



Dr. Ulrike Baumheier, Claudia Fortmann, Dr. Günter Warsewa

# Ganztagsschulen im Stadtteil – Integration durch Vernetzung und Kooperation?



Bildung und Schulen wird in den letzten Jahren verstärkt eine Schlüsselrolle für eine nachhaltige und integrative Stadtteilentwicklung zugemessen. Hintergrund dafür ist der Befund, dass Entwicklung und Bildungschancen von Kindern nicht nur stark von ihrer sozialen Herkunft, sondern auch von der Herkunft aus einem bestimmten Wohnviertel abhängen (Gesemann 2009). Der benachteiligende Effekt, der davon ausgeht, wird durch das Bildungssystem noch weiter verstärkt, weil die zunehmende Schulsegregation die soziale Zusammensetzung von Stadtteilen und die Verteilung von Bildungschancen verändert und damit für manche Wohnquartiere zur Auflösung von sozialen Bindungskräften und zur Beschleunigung einer fatalen Abwärtsspirale beiträgt (Häußermann 2002).

## Funktionsdefizite und neue Anforderungen an das Schulsystem

In zahlreichen und zum Teil heftigen Auseinandersetzungen hat sich eine Reihe von – vielfach umstrittenen – Reformbemühungen entwickelt. Wenngleich in föderaler Zuständigkeit kaum einheitliche Bildungsreformen möglich sind, lassen sich doch grob zwei unterschiedliche Ansätze für Erneuerungsbewegungen in Deutschland ausmachen: Zum einen zielen Veränderungen der Schulorganisation und der Bildungskonzepte darauf ab, bessere Bedingungen für die Beseitigung von Bildungsbenachteiligungen durch die Schule sowie für die Kompensation von ungleichen bzw. unzureichenden Bildungsvoraussetzungen in der Schule zu schaffen. Zu diesen Maßnahmen zählen etwa die vielfältigen Bemühungen um angemessenere Unterrichtsgestaltung (z.B. Rhythmisierung oder Differenzierungsunterricht), verlängerte gemeinsame Schulzeiten aller Schüler ebenso wie die forcierte Ausweitung der Ganztagschule.

Ein zweiter Ausweg aus den beschriebenen Defiziten wird darin gesehen, dass „die Schule“ nicht mehr nur nach innen arbeitet, sondern intentional an der bildungs- und integrationsförderlichen Verbesserung von Umfeldbedingungen, lokalen Bildungsmilieus und Lebensverhältnissen mitwirkt. Strategien zur Steigerung von Bildungschancen und zur Verminderung von sozialer Segregation setzen freilich integrierte Handlungskonzepte und eine enge inhaltliche und soziale Verknüpfung von Bildungseinrichtungen mit ihrem räumlichen Umfeld voraus, das in der Regel gleichzeitig das Lebensumfeld der dort betreuten Kinder und Jugendlichen ist. Neben der Öffnung

für ihre soziale Umwelt kommt der Vernetzung von Schulen mit anderen sozialen Einrichtungen dabei eine besondere Bedeutung zu. Die Idee derartiger lokaler Bildungsnetzwerke ist keineswegs neu: Was in Deutschland bislang erst in Modellprojekten erprobt wird, wird in anderen europäischen Ländern bereits seit längerem erfolgreich und zum Teil flächendeckend praktiziert. Unabhängig davon, ob diese Netzwerke „Extended Schools“ (Großbritannien), „Vensterscholen“ (Niederlande), „Community Knowledge Centers“ (USA) oder regionale, kommunale bzw. lokale Bildungslandschaften genannt werden, immer wird „die Schule“ zusammen mit zahlreichen anderen beteiligten Einrichtungen in enge stadtteil- oder quartiersorientierte Kooperationen eingebunden. Das britische Extended-Schools-Programm handelt etwa nach dem Motto: „An extended school is a school, that recognizes, that it cannot work alone.“

