

## Schulen in lokalen Bildungsnetzwerken: Ein Beitrag zu sozialer Integration durch Bildung ?

*Seit einigen Jahren scheint in Politik und Verwaltungen ein Verständnis dafür zu wachsen, dass Schulen, neben Familie, Arbeit und Nachbarschaft, eine zentrale Instanz der sozialen Integration sind bzw. sein könnten. Die einschlägigen Erfahrungen und Erkenntnisse über die reale Schulpraxis zeichnen dagegen ein anderes Bild: Das Bildungsniveau der AbsolventInnen ist im Durchschnitt unzureichend, die institutionellen Selektions- und Verteilungsmechanismen wirken als frühe und kaum revidierbare biographische Festlegungen und begünstigen und verstärken überdies vor allem in Städten durch die zunehmende Schulsegregation sozialräumliche Desintegration und soziale Exklusion. Mit anderen Worten: Unser Bildungssystem wirkt in räumlicher und sozialer Hinsicht als ein Mechanismus sozialer Ausgrenzung und nur wenn stattdessen soziale Integration als Aufgabe der Schule wahr- und ernstgenommen wird, wird auch ihr Bildungsauftrag wieder zu erfüllen sein.*

*Können also Schulen tatsächlich eine Rolle als Integrationsinstanz übernehmen – zumal sie dafür in Deutschland traditionell nicht vorgesehen, nicht konstruiert und nicht ausgestattet sind? Unter Rückgriff auf Erfahrungen aus den Niederlanden und Großbritannien werden im Folgenden einige Überlegungen entwickelt, wie das Schulsystem auf die neuen Anforderungen reagieren könnte.<sup>1</sup>*

### 1. Soziale Integration durch Herstellung lokaler Verantwortungsgemeinschaften

Mit den anhaltenden Prozessen des ökonomischen und sozialen Strukturwandels zerlegen sich die Städte entlang vielfacher unübersichtlicher und sich überlagernder sozialer Segregations- und Differenzierungslinien in Teilstädte. Migration und ethnische Differenzierung, die Verfestigung von Armut und Arbeitslosigkeit und die Herausbildung einer ‚new urban underclass‘, Verteilungswirkungen von Wohnungsmarkt und Wohnungspolitik, Schulsegregation etc. prägen zunehmend das Bild und die räumliche Struktur der Stadt bzw. ihrer einzelnen Teilräume, wobei soziale Ausgrenzung und räumliche Separierung sich wechselseitig entsprechen und verstärken. In vielen Fällen entsteht dann die bekannte Abwärtsspirale aus zunehmender Verarmung, Wegzügen der Mittelschichten, Investitionszurückhaltung bei Geschäftsleuten, Wohnungs- und Hauseigentümern, Verwahrlosungserscheinungen, Etikettierung und Entstehung einer benachteiligenden Adresse, mangelnder politischer Unterstützung und verstärkter Ausgrenzung der dortigen Bewohner.

Was in die eine Richtung wirkt, kann freilich - sofern die erforderlichen Ressourcen bereitgestellt werden - auch in die andere Richtung gelenkt werden, auch wenn unter den aktuellen Bedingungen insbesondere in den Städten die Voraussetzungen dafür alles andere als günstig erscheinen: Einerseits wachsen Unübersichtlichkeit und Widersprüchlichkeit von Bedarfslagen und Interessenpositionen und die Zahl von organisierten und artikulationsfähigen

---

<sup>1</sup> Die folgenden Ausführungen beruhen auf internationalen Vergleichsstudien 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.

Interessengruppen und politischen Blockade-, Veto- und Koalitionsoptionen nimmt zu. Andererseits werden die Spielräume für sozialpolitische Interventionen auf kommunaler Ebene wegen der schrumpfenden Ressourcenbasis für traditionelles Regierungs- und Verwaltungshandeln (finanzielle Mittel, aber auch Wissen bzw. Informationen, Ansehen und Legitimation) immer geringer. Da gleichzeitig aus diversen Gründen (Exklusionstendenzen, Funktionsdefizite traditioneller Integrationsinstanzen, gestiegene Mobilität und temporäre Anwesenheiten) bei vielen – und zahlenmäßig wachsenden – Bewohnergruppen eine Bindung an den konkreten Ort und die dortigen sozialen Verhältnisse abnimmt oder gar nicht erst entsteht, droht mit der sozialen Deprivation eine fortschreitende Erosion der Voraussetzungen für bürgerschaftliches Engagement, politische Partizipation und gemeinschaftliche Identifikation im lokalen Umfeld.

