



Transnationale Mobilität in Schulen
Arbeitspapier 5
www.tramis.de/blog
<http://dx.doi.org/10.26092/elib/226>

Yasemin Karakaşoğlu, Dita Vogel,
Torben Dittmer und Matthias Linnemann

Transnationale Mobilität in Schulen

Blogbeiträge zu Schulbesuchen in
Deutschland und weiteren Ländern



Über das Forschungsprojekt



Immer mehr Schülerinnen und Schüler machen im Laufe ihrer Bildungsbiographie Erfahrungen in mehr als einem Land. Grenzüberschreitende Biographien sind vielfältig: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche werden in die Schule aufgenommen. Andere verlassen die Schule wieder oder verbringen einen Teil ihrer Schulzeit im Ausland. Das kann geplant sein – wie im Fall eines Auslandsjahres oder der gemeinsamen Auswanderung mit der Familie; es kann eine Reaktion auf plötzliche Mobilitätsanforderungen wie die Betreuung pflegebedürftiger Angehöriger sein; oder es kann dadurch bedingt sein, dass der Staat kein Bleiberecht gewährt. Was geschieht in Schulen in solchen Situationen, und was halten schulische Akteure für den bestmöglichen Umgang? Diese Frage stellt das Forschungs- und Entwicklungsprojekt TraMiS an der Universität Bremen. Im Austausch mit engagierten Schulen im In- und Ausland werden Handlungsmöglichkeiten in unterschiedlichen schulischen und politischen Kontexten diskutiert, dokumentiert und weiterentwickelt. Daran sind 12 Partnerschulen in Deutschland beteiligt. Für die Weiterentwicklung leitend ist der Grundsatz der Inklusion im Sinne einer Berücksichtigung der Bedarfe aller Schüler und Schülerinnen mit und ohne Auslandserfahrungen sowie die Akzeptanz von Transnationalität, von Schulwechseln und Bindungen in mehrere Länder.

Projektleitung

Yasemin Karakaşoğlu, Dita Vogel

Bearbeitung

Torben Dittmer, Matthias Linnemann, Dita Vogel

Finanzierung

Bundesministerium für Bildung und Forschung, „Migration und gesellschaftlicher Wandel“

Laufzeit

02/2018 bis 01/2021

Kooperationspartner

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) Hauptvorstand, Freudenberg Stiftung

Kontakt

Dr. Dita Vogel: dvogel@uni-bremen.de

Universität Bremen
Fachbereich 12: Erziehungs- und Bildungswissenschaften
Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung
Postfach 330 440
28334 Bremen

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	1
Gastgeberschulen im Ausland	
Internationals Network Schools in New York	2
Schule im italienisch- und deutschsprachigen Bozen	5
Gut erfasst – Wie schwedische Schulen die mitgebrachten Kompetenzen von Neuzugewanderten nutzen	8
Wie funktioniert inklusive Interkulturalität? Das Konzept des „Peaceful Village“ an der Gordon Bell Highschool in Winnipeg (Kanada)	11
Partnerschulen in Deutschland	
Europäische Schulen – ein transnationales System	16
Zeit zum Lernen – eine Waldorfschule in einer migrationsgeprägten Großstadt	19
Horizontenerweiterung – das Ratsgymnasium in Minden	22
Deutschlernen auf dem Weg zum Abitur – Erfahrungen eines Bremer Gymnasiums	24
Auf dem Weg zur Stadtteilschule – die Herbert Grillo - Gesamtschule in Duisburg-Marxloh	28
Individuelle Lösungen an einer Kölner Reformschule	30
Längere Vorbereitungszeit in Internationalen Klassen? Erfahrungen eines bilingualen Gymnasiums	33
Gute Lernbedingungen und gelebte Vielfalt – Eine sächsische Oberschule im Aufbruch	36
Klar zum Wenden! – Eine große Gesamtschule transformiert sich	39
„Was brauchen die Kids?“ Lernen im Ankunftsstadtteil	42
Alltägliche Transnationalität – Grenzüberschreitende Bildung am Augustum-Annen-Gymnasium in Görlitz	46
Eine Schule mit Visionen im Hamburger Umland – über die Entwicklung und Verwirklichung neuer Lernumgebungen	49

Liste der portraitierten Schulen in alphabetischer Reihenfolge

Alexander-von-Humboldt-Gymnasium, Bremen	24
Anne-Frank-Schule, Bargteheide	49
Augustum-Annen-Gymnasium, Görlitz	46
Couven Gymnasium, Aachen	33
Europäische Schule Karlsruhe	16
Freie Interkulturelle Waldorfschule, Mannheim	19
Gesamtschule Leverkusen-Schlebusch, Leverkusen	39
Gordon Bell High School, Winnipeg (Kanada)	11
Herbert Grillo - Gesamtschule, Duisburg	28
Hersby Gymnasium, Lidingö (Schweden)	8
International High School for Health Sciences, New York (USA)	2
101. Oberschule "Johannes Gutenberg", Dresden	36
Offene Schule Köln	30
Ratsgymnasium Minden	22
Realgymnasium Bozen und Fachoberschule für Bauwesen „Peter Anich“, Bozen (Italien)	5
Schule am Ernst-Reuter-Platz, Bremerhaven	42

Vorwort

In diesem Arbeitspapier sind Blogbeiträge über 12 Schulen in Deutschland und vier Schulen im Ausland integriert. Sie wurden auf Grundlage von Gesprächen und Beobachtungen bei mehrtägigen Schulbesuchen im Projekt „Transnationale Mobilität in Schulen“ (TraMiS) angefertigt, die von März bis Oktober 2019 stattfanden. Die Beiträge richten sich an eine breite Öffentlichkeit und fassen zusammen, was die Besuchenden als besonders beeindruckend und interessant erlebt haben. Sie bieten Einblicke in das Material eines laufenden Forschungs- und Entwicklungsprojektes und in die vielfältige Realität unterschiedlicher Schulen.

In den Beiträgen zeigt sich ein beeindruckendes Spektrum an Möglichkeiten, engagierte Lösungen für Schülerinnen und Schüler unter sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen zu finden. Unser besonderes Interesse galt dabei der Frage, wie mit Migration, Mehrsprachigkeit und Mobilität – im Sinne potentieller zukünftiger Migration – umgegangen wird. Insgesamt bieten die Blogbeiträge eine anregende Vielzahl von Problemanzeigen, Handlungsmöglichkeiten und Entwicklungsperspektiven, die in ihrer Gesamtheit weiterhin die Diskussionen im Forschungs- und Entwicklungsprojekt TraMiS befruchten sollen und daher hier noch einmal in einem Arbeitspapier gesammelt zugänglich gemacht werden. Zum Teil weisen sie schon auf Aspekte hin, die in den detaillierteren Analysen zu Vignetten mit Fallbeispielen transnationaler Mobilität aufgegriffen und vertieft werden.

Wir danken noch einmal den studentischen Hilfskräften und Mitarbeiterinnen des Arbeitsbereichs Interkulturelle Bildung, die das TraMiS-Team bei einzelnen Schulbesuchen und Blogbeiträgen unterstützt haben.

Mit besten Grüßen

Yasemin Karakaşoğlu, Dita Vogel, Torben Dittmer und Matthias Linnemann

Gastgeberschulen im Ausland

Internationals Network Schools in New York

Dita Vogel, 28. März 2019

12.15 Uhr. Englischunterricht der 10. Klasse an der International High School for Health Sciences in New York. Nach dem Lehrplan muss ein Roman gelesen und interpretiert werden. Das Besondere an der Klasse: Alle 27 Schülerinnen und Schüler, die an Gruppentischen im Klassenraum sitzen, sind erst seit wenigen Jahren in den USA. Sie wurden als Englischlernende auf Anfängerniveau eingestuft, als sie die High School in der 9. Klasse begonnen haben. Die Englischlehrerin weist auf das Smartboard hin, auf dem ein Menü mit sechs Aufgaben erscheint. Die Schüler*innen können auswählen, in welcher Form sie den ausgewählten Roman während der Unterrichtsstunde weiterlesen wollen. Die Lehrerin erläutert die Aufgaben und betont, dass sie nicht nur lesen, sondern auch Anmerkungen machen sollen. Sie ermutigt sie zu gegenseitigen Erläuterungen: „Stellt sicher, dass alle an eurem Tisch die Aufgaben verstanden haben!“

Schulen für Englischlernende

Rasch stehen die Schülerinnen und Schüler von ihren Gruppentischen auf und verteilen sich selbstständig auf unterschiedliche Aufgaben. Einige holen sich Laptops aus einem Stahlschrank und lauschen einem E-Book, während sie zugleich den Text mitlesen. Einige gehen auf den Flur, wo sie sich gegenseitig vorlesen. Ein Schüler liest in einer chinesischen Ausgabe des Buchs. Einige arbeiten mit Fotokopien des 6. Kapitels in spanischer Sprache. Pinke Post-Its sind allgegenwärtig. Die Schüler und Schülerinnen nutzen sie, um in englischer Sprache Notizen zum Text anzufertigen und an Textstellen anzuheften.

Diese Szene konnten Lydia Heidrich und ich während eines Besuchs der Schule in der letzten Woche beobachten. Wir waren beeindruckt, wie reibungslos und konzentriert die Klasse gearbeitet hat. Im Rahmen unseres Aufenthalts werden wir noch zwei weitere High Schools kennenlernen, die wie die International High School for Health Sciences zum Internationals Network for Public Schools gehören. Die Netzwerk-Schulen sind öffentliche Schulen, die ausschließlich neu Zugewanderte nach gemeinsamen Grundsätzen unterrichten, die sich gegenseitig unterstützen und gemeinsam fortbilden.

Chinesisch lesen im Englischunterricht?

Separater Unterricht für neu Zugewanderte? Kein gemeinsames Lernen mit in den USA sozialisierten Jugendlichen? Chinesisch lesen im regulären Englischunterricht? Das klingt für uns erst einmal sehr irritierend. Weil die Netzwerkschulen vergleichsweise viele neu zugewanderte Schüler*innen zum Schulabschluss bringen, ist es aber auch interessant. Nach Angaben des Netzwerks schaffen 77% der Schüler*innen an Netzwerkschulen ihr High School Diploma innerhalb der Regelzeit von 4 Jahren, während Englischlernenden an

anderen New Yorker Schulen dies nur zu 33% gelingt.¹ Ein direkter Vergleich zu Deutschland lässt sich kaum herstellen, weil es in Deutschland unterschiedliche Schulformen und ein abgestuftes System unterschiedlicher Schulabschlüsse gibt. Auch in Deutschland wird darum gerungen, wie mehr Schüler*innen als bisher zu einem qualifizierten Schulabschluss geführt werden können.

Grundsätze des Netzwerks in der Praxis

Daher interessieren wir uns dafür, was das Besondere an diesem Ansatz ist. Was bedeuten die Grundsätze des Netzwerks² in der Praxis? Ein erster Eindruck aus dem Englischunterricht:

- Die Buchauswahl: Im Buch „The Fault in Our Stars“ von John Green geht es um die Liebesgeschichte zweier krebskranker Jugendlicher. Das berührende Buch ist in unterschiedliche Sprachen übersetzt und passt zum Schulprofil Gesundheitswissenschaften.
- Projektorientierte Kooperation der Lehrkräfte: Parallel zur Buchlektüre im Englischunterricht geht es im naturwissenschaftlichen Unterricht um Krebs und die Auswirkungen auf den Körper. Fachvokabular und Ausdrucksweise werden im Unterricht für Englisch als Zweitsprache vertieft. Was im multidisziplinären Krebsprojekt getan und gelernt werden soll, hängt als Ablaufplan im Raum der Englischlehrerin aus. (In den USA bleiben die Lehrkräfte in der Regel in ihrem Raum, während die Lernenden die Räume wechseln).
- Nutzung von Mehrsprachigkeit: Da einige Schüler*innen noch nicht so weit sind, dass sie das gesamte Buch in englischer Sprache schnell genug lesen können, können sie sich die Inhalte in einer anderen Sprache erarbeiten und bei der inhaltlichen Reflektion in englischer Sprache aktiv mitmachen.
- Lernmöglichkeiten für unterschiedliche Leistungsniveaus: Alle Schüler*innen haben das erste und zweite Kapitel gelesen. Schnelle Leser*innen haben die Inhalte des dritten bis fünften Kapitels für alle zusammengefasst. Das sechste Kapitel wird wiederum von allen gelesen. Alle Schüler*innen werden in der nächsten Unterrichtsstunde einen zweiseitigen Bogen mit Reflektionen zu diesem Kapitel bearbeiten, wobei sie auf ihre Post-It Notizen zurückgreifen können.
- Lernen im Klassenverband: Die Klasse bleibt von der 9. bis zur 12. Klasse zusammen und wird von einem Jahrgangsteam betreut. Sie sind miteinander und mit den Lehrkräften vertraut. Die Lehrkräfte arbeiten mit gleichen Methoden, so dass Abläufe den Lernenden vertraut sind und nicht immer neuer Erklärungen bedürfen.

Wir werden für das Projekt TraMiS einen Bericht über die Netzwerkschulen erstellen, in dem der Ansatz und seine Ergebnisse näher beleuchtet werden.

¹ <http://internationalsnps.org/results/student-results/> (Abfrage 25.02.20).

² <http://internationalsnps.org/about-us/internationals-approach/> (Abfrage 25.02.20).

Übrigens: International Schools sind in Deutschland Schulen, die weltweit anerkannte Schulabschlüsse in englischer Sprache anbieten. Nach Angaben des Verbandes internationaler Schulen in Deutschland werden die 24 Mitgliedsschulen überwiegend von den Kindern ausländischer Expert*innen besucht, die in multinationalen Unternehmen arbeiten.

Schule im italienisch- und deutschsprachigen Bozen

Torben Dittmer, 26. Juni 2019

Die junge Frau, der ich für diesen Blog den Namen Sara gebe, wohnt seit 5 Jahren in Bozen im italienischen Südtirol. Sara ist 19 Jahre alt und besucht die letzte Klasse des Realgymnasium Bozen (RGB)³. Vor ihrem Wechsel an die Oberschule ist sie in Albanien zur Schule gegangen. Saras Bruder hat damals bereits in Bozen gelebt und ihr erklärt, dass es dort deutsch- und italienischsprachige Schulen gibt. Er selber besuchte eine deutschsprachige Schule und war der Meinung, dass diese schwieriger seien und: „Schwierig ist besser“. So entschied sich auch Sara für eine deutschsprachige Schule. Die ersten fünf Monate hat sie sich fast ausschließlich auf Englisch unterhalten.

„Du denkst alle reden über dich, wenn du die Sprache nicht verstehst“, berichtet Sara über die erste Zeit auf der Schule. Eine Herausforderung für sie war es neben Hochdeutsch auch noch den Dialekt zu lernen, der außerhalb der Schule viel gesprochen wird. Sara spricht Albanisch, Deutsch, Englisch, Italienisch und ein bisschen Spanisch. Sie ist stolz darauf, ihre bisherige Schullaufbahn in Bozen absolviert zu haben, ohne eine Klasse wiederholen zu müssen, ganz zufrieden ist sie mit ihren Noten aber nicht. Nach ihrem Abschluss möchte Sara in Innsbruck Zahnmedizin studieren.

Mit Sara und anderen Schüler*innen, die erst seit ein paar Jahren oder Monaten die deutschsprachige Oberschule in Italien besuchen, konnte ich während meines Besuchs des Realgymnasium Bozen sprechen. Mich beeindruckten der Ehrgeiz der Schüler*innen und die vielen Sprachen, die sie sprechen.

Getrennte Schulsysteme

Die Stadt Bozen liegt in Südtirol (offiziell: Autonome Provinz Bozen), der nördlichsten Provinz Italiens. Das Schulsystem dort ist unterteilt in italienisch- und deutschsprachige Schulen. Nach einer fünfjährigen Grundschule besuchen alle Schüler*innen eine dreijährige Mittelschule, um dann auf ein Gymnasium, eine Fachoberschule oder eine berufsbildende Schule zu wechseln. Das Realgymnasium ist eine von 6 deutschsprachigen Oberschulen in Bozen.

Alle Kinder und Jugendliche – auch Neuzugewanderte – müssen sich zwischen einer italienisch- oder deutschsprachigen Schule entscheiden. In der Vergangenheit entschieden sich viele Zugewanderte, etwa aus Albanien, für italienischsprachige Schulen – in diesen ist der Anteil ausländischer Schüler*innen⁴ traditionell deutlich höher. Seit etwa 15 Jahren ist aber ein wachsender Zulauf neu zugewanderter Schüler*innen in deutschsprachige

³ <https://www.rg-fob.it/> (Abfrage 25.02.20).

⁴ https://astat.provinz.bz.it/de/aktuelles-publikationen-info.asp?news_action=4&news_article_id=623627 (Abfrage 25.02.20).

Schulen zu beobachten, so Peter Höllrigl, langjähriger Leiter des deutschen Schulamts der Provinz Bozen. Familien, die planen, in Südtirol zu bleiben, wissen, dass Deutsch eine wichtige Sprache in der Region ist, sodass sie sich bessere Chancen auf dem regionalen Arbeitsmarkt erhoffen. Für Einige ist Italien lediglich Transitland, sie planen weiter in den Norden, etwa nach Österreich oder Deutschland zu wandern – da stellt das Erlernen der deutschen Sprache in Italien eine gute Vorbereitung dar.

Perspektive deutschsprachiges Ausland

Für Schüler*innen können zukünftige Studienwünsche eine wichtige Rolle bei der Schuwahl spielen. Viele Schüler*innen des Bozner Gymnasiums berichteten, in Österreich oder Deutschland studieren zu wollen. Die Universität Innsbruck ist die größte Universität in Tirol und wird traditionell von vielen Schüler*innen der Region angewählt – auch von Neuzugezogenen. Besonders medizinische Studiengänge haben in Österreich und Deutschland einen guten Ruf, sodass sich neuzugewanderte Schüler*innen häufig für eine deutschsprachige Schule entscheiden, wenn sie in diesem Bereich studieren möchten. Aus Sicht der vor Ort befragten Expert*innen ist der Zuzug von Schüler*innen aus dem Ausland ein relativ neues Phänomen für deutschsprachige Schulen.

Inklusion im italienischen Schulsystem

Ein Charakteristikum des italienischen Schulsystems ist der Grundgedanke von Inklusion – bereits in den 1970er-Jahren wurden Sonderschulen gesetzlich abgeschafft. Neuzugewanderte haben von Beginn ein Recht und auch die Pflicht eine Schule zu besuchen.

