

September | 2015

Schulen als Kulturträger. Lessons to be learned. Band III

Projektleiterin:

ao. Univ.-Prof. Dr. Erna Nairz-Wirth

Projektbearbeitung:

ao. Univ.-Prof. Dr. Erna Nairz-Wirth
Univ.-Prof. Dr. Klaus Feldmann

Wissenschaftliche Unterstützung:

Kathrin Folk, BSc
Barbara Liebhart, BSc
Mag. Judith Spiegl

Kontakt:

ao. Univ.-Prof. Dr. Erna Nairz-Wirth

Email: erna.nairz-wirth@wu.ac.at

☎: 0043 1 31336 4677

Empfohlene Zitierweise:

Nairz-Wirth, Erna; Feldmann, Klaus (2015): Schulen als Kulturträger. Lessons to be learned. Band III. Wien: Abteilung für Bildungswissenschaft, Wirtschaftsuniversität Wien, Endbericht.

© 2015 Abteilung für Bildungswissenschaft, Wirtschaftsuniversität Wien

Medieninhaber (Verleger), Herausgeber und Hersteller:

Abteilung für Bildungswissenschaft, Wirtschaftsuniversität Wien, Welthandelsplatz 1, 1020 Wien

Tel. (+43) 1 31336 - 0 • <http://www.wu.ac.at/>

Verlags- und Herstellungsort: Wien

ISBN-978-3-9504009-0-8

Rückfragen: erna.nairz-wirth@wu.ac.at, marie.gitschthaler@wu.ac.at

Schulen als Kulturträger

Einleitung

Eine moderne Gesellschaft im Rahmen der EU ist durch Multikulturalität, Diversität und grundsätzliche Offenheit gegenüber soziokulturellem Wandel gekennzeichnet. In ihr wird somit aktiv und an vielen gesellschaftlichen Orten permanent Integration, Akkulturation, Kapitaldynamik im Sinne Pierre Bourdieus und Konfliktmanagement betrieben. Für den Umgang mit Migration, Diversität, Heterogenität und Komplexität werden in allen Institutionen zunehmend Kompetenzen erforderlich. Doch nicht nur durch diese gesellschaftliche Lage gewann der Kulturbegriff als integrativer Schwerpunkt in der öffentlichen Diskussion besondere Bedeutung, sondern auch durch einen sozialen Wandel, der Dissonanz, Unsicherheit, Überforderung, Stress und andere Probleme mit sich bringt. Allerdings sollte man dies in einen historischen Rahmen setzen: der soziale Wandel kann in eine Kulturentwicklung, die weit zurückreicht, eingeordnet werden, die durch Individualisierung, Befreiung von traditionellen Zwängen, Aufklärung, Ausweitung der physischen, psychischen und sozialen Räume und Zeiten, Differenzierung, Populationswachstum und Machterweiterung für die Menschheit gekennzeichnet werden kann. Die vorher genannten kontrovers diskutierten Faktoren sind in einem solchen Kontext zu interpretieren. Die neue zukunftsgerichtete Kultivierung wird jedenfalls zu einer Aufgabe, für die es keine einheitlichen und dauerhaften Lösungen mehr geben kann. Dieser gesellschaftlichen Lage „entspricht“ die hier gewählte Methodologie: Die Begriffe Kultur und Kultivierung werden im folgenden Text nicht definiert, sondern als offene Problembegriffe genutzt.

Dass Schulen Teil einer Kultur sind, ist offensichtlich trivial. Doch Schulen wie andere Institutionen haben ein Eigenleben, eine Autonomie entwickelt, die sie auch von bestimmten Teilen der Kultur abgrenzt. Wie alle Institutionen haben sie ihre eigenen Organisationen, Codes, gesetzlichen Bestimmungen, informellen Regelsysteme, Selektionskriterien und Rekrutierungsformen. Der zentrale Code lautet: Schulabschluss. Die Schulabschlüsse sind hierarchisch geordnet. Ein Problem des Schulsystems ist die Inflationierung auch der hochrangigen Abschlüsse. Denn das Schulsystem steht in dynamischen Kooperations- und Konkurrenzbeziehungen zum Hochschul- und zum Berufssystem. Die Trennung zwischen Schul- und Hochschulsystem wird immer mehr durchbrochen, d.h. die beiden Systemteile verbinden sich international immer mehr zu einem Gesamtsystem der Bildung.

Bestimmte Teile der Kultur werden in Schulen privilegiert, andere Teile unterprivilegiert oder vernachlässigt. Die Konstruktion eines internationalen Kerncurriculums könnte als Basis für einen Vergleich divergierender Kulturauffassungen dienen.

Kulturtrennung, Kulturverengung und die damit verbundenen gesellschaftlichen Positionierungen wurden und werden in verschiedener Weise thematisiert. Eine vorläufige Thematisierung sei hier vorgestellt:

1. Unterschied zwischen Hochkultur und Populärkultur:

Teile der Hochkultur, vor allem mit nationaler Anerkennung sind in Bildungseinrichtungen, denen ein hohes symbolisches Kapital zugeschrieben wird (Gymnasien, Universitäten) stärker verankert als die Populärkultur. Diese Unterschiede sind in segregierten Bildungssystemen und dort insbesondere ab der Sekundarstufe II besonders ausgeprägt. Die Standardisierung von Curricula und Prüfungen verringern die Chancen, dass marginalisierte oder neue Kulturbereiche in den Schulen verankert werden.

2. Unterschied zwischen Nationalkultur und anderen Kulturen:

Die Europäisierung und Globalisierung ist ein wichtiger Faktor für die Gestaltung des Curriculums. Doch die Schulsysteme sind stärker von der Nationalkultur geprägt als die Hochschul- und Berufssysteme. Die kulturelle Erweiterung des curricularen Horizonts würde eine Verstärkung der Autonomie von Schulen (vgl. Gordon et al. 2009, S. 177) und die Entwicklung von *professional communities* erfordern. Im Vergleich zu Hochkulturinstitutionen wie Theater, Konzerthäusern u.a. haben Schulen weniger Entscheidungsautonomie.

3. Die Ökonomisierung der Kultur und der Schulen:

Wohlhabende Menschen haben einen breiteren Zugang zu kulturellen Angeboten der Gesellschaft als weniger wohlhabende Menschen. In allgemeinbildenden Schulen wird ein Gleichheitsgrundsatz vertreten, d.h. alle SchülerInnen sollen unabhängig von ihrer sozialen Herkunft innerhalb dieser Schulen zu allen kulturellen Angeboten Zugang haben. Die Ungleichheit im Zugang zu kulturellen Angeboten wird somit offiziell dem Außenbereich der Schule zugeschrieben. Doch wohlhabende Eltern haben größere Chancen, für ihre Kinder ein breiteres curriculares und extracurriculares Angebot zu erhalten, und können damit auch ihre kulturellen Präferenzen eher verwirklichen. Das Privatschulwesen expandiert in den meisten Staaten, wodurch die soziale Ungleichheit und damit die Privilegierung bestimmter Gruppen und Kulturformen gefördert werden. Wird nun der Gleichheitsgrundsatz zumindest innerhalb des staatlichen Schulsystems realisiert? Die wissenschaftlichen und bildungspolitischen Antworten sind kontrovers, doch kann man diese Frage auf jeden Fall mit *in zu geringem Maße* beantworten. Denn schon in den Punkten 1 und 2 wurde auf das Ungleichgewicht zwischen Berücksichtigung von Hochkultur vs. Populärkultur und Nationalkultur vs. Kultur anderer Nationen oder Ethnien, denen inzwischen ein ziemlich großer Teil der SchülerInnen zumindest partiell angehört, hingewiesen.

Allerdings ergibt sich bei der Beurteilung der gesellschaftlichen und bildungspolitischen Lage auch die Schwierigkeit, dass der Kulturbegriff auf allen Ebenen, national, international, gruppenabhängig und professionell umkämpft ist und somit kein Konsens über eine Struktur und Ordnung der Kultur in einer modernen pluralistischen Gesellschaft zu finden ist. „Kulturkämpfe“ fanden und finden in der Moderne weltweit statt (Senghaas 2005). Obwohl die Diskussionen über eine „Leitkultur“ oder Multikulturalismus im deutschen Sprachraum nicht mehr so heftig geführt werden wie im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts, haben sich die kulturellen Spannungen und Auseinandersetzungen, auch im EU-Raum, nicht verringert.

In dieser Arbeit wird ein offener und demokratischer Kulturbegriff zur Grundlage genommen: Der Begriff Kultur umschließt alle menschlichen Aktivitäten. Die Verbindungsmöglichkeiten zwischen Schule und Kultur sind mit einer derartigen Definition kaum eingeschränkt. Allerdings können wir in dieser Arbeit nur auf einige Bereiche (Curriculum, Hoch- und Populärkultur, Gemeinde- und Stadtkultur, Kommunikationstechnologien etc.) etwas detaillierter eingehen. Bisher gibt es noch keine grundlegende umfassende Studie über die unterschiedlichen Ausprägungen der Verbindung von Kultur und Schule und entsprechende Handlungsempfehlungen für regionale und nationale Schulsysteme in Österreich oder Deutschland. Die vorliegende Studie stellt nur einen Versuch einer solchen Darstellung zur Diskussion.

In diesem Bericht wird zuerst eine Verbindung zum bereits abgeschlossenen ersten und zweiten Teil dieses Forschungsvorhabens „Lessons to be learned“ hergestellt (Teil I: „Sozialräumliche und schulische Segregationstendenzen im Ballungsraum Wien: Lessons to be learned am Beispiel Berlins; Teil II: Herausforderungen von ethnisch-segregierten Schulstandorten in Ballungsräumen - Das Modell Vancouver. Auf der Suche nach einem Good-Practice-Modell für Wien).

Dann folgen theoretische Ausführungen zum Themenbereich Schule und Kultur, wobei das Konstrukt Schulkultur näher bestimmt wird. Eine erste Konkretisierung erfährt diese theoretische Erörterung durch einen Bericht über die Selbstdarstellung von Schulen auf Homepages und die Rückschlüsse auf die kulturellen Aktivitäten der Schulen.

In einem weiteren Abschnitt werden ausgewählte internationale Best-Practice-Beispiele aus verschiedenen Ländern und Regionen präsentiert, die über eine hohe Anschlussfähigkeit für Wiener Schulen verfügen.

Die Auswahl der Best-Practice-Schulen hat sich dabei nach international anerkannten Kriterien gerichtet, die vor allem auf die Verbesserung der schulischen Leistungen und die nachhaltige Bildungsmotivation gerichtet sind.

Ein zusätzlicher Schwerpunkt wurde einbezogen: kulturelle Entwicklung bzw. Kultivierung. Hierbei wird an Forschungen zur Schulkultur angeschlossen, doch es ist ein auf das Stadtviertel und die Stadt bezogener weiterer Kulturbegriff im Blick.

Hierbei sind allgemeine Kulturaspekte wie Ethnie, Gender, Tradition, Sprache, Religion gemeint, wobei zusätzlich die spezifische raum-zeitliche Gestaltung und Kultur der Schule in ihrem engen Umfeld des Einzugsgebiets der Familien der SchülerInnen und im weiteren Umfeld der gesamten Stadt berücksichtigt wurde. Ein Ziel bestand darin, auf die kognitive, emotionale und soziale Verknüpfung im Sinne einer ‚Bildungs- und Kulturökologie‘ zu fokussieren. Dieser Schwerpunkt hat allerdings nur in enger Verbindung mit den Schulleistungskriterien die Auswahl der Best-Practice-Modelle gesteuert, da sich immer wieder gezeigt hat, dass sich vor allem eine nachhaltige Unterstützung, die auf eine individuelle Leistungssteigerung abzielt, positiv auf Bildungs- und Berufskarrieren von wenig privilegierten SchülerInnen auswirkt.

Als Ergebnis des vorliegenden Berichts werden jene Best Practice-Modelle vorgestellt, deren Implementierung Qualitätsverbesserungen der Wiener Schulen erwarten lässt, wobei, als zusätzliches innovatives Element, die Schulleistungsperspektive durch eine Stadt(teil)kulturorientierung erweitert wird.

Bezug zum Bericht „Lessons to be learned“

In den bereits vorliegenden Berichten „Lessons to be learned“ (Nairz-Wirth et al. 2011a; Nairz-Wirth et al. 2011b) wird die Segregation vor allem in Großstädten beschrieben, ein Prozess, der sich trotz politischen Steuerungsmaßnahmen fortsetzt. Als Folge entstehen Stadtteile, in denen sich ungünstige Entwicklungen, z.B. Arbeitslosigkeit und prekäre Lebens- und Wohnverhältnisse, auch auf die Möglichkeiten der dort gelegenen Schulen, erfolgreiche Arbeit zu leisten, negativ auswirken. Diese Stadtteile sind doppelt benachteiligt. Eltern mit einer hohen Bildungsaspiration und ausreichendem ökonomischen Kapital übersiedeln entweder in einen weniger benachteiligten Stadtteil oder sie schreiben ihre Kinder in Schulen in anderen Stadtteilen ein. „Beide Mobilitätsbewegungen führen zu einer Benachteiligung des Stadtteils und der Opportunitätsstrukturen für Kinder. ‚Zurück bleiben‘ überdurchschnittlich häufig Familien mit niedriger Bildung oder geringem Einkommen oder auch Familien mit Migrationshintergrund.“ (Jurczok und Lauterbach 2014, S. 152) Der Anteil der Kinder und Jugendlichen aus benachteiligten Milieus in diesen mehrfach benachteiligten Schulen steigt, d.h. die schichtspezifische Homogenisierung, aber teilweise auch die ethnische Heterogenisierung (!) der SchülerInnenschaft innerhalb einer Schule verstärken sich. Entsprechend verstärken sich die Sprach- und Lernprobleme, das Risiko manifester und latenter kultureller Konflikte steigt, die professionelle Arbeit wird erschwert und das Schul- und Lernklima kann sich verschlechtern (Thrupp 1999; Lupton 2004).

Aus diesem Bericht „Lessons to be learned“ ergibt sich für die hier vorgestellte Arbeit folgende wichtige Frage: *Mit welchen pädagogischen und kulturellen Konzepten und unter welchen strukturellen Bedingungen arbeiten gute Schulen, in denen Kinder und Jugendliche in sozial benachteiligten Umfeldern in ihrem Bildungsprozess optimal gefördert werden?* (vgl. Lohfeld 2008, S. 11)

Die städtische Bildungspolitik steht daher vor der Aufgabe, die Lernumgebung ihrer Schulen für derartige äußerst anspruchsvolle Ziele zu optimieren. Zu diesem Zweck wäre es notwendig die Menschen in diesen benachteiligten Gebieten bei der Verbesserung ihrer Umweltbedingungen aktiv zu unterstützen. Dazu gehört auch die Einbettung der Schule in die Gemeinde und die Schaffung einer Vertrauensbasis, auf der sich eine gute Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Bereichen (Schulen, Gemeinden, Stadtschulrat, Ministerien, privaten und öffentlichen Unternehmen) und allen schulischen Akteuren (SchulleiterInnen, LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern) entwickeln bzw. festigen kann. Eine derartige ‚Gemeinschaft‘ ist keineswegs ein homogenes Gebilde, ganz im Gegenteil, es soll die Heterogenität und Diversität gepflegt und nutzbar gemacht werden.¹

Theorie des Lernens in der Schule und der Gestaltung von Schule

Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten des theoretischen Zugangs zu der Gestaltung und Institutionalisierung von Lehr- und Lernprozessen. Grob kann man zwischen folgenden Schwerpunktsetzungen bei Modellen der schulischen Erziehung unterscheiden, wobei diese Einteilung nicht den Anspruch erhebt vollständig zu sein:

1. Der Lehrer steht im Zentrum. Diese Position wird neuerdings international z.B. durch die Metaanalyse von Hattie (2014) als evidenz-basierte Erkenntnis hervorgehoben. Eine Erweiterung dieser Position sieht den Lehrer innerhalb einer Gruppe, einer professionellen Lerngemeinschaft (*professional learning community*).
2. Der Schüler steht im Zentrum. Hierfür gibt es seit Comenius und vor allem durch Rousseau europaweit verbreitet eine lange Tradition der Kind- und Personenzentrierung in Erziehung und Schule. Durch die allgemein anerkannte Individualisierung und moderne Informations- und Kommunikationstechnologie (IuK-Technologie) wird diese Position des selbstgesteuerten Lernens gestützt. Anschließend an diese Position wird die eigenständige Vernetzung des Lernenden mit anderen Lernenden als Entwicklung dieser Perspektive befürwortet.
3. Es wird auf die Schule als Ort der Vergemeinschaftung fokussiert (Lee et al. 2011). Viele reformpädagogische Modelle sind darauf ausgerichtet. Auch die Verstärkung der Konkurrenz zwischen Schulen wirkt so, dass diese Sichtweise betont wird. Auch in dieser Sichtweise wird der Vernetzungsgedanke eingebracht: Netzwerke von Schulen.
4. Ein Stadtteil oder eine Gemeinde sollen mittel- und langfristig in Verbindung mit Schulaktivitäten gestaltet werden. Die Schulen in der *community* sind ein

¹ Ein Realisierung eines solchen Ansatzes, die Harlem Children's Zone, wird in den best practice Beispielen detaillierter dargestellt.

Teil eines Projektzusammenhanges. Schule wird zum Ort der Ausstrahlung und des Engagements für die gesamte Umgebung, sie verbleibt nicht – wie die traditionelle Schule – eine meist geschlossene Lernanstalt (vgl. Du Bois-Reymond 2013).

Es gibt Versuche, die heterogenen Vorstellungen, Modelle und Konzeptionen theoretisch zusammenzufassen. Ein Beispiel: Innerhalb von Schulsystemen geht es um ein ‚Gleichgewicht‘ oder besser ein Zusammenspiel von (relativer) Autonomie (Schulen und *professional communities*), Evaluation und Prozesserfassung (SchülerInnen, Gruppen von SchülerInnen, professionelle Einheiten, Schulverbände, Schulsystem) und Wahlmöglichkeiten (Schulen, Lernkontexte, Lernnetzwerke, Lernmaterial) (vgl. Schütz et al. 2007; Wößmann et al. 2007).

Wenn man die Situation in westlichen Staaten betrachtet, dann erweisen sich die genannten Modelle der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen als idealtypische Konstruktionen. Die historisch gewachsenen bürokratischen Bildungssysteme müssen in ihrer jeweiligen Besonderheit beschrieben und erklärt werden. Zwar werden in regionalen und nationalen Schulsystemen immer häufiger wissenschaftliche Erkenntnisse und Forschungsergebnisse eingesetzt, die meist auf quantitativer Forschung beruhen. In dieser Forschungstradition kann auch die These vertreten werden, dass ein evidenz-basiertes Mastermodell aufgrund von Metaanalysen und wissenschaftlichen Gutachten erstellt werden könnte. Verdrängt wird bei solchen Überlegungen, dass qualitative Studien die tatsächlichen Veränderungsprozesse in vielen Schulen differenzierter beschreiben und erklären können. Bei einer Berücksichtigung qualitativer Methodologie wird auch die Erkenntnis generiert, dass es grundsätzlich kein universales Mastermodell von Lernorganisation und Schule geben kann, sondern dass mehrdimensionale oder sozialökologische Ansätze für differenzierte Modellbildung und Interventionsstrategien im Rahmen der Schulentwicklung erforderlich sind.

Im Rahmen der quantitativen empirischen Forschung werden Wirksamkeitskonzepte (*school effectiveness research*) ins Zentrum der Schulbewertung gestellt. Aufgrund der globalen Ökonomisierung wird die Effektivität primär ökonomisch fundiert, d.h. es werden direkte kausale Beziehungen zwischen Messungen schulischer Leistungen und ökonomischem Erfolg von Individuen und Kollektiven angenommen. Derartige „normative Theorien“ marginalisieren andere theoretische Positionen und Sinngabungsformen, denen dann oft nur in Nischen Existenzberechtigung bewilligt wird.

Die Schuluntersuchungen beruhen, unabhängig von ihrer theoretischen und methodischen Qualität, auf Wertentscheidungen, z.B. aufgrund der unvermeidlichen wertabhängigen Auswahl von Indikatoren. Ein Beispiel: in New York City wurden die *charter schools*² untersucht. Nicht die ökonomische Ausstattung und die

² Charter schools sind von den traditionellen Regulierungen des jeweiligen Schulsystems befreit, aber an einen Vertrag mit der Schulbehörde gebunden, in dem z.B. das Erreichen bestimmter Standards in den Hauptfächern festgelegt ist.

Ausbildung der LehrerInnen hatten einen signifikanten Einfluss auf die Wirksamkeit, sondern professionelles Feedback für LehrerInnen, regelmäßige wissenschaftliche Erhebung der für Wirksamkeit relevanten Daten in der Schule, Tutoring, Zeit, die für erfolgreichen Unterricht eingesetzt wurde und Fokussierung der Lehrpersonen auf Schulleistung, die für das Erreichen eines Schulabschlusses von zentraler Bedeutung ist (Dobbie und Fryer 2011). Allerdings bleibt die Frage unbeantwortet, ob nicht die Kontext- oder Kulturerfassung erst eine über die gewählten Indikatoren hinausgehende Erklärung liefern würde.

