

BILDUNGSLANDSCHAFTEN IN GEMEINSCHAFTLICHER VERANTWORTUNG GESTALTEN

Grundsatzfragen und Praxisbeispiele

mit CD-ROM: Die Fensterschulen in Groningen

Impressum

Herausgeber

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gGmbH (DKJS)

Titelfoto

Sven Uwe Lorenz; www.sulphotoart.com

Redaktion und Lektorat

Dr. Sabine Knauer

Satz, Layout und Druck

media production bonn GmbH

Weitere Informationen zum Thema erhalten Sie im Internet unter

www.ganztaegig-lernen.de

www.ganztagsschulen.org

© Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, Berlin 2007

Tempelhofer Ufer 11

10963 Berlin

Themenheft 07

ISBN 978-3-98-11265-2-5

Inhalt

Impressum	2
Heike Kahl: Vorwort	5
Sabine Knauer: Zum Thema	9
Wolfgang Mack: Lokale Bildungslandschaften: Neue Ansätze der kommunalen Bildungspolitik als Antwort auf Herausforderungen des Zwölften Kinder- und Jugendberichts	16
Martina Zienert: „Lernende Regionen“ als integrierte Bildungslandschaften	35
Stephan Maykus: Wie kann eine gemeinsame Planungspraxis gelingen? Kommunale Bildungsplanung – Schritte auf dem Weg zur integrierten Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung	44
Ute Tromp/Jochen Weber: In Osnabrück findet kommunale Bildungsplanung statt. Bildungsverlierer stehen dabei im Mittelpunkt.	60
Ulrike Baumheier/Günter Warsewa: Integrierte Bildungslandschaften: Internationale Beispiele und Stand der deutschen Diskussion	77
Christiane Kose: Integrated Childrens' Services	97
Die Autorinnen und Autoren	111

Liebe Leserin, lieber Leser,

Der Begriff der „Bildungslandschaften“ ist aus der aktuellen bildungspolitischen Debatte nicht mehr wegzudenken. Doch was meint er, woher leitet er sich ab? So schillernd wie der Begriff selbst ist die Bildungsgeographie.

Einmal sind ursächlich ganz sicher die PISA-Ergebnisse zu erwähnen, die mit ihrer Schockwirkung das gesamtgesellschaftliche Vertrauen in unser Schulwesen tief erschütterten. Sie lösten nicht nur die Diskussion um Bildungsstandards, Zentralabschlüsse und die Mehrgliedrigkeit der deutschen Schule aus, sondern veranlassten den Bund mit dem Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ zu einer nationalen Initiative und damit zum unterstützenden Eingreifen in eine Domäne der Länderhoheit. Bildung wurde damit gewissermaßen in den Rang einer „Chefsache“ erhoben.

Genauso wurde durch die PISA-Studien aber auch das Nachdenken über Bildung in der frühen Kindheit angestoßen, womit den Aspekten non- und informeller Bildung sowie der Überwindung eines einseitig schulisch-kognitiven Bildungsbegriffs Vorschub geleistet wurde. An dieser Stelle zeichnen sich deutlich Überschneidungen zu den Ansprüchen und Erwartungen an ganztägige schulische Angebote, aber auch zu den Forderungen des Zwölften Kinder- und Jugendberichts auf ganzheitliche, biografisch stimmige Bildungsförderung ab (vgl. Mack in diesem Band).

Ein solches, subjektorientiertes Verständnis von Bildung steht seinerseits im Einklang mit zahlreichen – z. T. öffentlich geförderten – Initiativen, die Bildung bürgernah „in die eigene Hand nehmen“, nicht zuletzt auch, um die psychosozialen Folgen verknappter Ausbildungs- und Arbeitsplätze einzudämmen (vgl. z. B. Zienert in diesem Band).

Damit betreten ganz neue Akteure die bislang von der öffentlichen Verwaltung besetzte Bildungsbühne, nämlich ein Kreis zunächst privat interessierter, engagierter Personen, die sich mit fortschreitender Zeit und Erfahrung zu unterschiedlichen Rechtsformen zusammenschließen: Vereine, Firmen, Stiftungen ...

Schließlich entdecken Kommunen in der Dynamik des sozio-strukturellen und demografischen Wandels eine neue Vielfalt und weit reichende Bedeutung des Bildungsbegriffs – in Stichworten angedeutet: lebenslanges, intergeneratives Lernen, Bildung als Investitionsgut, Kapital von morgen, Standortvorteil ...

Angesichts der Unterschiedlichkeit der zahllosen, hier nur kurz angerissenen Einflussfaktoren und Akteure auf dem „Bildungsmarkt“ und der daraus resultierenden Unübersichtlichkeit sind vor allem zwei Punkte offenkundig:

- Das herkömmliche, nahezu ausnahmslose Bildungsmonopol der öffentlichen Hand gehört in seiner Ausschließlichkeit der Vergangenheit an. (Dies ist nicht zuletzt deshalb unübersehbar, weil heute bereits sieben Prozent eines Schülerjahrgangs private Schulen besuchen – mit rasant steigender Tendenz).
- Auch infolgedessen gewinnen konzeptionell durchdachte, verankerte und verlässliche Kooperationen zwischen Vertretern unterschiedlicher Berufs- und Interessengruppen, aber auch Institutionen und Einrichtungen zunehmend an Bedeutung und setzen Qualitätsmaßstäbe.

In dem vorliegenden Themenheft des Programms *„Ideen für mehr! Ganztagig lernen.“* zum Jahresthema 2007, nämlich der gemeinschaftlichen Verantwortungsübernahme verschiedener gesellschaftlicher Träger und Einrichtungen für die Gestaltung lokaler Bildungslandschaften, finden Sie Beiträge zu unterschiedlichen Aspekten und aus unterschiedlichen Perspektiven. Dass hierbei kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden kann, leitet sich aus der Vielschichtigkeit der Fragestellungen ab. Die Einblicke müssen eklektisch bleiben und unterliegen insofern einer gewissen Zufallsauswahl. Gerade sie aber verdeutlicht zugleich die Vielfalt der Hintergründe und möglichen Entwicklungslinien: Im Beitrag von Mack wird die Herausforderung für die Kommunen aus den Befunden des Zwölften Kinder- und Jugendberichts hergeleitet; Zienert betont den regionalpolitischen Blickwinkel anhand „lernender Regionen“ in Sachsen-Anhalt; Maykus beleuchtet die Möglichkeiten, aber auch Schwierigkeiten ressortübergreifender Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule; Tromp/Weber illustrieren am Beispiel Osnabrücks das Engagement für Bildungsverlierer, insbesondere solche mit Migrationshintergrund, in der Erkenntnis, dass diese jungen Menschen gebraucht werden; Baumheier/War-sewa öffnen unseren Blick über den Tellerrand und zeigen beispielhaft ganz-

heitliche, regionale Bildungszentren in den Niederlanden und Großbritannien, während Kose, ergänzend hierzu, von einer Bildungsreise für Lehrkräfte nach Schottland berichtet. Besonders stolz und glücklich macht uns, dass es gelingen konnte, diesem Heft eine autorisierte deutsche Version der Filmdokumentation über die niederländischen Fensterschulen beizulegen. Hierfür danken wir den niederländischen Kollegen, besonders René Schaap von der Schulverwaltung Groningen und Kees Zwart von Zwart Audiovisual, der uns mit Rat und Tat sowie finanziellem Entgegenkommen zur Seite stand. Genauso danken wir natürlich allen Autoren, die trotz ihrer zeitlichen Belastungen pünktlich ihre Beiträge abgeliefert und damit die Verwirklichung dieses Heftes ermöglicht haben.

In diesem Sinne wünscht Ihnen ein großes Lese- und Sehvergnügen,
Ihre Heike Kahl

Sabine Knauer

Zum Thema

Kooperationen, Vernetzungen, Synergien ... Bildungslandschaften sind zu unterschiedlich, zu vielfältig, als dass sie mit einem Heft wie diesem aufgearbeitet werden könnten. Außerdem steht die Entwicklung allem Anschein nach am Anfang und ihr Ausgang ist offen. Mit den folgenden Überlegungen will ich dennoch versuchen, einen ersten systematisierenden Zugang zu der Thematik zu finden.

Gesellschaftspolitisch sind es zumindest vier Herausforderungen, die auf gesamtgesellschaftlich zielführende Lösungsansätze drängen:

- die demografische Entwicklung,
- die hohe Anzahl von Bildungsverlierern, d. h. jungen Menschen ohne abgeschlossene Schul oder Berufsausbildung¹
- sowie die Länder- und Bundesberichte mit alarmierenden Angaben von bis zu 30 % Kindern, die unter Armutsbedingungen aufwachsen,
- schließlich die steigende Nachfrage nach solide qualifizierten Schulabgängern und Absolventen beruflicher Ausbildungen – allenthalben wird nicht mehr nur unzureichende Ausbildungsfähigkeit als wesentliches Problem bei der Lehrstellenvergabe, sondern ein eklatanter Qualifizierungsmangel beklagt, ja sogar auch als Konjunkturbremse angesehen.

Bildungspolitisch sind die Auswirkungen der Föderalismusreform – kaum dass sie in ihrer Umfänglichkeit voll bewusst sind – in vielfacher Hinsicht spürbar: Die Bundesländer entdecken Bildung als Standortfaktor (zuletzt Berlin mit seinen Überlegungen zur Gründung einer Exzellenzuniversität) und loten in

¹ Der Berliner Tagesspiegel meldet am 02. Juli 2007, dass die Hälfte der Jugendlichen mit Migrationshintergrund keine Lehrstelle finde und nur ein Viertel der Auszubildenden diesem Personenkreis angehören, während ihr Bevölkerungsanteil bei 20 Prozent liegt.

erstarktem Selbst- und Verantwortungsbewusstsein die regional passenden institutionellen Formen und Strukturen aus.

Als weiterer Punkt dürfen, besonders angesichts des Europäischen Jahres der Chancengleichheit für alle, die Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen nicht unerwähnt bleiben. Nach der Unterzeichnung der UN-Konvention zur Gleichstellung von Behinderten am 30.03.2007 durch 80 Staaten, u. a. der Bundesrepublik Deutschland, bezeichnete der Bundesminister für Arbeit und Soziales auf der Europäischen Konferenz zur Integration von Menschen mit Behinderungen den physisch, psychisch und kommunikativ barrierefreien Zugang zum Bildungswesen und zur Arbeitswelt als vorrangige Herausforderung. Integrationspädagogisch ist Deutschland im europäischen Vergleich ein Entwicklungsland. Im Verhältnis zu drastisch sinkenden Schülerzahlen stiegen indes die Zahlen der Schüler/innen in Sondereinrichtungen in manchen Bundesländern auf das Zweieinhalbfache an. Ein Anschluss dieser Jugendlichen an den ersten Ausbildungs- und Arbeitsmarkt ist so gut wie unmöglich. Damit werden große Bildungsressourcen brach gelegt. Dieser Aspekt hat bedauerlicherweise noch zu wenig Eingang in die aktuelle Diskussion und das öffentliche Bewusstsein gefunden und leider können wir auch hier keinen aktuellen Beitrag vorlegen.

Diese Problembereiche stellen nicht nur eine soziale Zeitbombe dar. Vielmehr sind sie vor allem auch wirtschaftlich zukunftsgefährdende Faktoren. Denn anstelle Leistungsvermögen und Leistungsbereitschaft entwickeln zu können und mit Fach- und Schlüsselkompetenzen zum Bruttosozialprodukt beizutragen, werden etliche dieser Menschen ein Leben lang auf Transferleistungen angewiesen bleiben. Auch wird ein Großteil von ihnen entsprechende kostenintensive Folgesymptomaten herausbilden, welche die Gesundheits- und Sozialkassen zusätzlich belasten.

Eine wachsende Anzahl vom Berufs- und Arbeitsleben abgekoppelter und infolgedessen sozial ausgegrenzter Familien kann ihren Erziehungsaufgaben nicht mehr hinreichend nachkommen. Es mehren sich beängstigend die Meldungen über unterversorgte, vernachlässigte, misshandelte, entwicklungsretardierte, sozial-emotional irritierte und orientierungslose Kinder. Diese gesellschaftliche Erziehungsinsuffizienz trifft auf einen heute bereits spürbaren und künftig weiter steigenden Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften. In einigen Bundesländern (wie beispielsweise Brandenburg) sowie einzelnen Industriezweigen

(wie beispielsweise der Elektroindustrie; vgl. Tromp/Weber in diesem Band) wird schon jetzt ein Mangel an ausgebildeten Fachkräften, aber auch an ausbildungsfähigen jungen Menschen beklagt.

Relativ unvermittelt wird mit Alarmglocken nicht nur eine „Bildungskatastrophe“ à la Georg Picht (1964) eingeläutet, sondern gleichzeitig (endlich!) die frühkindliche, elementarpädagogische Phase als Bildungszeit entdeckt. Die Diskussion spiegelt die jahrzehntelange Vernachlässigung des Themas in genere: Gelegentlich scheint es weniger um die Bedürfnisse der Kinder als um die Abgrenzung der Rechte und Pflichten zwischen Familien und Staat zu gehen. Immerhin: Das bislang beinahe mit Sprachtabu belegte Subsidiaritätsprinzip kommt dadurch in die Diskussion. Selbst konservativen Kreisen, die für seinen Erhalt plädieren, ist klar, dass es zumindest intensiver, aktiver Unterstützung, also gesamtgesellschaftlicher Verantwortungsübernahme bedarf², um den Vorrang der Elternrechte substanziell zu legitimieren.

Nimmt man die schulpolitische Folgerung der früheren Einschulung und einer flexiblen Eingangsphase sowie die Auswirkungen des Bologna-Prozesses auf die Lehrerbildung mit ins Blickfeld, lässt sich schlicht konstatieren: Wir befinden uns auf dem Höhepunkt der historischen Wandlung von einer Industrie- zur Wissens- und Informationsgesellschaft und in diesem Wandel spielt Bildung – wen wundert's? – eine besondere Rolle, die eben sämtliche anderen Gesellschafts- und Politikfelder berührt. Und das ist das wirklich Neue, dass nämlich Bildung gesellschaftliche Definitionsmacht gewinnt, dass Bewusstsein Sein bestimmen kann. Ein wahrhafter Paradigmenwechsel!

Keineswegs neu ist demgegenüber, dass neue Verhältnisse auch neue Strukturen und Steuerungsmechanismen erfordern. Und diesbezüglich scheinen wir uns genauso inmitten eines Umwälzungsprozesses zu befinden. Weder ist freilich dessen Ausgang absehbar, noch lässt sich dieser grundlegende Wandel augenblicklich in seiner Tragweite absehen und verallgemeinernd beschreiben.

Über lange Jahre hinweg wurden vorwiegend Wegfälle von ... beklagt: Nach der Großfamilie löste sich die Kleinfamilie auf, erst wurden freie Spielflächen bebaut, dann wurde selbst der dort entstandene Spielraum Straße zu gefährlich, die Wohnküchen als zentraler familiärer Begegnungsort mussten eigenen

2 Vgl. Leitantrag zum Grundsatzprogramm der CDU 2007 – dort taucht der Begriff allein elfmal auf.

Kinderzimmern weichen, berufstätige Elternteile waren abwesend – fast wurden die entbehrungsreichen Aufwuchsbedingungen nach dem Kriege idealisiert gegenüber heutigem Überfluss, der natürlich seine eigenen Beschränkungen und Risiken mit sich bringt. Allmählich jedoch scheint man zu realisieren, dass die veränderten – auch wirtschaftlichen – Rahmenbedingungen und Lebensformen gleichzeitig Chancen für Kinder und Jugendliche beinhalten und aktive Reaktionen von Politik und Gesellschaft erforderlich machen. Zwar wird nicht erst seit heute das Problem der zersplitterten Lebenswelten benannt, auch in seinen Auswirkungen auf Familienplanung und -gründung und damit in seiner demografischen Dimension. Doch erst in jüngster Zeit beginnt man allmählich, verloren gegangene oder auch beseitigte Strukturen auf ihre essentiellen und unverzichtbaren Bestandteile abzuklopfen, die sozio-psycho-ökologisch-ökonomischen Bedingungen für ein gesundes Aufwachsen und Leben von Kindern und Jugendlichen zu bestimmen und gezielt im sozialen und räumlichen Umfeld wieder herzustellen. Aus diesem Blickwinkel ist Schule kein losgelöster, unangefochtener Eigenraum mehr, sondern findet sich wieder im kooperativen Kontext anderer reproduktiver Einrichtungen.

Überall in der Republik lassen sich kleinere und größere Projekte beobachten, die Schule nicht „in Ruhe lassen“, die sich einmischen und Schulen ihrerseits zur Einmischung auffordern. Wie üblich, wenn tradierte, festgeschriebene und zum Teil verkrustete Rahmungen gesprengt werden, vollziehen sich derartig tiefgreifende Veränderungen nicht eindimensional und kontinuierlich, sondern zeichnen sich geradezu aus durch situative, episodenhafte und diskontinuierliche Ereignisse. Während sich an einem Punkt Entwicklungen und Ereignisse zu überstürzen scheinen, auch Konflikte aufwerfen, gedeihen anderswo – gewissermaßen im „Windschatten“ – nahezu unbemerkt und unbehelligt zarte Sprossen nachhaltiger Umorientierungen. Gemeinsam sind all diesen Aufbrüchen die Sozialraumorientierung, die Entschlossenheit zu Wirksamkeit und Erfolg und – die Suchbewegung. Insbesondere letztgenannte versetzt die Beobachter/innen in Staunen: Auf einem Gebiet, nämlich dem der Schulpolitik, auf dem gewohnheitsmäßig Antworten schon lange da waren, bevor überhaupt reflektiert sein konnte, ob und – wenn ja – welche Fragen es geben könne, wird mit einem Mal in Frage gestellt und in Zweifel gezogen, werden so genannte Sachzwänge als Zwangssache empfunden, wird Probehandeln zur Mutprobe und werden Mutproben zum unverzichtbaren Faktor für die Schaffung von Gelingensbedingungen.

Die Fülle von Fachbeiträgen und -tagungen zur Thematik „kommunale Bildungsplanung und -steuerung“, die dort präsentierten Beispiele, manche unter ihnen Lehrstücke fast, scheinen den Eindruck zu vermitteln, die faktische Entwicklung vor Ort habe die politischen Rahmenbedingungen überholt, der Rückzug der Bundespolitik aus der Bildung habe deren unmittelbare Verlagerung in lokale und kommunale Strukturen zur Folge, ohne dass die ja soeben nochmals erstarkte Kulturhoheit der Länder überhaupt angemessene Beachtung fände.

Eine solche Wahrnehmung ist mit Sicherheit Ausdruck einer zu einseitigen und oberflächlichen Aufmerksamkeitsfokussierung. Was sich als zutreffend erst noch erweisen müsste, könnte ein neues Ausloten und Verorten der Verantwortlichkeiten, der personellen und finanziellen Ressourcen sowie der verwaltenden Ressorts zwischen Ländern und Kommunen sein. Außerdem – und dies mag in der Tat ein sich etablierender, grundlegender Aspekt neueren Datums sein – zeitigt die Sozialraumorientierung manche Akzentverschiebungen. Sie hat die Einbeziehung verschiedener Gruppen von Akteuren zur Folge, welche im herkömmlichen Verständnis mit Schule allenfalls mittelbar im Zusammenhang standen: Verbände und Vereine, Kirchen, Betriebe, Initiativen und weitere zivilgesellschaftliche Einrichtungen, wie aber auch Privatpersonen auf der einen, der „non-offiziellen“, und Jugend-/Schulsozialarbeit auf der anderen, der „amtlichen“ Seite.

Sobald eine soziale Kommunalpolitik ihre (bildungspolitische) Aufgabe weniger im Verwalten als im Gestalten sucht, je mehr dem subjektiven Faktor als Bestimmungsgröße sozialer Verhältnisse Bedeutung beigemessen wird, desto mehr gibt das konkrete soziale Feld den Rahmen für nachhaltige Entwicklungs- und Steuerungsprozesse ab. Diese müssen infolge ihres Selbstverständnisses die tradierten Monokulturen einzelner Ressorts und Disziplinen sprengen und in synergetischen Annäherungs- und Kooperationsprozessen überwinden.

„*Think global, act local*“, im Ohr noch als Kampfspruch der demokratischen Basisbewegungen der 1980er Jahre, gewinnt unter neuen Vorzeichen realitätsgenerierenden Charakter. Dabei fließen historische, politische, ökonomische, soziale und wissenschaftliche Entwicklungslinien ineinander. Die erziehungswissenschaftlich lange eingeforderte Lebensweltorientierung der Schule beispielsweise nimmt Gestalt an in ganzjährig rhythmisierten schulischen Angebo-

ten, die ihrerseits angewiesen sind auf die Unterstützung und das kooperative Mittun gesellschaftlicher Akteure aus dem Umfeld.

Ein Schlüssel zum Erstarren kommunaler Bildungsstrategien liegt sicherlich im parteiübergreifenden Streben der lokalen Systeme nach nachhaltigen Strukturen. Vielerorts hat man in den zurückliegenden 15 Jahren einen dramatischen Bevölkerungsrückgang und damit eine bedrohliche sozialräumliche Verödung, brisante demografische und soziale Schieflage und wirtschaftliche Verelendung hinnehmen müssen. Da lässt es aufmerken, wenn die eine oder andere Gemeinde oder Stadt gegen diesen Trend Erfolge verzeichnet. Dort hat man verstanden, dass eine an sozialen, familialen Bedürfnissen ausgerichtete Infrastruktur einen wirtschaftlichen Standortvorteil bedeutet. Betriebe und Familien lassen sich nieder, bleiben, identifizieren und engagieren sich, junge Menschen sehen für sich eine Zukunftsperspektive. Denn gerade angesichts der ökonomischen Globalisierungstendenzen gewinnt die alte Kampfparole eine neue, psychologische Dimension: Menschen wollen sich „verorten“, sie müssen sich sogar „verankern“, um ihre Stärken, Fähigkeiten und Fertigkeiten optimal, zum eigenen und zum gesellschaftlichen Nutzen zu entfalten. Das haben mittlerweile auch führende Wirtschaftsvertreter erkannt³.

Es mag ja sein, dass sich das, was sich mit der Beauftragung einer Stiftung, der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung als Trägerin des IZBB-Begleitprogramms *„Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“*, anbahnte, der Beginn eines grundlegend anderen Verständnisses von Zuständigkeiten und sozialen Systemen war. Vielleicht ist die Zeit reif für eine demokratische, gesamtgesellschaftliche Verantwortungs- und auch Steuerungs- und Moderationsübernahme in Bereichen und Prozessen, deren Ausrichtung zukunftsentscheidend für jeden Einzelnen und damit auch für das soziale Gefüge ist. Zumindest weist die politische Entscheidung für ganztägige schulische Angebote – welcher Art und Verbindlichkeit sie zunächst auch immer sein mögen – in dieselbe Richtung: Unter allgemeinem, landesweitem Konsens erachtet man die konkreten lokalen Strukturen für geeignet und erforderlich, für gute Aufwuchsbedingungen junger Menschen Sorge zu tragen.

3 z. B. Hans-Jörg Seeberger, Vorstandsvorsitzender der EganaGoldpfeil (Holdings) Limited, der sich genau jene Parole als Motto auf die Fahnen schreibt

Es darf nicht wundernehmen, dass es hier und dort zu Brüchen kommt, wird doch auf jeder Ebene Neuland betreten. Doch es sind die kleinen Erfolge, die zählen: Eine kleine Stadt, die in Kooperation mit der Wirtschaft zur „Schulstadt“ avanciert, leer stehende Wohnsiedlungen für Schülerwohngemeinschaften herrichtet und damit stundenlange Busfahrten vermeidet (Elsterwerda/Brandenburg); eine Stadt, die ihre kommunale Sozialpolitik umdefiniert zu einer sozialen Kommunalpolitik (Karlsruhe/Baden-Württemberg); Kooperationsbündnisse zwischen Schulen und Mehr-Generationen-Häusern, wie sie an vielen Orten entstehen.

Lassen Sie mich noch einen Satz anfügen: Fast unmerklich hat sich unter dem hier zur Debatte stehenden Fokus das Ganztagschulthema „verkrümelte“. Dass es nicht in jedem zweiten Satz explizit erwähnt wird, heißt nicht etwa, dass es passé sei. Nein, im Gegenteil, es ist gerade unter der vorliegenden Perspektive so unzweifelhaft, dass Bildung und Betreuung als gemeinschaftliche Aufgabe nicht nur ein Tages-, sondern ein lebenslanges Projekt ist und deshalb die Schulglocke um 13:30 Uhr geradezu absurd wirkt.

Vielleicht machen wir es uns aber mit der augenscheinlich nicht enden wollenen Grundsatzdebatte um offene, teilgebundene und gebundene Modelle im Ganztags schwer. Insbesondere der Blick zu unseren europäischen Nachbarn zeigt auch, dass es gut tut, das Kategorische der deutschen Diskussionsführung einmal hinter sich zu lassen, das jeweils Machbare zu tun und es den jeweiligen Bedürfnissen der Menschen bestmöglich anzupassen. Nehmen wir doch Leichtigkeit auf – nach dem Motto: *„Es geht auch anders, aber so geht es auch!“* (Lotte Lenya)

In lokalen Bildungslandschaften findet die afrikanische Weisheit, es brauche ein ganzes Dorf, um ein Kind zu erziehen, gewissermaßen ihre postindustrielle Interpretation und Verwirklichung.

Wolfgang Mack

Lokale Bildungslandschaften: Neue Ansätze der kommunalen Bildungspolitik als Antwort auf Herausforderungen des Zwölften Kinder- und Jugendberichts

Der Begriff „Lokale Bildungslandschaften“ bezeichnet Ansätze und Konzepte kommunaler Jugend- und Bildungspolitik, die versuchen, Kindern und Jugendlichen bessere Bedingungen und vielfältige Gelegenheiten für ihre Bildung zu bieten und insbesondere Kinder und Jugendliche in benachteiligten Lebenslagen und schwierigen Lebensverhältnissen besser und wirksamer zu fördern. Schule und Jugendhilfe sind die beiden zentralen öffentlichen Institutionen, um Idee und Programm verwirklichen zu können. Ohne eine gestaltende und steuernde kommunale Politik und Verwaltung bleibt diese Kooperation allerdings in situativer, bilateraler Zusammenarbeit, in stadtteilbezogenen oder in thematischen Arbeitskreisen verhaftet. Es fehlen übergeordnete, gemeinsame, von allen getragene Ziele und geeignete Strategien, diese erreichen zu können. Deshalb stellen kommunale Verwaltung und Politik den zentralen und unverzichtbaren Akteur in einem Projekt „Lokale Bildungslandschaften“ dar.

Das Thema „Lokale Bildungslandschaften“ ist in mehrfacher Hinsicht aktuell.

- In der Bildungsdiskussion wird gefordert, neben formalen auch non-formale und informelle Bildungsprozesse in den Blick zu nehmen und nach deren Verhältnis zueinander zu fragen. Damit geht es auch um Bedeutung und Relevanz vielfältiger Bildungsorte und -gelegenheiten und um die Frage, wie Bildungsprozesse im Kindes- und Jugendalter in diesem Wechselspiel unterschiedlicher Orte und Gelegenheiten gefördert und unterstützt werden können.
- Das bildungspolitische Reformprojekt Ganztagschule basiert zu großen Teilen auf der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ganztagschulen bzw. ganztägige Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche werden in

den meisten Bundesländern in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule gestaltet. Der Ausbau von Ganztagschulen macht es erforderlich, dass Jugendhilfe und Schule stärker aufeinander zugehen. Kommunale Schulentwicklungsplanung und Jugendhilfeplanung sind dabei enger aufeinander zu beziehen.

