

Baumheier, Ulrike; Warsewa, Günter

Lernen in Nachbarschaften. Erfahrungen mit lokalen Bildungsnetzwerken in Großbritannien und den Niederlanden

Die Deutsche Schule 100 (2008) 3, S. 324-333



Quellenangabe/ Reference:

Baumheier, Ulrike; Warsewa, Günter: Lernen in Nachbarschaften. Erfahrungen mit lokalen Bildungsnetzwerken in Großbritannien und den Niederlanden - In: Die Deutsche Schule 100 (2008) 3, S. 324-333 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-272625 - DOI: 10.25656/01:27262

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-272625>

<https://doi.org/10.25656/01:27262>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Ulrike Baumheier/Günter Warsewa

Lernen in Nachbarschaften

Erfahrungen mit lokalen Bildungsnetzwerken in Großbritannien und den Niederlanden¹

Learning in Neighbourhoods

Experiences with Local Networks of Schools and Social Services in Great Britain and the Netherlands

Als Reaktion auf die sozialen Segregationseffekte des deutschen Schulsystems wird gegenwärtig die Schaffung lokaler Bildungslandschaften breit diskutiert und die aktuell verstärkte Förderung von Ganztagschulen verbessert hierfür die Realisierungschancen. Wie und unter welchen Bedingungen solche Netzwerke zwischen Schule/n, Jugendhilfe und weiteren Angeboten für Kinder, Jugendliche und Familien erfolgreich aufgebaut und auf Dauer organisiert werden können, zeigen Beispiele aus den Niederlanden (Vensterscholen) und Großbritannien (Extended Schools).

Schlüsselwörter: Lokale Bildungslandschaften, institutionelle Vernetzung, Stadtteilbezug, Quartiersmanagement, Extended Schools, Fensterschulen

The current expansion of full-time schools in Germany also enhances chances for the development of networks between schools, social welfare and other services for children, young people and families. Examples from the Netherlands (Vensterscholen) and Great Britain (Extended Schools) demonstrate how such networks can be successfully initiated and organised.

Keywords: Learning neighbourhoods, networks between schools and social welfare, neighbourhood management, extended schools, window schools

1. Lernen in Nachbarschaften

In der Tradition des deutschen Bildungswesens haben sich die Schulen (mit- samt der zugehörigen Behörden, Lehrerbildungseinrichtungen, Beratungs- und Fachdienste etc.) zu einem geschlossenen System entwickelt, das ausschließlich darauf hin konstruiert ist, in konzentrierter Form Bildung im Sinne von

¹ Die Analyse der internationalen Beispiele beruht im Wesentlichen auf der Auswertung von Expertengesprächen und Dokumenten sowie der Präsentationen und Exkursionen bei zwei Konferenzen im Rahmen des Hanse Passage-Projekts Modern School (EU-Interreg IIIc). Nicht zuletzt aufgrund der Unterschiede in den Schulsystemen (auf die hier nur am Rande eingegangen werden kann; siehe ausführlicher Baumheier 2007), sind die dargestellten Beispiele nicht in allen Elementen auf Deutschland übertragbar, trotzdem lassen sich einige zentrale Erfolgsfaktoren für das Funktionieren derartiger Netzwerke ableiten (s.u., Abschnitt 5).

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 Funktion mehr oder weniger zufrieden stellend erfülle. Seit einigen Jahren ist jedoch unübersehbar, dass dies nicht mehr der Fall ist: Das Schulsystem wirkt als ein harter Mechanismus sozialer Selektion und Polarisierung und das Bildungsniveau der AbsolventInnen ist im internationalen Maßstab unzureichend. Diese Funktionsdefizite erscheinen umso dramatischer, als Bildung und Wissen mit dem Übergang in die Wissens- und Informationsgesellschaft zur bedeutendsten Produktivkraft werden. Darüber hinaus müssen die Vermittlung sozialer Kompetenzen und sozialer Integration längst als Kernaufgaben der Schule begriffen werden und nur unter dieser Voraussetzung wird sich auch der Bildungsauftrag wieder sinnvoll erfüllen lassen (vgl. Mack 2006).