In der Fachliteratur zu Best-Practice-Modellen im Bildungsbereich wird hauptsächlich eine auf qualitative Theoriebildung und Forschung gerichtete Methodologie eingesetzt. Man kann bei den einschlägigen Arbeiten eine Vielfalt von theoretischen Positionen identifizieren, die einerseits aus den meist national bestimmten pädagogischen Traditionen stammen, z.B. Dewey, Wygotski etc. andererseits neueren meist sozialwissenschaftlichen Ursprungs sind, wie P. Bourdieu, M. Foucault und B. Bernstein.

Unsere theoretischen Überlegungen sind u.a. von den Erkenntnissen des Bildungssoziologen P. Bourdieu geleitet. Zusätzlich werden theoretische Positionen und Modelle einbezogen, die von einer Betrachtung der gegenwärtigen oder zukünftigen sozialen Lage ausgehen, z.B. von der globalen Entwicklung im 21. Jh. Diese Sichtweise fokussiert auf die Notwendigkeit, gravierende ökologische, ökonomische und politische Veränderungen in der Zukunft nachhaltig zu bewältigen. Nachhaltigkeit wird inzwischen international als zentraler Wert angesehen, wobei der Begriff allerdings unterschiedlich gefasst wird, so dass es schwierig ist, schulische Praktiken abzuleiten. Es ergeben sich grundsätzliche Fragen, z.B.: Sollen eher kognitive, emotionale oder soziale Angebote gestärkt werden? Sollen die Curricula stärker als bisher Interdisziplinarität oder sogar Transdisziplinarität betonen, so dass die traditionellen Schulfächer mit anderen Wissensbereichen besser vernetzt werden? (vgl. McGregor und Mills 2012). Derartige inter- und transdisziplinär in den Lehrplänen zu integrierende gesellschaftliche Bereiche sind etwa Lebensstile, Konsum, Gesundheit und politische Einstellungen und Praktiken.

Im Zusammenhang dieser Arbeit wird im Hinblick auf die dargestellten grundsätzlichen Positionen pragmatisch verfahren. Keine der genannten Perspektiven wird ausgeschlossen, sondern es wird versucht, diese bei der Diskussion spezifischer Vorschläge der Gestaltung von Schulsystemen oder Einzelschulen selektiv miteinzubeziehen.

Schulkultur

Die folgende Erörterung über Schulkultur geht von einer im deutschen Sprachraum derzeit diskutierten neueren Konzeption von Schulkultur aus. Im Kontrast zu dieser erziehungswissenschaftlichen Theorie und als Ergänzung werden die in der

populären Fachliteratur, im Internet und in Diskursen von LehrerInnen verwendeten Bestimmungen von Schulkultur besprochen. Anschließend wird wieder in die wissenschaftliche Diskussion eingestiegen, und es werden internationale Konzeptionen dargestellt.

Die theoretische Konzeption der Schulkultur nach Helsper

Helsper (2008, S. 66) gibt eine Definition von Schulkultur: „Schulkultur ist als die symbolische Ordnung der einzelnen Schule in der Spannung von Realem, Symbolischem und Imaginärem zu fassen.“

Die von Helsper u.a. entwickelte Theorie der Schulkultur grenzt sich von bürokratischen, organisationstheoretischen und systemtheoretischen Ansätzen ab und weist Verbindungen zur Habitus­theorie nach P. Bourdieu als „strukturierte und strukturierende Struktur“ (Bourdieu 1993) auf. Im sozialen Raum der Schule unterscheidet Helsper das Reale, das Symbolische und das Imaginäre (vgl. Helsper et al. 2001, S. 24ff.). Das *Reale* wird durch die hierarchische Organisation, ausgehend von politischen Instanzen, einer Schulverwaltung, von Schultypen und einzelnen Schulen bestimmt und ist die Grundlage des Handelns der Akteure. Durch diese Herrschaftsordnung und die unterschiedliche Herkunft der Akteure, die sich z.B. als Primärhabitus nach Bourdieu bestimmen lässt, ergeben sich Konflikte und Kämpfe. Das Reale bezieht sich auf die strukturelle Dynamik des Schulsystems und ihre legitime Deutung, mit Bourdieu gesagt, auf die *Doxa*, die das dominante Weltbild unhinterfragt formt und die Praxis des Alltags bestimmt. Allerdings werden die Repräsentationen des Realen nicht im Sinne Bourdieus empirisch entdeckt, sondern von Helsper im Anschluss an Oevermann (1996) theoretisch vorkonstruiert, und dies vor allem durch Antinomien des LehrerInnenhandelns. Diese Konstruktion ist von einem Bourdieuschen Ansatz aus gesehen eine psychologische Partikularisierung des Realen. Doch auch die dominanten Konzeptionen der internationalen Erziehungs- und Bildungswissenschaft und die Konstruktionen der zentralen Akteure, Schüler, Lehrer und Eltern, soweit sie durch empirische Untersuchungen erfasst sind, gehen über diese enge Konzeption hinaus.

Das *Symbolische* wird nach Helsper durch „die interaktive und kommunikative Ebene der Entfaltung pädagogischer Praktiken, Formen, Gegenstände, Routinen, Arrangements etc.“ bestimmt (Helsper 2008, S. 123ff.) d.h. es wird durch Interaktion und Kommunikation, Handlungsmuster, Rituale, Raum-Zeit-Setzungen und Gegenstände repräsentiert. Das Symbolische ist, im Bewusstsein von LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern keineswegs eindeutig vom Realen getrennt und wird mit dem Realen durch psychologische Konstrukte verbunden (ebd.).

Das *Imaginäre* umfasst nach Helsper die idealen Vorstellungen der LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern von der konkreten Schule, auch Utopien, z.B. Schulmythen (vgl. Helsper et al. 2001, S. 69ff.; Helsper 1995). Man kann auch diese Konstruktion mit theoretischen Erkenntnissen von Bourdieu verbinden bzw. in dieselben übersetzen. Die Dynamik des schulischen Feldes wird von Helsper ähnlich dem

Ansatz von Bourdieu bestimmt. Die Akteure spielen, gewinnen oder verlieren Kapital, wobei Herkunftshabitus und Passungsverhältnisse bedeutsamen Einfluss nehmen. Innerhalb der Schule entwickeln sich entsprechend dieser Feld- und Habitusstruktur verschiedene SchülerInnentypen, z.B. der ‚Vorzeigeschüler‘, der ‚Unauffällige‘ oder der ‚Nicht-mehr-Tragbare‘ (vgl. Kramer 2011, S. 170). SchülerInnen- und LehrerInnentypologien, die auf einer Habitus-Feld-Theorie aufbauen, sind für die Diskussion einer Theorie der Schulkultur eine gute Grundlage. Im Rahmen der von uns durchgeführten Dropoutstudien und der Professionalisierungsforschung wurden vergleichbare Typologien erstellt (Nairz-Wirth et al. 2014). Allerdings haben wir im Gegensatz zu Helsper und Kramer an die internationale Bourdieuforschung angeschlossen. Die theoretischen Zusatzkonstruktionen der Sphären des Realen, Symbolischen und Imaginären erbringen keine fruchtbaren Lösungen der zweifellos vorhandenen Probleme in der qualitativen Bourdieuforschung.

Diese theoretischen Überlegungen sollten nur einen Einblick in ein Forschungsgebiet geben. Durch eine kurz dargestellte Gegenposition werden sie im Raum der erziehungswissenschaftlichen Diskurse verortet.

Baumert und Kunter (2006, S. 473) verwerfen den Ansatz von Helsper zu Gunsten einer Konzeption „professionelle(r) Förderung in spezifischen Domänen und Verhaltensbereichen“. Die Kernaufgabe der Lehrertätigkeit sei der Fachunterricht und die Konzeption von Helsper würde den theoretischen und empirischen Zugang zu dieser Kernaufgabe erschweren. Baumert und Kunter (2006) schließen sich in ihrem Mastermodell an Qualitätssicherung durch Ausbildungsstandards (Cochran-Smith und Zeichner 2005) und an Modelle der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften (Darling-Hammond und Bransford 2005) an, wobei kognitivistische Wissensansätze favorisiert werden.

Werthaltungen, Überzeugungen, Reflexivität, Beziehungskompetenz, politische und soziale Kontextbedingungen werden in diesen Modellen nur am Rande berücksichtigt.

Die beiden gegensätzlichen Positionen von Helsper und Kramer einerseits und Baumert und Kunter andererseits dienen als Beispiele für die internationalen Kontroversen über Theorien des schulischen Lernens und damit auch Theorien der Schulkultur. Man kann zwei zentrale wissenschaftliche und professionelle Positionierungen herausarbeiten: eine hauptsächlich an quantitativer psychologischer Forschung ausgerichtete Position und eine eher qualitativ an verschiedene humanwissenschaftliche Theorien (Bourdieu, Foucault, Habermas, Oevermann etc.) anschließende Position.

Die quantitative „technokratische“ Position hat sich international besser durchgesetzt und wird vor allem im Rahmen der Bildungspolitik zur Legitimation der jeweiligen bürokratischen Entscheidungen genutzt. Doch sie transportiert implizit

einen eingegengten Kulturansatz. Dieses in dem Ansatz strukturell vorgegebene Defizit leistet auch einen Beitrag zu den immerwährenden Konflikten der nationalen bildungspolitischen Szenen (Ball 2012).

Wir schließen folglich primär an die qualitativ ausgerichteten humanwissenschaftlichen Positionen der Theorien der Schule und der Schulkultur an, beziehen freilich die Erkenntnisse der quantitativen Schulforschung in unsere Konzeptionen ein.

Begriffe erhalten in verschiedenen Diskursen verschiedene Bedeutungen. So wird der Begriff Schulkultur in den nationalen und internationalen wissenschaftlichen Diskursen anders bestimmt als in den Diskursen der „Praktiker“ und ihrer Texte. Da die zentrale Aufgabe dieser Arbeit sich auf die Anwendung wissenschaftlicher Kenntnisse in der „Praxis“ richtet, sollten diese Praktikerdiskurse in die wissenschaftliche Diskussion einbezogen werden.

Praktikerkonzeptionen

Die bildungswissenschaftlichen theoretischen Überlegungen und Kontroversen zu einer grundlegenden Konzeption von Schule und Schulkultur spiegeln sich nur partiell in der praxisbezogenen Literatur oder den von SchulpraktikerInnen erstellten oder rezipierten Texten im Internet.

Schulkultur wird in der praxisbezogenen Literatur und von LehrerInnen meist auf das Zusammenleben der SchülerInnen und LehrerInnen in einer konkreten einzelnen Schule bezogen (Heij 1997; Reiß und Schönebeck 1987; Behr und Knauf 1989; Müthing 2013) wobei vor allem außerhalb des Unterrichts angebotene innerschulische Veranstaltungen genannt werden: Aufführungen, Ausstellungen, Literaturerzeugnisse und andere Produkte, nachmittägliche Schülerbetreuung, eine intensive Elternarbeit und -kooperation sowie Kooperationen zwischen den Lehrkräften als auch extracurriculare Angebote wie Informationsabende, Workshops und andere künstlerische Offerten sowie ehrenamtliche, soziale und politische Aktivitäten (Reiß und Schönebeck 1987; Fischer 2009).

Als Gegenhorizont zu einer technokratisch und bürokratisch geregelten zu wenig individualisierenden und die konkreten Habitus-Feld-Konstellationen der SchülerInnen kaum berücksichtigenden curricularen, methodischen und raumzeitlichen Gestaltung der normalen Schule werden außercurriculare Aktivitäten als freie, offene und Schüler- und Elternwünschen entsprechende Sphäre dargestellt. Allerdings besteht das Risiko, dass diese als Gegenhorizont aufgebaute Kultursphäre durch die Hauptsphäre, das für die Gewinnung von Schulabschlüssen zentrale Kerngeschäft des Unterrichts, instrumentalisiert und teilweise marginalisiert wird. So ist es nicht verwunderlich, dass diese Ausprägung von Schulkultur einer Marktorientierung entspricht und für Werbeveranstaltungen und Imagepflege für eine konkrete Schule dient.

Wenn der Unterricht durch staatliche Vorgaben inhaltlich und zeitlich eng reguliert ist, werden Eltern und SchülerInnen und Schülern im Rahmen der Konkurrenz mit anderen Schulen vor allem außerunterrichtliche Angebote gemacht.

Allerdings kann diese Begriffsdefinition auch mit den *conceptual tools* von Bourdieu analysiert werden: Der Begriff Schulkultur ist in eine traditionelle Schuldoxa, in eine selbstverständliche nicht in Frage gestellte herrschende Sichtweise, eingegliedert. Er wird so gefasst und verstanden, dass er von dem Kerngeschäft des Unterrichts getrennt wird – übrigens in Übereinstimmung mit der beschriebenen technokratischen Position der Professionalisierung. Zwar gibt es Unterricht, in dem Verbindungen mit außercurricularen schulkulturellen Veranstaltungen erfolgen, doch dies ist selten und wird von allen Beteiligten als gegenüber den zentralen Outputzielen randständig angesehen. Von einer modernen erziehungswissenschaftlichen Position aus wird dieser mit dem Curriculum zu wenig verbundenen Bestimmung von Schulkultur ein die gesamte Schulgestaltung umfassendes Konzept entgegengestellt.

Wir konnten folglich feststellen, dass sowohl die gegensätzlichen Positionen von Helsper und den technokratischen Professionalisierungstheorien als auch die Praktikerkonzeptionen für eine umfassende Modellierung von Schulkultur nicht ausreichen. Folglich wurden Recherchen im Rahmen der internationalen erziehungswissenschaftlichen Literatur vorgenommen, um entsprechende umfassende Modelle aufzufinden.

Internationale erziehungswissenschaftliche Konzeptionen von Schulkultur

Innerhalb der internationalen englischsprachigen Erziehungswissenschaft gibt es vielfältige Diskussionen, die um die beiden verwandten Begriffe Schulkultur und Schulklima kreisen. Die kontroversen Diskussionen über die Abgrenzung von Schulklima (*school climate*) und Schulkultur (*school culture*) (Schoen und Teddlie 2008) werden in diesem Bericht nicht weiter behandelt, da sie für den Zweck des Berichts nicht relevant sind. Der Begriff *school culture* wird teilweise ähnlich eng verwendet, wie es in der Alltagskultur von Schulen im deutschen Sprachraum üblich ist, doch er wird auch umfassender definiert. Meist wird er auf eine konkrete Schule bezogen, so dass die Vorstellung einer kollektiven Identität naheliegt (Waller 1932). Schulkultur wird also einer Organisation zugeschrieben. Hier schließt die Schulkulturforschung an die allgemeine Forschung der Organisationskultur an (Schönig 2002). Der Kulturbegriff wird in dieser organisatorisch orientierten Schulkulturkonzeption in der Regel auf folgende Kriterien eingegrenzt:

- Gemeinsame Werte und Normen der Organisationsmitglieder (Deal und Kennedy 1982),
- Sichtweise der Organisationsmitglieder auf für sie wichtige inner- und außerorganisatorische Angelegenheiten (Hargreaves 1994),
- ungeschriebene, teilweise unbewusste Verhaltensregeln und Erwartungen (Deal und Peterson 1999, S. 2–3).

Von einem Teil der internationalen ErziehungswissenschaftlerInnen wird ein Akteurszentrum für die Entwicklung einer positiven Schulkultur als notwendig gesetzt: professionelle Lerngemeinschaften (*professional learning communities*) (PLC), die mit anderen PLC vernetzt sind. In diesem Kontext wird von „*new professionalism*“ (Evetts 2011) gesprochen. Zweifellos sind psychologische Konstrukte wie berufliche Einstellungen, professionelle Identität, Selbstwirksamkeit, Motivation, Fachwissen etc. von großer Bedeutung, doch die nachhaltige erfolgreiche Arbeit von PLCs kann nicht nur durch Messungen, die auf derartigen Konstrukten aufbauen, gewährleistet werden. Vor allem sind nicht nur Expertenurteile relevant, sondern eine von allen Beteiligten, auch SchülerInnen, durchgeführte kontinuierliche Evaluation liefert entscheidende Erkenntnisse über Prozessverläufe und die Entwicklung der Schulkultur.

Derartige Modelle des *new professionalism* erfordern auch neue Organisationsstrukturen und eine Veränderung der traditionellen bürokratischen Verfahrensweisen. Die Qualität der Lernumgebungen und die SchülerInnenorientierung sind mit den zentralen Konzeptionen der Demokratisierung, der Verringerung der sozialen Ungleichheit und der Nachhaltigkeit verbunden. Die raumzeitlich und kommunikativ eingeeengten Modelle des normalen Schulunterrichts werden durch komplexe experimentell und dynamisch sich entwickelnde Modelle ersetzt (vgl. Daly 2008). Die große Bedeutung der Lernumgebung wird z.B. in den Bildungsstandards oder in den internationalen Vergleichsstudien zu wenig berücksichtigt. Zwar ergeben internationale Studien, dass Lernumgebungen nur in einer Minderheit der Schulen nach neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen klientenfreundlich gestaltet werden, dass diese mangelhaften Lernumgebungen im Vergleich zum Lehrverhalten für den Schulerfolg aber weniger Bedeutung haben (z.B. Hattie 2014). Doch an dieser „Evidenz“ sind Zweifel angebracht, da die bisherigen Messungen der Qualität von Lernumgebungen nicht dem neuen Stand der Theorie der Lernumgebungen entsprechen (Jonassen und Land 2012). Zu dem Beitrag von Lernumgebungen zu einer Veränderung der Schulkultur folgen noch Ausführungen im Kapitel über Raum und Zeit und Hinweise im Zusammenhang mit der Besprechung der Best-Practice-Schulen.

Die Theorien und Modelle der Schulkultur sind einerseits vielfältig und nicht in ein Mastermodell integrierbar. Doch bedeutsame Aspekte einer positiven Schulkultur werden in der Fachliteratur häufig genannt. Ein besonders wichtiger Aspekt betrifft eine sozialemotionale Klimabeschreibung, die z.B. durch Bryk und Schneider (2002) unter dem Label *relational trust* gefasst wurde. Eine Vertrauensgemeinschaft, die LehrerInnen, SchülerInnen, Eltern und andere Personen im schulischen Kontext umfasst, konnte durch die empirischen Untersuchungen der Forschungsgruppe von Bryk u.a. als hochbedeutsam für das Erreichen zentraler Ziele, d.h. positive Entwicklung der SchülerInnen, Schulerfolg und Zufriedenheit aller Beteiligten nachgewiesen werden. Verwandte Begriffe in diesem semantischen Raum sind: Respekt, persönliche Beziehung, Anerkennung und Wertschätzung, soziales Kapital.

Eine positive Schulkultur ist somit durch Kooperation, vertrauensvolle Kollegialität, Fairness, gegenseitige Wertschätzung, Arbeitszufriedenheit, Konsens sowie wahrgenommene Verantwortlichkeit gekennzeichnet (Fend 1996; Hazel und Allen 2013; Nehring und Fitzsimons 2011).

Wir haben zwei komplexe Modelle der Schulkultur ausgewählt, die nun kurz dargestellt werden.

Schoen und Teddlie (2008) entwickelten ein mehrdimensionales Modell der Schulkultur, mit den vier Dimensionen Professionelle Orientierung, Organisation(skultur), Qualität der Lernumgebung und SchülerInnenzentrierung.

Holtappels (2003, S. 25) entwirft ebenfalls ein umfassendes Konstrukt Schulkultur mit den drei Komponenten Lernkultur, Erziehungskultur und Organisationskultur, d.h. neben den Inhalten, Anforderungen, Lehr-Lern-Formen werden auch Werte, Normen, Beziehungs- und Interaktionsstrukturen einbezogen. Damit steht Holtappels Konzept von Schulkultur dem ebenfalls umfassenden Konstrukt von *school culture* von Schoen und Teddlie (2008) näher als enge Entwürfe, die auf das Kerngeschäft Fachunterricht oder extracurriculare Ereignisse fokussieren.

Schulkultur und Schulqualität

Schulkultur und Schulqualität sind eng verbunden. In den Schulqualitätsdiskussionen wird dieser Zusammenhang nicht immer ausreichend expliziert.

Feldmann (2005, S. 167) erstellt folgende Liste der Ergebnisse internationaler Untersuchungen zu den Kriterien „guter und erfolgreicher“ Schulen:

1. starke kompetente Schulleitung
2. hohe Leistungserwartungen werden an Lernende und Lehrende gerichtet
3. LehrerInnen arbeiten in Teams
4. Konzentration auf Basiskompetenzen
5. ein gutes Schulklima (Beziehungen von Lernenden, Lehrenden, Eltern und Gemeinde), *relational trust* (Bryk und Schneider 2002)
6. häufige objektive Messungen der Schülerleistungen und Evaluation der Schule
7. gute Gestaltung der Lernumgebung (Innenausstattung etc.).

