

Kein Kind ist eine Insel

Sascha Wenzel

Auf der vorletzten Seite des gerade erschienenen Romans „Kindeswohl“ von Ian McEwan über die Entscheidungen einer Familienrichterin steht der Satz, den die Überschrift zitiert. Und davor: „Das Kindeswohl, das Wohlbefinden eines Kindes ist etwas Soziales.“

Dieser Text zeigt in einer Entwicklungsgeschichte, welchen Weg Lehrerinnen und Lehrer einer Schule in einem sozialen Brennpunkt in Berlin-Neukölln zurückgelegt haben, um den Ansprüchen aus den Artikeln 37 und 38 des Manifests von Lothar Krappmann gerecht zu werden, in denen gegen die „Orientierungslosigkeit des Lernens“ und für ein „Curriculum der Kinder“ gesprochen wird. Er fragt danach, wie das „Wohlbefinden“ der Kinder mit dem der Erwachsenen verbunden ist, die ihrer Arbeit einen kinderrechtlichen Sinn geben wollen. In gewisser Weise richtet sich also der Fokus auf die Begleiterinnen und Begleiter von Kindern, auf ihre Motive zur Veränderung schulischen Lernens und auf ihre Bedürfnisse nach Unterstützung.

Die Entwicklungsgeschichte begann um das Jahr 2002 in einer Grundschule, die 2010 Teil der Gemeinschaftsschule auf dem Campus Rütli wurde. Wie in jeder anderen Grundschule im Norden Neuköllns lernten in ihr vornehmlich Kinder aus türkischen und arabischen Berliner Familien. Während die Großelterngeneration der türkischen Kinder als Arbeitsmigranten in die Stadt kam, flüchteten die mehrheitlich palästinensischen Familien in den 1980er Jahren nach Berlin. Sie waren seit dem und bis vor kurzem mit unsicherem Aufenthaltsstatus und Kettenduldungen konfrontiert. Die Wissenschaftlerin Carola Tize wird später in einem Interview mit einer Mutter erfahren: „Ich bin eine stolze Palästinenserin, mit einer starken Liebe fürs Land, obwohl ich nie dort war. Neukölln ist zu Hause, weil arabische Kultur hier ist [...] Meine Kinder sagen, sie sind auch deutsch und ich mag das nicht. Wir müssen wissen, wo wir herkommen und meine Kinder sind anders.“ (Tize 2015).

Auf eine solche Lebenswirklichkeit traf eine größere Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern, die bis zu diesem Zeitpunkt im Ostteil Berlins unterrichtet hatten. Auch das war damals keine Besonderheit: Während dort – in den Plattenbauvierteln am Stadtrand – die Anzahl der Schülerinnen und Schüler zurückging, stieg sie in den Einwandererquartieren des ehemaligen Westberlins. Anders als häufig kolportiert, erwies sich diese Gruppe als nicht überfordert. Sie begann noch vor der verpflichtenden Einführung der flexiblen Schulanfangsphase damit, Kinder der ersten drei Jahrgänge in gemeinsamen Lerngruppen zu unterrichten, weil dadurch individueller und zeitlich freier auf sie eingegangen werden konnte. Damit verhielt sich diese Gruppe grundsätzlich anders als die Masse ihrer Kolleginnen und Kollegen anderer Schulen, die auch späterhin jahrgangsübergreifendes Lernen (JüL) als nicht zielführend in von Einwanderung und Armut geprägten Stadtteilen empfanden. Beide Parteien argumentierten übrigens mit dem Kindeswohl, allerdings mit dem Unterschied, dass die eine sich zu einem eigenständigen Experiment entschloss, das die andere in dem Moment abwählte, in dem die Schulverwaltung es nicht mehr als obligatorisch erklärte.

