

Baumheier, Ulrike; Fortmann, Claudia; Warsewa, Günter

Research Report

Schulen in lokalen Bildungs- und Integrationsnetzwerken

Schriftenreihe Institut Arbeit und Wirtschaft, No. 07/2010

Provided in Cooperation with:

Institut Arbeit und Wirtschaft (IAW), Universität Bremen / Arbeitnehmerkammer Bremen

Suggested Citation: Baumheier, Ulrike; Fortmann, Claudia; Warsewa, Günter (2010) : Schulen in lokalen Bildungs- und Integrationsnetzwerken, Schriftenreihe Institut Arbeit und Wirtschaft, No. 07/2010, ISBN 978-3-88722-720-3, Institut Arbeit und Wirtschaft (IAW), Universität Bremen und Arbeitnehmerkammer Bremen, Bremen

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/109006>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

Ulrike Baumheier
Claudia Fortmann
Günter Warsewa

**Schulen in lokalen
Bildungs- und
Integrationsnetzwerken**

Herausgeber:

Institut Arbeit und Wirtschaft (IAW)
Universität / Arbeitnehmerkammer Bremen
Postfach 33 04 40
28334 Bremen

Bestellung:

Institut Arbeit und Wirtschaft (IAW)
- Geschäftsstelle -
Tel.: 0421 / 218 – 32 81
info@iaw.uni-bremen.de

1. Auflage 2010

ISBN-Nr.: 978-3-88722-720-3

Ulrike Baumheier
Claudia Fortmann
Günter Warsewa

Schulen in lokalen Bildungs- und Integrationsnetzwerken



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



EUROPÄISCHE UNION
Europäischer Sozialfonds

Das diesem Bericht zugrunde liegende Vorhaben „Stadtteilbezogene Vernetzung von Ganztagschulen“ wurde unter dem Förderkennzeichen GTS00108 vom 1.1.2008 bis zum 31.3.2010 aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und aus dem Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor/inn/en.

Kurzfassung

Eine wirksame Strategie zur Steigerung von Bildungschancen und zur Verminderung von sozialer Segregation erfordert integrierte Handlungskonzepte, die eine enge Verknüpfung von Bildungseinrichtungen mit ihrem sozialen und räumlichen Umfeld herstellen. Die Ausweitung von Ganztagschulen bietet die Chance für eine verstärkte Öffnung von Schulen und ihre Vernetzung mit dem Stadtteil. Vor diesem Hintergrund hat das IAW in sechs Fallstudien in Großstadtquartieren in Bremen und Nordrhein-Westfalen untersucht, welche Bedingungen auf die Art und Intensität der sozialräumlichen Einbindung von Grundschulen sowie auf die Qualität der Kooperation einwirken.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass das Verhältnis von Schulen zu ihrer sozialen und räumlichen Umgebung für beide Seiten beträchtliches Potenzial birgt, dass dieses Potenzial aber bisher nur teilweise ausgeschöpft wird. Die diversen Kooperationsprobleme lassen allerdings auch konkrete Ansatzpunkte zu ihrer Überwindung erkennen: Neben einer Professionalisierung der horizontalen Kooperation im Stadtteil verbessern sich die Chancen für eine erfolgversprechende Weiterentwicklung von Ganztagschulen durch eine kohärente vertikale Kooperation. Kommune und Land können dazu durch neue institutionelle Arrangements wie staatlich-kommunale Bildungsnetzwerke, integrierte, sozialräumlich orientierte Konzepte und ressortübergreifende Strukturen für Beratung, Fortbildung und Stadtteilkoordination beitragen.

Abstract

Integrated concepts which are linking educational institutions to their neighbourhood can contribute to better educational opportunities and social integration. The extension of all-day schools offers the chance for a better cooperation of schools with other institutions. For that reason the IAW analysed with case studies in six city quarters which factors are influencing the form, intensity and quality of school-neighbourhood-networks.

The study shows that both schools and their partners have advantages from a good cooperation, but that so far they do not tap the full potential. The chances for better links of schools to their neighbourhood can be promoted by more professional approaches to the horizontal cooperation and a coherent vertical cooperation. Municipalities and *Länder* can contribute to this process with new institutional arrangements like state- and municipality-run education networks.

Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkung	6
1 SCHULEN IM STADTTEIL - INTEGRATION DURCH VERNETZUNG UND KOOPERATION?.....	7
1.1 Funktionsdefizite und neue Anforderungen an das Schulsystem	7
1.2 Chancen und Probleme einer verstärkten sozialräumlichen Orientierung	10
2 UNTERSUCHUNGSDESIGN	16
2.1 Forschungsannahmen	16
2.2 Auswahl der Fallstudien und methodisches Vorgehen	19
3 STADTTEILVERNETZUNG VON GANZTAGSSCHULEN – POTENZIALE UND PROBLEME	21
3.1 Vorhandene Potenziale.....	22
3.2 Übergangs- und Strukturprobleme.....	34
4 SCHULENTWICKLUNG UND STADTTEILVERNETZUNG – WIE WEITER?.....	41
4.1 Strukturwandel des Schulsystems	41
4.2 Optimierungsansätze	43
5 LITERATUR	51

Abkürzungsverzeichnis

a.a.O.	Am angegebenen Ort
AG	Arbeitsgemeinschaft
Art.	Artikel
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
DIFU	Deutsches Institut für Urbanistik
DJI	Deutsches Jugendinstitut
DKJS	Deutsche Kinder- und Jugendstiftung
Ele e.V.	Verein für Erlebnispädagogik (Dortmund)
EU	Europäische Union
GG	Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland
Ggf.	gegebenenfalls
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
IZBB	Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (2003-2009)
Kita	Kindertagesstätte
KJHG	Kinder- und Jugendhilfegesetz
KMK	Kultusministerkonferenz
NRW	Nordrhein-Westfalen
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development
OGS	Offene Ganztagschule in NRW
o.J.	Ohne Jahresangabe
PariSozial	Gemeinnützige Gesellschaft für paritätische Sozialdienste mbH (Dortmund)
PISA	OECD-Schulleistungsstudie
QUIGS	„Qualität in Ganztagschulen“ (Selbstevaluationsinstrument für nord- rhein-westfälische Schulen)
SGB	Sozialgesetzbuch
StEG	Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen

Vorbemerkung

Die Studie zur Rolle von Ganztagschulen in lokalen Bildungs- und Integrationsnetzwerken wurde im Rahmen der Begleitforschung zum Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung (IZBB) von Januar 2008 bis März 2010 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und aus dem Europäischen Sozialfonds gefördert. Neben dem BMBF gilt unser Dank den vielen Kooperationspartnern in den Fallstudienstädten und den zuständigen Schulverwaltungen, die uns durch vielfältige Informationen zur Ganztagschulentwicklung, Bereitstellung von Materialien, Kontaktvermittlung, Organisation von Transferworkshops und vielerlei bereitwillige Auskünfte unterstützt haben: Das nordrhein-westfälische Ministerium für Schule und Weiterbildung, das bremische Senatsressort für Bildung und Wissenschaft, das Familienprojekt Dortmund, die staatliche Schulaufsichtsbehörde und der Geschäftsbereich Jugend, Bildung und Soziales der Stadt Essen. Ein besonders herzlicher Dank gebührt zudem den Schulen und ihren Kooperationspartnern an den ausgewählten Schulstandorten, deren Auskunfts- und Diskussionsbereitschaft wesentlich zum Gelingen des Projekts beigetragen hat.

Schließlich möchten wir uns herzlich bei Hannah Gundert und Maren Lauf bedanken, die das Projekt als studentische Hilfskräfte unterstützt haben.

Bremen, November 2010

Ulrike Baumheier, Claudia Fortmann, Günter Warsewa

1 Schulen im Stadtteil - Integration durch Vernetzung und Kooperation?

1.1 Funktionsdefizite und neue Anforderungen an das Schulsystem

Sowohl in den anhaltenden öffentlichen und politischen Debatten als auch in der Bildungsforschung wird seit geraumer Zeit „die Schule“ nicht nur in traditioneller Weise als Bildungseinrichtung thematisiert, sondern auch als eine zentrale Instanz der sozialen Integration. Nicht nur erscheint in Deutschland das Bildungsniveau der Absolventen/innen im Durchschnitt unzureichend, die institutionellen Selektions- und Verteilungsmechanismen wirken auch als frühe und kaum revidierbare biographische Festlegungen und begünstigen bzw. verstärken überdies - vor allem in Städten - durch die zunehmende Schulsegregation sozialräumliche Desintegration und soziale Exklusion. Mit anderen Worten: Schulen wirken in räumlicher und sozialer Hinsicht als ein Segregationsmechanismus, dessen Effekte sich nicht zuletzt auch in suboptimalen Bildungsergebnissen niederschlagen. Der in Deutschland besonders enge Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg wurde von den OECD-Schulstudien PISA und IGLU wiederholt aufgezeigt, und dabei hängen Entwicklung und Bildungschancen von Kindern eben nicht nur von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schicht oder Ethnie, sondern auch von der Herkunft aus einem bestimmten Wohnviertel ab. Der benachteiligende Effekt, der davon ausgeht, wird durch das Bildungssystem noch weiter verstärkt, weil die zunehmende Schulsegregation die soziale Zusammensetzung von Stadtquartieren und die Verteilung von Bildungschancen verändert und damit für manche Wohnquartiere zur Auflösung von sozialen Bindungskräften und zur Beschleunigung einer fatalen Abwärtsspirale beiträgt.

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 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 vielfältige neue Herausforderungen für das Schulsystem einmünden. Gesellschaftliche Bereiche, die, wie Familie, Arbeit oder Nachbarschaft, ehemals als wirksame Mechanismen der sozialen Integration funktioniert haben, können in vielen Fällen ihre integrativ-sozialisatorische Funktion nicht mehr erfüllen. Dadurch vergrößert sich der Druck auf die

Bildungs- und Betreuungseinrichtungen, die diese Aufgaben übernehmen oder zumindest den anderen Institutionen erleichtern sollen. Gleichzeitig wird aber deutlich, dass das deutsche Schulsystem - von seinen institutionellen Voraussetzungen bis hin zur Ausbildung und Qualifikation des Lehrpersonals - mit dieser Aufgabe strukturell überfordert ist.

In zahlreichen und zum Teil heftigen Auseinandersetzungen hat sich vor diesem Hintergrund eine Reihe von - vielfach umstrittenen¹ - 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/innen 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 flächendeckend praktiziert. Bereits in den zwanziger und dreißiger Jahren des vorigen Jahrhunderts ist auf der Grundlage ähnlicher Überlegungen in

¹ Jüngstes Beispiel dafür waren die heftigen Auseinandersetzungen um die Hamburger Schulreform: Nach massiven Protesten von Elterninitiativen wurde im Sommer 2010 bei einem Volksentscheid die von der Koalition aus CDU und Grünen angestrebte Verlängerung der Grundschulzeit auf sechs Jahre abgelehnt.

Großbritannien und in den USA das Konzept von Community Schools als eines sozialen Zentrums des Stadtteils entwickelt worden, das auch in Deutschland seit den siebziger Jahren breit diskutiert wurde (vgl. die Übersicht bei Buhren 1997). Anders als in Deutschland wurden entsprechende Schulformen in einigen anderen Ländern tatsächlich realisiert. Unabhängig davon, ob diese Netzwerke „Extended Schools“ (Großbritannien), „Vensterscholen“ (Niederlande), Community Knowledge Centers (USA) oder regionale, kommunale bzw. lokale „Bildungslandschaften“² genannt werden, wird immer „die Schule“ zusammen mit zahlreichen anderen beteiligten Einrichtungen in enge stadtteil- oder quartiersorientierte Kooperationen eingebunden.

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/innen 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). An eine darauf gerichtete, bildungsinstitutionelle Umorientierung

² Dieser Begriff scheint sich in Deutschland durchzusetzen, obwohl es eine allgemeingültige Definition für eine Bildungslandschaft (noch) nicht gibt (vgl. Mack 2009: 62, Berse 2009); vielmehr wird der Begriff für „vernetzte Systeme von Bildung, Erziehung und Betreuung“ (Deutscher Städtetag 2007: 2) auf unterschiedlichen räumlichen Ebenen (Region, Kommune und/oder Stadtteil), mit unterschiedlichen Akteurskonstellationen und unterschiedlichen Schwerpunkten verwendet. Stolz unterscheidet grundsätzlich zwischen schulzentrierten Bildungslandschaften, bei denen Schulentwicklung und Entwicklung von Unterricht zunächst im Vordergrund stehen und die Einbeziehung außerschulischer Partner erst in einem zweiten Schritt erfolgt (siehe etwa die Programme der Bertelsmann-Stiftung) und dezentrierten Bildungslandschaften, die von Anfang an auf der gleichberechtigten Partnerschaft von Jugendhilfe und Schule beruhen. Während der erste Typ von Bildungslandschaften schon häufig in der Praxis zu finden ist (so in den von der Bertelsmann-Stiftung geförderten regionalen Bildungslandschaften in NRW, Niedersachsen und Baden-Württemberg), handelt es sich beim zweiten Typ um eine Zielvorstellung, die vor allem vom Deutschen Jugendinstitut und Vertreter/innen der öffentlichen und freien Jugendhilfe vertreten wird.

werden auch in Deutschland hohe Erwartungen geknüpft³, deren Einlösung zum jetzigen Zeitpunkt aber noch nicht sinnvoll evaluativ analysiert werden kann, und angesichts der deutlich unterschiedlichen Rahmenbedingungen für die Schulentwicklung können die Erfahrungen in anderen Ländern auch nur begrenzt auf die Entstehungs- und Funktionsbedingungen solcher lokaler Bildungsnetzwerke im deutschen Kontext übertragen werden.

Vor diesem Hintergrund war es das Ziel der vorliegenden Studie, den institutionellen und lebensweltlichen Bedingungen auf den Grund zu gehen, die für ausgewählte Schulen das Eingehen von kleinräumigen Vernetzungen und lokalen Kooperationen, ihren Umfang und ihre Qualität bestimmen.

1.2 Chancen und Probleme einer verstärkten sozialräumlichen Orientierung

Wissenschaftliche Befunde aus verschiedenen Fachdisziplinen deuten darauf hin, dass von einer verstärkten sozialräumlichen Orientierung der Institution „Schule“ positive Effekte auf Bildungserfolg und soziale Integration ausgehen können. Dabei lassen sich entwicklungspsychologische und pädagogische Begründungszusammenhänge (Bedeutung von außerschulischen Kooperationen für den Bildungserfolg) und stadtentwicklungspolitische Begründungszusammenhänge (Beitrag von Schulen zur Stadtteil- bzw. Quartiersentwicklung) unterscheiden:

Die einschlägigen empirischen und theoretischen Arbeiten zur kindlichen Entwicklung gehen überwiegend von einem integrativen Modell der kindlichen Entwicklung aus, nach dem Bildungschancen 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). Die systematische Auswertung zur wechselseitigen Beeinflussung dieser Faktoren durch Furstenberg u.a. (1999) weist auf den Gesamtzusammenhang von Bildung, Erziehung und Betreuung hin. Kinder lernen nicht nur in der Schule, sondern auch an vielen weiteren Lernorten und über die (alten und neuen) Medien. So be-

³ So fördern eine Vielzahl von Stiftungen zur Verbesserung von Bildungschancen die Entwicklung von Bildungslandschaften, z.B. die Bertelsmann-Stiftung (Regionale Bildungslandschaften), die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Programm „Lebenswelt Schule“), der Stiftungsverbund „Ein Quadratkilometer Bildung“ (z.B. in Berlin-Neukölln) und die Montag-Stiftungen (Köln-Altstadt Nord). Ein größerer Stiftungsverbund unterstützt im Rahmen des Bundesprogramms „Lernen vor Ort“ gemeinsam mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung 40 Kommunen und Regionen bei der Entwicklung eines kohärenten Bildungsmanagements.

legen Fend u.a. (2004), dass außerschulische Bildungsangebote (z.B. Vereine, Musikschulen etc.) Bildungsprozesse auf vielfältige Art befördern und vermitteln und so zentrale Erfahrungen für den weiteren Lebensverlauf ermöglichen. Dux/Sass (2005) zeigen, dass Kinder und Jugendliche durch gesellschaftliches Engagement zentrale, von künftigen Arbeitgebern als Schlüsselkompetenzen nachgefragte *soft skills* wie Organisationstalent, Führungs- und Teamfähigkeit sowie Kreativität erwerben. 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: 141).