In der Forschung zu diesen genannten sechs Aspekten wird Schulkultur häufig zu wenig berücksichtigt³. Am ehesten wird auf Schulkultur bei den Ausführungen zum Schulklima Bezug genommen. Von einer kritischen erziehungswissenschaftlichen Position betrachtet, bleiben jedoch u.a. folgende Fragen zu schulkulturellen Aspekten in vielen Berichten zu Schuluntersuchungen unbeantwortet und werden auch zu selten innerhalb von Schulen diskutiert:

³ Altrichter et al. 2010 beschreiben auch Kennzeichen guter Schulen, wobei sie die Bedeutung des Schulklimas und des außerunterrichtlichen Schullebens betonen.

In welchem Zusammenhang stehen spezifische Leistungserwartungen und -messungen mit einem Schulklima, das für alle Mitglieder der Schulgemeinschaft förderlich ist? Welche Optionen für eine kreative Gestaltung der Schulkultur und der Lernumgebung bestehen in einer konkreten Schule?

Eine Literaturrecherche zu den Hauptmerkmalen von *effective schools* erbrachte folgende Merkmale (Sammons et al. 1995; Lezotte und McKee Snyder 2011)

1. Professionelle Schulleitung
2. Vision und Zielbestimmung
3. Lernumgebung
4. Schwerpunkt auf Lernen und Lehren
5. Hohe Erwartungen und positive Verstärkung
6. Kontinuierliche Lernfortschrittsmessung
7. SchülerInnenverantwortung und -mitbestimmung
8. Eltern-Schule-Beziehungen
9. Lernorganisation

Sammons et al. (1995) problematisieren die auf hauptfachspezifische Schulleistungen eingeeengten Messungen von *effectiveness*. Somit wird in der Regel bei diesen Untersuchungen die Bedeutung von schulkulturellen Initiativen nicht ausreichend empirisch erfasst. Mehrere genannte Aspekte werden in Theorien der Schulkultur integriert: Visionen, Lernumgebung, Schülerverantwortung und Eltern-Schule-Beziehung, wobei freilich aufgrund der Komplexität dieser Merkmale Messprobleme entstehen.

Aus der reichhaltigen Fachliteratur über die Theorie der „guten Schule“ wird nun ein Beitrag einer australischen Forschungsgruppe vorgestellt, die in einer Reihe von Staaten Fallstudien zu guten Schulen durchgeführt hat und deren Ansatz mit unserer bisherigen umfassenden Bestimmung von Schulkultur gut zu verbinden ist:

Caldwell und Spinks (2013) beurteilen die Qualität von Schulen nach folgenden Kriterien: Stärkung von intellektuellem, sozialem, finanziellem und spirituellem Kapital.

Bekannter ist die von Bourdieu (2012) stammende Einteilung in Kapitalsorten: ökonomisch, sozial, kulturell und symbolisch, d.h. Schulen vermitteln, be- und verwerten und produzieren Kapital. Ein derartiger Ansatz geht über dominierende Modelle hinaus, die auf den Erwerb kognitiver Kompetenzen fokussieren, und ist damit gesellschaftlich relevanter und zukunftssträchtiger.

Die Stärkung des intellektuellen bzw. kulturellen Kapitals und eine hohe Qualität der Professionalität und Professionalisierung werden von den Autoren besonders hervorgehoben.

Caldwell und seine Mitarbeiter können durch ihre Fallstudien in Übereinstimmung mit vielen ErziehungswissenschaftlerInnen bestätigen, dass die Güte einer Schule entscheidend von folgender Arbeits- und Kontextgestaltung bestimmt wird: LehrerInnen, die professionell arbeiten, kooperieren mit KollegInnen, SchülerInnen und Eltern, sind außerschulisch mit forschungsorientierten Personen vernetzt, haben Entscheidungsspielräume und Kompetenzen, die das Curriculum und die Methoden betreffen, haben Leitungsfunktionen in der Schule (*distributed leadership*) und wirken in einem qualitativ hochwertigen Evaluationskontext mit (vgl. Deal und Peterson 2009).

Hopkins (2013, S. 308) fasst Forschungsergebnisse zu *effective schools* von einer Theorie der Schulkultur ausgehend folgendermaßen zusammen:

„One of the most powerful and enduring lessons from all the research on effective schools is that the better schools are more tightly linked structurally, symbolically and culturally than the less effective ones. They operate more as an organic whole and less as a loose collection of disparate subsystems. An overarching sense of consistency and coordination is a key element that cuts across the effectiveness correlates and permeates our better schools.“

In diesem Bericht kann wie gesagt die komplexe Thematik von „Schule und Kultur“ nur skizziert werden. Doch ein spezifischer Bereich, der häufig in Diskursen, die von den Zielen der Performativität, Standardisierung und Erfolgsmessung geleitet sind, vernachlässigt wird, wird im folgenden Abschnitt hervorgehoben: Raum und Zeit.

Raum und Zeit

Raum und Zeit sind anthropologische und kulturelle Basiskategorien. Sie werden in professionellen Diskussionen, vor allem fachdidaktischer Natur, oft als sekundär angesehen und unterliegen einer eingeeengten Funktionalität.

Ebenso ist die Partizipation der SchülerInnen, der Eltern und der *community* (Gemeinde) bei der Zeit- und Raumgestaltung in Schulen höchst gering. Obwohl Raum- und Zeitgestaltung mit den wesentlichen Prinzipien der Demokratisierung, der Nachhaltigkeit und Reflexion verbunden sind, wird im Rahmen der herrschenden Bildungsdiskurse auf diese Thematik nicht differenziert eingegangen (vgl. Schönig und Schmidlein-Mauderer 2013)

Böhme und Herrmann (2011, S. 138) resümieren in einer Untersuchung zur Typologie schulischer Raumentwürfe, dass „in den untersuchten Schulen [...] deutlich geschlossene Raumentwürfe, die auf eine homogenisierende Vermassung der Schülerschaft zielen“ dominieren (Böhme und Herrmann 2011, S. 138).⁴

⁴ Diese Aussage wird von Böhme durch eine Untersuchung von Schullogos empirisch gestützt.

Paul Goodman hat schon in den 60er Jahren vorgeschlagen: „Für einige Klassen sollte auf das Schulgebäude verzichtet werden. (...) die Stadt [ist] selbst als Schule zu gebrauchen – ihre Straßen, Cafeterias, Läden, Radioanstalten, Parks und Fabriken.“ (Goodman 1964, S. 29) Inzwischen ist der Zusammenhang zwischen Lernen und Raum durch neue Formen des Arbeitens und Konsumierens und durch die Informations- und Kommunikationstechnologien weiter differenziert worden. Die bürokratischen Schulsysteme haben bisher nicht adäquat auf diese neuen gesellschaftlichen Formen der Raum- und Zeitnutzung reagiert.

Gemäß der gesellschaftlich und staatlich anerkannten Werte und Ziele sollten die schulischen Räume sozialisiert und individualisiert werden, d.h. jeder Lernende und Lehrende und alle Gruppen sollten über eigene Territorien verfügen. Diese Territorialisierung ist demokratisch und interaktiv zu gestalten. Bislang ist ein solches Szenario als utopische Vision zu bewerten.

Allerdings ist das Argument, dass in Österreich und Deutschland nicht einmal genügend schulische Arbeitsplätze für LehrerInnen zur Verfügung gestellt werden und somit die Territorialisierung für einzelne Lernende auf eine ferne Zukunft verschoben werden müsse, nur scheinbar plausibel. Eine Gegenposition kann hier nicht ausgeführt, sondern nur angedeutet werden. Raum ist nicht nur in einem alten Sinne zu verstehen, sondern in einem neuen Sinn, der Virtualität einschließt.

Manche Schulen in Dänemark, Australien und anderen Ländern – z.B. in dänischen Berufsschulen (vgl. Beschreibung unter Best-Practice-Schulen) nähern sich der somit nicht unrealistischen Vision der 24-Stunden-Schule, die auch an Sonn- und Feiertagen und in den Ferien geöffnet ist. Die räumliche Entgrenzung wird ebenfalls weltweit exemplarisch vorgeführt, d.h. der Schulraum ist nicht mehr auf ein Gebäude und ein Grundstück eingeschränkt, sondern Schule wird als eine moderne entgrenzte Institution für Lernen und Entwicklung von Individuen und Gruppen konzipiert.

In vielen neuen und alten Gebäuden könnten so Freiflächen geschaffen werden, die zu schulischen Zwecken genutzt werden können.

Die Raum- und Zeitgestaltung dieser Freiflächen kann flexibel erfolgen, wobei Evaluation und Entwicklung kontinuierlich durchgeführt werden. Wände und Einrichtungsgegenstände sollten beweglich sein.

Raum und Zeitgestaltung können im Rahmen interdisziplinärer Lehr- und Lernbereiche didaktisch einbezogen werden. Eine individualisierende Raum- und Zeitgestaltung kann für die Förderung sprachlicher, mathematischer, naturwissenschaftlicher, ästhetischer, künstlerischer, motorischer und handwerklicher Fähigkeiten genutzt werden.

Die Gestaltung könnte über elektronische Medien transparent und flexibel handhabbar gemacht werden. Eine moderne Informationstechnologie, die mit den

privaten informationstechnischen Geräten vernetzt ist, würde raum- und zeitentgrenztes Lernen ermöglichen (Vanderlinde et al. 2012).

Mit der raum-zeitlichen Öffnung sollte eine schrittweise und kontrollierte Öffnung der Zugangschancen zu Schulen für andere Personen und Gruppen verbunden sein. Ein derartiges offenes Feld, in dem die Hierarchisierung und Bürokratisierung zurückgedrängt wird, würde eine zukunftsgerechtere Habitusentwicklung fördern, denn diese ist als körperliches Geschehen stark von raum-zeitlichen Gestaltungsmöglichkeiten abhängig (Bourdieu 1998). Der soziale Raum (Bourdieu 1994) bestimmt die Nutzung von Ressourcen. Durch Segregation kann es in Stadtteilen zu Konzentrationseffekten kommen, benachteiligte Kinder und Jugendliche kennen oft nur ihr Stadtviertel und waren fast nie in kulturellen Einrichtungen in anderen Teilen der Stadt.

Der Zusammenhang zwischen Lebensstilen, sozialen Lagen oder Milieus und Bildungsstrukturen im städtischen Raum sollte in jeder Schule im Unterricht und im Schulleben handlungsorientiert thematisiert werden. In raum-zeitlich offenen der Gestaltung durch SchülerInnen mehr zugänglichen inner- und außerschulischen Lehr- und Lernumgebungen ist für alle Beteiligten (SchülerInnen, Lehrpersonen, Eltern, Gemeindeglieder) ein Gewinn an kulturellem und sozialem Kapital möglich.

Das Problem Zeit und Schule kann noch aus einer anderen Perspektive betrachtet werden, und zwar nach dem zeitlichen Schwerpunkt des Curriculums (Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft). In dem Best-Practice-Beispiel *Prospect Sierra* ist das Curriculum auf Zukunft ausgerichtet. In humanistischen Gymnasien sollten die Inhalte von vergangenheitsbezogenen Fächern wie Latein, Altgriechisch, Geschichte und einem Literaturkanon, der hauptsächlich so genannte „klassische Bildung“ vermittelt, mit den Inhalten von Fächern vernetzt werden, die auf Gegenwart und Zukunft ausgerichtet sind. Ein flexibles individualisiertes Curriculum, in dem LehrerInnen und SchülerInnen Entscheidungen auch zu Gunsten eines Schwerpunkts „Zukunft“ treffen können, wäre zu erproben.

Schulkultur in Internetdarstellungen von Schulen und Schulträgern

Eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Thema Schulkultur und eine Analyse offizieller Darstellungen von Schulen, z.B. in Form von *newsletters* und über die Homepages von Schulen, gibt Einblicke in Vorstellungen und Praktiken von Schulleitungen, LehrerInnen und SchülerInnen.

Ursprünglich war der Begriff Schulkultur im deutschen Sprachraum hauptsächlich mit musischen Tätigkeiten in der Schule, also mit Musik, Theater und Kunst verbunden. Doch er wird zunehmend ausgeweitet, wobei Schlagworte wie (Schul)Klima, Respekt, Vertrauen, Gemeinschaft, Kataloge von Verhaltensregeln, interkulturelle Aktivitäten und Kooperation häufig zu finden sind.

Eine sehr spezifische Aktivitätsrichtung in der Verwendung des Ausdrucks Schulkultur zielt auf die Bewältigung von physischer und psychischer Gewalt, Mobbing etc.⁵ Folgende Aussage ist charakteristisch für diese Fokussierung bei der Gestaltung von Schulkultur:

Das Angebot einer Auszeichnung mit ‚respect@school‘ „der Kinder- und Jugendanwaltschaft/KiJA OÖ mit dem Schwerpunkt auf Mobbing- und Gewaltprävention ist ein wesentlicher Beitrag zur Weiterentwicklung der Schulkultur“.⁶

Die Gestaltung der Schulkultur wird inzwischen auf zusätzliche Bedeutungsbereiche durch die Spezialisierung von Schulen ausgeweitet. In Berufsbildenden Höheren Schulen werden zum Beispiel unter dem Begriff Schulkultur Berufsberatung und Praktika subsumiert.

Eine weitere allerdings seltener zu findende Ausweitung der Konstrukte Schul- und Lernkultur betrifft die Einbeziehung der Gemeinde, wie das Beispiel „Thüringer Bildungsmodell - Neue Lernkultur in Kommunen“ zeigt: „Das zentrale Ziel besteht in einer gemeinsamen Verantwortungsübernahme aller kommunalen Partner für die positive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen.“ Konkret werden in diesem Thüringer Bildungsmodell Formen der Schülerpartizipation erprobt, zum Beispiel das Schülerparlament.

Schulen, wie beispielsweise das BORG Feldkirch, subsumieren folgendes heterogenes Angebot unter dem Dach der Schulkultur:

- Winter- und Sommersportwochen
- Interkulturelles Lernen: Auslandsaufenthalte, Sprachwochen in Italien und Frankreich; Projektwoche in Rom
- Konversation mit Native Speakern aus Großbritannien oder den USA im Unterricht
- fächerübergreifende Projekte, Lehrausgänge und Exkursionen
- Teilnahme an regionalen und internationalen Wettbewerben
- Schulchor, Schulband, Jazzdance, Schach, Biologische Übungen, Einführung in die Praxis wissenschaftlichen Arbeitens, Spanisch
- Wahlpflichtgegenstand: Sporttheorie und Bewegungskultur (6. - 8. Klasse)
- Vorträge: z.B. zum Thema „Safer Internet“

⁵ Ein Beispiel für diese Kombination bietet das Projekt „Erforschung und Entwicklung einer friedvollen Schulkultur“, ein Kooperationsprojekt zwischen dem Schulzentrum Friesgasse und dem Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät Wien, in dem die Enttabuisierung des Themas Gewalt und kontextadäquat entwickelte Umgangsformen mit Gewalt als Qualitätsmerkmale einer Schule herausgestellt werden. <http://pt-ktf.univie.ac.at/home/erforschung-und-entwicklung-einer-friedvollen-schulkultur/>

⁶ Die Hauptschule Altenberg bei Linz wurde als erste Schule Oberösterreichs mit "respect@school" ausgezeichnet. <http://www.kija-ooe.at/1389.htm>

- Bildungsberatung und Berufsorientierungs- und -informationstage
- SchülerInnenberatung und Krisenteam
- Fortbildung der MitarbeiterInnen
- Zielvereinbarungen: Zu Beginn jedes Schuljahres formulieren die einzelnen LehrerInnen ihre Jahresvorhaben.
- Öffentlichkeitsarbeit: Jahresbericht und Präsentation in den örtlichen Medien.

Analysen der Homepages von Wiener Schulen

Homepages sind für Schulen zu wichtigen Medien der Kommunikation geworden und können diese damit öffentlichkeitswirksam präsentieren und profilieren. Schulen stehen im Wettbewerb mit anderen Schulen, da sie manchmal zu wenig Anmeldungen haben oder eine Auswahl bezüglich leistungsfähiger und motivierter SchülerInnen treffen wollen. Wahrscheinlich werden im Zusammenhang mit der steigenden informations- und kommunikationstechnischen Kompetenz in der Bevölkerung Schulen auch immer häufiger nach ihrem Auftritt im Internet beurteilt. Eine Imageverbesserung kann zu einer vermehrten Zusammenarbeit mit Gruppen und Organisationen und einer Erleichterung des Erwerbs von ökonomischem und sozialem Kapital führen (vgl. Sommerauer 2008). Eine Analyse der Homepages von Wiener Schulen, die von der Forschungsgruppe gemeinsam mit Studierenden der Wirtschaftspädagogik an der Wirtschaftsuniversität Wien durchgeführt wurde, bietet einen Einblick in diesen Bereich und kann auch für die Fragestellungen dieses Berichts Erkenntnisse liefern.

Es wurden dabei die Homepages von Volksschulen, Neuen Mittelschulen, allgemein bildenden Höheren Schulen sowie Berufsbildenden Mittleren und Höheren Schulen (inkl. Berufsschulen und Polytechnische Schulen) untersucht.

Die Unterschiede der einzelnen Schultypen wurden besonders stark bei der Auswertung der außercurricularen Aktivitäten sichtbar. Die AHS bieten vor allem in den Bereichen Sport, Musik und Sprachen ein breites Angebot. Volksschulen legen hingegen weniger Wert auf konkrete Aktivitäten als vielmehr auf Spiele und Outdoor-Unternehmungen – sowie auf musikalische Früherziehung. Zudem wird auf Homepages einiger Volksschulen darauf hingewiesen, dass bereits ab der 1. Klasse Englisch im Unterricht aufgenommen wird. Neue Mittelschulen bieten vor allem Freifächer im sportlichen Bereich an. In Berufsbildenden Mittleren und Höheren Schulen spielen nach der Darstellung auf den Homepages außercurriculare Aktivitäten nur eine untergeordnete Rolle.

Private Schulen unterscheiden sich in Bezug auf außercurriculare Aktivitäten nur wenig von öffentlichen Schulen. Allein im Bereich Musik (Instrumentalunterricht, Konzerte oder Schulchöre) bieten Privatschulen etwas häufiger Aktivitäten an als öffentliche Schulen. In den angebotenen Sportarten zeigte sich ein Unterschied zwischen öffentlichen und privaten Schulen: Private Schulen bieten häufiger Ballett,

Segeln oder Fechten an, öffentliche Schulen hingegen Ballsport, sonstige Bewegungssportarten oder Tanzen.

Allerdings lässt sich bei vielen Homepages nicht eindeutig erschließen, ob die Schulen tatsächlich außercurriculare Aktivitäten anbieten oder ob musische, sportliche oder künstlerische Fächer bereits im Curriculum integriert sind.

Spezifische innovative Aktivitäten bezogen sich auf Medien und Ökologie oder Wissensbereiche wie beispielsweise Meeresbiologie. Auch besondere Ausstattung, vor allem im IT-Bereich (Smartboards, Beamer, Lernplattformen oder auch Tablets), und eine Präsenz der Schule im Rahmen sozialer Netzwerke werden auf den Homepages hervorgehoben. Manchmal wird auch die Außen- und Innenarchitektur als vorbildlich genannt.

Außerdem werben vor allem Volksschulen mit einer „flexiblen Schuleingangsphase“ sowie „dynamischen Förderkonzepten“. Höhere Schulen (AHS/BHS) weisen auf Schulversuche (z.B. Modulare Schule) und die Bereitschaft, neue Methoden einzusetzen hin.

In Privatschulen wird häufiger auf besondere Angebote für Eltern hingewiesen als in öffentlichen Schulen. So bieten Privatschulen Coaching oder Training (IT, Sprachen, Erziehung) für Eltern an.

Auf Evaluation, Qualitätsmanagement und Schulentwicklung weisen nur wenige Schulen explizit hin. Dies entspricht auch Ergebnissen der Diplomarbeit „Österreichs Schulwebsites in Vergleich“ von Sommerauer (2008), wonach der überwiegende Teil der Homepages keine Angaben zur Evaluation enthält.

Alternative Formen der Leistungsbeurteilung und Lernfortschrittsdokumentation werden auf den Homepages ebenfalls selten thematisiert. Ebenso sind Hinweise auf Kooperation mit Organisationen außerhalb der Schule nur selten anzutreffen.

Methodisches Vorgehen

Caldwell und Harris (2008) haben im Rahmen eines internationalen Projekts viele Schulen in verschiedenen Regionen untersucht, die in dynamischer Weise das kulturelle, soziale und langfristig auch das ökonomische Kapital (Bourdieu 2012) aller Beteiligten steigern können. An die in dieser hochwertigen Studie entwickelten Kategorien zur Auswahl von Best-Practice-Modellen wird angeknüpft, wobei selbstverständlich andere bewährte und von der Forschungsgruppe bereits genutzte Kategoriensysteme (Bryk und Schneider 2002) ebenfalls berücksichtigt werden.

Es wurden u.a. Recherchen zu den Themen *best practice*, Schulkultur (*school culture*), Schulklima (*school climate*), *effective schools*, gute Schulen (*good schools*),

school effectiveness research, Professionalisierung, *professional development*, Stadtkultur und *image of cities* durchgeführt.

Informationen über internationale Best-Practice-Schulen wurden zusätzlich sowohl aus dem Internet als auch durch gezielte Anschreiben von Schulen gewonnen.

