

## **Orte der Bildung im Stadtteil**

Dokumentation des Werkstattgesprächs  
am 2. Februar 2005

## **Impressum**

Herausgeber:  
Regiestelle E&C der Stiftung SPI  
Sozialpädagogisches Institut Berlin  
„Walter May“  
Nazarethkirchstraße 51  
13347 Berlin  
Telefon 0 30. 457 986-0  
Fax: 0 30. 457 986-50  
Internet: <http://www.eundc.de>

Ansprechpartnerin/ Redaktion:  
Antje Klemm

## **Inhalt:**

- 4** **Stichworte zur Einführung:  
Der Sozialraum als Bildungsraum**  
Hartmut Brocke
  
- 6** **Orte der Bildung im Stadtteil – Ausgangs-  
bedingungen und Veränderungen des  
E&C-Programms**  
Ingo Richter
  
- 8** **Die Familie als Koproduzent von  
Bildungsprozessen**  
Martin Textor
  
- 10** **Lokales Bildungs- und Integrations-  
management**  
Maren Hullen
  
- 13** **Orte der frühkindlichen Förderung im  
Quartier – das Beispiel der Early Excellence  
Center**  
Sabine Hebenstreit-Müller
  
- 15** **Entwicklung regionaler Bildungsland-  
schaften. Ein Auftrag des Projektes „Selbst-  
ständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen**  
Wilfried Lohre
  
- 21** **Programm**
  
- 23** **Teilnahmeliste**

## Stichworte zu Einführung: Der Sozialraum als Bildungsraum

### 1. Einschätzungen und Bezüge

Die Stiftung SPI kann aus eigener Praxiserfahrung bestätigen, dass die Überwindung der „Systemgrenzen“ immer dann gelingt, wenn nach einer Start und Implementationsphase relativ zügig eine gemeinsame neue Praxis aufgebaut wird. Kern des Modells „Soziales Bildungsforum“ ist eine verbindliche Partnerschaft zwischen Schule, Kindertagesstätten, freien Trägern der Jugendhilfe, Einrichtungen der Familienbildung, Erziehungsberatung, Volkshochschulen, Freizeitstätten, Nachbarschaftshäusern, Elterninitiativen, Quartiersmanagements etc., kurz allen Akteuren die im betreffenden sozialen Raum tätig sind. Das hier vorgelegte Angebot führt vier verschiedene Handlungsansätze/Erfahrungen zusammen:

- Die Erfahrungen aus der Regiestellentätigkeit der Programmplattform „Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten (E & C)“, „Soziale Arbeit als Koproduktion“, hier insbesondere, die Beschäftigung mit kommunalen Steuerungssystemen (strategisches Management lokaler Aktionsplan), Sozialraumorientierung.
- Dem Modell der „Early Excellence Centers“ in Großbritannien.
- Dem regionalen Bildungsbüro im Kreis Herford.
- Der Auswertung der Erfahrungen der Stadt Nürnberg „Bündnis für Familie“.

### 2. Programmatik und Politikziele

Ergebnisse aus der Armut- und Bildungsforschung zeigen, dass es in der Bundesrepublik Deutschland bis heute nicht gelungen ist, den „Sozialdeterminismus“, arme Eltern produzieren arme Eltern, bildungsschwache Familien produzieren bildungsschwache Familien zu stoppen. Schule ist ein zentraler Ort der Bildung, aber: Bildung ist mehr als Schule. Die Wirklichkeit der Städte zeigt, dass Segregation und Bevölkerungsschichtung in bestimmbar Stadtteilen kulminiert. Dem Stadtteil als sozialen Ort des Aufwachsens, des Lernens und der Persönlichkeitsentwicklung kommt eine herausragende Bedeutung zu. In Verbindung mit der Prognose: „Die Zukunft der Städte wird multi-ethnisch und interkulturell sein“, kommt der Fähigkeit zur Kommunikation, dem Erwerb

der Sprache eine Schlüsselfunktion zur Integration und sozialen Teilhabe zu. Daraus folgt die besondere Verantwortung der Kommune zur Entwicklung von sozialräumlichen Strategien und Steuerungsinstrumenten.

Die neuen Politikziele lauten:

- höhere Bürgerzufriedenheit mit lokalen Dienstleistungen und Planungsprojekten (Akzeptanz)
- stärkere Teilnahme der Bürger an der demokratischen Willensbildung und Revitalisierung der kommunalen Demokratie (Demokratisierung)
- Stärkung der Hilfsbereitschaft der Bürger untereinander (Solidarität)
- Entlastung der kommunalen Haushalte durch Bürgerbeteiligung (Effizienz)
- bessere Politikergebnisse im Sinne der politischen Zielsetzungen (Ergebnis- und Lösungsorientierung)
- Vernetzungs- und Planungskompetenz (Teamorientierung, Gemeinsinn).

### 3. Verantwortung der Kommune, Leitziele

„Wer nicht weiß wohin er will, darf sich nicht wundern, wenn er ganz woanders ankommt“. Es geht um eine neue Kultur der Beteiligung, um einen gemeinsamen Lern- und Entwicklungsprozess. Soziale Integration, Bildung und Gemeinsinn konstituiert sich in der Gemeinde und nicht abstrakt. Die Kommune der Zukunft orientiert sich an zivilgesellschaftlichen Beteiligungsverfahren, integrierten Dienstleistungskonzepten im Sozialraum und verbindet mit der Methode der Netzwerkarbeit Fachämter und lokale Akteure. Unter der kommunalen Verantwortung werden gemeinschaftlich Leitziele entwickelt und verbindlich vereinbart. Die sozial- und bildungspolitischen Ziele („top level“) sind:

- Verbesserung des schulischen Leistungsniveaus,
- Beschäftigungsförderung und Verbesserung der Produktivität der Eltern,
- Verringerung der Kinderarmut,
- Verbesserung des Gesundheitszustandes,
- Reduzierung sozialer Ausgrenzung,
- Förderung von Chancengleichheit,
- Verbesserung der Qualität des öffentlichen Dienstes und der Zugangsmöglichkeiten zu seinen Dienstleistungen.

### 4. Eckpunkte: Schule und Kinder- und Jugendhilfe – „Soziales Bildungsforum“

Die Aspekte zur Beteiligung und Partizipation, Öffentlichkeitsarbeit geben konzeptionelle Hinweise auf institutionell abgesicherte Part-

nerschaften und lokale Bündnisse. Die Fachstruktur und Aufgabe der Bildung eines lokalen Zentrums als „Soziales Bildungsforum“ und die Funktion und Aufgabe (Organisationsstruktur) der Projektagentur sind aus den Erfahrungen der „Early Excellent Centers“ abgeleitet.

Die Schule wird zukünftig in einem sozialräumlichen Kontext ein Ort sein, an dem

- Fachkräfte unterschiedlicher Profession zusammen kommen und ihre speziellen Kompetenzen einbringen,
- Schüler und Schülerinnen als mitwirkende Akteure in ihrer Subjektstellung anerkannt und beteiligt werden,
- Eltern direkt bei der Ausgestaltung des Schulalltags berücksichtigt werden sowie Schule sich selbst als aktiver Teil des Gemeinwesens versteht und Bildungsprozesse deshalb auch soziale Lernprozesse sind.

Sie orientiert sich an den konkreten Lebenslagen ihrer Schülerinnen und Schüler und versteht sich als

- Zentrum für Bildung und Lernkompetenz
- Als koordinierendes Sprachkompetenzzentrum
- Als Mittler zwischen den kulturellen und ethnischen Milieus
- Als Partizipations- und Innovationsort unter Einbeziehung der Kinder- und Jugendhilfe, der Familienbildung und der außerschulischen Bildung
- Als Träger von Zukunftswerkstätten für soziales Lernen, Stadtteilentwicklung
- Als Organisator öffentlicher Diskurse zu: „Partizipation und Integration“, „Erziehung, Bildung, Kultur“, „Lebensraum/Bildungsraum Stadt“, „Familie und Beruf“.

## 5. Ziele einer „Gemeinschaftsstrategie im Sozialraum“, kommunaler Koordinierungsstab

Die gemeinsame Aufgabenstellung des Managementteams des „Sozialen Bildungsforums“:

**a) Möglichst jedes Kind im Gebiet soll ein Angebot zur**

- Sprachförderung,
- Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundverständnisses
- Musikförderung,
- Sportförderung,
- Gemeinschaftsförderung, erhalten.

Dies beinhaltet auch die Aufstellung von individuellen Entwicklungsplänen (sozial, emotional und kognitiv) und Abschluss einer Vereinbarung mit den Eltern über diese Entwicklungspläne. In der Schule werden für alle Kinder in-

dividuelle Bildungspläne aufgestellt.

**b) Möglichst jede Familie im Gebiet erhält:**

- Ein Beratungsangebot.
- Eltern mit Neugeborenen werden zu Hause besucht.
- Eltern werden vorrangig beraten und vermittelt bei der
  - Arbeitssuche,
  - Wohnungssuche,
  - Kinderbetreuung,
  - Gesundheitsvorsorge.

**c) das operative Ziel**

- Kein Schüler verlässt die Schule ohne Hauptschulabschluss.
- Kein Jugendlicher bleibt nach der Schule ohne Ausbildung.
- Kein Jugendlicher bleibt nach dem Berufsabschluss ohne Eingliederungshilfen in den ersten Arbeitsmarkt.

Diesem „Sozialen Bildungsforum“ steht auf der Seite des Rathauses ein „Koordinierungsstab“ zur Seite, dessen Hauptaufgabe in der ämterübergreifenden Abstimmung und Unterstützung des lokalen Zentrums ist. Operativ verantwortet der Koordinierungsstab den sozialräumlichen Ansatz und organisiert im Sinne einer neuen Form von Kommunalpolitik Kampagnen und Foren, die über die lokalen Grenzen des „Sozialen Bildungszentrums“ hinaus reichen.

**Die Aufgaben des Koordinierungsstabs sind insbesondere ausgerichtet auf:**

*strategische Ziele*, vor allem auf die Koproduktionsebenen zu formulieren, abzustimmen und festzulegen;

*die administrative Ebene*, um die einzelnen Fachkompetenzen der Ämter zu bündeln und Querschnittskompetenz zu entwickeln und Transparenz und Bürgernähe durch die Gesamtstruktur zu schaffen;

*die methodische Ebene*, denn diese verhilft den Bezirken, abgestimmte Leitlinien mit entsprechenden Zeitplänen für deren Verwirklichung festzulegen und gleichzeitig quantitative und qualitative Indikatoren zur Auswahl und zum Vergleich lokaler Angebote für die Maßnahmen und Projekte festzustellen und sich ein Instrument der Evaluierung, Bewertung und Prüfung zu schaffen;

*die sozialräumliche Ebene*, hier werden die sozialen Hilfen und Dienste stärker präventiv und ursachenbezogen sein. Es können Akteure und Initiativen zur Beteiligung gewonnen werden, die sonst nicht erreicht wurden;

*die Aktionsebene* der sozialen Integration im Wohnumfeld durch die Entwicklung dieser neuen Kooperations- und Beteiligungskultur, die Entwicklung neuer Formen von Öffentlichkeitsarbeit.