Zur sozialen 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, darauf angemessen zu reagieren (Lepenies 2002). Insofern werden weit reichende Umorientierungen auf der Ebene der Behörden und Schulträger wie auch bei den einzelnen Schulen notwendig, die aktuell vor allem durch zwei Trends begünstigt werden:

Seit ca. 25 Jahren sind viele positive Erfahrungen mit verschiedenen Formen der kleinteiligen Stadtentwicklungspolitik, mit Quartiersmanagement und lokalen Vernetzungsinitiativen 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 waren jedoch gerade die Schulen kein aktiver Teil jener lokalen Verantwortungsgemeinschaften. In letzter Zeit mehren sich freilich Hinweise darauf, dass Schulen von sich aus oder aufgrund von deutlichen Aufforderungen aus ihrem Umfeld auf diese Entwicklung reagieren und sich zunehmend auf sozialräumlich orientierte Kooperationen einlassen.

Ein weiterer Trend, der aktuell die Öffnung von Schulen für ihre Umwelt begünstigt, ist die 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 hinreichenden professionellen Kompetenzen ist die notwendige Öffnung für neue Aufgaben und für neue Kooperationen überhaupt nicht denkbar. So gibt zwei Drittel der im Rahmen der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) befragten Schulen an, den Ganztagsbetrieb gemeinsam mit Kooperationspartnern zu gestalten (Holtappels u.a. 2007).

Erfolgreiche Beispiele für lokale Bildungsnetzwerke lassen sich aus zahlreichen anderen Ländern anführen und unabhängig davon, ob diese Netzwerke „Extended Schools“ (Großbritannien), „Vensterscholen“ (Niederlande) oder

eben „lokale Bildungslandschaften“ genannt werden, bleibt immer „die Schule“, wie auch die anderen beteiligten Einrichtungen, durchaus als eigenständiges Element erhalten, das aber in enge stadtteil- oder quartiersorientierte Kooperationen eingebunden ist. Wie und unter welchen Bedingungen solche Netzwerke erfolgreich aufgebaut und auf Dauer organisiert und betrieben werden können, lässt sich insbesondere an den noch relativ jungen Beispielen in den Niederlanden und Großbritannien studieren.

Neben dem „Lernen von Nachbarn“ – im Sinne von anderen Ländern – ist für solche modernen Bildungsnetzwerke oder -partnerschaften zweitens 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 Lebensumfeld und Lebenslage in ihrer Gesamtheit abhängen. Die ganzheitliche Betrachtung der Lebensumstände jedes einzelnen Kindes und die daraus folgenden Kooperations- und Integrationserfordernisse lassen sich am ehesten auf der Ebene des Quartiers umsetzen. Hier befinden sich die wichtigsten für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen relevanten Lernorte und Bildung und Nachbarschaft bzw. Wohnumfeld sind neben der Arbeitswelt und der Familie die wichtigsten sozialen Integrationsmechanismen. Die Einrichtung eines lokalen Bildungsnetzwerks bedeutet daher auch eine intensive Einbeziehung von Eltern, Nachbarn und sozialen Milieus im räumlichen Umfeld.

Die beschriebenen Umorientierungen gehen selbstverständlich mit neuen Ansprüchen und Anforderungen an die Schulen einher, denen die dort tätigen Personen angesichts der aktuell wirksamen Rahmenbedingungen kaum gerecht werden können. „Lernen in Nachbarschaften“ bedeutet aber drittens auch die Kooperation benachbarter Institutionen und das gemeinsame Lernen von zielgerichteter Zusammenarbeit: Vom schulpsychologischen Dienst über Jugendhilfe bis zur Schwangerschaftsberatung, Familienbildung oder 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 Modernisierungsbewegung in England zur Entwicklung sog. „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).

