

Dr. Ulrike Baumheier, Dr. Günter Warsewa

## Vernetzte Bildungslandschaften: Internationale Erfahrungen und Stand der deutschen Entwicklung



Seit einigen Jahren scheint auch in Deutschland das Verständnis dafür zu wachsen, dass Schulen eine zentrale Instanz der sozialen Integration sind bzw. sein könnten. Die einschlägigen Erfahrungen und Erkenntnisse über die reale Schulpraxis zeichnen allerdings noch ein anderes Bild: Nicht nur sei das Bildungsniveau der Absolventen im Durchschnitt unzureichend, die institutionellen Selektions- und Verteilungsmechanismen wirkten auch als frühe und kaum revidierbare biografische Festlegungen und würden überdies vor allem in Städten durch die zunehmende Schulsegregation sozialräumliche Desintegration und soziale Exklusion begünstigen und verstärken. Mit anderen Worten: Schulen wirken in räumlicher und sozialer Hinsicht als ein Mechanismus harter Segregation, dessen Effekte sich nicht zuletzt auch in suboptimalen Bildungsergebnissen ausdrücken.

### Bildung und soziale Integration – zwei Seiten einer Medaille

Die Funktionsdefizite erscheinen umso dramatischer, als Bildung und Wissen mit dem Übergang in die Wissens- und Informationsgesellschaft zur bedeutendsten Produktivkraft werden und in den heutigen Gesellschaften mehr noch als in der Vergangenheit eine angemessene Bildungsgrundlage zur unerlässlichen Voraussetzung für eine gelingende Berufsbiografie wird. Der grundlegende Wandel von Wirtschaft und Arbeitswelt ist dabei nur eine der Ursachen, die in jene vielfältigen neuen und gravierenden Herausforderungen einmünden, auf die das Schulsystem bislang keine Antwort gefunden hat. Viele gesellschaftliche Bereiche, wie Familie, Arbeit oder Nachbarschaft, die ehemals als wirksame Mechanismen der sozialen Integration funktioniert haben, können in vielen Fällen ihre integrativ-sozialisatorischen Funktionen nicht mehr erfüllen. Dadurch vergrößert sich der Druck auf die Bildungs- und Betreuungseinrichtungen, die diese Aufgaben übernehmen oder zumindest den anderen Institutionen erleichtern sollen. Nur wenn diese neuen Aufgaben, wie z.B. die Förderung einer stabilen Persönlichkeitsentwicklung oder die Vermittlung von sozialen Kompetenzen und sozialer Integration, als Kernaufgaben der Schule begriffen werden, wird sich auch der Bildungsauftrag wieder sinnvoll erfüllen lassen.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Die folgenden Ausführungen beruhen auf internationalen Vergleichsstudien im Rahmen eines EU-Interreg IIIc-Projektes sowie auf den konzeptionellen Vorarbeiten für das Projekt „Stadtteilbezogene Vernetzung von Ganztagschulen“, das am Institut Arbeit und Wirtschaft (IAW) der Universität Bremen durchgeführt und im Rahmen des Programms IZBB des BMBF gefördert wird.

Zu sozialer Integration von Personen oder Gruppen kann freilich nur eine Institution beitragen, die selbst gesellschaftlich integriert, offen für unterschiedliche Einflüsse und Entwicklungen und in der Lage ist, darauf angemessen zu reagieren (Lepenies 2003). Das bedeutet, dass das Schulsystem eben nicht mehr wie bisher als ein geschlossenes System funktionieren kann. Insofern werden weit reichende Umorientierungen auf der Ebene der Behörden und Schulträger wie auch bei den einzelnen Schulen notwendig, die insbesondere die Übernahme einer aktiven Rolle in lokalen Verantwortungsgemeinschaften betreffen. Die dabei notwendige Abstimmung und Kooperation mit zahlreichen anderen Institutionen ist der Kern all jener Überlegungen, die hinter dem etwas unhandlichen Begriff der „lokalen Bildungslandschaften“ stehen.

Bereits in den zwanziger und dreißiger Jahren des vorigen Jahrhunderts ist auf der Grundlage ähnlicher Überlegungen in Großbritannien und den USA das Konzept der Community School als eines sozialen Zentrums des Stadtteils entwickelt worden. Dieses Konzept ist auch in Deutschland seit den siebziger Jahren – allerdings ohne nennenswerte Konsequenzen – diskutiert worden (vgl. die informative Übersicht bei Buhren 1997). Aktuell weist Carnoy (2000, S.182-189) für die USA darauf hin, dass zwar ein Trend zur verringerten Bindung an den Wohnstadtteil zu verzeichnen sei, angesichts des hohen Stellenwerts von Bildung in allen sozialen Schichten die Bindung von Eltern an die Schule ihrer Kinder aber deutlich gestiegen sei und Schulen deshalb eine zentrale Bedeutung beim Community Building und bei der Überwindung von Ungleichheit zukomme.