Offensichtlich sind in derartigen Problemkonstellationen weder kommunale Politik und Verwaltung noch wirtschaftliche oder zivilgesellschaftliche Akteure allein in der Lage, einen Ausweg aus der beschriebenen Abwärtsspirale zu eröffnen. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass in vielen Städten seit geraumer Zeit ein Ansatz kleinräumiger Vernetzung aller verfügbaren bzw. mobilisierbaren Potentiale zu „lokalen Verantwortungsgemeinschaften“ praktiziert wird (Walther 2002). Diese Praxis zielt vor allem darauf ab, soziale Teilhabechancen durch dezentrale Partizipations- und Entscheidungsmechanismen zu befördern und so zu einer Entlastung staatlicher Institutionen und zur Optimierung gesellschaftlicher Prozesse beizutragen. Dazu gehört eine Vielzahl von Maßnahmen und Instrumenten, so etwa die Einrichtung sog. Stadtteil- oder Quartiersmanagements, die die etablierten Politik- und Verwaltungsstrukturen durch die Mobilisierung von kleinräumigen Selbsthilfepotentialen und bürgerschaftlichem Engagement ergänzen sollen; die verstärkte Erschließung komplementärer Finanzierungsquellen – von Bürgerstiftungen über diverse Drittmittelquellen (z.B. Beteiligung am Bundesprogramm „Soziale Stadt“ oder an EU-Projekten) bis zur Beteiligung an nationalen oder internationalen Wettbewerben, Auslagerung von Planungs- und Planungsvorbereitungsfunktionen an (zeitweilig expertengestützte) Runde Tische, Stadtteilgremien, Bürgerkomitees oder auch Entwicklung neuer Kombinationen von Bürgerbeteiligung und Finanzierungsmodellen wie z.B. im Falle sog. Bürger- oder Stadtteiletats.

Ein wesentlicher Vorzug derartiger lokaler Verantwortungsgemeinschaften besteht darin, dass sie staatlich-bürokratische, marktförmig-konkurrenzhaft und zivilgesellschaftlich-kooperative Steuerungsmechanismen und Funktionslogiken mischen und damit eine differenzierte Praxis befördern, die „funktionale“ Segregation unterstützen und „struktureller“ Segregation entgegenwirken kann. *Funktionale Segregation* beschreibt dabei die positiven Wirkungen, die unter bestimmten Bedingungen von selbstgewählter Separierung, interner Gemeinschaftsbildung und Aufbau von sozialem Kapital sowie von gegenseitigen Unterstützungsstrukturen in einem Stadtteil oder einem Wohnquartier ausgehen und die sich für das einzelne Individuum geradezu als ein Ermöglichungszusammenhang für soziale und räumliche Mobilität darstellen können. Im Gegensatz dazu bezeichnet *strukturelle Segregation* diejenige aufgezwungene Verkettung von Abwärtstendenzen, die sich als zunehmend verfestigter Benachteiligungs- und Exklusionszusammenhang, als höchst konflikträchtige Sozialkonkurrenz und damit auch als ein Mechanismus der Verringerung individueller Chancen und Optionen auswirkt (Häußermann/Siebel 2002).

Soziale Integration kann also durchaus über funktionale Segregation befördert werden - sofern sich in Stadtteilen oder Quartieren in einer sozialräumlich-kollektiven Dimension nach innen gerichtet gegenseitige Unterstützungsstrukturen und nach außen gerichtet gemein-

same Interessen etablieren; und sofern sich in einer individuell-biographischen Dimension die Voraussetzungen für persönlichen sozialen Aufstieg und den Wegzug in andere Viertel herstellen lassen.

Die vorangestellt beschriebenen Bemühungen um eine problemadäquate City-Governance (Prigge/Schwarzer 2006) betreffen freilich in der Regel vor allem die sozialräumlich-kollektive Dimension von Segregationsprozessen und vernetzen hauptsächlich Akteure und Institutionen, die in den entsprechenden Handlungsfeldern tätig sind. Die auf biographische Entwicklung und individuelles Empowerment abzielenden Handlungsmöglichkeiten werden jedoch verhältnismäßig wenig genutzt bzw. sind ohne die Beteiligung von Schulen und originären Bildungseinrichtungen nur schwach ausgeprägt.

Dementsprechend wird für Deutschland in vielen Programmgebieten des Bundesprogramms „Soziale Stadt“ Bildung als ein 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 als ein zentraler 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 zur Auflösung von sozialen Bindekräften beitrage. Wenn freilich Schulen eine derart wichtige Quelle sozialer Entmischungs- und Desintegrationsprozesse sind, „dann könnten sie auch ein zentraler Ansatzpunkt für Integrationspolitik sein – sowohl hinsichtlich der Migranten als auch der einheimischen Bevölkerung“ (Häußermann 2002, S. 78).

Eine Rolle als Ansatzpunkt für eine kleinräumig wirksame Politik sozialer Integration wird „der Schule“ in zahlreichen Arbeiten zugewiesen (Schulz 2000; Auernheimer 2001; Gonzales 2002; Faller u.a. 2005) und auch dort, wo die Veränderungen der Beziehungsmuster zwischen Arbeits- und Lebenswelt (Entgrenzung der Arbeit) zu neuen Anforderungen an zukunftsfähige soziale Infrastrukturen führen, sind netzwerkartige Bildungs- und Betreuungsstrukturen eine sinnvolle Antwort auf die Anforderungen moderner gesellschaftlicher Entwicklungen: Läßle/Stohr (2007) zeigen, dass Schulen selbst - insbesondere Grundschulen – sowohl räumliche Ankerpunkte für die Kinder berufstätiger Eltern als auch Schnittstellen und Orte der Überlagerung verschiedener sozialer Milieus sind. Schulen sollten sich daher mit einem ausgedehnten und zeitlich flexiblen Angebot an den im Umfeld lebenden und arbeitenden Menschen ausrichten und sich zu „Kristallisationskernen und Informationsschnittstellen für lokale Bildungs- und Betreuungsnetzwerke“ weiter entwickeln.

