

Sibylle Rahm

Der Beitrag von bürgerschaftlichem Engagement zur Schulentwicklung - Erfahrungen in Bayern

Meine sehr verehrten Damen und Herren,
Liebe Engagierte!

Kann ich als Professorin für Schulpädagogik in Bamberg vor allem Ihnen, liebe Engagierte, die Sie in sozialen und bildungspolitischen Belangen unter großem persönlichem Einsatz bürgerschaftliches Engagement beweisen, einen erhellenden Vortrag zum Thema halten? Nun, das ist aus der Sicht meiner Disziplin sicher möglich. Eine Voraussetzung für schulpädagogische Kommentare stellt, so meine ich, aber erst einmal die Wertschätzung gegenüber Ihren bürgerschaftlichen Initiativen voraus! Gleichzeitig muss ich mein Unvermögen eingestehen, all das, was Sie vor Ort bereits bewegt haben, überhaupt zu erfassen und in meinem Vortrag entsprechend zu würdigen. Bei allem, was ich zu Ihren Projekten, die Sie in Arbeitsgruppen näher vorstellen werden, erfahren habe, möchte ich Ihnen meinen Respekt vor Ihrem Engagement, Ihren Kooperationskompetenzen und Ihrer Kommunikationsfähigkeit, Ihrem sozialen Engagement und Ihrem Mut aussprechen!

Mut und soziales Engagement, das auf Ehrenamtlichkeit und Freiwilligkeit beruht, hat etwas mit Einsatz und dem Eintreten für ein Ziel zu tun. Man muss eine Vision von besseren gesellschaftlichen Zuständen haben, um sich zu engagieren. Es bedarf einer Zuversicht, einer Unerschrockenheit Dinge zu verändern, die man ändern kann. Wir sprechen über eine Haltung, die wir auch im Ansatz der Schulentwicklung propagieren. Wir diskutieren eine Verpflichtung auf die Reformsache, die in der Schulpädagogik von großer Bedeutung ist. Bürgerschaftliches Engagement und Schulentwicklung sind einer Vision verpflichtet, der Vorstellung von einer besseren sozialen Gemeinschaft, in der ideale Werte wie Solidarität und Verantwortungsübernahme eine wesentliche Rolle spielen.

Mehr noch: bürgerschaftliches Engagement für Bildungsziele und Schulentwicklung vor Ort stehen in einem engen Zusammenhang. Gemeinschaftliches Handeln im Bildungsbereich basiert auf kollektiven Initiativen. Sie sind die Grundidee von Schulentwicklung, in der Schulen als lernende Systeme verstanden werden. Schulreform darf nicht nur verordnet werden, sie muss auch vor Ort und in Netzwerken entwickelt werden. Dafür bedarf es einigen Engagements. Bürgerschaftlicher Einsatz für die Verbesserung schulischer Bildung – das ist das Thema meines Vortrags.

1. Wahrnehmung gesellschaftlicher Belange

„Sich engagieren‘ ist eigentlich auch, was ich grade mache. Ich hätte ja auch zur Bundeswehr gehen können und irgendwelche Kasernen bewachen am Wochenende oder so. Ist aber überhaupt nicht meine Einstellung, weil ich lieber aktiv irgendwo helfen will. Man muss halt mit gutem Vorbild vorangehen und sich um andere kümmern. Ich mein, wenn sich niemand engagiert und jeder nur an sich denkt, dann ist zwar an jeden gedacht, aber irgendwie kommt man dann nicht weiter. Da fehlt dann auch das Zwischenmenschliche.“ (Shell Jugendstudie 2006; Jonas, 18 Jahre, Zivildienstleistender im Seniorenpflegeheim)

Die Shell-Studie 2006 belegt, dass es u.a. die Jugendlichen sind, die gesellschaftlich relevanten Aktivitäten nachgehen. Jonas unterstreicht sein Engagement für gesellschaftliche Belange. Die Shell-Studie zeigt ein vielschichtiges Bild von gesellschaftsrelevanten Aktivitäten der Jugendlichen zwischen 12 und 25 Jahren (2532 Jugendliche, Repräsentativumfrage). Jugendliche engagieren sich für Jugendliche und für Menschen am Wohnort, für Immigranten(innen), für Umwelt- und Tierschutz, bei der Unfallhilfe, als Bereitschaft bei Naturkatastrophen oder sie pflegen Kultur und Traditionen. Ihre Tätigkeiten und sozialen Bezüge sind vielfältig. Jugendliche, die sich sozial engagieren, sind pragmatische Idealisten, Macher, die auch in peer groups Führungsfunktionen übernehmen. Sie sind aktiv in Vereinen oder in Jugendfreizeiteinrichtungen und zeigen ein ausgeprägt hohes

Aktivitätsniveau (15. Shell-Jugendstudie, S. 121). Der bei den Jugendlichen ausgeprägte Wunsch, sich zugehörig zu fühlen, mag für alle gesellschaftlichen Gruppen, die an der Mitgestaltung des gesellschaftlichen Lebens beteiligt sind, gelten. Die pragmatische Grundeinstellung bedeutet, dass das Engagement auch etwas bringen muss. Es muss ein persönlich fassbarer Nutzen erkennbar sein.

