



Der Deutsche
Schulpreis 2012

Was für Schulen!

Vom Umgang mit Vielfalt – Beispiele guter Praxis

Für die Robert Bosch Stiftung
und die Heidehof Stiftung
herausgegeben von
Michael Schratz,
Hans Anand Pant
und **Beate Wischer**



mit
Materialseiten



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Impressum

Michael Schratz, Hans Anand Pant, Beate Wischer (Hrsg.)
Der Deutsche Schulpreis 2012
Was für Schulen!
Vom Umgang mit Vielfalt – Beispiele guter Praxis
In der Reihe „Der Deutsche Schulpreis“
Herausgegeben von Michael Schratz, Hans Anand Pant und Beate Wischer
für die Robert Bosch Stiftung und die Heidehof Stiftung

1. Auflage 2012

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

Fotomechanische oder andere Wiedergabeverfahren nur mit Genehmigung des Verlages.

© 2012. Kallmeyer in Verbindung mit Klett
Friedrich Verlag GmbH
D-30926 Seelze
Alle Rechte vorbehalten.
www.friedrich-verlag.de

Fotos: Theodor Barth, Stuttgart
Realisation: André Klemm
Redaktion und Koordination: Dirk Haupt, Leipzig; Inge Michels, Bonn; Lena Wohlleben, Stuttgart
Druck: Mundschenk Druck- und Verlagsgesellschaft mbH, Soltau
Printed in Germany

ISBN: 978-3-7800-4956-8

Nicht in allen Fällen war es uns möglich, den Rechteinhaber ausfindig zu machen. Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

DER DEUTSCHE SCHULPREIS 2012

Was für Schulen!

Vom Umgang mit Vielfalt – Beispiele guter Praxis

Für die Robert Bosch Stiftung und die Heidehof Stiftung
herausgegeben von **Michael Schratz**, **Hans Anand Pant**
und **Beate Wischer**

Klett | Kallmeyer

| | | | |
|---|--|---|-----|
| | Vorwort | 5 | |
| | Bundespräsident a.D. Roman Herzog zum Deutschen Schulpreis 2012 | 6 | |
| | Einführung der Herausgeber: Vielfalt – Blick auf einen schillernden Begriff | 7 | |
| | Interview: „Aus Träumen leiten sich Ziele ab ...“ | 16 | |
| | Der Deutsche Schulpreis 2012 – Laudationes für die Preisträgerschulen | 18 | |
| Porträts der nominierten Schulen | Evi – „Lehren ohne Liebe macht müde“ Hauptpreisträger: Die Evangelische Schule Neuruppin | 20 | |
| | Erstaunlich! Oder: So gelingt der Wandel Preisträger: Die Erich Kästner-Schule, Bochum | 30 | |
| | Jeder Schüler konsequent im Mittelpunkt Preisträger: Die Paul-Martini-Schule, Bonn | 38 | |
| | Chancen der Vielfalt: verstanden, gewürdigt, umgesetzt Preisträger: Die Schule am Pfälzer Weg, Bremen | 46 | |
| | Ein filigranes System von kleinen Chefinnen und Chefs Preisträger: Die Schule Rellinger Straße, Hamburg | 54 | |
| | Hauptschule: Herausforderung angenommen, mustergültig umgesetzt Preis der Jury: Die August-Claas-Schule, Harsewinkel | 62 | |
| | Die Vielfalt vor der eigenen Haustür bewahren Das Alexander-von-Humboldt-Gymnasium, Hamburg | 70 | |
| | Inklusion durch Ausbildungserfolge – Die ASIG Berufsfachschule, Berlin | 76 | |
| | Jeder Mensch zählt – Die Bertolt-Brecht-Gesamtschule, Bonn | 82 | |
| | Unspektakulär – und doch so ganz besonders Die Erich Kästner Schule, Hamburg | 88 | |
| | Zeit für Beziehungen in einem komplexen System Die Gewerblichen und Hauswirtschaftlich-Sozialpflegerischen Schulen Emmendingen | 94 | |
| | Inklusion – lebenswert für alle Die Grundschule am Barbarossaplatz, Berlin | 100 | |
| | Schulgebäude nach dänischem Vorbild: ein Glücksfall Die Grundschule Südschule, Lemgo | 106 | |
| | Kulturschule oder: die Suche nach dem Umgang mit dem Anderen Die Klosterschule, Hamburg | 112 | |
| | Schulentwicklung in soliden Schritten Die Markgraf-Georg-Friedrich Realschule, Heilsbronn | 118 | |
| | | Materialseiten der nominierten Schulen | 124 |
| | | Die Bewerberschulen im Überblick | 138 |
| | Der Deutsche Schulpreis | 142 | |
| | Die Jury des Deutschen Schulpreises 2012 / Die Autorinnen und Autoren | 143/144 | |

Vielstimmigkeit und Vielfalt prägen die gesellschaftliche Wirklichkeit: Wir sind konfrontiert mit unterschiedlichen Lebensstilen und Soziallagen, Glaubens- und Wertvorstellungen sowie kulturellen Orientierungen. Arbeits- und Erwerbsformen differenzieren sich weiter aus und auch die Möglichkeiten der Information und Kommunikation sind vielfältiger geworden. Wie man die vorhandene Vielfalt wahrnimmt und wie man ihr im Leben und Lernen begegnet, ist die entscheidende Frage – auch für Schulen. Denn in jedem Klassenzimmer kommen höchst unterschiedliche Schülerinnen und Schüler zusammen. Sieht man vor allem die Herausforderungen im Umgang mit Vielfalt, dann kann sie belastend wirken, sieht man in Vielfalt aber die Chance auf Bereicherung, dann kann sie auch beflügeln.