Die Auswahl der Quellen gestaltete sich insofern als schwierig, als das Ziel nicht eine Listung von Maßnahmen gemäß international anerkannten Erfolgskriterien ist, sondern die Verwendbarkeit für das Wiener Schulsystem im Zentrum steht. Insofern konnten die Fall- und Interventionsberichte nicht nur nach theoretisch gewonnenen Kategorien selektiert werden, sondern die Auswahl musste in einer dynamischen und lernenden Weise erfolgen, gemäß der Methodologie der Grounded Theory. Es mussten also Reviews in mehreren Phasen durchgeführt werden, da die Theorie- und Kategorienentwicklung im Zusammenhang mit der Veränderung der Perspektiven dies erforderte (vgl. Strauss und Corbin 1990; Hallberg 2010).

Best Practice allgemein

Best-Practice Geschichte, Ideologie

Zwar gab es in modernen Schulsystemen immer schon Reihungen, Distinktion und ‚gute‘ und ‚schlechte‘ Schulen, doch aufgrund der Veränderungen der gesellschaftlichen Situation in vielen Ländern in den vergangenen Jahrzehnten haben sich die Formen und Modalitäten der Bewertung, der Selbst- und Fremddarstellung von Schulen gewandelt.

Man kann verschiedene allgemeine Thesen und Hypothesen bezüglich dieser gewandelten Lage nennen:

- Schulische Erziehung und Bildung wird stärker von ökonomischen Gesichtspunkten her beurteilt (Ball 2008, S. 13).
- Schulen stehen stärker in Wettbewerb, d.h. Märkte und Quasimärkte haben sich entwickelt (Taubman 2009).
- Schulen werden in einigen Staaten und Regionen dazu gedrängt, dass sie wie Unternehmen geführt werden.
- Häufigere Messungen der Qualität des Lernens und Lehrens und Evaluationen finden statt (*accountability*).
- Die Produktion eines Image, einer spezifischen ‚Marke‘, wird für Schulen immer wichtiger (Maguire et al. 2011).

Die Internationalisierung führt dazu, dass schulische Praktiken und Organisationsformen aus anderen Ländern immer häufiger bekannt und diskutiert werden.

Die schon genannte Ökonomisierung, Rationalisierung, Fortschritts-, Wettbewerbs- und Wachstumsorientierung führen zu ständigen hierarchisierenden und

distinktionsaffinen Vergleichen. In diesem historischen und gesellschaftlichen Kontext ist der Begriff *best practice* anzusiedeln.

Theoretische Überlegungen zu *school improvement*

Aus den bereits genannten Prozessbeschreibungen ergibt sich zwangsläufig, dass in der Bildungspolitik und auch in der einzelnen Schule eine permanente Reformbereitschaft vorausgesetzt wird. Reformbemühungen im Kontext von *school improvement*⁷ werden somit zu alltäglichen Vorgängen und verändern die Schulkultur.

Im Rahmen von grundsätzlichen Diskussionen um die Verbesserung von Schulen werden immer wieder begriffliche Gegensatzpaare eingesetzt, wie Disziplin und Ordnung vs. freie Entfaltung und Öffnung, Selektion vs. Förderung, Standardisierung vs. Vielfalt von Themen und Lernmöglichkeiten, etc. Doch teilweise führen diese Dichotomien zu unfruchtbaren Positionierungen. Beispielsweise haben Wilcox und Angelis (2011) in empirischen Untersuchungen von *high schools*, die überdurchschnittlich erfolgreich sind, gezeigt, dass Erfolg u.a. in Abschlussraten vor allem auch von leistungsschwachen SchülerInnen gemessen werden kann. Förderung und nicht Selektion wird erfolgreich durchgesetzt.

Einerseits sind diese Schulen durch „*rigor*“, also Disziplin, Einhaltung der Regeln, hohe Anforderungen und permanente Leistungsmessung gekennzeichnet. Doch selbständige und freie Arbeit entwickeln sich im Rahmen eines gemeinsam gestalteten Schulklimas und einer schulkulturellen Vielfalt sehr positiv, die Kommunikation zwischen SchülerInnen und LehrerInnen ist durch gegenseitige Wertschätzung gekennzeichnet. Dass „*rigor*“ nicht mit Rigidität gleichzusetzen ist, erkennt man daran, dass diese Schulen flexibler mit dem Curriculum, mit der Stundeneinteilung und mit anderen raum-zeitlichen Aspekten umgehen, als Schulen, in denen nur durchschnittliche Leistungen erreicht werden. Leistungsschwache SchülerInnen werden nicht durch schlechte Noten als Versager stigmatisiert, sondern erhalten individuelle Angebote, auf deren Akzeptanz geachtet wird. Unter den LehrerInnen herrscht eine große Sensibilität gegenüber den Einstellungen der SchülerInnen, so dass es kaum zu einer Verfestigung von Schuldistanzierung, Schulangst und Misserfolgserwartung kommen kann. Eine wichtige Regel besteht darin: SchülerInnen, auch wenn sie Leistungsschwächen haben, zu ermutigen und nie abwertende oder resignative Bemerkungen zu machen. Die LehrerInnen sind sehr an Innovationen interessiert, wobei allerdings immer auf den Erfolg der SchülerInnen und möglichst gute Leistungen fokussiert wird. Es handelt sich also um lebendige Schulen, die nicht in Routinen erstarren, um lernende Organisationen. Die Schulkultur ist so gestaltet, dass möglichst viele SchülerInnen mitwirken und die Atmosphäre positiv gestaltet wird.

⁷ *School improvement* ist ein Begriff, der hier nicht genau bestimmt werden kann. Aber einige ähnliche Begriffe sollen den semantischen Raum beschreiben: Organisationskultur, Organisationsentwicklung, organizational learning, Verbesserung der Lehr- und Lernprozesse.

Die rational kontrollierte Bereitschaft, neue Modelle zu erproben ist an folgender Strategie einer der exzellenten Schulen abzulesen:

„We will not adopt any new program or service unless it is:

- consistent with and contributes to our mission;
- accompanied by an analysis of the resources and the staff
- development needed for its effectiveness;
- accompanied by a plan to assess its ongoing effectiveness.”

(Wilcox und Angelis 2011, S. 145)

LehrerInnen und SchülerInnen arbeiten gemeinsam an der Verbesserung und Entwicklung der Schule. Deshalb werden in diesen sogenannten exzellenten Schulen auch Informationstechnologien wirksamer eingesetzt als in den anderen Schulen. Alle neuen Programme werden evaluiert und modifiziert. Vertrauen und Transparenz erleichtern diese Prozesse. Schulen, in denen Fraktionen von LehrerInnen oder SchülerInnen gegeneinander kämpfen oder in denen Einzelkämpfer dominieren, können nicht besonders erfolgreich sein. Eltern und SchülerInnen sind sich bewusst, dass sie eine hervorragende Schule gewählt haben, wobei hier vor allem Schulen gemeint sind, für die kein Schulgeld gezahlt werden muss und unterprivilegierte Kinder in überdurchschnittlichem Anteil vertreten sind. Die Anerkennung in der *community* bringt zusätzliches ökonomisches, soziales, kulturelles und symbolisches Kapital.

Was zeichnet „Best Practice Schools“ aus?

Der Ausdruck „Best Practice“ wird erst seit einigen Jahren in Europa im Erziehungsbereich verwendet. Schulen, die beachtet oder bewundert wurden, gab es selbstverständlich schon in früheren Jahrzehnten.

Innerhalb Europas gibt es nur wenige Schulen, die über ihren lokalen Bereich hinaus Bekanntheit oder Berühmtheit erlangt haben. Früher waren dies entweder Schulen für privilegierte Milieus oder Schulen, in denen berühmte Menschen (z.B. Künstler, Wissenschaftler oder Politiker) gebildet wurden. Inzwischen werden auch Schulen offiziell ausgezeichnet⁸, in den Medien beschrieben und populär, die überdurchschnittliche spezifische Leistungen oder bemerkenswerte Innovationen aufweisen, in Deutschland z.B. die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden, die Laborschule Bielefeld oder die Rütli Schule. Diese Schulen erhalten dadurch symbolisches Kapital (Prestige) und werden somit Teile einer überregionalen öffentlichen Kultur. Dennoch gelingt es auch diesen Schulen selten die nationale Grenze der Öffentlichkeit zu überschreiten. Die Futurumschule in Schweden, die auch im Beispieltitel kurz beschrieben wird, ist eine der wenigen Schulen, die in verschiedenen anderen europäischen Ländern Beachtung gefunden hat (Grosch 2007).

⁸ vgl. Schratz et al. 2012

Die Bezeichnung „Best Practice Schools“ stammt aus dem anglo-amerikanischen Raum und wurde von dort auch in Europa schrittweise übernommen. Best Practice Schools sind Schulen, die bestrebt sind „Exzellenz“ in möglichst vielen Bereichen (Organisation, Lehre, Beziehungen zwischen den Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen, Schulleitung, Eltern und Umwelt) zu erreichen und versuchen, die Lernergebnisse ihrer Schülerinnen und Schüler durch Kommunikation, Zusammenarbeit, klare Strukturen und Ziele ständig weiter zu entwickeln und zu verbessern.

Best-Practice-Schulen zeichnen sich in der professionellen Tätigkeit und der schulischen Organisation durch klar und transparent formulierte Ziele und Evaluationen aus. Auf der Grundlage von großem Engagement und entsprechenden Erwartungen an LehrerInnen und SchülerInnen entstehen eine optimale Lernorganisation und eine Unterstützungsstruktur.

Die Leitung der Schule ist von zentraler Bedeutung, doch es muss nicht eine Person sein, sondern es kann sich um ein Netzwerk handeln, um *distributed leadership* (Woods und Woods 2012; Torrance 2013; Nairz-Wirth et al. 2011a).

Die Eltern und die Gemeinde können ebenfalls ihren Beitrag zum Erfolg der Schule bzw. der Schülerinnen und Schüler beitragen, indem unterschiedlichste Aufgaben übernommen werden.

Allerdings sind isolierte Best-Practice-Schulen kritisch zu betrachten. Denn Untersuchungen zeigen, dass vor allem die riskanten Bildungskarrieren in einem Kontext des Wechsels zwischen Organisationen und der frühen Vernachlässigung der Förderung betrachtet und bearbeitet werden sollen. Folglich sollten Best-Practice-Primarschulen mit Vorschulen und frühpädagogischen Maßnahmen, Sekundarschulen mit Primarschulen und Hochschulen mit Sekundarschulen verbunden sein. Empirische Untersuchungen zeigen, dass die Güte einer Schule stark von den bereits bei Eintritt in die Schule vorhandenen Kompetenzen der SchülerInnen abhängt (Coffield und Edward 2009). Eine Öffnung der Schule zu den anderen Bildungseinrichtungen ist ein wesentliches Kennzeichen von Best-Practice.

Erfolgreiche Schulen müssen auch die steigende kulturelle und ethnische Diversität in den Klassenzimmern berücksichtigen (Shernoff et al. 2011, S. 5).

Best practice oder next practice?

Best practice ist ein Schlagwort geworden, das allgemein bedeutet, dass hervorragende professionelle Aktivitäten entdeckt und übertragen werden sollen, vor allem in Organisationen, Schulen, Hochschulen und Krankenhäusern etc.

Um eine objektive Grundlage für die Auswahl von Best-Practice-Schulen zu erhalten, werden Forschungs- und Evaluationsergebnisse herangezogen, die allerdings nur Aussagen über Zusammenhänge zwischen Variablen machen und nicht über Schulgüte und Schulkultur. Es bleibt das Grundproblem, dass die Kontexte so

komplex und unterschiedlich sind, dass jede Übertragung eines Modells in einer andere Umgebung riskant sein kann, bzw. es sich erst nach einiger Zeit und mit Hilfe von aufwendigen Evaluationen herausstellt, ob die Übertragung den erwünschten Erfolg erbracht hat.

Außerdem ist der Erfolg von einigen Basisfaktoren abhängig, z.B. kultureller und sozialer Kontext, Stabilität der Umweltbedingungen, Garantie, dass die Neuerung auch lange genug weitergeführt wird.

Prahalad (2004 zitiert in Hannon 2007, S.2) und Caldwell (2010) bevorzugen aufgrund der genannten Probleme den Ausdruck *next practice* gegenüber *best practice*. Die Modelle werden nicht übertragen, sondern beobachtet, (re)konstruiert, angereichert und in Szenarien eingefügt. Das von diesen Autoren vorgestellte *next practice innovation model* umfasst folgende Komponenten:

- Stimulierung von Innovation in Makro- und Mesosystemen
- im lokalen Bereich innovative Organisationen und Leitungspersonal auffinden und in Kommunikation einbinden
- *communities of practice* erfassen und fördern
- Systemlernen anregen: Forschung, Evaluation, internationale Erfahrungen und Modelle, Wissensmanagement.

Next practice sollte *normal practice* werden, wie es in Finnland bereits in stärkerem Maße als in anderen europäischen Staaten verwirklicht ist.

Best practice: Kritik

Best practice ist nicht ein ‚objektiver rein wissenschaftlicher Begriff‘, sondern eine Konstruktion von WissenschaftlerInnen und BildungspolitikerInnen, die von der Auswahl und Gewichtung von Kriterien abhängt. Außerdem kann eine Schule, ein Projekt oder eine Maßnahme unter bestimmten Bedingungen erwünschte Ergebnisse erbringen, unter anderen Bedingungen jedoch nicht. Oft werden bei der Beschreibung von Best-Practice Beispielen weder die Auswahl noch die Gewichtung der Kriterien genau angegeben und begründet (vgl. Coffield und Edward 2009). Es gibt auch grundsätzliche Zweifel an der Strategie der Auswahl und Empfehlung von Best-Practice-Beispielen, die sich auf situierte Formen des Lernens stützen (James und Biesta 2007, S. 37). Lernen ist ein relationales Geschehen und Wissen und Kompetenzen sind gesellschaftlich und individuell nur im Rahmen bestimmter Positionen und Felder zu bewerten. Bei Einnahme einer derartigen Position werden universale Lehr- und Lernempfehlungen oder Rankings von Schulen abgelehnt.

Die Best-Practice-Ideologie ist verbunden mit einer Politik, in der alle öffentlichen Organisationen zu Wettbewerb und einer Operationalisierung ihrer Ziele verpflichtet werden. Organisationen werden in einen Wettkampf getrieben wie Individuen, die sich um Stellen bewerben. Dies kann zu einer kontraproduktiven Entwicklung führen, da u.U. die Bereitschaft zu Kooperation und Wissensaustausch

zwischen den Schulen sinkt. Zusätzliche Aktivitäten, die in den offiziellen Standards und Messungen nicht berücksichtigt werden, werden vernachlässigt.

Ausgewählte best practice Modelle und Strukturen aus verschiedenen Staaten und Regionen

Im Folgenden werden sowohl Staaten und Regionen als auch einzelne Schulen vorgestellt, um das Problem Best-Practice mehrperspektivisch zu illustrieren.

Good practice in Finnland

In den meisten Ländern herrscht hohe Heterogenität bezüglich der Schulqualität, wenn man diese z.B. nach den Schulleistungen (vgl. Pisa) oder nach Urteilen von Eltern bewertet. Es gibt eine kleine Menge hervorragender Schulen, viele mittelmäßige und eine kleine Menge sehr schlechter Schulen. Finnland zeigt nicht diese „Normalverteilung“, sondern bietet ein exzellentes Schulsystem, in dem die Qualitätsstreuung zwischen den Schulen relativ gering ist.

Von entscheidender Bedeutung für die Güte des Schulsystems wird in Finnland anerkannt, welche Personen sich für ein Lehramtsstudium entscheiden. Diese Selektion hat höchstwahrscheinlich bedeutsamen Einfluss auf die gesamte Schulentwicklung. In Finnland genießt der Lehrerberuf in der Bevölkerung ein höheres Ansehen als in Österreich und Deutschland. Außerdem sind die Arbeitsbedingungen sowohl für LehrerInnen als auch für SchülerInnen besser und die internationalen Ergebnisse, z.B. der PISA-Studien, bestätigen auch, dass sehr gute Arbeit geleistet wird. Diese und weitere Faktoren führen dazu, dass das Lehramtsstudium sehr begehrt ist, und aufgrund der hohen BewerberInnenzahl eine Qualitätsauswahl getroffen werden kann. In Finnland werden außerdem ökonomisch gute Bedingungen für das Studium und eine moderne Ausstattung der Ausbildungsstätten bereitgestellt. Die LehrerInnenausbildung wird hochprofessionell mit neuester Technologie und forschungsorientiert durchgeführt.

In Finnland wird im Gegensatz zu vielen angelsächsischen Regionen weniger auf zentral kontrolliertes Testen und teilweise harte bürokratische Sanktionen für LehrerInnen und Schulen gesetzt, sondern mehr auf Vernetzung, Bildung von sozialem Kapital in Schulen, kontinuierliche und bewährte Professionalisierung, Stärkung der gemeinschaftlichen und individuellen Verantwortlichkeit und immer wieder strikte Vermeidung von Exklusion.

Good Practices sind somit nach Ansicht und Praxis finnischer PädagogInnen im Gegensatz zu den USA nicht ein permanentes sportähnliches Kampfgeschehen zwischen Schulen und Schuldistrikten, sondern eine eher auf Vertrauen und Kooperation aufgebaute Kultur und eine alle Schulen vernetzende Bildungslandschaft, in der – selbstverständlich und kontinuierlich – Erfahrungen, Modelle, Forschungsergebnisse und Verbesserungsvorschläge für lebenslanges Lernen kursieren und diese Fluidität durch die zentralen staatlichen Organisationen gefördert wird (vgl. Sahlberg 2011). In Finnland ist also das von Prahalad (2004)

Caldwell (2010) vorgeschlagene Modell von *next practice* schon seit einiger Zeit landesweit installiert worden.

New Practice in Singapur

Dass Singapur ein hervorragendes Bildungssystem besitzt, lässt sich an den Ergebnissen internationaler Studien und auch an der Beurteilung durch Erziehungswissenschaftler aus verschiedenen Ländern belegen (Hargreaves 2012; Soh 2014). Im Gegensatz zu den meisten anderen hochentwickelten Staaten, mit einigen Ausnahmen, wie Finnland, verabschiedet sich Singapur von der „Bildungsstandardisierung“ (Tan 2010).

Dies ist vor allem für Österreich und Deutschland interessant, die später als die angelsächsischen Staaten sich der modernen Standardisierung (Bildungsstandards, nationale Tests, Zentralmatura etc.) zugewendet haben. Standardisierung kann auf unterschiedlichen Ebenen erfolgen: national, länderbezogen, regional, auf einzelne Organisationen oder Bildungsbereiche (z.B. Schulbücher) bezogen. In Singapur wird offiziell verkündet, dass eine Abwendung von der Standardisierung auf allen Ebenen stattfinden solle.

Als Gründe für diese erstaunliche Wendung werden angegeben: Betonung von Neugier, Kreativität, Innovation, unternehmerischer Kompetenz, Originalität, kritischem Denken, Forschungsorientierung und Risikobereitschaft. All dies sind Eigenschaften, Kompetenzen und Motive, die in bisherigen schulischen Curricula – und nicht nur in diesen – zu wenig berücksichtigt wurden, ja deren Aktivierung zu einer negativen Schulleistungsbewertung führen kann.

Singapurs Slogan lautet „weniger lehren, mehr lernen“. Dies erscheint paradox, weil das gängige westliche Vorurteil besagt, dass die asiatischen Länder autoritäre und kollektivistische Erziehung bevorzugen, während die westlichen Länder individualisieren und Kreativität fördern. Hat sich das Blatt gewendet – und zwar rasant? Sollen die westlichen Länder also nicht nur beim ‚einfachen‘ Wissen, sondern auch in metatheoretischen und kreativen Bereichen überholt werden?

Man sollte allerdings die historische und kulturelle Entwicklung mitbedenken. Singapur ist – jedenfalls nach Meinung vieler westlicher Kritiker – ein Staat, der von der People’s Action Party (PAP) dominiert wird, mit einer forcierten wirtschaftlichen und inzwischen auch wissenschaftlichen und bildungsorientierten Ausrichtung. Die meisten west- und mitteleuropäischen Staaten sind dagegen parlamentarische Demokratien mit einer inzwischen mindestens 60jährigen Mehrparteienherrschaft. Die Kultur der Individualisierung und der Pluralismus sind in Europa weiter verbreitet als in den fortschrittlichen asiatischen Staaten Korea, Japan und Singapur. Gemäß der historischen Entwicklung ergeben sich Unterschiede in den politischen Bildungsstrategien zwischen den mitteleuropäischen Staaten und den ostasiatischen Staaten. Eine These lautet: Singapur und Korea wollen die traditionelle autoritäre Erziehung vor allem für die Eliten lockern, während

Österreich und Deutschland vor allem Probleme bei der Bildung der unterprivilegierten Gruppen und MigrantInnen haben. Pointiert könnte man sagen, Singapur setzt auf Flexibilisierung der zu starren Strukturierung vor allem für die Leistungsstarken, während viele Staaten der EU neue Formen der Strukturierung für ihre MigrantInnen und sozioökonomisch benachteiligten Bevölkerungsgruppen erproben.