## Orte der Bildung im Stadtteil – Ausgangsbedingungen und Ver- änderungen des E&C-Programms

### 1. Ausgangsbedingungen

Die Ausgangsbedingungen des Programms wurden auf einer Konferenz im November 1999 sichtbar (Tagung des BMFSFJ und des DJI „Aufwachsen und Lernen in der Sozialen Stadt“, November 1999). Diese Konferenz stand unter dem Motto: Der aktivierende Sozialstaat. Unter diesem Motto wurden fünf grundlegende Aussagen gemacht:

- Angesichts einer zunehmenden sozialen Segregation der Wohnbevölkerung muss die Stadtentwicklungspolitik zu einer sozialen Re-Integration der Bevölkerung beitragen.
- Die Stadt muss wieder ein urbaner und öffentlicher Raum werden, um Kinder und Jugendliche aus der Isolierung in nur bewahrenden Institutionen herauszuholen.
- Es besteht die Gefahr der Entstehung einer New Underclass, sozusagen „Eine Dritte Welt in der Ersten Welt“
- Es muss eine Aufbruchstimmung insbesondere in den lokalen Zusammenhängen erzeugt werden, die innovationsfreudig ist.
- Das geplante Programm E&C entspricht diesen Erwartungen bisher nicht, weil es sich auf eine Bündelung bestehender Initiativen beschränkt.

Es stellt sich die Frage, wie sich die seitherigen sozialpolitischen Veränderungen auf das Programm ausgewirkt haben.

### 2. Sozialpolitische Veränderungen

In den seit der Initiierung des Programms vergangenen fünf Jahren haben sich sozialpolitische Veränderungen vollzogen, die geeignet sind, die Implementation und Durchführung des Projektes zu beeinflussen, und zwar in vier verschiedenen Dimensionen:

- Bildungspolitik: Die Ergebnisse der PISA – Studien bestätigen die impliziten Annahmen des Projektes, dass es nämlich eine Unterschicht gibt, deren Kinder und Jugendliche die Mindestanforderungen der untersten Kompetenzerwartungen nicht erfüllen. Nach den Ergebnissen sind das rd. 10 Prozent. Darüber hinaus hat sich aber ergeben, dass rd. 25 Prozent angesichts ihrer geringen Leistungsfähigkeit als Risikogruppe eingestuft werden müssen, und dass in Deutschland die soziale Selektion bei Schulleistungen stärker sichtbar wird als in allen anderen Ländern, die an der Studie be-

teiligt waren. Die Bildungspolitik hat auf diese Ergebnisse bisher vor allem mit der verstärkten Einrichtung von Ganztagschulen in sozialen Brennpunkten reagiert, was für das Programm Herausforderung und Chance ist.

- Sozialpolitik: Der Zweite Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung zeigt ebenso wie bereits der erste Bericht einerseits die Verstärkung sozialer Disparitäten, d.h. das Auseinandergehen der „Schere“ von Reich und Arm, sowie siedlungssoziologische Entwicklungen, die auch auf der Konferenz im Mittelpunkt standen, wie die zunehmende soziale Segregation im Siedlungsverhalten. Durch die neue Arbeitsmarktpolitik (Harz IV) werden die Lohnersatzleistungen weitgehend vom Arbeitseinkommen abgekoppelt (Arbeitslosengeld II), was zu einer weitergehenden Desintegration von Arbeit und Leben führen wird, wenn die vorgesehenen arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen nicht greifen, eine Entwicklung, die ebenfalls auf der Konferenz beschworen wurde.

- Öffentliche Verantwortung: Nach Jahren einer tendenziellen Entstaatlichung durch eine Förderung und Stärkung des „Dritten Sektors“ (Governance without Government) zeigen sich nun vermehrt Forderungen nach einer Verstärkung der öffentlichen Verantwortung (z.B. 11. Kinder- und Jugendbericht) nach dem Motto „Bringing the State back in“ (New Governance).

- Kommunalpolitik: In verschiedenen Politikfeldern lässt sich eine Aufwertung kommunaler Dienstleistungen feststellen, die in einem bemerkenswerten Gegensatz zur Lage der kommunalen Kassen steht. Auch diese Tendenz steht in starker Übereinstimmung mit dem Programm E&C.

Aus diesen Veränderungen ergeben sich zumindest Fragen an die Veränderung von E&C.

### 3. Fragen an Veränderungen von E&C

**Sechs Fragen lassen sich stellen:**

- Das ältere bildungspolitische Programm einer „Öffnung der Schule“ hat durch PISA erhöhte Aktualität erhalten. Wirkt sich dies auf die Orte der Bildung im Stadtteil aus?
- Die bildungspolitische Entwicklung geht wegen PISA jetzt ganz stark in die Richtung einer Konzentration des Unterrichts auf ein Kerncurriculum testrelevanter Leistungen, obwohl PISA selber eigentlich eine Förderung informeller und non-formaler Bildung nahe legt. Wird sich die Ganztagschule dem E&C-Programm gegenüber öffnen?
- Gibt es Ansätze einer Re-Integration von Arbeit und Leben in den Stadtteilen, in denen das Programm arbeitet?
- Wie wirkt sich die festgestellte Veränderung

der Einkommenssituation auf das Siedungsverhalten in den Stadtteilen aus, in denen das Programm angesiedelt ist?

- Lassen sich Veränderungen in einer Förderung der Freien Träger feststellen, die nicht nur auf die Haushaltspolitik zurückzuführen sind?
- Hat sich die Stellung der Kommunen im Programm während der Laufzeit des Programms verändert?

Lassen sich Folgerungen für das Programm aus den möglicherweise festzustellenden Veränderungen ziehen?

#### **4. Anregungen für Veränderungen im Programm**

Auch wenn es verständlich ist, dass laufende Programme und Projekte nicht ohne weiteres während der Laufzeit verändert werden können, selbst wenn der Prozesscharakter des Programms anfangs betont wurde, so lässt sich doch über Folgerungen für mögliche Nachfolgeprojekte nachdenken.

- Literacy als Schlüsselfunktion: Aufgrund der festgestellten Bedeutung der Lesefähigkeit für alle anderen Fähigkeiten entstehen zur Zeit überall sog. Leseprojekte. Wie könnte die Förderung von Literacy in das Programm eingebaut werden? – oder ist das bereits geschehen?
- Die Bildungsorte im Stadtteil, die an dem Programm beteiligt sind, könnten Orte der non-formalen Bildung im Rahmen von Ganztagschulen werden, oder sind sie das schon?
- Darf man es wagen zu fragen, ob im Rahmen des Programms 1 EURO-Jobs angeboten werden; es wäre ein Beitrag zur Integration von Arbeit und Leben.
- Nicht-schulische Projekte in der Ganztagschule kosten neue Zeit und neues Geld. Die kommunale Planung sollte im Kinder- und Jugendhilfeausschuss stattfinden.

Die Entwicklung der Sozialpolitik in den vergangenen fünf Jahren zeigt nicht nur, dass das Programm E&C richtig konzipiert und seiner Zeit voraus war, sondern dass es geeignet erscheint, die sozialpolitischen Veränderungen fruchtbar aufzugreifen und umzusetzen.

**Dr. Martin Textor,**  
**Staatsinstitut für Frühpädagogik, München**

## **Die Familie als Co-Produzent von Bildungsprozessen**

Unter Wissenschaftler/innen ist seit Jahrzehnten bekannt, dass die Familie die wichtigste Bildungsinstitution ist – nicht die Schule. Schon in den 1960er Jahren wurde anhand von Untersuchungen nachgewiesen, dass der Anteil der Schule am Schulerfolg von Kindern nur etwa halb so groß wie der Anteil der Familie ist. In den folgenden Jahrzehnten wurden ähnliche Forschungsergebnisse in Hunderten von Studien ermittelt. Familienmerkmale sind aber auch stärker als Kindmerkmale. So kann nur ein Viertel der Schulleistungsvarianz anhand der Intelligenz vorhergesagt werden.

Kinder kommen somit mit unterschiedlichen Voraussetzungen in die Grundschule. Aufgrund des großen Einflusses der Familie auf den Schulerfolg ist es nicht verwunderlich, dass es der Schule im Verlauf vieler Jahre nicht gelingt, diese Unterschiede zu verringern: Kinder aus „bildungsmächtigen“ Familien wechseln in weiterführende Schulen; Kinder aus „bildungsschwachen“ Familien besuchen Haupt- und Förderschulen.

Seit Jahrzehnten haben Untersuchungen ergeben, dass sich auch der sozioökonomische Status von Familien auf die Schulleistungen von Kindern auswirkt. Erst vor kurzem wurde in den PISA-Studien berichtet, dass in keinem anderen Industrieland die soziale Herkunft so entscheidend für den Schulerfolg ist wie in Deutschland.

Nach dem „PISA-Schock“ haben die Bundesländer verschiedene Reformen in ihren Bildungssystemen eingeführt. Bei dem ganzen Reformemeeifer wurde aber weitgehend übersehen, dass die Familie die wichtigste Bildungsinstitution ist. So ist zu befürchten, dass die jetzigen Reformen eher geringe Erfolgchancen haben werden. Erst wenn (Bildungs-) Politik und Bildungssystem die zentrale Bedeutung der Familie anerkennen, wird es möglich sein, Programme zu entwickeln und flächendeckend einzuführen, mit deren Hilfe die Bildungsfunktion der Eltern gestärkt werden kann.

Das traditionelle Angebot zur allgemeinen Förderung der Erziehung in der Familie ist die Familienbildung nach § 16 SGB VIII. Sie ist jedoch erziehungsorientiert; die bildungsrelevanten Merkmale von Familien werden eher selten gezielt gefördert. Außerdem werden die Angebote der Familienbildung derzeit überwiegend von Müttern und Mittelschichtfamilien genutzt.

„Die Familienbildung muss sich also verstärkt auf die Bildungsfunktion von Familien konzentrieren und noch größere Anstrengungen unternehmen, „bildungs-“ bzw. sozial schwache Familien zu erreichen. Es gilt, vor allem folgende bildungsrelevante Merkmale zu fördern:

1. eine qualitativ gute Kommunikation zwischen Eltern und Kindern (also auch bezogen auf Wortschatz, Begriffsverständnis, Komplexität von Sätzen usw.),
2. Unterstützung des (Klein-) Kindes bei der Erkundung der Welt und bei der Aufnahme sozialer Beziehungen,
3. bildende Aktivitäten in der Familie, z.B. Beschäftigung mit Lernspielen, Vorlesen, Experimentieren, Gespräche über Fernsehfilme, Bücher, naturwissenschaftliche Themen oder politische Ereignisse,
4. eine positive Einstellung zu Lernen und Leistung, zu Kindertageseinrichtung, Schule und Berufsausbildung bzw. Studium,
5. positive Interaktionen über das, was in der Schule und im Unterricht passiert, Unterstützung bei den Hausaufgaben, ein hohes Anspruchsniveau hinsichtlich Schulleistung und -abschluss,
6. ein enger Kontakt zwischen Eltern und Erzieher/innen bzw. Lehrer/innen, damit erstere wissen, wie sie außerfamiliäre Bildungs- und Erziehungsbemühungen zu Hause unterstützen können.