Im bayerischen Landesnetzwerk „wir-fuer-uns“ sind solche nützlichen Initiativen auch für andere Altersgruppen dokumentiert. Die bunt gemischten Aktivitäten reichen von Angehörigenberatung, Generationentreffs, Freiwilligenjahr, Familienpatenschaften, Diensten für ältere Menschen über Hausaufgabenbetreuung, hauswirtschaftliche Beratung, Hochbetagtenprojekte bis hin zu Lesefüchsen, Nachbarschaftshilfe oder häuslichem Betreuungsdienst für kranke Kinder. Gute Beispiele für bürgerschaftliches Handeln in Bayern sind vielfältig und sie laden ein zum Mitmachen. Bei aller Vielfalt sind die Initiativen verbunden durch ihre Orientierung auf gemeinschaftliches Handeln in der Bürgergesellschaft. Die guten Beispiele sind Vernetzungsangebote, die alle Bevölkerungsgruppen und gesellschaftlichen Systeme umfassen. Das macht sie so sympathisch – freiwillige Kooperationsangebote zum Anfassen.

2. Gemeinschaftliche Bildungsinitiativen - regionale Befunde aus Bayern

Auch Bildungslandschaften können sich durch regionale bürgerschaftliche Initiativen verändern. Nach unseren Befunden sind hier starke Veränderungskräfte zu beobachten. Auf dieser Tagung werden sich entsprechend Initiativen wie Begegnung der Generationen in Schüler-Seniorentreffs und Dialoginitiativen, schulische Mitbestimmungsprojekte, schulische Vereine unter Elternbeteiligung, kooperative Jugendarbeitsinitiativen, schulische Fördervereine, Freiwilligendienste in der Schule, Bildungs- und Begleitpatenschaften, Mentoring-Programme der Wirtschaft, Umweltinitiativen, interkulturelle Projekte u.a.m. vorstellen. In der Region Forchheim konnten wir unlängst erleben, wie in einer ländlichen Gemeinde unter verstärktem Engagement von Lehrkräften und Eltern eine Halbtagsgrundschule zu einer Tagesschule entwickelt wurde. In Zusammenarbeit mit der Schulverwaltung wurde ein alternatives Schulkonzept entwickelt. Arbeitsgruppen bearbeiteten Reformthemen wie ein neues Zeitkonzept, veränderte Räumlichkeiten, Essensversorgung, Öffentlichkeitsarbeit, Dokumentation und Evaluation der Maßnahmen. Studierende der Universität Bamberg begleiteten das Konzept und dokumentierten den Prozess (Nerowski 2008). Es entstand ein kreatives Feld von Aktivitäten (Burow 2008), in dem die Aktiven der Schulentwicklung sich vernetzten und freiwillige Arbeit im Sinne einer besseren Schulidee verrichteten. In Gruppendiskussionen brachten die Eltern und Schüler/innen ihre hohe Wertschätzung von Kooperationsangeboten seitens der Schulleitung und der Regierung zum Ausdruck. Wichtig war den Eltern, dass ihr Anliegen einer vertrauensvollen Zusammenarbeit mit der Schule ernst genommen wurde. Schüler(inn)en entwickeln phantasievolle Vorschläge zur Gestaltung ihrer Schule:

Dw: Oder beim Fahrradplatz einfach mal ein Dach drüber bauen, dass das nicht immer wenn man dann aus hat, dass man dann nicht immer so nass °nach Hause kommt°.

?: Ja.

Dw: Schönere Lampen.

Cm: Nää Lampen.

Am: Die passen.

Dw: Ja ne schönere Decke.

Bm: °Oder dass da mal jemand so macht, dass die Lampe die wo drüben kaputt gegangen ist wieder mal jemand repariert.°

Am: Ich würde ins obere Stockwerk weil des bumbert immer wenn die erst oder die Zweitklässer...

Dw: Ja genau.

Ew: Ja und des machen se ziemlich oft.

Alle: @@@.

Bm: Des machen se fast jeden Tag.

Dw: **Vielleicht** mal ein paar Duftkerzen in die Klos reinmachen.

?: Ähh.

Cm: Ja genau Duftkerzen.

Ew: Und die Klos verschönern.

!

(zitiert nach Götz 2008)

Und auch die Eltern zeigen sich interessiert an einer Zusammenarbeit mit der Bildungseinrichtung:

| | | |
|----|---|---------------------------------|
| Cw | Nja aber ich find's schon immer gut, dass Eltern 'n gewisses Mitspracherecht haben nã; | |
| Aw | | L Ja. |
| Cw | früher war halt Schule Schule. | |
| Aw | | L Des war Gesetz. |
| Cw | und die Eltern warn Zuhause nã. Und alles, was so ja an Informationen kam des warn immer irgendwelche Zettel, die die Kinder mitgebracht ham. | |
| Aw | | L °Ja.° |
| Dw | M-momentan is es ja oder mittlerweile is es ja Gott sei Dank ganz anders. Dass wirklich, ja des ganz anders abläuft und dass die Eltern halt auch 'n bisschen Schule mitgestalten <u>können</u> nã; | |
| Aw | | L °So sollte das ja auch sein.° |

(zitiert nach Busch 2007).