„Vom Umgang mit Vielfalt – Beispiele guter Praxis“ lautet der Untertitel dieses Buches. Gute Schulen individualisieren den Unterricht und fördern das Lernen aller Kinder entsprechend ihrer unterschiedlichen Voraussetzungen. Gute Schulen beziehen Schüler in Entscheidungen ein, die ihr Lernen betreffen und arbeiten gemeinsam mit ihnen an individuellen Fortschritten. Gute Schulen finden Wege, um produktiv und achtungsvoll mit vielfältigen Begabungen, Interessen und Leistungsmöglichkeiten, mit Unterschieden der kulturellen und nationalen Herkunft und des Geschlechts umzugehen. Das Ziel einer guten Schule ist immer, allen Kindern optimale Entwicklungsmöglichkeiten zu eröffnen. Um diese Schulen auch für andere sichtbar zu machen und ihre Leistung zu würdigen, schreiben die Robert Bosch Stiftung und die Heidehof Stiftung in Kooperation mit dem *stern* und der ARD seit 2006 den Deutschen Schulpreis aus. In den vergangenen sechs Wettbewerbsjahren haben sich bereits über 1 000 Schulen aller Schular-

ten aus ganz Deutschland beworben, 37 Schulen wurden ausgezeichnet.

Um Beispiele guter Praxis und nachahmenswerte Konzepte an möglichst viele weiterzugeben, nahm 2007 die Akademie des Deutschen Schulpreises ihre Arbeit auf. Sie dient der Zusammenarbeit und dem Erfahrungsaustausch zwischen den Preisträgern und allen Schulen, die aus eigener Initiative gute Schule gestalten wollen und sich auf den Weg der Schulentwicklung begeben haben. Zu den Angeboten der Akademie gehören neben unterschiedlichen Veranstaltungsformaten auch Hospitations- und Fortbildungsmöglichkeiten sowie das Förderprogramm SchulLabor, in dem Schulen gemeinsam innovative Schul- und Unterrichtskonzepte entwickeln. Alle Aktivitäten stehen auf einem Fundament: den sechs Qualitätsbereichen des Deutschen Schulpreises.

Der sechste Band innerhalb der pädagogischen Reihe zum Schulpreis versammelt die Erträge der Ausschreibung 2012, um die Erfahrungen und Erkenntnisse guter Schulen für die Diskussion in Fachkreisen und Öffentlichkeit, vor allem aber für die breite pädagogische Praxis fruchtbar zu machen. Wir danken dem Verlag Klett-Kallmeyer, den Herausgebern Michael Schratz, Hans Anand Pant und Beate Wischer sowie den Autoren des vorliegenden Bandes für ihre Beiträge. Besonderer Dank gilt aber allen pädagogischen Mitarbeitern, Eltern und Schülern, die sich von Vielfalt beflügeln lassen und dadurch gute Schule in Deutschland ermöglichen. Wir hoffen, dass diese Publikation ihnen zusätzliche Anregungen gibt und viele Schulen dazu motiviert, sich ebenfalls auf den Weg zu machen.

Dr. Eva Madelung, Heidehof Stiftung
Dr. Ingrid Hamm, Robert Bosch Stiftung

Vielfalt – Blick auf einen schillernden Begriff

Dieses Buch nimmt erstmals eine Schwerpunktsetzung auf einen der insgesamt sechs Qualitätsbereiche des Deutschen Schulpreises vor (vgl. S. 13). Mit dem Thema „Umgang mit Vielfalt“ greifen wir eine Herausforderung auf, die nicht nur von hoher gesellschafts- und bildungspolitischer Bedeutung ist. Die aktuellen und intensiv geführten Debatten zu diesem wesentlichen Qualitätsbereich des Deutschen Schulpreises können vielmehr deutlich machen: Die damit verknüpften Frage- und Problemstellungen sind komplex und vielschichtig – und die konkreten An- und Herausforderungen sind alles andere als einfach zu bestimmen oder gar umzusetzen. Betrachten wir kurz die mit Vielfalt einhergehende Komplexität:

- Vielfalt ist ein schillernder Begriff, hinter dem sich selbst wiederum eine immense Vielfalt an Dimensionen und möglichen Perspektiven verbirgt: Es gibt diverse und unendlich erweiterbare Kriterien – Geschlecht, Leistung, sozialer Hintergrund usw. – für Vielfalt, dahinter steckt aber nicht nur Verschiedenes, sondern auch problematisches Ungleiches; und Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern werden nicht nur in die Schule mitgebracht; sind also keineswegs als Eigenschaft einfach vorhanden: Differenzen werden auch sozial erzeugt und hergestellt; und gerade daran ist auch die Schule in umfassender Weise beteiligt.
 - Vielfalt darf nicht ignoriert werden, wenn Bildungs- und Erziehungsprozesse erfolgreich gestaltet werden sollen; das Lernen – so hatten Fauser/Prenzel/Schratz (2009, S. 20) im Einleitungstext zu „Was für Schulen!“ formuliert – sei „individuell, die Individualisierung der Lernförderung die wichtigste Konsequenz“. Dem gegenüber steht jedoch, dass die Schule traditionell gerade darauf
- nur wenig eingestellt ist. Man könnte sogar zugespitzt argumentieren: Individualbedürfnisse haben in der Schule kaum Platz. Deren Berücksichtigung ist strukturell nicht vorgesehen, sie steht sogar im direkten Widerspruch zur Grammatik der Schule als einer gesellschaftlichen Institution und Organisation: Organisationen – dazu z.B. ein provokativer Hinweis – zeichnen sich gemeinhin dadurch aus, dass sie vom Einzelfall bzw. von den konkreten Subjekten abstrahieren und stattdessen „eine Vielzahl von individuellen Bedürfnissen, Wünschen oder Problemlagen bündeln und typisieren und dann nach demselben Schema abarbeiten“ (Preisendörfer 2008, S. 161).
- Schließlich ist auch gar nicht so einfach zu beantworten, welche Ziele im Umgang mit Vielfalt eigentlich angestrebt werden sollen, woran also ein erfolgreicher Umgang mit Vielfalt im Ergebnis zu bestimmen wäre. Ein Maßstab sind zweifellos die erzielten Schülerleistungen. Sie stellen in den meisten Bildungssystemen ein zentrales Erfolgskriterium dar, zumal sie weltweit das hauptsächliche Messkriterium für Schulqualität sind. Hierbei geht es allerdings nicht einfach nur um generelle Leistungsmaximierung, also nur um ein hohes Leistungsniveau („excellence“), sondern auch um den Ausgleich ungleicher Chancen („equality“). Und neben fachlichen Leistungen sind immer auch – wie beim Deutschen Schulpreis für das Qualitätskriterium „Leistung“ ausdrücklich vorgesehen – besondere Erfolge in anderen Bereichen (Projekte, Vorführungen, Auszeichnungen, Wettkämpfe u.a.m.) einzubeziehen. Kurz: Die Bestimmung von Erfolg im Umgang mit Vielfalt ist vor dem Hintergrund „one size does not fit all“ im Spannungsfeld

von Chancengleichheit und -gerechtigkeit zu sehen.

Diese hier nur schlaglichtartig genannten Herausforderungen heben den Anspruch des Deutschen Schulpreises, aber auch die Zielstellung dieses Buches besonders hervor: Es geht nicht allein darum, Schulen in ihren Entwicklungen zu bestärken und ihre Arbeit öffentlich zu honorieren. Bedeutsamer ist vielmehr die für Schulen, Wissenschaft und Bildungspolitik gleichermaßen zentrale Frage: Was können wir von der Arbeit und Entwicklung guter Schulen lernen? Ganz konkret: Welche Strategien haben Schulen entwickelt, um den vielfältigen Ausgangslagen, Interessen und Bedürfnissen ihrer Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden? Wie werden die zahlreichen Spannungsfelder – z.B. zwischen Gleichheit und Differenz, zwischen optimaler Leistungsentwicklung und Chancenausgleich – ausbalanciert? Welche organisatorischen und methodischen Lösungswege lassen sich aufzeigen, um entgegen der problematischen Grammatik der Schule als Institution Vielfalt produktiv zu nutzen?

Um zu zeigen, wie „Vielfalt geht“, wurde erstmals eine Auswahl an Arbeitsblättern der nominierten Schulen in einen Materialteil (S. 124 ff.) aufgenommen, der auch zum Download angeboten wird (siehe Code auf der hinteren Umschlagseite). Diese Materialien haben sich bereits in der Praxis bewährt und veranschaulichen, wie vielfältig Vielfalt umgesetzt werden kann. Empfohlen sind sie zur Anregung und Nachahmung auch für andere Schulen, die sie auf ihre spezifische Situation hin adaptieren und weiterentwickeln können.

Einen guten Einblick in die Arbeit der Schulen geben aber vor allem die nachfolgenden ausführlichen Porträts (S. 20 ff.), in denen die ein-

zelnen Schulen jeweils in ihrer gesamten Arbeit gewürdigt werden. Auch wenn, beziehungsweise gerade weil hier nicht allein der Umgang mit Vielfalt im Fokus steht, wird dadurch bereits ein zentraler Aspekt dieses Qualitätskriteriums hervorragend dokumentiert: Der Umgang mit Vielfalt lässt sich weder auf einzelne Bausteine oder Maßnahmen noch auf nur ein einzelnes schulisches Handlungsfeld reduzieren! Der Umgang mit Vielfalt ist vielmehr eine Querschnittsaufgabe, die die Schule als Ganzes – ihre Bildungs- und Organisationsqualitäten – betrifft. Im engen Zusammenhang dazu steht aber auch: Es kann keine für alle verbindlichen Patentrezepte geben! Schulen müssen jeweils eigene Lösungen finden, die zu ihrer spezifischen Ausgangslage (Personal, Entwicklungsgeschichte etc.), ihrer Schülerschaft und den regionalen und lokalen Besonderheiten passen.

Es gilt also, worauf in den Büchern der vergangenen Jahre bereits mehrfach aufmerksam gemacht wurde: Die Güte der einzelnen Schulen erschließt sich nicht über die isolierte Betrachtung einzelner Qualitätsbereiche oder formaler Organisationsmuster, sondern über die Betrachtung der einzelnen Schule als „Kultur“. Anders formuliert: „Wenn man verstehen will, wie Schule ‚gemacht‘ wird“, dann muss man verstehen, wie das „Gesamtgeflecht von miteinander verschränkten oder abgestimmten Erwartungen, Routinen, von Handlungsverhältnissen, von Zuständigkeiten, Gruppen und Grenzen entsteht und wie es sich verändern lässt“ (Fauser/Prenzel/Schratz 2009, S. 13).