Bildungsprozesse erfolgen also im Wechselspiel von formellen und informellen Prozessen und in unterschiedlichen sozialen Zusammenhängen und sollten schon deshalb nicht von bzw. in einer Institution allein gestaltet werden; bessere Bildungschancen und Bildungsergebnisse sind dagegen bei einem funktionierenden Zusammenspiel verschiedener Institutionen zu erwarten (Mack 2006: 170; Stolz 2006). Dabei handelt es sich in erster Linie 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. Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung hat daher die Bedeutung lokaler Bildungslandschaften unterstrichen, „die ein produktives Zusammenspiel unterschiedlicher Bildungsorte und Lernwelten ermöglich(en)“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005: 334). Dazu seien neue Formen von Kooperation und gemeinsamer Planung von Schulen, Institutionen der Jugendhilfe und kommunalen Ämtern besonders auf Stadtteilebene notwendig (Mack 2006).

Umgekehrt ist in Deutschland auch aus der Perspektive des stadtpolitischen Bundesprogramms „Soziale Stadt“ Bildung als ein Schlüsselfaktor für eine nachhaltige Quartiersentwicklung identifiziert worden (Olejniczak/Schaarschmidt 2005). Dabei wird zunächst darauf verwiesen, dass die Schulwahlen ein zentraler Mechanismus sozialer Entmischungsprozesse sind und in manchen Fällen zu einer Segregation führen, die sich als ernste Gefährdung der kulturellen und sozialen Integration in

Städten erweist (Häußermann 2002). Schulsegregation verändert die soziale Zusammensetzung von Stadtquartieren nachhaltig und trägt damit in beträchtlichem Maß zur Auflösung von sozialen Bindekräften bei. Wenn Schulen allerdings 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: 78). Eine Rolle als Ansatzpunkt für eine kleinräumig wirksame Politik sozialer Integration wird der Schule daher in zahlreichen Arbeiten zugewiesen (Schulz 2000; Auernheimer 2001; Gonzales 2002; DIFU 2005).

Aber auch dort, wo soziale Mischung und die Überlagerung verschiedener Milieus im kleinräumigen Umfeld noch bzw. wieder hergestellt werden kann, sind netzwerkartige Bildungs- und Betreuungsstrukturen eine sinnvolle Antwort auf die Anforderungen moderner gesellschaftlicher Entwicklungen: Läßle/Stohr (2006) zeigen, dass die Veränderungen der Beziehungsmuster zwischen Arbeits- und Lebenswelt (Stichwort: Entgrenzung der Arbeit) zu neuen Anforderungen an zukunftsfähige soziale Infrastrukturen geführt haben, die eine stärkere Vernetzung von Bildungs- und Betreuungsinstitutionen mit ihrer räumlichen Umwelt voraussetzen: Schulen – insbesondere Grundschulen - sind nicht nur räumliche Ankerpunkte für die Kinder berufstätiger Eltern, sondern auch Schnittstellen und Orte der Überlagerung verschiedener sozialer Milieus und sollten sich durch ein ausgedehntes und zeitlich flexibles Angebot und die Ausrichtung an den im Umfeld lebenden und arbeitenden Menschen zu „Kristallisationskernen und Informationsschnittstellen für lokale Bildungs- und Betreuungsnetzwerke“ (Läßle/Stohr 2006: 187) weiterentwickeln.

Stadtteilbezug, kleinräumige Vernetzung und lokale Kooperationen werden mithin als wesentliche Elemente einer generellen Neuorientierung des deutschen Schulsystems betrachtet. Um sich dem anzunähern, bietet der aktuell forcierte Prozess der Ausweitung von Ganztagschulen deutlich verbesserte Rahmenbedingungen und günstige Gelegenheitsstrukturen: 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 Sozialpädagog/inn/en und Erzieher/inne/n sind an Ganztagschulen zudem in vielen Fällen Berufsgruppen vertreten, die häufig vielfältigere Erfahrungen mit der sozialräumlichen Einbindung von Bildungs- und Erziehungsleistungen einbringen. Neben der Ressource „Kompetenzen“ können Ganztagschulen 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.

Tatsächlich hat die zweite Erhebungswelle der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) bestätigt, dass die Bedeutung der Kooperation mit außerschulischen Partnern zunimmt: So arbeiten immer mehr Ganztagschulen (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: 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 Bereichen; 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 (Holtappels u. a. 2007).⁴

Dennoch scheinen trotz steigender Partneranzahl der Grad der Vernetzung, die Intensität und Dauerhaftigkeit der Kooperationen und damit auch ihre Wirksamkeit in Deutschland bislang in der Regel unterhalb eines optimalen Niveaus zu liegen. Die meisten dieser Kooperationen haben nach wie vor additiven Charakter: 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 (vgl. Lipski 2007). Nur wenige Kooperationen (2007: 13%) sind durch Koordinierungs-

⁴ Im Unterschied zu den genannten Institutionen werden Eltern nur in geringem Umfang direkt aktiv an der Gestaltung des Schulalltags beteiligt. Der Anteil liegt sowohl bei Eltern von „Halbtags“- als auch von „Ganztags“-Schüler/innen fast immer unter 6% (Züchner 2009: 281). Während die StEG-Daten darauf schließen lassen, dass sich Eltern von Kindern, die regelmäßig den Ganztags besuchen, immerhin intensiver beteiligen, als Eltern von Kindern, die den Ganztags unregelmäßig oder nie besuchen (a.a.O.), kommt die Begleitstudie zur Einführung der offenen Ganztagschule (OGS) in Nordrhein-Westfalen zu dem Ergebnis, dass

gremien strukturell verankert. Immerhin gut die Hälfte dieser Kooperationen beruht auf Kooperationsverträgen, der Anteil ist zwischen den beiden StEG-Erhebungswellen 2005 und 2007 allerdings leicht zurückgegangen (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung u.a. 2008).

Aus den StEG-Daten geht darüber hinaus nicht hervor, in welchem Umfang die in der Regel bilateralen Kooperationen zur Erstellung von außerschulischen Angeboten in übergreifende Stadtteilnetzwerke eingebunden sind. Zwar ergibt die StEG-Schulleiter/innenbefragung, dass sich Schulen, falls ihnen sozialräumliche Vernetzungsgremien bekannt sind, auch zur überwiegenden Mehrheit daran beteiligen (Arnoldt 2007: 101). Allerdings zeigt eine Fallstudie zur Evaluation des nordrhein-westfälischen Landesprogramms „Soziale Stadt“, dass das Engagement der Schulen von den beteiligten Akteuren recht unterschiedlich wahrgenommen wird: In den untersuchten Stadtteilen stimmen zwar 84 Prozent der Schulen, aber nur knapp die Hälfte der befragten sonstigen Stadtteilakteure der Aussage zu, dass es eine kooperative Grundhaltung unter den Schulen im Stadtteil gibt (vgl. Olejniczak/ Schaarschmidt 2005: 146). In Berichten aus der Praxis wird häufig geklagt, dass sich Ganztagschulen ihrer veränderten Rolle im Stadtteil noch zu wenig bewusst sind, zwar häufig projekthafte Kooperationen, aber seltener langfristige und institutionalisierte Formen der Vernetzung realisiert werden können.

Zu den sog. Ge- und Misslingensbedingungen von Kooperationen liegen mittlerweile einige Untersuchungen und Praxishandreichungen vor (siehe z.B. Hartnuß/Maykus 2004), die insbesondere im Kooperationskontext von Schule und Jugendhilfe entstanden sind. Unterschieden werden hierbei in der Regel die drei interdependenten Bereiche „persönliche Einstellungen und Engagement“, „Prozessgestaltung“ und „Strukturbedingungen“. Zur Überwindung von Problemen, die sich aus berufskulturellen Unterschieden der beteiligten Professionen ergeben, wird beispielsweise gefolgert, dass die beteiligten Akteure einander Vertrauen entgegenbringen sollten, dass die Beteiligten einander auf gleicher Augenhöhe begegnen und frühzeitig wechselseitig in Planungen einbezogen werden müssten und dass alle Partner in der Kooperation ihre Interessen und Ressourcen offen legen sollten (Preiß 2007: 19). Häufig seien es aber strukturelle Probleme, an denen anspruchsvollere Formen der Kooperation in erster Linie scheiterten: Zu knappe Zeitbudgets von Schulleiter/inne/n, Lehrer/inne/n und pädagogischen Fachkräften und unzureichende finanzielle

OGS-Eltern seltener als Nicht-OGS-Eltern an Kursen oder Projekten mitwirken (Behr u.a. 2007: 169).

Ressourcen ließen die Vernetzungs- und Kooperationsanforderungen eher als zusätzliche Belastung und weniger als eine Entlastung des Lehrpersonals erscheinen. Die Fragmentierung der Zuständigkeiten für Schule und Jugendhilfe auf Ebene der Kommunen und der Bundesländer schaffe bürokratische und rechtliche Hürden. Erfahrungen mit regionalen Bildungsnetzwerken im Berufsbildungsbereich sowie mit einer Reihe lokaler Pilotprojekte z.B. im Kontext des Bundesprogramms „Soziale Stadt“ deuten darauf hin, dass Voraussetzung für die 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 überdies schnell dienstrechtliche Fragen und Finanzierungsprobleme auf (Solzbacher 2007).

Die genannten sowie weitere Problemkomplexe (etwa der Problemdruck vor Ort, die Gestaltung von Elternbeziehungen oder der Einfluss von politisch-ideologischen Positionen) mischen sich in jedem einzelnen Fall zu spezifischen Bedingungskonstellationen, von denen es abhängt, in welchem Umfang und in welcher Qualität beabsichtigte oder erwünschte Vernetzungs- und Kooperationsaktivitäten tatsächlich umgesetzt werden können. An dieser Stelle setzt die vorliegende Studie an: Sie geht zunächst von der Annahme aus, dass es in erster Linie Ganztagschulen sind bzw. sein werden, die den Anforderungen an eine verstärkte sozialräumliche Orientierung nachkommen können und die auf diesem Wege verbesserte Voraussetzungen dafür schaffen, sowohl ihren Bildungsauftrag als auch die zunehmend wichtige Aufgabe der sozialen Integration zu erfüllen. Im Einzelnen werden daher anhand von Fallstudien in verschiedenen Kommunen und Bundesländern, d.h. unter systematisch variierenden Bedingungskonstellationen, zwei zentrale Fragestellungen verfolgt:

- Inwieweit trägt die Einrichtung von Ganztagschulen tatsächlich zu einer Vermehrung bzw. Intensivierung von Kooperations- und Vernetzungsprozessen im Stadtteil bei?
- Welche Einflussfaktoren und Rahmenbedingungen auf Landes-, kommunaler und Stadtteilebene befördern oder behindern solche Kooperations- und Vernetzungsprozesse?⁵

⁵ Damit versteht sich das Projekt als eine spezifische Ergänzung zur „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG): Während sich die StEG intensiv mit der Kooperation zwischen

In den folgenden Abschnitten wird zunächst ein Überblick über das Untersuchungsdesign und die methodische Vorgehensweise gegeben (Kap. 2). Anschließend werden die Ergebnisse der Fallstudien zu den Ausprägungen von Kooperations- und Vernetzungsprozessen verglichen (Kap. 3), und in einer abschließenden Interpretation auf die aktuellen Debatten und Entwicklungen im deutschen Bildungssystem bezogen (Kap. 4).

2 Untersuchungsdesign

2.1 Forschungsannahmen

Umfang, Intensität und Qualität von Vernetzung hängen nicht nur vom persönlichen Engagement der beteiligten Akteure und von horizontalen Kooperationsprozessen im Stadtteil ab. Schulen ebenso wie die meisten ihrer Partnereinrichtungen sind jeweils auch in vertikale Kooperationsbeziehungen zu übergeordneten Behörden bzw. Trägern oder Verbänden eingebunden. Die Educational Governance-Forschung hat den Blick dafür geöffnet, dass Bildungsprozesse und -ergebnisse vom Zusammenspiel einer Vielzahl von Akteuren aus verschiedenen Bereichen (Politik, Verwaltung, Zivilgesellschaft und Wirtschaft) und auf verschiedenen Ebenen beeinflusst werden (Altrichter/Heinrich 2007; siehe Abbildung II.1). Da sich die Zuständigkeiten, Steuerungs- und Regulierungskompetenzen in Deutschland auf ein komplexes Mehrebenensystem verteilen, sind die wesentlichen Einflussfaktoren und Wirkungsbeziehungen auf diesen Ebenen - Bundesland, Stadt bzw. Schulträger und konkrete Praxis „vor Ort“ - zu identifizieren und in ihrem Zusammenwirken zu analysieren.

Dort, wo sich solche institutionellen Arrangements als praktisch wirksame Kooperationssysteme etablieren, mischen sich zwangsläufig hierarchische und bürokratische mit eher kooperativen und aushandlungsorientierten Strukturen. Ausgleiche zwischen unterschiedlichen Organisationslogiken, konkurrierenden Erwartungen und divergierenden Interessenpositionen müssen gefunden und eine sinnvolle Arbeitsteilung muss zwischen den beteiligten Akteuren hergestellt werden. Horizontale Kooperationserfordernisse oder -wünsche auf einer Ebene mögen im Widerspruch zu den Kooperationsinteressen auf über- oder untergeordneten Ebenen stehen. Selbst wenn also das Programm einer sozialräumlichen Öffnung und Ver-

netzung explizit darauf abzielt, Schulen durch Kooperation und Arbeitsteilung von den außerordentlich hohen Erwartungen und Anforderungen zu entlasten, mit denen sie sich konfrontiert sehen, wird die Umsetzung dieses Programms auf vielfache Probleme stoßen. Überdies ist davon auszugehen, dass sich die Entwicklung von Akteurskonstellationen und von Kooperationsbeziehungen in Abhängigkeit von den jeweiligen lokalen Rahmenbedingungen unterscheidet und z.B. den Charakter von arbeitsteiligen Netzwerken aber auch von hierarchischen Über-/Unterordnungsverhältnissen annehmen kann.

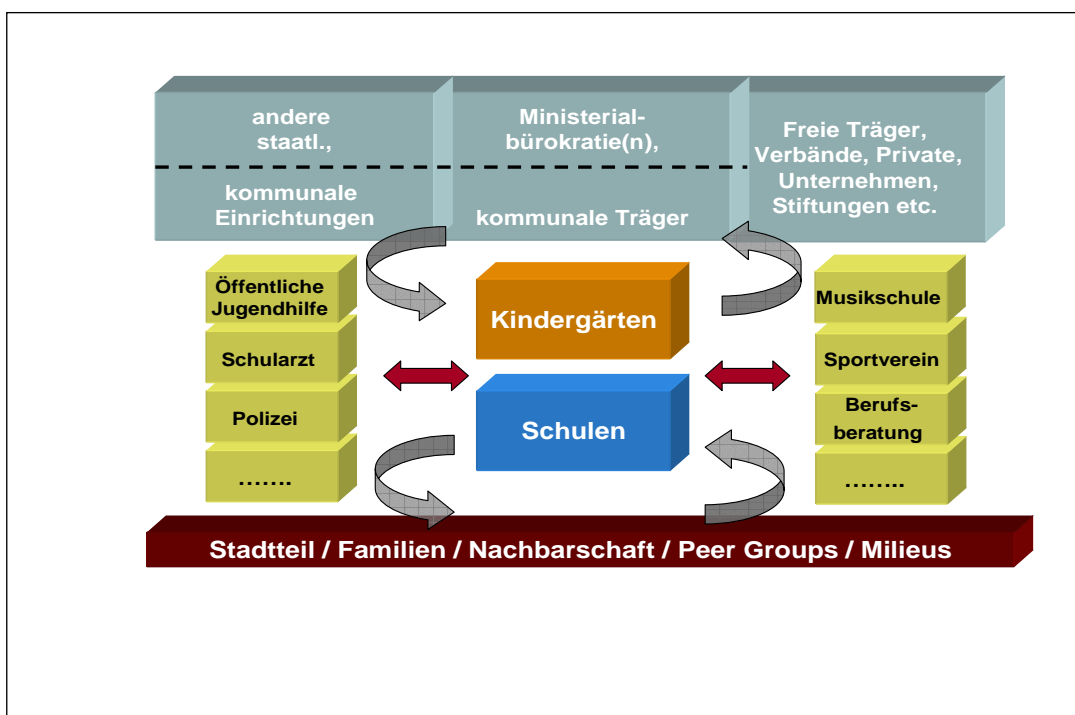


Abb. 1: Einbettung von Schulen in ein institutionelles Mehrebenensystem

Im Einzelnen wurden in der Auswahl der Fallstudien deshalb die folgenden Entwicklungsbedingungen berücksichtigt und systematisch variiert:

und institutionellen Einbindung von Ganztagschulen in den Stadtteil und ihren Funktionsbedingungen.