*Hier steckt der erste Merkposten dieser Entwicklungsgeschichte:* Eine überzeugte, aber verordnete Neuerung im Interesse von Kindern hat es grundsätzlich schwerer, als ein freiwilliger Versuch derer, die sich für Kinder einsetzen. Wenn es nicht gelingt, die

fremdgesetzte Orientierung mit selbstgesteuerter Weiterentwicklung vor Ort zu verknüpfen, droht die Rücknahme von Veränderungen bei der ersten sich bietenden Gelegenheit. Dass eine Gruppe in einer Ecke der Schule eine Neuerung anstößt, ist Chance und zugleich, wie zu zeigen sein wird, Herausforderung – schließlich können andere viele Gründe aufführen, warum etwas überhaupt nicht klappen wird.

Nachdem sich die Kinder der ersten drei Jahrgänge in gemeinsamen Lerngruppen und ihre Lehrerinnen in neuen Teamstrukturen wiederfanden, in neue Beziehungen eintraten, in denen das Lernen voneinander einen höheren Stellenwert bekam, wurde eine Frage laut gestellt: Was ist mit den Kindern der 4. bis 6. Klassen? Obwohl es ursprünglich klar war, dass es um die ganze Schule – erinnert sei an die sechsklassige Berliner Grundschule – gehen sollte, erlahmte der Veränderungsprozess rasch. Offenkundig behinderte der vorher erleichternde Umstand, dass sich innovationsfreudige Lehrerinnen um eine gemeinsame Idee scharten, nun deren Verbreiterung. Auf der Sachebene wurde allerlei besprochen, ohne dass dieses Problem aufgelöst werden konnte. Wie in den folgenden Jahren gesehen, speisten sich die Widerstände der Lehrerinnen und Lehrer der älteren Klassen aus einer anderen Richtung – aus Ängsten, die sich mit neuen Lernformen im Unterricht und anderen Kooperationen unter Erwachsenen verbanden. Sie waren so stark, dass die Frage erst 2010 wieder auf die Tagesordnung gehoben wurde. Auslöser dafür waren die unbefriedigenden Übergangszahlen in die Schulanfangsphase und das Gefühl, dass das inkonsistente Bild dazu beitrug, das die Schule nach außen abgab, indem deren eine Hälfte voller Überzeugung „jülte“ und das in der anderen ausgeschlossen wurde. Es war ein kleiner Schritt von diesem Bild hin zu dem Impuls: „Was haben die Kinder davon, dass wir uns wie zwei Schulen organisieren?“

*Dieser Absatz enthält den zweiten Merkposten:* Ob eine Schule (ein Kindergarten, eine Jugendeinrichtung...) gut funktioniert, lässt sich nicht nur in der Selbstbetrachtung beurteilen, sondern viel schneller und eindrücklicher mit den Augen von Eltern und anderen Menschen im Stadtteil. Entscheidungen von Erwachsenen entstehen aus ihrem Spaß an Veränderungen oder aus ihrer Angst davor. Mit beidem muss man vorsichtig und mit Geduld umgehen. Das kostet Zeit, die Erwachsene unter bestimmten Umständen aufbringen, die Kinder in ihrem schnellen Großwerden aber nicht haben. Erwachsenen muss bei allem Verständnis für ihre eigenen Entwicklungsbedürfnisse immer klar sein: Aus ihren Entscheidungen folgen sachliche Strukturen, die Kinder behindern können – indem sie etwa zu Fragmenten führen, die Kinder in ihrer weiteren Bildungsbiographie nicht mehr wiedererkennen. Diese Fragmente sind deshalb ein kinderrechtliches No-Go, weil sie dem Kindeswohl zuwiderlaufen und im schlimmsten Fall dazu beitragen, dass sich in Übergängen soziale Ungleichheiten reproduzieren oder sogar verstärken. (vgl. Thielen 2011, S. 11-12)

Der Jahreswechsel 2010/2011 war ein neuralgischer Punkt. Bereits seit 2007 arbeitete Ein Quadratkilometer Bildung mit einer Pädagogischen Werkstatt im Stadtteil. Diese Werkstatt war ein für alle Erzieherinnen und Erzieher, für Lehrpersonen und für Eltern zugänglicher Raum im Stadtteil mit vier Praxisbegleiterinnen und einem relativ frei verfügbaren Entwicklungsbudget. In einer Partnerschaft zwischen der Karl-Konrad-und-Ria-Groeben-Stiftung und der Freudenberg Stiftung mit der Senatsbildungsverwaltung konnten Praxisentwicklungen „von unten“ begleitet werden. Das war bis dahin ein suchender Prozess, der Selbstvertrauen in die eigene Kraft in Schulen und Kindertagesstätten erzeugte.

