

Otto Seydel

# Überlegungen zur Beziehung von Schule und Stadt

---

„Willkommen im Knast!“ lautete die Aufschrift auf einem großen Banner vor dem Tor des Berliner Hermann-Hesse-Gymnasiums. Mit dem roten Transparent hatten sich nach den Herbstferien mehrere Aktivisten der Kinderrechtsgruppe K.R.Ä.T.Z.Ä. (2000) vor die Tore von einigen Berliner Schulen gestellt. Sie verteilten Flugblätter, die auf strukturelle Gemeinsamkeiten von Schule und Gefängnis aufmerksam machen sollten: vom streng kontrollierten Tageslauf und die „Überwachung der Privatsphäre“ über die „öde und finstere“ Architektur bis zur Schulpflicht als „offenem Vollzug“. Die Aktion liegt 14 Jahre zurück. Heute wird das Thema u.a. Überschriften talkshowtauglich: Der Philosoph David Precht (2013) in seinem Buch über „Anna“, der Regisseur Erwin Wagenhofer (2013) mit seinem Film „Alphabet“, der Hirnforscher Gerald Hüther (o. J.) in seinen Vorträgen aktualisieren die Fundamentalkritik an der Institution Schule.

Nun ist hier nicht der Ort, um die notwendige Grundsatzdebatte zu führen, ob das deutsche Schulsystem in seiner jetzigen Form noch für das 21. Jahrhundert taugt. Zumindest mittelfristig dürften in Deutschland Schulgebäude weiterhin mit Milliardenbeträgen saniert und gelegentlich sogar neu gebaut werden. Aber der provozierende Gefängnisvergleich führt zu der Schlüsselfrage dieses Beitrags: Wie ist es möglich, die Schultore zumindest offen zu halten? Der Vergleich der K.R.Ä.T.Z.Ä. suggeriert ein physisch und sozial-hermetisch geschlossenes System. Gewiss gab es in der Vergangenheit Sichtweisen von Schule, die zu einer solchen Parallelisierung Anlass geben könnten: Die Schule als Schonraum, als sorgsam vorbereitete ‚pädagogische Provinz‘, abseits liegend, mit weitgehend undurchlässigen Grenzen. Ohne Zweifel hat Schule in der westlichen Welt immer auch eine ‚Sicherungsfunktion‘: Kinder und Jugendliche sollen tagsüber, wenn die Eltern arbeiten, keinen Schaden nehmen und keinen Schaden verursachen. Die strenge Kopplung von Schul- und Aufsichtspflicht in Deutschland sind ein deutliches Indiz. Doch das Bild hat sich in den vergangenen Jahrzehnten grundlegend gewandelt.

In These zehn des Grundlagenwerkes der Montag Stiftungen „Schulen planen und Bauen“ (2011, S. 64ff.) heißt es: „Die Schule öffnet sich zur Stadt – die Stadt öffnet sich zur Schule“. Denn in vielen deutschen Schulen bleiben inzwischen die Tore absichtlich offen – zumindest temporär, manchmal sogar über große Zeiträume. SchülerInnen gehen hinaus und kommen zurück, schulfremde Experten für ein bestimmtes Projekt sind willkommen. Je älter die Schülerinnen und Schüler werden, umso häufiger wird das Tor durchschritten. Ivan Illich (2013) hatte bereits im Jahr 1971 in seinem zivilisationskritischen Programm „Deschooling Society“ sogar die vollständige Auflösung der Grenze gefordert, die die Stadt selbst zur ‚Schule‘ macht. Dieses radikale ‚Entschulungs‘-Konzept allerdings bleibt weiterhin eine Utopie – zumindest in Deutschland.

Vielmehr vergleicht Barbara Riekman (2014), ehemalige Leiterin der Schulpreisträgerschule „Max Brauer Schule“ (Hamburg), die Schnittstelle zwischen Schule und Stadtteil mit einer „Zell-Membran“, die für bestimmte Stoffe durchlässig ist, für andere nicht. Deren selektive Durchlässigkeit ist aber in jedem Fall für den Erhalt der eigenständigen, zugleich abhängigen Zelle lebensnotwendig. Der Stofffluss verläuft in beide Richtungen, jeweils mit unterschiedlichen Qualitäten und Quantitäten.