In diesem Text soll nun der Blick auf einige ausgewählte und konkrete Herausforderungen gelenkt werden, die mit dem Umgang mit Vielfalt grundsätzlich verbunden sind. Wir schließen dabei an die in den bisherigen Büchern zum Deutschen Schulpreis verhandelten Fragen zum

Umgang mit Vielfalt an:

1. Welche „Philosophie“ von Diversität bestimmt das Handeln an der Schule? Welches Verständnis bestimmt den Umgang mit Vielfalt in den strukturellen und unterrichtlichen Maßnahmen, die an der Schule gesetzt werden?
2. Welche praktischen Konsequenzen werden aus (1), dem Verständnis von Vielfalt, gezogen? Wie gehen die Schulen mit dem Problem um, dass Schülerinnen und Schüler ganz „uneinheitliche Subjekte“ darstellen und über unterschiedliche Formen der Differenzierung pädagogisch sinnvoll gruppiert werden?
3. Was bedeuten (1) und (2) für die Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern heute? Welches professionelle Selbstverständnis setzt der Umgang mit Vielfalt an der Schule voraus?

Wir skizzieren jeweils zunächst einige hinter diesen angesprochenen Bereichen stehende Problemlagen und Fallstricke, um anschließend exemplarisch auf die von den einzelnen Schulen gefundenen Lösungsstrategien näher einzugehen.

1. Verständnis von Diversität

Diversität, Vielfalt oder auch Heterogenität – unter diesen zumeist synonym, bisweilen auch schlagwortartig verwendeten Begriffen werden derzeit die vielfältigen Herausforderungen rund um die Verschiedenheit von Schülerinnen und Schülern diskutiert. Dabei ist allen an Schule beteiligten Akteuren nur allzu bewusst, dass junge Menschen unterschiedliche Voraussetzungen für die Schule mitbringen, unterschiedliche Biografien haben, unterschiedliche familiäre Kon-

texte erleben, unterschiedliche Strategien des Lernens entwickelt haben und vor diesem Hintergrund „uneinheitliche Subjekte“ sind, dass sie also alle „anders anders“ sind (vgl. Arens/ Mecheril 2010). Bei näherer Betrachtung tun sich allerdings komplizierte Fragen auf: Was kann dies konkret bedeuten? Von welchen Dimensionen ist die Rede? Auf welche Kriterien aus dem gleichsam unendlichen Spektrum möglicher Unterscheidungsoptionen kommt es an? Und welche Unterschiede sind dann speziell im schulischen Kontext relevant? Die aktuellen Diskurse liefern dazu durchaus unterschiedliche Antworten (vgl. ausf. Trautmann/Wischer 2011).

Betrachtet man Schule zunächst „nur“ als einen Ort der systematischen Organisation von Lehr-Lernprozessen, dann findet man etwa wichtige Hinweise in der empirischen Lehr-Lern-Forschung, die Lernermerkmale in ihren Einflüssen auf die (vor allem fachlichen) Lernleistungen untersucht. Für eine effektive Unterrichtsgestaltung wären demnach in erster Linie das Vorwissen, die kognitiven Grundfähigkeiten und ausgewählte motivationale und affektive Dimensionen zu berücksichtigen. Eine derartige Konzentration auf Lernermerkmale und Lernleistungen bildet zwar zweifellos einen entscheidenden Auftrag der Schule ab, sie geht aber keineswegs allein darin auf; zumal zu berücksichtigen ist, dass solche Lernermerkmale nicht einfach vorhanden sind, sondern auch sozial erzeugt werden. Auf dieses Problem weisen vor allem sozialwissenschaftliche Diskurse sehr eindrücklich hin. Sie stellen die Frage nach den Konstruktionsprinzipien von Differenzlinien (wie Geschlecht, Nationalität oder Behinderung) und den damit verbundenen Ungleichheiten in den Mittelpunkt. Unterschiede gelten in dieser Perspektive als historisch und gesellschaftlich bedingte – allerdings nicht grundsätzlich zu

vermeidende! – Konstruktionen, in die Vorstellungen von Normalität und Abweichung, Dominanz, Hierarchie und Unterdrückung eingebaut sind.

Bildungspolitisch verortet sich der Umgang mit Vielfalt im Kontext der aktuellen Debatte um Inklusion – im Gegensatz zur Exklusion, der Ausgrenzung bestimmter Gruppen von gesellschaftlicher Teilhabe. Schule ist so betrachtet also nicht nur ein institutioneller Ort, der Lernen möglichst effektiv anbahnen und hervorbringen soll. Schule soll alle jungen Menschen unabhängig von ihrer Herkunft auf die gesellschaftliche Teilhabe vorbereiten. Dabei geht es nicht mehr um die Integration der „Anderen“, etwa der sogenannten „behinderten“ Schülerinnen und Schüler, der Kinder mit sogenanntem „Migrationshintergrund“, sondern um den reflektierten Umgang mit der Differenz, die über die Heraushebung des Andersseins (Behinderte, Migranten etc.) geschaffen wird.

Eine differenzsensible Schul- und Unterrichtskultur erfordert einen neuen Blick auf die Schülerinnen und Schüler. Gleichzeitig aber – und mindestens so wichtig – „müssen sich pädagogische Institutionen und pädagogisch Handelnde fragen, inwiefern sie selbst am ‚doing difference‘ beteiligt sind, welche Zuschreibungen sie vornehmen, wie sie in ihrer täglichen und notwendig anerkennenden Arbeit durch Anreden, Zuordnungen, Diagnosen, räumliche Settings etc. Differenz und damit Ungleichheit produzieren. Weil ‚doing difference‘ immer auch ‚doing inequality‘ bedeutet, gilt es schließlich zu überprüfen, welche Ressourcen den Subjekten (gerade auch auf solchen Identitätspositionen, die nicht die vorherrschenden und nicht die privilegierten sind) für ihre Darstellungsarbeit zur Verfügung stehen, bzw. wie die Pädagogik für deren Zugänglichmachung oder deren Auf-

wertung eintreten kann“ (Mecheril/Plößer 2009, S. 201–202).