Die Frage für eine adäquate Verknüpfung von Stadt- und Schulentwicklung lautet also: Wie kann die Institution Schule so entwickelt werden, dass sie anstatt strukturelle Segregation zu fördern, ihre gemeinschaftsbildenden Potentiale entfaltet und gleichzeitig individuelle Mobilitäts- und Teilhabechancen vergrößert?

## **2. Lernen in Nachbarschaften: Die schwierige Integration der Schule**

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 Bühren 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 ist, dass aber angesichts des hohen Stellenwerts von Bildung in allen sozialen Schichten die Bindung von Eltern an die Schule ihrer Kinder deutlich gestiegen sei und Schulen deshalb eine zentrale Bedeutung beim *Community Building* und bei der Überwindung von Ungleichheit zukommt.

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.

Die Gründe dafür, dass Schulen in Deutschland das „Lernen in Nachbarschaften“ selbst erst mühsam erlernen müssen, sind vielfältig:

In der Tradition des deutschen Bildungswesens haben sich die Schulen (mitsamt der zugehörigen Behörden, Lehrerbildungseinrichtungen, Beratungs- und Fachdienste etc.) zu einem geschlossenen System entwickelt, 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 bis heute 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. Dies war solange kein gravierendes Problem, wie sich die Vorstellung halten konnte, dass das Schulsystem seine gesellschaftliche Aufgabe mehr oder weniger zufrieden stellend erfülle. Inzwischen ist jedoch unübersehbar, dass das deutsche Schulsystem seine traditionelle Bildungsaufgabe nicht mehr erfüllt und dass es erst recht große Schwierigkeiten damit hat, neue Aufgaben zu übernehmen.

Diese Funktionsdefizite erscheinen umso dramatischer, als Bildung und Wissen mit dem Übergang in die Wissens- und Informationsgesellschaft zur bedeutendsten Produktivkraft werden und in den modernen Gesellschaften daher mehr noch als in der Vergangenheit, eine angemessene Bildungsgrundlage zur unerlässlichen Voraussetzung für eine gelingende Berufsbiographie 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, die, wie die Familie, die Arbeit oder die Nachbarschaft, ehemals als wirksame Mechanismen der sozialen Integration funktioniert haben, können unter den aktuellen Bedingungen ihre integrativ-sozialisatorischen Funktionen nicht oder kaum mehr erfüllen. Dadurch vergrößern sich die Last und 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 Persön-

lichkeitsentwicklung oder die Vermittlung von sozialen Kompetenzen und sozialer Integration, als Kernaufgaben der Schule begriffen werden, wird sich auch der Bildungsauftrag wieder sinnvoll erfüllen lassen. Zu sozialer Integration von Personen oder sozialen Gruppen kann freilich nur eine Institution beitragen, die selbst gesellschaftlich integriert, offen für unterschiedliche Einflüsse und Entwicklungen ist und in der Lage ist, darauf angemessen zu reagieren (Lepenies 2003). Das bedeutet, dass das Schulsystem eben nicht mehr 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 eben insbesondere die Übernahme einer aktiven Rolle in lokalen Verantwortungsgemeinschaften betreffen.

Neben dem Beitrag, den Schulen zur Stadtteil- bzw. Quartiersentwicklung und damit zur kollektiv-sozialräumlichen Dimension funktionaler Segregation leisten können (s.o.), basieren aktuelle Forderungen zur Einbindung von Schulen in lokale Sozial- und Bildungszusammenhänge auch auf entwicklungspsychologischen und pädagogischen Erkenntnissen, die den Beitrag von Schulen zu der individuell-biographischen Dimension begründen: Die einschlägigen empirischen und theoretischen Arbeiten zur kindlichen Entwicklung gehen überwiegend von einem integrativen Modell aus, nach dem Bildungschancen und ihre individuelle Nutzung sowohl abhängig sind von spezifischen kindlichen Persönlichkeitsmerkmalen und Begabungen als auch von Anregung und Förderung durch Familie und soziale Umwelt (Shonkoff/Philipps 2000, Bronfenbrenner/Morris 1998). Kinder lernen nicht nur in der Schule, sondern auch an vielen weiteren Lernorten oder über die Medien. So belegen Fend u.a. (2004), dass außerschulische Bildungsangebote (z.B. Vereine, Musikschulen etc.) vielfältige Bildungsprozesse befördern und vermitteln und so zentrale Erfahrungen für den weiteren Lebensverlauf ermöglichen. Nicht zuletzt vermittele nur eine realitätsnahe (gleichwohl aber fachlich-pädagogisch intensiv begleitete) Praxis außerhalb der „Käseglocke Schule“ diejenigen Erfahrungen, die Kinder und Jugendliche unbedingt für eine begründete Wahl von Berufen und Ausbildungsstätten bräuchten (Gonzales 2002, S.141).