## Das Tor ist auf: In die Schule hinein

Zunächst sei die Durchlässigkeit von außen nach innen, in die Schule hinein, angesprochen. Diese Durchlässigkeit kann in ganz unterschiedlichen Funktionszusammenhängen beobachtet werden. Bei der Nutzung von Begriffen wie ‚Bildungslandschaft‘, ‚Stadtteilschule‘, ‚Community Education‘ u. ä. ist darum genau darauf zu achten, welcher Funktionszusammenhang damit bezeichnet werden soll.

### Variante 1: Doppelbelegung

Im ersten Fall geht es darum, Räume der Schule für außerschulische NutzerInnen zu öffnen: den Sportverein, die Musikschule, die Kunstakademie für Kinder u. a. Die mögliche Teilnahme der SchülerInnen an deren Angeboten ist nur ein – im besten Fall nützlicher – Nebeneffekt. Zentrales Motiv ist zunächst die wirtschaftliche Synergie durch Doppelnutzung. Räume die nachmittags oder abends ursprünglich leer standen, werden jetzt zusätzlich belegt. Denn eine Auslastung der Schulräume durch den Schulbetrieb ist im Normalfall auf die Zeit von 7.00 Uhr bis maximal 17.00 Uhr an fünf Tagen in der Woche während der Schulzeit beschränkt. Oft sind die Nutzungszeiten noch wesentlich kürzer. Mittels einer Nutzung durch weitere Kooperationspartner in den Abendstunden, an Wochenenden, in den Ferien können für die öffentlichen Haushalte erhebliche Kosten eingespart werden. Aus dem Nebeneffekt (Teilnahme der SchülerInnen) kann aber durchaus eine gezielt geplante Profilbildung der Schule werden. Schule wird dann zu einem regelrechten kulturellen ‚Magnet‘, dessen Energien wiederum vielfältig auf den Unterrichtsalltag ausstrahlen, wenn die Aula (oder das entsprechend erweiterte Foyer) zur öffentlich genutzten Theaterbühne, zum Forum für kommunalpolitische Diskussionsrunden, zur Präsentationsfläche für eine Kunstaussstellung u. v. a. m. werden. Die folgende Liste gibt Kooperationen an, die in Deutschland am ehesten anzutreffen sind (vgl. Tab. 1). Dies ist keine abschließende Liste, denn im Prinzip gibt es keine Beschränkung. Und keine Schule wird ihre Räume beliebig für alle diese Partner öffnen – je nach Schulprofil und Umfeldbedingungen variieren die Kooperationen.

Tabelle 1: Kooperationspartner von Schulen in Deutschland

Gebäudeteil der Schule	Mitnutzer
Sportanlagen	Sportverein
Aula/Foyer	Div. Aufführungen, Vorträge, Ausstellungen
Bibliothek	Gemeindebibliothek
Schulhof/Spielgeräte	Nachbarschaft
Cafeteria	Nachbarschaft
Fach- und allgemeine Unterrichtsräume	Volkshochschule, Elternschule, Sprachkurse
Verwaltung	Kommunale Beratungseinrichtungen
Ganztagsräume	Jugendeinrichtung
Musikräume/Aula	Musikschule
...	...

Quelle: eigene Darstellung

Zu nennen sind in diesem Zusammenhang auch gezielt geplante unmittelbare ‚Nachbarschaften‘. Sie reichen von der ‚Schule auf dem Dach‘ eines Einkaufszentrums (um in einer Innenstadtlage, in der Bauplätze knapp sind, eine Schule platzieren zu können, z. B. Bundesrealgymnasium an der Au, Innsbruck) bis zum Altenzentrum (um Generationsbegegnungen zu erleichtern, z. B. Geschwister-Scholl-Stadtteilschule, Hamburg).