Die Entwicklung von Ganztagschulen kann als ein Beispiel für den Prozess der Entwicklung regionaler Bildungsregionen gesehen werden. Die Einrichtung von Schulen mit erweitertem Halbtagsbetrieb in der Bildungsregion Forchheim, die vom gemeinnützigen Verein FORsprung koordiniert wird zeigt, wie kommunale Einrichtungen in Kooperation mit Bildungsträgern weiterentwickelt werden können. Voraussetzung ist das Gespräch, in dem die Einigung auf ein gemeinsames Bildungsverständnis erreicht werden kann. Zukunftswerkstätten müssen abgehalten werden, um miteinander zu diskutieren und an einer gemeinsamen Vision zu arbeiten. Wenn Räume, Personal, Mittel fehlen, müssen Entscheidungsträger der Region mit den Bildungsbeteiligten Kontakt aufnehmen. Schule und Kommune genauso wie Schulen untereinander müssen sich vernetzen, um gemeinsam etwas zu bewegen (Koller 2008).

Auf der Ebene der Einzelschule gibt es zahlreiche Projekte in Bayern. Aus Oberfranken kann berichtet werden über das „Apfelweibla“, ein Patenschaftsprojekt, in dem das Kaiser-Heinrich-Gymnasium in Bamberg Denkmalspflege betreibt, Denkmalspatenschaften übernimmt und mit Hilfe von verschiedenen Veranstaltungen wie Konzerten oder Flohmärkten Geld einsammelt. Partnerschaften sind zu nennen wie die zwischen dem Bamberger Franz-Ludwig-Gymnasium mit den Lebenshilfe-Werkstätten, in der über die Produktion der Veeh-Harfe und über das gemeinsame Musizieren kooperative Lebenswelten entstehen.

Übergreifende kultusministerielle Initiativen sind zu erwähnen, wie etwa das Konzept „Werte machen stark“, in dem werteorientierte Persönlichkeitserziehung gefördert wird. Individuelle, soziale und gesellschaftliche Kompetenzen können durch schulische Initiativen und die öffentliche Diskussion über Schulbeispiele gefördert werden.

3. Bürgerschaftliches Engagement in der wissenschaftlichen Diskussion

Bürgerschaftliches Engagement entwickelt sich im Kontext einer Bürgergesellschaft, in der die Mitglieder nach demokratischen Regeln selbst über ihre Geschicke entscheiden. Sie praktizieren Partizipation, indem sie freiwillige Zusammenschlüsse bilden und Gemeinwohlverantwortung übernehmen. Das freiwillige Engagement ist nicht auf Gewinn ausgerichtet und schließt alle Formen ehrenamtlicher Tätigkeiten in Vereinen, Verbänden und Kirchen, in Selbsthilfeorganisationen oder politischen Initiativen ein. Im Leitbild der aktiven Bürgergesellschaft spielt die Freiwilligkeit bei der Verantwortungsübernahme eine wesentliche Rolle. Gefragt sind bürgerschaftliche Kompetenzen, die als erlernbare Dispositionen betrachtet werden (Enquete-Kommission 2002; Hartnuß 2007). Gesellschaftliches Engagement wird in der soziologischen Debatte um Individualisierungsimperative und die Erosion sozialen Zusammenhalts als Hoffnungsträger zukünftiger Gesellschaften betrachtet. In selbst organisierten Wahlgemeinschaften wie Vereinen, Projekten und Initiativen wird bürgerschaftliches Engagement als Beitrag zur sozialen Integration verstanden (Braun 2007).

Auf europäischer Ebene sind deshalb Maßnahmen zur Förderung aktiver Mitgestaltung und Entwicklung der Gemeinschaft ergriffen worden. European Active Citizenship wird verstanden als eine aktive soziale Haltung, die beiträgt zum Aufbau sozialen Engagements in den Mitgliedsstaaten.

Durch die Mobilisierung gesellschaftlicher Kräfte in europäischen Staaten wird auch die Möglichkeit einer Aktivierung kritischer Potentiale gesehen. Individuelle Weiterentwicklung und die Einleitung von Demokratisierungsprozessen sind Orientierungen, mit deren Hilfe die EU weiterentwickelt werden kann (Wenzel 2007).

Empirisch belegt sind Kompetenzzuwächse bei Jugendlichen auf der personalen, der sozialen und der sachbezogenen Ebene. Bürgerschaftliches Engagement entfaltet kulturelles und soziales Kapital über die Aktivierung junger Menschen in Gemeinschaftsarbeit. Engagement führt zur Entwicklung von Kompetenzen, die wiederum neue Lernerfahrungen und den Erwerb von Dispositionen nach sich ziehen. Schlussfolgerungen bezüglich der Gestaltung von Bildungsangeboten bestehen in der Entwicklung einer Leitidee sozialen Engagements von Kindern und Jugendlichen. Erziehung zum bürgerschaftlichen Engagement meint in diesem Zusammenhang die Anleitung von jungen Menschen bei ihrer Orientierung vor dem Hintergrund einer Vielfalt der Angebote und die Hilfestellung bei der Entfaltung von Handlungsmöglichkeiten. Bildungsangebote eröffnen in diesem Sinne Möglichkeitsräume, in denen Engagement sich entfalten kann. Sie laden ein zum gemeinschaftlichen Handeln. Zertifizierungen können als Anreize hilfreich sein (Braun 2007).