Bildungsprozesse erfolgen also im Wechselspiel von formellen und informellen Prozessen und in unterschiedlichen sozialen Zusammenhängen und können deshalb kaum durch eine Institution allein befriedigend gestaltet werden; bessere Bildungschancen und Bildungsergebnisse sind dagegen bei einem funktionierenden Zusammenspiel verschiedener Institutionen zu erwarten (Mack 2006, S.170; Stolz 2006). Dabei handelt es sich um diejenigen - gleichsam „benachbarten“ - Institutionen, die Entwicklungen in der biographischen Phase des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen steuern und regulieren (Krüger 2005); neben der Familie und der Schule mit ihren angelagerten Ergänzungsleistungen (z.B. schulpsychologischer Dienst u. dergl.) also etwa auch die Einrichtungen der Kinderbetreuung, der Jugendhilfe, der Sozialberatung und sozialen Unterstützung, die Gesundheitsdienste etc., die in verschiedenen Organisationsformen und Trägerschaften betrieben werden.

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 größerem 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 überhaupt nicht 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).

Trotz der vielfach noch vorherrschenden Distanz mehrten sich also in letzter Zeit die Hinweise, dass Schulen von sich aus oder aufgrund von deutlichen Anforderungen und Ansprüchen aus ihrem Umfeld auf die dargestellten Entwicklungen reagieren und sich zunehmend auf quartiersbezogene Kooperationen einlassen. Allerdings sind auch dort, wo die institutionelle und individuelle Bereitschaft zum Umdenken vorhanden ist, gravierende Probleme zu überwinden:

Zunächst zeigen die bisherigen Erfahrungen, dass der Übergang von „lehrplangesteuertem“ zu „kontextgesteuertem“ Lernen nicht allein auf der Ebene der Akteure „vor Ort“ bewältigt werden kann. Angesichts der vielfältigen „einschränkenden und regulierenden Vorgaben“ müsse die konkrete Kooperation und Integration auf den übergeordneten politischen und administrativen Ebenen flankiert und unterstützt werden (Lipski 2007, S.21). Dies ist um so wichtiger, als die notwendigen Umorientierungen selbstverständlich mit Ansprüchen und Anforderungen an die Schulen einher gehen, 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 freilich auch ein Missverständnis, dass alle diese neuen Aufgaben und Funktionen von „der Schule“ übernommen werden müssten. „Lernen in Nachbarschaften“ bedeutet auch Kooperation benachbarter Institutionen und das gemeinsame Lernen von zielgerichteter Zusammenarbeit: Vom schulpsychologischen Dienst über die Jugendhilfe bis zur Schwangerschaftsberatung, Familienbildung sowie Sozial- und Gesundheitsfürsorge reicht das Spektrum der Aufgaben, die in die Kooperation mit der Schulbildung und der Kinderbetreuung von unterschiedlichen Trägerinstitutionen und spezialisierten Professionen eingebracht werden (können). Eine verbesserte Abstimmung und gemeinsame Orientierung der professionellen Arbeit an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen in ihren verschiedenen Lebensphasen dürfte für alle beteiligten Institutionen eine wesentliche Qualitätsverbesserung ihrer eigenen Arbeit bewirken.

Aktuelle Ansätze zur Schaffung lokaler Bildungslandschaften fordern daher die Entwicklung gemeinsamer Konzepte von Schule und Jugendhilfe, aber auch von Gesundheitspolitik, Stadtentwicklungspolitik etc. zur Verbesserung der Bildungsbedingungen und –gelegenheiten und zur Gestaltung kommunaler Räume als Orte der Bildung für Kinder und Jugendliche. Erste Konzepte z.B. in Dortmund und Arnshagen knüpfen an den klassischen Zuständigkeiten der Kommunen als Schulträger an, beziehen darüber hinaus jedoch auch inhaltliche Positionen zur Schulgestaltung (Stadt Dortmund 2007, Mack 2007). Erforderlich dazu sind die Überwindung von institutionellen Zuständigkeiten, eine integrierte Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung (Maykus 2007) sowie die Öffnung der Schule zum Stadtteil bzw. Quartier. Wie und unter welchen Bedingungen solche Netzwerke in unseren Nachbarländern Niederlande und Großbritannien erfolgreich aufgebaut und auf Dauer organisiert und betrieben werden können, zeigen die folgenden Beispiele.

### **3. Die Fensterschulen in Groningen**

Angeregt durch das Vorbild der US-amerikanischen *Community Schools* und skandinavischer Schulen, begann die Stadt Groningen 1995 mit der Einrichtung von Fensterschulen (*Vensterscholen*). Eine Fensterschule ist keine einzelne Schule, sondern ein Netzwerk von mindestens einer Grundschule (in den Niederlanden für Kinder im Alter von vier bis zwölf Jahren) und anderen Institutionen mit Tätigkeitsschwerpunkt auf Kinderbetreuung oder Frei-

zeit- 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. Vorrangiges Ziel der Fensterschulen ist die optimale Förderung aller Kinder im Stadtteil durch eine „continuous line of learning and upbringing“. Primäre Zielgruppe sind Kinder zwischen 0 und 15 Jahren; Eltern und auf Wunsch auch andere Stadtteilbewohner werden so weit wie möglich in die Aktivitäten eingebunden.