Wie und unter welchen Bedingungen solche Netzwerke erfolgreich aufgebaut und auf Dauer organisiert und betrieben werden können, lässt sich insbesondere an den noch relativ jungen Beispielen in den Niederlanden und Großbritannien studieren, wo sich Schulen durch die institutionalisierte Zusammenarbeit mit Kinderbetreuungseinrichtungen, Gesundheitsämtern, Sozialberatung, Vereinen, Künstlern etc. zu Stadtteilbildungszentren weiterentwickeln können, die sowohl die Bildungserfolge ihrer Schüler im Sinne einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung stärken als auch die Integration spezifischer Zielgruppen (z.B. Migrantenfamilien) in das Bildungssystem wie auch in die Nachbarschaft fördern und so gleichzeitig zu einer ausgewogeneren sozialen Entwicklung in Stadtquartieren beitragen (Baumheier/Warsewa 2009).



### Ganztagsschulentwicklung als Chance für eine stärkere sozialräumliche Orientierung

Um die Öffnung von Schulen und ihre Vernetzung mit dem Stadtteil auch in Deutschland voranzutreiben, bietet die Ausweitung von Ganztagsschulen gute Chancen: Da die Schulen für die Entwicklung von Ganztagsangeboten zumeist auf die Kooperation mit außerschulischen Partnern angewiesen sind, haben sie in vielen Fällen bereits Kontakte zu anderen Stadtteilinstitutionen geknüpft. Mit Sozialpädagogen und Erziehern sind an Ganztagsschulen zudem in vielen Fällen Berufsgruppen vertreten, die häufig vielfältigere Erfahrungen mit der sozialräumlichen Einbindung von Bildungs- und Erziehungsleistungen einbringen als die Lehrer. Neben der Ressource „Kompetenzen“ können Ganztagsschulen umfassender und in der Regel auch flexibler über die Ressource „Zeit“ verfügen, was die Entwicklung quartiersbezogener Lernaktivitäten vermutlich begünstigt. Nicht zuletzt ist die Einrichtung des Ganztagsbetriebs an vielen Stellen mit baulichen Veränderungen und Investitionen verbunden, die die bauliche Anpassung von Raumkonzepten und materiellen Ausstattungen erleichtern.



Abb. 1: Kooperationspartner Sportvereine (Foto: Jost)

Tatsächlich hat die „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG) bestätigt, dass die Bedeutung der Kooperation mit außerschulischen Partnern zunimmt. So arbeiten immer mehr Ganztagsschulen (2007: 85%) mit außerschulischen Partnern zusammen und die Anzahl der Kooperationspartner pro Schule wächst (2007: durchschnittlich 5,5 Partner pro Schule; Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung u.a. 2008, S. 7). Überraschenderweise machen Träger der Kinder- und Jugendhilfe dabei bislang nur ein Fünftel der Kooperationspartner aus; allerdings sind sie vom zeitlichen Umfang her mit der höchsten Wochenstundenzahl an Angeboten der wichtigste Partner. Ein Viertel der Kooperationspartner – und damit zahlenmäßig die stärkste Gruppe – sind Sportvereine. Daneben ist ein breites Spektrum weiterer Institutionen – etwa Betriebe, Bibliotheken, Musikschulen – vertreten. Die Kooperationspartner übernehmen sowohl Betreuungs- als auch Bildungsaufgaben aus verschiedenen thematischen Be-

reichen; ein Drittel der Partner führt Sportangebote durch. Die Kinder- und Jugendhilfe deckt erwartungsgemäß ein breiteres Themenspektrum ab als andere Partner; weitaus stärker als die übrigen engagiert sie sich insbesondere bei der Förderung benachteiligter Kinder und Jugendlicher (Arnoldt 2007).

Eigene Fallstudien in sechs unterschiedlich strukturierten Quartieren in Bremen und NRW (Baumheier/Fortmann/War-sewa 2012) zeigen, dass alle untersuchten Ganztagsgrundschulen zur Verbesserung der Lern- und Lebensbedingungen ihrer Schüler und zur eigenen Entlastung bzw. Verbesserung der eigenen Arbeit mit einem breiten Spektrum an Partnern zusammenarbeiten. Durch gemeinsame Arbeitsgruppen oder Projekte etwa mit Sportvereinen oder Kultureinrichtungen möchten die Schulen vielfältige Angebote realisieren, die sie allein nicht bieten könnten, und ihre Schüler zielgerichteter fördern. Die Partner wollen Kompetenzen der Kinder stärken, die in der Schule zu kurz kommen, und damit zur Erweiterung von Lern- und Erfahrungszusammenhängen beitragen. Insbesondere Jugendhilfeträger verbinden mit ihrem Engagement auch den Anspruch, Einfluss auf „verschulte“ Lernprozesse nehmen zu können.