Schul(entwicklungs)politische Konzepte der Bundesländer

Da die Zuständigkeit für die staatliche Schulaufsicht nach Art. 7, I GG bei den Ländern liegt, bilden die schulpolitischen Konzepte der Länder wesentliche Bestimmungsgrößen für das Handeln der kommunalen Schulträger und der Schulen selber. Zum einen sind in diesen Konzepten Zielvorstellungen auch in Bezug auf die Öffnung von Schulen und ihre sozialräumliche Vernetzung verankert, zum anderen regeln sie die Zuweisung von personellen Ressourcen (Schulleitungs- und Lehrerstunden) und bestimmen damit gemeinsam mit den Kommunen (s.u.) über Ressourcenausstattung und Budgetautonomie der Schulen. Darüber hinaus werden auf dieser Ebene zeitliche Rahmenbedingungen wie die Länge des Schultags und die Möglichkeit zur Rhythmisierung festgelegt. Auf dieser Ebene werden auch im Wesentlichen die politischen Debatten und Interessengegensätze ausgetragen, die sich oftmals in den Bildungs- und Schulkonzepten der Bundesländer widerspiegeln.

Kommunale Umsetzungsstrategien

Die Kommunen sind Träger der überwiegenden Mehrheit der allgemeinen und beruflichen Schulen und damit von ca. 94% der Schulen in Deutschland (Hebborn 2008: 960). Im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen sind sie zuständig für die Bereitstellung der notwendigen Räumlichkeiten und die Einstellung von pädagogischen Fachkräften und bestimmen damit neben dem Land über die Ressourcenausstattung und Budgetautonomie der Schulen. Da die Kommunen darüber hinaus für viele andere Bildungsbereiche (Kindertagesstätten, außerschulische Bildungseinrichtungen und -bedingungen, Bibliotheken, kommunale Musikschulen, etc.) verantwortlich sind, verfügen sie außerdem über ein beträchtliches Potenzial zur lokalen Steuerung der Kooperation und Vernetzung von Schulen. Da zum einen die konkreten Anforderungen und Problemlagen an einzelnen Schulstandorten immer auch durch koordinierte Reaktionen auf der Ebene des einzelnen Schulstandortes beantwortet werden müssen und zum anderen die Qualität und das Image der lokalen Bildungseinrichtungen zunehmende Bedeutung als Standortfaktor gewinnen, zeigt sich ein wachsendes Interesse der Kommunalpolitik an der Entwicklung des Bildungs- bzw. Schulsystems. Dabei scheint die Orientierung auf Vernetzung und Kooperation in der

Form von „Bildungslandschaften“, „Verantwortungsgemeinschaften“, „Bildungsnetzwerken“ etc. auf der Ebene der Kommunen besonders intensiv verfolgt zu werden.⁶

Lokale Bedingungskonstellationen auf der Ebene des Stadtteils bzw. Schulstandorts

Wie schulpolitische Konzepte umgesetzt und Ressourcen zur Verbesserung von Qualität und Intensität von Vernetzung eingesetzt werden, wird nicht zuletzt durch strukturelle Rahmenbedingungen im Stadtteil und am Schulstandort beeinflusst. Die Untersuchung von positiven Beispielen aus den Programmgebieten der „Sozialen Stadt“ legt die Vermutung nahe, dass stadtteilbezogene Kooperation und Vernetzung zum einen durch den hohen Problemdruck insbesondere an Schulstandorten befördert werden, die durch einen hohen Anteil unterprivilegierter Bewohner/innen, benachteiligende Wohnverhältnisse, „bildungsferne“ Milieubedingungen charakterisiert sind (i.d.R. Quartiere mit einem hohen Anteil von Familien mit Migrationshintergrund und/oder Sozialhilfeempfängern (Olejniczak/Schaarschmidt 2005)). Die erhofften Optimierungs- und Entlastungswirkungen von Bildungslandschaften bzw. von erweiterten Vernetzungs- und Kooperationsbeziehungen konzentrieren sich freilich weder auf einer programmatischen Ebene noch in der Praxis auf „Problemquartiere“ mit einem hohen Anteil von „Risikoschülern“ und insofern finden sich unterschiedliche Ansätze und Ausprägungen auch in vielen anderen Umgebungen.⁷

2.2 Auswahl der Fallstudien und methodisches Vorgehen

Zur Operationalisierung der Forschungsfragen wurde ein komparatives Design entwickelt, das eine fallverstehende mit einer fallvergleichenden Analyse systematisch ausgewählter Beispielfälle kombiniert. Die sechs qualitativen Fallstudien an Ganztagschulstandorten wurden nach den Kriterien der sinnvollen Vergleichbarkeit sowie einer hinreichenden Variationsbreite von Ausgangs- und Rahmenbedingungen für die Vernetzung von Ganztagschulen mit ihrem sozialen und institutionellen Umfeld auf Länder-, kommunaler und Stadtteilebene ausgewählt. Mit Bremen und NRW werden zwei Bundesländer verglichen, die bei der Entwicklung neuer Ganztagschulen im Rahmen des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“

⁶ So spricht sich z.B. der Deutsche Städtetag in seiner Aachener Erklärung für die Gestaltung kommunaler Bildungslandschaften im Rahmen staatlich-kommunaler Verantwortungsgemeinschaften aus (Deutscher Städtetag 2007).

⁷ Siehe z.B. die „Stadtteil und Schule“-Netzwerke in Lübeck (Meinecke/Schalkhaußer/Täubig 2009), die „Weinheimer Bildungskette“ (Süß/Harmand/Felger 2009) oder die unter Beteiligung der Montag-Stiftungen entwickelte Kölner Bildungslandschaft Altstadt-Nord, die sich an Lernende aller Begabungen richtet und alle Schulformen einbezieht (<http://www.montagstiftungen.com/2867/>).

(IZBB) einerseits beide in besonderem Maße die Notwendigkeit einer Ausweitung der Zusammenarbeit von Schule, Jugendhilfe und weiteren außerschulischen Organisationen betonen⁸ und aus denen bereits eine Reihe von Good Practices für eine Vernetzung von Ganztagschulen mit dem Stadtteil dokumentiert sind.⁹ Andererseits unterscheiden sie sich aber in der Form der Umsetzung erheblich: Während Bremen im Primarbereich „gebundene“ Ganztagschulen einrichtet, in denen die Teilnahme am Ganztagsbetrieb für alle Schüler/innen verpflichtend ist, fördert NRW „offene“ Ganztagsgrundschulen, bei denen die Eltern über die Teilnahme ihrer Kinder am Nachmittagsangebot entscheiden.

In jeder der drei Städte wurde schließlich in Abstimmung mit den Schulämtern und weiteren lokalen Expert/inn/en jeweils eine IZBB-geförderte Ganztagschule in einem benachteiligten Quartier (Sozialdaten deutlich unter dem städtischen Durchschnitt) und eine Ganztagschule in einem gutsituierten Stadtteil (Quartier mit überdurchschnittlichen Sozialdaten) ausgewählt. Da in Grundschulen aufgrund der in der Regel engeren Kontakte zu den Eltern günstigere Bedingungen für eine sozialräumliche Einbindung bestehen als in weiterführenden Schulen, konzentrierte sich die Untersuchung ausschließlich auf den Primarbereich.

Insgesamt wurden somit in den drei Großstädten Bremen (Land Bremen), Dortmund und Essen (Nordrhein-Westfalen) Fallstudien zur Vernetzung von Ganztagsgrundschulen mit ihrem Stadtteil durchgeführt.

Methodisches Vorgehen: Datenerhebung und –auswertung

Die Untersuchung kombinierte dabei unterschiedliche Methoden der qualitativen Sozialforschung und erfolgte 2008 und 2009 in drei Hauptphasen, die - in dieser Reihenfolge - darauf abzielten, stadtteilbezogene Vernetzungsprozesse zu rekonstruieren und zu analysieren, durch einen systematischen Fallvergleich die Wirksamkeit verschiedener Einflussfaktoren zu bestimmen und Hinweise bzw. Empfehlungen zur Herstellung günstiger Rahmenbedingungen für Vernetzungsprozesse abzuleiten. Einen Überblick über die einzelnen Arbeitsschritte und Methoden gibt Tabelle 1:

⁸ In Bremen müssen Schulen, die Ganztagschulen werden wollen, ein Konzept entwickeln, das unter anderem die Beteiligung von und die Zusammenarbeit mit Partnern aus dem Stadtteil vorsieht. In NRW ist ein Verfahren zur freiwilligen und eigenverantwortlichen Qualitätsentwicklung in Ganztagschulen (QUIGS) entwickelt worden, das auch die sozialräumliche Verankerung der Schulen umfasst (Serviceagentur NRW 2007a).

⁹ Siehe z.B. die unter www.ganztaegig-lernen.org oder in der Datenbank des Deutschen Jugendinstituts zur Kooperation mit außerschulischen Partnern (www.dji.de) dokumentierten Praxisbeispiele.

	Arbeitsschritte	Methodenmix
Phase 1	Fallverstehende Analyse/ Analyse stadtteilbezogener Vernetzungsprozesse (a) Analyse der institutionellen Rahmenbedingungen auf Landes- und kommunaler Ebene (Bremen, Dortmund, Essen) (b) Analyse der Netzwerkstrukturen zwischen Ganztagschulen und Stadtteil auf Ebene der einzelnen Standorte: <ul style="list-style-type: none"> • Erfassung des Ist-Zustandes der Netzwerkstrukturen und Rekonstruktion von Veränderungen im Laufe der GTS-Entwicklung • Erfassung der relevanten Einflussfaktoren für die fallspezifische Ausprägung 	(a) <ul style="list-style-type: none"> • Dokumentenanalysen (Landeserlasse, Schulgesetze, Programme, Kooperationsvereinbarungen etc.) • 15 Experteninterviews mit Vertreter/inne/n der Landes- und Kommunalverwaltung aus den Bereich Bildung, Soziales/Jugend und Stadtentwicklung (b) <ul style="list-style-type: none"> • Fokusgruppen mit Schul- und Stadtteilakteuren • problemzentrierte Interviews mit Schul- und Stadtteilakteuren (10-12 pro Quartier) • Einsatz egozentrierter Netzwerkkarten in den Interviews mit Schulakteuren • Dokumentenanalysen (Schulprogramme, Ganztagskonzepte, Stundenpläne) • Teilnehmende Beobachtung (Stadtteilgremien)
Phase 2	Fallvergleichende Analyse: Erklärung von Unterschieden <ul style="list-style-type: none"> • Vergleich aller vorliegenden Daten hinsichtlich der Untersuchungsfragen; Identifikation von Gemeinsamkeiten/ Unterschieden und Generierung von Erklärungsmustern hierfür 	<ul style="list-style-type: none"> • Vergleichende Auswertung mithilfe eines entwickelten Kategorienschemas auf Basis einer entsprechenden Software
Phase 3	Empfehlungen zur Herstellung günstiger Bedingungen für die stadtteilbezogene Vernetzung von Ganztagschulen	<ul style="list-style-type: none"> • Diskussion der Ergebnisse mit Akteuren der Fallstudien im Rahmen von Abschlussworkshops • Ableitung von Empfehlungen

Tab. 1: Arbeitsschritte und Methodeneinsatz

3 Stadtteilvernetzung von Ganztagschulen – Potenziale und Probleme

Ausgangspunkt der Studie war die Annahme, dass Voraussetzung für eine verbesserte Erfüllung des Bildungsauftrags und einen verstärkten Beitrag von Schulen zur sozialen Integration eine enge inhaltliche und soziale Verknüpfung mit ihrem räumlichen Umfeld ist und dass Ganztagschulen hierfür besonders gute Bedingungen böten. Diese Annahme wird durch die Fallstudien¹⁰ zunächst einmal bestätigt: Alle Untersuchungsschulen arbeiten zur Verbesserung der Lern- und z.T. Lebensbedingungen ihrer Schüler/innen und zur Verbesserung der eigenen Arbeit in

¹⁰ Die vollständigen Fallstudien finden sich im Ergebnisbericht für das BMBF (Download unter http://www.iaw.uni-bremen.de/ccm/cms-service/stream/asset/?asset_id=679021).

verschiedenen Handlungsfeldern mit anderen Stadtteilinstitutionen zusammen und orientieren sich dabei an Bedürfnissen und Ressourcen im Sozialraum. Die Ganztagschulentwicklung hat sich förderlich auf diese Kooperations- und Vernetzungsprozesse ausgewirkt. Allerdings zeigen die Fallstudien auch, dass die vorhandenen Potenziale aufgrund von Übergangs- und Strukturproblemen nur unzureichend ausgeschöpft werden.

3.1 Vorhandene Potenziale

Ziele und Motive der Kooperation

Warum arbeiten Ganztagschulen und ihre Partner im Stadtteil zusammen? Schulen in Bremen und NRW sind zur Kooperation mit außerschulischen Partnern gesetzlich verpflichtet. Für die öffentliche Jugendhilfe ist die Verpflichtung zur Zusammenarbeit mit Schulen in § 81 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes festgeschrieben. Darüber hinaus gibt es aber ein breites Spektrum von Motiven, die vor Ort für die Kooperation ausschlaggebend sein können. Bei den beteiligten Akteuren konnten in Fokusgruppen und Interviews drei zentrale Motivbündel identifiziert werden, die alle eng miteinander verbunden sind und sich gegenseitig durchdringen. An den Ergebnissen in diesen drei Bereichen messen Schulen und ihre Partner in der Regel auch den Erfolg ihrer Kooperation.

Verbesserung von Lern- und Lebensbedingungen

In allen Untersuchungsquartieren sind die adressatenorientierten Gründe deutlich hervorgetreten. Zum einen sollen Kooperation und Vernetzung zur qualitativen Verbesserung der pädagogischen Praxis in der Ganztagschule beitragen. Die Schulen möchten für ihre Schüler/innen vielfältigere und interessantere Angebote realisieren, die sie alleine nicht bieten könnten. Durch die Nutzung außerschulischer Lernorte sollen den Kindern Stadteilerfahrungen ermöglicht werden: Sie sollen ihren Stadtteil kennen lernen und wissen, was der Stadtteil zu bieten hat. Darüber hinaus wird aber auch die Notwendigkeit der Nutzung außerschulischer Lernorte außerhalb des Stadtteils betont. Gerade in benachteiligten Quartieren wollen Schule und ihre Partner auch dazu beitragen, dass Kinder die Welt außerhalb ihres Quartiers entdecken, weil viele Eltern mit ihren Kindern so gut wie keine Ausflüge in die Innenstadt oder andere Teile der Stadt unternehmen.

Die Partner wollen Kompetenzen der Kinder fördern, die in der Schule zu kurz kommen, und damit zur Erweiterung von Lern- und Erfahrungszusammenhängen

beitragen. Insbesondere Jugendhelferträger verbinden mit ihrem Engagement auch den Anspruch, Einfluss auf die Institution Schule nehmen zu können.

In benachteiligten Quartieren wird das Motiv der Verbesserung von Lernbedingungen sowohl bei der Schule als auch ihren Partnern ergänzt durch die Verbesserung der Lebensbedingungen. Hier wird daher die Zielgruppe deutlich erweitert auf Eltern, Familien und ggf. auch andere Stadtteilbewohner/innen. Durch die Erweiterung von Bildungs- und Freizeitangeboten sollen Lern- und Lebenschancen von Kindern und Erwachsenen im Quartier verbessert werden. Ein weiteres inhaltliches Motiv, welches in den gutsituierten Stadtteilen nicht so deutlich hervortritt, sind präventive Maßnahmen im Hinblick auf Kindeswohlgefährdung. Durch Vernetzung soll diesbezüglich frühzeitiges Erkennen, schnelles Handeln und passgenaue Hilfeplanung ermöglicht werden

Eltern, die selber Angebote an den Schulen machen oder sich an Netzwerktreffen beteiligen, wollen, dass sich ihre Kinder in der Schule und im Quartier zuhause fühlen. Dazu wird besonders in den gutsituierten Quartieren auch gezählt, dass verschiedene Lebensbereiche wie Schule, Sport und u.U. Kirchengemeinden miteinander verbunden sind. Darüber hinaus sollen die Kinder Zugang zu interessanten und fördernden Freizeitangeboten haben. Durch eine aktive Mitwirkung in der Schule versprechen sich die befragten Eltern schließlich auch eine Verbesserung der sozialen Kontakte mit anderen Eltern.

