		0	
Reli	43	4	28	3	33	4	6	2
Rus	5	2	2		2		0	
Spa	8		1		1		0	
Spo	3	1	1	1	0	1	1	3
SU	5	4	1	1	4		4	1
TG	2		0		1		1	
WAT	0	1	0		0		0	
WE	1		0		0		1	
WP	7		9		7		12	
Alle Fächer	11		11		14		10	
Fächerübergreifend	31		20		23		28	

2005/2006

	IKL		E/S		MR/ FE		BnE	
AG	7		3	2	10		13	
AL	1	1	3		0		13	6
Bio	5	1	3	1	1	2	56	9
Ch	0	1	1		0	2	19	5
Deu	25	14	24	4	31	15	12	3
Eng	56	8	11	1	15	1	12	4
Fsp	16	1	3		3		1	
Frz	18	2	6		6		4	
Geo	28	11	38	3	19	1	41	5
Ge	10	10	8	2	41	7	5	1
GSL	11	6	19	2	42	2	9	4
GSW	1		2		0		0	
HaWi	3		3		1		2	
Ital	0		0		0		0	
Ku	11	10	7	1	6	8	4	
La	1		0		2		0	
LER	30	4	22	3	40	4	11	1
Ma	0	3	0		0	1	1	1
Mu	18	5	1	1	4	3	1	1
Päd	0		0		0		0	
PC	1		3		1		0	
Philo	0		0		3		0	

Phy	0	1	1		0	1	18	2
Po	9	2	13		20	2	9	1
PGW	0		1		0	1	1	
Reli	44	4	25	3	46	3	9	
Rus	6		2		0		1	
Spa	3		5		2		0	
Spo	5	4	10	3	4	1	2	2
SU	9	4	5	2	4	3	8	1
TG	4		0		0		2	
WAT	1		0		0		0	
WE	0		0		2		3	
WP	6		5		16		10	1
Alle Fächer	14		7		8		3	
Fächerübergreifend	33		15		25		20	

Legende:**Prinzipien:**

Interkulturelles Lernen (IKL), Eine Welt, Solidarität (E/S), Menschenrechts-/ Friedenserziehung (MR/ FE), Nachhaltige Entwicklung (BnE)

Unterrichtsfächer:

Arbeitsgemeinschaft (AG), Biologie (Bio), Arbeitslehre/ Berufsorientierung, Wirtschaft (AL), Chemie (Ch), Deutsch (Deu), Englisch (Eng), Französisch (Frz), Fremdsprache (Fsp), Geographie⁴ (Geo), Geschichte (Ge), Geschichte/ Erdkunde/ Politik (GSW), Gesellschaftslehre (GSL)⁵, Hauswirtschaftslehre (HaWi), Italienisch (Ital), Kunst (Ku), Latein (La), Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER)⁶, Mathematik (Ma), Musik (Mu), Informatik/ PC-Ausbildung/ Computerkurs (PC), Pädagogik (Päd), Philosophie (Philo), Physik (Phy), Politik/Politische Bildung (Po), Politik/Gesellschaft/Wirtschaft (PGW), Religion (Reli), Rechtskunde (RK), Russisch (Ru), Sachunterricht (SU), Spanisch (Spa), Sport (Spo), Textiles Gestalten (TG), (WAT), Werken (We), Wahlpflicht (WP), Fächerübergreifend – 2. Angabe

⁴ Impliziert Erdkunde

⁵ Impliziert SoWi und Sozialkunde

⁶ Impliziert Werte&Normen und Ethik

Schwerpunktsetzung in Bezug zur Klassenstufe**2003/2004**

	IKL	E/S	MR/ FE	BnE
1.	11	0	3	0
2.	12	0	3	0
3.	12	1	3	3
4.	14	1	7	2
5.	32	13	19	26
6.	38	12	27	34
7.	43	24	23	44
8.	49	22	32	49
9.	45	22	41	44
10.	35	20	46	48
11.	10	3	16	23
12.	15	6	14	12
13.	4	3	13	11
Oberstufe	3	7	4	6
Jahrgangsübergreifend Grundschule	2	0	0	2
Jahrgangsübergreifend Hauptschule		0	0	0
Jahrgangsübergreifend Realschule		0	0	0
Jahrgangsübergreifend Gesamtschule	1	0	0	3
Jahrgangsübergreifend Gymnasium	1	0	0	1
In allen Klassen	9	9	16	12
	336			

2004/2005

	IKL	E/S	MR/ FE	BnE
1.	10	4	8	3
2.	15	6	8	3
3.	17	4	10	6
4.	17	4	9	7
5.	31	16	19	25
6.	32	22	37	26
7.	34	24	21	28
8.	57	30	39	33
9.	46	24	48	28
10.	52	31	62	39
11.	17	8	21	23
12.	21	13	16	13
13.	15	7	14	13
Oberstufe	6	6	8	7
Jahrgangsübergreifend Grundschule	4	1	1	2
Jahrgangsübergreifend Hauptschule	0	0	1	0

Jahrgangsübergreifend Realschule	0	0	0	0
Jahrgangsübergreifend Gesamtschule	1	3	2	0
Jahrgangsübergreifend Gymnasium	4	0	0	0
In allen Klassen	12	11	21	10

2005/2006

	IKL	E/S	MR/ FE	BnE
1.	8	0	6	12
2.	12	2	8	9
3.	10	2	10	9
4.	13	1	9	9
5.	27	22	29	36
6.	45	22	32	44
7.	47	20	34	37
8.	55	32	51	32
9.	42	30	72	43
10.	43	35	85	56
11.	30	8	31	22
12.	23	19	24	22
13.	10	8	23	12
Oberstufe	18	9	13	11
Jahrgangsübergreifend Grundschule	4	2	0	2
Jahrgangsübergreifend Hauptschule	0	0	0	0
Jahrgangsübergreifend Realschule	1	0	0	0
Jahrgangsübergreifend Gesamtschule	2	0	0	1
Jahrgangsübergreifend Gymnasium	3	0	1	0
In allen Klassen	11	10	16	6

Legende:

Interkulturelles Lernen (IKL)
 Eine Welt, Solidarität (E/S),
 Menschenrechts-/ Friedenserziehung (MR/ FE)
 Nachhaltige Entwicklung (BnE)

Anhang J: Schwerpunktsetzung in Bezug zur Schulform

Schulform und Schwerpunktsetzung im Unterricht 2003/2004

Kreuztabelle Schulform und Schwerpunktsetzung 2003/2004

	Schwerpunkt															Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
Schulform 16	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
		100,0%														
15	0	0	1	7	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	11
			9,1%	63,6%						27,3%						
14	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2
	50,0%							50,0%								
13	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
			33,3%	66,7%												
12	5	0	6	4	0	0	0	1	2	1	1	0	0	0	0	20
	25,0%		30,0%	20,0%				5,0%	10,0%	5,0%	5,0%					
11	1	0	0	2	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	5
	20,0%			40,0%			20,0%	20,0%								
10	1	0	1	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7
	14,3%	,0%	14,3%	71,4%												
9	8	4	8	15	1	3	2	0	2	1	1	0	1	2	48	
	16,7%	8,3%	16,7%	31,3%	2,1%	6,3%	4,2%		4,2%	2,1%	2,1%		2,1%	4,2%		
8	3	0	4	3	2	0	0	0	1	0	1	0	0	0	14	
	21,4%		28,6%	21,4%	14,3%				7,1%		7,1%					
7	1	0	3	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	7	
	14,3%		42,9%	14,3%						14,3%					14,3%	
6	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	3	
				33,3%					33,3%	33,3%						
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	
												100,0%				
4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
	100,0%															
3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	2	
							50,0%							50,0%		
2	0	0	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	
			75,0%	25,0%												
1	7	0	0	2	2	0	0	0	1	2	0	2	0	1	17	
	41,2%			11,8%	11,8%				5,9%	11,8%		11,8%		5,9%		
Total	28	5	27	43	2	3	5	5	4	11	2	4	1	2	4	146
	19,2%	3,4%	18,5%	29,5%	1,4%	2,1%	3,4%	3,4%	2,7%	7,5%	1,4%	2,7%	,7%	1,4%	2,7%	

Schulform und Schwerpunktsetzung im Unterricht 2004/2005

Kreuztabelle Schulform und Schwerpunktsetzung im Unterricht 2004/2005

	Schwerpunkt															Total	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15		
Schulform 16	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
			100,0%														
15	0	0	3	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	10	
			30,0%	60,0%										10,0%			
14	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	3	
	33,3%									33,3%					33,3%		
13	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	
	25,0%	25,0%	25,0%	25,0%													
12	9	1	4	1	0	2	0	1	2	1	0	0	0	0	1	22	
	40,9%	4,5%	18,2%	4,5%		9,1%		4,5%	9,1%	4,5%					4,5%		
11	3	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	
	60,0%			40,0%													
10	1	1	0	2	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	6	
	16,7%	16,7%		33,3%	16,7%			16,7%									
9	11	4	8	4	4	2	2	1	3	4	0	1	1	1	3	49	
	22,4%	8,2%	16,3%	8,2%	8,2%	4,1%	4,1%	2,0%	6,1%	8,2%		2,0%	2,0%	2,0%	6,1%		
8	4	0	4	4	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	13	
	30,8%		30,8%	30,8%									7,7%				
7	2	1	2	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	9	
	22,2%	11,1%	22,2%	22,2%	11,1%										11,1%		
6	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	3	
			33,3%	33,3%							33,3%						
5	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
	50,0%			50,0%													
4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
	100,0%																
3	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
							100,0%										
2	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	4	
	25,0%	25,0%					25,0%					25,0%					
1	5	6	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	16	
	31,3%	37,5%	6,3%	6,3%		6,3%		6,3%		6,3%							
Total	40	15	25	25	6	5	5	4	5	7	1	2	2	2	6	150	
	26,7%	10%	16,7%	16,7%	4,0%	3,3%	3,3%	2,7%	3,3%	4,7%	,7%	1%	1,3%	1,3%	4,0%		

Schulform und Schwerpunktsetzung im Unterricht 2005/2006

	Schwerpunkt der Arbeit im Unterricht															Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	12	13	14	15		
Schulform 17	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
16	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
15	0	2	2	4	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	11	
14	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	3	
13	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	
12	6	3	6	2	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	21	
11	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	3	
10	1	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	6	
9	15	4	11	10	2	1	2	2	0	1	0	1	1	1	51	
8	2	4	2	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12	
7	1	0	2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	5	
6	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	
5	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	
3	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
2	1	2	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	6	
1	4	5	0	4	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	16	
Total	34	24	26	31	6	3	5	2	2	3	3	2	2	3	14	

Schulform und extracurriculare Schwerpunktsetzung 2003/2004

Kreuztabelle Schulform und Schwerpunktsetzung außerhalb des Unterrichts 2003/2004

	Schwerpunkt														Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
Schulform 15	3 27,3%	1 9,1%	1 9,1%	3 27,3%	0	2 18,2%	0	0	0	0	0	1 9,1%	0	0	11
14	1 33,3%	0	0	0	1 33,3%	1 33,3%	0	0	0	0	0	0	0	0	3
13	1 33,3%	0	1 33,3%	1 33,3%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
12	3 15,0%	5 25,0%	1 5,0%	7 35,0%	1 5,0%	0	0	0	2 10,0%	0	0	1 5,0%	0	0	20
11	3 60,0%	0	2 40,0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
10	0	1 14,3%	4 57,1%	2 28,6%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7
9	15 30,6%	9 18,4%	5 10,2%	8 16,3%	3 6,1%	1 2,0%	1 2,0%	0	4 8,2%	0	1 2,0%	0	0	2 4,1%	49
8	0	2 15,4%	1 7,7%	3 23,1%	0	1 7,7%	1 7,7%	0	1 7,7%	2 15,4%	1 7,7%	0	1 7,7%	0	13
7	4 50,0%	0	0	1 12,5%	0	0	0	1 12,5%	0	1 12,5%	0	0	1 12,5%	0	8
6	0	0	0	1 50,0%	0	0	0	0	1 50,0%	0	0	0	0	0	2
5	1 100,0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
4	0	1 100,0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
3	0	0	0	1 100,0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
2	0	2 50,0%	0	2 50,0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
1	1 7,1%	1 7,1%	1 7,1%	5 35,7%	0	1 7,1%	1 7,1%	0	0	0	0	1 7,1%	2 14,3%	1 7,1%	14
Total	32 22,5%	22 15,5%	16 11,3%	34 23,9%	5 3,5%	6 4,2%	3 2,1%	1 ,7%	8 5,6%	3 2,1%	2 1,4%	3 2,1%	4 2,8%	3 2,1%	142

Schulform und extracurriculare Schwerpunktsetzung 2004/2005

Kreuztabelle Schulform und Schwerpunktsetzung außerhalb des Unterrichts 2004/2005

	Schwerpunkt															Total	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15		
Schulform 16	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	100,0%
15	4	2	1	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	36,4% 18,2% 9,1% 18,2% 9,1%
14	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	33,3% 33,3%
13	1	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	25,0% 25,0% 50,0%
12	8	6	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	38,1% 28,6% 4,8% 4,8% 4,8% 4,8% 4,8%
11	2	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	33,3% 33,3% 16,7% 16,7%
10	2	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	33,3% 50,0% 16,7%
9	19	12	4	5	3	0	1	1	1	0	0	2	1	1	0	0	38,0% 24,0% 8,0% 10,0% 6,0% 2,0% 2,0% 2,0% 4,0% 2,0% 2,0%
8	1	4	1	3	2	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	7,7% 30,8% 7,7% 23,1% 15,4% 7,7% 7,7%
7	0	1	0	1	2	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	14,3% 14,3% 28,6% 14,3%
6	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	50,0% 50,0%
5	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	50,0% 50,0%
4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100,0%
3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	50,0% 50,0%
2	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	25,0% 25,0% 25,0% 25,0%
1	2	4	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	2	0	0	14,3% 28,6% 7,1% 7,1% 7,1% 7,1% 7,1% 7,1% 7,1% 14,3%
Total	42	37	10	15	12	2	5	2	3	1	1	5	4	6	2	2	28,6% 25,2% 6,8% 10,2% 8,2% 1,4% 3,4% 1,4% 2,0% ,7% ,7% 3,4% 2,7% 4,1% 1,4%

Schulform und extracurriculare Schwerpunktsetzung 2006/2007

Schulform	Schwerpunkt															Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	12	13	14	15		
17	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
16	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
15	1	2	2	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	
14	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	3	
13	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1	4	
12	6	3	4	3	0	1	0	0	2	0	0	0	1	0	20	
11	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
10	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	6	
9	11	12	5	12	3	1	0	0	2	2	2	3	0	1	54	
8	4	2	0	3	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	13	
7	3	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	
6	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	3	
5	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
2	0	3	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	6	
1	2	4	2	2	0	0	1	1	0	2	0	2	0	0	16	
Total	33	30	13	28	9	2	4	2	6	5	3	6	1	3	145	

Legende:

Schwerpunkte

- 1 IKL
- 2 Eine Welt
- 3 FE
- 4 BnE
- 5 IKL und Eine Welt
- 6 IKL und FE
- 7 IKL und BnE
- 8 Eine Welt und FE
- 9 Eine Welt und BnE
- 10 FE und BnE
- 11 IKL, FE und BnE
- 12 IKL, Eine Welt und FE
- 13 IKL, Eine Welt und BnE
- 14 Eine Welt, FE und BnE

Schulformen

- 1 Grundschule
- 2 Grundschule/Hauptschule
- 3 Grundschule/Hauptschule/Realschule
- 4 Grundschule/Gymnasium
- 5 Grundschule/Gesamtschule
- 6 Hauptschule
- 7 Realschule
- 8 Hauptschule/Realschule, impliziert in der Regel auch Regelschule/Mittelschule/Regionalschule/ Sekundarschule
- 9 Gymnasium
- 10 Schulzentrum
Hauptschule/Realschule/Gymnasium
inkl. Kooperative Gesamtschule
- 11 Integrierte Gesamtschule
- 12 Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe
- 13 Förderschule
- 14 Oberschule
- 15 Berufsschule inkl. BVJ/ BGJ und BFS
- 16 Berufsschule und Gymnasium
- 17 Weiterbildungskolleg

Anhang K: Kategorisierung zur Schwerpunktsetzung

2003/2004⁷

	IKL	E/S	MR / FR	BnE
Unterrichtsmethode	69	28	55	132
Thema im Unterricht	179	117	171	204
Projektwoche	13 1 von ups initiiert	9	23	51 25 davon ups-Tag
Solidaritäts-/ Spendenaktionen	5	47	19	3
Ausstellungen	2	1	8	9
Integration der Prinzipien im Schulalltag	13	16	38	45
Außerschulische und für die Öffentlichkeit offene Veranstaltungen	6	6	6	7
Expertenvorträge	18	4	11	9
außerschulischen Kooperationspartnern	20	15	25	25
Lehrerfortbildungen	1	1	0	1
Außerschulischer Lernort	49	5	33	21

2004/2005⁸

	IKL	E/S	MR / FR	BnE
Unterrichtsmethode	88	50	94	119
Thema im Unterricht	235	144	198	175
Projektwoche	21	14	24	23
Solidaritäts-/ Spendenaktionen	11	103	31	9
Ausstellungen	11	8	10	5
Integration der Prinzipien im Schulalltag	46	23	48	32
Außerschulische und für die Öffentlichkeit offene Veranstaltungen	16	14	13	8
Experten-vorträge	33	8	12	5
außerschulischen Kooperationspartnern	23	21	29	34
Lehrerfortbildungen	0	4	0	3
Außerschulischer Lernort	71	10	42	41

7 12mal wurde bei IKL und 4mal bei E/S auf die Integration der Schüler in den Schulalltag hingewiesen. Diese Angaben wurden einsortiert, wenn deutlich war, inwiefern.

8 9mal wurde bei IKL auf die Integration der Schüler in den Schulalltag hingewiesen, 6mal bei E/S und 1mal bei MR/FE.

2005/2006⁹

	IKL	E/S	MR / FR	BnE
Unterrichtsmethode	141	61	94	155
Thema im Unterricht	177	124	208	191
Projektwoche	21	33	32	34
Solidaritäts-/ Spendenaktionen	15	121	21	7
Ausstellungen	7	11	11	4
Integration der Prinzipien im Schulalltag	45	26	64	48
Außerschulische und für die Öffentlichkeit offene Veranstaltungen	25	21	19	8
Expertenvorträge	30	15	26	9
außerschulischen Kooperationspartnern	44	31	33	61
Lehrerfortbildungen	2	2	1	2
Außerschulischer Lernort	88	24	50	85

Legende:

IKL – Interkulturelles Lernen

E/S – Eine Welt/Solidarität

MR/FR – Menschenrechts- und Friedenserziehung

BnE – Bildung für Nachhaltige Entwicklung

⁹ 15 mal wurde bei IKL auf die Integration der Schüler in den Schulalltag hingewiesen, 4mal bei E/S, und 1mal bei MR/FE.

Anhang L: Leitfaden der Interviews

Datum: _____

Dauer: _____ Minuten

Angaben zur interviewten Person:

Name: _____

Position an der Schule: _____

Fachlehrer für: _____

Seit wann an der Schule: _____

Im Vorfeld

- Ist der Interviewte mit der Aufzeichnung des Interviews einverstanden? (wird nur für wissenschaftliche Zwecke ausgewertet) Ja, Nein
- Aufklärung über Anonymisierung der Aussagen nach der Auswertung
- Ggf. Rückfragen der Interviewten

Zur Schule

Beschreibung der Schule in wenigen Worten

Mit welchen Herausforderungen wird die Schule konfrontiert?

Welche Lösungssätze stellt die Schule hierfür bereit?

Historische Entwicklung

Offenheit für neue Lehr- und Lernmodelle

Aus welcher Motivation heraus wurden die Konzepte durchgesetzt und strukturelle Veränderungen vorgenommen?

Inwiefern kann man sagen, dass die Schule auf das Leben in der heutigen Gesellschaft vorbereitet?

Arbeitet Ihre Schule mit Neuen Medien? (Computer-Räume, E-mail-Austausch)

Inwiefern werden außerschulische Lernorte genutzt?

Arbeitet die Schule mit Kooperationspartnern, kann man von einer Öffnung zur Gemeinde/Stadt sprechen? Inwiefern arbeitet die Schule in einem Netzwerk? (schulübergreifenden Zusammenarbeit und Projektkultur)

Zur Schülerschaft

Wie kann die Schülerschaft charakterisiert werden?

Kann man von einer multikulturellen Schule sprechen?
Inwiefern herrscht eine Kultur der Vielfalt?

Welche Maßnahmen scheinen die Schülerschaft insbesondere zu unterstützen und zu motivieren?

Welche Integrationsprogramme?
Einrichtung von DaZ-Klassen

Zum Projekt der Lehrkraft

Beschreibung des Projekts in wenigen Worten

Seit wann verantwortlich?

Motivation dafür?

Wie hoch ist der Zeitaufwand für dieses Angebot?

Akzeptanz Wie schätzen Sie die Akzeptanz ihres Angebots ein?

Die Schule als UNESCO-Projektschule

Impact Welche Bedeutung hat die Mitarbeit im Netz der UNESCO-Projektschulen für die Schule?

Werden Schwerpunktsetzungen hiermit gerechtfertigt?

Involvement Wurden Sie über die Art der Arbeit im Netzwerk aufgeklärt?

Die Aufgabe der UNESCO-Projektschulen wurde 1953 als Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft zusammengefasst. Was verbinden Sie heute mit diesem Bildungsziel?

Sehen Sie die Prinzipien der UNESCO in der Arbeit der Schule umgesetzt?
[Arbeit für internationale Verständigung, Nachhaltigkeit und interkulturelles Lernen]

Wurden sie im Schulprogramm fixiert?

Können Sie diese Prinzipien in Ihren Unterricht integrieren?
[Berücksichtigung der Themen Menschenrechte, Toleranz, Demokratie, Interkulturelles Lernen, Umwelt und Nachhaltigkeit, Globale Entwicklung. Projektunterricht]

Welche Bedeutung hat die Mitarbeit im Netz der UNESCO-Projektschulen für Ihr Projekt?

Akzeptanz Wie schätzen Sie die Akzeptanz der Projekte der UNESCO-Projektschule ein?

Motivation: Wie schätzen Sie die Bereitschaft der Lehrer- und Schülerschaft ein, an den UNESCO-Aktivitäten zu partizipieren?
(wird die UNESCO-Projektschulen-Arbeit auf den Schultern weniger getragen?)

Welche Beweggründe haben die Teilnehmer?

Usability: Welchen Nutzen können die Schüler aus der Mitarbeit im Netz ziehen?

Steht die Arbeit im Netz im Verhältnis zum Nutzen?

Ausblick

Sind für die Zukunft Angebote im Hinblick auf die Mitarbeit im Netz geplant?

Welche Fördermöglichkeiten wünschen Sie sich von der Bundeskoordination der UNESCO-Projektschulen?

Anhang M: Beobachtungsbogen der Unterrichtshospitationen

Einblicke in Lehr-Lernsituationen

Datum:

Zeit/ Unterrichtsstunde:

Fach:

Klassenstufe:

Raum:

Klassenraum

Kleingruppenraum

Fachraum/Werkstatt

Anderer: _____

Klima:

Die Lernumgebung trägt zu einer positiven Arbeitsatmosphäre bei.

++ + 0 - --

Schüler-Lehrer-Verhältnis

Schüler-Schüler-Verhältnis

Präsentation von Schülerergebnissen Ja Nein

Lehr-/Lernformen

Frontalunterricht

Gruppenarbeit

Partnerarbeit

Einzelarbeit

Die realisierte Sozialform ist gut vorbereitet. Ja Nein

Die Schüler sind mit dieser vertraut Ja Nein

Sitzordnung

Frontal
U-Form
Gruppen
wechselnd andere

Medieneinsatz

Rolle des/r Lehrer/in

Vortragende/r
Moderator/in
Beobachter/in
Impulsgeber/in
andere

Klassenführung

Visualisierung von Regeln	Ja	Nein
Durchsetzung der Regeln		

Umgang mit Störungen

Umsetzung der Prinzipien und Themenfelder der UNESCO-Projektschulen

Lernziele der Unterrichtsstunde:

Interesse wecken:

Fächerübergreifende Aspekte:

Alltags- und / oder Berufsbezug:

Persönlichkeitsbezug/ Stärkung der Persönlichkeit:

Thematisierung verschiedene Lösungswege:
Impulse zum Erkunden, Entdecken, Experimentieren, Ausprobieren usw.:

Selbstständiges Lernen (Vier Säulen):
Die Schüler/innen präsentieren z.B. ihre Arbeitsergebnisse, bearbeiten Texte und/oder recherchieren:

Kommunikations- und Argumentationstechniken lernen bzw. anwenden:

aktivierende Gesprächsformen:

Methoden

Mehrere Sinne werden angesprochen:

Umgang mit Vielfalt

Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen/Differenzierung:

Integration der Schüler (-vorschläge):

Umgang mit Schülern mit Migrationshintergrund:

Anhang N: Transkripte aller Interviews

Case Study I – ehemaliger Schulleiter A, Dauer 1Stunde 15min

Einleitung - Erklärung Kontext, zu meiner Person

Auffällig an Schule, dass offen für Evaluationen und wissenschaftliche Betreuung 5

Das war immer so. Das Problem ist, dass das Gymnasium in der deutschen Gesellschaft der Hort des Konservativen ist und sich generell verschließt vor Neuerungen. Vor allem im methodischen Bereich. Ich sage etwas ungeschützt als noch in der Zeit in der ich im Dienst war, Lehrer, die nicht wirklich pädagogisch orientiert sind, nutzen das Gymnasium als Fluchtburg. Nach wie vor. Äußerungen wie ich bin hier kein Erzieher, ich bin Wissensvermittler, sind nicht eine Seltenheit. In der Schulform. Und das ist unmöglich.

Viele Lehrerinnen und Lehrer von mir..

15

Ich habe denselben Gang gehabt. Ich wollte Geschichte und Deutsch studieren. Hab das studiert, mit großem Vergnügen und hatte immer vor, in die Schule zu gehen. Und dieses, ich habe sehr lange studiert. Bin vier Jahre im Ausland gewesen, inklusive Promotion und so weiter, dann habe ich gesagt, so jetzt geh ich in die Schule, das hätte genauso gut schief gehen können. Ich habe Glück gehabt. Aber das ist das, was XY [Name des Universitätsprofessors], der uns nach wie vor begleitet, hier von Schul-20 didaktiker der Universität [nennt Namen der Stadt], immer als fehlende Professionalität des Lehrerberufs. Die nach wie vor da ist, der .. Lehrer haben keine Lobby, Lehrer haben keine Lehrervertretung, sondern wenn Gewerkschaft, oder Philologenverband, das sind Standesvertretungen, vielleicht. Das sind aber keine Berufsvertretungen, wie die Industrie- und Handelskammer. Ärztekammer, das gibt es bei Lehrern nicht, und das ist ein Unding. Und wir haben 600.000 im Bund und 160.000 im Land, nicht, das ist eine Masse. Bundeswehr, zum Vergleich hat 250.000 Mann. Ja okay. Bahn sind 300.000. also, in dieser gelben Reihe vom XY Institut für XY, da ist noch ein zweites Heft. [...]. XY [Name des Universitätsprofessors] auf jeden Fall ansprechen. Kennt Interna sehr gut.

Zeigt Veröffentlichungen... 30

Okay.

Ich zu meiner Person, zum Auftrag

35

Sie wissen dass die Landesregierung das Türkisch einfrieren will...

Veröffentlichungen

Es ist selten, dass Gymnasien Ganztagschulen sind. Absolute Ausnahme.

Man geht scheinbar davon aus, dass Schüler, die auf dem Gymnasium sind, nicht so die Unterstützung in der - wie es hier steht – Lebenswelt brauchen. Dass sie am Gymnasium mit dem fachlichen versorgt werden, und alles andere läuft

Können sie selbst machen, weil sie die Sozialisation, die Möglichkeit von Zuhause haben.

Man geht davon aus. Obwohl es ja an Ihrer Schule, wenn man mal so guckt, nicht der Fall ist. Das Elternbild ist nicht typisch.

Nein, nein. Das ist auch, und die Schule hat auch zu kämpfen, die Schule hat immer, war immer angefeindet, von den anderen Gymnasien.

50

Auch schon gesagt..

Richtig immer einen schlechten Ruf, weil wir Sachen machen, die ein Zitat „Gymnasium nicht macht“. Nämlich Ganztagschule, und das andere ist, Türkenschule. Türken aufzunehmen und Türkisch anzubieten, weil das Zitat „das Niveau senkt“. Zitatende

55

Es ist genauso beim Gymnasium, denn das Gymnasium soll und das ist die Entwicklung, die wir zur Zeit wieder machen und dann hören wir auf mit der allgemein philosophischen Betrachtung, was sich jetzt in der Landesregierung im Land XY tut, aber auch in der Bundesregierung, empfinde ich als schlimm, ist das, worunter wir, wir in Führungsstrichen, meine Generation 68 und so weiter, angetreten sind, die Bildungsreform, endlich mal durchzuführen. Und ernsthaft anzugehen. Das wird alles zurückgeschraubt. Und es wird auf die Kernfächer wieder zurückgeführt, die wir in den 60er Jahren hatten. Die sind abiturrelevant. Die anderen nicht. Das heißt, eine gesellschaftskritische oder überhaupt eine gesellschaftsorientierte Betrachtungsweise, dessen was ich in der Schule und später in der Universität tun werde, findet an der Schule nicht mehr statt. Wie beispielsweise für die Fächer Sozialwissenschaft und Pädagogik. Die Naturwissenschaften sind auch rausgefallen und sind verdrängt durch die Sprachen, Deutsch und Mathematik. Das heißt sie kriegen eine ganz angepasste Generation, aber das ist gewollt. Politisch. Das ist eine andere Zeit. In den 70er Jahren haben wir anders gedacht. Da gab es die auch, die so gedacht haben. Aber die waren in der Minderheit. So und das ist, gut.

70

Bezug auf Veröffentlichungen [...]

Ganz kurz zu der Schule. Die Schule ist 66 gegründet. Historisch als das Wiederaufstehen des 3. Gymnasiums. XY hatte vor dem Krieg drei Gymnasien. Damals konkret um die bessere Bildungsabschlüsse, alles kommunalpolitisch gesehen, alles nördlich der XY. Das ist die Problemzone, da sind 75 die Arbeiterkinder, das war damals der Picht'sche Bildungsnotstand, und so weiter, diese Geschichte, Dahrendorf und da sind wir rein, also bin ich per Zufall, hingekommen. Ich hab in Heidelberg studiert und bin dann nach hier. Es .. im Zuge der Entwicklung qualifizierter Abschlüsse, der Süden [nennt Namen der Stadt] stand besser da als der Norden, rein quantitativ, so und so viel Prozent eines Jahrgangs schließen mit dem Abitur ab und es waren südlich 2, auf die 3 zugehend und oben 2, 1 oder 2.80 irgend so was. Und da kam man auf die Idee, eine Gesamtschule, das war noch nicht so weit, eine Schule in Ganztagsform zu gründen, damit die Hausaufgaben, so war die traditionale Denkweise, in der Schule gemacht werden können. Weil Zuhause kein Platz ist. Weil 5 Kinder, 6 Kinder, und was weiß ich. So wurde gedacht. Davon hat XY [nennt Namen der Stadt] drei Schulen damals gegründet. 1966, also zu der Zeit das XY, was immer als Ganztagschule och besteht, aber nicht so umfassend 85 wie wir. Das XY (nennt Namen eines innenstädtischen Gymnasiums) ... das ist jetzt ne Gesamtschule, und wir. Mitte der 70er hatte [nennt Namen der Stadt] eine Gesamtschule, und drei Gymnasien in Ganztagsform, bei 12 Gymnasien im Regierungsbezirk mit Ganztagschulen. Meistens sind das auf dem Bundeskongress der Ganztagschulen die Hauptschulen, und Gesamtschulen vertreten, die haben, sind stärker, und Grundschulen, sind ganztags. Gymnasien sind am Rande.

90

Ich bin am 27. Juli 1969 als Referendar an die Schule gekommen. Ich bin 1980 weg von der Schule und bin 1985 wieder an die Schule gekommen und wurde dann da Schulleiter [...]

Besondere am Konzept der Schule

95

Ganztagschule seit Februar 1972

1988 Türkisch als Abiturfach. Das war ein erbitterter Kampf, weil die Schule zu klein war. Weil man.. an der Universität denkt man weniger an das organisatorische als an das inhaltliche, vielmehr. Wir haben 100 waren 2zügig und mussten wegen Türkisch einen dritten Zug in der Mittelstufe einführen. Das heißt also kleine Gruppen. Die Genehmigung haben wir nur bekommen, weil wir mit der Realschule kooperierten. Türkisch an Stelle der 2. Pflichtfremdsprache ist nicht schulformgebunden. Also haben wir Realschüler genommen.

105

Impuls von der Uni?

Ne das ist gewachsen. Die Uni war auch daran interessiert. Dieser intensive Kontakt zur Uni ist später. Der Impuls zum Türkisch kam aus der Schulgemeinschaft und der Lehrerschaft. Eine Zahl als ich 1980 ging, hatten wir 17 Türken an der Schule, bei knapp 600 Schülern. Als ich wiederkam, hatten wir 110 570 Schüler und 17% Türken. Und der ist in den nächsten 5 Jahren auf 50% angeschwollen. Dazu hat Türkisch, die Einführung von Türkisch beigetragen. Türken betrachten das [Name der Schule]-Gymna-

sium als ihr Gymnasium. Und sie sind bei der ersten Schulschließungsdebatte 1998 auch so aufgetreten.

115

Identifikation der Eltern mit der Schule wird damit stark gefördert

Ja, ja. Kann man so sagen

An anderen Schulen.

120

Über Türkisch, über Türken absolut nicht, deswegen das Zitat vorhin, das senkt das Niveau.

Türkischer Lehrer

125

Wir hatten schon einen. Wir hatten muttersprachlichen Ergänzungsunterricht. Wie das so schön hieß. Und ich meine seit 1983 etwa eine Türkischlehrerin. Der Bedarf ist auch von der Schulaufsicht entdeckt worden, damals in den 80er Jahren, damit die eine kontinuierliche Ausbildung in ihrer Muttersprache bekamen, die hatten wir schon. Und die arbeitete klassenübergreifend.

130

Mit der Einführung des Faches Veränderung des Klimas

Nein, Bild nicht, weil die Kinder da waren. Ich habe eine unendliche Dankbarkeit der türkischen Eltern beobachtet. Dafür dass wir jetzt damit anfangen würden, dass sie sich auf Türkisch jetzt auch in der Schule unterhalten könnten. Und das wir ihre Sprache und damit ihre Kultur akzeptieren und damit re-135 spektieren. Das war ganz deutlich, bis zu Tränen. Tränen in den Augen, jaja!

Und ein wie das schöne Wort sagt, ein richtiger Schulgedanke war das, nein, Schulempfinden. So, das zweite ist, dass die türkischen Schüler das annahmen, dies Sprachangebot, als Stärkung ihrer Persönlichkeit, ihrer Kultur. Und sie plötzlich, ich sag das mal, aus der Klimmzughaltung rauskamen, dass sie in einem Fach richtig gut waren, auch mal gute Zensuren bringen konnten, das war sehr 140 wichtig und das ist bis heute so geblieben. Das wird vor allen Dingen dadurch, dass es ein volles Fach war, ab Klasse 7. In 5 und 6 hat es noch Sonderstatus, ab Klasse 7 volles Fach, wie Latein etc. gewertet wird. Und aufgrund eventueller Defizite, die sie aufgrund ihrer kulturellen Herkunft hatten, da konnten sie kompensieren und weil von Anfang an der Lehrer, ob das XY war, oder die ..[...] die schon immer sagte, die können kein Türkisch, das ist ein schlimmes Türkisch, das die sprechen. 145

Bedeutung für die Schüler

Türkisch, also für einen türkischen Schüler ist es unverzichtbar, um als Transmissionsring für den weitem Erwerb anderer Sprachen, der Verkehrssprache, wie anderer Fremdsprachen; das was ich an 150 Systematik in der Muttersprache nicht habe, kriege ich nur schwer an Systematik in den anderen Sprachen. Das zweite ist, diese Dolmetschverhalten. Das bilinguale Großwerden, was die Bevölkerung nicht sieht, oder nicht sehen will. Das ist eine Situation, die einen sensibel macht, nicht jeden, aber in der Regel, sind sie sensibler als die Deutschen, die diese Chance nicht haben. Und das habe ich auch immer offensiv den deutschen Schülern gegenüber, das ist das entgegen dem, wo sie die 155 Klimmzughaltung einnehmen mussten, an dieser Stelle waren sie besser als die Deutschen.

Klima

So sehe ich das nicht. Das Klima hat sich durch die Anwesenheit von türkischen Schülern ganz gewal-160 tig geändert. Ein enormer Unterschied. Es war keine „Standesschule“ der besseren Schichten, wie jedes Gymnasium, was in dieser Weise Gott sei Dank auch nicht mehr zutrifft. Es ist immer noch sehr viel davon da, das war raus, dadurch, dass eine ganz andere Schicht da war. Und das mischte. Im Anfang waren auch die deutschen und türkischen Schüler auch mehr darauf aus, auch mehr miteinander zusammenzukommen, einen Tag miteinander zu verbringen. Wir hatten Patenschaften über das Wo-165 chenende bei den Kleinen. Der Hans nahm den Hussain mit nach Hause, die Katarina nahm die Sofie mit. Das ist aber eingeschlafen. Nachher. Und es hielt sich nicht über die Pubertät. So 8. 9. Klasse dann schlief das ein. Und dann kommt dieses Berühmte: Die türkischen Mädchen sind langweilig, das sind Streber, die gehen immer nach Hause. Und die müssen Hausaufgaben machen und die müssen im Haushalt helfen. Nicht. Und die türkischen Mädchen, die drückten sich die Nase platt an den deut-170

schen Mädchen, wenn die raus konnten und sie durften nicht usw. was ja inzwischen auch literarisches Thema ist.

So, die Jungen waren besser dran, weil die ihren Fußballverein hatten und raus durften. Und das war eine 2. Geschichte. Insofern hat sich dadurch das Schulklima doch geändert. Ja, ist richtig. Ein Aspekt der nie richtig in der Schule besprochen wird, ist die SV. Der Hentig hat das in seinem Band beschrieben „Bildung“ bzw. in lustigerer Form in „13 Briefe an meinen Enkel Tobias, warum es gut ist, zur Schule zu gehen“ [...] wir haben folgendes gemacht, was sonst immer nur Ausnahme war. Die türkischen Mädchen durften nicht raus. Aber in die Schule durften sie, das war akzeptiert. Also machten wir Rämmdämmi nachmittags oder abends in der Schule. Wobei ich als Schulleiter dann immer das Problem hatte, Aufsichten zu finden, wenn ich dann nicht selbst machte, ich bleib dann oben und ließ sie gewähren. Aber immer geht das nicht, das hängt von der Größe ab. Also wenn sie da 150 Schüler haben, dann muss da einer bei sein. Das haben wir also sehr oft gemacht. Wir haben ein.. auf Schülerseite gewann die Schule an Attraktivität, die sie vorher in den 70er Jahren nicht hatte.

185

Wichtig also Ganztagskonzept

Das wurde immer wieder gesagt. Von Außenstehenden die rein kommen: Die Kinder sind freundlich, begrüßen einen, die kommen auf einen zu, kann ich dir helfen, wo willst du hin. Usw. das wäre an anderen Schulen nicht so. Vertreter der Schulbuchverlage [...] sagen, dass im Lehrerzimmer geredet wird. Das fällt auf. In anderen Lehrerzimmern wird nicht gesprochen. Das hat, das haben mir auch Kollegen bestätigt, die dann an „Traditionsgymnasien“ gegangen sind. „Wir vermissen den Mittagstisch, die Kommunikation. Da hat man wenigstens noch was mitgekriegt. Hier bekommt man nichts mit. Ich komm rein, mach meinen Unterricht. Wechsel, geh in die nächste Klasse und geh nach Hause. Was schulintern abläuft, erfahre ich überhaupt nicht.“ Das war anders dann.

195

Kollegium – Mehraufwand – Elan - Kraft durch Schulkultur, Mittagstisch

Ja. Richtig. Junge Kollegin, die kam aus XY, war an einer Gesamtschule, wollte zu uns. Fragte nach dem Mittagessen. – kommen sie doch mal runter, gucken sie sich das an. Und die war völlig erstaunt, dass wir gar keine Aufsicht hatten. Ich sag: Wofür denn?. Wir hatten die früher, ja. Wir haben da nämlich was umgestellt. Wir haben aus dem Mittagstisch, der so aussah, in den 70ern, 13uhr 15 auf und 14Uhr zu, ein Lehrer als Aufsicht, essen und raus, haben wir eine Cafeteria da eingerichtet. Die 10 Uhr an bis 16 Uhr auf ist, und dann war das ein Versammlungsraum und dann brauchen wir keine Aufsicht mehr. Die Schüler akzeptieren das als ihr Cafe.

205

I-Projekte, freie Zeit

Ja, Mensa und Schüler und Lehrer. Da sitzen unter Umständen 3 Lehrer und dann kommt ein Schüler dazu und dann fängt man an, sich zu unterhalten, wie Zuhause am Mittagstisch aber nur wie, es ist nicht so, wie zu Hause.

Aber schon Gefühl...

Jaja, n bisschen ist das so. Und sehr viele mögen das nicht. Eltern und Lehrer. Das ist denen zu locker, da lernt man nichts. Ich mach so was immer gerne fest an Anekdoten. Ne heftige Auseinandersetzung zwischen Schulleiter und mir und dem Schulpflegschaftsvorsitzenden. Wie sieht das hier an der Schule aus, es ist so unordentlich. Es sieht vergammelt aus. der SV-Raum sieht schlimm aus. Eigentlich wie zuhause im Kinderzimmer meines Jungen. Der war Arzt, der Mann. Da guck ich den an: 'Was haben sie dagegen, wenn es aussieht wie im Kinderzimmer.' Da stutzt er. 'Ja, finden Sie das gut?' 'Ja, die Kinder fühlen sich doch wohl.' So, das als Zitat. Was haben sie dagegen, dass es wie im Kinderzimmer aussieht. die Kinder fühlen sich doch wohl. Die Vorstellung, das Klassenzimmer muss kahl sein, asketisch, Drill, pauken, das führt zum Lernerfolg. Die offizielle Politik, die Formulierungen sind anders. Aber hat was davon wieder, das kommt wieder durch und von vielen begrüßt.

225

Außerschulische Partner

Das hat die Schule schon immer gekennzeichnet. Wir waren schon immer offen. Auch in den ersten Jahren, in den ersten 5 Gründungsjahren war der Austausch mit England und Frankreich eine Selbst-

verständnis. Dann kam Tunesien dazu, das schloß ein Anfang der 80er, dafür kam die Türkei. Und jetzt ist Italien dazugekommen. 230

XY (Name eines Kooperationspartners)

Durch mich. Habe damals, wurde propagiert: Schulöffnung. GÖSS Gestaltung von Schulleben und Öffnung von Schule. Ein Programm der Landesregierung. Wieder bildlich gesprochen, aus dem Elfenbeinturm der Schule raus, in die Wirklichkeit der Städte, und davon was in die Schulen einfließen lassen. So und an diesem Programm haben wir uns verschrieben und XY ist da Kooperationspartner, weil XY musische, rein musische Erziehung macht. und die auf deutschen Schulen zu kurz kommt. 235

240

Interkulturelle Bildung

Jaja, XY, war interkulturell und das passte uns sehr in den Kram. Wir sind einer der Hauptkooperationspartner von XY, bis zum heutigen Tag. Die Zeitung ist auch, war in der Vergangenheit Schüler von uns immer vertreten, in der freien Redaktion. [...] die Oberstufen sind an der Gestaltung ganz aktiv 245

Kollegium

Nicht Vergleich zu anderen. Schulleiter sieht immer nur seinen Suppentopf, zwar mehr Möglichkeiten hat in andere Reingucken, aber nicht so drin ist. Ich will das etwas.. der Hang zur Erneuerung und sich Neuerungen zu stellen ist bei einem Teil der Kollegen sehr ausgeprägt. Vor allem wenn man es an den Fachschaften festmachen will, Sozialwissenschaft, Pädagogik, Teile von Deutsch, Schulleiter war auch vor mir immer offen, egal ob sie eher konservativerer Natur waren. Die Schule war immer eine Experimentierschule, das können sie sowohl positiv als auch negativ sehen. Und das hängt mit der Gründungsgeschichte zusammen, da etwas Neues zu tun. Da es noch keine Gesamtschule damals gab, ich wäre nie an die Schule gegangen wenn das nicht eine Ganztagschule gewesen wäre. Und ich mich hat ein herkömmliches Gymnasium auch überhaupt nicht interessiert. Ich selbst bin vier Jahre in Amerika gewesen während des Studiums und ich habe in Heidelberg bei Hermann Röhrs nichts anderes als comprehensive school gehört. Dewey, Reformpädagogik usw. ich bin da natürlich von der Sozialisation, stehe ich da ganz anders da als der typische „Gymnasialschulleiter“. 250 260

Ohne Bewusstsein des Schulleiters kann Schule nicht umsetzen

Nein, aber auch nicht ohne Kollegium. Sie müssen einen Teil im Kollegium haben. Wir haben auch die sog. Bremser oder konservativen Block und dann gab es natürlich heftige Abstimmungen. 265

Bedenken

Türkisch, das senkt das Niveau. Dass wir zu wenig Wert auf Leistung legen, nicht leistungsorientiert sind, die Schüler zu viel, wir sagen immer Tralafitti, nichts Ernsthaftes betreiben, sondern SV ist nicht Ernsthaftes. Nicht ernst zu nehmen und so weiter. Sie sollen lernen, sie sollen pauken. Ich sag es mal ganz platt. 270

Hentig: Schule als Staat

275

Ja, das habe ich immer der SV die Stange gehalten

Entwicklung der Schule – Tipps

Ich bin nicht mehr drin, ich habe nur Vermutungen. Auch wenn die Gymnasien das ist ja jetzt erst 2280 Jahre, wir haben, was für uns tödlich ist, etwa 20 Schüler an der Eingangsphase, verloren. Der Stolperstein ist zunächst einmal auf der Seiten der Eltern im Einzugsbereich, nicht unserer Eltern. Für die das Fach Türkisch. Da kommen zu viele schwache Schüler hin. Unsere Kinder lernen nichts, sagen die deutschen. Bildungsbewusste, angepasste, türkische Eltern, die auch leistungsfähig sind, sagen das gleiche. Und schicken ihre Schüler am liebsten zum Abtei-Gymnasium, dem bischöflichen, weil sie meinen, da lernen die Kinder mehr, da wird mehr auf Zucht und Ordnung Wert gelegt. Und Leistung steht im Vordergrund und nicht dieses Spielerische, was nichts bringt. So wird argumentiert, auch 285

auf leistungsstarker türkischer Seite. Nicht bei allen, aber bei vielen. Und die schicken dann auf die andere Gymnasien ihre Kinder. Die Bilingualität des XY [Nachbargymnasium] hat einen ganzen Schwung Eltern abgezogen, vom [Name der Schule]-Gymnasium. Seit diesem Jahr das erste Mal. Die Erkrankung des Erprobungsstufenkoordinators, der den Kontakt zu den Grundschulen, aufrecht erhält. Da ist, sind die Informationen aufgrund der Erkrankung nicht so geflossen, wie sie hätten fließen müssen. Wie sie in der Vergangenheit geflossen sind, wir waren bei 60-70 Schülern.

Kontakt GS

295

Unvergleichlich wichtig, weil eben die Schule auch schlecht geredet wird. In der Öffentlichkeit hängt der Schule das Odium des Politischen an. Schule darf nicht politisch sein, bei vielen Eltern. Da schicken wir unser Kind nicht hin. Weil die lautstark auf der Straße protestiert haben, beispielsweise gegen den Irak-Krieg II. usw. da gab es hässliche Auseinandersetzungen, auch zwischen mir und der Schulaufsicht. Usw.

Es gibt vorgeschriebene Wege und die sind wir natürlich nicht gegangen, bzw. unsere Schüler. Die haben sich durchgesetzt. Und das war nicht so sehr gesehen, wir hätten das verhindern müssen. Schüler haben ein Recht auf Demonstration. Schulpolitische Dinge woran die Schule nichts ändern kann. Die Schule kann nur überzeugen, indem sie mehr Schüler bekommt, an der Ecke 5. und das wird zunehmend schwieriger, weil die Schulzahl abnimmt. Ich bin zunehmend auch an Grundschulen gewesen, habe da Märchenonkel gemacht. Und ich sehe da wie die Schülerzahlen zurückgehen und dann braucht XY [Stadtteil] keine 3 Gymnasien und XY braucht auch keine 3 Gymnasien. XY kommt mit dem städtischen und dem privaten Gymnasium aus. Das braucht kein 2. städtisches Gymnasium. Was XY braucht, ist dieser Kurs. So, dieser Kurs muss organisatorisch irgendwie untergebracht werden. Das ist die Schwierigkeit, immer schon. Das heißt es kooperiert dann mit dem bestehenden Gymnasium, das wäre eine Möglichkeit, das bedeutet dann für das Gymnasium türkisch anzubieten, das Gymnasium ist sicherlich nicht daran interessiert.

aus Angst, den gleichen Weg zu gehen -

315

richtig, aber da müssen sie die fragen, ich habe da eine ganz dezidierte Meinung zu. Ich weiß das auch, aber gut. Was passiert mit den Türken. Wir haben ein dreigliedriges Schulsystem, leider Gottes. Nach wie vor. Wir haben wobei das dritte Glied, das Türkisch nicht anzubieten braucht. Und wenn dann bei einer Gesamtschule, oder die Hauptschule, die können das anbieten. Aber das Gymnasium, da ist das hinderlich.

Elemente retten

Das zweite: die Schule ist ungebremst stark in der Oberstufe. Zahlenmäßig, schülermäßig, leistungsmäßig, usw. Das wird unterschiedlich gesehen, leistungsmäßig, das sieht die Schulaufsichtsbehörde anders. Da hat es auch Krach gegeben zwischen mir und der Schulaufsichtsbehörde. Und dem Kollegium. Aber von Klasse 10 ab, da entscheiden die Kinder. Ab da sind die Eltern nicht mehr fähig, kompetent. Die sind auch vorher nicht kompetent da unten, aber das meinen sie, aber oben, da geben sie auf und lassen die Kinder entscheiden. Bis zu der Marktfrau, die mir [...] Elternmitwirkung, das ist gut... [...] Aber da entscheiden die Kinder und die kommen zu uns. Wir sind beneidet, um unsere SV. Der Gründungsvater, das ist der Herr XY gewesen, von 1966-80, XY, der war CDU-Ratsherr und lange schulpolitischer Sprecher im Schulausschuss. Der ist zuzuordnen gewesen, inzwischen ist der tot, Jahrgang 22, der ist in der CDU immer dem Arbeitnehmerflügel zuzurechnen gewesen. Also nicht der stockkonservative, das ist wichtig. Sonst wär das auch mit der Schule, Ganztagsform das war damals das maßgebliche, nichts geworden. Ungünstig war, dass der Ruf nach Ganztagschule von der Politik über Schulaufsicht der Schule aufgesetzt wurde, die kam nicht aus dem Kollegium. Ich war der einzige, der als junger Referendar, damals hatte ich schon mein Examen bestanden, 71, als Assessor, für diese Ganztagschule eintrat. Die haben mich alle angeguckt, ob ich sie noch alle hätte.

340

Angst Mehrbelastung

Ja, klar, Ganztags wollen die nicht unterrichten, Kinder wollen das auch nicht. Und die ersten 10 Jahre, bis zu meinem Weggang, waren nur 10 Jahre des Kampfes. Um den Erhalt der Ganztagschule.

Wurde auch von Eltern torpediert, zwar nicht von allen, aber von dem sog. Bildungsbürgertum, von345 dem es ja auch heute noch welche in XY gibt.

Überwunden durch Möglichkeiten, positive Konsequenzen?

Ja.

350

Konzept: nicht nur HA, auch AGs

Das haben wir uns mühsam erarbeitet.

Ich bin da der mit einem, interessanterweise, ich bin gut mit dem ausgekommen, der Schulleiter mocht-355 te den auch. Ein Mathematiker, Mathe und Erdkunde hatte der, wir beide waren das, die das Ganztagskonzept immer gestrickt haben und ausgedacht haben. Ich bin dann durch ganz Deutschland gefahren. Ich habe die XY, bei der XY angeguckt, ich hab usw. Odenwaldschule, um ein Haar wäre ich da hängen geblieben [...]

Und hab mir das angeguckt und das war schlimm, was wir da hatten. Wir hatten überhaupt nicht die360 baulichen Voraussetzungen. Die haben wir dann mit Großindustrie, Thyssen, bekommen, die dann Kellerräume umfunktioniert haben und die haben wir gar nicht baupolizeilich abnehmen lassen, weil wir da gar nicht mit Schülern reinkommen durften, weil die nicht hoch genug waren und im Zuge der Asbestsanierungen wurden die uns dann gestrichen. Aber da hatten wir andere Räume. Da hatten wir nicht mehr so viele Schüler und da haben wir das anders gelöst. Das sind das alle so Probleme von365 oben aufgesetzt, ohne die baulichen und qualitativen Voraussetzungen zu haben. Sie brauchen einen anderen Lehrertyp für eine Ganztagschule und der war natürlich nicht da. Das waren die eingefleischten, zum Teil luftgetrockneten Vollphilologen.

Fortbildungen

370

Weniger. Wir haben das abgekupfert. Unser Vorbild war die Schule am Stoppenberg in Essen, katholische Ganztagschule aus den 60er Jahren, Schule des Bistums Essen. Deren Konzept haben wir dann im Grunde genommen kopiert und sind dann unsere eigenen Wege gegangen. Fortbildungen eigentlich nur auf eigene Faust. So wie das vorgeschrieben ist [...] aber nicht flächendeckend für das375 Kollegium [57.15] In den 70er Jahren wurde sehr viel gemacht, im Hinblick auf die Schüler mit Migrationshintergrund. In den 80er Jahren DaZ, da gab es eine Serie von Fortbildungsveranstaltungen. Wo auch sehr viele Kollegen hingegangen sind und sich das angesehen haben und angeeignet haben und in der Umsetzung als Klassenlehrer, beim Deutschunterricht usw.

380

Baulich

Die Schule ist als dreizügiges Gymnasium geplant gewesen, bis oben drei Klassen, drei Züge im Abitur, zwei sind es dann immer gewesen. Und dann ist das Bauvolumen gekürzt worden und zusätzlich die Auflage Ganztagschule zu machen. So war das. [...] zum Abschluss noch eins zu dem Gymnasi-385 um. Ich bin [...] Merkatorstiftung: Humanismus in Zeiten der Globalisierung [...] Der Begriff Humanismus – woher er kommt. Im Jahre 1808. pädagogisch orientiert. Eine Schule zu bauen, die anhand dessen was der Humanismus in der Antike war, den Menschen zu fordern und zu formen. Und dieser Gedanke ist von Pestalozzi aufgegriffen worden und der hat einen Schultyp sich ausgedacht - und jetzt kommt das interessante: der Schultyp für alle! Es gibt von Marx [...] fordert einen realen Humanis-390 mus. Dieser Humanismus von Niedhammer, Pestalozzi ist von einer bestimmten Schicht für sich in Anspruch genommen, um seinesgleichen zu erziehen, nicht für die anderen. Hochinteressant Humanistisches Gymnasium ist ja nicht die Schule für alle. Ich habe es gehofft.... das es geht. Ich will nicht das Gymnasium abschaffen [...]

395

Ende des Interviews

Case Study I - Gespräch mit B1 (Türkische Lehrkraft) und B2 (Lehrkraft für Englisch / Deutsch)

B1 ist seit 15 Jahren an der Schule, ist zuständig für die Homepage, die SV- und die UNESCO-Arbeit. Er unterrichtet Türkisch als 2. Fremdsprache und in der 12. Literatur (alternativ zu Kunst). Im Literaturkurs wird die Kreativität gefördert: eigene Filme werden gedreht (vgl. Schulfilm), einige Schülerinnen und Schüler arbeiten in der Zeit bei XY für die Zeitschrift. B1 organisiert regelmäßig Studienfahrten in die Türkei. Es wird die anatolische Stadt XY besucht, dann geht es nach Ankara und nach Istanbul, um die Entwicklung der Türkei nachzuvollziehen.

XY ist sein Heimatort. Sie ist die Hochburg der Aliviten, die eine weitaus moderne Sichtweise des Islams i.G. zu den konservativen Sunniten vertreten. Über die Aliviten werden viele Gerüchte verbreitet, 10 denen er mit der Begegnung entgegen wirken will. Unter den Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums gibt es viele Sunniten. Der Austausch findet mit der Schule statt, an der er Abitur gemacht hat. Die türkischen Schülerinnen und Schüler sind sehr interessiert, ihr Land kennenzulernen und mit eigenen Augen zu sehen, woher ihre Großeltern kommen. Allgemein sehr hilfreich gegen Klischees, insbesondere Istanbul vermittelt ein völlig anderes Türkei-Bild. Die Schülerinnen und Schüler waren erst 2x15 in XY da (auch in diesem Jahr). Dort leben v.a. Bauern.

Der Austausch umfasst auch die Teilnahme am Unterricht. Hier werden die Erfahrungen der Reise im Internet, diesmal auch in der XY-Zeitung präsentiert. Es werden die Gedanken vor und nach der Reise gesammelt. B1 hat Comenius-Projekt initiiert und ist auch als Beratungs- und Vertrauenslehrer aktiv. Probleme meistens „normal“. Nicht groß. Die Eltern wissen, dass ihre Zöglinge nirgends sonst so gefördert werden. Gestern Gespräch 14-Jährige Schulschwänzerin.

B2 kommt dazu. Ist 16 Jahre als Englisch- und Deutschlehrerin an der Schule.

Probleme – gute Arbeit, Länger korrigieren, Zusammenleben: Eine Kollegin habe gesagt: „Projekt ist 25 gescheitert: Frieden – mehr nicht“ Sie thematisiert mangelnde Zusammenleben im Unterricht, auch am Beispiel Großbritannien wg. Berührungsängsten. In den Kursen funktioniert es, sieht man aber auf den Pausenhof, in der Mensa oder in der Freizeit, ist jede Nation für sich getrennt. Im Unterricht gibt es überhaupt keine Probleme, aber in der Freizeit bleiben die Schülerinnen und Schüler in ihren ethnischen und kulturellen Kreisen. Der Wille ist eigentlich da. Grund für Distanz: ein Zehnklässler: „Der hat 30 seine Mutter mit dem Vornamen angesprochen. Mit so etwas respektlos will ich nichts zu tun haben...“ Ein dummes Argument

Wichtiger Grund von Schülerinnen und Schülern genannt: Sprache und Religion (obwohl nicht praktisch-persönlich) Deutsche nicht gastfreundlich, nichts zu essen... In der Freizeit wollen sie türkisch 35 sprechen. B2 meint: Grund ist alles ein bisschen.

Deutschgebot auf Schulhof?

B3: Nicht umsetzbar. Sie aber geht weg, wenn nicht Deutsch gesprochen wird 40

B1: Nein, Deutsch-gebot wäre dumm. Er spricht meistens mit den Schülerinnen und Schülern türkisch, weil es einfacher sei. Kontakt sei anders. Wechseln der Sprache passiert wie von allein.

B2: Konflikte gab es noch nie. Vielleicht Anfang der 90er wegen des Türken-Kurden-Konflikts. Schüle-45 rinnen und Schüler lernen Türkisch, wenn Türkisch nicht, weniger Heiratsmöglichkeiten. In XY [Stadtteil, in dem die Schule ist] braucht man kein Deutsch. XY-Mitte ist schon Ausland. Deutsch beherrschen sie aber auch schlecht. Lebensplanung: Türkei oder XY. Glaubt es läge kein Interesse an der anderen Welt vor.

50

B1: Angst ist der Grund.

B2: mal ein aufgeschlossener, „anderer““ Türke, aber selbst der habe gesagt: „Was habe ich mit den Engländern?“

55

B1: Die meisten Türken arbeiten in dem Viertel weiter, selbständig. Oder studieren Türkisch oder Jura.

Ende des Interviews

Case Study I - Gespräch C1 (Türkische Lehrkraft), C2 (Lehrkraft für Englisch und Deutsch), C3 (UNESCO-Koordinator) Dauer: 49:30

C1 unterrichtet in Auffangklassen, XY verwaltungstechnisch für beide Auffangklasse, andere Mutter-5 schutz

C2 berichtet: Kollege nach 23 Jahren nur noch MSU, nicht mehr Türkisch als Wahlpflichtfach – Schulleiter: Sie sind kein Lehrer.

C3 UNESCO-Koordinator

Ganztagskonzept für alle verpflichtend. An anderem Gymnasium alternativ. Mehrheit wählt Halbttag 10

Einstiegsfrage: Wie würden Sie Ihre Schule in wenigen Worten beschreiben, was ist das Besondere?

C1: Projekte: Die CD war ein großer Erfolg.

C2: Eine Zuhause 15

C3: Schulleiter

C1; Die CD habe ich mitgebracht. Nur sie müssen sie mir wieder mitbringen.

*Unglaublich was alles möglich gemacht wird, auch mit der Umgebung
Setzt sicherlich Bereitschaft und Offenheit des Schulleiters voraus.* 20

Lässt uns da einfach machen, das ist dem dann ganz recht, glaub ich dann mal

Das ist ja auch eine Reklame für die Schule.. Es ist sehr viel in der Presse berichtet worden, dann die 25 CD die die 10er gemacht haben mit [nennt Namen von C1], das war ein großer Erfolg. Weil es wurde im Lokalradio präsentiert, dann kamen große Lokalpolitiker, die davon gehört haben und diesen Song unbedingt noch einmal hören wollten. Es war wirklich sehr, sehr schön. Für die Kinder war das spannend, die alles was mit Musikbranche zu tun hat. 30

Aber dann waren die selbständig im Musikstudio, in einem richtigen, großen auch noch. Ja und da haben die das mal hautnah erlebt, wie anstrengend das auch ist. Das man da wirklich stundenlang und auch konzentriert, immer wieder und noch mal neu. Das kennen die ja gar nicht, so arbeiten wir ja hier nicht. Normalerweise. Und das war sehr interessant. Schon allein unter dem Aspekt. 35

Chance, im anderen Kontext erleben, andere Arbeitsmoral entwickeln.

Der Refrain war, glaub ich, dreisprachig, deutsch, türkisch, russisch.

Genau, das haben wir auch noch reingebracht. Als wir den Text dann geschrieben haben, waren wir 40 so in Untergruppchen. Und dann hab ich .. in der Klasse sind auch mehrere Schüler, die russisch können, die haben dann zusammen einen Vers gemacht und die türkische Fraktion, oder einige davon, die anderen auf Deutsch, weil der Refrain war auf Englisch. Den hatte der Musiker vorgegeben. Also zwei der Zeilen vom Refrain, die hatte er vorgegeben, die waren englisch. Dann haben wir den Rest deutsch-russisch-türkisch gemacht. 45

Kulturen integrieren – einbringen, was mitbringen AGs

Gab türkische Folklore, Türkisch-AG, das ganze Jahr. Nicht nur für Schüler auch die Lehrer haben teilgenommen, das war gemischt. und dann saßen da Lehrer neben Schülern auf der gleichen Schulbank. Das war sehr interessant und dann haben wir noch – das war in dem Programm so drin – eine Reise in die Türkei gemacht und hatten da noch einen Intensivkurs. Das kann man mit dem Goetheinstitut vergleichen. In XY, das war ein sehr schönes und erfolgreiches Projekt.

Lehrer – Energie

55

Sollen wir jetzt die Wahrheit sagen? Wir haben im Moment eine Problemsituation. Die [...] es gibt im Moment nicht mehr so doll viel Engagement. Es gibt schon noch Leute, die was machen und wir ma-

chen das auch weiter. Aber ich hab gestern eine E-mail gekriegt von XY, die wollen unbedingt, dass wir noch einmal so ein Literaturcafe machen. Im nächsten Schuljahr. Ich denke, dass wir auch wieder60 einen Literaturkurs haben werden, deswegen können wir das auch machen, die haben extra [tja.. wirft C2 ein] eine Wohnung permanent eingerichtet nur damit wir solche Aktionen da machen können. Von daher es laufen einige Sachen, wir machen die sicherlich auch weiter, aber hier herrscht inzwischen bei den Kollegen so ne gewisse Ermüdungserscheinung. Es haben nicht mehr so viele Interesse dran, weil auf der einen Seite ... auf der einen Seite läuft diese Schule sehr gut, was so das Zusammenle-65 ben der Schüler anbelangt. Das ist alles wunderbar. Auf der anderen Seite haben die Schüler Probleme mit den Leistungen. Das ist das, was uns im Moment um die Ohren geklatscht bekommen. Das ist das, was letztendlich auch unseren Ruf ruiniert hat. Wir haben hier keine supertollen Schüler, wir haben nur Mittelmaß hier.

70

Auf jeden Fall nach bestimmten Tests...

Ja genau. Und irgendwann, ja ich glaube, manche Kollegen sind an den Punkt gekommen, ja das ist mit so mühsam mit so viel Arbeitsaufwand da immer dran zu gehen. Das ist ungleich langwieriger und zeitraubender eine Arbeit zu korrigieren, von einem schlechteren Schüler als von einem guten. Ne75 gute lese ich schnell durch, markier die drei Fehler und dann weiß ich, was das ist. Das ist beim schlechten anders, da sitz ich stundenlang dran. Ja und das ist.. viele Kollegen sind... weil der Arbeitsaufwand zu groß ist.

C2: Das spielt vielleicht auch eine Rolle, dass wir jetzt im nächsten Schuljahr keine 5.Klasse einrichten80 dürfen und da man beschlossen hat von also von XY, nicht vielleicht auch von der Stadt, dass die Schule auslaufen soll, dementsprechend hat, ist natürlich auch die Motivation eingebrochen.

Ruf der Schule

85

C3 kommt wieder, sagt ein Schüler war nicht da für die Klassenarbeit.

C1: der war grad noch da, da ist doch ein Witz

C2: dann wird der auch kein Attest haben. [...]

C1: das ist die Arbeitsmoral unserer Schüler, auch Realität.

C3: aber nicht DER, auch, einiger.

90

C1: Ja, leider, in dieser Schule viele. Motivation – Lehrer erwarten... geschlossen, trotz gutem Ruf, Schlechten Ruf, wir haben einen schlechten Ruf

Aber wo ich mich umgehört habe: Vorzeigekonzept

95

C1: Das kommt darauf an, wo ich mich umhör. Das sind die unterschiedlichen Kreise, wie die das wahrnehmen... wenn man hier im Viertel fragt, hat das [Name der Schule] n schlechten Ruf

C2: Wenn man auch die Grundschulen in unserem Umfeld fragt

100

C3: das geht teilweise bis XY [Name einer anderen Stadt]. Eine Schülerin von uns wollte an eine Schule in XY wechseln. Der Schulleiter da hatte schon vom [Name der Schule] gehört und hat ihr eine dreimonatige Probezeit gegeben. [...]

C1: das lässt ja tief blicken.

105

Grund Leistungsstand

C3: da hat man auch einen eigenartigen Stand. Dann wird immer gesagt: ja, ihr habt ja so viele Ausländer, so viele Migranten. Und das ist immer so'n Punkt. Das war auch bei der GEW n Punkt. So, so110 macht mal.. ihr seid ja unheimlich klasse da drin. Und nur damit die nicht dann entsprechend an andere Schulen kommen. Da haben wir in den letzten Jahren auch so viel Arbeit geleistet, dass wir irgendwo auch viele Schülerinnen und Schüler auch mit Migrationshintergrund zum Abitur gebracht haben. Und das ist doch was, was ein wichtiger Bereich ist.

115

Mangelnde Wertschätzung trotzdem

C1: Nöh... der schlechte Ruf hat dieser Schule angelastet, seit es sie gibt. Es ist ein Phänomen, wie die Schule es geschafft hat, immer n schlechten Ruf zu haben. Immer mit anderen Begründungen. Ich glaub, ganz früher war sie ne Drogenschule. Da gab es das Phänomen an allen Gymnasien, aber irgendwie hat man diese rausgesucht, mit dem ganz besonders schlechten Ruf. Und dann ist es irgend-120 wann ne Türkenschule geworden.

Stadtteil

C1&C2:Natürlich. 125

C3: Nein ich denke, wir haben hier zum Teil auch, was hier an interkultureller Arbeit geleistet wird, was Studienfahrten anbetrifft. Freiarbeit, I-Projekte, auch wenn sie vom Kollegium umstritten sind. Zusammenarbeit mit Universität, ob das Propädeutikum ist, gut, Berufsorientierung machen viele, aber so intensive Hochschulorientierung nicht. Da können wir schon was aufweisen. Natürlich haben wir auch130 unsere Defizite und Probleme, das ist irgendwo klar.

I-Projekte

[...] in vier Bereichen [...] Projekte bearbeiten, immer mit Hilfestellung des Lehrers. Können eigene135 Themen auswählen. [...] wir haben dafür auch drei Räume. [...] die sind z.Teil recht schön ausgestattet, mit Literatur und auch mit Internetzugang. Das waren 8 Stunden Umfang die Woche. Und es gab von der Quantität Probleme und auch inhaltliche Probleme. Da hat es unterschiedliche Bewertungen innerhalb des Kollegiums gegeben. [...]

140

C2: das ist ne Kontrolle schon da.

C1: stecke da persönlich nicht drin, was ich persönlich auch gut finde. Ich habe da auch große Vorbehalte gegen, zumindest gegen den zeitlichen Umfang. Nicht gegen individualisiertes Lernen, das halt ich auch für wichtig, aber diesen Umfang. Zumal ist jetzt auch immer noch mehr Überprüfungen von145 Düsseldorf im Nacken sitzen. Ich denke, dass wir dann stundenmäßig einfach nicht mehr hinkommen. In bestimmten Fächern können die die Vorgaben nicht erfüllen, weil die die Zeit nicht mehr haben.

C3: das sagten uns auch Englischlehrer und Mathelehrer, die das deutlich kritisierten. [...] da hinter steckt ja ein neues Lernen. Nicht mehr mit dem Lehr-Lern-Kurzschluss, sondern das selbständigere150 Schüler sind, eigenständiger, erarbeiten Themen, die sie dann hinterher dann auch präsentieren müssen.

Fortbildungen

155

C1: Intern mehr...

C3: wir haben in den letzten 3, 4 Jahren ne ganze Reihe von Lehrerkonferenzen, Dienstbesprechungen zum Thema gemacht. Auch mit universitärer Begleitung. Von XY und XY [Namen der Universitätsprofessoren]. Das lief sehr intensiv. Und bei Dr. XY, [Name des Universitätsprofessors] bei diesem Psychologen sind 8 oder 10, die eine Fortbildung machen. Das wird auch über den Etat der Schule fi-160 nanziert. Also wie verhalte ich mich Schülern gegenüber, Kommunikation. Wie verlasse ich meine frühere Lehrerrolle des Anweisers, des Überlegenen und versuche auch eine neue Rolle einzunehmen, das gibt tlw. auch Schwierigkeiten. [...]

C2: letzte Woche war eine. Es ist so, dass die Lehrerinnen und Lehrer, die im I-Projekt drin sind, in be-165 stimmten Zeiträumen 3 oder 4 Schüler betreuen, das heißt: Ich habe vier Schüler, die ich unter Aufsicht habe. Wenn die was haben, dass die dann zu mir kommen. Und dann in Zeitständen immer kontrolliere, was die machen, dass die n Lerntagebuch haben, dass ich da Notizen reinschreibe, wenn Probleme auftauchen, wenn die Probleme haben, über das Gespräch wird ein Protokoll gemacht, und nachher wenn das fertig ist, ob er einen Schein bekommt. Wenn er Mathe hat, darf er einen anderen170 machen, er darf nicht noch einmal Mathematik machen. [...]

Kontrolliert, aber nicht zu messen, mit den Tests

C1: genau. Die dürfen sich das Thema ja auch aussuchen. Zwar in größeren Bereichen, aber selbst175 aussuchen.

C3: der kann über den Grizzli schreiben, oder Mammut. Kann über UNESCO-Themen, das haben wir übrigens auch da drin. Da haben wir von der Lehrerkonferenz einen Beschluss. Ob das immer umgesetzt wurde, weiß ich nicht. Wie wir auch einen Beschluss haben für die 6. ebenfalls verpflichtend, ein180 UNESCO-Thema mit reinzunehmen. Und zwar ein Projekt über andere Länder. Fächerübergreifend.

FÖRMIG

C2: Der XY und der XY [Namen von zwei Kollegen] sind dafür zuständig. 185

C3: XY [Name eines Kollegen] ist auch 3 Stunden dafür abgeordnet, bei der RAA zu arbeiten. Ich habe eine Definition aufgeschrieben: Interkulturelle Kompetenz: da heißt es: IK sei die Fähigkeit angemessen mit der Situation in der Einwanderungsgesellschaft umzugehen, so dass den Migrantinnen und Migranten unter Anerkennung und Förderung ihrer Ressourcen eine gleichberechtigte Teil-190 nahme am gesellschaftlichen Leben ermöglicht wird. – Ich fand das ein ganz passendes Zitat. Wenn ich das jetzt mal ganz einfach zu Grunde lege, dann haben wir doch einiges

C2: geleistet 195

C3: ja, ganz genau. Wenn ich das mal sehe, dass doch etliche Schüler vom [Name der Schule]-Gymnasium auch ihr Abitur gemacht haben und sich auch entsprechend entwickelt haben, dann denk ich doch mal, ist das ein Aspekt der sicherlich auch hervorzuheben ist. XY [nennt Namen von C1] hat auch mal gesagt: Es geht hier doch friedlich zu. Und das ist ja nicht in allen Teilen der Gesellschaft der Fall und das ist es in der Tat. Es gab mal Schwierigkeiten zwischen Kurden und Türken (die bei-200 den anderen Lehrer sprechen mit).

C1: das ist schon lange her

C2: 15 Jahre.

C3: da wurden mal Handgreiflichkeiten, das wurde mal brenzlich, aber das ist zum Glück vorbei. Und205 das ist ein unproblematisches Nebeneinander. Ich empfinde es nicht unbedingt als ein sehr intensives Miteinander. Aber immer hin.

Es kommt nicht wirklich zur Verzahnung

210

C3: Oder nur in wenigen Bereichen.

Schwierigkeiten inwiefern

C1: da haben ein paar Parolen hingeschmiert, und die anderen Gegenparolen. Das war nie drama-215 tisch.

C3: Wir sind ja auch ne Stadtteilschule, d.h. was von draußen kommt, können wir ja nicht an den Schultoren: so jetzt kommt hier nichts mehr rein.

220

Lösungsansätze

C1: Wir haben so mal Kurdischunterricht gemacht.

C2: Ja, wir haben das dann thematisiert. Ich hab das in meinem Unterricht thematisiert. (alle: jaa) Ich225 hab, das wurde beschlossen, dass es Kurdisch gibt

C1: der Sozialarbeiter war der nicht auch Kurde

C2: Ja.

230

C3: Extra Sozialarbeiter, ich habe Rundbriefe geschrieben. Erst hatten wir keinen Lehrer, dann hatten wir nen Lehrer, dann kein Geld, dann hatten wir beides, aber die Schüler nicht mehr. Das war..

C1: Das ist dann irgendwann im Sande verlaufen, weil es auch nicht mehr nötig war. Das war so ne 235 Phase

C2: die wollten alle, das waren fast 30 Schüler und dann waren es nur noch 2. Als sie gesehen haben, dass sie lernen müssen, da sind sie abgesprungen.

240

C3: und vor allen Dingen war es freitags nachmittags. Wir sind ja Ganztagsgymnasium, das nicht mehr anders unterzubringen. Und denke das war schon ein sinnvoller Schritt, aber die Schüler sagten dann: Freitags nachmittags da hab ich [...] die politischen Konflikte in der Türkei haben dann auch ein bisschen nachgelassen. Da können wir uns ja nicht völlig isolieren,. Wir sind ja nicht ne Heimstätte der Glückseligkeit. [...] 28:05

245

C1: ich kann die Kurden und Türken auch nicht auseinander halten. Wie gesagt, man macht sich da überhaupt keine Gedanken. Ich denke nicht darüber nach.

C2: Es ist auch nicht mehr wie früher. Früher bestand man darauf ich bin Kurde, das hat sich gelegt. [...] was sich in der Türkei geändert hat, das ist auch hier rübergeschwappt. 250

Man merkt das nicht welche Kultur, aber geht das.... Sportunterricht

C1: das ist Verwaltungsangelegenheit. Ich glaube im Unterricht haben wir solche Konflikte weniger. Wenn dann landen die beim Schulleiter, und da haben wir schon mehrfach festgestellt, dass man Schulen da allein gelassen wird. Den Ball aus Düsseldorf wieder zurückgibt. So im Rahmen: „Sie haben ja alle Freiheiten, dann entscheiden Sie nun mal selbst“ . [...] wie auch Sport. Die wollen keine einheitlichen Regelungen. Geben es zurück. Da mit die irgendwas regeln. Aber natürlich es gibt Eltern, die wollen das ausnutzen. Es gibt sehr strikt eingestellte Familien, die lassen ihre Kinder nicht mit 260 auf eine Fahrt gehen. Z. B. hätten wir es deswegen jetzt eingeführt, dass man den neuen 5ern bei der Aufnahme bestätigen lassen, wir machen Klassenfahrten, es gibt gemischten Sportunterricht und die Eltern mussten das unterschreiben, dass sie das wussten und erlauben. Das hätten wir eingeführt, aber jetzt kommen wir nicht mehr dazu.

265

C2: Was ich aber finde, früher war die Zahl sehr hoch, wo ich als Türkischlehrer anrufen musste und sagen musste, es ist ne Klassenfahrt und ich bin dabei. Keine Angst ich bin dabei und überzeugen musste. Aber in letzter Zeit passiert das überhaupt nicht.

C1: Komm, das kommt noch vor. Hast du mir gesagt.

270

C2: ok. Das stimmt, aber die haben gesagt, wir schicken ... ich habe sie nicht überzeugen müssen. die haben gesagt, wir schicken die Kinder nur, weil sie dabei sind. Aber dass ich da extra anrufen muss, und sagen muss.. passiert nicht mehr. Ist ganz selten

275

Türkischlehrer – Vertrauen, Religionsunterricht

Ne Religion ganz normal in der Unterstufe und können sich ganz normal abmelden. Wir haben eine Zeitlang parallel den Muttersprachlichen Unterricht laufen lassen.

C2: läuft immer noch

280

C1: da ist dann nix mit abwählen [...]. In der Oberstufe ist das so, dass die ja entweder Philosophie oder Religion wählen müssen. Interessanterweise wählen aber auch viele türkische Schüler Religion. Und das ist gemischt, das ist nicht differenziert nach Evangelisch, Katholisch. Wir haben uns aber nicht beworben, an den Islamischen Unterweisungen teilzunehmen. Bewusst nicht.

285

C2: weil die türkisch Kollegen nicht dazu bereit waren. Ich oder die andere Kollegin hätte das gemacht. Man hat uns gefragt, ich habe gesagt, ich habe kein Interesse. Dann hat sich das verlaufen

C1: das ist ja auch ein schwieriges Feld. Viel schwieriger als Katholisch und evangelisch zusammen zu schmeißen als die türkischen.

Türkische Kollegin?

C1: Wir haben sonst noch vier türkische Referendare. Zwei davon machen türkisch, einer mit Englisch und einer mit Sowi.

C2: Ist doch interessant, dass wir das jetzt feststellen, dass die türkischen Hintergrund haben. Ist doch uninteressant.

C1: Trotzdem.

C3: Das ist die Frage

300

C2: Ich dachte, dass wäre jetzt nur interessant, wie viele zusätzliche Lehrer Türkisch machen... der Hintergrund ist egal.

C3: Das ist auch, was Sie eben gesagt haben: ein anderer Kulturkreis. Ich weiß nicht, ob ich einen anderen Kulturkreis habe als [Kollege C1 (...) Name der Lehrkraft]. Das Wort Kultur ist ja ein ganz schwieriges. Wenn wir sagen interkulturell, was ist das ‚zwischen den Kulturen‘. Gibt es wirklich noch diese Blöcke? Ob ich Weihnachten feiere oder nicht, macht das die Kultur aus? Gut, Sprache ist wichtig. Aber Kultur wurde eingeführt, weil man die Begriff Rasse nicht mehr verwenden wollte.

C1: das hab ich auch letztes Mal erzählt. Das ist mein Lieblingsthema. Ich bespreche das mit Schülern, warum das jetzt z.B. nicht so klappt. Warum das im Unterricht klappt, aber nicht privat was miteinander zu machen. Und dann kommt der Kulturbereich, aber dann kommen die nicht weiter. An die Stelle zu definieren, was macht denn die Unterschiede aus. Warum besuchen wir uns nicht... und warum man nicht befreundet ist. Und dann kommen Sachen wie Religion und wenn man dann fragt, dann hat Religion keinen Stellenwert, eigentlich. Aber es wird genannt. Dann kommen bestimmte, keine Ahnung. Musik, oder dürfen oder nicht dürfen von Zuhause aus. Mädchen dürfen was, Jungen dürfen was mehr. Aber letztendlich ist das ganz schwierig festzumachen an irgendwas.

C3: das ist zum Beispiel auch, weil das Ausländerrecht von vornherein selektiert. Das ist bei den Kriminalitätsstatistiken vermischt. Nach dem Motto: Ausländer können gegen etwas verstoßen, wogegen deutsche nicht verstoßen können. [...] in der Außenwahrnehmung sind wir nicht ein normales Gymnasium, oder eins, was auch viel innovativ arbeitet, sondern ne Ghettoschule. Und das hört man auch, egal wo ich bin: Ach, da, wo ihr so viele Ausländer habt. Und die nächste Frage, die kommt: wie ist denn eure Niveau? So. und da brechen uns auch die aus dem Bildungsbürgertum weg, die sind nicht mehr da.

325

C2: man hat uns auch gefragt, welche Sprache sprecht ihr an der Schule. Ein Politiker.

C3: und das wichtige wär doch, wenn jetzt auch mal Elly, oder auch andere Schulen, die hier im Norden sind, dass die z.B. auch Türkisch anbieten. Dann wäre es ein anderer Blickwinkel. Dann wäre es sicherlich auch ein Integrationsbereich gewesen, wo man sieht es wird gemacht. Stattdessen wird in der Jugendarbeit, im Integrationsbereich gekürzt. Auch hier in [nennt Bundesland] [...] das ist heuchlerisch [...] diese Entwicklung, dass hätte man sich von der Bezirksregierung und auch von der Stadt anders überlegen müssen. Und vielleicht haben wir auch unsere Fehler gemacht. [...] Mitte der 90er hatten wir mal eine Diskussion, da waren Kollegen da vom Gymnasium [nennt Namen des benachbarten Gymnasiums], die haben als erste Türkisch als 2. Fremdsprache eingeführt. Und die haben ganz rigo-ros gesagt, wie der Leiter der Türkischschulen gesagt, 25%Quote. Nicht mehr. Bei allem anderen ist keine Integration machbar. So, die haben das gemacht, wir, damals war ich auch auf dem Standpunkt: Wir wollen keine Quotierung. Der XY zum Beispiel, der sagt dass muss. Aber wir haben es nie so intensiv diskutiert, dass es in der Konferenz zum Antrag gekommen wäre.

340

C1: Aber andererseits, unserer Problem wäre geblieben. Wenn Quotierung, dann weniger Schüler. Und wir sind in der unglücklichen Lage, dass wir mussten wirklich dankbar sein für jeden Schüler und wenn der Einzugsbereich nun mal so ist, wie er ist... dann sind die halt gekommen.

C3: oder ob man mit der Quotierung noch andere damit angesprochen hätte.

345

Wir waren vor kurzem bei einer UNESCO-Veranstaltung und da meinte der Kollege aus XY, wenn eine Schule zu wenig hat, gibt die Schule ab, die zu viel hat. Mit einer Selbstverständlichkeit [...] Das haben wir in der Politik angesprochen: vehemente Ablehnung. Nein, hier kommt kein Dirigismus. Die Eltern müssen frei wählen. Da hätte man im Vorfeld einiges machen müssen, die Entwicklung ab-350 schätzen können und gucken, so wie können wir... wir haben ja viele Jahre eine wichtige Stellung gehabt und jetzt ist die Kiste sicherlich total verfahren.

Politische Entscheidung

JA

355

Enttäuscht von der Politik

Ja.

360

C3: nach der ersten Schließung, die abgewendet werden konnte, war allen klar, entweder das ist eine Sache auf Zeit [...] da wäre es ein wichtiger Schritt von der Bezirksregierung und der Stadt und von uns, in Absprache mit den anderen Gymnasien ein Lernkonzept... wir haben ja ein entwickelt. Ein tragfähiges, aber das war nicht gewollt. [...] 365

C1: Umbruch in der Politik, nach wer weiß, wie vielen Jahren SPD haben wir CDU. Und das pikante ist, wer damals für unsere Schließung war, ist jetzt dagegen.

C3: ich hab aber auch das Gefühl, beim Schulausschuss hörte sich vieles so positiv für [Name der370 Schule] an, ob das nicht so n bisschen politische Makulatur ist.

C1: Natürlich. [...]

C3: nach dem Motto „uns sind ja leider die Hände gebunden, die rechtliche Situation ist nun einmal375 so“ . Wir laufen aus.

C1: oder es kommt zu einer Umwandlung. Anschluss an das andere Gymnasium, oder Oberstufenkolleg. Das ist nicht klar und das muss dieser Schulentwicklungsplan bringen und der kommt vor Herbst nicht raus. [...] 380

C3: Oberstufenkolleg, das wäre was. Es gibt viele kleine, obwohl wir eine große haben

C1: ja, das ist, was interessant ist an dieser Schule. Wir haben immer schon eine große Oberstufe gehabt und einen großen Zulauf von Seiteneinsteigern. [...] auch für die nächste, wieder 40 Interessen-385 ten von Außen, die noch zu unseren 10ern dazukommen. [...] das ist über die Jahre so gewesen.

C3: Was uns unten wegbricht, haben wir oben. Wir haben eine größere Oberstufe als das XY [Nachbarschule]. [...] 390

C1: Für unsere Oberstufe zieht natürlich die Möglichkeit Türkisch als Abiturfach zu wählen. Wiederum durch die Bevölkerung klar ist, wenn da so viele türkischstämmige Leute wohnen. Und das gibt es nur bei uns. Die Gesamtschule bietet das in Sek I an, in der Oberstufe kommen die zu uns. [...] in [nennt Namen der Stadt] nur wir, In [nennt Namen des Bundeslandes] 7 Stück.[...] 395

C3: die werden auch geschlossen, das wird mal ein großes Problem werden für die Studienabgänger mit Türkisch, einen Referendariatsplatz zu bekommen. [...] gut, es gibt dann Sek I, aber die sind auch für Sek II ausgebildet. Wenige Stellen, an wenigen Schulen. Soweit zur Integrationspolitik, Da muss man unterscheiden, was in der Öffentlichkeit überkommt und was gemacht wird. 400

Begründungen

C2: Finanziell, das lohnt sich nicht, die Lehrer kann man für was anderes einsetzen. [...] wir brauchen 52 Anmeldungen und haben 39, das ist zu wenig.

