

Eine Entwicklungsgeschichte: Wie gelingt Ein Quadratkilometer Bildung Neukölln?

Ein Quadratkilometer Bildung Neukölln ist ein **Netzwerk** von öffentlichen Schulen, Kindertagesstätten, Jugendeinrichtungen und Vereinen in einem Quartier, das durch eine seit längerem gewachsene Einkommensarmut geprägt ist, zunehmend aber auch durch junge Mittelschichtsmilieus, die hier eine Zukunft sehen. Dieses Netzwerk organisiert sich um eine **Schlüsselschule**. Ausschlaggebend für die „Mitgliedschaft“ in diesem Netzwerk sind nicht die **Kooperationsbedürfnisse** von Erwachsenen, sondern die **Bildungsbedürfnisse** von Kindern und Jugendlichen.

Die gesellschaftliche und zugleich pädagogische Herausforderung, die hinter Ein Quadratkilometer Bildung steht, beschreibt der Bremer Erziehungswissenschaftler Marc Thielen so: „Da die Ressourcen zur erfolgreichen Bewältigung von Übergängen gesellschaftlich ungleich verteilt sind, reproduzieren sich an Übergängen soziale Ungleichheiten oder werden dort unter Umständen sogar noch verstärkt. [...] Gegenwärtige Strategien zur Erhöhung der Chancengleichheit im Bildungswesen zielen vor diesem Hintergrund [...] auf eine [...] Entschärfung von Übergängen, indem diese intensiver vorbereitet, in sich ausdifferenziert und zeitlich verlängert werden.“ (Thielen 2011, S. 11-12)

Mit Ein Quadratkilometer Bildung verbindet sich zweierlei: Es geht um einen **Nachteilsausgleich** zugunsten unterprivilegierter Kinder an dem Ort, an dem sie leben und lernen, und an den Stellen, an denen sie zu scheitern drohen. Ein Quadratkilometer Bildung darf sich damit nicht in rein schulischen, gar ausschließlich additiven Interventionen verlieren, sondern muss sich auf die systematische und langfristige Risikominderung in Übergangssituationen konzentrieren. Dazu gehört ein sozialräumlicher Blick, der zu Fragen führen kann wie: Welche Schwerpunkte wollen wir zusammen mit anderen Schulen und Kindertagesstätten setzen? Welche Handlungsmodelle können wir dafür bündeln? Wo müssen wir gemeinsam investieren?

Wichtigstes Ziel von Ein Quadratkilometer Bildung ist es also, **Bildungsfäden** für Kinder und Jugendliche zu knüpfen, die die lokalen Bildungsinstitutionen miteinander verbinden und die Kinder selbst wiedererkennen, wenn sie etwa vom Kindergarten in die Grundschule und in der Schule von einer Klasse in die nächste wechseln.

Die wichtigsten Strukturbedingungen für das Gelingen von Ein Quadratkilometer Bildung sind ein mindestens **zehnjähriger Entwicklungszeitraum** und ein zugängliches, entgegenkommendes, **konsequent lokal** ausgerichtetes **Unterstützungssystem**, die Pädagogische Werkstatt.

Wie sind wir vorgegangen?

Ein Quadratkilometer Bildung ist zu Beginn eine Initiative, die von außerhalb in einen Stadtteil kommt. Dass sie starten kann, hängt zunächst von Erkenntnissen aus Bildungsberichten, Sozialindices und gemeinsamen Überlegungen der Stiftung mit öffentlichen Partnern ab. Entscheidend für das Zustandekommen von Ein Quadratkilometer Bildung sind zwei Fragen: Wollen sich diese Beteiligten wirklich auf eine **lokale Tiefenbohrung** verständigen? Verstehen sie, dass das Reagieren auf komplexe lokale Probleme vor Ort nicht zu schnellen Transferlösungen führt?

In einem **ersten Schritt** ging es in Neukölln darum, zu fragen, sich bekannt zu machen, Probleme, Potenziale und Bedürfnisse wahrzunehmen und Einschätzungen darüber zu teilen.