Attraktivere Gestaltung des Stadtteils

In engem Zusammenhang mit den oben beschriebenen nutzerorientierten Motiven stehen stadtteil- bzw. gemeinwesenorientierte Motive. Durch eine attraktivere Gestaltung des Stadtteils sollen die Umfeldbedingungen des Aufwachsens für die Kinder und der soziale Zusammenhalt aller Bewohner/innen verbessert werden. Dieses Motiv wird in benachteiligten Quartieren deutlich stärker betont. Vor allem Partner aus dem Quartiersmanagement oder aus Stadtteilpolitik und -verwaltung nehmen die Schule auch stark als Ort bzw. ausbaufähigen Treffpunkt im Stadtteil wahr. Kooperation bzw. Vernetzung bietet die Chance, viele Bewohner/innen zu erreichen und zu aktivieren und damit das bürgerschaftliche Engagement zu erhöhen. Darüber hinaus wird die Vernetzung von Schule und anderen Institutionen im Quartier auch als Chance zur Entwicklung eines Quartiersbewusstseins (Identität), zur Verbesserung der Außenwirkung (Image) sowie zur Vertretung der Quartiersinteressen nach außen und damit auch als Beitrag zur Verringerung von Schulsegregation verstanden.

In gutsituierten Quartieren steht dagegen - sofern Stadtteilgestaltung überhaupt thematisiert wird - als Kooperationsmotiv die Verbesserung von Kontakten im Stadtteil im Vordergrund. Vor allem engagierte Eltern wollen dazu beitragen, dass man sich im Stadtteil kennt und wohl fühlt.

Entlastung und Verbesserung der eigenen Arbeit

Selbstverständlich verfolgen alle Partner auch institutionenorientierte Interessen. Ein wesentliches Kooperationsmotiv für die Schulen ist die Nutzung von außerschulischen Kompetenzen zur Entlastung und Unterstützung der eigenen Institution. In den gutsituierten Quartieren greift die Schule auf die Kompetenzen von Partnern zurück, um ein Angebotsspektrum zu realisieren, das sie selbst nicht abdecken kann. In benachteiligten Quartieren nutzt die Schule zur eigenen Entlastung vor allem jene außerschulischen Kompetenzen, die den Umgang mit den vielfältigen Problemlagen erleichtern. Die Erweiterung des Angebotsspektrums kann in beiden Quartiersarten auch 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, das eigene Angebot, die eigene Einrichtung bei einer potenziellen Zielgruppe bekannt zu machen. Die Gestaltung von Angeboten im Ganztage ermöglicht einen besseren Kontakt zu Stadtteilkindern. Hierbei spielen auch finanzielle Erwägungen eine Rolle – sei es direkt durch die Vergütung etwa für die Leitung von Arbeitsgruppen, sei es durch den Gewinn neuer Mitglieder etwa für Sportvereine. Darüber hinaus wird gelegentlich auch darauf verwiesen, dass die Kooperation mit der Schule das Ansehen und den Bekanntheitsgrad der eigenen Institution in der Öffentlichkeit steigern kann.

Vorteile sowohl für die Schule als auch ihre Partner ergeben sich aus den Beziehungspotenzialen des Netzwerks wie Synergieeffekten, Ressourcenbündelung, gegenseitiger Beratung und Unterstützung, Zugang zu Informationen oder Einsparung von Kapazitäten.

Kooperationspartner und –strukturen

Zum Erreichen der genannten Ziele arbeiten die Schulen mit einer Vielzahl von Kooperationspartnern – sowohl Institutionen als auch Einzelpersonen – in verschiedenen Handlungs- oder Kooperationsfeldern zusammen, in denen zum Teil unterschiedliche Akteure vertreten sind und sich jeweils spezifische Kooperationsstrukturen herausgebildet haben. Bei diesen Kooperationsfeldern handelt es sich um die „alltägliche“ Gestaltung des Unterrichtsbetriebs, die notwendigen zusätzlichen Unter-

stützungsmaßnahmen in diversen individuellen Problemsituationen, die Gestaltung von allen Arten von Übergängen sowie die Beteiligung an verschiedenen Formen der Stadtteilarbeit.¹¹

Gestaltung des Schulalltags

Die Kooperationen in diesem Bereich zielen auf die Erbringung von Angeboten für alle (bzw. alle zum Ganzttag angemeldeten) Schüler/innen während des regulären Schultags. Dabei kann es sich um Arbeitsgruppen oder Projekte handeln, die von Partnern oder gemeinsam mit Partnern angeboten werden, aber auch um die Nutzung außerschulischer Lernorte wie Bibliotheken oder Museen.

Eine herausragende Rolle in diesem Bereich kommt freien Trägern der Jugendhilfe und Wohlfahrtspflege zu, wenn sie als Träger des Ganztags als Arbeitgeber für das pädagogische Personal fungieren oder sogar für die gesamte Organisation des außerunterrichtlichen Bereichs zuständig sind. Freie Träger bieten darüber hinaus ebenso wie Sportvereine häufig Arbeitsgruppen im Ganzttag an. Kirchengemeinden erteilen in NRW ergänzenden Religionsunterricht und arbeiten mit den Schulen bei der Gestaltung von Schulgottesdiensten zusammen.

Zum Teil arbeiten die Schulen aber auch mit privaten Musik- oder Kunstschulen als AG-Anbietern zusammen oder gehen Kooperationen mit ehrenamtlichen Anbietern ein. Eltern, Verwandte oder andere Stadtteilbewohner/innen, aber auch über Stiftungen oder Freiwilligenagenturen vermittelte Freiwillige aus anderen Stadtteilen unterstützen Schulen zeitweilig, z.B. als Lesepaten. Überdies dienen öffentliche Einrichtungen wie Jugendzentren, Bibliotheken, Museen oder Theater als außerschulische Lernorte und gestalten zum Teil mit den Schulen gemeinsame Projekte. Die Polizei, insbesondere die örtlichen Kontaktpolizisten bieten häufig Verkehrserziehungsprojekte an.

In diesem Kooperationsfeld dominieren bilaterale Kooperationen. Während mit vielen Partnern eine kontinuierliche Zusammenarbeit zur Gestaltung des Schulalltags stattfindet, stellen die Polizei, Museen, Bibliotheken und Theater (und je nach Schule

¹¹ Diese Sortierung der Handlungsfelder umfasst alle wesentlichen Aktivitäten im „normalen“ Schulbetrieb und wurde auf der Grundlage der vorliegenden Informationen vom Projektteam vorgenommen. Sie dient der Veranschaulichung des Netzwerks und seiner unterschiedlichen Aktivitäten - ist jedoch lediglich als flexibler Orientierungsrahmen zu verstehen, da die Beziehung zu ein und demselben Partner teilweise auch in unterschiedlichen thematischen Bereichen genutzt wird.

auch die Kirchen) eher „Hintergrundpartner“ dar, auf die punktuell zurückgegriffen wird.

Einzelfallunterstützung

In diesem Kooperationsfeld geht es um die Unterstützung einzelner Schüler/innen mit besonderem Förderbedarf oder familiären Problemen. Das kann Maßnahmen zur Sprachförderung von Kindern aus Migrantenfamilien ebenso umfassen wie Therapien bei Lernbehinderungen. Eine zunehmende Bedeutung kommt Kooperationen zur Vermeidung von Kindeswohlgefährdung zu.

Zur Erreichung dieser Ziele arbeiten die Schulen mit Eltern und ggf. anderen Verwandten, öffentlichen Einrichtungen wie Jugendamt und sozialen Diensten, Kinder- und Jugendgesundheitsdienst, Schulpsychologischem Dienst, aber auch mit freien Anbietern wie Familienhilfe oder Erziehungsberatung und freien Trägern der Jugendhilfe zusammen. Nicht zuletzt kommen hier auch zeitweilig gewerbliche Anbieter, z.B. Ärzte und Therapeuten, zum Einsatz.

Bei der Einzelfallunterstützung ist zum einen ein kontinuierlicher Informationsaustausch der verschiedenen mit dem Kind befassten Einrichtungen und Einzelpersonen von Bedeutung, zum anderen die Abstimmung von Förder- und Unterstützungsmaßnahmen. Neben bilateralen Kontakten der Schule kommt es zunehmend zur Schaffung von vernetzten Strukturen etwa im Rahmen von Fall- oder Hilfekonferenzen.

Gestaltung von Übergängen

Durch die kooperative Gestaltung von Übergängen zwischen Kindertagesstätte und Grundschule, Grundschule und weiterführender Schule sowie weiterführender Schulen und Studium bzw. Beruf soll allen Kindern der Wechsel zwischen den „klassischen“ Betreuungs- und Bildungsinstitutionen, die sie der Reihe nach durchlaufen, erleichtert werden. Das kann durch Hospitieren der Kinder in der jeweils „nächsten“ Einrichtung, die Gestaltung gemeinsamer Projekte und die Abstimmung von Konzepten z.B. zur Sprachförderung oder Lerndokumentation geschehen.

Partner in diesem Bereich sind Kindertagesstätten, andere Grundschulen und weiterführende Schulen. Da sich unsere Untersuchung auf Grundschulen beschränkte, wurden die für weiterführende Schulen wichtigen Kooperationen mit der Wirtschaft zur Unterstützung des Übergangs Schule-Beruf hier nicht erfasst. In diesem Kooperationsfeld ist - im Übergangsbereich Kita-Schule etwa gefördert durch bundes-

weite Modellvorhaben¹² – ebenfalls ein Trend von bilateralen hin zu netzwerkartigen Beziehungen zu beobachten.

Stadtteilarbeit

Ziel in diesem Kooperationsfeld ist die Verbesserung der Bildungs- und Lebensbedingungen für alle Stadtteilbewohner/innen. Durch die gemeinsame Organisation von Bildungs-, Beratungs-, Förder- und Freizeitangeboten können Schulen und ihre Partner zur Aufwertung des Quartiers beitragen und zugleich Eltern und andere Stadtteilbewohner/innen in Bildungsprozesse einbinden. Gemeinsame Aktivitäten sind z.B. die Organisation von Quartiersfesten, Familienbildungsangebote, Elterncafés an Schulen oder Freizeitangebote für Kinder und Jugendliche. Die Vernetzung in Stadtteilarbeitskreisen o.ä. kann darüber hinaus zu einer besseren Außenvertretung des Quartiers und einer besseren Durchsetzungsfähigkeit von Quartiersinteressen in der Gesamtstadt beitragen.

Bei der Stadtteilarbeit arbeiten die Schulen mit vielen Partnern zusammen, mit denen sie bereits in anderen Handlungsfeldern kooperieren; es kommen aber auch noch neue Partner wie Stadtteilpolitik und -verwaltung, Quartiersmanagement oder Mütter- bzw. Familienzentren hinzu. Typisch für dieses Handlungsfeld ist die netzwerkförmige Zusammenarbeit in Stadtteilarbeitskreisen und ähnlichen Gremien.

Orientierung an den Problemlagen im Sozialraum

In Abhängigkeit vom schulischen Profil und dem Quartier unterscheiden sich Kooperationsintensität und -inhalte deutlich voneinander. Das jeweilige Portfolio von Leistungen und Angeboten der Schulen und ihrer Partner orientiert sich stark an den von ihnen und den Eltern wahrgenommenen Bedürfnissen im Sozialraum: In den benachteiligten Quartieren spielen die Kooperationsfelder Stadtteilarbeit und Einzelfallunterstützung eine deutlich größere Rolle als in den gutsituierten Quartieren.

So hat die Untersuchungsschule in einem benachteiligten Bremer Quartier deutlich mehr Partner im Bereich Stadtteilarbeit als die Untersuchungsschule im gutsituierten Quartier (vgl. Abb. 2). Im Kooperationsfeld Einzelfallunterstützung unterscheidet sich zwar die Zahl der Partner kaum, aber die Schulvertreter/innen im benachteiligten Quartier bewerten die Wichtigkeit ihrer Partner in diesem Bereich erkennbar höher

¹² So waren sowohl Bremen als auch NRW gemeinsam mit weiteren Bundesländern von 2005 bis 2009 an Transkigs, einem Verbundvorhaben der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, beteiligt.

als ihre Kolleg/inn/en im gutsituierten Quartier. Mit ihrem wichtigsten Partner kooperiert die Schule im benachteiligten Quartier sowohl im Kooperationsfeld Einzelfallunterstützung als auch im Kooperationsfeld Stadtteilarbeit, während der wichtigste Partner der Schule im gutsituierten Quartier dem Kooperationsfeld „Gestaltung des Schulalltags“ zugeordnet ist. In den anderen Untersuchungsstädten zeigen sich vergleichbare Unterschiede.

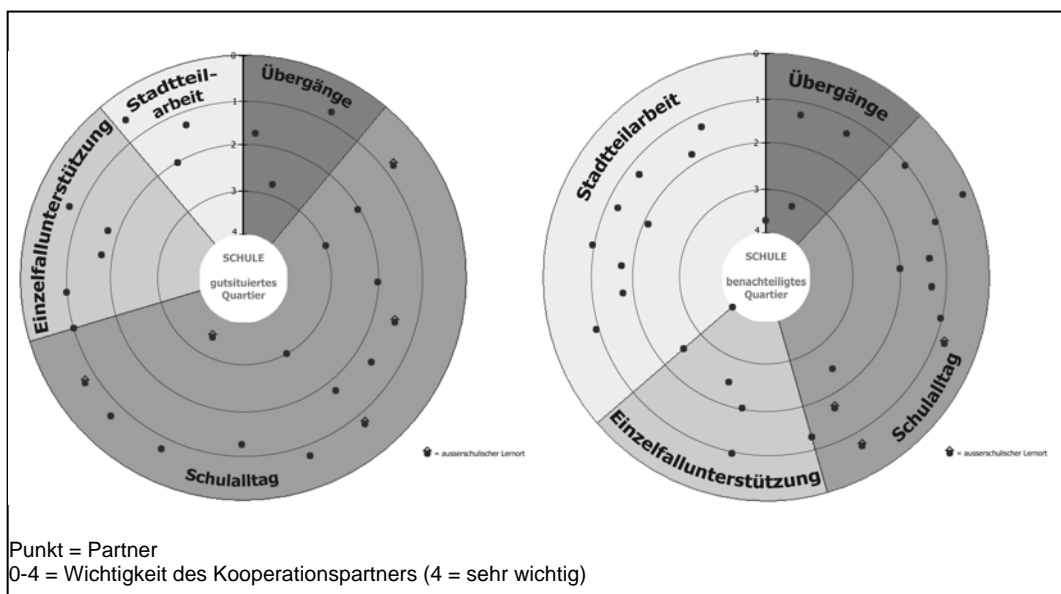


Abb. 2: Vergleich der Kooperationsfelder von Schulen und ihren Partnern in benachteiligten und gutsituierten Quartieren (Beispiel Bremen)¹³

In den benachteiligten Quartieren machen sich die vielseitigen Probleme der Schüler/innen und ihrer Familien (z.B. Gewalt, Vernachlässigung, Sprachprobleme, Alkohol) deutlich im Schulalltag bemerkbar, beeinflussen das Lernverhalten der Kinder und behindern die Schule bei der Erfüllung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags. Das Schulpersonal kann im Alleingang nicht auf sämtliche Probleme ihrer Schülerschaft und deren Familien reagieren. Zur eigenen Entlastung benötigt die Schule

¹³ Quelle: Interviews mit Schulvertreter/inne/n. Zur Erfassung dieser Eigenschaften des Beziehungsnetzes zwischen Ganztagschule und Stadtteil wurden in den Interviews mit Schulkollegen egozentrierte Netzwerkkarten in Form von konzentrischen Kreisen (nach Kahn/Antonucci 1980) eingesetzt. Die Befragten wurden gebeten, die Kooperationspartner ihrer Schulen in die Karten einzutragen und zwar sehr wichtigere Partner in den inneren Ring, wichtige Partner in den mittleren Ring usw. Die von den verschiedenen Gesprächspartner/innen ausgefüllten Einzelkarten wurden zu einer kumulierten Darstellung zusammengefasst, die die durchschnittliche Wichtigkeit jedes genannten Partners sowie dessen Zuordnung zu verschiedenen Kooperationsfeldern abbildet. Die Anzahl der Partner in den einzelnen Kooperationsfeldern bestimmt die Größe der diesen Feldern zugeordneten Kreisabschnitte („Tortstücke“).

eine langfristige Zusammenarbeit mit Partnern, die Hilfe und Unterstützung leisten können. Die Vernetzung mit Gesundheitsamt, Jugendamt und Beratungsstellen ist dabei nahe liegend.