-
- C3: Und hatten letztes Mal angeblich schon eine Verwarnung. 405
- C2: 50 letztes Mal.
- C3: Mein Eindruck und von anderen, ist, dass die Bezirksregierung nur darauf gewartet hat. 410
- C2: Natürlich
- C3: Damaliger Schmach [...]
- C1: Aber damals war es die Stadt die uns schließen wollte, nicht die Bezirksregierung 415
- C3: Aber die wollte uns auch. [...]
- C3: Gleichzeitig haben wir auch Hebräischkurse, die laufen auch mit wenigen Schülern. Wenn ich das Interesse habe, das politische und auch das pädagogische, dann geht es auch. Auch mit wenigen 420 Schülern. Fertig. Und dann gibt es eine Durststrecke, dann haben andere größere Kurse. vor neun Jahren stand das Gymnasium schon mal vor der Schließung – Motivation nachgelassen
- Zusammenhang?* 425
- C1: Ich weiß es nicht. Sie fragen die falschen Leute. Wir haben uns einen Rüffel eingehandelt, also wir beide persönlich, weil wir uns für diese Schule engagiert haben in den letzten Wochen. Ich habe das Gefühl einige wollen das nicht mehr. Warum auch immer.
- C3: das jedenfalls, so wie ich das einschätze, dass ne ganze Reihe für die Schule politisch keine 430 Chance mehr sehen. Das sozusagen ein Kämpfen nichts mehr bringt. Nicht mehr sinnvoll ist. Aber damals vor 8, 9 Jahren war es auch nur eine kleine Anzahl.
- C1: die es aktiv gemacht haben, aber die anderen haben es wenigstens geduldet. Nicht noch... 435
- C3: es gab eine Abstimmung.. damals war ich auch ganz aktiv beteiligt. Diesmal.. bin ich weniger aktiv.
- Mit der Erfahrung, dass es nicht so viel gebracht hat..* 440
- C3: Auch, auch.
- Projekttag – 1. – 4. Stunde Arbeit in Projekten 445
- Ende des Interviews

Case Study I - Gespräch D: Türkischlehrkraft*Türkisch als Unterricht – Bedeutung sehr hoch*

JA, auf jeden Fall. Es ist ja auch bewiesen, wissenschaftlich bewiesen, dass man eine Ausgangssprache hat, und das ist die Muttersprache und das trägt doch sehr viel dazu bei, dann die neuen Richtlinien sind so aufgebaut, dass man die Sprache, dass man manches auch auf deutsch erklärt. Also zum Beispiel Bezug auf das deutsche nimmt und vom deutschen zum türkischen. Dass man Parallelen aufzeigt. Das man manche Sachen auch mitnimmt, dann macht das bei vielen Schülern auch Klick ah ja, im türkischen ist das so, im deutschen so, dann verstehe ich..

Transfer zwischen deutschem und türkischen da, also das finde ich ganz wichtig. nicht nur Sprache, ist auch die Wertschätzung, was die Schüler mitbringen. Das sie das mitgebracht haben, dass man wertschätzt, das man das auch schriftlich aufbaut, perfektioniert, für ihr spätere Berufslauf. Eine Sprache, die sie mitbringen, die sie haben, dass ist auch wirtschaftlich natürlich ein „großer Wert“ ja natürlich. Macht sich bezahlt, denn Sie wissen, wie schwer es ist, eine Sprache zu erlernen. Und die haben das, und dann bauen sie doch noch mehr auf. Und dann haben sie auch mehr Chancen.

15

Wissen um die Herkunft

Eigentlich, finden sie schon woher sie kommen, also wissen, woher die Eltern kommen, weil sie da alle zwei Jahre, alle Jahre mal hinfahren. nur das Problem ist, dass sie also den Hintergrund nicht wissen. Warum handelt mein Vater so, oder warum er so, sie... dass man den kulturellen Hintergrund ihnen sagt, weil sie das ja nicht mehr so erleben. Weil dass hier in der Gesellschaft, in der wir leben, nicht so ist, aber weil der Vater vielleicht auch die Großeltern, anders aufgewachsen sind, die Großeltern dem Vater das mitgegeben haben. Es ist auch so dass wir jetzt nicht ‚Oh Gott, das ist Deine Heimat du bist jetzt hier‘ nein. Sich in dieser Gesellschaft zurecht zu finden, aber zu wissen, dass ich einen anderen kulturellen Hintergrund hab, warum bin ich so und aus welchem Grund. Und auch wie sie sich auch mit der eigenen Geschichte befassen, Damit man dann viele Vorurteile abbaut, diese Pauschalisierungen und dann Glauben, in dem Sinne, ich mach jetzt auch keinen Glaubensunterricht, aber ich habe in meiner Klasse Aleviten, ich habe Sunniten, Kurdische gibt es auch in Teilen, ich versuche, bei manchen religiösen Tagen auf diesen Tag einzugehen oder auch wenn Vorurteile da sind, warum ist das entstanden, wie ist das richtig. Z. B. wissen Sie ja das wir in der Türkei eine Partnerschule haben, das ist H das ist die Hochburg der Aleviten, da fahren wir jedes Jahr hin und die kommen auch zu uns, und das ist dann auch ein Bein der Integration, auch ein Bein dieses friedlich miteinander Umgehens.

Wie?

35

Ja natürlich, also einmal woher sind meine Eltern hergekommen, aber auch die Geschichte der Türkei, Osmanischen Reich, wo nach .. mit welchen „primitiven“ Mittel Türkei 1923 gegründet wurde, wie das nach dem 1. Weltkrieg wieder ein Land wurde. Ja wie sie das gekämpft haben, wie sie daran geglaubt haben. Wie sie dann wieder die moderne Republik Türkei entstanden ist. „Und wir hatten ja schon gesagt Kinder schlechter integriert“

Es trägt zur Integration bei..

Widerstand, an unserer Schule ist es selbstverständlich, viele Kollegen stehen dahinter, aber ich weiß, dass es an vielen Schulen das Fach Türkisch nicht den Stellenwert hat, wie es an unserer Schule ist.

Dass Kollegen nicht eingebunden sind.

Das hängt von beiden Seiten ab. Manche wissen nicht ganz genau, was in diesem Fach geleistet wird. Er findet am Nachmittag statt und ist kein WP1.“ Kollege nicht sicher, nicht Deutsch. Grund, aber auch beidseitig.

Ende des Interviews

Papierlieferant E

Die Kinder sind sehr nett, offen und hilfsbereit. Wenn man kommt, dann halten die einem die Tür auf. Zeigen, wie es zum Sekretariat geht. An anderen Schulen ist das anders.

5

Ende des Protokolls

Schülerin F

Die Atmosphäre ist sehr gut. Gewalt ist bei uns kein Thema.

10

Ende des Protokolls

Mutter G beim Schulfest

Hoher Ausländeranteil, die Lage im Stadtteil, diskriminiert als Arbeiterstadt, Arbeiterkinder am Gymnasium, das ist für andere unvorstellbar, die haben die Hände über den Kopf zusammengeschlagen.

15

Ende des Protokolls

Case Study I – Schulleiter H

In der Außenwahrnehmung sind wir nicht ein normales Gymnasium, oder eins, was auch viel innovativ arbeitet, sondern ne Ghettoschule. Und das hört man auch, egal wo ich bin: Ach, da, wo ihr so viele Ausländer habt. Und die nächste Frage, die kommt: wie ist denn euer Niveau? So. und da brechen uns auch die aus dem Bildungsbürgertum weg, die sind nicht mehr da. 5

Elternbüro in dem sich russische und türkische Eltern engagieren

Dass sich eine Gruppe ausländischer Eltern verstärkt in die Schularbeit einbringen will, stieß bei alt-ingesessenen [Einwohnern (..) Name der Stadt] durchaus auf Vorbehalte.

Beim Bildungsbürgertum sind wir immer noch nicht wirklich beliebt. Übrigens auch bei vielen bildungs-10 bewussten Türken nicht. Mit Aussagen, wie ‚So etwas macht ein Gymnasium nicht‘, wird die Schule des Öfteren konfrontiert.

Ende des Protokolls

15

I Interview auch mit I-Projekt-Entwickler im Rahmen des Schulfestes

Erklärt sein Projekt. Beim traditionellen Bildungssystem sieht er die Problematik, dass es die Talente der Schüler nicht fördert. Es muss sich beim Mittelmaß einpendeln und vernachlässigt so die Schwächeren und unterfordert die Stärkeren.

20

Ende des Protokolls

Case Study II – Gespräch A Mitglied des UNESCO-Teams

Wir sind ein bisschen im Umbruch im Moment.

Fächer

5

Deutsch, Religion, bisschen Musik, auch GSW.

GSW auch im JB öfter erwähnt, hier UNESCO-Themen

Ja, zum Teil. Wir haben ne Zeitlang mal so Jahresthemen gehabt, für jeden Jahrgang, den wir meis-10 tens manchmal im Bereich GSW verankert hatten, das war z.B. mit Klasse 10, da hatten wir das Thema, sich auseinanderzusetzen mit der jüdischen Vergangenheit in XY [Name der Stadt]. Also ein Thema für den WPK in 10. den gibt es aber so nicht mehr, der ist leider der Stundentafel zum Opfer gefallen, der neuen. Und es gibt ihn so nicht mehr, inzwischen haben wir aber nen Weg gefunden, das wieder anzukurbeln. Im Zuge einer Ausstellung, die wir planen, das macht eine Kollegin und da ist eine 15 Gruppe und zwar die Gruppe derjenigen, die nicht Wasserturmführer sind. Die sind, beschäftigen sich mit einem Teilbereich zu diesem Thema. Das haben wir aber grad erst wieder aufgelegt. Und es hängt immer so n bisschen ab von der Lust der Kollegen, das zu tun. Wir haben im Moment diese Jahrgangsthemen so n bisschen deaktiviert, weil wir einfach gucken wollen, wie wir uns neu strukturieren, wie wir das in Zukunft angehen, wie wir überhaupt die UNESCO-Inhalte mehr implementieren können.20 Und das mit den Jahrgangsthemen, das haben die Kollegen zum Teil gemacht, zum Teil aber auch nicht so wirklich. Und das hat sich über die Jahre, vielleicht hat sich das auch so n bisschen totgelaufen, das war unser Anfang mit dem wir gestartet sind.

Lehrplaninhalte, Parallelen gesucht mit UNESCO-Themen

25

Genau. Für jeden Jahrgang hatten wir so n bestimmten Inhalt.

Sucht Papier dazu, findet es und zeigt es.

30

Aber wir haben inzwischen überlegt, dass es gar nicht so sinnvoll ist, weil das dann so anhört, als könnte man UNESCO abhaken, indem man eine kleine Unterrichtseinheit macht und uns ist es ja viel wichtiger, was das ganze, ja, dass man in unserem ganzen Profil die UNESCO bemerkt. Und das manchmal gar nicht unbedingt so, dass an jeder Ecke und Kante irgendwie das Wort UNESCO vorkommt, sondern das es einfach um grundsätzliche Dinge geht. Ich weiß jetzt nicht, Sie haben be-35 stimmt von Herrn XY [Name der Schulleitung] auch unser Schulprogramm bekommen, oder diesen Entwurf. Beziehungsweise, das, was wir zur Schulpreisbewerbung geschrieben haben. [...] und da haben wir versucht, diesen Zusammenhang darzustellen. Warum wir überhaupt UNESCO-Projektschule geworden sind, wie das eigentlich mit all den Dingen, die wir tun, zusammenhängt, mit dem Wasserturm, mit den Förderklassen, das ist ja irgendwo ein Gesamtgebilde, das man nicht in Einzelbereiche40 teilen kann. Und der Nachteil, wenn man eben in jeder Klassenstufe sagt: das müsst ihr machen. Dann sagen die: ok, abgehakt. Gut. Wir wollen ja vielmehr, dass das in den Köpfen der Kollegen so drin ist, dass es eigentlich hier ein, wie soll ich sagen, dass es wie ein ideeller Überbau immer eigentlich immer davor ist, dass es eigentlich eine Grundeinstellung ist. Über den Tellerrand zu schauen, nicht nur bei den eigenen Problemen zu verharren, auch zu gucken, in die Welt zu schauen, wie geht45 es anderen und eben auch ein Stück aktiv zu werden, mit dem, was man tut.

Aktivierung der Kollegen

Einfach versuchen wir natürlich in jeder Dienstbesprechung zu informieren, was wir grad machen. Das50 Problem im Alltag ist, das ist viel, das sind unglaubliche Mengen. Wir müssen ja im Moment auch eigenverantwortlich werden, das heißt, das der gesamte, die gesamte Schulstruktur verändert sich. Es gibt eine riesen große neue Menge an zusätzlicher Arbeit, durch die Steuergruppe, Vorstand, Arbeitsgruppen, die sich mit diesem oder jenem beschäftigen. Dann müssen die Kerncurricula runter.. all diese ganzen Dinge. So dass manchmal die Kollegen auch sagen, Mensch, nun macht mal langsam.55 Und wir sind mit dem Ankommen von Herrn XY [Name der Schulleitung], auch einfach auf einer Schilf unsere gesamten Inhalte in die Waagschale geschmissen und geguckt, ob wir da überhaupt noch hinterstehen bzw. wie wir das in Zukunft neu gestalten wollen. Und da hat sich im Prinzip auch das UN-

ESCO-Team neu gefunden, und in dem Prozess sind wir gerade, dass wir sagen, wie können wir uns eigentlich definieren. Der Kollege, der das vorher gemacht hat, der hat nicht viel hinterlassen. Der hat60 sehr viel in seinem Kopf gehabt, so zu sagen, aber er hat uns wenig Konkretes hinterlassen, so dass wir im Moment auch dabei sind, die Vergangenheit aufzuarbeiten. [...] Der Entwurf steht eigentlich, aber wir kämpfen noch mit ganz praktischen Dingen. Unser Raum muss noch gestaltet werden und auch unten, den Eingangsbereich, das ist immer sehr schwierig, bis da mal n Schaukasten hängt, oder bis da mal irgendwas da ist. Das hat ja schon ein halbes Jahr gedauert, bis da mal gestrichen65 wurde. Und die Sachen überhaupt weg waren.

Verweis auf veränderte Anzahl der UNESCO-Team-Mitglieder im Jahresbericht, 10, 6, 4

Das ist das ursprüngliche, anfängliche Team, das war einfach ne Truppe von Kollegen, die einfach70 Lust hatten, in diesem Team zu arbeiten. Das ließ sich aber einfach aufgrund der Tatsache, dass es zeitlich und organisationstechnisch viel schwieriger ist, sich mit 10 Leuten zu treffen, oder mit 5 oder 4. und das letztendlich die Organisation von Sachen in 2, 3 Händen liegen muss und so hat sich das entwickelt. Also das würde ich einfach als normalen Prozess betrachten. Am Anfang waren halt all die drin, die Lust drauf hatten. So als wir in den Gründungszeiten. Man kann das gar nicht so machen,75 dass man an jedem Ende brennt.

Rückhalt gegeben

Ich denke, ja. So auf der Schilf, die wir gemacht haben, ist es ganz deutlich zum Tragen gekommen.80 UNESCO ist einer unser Profipunkte, und zwar einer der ganz wichtigen. Neben dem Wasserturmprojekt und der Ganztagschule. Und.. im Grunde sind das die. Es ist manchmal im Alltag schwierig, vor allem wenn das Kollegium sehr stark sich verändert. Durch den Wechsel der O-stufe sind ja viele Kollegen dazu gekommen. Die haben, denen fehlt die Gründungsphase. Die Begründung, warum das eigentlich so ist. „Wie jetzt, was soll ich, was ist denn UNESCO überhaupt.“ Dieses Reinwachsen fehlt85 denen manchmal und das ist schwer zu vermitteln.

Gibt es eine Einführung

Wir versuchen einfach möglichst den Druck erst einmal wegzunehmen, denn man hat am Anfang als90 Lehrer auch genug zu tun, überhaupt erst einmal den Alltag auf die Reihe zu kriegen. Und bei manchen läuft das dann einfach so, dass sie sich sowieso interessieren. Und dann anfangen, Projekte zu unternehmen, und wachsen da so rein. Und andere, die gibt es, die halten sich da ziemlich raus. Das gibt es auch. Das ist auch völlig klar. Im Grunde genommen ist es irgendwann dann schon so, dass der Anspruch wächst an die Kollegen, ich glaub, man kann hier nicht einfach Lehrer sein. 95

Das macht diese Schule aus

Ja, das ist natürlich, das sind auch die beiden Pole, an denen sich die Geister scheiden. Es gibt hier auch Leute, die sind weggegangen, weil ihnen das zu viel Arbeit war. Das muss man akzeptieren. Ich100 kann nur so arbeiten, weil ich davon lebe, dass ich weiterkomme, dass es neue Ideen gibt, dass wir Sachen anders machen, weiterdenken. Aber wenn ich mitgestalten will, dann muss ich natürlich mich einbringen. An anderen Schulen kann man eben nur seinen Job machen, das geht hier schlecht.

Aber schafft Motivation

105

Ja, das man gestalten kann.

Andere Definition der Lehrerrolle, über lehren hinaus.

110

Ja, ich glaube das, ja. Sonst wären die Kollegen nicht hier, weil man wirklich viel arbeiten muss.

Arbeitszeit

Ich hab natürlich meinen ganz normalen Stundenplan, der ist ganz normal. Meine Stunden verteilen115 sich über die Woche, wie bei den Kollegen auch, Vormittage und Nachmittage. Und was wir dann an

zusätzlichen Terminen machen, das ja, müssen wir halt absprechen, wie andere auch. Natürlich gibt es feste Konferenzen, Termine. Was weiß ich, alle Elternabende in der 7. Klasse muss man dann mal besuchen. Das legen die Kollegen aber alles an einen Tag, dann ist das nicht so schlimm.

120

Projekte abgedenkt über Lehrstunden

Nicht immer, also das, was wir an Dingen zusätzlich machen, da ist schon auch zusätzliche Arbeit drin. AG gehören dazu, aber wenn es Projektwochen gibt oder wenn es Themenwochen gibt, oder besondere Aktionen, dann kann man nicht wirklich auf die Stunden gucken. Das geht nicht.

125

Für Jahrestagung wird man freigestellt

Ja, es gibt ein paar Entlastungsstunden. Ich glaub, wir haben in diesem Jahr noch 6. Die verteilen sich auf 4 Kollegen, ich hab 2, Frau XY [Name von B] 2 und Frau XY und Frau XY, die noch ein Comenius-130 Projekt betreut, jeweils 1. Also das haben wir einfach so gemacht.

Jahrestagung, also überhaupt Tagungen, nehmen natürlich wahnsinnig viel mehr Zeit in Anspruch, da ist man dann 3-4 Tagen wirklich von morgens bis abends in Anspruch, aber das ist ja auch, sozusagen, das Rüstzeug für das, was danach kommt und da kann man nicht wirklich auf die Zeit gucken, das kann man sowieso nicht. Wenn man mit Idealismus arbeitet, dann ist die Zeit.... Da kann man nur135 gucken, dass es ungefähr hinkommt.

Wie multipliziert man das Wissen aus den Jahrestagungen, Dienstbesprechungen

Ja, und über die Aktionen. Über die Kollegen aus dem Team. Und natürlich über die Aktionen, die140 dann entsprechend den Jahresthemen sind, die Tagesthemen. Dadurch dass die auch so ein bisschen verpflichtend sind und indem man einfach versucht, Materialien und Dinge an die Kollegen weiterzugeben, so dass das dann möglichst auch einen Niederschlag im Unterricht findet, aber da müssen wir die Wege noch ein bisschen suchen. Da sind wir noch nicht richtig mit durch.

145

Grundsätzlich 1 Woche Projektwoche

So planen wir das, aber das kann man grundsätzlich nicht sagen. Grundsätzlich haben wir 1 Projekt-150 woche, manchmal steht sie unter einem UNESCO-Thema, im letzten Jahr hatten wir Afrika. Manchmal aber auch nicht, dann machen wir Projektwochen, die die Schüler sich wünschen und die Schüler die Inhalte gestalten können. Und dann gibt es natürlich die Thementage, die aber wir in diesem Jahr im April vor den Aktionstagen liegen. Der UNESCO-Aktionstag ist immer dieser Tag um den Super-GAU in Tschernobyl herum. Da ist in diesem Jahr Heimat das Thema. Und da haben wir Thementage geplant.

155

AG Probleme Interesse bei Schülern zu wecken

Genau, AGn sind bei uns, werden von den Kindern am liebsten gewählt, wenn sie möglichst überhaupt nicht theoretisch sind, also überhaupt nichts mit schreiben zu tun haben, noch mit lesen, noch mit Schule überhaupt. Also am liebsten mögen sie SportAgn, Kunst, wo man ganz praktische Sachen160 macht. Da müssen wir einfach anders rangehen, da müssen wir die Schüler einzeln ansprechen. Sozusagen die AG-Besetzung zusammensuchen. Das haben wir im letzten Jahr nicht mehr so hinbekommen. Und ne Ausschreibung alleine, das kann man auch schlecht darstellen. Das entwickelt sich ja auch die Arbeit und wenn wir da schreiben, wir wollen versuchen mit diesem und jenem halten, oder was, dann ist das für die Schüler einfach zu abstrakt, zu theoretisch. Und da uns im letzten Schul-165 jahresschluss ein bisschen der Dreh gefehlt.

Ist aber im Programm..

Ein AG-Angebot, ja. Aber die ist nicht angewählt worden, oder von zu wenig Schülern. Und da kommt170 dann das Problem zu tage, dass wir ne AG schon mit 15 Schülern mindestens besetzen müssen. Das verteilt sich nicht gut. 15 bis 20.

Und die UNESCO-Ag mit Gewässerschutz

Doch, die findet statt, nur die reine UNESCO nicht. [Suchen im Programm]. Ach, die ist hier wahr-175 scheinlich schon raus genommen. 8 bis 10 findet nicht statt.

Sie machen Wasserturm-AG

Ja, in diesem Jahr. [bitte um Hospitation] heute, Wasserturm-Klasse 9, das ist Frau XY und Herr XY, 180 die müssten sie fragen, ich mach Wasserturm-Klasse 10. und da findet die AG nicht statt, die Schüler machen Führungen. Da haben Sie aber gute Gelegenheit, wenn Sie ne Führung haben wollen. [...]

Riga-Austausch, da wäre UNESCO-AG hilfreich

185

Dann würde man mit der UNESCO-AG fahren. So ist es so gewesen, dass es 8. Klassen waren und nicht alle aus den 8. Klassen sind mitgekommen. Man hat eigentlich gar keine Zusammenkunft, ne Stunde, wo man alle Kinder auf einen Haufen hat. Dann ist es unglaublich schwer, das vorzubereiten, weil man ständig mit allen Infos durch die Gegend rennt und sich die Kinder zusammen sucht. Es fehlt sozusagen das Gremium, wo man sitzt, wo man zusammen vorbereitet, wo man auch Inhalte trans-190 portieren kann und reinbringt. Vorbereitung im weitesten Sinne, und nicht nur die Flugzeiten austauschen. Das ist ganz schwierig gewesen. 20min [...]

Kinder nicht eingestimmt

195

Schon, aber wir haben ja im Nachhinein, auch in einem Jahresbericht den Erfolg oder die Sinnhaftigkeit so eines Schüleraustauschs in Frage gestellt. Und zwar v.a. betreffend unserer Hauptschüler.

Englischkenntnisse

200

Das ist das eine und das andere ist.. die Erfahrung, die wir gemacht haben, ist auch beim Gegenbesuch so gewesen, dass wir uns riesen Mühe hier gegeben haben, ein Programm zusammenzustellen, möglichst Schönes und Kosten zu sparen, weil wir dachten, die hätten alle kein Geld, aber die einzigen, die kein Geld hatten, waren die Lehrer. Und die Schüler sind eigentlich immer nur einkaufen gegangen. Eher widerwillig am Programm teilgenommen, es ging, aber unsere Schüler in Riga, den ist 205 es ähnlich gegangen. Also was da an Programm vorbereitet wurde, war insofern es Freizeitbeschäftigung war, wie in ein tolles Spaßbad gehen, da waren die begeistert. Aber wenn es irgendwie um Inhalte ging, dann lief das schlecht und was wir auch festgestellt haben, die Gruppen haben sich wenig gemischt und das lag z.T. ein bisschen an unseren Schülern, die ja aufgrund der Tatsache, dass sie sozialisiert sind, wie sie nun mal sozialisiert sind, relativ, wenn ich jetzt sage Angst besetzt klingt es 210 sehr hart, aber die bewegen sich ja am liebsten in ihrem ganz abgesteckten Umfeld, in dem sie sicher sind, dass sie nicht verletzt werden, dass sie die Gewohnheiten und Rituale und die Regeln kennen, dass sie wissen, wie andere Menschen reagieren auf sie. Die haben ja schon oft Ablehnung erfahren, das ist ja... das muss man so sehen, wenn jemand eben in der Schule nicht so, in der Grundschule, OS haben meine noch mitbekommen, die sind ganz schön ge, äh, beschädigt, so schon an ihren.. 215 Und dann grenzen sie sich sehr schnell ab und versuchen miteinander in ihrem gewohnten Rahmen zu bleiben. Und den stellen sie dann oft auch an anderen Stellen her, was dann manchmal den Umgang schwierig macht. Zum Beispiel werden sie immer, wenn sie sich verunsichert fühlen laut und n bisschen pöbelig. Wenn man das kennt, dann weiß man ja, dass das damit zusammen hängt, aber wenn dann noch ne Sprachbarriere dazu kommt und das Problem, dass andere das vielleicht nicht so 220 einschätzen. Dann wird es schwierig und dann entstehen Konflikte, die auch so ohne weiteres nicht zu überwinden sind. Also wir haben nichts gehabt, da, aber, ja, nichts Schlimmeres, aber es sind so unsere Beobachtungen. Und sie lassen sich, und das ist das größte Problem, sie lassen sich ganz schwer auf was ein.

225

Aber mitgefahren

Da waren viele von den Eltern geschickt. Das ist ja auch ne harte Anforderung, wenn man irgendwo hinfährt, wo man die Sprache so richtig gut kann. Wo etliche Leute zwar deutsch sprechen, aber wo man dann auch noch inner Familie leben muss, ne Woche. Ich finde, das ist schon ne ganz schöne 230 Anforderung. Wir haben uns eben gefragt, ob der Aufwand, es ist ein ganz schön großer großer Aufwand, das zu organisieren, im Verhältnis zum Erfolg steht. Und haben da eben beschlossen, oder sind

da eben zum Entschluss gekommen, dass es so nicht ist, v.a. nach dem Gegenbesuch hier. Da steckt ja für diejenigen die Gastgeber sind, noch viel mehr Arbeit drin, und es ist dann schon so, dass man sich dann schon ein bisschen ärgert über... bzw. man sieht eben, eigentlich sind es die ganze Zeit zwei Gruppen geblieben, weil sie sich sprachlich so schwer verständigen konnten, und damit.. kann man es auch lassen.

Aber Chance ins Ausland

240

Aber wir müssen es niedrigschwelliger ansetzen, [unklar, was sie sagt, vielleicht: deutschsprachig vielleicht.]

Wie groß war die Gruppe?

245

20 Kinder, also wir müssen das einfach niedrigschwellig ansetzen, so dass die Barriere für die Kinder nicht so hoch ist. Einmal müssen wir gucken, dass wir möglichst ne Sprachbarriere nicht haben, englisch sprechen sie, zumindest in Klasse 8, fast gar nicht, also das ist wirklich erschreckend, das hab ich so auch nicht gedacht. Also das ist ihr großes Problem, Sprache sowieso, auf deutsch ja schon, ist das große Problem unserer Schüler, und wenn sie dann englisch sprechen sollen, da stöhnen auch die Kollegen, da bleibt und bleibt einfach gar nichts hängen.

Motivation Englisch zu lernen gewachsen

Ja, bei einigen Ja. Etliche sind auch da, die sagen, mensch, jetzt echt mal n bisschen mehr lernen. Die auch die Erfahrung gemacht haben, dass sie unglaublich nett aufgenommen worden sind, es gab auch positive Seiten, es war nicht nur negativ, das nicht. Aber es ist eben ein großer großer Aufwand und die Frage ist, ob wir diese Dinge nicht auch erreichen können.. also wir müssen immer wieder Schwellen überschreiten, das ist schon so, dass auch das, was wir möchten und wollen, aber ob es eben so eine große Schwelle sein muss und schon ab Klasse 8. Das ist die Frage. Wir haben jetzt viel Kontakt aufgenommen, zu dem Volksbund deutscher Kriegsgräberfürsorge, die ja eine ganze Menge an Begegnungsstätten führen und da auch Begegnungen mit Jugendlichen anbieten, wo man auch einfach ne gemeinsame Arbeit hat und wenn man das hat und nicht nur aus touristischen Gründen quasi fährt und das Thema, wir hatten Hanse mit nach Riga gebracht und die mit zu uns, das ist natürlich nicht für unsere Schüler, das reißt die vom Hocker, ne [lacht]

Aber wenn man dann vielleicht etwas findet, was ganz konkret und handgreiflich tun kann, dann ist das vielleicht... dann begegnet man sich einfacher und leichter. Und Sprachhindernisse sind plötzlich vielleicht gar nicht so wichtig.

Vermischung an der Schule?

270

Ja, das vermischt sich absolut. Natürlich gibt es Gruppen von Migrantenkindern, die aufgrund von Sprache auch zusammen glücken, bei den Russlandausiedlern ist das ja ganz oft der Fall. Aber in den Klassen finde ich hier, ist das irgendwie kein Thema. Und die Kinder, die da sind, die finde ich, sind ganz gut integriert, in den Klassen, natürlich in den Förderklassen klappt das noch nicht so gut, weil sie da sind und die anderen kennen sie noch nicht. Und aber so in den Klassen, ich hab noch nie ein Problem gehabt, mit irgendwelchen ausländerfeindlichen Tendenzen, das wissen die auch, dass sie hier keine Schule, keine Chance haben damit.

Helfen da die AGs?

280

Bestimmt.

Lehrformen im UT?

Ich glaub es gibt viele Kollegen, die in Projekten und offenen Unterrichtsformen arbeiten, aber es gib auch genauso viele, die frontal arbeiten, das ist einfach ne Frage, wie man gerade davor ist, wie man das hinkriegt, wie die Klasse ist, so. Wenn wir selbstkritisch sind, da sind wir ja auch gerade bei, so in Richtung Schulprofil, da könnten wir schon sagen, da könnte man was tun, das ist ein Punkt, den wir angehen müssen und auch vorhaben, anzugehen. Da mit der nächsten SchiLF haben wir da so n paar Sachen ausgeguckt. Didaktische ja.

290

Thematische Vorgaben

In Klasse 7, das machen wir auch immer noch so, das war mal als wir mit 7 angefangen haben, das ist Einstieg in Wasserturm, und die UNESCO. Die 7. führen einen Marathon durch, durch den Wasserturm, da laufen die, das ist mal ursprünglich die Eröffnung des Wasserturms gewesen mit unseren 295 Schülern. Wir haben gesagt, wir wollen ins Guinnessbuch der Rekorde, weil wir mit so vielen Schülern die Treppe rauf und runter laufen. Inzwischen ist das ne Aktion, wo die Schüler sich Sponsoren suchen, ich glaube, die Menge rauf und runter liegt bei 12, pro Schüler. Und jeder kriegt, wenn er es sich komplett sponsern lässt, etwa 25 Euro zusammen. Und die spenden die Kinder und die gehen in unsere Patenschaften. Wir haben ein Indienprojekt, es ist eine Dozentin der hiesigen Hochschule, die 300 betreibt ein Projekt in Indien, wo sie regelmäßig mit ihren Studentinnen hinfährt. Und die unterstützen dort ein Kinderheim, was ursprünglich von einer deutschen Frau gegründet wurde. So, und für dieses Kinderheim geht unser Geld aus dem Turmmarathon. Zeitweilig, da sind wir aber im Moment dabei, das zu überprüfen, hatten wir noch eine behinderte Schülerin in Afrika. Eine Gruppe unserer Schule war in Afrika zu einem Projekt, das ist aber jetzt schon paar Jahre her jetzt und die haben dort auch 305 zum Teil in Familien gelebt und zum Teil gibt es Kontakt zu einer Schule, das ist in Zusammenarbeit mit einer Kirchengemeinde aus dem Raum Uelzen gelaufen, über den früheren Schulkoordinator, der jetzt Landeskoordinator ist. Da gab es eine Patenschaft zu einer Schülerin, die aufgrund einer Behinderung ein bisschen Unterstützung brauchte. Da wird es jetzt weiterhin so sein, dass wir sie fördern, weil sie jetzt Ausbildung oder n Studium beginnt. Da müssen wir im Moment noch den Kontakt herstel-310 len.

Werden die Schüler über Fortgang informiert?

JA, mit dem Indien-Projekt läuft das ganz super. Da kommen dadurch das Frau XY [Name einer Do-315 zentn der ansässigen Universität] regelmäßig hinfährt, bringt sie natürlich auch Dinge mit und ihre Studenten haben im letzten Jahr auch im Anschluss an deren Reise, hier n paar Projektstage durchgeführt, so dass ein ganz direkter Kontakt da bestanden hat. Die hatten sich vorgenommen, das ist aber irgendwie schief gegangen, aufgrund technischer Unkenntnisse, ne Fotoaktion wollten die machen, mit so Einwegkameras, aber aus irgend nem Grund hat das nicht geklappt. Ich weiß nicht. Die haben 320 trotzdem, die haben Sachen mitgebracht und haben Grüße mitgebracht und kleine Gegengeschenke, gebastelte Sachen und haben dann ... die Studentinnen haben das durchgeführt, die eben auch da gewesen waren. So dass ein ganz direkter Kontakt bestanden hat. Und das wollen wir so fortführen, weil uns wichtig ist, dass die nicht einfach nur Geld sammeln und das geht irgendwo hin, sondern eben mit direkter Rückmeldung und Kontaktmöglichkeit. 325

UNESCO-Projekte also 2 Patenschaften, ja, Austausch nach Riga

Aber das ist inzwischen beendet. Die Riga-Kollegen waren plötzlich nicht mehr an der Schule und dann kriegen die das nicht hin mit dem Ersatz. Auch solche Schwierigkeiten. 330

Sonst? Wasserturm?

Nein, das ist kein UNESCO-Projekt. Das ist ein Profilpunkt der uns sehr wichtig ist, aber er gehört nicht zu den UNESCO-Projekten. Das ist aber, das macht nichts. Natürlich immer in dem Moment, 335 wenn es um Projekte mit Wasser und Nachhaltigkeit, Ökologie geht, vermischt sich das schon. Deswegen kann man das auch nicht trennen. Was vielleicht noch dazu gehört: Wir haben in diesem Jahr eine Kollegin bereitet eine Ausstellung vor, da geht es um NS-Opfer in XY. Ganz konkret. Es gibt ne gute Recherche von der Geschichtswerkstatt über jüdische Familien in XY [Name der Stadt]. Über Sinti-Familien. Über verschiedene andere und da ist sie dran, über Dinge, die im Landeskrankenhaus 340 passiert sind, zu versuchen, einfach mal darzustellen, was mit Menschen damals hier passiert ist. Die hier gelebt haben und hinterher weg waren. Das wird ne Ausstellung im Wasserturm geben, die Mitte, Ende Januar eröffnet werden wird.

Schülergruppe

Ja, die die Ausstellung erstellen. Da kommen auch andere Leute dazu, da ist die Geschichtswerkstatt involviert, da sind die Leute involviert, das im LKH untersucht haben, die zusammengetragen haben, was da geschehen ist. Und verschiedene andere Gruppen auch. Das macht Frau XY. 350

Schule offen für andere Kooperationspartner

Jaaa, absolut, das ist ein ganz wichtiger Punkt. Mit der Uni, mit der Geschichtswerkstatt, nach möglichst viele, möglichst, das hatten wir auch schon mal im Kopf, community school, möglichst eingebunden zu sein, in das was in der Stadt stattfindet und nicht so eine Insel zu sein, wo irgendwas gemacht wird, sondern immer Kontakte nach außen herstellen. Möglichst unter der Verwendung der Kompetenzen, die auch andere haben. Das können wir ja gar nicht immer. Aber das ist auch im Alltag manchmal schwierig. Das ist aber trotz alledem wichtig, dass sich das in den Köpfen befindet und das ist auch früher auf SchiLF entstanden und schwierig, weil die Kollegen das dann oft nicht mehr wissen. Oder weil es Neue sind, die diese Denkphasen nicht miterlebt haben. 360

Stadt offen?

Ja, diese Aktion jetzt ist auch auf Initiative der Stadt entstanden, die sind auf uns zugekommen, ob wir so etwas nicht machen können. 365

Wasserturm ein Pluspunkt

Genau. Da haben wir ne Ausstellungsfläche, die wir nutzen können. Da hat das dann auch seinen Platz. Teilnahme an einem Kunstprojekt läuft noch. Zu dem Projekttag-Thema Heimat. Auf der UNESCO-Projektschulen-Seite finden Sie die Ausschreibung. 370

In Zusammenarbeit?

Ja, das machen alle niedersächsischen UNESCO-Schulen. Netzwerkprojekt. Erst Ausstellung im Wasserturm, dann auch ne Jury. Geschichte, da geht es nach Hannover, eventuell Berlin und vielleicht auch Paris, aber das wissen wir nicht. Zusammenarbeit im Bundesland läuft ganz gut. Deutschlandweit, das ist schwierig. Kontakt in XY [Name eines Bundeslandes] ist sehr nett und offen, da trifft man sich auch auf Regionaltagungen. Und dann finden Sachen statt, wie dass eine Schule aus Hildesheim kommt und mittelalterliche Stadt als Projekt vorgenommen hat und dann müssen mal eben, ich weiß nicht wie viele, Schüler verköstigt werden. Aber das macht ja dann auch Spaß. Dadurch entstehen auch Kontakte. 375

Da helfen die Strukturen des Netzwerks.

385

Ja.

International?

Das ist schwierig.

390

Bietet sich nicht an..

Ja, das machen auch viele, aber viele Gymnasien. Aber die haben fast alle Projekte im Ausland, die sie betreuen, wo sie hinfahren. XY [Nachbarschule], z.B., die fahren regelmäßig nach Tansania, mit Schülern auch nach Rio de Janeiro, da sind unsere Schüler in früheren Jahren auch oft beteiligt gewesen, dieses Afrika-Projekt, genauso wie auch ne Gruppe in Rio gewesen ist. Aber da ist immer n anderer Elternhintergrund, und bei uns ist zunehmend eben auch das Problem, dass die Eltern kein Geld haben. Und wir weigern uns, solche Sachen anzubieten, es vom Geld abhängig zu machen. Das andere ist, dass man bei unseren Schülern den Horizont anders setzen muss. Also was sollen die, ganz blöd gesagt, in Rio, wenn sie noch nicht mal XY [Name der Stadt] kennen. Die eigene Geschichte und die eigenen Perspektiven müssen, finde ich, auch erst mal so n bisschen vorhanden sein, bevor man so ganz weit fährt. Natürlich sind das Wahnsinns-Erlebnisse für die, klar. Und es kostet viel Geld und das haben die meisten Eltern bei uns nicht. 400

405

Finanzierung über UNESCO-Projektschulen

Es gibt immer mal wieder Projektförderung mit riesen schwierigen Anträgen. Da muss man eine riesen Menge an Bedingungen erfüllen und das übersteigt manchmal, was wir leisten können.

410

Was bietet die BuKo?

Ja, kaum finanziell... auch von dort bekommt man immer wieder Tipps, wenn ihr da hinschreibt, dann könnte ihr für solche Art Projekte manchmal Geld bekommen. Aber das sind, in der Regel bekommt man von denen einfach jede Menge Informationen, Netzwerk Informationen, Anregungen für die Arbeit, Materialien übers Internet. Und vor allem halten die eben das Netzwerk am laufen. Einfach die Dinge, die gemacht werden, den anderen mitgeteilt werden durch Magazine und durch Veröffentlichungen.

Forum wird gelesen

420

Ich denke mal ja.

Internetseite

425

Ja, es geht so, könnte besser strukturiert sein. Das man da nicht so ewig lange rumsucht. Auch mehr aktualisiert. Manchmal sind da uralte Sachen. Die haben die gleichen Schwierigkeiten wie wir und kämpfen genauso mit den Zeitressourcen.

430

Ende des Interviews

435

Studentafel wird angeguckt Erdkunde, Sozialkunde, Englisch, das ist auch bei der Kommunikationsgeschichte übers Internet wichtig, das machen die auch bei Comenius.

440

Berichtet von Internetaustausch-Problemen mit Afrika. Die sind nicht ans Internet gekommen, obwohl Schule Geld dafür gegeben hatte. Trotz alledem nicht.

Mitgeschrieben: Profil eher als Unterrichtsthema, ideeller Überbau, Steuergruppe, Vorstand – Zeit, neu, Community school, Geschichtswerkstatt, Uni – Indien, Afrika, Hand in Hand, jetzt Heimat, Gym445 mehr intern Projekte

Fächer sind Erd, Sk, Reli, Deu, Gesch, Eng

Probleme, die angesprochen werden beim Austausch, treten auch in Deutschland in normalen Situationen auf. Lernen sich einzulassen, Ängste überwinden

Aus Telefonat:

Catering nicht mehr nebenbei, möglich im Freizeitbereich, ist in Hauswirtschaft integriert. Wahlpflichtbereich, Probeweise 50% machen Wasserturmführung, GSW nicht mehr Std.

Umkrempelphase Unterrichtsinhalt für 7, 8, 9, 10

Case Study II - Gespräch B - UNESCO-Projektschul-Koordinatorin, DaZ-Klassenlehrerin

Zusammenarbeit mit der Universität?

5

Ja. Mit Frau XY, zum Beispiel. Ich hatte auf der Dienstbesprechung von dem Erfolg des sog. Sommercamps von Herrn XY berichtet. [...] Ich hatte nur Schüler und ich kenne den von früher. [...] weil eben der Erfolg war. [...] Herr XY hat mich dann eingeladen zu einer Sitzung. In Zukunft werden wir dann wahrscheinlich doch irgendwie zusammen arbeiten. [...] Die Offenheit von Seiten der Schule ist da, nur von der Uni sind manchmal Vorgaben, die wir dann nicht akzeptieren. Beziehungsweise auch wenn dann Praktikanten kommen, dann gibt es manchmal Vorgaben von der Uni, die wir so nicht erfüllen wollen, weil wir keine Entlastungsstunden bekommen und das muss erst einmal von der Uni geklärt werden. Manchmal ist die Uni ganz schön forsch und ... so geht es dann auch nicht.

Auch bei der UNESCO-Projektschulen die Erfahrung, das Vorgaben an die Schule herangetragen werden, denen die Schule so nicht gerecht werden kann?

Na ja, UNESCO-Projektschule, das funktioniert nur so, dass das ganze Kollegium dahinter steht. Und das ist bei uns der Fall, sonst könnten wir gar keine UNESCO-Projektschule sein. Wir sind dann verpflichtet und das wissen alle und dafür sind ja auch die Koordinatoren da, dass die das dann immer wieder reinbringen ins Kollegium, bestimmte Themen zu bearbeiten und auch bestimmte Jahrestage einzuhalten, an Tagungen teilzunehmen, das alles ist unsere Pflicht. Wir werden dann auch irgendwann, also ich glaube unsere, sog. evaluiert, so heißt das dann nicht, aber letztlich ist es das, im nächsten Jahr müssen wir neu beantragen, den Status, und dann wird auch überprüft. Und dann kommt der Regionalkoordinator, der überprüft und dann geht es weiter nach Bonn, an die Hauptstelle. Also so ganz können wir nicht machen, was wir wollen.

Kollegium kennt die Idee und versucht diese umzusetzen

Ja. Das war ein mühsamer Prozess, das hat 3 Jahre bestimmt gedauert, Ja wir sind UNESCO. Und einmal im Jahr mindestens gibt es eine Themenwoche zu der Thematik, es gibt jährlich ein Thema, und das wird dann in der Themenwoche bearbeitet und meistens gibt es auch einen Thementag, wo dann auch die Ergebnisse präsentiert werden. Möglichst dann auch der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Zumindest wenigstens über die Zeitung.

35

Außenwirkung wird hergestellt?

Ja, und das ist das, was wesentlich, also ich bin, glaub ich, seit 2 Jahren Koordinatorin, zusammen mit Frau XY und Frau XY und wir, Frau XY noch nicht ganz so lange, wir sind sehr bemüht, das immer wieder ins Kollegium zu tragen. Zum Beispiel auch über die Schulzeitung. Ich bin auch an Schulzeitung beteiligt und da haben wir auch eine Rubrik UNESCO. Also verschiedene Ebenen und was uns nicht geglückt ist, da sind wir nun am Nachdenken warum. Wir haben noch keine UNESCO-Schüler-AG installieren können. Irgendwie mangelt es an Interesse, also bei den Schülern und das ist eigentlich unser Hauptproblem, bei den Schülern ist das nicht verankert. Wenn man die jetzt fragt, weißt du, was UNESCO ist. Ja, inzwischen können sie vielleicht sagen, welche Organisation dahinter steht, aber vielmehr nicht und das ist zu wenig.

AG wäre da gut.

Ja. Wurde aber beim Nachmittagsangebot nicht angenommen. Keiner hat es gewählt.

50

Beim Report des Riga-Austauschs wird auch der Sinn einer UNESCO-Projektschul-AG betont

Frau XY ist jetzt da gewesen. Wir hatten ne andere Partnerschule, in Polen. Posnan. Das hat auch gut funktioniert. Das hatte ich damals mit angeleiert. [...] die waren damals in Polen, das war noch zur Aufbruchsstimmung, nach der Wende. Die waren sehr interessiert, waren sehr westlich orientiert. Haben auch erzählt, dass sie ihr Schulsystem auch Richtung Westen überprüfen. Also dieser Austausch war sehr erfreulich. Das ging allerdings auch über Familien, eher privat. Einmal hatten wir einen Mu-

sikworkshop. Weil wir dachten, besser ist es, gemeinsam an einem Thema zu arbeiten. Dann aber kam die Wende, richtig die Wende, also das Schulsystem hat sich verändert und die Schule blieb60 Grundschule und von daher war es für beide Schulen nicht mehr interessant der Austausch. Und dann haben wir ne neue Schule gesucht, das hat ne Weile gedauert. Irgendwann kamen wir an die Adresse Riga. Nein, vorher noch ne andere in Polen. Das funktionierte nicht. Das liegt zum Teil auch daran, nein lag daran, dass die sehr unselbständig waren. Da mussten Verträge unterschrieben werden, Gelder gab es über das Polnisch-Deutsche Jugendwerk, das war immer subventioniert. Aber die Kollegen65 waren sehr unselbständig, bzw. trauten sich auch nicht. Also man war verwundert, ich hatte damals den Auftrag von der Schule, alles anzuleiern und da war man verwundert, dass so ne ganz normale Lehrerin dahin kam und nicht der Direktor, sondern ich die Befugnisse hatte, das in die Wege zu leiten. Ich nehme an das ist heute auch anders. Nach 10 Jahren, denke ich, sind die auch selbständiger geworden. Also daran hat das gescheitert. Mit Riga fanden wir alle unerfreulich. Also die Kollegin die70 hatte so den Eindruck, das war so n Austausch Konsum, so n Touristischer. Und das soll es nicht sein. Und jetzt überlegen wir in der UNESCO-Gruppe, also wir tagen regelmäßig, gibt es Alternativen. Wir sind dabei, der Volksbunddeutsche Kriegsgräberhilfe, also wir haben Kontakte aufgenommen und es gibt auch schon eine Kooperation und darüber Sommercamps zu organisieren mit Schülern. Ich denke, das ist sinnvoller, wenn die was zu tun haben. Und so internationale Begegnungen und über75 die Arbeit auch Kontakt zu finden. Alles andere ist künstlich.

Über ein Thema scheint besser. Wie war es in Riga.

Das war nur, letztlich war es dann, nein, das war, wir hatten Flausen im Kopf. Das stand dann unter80 dem Motto: Hanse. Riga als Hansestadt und XY [Name der Stadt]. Aber für Hauptschüler..

Zu abstrakt

ist das zu hoch, ist das zu konstruiert. Damit konnten die nichts anfangen und dann scheitert das auch85 ganz eindeutig an den Englischkenntnissen unserer Schüler.

Aber auf der anderen Seite nicht

Die anderen hatten wenig Interesse daran. Das war auch sehr, na ja, man merkte, das war alles sehr90 angeschoben von Lehrern. Nicht unbedingt, was Schüler wollen. Und deren Englischkenntnisse sind besser. Bei uns scheitert das daran.

Und das UNESCO-Projektschulen-Netzwerk war nicht hilfreich für Partnerschulen.

95

UNESCO? Nein, die helfen nicht.

Nicht auch mit ein Sinn dessen?

Ne, ja doch natürlich, wir können, ne. Doch warum nicht. Aber das ist erst mal ein Netzwerk innerhalb100 Deutschlands, es gibt dann noch, insgesamt. Es gibt dann noch eine Jahrestagung, da kommen insgesamt, Vertreter aller UNESCO-Schulen Deutschlands zusammen. Ich weiß nicht, da gibt es dann insgesamt 170 oder... so, dann gibt es auf regionaler Ebene regelmäßig Treffen, das sind die Regionaltagungen. Die finden zweimal im Jahr hin und da fahren wir auch regelmäßig hin. Die werden auch vorbereitet von einer Untergruppe. Da habe ich letztes Jahr dran teilgenommen, in Hannover. Da wer-105 den dann Themen vorbereitet für die Regionaltagung. Und daraus hat sich ergeben, eine Gruppe aus Hildesheim, hat in den 6. Klassen Thema mittelalterliche Stadt und die wollten dann gerne am Beispiel XY [Name der Stadt] das machen. Auf dieser Ebene hat sich dann wirklich ne Kooperation ergeben und die sind dann wirklich letzten Juni mit 80 Schülern gekommen, ne 90, waren es sogar. Das haben wir dann organisiert, Die Schüler haben dann hier gegessen, wir haben Rallyes zur Verfügung gestellt,110 die haben wir hier. Dann haben sie ne Wasserturmführung bekommen. Von Schülern auch. Die Schule war begeistert. Wir kennen die Schule aber auch von UNESCO-Tätigkeiten, da hat schon ne Tagung stattgefunden. Ja, also, wir waren so begeistert, dass die Gegenseite, wir sind jetzt eingeladen, zu einem Gegenbesuch und müssen uns Gedanken machen, zu welchem Thema.

115

Hildesheim, welche Schulform

Gesamtschule, IGS. 120

International schwer...

Haben wir nicht versucht, könnte man sicherlich. Wir haben das noch nicht gemacht.

Sind dann Partner wie die Kriegsgräberhilfe konkret hilfreicher? 125

Mhm, das ist jetzt mal angedacht, da gab es auch Einwände von Kollegen [...] man wirft ihm vor, rechtslastig zu sein. Und nicht zu trennen zwischen Opfer- und Täterschaft. Also wir von der UNESCO-Gruppe haben da recherchiert und das ist so nicht mehr, das war früher wohl. Aber jetzt zielen die eindeutig auf Friedensarbeit und das ist das, was UNESCO will. 130

Ist Friedensarbeit auch einer ihrer Schwerpunkte?

MR.. Nachhaltige Entwicklung.. nein, wir haben keinen Schwerpunkt. Aber MR in erster Linie, die denke ich, auch gelebt werden und das spüren sicherlich auch die Schüler. Wobei keiner sagen kann, welche Schwerpunkte von den Schülern. 135

Muss vielleicht auch nicht..

Schön wäre das. Wir wünschen uns das. 140

Miteinander ist wichtiger als Betiteln.

Ja, ich glaube, die meisten wissen, warum sie hier auf die Schule gehen. Denke ich schon. 145

Friedliches Miteinander.

Finde ich auch.

Hängt das mit der Konzeption zusammen? 150

Ja, auf jeden Fall, das war notwendig und ich denke auch die Schüler merken, dass hier für sie gearbeitet wird. Dass die Schule versucht, ihr Selbstbewusstsein, Verantwortung zu stärken. Mittels dieser Projekte

155

Projektarbeit ist wichtig..

Vorsichtig, ich glaube, hier wird viel Frontalunterricht gemacht. Das sind wir auch dran. Aber inzwischen glaube ich, ich bin noch in einer anderen Lehrergruppe, privat, [...] gegen einen guten Frontalunterricht ist nichts einzuwenden. Schöner wäre es, wir könnten auch Projektunterricht machen. Also Projektunterricht ernst genommen heißt ja auch, wirklich von den Schülern auch geplant und das kommt nur einmal im Jahr vor. Es ist wirklich schwierig, unsere Schüler können jetzt häufig nicht mal die Texte, also ich glaube, ich unterrichte auch Geschichte, die Geschichtsbücher sind zu schwer, die Texte sind zu schwer. Immer kürzer geworden. [...] vielleicht deswegen auch allgemeiner. Und das wird nicht verstanden, ich weiß nicht, wie ich es machen soll, ich lande auch immer noch bei Frontalunterricht. Ich wünschte mir was Anderes. Und ich glaube die Mehrheit hier.. macht Frontalunterricht. 165

Mangelnde Lesekompetenz

Ja, mangelnde Lesekompetenz. Ja, das ist.. ja, was fehlt ihnen? Sie können .. *verschiedenstes?*

170

Mangelnde Konzentrationsfähigkeit..

Selbst wenn wir das haben, ein Arbeitsklima. Dann ist es die mangelnde Lesekompetenz. Sie verstehen nicht, sie können einfach die Informationen nicht aus dem Text entnehmen. Auch die XY [Name

der Zeitung der Stadt] ist zu schwer. Das muss wirklich erarbeitet werden. Und in Geschichte, die Tex-175 te sind ja sehr komprimiert. Inhaltlich, mir würde das genauso gehen, ich würde sie nicht verstehen ohne Hintergrund. Das Buch schaffen wir sowieso nicht, ich nehme auch immer nur Komplexe raus. Und dann bleibt ganz viel weg und das muss ich erläutern. So bilde ich es mir ein oder ich bin unfähig. Das ist n Problem und das sehen wir alle. Und ich denke, wenn wir hier was ändern wollen und auch müssen, es gibt ja auch Stimmen und wir sind auch dabei, ich finde wir müssen unbedingt den 45 Mi-180 nuten Takt auflösen, ganz dringend. Und dann wirklich Projektarbeit machen oder fächerübergreifend, lehrgangsübergreifend, Teams bilden, Jahrgangsteams bilden, das wäre das, was demnächst ansteht.

Kollegium

185

Wir sind am Anfang, Wir merken irgendwas muss sich ändern. Die Strukturen müssen sich ändern.

Hilft bei Änderungswünschen der Titel UNESCO-Projektschule.

Nein, das hat mit der UNESCO nichts zu tun. Das muss im Kollegium, jaja.

190

Gar keinen 90Minuten Takt.

Doch, die WPKs sind 90min, die beiden Pflichtfächer: Geschichte, Wasserturm 90min, nachmittags auch, Englisch 45min, das sind sie. Die Hauptfächer 45min.

195

Geschichte, Wasserturm gleichwertig?

Das ist schwierig. Wir machen das hier, aber damit müssen Sie vorsichtig umgehen. Diejenigen, die nicht die Wasserturm-AG wählen. Die werden da ausgebildet, ein Jahr, dann machen sie die Führung. Die, die das nicht wählen, können einen WPK-Kurs wählen, Geschichte, Deutsch. Das ist glaub ich mit der Schulaufsicht nicht abgesprochen.

Zeitaufwand, UNESCO-Team?

205

Für UNESCO gibt es Entlastungsstunden, für die Schule. Wir sind 3, für jede 2. Das deckt das aber längst nicht ab. Aber ist okay.

Man zieht da was raus..

210

Jaja, sicher, ganz sicher. Ich finde, dass auch die Tagung, besonders die Jahrestagung, die finden auf einem anderen Niveau statt und das tut unseren Köpfen ganz gut, mal wieder was Anderes...

Wünsche an die Bundeskoordination?

215

Nicht, wüsste ich nicht, was die machen kann. Die kann uns weniger bombardieren, mit E-mails. Es sind laufend... wir könnten laufend an Wettbewerben teilnehmen, ich weiß nicht, was alles. Das ignorieren wir einfach. Wir wissen, was wir leisten können und wir müssen einfach gucken, wir die UNESCO-Gruppe, was kann die Schule leisten. Und alles andere, wird weggedrückt. [...]

220

Vor-selektion durch BuKo?

Nein, wie soll sie das entscheiden. Das finde ich auch nicht gut. Wir müssen lernen, wir müssen auswählen.

225

Ohne Team keine vernünftige Arbeit?

Nein, einer allein könnte das sowieso nicht, das wäre hoffnungslos.

AG

230

Es gab eine und die lief, na ja, optimal auch nicht.

Projektvorbereitung

Ja. Das wäre auch das Ziel. 235

DaZ-Klassen

Schon seitdem die Boat-people kamen... 240

Wie lange an Schule?

Ich bin 15 Jahre da. DaF hab ich lange an der VHS gemacht, Fortbildungen beim Goethe-Institut.

Probleme in den 80ern.. 245

Vor meiner Zeit.

Arbeit in DaZ, 2 Gruppen nach Alter.. Niveau

250

Nach Alter. Deutsch, Englisch, Mathe, Geo, Mus, Ku, Sport, Bio... also möglichst einmal die Sprachfächer, Mathe sowieso, weil auch immer im Hinterkopf sein muss, die Schüler bleiben ein Jahr, längstens und je nach Sprachstand hospitieren sie dann auch schon in den Regelklassen. Inzwischen gehen auch viele auf Gymnasien oder RS.

255

Nicht nur für diese Schule

Nein, die Sprachklassen haben eigentlich mit der HS nichts zu tun.

Arbeit für die regionale Umgebung.. 260

So zu sagen. Wir bekommen die Schüler über die verschiedensten Organisationen, die die Ausländer betreuen und wir sind die zentrale Anlaufstelle.

Schwierig in Klassen untersch. Alter, Niveau... 265

Ne, das ist wie Englischunterricht. DaZ wird ja nach fremdsprachlichen Kriterien unterrichtet. Inzwischen liegt der Schwerpunkt auf Kommunikation, nicht mehr auf Grammatik. Früher musste ich die Grammatikthemen durchgehen und dann hieß es, es gibt ne Grammatikprogression. Das alles ist jetzt, steht unter den Aspekt Kommunikation. Es fängt an, sich kennen lernen, sich darstellen, und wenn dann... das läuft erst im Präsens und wenn dann, die grammatischen, die Progression, die Notwendigkeiten ergeben sich aus den Situationen. Früher haben wir die Zeitformen unabhängig von Kommunikation gesagt, gut Präsens, Perfekt usw. und jetzt, gut, Präsens, damit fangen wir an, wenn dann aber erzählt werden soll, dann kommt das Perfekt. Dann wird erklärt.. die Grammatik ist der Kommunikationssituation untergeordnet. 275

Differenzierung?

Leistungsunterschiede, die spielen keine Rolle. Wir arbeiten möglichst ohne Leistungsdruck. Wenn eben jemand schneller lernt, dann kommt er schneller in die Regelklasse. Oder, ich hatte 2 Jungs, 2280 Jugoslawen, die sind nach m halben Jahr gegangen. Da hab ich die angemeldet, die wollten das unbedingt, auf der Realschule und die kommen gut mit, die besuchen uns auch und das, es gibt in dem Sinne, wir orientieren uns nicht an irgendeinem Maßstab, sondern da zählt der einzelne Entwicklungsstand. Und da die Klassen klein sind, ist das gut zu bewältigen. Wir stehen unter keinem Notendruck, oder Leistungsdruck. 285

Keine Noten?

Doch, es gibt Zeugnisse. Aber mehr, nicht nur Zensuren, häufig wird ein Entwicklungsstand angesprochen. 290

Ende des Interviews

Case Study II – Gespräch C Beratungslehrerin, Dauer ca. 40 min

Mathe, Bio, GSW, Hauswirtschaft
Seit fast 13 Jahren an der Schule

5

Umwandlung in Ganztagschule nicht mitbekommen, da war schon nicht mehr Schulprojekt, da war es schon anerkannte Ganztagschule. Das ist aber schon 20 Jahre her. Also es war noch nicht sehr lange anerkannte Ganztagschule. Ich glaub, es war 2, 3 Jahre erst. Es war schon, noch relativ früh.

Probleme in den Anfangsschulen..

10

Das habe ich ja nicht mehr mitgekomen, das schildern ja die älteren noch, die hier waren, dass wirklich gar kein Unterricht mehr möglich war. Das es einfach außer Rand und Band hier war, dass die Schüler aggressiv waren, sich beschimpft haben und man hat sie gar nicht mehr motivieren können. Und dann haben die hier alles umgestellt, mit diesem Nachmittagsangebot, was ja auch Lust betont¹⁵ ist. Wo es nicht um Zensuren geht. Und dass man einfach ein Freizeitgebaren den Schülern nah bringt, was man noch tun könnte. Und dann auch keine Hausaufgaben. Man hat viel Druck raus genommen und versucht, andere Projekte zu stärken, im musischen Bereich, zunächst einmal, Theater haben sie damals noch gespielt. Im sportlichen Bereich ganz aktiv Kanu-AG, das war der Renner. Das war im Anfang noch ganz, der Wasserturm, der ist ja erst 98 dazu gekommen, da, dies Projekt gibt es²⁰ noch gar nicht lange, es ist zur Expo 2000 ist dieses Projekt. Also wir haben 98 angefangen mit Planung, 2000 war der so, dass Schüler geführt haben. Also das sind noch gar nicht so viele Durchgänge hier. Das ist aus der Expo entstanden, da hat man gesagt, welche Schule braucht die Zukunft. Und dann hat man überlegt, kann man den Turm nicht mit einbeziehen. Als Lernort.

25

Welche Schule braucht die Zukunft. Was macht diese Schule aus...

Es geht nicht nur um Leistung, nicht nur, natürlich sind diese Grundfertigkeiten in Deutsch und Mathe natürlich entscheidend, Lesen, Rechnen, Schreiben muss man können. Aber viele unserer Schüler haben ja starke Defizite, und sie haben Stärken, die man nicht gleich so sieht. Und das versuchen wir³⁰ in ganz andersartigen Projekten, wie im musischen Bereich. Also wir haben Schüler hier, die haben nie Instrument in der Hand gehabt, die spielen hier ein Instrument. Oder die singen, treten auf, vor.. auch aufm Stadtfest. Das sind ja unglaubliche Größenverhältnisse

Da öffnen sich Welten

35

Ja. Oder sie treten im Wasserturm, führen die Touristen oder die Besucher durch den Wasserturm, die fangen an, in der ersten Stunde. Ich sag: sag mal, meine Name ist, ich bin Hauptschüler der, ich bin Schüler der Hauptschule [Name der Schule], ich führ sie jetzt durch den Wasserturm. Das üben wir manchmal 3 Stunden, bevor die das überhaupt hinkriegen, und dann haben die Schweißausbrüche,⁴⁰ oh, das schaffe ich nie, das können sie vergessen, das kann ich gar nicht, und nachher erzählen die ihnen was von geschichtlichen Dingen, wirklich, total souverän, meistern die das auch und wie sie das nachher gestalten: ich führe Sie jetzt mal durch unseren Turm. Und, völlig locker, freundlich. Sie total zuverlässig, natürlich auch nicht alle. Aber lernen diese Zuverlässigkeit, lernen im Team arbeiten, lernen sich abzusprechen. Das sind alles Schlüsselqualifikationen, die ja unbedingt von der Wirtschaft⁴⁵ gefordert werden. Gut, sie können vielleicht nicht perfekt schreiben, aber in allen... man muss es natürlich, ne gewisse Grundfertigkeit muss man haben, aber in manchen Dingen, sagen wir mal, ist diese Freundlichkeit, diese anderen Qualifikationen sind mindestens genauso wichtig. Gerade in den Berufen, in denen unsere Schüler hinein wachsen können. Viel Dienstleistungsberufe, Friseur, Gastgewerbe, Bäcker. Einzelhandel.

50

Leiten Sie die Wasserturmgruppe?

Wir machen das immer im Wechsel. Immer 2 Lehrer, immer neue. Ich habe schon zweimal leiten dürfen, muss ich sagen. Weil es wirklich ne ganz besondere Arbeit ist. Man erlebt Schüler völlig neu, wo⁵⁵ wir im Unterricht immer völlig genervt gesagt haben: mein Gott. Wie schaffst du es noch, die Kurve zu kriegen. Und die sind plötzlich, entwickeln die da ne Stärke, das ist nicht zu fassen und das macht

einen eigentlich sehr froh, dass man da Stärken doch erkannt hat, die sie jetzt mal zum Tragen bringen können.

60

Übertragung auf den Unterricht?

Total, die sind viel selbständiger bei Referaten. Oder auch in der mündlichen Mitarbeit sind die auch ganz anders, viel selbstbewusster. Und die ersten ein, zwei Male sind die ganz aufgeregt, hab ich auch schon erlebt, dass die gar nicht weiter sprechen können. Weil man begleitet sie dann,

65

Sind Sie immer dabei?

wir sind immer dabei. Nicht immer, aber die ersten Mal auf jeden Fall und dann nur begleitend. Manchmal schieben wir es unten nur an, manchmal gehen wir noch mit. Je nachdem, was für eine Gruppe das ist. Es ist immer ein Lehrer dabei.

70

Zeitmäßig?

Es wird verlagert. Im Grunde ist das Unterricht nur zu anderen Zeiten. Man hat eine AG, man bildet im 9. Schuljahr aus und im 10. hat man dann ne AG, die dann eigentlich nicht mehr stattfindet. Nicht für 75 die Schüler und nicht für die Lehrer und diese Zeit, die Doppelstunde, das ist die Führung. Das ist auch am Sonntag, das ist in den Ferien. Das ist ja das ganze Jahr über.

Motivation ist hoch..

80

Es ist eigentlich so, dass wir immer jemanden finden. Das ist nicht das Problem. Das machen vielleicht nicht alle, es muss auch immer angebunden sein, an Lehrer, die nachher auch 9. und 10. unterrichten. Sonst ist es ganz schwierig, wenn man die Schüler gar nicht kennt. Weil man an die Termine ja auch erinnern muss. Und dann ist es schon gut, man ist Klassenlehrer oder auch Co-Lehrer.

85

Klassenlehrer oder Co-Lehrer haben einen hohen Anteil am Unterricht?

Wir versuchen das, so weit es geht. Das ist nicht immer ganz möglich, weil nicht so viele Lehrer haben, aber das möglichst zwei Lehrer ganz viele Stunden in der Klasse sind. Weil man dann doch n ganz persönliches Verhältnis aufbauen kann.

90

Was hier wichtig ist!

Total, wenn man die Schüler kennt, dann kann man sie auch anders ansprechen. Denn die Schüler haben schon ihr Päckchen, viele haben ihr Päckchen zu tragen und wenn man das weiß, wenn man 95 weiß, was sie manchmal mit sich rumschleppen, dann weiß man auch, dass sie teilweise gar nicht offen sind, für den Lernstoff jetzt und dann muss man sie eben anders erst mal ansprechen, damit sie sich öffnen können.

Background

100

Wird sind hier familienergänzend, das haben Sie bestimmt auch schon gehört. Das ist nicht nur im Mittagessen, das ist eben auch in dieser Co-lehrerschaft so angedacht gewesen, das ein Team sie betreut. dieses Team geht auch zusammen auf Klassenfahrt. Und wir versuchen ganz eng dann zusammen zu arbeiten.

105

Team wird selbst gesucht

Möglichst selber aber manchmal ist es nicht machbar. Manchmal vorgegeben durch die Fächerkombination.

110

Aber freundschaftlich hilft..

Das ist natürlich ganz entscheidend. Das klappt nicht immer, aber wenn jemand gar nicht zusammen will, dann ist das doch logisch. Man hat also so n Wunschzettel, den man vorher abgibt. Den möchte 115

ich gerne und welche Fächer hätt ich gern und ich stell mir das so und so vor und diese Wunschzettel, die werden schon weitesgehend berücksichtigt.

Schulgröße lässt es ja auch zu

120

Ja, aber wir waren früher 250 Schüler, wir sind durch die OS über 400. da ist es natürlich schwieriger alle Wünsche zu erfüllen. Das war früher leichter.

Catering, zeitmäßig schwierig...

125

Das hat sich eigentlich daraus entwickelt, indem wir gesagt haben, wie können eigentlich den Turm noch mehr in den Unterricht einbeziehen. Und wir haben das mal bei ner großen Veranstaltung gemacht und da hab ich gesagt, das wär doch eigentlich ne tolle Sache, weil es im Grunde genommen ein tolles Projekt ist. Man braucht relativ, mit wenig Aufwand kann man viel erreichen. Wir bereiten diese Häppchen vor, selber, und die sind ja sehr effektiv, wenn sie da auf dem Tablett liegen und sie bieten sie an und bekommen sofort Feedback für ihre Leistung und das motiviert unglaublich. Die sind völlig verändert, wenn die da mit ihren Tablett rumgehen, die sind total freundlich, entgegenkommend. Weil die sagen: das hast du gemacht, neinnnn. Also ihr macht das ja... Und die wachsen förmlich über sich hinaus. Es ist so, dass ich mich nicht retten kann vor Anfragen, auch von welchen, die gar nicht im Hauswirtschaft Unterricht sind. Eigentlich hatten wir das an den Hauswirtschaft Unterricht angebinden. So ist es auch und wir wollen es jetzt so ausweiten, dass wir auch ne AG dazu anbieten. Wo eine feste Gruppe ebend dieses Catering macht.

Sonst im Hauswirtschaftunterricht vorbereitet, abgesprochen, und dann in Freizeit—

140

Das ist manchmal abends gewesen, samstags, das ist mittags gewesen, das ist auch mal morgens gewesen. Völlig unterschiedlich, wie das eben abverlangt wird. Es sollte eigentlich nur so sein, wir haben gedacht, das ist nur für die Hochzeiten, die im Wasserturm stattfinden, so haben wir eigentlich gedacht. Aber diese Hochzeiten haben wir gemerkt, werden gar nicht so abgefordert. Das ist schon mal. [...] es ist häufig bei Veranstaltungen, die aber eigentlich immer im schulischen Umfeld liegen. Also wenn ne andere Schule zum Beispiel was gebaut hat und das einweihen will, dann werden wir angesprochen, oder Schul,.. Institutionen, die mit uns zusammenarbeiten, da habe ich es auch schon gemacht. Ich mache es nicht bei privaten Veranstaltungen. Weil ich denke, da krieg ich auch Ärger mit den anderen Caterern, die es in der Stadt gibt. Es ist schon auf diesen engeren Bereich. Und im letzten Jahr, obwohl es das erste war, hatten wir schon über 20 Einsätze. das könnte man auch noch steigern. Das planen wir grad, wie wir das noch umsetzen.

Sie machen das..

Mit einer Kollegin. Wir haben ganz viele Hauswirtschaftsgruppen, wir haben von 7 bis 10 alle Stufen und können da natürlich auch immer wieder Schüler ziehen. Das müssen wir jetzt mal neu durchdenken und organisieren, weil natürlich auch unsere Zeit, das war ja eigentlich alles außerhalb der Schule, das meiste, sagen wir mal 50% war außerhalb der Schulzeit. Und das müssen wir auch für uns Lehrer organisieren.

160

Besser AG. Wie Wasserturm

Genau, dann könnte auch mal ne AG ausfallen. Wenn wir die zusammen machen, dann kann auch mal der eine oder andere Unterricht sagen, ok, dann nehm ich mir meine zwei Stunden frei und dann ist gut. Das müssen wir neu durchsprechen. Obwohl ich das nicht so empfunden habe, weil es macht so viel Spaß, die Schüler so anders zu erleben und die sind so hoch konzentriert bei dieser Vorbereitung der Kanapees. Die sitzen davor und dann sind das alles Kunstwerke. Dann wird das sortiert und dann strahlen die, wenn das fertig ist.

Miteinander?

170

Total unkompliziert. Die haben dann, gut, das ist sehr stark strukturiert, auch von mir. Was müssen wir machen. Es wird genau gesagt, wie viel Leute. Wie viel Kanapees brauchen wir, von welchem Rezept

wie viel. Die Schüler kaufen auch ein, wir machen Listen zusammen, die Schüler kaufen ein und dann habe ich Rezepte, die laminiert sind, die legen sie sich vorne hin, die sehen auch das Bild, wie es aus-175 sehen soll und dann sind immer zwei, die dieses Rezept machen. Da steht das Rezept für 10, aber das musste ich ja für 30 machen. Also dreimal... und dann bereiten sie das vor und zum Schluss gehen 2, 3 rum und sortieren das auf den Tablett. Das ist richtig, haben Sie mal n Bild gesehen. Das ist richtig so, wie beim richtigen Catering. Tablett mit Spitzendeckchen. Es ist sehr ansprechend. Man muss nicht viel Aufwand machen, es sind schon relativ einfache Kanapees. 180

Bestimmt das die Berufsorientierung

Das denke ich schon. Viele sagen dann, so was will ich mal machen. Aber das, nicht alle. Aber dies Lob, was man da bekommt, motiviert natürlich überhaupt sich einzusetzen. Genau. Die haben auch ne 185 richtige Uniform an. Haben so lange Bistroschürzen und n T-shirt. Das geht auch ohne klagen. Dass da mal einer sagt, das zieh ich doch nicht an.. auch Jungs und Mädchen. Das ist ganz egal.

Wissen worauf sie sich einlassen

Ja und das schreckt nicht zurück. 190

Jungs und Mädchen

Das ist total ausgeglichen. 195

Zeitaufwand

Sagen wir mal für 20 Personen, da brauch ich schon 3 Zeitstunden, das sind ja schon fast 4 Doppelstunden. Für so großes, da brauch ich länger. Obwohl ich das dann auch, gestern hatten wir über 200,200 da kann ich natürlich nicht so kleine Kanapees machen. Da hab ich dann auch Brezel bestellt, die wir rausgeben oder wir haben große Quiche. Das wird dann einfaches Catering. Da geht es mehr um den Service. Und für mich ist es ganz wichtig ein Catering immer mit Service, denn sonst kommt gar nicht dieses Feedback und wenn das mal nicht klappt, dann ziehen sie trotzdem ihre Uniform an und bringen es hin. Das ich sie zumindest einmal, das hab ich gemacht. *Vollendet* genau. Und einmal viel-205 leicht: Oh, das ist toll.

Akzeptanz, im Kollegium

Inzwischen haben wir das abgestimmt. Ja.. das muss jetzt richtig geregelt werden mit den Stunden.210 Weil ich natürlich so gemacht hab, dann kannst du dir mal, in Absprache mit dem Lehrer eine Freistunde nehmen. Weil du hast dich jetzt vier Stunden heute Nachmittag eingesetzt. Dann darfst du auch mal, und das ist schwierig gewesen, obwohl viele Schüler das gar nicht genommen haben, weil es nicht hingehauen hat. Inzwischen habe ich angefangen, ein kleines Taschengeld zu geben. Weil wir eigentlich so viel Einnahmen haben, dass wir auch was ausschütten können an die Kinder. Es gibt 215 beim Wasserturm auch ein kleines Taschengeld für die Führungen. Das ist gering, aber trotzdem ne kleine Anerkennung. Wir kriegen auch häufig auch so n bisschen Geld zugesteckt, als Trinkgeld. Finde ich auch toll, gestern hat eine Schülerin 10 € bekommen, dann hat sie es aber trotzdem gesagt. Da hab ich gesagt, findest das nicht auch gerecht, wenn wir das für alle verteilen, mit dem anderen Geld und die anderen haben es nicht bekommen, weil er nur euch gesehen hat, ihr habt es auch besonders 220 gemacht, aber.. das sehen sie dann auch.

Regeln mit Schulleitung

Ja, weil das Alltagsgeschäft muss auch laufen. Wenn ich immer wieder Schüler rausnehme, dann feh-225 len die ja auch und dann kommen die im normalen Unterricht nicht voran. Wenn die ne Arbeit schreiben müssen, und und.

Andere Projekte geben Erfahrungswerte

Ja, aber die Schwierigkeit besteht darin, eben auch weil wir so viele Projekte haben. Umso mehr werden die rausgezogen. Wir sind im musischen Bereich ganz groß. Die Schulband und sportliche Aktivitäten ganz viele, wo Turniere stattfinden. Dann die Wasserturm-Arbeit. Und dann haben wir viele andere Gruppen, UNESCO. Wir haben so viele, wo Schüler rausgezogen werden. [...] Auch Schüler-SV. Schülermitverwaltung. 235

Andere anwesende Lehrerin: als das Gartenhaus gebaut wurde.

JA. Alles Projekte, wo Schüler rausgenommen werden. Das stört das Alltagsgeschäft. Und da muss man auch ein bisschen sensibel für sein. Ich hab auch Mathe, auch in höheren Klassen und dann sagt man: oh, schon wieder, komm ich nicht weiter. 240

Aber wichtig was man in Projekten lernt..

Ja, obwohl wir jetzt gesagt haben, man muss auch Projekte sich ganz genau angucken, welche machen Sinn. Muss man aufrecht erhalten, und welche werden nicht mehr so angenommen. 245

Kriterien..

Sind wir bei, mit Schulprofil und Schulprogramm entwickeln wir das grad. Sind dabei, das mal durchzuführen. 250

Gartenhaus

Im Schrebergarten. Wir haben ne Garten-AG. Da ist ein Gartenhäuschen, das musste zum Beispiel mal neu gestrichen werden. Da waren die aktiv. [...] mit dem Tanzprojekt zum Beispiel, da waren wir auch ganz aktiv, die lief nebenher. 255

Frankreich

Genau, und dann schon allein das alles zu üben, das war, hat ja Monate gedauert. Wo immer aus verschiedenen Klassen welche rausgenommen worden sind. Workshop Wasserturm, dann sind welche raus, außerhalb der Klassenfahrt. Workshop der Schülerband, downtown rats, die SV fährt auch noch mal weg. Also es sind wirklich unheimlich viele verschiedenen Sachen. Man darf sich da nicht verzeteln. 260

SV

Die dann auch noch mal Extraaktionstage haben. 270

Ganz aktiv?

Ja. Das macht Frau XY, pro Klasse zwei. Da fahren aber nicht alle mit. Vielleicht nur die erste. Na 15 vielleicht, maximal 20. Pro Klasse 2 bei Sitzungen, weil die sich allein oft nicht trauen. maximal 20 fahren mit. 275

Bedeutung der Mitarbeit im UNESCO-Projektschul-Netz für Ihr Projekt, förderlich

Ich finde das ist ganz wichtig für uns, weil wir ne multikulturelle Schule sind, wir haben zwar jetzt nur noch 20% Ausländer, das waren früher viel viel mehr. 30-35, wir haben weniger Aussiedler, vermutlich, inzwischen, das war ne ganz große Gruppe und ich denke, dass ist ganz, ganz wichtig. Das ist bei uns auch, diese Ausländerfeindlichkeit ist bei uns kaum. Es sind schon mal zwischen Türken und Albanern, da ist schon mal. Aber das ist nicht so, dann sind die und da sind die. Das war immer ein großer Teil unserer Schule und dadurch auch ein Austausch. In jeder Klasse gibt es ja welche, das ist nicht so außergewöhnlich, dass es nur einen gibt und den nehmen wir uns jetzt mal vor. Und dadurch, dass die verschiedenen Kulturen zusammentreffen, das ist schon im Alltag gegeben. Und deshalb finde ich es ganz wichtig. 285

In Ihrem Projekt versch. Nationalitäten

290

JA, natürlich. Die Layle, die ist Muslimin, die trägt auch ein Kopftuch, spricht perfekt französisch, das ist ihre Muttersprache, die war neulich bei einem Catering dabei, ganz toll, also das kommt auch ganz toll an. Und da hat sie dann, das war ne französische Gruppe witzigerweise, das habe ich aber erst später gewusst und dann konnte sie das in französisch anbieten.

295

Interkulturelle Bildung Schwerpunkt, verbinden UNESCO damit

Ja, ist gegeben hier und dann muss man es auch leben. Kann man nicht aussparen.

Integrationsprogramme, für jeden

300

Jaja, diese UNESCO-Thementage mache wir alle.

DAZ

305

Das ist ja dafür vorgesehen, dass sie erst einmal langsam reinkommen, lernen deutsch und nach und nach. Wenn die gleich in diese Regelklassen kämen, dann würden die frustriert und wir als Regelklassen-Lehrer hätten auch gar nicht so die Zeit, uns so intensiv um sie zu kümmern. Das sind ja ganz kleine Klassen und da versucht man, die fangen dann an erst in einigen Fächern n paar Stunden mitzumachen. Mathe ist häufig so n Fach und dann kommen sie nach und nach rein.

310

Integration

Das funktioniert gut. Wir haben jetzt ne 5., da ist eine aus der Förderklasse und die freuen sich, wenn sie kommt. „und die kommt ja auch, und der Platz muss frei gehalten werden. Und denken Sie dran, wir haben die ja auch noch“ und so. Ne das ist schon gut. Gut, die die kommen, die müssen nach und nach rein, das ist ja auch noch mal so ein Schock. Die kommen in eine Klasse, da sprechen die alle nicht meine Sprache. Die DAZ-Klassen sind ja auch sehr unterschiedliche Nationalitäten. Sprechen ja nicht alle, die sind ja nicht alle türkisch. Da sind manchmal, die haben alle n Lexikon dabei, das sind manchmal 10 Sprachen.

320

Unterrichtsmethoden

Wir sind da nicht so innovativ, würde ich sagen, da könnten wir was dran tun. Wir versuchen natürlich, Gruppenarbeit, Partnerarbeit, diese Sachen versuchen wir schon, klar. Ich persönlich mache sehr gern Wochenplan, das finde ich sehr gut. Unsere Schüler am Ball zu bleiben, das ist nicht ganz einfach. Man muss auch sehr differenzieren, das ist auch nicht einfach. Die sind nicht auf einem Level, der eine hat totale Leseschwäche, der andere Rechenschwäche, da muss ich anders reagieren und weiß das auch. Da sind große Unterschiede zwischen den Kindern. Wochenplan läuft bei den meisten Kindern gut und man schafft sehr viel mehr. Und man kann sich sehr viel individueller um die einzelnen Probleme kümmern, weil man in der Unterrichtszeit Zeit hat, man kann da noch mal nachhaken, man muss zwar die Pläne durchgucken, zensieren, beurteilen, was müssen wir noch, was brauchen wir noch, für die Schüler ist das ganz toll, ich hab da was geschafft und das wird ja auch beurteilt. Ich geb für den ganzen Wochenplan ne Zensur. Jedenfalls ein Ergebnis, ich hab noch nie ne 5 gegeben für den Wochenplan, das ist schon alles Du hast Dich, es gibt nur 1, 2 und 3. alle bemühen sich irgendwo. Die, die das ganz locker sehen, bekommen ne 3, die haben auch irgendwas erledigt. Die wollen ein tolles Ergebnis hinlegen. Es ist überschaubar, das ist nicht so ne Wahnsinnszeit, das ist jetzt mal ne Woche, und das muss ich mal, das kann ich abhaken und ich hab ja auch Entscheidungsfreiheit und da sind natürlich auch Sachen bei, wir Kopfrechnen mit dem Partner oder ich mach mal n Lük-Kasten. Da hab ich auch verschiedene Methoden drin. Oder Konzentrationsübungen mal wieder.

340

Vor- und Nachbereitung ist größer

Ja, vor allem Nachbereitung. Ich muss das auch überlegen vorher, das ist aber nicht so schlimm. Nachbereitungsaufwand ist schon groß. Obwohl ich in Mathe auch viel mit Selbstkontrolle. Dass die

345

schon vorkontrollieren, dass ich nur gucke. Gab es besondere Schwierigkeiten, aber das bekomme ich auch mit beim Rumgehen.

SchiLf?

350

Wir wollen jetzt bei der nächsten ein Methodentraining machen. Das wollen wir im ganzen Kollegium machen. Einmal am Computer und einmal Methoden im Unterricht. Kooperatives Lernen, haben wir uns vorgenommen. Wir haben gemerkt, dass wir ein Defizit haben und da wollen wir was verbessern, müssen uns mehr fortbilden. Das haben wir gemerkt. Wir machen so viel in anderen Projekten, wo man ganz anders arbeitet, so dass wir unser Alltagsgeschäft noch mal kritisch angucken sollten und355 das haben alle so gesehen. Das haben wir uns jetzt einfach vorgenommen.

Beratungslehrerin, Probleme

Es ist hauptsächlich Einzelfallberatung. Klar bin ich auch mal in einer Klasse, um da etwas zu bespre-360 chen oder Klassen, die auffällig sind, aber die meisten Sachen sind Einzelfallberatung. Persönliche Probleme, entweder also es sind sehr viele Probleme zu Hause, so dass die Eltern auch kommen müssen. Erziehungssachen. Die Lehrer können sich an mich wenden. Ganz häufig sind, dass wir gemeinsam draufgucken, auf ein Problem bei einem Schüler und dass ich mich anbiete, die Gespräche mit den Eltern führe. Und wir uns dann wieder zusammensetzen, was können wir da noch machen. Im EI-365 ternhaus sind natürlich, aber auch.. das ist wunderbar, wenn jemand kommt mit Liebeskummer, das hat man nämlich ganz schnell erledigt. Einfach mal zuhören, oder Konflikte untereinander. Aber die meisten sind schon wegen der desolaten Situation Zuhause oder auch Patchworkfamilien. Oder allein erziehende, wieder neu zusammengesetzt.

370

Vertrauen..

Ja, das Vertrauen muss man auch gewinnen. Ich bin ja auch verpflichtet Stillschweigen zu wahren. Das sag ich auch. Das muss man dann auch leben. Es gibt auch immer Schüler, die sich nicht öffnen, das muss ich dann auch akzeptieren. Sie kommen ja schließlich freiwillig zu mir. Ich habe da dann375 auch nicht so n Zaubersack und da müssen wir gemeinsam gucken, welche Möglichkeiten es gibt, ich kenne Institutionen, an die man sich wenden kann, wo man sich Hilfe holen kann. Bin auch keine Psychologin, hab zwar meine Ausbildung als Beratungslehrerin, 2 Jahre, die war ziemlich aufwendig [...] ich habe 3 Stunden in der Woche, 3 Unterrichtsstunden in der Woche, hier habe ich jetzt teilweise ne 4. genehmigt bekommen, aber das ist intern, so.. durch die Schulleitung, dass die sagen, gut. Mach380 mal da, kannst du ruhig, die 1 Stunde wird dann nicht ganz so eingeplant, da hab ich zwar manchmal Vertretung, 3 Stunden ist ja nichts, wenn ich ein Gespräch führ, ist eine Unterrichtsstunde schon weg.

Konzept wird in den Klassen vorgestellt

385

Das mache ich, aber wenn ich das mache, dann hab ich gleich 3 neue Fälle. Und das schaff ich schon kaum. Also die meisten sind über die Kollegen, die mich ansprechen, und die geben das auch an ihre Eltern weiter, dass die mich dann anrufen, oder Schulleitung, die das weitergibt oder in Konferenzen. Wo ich ins Spiel gebracht werde, oder Schüler, die mich ansprechen, die sagen, ich brauch mal n Gespräch. Ich habe keine feste Sprechstunde, weil das hat sich nicht bewährt. Da saß ich, und habe ge-390 dacht, die Zeit kann ich anders nutzen. Ich sage, immer nur in Absprache mit mir. Ich habe schon Zeiten für mich, wo ich weiß, da bin ich hier, ich habe keine ganze Stelle, so dass ich flexibel bin, und auch wenn jetzt n Konflikt ist und Lehrer kommt, du musst mir mal helfen, dann kann ich eigentlich immer. Und das Kind rausnehmen, sagen, ich führ jetzt mal das Gespräch. Dann kannst du in der Klasse weitermachen. Und dann gucken wir mal.

395

Kollegen nehmen es gern an

Ja. Es ist ganz gut, wenn ne neutrale Person da drauf guckt. Ich habe die manchmal im Unterricht nicht und wenn man mit dem Schüler spricht und dann sagt, Du, ich hab den Eindruck, dann, hmh,400 stimmt. Zusammen hat man ja schon mehr, das Puzzle ist dann schon vollständiger. Als wenn man nur seinen Blickwinkel drauf hat. Und gemeinsam überlegt, welche Möglichkeiten der Einflussnahme gibt es und wie können wir ansetzen. Auch für mich wichtig. Immer wieder im Gespräch zu bleiben.