Fassen wir zusammen: Bei der Wahrnehmung von Vielfalt bewegt man sich in komplizierten Spannungsfeldern.

1. Unterschiede müssen wahrgenommen und bearbeitet werden, und dabei reicht ein Blick allein auf leistungsbezogene Lernermerkmale oder auf die Individuen nicht aus. Hinter der „bunten Vielfalt“ verbergen sich schließlich auch sozial erzeugte Ungleichheiten und Benachteiligungen. Gerade im organisatorischen Kontext der Schule wäre es illusorisch davon auszugehen, dass bei der Wahrnehmung von Differenz auf überindividuelle Musterbildungen, Kategorisierungen und Klassifizierungen verzichtet werden könnte (s.u.).
2. Die Wahrnehmung resp. Berücksichtigung einzelner Dimensionen (wie soziale Herkunft, aber auch Leistung) birgt immer die Gefahr der Dramatisierung dieser Unterschiede mit problematischen Folgen (Normalitätserwartungen, Typisierungen oder sogar Stigmatisierung).

Die in diesem Band vorgestellten Schulen haben im Einzelnen unterschiedliche Philosophien von Differenz und dem Umgang mit Vielfalt. Sie setzen durchaus Schwerpunkte und besondere Akzente im Hinblick auf einzelne Differenzlinien, was nicht zuletzt auch auf die sehr unterschiedlichen Herausforderungen zurückzuführen ist, denen sich die einzelnen Schulen bzw. auch Schulformen jeweils zu stellen haben.

Zwei Aspekte sind allerdings bemerkenswert, die im Folgenden an zwei Schulen illustriert werden: Die Schulen suchen auch über die zunächst naheliegenden Schwerpunktsetzungen hinaus einen bewussten Umgang mit

Vielfalt. Ein Beispiel dafür wäre das Gymnasium Klosterschule, das sich ausdrücklich als Schule für alle Kinder in Hamburg versteht und sich hier erfolgreich um die Entkopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg bemüht: Bei den ausführlichen Anmeldegesprächen für die fünften Klassen mit den Eltern und Kindern geht es nicht ausschließlich um die Noten des Grundschulzeugnisses. Sehr viel Wert wird bei der Zusammenstellung der Klassen auf eine möglichst bunte Mischung aus sozialen Schichten, Stadtteilen, Religionen und Ethnien gelegt. Die Schule versteht hier gleichsam die Vielfalt selbst als eine der besten Möglichkeiten des Lernens – im und außerhalb des Klassenraums.

Die Paul-Martini-Schule in Bonn steht dagegen als Beispiel dafür, wie individuell der Blick sein muss: An diese Schule kommt die Schülerschaft aufgrund von körperlichen oder psychischen Erkrankungen nicht nur aus allen Schulformen, sondern auch zu unterschiedlichen Zeitpunkten und mit unterschiedlicher Dauer. Der Umgang mit Vielfalt ist hier explizit Voraussetzung für pädagogisches Handeln, da es keine Rolle spielt, von welcher Schulform jemand kommt, sondern die aktuelle Situation. Das bedeutet jeden Tag neu zu diagnostizieren.

Ein zentrales Merkmal ist das von allen in der Schule Tätigen getragene Grundverständnis ihrer Arbeit, ihre Haltung gegenüber den Schülern, den Kollegen und den Kooperationspartnern. Achtung, Achtsamkeit, Wertschätzung, Authentizität, In-Beziehung-treten, Sicherheit geben, Einbinden individueller Ressourcen in kooperative Zusammenhänge, Offenheit für zukunftsweisende Entwicklungschancen gehören dabei neben „Zielen und Aufgabenschwerpunkten“ zu dem Hintergrund, vor dem Schulentwicklung verstanden, Konzepte entwickelt und umgesetzt, handlungsleitende Papiere erstellt

und angewendet sowie Vorlagen für Arbeitszusammenhänge entworfen und eingesetzt und alle diese Dinge regelmäßig evaluiert werden (vgl. Materialteil Paul-Martini-Schule S. 126f.).

2. Strategien des Umgangs mit Vielfalt

Die Schule als Institution – so hatten wir schon angedeutet – entfaltet über ihre Struktur und Funktion einen Handlungsrahmen, der vielen zentralen Prämissen einer heterogenitätssensiblen Schul- und Unterrichtskultur gleichsam diametral entgegensteht (vgl. Trautmann/Wischer 2011): Unterricht findet nicht mit Einzelnen, sondern in größeren Gruppen statt, es sind Schülerströme zu kanalisieren, Laufbahnen zu strukturieren und Übergänge wie auch Gruppenzugehörigkeiten (Mitgliedschaftsbedingungen) verbindlich zu regeln. Dies setzt Vereinheitlichungsstrategien voraus und legt eine kategoriale (und nicht partikularistische) Schülerbehandlung nahe. Das bedeutet: Sollen Veränderungen im Umgang mit Vielfalt angebahnt werden, dann muss man sich mit dieser Grammatik der Schule auseinandersetzen. Es geht eben nicht nur um eine Veränderung von Haltungen und Einstellungen des Personals; und es reicht auch keineswegs aus, dabei nur auf einzelne Handlungsebenen – z.B. den Unterricht – zu setzen. Es bedarf im Prinzip einer grundlegenden Transformation der schulischen Arbeit bzw. des gesamten Bildungssystems (vgl. Tomlinson 1995).