#### Variante 2: Schule als Gemeindezentrum – Gemeindezentrum als Schule

Im zweiten Fall ziehen mehrere schulfremde Einrichtungen mit eigenen Räumen in die Schule ein oder zumindest in die unmittelbar angrenzende Nachbarschaft (oder die Schule zieht zu ihnen). Das betrifft nicht nur die Stadtbibliothek (dafür gibt es in Deutschland schon zahlreiche Beispiele), sondern ganz unterschiedliche soziale und kulturelle Einrichtungen, die eine wichtige Bedeutung sowohl für das Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen als auch für die Gemeinde insgesamt haben, ohne selbst Schule zu sein. Vorbilder für dieses Modell stammen aus den Niederlanden: „In der [...] Brede School (der niederländischen Gemeinde Vaals, Anm. d. Verf.) gruppiert sich um die Grundschule ein Netz von Betreuungs- und Beratungsangeboten für Eltern und Kinder zwischen 0 und 12 Jahren. Gut 500 solcher Schulen existieren (in den Niederlanden, Anm. des Autors) bereits und jährlich werden es mehr.... Deswegen wird zum Beispiel auch die städtische Bibliothek, das Gesundheitsamt, das Grüne Kreuz und das Jugendamt sowie die Vaalser Stiftung für Kunsterziehung von Kindern und Jugendlichen in den umfangreichen Gebäudekomplex integriert,... Enger Kontakt zwischen Erziehern und Lehrern sowie kurze Wege zu Sozialeinrichtungen, die bei Problemfällen unterstützen, sollen die bestmögliche Betreuung und Ausbildung von Kindern ermöglichen. Auch die Eltern profitieren davon, nur eine (einzige) Anlaufstelle für Schule, Kinderbetreuung und Arztbesuche zu haben [...]. Mit dem Angebot häuslicher Pflege von Senioren durch das Grüne Kreuz, das in den Niederlanden auch für die medizinische Vorsorge von Klein- und Schulkindern zuständig ist, erweitert sich das Vaalser Konzept tatsächlich zum Generationenzentrum“ (Tyroller 2006).

### Räumliche Voraussetzungen für die Öffnung der Schule

Für die Varianten 1 und 2 – Doppelbelegung und Schule als Gemeindezentrum – braucht es an der Schnittstelle zwischen schulischer und öffentlicher Nutzung bestimmte räumliche Voraussetzungen. Nur dann bleibt die Durchlässigkeit der ‚Membrane‘ in der richtigen Weise austariert, es entstehen weder ‚Verstopfungen‘ noch ‚Löcher‘:

- Trennung der Zugangsbereiche zu den öffentlich nutzbaren einerseits und zu den schulisch internen Räumen andererseits (Die ‚Homepage‘ der SchülerInnen mit empfindlichen Unterrichtsmaterialien und Schülerarbeiten muss tabu bleiben können.)
- Zugang zu Sanitärbereichen von den öffentlichen Räumen aus
- abschließbare Schränke in den öffentlichen Räumen
- getrennte Heizkreise und Stromkreise (eigener Sicherungskasten) für die Nutzung der öffentlichen Räume am Abend bzw. in den Ferien
- ausreichende Anzahl von Parkplätzen in erreichbarer Nähe
- Wegeleitsystem vor und in der Schule
- Nachtsicherung des Schulhofs

Nicht zu vergessen ist im Blick auf die öffentliche Akzeptanz auch der architektonisch-ästhetische ‚Auftritt‘ des Gebäudes, z. B. ein einladender Eingangsbereich, Transparenz nach außen. In der Tat wäre ein ‚Gefängnischarakter‘ nicht zuträglich.

### Variante 3: Externe Experten aus dem Stadtteil im Unterricht

Diese Variante ist räumlich neutral. Hier steht der unmittelbare pädagogische Nutzen für die SchülerInnen im Vordergrund. Es geht um Menschen aus dem Stadtteil (und darüber hinaus), aus dem ‚realen Leben‘, die gezielt zu einzelnen Unterrichtseinheiten oder temporären Projekten in die Schule eingeladen werden, als Gesprächspartner, Experten, Mitlerner, Kritiker: der Politiker zur Podiumsdiskussion, der Imker zum Bienenprojekt, der Schauspieler zur Lesewettbewerbsjury, etc.

## Das Tor ist auf: Aus der Schule hinaus

Die ‚Zell-Membran‘ ist selektiv durchlässig in beide Richtungen. Das Tor der modernen Schule ist auf, damit SchülerInnen die Schule für begrenzte Zeiträume verlassen.