UNESCO-Projektschule Wünsche

405

Schwer... wir haben ne Gruppe, die uns auch immer informiert über die anstehenden Projekte. Wir haben gute Anbindung hier, könnte ich nicht sagen, was verbessert werden müsste. Früher war der Herr XY, der ja Landeskoordinator ist, hier. Gut es sind manchmal Projekte, die sind vielleicht aufgedrückt. Aber irgendwo muss man aber ja n Thema finden, das man dann klein arbeitet und für seine Schule im Grunde genommen zurechtschneidet. Da sind wir recht flexibel.

410

Globalere Themen gut

Richtig. Das nächste ist Heimat. Das ist toll für uns und da kann man viel drunter fassen.

415

Thema in Besprechung vorgestellt..

Da wird ganz viel Material zur Verfügung gestellt. Dann überlegt man, wollen wir es nur klassenbezogen oder jahrgangsbezogen oder ganz offen, ganz neue Projektgruppen zu verschiedenen Themen, das ist offen. Häufig ist es in Klassen und dann überlegt jeder für sich, welches Thema könnte ich da raus ziehen... es läuft gut, dass die Themen umgesetzt werden. Letztes Mal hatten wir Afrika. Das ist auch in Ordnung, wenn sich jeder das so raussucht. Ist wieder noch mal was.. *zusätzlich was*, zusätzlich, ja. Was das Alltagsgeschäft stört. Da hatten wir hier manchmal schon, dass wir sagen, wir haben festgelegt, es gibt jetzt Wochen, wo nichts reingelegt wird, wo wir einfach mal in Ruhe alle an einem Stück, 6 Wochen, da ist reine Arbeitszeit. Da machen wir mal nichts, da legen wir keine Klassenfahrt und nichts rein, wir haben es auch jetzt wieder nicht hinbekommen, dass wieder Termine drin lagen. Wo wir sagen, da wird nichts gestört.

Kein Catering

430

Leichtes Stöhnen... wenn das nachmittags ist, ist das ok. Aber keine Störungen, keine Klassenfahrten zum Beispiel. Wo die Abschlussprüfungen liegen, wo die einfach vorbereiten müssen. Wo Vergleichsarbeiten sind, mündliche Prüfungen und das alles. Das ist ja wichtig, dass man an einem Stück dran bleibt.

435

Lösungen über organisatorische Regeln

Ganz einfach ist das nicht, weil wir ganz einfach wahnsinnig viel haben und jeder vertritt seins. Sie sagten grad, Catering auch, da hab ich gleich wieder gesagt.... Jeder ist natürlich von seiner Sache wahnsinnig begeistert, sagt, das geht gar nicht und da gibt es manchmal Differenzen. Das ist schwierig. Man kann so n Projekt auch nur machen, wenn man eine Person hat, die sich total damit identifiziert, sonst kann man es vergessen. Das kommt dann auch nicht bei den Schülern an.

Aus dem Kollegium erwachsen

445

Also AGs nur vom Kollegium. Da wird nicht gesagt, Du machst jetzt mal Englischförder-AG. Das würde nicht laufen, sondern: ich könnte mir das gut vorstellen und dann bietet man das an. Ganz klar, das geht sonst gar nicht. Wie man das auch beim Unterricht hat. Wo man sagt, das und das bitte nicht. Obwohl man an der HS eigentlich alles unterrichten muss. Wird dann auch akzeptiert. Manchmal wird man schon angehalten.

450

Absprachen Trainingsraum Treffen

Ende des Interviews

Case Study II Gespräch D Pädagogische Mitarbeiterin

Seit 16 Jahren
Entwicklung?

5

Was ist die wichtigste Veränderung?

Schleichend. War schon Ganztagschule als sie kam. Dadurch, dass wir viele verschiedene Nationen sind, damals noch mehr, in einem Haus haben. Eine Zeit hatten wir 21 Nationen, aber das ist schon länger her. Alle auch zusammen in diesem Ganztage beieinander sind, ist für mich das Gravierendste, 10 dass wir relativ wenig Gewalt haben. Das ist das wichtigste, eines der positive Dinge, die sich herauskristallisiert haben.

Grund

15

Dadurch, dass wir sozialer Brennpunkt sind, XY [nennt Stadtteil], ist es besonders erstaunlich. Ich denke, das liegt daran, dass die Kinder hier den ganzen Tag miteinander verbringen, dass die Lehrer in eine andere Rolle schlüpfen am Nachmittag. Also dass sie in dem Moment nicht nur den Frontalunterricht machen, sondern eben auch mit den Schülern das Essen einnehmen, mit ihnen zusammen die Freizeit verbringen, mit ihnen ganz andere Aktivitäten als Unterricht wahrnehmen. 20

Wahrnehmung als ganzheitliche Person.

Es ist gelingender Alltag und dadurch das manche Dinge miteinander besprochen werden können, das miteinander auch gespielt werden kann, dass miteinander musiziert werden kann. Musik ist eine 25 ganz wichtige Geschichte, ist Jugendkultur, dass miteinander Sport gemacht wird. Dass wir darauf eingehen, wo sind die Wünsche und Bedürfnisse der Jugendlichen, dass wir da nicht kontraproduktiv sind. Mit den Bedürfnissen gehen, das wirkt sich durchaus positiv aus. Dann finde ich es ganz wichtig, dass sie sich am Nachmittag klassenübergreifend treffen, z.B. treffen sich die Schüler 5-10.

30

Und man vermischt sich.

Ja, da ist die Kommunikation auch anders als nur in der Klasse. dann so ist es teilweise auch beim Mittagessen. Sonst versuchen wir es schon, da ist Klasse 5, da 6. In manchen AGs ist es unterschiedlich, manche sind nur für 8. Ich sehe das bei mir in der Mädchengruppe. Da zu einem Thema zu kommen, was wirklich Schülerinnen von Klasse 7-10 interessiert. Das kristallisiert sich dann von alleine, Mädchen in Klasse 9 und 10 wählen nicht unbedingt Mädchengruppe, da wissen sie, was stattfindet.

Unterschiedliche Rollenwahrnehmung der Lehrer. Sinnvoll, dass Nachmittag Lehrer sind

40

Unbedingt. Die Ganztagschule trägt sich meiner Meinung darüber, dass alle Kollegen daran teilnehmen, an unserem Gesamtkonzept mit dabei sind. Wir haben natürlich auch externe Leute, die am Nachmittag AGn anbieten, das ist bei hervorragenden Leuten ist das ganz gut, aber wir haben da auch negative Erfahrungen gemacht. Nicht weil die Leute nicht gut sind, oder schlecht sind, sondern weil sie sich nicht so in das Gesamtkonzept reinfinden. Weil sie nicht immer da sind. 45

Ende der Aufnahme 5min 53

Ist verantwortlich Konzeptgestaltung, betont, dass wichtig, dass alle es mit abgestimmt haben.

50

Regelmäßige Information und Aktualisierung. Es gibt eine AG Qualitätssicherung, auch bei Teamsitzungen und SchILF

Die Schule bietet ca. 50 AGs an, aus allen Bereichen. Die „Lust“ der Kinder ist der Anreiz/ die Ausrichtung.

55

Herausforderungen an der Schule: Die Schüler sind schwieriger, schlechte soziale Verhältnisse

Lösungsansätze: s.o., familienergänzend, Klassenlehrer sind soziale Partner, es werden Elterngespräche geführt, es gibt Beratungslehrer, Co-Klassenlehrer, SV, pädagog. Mitarbeiter, Berufspraktikum 60

Es wird klassenübergreifend gearbeitet

Die Schulleitung führt mit jedem Schüler ein Anfangsgespräch

65

Wenig Gewalt: Ganztagschule, nicht nur typische Lehrerrolle (s.o.)

5-8 wählen für ein halbes Jahr 2 AGs, haben einmal nachmittags Unterricht. Die Älteren wählen eine AG für 1 Jahr + einmal nachmittags Unterricht. Hält es für wichtig, dass die Schüler lernen, durchzuhalten.

70

Wurden Sie über die Art der Arbeit im Netzwerk aufgeklärt?

Die UNESCO-Projektschulen-Gruppe erarbeitet ein Konzept, stellt das vor und darüber wird abgestimmt. UNESCO-Projektschule ist auf jeder Dienstbesprechung Thema

75

UNESCO-AG Problem. Dieses Mal findet sie das erste Mal nicht statt. Besser ist bestimmten Aspekt mit einzubeziehen: UNESCO und Gewässer. Sonst hat Klasse 8 einen Austausch vorbereitet. Schülerschaft anders, müssen besser informiert werden.

80

Ende des Interviews

Case Study II - Gespräch E stellvertretender Schulleiter

Musiklehrer, A&W, GSW (Politik, Erdkunde und Geschichte)

10Jahre an der Schule

5

Probleme vor 20 Jahren und strukturelle Änderungen:

Diese Schule gab es lange nicht, die ist dadurch entstanden, dass sich die XY geteilt hat. Dann gab es zwei Standorte, war aber noch XY-Schule. Dann hat dieser Teil [die jetzige Hauptschule] die Selbstständigkeit angestrebt. Diese Selbstständigkeit haben sie bekommen. Nicht zeitgleich, aber dann hat sich eine Situation entwickelt, die das Unterrichten immer schwieriger gemacht hat. Unterrichten nach traditionellem Stil hat dazu geführt, dass man die Schüler kaum noch erreicht hat. Und da hat sich dann hier im Kollegium eine Gruppe aufgemacht, die gefragt hat, was müssen wir eigentlich für eine Pädagogik machen, damit wir mit den Schülern lernen und leben können. Und daraus ist dann der Ganztagsschulgedanke entstanden und umgesetzt worden.

Und die Ganztagschule wurde dann in den 90er Jahren eingeführt?

Nein, das ist schon viel länger, die Ganztagschule gibt es nun nahezu 25 Jahre. Also als ich hier an-20 fing, war das längst bestens etabliert. 20-25 Jahre gibt es die Ganztagschule hier schon.

Vorreitermodell..

Ja.

25

Was waren die Herausforderungen, mit denen die Schule damals (und auch heute) konfrontiert wurde?

Das weiß ich natürlich nicht im Einzelnen. Von dem, was ich gehört habe, von damals, war das so, dass die Schüler sich nicht mehr auf Unterricht eingelassen haben. Das war ne Parallelwelt. Da waren die Pädagogen, die ein bestimmtes Weltbild hatten, die Lehrer, und die das tradieren wollten an die Schüler und die Schüler aber für sich ein ganz anderes Weltbild hatten, in ihrem sozialen Gefüge. Und das passte nicht mehr zusammen. Und wurde eigentlich über den Unterrichtsstil, denke ich, und auch die Unterrichtsinhalte nicht mehr abgedeckt. Und natürlich waren wir trotzdem an die Inhalte gebunden und auch der Stil lässt sich nicht sofort ändern, was wir (ich sag jetzt wir, obwohl ich nicht dabei war), was dann beschlossen wurde, war eigentlich: Lasst uns den Nachmittag dazu nehmen, lasst uns in ne Betreuung gehen, wir müssen sehen, das war dann so ein Schlagwort, familienunterstützend und familienergänzend arbeiten. Weil schon damals deutlich wurde, dass Familie immer weniger, auch diese Sozialisation in die Gesellschaft hinein, nicht in diese Subgesellschaft hinein, sondern in40 die allgemeine Gesellschaft nicht mehr leistet.

Das ist auch im Schulprogramm fixiert?!

Genau.

45

Elternintegration?

Wenig, diese unterstützende und ergänzende läuft im Wesentlichen im Moment darüber, oder auch die Jahre, dass man die Eltern entlastet. Das man sagt, Kommt, ihr müsst auch Kinder nicht mehr am50 Nachmittag an die Hausaufgaben quälen. Wir machen hier n längeren Unterricht, zwei Stunden mehr oder jedes Hauptfach eine Stunde mehr und verzichten dann auf Hausaufgaben. Das war ein riesen Konfliktpotential, was wir aus den Familien raus genommen haben. Dann die Versorgung mit dem warmen Essen, zur Mittagszeit, ist auch in vielen Familien nicht gegeben, wenn es nicht hier wäre.

55

Selbst in einer Stadt wie XY [Name der Stadt]?

Ja, es ist einfach so, dass da Strukturen einfach nicht mehr da sind, das gemeinsame Essen findet kaum noch statt. Man geht an den Kühlschrank, oder es ist irgendwas, was man warm machen kann. Dann ganz wichtig, der Bereich Freizeit. Freizeit zu strukturieren für die Schüler und ne Orientierung⁶⁰ zu geben. Ich sag mal die Hälfte der AGn, die wir haben, sind eigentlich gesteuerte Freizeitangebote, im künstlerischen Bereich, musikalischen, ganz viel Sportbereich, natürlich auch Computernutzung im Freizeitbereich, etwas stärker, also was kann man außer Ballerspielen noch machen. Aber auch eher exotische Sachen. Wir haben als relativ erste eine Kanu-Ag gemacht, weil wir hier auf der Ilmenau auch gut mit Kanus arbeiten können. Und zwar nicht Einzelkanus, sondern Mannschaftskanadier. So⁶⁵ dass es eben auch um Team geht, Teamfähigkeit. Wir haben einen Schrebergarten angemietet, hinterm Schröder's, wo die Schüler dann, wenigstens im Kleinen, eine Naturbegegnung haben, ne echte Naturbegegnung.

Neue Erfahrungen für die Schüler 70

Ja.

Organisation der Hausaufgabenentlastung? An einem Tag ist keine Ag, sondern Unterricht. 75

Genau.

Gibt es dafür auch mehr im Unterricht integrierte Freiarbeit, um Übungsmöglichkeiten zu bieten?

Übe-phasen. Wahrscheinlich meinen Sie das. Das Erarbeitete wird dann vermehrt im Unterricht gesi-80 chert, weil wir uns nicht darauf verlassen können, dass das Zuhause passieren kann.

Gibt es Zusatzfortbildungen für die Lehrerschaft?

Nein, gibt es nicht, weil es sowieso etwas eher Exotisches ist, dieser Beschluss. Aber die Lehrer sind⁸⁵ natürlich dafür ausgebildet. Also nen Unterrichtsaufbau, das ist ja das Wesentliche, was man im Referendariat lernt und dann bestimmte Phasen zu verlängern und abwechslungsreich zu gestalten, ist natürlich Teil der Ausbildung.

Rückhalt im Kollegium, da man spürt, dass es eine Erleichterung der Arbeit ist? 90

Ne, es ist nicht ne Erleichterung der Arbeit. Das hab ich auch erst gedacht, aber muss sagen, so ist es nicht. Die Arbeit verändert sich, aber ich find es nicht leichter. Das was man eher sagen kann, und ich glaub, vielen Kollegen geht es so, dass sie in vielen Bereichen überzeugter sind von dem, was sie tun. Die Motivation ist ne größere und das gibt mehr Energie, die man darein geben kann. Positive Ener-95 gie, die eben auch nicht schwächt, wobei viele Kollegen auch in' er Belastung sind, oder sogar in' er Überlastung. Das merkt man dann an Krankheitsausfällen.

Stärker als an anderen Schulen? 100

Mhm. Ich nehme das an. Ich weiß es nicht, es gibt darüber keine Untersuchungen. Aber ich nehme das an.

Das habe ich auch schon rausgehört. Gerade weil es so wichtig ist, ist es schwer sich zurückzunehmen und dass man sich überlastet. 105

Das ist genau das Problem eigentlich hier. Kommen wir vielleicht auch noch zu. Ganztagschule allein ist es nicht. Wir haben immer noch einen Profilpunkt, immer noch wieder einen Profilpunkt draufgesattelt. Aus der Überzeugung, dass es jetzt wichtig ist, es noch für die Schüler zu machen. Und die Kollegen arbeiten aus dieser Überzeugung heraus und stecken da auch rein. Aber können dann auch nicht¹¹⁰ davon lassen, weil sie selber sehen, dass es erfolgreich ist, das es sinnvoll ist und so kommt dann die sozusagen selbstentwickelte Überlastung zustande.

Und welche Entlastungsmechanismen hat die Schule, sie haben eine Sozialarbeiterin, eine pädagogische Mitarbeiterin, einen Schulassistenten,.. 115

Wir haben einmal eine pädagogische Mitarbeiterin, die AGn anbietet, die sich um das Mittag kümmert, die den ganzen AG-Bereich strukturiert, organisiert. Dann haben wir zurzeit eine zusätzliche Jahrespraktikantin, die zum Teil die Frau XY [Name der Sozialpädagogin], die ich grad meinte, ergänzt und möglicherweise auch ersetzen könnte. Die arbeitet auch im AG-Bereich, die aber auch stärker in das soziale Einzelproblem, sag ich mal, einsteigt, Kontakt mit den einzelnen Schülern sucht und daran ar-120 beitet. Wir haben einen Schulassistenten, der uns im ganzen Medienbereich entlastet. Wir haben einen engagierten Hausmeister, der jetzt auch ergänzt wird durch eine zweite Kraft, die als sehr hilfreich herausstellt.

In einem Interview in der Schülerzeitung sprach Herr XY [Name der Schulleitung] davon, dass er gern 125 noch eine weitere Sozialpädagogin hätte. Oder ist das jetzt schon die Jahrespraktikantin.

Das wäre jetzt z.B. diese Jahrespraktikantin, aber wir könnten uns auch vorstellen, eine fest angestellte Sozialpädagogin noch einzustellen.

Bedarf das besonderen Engagements, dass man diese Kräfte bekommen hat oder stehen die allen 130 Hauptschulen zur Verfügung?

Jein, das Prinzip ist das, das erstmals vom Ministerium angestrebt ist, dass jede Hauptschule mit einem Sozialpädagogen versorgt sein soll. Die Kraft, die wir sowieso haben, ist noch über ein anderes 135 Modell eingestellt worden und zählt insofern nicht dazu. Die Sozialpädagogen, um die es jetzt geht, sollen sich im Besonderen um Arbeits- und Wirtschaftsbereiche kümmern, Organisation von Praktika bzw. dann um Schul- und Berufsanschluss nach der 9. oder 10. Klasse oder wieder um einzelne soziale Probleme. Das macht Frau XY [Name der Sozialpädagogin] nicht.

Das machen noch die Lehrer?

Ja. Das ist eben auch ganz eng an die Klassenlehrer gebunden und wenn wir eine Sozialpädagogin bekämen, sagen wir mal mit 20 Stunden, dann müssten wir diese 20 Stunden aus dem Kontingent der Lehrerstunden herausnehmen. Und das ist eigentlich der Haken. Wir haben 19 Klassen, d.h. 1 Stunde 145 pro Klasse weniger, bekommen aber die Erleichterung durch die Sozialpädagogin. Und das muss man sich eben gut überlegen. Ist es so, dass man eine Erleichterung spürt, weil die Sozialpädagogin dann was übernimmt, was man selbst nicht mehr machen muss oder ist es so, dass insbesondere ein Klassenlehrerin oder der Klassenlehrer sich was weggenommen fühlen. Dass man denkt, Mensch, das muss ich doch trotzdem bearbeiten, ich muss doch wissen, was mit dem Schüler ist, wenn der jetzt 150 kommt. Und dann stell ich das fest. Dann ist das doch einfacher, wenn ich mich kümmere, da dann zuhause anrufe und sage, der hat die ganze Woche geschwänzt, als wenn ich erst der Kollegin Bescheid sagen muss, ihr das erzähle, sie kümmert sich und dann meldet sie mir, was gewesen ist und wir müssen uns ständig austauschen.

Gerade an dieser Schule definiert der Lehrer seine Arbeit auch über dieses Zwischenmenschliche.. 155

Ja, das ist eine ganz wichtige Ebene. Ich sag mal, der erzieherische Bereich.

Zu den UNESCO-Projektschulen. Wie schätzen Sie die Mitarbeit im Netzwerk ein. 160

Mitarbeit im Netzwerk schätze ich so ein, erst einmal so ist, dass wir nicht, weil wir UNESCO-Projektschule sind, diese Gedanken und die Themen im Unterricht implementieren. Sondern wir implementieren die im Unterricht und finden das gut und deswegen ist es für uns nahe liegend, dem Netzwerk beizutreten. Ich denke, wenn wir da jetzt rausgehen würden, würde der Unterricht ganz genauso weiter-165 laufen. Dann würden wir das weitermachen.

Ganz wichtig ist, denk ich, ist der Austausch und die Anregungen, die insbesondere die drei, vier Kollegen, die das im Hauptamt machen durch das Netzwerk bekommen, wenn sie alle halbe Jahr treffen. Ganz schön ist das eigentlich hier in der Region, wir sind mit der XY-Schule, mit XY und jetzt neuerdings auch mit XY, die den UNESCO-Projektschul-Gedanken anstrebt. Diese drei, vier Schulen haben 170 schon sehr viel zusammen gemacht und dieses gemeinsame Projektanstreben schulübergreifend finden wir ganz gut. Weil das z.B. auch Schranken abbaut, zwischen Hauptschule und Gymnasium.

Internationale Zusammenarbeit im UNESCO-Projektschul-Netzwerk

175

Das Netzwerk XY [Name des Bundeslandes] ist ja wiederum eingebunden in das gesamtdeutsche Netzwerk und die arbeiten auch mit internationalen Kontakten. Wir hatten zu zwei Schulen Kontakte, einmal zu einer Schule in Südafrika und eine andere Schule in Polen. Beide Kontakte, der Südafrika-kontakt müsste wieder aufgelebt werden, der hat nun drei, vier Jahre geruht und die polnische Schule ist aufgelöst worden, weil es eine Strukturreform in Polen gegeben hat. Und da haben wir keine An-180 schlussschule gefunden.

Wir haben uns lange bemüht, gerade im baltischen Raum ne Schule zu finden, also auch in diesen kleinen Ländern, Litauen, Lettland und Estland, und das ist aber nicht geglückt. Und dann sind wir dar-aufhin auf diesen Comenius-Gedanken gekommen, dann haben wir gesagt, dann machen wir eben nicht mehr diese Linie: Schüleraustausch, Klassenaustausch, sondern mit einzelnen Schülern die sich 185 wiederum in einem Netzwerk von Schulen aus verschiedenen Ländern austauschen.

Halten Sie das für tragfähiger oder sinnvoller?

Das müssen wir jetzt ausprobieren, wie das läuft. Also relativ, na ja, erschreckend vielleicht nicht, aber 190 enttäuschend: also wir hatten einen Austausch mit einer polnischen Schule, und dieser einmalige Aus-tausch mit zwei Klassen hat uns gezeigt, dass eher durch Ängste, die auf beiden Seiten bei den Schü-lern waren, dass diese Ängste dazu geführt haben, dass bei diesem Austausch eher Abgrenzung gelebt wurde, als dass es überbrückt worden ist. Etwas was man sonst nur diffus im Kopf hat, ich hab so n, ich will mit dir nichts zu tun haben, das ist da dann auf einmal gelebt worden. Es konnte nicht er-195 reicht werden, das zu überbrücken. Dass die polnischen Schüler, die hier waren, eigentlich nicht am Familienleben interessiert waren, sondern: wann kamen sie aus den Familien raus und konnten in der Bäckerstrasse shoppen. Und viel auch wenn man zusammen war, Grüppchen von polnischen und Grüppchen von deutschen Schülern. In Polen war das genau das gleiche. Und da haben wir gesagt, dass ist eigentlich nicht das, was wir wollen und damit schießen wir ein Eigentor und jetzt eben eher 200 diese Comeniusgeschichte.

Wo man dann an einem gemeinsamen Projekt arbeitet?

Ja.

205

Noch einmal zu meiner Frage, was die Arbeit im Netzwerk für die Schule intern bedeutet.

Ach ja, in der letzten Zeit, in den letzten 1,5 Jahren hat sich unser Kollegium sehr verändert. Wir ha-ben ein Drittel bis sogar 50% von Kollegen, die noch weniger als 3, 4 Jahre hier sind und 3, 4 Jahre ist 210 so ein Zyklus, wenn man von der 7. bis zur 10. Klasse, das ist einmal, dass ich eine Klasse durchge-führt habe, früher in der Hauptschule, dass ich miterlebt habe. Dann kann man sagen, ein Kollege ist wirklich hier angekommen. Jetzt müsste man sogar sagen von 5 bis 10, aber das ist ein sehr langer Zyklus, aber ein Kollege, eine Kollegin braucht 3, 4 Jahre um Schule im Einzelnen kennen gelernt zu haben. Eigentlich sind die ganzen Ideen, die wir haben, fest verankert, die immer im Konsens getrof-215 fen wurden. Also wir haben solange über diese Ideen nachgedacht, sie verändert und entwickelt, bis wir den Eindruck hatten: Das tragen alle aus dem Kollegium mit.

Ohne das geht es wohl nicht

220

Nein. Und das Mittragen heißt es eigentlich so: ich mache einige Aktionen mit. Also bei UNESCO ist es so, dass wir Thementage haben in allen Klassen, zu vorgegebene Jahresthemen der UNESCO. Wir haben dieses Team, das im Einzelnen arbeitet, das auch wegfährt usw. Das Kollegium sagt eben: Ok, man sagt dann: ihr müsst die Hauptarbeit machen, aber wir unterstützen euch. Ihr bekommt frei und wir schaffen euch Freiräume, nehmen Impulse auf, natürlich auch im zwischenmenschlichen Be-225 reich. Das man anerkennt, was sie tun. Das ist allein schon wichtig. Und insofern denke ich, dass alle Projekte, alle Profiteile sehr akzeptiert sind. Wir haben im letzten Schulhalbjahr, also im letzten Janu-ar, Februar, also wir fahren einmal, meist um den Wechsel des 1., 2. Halbjahr, auf eine Klausurta-gung. Einmal um Projektideen zu entwickeln oder weiterzuentwickeln und dann steht eben all das auf dem Prüfstand. Und es ist eben deutlich geworden, dass wir nichts kippen wollen, obwohl wir immer 230 gesagt haben, wir müssen uns entlastet, es geht nicht. Nun ist aber bei allen arbeitenden Gruppen

deutlich geworden, wir können nichts streichen, wir empfinden es allmählich als einen essentiellen Teil unseres Schulprofils und so arbeiten wir eben weiter, in dieser Masse von Profilpunkten. Aber daran zeigt sich eben, dass auch die jungen Kollegen sagen: ich trag das mit, ich will das. Sie sind eben noch nicht so integriert, dass sie viel geschafft haben, sie müssen ja alles einmal gemacht, gelebt haben, aber diese Unterstützung ist auf jeden Fall da.

Die Profilpunkte explizit

Ganztagsschule, würd ich immer noch dazu zählen, obwohl es schon ganz alt ist. Dann haben wir den Bereich UNESCO/Comenius, dann der Bereich Wasserturm, Wasserturmführung und eigentlich gehört das zum DaZ-Bereich, die Fremdsprachenklassen, oder Deutsch als Zweitsprachen-Klasse. das seh ich noch als ganz wesentlich an. Und dann gibt es noch andere Punkte, aber das würde eher das so unterstützen.

245

Schwerpunkte? oder Bandbreite?

Also in der SchilF ist es deutlich geworden, dass wir es nicht hinkriegen und nicht wollen, einen Profilpunkt gegen den anderen auszuspielen. Also das heißt, wir wollen alle Profilpunkte und es wird auch immer wieder deutlich, dass diese Punkte ineinander greifen. Also das sind nicht Bausteine, die beneinander sind, sondern Sie müssen sich das wie ein Stecksystem vorstellen, wo man nicht einen einzelnen einfach rausnehmen kann. Wenn wir einen Profilpunkt streichen würden, würde das Gesamte sich deutlich ändern. Das ist natürlich immer so, aber Sie wissen, was ich meine.

Nutzen der Mitarbeit im Netz für die Schüler, wie wird der Gedanke der UNESCO-Projektschulen in der Schülerschaft aufgenommen

Muss ich vorweg schieben, bevor ich das beantwortet: ich glaube, dass wir zusammenhängend damit, dass wir sagen, nicht dass wir UNESCO-Projektschule sind, ist wichtig, sondern dass wir die Inhalte transportieren, ist wichtig, dass die Schüler was wir hier im Alltag, im Zusammenleben, was wir an To-leranz, an Grundrechten, und auch an Verständigung, an kultureller Verständigung leben und arbeiten, dass die Schüler das nicht mit UNESCO in Verbindung bringen. Für die Schüler es insofern auch nicht klar ist, in vielen Bereichen, wir sind UNESCO-Schule, und das und das prägt eben diesen Begriff UNESCO-Projektschule. Ich denke, viele Schüler könnten den Begriff UNESCO-Projektschule überhaupt nicht definieren, und wenn, dann nur sehr stümperhaft. Und dass ist uns auch nicht so wichtig, es geht eben um diese Inhalte und nicht sie immer an UNESCO aufzuhängen, sondern als eine Selbstverständlichkeit hier zu fordern und zu präsentieren und natürlich auch umzusetzen.

Nutzen ist also, dass diese Werte hier gelebt werden, wenn auch unabhängig vom Titel.

270

Ja, und ich glaube, dass viele Schüler sich hier an der Schule auch wohl fühlen. Und ich glaube, dass viele Schüler hier auch kulturelle Unterschiede zwar gelebt sehen, aber eben nicht negativ gelebt sehen.

Multikulturelle Schule, viele Nationen?

275

Es gibt viele, aber es sind deutlich weniger geworden, als in den Jahren zuvor. Also in den letzten zehn Jahren, in denen ich hier bin, ist das immer deutlich weniger geworden. Es ist immer interessant, man erlebt an der Kulturalität, an der Herkunft der Kinder immer, wo in der Welt Krisenherde sind. Also als der ganze Jugoslawien-Konflikt lief, von da kamen viele Schüler, dann haben wir z.T. viele aus dem Nahen Osten gehabt, und auch fernöstliche.

In den DAZ-Klassen werden die ausländischen Schüler der Region aufgenommen?

Ja.

285

In den DAZ sind auch versch. Schulformen vertreten

Hmhm.

Integration der DAZ-Klassen im allgemeinen Schulablauf. Bleiben sie separat?

290

Das habe ich im Einzelnen nicht beobachtet. Insofern könnten andere Kollegen, das, was ich sage, viel genauer beschreiben. Wir haben erst mal gesagt, es gibt das Modell der Sofortintegration. Also Sprache lernt sich am schnellsten, wenn man die Schüler wirklich sofort mit Fremdsprachen zusammenbringt, also Deutsch wäre ja dann eine Fremdsprache für sie. Wir haben gesagt: Nein, wir finden es wichtig, dass ein Grundwortschatz aufgebaut ist. Und zwar auch kontrolliert aufgebaut wird, im Unterricht, in dem die Schüler bereits als zweisprachig zusammengefasst sind. Und von dort aus, wenn der Grundwortschatz gebildet ist, beginnt dann Integration. Und das ist dann der offizielle Teil von Integration, das heißt, die Schüler haben einen Grundwortschatz aufgebaut, dann wär das erste, dass wir versuchen, sie in AGn zu integrieren. Zum Beispiel Sport ist eine AG, die in vielen Bereichen non-verbal läuft, durch Modelllernen. Das heißt, da kommt man mit wenig sprachlichen Möglichkeiten schnell in die Integration, besonders im Mannschaftssport. Wir versuchen auch die Schüler in bestimmte Unterrichte zu integrieren. Je nach Jahrgangsstufe. Sie gehen da hin und sollen je nach Leistung auch mitmachen. Bis sie dann etwa nach einem Jahr, das variiert nach Schnelligkeit der Schüler, voll in eine Klasse integriert werden. Das ist oft ne Hauptschulklasse, weil das Vokabular noch nicht so weit aufgebaut ist, das die Chancen am Gymnasium oder in der Realschulklasse gleichwertig bestehen würden. Gerade wenn die Schüler älter sind, wenn sie in eine 8. oder 9. integriert werden müssten, dann ist nicht mehr genug Zeit, um den Wortschatz weiter aufzubauen, um da einen Abschluss zu gewährleisten, dann machen die das auch oft hier, obwohl sie es auch besser könnten. Aber es gibt auch Schüler, die dann in die Realschule oder auf das Gymnasium kommen. Das ist ganz unterschiedlich. Und dann gibt es neben der offiziellen, noch die heimliche Integration. Die Daz-zies, nenn ich die mal, die DaZ-Schüler, die kriegen sehr schnell mit, wer hier im Schulgebäude aus ihrer Kultur kommt. Und schon voll integriert ist oder schon wesentlich weiter integriert ist, und darüber läuft dann natürlich auch ein Integrationsprozess. Wenn hier n Vietnamesin ankommt, der kriegt dann halt mit, in der 8. Klasse da sitzt eine Vietnamesin und in der 10. da ist auch ein Vietnamesen, die seh ich dann spricht man sich erst einmal auf seiner Muttersprache an, aber da laufen dann ja Kontakte, weil die sind ja dann wieder integriert mit anderen Kontakten, mit Deutschen und so.

Nicht bewusst gesteuert, über Paten oder so, sondern ergibt sich

320

Nein, das muss nicht. Das läuft so.

Durch das XY [Haus auf dem Schulgelände/Treffpunkt] gibt es wahrscheinlich auch häufiger Berührungspunkte?

325

Ja, der Pausenhof ist natürlich ein Begegnungsort, wo also klassenübergreifende Begegnung stattfindet. Die 5. haben eigentlich auch einen Raum, in dem sie drinnen bleiben können, aber die schicken wir eigentlich immer raus, wenn es nicht zu kalt ist oder regnet, damit die sich bewegen. Und die 7.-10. haben den XY [Haus auf dem Schulgelände/Treffpunkt]. Und die AGn sind ja klassenübergreifend, auch da ist ne gute Möglichkeit von Integration.

330

AGs sind also klassenübergreifend?

Ja, wir haben manchmal Einschränkung, bestimmte sind dann nur für 9, 10. oder mal gibt es aus bestimmten Gründen nur eine für die 8, aber es ist auf jeden Fall nicht so, dass da einzelne Klassen, da sind zumindest alle Klassen im Jahrgang.

Neue Medien?

Wir haben zwei Computerräume. Wir haben die Vereinbarung mit den Klassenlehrern, dass in den Klassen 5 und 6 jeweils 1 Wochenstunde informationstechnische Bildung stattfinden soll. Das muss keine feste Stunde sein, das kann man natürlich auch blocken, die kann man bestimmten Themen zuordnen. Dann ist es so, dass wir im AG-Bereich Computerausbildung machen. Da gibt es im Moment eine AG für 5, 6 und eine für 7 bis 10. Oft aber auch zwei. Und dann ist der Computerraum in der Mittagspause geöffnet, die Schüler kommen dann selber dazukommen.

345

Viel Aufsichtspersonal...

Ja.

Im XY, im Gebäude, Pausenhof, Computerraum. Ihre Kollegen müssen sehr engagiert sein. 350

Das gönnen wir uns, sag ich mal. Das ist eben diese Mittagszeit, das ist ne Zeit, wo auch Unterrichtskapazität verrechnet wird. Also das machen die Kollegen nicht obendrauf, das wird ihnen als Arbeitszeit angerechnet.

Was ich noch sagen wollte zu den Computerräumen. Das war also das Formalisierte, wo Schüler regelmäßig Computererfahrung kriegen. Und dann haben wir noch für beide Computerräume einen Aus-355 hang, wo Kollegen sich eintragen können, wann sie in welchen Computerraum gehen wollen, mit welcher Gruppe. Das wäre dann eben fachunterrichtsspezifisch. Und ich schätze mal, dass diese Computerräume zu 60% ausgelastet sind.

360

Also sehr zufrieden?

Jajajaja!

Gute Ausstattung? 365

Ja, relativ gut. Wir sind vernetzt. Beide Computerräume miteinander und sie sind auch mit Kollegencomputern vernetzt. So dass Kollegen vom Lehrerzimmer aus, was in das interne Netz reinstellen, auf das die Schüler im Unterricht, wenn sie am Computer sitzen, zugreifen können, also z.B. Arbeitsblätter bearbeiten können. 370

Internet...

Alle XYer Schulen sind an einen Stadtmahn angeschlossen, mit einer sehr hohen Leistungsfähigkeit, sind über die Stadt gesichert, kommen über die Stadt an bestimmte Software heran. Also ganz XY375 [Name der Stadt] ist da Vorreiter. Was XY [Name des Bundeslandes] angeht.

Was würden Sie sich von der Bundeskoordination der UNESCO-Projektschulen wünschen? Mehr versprochen?

380

Ne, also wir bekommen für unsere Arbeit hier pro Woche 6 Stunden Entlastung. Die also für UNESCO-Arbeit zur Verfügung gestellt wird. Wir stellen die Kollegen frei für die halbjährliche Netzwerkarbeit XY [Name des Bundeslandes]. Da zahlen die Kollegen, glaub ich, wenig bis gar nichts. Dann gibt es eine Jahrestagung, ne internationale, zu der auch Kollegen eingeladen werden. Ich denke, dass UNESCO-Arbeit, die funktioniert, tatsächlich von den Schulen im Netzwerk getragen wird, im Wesentli-385 chen gemacht wird und die Impulse müssen von unten nach oben laufen. Und insofern, hoffe ich, dass uns diese Stunden erhalten bleiben. Und ich hoffe, dass von oben nach unten nicht zu viele Formalien kommen, die also eingehalten werden müssen, die abgebildet werden müssen, also irgendwelche Berichte, die, also wir schreiben einmal im Jahr einen Bericht, der ist relativ

390

Aufwendig?

Ich finde nicht. Also das ist eine Matrix, die immer wieder ausgefüllt werden muss, und im Anschluss daran kommt noch was Eigenes, also n Text, darüber, was Schwerpunkt war. Und diese Matrix, die ist gleich bleibend, da verändert sich wenig, also das geht schnell. Wenn das aber jetzt intensiviert wer-395 den würde, dann fände ich das schlimm.

Nein, der soll eher vereinfacht werden.

Da sind auch viele Sachen, wo man sich fragt, muss das jedes Mal neu gemacht werden. Vereinfach-400 ung wär schön, wenn es komplexer wird, ohne dass man den Sinn versteht, das wär etwas, was ich mir wünsche, dass es nicht passiert. Und was ich auch gehört habe: Vorgaben, die unsere Möglichkeiten, unsere Arbeit einschränken. Also dass man sagt, wer UNESCO-Projektschule ist, muss einmal im Jahr dieses oder jenes gemacht haben. Das ist eine Einschränkung, die wir nicht, die ich für nicht nö-

tig halte. Wir machen genug und machen das richtig und das wär für mich eine Vorgabe, die ich nicht405 verstehen könnte.

Wahrscheinlich würde Ihre Arbeit sich aber darunter integrieren lassen?

Ja, oder auch nicht, so dass man noch zusätzlich was machen müsste. Oder man müsste versuchen,410 was umzuwidmen in die Richtung. Zum Beispiel, was jetzt nicht aus dem UNESCO-Bereich kam, aber was so verdeutlicht, wo das Problem liegt: Wir haben vom Kultusministerium die Auflage bekommen, Förderpläne für die Schüler einzurichten, individuelle Förderpläne. Um nachzuweisen, wie einzelne Schüler gefördert werden und wie der Fortschritt ist durch die Förderung. Und das ist eine Verwaltung, die unendlich ist. Wenn man einen Katalog entwickeln muss für die Schüler und dann das fortge-415 schrieben, immer wieder eintragen werden muss. Das ist alles Zeit, die dem Schüler nicht zur Verfügung steht. Und Förderung ist immer gemacht worden. Und auch reflektierte Förderung, wir überlegen uns ja, was machen, was braucht der Schüler, damit er weiter vorankommt. Und ich denke, die Kollegen könnten auch auf Nachfrage sagen: Als ich ihr Kind kennen gelernt habe, hat es den und den Eindruck gemacht, konnten es das und das, wir haben dann das und das gemacht, das führte dann dazu.420 Aber das aufzuschreiben, ohne dass es von jemanden nachgefragt wird, ist eine Höllenarbeit. Besonders wenn man sie ausführlich machen will, wenn man sie nicht ausführlich machen will, fragt man sich, warum eigentlich. Und deshalb hoffe ich, dass das aus der UNESCO-Ecke nicht kommt.

Ambivalenz von Qualitätssicherung..

425

Sicherung entsteht nicht dadurch, dass man Papier voll schreibt. Das ist ne Sicherung in Richtung Rechtfertigung. Das muss natürlich auch sein. Wir müssen natürlich in Richtung, ich sag mal, dem Staat oder dem Land XY [Name des Bundeslandes], unsere Arbeit und unsere Erfolge rechtfertigen können, müssen sagen können, hier, das und das haben wir gemacht. Aber alles im rechten Umfang 430

Bei Bedarf wäre es möglich.

Das erwarte ich von jedem Kollegen.

435

Kommission letzte Woche...

Der Hintergrund ist, dass die XYer Schullandschaft sich ändern muss, da sich durch das neue Schulgesetz die Anwahlstrukturen völlig verändert haben. Gymnasien werden viel mehr angewählt, Realschulen haben ihr Niveau ungefähr gehalten und Hauptschulen werden weniger angewählt. Das gan-440 ze hat sich nach oben verschoben. Das ist politisch ja auch gewollt, nach der PISA-Geschichte. Und insofern ist deutlich geworden, dass in der Stadt und auch im Landkreis nicht mehr genug Hauptschüler zur Verfügung stehen, um alle Schulen sinnvoll weiterlaufen zu lassen. Da gibt es jetzt, da ist ein Institut beauftragt worden, ein Gutachten zu erstellen, für den Landkreis und die Stadt XY und soll Empfehlungen ausarbeiten, wie sich die Schullandschaft verändern sollte in den nächsten Jahren oder445 Jahrzehnten, ich weiß nicht, wie weit die vorgreifen wollen, wo man sinnvolle Standorte haben sollte.

Dokumentation der „Inspektion“

Es geht ein Gutachten an die Stadt und den Landkreis, und ich gehe davon aus, und das ist ne faire450 Partnerschaft zwischen Schulträger und Schule, dass wir dann informiert werden. Und wir haben die Möglichkeit gehabt, unseren Schulstandort darzustellen, haben nen Schulrundgang gemacht, haben gezeigt, was wir für Räume haben, wie wir die Räume nutzen. Und wir haben denen, wie Sie es auch bekommen haben, unser Paper gegeben. Sind darauf auch noch mal eingegangen. Gerade auch was die Korrelation zwischen unserem Themenschwerpunkt, den Inhalten und mit der Raumsituation zu455 tun hat.

Schulprofil ist im Internet abrufbar?

Genau. Ja.

460

Absprache von Hospitationsmöglichkeiten. Frage nach Unterrichtsfach

Im Moment mach ich Arbeit&Wirtschaft in einer Klasse, ich arbeite epochal. Und natürlich Musik kann ich Ihnen zeigen. Ich sage Ihnen mal was ich mache, und dann können Sie sagen, ok, das würde mich interessieren und dann kann ich Sie gerne mitnehmen. In Arbeit&Wirtschaft geht es darum das Praktikum vorzubereiten bzw. Praktikumssuche, die aber erst im Frühjahr stattfindet. Es geht aber ganz generell darum, dass die Schüler sich einschätzen lernen, was kann ich eigentlich, wo sind meine Schwächen, meine Stärken vom Können her, meine Fähigkeiten also. Und wo sind meine Interessen, wo liegen die eigentlich. Also das abzuklopfen und die Schüler auch ein Stückweit freizumachen. Die haben oft einen Beruf im Kopf, was sie machen wollen und alles andere blenden sie rundherum aus.470 Deswegen durch diese Interessensuche und diese Fähigkeitenfeststellung wird versucht, das ein bisschen stärker aufzubrechen. Und dann entsteht daraus vielleicht ne Idee, wo sie Praktikum machen können. Das wäre ein Bereich, wobei das ganz essentiell ist, ganz basisorientiert im Moment noch. Ganz zeitnah ist es, dass ich am Mittwoch und am, möglicherweise morgen und übermorgen, mit ihnen erarbeite nen Fragekatalog für den Berufsfindungsmarkt, der dann Donnerstag und Freitag statt-475 finden würde. [Terminabsprachen]

Morgen wäre sonst noch 1. und 2. Stunde Musik. Und Musik ist bei mir ein sehr schüler- und praxisorientierter Unterricht. Das wäre ne 6. Klasse mit denen ich vor den Ferien schon ein eigenes Stück entwickelt habe und das versuchen wir jetzt zur Auftrittsreife zu bekommen. 480

[Termin- und Ortsabsprachen]

Ende des Interviews

Case Study II – Gespräch Lehrerin F und Lehrerin H

Kunstlehrerin und Verantwortliche für den Trainingsraum

Hand in Hand – Kunstprojekt

5

Welches Hand in Hand-Projekt, ach, das Kunstprojekt. Das haben wir Kunstlehrer gemacht, in 3 Regelklassen und eine DaZ. Das haben wir mit den Schülern geplant und durchgeführt.

Projekt der UNESCO

10

Ja, wir sind ja UNESCO-Schule, und da wurde dieser Wettbewerb ausgelobt und alle UNESCO-Projektschulen sollten natürlich irgendwie dran teilnehmen, zumal zu der Zeit der Regionalkoordinator noch Kollege bei uns an der Schule war. Das hätt ganz doof ausgesehen, wenn wir da nicht mitgemacht hätten. Ne, aber das hat ganz tolle Ergebnisse gegeben. Da haben wir eine Woche n Workshop gemacht. Anschließend denn ne Präsentation, wo alle Kollegen mit ihren Klassen durchlaufen konnten, sich das angucken konnten und dann ist das glaub ich, nach Oldenburg gegangen, wo dann alles ausgestellt wurde und da haben wir dann den 2. Preis gemacht.

Schulformübergreifend

20

Ja, sogar ne Sonderschule war dabei.

Aber nicht in Zusammenarbeit mit anderen Schulformen?

25

Nein, das jede Schule für sich intern gemacht.

Aber 2. Platz geteilt.

Ja, es gab zwei 2. Plätze.

30

Kollegin G kommt rein

Rekro hier gearbeitet, „Druck“ dadurch

35

[...] beim Kunstprojekt ging er.

Aber Impulse.

Nein, eher nicht. Alle UNESCO-Projektschulen werden immer angeschrieben, bekommen die Materialien, das läuft bei allen gleich. Der Informationsfluss lief nicht besser, eher nicht. Oder sag ich da was falsch.

Kollegin stimmt Aussage zu. [...]

45

Trainingsraum, wie lange bleiben die Schüler

20 min plus minus 5 bleiben sie.

Wie viele betrifft das?

50

Unterschiedlich, mal gar nichts, wenn man da sitzt, mal kommen 5 bis 7.

Kollegin: aber am Tag kommen durchschnittlich zwischen 7 und 10.

F: Wobei der TR nicht jeden Tag von 1 bis 6 besetzt ist. Davon hängt es auch noch ab.

55

H: Die meisten kommen zwischen der 2. und der 5.

F: Auswertung müssen wir auch machen. [...]

H: Die erste Stunde ist immer relativ ruhig, da kommen nur die Zuspätkommer. Das ist aber relativ wenig. Eher ab der 2. bis eben zur 5.

F. genau dann dödelt das da so vor sich hin.

Welche Klassen? Alle? 65

Alle

Im Infobrief stand, das Modell ist nur für 7. und 8. 70

F: Jaja, das hatten wir vor den Sommerferien gemacht, weil das ne Erprobung war für uns. Wir hatten auch erst nicht soviel Kollegen. Wir hatten also stundenmäßig nicht genug Möglichkeiten, deswegen hatten wir erst gesagt ab 7 und 10.

H: Nein, wir haben gesagt, 7 und 8 nur. Weil wir.. 75

F: 7 u 8

H: Wir müssen ja auch erst mal Erfahrungen sammeln, mit diesen Gesprächen und so. 80

F: das hat sich dann herausgestellt, Wir wollten dann sowieso ab Klasse 5, letztendlich aber. Ich war grad gestern Morgen drin, hab mir das mal angeguckt, es ist tatsächlich so, dass die meisten Schüler aus Klasse 7 sind.

H: Natürlich, wo was fehlt (undeutlich, nicht klar was sie sagt, 4min 54), was ich auch vermutet haben. 85

F: 5 wenig, 6 hin und wieder, eher Klasse 7. 7 und 8 kommt am meisten vor und darunter sind auch ne ganze Menge Zuspätkommer.

H: Wir haben damals gesagt, 9 und 10 lassen wir raus und 9 haben wir jetzt doch mit rein genommen, weil die aus der Zeit vor den Sommerferien, ja noch 8 waren. Daher kannten sie das und die würden sich jetzt wundern, wenn sie nicht mehr geschickt werden.

5 bis 9 also. 95

F: und 10, wenn sie zu spät kommen, hatten wir zwar noch nicht, ist aber offen für 10.

H: die könnten geschickt werden, aber

F: aber die sind freiwillig da und da gibt's dann Gespräche. 100

H: genau, für die 10. gibt es das eigentlich nicht und da brauchen wir es auch nicht.

Angenommen? 105

F. Es gibt Kollegen, wo ich das Gefühl hab, die machen das ungern bis gar nicht. Es ist.. und einige, die nutzen das und das klappt auch ganz gut. Aber das kann man ja auch niemandem überstülpen. Ich mein.. muss jeder für sich entscheiden. Was wir damit verhindern wollten, ist das Kollegen, wenn Schüler stören, die einfach nur auf den Flur schicken. Weil es hat auch schon Tage gegeben, da haben die sich dann schon verabredet haben, dann und dann mach ich Mist und dann treffen wir uns. 110

H: Die machen dann auch Mist an der Schule

F: genau, schmieren dann rum oder verunstalten die Klos, oder was weiß ich.

H: Es ist ja n Training für die Schüler, es ist ja nicht nur für uns Lehrer 115

F. Es ist ein Verhaltenstraining.

H: Die sollen dann im Prinzip merken, ich hab gestört, ich hatte die Wahl, und man hat mir die Fragen gestellt.

120

F. Ich hab die Verantwortung

H: Genau, ich hab ja trotzdem gestört, obwohl mir die Fragen gestellt wurden. Damit hab ich mich ja entschieden in den TR zu geben

125

Ich muss die Konsequenzen tragen

F: Genau

H: Genau, das hat es eigentlich bewirkt. Die Schüler, die oben sind, das merkt man auch in den Gesprächen, wenn die dann den Rückkehrplan mit uns besprechen, die sagen dann ja auch ganz klar: Ja, es stimmt ja...

F. und die sind dann in der Regel auch einsichtig. Und sind dann auch nicht obstinat.

H und es sind ganz, ganz wenige Schüler, bis jetzt hatten wir nur zwei Fälle, die nach Hause geschickt werden mussten, die das 3. Mal da waren. Zwischen all den Schülern, seit Anfang des Schuljahres waren es 2. das sind nun die einzigen gewesen, die dreimal da waren und dann nach Hause geschickt wurden.

F: also das Instrument wirkt. Und ich merk es ja auch im Unterricht. Wenn ich sag, die Trainingsraum-140 fragen gelten ab jetzt, dann ist es erst komplett ruhig und wenn es dann wieder unruhig wird und ich fang an, dem ersten die TR-fragen zu stellen.. dabei bleibt es aber dann aber auch ruhig. Also ich hab es noch nicht gehabt, dass ich irgendjemanden zum 2. Mal die Fragen stellen mussten, aus meiner Klasse, der dann hoch musste. Bei mir war es wenn, dann wegen zu spät kommen, dann hab ich sie hoch geschickt. Nein, das wollen sie nicht und das ist ja peinlich. Finde ich auch in Ordnung.

145

Also abschreckend, Konsequenz Elterngespräch

F. Jaaaa

H: es ist auch mühselig, die müssen ja, die stören, die müssen nach vorne, sie müssen zum Lehrer, der Lehrer gibt ihnen den Laufzettel, damit müssen sie erst mal in den TR.

F: 3. Stock...

H: Anklopfen, reingehen und dann haben sie ja was zu schreiben. Nämlich den gesamten Rückkehrplan. Und dann sind die ja noch nicht fertig und müssen die den ja noch besprechen mit dem Lehrer.

F: Erst mal im TR, mit dem Kollegen.

H: Genau.

160

F: peinlich genau

H: Dann müssen die wieder runter, hier mit dem Lehrer sprechen. Hier erst wieder anklopfen, um Entschuldigung bitten, fragen, ob sie rein dürfen. Das heißt sie ziehen ständig die Aufmerksamkeit auf sich, das ist aber auch peinlich. Und der Lehrer entscheidet: ja oder nein, und dann muss er fragen, wann haben sie Zeit für mich, um den Rückkehrplan zu besprechen, noch ein 2. Gespräch. Lehrer sagt, jetzt nicht, machen wir nachher.

F. Machen wir nach der 6. Ist auch denkbar.

H: Oder die Schüler müssen, weil das der Fachlehrer ist, im Lehrerzimmer, weil der ja nicht immer da ist.

F. Anklopfen.

- H: im Lehrerzimmer, den erst mal suchen, fragen, dann kommt der raus: ich hab jetzt keine Zeit, erst morgen. Das ist unglaublich mühselig und das hat sich rum gesprochen. 175
- F: und dann muss dieser Fachlehrer im Gespräch sich damit einverstanden erklären. Ja genau, seh ich auch so. Ist er nicht einverstanden, geht der Schüler wieder hoch und schreibt noch mal n neuen Rückkehrplan. Ist er einverstanden, zeichnet der Lehrer gegen, muss der Schüler trotzdem noch mal hoch, weil da oben das Original kopiert und abgeheftet werden muss. Also man hat viel zu tun, als 180 Schüler.
- H: läuft viel rum, muss Gespräche führen
- F: Und ist peinlich immer mit diesem Blatt in der Hand. 185
- H und das ist es, was denke ich, was zieht.
- F: Erzieht. 190
- H Ja. XY sagte, sie hatte nen Schüler, der war hoch geschickt worden, von mir sogar, und der sagte dann nachher, es ist echt nervig. Raus ist ja mal nett, aber dann muss er schreiben, fragen, da n Gespräch führen,
- F: Ist ja lästig. 195
- H: genau.
- Und die Schüler sind auch hartnäckig genug.* 200
- F: wenn die sich verweigern, dann werden die sofort nach Hause geschickt. Dann werden sie nach Haus geschickt, dann wird zu Hause angerufen, und dann müssen die Eltern mit dem entsprechenden Klassenlehrer am gleichen Tag noch einen Gesprächstermin telefonisch vereinbaren und nur wenn das stattgefunden hat, dann darf das Kind in Begleitung der Eltern wieder zur Schule kommen. Es ist ganz unlecker. Also das geht nicht einfach so. 205
- Da müssen alle gut zusammenhalten. Schulleitung, Kollegen*
- F: Das ist alles kein Problem, wir hatten nur letztes Mal das Problem, dass die Eltern nicht da waren, also was machst du dann, dann hat man so n Stück Vierzehnjährigen und den hat man den vier Stun-210 den an der Backe.
- H: Was wir gleich noch oben besprechen müssen, ist, wer kontrolliert einfach, dass der Schüler tatsächlich mit dem Elternteil kommt. Das haben wir noch gar nicht geklärt. 215
- F: Eigentlich die Klassenlehrer, nicht?
- H: Wir können nicht über das Sekretariat gehen. Wir müssen, bei Jannik
- F: Der ist nicht gekommen. 220
- H. das müssen wir kontrollieren. Jannik ist z.B. gekommen ohne Eltern. Der Vater und die Mutter, die sind beide nicht mitgekommen.
- F: Das heißt, der hätte eigentlich wieder zurück gemusst, nach Haus geschickt werden müssen. 225
- H: Wir haben das natürlich nicht gesehen, weil wir im Unterricht waren. Das ist nämlich unser nächstes Problem, das wir nämlich nicht. Wir können das aber nicht dem Sekretariat aufstülpen.
- F: Nein, und die Klassenlehrerin ist krank, sonst hätte man da.. 230

-
- H: ja. Der Vater hätte ihn, das müssen wir den Kindern noch mal sagen, bis zum Klassenraum bringen müssen. Anklopfen, reinkommen, egal welcher Fachlehrer dann darin ist. Der kann ja dann wenigstens bestätigen, ja ich.. 235
- F: den Vater, die Mutter gesehen.
- H: Ja, genau, also es ist noch nicht ganz ausgegoren.
- F: Es eiert noch etwas. 240
- H: Es eiert noch hier und da.
- F: Wir stecken noch in den Kinderschuhen. Aber es läuft trotzdem gut. 245
- H: Ich war ganz erstaunt, wir sind schon beim 3. Zettel, und es ist Wochen über Wochen, ständig wirklich voll. Es ist wirklich unfassbar. Und es geht wirklich gut. Nach einmal Trainingsraum reicht es dann auch den meisten.
- F: Ja, das ist wirklich.. 250
- H: Nur die Kollegen, aber das werden Sie aber an jeder Schule natürlich haben.
- F: Unterschiedlich, wie die damit umgehen. 255
- H: Wir sind 36 Leute hier. Den Kollegen ist es oft, einigen, es ist eher der geringe Teil, mühselig die Fragen zu stellen. Erst einmal merken die sich nicht, und es ist denen vielleicht auch unangenehm, die abzulesen, die liegen da ja auch [zeigt auf Tisch].
- F: ach, die haben sie manchmal weder im Kopf noch auf Tasch'. Ach, das läuft noch nicht rund. Also 260 es ist...
- H: eben oft zu mühselig. Es ist einfacher, die zusammenzubrüllen, als eben die..
- F: Oder in meinem Unterricht findet das gar nicht statt, ne. Bei mir klappt das nämlich immer. Haben 265 wir dann grad bei einigen Fächern: Also ich brauch das gar nicht. Und dann erzählen mir meine Schüler aber, das war aber so daneben. Da haben die Schüler gesagt, da müssen Sie aber jetzt die Fragen stellen, zum Lehrer. Der Lehrer hat dann gesagt, ich hab sie aber gar nicht. Die Schüler fordern es ein, weil sie es ungerecht finden, wenn sie woanders müssen und der dann nicht. Möglichst einheitlich auch. 270
- H: Ich hab auch schon mal einen Schüler zurückgeschickt. Der wurde hoch geschickt mit dem Laufzettel und hat gesagt, dass ihm die Fragen nicht gestellt wurden.
- F: und das Recht hat er. Und dann muss er zurück und dann muss das ganze Prozedere.. 275
- H: und grad die Kleinen. Die sind da sehr auf Gerechtigkeit aus. Die sagten dann natürlich, Sie haben die Fragen nicht gestellt. Also es ist schon so und das finde ich das tolle daran, dass die Schüler...
- F: das verselbständigt sich... 280
- H: ich hab ne Chance und die Chance muss ich auch nutzen, so, und die muss ich auch bekommen. Die haben einen viel größeren Gerechtigkeitssinn als viele Lehrer.
- F: und bei mir kam heut zwei zu spät. Müssen Sie jetzt nicht die Fragen stellen, Frau XY? Ich musste 285 letzt mal auch in den TR. Na klar. Zu spät kommen, ab nach oben. Ne, das ist wirklich hilfreich.
- Und so ist nicht immer der Lehrer der Buh-mann, der reglementiert, sondern..*

-
- F: Genau, die Schüler entscheiden sich selber. Ja, das liegt in deren Hand. 290
- Elterngespräche*
- F: So viele haben wir ja noch nicht gehabt. 295
- H: das ist noch nicht vorgekommen.
- F: Das Problem ist, oft sind es ja schwierige Kinder, die wir hochschicken und die sind eben auch schwierig, weil die Eltern schwierig sind. Und dazu können wir noch nicht wirklich was sagen. 300
- Elterninformation?*
- F: Ja, aber es gab z.B. auch Klassen, aber das waren auch Eingemachte, sag ich mal, wo auch die Lehrer so ihre Probleme mit dem Programm hatten. Wo dann die, ich glaube, das strahlt man aus, wo dann von der Elternschaft zurückkam: Was ist das denn für n Scheiß, das unterschreib ich nicht. 305
- H: Jaja, die Schulleitung sagte aber dann ganz klar: das sind die Regeln der Schule, und wenn das ihnen nicht passt:
- F&H: dann sind sie hier falsch. 310
- F: dann melden Sie ihr Kind hier ab.
- H: anders geht es nicht. 315
- F: und das find ich auch Klasse.
- H: aber das erleben wir natürlich ganz oft. Die Eltern unser Schüler, die natürlich auch schwierig sind, die boykottieren ja genauso die Schule und schulische Maßnahmen.
F und wenn alles 320
- H: das ist ja dann nervig.
- F: wo sie in die Pflicht genommen werden, das wird nämlich unbequem. Eben genau. 325
- H: Eben nach m 3.Mal, die wissen nämlich genau, dass mein Kind macht Probleme, die lesen das, sehen, oh Gott, dreimal, dreimal
- F: das geht ganz schnell. 330
- H; und da sehen die: Aha, ich hab was zu tun und in dem Moment blockieren sie. Das ist aber auch die Aufgabe des Lehrers, das muss man eben anders vermitteln.
- F: das als Hilfe 335
- H: Wir haben Elternabende gemacht, wir haben gesagt: es ist für uns alle hilfreich. Das Kind muss lernen, sich selbst zu disziplinieren, das geht nicht so
- F: und alle haben ein Recht darauf, in Ruhe lernen zu können. 340
- H: und das zog.
- F: das haben die Eltern begriffen
- H: wenn man das den Eltern erklärt. Und ich denke, die Proteste in dieser einen Klasse, das lag daran, dass das nicht richtig vermittelt wurde. 345

F: ich denke auch, das ist falsch rüber gekommen.

H So halbherzig 350

F Wenn du das als Strafsystem verkaufst, dann ist es falsch, wenn du das aber als Hilfsystem verkaufst, dann.. für Schüler untereinander, ne, mit sich selbst sich groß kriegen, die gehen ja auch mal in die Arbeitswelt. Bei uns können sie es noch lernen...

Beweggrund: Wir brauchten was, was zieht 355
Selbstverantwortliches Denken

Ende des Interviews

Case Study III Gespräch A: Beobachtungsstufen/Unterstufenkoordinatorin

Arbeit, Ansatz... „Wir erleichtern den Kindern den Übergang von der GS“

Also es ist immer ein ziemlicher Bruch für Kinder, die aus der Grundschule dann auf die weiterführenden Schule gehen und auch auf ein Gymnasium vor allen Dingen. Ich denke, das ist ganz wichtig, dann einfach auch diesen Übergang zu erleichtern. Viele Kinder kennen keine anderen Kinder, die kennen vielleicht nur 2, 3. denn nach der Grundschule gehen die auf sehr viele verschiedene Schulen. Wir haben 40 verschiedene Schulen, die uns Kinder liefern. Und es geht erst einmal um die Integration. Und um einen sanften Übergang, dass die Kinder jetzt nicht plötzlich nichts leisten können, weil sie sich nicht wohl fühlen. Weil sie durch die komplizierte Organisation nicht zu Recht kommen. Das ist der Ansatz. Wir versuchen unterschiedliche Sachen zu machen. Ich finde es z.B. sehr wichtig, dass meine Kollegen, die in 5 arbeiten und die länger nicht in der Grundschule waren, noch mal hospitieren, noch mal gucken, wie sind eigentlich die Kinder, die zu uns kommen. Wie sind sie, wo sind sie, häufig sind sie erstaunt, dass sie in bestimmten Bereichen nicht besonders selbständig sind, in anderen schon. 15 Aber für uns, wenn man sie in 7 und 8 abgibt und dann geht man zurück... das ist ganz wichtig, denke ich. Dann versuchen wir, bestimmte Rituale zu übernehmen, aus der Grundschule. Wir haben eine Klassenratsstunde, das ist wie Stuhlkreis. Wo die Schüler dann auch Probleme ansprechen können. Diskutieren können, auch nach bestimmten Strukturen. Nicht schräg durcheinander. Mit Leitung usw. mit Protokoll. Mit Beschlussfassung. Solche Sachen, das versuchen wir, auch mit Anregungen: Du20 und nicht er hat gemacht...so kleine Sachen.

Regeln, die auch schon im Elternhaus gelten sollten

Naja, ich denke nicht, dass alle im Elternhaus das kennen, gut, sie beschweren sich vielleicht über25 ihre Geschwister, aber es ist eine andere Situation, als wenn 30 Kinder in einer Klasse sind. Von daher: Lernen, die Probleme offensiv anzusprechen. Aber auch ohne Verletzung auszusprechen. Kritik einzubringen. Das ist nicht einfach. Das können Erwachsene ja auch nicht immer gut. Also versuchen wir Hilfestellungen zu geben, auch mit Organisation von Schule. Wir haben so Farben für verschiedene Fächer. Weil sie kommen ja plötzlich und haben so einen Ranzen voller Bücher. Und Hefte und30 Mappen. Das muss man erst mal durchblicken. Wir versuchen durch Lernen lernen Hilfestellungen bei Bewältigung von Hausaufgaben, Vorbereitungen von Klassenarbeiten zu geben. Auch z.B. wie ich lerne, was fürn Lerntyp bin ich. Wie kann ich mit allen Sinn vielleicht versuchen zu lernen. Solche Sachen vielleicht.

35

Wer leitet das an?

Wir haben hier über einige Jahre eine Gruppe gehabt und wir haben Bausteine entwickelt. Dann haben wir Lernen-lernen-Tage und wir haben diese Bausteine, die die Kollegen dann durchführen können.

40

Bausteine je nach Bedarf?

Wir einigen uns eigentlich, dass am Anfang relativ schnell die Bausteine Hausaufgaben und Klassenarbeiten gemacht werden. Da werden so konkrete Tipps gegeben. Wie man damit umgeht. Auch so45 Sachen, wie Entspannung und nicht aufregen. Und was ist, wenn ich irgendwas nicht machen kann. Wie soll ich mich dann verhalten. Mit Sachen anfangen, die man machen kann. Einfach einfache Tipps, die wir zusammenstellen und herausarbeiten mit den Kindern. Auch im Zusammenhang mit Klassenklima, haben wir auch, die entwickeln wir auf der Klassenreise immer, Klassenregeln, die so im Vertrag unterschrieben werden. [zeigt sie später in diversen Klassen] Kennen lernen. Zum Kennen50 lernen machen wir einen Kennlern-Nachmittag vor den Sommerferien, damit die neue Klasse bekannt ist vor der Einschulung. Und auch die Klassenlehrer. Und wir fahren relativ schnell auf Klassenreise. Und das finden wir sehr wichtig, da das für die Klassengemeinschaft ganz wichtig ist. Kinder müssen sich wohlfühlen in ihrer Gemeinschaft, sonst klappt das vorne und hinten nicht. Das machen wir auch. Ja. Was noch. Was steht da? [Blick auf von A.S. mitgebrachten Ausdruck der Homepage]

55

Methoden

Methoden, das ist vielleicht eine Sache, die, die nicht immer so gut klappt. Die Kinder, in vielen Grundschulen, Wochenplanarbeit, das kennen sie. Und eigentlich so, das selbständige Lernen ist so eine ganz wichtige Punkt eigentlich in den Rahmenplänen. Es ist nicht immer für Gymnasiallehrer so selbstverständlich, dass sie Wochenplanarbeit und Projektarbeit machen. Das ist unterschiedlich von Fach zu Fach. In einigen klappt es ganz gut. Wir haben gerade eine neue Initiative hier von mir. Sog. Studienzeiten, wo die Schüler 3 Stunden in der Woche, das ist eine Mathestunde, eine Deutsch- und eine Englischstunde eine Auswahl von Aufgaben haben, die aus diesen 3 Fächern haben und sie können selbst aussuchen, wann sie was machen. Da sind wir dabei, in einer Ziel- und Leistungsvereinbarung mit einer Gruppe das zu erarbeiten und zu erproben. Und das ist eine Art Wochenplanarbeit. Freiere Arbeitsform-Arbeit, halt.

Fächerübergreifend?

70

Das wäre fächerübergreifend in dem Sinne, dass die Kinder aussuchen können, es kann z.B. der Mathelehrer in der Klasse sein und die Kinder können sich entscheiden Englisch zu machen. Wir versuchen das so aufzubauen, dass sie dann nicht nur Zettel abarbeiten, sondern aussuchen können, wo habe ich Bedarf, wo habe ich Übungsbedarf. Und das noch ein bisschen genauer auszusuchen. Also 75 selber zu bestimmen, was für sie dann auch wichtig ist und auch für die Schnelleren vielleicht noch Zusatzaufgaben. Und Wiederholungsaufgaben für Kinder, die da bestimmte Sachen nicht verstanden haben.

Lehrer muss individuell vorbereiten?

80

Wir versuchen, kann ich Ihnen auch zeigen, so eine Auswahl zu machen, und Schüler zu lenken. Dann steht da, diese Aufgaben müsst ihr machen, die sind ne Vorbereitung auf das nächste. Und dann sollt ihr hier aussuchen, welche Grammatikpunkte müsst ihr noch mal vertiefen, weil das nicht so gut geklappt hat. Oder wo wenn man das schon alles kann, was kannst du zusätzlich machen. In die-85 ser Art.

Probleme, Überfordert?

Viele kennen das und mein Fazit ist, dass wir das unbedingt weiter machen müssen. Die sind das ge-90 wohnt und sie machen das gerne. Zu viel Frontal ist für sie sehr ermüdend, die haben lange Tage, ist nicht so ganz einfach. Und wenn man das andere gut vorbereitet und organisiert, ist es für die Kollegen relativ entspannend. Man kann auch dann rum gehen und individuell helfen. Das was wir sonst mit 30 Kindern, da haben wir nicht viele Möglichkeiten.

95

Anregungen, Input, Konzepte?

Wochenplanarbeit, selbständiges Lernen, viel Literatur, auch Stationen. Es gibt versch Methoden. Wir haben noch mal Hospitationen organisiert. In eine Ganztagschule. Wo diese Art von Unterricht über eine längere Zeit praktiziert. Das ist auch ein bisschen der Übergang zum Ganztage. Lange Schule, 100 lange Tage. Da muss man das Ganze neu strukturieren. Und von daher haben wir da hospitiert. Dann gibt es Beispiele aus anderen Schulen. Das geben wir in die Gruppe rein.

Netzwerk?

Das haben wir dafür nicht benutzt. Da müsste man gucken, das könnte man machen.

105

Keine Vorschläge..

Nein, das habe ich aber auch nicht gesucht. Ich weiß, dass das Netzwerk sehr wichtig ist für die Projekttag und die Projektarbeit. Das sind die UNESCO-Projekttag und nicht so sehr individuelle, unter-110 richtsspezielle Projekttag.

Eher außerhalb des Unterrichtsgeschehen

Ja, man sollte es vielleicht mehr, da muss man häufiger auf die Idee kommen.

115

Netzwerk Bedeutung für eigene Arbeiten. Lernen lernen eine Säule...

Ich weiß gar nicht, ob die meisten Kollegen wissen, dass das eine von vier Säulen von UNESCO ist. Um ganz ehrlich zu sein. Es müsste eigentlich, ich denke, dies unser Team sehr viel mehr dazu beigetragen haben, dass UNESCO sehr viel stärker eigentlich in unser Bewusstsein ist. Auf jeden Fall, und aber, dass das nicht immer dann auch so klar ist, was es für eine Bedeutung für Unterrichtsstrukturen haben könnte. Da müssen wir sicherlich mehr tun.

Akzeptanz? In den letzten Jahren mehr

125

Ja, ist es. Ich glaube, es ist auch ne größere Akzeptanz. Und trotzdem ist es immer so, dass einigen meinen, das ist eben etwas, was uns nicht so richtig tangiert. Wobei wir immer, wie haben ja grad unseren Basar, damit habe ich auch viel zu tun, als Unterstufenkoordinatorin. Und das ist eigentlich schon immer für irgendwelche soziale Zwecke. Jetzt haben wir das viel enger mit UNESCO verbunden, seit einigen Jahren. Also Projekte in Sri Lanka, jetzt in Afrika, früher haben wir eben andere Projekte gehabt, die nicht unbedingt UNESCO-spezifisch waren, aber diese Gedanken an anderen Menschen, und vor allem Kinder, die da nicht so gut dran sind, eben was Gutes zukommen zu lassen, das haben wir eigentlich schon sehr lange hier.

135

Seit wann Bausteine?

Schön länger. Ich würde sagen seit knapp 10 Jahren, also dass wir Lernen-lernen-Bausteine haben.

Auf Homepage: Gesellschaftliche Situation hat umstrukturieren nötig gemacht

140

Damit ist gemeint, dass Kinder sehr viel allein bewältigen müssen. Im Leben, also z.B., dass wir wenig Kinder haben, die Eltern zuhause haben, die nachmittags alles betreuen. Das ist, glaub ich, damit gemeint. Das Kinder dieses Selbständige, im Vordergrund, sie müssen eigentlich das auch alleine bewältigen müssen und auch Schule bewältigen können. Und dazu bedarf nicht nur eben die intellektuellen Fähigkeiten, sondern eben eine bestimmte Organisation und ein Bewusstsein, wie man selber lernt, auch ein Bewusstsein, eigene Fehler zu erkennen, eigene Schwächen zu erkennen und daran zu arbeiten. Das ist, glaub ich, damit gemeint.

Schulstunden dafür erlassen?

150

Also wir machen Projekttag, und das sind normalerweise, also wir sind doppelt besetzt mit den Klassenlehrern und die suchen sich Tage aus, wo sie selber viel drin sind und dann müssen sie an den anderen Stunden ausge... sie müssen in anderen Klassen vertreten werden und dann haben sie n ganzen Tag im ersten Halbjahr und im 2. wo sie halt die Sachen machen und im Klassenrat soll es immer wieder aufgefrischt werden. Da soll es eben nicht nur hängen bleiben, das war ein Tag, sondern es soll auch.. wenn ich z.B. meine Schüler auf eine Englischarbeit vorbereite, dann schreibe ich mit denen auf: das und das musst du lernen und da und da könnt ihr das finden und üben. Dann rechtzeitig genug, und jetzt sach ich, sollt ihr planen, was macht ihr wann, in 10 Tagen ist die Englischarbeit, das kann man dann eben planen, dass es nicht irgendwie am letzten Abend setzt man sich hin und muss 30 Seiten Biologie lernen. So wie es manchmal ist, manchmal noch. Wir haben auch Hefte, Merkhefte. Also die bekommen alle in der Unterstufe bei uns. Da ist erst mal so n bisschen Hausaufgabentipps, wie man mit dem Heft umgeht und da ist so ein Schema für Hausaufgaben, wie man das aufschreibt und abhakt. Genauso sieht das an der Tafel aus. Es bleibt immer da und am Ende der Woche können sie aufschreiben, was ist noch offen. Dann sind da noch Mitteilungen, hinten da können sie für Arbeiten... das ist das. Das haben sie. Bekommen sie zur Einschulung

Alle Lehrer achten auf das Schema?

Ja. [zeigt sie später in den Klassenräumen]

170

Ganztagsmodell?

Haben wir vorher schon gehabt. Ich komme aus einem Land, wo das ganz normal ist. Ich finde das viel besser, wenn das entspannter ist. 175

Ganztag gleich Entspannung

Ich finde schon. Mit der Mittagspause.

180

Ende des Interviews

Case Study III – B Beratungslehrerinnen (Chemie, Bio, Erdkunde in 5-6) und C

Beschreibung der Schule

Die Grundidee ist sicherlich dieses bilinguale Konzept. Und wir haben sowieso ne Vielfalt an Schüle-5 rinnen und Schülern, die unterschiedliche Sprachen sprechen. Und das Deutsch, aber eben auch das Englisch ne gemeinsame Verbindung darstellt. Und auch ne hohe Lebendigkeit, jetzt auch verstärkt über diese UNESCO-Arbeit. Das hat sich grad in den letzten 2 Jahren, seitdem [Name der UNESCO-Koordinatorin] das übernommen hat, deutlich verändert und ist präsenter geworden in der Schule. Das sind 2 wichtige Standbeine, für mich natürlich als Beratungslehrerin ist noch so n wichtiger Aspekt der10 Sucht- und Gewaltprävention, die im Prinzip von Klasse 5 hoch wächst. Für mich auch vom Kollegium, sehr viele Kollegen, die sehr interessiert sind, sehr engagiert, auch viel ins Leben rufen.

Vielfalt? Integrationskonzepte?

15

Also n richtiges Konzept gibt es nicht. Wir haben hier sehr viele Eltern, die auch eher westlich orientierter sind, wir haben aber auch Eltern, die in der islamischen Welt stärker verankert sind. Aber so, dass ich dann teilweise, wenn ich dann Gespräche geführt habe, mal n Kollegen gebeten habe, dabei zu sein. Dass ich nicht als Frau mit einem Mann spreche, sondern dann dass wir dann auf gleicher Augenhöhe zwei Männer und ich habe dann die Fragen gestellt, gesprochen haben. Wobei das wirk-20 lich relativ selten vorkommt. Und es gibt ja manchmal so ein Machogehabe, häufig auch bei den heranwachsenden Herren, das gibt es bei uns auch, aber nicht so ausgeprägt. Dass wir von daher keine großen Probleme haben, in der Beziehung. Und die Schüler und Schülerinnen, die auch aus unterschiedlichen Stadtteilen [Name der Stadt] kommen, einmal diese Ecke, [nennt Stadtteil] und hier [nennt anderen Stadtteil, das ist ja n etwas anderer Stadtteil, die verstehen sich auch untereinander25 sehr gut. Und akzeptieren sich auch.

Keine Probleme – keine Konzepte?

Richtig. Wo wir n Konzept entwickelt haben, das ist im Sprachbereich, weil wir da, das seh ich auch in30 den Naturwissenschaften, dass eben einige Schüler sehr schnell denken können, aber dann die Schwierigkeit haben, das im Deutschen auszudrücken.

Sprachförderungsprogramme

35

Die gibt es in 5 und 6. das ist ein Kollege, der sich damit befasst. Eben überprüft, wie weit sind sie, von der Ausdrucksfähigkeit. Auch von der Rechtschreibung usw. und da wird dann ggf. gefördert speziell.

Hohes Niveau deutsch und auch nur deutsch

40

Ja, es ist manchmal so, dass sich dann türkische Schüler irgendwas zu werfen, wo die anderen dann auch sagen: Komm, sach es auf deutsch. Im Prinzip ist die Umgangssprache, die ist deutsch.

Sehr gemischte Schülerschaft? Nicht eine Ethnie?

45

Ja, ne. Aber es sind auch häufig Kinder von Eltern, die eben auch deutsch sprechen, obwohl viele eben auch zuhause die Muttersprache sprechen, aber sich eben schon bemüht wird und wir haben ja einen großen Anteil an Kindern, die empfohlen sind und das basiert ja auf Sprachkenntnissen. Es ist schon aufgrund des sprachlichen Zusammenhangs und aufgrund des sprachlichen Schwerpunktes50 wird die Schule schon gezielt ausgewählt und sind auch Grundschullehrer, die den Eltern sagen, das ist vielleicht für dein Kind sinnvoll oder nicht.

Zusammenarbeit mit Grundschulen?

55

Ja, es ist so, dass gerade, wenn wir ne 5 wieder übernehmen, wir hospitieren in den umgebenden Grundschulen. Also ich habe in diversen Schulen schon hospitiert. Bis nach [nennt Stadtteil]. Und das ist eben ganz interessant, um zu sehen, wie arbeiten die eigentlich auch in den Gruppen. Die haben

dann teilweise viel mehr Räume, das wir dann immer ganz neidisch sind und wir haben auch regelhaft Mitte, Ende Klasse 5 noch mal so n Nachmittag, da werden die Grundschullehrer und –lehrerinnen⁶⁰ eingeladen und dann wird eben noch mal geguckt oder die fragen, wie haben sich die oder die entwickelt. Dass man da noch mal nachfragt und ich als Beratungslehrerin ruf dann manchmal auch Kollegen an, wenn sich hier ne Problematik herausstellt, und frag dann eben, gab es da vorher schon, weil die Akten ja meistens bereinigt sind. Da steht nicht mehr viel drin. Dann muss man noch mal anrufen und das ist meistens auch n netter Kontakt, der hergestellt wird. 65

Welche Probleme typisch?

Hier können es einmal Leistungsprobleme sein, oder auch dieses doch noch nicht richtig gelernt haben zu lernen, auch wenn wir das als Voraussetzung sehen. Dieses sich am Nachmittag koordinieren⁷⁰ können und durch den langen Tag ist es auch ein wahnsinniger Sprung, auch für die Viertklässler in die 5. Das ist auch ne Belastung, wirklich ne körperliche Belastung. Anfangs auch dieses sich einfinden in der Gruppe, wo ist meine Rolle, Hierarchisierung, auch bei den Jungs, kleine Kampfsituationen, bei den Mädchen läuft das n bisschen anders ab. Das wir dann manchmal auch nachher Klasse 6, 7 häufiger mal Beratungsprobleme haben, wie gehen die Kinder miteinander um. Jungs-Mädchen-Pro⁷⁵blematik, aber auch Ausgrenzungsproblematiken. Da werde ich dann häufig dazu gerufen. Auch grad bei den Jüngeren.

Klassenlehrer bitten um Hilfe

Ja, die versuchen ja meistens sowieso schon eben dagegen anzugehen und dann werde ich gefragt, dass ich dann noch mal hospitiere in der Klasse. Mit einzelnen spreche, häufig auch mit Gruppen arbeite, dass ich dann Jungs und Mädchen getrennt nehme und mit denen ganz bestimmte Übungen mach. Oder auch mal überhaupt frage, wie sieht das bei euch überhaupt aus? Da läuft ne ganze Menge. Es rufen auch Eltern an, wenn Probleme auftreten. Es können auch häusliche Probleme sein.⁸⁵ Wenn Lehrer merken, n Kind wird schlechter. Oder zieht sich zurück. Dass das dann mit den Eltern angesprochen wird und gefragt wird, ob sie damit einverstanden sind, dass das Kind ne Zeit zu mir kommt. Und wenn ich eben seh, das ist doch n gravierenderes Problem, dann schalt ich einfach andere Stellen ein, mit natürlich Genehmigung der Eltern. Ich bin hier so ne Mittelsperson. 80

Schüler kommen?

Passiert auch, aber seltener.

Sprechstunden?

Ja, wir haben unsere Bilder hängen, dann haben wir Sprechstunden und ich geh auch immer in die neuen 5. Klassen, stell mich vor. Geh meistens in den Klassenrat rein, erzähl erst mal was ich mach und die können Fragen stellen. Dass sie mich gesehen haben und n Namen mit der Person verbinden. Wir haben bei uns ja auch das Streitschlichterprogramm, die Mediatoren und die Mediatoren sind¹⁰⁰ Paten in den 5. Klassen, das heißt da haben sie auch immer zwei Personen, an die sie sich wenden können. Wenn diese kleineren Streitereien auftauchen. Und wenn eben ganz bestimmte Sachen sich nicht schlichten lassen, also dann werde ich z.B. auch angesprochen.

Niedrigschwelliger...

Genau und deswegen haben wir das auch so gemacht. Früher hatten, wir hatten immer Paten aus älteren Klassen, aber jetzt haben wir eben unterrichtlich eine Möglichkeit, dass einige Schülerinnen und Schüler Ethik in Verbindung mit Mediation machen können und die werden als Paten dann eingesetzt. Weil sie gleichzeitig noch so ne kleine Schulung haben. Ethik- Mediation heißt das und so ethische Grundbegriffe und wie geh ich um, wie für ich ein Gespräch, wie hör ich zu, wie bin ich unparteiisch,¹¹⁰ so was wird unterrichtet.

Von ihnen?

Nein, das macht [nennt Namen von C] und [nennt Namen anderer Kollegin], die grad im Sabbat-Jahr¹¹⁵ ist.

Wie wird das Angebot angenommen?

Wird gut angewählt. Früher war das so, dass das ne freiwillige AG war, war auch immer gut angewählt, waren glaub ich immer um die zwanzig Personen, mussten die beiden auswählen, wenn sie denn nehmen und die Kurse sind voll. Da ist nur ein Kurs, der diesen speziellen Schwerpunkt hat und das sind viele, die sich dafür interessieren.

Wie viele in einem Kurs

125

Über zwanzig. [...]

Beweggrund für Umstellung

Ja, es war eben, es ist zeitlich einfach n Problem, es wurde immer ne Woche ausgeplant, da waren die Kollegen ausgeplant und sie gingen eben auf die Suche nach bestimmten Leuten. Also das wurde angekündigt, wer hätte Interesse. Und das bedeutet ja auch für die Schülerinnen und Schüler immer extra Zeit. Und durch diese langen Tage war dann die Idee, kann man das nicht mit Unterricht verbinden. Und die beiden haben dann das Angebot geschnürt, haben sich überlegt, wie kann man das eben mit Ethik verpacken und das ist eben durch die Schulkonferenz gegangen und als ein Angebot im Prinzip an die Schüler unterrichtlich verwirklicht worden.

Ablauf in Pause, Schüler werden angesprochen

Ja, und es gibt nen Mediationsraum. Der auch von anderen genutzt werden kann [Elternsprechzimmer]. Da stehen, da sind auch die Mediatoren abgebildet. Damit sie wissen, wer ist eigentlich in welcher Pause da. Und dann können sie sich an die Schülerinnen und Schüler direkt wenden, und sie haben die Gelegenheit, dadurch, dass die Paten in den Klassenrat kommen, eben die Paten direkt anzusprechen.

145

Klassenrat wichtige Institution, die ein Zeitfenster schafft?

Ja. Richtig, eine Stunde ist meistens zu kurz, wenn es 30, über 30 Schüler sind, aber dass ist institutionalisiert für 5 und 6, wir hatten das früher auch für 7, da allerdings in 8 neue Klassenlehrer reinkommen und sich da mehr Probleme ergaben, weil die Lehrer die Klasse noch nicht so kannten und ich dann andauernd mit achten Klassen befasst war, habe ich gesagt, eigentlich geht das nicht, wenn neue Klassenlehrer reinkommen, gerade im Alter der Pubertät und die haben keine Klassenlehrerstunde und da wir immer. natürlich alles Nullsummenspiel ist und wir alles kostenneutral machen müssen, ist dann entschieden worden, gut, die Klassenlehrer in 7, die kennen die Gruppe, kriegen keine Extrastunde, geht natürlich immer vom Unterricht weg und die 8- Klassenlehrer haben dann ne Stunde gekriegt. Um sich kennenzulernen, ist ja auch ganz wichtig. Das sind ja auch Fachlehrer und die sind teilweise fünf Stunden und auch nicht länger drin, ne, in der Gruppe.

Am Anfang wenig Kollegen in eine Klasse

Das ist ein sehr wichtiger Schritt. Ich weiß das damals noch von unserer Tochter, die von der 4. in die 5. kam und irgendwann sagte, dass sind so viele Lehrer, ich kenn die Namen nicht. Und hier versuchen wir wirklich das zu reduzieren. Das bedeutet, da sind trotzdem 5, 6 Kollegen, aber wenn die mit zwei Fächern drin sind, für die Schüler ist es neu, hier an die Schule zu kommen, sie sind einmal die kleinsten, in einem Riesen Bereich und haben dann ne kleine Gruppe von Menschen, auf die sie sich dann letztlich verlassen können und wissen, ah ja, die sind regelhaft bei uns in der Klasse, die kennen wir. Das denke ich, ist ein Konzept, das ist sinnvoll.

Projekte? Hilft Nähe aufzubauen

Ja, man lernt ja auch andere kennen. Ich habe unterschiedliche Projekte durchgeführt. Einige eben jahrgangsübergreifend, andere, die ich auch mit der Klasse gemacht hab. Und dieses jahrgangsübergreifend ist auch interessant, dass sie einfach sich auch in anderem Kontext kennenlernen, manchmal kennen sie sich aus Latein oder Französisch schon, aber es ist ja ein anderes arbeiten an

einem ganz bestimmten Thema, oder an einer Fragestellung. Das letzte Schulfest, das war ja richtig ein voller Erfolg, hat viel Spaß gemacht. 175

Welche Projekte sonst?