Die Schulleiterin Cordula Heckmann beschrieb das Prinzip der Pädagogischen Werkstatt so: „Verlässlichkeit, Beziehungsqualität, Zielorientierung und Nachhaltigkeit durch die Überprüfbarkeit in den Personen selbst“. Sie stützt sich auf die Steuerung über Wirkungsziele, die vom Kind aus gedacht werden, und einen strukturierten Freiraum bei deren Umsetzung. Dabei wird von Anbeginn auf jede Form des „Überregulierens“ verzichtet bei gleichzeitig nachhaltigen Impulsen für ein „Commitment auf der operativen Verantwortungsebene“.

Lehrerinnen und Erzieherinnen der Schule wussten das Unterstützungssystem von Ein Quadratkilometer Bildung, die Pädagogische Werkstatt, für sich und ihre Schülerinnen und Schüler zu nutzen: Im Mai 2011 traf sich eine zunächst wiederum kleine Gruppe von ihnen, diesmal jedoch aus allen Jahrgangsstufen, und diskutierte, wie das Lernen in der Schule für Kinder und ihre Eltern nachvollziehbarer und sichtbarer werden könnte – das alles mit dem erhofften Effekt, dass das pädagogische Programm der Schule insgesamt verständlicher werden würde. Zwei Überlegungen wurden angestellt: Ist jetzt nicht der Augenblick gekommen, einen Versuch zu starten, auch wenigstens eine vierte und eine fünfte Klasse in einer jahrgangsgemischten Lerngruppe zusammenzuführen? Langsam beginnend also und hochwachsend mit Kindern, die erst im folgenden Jahr als Sechstklässler die JüL-Gruppe komplett machen würden. Sollte es nicht zudem ein Verfahren, eine methodische Antwort geben, die zentral für das jahrgangsübergreifende Lernen ist – die Selbststeuerung durch Kinder – und die sich in allen Lerngruppen und Klassen der Schule abbildet?

„Ich hätte so gern ein Portfolio mit einer Matherakete, aber schön muss es aussehen“, sagte plötzlich eine Lehrerin. Sie erinnerte sich an eigene Fortbildungen, die sie zwar begeistert zurückließen, aber keinerlei Wege in die breite Verwirklichung von Neuerungen anboten. Das so angestoßene Gespräch nahm schnell Fahrt auf: Könnte ein selbst entwickeltes Portfolio eine Möglichkeit sein, mit Kindern über ihre persönlichen Lernwege zu sprechen? Wäre es der Fuß in der Tür hin zu einer individuelleren Lernorganisation, mit der Kinder, Eltern und Lehrende verstehen, in welchen Zusammenhängen sich Lerngegenstände bewegen? Vier Jahre später schrieb diese Lehrerin zusammen mit anderen in einer Informationsbroschüre für ihre Kolleginnen und Kollegen: „Das Lernentwicklungsportfolio [...] macht Kindern eigene Entwicklungs- und Lernprozesse sowie Lernergebnisse über die gesamte Grundschulzeit hinweg sichtbar. Das Portfolio ist ein strukturierter Aufbewahrungsort für Dokumente und Lernprodukte, die von Schülerinnen und Schülern ausgewählt werden. Damit ist es mehr als nur eine ‚Schatzkiste‘, in der sie nach Souvenirs stöbern. Die Unterteilung des Portfolioordners und die Arbeit mit ihm ermöglichen eine reflektierte Auseinandersetzung mit der Lernentwicklung der Kinder. Sie ergeben ein Bild des individuellen Lernprozesses, das ganzheitlicher ist als übliche Lerndokumentationen. Dabei bleibt der Lernweg als eine Entwicklungslinie für Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrerinnen und Lehrer erkennbar. Ob ein Kind also weiter voranschreitet oder an einem Lernort einen längeren Aufenthalt braucht, sieht man anhand der abgelegten Dokumente.“

