

böll.brief

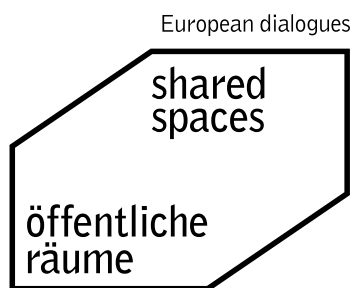
ÖFFENTLICHE RÄUME #9

November 2020

Lass uns Freunde sein!

Wie Schule und Sozialraum
sich gegenseitig stärken und
verbessern können

HANNELORE TRAGESER



Europäische Dialoge

 **HEINRICH BÖLL STIFTUNG**
STIFTUNGSVERBUND

Das **böll.brief – Öffentliche Räume** bietet Analysen, Hintergründe und Impulse zur Stärkung und Erneuerung öffentlicher Räume als Schlüssel für das demokratische und soziale Zusammenleben. Neben Vorschlägen zu einer allgemeinen Strategie der öffentlichen Räume liegen die Schwerpunkte auf öffentlichen Bildungsräumen, Medienräumen, ästhetischen Räumen sowie Räumen in Stadt und Land.

Das **böll.brief** der Abteilung Politische Bildung Inland der Heinrich-Böll-Stiftung erscheint als E-Paper im Wechsel zu den Themen «Teilhabe-gesellschaft», «Grüne Ordnungspolitik» und «Demokratie & Gesellschaft» und «Öffentliche Räume».

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	3
1 Closed shop? Schule ist immer öffentlich!	4
2 Bildungsgerechtigkeit? Gute Schulen in sozial deprivierten Quartieren!	6
3 Brennpunktschule? Resilienz entwickeln!	7
4 Was können Schule und Sozialraum sich gegenseitig anbieten? Möglichkeiten ausschöpfen!	9
5 Bildungsferne Eltern? Öffentlichkeit einladen, Integration fördern!	11
6 Kommunikationsstörungen? Schnittstellenmanagement!	13
7 Schule als Akteur sozialer Segregation? Gute Schulen für alle!	14
8 Thesen und Empfehlungen	17
Literatur	19
Die Autorin	20
Impressum	20

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag lotet aus, wie Schulen als öffentliche Räume funktionieren bzw. wie sie mit dem sie umgebenden Sozialraum interagieren. Die Ansprüche an Schulen unterscheiden sich dabei je nachdem, in welchem sozialen Quartier sie liegen. Ausgehend von der Feststellung, dass gerade dort besonders hohe Anforderungen an die Schulqualität bestehen, wo die sozialräumlichen Bedingungen am schwierigsten sind, fragt der Beitrag zunächst nach einer Resilienzbildung an Schulen selbst sowie nach den Möglichkeiten gelingender Interaktion zwischen Schulen und ihrem Sozialraum. Darüber hinaus werden die öffentlichkeits- und integrationsstiftende Funktion von Schulen in den Blick genommen und abschließend Empfehlungen für die Gestaltung guter Schulen formuliert.

1 Closed shop?

Schule ist immer öffentlich!

In allen sozialen Quartieren, ob urban oder ländlich, ob in gutbürgerlichen Stadtvierteln oder sozialen Brennpunkten, spielen Schulen für die dort lebenden Familien eine bedeutende Rolle. Überall sollen sie für die dort lebenden Kinder und Jugendlichen den Ort bilden, an dem diese ihre formelle Bildung und möglichst einen Schulabschluss erhalten, der ihnen nicht nur eine erfolgreiche Berufslaufbahn ermöglicht, sondern sie insgesamt zur Entfaltung ihres gesamten Potenzials und zu vielfältiger politischer, sozialer und kultureller Teilhabe befähigt. Darin besteht der staatliche, somit immer öffentliche Auftrag der Schulen. Insofern sind sie per se «öffentlicher Raum», an dem ein öffentlicher Bedarf und ein öffentliches, in Deutschland staatliches oder zumindest unter staatlicher Aufsicht stehendes Angebot zusammenkommen.

Die Ansprüche an Schulen unterscheiden sich aber, je nachdem, in was für einem sozialen Quartier die Schule liegt; entsprechend unterschiedlich sind jeweils Rolle und Funktion der Schule als Teil des öffentlichen Raumes. Wo der die Schule umgebende Sozialraum von Wohlstand und sozialer Stabilität geprägt ist, ist es nicht gleich dramatisch, wenn die Schule ihren Auftrag nicht optimal erfüllt; hier gibt es in der Regel genügend Ersatzangebote, die ein etwaiges Versagen der Schule kompensieren. Das reicht von privat bezahlter Nachhilfe über weitreichende Musik- und Sportangebote, vom häuslichen Bücherregal bis zu Sprach-Lern-Ferien im Ausland. Schwieriger wird es dort, wo die soziale Umgebung einer Schule die Kinder und Jugendlichen mit weniger Wissen, kulturellen Kompetenzen, mit weniger Bildungsaffinität und Lerneifer ausrüstet. Hier muss die Schule alle diese Aufgaben häufig als alleiniger Akteur erfüllen. Daher sind die Anforderungen an die Schulqualität ausgerechnet dort am höchsten, wo die sozial-räumlichen Bedingungen am schwierigsten sind. Gleichzeitig kann gerade in solchen Quartieren der Beitrag der Schule als Bestandteil des öffentlichen Raums zu dessen Stabilisierung besonders bedeutsam sein. Darum ist die Frage nach Schule als sozialem Raum besonders für sozial deprivierte Quartiere relevant und interessant.