Die Aufnahme von Schüler*innen aus dem Ausland wird dort mit verschiedenen Fördermaßnahmen begleitet, die sich teilweise bereits aus der jahrzehntelangen Tradition inklusiver Beschulung ergeben. So haben alle Schüler*innen das Recht auf einen individuellen Bildungsplan, der auch bei sprachlichen Barrieren das Arbeiten mit individuellen Lernzielen ermöglicht. Außerdem gibt es bereits seit den 1970er-Jahren Inklusionslehrkräfte, die das Lernen in heterogenen Gruppen unterstützen. Auch das Unterrichten in Teams oder das Aufteilen in kleine Lerngruppen wird am RGB praktiziert, da Ressourcen für Lehrer*innenstunden über die Regelstunden hinaus vorhanden sind. Letzteres wird dort auch baulich durch kleine zusätzliche „Ausweichräume“ ermöglicht (ähnlich der z.B. im inklusiven Schulsystem Bremens eingeführten Differenzierungsräume). Förderkurse in der Unterrichtssprache werden von sechs lokalen Sprachenzentren an Netzwerkschulen wie dem RGB organisiert. Neuzugewanderte Schüler*innen erhalten hier Deutsch- oder Italienischunterricht am Nachmittag. Auch Unterstützung durch sog. Interkulturelle Mediatoren (IKM)⁵, die auf Honorarbasis arbeiten, wird von den Sprachenzentren organisiert. Für den Einstieg in das neue Schulsystem erhalten Schüler*innen 20 Stunden Unterstützung durch IKM, die die Herkunftssprache der Schüler*innen sprechen, etwa für Beratung, bei der Einschreibung in die Schule oder bei der Leistungsstandfeststellung. Bei Bedarf können zusätzliche Stunden beantragt werden.

⁵ <http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/downloads/LeitfadenInterkulturelleMediation.pdf> (Abfrage 25.02.20).

Hohe Leistungsanforderungen an den Oberschulen

Das erfolgreiche Absolvieren der Oberschule für Seiteneinsteiger*innen aus dem Ausland ist auch in Bozen nicht die Regel. Auch das inklusive Schulsystem in Italien schaffe es nicht, allen Schüler*innen einen guten Abschluss zu ermöglichen, außerdem gebe es eine hohe Abbrecher*innenquote an Oberschulen, so die Leiterin des „Kompetenzzentrums für Jugendliche mit Migrationshintergrund“⁶ Inge Niederfriniger. Je später der Einstieg erfolge, desto größer sei die Hürde, in der verbleibenden Zeit die Unterrichtssprache zu erlernen und die hohen Leistungsanforderungen zu erfüllen. Eine gelingende Schulintegration hänge stark vom persönlichen Engagement der Schüler*innen und ihrer Familien ab. Der Anteil ausländischer Schüler*innen an Oberschulen⁷ ist geringer als an Mittelschulen⁸, die alle Schüler*innen besuchen. Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ würden deutlich häufiger die berufsbildenden Zweige besuchen, so Peter Höllrigl. Zumindest das Ziel, die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen in Beschäftigung zu bringen, werde erreicht, betont der ehemalige Schulleiter und verweist auf die geringe Arbeitslosenquote der Provinz Bozen.

⁶ <http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/sprachenzentren-centri-linguistici.asp> (Abfrage 25.02.20).

⁷ https://astat.provinz.bz.it/de/aktuelles-publikationen-info.asp?news_action=4&news_article_id=623627 (Abfrage 25.02.20).

⁸ https://astat.provinz.bz.it/de/aktuelles-publikationen-info.asp?news_action=4&news_article_id=623387 (Abfrage 25.02.20).

Gut erfasst – Wie schwedische Schulen die mitgebrachten Kompetenzen von Neuzugewanderten nutzen

Matthias Linnemann, 30. August 2019

An einer Grundschule in Lidingö, einer Insel in direkter Nachbarschaft der schwedischen Hauptstadt Stockholm, treffe ich Gabriella und Towe. Die beiden Lehrerinnen und Diagnostikerinnen arbeiten für die Kommune und sind es gewohnt, Menschen aus dem Ausland schwedische Schulen zu erklären. Sie vermitteln mir, wie sie neuzugewanderten Kindern und Jugendlichen den Weg in die Schule ebnen.

Dieses Gespräch ist eines von vielen, das ich während meines Aufenthalts in Stockholm im Mai 2019 führen konnte. Ich habe Schweden im Rahmen des Forschungsprojekts TraMiS besucht, weil wir uns dafür interessieren, wie Schule dort mit Neuzuwanderung umgeht und welche Impulse sich für die deutsche Diskussion aufnehmen lassen. Schweden hatte 2015, ähnlich wie Deutschland, einen starken Anstieg des Zuzugs von ausländischen Schüler*innen zu verzeichnen. Es verfügt jedoch über ein anderes Schulsystem und hat teilweise andere Umgangsweisen entwickelt.

Schnelle Diagnostik in der stärksten Sprache

Wenn ein Kind im schulpflichtigen Alter aus dem Ausland nach Schweden kommt, durchläuft es ein standardisiertes Mapping-Verfahren (Kartläggning), in dem Eltern und Kind die nötigen Informationen zum schwedischen Schulsystem erhalten und der Lern- und Entwicklungsstand des Kindes oder Jugendlichen festgestellt wird. Das geschieht innerhalb von zwei Monaten nach der Ankunft. Der erste Schritt des Mappings ist ein Gespräch an dem Towe oder Gabriella, das Kind und die Erziehungsberechtigten und außerdem ein*e Dolmetscher*in teilnehmen. Towe und Gabriella wollen erfahren, welche Sprachkenntnisse und Schulerfahrungen das Kind hat, welche Interessen es zeigt und was Kind und Erziehungsberechtigte von der Schule erwarten. Im Gegenzug vermitteln sie, wie schwedische Schulen strukturiert sind und wie dort mit Kindern und Jugendlichen im Verständnis eines partnerschaftlichen Lernens umgegangen wird. Für manche Eltern ist es dann, so berichtet Towe z.B. überraschend, dass es keine körperlichen Strafen an schwedischen Schulen gibt.

Im zweiten Schritt werden mit dem Kind ohne Erziehungsberechtigte zwei weitere Gespräche geführt, eins um die Lese- und Schreibfähigkeit festzustellen und eins zum mathematischen Denken. Towe betont: Das Wichtigste dabei ist, dass die Schüler*innen sich in der Mappingsituation sicher fühlen und diese nicht als Test oder Prüfung begreifen. Das Kind soll sich in seiner stärksten Sprache ausdrücken, welche nicht unbedingt die vorherige Schulsprache sein muss. Dazu stehen Gabriella und Towe die Mapping-Materialien der schwedischen Schulbehörde (Skolverket) momentan in 37 verschiedenen Sprachen zur Verfügung, außerdem helfen auch hier Dolmetscher*innen.

Erhebung des mathematischen Denkens mit anregendem Material

Gabriella, die ausgebildete Mathelehrerin, zeigt mir ein Bild (siehe oben), das sie für das Mapping des mathematischen Denkens benutzt. Es gibt viele Fragen zu dem Bild, die auf

ein Grundverständnis mathematischer Verfahren abzielen. Die Schüler*innen können auf allen möglichen Niveaus darauf antworten. Im Hintergrund des Bildes ist zum Beispiel ein Fahrrad zu sehen, das an der Wand eines Hauses lehnt. Die erste Frage im Mapping dazu lautet: „Was würdest du tun, wenn du wissen willst, wie lang es um einen Reifen herum ist?“ Eine einfache Antwort wäre, den Reifen zu zerschneiden und ihn mit einem Lineal zu messen. Schüler*innen auf hohem mathematischen Niveau könnten vorschlagen, den Radius zu messen und die Formel $2r \cdot \pi$ zur Berechnung des Kreisumfangs zu nutzen.

Gabriella holt ein Glas mit verschiedenfarbigen und -geformten Knöpfen hervor, genauso eins wie auf dem Tisch im Vordergrund des Bildes liegt. Sie erläutert, wie sie anhand dieser Knöpfe über Sortierungen und Verhältnisse mit den Kindern spricht. An der Wand neben dem Fahrrad ist eine Zahlenreihe aufgemalt, die als Fibonacci-Folge bekannt ist und z.B. von Schüler*innen mit einem ausgeprägten mathematischen Verständnis erkannt und angesprochen werden könnte.

Die Mapping-Ergebnisse bilden die Grundlage für eine Empfehlung von Gabriella und Towe dafür, welche Schule das Kind in Zukunft besuchen und in welchen Jahrgang es eingestuft werden sollte. Die aufnehmende Schule ist dann für den dritten Schritt des Mappings zuständig, in dem die Kenntnisse in allen Fächern festgestellt werden sollen.

Digitale Fortbildungsmöglichkeiten zum Mappingverfahren für Fachlehrer*innen

Um die Fachlehrer*innen in den Schulen in die Lage zu versetzen, das Niveau der Fachkompetenzen ihrer neuangekommenen Schüler*innen zu erheben, hat die schwedische Schulbehörde (Skolverket) einen Webkurs eingerichtet, der u.a. Videos beinhaltet, die verschiedene Aspekte anhand von Praxisbeispielen erläutern. Towe zeigt mir eines dieser Videos, in dem es um das Fach Chemie geht. Die Chemielehrerin führt darin das Mapping mit einem 13-Jährigen durch. Der Junge beobachtet wie sie Salz in Wasser auflöst und beschreibt den Vorgang auf Arabisch. Später plant er schriftlich ein eigenes Experiment und führt es durch. In einem anderen Video wird die Zusammenarbeit mit den im Mapping eingesetzten Dolmetscher*innen thematisiert. Bestenfalls bringen diese ein fachliches Verständnis mit und klären in der Vorbereitung wichtige Vokabeln und Konzepte mit den Kolleg*innen.

Bilinguale Lernbegleitung als individuelle Unterstützung

Der Mapping-Prozess ermöglicht den pädagogischen Fachkräften individuelle Hilfen und zusätzliche Angebote für den/die jeweilige Schüler*in zu empfehlen. Schüler*innen etwa, die Gefahr laufen, in einzelnen Fächern die Lernziele zu verfehlen, haben das Recht auf eine bilinguale Lernbegleitung in diesen Fächern. Wie eine solche Unterstützung funktioniert, konnte ich am Hersby Gymnasium auf Lidingö kennenlernen. Dort arbeitet Marwa als bilinguale Lernbegleiterin. Sie spricht sowohl Schwedisch als auch Dari und ist für insgesamt 20 Schüler*innen am Hersby Gymnasium zuständig. Die Idee ist nicht, dass die Begleiter*innen einfach übersetzen. Vielmehr sollen sie fachliche Inhalte vermitteln und den Schüler*innen auch in Arbeitsphasen ermöglichen, ihre stärksten Sprachen zu benutzen. Der fachliche Kompetenzerwerb wird dadurch solange unabhängig vom Gebrauch einer bestimmten Sprache (Schwedisch) gemacht, bis die Schüler*innen die Fachsprache beherrschen und diese Unterstützung nicht mehr brauchen.

Exkurs zum schwedischen Schulsystem

Das Hersby Gymnasium ist etwas ganz anderes als ein deutsches Gymnasium. Es lässt sich eher mit einer Oberstufenschule vergleichen. In Schweden umfasst die Schulpflicht ein Vorschuljahr im Alter von 6 und die Grundschulzeit, die nach 9 Jahrgangstufen endet. Fast alle Jugendlichen besuchen danach jedoch freiwillig ein Gymnasium, das verschiedene Bildungsgänge anbietet. Ein Schulabschluss lässt sich dort nach drei Jahren erreichen. Neben akademischen und berufsbildenden Programmen gibt es an den Gymnasien auch vorbereitende Programme u.a. für Schwedischlernende (Språkintröduktion), in dem die Schüler*innen nach einem individuellen Bildungsplan ihr Schwedisch verbessern und Fachkurse besuchen, um danach einen Abschluss in einem der anderen Programme anzustreben.

Systematische Evaluation zur Verbesserung der Praxis

Aktuelle Studien stellen jedoch auch Probleme bei der Umsetzung dieser Prinzipien fest. Eine Untersuchung der Schulaufsicht (Skolinspektionen)⁹ kritisiert beispielsweise, dass die über das Mapping ermittelten Erkenntnisse über die Kompetenzen der neuzugewanderten Schüler*innen zu wenig genutzt werden, um tatsächlich individuelle Bildungspläne zu erstellen und zu verfolgen. Stattdessen wird oft der schulorganisatorisch einfachste und/oder günstigste Weg gewählt, etwa Vorbereitungsklassen, in denen Schüler*innen alle demselben Stunden- und Lehrplan folgen, obwohl sie sehr unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen und -ziele haben. Ein für das schwedische Bildungsministerium erstellter Bericht einer Expert*innenkommission¹⁰ sieht außerdem Entwicklungspotential beim Zugang zu den bilingualen Lernbegleitungen, der momentan noch durch fehlendes qualifiziertes Personal und mangelnde Koordinierung durch die Schulleitungen erschwert ist.

Trotz dieser relativierenden wissenschaftlichen Erkenntnisse, bleibt mein Eindruck aus Schweden überwältigend: Die Eingliederung von Neuzugewanderten in die Schule wird sehr systematisch durchgeführt und es gibt eine große Bereitschaft, auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen einzugehen und dementsprechende Standards zu definieren. Dass die Schulaufsicht die Praxis wissenschaftlich evaluieren lässt und somit Schwachstellen im System identifiziert, ist ebenfalls beeindruckend, auch wenn noch nicht absehbar ist, inwiefern den gegebenen Empfehlungen konkrete Handlungen folgen werden. In meinen Augen wäre insbesondere die konsequente Erfassung des Bildungsstands auch für die Aufnahme von neuzugewanderten Schüler*innen in Deutschland ein wichtiges Instrument. Kindern und Jugendlichen könnten dadurch bessere Bildungschancen eröffnet werden.

⁹[https://www.skolinspektionen.se/en/About-Skolinspektionen/About-the-Swedish-Schools-Inspectorate/?langurl=English%20\(Engelska\)](https://www.skolinspektionen.se/en/About-Skolinspektionen/About-the-Swedish-Schools-Inspectorate/?langurl=English%20(Engelska)) (Abfrage 25.02.2020).

¹⁰<https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2019/05/sou-201918/> (Abfrage 25.02.2020).

Wie funktioniert inklusive Interkulturalität? Das Konzept des „Peaceful Village“ an der Gordon Bell Highschool in Winnipeg (Kanada)

Yasemin Karakaşoğlu und Alara Günel, 13. Dezember 2019

Peaceful Village, cross-cultural programme – die Gordon Bell High School¹¹ in Winnipeg/Kanada wirbt mit der Vielfalt von Lernerfahrungen, die sie ihren Schüler*innen auf dem Weg zum Schulabschluss ermöglicht. Die Schule in der Provinz Manitoba liegt zwischen einem wohlhabenderen und einem von Armutslagen geprägten, größtenteils von Immigranten und Angehörigen der First Nations bewohnten Stadtviertel. ‚First Nations‘ werden die Menschen genannt, deren Vorfahren schon lange vor der europäischen Kolonisierung Kanada besiedelt haben.

Bei einem Schulbesuch im Oktober 2019 konnten wir, Yasemin Karakaşoğlu, zusammen mit Dita Vogel Projektleitung von TraMiS und Praktikantin Alara Günel Einblicke erhalten, wie die Schule ihre Konzepte praktisch umsetzt.

Frei-Raum für die umfassende Berücksichtigung von Vielfalt und eine ausgeprägte Willkommenskultur

Doch zunächst einmal zu den ‚Kerndaten‘ der Schule. Es handelt sich um eine barrierearme, inklusive öffentliche Schule, die alle Bildungsgänge bis zum High School Diploma anbietet. Sie umfasst die Klassenstufen 7–12 und hat aktuell 700 Schüler*innen. 50 Lehrer*innen und 40–50 Education Assistants (EA) sind darum bemüht, immer im Team-Teaching die vielen pädagogischen Angebote der Schule, die individuell auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schüler*innen ausgerichtet sind, umzusetzen.

Der Schulleiter beschreibt die Zusammensetzung der Schülerschaft als 40 Prozent „First nations“, 30 Prozent „newly arrived“ und 30 Prozent ansässige Bevölkerung, die er als „established“ bezeichnet. Die Bezeichnung „newly arrived“ gilt, so der Schulleiter, für Schüler*innen, die vor 5 Tagen bis 5 Jahren nach Winnipeg als Schüler*innen mit zunächst wenig bzw. keinen Englischkenntnissen zugezogen sind und fachliche Unterstützung im Erwerb des Englischen als Zweitsprache benötigen und über diesen, im Vergleich mit Deutschland langen Zeitraum auch erhalten.

Das Gebäude der Schule ist ein funktionaler L-förmiger Flachbau über zwei Stockwerke. Über einen großen, vorgelagerten Sportplatz kommt man zum bescheidenen Haupteingang, hinter dem uns ein freundlich-heller Flur erwartet. Der hellblaue Linoleum-Fußboden wirkt sehr gepflegt, an den Pinnwänden, die überall im Eingangsbereich angebracht sind, informieren für uns auffällig viele Plakate und Aushänge über die vielfältigen

¹¹ <https://www.winnipegssd.ca/schools/GordonBell/Pages/default.aspx> (Abfrage 25.02.2020).

„Student Services“, also Unterstützungs- und Förderangebote für Schüler*innengruppen mit den unterschiedlichsten Belangen, etwa spezielle Empowerment-Kurse für Angehörige der First Nation, für Schwarze, für Mädchen, gegen Islamophobie etc. Über der breiten Glasscheibe, die den Blick auf das Sekretariat und Lehrer*innenzimmer in für uns ungewohnter Transparenz frei gibt, ist ein weithin sichtbarer, schwarz-weißer Schriftzug „Welcome“ angebracht. Bei genauerem Hinsehen wird deutlich, dass dieser sich aus Willkommen in allen möglichen Sprachen der Welt zusammensetzt.

Jedes Mitglied der Schulgemeinschaft zählt im ‚Friedvollen Dorf‘

Vinh Huynh, der Schulleiter, ist selbst als Kind einer Flüchtlingsfamilie aus Hong Kong nach Winnipeg gekommen. Er empfängt uns geschäftig und freundlich in seinem Büro, das über und über mit Auszeichnungen von Schüler*innen und weiteren Gegenständen dekoriert ist, die aus unterschiedlichen Regionen der Welt zu stammen scheinen. Es handelt sich dabei, so Vinh, um Geschenke der Schüler*innen und Kolleg*innen. Indem er diese in seinem Büro ausstellt, möchte er ihnen gegenüber Wertschätzung ausdrücken, betont er. Diese Haltung der Achtung gegenüber allen Mitgliedern der Schule, die auch sichtbar sein soll für alle, ist – so scheint uns – kennzeichnend für diese Schule, die man im deutschen Bildungsdiskurs als ‚Schule in schwieriger sozialer Lage‘ bezeichnen würde. Doch dem Schulleiter kommt keine Klage über die Probleme über die Lippen. Schiere Begeisterung für seine Aufgabe spricht aus seinen Worten, die Schule als friedlicher Ort inmitten eines Wohnviertels, das aufgrund von Gang-Kriminalität viele Gefährdungen für junge Menschen bereithält, aufzubauen. Viel ist die Rede von der mentalen und körperlichen Gesundheit der Schüler*innen, ihren Bedürfnissen und dem Wunsch des Schulleiters, dass sie sich an der Gordon Bell gestärkt, wohl und zuhause fühlen. Das symbolisiert auch das Wappentier der Schule, der Panther. Panther-Pride definiert sich darüber, dass alle danach streben – wie es im Schulmotto heißt – „Respectful – Open Minded – Curious – Knowledgeable – Active – Resilient – Caring“ zu sein. Damit soll die Schule zum ‚Peaceful Village‘ – zum friedlichen Dorf – werden.