### Variante 4: Bildungslandschaft

Geläufig für die Variante 4 ist gegenwärtig der Begriff einer Bildungslandschaft, zu der die Schule als eine Einrichtung neben anderen gehört. Hier wird unter diesem Begriff allerdings mehr verstanden als nur ein Organisationsverbund von verschiedenen Einrichtungen, die sich mit ihren Arbeitsschwerpunkten untereinander absprechen. Mit der gezielten Öffnung der Schule nach außen wird für die SchülerInnen der Kontakt zu anderen Lebenswelten aktiv hergestellt, auf spätere Übergänge nach dem Verlassen der Schule vorbereitet. Bereits in den 1980er Jahren wurde das aus dem angelsächsischen Raum stammende Konzept der *Community School* intensiv diskutiert (vgl. Zimmer und Niggemeyer 1992; Buhren 1997) damals vielfach verbunden mit weitgehenden politischen Visionen, dass es möglich sei, unmittelbar durch schulische Strukturen gesellschaftliche Benachteiligung auszugleichen. Diese politisch-moralische Aufladung des Konzepts ist heute weitgehend zurückgegangen. Dafür gewinnen die außerschulischen Felder mit der Einführung der Ganztagschule neue Bedeutung. Denn es wäre eine problematische Überforderung (oder auch Selbstüberschätzung) der Schule, wenn sie im Zuge des Ganztagsbetriebes alle Bereiche vereinnahmen sollte (oder wollte), die früher am Nachmittag in mehr oder weniger freier Verfügung der Kinder und Jugendlichen standen.

Im Fall einer *Community School* geht es also auch um mehr als z. B. um eine Exkursion in das nahe Museum oder um die Mitnutzung von Räumlichkeiten, etwa eines angrenzenden Sportvereins oder des öffentlichen Schwimmbades. Es geht um konkrete Erfahrungen in der aktiven Begegnung mit anderen Bereichen gesellschaftlichen und kulturellen Lebens. Zwei Beispiele:

Beispiel 1: Die Grundschule am Baumschulenweg, Bremen verfolgt seit Jahren auf ihrem Schulhof mitten in der Stadt eine Reihe von Projekten: Die Hühnerklasse versorgt einen kleinen Hühnerhof, die Bienenklasse einen Imkerstand mit drei Völkern, die Kräuterklasse einen Kräutergarten. Das ist zunächst noch nichts Ungewöhnliches. Solche Projekte gibt es in zahlreichen Varianten. Entscheidend ist in unserem Zusammenhang: Am Samstag bauen die Kinder auf dem benachbarten Wochenmarkt einen kleinen Stand auf, von dem aus sie ihren Honig, ihre Eier, ihre Kräuter verkaufen. Dort lernen die GrundschülerInnen weit mehr als nur angewandten Mathematikunterricht beim Kassensturz. Sie lernen vieles, was nicht im Lehrplan steht, aber wichtig ist für das Leben.

Beispiel 2: Schule Schloss Salem (vgl. Seydel 1995), Oberstufenkurs Philosophie, 12. Jahrgang. Es geht um Begründungstypen ethischer Systeme, Hedonismus contra Pflichtethik mit Lehrervortrag, Arbeitsblatt und Diskussion. Das Gespräch verflüchtigt sich in abstrakten Höhen, in die nur noch die drei DauerrednerInnen der Klasse folgen;

Plötzlich ein Pfeifton auf der Fensterseite. Ein/e SchülerIn springt auf, greift nach dem vor ihm liegenden Funkrufgerät und stürzt aus dem Klassenzimmer. Eine schlagende Tür auch im Nachbarklassenzimmer. Kurz danach heult die Sirene der Schulfeuerwehr auf. Später beim Mittagessen im Speisesaal der Internatsschule erfolgt ein Bericht: Diesmal war es ‚nur‘ eine 500 m lange Ölspur auf der B31, nahe der Trinkwasserentnahmestelle vom Bodensee; ein Sicherungseinsatz gemeinsam mit der Überlinger Berufsfeuerwehr.