Je nach der Perspektive der beteiligten Akteure ergeben sich unterschiedliche Erwartungen und Anforderungen an die Schulen. Für die Hauptpersonen, die Schülerinnen und Schüler, geht es um die Qualität der Bildungsprozesse, die sie durchlaufen, um die Chancen, die ihnen ihre Schule bietet, ihr gesamtes Potenzial möglichst optimal zu entwickeln. Vordergründig ist ihnen jedoch hauptsächlich die Aufenthaltsqualität wichtig, da sie einen Großteil ihrer Zeit in der Schule verbringen, und zwar ohne Alternative, solange sie schulpflichtig sind. Für die Pädagoginnen und Pädagogen geht es um einen Arbeitsplatz, an dem sie gerne und erfolgreich arbeiten können. Für Eltern geht es um eine Schule, die ihren Kindern einen guten Start in ein selbstbestimmtes Leben ermöglicht. Für den Schulträger, die Kommunen, geht es um einen positiv wirkenden Standortfaktor, der helfen kann,

das soziale Potenzial ihrer Gemeinde zu stabilisieren und zu verbessern. Mögliche Arbeitgeber der Region erwarten Schulabsolventen, die für eine betriebliche Ausbildung die erforderlichen Bildungsvoraussetzungen und Kompetenzen mitbringen. So haben letztlich alle Bewohner eines Sozialraums ein Interesse an guten Schulen in ihrem Umfeld, wie auch immer dieses sozial zusammengesetzt sein mag, – wie kann es gelingen, dieses Interesse möglichst überall erfolgreich zu erfüllen?

2 Bildungsgerechtigkeit?

Gute Schulen in sozial deprivierten Quartieren!

Die folgenden Überlegungen basieren im Wesentlichen auf Erfahrungen im urbanen Raum. Grundlage liefert vor allem das Projekt *«School Turnaround – Berliner Schulen starten durch»*, das von 2013 bis 2017 in Kooperation der Berliner Bildungsverwaltung mit der Robert Bosch Stiftung durchgeführt und anschließend mit dem Blick auf Konsequenzen für das Regelsystem ausgewertet wurde. Aus diesem Projekt heraus wurden vielfältige Kontakte zu anderen, ähnlich gelagerten Projekten in anderen Bundesländern und im Ausland^[1] geknüpft, so dass umfangreiche weitere Erfahrungen in die Erkenntnisse und Schlussfolgerungen einfließen konnten.

Die meisten dieser Projekte sind in urbanen Räumen angesiedelt. Im ländlichen Raum können Schulen ganz andere als die hier beleuchteten Funktionen erfüllen; z.B. als Standortfaktor für die Ansiedlung von Arbeitsplätzen oder in sich leerenden ländlichen Regionen als Haltepunkt für Familien, die ohne gute Schule in der Nähe eher umziehen als zur Arbeit pendeln würden. Auch haben Schulen hier möglicherweise noch weitere Funktionen z.B. als kulturelle Institutionen, wenn nämlich nirgendwo sonst eine Sporthalle oder eine Bibliothek in der Nähe ist. Diese Bedingungen sind im urbanen Raum anders. Gleichzeitig sind dort die Merkmale sich rasch verändernder gesellschaftlicher Bedingungen viel dichter und massiver zu spüren: Diversität, Partizipation, Inklusion, Armut, Migration, Gentrifikation, soziale Verdrängungsprozesse in den Wohngebieten, ökologische Krise, Digitalisierung konzentrieren sich in großstädtischen Räumen zu unausweichlichen Anforderungen an Veränderungs- und Anpassungskompetenzen auch und gerade von Schulen.

Nun unterscheiden sich soziale Quartiere in großen Städten erheblich untereinander. Der Fokus liegt auf den Schulen, die wie oben skizziert eine besonders relevante Rolle für die soziale Stabilität eines Quartiers spielen können, also in sozial schwierigen Quartieren. Vielfach werden solche Schulen «Brennpunktschulen» genannt, ohne dass immer klar ist, was genau damit bezeichnet wird. Eine Schule im sozialen Brennpunkt? Eine Schule, die selbst ein sozialer Brennpunkt ist? Sind Brennpunktschulen immer schwierige, gar schlechte Schulen? Sind es Schulen, die als Opfer ihres Umfelds ihren Bildungsauftrag nicht erfüllen, vielleicht nicht erfüllen können? Was braucht es, damit auch in schwierigen Sozialräumen Schule gelingen und ihren Auftrag als funktionierender Teil des Sozialraums erfüllen kann? Besonders diese letzte Frage stand bzw. im Mittelpunkt der genannten Projekte und Programme.

1 Z.B. Bremen (www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/l80_16.pdf), NRW (<http://schulen-staerken.de>), Hamburg (www.hamburg.de/23plus), London (https://en.wikipedia.org/wiki/London_Challenge)

3 Brennpunktschule? Resilienz entwickeln!

Dem Verständnis des School-Turnaround-Projekts folgend geraten Schulen in kritische Lagen und werden zu «Brennpunktschulen», wenn Schulen in benachteiligten sozialen Quartieren nicht oder nicht mehr in der Lage sind, die sich daraus entwickelnden Anforderungen erfolgreich im Sinne ihres Auftrags als staatliche Bildungsanstalten zu erfüllen. Generell entwickeln sich Widersprüche zwischen dem, was die Schule konkret anbietet an Lernumgebung, Lernanreiz, Lerninhalt, Lernmethoden, Schulkultur etc. und dem, was die Kinder und Jugendlichen des umgebenden Sozialraums mitbringen an personalen, kognitiven, sozialen und methodischen Kompetenzen und an kultureller Prägung.