Besonders in benachteiligten Quartieren sollen mithilfe von Vernetzung der Stadtteil attraktiver gestaltet und die Lebensbedingungen der Kinder und ihrer Familien verbessert werden. Als Zielgruppe werden nicht nur Schüler, sondern auch deren Eltern, Familien und andere Bewohner des Stadtteils anvisiert. Vor allem Partner aus dem Quartiersmanagement oder aus Stadtteilpolitik und -verwaltung nehmen die Schule auch stark als Ort bzw. ausbaufähigen Treffpunkt im Stadtteil wahr. Mit Aktivitäten wie z.B. Quartiersfesten, Familienbildungsangeboten oder Elterncafés an Schulen können Schulen und ihre Partner zur Aufwertung des Quartiers beitragen und zugleich Eltern und andere Stadtteilbewohner in Bildungsprozesse einbinden.

Schließlich verfolgen Schule und Partner auch institutionenspezifische Interessen. Ein wesentliches Kooperationsmotiv für die Schulen ist die Nutzung von außerschulischen Kompetenzen zur Entlastung und Unterstützung der eigenen Institution. Die Erweiterung des Angebotsspektrums kann dazu beitragen, das Image der Schule zu verbessern und damit attraktiver für Eltern zu werden. Partnern wie Sportvereinen oder Kultureinrichtungen geht es nicht zuletzt darum, vorhandenes Personal besser auszulasten und das eigene Angebot bei einer potenziellen Zielgruppe bekannt zu machen. Sowohl die Schule als auch ihre Partner erwarten von Kooperation und Vernetzung außerdem Vorteile wie Ressourcenbündelung, gegenseitige Beratung und Unterstützung, Zugang zu Informationen oder Einsparung von Kapazitäten. Die Vernetzung in Stadtteilarbeitskreisen kann darüber hinaus zu einer besseren Außenvertretung des Quartiers und damit zu einer wirksameren Durchsetzung von Quartiersinteressen auf der Ebene der Gesamtstadt beitragen.



### Das Potenzial der Ganztagschulen wird (noch) nicht hinreichend genutzt

Die vorhandenen Potenziale werden aber keineswegs ausgeschöpft. Erfolgreiche Kooperationen in bilateralen und mehr noch in netzwerkartigen Konstellationen sind außerordentlich voraussetzungsvoll und treffen in den betrachteten Fällen auf unterschiedliche Hindernisse. Dabei lassen sich sowohl Übergangsprobleme identifizieren, die auf die starke Belastung der schulischen Akteure bei der Umstellung vom Halbtags- auf den Ganztagsbetrieb zurückzuführen sind, als auch Strukturprobleme, die sich aus grundlegenden Prinzipien und Organisationsmerkmalen des Bildungs- und Jugendhilfesystems bzw. des gewählten Ganztagsmodells ergeben.

Bei den Arbeitsgemeinschaften oder Projekten dominieren *additive Kooperationen*: Schulen wählen zwar Partner und Angebote relativ gezielt aus, die außerschulischen Angebote werden jedoch dann mit dem Unterrichtsgeschehen kaum oder nicht verbunden. Dies zeigt sich besonders ausgeprägt in den offenen Ganztagschulen in NRW, bei denen sich aufgrund der Trennung zwischen Unterricht am Vormittag und „Betreuung“ am Nachmittag Lehrkräfte und die Mitarbeiter außerschulischer Partner teilweise nicht einmal begegnen. Das gebundene Ganztagschulmodell in Bremen bietet hingegen bessere Voraussetzungen für eine Rhythmisierung des Schulalltags und eine Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten, aber nicht alle gebundenen Ganztagschulen setzen diese Rhythmisierung auch konsequent um.