Für Deutschland ist der Befund einer wachsenden Bindung an „die Schule“ bzw. „den Schulstandort“ nicht ohne Weiteres zu übernehmen, aber dennoch deuten die erheblich gestiegene Aufmerksamkeit für Bildungsfragen und die zunehmende Heftigkeit bildungspolitischer Auseinandersetzungen seit der ersten Hälfte der 2000er Jahre darauf hin, dass auch hier ein wachsendes Interesse an der Entwicklung des Bildungssystems insgesamt und der konkreten Schulen existiert. Sowohl in den öffentlichen Debatten als auch in den fachpolitischen Überlegungen und Konzepten spielt dabei jedoch der Gedanke der Stadtteilvernetzung nur eine geringe Rolle. Zwar sind in Deutschland schon seit ca. 25 Jahren viele positive Erfahrungen mit verschiedenen Formen der kleinteiligen Stadtentwicklungspolitik, mit Quartiersmanagement, aktivierenden, mobilisierenden, beteiligenden und vernetzenden Initiativen auf lokaler Ebene gemacht worden und vielerorts hat sich daraus eine funktionierende Quartierspolitik und eine erfolgreiche Zusammenarbeit diverser Institutionen und Organisationen vor Ort entwickelt. Gerade die Schulen waren (und sind) bislang jedoch nur selten ein aktiver Teil jener lokalen Verantwortungsgemeinschaften. Stattdessen bilden sie (mitsamt den zugehörigen Behörden, Lehrerbildungseinrichtungen, Beratungs- und Fachdiensten etc.) in der Tradition des deutschen Bildungswesens ein geschlossenes System, das ausschließlich darauf hin konstruiert ist, in konzentrierter Form Bildung im Sinne von Wissen zu vermitteln. Alternativen, die durchaus in vielfacher Form und mit unterschiedlichen inhaltlichen Zielen und Schwerpunkten ausprobiert wurden, haben sich gegenüber dieser dominierenden Systemlogik nicht entscheidend durchsetzen können. Bis heute begreifen sich die Institution Schule und ihre Angehörigen zum größten Teil nicht als Bestandteil einer sozialräumlich orientierten Sozial- oder Stadtentwicklungspolitik.



Abb. 1: Bildungslandschaften in Bewegung

Demgegenüber wird zum Beispiel in vielen Programmgebieten des Bundesprogramms „Soziale Stadt“ Bildung als Schlüsselfaktor für eine nachhaltige und integrative Quartiersentwicklung identifiziert (Olejniczak/Schaarschmidt 2005). Dabei wird zunächst auf die negativen Beiträge des Bildungswesens

verwiesen, die es zu vermeiden gälte: Schulwahlen sind ein Mechanismus sozialer Entmischungsprozesse, die sich als ernste Gefährdung der kulturellen und sozialen Integration in Städten erweisen (Häußermann 2002), weil Schulsegregation die soziale Zusammensetzung von Stadtquartieren nachhaltig und dauerhaft verändere und damit auch in beträchtlichem Maß die Auflösung von sozialen Bindekräften befördere. Derartige Entwicklungen tragen zu der bekannten Abwärtsspirale aus Wegzügen der Mittelschicht, zunehmender Verarmung, Investitionszurückhaltung bei Geschäftsleuten und Immobilienbesitzern, Verwahrlosungserscheinungen, diskriminierender Etikettierung, geringer politischer Aufmerksamkeit und Unterstützung sowie verstärkter Ausgrenzung bei. Für die Schulen in den betreffenden Regionen öffnet sich damit die Schere zwischen einerseits steigenden Anforderungen und schrumpfenden Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten andererseits immer weiter; mit dem Ergebnis, dass sie ihren Bildungsauftrag nur noch unzulänglich erfüllen können und so zu ohnehin benachteiligenden Lebensbedingungen beitragen.