Peaceful Village heißt nicht nur das Resilienz fördernde, von der Provinzregierung ausgezeichnete Programm der Schule. ‚Peaceful Village‘ steht auch über einem großen Mehrzweck-Sozialraum, der den Mittelpunkt dieses inzwischen die Grundidee der Schule repräsentierenden Projektes darstellt. Er steht den Schüler*innen auch nach Unterrichtschluss von 15.30 bis 19 Uhr offen, betreut durch den „Intercultural Support Worker“ Odik Obap, der sich insbesondere um Neu-Zugewanderte und ihre Familien kümmert. Elf von der Schulbehörde angestellte Intercultural Support Workers, die alle unterschiedliche Sprachen sprechen, gibt es in Winnipeg. Sie haben eine Haupteinsatzschule von der aus sie auch interkulturelle Vermittlungsarbeiten zwischen Schule und Elternhäusern entsprechender unterschiedlicher Herkunft in anderen Schulen wahrnehmen. Während die Mehrzahl der Angebote der Gordon Bell durch öffentliche Zuweisungen möglich ist, werden einige zusätzliche Angebote des friedvollen Schuldorfs vor allem durch eingeworbene Mittel ermöglicht.

Inklusive Interkulturalität – Wie geht das?

Auf unserem Rundgang mit dem Schulleiter kommen wir aus dem Staunen nicht heraus: Da ist ganz selbstverständlich ein Gebetsraum für muslimische Schüler*innen, eine Kinderkrippe, in die Schüler*innen ihre Kinder während des Unterrichts zur Betreuung geben

können, ein „home based learning“ genannter Raum für Kinder indigener Bevölkerungsgruppen, von denen einige aufgrund jahrzehntelanger Erfahrung mit Zwangsbeschulung ihrer Kinder in Internaten ein tiefes Misstrauen gegenüber staatlichen Schulen entwickelt haben. Der Raum ist besonders gemütlich ausgestattet, eine kleine Gruppe von Schüler*innen unterschiedlicher Altersgruppen wird von zwei Pädagog*innen betreut. Es gibt einen „Community Culture Room“ und allen Klassenräumen angeschlossene Differenzierungsräume für besondere Bedarfe geistig und körperlich behinderter Schüler*innen.

Diese Räume waren nicht alle von Anfang an vorhanden. Vor einigen Jahren hat die Schule den Schwund der Schüler*innenzahl von ursprünglich 1000 auf die heutige Zahl dafür genutzt, die frei gewordenen räumlichen Kapazitäten für die verschiedensten pädagogischen Aktivitäten der Schule umzugestalten.

Mitten im Gebäude ist zudem ein für alle zugänglicher Bereich, in dem schwerstbehinderte Kinder beschult werden. Sie bekommen hier unter fachlicher Betreuung die besondere Unterstützung, die sie brauchen, aber können sich von hier aus z.B. mit speziellen Dreirädern im gesamten Schulgebäude bewegen und alle klassenübergreifenden Schulveranstaltungen, wie das Feiern von Festen oder der Besuch von Aufführungen, werden mit ihnen gemeinsam durchgeführt. Inklusion wird an der Gordon Bell High School also durchaus mit Bezug auf unterschiedliche Konzepte im gleichen Gebäude umgesetzt. Denn auch hier gilt das Prinzip der Orientierung an den individuellen Bedürfnissen der Schüler*innen. Es versteht sich von selbst, dass es an dieser Schule, wie auch an den anderen von uns besuchten Schulen in Winnipeg und Toronto ‚All Gender Washrooms‘ gibt und mit der LGBTQI-Flagge im wahrsten Sinne des Wortes auch ‚Flagge gezeigt‘ wird gegenüber der Vielfalt sexueller Orientierungen.

Es gibt außerdem eine Schüler*innenfirma, eine Fahrradreparaturwerkstatt, einen Raum für den Students‘ Council etc. Die Schule verfügt zudem über eine weiträumige, Licht durchflutete Bibliothek mit verschiedenen, besonders ausgewiesenen Arbeitsbereichen für Stillarbeit, für Gruppenarbeit, Computerarbeitsplätze und gemütliche Lesecken. Alles ist einladend und freundlich eingerichtet. Die betreuenden Pädagog*innen und das sonstige Personal begegnen den Schüler*innen und uns mit großer Freundlichkeit und Offenheit. Ein Community Support Worker – eine Art Sozialarbeiter, der für den Kontakt zu Familien, Vereinen und anderen Organisationen des Viertels zuständig ist – berichtet uns über das Projekt der Schulfarm, in das mittlerweile 214 Familien der Schüler*innen eingebunden sind. Aktuell gibt es Pläne für einen eigenen Marktstand, an dem die Erzeugnisse aus der schuleigenen Landwirtschaft, in die sich insbesondere zugewanderte Eltern aus ländlichen Gebieten mit ihren Kompetenzen einbringen, verkauft werden sollen.

Das Wissen der Indigenen inkludiert

Im pädagogischen Programm der Schule wird dem Wissen der indigenen Bevölkerung ein hoher Stellenwert eingeräumt. Seit im Jahr 2007 die „Truth and Reconciliation Commission“¹² ihre Arbeit aufgenommen hat, um die Verbrechen an der indigenen Bevölkerung Ka-

¹² <https://www.rcaanc-cirnac.gc.ca/eng/1450124405592/1529106060525> (Abfrage 25.02.2020).

nadas aufzudecken und Maßnahmen zur Aussöhnung zu entwickeln, sind alle kanadischen Schulen dazu angehalten, das Wissen der First Nations wertschätzend zu berücksichtigen. In der Gordon Bell's bildet der indigene ‚Circle of Courage‘ die ethische Grundorientierung für die Schule und insbesondere das Peaceful Village. Im Zirkel des Muts, mit dem auch alle Neu-Zugewanderten als gemeinsame Handlungsgrundlage unmittelbar vertraut gemacht werden, geht es um den Aufbau Resilienz fördernder Beziehungen auf vier Ebenen: 1. Beziehungen zu den eigenen Glaubensvorstellungen und Werten, 2. Beziehungen zur eigenen Identität und dem Kontext, in dem man aufwächst, 3. Beziehungen untereinander und 4. Beziehungen mit dem Wasser und dem Land.

Vinh fasst sein Motto für die Leitung dieser Schule wie folgt zusammen: „Inklusion, Erfolgsmonitoring, Engagement, Zusammenarbeit und Verständnis, darauf fußt unsere Arbeit hier an der Gordon Bell. Und das bedeutet, gleiches und respektvolles Engagement für jede Art von schulischem Lernen, die wir anbieten“.

Off-Campuses für einen frischen Start

Dieses Prinzip ist auch der Grund dafür, dass einige Schüler*innengruppen in Schulgebäuden außerhalb des Hauptcampus betreut werden. In den vier ‚Off-Campuses‘ werden Schüler*innen in speziellen ‚Lerncommunities‘ mit sehr flexiblen, individuellen Stundenplänen unterrichtet. Die Programme nennen sich ‚Fresh Start‘ und sind darauf ausgerichtet, all denjenigen einen Abschluss zu ermöglichen, die aus dem Regelsystem aus unterschiedlichen Gründen herausgefallen sind. Sie richten sich z.B. an junge Mütter, die als Sexarbeiterinnen ausgebeutet wurden und das Angebot des Hauptcampus, dort zu lernen und ihre Kinder in die Obhut der schuleigenen Kinderkrippe zu geben, nicht nutzen können oder wollen, oder junge Männer ohne Schulabschluss, die diesen vom 19. bis 29. Lebensjahr nachholen können oder Schüler*innen mit Angststörungen, die in einem großen Schulgebäude mit vielen Menschen verloren wären. Es seien vor allem indigene Schüler*innen, die in diesen pädagogischen Spezialprogrammen der Off Campuses in einer besonders günstigen Lehrer*innen-Schüler*innen-Konstellation betreut würden. Es sind Schulformen, die eine Rund-um-die-Uhr-Betreuung anbieten, die Schule soll als Ort verstanden werden, der immer einen Neustart ermöglicht und ein Rückzugsort von den Zumutungen des Alltags darstellt. Vinh: „Ein Teil unserer Arbeit ist, dass wir die Botschaft vermitteln: Du kannst immer zu uns zurückkommen“.

Neuwanderung und Internationalität – zwei Gesichter einer globalen Herausforderung

Kompetenz in der individuellen Förderung beweist die Schule auch bei Angeboten für Neu-Zugewanderte. Sie ist einer von vier Stützpunkten des Schulbezirks Winnipeg für diese Schüler*innengruppe. Für diese gibt es eigenes ausgebildetes Lehrpersonal und Einstiegsklassen für das Erlernen von Englisch als Unterrichtssprache, wobei in Minnesota Neuzugewanderte auch Indigene aus den Northern Territories sein können, die eine oder mehrere indigene Sprachen sprechen, aber kein Englisch. Sie werden nach Stand ihrer Englischkenntnisse eingestuft und gemäß ihrer spezifischen Kompetenzen auch in andere Fächer integriert. Gordon Bell ist auch technisch bestens ausgestattet, wobei das Motto gilt: „high tech – high touch“. Ebenso wichtig wie die High-Tech-Ausstattung (alle Räume sind mit Beamern ausgestattet, es wird Google-Classroom als didaktisch unterstützende Software eingesetzt) ist die Fähigkeit, mit ihr unmittelbar umgehen zu können.

Seit zwei Jahren nimmt die Schule zudem am kanadischen Programm der Öffnung staatlicher Schulen für zahlungskräftige internationale Gäste teil. So können internationale Schüler*innen, die eine Auslandsschulerfahrung oder sogar einen kanadischen Abschluss machen wollen, für 12.000 Kanadische Dollar jährliches Schulgeld an den Angeboten der Schule teilnehmen, aktuell sind dies 11 solcher Schüler*innen aus aller Welt. Vinh sieht das kritisch, denn eine solche globale Vermarktung von interkultureller Bildung entspricht eigentlich nicht seinem pädagogischen Selbstverständnis. Zugleich zeigt die Akzeptanz des Programms, dass Inklusion und Interkulturalität nicht ausschließlich unter der Perspektive der Benachteiligtenförderung betrachtet werden müssen, sondern auch Akzeptanz als attraktives Bildungsangebot im globalen Wettbewerb erlangen können.

Partnerschulen in Deutschland

Europäische Schulen – ein transnationales System

Dita Vogel und Patience Amankwah, 13. Juni 2019

„Für uns war die Europäische Schule genau das, was wir brauchten“, erzählt uns eine italienische Mutter. Ihre beiden Kinder erhalten multilingualen Unterricht an der Europäischen Schule in Karlsruhe (ESK), einer von 12 Kooperations-Schulen im Projekt TraMiS, die im Projektverlauf besucht werden. Gemeinsam konnten wir, Dita Vogel und Patience Amankwah, im Mai 2019 mit Eltern, Schüler*innen und an der Schule Beschäftigten über ihre eigenen Erfahrungen und über Fallbeispiele transnationaler Mobilität sprechen. In diesem Blog fragen wir uns, von welchen Erfahrungen der Schule – nach unserem Eindruck – auch ganz andere Schulen profitieren könnten.

Für die Italienerin, die wir eingangs zitiert haben, werden die Vorzüge der Europäischen Schule gerade jetzt besonders deutlich, denn die Rückkehr nach Italien ist geplant. Nachdem ihr Mann acht Jahre in Deutschland geforscht hat, wird er in Zukunft an einem europäischen Institut in Italien weiterarbeiten. Auch dort werden die Kinder des Paares eine Europäische Schule besuchen, die nach dem gleichen Lehrplan lehrt wie die Schule in Karlsruhe. Eine Veränderung steht allerdings an: In Deutschland fand der Unterricht in den meisten Fächern auf Deutsch statt und nach der Grundschule auch in einigen Fächern auf Englisch. In Italien wird die Hauptunterrichtssprache Italienisch sein, aber die Kinder werden in einigen Fächern weiter in deutscher Sprache unterrichtet und Englisch als dritte Sprache weiterführen. Da die Kinder auch an der ESK mehrere Stunden in der Woche Unterricht in ihrer Familiensprache Italienisch hatten, sollte der Wechsel in eine hauptsächlich italienischsprachige Schule für sie leicht fallen. Kinder von EU-Beschäftigten haben an Europäischen Schulen einen Anspruch auf Förderung ihrer Herkunftssprache – notfalls auch im Einzelunterricht oder Fernunterricht, wenn reguläre Klassen nicht zustande kommen.

Allerdings sind Schulwechsel von einer Europäischen Schule zur anderen eher die Ausnahme als die Regel, weil das System europaweit wenige Schulen umfasst. 13 Schulen werden von der EU insbesondere für Beschäftigte europäischer Organisationen unterstützt. Seit 2005 sind insgesamt 14 weitere Schulen akkreditiert, die nach demselben multilingualen und multikulturellen Modell unterrichten, aber vollständig im Rahmen nationaler Systeme finanziert werden. 5 weitere Schulen befinden sich im Schuljahr 2018/19 im Prozess der Akkreditierung.

Zahl der Europäischen Schulen nimmt zu

Das Wachstum des Systems zeigt, dass das Modell nicht nur für Beschäftigte europäischer Organisationen attraktiv ist, für die es Ende der 1950er-Jahre geschaffen wurde. Auch für Familien mit Kindern, die aus dem Ausland nach Deutschland wechseln, ist die Schule eine Option. Allerdings kann diese Option bei den ursprünglichen Europäischen Schulen nur mit hohem Einkommen realisiert werden, denn während die Schule für Beschäftigte europäischer Organisationen kostenfrei ist, müssen andere Eltern Schulgeld zahlen.

Englisch plus Deutsch für ein gutes Abitur

Warum die Schule trotzdem das Modell der Wahl sein kann, erzählte uns eine Inderin, deren 15jähriger Sohn seit Schuljahresbeginn die Schule besucht. Sie ist für eine Stelle in der Automobilindustrie nach Deutschland gekommen und hat das Ziel, mit ihrer Familie auf Dauer zu bleiben. Für ihren Sohn findet sie wichtig, dass er ein gutes Abitur machen und auf hohem Niveau Deutsch lernen kann, damit er später in Deutschland studieren kann. Bei der ESK sind die Chancen gut, dass er beide Ziele erreicht. Er besucht den Unterricht der meisten Fächer wie in Indien in englischer Sprache, denn die Schule hat außer der deutschen auch eine englische und eine französische Sprachabteilung. Deutsch ist seine zweite Sprache, in der er mit anderen Jugendlichen seines Alters im Sprach-, Geschichts- und Geographieunterricht gemeinsam lernt. Das ist schwierig, denn er ist Anfänger, und die anderen Kursteilnehmenden lernen schon seit einigen Jahren Deutsch. Deshalb erhält er individuellen Zusatzunterricht, um möglichst bald mit den anderen in seinen Kursen mithalten zu können.

„Die Anfangszeit war hart für die Kinder, aber jetzt geht es!“ sagt auch eine amerikanische Mutter, deren drei Kinder seit Schuljahresbeginn die Schule besuchen. Die Familie ist schon mehrfach im Ausland gewesen. Im Vergleich zur rein englischsprachigen International Schools findet sie an der European School gut, dass auch konsequent Deutsch gelernt wird. Dadurch können sich die Kinder auch nach der Schule in lokalen Sportvereinen engagieren und erhalten zusätzliche Optionen für die spätere Wahl des Studienlandes. Das Abitur an einer Europäischen Schule ist in jedem Land der Europäischen Union anerkannt.

Komplexes multilinguales Kurssystem

Das komplexe Kurssystem mit den drei Hauptsprachen Deutsch, Englisch und Französisch, die miteinander und mit weiteren Sprachen kombiniert werden können, ist aber auch aufwändig. Auch der Zusatzunterricht, mit dem bei Bedarf Schüler*innen an den Stand der Klasse herangeführt werden, muss bezahlt werden. Handelt es sich bei der Europäischen Schule nur um ein Modell für Wohlhabende oder durch EU-Beschäftigung Begünstigte, von deren Erfahrungen andere Schulen mit weniger Geld nicht profitieren können? Diese Frage können wir nicht abschließend beantworten. Einige Aspekte stimmen nachdenklich.

So scheinen an dieser Schule Aufgaben, die an anderen Schulen von Lehrkräften geleistet werden müssen, von Verwaltungspersonal und Erziehungsberater*innen übernommen zu werden, so dass sich die Lehrer*innen auf ihre unterrichtlichen Aufgaben konzentrieren können. Gerade in Zeiten von Lehrkräftemangel kann überlegt werden, welche Aufgaben auch an staatlichen Schulen sinnvoll auf andere Berufsgruppen verlagert werden könnten. So übernehmen z.B. Erziehungsberater*innen an der ESK viele Kommunikations-, Beratungs- und Verwaltungsaufgaben.

Der bilinguale Unterricht ermöglicht es vielen Neuaufgenommenen, zumindest einen Teil des Unterrichts in einer vertrauten Sprache zu absolvieren. Unterricht in Englisch hilft z.B. nicht nur denjenigen, die aus einem englischsprachigen Land kommen, sondern auch denen, die Englisch zumindest schon als Fremdsprache gelernt haben. Entsprechend könnte überlegt werden, ob nicht auch an anderen Schulen mehr Unterricht in anderen Sprachen als Deutsch gegeben werden könnte, z.B. Mathematik-Unterricht in Arabisch oder Englisch, damit die Kinder in Mathematik den Anschluss nicht verlieren, während sie Deutsch lernen.

Konsequente Herkunftssprachenförderung

Die Förderung der Herkunftssprache stärkt das Selbstbewusstsein der Kinder, unterstützt auch ihren Spracherwerb in anderen Sprachen und hilft ihnen beim (Wieder-)Einstieg, falls sie in das Herkunftsland zurückkehren müssen, weil die Eltern das beschließen. Was ihnen nützt, würde auch anderen Kindern helfen, die auf Wunsch ihrer Eltern oder auf Druck des Staates Deutschland verlassen müssen. Wenn jeder prinzipiell ein Recht auf Förderung seiner Herkunftssprache hätte, müssten Schulträger darüber nachdenken, wie das realisiert werden kann: Für die einen kann es der reguläre Fachunterricht an ihrer Schule sein, für andere die regelmäßige Teilnahme an Online-Kursen und der Ferienkurs. Die Bundesländer legen ein unterschiedliches Gewicht auf die Förderung von Herkunftssprachen, wie eine aktuelle Studie des Mediendienstes Integration zeigt. Aber überall wäre mit Kreativität und Flexibilität mehr Herkunftssprachenförderung und damit Stärkung von Jugendlichen mit transnationalen Bezügen möglich.