Bei Migrantenfamilien käme als weiteres Ziel dazu, Interesse am Erlernen und am Verwenden der deutschen Sprache zu wecken – verbunden mit dem Bewusstsein, dass die eigenen Kinder in Deutschland (oder in ihrem Herkunftsland) nur Erfolg haben werden, wenn sie das Bildungssystem erfolgreich durchlaufen. Sprachkurse für Migranteltern sollten angeboten bzw. vermittelt werden“ (Textor, in Druck).

Zielgruppen wie „bildungsschwache“ Familien, insbesondere solche aus unteren sozialen Schichten und anderen Kulturkreisen, können nur mit „neuen“, noch wenig praktizierten Methoden der Familienbildung erreicht werden. Dazu gehören aufsuchende und stadtteilorientierte Arbeitsformen, offene Angebote und die Einbindung von Fachkräften bzw. Multiplikator/innen mit Migrationshintergrund. „Flächendeckend“ sind Eltern aber nur über Kindertageseinrichtungen und später über die Schulen zu erreichen. Jedoch wurden erst in einigen Modellversuchen Angebote seitens der Träger von Familienbildung in diesen Institutionen gemacht.

Eine Stärkung der Bildungsfunktion von Familien kann sich auch aus einer „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ zwischen Eltern und Erzieher/innen bzw. Lehrer/innen



ergeben. Dieser Neudefinition der Beziehung zwischen Familie und Kindertageseinrichtung bzw. Schule fußt auf der Grundhaltung, dass die Erziehung und Bildung eines Kindes die „Co-Produktion“ von Eltern, Erzieher/innen, Lehrer/innen und dem Kind selbst sind. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer engen Zusammenarbeit zwischen allen Beteiligten.

In diesem Kontext können Eltern darüber informiert werden, wie gute Lernvoraussetzungen in Familien geschaffen und (Selbst-) Bildungsprozesse der Kinder unterstützt werden können (z.B. in Einzelgesprächen, bei Elternabenden, Gesprächskreisen, Elternstammtischen). Genutzt werden kann auch die Vorbildwirkung von Erzieher/innen und Lehrer/innen. Bei Hospitationen können Eltern beispielsweise beobachten, wie diese mit Kindern altersgemäß kommunizieren, wie sie Spiel- und Lernmaterialien einsetzen und bildende Aktivitäten durchführen. Noch intensivere Lernerfahrungen machen Eltern, die gelegentlich in Kindertageseinrichtungen oder Schulen – z.B. im Rahmen von Projekten – mitarbeiten können. In den 170 „Netz für Kinder“-Gruppen in Bayern muss sogar jeden Tag ein Elternteil in der Kindergruppe anwesend sein.

Schließlich können Erzieher/innen und Lehrer/innen ihre Bildungsangebote in die Familien hineinbringen. So können z.B. die Eltern aufgefordert werden, von den Erzieher/innen behandelte Themen bzw. Unterrichtsinhalte zu Hause aufzugreifen und zu vertiefen. In den USA wird beispielsweise seit Jahren mit so genannten „interaktiven Hausaufgaben“ gearbeitet, die Lehrer/innen unter Berücksichtigung der Interessen von Eltern und Kindern entwickeln und die von Letzteren im Gespräch miteinander erledigt werden müssen (Bailey et al. 2004).

## Literatur

Bailey, L.B. et al. (2004): The Effects of Interactive Reading Homework and Parent Involvement on Children's Inference Responses. *Early Childhood Education Journal* 32, S. 173-178

Textor, M.R.: Die Bildungsfunktion der Familie stärken: eine neue Aufgabe für Familienbildung, Kindergärten und Schulen? Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, in Druck

**Maren Hullen, J. W. Goethe-Universität,  
Institut für Allgemeine Erziehungswissen-  
schaft, Frankfurt/Main**

## **Lokales Bildungs- und Integrationsmanagement**

Im folgenden möchte ich einige Ergebnisse aus der Pilotstudie „Lokales Bildungs- und Integrationsmanagement“ vorstellen. Im Rahmen der Hessischen Gemeinschaftsinitiative Soziale Stadt (HEGISS) haben Herr Radtke und ich anhand von verfügbaren kommunalen Sozial- und Schulstatistiken, Schulentwicklungsplänen und in einzelnen Schulen erhobenen Daten eine Untersuchung des Bildungsgeschehens in Wiesbaden und Darmstadt in bezug auf die soziale Integration von Kindern mit Migrationshintergrund durchgeführt. Unter sozialer Integration verstehen wir die Annäherung des Bildungsverhaltens von Kindern der verschiedenen sozialen Schichten und verschiedenen national-ethnischen Herkünfte gemessen an ihren Beteiligungsquoten an den verschiedenen Bildungsgängen und den tatsächlich erreichten Abschlüssen.

Unser Interesse galt der sozialräumlichen Verteilung und Lenkung der lokalen Schülerpopulation auf die vorhandenen Grundschulen unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsbeteiligungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund. Die Auswahl fiel auf Grundschulen, weil sie einen festen, gesetzlich geregelten Schulbezirk haben (vgl. HSchG § 143, Abs. 1) und der Besuch einer anderen als der örtlich zuständigen Grundschule einer Gestattung durch das Staatliche Schulamt bedarf.

Die Hypothese der Pilotstudie lautete, daß ein direkter Zusammenhang zwischen der „horizontalen“, herkunftsbestimmten Verteilung der Schüler auf Grundschulen im sozialen Raum (Stadtteile) und ihrer anschließenden „vertikalen“, leistungsbezogenen Verteilung auf die Schulformen des dreigliedrigen Schulsystems besteht.

Durch die Analyse der örtlichen Schulstatistiken zeigte sich, daß der Anteil von deutschen und ausländischen Schülern auf die vorhandenen Grundschulen unterschiedlich über die Stadtteile der beiden Städte verteilt ist. So sind Grundschulen mit einem hohen Ausländeranteil vielfach in unmittelbarer Nähe zu Grundschulen mit einem stadtweit extrem niedrigen Ausländeranteil. Hier galt es herauszuarbeiten, ob sich diese statistischen Auffälligkeiten als Effekte des Zusammenwirkens solcher Faktoren wie Stadtentwicklung, Schulentwicklungsplanung, Schulprofilbildung, Übergangsent-

scheidungen/-empfehlungen der Schulen und Wahlverhalten der Eltern deuten lassen. Dies mündet in der zentralen Frage, ob die sozialräumliche Verteilung der Schülerpopulation auf die Grundschulen von direkten und indirekten Lenkungs- und Wahlmechanismen beeinflusst ist.

Zwei solcher Schulkonstellationen von benachbarten Grundschulen mit hohen und niedrigen Ausländeranteilen sollen im folgenden umrissen werden, um die Bedeutung von Schulen für die soziale Integration der Schüler im Stadtteil zu verdeutlichen.

### **Schulkonstellation 1: Zuschnitt von Schuleinzugsbezirken im Primarbereich**

Betrachtet man die Schulstatistiken in einem Stadtteil der beiden untersuchten Städte in bezug auf die Ausländerquoten der vier vor Ort ansässigen Grundschulen, fällt auf, daß drei Schulen im Vergleich zum städtischen Durchschnitt einen deutlich geringeren und eine Schule einen deutlich höheren Anteil an ausländischen Schülern aufweisen. Weiterhin zeigt sich ein ungleicher Zuschnitt der einzelnen Schulbezirke. Der Einzugsbezirk der Schule mit dem hohen Ausländeranteil wirkt wie ein aus dem Stadtteil herausgeschnittenes Kuchenstück oder - anders ausgedrückt - wie ein in ihn hineingetriebener Keil. Dieser Schulbezirk umfaßt ein in den 1960er und 1970er-Jahren entstandenes, hoch verdichtetes und vom Sozialen Wohnungsbau geprägtes Wohngebiet mit bis zu 17-geschossiger Hochhausbebauung. Für die Bewohner dieser Hochhäuser wurde 1970 eine neue, zusätzliche Grundschule gebaut. Die benachbarte Grundschule, deren Schulbezirk hingegen durch Ein- und Zweifamilienhäuser geprägt ist, blieb von den neu angesiedelten Schülern der Hochhäuser „verschont“.

Der Zuschnitt der beiden Grundschulbezirke dient in dieser Schulkonstellation nicht der Integration der neu hinzukommenden Bevölkerung in den Stadtteil. Vielmehr bewirkt der Schulbezirkszuschnitt, zusätzlich zu dem existierenden baulichen Segregationseffekt, eine Exklusionsmöglichkeit der Hochhausbewohner aus den bestehenden Grundschulen im Stadtteil. Die Vergabep Praxis der Sozialwohnungen in der Hochhaussiedlung intensiviert diesen baulichen und schulischen Segregationseffekt, indem die Bewohnerzusammensetzung zunehmend sozial homogenisiert wurde. In den 1980er und 1990er Jahren wurden hauptsächlich Aussiedler und „einkommensschwache“ Ausländer und Deutsche in die Hochhaussiedlung zugewiesen. Dies führte schließlich in der

Stadtverwaltung zu der Wahrnehmung des Stadtteils als einem „sozial homogenen“ Bezirk bzw. einem „sozialen Brennpunkt“.

Untersucht man die örtlichen Schulstatistiken weiterhin in bezug auf die Übergangsquoten der beiden Grundschulen, zeigt sich ein über die Jahre relativ stabiles Übergangsmuster auf die im Stadtteil liegenden weiterführenden Schulen. Beide Grundschulen geben beispielsweise im Schuljahr 1997/98 rund ein Drittel ihrer Schülerschaft an Gymnasien und zwei Drittel an die Förderstufe ab, allerdings gehen von der neuen Grundschule zumeist nur deutsche Kinder an die Gymnasien über.

Welche vorläufigen Schlußfolgerungen zur sozialräumlichen Verteilung von Schülern können aus diesem Beispiel gezogen werden?

1. Bei dieser Schulkonstellation kann von einer durch Zuschneidung von Schulbezirken erzeugten Differenz der Schülerpopulation und einer „Arbeitsteilung“ der Schulen in bezug auf die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund gesprochen werden. Das heißt, die ethnische Konzentration ist Folge einer direkten Lenkungsmaßnahme, die die drei alteingesessenen Grundschulen entlastet bzw. die Integrationsaufgabe an eine einzelne Schule delegiert.

2. Die Grundschulen produzieren über die Jahre hinweg stabile Verteilungs- und Übergangsmuster auf weiterführende Schulen und erwirken damit keine Annäherung der Bildungsbeteiligung von deutschen und ausländischen Schülern im Sinne der sozialen Integration. Solche stabilen Muster deuten auf feste Konstellationen zwischen den Grundschulen und weiterführenden Schulen hin, in denen die Schülerströme jedes Jahr - und zwar nur lose an die Schülerleistungen gekoppelt - in den gleichen Bahnen verlaufen und gelenkt werden.