Bei der Auswahl außerunterrichtlicher Angebote und der entsprechenden Kooperationspartner orientieren sich die Schulen daran, in welchen Bereichen ihre Schüler zusätzlichen Förderbedarf aufweisen. Dabei bemühen sich die Schulen in gutsituierten Stadtteilen zum Beispiel um besonders attraktive Sport- und Musikangebote – auch, weil solche Angebote für manche Eltern ein wichtiges Auswahlkriterium bei der Schulwahl sind. Schulen in benachteiligten Stadtteilen können sich solche Attraktivitätssteigernden Angebote in der Regel nicht leisten, weil sie den überwiegenden Teil ihres Budgets für außerunterrichtliche Förderangebote wie Sozialtrainings oder Sprachförderung benötigen. Diese Entwicklung birgt das Risiko, dass sich die Profilunterschiede zwischen Schulen in unterschiedlich strukturierten Stadtteilen vergrößern und damit Stigmatisierungs- und Schulsegregationseffekte weiter verstärken.

Bei der Stadtteilarbeit beschränkt sich die Mehrheit der untersuchten Netzwerke auf einen regelmäßigen *Informationsaustausch*. Das Wissen darüber, welche Angebote andere Stadtteilinstitutionen machen und welche besonderen Probleme sie wahrnehmen, trägt sicherlich zur Verbesserung der Arbeit aller beteiligten Einrichtungen bei und ist eine wichtige Voraussetzung für eine engere Kooperation. Die Entwicklung gemeinsamer sozialräumlicher Konzepte gelingt jedoch nur in Ausnahmefällen. Ursache dafür ist zum einen, dass nicht nur

die beteiligten Schulakteure, sondern auch die Leitungen der Kindertagesstätten, die Sportvereinsvorstände oder andere Akteure nur sehr begrenzte Zeitressourcen für diese Art von Arbeit haben. Oftmals wird eine stärker konzeptionelle Planung nur dadurch angestoßen, dass die Chance auf Fördermittel – etwa aus dem Programm „Soziale Stadt“ oder aus EU-Programmen – besteht und Voraussetzung für den Zugang zu diesen Mitteln eine gemeinsame Angebotsplanung ist.



Abb. 2: Kooperationspartner Musikschule (Foto: Adam Czernenko)

Besonders im Kooperationsfeld Schulalltag werden darüber hinaus die Kooperationsziele der Schule (Entlastung und Ermöglichung attraktiver Angebote) häufiger erfüllt als die Motive der außerschulischen Partner (Einbringen der eigenen pädagogischen Ansätze oder die Gewinnung neuer Mitglieder bzw. Kunden). Hauptursache dafür ist ein *strukturelles Ungleichgewicht* zwischen der Schule und den außerschulischen Partnern. Die strukturelle Dominanz der Schule lässt sich unter anderem darauf zurückführen, dass Schulen als Nachfrager nach außerunterrichtlichen Angeboten auf Märkten auftreten, auf denen sie häufig den Preis und die Rahmenbedingungen bestimmen. Sie können in der Regel zwischen verschiedenen Anbietern auswählen, wohingegen z.B. der örtliche Sportverein, wenn er in der Zusammenarbeit mit der Schule für sich eine Chance sieht, oftmals keine Alternative zur Zusammenarbeit mit der örtlichen Schule hat. Die Schulverwaltung ist, u.a. aufgrund der Organisation des Schulsystems und seiner gesellschaftlichen Funktion, häufig politisch durchsetzungsfähiger als die dezentral organisierte Sozialverwaltung bzw. vereinzelte Jugendhilfeträger, Sportvereine oder Kultureinrichtungen.