Zeit zum Lernen – eine Waldorfschule in einer migrationsgeprägten Großstadt

Dita Vogel und Patience Amankwah, 4. Juli 2019

Zukunft – Gegenwart – Vergangenheit – drei handgemalte Schilder zeigen das Thema des Unterrichts an. Darunter hängt ein Landschaftsbild mit Tieren in warmen Farben. 11 Kinder der dritten Klasse der Freien Interkulturellen Waldorfschule (FIW) in Mannheim sagen gemeinsam mit großer Begeisterung ein Gedicht zum Bild auf, wobei ein Junge mit dem Zeigestock anzeigen darf, um welche Szene des Bildes es gerade im Gedicht geht. So lernen die Kinder spielerisch unregelmäßige Verbformen. „Der Baum bricht. Hui, wie ist er gebrochen!“

Deutsch als Vertiefungssprache

Die FIW ist eine von 12 Kooperations-Schulen im Projekt TraMiS, die im Projektverlauf besucht werden. Wir konnten die Szene des Fachs „Deutsch als Vertiefungssprache“ bei unserem Besuch im Mai 2019 beobachten. In Deutsch als Vertiefungssprache lernen überwiegend Kinder, die in der Familie nicht nur Deutsch sprechen. Die Lehrerin erläutert uns, dass sie bei den Verbformen vorarbeitet. Wenn die Kinder im nächsten Jahr im regulären Deutschunterricht die Zeitformen durchnehmen, sollen sie sich die wichtigsten Verbformen durch Bilder und Wiederholungen fest eingeprägt haben, auch wenn sie außerhalb des Unterrichts nicht bzw. nicht ausreichend geübt werden können. Vorarbeiten statt Nacharbeiten – diese Form der Deutschförderung soll dazu beitragen, dass Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache den regulären Deutschunterricht selbstbewusster erleben.

Vorarbeiten statt Nacharbeiten

Die Szene ist auch ein Beispiel dafür, was wir als wichtiges Merkmal der interkulturellen Waldorf-Schule beobachtet haben – einen anderen Umgang mit der Zeit, als er in vielen Schulen gepflegt wird, aber auch eine Anpassung der historischen Waldorfpädagogik an das Leben in einem multikulturellen Stadtteil einer Großstadt. Im Projekt TraMiS fragen wir uns, ob dieser Umgang mit der Zeit auch für andere Schulen interessant sein kann, in denen Schüler*innen mit nicht-deutscher Herkunftssprache einen Schulabschluss in Deutschland anstreben.

Anpassung an lokale Gegebenheiten

Die erste Waldorfschule wurde 1919 für Arbeiterkinder in Stuttgart gegründet. Heute werden Waldorfschulen¹³ überwiegend von Kindern besucht, deren Eltern Abitur haben. Die Waldorfpädagogik ist von den philosophischen Ideen des Gründers Rudolph Steiner geprägt. In den von Eltern und Lehrkräften selbst verwalteten Schulen wird sie in unter-

¹³ <https://www.waldorfschule.de/waldorfaedagogik/allgemeiner-ueberblick/was-will-waldorfaedagogik/#main-content> (Abfrage 25.02.20).

schiedlicher Weise an die lokalen Gegebenheiten angepasst. Zu den Gemeinsamkeiten der Schulen zählen der feste Klassenverband von der ersten bis zur letzten Klasse ohne Noten und Sitzenbleiben, der fachübergreifende Unterricht, die musisch-künstlerische Gestaltung des Unterrichts und die Verbindung von schulischer und handwerklicher Bildung. Waldorf-Lehrkräfte werden an speziellen Hochschulen und Akademien ausgebildet, darunter auch an der Akademie für Waldorfpädagogik Mannheim¹⁴, deren Lehrkräfte auch die Freie Interkulturelle Waldorfschule gegründet haben. Während Waldorfschulen im Durchschnitt nur einen geringen Anteil an Kindern nicht-deutscher Herkunftssprache unterrichten, ist das an der FIW anders. Etwa die Hälfte der Kinder spricht zu Hause ausschließlich oder zusätzlich noch eine andere Sprache als Deutsch. Der Anteil von Kindern mit ausländischer Staatsangehörigkeit, der in der Schulstatistik¹⁵ abgefragt wird und als ein Indikator für die Bedeutung von Zugewanderten in der Schule genutzt werden kann, liegt in der FIW ähnlich wie an öffentlichen Integrierten Gesamtschulen bei 11 Prozent, während er bei Waldorfschulen im Durchschnitt bei 3 Prozent liegt. Als anerkannte Privatschule erhält die FIW eine Basisfinanzierung des Landes, die durch Elternbeiträge und Spenden ergänzt wird. Es wird betont, dass Kinder unabhängig vom Einkommen der Eltern aufgenommen werden.

Gemeinsame Rituale

Rituale spielen eine große Rolle im Tages-, Wochen- und Jahresverlauf. In der FIW gibt es wie in anderen Waldorfschulen eine ‚Monatsfeier‘, bei denen den Eltern die Lernfortschritte der Kinder präsentiert werden, allerdings findet dieses Ereignis nur einmal im Jahr statt. Darüber hinaus feiern und besprechen die Schüler*innen auch die Feste der unterschiedlichen Religionen, denen die Schüler*innen angehören. Das ist den Müttern wichtig, mit denen wir sprechen konnten. „Die Kinder können das dann verstehen – und nicht nur bei den Nachbarn sehen und nicht verstehen“, sagt eine Mutter und erntet zustimmendes Nicken. Eine andere betont, dass die Schule den „kulturellen Mischmasch“ des Stadtteils wiederspiegelt. Hier können ihre Kinder, so die Mütter, „miteinander und voneinander lernen“.

Um nach der Schule Anerkennung in der Arbeitswelt zu erhalten, brauchen die Kinder reguläre Schulabschlüsse. Sie bereiten sich mit ihren Lehrkräften auf die Prüfungen vor, die von externen Prüfer*innen abgenommen werden. Ein Teil der Klasse wechselt an eine andere Waldorfschule in der Stadt, die auf das Abitur vorbereitet. Die übrigen streben nach der 12. Klasse entweder das Fachabitur oder einen mittleren Schulabschluss (Realschulabschluss) an. Letzterer wird an anderen Schulen in der Regel zwei Jahre eher erreicht. Die Mütter sehen es als Vorteil, dass der Abschluss erst später gemacht werden muss: „Die werden das ganze Leben noch genug gestresst.“ Wir erleben einige Schüler, die zwischen den schriftlichen und mündlichen Prüfungen ein praktisches Projekt durchführen. Sie gestalten und binden Bücher in einer kleinen Gruppe in entspannter Atmosphäre.

¹⁴ <https://www.akademie-waldorf.de/> (Abfrage 25.02.20).

¹⁵ [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/ Downloads-Schulen/allgemeinbildende-schulen-2110100187005.html](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/allgemeinbildende-schulen-2110100187005.html) (Abfrage 25.02.20).

Mehr Zeit bis zum mittleren Schulabschluss

Dass eine Schule für alle regulär eine längere Bildungszeit bis zum Mittleren Schulabschluss vorsieht, könnte auch für Kinder und Jugendliche vorteilhaft sein, die erst spät ins deutsche Schulsystem einsteigen. Mehr Flexibilität und mehr Zeit könnte genutzt werden, um Jugendliche in einer Umstellungsphase zu stärken und Anschlüsse herzustellen, wenn das deutsche System andere Anforderungen stellt als das Herkunftssystem, oder wenn z.B. auf der Flucht Lücken in der Bildungsbiographie entstanden sind. Wenn also Schroeder und Seukwa darauf hinweisen, dass diskontinuierliche Bildungsbiographien eine „Dehnung“ der Bildungszeit erfordern, ist dies etwas, was in anerkannten Privatschulen aus anderen Gründen bereits geschätzt wird.¹⁶

¹⁶ Schroeder, Joachim/ Seukwa, Louis Henri (2018): (Dis-)Kontinuitäten im Übergang. In: Dewitz, N. v./Terhart, H./Massumi, M. (Hrsg.): Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa, S. 141–157.

Horizontenerweiterung – das Ratsgymnasium in Minden

Dita Vogel und Nabila Badirou, 18. Juli 2019

Wer an dieser Schule ins Ausland gehen wolle, könne das auch, zeigt sich eine Schülerin des Ratsgymnasiums in Minden überzeugt, und andere aus ihrer Klasse nicken. Das Gymnasium in Ostwestfalen, das im Jahr 1530 gegründet wurde und heute vierzünftig zum Abitur führt, ist eine von 12 Kooperations-Schulen des Projekts TraMiS. Bei einem Schulbesuch konnten wir, Dita Vogel und Nabila Badirou, im Mai 2019 mit Eltern, Schüler*innen und an der Schule Beschäftigten über ihre eigenen Erfahrungen und über Fallbeispiele transnationaler Mobilität sprechen. In diesem Blog zeigen wir auf, wie die Schule Möglichkeiten zur Horizontenerweiterung schafft. Wir überlegen, welche Aspekte für andere Schulen anregend sein könnten.

Auslandsaufenthalt: Will ich das?

Für Schüler*innen stellt sich in Bezug auf längere Auslandsaufenthalte erst einmal die Frage: Will ich das überhaupt? Will ich meinen Freundeskreis, meine Klasse und meine Familie für eine längere Zeit verlassen? Verpasse ich etwas in der Schule, was ich nicht mehr aufholen kann, sodass ich eine Klasse tiefer wieder einsteigen muss? Schüler*innen einer 9. Klasse und eines Kurses der Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe machten in Diskussionen mit uns sehr deutlich, dass sie zwar den Vorteil einer Horizontenerweiterung durch einen längeren Aufenthalt im Ausland sehen, dass aber auch eine Entscheidung dagegen besser zur jugendlichen Lebensphase passen kann.

Infoveranstaltungen in der Schule

Am Ratsgymnasium Minden haben Schüler*innen gute Möglichkeiten, eine informierte Entscheidung zu treffen. Es gibt eine feste Ansprechpartnerin für Auslandsaufenthalte, die zwei Mal im Jahr Informationsveranstaltungen durchführt. Im Herbst halten die Zurückgekehrten aus dem letzten Jahr gebildete Vorträge in der Sprache des Gastlandes. Sie schildern Erfahrungen, demonstrieren Lernfortschritte und stehen für Fragen zur Verfügung. Im Frühjahr geht es eher um praktische Aspekte der Organisation und Finanzierung. Die festen Kooperationspartner der Schulen und ihre Austauschprogramme werden vorgestellt, ebenso wie die Angebote unterschiedlicher Organisationen, die Auslandsaufenthalte organisieren oder bei denen Stipendien beantragt werden können. So ist z.B. ein Auslandsaufenthalt von 3 Monaten zu Beginn der 10. Klasse bei einer Partnerschule in Brasilien möglich, aber auch ein ganzjähriger Aufenthalt in den USA. Von den knapp 100 Schüler*innen eines Jahrgangs besuchen in der Regel 7 bis 14 für längere Zeit ausländische Schulen, um ihren Horizont zu erweitern und ihre Sprachkenntnisse zu verbessern. Die Schulleitung hofft, dass sich mit der im nächsten Jahr anstehenden Umstellung des Gymnasiums von G8 zurück auf G9 zusätzliche Freiräume für Auslandsaufenthalte oder praktische Erfahrungen schaffen lassen.

Auslandsverbindungen als Teil des familiären Alltags

Für einen Teil der Schüler*innen gehören Verbindungen in andere Länder als Deutschland zum familiären Alltag. Dieser Teil ist zwar im Vergleich zu manchen anderen Kooperations-schulen des TraMiS-Projekts eher klein, aber nicht unerheblich. „Kinder mit Zuwanderungsgeschichte“ nennt die nordrheinwestfälische Statistik diejenigen, die ein im Ausland

geborenes Elternteil haben. Dies trifft auf etwa ein Drittel der Schüler*innen des Ratsgymnasiums zu. Immerhin 8 Prozent der Schüler*innen sind selbst im Ausland geboren. Auch wenn aus familiären Gründen ein längerer Auslandsaufenthalt nötig wird, bemüht sich die Schule, eine Beurlaubung zu ermöglichen und die Wiedereingliederung in den Schulalltag möglichst gut zu gestalten – so Lehrkräfte und Stufenleitungen in einer Diskussion um Fallbeispiele.

Kulturelle Horizonterweiterung

Horizonterweiterung wird in der Schule aber nicht nur durch die positive Begleitung von Auslandsbeziehungen und Auslandsaufenthalten großgeschrieben. Ein ausgefeiltes Programm an Wahlmöglichkeiten im kulturellen Bereich, das uns in einem „Schullaufbahnspiel“ erläutert wurde, ermöglicht auch eine Schwerpunktsetzung im musisch-künstlerischen, kreativen und sportlichen Bereich. So können z.B. Kinder, die noch kein Instrument spielen, ab der 5. Klasse ein Streichinstrument lernen. Wir konnten während unseres Aufenthalts im Bereich der Neigungsfachschiene in eine Mini-Bigband, eine Tanzgruppe, einen Trommelkurs, und in zwei Streicherkurse hineinschnuppern. Musisch-kulturelles Lernen kann auch neue Horizonte eröffnen – vor allem da das Ratsgymnasium in Minden und Umgebung stark vernetzt ist, sodass die Schwerpunkte auch mit Exkursionen und Kooperationen mit außerschulischen Partnern verbunden sind.

Neben diesen Aspekten hat uns auch positiv beeindruckt, dass transnationale Beziehungen in erster Linie als Chance und nicht als Risiko verstanden werden. So wie uns Schulleitung und Lehrkräfte berichteten, ist die Grundfrage immer: Wie kann es ermöglicht werden, dass diese Schülerin oder dieser Schüler eine Chance zur Horizonterweiterung nutzen kann?

Deutschlernen auf dem Weg zum Abitur – Erfahrungen eines Bremer Gymnasiums

Dita Vogel und Marguerite Lukes, 24. Juli 2019

Der Schuldirektor bittet den Schüler Amir herein und macht ihn auf unzureichende Leistungen aufmerksam. Er müsse Gas geben, wenn er seinen Abschluss schaffen will. Danach trifft Amir einen Freund, der ihn auf Unterstützungsmöglichkeiten an der Schule aufmerksam macht. Amir nimmt den Rat dankbar an.

Die Szene stammt aus einem Rollenspiel, das drei Schüler und eine Schülerin einer 10ten Klasse des Alexander-von-Humboldt Gymnasiums (AvH) in Bremen entwickelt haben. Die Geschichte des 15jährigen Afghanen Amir, der seit einem Jahr in einem Jugendheim in Deutschland lebt und nach einem Schulabschluss strebt, ist eines von sechs Fallbeispielen, die im TraMiS-Projekt an unterschiedlichen Schulen diskutiert werden. Amir ist keine reale Person, aber es gibt Jugendliche in ähnlichen Situationen wie Amir.

Perspektivenerkundung im Rollenspiel

Auch zu der Gruppe, die das Rollenspiel entwickelt hat, gehören Jugendliche, die erst vor kurzer Zeit nach Deutschland gekommen sind. Dass diese Jugendlichen in der Sekundarstufe einer öffentlichen Regelschule das Abitur anstreben, ist ungewöhnlich. Dass diese Schule ein Gymnasium ist, ist noch ungewöhnlicher. Wer ohne Deutschkenntnisse im Jugendalter nach Bremen kommt, erhält in der Regel Deutschkurse im berufsbildenden System, das bestenfalls in die Ausbildung und zumindest in Bremen nur in unter 1 Prozent der Fälle in einem Bildungsgang mündet, der zum Abitur oder Fachabitur führt. Anfang des Jahres besuchten in der Stadt Bremen¹⁷ 857 Schüler*innen Deutschkurse mit Berufsorientierung und nur 98 Schüler*innen Vorkurse in der Sekundarstufe II, darunter 22 im AvH. Die Zahlen deuten darauf hin, dass von zehn Neuen nur eine Person auf den Pfad zum Abitur gesetzt wird, obwohl unter ihnen auch viele sind, die im Herkunftsland auf dem Weg zu einem Schulabschluss waren, der ihnen ein Studium ermöglicht hätte. Das AvH ist das einzige Bremer Gymnasium, das auch Vorkurse für die Oberstufe anbietet.

Gymnasium mit Oberstufenvorkurs

Das Gymnasium ist eine von 12 Kooperations-Schulen des Projekts TraMiS. Bei einem Schulbesuch konnten wir im Juni 2019 mit Eltern, Schüler*innen und Lehrkräften über ihre eigenen Erfahrungen und über Fallbeispiele transnationaler Mobilität sprechen. Wir – das sind Dita Vogel von der Universität Bremen und Marguerite Lukes vom Internationals Network for Public Schools in New York¹⁸. Weil die 20jährige Erfahrung des AvH, neu Zu-

¹⁷ https://www.bremische-buergerschaft.de/drs_abo/2019-03-06_Drs-19-2070_441d9.pdf (Abfrage 25.02.2020).

¹⁸ Siehe Beitrag von Dita Vogel: Internationals Network Schools in New York (28. März 2019).

gewanderte ohne Deutschkenntnisse auf dem direkten Weg zum Abitur zu führen, auch bundesweit Seltenheitswert haben dürfte, konzentrieren wir uns in diesem Blog darauf.

Das AvH ist wie alle Bremer Gymnasien auf 8 Jahre angelegt (G8) – das heisst dass die Oberstufe normalerweise aus einer Einführungsphase in der 10. Klasse und einer zweijährigen Qualifikationsphase in Klasse 11 und 12 besteht. Neu Zugewanderte mit geringen oder fehlenden Deutschkenntnissen beginnen die Oberstufe in Vorkursen mit wachsendem Anteil an sprachsensiblen Fachunterricht.

Wachsender Anteil sprachsensibler Fachunterricht

Für den Vorkurs I werden Schüler*innen von der Behörde zugewiesen, z.B. weil sie schon im Herkunftsland einen Schulabschluss gemacht haben, der dem Mittleren Schulabschluss (MSA, auch Realschulabschluss) vergleichbar ist. Vom Alter her müssten sie der 9. bis 11. Klasse zugewiesen werden. In der Vergangenheit wurde ohne besondere Testung aufgenommen. Inzwischen gibt es einen ‚spracharmen‘ Mathematiktest.

- Im Vorkurs I lernen die Schüler*innen überwiegend intensiv Deutsch als Zweitsprache und erhalten außerdem Fachunterricht in drei Fächern: Politik, Englisch und Sport.
- Im Vorkurs II erhalten die Schüler*innen Fachunterricht in einer ausreichenden Anzahl an Fächern, dass sie die Prüfungen für den MSA ablegen können – dieses Jahr Mathematik, Englisch, Politik, Geschichte, Biologie, Darstellendes Spiel und Sport. Sie haben zwar keine Wahlmöglichkeiten, aber dadurch wird Zeit frei für 12 Unterrichtsstunden Deutsch als Zweitsprache.

Wenn sie danach in die Einführungsphase der Oberstufe einsteigen, haben sie nach Aussagen der Schulleiterin gute Chancen, das Abitur zu erreichen. Sie sind nur in der Regel etwas älter als ihre in Deutschland sozialisierten Mitschüler*innen. Auf diese Weise haben zum Beispiel von 11 ehemaligen Vorkursschüler*innen, die im Jahr 2015 die Eingangsphase begonnen haben, 4 das Fachabitur (schulischer Anteil) und 6 das Abitur geschafft.