Da die beschriebenen Problemlagen nicht nur die Schule, sondern auch die anderen Institutionen im Quartier betreffen, sind sie wesentlicher Ausgangspunkt von Vernetzungsbemühungen und zentrale Schnittstelle zwischen den Institutionen. Probleme im Stadtteil verbinden die Akteure, indem diese aus der Notlage heraus versuchen, in Kooperation Lösungen zu erarbeiten:

"... die Themen boten sich an, sich darüber immer mehr auszutauschen und auch gemeinsam nach Lösungen zu suchen." (Vertreter/in Kooperationspartner, Bremen)

In den gutsituierten Quartieren fordern dagegen die Eltern engagiert eine hohe Qualität der schulischen Arbeit ein, was auch die Kooperationsangebote beinhaltet. Eltern orientieren ihre Schulwahl unter anderem auch an der Attraktivität der außerschulischen Angebote. Berufstätige Eltern werden entlastet, wenn sie ihr Kind nicht zum Sporttraining oder zum Instrumentalunterricht fahren müssen, sondern es bereits in der Schule Zugang zu einem hochwertigen Angebot hat.

Der unterschiedliche Stellenwert der Kooperationsfelder lässt sich mit einem „push und pull-Modell“ beschreiben: In den benachteiligten Quartieren werden die Schulen durch den im Schulalltag wahrgenommenen Problemdruck zur Kooperation mit anderen Partnern gezwungen bzw. gezogen (pull), während sie in den gutsituierten Quartieren durch die Anforderungen der Eltern an eine attraktive Gestaltung des Schulalltags geschoben werden (push).

Förderung von Kooperation und Vernetzung durch die Ganztagschulentwicklung

Mehr Zeit und vielfältigere Kompetenzen

Welchen Einfluss hatte die Ganztagschulentwicklung auf die beschriebenen Kooperationsstrukturen? Hat die Einrichtung der Ganztagschule tatsächlich zu einem Ausbau bzw. einer Intensivierung von Kooperations- und Vernetzungsprozessen im Stadtteil beigetragen?

Die Fallstudien zeigen, dass die Entwicklung zur Ganztagschule keineswegs eine Initialzündung für die Kooperation von Schulen und Stadtteilinstitutionen darstellte. Bereits vor der Entwicklung zur Ganztagschule haben die Schulen mit einer Reihe von Partnern zusammengearbeitet und sich dabei vorrangig an den Verhältnissen im

Quartier orientiert. Gleichwohl hat sich die Ausgangsannahme bestätigt, dass sich die Ganztagschule die zunehmende Verfügbarkeit der Ressourcen ‚Zeit‘ und ‚Kompetenzen‘ förderlich auf Kooperation und Vernetzung ausgewirkt hat.

Die verlängerten Öffnungszeiten bieten nicht nur die Möglichkeit oder Notwendigkeit zusätzliche Partner für die Gestaltung des Ganztagsbetriebs einzubinden, sondern können in praktisch-organisatorischer Hinsicht die *bessere Erreichbarkeit der Schule* auch am Nachmittag gewährleisten, was sich nicht nur auf das Handlungsfeld Schulalltag, sondern auch auf die Ausgestaltung der Beziehungen in den anderen Handlungsfeldern begünstigend auswirkt. Durchweg wird darauf verwiesen, dass die Anwesenheit des schulischen Personals am Nachmittag den Kontakt zur Schule erleichtert habe. Besonders positiv wird von den Bremer Akteuren die längere Anwesenheit der Lehrkräfte im gebundenen Ganztagsbetrieb bewertet. Gerade hierdurch seien Kommunikations- und Austauschprozesse befördert worden, die weitere Annäherungsprozesse - auch in den Handlungsfeldern außerhalb des Schulalltags - auslösen können.

„Da sind wir [Kindertagesstätte und Schule] gerade dabei, uns ein bisschen ranzutasten. Weil die Blickwinkel eben schon sehr unterschiedlich sind... Und sich darüber auszutauschen, war eben vor der Ganztagschule sehr viel schwieriger, weil die Lehrer um 8 Uhr kamen und um 12 Uhr gingen und hatten den Bildungsauftrag und das funktionierte mal recht, mal schlecht, je nachdem.“ (Vertreter/in Kooperationspartner, Bremen)

Nicht zu unterschätzen ist unter diesem Aspekt offenbar die Funktion eines verlässlichen Schulsekretariats: Da Schulleitung und Lehrkräfte auch bei ganztägiger Anwesenheit wegen ihrer Unterrichtsverpflichtungen nur selten telefonisch zu erreichen sind, kommt dem Sekretariat eine wichtige Rolle als erster Ansprechpartner für Kooperationspartner und Eltern zu. Diese Funktion kann aber nur erfüllt werden, wenn die Stundenzuweisungen durch die Kommune es ermöglichen, dass das Sekretariat täglich oder zumindest mehrmals wöchentlich besetzt ist.

Die *pädagogischen Fachkräfte* sind häufig nicht nur erste Ansprechpartner für AG-Anbieter, sondern bauen auch in eigener Initiative Kontakte zu Einrichtungen im Stadtteil auf. Dabei handelt es sich häufig um „bedarfsorientierte“ Kontakte, die sich an den Belangen der Kinder und ihrer Familien orientieren. Gerade in den sozialen Brennpunkten zeigt sich, dass vor allem die pädagogischen Fachkräfte gute Kontakte zu den Jugendämtern, Erziehungsberatungsstellen o.ä. pflegen. Begründet wird dies damit, dass diese Berufsgruppen durch das zwanglosere Setting im Ganztagsbetrieb ein vertrauensvolleres Verhältnis zu den Kindern aufbauen und schneller die besonderen Problemlagen der Familien ergründen. Ähnliches gilt für den Umgang mit

Eltern. Die pädagogischen Fachkräfte haben im Rahmen der Abholzeiten regelmäßig informellen Kontakt zu den Eltern. Aus den Interviews geht hervor, dass Eltern es in manchen Punkten vorziehen, die pädagogischen Fachkräfte anstatt der Lehrkräfte anzusprechen, da die Hemmschwelle hier nicht so ausgeprägt ist. Es gibt also einige inhaltliche Gründe, die für das starke Vernetzungspotenzial der pädagogischen Fachkräfte sprechen. Entscheidend für die optimale Entfaltung dieses Potenzials sind aber Rollen- und Aufgabenzuschnitt dieser Berufsgruppe im schulischen Kontext: Manche Schulen sind sich dieses Potenzials bewusst und fördern entsprechende Aktivitäten, indem sie die entsprechenden Rahmenbedingungen dafür herstellen (z.B. Teilnahme an Gremien im Rahmen der Arbeitszeit). In anderen Fällen werden die pädagogischen Fachkräfte diesbezüglich in ihren Kompetenzen regelrecht beschnitten – beispielsweise, indem den Fachkräften im innerschulischen Kontext relevante Informationen über die Kinder unter dem Vorbehalt der Schweigepflicht vorenthalten werden oder die Aufnahme eigenständiger Außenkontakte der Genehmigung bedarf. Diese Rollendefinition wirkt sich eher hinderlich auf die Vernetzungspotenziale aus. Zum anderen spielt auch die Ausstattung mit zeitlichen Ressourcen eine entscheidende Rolle: Sowohl in Bremen als auch in NRW ist der Stellenumfang in den meisten Fällen zwischen 10 und 25 Stunden. Vollzeitbeschäftigungen stellen eher die Ausnahme dar. Insgesamt ist nur wenig Zeit für Vor- und Nachbereitung oder Doppelbesetzungen vorgesehen. Faktisch bleiben daher wenige Ressourcen für inner- und außerschulische Kooperationsaktivitäten übrig, was das Vernetzungspotenzial der pädagogischen Fachkräfte begrenzt.

Mit der Entwicklung zur Ganztagschule sind nicht nur neue Professionen, sondern auch *neue Themen, Perspektiven und Probleme* in die Schule gekommen, die alleamt Vernetzung im Sozialraum begünstigen können. Die Umwandlung zur Ganztagschule bedeutet auch, den Blickwinkel von der reinen „Beschulung“ auf ganzheitliche(re) „Kind-Familien-Umfeld-Zusammenhänge“ auszuweiten. Die Ausweitung der Zielgruppe schafft gleichzeitig neue, thematische Anknüpfungspunkte zu anderen Institutionen, die über entsprechende Kompetenzen und Erfahrungen in diesen Bereichen verfügen:

„Ich denke durch die Veränderung in Ganztagschule hat die Schule dann noch mal ein ganz anderes Standbein bekommen, setzt sich mit ganz anderen Themen auseinander, öffnet sich anderen pädagogischen und Familienfragen. (...) Und schon hat man ein gemeinsames Thema (...) und das nähert einen dann auch in der Diskussion an.“ (Vertreter/in Kooperationspartner, Bremen)

Aber nicht nur die Ausweitung der Zielgruppe und die Überwindung des reinen Bildungsbezugs bringen die Institutionen näher zueinander. Die Ganztagschulen haben zugleich auch mit neuen Problemen und Herausforderungen zu kämpfen, die vorher in andere Zuständigkeitsbereiche gefallen sind, wie z.B. der sonderpädagogische Förderbedarf, der sich plötzlich als großes Thema in der Schule platziert. Hier findet tendenziell eine Überforderung statt, die die Schule dazu „zwingt“, auf die Erfahrungen und Kompetenzen anderer Einrichtungen zurückzugreifen. Gleichwohl nehmen die Akteure durch diese Entwicklung eine stärkere Sensibilisierung der Schule für ganzheitliche Zusammenhänge wahr, die wiederum von der Schule zurück ins Netzwerk getragen werden:

„In dem Zusammenhang [Ganztagsschulentwicklung] habe ich das Gefühl, dass die [Schule] die Besonderheiten und Problematiken des Stadtteils viel mehr einbringt in den Arbeitskreis. Wenn es darum geht, was können wir planen, was können wir niedrigschwellig machen, damit wir uns öffnen für den Stadtteil.“ (Vertreter/in Kooperationspartner, Bremen)

Mit der Entwicklung zur Ganztagschule nehmen die Beteiligten selbst ein inner-schulisches Umdenken und eine veränderte Haltung der Schule wahr, die sich auf verschiedenen Ebenen bemerkbar machen. Auf der Stadtteilebene ist es die größere Sensibilisierung für die Lebensbedingungen der Kinder und ihrer Familien. Auf der schulischen Ebene ist es die Empfindung, ein „Lebensraum“ zu sein. Der Blick auf das Kind hat sich verändert, wodurch neue Kontakte notwendig werden:

„Und der Blick auf die Kinder ist auch anders in der Ganztagschule, weil wir uns mehr als Lebensraum empfinden. Schule ist einfach ein Lebensraum für Kinder und dieser Lebensraum muss mit ganz vielen verschiedenen Dingen gefüllt werden und verschiedenen Menschen und verschiedenen Angeboten. Und das beinhaltet einfach auch, Leute in die Schule reinzuholen und mit den Kindern aus der Schule rauszugehen. Viel mehr als bei einer Halbtagschule...“ (Vertreter/in Kooperationspartner, Bremen)

Stärkste Auswirkungen im Handlungsfeld Schulalltag

Die Ganztagsschulentwicklung führte schwerpunktmäßig zu einer Ausweitung der Kooperationen im Handlungsfeld „Gestaltung des Schulalltags“. Veränderungen in diesem Feld sind hier insbesondere die Zusammenarbeit mit freien Trägern der Jugendhilfe als Trägern des Ganztags und mit außerschulischen Partnern als Anbietern von zusätzlichen Arbeitsgemeinschaften. In erster Linie kann hier ein zahlenmäßiger Zuwachs (quantitative Dimension) von Partnern rekonstruiert werden, der zunächst wenig über die Beziehungsqualität (qualitative Dimension) aussagt (siehe dazu 3.2).

Gerade in der Einführungsphase der Ganztagschule haben Kontakte im Handlungsfeld Schulalltag signifikant an Bedeutung gewonnen. Die Schulen zeichneten sich in dieser Phase durch eine hohe Akquiseaktivität aus:

„Das haben wir auch gleich in der Planung gemacht, dass wir alle Vereine damals angeschrieben haben (...), ob sie ein Interesse daran haben, mit uns zusammen zu arbeiten... Und wir haben breitest angeschrieben und nachgefragt, über den Fahrradclub, den Buchladen um die Ecke...“ (Schulvertreter/in, Bremen)

Mit Hilfe dieser zusätzlichen Partner konnten die Schulen ihr Angebot an Arbeitsgemeinschaften auch in thematischer Hinsicht erheblich erweitern. Die Schulen haben sich im Rahmen ihrer finanziellen Möglichkeiten bewusst um eine angemessene Vielfalt im Angebot bemüht und diesbezüglich den Blickwinkel ausgeweitet. In der Folge hat sich aber häufig die Anzahl der Partner wieder reduziert bzw. auf ein festes Partnerspektrum eingependelt: Zum einen hat sich gezeigt, dass nicht jeder Partner geeignet ist, mit Schüler/inne/n, vor allem mit Kindern mit vielfältigen Problemlagen, umzugehen. Zum anderen werden die Auswahlkriterien der Verlässlichkeit und der guten Erfahrung mit zunehmendem Ausbaugrad der Ganztagschule wichtiger: Im Laufe der Zeit sammeln die Schulen gute oder schlechte Erfahrungen mit Partnern und greifen mit Vorliebe auf bewährte Kooperationsbeziehungen zurück.

Der Bedarf der Schulen an verlässlichen Partnern, die zumindest über pädagogische Grundkenntnisse verfügen, hat auch zur Folge, dass Eltern nur selten als Anbieter von Arbeitsgemeinschaften eingebunden sind. Zwar wurde in der Anfangsphase von einem Teil der Schulen in gutsituierten Wohngebieten versucht, Eltern in größerem Umfang für ein solches Engagement zu gewinnen, dies konnte aber in zwei der drei Schulen nur in geringem Umfang verwirklicht werden. In der dritten Untersuchungsschule, die sich sowohl durch einen hohen Anteil nicht berufstätiger Mütter als auch durch eine für Elternbeteiligung sehr offene Schulleitung auszeichnet, bieten Eltern seit Einrichtung der offenen Ganztagschule nach Schulschluss AGs für alle Kinder an, um auch nicht am Ganztag teilnehmenden Kindern attraktive Freizeitangebote zu ermöglichen.

Vergleicht man die Entwicklung im offenen und gebundenen Modell, hat die offene Ganztagsgrundschule in NRW zur Einbindung einer größeren Zahl außerschulischer Partner im Handlungsfeld „Gestaltung des Schulalltags“ geführt als das gebundene Modell in Bremen. Diese Tatsache lässt sich zum einen darauf zurückführen, dass in der offenen Ganztagschule in der Regel am Nachmittag kein Unterricht mehr stattfindet und somit ein großer Nachmittagsbereich vorhanden ist, der gefüllt werden muss. Zum anderen sieht der OGS-Landeserlass ein reichhaltiges und differenzier-

tes AG-Angebot für altersheterogene Gruppen vor. In Bremen liegt diese Notwendigkeit nicht so zwingend auf der Hand. Zwar sieht die Erlasslage eine Zusammenarbeit zwischen Schule und Partnern vor, allerdings ermöglicht das gebundene Modell die Abdeckung des gesamten Schultags mit Lehrer/inne/n und pädagogischen Fachkräften, also innerschulischem Personal. Die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern stellt daher kein zwingend notwendiges Struktur- und Organisationsmerkmal dar.

Dennoch haben die Bremer Schulen ebenfalls einen Zuwachs an außerschulischen Partnern im Handlungsfeld „Gestaltung des Schulalltags“ zu verzeichnen. Hier wird vor allem der Qualitätsaspekt als Anreizfaktor wirksam. Kooperationen können dazu beitragen, das Schulleben zu bereichern, die Kinder in unterschiedlichen Bereichen zu fördern und zur Konkurrenzfähigkeit beizutragen. Gerade letztbenannter Aspekt gewinnt an Bedeutung, wenn das Anwahlverhalten einer bildungsbewussten Elternschaft über die Konkurrenzfähigkeit der Schule entscheidet – interessante Kooperationspartner können durchaus einen „Attraktivitätsbonus“ verschaffen.

3.2 Übergangs- und Strukturprobleme

In allen Fallstudien wurde freilich erkennbar, dass die vorhandenen Potenziale keineswegs ausgeschöpft werden. Erfolgreiche Kooperationen in bilateralen und mehr noch in netzwerkartigen Konstellationen sind außerordentlich voraussetzungsvoll und treffen in den betrachteten Fällen auf zahlreiche 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.