- In der Kinder- und Jugendhilfe wird mit dem Konzept der Sozialraumorientierung nach Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen in ihrem sozialen Umfeld gefragt; versucht wird, institutionelles und professionelles Handeln am konkreten sozialräumlichen Kontext zu orientieren. Auch das Konzept der Sozialraumorientierung intendiert dabei eine intensivere Kooperation und Vernetzung der Angebote und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und der Schule.
- Diskussionen und Entwicklungen im Bereich der Kommunal- und Stadtentwicklung haben ebenfalls eine Relevanz für das Thema „Lokale Bildungslandschaften“. Wenn Städte und Gemeinden förderliche Bedingungen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen bieten sollen, sind Kinder- und Jugendhilfe sowie Schule als Institutionen gefordert, sich an diesem Prozess der Gestaltung eines kinder- und jugendfreundlichen Lebens- und Lernortes zu beteiligen. Auch dabei stellt sich die Frage, wie Planungsansätze und -perspektiven von Jugendhilfe und Schule aufeinander bezogen und miteinander abgestimmt werden können.

Mit diesen Diskussionen, Konzepten und Entwicklungen, die den Kontext des Themas „Lokale Bildungslandschaften“ im kommunalen Raum bilden, bekommt die Frage nach dem Zusammenwirken von Jugendhilfe und Schule eine neue Aktualität. Der erste Teil dieses Beitrages vermittelt überblicksartig einen thematischen Zugang, der im zweiten Teil mit Ansätzen und Strategien zum Aufbau lokaler Bildungslandschaften exemplarisch illustriert wird.

Lokale Bildungslandschaften: Kontext und Relevanz

Das Bildungskonzept des Zwölften Kinder- und Jugendberichts

Bildung im Kindes- und Jugendalter ist das Thema des Zwölften Kinder- und Jugendberichts. Er befasst sich mit Bildungsprozessen von Kindern und Jugendlichen vor der Schule und im Schulalter und will um Aufmerksamkeit und Interesse für die Bildungsbiografien von Kindern und Jugendlichen in den

aktuellen bildungspolitischen Diskussionen und Reformen werben. Deshalb steht die subjektbezogene, bildungsbiografische Perspektive im Mittelpunkt seines konzeptionellen Ansatzes.

Bildung wird als ein umfassender Prozess der Persönlichkeitsentwicklung gefasst. Das Subjekt bildet sich in der aktiven Auseinandersetzung mit seiner Umwelt und in der Aneignung von Welt in vielfältigen Dimensionen und Bezügen. Bildung als aktiver Prozess des Subjekts wird als ein Ko-Konstruktionsprozess gedacht: Das sich bildende Subjekt ist auf bildende Auseinandersetzungen und Begegnungen mit Menschen und auf eine anregungsreiche Umwelt angewiesen. So kommt mit der Frage nach den Bedingungen der Bildung des Subjekts auch das Gefüge von lebensweltlichen und institutionell arrangierten Bildungsgelegenheiten in den Blick. Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht plädiert dabei für ein neues Verständnis des Zusammenspiels unterschiedlicher Bildungsorte und Lernwelten: „In bildungsbiografischer Perspektive bildet sich das Subjekt in einem Wechsel von formalen und informellen Bildungsprozessen. Dieser subjektbezogene Blick auf Bildungsprozesse im Lebenslauf relativiert die Bedeutung formaler Bildungsinstitutionen und öffnet ihn für neue und andere Lernorte und Bildungsgelegenheiten. Bildung von Kindern und Jugendlichen hat deshalb keinen exklusiven Ort, es kommt vielmehr zu einer Entgrenzung von Bildungsorten und -gelegenheiten.“ (Deutscher Bundestag 2005: 333)

Bildung des Subjekts erfolgt somit in einem Wechselspiel von formalen, non-formalen und informellen Angeboten. In diesem Verständnis erscheint die Schule zwar als zentraler, keineswegs jedoch ausschließlicher Ort für Bildung. Andere Orte und Gelegenheiten kommen ebenso in den Blick und müssen auf ihre Bedeutung befragt werden. Mit dieser Differenzierung relativiert der Bericht die Bedeutung der Schule als Bildungsort, zugleich präzisiert er sie und betont ihre zentrale und unverzichtbare Funktion.

Mit der Betonung einer subjektbezogenen Perspektive, mit seinem bildungsbiografischen Zugang formuliert der Bericht implizit eine Kritik an der aktuellen Diskussion in der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Im Vordergrund dieser Diskussionen steht ein verkürztes Verständnis von Bildung als objektiv messbare Kompetenzen und darauf bezogene Maßnahmen, um den Kompetenzerwerb im Kindergarten und in der Schule zu verbessern. Diese Maßnahmen sind, ohne sie im Detail an dieser Stelle bewerten zu wollen, not-

wendig und richtig, stellt doch die Schule den gesellschaftlich zentralen und wichtigsten Ort für die Weitergabe des kulturellen Erbes der Gesellschaft und für die Vermittlung von unverzichtbaren Kompetenzen und Kulturtechniken dar.

Ein auf messbare Kompetenzen allein eingeschränkter Bildungsbegriff, nach dem nur Kindergarten und Schule als bildende Institutionen zählen, wird hingegen weder den individuellen Bildungsverläufen von Kindern und Jugendlichen noch den institutionellen und lebensweltlichen Voraussetzungen und Bedingungen für Bildung auch nur ansatzweise gerecht.

Deshalb fordert der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht, Bildung als einen Prozess zu verstehen, der erstens in einem Geflecht von institutionellen und lebensweltlichen Bedingungen und Strukturen erfolgt, die in ihren wechselseitigen Wirkungen sich als förderlich oder hinderlich erweisen können. Zweitens ist Bildung in biografischer Perspektive als Prozess zu betrachten, in dem sich frühere Erfahrungen kumulativ aufschichten und dabei Chancen auf gelingende Bildung verbessern oder verbauen können.

Bildung und Raum

Raum ist eine zentrale Kategorie pädagogischen Denkens und Handelns, sie wird allerdings in ihrer umfangreichen Tragweite oft gar nicht wahrgenommen. Räume bestimmen das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen maßgeblich: private Räume der Familie, für pädagogische Zwecke eingerichtete Räume wie Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe, der öffentliche Raum. Dennoch werden kommunale Räume im pädagogischen Alltagsgeschäft immer noch zu wenig als Ressource genutzt. Die Gemeinde, der Stadtteil, die Stadt sind wichtige Räume für Kinder und Jugendliche, sie bieten Anlässe und Gelegenheiten, Treffpunkte und Orte für Bildung und Begegnung. Lokale Räume können vielfältige Gelegenheiten für Lernen, für Kommunikation mit anderen und für die Erprobung von Lebensstilen und -entwürfen eröffnen, wichtige Voraussetzungen für die Entwicklung im Kindes- und Jugendalter. Kinder und Jugendliche können hier anregende und bereichernde Umwelten finden, Räume, in denen sie sich aufhalten und mit Gleichaltrigen treffen können, die sie subjektiv bedeutsam nutzen und in denen sie persönlich wichtige Erfahrungen machen können, die sie sich also „aneignen“ können. Mit dieser Sicht sind Ansprüche und Erwartungen an die Gestaltung öffentlicher Räume verbunden. Kinder und Jugendliche brauchen Lebens- und Lernorte, die nicht nur von Erwachsenen für

Erwachsene geplant und gestaltet werden, Räume, die auch dem Eigensinn und den Interessen von Kindern und Jugendlichen gerecht werden.

Nicht alle lokalen Räume stellen günstige Bedingungen für Aneignungsprozesse von Kindern und Jugendlichen dar. Insbesondere in benachteiligten Stadtteilen, in denen die Folgen von sozialer Spaltung und sozialräumlicher Segregation greifbar sind, finden Kinder und Jugendliche weniger geeignete Bedingungen. In diesen benachteiligten und belasteten Stadtteilen verlaufen deshalb auch die Aneignungsprozesse junger Menschen „verdeckt“, überlagert und geprägt von ausgrenzenden Erfahrungen (Mack/Reutlinger 2002).

Wenn Städte dennoch wichtige Orte und Gelegenheiten für Bildung sein sollen, reicht es nicht aus, spezielle Räume für Kinder und Jugendliche in ansonsten zweckentfremdeten Städten bereitzustellen, in denen sie sich bilden können. Diese pädagogisch inszenierten Räume brauchen einen Bezug zur Stadt und sie müssen in ein Konzept von Stadtentwicklung eingebunden sein, das auch für die Bildung von Kindern und Jugendlichen förderlich ist.

Sozialraumorientierung in der Jugendhilfe

Kinder und Jugendliche wachsen in unterschiedlichen sozialen Räumen auf. Diese Räume beeinflussen ihre Entwicklung, können Chancen eröffnen oder vorenthalten. Ob sie attraktive Lerngelegenheiten bieten, Anregungen vermitteln und Begegnungen mit anderen Menschen stiften oder ob sie öde und leer sind, abgeschirmt und isoliert, ob sie für die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen tauglich sind oder ob sie gefährliche und gefährdende Orte darstellen, macht einen großen Unterschied. Mit sozialräumlichen Ansätzen wird in der Jugendhilfe versucht, diese Unterschiede in der konkreten Arbeit zu berücksichtigen. Sozialräumlichkeit bedeutet dabei zunächst einmal, die konkreten Verhältnisse eines Ortes, an dem Kinder und Jugendliche leben und aufwachsen, bei der Planung und Realisierung pädagogischer Angebote und Maßnahmen zu berücksichtigen. Deshalb kann nicht pauschal beurteilt werden, ob eine Maßnahme sinnvoll oder ein Angebot geeignet ist. Nur vor Ort, unter den gegebenen sozialräumlichen Bedingungen, kann darüber entschieden werden.

Sozialräumliche Ansätze beziehen sich also einerseits auf das Umfeld, in dem Kinder und Jugendliche leben und aufwachsen, andererseits werden damit auch Ansprüche an Gestaltung und Nutzungsmöglichkeiten pädagogischer Räume formuliert. Für pädagogisches Denken und Handeln bedeutet dies

erstens die sozialräumlichen Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen zu reflektieren und zweitens pädagogische Räume als soziale Räume wahrzunehmen und zu gestalten.

In der Kinder- und Jugendhilfe werden Ansätze und Konzepte der Sozialraumorientierung diskutiert und praktiziert, um Angebote und Maßnahmen besser auf Bedürfnisse der Adressaten abzustimmen. An den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen orientierte Leistungen können nicht den Zuständigkeiten und Rationalitäten getrennter Ressorts, der Jugendhilfe, des Gesundheitswesens, der Arbeitsverwaltung oder der Wohnungsämter folgen. Sozialräumlichkeit als Planungs- und Handlungsprinzip macht deshalb kleinräumige, quartiersbezogene Sozialstrukturanalysen erforderlich. Auf dieser Grundlage kann dann der Bedarf an Leistungen und Angeboten bis hin zur infrastrukturellen Ausstattung mit Spielplätzen, Kindertagesstätten, Jugendhäusern etc. ermittelt werden. Dennoch muss auch bei kleinräumigen Verfahren von einer großen Pluralität der Lebensverhältnisse, der Erfahrungen und Problemlagen von Kindern und Jugendlichen ausgegangen werden. Sozialräumlich orientierte Jugendhilfe muss bei der Planung ihrer Leistungen diese Pluralität berücksichtigen und versuchen, heterogene Erwartungen und Ansprüche in einem sozialen Raum so in einen Ausgleich zu bringen, dass alle Kinder, Jugendlichen und ihre Familien in diesem Raum adäquate Angebote und Leistungen erhalten. Dazu ist es erforderlich, die Betroffenen an den Planungen zu beteiligen. In diesem Sinne nehmen sozialräumliche Ansätze der Jugendhilfe den in der alltags- und lebensweltorientierten Sozialpädagogik formulierten Anspruch auf. Diesen Maximen wie Adressatenorientierung, Partizipation, Prävention und Integration sowie Dezentralisierung und Regionalisierung der Angebote scheinen am ehesten mittels sozialräumlicher Ansätze realisierbar (vgl. Thiersch 1992).

**Soziale Struktur der Gesellschaft und konkrete Gestalt lokaler Räume:
Der sozialwissenschaftliche Diskurs zum Sozialraum und seine Bedeutung
für die Gestaltung lokaler Bildungslandschaften**

Sozialraumorientierung in der Kinder- und Jugendhilfe bedeutet, dass ihre Angebote und Maßnahmen auf den Stadtteil oder das Quartier bezogen sind und dass ihre Einrichtungen und Träger mit anderen Institutionen in diesen Gebieten zusammenarbeiten und vernetzt sind. In diesem Sinne kann Sozialraumorientierung als Regionalisierung bezeichnet werden, mit einem klaren Stadtteil- oder Quartiersbezug des institutionellen Handelns. Doch in dieser Regionalisierung erschöpft sich nicht die Bedeutung von Sozialraumorientie-

rung. Der Begriff Sozialraum enthält soziologische Bedeutungsebenen, in denen das Verhältnis der sozialen Struktur der Gesellschaft und der Beschaffenheit und Nutzung physischer Räume in Städten und Gemeinden, Stadtteilen und Quartieren angesprochen ist. Dabei geht es erstens um Fragen der sozialen Ungleichheit und deren Abbild in der Struktur und Gestalt des städtischen (und ländlichen) Raums und zweitens um Fragen der Konstruktion von Sozialräumen.

Erstens: In physischen Räumen bildet sich die soziale Struktur der Gesellschaft ab (vgl. Bourdieu 1991). Sie werden zu sozialen Räumen, die auf ihre Benutzer und Bewohner wirken, so wie diese sich umgekehrt die sozialen Räume aneignen und sie gestalten. Die soziale Lage hat Einfluss auf die Wahrnehmung und Nutzung von physisch-materiellen Räumen, also darauf, wer sich wann wo aufhält, wie groß die Aktionsradien der Menschen sind, wo sich ihre bedeutsamen Orte befinden, wie sie die Wege zwischen diesen Orten zurücklegen, mit welchen Verkehrsmitteln, in welcher Geschwindigkeit, wem sie dabei begegnen, wie die Räume zwischen diesen Orten wahrgenommen werden, welche Tätigkeiten die Menschen an diesen Orten ausüben, welche Bedeutung diese Tätigkeiten und damit auch die Orte ihrer Ausübung haben. Und auch, wo Kinder und Jugendliche Gleichaltrige treffen, wie diese Räume beschaffen sind, wer sich sonst dort aufhält und wer nicht, ob diese Räume öffentlich oder privat sind, wird beeinflusst von ihrer sozialen Lage.

Zweitens: Im sozialwissenschaftlichen Diskurs zum Sozialraum wird ein weiterer Aspekt betont, der für die Frage nach der Gestaltung von lokalen Bildungslandschaften bedeutsam ist. Sozialräume besitzen immer ein physisch-materielles Substrat, sie sind jedoch nicht a priori gegeben, sondern werden durch das Handeln von sozialen Akteuren, Individuen wie auch Institutionen, konstruiert und in unterschiedlichen Handlungskontexten verändert. Kinder, Jugendliche und Erwachsene schreiben geografischen Räumen Bedeutungen zu, nutzen sie dementsprechend und symbolisieren diese Bedeutung in vielfältiger Form, öffentlich wie privat. Sie sind Akteure, die durch ihre Handlungen in physisch-materiellen Räumen „ihre eigenen Räume schaffen“. Sozialräume in diesem Verständnis sind Teil und Ausdruck von Lebenswelten. Sie geben Auskunft über das Handeln der Menschen, ihre Formen der Aneignung von Räumen, über ihre Bedürfnisse und ihre Erwartungen an bzw. Erfahrungen mit sozialstaatlichen Leistungen und Angeboten.

Sozialraum als Bildungsraum

Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht öffnet mit der Frage nach dem Zusammenspiel von unterschiedlichen Bildungsorten den Blick von den einzelnen Institutionen auf das gesamte Angebot im kommunalen Raum und auf die Gestaltung dieses Angebots durch die Kommunen. Da es dabei nicht nur um die Summe des Angebots der unterschiedlichen Institutionen, vor allem der Schulen und der Einrichtungen und Angebote der Kinder- und Jugendhilfe, geht, sondern um ein Zusammenspiel, das auch von anderen Einrichtungen und den lebensweltlichen Bedingungen und deren Beiträgen zur Bildung von Kindern und Jugendlichen gestaltet und geprägt wird, stellt sich damit auch die Frage nach dem Sozialraum als Bildungsraum.

Versteht man kommunale Räume auch als Ort der Bildung für Kinder und Jugendliche, so ist nach ihrer Struktur zu fragen und nach den Möglichkeiten, wie sie als Bildungsraum gestaltet werden können. Kommunale Räume können durch ihre Beschaffenheit – Qualität der Wohnviertel, Attraktivität der Plätze, Vorhandensein von sozialen Dienstleistungen und kulturellen Angeboten etc. – Bildungschancen eröffnen oder vorenthalten. Die Struktur kommunaler Räume stellt somit einen Ausgangspunkt für ihre Gestaltung als Bildungsraum dar. Einen wesentlichen Beitrag zu dieser Qualität als Bildungsraum leisten Schule und Jugendhilfe. Sie stellen institutionalisierte Bildungsangebote zur Verfügung, die auch dazu beitragen können, die Qualität des Bildungsraums insgesamt zu verbessern und ungleichen Bedingungen und Voraussetzungen, die in der sozialräumlichen Struktur gegeben sind, durch ein attraktives und kompensatorisches Angebot entgegenzuwirken. Dazu ist es allerdings auch erforderlich, dass sich Schule und Jugendhilfe als Institutionen zum Gemeinwesen öffnen, sich auf den sozialräumlichen Kontext beziehen und mit ihren Angeboten und Leistungen auch im öffentlichen Raum präsent sind. In diesem Sinne wird die Gestaltung des kommunalen Raums als Bildungsraum für Kinder und Jugendliche zu einer gemeinsamen Aufgabe von Stadtentwicklung, Jugendhilfe und Schule. Dabei bietet der Auf- und Ausbau von Ganztagschulen hervorragende Chancen und Gelegenheiten.

Ganztagschule

Ganztagschulen bieten mehr Zeit für Bildung. Sie eröffnen viele Möglichkeiten, den Schultag im Einklang mit den Bedürfnissen und Interessen von Kindern und Jugendlichen zu gestalten, eine umfassende Bildung von „Kopf, Herz und Hand“ anzuregen, alle Kinder und Jugendlichen vielseitig zu fördern und

sie im Umgang mit Schwierigkeiten, Belastungen und Benachteiligungen individuell zu unterstützen. Mit einer Verlängerung des Schultags allein ist allerdings noch nichts erreicht, Veränderungen gegenüber dem üblichen Schulbetrieb am Vormittag sind nur mit einem neuen pädagogischen Verständnis, einer neuen pädagogischen Kultur möglich. Einen wichtigen Beitrag für eine neue Pädagogik der Ganztagschule kann die Kinder- und Jugendhilfe leisten.

Ganztagschulen werden vielfach in Kooperation von Schule, Einrichtungen und Trägern der Jugendhilfe und anderen Institutionen aufgebaut und gestaltet. Dies eröffnet weiterführende Perspektiven in Bezug auf eine Stärkung des Lebensweltbezugs von Schule und der Gestaltungsaufgaben von Kommunen. Durch die Kooperation mit der Jugendhilfe kann Schule stärker an die Lebenswelten von Kindern, Jugendlichen und Familien rückgebunden werden. Schule findet in der Jugendhilfe einen Partner, der sie darin unterstützen kann, ein der Pluralität der Lebenslagen adäquates Angebot und ergänzende Leistungen für Kinder und Jugendliche aus benachteiligten und bildungsfernen Milieus zu entwickeln. Erwartungen an eine Kooperation von Jugendhilfe und Schule bestehen deshalb vor allem auch darin, Kinder und Jugendliche mit Schul- und Lernschwierigkeiten in die Lage zu versetzen, in der Schule Erfolg zu haben. Dabei geht es um die Frage, wie Schule zu einem Ort werden kann, an dem Kinder und Jugendliche Unterstützung und Hilfe bei der Bewältigung von ungelösten Problemen oder in schwierigen Lebenssituationen finden. Für ganztägige Angebote sind deshalb eine weitaus stärkere Individualisierung und das Berücksichtigen der Interessen und Erwartungen der Kinder und Jugendlichen unverzichtbar. Hier bestehen gemeinsame Aufgaben und Herausforderungen für Jugendhilfe und Schule.

Das „Projekt Ganztagschule“ umfasst also weit mehr als einen quantitativen Ausbau von Ganztagsplätzen an Schulen, es erfordert ein grundlegend neues pädagogisches Verständnis der Schule und eine Neubestimmung der Verhältnisse zwischen Schule und Familie, Schule und Jugend sowie Schule und Jugendhilfe (vgl. Deutscher Bundestag 2005). Dazu bedarf es auch einer Öffnung der Schule zum Sozialraum. Schule kann keine Insel sein, die sich von ihrer Umgebung abschottet, sie muss sich auf die sozialräumlichen Verhältnisse des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen beziehen und sich gemeinsam mit vielen Institutionen im Bereich Bildung und Soziale Arbeit um eine Gestaltung der sozialräumlichen Verhältnisse bemühen.

Kooperation von Schule und Jugendhilfe kann dazu beitragen, Schulen als Bestandteil einer sozialen und pädagogischen Infrastruktur in den Kommunen zu entwickeln. Angesichts knapper finanzieller Mittel einerseits, der sächlichen und räumlichen Ressourcen und der in beiden Institutionen repräsentierten Kompetenzen andererseits erscheint eine Kooperation in Bezug auf das Gemeinwesen und auf die Gestaltung und Entwicklung von Schule als Teil der sozialen und pädagogischen Infrastruktur in der Kommune dringend geboten. Mit dem Ausbau von Schulen zu Ganztagschulen können und müssen Kommunen verstärkt an der Planung und Gestaltung von ganztägigen Angeboten an Schulen beteiligt werden, Schulträgerschaft kann sich nicht mehr nur auf die Planung von Schulstandorten, den Schulbau und eine Sachaufwandsträgerschaft beschränken. Der Bedarf an einer aufeinander abgestimmter Schul- und Jugendhilfeplanung wächst. In der Kooperation von Schule und Jugendhilfe liegt deshalb auch eine Chance für eine Stärkung der Rolle der Kommunen bei der inhaltlichen Gestaltung der Schule.

Lokale Bildungslandschaften als kommunale Gestaltungsaufgabe: Beispiele und Strategien

Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule und in Regie von Kommunen aufzubauen und zu gestalten ist ein ambitioniertes Projekt. Dazu bedarf es einer neuen Qualität der Kooperation und einer gestaltenden und steuernden Funktion der Kommune in der Jugend- und Bildungspolitik. Um dies zu erreichen, müssen bestehende institutionelle Zuständigkeiten überwunden und neue Formen der Kooperation auf mehreren Ebenen entwickelt werden. Im Folgenden werden zunächst Ansätze und Beispiele lokaler Bildungslandschaften vorgestellt und im Anschluss daran förderliche Bedingungen und weiterführende Perspektiven skizziert.

Beispiel: Bildungspolitisches Leitbild der Stadt Dortmund

Der Schulausschuss des Rats der Stadt Dortmund hat im Jahr 2002 ein „Leitbild der Schulstadt Dortmund“ beschlossen. Diesem Beschluss vorausgegangen war eine intensive Diskussion vieler Akteure auch außerhalb von Politik und Verwaltung, insbesondere der Schulen und der Jugendhilfe. Der Jugendhilfeausschuss war ebenfalls an dem Prozess der Erarbeitung des Leitbildes beteiligt, welches in zehn Punkten Zielsetzungen und Entwicklungsschwerpunkte als schulpolitische Prioritäten formuliert. Bemerkenswert ist vor allem,

dass die Stadt als Schulträger auch eine eigene Position in Bezug auf die inhaltliche Gestaltung der Schulen bezieht.

Leitbild der Schulstadt Dortmund: Leitsätze

1. Dortmunder Schulen stellen Kinder und Jugendliche in den Mittelpunkt ihrer Aktivitäten.
2. Dortmunder Schulen verwirklichen mehr Chancengleichheit.
3. Dortmunder Schulen wollen ein friedliches Miteinander.
4. Die Stadt sorgt für eine kontinuierliche Instandhaltung und Modernisierung der Schulen.
5. Die Stadt unterstützt Schulentwicklung als Stadtentwicklung.
6. Dortmunder Schulen bereiten ihre Schülerinnen und Schüler auf das Leben in der zukünftigen Arbeitswelt vor.
7. Dortmunder Schulen vermitteln die Befähigung zum lebenslangen Lernen.
8. Dortmunder Schulen bilden Netzwerke und werden von einem Schul-Service unterstützt.
9. Dortmunder Schulen, Studienseminare und Universitäten bilden einen Verbund zur Verbesserung der Lehrerfort- und -weiterbildung.
10. Schulentwicklung ist zielorientiert.

(Quelle: Stadt Dortmund 2005)

Einige Leitziele beziehen sich auf klassische Aufgaben der Stadt als Schulträger und stellen damit Leitlinien für die kommunale Schulentwicklungsplanung dar. Schulentwicklung wird dabei in einem weiten Sinne definiert, der sich nicht nur auf die Einrichtung und Instandhaltung der Schulen beschränkt. Schulentwicklung wird als Bestandteil von Stadtentwicklung aufgefasst. Das wird insbesondere in der Erläuterung des Leitziels 5 deutlich:

„Schulen beteiligen sich an der Stadtentwicklung in kulturellen, wirtschaftlichen und sozialen Bereichen. Sie sind nicht nur Unterrichtsstätten, sondern auch Orte von Jugendarbeit, Kulturarbeit, Weiterbildung oder von Veranstaltungen unterschiedlichster Art. Dies zu fördern liegt im Interesse der Stadt.

Schulentwicklung und Stadtentwicklung werden so verzahnt, dass soziale und gesellschaftliche Vielfalt und mehr Chancengleichheit gewährleistet sind. Das gilt insbesondere für so genannte benachteiligte Stadtteile. Dazu gehört die Öffnung der Schule zur Nachbarschaft als ein Zentrum im Stadtteil. Bausteine sind dabei der Ausbau von Nachmittagsangeboten, die Ausweitung von Ganztagschulen, die Verstärkung von Schuljugendarbeit und von Schulsozialarbeit sowie der Aufbau und die Sicherung von Medienstützpunkten.“ (Stadt Dortmund 2005: Leitziel 5)

In diesem Leitziel wird Schule als Teil der öffentlichen Infrastruktur für Kinder, Jugendliche und Erwachsene in der Stadt definiert. Schulentwicklung wird dabei als eine Aufgabe gefasst, die eng mit anderen Planungsbereichen und Institutionen verzahnt ist, insbesondere Stadtentwicklung und Jugendhilfeplanung als kommunale Gestaltungsaufgaben und Handlungsbereiche. Damit nimmt die Stadt auch im Bereich der klassischen Aufgaben als Schulträger eine eigene inhaltliche Position ein, die weit über die „äußeren Schulangelegenheiten“ hinausgeht. Dabei fließen schulische und außerschulische Ideen und Konzepte ineinander. Mit den Begriffen Öffnung von Schule, Schule als Zentrum im Stadtteil und Ganztagschule werden schulpädagogische Konzepte mit einem reformpädagogischen Anspruch markiert, mit den Begriffen Schuljugendarbeit und Schulsozialarbeit werden Formen der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe benannt, die in der Jugendhilfe seit langem diskutiert werden. Und mit dem Hinweis auf Vielfalt und Chancengleichheit in der Stadt und insbesondere in benachteiligten Stadtteilen wird den Schulen eine wichtige Funktion bei der Gestaltung des sozialen Nahraums zugeschrieben. Schulentwicklung als Beitrag zur Stadtentwicklung erscheint somit auch als Beitrag zur Gestaltung von Bildungslandschaften.