Voraussetzung: Qualifizierte und motivierte Lehrkräfte

Die Qualifikation und Motivation der Lehrkräfte ist aus Sicht der Schulleiterin die wichtigste Erfolgsvoraussetzung für das Modell. Am AvH unterrichten nur voll ausgebildete Lehrkräfte in Vorkursen. Für den Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht konnten engagierte Lehrerinnen gefunden werden, die in der Anfangsphase auch die wichtigsten Ansprechpartnerinnen sind.

Die Schüler*innen haben aber von Anfang an auch Fachunterricht durch Fachlehrkräfte, bei denen sie gleichzeitig fachliche Inhalte lernen sowie ihren Wortschatz erweitern und ihre Ausdrucksfähigkeit verbessern. Diese Fachlehrkräfte melden sich freiwillig für den Unterricht in Vorkursen: „Die brennen dafür, dass die Kinder es schaffen.“ Bei der Personalauswahl der Schule wird auf Qualifikationen zur Unterrichtung von Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache und sprachsensiblen Fachunterricht besonders geachtet. Rund ein Drittel der Lehrkräfte unterrichten auch in den Vorkursen der Oberstufe oder der Sekundarstufe I und werden daher auch im Regelunterricht nicht davon überrascht, dass ein gutes Argument auch einmal in stockendem Deutsch vorgetragen wird.

Zweite „Fremdsprache“ als Hürde

Eine echte Hürde, mit der auch das AvH zu kämpfen hat, ist der Fremdsprachenunterricht. Das fällt uns besonders auf, weil die Autorin Marguerite Lukes mit High Schools in den USA arbeitet. Dort können die Schüler*innen die Hochschulzulassung erreichen, ohne eine einzige Fremdsprache zu lernen. In Deutschland müssen alle Schüler*innen mit Englisch eine international gesprochene Sprache lernen, und für das Abitur müssen sie zusätzlich Kenntnisse in einer weiteren Sprache nachweisen.

Eigentlich sollte das für die Vorkursschüler*innen kein Problem sein. Wir durften an einer Vorstellungsrunde in einem Vorkurs I der Oberstufe teilnehmen, indem uns 16 Schülerinnen und Schüler neben ihrem Namen auch die von ihnen gesprochenen Sprachen genannt haben. Niemand war dabei, der weniger als zwei Sprachen außer Deutsch spricht. Dennoch werden viele von ihnen in der Oberstufe eine weitere Sprache lernen müssen, weil ihnen der Nachweis der Sprachkenntnisse nicht leicht gemacht wird.

Wenn sie Französisch sprechen, können sie am regulären Unterricht mit in Deutschland sozialisierten Sprachlernenden am AvH teilnehmen und über das Zeugnis Sprachkenntnisse nachweisen. Für einige andere Sprachen wie z.B. Spanisch ist es z.T. möglich, dazu am späten Nachmittag einen Kurs an einer anderen Schule zu besuchen.

Herkunftssprachenkenntnisse

Ansonsten können sie im Prinzip auch durch eine schriftliche Prüfung Kenntnisse ihrer Herkunftssprache nachweisen, was bei regelmäßigem Schulbesuch im Herkunftsland kein Problem sein sollte. Allerdings bietet Bremen die Prüfungen nur in wenigen Sprachen¹⁹ an, und eine Prüfung in einem anderen Bundesland ist nicht vorgesehen. So berichtete uns einer der Schüler, die das Rollenspiel zu Amir entwickelt haben, dass er in der Oberstufe Spanisch dazulernen muss, weil es keine Herkunftssprachenprüfung für Vietnamesisch gibt und ihm keine Alternativen ermöglicht wurden.

Das bringt uns zu einigen Überlegungen, die wir nach dem Besuch des Gymnasiums zu bedenken geben wollen. Zunächst gibt es Hinweise darauf, dass zu wenige neu Zugewanderte auf den Weg zu einem Schulabschluss gebracht werden, der ihnen ein Studium ermöglicht. Es besteht eine große Wahrscheinlichkeit, dass damit das intellektuelle Potential vieler Jugendlicher nicht ausgeschöpft wird, nur weil sie in einer kritischen Phase ihres Lebens das Land wechseln mussten. Die Erfahrungen des AvH zeigen, dass sich mit pädagogischer Kompetenz, Engagement und Fachunterricht von Anfang an vieles erreichen lässt.

¹⁹

https://www.lis.bremen.de/schulqualitaet/zentrale_pruefungen/zap_sekundarstufe_i___zentrale_pruefung_in_der_herkunftssprache-16590 (Abfrage 25.02.2020).

„Fremdsprache?!“

Außerdem wäre es an der Zeit, die Anforderungen für das Abitur im Sprachbereich zu überdenken. Schon die Rede von Anforderungen in der 1. und 2. Fremdsprache suggerieren, dass jemand mit Unterrichtssprache Deutsch aufgewachsen ist. Wenn jemand für das Abitur als „2. Fremdsprache“ eine vierte Sprache lernen muss, erscheint das absurd. Das Abitur würde an Qualität eher gewinnen als verlieren, wenn die Sprachanforderungen in allgemeiner Form formuliert würden, z.B. so: Für das Abitur müssen Kenntnisse in drei Sprachen nachgewiesen werden, darunter Deutsch auf dem Niveau von C1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen²⁰. Damit würde auch den Empfehlungen der Europäischen Union²¹ entsprochen, nach denen jede Person außer ihrer Muttersprache zwei weitere Sprachen sprechen sollte.

Nicht nur neu Zugewanderte könnten von so einer Formulierung profitieren, sondern ein großer Teil der jungen Generation, die zu Hause eine weitere Sprache spricht. Kenntnisse in Deutsch (C2), Englisch (B2) und Latein oder Französisch (A2) sollten nicht leichter zum Abitur führen als Kenntnisse in Deutsch (C1), Englisch (B2) und Arabisch oder Vietnamesisch (C2). Ein Rechtsanspruch auf eine Prüfung in einer anerkannten Sprache der eigenen Wahl wäre ein erster Schritt in die richtige Richtung.

²⁰ <https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/303.htm> (Abfrage 25.02.2020).

²¹ https://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/en/FTU_3.6.6.pdf (Abfrage 25.02.2020).

Auf dem Weg zur Stadtteilschule – die Herbert Grillo - Gesamtschule in Duisburg-Marxloh

Torben Dittmer und Matthias Linnemann, 22. August 2019

Wir stehen mit dem Schulleiter der Herbert Grillo – Gesamtschule (HGG) auf einem gepflasterten Platz vor dem Schulgelände. Ein paar Anwohner*innen und Schüler*innen sind hier unterwegs. Bis vor ein paar Jahren stand hier noch eine Kirche, die nach längerem Leerstand abgerissen wurde. In einem der Altbauhäuser am ehemaligen Kirchplatz ist die Initiative „Tausche Bildung für Wohnen“ untergebracht. Hier können junge Menschen Bildungspatenschaften für benachteiligte Kinder übernehmen und im Gegenzug mietfrei in Duisburg wohnen. In einem anderen Haus, vor dem noch ein Bauzaun steht, ist eine Unterkunft für minderjährige unbegleitete Geflüchtete geplant.

Der Schulleiter zeigt uns Entwürfe für das neue Gebäude, welches auf der gegenüberliegenden Seite des Platzes entstehen soll. Geplant ist ein Ort der Begegnung und der Bildung, in dem die Gesamtschule mit vielen Initiativen im Stadtteil zusammenarbeiten will. „Campus Marxloh“ soll das multiprofessionelle Stadtteilzentrum heißen. Vor kurzem waren die Architekt*innen hier, um die Anforderungen an die Architektur mit den Nutzer*innen des neuen Gebäudes partizipativ zu entwickeln.

Außerschulische Vernetzung

Bereits jetzt ist die HGG eng mit außerschulischen Partnern vernetzt. „Ich bin überwältigt davon, was hier Hand in Hand läuft“, erklärt uns eine Lehrerin, die erst seit kurzem an der Schule unterrichtet, bei unserem Besuch der nordrhein-westfälischen Gesamtschule im Juni 2019. Die Schule ist eine von 12 Kooperationsschulen im Projekt TraMiS, die uns, Torben Dittmer und Matthias Linnemann, einen Einblick in die Vielfalt ihrer Kooperationen gegeben hat.

In dem geplanten Neubau sollen Kooperationspartner Platz finden, die zurzeit noch in den alten Schulgebäuden untergebracht sind. Die Mittagsbetreuung des katholischen Jugendwerkes Oberhausen („Die Kurbel“) etwa findet derzeit noch im Eingangsbereich der Schule auf dem Flur statt. An der überbelegten Schule herrscht ganz offensichtlich Platzmangel. Durch die räumliche Entlastung der Erweiterung sollen mehr Räume für den Unterricht verfügbar werden.

AG's und Schüler*innenfirmen

Die Schule holt aber nicht nur Kooperationspartner in die Schule hinein, sie wirkt auch in den Stadtteil zurück. Die Sanitäts-AG etwa wird in Kooperation mit dem Deutschen Roten Kreuz angeboten und dann für diverse Veranstaltungen in der ganzen Stadt gebucht. In der Grundschul-AG helfen Schüler*innen der HGG jüngeren Schüler*innen der nahegelegenen Grundschule bei den Hausaufgaben. Im Projekt „beWiesen!“ renovieren Schüler*innen Wohnungen in Marxloh, die dann sozialen Projekten zur Verfügung gestellt werden. Mit dieser Arbeit können die Jugendlichen ihre handwerklichen Fähigkeiten unter Beweis stellen und berufspraktische Kompetenzen erwerben. Die Schülerfirma „back 4 you“ sorgt nicht nur für das Catering auf Schulfesten, sondern nimmt auch externe Aufträge entgegen und bietet die selbstproduzierten Backwaren beispielsweise auf Theater- und Kabarettver-

anstaltungen an. Diese finden in Kooperation mit dem städtischen Projekt „Der Spielkorb“²² auch in der Mensa der Schule statt.

Dass die Mensa für solche Veranstaltungen genutzt wird, ist nicht auf Platzmangel zurückzuführen, die Schule hat auch eine Aula. Diese liegt aber versteckt in einem hinteren Teil des alten Schulgebäudes, während sich die Mensa mit ihrer Glasfassade zum Stadtteilplatz öffnet. Der Weg in die Schule soll somit leicht gemacht werden.

Elternkooperation

„Niedrigschwellig“ ist auch das leitende Motto für den Kontakt mit Eltern. Viele Familien leben seit Jahrzehnten im Stadtteil. Der Kontakt mit Lehrkräften ist für sie selbstverständlich und bei Bedarf helfen sie in der Schule. Einige neu zugezogene Eltern haben selbst wenig Bildung genossen und wissen noch nicht, wie lange sie bleiben wollen und können. Sie verstehen wenig Deutsch und können z.T. auch nicht lesen. Diese Eltern kommen – so die Erfahrung der Schule bislang – zu Sprechtagen ebenso selten, wie zu einem wöchentlich angebotenen mehrsprachigen Elterntreff. In der Schule wird daher experimentiert, wie auch sie erreicht werden können. Gute Erfahrungen hat z.B. eine Lehrerin mit dem Messenger „WhatsApp“ gemacht, über den sie auf Türkisch mit einigen Müttern aus Bulgarien kommuniziert, etwa bei einer Krankmeldung. Ihre Sprachkenntnisse helfen ihr und anderen mehrsprachigen Lehrkräften. Sehr gut besucht werden auch die Sprechzeiten der „interkulturellen Beraterinnen“, die auf Türkisch, Kurdisch, Bulgarisch und Rumänisch bei Problemen aller Art beraten und auch mit Behörden Kontakt aufnehmen, wenn die Eltern Hilfe brauchen.

Schule als soziale Akteurin

Großstädtische Schulen in Stadtteilen mit günstigen Mieten haben besondere Aufgaben zu bewältigen, damit alle Jugendlichen ihre Bildungspotentiale ausschöpfen können. Diese Stadtteile sind durch hohe Fluktuation und niedrige Einkommen gekennzeichnet. Wenn sie sich auf Unterricht nach Vorschrift beschränken, werden sie den Lebenslagen und Bildungsbedürfnissen ihrer Schüler*innen nicht gerecht. Die Herbert Grillo – Gesamtschule hat sich auf ihre Rolle als wichtige soziale und kulturelle Akteurin im Stadtteil eingestellt und organisiert die für ihre erfolgreiche pädagogische Arbeit notwendige Vernetzungen systematisch und langfristig.

²²

https://www2.duisburg.de/micro2/spielkorb/spielstaetten/staetten/Herbert_Grillo_Gesamtschule.php
(Abfrage 25.02.2020)

Individuelle Lösungen an einer Kölner Reformschule

Torben Dittmer und Patience Amankwah, 10. September 2019

8.10 Uhr: Schulbeginn an der Offenen Schule Köln (OSK). Statt einer Schulklingel lässt die Leiterin einer Lerngruppe der Mittelstufe eine Klangschale erklingen. Wie jeden Tag beginnt die Schule mit dem Tagesplenum, in dem organisatorische Punkte des Schultages besprochen werden.

Jahrgangsübergreifende Lerngruppen statt Klassenverband

Die altersgemischte Lerngruppe ist aus Schüler*innen des 8. bis 10. Jahrgangs zusammengesetzt – ein Fünftel der 25 Schüler*innen haben einen sonderpädagogischen Förderbedarf. Die Inklusionsbegleiterin sitzt zu Beginn an einem Tisch neben dem etwas schüchtern wirkenden Gastschüler aus Montevideo. In einer anderen Ecke des Raumes steht ein zur Wand ausgerichteter Einzeltisch – der Platz eines Schülers, der sich leicht ablenken lässt und deswegen gerne alleine sitzen möchte. Daneben eine Vierertischgruppe, an der Schüler*innen der 10. Stufe sich gemeinsam auf ihre Abschlussprüfung vorbereiten. In der Lerngruppe lernen auch drei achtzehnjährige Schüler, die als unbegleitete minderjährige Geflüchtete vor einigen Jahren nach Deutschland gekommen sind.

Die OSK ist eine staatlich anerkannte Privatschule mit reformpädagogischem Ansatz und eine von 12 Partnerschulen im Projekt TraMiS. Wir, Torben Dittmer und Patience Amankwah, konnten die OSK im Juni 2019 bei einem Schulbesuch kennenlernen und hatten die Möglichkeit, in mehreren Lerngruppen zu hospitieren und mit Lehrkräften, Schüler*innen und Eltern ins Gespräch zu kommen.

Gelernt wird an der OSK nicht im Klassenverband, sondern in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen. Die Unterstufe umfasst die Jahrgänge 5 bis 7, die Mittelstufe die Jahrgänge 8 bis 10. In jeder Stufe gibt es 5 altersgemischte Lerngruppen mit durchschnittlich 26 Schüler*innen. Bei der Zusammenstellung der Gruppen wird versucht, eine Balance zwischen den Geschlechtern und den verschiedenen Leistungsständen herzustellen.

Perspektiven nach der Mittelstufe

Nach Abschluss der Mittelstufe können Absolvent*innen mit entsprechender Qualifikation in die gymnasiale Oberstufe eintreten. Auch wenn die Perspektive auf die Schüler*innen an ihrem individuellen Bedarf ausgerichtet ist, lassen sich auch gruppenspezifische Maßnahmen und Handlungsrouninen der Schule feststellen. So wechseln Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach der Mittelstufe in der Regel in die Berufspraxisstufe der OSK. Leistungsstarken Deutschlernenden wird nach ihrem mittleren Schulabschluss zum Teil auch eine Bewerbung an einem Berufskolleg empfohlen, mit der Begründung, dass sie sich dort auf „weniger deutschlastige“ technische und naturwissenschaftliche Fächer konzentrieren können und eine realistischere Chance besteht, das Fachabitur zu erwerben. Im Fall, dass sich die Schüler*innen hierfür entscheiden, unterstützt die OSK diese bei der persönlichen Vorstellung an der Schule durch eine individuelle Begleitung.

Individuelles Lernen

An der OSK arbeiten die Schüler*innen zu großen Teilen selbstständig an Unterrichtsbausteinen und wirken eigenverantwortlich bei der Planung ihrer Lernzeit und ihrer Lernziele mit. In den Hauptfächern Deutsch, Englisch und Mathe lernen die Schüler*innen in der individuellen Lernzeit und in den Fachbüros, in denen immer eine Fachlehrkraft anwesend ist. Ergänzt werden die Hauptfächer durch Werkstattkurse in den Nebenfächern, in denen in Blöcken und längeren Epochen gearbeitet wird. Zusätzlich findet Projektunterricht statt, vornehmlich in Gesellschaftslehre und in den Naturwissenschaften.

Im individuellen Lern- und Entwicklungsplan (ILEP) legen die Schüler*innen gemeinsam mit Eltern und der Lerngruppenleitung ihre persönlichen Lern- und Entwicklungsziele fest. Diese können sich auch auf soziale und emotionale Aspekte beziehen. Vier Mal im Jahr werden diese Ziele reflektiert und neu festgelegt.

Gute Chancen für Seiteneinsteiger*innen aus dem Ausland

Für neu zugewanderte Schüler*innen bedeutet das etwa, sich für die Lernzeiten in ihren Lerngruppen zunächst das Ziel zu setzen, ihre Deutschkenntnisse zu erweitern. Durch die regelhafte Zuweisung zu einer festen Lerngruppe von Beginn an, sollen möglichst viele Anlässe für einen sozialen und sprachlichen Austausch geschaffen werden. Die individuelle Unterrichtsgestaltung in den etablierten heterogenen Lerngruppen bietet für Neueinsteiger*innen aus dem Ausland nach Auskunft der Schulleitung gute Chancen einen Schulabschluss zu schaffen. Sie können dafür auch eine längere Zeit als die üblichen drei Jahre in den altersgemischten Lerngruppen bleiben. Zusätzlich können sie von Anfang an einen Förderkurs für Deutsch als Zweitsprache besuchen.

Differenzierung durch multiprofessionelle Teams

8.50 Uhr: Der Projektunterricht der Lerngruppe, in der wir hospitieren, hat mittlerweile begonnen. Neben der Lerngruppenleiterin sind auch noch eine Fachlehrkraft und eine Inklusionsbegleiterin anwesend. Während ein Großteil der Lerngruppe mit der Fachlehrerin einen kurzen Film zum Thema Drogen schaut und anschließend darüber diskutiert, wechselt die Lerngruppenleiterin mit zwei Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf in den benachbarten Differenzierungsraum. Dort wird mit Unterstützung eines Bundesfreiwilligen an einem Unterrichtsbaustein zum Thema Mikroplastik gearbeitet.