Wo sich die Schülerschaft in Bezug auf ihre soziale, auch lokale und/oder kulturelle Herkunft stark verändert, wo die Heterogenität ihrer Zusammensetzung schnell und stark steigt, kommt eine Schule in Schwierigkeiten, wenn sie bei ihren alten Auffassungen von sich selbst und bei ihren alten Verfahrens- und Arbeitsweisen bleibt. Lehrkräfte haben dann oft das Gefühl, ihre Schülerinnen und Schüler nicht mehr erreichen zu können, keine Lernprozesse mehr bei ihnen initiieren zu können, und machen dafür häufig die Schülerinnen und Schüler verantwortlich, da diese sich nicht interessiert oder nicht in der Lage zeigen, die Lernangebote der Schule anzunehmen und die Anforderungen zu erfüllen. Was bislang als Unterrichtsinhalt und -form mehr oder weniger gut funktioniert hat, funktioniert nun gar nicht mehr. «Mit diesen Schülern geht das nicht» ist eine häufig resigniert geäußerte Einschätzung, aus der zwei mögliche Konsequenzen gezogen werden können: Wir machen weiter wie immer, so wie es bislang erfolgreich war und wie wir es gelernt haben, aber dann bitte nicht mit diesen Schülern (eine weit verbreitete Einstellung in Schulen in sozial schwierigen Quartieren!) – oder wir akzeptieren die Veränderungen in der Schülerschaft und stellen uns mit unserer Arbeitsweise und unseren Lernangeboten darauf ein.

Es geht um die Entwicklung urbaner Resilienz: Widerstandskraft in stark wirksamen Veränderungsprozessen entwickeln, die eigene Funktionsfähigkeit nicht an den Veränderungen scheitern zu lassen, sondern sich auf die Veränderungen einzulassen und sich ihnen anzupassen. Das verlangt von den Schulen verschiedene Fähigkeiten, die sie sich aktiv erarbeiten müssen:

- sich selbst als System gegenüber negativen Einflüssen zu stärken, wozu Klarheit und Überzeugung über den eigenen Auftrag gehören, eine starke Identifikation mit der eigenen Institution, eine von allen Mitgliedern der Schulgemeinde getragene Vision gelingender Arbeit

- die eigene Arbeit an Veränderungen anzupassen, die Fähigkeit zur Selbstregulation, d.h. zur bewussten, gesteuerten Organisationsentwicklung mit der Veränderung der Lehr- und Lernprozesse als deren Kern
- die Bereitschaft zu Innovationen, was Lernbereitschaft verlangt und die Stärke, Veränderungen auszuhalten und sich auf die Unsicherheit von Neuem, Unbekanntem einzulassen
- eine Schulkultur, die nicht von Resignation und Misserfolgserwartung geprägt ist («Mit diesen Schülern geht das nicht», «Wir sind hier eben die Resteschule des Bezirks»), sondern von Optimismus, Lernbereitschaft, Fehlertoleranz und auch Konfrontationsbereitschaft.

Im Wesentlichen müssen Schulen dazu anspruchsvolle, komplexe und kräftezehrende Entwicklungsprozesse im Inneren durchlaufen; hierin lag und liegt der Schwerpunkt der in verschiedenen Bundesländern durchgeführten Brennpunktschulen-Entwicklungsprojekte. Auch im Berliner School-Turnaround-Projekt sind die Aspekte der inneren Schulentwicklung zentral gewesen, weswegen die Beziehungen zwischen Schule und sozialer Umgebung nur an einzelnen Schulen und nicht systematisch bearbeitet worden sind. In der Auswertung und in der Arbeit am Transfer der Erkenntnisse ins Regelsystem erwies sich aber, dass diese einzelnen Ansätze von zentraler Bedeutung sein können und gelingende Schulentwicklung entscheidende Impulse gewinnen kann, wenn Schulen sich zum Sozialraum hin öffnen und ihre Funktion als Bestandteil des öffentlichen Raums auszufüllen lernen.^[2]

Im Übrigen gilt hier auch die allgemeine Erkenntnis: Was für Schulen in schwierigen Sozialräumen und kritischen Lagen gut und nützlich ist, tut allen Schulen gut. In schwierigen Lagen geht es aber um existenziell wichtige Gelingensbedingungen für das Funktionieren von Schulen.

2 So beschreibt z.B. die Schulleiterin einer Berliner Projektschule, wie die Arbeit mit externen Kooperationspartnern als «Katalysator» für die innere Schulentwicklung gewirkt hat (Becker/Brunswicker 2017:1ff.)