Beispiel: Bildungslandschaft Arnberg

In Arnberg ist Mitte der neunziger Jahre eine Diskussion begonnen worden, die zu weit reichenden Reformen der kommunalen Verwaltungsstruktur und zu einem neuen Verständnis der Aufgaben kommunaler Verwaltung geführt hat.

Bildung für Kinder und Jugendliche wird seither als öffentliche Aufgabe der Stadt gesehen. Am Ausgangspunkt dieses Prozesses stand die Einsicht, dass Schule in ihrer bisherigen Form ihre vielfältigen Aufgaben der Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen nicht mehr alleine bewältigen kann und deshalb als Teil eines Systems für Bildung und Erziehung gesehen werden muss.

Bildung als kommunale Gestaltungsaufgabe

In Arnsberg besteht in der Politik Konsens über den Anspruch, mit den Möglichkeiten einer Kommune neue Formen und Wege für die Bildung der Kinder und Jugendlichen in der Stadt zu gehen. Im Zentrum steht dabei das Bemühen, die Arbeit und die Qualität der Schulen zu verbessern. Dies weist jedoch weit über die Grenzen der kommunalen Zuständigkeit im Bereich der „äußeren Schulangelegenheiten“ hinaus. Die Kommune kann den politischen Willen, die Bildung aller Kinder und Jugendlichen zu fördern und zu unterstützen, nur umsetzen, wenn sie neben der Schule auch andere wichtige Institutionen mit einbezieht. An erster Stelle ist dies die Kinder- und Jugendhilfe. Eine neue kommunale Bildungspolitik ist deshalb nur durch eine enge Kooperation von Schule und Jugendhilfe auf allen Ebenen möglich. Hier kann die Stadt als Schulträger und als öffentlicher Träger der Jugendhilfe Gestaltungsspielräume nutzen. In Arnsberg sind dafür mit der Neustrukturierung der kommunalen Verwaltung gute Voraussetzungen geschaffen worden. Um zu einer wirklichen Integration der Arbeits- und Handlungsbereiche zu kommen und um eine integrierte städtische Jugend- und Bildungspolitik aufbauen zu können, reicht eine Verwaltungsreform alleine noch nicht aus, es bedarf eines neuen Verständnisses der Aufgaben und Arbeitsweise kommunaler Verwaltung und der Kooperation von Schule und Jugendhilfe.

Neue Struktur der Verwaltung und neues Politikverständnis

Mit der Neuorganisation der kommunalen Verwaltungsstrukturen in Arnsberg ist ein neuer Fachbereich „Schule und Jugend“ eingerichtet worden. Dabei sind das kommunale Schulverwaltungsamt und das Jugendamt in diesen Fachbereich integriert worden. Beide Ämter waren zuvor unterschiedlichen Fachbereichen zugeordnet. Mit dieser neuen Organisationseinheit sollten vier Ziele erreicht werden: ein neues Verständnis von kommunaler Schulträgerschaft sollte umgesetzt werden, die Versäulung zwischen Jugendhilfe und Schule sollte durchbrochen werden, Planungen und konkrete Maßnahmen sollten auf einer vernünftigen Datenlage erfolgen und der Anspruch einer bürgerorientier-

ten Verwaltung, der für die gesamte Verwaltungsreform in Arnsberg maßgeblich war, sollte auch in diesem Bereich eingelöst werden.

Im Fachbereich „Schule und Jugend“ gibt es alle zwei Wochen eine Leitungsrunde, an der der Leiter des Fachbereichs, die Leitungen der vier Fachdienste und die der Fachbereichsleitung zugeordneten Stabstellen teilnehmen. Jede Sitzung wird mit einer Tagesordnung vorbereitet, Absprachen und Ergebnisse der Besprechung werden protokolliert. Mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Fachbereich werden einmal im Jahr Mitarbeitergespräche geführt und auf dieser Basis Zielvereinbarungen für das nächste Jahr erstellt. Darin wird festgehalten, welche Aufgaben in welchem Zeitraum bearbeitet werden sollen. Dieses Verfahren ist angesichts einer stark projektförmigen Arbeitsweise erforderlich und hat sich bewährt. Mit den Leitungsrunden und den Zielvereinbarungen wird es möglich, die unterschiedlichen Arbeitsbereiche innerhalb des Fachbereichs miteinander abzustimmen und aufeinander zu beziehen, so dass ein Nebeneinander von Projekten und Maßnahmen vermieden werden kann.

Analog zur Zusammenführung des kommunalen Schulverwaltungsamtes und des Jugendamtes im neuen Fachbereich „Schule und Jugend“ ist auf der politischen Ebene ein neuer Ausschuss „Schule und Jugend“ gebildet worden, der die früheren Schul- und Jugendhilfeausschüsse vereint. Formal entspricht dieser neue Ausschuss den im KJHG kodifizierten Bedingungen und Strukturen des Jugendhilfeausschusses. Die Stadt Arnsberg hat den früheren Jugendhilfeausschuss um zusätzliche Mitglieder erweitert, u. a. ist jeweils eine Leiterin bzw. ein Leiter einer Schule von allen in Arnsberg vorgehaltenen Schulformen in diesem neuen Ausschuss „Schule und Jugend“ vertreten.

Um dem Anspruch einer bürgernahen Verwaltung genügen zu können, werden Vorlagen der Verwaltung, bevor sie an den zuständigen Ausschuss des Rates gehen, in der Öffentlichkeit diskutiert. Dazu werden auch Arbeitskreise eingerichtet, an denen sich interessierte Bürgerinnen und Bürger beteiligen können. Auf der Basis der Ergebnisse dieser öffentlichen Diskussion werden Vorlagen überarbeitet und erst dann dem zuständigen Ausschuss zugeleitet.

Kooperation von Jugendhilfe und Schule

Schule und Jugendhilfe repräsentieren als Institutionen unterschiedliche Strukturen und Handlungsmaximen. Die eingeschränkte Kenntnis des jeweils anderen Bereichs erschwert eine Zusammenarbeit, Angebote und Leistungen

können kaum aufeinander abgestimmt werden. So kommt es immer wieder zu Reibungsverlusten, Unverträglichkeiten und Verzögerungen, wenn schnelle und situationsangemessene Antworten auf ein Problem eines Kindes, in einer Schule oder in einem Stadtteil notwendig wären. Dies war auch in Arnberg kein unbekanntes Phänomen.

Notwendig ist es, in der Schrittfolge Information, Kommunikation, Kooperation zu einer abgestimmten Sicht- und Vorgehensweise zu gelangen. So sind in Arnberg umfangreiche Informationsmaterialien über Angebote und Einrichtungen der Jugendhilfe erstellt und in Schulen verteilt worden. Die Gesprächskontakte sowohl im Einzelfall als auch themenbezogen auf bestimmte soziale Gruppen oder Sozialräume wurden ausgeweitet. So haben z. B. ganztägige gemeinsame Besprechungen von Schulkollegien und den zuständigen Mitarbeitern des Allgemeinen Sozialen Dienstes stattgefunden.

In Arnberg werden weiterführende Ansätze der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Richtung einer lokalen Bildungslandschaft sichtbar. Wichtige Elemente und Beiträge dazu sind das datenbasierte Handeln im Fachbereich „Schule und Jugend“ und der Einbezug der Jugendhilfe auch in Prozesse der Schulentwicklung. In der Stabstelle „Planung und Entwicklung“ werden schul- und jugendhilfebezogene Daten zusammengefasst und eine bereichsübergreifende Datenerfassung aufgebaut. Diese Daten stellen eine Basis für steuerungsrelevante Planungen und Entscheidungen im Fachbereich dar. Neben statistischen Daten werden qualitative Erhebungen durchgeführt, um Problemlagen erkennen und Projekte planen zu können.

Jugendhilfe arbeitet in Arnberg eng mit den Schulen zusammen. Eine wichtige Voraussetzung für die Zusammenarbeit ist jedoch, dass Schulen aufgeschlossen und an einer Kooperation interessiert sein müssen. Mittlerweile ist die Nachfrage nach Angeboten der Jugendhilfe an Schulen erheblich gestiegen, da die Kompetenzen der Jugendhilfe in den Schulen geschätzt werden.

Ziel einer Kooperation von Jugendhilfe und Schule kann nicht sein, so betonen die Verantwortlichen im Fachbereich „Schule und Jugend“, lediglich zusätzliche Maßnahmen der Jugendhilfe als ergänzendes oder unterstützendes Modul additiv hinzuzufügen oder gar Kompetenzen und Zuständigkeiten von der Schule wegzunehmen und der Jugendhilfe zu übertragen. Ziel muss vielmehr eine Entwicklung von Schule sein, die zu einem anderen Umgang mit Schüle-

rinnen und Schülern führt. Pädagogische Ansätze und Konzepte der Jugendhilfe können dafür anregend wirken. Dabei wird im Fachbereich darauf gesetzt, dass sich Schule selbst entwickeln kann und muss, dass die Jugendhilfe dafür wichtige Impulse geben kann und dass diese Entwicklung deshalb in der Diskussion von Lehrkräften und Expertinnen und Experten der Jugendhilfe erfolgt.

Diese Form der Zusammenarbeit wird erleichtert, vielleicht sogar überhaupt erst möglich durch die Zusammenlegung von Schulverwaltung und Jugendhilfe in einem gemeinsamen Fachbereich und mit der dadurch möglichen integrierten Schul- und Jugendhilfeplanung. Damit kann der im KJHG rechtlich verankerte präventive Ansatz der Jugendhilfe leichter verwirklicht werden, als wenn die Jugendhilfe als Teil der kommunalen Sozialverwaltung betrachtet wird.

In Arnsberg zeichnet sich somit eine Perspektive der Kooperation von Jugendhilfe und Schule ab, die dadurch gekennzeichnet ist, dass beide Bereiche unabhängig voneinander bleiben, dass jedoch Strukturen in der kommunalen Politik und Verwaltung aufgebaut werden, die eine enge Kooperation auch im Sinne von integrierten Planungen und der gemeinsamen Entwicklung von Projekten und Maßnahmen ermöglicht. Jugendhilfe versteht sich dabei als institutionell eigenständiger und professioneller Partner von Schule, der sich nicht von dem System Schule aufsaugen lassen will. Jugendhilfe verfügt nicht über *bessere Konzepte*, sie verfügt über *andere professionelle Kompetenzen*. Diese Kompetenzen von Schule und Jugendhilfe in einer Weise zusammen zu bringen, dass dabei produktive Lösungen entwickelt werden können, darin liegt die besondere Herausforderung.

Lokale Bildungslandschaften: Bedingungen und Strategien

In vielen Kommunen herrscht Konsens darüber, Bildung als kommunale Aufgabe zu verstehen, vielerorts werden neue Formen und Strategien in der kommunalen Bildungspolitik gesucht. Das kommunale Interesse an Bildung wird vielfach damit begründet, dass Bildung ein wichtiges Gut darstelle, welches Kommunen in der Wirtschaftsförderung und bei Ansiedlungen von Unternehmen einen Standortvorteil verschaffe, Zuwanderung von Familien fördere und deren Abwanderung entgegenwirke.

Aufbau und Gestaltung lokaler Bildungslandschaften machen es erforderlich, dass Akteure in unterschiedlichen Institutionen auf mehreren Ebenen mitein-

ander zusammenarbeiten. Dies sind vor allem Schule und Jugendhilfe, aber auch andere städtische Ämter wie das Sozialamt oder das Kulturamt können und sollten in diesen Prozess einbezogen werden. Eine entscheidende Rolle kommt dabei dem kommunalen Schulverwaltungsamt und dem Jugendamt als öffentlichem Träger der Jugendhilfe zu. Daneben sind auch freie Träger der Jugendhilfe und weitere gesellschaftliche Einrichtungen in diesen Prozess einzubeziehen. Und eine Gestaltung von lokalen Bildungslandschaften ist nur möglich, wenn nicht nur Verwaltungen und Verantwortliche auf der Leitungsebene der öffentlichen und freien Träger kooperieren, sondern Schulleiterinnen und -leiter, Lehrkräfte, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Einrichtungen der Jugendhilfe und in anderen Institutionen, zivilgesellschaftliche Einrichtungen und Bürgerinnen und Bürger an diesem Prozess beteiligt werden.

Ob Kooperationen erfolgreich sind und zum Aufbau einer lokalen Bildungslandschaft führen, hängt auch davon ab, ob es verbindliche Ziele gibt, die von allen beteiligten Akteuren mitgetragen werden. Um dies zu ermöglichen, bedarf es einer öffentlichen Diskussion über Zielvorstellungen und Leitbilder und eines weitgehenden Konsens über die jugend- und bildungspolitischen Ziele und Handlungsansätze in Politik und Verwaltung. Dies ist umso eher erreichbar, wenn kommunale Jugend- und Bildungspolitik zur Chefsache deklariert wird und dadurch die erforderliche Aufmerksamkeit und Durchsetzungskraft erfährt.

Kommunale Bildungspolitik kann jedoch nicht allein von oben verordnet werden, ohne Erfahrungen und Interesse in den Abteilungen der Verwaltungen und den beteiligten Institutionen, Einrichtungen der Jugendhilfe und der Schulen bewegt sich noch nicht viel. Deshalb sind langjährige Erfahrungen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule hilfreich und nützlich. Basisarbeit ist unersetzlich, um Bildungslandschaften in Kooperation der beiden wichtigsten öffentlichen Institutionen gestalten zu können. Dabei hapert es häufig bereits an der Zusammenarbeit zwischen einzelnen Schulen, eine verlässliche und kontinuierliche Kooperation zwischen Schulen und Einrichtungen und Institutionen der Jugendhilfe erscheint dabei häufig noch in weiter Ferne.

Im Bereich kommunaler Planung und Steuerung stellen eine integrierte Fachplanung, Monitoring und Evaluation sowie partizipative, bürgerorientierte Verfahren förderliche Bedingungen dar.

Integrierte Planungen verbinden kommunale Schulentwicklungsplanungen mit der Jugendhilfeplanung. Sie ermöglichen damit, institutionenübergreifende, fachliche Konzepte für eine Kooperation zu entwickeln, die eine bloße Aneinanderreihung von Angeboten und Leistungen vermeiden und vielmehr darauf zielen, eine gemeinsame fachliche Perspektive zu entwickeln. Integrierte Planung erweitert damit auch Gestaltungsmöglichkeiten der Kommune im Schulbereich, da eine Verzahnung von Angeboten und Leistungen auch in innere Schulangelegenheiten hineinreicht. Damit werden neue Formen der Abstimmung zwischen kommunaler und staatlicher Schulverwaltung erforderlich. Integrierte Planung kann erfolgreich werden, wenn sie nicht die institutionellen Vorgaben und Voraussetzungen in Jugendhilfe und Schule an den Ausgangspunkt von Planung stellt, sondern zunächst nach den Bedürfnissen und dem Bedarf der Kinder und Jugendlichen fragt und davon ausgehend Antworten und Gestaltungsmöglichkeiten in Jugendhilfe und Schule sucht. Idealerweise werden auch weitere Fachplanungen wie Sozialplanung und Stadtentwicklungsplanung im Sinne eines ganzheitlichen Gesamtprozesses miteinander verzahnt.

Monitoring und Evaluation sind für die Qualitätssicherung institutioneller Angebote und Leistungen unverzichtbar. Monitoring wird möglich auf der Basis von statistischen Daten, die aus den Daten der kommunalen Sozialstatistik, der Schulstatistik und der jugendhilfebezogenen Daten gewonnen und zusammengespielt werden können. Dafür müssen jedoch unterschiedliche Formen der Datenerhebung und -aufbereitung angepasst werden, um eine bereichsübergreifende Auswertung und Nutzung der Daten möglich zu machen. Diese Daten stellen eine wichtige Basis dar für Planungen der Verwaltung und für Entscheidungen der Politik, sie sind deshalb kontinuierlich in regelmäßigen zeitlichen Abständen zu erheben. Qualitätssicherung in Schule und Jugendhilfe macht darüber hinaus auch regelmäßige Evaluationen erforderlich. Dabei sind Schulen und Leistungen der öffentlichen und freien Träger der Jugendhilfe gleichermaßen einzubeziehen.

Partizipative Verfahren bei Planungen und Entscheidungen sind zentrale Kennzeichen von bürgerorientierter Verwaltung und kommunaler Politik. Diese Verfahren sind auch für Aufbau und Gestaltung lokaler Bildungslandschaften wichtig, da nur so passgenaue, auf Belange und Bedarfe von spezifischen Zielgruppen und Sozialräumen abgestimmte Planungen und Entscheidungen mit allen beteiligten Akteuren möglich sind.

Literatur

Bourdieu, Pierre (1991): Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum. In: Wentz, Martin (Hrsg.): Stadt-Räume. Frankfurt/M., S. 25–34.

Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2005): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – Zwölfter Kinder- und Jugendbericht und Stellungnahme der Bundesregierung, Drucksache 15/6014. Berlin.

Mack, Wolfgang/Reutlinger, Christian (2002): Eine Stadt zum Aufwachsen. Impulse für eine kinder- und jugendfreundliche Stadtplanung. In: pro jugend, o. Jg., H. 4, S. 46.

Stadt Dortmund – Schulverwaltungsamt (Hrsg.) (2005): Der Schulentwicklungsfonds. Projekte 2000/01 bis 2004/05.

Thiersch, Hans (1992): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim und München.

Martina Zienert

„Lernende Regionen“ als integrierte Bildungslandschaften

Entstehung

Das Themenfeld „Lernende Region“ beherrscht seit gut 25 Jahren einen Teil der wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion. Ausgangspunkt waren Ende der 1970er und Anfang der 1980er Jahre Überlegungen, die der Bildung einen bedeutenden Stellenwert bei der endogenen Regionalentwicklung und bei der Förderung von wirtschaftlichen Innovationen zumessen. Konzeptionell münden diese theoretischen Grundlegungen in Regionalisierungsansätze für Bildung und insbesondere für Weiterbildung, die Anfang der 1990er Jahre in einzelnen Regionen umgesetzt wurden und sich Mitte der 1990er Jahre zum Konzept der „Lernenden Regionen“ verdichteten. Quasi gekrönt und massiv verstärkt wird diese Entwicklung durch das Programm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“, welches seit 2001 läuft und bundesweit in 75 Bildungsnetzwerken Grundlage der Netzwerkarbeit ist.

Ziele

Das BMBFProgramm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ ist in enger Kooperation mit den Ländern gestartet worden und zielt darauf ab, die für lebenslanges Lernen notwendigen Rahmenbedingen auf- bzw. auszubauen.

Der strukturelle Ansatz des Konzepts geht davon aus, über die Vernetzung möglichst vieler bildungsrelevanter Akteure neue und vor allem durchlässige Strukturen zu schaffen, die den Bedürfnissen und Lebensumständen der Lernenden entgegenkommen.

Dieser Blickwinkel verlangt ein prozessuales Bildungsverständnis und ein Überwinden bildungssektoraler Grenzen.



Lernende Regionen

Es beinhaltet gleichermaßen die Offenheit zur Übernahme fremder Lösungen und die Weitergabe eigener Best Practice.

Erleichtert und forciert werden die Transferaktivitäten durch den Projektträger DLR (Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt) entlang der folgenden Themenetze

- Nachhaltige Struktur- und Organisationsentwicklung regionaler Netzwerke
- Neue Übergänge zwischen Lern- und Bildungsphasen, Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen Bildungsbereichen sowie Anerkennung informellen Lernens
- Beratung und Information
- Qualitätsentwicklung und Management
- Neue Lernwelten und -kulturen
- Bildungsmarketing

- Einbindung von und Zusammenarbeit mit kleinen und mittleren Unternehmen

Damit ist eine Art „Meta-Netzwerk“ geschaffen, welches die Arbeit der Einzelnetzwerke unterstützen soll, um eine möglichst effektive Programmdurchführung zu gewährleisten.

Die strukturelle Ebene der regionalen Netzwerke

Bereits bei ihrer Konstituierung hatten die regionalen Bildungsnetze die Aufgabe, jeweils regionalspezifische Ziele zu definieren und zu vereinbaren.

Diese regionalspezifischen Ziele mündeten in Arbeitsziele und die Netzwerke entwickeln zum Beispiel

- Maßnahmen zur Anerkennung informellen Lernens
- mobile Lernorte und Lernstützpunkte
- Qualitätsmanagementsysteme in der Bildung
- Maßnahmen zur Mobilisierung bildungsferner Gruppen
- Projekte zum Übergang von der Schule in den Beruf
- Maßnahmen zur Gewaltprävention, interkulturellen Bildung und zum Sprachenlernen
- maßgeschneiderte Weiterbildung zusammen mit kleineren und mittleren Unternehmen
- Maßnahmen für Frauen und Männer, die nach einer Elternzeit wieder in das Arbeitsleben zurückkehren wollen
- Angebote zur individuellen Bildungsberatung

Die Möglichkeit, mit neuen Partnern gemeinsam neue Ziele zu definieren, erweiterte den Handlungsspielraum und die Zusammenarbeit über bislang

markierte und mehr oder weniger abgeschottete Feldgrenzen hinweg. Neben den bekannten Akteuren aus dem Bereich der Weiterbildungsträger können auch Personen und Institutionen aus affinen Politikfeldern und Bildungsnachfrager einbezogen werden. Die Passung von Zielen und Partnern sowie die Offenheit sind daher wesentliches Qualitätskriterium.

Die Auswertung der Netzwerkstruktur zur Halbzeit des Programms spiegelt genau dies wider:

An der Spitze rangieren mit einem Drittel Einrichtungen der Erwachsenenbildung, gefolgt von Gebietskörperschaften und Arbeitsverwaltungen mit ca. 12 %. Schulen, Fachhochschulen, Universitäten sind mit ca. 8 %, Kammern/Verbände, Unternehmen und Wirtschaftsförderungsgesellschaften mit ca. 5 % vertreten.

Das Ziel „strategische Partnerschaft“ gewann also zunehmend an Konturen (vgl. Nuissl/Dobischat/Hagen/Tippelt 2006).

Lebenslange Lernprozesse

Wie eingangs erwähnt, wohnt dem Konzept der Lernenden Regionen ein Verständnis von Lernen inne, das weniger auf die Vermittlung von Wissen abhebt, als vielmehr auf die Herausbildung von lern- und anpassungsfähigen Strukturen für lebenslange Lernprozesse.



Eine idealtypische Bildungslandschaft für lebenslange Lernprozesse lässt sich aus den Schlüsselbotschaften des „Memorandum(s) über Lebenslanges Lernen“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000) ableiten, wie z. B. die ergänzende Bereitstellung von Methoden der Bewertung non-formeller und informeller Lernprozesse und die

Anrechenbarkeit von Lernleistungen bzw. Lernergebnissen auf formale Bildungsabschlüsse.

Wenn es darum geht, für ein kontinuierliches Lernen zu sensibilisieren und in den unterschiedlichen Lebensphasen Orientierungshilfen zu geben, kommt darüber hinaus insbesondere begleitender Beratung eine wichtige Funktion zu. Entsprechend werden die Lehrenden während des Lernprozesses Begleitende und Beratende. Die Lernmöglichkeiten sind unbedingt mit Informations- und Beratungsangeboten zu verknüpfen. Diese Dienstleistung sollte für alle möglichst einfach erreichbar sein und kann als „die zentrale Herausforderung für den Prozess des lebenslangen Lernens (...) (in Gestalt einer) systematische(n) Weiterentwicklung eines hochwertigen und für alle zugänglichen Weiterbildungs- und Beratungssystems“ (Jochen Laux vom DGB-Bundesvorstand, zitiert nach Brüggemann 2006: 6) begriffen werden.

Bildungsberatung im Netzwerk

Mit der Zunahme an Möglichkeiten, die eigenen Bildungs- und Lernprozesse zu gestalten, wachsen der Bedarf und die Nachfrage an kompetenter Information und Beratung. Bildungsberatung wird Teil des Lernens.



Innerhalb der Lernenden Region „Agora des Lernens Dessau-Anhalt-Wittenberg“, dem Bildungsträger, Arbeitsverwaltungen, Kammern und Verbände, Schulen, Vereine, sowie KMU (kleine und mittlere Unternehmen) und öffentliche Beratungsstellen angehören, wurde 2005 ein besonderes Modell entwickelt: Regionale, unabhängige und neutrale Bildungsberatungsstellen stehen als Anlaufpunkte für Beratung in allen Bildungs-, Qualifizierungs-, Weiterbildungs- und Ausbildungsfragen sowie dem Schwerpunkt individueller Bildungsberatung Jugendlicher bereit. Das Partnernetzwerk umfasst gegenwärtig

knapp 40 Einrichtungen. Die Angebotsstruktur insgesamt kombiniert unabhängige und öffentlich finanzierte sowie spezialisierte, an Träger gekoppelte Beratungsangebote.

Die Zusammenarbeit im Netzwerk ist klar an den Kernkompetenzen der Partner orientiert. Alle Partner sind mit ihren Angeboten (Bildungs-, Praktika- und Beratungsangeboten) in das regionale Bildungsportal eingebunden und unterstützen mit schneller und unbürokratischer Hilfe bei besonderen Fragestellungen die Ratsuchenden.

Bildung und Beratung: die B-Punkte.

Der B-Punkt Agora des Lernens Dessau-Anhalt-Wittenberg der Lernenden Region, der im Spätsommer 2006 als einer der ersten Beratungspunkte im Rahmen des trägerunabhängigen Bildungsberatungsnetzwerkes eingerichtet wurde, bedient vorrangige Fragestellungen wie Informationsrecherche zu Sachthemen, Suche nach Aus-, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten in der Region, Fragestellungen der Berufsorientierung, aber auch begleitende Beratung bei der Kompetenzermittlung und -bilanzierung mit Hilfe des „ProfilPass“ (<http://www.profilpass-online.de>; 15.06.2007).



Hier geht es darum, gemeinsam mit der Beraterin oder dem Berater die im bisherigen Werdegang erworbenen Kompetenzen sichtbar zu machen, denn: Vielen ist gar nicht bewusst, was sie in ihrem bisherigen Leben alles gelernt haben. Die Auseinandersetzung mit wichtigen Lebensstationen in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern, die durch professionelle Begleitung unterstützt werden sollte, fördert insbesondere

die informell erworbenen Kompetenzen zu Tage, all jene Fertigkeiten, die nicht in Schule oder Berufsausbildung sondern z. B. in der Familie, in Sport und Freizeit oder bei ehrenamtlicher Arbeit erworben wurden.