Dass eine Schule eine eigene Schulfeuerwehr hat, die Teil der örtlichen Feuerwehr ist, dürfte in Deutschland die Ausnahme sein. Auch das erste Beispiel ist in gewisser Weise eine Idealsituation. Weitere Beispiele für eine aktive Teilnahme von SchülerInnen am kommunalen Leben wurden gesammelt bei dem Wettbewerb „Demokratisch Handeln“ (2014). Es geht in diesen Beispielen um das Prinzip: Eine Schule hat die Bezeichnung *Community School* nur dann verdient, wenn SchülerInnen im Kontext der Schule konkrete eigene Erfahrungen in der Begegnung mit anderen Bereichen gesellschaftlichen und kulturellen Lebens machen können. Diese Begegnungen sind kein einmaliges ‚Strohfeuer‘, sondern dauerhaft eingebettet in das Schulcurriculum. Damit sie diese Erfahrungen machen können, muss sich die ‚pädagogische Umzingelung der Kindheit‘, die zumal mit der flächendeckenden Einführung der Ganztagschule einherzugehen droht, wieder lösen (vgl. Lindenberg 2013). Es geht um aktive, verantwortungsvolle und folgenreiche Teilnahme am Leben der Community. Dafür braucht es Trittsteine, die aus der Schule herausführen (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: Trittsteine in einer Bildungslandschaft

Gebäude in der Nachbarschaft	Mitnutzer auf Schulseite
Sportanlagen	Sportunterricht, Arbeitsgemeinschaften
Stadthalle/Gemeindezentrum	Schulgemeinde
Bibliothek	Recherchen, Leseaufträge
Öffentlicher Park	Pausenhof
Kiosk	Pausenverpflegung
Handwerks- und Industriebetriebe	Praktika
Soziale Einrichtungen	Praktika
Jugendeinrichtung	Ganztagsangebote
Musikschule	Übungsstunden, Konzerte
Museum	Kunstprojekte, Geschichtsprojekte
Kino	Deutschprojekte, Geschichtsprojekte
Theater	Deutschprojekte, Geschichtsprojekte
Zoo	Biologieprojekt
DRK, THW	Schulsanitäter etc.
Kirche/Raum der Stille	Meditationen u. a.
Stadtwald	Biologie/Pflegemaßnahmen
...	...

Quelle: Eigene Darstellung nach Schneider (2014)

Weitere Beispielsammlungen für konkrete Kooperationsprojekte finden sich u. a. in Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2007); Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (2007); Stadtteilkoooperation; nelecom (o. J.). Die Kooperationspartner sind je nach Schulprofil sorgsam aufzubauen, damit dort mehr entstehen kann, als nur ein flüchtiges Kennenlernen.

## Herausforderungen und Barrieren für Kooperation

Das Öffnen von Türen, das Ebnen von Wegen, die Schaffung räumlicher Nähen allein ergeben noch keine Kooperation: In einem Mietshaus mit mehreren Wohnungen leben Menschen dicht bei dicht – und können untereinander doch beziehungslos und anonym bleiben. Die hier zusammengestellten Listen sind zunächst nicht mehr als Klingelleisten eines solchen Mietshauses.

Die These gilt auch für Schulen: Eine VHS, die ein Schulgebäude am Abend nutzt, hat oftmals mit der Schule selbst genauso wenig zu tun, wie der ‚Schlafgänger‘ mit seinem Vermieter in einer Berliner Wohnung im 19. Jahrhundert während der industriellen Revolution, wenn der Nachtschichtarbeiter sich in die tagsüber ungenutzte Wohnung einmietet, um den hohen Mietkosten zu entgehen. Erst wenn gemeinsame Interessen entdeckt und gemeinsame Regeln und Rituale ein gemeinsames (zielgerichtetes) Handeln erleichtern, wird aus einem gemeinsam genutzten physischen Raum ein sozialer Raum.

Welche Barrieren können die Kooperation zwischen schulischen und außerschulischen Partnern erschweren oder sogar verunmöglichen, welche Brücken können sie erleichtern? Zunächst ist zu konstatieren, dass Reibungsverluste unvermeidlich sind – auch jenseits ungünstiger technisch-räumlicher Voraussetzungen (wenn die Schnittstellen zwischen öffentlichen und nichtöffentlichen Bereichen räumlich nicht sauber definiert sind) und jenseits üblicher Kommunikationsbarrieren (fehlende Absprachen, kurzfristige Bedarfsänderungen etc.). Jenseits dieser hausgemachten Kommunikationsbarrieren erscheinen unter dem Gesichtspunkt der Eigendynamik von sozialen Systemen Konkurrenzen und Nutzungskonflikte erst einmal normal.