Im Suchtbereich haben wir was gemacht, dann auch zu religiösen Fragen, damals als es eben so aufkam, in den 90ern, Muslime, Christen. Also auch so Besuch von verschiedenen Stätten. Was machen 180 die eigentlich, welche religiösen Vorstellungen gibt es eigentlich. Ich mach selbst Bio&Chemie, fand das aber eben auch spannend. Dann auch zum Thema fairtrade, haben wir n Projekt gemacht. So, wo kommen die Säfte her, warum sind die einen billig, die anderen teuer. Da haben wir verschiedenste Übungen gemacht. Und eben auch verschiedene Sache untersucht.

185

UNESCO-Rahmen?

Nein, das waren noch andere Projekte. Dann haben wir ne ganze Zeit keine Projekte mehr durchgeführt, wegen des Arbeitszeitmodells. Das war leider, ich hatte grad mit anderen Kollegen so n Suchtprojekt auf die Beine gestellt und das war dann völlig gecancelled. Und ich bin eigentlich jetzt wieder 190 am Arbeiten, ob wir nicht wieder so was wie vernünftige Projektwochen einführen. Also das man wirklich sagt, in der Zeit kann was stattfinden oder eben so kleine Projektstage. Also diese Struktur versuch ich wieder zu unterstützen und wieder in die Gedanken der Kollegen zu bringen.

Wie wird es angenommen?

195

Ich glaub, das wird angenommen, weil wir auch ne ganze Menge an jungen Kollegen haben, die auch gern projektartig arbeiten. Momentan fallen andauernd Stunden aus, weil die ganze Zeit jemand weg ist, sinnvollerweise, ob Neuengambe oder sonst wo, und mir fehlt wieder ne Doppelstunde. Das hält die Klasse auf. Das nervt momentan ganz viele Kollegen und dieser Gedanke, doch ganz feste Zeiten 200 zu haben, in denen unterschiedliche Projekte oder auch n Gesamtprojekt laufen kann, ich glaub, dieser Gedanken verdichtet sich. Wenn ich sonst eben was organisiere, auch von der Beratung, ich organisier immer Besuche der 8. Klassen in den Beratungsstellen, muss ich immer sehen, wie kriege ich das hin, werden keine Arbeiten geschrieben. Und das wäre dann vereinfacht. Ich glaub, das wird umgesetzt sein. 205

Gewalt- und Suchtprävention Standbein der Schule. Unterstützung...

Einmal über Schulleitung. Also wenn, ich habe einiges mit [nennt Namen von C] gemacht, einiges mit [nennt Namen anderer Kollegin] initiiert. Wenn wir dann mit Ideen kommen und sagen, wir können uns 210 das so und so vorstellen, treffen wir eigentlich immer auf offene Ohren. Auch die Kolleginnen und Kollegen ziehen mit. Also für die 5. und 6. Klassen gibt es ja ne ganze Menge an Angeboten, in der UKE Nichtrauchen ist cool und solche Sachen. Da war ich das erste Mal mit ner 6. Klasse als Pilotprojekt. Fand das sehr gut, hab das den anderen vorgestellt und auch Theaterstücke zu verschiedenen Themen, ob es nun Computer, Problematik beim Chatten ist. Das wird von den Kollegen immer sehr gut 215 angenommen. Wenn ich die Vorschläge mache, ich hab es noch nie erlebt, dass jemand sagt, mach ich nicht, dass einige besser oder schlechter waren. Aber darüber sprechen wir dann und gucken, bieten wir das nächstes Jahr wieder an. Also das ist alles ziemlich verankert und da krieg ich von allen Seiten Unterstützung.

220

Lerninhalte?

Das ist einmal in Biologie in 8.Klasse, das Thema Sucht. Und das wird ja, in Bio bauen wir es immer ein. Wenn wir über das Thema Ernährung sprechen, oder eben dieses Nichtrauchen ist cool. Dieser Besuch läuft meistens Ende 6 oder Anfang 7. die Biolehrer greifen das dann immer auf, auch wenn es 225 grad nicht in den Kontext passt. Und wir arbeiten im Prinzip suchtspezifisch, indem wir den Kindern im Klassenrat vermitteln, wie kann ich Konflikte lösen, wie geh ich mit Problemen um und das ist ja im Prinzip die Ursache dafür, dass letztlich Süchte entstehen, wenn n Schüler nicht weiß, wie er oder sie damit umgehen soll. Auch der Besuch der Beratungsstellen, Suchtberatung, auch Beratungsstellen für sexuelle Übergriffe, das bereiten wir als Beratungslehrerinnen immer vor. Wir gehen davon aus, wenn 230 die einfach schon mal da waren, mal n Gesicht gesehen haben, ist es sehr viel niedrigschwelliger,

wenn wirklich mal ein Problem auftaucht und sie sagen, Beratungslehrer will ich nicht einschalten und ich geh selbst dahin.

Viel mit Kooperationspartner

235

Ja. Genau, mit denen haben wir auch Programme selbst erstellt. Das wir überlegt haben, was ist am sinnvollsten für die Schule. Wir arbeiten viel mit dem Suchtpräventionszentrum, Allerleirau, was weiß ich. Und hier bei uns im Stadtteil ist auch die Beratungsstelle Drei, mit der wir auch eng zusammenarbeiten. Die kommen in die Schule stellen sich vor, machen Elternabende, dass wir die zum EI-240 ternabend holen und die zum Thema Sucht, gerade im Rahmen der Pubertät, auch so gute Alltagssituation mal in die Diskussion bringen und dass Eltern sich überlegen, mensch, wie geh ich damit eigentlich um, wie klar bin ich meinen Kindern gegenüber eigentlich. Das ist auch ganz gut.

Persönlichkeitsstärkend... wie im UT? Klassenrat wichtig.

245

Richtig und da läuft ne ganze Menge. Es läuft eigentlich immer in dem Zusammenhang, wenn Konflikte auftauchen, wie gehen wir damit um. Da haben wir sehr viele kompetente Kollegen, die eben im Prinzip mit den Schülern zusammen überlegen, wie geh ich damit um oder mich manchmal einschalten, sagen, ich bin an einer Stelle, da komm ich nicht weiter. Das ich dann eingeschaltet werde. Da250 gibt es wenig Hürden, dass mich Kolleginnen oder Kollegen ansprechen. Das ich einfach mal hospitieren oder dass ich sage, mensch, es ist ganz sinnvoll, ich sprech mal mit den Mädchen oder mit den Jungen, oder sprech mit den einzelnen, um mal zu gucken, was steckt wirklich da hinter.

Zeitlich?

255

Ich arbeite Hundertprozent, das heißt 46 irgendwas Stunden und von diesen Stunden habe ich 12 einschließlich Sucht- und Gewaltprävention, also dieser Wochenarbeitszeitstunden für die Beratung. Es ist eigentlich so, dass an großen Schulen, glaub ich, bis zu 15 Stunden aus diesem Funktionsbereich abgegeben werden. Aber da ist unsere Schule sehr großzügig, das sie eher ne Stunde mehr geben,260 wenn sie sehen, Beratungsbedarf ist da.

Flexibel

Ja, im Rahmen der vorgegebenen Stunden. Das wird auch anerkannt, die Arbeit.

265

Reichen die Stunden..

Es schwankt. Am Anfang des Schuljahres da habe ich meistens bestimmte Schüler, die ich noch weiter betreue, spätestens am Elternsprechtag kommen diverse Anfragen. Mittlerweile ist es so, ich weiß,270 dass ganz bestimmte Stoßzeiten da sind und mache alles andere, was ich denn, so Suchtprävention.., intensiv vorbereiten, mach ich dann in den anderen Zeiten. Ich rechne das aber auch nie eins zu eins auf. Manchmal ist es eben akut und dann kann man nicht sagen, es ist soundso Uhr. Für mich persönlich ist es so, dadurch, dass ich weiß, dass wir die Anerkennung haben, sowohl über die Schulleitung als auch Kollegium, ist es auch nicht so dramatisch, wenn man mal ne Stunde mehr macht. Aber es ist275 häufig so, dass es doch mehr ist. Ich mache es gerne. Es ist auch schön, auf der einen Seite den Fachunterricht, Chemie, Bio ist ja so n ganz anderer Bereich, und Erdkunde mach ich auch in 5 und 6 fachfremd, und diese Form der Arbeit, für mich auch die Ausbildung, die ich gemacht hab, war ne Bereicherung. Richtig gut.

280

Unterricht..

Diskutiert, oder man verschiebt es, wir besprechen das dann und dann.

C kommt.

285

Anrede an C, Sie leiten Ethik mit Mediation zusammen?

C: Also jetzt ist es im Moment nur Mediation, letztes Jahr war es Ethik mit Mediation. Im Grunde ist das Ethik und Mediation. 290

Wie sieht es aus?

C: Es werden sowohl Texte, also richtig Textunterricht gemacht, sozusagen zu Werte und Normen, Menschenbild, Handlungsmöglichkeiten, ethische Fragestellungen und es werden Mediationsformen²⁹⁵ besprochen und richtig in Übungen gegangen. Das heißt, die Schüler üben auch richtig. Wie führt man ein Mediationsgespräch.

Rollenspiele

300

C: Richtig, genau und das sind die zwei Elemente. Theorietexte und Besprechung, um den Hintergrund aufzufüllen und dann Ablauf einer Mediation, Übungen.

Probleme der Schüler

305

C: Die machen ja noch keine Mediation. Die lernen das ja. Man arbeitet daran, dass sie keine Richter sind und keine Ratgebenden, sondern das sie anleiten, dass die anderen sich selbst Gedanken machen. Das ist das Hauptproblem

B: Das ist ja auch nicht einfach. Auch bei Erwachsenen.

310

Erarbeiten gemeinsamer Richtlinien

C: Iso Perspektivenwechsel ist das eine der Methoden.

315

Lehrplanarbeit unter einen Hut

C: Ich finde nicht, nein. Ich finde das geht wunderbar.

Suchtprävention heißt Persönlichkeit stärken

320

B: Genauso wie Gewaltprävention. Das ist ja das gleiche und das wäre auch ein Aspekt davon. Auch die Schüler, die das machen, sind selbst schon relativ geschult, mit Gewaltsituation umzugehen. Sie werden selbst gestärkt, genau das Gleiche. Wir ziehen da an einem Strang.

325

Ansatz Identitätsstärkung

B: Joh. Ja, genau.

Man bildet über sich selbst aus

330

B: Ganz genau.

C: Das ist auch das, was im Klassenrat passiert. Da sitzt ja nicht immer der Kollege vorne und leitet. Das wird ja auch übergeben, damit sie lernen, sich in einer anderen Rolle zurechtzufinden und auch³³⁵ mal direktiv zu sein. Zu sagen, jetzt seid ihr mal ruhig, jetzt ist jemand anders dran.

Lehrerrolle

B: Sicher, ganz genau.

340

Kollegen gleicher Meinung

C: Unterstützung herrscht, das Problem ist eher bei der Mediation jetzt, das die Kollegen dazu neigen, Fälle selbst zu lösen. Einmal sind das sicher Zeitgründe, zum Zweiten ist das einfach die Gewohnheit³⁴⁵ der Rolle, würd ich sagen. Im Lehrerberuf ist man so gewohnt, wenn einem irgendwas als Problem an-

gedient wird, es auch zu ergreifen. Das ist natürlich schlecht, dadurch werden die Probleme oft gelöst, bevor sie zur Mediation gehen können. Sie werden auch nicht unbedingt befriedigend gelöst. Sondern mehr von oben herab. So! Mach ich ja selbst auch, muss ich mich ja selbst auch stoppen.

350

Wie werden Kollegen erreicht?

C: Sie haben das Konzept mehrfach auf Konferenzen vorgestellt worden, es ist abgesegnet worden, es hat Schulungen von Kollegen gegeben. Zum Thema Mediation, von interessierten Kollegen. Es wird immer wieder daran erinnert, aber nichts desto trotz kommt es immer wieder vor.

355

B: Auch dieses im Klassenrat schnell eine Lösung finden, wobei wirklich versucht wird, wenn die Paten Zeit haben, dass sie dabei sind im Klassenrat. Und wenn die präsent sind.

C: das sind ja Mediatoren

360

B: ja, das hat ich gesagt. Und wenn die präsent sind, ist man selbst auch wacher und sagt: Ok, das ist ne Sache, die besprecht ihr bitte mit den beiden. Aber ich weiß es von mir selbst. Lieber schnell in diese andere Rolle schlüpfen.

365

Organisation

C: Das liegt in den Händen der Koordinatoren. Das machen wir nicht, wir machen die inhaltlichen Vorgaben und die ganze Organisation machen die Koordinatoren.

370

Paten wissen das und fordern Recht auch ein.

C: Ja. Ja.

B: also einer ist jedenfalls immer da, wenn Unterricht mal wichtig ist, für ne Arbeit, aber einer ist da. Jedenfalls in Klasse 5 war das so. Sehr viel häufiger in Klasse 6.

C: 6 dann ebbt das ab, aber in 5.

Herausforderungen: Leistungsdruck, Defizite beim Lernen lernen. Wie fängt Schule das auf?

380

B: Über Bausteinarbeit. Wir haben Bausteine entwickelt zum Thema Lernen lernen, die in Klasse 5 und 6 eingesetzt werden. Da gibt es auch ganz bestimmte Zeiten, die mit der Unterstufenkoordinatorin abgesprochen werden. So diese Woche machen wir dies oder das. Das ist auch nicht nur an den Klassenlehrer gebunden. Sondern das können auch Fachlehrer machen, bestimmte Bausteine. Wie lerne ich für Arbeiten, wie lerne ich grundsätzlich. Wie soll mein Schreibtisch aussehen. Das wird alles angesprochen. Nichtsdestotrotz gibt es immer einige Chaoten, die es nicht auf die Reihe kriegen, oder wo eben auch zuhause keiner da ist, der mal was sagt. Mit denen versuch ich dann Wochenpläne zu erarbeiten, immer in Kontakt mit den Eltern, was ist sinnvoll, wo können auch die Eltern strukturierend helfen. Gerade wenn sie 6., 7. sind, ist es so, dass die Eltern sowieso immer alles Mögliche erzählen können und wenn ich dann was sage, hört sich das noch mal anders an. Das wir versuchen, über den Weg zusammen zu arbeiten. Oder es gibt psychische Probleme und dann ggf. auch andere Stellen eingeschaltet werden.

Integration Elternhaus

395

B: Maßnahmen müssen auch genehmigt werden. Es gibt seltene Fälle, wo die Eltern mal nicht gefragt werden, auch wenn das eigentlich sein müsste. [...] Wo Kinder Raum brauchen, sonst in Rücksprache. Entweder Telefonate, das wir uns dann erst mal zusammensetzen. Ne Zeit Revue passieren lassen. Überlegen, was wäre jetzt sinnvoll.

400

Übertragbarkeit, schwieriger an anderen Schulformen

B: Klar

C: aber die haben auch andere Strukturen, z.B. ist es an Gesamtschulen und Hauptschulen, usw., 405 auch Realschulen, ist es sehr viel üblicher Hausbesuche zu machen. So den direkten Kontakt zu den Eltern aufzubauen. Ist ja bei uns seltener, wird auch gemacht, in problematischen Fällen, aber normalerweise gehört das nicht zu unserem Handlungsrahmen.

B: Es sei denn es sind Schulabsenzen. Da ist das Vorschrift. 410

C: Da muss es sein.

Kommt vor?

415

B: wenn in Oberstufe

C: es kommt vor.. 10. so, ne. Aber dann sonst, ist es in anderen Schulformen ganz andere Vorgehensweise, die da auch wichtig sind

B: Auch viel mehr Unterstützung über Sozialarbeiter, die wir gar nicht haben. 420

C: oder Sonderpädagogen arbeiten da mit. Wir sind leider Gottes auf uns selbst angewiesen.

Kooperationspartner

425

C: Wir kooperieren auch untereinander sehr stark.

B: wir haben die regionale Unterstützungsstelle, die hier im Stadtteil sitzt und wenn ich sage, ich habe hier meine Grenzen, kann ich zur Unterstützung und für Informationen Schulpsychologen einschalten. Das ist so n Schritt: auch Amt für soziale Dienste einschalten möchte, das es immer über die Bera-430 tungsstelle läuft.

Anfang 5. Klassenreise?

B: Ja, die erste findet meistens vor den Oktoberferien statt. 435

C: 3 Tage..

B: Ne, ne Woche, das ist verknüpft mit ner Kennlernwoche. Da erarbeiten wir auch Regeln, wie gehen wir miteinander um. Es ist ne Form von Klassenreise. Sich kennenlernen. Die bekommen das finan-440 ziert, auf jeden Fall einen großen Teil. Das ist auch ne große Entlastung für uns Kollegen, weil die Schüler sagen, also für diese Probleme da seid ihr zu alt. Da spreche ich mit den Paten. Die müssen richtig arbeiten. Das ist toll. Dieses Schullandheim, das wir mit dem Kaifu zusammen besitzen und auf Sylt, und wenn das Wetter toll ist, dann ist es wirklich ne schöne Zeit. Wir haben in der 5. auch mal ne Woche nur mit Regen erlebt, es war trotzdem toll. [...] da war ich Co-Klassenlehrerin, dann ist man 445 dabei. Ich bin dabei, in der Oberstufe, wenn die Berufsorientierung machen. Auch wenn ich mal nicht in er Vorstufe bin, bin ich dabei. Um die Schüler kennenzulernen, zu gucken, wo können Probleme auftauchen.

Arbeiten mit der Berufsorientierung zusammen? 450

C: Kann man so sagen.

B: Das machen wir regelhaft. Jedes Jahr. 455

Ökonomie zusammen mit psychologischen, philosophischen Komponenten..

Ja. Es gibt 22 Paten für 5 u 6 aus 9 und 10. davon auch 20 Mediatoren

460

Ende des Interviews

Case Study III Gespräch D Lehrkraft für Deutsch, Philosophie

Seit einem Jahr an der Schule

Integrationsmodelle an der Schule?

5

Es gibt für Fünft- und Sechstklässler Förderunterricht, deutschsprachigen Unterricht. Das ist im Grunde genommen, die einzige Möglichkeit. Aber sprachliche Probleme haben nicht nur Schüler, die ausländischer Herkunft sind, sondern auch viele rein deutschstämmige Schüler.

Bestimmte Kompetenzen kann man nicht voraussetzen?

10

Genau.

Da kein richtiges Konzept?

15

Ja, also im Grunde genommen sind die Möglichkeiten begrenzt. Wie gesagt, die einzige Möglichkeit ist diese gezielte Sprachförderung. Und alles andere müssen die Klassenlehrer, ich meine Fachlehrer, Deutschlehrer im Unterricht an konkreten Beispielen das Problem lösen.

Bestimmten Beweggrund vor 1 Jahr an diese Schule zu gehen?

20

Nö, ich kannte die eigentlich nicht. [...]

Es wird als positiv bewertet, dass Sie Migrationshintergrund haben und Deutschlehrer sind.

25

Das weiß ich nicht, das müssen die anderen beurteilen. Ich fühle mich auf jeden Fall wohl hier. Und so wohl im Kollegium als auch bei den Schülern. Ich fühle mich komplett akzeptiert.

Umgang mit Vielfalt, Kultur..

30

Das denke ich schon. Sie ist gelungenes Beispiel für eine Integration von allen Seiten ist. Das hat natürlich auch damit zu tun, dass die Schülerschaft aus einer Bildungsschicht kommt. Daran liegt es, denke ich mal.

Übertragbarkeit?

35

Also auf jede Schule kann man nicht übertragen, weil es einfach schwierig ist, diese gesamtgesellschaftlichen Probleme an den Schulen, vor Ort zu lösen und eine Gesamtkonzeptlösung vorzuschlagen. Das ist, glaub ich, fast unmöglich. Man muss bisschen mit den Eltern, mit... im Bereich der gesamtgesellschaftlichen Problemlösung arbeiten. Damit die Schüler mit diesem Bewusstsein zu seiner40 Schule kommen. Und damit man mit denen vernünftig arbeiten kann.

Schule als Ort der Vorbereitung für ein Leben in Gesellschaft

Es ist illusorisch zu sagen, dass man die gesellschaftlichen Probleme an den Schulen lösen kann.45 Daran glaube ich einfach nicht. Was die Schule leisten kann, ist eine Orientierung anzubieten. Damit solche Probleme eventuell gelöst werden. Schule muss diesen Anspruch haben, die Probleme anzugehen. Soll auch angehen, aber die Schule ist nicht der Ort, wo man diese Probleme tatsächlich lösen kann.

50

UNESCO-Projektschule: Einfluss?

Ich denke, die Internationalität, das Verständnis, für den anderen im Vordergrund, im Mittelpunkt steht. Wie gesagt, es ist ein gelungenes Beispiel für Integration. Wenn alle Schichten der Gesellschaft mitarbeiten, wenn die Eltern mitarbeiten, wenn die Schulleitung mitmacht, die Schüler. Probleme des55 Rechtsextremismus haben wir hier überhaupt nicht.

Nationen gestreut

Natürlich. Deutsch ist die Kommunikationssprache, auch wenn bilinguale Schule ist. Das liegt wahrscheinlich daran, dass man hier nicht mit ausländisch stämmigen Schülern zu tun hat, die überwiegend türkischer oder arabischer Herkunft sind. Das heißt, es gibt viele ausländisch stämmigen Schüler, aber die sind dann nicht konzentriert aus einer Ecke. Das erleichtert die Interaktionsform um einiges, denke ich mal. Es gibt keine Gettoisierung in der Klasse, in der Schule. An einigen Schulformen, an einigen Schulen ist das so. Vielleicht sollte man darüber nachdenken, wenn man solche Probleme angehen möchte. Hauptschulen nicht hauptsächlich für Schüler ausländischer Herkunft sein bzw. wenn dem so ist, sollte man sich überlegen, dass nicht so viele türkisch stämmige Schüler an einer Schule landen. [lacht] Es sollen keine Mehrheitsverhältnisse entstehen.

Dreigliedrigkeit abschaffen?

70

Also ich verstehe das Konzept nicht. Der Ansatz ist einfach falsch. Man kann nicht bestimmen, was aus einem 10-jährigen Schüler in Zukunft sein wird. Das ist ein prinzipielles Problem. [...]

UNESCO-Prinzipien im Unterricht?

75

Das sind im Grunde genommen die allgemeinen Prinzipien, Menschenrechte, Völkerverständigung usw. usw. Der Name muss nicht unbedingt UNESCO-Projektschule sein, sondern das sind im Grunde genommen die Richtlinien, die in allen Rahmenplänen, in allen Bundesländern stehen. Darüber hinaus gibt es ein bestimmtes gezieltes Bewusstsein, indem man hier Projekte organisiert und Partnerschaften usw.

80

Für Unterrichtsebene ‚nicht notwendig‘

Ja. Also das kann man machen, das macht man, ich mach bzw. wir machen z.B. im Fach Philosophie Philosophie der Menschenrechte usw. da wird auch auf die Organisation UNESCO eingegangen und85 ja.

Menschenrechte mit ein Schwerpunkt?

Im Fach Philosophie. Ja und allgemein auch.

90

Methoden?

Ne allgemeine Methode für dieses Projekt weiß ich nicht. Unterschiedlich, kommt auf das Thema an. Wenn ich Grammatik, Rechtschreibung mache, dann eher so Einzelarbeit, Partnerarbeit. So allge-95 mein, es gibt Frontal Unterrichtsformen, aber ich mache auch ziemlich viel Gruppenarbeit. Es hängt sehr mit damit zusammen, was man unterrichtet.

Bereitschaft an Projekten teilzunehmen, hoch...

100

Ja. Ich fand die Projekte allgemein ganz gut.

Schwerpunktsetzung durch Profil leichter zu rechtfertigen

Nein, eigentlich nicht, wenn man Philosophie der Menschenrechte macht, dann sind die Schüler gut105 dabei. Oder wenn man Identitätsphilosophie macht, da auch. Das hängt ja auch sehr eng mit UNESCO zusammen. Also mit dem Gedanken UNESCO, UNO.

Bitte weiter erläutern

110

Identität? Ja, ich mein, das ist im Grunde genommen eine der Urfragen der Menschheit und gerade in unserer Gesellschaft, wo man sozusagen wieder versucht, Orientierungspunkte zu finden. Weil man eben und das war eigentlich immer so, nicht nur eine einzige Identität, sondern immer Ewigkeiten von Identitäten, Mehrzahlen von Identitäten hat. Und dass das den Schülern mal bewusst wird. Dass das im Grunde genommen ein Reichtum ist, dass man sich nicht auf ein bestimmtes Bruchstück seiner115

Identität reduzieren sollte; also indem man sagt, ich bin nur Deutscher oder ich bin nur Türke, oder Christ oder Muslim oder so was.

Schule verkürzt? Helfen da Projekte

120

Ich denke schon, dass das dazu beiträgt, dass da noch mal dieses Bewusstsein zu verschärfen, dass man, ja, dass man halt nicht nur das oder jenes ist, sondern dass man mehrere Identitäten in seinem Ich hat.

Wo fördert diese Schule Identitätsbildung?

125

Also, im Grunde genommen Schule allgemein hier in Deutschland fördert diese Identitätsbildung. Also ich finde das ganz gut, dass die Heterogenität, die Pluralität einer der Bestandteile des deutschen Bildungssystems ist.

130

Informationen auf Sitzungen zu UNESCO.

Ende des Interviews

Case Study III – Gespräch F IB-Beauftragter, Lehrkraft für Englisch und Geschichte.

Seit 2000 an der Schule, seit Februar 2007 Koordination des IB-Programms, aber von Anfang an unterrichtet.

Motivation?

5

Von Anfang an bei der Gestaltung des Programms mitgearbeitet, habe das Programm unterrichtet und bin dann als mein Vorgänger wechselte nach Hannover, auch von der Schulleitung angesprochen worden, habe mir das überlegt, unter bestimmten Bedingungen, weil es ja keine, nicht mehr Geld dafür gibt, sondern andere Formen von Entlastungen und die mussten verhandelt werden.

10

Stundenerlass?

Ja.

Mehraufwand?

15

Man kann es nicht so generell sagen, weil es immer Stoßzeiten gibt. Die Prüfungsvorbereitungen, also von Februar bis Ende Mai eigentlich, dann die Registrierung. Das ist ne Menge an Dingen, die eingesammelt werden müssen, weggeschickt werden müssen. Die Prüfungen müssen vorbereitet sein, also jetzt ist ne relativ ruhige Phase, wo ich die Kinder registriert habe, da ist immer irgendwie was zu tun. Und daneben sind es die Kontakte zu den anderen Schulen.

Welche?

In XY [Name der Stadt] eher nicht, sondern andere IB-Schulen in der BRD. Da gibt es Anfragen und Anfragen von Eltern. Ob sie ihre Schüler hier anmelden können. Das ist so der E-mail-Verkehr, das Alltägliche.

Netzwerk involviert..

30

Wüsste ich nicht. Es gibt wahrscheinlich Verbindungen. Aber ich muss ganz ehrlich sagen, ich hab mich um solche Verbindungen noch nicht gekümmert. Ich kann mir vorstellen, dass wir Anfragen von anderen UNESCO-Projektschulen haben, die sagen, ach ihr bietet das IB an und das ist auch für uns interessant. Was macht ihr da eigentlich.

35

Aber so noch nicht..

Ne, könnte ich nicht sagen, dass da ne Verbindung hergestellt wurde.

Gehen Sie zu Jahrestagungen? Haben Sie Kontaktmöglichkeiten zu UNESCO-Projektschulen?

40

Verknüpfungspunkte sind vor allem die Konferenzen und Workshops, die regelmäßig stattfinden. Die Workshops sind in der Regel für Kolleginnen und Kollegen, die entweder neu im Programm arbeiten oder schon ne gewisse Erfahrung haben. Wenn da neue Curricula vorgestellt werden. Da sind die internationalen Verbindungen. [hat die Frage auf IB bezogen]

45

Waren Sie da schon?

Doch doch, eigentlich alle Kollegen, die im Programm unterrichten. Es gibt n regen Austausch innerhalb der deutschen, der staatlichen Schulen, das sind ja nicht so viele. Auch mit Besuchen, also nächste Woche kommen welche aus Berlin. Anfang des Jahres aus München. Also da ist ganz viel Austausch und wenn es dann auch mal geht, Besuche.

Konzept als Vorbereitung auf das Leben in der heutigen Gesellschaft

55

Die Grundmotivation war, dass wir gesagt haben, das ist eigentlich die konsequente Weiterführung des bilingualen Profils der Schule. Nicht mehr an ein Fach geknüpft oder zwei Fächer in der Oberstu-

fe, sondern auch mit einem Abschluss verbunden. Dann haben wir uns schlau gemacht, damals auch über n Kollegen, der auch die Koordination erst gemacht hat, der hatte in Finnland an einer Schule gearbeitet und dann haben wir ein Konzept überlegt, was für diese Schule passt. Und dann sind wir den 60 Instanzenweg gegangen, haben es erst mal als Schulversuch genehmigt bekommen, jetzt ist es aus dem Stadium raus, was sicherstellt, dass die Schulbehörde die Kosten trägt.

Kostenpunkt hoch

65

Pro Jahr der Mitgliedsbeitrag liegt bei etwas 7.500 €. Und dann denn ab und ab hat es unsere Stellvertreterin geschafft, Extratöpfe für zusätzliches Material zu bekommen. Es reicht nicht deswegen haben wir einen Förderverein gegründet, in dem Lehrer drin sind, Ehemalige, einige Eltern, also das sind so Ebenen, wo wir zusätzlich Geld brauchen. Sponsoren auch brauchen.

70

Unterstützung ärmerer Schüler

Das ist ein ganz wichtiger Aspekt. Dass Schüler da.., auf die Eltern kommen nur Registrierungs- und Prüfungsgebühren. Das sind so 550€. Nichts desto trotz gibt es Lehrer die dann sagen: das kriegen wir so nicht hin, und dafür ist dann auch der Verein da.

75

Elternschaft hier privilegierter..

Das moderne Wort ist hier bildungsnah. Oder bildungsnäher als in anderen Bereichen. Das geht häufig auch zusammen, ich sag mal, mit bestimmtem Einkommen im Jahr. Das ist schon richtig.

80

Annahme vom Programm, viele..

Ja, wir haben im letzten Jahr das erste Mal ein Ranking einführen müssen, dass wir erst fürs nächste Jahr machen wollten, wegen des Doppeljahrgangs. Haben aber es schon einführen müssen für das 85 jetzige erste Semester. Wir können nur 24 Plätze anbieten, maximal. Und hatten über 30 Bewerbungen. Sowohl von anderen, also von unseren eigenen gut die Hälfte, aber dann auch von anderen Schulen und auch von anderen Bundesländern. Das Programm ist so bekannt, dass wir jetzt eben auch aus dem [Name der Stadt]er Speckgürtel Bewerbungen hatten, aus [Name eines umliegenden Bundeslandes]...

90

Wie funktioniert das?

Das funktioniert genauso wie bei den Schulen [Name des Bundeslandes]: Die müssen sich über das Amt für Schule ummelden, also wenn so mal n konkretes Beispiel: ein Schüler aus [nennt 60km entfernte Stadt], der von seinen Noten, von seinen Voraussetzungen her unter diesen 24 war, und wir haben ihm den Platz angeboten, allerdings unter der Voraussetzung, er musste ne offizielle [Name der Stadt] Meldeadresse haben, und er musste dann über das Amt für Schule hier als [Name der Stadt] Schüler am [Name der Schule] angemeldet werden. Und das sind die Voraussetzungen.

100

Hoher Aufwand...

Jajaja, die haben zum Teil recht lange Schulwege. Auch aus dem [Name der Stadt] Bereich. [...] die nehmen diese Wege auf sich, um dann sowohl das Abitur als auch das IB zu machen.

105

Hohe Motivation, nicht nur das Elternhaus

Ich hoffe nicht. Wir versuchen dahingehend zu beraten, dass wir sagen, nicht Mami und Papi entscheiden, sondern Fritzchen entscheidet, will ich mich dem stellen. Die Kinder müssen letztendlich die Arbeit machen. Die haben die Belastung, deswegen ist es auch ein Programm für sehr Leistungsbe-110 reite. Nicht die Überflieger, das ist so n, das wird manchmal so gesehen, die absolute Elite, die Einerschüler, das muss nicht, das müssen nur die leistungsbereiten Kinder sein, die auch mal, die n gutes Zeitmanagement haben, die sich selbst disziplinieren können.

Hochwertige Zusatzqualifikation, Arbeitsmethoden

115

Das ist der Punkt, den wir immer wieder deutlich machen. Und gar nicht so sehr, zumindest in der BRD, Hochschulzugang. Das geht fast immer noch ausschließlich über das Abitur. Aber eben Fertigkeiten, die man gelernt hat in der Zeit, sich zu organisieren, sich zu organisieren. Da haben wir auch generell ne positive Rückmeldung von den Ehemaligen, die an der Uni sind.

120

Arbeitgebern..

Eigentlich noch nicht. Weil meistens, manchmal machen sie so n Gap-Year, aber in der Regel gehen sie an die Unis. Da haben wir noch keine Rückmeldung. [...] Man könnte davon ausgehen. Zumindest in Rahmen von Bewerbungsgesprächen, dass es doch n deutlicher Vorteil ist: die haben das Abitur, 125 die haben das IB-Diplom und sie haben auch noch n Nachweis über Bilingualität. Und das ist schon nicht schlecht.

Ranking.. Zeugnisnoten und Arbeits- und Sozialverhalten

130

Arbeits- und Sozialverhalten, das sind eigentlich die ganz, ganz grundlegenden Kulturtechniken, wie Pünktlich sein, Deadlines einhalten, nicht unentschuldigt fehlen, die Äußerungen von Kollegen über Motivation und Leistungsbereitschaft, gerade diese Verkopplung. Für unsere Internen steht das in den Zeugnissen, die Externen, die legen dann Lehrergutachten bei. Und wo es weniger darum geht, hat der in dem Fach gute Leistungen, das kann ich am Zeugnis sehen, sondern mir geht es um das Wie, 135 was für eine Einstellung die haben..

Auswertung großer Zeitaufwand

Das ist es. Zum Glück hat mein Vorgänger, der Mathematiker war, so n nettes Programm geschrieben 140 und das ist n Excel-Programm und ich weiß nicht, wie es passiert, aber wenn ich andere Zahlen einbebe, kommt unten was anderes raus. Darauf verlasse ich mich dann. Das sind Kategorien, die absolut transparent sind, haben Sie vielleicht gesehen, den Bewerbungsbogen: 70% Noten, 30% Arbeits- und Sozialverhalten.

145

Wo Bewerbungsbogen?

Das ist nicht der Bewerbungsbogen, sondern die Hinweise zur Bewerbung.

Bedeutung UNESCO-Projektschulen-Netz

150

Ich könnte da im Augenblick keine Querverbindungen herstellen. Das ist.. die UNESCO-Gruppe besteht seit langer Zeit und macht sehr viele Dinge, die bis her noch nicht weiter mit dem IB verzahnt sind. Das ist schon so, dass es bei einzelnen Schülerinnen und Schüler, immer wieder Querverbindungen gibt, aber generell so als schulisches Profil stehen wir eher nebeneinander.

155

Aufklärung über UNESCO-Projektschul-Arbeit

Wir haben regelmäßige Berichte, die auf den Konferenzen erstattet werden. Die Information läuft da sehr glatt, auch was an Projekten, an Fahrten stattfindet. Da ist ein Austausch, der immer an das Kol-160 legium insgesamt geht und somit krieg ich das natürlich auch mit.

Akzeptanz ist gegeben

Das ist durchaus mein Eindruck.

165

Homepage: Zielsetzung der IBO stimmen mit der der UNESCO-Projektschulen überein: Völkerverständigung

Das ist ein ganz wichtiger Punkt. Denn hinter diesem ganzen IB steht auch ein Konzept und das sieht 170 man auch an den einzelnen Curricula, das also Dinge wie Interkulturelles Lernen, interkulturelle Verständigung und Aufmerksamkeit, eine ganz große Rolle spielen und da sind natürlich Berührungspunkte auch zum gesamten UNESCO-Gedanken, hinzu kommt, das ist ne weltweite Organisation,

nicht nur die Prüfungen werden am gleichen Tag, in allen Fächern geschrieben, sondern es ist auch auf ne, n globalen Austausch ausgerichtet. Und da sind Berührungspunkte eindeutig da. 175

Wie wird Austausch gefördert?

Wir versuchen es zu fördern, schon in der Mittelstufe über Austausch. Das ist ein ganz wichtiger Punkt, der natürlich mit den drei Fremdsprachen zu tun hat. Englisch ist stärker vertreten, weil wir ein-180 deutlich auch stärker im Englischen aufgestellt sind, aber es gibt n Frankreichaustausch, es gibt eine Romfahrt für die Lateiner. In der Oberstufe haben wir ein Berufspraktikum mit zwei Partnerschulen in London. Also es ist sehr stark die englischsprachige Schiene, aber wir machen das IB eben im englischsprachigen Bereich und nicht auf spanisch oder französisch. Und da ist ganz klar ne Schwerpunktsetzung. Hinzu kommt, dass viele der IB-Schüler dann auch Auslandserfahrungen haben. Meist185 in englischsprachigen Ländern, aber nicht zwingend. Ich habe jetzt n Schüler, der n Jahr in Hanoi war, manche in China oder Südamerika. Es streut sich schon.

Schülerschaft international

190

Unbedingt. In der Schule sowieso. Ich glaub, wir haben knapp 40 unterschiedliche Nationalitäten und dementsprechend auch eine große Sprachenvielfalt. Das spiegelt sich nicht unbedingt im IB wider, weil es bestimmte Gruppierungen gibt. Sagen wir mal, die die stärker vertreten sind, als andere. Also Osteuropäer-innen, vor allem, sind sehr präsent, in der Oberstufe generell. Ich bin ganz froh, dass jetzt auch mehr und mehr türkische Mädchen in die Oberstufe gehen. Die sonst häufiger in der Mittel-195 stufe einfach aufhören.. müssen, wie auch immer und das kommt dann auch schon.

Schwierigkeiten aufgrund kultureller Unterschiede?

Überhaupt nicht. Die sind in der Regel zweite Generation, die sind hier aufgewachsen. Sind völlig bi-200 lingual, zum Teil haben die noch Englisch als dritte Sprache dazu.

[türkischer Lehrer kommt (...)]

So was ist natürlich auch beförderlich, seit letztem Jahr ist ein türkischer Kollege an der Schule, der205 Deutsch und Philosophie unterrichtet und das sind ja Signale, und die sind Signale für die Eltern und für die Schülerschaft. Und da kann man nur hoffen, dass das bestimmte traditionelle, kulturelle Muster aufbricht.

Andere Kollegen mit Migrationshintergrund

210

Nö, einen bis her. Wir haben 3 Engländerinnen, aber die zählen nicht.

Wie fördert Konzept Sensibilisierung für andere Kulturen, Lehrwerke aus anderen Ländern

Wir benutzen hauptsächlich englischsprachige Dinge, die teilweise für das IB erstellt wurde, oder aber215 in englischen Schulen in Oberstufen gebraucht werden. Aber die Lehrpläne sind so ausgerichtet, dass dann Englisch und Geschichte immer dieser interkulturelle Austausch, erstens mit der englischsprachigen Welt, aber dann auch immer vom Englischen als lingua franca dann ausgehend. Das ist in den Lehrplänen verankert. Da müssen wir gucken, wie wir das umsetzen. Ich denke, dass das so langsam, geht das über die Europazentriertheit, und es geht auch über das Monokulturelle hinaus. Man kann220 nicht sagen, es ist entweder die USA oder es ist Großbritannien, es ist die englischsprachige Welt plus. Das wird auch eindeutig in den Curriculumrevisionen der IBO ganz stark in den Vordergrund gerückt.

Welche Unterrichtsfächer sind prädestiniert?

225

Geschichte auf alle Fälle. Es bei uns auch ein ganz zentrales Fach im ganzen bilingualen Profil. Sicherlich Englisch auch, weil es auch von den [Name des Bundeslandes]er Ansätzen auch breiter gefasst wird. Deutsch zumindest im IB-Bereich, weil es über die deutsche Literatur hinausgeht.

[Schulleitung kommt, übergibt Unterlagen (...)]

230

Ästhetischer Bereich

Ja, darstellendes Spiel und bildende Kunst. Und es ist so einer, es gibt drei im Programm, im Programm gibt es sechs Fachbereiche. Das finden Sie auf der IBO-Homepage. Das ist dieses Hexagon.235 Ibo.org In der Mitte noch mal diese zentrale Geschichte mit Erkenntnistheorie, soziale, sportliche kreative Aktivitäten und dann noch so n 4000 Seiten Aufsatz der zum Programm insgesamt gehört. Der auch von allen abgeliefert werden muss. Das geht ein bisschen über dieses Akademische hinaus. Das fanden wir bei der Etablierung des Programms eigentlich auch ganz schön. Das passt gut zum Schulprofil. 240

Schwer mit nationalen Rahmenplänen zu kombinieren

Jein, es gibt Fächer wo es leichter es als bei anderen. Und das bedeutet dann teilweise, dass für die Kolleginnen und Kollegen aber auch für die Schüler sehr viel mehr Arbeitsaufwand da ist. Beispiels-245 weise das Deutsch-Curriculum in [Name des Bundeslandes] ist so gut wie nicht kompatibel mit dem IB-Curriculum.

Dann beide..

Es geht nicht anders, weil es verschiedene Prüfungen sind. Das ist ne absolute Herausforderung. Das ist für die Schüler deutlich mehr Aufwand, vor allem Leseaufwand. [...] und die Kollegen müssen sehen, wie sie diese beide Dingen kombinieren. 250

Rückmeldung, teilweise unterschätzt worden

Teilweise. Einige sagen: Ach, es ist eigentlich einfacher, als ich es mir vorgestellt habe. Das liegt häufig daran, dass nicht alle Englisch als Fach haben, die erst einmal über die Sprachhürde müssen. Manchmal hilft es, wenn man weiß, es gibt keine Prüfungen in dem Fach. Das passiert ja vor' m Abitur. Da haben die Schüler n gewissen Spielraum, wo sie dann sagen können: ich mach Bio lieber als260 mündliches Prüfungsfach, das heißt, der ganze Stoff der in [Name des Bundeslandes] fürs Schriftliche da ist, das... ne... der wird auch unterrichtet, aber der Fokus ist auf den IB-relevanten Sachen. Da muss, sind die Kollegen flexibel genug. Es gibt ein paar Regelungen, wo wir dann sagen, im Bezug auf die Behörde, ihr habt uns erlaubt, das zu machen, also das machen wir dann so. das passt dann schon, aber letztendlich, da das IB ja ein Additivum zum Abitur ist, müssen wir immer aufpassen, dass265 die [Name des Bundeslandes]er Rahmenrichtlinien richtig umsetzen.

Behörden flexibel?

Es hat bis jetzt keine großen Probleme gegeben. Sie unterstützen es auch insofern, dass z.B. Bioprü-270 fungen aufs Englische übersetzt werden, weil der ganze Bio-Unterricht auf Englisch läuft und dann werden die Prüfungen eben übersetzt. Das wird von der Behörde gemacht.

Kollegen schwierig zu begeistern

Ja und nein, man hat manchmal Engpässe aus unterschiedlichen Gründen. Ich bin eigentlich dauernd im Gespräch, wo ich Kolleginnen und Kollegen anspreche, könnte ihr euch das vorstellen. Wir haben festgestellt, wir haben zwei Jahrgänge hier drin, eben immer S1 S3 und wenn aus irgendwelchen Gründen und wir hatten das im letzten Jahr das große Problem in einem Jahrgang Leute ausfallen, sei es wegen Erkrankung oder Jobwechsel, dann ist da das Risiko. So breit sind unsere Decken nicht. Es280 gibt immer mal so Highlights. Jetzt haben wir ne dritte Kollegin, die potentiell auch Bio auf Englisch machen könnte. Aber wir haben nur zwei in Mathe und im letzten Jahr hatten wir in riesen Rutschproblem. Man glaubt es kaum. Unsere Schule hat auch ein großes Problem, Geschichte zu besetzen. Weil der Kollege jetzt Oberstufenkoordinator in XY geworden ist. Zum Glück haben wir noch unsere Partnerschule und ich hab dann da ne Kollegin angesprochen mit der ich in 11 zusammengearbeitet285 hab: Kannst du dir das vorstellen? Und sie sagte: ja, das interessiert mich. Und so kommt es dann zustande.

Engagement von Ihrer Seite

Bei Personalentscheidungen muss ich auch mal drauf drängen, dass Leute eingestellt werden, nicht290 unbedingt mit Englisch als Fach, aber die z.B. über Auslandserfahrungen in englischsprachigen Ländern verfügen. Sich zumindest zutrauen, das ist ja dann Arbeitssprache, da geht es gar nicht um die grammatikalische Korrektheit. Wenn man das immer wieder betont, nimmt das die Angst.

Motivation der Kollegen

295

Herausforderung mal mit dem Programm zu arbeiten. Natürlich auch, weil diese IB-Gruppe doch n gewissen Creaming-Effekt¹ hat, man kriegt schon im Schnitt die besseren Schüler und merkt das auch. Es ist mehr Arbeit in allen Fächern, dafür gibt es zusätzliche Stundenentlassung, pro Fach 2. die auch gebraucht werden. Die Kollegin in Deutsch braucht sicherlich noch mehr. Das ist aber nicht der pri-300 märe Anreiz, das ist nur dem Rechnung tragen, dass es tatsächlich mehr Arbeit ist, sowohl planerisch, als auch mit der Betreuung.

Motivation an einem Projekt teilzunehmen, wo man hinter stehen kann

305

Absolut.

Ende des Interviews

¹ Creaming-Effekt wurde das Abwandern der gymnasialtauglichen Schüler, der »Sahne«, von den Gesamtschulen auf die Gymnasien getauft.

Case Study III – Gespräch G Berufsberatungslehrer

Fachlehrer: Biologie und Wirtschaft. Unterrichtet GMK oder PGW. In eigener Klasse Sport und Philosophie. Seit 5 Jahren an der Schule

5

Schule beschreiben

Es ist eine sehr lebendige Schule, die sehr weltoffen ist. Und weltoffen denkt. Die auch weltoffene Schüler und Eltern hat. Und eigentlich auch sehr weltoffene Lehrer, die aber trotzdem... ja, es ist eine 10 sehr anstrengende Schule, auch von allen Seiten aus. Wollen immer alle ihr bestes geben, und wollen immer alles sehr gut machen. Rein vom Profil, dann ist es ein klares sprachliches Profil, mit IB und bilinguaem Unterricht. Und daraus resultierend noch zwei andere Punkte: Sucht- und Drogenberatung, letztendlich, für Schüler ganz normal. Und Berufsorientierung auf ganz verschiedene Art an der Schule.

15

Was meinen Sie mit „daraus resultierend“?

Zum Beispiel die Berufsorientierung, weil man erkannt hat, vor 10 Jahren war das glaub ich, da war ich noch nicht an der Schule, dass doch sehr viele sprachorientierte Mädchen bei uns haben, die ganz 20 viele Fremdsprachen sehr toll sprechen können, aber nicht wissen, was sie damit später anfangen können. Also es geht in keinen Berufszweig. Da hat die Schule gesagt: eine Möglichkeit könnte eben sein, dass man Schülerinnen, damals waren es noch mehr, mittlerweile haben wir 60/40, Mädchen, Jungen. Und das man eben, eine Möglichkeit für die Schüler hat, auch mal etwas Ökonomisch zu machen, eine Sache ist die Berufsorientierung und da die Sprache mit zu nutzen, um selbst ins Ausland 25 zu gehen. Weil nur ins Ausland mit Au-Pair oder irgendwelchen sozialen Sachen, dient eben nicht dazu, dass Leute langfristig n Broterwerb haben und damit was anfangen können.

Konzeptumsetzung

30

Zunächst waren Leute, wie [nennt Namen einer Kollegin] da, das war meine Vorgängerin, und als 4. Koordinatorin, die versucht haben, in der Mittelstufe Juniorfirmen aufzubauen und Kontakte zu Unternehmen zu haben, transJob, das war so ein Projekt zwischen Schule und Firma und das ganze hat sich dann ausgeweitet, dann kam so XY dazu, Boston Consulting Group, Business @ school heißt das Projekt. So nahm das immer mehr Form an, bis man gesagt hat, dann wollen wir auch einen Wirt-35 schaftskurs bis zum Abitur haben. Und dann kam ich an die Schule, weil ich das offiziell darf, das unterrichten bis zum Abitur. Dann hat das immer mehr seinen Lauf genommen. Immer mehr in Sachen ökonomische Bildung. Auch zum festen Schulprogramm dazu. Wobei wir das auch nicht übertreiben. Weil diese ökonomische Bildung betrifft immer nur ungefähr ein Drittel bis ein Sechstel unserer Schülerschaft und der Rest macht ganz andere Sachen.

40

Wahlpflichtbereich angesiedelt

Genau, zunächst im Wahlpflichtbereich. Ab Klasse 9, ab nächstem Jahr und sie können das eben bis Klasse 13 machen, müssen aber nicht. Es ist eine Möglichkeit einen Kurs zu machen, n 4. Prüfungs-45 fach in Wirtschaft zu haben.

Homepage: zeitaufwändig..

Für mich selbst gehört es einfach dazu, ich bin hergekommen, um das mitzumachen. Es ist zwar an-50 strengend, aber das gehört irgendwie auch – finde ich – heutzutage zum Lehrerjob dazu, dass man mal Projekte macht, mal anders arbeitet. Das ist immer n bisschen mehr Belastung ist, damit muss man leben. Wenn man studiert hat und hat ein sicheres Gehalt, dann gehören ein paar Überstunden dazu. Das ich letztendlich an der Schule Koordinator bin, ist auch was, was die Arbeit auszeichnet, was man nicht.. da muss man mehr arbeiten, das gehört einfach dazu.

55

Bereitschaft der Schüler Mehraufwand ist da?

Absolut, die ist da. Ja. Die finden so was sehr spannend, mal anders zu unterrichten. Sowohl in 10, wo wir die Juniorfirmen machen und die Schüler eigene Geschäftsideen haben und dies umsetzen, da sind die wirklich bereit, sich außerhalb der Schule zu treffen. Oder letzte Woche hatten wir eine Gründungsveranstaltung von der einen Schülergruppe, da sind sie alle hingekommen, um 17 Uhr, alles aufgebaut und haben ne Aktiengesellschaft nachgespielt. Die Gründung dieser wurde nachgespielt. Da kamen auch Eltern, haben sich das angehört, Aktien wurden wirklich verkauft und die Schüler waren unwahrscheinlich dabei. Die Firma produziert Ketten [Lehrer hat diese auch im Büro ausgestellt], Perlen kaufen sie, und die sind, da geht es weniger um Wirtschaft, sondern mehr darum, das, was sie gut65 können, versuchen, noch mal ökonomisch zu sehen. Wie verkauft man so was, wie mach ich damit Gewinn. Und da hat jeder seine eigene Abteilung, ne Finanzabteilung. Die müssen sehen, dass es ein Kassenbuch gibt, dass man alles sauber abrechnet, dass eben jede Firma per Abteilung organisiert ist und jede Abteilung muss funktionieren. Das lernen die dabei.

70

Akzent: Stärken der Kinder betonen, Geschäftsidee daraus entwickeln

Genau. Schüler entwickeln das selbst. Sagen, ich bin der, der sehr ordentlich ist, die Verwaltungsabteilung könnte ich mir sehr gut vorstellen. Dass ich da meine Stärken habe. Andere sind sehr kreativ. Gehen in die technische Abteilung, die entwickeln solche Glasperlen. Die kaufen sie vielleicht auch.75 Gucken, wo es am günstigsten ist. Jeder muss seine Stärke in die Firma einbringen. Wenn es funktioniert, bei der einen funktioniert es sehr gut, dann macht es ihnen sehr Spaß und sie sind total dabei und bei der anderen Firma funktioniert es nicht gut, und die lernen dabei eben gerade, dass sie gewissen Leuten nicht so vertrauen sollten, wie sie es am Anfang getan haben.

80

Positive Ergänzung zum Bildungsauftrag von Schule

Total, es werden ganz andere Sachen dabei gefordert. Die Schüler, die sonst im klassischen Unterricht schwach sind, haben hier plötzlich ihre absoluten Stärken. Man sieht, dass sie soziale Kompetenz haben, dass sie ausgleichen können innerhalb einer Firma. Dass sie gut mit Leuten reden können,85 dass sie kommunikative Stärken haben und das wird eben sonst so im Unterricht nicht abgefragt. Deswegen macht es ihnen auch sehr viel Spaß. Denen auf jeden Fall, den anderen wiederum macht es weniger Spaß. Die lernen wohl sonst ganz gut, sind aber da nicht so gut, weil sie ihre Stärken nicht so einbringen können. Oder sich selbst überschätzen?

90

Wunsch, dass Schule dies stärker implementiert?

Ja, na klar, das wäre schon wünschenswert. Allerdings ist es auch immer begrenzt. Ich glaub, dass Schüler immer auch lernen müssen. Wenn sie nur diese spielerische Form haben, dann kriegen sie zwar viel mit für sich selbst als Erfahrung, aber dann lernen sie inhaltlich nichts dazu. Und in anderen95 Fächern in der Oberstufe, wenn ich was unterrichte, dann leg ich auch sehr viel Wert darauf, dass Schüler auch wirklich was inhaltlich lernen. Ich hab das Gefühl, je mehr man die Richtung geht, soziales Lernen, was auch wichtig ist, desto weniger achtet man auf inhaltliches Lernen und man muss irgendwo schon beides machen. Ich glaub, Schulen machen zu wenig beim sozialen Lernen, zu wenig offene Unterrichtsformen, aber ich sehe bei den Forderungen auch ein bisschen die Gefahr, dass es100 zu sehr in die Richtung geht, weil es auch sehr schwierig ist, das zu bewerten. Man muss sehr viel, sehr genau gucken, was macht grad welcher Schüler. Wie bewerte ich ihn. Man muss sehr offen sein mit dem Schüler, mit der Rückmeldung. Schüler fühlen sich häufig unfair benotet, man muss dann lange mit ihnen darüber sprechen, warum man sie so benotet und dann erst beim 2., 3. Mal sehen sie die Kriterien ein. Die kann man nicht generell vorher so sagen, und dann sehen das alle Schüler ein. Ich105 hab das Gefühl, dass man sehr viel Fingerspitzengefühl braucht, und dass man nicht einfach sagen kann, unterrichtet mal so. das kann ziemlich viel Ärger geben.

Projekt wird bewertet

110

Ja. Wenn nicht, hätte man einige dabei, die strengen sich überhaupt nicht an. Gerade in Klasse 9 und 10. und dann ist jede Gruppenarbeit zum Scheitern verurteilt. Wenn ich Leute, die keine Lust haben, nicht bewerten kann. Dann sind auch die, die gut sind, nicht mehr motiviert, weil sie sehen, „Oh, das

ist ja in Ordnung, was der macht, eigentlich. Der wird sozusagen nicht bestraft mit ner schlechten Note, vom Lehrer.“ Plötzlich ist die Motivation auch weg. 115

Keine Eigendynamik

Nein, überhaupt nicht. Dafür sind Schüler, zumindest unsere Schüler, viel zu zielorientiert, als dass sie nur an das Gute glauben und sagen, das macht alles ganz viel Spaß. Wenn ich ne Firma hab, die 120 wirklich ganz viel Gewinn macht, und sag, das läuft ja ganz toll, ich kann mein Taschengeld damit aufbessern, dann vielleicht. Aber so was gibt es nicht. Das ist nur Theorie.

Im Wirtschaftunterricht angesiedelt und Projektnote fließt in Endnote.

125

Genau.

Soziales Lernen motiviert nicht automatisch sich inhaltlich stärker mit Thema auseinanderzusetzen

Meistens schon, aber nicht immer und deswegen ist die Note wichtig. Im Gegensatz zu der Theorie, 130 die vielleicht sagt, dass Schüler immer alle selbst organisiert sind und selbst motiviert. Na klar, sind das einige, aber nicht das ganze Schuljahr und man muss sie eben manchmal auch dazu zwingen, in Klasse 11, da machen sie ein anderes, das Business@ School Spiel, dort müssen sie Präsentationen vortragen vor bestimmt 50, 60 Leuten und wenn man sie dazu nicht zwingt, dann hätten sie es nicht fertig. Gerade weil man sie zwingt, sind sie dann wahnsinnig stolz. 135

Wachsen über sich hinaus

Ja. Und sehen ihre Fortschritte, sind am Ende des Jahres stolz, was sie da geschafft haben. Und können sich mit der Gruppe, mit dem Kurs identifizieren und mit sich selbst, mit dem, was sie dort getan 140 haben. Bewerten das selbst, ich lass das immer auswerten, sowohl in 9, wie in 10. Frag nach den Rückmeldungen, was anders gemacht werden sollte, was sie nicht so gut fanden, es kommt immer relativ gut bei weg, beide Sachen. Aber ich merke immer, wie stolz sie sind. Ich bin fest davon überzeugt, wenn ich sie in gewissen Phasen nicht zwingen würde, etwas zu machen, sondern nur selbst gesteuert, dann wären sie nicht fertig und wären nicht stolz auf das, was sie gemacht haben. 145

9. ich hatte 10 bis 12 gelesen

Jetzt haben wir zur Zeit 10 und in 11, ist ein Spiel und 12 und 13 ist normaler Unterricht. Und bei den jetzigen 8-Klässlern, die ja die Profilstufe haben und 8-jähriges Abitur wird es nächstes Jahr in 9 be-150 ginnen und dann bis 12.

Rückmeldung, was ändern

In Klasse 11 war manchmal, dass ... Kritik am Lehrer war, dass man manchmal deutlicher dazwischen 155 hauen sollte. Und nicht so sehr die Gruppe laufen lassen sollte. Die ich recht lange laufen lasse, weil ich möchte, dass sie sich mal anmachen. Und dass sie mal.. das ist ja das Soziale Lernen, dass nicht alles akzeptiert wird, dass man auch mal ne Grenze setzen kann, ne nette. Das möchte ich und da wünschen sich die Schüler, wenn es dann mal schief gegangen ist, natürlich, dass ich dann mal früher eingreifen sollte. Das ist relativ, ob ich es machen sollte oder nicht. Ich entscheide mich meistens da-160 gegen, weitere Kritik ist, dass es zu anstrengend ist.

Zeitaufwändig

Ja, dass sie zu viel machen mussten. Das kommt nicht so häufig vor, nur von einigen. Und sonst gibt 165 es wenig Kritik, viel Lob für das Spiel selbst, für die Organisation. Die finden das sehr gut, dass sie sehr frei arbeiten können, dass sie in Zeiten, wo sie sehr viel zu tun haben, mal mehr tun müssen, dafür aber in anderen Zeiten auch einfach mal gelassen werden, dass man frei hat.

Kooperation, positiv außerschulische Lernorte zu haben

170

Ja, total.

Anders erlebt werden

Ja. Und mir gelingt es dadurch, an viel mehr Schüler heran zu kommen. Ich bin auch jemand, der be-175
ratend in seiner Funktion tätig ist für die Schüler, die Schwierigkeiten haben in der Oberstufe. Dadurch
lerne ich die Schüler auf ganz anderer Ebene kennen und kann eben auch sagen, du hast da ne abso-
lute Stärke in dem Bereich, scheu dich nicht davor, in die Ausbildung zu gehen, das wird dir viel bes-
ser gefallen als die Schule, die eher deinem Lerntyp nicht so entgegen kommt. Das glauben sie mir
natürlich viel eher, weil sie mir zutrauen, dass ich sie besser einschätzen kann, wenn sie mal richtig 180
gut bei mir waren. Das sind so gut wie alle, zumindest in Klasse 11 kriegen sie alle ne 1, 2 oder 3. weil
sie wirklich toll mitarbeiten. Und dafür auch gut bewertet werden müssen.

Beratungsgespräche.. Tipp zur Ausbildung

185

Ja, wenn ein Schüler in Klasse 11 wirklich Schwierigkeiten hat in der Schule und hat 2, 3 Fünfen und
weiß nicht, was er machen soll, hat aber ne 1 in Wirtschaft, was dann natürlich sehr komisch erscheint
bei ner Zeugniskonferenz, aber da wurden ganz andere Sachen abgeprüft oder in diesem Jahrgang.
Dann kann ich im klar machen in Klasse 12 haben wir einen Rahmenlehrplan, da lernen wir, da ist
wirklich Mathematik, das wird dir nicht mehr entgegen kommen. Das ist anders, aber du hast deine 190
Stärken in diesem Bereich und wenn du jetzt mit Hilfe in eine Ausbildung kommen würdest, dann
könntest du dort einen sehr guten Weg gehen. Ob der Schüler das macht, ist was anderes. Aber zu-
mindest ist es viel glaubwürdiger, wenn jemand, wenn der Schüler wirklich glaubt, der kann meine
Stärken einschätzen. Der weiß, was ich kann.

195

Kooperationen, Hilfeleistungen

Ich versuche die Firmen selbst anzurufen, zu berichten, was seine Stärke ist und was ich glaube, und
da ich ja ne ganz gute Position in der Schule hab, und der entsprechende Lehrer auf der Position bin,
den Firmen sagen kann, dass ich selbst schon länger in Firmen gearbeitet habe, glauben sie mir das 200
meistens, und laden den Schüler zum Bewerbungsgespräch ein. Schon mal ein Fuß in der Tür.

Business @ school international

Ne, das ist [A.S. liest von der Homepage vor: Im sechsten Projektjahr nehmen mehr als 60 Gymnasi-205
en aus Deutschland, Österreich und Italien mit 1.200 Schülerinnen und Schülern an der Bildungsinitia-
tive teil.] Richtig, das stimmt, aber das ist vorgeschoben. Diese Boston Consulting Group, die arbeitet
ja in vielen Ländern und sie hat auch an einer deutschen Schule in Singapur macht sie dieses Spiel
und sie macht es auch in Wien, an einer Schule und auch in ich glaub, irgendwo in Italien, in Rom an
einer deutschen Schule. Aber das sind die einzigen drei Schulen und die kommen nachher auch nach 210
München zum Deutschland-Entscheid und wenn wir jetzt, wenn eine Gruppe den norddeutschen Ent-
scheid gewinnen würde, dann würden sie auf die Gewinner dieser Länder treffen. Daher nennen sie
sich international, aber eigentlich ist es ein deutschlandweites Projekt mit den 60 Schulen.

Die Schulen arbeiten nicht untereinander, eher gegeneinander

215

Richtig, aber es ist unterschiedlich, weil wir arbeiten zum Beispiel, es gibt ja drei Phasen, wir arbeiten
in allen drei Phasen mit dem Gymnasium zusammen. Es gibt immer einen Schulsieger aus dem
[nennt Namen der Schule] und einen aus dem XY. Von daher, das erhöht die Zuschaueranzahl und
die Aufgeregtheit der Schüler, die man ganz bewusst haben will in dem Moment für die Präsentation. 220
Das ist eher ne Zusammenarbeit mit dem XY. Letztendlich gewinnt immer ein Schüler von jeder Schu-
le. Dann wenn es um den norddeutschen Entscheid geht, dann ist es natürlich schon Wettbewerb,
dann freut man sich, wenn man gewinnt. Aber vorher ist es eine Zusammenarbeit.

Akzent Methoden lernen, kommt zu kurz, hier positiv

225

Ja, das kommt schon zu kurz. Weil der Unterricht einfach anders ist, als das, was man im Referendariat lernt. Wenn ich in der Schule bin, dann hab ich einfach nicht die Zeit, den Unterricht so vorzubereiten, wie ich das gerne machen würde. Geht nicht, funktioniert nicht. Dann geh ich in die Klasse, versuch meinen Stoff natürlich irgendwie beizubringen, versuche auch automatisch darauf zu achten,230 dass ich verschiedene Methoden habe, dass ich die Schüler nicht langweile, dass es spannend ist, aber dass ich jetzt wirklich binnendifferenziert unterrichten kann, und jeden Schüler nach seinen Stärken unterrichten kann. Wenn ich das machen müsste, bräuchte ich zehn Stunden Unterricht pro Woche. Dann schaff ich das, aber nicht mit all den Aufgaben, die man als Lehrer nebenbei hat und die man alle machen muss. Dann ist es natürlich gut, wenn so ein Projekt kommt, wo Schüler wirklich235 ganz anders arbeiten, wo sie einen Vortrag halten müssen, wo man zentral erklären kann, darauf musst du beim Vortrag achten, wo man auch persönlich zurück melden kann und wo man dadurch, dass man komplett aus dem Fokus gerückt ist als Lehrer, dass man mit den Schülern einzeln sprechen kann und sagen kann, wie ich es empfunden habe, dem Schüler rückmelden kann, da kannst du noch mehr machen und dass man diese klassische Lehrerrolle wirklich aufgibt. Das ist für nen Lehrer240 durchaus sehr stressig, weil man ganz viele Einzelgespräche während einer Stunde hat, zumindest meistens und nicht das Gefühl, dass man den Überblick über alles hat, was da passiert. Das kann man nicht, wenn man mit einzelnen Leuten spricht. Trotzdem aber da sie diese verbindliche Präsentation haben, sie man am Ende ein Produkt und sie sind gezwungen, ihre Sachen zu machen und das kann man dann wiederum bewerten, aber Stress ist es schon. 245

Nicht jeder Lehrer kann das aushalten... ist dafür ausgebildet

Ehm, ich weiß nicht, ob es eine Sache der Ausbildung ist, ich glaub, das ist eher ne Typsache. Ob man dazu Lust hat, ob man das gerne macht, ob man n Feeling für so was hat. Und das ist fast noch250 wichtiger, ob man jemanden für solche Sachen ausbilden kann, bezweifel ich. Das kann wahrscheinlich schon jeder Lehrer schon irgendwie machen, weil jeder Lehrer ist ja Pädagoge und hat möchte den Person gerne machen, weil er glaubt, er kann mit Menschen sehr gut kommunizieren und er kann ne Menge bei Menschen ausrichten und das ist ja bei vielen auch der Fall. Ob man das methodisch lernen kann, das weiß ich nicht so richtig. 255

Mitarbeit im Netz der UNESCO-Projektschulen Bedeutung für Projekt

Ja, ich denke, dass der Gedanke an dieser Schule sehr da ist, anders zu arbeiten. Und neue Sachen zu denken, sich neuen Sachen zu öffnen, das hat dazu beigetragen, dass es diesen Bereich gibt und260 auch zu sehen, dass man in diesen Bereich was tun muss vielleicht. Deshalb, das ist ein Grund dafür, warum man das an dieser Schule macht. Der UNESCO-Gedanke, der ist letztendlich bei allen richtig da. Wir sind ja jetzt aufgefordert, ein Profil zu bilden, für die nächsten Jahr, und dieses eine Profil Wirtschaft, was wir wahrscheinlich machen, wird ganz klar begleitet von Philosophie als 2. Fach und da steht der Gedanke dahinter, alles auszugleichen. Alles zu relativieren und immer darauf zu achten,265 was für Folgen hat das eigentlich, immer darauf hinzuweisen, das steht im Gedanken der Leute, die hier arbeiten.

Akzeptanz Projekte der UNESCO-Projektschule

Völlig ohne Kritik, es ist immer so, dass es ganz normal ist. Das es dazu gehört. Es gibt immer welche, die sind sehr engagiert, machen gut mit. Das sind nicht alle, aber es gibt niemanden, der meckert und das zeigt, dass es eine große Akzeptanz gibt. Einfach ganz normal dazu gehört, dass man das alles für gut befindet, was gemacht wird. 270

Zumutung...

Ja, natürlich. Ja, genau, man kann es nicht verallgemeinern. Das gibt es schon, das ist nicht unnormale, weil die Leute hier sehr zeitlich belastet sind, sich hohe Ziele stecken. 280

Verschärft durch Ganzttag

Für die Schüler schon, für die Lehrer ist es einfach ne Neuorganisation des Tags und ich glaub, man muss lernen, damit umzugehen und natürlich wäre es dann sinnvoll, wenn man Lehrerarbeitsplätze hätte. Aber das kann die Schule nicht machen, allein baulich nicht. Und finanziell ist es nicht möglich,285 jedem Lehrer Regalplatz, Computer alles Mögliche zu geben. Das erschwert es schon.

Zeitlich schwieriger fürs Projekt oder einfacher weil eh nachmittags da

Ja, eigentlich schon, sie akzeptieren es eher. Dadurch dass sie eh da sind. 290

Methoden

Ich hab das Gefühl, dass man sehr sanft versuchen sollte, weitere Fächer für solche Projektarbeit und andere Methoden zu öffnen. Aber auch sehr bewusst das zu machen. [...] 295

Welche Fächer?

Kann ich so pauschal nicht sagen. Ich glaub, dass der Wahlpflichtbereich ist dafür am geeignetsten, aber alles was so mit ganz starrem Lernen zusammenhängt, und wir haben ja durchaus nen hohen300 Anspruch an der Schule, da kann ich nicht nur offenen Unterricht haben, weil ich dann zu viele Leute hab, die nicht mehr gut mitmachen und man kann das als Lehrer nicht haargenau sehen, wer wann aussteigt, bei offenen Lehrmethoden und das führt dazu, dass noch mehr nicht gut mitmachen würden.

305

Kann man das beim lehrerzentriertem Unterricht merken?

Schon eher. Man kann es nicht immer sehen, man kann nicht immer reagieren. Aber man kann es eher bemerken, weil man als Lehrer noch mal auf alle Schüler achten kann als bei diesem Unterricht. Sobald ich im Einer-Gespräch bin und mich ernsthaft mit ihr beschäftige, kann ich nicht mehr gucken,310 was die anderen 27 machen, das geht nicht. Da gibt es schon Möglichkeiten, auszuweichen und das bemerkt man nicht immer sehr schnell.

Neue Medien

Ja, die Wirtschaftskurse laufen im Computerraum.

315

Ende des Interviews

Case Study III – Gespräch H1 und E Lehrkraft für Englisch, Geschichte/history, theory of knowledge, Französisch. Seit 1988 an Schule

UNESCO-Team-Sitzungen

5

Am Anfang des Jahres überlegen wir uns, wann wir die stattfinden lassen. Dann finden die ungefähr einmal im Monat statt. Wir hatten immer dienstags 17Uhr, aber aufgrund des veränderten Zeitplans haben wir wechselnde Tage, weil das für die Kollegen auch einfacher ist. [...] meistens jetzt auch um 16Uhr. Weil die Schüler sonst ne Stunde warten müssen, das kann man auch nicht zumuten. Insofern machen wir meistens vier Uhr. Da besprechen wir alles, was anliegt, einmal organisatorisch, dann,10 aber auch inhaltlich. Letztes Mal haben wir hauptsächlich über die Tansania-Fahrt berichtet. Den Weihnachtsbasar geplant, nächstes Mal wollen wir sprechen über insgesamt Nord-Süd-Partnerschaft. Was bedeutet das, was erwartet man, was soll man, wie wollen wir weiter vorgehen, und und und.

Bewusste Schwerpunktsetzung für Sitzung

15

Ja. Wir haben uns einmal überlegt, bevor wir nach Tansania gefahren sind, das ist von einer Mutter gekommen, die in dieser Gruppe mitarbeitet, die hatte den Vorschlag gemacht und da überlegen wir uns, was ist für eine Partnerschaft wichtig, welche Voraussetzungen müssen gegeben sein. Bei uns war es einmal, wir sind englischsprachig, [...] dann in welche Richtung möchten wir gehen, was erwar-20 ten wir uns davon. [...] jemanden vor Ort zu haben, gute Organisation. Ich hätte auch nach Sri Lanka gehen können, wir haben nach dem Tsunami ne ganze Menge gemacht, aber da ist im Moment. dass ich zwar vor Ort ne Organisation habe, aber nicht so einen Menschen, der das mithilft zu organisieren und dann wird es von hier aus, das alles zu machen, fast unmöglich. Dafür kennt man sich zu wenig aus und mit ner Schülergruppe in 3. Weltländer zu gehen und dort das zu organisieren, ist nicht so25 einfach, das war selbst in Tansania noch Improvisation genug.

Ansprechpartner über die Mutter, die die Anregung gegeben hat?

Wir waren ja in Havanna und in Havanna haben die Schülerinnen, die da waren, letztes Mal, negative30 Erfahrungen gemacht, die waren aufgegriffen worden und mussten die Gastfamilien verlassen und da haben wir gesagt mit der Schulleitung, das geht im Moment nicht, wir können nicht Schüler dahin schicken und dann nicht wissen, was da passiert. Wir hatten so tolle Programme aufgearbeitet, das war viele Jahre gut gegangen. Dann haben wir uns überlegt, es wär ja auch schön, wenn mehr Schüler mitfahren und da musste man spanisch sprechen, aber wir haben gar nicht diese spanisch sprechen-35 de Schülerschaft. Dann kam die Mutter und meinte, wir waren in Tansania, und ich hätte hier was. Dann haben wir überlegt, welches Land wär für uns interessant. Wir haben auch einen Kollegen dessen Bruder ist bei der UN, in Namibia, das wär ne Alternative gewesen. Nun sind wir aber nach Tansania gegangen, weil [Name der Stadt] eine Städtepartnerschaft anstrebt mit Dar es Salaam. Wir hatten die deutsch-tansanische Gesellschaft hier, die es in [Name der Stadt] gibt. Wir hatten jemanden40 hier, der eine Städtepartnerschaft nach Tanga hat und wir haben, wie gesagt, über das Internet gesucht. Per Zufall haben wir uns irgendwann über diese Schule entschieden. Die in der Nähe von Dar es Salaam ist, aber ein bisschen außerhalb.

UNESCO-Netzwerk

45

Haben wir auch, die haben wir auch besucht letztes Jahr. Auch Kontakt aufgenommen, zu der [Name der Dame], in Dar es Salaam, die haben wir auch besucht. In diesem Jahr konnte sie nicht, ich hatte mich eigentlich mit ihr verabredet, aber sie hatte so ne UNESCO-Veranstaltung. [...] UNESCO-Schule hätten wir auch nehmen können, aber wir haben uns für diese Schule entschieden, da die den50 Wunsch ausgesprochen hatte, ne Partnerschule zu haben. Die Leiterin ist ne Frau, was ganz ungewöhnlich ist, [Name der Dame] und sie war selbst mal in England, hat Englisch studiert, ist Englischlehrerin, na ja, da waren so n paar Gegebenheiten, wir wollten nicht Stadt Dar es Salaam, sondern schon die Vororte. [...]

55

Andere Partnerschulen UNESCO-Projektschulen?

Nein, nicht unbedingt. Chicago ist auch ne Schulpartnerschaft, [Name der Stadt] – Chicago sind auch Partnerstädte. [...] das ist keine UNESCO-Projektschule. Das ist in Chicago, Lake Parc Highschool. Da bin ich auch schon mit Schülern gewesen. 60

Und in Großbritannien UNESCO-Projektschulen ?

Nein, das ist eine IB-Schule, das ist eine sehr hohe Privatschule, hohes Niveau. Und dann haben wir noch ne zweite Schule. In Frankreich haben wir grad ne neue Partnerschaft, glaub ich, irgendwo auf-65 genommen, das hängt und steht ja auch immer mit irgendwelchen Lehrern. Da haben wir was Neues. Nach Rom fahren wir im Sinne von Studienfahrt.

Netzwerk nicht hilfreich für Partnerschaften

70

Schon. Aber es sind oft auch so, grad in Dritte-Welt-Ländern sind die UNESCO-Projektschulen immer so hochgestellte Schulen und wir wollten dann wirklich auch Schulen haben, wo nicht dann die ganzen Ministerkinder und so was hingehen. Aber sicher ist es auch hilfreich, auf jeden Fall.

Homepage

75

Die muss upgedated werden, unbedingt.

„ein umfangreiches Austauschprogramm, Sprachen lernen, das machen viele andere Schulen auch. Aber was ist das Besondere: das Netzwerk“ Bitte um Erläuterung 80

Ja, das Netzwerk ist insofern immer wichtig, finde ich, durch diese Jahrestagungen. Weil man da immer wieder neue Ideen bekommt und neue Anregungen. Jetzt auf der letzten Regionalkoordinatorensitzung da werden ja über neuste demokratische Ansätze gesprochen. Da wird über – wie heißt das jetzt – über die Empfehlung zum Globalen Lernen, die grad verabschiedet worden ist, von der Bundes,85 - wie heißt die Organisation, der Bundes.. wie heißen die Erziehungsminister, ..

KMK, Kultusminister...

Genau. [...] man hat auch untereinander viel Austausch. Wir kooperieren mit Schulen in XY [nennt90 Bundesland], ich hab nen ganz guten Draht nach XY [nennt Stadt].

Zu [Name eines Regionalkoordinators]

Genau. Dann auch nach [Name eines Bundeslandes], da ist nicht so viel. Die trifft man dann auch auf95 internationalen Tagungen, wie jetzt die in [Name einer Stadt]. Über das Netz bekommt man viele Anregungen und Erfahrungen. Über UNESCO-Weltkulturerbe. Oder solche Sachen. Da wird oft ausgestellt, was andere machen. Man hört, was ausgetauscht wird. Man nimmt viel mit nach Hause.

Bestärkt auch...

100

Auf jeden Fall, bei diesen Jahrestagungen, die letzte war über Afrika. Danach haben wir gemacht hier an unserer Schule, sind wir wieder auf Afrika gekommen, gemeinsam für Afrika. So n Projekt haben wir mitgemacht, was einmal im Jahr ist. Haben so ne Afrika-Woche und am Ende war diese Aula-Veranstaltung, mit XY und Herrn XY, dem Honorar-Konsul. Da haben zwei Jahrgänge oben in der Aula105 über Tansania diskutiert. Das erwächst dann daraus.

Einfacher Leute einzuladen, wenn UNESCO Profil

Ja, richtig, das geht im Moment bei dem einen Projekt um Sponsoren. Richtig. Da hat UNESCO schon110 n Prestige, dass da was hinter steht. Außerdem sind viele dieser Schule, wie ich das ja auch kenne, sind ja auch Reformschulen, sind auch innovative Schulen. Ich bin selber Bielefelderin und Oberstufenkolleg in Bielefeld oder da die Schule, die Helene-Lange in Wiesbaden. Das sind reine Reformschulen und wir sind für [Name des Bundeslandes] insofern innovativ, als dass wir als einzige IB an-

bieten. Wir sind, glaub ich, führend in [Name des Bundeslandes], ist das richtig [Frage an Kollegen], in115
IB. Es gibt kaum ne staatliche Schule, die IB anbietet

Kollege: Genau, staatliche gibt es, glaub ich, nur zwei oder drei

In Deutschland überhaupt, das muss man sich vorstellen. [...] und wir liegen in den Ergebnissen über120
dem Durchschnitt. Weltweit!

Kollege: Es ist so, dass immer mehr deutsche Schulen im Ausland das IB anbieten wollen. [...] Wir kriegen dafür sehr wenig zusätzliche Förderung. Wir haben einen Verein dazu gegründet, aber im Prinzip wird das schon alles von den Lehrern geleistet. Die bekommen zwar ne gewisse Entlastung,125 gewisse Fortbildung, aber das wiegt allein die Arbeit nicht auf. Man muss ja auch die Voraussetzung haben. Und sich da schon ne ganze Menge engagieren. Genau wie bei UNESCO-Arbeit.

Wie wird das..

Vergütet? Gar nicht. Ich hab ne A 14 –Stelle, jetzt vor einem Jahr dafür. Ich bin seit 2, 5 Jahren UN-130
ESCO-Koordinatorin und seit 1,5 Jahren Regional Koordinatorin. Ich habe vor einem Jahr ne A 14 –
Stelle dafür bekommen und bekomme fast überhaupt keine, nicht mal eine Unterrichtsstunde Entlas-
tung dafür.

In anderen Bundesländern ist das anders..

[Name des Bundeslandes]... Ich unterrichte 23 Unterrichtsstunden, bin Klassenlehrerin einer großen
Klasse, habe Abitur, ganz viel Abitur, hab letztens die meisten Arbeiten geschrieben beim Vorabitur.
Das ist ne unglaubliche Belastung. Man muss sehr viel Liebe und Engagement mitbringen, um das so140
in der Art und Weise zu leisten, wie ich das im Moment leiste.

Aber es scheint sich zu lohnen: Ihre Kollegen schildern Ihre Arbeit als sehr prägend für das Schulbild.

Ja, ich habe viele Jahre nur auf halber Stelle gearbeitet. [...] Nun habe ich mehr Spielraum, den145
Rücken frei, da habe ich gedacht, ich möchte noch mal irgendwas machen. Ich hätte mich auch ge-
nauso gut ne Unterstufenkoordination bewerben können, habe ich mich aber für UNESCO entschie-
den, weil ich denke, dass die Herausforderung unglaublich groß ist. Sich mit so vielfältigen Themen
und auch vielfältigen und interessanten Menschen auseinanderzusetzen. Und weil ich dachte, ich
könnt noch mal was bewirken.

*[...] was könnte Bundeskoordination machen, um Ihre Arbeit zu unterstützen. Auf Länderebene müss-
te es eigentlich Stundenerlass geben*

Für die Rekro habe ich etwas bekommen, nicht mal eine Stunde. [...] ich habe dafür aber die A 14 –155
Stelle. Es wird ja nicht mehr normal befördert, in anderen Bundesländern schon. Nach Alter und
Dienstjahren. Hier ist es nur, wenn man n Zusatz hat und mein Zusatz ist UNESCO.

Leistung wird honoriert

Genau und dann ist es mir wichtiger, ich habe welche mit im Boot, z.B. wie die Kunstlehrerin oder hier
[Name von I], mit Fächern, die ich nicht abdecken kann und kann es ein bisschen in den ganzen Fach-
schaften streuen. Das ist mir wichtiger, als dass ich noch ne Reduktion habe.

Wie in Fachschaften streuen.. versucht man in Lehrplänen zu verankern..

Ganz unterschiedlich, auf ganz verschiedenen Ebenen. Also einmal haben wir natürlich die Projektta-
ge, die wir auch mitmachen. Wir haben im April den nächsten internationalen Projekttag, Thema Inte-
gration und den machen wir mit. Da haben wir eine übergeordnete Veranstaltung organisiert für
[Name des Bundeslandes]er Projektschulen, die findet mittags statt, aber unsere Schule hat trotzdem170
schon unabhängig davon n Projekttag [...] Jetzt hatten wir grad Weltkulturerbe und Schulfest. Es

kommt, manchmal machen auch Gruppen aus dem Unterricht heraus was. Zwei Beispiele, vor zwei Jahren war das glaub ich mit Tschernobyl, n runder Geburtstag, zwanzig Jahre. Dann haben viele Gruppen dazu gearbeitet und wir haben eine Ausstellung dazu gemacht. Aber die haben mehr in PGW oder ich in Bio, oder Chemie dazu gearbeitet. Letztes Jahr hat eine Gruppe, wir lesen immer be-175 stimmte Romane, eine Gruppe hat Obdachlose gelesen und zwar „Stonecold“, das lesen wir immer in 9. dann hat die Gruppe gesagt, wir wollen auch was tun und sie sind losgezogen und habe Obdachlose interviewt und habe eine Sammlung für Obdachlose in der Schule durchgeführt. Das erwächst manchmal aus dem Unterricht heraus. Interkulturelles Lernen ist ein ganz großes Thema, das hat [Name der Schulleitung K] vergessen. Das wird sehr viel in den ganzen verschiedenen Fachberei-180 chen, in Englisch, in Geographie, Französisch spielt das ne Rolle. [verweist auf eine Kollegin, E]

Interkulturelles Lernen ergibt sich hier sicher

185

Die Klasse stellen in Religion nen interreligiösen Kalender zusammen. Wir haben auch eine die n Kopftuch trägt oder so Islam aussieht. Wir haben, glaub ich, aus 35 Nationen Schüler hier. Aber man merkt das eigentlich gar nicht.

Friedlich

190

Das ergibt sich aber aus den Themenbereichen, die in den einzelnen Unterrichtsfächern sind und wir haben bei den Themen, die wir auswerten, ich weiß, das jetzt nur aus, in Englisch, natürlich achten wir schon darauf, dass da bestimmte, solche Sachen sind. Ich kann Ihnen mein Englischbuch zeigen, da stehen meine Bilder drin. Ich unterrichte im Moment eine Unterrichtseinheit, die heißt Schulen. 195 [will das Buch holen, hat es nicht da, zeigt es am nächsten Tag (...)] ich habe zwei Kollegen, die da mitarbeiten und das aufarbeiten und als ich in Sri Lanka war, die Bilder, die wir gemacht haben und unsere Schule hier so ne große Hilfsaktion gestartet hat, da hat sie das in dieses Schulbuch integriert und hat reingeschrieben, ein Interview mit dem Mädchen, mit dem ich in Sri Lanka war, mit der Schülerin gemacht, in Englisch und hat dann „Schulen helfen Schulen“, wie wir dahin gefahren sind und200 das Geld vor Ort abgegeben haben. Meine Bilder sind nun im Schulbuch. [...] [ruft andere Kollegin her: IB-Vertreterin und bilinguale Koordination]

Homepage: Die zunehmende Internationalisierung des Bildungs- und Arbeitsmarktes in einer globalisierten Welt setzt die Beherrschung des Englischen als zentrale Schlüsselqualifikation voraus. Aus-205 schlaggebender Grund für Einführung

Das kann ich nicht beantworten, ich bin noch nicht 35 Jahre da.

Vor 35 Jahren eingeführt

210

Vielleicht sind das 37, um den Dreh.

Das ist ne Frage, die Sie der Unterstufenkoordinatorin stellen könnten: [nennt Namen von A], die war schon als ganz jungen Frau hier.

215

Sie sind seit wann an der Schule?

Seit 88.

Sie sind Fachlehrerin für Englisch.

220

Ja, und Geschichte auf Englisch, und was für Sie interessant ist: Theory of knowledge auf Englisch. Das ist beim deutschen Plan am ehesten bei Philosophie anzusiedeln. Das wird speziell bei IB-Programm unterrichtet und dann hab ich noch Französisch.

225

Extra-Fach IB?

Ja. Das IB-Diplomprogramm beinhaltet bestimmte Fächer und wir haben, als wir das IB eingeführt haben, versucht zu gucken, wie bekommen wir beides möglichst effektiv und mit der geringsten Belastung, die insgesamt möglich ist für die Schüler, hin mit den Fächern. Und natürlich ist auch ne pers-230 nelle Frage immer dabei. So. und beim IB ist das Fach, was ich unterrichte zentral, wenn man das Diagramm der Fächer anguckt ist „Theory of knowledge“ in der Mitte, und „Kas“: kreativ, action service. weil die IB-philosophie sagt, wir wollen fächerverbindend denken, und arbeiten, das ist die Rolle von Theory of knowledge, Philosophieanteile, d.h. es gibt bestimmte tools of knowledge, Werkzeuge, wie Vernunft, Emotion, Sprache, Wahrnehmung und es gibt bestimmte Wissensgebiete, die aufgestellt235 wurden, könnten auch andere sein. Und meine Aufgabe ist auch über diese Werkzeuge und Wissensgebiete rüber zu gehen, das heißt, zum Beispiel, dass ich im Januar mit dem Fach Biologie kooperieren und da eine Diskussion über Ethik in der genetischen Forschung und auch in der Genmanipulation, Retortenbabys und diese Dinge, veranstalte. Das es da einmal sichtbar, über die Fächer übergeht. Aber es geht auch ständig in anderer Beziehung. Zum Beispiel, wenn wir in Geschichte bespre-240 chen, was muss ein Historiker wissen, dann verbindet sich das mit dem, was in Geschichte da ist, aber auch gleichzeitig mit dem, was ist Wahrheit und kann ein Historiker die Wahrheit ermitteln. Oder ist es immer subjektiv gefärbt, das wären so die Dinge, wo die Fächer sich überschneiden. Und das andere zentrale Punkt der Philosophie vom IB, ist dieses „kreativ, action service“ und das heißt, dass verlangt wird, dass ein besonderes soziales Engagement da ist und gefördert wird. Bei den245 Schülerinnen und Schülern, die das IB machen. Diese beiden Fächer oder Lerngebiete entsprechen nicht dem, was das Abitur verlangt, aber wir haben erwirkt, dass das was ich in „tok“ mache, die Auflage für Philosophie im Abitur erfüllt. Da haben wir einen Abgleich gemacht mit dem Fachleiter Philosophie auf Deutsch, n Antrag gestellt an die Behörde und die haben gesagt: Ok.