Die Finanzierung sowohl der Investitions- als auch der Betriebskosten erfolgt im wesentlichen durch Kombination vorhandener Finanzmittel der beteiligten Institutionen, lediglich für die Finanzierung des Managements (s.u.) und für eine gezielte Ausweitung der Infrastruktur, z.B. Einrichtung einer neuen Stadtteilbibliothek, waren zusätzliche städtische Mittel notwendig. Der Start der Fensterschulen fiel zusammen mit Sanierungsplänen für eine Reihe von Grundschulen, so dass die städtischen Investitionsmittel als Grundstock für einen Neu- oder Umbau zur Fensterschule genutzt werden konnten. Inzwischen werden zur Finanzierung von Neu- oder Umbauten allerdings auch Formen von public-private-partnerships mit Wohnungsbauunternehmen erprobt. Das gesamte Konzept beruht darauf, dass im laufenden Betrieb Einsparungen zum einen durch die gemeinsame Nutzung von Eingangsbereich, Toiletten, Küche etc. erzielt werden können, zum anderen durch die multifunktionale Nutzung von Räumen.

Die Kooperation in den Fensterschulen ist durch das Prinzip „Einheit in Vielfalt“ geprägt: Zwar orientieren sich alle Fensterschulen an einem gemeinsamen Grundkonzept, dennoch verfügen sie über genügend Freiraum, um sich an die Bedürfnisse des Stadtteils und der beteiligten Institutionen anzupassen. So liegt der Schwerpunkt in Problemstadtteilen darauf, Kindern aus sozial schwachen Familien die Teilnahme an kulturellen oder Sportangeboten zu ermöglichen. Das Projekt „Wohnzimmer“ z.B. bietet täglich nach der Schule Zehn- bis Dreizehnjährigen eine strukturierte und sichere Umgebung. Sozialarbeiter organisieren gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen sinnvolle Freizeitaktivitäten. Hauptziele sind die Förderung eines positiven Sozialverhaltens und eines gesünderen Lebensstils. In Stadtteilen mit einem hohen Anteil von Doppelverdienern bemühen sich die Fensterschulen dagegen vorrangig um eine Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, z.B. durch lange Öffnungszeiten von acht bis achtzehn Uhr und eine Verzahnung von Betreuung und Angeboten der Sportvereine, Musikschulen etc. Die Fensterschulen zeichnen sich durch einen hohen Professionalisierungsgrad aus. Kooperationspartner sind überwiegend öffentliche Institutionen wie Kindergarten, Erziehungsberatungsstelle, Gesundheitsamt, Bücherei etc. Dabei behalten die beteiligten Institutionen ihre jeweilige Spezialisierung bei und erledigen ihre Kernaufgaben nach wie vor in eigener Verantwortung. Die Fensterschulen bieten ihnen die Infrastruktur zur Erfüllung ihrer regulären Aufgaben und erleichtern als „Mehrwert“ durch räumliche Nähe und Koordinationsinstanzen die Entwicklung neuer gemeinsamer Aktivitäten mit den anderen beteiligten Institutionen.

Fensterschulenvertreter betonen die zentrale Bedeutung einer *bottom-up-Entwicklung der Kooperation*: „A Community School has a good chance of success if the first discussions are held at neighbourhood level – thus not with a policy staff member for childcare, but with the head of the nursery in the neighbourhood.“ (Stadt Groningen o.J., S. 8) Dennoch wäre die Umsetzung des Programms ohne die Kombination mit einem *top-down-Ansatz* in Form einer erheblichen Unterstützung durch die politische Führungsebene nicht möglich gewesen. Heute beruht das Fensterschulensystem auf stabilen Koordinationsstrukturen sowohl auf Stadtteil- als auch auf städtischer Ebene. An jeder Fensterschule gibt es einen *location manager*

zur Initiierung und Steuerung der Kooperation sowie eine lokale Planungsgruppe, in der alle beteiligten Institutionen und die Eltern vertreten sind. Auf städtischer Ebene wird der Prozess durch einen Projektleiter und eine ressortübergreifende *steering group* gesteuert. Erleichtert wird die Zusammenarbeit dadurch, dass die für die Fensterschulenarbeit zentralen Zuständigkeiten für Bildung und Soziales in einem Ressort konzentriert sind.

#### **4. Die „Extended Schools“ in Großbritannien**

Das britische *Extended Schools-Programm* ist in ein landesweites Programm zur Verbesserung der Lebensbedingungen von Kindern eingebettet: Die „Every child matters“-Agenda entstand - unter anderem - als Reaktion auf einige besonders traurige Fälle von Kindesmisshandlung. 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“). Die Agenda hat die Entwicklung einer gemeinsamen Sprache von Bildungs-, Betreuungs- und Beratungsinstitutionen und die Orientierung an gemeinsamen Bewertungsmaßstäben gefördert und damit als wichtiger Katalysator bei der Integration von Schulen und anderen kinder- und familienbezogenen Diensten gedient.