Die offiziellen Verlautbarungen in allen Ländern sollten immer mit empirischer Forschung konfrontiert werden. Ng (2011) haben die vorschulische Erziehung in Singapur untersucht und festgestellt, dass eine Diskrepanz zwischen der offiziell verkündeten „Öffnung“, d.h. einer stärker kind- und spielorientierten Frühpädagogik und der traditionellen eher auf autoritärem Lernen bezogenen Kultur („*deeply rooted culture of Singaporeans*“) festzustellen ist. Die neuen Bildungsverkündigungen stoßen nicht nur auf die „traditionellen“ Einstellungen von Eltern, Lehrpersonen und ErzieherInnen, sondern stehen in einem Spannungsverhältnis zu einer meritokratischen, auf harten ökonomischen Wettbewerb ausgerichteten geschichteten Gesellschaft. Doch Singapur ist jedenfalls auch für Österreich und Deutschland ein Land, dessen Bildungsorganisationen beobachtenswert sind, wie die in den Best-Practice Beispielen beschriebene Ngee Ann Secondary School zeigt.

Community schools

Die *community school* ist als Netzwerkschule konzipiert. In urbanen Räumen kommt es zunehmend zu Segregation, die auch die Schullandschaft betrifft. *Community schools* (CS), für die es auch landesspezifische andere Bezeichnungen gibt, z.B. „Extended Schools“ (Großbritannien), „Vensterscholen“ (Niederlande) und Community Knowledge Centers (USA), sollen nachbarschaftliche und integrative bzw. integrierende Gemeinschaftsschulen sein (Du Bois-Reymond 2013). „Die Prekarität der Problemlagen in benachteiligten Quartieren begründet die Notwendigkeit einer Einbindung von Schulen in kommunale Kooperationsnetze“ (Burchardt 2008, S. 61). Damit soll keineswegs gesagt werden, dass die Idee der *community school* auf Aktivitäten in solchen „prekären Quartieren“ eingeschränkt werden sollte. Ganz im Gegenteil handelt es sich um eine übergreifende Bildungskonzeption, die mit den anerkannten Werten Gleichheit, Solidarität, Nachhaltigkeit, Bildung für alle, lebenslanges Lernen, Kreativität und bürgerliches Engagement besser verträglich ist als die traditionelle bürokratisch eingegengte Schule.

Die entsprechenden in den Niederlanden und Großbritannien existierenden Schulen können sich „durch die institutionalisierte Zusammenarbeit mit Kinderbetreuungseinrichtungen, Gesundheitsämtern, Sozialberatung, Vereinen, KünstlerInnen etc. zu Stadtteilbildungszentren weiterentwickeln [...] die sowohl die Bildungserfolge ihrer SchülerInnen im Sinne einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung stärken als auch die Integration spezifischer Zielgruppen (z.B. Migrantenfamilien) in das Bildungssystem und in die Nachbarschaft fördern und so gleichzeitig zu einer

ausgewogeneren sozialen Entwicklung in Stadtquartieren beitragen“ (Baumheier et al. 2013, S. 25).

CS unterscheiden sich von normalen Schulen durch folgende Aspekte:

- Außerschulisches Engagement der SchülerInnen und LehrerInnen
- Einbeziehen von community Themen und Problemen in den Curricula und im Schulleben
- Stärkere inner- und außerschulische Kooperation mit Eltern, anderen Personen und Gruppen in der Gemeinde
- Zeitliche und räumliche Öffnung der Schule und anderer Teile der Gemeinde
- Außerunterrichtliche Angebote für Eltern, SchülerInnen und andere Mitglieder der Gemeinde in der Schule
- Ausweitung der Lern- und Leistungsbereiche, um auch für unterprivilegierte SchülerInnen mehr Erfolgchancen zu bieten.

CS zielen auf einen gegen Zentralisierung gerichteten Systemwandel, d.h. die traditionellen durch eine nationale oder landesspezifische Bildungsbürokratie vorgegebenen Regelungen werden flexibilisiert und es werden Möglichkeiten erprobt, in Zusammenarbeit mit SchülerInnen, Eltern und Vertretern der Community neue Konzeptionen zu entwickeln (Houser 2014).

Somit können zusätzlich zu der unterrichtsbezogenen Kernarbeit noch Familien-, Früherziehungs-, Jugend-, Gesundheits-, Arbeits-, Sport-, Kunst- und Freizeitprogramme angelagert werden. Es gibt folglich auch kein Idealmodell der community school, da sie gemäß der konkreten Lage der community unterschiedlich geformt werden sollte (Lawson 2010).

In den meisten Fällen wird bei dem Umbau einer Schule zu einer CS erwartet, dass Schulleistungen und Motivation der SchülerInnen durch diesen Wandel verbessert werden. Derartige Erfolge sind auch durch eine Reihe von Untersuchungen nachgewiesen worden (z.B. Blank et al. 2003; Dryfoos 2000; Dryfoos et al. 2005; Noguera 2011). Eine Analyse von zwanzig Initiativen zur Errichtung von CS in den USA konnte auf allen bedeutsamen Dimensionen Verbesserungen nachweisen (Blank et al. 2003).

Die zusätzlichen Ziele konzentrieren sich hauptsächlich auf die Verstärkung der Kohäsion und Integration in der Community und auf die Gewinnung von wertvollem sozialem Kapital vor allem für benachteiligte Familien (Reina et al. 2014).

In New York City's Community School District 6, sind die CS von früh morgens bis spät abends geöffnet, sechs Tage in der Woche, ohne Ferien. Es werden verschiedene Dienstleistungen innerhalb der CS angeboten: spezifische medizinische Untersuchungen, Zahnpflege, psychosoziale Beratung und Therapie, Migrantenberatung, Informationen über Ernährung und Nahrungsbeschaffung,

Beratung in Notfällen, Wohnberatung, Rechtsberatung, Vermittlung von Kinderbetreuung, Familien- und Elternkurse (Pardini 2001).

Ein wichtiges Ziel von community schools ist die Verringerung von Segregation, d.h. Eltern, die höhere Erwartungen an den Schul- und Berufserfolg ihrer Kinder haben, sollen motiviert werden, ihre Kinder in diesem Stadtteil in Kindergärten und Schulen zu schicken (Silverman et al. 2005). Die Zusammenarbeit von Kindergärten und Schulen dient auch der Verbesserung der Vorbereitung unterprivilegierter Kinder auf die Schulzeit.

Dänische Berufsschulen

Die Türen in einer Reihe von dänischen Berufsschulen sind meistens offen. Denn das (Lern-)Leben spielt sich in einem offenen Lernraum ab. Eine Handelsskole bietet ihren Schülern Lernpavillons mit Foyers in der Mitte. Diese sind mit Lerninseln, Computerarbeitsplätzen, Peripheriegeräten (Drucker, Scanner, ...) und anderen Lernmitteln ausgestattet. Für SchülerInnen und LehrerInnen stehen kleine Besprechungsräume zur Verfügung.

Die Zeiteinteilung wird von den SchülerInnen mitbestimmt, d.h. es gibt kein Klingelzeichen und keinen festen Stundenplan. Lektionen in größeren Lerngruppen wechseln sich ab mit Projektarbeit, Einzelberatung und Stillarbeit. Lehrkräfte wie SchülerInnen haben jederzeitigen Zugang zur Schule, wenn nötig 24 Stunden am Tag und 7 Tage in der Woche.

Die Lehrkräfte sind hauptsächlich als BeraterInnen, Coaches, ModeratorInnen und LernbegleiterInnen tätig. Sie arbeiten in Teams, veranstalten mit den SchülerInnen Lehrgänge, Seminare, Besprechungen und Einzelberatungen.

E-Learning in der Schule

Die Vermittlung des relevanten Wissens im 21. Jahrhundert erfolgt zunehmend über elektronische Medien (eM). Auch das Lesen von Printprodukten wird immer mehr über eM durchgeführt.

Ein gewichtiger Einwand gegen die progressive Übernahme des E-Learnings in Schulen, wie es teilweise vor allem in Ostasien geschieht, bezieht sich auf die in diesem Projekt im Zentrum stehende Kulturproblematik. Eine Basisfrage lautet: Welche Auswirkungen hat eine sich verstärkende Dominanz von E-Learning innerhalb und außerhalb von Schulen auf verschiedene Kulturbereiche und deren Konkurrenzchancen in den kommenden Jahrzehnten? Selbstverständlich kann diese Frage hier weder gründlich behandelt noch beantwortet werden. Man sollte die Frage jedenfalls nicht vorschnell beantworten, da ja nicht die „Kultur“ gefährdet ist, sondern es sich um Kulturkämpfe handelt – eine keineswegs neue Situation, da diese schon seit Jahrhunderten in Europa und inzwischen weltweit ausgefochten werden. Eine andere Frage lautet somit: Werden die Kinder und Jugendlichen auf die regionalen, nationalen und globalen Kulturkämpfe der kommenden Jahrzehnte ausreichend vorbereitet? Dass Erfolg in diesen Kulturkämpfen sehr gute

Kompetenzen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnik (IuK-Technologien) benötigt, ist unter den internationalen Experten nicht umstritten.

Zu diesem Thema werden hier im Folgenden nur beispielhaft Informationen eingebracht, die für eine Gestaltung der Wiener Schulen hilfreich sein können.

Folgende Aspekte sind bei einer Einführung von E-Learning in Schulen zu beachten:

Es sollte eine mobile Technologie verwendet werden. Die alte Strategie von Computerräumen mit Standgeräten hat vielfältige Nachteile. Es sollte darauf geachtet werden, dass alle SchülerInnen über ein funktionierendes mobiles Gerät verfügen. Wenn dies aus ökonomischen Gründen nicht möglich ist, dann sollte die Ausrüstung auf bestimmte Klassen beschränkt werden, wobei möglichst alle SchülerInnen, die die Schule absolvieren, gleichermaßen solche Lernprozesse absolvieren können.

Es müssen allmählich immer mehr Lehrbücher und Lernmaterialien in elektronischer Form vorliegen. In Europa sollte eine entsprechende Planung der EU neben den nationalen Plänen erstellt werden, und zwar nicht nur für die Materialien in englischer Sprache, sondern für alle wichtigen Sprachen der EU.

Der folgende Aspekt ist von besonderer Relevanz für die hier gelieferte Arbeit. E-Learning muss mit den zentralen Zielen der schulischen Erziehung verwoben werden, d.h. es handelt sich nicht nur um den Gebrauch von Technologien, sondern um Persönlichkeitsentwicklung, Vergemeinschaftung, Erwerb sozialer Kompetenzen, Verbesserung der Berufschancen, Erhöhung der Chancen, ein zufriedenes Leben zu führen, Gesundheitsbildung und Nachhaltigkeitsverhalten. Man kann dies mit einem weiten Begriff als *digital literacy* oder digitaler Bildung bezeichnen.

Ein letzter Aspekt betrifft die Verbesserung der Chancen einer Bildung von Lern- und Kommunikationsnetzwerken, die über den engen Raum der einzelnen Schule hinausreichen. Diese Netzwerke werden vor allem von Kindern und Jugendlichen heute schon genutzt und errichtet. Doch die Nutzungsformen zeigen, dass die *digital literacy* bei den meisten jungen Menschen im Vergleich zu den Ansprüchen der „alten Bildung“ noch unterentwickelt ist. Die Schule hat hier eine zentrale Aufgabe, die nicht dem „freien Spiel der Märkte“ und der damit verbundenen Steigerung von sozialer Ungleichheit überlassen werden sollte (vgl. Kong et al. 2014).

Best practice: Beispiele einzelner Schulen

Navan High School (Connecticut, USA)

Der Schulleiter empfängt die einzelnen SchülerInnen mit Migrationshintergrund persönlich und spricht mit ihnen. Ihre Erfahrungen und Vorstellungen werden in den Unterricht ihrer Klasse und die Gestaltung von Arbeitsgemeinschaften einbezogen. Es findet eine gute Diagnose der Sprachkompetenz bei Eintritt in die Schule statt.

Der/die neue Schüler/in erhält einen ‚Paten‘ bzw. Tutor, der sich um ihn/sie kümmert (Paten- bzw. Tutorenausbildung und -professionalisierung finden statt!).

In der Schule existiert ein *diversity office*, ein eigener Raum für SchülerInnen mit Migrationshintergrund.

Die SchülerInnen werden angeregt, für ihre Eltern oder auch die Eltern anderer SchülerInnen, wenn diese nur über mangelhafte Englischkenntnisse verfügen, Texte zu übersetzen und andere Sprachdienstleistungen durchzuführen.

Andere SchülerInnen erhalten Aufgaben, Kultur- und Gruppenrecherchen durchzuführen, für die sie Informationen von den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund benötigen.

In der Schule werden Clubs gebildet, wenn einige SchülerInnen einer Kultur, Ethnie oder eines Landes dies wünschen.

Es werden Personen, vor allem aus der Gemeinde, eingeladen, die kulturelle Themen vorstellen oder darbieten.

Zusammenarbeit mit anderen Schulen wird angeregt, um bestimmte kulturelle Ereignisse oder Aufführungen mehrfach anzubieten, bzw. damit SchülerInnen ihre guten Präsentationen auch anderen zeigen können.

Eltern werden durch niedrigschwellige Angebote einbezogen, sie können in der Schule etwas präsentieren, was sie gut können. (vgl. Magno und Schiff 2010)

Prospect Sierra (El Cerrito, California)

Das Curriculum ist auf Zukunft ausgerichtet: innovative angewandte Mathematik, Gesundheit, Ökologie, neue Technologien, interkulturelle Kompetenz und Mehrsprachigkeit.

Diversität und Inklusion werden nicht nur curricular und methodisch verankert, sondern sind auch Leitprinzipien bei der Gewinnung von Personal und Klienten.

Die Professionalisierung des Personals wird von allen als gemeinsame Aufgabe angesehen, wobei kreative und innovative Vorschläge erwartet werden.

Die Zusammenarbeit mit Hochschulen, die LehrerInnenaus- und -weiterbildung betreiben, wird intensiviert und die Beteiligung an Studiengängen angestrebt.

Die ökonomische Entwicklung der Schule wird von allen Schulmitgliedern betrieben, z.B. werden Einsparpotentiale erkundet, Sponsoren gesucht und nachhaltige Verfahrensweisen erprobt.

Mitglieder der Gemeinde, vor allem Familien, deren Kinder die Schule besuchen, werden an der Schularbeit beteiligt.

Die berufliche Biografie von ehemaligen Schülerinnen und Schülern wird in der Schule dokumentiert und diese ehemaligen SchülerInnen werden gebeten, ihre Erfahrungen mitzuteilen.

Auf die Gestaltung des Onlineauftritts der Schule und den Kontakt zu Medien wird großer Wert gelegt.

James Campbell High School (Pearl Harbour, Hawaii)

Die Schule mit 2.200 Schülerinnen und Schülern hat ein demokratisches Entscheidungsmodell eingeführt: um wichtige Veränderungen in der Schule zu realisieren, müssen 80% der LehrerInnen dafür stimmen. Im *school community council* diskutieren Eltern und andere Gemeindemitglieder Reformmodelle und Programme. Täglich gibt es vier 80-Minuten-Unterricht-Blöcke. Jede Lehrperson kann täglich in einem Block innovative Konzepte erproben.

Die LehrerInnen werden durch spezielles Personal für ihre innovativen Aufgaben vorbereitet. In der Schule sind kleine *learning communities* entstanden, die sich für den kontinuierlichen Fortschritt der Schule als bedeutsam erwiesen haben (vgl. Caldwell und Harris 2008, S. 129).

Ngee Ann Secondary School (Singapur)

In der Vorhalle stehen ein Klavier, das alle nutzen dürfen, und ziemlich professionell gestaltete Kunstwerke von Schülerinnen und Schülern. SchülerInnen erhalten Geld geliehen, mit dem sie unternehmerisch arbeiten können. Sie müssen gemäß vertraglicher Regelung abrechnen und die Schule erhält somit zusätzliche Mittel.

Auf der Homepage werden vorrangig Leistungen von Schülerinnen und Schülern und Gruppen der Schule präsentiert, wobei auf die gute Qualität der Präsentationen Wert gelegt wird.

Es wird eine ganzheitliche Erziehung angestrebt, jedoch nicht in der Form der Montessori- oder Waldorfpädagogik, sondern nach neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen und mit dem Einsatz hoch entwickelter Technologie.

Hier soll nicht die Schulrhetorik besprochen werden, doch ein genannter Wert erscheint uns besonders hervorhebenswert: Selbstkontrolle und forschendes Bewusstsein sind Voraussetzungen wirksamen Lernens.

Es wird in Projekten gearbeitet, in denen SchülerInnen die Entscheidungen treffen. Die Bildungs-, Kultur- und Wirtschaftsszenen in Singapur sind stark vernetzt, so dass Projektgruppen verschiedener Schulen und anderer Organisationen kooperieren und konkurrieren.

Projektgruppenergebnisse werden bewertet und prämiert und über das Internet transparent gemacht. Schulen und andere Organisationen in Singapur pflegen eine öffentliche Wettbewerbskultur.

Eine Projektgruppe der Schule wurde für ihren Versuch, aus einer sauren Frucht eine Batteriequelle zu entwickeln, prämiert. Eine Biologieguppe produzierte ein Schädlingsbekämpfungsmittel, das umweltfreundlich, ohne chemische Zusatzstoffe und wirksam ist. Dazu nutzten sie Gewürze wie Kardamom, Zimt, Anis etc.

Im Netz befinden sich Newsletter, in denen vielfältige Schüleraktivitäten und Erfolge gezeigt und kurz erläutert werden. Die Schule ist also in starkem Maße produktorientiert und legt Wert auf Transparenz.

Innovation ist ein zentrales Ziel aller schulischen Aktivitäten. Sport wird nicht nur als körperliche Übung verstanden, sondern auch genutzt, um innovative Konzepte, z.B. neue Spiele, zu erproben. Wenn SchülerInnengruppen Innovationen entwickeln, dann vermitteln sie diese auch anderen Schülerinnen und Schülern.

Den Schülerinnen und Schülern steht permanent, also nicht nur zu bestimmten Zeiten und in bestimmten Räumen, modernste Technologie zur Verfügung, z.B. Laptops, Intranet, Software, vielfältige Medien.

Es wird weniger Wert auf ‚richtige‘ Antworten gelegt, als auf Problemformulierung und Problemlösungskompetenz.

Folglich werden auch die Bewertungsnormen und Prüfungen schrittweise erneuert, damit sie den veränderten Zielen und Lern- und Arbeitsmethoden angepasst sind. Durch die starke Betonung von Selbststeuerung der Lernenden werden traditionelle Prüfungen unwichtiger (vgl. Darling-Hammond 2010, S. 186ff.).

James Madison High School (San Diego, California)

Die Schule, die Anfang der 1970er Jahre zu einer der besten des Landes gehörte, wurde in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre als so schlecht eingestuft, dass die Schulbehörde eine Schließung erwog. Sie hatte bei Eltern und SchülerInnen einen schlechten Ruf. 1999 wurde eine neue Schulleiterin eingesetzt, die mit finanzieller Unterstützung der Schulbehörde, d.h. des Distrikts und des Bundesstaates, radikale Reformen einführte. Innerhalb von einigen Jahren waren 90 % der Lehrpersonen neu eingestellt worden und das Durchschnittsalter der Lehrpersonen sank von 57 auf 37 Jahre. 50 % der SchülerInnen werden als *special education students* eingestuft, d.h. sie benötigen spezielle Förderung. Die Schule wurde seit 1999 sehr gut mit für diese Förderaufgaben ausgebildeten Lehrpersonen ausgestattet. In den Sommerferien erhielten die Lehrpersonen spezielle Fortbildung (AVID, Advancement via Individual Determination). Die Schulgebäude wurden grundlegend renoviert.

Die Schule weist im Vergleich zu Schulen mit ähnlicher SchülerInnenzusammensetzung überdurchschnittliche Lernfortschritte auf.

Die extracurricularen Angebote nahmen von 10 auf 40 zu, wobei vor allem auf die Interessen der SchülerInnen Bezug genommen wird. Das Engagement der Eltern

nahm ebenfalls stark zu. Eltern wurden zu den extracurricularen Veranstaltungen und Wettbewerben eingeladen. Für Eltern werden Workshops angeboten und sie engagieren sich als MentorInnen. Weiters erhalten Eltern nach ihren Wünschen Informationen über das Vorgehen in der Schule, über weitergehende Bildungsangebote, z.B. von Colleges.

Die Schule erhält inzwischen mehr Spenden als vor 1999 und kooperiert mit dem nahe gelegenen Community College und Universitäten.

Befragungen zeigen, dass das Ansehen der Schule, das Engagement von SchülerInnen und LehrerInnen, die Anerkennung durch die Eltern und die Schulbehörden sich stark positiv entwickelt haben (Zhao et al. 2008).

Tupper School (Vancouver, Canada)

Die Sir Charles Tupper Secondary School in Vancouver wurde in dem Projektbericht „Herausforderungen von ethnisch-segregierten Schulstandorten in Ballungsräumen“ ausführlich beschrieben. Hier werden nur die zentralen Erfolgskriterien wiederholt, welche für eine die Schulkultur betonende Umsetzung in Schulen der Stadt Wien bedeutsam sein können.