### Schulentwicklung und Stadtteilvernetzung – wie weiter?

Die zahlreichen Hürden im Annäherungsprozess von Schulen und Stadtteil haben verschiedene Ursachen. Der langen Tradition des deutschen Bildungswesens entsprechen verfestigte politisch-ideologische Einstellungen, die sich zum Beispiel in kritischen Einwänden gegen einen neuen „Humankapitalismus“ ausdrücken, der Bildung vorschnell zum Allheilmittel gegen Armut, Chancengleichheit und soziale Ausgrenzung





stilisiert. Solche Einwände sind durchaus ernst zu nehmen, jedoch ist der empirische Zusammenhang zwischen Bildungschancen und sozialer Benachteiligung so evident, dass im Bildungs- und insbesondere im Schulsystem tatsächlich nach Wegen der Entkoppelung gesucht werden muss. Ein weiterer und häufig formulierter Einwand betrifft die befürchtete Abschiebung von (Erziehungs- und Betreuungs-)Verantwortung auf die Schulen, und selbstverständlich lässt sich diskutieren, ob tatsächlich eine derart erweiterte gesellschaftspolitische Rolle der Schule sinnvoll und wünschenswert sei. Da freilich die Familien diese Aufgabe in vielen Fällen nicht übernehmen können und nur noch in der Schule als Institution und als sozialer Ort die Gelegenheit besteht, Kinder und Jugendliche aus unterschiedlichen Milieus mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit zu erreichen sowie Kommunikation und Begegnung zwischen ihnen zu ermöglichen, sollte dieses Potenzial auch genutzt werden.

Dem entspricht im Konzept der Bildungsnetzwerke bzw. -landschaften ein erweitertes Bildungsverständnis: Bildung als umfassende Entwicklung der Persönlichkeit und Medium der gesellschaftlichen Integration. Die Ganztagschulentwicklung hat dazu beigetragen, dass dieses erweiterte Bildungsverständnis inzwischen auch von vielen (Grund-)Schulvertretern geteilt wird. Andererseits werden die Schulen im Rahmen der Outputsteuerung (z.B. durch zentrale Leistungstests) dazu gezwungen, sich stärker auf ihr „Kerngeschäft“ der Wissensvermittlung zu konzentrieren. Der Schulalltag hat sich in den letzten Jahren weniger durch eine verstärkte Öffnung als vielmehr durch eine verstärkte Leistungsorientierung verändert. Vielfach fühlen sich die handelnden Personen auf der Ebene der einzelnen Schulstandorte mit derartigen Widersprüchen und ihrer Bewältigung im konkreten Alltag alleingelassen.



Abb. 3: Hinweis „Schule“ im Stadtbild in Kroatien (Foto: Jost)

Damit ‚die Schule‘ in die Lage versetzt wird, als Institution und als konkreter Ort die erweiterten Funktionen tatsächlich zu erfüllen, erscheint somit eine doppelte Integrationsleistung und damit auch die Überwindung institutioneller Strukturprobleme erforderlich. Die Chancen für eine erfolgreiche Ausführung des Bildungsauftrags ebenso wie des Integrationsauftrags er-

höhen sich zum einen durch eine funktionierende horizontale Kooperation zwischen denjenigen Institutionen, die in jeder Phase des biografischen Verlaufs auf die individuelle Entwicklung einwirken. Zum anderen verbessern sich diese Chancen durch eine kohärente vertikale Kooperation der Ebene der „Vor-Ort-Akteure“ mit den übergeordneten Ebenen der politisch-administrativen Akteure und Angebotsträger. Unter diesem Gesichtspunkt bedeuten Öffnung, Kooperation und Vernetzung für die beteiligten Institutionen bzw. Organisationen einen Strukturwandel, der ihre Grenzen durchlässiger macht und tendenziell gänzlich auflöst. Die Fallstudien zeigen indes, dass damit nicht nur Vorteile und Entlastungseffekte verbunden sind. Kooperation und Vernetzung können die gemeinsamen Handlungsspielräume von Schulen und ihren Partnern im Hinblick auf zielgerichtete Förderung von Kindern, abwechslungsreicheres Angebot, bessere Durchsetzung von Standortinteressen gegenüber Politik und Behörden erhöhen. Die Erosion von institutionellen Grenzen ist aber auch verbunden mit der Einschränkung jeweils eigener Handlungsmöglichkeiten. Aktivitäten müssen mit Partnern abgesprochen und es müssen bestimmte Regeln im Umgang miteinander eingehalten werden. Nicht zuletzt kostet eine intensive Abstimmung Zeit. Vor diesem Hintergrund befinden sich Schulen und ihre Partner in der Situation abzuwägen, ob sich in jedem Einzelfall Kooperation und Vernetzung lohnen und wie weit dieser Prozess vorangetrieben werden soll.