## **Schulkonstellation 2: Gestattungen und Schulprofilbildung**

Mehrere aneinander grenzende Grundschulen, deren Ausländerquoten erhebliche Unterschiede, bisweilen den drei-, vier- oder fünffachen Wert aufweisen, lassen sich in beiden Innenstädten finden. In der hier interessierenden Schulkonstellation entstehen die Differenzen in den Ausländerquoten nicht allein durch Wohnsegregation und den Zuschnitt der Schuleinzugsbezirke wie im vorangegangenen Beispiel, sondern darüber hinaus auch durch eine Umverteilung der schulpflichtigen Kinder zwischen den Grundschulen und zwar anhand zweier Mechanismen:

1. Durch Gestattungen auf Elternseite (Eltern beantragen bei der Schulbehörde, daß ihr Kind

eine andere als die gesetzlich vorgesehene Grundschule besuchen darf)

2. durch pädagogische Profilbildungen seitens der Schule (an bestimmten Zielgruppen orientierte Programme)

Die statistische Analyse der Schulsituation in beiden Innenstädten zeigt, daß einzelne Grundschulen offenbar von bestimmten sozialen Gruppen besonders nachgefragt werden. Dies zeigt sich in der hohen Zahl an zusätzlichen Anmeldungen (positive Gestattungen), teilweise im Umfang von fast zwei Klassen, die wiederum bei benachbarten Grundschulen eine entsprechende Zahl an Abmeldungen (negative Gestattungen) provoziert und die abgebenden Schulen langfristig in ihrem Bestand gefährden. Möglich wird dieser Schüleraustausch zwischen Grundschulen, weil die städtische Schulbehörde im Einvernehmen mit dem Staatlichen Schulamt die Verbindlichkeit von Schulbezirken individuell aufheben kann (vgl. HSchG § 66). Vorstellungen und Bilder der Eltern in bezug auf die soziale und ethnische Zusammensetzung der Schülerschaft, die Bildungschancen ihrer Kinder (an welcher Schule am erfolgreichsten gelernt wird) und damit in bezug auf die Attraktivität der Grundschule äußern sich somit in elterlichen Wahl- bzw. Vermeidungsstrategien bestimmter Grundschulen.

Auch der zweite Mechanismus der pädagogischen Schulprofilbildung leistet der sozialen und ethnischen Desintegration der Schüler Vorschub. Durch gezielte, auf bestimmte soziale Gruppen abgestimmte pädagogische Profilbildung wie bspw. der Eingangsstufe kann die Bezirksgebundenheit der Grundschule als Integrationselement aufgelöst und die Schule eine Angebotsschule für die gesamte Stadt werden, die sich dann ihre Schüler nach eigenen Kriterien auswählt. Weitere Beispiele für Profilbildungen sind z. B. Montessori- und Waldorf-Pädagogik, „Frühenglisch“, ein Musik- oder Sportschwerpunkt, ein Ganztagsangebot aber auch spezifische, auf ausländische Schüler zugeschnittene Angebote wie Sprachförderung, Hausaufgabenhilfe, die wiederum nur ein bestimmtes Klientel ansprechen bzw. nicht ansprechen. Schüler, die keine Aufnahme in den als attraktiv geltenden und von Elternseite nachgefragten Schulen finden, werden schließlich von der Schulbehörde – nach Beratung mit den Eltern – auf die benachbarten Grundschulen mit z. T. negativen Gestattungssalden verwiesen.

Wenn man die Übergangsquoten der einzelnen Innenstadt-Grundschulen an Gymnasien betrachtet, zeigt sich, daß die Übergänge an Gymnasien der Schulen mit niedrigen Ausländeranteilen zwischen 70 und 80% variieren, die

der Schulen mit hohen Ausländeranteilen liegen durchschnittlich bei ca. 20%. Die Hypothese, daß ein direkter Zusammenhang zwischen der „horizontalen“ Verteilung der Schüler auf Grundschulen und ihrer anschließenden „vertikalen“ Verteilung auf die Schulformen des dreigliedrigen Schulsystems besteht, verhärtet sich anhand dieser Ergebnisse.

## **Interventionsmöglichkeiten**

Abschließend möchte ich die aus unserer Pilotstudie resultierenden Interventionsmöglichkeiten vorstellen, die eine Verbesserung der sozialen Integration von Schülern mit Migrationshintergrund erwirken könnten. Die jahrelange Strategie des individuellen Förderns war, jedenfalls bezogen auf eine Angleichung der Bildungsbeteiligungsquoten von deutschen und ausländischen Schülern, bisher nicht erfolgreich, weil sie lediglich das einzelne Kind und seine Familie fokussiert, nicht aber berücksichtigt, daß auch die Qualität und Quantität des Schulangebots und seine räumliche Lokalisierung innerhalb einer Stadt zu andauernder Ungleichheit führt. Daher muß nach neuen, geeigneten Interventionspunkten gesucht werden, die bei der Überprüfung der Wirkungen der Organisation und Struktur des Bildungsangebotes auf die Bildungsbeteiligung ansetzen. Unser Vorschlag lautet, mit einem lokalen Bildungs- und Integrationsmanagement zu antworten, welches verschiedene Elemente der direkten Einwirkung auf das lokale Schulsystem miteinander zu verbinden hätte.

1. Verbesserung der Selbstbeobachtung der Organisation Schule durch Einrichtung eines Monitoring-Systems, durch das regelmäßig geeignete stadtteil- und schulbezogene Daten über die Bildungsbeteiligung verschiedener Bevölkerungsgruppen zur Verfügung gestellt und die Wettbewerbsdynamik in einzelnen Stadtteilen sichtbar gemacht werden kann.

2. Verknüpfung der verfügbaren feingliedrigten Daten des Sozialatlas mit den Schulstatistiken.

3. Regelmäßige, problembezogene Schulentwicklungsplanung, die die identifizierten Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung der verschiedenen Bevölkerungsgruppen bei der qualitativen Strukturierung des Angebots in den Stadtteilen und der Vergabe von (Förder-)Ressourcen berücksichtigt und gezielt adressiert.

4. Stadtteilbezogene Verzahnung der problem- und integrationsbezogenen Schulentwicklungsplanung mit der Kinder- und Jugendhilfeplanung.

5. Vereinbarung integrationsbezogener Zielvereinbarungen mit den einzelnen, mit stärke-

rer Autonomie ausgestatteten Schulen, um die Ungleichheit zwischen Bevölkerungsgruppen und Stadtteilen abzubauen.

Insgesamt wäre eine regelmäßige Bildungsberichterstattung einzurichten, die den Integrationsauftrag der Schule im Stadtteil fokussiert und die Schulentwicklungsplanung transparenter und zielorientierter gestaltet sowie die schulischen Entscheidungs- und Begründungsroutinen beobachtet und überprüft.

## **Literatur:**

Radtke, Frank-Olaf/Hullen, Maren: Entwicklung und Implementation eines Konzepts: Lokales Bildungs- und Integrationsmanagement. Unveröffentl. Ms. Johann Wolfgang Goethe-Universität. Frankfurt am Main 2003

Radtke, Frank-Olaf/Rathgeb, Kerstin/Hullen, Maren: Lokales Bildungs- und Integrationsmanagement. In: Servicestelle HEGISS: Vier Jahre Soziale Stadt in Hessen – Zwischenbilanz. HEGISS Materialien. Begleitforschung 2. Frankfurt am Main 2003

Radtke, Frank-Olaf/Rathgeb, Kerstin/Hullen, Maren: Lokales Bildungs- und Integrationsmanagement. Bericht der wissenschaftlichen Begleitforschung im Rahmen der Hessischen Gemeinschaftsinitiative Soziale Stadt (HEGISS). Unveröffentl. Ms. Johann Wolfgang Goethe-Universität. Frankfurt am Main 2004

**Dr. Sabine Hebenstreit-Müller,**  
Pestalozzi-Fröbel-Haus, Berlin

## **Orte der frühkindlichen Förderung im Quartier – das Beispiel der Early Excellence Center**

Early Excellence Centres sind Modelle für ein Reformprojekt, an dem sich zunehmend die gesamte britische Politik bezogen auf den Elementarbereich orientiert. Ihre Leitidee ist die Integration von sozialer Förderung und Bildungsförderung. In Deutschland gibt und gab es vielfältige Ansätze, Kitas zu Bildungseinrichtungen weiter zu entwickeln, mit Eltern zusammen zu arbeiten und die Kita im Stadtteil zu verankern. Ein Early Excellence Centre ist demgegenüber ein „radikales“ Modell, das die Entwicklung aller drei Aspekte gleichzeitig angeht. In meinem Beitrag stelle ich den Aufbau eines ersten Early Excellence Centres in Berlin in den Kontext internationaler Entwicklungen in Richtung auf integrative Dienste und stelle einige Ergebnisse aus der englischen Langzeitstudie EPPE (Effective Provision of Pre-School Education) vor, die die Wirksamkeit integrierter Einrichtungen für eine bessere kognitive und soziale Entwicklung der Kinder nachweist.

### **Programmziele von Early Excellence Centres in England:**

1997 wurde das „Early Excellence Centre Programm“ von der englischen Regierung ins Leben gerufen. Im Dezember 1999 nahmen 29 ausgewählte Zentren ihre Arbeit auf. Inzwischen gibt es mehr als 100 Centres.

Early Excellence Centres sind Modelle für ein sehr ehrgeiziges Reformprojekt, an dem sich zunehmend die gesamte britische Politik bezogen auf den Elementarbereich orientiert. Ihre Leitidee ist die Integration der Bereiche

- Erziehung, Bildung und Betreuung,
- Gesundheit,
- Unterstützung und Beratung für Familien
- arbeitsmarkbezogene Angebote

Ihre Grundprinzipien sind:

- integrativ
- ressourcenorientiert

### **Die Internationale Forschung bestätigt das Modell**

Die Projektgruppe INT2 stellt weltweit eine Entwicklung hin zu integrativen Angeboten fest: Early Excellence. Eine internationale Studie zur Integration frühkindlicher Bildung, Erziehung und Elternarbeit mit Vorschlägen für internati-

onale Standards, Berlin (British Council) 2004

#### **Zentrale Ziele:**

- Analyse und Dokumentation integrativer Einrichtungen in den jeweiligen Ländern
- Entwicklung von Standards für die Umsetzung in die Praxis
- Aufbau eines Netzwerkes für Innovation (Förderung durch das British Council)

#### **Mitglieder aus fünf Ländern:**

- **Großbritannien:** Prof. Tony Bertram, Alan Cranston, Prof. Christine Pascal, Dr. Margy Whalley
- **Australien:** Prof. Philip Gammage, Prof. Collette Tayler
- **Deutschland:** Dr. Sabine Hebenstreit-Müller, Prof. Ursula Rabe-Kleberg
- **Griechenland:** Prof. Christos Frangos, Dr. Penelope Krassa
- **Portugal:** Prof. Joao Formosinho, Prof. Julia Formosinho

### **INT2-Projekt: Typen integrierter Einrichtungen**

- **Integriertes Modell**  
Angebote unter einem Dach  
gemeinsames Management
- **Koordiniertes Modell**  
Angebote unter einem Dach  
Management-Team aus den  
Leitungen der einzelnen Einrichtungen
- **Koalitionsmodell**  
Bündnis verschiedener Einrichtungen
- **Misch-Modell**  
Mischung der vorherigen Modelle

### **The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Projekt**

Eine groß angelegte Langzeitstudie beweist die Wirksamkeit: Die Qualität von Einrichtungen im Elementarbereich hat

- unmittelbaren Einfluss auf eine bessere kognitive und soziale
- Entwicklung der Kinder

Die besten Erfolge erzielen Einrichtungen, die Bildung, Erziehung und Betreuung auf hohem Niveau integrieren.