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, schnelle Weiterleitung von Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern zu spezialisierten Beratungs- und Therapieangeboten wie Sprachtherapie, Erziehungsberatung etc. sowie Angebote für den Stadtteil (z.B. Computerarbeitsplätze, Sport- und Kunstangebote, Erwachsenenbildung) .

Neben der Vorgabe von zentralen Zielsetzungen und Bewertungsmaßstäben steuert die britische Regierung die Entwicklung durch Finanzmittel, insbesondere Starthilfen, ein nationales Informationssystem sowie regelmäßige Kontrollen. Gleichzeitig haben die Verantwortlichen in den Kommunen aber beträchtliche Handlungsspielräume bei der flexiblen Anpassung des Programms an lokale Bedürfnisse und Rahmenbedingungen. Die kommunalen Behörden haben die Aufgabe, in Abstimmung mit den Schulen und anderen Partnern eine Strategie zur Ressourcenverteilung zu entwickeln. Zur Sicherstellung der Berücksichtigung lokaler Bedürfnisse verpflichtet der *Education Act 2002* die Schulen, vor der Bereitstellung zusätzlicher Angebote Eltern, Kinder und die kommunalen Behörden zu konsultieren.

Die Schulen müssen nicht alle erweiterten Dienste selbst erbringen, sondern können zum einen mit lokalen privaten oder sozialen Dienstleistern zusammenarbeiten und sich zum anderen mit anderen Schulen in *Clustern* zusammenschließen. Das bedeutet auch, dass nicht alle Aktivitäten auf dem Schulgelände angesiedelt sein müssen. Die Organisation dieser Kooperation erfordert einen nicht unbeträchtlichen Managementaufwand sowie die Bearbeitung von Konflikten, die aus der unterschiedlichen Bezahlung und dem unterschiedlichen Status der beteiligten Professionen entstehen können.

Dabei wurde von vornherein betont, dass die Organisation von erweiterten Diensten keine zusätzliche Belastung für die Schulleiter darstellen darf. Eine Reihe von Regionen hat deshalb die Starthilfe zur Einstellung von Koordinatoren genutzt, die die Vernetzung von Schu-

len mit lokalen Partnern vorantreiben und zusätzliche Angebote entwickeln sollen. Das schließt die Ermittlung lokaler Bedürfnisse durch Befragung und Konsultation ebenso ein wie die Bildung arbeitsfähiger Partnerschaften oder das Einwerben zusätzlicher Finanzmittel.

Eine der Hauptherausforderungen für Schulen und ihre Partner ist die *Nachhaltigkeit* der *Extended Schools*. Da die finanzielle Starthilfe auf drei Jahre begrenzt ist und nur einen geringen Teil der Kosten der *Extended Schools* abdeckt, müssen die erweiterten Angebote von vornherein so entwickelt werden, dass sie finanzierbar sind: Zum einen müssen die beteiligten Institutionen Eigenmittel gebündelt einsetzen. Hier haben die britischen Schulen aufgrund ihrer weit reichenden Budgetautonomie mehr Handlungsspielraum als deutsche Schulen. Ergänzend können Drittmittel, z.B. aus Programmen des *Children's Trust*, Mietzahlungen und Gebühren für Dienste wie Kinderbetreuung eingeworben werden.

## **5. Erfolgsbedingungen für die Vernetzung von Schule und Stadtteil**

Fensterschulen und Extended Schools sind erfolgreiche Beispiele dafür, wie durch Integration von kinder- und familienbezogenen Bildungs-, Betreuungs-, Beratungs- und Freizeitangeboten eine bessere Ausrichtung auf Lebenslagen und –situation von Kindern erreicht werden kann. So hat die Evaluation des britischen Programms klare Anhaltspunkte dafür ergeben, dass sich die Einführung von Extended Schools nicht nur förderlich auf die Schulleistungen besonders von Kindern mit Lernschwierigkeiten auswirkt, sondern auch positive Effekte für Familien und andere Stadtteilbewohner zeigt und zur Verbesserung des Schulimages beitragen kann. Eine Ursache für die positiven Wirkungen auf die Kinder sehen die Forscher in deren erweiterten Kontaktmöglichkeiten zu Erwachsenen, die sie nicht durch die „Lehrerbrille“ betrachten und Stärken aufdecken und unterstützen können, die bislang im Schulalltag keine Rolle spielten (Cummings u.a. 2007).