4 Was können Schule und Sozialraum sich gegenseitig anbieten? Möglichkeiten ausschöpfen!

Das Verhältnis zwischen Sozialraum und Schule ist vielfach unter dem Aspekt betrachtet worden, wie die Umgebung der Schule in die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler einbezogen werden kann. Außerschulische Lernorte wie kulturelle oder wissenschaftliche Institutionen in der Umgebung sind klassische Anlaufpunkte für nahezu jede Schule. Viele Schulen gehen auch förmliche Kooperationen mit Einrichtungen der Umgebung ein, in deren Rahmen Schülerpraktika, Theaterprojekte oder Erkundungsbesuche durchgeführt werden. Auch das Einladen von öffentlich tätigen Akteuren der Umgebung, seien es Politiker, Künstler oder Unternehmer, ist eine verbreitete Praxis der Einbeziehung des Sozialraums in die Arbeit der Schule.

Aber auch die umgekehrte Richtung dieser Beziehung lohnt eine kritische Prüfung, ob alle vorhandenen Möglichkeiten wirklich ausgeschöpft werden: Was kann die Schule der umgebenden Öffentlichkeit anbieten? So gut wie alle Schulen stellen ihre Sportstätten den lokalen Sportvereinen zur Nutzung zur Verfügung; dies läuft häufig über den Schulträger als Eigner und Betreiber der Räumlichkeiten. Auch Verknüpfungen zwischen öffentlicher und Schulbibliothek sind weit verbreitet: die nächstgelegene öffentliche Bibliothek hält bestimmte Angebote für die Schule vor, was von Bücherausleihe bis (Vor-)Leseveranstaltungen reichen kann; umgekehrt kann die Schulbibliothek bei entsprechender Ausstattung auch als Teil der Jugend- und eventuell ebenso der Erwachsenen-Kulturangebote im Quartier genutzt werden.

Damit sind aber weder mit Blick auf die Räume noch auf die funktionalen Ressourcen von Schulen alle Möglichkeiten ausgeschöpft. Kann die Aula für Verbandstreffen, für örtliche Kultur- und andere Veranstaltungen zur Verfügung gestellt werden? Kann der Schulhof als öffentlicher Spielplatz genutzt werden? Könnten Klassen- und Fachräume außerhalb der Unterrichtszeiten für weitere Nutzer interessant sein? Wie weit kann man schulische Veranstaltungen öffnen und damit nicht nur am Tag der offenen Tür eine Öffentlichkeit in die Schule einladen; könnten Schulchor und -orchester z.B. auch für außerschulische Musikanten geöffnet werden? Wie weit könnte man diese Öffnung auf weitere AG-Angebote übertragen, auf Politik-AGs oder Sportgruppen, auf den Schulgarten, das Café? Und wäre es nicht denkbar, auch mögliche zukünftige Eltern und Vertreter der Öffentlichkeit in die Entwicklung des Schulprogramms einzubinden, damit ein schulisches Angebot zu entwickeln, was sich an den Bedarfen und Interessen der «Kunden» und «Abnehmer» orientiert?

Ohne Schwierigkeiten wird das nicht in jedem Fall möglich sein. Es gibt genügend Schulen gerade in schwierigen sozialen Umgebungen, die lieber einen Zaun oder gar einen Wachschutz hätten, um Schulfremden den Zugang zur Schule zu verwehren, weil sie glauben, nur so die Sicherheit ihrer Schülerinnen und Schüler garantieren zu können. Aber auch hier lohnt sich die Prüfung aller Möglichkeiten, die Schule für Gäste zu öffnen, wenn nicht regelmäßig, so wenigstens zu möglichst vielen Veranstaltungen und anderen Gelegenheiten, an denen man Einlass und Aufenthalt der Gäste regulieren und kontrollieren kann. Die Verknüpfung von Schule und umgebendem Sozialraum bedarf der gegenseitigen Kenntnis und Vertrautheit. Eine Schule, die sich öffnet, kann vorzeigen, was sie für die Kinder und Jugendlichen, damit für die Familien der Umgebung leistet, kann damit Unterstützung für ihre Bildungs- und Erziehungsarbeit gewinnen und sich in der Öffentlichkeit einen guten Ruf verschaffen. Wie wichtig dies ist, um den manchmal zäh klebenden Ruf als «Loser-Schule» oder Ort der Gewalt loszuwerden, haben im Berliner School-Turn-around-Projekt mehrere Schulen erfahren. Als lebendiger Ort mit fröhlichen, selbstbewussten Kindern und Jugendlichen wahrgenommen zu werden, stärkt die Resilienz sowohl der Schule selbst als auch des umgebenden Sozialraums.

5 Bildungsferne Eltern? Öffentlichkeit einladen, Integration fördern!

Manche Lehrkräfte besonders an Schulen in Brennpunkten haben das Gefühl, dass sich niemand vorstellen könne, wie anstrengend und häufig entmutigend ihre Arbeit, die sie engagiert und unter Einsatz aller Kräfte leisten, wirklich ist. Umgekehrt nehmen sie und alle Akteure im Schulbereich häufig nicht richtig wahr, wie wenig einladend, ja wie exklusiv sie selbst in ihrem Auftreten und Handeln wirken können. Das gilt für die unmittelbar in einer Schule Arbeitenden ebenso wie für die zuständige Behörde, die Schulaufsicht, den Schulträger.