- **Zieldifferenz.** Die Erfahrung mit – ausdrücklich als kooperative Einrichtungen angelegten – Schulzentren zeigt, dass derselbe Standort keineswegs automatisch zu einer Zusammenarbeit der an einem gemeinsamen Ort (oder sogar unter dem gemeinsamen Dach) vereinten Schulen führt. Dabei sind im Fall eines Schulzentrums die systemimmanenten Ziele, Gewohnheiten, Professionen etc. noch einigermaßen gleich. Liegen dagegen z. B. eine Schule und ein Jugendzentrum direkt nebeneinander, differieren Ziele, Gewohnheiten, Professionen z. T. fundamental. Der Schule geht es im Blick auf die Abschlüsse um die planvolle Vermittlung bestimmter Inhalte und im weitesten Sinn um Selektion. Der Erfolg von Bildung wird in vergleichenden Noten gemessen. Schule wird wesentlich bestimmt durch formelle Lernprozesse. Dem Jugendzentrum geht es primär um den Jugendlichen selbst, seine Interessen und eigenen Entwicklungspotenziale, in keinem Fall um vergleichende Bewertung (allenfalls im spielerischen Wettkampf). Offene Jugendarbeit wird wesentlich bestimmt durch informelle Lernprozesse (vgl. Deinet und Icking 2013).
- **Natürliche Grenzen.** Ein soziales System hat dann Bestand, wenn es seine Grenzen definiert. Das geschieht durch Rituale und Regeln und – wenn es denn eine territoriale Bindung gibt – durch die Abgrenzung von Räumen. Die Gewohnheitsbildung von Schulklassen in ‚ihrer‘ Klasse führt zu einer anderen ‚In-Besitz-Nahme‘ ihres Klassenraums als z. B. des Treppenhauses. Sichtbar wird

dies typischerweise an Ordnungskonflikten. Fehlertoleranz nach innen hat einen anderen Charakter als Fehlertoleranz ‚nach außen‘: Hinterlässt die eigene Gruppe einer Schule ihren Raum unordentlich oder schmutzig ist die Aufregung zwar groß, aber selten so groß, wie wenn Derjenige, der sie chaotisch hinterlässt, ein ‚Fremdnutzer‘ ist. Und was für die Schulklasse im Kleinen gilt, gilt auch für die Schule als Ganze.

- Zeit- und Ressourcenknappheit. In pädagogischen Einrichtungen – gleich ob Schule oder außerschulisch – droht immer die Gefahr, dass sie die Zeit ihrer MitarbeiterInnen schlucken wie ein ‚Schwarzes Loch‘. Pädagogische Prozesse sind nie abgeschlossen (außer z.B. am Schuljahresende, und auch dann meistens nur vorläufig). Es bleiben immer offene Enden, sowohl auf der Beziehungs-, wie auf der Sachebene. Das Kerngeschäft der Schule beansprucht – zumal in Schulen in schwieriger Lage – sehr viel Energie von LehrerInnen und MitarbeiterInnen. Spontane Abwehr gegenüber zusätzlichen Anforderungen, die aus dem Stadtteil kommen, erscheinen dann als ein legitimer Selbstschutz.

## Gelingsbedingungen

LeserInnen könnten jetzt zu dem Schluss kommen, dass die pädagogische Öffnung der Schule zum Stadtteil und die Mehrfachnutzung eines Schulgebäudes außer Investitions- und Betriebskosteneinsparungen vor allem Reibungskonflikte produziere und nur wenige oder sogar gar keine pädagogischen Synergien freisetzen könne. Solch ein Leerlauf kommt tatsächlich immer wieder vor. Doch es gibt bewährte Beispiele für produktive Beziehungen zwischen Stadt und Schule, unter denen die genannten Schwierigkeiten überwunden werden oder gar nicht erst aufkommen. Drei wichtige Gelingsbedingungen sind:

- Es werden belastbare Kommunikationsstrukturen im Stadtteil aufgebaut, Routinen für regelmäßige gegenseitige Information, Krisenmanagement, gemeinsame Planungen und Manöverkritik. Dafür muss im Stadtteil ein Netzwerk der beteiligten Akteursgruppen entstehen (vgl. Bertelsmann 2006). In der Regel braucht es für die dafür notwendige Bildungskonferenz (o. ä.) einen ‚Kümmerer‘, der den Informationsfluss sichert. Das kann der/die SchulleiterIn selbst sein, aber auch ein anderer Akteur innerhalb oder außerhalb der Schule.
- Eine Bildungskonferenz des Stadtteils allein macht noch keine *Community School*. Neben dem ‚Kümmerer‘ für das Netzwerk im Stadtteil insgesamt gibt es einzelne ‚Grenzgänger‘ zwischen den Institutionen: Ein/e LehrerIn oder pädagogische/r MitarbeiterIn, der z. B. selbst DRK-Mitglied ist und im DRK-Zentrum ein und aus geht, wird die Verbindung in die Welt außerhalb der Schule für die Schulsanitäter ganz anders halten können, als wenn das Amt nur intern verwaltet wird.
- Der Kooperationsanspruch darf nicht überlastet werden. Der eine Kooperationspartner muss nicht Kernprobleme des anderen lösen müssen. Es gibt klar definierte, aber eben begrenzte gemeinsame Interessen. Sie sind Voraussetzung für eine echte Win-Win-Situation für alle Beteiligten: Der Sportverein, der die Halle benutzt, erweitert sein Angebot für das Ganztagsprogramm der Schule. Der/die TheaterpädagogeIn, der den/die DeutschlehrerIn für ein Projekt entlastet, bekommt seine/ihre Bühne im Gemeindezentrum usw.
- Die Beziehungen zwischen den Partnern ist eine Beziehung auf Augenhöhe, trotz aller objektiven Unterschiede und mit deutlichem Respekt vor der Aufgabe der jeweils anderen. Ein ‚Untermieterverhältnis‘, das Abhängigkeiten einseitig betont,

ist nicht zuträglich. Die Arbeit des/der SozialpädagogenInnen aus dem Jugendzentrum nebenan ist anders, aber genauso wertvoll, wie die des/der MathematiklehrerIn. Die Schule darf aus Sicht des/der SozialpädagogenIn nicht zu einem Feindbild stilisiert werden, und sei es auch nur ‚zwischen den Zeilen‘. Sonst wird die Chance vertan, die in der räumlichen Nähe der beiden Institutionen liegt.

## Ausblick

Über die zukünftige Rolle der Schule im Internetzeitalter wird unter dem Stichwort ‚Delokalisierung der Bildung‘ viel spekuliert. Träfe die Vermutung zu, die hinter diesem Schlagwort steckt, hätte dies in der Tat erhebliche Auswirkungen auf die Beziehung zwischen Schule und Stadtteil. Richtig ist: Das Grundmuster für Unterricht der alten Schule – und mit ihr das Bild der Räume eines Schulgebäudes – entstand, als es weder Computer noch Fernsehen, weder Wikipedia noch YouTube gab. Der/die LehrerIn vergab nach den Eltern den zweiten ‚Eingangsschlüssel‘ zu den Welten, die jenseits des unmittelbaren Erfahrungsfeldes des Kindes lagen. Das hat sich mit den modernen Medien radikal geändert. Schule (und Kirche) haben ihr ehemaliges Monopol für Welterklärungen verloren. Die Computerindustrie verspricht: Das Wissen der Welt sei in Zukunft per iWatch sogar am Handgelenk verfügbar und mit Google-Glass vor Augen. Richtig ist: Mit den neuen Medien ist für den/die LehrerIn ein grundlegender Rollenwechsel angesagt. Die Inszenierungspfektion von Fernsehfilmen und Computersimulationen wird der/die Lehrende nie erreichen können. Aber falsch ist vermutlich die Behauptung, Schule als realer Ort würde damit in absehbarer Zeit überflüssig. Denn je perfekter die virtuellen Welten werden, desto wichtiger wird das persönliche Vorbild des/der LehrerIn in der Auswahl und Deutung dieser Welten. Informationen, die das Internet bereitstellt, allein genügen nicht: Es braucht eine Anleitung zum Verstehen. Die neuen Medien machen für die SchülerInnen vielleicht bedeutsame, aber eben doch nur sekundäre Erfahrungen möglich – nicht aber primäre Erfahrungen: die persönliche Begegnung mit Menschen und Sachen selbst. Diese Begegnung ist die Voraussetzung für eine – wenn der Ausdruck erlaubt ist – ‚echte‘ Bildung. Dies gilt gerade auch dann, wenn demnächst die modernen Medien und ‚E-Learning‘ – in ungleich stärkerem Maße als bislang vorstellbar – zu einer partiellen Delokalisierung von Bildungsprozessen führen werden. Ein solcher Prozess deutet sich an amerikanischen Hochschulen bereits heute an. Er dürfte in nicht allzu ferner Zukunft auch unsere Schulen erreichen. Reale physische Räume zur persönlichen Begegnung mit Menschen und Sachen selbst aber wird es auch in Zukunft weiterhin geben (müssen). Je jünger die Kinder und Jugendlichen sind, umso notwendiger sind sie an einen definierten konkreten Ort gebunden, an dem sie sich zu Hause fühlen können. Und an dem das Tor gelegentlich auch geschlossen wird.

