

FACHTAGUNG
BILDUNG IM STADTTTEIL

DOKUMENTATION

11
Arbeitspapiere
zum Programm
Soziale Stadt

Fachtagung zur Sozialen Stadt

Bildung im Stadtteil

Dokumentation der Veranstaltung
am 30. Mai 2005 in Berlin

Im Auftrag des Bundesministeriums für Verkehr, Bau- und Wohnungswesen (BMVBS),
vertreten durch das Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (BBR)

Arbeitspapiere
zum Programm Soziale Stadt

Band 11

Berlin, September 2005

Deutsches Institut für Urbanistik



Straße des 17. Juni 112 – 10623 Berlin



Dieser Band ist auf 100-prozentigem Recyclingpapier gedruckt.

Inhalt

Vorbemerkungen	5
1. Begrüßung und Einführungsreferate	7
2. Podiumsdiskussion	
Strategische Allianzen zur Bildungsförderung in benachteiligten Stadtteilen	31
3. Fachreferate	69
4. Podiumsdiskussion	
Bildungsimpulse im Rahmen des Programms Soziale Stadt	101

Vorbemerkungen

Defizite und Versäumnisse in der deutschen Bildungspolitik sind in den letzten Jahren durch die Veröffentlichung der Ergebnisse (international) vergleichender Untersuchungen (PISA-Berichte, OECD-Studie) verstärkt in die öffentliche Diskussion geraten. Kinder und Jugendliche aus Haushalten mit niedrigem Sozialstatus – vor allem aus solchen mit Migrationshintergrund – bleiben von Erfolgen in schulischer und beruflicher Bildung weitgehend abgeschnitten, wenn sie nicht zusätzlich gefördert werden. Geringe Bildung aber bedeutet Benachteiligung hinsichtlich sozialer und kultureller Integration wie Berufs- und Beschäftigungschancen. Die Folgen zeigen sich in den Programmgebieten der Sozialen Stadt besonders deutlich.

Das Handlungsfeld „Schule und Bildung im Stadtteil“ ist bereits in den Ergebnissen der Begleitforschung zum Programm Soziale Stadt (2003)¹ als zentral und intensivierungsbedürftig herausgestellt worden. In der bundesweiten Zwischenevaluierung (2004)² wurde dieser Befund bestätigt, gar bekräftigt.

Vor diesem Hintergrund fand am 30. Mai 2005 eine Fachtagung zur Sozialen Stadt mit dem Titel „Bildung im Stadtteil“ in der „Alten Pumpe“ in Berlin-Tiergarten statt. Sie wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Verkehr, Bau- und Wohnungswesen (BMVBW), vertreten durch das Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (BBR), vom Deutschen Institut für Urbanistik (Difu) vorbereitet und durchgeführt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer kamen aus einer Vielzahl von Einrichtungen und Initiativen, unter anderem aus Schulen, Jugend-, Bildungs- und Kulturzentren, Quartiermanagement, Sozial- und Stadtentwicklungsämtern, Bundes- und Landesministerien, Forschungsinstitutionen.

Ziel der Tagung war es, im Erfahrungsaustausch zwischen bildungsbeteiligten Akteuren und Institutionen aus vielen Politik- und Handlungsfeldern Strategien zur Bildungsförderung in benachteiligten Stadtteilen zur Diskussion zu stellen, innovative Projekte zu präsentieren und vor allem die stärkere Vernetzung zwischen integrierter Stadtteilentwicklung und Bildungsarbeit zu unterstützen. „Wir wollen“ – so Staatssekretär Tilo Braune (BMVBW) in seiner Einführung – „Erfahrungen mit der Bildungsförderung in benachteiligten Stadtteilen austauschen. Damit wollen wir auch eine stärkere Vernetzung zwischen integrierter Stadtentwicklung und Bildungsarbeit anstoßen.“

Aus den Vorträgen, Projektpräsentationen und Diskussionen der Tagung lassen sich einige zentrale Ergebnisse herausfiltern:

- Die vorgestellten Projekte eröffneten den Blick auf ein buntes Spektrum von viel versprechenden innovativen Aktivitäten und Strategien, die begeistern und Mut machen.

1 *Deutsches Institut für Urbanistik*, Strategien für die Soziale Stadt. Erfahrungen und Perspektiven – Umsetzung des Bund-Länder-Programms „Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf – die soziale Stadt“, Berlin 2003 (im Internet abrufbar unter www.sozialestadt.de/veroeffentlichungen/endbericht/).

2 IfS Institut für Stadtforschung und Strukturpolitik GmbH, Die Soziale Stadt. Ergebnisse der Zwischenevaluierung. Bewertung des Bund-Länder-Programms „Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf – die soziale Stadt“ nach vier Jahren Programmlaufzeit, Berlin 2004 (im Internet abrufbar unter www.sozialestadt.de/veroeffentlichungen/evaluationsberichte/zwischenevaluierung-2004/).