Was kann dies – bezogen auf die Ebene der Einzelschule – konkret bedeuten? Welche Optionen für individuelle Förderung und einen anderen Umgang mit Vielfalt lassen sich im Kontext von Schulentwicklung identifizieren? Grundsätzlich besitzen Schulen – trotz einfluss-

reicher extern gesetzter Rahmenbedingungen (wie die Schulstruktur, aber auch Ressourcenausstattung, administrative Vorgaben) – zahlreiche Optionen zur Gestaltung auch ihrer organisatorischen Bedingungen (vgl. Wischer 2012). Dazu gibt es eine kaum noch zu überschauende Anzahl an Maßnahmen, Verfahren, Aktivitäten und Instrumenten. Das Spektrum reicht von überfachlichen AG-Angeboten, Kompetenztrainings, Angleichungsförderung, Streitschlichterprogrammen, Berufsberatung und Profilklassen bis hin zu kooperativem und tutoriellem Lernen, Freiarbeit, Entwicklungsberichten, Sprachförderung oder Jungen-Mädchen-Konferenzen (um nur einige wenige zu nennen!).

Es handelt sich dabei aber zunächst nur um einzelne Bausteine. Diese lassen sich zwar mit differenzieller/individueller Förderung in Verbindung bringen, jedoch geht es hier eben nicht darum, möglichst viele solcher Bausteine einfach in das eigene Schulkonzept zu übernehmen. Erforderlich und entscheidend sind vielmehr Strategien zur Entwicklung eines Gesamtkonzepts, das in sich stimmig ist und zur Schülerschaft und zur schuleigenen Situation passt. Anders gesagt: Die vielen Einzelakteure (im Kollegium, aber auch z.B. Erzieher und andere Partner) sind unter einen Hut zu bringen (Stichwort Schulethos), eine Vielzahl an Einzelaktivitäten ist zu koordinieren (Stichwort Passung) und schließlich auch zu praktizieren (Stichwort Persistenz).

Wie dies konkret aussehen kann, zeigen die Beiträge in diesem Band. Darin kann erstens deutlich werden, dass im Ensemble einer Gesamtstrategie bei allen Unterschieden zentrale Bausteine erforderlich sind, die nirgends fehlen und auch nicht fehlen dürfen. Dazu gehören neben einem Leitbild, das sich an der Anerkennung von Differenz bzw. an inklusiver Pädagogik orientiert, vor allem verbindliche

und vielfältige Formen der Diagnostik – denn adaptive Förderstrategien setzen eine genaue Kenntnis der jeweiligen Ausgangslagen der Lernenden voraus – und ein darauf aufbauender Unterricht, der so weit als möglich differenziert und individualisiert.

Zweitens werden solche Elemente von individueller Förderung aber auch durch jeweils spezifische strukturelle und organisatorische Veränderungen gerahmt und abgesichert. Die strukturellen Bedingungen an einer Schule schaffen einen zentralen Handlungsrahmen für den Umgang mit Vielfalt, und dies ganz besonders bis in den Unterricht hinein. Entscheidend ist dabei zum einen eine Vielfalt an Formen und Modellen der intraschulischen Differenzierung als zentraler Hintergrund dafür, wie Lerngruppen zusammengesetzt (homogen oder heterogen, dauerhaft oder temporär etc.) und Förderangebote bereitgestellt werden. Zum anderen – und dies wollen wir hier exemplarisch besonders hervorheben – kommt konsequente Unterrichtsentwicklung nicht ohne gezielte Schulentwicklung aus.

So wurde z.B. an der Evangelischen Schule Neuruppin über die Einführung der Rhythmisierung eine komplette Umstrukturierung des Schulalltags vorgenommen, um den individuellen Lerngewohnheiten und Voraussetzungen der Schüler gerecht zu werden. Die Schule hat dazu den Freiraum für selbstverantwortliches Lernen auf zwei jeweils 80minütige Zeiträume (Sekundarstufe I: zur Hälfte als Lernzeit und Wochenplanarbeit; Sekundarstufe II als Studienzeit) erweitert. Über einen Wochenplan können die Schülerinnen und Schüler selbstständig an einem von den verantwortlichen Jahrgangsteams vorgegebenen Thema arbeiten (60% Pflichtfach, 40% andere Fächer) und den Bearbeitungsstand eigenverantwortlich festhalten.

Das ausdifferenzierte Spektrum an interessenbezogenen (z.B. Sport-)Angeboten geht weit über den normalen Unterricht hinaus und umfasst eine Vielfalt an Begabungen und Förderungen. Differenzierte Anforderungen in den Klassenstu-

fen 5 und 6 stellen hohe Leistungsansprüche zur interessen geleiteten Bearbeitung von Themen; so bereiten etwa forschungsbasierte Kolloquien auf wissenschaftliches Arbeiten vor.

Die Qualitätsbereiche des Deutschen Schulpreises

Leistung

- ▶ Schulen, die gemessen an ihrer Ausgangslage besondere Schülerleistung in den Kernfächern (Mathematik, Sprachen, Naturwissenschaften), im künstlerischen Bereich (z. B. Theater, Kunst, Musik oder Tanz), im Sport oder in anderen wichtigen Bereichen (z. B. Projektarbeit, Wettbewerbe) erzielen.