## Literatur

Bertelsmann Stiftung (2006). Regionale Bildungslandschaften.

<http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-70785FAF-CEE9FE18/bst/hs.xml/35066.htm>. Zugegriffen: 25. Februar 2014.

Buhren, C. G. (1997). *Community Education*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.



Deinet, U., & Icking, M. (2013). Offene Jugendarbeit und Ganztagschule. In U. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 389–400). Heidelberg, New York: Springer.

Demokratisch Handeln (2014). <http://www.demokratisch-handeln.de/>. Zugegriffen: 25. Februar 2014.

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2007). Über den Schulhof Hinaus ... <http://www.ganztaegig-lernen.de/media/web/download/doku05-netz.pdf>. Zugegriffen: 25. Februar 2014.

Hüther, G. (o. J.), <http://www.gerald-huether.de/initiativen/index.html>. Zugegriffen: 25. Februar 2014.

Illich, I.(2013). *Entschulung der Gesellschaft*. Eine Streitschrift. C.H. Beck, 6. Aufl. 2013 (1. Aufl. 1971 unter dem Titel Deschooling Society. New York: Harper & Row).

K.R.Ä.T.Z.Ä. (2000). [http://kraetzae.de/schule/willkommen\\_im\\_knast/flugblatt/](http://kraetzae.de/schule/willkommen_im_knast/flugblatt/). Zugegriffen: 23. Februar 2014.

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (2007). Stadtteilkoooperation. <http://li.hamburg.de/contentblob/2833992/data/pdf-koooperation-von-schulen-im-stadtteil.pdf>. Zugegriffen: 25. Februar 2014.

Lindenberg, M. (2013). Umstellte oder gestützte Kindheit? Überlegungen zur staatlichen Verregelung der Kindheit mit Hinweisen aus dem 14. Kinder- und Jugendbericht.[http://www.rauheshaus.de/fileadmin/user\\_upload/downloads/Rauheshaus/131124\\_Vortrag\\_Die\\_umstellte\\_Kindheit.pdf](http://www.rauheshaus.de/fileadmin/user_upload/downloads/Rauheshaus/131124_Vortrag_Die_umstellte_Kindheit.pdf). Zugegriffen: 25. Februar 2014.

Montag Stiftungen Jugend und Gesellschaft I Urbane Räume (Hrsg.). (2011). *Schulen planen und bauen. Grundlagen und Prozesse*. Berlin: Jovis.

nelecom (o. J.). [www.begleitprogramm.nelecom.de](http://www.begleitprogramm.nelecom.de). Zugegriffen: 25. Februar 2014.

Precht, D. (2013). *Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern*. München: Goldmann.

Rieckmann, B. (2014). *Fachgespräch der Montag Stiftung „SCHULE UND STADTTEIL“, 21. Februar 2014, Geschwister-Scholl-Stadtteilschule*. Hamburg

Schneider, J. (2014). *Fachgespräch der Montag Stiftung „SCHULE UND STADTTEIL“, 21. Februar 2014, Geschwister-Scholl-Stadtteilschule*. Hamburg.

Seydel, O. (1995). *Zum Lernen herausfordern. Das reformpädagogische Modell Salem*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Tyroller, S. (2006). Das Bildungssystem der Niederlande. <https://www.uni-muenster.de/NiederlandeNet/nl-wissen/bildungsforschung/vertiefung/bildungsforschung/bredeschool.html>. Zugegriffen: 23. Februar 2014.

Wagenhofer, E. (2013). *Alphabet - Angst oder Liebe?* Köln: Pandora Filmverleih.

Zimmer, J., & Niggemeyer, E. (1992). *Macht die Schule auf, laßt das Leben rein. Von der Schule zur Nachbarschaftsschule*. Weinheim: Beltz.