2. Die Fensterschulen in Groningen

2.1 Ziele und Grundprinzipien

Angeregt durch das Vorbild der US-amerikanischen Community Schools und skandinavischer Schulen, begann die Stadt Groningen 1995 mit der Einrichtung von Fensterschulen (Vensterscholen). Eine Fensterschule ist keine einzelne

Schule, sondern ein Netzwerk von mindestens einer Grundschule (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.

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

Die Kooperation in den Fensterschulen ist durch das Prinzip „Einheit in Vielfalt“ geprägt: Zwar orientieren sich alle Fensterschulen an einem gemeinsamen Grundkonzept, dennoch verfügen sie über genügend Freiraum, um sich an die Bedürfnisse des Stadtteils und der beteiligten Institutionen anzupassen. So liegt der Schwerpunkt in Problemstadtteilen darauf, Kindern aus sozial schwachen Familien die Teilnahme an kulturellen oder Sportangeboten zu ermöglichen. 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.

Die Fensterschulen zeichnen sich durch einen hohen Professionalisierungsgrad aus. 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.

Dabei behalten die beteiligten Institutionen ihre jeweilige Spezialisierung bei und erledigen ihre Kernaufgaben nach wie vor in eigener Verantwortung. Die

Fensterschulen bieten ihnen die Infrastruktur zur Erfüllung ihrer regulären Aufgaben und erleichtern als „Mehrwert“ durch räumliche Nähe und Koordinationsinstanzen die Entwicklung neuer gemeinsamer Aktivitäten mit den anderen beteiligten Institutionen.

Die Zusammenarbeit wird erleichtert durch eine pragmatische Herangehensweise: So sind unterschiedliche pädagogische Ausrichtungen 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.

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

2.2 Angebote und Projekte (Beispiele)

Eine wichtige Aufgabe der Fensterschulen ist die Sicherstellung von Kinderbetreuung und die Integration von Betreuung und Freizeitaktivitäten: Um ganztägig im Hort betreuten Kindern die Wahrnehmung von Angeboten der Sportvereine, Musikschulen etc. zu erleichtern, sind z.B. an einer der Fensterschulen Betreuungs- und Freizeitangebote für Kinder von vier bis dreizehn Jahren eng verzahnt worden. Das System beruht auf folgenden Grundprinzipien: Kombination von Kinderbetreuung und Freizeitaktivitäten in einer Einrichtung, zeitliche Überlappung der beiden Angebote, niedrigschwellige 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.

Das Projekt „Wohnzimmer“ bietet täglich nach der Schule Zehn- bis Dreizehnjährigen eine strukturierte und sichere Umgebung. Sozialarbeiter organi-

sieren gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen sinnvolle Freizeitaktivitäten. Hauptziele sind die Förderung eines positiven Sozialverhaltens und eines gesünderen 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 Entwicklungsstand 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.

3. Die „Extended Schools“ in Großbritannien

3.1 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. Das Extended Schools-Programm ist in ein landesweites Programm zur Verbesserung der Lebensbedingungen von Kindern eingebettet: Die „Every child matters“-Agenda entstand – unter anderem – als Reaktion auf einige besonders traurige Fälle von Kindesmisshandlung. Ihre Hauptziele sind: Gesundheit („be healthy“), Sicherheit („stay safe“), Freude am Lernen („enjoy and achieve“), gesellschaftliches Engagement von Kindern und Jugendlichen („make a positive contribution“), wirtschaftliche Absicherung („achieve economic well-being“). Die Agenda hat die Entwicklung einer gemeinsamen Sprache von Bildungs-, Betreuungs- und Beratungsinstitutionen und die Orientierung an gemeinsamen Bewertungsmaßstäben gefördert und damit als wichtiger Katalysator bei der Integration von Schulen und anderen kinder- und familienbezogenen Diensten gedient.