Die Schule hat es geschafft, ein positives Schulklima und eine bei den Eltern und SchülerInnen allgemein anerkannte hervorragende Schulkultur aufzubauen. Die Schulleitung und die LehrerInnen führen nicht nur herkömmlichen Unterricht durch, sondern sind kontinuierlich mit Maßnahmen der Qualitätssicherung beschäftigt. Diese verantwortungsvolle Haltung wird aber nicht durch sozialen oder politischen Druck hergestellt, sondern entspricht den professionellen Erwartungen der Lehrerschaft dieser Schule. Die Qualitätssicherung ist auch nicht nur eine Aufgabe des Lehrpersonals, sondern es ist gelungen, die Mehrzahl der SchülerInnen darin einzubinden. Hierfür gibt es eine Reihe von Spezialprogrammen. Das Schulklima ist sowohl bezüglich des sozialen Verhaltens als auch der Lernbereitschaft und der Lernkooperation vorbildlich.

Futurum-Schule (Bålsta, Schweden)

Die Schule unterscheidet sich schon außen- und innenarchitektonisch durch die flexible Raumgestaltung und viele Details, die einen positiven Einfluss auf die SchülerInnen und LehrerInnen ausüben, von den meisten Schulen, vor allem in Großstädten. Die Gesamtschule mit etwas mehr als 1.000 SchülerInnen ist in 6 kleine Schulen gegliedert. In jeder Einzelschule werden etwa 160 Schülerinnen und Schüler im Alter von 6 - 16 Jahren von einem Team von 16 Lehrpersonen unterrichtet. Jede Lehrkraft betreut eine Schülergruppe die gesamte zehnjährige Schulzeit. Die Lerngruppen sind alters- und leistungsheterogen zusammengesetzt. *Cross-age teaching*, d.h. paarweises altersheterogenes Lernen, ist institutionalisiert. In jeder Einzelschule gibt es einen großen Arbeitsbereich für alle SchülerInnen. Außerdem gibt es kleinere Räume, die unterschiedliche Funktionen haben, eine Küche und einen Lehrerraum. Lehrerzentrierter Unterricht findet seltener statt als Einzelarbeit

oder Arbeit in Kleingruppen. Projektarbeit und interdisziplinäre Arbeit werden häufiger als in normalen Schulen durchgeführt. Allen SchülerInnen stehen Computer zur Verfügung. Jeder Schüler und jede Schülerin hat ein Logbuch, in dem der individuelle Wochenplan, der gemeinsam mit dem Stammlehrer erstellt wird, verzeichnet ist. Für die gesamte Schule steht noch ein großer Raum zur Verfügung, der z.B. für Theateraufführungen verwendet wird. Die Leistungsergebnisse der Schule zeigen, dass eine Lehrperson im Laufe der 10jährigen Schulzeit allmählich die Lernplanung dem Lernenden überträgt, während sie als Coach, Berater und Helfer agieren kann. Aufgrund der Gestaltung der Lernumgebung und der Lernsituationen sind Mobbing und unterschwellige Gewalt, normale Kennzeichen normaler Schulen, in der Futurumschule nicht vorzufinden.

Courtenay Gardens Primary School (Victoria, Australia)

Diese Primarschule, in der SchülerInnen im Alter von 5 bis 12 Jahren unterrichtet werden, befindet sich in einem Gebiet, in dem ein über-durchschnittlicher Anteil von Personen mit niedrigem Einkommen und geringer Bildung lebt. Der Schwerpunkt der Schule liegt im Multimediabereich, d.h. SchülerInnen haben Zugang zu vielfältigen Medien, zu einem Multimediastudio und einer Radiostation. Die Medienprodukte der SchülerInnen wenden sich vor allem an Mitglieder der Gemeinde. In den Klassen stehen ebenfalls für alle SchülerInnen multimediale Geräte zur Verfügung. Die Lehrpersonen planen und arbeiten in Teams, in denen regelmäßig Supervision stattfindet. Außerdem werden Forschungs- und Evaluationsaktivitäten kontinuierlich durchgeführt. Für Eltern werden Trainingsprogramme angeboten, so dass sie als Mentoren und Hilfspersonal im Unterricht und in schulischen Aktivitäten mitwirken können.

Freizeitbereiche sind gut ausgestattet: Sportplätze, Räume für Musik, Entspannung und Spiel etc. (Schleicher 2012, S. 44).

Eliot-Pearson Children's School (Medford, Massachusetts)

Die Eliot-Pearson Children's School ist dem Department of Child Development der Tufts University zugeordnet. Die SchülerInnen sind zwischen drei und acht Jahren alt. Die Schule dient der Lehrerausbildung und der Forschung. In ihr unterrichten folglich nicht nur bereits voll ausgebildete Lehrpersonen, sondern auch Lehramtsstudierende. In der Schule werden eine Reihe von SchülerInnen mit *special needs* unterrichtet.

Eine kontinuierliche Dokumentation der Aktivitäten der SchülerInnen und der Lehrpersonen erfolgt, um über die Lehr-Lern-Prozesse Bescheid zu wissen. Die Dokumentationen (Memos, Produkte, Fotos, Videos etc.) stehen allen Mitgliedern der Schule, Lehramtsstudierenden und den HochschullehrerInnen zur Verfügung. Außerdem werden Ausstellungen der Dokumentationen und Produkte für Eltern und andere Personen veranstaltet.

Ursprünglich wurden diese Prozesse vor allem durch das in der Lehrerbildung tätige Personal geplant und betreut. Doch inzwischen ist die Leitung auf die Lehrpersonen übergegangen. Regelmäßige Betreuung und Supervision findet statt und die Begleitforschung wird in Kooperation mit dem Personal der Universität durchgeführt (Given et al. 2010).

IES Fernando de los Ríos (Granada, Spanien)

Es handelt sich um eine Sekundarschule in Fuente Vaqueros (Granada, Spanien) mit einem überdurchschnittlichen Anteil an Roma Kindern. In früheren Jahren erreichten 60 % der Kinder keinen regulären Schulabschluss. Folglich wurde ein Projekt gestartet, um die Rate der Early School Leavers zu verringern. Die zentralen Grundsätze dieses Projekts waren eine sichere und Vertrauen herstellende Schulumwelt, wobei garantiert wurde, dass alle Kinder Wertschätzung und Anerkennung erhalten. Es wurden Diagnosen der SchülerInnen bezüglich ihres Lernstandes, ihrer Interessen und Bedürfnisse und Evaluationen der Aktivitäten durchgeführt. Die Eingangshalle wurde so gestaltet, dass sie auf Besucher sofort einen positiven und einladenden Eindruck macht. Sie wird regelmäßig für verschiedene Veranstaltungen, Ausstellungen, Theateraufführungen etc. genutzt. Kunstwerke, welche die SchülerInnen in der Schule erstellten, wurden aufgestellt. Die Toiletten wurden so gestaltet, dass sie angenehm, ästhetisch ansprechend und sauber waren. In der Schule wurden Möglichkeiten geschaffen, an verschiedenen Orten klassische Musik zu hören. Die SchülerInnen kümmern sich um die Reinigung und Verschönerung der Schule. Zeitliche und räumliche Regelungen wurden flexibilisiert. Somit können auch jederzeit zusätzliche Angebote z.B. von außen kommenden Künstlern oder anderen Personen und Gruppen in die täglichen Veranstaltungen integriert werden. Auch die Bildung der Gruppen wird flexibel gehandhabt, so dass Lernstand, Angebote, Interessen und andere Aspekte in die Gestaltung einbezogen werden konnten. Lehrbücher wie auch andere Lernmaterialien stehen jederzeit zur Verfügung. Auf die Pflege der Beziehungskultur wird besonders Wert gelegt. Ein Mediationsteam ist für die Regelung von Konflikten zuständig. Eigene Kurse für das Lernen und Üben von Sozialverhalten wurden in das Curriculum integriert. Die Partizipation der SchülerInnen an schulischen Entscheidungen wurde durch die Wahl von Schülervetretern, Mitbestimmungsregelungen und Verstärkung von Transparenz der Entscheidungen gefördert. Die Anerkennung von *diversity* ist ein zentrales Ziel, das in den curricularen, methodischen und anderen Entscheidungen berücksichtigt wurde. Lehrpersonen, die neu an die Schule kommen, werden möglichst professionell eingeführt und erhalten die gewünschte Unterstützung.

High School (Cincinnati, Ohio)

Der curriculare Schwerpunkt der Schule liegt auf projektbasierter naturwissenschaftlicher, technologischer, ingenieurwissenschaftlicher und mathematischer Ausbildung (STEM).

Die wissenschaftliche Begleitung der *high school* wählte als Grundlage für die Planung und die Evaluation ein Schulkulturmodell mit dem Schwerpunkt auf *relational trust* von (Bryk und Schneider 2002). Die Werte und Normen wurden von LehrerInnen und SchülerInnen ausführlich diskutiert und es wurde ein Regelwerk bezüglich des Verhaltens in der Schule erstellt, wobei alle sich verpflichten, diese Normen einzuhalten und gegen Übertretung der Normen vorzugehen. Im Tech Café treffen sich die meisten Lehrpersonen am Morgen und auch zu anderen Zeiten. Die Qualität des Kaffees ist exzellent und es werden gemäß den Wünschen der Konsumenten verschiedene Varianten angeboten. Die Lehrer arbeiten in Teams. Für SchülerInnen, die neu in die *high school* eintraten, wurde vor dem Schulbeginn *summer bridge* organisiert, d.h. LehrerInnen der *high school* treffen sich mit den Schülerinnen in einem Gemeinschaftszentrum außerhalb der Schule, dort nutzen sie gruppenspezifische Techniken, und diskutieren mit den Schülerinnen über die Unterrichtsfächer und -methoden.

Die Mehrzahl der Schülerinnen stammen aus unterprivilegierten Familien und waren jahrelang konventionellem, defensivem Unterricht („*defensive teaching*“) ausgesetzt gewesen, d.h. die Lehrerinnen hatten hauptsächlich mit Arbeitsblättern gearbeitet, die die SchülerInnen ausfüllen mussten, so dass sie wenig eigenständig gelesen und geschrieben, kaum über die Inhalte diskutiert und keine Anwendungen des Wissens z.B. in Projekten kennengelernt hatten. Die Lehrerteams führten folglich schrittweise moderne die Selbstständigkeit und Entscheidungskompetenz der SchülerInnen fördernde Unterrichtskonzeptionen ein.

Den Schülerinnen wurde ermöglicht, außerhalb der Schule in Organisationen und Gruppen Erfahrungen zu sammeln, methodische Beobachtungen zu machen, und darüber zu berichten. Dieser Versuch, die SchülerInnen zu eigenständigem Arbeiten zu motivieren, gelang auch vielen LehrerInnen in erstaunender Weise.

Einige LehrerInnen erhielten intensive Vorschulung bezüglich der Durchführung komplexer, technisch aufwendiger Projekte, die dann mit den SchülerInnen durchgeführt wurden. Erstellt wurden nicht nur powerpointgestützte Vorträge, sondern Multimediaproduktionen und Forschungsberichte, die auf methodisch anspruchsvollem Design beruhten (Rhodes et al. 2011).

Bildungshaus Wolfsburg (Niedersachsen, Deutschland)

Beim Umbau eines großen Schulstandortes wurde in Wolfsburg ein Lernzentrum errichtet. Das Lernzentrum enthält viele Arbeitsplätze, ist großzügig mit Medien ausgestattet, bietet Beratung, Kurse zu Mediennutzung, Multimedia, Fotografie, Berufsqualifizierung etc. Die Angebote sind primär für SchülerInnen, sekundär für LehrerInnen und werden in Zukunft auch für andere Zielgruppen zur Verfügung stehen. Durch dieses Lernzentrum öffnet sich die Schule gegenüber der Gemeinde und kann dem nachhaltigen Ziel des lebenslangen Lernens dienen (vgl. Rabofski et al. 2014).

Das Lernbüro (Hamburg)

Die Max-Brauer-Schule nimmt gemeinsam mit 17 weiteren Hamburger Schulen seit 2004 an dem Schulversuch „d.18 Selbstverantwortete Schulen“ teil. Die beteiligten Schulen wollen die Unterrichtsqualität verbessern, neue Lehr- und Lernformen anwenden und den Kindern und Jugendlichen eine verbesserte Förderung der eigenen Lernentwicklung ermöglichen. Die Lehrkräfte, ihre Schülerinnen und Schüler, sowie deren Eltern sollen durch eine neue Form der Kooperation gemeinsam den Lernerfolg erhöhen. Dabei wollen die Schulen erfahren, von welchen Methoden und Lernsettings die Schülerinnen und Schüler am meisten profitieren.

An der Max-Brauer-Schule lernen 1.300 Schülerinnen und Schüler aus 30 unterschiedlichen Ländern mit 100 Lehrkräften. Drei Sozialpädagoginnen und -pädagogen, sowie zwei Erzieherinnen unterstützen die Lehrenden bei der Betreuung der Kinder und Jugendlichen. Dabei werden die Kinder und Jugendlichen nicht in verschiedene Kurse eingeteilt. Die älteren Schülerinnen und Schüler lernen in Werkstätten und Projekten oder profitieren von „fächerverbindendem Lernen in Profilen“. Eine Methode zur Förderung von individualisiertem Lernen stellt das Lernbüro für die Schülerinnen und Schüler der 5. bis 10. Schulstufen dar. Schülerinnen und Schüler nutzen das Lernbüro im Ausmaß von 11 Stunden in der Woche. In dieser Zeit werden die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch eigenständig erarbeitet und vertieft. Die Jugendlichen können ihren Lernplan selbständig mit Hilfe eines Kompetenzrasters und einer Checkliste erstellen. Die erarbeiteten Aufgabenstellungen und ihre Lernziele werden individuell in einem „Blauen Buch“ (Logbuch) eingetragen. Im Lernbüro wird individuell und auch in Gruppen gearbeitet.

Zeugnisse ohne Zensuren dienen der Leistungsrückmeldung, so zum Beispiel die Bepunktung der Kompetenzraster oder strukturierte Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräche⁹

An der *Evangelischen Schule Berlin Zentrum* wurde ebenfalls ein Lernbüro eingerichtet. An dieser Schule werden kompetente Schülerinnen und Schüler zu Lernbüro-Lehrer-Assistenten und helfen schwächeren Mitschülerinnen und Mitschülern. Damit ist gewährleistet, dass ein Schüler/eine Schülerin nicht nur in seinen/ihren Lieblingsfächern arbeitet, sondern die Klassenlehrer nehmen Einsicht in die sogenannten Logbücher und führen regelmäßige Tutorengespräche (vgl. Rasfeld und Spiegel 2012).

Schule im Aufbruch (Österreich)

Da sich ein Anschluss an die oben beschriebenen innovativen Maßnahmen herstellen lässt, wird hier kurz auf eine Initiative hingewiesen, die von Deutschland

⁹ Max Brauer Schule, Schulprogramm 2013, S. 15.
http://www.maxbrauerschule.de/mbs/downloads/2013_schulprogramm.pdf.

ausgeht und in Österreich 2014 startete, „Schule im Aufbruch“¹⁰ Sie strebt eine Entwicklung der Schulkultur an. Als erstes Beispiel für eine Erneuerung wird die Volksschule Allhartsberg in Niederösterreich genannt.¹¹ Es wurden die im Bericht beschriebenen Logbücher, das Lernbüro und die Gestaltung von innen und außen gelegenen Lernräumen übernommen. Im Außenbereich wurde eine Lernarena eingerichtet, mit Steinsitzen, Feuerplatz, Wasserstelle mit Hochbeet usw.

Harlem Children's Zone (HCZ) (New York)

HCZ ist eine Non-Profit-Organisation, die in Harlem, New York, mehr als 100 Häuserblöcke betreut, in denen viele benachteiligte Kinder leben. Die Organisation bietet den Kindern und ihren Bezugspersonen ein Netzwerk, das ihnen den Zugang zu Bildung, Gesundheitsvorsorge und anderen sozialen Angeboten erleichtert. Im Vorschulbereich werden z.B. Workshops für Eltern und Ganztageskindergärten mit speziellen Förderprogrammen angeboten. Außerdem gibt es eigene Schulen, die spezifisch für diese benachteiligten Kinder inner- und außerschulische Programme zur Verfügung stellen. Allen Kindern und Jugendlichen, die Hilfe benötigen, stehen ausgebildete CasemanagerInnen zur Seite. Besonderer Wert wird darauf gelegt, Schulabbruch zu vermeiden und unterprivilegierte Kinder auf das Absolvieren einer Colleagueausbildung vorzubereiten. Jugendliche werden angeleitet, in Schulen als AssistentInnen im Unterricht, als MentorInnen oder TutorInnen mitzuwirken. Gemeinsam mit den BewohnerInnen des Stadtviertels werden verschiedene Veranstaltungen geplant und durchgeführt. Das Hauptziel dieses langfristig angelegten Ansatzes ist eine positive Kulturveränderung in dem Stadtteil.

Dieser umfassende Mikro-, Meso- und Makrobereiche betreffende Interventionsansatz ist ursprünglich aus einer Initiative hervorgegangen, die sich in den 1970er Jahren dem Problem Schulabsentismus gewidmet hatte.

Evaluationsstudien, die sich auf die Verbesserung der familiären Lage und den Schulerfolg bezogen, haben eindeutige Erfolge dieses Programms nachweisen können (Dobbie und Fryer 2011; Whitehurst und Croft 2010).

Schulen als Kultur- und Werbeträger in Großstädten

Wenn man in Europa konkurrierende Großstädte betrachtet, dann spielen Schulen in der Außendarstellung eine marginale Rolle. Es werden ökonomische, freizeit- und kunstbezogene Glanzlichter herausgestellt: Architektur, Museen, Kulturevents, Sportereignisse, Messen, Freizeiteinrichtungen. Manche Städte weisen auch auf Hochschulen und wissenschaftliche Einrichtungen hin. Die offiziellen Informationen über Schulen werden von den Informationen über kulturelle Einrichtungen und Veranstaltungen getrennt und zeichnen sich durch eine bemerkenswerte Standardisierung aus, die nicht nur im deutschen Sprachraum sondern in den meisten Staaten Europas festzustellen ist. Diese Standardisierung wird nicht

¹⁰ <http://www.lernwelt.at/ueber-die-initiative/index.html>

¹¹ <http://www.vsfarbengarten.at/>

begründet, sondern als selbstverständlich gesetzt. Wissenschaftlich beachtenswerte Entwicklungspläne und Beteiligung der Bürger an der Entwicklung sind auf den Homepages der Großstädte im deutschen Sprachraum nur ansatzweise aufzufinden.

Interessenkonstellationen und Weckung neuer Interessen

Personen mit Kindern, besonders jene aus den sogenannten privilegierten Milieus, die in eine Großstadt ziehen, zeigen ein starkes Interesse am Schulangebot der Stadt und holen entsprechend Informationen als Basis für ihre Schulwahlentscheidung ein.

Andere Personen, an die sich die Stadtwerbung richtet, sind an Schulen in der Regel kaum interessiert. Folglich müssten Überlegungen angestellt werden, wie ein allgemeines Schulinteresse bei verschiedenen Zielgruppen und Organisationen, die Bereiche nach Wien verlagern wollen, hergestellt werden kann.

Dies könnte durch spezifische Schwerpunkte von Schulen, vor allem aber durch ihre kulturellen Außenaktivitäten erreicht werden. TouristInnen mit Kindern wird bisher von Schulen kaum etwas Attraktives angeboten. Schulen stellen sich somit als geschlossene bürokratische Institutionen dar.

Diese Einstellungen und Vorurteile, dass schulische Bildung ein eigener bürokratisch und kompetenztechnisch abgegrenzter gesellschaftlicher Bereich ist, stehen im Widerspruch zu der wachsenden Verflechtung von Bildung mit allen gesellschaftlichen Lebens- und Arbeitsbereichen.

Auch die Kooperation von Schulen mit Organisationen, auf die sich das Interesse von Personen richtet, die die Stadt anziehen will, ist derzeit schwach entwickelt.

Schulen könnten für Familien und Geschäftsreisende, die Wien besuchen, attraktive Angebote machen und somit die traditionellen Angebote, die sich auf Museen, Oper, Konzerte, Stadtbesichtigung etc. beziehen, erweitern. Schulen könnten Angebote erstellen, die sich auf Sprache, Sport, Musik, Kunst, neue Medien u.a. beziehen. Bei Stadtführungen für spezifische Altersgruppen und Interessen könnten Schulen Beiträge anbieten.

Bildungslandschaft Wien

Es mag irritieren, wenn in einem Bericht über internationale Best-Practice-Modelle ein Beispiel aus Wien eingefügt wird. Die Begründung lautet: Erstens ist es ein eindeutiges Best-Practice-Beispiel – und dies sollte hervorgehoben werden.

Daran schließt der zweite Punkt an: Wenn der Bericht diskutiert wird, dann sollte dieses heimische Beispiel in die Diskussion einbezogen werden. Drittens soll hier auf die Verbindung zwischen den *community schools* z.B. in den Niederlanden (Vensterschools) und dem Wiener Campusmodell hingewiesen werden.