Das beginnt mit der räumlichen Unzugänglichkeit, die aus Gründen des Schutzes der Schülerinnen und Schüler besonders an Grundschulen gut begründet sein kann. Und natürlich ist die Mahnung an überfürsorgliche Eltern, die per Schild oder Aufkleber an vielen Grundschulen zu finden ist: «Liebe Eltern, ab hier schaffen wir es allein» (oder auch, ebenso unmissverständlich wie unhöflich: «Kein Zutritt zu den Klassenräumen, auch nicht für Eltern») völlig berechtigt im Interesse ungestörter Abläufe in den Räumen der Schule. Dennoch kann die Wirkung eines nicht frei zugänglichen Gebäudes, nach außen nicht erkennbarer Zuständigkeiten, schwieriger und eingeschränkter Erreichbarkeit von Lehrkräften, Schulleitung, Schulamt abweisend, ja abschreckend sein. Das erlebt besonders jemand, dem es nicht um ein Anliegen zwischen Eltern und Klassenlehrkraft geht, sondern z.B. um eine Anfrage, ob der Schulchor im Altersheim auftreten könnte oder ob Interesse an der Kooperation mit einer jüngst eröffneten Galerie in der Nachbarschaft besteht.

Für alle Externen bilden innerschulische oder amtseigene formalisierte Abläufe, Zuständigkeiten, Sprachregelungen eine Mauer, die die Kontaktaufnahme schwierig machen kann. Wenn dann noch Sprachschwierigkeiten hinzukommen, kann selbst die Einladung zum Elternabend eher wie eine Ausladung wirken: Was wird das sein, eine «Gesamtelternvertretung», die dort gewählt werden soll? Können auch Nicht-Christen an einer Weihnachtsfeier teilnehmen? Was bedeutet «Sprachförderkonzept», das vorgestellt und diskutiert werden soll – was, wenn man dazu gar nichts sagen kann oder möchte? Da bleibt man doch sicherheitshalber lieber zu Hause. Und die Lehrkräfte klagen anschließend, dass die Eltern kein Interesse an der Schulbildung ihrer Kinder haben, zu keinem Elternabend erscheinen, sich nicht in die Elternvertretung wählen lassen und überhaupt die Kooperation verweigern. Gerne wird auch angenommen, das Elternhaus und der einzelne Schüler seien uninteressiert an der Schule, wenn Hausaufgaben nicht gemacht und Schulsachen nicht ordentlich vorbereitet oder gar nicht mitgebracht werden. Die Vorstellung, dass zu Hause weder ein eigenes Zimmer noch ein Schreibtisch noch überhaupt ein Platz vorhanden sein könnte, an dem ein Kind seine Schulsachen ordnen und in Ruhe seine Hausaufgaben machen könnte, ist einer in der deutschen Mittelschicht aufgewachsenen

Lehrkraft in der Regel fremd, da sie selbst es höchstwahrscheinlich anders erlebt hat. Wo kann dann wirksam etwas verändert werden: eher bei dem Kind zu Hause oder eher am Hausaufgaben-Konzept der Schule?

Dass Schulen ihre Exklusivität selbst nur selten wahrnehmen, hängt auch mit der sich nur langsam aufweichenden sozialen und kulturellen Homogenität der Kollegien zusammen. In der Biografie der meisten Pädagoginnen und Pädagogen waren Schule—Universität—Schule die relevanten Stationen; sie sind mit dem Funktionieren der klassischen deutschen Schule bestens vertraut, und so fehlt vielen Insidern das Verständnis für kulturelle Andersartigkeit und Fremdheit.

Der Umgang damit muss gelernt werden, interkulturelle Kompetenzen müssen als Teil der Professionalität von Lehrpersonal und anderen Akteuren im Schulbereich systematisch erworben werden. Dann wird auch das Missverständnis wirkungslos, man müsse sich in allem nach den Gebräuchen und Gepflogenheiten von Menschen mit anderem kulturellen Hintergrund richten, vielleicht sogar akzeptieren, dass ein muslimischer Vater einem als Lehrerin nicht die Hand geben oder gleich gar nicht mit einem sprechen will. Dass die Rollenklärung («Ich bin die Lehrerin Ihres Kindes, als solche spreche ich mit Ihnen, nicht als irgendeine fremde Frau, und als solche haben Sie meine Autorität zu akzeptieren») dabei eine Aufgabe ist, die aktiv angenommen und nicht als selbstverständlich geklärt vorausgesetzt werden kann, gehört allerdings zu den zu erlernenden interkulturellen Kompetenzen. Selbstverständlich müssen beide Seiten dabei lernen und ihr Verhalten anpassen. Zum einladenden Verhalten gehört nicht der Verzicht auf geltende Normen und Regeln, sondern deren geduldige Erläuterung und die Bereitschaft, ein Fremdeln und eine Anstrengung beim Akzeptieren und Sich-Anpassen hinzunehmen, ohne je auf ihre Einhaltung zu verzichten.

Hier liegen wertvolle Chancen für die Integration in Einwanderungsgesellschaften; schließlich sind Schulen prädestinierte Orte der Begegnung zwischen den unterschiedlichen gesellschaftlichen und kulturellen Kreisen. Selbst bei sozialer und kultureller Segregation auf der Ebene von Wohnbezirken erzwingt die Schulpflicht die Begegnung von Menschen unterschiedlicher Herkunft und Kultur und kann der Entstehung von Parallelgesellschaften wirksam entgegenarbeiten. Die Beteiligten müssen die Aufgabe aber bewusst und aktiv annehmen, statt in der Haltung zu verharren, der jeweils Andere sei eben fremd und offenbar am Kontakt gar nicht interessiert.