Das Beispiel illustriert, wie an der Kölner Reformschule in multiprofessionellen Teams unterrichtet wird. Die Leitung einer Lerngruppe ist immer doppelt besetzt und besteht aus einer Regelschullehrkraft und einer Lehrkraft der Sonderpädagogik. Hinzu kommen Inklusionsbegleiter*innen und Bundesfreiwillige. Die OSK besetzt zwei Inklusionsbegleitungsstellen, für die keine besondere Qualifikation erforderlich ist, mit einer besser bezahlten Fachkraft. Inklusionsbegleiter*innen sind vornehmlich für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuständig – sofern es die Lernsituation erfordert, unterstützen sie aber auch andere Schüler*innen einer Lerngruppe. Dies kann auch ein Gastschüler aus dem Ausland sein, der noch nicht mit dem Schulalltag vertraut ist.

Niedrigschwelliger Kontakt zu den Lernbegleiter*innen

In der Regel besteht für Lehrkräfte an der OSK eine Anwesenheitspflicht von 8.00 bis 16.00 Uhr. Diese Regelung sorgt für einen intensiven Austausch innerhalb des Kollegiums. Statt eines gemeinsamen Lehrer*innenzimmers gibt es kleinere Teamstationen, in denen sich Lernbegleiter*innen der kooperierenden Lerngruppen aufhalten und den Unterricht vor-

bereiten. Die Teamstationen befinden sich in unmittelbarer Nähe zu den Lerngruppen und der Zugang ist niedrigschwellig. Schüler*innen können sich bei schulischen und auch außerschulischen Problemen an die Lernbegleiter*innen in den Teamstationen wenden.

Besondere Unterstützung für geflüchtete Jugendliche

„Die Schüler wissen einfach, dass sie uns als Vertrauensperson haben“, erklärt uns ein Lehrer. Das gelte im besonderen Maße für den Kontakt zu einigen geflüchteten Jugendlichen, die alleine in Deutschland leben. Traumatische Erlebnisse auf der Flucht und die unsichere Aufenthaltsperspektive erfordern eine besonders intensive Betreuung dieser Schüler. Häufig sind die Lernbegleiter*innen der OSK wichtige erwachsene Bezugspersonen.

Einer dieser Schüler wird nächstes Jahr den 10. Jahrgang innerhalb seiner Lerngruppe wiederholen und danach vielleicht sein Fachabitur an einem Berufskolleg machen. Von der Schule erhält er viel Unterstützung, etwa von der Schulsozialarbeiterin, die ihn bei Behördengängen begleitet, denn der junge Mann muss regelmäßig seinen Aufenthaltstitel verlängern. „Die unklare Bleibeperspektive ist ungemein lähmend für den Bildungserfolg solcher Schüler“, berichtet sein Lehrer. Diese emotionale Belastung werde von den Schulbehörden völlig unterschätzt. Um den schulischen und außerschulischen Bedürfnissen dieser Schüler*innen gerecht zu werden, investiere er ein Vielfaches an Zeit im Vergleich zu anderen Schüler*innen.

Individuelle Lösungen für alle

„Wir denken vom Menschen und nicht vom System aus“, beschreibt der Gründungsschulleiter das Konzept der OSK. In der relativ kurzen Geschichte ihres Bestehens hat die Schule bereits verschiedene Modelle ausprobiert, den Unterricht und die Lerngruppen zu gestalten. Eine Schule müsse sich beständig weiterentwickeln und das bezieht sich – so der Schulleiter – selbstverständlich auch auf Aspekte, die sich durch Anforderungen einer zunehmend mobilen Schülerschaft ergeben. Für Kinder und Jugendliche aus dem Ausland, die neu an die Schule kommen, müssen individuelle Lösungen gefunden werden, aber „das ist an der OSK nichts Neues“, betont der Schulleiter, denn die Schule sucht individuelle Lösungen für alle.

Längere Vorbereitungszeit in Internationalen Klassen? Erfahrungen eines bilingualen Gymnasiums

Torben Dittmer, 2. Oktober 2019

In den letzten beiden Wochen des Schuljahres finden am Aachener Couven Gymnasium (CG) regelmäßig Projekttag statt. Jahrgangsübergreifend bieten Lehrkräfte und Schüler*innen Projekte zu unterschiedlichen Themen an. Als wir, das sind Torben Dittmer und Farina Maletz, die Schule als eine von 12 Kooperationschulen im Projekt TraMiS besuchen, bekommen wir bei einer Schulführung einen Überblick über die verschiedenen Aktionen. Einige Flure der Schule sind abgesperrt, da Schüler*innen Wände streichen und neugestalten. In der Aula proben verschiedene Musik- und Tanzgruppen. In einem anderen Raum bieten zwei Schülerinnen ein Projekt zu japanischer Kunst an, dort basteln und malen etwas jüngere Schüler*innen an zwei Tischgruppen. Zufällig bemerken wir, dass sich eine der Gruppen auf Englisch unterhält. Wir fragen nach und die Siebtklässler*innen erklären, dass einer der Vier erst seit Beginn des Schuljahres in Deutschland lebt und besser Englisch als Deutsch spricht. Das Wechseln zwischen beiden Sprachen scheint für die Schüler*innen keine Besonderheit zu sein.

Englischsprachiges und Naturwissenschaftliches Profil

Das liegt wohl auch daran, dass das CG seit 30 Jahren über einen bilingualen Zweig verfügt und erweiterten Englischunterricht anbietet. Das zweisprachige Profil wird gerade umgestellt. Ab dem Schuljahr 2019/20 nehmen alle Schüler*innen der Jahrgänge 5 bis 6 daran teil und erhalten zusätzlichen Englischunterricht. Ab dem 7. Jahrgang werden nach und nach auch Sachfächer in englischer Sprache unterrichtet. Alternativ zum bilingualen Profil besteht die Möglichkeit im 7. Jahrgang den naturwissenschaftlichen Zweig zu wählen.

Beide Profile sind wichtige Standbeine der Schule und für viele Eltern ein Grund, das CG zu wählen, erklärt uns der Schulleiter. Zukünftig sollen beide Profile stärker miteinander verschränkt werden und vermehrt die Naturwissenschaften in englischer Sprache unterrichtet werden. Aachen ist ein wichtiger Standort für technische Studiengänge und gerade für angehende Ingenieur*innen ist Englisch als internationale Lingua Franca wichtig, damit sie sich in multinationalen Unternehmen verständigen können. In der Forschung wird oft nur noch auf Englisch gearbeitet. „Die Wissenschaftssprache ist Englisch“, so der Schulleiter.

Von dem zweisprachigen Profil können neu zugewanderte Schüler*innen mit guten Englischkenntnissen, wie im eingangs beschriebenen Beispiel, profitieren. Besonders in der Anfangsphase, wenn die Schüler*innen mit dem Deutschlernen beginnen, kann die Möglichkeit, sich auf Englisch zu verständigen, das Ankommen an der Schule erleichtern. Einige neu zugewanderte Familien, die das CG vor allem aufgrund des bilingualen Profils wählen, haben aber falsche Vorstellungen von der zweisprachigen Ausrichtung und gehen davon aus, dass der Unterricht fast ausschließlich auf Englisch stattfindet, berichtet uns der Schulleiter.

Ankommen in Aachen

Eine DaZ-Lehrerin erzählt in einem unserer Interviews von einer Schülerin, die bereits mehrfach migriert ist und zuletzt in England zur Schule gegangen ist. Die Schülerin habe viel Zeit gebraucht, um sich auf das neue schulische Umfeld in Aachen einzustellen. Besonders in der Anfangszeit habe das Mädchen vor allem ihre Kontakte nach England gepflegt und in der Schule fast ausschließlich Englisch gesprochen. Erst nach dem zweiten Schuljahr konnte sich das Mädchen auf die neue Schule einstellen, erinnert sich die Lehrerin. Das ist in der Regel aber der Zeitpunkt, nachdem die Erstförderung für die Schüler*innen in den Deutschlernklassen endet und der Übergang in eine Regelklasse vorgesehen ist – vorausgesetzt die gymnasiale Eignung wird festgestellt.

Sprachanforderungen für das Abitur

Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche am CG kommen aus unterschiedlichen Herkunftsländern und es gibt eine Vielzahl an Migrationsgeschichten und Familienhintergründen. Nicht alle Schüler*innen konnten in ihrer vorherigen Schullaufbahn Englischkenntnisse erwerben, die den Leistungsanforderungen des bilingualen Gymnasiums entsprechen. Im Rahmen der G8-Regelung kam am CG bisher ab der 6. Klasse auch noch eine zweite Fremdsprache, Französisch oder Latein, hinzu.

„Die Schüler*innen können nicht alles gleichzeitig machen“, betont die interviewte DaZ-Lehrerin und verweist auf die Regelung, dass neu zugewanderte Schüler*innen maximal zwei Jahre intensive Deutschförderung in den „Internationalen Klassen“ erhalten. Nach diesen zwei Jahren wird über die gymnasiale Eignung und die Aufnahme in eine der Regelklassen des CG entschieden. Nach den Erfahrungen der Lehrerin, gibt es immer wieder Schüler*innen, die mehr Zeit benötigen, um den gymnasialen Anforderungen im sprachlichen Bereich²³ zu entsprechen und sich auf das neue Umfeld einzustellen, besonders dann, wenn anders als im geschilderten Fall auch noch Englischkenntnisse aufgeholt werden müssen. Für eine Anschlussförderung im Deutschen – so die Lehrerin – bleibt aufgrund des dichten Stundenplans wenig Freiraum.

Längere Deutschförderung als Ausnahmeregelung

Für den beschriebenen Fall der Schülerin, die von England nach Deutschland kam, konnte eine andere Lösung gefunden werden: Die Klassenkonferenz konnte erstmals beschließen, dass die Schülerin ein drittes Jahr in der Deutschlernklasse verbleiben darf und erst dann über ihre gymnasiale Eignung entschieden wird. Damit verzögert sich zwar auch das Lernen in einigen Fächern, aber es ist klar, dass die Schülerin auf den Weg zum Abitur gebracht wird – vorausgesetzt sie bleibt in Deutschland.

„Die Schülerin kann sich auf Englisch so perfekt verständigen, dass es überhaupt keinen Grund gibt, sie nicht auf dem Gymnasium zu lassen“, ist ihre Lehrerin überzeugt. Die Ent-

²³ Siehe Beitrag von Dita Vogel: Deutschlernen auf dem Weg zum Abitur – Erfahrungen eines Bremer Gymnasiums (24. Juli 2019).

scheidung der verlängerten Deutschförderung in der Internationalen Klasse geht auf eine Erlassänderung zurück, nach der Schüler*innen, deren Leistungsunterschiede auf unzureichende Kenntnisse der Unterrichtssprache zurückzuführen sind, nicht benachteiligt werden dürfen. „Ich war sehr dankbar, dass die Kolleg*innen da mitgespielt haben“, berichtet die Lehrerin, denn nach ihren Angaben handelt es sich um eine Ausnahmeregelung, die von der Auslegung der Lehrkräfte abhängt.

Nach unserem Eindruck bietet das CG interessante Perspektiven für international orientierte Schüler*innen mit guten Englischkenntnissen. Weil Englisch in einigen Fächern Unterrichtssprache ist, können sie diese gut halten und ausbauen. Trotzdem lernen sie zusätzlich Deutsch auf gymnasialem Niveau, was Ihnen hilft, falls sie mit ihren Eltern in Deutschland bleiben. Zugleich haben nur Deutsch sozialisierte Schüler*innen die Chance, ein besseres Englisch auszubilden, als es im reinen Fremdsprachenunterricht möglich ist.

Anerkennung von Herkunftssprachen

Uns beeindruckte auch das Engagement einiger Lehrkräfte, die Potenziale neu zugewandelter Schüler*innen zu erkennen und ihnen einen Weg zum Abitur zu ermöglichen. Ein längerer Verbleib in einer Internationalen Klasse scheint unter den gegenwärtigen Bedingungen für einige Schüler*innen ein geeigneter Weg zu sein. Langfristig erscheint es aber logischer, an den sprachlichen Anforderungen zum Abitur zu arbeiten. Die Anerkennung der Herkunftssprachen könnte besser in den Regelunterricht integriert werden, damit niemand, der außer Deutsch und Englisch schon eine weitere Sprache spricht, mit einer sogenannten „zweiten Fremdsprache“ anfangen muss. Auch kann darüber nachgedacht werden, wie Abituraufgaben sprachlich besser zugänglich gemacht werden können.

Gute Lernbedingungen und gelebte Vielfalt – eine sächsische Oberschule im Aufbruch

Torben Dittmer und Dita Vogel, 8. November 2019

Ein engagiertes, nahezu voll besetztes Kollegium, Teamarbeit, gut ausgestattete Räume, große lichtdurchflutete Flure, vielfältige Sport- und Freizeitmöglichkeiten – die 101. Oberschule „Johannes Gutenberg“ (OJG) in Dresden bietet Lern- und Lehrbedingungen, die sich viele andere Schulen wünschen würden. Das ist unser Eindruck nach zahlreichen Gesprächen, die wir bei einem Forschungsbesuch im Rahmen des Projekts TraMiS im September 2019 führen konnten.

Geringe Anwahl außerhalb des Stadtteils, trotz guter Ergebnisse

Dennoch steht die Schule selten auf der Wunschliste von Eltern außerhalb des Stadtteils Johannstadt Nord, wenn diese in der 4. Klasse eine weiterführende Schule für ihr Kind suchen. In Sachsen haben Eltern die Wahl zwischen Gymnasien und Oberschulen, die bis zum Hauptschul- oder mittleren Schulabschluss (Realschulabschluss) führen. Wenn Kinder an den Wunschschulen der Eltern nicht angenommen werden und der OJG zugelost werden, nehmen sie den Schulplatz oft nicht an und bringen ihre Kinder z.B. an einer Privatschule unter, so die Schulleitung. Die Zahl der Schulen in freier Trägerschaft²⁴ ist in Sachsen in den letzten Jahren vor allem im Gymnasialbereich stark gestiegen.

Als Begründung für die geringe Anwahl der Schule vermutet das Kollegium eine Art abschreckende Wirkung eines hohen Anteils an Schüler*innen mit Migrationshintergrund. Dahinter stehe die Annahme der Eltern, dass ihre Kinder an einer solchen Schule nicht so gute Leistungen erbringen können. Ein Fehlschluss, wie wir der Erläuterung des Schulsozialarbeiters entnehmen: „Obwohl unsere Schule in Dresden den höchsten Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund hat, liegt sie mit ihren Abschlüssen im oberen Drittel“.

Anerkennung von Vielfalt

Als ein Hauptgrund für den Erfolg der Schule wird in Gesprächen die Akzeptanz von Diversität und die engagierte Zusammenarbeit aller Beschäftigten hervorgehoben. Mit ihrem inklusiven und schülerzentrierten Ansatz führe die Schule auch solche Jugendlichen zu einem guten Abschluss, die an anderen Schulen nicht aufgenommen oder nicht besonders gefördert werden, so der Schulsozialarbeiter der OJG. Der Sozialpädagoge organisiert an der OJG offene Angebote, wie den Schulclub, aber auch Einzelberatungen, in denen Fähigkeiten zur Selbsthilfe vermittelt werden. Er versteht sich als Ansprechperson für alle Schüler*innen mit ganz unterschiedlichen Fragen, und dies nicht nur im Fall von Problemen. „Am Ende des Schuljahres kennen mich alle und ich kenne fast alle“, beschreibt der enga-

²⁴ https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16565/pdf/Kuehne_et_al_2019_Bildung_in_Sachsen.pdf (Abfrage 25.02.2020).

gierte Sozialarbeiter das Ergebnis seines offenen pädagogischen Ansatzes in der Schule mit insgesamt rund 450 Schüler*innen der Klassen 5 bis 10.

Binnendifferenzierung und Teamteaching

Eine Lehrerin hebt besonders die Kompetenzen vieler Lehrkräfte der OJG im differenzierten Unterricht hervor. Diese Kompetenzen werden zunehmend weiterentwickelt. So ist eine Lehrerin mit Unterrichtsstunden freigestellt, um im Rahmen eines „Kompetenz-zentrums sprachliche Bildung“ andere Kolleg*innen, aber auch außerschulische Institutionen mit Tipps und Materialien für den sprachsensiblen Fachunterricht zu unterstützen und zu beraten.

An der Schule wird zunehmend in multidisziplinären Teams binnendifferenziert unterrichtet. Eine Erzieherin, die an der OJG als Inklusionsassistentin mit Lehrkräften im Klassenraum kooperiert, beschreibt das als Prozess: „Wenn man immer für alle allein zuständig war, muss man sich an Teamteaching erst gewöhnen.“ Vieles wird bisher nur auf Projektbasis umgesetzt, die Schule strebt aber Verstetigung an.

OJG beliebt bei jungen Lehrkräften

Der Wandlungsprozess geht einher mit einer Verjüngung des Kollegiums, wie eine Lehrerin berichtet, die bereits zu DDR-Zeiten an der Schule unterrichtete. Dies ist auch möglich, weil offene Lehrer*innenstellen an der Schule in der Regel besetzt werden können, da es junge Referendar*innen gibt, die gerne an der OJG unterrichten möchten.

Niedrigschwelliger Kontakt zu den Klassenlehrer*innen

In der Regel sind alle Lehrkräfte von 8 bis 15 Uhr an der Schule. Für sie gibt es an der OJG feste Arbeitsräume, die sich jeweils zwischen zwei Klassenräumen befinden. In kleinen Teams können Lehrkräfte hier den Unterricht vorbereiten und Pausen einlegen. Klassenlehrer*innen werden in Räumen in unmittelbarer Nähe zu ihren Klassen platziert, was einen niedrigschwelligen Kontakt zu Schüler*innen außerhalb der Unterrichtszeiten ermöglicht.

Eigenverantwortliches Arbeiten im Kunstunterricht

Die Schulleiterin hat den Kunstunterricht als besonders geeignet identifiziert, um Impulse für eine neue Schul- und Unterrichtskultur zu setzen. So finden hier Versuche mit eigenverantwortlichem Lernen statt, indem die Schüler*innen im selbstgesteuerten Arbeitstempo an ihren Werken arbeiten und den Zeitpunkt der Abgabe selbst bestimmen. Sie können dabei auch einen Material- und Vorbereitungsraum nutzen, der früher nur Lehrkräften vorbehalten war. Der Kunstunterricht ist besonders für Experimente in der Unterrichtsgestaltung geeignet, weil der Lehrplan hier weniger strikte Vorgaben macht, teilt uns die Schulleiterin mit. Die Klassenräume sind eher klein und bieten begrenzte Differenzierungsmöglichkeiten. Die räumlichen Voraussetzungen sollen in einigen Jahren beim Umzug in ein neues Schulgebäude verbessert werden.

Potenziale der Schule nach außen tragen

Einige der Eltern, mit denen wir sprechen konnten, schildern uns das engagierte Kollegium als größten Vorzug der Schule. Wer auf einem Gymnasium nicht genug gefördert wird, kann an der OJG einen guten Schulabschluss machen.

Insgesamt drängt sich der Eindruck auf, dass die Vorzüge der OJG über die Schule hinaus noch nicht bekannt genug sind. Aber auch daran wird gearbeitet. So war zum Zeitpunkt des Besuchs eine interaktive Website in Vorbereitung, über die nicht nur neue Kommunikationsmöglichkeiten mit Eltern erprobt werden sollen, sondern die auch schulische Potentiale nach außen besser sichtbar machen soll.