In den Erziehungswissenschaften wird der Ansatz des Service Learning, in dem die Schule den Rahmen gemeinschaftlicher Aktivitäten liefert, diskutiert. Service Learning, das sich im nordamerikanischen Bildungssystem zu Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelte (progressive education; Kilpatrick und Dewey u.a.), wird auch in Deutschland an Modellschulen in Schulentwicklungsprojekten erprobt (Sliwka 2007). Folgende Qualitätskriterien gelten für Service Learning Projekte:

- Nützliche Aufgaben, die auf echte Bedarfe reagieren
- Verknüpfung mit Unterricht und curricularen Inhalten
- Lernen am anderen Ort (Authentizität)

Im Prozessverlauf wird geforscht, Lösungsansätze werden erarbeitet und reflektiert sowie evaluiert.

Kooperative Schulentwicklung

Service-Learning-Projekte sind schulische Projektvorhaben, in denen die Bildungsbeteiligten zusammenwirken. Zum Beispiel in Patenschaften mit Kinder- oder Jugendtheater arbeiten, Schulpartnerschaften aufbauen und anderes mehr. In Teamarbeit wird Schule, vor allem auch mit Unterstützung der Eltern, weiterentwickelt.

Schulentwicklung auf Systemebene bedeutet die Selbstorganisation der Einzelschule hin zur qualitätsorientierten Profilbildung innerhalb staatlicher Vorgaben (Rahm & Schröck 2005, 149). Die Entwicklung der Einzelschule setzt auf Zusammenarbeit der Professionellen, der Schüler(innen) und der Eltern. Um den hohen Ansprüchen an Gute Schule gerecht zu werden, bedarf es eines Zusammenwirkens aller am Bildungsprozess Beteiligten, um eine Optimierung des Bildungsangebotes zu erreichen. Kooperative Schulentwicklung ist ein Lernprozess, in dem organisationseigene Ressourcen über das Zusammenwirken aller schulischen Statusgruppen mit dem Ziel einer Qualitätsverbesserung des Bildungsangebotes mobilisiert werden.

Der Zusammenschluss von Organisationsmitgliedern und die Vernetzung mit anderen Organisationen ist ein Vorgang, der Systemveränderungen mit sich bringt. Die Mitwirkung der Beteiligten an der Entwicklung von Schule und Unterricht impliziert Lernprozesse, die in der Schulentwicklungsforschung theoretisch und empirisch untersucht werden

Im Systemansatz gelten Schulreformen als Niederschlag der Eigenaktivitäten einzelner Einrichtungen. Anordnungspraxis wird ersetzt durch Leitorientierungen einer Kooperationspraxis. In der Programmatik der Lernenden Schule (Schratz & Steiner-Löffler 1999), in der die Potentiale der Professionellen und der Lernenden genutzt werden, entstehen Synergieeffekte durch Ressourcennutzung.

In sozialen Lerntheorien wird Lernen als kollektives Phänomen, das die Gemeinschaft, die Identitäten ihrer Mitglieder, die Praxis und das Bedeutungslernen betrifft, betrachtet. Gemeinschaftliches Lernen ist ein Alltagsphänomen, das unsere soziale Realität bestimmt (Wenger 1999). Die Konstruktion neuer schulischer Realitäten ist demnach ressourcenorientierte Ko-Konstruktionspraxis. Alle müssen zusammenwirken! Reformvorhaben wie zum Beispiel Ganztagsschulprojekte eröffnen Kooperations- und Vernetzungsmöglichkeiten mit dem Gemeinwesen. Dies nimmt die beteiligten Konstrukteure schulischer Realitäten in die Verantwortung

In der Geschichte der Pädagogik gibt es Beispiele für bürgerschaftliches Bildungsengagement in reformpädagogischen Schulinitiativen, die auf die Mitarbeit aller Beteiligten angewiesen sind. Die Versuchsschulen der 20er Jahre des 20. Jahrhunderts sind getragen von dem gemeinschaftlichen Willen der Lehrer(innen), Eltern und der Schüler(innen), eine Pädagogik vom Kinde aus zu ermöglichen. Gemeinsame Versuchsschularbeit besteht beispielsweise in der Errichtung und Unterhaltung von Schullandheimen, die als selbstverwaltete Institutionen ganzheitliche Lernprozesse ermöglichen. Organisation und Regelung des Schullebens sollen, so das Postulat der Versuchsschularbeit, aus den Erfordernissen des Zusammenlebens und der Zusammenarbeit erwachsen (Beetz 1997, S. 328).

Prozesse gemeinschaftlicher Qualitätsentwicklung spielen auch in den partizipativen Schulmodellen der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts eine bedeutsame Rolle. Die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates (1970/73) zielen auf begrenzte Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Bildungsinstitutionen. Durch Partizipation sollen gemeinsame Verantwortung und das Zusammenwirken der Lehrer(innen), Eltern und Schüler(innen) gestärkt werden (Deutscher Bildungsrat, 1973). Im Sinne einer Vergesellschaftung von Erziehung soll über Beteiligungsstrukturen stabile Kommunikation und institutionelle Konfliktbewältigung erreicht werden. Systeminterne Partizipation und demokratische Außenkontrolle müssen ausbalanciert werden. Demokratische Schule ist konzipiert als eine gemeinschaftlich verantwortete Einrichtung.