Viele unserer Partner – vom Bürgermeister bis zur Quartiersmanagerin – erinnern sich noch heute daran, dass wir zu Beginn vor allem mit Widerständen konfrontiert waren. Sie prägen unser Handlungsmodell im positiven Sinne bis jetzt und führten zu einem radikalen **bottom up Ansatz**. Vor Ort wurde uns sehr eindringlich deutlich gemacht, dass es um zwei Dinge *nicht* gehen darf: Auf fertige, durchkonzipierte Lösungen zu setzen, die andernorts gelingen, und Steuerungssysteme zu errichten, die ohne lokale Anbindung anordnen, was gute Praxis ausmacht. Gleichzeitig zeigte sich, dass es in Kitas und Schulen viel Potenzial dafür gab, Antworten auf die eigenen Probleme zu finden, aber kaum Erfahrungen darin, wie sie in einer Weise verbreitert werden können, dass alle Kinder, alle Jugendlichen davon profitieren. Im Grunde beschreibt das Vorgenannte nicht nur den Projektbeginn, sondern auch – freilich auf einem anderen Niveau – unseren Ist-Zustand. Wir haben uns nach wie vor damit

auseinanderzusetzen, dass **Veränderungsprozesse niemals linear verlaufen**, dass sie von einem Auf und Ab von Erfolgen und Misserfolgen, von nicht vorhersehbaren guten wie schwierigen Interventionen Dritter, aber auch von neuen Möglichkeiten leben. Das übrigens macht Wirkungsbestimmung und Modelltransfer so schwer.

In der Konsequenz hieß und heißt das für uns, dass Ein Quadratkilometer Bildung auf geduldiges Aushandeln und Nachjustieren von Zielen, die Betonung von Eigenentwicklungen und eine ständige Selbstvergewisserung setzen muss. Trotzdem haben die Unsicherheiten im Projekt, ob wir und wie wir angemessene Praxislösungen erzeugen, nach knapp acht Jahren eher zugenommen als abgenommen – nicht wegen ausbleibender Erfolge, sondern weil sich mit jedem Erfolg die Herausforderung als noch vielschichtiger darstellt.

Aber zurück zum Anfang: Der **zweite Projektschritt** führte durch Rückmeldungen aus der Erkundungsphase an immer größer werdende Gruppen von Praxisakteuren zu der Frage: Wollen wir wirklich miteinander zehn Jahre lang arbeiten und was gäbe es konkret zu tun? In Neukölln hat das 2007 zu der Anfangsverabredung geführt, dass Menschen aus sieben Kindergärten, drei Jugendzentren, einer Grundschule, einer Haupt- und einer Realschule gemeinsam versuchen wollten, kein Kind, keinen Jugendlichen aufzugeben. Die drei Schulen haben sich übrigens ein Jahr später zur Gemeinschaftsschule auf dem Campus Rütli verbündet, in der Kinder und Jugendliche von der 1. bis – seit diesem Jahr erstmalig – 13. Klasse lernen. Das hat die Handlungs Idee von Ein Quadratkilometer Bildung positiv radikalisiert und gleichzeitig zu nicht vorhersehbaren neue Herausforderungen – zu Beginn nahe am Scheitern – geführt.

An dieser Stelle müssen wir uns in Erinnerung rufen, in welcher Ausgangssituation unsere Neuköllner Schlüsselschule bei allem Potenzial der Einzelnen steckte: Sie trug Züge einer dysfunktional agierenden Problemschule. Für uns war genau das der Grund, mit ihr und um sie herum Ein Quadratkilometer Bildung zu gründen. Interessant ist, dass wir heute vielfach erfolgreiche Schulen mit guten Programmen finden, die nicht durch Neugründungen, sondern durch Umwandlungen solcher dysfunktionaler Schulen entstanden.

Im Prinzip müssten sich Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher für oder gegen eine Arbeit in einer sich verändernden Schule entscheiden können. Einen solchen Prozess gut zu organisieren, der lange dauern, an Grenzen stoßen und nicht zu einem vollständigen – so vermutlich auch nicht wünschenswerten – Personalaustausch führen würde, wäre nicht ganz einfach.