6 Kommunikationsstörungen? Schnittstellenmanagement!

Neben der Schule sind im Quartier diverse andere Akteure unterwegs, die mit den Schülerinnen und Schülern zu tun haben. Der Schulträger, das Schulamt, Akteure im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, Familienhilfeeinrichtungen, das Jugendamt, religiöse Gemeinden, Vereine und Verbände, Sport- und Kultureinrichtungen, Unternehmen, – Gesundheitseinrichtungen, Polizei – Kinder und Jugendliche kommen mit vielen Agenten des Staates und der Öffentlichkeit in Kontakt. Häufig agieren alle diese Kräfte isoliert voneinander und beschränken sich damit gegenseitig in der Wirksamkeit ihrer Bildungsarbeit für die Kinder und Jugendlichen und für die Gesellschaft im sozialen Umfeld. Außer der Spezifik der jeweiligen Aufgaben und Interessen erschweren weitere Faktoren die Kooperation, weil

- alle ihren jeweils eigenen Intentionen und Handlungslogiken folgen, aus denen sich unterschiedliche Adressaten, Strategien und konkrete Aktionen ergeben
- unterschiedliche Strukturen und Zuständigkeiten die Kooperation passender Subsysteme verhindern
- unterschiedliche Fachsprachen, Kategorisierungen, konzeptionelle Ansätze die Unterschiede betonen
- gesetzliche Regelungen und formale Vorgaben nicht aufeinander abgestimmt sind
- keine festen Kommunikationsstrukturen zwischen z.B. Schulen und Schulträger oder Schulen und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe vorhanden sind
- Absprachen und Abstimmung über die Ziele in der gemeinsamen Arbeit mit den einzelnen Kindern und Jugendlichen fehlen.

Missverständnisse, scheiternde Kommunikation, Misstrauen und Enttäuschungen sind damit vorprogrammiert. Dabei liegt es vielfach gar nicht am fehlenden guten Willen der einzelnen Akteure, dass die Kooperation so schwierig sein kann, sondern an systemischen Widersprüchen, an unregelmäßigen Schnittstellen und der Inkompatibilität vorhandener Strukturen, deren Überwindung ihrerseits größerer Anstrengungen bedürfte. Insofern sind die zu beobachtenden Kommunikationsstörungen gar nicht auf der Ebene der Kommunikation zu beheben, da sie ihrerseits Folge systemisch verankerter Differenzen sind. Hier hilft nur, dass die verschiedenen Akteure die Schnittstellen ihrer Arbeit bewusst und änderungsbereit in den Blick nehmen und zielgerichtet die Gelingensbedingungen für ihre Kooperation einrichten.

7 Schule als Akteur sozialer Segregation?

Gute Schulen für alle!

Seit Jahrzehnten gelingt es Schulen in Deutschland deutlich weniger als in anderen Ländern Europas, Kindern und Jugendlichen Bildungserfolge unabhängig von ihrer sozialen Herkunft zu ermöglichen. Zwar hat zwar über die Hälfte der deutschen Bundesländer die Schulart Hauptschule aufgegeben und bietet nach der Grundschule ein im Prinzip zweigliedriges System von Gymnasium und unterschiedlich benannten nicht-gymnasialen Sekundarschulen an, in denen in der Regel ebenfalls die allgemeine Hochschulreife erworben werden kann. Dennoch unterscheidet sich die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft deutlich je nach Schulart: «Die Mehrheit der Hauptschulen weist weiterhin einen sehr niedrigen mittleren Sozialstatus der Schülerinnen und Schüler auf [...], während davon im Jahr 2000 wie auch 2015 kein Gymnasium betroffen war» (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018:93).

Angesichts der Tatsache, dass bundesweit «der Trend zum Gymnasialbesuch nicht gebrochen» (ebd.:94) ist und mittlerweile 44 Prozent aller Kinder von der Grundschule auf ein Gymnasium wechseln, wäre es völlig unrealistisch, die soziale Segregation, die sich im gegliederten Schulsystem wiederfindet und durch dieses weiter verstärkt wird, durch die Auflösung der Gymnasien beseitigen zu wollen. Es kann nur darum gehen, auch den Kindern und Jugendlichen eine gute Schule zu bieten, die nicht aus bildungsaffinen Elternhäusern kommen. Dass diese sich häufig in bestimmten Schulen zusammenfinden, hängt mit sozialen Segregationsprozessen zusammen, die nicht in der Schule ihren Ausgangspunkt nehmen, sondern ganze Stadt- und regionale Quartiere betreffen. Damit ist keinesfalls das Schicksal der hier liegenden Schulen besiegelt.

Dafür, dass auch in schwierigen sozialen Quartieren gute Schule gelingen kann, gibt es zahlreiche Beispiele, z.B. unter den mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichneten Schulen, von denen viele in sozialen Brennpunkten liegen.^[3] So schlussfolgert der Bildungsbericht 2018, dass «die Ausgangslagen der Schülerschaft die Bildungsprozesse und -ergebnisse entscheidend beeinflussen können, sie determinieren diese aber keinesfalls. Es scheint also maßgeblich darauf anzukommen, wie die einzelne Schule bzw. das dortige Kollegium mit den Gegebenheiten vor Ort umgeht» (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018:124). Was alles an innerschulischer Veränderung und Entwicklung dazugehört, kann hier nicht ausgefaltet werden; die Berichte von Schulpreisträgerschulen geben darüber ebenso Auskunft wie die Auswertungen und Berichte aus den Unterstützungsprojekten für Schulen in schwierigen Lagen.