Mit den Aufgaben der Schulentwicklung verändern sich die Aufgaben der Lehrkräfte. Bewältigt werden müssen vorrangig gemeinschaftliche Aufgaben; die ausschließliche Klassenzimmerperspektive muss überwunden werden. Die Zusammenarbeit mit Kolleg(inn)en, Eltern und Schüler(innen) ist Voraussetzung für schulische Qualitätsentwicklung. Darüber hinaus müssen Planungskompetenzen, die Bereitschaft zum Lernen und eine innovative Orientierung eingebracht werden. Ein konstruktiver Umgang mit schulischem Wandel und die Beherrschung von Evaluationsmethoden sind Voraussetzung für die Entwicklung Guter Schulen. Das Spektrum der Tätigkeitsbereiche, in denen Lehrkräfte tätig sind (unterrichten, erziehen, diagnostizieren, beurteilen, beraten) erweitert sich. Empirische Studien weisen darauf hin, dass Lehrer(innen) durchaus die Bereitschaft mitbringen, sich auf die Anforderungen einer lernenden Organisation einzustellen (Rahm 2005). Eine gemeinsam verantwortete Gestalt von Schule zu entwerfen und diese zu verwirklichen gehört zu den elementaren Anforderungen des Lehrberufs heute.

Aw: insgesamt is es soo, dass mer wirklich in der einen Stunde, wenn mer da so sitzt, (.) mal auch sein Frust loslassen kann, so ungefähr, wenn einen halt was ärgert, dann redet man mit den Kollegen drüber, man kann über nen schwierigen Schüler mal schon mal plaudern und kann da vielleicht so manche Sache entschärfen, ansonsten auch Terminabsprachen und alles, des läuft oft in der Mittagspause schon. Des is der Vorteil. Der Nachteil is in dem Sinn, dass man halt auch als Teilzeitkraft in dem Sinn nix mehr von der Teilzeit spürt so sehr. Weil mer ja öfter über Mittag da is und einfach net mittags Schluss hat oder so wie früher na?

(zitiert nach Lebküchner 2008)

Für die Lehrerbildung ergibt sich in der Konsequenz, dass in allen Phasen der Berufstätigkeit hinzu gelernt werden muss. Professionelle Standards verändern sich durch den Entwicklungsauftrag Schule. Beziehungskompetenzen und die Zusammenarbeit in der Schule gehören zu den Dispositionen, über die lernende Lehrer(innen) verfügen sollten (Oser & Oelkers 2001).

5. Lernen durch Erfahrung (John Dewey)

John Dewey, Reformpädagoge und Professor an der University of New York, hat Schule und Schulreform bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts als Antwort auf gesellschaftliche Belange verstanden. Er wollte die Überwindung der Lern- und Buchschule, in der kanonisiertes Wissen tradiert wurde. Er strebte eine Öffnung der Schule zum Umfeld hin an. Seine Kindorientierung bestand in dem Hinweis auf nötige Alltagsorientierungen und die Entwicklung von Problemstellungen aus der Gesellschaft heraus. Im Hintergrund steht die Vision einer besseren Gesellschaft, die die Mitglieder antreibt, in Bildungsprozessen zu Lösungsansätzen zu gelangen. „*Es besteht ...die dauernde Gefahr, daß das für die systematische Bildung erforderliche Material lediglich Lehrstoff der Schule und vom*

Inhalt der außerschulischen Lebenserfahrung völlig abgetrennt wird, und daß man die gegenwärtigen und dauernden Interessen der Gesellschaft aus den Augen verliert.“ (Dewey 1916, 24)

Die Autonomie der Pädagogik und die Autonomie der Professionellen liegt in der Entwicklung von Zielen, verstanden als flexible Orientierungen. Lehrer(innen) sind Fragende, Experimentierende, die sich einlassen auf die Welt und ihre Herausforderungen. *„Ein abstraktes, in den Wolken schwebendes, von außen her gesetztes Erziehungsziel führt gerade wegen seiner praktischen Unanwendbarkeit sehr wahrscheinlich dazu, daß die Erziehungswirklichkeit planlos diesen oder jenen zufällig herausgegriffenen Tatbeständen der unmittelbar gegebenen Lage Rechnung trägt, während ein gutes Ziel den gegenwärtigen Gesamtzustand der kindlichen Erfahrung sorgfältig erforscht, einen versuchsweisen Plan für die pädagogische Beeinflussung aufstellt, ihn dauernd im Auge behält, aber beständig abändert, je nachdem es die Fortentwicklung der Gesamtlage erfordert. [...] Ein Ziel darf ... nicht starr sein, sondern muß - biegsam – den Umständen angepaßt werden können.*“ (Dewey 1916, 143ff)

Dewey sieht Erfahrung und Denken in einem engen Zusammenhang. Das Denken hat seinen Ursprung im Handeln; über das Reflektieren versuchen wir einen Zusammenhang zwischen dem, was wir als Folgen unseres Handelns erkennen und unseren Aktivitäten herzustellen. Wir versuchen ein Gleichgewicht zu erreichen. *„Wenn eine Betätigung hineinverfolgt wird in ihre Folgen, wenn die durch unser Handeln hervorgebrachte Veränderung zurückwirkt auf uns selbst und in uns eine Veränderung bewirkt, dann gewinnt die bloße Abänderung Sinn und Bedeutung; dann lernen wir etwas.*“ (Dewey 1916, 187)