Wenn freilich Schulen eine wichtige Rolle bei sozialen Benachteiligungs- und Desintegrationsprozessen spielen, „dann könnten sie auch ein zentraler Ansatzpunkt für Integrationspolitik sein ...“ (Häußermann 2002, S. 78). Es ist also davon auszugehen, dass Schulen ihren Bildungsauftrag heute und in Zukunft nur adäquat erfüllen können, sofern sie gleichzeitig als Instanzen gelingender sozialer Integration und Persönlichkeitsentwicklung funktionieren, und daher lautet eine der zentralen Fragen für die Modernisierung unseres Bildungssystems: Wie könnten Schulen tatsächlich eine Rolle als Integrationsinstanz übernehmen – obwohl sie dafür in Deutschland traditionell nicht vorgesehen, nicht konstruiert und nicht ausgestattet sind? Oder mit anderen Worten: Wie können sie sich an die Zusammenarbeit mit anderen gesellschaftlichen Instanzen gewöhnen und selbst das „Lernen in Nachbarschaften“ erlernen?

Unter Rückgriff auf Erfahrungen aus den Niederlanden, Großbritannien und aktuelle Entwicklungen in Deutschland werden im Folgenden einige Überlegungen vorgestellt, wie das Schulsystem auf die neuen Anforderungen reagieren könnte.

## Schulen in lokalen Bildungsnetzwerken

### Lernen in Nachbarschaften:

#### Die schwierige Integration der Schule

Trotz der vielfach noch vorherrschenden Distanz mehren sich in letzter Zeit die Hinweise, dass Schulen von sich aus oder aufgrund von unüberhörbaren Anforderungen und Ansprüchen aus ihrem Umfeld auf die dargestellten Entwicklungen reagieren und sich zunehmend auf quartiersbezogene Kooperationen einlassen. Begünstigt wird der Prozess der Öffnung von Schulen für ihre Umwelt durch die voranschreitende Einrichtung von Ganztagschulen. Ganztagschulen verfügen im Verhältnis zu den klassischen Halbtagschulen in sehr viel grö-

ßerem Umfang über die Ressourcen „Zeit“ und „Kompetenzen“, und ohne die Verfügbarkeit von ausreichend Zeit und hinreichenden professionellen Kompetenzen ist die notwendige Öffnung für neue Aufgaben und für neue Kooperationen kaum denkbar. So gibt etwa zwei Drittel der im Rahmen der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) befragten Schulen an, den Ganztagsbetrieb zusammen mit Kooperationspartnern zu gestalten (Holtappels u. a. 2007). Dennoch scheint ein entspannter Optimismus kaum gerechtfertigt, weil diese Kooperation in der Mehrzahl der Fälle noch additiven Charakter hat. Die Partner liefern Dienstleistungen für den bestehenden Schulbetrieb insbesondere in Form von ergänzenden Nachmittagsangeboten, während der Unterricht als Kerngeschäft der Schule weiterhin in Eigenregie von den einzelnen Schulen durchgeführt wird (Lipski 2007). Nur ein geringer Teil der Kooperationen ist durch Verträge oder Koordinierungsgremien strukturell verankert; der Anteil von Partnern mit Kooperationsvertrag ist zwischen den beiden STEG-Erhebungswellen 2005 und 2007 sogar leicht zurückgegangen (StEG 2008).

Einiges deutet also darauf hin, dass auch dort, wo eine gewisse institutionelle und individuelle Bereitschaft zum Umdenken vorhanden ist, noch gravierende Probleme zu überwinden sind: Zunächst gehen die notwendigen Umorientierungen sicherlich mit Ansprüchen und Anforderungen an die Schulen einher, denen die dort tätigen Personen angesichts der aktuell wirksamen Rahmenbedingungen – Sparzwänge, Geld- und Personalknappheit, unzureichende Qualifizierung etc. – kaum gerecht werden können. Man befürchtet Überforderungen und ist skeptisch angesichts der erwarteten zusätzlichen Belastungen.

Es ist allerdings auch ein Missverständnis, dass alle diese neuen Aufgaben und Funktionen von „der Schule“ übernommen werden müssten. „Lernen in Nachbarschaften“ bedeutet eben auch Kooperation benachbarter Institutionen und das gemeinsame Lernen von zielgerichteter Zusammenarbeit: Vom schulpsychologischen Dienst über die Jugendhilfe bis zur Schwangerschaftsberatung, Familienbildung oder Berufsberatung sowie Sozial- und Gesundheitsfürsorge bis hin zur Polizei reicht das Spektrum der Aufgaben, die in die Kooperation mit der Schulbildung und der Kinderbetreuung von unterschiedlichen Trägerinstitutionen und spezialisierten Professionen eingebracht werden (können).