Die Extended Schools-Initiative sieht sich selbst in der Tradition der Community School-Bewegung der 20er Jahre: In der Zwischenkriegszeit wurden in Großbritannien eine Reihe von Reformschulen gegründet, die nicht nur der Wissensvermittlung dienen sollten, sondern auch Stadtteileinrichtungen beherbergten. Bis 2010 soll es in jedem Schulbezirk mindestens eine „full service school“ mit dem Gesamtspektrum zusätzlicher Angebote und weitere Primar- und/oder Sekundarschulen mit einem Teil der folgenden Angebote geben: qualitativ hochwertige Kinderbetreuung vor und nach dem Unterricht, auch in den Ferien (8 – 18 Uhr), Zugang zu einem breiten Spektrum von Aktivitäten, einschließlich Hausaufgabenhilfe/ Nachhilfe, Sport, Musikunterricht etc., Unterstützung der Eltern, einschließlich Informationsabenden für Eltern bei Schulübergängen und Familienbildungsangeboten, schnelle Weiterleitung von Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern zu spezialisierten Beratungs- und Therapieangeboten wie Sprachtherapie, Erziehungsberatung etc. sowie Angebote für den Stadtteil (z.B. Computerarbeitsplätze, Sport- und Kunstangebote, Erwachsenenbildung).

3.2 Grundprinzipien

Mit der „Every child matters“-Agenda und der Extended Schools-Initiative hat die britische Regierung den Kommunen zentrale Zielsetzungen und gemeinsame Bewertungsmaßstäbe vorgegeben (top down-Ansatz). Darüber hinaus steuert sie die Entwicklung durch Finanzmittel, insbesondere Starthilfen, ein nationales Informationssystem sowie regelmäßige Kontrollen (Evaluationen durch Schulinspektoren). Gleichzeitig haben die Verantwortlichen in den Kommunen aber beträchtliche Handlungsspielräume bei der flexiblen Anpassung des Programms an lokale Bedürfnisse und Rahmenbedingungen. Die Startfinanzierung kann z.B. 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.

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. Die Organisation dieser Kooperation erfordert einen nicht unbeträchtlichen Managementaufwand sowie die Bearbeitung von Konflikten, die aus der unterschiedlichen Bezahlung und dem unterschiedlichen Status der beteiligten Professionen entstehen können.

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

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

3.3 Angebote (Beispiele)

Ein besonders interessantes Beispiel für die Arbeit der Extended Schools ist das „Family Learning“: Im Unterschied zu der Mehrzahl der deutschen Familienbildungsangebote, die sich in erster Linie an die Eltern wenden, steht im Mittelpunkt der britischen Kurse das gemeinsame Lernen von Eltern und Kindern. Die Kurse finden in der Regel im Anschluss an den Unterricht oder am frühen Abend statt, damit möglichst alle Familienmitglieder die Möglichkeit zur Teilnahme haben. Die Angebote werden von Erwachsenenbildungseinrichtungen 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 in der Familie, z.B. durch gemeinsame Sprach-, Musik-, Koch-, Fitness-, Töpfer-, Computer- oder Theaterkurse für Eltern und Kinder. Diese 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.

4. Erfolgsbedingungen für die Vernetzung von Schule und Stadtteil

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

Auch wenn die dargestellten Beispiele nicht in allen Elementen übertragbar und an manchen Stellen auch durchaus diskussionsbedürftig sind, weisen die eingeschlagenen Reformwege in Großbritannien und den Niederlanden deshalb auf einen sinnvollen Ansatz zur Modernisierung des Schulsystems auch in Deutschland. Erfahrungen mit regionalen Bildungsnetzwerken im Berufsbildungsbereich (Solzbacher/Minderop 2007) sowie mit einer Reihe lokaler Pilotprojekte z.B. im Kontext der Sozialen Stadt (Olejniczak/Schaarschmidt 2005) deuten darauf hin, dass Voraussetzung für eine erfolgreiche Vernetzung von Schule und Stadtteil die Auseinandersetzung mit den strukturellen Problemen ist, die sich zum einen aus der traditionellen Trennung der Systeme von Schule

und Jugendhilfe, zum anderen aus der relativ geringen Budget- und Personalautonomie deutscher Schulen ergeben. Kooperationen mit anderen Schulen oder außerschulischen Partnern werfen schnell dienstrechtliche Fragen und Finanzierungsprobleme auf (Solzbacher 2007).