Umgang mit Vielfalt

- ▶ Schulen, die Mittel und Wege gefunden haben, um produktiv mit den unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen, Interessen und Leistungsmöglichkeiten, mit kultureller und nationaler Herkunft, Bildungshintergrund der Familie, Geschlecht ihrer Schülerinnen und Schüler umzugehen;
- ▶ Schulen, die wirksam zum Ausgleich von Benachteiligungen beitragen;
- ▶ Schulen, die das individuelle Lernen planvoll und kontinuierlich fördern.

Unterrichtsqualität

- ▶ Schulen, die dafür sorgen, dass die Schüler ihr Lernen selbst in die Hand nehmen;
- ▶ Schulen, die ein verständnisintensives und praxisorientiertes Lernen auch an außerschulischen Lernorten ermöglichen;
- ▶ Schulen, die den Unterricht und die Arbeit von Lehrern mithilfe neuer Erkenntnisse kontinuierlich verbessern.

Verantwortung

- ▶ Schulen, in denen achtungsvoller Umgang miteinander, gewaltfreie Konfliktlösung und der sorgsame Umgang mit Sachen nicht nur postuliert, sondern gemeinsam vertreten und im Alltag verwirklicht werden;
- ▶ Schulen, die Mitwirkung und demokratisches Engagement, Eigeninitiative und Gemeinsinn im Unterricht, in der Schule und über die Schule hinaus tatsächlich fordern und umsetzen.

Schulklima, Schulleben und außerschulische Partner

- ▶ Schulen mit einem guten Klima und anregungsreichem Schulleben;
- ▶ Schulen, in die Schüler, Lehrer und Eltern gern gehen;
- ▶ Schulen, die pädagogisch fruchtbare Beziehungen zu außerschulischen Personen und Institutionen sowie zur Öffentlichkeit pflegen.

Schule als lernende Institution

- ▶ Schulen, die neue und ergebnisorientierte Formen der Zusammenarbeit des Kollegiums, der Führung und des demokratischen Managements praktizieren und die Motivation und Professionalität ihrer Lehrer planvoll fördern;
- ▶ Schulen, die in der Bewältigung der Stofffülle, der Verbesserung des Lehrplans, der Organisation und Evaluation des Schulgeschehens eigene Aufgaben für sich erkennen und daran selbstständig und nachhaltig arbeiten.

Eine andere Strategie zur Etablierung eines heterogenitätsbewussten Unterrichts besteht in einer konsequenten Umstellung auf jahrgangsgemischte Lerngruppen, wie dies etwa von der Schule am Pfälzer Weg vorgenommen wurde. Begonnen wurde hier im Schuljahr 1993/94 zunächst mit einer Jahrgangsmischung der Klassen 1 und 2; mittlerweile sind auch die Jahrgänge 3 und 4 zusammengefasst. Über diese strukturelle Maßnahme kann nicht nur Aussonderung vermieden werden. Verschiedenheit wird so auch zu einer Normalität, die nicht mehr im Gleichschritt zu bearbeiten ist, sondern einen individualisierenden und differenzierenden Unterricht geradezu erzwingt.

3. Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern

Neben der Organisation – also auch den strukturellen Aspekten – ist die Professionalität schließlich ein letzter Kernbereich. Veränderungen im Umgang mit Vielfalt führen grundsätzlich zu einer deutlich erhöhten Komplexität der schulischen und unterrichtlichen Bedingungen; und auch die gesellschaftlichen Herausforderungen einer inklusiven Gesellschaft stellen besondere Anforderungen an die Profession. Dabei ist allerdings bereits eine wichtige Voraussetzung, dass die Herausforderungen nicht mehr allein nur von Lehrerinnen und Lehrern zu lösen sind. In den Schulen, die Diversität als Ausgangspunkt pädagogischen Handelns sehen, wird immer auch die Expertise anderer Professionen genutzt und in multiprofessionellen Teams gearbeitet. Vor allem die Ausweitung auf den Ganztagsbetrieb eröffnet dabei neue Möglichkeiten, über die Rhythmisierung des Unterrichts multiprofessionelle Kooperationen innerhalb und mit Institutionen außerhalb der Schule zu nutzen.

Daneben steigen aber auch die Ansprüche an die Lehrerprofessionalität selbst. Die Lehrkräfte benötigen erweiterte Kompetenzen, um Kinder und Jugendliche in ihrer Vielfalt und mit ihren Unterschieden wahrzunehmen und entsprechend damit umzugehen. Die dazu erforderliche „Differenzfähigkeit“ (Schratz/Paseka/Schrittesser 2010, S. 33) verlangt Wissen, wie man mit unterschiedlichen Lern-, Kommunikations- und Integrationsschwierigkeiten umgeht, sowie die Fähigkeit – wo sinnvoll und notwendig – differenzierende Unterrichtsmaßnahmen anzubieten. Ebenso sollten selbst organisierte Lernprozesse initiiert werden, die es ermöglichen, individuelle Lernwege zu gehen oder inhaltliche Schwerpunkte zu setzen. Beobachtungs- und Einfühlungsvermögen sind dabei wesentliche Voraussetzungen für den Umgang mit Unterschieden. Diese Kompetenz besteht auch darin, Differenzen stehen lassen zu können und zu erkennen, wo Schülerinnen und Schüler nicht unterschiedlich behandelt werden wollen oder wo zu starke Differenzierung mit Blick auf die Gruppe eher kontraproduktiv ist.