60 – 80 % unserer Kenntnisse und Fähigkeiten, unseres Wissens und unserer Kompetenzen entwickeln wir „informell“ – beim Tun, beim Tätigsein. Obwohl es oft gerade diese Kompetenzen sind, die uns befähigen, Innovationen, Veränderungen und Umbrüche zu meistern, sind sie in der Regel nicht dokumentiert. Stattdessen zeigen wir in Zeugnissen von Schul- und Berufsabschlüssen, mit Zertifikaten von Kursen etc. nur etwa ein Fünftel von uns – und bei Bewerbungen entsteht zumeist nur ein unscharfes Bild von dem, was wir können.

Gerade in Phasen der beruflichen und persönlichen (Neu-)Orientierung ist es wichtig, seine Fähigkeiten, beispielsweise in einem Bewerbungsgespräch, selbstbewusst benennen zu können.

Nach der „Bilanzierung“ der eigenen Fähigkeiten, Stärken und Potenziale werden im Gespräch Strategien für die berufliche Orientierung und die persönliche Lernplanung entwickelt und festgehalten.

Wer sich über seinen persönlichen Bedarf an Weiterbildung klar werden möchte, kann eine „Orientierungsberatung“ in Anspruch nehmen. Hier werden die persönlichen und beruflichen Ziele mit den bestehenden Qualifikationen abgeglichen, der Weiterbildungsbedarf festgestellt und nach Bildungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten recherchiert.

Der Beratungs-Service wird im Rahmen des Programms „Lernende Regionen“ gefördert. Deshalb ist es möglich, die Beratung kostenlos anzubieten.

Wer trotz des einladenden, niedrigschwelligen Angebots nicht von selbst kommt, muss auf anderem Wege erreicht werden. Gerade bei jungen Menschen an Schulen besteht ein immenser Bedarf. Angesichts der extrem angespannten Lage auf dem Ausbildungsmarkt ist die Berufsorientierung ein



immer wichtigerer Prozess, dem sich junge Menschen stellen müssen. Die B-Punkte haben dies erkannt und gehen direkt in die Schulen, um bei einer der wichtigsten Entscheidungen im Leben zu unterstützen und auch um das Beratungsangebot bekannt zu machen.

Qualität der Beratung

Die Anforderungen an die Beraterinnen und Berater werden größer und differenzierter. Eine verantwortungsbewusste Bildungsberatung kann nicht mehr zwischen „Tür und Angel“ geleistet werden, sondern erfordert ein Professionsverständnis beraterischen Handelns.

Wer hier mitwirkt, braucht Kommunikations- und Prozesskompetenz, muss aber auch die Beratungselemente mit der Weitergabe von Informationen verbinden können. Er oder sie betreibt Schnittstellen-, Informations- und Qualitätsmanagement, muss gesellschaftliche Strömungen erkennen und einordnen können sowie die Chancen und Risiken der sich ständig verändernden gesellschaftlichen und individuellen Lebensbedingungen verstehen. Bildungsberater/innen sollen zudem in der Lage sein, das eigene Denken und Handeln zu reflektieren, und in komplexen Zusammenhängen denken können.

Mit der berufsbegleitenden Weiterbildung „Bildungsberatung und Kompetenzentwicklung“ leistet das RQZ Dessau/Berlin (Regionales Qualifizierungszentrum), welches vom Kolleg für Management und Gestaltung nachhaltiger Entwicklung gGmbH getragen wird, einen Beitrag zur „Professionalisierung der regionalen Bildungsberatung in Deutschland“. Auch die eigenen Mitarbeiterinnen durchlaufen diese Qualifizierungsmaßnahme.

Bundesweit gibt es sechs solcher Regionaler Qualifizierungszentren in unterschiedlicher Trägerschaft.

Ausblicke

Nach einer knapp halbjährigen Erprobungsphase des B-Punkts in Dessau werden nun vom Kolleg für Management und Gestaltung nachhaltiger Entwicklung gGmbH, Träger der Lernenden Region und der B-Punkte, im Rahmen der Vertiefungsphase II im Förderschwerpunkt „Bildungsberatungsagenturen – Schnitt-

stellen und Motoren im Prozess des Lebenslangen Lernens“ in Köthen und in Bernburg zwei weitere B-Punkte eröffnen.

Die B-Punkte in Köthen und in Bernburg finden bereits zum Start ihrer Aufbau-phase die Unterstützung von Jobcenter und ARGE (Arbeitsgemeinschaften zur Grundsicherung für Arbeitssuchende nach SGB II), was auf eine weitere wechselseitig fruchtbare Zusammenarbeit hoffen lässt.

Quellen

Brügmann, Wolf Gunter (2006): Weiterbildungsberatung für lebenslanges Lernen. Anforderungen an Qualität – Vision und Wirklichkeit. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.). Bonn.
(http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/bruegmann05_01.pdf; 15.06.2007)

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel, SEK (2000) 1832
(http://www.nabibb.de/uploads/zusatz2/memorandum_lebenslangeslernen.pdf; 15.06.2007).

Nuissl, Ekkehard/Dobischat, Rolf/Hagen, Kornelia/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2006): Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bielefeld.

Stephan Maykus

Wie kann eine gemeinsame Planungspraxis gelingen? Kommunale Bildungsplanung – Schritte auf dem Weg zur integrierten Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung

Der Anlass: Lokale Bildungslandschaften als neuer Rahmen für die Entwicklung von Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe

Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule wird vermehrt auch Gegenstand von kommunaler Planung und Steuerung. Vor allem die Forderung nach einem abgestimmten kommunalen System von Bildung, Betreuung und Erziehung (vgl. BMFSFJ 2005) betont diesen Blickwinkel, ebenso wie das aktuelle Leitziel „Lokaler Bildungslandschaften“ des Ganztagserschulungsprogramms. Mit diesem erweiterten Zugang zu Kooperationsfragen (der den schul- und institutionenbezogenen Blickwinkel ergänzt) sind eine Reihe von Herausforderungen verbunden, die gleichsam Schlüsselthemen von Planung in diesem Feld sind:

1. *ein erweitertes Bildungsverständnis als Leitmaxime etablieren*, das Brücke und gemeinsame fachliche Orientierung der Bildungspartner werden muss,
2. *Schulentwicklung forcieren und Schulen als Lern- und Lebensort gestalten*, indem eine neue pädagogische Qualität des Lehrens und Lernens etabliert wird,
3. *Ganztagsangebote ausbauen*, um dem Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsbedarf junger Menschen gerecht zu werden und Schulentwicklung zu initiieren,

4 Gekürzte Version eines Beitrages in der Broschüre LWL-Landesjugendamt Westfalen/Institut für soziale Arbeit e.V. (Hrsg.) (2007): Den Wandel gestalten. Gemeinsame Wege zur integrierten Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung. Münster, S. 81-88

4. *Kooperation von Jugendhilfe und Schule strukturell verankern*, damit Zusammenarbeit verlässlich und zielorientiert geschehen kann,
5. *sozialräumliche Strukturen der Bildungsförderung entwickeln* und über die Institutioneninteressen und -perspektiven hinweg Lebenslagen junger Menschen gestalten,
6. *inhaltliche, organisationsstrukturelle und personelle Voraussetzungen für eine kommunale Bildungsplanung schaffen*, die für diese Ziele und Entwicklungsperspektiven wichtige fachliche Grundlagen entwickelt, empirische Informationen aufbereitet, Kommunikation in Planungsgruppen und Arbeitskreisen anregt, Entwicklungen beobachtet, dokumentiert und überprüft.

Basis hierfür ist eine abgestimmte Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung in den Kommunen, die zu einer umfassenden Bildungsplanung werden kann. Eine solche kommunale Bildungsplanung sollte auf zwei zentralen Fundamenten beruhen:

1. auf einer Planungsorganisation, die einerseits Schnittstellen zwischen den bestehenden Verwaltungsstrukturen, Fachbereichen und Planungsabläufen herstellt und ihr einen strukturell abgesicherten Rahmen abgibt, andererseits neue planungsrelevante Gremien und Orte der Kommunikation initiiert;
2. auf einem expliziten Datenkonzept, das Ziele der Datenerfassung und Auswertung, Erklärungs- und Hypothesenmodelle sowie Planungsziele definiert und das zentrale Dach einer gemeinsamen Informationsbasis abgestimmter Planung darstellt.

Die Herausforderung: Verknüpfung zweier Planungsbereiche strukturell und organisatorisch absichern

Planungsorganisation: Hier sollten zunächst die bestehenden Strukturen von Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung in ein stärkeres Koppelungsverhältnis gebracht werden, so dass die zuständigen Mitarbeiter/innen einen konkreten Bereich der Zusammenarbeit erhalten und mit dem Ziel gemeinsamer

Planungsprozesse ausfüllen können. Wichtige Stützpfeiler für eine abgestimmte Planung sind vor allem (vgl. Maykus 2006 a: 241):

- *kongruente Planungsziele*: es werden gleiche Ziele verfolgt, es gibt einen gemeinsamen Nenner für Planung, z. B. die bedarfsgerechte Entwicklung von Ganztagsangeboten für Schulkinder, die Gestaltung von Übergängen zwischen Kindertagesstätten und Grundschule oder die Bedarfsplanung von Schulsozialarbeit,
- *Nutzenoptimierung*: beide Planungskontexte bringen ihr Knowhow ein und bilden eine Eigenständigkeit in Kooperation – beide Seiten profitieren voneinander,
- *Organisation*: es werden Strukturen und organisatorische Grundlagen, mithin Verbindlichkeiten geschaffen,
- *Kommunikation*: Beteiligung ist abgesichert, unterschiedlichen Meinungen und Perspektiven wird Raum gegeben sowie
- *Kontinuität*: es wird mittel- und langfristig sowie prozesshaft geplant.

Hierbei sind die Fachbereiche bzw. Verwaltungen von Jugendhilfe und Schule wie auch deren Ausschüsse als vorrangige Ebenen der partiellen Verknüpfung zu nennen. Davon ausgehend sind Planungsgruppen auf der Ebene der Planungsfachkräfte (auch unter Beteiligung der Schulaufsicht) als auch auf der Ebene von Leitungen und Fachkräften aus dem Feld der Kooperation von Jugendhilfe und Schule zu bilden. Anknüpfungspunkte für entsprechende Planungsfragen bieten hier die Schulleiterkonferenzen, Arbeitsgemeinschaften nach § 78 SGB VIII und themenbezogene Planungsgruppen von Fachkräften. Die Planungsgremien übernehmen als Schaltstellen der Kommunikation eine wichtige Brückenfunktion zwischen Schule und Jugendhilfe und erfüllen wesentliche Voraussetzungen einer qualitativ aufgewerteten Bildungsplanung, indem sie:

- eine kleinräumig orientierte Diskussionsgrundlage bieten,
- die Beteiligung unterschiedlicher Akteure bei der Bestandsaufnahme ermöglichen,

- einen Rahmen für die Entwicklung von Bewertungskriterien und Leitbildern bei der Suche nach Entwicklungsbedarfen bilden,
- Ideen und Konzepte erarbeiten können und
- den Planungsfachkräften in der Schul- und Jugendhilfeverwaltung bei der Formulierung von kommunalpolitischen Handlungsbedarfen wichtige Hinweise liefern.

Vergegenwärtigt man sich vor diesem Hintergrund die potenziellen Partner für Aushandlungsprozesse in den Planungsgruppen und -gremien einer kommunalen Bildungsplanung, wird ein recht komplexes Geflecht erkennbar. Zu berücksichtigten sind vor allem:

- Kommunale Sozial-, Bildungs-, Familien-, Jugendhilfepolitik
- Jugend- und Schulverwaltungsamt, Schulaufsicht
- Angebotsträger, Institutionen, Schulen
- Fachkräfte und Akteure
- Junge Menschen und Familien

Damit unter Einbeziehung dieser Partner – und in Verantwortung der Jugendhilfe- und Schulverwaltung – Planungsprozesse gelingen und verstetigt werden, ist es wichtig, mögliche Fallen und Stolpersteine derart komplexer Vorgehensweisen zu beachten:

1. *zu hohe Ziele und Ansprüche vermeiden*: Das gemeinsame Planungsvorhaben, das Ziel der Verschränkung beider Planungskonzepte, sollte nicht überfrachtet und überhöht werden. Kommunale Bildungsplanung ist ein wichtiges Instrument für entsprechende fachliche Entwicklungen, jedoch ist sie natürlich von der operativen Ebene (und der Verantwortung der Akteure dort) einer Ausgestaltung des Systems von Bildung, Betreuung und Erziehung zu unterscheiden.

2. *Ausgrenzungen von Planungspartnern verhindern:* Allen Beteiligten muss in gleicher Weise ein Zugang zu Informationen, Ergebnissen und geplanten Arbeitsschritten möglich sein, nur so kann
3. *fehrender Informationsfluss überwunden werden:* Transparenz im Planungsprozess ist immens wichtig: Schule und Jugendhilfe, Verantwortliche auf beiden Seiten müssen generell zunächst Hürden überwinden, die durch unterschiedliche fachliche Hintergründe und formelle Aufträge zustande kommen. Dieser allmähliche Prozess der Annäherung sollte nicht durch Ungleichverhältnisse im Informationsaustausch und in den Hierarchien erschwert, sondern durch Offenheit, Information und Gegenseitigkeit befördert werden.
4. *Ignorierung der Ausgangs- und Alltagsbedingungen vermeiden:* Eine verschränkte Planung muss in ihrer Umsetzung vor dem Hintergrund der gegebenen Arbeitsbedingungen konzipiert werden, gerade dort, wo kaum Spielräume der Veränderung möglich sind (Zeit- und Personalressourcen). Wird dies nicht beachtet, können hohe Ziele und die realistisch gegebenen Chancen ihrer Umsetzung deutlich auseinanderklaffen – und Bildungsplanung bereits vor ihrem Wirksamwerden zum Erliegen bringen.
5. *unklare Rollen und Zuständigkeiten beseitigen:* Gerade in den Schnittstellenbereichen gemeinsamer Planung müssen Rollen, Aufträge, Befugnisse und die Verantwortung der Planungspersonen eindeutig geklärt werden. Reibungsverluste sind andernfalls vorprogrammiert, mithin ein weiterhin bestehendes Nebeneinander, das ja – zumindest partiell – zum Zwecke der Gestaltung von Bildungsbedingungen in der Kommune, überwunden werden soll.
6. *Zielstartheit lockern:* Prioritätensetzungen und definierte Zielvorgaben sind zwar für gemeinsame Planungsprozesse unerlässlich, damit diese nicht beliebig und ergebnislos sind; dennoch sollte einer verknüpften Planung Offenheit und Prozessorientierung zugestanden werden. Nur so kann eine Auseinandersetzungs- und Entwicklungskultur entstehen, die Kommunikationsprozesse als Merkmal integrierter Planung betont. Rigide Vorgaben würden Planung funktionalisieren und fachliche Diskussionsprozesse behindern.

Ein gemeinsamer Planungsprozess von Schule und Jugendhilfe, der diese Aspekte berücksichtigt und positiv in ein systematisches Vorgehen übersetzt, könnte vor diesem Hintergrund wie folgt aussehen (verändert nach Schone 2000: 162 ff.):

Abb. 1: Ein modellhafter möglicher Ablauf integrierter Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung: Meilensteine (Maykus 2007: 84)

Vorphase	<p>Problembewusstsein für die Entwicklung eines abgestimmten Systems von Bildung, Betreuung und Erziehung in der Kommune entwickeln</p> <p>Gestaltungswillen und Wunsch nach Veränderung der bisherigen Praxis in der Kommune als Ausgangspunkt aufnehmen; erste Visionen</p> <p>Gesetzliche Grundlagen (SchulG, SGB VIII, Kinder- und Jugendförderungsgesetze, Richtlinien für ganztägige schulische Angebote) einlösen</p>
Kommunalpolitische Basis	<p>Beschluss von Schul- und Jugendhilfeausschuss über eine integrierte Planung</p> <p>Entwicklung und Festschreibung von Grundsätzen der Planung, erste Aufgabenformulierung anhand von Grobzielen</p> <p>Entwicklung eines Leitbildes als Gestaltungsrahmen</p> <p>Offizieller Auftrag für eine integrierte Planung an beide Verwaltungen</p>

<p>Planungsorganisation</p>	<p>Planungsgruppen bilden (verwaltungsinterne Planungsgruppe und trägerübergreifende Arbeitsgemeinschaft zum Thema Bildungsplanung)</p> <p>Planungskoordination festlegen, Aufgaben, Rollen, Zuständigkeiten klären</p> <p>Ziele und Arbeitsweisen von Planungsgremien/-gruppen definieren</p> <p>Auftakt gestalten, Zeitplanung, Feinziele beschreiben, Maßnahmen planen</p>
<p>Datenerhebung</p>	<p>Basisdatenbestand einer kommunalen Bildungsberichterstattung erstellen</p> <p>(Sozialstruktur-, Jugendhilfe-, Schul- und Bildungsdaten)</p> <p>Bestandserhebung der Angebote/Institutionen im Bereich von Bildung, Betreuung und Erziehung</p> <p>Analyse anhand von zentralen Leitfragen, Zielgruppen- und/oder Themenspezifika, des Leitbildes in der Kommune etc.</p>
<p>Soll-Konzepte</p>	<p>Betroffenenbeteiligung, Kommunikation in Planungsgruppen/-gremien</p> <p>Sozialraumkonferenzen, gemeinsame Ausschusssitzungen von Schul- und Jugendhilfeverwaltung</p> <p>Entwurf von Praxisentwicklungen, Innovationen, Veränderungsbedarf</p> <p>Prioritätensetzung und Zeitplan, Ressourcenprüfung/-entscheidung</p> <p>Erstellung eines kommunalen Bildungsplanes/-berichtes</p>

Praxisveränderung	<p>Vorlage eines Bildungsberichtes/Bildungsplanes für die Kommune</p> <p>Entwicklungsoptionen in der Praxis aufzeigen (z. B. Vernetzung bestehender Angebote, Übergänge zwischen Angeboten optimieren, neue Bildungs- und Förderangebote schaffen, Kooperation mit Schulen verankern, Ganztagsbetreuung als gemeinsame Aufgabe von Schule und Jugendhilfe gestalten)</p> <p>Verabschiedung der Planungsergebnisse in Schul- und Jugendhilfeausschuss</p> <p>Prioritätensetzung und Stufenplan zur schrittweisen Umsetzung der Ziele und Vorhaben</p>
Evaluation	<p>Überprüfung der Praxisveränderungen in den Planungsgruppen und durch die Verwaltungen</p> <p>definierter Zeitplan für die Überprüfung der Praxisschritte, ggf. Neujustierungen der Vorhaben in diskursiven Prozessen</p> <p>fortwährende und prozessorientierte Durchführung kommunaler Bildungsplanung</p>

Wesentliche Motivation wäre die Gestaltung von Bildungsbedingungen für junge Menschen in der Kommune. Auf dieses Ziel hin müssen die gegenwärtigen Planungsstrukturen und Informationsgrundlagen geprüft und gegebenenfalls erweitert werden. Neben der Planungsorganisation ist daher auch ein explizites bildungsbezogenes Datenkonzept wichtig.

Ein Schlüsselinstrument: Kommunale Bildungsberichterstattung installieren

Datenkonzept: Es soll Daten in ihrem Umfang, die Frage der Zusammenschau von Datenbereichen und der Interpretation sowie hinsichtlich der Periodizität ihrer Erhebung und Dokumentation klären (wichtige Eckpfeiler: Kleinräumigkeit, Kontinuität, Kombination quantitativer und qualitativer Daten). Hier fließen fachliche Grundlagen über Bildungsorte, -qualitäten, ihres Zusammenspiels und zu ihrer Gestaltung und Organisation ein und werden übersetzt in eine Planungsstrategie, die sich als Verknüpfung von Empirie (Informationen), Kommunikation (Interpretation) und Reflexion (Einordnung und Irritation der bestehenden Praxis) darstellt und diese Elemente in ein systematisches Ergänzungsverhältnis bringt (vgl. Maykus 2006 b). Die entscheidende Grundlage einer kommunalen Bildungsplanung ist ein Datenkonzept, das aus drei Säulen besteht: Schul-/Bildungsdaten, Sozialstrukturdaten sowie Jugendhilfedaten. Es sollte die Informationen kleinräumig aufbereiten und in eine interpretative Zusammenschau bringen. Auf diese Weise können Impulse für die Gestaltung kommunaler Bildungsräume, in der Breite des Feldes der Kooperation von Jugendhilfe und Schule verstanden, geliefert werden (vgl. dazu die Anregungen einer „Integrierten Jugendhilfe- und Sozialberichterstattung“ von Berner/Maykus 2002 und 2003).

Beide Fundamente, Planungsorganisation und Datenkonzepte, müssen je vor Ort entwickelt und ausdifferenziert werden, hängen von gegebenen Planungszielen und -bedingungen ab, von kommunalpolitischen Schwerpunktsetzungen und verwaltungsbezogenen Rahmenbedingungen. Das Entwicklungsziel einer verschränkten Planung braucht Zeit und löst nicht nur die Frage nach notwendigen Voraussetzungen aus, sondern fordert auch heraus. Eine Abstimmung von Planungsverfahren betrifft viele Ebenen und verlangt Raum und Entwicklungszeit für einen Wandel der Planungsstrukturen durch ihre Annäherung. Es braucht ferner Offenheit, Freiräume und eine Auseinandersetzungskultur der Beteiligten in diesem Prozess, damit nicht nur abgestimmt, sondern vielmehr ein drittes, gemeinsames Projekt eingegangen wird, etwa als kommunale Bildungsberichterstattung. Schließlich würde ein solches gemeinsames Projekt verdeutlichen, dass Integriertheit nicht das Verschmelzen der bisherigen Schulentwicklungsplanung und Jugendhilfeplanung bedeutet, nicht ihr Aufheben (gerade die Jugendhilfeplanung hat weiter reichende Aufgaben, die über diese Fragestellung hinausgehen). Integriertheit ist infolgedessen als

organisatorisch und strukturell abgesicherte Schnittstellenbildung beider Planungsverfahren zu definieren.

Für Kommunen, die sich auf diesen Weg machen, stellen sich eine Reihe von Fragen, die bedacht und von den Verantwortlichen diskutiert werden sollten. Hier lassen sich keine allgemeingültigen Antworten formulieren, da die Ausgangsbedingungen von Planung vor Ort, kommunalpolitische Schwerpunktsetzungen und Angebotsstrukturen im Sozial- und Bildungswesen sehr stark variieren. Daher können lediglich Impulse zum je eigenen kommunalen Profil der Bildungsplanung gegeben werden.

Praxis-Check: Schritte auf dem Weg zur gemeinsamen Planung

Als Einstieg: Vier Checkfragen für die zielorientierte Entwicklung kooperativer Planungsstrukturen

- 1: Wer ist angesprochen? Was sind die Ebenen und Bereiche integrierter Planung?

Mit konkreten Planungsprozessen verbindet man zunächst die Umsetzung durch eine oder mehrere zuständige Personen in den Ämtern: In welchen Zusammenhängen arbeiten sie, mit welchen Aufträgen hinsichtlich des Themas Kooperation? Inwiefern ist das Thema Planung in den Verwaltungen verankert, welchen Stellenwert hat es? Dann weitet sich der Blick auf weitere planungsrelevante Orte und Kontexte wie z. B. Schul- und Jugendhilfeausschüsse. Schließlich stellt sich die Frage nach den Inhalten und Konzepten, nach Methoden und Verfahren, nach der Beschaffenheit und dem Inhalt von Datenbeständen und -banken, nach der Form und den Verwendungszusammenhängen von Planungsberichten, nach der Frage des Transfers von Ergebnissen, nach Erwartungen – allesamt Aspekte, die in den Blick geraten, wenn zwei Planungsbereiche zusammengeführt werden sollen, in Berührung kommen. Das Bild einer integrierten Planung muss also auf unterschiedlichen Ebenen entstehen und entwickelt werden, bedeutet Entwicklungsarbeit auf vielen „Baustellen“, die für sich genommen betrachtet und wieder in Beziehung gesetzt werden müssen.

Bezüge vor Ort klären!

2. Was ist der Nutzen integrierter Planungsmodelle?

Wesentlicher Motor kann (und muss) ein antizipierter Nutzen sein, für alle an der Planung Beteiligten, für die Gestaltung von Strukturen, für die Realisierung z. B. von Ganztagsangeboten an einer Schule, schließlich für ein gutes, besseres Angebot für Schüler/innen, das durch Planung kalkulierbar, beschreibbar und überprüfbar wird, in seinen Entwicklungen beobachtet und möglichst bedarfsgerecht weiterentwickelt werden kann. Wie sieht der Nutzen konkret aus? Können die Arbeitsabläufe der Planer/innen durch ein integriertes Konzept verbessert werden? Werden Datenbanken und -bestände qualifiziert? Eröffnet ein Zuwachs an Informationen Planungsoptionen? Oder verursacht er nur zusätzliche Mühen, überfordernd, im vorgefundenen Arbeitsalltag kaum zu integrieren? Es stellt sich die Frage nach den Bedingungen in der Planungspraxis vor Ort.

Vorteile Kooperativer Planung vermitteln!

3. Welche Bedingungen können die Entwicklung integrierter Modelle fördern und erschweren?

Dies ist die Frage nach förderlichen (gegebenen oder eben auch zu entwickelnden) Rahmenbedingungen ebenso wie nach der Analyse hinderlicher Bedingungen: Reicht das Zeitbudget der Beteiligten aus, muss es umstrukturiert werden, mit welchen Prioritäten und Kompromissen? Mit welchen Folgen für die eigenen Tätigkeiten? Reichen die Personalressourcen aus, gibt es einen Bedarf an Weiterqualifizierung? Wie und wo soll ein integriertes Planungskonzept organisatorisch verankert werden? Inwiefern erschweren gegebene organisatorische Festlegungen auch ein solches Ziel? Kommt man nur zu einer anderen Zusammenarbeit oder auch zu einer anderen Qualität von Planung? Werden innere und äußere Schulangelegenheiten angenähert? Berührt Planung damit auch Konzepte der Einzelschule? Inwiefern ist Schule Thema der Jugendhilfeplanung? Soll es eine gemeinsame Steuerungsgruppe geben, gemeinsame Ausschusssitzungen?

Bedingungen vor Ort klären!

4. Was ist das neue gebildete Ganze (und was soll es werden)?

Schließlich stellt sich vor dem Hintergrund die Frage nach dem greifbaren Ergebnis: Welche Gestalt nimmt die integrierte Planung, nehmen die ersten Schritte dorthin in einer Kommune an? Auf welcher der benannten Ebenen und Bereiche widerspiegelt sich das Neue besonders und inwiefern betrifft es Personen, Konzepte, Strukturen, Datenbanken als Mittel, Methoden, in welcher Reihenfolge, mit welchen Prioritäten? Was sind also erkennbare Profile einer integrierten Planung vor Ort?

Vom Ergebnis her denken: Kooperative Planung!

(Maykus 2006 a: 243 f.)