250

Vorreiter..

Wir haben im Moment drei Schulen in Deutschland, die das IB als öffentliche Schule anbieten. Sonst findet man das eher in den privaten.

255

Identifizieren Sie sich eher mit der IB-Philosophie?

Ich finde mich darin sehr wieder.

Motiviert..

260

Ja, auf jeden Fall. Mich begeistert das Fach, die Idee. Was man damit an Bewegung, an Gewahrsam, an Aufheben von Schubladendenken erreichen kann.

Weiter ausführen: Aufheben von Schubladendenken

265

Also, mal ganz platt gesagt: ich glaub, n Schüler in Sek I, oft auch Sek II, sind es gewohnt: ich geh jetzt in Biologie, Zellenstruktur ist abgeschlossen, ich geh raus, in den nächsten Klassenraum, jetzt machen wir Utopie im Englischunterricht. Und das eine hat nichts mit dem anderen zu tun. Und das aufzuheben, oder auch, wenn man verschiedene Fremdsprachen hat, jetzt Französisch oder Spanisch270 zu ende, jetzt geh ich in Englisch. Dieses übertragen, finde ich, birgt ganz viele Schätze. Wenn es einem gelingt, das zu bewegen und selbst auch zu leben. Macht viel aus, wenn man einfach man selber so engagiert dabei ist und sagt: Mensch, ihr habt doch Spanisch, wie ist es da.

Im normalen Schulalltag schwer aufzubrechen

275

Ich versuche das auch, wenn ich im LK Englisch über Tragödie, Shakespeares tragische Helden arbeiten muss, das ich grundsätzlich über „was ist Erfolg und Nicht-Erfolg in einer Gesellschaft“ rede. Was wird als solches betrachtet? Was wird als Fall betrachtet auch spreche, auch psychologische Elemente mit einbinde. Dinge mit reinbringe, die man als fächerübergreifend begreifen muss, ne?! 280

Aber schwieriger mit anderen Kollegen

Also ich hab verschiedentlich fächerübergreifend Unterricht z.B. zum Thema Identität zwischen Englisch und Religion, weil das in beiden Fächern Thema war. Das gelingt, aber es ist bei uns mehr auf privater, persönlicher Initiative. Oder eben Anliegen und jemanden finden, der auch das Anliegen hat. Und ich würde mal behaupten, dass im Zuge der Einführung von AZN in den letzten Jahren, wir schon so viel aufm Teller haben, dass der Blick dafür, jetzt eine Kooperation, wir planen die Stunden zusammen, was machst du, was mach ich und wann kommen wir zusammen, deutlich erschwert ist.

290

HI: das kann sich wieder ändern mit der Profiloberstufe, da ja, das Profil ne Zusammenarbeit der verschiedenen Kollegen gefordert ist, viel mehr Absprache.

E: das ganze Profil wird dann zu einem Thema pro Semester aufgearbeitet und das sind 12 bis 14 Wochenstunden, in denen das Thema da ist, in den verschiedenen Fächern und man kooperieren kann. Das gibt nachher auch sog. Profiltage, wo denn sich so was realisieren lässt, auch Kontakte mit Institutionen außerhalb der Schule sind gefordert, über das sog. Seminarfach in der neuen Oberstufe. Da werden unsere Querverbindungen sein.

Wann eingeführt?

300

In 1,5 Jahren

HI: wir arbeiten im Moment darüber, oder denken daran, zum Beispiel wie wir UNESCO bei dieser Profiloberstufe einbinden. Wir können sicher nicht ein reines UNESCO-Profil anbieten, aber es gibt mehrerer andere Lösungen, wo es uns möglich erscheint. Entweder in Biologie, also mit m Hauptfach Biologie, auch Kunstbereich, in Englisch. Da gibt es mehrere Möglichkeiten. Geographie natürlich auch. GMK, Menschenrechte.

Zurück zum Zitat der Homepage: mehr Aspekte genannt, was dieses Konzept mitbringt, um auf die Gesellschaft vorzubereiten... nicht nur Sprache

HI: soziales Lernen kommt auch dazu.

E: In Sek I ist es auch besonders die Erkenntnis im bilingualen Unterricht, die wir vermitteln können, dass man von seinem eigenen kulturellen und geschichtlichen Verständnis abstrahieren kann, ne andere Perspektive auch gewinnt. Und ein Verständnis dafür gewinnt, das passiert auch über die Fremdsprachen, dass viele Dinge willkürlich gesetzt sind. Oder dass viele Einsichten innerhalb einer Kultur tradiert werden. Und dann habe ich gerade einen Einstieg in Politik, also in TOK, gemacht, und die haben ganz viele Dinge benannt, die sie, ich hatte sie angeleitet über ein Zitat assoziativ erst mal zu arbeiten, also Aufwärmphase, und klak klak klak, 12 Beiträge und äußerst interessant. Alles was sie gesagt haben, den christlichen Religionen und den christlichen Verständnis des Menschseins zu tun und die Politik, in diesen westlichen eher christlich geprägten Ländern sich vollzieht. Ja. So was wird dann deutlich. Und wenn man an Geschichte in Sek I arbeitet, ist oft die Frage von Eltern gewesen: 3. Reich, machen Sie das auch auf deutsch, das ist aber komisch... aber tatsächlich haben wir die Rückmeldung, auch von den Hospitationen von außerhalb, auch von er Oberschulrätin, die Rückmeldung bekommen, dass dieser Perspektivenwechsel und die Distanzierung zu eigener Geschichte, so man aus Deutschland kommt und die Familie aus Deutschland kommt, dort eher gewinnt. Das find ich ganz spannend. Natürlich bearbeiten wir auch Quellen auf Deutsch oder sehen einen Filmausschnitt, wo Goebbels oder Hitler oder weiß nicht was spricht. Das ist auch sicherlich nötig, aber dieser Perspektivenwechsel ist einfach da. Da bietet sich Geschichte an. Geographie auch, wenn man anguckt, wie wird denn eine Karte der Welt gezeigt...

HI: in Australien...

335

E: Genau.

Soziales Engagement wie wird das nachgewiesen?

E: Im AG-Programm muss man das sehr destilliert ausweisen. Das sind so und so viel Stunden, die als Auflage gegeben werden und es ist auch immer eine Betreuerin, die da das mitanzieht, anschiebt, ermutigt. Und kontrolliert.

Was wird gemacht?

345

E: Das ist alles mögliche, vom Helfen im Altersheim, über Schulfest organisieren, hier am Gymnasium über Nachhilfe..

Überschneidungen mit UNESCO-Arbeit?

350

HI: Ja, eine Schülerin hatte letztes Jahr n Solidaritätsfest von PBI organisiert. Da hat unsere Lehrerbund, unsere Schülerband gespielt, sie hat PBI vorgestellt, hat das PBI ist Peace Building International, also ne internationale Menschenrechtsorganisation, wie amnesty international, hat das unter den Schülern bekannt gemacht, ja und eins ihrer Sachen war eben dieses ganze Fest in der Aula mitzuorganisieren. Also zum Beispiel

355

Ganz andere Kompetenzen, die ausgebildet werden.

HI: Ja.

360

E: Das was ich auch feststelle, natürlich auch in den Sachfächern, aber auch über die UNESCO-Arbeit und was sonst noch alles läuft, ist, dass wir eine ausgeprägte Kultur haben, in denen die Kompetenzen der Präsentation gefördert werden und auch des sich Darstellens.

HI: Einer hat zum Beispiel ne PowerPoint-Präsentation erstellt, von, ich glaub, fast allen UNESCO-Weltkulturerbestätten. Ganz toll, oder von vielen, ganz bekannten. Die hat er dann im Eingangsbereich beim Schulfest gezeigt.

E: das war toll.

370

HI: das war auch aus dem IB-Bereich ein Schüler gewesen.

Öffentlichkeitswirksame Aktionen

HI: Manchmal ergibt sich das, muss aber nicht sein. Viele machen auch es im Stillen. Zum Beispiel auch hier die Hausaufgabehilfe, die hier stattfindet. Die IB-Schüler hier für unsere Sek.I-Schüler anbieten.

Elternhaus wichtig bei IB-Wahl

380

E: Eigentlich nicht.

Bestimmtes Bewusstsein? Schon Mehraufwand...

E: Das ist entscheidend. Man muss wissen, wenn man in das IB geht, dass man viel zu tun hat, dass man belastbar ist, sozial engagiert ist und so sonst im übrigen ganz gut zurecht gekommen ist in der Schule. Aber mit dem Elternhaus wäre ich vorsichtig. Denn die Schülerinnen und Schüler, die nachher in der Oberstufe das IB wählen, sind die Schülerinnen und Schüler, die wir sowieso hier haben.

Aber ist das nicht..

390

E: Wir haben auch ein bestimmtes Einzugsgebiet,

HI: einen Ruf

395

E: Einen Ruf, ja klar. Und man merkt vielleicht eine bestimmte Schülerschaft, dass wir relativ, im Verhältnis zu anderen Gymnasien, zu normalen Gymnasien, sehr viel weniger nicht empfohlene Kinder haben. Das heißt, Schülerinnen und Schüler, die in der Grundschule keine Empfehlung fürs Gymnasium bekommen haben, eher sich nicht an HLG anmelden wollen. Wir haben aber, manche Leute glauben, dass wir viele Kinder haben, die einen sprachlichen Hintergrund haben, Mama Amerikaner, Papa..

HI: Haben wir zum Teil.

E: das haben wir nur.. 405

HI: aber nicht nur

E: nur wenig, nur wenig.

HI: zum Teil, zum Teil 410

E: das ist pro Jahrgang vielleicht 4, 5 Leute bei 120

HI: Pro Klasse zwei, sag ich immer,

415

E: Pro Klasse zwei kann es sein, also in diesem Marge. Entscheidend ist, dass man im Hinblick auf die Bilingualität in schulische Form davon ausgeht, dass wenn der über eine Empfehlung verfügt, das heißt er hat ne bestimmte Voraussetzung in der Grundschule mitgebracht, es auch schafft, Sachfächer auf Englisch zu lernen, bei der entsprechenden Leitung, Vorbereitung. Das machen wir ja im Englischunterricht, dass wir auf die Sachfächer vorbereiten, in 6, 5 und 6 eigentlich schon. Wir auch sehr gezielt sind, Vokubular, auch spezifische Fertigkeiten, skills, die im Englischunterricht mit vorbereiten auf die Sachfächer auf Englisch. Also da kann es jeder schaffen. Und dazu ist es auch interessant zu wissen, dass in Schleswig Holstein sogar Realschulen gemeint haben, wir versuchen es mit der Bilingualität und richten einen bilingualen Zweig ein.

425

Erfahrungen

HI: Zum Teil waren sie ok. Ich habe da keine Auswertungen. [...] Aber jetzt nur vorm Denken. Wenn man über bestimmte Fertigkeiten verfügt, bestimmtes mitbringt, man auch es schaffen kann, den verstärkten Englischunterricht und die Sachfächer auf Englisch zu bewältigen.

430

Meine Frage zielte auf die Übertragbarkeit ab. Annahme: Hauptschüler andere Hintergrund, schwieriger mit zusätzlicher Belastung. Wie Sie sagen..

Das war allerdings ne Realschule. In Schleswig-Holstein ist das nicht dieses gemeinsame Haupt- und Realschule.

Regionale Schule

Haben die noch nicht. Das kommt. [...] Bisher war das getrennt. Insofern ist das ne andere Situation als in [Name des Bundeslandes].

Aber Grundlage muss im Englischunterricht gelegt werden

Ja. 445

Was für Skills, Recherche, Präsentation...

HI: Ja, ganz viel. Zum Beispiel unser Fremdsprachenwettbewerb. Kannst Du noch was zu sagen.

450

E: Ja. Also der Fremdsprachenwettbewerb ist sehr aktiv hier betrieben, kann man sagen. [...Urkunden hängen im Flur aus] und das mit großem Erfolg. Aber jetzt so zu, was wird im Englischunterricht betrieben, es wird sehr viel früher Lektüre gemacht, als in einer Normalschule.

HI: Präsentationen. 455

E: Präsentationen auch. Sehr viel früher, es werden solche Techniken wie Bildbeschreibung gezielt betrieben, so etwas wie Arbeit mit Karten, dann Statistiken, Wetterbeschreibungen gehört da zu.

HI: Je nach Fächern, Geographie und so. Vorbereiten für die Fächer Geographie und Geschichte. Das sind Dinge, die im Englischunterricht auch geschehen. Sehr viel früher und mehr kreatives Schreiben. Sei es Dialoge oder Tagebuch, oder was auch immer. Wir haben eine sehr viel frühere Hinführung zu Toleranz für nicht-bekanntes Lexem. Schlägt man in Normalschule das Buch auf, dann versucht man alle Lexeme schrittweise einzuführen. Und dann kommt irgendwann ein längerer Dialog und da ist alles drin. Das ist im bilingualen Unterricht anders. So dass die Schüler sehr viel früher Texte lesen und dann ist das sinn-entnehmend. Kursiv Lesen. Das betreiben wir sehr viel früher und das befähigt die Schüler auch, schwierigere Texte zu bewältigen, damit umgehen zu können, das Wichtigste auch schnell herauszukristallisieren. 460

Diese Fähigkeit und auch diese „Toleranz“ fehlt vielen 470

E: Das man zum Beispiel aus dem Kontext erschließt, was könnte das bedeuten und dann nicht den Duden nehmen.

Würde das zur sprachübergreifenden Methodenkompetenz gehören? Von Homepage 475

E: Das würde auf jeden Fall bei der Präsentation dazugehören, das würde auch bei den anderen Bildbeschreibungen dazu gehören, auch diese Selbständigkeit, der selbständige Umgang mit Lektüre und da darüber was berichten, das Schreiben gehört auch dazu. 480

Wie groß die Gruppen?

E: Ganz normal, das heißt, dass wir mit 30, 31 in 5 anfangen. Das ist heute die Norm. Die Leistungskurse sind 20, 22. [...]

UNESCO-Projektschule. Wie werden Sie informiert? 485

E: Über Schreiben von [Name der UNESCO-Koordinatorin], z.B., Beiträge in Lehrerkonferenzen. Über Projekttag.

Bedeutung der Mitarbeit für die Bilingualität 490

E: Das hat alles miteinander zu tun.

Vorbereitung auf Weltgesellschaft 495

E: Dazu gehört auch so etwas wie ich habe Erfahrung damit, wie es ist, vor einer größeren Gruppe was vorzutragen. Ich habe Erfahrung mit dem Beamer loszulegen oder PowerPoint Präsentation zu machen. Worauf muss ich achten, das sind Kompetenzen, die extrem wichtig sind. Aber auch schon bei den Kleinen, wenn die einen Computerkurs haben. [...] und einen Führerschein kriegen. 500

HI: in der 5., 6. Klasse machen die den. Da haben sie Computer eine Stunde und zum anderen sind sie geteilt in zwei Gruppe à 15, meistens sind es 30er Schülergruppen. Die einen gehen zum naturwissenschaftlichen Praktikum und die anderen gehen in den IT-Bereich.

E: und dann umgekehrt. [...] 505

HI: das merkt man natürlich zum Ende 6. Klasse machen die ihre PowerPoint Präsentation.

Aber auch die Erfahrung, sich in einer fremden Sprache sich auszudrücken, ist eine Vorbereitung... 510
Selbstverständlich und da machen auch die Austausche und was wir da haben einen Motivations-
schub und einen Beitrag

HI: Das erleichtert diese ganze Globalisierungsproblematik.

515

Absolventen des IB haben einen größeren Wortschatz als ein Austauschschüler nach einem Jahr.
Aussage von Homepage

E: Der Erfolg ist mit Sicherheit sehr hoch. Also wenn man ein Jahr im Ausland war, das ist etwas vage
formuliert, dann weiß man nicht, was man gemacht hat. [...] 520

Daher hatte mich die Quelle der Aussage interessiert

E: Aber es ist so, das kann man bestätigen, insofern, dass man durch das IB lernt, die formale Spra-
che zu benutzen. 525

Auch systematischer..

E: Was ist ein Argumentationsinstrumentarium... das lernt man im Ausland so nicht. 530

HI: Das sind ja internationale Standards, die einfach erfüllt werden müssen.

Wünschten Sie sich zusätzliche Unterstützung in Ihrer Arbeit?

E: Ja, auf jeden Fall. Kommen Sie vorbei! [...] Ich würde mir am meisten eine Assistentin wünschen. 535

HI: Wir haben ja ne Fremdsprachenassistentin. Fast jedes Jahr bis jetzt immer.

E: in Englisch, Französisch, Spanisch, eigentlich abwechselnd, je ein Jahr, wobei wir die zum Teil mit
dem Kaifu teilen, mit der gemeinsamen Oberstufe. Was würde ich mir wünschen... ich glaube, in ers-540
ter Linie etwas, was wir nicht erfüllen können und das ist mehr Zeit zum Koordinieren. Es wäre sinn-
voll, wenn wir mehr Zeit zu gewiesen bekämen. Das man sagen kann: Komm, XY [Vorname der UN-
ESCO-Koordinatorin] lass uns was entwickeln.

HI: wir wollen auch das Thema n bisschen mehr zusammen arbeiten, auch mit dem UNESCO-Be-545
reich, aber es fehlt eigentlich immer an Zeit gemeinsam das noch abzustimmen, noch mehr zu vertie-
fen oder zu sagen, das wär jetzt n Punkt oder Thema, wo wir uns noch mehr einbringen können. Das
mehr implementieren können. Wir kämpfen immer nur im Alltag, mit dem, was grad anliegt und im Mo-
ment ist wieder Abitur [...] das ist nicht zu schaffen einfach. Und dann noch sechs Stunden Unterricht
oder noch mehr, das einfach.. ja.. viel. 550

Hilft Ganztagschule für gemeinsame Absprachen?

E: Das sieht man sehr unterschiedlich, glaub ich. Manche sagen, mein Tag wird länger und ich möch-
te das nicht, weil das nicht effektives Arbeiten bedeutet. Andere sagen, es entzerrt ein bisschen. Es ist555
sicherlich so, wenn viele eine Mittagspause zusammen haben, das einige zum Essen gehen und auch
über Berufliches reden, auch.. das ist wahr. Ob man das positiv oder negativ sieht.

[andere Kollegin kommt kurz dazu, gibt einen Bonbon aus]

560

E: aber was wir uns jetzt wünschen, hat gar nichts mit unserer Schule zu tun. Mehr mit der Situation
von Schule in [Name des Bundeslandes].

Allerdings hilft es, wenn die Schulleitung Schwerpunkte setzt und Ressourcen frei gibt

E: Aber auch die sind beschränkt. Wir haben sehr viele Dinge, die wichtig sein könnten. 565

Also mehr Zeit um diese zu realisieren

E: Mehr Zeit, um im Team Materialien zusammenzustellen.. Noch mehr Absprachen zu treffen. Wir haben viele Menschen, die das gerne tun würden.[...] E verlässt den Tisch] [...]

570

Kooperationspartner der Schule

HI: Man kann das gar nicht so offiziell sagen. In XY [Name der Stadt] sind die Wege kurz und [...]. Zum Beispiel das XY ist bei uns zwei Straßen weiter. Das ist das Lehrerinstitut für Fortbildung. Das ist schon mal ne Sache. Viele unserer Kollegen erstens arbeiten da, unterrichten, an der Uni, die Dame575 [E] arbeitet auch an der Uni. [...] dadurch ergeben sich viele Kontakte auch über... ich arbeite z.B. dort mit dem Fachbereich, das ist auch mein Vorgesetzter, Globales Lernen zusammen und auch Interkulturelles Lernen. Ich geh regelmäßig zu diesen ganzen Veranstaltungen. Ich mache da mit, bin sogar Organisator mit, ausarbeite, mit vorbereite, moderiere. Ich arbeite ganz viel im Bereich Nachhaltigkeit mit. Alle Veranstaltungen, die von der [Name des Bundeslandes]er Behörde, überhaupt vom ganzen580 Rathaus stattfinden. Insofern sind das Kooperationspartner und dort trifft man die ganzen NGOs, ob das Greenpeace ist oder Werkstatt 3, oder auch open school 21 (bringt mir Unterlagen am folgenden Tag mit). Da bin ich Ansprechpartner, stelle das vor, kenne die fast alle persönlich, die Leitungen und dadurch bringe ich das wieder rum, einmal in meine UNESCO-Projektschulen, in dem ich sage, guck mal, das und das liegt an. Zum Teil arbeiten die aber auch selber oder kooperieren damit und kom-585 men zu Veranstaltungen genauso dahin. Da ist so ne Verknüpfung gegeben. [...] Wir haben ganz viele Kooperationspartner im Bereich Drogen- und Suchtprävention. Da machen wir ganz viel. Da arbeiten wir mit der Präventionsstelle, da gehen die Schüler zu.. ach lassen Sie sich das erzählen, das ist unglaublich. Da haben wir richtig Vorführungen zum Chatten, da war ich mit meinen Schülern. Dann gehen die zu einer für Mädchenmissbrauch, Jungenmissbrauch. Die gehen so viel außer Haus, das ist590 manchmal zu viel. Die kommen auch zu uns, da ist so n richtiger Austausch.

Schwierig mit Lehrplan zu vereinen

HI: Diese Sachen sind wichtig! Das hat ja unsere Direktorin gesagt: das ist wichtig. Das ist ein Stand-595 punkt. Wenn wir durchkriegen, dass Drogenberatung in 8 gemacht wird, dann werden diese Tage freigeschaufelt. Genauso wie UNESCO-Projektschul-Tag, der ist fest. Und da ist der! Genauso ist das mit der Drogenberatung, die haben bestimmte Tage, an denen die gehen. Oder wir machen z.B. Wasser, da geht man zum Wasserwerk. Oder macht bestimmte Sachen.

600

Kollegium...

HI: Ja, da gibt es n ständigen Streit. Es war auch mal drei Jahre, wo nichts gemacht wurde, als das neue Lehrerarbeitszeitmodell eingeführt wurde, da haben die Lehrer gesagt, wir machen überhaupt nichts mehr. Deswegen lag da auch UNESCO brach, da haben sie sogar UNESCO abschaffen wol-605 len. UNESCO war völlig unten durch. Das hat sich jetzt so n bisschen gelegt, weil bei uns jetzt die Verantwortung in die Hände der Schule gelegt wurde. Wir sind jetzt selbstverantwortete Schule und damit ist auch jede Schule besonders bemüht, ihr Profil zu stärken.

Damals unten durch.. weil man das Gefühl hatte, da werden Anforderungen gestellt, aber man hat kei-610 ne Möglichkeiten das umzusetzen

HI: Richtig. Wir hatten bestimmte, für das und das bekamen wir so und so viel Zeit zugewiesen und für UNESCO-Projekttag-vorbereitung war keine Zeit. Wir haben durch das Lehrerarbeitszeitmodell haben wir auf einmal alle mehr arbeiten müssen. Es gibt Kollegen, wir haben so n System, das sozusagen615 die Arbeitsbelastung misst und wenn man in der Oberstufe unterrichtet, hat man höheren Umrechnungsfaktor als wenn man in der Unterstufe ist. Als Deutschlehrerin n höheren Faktor als wenn man Sportlehrer ist und es gibt Kollegen, die sind Musik, oder Sport, oder Kunstlehrer, die müssen 30 Stunden und mehr unterrichten. [...] Deswegen muss ich auch noch 23 Stunden unterrichten, obwohl ich das noch alles mache. Früher waren 23 Stunden, vor 5 Jahren, ne volle Lehrerarbeitszeit. Ich müsste620

sonst wahrscheinlich auch 30 Stunden machen. Ich hab noch Fächer mit Vollkorrekturen, wie Englisch.

In der Berechnung müsste es eine Variable für zusätzliche Aktivitäten geben

625

HI: Werden aber nicht. Deswegen wurden sie auch, weil der Unmut so groß war, abgeschafft. Kein Austausch. Alles sollte weg. Davor hatten wir auch schon mal eingeführt, alles ist auch seitdem geändert, wir hatten früher mal eingeführt, dass man in den verschiedenen Klassen einen UNESCO-Tag macht. Wir hatten in 5. Klasse n UNESCO-Tag, wo sich die verschiedenen Nationalitäten in den Klassen vorstellen. Wo dazu gearbeitet wird, wo hinterher mit nem Essen abgeschlossen wird. Damit man auch seine Mitschüler kennenlernt. Wir hatten dann in 6 Fair trade und hatten wir auch so bestimmte Sachen, die man angeboten hat, so n richtiges Programm. Eigentlich wollten wir das hocharbeiten bis nach 10, aber das ist dann irgendwo verloren gegangen und im Moment ist es ganz schwer dann solche Sachen wieder einzuführen.

635

Ist aber das Ziel

HI: Wär schön, aber im Moment ist es nicht durchzukriegen. Weil eben so viele andere Sachen haben und im Moment ist eben der Weg dahin, das immer mehr in den Unterricht zu implementieren, was bei uns, finde ich, im Prinzip auch ist, weil wir sehr viel in der Richtung machen. Ich kenn das nur von meinen Fächern, ich hab Bio und Englisch. In Bio da fällt mir spontan ein, da machen wir im ersten Jahr Praktikum Wasser und Luft. Wenn wir über Wasser reden, machen wir natürlich auch Nachhaltigkeit, wie viel Wasser geben wir aus...wie ist das, wo bekommt [Name der Stadt] sein Wasser her, wie viel Wasser dürfen wir.. und setzen das in großen Zusammenhang und genauso ist das auch mit Luft. Wenn wir Englisch machen, ich weiß nicht, wie oft wir Menschenrechte in anderen Ländern, interkulturelle Zusammensetzung der Nation, in London, wenn wir über Probleme da sprechen, das hat alles damit zu tun. Oder hinterher über Ökosysteme, Artensterben, da ist ja ganz viel von Nachhaltigkeit und Globalisierung. Wo geht das hin, warum sterben bei uns, Klima. Das sind ja immer Themen, die letztendlich auch UNESCO-Themen sind. Demokratie wird gemacht, denke ich, in vielen PGW, in vielen Fächern, aber es wird auch gelebt indem wir diesen Klassenrat haben oder in dem wir Mediation haben oder unseren Schülerrat und diese Gremien.

Klassenrat nur 5 und 6

HI: Da ist er fest installiert, weil man eine Stunde dafür hat. 7 fällt sie weg, da habe ich im Moment keine und bin alleinige Klassenlehrer. In 8 haben wir nen Klassenratswechsel. Also Klassenlehrer, und da wird die wieder eingeführt, da gibt es auch eine Klassenratsstunde. [Fragt bei Kollegen in Lehrerzimmer nach] 9 und 10 nicht mehr. In der Oberstufe gibt es das Tutantentreffen. Ansonsten wir machen alle, dass wir vorher Teamtreffen, dass wir mit der Unterstufenkoordinatorin absprechen und ausarbeiten, das jeder Prinzipien hat, Bescheid weiß. [andere Kollegin kommt kurz an Tisch]

660

Klassenratsstunde

HI: Bei mir war das so.: wir haben uns in n Kreis gesetzt. Ich hatte ne große Klasse. Dann hat einer, wir hatten so n Bogen, einer war Leiter, einer Protokollant. Das wechselt jedes Mal. Wer wollte, durfte. Dann wurden Themenvorschläge gemacht, was wird heute besprochen, das schreibt der Protokollant auf. Dann werden die Themen abgehakt. Wir hatten beschlossen, dass wir nicht länger als ne halbe Stunde machen, dann lieber noch was anderes. Manchmal war es zu viel, zu lange. Der, der die Leitung hat, der muss sagen, dass sie ruhig sein müssen, muss es hinterher zusammenführen, muss Maßnahmen nennen, die werden protokolliert und rein geschrieben, wir müssen das dann überprüfen. [...] Hinter her war mal n Spiel, oder organisatorisches wurde besprochen, letzte Woche hatten wir z.B. den Basar, was da notwendig war.

Demokratie in den Lehrformen

HI: Ja, wir haben auch, dass die Schulsprecher zu den Schülerratssitzungen gehen. Ich mach sehr viel Präsenz. Ich geh, heute Abend ist Schul-, da geh ich nicht hin, da hat aber auch [Name der Schulleitung K] den Antrag für die Schulkonferenz für die UNESCO, aber sonst bin ich regelmäßig bei der

675

Schulkonferenz, wenn ich was vortrage, regelmäßig in den Elternrat, in den Schülerrat, trage meine Probleme vor, besprech das mit den Schülern. Um diese Präsenz zu zeigen und zu sagen, dass viele der Projekte auch UNESCO-Projektschul-Projekte sind. 680

Arbeitsmethoden im Unterricht des Kollegiums

HI: Keine Ahnung. [fragt ins Lehrerzimmer: Wisst ihr...] Ich glaube alles, Querbeet, oder? 685

Kollegin: Wir haben ja keinen Kodex. Sondern alles ist vertreten. Die Schulinspektion hat gesagt, es gibt ja schon auch andere...

Positive Rückmeldung

HI: Geht ne. Ich weiß es nicht. Ich glaub, das war n Punkt, der nicht ganz so positiv gesehen wurde. 690

Kollegin: [nicht verständlich] diese dezentralen Formen.

HI: Jeder von uns macht Partnerarbeit, jeder macht Gruppenarbeit und jeder von uns macht auch ab 695 und zu Projektarbeit. Da gibt es Stationenlernen.

Kollegin: hab ich grad gemacht. Jeder macht das. Wir haben ja auch ganz viele Fachseminarleiter hier und sind ja die Speerspitze der Innovation. 700

HI: Richtig! [...] Ich mach naturwissenschaftlichen Unterricht, wo die Schüler eben Versuche machen, wir arbeiten mit Bunsenbrenner in der 5. Klasse und was weiß ich nicht alles.

Viele Kollegien haben im methodischen Bereich noch Probleme....

HI: Es ist sehr individuell. Es wird nicht generell darüber gesprochen und es wird nicht generell gefordert und nicht überprüft, aber ich denke, das wird auch von den Schülern gefragt wird. Ich hab heut gemacht: Dream school, hatten se aufzuschreiben, meine 7. Klasse. Da kam schon raus, alternativ. Wir haben ganz viel, das hat ja grad sie gesagt, in Englisch mit Präsentation, dass sie ganz viel darstellen müssen, ja eben auch Gruppenarbeit, was vortragen müssen, bei mir zumindest. 710
In Fremdsprachen wichtig...

HI: Aber auch in Bio haben sie Referate. Gruppenarbeit. Wo hab ich das denn letztens gehabt. Aber auch Einzelarbeit, in dem sie vorne was vortragen müssen. Stationen lernen ist im Moment auch sehr in. [zeigt später beim Rundgang in vielen Klassen Ordner, die dieses vorbereiten] 715

Gibt es nen Schwerpunkt..

HI: [fällt etwas ins Wort] Es fehlen auch die Räumlichkeiten, wir sind ne alte Schule. Dadurch haben wir sehr begrenzte Räumlichkeiten. Unser Schulhof ist umgeben von Kirche, Kindergarten, Büroge-720 bäude, Wohnhäuser, wir haben nicht einen Meter, den wir uns ausdehnen können. Das ist unser Hauptproblem.

Schwierigkeiten Ganztagsbetrieb

HI: Da geht nicht mehr, es gibt nicht einen Raum mehr... 725

Den Keller sogar umgebaut..

HI: Den haben wir ausgebaut. Der ist ganz neu, aber sonst ist nichts mehr. Jeder Raum wird hier ge-730 nutzt im Haus. Ich habe meinen UNESCO-Raum oben in der hintersten Ecke.

Aber Sie haben einen UNESCO-Raum

HI: Den teile ich mir seit einem Jahr mit unserem Personalrat, weil der jetzt reingekommen ist. Da735 oben lagert meine Sache und seit einer Woche habe ich auch einen Computer, aber dieser ist noch nicht Internet angeschlossen.

Braucht man einen UNESCO-Raum

740

HI: Definitiv. Ich hab da sonst auch meine UNESCO-Gruppe gehabt. [kurzes Gespräch mit einer Kollegin, die mit Schülern nach Aurich ins Europahaus fährt. Dort sollen sie im Rahmen einer UNESCO-Veranstaltung ihre Schule kreativ vorstellen. Vorbereitung wird besprochen. Wollen was dichten, Rollenspiel. Haben auch PowerPoint Präsentation schon fertig.] Kannst ja auch n paar UNESCO-Sachen noch einfügen [hat Kollegin schon gemacht, Fotos vom Schulfest etc] Wunderbar. 745

Computer wichtig, da reger E-mail-Austausch

HI: Das ist auch ein Problem, wenn ich das alles von Zuhause mache und dann.. ich habe einen Großteil zuhause. Dann habe ich sie hier nicht, dann ist das im 3. Stock in der hintersten Ecke, hier750 [Lehrerzimmer] hab ich keine Lagermöglichkeiten. Hier liegt schon alles auf der Fensterbank. Dann ja, das ist ein richtiges Problem, sag ich mal einfach. Vor allem im Herbst war der abgestürzt, dann war der 2 Wochen gar nicht zu benutzen. [...]

Materialien

755

HI: Das müsste eigentlich geordneter sein, das ist richtig. Bloß da oben geht keiner hin, aber ich krieg hier nicht mehr. Wir haben alle Räume besetzt. Eigentlich war es oben auch ganz schön, da hab ich mich mit den Schülern zurückgezogen, da hab ich n paar Materialien liegen, wir haben da sonst auch gearbeitet, und... ja gemacht. Im Moment ist das nicht mehr. Müssen wir mal gucken. Im Moment hab760 ich ne kleine Gruppe. Ich bau wieder ne AG auf, ich hab ne AG immer gehabt und die, das ist ein auch ganz großes Problem, die hat ich immer montags 6., 7. Stunde und da konnten im letzten Jahr nur die 5. und 10. und die 6., glaub ich, weil die 7ten in der Mittagszeit waren. Da hatten nicht alle Mittagspause. Da hatte ich aus der 5., 6. und aus der 10. ganz viele. Die 10. sind nun aber im Oberstufengebäude, die sind sozusagen abgedriftet. Die meisten sind eh im Ausland oder weggezogen. Jetzt bau ich765 wieder was Neues auf und jetzt hab ich wieder viele aus der 5. Klasse, weil die auch zeitlich können. Donnerstags 7., 8. Stunde.

Mit den Kleinen kann man Grundlage legen...

770

HI: Ja, mal gucken, wie viele dabei bleiben, das muss ja auch spannend sein und interessant sein, um die dabei zu halten.

Themen, Schwerpunkt

775

HI: Ganz unterschiedlich, das wird von den Schülern gesetzt, im Moment mach ich so n bisschen mit Ausgrenzen, den anderen akzeptieren, mach viel Rollenspiele und solche Sachen. So n bisschen, in der Richtung, diskriminieren, nicht mit den Begriffen, auf anderer Ebene, wobei da auch Siebtklässler mit drin sind, die das dann ganz gut mischen. Ich hätte gern noch ein gemischteres Publikum, aber das ist im Moment ganz schwer zu kriegen. Letztes Jahr, wo zu haben wir gearbeitet... zu Beschnei-780 dung, das wollten die Schüler gerne, wir haben zu Kindersoldaten ganz viel gemacht, wir haben ganz viel gemacht, interkulturell z.B. zu „Wie geht es den Schülerinnen hier und wie in den 3. Welt-Ländern“. Was noch? Ne Zeit haben wir uns ganz viele Organisationen angeguckt, sind hingegangen und haben uns in der Obdachlosenküche informiert, interviewt. Ne Zeit haben wir über Fair Trade gehandelt, Delphine, das Jahr der Delphine, immer was die Schüler bringen, ich mach immer, was die785 wollen. Ach, ich muss morgen die Ausstellung abholen.

Bestimmter Schwerpunkt an der Schule

HI: Wir haben sehr viel Menschenrechte gemacht, jetzt haben wir Weltkulturerbe dazu genommen, ne790 Einführung, aber ich hab im Moment keine Gruppe, die das aufrecht erhält, das ist ganz schwer, nicht

so die aktiv dran arbeitet. Ich denke, interkulturelles Lernen ist bei uns immer n Thema gewesen. Globalisierung auch. Demokratie wird so abgedeckt, eben durch so was wie Klassenrat. Wenn jetzt dieses mit dem Debattieren.. ist ja auch demokratisch: Jugend debattiert. Dann haben wir, ja so was.

795

Bildung nachhaltige Entwicklung

HI: Ist ja einmal auf der ökologischen Ebene, da kommt es in ganz vielen Bio-Themen vor. Aber und in Geo. Es gibt ein Oberstufenhalbjahr in Geo das heißt Globalisierung. Da kommt das auch vor, ganz stark. Alles kommt irgendwo vor. Aber nicht das man schwerpunktmäßig dazu arbeitet. Wozu arbeiten800 wir... was grad Projekttag ist, auch, was wir an Jahresthemen haben. Zu Sport hatten wir diesen sponsored walk, da haben wir 25.000€ eingenommen. Da haben wir nicht mit gerechnet. Wir hatten demokratisch im Schülerrat abgestimmt, wofür das Geld sein soll. Wir dachten vielleicht 10.000 €. Die Schüler hatten das schon auf den Zettel geschrieben, das mussten wir einhalten. Das haben wir aber auch schön organisiert. Das war viel Arbeit. Auch hinterher, dieses ganze finanzielle. Spendenquittungen805 ausfüllen,... wahnsinn. Jetzt eben dieser Basar, wir haben so traditionelle Sachen. Der Basar ist immer für unsere Projekte. Dann haben wir nen Tag der offenen Tür. Wir haben ein Stadtteilstfest, wo wir uns präsentieren mit UNESCO-Stand. Immer wenn was anliegt.

Integriert in Stadtteil

810

HI: Das ist schwierig. Ich wohn in einem Dorf, wenn die Schule da in Pups macht, dann steht es in jeder Zeitung. Bei uns ist es fast unmöglich, ins [Name einer Lokalzeitung] zu kommen. Weil... neben an ist ne Schule, drei paar Häuser weiter. Da vorne ist ne Schule, vorne ein Gymnasium. Im Umkreis von 500 Metern sind vier Gymnasien und zwei Gesamtschulen, es gibt nicht die Stadtteilschule. Und815 [Name des Stadtteils] ist der mit meistbesiedelte Stadtteil in [Name der Stadt]. Insofern ist es schwer. Aber wir kooperieren ganz viel mit Sachen die im Stadtteil sind, mit Darstellendes Spiel, die haben ein Schiff, da sind ganz viele Schüler. Die haben letztes Jahr Aufführungen gemacht, das kann ich Ihnen auch mal mitbringen, das war hier [Name einer Kollegin], die haben Schicksale genannt, hat sie in einer Wahlpflichtgruppe, die haben über Kindermißbrauch Prostitution, ganz viele verschiedene Sachen,820 Kindersoldaten, haben Szenen gespielt, ganz eindrucksvoll. Da geht das auch wieder rein, Darstellendes Spiel, Kunst, es geht in viele Fächer. Aber es gibt kein Riesen Projekt

So erreicht man vielleicht mehr

825

HI: Ich wünsche es mir, ich will es noch breiter gefächert. Insgesamt, ich glaub, es gibt einen Kollegen, der UNESCO total ablehnt. Ich denke aber die meisten sind offen, viele sind offen. Obwohl viele scheuen mitzuarbeiten, was zu machen, weil sie eben überbelastet sind, überbelastet, die Korrekturen in der Oberstufe, das ist einfach hammerhart.

830

Zeitaufwand

HI: Wenn das nicht zu meinem persönlichen Input gemacht hätte, kann man das nicht. Ich arbeite sehr viel, aber es ist auch weil es mich interessiert. Ich mache es gern. Man kann es nicht abrechnen. Auch diese ganzen Kontakte, Leute zu motivieren, alles durchzuboxen, das ist immer nicht leicht, schwierig835 manchmal. Ich habe dies Jahr meine Schulleitung mitgenommen, weil ich dachte, das ist wichtig, das sie hautnah dran ist, letztes Jahr nach Tansania hab ich die Schulleitung, die Vertretung, fahren lassen, weil ich dachte, wenn ich die mit im Boot hab, ist auch wichtig, ich bin erst dieses Jahr gefahren und es ist mir wichtig, dass es verteilter ist.

840

Ohne die ist es schwer

HI: Gar nicht, dann rennt man gegen eine Mauer.

Stärkt auch die BuKo?

845

HI: Die empfinde ich als unglaublich positiv und auch zu den ReKro-sitzungen, die wirken unglaublich stabilisierend. Was ich mir wünschen würde, aber da arbeiten wir dran, dass man mehr generelle Sa-

chen uzr Hand hat. Wir haben zum Beispiel mit [Name einer anderen Regional Koordinatorin], das ist die ReKro aus [Name eines Bundeslandes] noch neulich beim Treffen, da hat sie ne Fortbildung für850 den Projekttag angeboten und da haben [Name von J], [Name von I und ich dran teilgenommen und da haben wir überlegt, dass wir für die UNESCO-Projektschulen standardgroße Bildrahmen entwerfen wollen. [...] die man überall zeigen kann. [Name von J] will da als Kunstlehrerin mitarbeiten. Das wär wünschenswert, dass man nicht immer alles erfinden muss. Was mir manchmal noch fehlt, ist doch mehr der Austausch. Ich finde, man muss das Rad nicht neu erfinden. Es gibt so viele nette Ideen, die855 man übernehmen kann. Zum Beispiel T-shirts drucken, das fänd ich gut. Wir haben selbst bemalte T-shirts, da haben wir UNESCO hintendrauf gemalt, in blau, und mein Mann und ich haben dieses UNESCO-Schuld gebastelt, das sieht man auch auf einem dieser Bilder. Das machen wir bei der Einschulungszeremonie. Stellen wir uns als UNESCO vor, das könnten viele machen, damit die gleich das Logo sehen. Dass man auch noch mehr weiß, was andere machen. Ich finde, man kann davon860 lernen. Auch mit diesen Partnerschaften, Patenschaften sagt man ja nicht mehr, dass man da lernt von anderen Schulen. Die kann man auch anklicken, aber das man noch mehr weiß, aha, die sind in Tansania, die, die und nun klick ich die einfach an. Wir haben im Moment ein gemeinsames Projekt, das haben wir noch nicht verwirklicht, die [Name des Bundeslandes] UNESCO-Projektschulen. Wir haben eine Privatschule dabei und die will einen Internetauftritt für die [Name des Bundeslandes]er865 entwerfen.

Es gibt auch Bleistifte, Stelen

HI: Haben wir. Ein großes Plakat. Bleistifte verkaufen wir auch immer, auf dem Basar. Bleistifte be-870 kommen unsere Schüler immer am ersten Tag. Weil wir uns gleich präsentieren. Auf dem ersten Elternabend lernen sie gleich UNESCO kennen und die Konzepte. Wir haben auch mal gehabt, dass wir ne Schülerfirma hatten, die hat unsere Schulhefte gemacht, mit so nem Schullogo auch mit UNESCO drauf.

875

Elternrat

HI: Wir haben einen sehr netten gehabt. Bis jetzt. Das besondere ist, dass wir schon seit vielen Jahren sehr eng zusammen arbeiten und immer nach Sylt fahren. Das erste Frühjahrswochenende im April sind Eltern und Lehrer, n Teil der Lehrer und auch der Leitungsgruppe, nach Sylt gefahren und haben880 da gemeinsam Themen, die für die Schule relevant sind, bearbeitet. Da hat sich ne enge Zusammenarbeit ergeben. Da hab ich auch immer Eltern, die mitarbeiten. Alles immer im Umbruch, dann gehen die weg, dann verlassen die Kinder die Schule. Das find ich sehr schön, den Elternrat.

Mitbestimmungsrecht

885

HI: Ja, ganz eng. Es kommen jetzt n paar Eltern rein, die sehr fordernd sind und sehr hohe Ansprüche stellen. Dann muss man sagen, wir sind nur Schule, nicht.. es gibt sehr viele reiche Eltern. Unsere Schule hat Schüler, die wirklich Sozialhilfeempfänger sind bis sag ich mal, sehr reiche Kinder. Wir haben ein soziales Gefälle, das ist unglaublich. Wir haben Kinder, wo der Vater Schauspieler ist, bis ein-890 fachste Schüler. Dieses Gefälle ist interessant.. das die zusammen arbeiten, leben, zusammen in den Klassen sind. Aber manche stellen auch enorme Ansprüche. Manche Schulen in [Name des Bundeslandes] haben ein höheres Level an Leuten, die sehr betucht sind, wo die Anforderungen anders sind und die die Schule auch ganz anders sponsern als das bei uns der Fall ist. Das ist bei uns nicht so gegeben. Wir haben einen Schulverein, da kann man beitreten und da kann man einzahlen und der ist895 auch in Ordnung und der unterstützt auch UNESCO; wir haben da einen kleinen UNESCO-Etat, von dem man Schüler unterstützen kann, die jetzt nach Aurich fahren, z.B.. Aber so riesig ist das nicht, das ist sehr begrenzt. Was ich noch sagen wollte, in meinen UNESCO-Bereich kommen auch oft Schüler, die sehr gut sind.

900

Mit einem Bewusstsein..

HI: Die leistungsmäßig stark sind, die ein sehr hohes Niveau haben und daher noch die Zeit übrig haben. Oder die eben aus Elternhäusern kommen, wo das schon eben sehr, sehr gefördert wird, wo dar-

auf geachtet wird oder so einen Hintergrund haben. Wo ein Elternteil aus einem anderen Land kommt, 905 Südamerika, oder was weiß ich.

Die Teilnahme ist ganz freiwillig, kein Wahlpflichtbereich bzw. AGs im Ganztag integriert sind

HI: Nein, das ist ganz freiwillig. Aber ich wär froh, wenn ich es in den Wahlpflichtbereich bekomme, 910 das ist im Moment ne Sache an der ich arbeite. Ich möchte es gerne. Es ist zeitlich nicht mehr anders machbar und ich möchte eigentlich gern ne feste Truppe haben. Das ist anders nicht machbar.

Chancen

915

HI: Bin ich noch nicht so, zumindest muss man es versuchen. Man muss es durchbekommen, ob ich das schaffe, weiß ich nicht.

Rundgang durch die Schule schließt sich an und morgiger Plan wird durchgesprochen.

920

Ende des Interviews

Case Study III – Gespräch I Lehrkraft für Deu, Philo, Gesch

Tansania, Jugend debattiert

Sind Sie im UNESCO-Team? 5

JA, zumindest im erweiterten. Also es gibt die Eltern-Lehrer-Schüler-Gruppe, wo ich zu den Treffen mit hingehe und so [Name der UNESCO-Koordinatorin] begleitend auch unterstütze, weil das glaub ich, auch langweilig ist, das allein zu machen, es mehr Spaß macht im Team.

10

Wie viele? Sie, [Name der UNESCO-Koordinatorin]

[nennt Namen von J] ist oft noch mit dabei, jetzt sind auch von den neuen Lehrern ein oder zwei auch mit in diese Gruppe mit reingerutscht, die so akquirierbar sind in dem Sinne. [nennt Namen von N] und ... [nennt Namen einer anderen Kollegin].

15

Tansania, welche Schüler, Hintergrund

Angesprochen wurden nur die Schüler, die dann im 11. Jahrgang sind. Das sind die einzigen, die von der Schulleitung her die Erlaubnis bekamen, sich zu bewerben, weil die 10-klässler eben mit ihren No-20 ten für den Realschulabschluss eingebunden seien, so die Schulleitung. Und die 12er schon zu sehr im Abitur drin sind. Es geht immer alles darum, dass alles sehr stark gedeckelt wird. Dass kein Unterricht entfällt, keine Klausuren nachgeschrieben werden müssen. Also es hat auch mit der Situation zu tun, dass wir diese beiden Schulen zusammen, Kaifu, die sich sehr diszipliniert an den Kern von Schule halten sollen und die Klausuren sollen geschrieben werden.

25

Schwer bei 12-jähriger Schulzeit

Ja, das ist noch nicht geregelt. In der Oberstufe wird es nicht stattfinden, also die dann 11. wird dann nicht mehr die Schüler stellen, die dann fahren. Ich denke, es wird dann in den 10. Jahrgang runtergerutscht, was auch noch ginge, vom Alter her. So grade ne, die sind dann teilweise noch 15. was auch andere rechtliche Implikationen hat.

Situation der Schüler, brauchen Reife...

35

Die die jetzt mitgefahren sind, waren der Reise vollkommen gewachsen, glaub ich. Also die haben das ja auch für sich bewusst entschieden, das ist ja auch ein recht exklusiver Kreis gewesen, der dann da zustande kam. Im letzten Jahr waren es drei Schüler, wir wollten uns da rantasten, in diesem Jahr war es eine Gruppe, die sehr funktional war, mit 6 Schülern und 2 Lehrern, das ist natürlich ein super Betreuungsverhältnis. Aber es war eben auch nur eine Woche Schule, die ausfiel. Eine Woche aus der 30 Ferienzeit genommen. So ne Mischfinanzierung, die ich ganz angemessen finde, weil es teilweise auch angenehmes Programm mit touristischem, oder kulturpolitischem. Die andere Hälfte war dann, mit da am Unterricht teilnehmen und so arbeiten, schulähnlichen Charakter hatte das in der 2. Hälfte.

Hospitieren die Kinder eine Woche in der Schule

45

Nein, ne, so viel leider nicht. Was auch damit zusammen hängt, dass das terminlich schwierig ist. Ich bekomme immer einen Termin von der Schulleitung vorgegeben. Dann und dann findet der Austausch statt, das ist vorgegeben. Das soll gekoppelt sein an die Ferienzeit, und dann muss das in der Schulwoche nach oder vor den Herbstferien liegen. Das waren im letzten und in diesem Jahr genau immer 50 so die längeren Zeiträume, in denen dort gerade Abschlussjahrgänge stattfinden. Dadurch war nur in begrenztem Maße Schulbetrieb. Da waren eher Abschlussfeierlichkeiten, Übergabe der Zeugnisse. Das wäre die Frage, ob man das komplett anders terminiert, aber ich bin da gebunden an die Vorgaben oder ich muss das verhandeln. Das muss verhandelt werden. Die Schüler würden nicht zwei Wochen beurlaubt werden.

55

Abschlussfeierlichkeiten auch interessant

Es entstand aber viel Leerlauf. Wir waren oft da und dann war das Programm nicht wirklich klar. Wo bei das auch Teil der kulturellen, interkulturellen Erfahrung ist, zu sehen, dass das wirklich wirklich anders gehandhabt wird. Und darüber hilft es nicht zu maulen, dann braucht man das Ganze nicht zu machen, das sagt auch jeder, wir haben auch mit Leuten gesprochen, die Deutschen oder Briten, die da schon länger vor Ort arbeiten. Die haben alle gesagt, man muss sich damit abfinden, man muss sich einlassen, sonst fährt man gegen die Wand und kann da nicht leben. Weil man nur genervt sein würde.

65

Ansprechpartner, wie Kooperation zustande gekommen?

Relativ willkürlich eigentlich. Wir hatten den Impuls, ne Partnerschule zu suchen und sind dann auf das Internet gegangen. Haben ne Schule gesucht, und da war dann irgendso n Posting „Wir suchen auch Kontakt zu ner Schule nach Europa“, die haben wir angeschrieben und dadurch ist der Kontakt zustande gekommen. Dann kam relativ schnell die Schiene [Name der Stadt]- Dar es Salaam dazu, wo eben ne Städtepartnerschaft auch, zumindest kurz davor steht gegründet zu werden und das hat uns auch noch mal ziemlich viel Energie gegeben, weil wir in dem Fahrwasser mitschwimmen. Es ist jetzt wohl ne einmalige, oder ne Premiere insofern, dass ne Schulpartnerschaft nicht von unten nach oben wachsen, und sozusagen von Schule zu Schule entstehen, sondern der Senat der Stadt [Name der Stadt] hat ausdrücklich darum geworben und Schulen aufgefordert dazu, sich Schulen als Partnerschule in Dar es Salaam zu suchen. Das ist ein Standbein dieser Städtepartnerschaft. Eins von sechs, dass Schulen eben miteinander zusammen arbeiten. Und das wird entsprechend gefördert. Wir haben ziemlich viel Geld bekommen für die Reise. [Name der UNESCO-Koordinatorin] sagte, in ihr noch nicht bekannten Dimensionen, in der Form hat sie es noch nie erlebt, dass irgendein Austausch gefördert wird, noch Deutsch-Französisch, noch Deutsch-Polnisch, wir haben im Grunde die Flüge bezahlt bekommen, komplett vom Senat, also die Schüler, die Lehrer haben auch nen Zuschuss bekommen, im vergangenen Jahr haben wir eigentlich noch komplett alles selbst bezahlt. So dass die Hälfte der Kosten so gedeckt werden konnten. Und das war schon gut. Und wir sind im Netzwerk mit drin, das heißt wir werden immer mit eingeladen, wenn irgendeine [Name der Stadt]-Dar Es Salaam-Veranstaltung im Rathaus ist. Wo dann eben auch die Feuerwehr sitzt und das Völkerkunde-Museum oder die Müllabfuhr, und dann sind wir in dieser Tagungsgruppe mit drin.

Auch Schüler dabei?

90

Jetzt ja. In der vergangenen Woche, am Dienstag, war Treffen im Rathaus, wo eigentlich alle Initiativen, alle Beteiligten sich noch mal kurz vorstellen und der entsprechende Staatsrat, der die Partnerschaft anschiebt, auch aus persönlichem Interesse, der hat von seiner Reise vor kurzem berichtete, da war diese Einladung ausgegangen, da sind [Name der UNESCO-Koordinatorin] und ich gewesen, 95 mit zwei Schülern. Das war auch ok.

Multiplizieren der Erkenntnisse..

Das wollen wir noch auf die Homepage stehen, unter Neuigkeiten, dass da steht: Delegation im Rathaus gewesen. Wir berichten von der Reise relativ umfangreich in allen Gremien. Auf der Lehrerkonferenz, im Schülerrat,

Schülerrat..

105

Vertretung der Schüler, wo alle Klassensprecher zusammen kommen, aber angeleitet von den Schulsprechern. Und im Elternrat, wo die Elternvertreter sitzen, das ist auch schulöffentlich, das ist keine interne Sitzung, der Schülerrat ist nicht öffentlich. In der Lehrerkonferenz, die auch nicht öffentlich ist. Und im Rahmen der schulischen Veranstaltungen, die sozusagen der Schulkalender mit sich bringt. z.B. der Weihnachtsbasar, der vergangene Woche war und da führen wir dann in kleinen Modifikationen die jetzt fertig gewordene PowerPoint-Präsentation vor.

[stellt diese zur Verfügung] die läuft, also im Moment ist sie automatisiert, das hatten wir für den Basar so gemacht, weil wir eigentlich nicht da immer zwei Stunden präsentieren wollten, die sollte nur durchlaufen und Leute konnte sich in den dafür reservierten Musikraum setzen. Die ist gut besucht worden.

Umsetzung Schüler? Mit Lehrern..

115

Genau. Wir haben nur die Termine festgelegt und die Fehler korrigiert und das Konzept mit denen besprochen. Also zuerst Schule.. also Kapitelaufteilung... dann hat sich ein Schüler, so ist es ja meistens, der hat sich da richtig reingehängt und hat das angetrieben, aber eigentlich waren drei bis vier von den sechsen auch beteiligt, mit der Bilderausfall, den Film schneiden, wir hatten ne Videokamera dabei auf der Reise. Und dann einzelne Junks raus genommen und in die Präsentation eingebaut. Und die ist wirklich gut geworden. Der soll beim Tag der offenen Tür noch vorgeführt werden. Der ist am 15. Januar. [...] Das wäre auch Teil der UNESCO-Präsentation, dass da ein Tansania-Raum da sein wird.

125

Medien werden eingeladen

Die wollen wird vor allem für unseren offenen Abend einladen, wir wollen einen Abend machen, wo alle Interessierten noch mal kommen können. Die sich für die Reise interessieren, da laden wir Medienvertreter ein. Was fehlt finde ich, ist der Kanal Schülerzeitung, das ist aber ...

130

Aber Sie haben doch eine...

Eigentlich ja, ja, aber die ist so n bisschen... inoffiziell. Man weiß immer nicht genau, sie erscheint ganz unregelmäßig. Aber da müssen wir einen Artikel platzieren. [...] Ich würde sagen, die erscheint einmal im Halbjahr.

Keine AG dafür..

Das sind Schüler, ne, das ist keine offizielle AG in dem Sinne.

140

regionale Netzwerk, ist das ein Vorteil gegenüber ups-Netz, theoretisch hätten man doch auch darüber suchen können...

Ja, das ist ehrlich gesagt, ein Versäumnis gewesen. Einfach. Die Datenbank, also wir sind auf der letzten Reise war die Datenbank offenbar nicht zugänglich. Für UNESCO-Projektschulen. Es gibt aber eigentlich UNESCO-Projektschulen in Dar Es Salam. Die jetzt nicht unbedingt nur die besten Schulen sind. Wir wollen nicht tolle, internationale Schule oder ne private. Die gibt es, wo auch das IB abgenommen werden könnte. Sondern wir wollen ganz down-to-earth, die normale staatliche Schule. [Name der UNESCO-Koordinatorin] kommt, stellt (Oberstufenkoordinatorin) vor. Neuer Termin mit I

150

Ende des Interviews

Case Study III – Gespräch I und H2/ seit 2,5Jahren Koordinatorin an der Schule, seit 1,5 Regionalkoordinatorin

Jahresbuch: Extraveranstaltung nach dem Austausch

5

Ja. Da fand auch eine relativ große, n bisschen ne Veranstaltung außer der Reihe statt, weil wir hatten ganz viele glückliche Zufälle, also diese [Name der Stadt]-Dar es Salaam-Schiene., das war Zufall, dass wir dann da unsere Schule hatten. Genauso Zufall war es, dass dann da die Koordinatorin von tansanischer Seite, die für diese Städtepartnerstadt tätig ist, zu Besuch war gerade in [Name der Stadt] und wir hatten die in Dar es Salaam schon treffen können. Das ist die Tochter von dem langjährigen Staatspräsidenten [Schüler kommt kurz rein (...)]. Die haben wir dort schon getroffen und dann kam der Vorschlag, dass sie hier in der Schule spricht, sagen wir, ne Podiumsdiskussion leitet. Einfach ne Diskussionsrunde, wo die Schüler Fragen stellen können. Und das war wirklich toll, da waren die ganzen 9. und 10. Klassen in der Aula. Da haben wir ein paar Fragen vorbereitet, das war schön für die, auch mal n Gesicht zu sehen.

15

Interkultureller Dialog soll gefördert werden, wie werden die Kinder vorbereitet?

Im Prinzip, die die fahren, in der Vorbereitung der Reise durch Wissen, wir haben alle jeweils bestimmten Themen zugeordnet, Referate gehalten. Wobei das ja noch nicht interkulturell ist. Ich glaub20 einfach durch.. ich hab viel erzählt, das war meine vierte Tansania-Reise und so n bisschen habe ich sie, meine ich, darauf einzustimmen, dass es sehr anders ist, nicht unbedingt komfortabel, in dem Sinne, sein wird, dass sie sehr viel Geduld mitbringen müssen und sehr viel Offenheit, sich ner unbekannteren Situation zu stellen. Auch dass es nicht so, dass es von den Begegnungen mit den Menschen sehr anstr.. anders, manchmal auch anstrengend sein kann. Dass sie diese Anstrengung in Kauf neh-25 men müssen, das wissen müssen und dass es auch weniger komfortabel ist. Da dürfen sie nicht rummaulen, wenn das Essen nicht so gut, oder wenn es heiß ist...

Kleine Gruppe einfacher

30

Ja.

Wie liefen Gespräche in den Gruppen ..., gab es Probleme

Ja, es gab Probleme. Sie waren nicht so belastbar, wie ich dachte. Es war ziemlich auffällig. Wir35 mussten oft, die Gespräche, die wir dann führten, wir haben abends immer Auswertung gemacht, oder auch über den Tag, kurze Pause hat man, wo man dann kurz was sagen kann, Kurzauswertung macht. Dann ging es oft darum, dass die Schüler gener.. oder gelangweilt waren, weil sie nicht wussten, wie das Programm weitergehen sollte des Tages. Also so ne Art gewisse Ungeduld mitbrachten. Das war mit das Schwierigste für sie, diese dann doch oft Leerstellen zu haben, wo nichts passiert.40 Das zu ertragen. Und daraus einfach das Beste zu machen. Einfach mit dem wartenden Taxifahrer ins Gespräch zu kommen, das hat lange gedauert, bis daran kamen und der Um, es gab so nen Kippunkt, der kam in der 2. Woche, Mitte der zweiten Woche, wo die da tatsächlich zwei Nächte in Gastfamilien wohnten. Davor haben die n unheimlichen Bammel gehabt, aber das war positiv, das war gut. Die sind jeweils zu zweit gewesen, das war schwierig im Vorfeld, weil das noch unklar war, welche Fa-45 milie, einig waren dann auch ungeeignet, das haben wir dann abgelehnt.

Hygienische Gründe..

Von der Atmosphäre her. Das war ne nervige Atmosphäre in der Familie, wir hatten uns die vorher alle50 angeguckt, in der ersten Woche. Bei der einen Familie war es dann klar, dass wir sie da nicht hinschicken wollten.

Schwere Entscheidung...

55

Das meinte die Schulleiterin da auch gleich. Wir mussten da jetzt gar nicht ganz, ganz schwieriges, diplomatisches Terrain betreten, sondern, die hat schon selbst die Stirn gerunzelt und das war ihr auch klar, dass sie da die Schüler lieber nicht lässt. Bei den anderen beiden Familien war es auch extrem

schlicht, die eine hatte keinen Strom und der Boden war gestampft und Plumpsklo irgendwo da hinten. Aber trotzdem wusste man, dass sie da gut aufgehoben sind. Das merkt man, wie man da begrüßt60 wird und so.

Hilflosigkeit bei den Schüler, fehlende Strukturen, Bedürfnis nach Zeit..

Aber vielleicht auch, weil es wirklich sehr, sehr anders ist. Auch sich über die Sprache zu begegnen ist65 auch nicht ganz einfach, weil das Englisch auch nicht so toll ist. Wir haben ein bisschen Kisuali gemacht, aber oft geht es dann über diese Small-talk-Geschichten nicht hinaus, was aber auch zwangsläufig so ist, weil ne Frage, wie: „was sind deine Hobbys?“ auf Unverständnis stößt. Weil es in dem Sinne keine Hobbys gibt, bei den Schülern da. Die sind in der Schule den.. lange, danach kommen die nach Hause und die Mädchen bereiten dann das Essen und gucken, dass die was einkaufen oder hel-70 fen aus im Haushalt. Irgendwann wird es dunkel, dann machen die ihre Hausaufgaben, lernen, essen was und gehen schlafen. In dem Sinne prallen da Lebenswelten aufeinander, die verschiedener nicht sein könnten. Wenn man das hier mit [Name des Viertels] und dem [Name der Stadt]er Bildungsbürgertum, aus dem die Kinder ja größtenteils kommen, vergleicht. Auch akademisch ist wenig, sozusagen, so große intellektuelle Debatte ist in der Form auch schwierig, aber trotzdem, glaube ich, waren75 da Schüler dabei, von denen ich selber nicht geglaubt haben, dass die da so gut klar kommen, wo ich dachte: hmhm. Ist die Reise so das richtige? Und die kamen dann blendend da, fanden das toll, haben das gut angenommen. Auch diese unüberbrückbare Unterschiedlichkeit hingenommen. Man muss das dann auch hinnehmen. Man darf nicht rumnörgeln: die können ja gar kein richtiges Englisch. Oder die sind irgendwie, haben keine Ahnung, was in der Welt abgeht. So in die Richtung. Das bringt nicht viel.80 Das sind tolle Erkenntnisse, aber das bringt nicht viel.

Wie fangen Sie das auf... sollen die Kinder den Aufprall dieser Welten einfach aushalten... diese Schüler haben wahrscheinlich den Hintergrund, um sich damit auseinander zu setzen...

85

Ja... Sie sind halt sehr anspruchsvoll. Es muss immer was passieren, bisschen der Service, was geboten werden. Wollen interessante Leute treffen oder sie wollen, dass das in der Schule zügiger weiter geht und dann meinetwegen auch in die nächste Unterrichtsstunde, aber die wollen nicht einfach abgestellt werden. Und den Eindruck.. wir hatten das Gefühl, dass wir abgestellt werden. Teilweise war das auch so. weil die einfach mit anderen Dingen beschäftigt waren, Vorbereitungen der Ab-90 schlussfeier oder was. Und dann hieß es 10 Minuten, aber dann waren es 1, 5 Stunden. Das muss man hinnehmen.

Wird die deutsche Kultur da reflektiert...

95

Wir haben immer gemeinsame Abendessen gehabt und sozusagen auch .. wie sagt man.. beruhigend auf die Schüler eingewirkt, oder auch ermahnend, ermahnend erklärend. Auch haben wir sie, teilweise waren es auch Streitgespräche dann. Wo wir sagen: Reißt euch zusammen, ihr müsst, ihr könnt euch nicht so in den Stühlen fläzen, selbst wenn es langweilig ist und uns geht es genauso, also ich bin auch ein ungeduldiger Mensch und ich würde mir auch wünschen, dass meine Lebenszeit effizienter100 gestaltet ist. Aber ändern kann man es eh nicht und das hilft nichts, oder.. das ist nicht angemessen, sich so gehen zu lassen deswegen. Bisschen Respekt oder auch Selbstdisziplin. Sich einfach zusammenzureißen, ganz schlicht und ergreifend. Es gab einen witzigen Moment, ganz am Ende, da war so n Umschlagpunkt. Wir waren am letzten Tag, da hatten wir noch ganz viel auf m Programm: Wir wollten Schulbücher kaufen für die Schule, durch Gelder vom Basar. Was sich als schwierig herausstellte,105 weil wir keinen Buchladen fanden. Die Schule konnte uns auch keinen nennen. Und das muss den Hintergrund haben, dass die noch nie in der Verlegenheit waren, Schulbücher kaufen zu können. Es gibt überhaupt keine an der Schule. Dann haben wir ...

Witzig, (...)

110

Genau, wo ist die Adresse... dann haben sie irgendwann so ne komische Liste auch gehabt. Gut, letztlich konnten wir so nen Laden lokalisieren, hatten nachmittags aber den Flug und wollten auch noch bei dem UNO-Regionalbüro nen Termin haben. Mit einem Deutschen, der da arbeitet, der irgendwas mit ruandischen Flüchtlingen und Kleinwaffenabrüstung macht. Der wollte uns was über die115 UNO-Arbeit insgesamt in der Region erzählen. Das war, da musste der Zeitplan funktionieren. Weil wir

einfach den Flieger, wir mussten um drei am Flughafen sein. Da war ich dann unter Strom und hat die gescheucht, ohne Ende. Also auch die Kinder: Ihr müsst um 10 da sein und dann fahren wir los. Das verzögerte sich n bisschen, dann waren wir in 2 Taxis und das 2. kam nicht hinterher und ich hab geflucht über den Taxifahrer, der das nicht peilt, einfach mal hinterher zu fahren. Und da war ein witziger¹²⁰ Moment, weil dann die Schüler plötzlich kamen und sagten: [nennt seinen Namen], pole pole. Also ganz ruhig. Langsam, langsam. Wir sind doch hier in Afrika und dann verpassen wir halt den Flieger. Wir kommen schon irgendwie nach Hause. Da schlug es halt um, da haben sie genau das gemacht, was ich immer versucht hab: Leute, ganz ruhig. Nehmt es, wie es kommt. So ist das halt hier. Es funktioniert nicht alles. Aber das Leben ist auch für die Leute hier kompliziert, wenn die sich über alles¹²⁵ dauernd aufregen würden, dann würden sie auch nicht mehr glücklich werden. Dann merkte ich auch: Ok. Ok, ihr habt recht. Meinetwegen, dann kann man das auch nicht mit der Brechstange erzwingen.

Toll, dass die Schüler einen als „ganze Person“ wahrnehmen...

130

Das stimmt. Ja. Ja.

Schwierig in Kontakt zu kommen mit den dort Lebenden. Kann es hilfreich sein, dort an einem gemeinsamen Projekt zu arbeiten?

135

Ja, hatten wir auch. Wir hatten ein recht stringentes Konzept gehabt, wir wollten nicht einfach nur hinfahren, sagen: Hallo, hier sind wir, schön euch zu treffen und jetzt unterhalten wir uns ein bisschen. Sondern wir wollten in Workshops arbeiten. Also diese Homestays haben, damit Kontakt auf persönlicher Ebene stattfindet und im Alltag. Workshops gemischt, wo ganz unterschiedliche Produkte bei rauskommen sollten. Unterschiedliche Themen mit unterschiedlichen Zugriffen behandelt werden soll-¹⁴⁰ten. Und da sind wir im E-mail-Kontakt gewesen mit der Schulleiterin von dort und haben unser Konzept in dem Sinne vorgestellt. Das wir uns wünschen, dass wir mit interessierten Schülern von dort zwei Tage, oder drei, kompakt zusammen arbeiten können, zu unterschiedlichen Themen; wir hatten uns überlegt: Alltag, also den Alltag zu vergleichen und das in kleinen Theaterschnipseln umzuformen, wo dann in gemischten Gruppen vielleicht eine gemeinsame Abendbrotszene in Deutschland und eine¹⁴⁵ gemeinsame Abendbrotszene in Tansania vorgespielt wird, aber mit gemischten Gruppen, also wo dann der tansanische Schüler der deutsche Hausvater ist, aber die dann erklärt bekommen, was die ungefähr sagen müssen. So n bisschen improvisiert, die zweite Idee war, zu Globalisierung was zu machen und zu Wasser. Und die dritte Idee war, ja, was war das. Weil wir das auch nicht gemacht haben... also wir haben es gemacht, ein bisschen zu Alltag, ein bisschen zu Globalisierung. Aber es ist¹⁵⁰ eigentlich nicht wirklich zustande gekommen. Also einfach weil unsere Vorstellung, die wurde einfach nicht.. wir haben es vielleicht auch nicht genug erklärt, was wir wollten, bzw. wir kamen an und wollten was, aber der Bedarf in dem Sinne, so was Ähnliches zu machen, war nicht da von der Seite dann dort. Das konnte man dann auch nicht erzwingen. Wir haben das dann drei Mal erklärt und wenn es dann nicht aufgegriffen wird, dann ist das auch der Wink mit dem Zaunpfahl, dass es auch nicht er-¹⁵⁵wünscht ist. Das wollen wir aber auch noch mal kritisch in der Nachbereitung im Kontakt dann auch so sagen, dass wir uns das wünschen würden, weil das ja auch ein hoher organisatorischer Aufwand ist, dass wir uns das für die Zukunft wünschen würden, dass man vielleicht auch mehr gemeinsam, dass inhaltlich mehr passiert, so in der Form arbeitet. Ach ja, und schreiben, creative schreiben. Das haben wir aber auch noch gemacht. War auch interessant: also ich hatte so Fotos mitgebracht. Es waren im¹⁶⁰ Grunde ein, oder zwei Unterrichtsstunden dazu. Einfach mit den Fotos sollten sie ihre eigene Geschichte da so drum herum schreiben. Das Foto kann am Anfang der Geschichte stehen, am Ende oder in der Mitte. Sie sollten sich in eine der Person, das war so ne Wartesituation am Flughafen, und auf dem Bahnsteig, zwei Fotos, sollten sich in eine der Person reindenken, nach Möglichkeit. Und aus deren Sicht am besten eine Geschichte erzählen, einen inneren Monolog, was geht mit der Person,¹⁶⁵ was geht grad im Kopf vor. Meine Hoffnung war dann, dass das in Gruppen ausgetauscht werden kann, dass vielleicht die Bilder ganz unterschiedlich verstanden werden. Innerhalb der Tansanier, innerhalb der Deutschen oder dass es sehr deutsch und sehr tansanisch verstanden wird. Das so dann festzustellen, zu überprüfen. Hat leider in der Form so auch nicht funktioniert, obwohl ich es trotzdem sehr interessant fand. Die haben alle ihre Geschichten geschrieben. Waren auch sehr motiviert und¹⁷⁰ auch interessiert. Aber vollkommen unvertraut mit dem Verfahren.

Beide Seiten?

Eher die tansanische Seite. Selber was zu schreiben und die Geschichten waren sehr tansanisch und 175 sehr deutsch. Weil, die haben eigentlich wenig, die haben, die tansanischen Schüler haben sich da eine Person ausgesucht, aber eher die Person beschrieben, äußerlich, weil sie nicht so diesen weiteren Phantasiebegriff, den ich wollte, nicht mitgegangen sind. Vielleicht auch eben weil sie damit unvertraut sind oder sich nicht trauen. Und wenn ne Handlung war, dann war die sehr von Außen. Ich wachte auf, ich stieg in den Bus, ich fuhr zum Flughafen, ich stand in der Reihe, hinter mir stand.. vor mir.. 180 ich wartete auf das Flugzeug, ich wurde ausgerufen. Das Flugzeug kam und ich flog weg. Und die Deutschen...

Konnte das thematisiert werden? Ist ein Verweis auf verschiedene Kulturkreise nicht auch schwierig?

185

Es ist ein bisschen, ich könnte Ihnen die Geschichten auch noch mal sagen, es ist wirklich teilweise schwer verständlich. Also rein vom Englischen her, was gemeint ist. Vielleicht hätte man noch systematischer darauf hin arbeiten müssen. Vorher schon, dann danach mit dieser sehr abstrakten Frage eigentlich zu kommen: Inwiefern schreibt ihr tansanisch und ihr deutsch, ist vielleicht zu viel gewesen.

190

Lehrer dabei

Da waren immer Lehrer dabei. Ich fand das sehr schön, wie haben auch Unterricht gezeigt bekommen. Das waren auch in dem Sinne Musterstunden. Wo wie wir ja dann im Grunde genommen auch Musterstunden durchgeführt haben. Also die waren auf uns als Zielgruppe abgestimmt, also das war 195 historical sights in Tansania. Oder what is African culture. Und dann dazu, das war für unsere Schüler, glaub ich, auch sehr interessant. Einfach zu sehen, dass man mit 60, 70 Leuten gar nicht mit großer mündlichen Beteiligung arbeiten kann und das ist mehr Tafelanschrieb und Diktat. Das wird dann aufgeschrieben, mehr oder weniger und das wird dann auswendig gelernt. Es gab ganz viel Definitionen. Die dann immer abgefragt wurden. Just repeat, what is the definition of culture? Und dann kommt ir-200 gendwas aus der Pistole geschossen, aber wenig so in dem Sinne, dass da so Diskussion ist, das freie Arbeiten und das war interessant zu sehen, wie sich unser Schulstil, Unterrichtsstil auch unterscheidet. Aber ich denen immer gesagt, das war bei uns bis vor 50 Jahren auch so, eigentlich, diese.. man konnte da ganz oft so historisch auch sagen, das ist noch nicht lange her, fragt eure Großeltern, wie die in der Schule gelernt haben. 205

Lehrer Ideen der Zusammenarbeit gehabt?

Ne, eigentlich nicht. Das kam von der Seite nicht und das Problem ist oft, davon erzählen auch viele andere, die oft mit Partnerschaften mit Dritte-Welt-Ländern arbeiten, dass die Kommunikation oft 210 schwierig ist, in dem Sinne, wir schicken E-mail und man erwartet, dass ne schnelle Antwort kommt. Und wir sind eigentlich angekommen und die Vorbereitung, die wir dachten, die gelaufen wäre, war gar nicht da. Es ist eigentlich alles an Ort und Stelle erst organisiert worden. In welchen Familien wir bleiben. Also da wurde uns auch zugesichert, dass die Schulleiterin sich die Familien auch alle vorher einzeln anguckt, war überhaupt nicht klar. War auch überhaupt nicht klar, wer das denn eigentlich sein 215 soll. Das hat auch zu großen Enttäuschungen, hat ich auch mitbekommen, zu großen Enttäuschungen dort geführt. Weil die sich oft darum gerissen haben, also es wollten ganz viele uns beherbergen, aber es kamen dann nur ganz wenige dran. Und auch, wir hatten eigentlich gesagt, wir wollten immer zu zweit zusammen bleiben. Dann war die Rede davon, den wurden halt versprochen, genau wir acht würden alle aufgeteilt. Acht Familien erste Nacht, acht Familien zweite Nacht. Dann waren plötzlich 16 220 Familien beteiligt und wir wollten eigentlich so in Vier-Paaren sein und dann eigentlich auch in einer bleiben. Weil das auch wirklich körperlich anstrengend ist. Das fand ich so n bisschen blöd, einfach.

Nächstes Mal besser, schon erprobt..

225

Denke ich auch. Insofern bin ich da jetzt nicht so: Mein Gott, was war das denn. Und das ist glaub ich immer so: es gibt ganz viele Momente, in denen man so was abbrechen kann und denkt: Wir werden hier verarscht. Das kann nicht sein, dass die uns hier drei Stunden sitzen lassen. Es zerrt an den Kräften und, aber ich glaub, es ist, die eigentliche Herausforderung besteht darin, durchzuhalten und das, wir hatten halt diesen tollen, den tollen Gesprächspartner bei der UNO auch noch, der sagte: Wer hier 230 irgendwas erreichen will, braucht ne enorm hohe Frustrationstoleranz.

Das gehört ja auch zur Interkultureller Kompetenz

Vielleicht, ja. Eine Schülerin hatte auch ein ganz irritierendes Erlebnis, die, wir hatten drei Jungs, drei 235 Mädchen, und die Schülerin ist relativ hoch gewachsen und hat blaue Augen, und die kam halb verstört zu uns, und meinte so, die haben mich eben total ausgelacht. Die haben sie halt gefragt, ob sie denn, ob das normal sei, wie sie aussieht. Haben über sie gekichert und so. Ich glaub, es war wirklich schon so n bisschen auch sich lustig machen. Ich glaub, das war so ne umgedrehte Erfahrung, dass man auch heraussticht, anders ist. Die anderen sahen eher so normal, wie die sich Europäer vorstel- 240 len. Oder das war nicht so weit weg, nicht das n Mädchen so groß ist und dann noch blond und blauäugig. In der Form war es sehr fremd, für die tansanische Seite auch. Und hat dann auch zu solchen, zu ner Auslachsituation geführt. Warum sollen es die besseren Menschen sein, das ist sozusagen, in der Form, das hat die Schüler nachdenklich gestimmt, dass man in dem Moment, da war man selbst der Fremde. Nicht der Normale, wie hier. 245

Bei Veranstaltung später in Schule Erlebnisberichte

Ja, das war ja quasi ne große Runde. Da war als Fragerunde konzipiert. Also die hat sich eigentlich nur kurz vorgestellt. Und wir haben vorher von der Reise berichtet, da haben wir so ne PowerPoint- 250 Präsentation gemacht als Input für die Schüler und im Unterricht zu vor, sollten die jeweiligen Schüler auch schon n bisschen was zu der Person, von dem Vater, von Tansania insgesamt, in Erfahrung bringen. Einfach die Wikipedia-Seiten lesen, auf Englisch dann. Sich n paar Fragen notieren.

Aber Schüler des Austausches kamen nicht explizit zu Wort: z.B. Bericht dieser Situation 255

Hat sie nicht. Wobei unsere Präsentation von dieser Reise, die steht in dem Sinne noch aus. Wir hatten diesen offenen Abend noch nicht. Jetzt haben wir nur die PowerPoint-Präsentation da hingestellt und die lief dann durch, Endlosschleife. Da wäre es noch nicht so angemessen gewesen, da hätte man das selbst erzählen müssen. Die haben aber in den eigenen Klassen berichtet. 260

Materialien, Anregungen. Woher?

Das hatten wir beide uns überlegt. 265

Hat UNESCO welche?

Wüsste ich nicht, keine Ahnung.

H2 (ins Lehrerzimmer dazu gekommen): Es ist schon so, dass die Informationen, wer wohin seinen 270 Austausch hat und so, zu wenig transparent ist. Man hat eigentlich keine Lust, da groß E-mails zu schreiben, die Bundeskoordination zu fragen, ist vielleicht mal so ne Statistik. Die und die haben zu den Ländern Austausch.

Wäre doch gut, auch untereinander auszutauschen 275

I: ja, wobei es relativ viele Fortbildungsmaßnahmen vom LI, Lehrerinstitut für Fortbildungen, gibt, also da sind relativ viele interkulturell ausgerichtete Seminare, die sich oft auf der theoretischen Ebene bewegen. Aber da gibt es schon Angebote auch, aber man muss die Augen aufmachen, ganz viel filtern, was brauch ich. 280

H2: Man kann ja auch nur das nehmen, was man selbst abdecken kann. Wenn nächstes Mal ein Kunst- oder Musiklehrer fährt, der kann ganz andere Workshops machen, der könnte Musik oder Kunst machen. Da muss man natürlich Materialien mitnehmen. Aber ich hab Bio und Englisch, da kann man vielleicht Wasser untersuchen, haben wir auch gedacht. Aber das ist sehr aufwendig mitzu- 285 nehmen. Diesmal war das gar nicht möglich, aber das wär auch noch mal schön, so. Und du hast Deutsch und Religion.

I: Deutsch und Philosophie und Geschichte.

H2: Genau und das gehört auch wieder dazu.

I: PGW

Jugend debattiert einführen

295

Ja. Also es kamen vor etwa einem Jahr zwei Schüler auf mich zu, die von dem Wettbewerb gehört hatten von anderen Schulen, weil die, glaub ich, auch in der Jungen Union sind. Dann gehört hatten, dass das ganz großen Spaß macht und haben mich und [Name von G] angesprochen, ob das nicht hier an der Schule auch stattfinden könnte. Dann habe ich mich da erkundigt, fand die Idee auch sehr gut und hab einfach die Schulleiterin gefragt. Die war sofort begeistert, muss man sagen, von der Idee. Meinte, das passt einfach super auf unsre Schule, sieht das auch als Zusatzangebot für eher, also sie sieht auch, dass wir vielleicht eher traditionelle mädchenorientierte Schule sind und eben auch sprachlich ausgerichtet sind, was auch eher Mädchen anspricht. Würde es also als unterstützende Maßnahme auch für die Jungs sehen, weil es tatsächlich eher Jungen anspricht. Weil die Themen, die dann dort zur Debatte stehen, oft aus dem tagespolitischen Bereich kommen. Wobei die Teilnahme nicht freiwillig ist, sondern in den Unterricht eingebunden ist. In dem Sinne zwangsweise alle zur Debattenteilnahme verpflichtet.

In welches Unterrichtsfach?

310

Das ist im Prinzip frei, das hängt von den Lehrern ab, die sich daran beteiligen. Das sind natürlich die nahe liegenden Fächer, die geistes-soziawissenschaftlichen Fächer: Philosophie ist dabei, Deutsch und dieses PGW, das hieß früher Gemeinschaftskunde.

Wie im Unterricht...

315

Also im Fach Deutsch z.B. kann man da gucken, da muss man das mit dem Lehrplan gucken, welche Jahrgangsstufe, bei welchem Thema. Dann kann diese Form mit dem Inhalt verbunden werden, das ist die Idee. Das kann z.B. im PGW-Unterricht sein Thema 9. Klasse Sozialstaat. Soll ein allgemeines Grundeinkommen eingeführt werden. Was ja jetzt gerade bei den Grünen, und in Teilen der SPD diskutiert wurde, aber eigentlich von Wirtschaftsleuten vorgeschlagen ist, von dem Tengelmann. Sonst wie da, Hauptvorsitzende. Und das müssen immer entweder-oder-Fragen sein. Dann wird es zugewiesen und die bekommen so n bisschen Recherchierzeit vorher, zum nächsten Tag, glaub ich. Haben ne zugewiesene Position, und debattieren in einem sehr, sehr, sehr engen vorgegebenen Rahmen. Das ist richtig mit Eieruhr, jeder hat zwei Minuten Zeit, kurz n Eingangsplädoyer zu geben. Dann eben im Wechsel die Argumente hin und her zu geben, dann ist noch mal ne Minute für Schlussplädoyer und jede Runde dauert glaub ich, 24 Minuten. Da sind dann vier Schüler jeweils beteiligt. Immer in einem Team gegeneinander. Da gibt es Kriterien für die Beurteilung. Die Klasse selbst beurteilt, wer debattiert am besten. Da wird ganz stark Wert darauf gelegt, dass es nicht um Konkurrenz geht und den anderen nieder zu debattieren, sondern eins von vier Kriterien ist Argumentationsbereitschaft oder –offenheit. Also Argumente der anderen Seite auch aufzunehmen, sich das anzuhören. Vielleicht auch mal zu sagen, das Argument, also ihr habt eigentlich, ihr habt die besseren Argumente jetzt. Wird eher [nicht genau zu hören] hochgehalten.

335

Andere Kriterien

Sachkenntnis natürlich, rhetorisches Ausdrucksvermögen, Formulierfähigkeit,

H2: [nicht verständlich] Reihenfolge..

340

I: ja, vielleicht Gewichtung der Argumente

H2: das mein ich damit. Die wichtigsten kommen ja am Schluss, glaub ich.

345

I: ja. Man soll sich welche aufsparen, sonst hat man das Pulver verschossen und dann ... eben, das letzte bleibt in Erinnerung.

H2: hab ich auch mal gelernt, irgendwo

350

I: und eben Dialogfähigkeit auch. Das man den anderen nicht als Gegner sieht, sondern als Gesprächspartner, mit dem man aber eben nun mal nicht einer Meinung ist.

Wichtige Methodenschulung

355

Ja, und das sind, das merkt man an den überarbeiteten Lehrplänen jeweils, diese Methodenkompetenz rückt immer weiter ins Blickfeld, das ist so n bisschen so n Vorbehalt gegen Jugend debattiert, das es alle nur im Sinne der sophistischen Tradition, da geht es nur um die Form, sie sollen ne zugewiesenen Meinung vertreten und der Inhalt ist eigentlich egal. Dann sollen sie irgendwie rhetorische Mittel anwenden, Redestrategien, aber das ist eigentlich abgehoben von Moral und Inhalt. Dagegen360 könnte man halten, dass man ja die Form, in der das stattfindet, auch ne soziale Kompetenz fördert oder dass es ein Miteinander fordert und das ist ja auch was. Und wenn man dann damit den Inhalt verbinden kann, hat man viel gewonnen.

Kann auch hilfreich sein, zu lernen, sich in andere Positionen reinzudenken

365

Aber das mögen die Schüler nicht, sie wollen ihre eigene Position vertreten. Sie fühlen sich da so n bisschen drangsaliert.

Machen es aber gut?

370

Ehrlich gesagt, habe ich ja noch gar keinen Durchlauf gemacht. Das läuft jetzt an. Freitag und Samstag haben wir die Fortbildung. Für drei Lehrer pro Schule nehmen daran teil. Für die, die neu dabei sind, ist eigentlich ne dreitägige Schulung vorgesehen, damit wir sehen, was ist genau damit gemeint. Da müssen wir selber mal debattieren. Das sind dann Rhetoriktrainer, die dann von der Hertie-Stiftung angeheuert werden für die Kompaktseminar. Das ist eingebunden in ein Schulverbund, das soll auch375 so n Netzwerk geben, auch die Zusammenarbeit unter den Schulen unterstützen. Der ist im Grunde neu gegründet. Wir haben ein komplettes neues Schulsystem aus dem Boden gestampft. Das ist die benachbarte [nennt Namen der benachbarten Gesamtschule] es muss in einem Verbund auch immer eine nicht-gymnasiale Schule sein. Dann ist [nennt benachbartes Gymnasium], dann das [nennt benachbartes Gymnasium], das [nennt benachbartes Gymnasium] und die .. müsste ich noch mal genau380 nachgucken. Ne, noch ne 6. Schule. Die liegen so n bisschen in der Nähe. Die jeweiligen Sieger aus den Kursen und Klassen kommen dann in ein Verbundfinale. Da kommen 20, 30 Schüler zusammen und debattieren gegeneinander.