Dominanz additiver Kooperation

Bei den Angeboten zur Gestaltung des Schulalltags dominieren additive Kooperationsverhältnisse: Schulen wählen zwar Partner und Angebote relativ gezielt aus, die außerschulischen Angebote werden jedoch dann mit dem Unterrichtsgeschehen kaum oder nicht verbunden. Wenn ein Jugendhilfeträger als Träger des Ganztags eingesetzt wird, findet zwischen ihm und der Schule zwar eine regelmäßige Abstimmung statt, zwischen Lehrkräften und anderen außerschulischen Partnern gibt es jedoch wenig Kontakt. Dies zeigt sich naturgemäß besonders ausgeprägt in den offenen Ganztagschulen in NRW, bei denen aufgrund der Trennung zwischen

Unterricht am Vormittag und „Betreuung“ am Nachmittag Lehrkräfte und die Mitarbeiter/innen außerschulischer Partner sich teilweise noch nicht einmal begegnen. Das Modell der gebundenen Ganztagschule bietet prinzipiell 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. So konzentriert auch eine der gebundenen Untersuchungsschulen in Bremen die AG-Angebote der Kooperationspartner an einem Nachmittag in der Woche.

Diese additive Form der Kooperation hat für die Schulen und teilweise auch für die Partner den Vorteil eines möglichst geringen Organisationsaufwands. Zeitaufwendige Abstimmungstreffen sind nicht notwendig, die Eigenständigkeit von Lehrkräften und außerschulischen Partnern bleibt unangetastet.

Allerdings führt gerade diese Stärke der additiven Kooperation bei vielen Partnern zu Unzufriedenheit. Zum einen wird kritisiert, dass die zeitliche Konzentration auf festgelegte AG-Bänder am Nachmittag eine gleichmäßige personelle Auslastung verhindere. Die Kooperationspartner müssen für wenige Stunden in der Woche umfangreiche Personalkapazitäten vorhalten, die außerhalb dieser Zeiten nicht benötigt werden. Zum anderen empfinden gerade Partner wie die Jugendhilfeträger und Kultureinrichtungen, die einen hohen Bildungsanspruch vertreten und in der Kooperation mit der Ganztagschule die Chance gesehen haben, schulische Bildungskonzepte aufzubrechen und um eigene Prinzipien anzureichern, die Beschränkung auf den Nachmittagsbereich als Einschränkung, weil es zu wenig Möglichkeiten gibt, die eigenen Angebote konzeptionell mit dem Schulunterricht zu verbinden oder Kontakte zu den jeweiligen Fachlehrer/inne/n aufzubauen. Die Nachmittagsangebote bekämen den Charakter eines „Anhängeldaseins“ mit Dienstleistungscharakter, die ohne weiteres austauschbar seien. Die Kooperation wird in diesem Fall nicht als gleichberechtigt empfunden, was zu Unzufriedenheiten, mitunter auch zu Abbrüchen führt. Darüber hinaus würden die zusätzlichen Bildungs- und Förderpotenziale der außerschulischen Partner häufig verpuffen, da die Kinder nach der kognitiven Beanspruchung des Unterrichtsvormittags müde und weniger empfänglich für neue Impulse seien. Gefordert werden daher von vielen Partnern rhythmisierte Strukturen.

Hoher Anteil defizitorientierter Kooperationsangebote in benachteiligten Stadtteilen

Die Fallstudien zeigen, dass sich die Schulen bei der Auswahl außerunterrichtlicher Angebote und der entsprechenden Kooperationspartner vorrangig daran orientieren,

in welchen Bereichen ihre Schülerinnen und Schüler zusätzlichen Förderbedarf haben. Durchweg wird ein besonderer Förderbedarf im Bereich Bewegung und – in geringerem Umfang – im musischen Bereich – gesehen. Dabei bemühen sich die Schulen in privilegierten und gemischten Quartieren um besonders attraktive Sport- und Musikangebote - auch weil solche Angebote für manche Eltern ein wichtiges Auswahlkriterium bei der Schulwahl zu sein scheinen. In den benachteiligten Quartieren liegt dagegen verständlicherweise der Schwerpunkt auf Förderangeboten für Kinder mit Sprach- und Entwicklungsproblemen. Da das Budget für den Ganzttag in den Schulen gleich hoch ist, geht der hohe Bedarf an Förderangeboten zu Lasten attraktiver, stärkenorientierter Angebote. Diese Entwicklung birgt das Risiko, dass sich die Profilunterschiede zwischen Schulen in unterschiedlich strukturierten Quartieren noch verstärken: Schulen für die Kinder der Mittelschicht bieten attraktive Zusatzangebote, während sich die Schulen für Kinder mit besonderem Förderbedarf auf die Behebung von Defiziten konzentrieren müssen.

Beschränkung auf Informationsaustausch

Eine Vielzahl der untersuchten Stadtteilnetzwerke beschränkt sich auf einen regelmäßigen Informationsaustausch. Das Wissen darüber, welche Angebote andere Institutionen im Stadtteil machen und welche besonderen Probleme sie im Quartier wahrnehmen, trägt sicherlich zur Verbesserung der Arbeit von Schule und anderen Institutionen bei und ist eine wichtige Voraussetzung für engere Zusammenarbeit. Die Entwicklung gemeinsamer sozialräumlicher Konzepte gelingt jedoch nur in Ausnahmefällen. Ursache dafür ist zum einen, dass nicht nur die beteiligten Schulvertreter/innen, sondern auch die Kitaleitung, der Sportvereinsvorsitzende oder andere Akteure nur sehr begrenzte Zeitressourcen für diese Art von Arbeit haben. Zum anderen wird die Organisation gemeinsamer Aktivitäten durch Probleme bei der Beschaffung finanzieller Ressourcen erschwert: Die Trennung der Zuständigkeiten für Jugendhilfe und Bildung bedeutet, dass man etwa in Bremen für die Finanzierung eines gemeinsamen Ferienprogramms von Schulen und anderen Stadtteilinstitutionen zwei Behörden ins Boot holen muss. 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.

Die Dominanz des Informationsaustauschs in der Stadtteilarbeit führt auch dazu, dass oftmals lediglich die Leitungsebene in die Stadtteilkoopeation einbezogen ist. In allen gutsituierten Untersuchungsquartieren nimmt lediglich ein/e Vertreter/in der

Schulleitung an Gremiensitzungen teil und ist auch Hauptansprechpartner für Kooperationspartner im Stadtteil. Wenn aber der Stadtteil stärker als Lernort genutzt werden soll und schulische und außerschulische Angebote aufeinander bezogen werden sollen, ist auch eine Kooperation einzelner Lehrer/inne/n mit Kultureinrichtungen, Sportvereinen, sozialen Diensten unerlässlich.

Nicht ausgeschöpft werden darüber hinaus die Potenziale pädagogischer Mitarbeiter/innen als Bindeglied zum Quartier. Pädagogische Fachkräfte haben häufig niedrigschwellige Kontakte zu Eltern und verfügen über mehr Interesse an bedarfsorientierten Kontakten zu Vereinen und der öffentlichen Jugendhilfe als Lehrer/innen. Ihre Handlungsmöglichkeiten sind aber zum einen wegen ihrer begrenzten Zeitressourcen eingeschränkt, zum anderen sind ihre Aufgaben in der Regel eng auf die Betreuung der Kinder zugeschnitten. Nur wenige Schulen sind sich des Potenzials von pädagogischen Mitarbeiter/innen als Bindeglied zum Stadtteil bewusst und fördern entsprechende Aktivitäten, indem z.B. die Teilnahme an Stadtteilgremien im Rahmen der Arbeitszeit möglich ist.

Ungleichgewicht zwischen Schule und Partnern

Die Fallstudien zeigen, dass besonders im Kooperationsfeld Schulalltag die Kooperationsziele der Schule wie Entlastung und Ermöglichung attraktiver Angebote häufiger erfüllt werden als die Motive der außerschulischen Partner wie 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. Diese strukturelle Dominanz der Schule lässt sich auf verschiedene Ursachen zurückführen:

- Während die Schulen regelfinanziert sind, leben viele der Partner von öffentlichen Zuschüssen, über die jährlich neu entschieden wird, oder sie sind auf Einnahmen aus Honoraren angewiesen. Insofern können die Schulen mit einer relativ hohen Planungs- und Handlungssicherheit längerfristige Zielvorstellungen und Umsetzungskonzepte entwickeln, in denen sie bestimmte Leistungen anderer Partner einplanen können. Umgekehrt hat die Schaffung der Ganztagschule für viele dieser Einrichtungen zu einem erheblichen Kooperationsdruck mit der Schule geführt.
- Schulen treten als Nachfrager nach außerunterrichtlichen Angeboten auf Märkten auf, auf denen sie häufig den Preis und die Rahmenbedingungen diktieren können. Sie können in der Regel zwischen verschiedenen Anbietern auswählen,

während 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. (Anders stellt sich dieses Verhältnis übrigens bei der Zusammenarbeit von weiterführenden Schulen mit Unternehmen dar, bei denen häufig verschiedene Schulen um eine Partnerschaft mit Großunternehmen konkurrieren.)

- Aufgrund der Organisation des Schulsystems und seiner gesellschaftlichen Funktion ist die Schulverwaltung häufig politisch durchsetzungsfähiger als die dezentral organisierte Sozialverwaltung bzw. einzelne Jugendhilfeträger, Sportvereine oder Kultureinrichtungen.

Die Ausdehnung des schulischen Angebots auf den Nachmittag ist für Vereine, Musikschulen, Kirchengemeinden, Jugendeinrichtungen und Erziehungshilfe mit einem Rückgang von Teilnehmer/innen und unsicheren Perspektiven für das eigene Nachmittagsangebot verbunden. Konkrete Auswirkungen sind hier zum Teil existenzielle Probleme, hinfällig gewordene Konzepte (z.B. in der Arbeit mit Familien) oder Schwierigkeiten in der bisherigen Nutzung der Infrastruktur. So können z.B. die Sportvereine nicht mehr wie gewohnt die Hallen nutzen, da diese nun bis in den späten Nachmittag von den Ganztagschulen für ihre eigenen Bewegungsangebote benötigt werden.

Viele Ganztagschulen führen nunmehr Angebote in eigener Regie durch, die vorher hauptsächlich in den Zuständigkeitsbereich spezialisierter Einrichtungen fielen. Diese „feindliche Übernahme“ von Angeboten führt zu handfesten Konkurrenzen, die geprägt wird durch unterschiedliche Qualitätsansprüche: Während Kultureinrichtungen und Vereine häufig der Talent- bzw. Spitzenförderung einen hohen Stellenwert einräumen, steht für die Schule bei Kultur- und Sportangeboten die Breitenförderung im Mittelpunkt.

Professionalisierte – und damit auch deutlich teurere Angebote der Partner – haben gegen diese kostengünstigere Variante kaum eine Chance. Diese Institutionen sind daher zu einem Umbruch altbewährter Leistungsmuster gezwungen, die sich in verschiedenen Szenarien äußern können:

- Anpassung: Die Einrichtungen verändern gezwungenermaßen ihre Konzepte und passen sich den Bedingungen der Ganztagschule an, indem z.B. Angebote zeitlich nach hinten verlagert werden. Einige Anbieter kommen damit zurecht; andere weniger. Letzteres ist insbesondere bei kommerziellen Anbietern der Fall,

bei denen tagsüber eine „Leerzeit“ entsteht und am späten Nachmittag lediglich ein kurzes Zeitfenster verbleibt, in dem nur eine begrenzte Anzahl von Teilnehmer/innen untergebracht werden kann.

- Konkurrenz: Eine andere Variante besteht darin, ein Konkurrenzangebot zu entwickeln, etwa ein flexibles Betreuungskonzept mit variablen Abholzeiten. Diese Variante ist in der Realität jedoch nur selten vorzufinden.
- Kooperationsdruck: Andere Institutionen, die sich nicht ohne weiteres in Konkurrenz zur Ganztagschule begeben können und diese Entwicklung als Bedrohung erleben, versuchen ihr Angebot an der Ganztagschule zu platzieren und gehen aus einer gewissen Not heraus ein Kooperationsverhältnis ein. Aus der Entwicklung zur Ganztagschule resultiert in diesem Fall „Kooperationsdruck“, welcher von den Beteiligten als wenig angenehm erlebt wird. Kritisiert wird diesbezüglich, dass sich seitens Politik und Verwaltung wenig Gedanken darüber gemacht wurde, wie sich die Einführung der Ganztagschule auf das Umfeld auswirkt. Die außerschulischen Bildungseinrichtungen seien mit der Existenzbedrohung alleine gelassen worden.

Zwar kann der Kooperationsdruck durchaus beidseitig wirken: Mit Blick auf die Möglichkeiten der Stadtteilakteure, Konkurrenzangebote zu entwickeln, unterliegen auch die Schulen einem gewissen Handlungsdruck, auf diese Anbieter offensiv zuzugehen und eine gemeinsame Ebene der Zusammenarbeit anzustreben.

Allerdings haben Schulen bzw. Bildungsbehörden eine relativ große Auswahl an möglichen Kooperationspartnern, während viele Vereine und Kultureinrichtungen aus den geschilderten Gründen auf die Zusammenarbeit angewiesen sind. Sie müssen deshalb die von der Schulbehörde vorgegebenen Rahmenbedingungen (niedrige Honorarsätze, große Gruppen) akzeptieren und können ihre eigenen Qualitätsansprüche nur in Ansätzen verwirklichen. Der erhoffte Gewinn neuer Teilnehmer/innen für das eigene Kernangebot bleibt schließlich aus, da die Kinder das Angebot nun günstiger in der Schule nutzen und im Anschluss an den Schultag häufig zu erschöpft für weitere Aktivitäten sind.

Probleme bei der Einbindung von Eltern

Die Zusammenarbeit mit den Eltern variiert mit der Struktur des Quartiers: Während Eltern in gutsituierten Quartieren die Arbeit der Schule als Ehrenamtler oder Sponsoren unterstützen, aber auch die Qualität der schulischen Arbeit anspruchsvoll und

kritisch hinterfragen, geht es in benachteiligten Quartieren schwerpunktmäßig darum, sie zu einer besseren Unterstützung der Bildungsprozesse ihrer Kinder zu befähigen.

Das hat zur Folge, dass gerade die artikulationsgewandten Eltern in den gutsituierten Quartieren als Stakeholder bei der Definition der Interessen und Erfordernisse im Umfeld der Schule eingebunden sind. In diesen Quartieren fordern z.B. Eltern, um ihren Kindern ein vielfältiges Aktivitätsspektrum zu ermöglichen und selber von Fahrdiensten entlastet zu werden, ein attraktives Musik- und Sportangebot ein. In den benachteiligten Quartieren dominiert dagegen die Sichtweise der Schule und ihrer Partner. Eltern werden von diesen als Zielgruppe angesehen. Zwar wird durchaus als Kooperationsziel eine stärkere Elternbeteiligung angestrebt, aber vorrangig werden die Eltern nicht in die Problemdefinition und die Entwicklung von Lösungskonzepten eingebunden, sondern vielmehr als Teil des Problems betrachtet.

Ein wichtiger Grund dafür liegt in dem Umstand, dass viele Eltern in den benachteiligten Quartieren aufgrund von geringem Bildungsgrad, eigenen schlechten Erfahrungen mit der Schule oder sprachlichen Problemen vorhandene Mitwirkungsmöglichkeiten nicht wahrnehmen. Die Einbindung dieser Eltern als Stakeholder ist folglich auch in Kooperation mit anderen Institutionen für die Schulen keine einfache Aufgabe.

Eine der Dortmunder Fallstudien zeigt, dass es durch die niedrighwelligen Partizipationsangebote des Quartiersmanagements durchaus gelingen kann, Eltern in ihrer Funktion als Quartiersbewohner/innen auch an der Definition von Problemen und an der Gestaltung der Schule sowie ihrer Außenbeziehungen zu beteiligen. In diesem Fall hat sich gezeigt, dass die Eltern dem Problem der mangelnden Sicherheit ihrer Kinder im Quartier eine hohe Priorität einräumen und damit einem Missstand, der für die Schule und ihre Partner bisher nicht im Vordergrund der Arbeit stand. Eine konsequente Einbindung von Eltern kann deshalb auch zu Konflikten führen, wenn Eltern die Problemdefinitionen von Schule und Partnern in Frage stellen.

Die Zusammenarbeit der Schule mit Partnern im Stadtteil kann daher auch die Wirkung haben, funktionale Äquivalente zu einer Einbindung der Eltern in die Bildungsprozesse ihrer Kinder zu schaffen. Wenn die Schule Probleme in der Kommunikation mit den Eltern hat, ist die Zusammenarbeit mit Erziehungshilfe und Jugendamt sicherlich sinnvoll, kann aber auch dazu führen, dass Schulen dies als den – tatsächlich oder vermeintlich – „einfacheren“ Weg wählen, indem sie sich etwa bei För-

derbedarfen schwerpunktmäßig auf ihre Partnerinstitutionen stützen und auf intensivere Anstrengungen zur Ansprache der Eltern verzichten.