EPPE – Erste europäische Langzeitstudie an der Uni London

Sample: 3000 Kinder im Alter von 3 und 4 Jahren  
Ziel: Untersuchung der Wirkungen von Kindertagesstätten auf die kognitive und soziale Entwicklung der Kinder

- Vergleich der Wirkungen unterschiedlicher Einrichtungen
- Vergleich mit Kindern ohne institutionelle Betreuung

## Ergebnisse des EPPE-Projektes:

- Die Qualität der familialen Lernumgebung beeinflusst die kognitive und soziale Entwicklung der Kinder.
- Die Qualität steht in vergleichsweise geringer Relation zur sozialen Schicht oder kulturellen Zugehörigkeit.
- Wichtiger ist, was Eltern im Umgang mit Kindern tatsächlich tun.

Und:

- In Einrichtungen, die Kinder mit sehr unterschiedlichem sozialen Hintergrund betreuen, entwickeln sich die sozial benachteiligten Kinder besser als in Einrichtungen, die überwiegend von sozial benachteiligten Kindern besucht werden.

## Kinder- und Familienzentrum Schillerstrasse

Zielsetzung: In diesem Modellprojekt zur Verbesserung der Bildungs- und Betreuungsqualität im Elementarbereich wird verstärkt die ganze Familie einbezogen.

Die wichtigsten Instrumente sind: Beobachtung, Dokumentation und individuelle Förderung von Kindern

- Einbeziehung von Eltern in die Bildungsprozesse ihrer Kinder
- Öffnung der Einrichtung für junge Familien im Stadtteil.

Es gibt (mittlerweile und auch damals schon) viele Ansätze,

- Kitas zu Bildungseinrichtungen weiterzuentwickeln,
- mit Eltern zusammen zu arbeiten,
- die Kita im Stadtteil zu verankern.

z.B. „Orte für Kinder“, Mütterzentren, Familien- und Nachbarschaftszentren

Ein EEC ist ein „radikales“ Modell, das eine Entwicklung aller drei Aspekte gleichzeitig angeht

### Zielsetzung:

- Familienarbeit wird integrierter Teil der Kita zur ganzheitlichen und präventiven Unterstützung und Stärkung von Familien
- Unterschiedliche Elterninteressen und Bedürfnisse aufgreifen und unterstützen
- Eltern können Eigeninitiative entwickeln und Stärken einbringen
- Zielgruppen von Außen einbeziehen (z.B. junge Familien)
- Vernetztes Arbeiten im Stadtteil und mit anderen Einrichtungen (z.B. Lokales Bündnis für Familien in Charlottenburg-Wilmersdorf)

---

## Kinder- und Familienzentrum Schillerstraße

### Nutzung und Angebote im Familienzentrum

#### Nutzung / Angebote In Kita-freier Zeit

an Wochenenden:

Flohmarkt / Familien-Frühstück, freier Samstag für Eltern, Private Nutzung

an Abenden:

Tai-Chi-Kurs, Tanzkurs, Elternabende, Elternkurse

#### Nutzung / Angebote Parallel zum Kita-Betrieb

vormittags:

Baby- und Mutter-Kind-Gruppen, Angebote für die Kinder der Einrichtung: Yoga, Trommeln, Leben in Afrika

nachmittags:

Offenes Elterncafe, Eltern-Gruppen mit Kinderbetreuung

#### Nutzung / Angebote aus- gehend von Kita-Bereich

☉Schlaf-/ Ruhe-/ Tobe- und Tanzraum

☉Rückzug für die „Storytime“, Geburtstagsfeiern

☉Durchführung von Elterngesprächen

☉Nutzung für Abteilungssitzungen, Mitarbeiterbesprechungen

**Wilfried Lohre, Bertelsmann-Stiftung,  
Gütersloh**

## **Entwicklung regionaler Bildungslandschaften. Ein Auftrag des Projektes „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen**

Die Empfehlungen der Bildungskommission NRW wurden zunächst aufgegriffen in einem Projekt zur Stärkung der Schulen im kommunalen und regionalen Umfeld und seitdem durchzieht der Ansatz einer Regionalisierung im Bildungsbereich seit nunmehr fast 10 Jahren die schul- und bildungspolitische Diskussion nicht nur in Nordrhein-Westfalen. Die Ansätze reichen von der Kooperation zwischen schulischer und außerschulischer Bildung über die Bearbeitung der schulischen Übergangsproblematiken bis zu einer erweiterten Schulträgerschaft. Regionalisierung im Bildungsbereich bewegt sich seitdem zwischen den Polen einer ökonomisch begründeten Zentralisierung und einer verwaltungsreformerischen Dezentralisierung. Zuständigkeitsfragen überlagern die durchweg positiven Ansätze einer zielgerichteten Kooperation. Strukturelle Unterschiede stehen funktionalen Gemeinsamkeiten zu oft entgegen und können nicht so einfach aus dem Weg geräumt werden. Es verwundert daher nicht, dass in die Diskussion um das Lernen in der Region mittlerweile auch die Struktur- und Aufgaben-debatte staatlicher Schulaufsicht eingebracht wurde, was den Regionalisierungsprozess sicherlich nicht einfacher gemacht hat.

In diesen komplexen Problemkontext hinein, hat die Landesregierung NRW gemeinsam mit der Bertelsmann Stiftung ein Projekt platziert, das weniger als Schulversuch, sondern mehr als vorlaufende Entwicklung für das gesamte Bildungswesen in NRW angelegt ist und neben der Erreichung einer Qualitätssteigerung auch an der Entwicklung geeigneter Steuerungsstrukturen für regionale Bildungslandschaften arbeiten soll.

### **1 Projektauftrag: Entwicklung regionaler Bildungslandschaften**

In Nordrhein – Westfalen läuft seit Sommer 2002 das Projekt „Selbstständige Schule“, das die Landesregierung gemeinsam mit der Bertelsmann Stiftung trägt. In die Konzeptentwicklung dieses auf sechs Jahre angelegten Modellvorhabens sind zum einen die Erfahrungen aus landesweiten Entwicklungsvorhaben zur Schulprogrammarbeit, zur schulscharfen

Stellenausschreibung, zur Sachmittelbudgetierung im Bereich der Schulträger sowie zum Projektmittelansatz der Lehrerfortbildung eingeflossen. Zum anderen wurde wesentlich an die Erfahrungen angeknüpft, die beide Projektträger in dem gemeinsamen Projekt „Schule & Co. – Stärkung von Schulen im kommunalen und regionalen Umfeld“ gemacht haben. „Schule & Co.“ hat gezeigt, dass eine auf Qualitätsverbesserung gerichtete und in die Fläche gehende Schulentwicklung realisierbar ist. Diese gelingt u.a. dann, wenn in den einzelnen Schulen ein umfassender Ansatz zur Unterrichtsentwicklung praktiziert und diese Entwicklung durch den Aufbau von verbesserten Leitungs- und Steuerungskompetenzen an den Schulen abgesichert wird. Dazu gehört auch, dass in den Regionen nachhaltig wirksame Unterstützungs- und Beratungsstrukturen aufgebaut werden, damit sich auf diesem Wege regionale Bildungslandschaften entwickeln können.

Vor diesem Hintergrund haben sich nach einem umfänglichen Bewerbungs- und Auswahlverfahren 278 Schulen aller Schulformen aus 19 Regionen des Landes Nordrhein – Westfalen zusammen mit ihren Schulträgern, der Schulaufsicht und der Projektleitung einem gemeinsamen Ziel verpflichtet:

#### **Projektziel:**

Verbesserung der Qualität schulischer Arbeit und insbesondere des Unterrichts. Dabei haben sich alle Teilnehmer und Partner darauf verständigt, dieses gemeinsame Ziel durch die systematische und extern unterstützte Bearbeitung von zwei komplexen Handlungsfeldern zu erreichen:

#### **Handlungsfelder:**

- Qualitätsorientierte Selbststeuerung an den Schulen und
  - Entwicklung regionaler Bildungslandschaften
- Auch wenn es der Projektphilosophie ausdrücklich entspricht, die beiden Handlungsfelder als integrative Einheit zu verstehen, sollen sie im Folgenden zunächst analytisch getrennt betrachtet und eingehender erläutert werden. Dem Thema dieses Aufsatzes angemessen, wird das erste Handlungsfeld jedoch nur grundsätzlich angegangen, um dem Gedanken einer Schulentwicklung in der Region auch entsprechend Rechnung tragen zu können.

### **2 Projektauftrag: Qualitätssteigerung durch schulische Selbststeuerung**

Ohne eine qualitätsorientierte Selbststeuerung an den einzelnen Schulen einer Region bleibt die Entwicklung regionaler Bildungslandschaften

ten inhaltsleer. Einzelne Schulen bleiben wesentliche Akteure im regionalen Kontext, also ist auch die einzelschulische Entwicklung existenzieller Bestandteil für eine Verbesserung des regionalen Bildungswesens.

In Bearbeitung des ersten Handlungsfeldes müssen die Schulen zu einer qualitätsorientierten Selbststeuerung befähigt werden, die auf eine breit angelegte Unterrichtsentwicklung zielt. Unterrichtsqualität zu verbessern bedeutet, die Lernkompetenz bei allen Schülerinnen und Schülern kontinuierlich so zu fördern, dass gesteigerte Leistungen in allen Kompetenzbereichen erreicht werden. Damit die Entwicklung der Schlüsselkompetenzen bei möglichst allen Schülerinnen und Schülern sichergestellt werden kann, müssen Lehrerinnen und Lehrer enger als bisher zusammenarbeiten. Eine so verstandene schulindividuelle Unterrichtsentwicklung muss demnach teamorientiert und systematisch angelegt sein, damit die ganze Schule erfasst, d.h. jede Schülerin und jeder Schüler erreicht werden kann. Hierzu sind entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen unabdingbar.

Schulen, die neue Konzepte im Rahmen größerer Gestaltungsfreiräume umsetzen wollen, müssen in die Lage versetzt werden, ihr schulinternes Management professioneller zu gestalten. Zu diesem Zweck werden neue Organisations- und Kooperationsformen in den einzelnen Schulen entwickelt und erprobt. Durch eine angemessene Fortbildung der Schulleiterinnen und Schulleiter und mit der Einrichtung schulischer Steuergruppen, die für diese Aufgaben qualifiziert und mit einem entsprechenden Mandat des Kollegiums ausgestattet werden, soll dieser systematische Schulentwicklungsprozess geplant, implementiert und evaluiert werden.

Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern wissen häufig vor Ort am besten, was für den Lernerfolg der Jugendlichen gut und richtig ist. Daher sollen Entscheidungen zur Ausgestaltung von Schule und Unterricht zunehmend dort getroffen werden, wo ihre Auswirkungen unmittelbar spürbar sind und wo der Wille zu selbst gestalteten und verantworteten Veränderung vorhanden ist. Qualitätssteigerung setzt eigenverantwortliche, effiziente und professionalisierte Entwicklungsarbeit voraus, die auf der Grundlage einer fundierten Unterrichtsentwicklung und eines verbesserten schulinternen Managements in jeder einzelnen Projektschule in den folgenden Bereichen geleistet werden wird:

- Personalentwicklung
- Ressourcenbewirtschaftung
- Unterrichtsorganisation
- Mitwirkung und Partizipation

Bei soviel Qualifizierung und Unterstützung sowie deutlich gesteigerten Freiräumen für die Personalentwicklung, die Ressourcenbewirtschaftung, die Organisation und die Gestaltungsmöglichkeiten schulischer Akteure kommt es darauf an, die Wirksamkeit der neuen Wege intern und extern zu überprüfen. Dazu wird an jeder Projektschule ein System der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung aufgebaut, das eine angemessene Rechenschaftslegung nach innen und nach außen ermöglicht. Hierzu werden zunächst innerschulisch entsprechende Evaluationskompetenzen aufgebaut. Eine angemessene Erfolgsüberprüfung setzt allerdings auch voraus, dass bei der Schulaufsicht im weiteren Sinne ebenfalls entsprechende Evaluationskompetenz entwickelt wird, um geeignete externe Evaluationsverfahren zielgerichtet durchführen zu können.