Anderen dazu

385

Eventuell, ... aber das würde dann den Rahmen sprengen...

UNESCO-Projektschulen auch dabei?

390

H2: [nicht verständlich] .. machen ja auch nur Gymnasien, oder machen das auch andere...

I: Wie gesagt, pro Verbund muss auch eine nicht-gymnasiale Schule sein. Aber es spricht in erster Linie Gymnasien an. Weil oft, hier bei [nennt benachbarte Gesamtschule] war das auch so n bisschen schwierig, die mit ins Boot zu holen, weil die das nicht sahen, dass das im Unterricht so eingesetzt395 werden kann. Die meinten, wir sind froh, wenn die sich mal nicht an den Hals springen. Dann sollte man nicht noch Öl in das Feuer gießen. Aber dann, ich hab das in der Fachkonferenz vorgestellt Deutsch dort und Gesellschaftswissenschaften, das war fast identisch dort, und dann kamen doch viele, die meinten, vielleicht kann uns das auch gerade helfen, solche Gesprächsregeln. Genau in diesem vorgefestigten Korsett, wo ganz klare Regeln gelten. Dann hat das auch funktioniert, drei Lehrer400 sind bereit, die Schulleitung hat das auch unterstützt, das ist erste Bedingung, weil da auch Lehrkräfte freigestellt werden müssen oder mal irgendwo hingeschickt werden, ohne das geht, das ist die erste Bedingung.

Schwer Kollegen zu finden hier

405

Ne, ich hab die einfach angesprochen. Die hatten auch Lust: [Name von D] und [Name von L]. [Name von N] hätte auch gern mitgemacht, aber es dürfen nur drei sein.

H2: [nicht verständlich] das ist immer unterschiedlich, ob man grad Oberstufe unterrichtet.. 410

Von meiner Seite alles, gibt es noch was von Ihrer Seite

I: Hast du (richtet sich an H2) noch mal von der Arbeitsgruppe erzählt, die mal geguckt hat, wo sind UNESCO-Themen in den jeweiligen Curricula der Fächer verankert. 415

H2: haben wir ja noch nicht zuende gebracht. Jetzt ist das schon wieder die Oberstufe..

I: Ja, aber das gibt es ja.

H2: das ist einfach zu viel. Ich bring das im Moment gar nicht alles zusammen. 420

I: Ich weiß, ich hab das auch nur auf halbem Wege begangen. Wir hatten mal geguckt, wo sind, wir wollten den UNESCO-Gedanken bewusster machen, auch bei den Lehrern, gucken, wo sind eh schon im Unterricht UNESCO-relevante Inhalte dar und wo könnte man die, dass man die einfach noch mal benennt. Das sind eigentlich UNESCO-Inhalte, um das Bewusstsein zu schärfen. Das man eigentlich UNESCO-Schule ist und gar nicht so viel Revolutionäres extra reinholen muss, um solche Themen zu haben. 425

H2: Das müssen wir noch mal angehen. Wir hatten auch von einigen Fächern keine Rückmeldung bekommen. Ich hatte mal n Schreiben gemacht, um Rückmeldung gebeten. Dann waren das zwei oder drei, die was rückgemeldet haben. 430

I: die muss man direkt, Gesicht zu Gesicht, ansprechen, die Fachleiter.

H2: Ich hab auch keine Lust, die ganzen Curricula durchzulesen. 435

I: ja, man könnte sagen, 7. Klasse Entdeckung Amerika und da könnte man Umgang mit Fremden, oder irgendwas machen.

Extra-Materialien anbieten 440

I: Tja, das wäre ideal, aber der erste Schritt wäre überhaupt so zu eruieren, was ist überhaupt da. Dann kann man gucken, wo will man hin.

H2: Eigentlich kann das jeder Lehrer. Der muss nur ab und zu auf die Homepage gucken, der muss die fünf Ziele und Hauptleitlinien im Kopf haben. Und wenn er seine Arbeit macht, einfach mal inne halten und fragen: ist das jetzt was? Vielleicht müssen wir die noch mehr aushängen. 445

I: Transparenter zuliefern, vielleicht. Können wir nicht erwarten, dass jeder sich mal reinhängt, aber wir können zumindest zuliefern, das Angebot in dem Sinne machen. Was noch ne zweite, viel größere Baustelle ist, ist ja die Profileroberstufe. Wo da, dann dieses UNESCO-Zeugs landet und verankert wird, ist noch mal ne interessante Frage. 450

H2: Das wird ganz schwierig. [...] es wäre schon schön, wenn es irgendwo expliziter hervorgehoben werden würde. 455

I: Könnte auch ein Profil sein, eigentlich.

H2: N ganzes nicht, du musst schon Fächer haben, an die du das andockst. Wie Biologie, oder so was. 460

I: Aber die Namen der Profile [...] die sollen sehr über den Dingen schweben. Das was er uns vorgestellt hatte, war Macht der Bilder. So hieß das Profil: Die Fächer waren dann: Kunst, Geschichte, Französisch. Das war ein Beispiel.

Also ginge UNESCO

465

I: Dann Biologie, [nicht verständlich] Geschichte,

H2: Das Problem ist, dass sich auch viele, die in der Oberstufe sind, und da auch, sag ich mal, federführend sind, nicht unbedingt dem unterordnen wollen. Das fängt an mit den Sprachen, die das über-470 haupt nicht wollen. Und ja, die Biologen wollen eigentlich das unterrichten, was sie bis jetzt auch gemacht haben. Wenn man bestimmte Kollegen hört. Das sind so meine Fächer jetzt. Von den anderen weiß ich das nicht.

Aber man könnte doch einiges aus dem Thema machen

475

H2: Ja, aber das hat noch nicht den Rückhalt und die Sprachen, da wird immer der Leistungsansatz gesehen. So mit Shakespeare und so was. Die Leute, die das Profil ausbilden, müssen dahinter stehen. Das geht nicht mit mir alleine, ich kann das nicht allein schaffen. Sondern da muss ne Gruppe von Leuten sein, die sagen, das find ich gut und das kann ich unterrichten. Das muss ja auch machbar⁴⁸⁰ sein. Will ich ein naturwissenschaftliches UNESCO-Profil und mein Fachbereichsleiter sagt, so n Schwarn unterrichte ich überhaupt nicht. Ja, wie soll ich das umsetzen. Ich allein kann das Profil nicht unterrichten und leiten. Da braucht man mindestens n Teil der Fachschaft. Unser Problem bei der Oberstufe ist, dass schon allein durch das Räumliche, sehr abgekoppelt ist und die immer Rücksicht nehmen muss, auf die zweite Schule. Viele Sachen da sehr abgesprochen sind und nicht gemacht⁴⁸⁵ werden dürfen, abgeschmettert werden. Immer mit dem Vermerk: Unsre Partnerschule macht das nicht. Dadurch ist UNESCO in der Oberstufe eher stiefmütterlich behandelt worden.

Profilbildung ne Chance

490

H2: Ja, wenn man sie umsetzen kann. Ich seh das schwierig, sag ich mal, sehr schwierig. Weil man ne Gruppe von Leuten braucht. Viele junge, die das auch tragen und unterstützen, die sind noch nicht so weit, um das mit zutragen.

I: in diesen Profilen muss man zwei Jahre lang mit zwei anderen Kollegen extrem eng zusammen ar-⁴⁹⁵beiten und sich kontinuierlich abstimmen, was hast du grad gemacht, was muss ich machen. Da muss man sich persönlich extrem gut verstehen.

H2: Es wird immer davon ausgegangen, was die Schüler auch wollen. Ob die das Profil anwählen, ob sie attraktiv genug sind, ob Schüler was anderes wollen, was haben die Schüler in vergangenen Jah-⁵⁰⁰ren gewählt. Das ist der Hintergrund, der beleuchtet werden muss.

Bis wann

H2: 1, 5 Jahre sind das jetzt. Das ist im Entstehen.

505

I: also [nennt Namen von G] meinte, bis Ende des Jahres muss es fertig sein. Bis Ende dieses Schuljahres muss das Konzept stehen, weil das in eine Broschüre gegossen werden muss, die dann gewählt werden kann. Das war der Zeitplan bei uns in der Gruppe.

510

H2: Es sind zu viele Reformen auf einmal. Dann noch diesen doppelten Abiturjahrgang. Das ist, wird alles chaotisch. Das kann man nicht leisten und geht zu hektisch.

Ende des Interviews

Case Study III – Gespräch J Lehrkraft für Kunst und Englisch und H3

Welche Verbindung zur UNESCO?

In UNESCO-Gruppe seit 1, 1,5 Jahren [Name der UNESCO-Koordinatorin] hatte mich ursprünglich 5 angesprochen, weil sie gerne jemanden aus der Kunst haben wollte, besonders für die Präsentation, weil sie meinte, da ist sehr viel was präsentiert werden muss, permanent. So für die Aufbereitung, so bin ich da eigentlich reingerutscht. Hab dann unterschiedliche Sachen gemacht, ich war auch mit ihr im letzten Jahr auf der Jahrestagung zum Thema Afrika, da habe ich auch an dem Kunstworkshop teilgenommen und habe hinterher in der UNESCO-AG einen Teil übernommen und mit den kreativ 10 dann Sachen gemacht. Also im letzten Jahr habe ich - auch nur für eine begrenzte Zeit – afrikanische Masken gedruckt, also was wir da mit nem afrikanischen Künstler gemacht haben, habe ich dann praktisch mit Schülern gemacht. Und in diesem Jahr haben wir, war ja Weltkulturerbe, da war ich auch so n bisschen in der Planung mit drin in der Gruppen, da haben wir n Schulfest gemacht, also erst n Projekttag, ne Woche später das Schulfest, wo die Klassen das präsentiert haben. Da habe ich das 15 hauptsächlich mit meiner Klasse präsentiert und halt noch mit einigen Klassen im Kunstunterricht gearbeitet an den Projekten und jetzt als letztes Projekt war zu dem Schulfest wollten wir einen Kalender erstellen und da habe ich dann wieder ne AG gemacht, über 2 Monate lief das jetzt, mit Schülern zur digitalen Bildbearbeitung, wo wir die Fotos praktisch von den Schülerprojekten genommen haben und dann daraus einen Kalender entwickelt haben. [habe ich mitbekommen] 20

Versuch die Anregungen im Unterricht zu integrieren, multiplikativ an andere Kollegen

Jein, das kommt immer drauf an. Jetzt zum Beispiel habe ich grad vor 3 Wochen n Anti-Bias-Training mitgemacht. Weil der nächste Projekttag zum Thema Integration ist. Und den ersten Teil hat auch ne 25 Kollegin von mir gemacht und ich hab dann den zweiten Teil mit [Name der UNESCO-Koordinatorin] gemacht. Und da ist es dann so, dass wir praktisch, dass wir ausgearbeitet haben, wie würden wir das an einem Projekttag mit Schülern machen. Und wollen das dann anbieten, wenn Kollegen sich interessieren, diesen Projekttag, wenn die auch dieses Training mit ihren Schülern nach diesem Prinzip machen wollen, dass wir das dann mit den Kollegen einmal machen. Aber eben auch nur für Interessier-30 te. Und gerade im Kunstbereich ist es jetzt so gewesen, dass wir, wir hatten auch so n paar Sitzungen im letzten Jahr, wo wir uns angeguckt haben, wie ist UNESCO generell so im Unterricht integriert, in einzelnen Fächern, und wie kann man das noch weiter integrieren, wo kann man eigentlich anknüpfen. Wo schon was läuft und es läuft ja schon ne ganze Menge, es ist eben diese Bewusstwerdung wichtig. Da hab ich so n bisschen Rückmeldung mit meinen Kunstkollegen, haben wir schon n paar 35 Sachen rausgefunden, die sie nun eh machen. Ein Kollege macht häufig in der 7. Plakate zum Thema Menschen- und Kinderrechte. Ich glaub grad in Kunst, weil du gefragt hast, wie ist das mit den Masken, ich hab die nun gedruckt und n afrikanischen Künstler kennen gelernt und mach ich das jetzt mit allen Kunstkollegen. Eher nicht, würde ich jederzeit machen, aber Künstler arbeiten sehr individuell, erstens, zweitens können die alle drucken, also ich brauch denen keine Fortbildung in Drucken geben, 40 so. ehm, und die Frage ist nur, hat man Lust das Thema zu machen dann. Also da müsste ich ihnen, also natürlich haben die die Ausstellung gesehen, ich habe mit den Schülern dann die Ergebnisse hier ausgestellt. Da kam auch n bisschen Rückmeldung, zum Teil, aber das ist schon, ja, in Kunst ist es n bisschen schwieriger. Man könnte sagen, ja, wir hatten uns drauf geeinigt, hin und wieder kann man ja mal n Thema, wenn man n Thema, Lust hat ein Thema zu machen, das in den Bereich UNESCO fällt, 45 dass man das auch durchaus mal sagen kann und mit den Schülern besprechen kann. Aber weniger: macht doch jetzt mal alle afrikanische Masken als Druck. Das ge.. würde so nicht funktionieren im Fach Kunst. Denk ich jetzt so mal.

Viele machen ja auch etwas, forcieren könnte kontraproduktiv sein..

50

Und es würde alle das Gleiche machen, das wär eigentlich auch nicht schön. Also gerade im Kunst lebt das ja von der Vielfältigkeit und den Schülerinteressen und das kann man auch nicht mit jeder Klasse machen und so.

55

Bereitschaft der Klassen? Bewusstmachen UNESCO-Thema

Das ist genau das, wo wir gedacht haben, ne, das müsste man noch mehr betonen, also es gibt ja dieses Kunstprojekt in der UNESCO-AG, da ist es ganz klar, darum geht's. Im Unterricht haben wir, glaub ich, im letzten Jahr noch mehr geschafft durch das Weltkulturerbe war ganz klar, es geht um UNESCO60 und es geht um diesen Teilbereich Weltkulturerbe. Und da haben wir ja fächerübergreifend in ganz vielen, in einer Klasse beispielsweise jetzt mit einem Weltkulturerbe befasst und dann hat sich der Englischunterricht damit befasst, der Kunstunterricht und dann wars schon der Ansatzpunkt. Ich glaub sonst, passiert es schon häufig, dass Themen, die eigentlich unter UNESCO fallen, wo nicht der Aufhänger UNESCO ist, sondern schon eher der inhaltliche Rahmen, was ja auch manchmal wichtig ist,65 dass der Inhalt der Ausgangspunkt ist und dann die Bezüge hergestellt werden. Ich denk mal, dass ist häufiger so rum der Fall.

H3: Einige machen es mehr, andere weniger denke ich. Einige haben es im Kopf und so und andere machen es weniger. Ich mache das ja auch nicht, wenn ich über die Aborigines in Englisch spreche,70 sag ich ja auch nicht unbedingt Minoritätenprobleme. Mach ich schon sicher, aber nicht unbedingt immer.

J: Und nicht: Vorsicht, UNESCO, UNESCO, UNESCO, sondern
Dass man dann auch nicht anfängt, wir befassen uns mit Menschenrechten und Minoritätenproble-75 men, jetzt gucken wir uns die Aborigines an. Man würde im Englischunterricht ja immer von Australien ausgehen. Landeskunde und dann darauf kommen.

Obertitel könnte aber Zusammenarbeit erleichtern mit Kollegen?

80

So haben wir das jetzt gemacht mit dem Projekt Weltkulturerbe. Das funktionierte sehr gut, dass war aber auch eine Ausnahmesituation, weil wir diese 2 Wochen am Stück nach den Sommerferien hatten. Es gab so nen Vorlauf, die Schüler wussten schon im März, haben sie sich entschieden, welche Weltkulturerbe, haben auch selbst geforscht, bis zum Sommer, und dann konkret daran gearbeitet, wurde vor allem nach den Sommerferien, da waren dann zwei Wochen bis zum Projekttag. Und dann85 hatten wir noch den ganzen Projekttag, wo auch noch dran gearbeitet werden konnte, da ging das besser in den 2 Wochen, dass wirklich viele Fächer gesagt haben: gut, jetzt kann ich zwei Wochen lang zu diesem Thema was machen und dann fang ich mit den anderen Themen, die für das Schuljahr vorgesehen sind, an. So mittendrin, plötzlich, nur weil man jetzt n Überthema hat, glaub ich, macht es das nicht einfach, dass man sagt, so jetzt machen wir eine Woche in allen Fächern arbeiten wir zu die-90 sem Überthema, also dass muss man ja auch immer koordinieren, im Jahresplan.

H3: Was wir zu wenig betont haben letztes Jahr eure in&out-Projekt. Das war ja im Prinzip auch ein UNESCO-Thema.

95

Ja, das war, ne, das war aber kein UNESCO-Thema.

H3: Nein, aber es ist ein UNESCO-Thema. Im Prinzip.
Zum Teil, in der Umsetzung, wir haben so n fächerübergreifendes Projekt gemacht, der musisch-ästhetischen Fächer, mit Musik, Theater, Kunst und Tanz auch, alle zum Thema in&out. Aber das war100 einzige Thema und die Schüler haben daraus Themen entwickelt und zum Teil haben sie sich jetzt z.B., ich hab digitale Fotografie gemacht, da haben sie ein Thema war ganz wörtlich von innen und außen betrachtet. Gebäude von innen und außen. Das hat mit UNESCO überhaupt nichts zu tun, aber dann ein Thema war auch Außenseiter, also out sein und dazu haben sie dann Fotos entwickelt und dann eben so war das in den anderen Bereichen auch. Kurze Szenen haben sie im Theater entwi-105 ckelt. Und da hätte man.. genau.. aber das ist dann die Frage, im Nachhinein sagen können, übrigens, das gehört auch zu UNESCO. Zum Teil, ich glaub, für das ganze Projekt hätte man es nicht sagen können, weil wir so in eine Richtung ja, das war ja viel offener, das waren mehrere Themen, ja, aber das sind dann so Beispiele, wo sich das immer wieder findet.

110

Präsentation?

Ja, das war ziemlich groß. Auch mit Werbung. Und das haben wirklich viele gesehen. Das haben wir dann an zwei Abenden gemacht, das lief gut. Ich mein auch dieser Kalender, den wir erstellt haben, der wird ja auch verkauft, zum Selbstkostenpreis so. den sehen dann auch alle. Beim Schulfest, da115

war die Präsentation natürlich für die ganze Schule. Und die Eltern hier auf m Schulhof im Sommer. Auch diese Masken, die wir im letzten Jahr gemacht haben, da hat wir diesen Tag gemeinsam für Afrika und da waren die auch noch mal ausgestellt, hingen die im Schulgebäude, das alle die gesehen haben. Das ist schon so...

120

H3: jetzt wieder beim Basar, wir hatten n Afrika-Cafe.

Bewusstsein der Schüler, dass UNESCO-Projektschulen

H3: machen wir einfach.

125

Ich glaube, wie war denn das, wir hatten doch grad die Schulinspektion und eine Sache, die sie gesagt haben, wenn ich das richtig verstanden habe, war, dass sie auch mit den Schülern gesprochen haben und das was den Schülern und Eltern so am wichtigsten war, ist die Bilingualität und dass sie UNESCO-Projektschule ist. Das fand ich sehr positiv. Und ich glaube, das ist eines der wichtigsten Aushängeschilder und das ist schon im Bewusstsein. Ich mein, in den AGs und im Schulalltag sind alle so voll, dass nicht immer alle daran mitarbeiten, noch in ihrer Freizeit zusätzlich. aber ich glaube, das ist im Bewusstsein schon ganz schön verankert.

Atmosphäre wird geschaffen..

135

Denke ich schon.

H3: sieht man ja auch schon im Eingangsbereich

und eben auch durch solche Projekte, die in den letzten 2 Jahren durch deine Arbeit überhaupt erst richtig losgeht, dass das richtig so'n Schulfest präsent ist. Präsenz UNESCO überhaupt mehr erfährt, dadurch ist das überhaupt mehr.

Vor 5 z.B. noch nicht so...

145

H3: Also auch, vielleicht nicht ganz so präsent. Ich arbeite mit mehr Öffentlichkeitsarbeit. Wir haben auch eine Dame, die für Öffentlichkeitsarbeit arbeitet, bei uns an der Schule aber auch insgesamt. Ich versuche es in alle Gremien, in alle, mehr publik zu machen und da ist die Hilfe einer Kunstlehrerin unheimlich groß. Und das unterstützt das ungemein, gerade Wände erstellen, PowerPointPräsentation, alles was da an Fotografien, Bilder ist, ist sehr wichtig, um nach Außen zu treten.

150

Ich hab das jetzt schon von der Schulinspektion und auch von anderen gehört, dass es eben in den letzten 2 Jahren immer mehr wird. Ich bin erst vor 2 Jahren gekommen, aber hört man häufig.

Ende des Interviews155

Case Study III - Gespräch K Schulleitung und H1

Verweis Homepage: Notwendigkeit der Profilbildung, Schwerpunkte des Profils

Unser Schulprofil besteht aus vier Säulen. Das ist zunächst einmal die Bilingualität, die unsere Eltern, die ihre Kinder hier hinschicken, sehr attraktiv finden. Das sind zunächst einmal Eltern, die häufig in internationalen Zusammenhängen gelebt haben, die manchmal bi-nationale Partnerschaften haben, die im Ausland waren, die im Ausland leben möchten und aus dem Grunde die Bilingualität wichtig finden, als Möglichkeit, gut zu kommunizieren. Ganz eng damit verbunden ist aber der zweite Pfeiler des Schulprogramms, das ist das UNESCO-Profil. Und die Eltern, deren Kinder uns hier besuchen, sind interessiert daran ein friedliches Miteinander verschiedener Nationen zu befördern und das spüren wir immer wieder, wenn wir Probleme zwischen Schülerinnen und Schülern haben sind die nicht deswegen, weil sie aus unterschiedlichen Ländern oder Nationen kommen, sondern dann sind das normale Streitigkeiten und damit ist dann auch gut. Die UNESCO-Arbeit ist für uns ein ganz wesentlicher Profilbereich, der sehr lange Jahre, seit Bestehen der Schule eigentlich eher den Fokus auf den Menschenrechten hat, Wahrung der Menschenrechte. Wir haben Projekte auf Kuba gehabt, die sich ... Südamerika auch, und seit ein, zwei Jahren haben wir den Fokus etwas erweitert, wir haben den Gesichtspunkt des Weltkulturerbes mit aufgenommen und wir versprechen uns davon, dass die Kinder im Unterricht also nicht immer nur an dem Problem Menschenrechte sich UNESCO-Thematiken aneignen, sondern eben über das Thema Weltkulturerbe, das ja sehr, sehr viele verschiedene Facetten hat, viel schneller und praktischer sozusagen mit den ganzen Themen der UNESCO-Arbeit in Kontakt kommen und das hat sich eigentlich im letzten Jahr ganz stark dann ergeben. Wir haben ein Schulfest gemacht, dazu wird [Name der UNESCO-Koordinatorin] heute Nachmittag sicher noch ne Menge sagen, das uns gezeigt hat, dass das auch der richtige Weg ist. Dass es sehr viel mehr ins Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler eingegangen ist. 25

Der weitere Schwerpunkt im Schulprogramm ist Sucht- und Gewaltprävention. Das haben wir nicht getan, weil es hier besonders viele Drogenprobleme gibt, sondern weil das ein Bereich ist, den Eltern häufig nicht so abdecken können wie Schule es kann. Suchtprävention wird regelhaft in unterschiedlichen Jahren behandelt, auch von den Biologielehrern und den Beratungslehrern. Und Gewaltprävention finden wir eben auch ne ganz wichtige Aufgabe, um miteinander gut zurecht zu kommen. Also Probleme nicht per körperlicher Auseinandersetzung zu bewältigen, sondern möglichst verbale Wege zu finden und in dem Zusammenhang ist auch das Streitschlichter- und Mediatorenprogramm an dieser Schule da eingeführt worden, das seit vielen Jahren sehr erfolgreich funktioniert. Das haben wir jetzt so gar in den Unterricht integriert, so dass im Wahlpflichtbereich auch diese Angebote gemacht werden. Und ein Erfolg ist in unserer Einschätzung, dass sehr wenig Kinder diese Mediatoren nachfragen, das heißt.. ja, das ist einfach so, Die stehen immer in den Pausen zur Verfügung, aber es wird eigentlich gar nicht so sehr genutzt. Das zeigt uns, dass die Thematik eigentlich auch in den Klassen gut behandelt wird. 40

H1: Wir haben ja auch noch die Klassenratssituation, wir haben den Klassenrat in ganz vielen Jahrgängen, das fängt in Klasse 5 an und da werden natürlich auch ganz viele Probleme bearbeitet und demokratisch gelöst und besprochen.

K: und zu dem System der Streitschlichter/ Mediation gehört auch, dass die Kleinen in Jahrgang 5.45 Geht das in 6 noch weiter?

H1: Ja

K: ... in 5 und 6 Paten haben. Also ältere Schüler, die ihnen zur Verfügung stehen, die auch auf die erste große Klassenreise von sechs Tagen nach Sylt mitfahren. Und sozusagen immer die erwachsenen Ansprechpartner sind, die aber trotzdem eben nicht die Lehrer sind. Das hat sich eigentlich bewährt. Und der weitere, der vierte Pfeiler des Schulprogramms ist ein sehr ausgefeiltes Konzept der Berufsorientierung. Weil wir finden, dass die Schüler eben auch auf dem Weg der Selbstfindung begleitet werden müssen. Das bedeutet nicht, dass wir erwarten, dass sie am Ende der Schulzeit genau ihren Berufswunsch definiert haben, aber dass wir ihnen helfen, in unterschiedlichen Jahrgängen mit dem Thema Berufsfindung zu beschäftigen und ihnen Hilfestellungen geben, ihre Stärken zu erkennen und dann zu einer Entscheidung zu gelangen. Und da schließt sich dann der Kreis der Schule auch

wieder. In Klasse 5 fahren die Schüler dann mit allen Jahrgängen nach Sylt, in unser Schullandheim. In Klasse 11 machen sie das dann noch mal unter dem Aspekt Berufsorientierung und beschäftigen sich dort eine Woche mit sich selbst, mit ihren Mitschülern, haben Referenten dort, haben Lehrerinnen und Lehrer, die sie betreuen, mit sehr interessanten Seminarangeboten und ich glaube, dass unsere Schüler das sehr schätzen.

Klassenrat – Fortbildungen dazu. Werden Fortbildungen bewusst unter dem Aspekt des Schulprofils angeboten?

Ja, das ist ganz selbstverständlich. Das muss ja auch immer aktualisiert werden. Es kommen auch viele neue Kolleginnen und Kollegen nach dem Referendariat und die werden alle in diesen Bereichen fort., schon in der Ausbildung auch.

70

H1: Das sieht man auch daran, dass wir häufig Teams in 5 und 6 haben. Und zwar ist es immer eine erfahrene Lehrerin, ein erfahrener Lehrer und eine junge Lehrkraft. Und die erfahrenen Lehrer haben so eine Ausbildung gemacht, wie Lions Quest, oder haben eine Fortbildung in dem XY, das ist unser Lehrerinstitut für Fortbildung, gemacht. Da werden am Anfang des Schuljahres immer diese Programme, für Klassenrat, für, was man so in der Klasse macht, angeboten. Und die werden auch sehr stark frequentiert.

K: Ja, ganz toll. Und in [Name des Bundeslandes] gibt es eine Besonderheit, dass die jungen Kolleginnen und Kollegen in der Berufseingangsphase noch zwei Jahre begleitet werden. Das heißt, die können unentgeltlich einmal im Monat, glaub ich, zu diesem Seminar gehen und da ist so ne Art Supervision, wo eben ihre Probleme besprochen werden, wo sie mit anderen darüber reden können, wo sie aber auch immer wieder Inputs bekommen zu bestimmten Dingen, die man eben im Laufe eines Jahres als Klassenlehrer zum Beispiel neu lernen muss. Und das, finde ich, ist ein ganz tolles Angebot.

85

Hilfstrukturen der UNESCO? Fortbildungen?

H1: Es gibt immer schon mal welche, es gibt nicht so sehr viele Fortbildungen, aber schon. Jetzt zum Beispiel waren wir, Frau XY [Name von J] und ich und Herr XY [Name von I], gerade in diesem Jahr, zu Fortbildungen vom IKM, das ist ein riesen Institut, das sich mit Anti-Bias-Training beschäftigt und90 haben da gelernt, so ein Anti-Bias-Programm für unseren nächsten UNESCO-Projekttag „Integration“ und haben jetzt einen Tag ausgearbeitet, den wir den Kollegen zur Verfügung stellen. Und das sozusagen an die Kollegen weitergeben. Das gibt es immer mal, aber nicht regelmäßig. Wir nehmen schon aber auch an Fortbildungen zum Klimawandel, Nachhaltigkeit usw., die hier in [Name des Bundeslandes] stattfinden, das findet immer wieder statt. Partnerschaften, Nord-Süd-Partnerschaften. Und sind95 sogar beteiligt daran, diese überhaupt durchzuführen. Auch XY.

K: Und ich denke auch die Besuche in Aurich, z.B., ist zwar in dem Sinne keine Fortbildung, aber es ist immer ein unglaublicher Impuls für die teilnehmenden Kollegen und Schüler, genauso wie der Besuch der Jahrestagung. Ich war in diesem Jahr eingeladen von [Name der UNESCO-Koordinatorin]100 mitzukommen und das ist ganz einfach ein tolles Erlebnis. Das Netzwerk wirklich mal so konkret vor Ort kennenzulernen und die Kollegen mal zu sprechen und über die Arbeit zu hören, ich glaub, das sind ganz viele Mosaiksteinchen, die da zusammenkommen.

Wie gibt man den Input weiter, Teamsitzungen ?

105

H1: Das kann ich Ihnen dann sagen, das ist mein Bereich.

Zum Netzwerk, wie profitiert die Schule davon?

110

K: Ich denke nicht, dass das jeder einzelne Kollege so wahrnimmt, sondern dass das ein Prozess ist, der sich vielleicht über Jahre entwickelt. Wir haben jetzt seit 2 Jahren uns sehr ehrgeizig vorgenommen, in jedem Gespräch, das wir mit einem neu einzustellenden Kollegen führen, auch zur UNESCO-Thematik. Es ist mein Ziel, dass die jungen Kolleginnen und Kollegen zumindest diesen Punkt des Schulprogramms auch ganz klar im Blick haben. Und es ist uns jetzt gelungen, drei bis vier, ne?

115

H1: Ja, mindestens.

K: also Leute, das ist schon wenig gegriffen.. Leute zu interessieren für die Thematik und dadurch das Konzept auf breitere Füße zu stellen und diejenigen, die eben an den Tagen dann teilnehmen. Oder der Kollege, der jetzt mit nach Tansania gefahren ist, das zweite Mal, die Kolleginnen, die nach Aurich die Schüler begleiten, die erzählen dann darüber, die machen neugierig. Und ich glaube, dass einfach diese Begegnungen mit den Menschen, die für UNESCO tätig sind und sich für den Gedanken begeistern, dass das etwas ist, was einen verbindet und was einen auch ein bisschen stolz macht. Also ich war zum ersten Mal auf so einer Jahrestagung und ich war total fasziniert, von der Dimension auch, von dieser vielen Leuten, die da zusammen kamen auch, aus den 150 oder 160 Schulen. Von der Leitung, von der Anerkennung, von den Räumlichkeiten auch. Was da in Berlin alles angeboten wurde, an Tagungsstätten, Bundesrat und die Rede von Frau Süßmuth. Und tolle Referenten, ja das muss man einfach sagen, das ist... ein hoch anerkanntes Instrument in der Bundesrepublik. Und das, nach dieser Erfahrungen habe ich mir vorgenommen, noch mal ganz und dazu gehört einen regelmäßigen Punkt auf den Lehrerkonferenzen, dass [Name der UNESCO-Koordinatorin] mindest immer 10, 15 Minuten Zeit hat auch die Neuigkeiten zu erzählen. Das interessiert nicht immer alle, aber immer mehr und das haben wir uns ja auch vorgenommen, ne?

Typische Herausforderungen an der Schule? Drogen und Gewalt eher nicht...

135

Nein.

H1: Was ich denke, was ganz wichtig ist, ist Wertevermittlung. Denn ich hab das jetzt z.B. auch bei der Tansaniareise gesehen, dass wir viele Schüler haben, die aus sehr guten Elternhäusern kommen, die oft aber alleine, also ohne Geschwister aufwachsen. Sehr selbstorientiert, wenn ich das mal vorsichtig sagen soll, sind. Und in sehr gut behüteten und begüterten Elternhäusern aufwachsen. Und diesen Schülern noch zusätzlich Werte zu vermitteln, ich glaube, das ist auch eine Herausforderung der Schule. Sich z.B. für Schüler einzusetzen, oder Länder, in denen es nicht so ist, wie bei uns, denen es nicht so gut geht. Wir haben z.B. Schulpartnerschaften zu hervorragenden, herausragenden Schulen, aber wir sind dabei eine Schulpartnerschaft auch zu einer eben Schule aus einem Dritte-Welt-Land zu etablieren. Und das ist eben eine ganz andere Ebene und Herausforderung.

K: Ich glaube, dass du Recht hast. Werte. Das ist das Thema im Moment. Viele Schulen leiden darunter, dass sie keine gemeinsamen Werte mehr mit den Eltern als gemeinsame Erziehungsbasis haben. Ich will mal ein einfaches Beispiel geben: wenn sie an einer konfessionellen Schule arbeiten, dann ist das eine Basis. Dann weiß man, der eine ist zwar nicht doll katholisch, oder nicht doll evangelisch, aber man weiß, man verpflichtet sich dieser Weltanschauung. Und das ist an staatlichen Schulen zunehmend schwieriger und in Metropolen sowieso. Also wir leben hier in Eimsbüttel, das ist ein Stadtteil, der hoch liberal, hoch, also extrem freidenkerisch ist. Hier leben Menschen, die in akademischen Kreisen verkehren, deren...

H1: multi-kulti

K: Ja, aber auf so ne „Ja, wir sind ja so tolerant, aber wir haben trotzdem alle unseren guten Rückhalt“ und was unsere Schule angeht, erleben wir das, was [Name der UNESCO-Koordinatorin] eben schon erwähnt hat, dass es sehr viele Alleinerziehende gibt, deren Kinder eben doch in einer hohen Belieblichkeit aufwachsen. Das muss man einfach sagen. Die Kinder haben hohe Herausforderung zu bewältigen in der Organisation ihrer Woche. Also hier mal bei Papa, oder da mal bei Mama. Oder in der neuen Familie. Nach Weihnachten kommen viele Kinder fast verstört zurück, weil sie mit den unterschiedlichen Familienbausteinen zu tun haben. In den alten, in den neuen Familien, mit den Großeltern. Bei der einen und der anderen. Man erwartet ne ganze Menge von den Kindern und ich glaube, dass wir ihnen nicht mehr genügend Basics, also Sicherheiten geben können. Und dazu kommt, dass eine Elternschaft wie unsere sehr bildungsnah ist, aber unglaublich fordernd ist, unglaublich anspruchsvoll. Es werden jetzt viele Dinge von Schule erwartet, die wir einfach alleine nicht leisten können, ohne das Vertrauen der Eltern zu haben. Und es ist häufig so, wenn es denn Konflikte gibt, dass die Eltern sich ganz häufig unreflektiert vor ihre Kinder stellen und sagen, das kann gar nicht so gewesen sein, und wenn wir dann Erziehungsmaßnahmen oder Disziplinarmaßnahmen einleiten, die eigentlich eher nicht akzeptiert werden. Und das ist ein Zug unserer Zeit: also die Eltern haben eigentlich keine Zeit mehr

für ihre Kinder, aber wenn denn was ist, dann macht man eher so n bisschen glatt, damit es nach Au-175
ßen nicht so offensichtlich wird. Und das finde ich, ist ein Problem. Meine Einstellung ist eine andere:
Ich finde, dass Kinder und Jugendliche das Recht haben Fehler zu machen, dass das dazu gehört zu
einer Entwicklung, und dass wenn die Fehler da sind, wir uns damit beschäftigen, sie wieder aus der
Welt zu schaffen, dass wir sagen, dass hastte jetzt falsch gemacht, dafür machst du jetzt zweimal den
Hofdienst und dann ist das auch wieder vergessen. Oder je nach Größe des Vergehens, dann eben. 180
Und da finde ich, haben wir manchmal n bisschen wenig Unterstützung.

Strukturelle, organisatorische Konsequenzen, Ganztagsbetrieb?

Das haben wir uns nicht ausgesucht. Das ist ne politische Entscheidung in [Name des Bundeslandes]185
und mit der haben wir gut zu tun, haben wir sehr gut zu tun, weil auch da wieder Dinge in die Eltern-
häuser zurück transportiert werden, die sie nicht wünschten, also viele Eltern, zumindest in diesem
Bereich, wünschten sich nicht die Schulzeitverkürzung, dadurch ist ja der Ganztagsbetrieb erst in
[Name des Bundeslandes] eingeführt worden und haben sehr damit gehadert. Und von daher wurde
wieder ein hoher Anspruch an Schule gebracht. Das fängt an bei der Qualität des Mittagessens, und190
endet ...

Sah aber gut aus

Ist es auch, es ist ausgezeichnet. Aber das ist ja das Missverhältnis, also Schülerinnen und Schüler,195
die nicht einmal am Tag eine warme Mahlzeit bekommen, werden dann von Elternseite mit einem An-
spruch versehen, dass sie hier drei verschiedene Gerichte zur Auswahl haben, möglichst noch n ve-
getarisches und noch ...

H1: Kostengünstig

200

K: Genau. Weil gutes Essen ja auch so günstig zu erstehen ist und ohne Wartezeiten. Das ist so der
Omnipotezanspruch. Ist egal. Was ich sagen wollte, eigentlich damit, dass Eltern eben auch da wieder
aus der Not des Organisierens des eigenen Tages häufig an die Schule wieder neue Ansprüche for-
mulieren. Wenn heute eine Frau berufstätig ist und im Einzelhandel arbeitet, dann hat die so unmögli-205
che Arbeitszeiten, wenn die vollbeschäftigt ist, dass sie es in der Regel nicht schafft, abends vor halb
neun, bis acht haben die Geschäfte, halb neun, neun zuhause zu sein. In [Name der Stadt] mit hohen
Fahrzeiten noch. Das heißt dann noch n Abendessen auch zu kochen oder mal die gemütliche Runde
einzuläuten abends, das ist relativ unwahrscheinlich. Das heißt, daraus erkläre ich dann zum Beispiel
diese hohe Bedeutung eines guten Mittagstisches, denn viele sagen, wenn es dann von politischer210
Seite so gewollt ist, dann fordern wir das auch. Und da ist häufig nicht mehr die Politik gefragt, son-
dern jede einzelne Schule und Schulleitung und Kollegen und von uns wird eigentlich erwartet, alles
hoch perfekt zu machen, immer parat zu sein, aber es wird nicht gesehen, dass sich zum Beispiel der
Lehrerarbeitsplatz auch geändert hat. Denn unsere Kollegen beginnen jetzt um 8 Uhr morgens, das
heißt, die fahren ja auch entsprechend früher zuhause los und kommen eigentlich vor 4 nicht aus der215
Schule. Das bedeutet man kommt in den Berufsverkehr, man braucht länger nach Hause. Man kommt
nicht mehr irgendwann am frühen Nachmittag, um noch mal auszuruhen und wieder an den Schreib-
tisch zu gehen. Man kommt im Prinzip in den Abendwahnsinn, in die Familien, wo die Kinder dann
was zu Essen wollen, ja, man muss einkaufen. Und die Arbeitszeit verlängert sich entsprechend in
den Abend. Und das ist einfach ungleich viel viel anstrengender noch als vor einigen Jahren. Dieses220
Zeitmanagement hinzukriegen. Und auch die gleiche Qualität zu belassen.

Mehrbelastung

Ja

225

bei den Kollegen

Absolut. Absolut. Der Lehrerarbeitsplatz hat sich so verändert, den kann man nicht mehr mit dem von
vor 10 Jahren vergleichen. Absolut nicht mehr und die gesellschaftliche Anerkennung ist immer noch230
nicht da. Es ist wirklich dramatisch. Das ist richtig dramatisch. Und wir haben in [Name des Bundes-
landes] hier in den letzten vier Jahren zwölf verschiedenen Reformen bekommen und das ging los mit

einer Neuberechnung der Arbeitszeit für die Lehrer, das ging weiter über den Auftrag eine neue Oberstufe, also eine Oberstufenreform durchzuführen. Wir haben das Ganztagsmodell hier bekommen. Das die Verkürzung der Schulzeit ist, längere Schultage dafür. Eben alle damit verbundenen Probleme, dass die Eltern sagen, wann sollen unsere Kinder noch Sport und Musik machen, bietet das bitte auch in Schule an. Wir bieten das an, aber das kann nicht wahrgenommen werden, weil die Kinder irgendwann auch Kinder sind und kaputt sind nach 8 Stunden Schultag. Das geht weiter jetzt mit dem Problem Doppeljahrgang. Wir haben jetzt nächstes Jahr die Kinder in der Achtjährigkeit und in der Neunjährigkeit und die sollen zusammen dann in zwei Jahren das Abitur machen. Ja. Die einen sind jetzt Klasse neun, die anderen Klasse 10. da muss man unheimlich gut überlegen, in Plänen, sind jetzt die Kinder, die jetzt in Klasse 10 sind und die Verkürzung haben, sind die auf dem Stand, dass die jetzt mit den Elfjährigen zusammenkommen. Können wir gemeinsam Kurse machen, müssen wir sie getrennt unterrichten. Und tausend Fragen. Und es ist keine Zeit in den Schulen, wenn sie nach der Belastung der Lehrer fragen, keine Zeit. Es ist nirgendwo Zeit, also es wird alles von uns erwartet, dass wir kreative Lösungen finden. Dass wir gut überlegen, wie machen wir denn. Was, wie können wir den Schülern gerecht werden. Aber es endet in der zynischen Bemerkung einer Senatorin, dann müssen die Kollegen eben mal Samstags Abend miteinander reden. Das ist nicht ganz in Ordnung. Wirklich nicht.

250

Ganztagsbetrieb, keine freizeitpädagogischen Elemente?

Nein, wir sind eigentlich nur ne organisatorische Ganztagschule. Das bedeutet, dass die Schüler mehr Unterricht bekommen, die haben 35 Wochenstunden in der Woche. Und das sind jeden Tag, wäre ja einfach, 7 Stunden, dadurch aber das ne Mittagspause eingezogen wird, kommen die Schüler in der Regel immer um 20 vor 4 aus der Schule. Bis auf ein, zwei Tage, so, und das ist sehr schwierig. Wir bitten jede Menge Zusatzangebote an. Und die werden vereinzelt auch angenommen, aber die Kinder sind körperlich alle, die können nicht, auch im Geist alle. Und manche möchten eben auch in einen Chor nebenbei, oder n Sport.

260

Außerhalb der Schule

Ja, und das gehört auch mit dazu. Wir sehen das mit Sorgen. Also es gibt sicherlich, es gibt zwei Ideen dazu: Ganztagschule ist deswegen eingeführt worden, weil der Fokus der Schülerinnen und Schüler nicht mehr ausreichend auf die Schule, ne, kamen halb zwei, viertel nach zwei und dann ging es vor den Computer oder vors Fernsehen, die Eltern berufstätig, hatten auch keine Übersicht, über das. Die Kinder, die sehr gut betreut wurden, und die Eltern zuhause haben, wurden sehr gut und überbetreut. Das ist aber nicht mehr der realistische Durchschnitt in der Bevölkerung. So, die Kinder nun im achtjährigen Lernen, gut, die lernen viel, aber in meiner Einschätzung haben sie sehr wenig Zeit, sich außerhalb von Schule einfach in ihrer Persönlichkeit zu entwickeln. Zu spielen, rumzudaddeln, rumzuhängen, Hobbys, lesen und auch mal n Liebeskummer auszuleben und zwei Wochen gar nichts zu tun, das ist ja dann manchmal so, da muss man auch mal durch. Das ist ja alles Menschenbildung. Und ich glaube, ich weiß es noch nicht definitiv, aber ich vermute, dass das zu kurz kommt, auf Dauer. Und das seh ich mit großer Sorge, dass vor allem die Jungen die Verlierer dabei sein werden. Weil die sich ja in der Regel verzögert, zeit verzögert entwickeln und zu ganz bestimmten intellektuellen Leistungen noch nicht fähig sind und aus unserer Beobachtung, ich glaub, das kannst du auch bestätigen, reifen ganz viele Jungen gerade so zwischen 17 und 19 sehr stark nach.

H1: In der Oberstufe

280

K: Ja, in der Oberstufe. So dass dann eigentlich auch häufig die interessanten Gesprächspartner werden, im Vergleich zur Mittelstufe. Und da haben sie ein Jahr weniger und das wird häufig ein entscheidendes Jahr sein.

H1: Auch das Jahr um ins Ausland zu gehen, also ich hatte früher Klassen, da blieben vier übrig von meiner 10. Klasse der Rest ging ein Jahr ins Ausland und das ist natürlich auch schwieriger geworden. Das finde ich aber unglaublich wichtig, auch für Schüler, um diese Erfahrungen zu machen. Nicht, die sind so persönlichkeitsbildend und so lebensbestimmend, das ist sehr schade, dass das nur noch dieser Leistungsaspekt so betont wird und alle anderen Sachen nicht mehr, das da keine Zeit mehr ist. Ich merk das auch in der UNESCO-AG oder überhaupt alle AGs, dass Schüler viertel vor

290

keine Lust mehr haben in eine AG zu kommen. Und wir da eben auch neue Wege gehen und finden müssen, um Schüler dann eben für solche Themen auch noch mehr zu interessieren.

H1 verlässt den Raum

295

K: Da ist zum Beispiel auch so n Punkt: Ganztagschule. Einerseits erwartet man, dass die Schüler mehr leisten, das was [Name der UNESCO-Koordinatorin] sagte, das ist immer wichtiger, Leistung, Leistung, Leistung. In meiner Einschätzung nicht ausreichend für eine Gesellschaft. Die tragfähig sein muss. Das zweite ist, dass z.B. auch so ne Mittagspause, auch wenn sie ein gutes Mittagessen bietet, nur bedingt zur Erholung dient. Weil die Schüler sich ja immer im Lärm befinden, in einer Kantine gibt es keine Ruhe. Und es gibt ganz viele Schüler, die dann lieber rausgehen und sich dann lieber was bei Aldi kaufen oder beim Döner-Mann, was die Eltern dann wieder skandalös finden. Ich finde das überhaupt nicht. Ich finde sie sind groß, so ab Klasse 9, dürfen sie das auch entscheiden, und dann brauchen sie vielleicht einfach n paar Schritte durch ne ruhige Landschaft, durch ne ruhige Straße und vielleicht nicht immer BumBumBumBum.

305

Raus aus dem Schulalltag

Ja. Und was eben problematisch ist, die Schüler leben ja nicht in konfliktfreien Feldern. Das heißt, wenn ich immer in Räumlichkeiten, die eigentlich auch Halbtagschule, einen normalen gymnasialen Traditionsbetrieb ausgerichtet sind, bin, immer diese 700 Leute hier im Haus. Dann kann man ganz wenig ausweichen. Und manchmal braucht man Zeiten, in denen man auch mal der besten Freundin mal ausweichen kann. Das sind alles Dinge, die ein bisschen kurz gedacht sind.

Leistung reicht nicht als Bildung für eine Gesellschaft. Wie würden Sie die Aufgabe von Schule definieren?

Wenn ich sehe, ich habe 2 eigene Kinder, eine Tochter von 21 Jahren und einen Sohn von 18, wenn ich sehe, wie diese beiden jungen Menschen sich in der Gesellschaft bewegen, bin ich sehr zufrieden. Ich finde, dass es wichtig ist, eine gute Schulbildung zu erhalten, aber dass es auch eine Schulbildung ist, die einen interessiert. Und die man sinnvoll findet und da geht manches an der Lebensrealität der jungen Menschen vorbei. Finde ich immer noch, in den Rahmenplänen, wenn man sich ein Jahr mit Shakespeare beschäftigt, so gemessen an allen wichtigen anderen Themen der Welt ist es vielleicht ein wenig überpointiert. Ich find wichtig, dass junge Menschen lernen Standpunkte zu entwickeln, dass sie viel erfahren in der Welt, dass sie Standpunkte erarbeiten können, ich halte das für eine immense Schwierigkeit heute so etwas wie ein Zeugnis der Reife zu erteilen, das noch von einem Verständnis ausgeht, dass die Welt so einteilt, dass man sagt, das ist Allgemeinwissen. Ich glaub, es gibt kein Allgemeinwissen. Die Welt ist zu komplex geworden, das heißt, ich muss die jungen Menschen befähigen, sich mit Sachverhalten auseinander zu setzen und sie zu Urteilen zu bringen und sie damit sie zu mündigen Staatsbürgern zu machen, das ist ja das Ziel. Auf der anderen Seite finde ich ganz wichtig, dass sie Emotionalität entwickeln. Das sie nicht nur Lernmaschinen sind, die irgendwelche Fakten hinterher reproduzieren können und nur Systeme anwenden können, sondern sie müssen in meiner Einschätzung auch zunehmend mehr den Raum bekommen, menschliche Werte und das so wie es im Moment läuft mit der Orientierung wird ein sehr starker Konkurrenzdruck von Anfang an aufgedrückt, in meiner Einschätzung, und ich hoffe, dass das nicht auf Kosten von Freundschaften geschieht. Mein Motto ist eigentlich, dass die Kinder, die hier lernen, das mein ich auch in erster Linie für meine eigenen Kinder, an Leib und Seele gesund ins Leben gehen. Dazu gehört auch die Entscheidung, wo gewichtige ich was, auch mal Nein zu sagen, zu Leistung, wenn was anderes vielleicht wichtiger ist. Aber das ist auch in Ihrer Generation schwer, wenn ich an die Universitäten gucke, das kann ich ja durch meine Tochter wieder beurteilen, wird einem wenig Hoffnung gemacht, dass man Jobs bekommt.

340

Dass man seinen Platz findet im Leben

Dass man seinen Platz findet im Leben. Das ist das weitere Bild. Ich finde, dass jeder Mensch das Recht hat, seinen Platz in der Gesellschaft zu suchen. Dass nicht nur die mit den Einser-Zeugnissen ne Rolle spielen dürfen. Und das ist manchmal n Problem an unserer Schule, weil wir sehr viele Kinder mit sehr guten gymnasialen Empfehlungen bekommen, die auf einem sehr hohen Niveau arbeiten. Und eigentlich der Leistungsaspekt so immer ne ganz hohe Rolle spielt. Wir wollen immer alle sehr

gut sein und ich glaube, dass das nicht immer ausreicht. Ich glaube nicht, dass das ausreicht, sondern dass diese Gesellschaft mehr denn je Menschen braucht, die nicht nur Einser-Examen haben. 350
Umsetzung an der Schule schwer, Eltern sehen Zeugnis als Eintrittskarte ins Leben. Ja, ja. Spielraum. Hilft es UNESCO-Projektschule zu sein.

Ja, unbedingt.

355

Das ist unser Profil

Ja ja, unbedingt. Also unser großes, großes Kapital ist wirklich die Lernbereitschaft der Kinder. Und die Lernbegeisterung, nicht immer in der Pubertät, aber es ist immer ne Bereitschaft da, Dinge aufzunehmen und das ist einfach ganz toll. Und unsere Schüler sind leistungsbereit, aber sie sind auch kri-360
 tisch und sie sind klug. Und sie hinterfragen Dinge. Und Leistung kann ja auch zufrieden machen. Also das muss man ja auch mal so sehen. Nicht dass du paukst, um des Paukens wegen, sondern dass man das Gefühl hat, es treffen sich irgendwann die Welten. Da ist die Bilingualität auch ein toller Bereich. Wenn man z.B. History bei uns als Unterrichtsfach lernt, dann lernt man nicht deutsche Ge-365
 schichte auf Englisch, sondern man lernt ganz viel aus internationalen Gesichtspunkten deutsche Ge-365
 schichte z.B. zu betrachten. Das ist eine unheimliche Öffnung im Geist, von daher macht auch die Bilingualität sehr viel selbstbewusster und wenn die hier im Haus fertig sind und dann in das Oberstufenhaus gehen, dann sprechen die ein Englisch, wie ich das im Leben nie gelernt hab. Das ist sensationell! Die bewegen sich in der englischen Sprache völlig souverän, die haben Kenntnisse im geographischen Bereich, im historischen Bereich und im naturwissenschaftlichen. Das sind Fachsprachen,370
 schon ansatzweise.

Weiterer Weg der Kinder? International?

Ja, das ist schon ne Tendenz unserer Schüler, auch im Ausland weiterzustudieren. Und unsere Fort-375
 setzung in der Oberstufe, was das Bilinguale angeht, haben wir ja seit 3 Jahren, oder jetzt im 4. Jahr, durch das IB, und das ist schon ne tolle Eintrittskarte, wenn man diese beiden Abschlüsse vorweisen kann, dann hat man schon Pluspunkte.

Stufenchor. 2 in der 1. Stunde. Welches Bewusstsein steht dahinter?

380

Ja, wir möchten gerne, dass das erst einmal einen hohen Stellenwert hat, indem man den Beginn eines Schultages, diese Zeit auch wirklich zur Verfügung stellt und nicht immer hinten dran. In den meisten Schulen ist der Schulchor zu ne AG, dann kommt das hinten dran. Das ist uns wichtig, dass die Schüler auch im musisch-ästhetischen Bereich Angebote finden und das wird eben entsprechend385
 auch von den Kindern wahrgenommen. Das ist etwas sehr Schönes. Wir haben seit etwa 3 Jahren auch eine Neuorientierung in unserem Profil, das habe ich eben vergessen zu sagen, wir haben das Profil erweitert, um die Stärkung der ästhetischen Fächer. Das heißt, ich habe eine Stelle geschaffen in der Schule, die musisch-ästhetische Koordination heißt, und mit einem Kollegen besetzt ist, der zwischen der bildenden Kunst, der darstellenden Kunst, also darstellendes Spiel und der Musik im eigent-390
 lichen Sinn koordiniert. Das heißt, auch fächerübergreifend Projekte organisiert. Das ist ganz toll, da hatten wir letztes Jahr das erste in der Aufführung. Fantastisch, fantastisch. Das hat wirklich so viele Schülerinnen und Schüler aus der Mittelstufe gebunden, dass es wirklich ein Schulereignis war und im nächsten Jahr werden wir ein fächerübergreifendes Musical haben, Alice im Wunderland. Das eben auch aus allen drei Bereichen sich zusammensetzt. Das fängt an beim Bühnenbild durch die Künstler,395
 und wird mit Tanz n bisschen auch arbeiten und mit m Orchester und Chören und so, das ist wirklich etwas ganz Tolles. Und für mich ein ganz elementarer Bestandteil der Persönlichkeitsbildung. Nicht nur das intellektuelle Lernen, sondern auch eben das künstlerische und persönlichkeitsbildende.

Anbindung der Stunden? AG?

400

Nein, die gibt es im Wahlpflichtbereich. Also im normalen Unterricht. Aber auch im Wahlpflichtbereich.

Kollege?

405

Herr XY [Name von M].

Schulprogramm?

Nein, das Schulprogramm ist vom Jahr 2000. und war damals eine Verpflichtung für alle Schulen. Das ist dann aber nicht mehr aktualisiert worden. Und weil dann neue Projekte kamen. Aus politischen410 Grundentscheidungen. Und das was ich ihnen gesagt habe, diese vier Grundsäulen, das ist das Profil der Schule. Und das wird jetzt auch politisch anders gesehen. Das verfeinert man immer durch Ziel- und Leistungsvereinbarungen. Das ist ja ein Instrument aus der Wirtschaft. Das heißt jede Schulleitung muss jedes Jahr mit der Behörde vier Ziel- und Leistungsvereinbarungen abschließen. Die immer Arbeitsschwerpunkte sind. Für jedes Jahr und dann muss man am Ende des Jahres Rechenschaft ab-415 geben.

Dieses Jahr?

Wir haben jetzt neue Leistungsvereinbarungen abgeschlossen. Erstens zum Thema Leistungstranspa-420 renz in allen Fächern. Wir würden gerne überall das klar zu machen, damit die Schüler ihre Voraussetzungen wissen. Dann haben wir eine zum Thema Profil-Oberstufe. Teambildung in der Profil-Oberstufe. Dann haben eine zur Arbeitszufriedenheit der Kolleginnen und Kollegen. Also im Fokus Ganztagsstruktur. Da habe ich auch einen Ruheraum für die Lehrer geschaffen in dem Zusammenhang. Und das andere weiß ich im Moment nicht. 425

Schulprogramm nicht mehr

Es wird schon noch mal. Also das Ziel ist ein Leitbild für eine Schule zu entwerfen, das ist aber ein neuer Auftrag. Das, was wir als Schulprofil haben, wird grundlegend eingearbeitet. 430

Bereitschaft der Lehrer mitzuarbeiten an Projekten

Hat sich verändert, hat sich verlagert, kann man so nicht sagen. Also, die die sich noch nie für UNES-435 CO interessiert haben, tun das auch jetzt nicht. Und auf die neuen Kollegen zu setzen, das ist sicher der richtige Weg. Aber wir haben auch durch die Neuakzentuierung mit dem Weltkulturerbe auch wieder Kollegen erreicht, die schon lange hier sind, die dann sagen: oh, boh, das ist es auch.

Weltkulturerbe hat mehr mobilisiert als die Menschenrechte. was ist anders?

440

Die Menschenrechte sind ja immer in weit entfernten Ländern, also kommt es eher zum Tragen. Und so n Kuba ist einfach weit weg, da waren nicht viele Menschen und dann liest man das in der Zeitung und dann: in Kuba ist was los. Interessant wird es dann, wenn die Menschen sich dahin bewegen und wenn die gucken können. Und da haben wir jetzt durch [Name der UNESCO-Koordinatorin], die ist ja seit 3 Jahren jetzt auf dieser Stelle und auch seit einem Jahr Regionalkoordinatorin, das heißt auch in445 dem Blick noch mal ne wichtige Person geworden, haben wir jemandem, der das stark befördert, dass man da auch hinfährt. Die hat z.B. initiiert, dass wir nach der Tsunami-Katastrophe einen Partner und eine Patenschule aus Sri Lanka übernommen haben. Die ist da hingefahren mit Schülern. Das hat natürlich ne ganz andere Bedeutung, wenn da auch nur vier Schüler sind, die sich das mal angucken, und zwei Kollegen. Und dann war im letzten Jahr das erste Mal Tansania angesagt, weil wir immer450 Kontakt zur Tochter des ehemaligen Präsidenten in Tansania, die hier auch nen Schulvormittag gestaltet hat. Da war die Mittelstufe eingeladen, das war sehr beeindruckend. Und dann war ne Partnerschaft angedacht zwischen Dar Es Salaam, Tansania und [Name der Stadt]. Und da haben wir natürlich auch den Honorarkonsul hier gehabt. Und Frag-mich-nicht. Und auf jeden Fall, hin und her, hat sich das ganz schnell entwickelt und wenn man dann Personen hat, die dahinter haken, z.B. [Name455 der UNESCO-Koordinatorin], dann kommt man ganz schnell dazu, dass man dann auch mal dahin fährt. Und im letzten Jahr waren 3 Kollegen da mit vier Schülern und in diesem Jahr 2 Kollegen, mit sechs Schülern. Und wenn man dann ne Präsentation, wir hatten grad Weihnachtsbasar letzte Woche, wenn man dann ne Präsentation ist. Boh, die waren da, mit den ganzen schwarzen, afrikanischen Kindern strahlen sich da gegenseitig an, dann hat das natürlich ne ganz andere Publikumswirkung460 auch. Ich hab grad einen Eintrag auf die Homepage gemacht, die Kinder haben jetzt gebastelt für den Weihnachtsbasar und n bisschen Marmelade eingekocht, UNESCO-Cafe: 3960€ haben die in zwei Stunden erwirtschaftet und das ist für diese tansanische Schule, das ist hundertmal mehr. Die kriegen das Geld jetzt und kaufen davon Bücher. Es ist einerseits gutes Tun, auf der anderen Seite aber auch

mal in diesen Blickwinkel der armen Länder, der Drittländer, zu versetzen. Unsere Schüler waren bei465 sog. Home-stays, das heißt, die haben da übernachtet, bei den armen Familien, kein fließendes Wasser, keine Toiletten, das ist unseren Schülern auch ein Kronleuchter aufgegangen. Dann gibt es Kollegen, die fragen, ja, muss man denn da hinfahren, kann man das Geld nicht einfach so hinschicken. Damit man nicht mit dem Flugzeug CO2-Ausstoß hat. Das ist nicht das gleiche. Man muss auch mal vor Ort gucken und auch den armen Ländern die Ehre erweisen, dass jemand kommt, die finden das470 natürlich auch Wahnsinn. Die beschenken uns mit Stoffen und Kleinigkeiten, die bei uns eher symbolische Bedeutung haben. Aber für diese Länder einfach Reichtum darstellen und von daher finde ich das eine ganz beglückende Situation, dass wir die älteste UNESCO-Projektschule sind und ich fühle mich dem auch sehr, sehr, sehr verpflichtet.

475

Tradition hilfreich, Strukturen gewachsen?

Ja, aber es gab up and downs. Es gab 10 Jahre, da war es gar nicht wichtig, das ist immer so, wer da auch grad so ist. Das ist abhängig von den Menschen.

480

Schulleitung

Das hat auch viel mit der Schulleitung zu tun. Sie muss sehen, ist das wichtig. Und mir ist das wichtig und ich habe auch hohen Respekt davor, ich finde, das ist auch eine Ehre. Alle 2 Jahre auch wieder den Titel UNESCO-Projektschule verliehen zu bekommen. Das ist nicht automatisch. Und wenn man485 das wichtig findet, dann wird man Menschen dafür finden und ich hatte das Glück, wir haben diese Stelle ausgeschrieben, vorher war eine andere Dame hier, die dann nach Berlin gegangen ist, und es hat sich jemand aus dem Kollegium gefunden, der das weiter machen wollte. Es waren auch Außenbewerbungen da.

490

Und sie ist sehr engagiert

Sehr engagiert, sehr, sehr tatkräftig. Damit ist auch wieder ein neuer Impuls gekommen. Und das funktioniert natürlich, wenn ich jungen Menschen einstelle und gleich sage, das ist mir wichtig, haben sie da Ideen zu. Dann fühlen die sich dem auch anders verpflichtet, als wenn ich das gar nicht erwäh-495 ne. Für mich ist das ein wirklicher Bestandteil des Schulprofils und nicht irgendwas dazu, wozu man vielleicht Lust hat oder auch nicht. Wenn man hier arbeitet, muss man dahinter stehen.

Ende des Interviews

Case Study III –Gespräch L (Mitschrift, da keine Aufzeichnung erwünscht)

Klassenlehrer der 10. Klasse+Fachleiter Deutsch,
 unterrichtet auch Geschichte
 seit 12/2004 an der Schule, seit Jan 2005 Präs

5

Leitet Flinke Federn-Ag
 Zuständig für die Hochbegabtenförderung

Projektgruppen, Mitgestalten (begrenzt) 5.-11. Klasse, vor allem Unterstufe, im Durchschnitt ca. 1010
 Schüler, nur 1 Junge
 9. sehr kreativ, 10. geht so

Findet statt 8. und 9., von 15-16Uhr 30, früher bis 17Uhr

15

Herausforderungen an der Schule: Anforderungen, Arbeitspensum □ anpassen der Anforderungen.
 Res 2 Lehrerstunden
 „Werbung“

Arbeitet in Gruppen, schülerorientiert. Methoden frei, auch im Unterricht. Selbstbestimmt, und spielerisch

Theaterprojekt (mit XY et al): Fördert zusammen sein und bildet ein Forum des Austausch

Schülerschaft sei leistungsstark

25

Schreiben sei eine Auseinandersetzung mit der Welt. Fördere eine Weltgesellschaft-offenheit.
 Texte rezeptiv/ produktiv

30

Anregungen von [Name der UNESCO-Koordinatorin], z.B. Delphine in AG
 Schulleitung Ressourcen, aber individuelle Verantwortung
 Projekt <-> Schule allgemein

Im Geschichts-Unterricht in der 6. nutzt er verschiedene Quellen: Geschichte nah bringen, erst dann...35

Ende des Interviews

Case Study III - Gespräch M (keine Aufzeichnung, da spontanes Gespräch)

Klassenlehrer und extra Koordinator für Musikprojekte/ musikalisch und kreative Fächer, Fachlehrer Musik. Wurde damals extra ausgeschrieben	5
Privat: Musikschule □ Förderverein Leitet drei Bands, je 17 Leute	
Fächerübergreifende Projekte im Wahlpflichtbereich 3	10
2007 In&Out haben 5 Kurse mitgemacht 2008 soll Alice aufgeführt werden alle 6 Wochen präsentieren die Gruppen ihre Ergebnisse	
Team	15
2008: Profi □ Behörden Profil: Chor, keine instrumentalen und anderen Künste, jetzt: Theater und Bands	
PC/ bilingualität	20
Hat 2/3 Stunden Entlastung, aber sei gerade diese Arbeit das Salz in der Suppe	

Ende des Protokolls

Case Study III – Gespräch N (keine Aufzeichnung, da spontan)	25
UNESCO-Team Fachlehrer für Politik, GMK und PGW, Deutsch An der Schule seit Sommer 2007	
Unterricht – Grundlagen schaffen Berufsorientierung	30
Schulfest Weltkulturerbe auch in ZEIT	
Identifikation der Kinder, hatten Lieblingskultstätten	35
Fährt mit vier Schülern nach Aurich in das Europa-Haus, dort Schweden und Russen. Workshops., Thema Rassismus, aber müssen auch Schule vorstellen, machen es, nachdem erst PPT-Präsentation geplant, nun kreativ. Kostet 140€, eventl 50% wird übernommen	40
Schüler sollten gemixt sein, hat gelost unter denen „die was zu bieten hatten“	
Ohne Netzwerk Austausch... UNESCO-Kasse struktur. Profil Interesse einführen Pol. Mitte Spektrum	45
Profil Menschenrechte und Weltkulturerbe	50
Im anderen Gespräch berichtet sie, dass Lehrmethoden von Inspektion kritisiert wurden, da nicht bin- nendifferenziert genug und zu stark zentralisiert, sonst aber denkt sie ganz innovativ, da viele Fachse- minarleiter an der Schule	
Sitzungen des UNESCO-teams: Schulfest, Geld wohin, Austausch Tansania	55
UNESCO-Profil erst durch XY [nennt Namen der UNESCO-Koordinatorin], eher Worthülse, jetzt stär- ker Raum im Schulleben, im Profil, in LKs gucken, wo Freiräume für UNESCO-Thema	
Projekte im Moment, Austausch	60
Mehr ins Bewusstsein holen, Möglichkeiten zeigen, wo sich engagieren Ziel: noch mehr ins Bewusstsein der Lehrer holen. In Fachteams sollte vor Beginn des Schuljahrs kon- kretisiert werden	
Im Rahmenplan eh drin: Menschenrechte, Globalisierung Aber abstrakt, persönlicher Kontakt, aktiv werden	65
UNESCO-Team 3 Schüler, 5 Kollegen, 2 Eltern, dreimal seit 50 J. [?] Förderung	70
Im Bewerbungsgespräch nach UNESCO gefragt worden	

Ende des Interviews

Case Study IV – Gespräch A Kunstlehrerin/Mitglied des UNESCO-Teams Dauer 51min*UNESCO-Arbeit*

„offizielle UNESCO-Geschichte und da wurden eben T-shirts gedruckt. Mit den Logos und die wurden dann eben in einer Fashion-Show präsentiert. Das habe ich dann mit den Schülern erarbeitet. Oder wir haben für den HIV-Project-day so kleine Button gemacht, die haben sich Logos überlegt alle. Also wir sollten in allen Klassen was machen zum HIV. Ich hab in Kunst in meinem Kurs eben so Logos erarbeitet, für Solidarität mit AIDS-Kranken. dann waren das eben so kleine witzige stilisierte AIDS-Schleifen, das war total süß. Wir haben die einfach laminiert, ausgeschnitten und dann einmal gelocht und mit so nem safety pin angemacht. Das war ganz süß. Da haben wir hunderte verteilt, an alle, in der ganzen Schule. Alle Lehrer. Haben wir verteilt, kostenlos.

Du wirst häufig angesprochen, wenn Aktionen sind und was Künstlerisches gebraucht wird?

15

Genau. Dann auf jeden Fall und ich hab z.B. auch mit den UNESCO-Projektschulen, da hatten wir den Internationalen Projekttag [...], wo sich alle präsentiert haben. Da hab ich mit der [nennt andere UNESCO-Projektschule der Stadt] zusammen, das ist auch so ganz ambitionierter Kunstlehrer, mit dem haben wir zusammen was erarbeitet. Da haben wir so ein Mosaik, Projektkästen gemacht. Zu jedem, zu den Nationalitäten, den Kulturen, die es in der Schule gibt. Da haben wir Holzkästen gekauft, die wurden dann von den Schülern bestückt. Die fünf Schulen, die aus [der Region] daran teilgenommen haben, haben alles zusammengestellt und das war ein riesen Mosaik. Mit tausend verschiedenen Kulturen. Das wurde im Abgeordnetenhaus ausgestellt, das war ganz toll.

Ihr habt doch 40 oder 60 verschiedene Kulturen hier.

25

Wir haben es nur geschafft, 25 Kästen zu machen. Wir hatten nicht so viele Schüler, die mitmachen wollten.

Freiwillige Basis?

30

Alles. Es ist auch viel nach der Schule. Wir könnten es halt auch nur bedingt im Unterricht einbinden noch. Es geht nicht so gut, vor allem in der Oberstufe nicht mehr, da haben die ja so einen festen Rahmenplan. Das geht nur ansatzweise. Was ich super einsetzen konnte, .. also meine erste Teilnahme am Mondialogo, das war 2005, 6, da haben wir, die Schüler haben praktisch entschieden, sie möchten gern was zum Thema Wasser machen. Da haben wir im Kunstunterricht, das war ein Profilkurs, 11.Klasse und mit dem IB-Jahrgang, die haben da noch zusammen Unterricht gehabt, das ist jetzt n bisschen anders vom Stundenplan her, haben wir Unterwassermode entworfen. Wir haben da eben mit der Mode gleichzeitig auf die Problematik aufmerksam gemacht. Also der Wasserknappheit und der –verschmutzung und so, darauf wollten wir aufmerksam machen und das.. wir hatten als Partner Mexiko. XY ne Stadt, dritt, viertgrößte in Mexiko. Und da ist es eben auch ein wichtiges Thema, weil es da schon einfach Probleme mit sauberem Trinkwasser gibt. Und lustigerweise ist es auch ne Stadt an der Küste. An der Pazifikseite, während es bei uns ja so ist, dass wir eben eigentlich Wasser unter dem Aspekt betrachten, dass wir manchmal zu viel davon haben. Wir hatten ja die Hochwasserkatastrophe, da hatten wir auch so den zerstörerischen Aspekt von Wasser. Das war total toll. Wir haben die Modenschau auch mehrfach aufgeführt. Da kam auch die Presse, das Fernsehen. Die waren in der Galerie am [nennt Ort in der Stadt] und haben das dann präsentiert, mit richtig viel Publikum und die haben das sehr, sehr gut gemacht. Es war eben nicht die konventionelle Mode, sondern sehr skulptural. (3min45).

50

*Da hab ich auch Bilder gesehen
Ja?! In der Zeitung, oder was?*

Ja. Wie genau war das? Ihr habt das Thema bestimmt, in Absprache mit Mexiko?

55

Also wir haben uns geeinigt auf das Thema Wasser. Da haben wir überlegt, was wir dazu machen können und dann ist es eigentlich entstanden. Es war schon so.. also wir hatten beim ersten Projekt

ein bisschen Probleme mit dem Partner, das war Tonga. Da hatten wir schon überlegt, dass wir was zum Thema Wasser machen. Das passte super, das liegt in der Südsee. Aber die haben sich nicht gemeldet. Wir konnten keinen Kontakt aufbauen. Die Schule gab es dann gar nicht mehr. Wir haben erst relativ kurzfristig n neuen Partner bekommen und mussten dann schnell arbeiten und die Mexikaner sind .. doch relativ schnell auf den Zug aufgesprungen, waren dann auch froh, die hatten keinen Partner bekommen. Oder hatten auch so n Problem. Und dann haben wir uns gefunden und das hat auch super geklappt. Wir hatten engen Kontakt und haben auch ganz lustige Gemeinsamkeiten festgestellt. Das die Modeideen sehr ähnlich waren. Unabhängig davon, dass.. also wir wussten nicht genau, was65 der andere macht. Dann wurden wir auch eingeladen nach Rom, also das war total schön. Da ist eine Schülerin mitgekommen, jeweils und wir als Lehrer, wobei ich es sehr schade fand, dass von den elf Schülern nur einer mitkommen konnte.

Hast du gelost, wer mitkommt?

70

Ne, die Schüler haben das schon so ein bisschen bestimmt. Also ich fand es schon wichtig, dass die sich einigen auf jemanden.

Jemand, der auch für die Gruppe steht.

75

Genau. Es war super super schön und wir sind richtig gute Freunde geworden mit den Mexikanern und ich hab ganz viel Kontakt mit der noch. Die hat auch n super Mondialogo-Day gemacht an der Schule und ist da auch ausgezeichnet worden. Hab ich gesehen im Internet. Dann hatte ich halt n bisschen erzählt, auf der assembly hier auch. Den Kollegen von den Erfahrungen, die haben das ja80 auch mitgekommen und fanden das auch ganz toll. Ich wollte ganz gerne auch, nachdem wir das erste Mal auch daran teilgenommen haben erfolgreich, mit [nennt Kollegin], das wir das in der Schule regelmäßig machen. Das es etabliert wird. Daraufhin habe ich ne Kollegin gesucht, die, oder Kollegen, der das übernimmt, die Teilnahme. Und die [nennt weitere Kollegin] wollte das dann auch machen, und dann hat sie für sich entschieden, dass sie weggeht im Sommer ins Ausland. Die wollte dann85 eben das eigentlich nicht mehr machen. [...] nun war das aber so, dass ich erst mal jemand anderes finden musste, und, also ich hab mich da verantwortlich gefühlt. Aber ich habe keinen gefunden. Wirklich nicht. Und dann habe ich das gemacht. Hab dann auch acht Schüler gefunden. Die Lust hatten mitzumachen, aus der 11. Klasse. Die sehe ich aber nur einmal die Woche. Zwei Stunden im Basis-kurs. Die haben da viel zu tun, eigentlich, aber wir haben dann einfach gesagt, wir müssen das außer-90 halb der Schule machen. Da haben wir uns ein paar Mal getroffen, und eigentlich war die Idee ganz toll. Da war es auch so, weil die Zeit schon ein bisschen fortgeschritten war, dass wir uns mit den Mexikanern verständigt haben, .. wir hatten ja wieder Mexikaner, diesmal aus Mexico-City. Wir hatten dann vorgeschlagen, wir hatten uns geeinigt, wir machen was zu Immigration – Emigration. Das war klar. Das war von ihnen auch. Was sie erzählt haben, dann habe ich mir da was überlegt mit den95 Schülern zusammen. Was eben relativ gut auch parallel zu bewerkstelligen war. Also das gleiche Projekt haben die in ihrer Schule gemacht und wir hier.

Ist es das, was man hier im Flur sieht..

100

Mit den kleinen Dingern da. Ja. Es ist gerade abgelaufen, praktisch.

Also es werden Antworten auf Zettel geschrieben, die darf jemand wegnehmen, gegen sein eigenes tauschen und den anderen Zettel woanders hinkleben.

105

Genau. Also die Schüler haben einmal das installiert, indem sie 225 Karten beschriftet haben. So viele sind es. Und ne Frage beantwortet habe. Es gibt ja verschiedenen Fragen. Alle zwei Wochen war ne neue Frage. Die erste war: „What does home mean to you?“. Zweite ist „Have you ever felt like a stranger?“ oder When..? und die dritte ist, „Which country would you emigrate to and why“ oder so..

110

Deswegen sind die Antworten da auch durcheinander...

Genau. Genau. Es ist eigentlich so gedacht, dass die Leute sich eben ein Kärtchen aussuchen, was ihnen gefällt, und stattdessen ihr eigenes hinkleben. Das Lustige ist ja, dass die im ganzen Gebäude

so verteilt sind, eben auch außerhalb des Schulgebäudes eben, haben die welche mit nach Hause ge-115
nommen oder in der U-Bahn, oder.. Es ist halt schon ganz schön, der Ansatz. Bei den Mexikanern ist
es eben auch so gelaufen. Allerdings haben die ein viel kleineres Kärtchen gehabt, weil die haben nur
80 Schüler in der Schule. Das ist .. die haben ja ein anderes Schulsystem da. Die haben nur zwei
Jahrgangsstufen zusammengefasst. So ne Mittelstufe. Und bei uns sind das schon ein paar mehr. das
hat ganz gut geklappt. 8min49 Wir hatten ein ziemliches Problem, als wir den Project-report geschrie-120
ben haben. Ich hab mich zur Verfügung gestellt, dass ich den zusammenschreib, weil ich hab das letz-
tes Mal auch gemacht. Da hat man ein bisschen Erfahrung. Einer muss es ja machen. Die haben uns
die Antworten rüber geschrieben und so und dann habe ich halt und auch die Schüler, haben wir ver-
sucht, Kontakt aufzunehmen. Haben gesagt, wir brauchen noch Fotos und Material und so. dann hatte
ich überhaupt keine Kontaktmöglichkeiten gehabt. Ich hab kein Fax gehabt, ich hab nicht e-mailen125
können, da ging gar nichts. Ich konnte keinen Kontakt zu den aufnehmen. Ich weiß nicht, was da los
war. Und andersrum war es genauso. Jetzt ist es wohl so, ich hab natürlich alles weggeschickt, war al-
les piccobello und so. Die Schüler haben das ganz toll gemacht, gelayouted und alles. Die haben viel
mehr gemacht. Letztes Jahr habe ich viel gemacht, vor zwei Jahren. Diesmal echt super, hab einmal
rübergeschaut und hab das Ding dann gebunden und fertig. Jetzt haben die Mexikaner aber selber130
auch was geschickt. Das fand ich nicht so gut. Ja.

Sieht komisch aus...

Ziemlich. Ich fand s doof. War ich ein bisschen sauer. Ich hatte halt geschrieben, ich mach das. 135

Ist es schwierig, diese Projekte im Unterricht zu installieren?

Ja. Es kommt immer drauf an. Ich bin, also als Kunstlehrerin war es für mich schwierig. Kunst ist nicht
Thema groß. Es ist eher Geschichte, Erdkunde, in Naturwissenschaften kann man das gut installieren,140
auch Sprachen. Aber in Kunst ist es schwierig. Weil es halt nur ein Vehikel sein kann. Das hab ich
letztes Mal auch gemerkt. Die waren schon relativ begeistert von der Modenschau, aber wir haben ja
keinen Preis bekommen. Eben auch weil es den zu künstlerisch war. es war nicht so n Charity-Projekt,
wo man da Geld gesammelt hat. Das Problem an unserer Schule ist, wir haben ja den Work for Peace
Day und diese ganzen Sachen, wir sammeln eben viel Geld. Wir haben Projekte, die wir kontinuierlich145
unterstützen.

Da macht man nicht noch eben irgendwas...

Genau. Und andere Schulen machen das eben, weil sie sonst noch keine Projekte haben. Und... 150

Werden dafür prämiert...

Richtig. Es ist eben so. ich hab dann zu [nennt Namen des UNESCO-Projektschul-Koordinators] ge-
sagt, „Wenn man sich mit Work for Peace bewerben würde, würde man sofort n Preis gewinnen, weil155
man eben Geld sammelt. Das fand ich dann ärgerlich, eigentlich. Dann dachte ich, ach ist auch egal.
Wir machen diesmal was, was eben nicht so stark mit Kunst zu tun hat, was n bisschen vielleicht auch
mit der Sprache, mit den Gedanken, mit der Philosophie so n bisschen zu tun hat. Und musste das
deswegen aus dem Unterricht rausgliedern. Ist zu, also die Metapher war für die Leute mit der Mode
zu schwach. Also das ist auch bei Kunst immer so eine Sache, weil sie ja sehr subjektiv ist. Versteh160
ich auch irgendwie. Ist ja auch schwer zu bewerten.

*Wie lassen die Schüler sich für extracurriculare Aktivitäten zu motivieren? Die haben bis 16Uhr Unter-
richt, da steckt doch ein großer Idealismus hinter...*

165

Das stimmt schon. Die sind echt toll. Für das Projekt sind die sonntags zu mir nach Hause gekommen.
Alle, die wohnen ja überall, die eine ist wirklich zwei Stunden gefahren. Die waren den Sonntag da, die
waren nach der Schule da, die waren bis nach 20Uhr in der Schule, als wir den Report geschrieben
haben. Wir haben uns nach der Schule viel getroffen. In den Freistunden, wenn es mal ging, über Mail
haben wir viel gemacht. Die sind es schon gewohnt, wenn man sich bereit erklärt das zu machen,170
dass man dann Zeit investieren muss. Es gibt immer welche, die machen ein bisschen mehr und an-

dere weniger. Das ist so. Die, die sich mehr engagieren, sind dann auch die, die mitfahren, find ich auch völlig in Ordnung. Da muss ich sagen, dass ist auch mit der UNESCO-AG so, die investieren da viel Zeit in ihrer Freizeit. Sie kriegen ein Zertifikat dafür, fürs Zeugnis, für den Lebenslauf ist das später interessant. Aber es ist schon so, dass das ganz bestimmte Leute sind, denen das auch wichtig ist. 175

Derer Hintergrund durch das Elternhaus geprägt ist...

Viele ja. Ich hab nun in meiner Gruppe auch einige, die sind, also zwei im Mondialogo, die sind im Auswärtigen Amt, die sind sowieso, waren schon woanders vorher, haben gelebt in anderen Ländern. 180 Viele haben schon woanders gelebt von den Kindern. Ein Südafrikaner ist dabei. Für den das wichtig ist, an solchen Projekte mitzumachen. Sind schon so, also da ist jetzt auch einer dabei, bei dem ich nicht so genau weiß, warum er dabei ist.. war dann auch nicht so doll, aber das ist dann auch ok, die Leute müssen das selber sehen, was mach ich für Erfahrungen mit dem Projekt. Ist das zu aufwändig, kann ich mich da einbringen. Was die Schüler sehr ernst genommen haben, ist der Kontakt mit den 185 Mexikanern. Haben alle E-mail-Kontakt gehabt, zu jeweils einem anderen Schüler. Das ist eben auch gegenseitig so ne Sache. Dann schreiben die nicht zurück, oder ein paar von denen, oder unsere sind ne Weile faul. [...] das kann man dann auch nicht so richtig überprüfen.

Aber ihr habt hier gute Möglichkeiten mit dem Computerraum und dadurch dass ihr bilingual seid. 190

Ja, richtig. Mit dem Englischen waren wir ganz klar im Vorteil, die hatten da mehr Schwierigkeiten. Wir haben in der Gruppe auch einen, der Spanisch spricht, also ja. Es ist so, ich hab im Kunstraum auch nen PC-Anschluss. Ich kann auch ins Internet, wenn man was klären muss. 195

Die UNESCO-AG ist einmal die Woche, einmal im Monat, oder...

Hmh. So alle drei Wochen würde ich sagen.

Unter einem Thema.. 200

Kommt darauf an. Also wenn was ansteht, dann ist es thematisch. Jetzt ist es im Moment. Wahrscheinlich die Vorbereitung für das Sommerfest, [der Namensgeber hat runden Geburtstag]. Das ist was, womit wir uns auseinandersetzen müssen. Das ist so ne Aufgabe, dass sie sich der annehmen. Work for Peace läuft eher nebenher, weil das alle machen. Wir haben ja dieses große Projekt: dieser 205 Besuch in Südafrika. Wir unterstützen ein Waisenheim und das ist so ne Dorfgemeinschaft. Wie ein UNESCO-Dorf fast, aber es ist ein anderes Projekt, ein kleineres. Die haben dort ne Schule, Wohnmöglichkeiten für die Waisen. Unser Geld fließt jedes Jahr dahin. Wir erarbeiten da viel, am Work for Peace Day, weil alle Schüler es machen müssen. Da ist das Ziel, dass wir nächstes Jahr da hinfahren. Für drei Wochen, mit den Schülern und halt was aufbauen. Was bauen, mit professioneller Anleitung. 210 Bei uns gibt auch andere Aktivitäten, die vergleichbar sind, Peace Studies z.B.. Das ist eher im International Baccalaureate. Die machen auch ganz schöne Sachen. Die beschäftigen sich auch ganz stark damit, die Message im Schulgebäude zu verankern. Die dekorieren so n paar Sachen. Dann ist da die Amnesty International Group, die arbeiten mit Amnesty International zusammen. 215

Das läuft alles nach 16Uhr?

Amnesty International ist integriert in den Stundenplan, weil das ein Lehrer macht, der IB macht. Das ist in ihre Freistunde integriert. Sie müssen da einen service-Teil machen. Sie haben, in dem Schulsystem.. 220

Community service..

Genau. Da müssen die 50 Stunden machen. Die können da auch so was machen, wie Segeltrainer, ins Altenheim gehen, in der Jugendküche helfen. Dann UNESCO-Gruppe ist nachmittags, 16Uhr 15 225 fängt das an. Mondialogo, also wenn ich es jetzt noch mal machen soll, aber ich finds eben nicht fair, dass es immer die gleichen Lehrer machen. Auch andere sollen die Erfahrung machen, das ist eigentlich das Wichtigste. Nächstes Mal würd ich gern jemanden bewegen, vielleicht auch aus dem Natur-

wissenschaftsbereich. Auf jeden Fall wäre es auch sinnvoll, es in den Unterricht zu integrieren. Find ich immer am besten. Das ist auch möglich, wenn man sich halt längerfristig drauf einstellt. Also230 durchaus. Die Planungsphase, das ist ja eigentlich ne lange Phase, die man da hat. Aber es ist immer wieder zu kurz. [...]

Könntet ihr das nicht in den Wahlpflichtbereich unterbringen? Oder ist da eher so was wie tanzen...

235

Ne, das ist ja schon bewertet, da kann man nicht irgendwas machen. Man könnte es im AG-Bereich machen. Problem ist nur 7., 8. Klasse, die sind zu klein. Beim Wahlpflichtbereich ist grenzwertig, die sind 9., 10. Klasse. Das Problem, das du hast, ist die fangen in dem einen Schuljahr an und im nächsten fahren die irgendwohin. Dann sind die zum Teil nicht mehr auf der Schule. Ich hab das jetzt immer mit der Oberstufe gemacht. Die fand ich reif genug, zu reflektieren, zu sehen, wie wichtig das ist. Weil240 ich schon, den Sinn des Projekts nur dann erreicht, wenn die Arbeit von allein läuft. Ich hab auch gesagt, das ist euer Ding. Ihr wollt das machen, wunderbar. Ich helf, aber es muss euer Projekt sein. Das find ich wichtig. Ich glaub, dass andere an anderen Schule das nicht so machen. Das ist viel Aufwand und Arbeit. Aber nur dann ist das was, womit sie sich identifizieren können. die müssen sich hinstellen und sagen, das ist meins. Das haben wir gemacht.