4 Schulentwicklung und Stadtteilvernetzung – wie weiter?

4.1 Strukturwandel des Schulsystems

Die Fallstudien dieser Untersuchung stellen lediglich einen begrenzten Ausschnitt aus der Vielzahl praktischer Experimente und Entwicklungsprozesse im deutschen Schulwesen dar. Gleichwohl deuten sie darauf hin, dass das Verhältnis von Schulen zu ihrer sozialen und räumlichen Umgebung ein Potenzial birgt, von dessen Nutzung beide Seiten profitieren können: Schulen können (unter bestimmten Bedingungen) mit ihren Kompetenzen und Kapazitäten zur Aufwertung von Stadtteilen beitragen, können Bildungsverständnis und soziales Kapital verstärken und moderne Lebensstile und Lebensformen unterstützen. Umgekehrt können die Öffnung für die Nachbarschaft und die Vernetzung mit anderen Institutionen die Schule von erdrückender Überforderung entlasten und dazu beitragen, dass sie ihrem Bildungsauftrag wieder mehr als bisher gerecht werden kann. Dieses potentielle Win-Win-Verhältnis spiegelt sich in den positiven Bewertungen und Schlussfolgerungen wider, die von den beteiligten Akteuren durchweg formuliert werden. Deutlich wird aber auch, dass es sich um einen mühsamen und schwierigen Annäherungsprozess handelt, dessen hohe Hürden noch lange nicht überwunden sind. An den einzelnen Fallstudienstandorten sind hierbei - je nach lokaler Bedingungskonstellation - unterschiedliche Pfade und Fortschritte zu verzeichnen, aber in allen Fällen könnte das Potenzial der wechselseitigen Annäherung von Schule und Stadtteil besser ausgeschöpft werden. Die dazu erkennbaren Ansatzpunkte liegen auf verschiedenen Ebenen.

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, Chancenungleichheit 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 Entkopplung 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 und 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)Schulvertreter/inne/n 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 allein gelassen.

Damit Schulen in die Lage versetzt werden, als Institution und als konkrete Orte 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 erhöhen 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 Durch-

setzung 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 werden, 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.

4.2 Optimierungsansätze

<p>Vertikale Kooperation</p> <p>Bundesland Kommune Stadtteil/Quartier/Schulstandort</p>	<p>Enge Zusammenarbeit von Kommune und Land (Beispiel: Kooperationsverträge zwischen Land und Kommunen zur Einrichtung von lok. Bildungsbüros)</p> <p>Integrierte politische Konzepte von Bildungs-, Sozial-, Jugendhilfe-, Stadtentwicklungsbehörden (gemeinsame Gremien, Bildungspläne, -monitoring, Lösung von dienstrechtlichen, datenrechtlichen und sonst. „bürokratischen“ Kooperationshindernissen)</p> <p>Institutionalisierung von ressortübergreifenden Strukturen für Beratung und Fortbildung (Informationsplattformen; Beratungs-/Koordinierungseinrichtungen auf Stadtteil-/Bezirksebene; Quartiersmanagement)</p> <p>Personelle Ressourcen und Finanzmittel für Kooperationsprojekte (problemadäquate Ausstattung; Anreizmechanismen für Vernetzungsaktivitäten etc.)</p>
<p>Horizontale Kooperation</p> <p>Schule – Partner – Stadtteilgremien</p>	<p>Professionalisierung der horizontalen Koordination und Kooperation (Standortmanagement; Transparenz, verlässliche Information und Kommunikation, Kooperationsverträge)</p> <p>Autonomie der Schulen bei Auswahl und Einsatz außerunterrichtlicher Angebote (Freiheiten ohne Belastungen?)</p> <p>Aufbau/Entwicklung paritätischer Elternbeziehungen (Beseitigung von Kommunikationsproblemen; Transparenz und Teilhabe; Eltern als Zielgruppe und Stakeholder)</p> <p>Räumliche Nähe („kurze Wege“)</p>

Tab. 2: Einflussgrößen für Qualität, Umfang und Intensität von Kooperation und Vernetzung

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 jedoch einige wesentliche „Stellschrauben“ identifizieren, die zum Ausbau und zur Verbesserung von Kooperation und Vernetzung genutzt werden können.

Zusammenarbeit von Land und Kommune

Erfolgreiche Kooperation und Vernetzung auf der Ebene des einzelnen Schulstandortes hängen neben den konkreten Standortbedingungen auf Quartiers- und Stadtteilebene von einem funktionierenden Zusammenspiel in vertikalen Beziehungen, d.h. von der Kooperation mit der übergeordneten Kommunal- und Landesebene ab. Aufgrund der Trennung der Zuständigkeiten für innere Schulentwicklung (Landeszuständigkeit) und äußere Schulentwicklung (kommunale Zuständigkeit) ist zur Förderung der Stadtteilvernetzung von Schulen eine enge Zusammenarbeit und Abstimmung von Kommune und Land notwendig. Das Dortmunder Beispiel zeigt, dass die konzeptionelle Abstimmung im Rahmen des Projekts Selbständige Schule und die gemeinsame Einrichtung eines regionalen Bildungsbüros zu einer besseren Unterstützung der Schulen durch Beratung bei der Entwicklung von Kooperationsprojekten geführt hat. Durch die Kooperationsverträge zur Schaffung regionaler Bildungsnetzwerke, die die nordrhein-westfälische Landesregierung seit 2008 mit 39 Städten und Landkreisen abgeschlossen hat, werden in NRW vergleichbare Ansätze in die Fläche übertragen.

Integrierte, sozialräumlich orientierte Konzepte

Ebenso bedeutsam wie die Unterstützung durch übergeordnete Behörden sind die horizontalen Beziehungen, die sich zwischen den Institutionen auf übergeordneten Ebenen entwickeln. Klare politische Vorgaben, dass stadtteilbezogene Kooperation und Vernetzung zur Verbesserung der Bildungschancen gewünscht sind, und darauf aufbauende integrierte, sozialräumlich orientierte Konzepte - insbesondere von Bildung, Sozialdiensten, Jugendhilfe und Stadtentwicklung - erleichtern die Bündelung von Ressourcen und signalisieren den Akteuren im Quartier, dass ihr Engagement wahrgenommen und unterstützt wird. Das ist besonders für Schulen wichtig, weil ihre Leistung nicht in erster Linie an der Vernetzung im Sozialraum, sondern an ihrem Abschneiden bei Leistungsvergleichsstudien gemessen wird. Die von den Senator-

/inn/en für Bildung, Soziales und Bau in Bremen gemeinsam angestoßene Schaffung von Quartiersbildungszentren hat dementsprechend zu einer Ausweitung und Weiterentwicklung der Vernetzung geführt. Wesentliche Voraussetzung dafür war freilich die intensive Einbeziehung der Quartiersakteure in die Konzeptentwicklung.

Die beschriebenen Diskrepanzen zwischen Schulen in sozial unterschiedlich strukturierten Quartieren 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, sozialpädagogischem Fachpersonal und Sachmitteln als auch die erforderlichen Koordinationskapazitäten für den Aufbau und die Organisation von Netzwerken und Kooperationsstrukturen im Quartier. Voraussetzung für eine solche Umsteuerung bei der Ressourcenverteilung ist die Verbesserung der kommunalen Schulentwicklungsplanung. Bildungs- und Sozialberichterstattung sollten zu einem Monitoringsystem weiterentwickelt werden, mit dem Probleme und Entwicklungstrends erkannt und die Wirkungen von Interventionen erfasst werden können.

Personelle, finanzielle und sachliche Ressourcen

Konzepte zur Stadtteilvernetzung können nur umgesetzt werden, wenn Schulen und ihre Partner auch mit den notwendigen Ressourcen ausgestattet werden. Funktionierende Kommunikationsstrukturen und eine Verzahnung von unterschiedlichen pädagogischen und professionellen Ansätzen können durch die Ausweitung der Vorbereitungs- und Kooperationszeiten pädagogischer Fachkräfte und eine regelmäßige Besetzung des Schulsekretariats beträchtlich gefördert werden. Als hilfreich erweisen sich zudem Entlastungsstunden für Kooperations- bzw. Stadtteilarbeit für Schulleitung und Kollegium. Während Schulen in gutsituierten Quartieren für Kooperationsprojekte zumindest in begrenztem Rahmen auch auf die Unterstützung der Eltern (z.B. gesonderte Kostenbeiträge oder Zuschüsse von Elternvereinen) zurückgreifen können, sind benachteiligte Quartiere in der Regel auf Projektmittel aus Förderprogrammen Dritter angewiesen. Wenn solche Programme wie das Programm „Soziale Stadt“ ein gemeinsames Quartierskonzept zur Voraussetzung für die Vergabe von Mitteln macht, kann das einen wesentlichen Anstoß dafür geben, dass sich der Fokus von Stadtteilgremien über den schon vorher praktizierten Informationsaustausch hinaus auf die Erarbeitung gemeinsamer Ziele und Strategien verschiebt.

Kommunikationsstrukturen

Funktionierende Netzwerkarbeit beruht auf Vertrauen und Reziprozität, d.h. darauf, dass die Beteiligten ihre jeweiligen Interessen und Handlungsmöglichkeiten von den beteiligten Partnern und in den gemeinsamen Zielen berücksichtigt finden. Gerade aufgrund des strukturellen Ungleichgewichts zwischen Schulen und ihren Partnern lässt sich eine solche Wechselseitigkeit kaum ohne verlässliche Arbeitsteilung (z.B. abgesichert durch funktionierende informelle und formelle Kommunikationsstrukturen, vertragliche Vereinbarungen und/oder Koordinationsinstanzen) und ohne die Professionalisierung der horizontalen Koordination herstellen.

Auf der Seite der Schule wird die Verbesserung der Kommunikationsstrukturen gefördert durch feste und erreichbare Ansprechpartner für andere Institutionen und für Ehrenamtliche sowohl auf Leitungsebene als auch auf Arbeitsebene. Bei der Gestaltung des Schulalltags hat sich z.B. gezeigt, dass eine enge Verzahnung von Unterricht und anderen Angeboten dadurch befördert wird, dass nicht nur die Leiterin einer Musikschule das Angebot mit der Schulleitung abstimmt, sondern dass auch die AG-Leiterin sich über die Inhalte oder auch die Lernfortschritte einzelner Kinder mit der Musiklehrerin austauscht. Bei der Stadtteilarbeit ist die Einbeziehung der Arbeitsebene Voraussetzung dafür, dass nicht nur die Schulleitung, sondern das gesamte Kollegium über spezifische Bedürfnisse und Handlungsmöglichkeiten im Stadtteil informiert ist. Das Potenzial von pädagogischen Fachkräften als Bindeglied zum Quartier und zu den Eltern wird vielfach nicht ausgeschöpft. Eine wichtige Rolle als Ansprechpartner für Partner und Eltern kann auch das Schulsekretariat spielen, wenn die Stundenzuweisungen durch die Kommune es wie in Bremen ermöglichen, dass das Sekretariat täglich oder zumindest mehrmals wöchentlich besetzt ist. Bewährt hat sich überdies die Institutionalisierung des Informationsaustausches durch die Schaffung gemeinsamer Gremien wie OGS-Steuerungsgremien in NRW oder regelmäßige Treffen von Schulvertreter/inne/n mit allen Honorarkräften im Ganztage.

An dieser Stelle ist allerdings darauf zu verweisen, dass „Kommunikationsarbeit“ jeglicher Art nur in begrenztem Umfang informell und im Rahmen der alltäglichen Routine geleistet werden kann. Durchgängig wird von den Akteuren auf der Ebene der einzelnen Schulstandorte darauf verwiesen, dass Öffnung, Kooperation und Vernetzung zwar von ihnen erwartet werden, die dafür notwendigen Ressourcen in Form von Zeitkontingenten und Personalausstattung jedoch von den Schulträgern und Schulbehörden nur sehr restriktiv bereitgestellt werden.

Kooperationsverträge

Unabhängig davon, ob sich in den Partnerbeziehungen die strukturelle Dominanz der Institution Schule gegenüber den anderen Partnern ausdrückt oder nicht, bietet die schriftliche Fixierung von (gemeinsam erarbeiteten oder von der Schule vorgegebenen) Zielen und Aufgabenteilung (z.B. bei Hol- und Bringdiensten) in Kooperationsverträgen eine gute Kooperationsgrundlage, da Unklarheiten beim Aufgabenzuschnitt die wechselseitigen Beziehungen erheblich belasten können. Dabei hat es sich in NRW als hilfreich erwiesen, dass die zuständigen Behörden auf Landes- und kommunaler Ebene Rahmenverträge mit Spitzenverbänden oder Dachorganisationen schließen, die dann die Grundlage für Kontrakte der einzelnen Schule mit ihren Partnern bilden. Land und Kommune können den Aufwand, der für die Vor-Ort-Akteure mit dieser Vertragsschließung verbunden ist, durch die Veröffentlichung von Musterverträgen und Beratungsangeboten verringern.

Koordinationsinstanzen

Vor allem dann, wenn sich komplexere Netzwerkstrukturen an den Schulstandorten bzw. in den betreffenden Quartieren herausbilden, sind die formellen und informellen Regulierungen der Partnerbeziehungen in vielfacher Hinsicht nicht ausreichend, um die gemeinsame Arbeit sinnvoll zu koordinieren. Die Fallstudien ergeben klare Hinweise, dass die Einsetzung von Koordinationsinstanzen wie Quartiersmanagement, Stadtteil- oder Familienbüro zu einer Professionalisierung und stärkeren Zielorientierung der gemeinsamen Arbeit beigetragen hat: Durch eine professionelle Koordinierung 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. Die Manager bzw. Koordinatoren übernehmen sowohl eine horizontale Mittler- bzw. Brückenfunktion zwischen verschiedenen Institutionen und Teilnetzwerken im Quartier als auch eine vertikal wirkende „Übersetzer- und Maklerfunktion“ zwischen der Vor-Ort-Ebene und der kommunalen Steuerungsebene. Die Bremer Bildungsbehörde hat deshalb bei der Einrichtung von Quartiersbildungszentren in benachteiligten Quartieren beschlossen, diese jeweils mit einer halben Stelle für einen Koordinator auszustatten.

Die Entwicklung und Umsetzung integrierter Konzepte wird ebenfalls durch die Institutionalisierung ressortübergreifender Strukturen für Beratung und Fortbildung gefördert. So organisiert das Dortmunder Familienprojekt nicht nur eine enge Abstimmung von Schulamt, Schulverwaltungsamt und Jugendamt bei der (Weiter)Entwick-

lung der offenen Ganztagschule, sondern fungiert auch als Schnittstelle zu Stadtteilen, Schulen und ihren Partnern. Koordinations-, Beratungs-, Fortbildungsangebote des Familienprojekts und des regionalen Bildungsbüros als Gemeinschaftseinrichtung von Kommune und Land haben dazu beigetragen, dass in Dortmund die bilateralen Beziehungen zwischen Schule und Träger in ein kommunales Netzwerk sowie einzelne Stadtteilnetzwerke eingebettet sind.

Wichtige Koordinationsleistungen können auch durch Zusammenschlüsse außerschulischer Partner erbracht werden. In der Bremer Innenstadt haben sich der Sportgarten und verschiedene Vereine zur Sportakademie zusammengeschlossen, die zum einen den Einsatz von Übungsleitern der Vereine an verschiedenen Schulen koordiniert, zum anderen zweimal jährliche Stadtteilrunden zum Thema Sport und Bewegung organisiert. Ähnliche Funktionen übernimmt auf kommunaler Ebene eine Koordinationsstelle des Essener Sportbunds. Indem sich die Kooperationspartner der Schule zu solchen „Poolösungen“ zusammenschließen, erleichtern sie nicht nur die konkrete alltägliche Kooperationspraxis, sondern bilden auch ein gewisses Gegengewicht zur strukturellen Dominanz der Schulen.