Zwangsläufig mussten wir ein Rezept aufgreifen, von dem wir jetzt wissen, dass es etwa auch für amerikanische Magnetschulen gilt. Über eine ausgesprochen hohe Anzahl moderierter Workshops und Fortbildungen seit 2007 wird eine „fachliche Kommunikationsintensität“ und eine Kultur des „sozialen Vertrauens“ (Shirley 2008) unter Lehrenden und Erziehenden erzeugt, die sie schrittweise „größeres Engagement, größere Zufriedenheit und ein höheres Leistungsniveau“ erreichen lassen. (Weiß 1989, S. 14) Für diese Intensität stehen als zentrale Person die Schulleiterin und weitere Schlüsselpersonen in der schulischen Steuergruppe, dem Ganztagsbetrieb und in den jahrgangsübergreifenden Lerngruppen. Diese Personen greifen auf Hilfen zurück, die vor allem durch uns mit unserer Pädagogischen Werkstatt und damit noch nicht aus dem staatlichen Sektor heraus angeboten werden.

Paradoxerweise sah, wenn wir uns an die Kooperationsidee erinnern, der **dritte Schritt**, der etwa drei Jahre in Anspruch nahm, mit zunehmender Zeit wie ein **Rückschritt** aus: Zunächst konzentrierten sich alle Beteiligten darauf, die Verabredung mit eigenen Ideen fast ausschließlich **in der eigenen Kita oder Schule** umzusetzen. Dafür erhielten sie Fördermittel und fachliche Begleitung. Das hatte jedoch den Vorteil, dass alle einen **Gewinn** für sich entdeckten und zu einer **Vielzahl von Praxisantworten** auf eine gemeinsame Frage gelangten. Außerdem wurde es dadurch möglich, viele Menschen in den einzelnen Einrichtungen an Veränderungsprozessen systematisch zu beteiligen und zu lernen, wie man diese Veränderungsprozesse am besten organisiert. Häufig bedienten wir uns dabei des „**Ein-Jahres-Tricks**“: Ein Teil der Schule probiert etwas ein Jahr lang aus, alle wissen davon und tragen diesen Versuch mit. Im Laufe des Jahres wird immer wieder gemeinsam überlegt, ob sich der Versuch lohnt und, wenn ja, wie er in den Alltag hinein für alle übertragen werden kann.

Mindestens zweischneidig war es, dass sich die angesprochene **hohen Varianz von Ideen** absehbar nicht in die eingangs angesprochenen bildungsbiographischen Fäden übersetzen lassen würde. Genau

deshalb war es uns wichtig, **Stadtteiltagungen** zu organisieren, um sich gegenseitig über gut und weniger gut gelingende Ansätze auf dem Laufenden zu halten.

In dem **vierten Schritt** geht es seit 2011 darum, die lokal entstandenen Ideen, die sich dazu eignen, die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen nachweisbar zu stärken, und die aktuellen pädagogischen Diskussion Stand halten, als Fäden vom **Kindergarten bis in den Übergang ins Berufsleben** zu verdichten und breit zu verankern.

Eine besondere Herausforderung dabei ist im Moment die: Für den weiteren Weg der Gemeinschaftsschule auf dem Campus Rütli und die „Erreichung bestimmter Integrationseffekte“ ist zweifellos eine kulturelle, sprachliche, vor allem soziale Heterogenität wichtig. Davon kann derzeit zwar noch nicht die Rede sein, 76 Prozent der Schülerinnen und Schüler leben von staatlichen Transferleistungen. Dieser Anteil lag im vergangenen Jahr allerdings bei 84 Prozent, die Veränderung um 8 Prozent innerhalb eines kurzen Zeitraumes schlägt vor allem in den ersten Jahrgängen zu Buche.

Das deutet darauf hin, dass die Schule als **gute Schule für alle** Akzeptanz bei einer stärker werdenden, beweglichen Gruppe von Mittelschichtsfamilien gewinnt. Studien, aber mehr noch eigene Beobachtungen machen uns darauf aufmerksam, dass diese Familien „schülerzentrierte, wenig strukturierte Programme mit hohen akademischen Standards und selbstbestimmten Lernen“ präferieren. Eltern mit einer Einwanderungsbiographie, die unter sozialem Druck stehen, die auf eigenes Scheitern in der Schule zurückblicken, lehnen diese Programme eher ab und wechseln deswegen nach und nach auf traditioneller aufgestellte Schulen (Weiß 1989, S. 10).