245

Findest du allgemein, dass Amnesty International, Peace Studies, etc von Älteren getragen werden. Auf der Primarstufe läuft ja wenig bei euch.

Na doch,.. noch nicht so richtig. Die haben auch ein Projekt in Haiti. Das die unterstützen, eins in Thai-250 land, nach dem Tsunami installiert. Da gibt es schon...

Eher Spendenprojekte...

Die werden von einzelnen Lehrern gemacht, das ist schon vergleichbar. Wir haben, sind grad in der255 Umstrukturierung des WUF-Kurs. Früher war das Wahlunterricht, oder so ähnlich. Jetzt ist es Wahl..bla, irgendwas. Jeden Fall jetzt ist es ein Wahlpflichtunterricht in 5 und 6. da gibt es wie bei uns in der 9, 10. Die bewertet werden, nicht mit Noten, aber mit „hat mit Erfolg teilgenommen.“ Am Ende soll richtig was stehen, ne Ausstellung, n Konzert. Da ist schon Platz dafür, wobei das ne Gruppe ist, das wär eigentlich eher ein Fach, was sich so mit Social Studies befasst. 22min27. da haben wir auch260 überlegt, wir fänden es sehr schön, wenn es was gibt, was sich auf unsere Wurzeln n bisschen bezieht. Südafrika, oder speziell Afrika, das man da auch ein bisschen mehr erfährt, da könnte man auch die Wettbewerbe erarbeiten. Also so n Kurs allein für nen Wettbewerb ist schwierig, weil es nicht immer die gibt, die man, an denen man teilnehmen will. Mondialogo ist auch nur alle 2 Jahre, das wäre für die kleinen sowieso nichts und die anderen sind zum Teil zu kurz oder nicht so befriedigend. [...]265 man kann so was immer gut einbauen, aber so ganz abhängig würde ich n Kurs davon nicht. Aber da gibt es sicherlich, also es gibt so nen social studies kurz, wo dann so was eingebaut werden kann. In Kunst web ich auch viel ein [nennt Beispiele 23min23]. Das ist schon wichtig, dass die Schüler an Wettbewerben teilnehmen.

270

Die Schulleitung lässt dafür viele Freiheiten?

Total. Absolut. Ich fahr mit denen ja auch relativ oft weg. Das ist kein Problem.

Ist es manchmal ein Problem für Kollegen? Stimmt ihr das ab...

275

Mhm, also prinzipiell, ... also es ist schon nicht so einfach. Mhm, wir wissen bestimmte Klassenstufen und Zeiträume, in denen es kompliziert ist. Da muss man aufpassen. Sonst sind es individuelle Abmachungen, Verhandlungsbasis. Ich hab oft Glück mit den Kunstschülern, weil meine Leute, die freiwillig an Wettbewerben teilnehmen oder auch im Wahlpflichtkurs, das sind sowieso Schüler, die sind total280 gut in der Schule. Bei denen ist es nicht so das Problem. Was eher das Problem ist, – das gibt es an jeder Schule – dass Leute dann immer denken: Häh, die macht dies wieder und dies wieder, warum.. oh. Die erntet immer Lorbeeren“ und so was. Das ist einmal schwer als Kunstlehrerin. Man hat, auch als Musiklehrer, n Fach, was einfach ne Außenwirkung mit sich bringt. das ist anders, als wenn man Mathe machen würde. Ich sehe in meinem Job eben auch, dass es das mit sich mitbringt, dass ich die285

Schule nach Außen präsentiere. Das seh ich so. und dann ist es so, dass manche, .. also mir ist es wichtig, wie die Schule wirkt, was man mit den Kindern machen kann, denen zu vermitteln, wie wichtig es ist, an Wettbewerben teilzunehmen. Oder mit anderen Schulen in Kontakt zu treten, nicht immer sein eigenes Süppchen zu kochen. Das ist anderen nicht so wichtig, denen ist ihre Freizeit wichtiger. Mir ist das nicht so wichtig. Da kann man nicht sagen, das ist gemein. Mein Mann, meine Familie²⁹⁰ spielt da mit und das ist gut so. Andere gehen lieber in die Sauna. Hab ich totales Verständnis für. Da brauch man nicht neidisch zu sein. Jeder hat dann eben seine eigenen Vorstellungen. Also ich kann sagen, im Großen und Ganzen werd ich schon unterstützt von den Kollegen. Für diese Modenschau-sachen, musste ich schon die Schüler oft aus dem Unterricht nehmen. Das war ziemlich unproblematisch. Hin und wieder gab es.. aber nicht wirklich. Jetzt mit Mondialogo hat es die Schule gar nicht be-²⁹⁵troffen. [...] wenn man jetzt wegfährt, ist es gar keine Frage. [...] da hinzufahren, ist immer ganz toll. Ich schieb das schon und spreche das ab.

Dir ist es wichtig, die Schule zu repräsentieren....das bedeutet auch, dass du dich mit der Schule identifizieren kannst... Auch wenn Du die Schule nicht direkt gewählt hast, da Du als Referendarin an³⁰⁰ die Schule gekommen, spielen die Werte für die die Schule steht, eine Rolle.

Ja. Ja, ich glaube, die meisten Leute, also ich sag mal, ich will mal schätzen, dass sich 70% der Lehrer mit der Schule identifizieren können. das ist schon relativ hoch. Wir haben ne Umfrage gemacht, zur Zufriedenheit im Kollegium. Es hat ungefähr genau das ergeben. 7 von 10. also auf der Skala, 10³⁰⁵ das höchste. 0 das Niedrigste. 7 war der ermittelte Durchschnittswert. Also sind schon ziemlich zufrieden. Es gibt immer n paar, die sind zwangsversetzt. [(...) erklärt Verfahren 27min41] Die sind dann nicht so zufrieden, die Schule hat ja auch ein bestimmtes Profil, passt eben nicht auf jeden. Ich find es sehr unklug von der Senatsverwaltung solche Leute in eine Profilschule zu setzen: Ne internationale Schule auch noch, wo Verkehrssprache Englisch ist. Da ist es unfair, Leute reinzusetzen, die Englisch³¹⁰ nicht sprechen, ja?!

Verkehrssprache Englisch..

Ja, im Zweifelsfall sprechen alle Englisch, aber nicht alle Deutsch. Das hört die Senatsverwaltung³¹⁵ nicht so gerne, die wollen, dass das ne deutsche Schule ist. Ist es letztendlich auch, wir haben den deutschen Rahmenplan, letztendlich alle Abschlüsse der deutschen Schule. Aber viele Schüler sind da, weil sie eben sich durch die englische Sprache wohler fühlen, sie haben nicht den Kulturschock. Können ganz einfach weiter machen, das ist eigentlich total gut.

320

Trotzdem gibt es eine Öffnung zur Umwelt...

Ja, sie müssen ja auch Deutsch lernen. Sie haben intensiv Deutsch gerade am Anfang.

Gibt es Integrationsklassen, DaZ...

325

Wir haben, die Integrationsklassen im Sinne von Schülern mit Behinderung haben wir nicht.

Nein ich meinte eher..

330

Ja, wir haben Seiteneinsteiger. Das wäre für die absoluten Anfänger. Die ist eigentlich heterogen vom Leistungsstand. Weil alle darin sind, bis zu einem bestimmten Können. wenn die ansatzweise ... dann gibt es den nächsten Kurs, das wäre der Partnersprachenkurs. Da sind die, die eindeutig Deutsch als Partnersprache haben. Das ist eindeutig keine Muttersprache für sie. Da gibt es verschiedene Niveaus. Da kommt das FeGa-System. Es gibt nen Fe-Kurs und nen GA-Kurs. Fe ist der höhere. Von den³³⁵ Einsteigern würden sie in der Regel zum GA-Kus gehen, dann FE und wenn sie sehr gut sind, in den Muttersprachenkurs. Die können auch zwei Muttersprachkurse haben, manchmal haben sowohl Muttersprache Englisch als auch Muttersprache Deutsch.

Seiteneinsteiger ist eine Klasse...

340

Ist ein Kurs. Da sind Schüler aus der 9. und 10. drin. Die praktisch ja anfangen Deutsch zu lernen. Das macht ne Deutschlehrerin. [30min49, nennt Namen der Lehrerinnen]

Öffentlichkeitsarbeit an der Schule

345

Ich hab immer das Gefühl, dass die Zeitungen nicht so gern so viel über uns schreiben. Weil wir schon n Sondermodell an Schule für die sind. Die wissen ganz wenig über die Schule und vermuten, das ist so n Privatschule-Ding. Das ist schade. Ich hatte wenig mit der Schule zu tun. Über Mondialogo letztes Mal. Ich schreib den regelmäßig. Ich hab 4 Ausstellungen gemacht, dies Semester und die waren 350 alle im öffentlichen Raum, also eine war hier. Jedes Mal hab ich n Presstext geschrieben an die [nennt lokale Zeitungen]. Nicht nur das sie es nicht gebracht haben, die haben sich auch nicht gemeldet. Das ist so typisch. Das eine war mit Künstlern vom Bezirk, das war ein Patenprojekt von der Stadt. Schon ne große Sache. Die bringen dann immer so viel über Rütli und so. Ne zeitlang wollte der Schulleiter nicht so gern, dass die Schule in der Zeitung, weil ..ja. die uns immer alle, ja, als so eli-355 tär bezeichnet haben. Nun sind wir ne Schule im Aufbau, n Schulversuch bis 2016. wir haben natürlich mehr Gelder durch die Umzüge bekommen. Wir sind in alte Gebäude gezogen, die ausgestattet werden mussten und wir ziehen in zwei Jahren noch mal um. Da wird Geld rein gesteckt, das ist nun mal so. das würde jede andere Schule so bekommen. Ich hab immer angst, dass es dann so... oder die Schulleitung hatte angst, dass das ein Angriffspunkt wird, von der Politik, Lokalpolitik. Das wollte er 360 nicht. Jetzt ist die Stimmung schon anders, jetzt hat sich alles etabliert. Wir haben das erste Mal unser Abi gemacht, das zweite Mal IB. Wir sind, haben alles durchgekriegt. Alles gut gelaufen. Ich finde es auch wichtig das so was in der Zeitung steht. Die [XY]-Schule das erste Mal Abitur. Mich persönlich ärgert das, weil ich denke, das ist als Information wichtig für die Leute.

365

Zum Punkt elitär. Ist die Schule elitär.. hat sie elitäre Züge..

Das ist ziemlich schwierig. Was man sicherlich sagen kann, ist durch die zweisprachige Ausrichtung ist es logischerweise so, dass die Schüler stärker sind, leistungsstärker. Das ist zwangsläufig so, weil die zwei Sprachen können, die sind auch intellektuell fitter, weil sie auch geschult sind. Auch mit dem 370 Lernen als solches umzugehen. Unsere Quote für die Oberstufe sind 70% der Schüler gehen weiter. Das ist für eine Gesamtschule sehr, sehr viel. Von daher klar, leistungsstark sind die Schüler, wir haben auch keine Brennpunkt. Wir haben zwar nen hohen Anteil Ausländer... wenn wir die Statistik ausfüllen, haben wir 55% Ausländer. Und alle immer: Krass. Aber es ist natürlich alles mögliche. Keinen Schwerpunkt. Es gibt ein paar Schüler, da ist viel Geld bei den Eltern zu haben. Wir haben Akademi-375 kereltern, aber wir haben auch in jeder Klasse Sozialfälle. In jeder Klasse. Ich hab in meiner Klasse zwei, die die Klassenfahrt nicht bezahlen können. der eine Schüler ist selber Hartz-4-Empfänger. Das gibt es auch. Wir haben auch andere Kinder, die nicht zahlen können, da springt der Förderverein ein. Der ist relativ.., also das ist das Gute an unserer Schule, wir haben nen guten Förderverein. Der ne ganze Menge Geld bewegt und der finanziert die Klassenfahrt. Damit alle mitkommen. Wir haben viele 380 Veranstaltungen, das ist fundraising. Wie gerade den sog. Beach-ball für Eltern, wo die bitte schön viel Geld dalassen.

Eltern stehen dahinter und geben gern...

385

Es gibt Eltern, die spenden jeden Monat, die Summe, die sie vorher in der Privatschule bezahlt haben. [...] 36min30 die spenden dann einfach richtig viel Geld. Im Förderverein haben die 40.000€, die die pro Jahr bewegen.

Merkt man an der Ausstattung, z.B. der Bibliothek.

390

Ja.

Ist es einfacher Projekte zu realisieren, da die Schüler ein hohes Niveau mit sich bringen...

395

Ja, es ist schon einfacher, die sind ziemlich motiviert. Dadurch ist es einfacher, es durchzuführen. Die sind begeistert, wenn man sagt, wollen wir dies und dies machen. Klappt gut. Die Eltern sind auch

sehr verständnisvoll, unterstützen das sehr. Finden das unheimlich gut. Bei uns sind auch immer die Elternabende gut besucht. Bei uns kommen 80% der Eltern, die sind sehr engagiert.

400

Hat die Schule das besonders gefördert, liegt das am Profil...

Das ist von alleine so entstanden. Es kam einher mit, es sind ja viele Eltern, die im Ausland waren, die kommen an unsere Schule und die sind es gewohnt, viel Elternarbeit mit reinzubringen. Ich kenn das, ich bin mit meinem Sohn in einer bilingualen Kita. Das ist das auch schon so. das Eltern sich einbrin-405 gen müssen. Das ist fast ein Gruppenzwang und dann wird das fortgeführt. Viele Eltern arbeiten auch nicht Vollzeit, also die Mütter. Die Väter haben nicht so viel Zeit. Das ist schon klassisch, also auch wie im Ausland. Manche können hier auch nicht arbeiten, weil die keine Arbeitserlaubnis haben.

Bedeutung Mitarbeit im Netz

410

Ich finde es einfach unglaublich wichtig, gemeinsam mit anderen Schulen was zu erarbeiten. Es gibt halt schon die Möglichkeit, das UNESCO-Netz. Das Interessante ist tatsächlich... klar, kriegt man Projekte angeboten, aber das ist gar nicht so das Dinge. Bei uns ist sowieso schon ganz viel da. Es ist eher so, dass man auch gezwungen wird, nicht immer nur in eine Richtung zu arbeiten. Auch zu sa-415 gen, z.B. hier die Projektschulen in [XY], das sind gar nicht die Schulen mit denen wir sonst zusammenarbeiten würden. Das sind ganz normale Schulen, die ein ganz anderes Profil haben. Es ist ziemlich interessant, die Kollegen kennenzulernen und mit den Schülern zu arbeiten. Es ist auch für unsere Schüler toll, andere Schüler motivieren zu können. das machen die sehr gut und sehr gerne, weil die schon einen ganz anderen Ansatz haben. Anders als an der XY, wo die sich außerhalb der Schule420 nicht wahnsinnig viel mit der Schule befassen. Ich denke, das ist wichtig. Natürlich auch einfach sich der Sache zur Verfügung zu stellen, der UNESCO. Das ist für jeden sehr wichtig, da dazu zu gehören. Für uns ist das Allerwichtigste, wir können mit unseren Möglichkeiten anderen Kindern und Jugendlichen auf der Welt helfen. Das machen wir mit den Projekten und das finden wir wichtig.

425

Schwerpunkt ist schon bei der Solidarität und Eine-Welt-Gedanke.

Total, total. Das ist auch so, das ist bei uns auch im Leitbild verankert. Das ist wirklich wichtig. Wir hatten bei so eine tolle UNESCO-assembly. Das war zum Auftakt. Das war praktisch, als wir angehendes Mitglied der UNESCO wurden. Da war auch Herr Köhler [Bundeskoordinator der UNESCO-Projekt-430 schulen zum Zeitpunkt der Untersuchungen] da. Es war beeindruckend, das haben wir in der Grundschule gemacht, mit den Grundschulern. In der Grundschule ist es schon sehr stark verankert. Die haben mit dem einen Musiklehrer den XY-Song gemacht. Es geht immer schon um den Gedanken. Es ist so, im Gegensatz zu vielen Schulen, die auch UNESCO-Schulen sind, oder auch bilinguale Zweige haben, haben wir als Internationale Schule ein internationales Kollegium. Die bringen alle was mit, ob435 die aus Indien, Jamaika, Australien kommen, das ist so jeder hat halt seine eigene Originalität und Mentalität, das ist so ein melting pot und ich lern jeden Tag was dazu. Das ist eine echte Bereicherung. Deswegen ist es für uns selbstverständlich. Irgendwie wie ein Mikrokosmos.

Netzwerk eher regional, Partnerschulen sind nicht UNESCO-Projektschulen.

440

Ja, absolut. Eher regional. Wir haben mit zwei Schulen hier relativ engen Kontakt [(..) Namen]. Weil wir, das hat sich so ergeben. Mit den anderen, ich weiß gar nicht, wer die sind. Da haben wir nicht so viel Kontakt. Wir haben das noch nicht geschafft, überregional was zu erarbeiten. Es wär schon interessant. Die Partnerschulen, die wir haben, haben sich eher so ergeben. Durch Projekte. Über Kontak-445 te. Das ist auch noch nicht so ausgeprägt, dass man sagen kann, da gibt es intensive Austausche. Das sind so einzelne Initiativen.

Aufklärung über die Arbeit als UNESCO-Projektschule, assembly, montags habt ihr ne kurzes Treffen...

450

Ja, wenn dann was ist, wird das kurz angesagt. Ne assembly ist bei uns.. also die UNESCO-assembly war für die gesamte Schülerschaft. Montags ist nur fürs Kollegium.. da nur kurz die Termine. Die Assemblies haben wir sonst mit der Grundschule gemacht, das geht jetzt nicht mehr aus Platzgründen, wir sind zu groß.

Grundsätzlich ist der Austausch gut. 455

Ja.

Was ist UNESCO-gerechter Unterricht? 460

Was wichtig ist, das machen wir aber auch in internen Curricula, das man einfach, also der Rahmenplan der XY Schulen ist ein Rahmenplan und das vergessen viele. Es gibt da viele Freiheiten. Dass man sagt, man guckt über den normalen Tellerrand auch mal hinaus. Zu sagen, ich mach das jetzt z.B. in Kunst, das ist ja relativ einfach, das man sagt, ok, wir schauen uns nicht nur die europäische Kunstgeschichte an, sondern eben auch ein bisschen globaler. Wie ist es auf den anderen Kontinen-465 ten. Was gibt es da, wie wird der Kunstbegriff anders verstanden. Da haben wir ja alle Möglichkeiten, mit den Museen und so weiter. Man kann da auch wunderbar die Schüler integrieren, weil die auch wieder jeweils andere Sachen mitbringen. Der Ausgangspunkt der Schüler nehmen.

und fächerübergreifend.. 470

ja, unbedingt, super geht das. Wir machen das öfter, häufig sind das Projekte, die wir erarbeiten. Wir haben auch so Projektwochen und Projektstage, wo das dann so Thema ist. Projektstage, wie jetzt HIV. Eigentlich ist der Work for Peace auch ein Projekttag.

Da arbeiten sie allein, oder? 475

Nein, manchmal arbeiten auch im Team. Gerade die kleineren. Die arbeiten dann alle bei Ikea.

Inspektionsbericht kritisiert: Binnendifferenzierung 480

Das war hauptsächlich in der Grundschule. Mhm, prinzipiell ist das schwierig. Das bezieht sich insbesondere auf die Sprachen, da ist das Problem der Binnendifferenzierung am größten In Mathe und Naturwissenschaften ist es auch noch relativ groß, aber in Kunst z.B. da machstte das sowieso, weil jeder n anderes Tempo hat und was anderes macht. Das ist auch eher n Problem, für die älteren Leh-485 rer. Leute, die vor kurzer Zeit Referendariat gemacht haben, da musst du das immer machen. Ja, da kann sicher noch was gemacht werden. Ich finde auch bei den Seiteneinsteigern muss stärker binnendifferenziert werden. Da muss auch stärker nach dem Wochenplan gearbeitet werden. So seh ich das. Das hängt immer von den Lehrerpersönlichkeiten ab. Du kannst die Leute nicht überzeugen,..überreden, du kannst sie nicht zwingen. Das ist ja das schwierige an der Sache: Wenn die ihre Arbeit nicht gut490 machen, hast du n Problem, mehr aber nicht. Du kannst nichts sagen, kannst sie nicht einfach feuern.

Bietet ihr Fortbildungen an?

Also ich mach schulinterne Fortbildung, alle vier Monate. In der Grundschule, das ist total toll, das495 macht so einen Spaß. Da geht es um Binnendifferenzierung, aber es geht auch um die Vermittlung von Techniken, künstlerischen Medien, das die einfach mal, dass man viel sammelt. Ideen, weil es unterrichten viele Leute Kunst in der Grundschule, die Kunst nicht studiert haben, die haben einfach keine Ideen. Klar. Ich mach das so, dass die am Ende von diesem Workshop so n kleines Portfolio, wo Beispiele sind, die wir erarbeitet haben, das können die als Unterrichtsmaterial nehmen. Andere ma-500 chen das noch nicht so stark. Aber wir sind grad dabei, ich bin auch in der Steuergruppe. Wir haben gemerkt, für uns ist es sehr, sehr wichtig, dass die Grund- und die Oberschule wieder zusammen wachsen, bevor wir wieder zusammen ziehen. Das ist jetzt unser großes Ziel. Die Fachbereiche sollen eng zusammenarbeiten. Es geht einher mit internen Workshops, Fortbildungen, eben auch viel mehr zum fächerübergreifenden, projektorientierten Unterricht, dass man nicht so einen großen Schnitt zwi-505 schen sechs und sieben hat. Das ist bei uns auch schon groß, obwohl es eine Schule ist, liegt an der räumlichen Trennung. Ich denke, da kann noch mehr passieren.

Demokratische Strukturen

Absolut, total.

510

Sind in vielen Gruppen die gleichen Leute

Ja, es gibt so eine Ämterhäufung. Jaa... also, obwohl, ja. Es stimmt schon, es ist auch ... ist auch so, dass wir immer versuchen, wenn jemand sich zur Verfügung stellt, das wir wechseln. Die Steuergruppe hat nach 2 Jahren komplett gewechselt und das war nicht schlecht. Jetzt wird die wieder wechseln, da müssen sich aber drei Leute von der Grund und drei von der Oberschule bereit erklären. Mit Erzieher.

Gehen gemeinsam in den Kunstraum: weitere 19min Sprechen über eine Kunstkollegin, die während ihres Schwangerschaftsurlaubs eingestellt wurde, die taub ist.

Ich bin immer nach dreieinhalb Monaten wieder gekommen. Am Anfang hab ich die mitgebracht. Guck, hier ist ein Stellchen. Bei uns geht so was. Die Schüler finden das ganz toll. Ich hab sogar im Unterricht gestillt, das war gar kein Thema. Ich hab ja fast nur die Großen. Für die war das wichtig, dass ich wieder da war. [... erzählt von den eigenen Kindern] die sind hier schon integraler Bestandteil an der Schule.

Besondere Schule.. Lebens- und Lernraum

530

Total, es ist wie eine Familie. Wir haben ein sehr enges Verhältnis zu den Schülern. Wirklich, kenn ich auch so gar nicht. Das sagen auch alle Schüler, die neu an die Schule kommen. Es ist ein Teil, auch ein Grund dafür, dass die Schüler hier gern nach der Schule arbeiten, weil das Verhältnis angenehm ist, nicht so autoritär. Es ist schon ein schönes Verhältnis, kameradschaftliches. Wenn sie ein Problem haben, wird es besprochen.

535

Gute Einstellungspolitik...

Bei den Lehrern, prinzipiell ja. Er bekommt schon die Leute, die er haben will, aber nicht immer und wenn Not am Mann ist, dann... Jetzt gehen z.B. zwei Deutschlehrerinnen ins Ausland. Das ist ein Problem. Du bekommst dann irgendjemanden. Die englischen kann er sich ja aussuchen, da kann der Senat nicht so gut testen. Wenn der bei den deutschen zuschachert, passt das nicht immer.

Zerstört...

545

Also, es gibt schon ein paar, die das nicht unterstützen. Es gibt so gut wie keine, die ihre Schüler siezen. Ganz wenig. Wir werden gesiezt. [...] das hat auch viel mit dem Englischen zu tun, da gibt es das ja nicht. Wir siezen die auch nicht. Es gibt zwei Lehrer, die machen das konsequent. In der Aufgabenstellung im Abitur muss ich das machen [...4min50]

550

Herausforderungen an dieser Schule

Ich glaube, .. also sicherlich, der Arbeitsaufwand, der Einsatz. Also es ist nicht so, dass der verlangt wird, aber das bringt die Schule mit sich. Es ist viel Arbeit, die man über die normale Arbeit hinaus macht. Mit einer gewissen Selbstverständlichkeit. ... und, ehm, zum Teil ist es nicht so einfach, prinzipiell wird nicht ausreichend honoriert, was die Lehrer an Arbeit reinstecken. Das wird auch zu unterschiedlich gemacht. Das macht die Schulleitung noch nicht optimal. Viele Kollegen fühlen sich nicht wirklich anerkannt. Das weiß ich von anderen. Das Problem hab ich nicht so. Ich hab nen engen Kontakt zur Schulleitung. Aber viele bauen darauf, sind davon abhängig. Gerade die englischen Lehrer. Das ist ne kulturelle Sache. Man muss vorsichtig sein, dass man den Aktionismus nicht kaputt macht. Was der Schule noch fehlt, sind Strukturen. So richtige normale Strukturen. Das liegt an der Fluktuation der Lehrer, da ist viel Bewegung drin. Im Management sind n paar Stellen neu besetzt. Das ist schwierig. Wenn man da nicht seine Linie hat.

Fehlen Ansprechpartner?

565

JA, und es ist nicht klar, wie die Aufgaben verteilt sind. So ne Sachen.

Transparenz? Wer macht welches Projekt etc

570

Naja, ne, eigentlich nicht. Du machst das einfach. Ich hab jetzt mal ein Formular entwickelt, wer was macht und gemacht hat seit Jahren. Das weiß keiner, nicht mal die Schulleitung weiß, wer woran teilgenommen hat und das find ich wichtig. Es ist so gut zu sehen. Da fehlt die Routine, es sind so viele Aufgabenfelder, da kommt das zu kurz. Bei einer etablierten Schule wär das kein Problem. Richtlinien, Genehmigungen, das fällt hinten runter. Das macht zusätzliche Arbeit. Da machen viele die gleiche Arbeit und delegieren schlecht. Aber es läuft ganz gut. Das schlägt sich aber im Kollegium nieder, wenn da keine Klarheit ist.

Herausforderungen durch Schüler

580

Schade, dass sich nicht alle an die gleichen Richtlinien halten. Ich hab mal mit ner Kollegin Schulregeln gemacht, aber ist nicht wesentlich beachtet worden. Es werden zu viele Ausnahmen gemacht. Ich bin eher jemand, der strenger ist und konsequent. Es ist wichtig, dass die Schüler Richtlinien haben. Wenn du was falsch machst, gibt es Konsequenzen. Davor scheuen sich Kollegen. Aber ich weiß, im Vergleich zu andern Schulen läuft das gut. Mit meinem Klassenlehrer, wir sind ja immer zu zweit im Team, das ist total toll, wir sind immer zwei Klassenlehrer. Der hat ne super tolle Idee gehabt, immer wenn einer stört, dann muss der n Vortrag machen. Das ist toll, die haben einmal in der Woche ne Kerngruppenstunde, wo wir alle zusammen sind. Da hören wir jetzt immer die tollsten Vorträge, PowerPoint. Das Thema können die selbst aussuchen. Die sind so gut vorbereitet, wenn man sie ermahnt, wissen die schon ein Thema. Es ist ne angemessene Strafarbeit. So was würd ich gern, dass es an der ganzen Schule gemacht wird. [...zum Verfahren] Früher habe ich Stundenprotokolle schreiben lassen. Aber das ist spannender.

Klassenratstunde?

595

Bei uns machen die Klassensprecher die Stunde. Das ist nicht überall so. bei uns machen die die Wortführung und wenn wir was sagen wollen, müssen wir uns melden. Klassenfahrt ist z.B. ein Thema.

Multikulturelles Miteinander kein Problem?

600

Nein, also es gibt schwierigere Fälle, wo es schon ein Problem sein kann, aber das ist schon, für uns ist es in dem Sinne nichts Neues, das taucht hin und wieder mal auf, dass wir uns da etwas hinterklemmen müssen. Was typisch ist, wir planen z.B. jetzt nicht Klassenfahrt, habe aber im Laufe des Schuljahres vier neue Schüler bekommen. Drei davon können nicht schwimmen, wir fahren aber ans Wasser, surfen und segeln. Das habe ich schon vermutet. Jetzt müssen wir uns was überlegen, das hat mit Kultur zu tun, der eine ist Burmese, der andere aus Bangladesh, der andere ist Schotte. Ansonsten gibt es das eher selten. Man muss sich eher um die kümmern, die schüchtern sind, nie was sagen. Sicherlich n bisschen intensiver, die zu integrieren. Aber letztendlich kennen die Schüler das auch nicht anders. Das ist für die normal, dass die Klasse zusammensetzt ist aus verschiedenen Nationen. Das ist keine Herausforderung, ich finde auch, dass es dadurch angenehm ist, das Lernen, weil die Schüler ja oft eher n Kulturschock kriegen, dass die Schule hier oft anders ist, so turbulent ist, so demokratisch, das kennen die oft nicht. Das dauert ne Weile, bis die integriert sind. Schwierig bei uns ist, dass die Erzieher nicht Englisch sprechen. In der Grundschule ist das ganz krass, die sprechen alle nur russisch. Wir bräuchten jemanden, der Englisch spricht. Wir haben hier n Psychologen, der ist hier zweimal in der Woche, der hat viele Schüler, die bei ihm in Behandlung sind, deswegen ist der hier. Aber soweit ich weiß, ist das keine Einrichtung der Schule, sondern wird anders abgerechnet. Prinzipiell kenn ich das so, dass es nen Counsellor gibt, der eigentlich zuständig ist für psychische Probleme, der hat ne Stelle und ist da. Das wär optimal. Wenn die Schüler aus dem Ausland kommen, haben die schon Anlaufschwierigkeiten. Vor allem wollen viele gar kein Deutsch lernen. Die finden Deutsch doof. Das ist ne schwere Sprache. Auch für die Deutschlehrer nicht einfach.

Lernen sie doch im Klassenverband zwangsläufig

Bedingt. Die können auch nur Englisch sprechen. Mancher Unterricht ist nur auf Deutsch, da müssen sie dann sehen, wie sie das machen. Ach, es geht schon, es haben bis jetzt alle gelernt. Manche schneller, manche langsamer.

Herausforderungen, die zu Strukturänderungen führten, gibt es nicht?

630

Ne, ne, ne, ne, ne. Also wir haben... puff, ne, überhaupt nicht. Wir haben wie jede Schule auch in der Klasse mal n paar Schwierigkeiten, in allen Klassen gibt es mal hier n Diebstahl..da mal was. Damit haben wir auch zu tun, aber es ist nicht so, dass man sagen muss, oder dass man sagt, das ist was Gravierendes. Es ist hier schon Luxus. Andere Kollegen, die von anderen Gesamtschulen kommen... da ist es hier schon sehr viel anders. Was manche manchmal belastend finden ist die Elternarbeit, weil die Eltern zum Teil sehr aufdringlich sind. Das ist so typisch auch so n bisschen von der Privatschule noch. Aber es gibt schon manchmal Eltern, die muss man beim Elternsprachtag rausschmeißen, sagen muss: so, jetzt ist die Zeit aber auch abgelaufen. Weil die einem eine Bulette ans Ohr kaufen. Das ist unglaublich. Man macht auch ne ganze Menge über E-mail, Telefon, es ist schon so, dass man häufig mit den Eltern redet. Ja. [...]

640

Außerschulischer Lernort: Zusammenarbeit mit regionalen Künstlern

JA, oder wir gehen auch oft ins Museum. Da machen wir auch immer ne Führung. Ich kenn da ne Menge Leute. Und die [die Schüler] haben alle so `ne Skizzenbücher, wo die drin arbeiten. Klasse 7 bis 13, die haben alle ihre... hab ich meins mit.

Sammelst du das ein?

Ja, das muss eingesammelt werden, das ist regelmäßig viel Arbeit. Hier so was in der Arbeit [zeigt ihr Skizzenbuch]. Das ist jetzt von mir da. Aber so ähnlich, die müssen relativ viel schreiben. Das sammel ich ein. Die nehmen das überall mit, auf Klassenfahrt, ins Museum. Mal sind sie im Botanischen Garten. [Schüler kommen rein]

Ende des Interviews

655

Case Study IV – Gespräch B Comenius und IB-Beauftragte

Dauer 60min

Fach: Chemie und Bio, AG: Indian Cooking, drama, seit 2000 an der Schule

5

If you put down my name, I don't mind, I am very proud of my work. My name is Dr. [nennt ihren Namen]. Originally I am from India and joined the school in 2000. From the beginning on, I was one of the pioneers of the school. Before I was working at the university as a professor. Then I was working on a big project on genetics. But it is a very difficult area in this country. So they didn't finance my project. It came to an end and I had to find a job. Then I met Mr [nennt Namen des Schulleiters] who asked me to develop a science department. I start loving my school. I had a great vision for this school. I started developing the IB program. Also the Comenius, and also the science department. This Comenius-Project is a great project which unifies all the European schools. It was founded by this great philosopher Comenius. Amos Comenius. So we had five countries working with us, Norway, Italy, Czech Republic, Poland and my school in Germany. And then we had a common topic "We and water". Si every teacher in each school started working on aspects of water, like scientific point of view, linguistic, artistic point of view. It was wonderful! People started writing their own stories. They staged a play. Romeo and Juliet completely in a water situation. It was awesome, wonderful! Maybe if you want I can give you the CD. Wonderful! And every year the school comes to our school. They stay here for one week, they learn the culture of our country. How we learn, how we live. And then I take my students to other countries. It's wonderful. We visited all the countries. Five countries in three years time. Everything was founded by this great project. Then we also had a lot of computers in school, that also helps educating humanity [? Nicht sicher. 2min39]. So we got Computers everything for the school, not for individual, but a lot of laptops, computers, video-projectors, cameras, everything under this project. This is a wonderful project. Because I was quite busy in the IB-project it came to an end last year. I am going to start again next year. If it happened you go working in a school maybe keep in touch, we can work together. That would be great.

In which class did you realize this project?

30

It was nine and ten. But people work also on it in the primary but I didn't interact with them because when they came up and came to the school I also worked in primary school. But now we have different locations. But then we came together, celebrated, we had a Comenius song, sung by students. It was wonderful.

Difference between ASP-net and Comenius?

35

It is similar. Similar goal and.. maybe the way they function is different. Comenius is very focussed, in limited time, very focussed on a theme. But UNESCO is a very broad, broad umbrella. We chose water as a theme, but every school can choose a theme. It is free, what you want.

40

[Schüler kommen an den Tisch, das Gespräch wird kurz unterbrochen]

I do Indian cooking with them [die Schüler, die grad am Tisch waren]. So they just enjoy that.

45

You offer a lot of different Arbeitsgemeinschaften?

Yes. They are seven all together. So they chose Indian cooking. We cook mostly vegetarian. That is very healthy. Then I make them doing a book with the recipes. And then they sell it for one euro. So the school gets money. They should be responsible for what they do. My aim in school is to motivate the students. The relationship between teacher and students is wonderful. Maybe you don't get that in other schools, I don't know. But our school is a very special school because we come from very different countries. A kind of flavour is there. The relationship between teacher and students is very respectful. We live like a community. Like a snail, even though when we go outside, we carry the school with us. Very interesting, you know, even when I am at home I always think of my school. Very positively. Whenever I see my students in the theatre or in public they come and hug me: Oh!. It is a wonderful thing. I am very proud of it, I don't want to leave this school.

What makes this school special?

One thing is because of the internationality. Cross-culture, different cultures. That is the main important thing. We are quite strongly bi-lingual. That makes, there is a freedom of talk. When students come from other countries they aren't very well in German, then they are a little bit of... they can't express themselves. That doesn't happen in our school. They can speak in both languages. That is wonderful. We also offer different studies related to different countries, for example Egyptian Dance. Indian classical Dance we offer. An Indian Cooking, and Italian. All kind of flavours are in our school. They don't feel that they are out of place. They feel one. That is the secret of our school. And the teachers are very broad minded. Very.. also the German teacher are wonderful. I am very proud of my German colleagues. It also depends of the head of the institution. Mr [nennt Namen des Schulleiters] is wonderful. He has a different philosophy. You know when the head has a certain philosophy then all the other colleagues they follow him. In a positive way. He gives a lot of freedom and he trusts people. Yesterday we had a management meeting, of course we have different sort of opinions. That is normal, we are humans. There are problems but we sorted it out. Even the students have problems we sort them out eternally.

Structures, Klassenrat...

75

Exactly. We have a organigram. I can show it to you. It is not like a hierarchy. It is a very beautiful parallel, it is a very parallel organigram. The institution, then comes the management, the management has the co-ordinators. They have support from the head of department, and the student council, and the student buddy, parents, very closely, all together. The students have a problem, we immediately we ask them not to go to the principal. We train them. If you have a problem with a teacher, first go to the teacher and solve it. A direct confrontation. Try to solve it. If not, ask for best teacher, like Vertrauenslehrerin. Then.. by then the problem is solved. If not discuss it, you know, Klassenkonferenz. Then we go to the principal or the buddy. By the time it will be solved.

85

Maybe also working in a team makes it easier: Klassenlehrerteams.

This is also one of the advantages of the school. We have a English teacher and a German teacher. Always we work together. A team is stronger. That's some kind of encouragement. The students know we care for them. Not just under an academic aspect, we care for the personality. Sometimes pupil come, because I am a council myself, the students have a lot of pressure. The teenager. They have some failures in life, they come and they shared their problems with me. It is an amazing thing. I take time for them, to council them, guide them the right way. I would like to say I mother them. I like my job and I take it seriously. I have a great vision for this school. You have to care for the personality. So what I sow in my students that will bring for food [Ausdruck nicht klar. 6min48]. I strongly believe that. When I was a student myself one teacher he gave me a very difficult task. So but I was a little bit shocked but I took it as a challenge. I did it so well. Then he came and saw me and said: 'You will become a scientist.' It was just a passing comment, but it went so deep in my heart. And now I am a scientist. So I like to treat my students. Imagine and dream, I always dreamed I will be a scientist one day. I like to sow that seed into my students. Good vision, I like to be a role model to my students. So when they see me, they see I am different from other people. So when they follow our line then one day they become great people, not just as an Academic, but as a person. Loving one another, accepting one another. That is the basic problem. You come from a different culture, I come from a different culture, definitely there will be problems but I should accept you as you are. I strongly believe that. When we are the IB program we have dead lines. They have to submit an assignment. [Schüler kommen und fragen nach einem Stein]. So they know they have to hand it in until June if they don't, I told them, if there is a reason they are free to come and tell me: Sorry. I can't make it today. But I will never allow them to cheat. So I am very nice but consequent. I am very flexible, nice but at the same time I know the limits. I am very consequence. They know. They are students, we have to bring them up. I always say: the grass on the field does grow. We don't water them. Wild plant, but if you really want to grow a plant, you water them. We can't let them grow themselves. We have to educate them. Not just academically, also the personality, good behaviour. If school educates them, they will be very independent when they go out. Make them autonomous. All that is part of my education philosophy. Not just teaching science and biology which I am paid for, but I am going to take an extra effort to mole my

students. That is the secret of my success. I strongly believe that, It is also what Comenius talks about. He is a strong man.

More time but it motivates...

I don't look at the watch. Sometimes I come at 8 o'clock, stay until 6, 7. That is a lot of work. I can do that because my kids are grown up. [...11min] And also because I am a counsellor basically. My husband works for the church. We have a good community. And my husband is a parish counsellor. I don't mind spending extra time for my students when they have problems.

Do projects help if your aim is to help developing the whole personality of the students? 125

Exactly. I teach them drama. Music. Cooking, extra-curricular activities. I get to know them. That is all of the Comenius philosophy. [...12min20 über Comenius garden]

[Gehen ins Büro, weil die Mensa zu laut ist...] [(...) biografische Erzählung] I am very proud of my country, my mum always motivated me to learn. 130

For Arbeitsgemeinschaft a friend of yours is coming as well..

Yes. She is my church member. Sometimes, not every week, whenever she finds time she comes and helps me. She buys things for us. It is all parish service. Wonderful. We share the joy, happiness. When we have some parties we always, I invite my church people to bring food. Last year we had a small Indian imbiß. It was wonderful. They sold mango lassi, Indian dishes to the students. Vegetarian, quite healthy. The kids liked it. Also some people come from Italy. Also students from Bulgaria, Italy, Russian. I also tell them, I motivate them: Let's do Russian cooking next time. Bring your recipes. I like that. There was a Japanese student in my lesson. I asked her to prepare sushi. We did one. It is all multi-culture. 140

Is it more difficult to integrate the different cultures in the other lessons? For Cooking it seems obvious... 145

Yes. I can not integrate the culture but the touch of the culture during my lesson time. How they view for example. How is a different to the German point of view? When I talk about medicine it is amazing. In my country how people use homeopathy. Without any side affect. I integrate that and ask what are the differences. Amazing. The students like to have that kind of recipe from me. [(...) 3min51 medizinische Beispiele] It is important to make them aware of that, the power of nature. 150

Aim of the ASP-net: Education for living in a world society. Does school still take this aim seriously? Can it still fulfil this task? 155

Of course. Step by step, when each school, we are a very international school, if each school takes that very seriously that to certain ascent 5min17 you can achieve that. That is what Comenius was talking about. That the main aim of Comenius: a world school. The aim of the IB is also world school. They make the people aware of that. 160

And the 'normal school'?

Yeah, there we have some controversies. When we always have to confront the German system. When the people have their eyes open to reality, then they try to accept the program. For example in all other countries accepting IB was not a big deal, in Germany that took such a long time. Because people are very closed. Something new they could not take it. German system is quite strong and they are very bureaucratic. It is a great time of battle to settle, to approach different people, write letters to tell that it is not a competition to Abitur, that it is a contemplate program. 165

But in this school you get either Abitur or IB? 170

Yes, IB is very very challenging. You can't do both. It's very time-consuming. Also for the teacher.

Often that are private schools doing IB?

175

Exactly, because it costs a lot of money. Because the teachers have to be trained. The students have to pay an amount of fees to the Geneva school, the head office. Also the books are expensive. Many hundred dollars.

But it is a shame that's so elite.

180

That's why the German state said... this is the first state school. Our is the first state school offering the IB program without charging the students. That's very important to know. The state pays for it. And we do a lot of funding. We have IB lab. A lot of parents help us to buy things for the lab. That's why we are able to run this program. Otherwise it would be very difficult. The parents pay only for the examination fee, 800€. That's very very low, reasonable. All of us has to be trained. Senate trained for us. That's why we had a real tough time. It is a great challenge for us.

Does it help to have the label: Ups?

190

No, no, they don't care whether you are Comenius school or ... that doesn't influence them. Only because our children are highly mobile. That was a strong point. The school was made for them. [... 9min54]

In the IB they have to do some community service?

195

They have to do 150 hours of CAS. They have to do a research paper. They have to take an extra paper called ToK, theory of knowledge, which is a paper of psychology. They talk about pros&cons. They debate. All kind of debates take place. Wonderful, embracing all the disciplines. It is amazing.

That is missing in the normal Abitur

200

Yes, for the pupil it is a challenge. Two years just fly off. Then they are made very independent. They can do their own project. Then can role their own investigation. In Abitur classes we introduce the procedure and make the students to the experiment. Here only one or two models will be demonstrate in the class. Then they have to come up with their own planning. I give them the topic, they have to find their own research. Methodology, they have to plan their own investigations. They have to plan their own hypothesis. Everything on their own, they have to go to the library, and research. They have to go to the library. Next week we have a science project, the topic will be announced and they have to do their plan, experiment, embracing biology, chemistry, and physics together. It is a group project. And the next days we have presentations. What they made, power point, the results. There will be a jury from the tenth grade to evaluate them. We give them a price that's motivation. And when the 10th grade sees this they get so motivated. They say: oh, we like to do that as well. Making the 10th grade as a jury to evaluate the 11th the feel so proud. That are all this small clicks, tips, Hinweise to motivate them. They get chocolate bars, CDs, .. I flavoured the IB program.

215

They learn a lot of skills?

Everything will be taught. How do I present a paper, how to plan, develop hypothesis, how to... Everything will be taught at the beginning of the course. The program trains the students, right from the start. It is all tailor made. Everything is well planned. [shows the IB calendar] Everything is set here. They have to manage the time. We have a seminar in the beginning how to manage, time management. One teacher will talk about scientific analysis. One about philosophy and how to write a philosophy paper. One will say how to do the literature. Or anthropology. Everybody will come and give a lecture like a brain storming. Everything is set here, they know, this is the deadline. When they pass the deadline, they don't get any points. So are put under a time pressure. It works. In the beginning they find it difficult to integrate with the program but once they are into it it works. They get a lot of self-sufficiency. Autonomous actually. All the presentations are video-tapped and I send it in. I give the mark but they can modulate it. It's more a counter-check. The students come very officially dressed.

Wonderful. They come with a coat and a tight. They stand for the audience and present. Wonderful. They feel like they are already at university. They become very very independent. Like a pre-uni-230
 versity. Before the presentation the student goes to the library gets the laptop, beamer everything. Everything is set, so independent. They can do it much better. They are very creative. They are very talented. You are amazed. The way they argue scientifically. It's amazing. We had a debate about climate change, it was a heated discussion. We talked about depression, mental illness. Also the important issues of a modern society. Wonderful. I am very proud to teach this program. 235

"We and Water" was your idea or of the kids

We had a brain storming. Always I give it to the students to come up with a theme. It's better. Different topics were giving: energy, pollution. Then we discussed everything, the people came from the other240
 countries. And the final decision, we thought water. Three years ago there were always water problems. In Poland, Czech Republic, some kind of water issue was there. Then we thought it is a current issue. We took water.

You work on the topic with all schools.. 245

[explains the Comenius program 19min55] You have to fulfil the sheet: what are your goals, how you want to achieve them. Then we prepared a schedule for every year, one year we touch the scientific aspect. All well planned. Each year they give us money. 250

Easier to work on a project, with a certain theme?

Exactly. But before we had a lot of work. I spent six month planning. You plan then you submit the application. There are so much application. All deutsche bureaucratic. That will be approved. [(...) about the application 21min27]. The school coordinators met before. But it worth it. 255

Was it hard to integrate it in normal school life? Also when the students came?

No, in our school it was no problem, we are very international. Actually 25 students came from Poland and I just separated them into a science class. They become so friendly with them. They all took them260
 as guest. To find so many accommodations is not an easy job. I sent a letter to all the parents. There were so willing to accommodate them for one week. They gave them the breakfast, very special, they took them around. Having a guest is a honour from the school so the honour, the host kid took care of everything. Wonderful. At the end they gave gifts. When they left my students started to cry. I can never forget that kind of work, scene. When I saw them how they were sobbing, embracing each other,265
 wonderful. They were one. The parents said: We should have this program again. But it is assuming a lot of time.

How do you manage that?

For Comenius I had two hours free. Even Mr [(..) Name des UNESCO-Koordinators] gets two hours for the work. It's nothing. For IB they give me again four, but it's nothing. But I told you I have a different philosophy. My kids are grown-up, that is why I spend so much time. For the Comenius project my whole family was involved. My son, my husband, all my church people. 270

[reden über die Dissertation]

What is special about your pupils?

The bilingualism. That is the strong area of our school. 280

Problems?

I don't think there are any major problems. Not so far, as I know. Some small incidents but we can sort it out in class. We have Vertrauenslehrer. We have a psychologist coming to school. He meets the students every Wednesday and Friday. When the students have problems, they are counselling them.

It started already in 2000?

No, it slowly developed. 290

From 7th to 10th...

They have MSA. Mittlerer Schulabschluss. Students who come from other countries when they are not exposed to German language so long, they are permitted to take the exam in science. This year it was biology. I helped the head of department to formulate the questions. [...27min30 Ablauf des MSA]

Since when are you responsible for the IB project?

Since 2004. In school I am since 2000. 300
Teacher for?

Biology and chemistry. Now I teach IB but I used to teach my 10th graders. Now 9th and 10th IB chemistry, and 11th biology high level. 305

Reaction of the colleagues.. problems

Sometimes. They are a little.. [... 29min19, Wort nicht deutlich]. That is more work. Some say: You should not do like that. Some people. Then you will fall sick. But on the long run they are really surprised and they have a high estimate of you. They look for you for help. When I went to Italy I prepared all my lessons before, very well planned my substitution lessons. Test I will do before or afterwards. People will take over my lessons so they get the work from me. Also we have to get a special permission from the Senate. It's Dienstreise. Everything is well set. One folder will be in the stuff room, one in the class room, one with the secretary. Everything is transparent to everyone. [...31min09] We cover one another's lessons. We just do. In the IB program during the Pfingstferien the exam took place. So we came and did exam during the holidays. Then we had to send it by DHL. Such a lot of work. We stayed everyday until 6 or 7. but we did it. We are not paid extra money but everybody knows we do a lot of work. It is a give and take. It's a different philosophy. You will not find it often in German schools. Also here there might be problems but it is well organized. And if somebody else is missing, we will give him the time. If they have a language program, I let my students take part. It is well planned, we will know: this is the language department, projects will take part, .. there won't be clash. We have a book in the staff room, like internal communication in the staff room. When something is new, we always have a Monday update. We get circular information by mail, weekly update. If there is something special it's also in the note book. We are well informed. 325

Also information of UNESCO are given there?

Yes, well in advance, so we can plan the lessons. [stellt einen anderen Kollegen vor, reden über das Netzwerk und die Dissertation 34min und noch einen anderen 36min] 330

ASP-net. Advantages?

Yes, for the students it is very great. They are getting more [unverständlich, da Gespräch neben an. 36min33] The curriculum gets wider. The curriculum is good for them. They learn to take initiative. There are more activities in school. They also get certificates. With that they can get wonderful places at university. Of course also the senate gives credit to the UNESCO. They give us two hours free. That's also good. The work has a certain value for them. The senate has to see how we work. I always invite them. I show you [zeigt eine Einladung und überreicht mir auch eine 37min]. I sent 200 invitations to different people. Embassies, all the senate members. When they see it, they know what happens in this school. Last year came a senate lady, she was so very negative about IB, but when she 340

saw the graduation she started hugging me. The procession, I told them the candle is the light of the world, when they go out in the world they have to shine like a light. It was so impressive, Senate people saw everything and I prepared a speech. And they saw: That's education. The pupils felt so proud. I want them to be proud.

345

ASP-net: Do the colleagues try to integrate the philosophy, the principles in the lessons? You said already you try to integrate different point of views.

For example I have fire works [nicht klar 40min53]. When such projects come I donate one, [nicht verständlich 41min05] One lesson when such projects come I donate one hour to this exclusive [(...) nicht350 verständlich] But it is difficult, we have to finish our curriculum. The curriculum is also enormous. In two years time we have to.. 7 to 10 we have, we train the students to the German system, so it is quite difficult. But we have the phenomenon that then we have different streams, Abitur and IB, totally different. Now it is easier for us to integrate projects. In former days it was more difficult.

355

Do your colleagues chose different methods...

We have tandem teaching. We believe that, we go in other classes to supervise, and we do team teaching. Me and Peter, me and Frank, we do that. They come to know what I am teaching and I will come to know what they teach. Gegenseitig we share our weakness and strength. One is good in360 practicals, one is good in lecturing. We help. We don't feel superior. It is a team spirit. Very good. Of course one or two people have a different attitude but in the long run they come in the group. We can not say everything is perfect. We do have problems. We do have people who are very negative but then slowly we try to win them.

365

Do you have Fortbildungen for special subjects?

Yes, for chemistry. For everything.

Lehrmethoden?

370

JA, Lehrmethoden, Didaktik. Everything. But sometimes we go and to practicals, there is a particular place where we can go on Friday in the lab. We go and do our own experiences. That's interesting. We help [XY (..) the new teacher] to learn methods.

375

Ende des Interviews

Case Study IV – Gespräch Grundschule- Erzieherin C,

Dauer 18min, im Teilungsraum, Freizeitraum und wenn Klassen geteilt: Englisch MSU..

Zwanzig, dann ist die Stunde zu Ende, dann nehme ich die Kinder in die lunch Pause. Die geht dann bis 13Uhr, dann geht der Unterricht weiter. Das ist dieses breite Mittagsband, was ich vorhin meinte, in der die Kinder Freizeit haben. Wir gehen spielen, wenn das Wetter schön ist. Die können sich austoben, mal schreien können. dann geh ich zum Essen. Unsere Pause ist in diesem Jahr geteilt: wir spielen, essen, spielen. In der 1. Klasse war es nicht so, dass kommt ganz auf die Lunchzeit an. Wir haben diesmal diese Zeit, das ist eigentlich gar nicht schlecht. Letztes Jahr hab ich sie aus dem Unterricht geholt, bin mit ihnen zum Essen und dann ne lange Zeit zum Abschalten. Die sind dann wieder ganz gut drauf und können die Stunde ganz gut machen. Heute ist Deutsch und Englisch Partnersprache. Das ist diese Stunde und dann IPC. Dann nehm ich sie rüber.

Ihre Arbeit ist eine Erleichterung für die Lehrer?

Das ist optimal in so einem Team zu arbeiten. Jeder ist für die Kinder verantwortlich und wir teilen uns das ein. Gestern hatten wir einen Tagesausflug, wir sind um 9Uhr los, wir waren in der Schaubude und haben ein Musical gesehen. Wir haben das alle drei zusammen gemacht. Mit den Kindern zurückgefahren. Dann war ich unten mit denen, Lunch und dann haben sie wieder Unterricht gemacht. Das verteilt sich ganz gut die Arbeit. Was eben sehr schön ist, dass sie geteilten Unterricht haben, das heißt es sind nicht so viele Kinder. Es ist ungefähr die Hälfte. 12 und 12 in den Gruppen verteilt, außer 20 Mathe, das haben sie zusammen.

Oft Außerschulische Lernorte?

Ich sag mal, ne feste Regelung gibt es dafür nicht. So wenn sich das anbietet, im Zuge eines Projektes, ne Veranstaltung zu buchen, dann machen wir das. Wir haben das diesmal auch auf die Klassenstufe gemacht. Wir hatten vorher ein Projekt, im April, das war auch im Zuge des Deutschunterrichtes, da waren wir auch auf der Klassenstufe, das heißt alle 2. Klassen, zusammen in der Komischen Oper. Das war super. Weil die Kinder vorher einen Workshop hatten, sind erst mal in die Oper, ist ja nicht einfach, man kann ja auch wenig verstehen, sind vorher inhaltlich hereingebracht worden, konnten schon hinter die Kulissen gucken. Wir waren auf der Bühne, haben ein paar Requisiten gesehen. Und das war super schön. Pinocchio, das würde im Unterricht vorbereitet.

Hängen Bilder im Flur?

Genau. Hängen ganz viele.

35

Schulleitung dafür offen

Ja, genau. Also es ist auch so, dass ich als Erzieherin sehr gern mitfahre. An diesem Tag war es et-40 was schwierig, man ist ja auch an die Termine gebunden, die das Theater gibt. Wir haben mittwochs ne große Veranstaltung mit den Erziehern. Da ist es nicht gewünscht, dass man fehlt. Das ist ja auch ganz wichtig, was wir da absprechen und das überschneit sich da diesmal. Ich hab gefragt, ob ich mitdarf und die anderen waren da auch. Dadurch ging es. Aber man muss es schon miteinander koordinieren, damit ich auch Zeit hab.

45

Aber Sie fühlen sich grundsätzlich gut eingebunden?

JA, ich denke, dass hat auch ein bisschen mit den Lehrern zu tun, mit den Einstellungen zu den Erziehern und das läuft bei uns optimal. Es ist gar kein Problem. Sie [die englische Klassenlehrerin] hat ne50 super liebe Art, einen mit einzubinden. Wir beide machen das gut. Aber es ist nicht die Regel. Es ist gewünscht, natürlich, es wär der optimale Fall, dass man auch erziehungsmäßig auf einer Wellenlänge liegt. Das ist bei uns so und wir haben die Kinder seit der ersten Klasse zusammen, das ist sehr schön.

Man hat im Unterricht auch gesehen, dass die Kinder ihre Rituale haben..

55

Ja. Die sind sehr.. also man kriegt sie sehr schnell, sie können auch sehr laut sein und wir haben oft die Situation, wenn fremde Lehrer vertreten, dass sie uns von einer Klasse berichten, die wir so nicht kennen. Wir da stehen: Kann ich mir nicht vorstellen. Aber es sind auch sehr lebhaft und schwierige Kinder dabei. Ich sag mal, die auch teilweise Therapiestunden in Anspruch nehmen, in Richtung ADS,60 ADHS. Das ist für die doppelt schwer, dann leise zu sein, ruhig zu bleiben. Das machen sie ja nicht absichtlich.

Herausforderungen an der Schule, Zusammenleben versch. Nationen?

65

In der Klasse jetzt stellt sich das gar nicht schwierig da, die Kinder waren von Anfang an zusammen. Es sind nur zwei Schüler nachgekommen, wir haben ja auch nicht viele Nationalitäten im Moment. Ich sag mal, bis auf die Kinder, die in Amerika geboren sind. Natürlich auch ne andere Nationalität. Es ist ja dann auch nicht so... offensichtlich. Ich sag mal bei unserem Mädchen aus Indien ist es sehr schön gelungen, dass sie mit drin ist. Die Mutti ist ganz engagiert, hat mit uns gekocht. Durch solche Sachen70 gefördert, dass das Mädchen sich wohler fühlt und sieht: Mama kommt auch. Macht hier n bisschen was mit, hatten wir z.B. in der letzten Woche, da haben wir zusammen indisch gekocht. Ansonsten gibt es da keine Schwierigkeiten. Das ist vielleicht in anderen Klassen anders. Oder wenn Kinder später nachkommen, dass man die Kinder darauf vorbereitet. Aber hier ist es nicht so.

75

Projektwoche: Gewalt an der Schule. War das ein Problem oder ein Bewusstsein.

Also hier ist es so, dass es in unserer Klasse nicht aus einer Problematik entstanden ist. Sondern präventiv, den Kindern angeboten wurde. Ich war leider an dem Tag nicht da. Ich weiß nur, dass es über die Polizeischule lief und den Kindern sehr viel Spaß gemacht hat, die haben es sehr kindgemäß rü-80 bergebracht. Es ist gut, wenn die das schon mal gehört haben und auch schon mal Methoden beobachtet haben,. Die haben sehr viele Übungen gemacht, das lief über den ganzen Tag. Nur zum Mittag sind sie schnell, dann lief weiter. Das war super anstrengend auch für die Kinder.

[Lehrer kommt mit Kind mit Nasenbluten rein. 8min38, erläutert nebenbei den Raum: s.o.]

85

Hier sind die Ordner zum Beispiel. Die haben ihre Sachen, hier findet auch ein Teil Religion statt. Es wird auch als Klassenzimmer genutzt. Aber mit anderem Mobiliar, wie man sieht. Wir haben auch alle unser Spielsachen hier. Spielen tun wir nur hier.

90

Werden an der Schule Konfliktlotsen ausgebildet?

Ja, wir hatten mal darüber eine Veranstaltung im Rahmen unserer Dienstversammlung, aber ich weiß nicht, wie weit das Ganze gediegen ist, weil das die 5., 6. Klassen betrifft. Wir haben ja derzeit diese Umbausituation. Diesen Baustress, da sind die 5. und 6. ausgelagert. [...11min30] da müssten wir mit95 den Erziehern sprechen. Wir sehen uns total selten. Aber es ist Thema an der Schule gewesen.

Sie erteilen auch Unterricht?

Genau, das betrifft ja nicht sehr viele Schulen hier. Wir haben das: Soziales Lernen heißt das. Das ist100 einmal in der Woche eine Stunde, die ich mit den Kindern mache, die ich inhaltlich vorbereite und auch am Ende des Schuljahres ne Auswertung schreibe. Möchten Sie so ne Mappe mal sehen? [holt die Mappe]

[Schülerin: aber wir haben den Raum auch, weil wir hier besser Theater spielen können]

105

Genau, den Raum kann man wunderbar leer räumen.

Ihr spielt Theater?

110

[Schülerin: Ja, wir haben so ein Buch gelesen und das spielen wir so nach. Die Deutschkinder machen eins über ein Gespenst, glaub ich. Aber die deutschen Kinder machen bei uns auch ein bisschen mit, bei den Liedern.]

5

Das sind die ersten Mappen, die ich habe. [(...) 13min50]

115

Soziales Lernen wurde an der Sekundarstufe in Ethik umgewandelt?

Ethik, das hat ja mit Religion und Lebenskunde zu tun. Ich denke, das ist eher Lebenskunde, das macht jemand anders. Aber Soziales Lernen ist direkt, wir bearbeiten Problematiken, die in der Klasse auftreten, oder wie es auch hier in der Klasse ist, dass wir viele Problematiken nicht haben, dass ich es präventiv mache. Zum Beispiel am Anfang ist das erstmal kennenlernen und diese ganzen Sachen. Ganz am Anfang. Dann haben wir Regeln behandelt in diesem Schuljahr, weil das Thema war. Das sind dann viele Wochen, wo wir uns mit dem Thema beschäftigen. Das hab ich systematisch aufgebaut, welche Regeln man kennt. Die geordnet, am Ende kam ne Trickliste dabei raus, wie man Regeln einhalten kann, mit welchen Tricks. Jetzt Gefühle, das haben wir schon sehr lange und es ist sehr wichtig für die Schüler in diese Problematik einzutauchen, zu erfahren, das ist den Kindern nicht so bewusst, wie wir immer denken, dass jeder Mensch Gefühle hat, dass die unterschiedlich ausgeprägt sein können. zu dem Thema haben wir viel gemacht. Mit Geschichten, Gefühlsbarometer, das hängt eigentlich dort, aber wir waren grad zur Klassenfahrt, darum braucht ich den Platz, um die Fotos aufzuhängen. Wo die Kinder ihre Klammer haben und dran stecken, heute geht es mir so... das auch ein anderer sieht: mann, da steht traurig dran, warum bist du traurig. Das man aufmerksam miteinander umgeht. Das ist nicht selbstverständlich. Das passiert nicht einfach so. Dass es den Kindern bewusster gemacht wird. Dafür ist die Stunde super. Wir machen ganz viel Spiele, die Kinder haben sich das zum Ende des letzten Schuljahres gewünscht. Die sind genauso geeignet. Ich versuch das einzubauen, oder wenn ein Geburtstag da liegt. Das ist auch ganz wichtig. Wir haben auch so ne kleine Figur, die geht dann immer rum. Fussel heißt der. Mit dem können sie, das geht schon gut, das geht nicht in allen gleich, in der anderen ging es nicht, sagen, wie es ihnen geht, weil.. können das auch schon begründen, ob es was Seelisches ist oder Körperliches. Weil mein Papa nicht da ist.. das ist sehr, sehr wichtig. Es ist zwar nur wenig Zeit, das ist ja nur eine Stunde, aber total wichtig. Die Kinder wissen das. Wir treffen uns immer im gleichen Ritual auf dem Teppich. Dann kommt Fussel und wir können sagen, wie es mir geht. Auch für mich selbst. Ich bin ja auch nicht nur die Erzieherin, auch ne Privatperson. Zu sagen, Mensch mir geht es gut, mein Wochenende war schön. Oder mir geht es nicht gut, weil ich mich nicht wohlfühle..

[Schülerin: oder Du hast nicht gut geschlafen, weil immer die Heizung geknackt hat]

145

genau. Das man einfach Zeit hat, was über Menschen zu erfahren, die Kinder untereinander, mit denen die sonst gar nicht reden würden. Weil die nicht zum Freundeskreis gehören, weil die Mädchen sind, oder sie sind Jungen und solche Sachen.

150

Ich glaub jetzt kommen die Kinder, da müssen wir erst mal aufhören.
Gehen gemeinsam auf Pausenhof und später zum Essen.

Ende des Interviews

Case Study IV - Gespräch D Lehrkraft, Dauer 28min11

„that is our mission. The mission of the school. And this is where we actually began at the very beginning. I think, for us very important is that as an international school that we act as a community of not just teachers and students but as teachers, students and parents. So we have a very very strong group of parents who are very active and that helps a lot. As a, there is a big contradiction in our name. we are called the International School but yet we have to adhere to the German law. That in itself is a big problem. Because.. yeah, how do you do that? Many of the kids they come from abroad, they come with different educational backgrounds. They came with different performance levels, they are not all at the same level. But they travel around a lot and of course they want to continue to have an international education that is why they come to us. So if you are looking for what is it that makes us a special school I think there is one point where you can actually go and look, the mission part. I think we also .. we have a very strong group of dedicated teachers who wanted something different for the school. First of all, we are a bilingual school. That is also a very interesting aspect. English and German is very strong and if you go around the building that is what you hear. More English perhaps than German sometimes. The other thing I think is we I think our name is very special as well. And the reason that we choose the name is for obvious reasons that.. those are the kinds of principles we wanted to follow, we wanted to follow [(...) XY's] principles. So I think we try very hard to implement them here in school. I think what makes us very special is that kids feel well here. Teachers feel well here. And parents feel well here. So very often after school you find some students here around and you ask them: Don't you want to go home? ... [laughing] no, they don't. many students who come to us from local schools come to us because of the different projects we have also participated in. I remember my first year when I came here 2002, the first project that we did was called Romeo& Juliet. It was also an adaptation of Romeo& Juliet with the 7th and 8th classes. I have 45 students on the theatre. And it was... we played it at the parliament house. We actually won the first price. Because it was... well, we didn't, the way it worked, we had two, .. if you think of the theatre, you kind of divide the theatre into two parts and there is a part where the students are talking about Shakespeare and his life and what he has done. And this keeps on moving back and forth between this scene and the scene where a director and his assistant who are trying to find people to actually play Romeo& Juliet. So you don't actually get to see it, you just see parts of it. Then this group for example they started talking about Shakespeare and what they think his morals were like and what he thought and felt and so we used parts of The Merchant of Venice. There is a beautiful speech there the Jewish money lender who says, you know, very open he talks about racism. That he feels like he is being abused because he is Jewish. So basically the statement of the play was: We think that if Shakespeare had lived today he would have said NO to racism. And at that time there were also talk about going into Iraq in school and No to war.

Involvement of the pupils?

They wrote the script themselves. Well, we did it actually together and then we played it, and it was quite successful. And that is where the bear comes from. The bear downstairs. It is called Shakes-Bear. That was our first price. After that I got involved in the Mondialogo Project. A very interesting project. What we had to do was ... you know, you get a partner from abroad. It was quite interesting because our partner was Kuwait. It is a big coincidence because I have an Arabic background and I lived in Kuwait. So it was quite interesting. We had a good idea. We had to work on 'The Tempest'. This time we said we use it as a spring board. So basically it begins with this big storm, the King is returning with his son. [...] There is this man and his daughter and he used to be the ruler of a city and his brother got rid of him. He wanted to kill him and his daughter. The person who is supposed to kill him did not. He put them in a boat and they stranded somewhere on an island. He was a very talented person, also an magician. So he commanded the spirits on this island and he caused... so one day when a boat with his horrible brother comes by and he causes a storm and everybody on the boat thinks that they are going to drown. In the real play they land on the island and then und dann gibt es eine Art Versöhnung. But in our play they wake up and they are in XY [Name der Stadt] at XY [typischer Platz in dieser Stadt (...)]. 2004. So you have all these characters running around. What the students did was they made up different scenes of what is typical in XY. Because one idea of the project was to introduce your country to your partner. [9min10 Schüler unterbricht] The idea behind the project was that you need to show your partner was is so terribly special about your country, introduce your

country and at the same time to do a project together. 9min46 So what they did, was, they did the same, but they woke up in Kuwait City. So it is quite interesting. So we had two places in the end, they were not played unfortunately. That would have been the dream, you know. Actually I would make a60 film out of it. It costs a lot of money and I didn't know, didn't have the energy after that. It was quite exhausting. When you do something like that you have to have time and I never seem to have enough time. You have to time I am a full time teacher and I have exams, papers to correct. You have all the other things you need to do. Anyway, basically what happened was we finished it and we sent in the papers and in summer somebody called me from Paris and said [Unterbrechung durch Schüler]. .. 165 think it was the [nennt Tageszeitung der Stadt] and they said: did you know that you go to Barcelona. No! I don't know how they got my telephone number. So I knew that we were one of the first fifty. So we went to Barcelona and we got the second price. It was fantastic because they all met in Barcelona. It was out of 1500 schools only fifty had made it to the final. It was very nice. You know there were always one teacher and one student. That was difficult because I had 20 students taking part in that. So70 we sort of.. wir haben gelost. From there we went to.. from this project we, they invited us a second time so I could go to Fez. To the Festival of music in Fez. This was wonderful. You know we acted as ambassadors for this project. We had to explain to others what this project was about and to see if others would like to participate. Then they also chose another of my students to go to Paris to the UN-ESCO. As an ambassador. So it was really... a lot of people were really interested in. It was funny75 that.. here in [XY Ort (...)] I didn't know as a teacher at an International school that, I didn't realized that teachers have such a bad reputation. If you look in this school teachers work very very hard. I didn't really get the point of ... This is a comprehension school which won the 2nd price world wide. That seemed to be a very big issue here in [XY Ort (..)]. For me it was part of my day. It was nice. A lot of fun. And if you can do something and have fun as a teacher that is all you need. I think this is also the80 format ... I mean I would not always have projects. But I want to have at least 1, or 2 each year. And in our school we do a lot of projects. At the moment the art teacher is doing an interesting project. It is based on an idea that I actually gave her. It was, the idea is to have, to ask questions, to have at least three questions, you can change them. Then you have these little squares. First question was: What is home for you. You need colour, pen, stuff.. and you on a little square, you write, you paint, you answer85 the question. She took it a little further. I let her explain it to you. She is a very active colleague.

Extra-curricular activities and the liberty to realize stuff makes the work special at this school? School helps to realize these kind of activities?

90

Yes. But it is very interesting because a lot of people do not know what the projects are about. First of all you have to get people interested in it. Once they know what you can get out of it then they are interested. But in the beginning it was not the case. You have to have somebody who initiates things. In school I feel like, I think my basic function was – and I like this function, that are things I am really interested in school: initiating things. I don't really need to continue them. Because I always find some-95 body who will take over. So Mondialogo is one thing. Introducing the school to XY-UNM was the other. The simulation. I took the kids with me and said let's go and do it. Nobody else wanted to go, but now the history department has taking over. That's good. It's important that there is always somebody who initiates things. You have to have some sort of .. ein Beispiel. Mr. [nennt Namen des UNESCO-Koordinators] macht auch eine Menge: Work for Peace, that's a very big thing. Now it's part of the100 school program. Another person who is very important for you, is [xy (..)]. She introduced Comenius-project, the second biggest... she is a very important person. She is a very peaceful person but she is a bundle of fire. Comenius-project involves European members. It went on for three years. I think we still get, a few weeks ago there were people from Breclaw.

105

Are there too many projects going on?

Well, I think there are certain ages where you can do projects with kids up to a certain point. But if they get into the upper secondary it becomes difficult for them. They have to do more stuff for school. Up to the 11th grade you can really involve them and then the 12th is very difficult, 12th and 13th. They are110 either doing their IB or the Abitur. It depends. IB is an interesting program because parts of it is the CAS-program. You should talk to [nennt Namen der IB-Koordinatorin]. CAS is the whole concept. It's community, action and service. There they have to absolve 100 hours in community.. there you can ask where they go.

Schule realizes a lot of the UNESCO-principles. But it seems that the work was – even before getting the title - like that.

That's the way we were. The reason we became UPS was, we fulfilled all their criteria anyway. We didn't want to become a UPS, we were... We didn't know but we were...

120

Advantages...

Ich muss sagen, für mich besonders, hat es nichts geändert. Because I don't have the contact. I mean I have the contact to Mr Köhler [Bundeskoordinator der UNESCO-Projektschulen zum Zeitpunkt der Untersuchungen] but I, and I was privileged enough to do certain things but I didn't see that my kids are benefiting from that. There I would like some more ... a website or something. Where we can find partners. Look for papers, start to look, have people who say: listen, we have people, we work on this or that. We need somebody... Some kind of platform where you know you can find out what is going on and how things worked out. Evaluating projects. Do they help kids, or are they a waste of time. A lot of people think they are a waste of time. Parents think that. It's a.. anything that is fun that is not work. I think differently. Fun can be work. There you have to change the whole nation's way of thinking. There, change the way people think about projects. What is also important.. You have for example a very interesting competition called audacity of the mind. They always have four different tasks. A mathematic, dramatical task, and different kind. You can start from really young person up to university. In the school where my kids are, I actually wrote about it, we should go in that direction. For example, things like globalization. If you think about it is such a HUGE topic and there is no solution. We need to ask young people because they come up with really interesting solutions. Very often they think different, they don't have that sort of fixed mind. They are still open. We should be using them. At the moment I am with my 12th we just read a really interesting book. "Three cups of tea". It's by a man who doesn't talk about the Millennium Aims but he helps. He is a climb manager. One day he is in Pakistan, climbing a mountain and lost his way. He found himself in a small village. He was so impressed because they were so poor and they gave him everything they had. One day he followed the children and they went to this open play. They don't have a school building, no paper, no pen or pencils nothing. They were waiting in the soil. They were learning on their one, they don't have any teachers. He promised to build them a school. And he did.. He has built quite a few in the mean time. The way he writes about it is so inspiring. My 12th grade they love the book and we thought we can do something, a mini project on something like that.

A project as a part of the lesson..

150

Yeah, I think it should be part of it. It was always a part of the lesson, of our curriculum. That's very interesting. It should not be some occult being. So I see what will happen...

But the management always supports the projects?

155

We have a management which does support such things and if we didn't we wouldn't be able to do those things. That meant that many of the kids are not in school for some time or that.. other people come to watch what we were doing. When we won the price.. [mobile is ringing]

Ende des Interviews 160

Case Study IV - Gespräch E Amerikanische Klassenlehrerin, Dauer 36min11

4. Klasse. Eigentlich verantwortlich für Schola 21, läuft aber nicht mehr, sprechen kurz über schola 21 und die Versorgung mit PCs: net isn' stable. No flash player.

5

My school is 7 years old, 8 years old and we are developing. We are a states school so we get states funding but I am sure you heard the bundesland is broke. So we don't get so much money and we depend on contributions from companies as well as from parents. We are progressing rapidly because we started with 28 students and now we are up to 1000. with 400 here in the elementary. So maybe we are progressing to fast. The infrastructure needs to catch up with the rest of us.

10

contributions from parents...easy?

It depends. Parents would donate TV, VCR, DVDs, things like that to the class where their child is. But getting it for the overall school is difficult.

15

Role of the New media in the primary school.

I think it is very important even in the primary. I came here from Asia where technology is, I guess, the number one. Funding from the public sector is quite large. And almost all schools had everywhere20 televisions, VCR in the room. Not just for sharing but each room. A couple of computer labs and at least two or three computers in the room. So yes, I feel technology is extremely important, and the children need to learn how to use it probably and be exposed to this. now changing, Mac is just coming up with the new I-phone. There need to be aware. Plus research on the internet. I can show you our research we did on the rain forest. All of it, most of it was done on the internet, finding information25 about the country, the people, the food, the animals, and then getting into issues, uses of water, ... it' s a ongoing topic, very important topic for the future. So the kids need to start now.

So you do projects in the forth grade...

30

Yes. Through our International primary curriculum we do most of it as projects. Our first project was the community we live in. And when you study the history and geography of the town, then you come in to the history of Germany. Then you get into the history of the world. Not in depth but just in understanding.. of the countries. Then we went to water and we sort of developed that. Germany, the town have ground water. Very good ground water. As a source. And a lot of countries, Africa, south Amer-35 ica, do not have that. Water is very scarce. From water.. we visit like the Klärwerk. The water museum and we relate to our community. And from water we go in where there is sometimes too much water. As in the rain forest there is flooding and too little water, the deserts. and right now we are in the rain forest.

40

No problem in the 4th grade?

No. We integrate them, for example in English and German, there is different kinds of writing, informal, explanation, artist stories, poetry. So when we do informative writing, a research report on [XY (..) die Stadt], on water or rain forest that is informative writing. And then course you do other things like po-45 etry and stories and in art we just integrate an animal from the rain forest or Africa [zeigt die Bilder im Klassenraum, einige hängen an der Tafel] or South America. And they used the picture [Original] to make their own environment. So the subjects are usually integrated.

Two class rooms?

50

We have English mother tongue and when the English mother tongue students are having English the German mother tongue have German. And then we have partner tongues. So they are separated six classes a week. For environmental studies which in the German system is called Sachkunde, is all together and it is in English mostly and math is in German mostly. And art and music is in the language the teacher chooses.

55

External specialists and extra-curricular locations?

Absolutely, right now the 4th grade must be a little special, they also do this bicycle 'Fahrradprüfung' and we must go four times to the XY Schule to practise. If we count all the places we have been we have done 18 different places and the year is not out yet. We have gone to the American library, we60 have seen how you use this library, which resources are there. We' ve gone to the National history museum. As I said the water places. We also go and see plays also bilingual. There is one which is called angstman which is German and English. So they get a little bit of what stage acting is. We have gone to the literature festival. We have gone and see Emil und die Detektive. We go to a lot of places. It is ... maybe 4th grade goes out more than the other grades. We had a guiding tour in town. When65 you study history you should go out and have a look. We have a class cash. We collected 100€ from each parent and this usually covers it. Just Tuesday we went to a science museum. We go to a lot of places that related to our studies. I think that energizes the kids to see practical things and do the experiences and then they start asking questions about it. It really supplements and complements the lessons... [macht ne Geste der Überzeugung] immeasurably. 70

Problems for colleagues?

Most of the colleagues think in the same way that learning is not just from a book. But of course demand these outings cooperation of your team. We have the German and the English teacher and the75 Erzieher. But they usually cooperate. You can say I have these many hours and then I have to be there. It works out.

Two teacher cover all the lessons?

80

Basically, yes. Sometimes there are another for music and for religion, of course and for sports. But it is not a problem because we try to arrange our outings on days they would not miss these subjects. It usually works out.

Religion...

85

They have a choice when they come they can take religion or ethics, which is Lebenskunde. Then in religion there is a protestant religion offered, a catholic and I believe we are offering Jewish. But I am not sure that was on a Friday afternoon time. But yeah, it is important I mean a lot of public schools in other countries would not support religion. But I am really happy that here they do. 90

The school offers also Soziales Lernen

It is another subject and it is mainly, our Erzieherin is trained in this, it is their speciality and they really do a fantastic job. They have all kinds of activities and--- Ah, I don't want to use the word 'games', but..95 activities, promote concepts of social responsibilities. It doesn't have to be good or bad, it's just your responsibility. It is a person living in a world.

You said: "fantastic job".. is it important to have that kind of team, with Erzieher

100

I like it. I have never been in a school that had this concept. As I said I was in Asia and it's one teacher in one class, in a big class, 40 or so. So I think that is really good, it probably costs more from the public sector. But it is really a good concept.

Could it be a problem if Erzieher are responsible for the 'personal' and individual problems and needs105 of the kids because the relation between teacher and pupil gets more 'rational'?

Maybe in the younger grades there is more, I don't know. 4th grade is .. I don't feel there is a problem in the 4th grade. Maybe in the younger grades. Smaller children come in and hug you. Maybe they feel more... But by 4th grade they are more outgrowing that. It is a sense of bounding. 110

School is a learning and living space?

I think it is in most international schools because these children have parents like working for the Botschaft or the Auswärtige Amt and they get moved around every couple of years. So they don't have

this neighbourhood friends and neighbourhood school-concept. So when they come to an international school they make their friends and playmates, their outside activities. And they become very good friends. So it is like a home away from home. There is a lot more than in a neighbourhood school where you don't see that many varieties of lifestyles. And we are very racially and religiously and economically diverse. I see very little prejudices here. I think most of the students respect each other. They don't care which colour you are, how big you are, how rich you are. There is more equality here. Whereas in neighbourhood schools sometimes you have: equality does not exist.

Supporting structures in school?

That's a good question. I never thought about it. I think that.. the teachers, most of the teachers are international themselves and they are used to diverse cultures. They have a respect and they just sort of give this respect to the children. Role models. Plus the literature we read, different ethnic books. And so on. For example, [holt ein Buch: Grandpa Chatterji von Jamila Gavin]: this is about an Indian family. And their culture and life. And of course there are the grand-parents and parents. It is not only a respect for the culture but respect for age, abilities, honouring. So we have many many books that deal with different cultures as well as different themes. The human condition theme: the human condition theme, learning themes and so on. So I think our literature is very diverse.

Do you try to integrate the different cultures represented by the pupils?

135

Yes, we absolutely do. One year, not this year, in a 4th grade class, when we became [XY (..) Name der Schule] we took the name, we voted for it. [... 18min52]. Then it went to two, to Kofi Annan and [XY (..) Name der Schule]. We wanted an international person. Then we had this whole school project to study the African culture and of course we have students from Africa. So you can integrate rain forest and deserts while you are studying the country Africa. And then those students could bring in artefacts from their country to show. And we ended up with having an African lunch in, an African feast. We had a research on the computer about African foods, how they are grown, what they are used for. So we cooked some of the foods in the kitchen. [...20min12] and the parents became involved, they made the food, we had a buffet. With tables out and then we had, one mother had African table clothes. We displayed this. Again different ethnic groups come up. The Asian, different holidays in their countries. So I think there is a great respect for different cultures.

Do you celebrate the different holidays?

I try. But I think everyday would be.... We have done the Chinese calendar and the twelve animals. But they ended up having pretty much the same animal. But it is a good thing doing adjectives. What is the characteristic of the horse, the pig. As I said I was in Asia. So they really enjoyed making a wheel with twelve, it is a little bit of math. Divided into 12 pieces.

You integrate everything..

155

Yes, this is my second master degree: integrating, you can't isolate anymore. You should not.

Normal schools maybe have problems to do so..

160

I am quite used to. And schools are developing. You have to have the knowledge.

Element of education for living in a world society?

Yes. Think globally. I really feel that. And of course the languages. For the IB you have to be fluently in two languages. And a third is almost being required. The concept behind that was: If you can not communicate to a person, how you're ever going end up understand them. Languages have different nuances. You can't go with the direct translation. And even in certain language, I know in Japanese: If I am talking to you, are you my boss, are you my paper boy, or a cleaning lady, I have to use different verbs and different endings and nouns. Because you are higher than me in rank. [...23min54] these

are all little things that you don't get unless you really understand the language. [24min erzählt von ihren 4 Jahren in Japan, wo sie an der Uni gearbeitet hat]

After giving the name of the school you had a project in school. Important for the school identity and philosophy 175

I think so. Also in the school program everybody's ideas are involved. A representative type of democracy.

Schola 21: in a whole day school it is even more important to have schola 21. What are the advantages of Schola 21. 180

I think is communication with another school. I met the schola representative, there was a school in Greifswald, and we had started writing some e-mails, using the schola program, sending pictures and work that we scanned until our computer system broke down. There was an invitation to take the morning train to Greifswald and then take the evening train home. We would have gotten founding from the school. But it never materialized. I think Greifswald is a tiny town. Those students are a more homogenous group because it is a Gymnasium. They wanted to get some international flavour. And also for our school they should see what a Gymnasium is. It would have been a fantastic experience for both groups. They wanted to start with a 5th grade. But it all sort of didn't flourish. And the next 5th grade teacher did not continue it. Schola approached us. [27min23...] But a lot of teachers from different countries have friends who are teaching and they create pen pals. All the children are writing letters, and we had an exchange with a school in Ireland, and they sent chewing gum, and key rings, and so on. It wasn't an e-mail communication, it was snail mail. But it was fun. It does support the idea that English is kind of important because sometimes the children get depressed. Particularly, we don't have just German children; we have Korean and many where the first language is not English or German. That's hard for them but in a way they are like sponges. They absorb it. They are hearing it. That's why we also started French in the 5th grade. That's an option. It is been very successful and they think about adding Spanish. A lot of children have one French parent and now we need two classes for French: one advanced and one for the beginner. We are growing. Sometimes I think it is too much. Children need to play. They need free time, some time to chill out. So we have this rhythm of the day. It means not putting all your core subjects in the morning and in the afternoon play. We sort of have a rhythm. Where we do different things.

Being UPS is that important for you? 205

I am not sure, perhaps you can explain to me more the UNESCO aspect. One year we had a Comenius project, I also had 7th grade and I went with them to the Czech Republic. There were five schools involved in this, water was the theme. It was a great thing what the students did. It created .. they all have different languages, but the communication was in English. That's a UNESCO project and we got founding and I am not sure where the founding came from. So I don't know what UNESCO is but let me put a bottom line here: If you want to give us some money it is more than welcome. [lacht]

[...] erkläre kurz das UPS-Projekt 32min08] Here in the primary you don't have a person in charge for UNESCO? 215

Not that I know of. Mr [...] XY (Name des UPS-koordinators) is doing a fantastic job. But the high school is separated. We used to see each other and chat. [...] (spricht über den Ausbau) And it was great to have the Oberschüler helping the younger students. I often had, we call them work studies students from the highschool come to the middle school or the primary and work with students who need extra help in reading, maths, language.. That is really a good concept. And they had credits for them as a work study student.

In the IB concept? 225

No, it was not an IB school. But this was a concept as far as an International approach goes.

Ende der Aufnahme, folgend: Hospitation

Case Study IV – Gespräch F, Dauer 35min

Fachlehrerin für Ethik, Deutsch, Darstellendes Spiel. Macht grad die Zusatzausbildung zur Ethiklehrerin

5

Position an der Schule

Ich bin Klassenlehrerin, Fachlehrerin für Ethik, Deutsch, Darstellendes Spiel. Hab auch das Fach Russisch, aber das wird hier nicht erteilt.

10

Seit wann an der Schule.

2003.

besonders an der Schule, dass viele fast von Anfang an. Macht es viel aus, dass man gemeinsam das 15 Bild der Schule geprägt hat?

Auf jeden Fall. Wir waren ja am Anfang alle zusammen in einer Schule. Das ist ja eigentlich eine Schule. Von der primary bis zur Sekundarstufe II. wir waren alle in einem Gebäude und das fand ich eigentlich wirklich sehr schön. Damals hatten wir auch frisch eingeflogen, ne 7. Klasse übernommen, 20 zusammen mit [(...) XY, Name des UNESCO-Koordinators]. Wir haben dann auch gleich ne 1. Klasse als Patenklasse bekommen. Das war so süß. Die 7. die sind ja sehr .. wissen Sie ja, sehr, sehr pubertär und sehr aktiv. An Wandertagen denkt man ja immer, mein Gott, wie sehr soll man sie noch belehren. Und dann haben wir einen Wandertag dafür genutzt, auch wenn sie da das erst nicht so richtig wollten, dass wir was mit der Patenklasse unternommen haben. Erstaunlich war es zu beobachten, 25 wie die Älteren sich gekümmert haben und gerade die, die ständig ausflippen. Und nicht hören, gerade die haben sich so super verhalten. Jeder hatte sein Patenkind. Da haben uns Leute auf der Straße angesprochen: „Boh, sagen Sie mal, was ist das für eine Schule. Dass es so was noch gibt.“

Jetzt nicht mehr möglich?

30

Ja, die sind einfach zu weit weg, aber wir ziehen ja in zwei Jahren wieder dahin [...(Ort) 2min16]. Aber wir haben zwei Gebäude, seh ich immer noch als nicht optimal an. Die Lehrer, die damals schon dabei gewesen sind, die sehen auch wirklich die Wichtigkeit darin, dass die Verbindung zwischen primary und secondary erhalten werden muss, also auch diese Übergangsregelungen gemeinsam geschaffen 35 werden müssen. Was muss ich wissen als Grundschullehrer, was erwarten meine Schüler in der Sekundarstufe. Auch umgekehrt, ne. Ja, da müssten eigentlich viel häufiger Treffen stattfinden, aber wir treffen uns hier ohne Ende. Lacht.