Aus diesem Grund wurde das britische Extended Schools-Programm unter das Motto gestellt: „An extended school is a school, that recognizes, that it cannot work alone.“ Es handelt sich dabei um ein landesweites Regierungsprogramm zur Verbesserung der Lebensbedingungen von Kindern, das – unter anderem – als Reaktion auf einige besonders Aufsehen erregende Fälle von Kindesmisshandlung entwickelt wurde und einen weit gehenden Umbau des Schulsystems einschließt. Grundlage ist eine programmatische Konzeption, die „Every Child Matters-Agenda“, die erstmals eine gemeinsame Sprache von Bildungs-, Betreuungs- und Beratungsinstitutionen



Abb. 2: Muss passen: Lernen in Nachbarschaften

und die Orientierung an gemeinsamen Ziel- und Bewertungsmaßstäben hergestellt hat. Ihre Hauptziele sind:

- Gesundheit („be healthy“)
- Sicherheit („stay safe“)
- Freude am Lernen („enjoy and achieve“)
- Gesellschaftliches Engagement von Kindern und Jugendlichen („make a positive contribution“)
- Wirtschaftliche Absicherung („achieve economic well-being“)

Bei der praktischen Umsetzung dieser Ziele hat sich die „Every Child Matters-Agenda“ als ein wichtiger Katalysator für die Integration von Schulen und anderen kinder-, jugend- und familienbezogenen Diensten erwiesen. Bis 2010 soll es in jedem Schulbezirk mindestens eine „full service school“ mit dem Gesamtspektrum zusätzlicher Angebote und weitere Primar- und/oder Sekundarschulen mit einem Teil der folgenden Angebote geben:

- Qualitativ hochwertige Kinderbetreuung vor und nach dem Unterricht, auch in den Ferien (8-18 Uhr)
- Zugang zu einem breiten Spektrum von Aktivitäten, einschließlich Hausaufgabenhilfe/Nachhilfe, Sport, Musikunterricht etc.





- Unterstützung der Eltern, einschließlich Informationsabenden für Eltern bei Schulübergängen und Familienbildungsangeboten
- Bei Bedarf schnelle Weiterleitung von Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern zu spezialisierten Beratungs- und Therapieangeboten wie Sprachtherapie, Erziehungsberatung etc.
- Angebote für den Stadtteil (z.B. Computerarbeitsplätze, Sport- und Kunstangebote, Erwachsenenbildung)

In ähnlicher Weise fordern auch in Deutschland aktuelle Ansätze zur Schaffung lokaler Bildungslandschaften die Entwicklung gemeinsamer Konzepte von Schule und Jugendhilfe in Form einer integrierten Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung (Maykus 2007), aber auch von Gesundheits-, Stadtentwicklungspolitik etc. zur Verbesserung der Bildungsbedingungen und -gelegenheiten und zur Gestaltung kommunaler Räume als Orte der Bildung für Kinder und Jugendliche. Erste Beispiele z.B. in Dortmund knüpfen an den klassischen Zuständigkeiten der Kommunen als Schulträger an, beziehen darüber hinaus jedoch auch inhaltliche Positionen zur Schulgestaltung (Stadt Dortmund 2007). Die Überwindung von exklusiven institutionellen Zuständigkeiten trifft freilich nicht überall auf ungeteilte Zustimmung, weil von vielen Beteiligten der Verlust von Eigenständigkeit und originären Kompetenzen befürchtet wird. Derartige Bedenken sind bestimmt nicht grundlos, doch zeigen neben den britischen Erfahrungen auch die Entwicklungen in den niederländischen „Fensterschulen“, dass sich in der Praxis durchaus eine funktionierende Balance zwischen institutioneller Eigenständigkeit und enger Abstimmung herstellen lässt.

Die Fensterschulen (Vensterscholen) in Groningen, eine weit entwickelte Variante der in vielen Teilen der Niederlande vertretenen Brede Scholen, sind keine einzelnen Schulen, sondern Netzwerke von mindestens einer Grundschule (in den Niederlanden für Kinder im Alter von vier bis zwölf Jahren) und anderen Institutionen mit Tätigkeitsschwerpunkt auf Kinderbetreuung oder Freizeit- und Beratungsangeboten für Kinder und Familien. Schule und Partnerinstitutionen sind zum Teil in einem gemeinsamen Gebäude untergebracht, teilweise aber auch auf mehrere Gebäude im Stadtteil verteilt. Die Kooperation ist durch das Grundprinzip „Einheit in Vielfalt“ geprägt: Ähnlich wie in Großbritannien orientieren sich alle Fensterschulen an einem – allerdings weniger konkret formulierten – gemeinsamen und verbindlichen Grundkonzept, doch verfügen sie innerhalb dieses Rahmens über genügend Freiraum, um sich an die Bedürfnisse des Stadtteils und der beteiligten Institutionen anzupassen. So kann etwa der Schwerpunkt in „Problem“-Stadtteilen darauf gelegt werden, Kindern aus sozial schwachen Familien die Teilnahme an kulturellen oder Sportangeboten zu ermöglichen und die verschiedenen Zuständigkeiten rund um eine angemessene Einbeziehung von Eltern und Familien zu bündeln. Auf welche