Klarer gesagt: Wir halten an dem Ziel der **Heterogenität** fest und müssen darauf achten, dass die pädagogisch richtigen Impulse nicht die Verdrängung armer Familien aus dem Stadtteil verstärken. Wir versuchen dem durch niedrigschwellige Informationskampagnen für Eltern über Lernen, Zukunftsaussichten und pädagogische Konzepte und durch häufige individuelle **Entwicklungsgespräche** zwischen Eltern und Lehrpersonen, die sich auf den Lernerfolg ihres eigenen Kindes beziehen, zu begegnen.

Wo stehen wir?

Ruhigen Gewissens können wir jetzt gemeinsam mit Spitzenvertreterinnen und -vertretern der wichtigsten öffentlichen und zivilgesellschaftlichen Partner von Ein Quadratkilometer Bildung einen Prozess des systematischen Nachdenkens darüber beginnen,

- was nach knapp 8 Jahren Investition und Intervention erreicht wurde,
- wie es erreicht wurde,
- welche Strukturen und mentalen Modelle sich vor Ort dauerhaft verändern,
- in welchem Verhältnis sich Kosteneffektivität und Kosteneffizienz, also eingesetzte Fördermittel, wirkungsbezogene Mehrwerte und Nutzen, bewegen und
- welche Erkenntnisse daraus in staatliche und kommunale Systeme übertragen werden können.

Dieser letzte Punkt ist der Tatsache geschuldet, dass trotz schwieriger Startbedingungen Ein Quadratkilometer Bildung immer enger und inzwischen hoch akzeptiert verknüpft ist mit dem **kommunalen Reformansatz Campus Rütli** und der Veränderung der **Berliner Schulstruktur**. Diese beiden öffentlichen Gelegenheitsstrukturen verstärken Effekte in Ein Quadratkilometer Bildung genauso, wie sie lokal davon profitieren. Allerdings verwischt dieses hohe Maß an Kooperation naturgemäß auch die klare Zuordnung, welcher Effekt wessen Verdienst ist.

In dem nun startenden Prozess gilt es, Kernenerfahrungen aus Ein Quadratkilometer Bildung über positive Wirkungszusammenhänge genauer zu betrachten.

Auf der **Strukturebene** betrifft das vor allem einen Unterstützungsansatz, der institutionell und personell in einer zugänglichen Pädagogischen Werkstatt verankert ist, der als zielbewusst und zugleich offen für die Problemsichten von Praxispartnern wahrgenommen wird, der *deren* Lösungsimpulse verstärkt und dazu über einen Experimentierfonds verfügt.

Auf der **Inhaltsebene** sind das beispielsweise Modelle für Profilbildungen von Kindertagesstätten und Schulen als lernende Organisationen, für Kompetenzportfolios und Lernwerkstätten, die vor Ort entwickelt wurden und Bildungseinrichtungen des Stadtteils miteinander verbinden.

Auf der **Steuerungsebene** sind das die Betonung der von „unten wachsenden“ Verabredungen und von Vertrauensbeziehungen zwischen Schlüsselakteuren sowie der Gestaltungsräume, die durch unterschiedene öffentliche Reformimpulse und das Ineinandergreifen ressortübergreifenden staatlichen und zivilgesellschaftlichen Handelns entstehen.

Bei alledem wird zu betrachten sein, worin das Spezifische und worin das Übertragbare von Ein Quadratkilometer Bildung in Neukölln besteht. Wir spüren, dass sich beides in dem Grundsatz „Steuerung über Wirkungsziele, die vom Kind aus gedacht werden – strukturierter Freiraum bei deren Umsetzung“ (Gerber 2013) bündelt. Cordula Heckmann, die Schulleiterin der Gemeinschaftsschule auf dem Campus Rütli, sagt dazu, dass Ein Quadratkilometer Bildung von Anbeginn auf jede Form des „Überregulierens“ verzichtet und gleichzeitig nachhaltige Impulse für ein „Commitment auf der operativen Verantwortungsebene“ gesetzt hat.

Sascha Wenzel, März 2014

Thielen, Marc (2011). Pädagogik am Übergang. Einleitende Gedanken zu Übergängen, Übergangsgestaltung und Übergangsforschung. In: Marc Thielen (Hrsg.), Pädagogik am Übergang. Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule (S. 8–18). Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Weiß, M. (1989): Zum Konzept der Magnet-Schule in den U.S.A. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, 6/1989, S. 3-28, DIPF Frankfurt/M.