Klar zum Wenden! – Eine große Gesamtschule transformiert sich

Matthias Linnemann, 19. November 2019

Die Gesamtschule Leverkusen Schlebusch (GLS) ist mit über 1500 Schüler*innen und knapp 150 Lehrer*innen eine der größten Schulen NRWs. Der didaktische Leiter Andreas Brenken vergleicht seine Schule mit einem Tanker, der schwer zu navigieren sei, vor allem bei einem Kurswechsel. Deshalb werden Veränderungsprozesse langfristig angegangen, schrittweise eingeführt und systematisch evaluiert. Nach drei Tagen an der GLS im Rahmen eines Forschungsbesuchs für das Projekt TraMiS habe ich einen lebendigen Eindruck davon gewonnen, wie die Leitung mit externer Unterstützung den Tanker beweglich hält und neue Fahrwasser erschließt.

Bestandsaufnahme als Transformationsanlass

Die Anmeldezahlen der GLS überstiegen schon 2013 seit geraumer Zeit die Kapazitäten der Schule. Sie wurde offensichtlich von vielen Eltern als gut für ihre Kinder wahrgenommen. Auch die Behörden konnten zufrieden sein. Allerdings wiesen ein Instrument zur internen Evaluation (2010) und eine Qualitätsanalyse des Landes NRW (2011)²⁵ die Schulleitung auf Probleme bei den sogenannten Arbeitsstunden hin. In diesen zwei Stunden pro Woche konnten Schüler*innen in einer offenen Unterrichtsform Aufgaben der Hauptfächer bearbeiten. Die entscheidende Erkenntnis war, dass diese Stunden sehr unterschiedlich ausgestaltet waren. Ob Schüler*innen in der Zeit Lernfortschritte erzielten, hing stark vom Engagement der Lehrkräfte und den eigenen, außerhalb erworbenen Selbstlernkompetenzen ab. In der Tendenz profitierten nur die Schüler*innen, die sowieso schon gut in den Fächern zurechtkamen.

Einführung der individuellen Lernzeiten

Andreas Brenken formierte daraufhin eine kleine Gruppe engagierter Kolleg*innen, um ein Konzept zum strukturierten selbstgesteuerten Lernen, von dem alle profitieren, auszuarbeiten und eigene Arbeitsmaterialien zu entwickeln. Die Gruppe orientierte sich an erfolgreichen Modellen aus anderen Schulen, beispielsweise den Lernbüros der Max-Brauer-Schule in Hamburg und adaptierte sie. So entstand ein ganz eigenes Lernformat mit einer Stunde „Individueller Lernzeit“ (ILZ) an jedem Tag. Mit ihren Ideen konnte die Arbeitsgruppe damals jedoch nicht alle Kolleg*innen überzeugen. Deswegen wurden im Sommer 2014 die ILZ nicht sofort in allen Klassen des neuen fünften Jahrgangs eingeführt.

Man einigte sich darauf, die ILZ über einen Modellzeitraum von vier Jahren zu erproben. Zum Ende dieser Phase 2018 beauftragte die Schulleitung den Bildungsforscher Ulrich Vieluf, die ILZ auf Basis einer Lernstanderhebung zu evaluieren. Die Ergebnisse der Schule

²⁵ <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Qualitaetsanalyse/index.html> (Abfrage 25.02.2020).

konnten mit früheren groß angelegten Untersuchungen verglichen werden, wobei durch die teilweise Einführung auch ein Vergleich der ILZ-Klassen mit Klassen ohne ILZ im selben Jahrgang der GLS möglich war. Der Vergleich, bei dem die ILZ-Klassen insgesamt gut abschnitten, überzeugte etliche, die zuvor skeptisch waren. Die Schulkonferenz stimmte dann mit großer Mehrheit für die Verstetigung des Modellprojekts und die Übernahme für alle Klassen in den Jahrgängen 5 bis 8. Heute gibt es die ILZ bis einschließlich Jahrgang 10.

Individualisiertes Lernen in einer sechsten Klasse

Während des Schulbesuchs habe ich die Gelegenheit in einer ILZ zu hospitieren. Ich bin beeindruckt davon, mit welcher Selbstverständlichkeit Sechstklässler*innen eigenverantwortlich ihren Lernprozess strukturieren. Die Lernmaterialien stehen in Ordnern bereit und alle bedienen sich daran entsprechend ihrer Lernstände. Bei Problemen mit den Aufgaben nutzen die Schüler*innen die erlernte Hilfekette: nochmal in Ruhe nachdenken, leise die Nachbar*innen fragen, mit einer Wäscheklammer den Hilfebedarf anzeigen, dann die Wartezeit auf die Lehrkraft sinnvoll, z.B. durch das Bearbeiten anderer Aufgaben, nutzen. Die Schüler*innen finden sich auch lautlos zu Teams für die Arbeit in Paaren zusammen, indem sie ihren Namen und die anstehende Aufgabe an die Tafel schreiben und warten bis sich jemand zuordnet.

Ich begleite zwei Mädchen auf den Flur, wo sie sich hinter einer Feuerschutztür in einer Ecke niederlassen. Die Beiden erledigen konzentriert ihre Englischaufgaben. Nachdem sie ihre Lösungen mit dem Lösungsblatt aus dem passenden Materialordner verglichen haben, dokumentieren sie ihren Lernfortschritt in sogenannten Logbüchern. Sie scheinen die Zeit zu zweit trotz der unbequemen Sitzplätze auf dem Boden zu genießen. Andreas Brenken erklärt, dass es aufgrund der hohen Kosten für feuerfestes Mobiliar bisher leider keine adäquaten Sitz- und Arbeitsmöglichkeiten außerhalb von Klassenräumen gibt. Die Situation soll sich durch einen Erweiterungsbau aber verbessern, der Ende 2020 fertig werden soll und bei dessen Planung auf die geänderten Bedürfnisse eingegangen wurde.

Wissenstransfer durch Kooperationen mit anderen Schulen

Die ILZ ist mittlerweile zu einem Vorbild für andere Schulen geworden. An einem Vormittag kommt eine Delegation einer anderen Gesamtschule zu Gast, um sich das Konzept anzuschauen und Impulse für die eigene Schulentwicklung mitzunehmen. Solche Besuche gibt es regelmäßig. Die Vernetzung mit anderen Schulen findet auch in der Initiative „Schule im Aufbruch“²⁶ statt, in der die GLS mitarbeitet. Das Netzwerk will Potentiale für Schulentwicklung aufzeigen. Es vertritt auch gemeinsame Interessen gegenüber der Politik und setzt sich beispielsweise für mehr individualisierte Lernformen in allen Schulen ein.

Neue Aufgaben für die Schulentwicklung

Mit den ILZ hat die GLS für sich ein Modell des individuellen und selbstgesteuerten Lernens von Schüler*innen im Schulalltag gefunden, dass erfolgreich evaluiert wurde und von Lehrkräften, Eltern und Schüler*innen angenommen wird. In dieser Hinsicht kann der

²⁶ <https://www.schule-im-aufbruch.de/> (Abfrage 25.02.2020).

Schulentwicklungsprozess als erfolgreich abgeschlossen betrachtet werden. Die Untersuchung von Vieluf offenbarte jedoch auch ein Ergebnis, das die Leitung nachdenklich stimmte. Schüler*innen, die im Jahrgang 5 mit sprachlichen Rückständen im Deutschen an der GLS aufgenommen wurden, konnten in den Folgejahren nicht aufholen. Im Gegenteil: Aus einem Lernjahr Rückstand zu Beginn wurden an der GLS bis in den 8. Jahrgang durchschnittlich 2 Lernjahre. Betroffen sind sowohl Schüler*innen mit einer anderen Familiensprache als Deutsch, als auch solche, deren Eltern keine hohen Bildungsabschlüsse haben.

Der Befund löste Ernüchterung aus, widersprach er doch dem inklusiven Selbstverständnis, alle Schüler*innen ihren Bedürfnissen entsprechend zu fördern. Die Schulleitung wollte die ungleichen Bedingungen nicht akzeptieren und es besser machen. Es folgte eine Problemanalyse und erste Ansätze zur Weiterentwicklung des Unterrichts wurden ausgemacht. Bei einer schulinternen Fortbildung im Sommer 2019 haben sich die Lehrkräfte beispielsweise gezielt mit sprachsensiblen Fachunterricht auseinandergesetzt.

Der nächste Fortbildungstag findet noch in diesem Jahr statt. Dabei wird u.a. weiter zum Thema Sprachförderung in allen Fächern gearbeitet. Bei der Planung und Umsetzung erhält die GLS Unterstützung durch unser Projektteam. Die Möglichkeit dazu ergibt sich dadurch, dass in der Planung des TraMiS-Projekts bewusst einige Elemente für die gemeinsame Gestaltung mit den Kooperationsschulen offengehalten wurden. Die GLS hat die Gelegenheit genutzt und schon früh signalisiert, dass es Interesse gibt eine Fortbildung zu Themen aus dem Projekt an der Schule anzubieten. Wir vom TraMiS-Team starten daher mit diesem besonderen Format gemeinsamen in die letzte Projektphase, in der wir Impulse von den Schulbesuchen im In- und Ausland einbringen und vorläufige Ergebnisse der Forschung mit unseren Partner*innen aus der Schule diskutieren. Im Idealfall ist etwas dabei, was der Schulentwicklung an der GLS weitere Impulse für sinnvolle Wendemanöver in Richtung Bildungsgerechtigkeit gibt.

„Was brauchen die Kids?“ Lernen im Ankunftsstadtteil

Matthias Linnemann und Torben Dittmer, 27. November 2019

Die Frage, was Kinder und Jugendliche aus einem benachteiligten Stadtteil mit großer Kinderarmut brauchen und was Schule dazu beitragen kann, die Bedürfnisse zu befriedigen, beschäftigt die Mitarbeiter*innen der Schule am Ernst-Reuther-Platz (ERNST) in Bremerhaven-Lehe. Dabei geht es um mehr als Unterricht – da ist sich das Schulleitungsteam einig. Wir konnten bei einem dreitägigen Besuch unserer Partnerschule im Projekt TraMiS erleben, wie diese Haltung in schulischem Handeln Ausdruck findet.

Nur mit vollem Bauch lernt es sich gut

Es ist 7:40 am Mittwochmorgen in der Mensa der ERNST. In 20 Minuten beginnt die erste Stunde. Es herrscht eine entspannte Atmosphäre. An einem Gruppentisch sitzt ein gutes Dutzend Schüler*innen verschiedenen Alters und frühstückt. Es gibt Kakao, Tee, Müsli und Wraps. Normalerweise kommen deutlich mehr Schüler*innen zum Frühstück, berichtet uns eine Mitarbeiterin der Mensa, da aber derzeit viele fasten, sei die Teilnahme geringer. Seit Gründung der ERNST 2008 gibt es das Angebot des kostenlosen Frühstücks für alle Schüler*innen, denn „nur mit vollem Bauch lernt es sich gut“, wie die Schulleiterin betont. Viele Schüler*innen würden zuhause nicht frühstücken und kämen hungrig in die Schule. Deswegen wurde das Frühstücksangebot mit Hilfe von Spenden ins Leben gerufen. Alle Schüler*innen nehmen auch am Mittagessen der Ganztagschule teil.

Ein Großteil der Schüler*innen wohnt in direkter Nachbarschaft zur ERNST im Goethequartier. Es zählt bundesweit zu den Stadtteilen mit den höchsten Kinderarmutsraten. Die Stadt Bremerhaven weist in einer Sozialraumanalyse für Lehe²⁷ in 2016 einen Anteil der unter 15-Jährigen, die Sozialleistungen nach SGB II beziehen, von 48% aus. Nachdem die Einwohner*innenzahl lange Zeit sank, wächst sie seit 2012 wieder, vor allem aufgrund von Zuzügen aus dem Ausland. Zwischen 2012 und 2015 stieg der Anteil von Kindern mit ausländischer Staatsangehörigkeit im Vorschulalter von ca. 17% auf knapp 53% an. In Anlehnung an den Begriff „Arrival Cities“²⁸, der vom britisch-kanadischen Journalisten Doug Saunders bekannt gemacht wurde, kann das Quartier als Ankunftsstadtteil bezeichnet werden – als ein Stadtteil mit einfachen Wohnungen, niedrigen Mieten, hoher Fluktuation und stark migrantisch geprägten Netzwerken, die es Neuzugewanderten erleichtern, Anschluss zu finden. In Ankunftsstadtteilen leben Menschen mit wenig Geld aus dem In- und Ausland zusammen, z.B. Langzeitarbeitslose und Künstler*innen, Geflüchtete und Arbeitsmigrant*innen.

²⁷ <https://www.bremerhaven.de/sixcms/media.php/94/Sozialraumanalyse+Lehe.637477.pdf> (Abfrage 25.02.2020).

²⁸ <https://www.bpb.de/politik/innenpolitik/stadt-und-gesellschaft/216878/konzept-ankunftsstadt?p=all> (Abfrage 25.02.2020).

Vielfältige Mobilitätserfahrungen im Ankunftsstadtteil

In solchen Stadtteilen können Schüler*innen oft nicht vom allgemeinen Trend zu höheren Bildungsabschlüssen profitieren, weil „sozioökonomische und migrationsbezogene Problemlagen zusammenfallen“ (S.18), so der aktuelle Bildungsbericht²⁹ für Deutschland. Das kann zu sehr unterschiedlichen Mobilitätserfahrungen führen, wie wir bei unserem Besuch erfahren haben. Einige Schüler*innen sind nur selten aus dem Stadtteil herausgekommen, so dass ein Praktikum in Cuxhaven oder eine Fahrt nach Bremen schon eine Horizonterweiterung darstellt. Andere sind schon mehrmals zwischen Bremerhaven und dem Herkunftsort in einem anderen EU-Land umgezogen, und zwar nicht im Rhythmus der Schuljahre, sondern nach den Arbeitsmöglichkeiten der Eltern, so dass sie immer wieder neu ankommen müssen. Das Lernen in der Schule ist dadurch schwierig. Auch wenn sich viele Eltern für ihre Kinder das Abitur wünschen, ist das für die meisten nicht realistisch, wie uns Lehrkräfte berichteten.

Auch wenn Schulen die ungleichen Bildungsvoraussetzungen nicht zu verantworten haben, sind sie doch diejenigen, die damit umgehen müssen. Die Schulleitung der ERNST übernimmt die Verantwortung dafür, das Beste aus der Situation zu machen und sieht an vielen Stellen Handlungsmöglichkeiten: „Daher haben wir uns selbst auf den Weg gemacht.“

Praxisprojekte als Ergänzung zum Unterricht

Sie legt pragmatisch den Fokus darauf, dass ein Ausbildungsplatz vermittelt wird, idealerweise mit einem Schulabschluss, zur Not aber auch ohne. Inspiriert durch reformpädagogische Ansätze, setzt sie dabei zunehmend auf Praxisprojekte, die bereits am Vormittag Entlastung vom regulären Unterricht bieten sollen.

In einem Projekt auf einem Bauernhof haben Schüler*innen beispielsweise gelernt, einen Trecker auseinanderzunehmen. Wenn sie daran Spaß gefunden und sich geschickt ange stellt haben, entwickeln sie womöglich die Perspektive eine Ausbildung in einer KFZ-Werkstatt zu machen. Außerdem gibt es verschiedene Schülerfirmen, in denen Jugendliche etwa Marmelade und Honig herstellen und die Produkte auf dem Wochenmarkt neben der Schule verkaufen. Sie erlernen dabei strukturiertes und kontinuierliches Arbeiten, Kompetenzen die so oftmals weder im Unterricht, noch zuhause vermittelt werden können. Für viele Arbeitgeber sind diese Aspekte aber wichtiger als gute Noten, wie die Schulleiterin berichtet.

Solche und andere Projektkurse können die Schüler*innen der ERNST aus einem breiten Angebot im Rahmen der sogenannten Schülerakademie (SAK) belegen. Die Teilnahme an den Kursen wird nicht benotet, aber durch Zertifikate und einen Vermerk im Schulzeugnis anerkannt. Die jahrgangsübergreifenden SAK-Kurse und der Regelunterricht wechseln sich über den Tag hinweg ab. Dadurch wird versucht, das Lernen ganzheitlich anzulegen.

²⁹ <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bbe18-kompakt.pdf> (Abfrage 25.02.2020).

Die Berufsorientierung beginnt bereits in der 5. Klasse nach einem Konzept, das vom Landesinstitut für Schule Bremen als herausragend ausgezeichnet wurde.

Der praktische Ansatz kommt, laut Schulleitung, der wachsenden Zahl von Schüler*innen mit einer nichtdeutschen Familiensprache in besonderem Maße zugute. Anders als im Unterricht, wo Deutsch oftmals die notwendige Grundlage ist, hätten Deutschlerner*innen bei den weniger sprachintensiven praktischen Lernangeboten der SAK geringere Nachteile und könnten sich besser profilieren. Für diese Gruppe hat eine Fokussierung auf die Ausbildung oft noch einen weiteren Effekt: Durch Ausbildungsplatz und spätere feste Arbeit können Jugendliche ohne sicheren Aufenthaltsstatus ein dauerhaftes Bleiberecht erhalten. Es wird deutlich, dass die Schule sich unter den Bedingungen einer restriktiven Migrationspolitik auch damit auseinandersetzen muss, dass Schüler*innen oft auch nach jahrelangem Aufenthalt noch nicht wissen, ob sie in Deutschland bleiben dürfen. Der Film „Möglichst freiwillig“³⁰ dokumentiert beispielhaft diese Auseinandersetzung am Fall eines Schülers der ERNST, der mit seiner Familie Bremerhaven und Deutschland verlassen musste. Er zeigt eindrücklich wie sein Leben danach weiterging und wie seine Klasse auf die plötzliche Abwesenheit des Mitschülers reagierte.

Schulentwicklung und Vernetzung

„Was brauchen die Kids?“ – immer wieder diese Frage zu stellen, kennzeichnet die Grundhaltung vieler Lehrer*innen an der ERNST. Eine Lehrerin weist darauf hin, dass sie im Grunde an jeder weiterführenden Schule arbeiten könnte, aber sich explizit für die ERNST entschieden hat. In Zeiten des Lehrkräftemangels ist es eine fortwährende Herausforderung für Schulen in Bremerhaven, gut ausgebildete Pädagog*innen zu gewinnen. In der Stadt haben etwa 70% der Neueinstellungen nicht die 2. Staatsprüfung, wie ein Lehrer und Funktionär der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft erläutert. Die neuen Kolleg*innen seien wegen ihres Engagements oft hoch geschätzt. Sie bräuchten aber noch dringender als voll ausgebildete Pädagog*innen gute Fortbildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten.

Eine Entwicklungsperspektive wird an der ERNST also in dreifacher Hinsicht eingenommen, sowohl bezogen auf die Schüler*innen, die Mitarbeiter*innen und die Schule als Ganzes. Die ERNST beschreitet dabei neue oder wenig genutzte Pfade, sie erhält dabei jedoch Unterstützung von außen. Als Mitglied im „Netzwerk Schule-Wirtschaft-Wissenschaft für die Region Unterweser“³¹ kann sie auf außerschulische Verbündete bei der „Begleitung Jugendlicher und junger Erwachsener in das Arbeitsleben“ bauen.