Dieser bisher noch einzelschulische Ansatz ist geprägt von einer integrierten Qualifizierungsoffensive für die an der Schulentwicklung beteiligten Personen und Gruppen einerseits und von größeren Gestaltungsfreiräumen für die Schule als lernende Organisation andererseits. Schon dieses Handlungsfeld ist komplex und seine erfolgreiche Bearbeitung erfordert sowohl hinreichende Unterstützung für die Einzelschule als auch eine erhebliche Steuerungskompetenz von der Schule. Ob diese Vorgehensweise jedoch allein schon zu nachhaltig verbesserten Lern- und Lebenschancen der Kinder und Jugendlichen führt oder führen kann, muss bezweifelt werden.

### **3 Projektauftrag: Qualitätssteigerung im Rahmen regionaler Bildungslandschaften**

Es mag auf den ersten Blick überraschen, dass der Region in einem Projekt erweiterter Selbstständigkeit für Schulen überhaupt eine Bedeutung zukommen soll. Schließlich geht es doch – wie der Projektname „Selbstständige Schule“ nahe legt – um Gestaltungsfreiräume für Einzelschulen. Eine regionale Perspektive oder gar eine regionale Steuerung scheint dazu geradezu im Widerspruch zu stehen. Wird die erweiterte Selbstständigkeit der Schulen allerdings nicht als Selbstzweck betrachtet, sondern als ein Mittel zur Qualitätssteigerung schulischer Arbeit, stellen sich die Dinge deutlich anders dar. Größere schulische Selbstständigkeit ist notwendig, aber noch nicht hinreichend, um die Qualität der schulischen Arbeit und insbesondere des Unterrichts zu steigern. Ebenfalls erforderlich ist, dass selbstständige Schulen als Teil ihrer Region verstehen und in ihrer Region wirksam unterstützt werden. Das ist der Sinn der im Projekt „Selbstständige Schule“ ange-



zielten Regionalisierung. Beide Ansätze, d.h. die qualitätsorientierte Selbststeuerung von Schulen und die Entwicklung regionaler Bildungslandschaften, sind ihrerseits noch einmal auf das Kerngeschäft von Schule, nämlich den Unterricht und seine Verbesserung, bezogen und zielen mit diesem Fokus gemeinsam auf den notwendigen Qualitätssprung schulischer Arbeit, damit die Lern- und Lebenschancen der Kinder und Jugendlichen in ihrem sozialräumlichen Umfeld verbessert bzw. optimiert werden können.

### **3.1 Die Bedeutung regionaler Bildungslandschaften**

Selbstverständlich ist die Einsicht in die Bedeutung des lokalen Gemeinwesens bzw. der Region für die Bildungs- und Erziehungsprozesse von Kindern und Jugendlichen nicht neu. Gleichwohl wurde und wird die Region im Bereich der Bildung und vor allem für die Schule bisher in Deutschland systematisch in ihrem Stellenwert unterschätzt. Das wird nicht zuletzt daran deutlich, dass die typisch deutsche Zersplitterung der Zuständigkeiten im Schulwesen mit ihrer Trennung in innere und äußere Schulangelegenheiten bisher nicht bearbeitet wurde und mit im Wesentlichen juristischen Begründungen unangetastet geblieben ist. Das Bildungswesen in Deutschland ist darüber hinaus generell durch ein meist beziehungsloses Nebeneinander von Bildungsinstitutionen und Bildungsbereichen wie beispielsweise schulischer und außerschulischer Bildungsarbeit charakterisiert.

Für die Gestaltung von Bildungschancen fällt der Region immer dann eine Schlüsselrolle zu, wenn Kinder und Jugendliche konsequent in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt werden: denn es sind dieselben Kinder und Jugendlichen, die in einem lokalen Gemeinwesen verschiedene Schulformen durchlaufen, Angebote außerschulischer Jugendbildungsarbeit in Anspruch nehmen, Ausbildungsstellen suchen, berufliche Ausbildungen beginnen und schließlich Arbeit aufnehmen. Von den Kindern und Jugendlichen her betrachtet, bedarf es für einen erfolgreichen Verlauf ihrer Bildungsbiografien unbedingt einer intensiven Kooperation und Abstimmung zwischen den unterschiedlichen, für sie relevanten Bildungsakteuren. Unter diesen sind Schulen von besonderer Bedeutung, ohne ihre Wirksamkeit falsch einzuschätzen, da nur sie alle Kinder und Jugendlichen in einer Region erreichen. Für die Schulen kommt es also einerseits darauf an, untereinander besser zu kooperieren, um die Übergänge reibungsfreier zu gestalten. Andererseits sind auch die außerschulischen Bildungseinrichtungen in den Blick zu nehmen

und auf gleicher Augenhöhe zusammen zu arbeiten. Aus Sicht der Kinder und Jugendlichen einer Region geht es bei den Reformbemühungen im Bildungsbereich weniger um die Schule als Institution, sondern vielmehr um ihre Lernprozesse und Lernerfolge, zu denen die Schulen wichtige Beiträge leisten (müssen).

Umgekehrt ist es auch für die Regionen von höchstem Interesse, dass die Bildungsbiografien ihrer Kinder und Jugendlichen erfolgreich verlaufen und ihre Integration in die örtliche Gemeinschaft gelingt. Das gilt nicht nur wegen der für die Region teuren sozialen Folgekosten defizitärer Integration, sei es im Blick auf den Arbeitsmarkt, sei es im Blick auf das konfliktfreie Zusammenleben vor Ort. Angesichts des demografischen Wandels kommt es für die Region auch darauf an, die Bildungspotenziale aller ihrer Kinder und Jugendlichen optimal zu entfalten. Denn qualifizierte Arbeitskräfte sind in dem verschärften wirtschaftlichen Wettbewerb ein entscheidender Standortvorteil für die wirtschaftliche Attraktivität von Region. Insofern ist die Qualität der Bildungsinstitutionen vor Ort im originären Interesse der Regionen.

### **3.2 Von der regionalen Schullandschaft zur regionalen Bildungslandschaft**

Regionale Bildungslandschaft konsequent von Kindern und Jugendlichen her gedacht bedeutet, dass ihre Entwicklung bei den Schulen beginnen muss. Denn allein die Schulen erreichen alle Kinder und Jugendlichen in einer Region. Natürlich bildet die Schullandschaft nur einen von mehreren Bildungsbereichen ab. Aber eine regionale Bildungslandschaft, die wirklich alle Kinder und Jugendlichen einbezieht, entsteht nur auf der Grundlage bzw. in Verbindung mit einer entwickelten Schullandschaft.

Eine regionale Schullandschaft zu entwickeln heißt, perspektivisch alle in einer Region agierenden Schulen in ein Kooperationsnetz einzubinden. Das beinhaltet nichts weniger, als dass jede einzelne Schule einen durch die Region beeinflussten Schulentwicklungsprozess durchläuft und die dafür notwendige Beratung und Unterstützung erhält, damit sie ihren notwendigen Beitrag zum individuellen Bildungsweg der Kinder und Jugendlichen leisten kann. Die in den internationalen Leistungsvergleichen zu Tage getretenen Defizite bei den Lernleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler machen deutlich, dass im Zentrum der Schulentwicklung die Arbeit am Unterricht stehen muss. Das liegt auch im Interesse der Schulen: fragt man Lehrerinnen und Lehrer, welche Felder in der Schulentwicklung prioritär zu bearbeiten sind, dann nennen die meisten den Unterricht. Gleichzeitig ist Unterrichtsentwicklung aufgrund des notwendigen

stärkeren lebensweltlichen Bezugs von Unterricht ein Thema, das regionale Relevanz hat. Die verbesserte Gestaltung des Unterrichts wird damit zum Motor schulischer Entwicklung in einer Region.

Um die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler zu steigern, ist eine Vorgehensweise im Unterricht erforderlich, die auf mehr Eigenverantwortung und größere Selbstständigkeit der Kinder und Jugendlichen setzt. Das Lernen will gelernt sein und die dafür notwendigen Schlüsselkompetenzen wie Team- und Kommunikationsfähigkeit, Präsentationsfähigkeit sowie Selbstbewusstsein und Selbstorganisiertheit müssen entfaltet werden. Dies kann nur in einer kontinuierlichen, aufeinander aufbauenden pädagogischen Arbeit gelingen. Deshalb ist die unterrichtsbezogene Kooperation innerhalb der Schulen sowie zwischen abgebenden und aufnehmenden Schulen einer Region erforderlich. Schulen müssen offen dafür sein, Entwicklungen aus anderen gesellschaftlichen Systemen, aus den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen aufzunehmen. Der Unterricht muss deshalb in größerem Ausmaß die regionalen, wirtschaftlichen, natürlichen und sozialen Gegebenheiten der für Kinder und Jugendlichen erfahrbaren Lebenswelt einbeziehen. Damit ist die auf einen verbesserten Unterricht ausgerichtete schulische Arbeit auch mit einer systematischen Orientierung nach außen verbunden. Die auf den Erwerb umfassender Lernkompetenz der Schülerinnen und Schüler ausgerichtete Schulentwicklung weist mit ihrer Entwicklung sozialer Kompetenzen über die Schule hinaus in den Tätigkeitsbereich außerschulischer Kinder- und Jugendarbeit, aber auch in den betrieblichen Bereich, da sie auch auf eine größere Selbstständigkeit, Berufsorientierung und Berufsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zielt.

Es kann davon ausgegangen werden, dass einer systematischen, auf den Unterricht konzentrierten Schulentwicklung eine Dynamik innewohnt, die sukzessive alle schulischen und außerschulischen Akteure einer ganzen Region erfassen kann bzw. erfassen wird. Zunächst werden regionale Schullandschaften gebildet, in denen gemeinsame Entwicklungsansätze initiiert und unterstützt und damit Übergangsprobleme zwischen Primar- und Sekundarstufe bzw. zwischen Sekundarstufe und Berufskollegs bearbeitet werden. Auf der Basis einer regionalen Schullandschaft werden systematisch weitere Bildungsakteure in das Netzwerk integriert. Dabei geht es in erster Linie um Kooperationen, die zur Verbesserung des Unterrichts bzw. auf andere Weise zur Steigerung der Lernkompetenz von Schülerinnen und Schülern beitragen können. So entstehen

regionale Bildungslandschaften, die ihren spezifischen Beitrag zur Qualitätssteigerung an den Schulen und anderen Bildungsinstitutionen leisten können.