Zurück zum Anfang. Die Rückmeldung aus der Pädagogischen Werkstatt damals war, dass es drei Bedingungen dafür gäbe, diese Idee erfolgversprechend aufgreifen zu können: Alle an dem Gespräch Beteiligten treffen sich schnell zu einer Wochenendklausur, um das Portfolio zu entwerfen. Das Portfolio wird gleich zu Beginn des Schuljahres in allen Lerngruppen durch alle Lehrpersonen verwendet. Wie das geschieht, liegt in den Händen der jeweiligen

Person, deren Erfahrungen durch die (damit geborene) Portfoliogruppe eingesammelt und für die Weiterentwicklung genutzt werden.

Im Juni 2011 fand die Wochenendklausur der Portfoliogruppe statt – ein traditionelles Instrument der Pädagogischen Werkstatt, um sich gemeinsam einen Überblick zu verschaffen, was Zeit kostet und zugleich im Alltag spart. Eigentlich geschah an den beiden Tagen nichts anderes, als dass Lehrerinnen und Erzieherinnen Bilder assoziierten, wie sie sich Lernen vorstellten. „Lernen ist eine persönliche Reise, für die es Reisevehikel braucht, die die Kinder selbst bewegen“, sagten sie. So erhielten das Portfolio seinen Namen – „Meine Lernreise“ – und die Rubriken (ein Begriff für Lernfelder, mit dem die Kinder heute souverän umgehen) ihre Umschreibungen. Deutsch und Englisch wurden zum „Sprachenschiff“, es kam zur „Matherakete“ und „Erdumsegelung“, aber auch zu „Das sind wir!“ für das soziale Lernen oder mit „Spurensuchen“ zu einer Rubrik für das freie Forschen und Experimentieren in der Lernwerkstatt.

*Der dritte Merkposten:* Auf den ersten Blick wirkt es vielleicht beschränkend, wenn Lehrerinnen das Lernen von Kindern mit eigenen Bildern versehen, zumal das unbedingt „schön auszusehende“ Portfolio nach der Klausur von einer Graphikerin gestaltet wurde. Hätten das nicht Kinder selbst machen müssen? Für die Lehrerinnen jedenfalls entstand dadurch eine emotionale und professionelle Nähe im Ringen um ein gemeinsames pädagogisches Verständnis. Und ohne, um den Begriff nochmals zu verwenden, die unterstützende und anerkennende Nähe der Pädagogischen Werkstatt zu ihnen hätten sie selbst vermutlich nicht einmal gemerkt, dass sie die Antworten auf die eigenen Fragen längst besitzen.

Nach den Sommerferien 2011 gab es dann tatsächlich Portfolio-Ordner in allen Klassen. Die erste altersgemischte Lerngruppe der älteren Grundschul Kinder begann ihren Probelauf, der vorab mit Eltern besprochen und durch das ganze Kollegium mandatiert wurde. Fortan ging es darum, zwei Entwicklungsgeschwindigkeiten unter einen Hut zu bringen: Das langsame Vorgehen von Lehrerinnen, die erstmalig mit einem Portfolio arbeiteten und noch nicht gewonnen waren, und das schnellere Vorgehen anderer Lehrerinnen, die meinten, dass individuelle Lernwege von Kindern nach Kompetenzrastern verlangten, nach genau definierten Kompetenzstufen, bei denen sie selbst erkannten, was sie bereits konnten, was noch nicht oder noch nicht ganz, also an welcher Stelle ihres Lernprozesses sie sich gerade befanden. Für die weiteren Schritte galt es, die Bedenken und den Realitätssinn der einen, die Energie und den Ideenreichtum der anderen als eine Art gemeinsamen Resonanzraum zu gestalten. Dass das gelang, hatte damit zu tun, dass die Schulleitung eindeutig in dem war, was sie wollte – nämlich eine Lernkultur, die nach dem 38. Artikel aus Krappmanns Manifest, Kinder „als mitverantwortliche Subjekte“ verstand, die an ihren „besten Lerninteressen“ anknüpfte und die aufräumte mit einer Sprache, die Kinder mit einem Einwanderungshintergrund als Defizitträger oder mit Begriffen wie Klientel beschämte.