Sie stellen allerdings bisher noch Ausnahmen dar. Wie solche Projekte zur Regel werden und „Schule machen“ können, ist noch ungeklärt. Denn die kontrovers diskutierte Frage blieb unbeantwortet, wie institutionelle Grenzen überwunden und Rahmenbedingungen geschaffen werden können, die eine systematische Vernetzung von Bildungs- und Quartierspolitik ermöglichen und fördern.

- „Bildung ist mehr als Schule“ – diese inzwischen zwar verbreitete Erkenntnis muss dennoch immer wieder angemaht werden. Insbesondere die Übergänge von Kindergarten, Schule und Beruf verdienen mehr Beachtung; Schulen, Betriebe, Kinder- und Jugendhilfe sowie Quartiermanagement müssen deshalb stärker in vernetzte Strukturen eingebunden werden.
- Dass die gegenwärtige bildungspolitische Misere ohne eine stärkere sozialräumliche Orientierung nicht zu bewältigen sein wird, darüber bestand weitgehend Übereinstimmung. In benachteiligten Stadtteilen muss ein offensives gebietsbezogenes Bildungsmanagement aufgebaut werden, das Sozial- und Familienpolitik einschließt und in den Quartieren verankert ist (z.B. als „Soziales Bildungsforum“).
- Von mehreren Seiten wurde betont, dass Bildungsinstitutionen in den benachteiligten Quartieren besondere und zusätzliche Leistungen erbringen müssen, um Bildungserfolg auch für diejenigen zu gewährleisten, die sonst ausgeschlossen bleiben. Ohne besondere Unterstützung und verstärkte Ressourcenausstattung wird dies aber nicht zu erreichen sein.

In Gesprächen am Rande der Veranstaltung und nachträglichen Reaktionen wurde bestätigt, dass bei der Verknüpfung von Bildungs- und Stadtteilpolitik noch eine große Lücke klafft, die von Beteiligten beider Handlungsfelder als dringend schließungsbedürftig angesehen wird. Hier könnten unter anderem durch eine engere Verzahnung zwischen dem Programm Soziale Stadt und z.B. dem Ganztagschulprogramm wichtige Impulse für die Entwicklungen in benachteiligten Stadtteilen angestoßen werden. Insgesamt wird von vielen Seiten für ein Mehr an Information und Erfahrungsaustausch plädiert.

Difu-Projektgruppe Soziale Stadt

Berlin, August 2005

Alle Fotos in diesem Band: Hajo Zylla, Berlin

1

Begrüßung und Einführungsreferate

Begrüßung

Dr. Rolf-Peter Löhr,

Deutsches Institut für Urbanistik, Berlin 9

Einführung: Bildung und Soziale Stadt

Tilo Braune,

Staatssekretär beim Bundesminister für Verkehr, Bau- und Wohnungswesen 11

Bedeutung und Perspektiven von Ganztagschulen

Dr. Peter Hübner,

Referatsleiter im Senat für Bildung, Jugend und Sport, Berlin 15

Bildungsdefizite, Schulsegregation und Integrationsanspruch
in benachteiligten Stadtteilen*Prof. Dr. Frank-Olaf Radtke,*

Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main 23

Dr. Rolf-Peter Löhr,

Deutsches Institut für Urbanistik (Difu), Berlin

Begrüßung

Meine sehr geehrten Damen und Herren, zunächst möchte ich Sie mit einigen Programmänderungen vertraut machen. Der Parlamentarische Staatssekretär beim Bundesminister für Verkehr, Bau- und Wohnungswesen (BMVBW), Herr Großmann, kann heute leider nicht zu uns sprechen, er hat einen wichtigen Termin in Nordrhein-Westfalen. Stattdessen ist Herr Staatssekretär Braune vom BMVBW anwesend. Dies ist im Übrigen kein Verlust, sondern vielleicht eher ein Gewinn, weil Herr Braune sich intensiv mit Fragen der Bildungspolitik beschäftigt hat und insofern gerade die Spannung zwischen Städtebau und Bildung in besonderer Weise sozusagen verkörpert.



Auch Herr Senator Böger wird nicht teilnehmen können, weil er einen wichtigen Senatstermin hat. Er wird vertreten durch Herrn Dr. Hübner, Referatsleiter beim Senator für Bildung, Jugend und Sport und dort für den Bereich Schule zuständig. Herr Hübner hat seine Ausführungen sicherlich mit Herrn Poggel abgestimmt, der für den Bereich Jugendhilfe zuständig ist.