Auch wenn die dargestellten Beispiele nicht in allen Elementen übertragbar und an manchen Stellen auch durchaus diskussionsbedürftig sind, weisen die eingeschlagenen Reformwege in Großbritannien und den Niederlanden doch auf einen sinnvollen Ansatz zur Modernisierung des Schulsystems auch in Deutschland hin. Erfahrungen mit regionalen Bildungnetzwerken im Berufsbildungsbereich (Solzbacher/Minderop 2007) sowie mit einer Reihe lokaler Pilotprojekte z.B. im Kontext der Sozialen Stadt (Olejniczak/Schaarschmidt 2005) deuten darauf hin, dass Voraussetzung für eine erfolgreiche Vernetzung von Schule und Stadtteil die Auseinandersetzung mit den strukturellen Problemen ist, die sich zum einen aus der traditionellen Trennung der Systeme von Schule und Jugendhilfe, zum anderen aus der relativ geringen Budget- und Personalautonomie deutscher Schulen ergeben. Kooperationen mit anderen Schulen oder außerschulischen Partnern werfen schnell dienstrechtliche Fragen und Finanzierungsprobleme auf (Solzbacher 2007). Aus den Erfahrungen in den Niederlanden und Großbritannien lassen sich darüber hinaus einige zentrale Erfolgsfaktoren für lokale Bildungslandschaften benennen:

- ▶ Je mehr sich die Institution nach außen öffnet, desto wichtiger ist nicht nur die sachliche, inhaltliche Einbeziehung von Zielgruppen und sozialen Milieus, sondern auch die *Einräumung substantieller Mitwirkungsrechte* für diese Gruppen. Schulangelegenheiten werden zu Stadtteilangelegenheiten bzw. Quartiersangelegenheiten und müssen auch auf dieser Ebene verhandelt und entschieden werden. Damit ist selbstverständlich auch die Frage nach den Handlungs- und Entscheidungsspielräumen, z.B. im Hinblick auf Personalentscheidungen, Ressourceneinsatz etc. auf dieser Ebene gestellt. Die Debatten um das mögliche Ausmaß erweiterter Schulautonomie müssen vor diesem Hinter-

grund in eine Klärung von Organisations- und Entscheidungsstrukturen für den ganzen institutionellen Zusammenhang ausgeweitet werden.

- ▶ Darüber hinaus ist die Herstellung von funktionierenden und *belastbaren Kooperationsbeziehungen* zwischen unterschiedlichen Institutionen und Professionen eine anspruchsvolle Aufgabe, die sich nicht von allein erledigt. Zumindest für eine Einrichtungs- und Stabilisierungsphase ist die Funktion eines Netzwerkmanagements erforderlich, die von der Supervision bis zur Lösung von organisatorischen Problemen zuständig sein sollte.
- ▶ Schließlich sind die vielfältigen Probleme bei derart weit reichenden Umgestaltungen weder durch einen bottom-up-Ansatz noch durch eine top-down-Strategie befriedigend zu lösen. Insofern gehört die ständige Organisation und Moderation von Aushandlungen und Verständigungen zwischen einer *politisch-administrativen „Institutionenlogik“* und einer *persönlich-inhaltlichen „Vor-Ort-Logik“* ebenfalls zu den wichtigen Erfolgsbedingungen.

Alle Erfahrungen und Befunde sprechen mithin dafür, dass Schulen dann einen wirksamen Beitrag zu sozialer Integration leisten könnten, wenn sie in die Lage versetzt würden, sich selbst in lokale Bildungsnetze bzw. Verantwortungsgemeinschaften zu integrieren. Anstatt wie bisher strukturelle Segregation zu verfestigen, könnten sie funktionale Segregation befördern und damit auf längere Sicht sogar ihre eigene Situation deutlich verbessern: Steigendes Ansehen und vergrößerte Akzeptanz der Schule im Stadtteil zögen vermutlich eine Reduzierung von Abwanderung und Abwahlen nach sich und dürften auch die häufig belastenden Stress-, Gewalt- und Konfliktpotentiale verringern.