Die bereits zitierte Schulleiterin Heckmann bemerkte dazu 2013: „... Menschen [müssen] Wirksamkeit erfahren und sich in ihren Kompetenzen als anerkannt erleben. Das heißt bei Lehrerinnen und Lehrern genauso wie bei Schülerinnen und Schülern eben auch, Schwächen zu akzeptieren, um Stärken zu nutzen. Es geht nicht darum, jemanden idealtypisch danach zu beurteilen, ob er so arbeitet, wie ich es wünsche. Es geht vielmehr darum, eine Dynamik zur

Berufszufriedenheit anzustoßen und zu sagen: ‚Was du nicht kannst oder willst, habe ich verstanden. Aber an welchen Stellen wirst du dich entwickeln?‘

Jede Schulleiterin, jeder Schulleiter macht Fehler. Ich glaube, dass auch das ganz gut durchgeht, wenn sie oder er spürbar im Anliegen bleibt. Aber eine Ungleichzeitigkeit zwischen dem Anspruch, der an Menschen gestellt wird, und der nicht spürbaren eigenen Haltung – das wäre mir zu autoritär. [...] Wenn ich die Bedeutung der Haltung der Schulleiterin oder des Schulleiters, ihre, seine Verantwortung so betone, dann ist diese Aufgabe am Ende des Tages ein anspruchsvoller, aber auch einsamer Job. Die Kraft dafür muss man immer wieder aufbringen: Zur eigenen Haltung, zu Entscheidungen oder zu den Kommunikationswegen zu stehen, die man gewählt hat. Deshalb ist Unterstützung so ein wichtiger Punkt. Es ist natürlich gut, wenn man sich nicht allein fühlt. Ich bin immer froh, wenn ich weiß, ich kann da auch mit jemandem reden und ich kann nicht nur reden, sondern er läuft auch ein Stück mit mir mit. Er versteht, worauf ich hinaus will, und er versteht, was es für mich bedeutet, an dieser Stelle diese Unterstützung zu haben.“

Während der JüL-Testlauf erfolgreich verlief und es sich abzeichnete, dass mit dem Schuljahr 2013/2014 alle 4. bis 6. Klassen in gemeinsamen Lerngruppen zusammengefasst würden, zeigte sich, dass es neben den „langsam“ und den „schnell“ agierenden Lehrerinnen und Lehrern eine dritte Gruppe gab: Diejenigen, die diese Entwicklung auf keinen Fall weiter mitgehen wollten und die Schule verließen. „Man sollte“, so Cordula Heckmann, „häufiger darüber nachdenken, ob es klug ist, Menschen in eine Situation hineinzuzwingen, die sie nicht wollen.“ Dass einige von ihnen auch gute Gründe anführten, legte die „Wertschätzung [nahe] für klare Entscheidungen und dafür, Dinge anders zu sehen, Haltungen anders zu bewerten.“

*Der vierte Merkposten:* Eine konsequent auf die Bildungsinteressen von Kindern bezogene Unterrichtsentwicklung verändert Strukturen und Handlungsrouninen, vor allem aber Haltungen von Erwachsenen. Für die damit verbundenen Dynamiken zwischen Menschen wird ein orientierendes Leitungshandeln benötigt, das in seinen Motiven sichtbar ist. Leitungshandeln selbst muss Gegenstand einer begleitenden persönlichen Unterstützung sein.