Ein wichtiger Schritt zur Weiterentwicklung ist fraglos die bereits eingeleitete und fortschreitende Etablierung von Ganztagsschulen, die als Kernbestandteil jeglicher lokalen Bildungspartnerschaften, Quartiersbildungszentren, Bildungsnetzwerke etc. zu sehen sind.

Aus den Erfahrungen in den Niederlanden und Großbritannien lassen sich darüber hinaus 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 substantieller Mitwirkungsrechte für diese Gruppen. Schulangelegenheiten werden zu Stadtteilangelegenheiten bzw. Quartiersangelegenheiten und müssen auch auf dieser Ebene verhandelt und entschieden werden. Damit ist selbstverständlich auch die Frage nach den Handlungs- und Entscheidungsspielräumen, z.B. im Hinblick auf Personalentscheidungen, Ressourceneinsatz etc. auf dieser Ebene gestellt.

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

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

Literatur

- Baumheier, U. (2007): Lernen in Nachbarschaften. Erfahrungen und Empfehlungen aus vier europäischen Regionen. IAW Forschungsbericht 14, Bremen: IAW
- Bennett, B./Shaw, D./Walker, M. and Harron, S. (2006): Presentations at the Modern School Conference, October 5/6 in Beverley/East Riding of Yorkshire (www.hanse-passage.net – projects – Cluster C – C06: Modern School; letzter Zugriff 1.3.08).
- Cummings, C./Dyson, A./Muijs, D./Papps, I./Pearson, D./Raffo, C./Tiplady, L./Todd, L. With Crowther, D. (2007): Evaluation of the Full Service Extended Schools Initiative: Final Report, University of Manchester. Department of Education and Skills, Research Report RR852
- Department of Education and Skills (2005): Extended schools: Access to opportunities and services for all. A prospectus (www.teachernet.gov.uk/extendedschools; letzter Zugriff 1.3.08)

- Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig (Hrsg.) (2007): *Ganztagsschule in Deutschland*. Weinheim/München: Juventa
- Lepenies, Wolf (2002): *Bildungspathos und Erziehungswirklichkeit*. In: Kilius, N./Kluge, Reisch, L. (Hrsg.): *Die Bildung der Zukunft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 15
- Mack, Wolfgang (2006): *Neue Perspektiven für das Zusammenspiel von Schule und Jugendhilfe. Das Bildungskonzept des Zwölften Kinder- und Jugendberichts und seine Implikationen für Schule und Jugendhilfe*. In: *Die Deutsche Schule* 98, H. 2, S. 162-177
- Olejniczak, Claudia/Schaarschmidt, Meike (2005): *Schule im Stadtteil. Fallstudie im Rahmen der Evaluation des integrierten Handlungsprogramms „Soziale Stadt NRW“*. Ies-Bericht 2005. Hannover/Essen: Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung GmbH an der Universität Hannover
- Reversma, L./Schnieders, A./van den Berg, A. (2006): *Präsentationen beim Modern School-Workshop am 23./24.3.06 in Groningen*. ([http://www.hanse-passage.net – projects – Cluster C – C06: Modern School](http://www.hanse-passage.net-projects-Cluster-C-C06:ModernSchool/); letzter Zugriff 14.1.08)
- Solzbacher, C. (2007): *Netzwerkbildung: Schultheoretische Perspektiven*. In: Solzbacher, C./Minderop, D.: *Bildungsnetzwerke und regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse*. München/Unterschleißheim: Linkluchterhand
- Solzbacher, C./Minderop, D. (2007): *Bildungsnetzwerke und regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse*. München/Unterschleißheim: Linkluchterhand
- Stadt Groningen (o.J.): *Informationen über die Fensterschulen auf englisch und deutsch*: www.vensterschool.groningen.nl (letzter Zugriff 1.3.08)

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

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

Anschrift: Institut Arbeit und Wirtschaft, Universitätsallee 22, 28359 Bremen
E-Mail: ulrike.baumheier@iaw.uni-bremen.de; gwaresewa@iaw.uni-bremen.de