Weise aber Erzieher, Sozialpädagogen, Lehrer, Gesundheitsberater etc. ihren eigenen Anteil ausführen, verbleibt in ihrer jeweiligen eigenen Verantwortung.

Auch in Großbritannien ist trotz der zentralen Vorgaben der Spielraum für lokale Eigenheiten und flexible Lösungen unter Beibehaltung der jeweiligen professionellen Kompetenzen und fachlichen Zuständigkeiten relativ groß. Die Schulbibliothek, die gleichzeitig auch Spielzeug und Spiele bereitstellt, kann beispielsweise als ein zentrales Instrument für die spezifische Betreuung einzelner Familien oder gezielter Unterstützung einzelner Kinder ebenso genutzt werden wie für die unspezifischere Gestaltung von Familienspielnachmittagen etc.; in jedem Falle aber handelt es sich um abgestimmte Vorgehensweisen der beteiligten Lehrer, Sozialpädagogen und Bibliotheksmitarbeitern, die gleichwohl die professionellen Kompetenzen und institutionellen Eigenheiten aller Beteiligten zum Zuge kommen lassen.

Dr. Ulrike Baumheier, Dr. Günter Warsewa

Institut Arbeit und Wirtschaft, Forschungseinheit Strukturwandel von Stadt, Region und öffentlichem Sektor (FeS), Universität Bremen

Der komplette Beitrag erscheint demnächst in: Bleckmann/Brendel (Hg.) 2009: Ganztagschulen vor Ort gestalten. (VS-Verlag; in Vorbereitung).

## Quellen:

- Buhren, Claus G. (1997): Community Education. Münster/New York/München/Berlin
- Carnoy, M. (2000): Sustaining the New Economy. Work, Family and Community in the Information Age. New York/Cambridge/London
- Cummings, C./Dyson, A./Muijs, D./Papps, I./Pearson, D./Raffo, C./Tiplady, L./Todd, L. with Crowther, D. (2007): Evaluation of the Full Service Extended Schools Initiative: Final Report, University of Manchester. Department of Education and Skills, Research Report RR852
- Häußermann, H. (2002): Global, lokal, sozial. Von der Unteilbarkeit der Stadt. In: Walther, U.-J. (Hg.), S. 71-85
- Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L. (Hg.) (2007): Ganztagschule in Deutschland. Weinheim/München
- Lepenies, W. (2003): Bildungspathos und Erziehungswirklichkeit. In: Kilius, N./Kluge/Reisch, L. (Hg.): Die Bildung der Zukunft. Frankfurt/M. S. 15 ff.
- Lipski, J. (2007): Keine halben Sachen mit der Ganztagschule. DJI-Bulletin 1/2007, S. 21
- Maykus, S. (2007): Wie kann eine gemeinsame Planungspraxis gelingen? Kommunale Bildungsplanung – Schritte auf dem Weg zur integrierten Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung. In: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hg.): Bildungslandschaften in gemeinschaftlicher Verantwortung gestalten. Grundsatzfragen und Praxisbeispiele. Berlin, S. 44-59
- Olejniczak, C./Schaarschmidt, M. (2005): Schule im Stadtteil. Fallstudie im Rahmen der Evaluation des integrierten Handlungsprogramms „Soziale Stadt NRW“. Ies-Bericht 2005. Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung GmbH an der Universität Hannover. Hannover/Essen
- Stadt Dortmund/Der Oberbürgermeister (Hg) (2007): Erster kommunaler Bildungsbericht für die Schulstadt Dortmund. Schulentwicklung in Dortmund. Münster/New York/München/Berlin
- StEG 2008: Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen – Ergebnisse der 2. Erhebungswelle. Pressekonferenz, Berlin, 8.9. 2008 ([http://www.projektsteg.de/files/pk080908/Pressekonferenz\\_Steg\\_Endfassung.pdf](http://www.projektsteg.de/files/pk080908/Pressekonferenz_Steg_Endfassung.pdf); letzter Zugriff 22.10.08)