In intensiven Aushandlungen der Erziehenden und Lehrenden unter umfänglichen zeitlichen Investitionen und mit Anreizen, die Schulleitung und Pädagogische Werkstatt setzten, entstanden nach und nach innerschulische „Verantwortungsverbände“ für den individuellen Bildungserfolg von Kindern, die allerdings in Anlehnung an Krappmanns 77. Manifest-Artikel „sinnlos“, mindestens wirkungsarm gewesen wären „ohne aktive Beteiligung der Eltern“. Eine solche Einsicht führte dazu, dass das Portfolio um ein Logbuch ergänzt wurde. Teil dieses Logbuchs waren Vereinbarungen zwischen Pädagoginnen und Pädagogen, Eltern und Kindern über „Ziele meiner Lernreise“, in denen die Kinder auch aufschrieben, welche Unterstützung sie sich in der Schule und zu Hause wünschten und rückblickend in drei Smiley-Kategorien bewerteten: „Diese Unterstützung habe ich erhalten.“ Für die Vereinbarungen wurden zu Beginn des Schuljahres 2013/2014 die Elternsprechtage abgeschafft und zweimal im Jahr – im November und im März – durch „Monate der Lernentwicklungsgespräche“ ersetzt.

*Ein etwas erweiterter fünfter Merkposten heißt:* Systematische Gespräche zwischen Kindern und Erwachsenen sind in diesem Fall auch deshalb notwendig, weil die Schule an Akzeptanz bei einer stärker werdenden, beweglichen Gruppe von Mittelschichtsfamilien gewinnt, die „schülerzentrierte, wenig strukturierte Programme mit hohen akademischen Standards und

selbstbestimmtem Lernen“ bevorzugen. Eltern mit einer Einwanderungsbiographie, die unter sozialem Druck stehen und auf eigenes Scheitern in der Schule zurückblicken, lehnen diese Programme eher ab und drohen auf traditioneller aufgestellte Schulen zu wechseln (vgl. Weiß 1989, S. 10). Die Lernentwicklungsgespräche besitzen damit die Funktion, Eltern, wie der eingangs zitierten Mutter, das schulische Programm nahezubringen und seine Effekte auf das eigene Kind verständlich zu belegen. Sie zielen auch darauf, dass pädagogisch richtige Reformimpulse wie das jahrgangübergreifende Lernen die Verdrängung benachteiligter Familien nicht verstärken und die Schulgemeinde in ihrer Heterogenität sichtbar festigen.

Den vorläufigen Schlusspunkt dieser Entwicklungsgeschichte bildete 2014 die Übertragung von Portfolio- und Logbuchansätzen in die Kindertagesstätten des Stadtteils und in die Sekundarstufe der Gemeinschaftsschule auf dem Campus Rütli, in der Jugendliche inzwischen von der 7. bis zur 13. Klasse lernen – also, mit den Worten des 75. Artikels, in „ein reales Netzwerk, dessen Beteiligte sich treffen, beraten und Vorhaben verabreden“. Allerdings gab es auch hier Hinweise auf Unterstützung. Eine Lehrerin aus der Grundstufe schrieb während der Klausur zur Weiterentwicklung von Logbuch und Portfolio im Februar 2015 den Satz: „Ein Quadratkilometer Bildung bedeutet für mich die Entwicklung von anschaulichem Material für die Dokumentation von Lernprozessen.“ Ihr Kollege aus der Sekundarstufe ergänzte: Und „für uns Raum und Zeit für effektiven Austausch, positives Klima für Neues, Raum für Dialog, Mobilisierung von Ressourcen im Kiez und Unterstützung bei der Implementierung von Unterrichtsinnovation.“