Die diversen Kooperationsprobleme und -hürden lassen allerdings auch konkrete Ansatzpunkte zu ihrer Überwindung erkennen, die sich zum einen in der Praxis „vor Ort“ entwickelt haben, zum anderen aus den relevanten Problemkonstellationen und Handlungsbedingungen ableiten lassen. Qualität, Umfang und Intensität von Kooperation und Vernetzung werden von einer Reihe von (zum Teil eng miteinander verknüpften) Strukturbedingungen auf Schulstandort-, Stadtteil-, kommunaler und Landesebene sowie den Beziehungen zwischen diesen Ebenen beeinflusst – je nach Ausprägung förderlich oder hemmend. Innerhalb dieses komplexen Mehrebenensystems lassen sich einige wesentliche „Stellschrauben“ identifizieren, die zum Ausbau und zur Verbesserung von Kooperation und Vernetzung genutzt werden können. Erfolgreiche Kooperation und Vernetzung auf der Ebene des einzelnen Schulstandortes hängen neben den konkreten Standortbedingungen auf Stadtteilebene von einem funktionierenden Zusammenspiel in vertikalen Beziehungen, d.h. von der Kooperation mit der übergeordneten Kommunal- und Landesebene ab. So hat zum Beispiel die konzeptionelle *Abstimmung des Landes NRW* und der *Stadt Dortmund* im Rahmen des Projekts „Selbständige Schule“, die auch die gemeinsame Einrichtung eines regionalen Bildungsbüros umfasste, zu einer besseren Unterstützung der Schulen durch Beratung bei der Entwicklung von Kooperationsprojekten geführt.

Ebenso bedeutsam wie die Unterstützung durch übergeordnete Behörden sind die horizontalen Beziehungen, die sich



zwischen den Institutionen auf übergeordneten Ebenen entwickeln. *Klare politische Vorgaben* zur Erwünschtheit von stadtteilbezogenen Kooperationen als Beitrag zur Verbesserung von Bildungschancen und darauf aufbauende *integrierte, sozialräumlich orientierte Konzepte* (insbesondere von Bildung, Sozialdiensten, Jugendhilfe und Stadtentwicklung) erleichtern die Bündelung von Ressourcen und signalisieren den Akteuren im Stadtteil, dass ihr Engagement wahrgenommen und unterstützt wird. Ein in Bremen von der Senatorin für Bildung, der Senatorin für Soziales und dem Bausenator gemeinsam initiiertes Modellprojekt zur Schaffung von „Quartiersbildungszentren“ an drei Ganztagsgrundschulen hat dort zum Beispiel zu einer erfolgreichen Weiterentwicklung der Vernetzung geführt.

Die beschriebenen Diskrepanzen zwischen Schulen in unterschiedlich strukturierten Stadtteilen machen überdies deutlich, dass neben horizontaler und vertikaler Vernetzung eine „positive Diskriminierung“ zugunsten von Schulen in benachteiligten Quartieren unvermeidlich erscheint. Dies betrifft sowohl die Ausstattung der Schulen mit Lehrkräften, pädagogischem Fachpersonal und Sachmitteln als auch die erforderlichen Koordinationskapazitäten für den Aufbau und die Organisation von Netzwerken und Kooperationsstrukturen im Quartier. Vor allem dann, wenn sich komplexere Netzwerkstrukturen in den betreffenden Stadtteilen herausbilden, sind die formellen und informellen Regulierungen der Partnerbeziehungen in vielfacher Hinsicht nicht ausreichend, um die gemeinsame Arbeit sinnvoll zu koordinieren. Die Fallstudien geben klare Hinweise, dass das Einsetzen von *Koordinationsinstanzen* wie Quartiersmanagement, Stadtteil- oder Familienbüros zu einer Professionalisierung und stärkeren Zielorientierung der gemeinsamen Arbeit beigetragen hat. Durch eine professionelle Koordination werden Informationsaustausche verstetigt, neue Akteure können leichter gewonnen und eingebunden werden (z.B. die Wohnungswirtschaft); bürgerschaftliches Engagement sowie eine stärkere Umsetzungsorientierung der Abstimmungsprozesse werden befördert. Koordinationsinstanzen wie z.B. das Quartiersmanagement übernehmen sowohl eine horizontale „Mittler- bzw. Brückenfunktion“ zwischen verschiedenen Institutionen und Teilnetzwerken im Stadtteil als auch eine vertikal wirksame „Übersetzer- und Maklerfunktion“ zwischen der „Vor-Ort-Ebene“ und der kommunalen Steuerungsebene.