So hat alles Erfahrungslernen einen quasi experimentellen Charakter. Es geht um nützliches Handeln, das etwas bewirkt in der Welt. Denkende Erfahrung ist ein Lernprozess, der die Welt verändert. Service Learning ist genau so strukturiert. *„Ein Gramm Erfahrung ist besser als eine Tonne Theorie, einfach deswegen, weil jede Theorie nur in der Erfahrung lebendige und der Nachprüfung zugängliche Bedeutung hat.*“ (Dewey 1916, 193) Dazu Dewey weiter: *„Das Denken ist mit anderen Worten das absichtliche Bemühen, zwischen unserem Handeln und seinen Folgen die Beziehungen im einzelnen aufzudecken, so daß die beiden zu einem Zusammenhange verschmelzen.*“ (Dewey 1916, 195)

Bürgerschaftliches Engagement und seine theoretische Fundierung – das ist ein historischer Ansatz, der theoretisch fundiert und in zahlreichen Initiativen der Reformpädagogik praktiziert worden ist. Handelnde Erfahrung von Welt muss zu einem produktiven Umgang mit neuen Herausforderungen führen. *„Wenn das Denken nicht zugleich erfolgreicherer Handeln mit sich führt, wenn wir dabei nicht zugleich Neues lernen über uns selbst und über die Welt, in der wir leben, so ist irgend etwas nicht in Ordnung.*“ (Dewey 1916, 204)

Bildungspotentiale bürgerschaftlichen Engagements in einer multikulturellen Gesellschaft

Wir stehen heute im Bildungsbereich vor einer Reihe komplexer Herausforderungen, die hinlänglich beschrieben worden sind. Es ist die Rede von Zeitsignaturen, die die Entwicklung eines angemessenen Bildungsbegriffs notwendig machen. Zu bearbeiten sind Phänomene wie die Pluralisierung der Lebensformen und sozialen Beziehungen, die sozialen Ungleichheiten, der Strukturwandel, die neuen Technologien, ökologische Fragen, Herausforderungen der Internationalisierung, der Migration oder des Wertewandels (Bildungskommission NRW 1995).

In der tätigen Auseinandersetzung mit der Welt entwickeln sich Ziele. Dabei gibt es Konflikte; wir sollten nicht mit harmonistischen Vorstellungen an gemeinschaftliche Vorhaben herangehen. Nicht alle sind einverstanden mit den angestrebten Bildungszielen, und die Veränderungspotentiale der Einzelschule können im Gegensatz zu der überlieferten Anordnungs- und Überprüfungspraxis der Bildungsverwaltung liegen. Wenn Bildungslandschaften sich verändern, kann dies auf harten Widerstand der etablierten Einrichtungen treffen. Die Systemtheorie lehrt uns, diese Widerstände als Teil eines Wandlungsprozesses zu verstehen. Die Einführung eines neuen partizipativen Musters verändert das ganze Bildungssystem, das bislang nach bürokratiethoretischem Muster gestaltet war. Spannungsverhältnisse sind also Teil des Veränderungsprozesses. Die Neugestaltung von Bildungslandschaften beinhaltet Gegensätzlichkeiten, die ausgehalten werden müssen.

Deshalb sollte engagierte Schulentwicklung, die auf bürgerschaftlichem Engagement basiert, konfliktfähig sein. Nur auf der Basis einer produktiven Reflexionskultur können gute Diskurse stattfinden. Dabei müssen alle Akteure im Bildungsbereich auch bereit sein, sich zuzuhören und

abweichenden Positionen oder unbequeme Haltungen und Gewohnheiten zu besprechen. Voraussetzung für Veränderungen ist eine Streitkultur, in der man gemeinsam nach Lösungen in einem widerständigen und widersprüchlichen System sucht. Erst dann fühlen sich die Akteure auch ernst genommen – anderenfalls würden sie in gefälligen Programmatiken der Schulreform entmündigt. Nehmen wir beispielhaft einen Bereich, der große Herausforderungen mit sich bringt: den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Schulen können sich dieser Herausforderung gar nicht entziehen! In der Interkulturellen Pädagogik, die auf wissenschaftlicher Ebene Lösungsvorschläge vorträgt, werden mindestens drei Problembereiche benannt:

- die innergesellschaftliche, migrationsbedingte Multikulturalität
- die Vereinigung Europas mit seinen unterschiedlichen Sprachen, Traditionen und Geschichten
- die Herausbildung der Weltgesellschaft mit ihrer kulturellen Vielfalt

Die Leitmotive einer interkulturellen Pädagogik bestehen im

- Eintreten für die Gleichheit aller ungeachtet ihrer Herkunft
- Respektieren von Andersheit
- Bemühen um interkulturelles Verstehen
- Aufbau interkultureller Kompetenz (Dialog) (Auernheimer 2007)

Schulen können und sollen ihren Weg nicht allein gehen, wenn es doch um gesellschaftliche Belange von größter Bedeutung geht! Betrachten wir einmal den Bereich des interkulturellen Lernens. Richtlinien interkultureller Arbeit, wie Auernheimer sie definiert, sind:

- Offenheit, Kontaktbereitschaft, Bemühen um Verständnis, Ernstnehmen, Anerkennung des anderen
- Erkennen von Stereotypisierungen, Reflexion von Vorurteilen, Aufmerksamkeit für rassistische Strukturen
- Einsicht in die Kulturgebundenheit menschlichen Verhaltens, Umgang mit Angst
- Interkulturelles Kommunizieren im Bewusstsein von Asymmetrien
- Befähigung zum Dialog (vgl. Auernheimer 2007, 126)

Ein solches normatives Konzept bedarf des vollen Einsatzes aller am Bildungsprozess Beteiligten. Es müssen Bildungskonzepte entwickelt werden, die Kinder und Jugendliche befähigen, mit den Herausforderungen gesellschaftlichen Wandels zurechtzukommen. Bildung kann mit Hartmut von Hentig als die „*Spannung oder Brücke zwischen... tradierten Idealen und aktuellem Kompetenzbedarf, zwischen philosophischer Selbstvergewisserung und praktischer Selbsterhaltung der Gesellschaft*“ (von Hentig 2004, 57) bezeichnet werden.