Abb. 2 auf den Seiten 56–58: Meilensteine der Schnittstellenbildung von Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung nach Verantwortungsbereichen/ Partnern (Ausdifferenzierung der Abbildung 1)

	Jugendhilfe- und Schulverwaltung	Schulaufsicht	Angebotsträger Institutionen	Fachkräfte in der Praxis	Kommunale Politik	Junge Menschen und Familien
Vorphase	Kommunale Bildungsdiskurse initiieren Gestaltungswillen und -bereitschaft formulieren fachliche und gesetzliche Grundlagen für Planungsfragen aufbereiten	Beratend-initiierender Kontakt mit Schulträger	Teilnahme an Arbeitskreisen und Planungsgruppen		Offenheit für Bildungsthematik in Ausschüssen und Ratssitzungen Sensibilisierung durch grundlegende Beschäftigung mit der Thematik Befragungen und Feedback	
Kommunalpolitische Basis	Begründungen und Grundlagen kommunaler Bildungsplanung entwickeln Leitbilder und Konzepte entwerfen	Abstimmung, gemeinsame Beratung von Konzepten und Leitbildern Referate in Gremien	Beteiligung in Ausschüssen		Diskussion und gemeinsame Beschlüsse Grundsätze der Planung festlegen und Auftrag an Verwaltungen erteilen	Beteiligung an öffentlichen Ausschusssitzungen Teilnahme an öffentlichen Diskussionsveranstaltungen
Planungsorganisation	Gründung und Federführung einer verwaltschaftlichen Planungsgruppe Initiierung und Moderation eines trägerübergreifenden Steuerungsgremiums Aufgabenbeschreibungen, Rollen- und Zielklärungen, Vereinbarungen abgestimmter Planung	Beteiligung an trägerübergreifenden Planungsgruppen/Steuerungsgremien	Thematik in Schulleiterkonferenzen und AGs nach § 78 SGB VIII verhandeln		Turnusmäßige Beschäftigung mit kommunaler Bildungsplanung in Ausschüssen Unterausschuss Planung mit Begleitung der Planung beauftragen	

	Jugendhilfe- und Schulverwaltung	Schulaufsicht	Angebotsträger Institutionen	Fachkräfte in der Praxis	Kommunale Politik	Junge Menschen und Familien
Datenerhebung	<p>Basisdatenbestand einer kommunalen Bildungsbericht-erstellung erstellen</p> <p>Bestandserhebung der Angebote/ Institutionen im Bereich von Bildung, Betreuung und Erziehung</p> <p>Analyse anhand von zentralen Leitfragen, Zielgruppen- und/ oder Themenspezifik, des Leitbildes in der Kommune etc.</p>	<p>Beteiligung bei Interpretation von Daten</p>	<p>Diskussion von Befunden in träger-übergreifender AG</p> <p>Bildungsplanung und Schulleiterkonferenzen/AGs § 78 SGB VIII</p>			
Sollkonzepte	<p>Moderation von Aushandlungsprozessen zu Praxisentwicklungen</p> <p>Prioritätensetzung</p> <p>Ressourcenprüfung und entscheidung</p> <p>Erstellung eines kommunalen Bildungsplanes</p>	<p>Beratung von Konsequenzen aus der Datenanalyse, Entwicklung von Empfehlungen</p> <p>Beratung des Schulträgers über Entwicklungsstrategien</p> <p>erweiterte Schulträgerschaft befördern</p>	<p>Kooperation mit Fachberatern und Verwaltungen zur Umsetzung von Praxisstrategien</p> <p>Initiierung von Schul- und Jugendhilfeentwicklung im eigenen Wirkungsbereich</p> <p>Qualitätsentwicklung in den Institutionen initiieren und durchführen</p> <p>an kommunalen Qualitätsdialogen teilnehmen</p>		<p>Verabschiedung der Planungsergebnisse in Schul- und Jugendhilfeausschuss</p> <p>Stufenplan zur Umsetzung der Schritte</p>	<p>Beteiligung z. B. an Aktionstagen, öffentlichen Foren und Informationsbörsen</p>

Praxisveränderung	Jugendhilfe- und Schulverwaltung	Schulaufsicht	Angebotsträger Institutionen	Fachkräfte in der Praxis	Kommunale Politik	Junge Menschen und Familien
Evaluation	Moderierende Begleitung von Praxisentwicklungen	Schulprogrammarbeit und Qualitätsdialoge anregen			Überprüfung der beschlossenen Zielvereinbarungen nach Vorlage der Verwaltung, ggf. Neujustierung von Zielperspektiven	
	Überprüfung der Praxisveränderungen in den Planungsgruppen und durch die Verwaltungen definierter Zeitplan für die Überprüfung der Praxischritte, ggf. Neujustierungen der Vorhaben in diskursiven Prozessen	fortwährende und prozessorientierte Durchführung kommunaler Bildungsplanung				

Literatur

Berner, Roland/Maykus, Stephan (2002; 2003): Kommunale Jugendhilfe- und Sozialberichterstattung - Baustein einer modernisierten Kinder- und Jugendhilfe. In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins 2002 (Teil I: H. 12, S. 441–445) und 2003 (Teil II: H. 1, S. 21–24).

BMFSFJ (Hrsg.) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Berlin.

Maykus, Stephan (2006 a): Kommunale Bildungsberichterstattung – Basis der Planung kommunaler Bildungsräume. In: Deinet, Ulrich/Icking, Maria (Hrsg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Opladen, S. 231–247.

Maykus, Stephan (2006 b): Hinwendung zum Empirischen bedeutet nicht Abwendung vom Kommunikativen. Anmerkungen zur Mehrdimensionalität von Planungsprozessen. In: Maykus, Stephan: (Hrsg.): Herausforderung Jugendhilfeplanung. Weinheim/München, S. 41–54.

Maykus, Stephan (2007): Gemeinsame Planungspraxis konkret. Themen, Fragen und Schritte auf dem Weg zur integrierten Planung. In: LWL-Landesjugendamt Westfalen/Institut für soziale Arbeit e.V. (Hrsg.): Den Wandel gestalten. Gemeinsame Wege zur integrierten Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung. Münster, S. 81–88.

Merchel, Joachim (2004): Kooperation auf der Planungsebene: Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung. In: Hartnuß, Birger/Maykus, Stephan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Berlin, 593–612.

Schone, Reinhold (2000): Organisation von Planungsprozessen. In: Jordan, Erwin/Schone, Reinhold (Hrsg.): Handbuch Jugendhilfeplanung. Grundlagen, Bausteine, Materialien. Münster, S. 121–206.

Ute Tromp/Jochen Weber

In Osnabrück findet kommunale Bildungsplanung statt. Bildungsverlierer stehen dabei im Mittelpunkt.

1.

Die Diskussion um das deutsche Bildungssystem ist älter als PISA. Von dem Pädagogen und Religionsphilosophen Georg Picht stammt der Begriff der „deutschen Bildungskatastrophe“. Er prägte ihn 1964 und war damit nur einer der damals vehement argumentierenden Kritiker am deutschen Bildungssystem. Aus dem Jahre 1965 stammt die Formel von Ralf Dahrendorf von der Bildung als Bürgerrecht. Im Fokus der Kritik damals standen besonders der geringe Anteil von Arbeiterkindern unter den Schülerinnen und Schülern der weiterführenden Schulen und unter den Studierenden, aber auch das Bildungsgefälle zwischen Stadt und Land, zwischen Jungen und Mädchen, zwischen Protestanten und Katholiken oder zwischen Nord- und Süddeutschland. Als ein Ergebnis des Prozesses der Kritik am deutschen Bildungssystem wurde 1970 die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK) eingerichtet, die 1973 ihren Bildungsgesamtplan vorlegte. Der Bildungsgesamtplan hatte den Anspruch, für alle Bildungsbereiche Reformmaßnahmen zu entwickeln, die aus der „Bildungskatastrophe“ herausführen sollten. Aber der Plan litt bereits am deutschen Symptom, nämlich der ideologischen Überformung der Bildungsdiskussion. Einer der zentralen Auseinandersetzungspunkte war die „Individuelle Förderung durch Differenzierung des Unterrichtes (Gesamtschulbefürworter/-innen)“ vs. „Förderung der natürlichen Begabungsunterschiede durch ein differenziertes Schulsystem (Gesamtschulgegner/-innen)“. Besonders im Hinblick auf die Themen Gesamtschule, Orientierungsstufe und Lehrerbildung gab es zwischen SPD und CDU keine Einigung.

Als 1982 der Entwurf eines zweiten Bildungsgesamtplanes vorgelegt wurde, scheiterte dieser schon daran, dass die Finanzminister nicht zur Finanzierung

mit ins Boot geholt werden konnten. Der zweite Bildungsgesamtplan wurde nie Realität und die BLK wurde als Folge hiervon in ihren Kompetenzen – besonders im Hinblick auf Bildungsplanung – beschnitten. Damit ging offensichtlich die Bildungsreformphase zu Ende, die schon seit Mitte der 70er Jahre stark abgeschwächt war. In den Folgejahren versackte die Diskussion um Wege in der Bildungsreform sehr stark in den länder- und entsprechend parteispezifischen Programmdiskussionen.

Die PISA-Ergebnisse haben rund 40 Jahre nach den Äußerungen von Picht und Dahrendorf erneut einen Schock über das deutsche Bildungssystem ausgelöst. Doch wenn man vom PISA-Schock redet, verbirgt sich dahinter wohl eine Vielzahl von individuellen, sehr unterschiedlichen Schocks. Uns persönlich störte es beispielsweise weniger, dass die getesteten Schüler/innen aus Island oder Polen eine durchschnittlich höhere Lesekompetenz hatten als die deutschen Schüler/innen. Unser spezieller PISA-Schock wurde ausgelöst durch die Befunde über die mangelnde Durchlässigkeit des deutschen Schulsystems für Kinder aus der Unterschicht bzw. Kinder mit Migrationshintergrund. Waren wir jetzt wieder im Jahr 1964 angekommen?

So unterschiedlich wie die Schocks sind auch die Vorschläge zur Überwindung der Ergebnisse, durch die diese Schocks ausgelöst werden. Wir kämen beispielsweise nie auf die Idee, den bereits jetzt gewaltigen Stress der Schüler/innen durch die Reduzierung der 13jährigen Schulzeit auf zwölf Jahre weiter zu erhöhen, nur damit beim nächsten Internationalen Schüler/innen-Vergleich der Stoff schon sicherer sitzt. Die Antwort auf unseren Schock können wir dagegen ganz einfach formulieren: Beendigung des selektiven dreigliederigen (im Grund genommen inzwischen viergliederigen) Schulsystems durch eine Schule für alle. Weg mit einem Schulsystem, welches nicht in der Lage ist, Kinder individuell zu fördern (weshalb es die eigentliche „Einheitsschule“ darstellt). Und Schluss mit der ideologisch überfrachteten Diskussion über die Perspektiven unserer Kinder und unserer Gesellschaft.

Eines der großen Mysterien besteht in der Frage, warum seit den Grundsatzdiskussionen der Bildungsreformer in den 60er und 70er Jahren so wenig passiert ist. Unsere These ist, dass die Reformdiskussion in den 80er Jahren übergegangen ist in eine eher kleinteilige Diskussion an der eigenen Schule oder ähnlich. Man hörte auf, das System verändern zu wollen und konzentrierte sich auf das scheinbar Machbare. Man baute sich ein paar schöne Fluchtburgen für das

Bewusstsein auf. Eine der Fluchtburgen hieß Jugendhilfe und in dieser herrschte die Stimmung, dass Schule sowieso nicht änderbar sei⁵. Aber durch die Jugendhilfe seien die Missstände zumindest ansatzweise kompensierbar.

Andererseits ist aber auch klar, dass es kein System gibt, in dem die wirklichen Verhältnisse transportiert und diskutiert werden können. Wer einmal versucht hat, so etwas wie eine statistische Aufnahme der Bildungssituation vor Ort zu bekommen, wird wissen, was wir meinen. Durch die Zerfaserung der Zuständigkeiten für die verschiedenen Bildungsorte und Bildungsträger gibt es kaum eine Transparenz, kaum eine übergreifende Diskussion und kaum eine aussagekräftige Statistik – schon gar keine Statistik, die die Grenzen der einzelnen Bildungszuständigkeiten überspringt.

2.

Für Osnabrück gibt es eine erfreuliche Verständigung aller Parteien im Rat der Stadt zur Notwendigkeit entschiedener Maßnahmen zur Verbesserung der Bildungssituation für bestimmte Zielgruppen. Verwaltungsspitze und Rat der Stadt haben drei für den Umgang mit Bildung entscheidende Maßnahmen beschlossen. Zum ersten wurde im Jahr 2005 ein eigenständiges Querschnittsreferat für Bildung, Sozialplanung und Integration eingerichtet. In diesem Referat laufen inhaltlich Fragen der Bildung und Integration von Menschen mit Migrationshintergründen zusammen. Gleichzeitig gibt es damit jetzt eine zentrale Stelle für Bildung, die nicht auf die klassischen Schulträgerbelange begrenzt ist. Strategisch laufen hier die Zuständigkeiten von Sozialplanung, Bildungsplanung und Jugendhilfeplanung zusammen. Mithin gibt es hier eine der wenigen kommunalen Stellen in Deutschland, in der der Gegenstand kommunale Bildung(splanung) ernsthaft angegangen werden kann. Zum zweiten hat das Referat Anfang dieses Jahres den Auftrag (und die entsprechenden Haushaltsmittel) zum Aufbau einer kommunalen Bildungsplanung bekommen, die es gemeinsam mit der Fachhochschule betreibt. Hierauf wird später noch eingegangen. Zum dritten fasste der Rat der Stadt fast zeitgleich den Beschluss zur Erstellung eines „Handlungsprogramms Integration und Bil-

5 Von Johannes Münder ist der Spruch (beim Jugendhilfetag in Saarbrücken 1988 getan), dass Schule am Midas-Syndrom leide: Alles was Schule anfasse, werde sofort zu Schule. In der griechischen Mythologie wünschte sich König Midas von Dionysos, dass alles, was er berührte, zu Gold würde.

„dung“, mit dem speziell die Belange der „Bildungsverlierer/innen“ betrachtet und verfolgt werden sollten.

Es gibt für diese Entscheidungen spezifische Osnabrücker Gründe, aber ebenso allgemeine Gründe, die für die gesamte Bundesrepublik gelten. Zu den allgemeinen Gründen zählt sicher der absehbare Mangel an qualifizierten Arbeitskräften. Die 10. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung der Statistischen Ämter der Länder und des Bundes prognostizierte bis zum Jahre 2050 dramatische Rückgänge in der Zahl der erwerbstätigen Bevölkerung⁶, die nach Aussagen der Bundesagentur für Arbeit spätestens im Jahre 2015 wirksam und sich besonders in einem Mangel an qualifizierten Kräften ausdrücken werden. Wer die Meldungen anlässlich der Hannover Messe über Fachkräftemangel in der Metall- und Elektroindustrie noch im Kopf hat, kann sich ausmalen, wie sich die Situation in zehn Jahren darstellen wird. Der Verband der deutschen Elektroindustrie VDE meldet, dass bereits heute jedes zweite Unternehmen befürchtet, den Bedarf an Elektroingenieur/innen zukünftig nicht mehr decken zu können⁷. Ganz konkret fehlen derzeit 11.500 Ingenieure. Angesichts dieser Entwicklung muss es nur noch als Wahnsinn anmuten, dass wir es uns leisten, 15 – 20 % der Schüler/innen im Schulsystem scheitern zu lassen.

Es gibt aber auch spezifische Osnabrücker Motivationen. Eine dieser Motivationen besteht in dem Selbstbild der Stadt Osnabrück als „Friedensstadt“ in der Tradition des Westfälischen Friedens. Dieses Selbstbild ist deutlich mehr als nur ein Image-Faktor und drückt sich auch aus in zahlreichen Maßnahmen des „inneren Friedens“. So gibt es gerade im Bereich der Bildung zahlreiche auch durchaus vorzeigbare Ergebnisse.

In Osnabrück ist die Schulabbrecherquote mit 5,0 – 5,3 % die geringste Niedersachsens und daran ist die Stadt sicher nicht ganz ohne Verdienst⁸. So gibt es

6 Der Rückgang beträgt beispielsweise bis zum Jahre 2050 gegenüber 2010 in der realistischen Variante 7 (hohe Lebenserwartung, geringe Zuwanderung) im Erwerbsalter zwischen 20 und 60 Jahren 14,2 Mio. Personen (31,2 %). Bereits im Jahre 2020 wird dieser Rückgang mit minus 3,1 Mio. Einwohner in der genannten Altersgruppe deutlich spürbar werden.

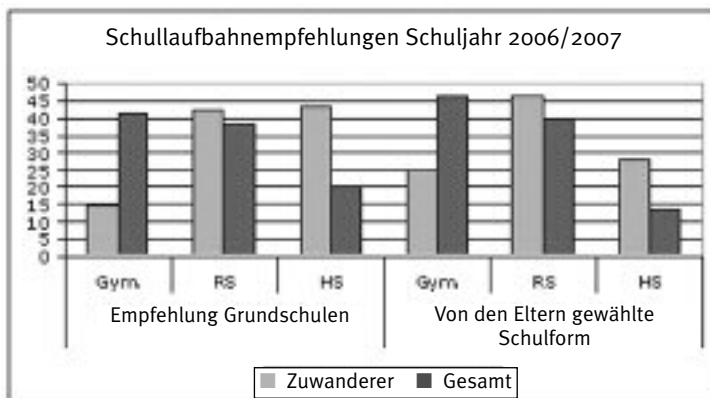
7 http://www.evertiq.de/newsx/read_news.aspx?newsid=1869&cat=6; 15.06.2007

8 Jan Kahlcke in taz Nord 9.3.2007: „Von Osnabrück lernen. Es ist schon beeindruckend: Mitten in Deutschland, dem Land der Schulversager, der frühen Auslese und der ungleichen Chancen, gibt es eine Stadt, in der einiges ganz anders ist. Da schaffen fast alle Jugendlichen zumindest den Hauptschulabschluss. Dabei ist Osnabrück keineswegs privilegiert, was die Sozialstruktur angeht. Wie das zu erklären ist?“ (<http://www.taz.de/index.php?id=archiv&dig=2007/03/09/a0294>; 15.06.2007)

eine flächendeckende Versorgung aller Hauptschulen und der kombinierten Haupt- und Realschulen mit Schulsozialarbeiter/innen (größtenteils kommunal finanziert im Rahmen der Jugendhilfe), es gibt zahlreiche Programme der Jugendhilfe gegen Schulabsentismus und zum Übergang von der Schule in den Beruf und es gibt zahlreiche Förderprogramme schon bei den jüngeren Kindern (Sprachförderung, Schulbegleitende Betreuung und anderes). Ein Drittel der Allgemeinbildenden Schulen sind Ganztagschulen und die Hauptschulen sind es sogar zu 100 %. Es gibt Programme zur Bildungsmobilisierung türkischer Eltern und Sprachlernklassen für quer einsteigende Kinder mit Migrationshintergrund, spezielle Programme zur Bildungsförderung von Migrantenkindern usw. Aber auch wenn jede einzelne dieser Maßnahmen hervorragend arbeitet, insgesamt ist das Unterstützungssystem doch dadurch geprägt, dass jedes Einzelproblem pragmatisch als Einzelproblem und nicht als Teil eines größeren Problemzusammenhangs bearbeitet wird.

3.

Dies bedeutet keinesfalls, dass Osnabrück ein Bildungs-Schlaraffenland wäre. Die selektiven Wirkungen des Schulsystems wirken ebenso wie anderorts. Wenn man sich beispielsweise die jüngsten Schullaufbahnpfehlungen ansieht (Schuljahr 2006/2007), so zeigt sich, dass die deutschen Schüler/innen zu 49,3 % eine Gymnasialempfehlung bekommen, während dies bei den ausländischen Schüler/innen nur in 14,5 % der Fall ist. Gerade im Hinblick auf die ausländischen Kinder und Jugendlichen lässt sich die Bildungsbenachteiligung gut nachweisen, weil diese in den entscheidenden Erhebungen geson-



dert ausgewiesen sind. Sie stehen aber natürlich im Wesentlichen für die gesamte Gruppe der Kinder aus benachteiligten Elternhäusern.

Aus der durch das Referat vor kurzem vorgelegten Schulabgangsbefragung wurde deutlich, dass rund 27 % der aus der 9. und 10. Klasse abgehenden Schüler/innen einen Migrationshintergrund haben.

Von den befragten Schüler/innen der jeweiligen Schulen waren solche mit Migrationshintergrund

- 27 % der befragten Förderschüler/innen,
- 53 % der befragten Hauptschüler/innen,
- 15 % der befragten Schüler/innen der kombinierten Haupt- und Realschulen,
- 16 % der befragten Realschüler/innen und
- 31 % der befragten Gesamtschüler/innen.

Betrachtet man die Schüler/innen aus dem Blickwinkel der Benachteiligung, so sind hier vor allem folgende Hintergründe anzutreffen:

- soziale Herkunft der Schüler/innen – besonders aus der sozialen Unterschicht
- Migrationshintergrund – spezifische ethnische/nationale Zugehörigkeit, wobei die Frage der Einwanderungsgeneration von großer Bedeutung ist
- eingeschränkte Sprachfähigkeit
- mangelnde Einbindung in soziale Netzwerke (etwa bei der Vermittlungschance in Lehrstellen).
- Weitere Aspekte der Benachteiligung sind der Wohnort bzw. das städtische Quartier/Wohnumfeld, Zugang (räumlich und infrastrukturell) zu guten Schulen und ganztägiger Beschulung

4.

Bildungsplanung wird traditionell nicht als kommunale Aufgabe verstanden. Seit dem Bildungsgesamtplan geht es hierbei eher um eine staatliche Aufgabe, die besonders sich um die schulische Bildung, vielleicht die Lehrerbildung, bestenfalls auch noch um die Betrachtung des vorschulischen Bereiches dreht. Wo in den letzten Jahren „Bildungspläne“ erarbeitet wurden, waren dies oft Landesbildungspläne, die sich auf Kindertageseinrichtungen konzentrierten. Der Hessische Bildungsplan war einer der ersten übergreifenden Pläne. Wie sich dieser als „Bildungsplan der zweiten Generation“ von den anderen abgrenzt, erläuterte Wassilios Fthenakis in einem Interview mit dem Verlag „Das Netz“⁹:

„Der Hessische Bildungsplan überschreitet das, was bisher vorliegt, tatsächlich in mehrfacher Hinsicht. Zum einen handelt es sich um einen Institutionen übergreifenden Bildungsplan, der bisher disparate Bildungssysteme in eine gemeinsame Grundlage integriert, so dass die Philosophie, die dem Kindergarten zugrunde liegt, auch in die Grundschule hinein wirkt. Das zweite Charakteristikum: Es handelt sich um einen Bildungsplan, der nicht ausschließlich und nicht explizit nur an Bildungsinstitutionen adressiert ist, sondern um einen lernortorientierten Bildungsplan. Das heißt, er berücksichtigt neben dem Kindergarten die Grundschule, den Hort, Spielgruppen, Tagesmütter und im weiteren Sinne auch Familienbildungsstätten und andere Institutionen, die sich um die Familie kümmern. Er sprengt also die Exklusivität der Institutionen und bezieht alle Lernorte ein, an denen Kinder sich aufhalten und an denen Bildungs- und Erziehungsprozesse stattfinden. Drittens: Es ist ein Bildungsplan, der nicht die Institutionen als solche in den Mittelpunkt stellt, sondern das sich entwickelnde und lernende Kind.“

Die wenigen kommunalen Bildungspläne sind meist (i. d. R. als Reflex auf die Bildungssituation) inhaltliche Beschreibungen der Arbeit der KiTas.

Die Gründe, die für die Erarbeitung kommunaler Bildungspläne sprechen, sind die gleichen, die es bislang schwierig gemacht haben, diese zu erstellen. Der Bildungsbereich ist auf der kommunalen Ebene im Hinblick auf Trägerstruktur

9 <http://www.verlagdasnetz.de/MainView/Zeitschrift/Aktuell/Main/HTML/BKo605/junio5a.html>; 15.06.2007

und Zuständigkeiten extrem heterogen. Die Verantwortung für die Schulen liegt bekanntlich inhaltlich bei den Landesregierungen, während die Schulträgerschaft bei den Kommunen liegt und klassischerweise nicht mehr umfasst als die Zuständigkeit für Hausmeister/innen, Gebäude und Kreide. Durch die „eigenverantwortliche Schule“ kommt die Schule selber als dritte Verantwortliche immer stärker ins Spiel. Die Kindertagesstätten liegen in kommunaler Verantwortung, auch wenn die Länder über zahlreiche Verordnungen und Vorschriften in diesen Bereich hinein regieren. Auf der praktischen Ebene tauchen freie und öffentliche Träger gleichzeitig auf, wobei die Planungsverantwortlichkeit bei den Kommunen verbleibt, dabei aber die Trägerautonomie zu akzeptieren hat. Auf der beruflichen Ebene sieht die duale Ausbildung eine starke Kooperation zwischen Privatwirtschaft und staatlichem Bildungsbereich vor. Vielfältige Bildungsträger in der Erwachsenenbildung (etwa VHS), der Jugendarbeit, der Jugendkulturarbeit usw. sind in unterschiedlicher Trägerschaft und Verantwortung.

Diese Vielfalt war in der Vergangenheit eher ein Grund der gegenseitigen Abgrenzung und „Nichteinmischung“. Aber verloren ging dabei die Einsicht, dass die Entwicklung der Persönlichkeiten auch unter dem Gesichtspunkt der Bildung ein Prozess ist, der nicht zwischen Klassenraum und Schulhof stattfindet, sondern an dem viele Bildungsorte – einschließlich dem funktionierenden oder weniger funktionierenden Bildungsort Elternhaus – beteiligt sind. Auf diesem Hintergrund kommt gerade wegen der Heterogenität der Bildungslandschaft der kommunalen Koordination und Planung eine besondere Rolle zu. Entsprechend wird im Zwölften Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung ausgeführt:

„Das Zusammenspiel unterschiedlicher Bildungsakteure und -gelegenheiten ist sozialräumlich auszugestalten und in kommunaler Verantwortung zu organisieren. Ziel ist der Aufbau einer kommunalen Bildungslandschaft als Infrastruktur für Kinder und Jugendliche, die getragen wird von Leistungen und Einrichtungen der Schule, der Kinder- und Jugendhilfe, von kulturellen Einrichtungen, Verbänden und Vereinen, Institutionen der Gesundheitsförderung sowie von privaten und gewerblichen Akteuren vor Ort. Ein vernetztes und verbindliches Zusammenspiel unterschiedlicher Bildungsakteure erfordert größere Selbstständigkeit und mehr Handlungsmöglichkeiten der einzelnen Institutionen, insbesondere auch der Einzelschule.“ (BMFSF 2005: 42)

Des Weiteren wird im Zwölften Kinder- und Jugendbericht direkt Kommunale Bildungsplanung gefordert:

„Kommunale Bildungsplanung ist als integrierte Fachplanung aufzubauen. Verengungen und Begrenzungen der Teilsysteme Kinder- und Jugendhilfe sowie Schule sind zugunsten eines konsistenten kommunalen Gesamtsystems für Bildung, Betreuung und Erziehung zu überwinden. Dazu sind kommunale Jugendhilfeplanung und Schulentwicklungsplanung zu integrieren sowie mit der Sozialplanung und der Stadtentwicklungsplanung abzustimmen. Zentraler Akteur einer solchen Bildungsplanung muss die Kommune sein. Zu prüfen ist, inwieweit sich – gegebenenfalls noch weiter zu entwickelnde – partizipative Modelle der Jugendhilfeplanung auf integrierte Formen der Planung – unter Beteiligung auch privater Anbieter – übertragen lassen.“ (ebda.)