## Literatur

- Auernheimer, G. 2001: Anforderungen an die Schule im Stadtteil. In: Jahrbuch Stadt-Region. Schwerpunkt: Einwanderungsstadt.; Opladen; S. 75-91
- Bennett, B./Shaw, D./Walker, M. and Harron, S./Pavlidou, L. and Norton, D./Pickard, C./Epworth, L. and Carter, B. 2006: Presentations at the Modern School Conference, October 5/6 in Beverley/East Riding of Yorkshire ([www.hanse-passage.net](http://www.hanse-passage.net) - projects - Cluster C - C06: Modern School; letzter Zugriff 1.3.08).
- Bronfenbrenner, U./Morris, P. 1998: The ecology of developmental processes. In: Lerner, R. M. (Hrsg.): Handbook of Child Psychology. Fifth Edition Volume 1: Theoretical Models of Human Development. New York, 993-1028.
- 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
- Department of Education and Skills 2005: Extended schools: Access to opportunities and services for all. A prospectus ([www.teachernet.gov.uk/extendedschools](http://www.teachernet.gov.uk/extendedschools); letzter Zugriff 1.3.08)
- DIFU (Deutsches Institut für Urbanistik; Hg) 2005: Zukunft von Stadt und Region. Bd.1: Integration und Ausgrenzung in der Stadtgesellschaft. Wiesbaden
- Faller, B./Heckenroth, M./Heyn, T./Kraus, A. 2005: Stadtteilentwicklungs als baustein kommunalre Sozialpolitik. In: DIFU 2005
- Gonzales, Th. 2002: Handlungsperspektiven für Arbeit und Ausbildung am Hamburger Stadtrand. In: Walther (Hg) 2002; S. 133-145
- Häußermann, H. 2002: Global, lokal, sozial. Von der Unteilbarkeit der Stadt. In: Walther (Hg) 2002; S. 71-85
- Häußermann, H./Siebel, W. 2002: Die Mühen der Differenzierung. In: Löw, M. (Hg): Differenzierungen des Städtischen. Opladen
- Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L. (Hg) 2007: Ganztagschule in Deutschland. Weinheim/München
- Kronauer, M. 2002: Die neue soziale Frage: Armut und Ausgrenzung in der Großstadt heute. In: Walther (Hg) 2002; S. 45-55
- Krüger, H. 2005: Integrierte Familienpolitik – Oder: Warum es sich für eine Stadt lohnt, ihre Einwohner/innen bei der Verwirklichung von Lebenswünschen zu unterstützen. In: Der Präsident des Senats/Universität Bremen (Hg): Reformoptionen für eine nachhaltige Bildungs- und Familienpolitik.; Anstöße aus dem Bremer Perspektiven-Labor Bd.7, Bremen
- Läpple, D./Stohr, H. 2006: Arbeits- und Lebenswelten im Umbruch – Herausforderungen für die Entwicklung sozialer Infrastrukturen in Stadtquartieren. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, Band 29, Heft 2, 173-191.
- Lepenes, W. 2003: Bildungspathos und Erziehungswirklichkeit. In: Kilius, N./Kluge, Reisch, L. (Hg): Die Bildung der Zukunft. Frankfurt/M. S. 15ff
- Lipski, J. 2007: Keine halben Sachen mit der Ganztagschule. DJI-Bulletin 1/2007, S. 21
- Mack, W. 2006: Neue Perspektiven für das Zusammenspiel von Schule und Jugendhilfe. Das Bildungskonzept des Zwölften Kinder- und Jugendberichts und seine Implikationen für Schule und Jugendhilfe. In: Die deutsche Schule, 98. Jg. 2006, H. 2, S. 162-177
- Mack, W. 2007: Lokale Bildungslandschaften: Neue Ansätze der kommunalen Jugendpolitik als Antwort auf Herausforderungen des Zwölften Kinder- und Jugendberichts. In: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.): Bildungslandschaften in gemeinschaftlicher Verantwortung gestalten. Grundsatzfragen und Praxisbeispiele. Berlin, S. 16-34
- 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 (Hrsg.): 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
- Prigge,R./Schwarzer,Th. 2006: Großstädte zwischen Hierarchie, Wettbewerb und Kooperation. Wiesbaden
- Reversma,L./Schnieders,A./van den Berg,A. 2006: Präsentationen beim Modern School-Workshop am 23./24.3.06 in Groningen. (<http://www.hanse-passage.net> - projects - Cluster C - C06: Modern School; letzter Zugriff 14.1.08)
- Schulz,A. 2000: Grundschule und soziale Ungleichheiten. Bildungsperspektiven in großstädtischen Regionen. In: Die deutsche Schule 92 (2000) 4
- Shonkoff,J.P./Phillips,D.A. 2000: From neurons to neighborhoods. The science of early childhood development. Washington D. C.
- Solzbacher,C. 2007: Netzworkebildung: Schultheoretische Perspektiven. In: Solzbacher,C./Minderop,D. (Hg): Bildungsnetzwerke und regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse.München/Unterschleißheim
- Solzbacher,C./Minderop,D. 2007: Bildungsnetzwerke und regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse.München/Unterschleißheim
- Stadt Dortmund/Der Oberbürgermeister (Hg) 2007: Erster kommunaler Bildungsbericht für die Schulstadt Dortmund. Schulentwicklung in Dortmund. Münster/New York/München/Berlin
- Stadt Groningen (o.J.): Informationen über die Fensterschulen auf englisch und deutsch [www.vensterschool.groningen.nl](http://www.vensterschool.groningen.nl); letzter Zugriff 1.3..08)
- Stolz,H.-J. 2006: Dezentrierte Ganztagsbildung. Diskurskritische Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte. In: Otto,H.-U./Oelkers,J. (Hg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München, S.114-130
- Walther, U.-J. (Hg) 2002: Soziale Stadt – Zwischenbilanzen. Opladen

Angaben zur Person:

Dr. Ulrike Baumheier, geb. 1963, Diplom-Verwaltungswissenschaftlerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut Arbeit und Wirtschaft/Universität Bremen

Dr. Günter Warsewa, geb. 1955, Dipl. Sozialwirt, Forschungsleiter im Institut Arbeit und Wirtschaft/Universität Bremen

Adresse: Institut Arbeit und Wirtschaft, Universitätsallee 22, 28359 Bremen

e-mail: [ulrike.baumheier@iaw.uni-bremen.de](mailto:ulrike.baumheier@iaw.uni-bremen.de), [gwarsewa@iaw.uni-bremen.de](mailto:gwarsewa@iaw.uni-bremen.de)