Wie kann man einem solch hohen Anspruch gerecht werden? Kann das Kollegium einer einzelnen Schule vor dem Hintergrund politischer und erziehungswissenschaftlicher Debatten für sich gültige konkrete Antworten finden, ohne in Austausch mit den umliegenden gesellschaftlichen Einrichtungen, wie Vereinen, Initiativen, Elterngruppen, Stadtteileinrichtungen zu gehen? Sind Lösungen ohne moderierte Konfliktgespräche und die Bereitschaft zum Dialog möglich? Ich denke: nein! Schulen sind Einrichtungen der Gesellschaft, die dem politischen und dem ökonomischen System verpflichtet sind. Sie gewährleisten die Reproduktion und die Innovation unserer Kultur. Bildungsinstitutionen sind Sache des Staates. Sie sind Bürgerinteresse! Neben Staat und Verwaltung sind es also die gesellschaftlichen Interessengruppen, die Bildungsprozesse vorantreiben. Entsprechend der jeweiligen Konstellationen können sich Akteursgruppen in schulische Bildungsprozesse einbringen. Je nach der Kultur einer Schule und je nach ihrer Geschichte können Eltern, Schüler(innen), die Lehrkräfte und außerschulische Personengruppen in den Veränderungsprozess eingreifen (Fend 2006).

6. Engagierte Schulentwicklung – eine Kooperationsaufgabe

Schulentwicklung ist der Entwicklung guter Bildungseinrichtungen verpflichtet. Der Deutsche Schulpreis 2006 wurde auf der Basis folgender Kriterien vergeben (Fauser/Prenzel/Schratz 2007):

- Leistung (Fairness/ Vielfalt/ Transparenz)
- Vielfalt (Mobilisierung kultureller Ressourcen)
- Unterricht (Anregung/ Lernförderung)
- Verantwortung (Partizipation und Demokratie)
- Schulleben (Inklusion, Anerkennung, Gewaltfreiheit)
- Schulentwicklung (Führung, Professionalität, Vernetzung)

Welche Rolle spielt der Gemeinschaftsgedanke bei den einzelnen Qualitätsbereichen? Leistung, die je nach Voraussetzungen von jedem(r) einzelnen Schüler(in) erbracht werden muss, ist das Ergebnis eines Lernprozesses in der Gemeinschaft. Die Akzeptanz von Vielfalt ist ein Interaktionsergebnis pädagogischer Einrichtungen. Guter Unterricht findet statt in gemeinschaftlichen Unterrichtsarrangements, in denen Professionelle Kinder und Jugendliche unterstützen beim Lernen. Die Lernergebnisse wirken über das testbare Ergebnis hinaus in die Gesellschaft und verändern unseren Bildungsbegriff. Verantwortungsübernahme und die Entwicklung eines Demokratieverständnisses sind ohne die schulische Gemeinschaft nicht zu entwickeln. Das Schulleben, in das die Familie hineinwirkt genauso wie umgekehrt die Schule die Familie berührt, ist ohne Engagement aller Beteiligten im Stadtteil, auch über die Familienmitglieder hinaus, nicht denkbar. Im Schulleben zeigen sich Verantwortungsübernahme und demokratisches Grundverständnis. In der geführten Schulentwicklung gibt es sowohl Führung als auch Partizipation aller Beteiligten. Schulprogramme sind Niederschläge solcher Kooperationen, in denen die Gemeinschaft beteiligt sein muss.

Wir sehen: Keiner der Qualitätsbereiche kann allein entwickelt werden. Es bedarf gemeinsamer Anstrengungen, um Bildungsziele in einer komplexen Welt zu entwickeln. Bildung kann eingefordert werden, sie kann zur kulturellen Teilhabe, Berufsfähigkeit, Lebensplanung und sozialen Identität beitragen. Sie muss aber vor allem auch gestaltet werden. Wenn wir noch einmal zurückdenken an die Theorie Deweys, so lässt sich das Konzept der engagierten Schulentwicklung als Erfahrungslernen verstehen. Wenn Eltern, Lehrer(innen), Kinder und Jugendliche, Verantwortliche in einer Bildungsregion in Interaktion mit der Schulverwaltung das Ziel einer Verlängerung des Schulalltags entwickeln, so agieren sie vor dem Hintergrund von gesellschaftlichen Umständen, die eine solche Lösung nahelegen. Wenn sie lernen, wie man Eingaben an das Ministerium richtet, wie man Unterschriften sammelt, wie man Aktionstage veranstaltet und Kontroversen aushält, wie man einen Reformplan abspricht und erprobt, wie man eine Evaluation anlegt, wie man mit den Ergebnissen umgeht, welche weiteren Schritte man einleiten kann, wie man mit Niederlagen umgeht, wie man die komplexen Erfahrungen an die Öffentlichkeit bringt, dann machen sie Erfahrungen, und sie lernen etwas Neues über die Welt. Jeder einzelne Schritt, jede Aktion verändert die Bildungslandschaft. Dies ist ein gemeinschaftlicher Bildungsprozess, kein Abarbeiten von Sollvorschriften der Schulentwicklung!