### **3.3 Strukturen in regionalen Bildungslandschaften**

In ihrer Region und durch ihre Region erhalten Schulen die notwendige Beratung und Unterstützung, die sie für ihren einzelschulischen und regionalen Entwicklungsprozess brauchen. Dabei wird unter Wahrung der Zuständigkeiten die Kooperation zwischen Schulaufsicht (Land) und Kommune gestärkt und zu einer staatlich – kommunalen, d.h. regionalen Verantwortungsgemeinschaft weiter entwickelt. Im Rahmen der Entwicklung regionaler Bildungslandschaften werden angemessene Unterstützungs- und Kommunikationsstrukturen in gemeinsamer Verantwortung von Schulaufsicht, Schulträgern und Schulen der Region aufgebaut. Die regionale Bildungslandschaft ist Problemkontext und Handlungsraum, in dem perspektivisch alle Schulen der Region, Betriebe, Volkshochschule, Kindergärten, Bibliotheken, Weiterbildungseinrichtungen, Museen, Musikschulen, Verbände und andere im Sinne eines gemeinsamen Qualitätsverständnisses kooperieren, damit den Kindern und Jugendlichen einer Region optimale Lern- und Lebenschancen eröffnet werden.

Es versteht sich von selbst, dass für die beteiligten Bildungsakteure in der Region geeignete Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen, damit das kreative Potenzial informeller und kooperativer Strukturen auch zur Entfaltung kommen kann. Formale Hierarchien sollen dabei den Projektzielen untergeordnet werden. Regionalisierungserfahrungen in anderen Zusammenhängen haben gezeigt, dass es eines organisatorischen Kerns bedarf, um die angestrebten kooperativen Strukturen zur Initiierung und Koordinierung notwendiger Entwicklungsprozesse dauerhaft und zielgerichtet aufrecht erhalten zu können. Diese regionalen Strukturen sind im Projektzusammenhang aufgebaut worden und werden nachhaltig abgesichert. Dabei handelt es sich in erster Linie um regionale Beratungs- und Unterstützungsstrukturen, die regionale Leitbilder entwickeln und konkretisieren sowie die Zielerreichung organisatorisch und inhaltlich befördern sollen. Besondere Bedeutung haben dabei die Kommunen als kompetente und leistungsstarke Partner.

In den Modellregionen wurden regionale Steuergruppen eingerichtet, in denen sowohl die Schulträger als auch die Schulaufsicht vertreten sind. Sie sind Ausdruck einer regionalen Kooperations- und Steuerungsstruktur, die

über definierte Kompetenzen verfügt und über die Verwendung der finanziellen Mittel eines regionalen Entwicklungsfonds entscheidet. Die Notwendigkeit von neuen Formen der Steuerung im regionalen Kontext ist mittlerweile unbestritten. Regionale Zusammenarbeit entsteht als Ergebnis eines gesteuerten Prozesses der Regionalisierung. Inwieweit regionale Bildungsbüros den organisatorischen Kern der Regionalisierung stärken oder zukünftig gar für die regionale Gestaltung und Koordination der regionalen Bildungslandschaft zuständig sein werden, wird sich im Laufe des Projektes oder erst nach seinem Abschluss zeigen.

Regionale Steuergruppen organisieren und koordinieren die notwendigen Maßnahmen und steuern die erforderlichen Kooperationen zwischen den verschiedenen Personen und Institutionen einer Region. Zunächst werden regionale Schullandschaften entstehen, in denen gemeinsame Entwicklungsansätze der Modellschulen initiiert und unterstützt und etwaige Übergangsprobleme an den Schnittstellen zwischen Primar- und Sekundarstufe bzw. zwischen Sekundarstufe und Berufskollegs bearbeitet werden. Auf der Basis einer regionalen Schullandschaft werden systematisch weitere Bildungsakteure in das Netzwerk integriert. So entstehen regionale Bildungslandschaften, die ihren spezifischen Beitrag zur Qualitätssteigerung an den Schulen leisten können. Dabei geht es in erster Linie um Kooperationen und gemeinsame Fortbildungsmaßnahmen, die zur Verbesserung des Unterrichts oder auf andere Weise zur Steigerung der Lernkompetenz der Schülerinnen und Schüler beitragen können.

Eine so verstandene Regionalisierung bewirkt nicht dadurch mehr Qualität, dass organisatorische Maßnahmen zur Dezentralisierung (aus der Sicht des Landes bzw. der Regierungsbezirke) oder Zentralisierung (aus Sicht etwa von kreisangehörigen Städten und Gemeinden) ergriffen werden. Bei dem noch neuen Ansatz der Regionalisierung im Bildungsbereich geht es nicht darum, neue Gebietseinheiten zu schaffen oder in einem ersten "Kraftakt" Zuständigkeiten zwischen den verschiedenen Ebenen zu verlagern. Vielmehr sollen für die beteiligten Bildungsakteure in der Region in konsensorientierter Kooperation bisher getrennt agierender zuständiger Stellen geeignete Rahmenbedingungen geschaffen werden, damit das kreative Potenzial informeller und kooperativer Strukturen im Interesse der Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen in ihrer als Lernraum verstandenen Region zur Entfaltung kommen kann.

#### **4 Perspektiven für eine Regionalisierung im Bildungsbereich**

Der Aufbau regionaler Bildungslandschaften ist mit vielfältigen Schwierigkeiten verbunden. Unter den beteiligten Akteuren gibt es nicht nur verschiedene Zuständigkeiten, sondern auch unterschiedliche Bildungs- und Qualitätsverständnisse und gegenläufige institutionelle Interessenlagen. Die Unterstützungsleistungen im Bildungsbereich sind auf regionaler Ebene bisher ungenügend aufeinander abgestimmt. Schließlich gibt es keine wirksamen Steuerungsstrukturen, die alle Bildungsakteure erreichen. Jenseits von Zuständigkeiten und institutionellen Eigeninteressen sind aufgabenbezogene Kooperationen zu praktizieren. Auf der Basis vorgegebener Ziele und Standards wird ein gemeinsames Bildungs- und Qualitätsverständnis entwickelt. Schließlich müssen die verschiedenen Unterstützungsleistungen koordiniert und gemeinsame Steuerungsstrukturen etabliert werden.

Veränderte und neue Kooperationsformen müssen mittel- und langfristig strukturell abgesichert werden, damit sie sich nicht wieder verflüchtigen. Die regionalen Steuergruppen, die für das sechs Jahre laufende Projekt „Selbstständige Schule“ eine neue Kooperationskultur entwickeln und zugleich ihre sich wandelnde Sicherungsstruktur darstellen, werden nicht über das Projekt hinaus existieren. Insofern ist es notwendig, bereits während des Projekts über Einrichtungen nachzudenken, wie Gestaltung und Koordination der regionalen Bildungslandschaft in einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft etwa in regionalen Bildungsbüros gesichert werden können, deren Profil und Funktionsweise sich weiter entwickeln werden. Inwieweit diese Einrichtung zur Stärkung des organisatorischen Kerns der Regionalisierung beitragen kann, wird zu untersuchen sein.

Existierende und formal-gesetzlich geregelte Zuständigkeitsstrukturen können nicht radikal geändert werden, solange kein Alternativmodell wirklich verfügbar und gewollt ist. Neue Strukturen werden sich, wenn sie denn tragfähig sein sollen, von unten entwickeln. Die Beteiligten müssen sie nur wollen und ermöglichen. Zu einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft gibt es letztlich keine Alternative, wenn landesweite Standards im Bildungsbereich bei den Kindern und Jugendlichen wirklich erreicht werden sollen.

Allerdings ist auch klar, dass eine regionale Steuerung als Ausdruck der staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft letztlich ohne strukturelle Veränderungen bei der Schulaufsicht und der kommunalen Aufgabenwahr-

nehmung nicht funktionsfähig sein wird.

Möglicherweise hat das schlechte Abschneiden bei der PISA-Studie auch mit der Aufgabenverteilung im deutschen Bildungswesen zu tun und das Bildungswesen in Deutschland steht insgesamt auf dem Prüfstand. Unbestritten dürfte sein, dass die Fragmentarisierung der Verantwortung, die sich beispielweise in der anachronistischen Aufspaltung der Zuständigkeiten in innere und äußere Schulangelegenheiten manifestiert, überwunden werden muss. Kommunale Verantwortlichkeiten und Verantwortlichkeiten des Landes müssen daher gebündelt werden. Im Interesse der Kinder und Jugendlichen muss die Verantwortung der Region für das Bildungswesen vor Ort gestärkt werden. Das bedeutet nicht, dass das Schulwesen kommunalisiert werden soll, denn der Staat darf sich aus seiner Gestaltungsverantwortung nicht zurückziehen.

## Literatur:

Bastian, Johannes/ Rolff, Hans-Günter: Abschlussévaluation des Projektes „Schule & Co.“, Projektpublikation, Gütersloh 2002.

Benz, Arthur/ Fürst, Dietrich/ Kilper, Heiderose: Regionalisierung, Opladen 1994.

Benz, Arthur / Fürst, Dietrich: Region – Regional Governance – Regionalentwicklung, in: Adamaschek, Bernd / Pröhl, Marga (Hrsg.): Regionen erfolgreich steuern, Gütersloh 2003, S. 11 - 66

Benz, Arthur: Chancen der Regionalisierung im Bildungsbereich, in: Projektleitung „Selbstständige Schule“ (Hrsg.): Regionale Bildungslandschaften, Troisdorf 2004, S. 35 - 55

Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Neuwied 1995.

Curländer; Lieselore / Engelking, Gerhard: Regionale Bildungslandschaft Kreis Herford, in: Projektleitung „Selbstständige Schule“ (Hrsg.): Regionale Bildungslandschaften, Troisdorf 2004, S. 62 – 79

Czerwanski, Annette/ Solzbacher, Claudia/ Vollstädt, Witlof (Hrsg.): Förderung von Lernkompetenz in der Schule, Gütersloh 2002.

Engelking, Gerhard: „Regionale Bildungslandschaft – eine Kulturlandschaft?!“, in: PÄDAGOGIK, Heft 7-8/2000, S.39-43.

Hanßen, Klaus-Detlef: „Über die Aufgabenverteilung im deutschen Bildungswesen“, in: Döbert, Hans u.a. (Hrsg.): Bildung vor neuen Herausforderungen, Neuwied 2003, S.46-59.

Herrmann, Joachim: Unterrichtsentwicklung im Projekt „Schule & Co.“ – Interne Evaluation, Projektpublikation, Gütersloh 2002

Höfer, Christoph: Unterrichtsentwicklung im Projekt „Schule & Co.“, Projektpublikation, Gütersloh 2002 (a)

Höfer, Christoph: „Schulaufsicht auf dem Weg in eine Regionale Bildungslandschaft“, in: Rolff, Hans-Günter / Schmidt, Hans-Joachim (Hrsg.): Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht, Neuwied 2002 (b), S.91-110.

Kommunale Gemeinschaftsstelle (KGSt): „Regionale Bildungsbüros im Rahmen des Projektes Selbstständige Schule“, KGSt – Gutachten, Köln 2003

Lohre, Wilfried: „Selbstständige Schule“: Konzept und Profil eines gemeinsamen Projekts des Landes Nordrhein-Westfalen und der Bertelsmann Stiftung, in: Koch, Stefan/ Fisch, Rudolf (Hrsg.): Schulen für die Zukunft, Neue Steuerung im Bildungswesen, Baltmannsweiler 2004, S.141-152.