*Der sechste Merkposten:* „Kein Kind ist eine Insel“ bedeutet, dass Kinderrechte in der Schule Bezugsraum in einem komplexen sozialen Gefüge sind, in dem sich Kinder und Erwachsene mit ihren Bedürfnissen nach Veränderung und ihrer Kraft zur Veränderung begegnen. Krappmann schreibt im 79. Artikel des Manifests: „Eine Schule wird nicht per Dekret und ‚von oben‘ eine Schule, die Bildung auf den Kinderrechten gründet, sondern dann, wenn Lehrer, Eltern oder Kinder damit anfangen, das Bekenntnis zu den Kinderrechten in Analysen der Arbeit und Aufgaben der Schule zu überführen und auf dieser Grundlage Vorhaben zu planen. Schulen sollten [dabei] keine Angst vor kleinen Schritten haben [...]“ Gerade diese kleinen Schritte sind es, die die Interessen von Kindern und Erwachsenen verbinden können, wenn sie gleichzeitig auf ein langfristiges Ziel und kurzfristige Wirkungen ausgerichtet sind. Jedoch darf sich auf diesem endlos erscheinenden Weg niemand, kein Kind, kein Erwachsener allein durchkämpfen müssen.

*Das Fazit aus allen Merkpunkten lautet:* Das Gegenteil von sich allein durchkämpfen müssen ist das Anrecht darauf, die Dinge gemeinsam gestalten zu können. Die *inneren Potenziale* einer Schule – eine orientierungstiftende und prozessbewusste Schulleitung, eine Gruppe veränderungsinteressierter Pädagoginnen und Pädagogen, die mit ihren Ideen und Erkenntnissen aus Testläufen auf Mehrheiten im Kollegium und auf Eltern zugehen und sich den tatsächlichen Bildungsbedürfnissen von Kindern verpflichtet sehen – tragen dieses Gestalten, wenn sie mit *äußeren Potenzialen* korrespondieren. Dazu gehören Unterstützungssysteme, die lokal zugänglich und langfristig stabil sind, die sich in akzeptierten Personen abbilden, die eigene Ziele besitzen und diese transparent machen, die der Entwicklungsbeteiligung gegenüber reiner Fortbildung und einer Sozialraumorientierung gegenüber interner Schulprofilbildung den Vorzug geben.

Diese beiden Potenzialträger laufen sich allerdings heiß, wenn sie nicht durch Schulverwaltungen und Kommunen anerkannt und tatkräftig begleitet werden. Stiftungen können in solchen Momenten positiven Handlungsdruck unter der Bedingung aufbauen, dass sie einen langen Atem haben und in sichtbarer wie bescheidener Weise zugleich lokal Verantwortung übernehmen wollen. Aber damit beginnt eine neue Geschichte...

*Ich bedanke mich für die Zusammenarbeit bei Cordula Heckmann und Christina Eichholz, bei den Pädagoginnen und Pädagogen der Gemeinschaftsschule auf dem Campus Rütli und den Kolleginnen der Pädagogischen Werkstatt, Cornelia Aigner, Vesna Lovrić und Marike Meinz. Für die Begleitung der beschriebenen Prozesse waren (und sind) Ein Quadratkilometer Bildung sowie die Unterstützung der Karl-Konrad-und-Ria-Groeben-Stiftung und der Freudenberg Stiftung essentiell. Ohne die Beteiligung der Stiftung Zukunft Berlin hätten wichtige Impulse, ohne das eigenständige Engagement der staatlichen Partner im Land Berlin und des Bezirks Neukölln die Handlungsrahmen gefehlt. Letztlich haben sie alle diesen Text geschrieben.*

Krappmann, Lothar (2015): Kinderrechte, Demokratie und Schule. Ein Manifest (in diesem Band)

McEwan, Ian (2015): Kindeswohl. Roman. Diogenes Verlag Zürich

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

Tize, Carola (2015): Intergenerationelle Prozesse im Alltag. Präsentation auf der Jahreskonferenz Ein Quadratkilometer Bildung Berlin-Neukölln am 16. April 2015

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