Viertens folgen auf die Darstellung noch Anregungen für die Weiterentwicklung des Campusmodells und für seine Webpräsenz.

Das Wiener Campusmodell¹²

Die Vernetzung von Kindergarten-, Schul- und Freizeitpädagogik an einem zentralen Standort ist der moderne und visionäre Ansatz zur weiteren Steigerung der Bildungsqualität im urbanen Raum.

Gesellschaftliche Entwicklungen und moderne pädagogische Prinzipien wie individuelle Förderung, Arbeiten in unterschiedlichen Gruppengrößen, selbst organisiertes und offenes Lernen sowie Projektunterricht waren Anlässe zur Entstehung des Wiener Campusmodells.

Durch die ganztägige Betreuungsform und die unmittelbare Nähe der einzelnen Institutionen können Synergien fließend genutzt und eine ganzheitliche Bildungskontinuität gewährleistet werden. Die Erfahrungen der ersten Jahre sind von Seiten vieler Erziehungsberechtigter aber auch der vielen Kinder und Jugendlichen durchwegs positiv. In den ersten Umsetzungsphasen umfassten die Campusmodelle jeweils Kindergarten und Volksschule. [...]

Verschränkung von Freizeit und Schule

Das Wiener Campusmodell ist eine Bildungseinrichtung, die Kindergarten-, Schul- und Freizeitpädagogik an einem Standort umfasst. Es ist eine ganztägige Betreuungsform mit verschränkten Unterrichts- und Freizeiteinheiten.

In der Zeit von 8 bis 15.30 Uhr wechseln sich Lerneinheiten und Freizeitangebote ab. Darüber hinaus gibt es bei Bedarf, orientiert an den Öffnungszeiten der Kindergärten, ein Betreuungsangebot von 6.30 bis 17.30 Uhr.

Der Tagesablauf folgt einem Rhythmus aus Lern- und Freizeitphasen, die sowohl konzentriertes Arbeiten ermöglichen als auch Ruhe und Kreativität zulassen. Es gibt Zeit für Reflexion, Bewegung, das Miteinander-Reden, ein gemeinsames Essen und individuelle Förderung.

Optimale räumliche Nutzung

Durch die Vernetzung der einzelnen Institutionen können die vorhandenen Ressourcen optimal genutzt werden. Eine wesentliche Rolle beim Zusammenwachsen von Kindergarten und Schule spielt die Architektur der Campus-Standorte.

In der offenen Bildungsarbeit stehen Räume und Bereiche des Gebäudes allen zur Verfügung. Dabei ermöglichen gemeinsame Projekte miteinander und voneinander zu lernen. Damit der jeweilige Campus für die Kinder wie ein „Zuhause“ wird, gibt es wohnliche Erholungsbereiche und individuelle Rückzugsnischen. Solche Bereiche kommen auch der modernen Pädagogik und der Arbeit in Kleingruppen entgegen.

¹² Von der Website des Campusmodells wurden Ausschnitte wörtlich übernommen.

Die Räume müssen die nötige Flexibilität aufweisen, um rasch zwischen Arbeits- und Erholungsbereich zu variieren und somit die optimale Infrastruktur für die Lern- und Freizeitphasen zu bieten. Die räumliche Abwechslung ist im Tagesbetrieb ein wesentlicher Bestandteil.

Weiterentwicklung des Konzepts

Bei der Konzeption des Projekts „Wiener Campusmodells“ wurde festgelegt, dass es sich nicht um ein starres endgültig festgelegtes Programm handelt. Vielmehr wurde und wird der dynamischen Weiterentwicklung eine hohe Bedeutung beigemessen.

In regelmäßigen Abständen wird mittels quantitativer und qualitativer Erhebungsmethoden eine Evaluierung durchgeführt.

Jeder „Campus plus“ vereint gemeinsame zentrale pädagogische Sport-, Kreativ-Therapie- und Verwaltungsbereiche sowie vier altersübergreifende Bildungsbereiche mit Kindergartengruppen und Schulklassen.

Fix eingeplant ist auch ein eigener Teamraum für PädagogInnen- und Elterngespräche. Räume können mehrfach und unterschiedlich genutzt werden und erlauben phasenweise gemeinsame Bildungseinheiten und Projekte von Kindergarten- und Schulkindern.

Neu ist beim „Campus plus“ zudem die sogenannte „Stadtteilstfunktion“ Damit werden „externe“ Bildungspartner verstärkt eingebunden: So sollen vor allem die Musikschulen der Stadt Wien, Breitensportanbieterinnen und -anbieter sowie Jugendzentren in den neuen Campus integriert werden. Sie sollen mit ihren Angeboten auch Anrainerinnen und Anrainern offen stehen. Mehrfachnutzungen sollen in möglichst vielen Bereichen umgesetzt werden. Damit wird der Campus auch eine verbindende Funktion innerhalb eines Stadtteiles übernehmen.

Über die großen Campus-Standorte hinaus, soll es künftig auch eigenständige „Mini-Campus“-Angebote geben, die in Erdgeschoßzonen von Wohnhäusern untergebracht werden. Dabei werden zwei Bildungsbereiche, also acht Schulklassen und vier Kindergartengruppen, als eigener „Mini-Campus“-Standort geführt. Der Vorteil dabei ist, dass damit frei stehende Flächen in der ganzen Stadt besser genutzt und der lokale Bedarf noch genauer abgedeckt werden kann.

Empfehlungen zur Homepage „Das Wiener Campusmodell“

Zu den pädagogischen Prinzipien sollten Nachhaltigkeit, Demokratisierung, Verringerung der sozialen Ungleichheit, Community-Orientierung hinzugefügt werden.

Statt „Verschränkung von Freizeit und Schule“ sollte „Verschränkung von Lernen, Arbeiten, Kommunizieren und Erneuern“ gesetzt werden.

Die Zeiten für Lernen, Arbeiten, Betreuen und Freizeit sollten von 7.00 bis mindestens 19.00 Uhr auch an Samstagen ausgeweitet werden, nicht nur in Kindergärten.

Die Mini-Angebote sollten flexibilisiert werden, d.h. es findet eine Entwicklung in Richtung einer raum-zeitlichen und auch personellen Flexibilisierung des Lernens, Arbeitens, Kommunizierens und Erneuerns statt.

Die Evaluations- und Forschungsergebnisse sollten detailliert auf der Homepage abrufbar sein.

Die Homepage sollte mehr in die „Tiefe“ gehen, „Fenster“ in die reale Campuswelt eröffnen: Aussagen von SchülerInnen und LehrerInnen, Fotos, Videos, Projekte etc.

Die Homepage sollte einen interaktiven Teil erhalten, in dem die SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern der Campusstandorte und auch andere Interessierte ihre Interessen, Ideen, Wünsche und kritischen Reflexionen einbringen können.

Empfehlung zur Homepage „Schulen in Wien“

Diese Homepage über Schulen der Stadt Wien könnte weiter ausgebaut werden, indem sie sich gegenüber der gesamten Kultur in Wien öffnet und entsprechende Links dazu anbietet.

Eine verstärkte Vernetzung mit Homepages europäischer Städte würde neue Synergien ermöglichen und das Informationsangebot erweitern.

Programme in Großstädten zur Entwicklung der Schulkultur

Im Folgenden werden drei Programme aus einer finnischen, einer deutschen und einer kanadischen Großstadt vorgestellt, nach deren Modellen auch in Wien vergleichbare Aktivitäten erprobt werden könnten.

Culture Path (Kuopio, Finnland)¹³

Das zentrale Ziel des Kulturpfades in der Stadt Kuopio in Finnland, lautet: Jedes Schulkind der Stadt soll zu allen kulturellen Angeboten der Stadt Zugang erhalten. Allen LehrerInnen wird Weiterbildung für Kulturerziehung in der Schule angeboten. Die Kooperation zwischen Schulen und kulturellen Einrichtungen wird durch spezielle Programme gefördert. Neun Kulturpfade werden unterschieden: Bibliotheken, (Bildende) Kunst, Musik, Medien, Umwelt, Theater, Museen, Tanz und K9-card. Nach Absolvieren der ersten acht Pfade erhalten Jugendliche die K9-card, die ihnen den kostenlosen Zugang zu allen Kultureinrichtungen der Stadt ermöglicht.

Das Programm findet in verschiedenen Formen statt: Klassenweise Besuche von Kulturstätten, Workshops in Kulturstätten und in Schulen. Über eine zentrale

¹³ www.oecd.org/edu/ceri/49930870.pdf

Website werden LehrerInnen und SchülerInnen über alle Optionen, Termine und Veranstaltungen der Stadt informiert. LehrerInnen erhalten vielfältiges Material, um das kulturelle Programm mit ihrem Unterricht zu verbinden. Multiprofessionelle Kooperation wird gefördert: Zusammenarbeit von Lehrpersonen, Künstlern, Schauspielern, Tänzern, Journalisten und anderen Kulturschaffenden.

Programm „Jugend, Kultur und Schule“ (Düsseldorf, Deutschland)¹⁴

Im Rahmen von „Jugend, Kultur und Schule“ werden jedes Jahr 40 ausgewählte Kulturprojekte an Düsseldorfer Schulen vermittelt. Ziele der Programme sind: Förderung des selbständigen Denkens und Handelns und Stärkung des Vertrauens in die eigene Kreativität.

Die Angebote der Künstler und Kulturinstitute richten sich auf für SchülerInnen anregende und motivierende Projekte der Bereiche Malerei/Bildhauerei, Theater, Musik, Film und Video. Die Projekte sind teilweise für bestimmte Schulstufen oder Altersgruppen, aber teilweise auch altersübergreifend geplant, Eltern und andere Personen sind zur Mitwirkung eingeladen.

Die Projekte werden allen Schulen in Düsseldorf angeboten. Das Referat Schule-Kultur des Schulverwaltungsamts entscheidet über die Zuweisung der Projekte zu den Schulen. Für die Durchführung entstehen den Schulen keine Kosten.

Weitere Informationen können im Schulverwaltungsamt eingeholt werden. Interessierte Künstlerinnen und Künstler sowie Kulturinstitute können sich hinsichtlich der Bewerbungsinformationen an das Kulturamt der Stadt Düsseldorf wenden.

Community School Teams (Vancouver, Kanada)

Community School Teams stellen verschiedene Hilfsangebote für Kinder und Jugendliche in den Schulen von Vancouver zur Verfügung.

- Identifikation und Diagnose für psychisch, sozial und leistungsmäßig gefährdete SchülerInnen
- Unterstützende Maßnahmen zur Verbesserung der Schulleistungen
- Unterstützende Maßnahmen zur Verbesserung des psychosozialen Zustands und des Sozialverhaltens
- Vernetzung mit Personen und Gruppen in der *community*, die Unterstützung bieten können.

Es existieren zwölf Community-School-Teams (CSTs) in Vancouver. Die Programme werden nach vier Bereichen aufgeteilt: Ernährung, Schulleistung, sozial-emotionaler Bereich, Integration in der *community*. Jedes Team besteht aus einem Koordinator, einem Sozialarbeiter und aus anderen Spezialisten, die als Teilzeitkräfte mitwirken.

¹⁴ https://www.duesseldorf.de/kulturamt/kulturelle_bildung/jugend_kultur_schule.shtml

Folgerungen

Um Folgerungen aus den Beispielen zu ziehen, erweist es sich als hilfreich, die hohe Komplexität in gegliederter Weise zu reduzieren und zu strukturieren. Die Gliederung bezieht sich auf bedeutsame Themen, die international bei Schulreformen diskutiert werden.

1. Individualisierung (Lerndiagnosen und Lernpläne für einzelne Klienten)¹⁵: In den ausgewählten Beispielen wird die Individualisierung nur teilweise thematisiert. Dass auch einem Kind ein eigenes räumliches, zeitliches, kognitives, emotionales und soziales „Territorium“ nicht nur in seiner Wohnung, sondern auch in seiner Schule zugeordnet werden sollte, ist offensichtlich nicht selbstverständlich.

Solche Konzeptionen, die auch auf die begrenzte Ausstattung konkreter Schulen zugeschnitten sind, müssen erst erstellt werden.

2. Lernaktivierung und Mitbestimmung der SchülerInnen (z.B. SchülerInnen-tutorenprogramme): Die Aktivierung des Lernpotenzials ist eine zentrale Aufgabe. Ein eingeschränktes psychologisches Konstrukt von Lernmotivation reicht als Theoriegrundlage nicht aus. Lernen ist nicht nur ein individueller sondern ein sozialer und organisatorischer Prozess. Deshalb wird auch von lernenden Organisationen gesprochen. In Best-Practice-Schulen werden TutorInnenprogramme institutionalisiert (Harlem Children's Zone, Evangelische Schule Berlin Zentrum, Navan High School), nicht nur gelegentlich altershomogene oder -heterogene Paarbeiten durchgeführt. Dass einem neu in die Schule kommenden Schüler ein/e TutorIn oder ein/e MentorIn für seine gesamte Schulzeit, d.h. nicht nur für die ersten Wochen, zur Seite gestellt wird, wird leider in den meisten Schulen nicht als wesentlich angesehen. In welcher Form die Mitbestimmung der SchülerInnen, die mit der Lernaktivierung eng verbunden ist, verstärkt werden kann und soll, wurde in dieser Arbeit nicht behandelt. Allerdings ist es ein wichtiges Thema, das leider auch in der internationalen Literatur zu Best-Practice-Schulen zu wenig berücksichtigt wird.
3. Wirksame Lernmittel- und Lernumgebungsplanung und Erstellung von Lehr- und Lernmitteln: Entscheidend ist in einer Schule sowohl Inhalt und Umfang von kulturellem Kapital als auch die Art und Weise wie darüber verfügt wird: d.h. welche Form von Beratung, Vorbereitung und Hilfe beim Einsatz von kulturellem Kapital geboten wird. Kunstwerke der SchülerInnen in den Fluren sind ein Hinweis auf die Wertschätzung der Kreativität der Lernenden. Zusätzlich sollten jedoch auch verstärkt Zugangschancen zu vielfältigen Texten und Bildern, Experimentalkoffern (Physik, Mathematik, Kunst etc.), Intra- und Internet, Sport-, Labor- Experimental- und Ruheräumen,

¹⁵ Vgl. Best-Practice-Beispiele zur individuellen Förderung in Fischer 2014, S. 49ff.

Freizeiteinrichtungen, Küche, Instrumenten für künstlerische Betätigung (nicht nur traditionellen Musikinstrumenten), etc. eröffnet und durch professionelle Gestaltung und Anregung vielseitig in Anspruch genommen werden.

4. Öffnung der räumlichen und zeitlichen Lernzonen: In den Beschreibungen von erfolgreichen Schulen wird immer wieder die Bedeutung einer ansprechenden und künstlerisch gelungenen Innen- und Außen-Architektur genannt, die die Gefühle der agierenden Personen positiv anspricht. Best-Practice-Beispiele und neue Visionen sind notwendig, die gewohnte Zeit- und Raumgrenzen überschreiten. Um nicht bei einer utopischen Konzeption stehenzubleiben, könnten jederzeit in allen Schulen bzw. Schulklassen raumzeitliche Innovationen kurz-, mittel- und langfristig, d.h. für eine Woche, für einen Monat, für ein Schuljahr oder für mehrere Jahre, geplant und erprobt werden. Nach der jeweiligen Versuchszeit sollte die erste Evaluation stattfinden. Die Versuche und Ergebnisse sollten mit entsprechenden Projekten und Berichten anderer Schulen und Bildungsorganisationen vernetzt und auf einer eigenen Website dokumentiert werden, sodass diese mit anderen Modellen verglichen und von unterschiedlichen Perspektiven aus betrachtet werden können.
5. Nutzung von Kommunikationstechnologien: Die bisherigen tradierten Formen und Techniken der Wissensvermittlung werden von vielen SchülerInnen, einem Teil der Eltern und vielen WissenschaftlerInnen immer häufiger kritisiert. Die verschiedenen Innovationen im Bereich der Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien, die in einzelnen Schulen der Stadt Wien in diesem Bereich erprobt werden, sollten auf einer allen SchülerInnen, Eltern und Lehrkräften der Stadt zugänglichen Website dokumentiert werden, damit die Chancen für Modernisierung und didaktische Experimente erhöht werden. Zusätzliche Newsletters zu schulischen Innovationen sollten in jeder Schule zur freien Verfügung aufliegen bzw. auf deren Homepages abrufbar sein.
6. Professionalisierung wird nicht nur durch die LehrerInnenaus- und -fortbildung gefördert, sondern ist ebenso eine Frage der inneren Organisation der Schule. Best-Practice-Schulen verlassen sich nicht darauf, dass das offizielle Zertifikat, das die neu aufgenommene Lehrkraft hat, ausreicht. Sie erhält professionelle Einführung. Hierfür benötigt man nicht nur eine Lehrperson, die ein Zertifikat erworben hat und die Fähigkeit besitzt erworbenes Wissen im Feld umzusetzen und u.U. andere Lehrpersonen ebenso dazu zu motivieren, sondern die Gründung einer professionellen Lerngemeinschaft ist notwendig. In der internationalen erziehungswissenschaftlichen Literatur wird die Bildung von Professionellen Lerngemeinschaften (*professional learning communities*) als zentraler Baustein einer nachhaltigen Schulreform angesehen. Die Bildung von

innerschulischen und interinstitutionellen Lernteams sollte generell in Schulen angestrebt werden.

7. Eine Schule soll autonom entscheiden dürfen, wie das vorhandene Budget für die Personalplanung eingesetzt wird. Wenn beispielsweise für ein Fach/mehrere Fächer Lehrpersonen, die aus einer ethnischen Gruppe stammen, die in der Schule stark repräsentiert ist, fehlen, dann sind entsprechende Prioritäten bei der Einstellung zu setzen.
8. Kooperation mit anderen Organisationen (Kindergarten, Medienorganisationen, Betrieben etc.). Die Vernetzung der Schule mit anderen Bildungsorganisationen (Kindergärten, Schulen, Hochschulen, beruflichen Bildungsorganisationen) ist eine Tätigkeit, die im Kernbereich des Unterrichts anzusiedeln ist. Nicht nur PädagogInnen der verschiedenen Organisationen sollen kooperieren, sondern auch die Lernenden. SchülerInnen sind somit regelmäßig in Kindergärten und Hochschulen tätig.
9. Dezentralisierung (Selbstverwaltung, Mitbestimmung von Schülern und Eltern) und Autonomisierung: Über Dezentralisierung und Autonomisierung wird politisch und bürokratisch entschieden. In Schulen können Lehrpersonen und SchülerInnen sich derzeit ihre erwünschte Form von Autonomie nicht „erarbeiten“, sondern sie müssen warten, bis diese durch politische Entscheidungen ermöglicht wird. Die grundsätzliche Frage kann gestellt werden: Welcher Grad von Autonomie von Schulleitungen, LehrerInnenteams, einzelnen SchülerInnen und heterogen zusammengesetzten interprofessionellen Gruppen (Lehrpersonen, SchülerInnen, Eltern, Sozialarbeiter usw.) erbringt eine optimale Förderung von Schule und Schulkultur? Die Antwort kann nur angedeutet werden: Autonomisierung ist ein Prozess, der nur durch eine nachhaltige positive politische und gesellschaftliche Entwicklung garantiert werden kann. Beispiele hierfür sind vor allem in den Niederlanden zu finden.
10. Forschung und Evaluation. Viele Vertreter der Schulbürokratie und Lehrpersonen reagieren distanziert und skeptisch, wenn sich Forscher und Forschung zu stark für die Schularbeit und die Schulkultur „interessieren“. Eine positive Forschungsorientierung sollte im Rahmen der LehrerInnenausbildung und -weiterbildung und im Feld der Schule selbst erworben werden. Schulleitungen und LehrerInnen haben oft Einwände gegenüber einer Evaluation ihrer Schulen. Tatsächlich kann Evaluation als Herrschaftsmittel missbraucht werden. Dies könnte dadurch vermieden werden, dass Lehrpersonen ihre Evaluationskompetenzen verstärken, damit die Selbstevaluation gegenüber der Fremdevaluation qualitativ gleichwertig oder sogar höherwertig ist. SchülerInnen sollen an Forschung herangeführt werden, was z.B. in Wien durch Sparkling Science erfolgt¹⁶. In Ontario

¹⁶ <http://www.sparklingsscience.at/de/infos/events>

(Canada) können im Rahmen des „Online Research Co-op experiential education program“ SchülerInnen der 11. und 12. Schulstufe an Forschungsprojekten mitwirken, wobei die Kommunikation hauptsächlich online erfolgt, so dass eine relativ große Anzahl von SchülerInnen sich beteiligen kann.¹⁷

11. Nachhaltige Vernetzung: Durch Interprofessionalisierung (LehrerInnen mit Spezialqualifikationen, Sozialarbeiter, ErzieherInnen, HochschullehrerInnen, ForscherInnen, Vertreter der Bildungsbürokratie etc.), interinstitutionelle Lernteams, Forschung und Evaluation und Kooperation mit anderen Organisationen wird die traditionelle „geschlossene Lernanstalt“ gegenüber der Gemeinde, anderen Bildungsorganisationen und der Gesellschaft geöffnet. Weitere in der Planung zu berücksichtigende Öffnungs- und Vernetzungsformen werden in den Kapiteln „Raum und Zeit“ und „E-Learning in der Schule“ diskutiert. Doch es sollte nicht bei gelegentlichen oder nur wenige Personen einbeziehende Öffnungen bleiben, sondern es muss ein Prozess der Öffnung sein, der auf eine gesellschaftliche Neugestaltung gerichtet ist. Ditton und Krüsken (2006, S. 37) weisen darauf hin, dass es immer deutlicher wird, „dass eine Ausblendung der Vernetzung und Abhängigkeiten zwischen gesellschaftlichen Teilsystemen den Erkenntnisfortschritt eher hemmt und dazu führen kann, dass gesamtgesellschaftliche Anforderungen übersehen werden, die wichtig für den langfristigen Erfolg von Reformen sind.“ Doch wir gehen über ihren primär an Forschung und Planung orientierten Ansatz hinaus. Es geht nicht nur um die Verbesserung und Erweiterung der bereits bestehenden Vernetzung in der Forschung und bildungspolitischen Expertenplanung, sondern um eine kreative und demokratisierende aktive Vernetzung aller Lernenden – und dies sind inzwischen alle Mitglieder einer Gemeinde oder einer Stadt.