Der Deutsche Städtetag geht inzwischen einen Schritt weiter. Auch er verlangt die Kommunale Bildungsplanung, will dies aber nicht einfach im Rahmen kommunaler Gestaltungsmöglichkeiten, sondern als Zuständigkeit im Zusammenspiel von Kommune und Ländern gesichert wissen:

„Städte und Gemeinden werden somit für Bildungs- und Integrationsprozesse immer bedeutender. Entsprechend ist die Steuerung des Bildungswesens zwischen Ländern und Kommunen neu auszurichten: Auf der Grundlage von Rahmenvorgaben der Länder sollten den Städten und Gemeinden mehr Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten zuerkannt und die für deren Umsetzung notwendigen finanziellen Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Die Länder sind aufgefordert, die Voraussetzungen für eine qualitative Weiterentwicklung des Bildungsauftrages im Elementarbereich zu schaffen sowie kommunale Rechte und Kompetenzen im Schulwesen – insbesondere bei der Schulorganisation und der schulergänzenden Unterstützung – zu stärken.“¹⁰

Sehr deutlich wird der Städtetag hinsichtlich der Entscheidung über Schulstrukturen, also die Zusammenfassung von Haupt- und Realschulen, den Aufbau neuer Gesamtschulen usw.:

„Angesichts der demografischen Entwicklung ist eine Flexibilisierung der Schulstrukturen bzw. Schulorganisation erforderlich, um langfristig ein leis-

10 Deutscher Städtetag: Diskussionsgrundlage zum Forum B „Integration durch Bildung“ der 34. ordentlichen Hauptversammlung des Deutschen Städtetages am 23.05.2007 in München, S. 7

tungsfähiges Schul- und Bildungsangebot vor Ort sicherstellen zu können. Dies betrifft insbesondere den Sekundarbereich I. Eine ideologisch geführte Schulstrukturdebatte ist dabei nicht zielführend. Die Entscheidung über die Schulstrukturen sollte künftig auf der Grundlage der örtlichen Bedarfe und Entwicklung von den Schulträgern vor Ort getroffen werden.“¹¹

Diese Ausführungen sind insofern besonders wichtig, als es aus unserer Sicht zu keiner Verwischung der Zuständigkeiten von Schule und beispielsweise Jugendhilfe kommen darf. Die Verantwortung für kommunale Bildungsplanung darf auf keinen Fall so ausgelegt werden, dass jetzt mit den kommunalen Steuerungsmitteln die Funktionsdefizite der Schule über Kooperationsmodelle ausgeglichen werden. Dies kann nicht klappen und würde dazu führen, dass sich Schulen wieder nicht verändern können, weil der Blickwinkel der Entscheidungsträger in eine andere Richtung ginge.

5.

Im Referat für Bildung, Sozialplanung und Integration laufen verschiedene Maßnahmen der Bildungsunterstützung zusammen. Auf der Ebene der Planung und Analyse ist hier beispielsweise die Anfang dieses Jahres vorgelegte Schulabgangsuntersuchung zu nennen, die wiederum die allgemeine Tendenz der Benachteiligung bestimmter Bevölkerungsgruppen deutlich spiegelt. Auch eigene Maßnahmen der Bildungsunterstützung werden hier geplant. So ist die Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAZ) Teil des Referates und in der Kombination aus RAZ und Bildungsplanung ergeben sich Projekte wie die Bildungsmobilisierung türkischer Eltern von Grundschulkindern oder ähnliche Projekte.

Doch die Situation leidet darunter, dass viele der Maßnahmen nicht als Teil eines größeren Planes, sondern als Ergebnis guter Ideen aus der Praxis entwickelt wurden. Damit will gesagt werden, dass sich aus einer sehr konkreten Einzelsituation heraus die Bedeutung von Praxismaßnahmen nicht immer abschätzen lässt. So ist es scheinbar klar, dass dem Betreuungsbedarf einzelner Kinder im Nachmittagsbereich an Schulen durch ein Betreuungsangebot entsprochen werden kann. Auf der anderen Seite – schaut man jetzt mit Ganztagszuschulblick und dem Blick auf Benachteiligungen – ist es auch eine Maß-

¹¹ a. a. O.

Kommunaler Bildungsplan Osnabrück

Alter in Jahren	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21 →→→		
Grundversorgung mit Bildung		Krippe		Kindergarten			Grundschule								Gymnasium							Berufliche Bildung	
															Realschule								
															Hauptschule								
															Förderschulen								
Schulgänzende Angeb.								Hort								Jugendsozialarbeit an Schulen							Übergangsmanagement usw.
										Soz.päd.Ergänzung						Schulsozialarbeit							
Außerschulische Bildung				Projekte (Nackte Mühle usw.)												Jugendzentrum usw.							
	Elternhaus		Förderung					Förderung								Förderung							Förderung
Zielgruppenförderung																Begabtenförderung							
																Benachteiligtenförderung							
Transitionen																Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien							
								Übergang Kita/ Grundschule		Übergang Grundschule/wf. Schule													Übergang Schule/Beruf

nahme der weiteren Selektion innerhalb der Grundschule, deren langfristiger Nutzen für die Kinder noch zu belegen wäre und der aber gleichzeitig wieder ein Stein ist, mit dem die Tür zu einer pädagogisch sinnvollen Ganztagschulentwicklung zugemauert wird. Auch auf diesem Hintergrund war der grundsätzlichere Blick auf die Bildungssituation in Osnabrück nahe liegend. Aber nicht nur die Abschätzung der langfristigen Wirkung kurzfristig etablierter Maßnahmen waren Auslöser, sondern auch die Heterogenität des Bildungsfeldes. Gerade dadurch, dass sich die Stadt relativ stark engagiert, aber auch freie Träger im Feld der Bildung tätig sind, war auch das Zusammenwirken dieser einzelnen Maßnahmen, deren Wirkung im Hinblick auf die Schüler/innen von großem Interesse.

Inhaltlich aber geht es bei dem Osnabrücker Bildungsplanungsprozess um folgende Ziele:

- Grundsätzlich geht es um die Realisierung des Rechtes auf Bildung¹². Es ist zu fragen, ob diejenigen, die ohne Abschluss aussteigen, sowie diejenigen, die mit Abschlüssen ihren Schulbesuch beenden, der sie im weiteren Berufsleben stark benachteiligt, tatsächlich ihr Recht auf Bildung realisieren konnten.
- Bessere Ausschöpfung des Bildungspotenzials von Kindern und Jugendlichen, unabhängig von sozialer, ethnischer oder anderer Herkunft. Verbesserung der Situation der „Bildungsverlierer/innen“
- Entwicklung und Konkretisierung des Begriffs „Erweiterte Schulträgerschaft“ einschließlich der Klärung von Gestaltungs- und Vernetzungsmöglichkeiten.
- Mehr Einfluss auf Inhalte und Gestaltung der Schulstrukturen auch im Sinne der Entschlüsse des Deutschen Städtetages. Die Städte bzw. Schulträger müssen entscheiden können, welche Schularten in ihrem Bereich bestehen.

¹² Siehe hierzu etwa die viel zitierte von Dahrendorf entwickelte Formel von „Bildung als Bürgerrecht“ sowie die jüngsten Hinweise des UN-Sonderbeauftragten Vernor Munoz auf Bildung als Bestandteil der UN-Menschenrechtskonvention; vgl. auch Motakef 2006.

- Betrachtung des Bildungssystems einschließlich aller Akteure als ganzes System.

Es gibt einige Fragestellungen, die bei der Bildungsplanung von zentraler Bedeutung sind:

- Liegen Bildungspotenziale von Kindern und Jugendlichen brach oder entspricht die Selektion den individuellen Möglichkeiten?
- Werden Benachteiligungen im Bildungssystem reproduziert? Was kann getan werden, um dies zu verändern?
- Sind zielgruppenzentrierte Programme des Landes, des Bundes oder auch der Kommune erfolgreich oder müssten sie vielleicht ersetzt werden durch schulzentrierte Programme?
- An welchen Stellen ist eine Weiterentwicklung der Bildungssysteme dringend geboten und welche Rolle kann hier die Kommune einnehmen (Ganztag; Schulformen, z. B. „Jugendschule“, inhaltliche Modelle usw.)?

Die Bildungsplanung in Osnabrück ist in vier Stufen aufgebaut. In der Stufe 1 werden Grundlagen – etwa auch der Statistik – gelegt, während in den Stufen 2 bis 4 relevante Übergänge in der Bildungsbiografie von Kindern betrachtet werden. Der Betrachtung der Übergänge liegt die Annahme zugrunde, dass sich hier die selektiven Prozesse verstärken und besonders deutlich werden.

Die Stufen sind:

Stufe 1 (befindet sich derzeit in der Schlussphase): Quantitativ-qualitative Erhebung zur Bildungslandschaft Osnabrücks inkl. Konzeption und Aufbau eines IT-basierten Informationssystems („Bildungsatlas“)

Untersuchungsgegenstand

- Schulen im Primar- und Sekundarbereich in unterschiedlicher Trägerschaft (Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien, Kooperative Gesamtschule Schinkel, Berufsbildende Schulen)

- Kindergärten, Kindertagesstätten, Horte und Krippen in unterschiedlicher Trägerschaft

Methoden

Befragungen

Zielgruppen der Befragungen

- Leitung der Schulen
- Leitung der Kindergärten, Kindertagesstätten und Horte
- Sozialarbeiter/innen an Schulen
- Landesschulbehörde, Abteilung Osnabrück

Stufe 2: Untersuchung zum Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen

Untersuchungsgegenstand

- Grundschulen in unterschiedlicher Trägerschaft
- Haupt- u. Realschulen und Gymnasien in unterschiedlicher Trägerschaft

Methoden

- schriftliche Befragung mittels Fragebogen
- persönliche Befragung (fokussiertes Interview, Leitfadentinterview, Expert/inneninterview)

Zielgruppen der Befragungen

- Lehrer und Lehrerinnen der 4. und 5. Klassen
- Schüler und Schülerinnen der 4. und 5. Klassen

- ggf. Eltern
- Leitung der Grund-, Haupt- und Realschulen sowie der Gymnasien

Stufe 3: Untersuchung zum Übergang von den Kindergärten und Kindertagesstätten in die Grundschulen

Untersuchungsgegenstand

- Kindergärten und Kindertagesstätten in unterschiedlicher Trägerschaft
- Grundschulen in unterschiedlicher Trägerschaft

Methoden

- schriftliche Befragung mittels Fragebogen
- persönliche Befragung (fokussiertes Interview, Leitfadeninterview, Expert/inneninterview)

Zielgruppe der Befragungen

- Leitung der Kindergärten und Kindertagesstätten
- Erzieher/innen
- Kinder
- ggf. Eltern
- Leitung der Grundschulen in verschiedener Trägerschaft

Stufe 4: Untersuchung zum Übergang von den allgemein bildenden Schulen in die Berufsbildenden Schulen

Untersuchungsgegenstand

- Haupt- und Realschulen in unterschiedlicher Trägerschaft

- Berufsbildende Schulen
- ggf. IHK und HWK bzgl. Lehrstellen

Methoden

- schriftliche Befragung mittels Fragebogen
- persönliche Befragung (fokussiertes Interview, Leitfadenterview, Expert/inneninterview)

Zielgruppen der Befragungen

- Lehrer und Lehrerinnen der jeweiligen Schulen
- Schüler und Schülerinnen der jeweiligen Schulen
- ggf. Eltern der jeweiligen Schulen
- Leitung der Haupt- und Realschulen
- Leitung der Berufsbildenden Schulen
- Leitung bzw. zuständige Abteilungen der IHK und HWKK

Soweit die Bildungsplanung in Osnabrück; abschließend sollen hier noch einige Thesen wiedergegeben werden, die den hiesigen Überlegungen zugrunde liegen.

1. Die Bildungsreform muss als Angelegenheit der Systeme Schule und KiTas begriffen werden. Chancengleichheit wird es annähernd nur geben, wenn diese beiden Systeme (welche die verlässliche „Bildungs-Normalbiografie“ darstellen) so sind und arbeiten, dass genau sie diese Chancengleichheit ermöglichen.
2. Andere Träger im Bildungssystem haben andere Aufgaben, die für die Schüler/innen auch von großer Bedeutung sind. Sie sind aber nicht mit Chancengleichheit zu verwechseln, die von den Schulen sicherzustellen ist.

Die anderen Träger – besonders die Kinder- und Jugendhilfe – haben spezifische Bildungsaufträge in der Persönlichkeitsentwicklung, der Berufsfindung oder in ähnlichen Bereichen. Sie können durch individuelle Förderung wesentlich zur Verbesserung der Chancengleichheit beitragen, definieren in diesem Sinne aber heute ihre Rolle stärker über Defizite des Schulsystems als über ihre originären Aufgaben.

3. Ganztagschulen müssen Schulen sein, die einheitlich ganztags schulisch arbeiten. Hierfür müssen die Schüler/innen auch ganztags schulpflichtig sein. Nur so ist es möglich, den Lernprozess über den Tag anders zu verteilen und hierdurch offene Lernmodelle und Lernformen, die auch schwächeren Kinder entgegen kommen, zu etablieren.
4. Nachmittagsangebote für nur einen Teil der Kinder einer Schule verstärken auf Dauer die selektive Wirkung und sind abzulehnen.
5. Gerade im Hinblick auf die Schüler/innen aus sozial benachteiligten Schichten sind Formen der Elternbeteiligung weiter zu entwickeln und zu etablieren.

Quellen

BMFSFJ (2005), Zwölfter Kinder- und Jugendbericht, Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule, München.

(<http://www.gesis.org/Information/SowiNet/sowiPlus/Gewalt&Schule/Dokumente/Kinder%20und%20Jugendbericht.pdf>; 15.06.2007)

Motakef, M. (2006): Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen. Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.). Berlin.

Statistisches Bundesamt Deutschland (2003): Destatis. Bevölkerung Deutschlands bis 2050, 10. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung. Wiesbaden.

Ulrike Baumheier, Günter Warsewa

Integrierte Bildungslandschaften: Internationale Beispiele und Stand der deutschen Diskussion

Lernen in Nachbarschaften

In der Tradition des deutschen Bildungswesens haben sich die Schulen (mit- samt den zugehörigen Behörden, Lehrerbildungseinrichtungen, Beratungs- und Fachdiensten etc.) zu einem geschlossenen System entwickelt, das ausschließlich darauf hin konstruiert ist, in konzentrierter Form Bildung im Sinne von Wissen zu vermitteln. Alternativen, die durchaus in vielfacher Form und mit unterschiedlichen inhaltlichen Zielen und Schwerpunkten ausprobiert wurden, haben sich gegenüber dieser dominierenden Systemlogik bis heute nicht entscheidend durchsetzen können. Dies war solange kein gravierendes Problem, wie sich die Vorstellung halten konnte, dass das Schulsystem seine gesellschaftliche Aufgabe mehr oder weniger zufrieden stellend erfülle.

Seit einigen Jahren ist jedoch unübersehbar, dass das deutsche Schulsystem seine Aufgabe nicht mehr erfüllt; dass das Bildungsniveau der Absolvent/innen im internationalen Maßstab unzureichend ist, dass zu viele Schulabbrecher produziert werden und dass das Schulsystem als ein harter Mechanismus der sozialen Selektion und Polarisierung wirkt. Diese Funktionsdefizite erscheinen umso dramatischer, als Bildung und Wissen mit dem Übergang in die Wissens- und Informationsgesellschaft zur bedeutendsten Produktivkraft werden.

Der grundlegende Wandel von Wirtschaft und Arbeitswelt ist dabei nur eine der Ursachen, die in jene vielfältigen neuen und gravierenden Herausforderungen einmünden, auf die das Schulsystem bislang keine Antwort gefunden hat: Nur wenn diese neuen Aufgaben, wie z. B. die Förderung einer stabilen Persönlichkeitsentwicklung oder die Vermittlung von sozialen Kompetenzen und sozialer Integration, als Kernaufgaben der Schule begriffen werden, wird sich auch der Bildungsauftrag wieder sinnvoll erfüllen lassen.

Zu sozialer Integration von Personen oder sozialen Gruppen kann freilich nur eine Institution beitragen, die selbst gesellschaftlich integriert, offen für unterschiedliche Einflüsse und Entwicklungen und in der Lage ist, angemessen auf diese zu reagieren. Das bedeutet, dass das Schulsystem eben nicht mehr als ein geschlossenes System funktionieren kann; die damit notwendig werden den Umorientierungen auf der Ebene der einzelnen Schulen werden zur Zeit vor allem durch zwei Trends begünstigt:

Seit ca. 25 Jahren sind mit verschiedenen Formen der kleinteiligen Stadtentwicklungspolitik, mit Quartiersmanagement, aktivierenden, mobilisierenden, beteiligenden und vernetzenden Initiativen auf lokaler Ebene viele positive Erfahrungen gemacht worden und vielerorts hat sich daraus eine funktionierende Quartierspolitik entwickelt, die nicht zuletzt auf der guten Zusammenarbeit diverser Institutionen vor Ort basiert. Allzu häufig sind bislang gerade die Schulen kein aktiver Teil jener lokalen Verantwortungsgemeinschaften, jedoch mehren sich in letzter Zeit die Hinweise, dass Schulen von sich aus oder aufgrund von deutlichen Anforderungen aus ihrem Umfeld auf diese Entwicklung reagieren und sich zunehmend auf quartiersbezogene Kooperationen einlassen.

Der zweite Trend, der eine Öffnung von Schulen für ihre Umwelt begünstigt, ist die politisch forcierte und voranschreitende Einrichtung von Ganztagschulen. Ganztagschulen verfügen im Verhältnis zu den klassischen Halbtagschulen in sehr viel größerem Umfang über die Ressourcen „Zeit“ und „Kompetenzen“. Ohne die Verfügbarkeit von ausreichend Zeit und den erforderlichen professionellen Kompetenzen ist die notwendige Öffnung für neue Aufgaben und für neue Kooperationen überhaupt nicht denkbar.

Erfolgreiche Beispiele für derartige Entwicklungen lassen sich aus zahlreichen anderen Ländern anführen und unabhängig davon, ob diese Netzwerke „Extended Schools“ (Großbritannien), „Vensterscholen“ (Niederlande), „Community Knowledge Centers“ (USA) oder eben „integrierte Bildungslandschaften“ genannt werden, bleibt immer „die Schule“, wie auch die anderen beteiligten Einrichtungen, durchaus als eigenständiges Element erhalten, das aber in ein stadtteil- oder quartiersorientiertes Netzwerk eingebunden ist. Wie und unter welchen Bedingungen solche Netzwerke erfolgreich aufgebaut und auf Dauer organisiert und betrieben werden können, lässt sich insbesondere an noch

relativ jungen Beispielen in den Niederlanden und Großbritannien studieren (siehe unten).

Neben dem „Lernen *von* Nachbarn“ ist für solche modernen Bildungsnetzwerke oder -partnerschaften das „Lernen *mit* Nachbarn“ von entscheidender Bedeutung. Aus verschiedenen Studien und Erfahrungen wissen wir, dass das Aufwachsen von Kindern und der Erfolg von Bildung und Erziehung von dem Lebensumfeld und der Lebenslage in ihrer Gesamtheit abhängen. Die Modernisierungsbewegung in England zur Entwicklung so genannter „Extended Schools“ wurde daher folgerichtig unter das Motto gestellt: „An extended school is a school that recognises that it cannot work alone“ (Department for Education and Skills). Dieses Verständnis von der Notwendigkeit einer ganzheitlichen Betrachtung der Lebensumstände jedes einzelnen Kindes und der daraus folgenden Kooperations- und Integrationserfordernisse zwischen den vielen beteiligten Organisationen und Institutionen lässt sich am ehesten auf der Ebene des Quartiers und unter Einbeziehung von Eltern, Nachbarn, sozialen Milieus entwickeln und umsetzen.

Die beschriebenen Umorientierungen gehen selbstverständlich mit neuen Ansprüchen und Anforderungen an die Schulen einher, denen die dort tätigen Personen angesichts der aktuell wirksamen Rahmenbedingungen in Deutschland – Sparzwänge, Geld- und Personalknappheit, unzureichende Qualifizierung etc. – kaum gerecht werden können. Man befürchtet Überforderungen und ist skeptisch angesichts der erwarteten zusätzlichen Belastungen. Es ist freilich auch ein Missverständnis, dass alle diese neuen Aufgaben und Funktionen von „der Schule“ übernommen werden müssten. „Lernen in Nachbarschaften“ bedeutet auch die Kooperation von benachbarten Institutionen und das gemeinsame Lernen von zielgerichteter Zusammenarbeit: Vom schulpsychologischen Dienst über die Jugendhilfe bis zur Schwangerschaftsberatung, Familienbildung sowie Sozial- und Gesundheitsfürsorge reicht das Spektrum der Aufgaben, die in die Kooperation mit der Schulbildung und der Kinderbetreuung von unterschiedlichen Trägerinstitutionen und spezialisierten Professionen eingebracht werden (können). Eine verbesserte Abstimmung und gemeinsame Orientierung der professionellen Arbeit an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen in ihren verschiedenen Lebensphasen dürfte für alle beteiligten Institutionen eine wesentliche Qualitätsverbesserung ihrer eigenen Arbeit bewirken.

Die Fensterschulen in Groningen¹³



„Die Vensterschool ist das pulsierende Herz eines Stadtteils, wo für Kinder, ihre Eltern und andere Einwohner alles Mögliche zu erleben ist.“¹⁴

Ziele und Prinzipien

Angeregt durch das Vorbild der US-amerikanischen *Community Schools* und skandinavischer Schulen, begann die Stadt Groningen 1995 mit der Einrichtung von Fensterschulen (*Venster-scholen*). Eine Fensterschule ist keine einzelne Schule, sondern ein Netzwerk von mindestens einer Grundschule (die in den Niederlanden von Kindern im Alter zwischen vier und zwölf Jahren besucht wird) und anderen Institutionen mit Tätigkeitsschwerpunkt auf Kinderbetreuung oder Freizeit- und Beratungsangeboten für Kinder und Familien. Schule und Partnerinstitutionen sind zum Teil in einem gemeinsamen Gebäude untergebracht, teilweise aber auch auf mehrere Gebäude im Stadtteil verteilt. Vorrangiges Ziel der Fensterschulen ist die bessere Förderung aller Kinder im Stadtteil durch eine „continuous line of learning and upbringing“. So bietet die enge Kooperation von Schule, Kinderbetreuungs- und Beratungseinrichtungen die Chance, Entwicklungsstörungen frühzeitig zu identifizieren und Fördermöglichkeiten abzustimmen. Primäre Zielgruppe sind Kinder zwischen 0 und 15 Jahren; Eltern und auf Wunsch auch andere Stadtteilbewohner werden so weit wie möglich in die Aktivitäten eingebunden. Das schließt auch die gezielte Entwicklung von Erwachsenenbildungsangeboten ein.

Die Finanzierung sowohl der Investitions- als auch der Betriebskosten erfolgt im wesentlichen durch Kombination vorhandener Finanzmittel der beteiligten Institutionen, lediglich für die Finanzierung des Managements (s. u.) und ggf. für eine gezielte Ausweitung der Infrastruktur wie die Einrichtung einer neuen Stadtteilbibliothek sind zusätzliche städtische Mittel notwendig. Das gesamte Konzept beruht darauf, dass im laufenden Betrieb Einsparungen zum einen

13 Die Ausführungen über die Fensterschulen beruhen im Wesentlichen auf der Auswertung von Expert/innengesprächen, Exkursionen und Dokumenten sowie der Modern School-Konferenz am 23./24.3.06 in Groningen; siehe auch die diesem Heft beigelegte CD-ROM.

14 Stadt Groningen: Deutsche Informationen über die Fensterschulen, S. 1

durch die gemeinsame Nutzung von Eingangsbereich, Toiletten, Küche etc. erzielt werden können, zum anderen durch die multifunktionale Nutzung von Räumen.

Die Kooperation in den Fensterschulen ist durch folgende Merkmale geprägt:

„Einheit in Vielfalt“

Zwar orientieren sich alle Fensterschulen an einem gemeinsamen Grundkonzept, dennoch verfügen sie über genügend Freiraum, um sich an die Bedürfnisse des Stadtteils und der beteiligten Institutionen anzupassen. So liegt der Schwerpunkt in Problemstadtteilen darauf, Kindern aus sozial schwachen Familien die Teilnahme an kulturellen oder Sportangeboten zu ermöglichen. In Stadtteilen mit einem hohen Anteil von Doppelverdienern bemühen sich die Fensterschulen um eine Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, z. B. durch lange Öffnungszeiten von acht bis achtzehn Uhr.

Hoher Professionalisierungsgrad

Kooperationspartner sind überwiegend öffentliche Institutionen wie Kindergarten, Hort, Erziehungsberatungsstelle, Gesundheitsamt, Bücherei, Erwachsenenbildungszentrum etc. Private Organisationen wie Vereine, die lokale Wirtschaft oder Freiwillige aus dem Stadtteil sind in die Projekte bisher nur selten eingebunden.

Beibehaltung der jeweiligen Spezialisierung

Die beteiligten Institutionen erledigen ihre Kernaufgaben nach wie vor in eigener Verantwortung. Die Fensterschulen bieten ihnen die Infrastruktur zur Erfüllung ihrer regulären Aufgaben und erleichtern als „Mehrwert“ durch räumliche Nähe und Koordinationsinstanzen die Entwicklung neuer gemeinsamer Aktivitäten mit den anderen beteiligten Institutionen.

Pragmatischer Ansatz

Begünstigt dadurch, dass in den Niederlanden auch private Schulen vollständig durch öffentliche Gelder finanziert werden, gibt es eine Vielzahl von Schulen mit spezifischer pädagogisch-didaktischer oder religiöser Ausrichtung (vgl. Schaub/Zenke 2004). Unterschiedliche pädagogische Ausrichtungen sind in Groningen jedoch kein Hindernis für eine enge Kooperation. Sind mehrere Grundschulen an einer Fensterschule beteiligt, nutzen diese ihr spezifisches Profil im Wettbewerb um Schüler, arbeiten aber ungeachtet dessen z. B. bei der



Organisation von Freizeitangeboten, eines Hausmeisterpools o. ä. eng zusammen. Dementsprechend empfehlen Fensterschulenvertreter, eine Öffnung von Schulen zum Stadtteil nicht mit großen Ideen, sondern mit wenigen konkreten Gemeinschaftsaktivitäten zu starten.

Kombination von Bottomup- und Topdown-Ansatz

Fensterschulenvertreter betonen die zentrale Bedeutung der Entwicklung der Kooperation „von unten“: „A Community School has a good chance of success if the first discussions are held at neighbourhood level – thus not with a policy staff member for childcare, but with the head of the nursery in the neighbourhood.“¹⁵ Dennoch wäre die Umsetzung des Programms ohne erhebliche Unterstützung der politischen Führungsebene nicht möglich gewesen. Schlüsselfigur war der damalige Stadtrat und jetzige Präsident der Hanzehogeschool Groningen, Henk Pijlman.