Wir benötigen bürgerschaftliches Engagement in der Schulentwicklung. Bildung ist Bürgerrecht (Dahrendorf 1965), und sie muss als denkende Erfahrung aller Beteiligten einfließen in die Reform der Schule. Kooperative Schulentwicklung ist ein komplexes Geschehen mit einer ausgefeilten Systematik und hohen Ansprüchen an die Professionellen. Diese brauchen Unterstützung, um gute Arbeit zu leisten. Dies ist Aufgabe engagierter Bürgerinnen und Bürger!

Literatur

- Auernheimer, G. (2007): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: WBG.
- Beetz, S. (1997): Hoffnungsträger ‚Autonome Schule‘. Frankfurt/M: Peter Lang.
- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Braun, S. (2007): Sozialintegrative Potentiale des bürgerschaftlichen Engagements. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2007): Vorbilder bilden – Gesellschaftliches Engagement als Bildungsziel. Gütersloh. Bertelsmann, S. 85-100
- Burow, O.-A. (2008): Ganztagschule entwickeln: Durch die „Weisheit der Vielen“ von der Unterrichtsanstalt zum Kreativen Feld. In: Bosse, D., Mammes, I. & Nerowski, C. (Hrsg.). Ganztagschule: Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis (= Forum Erziehungswissenschaft und Bildungspraxis Bd. 1, hrg. von Rahm, S.), Bamberg: University of Bamberg Press, S. 19-42.
- Busch, R. (2007). Elternsicht auf Tagesschulen: Eine qualitativ-rekonstruktive Untersuchung der Orientierungen betroffener Eltern an der [Name der Schule gelöscht] und der [Name der Schule gelöscht]. Unveröffentlichte Zulassungsarbeit an der Universität Bamberg.
- Dahrendorf, R. (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Bramsche/Osnabrück: Nannen.
- Deutscher Bildungsrat (1972): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.

- Deutscher Bildungsrat (1973): Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil 1. Bonn.
- Dewey, J.: Demokratie und Erziehung (Original: Democracy and Education 1916). Hrsg. von Oelkers, J. (1993). Weinheim: Beltz
- Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ des Deutschen Bundestages (2002). Bericht: Bürgerschaftliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft. Opladen: Leske + Budrich.
- Fausser, P./ Prenzel, M./ Schatz, M. (Hrsg.): Was für Schulen! Gute Schule in Deutschland. Seelze/Velber: Kallmeyer.
- Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Wiesbaden: VS.
- Götz, E. (2008). Die Sicht der Schülerinnen und Schüler auf die Tagesschule. Unveröffentlichte Zulassungsarbeit an der Universität Bamberg.
- Hartnuß, B. (2007): „Bildungspolitik und Bürgergesellschaft“. 5 Jahre Bericht der Expertenkommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“. Hrsg. Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn.
- Von Hentig, H. (2004): Bildung. Weinheim, Basel: Beltz
- Koller, G. (2008): Ganztagschulen als Chance für die Entwicklung lokaler Bildungsregionen. In: Bosse, D., Mammes, I. & Nerowski, C. (Hrsg.). Ganztagschule: Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis (= Forum Erziehungswissenschaft und Bildungspraxis Bd. 1, hrg. von Rahm, S.), Bamberg: University of Bamberg Press, S. 43-52.
- Lebküchner, S. (2008). Ganztagschule: Chance oder Risiko für die Lehrergesundheit? Unveröffentlichte Zulassungsarbeit an der Universität Bamberg.
- Nerowski, C. (2008): Die Tagesschule als Modell der Zeitstrukturierung durch Umverteilung des Unterrichts. In: Bosse, D., Mammes, I. & Nerowski, C. (Hrsg.). Ganztagschule: Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis (= Forum Erziehungswissenschaft und Bildungspraxis Bd. 1, hrg. von Rahm, S.), Bamberg: University of Bamberg Press, S. 79-92.
- Oser, F./Oelkers, J. (Hrsg) (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur, Zürich: Rüegger.
- Rahm, S. (2005): Einführung in die Theorie der Schulentwicklung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Rahm, S./Schröck, N. (2005): Schulentwicklung – von verwalteten Schulen zu lernenden Organisationen. In: Apel, H. J. et al. (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 148-167.
- Schratz, M./Steiner-Löffler, U. (1999): Die Lernende Schule. Weinheim, Basel: Beltz.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2006): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt/M: Fischer.
- Sliwka, A. (2007): Etwas für andere tun und selbst dabei lernen: Service Learning. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2007): Vorbilder bilden – Gesellschaftliches Engagement als Bildungsziel. Gütersloh. Bertelsmann, S. 191 -202
- Wenger, E. (1998): Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenzel, F.M. (2007): Die Rolle der Europäischen Union bei der Förderung gesellschaftlichen Engagements. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2007): Vorbilder bilden – Gesellschaftliches Engagement als Bildungsziel. Gütersloh. Bertelsmann, S. 53-66.