„Differenzfähig“ sein heißt demzufolge: Chancen einer heterogenen Lerngruppe nutzen, ihre Herausforderungen annehmen, Grenzen des Erwünschten akzeptieren und Grenzen des Möglichen im Individualisierungsdilemma erkennen (vgl. Schratz/Westfall-Greiter 2010). Um dieses Spannungsfeld konstruktiv zu bearbeiten, braucht es neben genauen Kenntnissen der Lerngruppe und ihrer Individuen auch Wissen um institutionelle Rahmenbedingungen und um eigene Potenziale und Grenzen als Lehrperson.

Ausblick

Mit der Schwerpunktsetzung auf den Qualitätsbereich „Umgang mit Vielfalt“ soll dieser Band deutlich machen, wie komplex sich der schillernde Begriff „Vielfalt“ im Kontext von Schule darstellt und was es für alle Beteiligten und Betroffenen auf allen Systemebenen bedeutet, darin differenzsensibel zu agieren. Die bewusste Auseinandersetzung mit den strukturellen Bedingungen der Produktion von Unterschieden zeigt, dass Schule immer auch Ungleichheit erzeugt, der sich alle – nicht zuletzt aus demokratiepolitischen Gründen – stellen müssen. Die folgen-

den Beiträge geben in vielfältiger Weise Einblick in die Strategien und Konzepte zur Differenzierung und Individualisierung, welche die nominierten Schulen entwickelt haben, um mit den hier aufgezeigten komplizierten Spannungsfeldern konstruktiv umzugehen. Diese werden erst im Gesamtensemble des schulischen Handlungsgefüges wirksam, das die Einzigartigkeit jeder Schule ausmacht, zugleich aber auch ihre Wirkmächtigkeit.

Michael Schratz · Hans Anand Pand · Beate Wischer

Literatur

- Arens, Susanne/Mecheril, Paul (2010): Schule – Vielfalt – Gerechtigkeit. *Lernende Schule* 13 (49), S. 9–11.
- Fausser, Peter/Prenzel, Manfred/Schratz, Michael (Hrsg.) (2009): Was für Schulen! Wie gute Schule gemacht wird – Werkzeuge exzellenter Praxis. *Der Deutsche Schulpreis 2008*. Seelze.
- Mecheril, Paul/Plößler, Melanie (2009): Differenz. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larcher Klee, Sabina & Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogik der Gegenwart*. Weinheim, S. 194–208.
- Preisendörfer, Peter (2008): *Organisationssoziologie. Grundlagen, Theorien und Problemstellungen*. 2. Auflage. Wiesbaden.
- Schratz, Michael/Paseka, Angelika/Schrittesser, Ilse (Hrsg.) (2010): *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf*. Wien.
- Schratz, Michael/Westfall-Greiter, Tanja (2010): Das Dilemma der Individualisierungsdidaktik. Plädoyer für personalisiertes Lernen in der Schule. *Journal für Schulentwicklung*, 12 (1), S. 18–31.
- Tomlinson, Carol Ann (1995): Deciding to Differentiate Instruction in Middle School. *Gifted Child Quarterly*, 39 (2), S. 77–87.
- Trautmann, Matthias/Wischer, Beate (2011): *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden.
- Wischer, Beate (2012): Individuelle Förderung als Herausforderung für Schulentwicklung – Schultheoretische Perspektiven zu Konzepten und Fallstricken. In: Solzbacher, Claudia/Müller-Using, Susanne/Doll, Inga (Hrsg.): *Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule*. Köln, S. 55–67.

Schule! An kaum einem anderen Ort treffen sich Kinder und Jugendliche so selbstverständlich wie in Klassenzimmern und auf Pausenhöfen. Hier sind die großen Themen unserer Zeit – Vielfalt und respektvolles Miteinander – äußerst lebendig. Sie gehören zum Alltag der Lernenden und Lehrenden: pragmatisch und immer wieder anders, anspruchsvoll. Wer hinsieht, erkennt, dass der produktive Umgang mit Vielfalt zu den herausragenden Leistungen guter Schulen gehört.

Das ist es, was die Robert Bosch Stiftung und die Heidehof Stiftung, die Initiatoren des Deutschen Schulpreises, erreichen wollen: den Blick der Fachleute, der Öffentlichkeit und der Politik auf die Leistung und Bedeutung guter Schulen lenken und möglichst viele andere dazu ermutigen, sich anstecken und anregen zu lassen.

Der Deutsche Schulpreis hat sehr rasch große Beachtung gefunden; über tausend Schulen haben sich an den bisherigen Ausschreibungen beteiligt, Schulen aller Bundesländer und Schularten. In diesem Jahr blickt der Preis bereits auf sechs Jahre Geschichte zurück. 122 Schulen konnten in das Juryverfahren aufgenommen werden; 20 Schulen wurden von Expertenteams besucht, 15 Schulen für den Schulpreis nominiert, sechs mit Preisen bedacht.

Mit Konzept, Augenmaß und großem Engagement am Miteinander gestalten die ausgezeichneten Schulen ihren pädagogischen Alltag. So entsteht in bewusster Auseinandersetzung mit der Vielfalt von Lernenden und Lehrenden das, was Schule im besten Sinn sein soll: Vorbereitung auf das Leben. Die Schulporträts, Interviews und die Materialeseiten in diesem Buch zeigen, wie dies gelingen kann.

Was für Schulen!



ISBN 978-3-7800-4956-8



9 783780 049568

Robert Bosch **Stiftung**

Heidehof
Stiftung