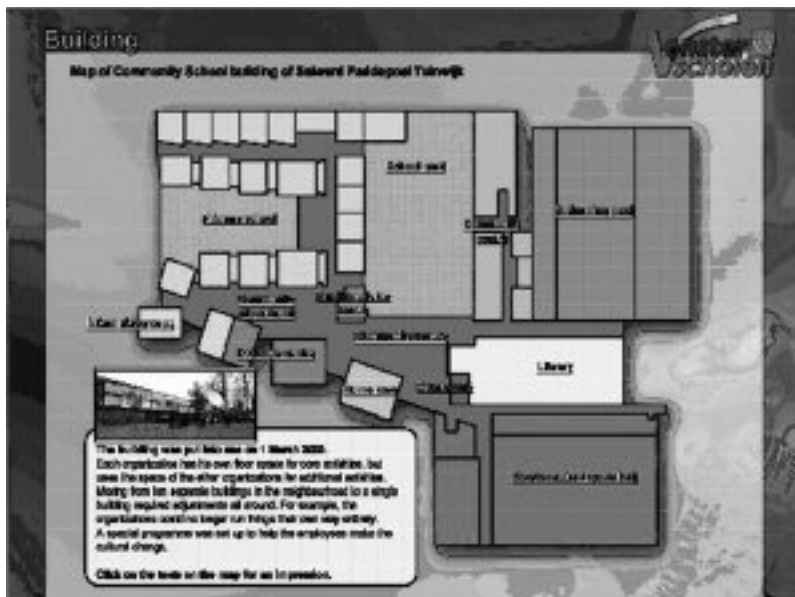
15 Stadt Groningen: Englische Informationen über die Fensterschulen, S. 8

Heute beruht das Fensterschulensystem auf stabilen Koordinationsstrukturen sowohl auf Stadtteil- als auch auf städtischer Ebene. An jeder Fensterschule gibt es einen *location manager* zur Initiierung und Steuerung der Kooperation sowie eine lokale Planungsgruppe, in der alle beteiligten Institutionen und die Eltern vertreten sind. Auf städtischer Ebene wird der Prozess durch eine direkt der Leitung der Bildungsbehörde zugeordnete Fensterschulenmanagerin und eine ressortübergreifende *steering group* gesteuert. Erleichtert wird die Zusammenarbeit dadurch, dass die für die Fensterschulenarbeit zentralen Zuständigkeiten für Bildung und Soziales in einem Ressort konzentriert sind.

Angebote und Projekte

Kinderbetreuung: Integration von Betreuung und Freizeitaktivitäten

Um ganztägig im Hort betreuten Kindern z. B. die Wahrnehmung von Angeboten der Sportvereine, Musikschulen etc. zu erleichtern, sind an der Fensterschule in Vinkhuisen Betreuungs- und Freizeitangebote für Kinder von vier bis



Plan der Fensterschule SPT, Groningen (Quelle: *Caring and Sharing, Ten years Community School in Groningen, CD-ROM, Groningen 2005*)

dreizehn Jahren eng verzahnt worden. Das System beruht auf folgenden Prinzipien: Kombination von Kinderbetreuung und Freizeitaktivitäten in einer Einrichtung, zeitliche Überlappung der beiden Angebote, niedrighschwellige und breite Angebote für Kinder unterschiedlicher Altersstufen und mit unterschiedlichen Interessen. Die beteiligten Institutionen entwickeln gemeinsam konkrete Aktivitäten und investieren gemeinsam in Personal und Ressourcen.

Wohnzimmer

Das Projekt „Wohnzimmer“ an der Fensterschule Oosterpark bietet täglich nach der Schule Zehn- bis Dreizehnjährigen eine strukturierte und sichere Umgebung. Sozialarbeiter organisieren gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen sinnvolle Freizeitaktivitäten. Hauptziele sind die Förderung eines positiven Sozialverhaltens und eines gesunderen Lebensstils. Da großes Interesse an Mitwirkung in dieser Gruppe besteht, werden die Teilnehmer von Lehrern oder Sozialarbeitern vorgeschlagen. Auswahlkriterien sind Probleme in der Familie (z. B. unstrukturierter Alltag) oder im Charakter des Kindes (z. B. schwache Sozialkompetenz). Die Kinder entscheiden sich freiwillig für eine Mitgliedschaft in der Gruppe; aber sobald sie zur Gruppe gehören, ist die Teilnahme verpflichtend.

Social Nurse

„Social Nurse“ ist die Bezeichnung für ein Beratungsteam an der Fensterschule Oosterpark, das sich mit ökonomischen, psychologischen und sozioökonomischen Problemen von Kindern und Familien beschäftigt. Die Mitarbeiter organisieren z. B. zusätzlich Projekte zur Drogen- und Schwangerschaftsprävention.

Übertragbarkeit auf Deutschland

Die Analyse hat deutlich gemacht, dass die Stadt Groningen mit der Entwicklung der Fensterschulen auf eine ähnliche Problemlage reagierte, wie sie in Deutschland spätestens durch die Ergebnisse der PISA und IGLU-Studien thematisiert wurde: die ungleichen Bildungschancen für Kinder aus verschiedenen sozialen Schichten. Das Fensterschulenprojekt wurde jedoch durch eine Reihe von Rahmenbedingungen begünstigt, die in dieser Form nicht in allen europäischen Regionen zu finden sind. Zum einen ist das niederländische Schulsystem stark dezentral organisiert; die Schulen verfügen über großen Freiraum bei der Unterrichtsgestaltung und der Verteilung der zugewiesenen Finanzmittel. Zum anderen fiel der Start der Fensterschulen zusammen mit

Sanierungsplänen für eine Reihe von Grundschulen, so dass die städtischen Investitionsmittel als Grundstock für einen Neu- oder Umbau zur Fensterschule genutzt werden konnten. Zur Förderung des Konzepts war die Stadt zudem in Sanierungsstadtteilen zu ergänzenden Infrastrukturinvestitionen, z. B. zur Einrichtung einer Stadtteilbibliothek, bereit. Inzwischen werden zur Finanzierung von Neu- oder Umbauten allerdings auch Formen von public-private-partnerships mit Wohnungsbauunternehmen erprobt.

Die Fensterschulen sind ein erfolgreiches Beispiel dafür, wie durch Integration von kinder- und familienbezogenen Bildungs-, Betreuungs-, Beratungs- und Freizeitangeboten eine bessere Ausrichtung auf Lebenslagen und -situationen von Kindern erreicht werden kann.

Was können deutsche Regionen von den Fensterschulen lernen? Erstens ist zur Förderung der Transformation von Schulen zu Stadtteilbildungszentren eine Mischung zwischen der Entwicklung von Konzepten „von unten“ und der Unterstützung durch die politische und administrative Führung notwendig. Das Konzept jeder einzelnen Fensterschule wurde im Stadtteil entwickelt, allerdings mit beträchtlicher politischer und finanzieller Unterstützung durch die Kommune. Zweitens kommt der engen und gleichberechtigten Zusammenarbeit zwischen den für Bildung und Jugendhilfe verantwortlichen Verwaltungseinheiten eine Schlüsselrolle zu. Im Unterschied zu der vorherrschenden institutionellen Struktur in den deutschen Bundesländern sind die Zuständigkeiten für diese beiden Aufgabenbereiche in Groningen in einer Behörde konzentriert. Die Fensterschulen werden als ein wichtiges Instrument der Jugendpolitik betrachtet. Schließlich erfordert die Öffnung von Schulen zur Nachbarschaft auch, für technische Probleme wie die Versicherung von Aktivitäten außerhalb der Unterrichtszeit und die beschränkten Arbeitszeiten der Hausmeister innovative und kreative Lösungen zu finden.

Die „Extended Schools“ in East Riding of Yorkshire



„An extended school is a school that recognises that it cannot work alone.“
(Department of Education and Skills)

Ziele

Großbritannien zeichnet sich durch ein nationales Programm zur Integration von Bildung, Kinderbetreuung und anderen Diensten für Kinder und Familien aus. Flächendeckend sollen *Extended Schools* auch außerhalb der Unterrichtszeiten ein weites Spektrum von Angeboten für Schüler, Familien und den Stadtteil bereithalten. Diese Angebote werden häufig in Zusammenarbeit mit anderen Institutionen entwickelt.

Das *Extended Schools-Programm* ist in eine landesweite Agenda zur Verbesserung der Lebensbedingungen von Kindern eingebettet: Die „Every-child-matters“-Agenda entstand als Reaktion auf einige besonders traurige Fälle von Kindesmisshandlung. Ihre Hauptziele sind: Gesundheit („be healthy“), Sicherheit („stay safe“), Freude am Lernen („enjoy and achieve“), gesellschaftliches Engagement von Kindern und Jugendlichen („make a positive contribution“), wirtschaftliche Absicherung („achieve economic well-being“).

Eine wichtige Strategie zur Erreichung dieser Ziele ist die Erweiterung von Kinderzentren (für Kinder unter fünf Jahren) und Schulen um zusätzliche Angebote: „Bringing services together makes it easier for universal services like schools to work with the specialist or targeted service that some children need, so that problems are spotted early and handled effectively.“ (Department for Education and Skills 2005: 6)

Die *Extended Schools*-Initiative sieht sich selbst in der Tradition der *Community-School*-Bewegung der 20er Jahre des 20. Jahrhunderts: In der Zwischenkriegszeit wurden in Großbritannien eine Reihe von Reformschulen gegründet, die nicht nur der Wissensvermittlung dienen sollten, sondern auch Stadtteil-einrichtungen beherbergten und als Stadtteilzentren dienten.¹⁶

Bis 2010 soll es in jedem Schulbezirk mindestens eine „full service school“ mit dem Gesamtspektrum zusätzlicher Angebote und weitere Primar- und/oder Sekundarschulen mit einem Teil der folgenden Angebote geben:

- Qualitativ hochwertige Kinderbetreuung vor und nach dem Unterricht, auch in den Ferien (8–18 Uhr),
- Zugang zu einem breiten Spektrum von Aktivitäten, einschließlich Hausaufgabenhilfe/Nachhilfe, Sport, Musikunterricht etc.
- Unterstützung der Eltern z. B. bei Schulübergängen und Familienbildungsangeboten
- schnelle Weiterleitung von Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern zu spezialisierten Beratungs- und Therapieangeboten wie Sprachtherapie, Erziehungsberatung etc.
- Angebote für den Stadtteil: Computerarbeitsplätze, Sport- und Kunstangebote, Erwachsenenbildung etc.



Foto: Margaret Walker

¹⁶ Die Ausführungen zum Extended Schools-Programm basieren im Wesentlichen auf der Auswertung von Dokumenten, Präsentationen von Behörden- und Schulvertretern sowie Beobachtungen bei Exkursionen zu Schulen und Kinderzentren bei der Modern School Conference am 5./6.10.2006 in Beverley/East Riding of Yorkshire (Download: www.hanse-passage.net)

EVERY CHILD MATTERS OUTCOMES FRAMEWORK						
OUTCOME	OUTCOME	MAKE A POSITIVE CONTRIBUTION				
	AIMS	Children and Young People engage in decision making and support the community and environment	Children and Young People engage in law-abiding and positive behaviour in and out of school	Children and Young People develop positive relationships and share activities and do not discriminate	Children and Young People develop self-confidence and successfully deal with significant life changes and challenges	Children and Young People develop responsible behaviour
	SUPPORT	Children and Young People's parents, carers and teachers promote positive behaviour				
TARGETS & INDICATORS*	Priority national targets and other indicators					
	% Children in secondary school participating in (a) election of school / college council member (b) mock general elections (MGE) Voluntary and community engagement (VCE)	Ratio level of offending (POLC) Crime Insights (CIS) (CIS) Penalties & Real paid resolutions (PR)	% 16-17yr olds (a) bullying another pupil in last 12 months (b) standing, remaining or being made due to discipline, race or religion (D)	Measure to be identified	% 12 (a) jobs are self-employed, manage own business have thought seriously about starting their own business (B)	
INSPECTION	How the inspectors will judge the contribution of services to improving outcomes					
	INDICATORS	4.1 Children & young people are supported in developing socially and emotionally 4.2 Children & young people, particularly those from vulnerable groups, are supported in managing change and responding to challenge in their lives 4.3 Children & young people are encouraged to participate in decision-making and in supporting the community 4.4 Action is taken to reduce anti-social behaviour by children & young people 4.5 Action is taken to prevent offending and to reduce re-offending by children & young people 4.6 Children & young people who are looked after are helped to make a positive contribution 4.7 Children & young people with learning difficulties and/or disabilities are helped to make a positive contribution				
		EVIDENCE	4.14 Children & young people have opportunities to provide mentoring support to others 4.24 Children & young people are encouraged to take part and to make voluntary charitable support to the community and environment 4.54 Young offenders are given support after leaving their sentences 4.25 Looked after care is available to support children & young people with learning difficulties and/or disabilities and their families			

„Every-child-matters“-Bewegungsrahmen (Auszug)
 Quelle: British Department of Education and Skills

Prinzipien

Topdown-Ansatz, aber lokale Flexibilität

Mit der „Every-child-matters“-Agenda und der Extended Schools-Initiative hat die britische Regierung den Kommunen zentrale Zielsetzungen und gemeinsame Bewertungsmaßstäbe vorgegeben. Darüber hinaus steuert sie die Entwicklung durch

- Geld: Starthilfen¹⁷
- Information: Das Department of Education and Skills hat ein nationales Informationssystem für Extended Schools geschaffen. Die Webseite www.teachernet.gov.uk/extendedschools enthält zum Beispiel Hilfestellungen für die Einrichtung, das Management und die Finanzierung neuer Dienste, Fallstudien, Kontaktadressen etc.
- Kontrolle: Evaluationen durch Schulinspektoren (s. u.)

Gleichzeitig haben die Verantwortlichen in den Kommunen aber eine beträchtliche Flexibilität bei der Anpassung des Programms an lokale Bedürfnisse und Rahmenbedingungen. Die Startfinanzierung kann je nach Bedarf für die Bezahlung von Koordinatoren oder zum Anstoßen neuer Aktivitäten eingesetzt werden. Die kommunalen Behörden haben die Aufgabe, in Abstimmung mit den Schulen und anderen Partnern eine Strategie zur Ressourcenverteilung zu entwickeln. Zur Sicherstellung der Berücksichtigung lokaler Bedürfnisse verpflichtet der Education Act 2002 die Schulen, vor der Bereitstellung zusätzlicher Angebote Eltern, Kinder und die kommunalen Behörden zu konsultieren.

Gemeinsamer Bewertungsrahmen

Mit der „Every-child-matters“-Agenda wurde ein gemeinsamer Bewertungsrahmen für Schulen, Kinderbetreuungseinrichtungen und alle anderen Institutionen mit Angeboten für Kinder, Jugendliche und Familien eingeführt. Dieser Rahmen basiert auf einem breiten Verständnis von Bildung als umfassender Entwicklung der Persönlichkeit. Kinder und Jugendliche sollen nicht nur Wissen und Kompetenzen erwerben, sondern auch Freude am Lernen haben und sich gesellschaftlich engagieren. Das bedeutet für Schulen, dass bei den in Großbri-

¹⁷ 2003-2008: 842 million pounds (Department of Education and Skills 2005: 21)

tannien regelmäßig erfolgenden Evaluationen durch staatliche Schulinspektoren nun auch die erweiterten Angebote eingeschlossen sind.

Die Inspektoren überprüfen also zum Beispiel

- die Effektivität der Verknüpfungen mit Jugendhilfeeinrichtungen, anderen Dienstleistern und Arbeitgebern zur Förderung des Lernniveaus und des Wohlergehens der Kinder
- das Ausmaß, in dem erweiterte Angebote zur Freude am Lernen und zu Sicherheit und Gesundheit der Schüler beitragen
- das soziale Engagement der Schüler, z. B. Beteiligung in Schulgremien oder Einsatz für den Umweltschutz und den Stadtteil.

Vernetzung und Clusterbildung

Die Schulen müssen nicht alle erweiterten Dienste selbst erbringen, sondern können zum einen mit lokalen privaten oder sozialen Dienstleistern zusammenarbeiten und sich zum anderen mit anderen Schulen in Clustern zusammenschließen. Das bedeutet auch, dass nicht alle Aktivitäten auf dem Schulgelände angesiedelt sein müssen. Wenn weitere Wege zurückgelegt werden müssen, müssen die Schulen für den Transport ihrer Schüler sorgen.

East Riding als ländliche Region hat sich entschieden, die erweiterten Angebote nicht in einer kleinen Zahl von Schulen zu konzentrieren, sondern hat ein Clustermodell entwickelt, bei dem jede der beteiligten Schulen einen Teil der zusätzlichen Aktivitäten anbietet. Die Schulen kooperieren mit einem weiten Spektrum von Institutionen, z. B. Kinderzentren, dem Gesundheitsdienst, der Jugendhilfe, Kinderbetreuungseinrichtungen und Tagesmüttern, Horten und Erwachsenenbildung. Die Organisation dieser Kooperation erfordert einen nicht unbeträchtlichen Managementaufwand und die Bearbeitung von Konflikten, die aus der unterschiedlichen Bezahlung und dem unterschiedlichen Status der beteiligten Professionen entstehen können.

Kombination verschiedener Finanzierungsquellen

Die Nachhaltigkeit der *Extended Services* ist eine der Hauptherausforderungen für Schulen und ihre Partner. Da die finanzielle Starthilfe auf drei Jahre begrenzt ist und nur einen geringen Teil der Kosten der *Extended Schools*

abdeckt, müssen die erweiterten Angebote von vornherein so entwickelt werden, dass sie finanzierbar sind:

- Zum einen müssen die beteiligten Institutionen einen Teil ihrer Eigenmittel bündeln. Hier haben die britischen Schulen aufgrund ihrer weit reichenden Budgetautonomie mehr Handlungsspielraum als deutsche Schulen. Ergänzend können Drittmittel eingesetzt werden, z. B. aus Programmen des *Children's Trust*. In East Riding gehört es zu den Aufgaben der *Extended-Schools*-Koordinatoren, solche Drittmittel einzuwerben.
- Zum anderen sollten Schulen für bestimmte Dienste, z. B. Kinderbetreuung, Gebühren erheben. Wenn externe Organisationen gebührenpflichtige Dienste auf dem Schulgelände anbieten, kann die Schule Mietzahlungen verlangen. Sämtliche Einnahmen können entweder für Schulzwecke eingesetzt werden oder für die Finanzierung nicht selbst tragender Angebote eingesetzt werden.

Professionelle Koordination und Management

Die *Extended Schools*-Initiative hat von vornherein betont, dass die Erweiterung so organisiert werden muss, dass sie keine zusätzliche Belastung für die Schulleiter darstellt. East Riding hat deshalb die Starthilfe zur Einstellung von Koordinatoren genutzt, die die Vernetzung von Schulen mit lokalen Partnern vorantreiben und zusätzliche Angebote entwickeln sollen. Das schließt die Ermittlung lokaler Bedürfnisse durch Befragung und Konsultation ebenso ein wie die Bildung arbeitsfähiger Partnerschaften oder das Einwerben zusätzlicher Finanzmittel.

Angebote (Beispiele)

Kinderbetreuung und Freizeitaktivitäten

Bis 2010 sollen alle Grundschulen erschwingliche Kinderbetreuung für den Zeitraum zwischen 8 und 18 Uhr (auch in den Ferien) anbieten. Die Schüler/innen können in der eigenen Schule, einer Nachbarschule oder einem anderen nahe gelegenen Ort betreut werden; in den beiden letzteren Fällen werden die Schülerinnen und Schüler in der Schule abgeholt. Die Schulen können mit privaten oder öffentlichen Betreuungseinrichtungen zusammenarbeiten, zum Beispiel mit den lokalen Kinderzentren oder – wie es in East Riding geplant ist – mit Tagesmütternetzwerken. „The childminders, as well as looking



Foto: C. Humpel-Warber!

after children in a home setting, collect and drop off children at the school or at after-school activities and fill in some gaps between session times in the various settings. They also have direct, one-to-one contact with parents and carers, so they bring a lot of direct experience of parents' views to discussions with the school."¹⁸

Alle weiterführenden Schulen sollen von 8 bis 18 Uhr geöffnet sein und eine Reihe von Freizeitaktivitäten für Jugendliche wie Sport und Musik anbieten. Für einige dieser Angebote wird – ebenso wie für die Kinderbetreuung – von den Eltern eine Gebühr erhoben.

Die Kinderbetreuung kann in vielfältigen Formen erfolgen: Eine Reihe von Schulen in East Riding bietet Frühstücksclubs an; daneben werden „Out-of-school“-Clubs und ein Ferienprogramm angeboten.

Familienberatung: Parents Drop-in

Als niedrigschwellige Anlaufstellen für Familienberatung haben die *Extended Schools* in East Riding „Parents Drop-Ins“ eingerichtet. Hier können sich Eltern – mit oder ohne vorherige Anmeldung – von qualifiziertem Personal über viele Fragen rund um kindliche Entwicklung, Erziehung, Gesundheit, Verhaltensauffälligkeiten, Sozialhilfeleistungen etc. beraten lassen. Aufgrund der ländlichen Struktur wird in Teilen von East Riding ein städtischer Bus, der jeweils ein bis zwei Stunden pro Woche in der Nähe verschiedener Schulen Station macht, als „mobile Anlaufstelle“ eingesetzt.

Family Learning

Im Unterschied zu der Mehrzahl der deutschen Familienbildungsangebote, die sich in erster Linie an die Eltern wenden, steht im Mittelpunkt der „Family Learning“-Kurse das gemeinsame Lernen von Eltern und Kindern. Die Kurse gehören zum Kernangebot der *Extended Schools* und finden in der Regel im Anschluss an den Unterricht oder am frühen Abend statt, damit möglichst alle

18 Department for Education and Skills 2005: 10

Familienmitglieder die Möglichkeit zur Teilnahme haben. Die Angebote werden von der Erwachsenenbildungseinrichtung organisiert und sind kostenfrei.

Es gibt zwei Formen von „Family Learning“: zum einen die Förderung der Lese-, Schreib- und Rechenfertigkeiten von Eltern und Kindern, zum anderen die Förderung des Lernens als oder in der Familie, z. B. gemeinsame Sprach-, Musik-, Koch-, Fitness-, Töpfer-, Computer- oder Theaterkurse für Eltern und Kinder.

Die Kurse sind sehr beliebt, weil sie nicht an Erziehungsschwächen der Eltern anknüpfen, sondern am Interesse der Eltern, gemeinsam mit ihren Kindern etwas zu unternehmen und diese beim Lernen zu unterstützen. Sie können aber auch dazu dienen, Familien mit besonderem Förderbedarf zu identifizieren.

Begleitung von Eltern und Kindern in zentralen Übergangsphasen

Die beteiligten Institutionen in East Riding betonen die Wichtigkeit von gleitenden Übergängen zwischen Krippe, Kindergarten, Grund- und weiterführender Schule. Das schließt die Information und Unterstützung von Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern bei solchen Übergängen ein. Die *Extended-Schools*-Koordinatoren organisieren zum Beispiel regelmäßige Treffen oder besondere Veranstaltungen für Kinder verschiedener Grundschulen, die im folgenden Jahr zur selben weiterführenden Schule wechseln werden, damit sie bereits frühzeitig einige ihrer künftigen Klassenkameraden kennen lernen können.

Übertragbarkeit auf Deutschland

Die *Extended-Schools*-Initiative hat zu schnellen Fortschritten bei der Integration von Schulen und anderen kinder- und familienbezogenen Diensten in East Riding of Yorkshire geführt. Als wichtiger Katalysator hat dabei die „Everychild-matters“-Agenda gedient, die zur Entwicklung einer gemeinsamen Sprache und gemeinsamer Bewertungsmaßstäbe der beteiligten Institutionen beigetragen hat. Die Zusammenführung der Dienste wird einerseits durch starke Unterstützung der nationalen Regierung gefördert und bietet andererseits der kommunalen Ebene neue Steuerungsmöglichkeiten. Die Umsetzung der Initiative wird erleichtert durch ein Zusammenlegen der regionalen Zuständigkeiten für Bildung, Soziales und Gesundheit.

Der Evaluationsbericht zum ersten Jahr des nationalen Programms enthält eine Reihe von Beispielen für Lernerfolge, stärkeres soziales Engagement und Steigerung des wechselseitigen Vertrauens zwischen Eltern und Schule.¹⁹ Aufgrund der kurzen Umsetzungszeit gibt es noch keine robusten empirischen Belege für solche Erfolge, aber die Gutachter sind optimistisch, diese zu einem späteren Zeitpunkt nachweisen zu können. Zentrale Herausforderung für die *Extended Schools* ist zum einen die Sicherung der Nachhaltigkeit ihrer Aktivitäten, zum anderen die Schaffung tragfähiger Koordinations- und Managementstrukturen.

Folgende Elemente des *Extended-Schools*-Ansatzes sind für andere europäische Regionen besonders interessant:

- der dezentrale bzw. Clusteransatz: Nicht alle zusätzlichen Aktivitäten müssen in einer Schule angeboten werden, sondern es können Cluster verschiedener Schulen bzw. mit anderen Einrichtungen geschaffen werden. Dieser Ansatz könnte beispielhaft etwa für Bremen sein, wo die Jugendhilfe gerade einen Dezentralisierungsprozess abgeschlossen hat und aus nachvollziehbaren Gründen starke Vorbehalte dagegen hat, die Angebote für Jugendliche an Schulen zu zentralisieren. Untersucht werden muss allerdings noch, ob die „dezentrale Kooperation“ im selben Maße die Abstimmung zwischen den beteiligten Institutionen fördern kann wie die Leistungserbringung an einem gemeinsamen Standort.
- die erfolgreiche Einbindung von Eltern in den Bildungsprozess durch *Family Learning*,
- das Angebot von Informationen und Beratung über Weiterbildungsmöglichkeiten und den Stellenmarkt an Schulen und in Kinderbetreuungseinrichtungen.

Fazit

Auch wenn die dargestellten Beispiele nicht in allen Elementen übertragbar und an manchen Stellen auch durchaus diskussionsbedürftig sind, weisen die eingeschlagenen Reformwege in Großbritannien und den Niederlanden doch einen sinnvollen Weg zur Modernisierung des Schulsystems auch in Deutsch-

¹⁹ Cummings et al. 2005: iv

land. Ein wichtiger Schritt auf diesem Weg ist fraglos die bereits eingeleitete und fortschreitende Etablierung von Ganztagschulen, die als Kernbestandteil jeglicher lokalen Bildungspartnerschaften, Quartiersbildungszentren, Bildungsnetzwerke etc. zu sehen sind. Aus den Erfahrungen in anderen Ländern lassen sich darüber hinaus schließlich auch einige zentrale Erfolgsfaktoren für deren Funktionieren benennen:

Je mehr sich die Institution nach außen öffnet, desto wichtiger ist nicht nur die sachliche, inhaltliche Einbeziehung von Zielgruppen und sozialen Milieus, sondern auch die Einräumung substanzieller Mitwirkungsrechte für diese Gruppen. Schulangelegenheiten werden zu Stadtteilangelegenheiten bzw. Quartiersangelegenheiten und müssen auch auf dieser Ebene verhandelt und entschieden werden. Damit ist selbstverständlich auch die Frage nach den Handlungs- und Entscheidungsspielräumen, z. B. im Hinblick auf Personalentscheidungen, Ressourceneinsatz etc. auf dieser Ebene gestellt.