Einige der aktuell feststellbaren Herausforderungen für sozialräumlich orientierte Schulentwicklung lassen sich als Übergangsprobleme in einer Phase des institutionellen Strukturwandels verstehen – diese Hürden können im Laufe der Zeit vermutlich durch fortschreitende Erfahrung und kleinschrittige Optimierung überwunden werden. Um jedoch das erkennbare Potenzial voll auszuschöpfen, das in einer Weiterentwicklung von Ganztagschulen hin zu lokalen Bildungsnetzen liegt, wären auch die dargestellten Strukturprobleme zu entschärfen. Die vorliegenden Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass hier eine aktivere, stärker koordinierende und steuernde Rolle

der Kommunen vordringlich ist. Das Handeln und Entscheiden aller beteiligten öffentlichen, intermediären und privaten Akteure wirkt auf der Ebene der Kommune zusammen, und angesichts der vielfachen Zersplitterung der Zuständigkeiten und Kompetenzen im deutschen Schulsystem ist kein anderer Akteur in der Lage, diese zentrale Position einzunehmen.

Dr. Ulrike Baumheier

Projekt LINES, Stadt Osterholz-Scharmbeck

Claudia Fortmann

Projekt Lernen vor Ort Bremen/Bremerhaven, Die Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit Bremen

Dr. Günter Warsewa

Institut Arbeit und Wirtschaft der Universität Bremen

## Quellen:

Arnoldt, Bettina (2007): Öffnung von Ganztagschule, in: Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecker, Ludwig (Hg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zu Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim/München, S. 86-106.

Baumheier, Ulrike/Warsewa, Günter (2009): Vernetzte Bildungslandschaften: Internationale Erfahrungen und Stand der deutschen Entwicklung, in: Bleckmann, Peter/Durdel, Anja (Hg.): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden, S. 19-36.

Baumheier, Ulrike/Fortmann, Claudia/Warsewa, Günter (2012): Ganztagschulen in lokalen Bildungs- und Integrationsnetzwerken. Wiesbaden (im Erscheinen).

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung u.a. (2008): Pressekonferenz StEG-Folien 08.09.2010. ([http://www.projekt-steg.de/files/pk080908/Pressekonferenz\\_Steg\\_Folien.pdf](http://www.projekt-steg.de/files/pk080908/Pressekonferenz_Steg_Folien.pdf); Letzter Zugriff: 23.04.2010)

Gesemann, Frank (2009): Kommunale Bildungspolitik – Schlüssel zur Integration von Migranten? In: Gesemann, F./Roth, R. (Hg.): Lokale Integrationspolitik in der Einwanderungsgesellschaft. Migration und Integration als Herausforderung von Kommunen. Wiesbaden, S. 449-468.

Häußermann, Hartmut (2002): Global, lokal, sozial. Von der Unteilbarkeit der Stadt, in: Walther, Uwe-Jens (Hg.), Soziale Stadt – Zwischenbilanzen. Opladen, S. 133-145.



## vhw-Fortbildung

- Stadtplanung
- Städtebaurecht
- Immobilienwirtschaft
- Kommunale Organisation und Wirtschaft

**Informieren Sie sich über neue Seminare, Tagungen und Symposien des vhw und melden Sie sich online an:**

<http://www.vhw.de/seminar>