³⁰ <https://www.fluechtlingsrat-bremen.de/2018/11/moeglichst-freiwillig/> (Abfrage 25.02.2020).

³¹ <https://www.netzwerk-sww.de/beirat.html> (Abfrage 25.02.2020).

Kürzlich hat sie sich außerdem dem Schulverbund „Blick über den Zaun“³² angeschlossen, in dem sich reformpädagogisch-orientierte Schulen in ihrer Schulentwicklung gegenseitig unterstützen und voneinander lernen. Die ERNST teilt hier mit vielen anderen die Überzeugung, dass gute Schule immer wieder neu von innen und mit Blick auf die eigenen Schüler*innen entwickelt werden muss.

³² <https://www.blickueberdenzaun.de> (Abfrage 25.02.2020).

Alltägliche Transnationalität – Grenzüberschreitende Bildung am Augustum-Annen- Gymnasium in Görlitz

Katja Baginski und Matthias Linnemann, 5. Dezember 2019

Görlitz liegt im Dreiländereck von Polen, Tschechien und Deutschland. Durch den Beitritt von Polen und Tschechien zur EU im Jahr 2004 haben die Grenzen in der Region andere Bedeutungen erhalten. Görlitz und die polnische Stadt Zgorzelec sind heute nur noch durch den Fluss Neiße und nicht mehr eine harte Grenze getrennt. Die Grenzregion ist durch vielfältige verwandtschaftliche, kulturelle und wirtschaftliche Beziehungen zwischen den Menschen geprägt – nicht zuletzt durch einen regen Grenzverkehr und Pendelmigration. In der Gestaltung dieser Beziehungen und damit des grenzüberschreitenden Raumes kommt dem binational-bilingualen Bildungsgang am Augustum-Annen-Gymnasium (AAG) in Görlitz eine besonders verantwortungsvolle Aufgabe zu. Schüler*innen aus Deutschland und aus Polen mit guten Noten haben hier nach dem Bestehen der Aufnahmeprüfung die einzigartige Chance auf eine transnationale Bildung.

Bei einem dreitägigen Besuch des AAG im Sommer konnten zwei Mitglieder des Arbeitsbereichs Interkulturelle Bildung (AbIB) der Universität Bremen die binational-bilingualen Klassen und den Alltag eines Gymnasiums in Grenznähe kennenlernen.

Anschlüsse für Schüler*innen aus Zgorzelec und Görlitz

Damit Schüler*innen aus beiden Ländern im Sekundarbereich gemeinsam in beiden Sprachen lernen können, müssen Anschlussmöglichkeiten geschaffen werden. Der binational-bilinguale Bildungsgang ist auf die 4-jährige Grundschule in Sachsen und eine Grundschulzeit von 6 Jahren³³ in Polen ausgerichtet. Er startet am AAG schon in der 5. Klasse mit nur 14 Schüler*innen aus deutschen Grundschulen. Sie haben ein Fach mehr in derselben Wochenstundenzahl, um neben Englisch noch Polnisch als weitere Zweitsprache zu lernen. In Zgorzelec können sich Sechstklässler*innen polnischer Grundschulen mit guten Deutschkenntnissen um weitere 14 Plätze bewerben, um dann in die 7. Klasse des AAG zu wechseln. Da sie ein relativ hohes Niveau in Deutsch nachweisen müssen, können Interessierte schon vor der Aufnahme einen Kurs in Deutsch-als-Zweitsprache (DAZ) am AAG belegen und ihre Kenntnisse weiter ausbauen.

Aufbau des binational-bilingualen Programms

In den binational-bilingualen Klassen lernen dann die 28 Kinder von beiden Seiten der Neiße gemeinsam, um am Ende das sächsische Abitur abzulegen. Alle erlangen in diesem besonderen Bildungsgang ein sprachliches Niveau in beiden Sprachen, das sie dazu befähigt.

³³ Mit Beginn des Schuljahres 2017/18 begann die Implementierung einer Schulreform in Polen, welche die Grundschulzeit auf 8 Jahre verlängert. Bisher ist unklar, ob und wie der binational-bilinguale Bildungsgang dadurch verändert werden muss.

higt, sowohl in Polen als auch in Deutschland zu studieren. Zum Unterrichtsprogramm gehören gemeinsam unterrichtete Fächer wie Mathematik und Sport auf Deutsch sowie Geografie auf Polnisch, zudem gibt es getrennten Unterricht in Polnisch und Deutsch. In einzelnen Fächern findet ein zweisprachiger und multiperspektivisch ausgerichteter Unterricht statt. Während die Lehrkräfte z.B. für den Biologieunterricht eigens bilinguale Lernmaterialien entwickelt haben, können sie im Geschichtsunterricht auf ein zweisprachiges Lehrbuch zurückgreifen. Die Schüler*innen lernen dadurch explizit unterschiedliche Perspektiven auf geschichtliche Entwicklungen wahrzunehmen und zu respektieren. Grenzüberschreitend ausgerichtete Projekte und Praktika ergänzen das Programm.

Mehrsprachigkeit als allgemeines Lernziel

Wir besuchen Deutschunterricht für polnische Schüler*innen in der 7. Klasse. Anhand der Fabel „Die Grille und die Ameise“ werden die Charakteristika dieser Textsorte wiederholt, Wortschatz und Grammatik geklärt und der Textaufbau für die Interpretation erarbeitet. Im Mittelpunkt stehen also dieselben Inhalte des Fachs Deutsch, die für alle Schüler*innen in Sachsen gelten. Methodisch kommen unterstützende Elemente aus dem DAZ-Unterricht hinzu. Der Deutschunterricht wird damit als sprachsensibler Fachunterricht auf gymnasialem Niveau gestaltet, nicht als Sprachkurs.

Mehrsprachigkeit ist am AAG ein Lernziel, das nicht nur im binational-bilingualen Bildungsgang eine große Rolle spielt. Die Schüler*innen können außer Deutsch und Polnisch auch weitere Sprachen auf einem hohen Niveau lernen und anwenden. Wir besuchen eine simulierte Umweltkonferenz, an der Schüler*innen aus Lille (Frankreich), Katowice (Polen) und des gastgebenden AAG teilnehmen. International zusammengesetzte Teams (Delegationen) vertreten jeweils die Interessen von NGOs, Ländern, aber auch von Bäumen und Flüssen.

Die Konferenzsprache ist Englisch. Die Codes einer solchen Konferenz scheinen allen bekannt zu sein. Rede- und Diskussionszeiten werden eingehalten, nicht benötigte Redezeit wird zurückgegeben. Auch die konferenzleitende Schülerin ist sensibilisiert für mögliche Kommunikationsbarrieren und wechselt mühelos in die Sprachen Deutsch, Französisch und Polnisch.

Anregungen für Projekte am AbIB

Der Umgang mit und die aktive Förderung von Mehrsprachigkeit am AAG kennenzulernen, war für uns beide inspirierend. Es ist einleuchtend, dass ein solches Modell in einer Grenzregion erprobt wird, die durch die Ausrichtung auf mehrere Länder und Sprachen an Bedeutung gewinnen kann. Daher überrascht es gerade dort, wo es möglich ist, in wenigen Minuten ein anderes Staatsgebiet zu betreten, dass eine solche transnationale Ausrichtung bisher eher selten etabliert wurde. Zugleich stellt sich uns die Frage, welche Bedingungen dieses Modell braucht. Ist es auch in weniger prestigeträchtigen Bildungsräumen praktikabel? Wäre es auch mit Polnisch als dominanter Sprache im Nachbarland Polen attraktiv? Die Autorin Katja Baginski hat auf jeden Fall Anregungen für die Lehr-Lern-Werkstatt Fach*Sprache*Migration am Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung (AbIB) mitgenommen, in der ebenfalls an sprachsensiblen und mehrsprachigem Fachunterricht gearbeitet wird. Der Autor Matthias Linnemann wurde für das Projekt TraMiS inspiriert darüber nachzudenken, inwiefern dieses Modell in andere Grenzregionen und in migrationsbedingt mehrsprachige Kontexte im Inland übertragbar sein könnte.

Ein erster Schritt dazu könnte eine Diskussion des AAG bei unserem nächsten Schulworkshop im März 2020 mit anderen Schulen über die multilingualen Erfahrungen etwa in der Aachener Grenzregion, dem mehrsprachigen Südtirol oder an der Europäischen Schule Karlsruhe sein.

Eine Schule mit Visionen im Hamburger Umland – über die Entwicklung und Verwirklichung neuer Lernumgebungen

Matthias Linnemann und Nabila Badirou, 13. Dezember 2019

Als die Anne-Frank-Schule Bargteheide (AFS) 2013 beim Deutschen Schulpreis³⁴ mit dem Hauptpreis ausgezeichnet wurde, hatte sie bereits seit 9 Jahren alle Schüler*innen zu einem Abschluss geführt. Diese Schule – so unsere Idee – ist an jedem einzelnen Kind orientiert und besitzt Innovationskraft. Sie ist Forschungspartnerin im Projekt TraMiS und bot uns – Nabila Badirou, Studentische Hilfskraft im Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung (AbIB) und Matthias Linnemann, Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt TraMiS – bei einem Schulbesuch in diesem Sommer die Möglichkeit zu lernen, welche Geschichte zum Gewinn des Schulpreises führte und wie sich die Schule danach weiter entwickelt hat.

Wandel zur ausgezeichneten Schule

Die Kleinstadt Bargteheide wirkt beschaulich. Sie ist in Schleswig-Holstein gelegen und gehört zur Metropolregion Hamburg. Es gibt viele wirtschaftliche Verflechtungen mit der prosperierenden Hafenstadt, was dazu führt, dass es auch der Stadt Bargteheide ökonomisch gut geht. Hier ist vor 30 Jahren die AFS als eine Integrierte Gesamtschule entstanden, von denen es in Schleswig-Holstein vorher nur zwei in Modellversuchen gab. Mittlerweile hat Schleswig-Holstein sein Bildungssystem reformiert und die AFS ist heute eine Gemeinschaftsschule mit Oberstufe, an der etwa 900 Schüler*innen lernen. An der AFS hat sich seit Bestehen jedoch nicht nur der Schultyp geändert. Auch wenn das Kollegium von Beginn an den Anspruch hatte, allen Kindern an der Schule gute Lernbedingungen zu bieten und sie zu den bestmöglichen Lernerfolgen zu führen, gab es immer wieder Schüler*innen, die ohne Abschluss die Schule verlassen mussten. Die AFS hat Anfang der 2000er gegengesteuert und in der 9. und 10. Klasse spezielle Trainingskurse für Schüler*innen eingeführt, deren Abschlüsse gefährdet waren. Im Jahr 2004 ist sie Mitglied im Schulverbund ‚Blick über den Zaun‘³⁵ geworden, wo sie sich bis heute im Rahmen eines kontinuierlichen Hospitationsprogramms häufig mit anderen reformpädagogisch orientierten Schulen austauscht und viele Impulse für die eigene Schulentwicklung aufnimmt. Die ergriffenen Maßnahmen führten zum Erfolg und die AFS erhielt 2013 den Hauptpreis des Deutschen Schulpreises. Mittlerweile machen weit mehr als die Hälfte der Schüler*innen bessere Abschlüsse als in der Grundschule prognostiziert, nur ganz wenige bleiben hinter dieser Prognose zurück. Ein Mitglied der Schulleitung betonte, dass es gelungen sei, eine Atmosphäre zu erzeugen, in der alle Schüler*innen die Schulzeit als gemeinsame Reise verstehen, auch wenn sie verschiedene Abschlüsse zu unterschiedlichen Zeiten machen. Daher war die Auszeichnung für die ganze Schule eine großartige Bestätigung der

³⁴ <https://www.deutscher-schulpreis.de/> (Abfrage 25.02.2020).

³⁵ https://www.blickueberdenzaun.de/?page_id=519 (Abfrage 25.02.2020).

Arbeit, wie uns von vielen Seiten bestätigt wurde. So wuchs auch der Mut zur Umsetzung neuer Ideen.

Gemeinschaftliches Lernen auf dem Campus der Visionen

Das Preisgeld in Höhe von 100.000 Euro hat die AFS dann dazu verwendet, ein 8.500 Quadratmeter großes Grundstück, ein paar Kilometer von der Schule entfernt, für 20 Jahre zu pachten. Seit 2017 nutzt die Schule den Acker als außerschulischen Lernort. Im zweiten Halbjahr der Jahrgangsstufe 7 und im anschließenden ersten Halbjahr des 8. Jahrgangs bewirtschaften hier alle Klassen eine Art Gemeinschaftsgarten. Gemeinsam mit einer Parallelklasse verbringt jede Lerngruppe einen Tag pro Woche auf dem sogenannten „Campus der Visionen“. Die Schüler*innen arbeiten dort in klassengemischten Arbeitsgruppen an unterschiedlichen praktischen Aufgaben. An einem sonnigen Tag besuchen wir den Acker und werden von einem Siebtklässler herumgeführt, der uns routiniert die verschiedenen Projekte erklärt. Die Bauteams haben in den letzten Jahren beispielsweise Fahrradständer, ein Kompostklo und ein Gewächshaus errichtet. Das neueste Projekt des Gartenteams ist ein Klostergarten, in dem Küchenkräuter angebaut und direkt in der Küche oder für die Produktion von Teemischungen verwendet werden. Auf dem Rückweg zum Eingangstor bemerken wir, dass sich die Schüler*innen unter einem Pavillon versammeln, wo die Kochgruppe das vorort zubereitete Mittagessen austeilen will. Ein Mitschüler fehlt noch. Daraufhin ertönt vereint ein lautstarkes „Essen!“. Um die Zeit auf dem Campus der Visionen freizuschaukeln, wurden im Stundenplan der entsprechenden Jahrgänge einige Fächer um ein paar Stunden reduziert. Die AFS rechtfertigt den teilweisen Verzicht auf übliche Unterrichtsfächer damit, dass in dieser Lebensphase pubertätsspezifische Themen und Probleme durch die gemeinschaftliche und praktisch-körperliche Betätigung viel besser bearbeitbar seien als in herkömmlichen Unterrichtssettings im Klassenraum. Neben der Stärkung der Gemeinschaft, stehen dabei die Verantwortungsübernahme der Jugendlichen in den Projekten und ein nachhaltiges Wirken im Vordergrund.

Portfoliogespräche statt Zeugnisse

Auch in einem ganz anderen Bereich, der Leistungsrückmeldung, hat sich die AFS nach dem Gewinn des Deutschen Schulpreises verstärkt mit neuen Konzepten beschäftigt. Sie verzichtete zwar schon vorher in den ersten drei Lernjahren auf Ziffernnoten, war aber auch mit den Effekten der stattdessen ausgegebenen Lernberichte unzufrieden. In den Augen der Pädagog*innen war es grundsätzlich problematisch, dass Schüler*innen weiterhin Leistungsrückmeldungen empfangen haben und so in einer rein passiven Rolle verblieben. Sie drehten daher den Spieß um und versetzten die Schüler*innen in die Lage, den eigenen Lernprozess darzustellen und selbst zu bewerten. Das geschieht seit 2013 mithilfe von Portfolios, in denen die Schüler*innen aussagekräftige Lernprodukte aller Fächer sammeln. In Portfoliogesprächen, die halbjährlich stattfinden und Zeugnisse ersetzen, präsentieren sie ihren Klassenlehrkräften und den eigenen Eltern ausgewählte Produkte und reflektieren anhand dieser Beispiele ihren Lernfortschritt. Der Fokus des Gesprächs liegt dann in der gemeinsamen Überlegung, was sich das Kind für das nächste Halbjahr vornimmt zu verbessern. Es wird daraufhin eine Lernvereinbarung geschlossen, um die Absprache verbindlich zu machen und im nächsten Portfoliogespräch daran anknüpfen zu können. Die Reflexionskompetenz der Kinder wird ebenso in regelmäßigen Coachings von Tischgruppen gefördert, indem das Verhalten und die Rollen der Gruppenmitglieder besprochen werden. Die Persönlichkeit und das Selbstkonzept jedes Einzelnen soll dabei gestärkt werden.

Schulentwicklung durch Initiativen aus dem Kollegium

Solche Entwicklungen sind an der AFS oft von einzelnen Kolleg*innen angestoßen worden. Die Schulleitung hat die Ideen unterstützt und die Lehrer*innen ermutigt sie auszuprobieren, wie uns eine Lehrerin berichtet. Typischerweise werden zunächst Arbeitsgruppen auf freiwilliger Basis eingerichtet, in denen Konzepte erarbeitet und erste Versuche gestartet werden. Nach und nach werden andere Kolleg*innen von der Idee überzeugt bis eine kritische Masse erreicht ist, die es ermöglicht, das Vorhaben in der gesamten Schule umzusetzen. Die ehemalige Schulleiterin der AFS hat im Zuge der Verleihung des Deutschen Schulpreises die Philosophie dahinter zugespitzt so dargestellt, dass die Transformationsprozesse der AFS zwar immer im Sinne aller Kinder und Jugendlichen sind, dass man aber gleichzeitig nie alle Lehrer*innen mitnehmen könne – zumindest nicht von Anfang an.

So auch bei der Gründung einer Gruppe innerhalb des Kollegiums, die sich dem Thema ‚Schule in der Migrationsgesellschaft‘ verschrieben hat. Nachdem die AFS in den letzten Jahren vermehrt neuzugewanderte Kinder und Jugendliche aufgenommen hatte und auch Ressourcen für Deutsch als Zweitsprache neu hinzugekommen waren, hat sich eine Handvoll Kolleg*innen bei einer Qualifizierung des Landes Schleswig-Holstein zu Interkulturellen Coaches weitergebildet. Ein Teilnehmer erklärte uns, wie die Auseinandersetzung mit dem Thema bei ihm auch zu einer veränderten Perspektive auf bereits Bestehendes wie zum Beispiel den Campus der Visionen führte, der eine raschere Integration in die Klassen ermögliche und praxisorientierte Lernmöglichkeiten, auch bezogen auf die deutsche Sprache bei den ausgeübten Tätigkeiten und im Umgang mit den genutzten Gegenständen, biete. Die Gruppe der Lehrkräfte – durch die Weiterbildung für die Bedarfe von Neuzugewanderten sensibilisiert – erkannte die Notwendigkeit, grundlegend über Strukturen an der AFS nachzudenken und sie so zu verändern, dass auch Kinder und Jugendliche, die noch Deutsch lernen und gerade erst an die Schule gekommen sind, ihr bestes Lernergebnis erzielen können. Bei einem Treffen mit der Gruppe wurde deutlich, dass schon sehr konkrete Vorstellungen zur Öffnung der Schule für mehr Sprachen und zum interkulturellen Kompetenzerwerb der Gemeinschaft aus Schüler*innen, Lehrkräften und Elternschaft entwickelt wurden. Diese Ideen gilt es nun auf den Rest des Kollegiums zu übertragen, getreu dem Motto der AFS: „Eine Schule ohne Vision ist nur eine tote Anstalt.“