Die Herstellung von funktionierenden und belastbaren Kooperationsbeziehungen zwischen unterschiedlichen Institutionen und Professionen ist eine anspruchsvolle Aufgabe, die sich nicht von allein erledigt. Zumindest für eine Einrichtungs- und Stabilisierungsphase ist die Funktion eines Netzwerkmanagements erforderlich, die von der Supervision bis zur Lösung von organisatorischen Problemen zuständig sein sollte.

Schließlich sind die vielfältigen Probleme bei derart weit reichenden Umgestaltungen weder durch einen Bottom-up-Ansatz noch durch eine Top-down-Strategie allein befriedigend zu lösen. Insofern gehört die ständige Organisation und Moderation von Aushandlungen und Verständigungen zwischen einer politisch-administrativen „Institutionenlogik“ und einer persönlich-inhaltlichen „Vor-Ort-Logik“ ebenfalls zu den wichtigen Erfolgsbedingungen.

Quellenverzeichnis

Cummings, Colleen/Dyson, Alan/Papps, Ivy/Pearson, Diana/Raffo, Carlo/Todd, Liz (2005): Evaluation of the Full Service Extended Schools Project: End of First Year Report. University of Manchester 2004. Department of Education and Skills, Research Report RR680 (www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR680.pdf; 01.06.2007).

Department of Education and Skills (2005): Extended schools: Access to opportunities and services for all. A prospectus (www.teachernet.gov.uk/extendedschools; 01.06.2007).

Reversma, Liselot/Schnieders, Anita/van den Berg, Aletta (2006): Präsentationen beim Modern School-Workshop am 23./24.3.06 in Groningen. (<http://www.hanse-passage.net> → projects → Cluster C → Co6: Modern School; 01.06.2007).

Schaub, Horst/Zenke, Karl G. (2004): Niederlande. In: Dies. (Hrsg.): Wörterbuch Pädagogik. München.

Stadt Groningen: Informationen über die Fensterschulen auf englisch und deutsch (www.vensterschool.groningen.nl; 01.06.2007), s. auch beigelegte CD-ROM.

Bennett, Bridget/Shaw, Denise/Walker, Margaret and Harron, Sara/Pavlidou, Leone and Norton, Di/Pickard, Cheryl/Epworth, Laura and Carter, Bev: Presentations at the Modern School Conference, October 5/6 in Beverley/East Riding of Yorkshire (www.hanse-passage.net → projects → Cluster C → Co6: Modern School; 01.06.2007).

Christiane Kose

Integrated Children's Services

Was ist und was leistet das EU-Programm Arion?

Arion ist ein multilaterales europäisches Programm, das der gegenseitigen Information von Teilnehmern aus verschiedenen europäischen Mitgliedstaaten ebenso dienen soll wie die Europäische Zusammenarbeit im Bildungsbereich fördern und stimulieren.

Die Voraussetzungen zur Teilnahme an einem solchen Programm bestehen in dem Nachweis, dass man im Anschluss als Multiplikator für die gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse zur Verfügung steht, guten Englischkenntnissen, der Bereitschaft zu schriftlicher und mündlicher Berichterstattung sowie der Zustimmung der eigenen Landesbehörde bzw. des Ministeriums.

Alle angebotenen Reisen stehen unter einem ausgewählten Thema. Das Thema der Reise nach Aberdeen lautete „Integrated Children's Services“.

Es soll die Koordinierung und das Zusammenwirken traditionell getrennter Ressorts von Bildung, Jugend, Familie, Soziales und Gesundheit in einer ganzheitlichen und biographisch orientierten Sichtweise auf die heranwachsenden Menschen verdeutlichen. Dabei fokussiert es die durch die jeweiligen sub- und soziokulturellen Milieus geprägten Bedürfnisse und Verhaltensweisen, nimmt sie an und geht handlungsleitend von ihnen aus.

Einige Kurzinformationen zu Schottland und Aberdeen

Aberdeen liegt an der Ostküste von Schottland, genau dort, wo die felsige raue Küstenlandschaft übergeht in einen langen, weichen, hellen Sandstrand. Das Stadtbild und die Umgebung sind geprägt von den beiden Flüssen, die sich hindurch schlängeln. Die Flüsse heißen Dee und Don und haben durch Zusammenziehen den zweiten Teil des Namens der Stadt geprägt (-deen).

Die ca. 212 000 Einwohner umfassende Stadt hat einen eindrucksvollen Hafen, von dem aus die Schiffe zu den Offshore-Ölplattformen fahren. Die Stadt füllt sich häufig in Schüben mit den an- und abreisenden Arbeitern der Ölfirmen. Dieses bestimmt u. a. die Atmosphäre der Wochenenden, an denen eine fast karneval-ähnliche, ausgelassene Stimmung auf einer der Hauptstraßen (der Unionstreet) herrscht. Allerdings werden schon am frühen Abend die Alkoholprobleme vieler Jugendlicher deutlich. Die Arbeitslosigkeit liegt bei nur 2%. Die Stadt ist gekennzeichnet von den typischen grauen Granitsteinhäusern, die häufig liebevoll eingebettet sind in typisch schottische Gärten und verziert mit farbigen Holztüren.



Abbildung 1: Typisches upper class home in Aberdeen



Abbildung 2: normale Straße

Das Konzept der „Integrated Public Services in Neighbourhoods“

Die Stadt Aberdeen hat seit einigen Jahren eine Umstrukturierung begonnen, die man mit der Berliner Sozialraumorientierung teilweise vergleichen kann.

In den drei städtischen Regionen (Nord, Mitte, Süd) sind so genannte Neighbourhoods (Nachbarschaftsgefüge) konzipiert worden, die sich durch die Lage in der Stadt (vorhandene Begrenzungen durch Flüsse oder größere Straßen etc.) ergaben. In jeder Region befinden sich 10–15 solcher Neighbourhoods. Sie sollen eine enge Zusammenarbeit der öffentlichen Dienste gewährleisten und sind als ein basisdemokratischer Ansatz zu verstehen. Durch die Verzahnung der verschiedenen Dienste werden Synergieeffekte erwartet sowie Doppelfinanzierungen gleicher Projekte vermieden. Die Angebote sollen sich nach den geäußerten Bedürfnissen der anwohnenden Bürger richten. Die Leistungen umfassen Bereiche von Erziehung, Schulpsychologie, Sozialarbeit, Gesundheitsdienst, Polizei, Sport sowie Erwachsenenbildung und Lernen in der Community. Teilweise sind diese verschiedenen kooperierenden Dienste

als Zentren in einem Gebäude untergebracht. Durch die kurzen Wege ist die Zusammenarbeit sehr erleichtert.

Die veränderte Aufgabenstellung und die veränderten Ziele führten zu einer veränderten Rolle bzw. Aufgabenstellung auch der Angestellten dieser öffentlichen Einrichtungen. Die Organisationsstruktur und die Erfordernisse an die Leitung veränderten sich ebenfalls.

Neue Berufsbilder entstehen durch veränderte Aufgabenstellungen. Die Leitung der hier beschriebenen Zentren wird von dem so genannten Community Service Manager übernommen, der verantwortlich gegenüber dem Council ist und die verschiedenen Aufgaben und Interessen der zusammengeführten Services berücksichtigen muss. Dieser komplizierte Transitionsprozess wird von Change Managern begleitet (Change Management).

Ein wesentliches Ziel dieser Form der Zusammenarbeit ist die Prävention und ggf. die anlassbezogene, zielgerichtete Intervention insbesondere für Kinder und Jugendliche. Für junge Menschen findet eine eng verzahnte Zusammenarbeit statt mit dem Ziel, schon früh und erfolgreich zu intervenieren, wenn zum Beispiel für einen jungen Menschen in seiner Lebenssituation erhebliche Probleme entstehen. Die entscheidende Veränderung besteht in einer niedrigschwelligen, Barrieren überwindenden und beschleunigten Form der Zusammenarbeit.

Das große Schulneubauprogramm in Aberdeen

Die Stadt Aberdeen hat ungefähr 70 Schulen. Davon werden in Kürze 15 Standorte geschlossen oder abgebaut. Parallel wird ein großes Schulneubauprogramm aufgelegt.

Dieses Programm stellt einen integrierten Planungsansatz dar. Es werden sowohl Grund- als auch Sekundarschulen nach den Wünschen und Erfordernissen aus Sicht der Bildungsfachleute (Schulleiter und Bildungsplaner) konzipiert.

Für dieses Erneuerungsprogramm gab es eine Ausschreibung und Architektenwettbewerbe. Die Stadt finanziert die Projekte mit 40 % des zu erbringenden Kapitals und verpflichtet sich, das Gebäude im Anschluss einschließlich des

Facility-Services zu mieten. Die Baufirmen finanzieren die Neubauten mit 60%, bleiben Eigentümer und vermieten die Objekte an die Stadt. Nach 20 Jahren sollen die Objekte nach dem Annuitätsprinzip in das Eigentum der Stadt übergehen.

Das inhaltliche Konzept der Schulen verfolgt einen inklusiven Ansatz. Die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler und die optimale Form ihrer Unter- richtung sind Ausgangspunkt der Überlegungen. Gemeinsam mit den Baufir- men, Architekten und Kollegen der Bildungsbehörde wird für jeden Standort ein spezifisches Schulkonzept erarbeitet, das ein hohes Maß an pädagogi- schen Entscheidungsspielräumen ermöglichen soll.

Es werden zum Beispiel Unterrichtsräume für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf geplant, die sowohl Therapien und thera- peutischen Unterricht ermöglichen als auch Kleingruppenarbeit oder zum Bei- spiel die Unterrichtung einer Schülergruppe mit sonderpädagogischem Förder- bedarf in einem eigenen Klassenverband. Die pädagogische Flexibilität zeigt



Abbildung 3: Konzept einer Primary School

sich in der räumlichen Gestaltung. Beispielsweise sind für eine Schule Unterrichtsräume mit flexiblen Wänden vorgesehen, die aus vier Klassenräumen nach Bedarf einen großen gemeinsamen Raum entstehen lassen können. Dadurch wird es möglich, Formen des projektorientierten Arbeitens in großen Gruppen anlassbezogen zu organisieren. Andererseits können sehr unterschiedliche Sozial- und Aktionsformen realisiert werden, bei denen verschiedene Räume eine Voraussetzung dafür darstellen, dass die Schüler/innen sich gegenseitig nicht stören. Gedacht ist auch an die Möglichkeit eines flexiblen bedarfsorientierten Integrationsmodells, bei dem phasenweise Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in einer Kleingruppe unterrichtet werden können. In jedem Fall richtet sich die räumliche Gestaltung nach den pädagogischen Notwendigkeiten.



Abbildung 4: geschlängelte Linien = flexible Wände

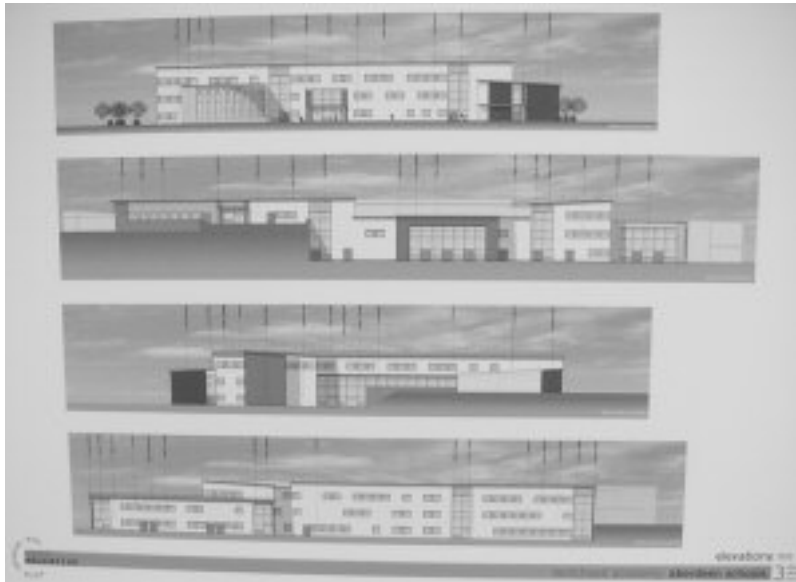


Abbildung 5: geplante Außenansicht des Neubaus

Diese eindrucksvolle und umfassende Investition im schulischen Bereich wird von den Erkenntnissen über die demografische Entwicklung geleitet, die in Schottland ähnliche Probleme aufwirft wie in Deutschland. Außerdem wird u. a. durch dieses Projekt der Bedeutung der schulischen Bildung für die weitere Entwicklung des Landes Rechnung getragen.

Eindrücke aus dem Schulleben

Uns erwartete ein sehr vielfältiges und interessantes Programm, das auch viele Besuche in Schulen und Vor-Ort-Gespräche mit Schulleiter/innen, Kollegen und Schüler/innen einschloss. Auf diese Weise hatten wir die Gelegenheit zum Besuch von drei Förderschulen, zwei primary schools und zwei secondary schools. Das heißt, wir haben in dieser Woche 7 von 70 Schulen in Aberdeen kennen gelernt, also 10%. Man kann sich gut vorstellen, dass dadurch ein repräsentativer Eindruck entsteht.

Beeindruckend war die umfassende und bewusste Gestaltung der Wände in den Schulhäusern und Klassenräumen. In allen besuchten Schulen wurde die Schule in Ihrem Eingangsbereich ausführlich vorgestellt. Das bedeutet, dass es Schautafeln, Bilder und plakative Darstellungen des Konzeptes und der Ziele gab (Abbildung 6). Informationsmaterial lag stets umfangreich aus und die Standards der Schule konnten normalerweise im Eingangsbereich nachgelesen werden (Abbildung 7).



Abbildung 6: Materialwand mit den Standards einer Schule

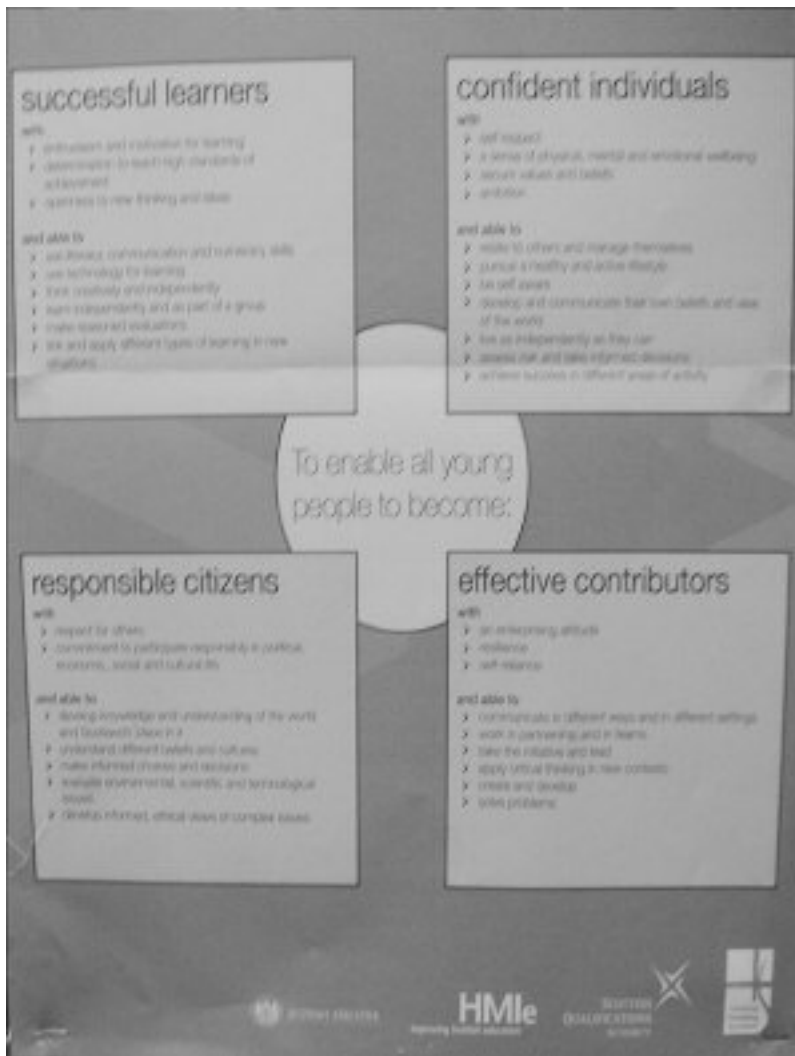


Abbildung 7: Grundlage des allgemeinen Bildungsplans jeder Schule

Die Schülerinnen und Schüler tragen grundsätzlich Uniformen, natürlich auch in den Hofpausen. Überall wird plakativ und für unser Empfinden fast schon etwas aufdringlich über die geltenden schulischen Regeln informiert.



Abbildung 8: Schüler/innen während der Pause

In vielen Unterrichtssituationen konnten wir verschiedene Erwachsene sehen, die Schülerinnen und Schüler betreuten. Die gesamte Personalausstattung, die nicht immer nur aus Lehrern bestand, schien uns deutlich über der in allen Herkunftsländern der Mitreisenden zu liegen.

Der Reisebericht

Die Arion Reisegruppe bestand aus elf sympathischen und zugänglichen Personen, die sieben europäische Länder repräsentierten, nämlich Polen, Slowenien, Rumänien, Türkei, Italien, Spanien und Deutschland.

Alle Teilnehmer der Gruppe waren sehr interessiert, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der jeweiligen Bildungssysteme kennen zu lernen. Hierzu fand ständig ein reger Austausch statt, der natürlich in Englisch geführt wurde.

Am ersten Abend gab es ein erstes Kennenlernen und das Programm der Woche wurde uns bei einem Begrüßungswhisky vorgestellt.

In Aberdeen gab es einen kundigen Führer, Peter Inglis (Aberdeen City Council, Education Support Co-ordinator), der uns die gesamte Woche begleitete und

das Programm vorbereitet hatte. Er ging auf viele Wünsche ein und hatte jederzeit eine Veranstaltung oder Unternehmung als Überraschung parat.

Das von der Stadt für uns arrangierte Programm beinhaltete diverse Präsentationen aus den verschiedenen professionellen Sichtweisen zum Thema der Reise von Vertretern des Councils, des Education Managers, des Change Managers, Community Health Managers, Principal Psychologists, Police Inspectors etc.

Auf dem Bus (Abbildung 9), der während des Studienbesuches von der Stadt für die Gruppe zur Verfügung gestellt wurde, erkennt man gut das Wappen der Stadt.



Abbildung 9: Citylogo auf dem Arionvisit-Bus

Alle Menschen begegneten uns sehr freundlich, aufgeschlossen, interessiert und stets bereit, einen der berühmten schottischen Scherze aufzulegen. Dies erstreckte sich auf den Busfahrer und Bäcker genauso wie auf die Lehrer und Schulleiter oder sonstige Personen, mit denen wir zu tun hatten. Es war dieser schottische Humor, der uns sprichwörtlich überall begegnete und dem Aufent-

halt eine angenehme Atmosphäre einhauchte. Überall wurden uns Tee und Kaffee angeboten und immer wieder die obligatorischen Sandwiches.

Häufig war es spannend, die Eindrücke der Mitreisenden zu erfahren, nachdem wir eine Schule besichtigt oder eine Präsentation erlebt hatten. Es kam nicht selten vor, dass die Einschätzungen erheblich voneinander abwichen, hatten wir doch neben unseren subjektiven Sichtweisen unsere unterschiedlichen kulturellen, aber schließlich europäischen Hintergründe.

Am letzten Tag der ereignisreichen Woche hatten alle Lehrer der Stadt einen Teachers Training Day. Dieser findet 4–5mal im Schuljahr außerhalb der Ferienzeit statt, ist verpflichtend und die Schulen haben dann geschlossen. Die Eltern müssen sich um die Betreuung ihrer Kinder selbst bemühen.

Wir konnten an diesem Tag also nicht die Schulen besuchen und wurden integriert in eine Fortbildungsveranstaltung gemeinsam mit Lehrern und Kollegen aus dem Council, die ein für Schulen konzipiertes online Simulationsprogramm der Ölgesellschaften kennen lernen und durchführen sollten. Dieses Programm verfolgt zwei Hauptziele. Zum einen sollen sich die Schülerinnen und Schüler Wissen aneignen über die Ölförderung und die wirtschaftlichen Hintergründe der Ölindustrie. Zum anderen sollen sie durch die Simulation ihre Kompetenz im Umgang mit dem Computer erweitern und die Komplexität der Sachzusammenhänge erkennen.

Als special treat durften wir sogar an einem speziell für die Gruppe arrangierten Whisky-Tasting teilnehmen und erfuhren das Wichtigste rund um den Scottish Malt Whisky. Wir lernten einiges über die Geschichte von Aberdeen und Umgebung kennen.

Zwei besondere Tipps zum Schluss

1. The Reading Bus (www.readingbus.co.uk)

Dieser Bus (Abbildung 10) fährt in Aberdeen auf verschiedene Schulhöfe und soll Schülerinnen und Schüler zum Lesen animieren. Der Bus ist innen hervorragend ausgestattet und wird von multiprofessionellem Personal begleitet. Er lehnt sich konzeptionell teilweise an eine beliebte Kinderfernsehsendung an, greift die Figuren auf oder lädt auch mal deren Schauspieler ein. Interaktives Lernen wird mit Hilfe eines SMART-Boards ermöglicht. Es werden Geschichten

erzählt und vorgelesen, die Kinder werden ermuntert, zu dem Erlebten etwas zu zeichnen. Große Handspielpuppen verleiten zum Erzählen von Geschichten oder zu kleinen Rollenspielen. Über die Veranstaltungen des Busses und die Besucher wird regelmäßig auf der Homepage berichtet.



Abbildung 10: The Reading Bus

2. Schulgeld in die Hand der Schülerinnen und Schüler

In Aberdeen bekommen alle Schülerinnen und Schüler im Alter zwischen 16 und 18 Jahren persönlich Geld ausgezahlt. Der reguläre derzeitige Betrag umfasst 30 Pfund pro Woche. Das entspricht ungefähr 45 €.

Die Schülerinnen und Schüler bekommen ihr Geld in der Schule ausgezahlt. Eine Voraussetzung ist der regelmäßige Schulbesuch.

Man möchte zum einen die Schülerinnen und Schüler motivieren in die Schule zu gehen, gleichzeitig den Schulbesuch aufwerten, vergleichbar einer Berufsausbildungssituation. Außerdem soll vermieden werden, dass Eltern möglicherweise das Geld für eigene Bedürfnisse ausgeben.

Schlussbetrachtung

Es war eine sehr erkenntnisreiche Reise, die besonders bestechend durch die Vielfalt sowohl des gebotenen Programms als auch durch die intensiven menschlichen Kontakte war.

Bezüglich des Themas „Integrated Children’s Services“ ist der Eindruck entstanden, dass diese Stadt sich zu wichtigen Fragen der gesellschaftlichen Entwicklung auf einen bewussten, systematisch angelegten Weg begeben hat, auf dem die Ziele einer besseren Betreuung und Versorgung sowie Bildung der Kinder und Jugendlichen im Vordergrund stehen. Der Weg zu diesen Zielen soll durch eine bessere Zusammenarbeit und durch basisdemokratische Strukturen erreicht werden. Es werden keine Kosten und Mühen gescheut dieses in die Praxis umzusetzen. Die Idee, alle beteiligten öffentlichen Dienste möglichst wohnortnah zusammenzufassen und gemeinsame Wirkungen zu erzeugen, ist sehr eindrucksvoll und konsequent umgesetzt. Als Besucher kann man jedoch nicht einschätzen, wie erfolgreich die Realisierung ist und ob die Vorteile dieses Vorgehens überwiegen. Fest steht, dass der Wille zu Kooperation einer bewussten Entscheidung bedarf und dieses auch ohne besondere Ressourcen umsetzbar ist.

Das Funktionieren der Neighbourhoods hängt offenbar stark von den geäußerten Bedürfnissen der Anwohner ab. Diesbezüglich wurde uns berichtet, dass dieser Umwandlungsprozess Zeit braucht und ein anderes Verständnis des Zusammenlebens und der Verantwortung in der Nachbarschaft bedeutet.

Die vielfältigen Formen der Kooperation der verschiedenen Dienste benötigen ebenfalls Zeit. Diese wird nur dann als effektiv eingesetzt erlebt, wenn die Ergebnisse überzeugend sind und an anderer Stelle Erleichterungen entstehen.

Alle Teilnehmer dieser Arion-Reise entwickelten Ideen und Vorstellungen zur Fortsetzung des begonnenen Austausches entweder im Rahmen eines Come-nius-Anschluss-Projektes oder bezüglich anderer Initiativen.

Die Autorinnen und Autoren

Dr. Ulrike Baumheier, Wiss. Mitarbeiterin, Universität Bremen, Institut Arbeit und Wirtschaft (IAW), Universitätsallee 22 (Seekamp-Gebäude), 28359 Bremen, Tel. 0421/2183275, ulrike.baumheier@iaw.uni-bremen.de

Dr. Heike Kahl, Geschäftsführerin der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung gGmbH, Tempelhofer Ufer 11, 10963 Berlin, Tel. 030/257676-0, heike.kahl@dkjs.de

Dr. Sabine Knauer, freiberufliche Erz.-Wiss., Beraterin im Programm „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“, Libellenstr. 7, 14129 Berlin, Tel. 030/80404754, sknauer@kiwif.de

Christiane Kose, Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Schulaufsicht für Grundschulen und regionale Fortbildung (k) im Bezirk Friedrichshain-Kreuzberg, Petersburger Str. 86-92, 10243 Berlin, Tel. 030/90298-3090 -Sek., Christiane.Kose@senbwf.verwalt-berlin.de

Prof. Dr. Wolfgang Mack, PH Ludwigsburg, Sonderpädagogische Erwachsenen- und Berufsbildung, Geb. 14, Raum E 027, Pestalozzistr. 53, 72762 Reutlingen, Tel. 07121/2719368, mack@ph-ludwigsburg.de

Dr. Stephan Maykus, Leiter des Arbeitsbereiches Jugendhilfe und Schule, Institut für soziale Arbeit e.V., Studtstr. 20, 48149 Münster, Tel. 0251/2705946, stephan.maykus@isa-muenster.de

Ute Tromp, Bildungsplanerin, Referat für Bildung, Sozialplanung und Integration der Stadt Osnabrück, Natruper-Tor-Wall 2, 49076 Osnabrück, Tel. 0541/3232009, tromp@osnabrueck.de

Dr. Günter Warsewa, Leiter der Forschungseinheit „Stadtentwicklung und regionaler Strukturwandel“, Universität Bremen, Institut Arbeit und Wirtschaft (IAW), Universitätsallee 22 (Seekamp-Gebäude), 28359 Bremen, Tel. 0421/2184207, gwarsewa@iaw.uni-bremen.de

Jochen Weber, Leiter des Referats für Bildung, Sozialplanung und Integration der Stadt Osnabrück, Natruper-Tor-Wall 2, 49076 Osnabrück, Tel. 0541/3234505, weber.j@osnabrueck.de

Martina Zienert, Kolleg für Management und Gestaltung nachhaltiger Entwicklung gGmbH, Reichenberger Straße 150, 10999 Berlin, Tel. 030/29367940, mzienert@kmgne.de