Lohre, Wilfried / Kober, Ulrich: Gemeinsame Verantwortung für die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen, in: Projektleitung „Selbstständige Schule“ (Hrsg.): Regionale Bildungslandschaften, Troisdorf 2004, S. 22 – 34

OECD, Centre for educational research and innovation: New School Management Approaches, Paris 2001.

Projektleitung: Lehren und Lernen für die Zukunft. Guter Unterricht und seine Entwicklung im Projekt „Selbstständige Schule“, Projektpublikation, Gütersloh 2004

**E&C-Werkstattgespräch:  
„Orte der Bildung im Stadtteil“**  
Mittwoch, 2. Februar 2005, Centre Français de Berlin

Das Quartier, der Stadtteil ist in doppeltem Sinne ein Bildungsort: als Lebensraum für Kinder und Jugendliche ist er der Ort, an dem sie erste und vielfältige kognitive und soziale Erfahrungen machen können, gleichzeitig ist er ein Ort, an dem die Bildungs- und Entwicklungschancen von Kindern und Jugendlichen räumlich unterschiedlich verteilt sind. Der Wohnung und dem Wohnort kommt eine herausragende Bedeutung in der Persönlichkeitsbildung und der Beziehung zur Umwelt zu. Dies umso mehr, wenn die Zugehörigkeit zur Gesellschaft negativ definiert ist und der Erfahrungs- und Bewegungsspielraum fast ausschließlich auf diesen Nahraum beschränkt ist.

Auf kommunaler Ebene gibt es vielfältige Förder-, Beratungs- und Betreuungsangebote für Familien mit Kindern. Die einzelnen Angebotsformen sind allerdings selten mit einander verschränkt, die Angebote selbst erreichen nicht alle Bevölkerungsgruppen. Eine integrierte Strategie zur Verbesserung der Teilhabechancen und sozialen Lage, vor allem von Familien mit Kindern im Alter von 0-6 Jahren, ist deshalb Infrastrukturpolitik und orientiert sich an den allgemeinen Standards der Lebensweltorientierung, der Gleichberechtigung / Chancengleichheit der Geschlechter und der Einmischung in andere Politikfelder.

Eine integrierte Strategie in diesem Sinne verknüpft kleine Netze (sozialer Nahraum Nachbarschaft) mit großen Netzen (Jugend- und Sozialpolitik, öffentliche Dienstleistung). Sie fördert Aktivität und Selbsthilfe und nutzt diese Ressourcen. Sie beteiligt, aktiviert durch Öffentlichkeitskampagnen, Partnerschaften und entwickelt spezifische Projekte und Aktivitäten im lokalen Raum. Ziel ist der Aufbau eines kommunalen Systems integrierter Kinderförderung, die Umwandlung der bestehenden fragmentierten Kinderbetreuungs- und Ganztagschulangebote und die Umwandlung in ein integriertes, für alle jungen Menschen und ihre Familien zugängliches Angebot.

Solche integrierten Bildungsangebote, die der Bedeutung sozialer Nahräume für die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen Rechnung tragen und die auch Aspekte wie z.B. die Förderung gewaltpräventiver Ansätze, sprachliche Ausbildung insbesondere für Migrantinnen und Migranten, Gesundheitsförderung und soziales Lernen berücksichtigen, tragen wesentlich dazu bei, die Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen zu verbessern. Es geht darum, den Stadtteil als Ort der Bildung und Erziehung zu stärken durch Koproduktion von Akteuren der Kinder- und Jugendhilfe, Ganztagschulen, Kindertagesstätten, Freizeit-, Familien- und Stadtteilzentren, Quartiersmanagement, Migrantenselbstorganisationen, Vereinen und Initiativen und verschiedenen Bevölkerungsgruppen.

Das Werkstattgespräch dient der Vorbereitung des E&C-Fachforums am 16./17. Juni 2005 in Berlin. Anliegen des Fachforums ist es, den aktuellen Stand der Bildungsdebatte vor dem dargestellten Hintergrund zu reflektieren, Programme, Initiativen und Projekte vorzustellen und zu diskutieren, wie Strategien der sozialräumlichen Vernetzung und Schaffung integrierter Bildungskonzepte für junge Menschen und ihre Familien in benachteiligten Stadtteilen gelingen können.

**Ablauf:**

- 09:00            Öffnung des Tagungsbüros  
                  Begrüßungskaffee
- 09:30            **Begrüßung und Vorstellung:**  
                  Dr. Heike Riesling-Schärfe, Antje Klemm, Regiestelle E&C, Berlin
- 10:00            **Einführung in das Thema:**  
**Bildung durch Koproduktion im sozialen Nahraum**  
                  Hartmut Brocke, Stiftung SPI, Berlin
- 10:15            **Kommunale Institutionen im Zusammenhang mit stadtteilbezogener  
Bildung**  
                  Prof. Dr. Ingo Richter, Berlin
- Die Familie als Koproduzent von Bildungsprozessen**  
                  Dr. Martin Textor, Staatsinstitut für Frühpädagogik, München
- Lokales Bildungs- und Integrationsmanagement**  
                  Maren Hullen, J. W. Goethe-Universität, Institut für Allgemeine  
                  Erziehungswissenschaft, Frankfurt/Main
- Diskussion**
- 12:30            Gemeinsames Mittagessen
- 13:30            **Orte der frühkindlichen Förderung im Quartier**  
                  Dr. Sabine Hebenstreit-Müller, Pestalozzi-Fröbel-Haus, Berlin
- Regionale Bildungslandschaften als Modell für den Stadtteil?**  
                  Wilfried Lohre, Bertelsmann-Stiftung, Projekt „Selbständige Schule“,  
                  Gütersloh
- Diskussion**
- 15:45            **Abschluss-Statements der Teilnehmerinnen und Teilnehmer:  
Koordinaten für ein integriertes Bildungsmanagement in  
benachteiligten Stadtteilen**
- 16:30            Ende der Veranstaltung

### Teilnahmeliste „Orte der Bildung im Stadtteil“, 2. Februar 2005

Nr.	Name, Vorname	Institution/Adresse	Tel/Fax/e-Mail
01	Berger, Lasse	Präventionszentrum Nord Jugendbildungsstätte LidiceHaus Auf dem Hohen Ufer 118/122 28759 Bremen	04216927223 praevi.hb@ewetel.net
02	Brocke, Hartmut	Stiftung SPI Müllerstraße 74 13349 Berlin	03045979333 03045979366 info@stiftung-spi.de
03	Diller-Murschall, Ilsa	AWO – Arbeiterwohlfahrt Bundesverband Bonn e. V. Oppelner Str. 130 53119 Bonn	02286685198 02286685209 dim@awobu.awo.org
04	Dorenburg, Hermann	Stadt Offenbach Jugendamt Berliner Str. 100 63065 Offenbach	06980653163 06980653187 hermann.dorenburg@offenbach.de
05	Fuchs, Ulrike	Institut für Soziale und Kulturelle Arbeit (ISKA) Gostenhofer Hauptstr. 61 90443 Nürnberg	09112729980 09119296690 post@iska-nuernberg.de
06	Dr. Hebenstreit- Müller, Sabine	Pestalozzi-Fröbel-Haus Karl-Schrader-Str. 7-8 10781 Berlin	03021730239 03021730150 hebenstreit.mueller@pfh-berlin.de
07	Heger, Rolf- Joachim	Stiftung SPI Müllerstraße 74 13349 Berlin	03045979389 03045979366 info@stiftung-spi.de
08	Hemme, Andreas	Stiftung SPI Regiestelle E&C Nazarethkirchstr. 51 13347 Berlin	0304579860 03045798650 regiestelle@eundc.de
09	Hullen, Maren	J. W. Goethe-Universität FB Erziehungswissenschaft Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft Postfach 11 19 32 Nr. 111 60054 Frankfurt am Main	06979822584 06979828766 Maren.Hullen@em.uni-frankfurt.de
10	Klemm, Antje	Stiftung SPI Regiestelle E&C Nazarethkirchstr. 51 13347 Berlin	0304579860 03045798650 regiestelle@eundc.de
11	Krüger, Angelika	Institut für Community Education Internationale Akademie / INAgGmbH an der Freien Universität Berlin Königin-Luise-Str. 24-26 14195 Berlin	03083855991 03083852130 akrueger@zedat.fu-berlin.de
12	Lohre, Wilfried	Bertelsmann-Stiftung Projekt "Selbständige Schule" Carl-Bertelsmann-Str. 256 33311 Gütersloh	052418181279 0524181681279 wilfried.lohre@bertelsmann.de

13	Dr. Metzen, Heinz	Universität Bremen FB 12 ,Zukunft Familienbildung' Sedanstr. 75 28201 Bremen	04215494814 04215494814 heinz.metzen@s-hb.de
14	Dr. Meyer, Dorit	Stiftung SPI Regiestelle E&C Nazarethkirchstr. 51 13347 Berlin	0304579860 03045798650 regiestelle@eundc.de
15	Nölke-Schaufler, Sabine	Stadt Augsburg Amt für Soziale Dienste / LOS- Koor- dinationsstelle – Regionalleiterin Tobias-Maurer-Str. 19 86154 Augsburg	08213242850 08213242851 los@augzburg.de
16	Reismann, Hendrik	Bayerischer Jugendring Modellprojekt j.a.m.b.u.s. - Jugendarbeit macht Bildung und Schule besser Herzog-Heinrich-Str. 7 80336 München	0895145870 0895145882 reismann.hendrik@bjr.de
17	Prof. Dr. Richter, Ingo	Jenaer Str. 19 10717 Berlin	03085757375 ingo.k.richter@t-online.de
18	Riensberg, Ragna	Bezirksamt Eimsbüttel, Nachbarschaft und Schule / NaSchEi – Agentur Grindelberg 62-66 20139 Hamburg	040428012879 <a href="mailto:Ragna.Riensberg@eimsbuettel.hamburg.de">Ragna.Riensberg@eimsbuettel.hamburg.de</a>
19	Dr. Riesling- Schärfe, Heike	Stiftung SPI Regiestelle E&C Nazarethkirchstr. 51 13347 Berlin	0304579860 03045798650 regiestelle@eundc.de
20	Schwarz, Rainer	Stiftung SPI Regiestelle E&C Nazarethkirchstr. 51 13347 Berlin	0304579860 03045798650 regiestelle@eundc.de
21	Dr. Textor, Martin	Staatsinstitut für Frühpädagogik Winzererstr. 9 80797 München	089998251936 089998251919 martin.textor@extern.lrz-muenchen.de
22	Tillmann, Frank	Deutsches Jugendinstitut e. V. Regionale Arbeitsstelle Halle Franckeplatz 1, Haus 12/13 06110 Halle	03456817837 tillmann@dji.de
23	Wegen, Carola	Caspar-David-Friedrich Oberschule Peter-Huchel-Str. 37 12619 Berlin	0305634354 cdf.cids@t-online.de
24	Zeuss, Gerda	Ökozentrum/Mütterzentrum Fürth Hessestr. 4 90443 Nürnberg	0911288220 0911288226 oekozentrum.nuernberg@t-online.de