Wie oft?

40

Also auf jeden Fall jeden Donnerstag. Und dienstags auch ganz häufig und dann zwischendurch, wie man halt kann.

Ist der Aufwand also viel größer, wenn man zusätzliche Projekte über den Unterricht hinaus hat..

45

Ja, auf jeden Fall.

Wie schafft man diesen Zusatzaufwand... haben Sie sich bewusst für diese Schule entschieden?

50

Ja, ja ich habe mich bewusst hier beworben, weil mich die Internationalität interessiert hat. Das ist auch nach wie vor der Fall. Die Schülerschaft ist schon anders als an anderen Schulen. Ich bin ne typische Gesamtschullehrerin. Ich wurde nur an Gesamtschulen eingesetzt. Es ist hier sehr angenehm auch die Eltern halten hier viel enger zusammen, weil .. alle irgendwie das Gefühl haben, sie müssen sich hier ja wieder neu integrieren. Die sind ja alle von irgendwoher gekommen und müssen sich mit 55 den Gegebenheiten hier befassen. Und so nach dem Motto: Gemeinsam sind wir stark. Halten sie tat-

sächlich mehr zusammen und die Eltern organisieren hier auch viel selbständiger Grillabende als es an anderen Schulen ist.

Im Schulleben integriert, aber gibt es auch Hilfen zur Integration in die kommunale Umgebung? Die60 Schule ist etwas eine Enklave. Hier spricht man Englisch.

Ja, gut, ich sag mal so. eigentlich gibt es in allen Stadtbezirken die Internationalität. Nicht unbedingt typisch für unser Viertel hier, aber für die Stadt. Es gibt in der ganzen Stadt Einrichtungen, wo eben auch Englisch gesprochen wird, englisches Theater. [... 5min44] na ja. Nach Integration.. ich als Leh-65 rerin suche nicht Einrichtungen, wo die Schüler integriert werden, sondern, so wie morgen dieses Parona, dieses Raucherprojekt, was sozusagen zu meinem Unterricht, zu meinem Themenfeld passt. Gut, das findet jetzt auf Deutsch statt, die meisten Fächer werden ja auf Englisch unterrichtet. Es gibt nur zwei Fächer, im Moment nur zwei, das hängt vom Lehrer ab, also Ethik wird auf Deutsch unterrichtet, weil wir auch deutsche Lehrbücher haben. Deutsch sowieso und darstellendes Spielen, das70 richtet sich nach den Schülern. Ich finde es sehr förderlich, wenn in Ethik konsequent Deutsch gesprochen wird. Sonst lernen die das ja nicht. Wenn wir zu diesem Projekt, Verein gehen, da wird da halt auch Deutsch gesprochen, das ist halt die Landessprache. Damit müssen die umgehen. Das funktioniert, die helfen sich untereinander. Das ist nicht das Problem.

75

Fördermöglichkeiten für Nicht-Muttersprachler?

Also wir haben Deutsch für Seiteneinsteiger. Die Schüler haben so wieso eine Stunde mehr Deutsch als an anderen Schulen. Die haben fünf Stunden Deutsch, das ist schon ne Förderung für alle. Dann haben wir Deutsch als Muttersprache und Deutsch als Partnersprache. Muttersprache folgt dem nor-80 malen Curriculum. Die Partnersprache richtet sich nach den Sprachkompetenzstufen der Schüler. Diese Sprachkompetenzstufen sind festgelegt in dem Europäischen Referenzrahmen für Fremdsprachen. Die gehen von A1 zu C1. da kann man international Prüfungen ablegen, das gilt europaweit. An diesen Rahmen halten wir uns. Dann gibt es dieses Deutsch für Seiteneinsteiger. Das heißt, die Schüler haben zusätzlich zum Deutschunterricht noch einmal fünf Stunden extra Deutsch. Es ist ein Problem85 für die wenigen Schüler in den Stundenplan zu integrieren. Das macht uns hier zum chaotischen Schulalltag. Die Schule lebt, und es gibt Kollegen, die das nicht so richtig akzeptieren können, die damit auch nicht umgehen können. man muss immer Lücken und Nischen finden und die auch schließen wollen. Dazu bereit sein, dass ist hier häufig auch ein Problem. Insofern ist dieses Fach Deutsch als Seiteneinsteiger tatsächlich rein organisatorisch problematisch und dann braucht man Lehrer, die da-90 für ausgebildet sind. Wenn man dann den Plan baut und man guckt, wie viele Lehrer hat man jetzt fürs nächste Schuljahr, die man in Deutsch einsetzt. Wir haben schon Muttersprache, Partnersprache und dann haben wir innerhalb der Muttersprache noch mal GA und FE. Das heißt, die Gruppen werden vier Mal gesplittet und da braucht man viele Lehrer. Das ist ein großer Vorteil für die Arbeit mit den Schülern, und die Arbeit ist intensiver, aber wir haben halt nicht so viele Lehrer und wir müssen mit95 dieser 100% Klausel auch rechnen und der Schulleiter setzt erst mal die Lehrer, die wir haben, in die normalen Kurse ein und Deutsch als Seiteneinsteiger sind dann immer die..hmm, die letzten. Das ist jedes Jahr ein Problem, trouble, aber an und für sich finde ich, ja, ein schönes Modell.

Werden die Schüler dann im Unterricht aufgefangen..

100

Ja, ja.

Hilft das Bewusstsein der Mitschüler, wissen, was es bedeutet, eine Sprache zu lernen.

105

Ja. So ist es. Die sitzen ja auch. Sie können ja auch mal morgen zu mir Deutsch in die 7. Klasse kommen. [(...) Absprache] Ich hab n Partnersprachkurs in der 7., da sind neun, zehn Schüler drin. Da hab ich auch die Seiteneinsteiger drin sitzen, muss aber sagen, das sind ganz tolle Seiteneinsteiger. Die hatte ich wirklich lange nicht. Einer kommt aus Indien und ist noch frisch eingeflogen. Der versteht noch nicht soviel, aber er bemüht sich. Dann habe ich drei, die machen so gut mit, dass die auch110 schon die Arbeiten mitschreiben und teilweise bessere Noten schreiben, als meine Partnersprachler. Das ist Wahnsinn.

Eigentlich werden die nicht benotet...

115

Nein, leider nicht. Aber die wollen natürlich Noten haben und die kriegen sie dann auch.

Dann ist es auch von Vorteil, mit man sie integriert..

Ja. Hat einen Vorteil. Ja, die erklären sich das dann auch gegenseitig.

120

Sie sagten, die Schülerschaft an dieser Schule sei anders. Sie ist internationaler, was macht sie noch aus?

Sie haben einen größeren Weitblick, sie haben schon woanders gelebt, schon ihre Erfahrungen gemacht. Das haben Schüler, die ein Leben lang am selben Ort gewohnt haben, nicht. Das haben dann auch die Mitschüler meist nicht und wenn dann ein Aussiedler in die Klasse kommt, [...13min50]. Die werden dann mehr oder weniger gut integriert. Manchmal grenzen sie sich auch selber aus. Da gibt es da halt diese Problematik der Integration, das gibt es hier nicht. Weil sie alle von irgendwo her kommen. Die rein Deutschen, die aber über sehr gute Englischkenntnisse verfügen, die also hier auch beschult werden, die sind neugierig. Insofern gibt es überhaupt keine Integrationsprobleme. Das macht hier so das positive Flair aus.

Schwer auf andere Schulen zu übertragen, die Zusammensetzung der Schüler macht viel aus.

135

Genau.

Oder was meinen Sie, wären besonders förderliche Strukturen?

Ja, nach sicher. Und dann haben wir noch Lehrer aus aller Welt, das macht auch viel aus. Alle wieder mit ihren eigenen Erfahrungen, eigenen Stil. Es gib ja viele Kollegen aus Indien oder Amerika oder England, die mit dem Gesamtschulsystem nichts zu tun haben. Das läuft in anderen Ländern ganz anders. Die muss man integrieren. [lacht] [15min29(...)]

Scheint den Schülern zu helfen, dass Lehrer unterschiedlich sind. Hilft es auch, im Team zu unterrichten?

Ja. Äh, auch das wird gemacht. Also wenn ich meine Arbeit sehe, ich hab zum Beispiel mit Frau XY eine Zeitlang zwei Klassen in Deutsch gemeinsam unterrichtet, weil das so schwierig war, Partnersprachler und Muttersprachler komplett zu trennen. Wir wollten uns die 7. Klasse erst mal genauer anschauen. Dann haben wir den Unterricht in Teamarbeit gemeinsam gemacht, mal haben wir in Gruppen aufgeteilt, dann hat jeder mit seiner Gruppe gearbeitet, aber unter dem gleichen Thema. Und dann sind wir zusammen gekommen und haben gemeinsam präsentiert, zum Beispiel. Das ist schon nicht schlecht, dann können die sich auch mal mit der anderen Klasse vergleichen. Welche Art von Teamarbeit läuft hier... innerhalb von Darstellendem Spiel genauso. Die zweite Kollegin, die im Moment eingesetzt ist, die hat die Klassen 12 und 13, ich hab den 11. Jahrgang. Wir haben uns auch letzten Freitag gegenseitig besucht. In der 12 und 13, da gibt es grad so n paar Probleme, ist darstellendes Spiel wirklich noch Pflicht, weil die Prüfungen sind gelaufen. Muss ich noch unbedingt kommen. Will man die Aufführung noch retten? Ich hab totales Glück mit meinen. Die sind so motiviert und super gut. Die wissen genau, ich übernehme die nächstes Jahr auch, die 12. ja, da können die sich was voneinander abgucken. Hoff ich. [lacht] ja, so ne Art von Teamarbeit läuft. Auch mit den Sozialpädagogen. Das find ich ganz wichtig, wir haben zwei Sozialpädagogen. Nicht jede Schule hat so viele, wobei ich immer noch denke, dass es nicht genug sind. Die beiden kümmern sich sehr stark um den außerschulischen Bereich, um den Sport. Oder wenn hier Schul-Club-Stunden, im Stundenplan sind die integriert, wo die Schüler wirklich mal chillen können. da wird dann Tischtennis angeboten, oder er spielt mit denen Fußball. Da haben wir noch den [XY (...)] noch da, der sich diese Schule ausgeguckt hat und die Computer wartet, aber auch unten im Schul-Club ganz oft ist. Die Schüler mögen ihn unheimlich und er selbst ist so, .. er ist ohne Familie, ziemlich einsamer Mensch und hier ist er glücklich. Und sein Arbeitsvertrag war abgelaufen, er ist trotzdem gekommen, ohne dass er bezahlt wurde. Da haben wir hier alle gesammelt und er ist immer noch hier. Der ist hier zuhause. Die Frau [XY (...)], Herr [XY (...)]

auch die haben, als es noch kein Ethik gab, eine Stunde in den Stunden gehabt, die hieß Soziales Lernen. Und das war ne tolle Sache. An Gesamtschulen gibt es ja diese Kerngruppenstunden. Ich find's viel besser, wenn man da Soziales Lernen mit integriert. Da sind ja viele Themen bei, die mit zum Ethikunterricht gehören. Deshalb, da es Soziales Lernen nicht mehr gibt, integrieren sie sich mit in den Ethikunterricht. So fern möglich. Wenn es mal passt. 175

Wichtig für die Schüler, das jemand dabei ist, der nicht Lehrer ist...öffnen sie sich mehr?

Jetzt im Unterricht spielt das nicht so die Rolle. Aber die Sozialpädagogen haben eine andere Art von Fragestellung, nicht die des Lehrers. Die sind genau die Leute, wo die Schüler hingehen mit ihren Problemen. Erzählen Dinge, die die Lehrer nicht hören sollen. Das wird dann natürlich in meinem Unterricht nicht angesprochen, ich kann ja nicht rausgehen. Aber sie haben ne andere Sicht, verstehen die Schüler aus einer anderen Sicht besser und können andere Fragen stellen. Insofern ist es förderlich. Sie bekommen auch ein anderes Bild von den Schülern, denn sie kennen sie nur privat, mit ihren privaten Problemen. Im Unterricht sehen sie auch, wie sie innerhalb der Gruppe auf die anderen eingehen. 185

Darstellendes Spiel ist Wahlpflicht?

Generell ist alles möglich, man kann das als Wahlpflicht-fach anbieten, gibt es auch als richtiges Unterrichtsfach. Und im 11. Jahrgang ist das was, was gewählt werden kann. Darauf bekommt man auch ne Note. 190

Da haben sie auch ne Chance die Schüler anders kennenzulernen?

Ja, klar [lacht] auf jeden Fall. Für mich als Lehrer ist das ein Fach, was man auch auf andere Fächer übertragen kann. Mein anderer Unterricht lebt auch vom Darstellenden Spiel. Das ist natürlich toll. Darstellendes Spiel, das ist alles eine Frage der Methodik. Wie man an Unterricht herangeht. Darstellendes Spiel an sich fordert viel mehr von den Schülern als normaler Unterricht. Einerseits muss dieses Gruppenbewusstsein absolut geklärt sein, sie müssen von Anfang an bereit sein, zu allem. Mühsen sich auf alle Übungen, es beginnt immer mit Übungen, die ich mir ausdenke, die zur folgenden Szene, die noch nicht steht, passen könnten. Die mach ich erst kontextlos und das macht ihnen viel Spaß. Da wird viel Fantasie gefordert wird. Sie haben dann ne Technik kennengelernt. So arbeiten wir und es macht Spaß. 195

Wird Darstellendes Spiel im gesamten Bundesland so umgesetzt?

Ja, es ist ein normales Unterrichtsfach. Es gibt auch TUSCH. Das heißt Theater und Schule. TUSCH bezieht sich auf die Sekundarstufe I und da kann man sich als Schule, unsere auch [englisches Theater], da kann man sich mit einem Theater zusammenschließen, wenn das Theater sich für das Projekt angeboten hat. Dann arbeiten Theaterpädagogen mit den Schülern und Lehrern zusammen. Und entwickeln gemeinsam ein Theaterstück, was in die Richtung geht, die das Theater trägt. Dann gibt es die TUSCH-Wochen, das sind zwei Wochen. Das ist sehr spannend. Da treffen sich alle Schulen. Nicht nur die, die mit Theatereinrichtungen gearbeitet haben, sondern auch die, die ohne zusätzlichen Hilfen Stücke erarbeitet haben. Die präsentieren dann den ganzen Tag am Vormittag ihre Stücke. Die anderen Schüler sind sozusagen die Zuschauer. Am Nachmittag finden Workshops statt. Mit Theaterpädagogen. Wenn das halt kein Lehrer macht, sondern wirklich ein Schauspieler, oder jemand er von außerhalb kommt, ist das sowieso immer viel cooler, viel interessanter. Das ist wirklich ne ganz tolle Sache. In der Sek II ist das auch so. da entwickeln die Theatergruppen Stücke, die sie in einer Theaterwoche präsentieren. Ist auch total spannend. 205

Bereitschaft groß die Schüler dafür frei zu stellen?

Naja, in der Sek II da sind die Aufführungen z.B. abends. Als zusätzliche Belastung. 225

Machen die Schüler aber gern...

Puh.... [zweifelnd]

Einige.. 230

Mhm, muss man sehen. Man schafft es sicherlich nicht, die ganze Woche jeden Abend da hinzufahren, sich die Stücke anzugucken. Aber einmal sich einen Eindruck zu verschaffen, da wird man ja schon entflammt. Das setzt sich dann vor. Für die Workshops muss man freigestellt werden.

235

Das ist kein Problem?

Das sollte kein Problem sein. [lacht]

Ist es aber... 240

Ist ja klar, jeder hat hier irgendwelche Ideen und möchte Projekte realisieren. Und dann müssen aber auch Klassenarbeiten geschrieben werden. Das normale Geschäft muss laufen. Das muss man organisieren. Es gibt spezielle Projektwochen. Es gibt ne spezielle Woche für Klassenfahrten.

245

Sie sagten, für die Schüler ist es besonders mit Experten zu arbeiten. Nutzt man allgemein außerschulische Kooperationspartner?

Auf jeden Fall. Sie können ja mal gucken, im Lehrerzimmer da ist so ein Buch. Da schreibt jeder rein, wenn er was vorhat, was er so macht, wo er hinget. Da steht alles mögliche drin, da sieht man, was250 so läuft. Die Oberschüler gehen ganz oft raus. Haben Unterricht am anderen Ort, im Museum.

Zeitaufwand, wie wird der ausgeglichen...

Also, eigentlich nicht. Es sei denn ein Kollege macht z.B. den Vertretungsplan, weil die Planerin aus-255 gefallen ist. [... 29min22] dafür bekommt man ne Ermäßigungsstunde. Für bestimmte Jobs, die arbeitsintensiv sind und das ganze Jahr über betreut werden müssen, dafür auch. Aber was so ganz normal ist, was man mit seiner Klasse macht, Projekte, die laufen oder Theaterproben bis um 18Uhr, die ich freitags mache oder ganzes Wochenende. Das ist just for fun. Sonst würde ich sagen, mach ich nicht. 260

Wertschätzung von den Kollegen ist da?

Auf jeden Fall, oder? [fragt Kollegin, die im Raum ist]. Das gehört halt dazu. Es hat auch alles seine Grenzen. Ich hatte auch eine Zeit hier an der Schule, da hatte ich 14 Springstunden und da hätte ich265 hier mein Klappbett aufstellen können. da war ich am Ende. Also wenn man dann so verballert wird hier, dann kommen noch die Versammlungen dazu, dann sinkt die Bereitschaft noch zusätzlich was zu machen. Irgendwo ist dann Schluss. Da hab ich dies Jahr Glück, mit meinem Plan, mit meinen Schülern.

270

UNESCO-Projektschul-Arbeit hilft? Hilft das Netzwerk, hat es Bedeutung...

Also das finde ich sozusagen, würde ich als Bonus ansehen. Das ist ne schöne Sache. Worauf die Schule stolz sein kann und wenn die Schüler sich integriert haben und da auch was getan haben, sehen sie es auch im Nachhinein als eine gute Sache an. Das bedeutet ja immer zusätzliche Arbeit für275 alle. Aber letzten Endes kann jeder stolz sein, wenn was bei heraus gekommen ist. Dieses Comenius-Projekt ist auch eine ganz tolle Sache. Wir haben dadurch nen ganz intensiven Kontakt zu Tschechien aufgebaut. Die Schüler waren hier, haben bei den anderen gewohnt, haben am Unterricht teilgenommen. Wir sind dann nach Breclav gefahren im Sommer mit der Sozialpädagogin, die hat das organisiert und hält alle bei der Stange, versucht Fördermittel zu bekommen. Das ist unheimlich toll, auch280 mal da eine Schule zu sehen. Ich war total begeistert. Die Lehrer unterrichten da und wohnen da schon immer. Und kennen alle. Das ist so wie eine Dorfschule, trotzdem groß und hohem Niveau. Alle ganz herzlich und haben viel mit uns unternommen. Waren uns gegenüber offen, wir haben gemein-

same Projekte gemacht. Das kam gleich in die Zeitung. Ich habe für eine Kollegin [...33min51] eine Stunde Deutsch abgenommen. Das hat unheimlich Spaß gemacht. 285

Vorteil Comenius mit dem Projekt... auch finanziell unterstützt

Von tschechischer Seite noch mehr als von unserer. Ich denke schon, wenn so was eingelaufen ist, wenn man das mal hat versucht in Angriff zu nehmen, man hat entsprechend auch die Kollegen kennen gelernt und hat den persönlichen Kontakt hergestellt, dann läuft das wie von allein. Dann hat man gemeinsame Idee, die Schüler haben Sehnsucht ihre Freunde wiederzusehen, dann läuft das wie von allein.

Gibt es im Netzwerk der UNESCO-Projektschulen Kooperationen? 295

In welchem Netzwerk?

...der UNESCO-Projektschulen

Da müssen Sie Herrn [XY (...) Name des UNESCO-Koordinators) fragen. Das weiß ich nicht. 300

Ende des Interviews

Case Study IV – Gespräch G Schulleiter, Dauer: 28min27

kurze Vorstellung der Schule. 2000 entstanden, mit 28 Schülern, in Lichternfelde, in der griechischen Europa-Schule, damals noch als kleinste Schule XYs. Sie wurde gegründet, weil der Senat eine staatliche, internationale Schule für all diejenigen Menschen, die nach XY kommen, die hoch mobil sind,5 die sich aber nicht unbedingt ne private Schule erlauben konnten. Wir haben wie gesagt mit 5, 6 begonnen. Ich war der Meinung, dass man am besten unten anfängt. Und hab dann im nächsten Jahr in der Vorklasse angefangen. Nun gibt's die Vorklasse nicht mehr, weil XY das umgestellt hat, mit der Schulanfangsphase. Aber und gleichzeitig musste ich oben weitermachen und so ist die Schule natürlich schnell gewachsen. Von daher, von damals 28 Schülern und 4 Lehrern auf heute 850 Schülern10 und 90 Lehrkräften, also Erzieher und Lehrer. 50% der Lehrer sind international, aus Australien, Indien, Amerika, Nordamerika, wir haben Afrika Korea, wir haben sehr, sehr internationale, Jamaika. Spannend, viel Reichtum, mit denen bringt man ja auch verschiedene Kulturen hier mit rein. Verschiedene Werte und Normen, nicht immer einfach, aber trotzdem. Die Schule ist durchgängig zweisprachig, von der ersten bis zur dreizehnten bzw. zwölften. Es werden alle Abschlüsse bis zum Abitur an-15 geboten, plus das Internationale Baccalaureate. In der Primarstufe arbeiten wir und in der Sekundarstufe 1 arbeiten wir mit dem Britischen Curriculum, auf der englischen Seite. In der Primarstufe haben wir auch das IPC, das internationale Primary Curriculum. Kinder werden in der Sprache alphabetisiert, in der sie am stärksten sind, also die erste Klasse da werden Tests gemacht. Und wenn sie muttersprachig englisch sind, werden sie in Englisch alphabetisiert und dann kommen die anderen Sprachen20 dazu. [Telefonat (...) neue Aufnahme:] ich bin ja keine private Schule und da werden die Lehrer zentral eingestellt und ich muss die, ich krieg zwar Stellen zugewiesen, zugeschustert. Da muss ich die Ausschreibung machen. Das dauert eben. Und letztendlich internationale Lehrer, die wollen eigentlich Anfang des Jahres wissen, ob sie ne Möglichkeit haben, bei uns zu arbeiten. Trotzdem habe ich es immer wieder geschafft, interessante und gute Leute hier her zu bringen und das ist eben auch ein25 sehr spannender Prozess. Stehen geblieben sind wir bei Alphabetisierung in Deutsch oder Englisch. Die Kinder müssen so gut Englisch können, dass sie ab der 4. oder in der 5., die Sachfächer Biologie, Geschichte, Erdkunde, die werden alle in Englisch unterrichtet. Im Sekundarbereich ist es ähnlich. Da kommt dann auch oft noch Mathe in den oberen Klassen dazu, weil das Internationale Baccalaureate ist ja nur in Englisch. Das Internationale Baccalaureate ist zwölf Jahre, Abitur ist ja zurzeit noch drei-30 zehn. Wir haben im letzten Jahr zum ersten Mal das Abitur, das IB angeboten. Und alle Kids haben bestanden, also das war für uns eine erste Erfahrung. Ohne das Engagement von Eltern wäre diese Schule nie entstanden. Also da haben wir sehr, sehr viel Unterstützung gehabt. Wir brauchen ne zweisprachige Bibliothek, das haben die Eltern organisiert und eingerichtet. Sowohl hier als auch dort in der Kastanienallee, wo die Sekundarschule ist. Unser Verständnis oder mein Verständnis ist, und das35 gilt auch für viele hier, nicht nur die kognitive Seite, sondern auch die sozial-emotionale Seite. Also den ganzen Menschen zu berücksichtigen. Das Lernen mit allen Sinne, ja, das gehört dazu. Wir machen Assemblies, viele Assemblies, viele Projekte. UNESCO, viele verschiedene, im In- und Ausland. [...] Sekretärin bringt den Kaffee] wie gesagt, Mondialogo, wir haben viele Ausstellungen im Fachbereich Kunst. Kunst ist sehr stark, wenn Sie rüber gehen, werden Sie das auch sehen. Also in vielen40 Bereichen wird hier sehr innovativ und engagiert gearbeitet. Mit allen Stärken und Schwächen, die auch ne Schule hat, die in diesem System arbeiten muss. XY hat sich diese Schule geleistet. Einerseits muss man alle Achtung davor haben, dass sie so was finanziert unter diesen schwierigen Bedingungen. Andererseits reichen die Gelder halt nicht aus. Also die Ressourcen fehlen schon in vielen Bereichen noch, und man muss sehen, woher man die dann auch langfristig bekommt. Es ist halt ein-45 fach so, dass man doch viele Mittel braucht. In der Schulanfangsphase, die neu in diesem Jahr eingeführt wird, mit der ersten und zweiten Klasse kombiniert. Wo Kinder eben zwei oder drei Schulbesuchsjahre, ein Schulbesuchsjahr in dieser Schulanfangsphase sein können, dafür brauchen sie ganz viel differenziertes Schulmaterial. Ganz anders mit Kindern umgehen. Individuell, sie können nicht mehr so als Lehrer da stehen und was präsentieren, sondern sie müssen auf die Kinder eingehen und50 sich fragen, ja, wo stehen sie. Woher kommen sie. Es gilt eigentlich immer für das Lernen. Also für mich ist, ich bin der Meinung, dass auch in oberen Klassen der Lehrer versuchen muss, differenziert auf die Kinder einzugehen und zu gucken, ja, wo stehen sie denn. Was muss ich ihnen anbieten. Der Lehrer sollte mehr ein Begleiter sein, als ein Dozierender. Auch das kann wichtig sein, trotzdem, man muss versuchen, doch viele andere Methoden einzubinden. Für mich ist es ganz wichtig [Sekretärin55 kommt rein und stellt ne Frage] ...

Das bedarf der Änderung des Rollenverständnisses eines Lehrers

Ja, Ja, klar. Die Rolle des Lehrers, die muss sich heute verändern und das Problem ist, dass viele das natürlich auch nicht gelernt haben im Studium, die haben noch n ganz anderes Verständnis, und das ist heute ganz, ganz wichtig. Wenn sie heute bestehen wollen in Schule, müssen sie mit einem anderen Verständnis hier herkommen. Schule hat sich in den sieben Jahren, wir sind im Aufbau, im.. äh, ne neue Schule. Wir mussten neue Wege, unsere eigenen Wege suchen. Gleichzeitig hat es einen Paradigmenwechsel hier in XY gegeben. Mit eben nem ganz anderen Verständnis, neben den ganzen Ver-65 gleicharbeiten, Schulinspektion, Schulprogramm, Schulqualität, Evaluation, all das, Mittlerer Schulabschluss, wenn man sich das mal alles summiert, hat sich so viel verändert hier und das ist ja ne Herausforderung, das kann man nicht alles auf einmal verarbeiten und das ist natürlich schwierig. Auch bei der Entwicklung einer neuen Schule, das alles mit zu berücksichtigen. Und ich denke, wir haben dabei viel geschafft. Wenn Sie mal auf der Homepage schauen, da können Sie unseren Schulinspektionsbericht lesen, wir haben n Leitbild entwickelt, das wir weiterentwickeln müssen, das sind sicherlich viele Dinge, die wir auch weiterentwickeln müssen, wo wir sehen müssen, wo geht's jetzt hin. Wichtig ist für mich, dieses Verständnis corporate identity, das wir uns als Schulgemeinde verstehen. Ne Identität haben, das haben wir auch mit dem Leitbild bewiesen, als Schüler, Lehrer, Eltern zusammen saßen. Jetzt haben wir grad n Workshop wieder gemacht, wie sieht unsere zukünftige Schule aus. Wie75 weit werden wir das weiterentwickeln. Auch wieder Eltern, Lehrer und auch ein Schüler. Das wollen wir noch etwas ausweiten, an dem Tag war nur einer da. Aber das ist für uns wichtig. Schüler müssen mit einbezogen werden. Wenn Sie in die Sekundarschule jetzt gehen, werden Sie es sehen. Wir haben diese Präfekten, die sind Schüler, die in den oberen Klassen sind und die dann in die unteren Klassen gehen, wenn mal n Lehrer nicht da ist und für die Lehrer einspringt. Früher hatten wir hier80 Partnerklassen, zwischen den Großen und den Kleinen. In der Primarstufe haben wir das noch. Früher auch mit der Sekundarschule, aber als wir zu groß wurden, mussten wir uns teilen. Voneinander lernen, miteinander lernen ist für mich ganz, ganz wichtig und ich denke, für viele, die hier sind auch. Vor allem eben auch fächerübergreifend, wo es machbar ist, nicht. Aber da sind wir erst am Anfang, da müssen wir noch viel lernen. Es ist natürlich gerade im Sekundarbereich eben so, dass viele sehr85 fachbezogen ausgebildet worden sind. Was dann schwierig ist, zu verändern. Das sind alles Prozesse und die laufen bei uns. Und wir sind uns unserer Stärken, aber auch unserer Schwächen, zum großen Teil auch bewusst und die Frage ist immer, wie man sie umsetzt, wie viel Zeit man noch dafür hat, all das zu machen, was man so weiß, was gemacht werden muss. Wir haben jetzt ne Management-Struktur so langsam aufgebaut. Lange Jahre war ich ja ganz allein, das ist n Mammut-Ding gewesen.90 Jetzt haben wir zumindest in der Sekundarstufe die Struktur. Wir haben Mittelstufenleiter, wir haben nen gymnasialen Oberstufen-Koordinator, wir haben IB-Koordinator. In der Primarstufe da fehlt noch der Grundschulleiter. Aber da sind wir aufm guten Weg und ich denke, dass wir das schaffen. Und dann werden wir sehen, dass die Probleme trotzdem noch nicht alle gelöst sind. Die werden dann, ja, da wo Menschen sind, gibt es immer Probleme und damit muss man sich auseinandersetzen. Ob mit95 Kindern oder mit Erwachsenen. Wir leben auch in einer Gesellschaft, wo wir als Schule uns nicht isolieren können, mit Problemen, die die Kinder und Jugendlichen mit in die Schule bringen. Und wenn sie hier wären, würd ich Sie mal durch die Klassen nehmen, wären Sie fasziniert, wie viele Sprachen die Kinder sprechen. Die sprechen ja nicht nur Deutsch und Englisch. Die sprechen Hindi, ne afrikanische Sprache, französisch, es ist faszinierend.

100

Keine Probleme, verschiedene Sprachen parallel zu haben

Grundsprache ist Englisch/ Deutsch. Aber sie sprechen oft zuhause noch ne andere Sprache. Das ist ne Auseinandersetzung, Herausforderung. Aber auch immer wieder muss man sehen, dass man na-105 türlich und das muss man auch akzeptieren, dass beide Sprache Englisch/ deutsch nicht so hundertprozentig sind, dafür können sie aber andere Dinge, die wir oder manche Menschen sonst nicht können. da muss man auch manchmal Abstriche machen.

Homepage: Vielfalt schätzen

110

Ja. Das ist sowieso, ich guck so [zeigt weiten Horizont] und nicht so [zeigt Scheuklappen]. Also gut, das ist meine eigene Biographie, auch wenn ich Beamter bin. Flexibel, offen zu denken, andere Kulturen zu schätzen, einzubringen und das erwarte ich auch von meinen Mitarbeitern. Das ist, was man

langsam entwickeln muss, was nicht von Anfang an immer vorhanden ist. Das ist natürlich immer ne115 Auseinandersetzung mit dem deutschen oder XYer Bildungssystem. Wir sind irgendwas Exotisches. Müssen uns irgendwo hier, einerseits eingeben, aber andererseits unseren eigenen Weg gehen.

Personalauswahl?

Wir haben Bewerbungsgespräche. Für die englische Seite wähle ich schon aus, mit aus. Personalrat und die Frauenvertretung sitzen mit hier am Tisch, aber ich denke, auf der englischen Seite ist es nicht so das Problem, auf der deutschen Seite da wird manchmal, da gibt es manchmal unterschiedliche Interessen vom Personalrat und Frauenvertretung. Aber im Großen und Ganzen hab ich schon, das Personal bekommen, was ich wollte, wobei es auch Dinge, Kollegen gab, die hier eingesetzt wur-125 den, die dann nicht hier her passten, die dann einfach hier sind. Das ist im XYer Schulsystem und dadurch, dass wir keine private, sondern eine staatliche Schule sind, wozu ich auch steh. Ich will nichts anderes sein, aber es ist manchmal schwer, wenn Leute hier einfach eingesetzt werden und nicht hier her wollen. Die Sprache nicht sprechen. Das Verständnis nicht mitbringen. Dass es anders ist, an so ner Schule, sich aufhalten und unterhalten. 130

Mehraufwand

Es ist mit viel mehr Aufwand verbunden. Sie haben trotzdem andere Bedingungen hier. Die Kinder und Jugendlichen, also mit denen kann man wirklich arbeiten, die sind auch nett und höflich im135 Großen und Ganzen. Und die Auseinandersetzung ist nicht die, die Sie in so ner normalen Schule normalerweise haben. Andererseits ist es durch die Zweisprachigkeit schon ne Herausforderung und das ist nicht jedermanns Sache. Auch in der Konferenz sprechen wir beide Sprachen. Ich versuch alle Briefe in deutsch und englisch zu schreiben. Das ist dann schon zweischneidig. 140

Herausforderung an der Schule: Vielfalt unter corporate identity

Ja, das muss man eben klären unter diesem Verständnis: corporate identity. Diese Vielfalt, das ist aber auch, wir haben ne Gesellschaft, die boomt. Und gemischt und das ist ja auch XY heute. Interkulturell, Ja, das ist der Anspruch. Der Anspruch ist auch durch den Namen XY gegeben. Diesem Namen145 gerecht zu werden.

Wie versucht man das? Strukturen? Fortbildungen?

Ja, erst mal gut Fortbildungen ist gerade für die ausländischen Lehrer nicht immer so einfach. Wir kön-150 nen, wir haben Formen gefunden, wo sie auf internationale Kongresse gehen. Wir sind, mir war es wichtig, dass wir die Schule so entwickelt haben, wir sind Mitglied des European Council International Schools. Wir sind Mitglied der IBO-Organisation, wir sind Mitglied bei AGIS, das sind alles Möglichkeiten, um auch den internationalen Bereich gerecht zu werden und diese Schule eben nicht nur hier in XY anzubinden. Aber es ist immer wieder ne Kraftanstrengung, weil das mit viel Geld verbunden ist. 155 Wenn wir Leute zu Fortbildungen schicken, die dann nicht unbedingt in Deutschland sind. Ich war grad bei der IBO-Schulleitersitzung in Amerika, das kostet viel Geld. Da unterstützt uns der Elternverein, wir haben die Friends und die machen sehr viel. Die unterstützen die Schule in vielen, vielen Bereichen, ohne die wär es nicht machbar, was wir hier machen. 160

Ohne finanziellen Hintergrund der Eltern...

Ne, wenn die nicht, wir wollen, jeder, der herkommt, muss, sollte im Elternverein sein. Ja, das ist Mitglied sein, das ist sehr, sehr wenig, aber wir hoffen, immer auf Spenden. Das war von Anfang, dass wir den früh, das war ne Initiative von mir, dass wir den früh eingerichtet haben und engagierte Eltern165 gefunden haben. Heute läuft es relativ gut. Auch die Bücherei ist ja mit dem Elternverein verbunden. Ohne Elternmitarbeit wär diese Schule nicht machbar.

Besonders!

170

15

Das muss man sagen. Wir haben lesende Mütter, die hier sind. Wir haben in unterschiedlichen Bereichen Eltern, die sich engagieren. Räume verändern. Da ist einiges. Für mich ist... die auch bei der Steuergruppe mitarbeiten. Die das auch heute unterstützt haben, dass so wenig Kinder da sind. Ich wusst gar nicht, was ich machen sollte, mit den paar Lehrern, die dann da sind. [...] 16min 23 das ist ein Problem, dass wir unsere Lehrer, vor allem im Primarbereich, die Gehälter kriegen, die Deutsch-175 lehrer kriegen. Das ist n Riesenproblem. Die kriegen für die gleiche Arbeit teilweise n Drittel weniger. Sie haben vorhin gefragt, wie arbeiten die zusammen, klassenstufenmäßig in der Primarstufe. Also deutsch und englischer und ne Erzieherin und auf der ganzen Klassenstufe zusammen, aber auch in Teams, in der Klasse selber. Da kommt es eben drauf an, ob man sich sehr gut als Team zusammenarbeiten kann. Dann kann man Projekte machen, in deutsch oder in Englisch. Kann ein bisschen das180 aufbrechen, das nur auf Fächern bezogen ist. Das IPC ist sowieso so angelegt.

Am Anfang: Probleme mit Werten

NAja, verschiedene Leute, die verschiedene Vorstellungen haben. Ich bin sehr liberaler, offener185 Mensch. Es gibt aber manche, die aus Privatschulen, die auch aus anderen Ländern kommen, die ganz andere Vorstellungen haben, wie Schüler sich verhalten sollen. Ich bin dafür, dass Schüler auch mitsprechen, sich mitbeteiligen können. Ein krasses Beispiel: Zwei Schüler unten in der Sekundarstufe, die kommen und umarmen sich und geben sich n Küsschen und freuen sich und haben sich auch gern, vielleicht... Kommt ein Lehrer auf mich zu später und sagt: Mensch, das geht doch nicht, dass190 die sich abknutschen. Und da sag ich: das ist.. wenn die sich mögen und das im richtigen Rahmen machen. Dann ja.. ja das gibt es und da sind die Werte unterschiedlich. Wie man sich, ja, wie man miteinander umgeht. Ob man Lehrer kritisieren darf. Das sind auch so Sachen: Wir sind immer leicht dabei, Schüler zu kritisieren, aber auch Lehrer müssen, wenn Schüler das in eine richtigen Form machen, auch akzeptieren, dass sie mit bestimmten Sachen nicht einverstanden sind. Das müssen wir195 aushalten. Wir sind ja immer dabei, Schüler zu disziplinieren. Zu kritisieren. Sind wir auch in der Lage, selbstkritisch mal, mit dem umzugehen, was an uns herangetragen wird. Das sind so Sachen. Sicher hängt es auch mit den Kulturen zusammen, wie man damit umgeht. Wir haben ja nicht nur unterschiedliche Kulturen aus fernen Ländern, wir haben auch unterschiedliche Kulturen in Ost und West. Da gibt es auch Unterschiede und da muss man sich aufeinander zu bewegen und gucken, wie kann200 man miteinander umgehen und die Arbeit des anderen wertschätzen. Wie kann man sich weiterentwickeln, obwohl wir sehr verschieden sind. Viele erwarten von mir als Schulleiter ein ganz anderes Verständnis. Ich bin eben nicht der sagt: So wird es gemacht. Letztens hat einer gesagt: Ja, wenn Sie mir die Anweisung geben, muss ich das machen. Ich geb so nicht ne Anweisung. Ich bitte Sie mit common sense, wenn Kinder hier sind, müssen wir auf sie aufpassen. [...] ich bin aber nicht ... werde ich205 auch nicht werden. Es scheint zu funktionieren und im Großen und Ganzen ... es ist nicht immer leicht und es funktioniert nicht immer. Andere haben andere Erwartungshaltungen, das muss man einfach sehen. So ist das Leben und das ist auch bunt.

Bedeutung der Mitarbeit im Netzwerk

210

Ich denke, es ist immer wichtig netzwerkartig zu arbeiten und ich denk... da ist aber XY [Name des UNESCO-Koordinators], wie es sich konkret entwickelt hat, weil ich da nicht so ganz drin bin, aber für mich sind Netzwerke unheimlich wichtig. Wir brauchen sie auf unterschiedlichen Ebenen. Und für mich ist die .. Schule muss eingebunden werden im Gemeinwesen. Wir sind ne internationale Schule, also215 müsste es international sein. Aber ich bin auch der Meinung, sie muss örtlich eingebunden werden. Beispiel: wir haben das noch nicht realisiert, aber für mich ganz wichtig: Nebenan haben wir ein Altersheim, da sind ganz viele alte Menschen und die sind sicherlich noch rüstig, warum binden wir die nicht in die Schule mit ein. Lesende Omas? Omas, die ne Geschichte haben: oral history. Die uns erzählen, von ihrer Geschichte, die wir in den Unterricht sowohl Primar- und auch Sekundarbereich in vielfältigs-220 ter Form einbinden. Und diese Interaktion zwischen den beiden ist so wichtig. Was wir heute haben, was ganz toll ist, ist unsere sozialen und Berufspraktika. In der Sekundarschule. Was die Schüler da erfahren. Ob sie ein Behindertenprojekt machen, ob sie in Projekten von ihren Eltern, Verwandten, manche sind, das darf man gar nicht sagen, ist gar nicht erlaubt gewesen, hab es trotzdem erlaubt: einige waren in Architekturbüros in New York. In den 14 Tagen. Da musste man unter der Hand versi-225 cherungstechnisch. Das ist Schule, wir sind ne globalisierte Welt und im Grunde genommen nur auf XY alles andere geht nicht... aber das ist bei uns anders. Da wollte einer sein Praktikum in Rom ma-

chen, weil da sein Vater n Büro hatte. Das wird aber wieder in die Schule hereingebracht. Die machen Präsentationen dazu. Und bringen das rein und das ist so spannend und interessant. Die sehen so viel. Was da die Schüler mitbringen, was sie an Potential haben. Für mich ist Schule ohne Netzwerke nicht denkbar. Ich hab lange Jahre in Projekte gearbeitet. Gemeinwesenorientierte Schulen in den 70ern. Hab sehr viele Schulen in England damals besucht und diese Verbindung zu XY. Ich habe an der Schule gearbeitet, die gemeinwesenorientiert war. Auf ner ganz anderen Ebene. Wo es nicht gleich so viele Privilegierte gab. Sondern es waren türkische Mitbürger. Wo wir ne Teestube gemacht haben. Paten gemacht haben. Schule muss einen anderen Charakter entwickeln. Da ist man heute auch in der Verwaltung weiter und will das auch. Früher war das ja nicht so. Früher war es was ganz Exotisches. Heute will das die Verwaltung auch, die Kooperation mit der Jugendeinrichtung, mit anderen. Das ist viel mehr möglich und vielleicht machen wir noch gar nicht genug. Aber ich denk in meinem Kopf ist es drin.

240

Andere Schulleiterrunden

Ganz unterschiedlich. Das hängt von der Persönlichkeit Schulleiter, von den Lehrern ab. Das Problem ist, unsere Entwicklung, die kann ich schwer vermitteln nach Außen. Weil sie wird nicht verstanden, sie ist doch sehr speziell.

245

Kurze Rückfrage zum Elternverein

Alle Kinder, die hier herkommen, müssen nen Test durchlaufen. Es gibt Kriterien, das erste Schuljahr, wir machen die Tests, das wird aber von dem Bezirk bestimmt, wer hier aufgenommen wird. Da gibt es: 75% sind hochmobile Eltern, dann kommt 60 deutsch/ Englisch. 25% sind XYer. Schwierige Sachen. Wir haben viel mehr Anmeldungen, als wir aufnehmen. Es gibt Klagen. Eltern versuchen sich reinzuklagen. [(...) 26min53 Spezieller Fall: 6 Geschwisterkinder, nicht aufgenommen] Wir arbeiten aber sehr eng zusammen, wir haben viele Kinder auch vom Auswärtigen Amt. Mit denen arbeiten wir eng zusammen, einmal im Jahr geh ich da auch hin. Sprech mit den Eltern, Nöten, die da sind. Wir haben ein externes Mitglied. Das in der Schulkonferenz sitzt vom AA. Es muss nicht, aber das haben wir so gewählt, dass externe Mitglieder, die können überall herkommen, das ist neu. Mit Stimmrecht.

Sehr offen

260

Wir sind offen. Deswegen hab ich auch gesagt, Sie können hier herkommen, auch in die Klassen [...] 28min27 Kurze Absprache über weiteres Vorgehen!

Ende des Interviews

Case Study IV – Gespräch H UNESCO-Koordinator, Dauer 1 Stunde 10min
Fachlehrer für Englisch, Geschichte, Politik
 Seit 2003 an der Schule

Als ich kam 2003 da waren es 25 Lehrer und 200, 250 Schüler und jetzt sind wir in der Grundstufe und 5 hier, mit den Erziehern zusammen 80, 85 und haben halt 800 Schüler. Die Mehrheit in der Grundstufe. Wir sind noch ziemlich klein. Also in der Oberstufe insgesamt 125 Leute. In 3 Jahrgängen, das ist noch sehr familiär, klein. Das hilft auch, kurze Wege.

Oberstufenkoordinator 10

Genau.

Wertekonsens, wenn Konflikte, dann Wertebasis auf der wir uns einigen: MR-Erklärung (wurde im noch nicht aufgezeichneten Teil gesagt) wie konnte das installiert, erreicht werden 15

Vorleben. Das klingt banal, aber es muss im Alltagsgeschäft, in den kleinen Gesten schon eintrainiert werden.

Auswahl 20

Das ist ganz unterschiedlich, das ist bedingt durch die Einstellungsmodalitäten. [...vgl Mannes 2min50] Für die internationalen Lehrer haben wir einen anderen Topf, an dem wir partizipieren, zusammen mit den staatlichen Europa-Schulen [(...) erklärt das Konzept der Europa-Schulen]. Für die gibt es nen Sondertopf in der Senatsverwaltung, der die Einstellung von Leuten auch ohne deutsches 25 Staatsexamen erlaubt, mit reduzierten Bezügen. Das ist ein großes Problem. Das ist so rührend, dass sich da auch die Eltern drum kümmern, dass dem abgeholfen wird. Die werden dann nämlich bezahlt deutlich unter dem, was die deutschen Lehrer bekommen, vor allem im Primarbereich klafft das sehr auseinander. Wir haben nur einen ausländischen Kollegen, der verbeamtet ist, weil er Niederländer ist. [4min 30...] Das führt zu großer Fluktuation, wir haben immer... das ist an internationalen Schulen 30 sowieso üblich, dass relativ viele Kollegen wechseln nach ner gewissen Zeit, auch die Lehrer sind hochmobil. Aber das wird bei uns verstärkt, dadurch, dass die Arbeitsbedingungen, die Bezahlung und die Aufstiegsmöglichkeiten angeht nicht konkurrieren können, mit anderen Ländern. Wenn [nennt Namen der Stadt] nicht mehr spannend ist und der Lebenspartner nicht mehr da ist, dann zieht man weiter. An eine Privatschule, in Kalifornien, wie Kollegin von uns im letzten Jahr. Oder sie gehen zurück 35 nach England, weil man da mittlerweile mehr verdient.

Trotzdem eine Einheit im Kollegium

Ich hab das jetzt... das Kollegium ist wahrscheinlich noch das... also wir gehen alle zivilisiert miteinander um, aber da gibt es schon Unterschiede. Die Kollegen in der Grundstufe, die empfinden schon ganz deutlich, dass sie schlechtere Chancen haben als ihre Kollegen. Darin sind nicht die Kollegen schuld, sondern das deutsche System. Ich hatte das mehr auf die Schüler bezogen, das Schulleben, den Schulalltag organisieren. Vornehm im Umgang mit den Schülern, das fängt mit ‚Good morning‘ an und dass man auch en Schülern die Tür aufhält. Dass man mit ihnen spricht: Martin Buber. Erziehung 45 durch Kontakt, da haben wir überdurchschnittlich viele Kollegen, die das auch machen. Natürlich auch ein Gewinn, macht das andere wieder einfacher.

Einfacher im Ganztagsbetrieb

50

Ja, ja. Wir hatten auch dieses Haus-System, wie bei Harry Potter. Gryffindors, und dann sehr prosaisch: red, yellow, green and blue, was ursprünglich Confucius hießen, und Aristotle, war vor meiner Zeit. Zu meiner Zeit hatten die nur noch Farben. Das ist so ein bisschen in den Winterschlaf gegangen, nachhaltig in den Winterschlaf gegangen. In dem Jahr nach dem Umzug hier her, weil wir dann nicht mehr mit der Grundstufe so nah zusammen waren, wo das noch viel verbreiteter war, wo wir so 55 ein Buddy-System aufgebaut haben, so ein Partnersystem. Das ne 7. immer nach der Vorklasse guckt, der 1. jetzt. Das hat sich durch die unterschiedlichen Stundenpläne kaum noch machen lassen. Da war schon noch mehr da, als jetzt noch ist. Aber all diese Dinge tragen dazu bei, aber der Umgang

mit den Schülern. Wir sind als Kollegen überdurchschnittlich Dialog bereit. Es gibt auch hier die stinknormalen Lehrer, die.. das als Job sehen und den Schüler auch lieber auf Distanz halten, aber die60 sind lange nicht so häufig, wie in manchen Gymnasien, die mir durch den Kopf gehen. Und auch an manchen Gesamtschulen. Das hilft, mehr als alles andere. Und wenn man das vorlebt, kann man es auch leichter thematisieren. Und der Zwang, dass man ein Zusammenleben zwischen so vielen Menschen aus verschiedenen Weltenebenen organisieren muss, dass die sich nicht an die Gurgel gehen, wenn sie doch mal was haben. Da helfen solche Grundorientierungen ganz massig. 65

Leichter da bildungsnahe Milieu

Unbedingt. Da kommen verschiedenen Faktoren zusammen, die sich dann wechselseitig verstärken und dann läuft das selbst in stürmischen Zeiten. Wir haben immer noch zu kämpfen, mit der Aufbausi-70 tuation. Der Unterfinanzierung und all diesen Dingen. Aber davon abgesehen, dass das hier alles viel schöner aussehen könnte.. die Atmosphäre, die schaffen die Leute, die drin sind. Und das wiegt vieles auf.

Herausforderungen eher struktureller Natur

75

Ja. Aufbau, Etablierung der für die deutsche traditionelle Sicht abseitigen Organisationsmodelle. Was unbekannte Abschlüsse, wir dürfen ja das IB anbieten, das ist ein Politikum, weil es eine private Organisation ist. Das gefällt nicht allen in der Kultusbürokratie. Da haben wir einen Sonderstatus, das ist unser Modell, das gilt nur für unsere Schule. Das müssen wir auch immer wieder verteidigen. Stück für80 Stück halten, auch im Interesse des Schülers. Das ist dann die Kehrseite. Das hätten wir aber auch alles am Hut, wenn wir keine UNESCO-Projektschule wären.

Grund für Titel...

85

Das sind wir. Das sind wir mit einem erstaunlichen Grad alles schon. Sagte ich ja vorhin: Wir haben schon fast die Startposition, die andere als Endposition haben möchten. Dass so viel Welt in die Schule kommt, und wieder raus getragen wird.

Kollegium Rückhalt

90

Das ist dann... also die allgemeine Wertschätzung ist durchaus hoch, der aktive Anteil ist gering. UNESCO-AG ist groß

Auch gesehen, 22, 28

95

Es sind inzwischen mehr. Da können Sie noch 10 drauf tun, bei den Schülern. Die ist jahrgangsübergreifend. Auf meiner Mailingliste habe ich über 40. zu großen Sitzungen kommen 35, 37. 12 bis 14, 15 hab ich immer. Das müssen wir so organisieren, dass wir das nach der Schule machen, nach diesem langen Tag, 10 Stunden. Und auch immer rotieren müssen, immer verschiedene Tage. Dadurch fallen100 auch immer Leute flach, weil einer doch mal n anderen Sport machen will. Etc. aber zu den Schlüsselterminen und wenn s mal wirklich grad für alle passt, dann ist der Raum hier voll. Drei Lehrer und auch zwei Eltern. Die auch regelmäßig kommen, obwohl sie voll berufstätig sind. Die sich aber auch als Elternvertreter sehr engagieren. Und das eben auch besonders spannend finden. Die Mutter, die ist in Rhodesien geboren, in Bulawayo und hat daher den Afrika-Bezug. Sie hat da als Kind jahrelang ge-105 lebt. Der Vater ist Australier und das.. ich weiß nicht, wie viele UNESCO-AGs es gibt, in denen an anderen Schulen Eltern mit machen.

Nicht viele. Manche vielleicht auch nur auf dem Papier

110

Die beiden sind genuin, die sind fast immer da. Ganz toll.

Viele Arbeitsgruppen von Eltern an dieser Schule

Ja, unsere Eltern sind.. durch die Bildungsnähe auch, sehr engagiert. Die Chance des Schulversuchs,115 man kann noch was prägen. Es sind noch nicht alle so im Trott. Das Kollegium ist deutlich jünger, das

macht es auch einfacher. Wir anderen, wir springen jetzt so n bisschen rum, aber das können Sie ja dann sortieren, wenn Sie es aufnehmen. Mein Kollegium vorher war im Schnitt 44 Jahre alt, die haben schon abgewunken, wenn man versucht hat, ein ganz überschaubares inhaltliches Projekt zu machen. Und das mit ner anderen Schule, dann musste man irgendwo hin und konnte in der Zeit nicht korrigie-120 ren. Oder Tennis spielen. Aber meistens sind es die Korrekturen, die die Lehrer in den oberen Jahrgängen davon abhalten, was zu machen.

Ist zeitlich auch sehr ausgelastet.

125

Wir müssen uns sehr genau überlegen, wann wir was machen. Deswegen machen wir Weltkulturerbe z.B. nicht. Wir haben gesagt, dass kriegen wir nicht hin. Ich habe keinen Ansprechpartner hier im Kollegium oder bei den Schülern. Was wir machen, sind die vielen AGs. Haben Sie die Pin boards unten gesehen? Das sind alles andere Projekte, die ja durchaus UNESCO relevant sind. Amnesty International AG in der Oberstufe.130

Peace Studies?

Das gibt es nicht mehr, weil die Kollegin nach Kalifornien gegangen ist. Da haben wir die neue Mondialo-Gruppe. Schule ohne Rassismus. Da haben wir dieses Förderprojekt, work for Peace, das ist135 auch von der UNESCO-AG mitbetreut worden. [...] da helfen die Schüler und Eltern sehr, wenn es darum geht, das ganze komplexer zu machen. Darunter zu fahren, die Leute hochzuholen. Das ganz anders zu verankern im Schulleben. Aber so ne Sachen hier anzuleiern ist einfach. Auf der Schülerseite findet man sehr viele Abnehmer, trotz des langen Schultages. Man muss kreativ vorgehen, in der Organisation. Es gibt keine Möglichkeit das im Stundenplan zu verankern. Der ist voll. Nachmittags140 muss man gucken, aber dann geht das. Wenn man ein bisschen offen lässt, den Rahmen, dann füllt der sich gut.

Ganzttag

145

Fast durchgehend nur Unterricht. Es gibt 7 und 8 eine Lage dienstags, da haben die Schüler ne AG. Dann haben sie [Schulleiter kommt kurz rein] sie haben ne Mittagspause, lunch break. Die haben beaufsichtigte Hausaufgaben-Stunden. Damit sie die häuslichen Aufgaben nicht auch noch zuhause erledigen müssen, so es geht. Es wird dadurch gedämpft und rhythmisiert den Tag bis zu einem gewissen Grad. Es ist immer noch in der Entwicklung, kann man immer noch optimieren. Nachmittags für150 AGs bleibt wenig Platz. Oder eben nach der Schule noch Theater und so, ist nicht viel, weil der Tag schon so lang ist. Und wir sind klein. Wir haben in der Oberstufe mittwochs Theater. Von 5 bis 8. und Dienstags haben die kleinen ihre AGs. Alles Mögliche. Donnerstag Nachmittag ist Wahlpflichttermin, die United Nations-Leute treffen sich. UNESCO wandert rum. Freitags ist Sport. Aber mit unseren wenigen Leuten ist das schon... im Rahmen dessen, was wir anbieten können. Bei dem Ressourcen.155 Von den 85 sind ja 50 ist der Grundstufe. Wir hier sind um die 30. für 7 bis 10.

Zeitlicher Ausgleich

Puh..[winkt ab] ja, ich krieg ne Stunde für meine UNESCO-Arbeit. Eine Stunde Abminderung, das ist160 schon gut, andere geben gar nichts. Da hab ich auch so n paar Vergleichswerte. Das ist aber ok. Das ist ne tolle Sache, macht Spaß. Schafft mehr Ruhe auch anderswo.

Schülern näher zu kommen

165

Eben und das macht einem die Arbeit im Unterricht viel leichter. Das ist in guten Verhältnissen. Da hilft auch diese UNESCO-Geschichte. Ganz klar. Mir persönlich mit der UENSCO-AG. Auf verschiedenen Ebenen, wo das dann wichtig wird. Auf der programmatischen, Außenfokus, wie werden wir wahrgenommen, Innenfokus, wie sehen wir uns selbst, wie bringen wir das in den Unterricht ein, was wollen wir den Schülern mitgeben. Da hab ich sicher auch stilprägend gewirkt. Wir wollen Weltbürger! Wir170 wollen Leute, die hier rausgehen und diesen Wertekanon übernehmen. Was davon zurückgeben, an Weltläufigkeit, Toleranzgefühl. Und auch Solidarität. An den Solidaritätstagen, die Leute machen was. Da muss man einigen hinterher rennen. Insgesamt dieses Gefühl dieser Arbeit läuft. Es macht uns inzwischen ein ganzes Stück aus.

Weltbürger..

175

Ich glaub, der Kern sind diese Grundwerte: Respekt. Toleranz, Solidarität, als praktische Anteilnahme, Hilfsbereitschaft, Grundinteresse, Neugier. [Schulleiter kommt rein] ich habe ne Schulleitung, die von dieser Idee begeistert ist. Das ist auch nicht an jeder UNESCO-Projektschule so, zumindest in der Anfangsphase. Wird es als Chance gesehen oder als so n Privathobby. Spinnerei, oder nicht so wichtig. 180 Für uns ist das sehr wichtig. Das Thema ist schon beim Einstellungsgespräch gelaufen. 2002. Es geht da immer um so Vorstellungen, die man hat. Die Vorstellung UNESCO-Projektschule, mit der ich woanders auch schon sehr peripher zu tun hatte, die fand ich großartig. Und da habe ich gesagt, ich glaube, dass dieses Netzwerk und die Mitarbeit dadrin aus den und den Gründen der Schule nur nutzen kann. Da sagt er sofort: Klasse!

185

Sie haben also das Thema an die Schule gebracht

In gewisser Weise ist das mein Baby. Aber ich brauchte es nur auszusprechen, dann ist es passiert. Der Weg durch die Gremien war so einfach. Ich musste überhaupt nicht lange reden. Einstimmig auf 190 jeder Ebene. Angenommen. Das heißt ja nicht, dass dann alle alles machen. Ein Teil der Einfachheit in der Durchsetzung war ja auch, dass dieses Netzwerk wunderbar funktioniert, weil man ja viele Dinge einfach nur sammelt, die man ja sowieso macht. Interkulturelles Lernen.. Man setzt sich damit auseinander, wo kommen unsere Kinder her. Gucken, wie sieht es da in der Welt aus, in Afrika und hier und da. Das sind alles Sachen, die müssen erst einmal auf das Tapee in anderen Schulen, in dem 195 Masse. Das machen wir und dann sammeln wir und dann entsteht da schon ein Gesamteindruck, das macht es noch einfacher zu sagen: hey, da haben wir ja ne Spezialität. Das ist ja wirklich was für uns, und dann kommen die Netzwerkkontakte dazu. Dass man mit anderen Schulen, besonderen Veranstaltungen dann zu tun hat, Leute in die Schule holen kann. Und dann fängt das an, sich immer weiter positiv zu verstärken.

200

Jahrestagungen

Und auf Landesebene. Das Landesnetzwerk ist ganz wichtig.

205

Oft eher regionale Ebene

[ganz bestimmt, mit Nachdruck] JA! Ja, ja. Das ist ja einfacher, wenn man sich dann auch mal besuchen kann. Also hier im Stadtstaat alle mal. Ich weiß, dass die XY [Name des Bundeslandes] sich in der Regel nur auf der Jahrestagung so richtig sehen. Und vielleicht keine Handvoll Termine dazwischen 210 haben, wenn überhaupt, weil es schwierig ist, wenn der eine aus Göttingen kommt und der andere aus Osnabrück, oder Lüneburg.

In XY [Name eines Bundeslandes] ist es ähnlich. Dort auch Schule untersucht

215

XY [Name der Schule aus Case Study III]

Ja

Haha. Auch ein schöner Kontakt, der sich durch die UNESCO noch wunderbar vertieft hat zwischen 220 uns.

Auch vorher schon?

Ja, über das IB. Die XY [Name einer anderen Schule] hat das ja ein Jahr vor uns gemacht. Die haben 225 uns dann auch beraten. Die haben uns berichtet, von ihren Erfahrungen mit der Kultusbehörde in XY [nennt Stadt]. [...] 23.03 toller Kerl. und die XY [Name der Schulleitung]. Die ist auch Feuer und Flamme für UNESCO. Hat sich auch an die Schule beworben wegen dieser Dinge.

Persönliche Kontakte, die viel ausmachen

230

Wir waren in einer Gruppe bei der letzten Jahrestagung. Da hat sich sofort a) Interesse an der programmatischen Arbeit ergeben, aber eben auch daran, wie die Schule mit anderen Sachen umgeht. Für den praktischen Betrieb Erleichterung, für IB. Wir machen das so und so, wie seht ihr das. Da tauscht man sich über ganz andere Dinge aus. Das schafft dann auch wieder Luft für andere Sachen. Für UNESCO-Projekte, und weit über UNESCO hinausgehende Unterstützung. Das hört ja nicht auf mit dem UNESCO-Gedanken...

Keine internationalen UNESCO-Projektschul-Kontakte

240

Es sind noch keine UNESCO-Projektschulen dabei. Das sind alles Sachen, die bei uns auf der grass roots Schiene, persönliche Kontakte. Daraus entwickelt sich was. Beispiel die Thailand-Hilfe, die im Bericht auftaucht, die sich inzwischen auch erledigt hat. Da geht es ein-, zweimal im Jahr Kontakt mit der Schule. Die ist zustande gekommen, dadurch dass ein Mitschüler, der Thailänder ist, einen Monat vor dem Tsunami nach Thailand zurück gegangen, an einen Ort ganz in der Nähe. Es ist nichts passiert, aber der hat dann Photos gemacht. [...] da hat seine alte Klasse gesagt, da müssen wir helfen. Schon hat man n Kontakt. Kuwait, das war Mondialogo. Das ist ein reiner Korrespondenzkontakt im Moment. Im Moment ist Mexiko ganz aktiv, durch den letzten Mondialogo-Wettbewerb. Das läuft auch noch ganz aktiv. Unser Comenius-Netzwerk. Das war schon vorher da, bevor ich kam. Südafrika ist im Aufbau. [...] 25min 44 da haben wir dieses Förderprojekt über den Weltfrieden-Dienst. Die haben ne Nachbarschule, die Kontakt haben wollen. Stipendien für ihre quasi ganz obdachlosen Kinder, damit die ne vernünftige Schulbildung kriegen. [...] 25min58 da hilft unser Projekt und dann sagen wir, ok, dann wird das unsere Partnerschule und nicht eine UNESCO-Projektschule 200 km südlich. Aber das kommt schon noch. Das ist bei uns atypisch, weil wir ja so viele Leute haben, die in so viele Länder Kontakte haben. Wir haben die Notwendigkeit nicht, dass wir an das Netzwerk herantreten müssen, um auf den Pool zurückzugreifen. Kontakte werden durch Lehrer und Schüler mitgebracht.

Comenius Vorteil? Treten mit speziellen Projekten an die Schule?

Mit Geld, mit Geld. Das ist das Allerwichtigste. Es werden Mittel für Begegnungen zur Verfügung gestellt, die relativ einfach eingeworben werden können. so n Comenius-Projekt kann man schon einigermaßen zügig auf die Beine stellen. Ich versuch für Südafrika Geld locker zu machen für eine Begegnung seit 1,5 Jahren, das ist unglaublich schwer. Über die Wirtschaft, über Inwent. Das ist teuer. Comenius ist überschaubar, das ist Europa. [...] 27min33

265

Offt, dass UNESCO-Projektschulen nicht im internationalen Netz so aktiv sind

Klingt so, als ob das nicht so der zentrale Punkt wär. Dann sind wir ja typischer als ich angenommen hätte. [...] 28min16 mit irgendeiner Comenius-Schule kriegen wir immer n Austausch hin, einmal im Jahr. Mit den Tschechen, die sind am nächsten dran. [...] 28min42 [zum Comenius-Modus]

270

Kommunikation.. PCs

Ja, wir haben n Computerraum. Und für eine Klasse Laptops. Das reicht. Die kann man buchen und dann hat man sie. Das funktioniert.. ganz gut (kritisch). Wir hatten ne Gruppe aus Schweden hier, die waren ganz erschüttert über die technische Ausstattung der Schule. Die haben n Beamer und alles in jeder Klasse. [...] zur schwedischen Schülerin 30min. Schon wieder am Netzwerk vorbei.

Finanziell fehlt bei UNESCO-Projektschul-Netzwerk

280

Ja. Nur der Kontakt reicht nicht. Auch gut für die Schulen, die nicht im Netzwerk sind, dass sie darüber mehr Informationen über das Netzwerk bekommen. Vielleicht werden die dann UNESCO-Projektschule, wenn die diesen langwierigen Prozess hinter sich haben. Der noch länger ist als der Status der Mitarbeitenden Schule in Deutschland. Fünf Jahre ist ne lange Zeit. So lange steht mal als Nicht-UNESCO-Projektschule im Bericht. Insofern war es ne gute Idee, dieses Halfway-house da.

285

Bei Ihnen eigentlich schnell..

Es ging schnell, bis wir wussten, dass wir den Status haben. Bis zur Verleihung hat es ewig gedauert, weil die Urkunde nicht kam und dies und das. Momentan sind wir am hadern. Wir haben vor fast nem290 Jahr, ja vor einem Jahr haben wir den zweiten Beschluss gefasst, dass wir anerkannt werden wollen, einstimmig. Ich hab alles nach Paris geschickt. Und jetzt kam ne Mail von Herrn Köhler [Bundeskooordinator der UNESCO-Projektschulen zum Zeitpunkt der Untersuchungen], hab ihn so gern: „da fehlen noch die und die Dinge“, die ich alle abgeschickt habe. Noch mal den Schulkonferenz-Beschluss, noch mal das Kapitel aus dem Schulprogramm. Aus Paris hört man dann gar nichts. Das ist das295 schwarze Loch. Jetzt sind wir mit den 5 Jahren bald durch.

Rückmeldungen auf Jahresbericht.

Nein. Obwohl ich schreibe immer was rein: die ersten 2 Male hab ich geschrieben: Bitte die Datei ver-300 einfachen, dass nicht verschiedene Formatierungen drin sind. Letztes Mal habe ich reingeschrieben, dass ich es schad fand, dass von den 4, 5 Artikeln, die ich im laufenden Betrieb an die BuKo geschickt habe, wegen Mondialogo, war nicht ein Artikel im Pressespiegel drin. Schade. Es versackt irgendwo. Es ist ja nur dieser Mini-Stab. Aber wenn es angefordert wird und dann nichts drin ist...

305

Im Forum..

Ne. Ich wollte für die Afrika-Ausgabe schreiben, aber ich hatte die Zeit nicht. Ich wollte vom Projekt schreiben, wie es sich entwickelt hat, auch wie mir die UNESCO-Mitgliedschaft da geholfen hat... Ne, im forum ist nichts weiter drin. Damals als [nennt Namen einer Kollegin] den 2. Platz bei Mondialogo310 gemacht hat. Das war ja 2004. 2005 war dann.. genau. Das war es aber auch.

Öffentlichkeitsarbeit groß..

Nö, Nö. Darum machen wir den Newsletter. Sonst kommt kaum jemand. Und manchmal haben wir315 Glück. Bei Mondialogo hängt das damit zusammen, dass Mondialogo selbst Pressearbeit macht. Die rufen an und wenn da Daimler-Chrysler dahinter steckt, dann kommt da auch mal der Tagesspiegel etc. aber wenn wir das machen, verpufft vieles. Das ist in großen Städten normal. Bei UNESCO-Projektschulen in ländlichen Gegenden ist das viel einfacher. [...] 36min12 Hier ist ein großer Verdrängungswettbewerb und das trifft nicht nur das Netzwerk. Wir hatten vor 2,5 Wochen mit den UNESCO-320 Leuten einen Termin mit einem anderen Gymnasium, ein Kick-off-Event für ein neues Zertifikat, das der Weltfriedensdienst in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung entworfen hat. Das hat sich ergeben aus Work for Peace. Diese Idee aus Skandinavien, die UNICEF inzwischen auch macht. Wir haben Peace School.Label. Können Schulen sich für bewerben. Wir sind durch Work for Peace, gehören wir zu den Schlüsselschulen. Wir holen325 am meisten pro Kopf rein

4.000 €

Pro Jahr inzwischen. Letztes Jahr war über 4000. Jetzt treib ich grad die Außenstände ein.

330

Wie viel Arbeit...

Deswegen dauert es auch manchmal länger und dann muss man bei anderen Projekten Nein sagen.

335

Schwerpunktsetzung wichtig. Ihre Interkulturelles Lernen..

Für die Schule, ja.

Weltkulturerbe findet nicht statt

340

Noch nicht.

Aber UN und UN-System

345

Ganz wichtig. Wir haben diese Modell.United-Nations, die ist inzwischen in Schülerhand. Wenn man an einer Simulation teilnehmen will, ist mal ein Lehrer vonnöten. Da gibt es inzwischen mehrere, die mit fahren. Ich hab das angefangen 2004, in der Schule, mit ner 7. Klasse, da haben wir so ne Art von Simulation gemacht, damals war diese Geschichte in Beslan. Damals hab ich den Fachreich Gesellschaftswissenschaften nebenbei gehabt. Früher hatte man so viele Positionen. Das verteilt sich inzwi-350 schen ein bisschen mehr. Aber da konnte ich gleich ne Weiche stellen, gewisserweise. Das hat sich über die Jahrgänge aufgebaut. Macht nicht jeder, aber es kommt immer wieder vor. Im 2. Jahr wurde ne Teilnahme von Schülern möglich, in einer großen Simulation in der Kennedy-Schule. Da ist dann Frau [nennt Namen einer Kollegin] eingestiegen. Danach ne jüngere Kollegin, die noch nicht hatte, so nebenher. Inzwischen ist es in Schülerhand, die treffen sich mit großer Ernsthaftigkeit nach der Schu-355 le, und haben im vergangenen Jahr in unserer Schule das durchgeführt, eintägig. Und im Unterricht, in der Oberstufe, ist das in Politik Kernbereich. Das sind meine Fächer. Das machen wir sehr intensiv und sehr aktuell. Wir sind jetzt gerade bei den Institutionsgeschichten, UN und so, vorher Millennium Goals. Situation im Kongo, MONUC. Danach Mittelost. Das hat auch hier im Lehrplan n ganz starken UN Akzent. 360

Ist sowieso im Lehrplan

Ja. In 10 kurz. Und auf der Abiturseite in vier Semestern. 365

Wie sonst Themen in Lehrplan

Das ist.. in der Mittelstufe ist das so ne 2/3, 1/3 Sache. 60% das sind die Kerndinge, die gemacht werden müssen. Der Rest, den kann die Schule aussuchen, dazu sind wir verpflichtet. Da haben wir natürlich gleich im Fachbereich die Spalte UNESCO-Bezug. Das ist noch in der Fertigstellung. Das ist370 noch nicht 100%. Es gibt aber nen Abriss, der war auch im Jahresbericht der Schule. Wir müssen ja einmal im Jahr schreiben, weil wir noch Schulversuch sind. Dass sich das durchzieht, auch gehighlighted wird, alles was mit UN, Eine Welt... zu tun hat. Das wir das dann tun. In der Oberstufe bin ich der einzige Politiklehrer. Das ist dann da und wenn es da ist und gut gelaufen ist, dann wird es auch nachgefragt, dann kann man sich dem, auch wenn man keine Lust hat, weniger entziehen. Zurück zur Ma-375 riendorf-Geschichte. Frau Wieczorek-Zeul war da. Tolles Event. Presse niemand, und die haben alle eingeladen. Der [nennt Lokalzeitung] hat ne Volontärin geschickt, die hat Photos gemacht, hat sich mit den Schülern unterhalten, der Artikel ist nicht erschienen. Und sechs Stunden verspätet, nach dem Event. Kam ein Team vom Rbb, die haben für die Abendschau so n 90sek Ding gemacht. Das wohl in den Lokalnachrichten gesendet wurde. Es ist erwähnt auf der Webseite des Ministeriums. Aber sonst380 völlig verpufft und das ist ständig. Presse zu mobilisieren. Das hat mit Großstadt zu tun, das ist schwer

Rückmeldung vom Netz

Herr Köhler [Bundeskoordinator der UNESCO-Projektschulen zum Zeitpunkt der Untersuchungen]. Da385 kriegt man erstaunlich viel mit, auf so ne ganz weiche, fast schon diffuse Art. Also er macht das, wenn man sich mal trifft, sehr deutlich, wie sehr er das schätzt, was wir machen und kann das auch sehr schön. Er war auch schon zweimal hier, hat sich die Schule angeguckt. War ganz angetan. Auch in ner Mail, schreibt er immer, wie toll er es findet. Da kommt schon viel zurück. Natürlich weiß er auch, dass wir bestimmte Kollegen haben. Unsere ägyptische Kollegin, [nennt Namen einer Kollegin], die390 hat ne Einladung gekriegt für den Europäisch-Arabischen Dialog letztes Jahr. Das ist ein Netzwerk, er weiß, wo die Leute sind. Die schickt er dann dahin. Das ist toll...

Wünsche an BuKo?

Von der BuKo... 395

Finanziell..

Wenn das möglich wär, aber wo nichts ist. Könnte ich nicht genauer benennen. Herr Köhler [Bundes-400 koordinator der UNESCO-Projektschulen zum Zeitpunkt der Untersuchungen] macht das ganz toll. Es kommt sehr viel an Angeboten, was über die E-mail-Verteilung geht, das ist unglaublich. „Ist das was für euch?“ das geht an mich und an das Sekretariat. Die meisten bekomm ich Stücke drei.

Sekretariat verteilt...

405

Wenn sie denkt, es könnte von Interesse sein im Haus, aber wenn da UNESCO steht, krieg ich's. wenn was Anderes steht, in englischer Sprache, kann es auch sein, dass es einfach bei Englisch landet, hängt von der Betreffzeile ab. Meistens landet es bei mir und ich verteile es weiter. Aber das ist auch der Sinn eines UNESCO-Koordinators. Es geht auch darum, dass man den Überblick behält.

410

Wer gehört noch zum Team

Das ist unsere Kunstlehrerin [nennt Namen einer Kollegin], die Mondialogo macht, die ist da drin, ganz toll, leider mit wenig Zeit, aber immer informiert und zur Hilfe bereit, unser Deutschkollegin [nennt Namen einer Kollegin]. Großes Interesse, unterstützt stark, und dann bei Einzelprojekten helfen Leute aus. [...] (Namensnennungen, wurden bei Interviews berücksichtigt) 45min51 das verteilt sich dann schon, aber der harte Kern, das sind ja schon 10% aller Leute, die hier arbeiten.

Weniger kann mehr sein

420

Nicht zu groß, nicht zu klein. Aber es muss sich verselbständigen. Es kann ja sein, dass ich mal wieder woanders bin. Oder krank werde. Idealerweise muss es sich tragen. Das System muss da sein. Ich bin guten Mutes, dass wir das hier langfristig installieren.

Motivation für Kollegen, gemeinsame Werte

425

Ja. Es ist spannend und interessant. Auf der Lehrerseite: ich find es wichtig. Wir haben überdurchschnittlich viele Kollegen, die sich gezielt her beworben haben. Weil sie diese Idee, diese Internationalität so besonders spannend finden. Viele von den Älteren, die vorher an nicht so einfachen Schulen waren, die hier noch mal richtig durchstarten wollen. Noch mal n Unterschied machen wollen. Die sind sehr leistungsbereit. Auch wenn sie die Stundenermäßigung nicht haben. Drei von 30, das ist ne gute Quote. Da gibt es ja auch die Peripherien, das kommt zusammen. Von der Unterstufe gibt es 2, die sich miteinklinken. Ich hab die auch in meinem Verteiler. Wenn man es so betrachtet, alle Leute, die UNESCO-relevante Dinge betreiben, ist es ne wesentlich größere Gruppe.

435

UNESCO-AG achtet darauf, dass sich nicht Projekte doppeln

Ich als Koordinator bin natürlich, tritt als Berater auf. Der UNESCO-Koordinator hat qua Definition den größten Überblick, was gerade eine große Schule macht auf dem Gebiet. Nicht das Kontakte nach Ghana von 2 Klassen initiiert werden und... die hinfahren wollen und sich gegenseitig die Ressourcen abgraben. Dann klappt am Ende beides nicht. Darum ist das wichtig. Dass man guckt, dass der Fokus da ist. Unnötiger Verschleiß wird vermindert. Und hilft bei der Fokussierung für die Schüler.

Prägen Sie dann auch das Leitbild...

445

Das, ja, das ist sehr mühselig. Unsere Schule als Schulversuch versucht viele Dinge, u.a. auch ... gibt es an anderen Schulen wahrscheinlich auch, dass es viele Komitees gibt, nicht schulverfasst eigentlich nicht juristisch handhabbar. Steuergruppen, die um dieses Projekt Schulprogramm hinzukriegen, neben allem anderen. Die dann auf einmal n anderen Zuschnitt beschließen. Und sagen diese einzelnen Projekte, diese Orientierungen, die werden ganz kurz gehalten, kommen in einen Anhang und dann steht es ganz am Ende doch nicht so drin wie ursprünglich. Das Kapitel, das Sie gelesen haben, das taucht in der letzten Fassung so nicht mehr auf. Nur noch gekürzt. Wie sind UNESCO-Projektschule, weil wir das und das tun. Aber wenn Sie sich die Webseite angucken, da steht auf der ersten Seite und auf dem Flyer, was die Leute lesen, da steht sogar noch mein erweiterter Text. [...] 51min12 auf der Webseite, was die Leute wirklich lesen, da steht es ganz oben. Das muss sein, sonst wird es wieder nicht wahrgenommen, auch schulintern. Das ist kein böser Wille bei den Kollegen gewesen, die haben gedacht, das wär nicht so wichtig. Aber es muss im Schulprogramm auftauchen, sonst bekommen wir die Zertifizierung nicht. Es ist de facto nicht so wichtig, weil es an anderen Stellen wichtiger ist, aber die Zertifizierung.. es steht ja drin, aber ich hätte es gern gleich bei den ersten Sachen gehabt. Und nicht nur im Anhang. Die haben das anders aufgezogen. Es geht nicht um Werte zuerst. Projekte am Schluss, nach Alphabet, nicht Wichtigkeit sortiert. Die haben das anders aufgezogen.

Nicht mit dem Selbstverständnis zuerst. Sondern sammeln, was man so macht und dies und das. Das ist anders gebürstet. [...] 52min42 aber es ist ein langwieriger Prozess, das wird wieder reinkommen. Das dauert ewig. Also es kommt rein. Spätestens bis es heißt: So bekommen sie die Zertifizierung nicht. Dann ist es über Nacht drin. Dazu muss es kommen, damit manche merken: oh shit, das haben wir unterschätzt. Da ist kein böser Wille hinter. Es war nur so, es musste fertig werden. Man brauchte ne Ordnung. Wenn dann irgendwie Ordnung genug ist und nicht ne bestimmte.

Lehrplan Fachgruppen

470

Jaja. In [nennt Namen des Bundeslandes] müssen alle n Schulprogramm entwerfen. [...] 53min59 jetzt gibt es das Fach Ethik, dadurch ist Geschichte, etc verkürzt. Da muss das neu geschrieben werden. Wir haben das schon mal gemacht, was vorgegeben ist in Raster eingetragen, die Inhalte, die Kompetenzen. Und daneben UNESCO-Bezug. Das habe ich an die anderen Fachbereiche rumgeschickt. Daneben auch Afrika-Bezug, als [nennt Namen der Schule]. Auch um das, nach der Erfahrung mit dem Schulprogramm, um das für die Kollegen über den Horizont zu bringen, wie wichtig das doch ist, dass man das betont.

Wichtig klar zu sagen

480

Ja, man muss sich immer wieder vergewissern. Die Leute haben eben doch viele eigene Probleme. Jeder Fachbereich hat andere Prioritäten. Wir haben im Fachbereich Mathematik noch niemanden, der in der gymnasialen Oberstufe mit Abiturerfahrung unterrichtet. Dann sind die Leute nicht damit beschäftigt, wie sie den Mathe-Curriculum noch etwas UNESCO-fizieren können. die müssen fit fürs Abi werden. Die Leute, die das Schulprogramm gemacht haben, sehr rührig, honorig, haben das doch mit der heißen Nadel gemacht. Haben festgestellt, es war zu lang, haben dann die Sachen rausgekürzt, bis auf ein, zwei Sachen, die dann zufällig von Leuten aus der Gruppen waren. Das Sozialpraktikum ist deswegen so prominent, weil die Kollegin, die das organisiert, auch die Gruppe organisiert. Da war UNESCO raus. Die wollten das aber nicht torpedieren. Was wichtig ist, dass die Kollegen merken, das ist keine unerträgliche Zusatzbelastung, sondern etwas, was hilft.

490

Und die Parallelen

Ja. Genau.

495

[...] Nachfrage nach der Matrix] 56min02 hat den Fachbereich Geschichte abgegeben

Das ist was, was wir auf die längere Bank geschoben haben. Aber es ist auf dem Schirm. Die Endprodukte sind noch nicht fertig.

500

Methoden lernen. Inspektionsbericht

Hoch fragwürdig die Signifikanz. Die Inspektion war hochfragwürdig. Sechs Minuten in jeder Lerngruppe. Niemanden angucken. Da bekommt man keine Eindruck. Selbst der methodenversierteste Kollege, wenn der da grad ne frontale Phase macht,... aber wir machen relativ viel Projektunterricht. A) das ist das, was inzwischen stilprägend ist. B) ist es vernünftig. C) wir haben viele Schüler, die das von Zuhause gewohnt sind. In Australien gibt es zwei Unterrichtsformen: Tafel&Kreise oder Projekt. Das kennen die. Das kann man leicht zu einer Spezialisierung ausbauen.

Fortbildungen

510

Viel läuft auf der Ausprobier-Ebene. Unter diesen Bedingungen, in einer anderen Sprache. Mit Schülern, mit sehr unterschiedlichen Hintergründen. Das muss man ausprobieren, damit es für die Schüler passt. Aber wenn ich so gucke, was es hier so läuft, ist das sehr viel Projektunterricht.

515

Abklären des folgenden Besuchs

Wir haben ständig Besuch. das pralle Leben

Absprechen der Lehrer.	520
Zu [nennt Namen einer Kollegin] unbedingt in Unterricht: KUNST Erzieherin [nennt Namen einer Erzieherin] (Grundstufe) in Ausbauphase. Zu weit weg, das ist die nächste Stufe. Im ersten Jahr war es noch gemischer. Dass wir diese Schule sind, weiß jeder. Es ist nicht so systematisiert. Für die Grundstufe gibt es keinen Ansprechpartner. Die haben andere Probleme.	525
[nennt Namen einer Kollegin] (Thailand) [nennt Namen einer Kollegin] (Haiti)	530
Tusch, da ist der UNESCO-Akzent nicht stark	
1h06 Vertrauenslehrer, wie guidance teacher. Stufenleiter machen Berufsorientierung. Deswegen auch pädagogischer Leiter	535
Bevor aufgezeichnet beschreibt er die Eltern als bildungsnah und weltoffen Den Namen der Schule beschreibt er als Gottesgeschenk Haben versucht Parallelen im Lehrplan zu finden, die sich mit UNESCO-themen überschneiden würden: hat ne Matrix für Geschichte, wo er im Fachbereich vorsitzend ist.	540
Case Study IV – Gespräch Sozialpädagoge Sekundarstufe I (ohne Aufzeichnung, da während seiner Arbeitszeit, in der er Aufsicht führen muss)	545
Organisation Fußballturnier	
	Ende des Interviews 550

Anhang O: Kategorisierung der Interviews

Kategorien	Unterkategorie	Anzahl der Nennungen	Interpretation des Ergebnisses
Klassen		43	Klasse 5-11
Schwerpunkte			
	Interkulturelle Bildung	24	1. Austausch 2. Zusammenleben in der Schule 3. Thematische Auseinandersetzung
	Friedens- erziehung	10	Installierte Strukturen, z.B. Klassenrat
	Bildung für Solidarität	9	Spendenaktionen
	Menschen- rechtserziehung	4	Kooperationspartner
	Bildung für nachhaltige Entwicklung	3	Auf naturwissenschaftlicher Ebene
Verständnis des UNESCO-Gedankens		42	Ideeller Überbau / Werte (Menschenrechte) steht für friedliches interkulturelles Zusammenleben / Internationalität
	Projekte	64	Überwiegend extracurriculare Projekte
	Thema Inhalte	31	Thematische Integration im Unterricht
	Netzwerk	26	Eher im Bundesland
	Identität	19	Rechtfertigung für Betonung der Persönlichkeitsentfaltung
Prädestinierte Fächer bzw. Fächer der Interviewten		40	1. Englisch 2. Deutsch 3. Geschichte
Lehrerbild		36	Erziehungsauftrag
Unterstützende Elemente			
	Schulleitung	34	Schulleitung bestimmt die Philosophie der Schule und gewährt nötige Freiheiten
	AG	23	Durch eine UNESCO-AG hat die UNESCO-Arbeit ihren fest installierten Platz
	Strukturen	18	Die Schule nimmt organisatorische und strukturelle Veränderungen vor
	Medien	16	Die Schulen nutzen die Neuen Medien, z.B. zur Zusammenarbeit mit anderen Schulen und zur Präsentation der eigenen Arbeit und Anliegen
	Ganztag	12	Der zusätzliche Zeitrahmen als Ganztagschule wird positiv bewertet
Umgang mit Vielfalt		34	Schule versteht sich als Gemeinschaft, in der Vielfalt als Wert verstanden wird und es dementsprechend Förderkonzepte und verschiedene Angebote gibt, die Diversität fördern
Methoden		31	Defizitär
Kollegium		30	Offen Bereitschaft zum Engagement

Integration Schulan-gehörige		28	Integration der Erziehungsberechtigte gelingt, da diese sich mit Idealen identifizieren, Integration ist Pluspunkt bei Umsetzung von Projekten, alle Schulen haben Sozialpädagogen
Herausforderung		22	Beliebigkeit
	Lösungsansätze	4	Netzwerk Persönlichkeitsentfaltung
Politik		17	Politische Entscheidungen oder Vorgaben sind teilweise. konträr zu den Zielen der Schule
Weltgesellschaft		16	Sowohl gemäß des soziologisch fundierten Verständnisses werden Medien und Sprache genannt als auch im ideellem Sinne, bspw. „Weltgesellschaftsoffenheit“
Identifikation mit Philosophie		14	Lehrkräfte finden ihre Ideale im UNESCO-Bildungskonzept wider
Erfahrungshintergrund der Lehrkraft		8	Internationale Erfahrungen
Anregungen		8	1. Finanzielle Unterstützung 2. Transparenz, Plattform für Projekte
Vorbilder		7	Überwiegend aus der Reformpädagogik
Besonderheit der Schule		5	1. Internationalität der Schüler 2. Ganztagschule
Dauer an Schule		5	Sowohl langjährige als auch neue Lehrkräfte aktiv
Umsetzbarkeit			
	Gesamtsystem	3	Durch installierte Strukturen
	Individuell	7	Es gibt Belastungsgrenzen