3 So auch der Hauptpreisträger 2019, die Gebrüder-Grimm-Schule in Hamm (www.deutscher-schulpreis.de/preistraeger/gebrueder-grimm-schule/portraet); weitere Beispiele: www.deutscher-schulpreis.de/preistraeger

Mit Blick auf ganze Regionen ist zu beachten, dass die Entwicklung einzelner «Leuchtturmschulen» dazu führen kann, dass diese wegen guter Arbeit auch bildungsaffine Familien anziehen, die Zusammensetzung ihrer Schülerschaft verändern und damit insgesamt größere Chancen für erfolgreiche Bildungsarbeit entwickeln können, während die Schulen in der Nachbarschaft noch die letzten Familien mit «Bildungsnähe» abgeben müssen und als Verlierer die andere Seite dieser Entwicklungs-Medaille bilden.^[4]

Mehr Erfolg versprechen Ansätze, die nicht nur eine einzelne Schule, sondern das ganze Quartier in den Blick nehmen. Diesen Weg ist das Londoner Projekt «London Challenge» von 2003 bis 2011 ganz konsequent gegangen, mit dem Erfolg, dass sozial hoch «belastete» innerstädtische Quartiere in London wie z.B. Tower Hamlets am Ende des Projekts die landesweit erfolgreichsten Schulen vorweisen konnten (vgl. Woods/Brighthouse 2014). Der Ansatz ging von dem Gedanken aus, der ganze Stadtteil müsse an einem erfolgreichen Bildungsgang der Kinder und Jugendlichen interessiert sein, die in ihm wohnen und leben. So wurden alle Akteure zusammengeführt und die gemeinsamen Verbesserungsanstrengungen bezogen sich auf alle Schulen im Quartier.

Dieser Ansatz, «Eine Region wird besser», findet sich auch diversen deutschen Beispielen für «Bildungslandschaften» oder kommunale Bildungsnetzwerke, wie z.B. *«Ein Quadratkilometer Bildung»* in Berlin und diverse andere (vgl. dazu auch Duveneck/Volkholz 2011). Voraussetzung für deren Gelingen ist eine Kultur der Verantwortungsübernahme statt des Denkens in (immer begrenzten und nie passend geschnittenen) Zuständigkeiten. Ebenso wichtig ist es, die Kinder und Jugendlichen selbst als Akteure ihrer eigenen Bildungsbiografien ernst zu nehmen und sie nicht nur als Adressat und Objekt der Bemühungen der Erwachsenen wahrzunehmen. Das hilft, sich wirklich an der Verbesserung ihrer Lern- und Lebensbedingungen zu orientieren und sich nicht auf Neben- und Abwegen wie veränderte Verwaltungsabläufe, Haushaltsbeschlüsse, Alibi-Maßnahmen zu begeben und sich dort zu verirren.

Für die einzelne Schule heißt das, dass sie sich zwar immer noch auf die Entwicklung und Sicherung der Qualität ihrer Kernaufgabe, der innerschulischen Lehr- und Lernprozesse orientieren muss, dass sie dies aber verknüpfen muss mit den Bildungsprozessen, die außerhalb des Klassenraums im Leben ihrer Schülerinnen und Schüler stattfinden. Übergänge geraten so in den Fokus: von der Familie in die Kita, von der Kita in die Schule, von der Grundschule in die Sekundarschule, von dort in die tertiäre Ausbildung, sei es Berufsbildung oder Studium. Alle Kompetenzen geraten in den Fokus: die klassischen schulischen Kernfächer wie Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen, Naturwissenschaften, Gesellschaftswissenschaften, aber verstärkt auch die politische und musische Bildung, Sport, soziale Betätigung. Programme und Projekte können helfen, von *«Lesepaten»* über die diversen

4 Ein Beispiel für solche Prozesse: www.zeit.de/gesellschaft/schule/2018-07/berlin-neukoelln-schule-chance-gentrifizierung/komplettansicht

Initiativen von staatlichen Stellen und freien Trägern; besonders Stiftungen sind in diesem Bereich vielfach aktiv, aber auch diverse andere zivilgesellschaftliche Akteure.

Die Schulen selbst können mindestens Netzwerke unter sich bilden, um auf regionaler Ebene ihre Angebote, Arbeitsweisen, Ressourcen, Kompetenzen zu koordinieren und sich in ihrer Arbeit gegenseitig zu unterstützen statt ein Konkurrenzverhältnis auf einem vermeintlichen freien Markt im Wettbewerb und «gute Schüler» und hohe Ranking-Plätze zu pflegen. Neben dem erforderlichen guten Willen, dem Wissen und den Handlungskompetenzen für dieses ganze weite Feld ist dafür viel Arbeitszeit erforderlich, die in der üblichen Art der Lehrerarbeitszeitberechnung an Hand von zu erteilenden Unterrichtsstunden pro Woche nicht ausreichend abgebildet wird. So bedürfen Schulen neuer, heutigen Bedingungen angepasste Unterstützung durch Politik, Verwaltung und Öffentlichkeit, um sich nicht nur intern an veränderte Anforderungen anpassen zu können, sondern auch als Partner innerhalb ihres sozialen Quartiers wirksam agieren zu können.