Räumliche und bauliche Bedingungen

Als weiterer Einflussfaktor für die Qualität und Intensität von Vernetzung spielt besonders im Grundschulbereich die Überschaubarkeit des institutionellen Arrangements eine wichtige Rolle. Die räumliche Nähe der verschiedenen Institutionen begünstigt informelle Abstimmungsprozesse, ermöglicht „kurze Wege“ und einfache Zugänglichkeit. Wenn der Kindergarten unmittelbar neben der Schule liegt, ist es deutlich einfacher, regelmäßige Besuche der Vorschulkinder in der Schule zu organisieren als wenn damit ein längerer Fußweg verbunden ist. Bei der Gestaltung des Schulalltags erleichtert es die räumliche Nähe der Musikschule oder des Sportvereins, bei AGs oder Projekten auch die Räumlichkeiten der Partner als außerschulischen Lernort zu nutzen. Wenn das Amt für Soziale Dienste auf dem Schulgelände mit eigenem Personal präsent ist oder zumindest Sprechstunden abhält, führt das dazu, dass Lehrer/innen schon in einem frühen Problemstadium Eltern dorthin verweisen oder selbst Rat einholen. Bei zentraleren Strukturen des Sozial- und Jugendamts zögern Lehrer/innen dagegen zum Teil die Kontaktaufnahme lange hinaus, weil sie nicht einschätzen können, ob nicht ihre Intervention zu schwerwiegenden Konsequenzen für die betroffene Familie führt. Wenn sie aber den/die Sachbearbeiter/in persönlich kennen, können sie auch die Arbeitsweise des Amts für Soziale Dienste und mögliche Folgen ihrer Kontaktaufnahme deutlich besser ein-

schätzen. Derartige Formen der Zusammenarbeit setzen deshalb die Präsenz kommunaler Dienste wie Sozialberatung oder schulpсихологischer Dienst im Quartier, d.h. eine dezentrale und auch räumlich aufeinander bezogene Struktur kommunaler Dienste voraus. Zumindest dort, wo ohnehin saniert, erweitert oder neu gebaut wird, könnten die dafür erforderlichen baulichen Vorkehrungen geschaffen werden.

Schulautonomie

Die Annahme, dass die Öffnung der Ganztagschulen zum bzw. deren Vernetzung mit dem Stadtteil nicht nur durch den Umfang finanzieller und zeitlicher Ressourcen befördert oder behindert werden, sondern auch durch eine stärkere Budgetautonomie der Schulen, ließ sich dagegen im Rahmen der Fallstudien nur teilweise bestätigen. Die Schulen an den nordrhein-westfälischen Standorten verfügen zwar für den außerunterrichtlichen Bereich über eine weitgehende Budgetautonomie, fühlen sich aber durch die Mittelverwaltung überlastet, wenn diese (wie in Essen) ausschließlich bei der Schulleitung liegt. Bremer Schulen sehen keinen Vorteil in einer eigenständigeren Mittelverwaltung, wenn die als zu knapp empfundene Ausstattung nicht verbessert wird. Als positiv – weil wesentliche Voraussetzung für die Orientierung von Kooperationsaktivitäten an den Bedürfnissen des Sozialraums – wird aber die in beiden Bundesländern gegebene Autonomie der Schulen bewertet, außerunterrichtliche Angebote selbst auszuwählen und (ggf. gemeinsam mit dem Träger) darüber zu entscheiden, welcher Anteil der zur Verfügung stehenden Mittel für die Einstellung pädagogischer Fachkräfte und welcher Anteil für Angebote außerschulischer Partner verwendet wird. Insofern stellt sich der Befund ambivalent dar: Auf der einen Seite wird der wachsende Handlungsspielraum durchaus geschätzt; auf der anderen Seite möchte man diesen Zuwachs (unter gegebenen Ausstattungs- und Ressourcenbedingungen) aber nicht mit zusätzlichen Arbeitsbelastungen bezahlen.

Elternbeziehungen

Eine intensivere Elternpartizipation wird nicht nur von der Wissenschaft gefordert, sondern grundsätzlich auch von Schulvertretern positiv bewertet. Dennoch erweisen sich die Elternbeziehungen als hoch widersprüchlich und noch schwieriger zu gestalten als andere Partnerbeziehungen. Obgleich der Anspruch einer sozialräumlichen Orientierung immer auch mit einer besonderen Aufmerksamkeit für die Familien der Schüler/innen verbunden ist, scheint die Einbindung von Eltern in die Schulaktivitäten sich kaum zu verändern und die deutlich erkennbar unterschiedliche Ausrichtung der Schulen in gutsituierten und in benachteiligten Quartieren könnte den Prozess der

Schulsegregation sogar noch verstärken. Eltern werden dementsprechend entweder als zusätzliche Zielgruppe (sozial)pädagogischer Arbeit oder als - zum Teil auch un-bequeme - Anspruchsgruppe wahrgenommen, aber in beiden Fällen sind die Schulen hauptsächlich an der Mitwirkung der Eltern zu von ihr selbst vorgegebenen Anlässen interessiert: Formale Mitarbeit in Schulgremien, Besuch von Elternsprechtagen und –elternabenden, Mitwirkung bei Schulfesten und –ausflügen. Wenn Eltern selbst Aktivitäten initiieren (wollen), individuell oder kollektiv Ansprüche an die Schule und ihre Alltagspraxis stellen, werden sie dagegen nicht selten als störend empfunden. Zum einen fühlt man sich durch zu starke Einblicke von Eltern in den Schulalltag in eigenen Freiräumen beschränkt, zum anderen bemängeln die Schulen häufig mangelnde Verlässlichkeit und Verbindlichkeit auf der Seite der Eltern. Insofern laufen die aktuell beobachtbaren Entwicklungen eher auf eine Vernetzung von Institutionen und organisierten privaten Akteuren hinaus; die Erschließung von Familien- und Elternbeziehungen, von systematischer Teilhabe und Mitsprache bei der Schulentwicklung durch Eltern und Quartier bleibt bislang dahinter zurück.

Einige der vielfältigen aktuell feststellbaren Herausforderungen einer sozialräumlich orientierten 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 vorliegende Studie lässt den Schluss zu, dass hier - wie in Ansätzen schon vorhanden - eine aktivere, stärker koordinierende und steuernde Rolle der Kommunen vordringlich wäre, da das Handeln und Entscheiden aller beteiligten öffentlichen, intermediären und privaten Akteure auf der Ebene der Kommune zusammen wirkt und angesichts der vielfachen Zersplitterung der Zuständigkeiten und Kompetenzen im deutschen Schulsystem kein anderer Akteur in der Lage scheint, diese Position einzunehmen.

5 Literatur

- Altrichter, H.; Heinrich, M., 2007: Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich, in: Altrichter, H.; Brüsemeister, T.; Wissinger, J. (Hg.): *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: 55-104.
- Arnoldt, Bettina, 2007: Öffnung von Ganztagschule, in: Holtappels, Heinz Günter/ Klieme, Eckhard/ Rauschenbach, Thomas/ Stecher, Ludwig (Hg.): *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zu Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)*. Weinheim/München: 86-106.
- Auernheimer, Georg, 2001: Anforderungen an die Schule im Stadtteil, *Jahrbuch Stadt-Region*. Schwerpunkt: Einwanderungsstadt, Opladen: 75-91,
- Baumheier, Ulrike; Warsewa, Günter, 2009: Vernetzte Bildungslandschaften: Internationale Erfahrungen und Stand der deutschen Entwicklung, in: Bleckmann/Durdel 2009: 19-36.
- Behr, Karin; Haenisch, Hans; Hermens, Claudia; Liebig, Reinhard; Nord, Gabriele; Schulz, Uwe, 2007: *Offene Ganztagschule im Primarbereich. Begleitstudie zu Einführung, Zielsetzungen und Umsetzungsprozessen in NRW*. Weinheim/München.
- Bleckmann, Peter/Durdel, Anja (Hg.): *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen*. Wiesbaden.
- Bösebeck, Ulrich; Tölle, Renate; Hagedorn, Manfred, 2006: Ganztagschulen brauchen Partner in der Administration, in: Höhmann, Katrin, Holtappels, Heinz Günter, *Ganztagschule gestalten. Konzeption – Praxis – Impulse*. Seelze-Velber: 223-234.
- Bronfenbrenner, Urie; Morris, Pamela, 1998: The ecology of developmental processes, in: Lerner, Richard M. (Hg.), *Handbook of Child Psychology*. Fifth Edition Volume 1: Theoretical Models of Human Development. New York: 993-1028.
- Buhren, Claus G., 1997: *Community Education*. Münster/New York/München/Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.), 2005: *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. (<http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/zwoelfter-kjb.property=pdf.pdf>; letzter Zugriff 24.8.10).
- Deutscher Städtetag, 2007: *Aachener Erklärung anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23.11.2007* (http://ec.europa.eu/education/migration/germany9_de.pdf; letzter Zugriff 19.8.10).
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung u.a., 2008: Pressekonferenz StEG-Folien vom 08.09.2010. (http://www.projektsteg.de/files/pk080908/Pressekonferenz_Steg_Folien.pdf; Letzter Zugriff: 23.04.2010).
- Dobischat, R.; Stuhldreier, J.; Düsseldorf, C., 2006: Netzwerkbildung und Netzwerkstruktur, in: Nuissl, E.; Dobischat, R.; Hagen, K.; Tippelt, R. (Hg.), *Regionale Bildungsnetze*. Bielefeld: 59-89.
- Düx, Wiebke; Sass, Erich, 2005: Macht Engagement schlau? Oder engagieren sich die Schlaunen? *Hessische Jugend* (57) 4 2005: 10-12.

- Fend, H.; Berger, F.; Grob, U., 2004: Langzeitwirkungen von Bildungserfahrungen am Beispiel von Lesen und Computer Literacy. Ergebnisse der LIFE-Studie, *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, 1: 56-76.
- Freie Hansestadt Bremen, Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft, 2008: *Bremer Schulentwicklungsplan 2008. Ergebnisse der Arbeit des Fachausschusses „Schulentwicklung“ der Deputation für Bildung*. Bremen.
- Gonzales, Thoralf, 2002: Handlungsperspektiven für Arbeit und Ausbildung am Hamburger Stadtrand, in: Walther, Uwe-Jens (Hg.) 2002, *Soziale Stadt – Zwischenbilanzen*. Opladen: 133-145.
- Hartnuss, Birger; Maykus, Stephan (Hg.), 2004: *Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule*. Berlin.
- Häußermann, Hartmut, 2002: Global, lokal, sozial. Von der Unteilbarkeit der Stadt, in: Walther, Uwe-Jens (Hg.), *Soziale Stadt – Zwischenbilanzen*. Opladen: 133-145
- Hebborn, Klaus, 2008: Städtische Bildungspolitik, in: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: 958-967.
- Hempe-Wankerl, Christel; Reith, Sandra, 2007: Länderprojekt Bremen – Profil. Lernen für den Ganztag (http://www.ganztag-blk.de/cms/front_content.php?idcat=46; letzter Zugriff 24.8.10).
- Hollstein, Bettina; Strauss, Florian (Hg.), 2006: *Qualitative Netzwerkanalyse*. Wiesbaden.
- Holtappels, Heinz Günter; Klieme, Eckhard; Rauschenbach, Thomas; Stecher, Ludwig (Hg.), 2007, *Ganztagsschule in Deutschland*. Weinheim/München.
- Kahn, R. L.; Antonucci, T. C., 1980: Conoys over the life course: attachment, roles and social support. *Life span development and behavior* 3: 253-286.
- Krüger, Helga, 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, Dieter; Stohr, Henrik, 2006: Arbeits- und Lebenswelten im Umbruch – Herausforderungen für die Entwicklung sozialer Infrastrukturen in Stadtquartieren, *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, Band 29, Heft 2:173-191.
- Lipski, Jens, 2007: Keine halben Sachen mit der Ganztagschule, *DJI-Bulletin* 1/2007: 21.
- Mack, Wolfgang, 2006: Neue Perspektiven für das Zusammenspiel von Schule und Jugendhilfe. Das Bildungskonzept des Zwölften Kinder- und Jugendberichts und seine Implikationen für Schule und Jugendhilfe, *Die deutsche Schule*, 98. Jg. 2006, H. 2: 162-177.
- Mack, Wolfgang, 2009: Bildung in sozialräumlicher Perspektive. Das Konzept Bildungslandschaften 57-66.
- Maykus, Stephan, 2009: Neue Perspektiven für Kooperation: Jugendhilfe und Schule gestalten kommunale Systeme von Bildung, Betreuung und Erziehung, in: Bleckmann/Durdel 2009: 37-56.
- Meinecke, Annika; Schalkhaußer, Sofie; Täubig, Vicki, 2009: „Stadtteil und Schule“-Netzwerke der „lokalen Bildungslandschaft“ Lübeck, in: Berkemeyer, Nils; Kuper, Harm; Manitiuis, Veronika; Müthing, Kathrin (Hg.): *Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten*. Münster/New York/München/Berlin: 149-162.

- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW, 2006: Offene Ganztagschule im Primarbereich - RdErl. v. 26. 1. 2006 (ABl. NRW. S. 29).
- Olejniczak, Claudia; Schaarschmidt, Meike, 2005: *Schule im Stadtteil. Fallstudie im Rahmen der Evaluation des integrierten Handlungsprogramms „Soziale Stadt NRW“*. ieb-Bericht 108-04, Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung GmbH an der Universität Hannover. Hannover/Essen.
- Preiß, Christine, 2007: Voneinander lernen – der Ganzttag ist auf Kooperation angewiesen, *DJI-Bulletin* 1/2007: 19/20.
- Schulz, Andreas, 2000: Grundschule und soziale Ungleichheiten. Bildungsperspektiven in großstädtischen Regionen, *Die deutsche Schule* 92 (2000) 4.
- Senator für Bildung und Wissenschaft des Landes Bremen, 2007: Verordnung über die Ganztagschule vom 30. Januar 2007 (Brem.GBl. S. 53 - 223-a-17) (http://www.bildung.bremen.de/sfb/behoerde/gesetze/html/310_01.htm).
- Serviceagentur NRW („Ganztägig Lernen in NRW“) (Hg.), 2007: *QUIGS. Qualitätsentwicklung in Ganztagschulen. Grundlagen, praktische Tipps und Instrumente*. Der GanzTag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung, 3. Jahrgang, Heft 4, Münster
- SfAFJGS (Senatorin für Arbeit, Frauen, Jugend, Gesundheit und Soziales; Sfb (Senatorin für Bildung und Wissenschaft) des Landes Bremen. 2008: *Rahmenvereinbarung zur Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule in Bremen*. Bremen (http://www2.bildung.bremen.de/sfb/behoerde/deputation/depu/g03_9b_17.pdf; letzter Zugriff 20.10.09).
- Shonkoff, Jack P.; Phillips, Deborah A., 2000: *From neurons to neighborhoods. The science of early childhood development*. Washington D. C.
- Solzbacher, Claudia, 2007: NetzwerkBildung: Schultheoretische Perspektiven, in: Solzbacher, Claudia; Minderop, Dorothea (Hg.): *Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse*. München/ Unterschleißheim: 33-43.
- Stadt Dortmund, Familienprojekt, 2007: *Offene Ganztagschulen im Primarbereich in Dortmund. Entwicklungsschritte und Statements*. Dortmund.
- Stadt Essen, 2007: Neue Grundschule/Offene Ganztagschule in Essen. Ratsvorlage 290/2007/4 vom 28.3.2007.
- Stolz, Heinz-Jürgen, 2006: Dezentrierte Ganztagsbildung. Diskurskritische Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte, in: Otto, Hans-U./Oelkers, Jürgen (Hg.): *Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*. München: 14-130.
- Süss, Ulrike, Harmand, Carmen, Felger, Susanne; 2009: Auf dem Weg zur lokalen Bildungslandschaft. Integriertes Bildungsmanagement in Weinheim, in: Bleckmann/Durdel 2009: 265-284.

Schriftenreihe Institut Arbeit und Wirtschaft

Nr. 1

Holtrup, André/Warsewa, Günter (2008): Neue Governance-Formen in Wirtschaft, Arbeit und Stadt/Region.

Nr. 2

Holtrup, André/Warsewa, Günter (2008): Der Wandel maritimer Strukturen.

Nr. 3

Ludwig, Thorsten/Tholen, Jochen/Kühn, Manuel (2009): Beschäftigung, Auftragslage und Perspektiven im deutschen Schiffbau.

Nr. 4

Baumheier, Ulrike/Schwarzer, Thomas (2009): Neue Ansätze der Vernetzung durch Quartierszentren in Bremen.

Nr. 5

Warsewa, Günter (2010): Evaluation und Optimierung institutioneller Praktiken der Beratung und Förderung von Existenzgründerinnen

Nr. 6

Kühn, Manuel/Ludwig, Thorsten/Tholen, Jochen (2010): Beschäftigung, Auftragslage und Perspektiven im deutschen Schiffbau.

Nr. 7

Baumheier, Ulrike/Fortmann, Claudia/Warsewa, Günter (2010): Schulen in lokalen Bildungs- und Integrationsnetzwerken.