¹⁷ <http://www.science.gc.ca/default.asp?lang=en&n=DA201EC2-1>

Literaturverzeichnis

Altrichter, Herbert; Gußner, Nicole; Maderthaler, Paul; Schlosser, Andreas (2010): Kennzeichen guter Schulen. In: Gerhard Mertens, Ursula Frost, Winfried Böhm, Volker Ladenthin und Lutz Koch (Hg.): *Handbuch der Erziehungswissenschaft*, II/1. Paderborn: Schöningh, S. 713–727.

Ball, Stephen J. (2008): *The education debate*. Bristol: Policy Press.

Ball, Stephen J. (2012): *The Micro-Politics of the School Towards a Theory of School Organization*. New York: Routledge.

Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), S. 469–520. DOI: 10.1007/s11618-006-0165-2.

Baumheier, Ulrike; Fortmann, Claudia; Warsewa, Günter (2013): *Ganztagsschulen in lokalen Bildungsnetzwerken*. Wiesbaden: Springer VS.

Behr, Michael; Knauf, Tassilo (1989): *Kulturelle Bildung und Kulturpädagogisches Handeln in interdisziplinärer Sicht*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.

Blank, Martin J.; Melaville, Atelia; Shah, Bela P. (2003): *Making the Difference: Research and Practice in Community Schools*. Coalition for Community Schools, Institute for Educational Leadership. Washington D.C.

Böhme, Jeanette; Herrmann, Ina (2011): *Schule als pädagogischer Machtraum*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bourdieu, Pierre (1993): *The field of cultural production*. Cambridge, UK: Polity Press.

Bourdieu, Pierre (1994): *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Bourdieu, Pierre (1998): *Praktische Vernunft: Zur Theorie des Handelns*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Bourdieu, Pierre (2012): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Ullrich Bauer, Uwe Bittlingmayer und Albert Scherr (Hg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Bildung und Gesellschaft), S. 229-242. Online verfügbar unter http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_15.

Bryk, Anthony S.; Schneider, Barbara (2002): *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.

Burchardt, Susann (2008): *Schulen im Sozialraum. Strukturelle Grenzen und institutionelle Chancen im lokalen Kontext*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Caldwell, Brian; Harris, Jessica Louise (2008): *Why not the best schools?* Camberwell, Vic: ACER Press.

Caldwell, Brian J. (2010): *Why the Education Revolution is not Transforming Our Schools*. Presentation at a public forum on education at the Performing Arts Centre, Hamilton, Victoria, 4 March.

Caldwell, Brian J.; Spinks, Jim M. (2013): *The Self-Transforming School*. London & New York: Routledge.

Cochran-Smith, Marilyn; Zeichner, Kenneth M. (Hg.) (2005): *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. New York: Routledge.

Coffield, Frank; Edward, Sheila (2009): Rolling out 'good', 'best' and 'excellent' practice. What next? Perfect practice? In: *British Educational Research Journal* 35 (3), S. 371–390. DOI: 10.1080/01411920802044396.

Daly, Tom (2008): School culture and values-related change: towards a critically pragmatic conceptualisation. In: *Irish Educational Studies* 27 (1), S. 5–27. DOI: 10.1080/03323310701837822.

- Darling-Hammond, Linda (2010): The flat world and education. How America's commitment to equity will determine our future. New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, Linda; Bransford, John (Hg.) (2005): Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Deal, Terrence; Kennedy, Allan (1982): Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Deal, Terrence; Peterson, Kent (1999): Shaping School Culture: The Heart of Leadership. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Deal, Terrence; Peterson, Kent (2009): Shaping School Culture. Pitfalls, Paradoxes, and Promises. 2nd. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ditton, Hartmut; Krüsken, Jan (2006): Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (3), S. 348–372.
- Dobbie, Will; Fryer, Roland G. (2011): Are High Quality Schools Enough to Close the Achievement Gap?: Evidence from a Social Experiment in Harlem: NBER Working Paper No. 15473, Issued in November 2009, zuletzt aktualisiert am 05.12.2011, zuletzt geprüft am 06.11.2012.
- Dryfoos, Joy G. (2000): Evaluation of community schools: Findings to date. Coalition for Community Schools. Washington D.C.
- Dryfoos, Joy G.; Quinn, Jane; Barkin, Carol (Hg.) (2005): Community schools in action: Lessons from a decade of practice. New York: Oxford University Press.
- Du Bois-Reymond, Manuela (2013): Die niederländische Netzwerkschule – Eine Schulreform um Chancengerechtigkeit zu erhöhen? In: David Deißner (Hg.): Chancen bilden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 141-151. Online verfügbar unter http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19393-9_9.
- Evetts, Julia (2011): A new professionalism? Challenges and opportunities. In: *Current Sociology* 59 (4), S. 406–422. DOI: 10.1177/0011392111402585.
- Feldmann, Klaus (2005): Erziehungswissenschaft im Aufbruch. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, Helmut (1996): Schulkultur und Schulqualität. In: *Zeitschrift für Pädagogik* Beiheft 34, S. 85–97.
- Fischer, Christian (2014): Individuelle Förderung als schulische Herausforderung. Unter Mitarbeit von David Rott, Marcel Veber, Christiane Fischer-Ontrup und Angela Gralla. Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin (Schriftenreihe des Netzwerk Bildung).
- Fischer, Dietlind (2009): Was ist Schulkultur und wie kann man sie entwickeln? In: Martin Jäggle, Thomas Krobath und Robert Schelander (Hg.): Lebens.Werte.Schule: Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung. Wien: Lit Verlag, S. 413–421.
- Given, Heidi; Kuh, Lisa; LeeKeenan, Debbie; Mardell, Ben; Redditt, Susan; Twombly, Susan (2010): Changing School Culture: Using Documentation to Support Collaborative Inquiry. In: *Theory Into Practice* 49 (1), S. 36–46. DOI: 10.1080/00405840903435733.
- Goodman, Peter (1964): Das Verhängnis der Schule. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Gordon, Jean; Halasz Gabor; Krawczyk, Magdalena; Leney, Tom; Michel, Alain; Pepper, David (2009): Key Competences in Europe: Opening Doors For Lifelong Learners Across the School Curriculum and Teacher Education. Warsaw (CASE Network Reports, 87), zuletzt geprüft am 22.01.2015.
- Grosch, Anja (2007): Die Implementierungslücke überwinden. Erfolgsfaktoren für nachhaltige Schulentwicklung und organisationstheoretische Lösungskonzeptionen, inspiriert durch die Futurum-Schule in Schweden. Diss., Universität Magdeburg.

- Hallberg, Lillemor R.-M. (2010): Some thoughts about the literature review in grounded theory studies. In: *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being* 5 (3). DOI: 10.3402/qhw.v5i3.5387.
- Hannon, Valerie (2007): 'Next Practice' in Education: A Disciplined Approach to Innovation. London. Online verfügbar unter <http://www.innovationunit.org/sites/default/files/Next%20Practice%20in%20Education.pdf>, zuletzt geprüft am 29.01.2015.
- Hargreaves, Andy (1994): *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Hargreaves, Andy (2012): Singapore: the Fourth Way in action? In: *Educational Research for Policy and Practice* 11 (1), S. 7-17. DOI: 10.1007/s10671-011-9125-6.
- Hattie, John (2014): *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning for Teachers"*. 3., erweit. Aufl. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Hazel, Cynthia E.; Allen, Wendy B. (2013): Creating inclusive communities through pedagogy at three elementary schools. In: *School effectiveness and school improvement* 24 (3), S. 336–356. DOI: 10.1080/09243453.2012.692696.
- Heij, Andreas (1997): Empirische Methoden zur Erfassung der Schulkultur. In: Norbert Seibert (Hg.): *Anspruch Schulkultur. Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen Schulpädagogischen Begriffs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 97–119.
- Helsper, Werner (1995): Die verordnete Autonomie – Zum Verhältnis von Schulmythos und Schülerbiographie im institutionalisierten Individualisierungsparadoxon der modernisierten Schulkultur. In: Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki (Hg.): *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen: Leske + Budrich Verlag, S. 175–200.
- Helsper, Werner (2008): Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (1), S. 63–80.
- Helsper, Werner (2008): Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In: Werner Helsper, Susann Busse, Merle Hummrich und Rolf-Torsten Kramer (Hg.): *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 115–145.
- Helsper, Werner; Böhme, Jeanette; Kramer, Rolf-Torsten; Lingkost, Angelika (2001): *Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozeß. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Opladen: Leske + Budrich.
- Holtappels, Heinz G. (2003): Entwicklung von Schulkultur und Schulqualität. In: Heinz G. Holtappels (Hg.): *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente*. München/Unterschleißheim: Luchterhand, S. 23–51.
- Hopkins, David (2013): Exploding the myths of school reform. In: *School Leadership & Management* 33 (4), S. 304–321, zuletzt geprüft am 29.01.2015.
- Houser, John H. (2014): Community- and School-Sponsored Program Participation and Academic Achievement in a Full-Service Community School. In: *Education and Urban Society* May 7, S. 1–22. DOI: 10.1177/0013124514533792.
- James, David; Biesta, Gert (Hg.) (2007): *Improving learning cultures in further education*. London: Routledge.
- Jonassen, David; Land, Susan (Hg.) (2012): *Theoretical Foundations of Learning Environments*. New York: Routledge.

- Jurczok, Anne; Lauterbach, Wolfgang (2014): Schulwahl von Eltern: Zur Geografie von Bildungschancen in benachteiligten städtischen Bildungsräumen. In: Peter A. Berger, Carsten Keller, Andreas Klärner und Rainer Neef (Hg.): *Urbane Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 135–156.
- Kong, Siu Cheung; Chan, Tak-Wai; Huang, Ronghuai; Cheah, Horn Mun (2014): A review of e-Learning policy in school education in Singapore, Hong Kong, Taiwan, and Beijing: implications to future policy planning. In: *Journal of Computers in Education* 1 (2-3), S. 187–212. DOI: 10.1007/s40692-014-0011-0.
- Kramer, Rolf-Torsten (2011): *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schoen, La Tefy; Teddlie, Charles (2008): A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity. In: *School effectiveness and school improvement* 19 (2), S. 129–153. DOI: 10.1080/09243450802095278.
- Lawson, Hal A. (2010): An appreciation and a selective enhancement of the developing model for university-assisted community schools. In: *Universities and Community Schools* 8, S. 5–20, zuletzt geprüft am 29.01.2015.
- Lee, Hea-Jin; Özgün-Koca, S. Asli; Cristol, Dean (2011): An Analysis of High School Transformation Effort from an Outcome Perspective. In: *Current Issues in Education* 14 (1), S. 1–33.
- Lezotte, Lawrence W.; McKee Snyder, Kathleen (2011): *What Effective Schools Do: Re-Envisioning the Correlates*. Bloomington: Solution Tree Press, zuletzt geprüft am 22.01.2015.
- Lohfeld, Wiebke (2008): *Gute Schulen in schlechter Gesellschaft*. In: Wiebke Lohfeld (Hg.): *Gute Schulen in schlechter Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 9–20.
- Lupton, Ruth (2004): *Schools in Disadvantaged Areas: Recognising Context and Raising Quality*. CASEpaper 76. Centre for Analysis of Social Exclusion, London School of Economics, zuletzt geprüft am 29.01.2015.
- Magno, Cathryn; Schiff, Margo (2010): Culturally responsive leadership: best practice in integrating immigrant students. In: *Intercultural Education* 21 (1), S. 87–91. DOI: 10.1080/14675981003666274.
- Maguire, Meg; Perryman, Jane; Ball, Stephen; Braun, Annette (2011): The ordinary school – what is it? In: *British Journal of Sociology of Education* 32 (1), S. 1–16. DOI: 10.1080/01425692.2011.527718.
- McGregor, Glenda; Mills, Martin (2012): Alternative education sites and marginalised young people: ‘I wish there were more schools like this one’. In: *International Journal of Inclusive Education* 16 (8), S. 843–862.
- Müthing, Kathrin (2013): *Organisationskultur im schulischen Kontext – theoriebasierter Einsatz eines Instrumentes zur Erfassung der Schulkultur*. Dissertation. Fakultät Erziehungswissenschaft und Soziologie der Technischen Universität Dortmund.
- Nairz-Wirth, Erna; Feldmann, Klaus; Gitschthaler, Marie; Meschnig, Alexander; Elisabeth, Wendebourg (2011a): *Sozialräumliche und schulische Segregationstendenzen im Ballungsraum Wien. Lessons to be learned am Beispiel Berlins*. Wien: Wirtschaftsuniversität Wien.
- Nairz-Wirth, Erna; Feldmann, Klaus; Gitschthaler, Marie; Meschnig, Alexander; Elisabeth, Wendebourg; Mörtelmayr, Lukas (2011b): *Herausforderungen von ethnisch-segregierten Schulstandorten in Ballungsräumen - Das Modell Vancouver. Auf der Suche nach einem Good-Practice-Modell für Wien*. Wirtschaftsuniversität Wien. Wien.
- Nairz-Wirth, Erna; Gitschthaler, Marie; Feldmann, Klaus (2014): *Quo Vadis Bildung? Eine qualitative Längsschnittstudie zum Habitus von Early School Leavers*. Abteilung für

- Bildungswissenschaft, Wirtschaftsuniversität Wien. Wien. Online verfügbar unter <http://www.wu.ac.at/bildungswissenschaft/aktuelles/abgforschungsprojekte/qv>.
- Nehring, James; Fitzsimons, Gray (2011): The professional learning community as subversive activity: countering the culture of conventional schooling. In: *Professional Development in Education* 37 (4), S. 513–535. DOI: 10.1080/19415257.2010.536072.
- Ng, PakTee (2011): How the world's most improved school systems keep getting better. In: *Journal of Educational Change* 12 (4), S. 463-468. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-011-9174-x>.
- Noguera, Pedro A. (2011): A broader and bolder approach uses education to break the cycle of poverty. In: *Phi Delta Kappan* 93 (3), S. 8–14, zuletzt geprüft am 29.01.2015.
- Overmann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie des professionalisierten Handelns. In: Arno Combe und Werner Helsper (Hg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–183.
- Pardini, Priscilla (2001): School-community partnering. In: *School Administrator* 58 (7), S. 6–11.
- Prahalad, Coimbatore K. (2004): Interview posted on The Fortune at the Bottom of the Pyramid.
- Rabofski, Birgit; Gülzow, Andre; Buntzoll, Petra; Jörke, Friederike (2014): Information Innovation Inspiration: Das Bildungshaus in Wolfsburg als neuer Prototyp eines Zentrums für lebenslanges Lernen. In: Olaf Eigenbrodt und Richard Stang (Hg.): *Formierung von Wissensräumen: Optionen des Zugangs zu Information und Bildung*. Berlin: de Gruyter, S. 138–148.
- Rasfeld, Margret; Spiegel, Peter (2012): *EduAction Wir machen Schule*. Berlin: Murmann.
- Reina, Veronique Romero; Buffel, Tine; Kindekens, Ankelien; Backer, Free de; Peeters, Jeltsen; Lombaerts, Koen (2014): Enhancing Engagement through a Community School Approach as the Key to Increase Academic Achievement. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 116, S. 2078–2084. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.523.
- Reiß, Gunter; Schönebeck, Mechthild von (1987): *Schul-Kultur. Beispiele aus Nordrhein-Westfalen*. Frankfurt am Main: Athenäum.
- Rhodes, Virginia; Stevens, Douglas; Hemmings, Annette (2011): Creating Positive Culture in a New Urban High School. In: *The High School Journal* 94 (3), S. 82–94.
- Sahlberg, Pasi (2011): *Finnish lessons. What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Sammons, Pam; Hillman, Josh; Mortimore, Peter (1995): *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. London University, Institute of Education, Office for Standards in Education. London.
- Schleicher, Andreas (2012): *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing, zuletzt geprüft am 22.01.2015.
- Schönig, Wolfgang (2002): Organisationskultur der Schule als Schlüsselkonzept der Schulentwicklung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (6), S. 815–834, zuletzt geprüft am 22.01.2015.
- Schönig, Wolfgang; Schmidlein-Mauderer, Christina (2013): *Gestalten des Schulraums. Neue Kulturen des Lernens und Lebens*. E-Book: HEP Verlag, zuletzt geprüft am 22.01.2015.
- Schratz, Michael; Pant, Hans A.; Wischer, Beate (Hg.) (2012): *Der deutsche Schulpreis 2012: Was für Schulen! Vom Umgang mit Vielfalt - Beispiele guter Praxis (Der Deutsche Schulpreis)*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Schütz, Gabriela; West, Martin; Wößmann, Ludger (2007): *School Accountability, Autonomy, Choice and the Equity of Student Achievement*. OECD Education Working Papers No. (14).

- Senghaas, Dieter (2005): Die Wirklichkeit der Kulturkämpfe. In: Hans Joas und Klaus Wiegandt (Hg.): Die kulturellen Werte Europas. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 444-468.
- Shernoff, Elisa S.; Frazier, Stacy L.; Marinez-Lora, Ane; Atkins, Marc S.; Keel, Joanna (2011): Development of the Teachers Supporting Teachers in Urban Schools Program: What Iterative Research Designs Can Teach Us. SREE Conference Abstract Template.
- Silverman, Emily; Lupton, Ruth; Fenton, Alex (2005): A good place for children? Attracting and retaining families in inner urban mixed income communities. Hg. v. Chartered Institute of Housing. University of London. London.
- Soh, Kaycheng (2014): Finland and Singapore in PISA 2009: similarities and differences in achievements and school management. In: *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 44 (3), S. 455–471. DOI: 10.1080/03057925.2013.787286.
- Sommerauer, Sonja (2008): Österreichische Schulwebsites im Vergleich. Diplomarbeit, Johannes Kepler Universität Linz.
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet M. (1990): Basics of qualitative research. Newbury Park: Sage.
- Tan, Charlene (2010): Contesting reform: Bernstein's pedagogic device and madrasah education in Singapore. In: *Journal of Curriculum Studies* 42 (2), S. 165–182. DOI: 10.1080/00220270903494311.
- Taubman, Peter M. (2009): Teaching by numbers: Deconstructing the discourse of standards and accountability in education. London: Routledge.
- Thrupp, Martin (1999): School Making A Difference, Lets Be Realistic! Buckingham: Open University Press.
- Torrance, Deirdre (2013): Distributed leadership: challenging five generally held assumptions. In: *School Leadership & Management* 33 (4), S. 354–372. DOI: 10.1080/13632434.2013.813463.
- Vanderlinde, Ruben; van Braak, Johan; Dexter, Sara (2012): ICT policy planning in a context of curriculum reform: Disentanglement of ICT policy domains and artifacts. In: *Computers & Education* 58 (4), S. 1339–1350. DOI: 10.1016/j.compedu.2011.12.007.
- Waller, Willard (1932): The sociology of teaching. New York: Russell & Russell.
- Whitehurst, Grover J.; Croft, Michelle (2010): The Harlem Children's Zone, Promise Neighborhoods, and the Broader, Bolder Approach to Education. Hg. v. Brookings Institution.
- Wilcox, Kristen C.; Angelis, Janet I. (2011): High School Best Practices: Results from Cross-Case Comparisons. In: *The High School Journal* 94 (4), S. 138–153.
- Woods, Philip A.; Woods, Glenys J. (2012): Degrees of school democracy: A holistic framework. In: *Journal of School Leadership & Management* 22 (4), S. 707–732.
- Wößmann, Ludger; Lüdemann, Elke; Schütz, Gabriela; West, Martin (2007): School Accountability, Autonomy, Choice and the Level of Student Achievement. OECD Education Working Papers No. (13), zuletzt geprüft am 29.01.2015.
- Zhao, Yong; Ni, Ruhui; Yang, Wenzhong (2008): Why Not the Best Schools?: The US Report: ACER Press.