8 Thesen und Empfehlungen

- Schulen in sozial deprivierten Sozialräumen agieren vielfach als einzige Bildungsinstanz für ihre Schülerinnen und Schüler. Die Qualität ihrer Arbeit ist daher von besonderer Bedeutung für das ganze Quartier.
- Schulen müssen sich an Veränderungen ihrer sozialen Umgebung anpassen und urbane Resilienz entwickeln. Dazu brauchen sie eine überzeugende Vision von gelingender Arbeit unter den gegebenen Bedingungen, die Kompetenz zur an die Veränderungen des Sozialraums angepassten Organisations- und Unterrichtsentwicklung, Innovationsbereitschaft sowie eine offene, optimistische, lernbereite, fehlertolerante Schulkultur.
- Schule und Sozialraum können sich gegenseitig stützen, indem Schule außerschulische Lernorte nutzt und ihre räumlichen und funktionalen Ressourcen so weit wie möglich öffnet und dem umgebenden Sozialraum zur Verfügung stellt.
- Schule und Schulverwaltung sollten sich um Öffnung, Transparenz, Zugänglichkeit aktiv bemühen und auf eine Öffentlichkeit zugehen, der ihre internen Abläufe, Verfahren, Ansprüche und Sprache fremd sind. Diese Fremdheit muss den Akteuren als Hemmschwelle bewusst werden, um Schuldzuweisungen und Ablehnung zu vermeiden. Die erforderliche interkulturelle Kompetenz kann durch mehr Heterogenität im pädagogischen Personal der Schulen gestärkt werden. Schulen sollten all ihre Möglichkeiten als Orte sozialer und kultureller Begegnung und Integration aktiv nutzen.
- Die Schwierigkeiten in der aktiven Kooperation unterschiedlicher Akteure im Feld der Kinder- und Jugendarbeit bzw. Bildungs-, Kultur- und Familien-Arbeit in einem Quartier müssen die Verantwortlichen durch kluges Schnittstellenmanagement beheben helfen, um so die Voraussetzungen für gelingende Kommunikation und Kooperation zu schaffen.
- Nicht die Schulart, sondern die Arbeit einer Schule bestimmt ihre Qualität. Auch in sozial deprivierten Quartieren ist exzellente Schulqualität machbar.
- Es kann nicht um die Entwicklung einzelner «Leuchtturmschulen» gehen. Der Ansatz zur Stärkung von urbaner Resilienz in Schulen und in den sozialen Quartieren muss die Entwicklung des gesamten Bildungsangebots für alle Kinder und Jugendlichen des Sozialraums im Blick haben. Das erfordert die umfassende Kooperation aller beteiligten Akteure bei klarer Verantwortungsübernahme.
- Schulen müssen den ganztägigen Lernprozess ihrer Schülerinnen und Schüler gestalten. Kluge Ganztagschulkonzepte sind gefragt, die weitreichende Kooperationen in den Sozialraum hinein einschließen.

- Netzwerke von Schulen eines Quartiers können helfen, unsinnige Konkurrenzen zu verhindern und Ressourcen koordiniert und mit Synergie-Effekten einzusetzen.
- Andere staatliche Stellen, freie Träger, zivilgesellschaftliche Initiativen können im Rahmen des ganztägigen Lernens und darüber hinaus in Kooperation mit den Schulen die Bildungsqualität stärken.

Der vorliegende Text erschien bereits vorab in dem von der Heinrich-Böll-Stiftung herausgegebenen Sammelband «Öffentlicher Raum» im Campus Verlag. Bestellt werden kann die Publikation beim [Campus Verlag](#) oder der [Heinrich-Böll-Stiftung](#).

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: wbv Media. Online: www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf
- Becker, Ulrike; Brunswicker, Klaus (2017): Führung von Schulen in schwieriger Lage, in: Schulleitung und Schulentwicklung, Nr. 84, August 2017, Stuttgart: Raabe-Verlag.
- Duveneck, Anika; Volkholz, Sybille (2011): Kommunale Bildungslandschaften. Schriftenreihe zu Bildung und Kultur der Heinrich-Böll-Stiftung, Band 9, Berlin.
- Woods, Davon; Brighouse, Tim (2014): The Story of London Challenge. London.

Die Autorin

Hannelore Trageser, Oberschulrätin i.R., war von 1978 bis 1998 Gymnasiallehrerin in Berlin. 1993 bis 1999 Fachseminarleiterin in der Lehrerausbildung. 1998 bis 2007 Schulleiterin (Staatliche Ballettschule Berlin und Schule für Artistik). 2007 bis 2012 Schulleiterin an der German International School Sydney. 2012 bis 2015 Oberschulrätin (unter anderem zuständig für Gymnasien und gymnasiale Oberstufen) in der Berliner Senatsverwaltung für Schule. Anschließend Projektleitung (School Turnaround – Berliner Schulen starten durch) im Auftrag der Robert Bosch Stiftung und der Berliner Schulverwaltung.

Impressum

Herausgeberin: Heinrich-Böll-Stiftung e.V., Schumannstraße 8, 10117 Berlin
Kontakt: Referat Zeitdiagnose & Diskursanalyse, Ole Meinefeld, **E** meinefeld@boell.de

Erscheinungsort: www.boell.de

DOI: <https://doi.org/10.25530/03552.52>

Erscheinungsdatum: November 2020

Lizenz: Creative Commons (CC BY-NC-ND 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Verfügbare Ausgaben unter: www.boell.de/de/boellbrief

Abonnement (per E-Mail) unter: boell.de/news

Die vorliegende Publikation spiegelt nicht notwendigerweise die Meinung der Heinrich-Böll-Stiftung wider.