Leider ist Frau Sledz vom Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen, die Evaluationsergebnisse zum Programm „Schule im Stadtteil“ vorstellen wollte, gestern ins Krankenhaus eingeliefert worden, sie kann also heute nicht hier sein und hat so schnell auch keine Vertretung stellen können. Aber in der Tagungsmappe finden Sie unter „Soziale Stadt Info 16“ einen kurzen Bericht über das Programm „Schule im Stadtteil Nordrhein-Westfalen“ und auch den Hinweis auf die Fundstelle, wo die Veröffentlichung, die schon vorliegt, eingesehen oder bestellt werden kann. Herr Professor Radtke wird sicherlich keine Schwierigkeiten haben, die Zeit, die er dadurch hinzugewonnen hat, zu füllen. Es gibt also keinen inhaltlichen Verlust, sondern eher eine gewisse Verlagerung. Und uns flexibel auf neue Bedingungen einstellen, dies müssen wir ja alle unentwegt.

Bildung ist in einer Wissensgesellschaft, wie es die deutsche ist oder sein will oder jedenfalls sein muss, ein zentraler Produktivfaktor und damit zugleich auch eine wesentliche Voraussetzung für die jungen Menschen in den Gebieten mit besonderem Entwicklungsbedarf, wenn sie sich in diese Gesellschaft integrieren und wenn sie an der wirtschaftlichen Entwicklung teilhaben wollen. Gerade in benachteiligten Gebieten ist es von besonderer Bedeutung, sich um Bildungsförderung, um Bildungsangebote zu kümmern. Das Difu hat dies in seiner Zwischenbilanz herausgestellt, und das IfS Institut für Stadtforschung und Strukturpolitik betonte in der Zwischenevaluierung auch noch einmal, dass Bildung neben lokaler Ökonomie, neben Integration von Migrantinnen und Migranten der zentrale Aufgaben- und Themenschwerpunkt in den Gebieten der Sozialen Stadt und auch darüber hinaus ist. Es ist ganz wichtig, sich um das Thema Bildung in diesen Gebieten zu kümmern. Hierauf ist ein besonderes Gewicht und eine besondere

Aufmerksamkeit – finanziell, personell und materiell – zu legen, damit die Ungleichheit, die in diesen Gebieten verglichen mit anderen Gebieten herrscht, auf diese Weise ausgeglichen werden kann. Ohne ein solches Umdenken werden die Menschen in den benachteiligten Gebieten weiterhin ihrerseits durch diese Gebiete benachteiligt werden.

Schule muss auf diese Weise sich selbst ändern. Schule muss einen integrativen Ansatz entwickeln, muss sich mit Jugendhilfe, mit Wirtschaftsförderung, mit dem Quartiersmanagement, mit der Stadt verbinden, und das nicht in einer konsekutiven Weise – vormittags Schule, nachmittags Jugendhilfe –, sondern in einer Weiterentwicklung, die den Interessen der Kinder und jungen Menschen in den Gebieten entspricht und die auch den Anforderungen aus dem Gebiet, aus der Wirtschaft, aus dem Stadtteil gerecht wird. Wir wollen im Rahmen dieser Tagung hier ansetzen und gute Beispiele dafür vorstellen und miteinander diskutieren. Und ich bin gespannt, was wir hier von den Referentinnen und Referenten, aber auch von Ihnen als den Teilnehmenden hören werden. Zunächst bitte ich nun Herrn Staatssekretär Braune, die Positionen des Bundesministeriums für Verkehr, Bau- und Wohnungswesen vorzutragen.

Tilo Braune,

Staatssekretär beim Bundesminister für Verkehr,
Bau- und Wohnungswesen (BMVBW)

Einführung: Bildung und Soziale Stadt

Sehr geehrte Damen und Herren, wir greifen heute ein hoch aktuelles Thema auf: Bildung im Stadtteil. Es mag manchen ein wenig überraschen, dass ausgerechnet das Bundesministerium für Verkehr, Bau- und Wohnungswesen das Thema Bildung auf die Tagesordnung setzt. Dies hat aber gute Gründe: Bildung prägt die Lebenschancen, sie ist deshalb zugleich eine Grundvoraussetzung für das Funktionieren der Stadtteile. Wir haben nach dem Regierungswechsel 1998 das Programm Soziale Stadt aufgelegt, weil wir damit die in benachteiligten Vierteln konzentrierten Probleme bekämpfen wollen.



Soziale Spannungen, überforderte Nachbarschaften, Verwahrlosung und Vernachlässigung der Gebäudesubstanz, Kriminalität, Migrationsprobleme und Drogenmissbrauch gehen oft einher mit Bildungsdefiziten und entsprechend geringen beruflichen Chancen.

Beunruhigend ist, dass sich Bildungsdefizite gerade in benachteiligten Stadtteilen vielfach von Generation zu Generation fortsetzen, also „vererben“. Beunruhigend ist auch, dass in den benachteiligten Quartieren die Schulabbrecherquote besonders hoch ist. Sie erreicht bis zu 30 Prozent eines Jahrgangs. Beides können wir nicht hinnehmen. Wir müssen das Leistungspotenzial der jungen Menschen so umfassend wie möglich fördern und erschließen. Das ist aber nicht nur eine Frage der Menschlichkeit. Auch wegen der sozialen Kosten, zu denen Arbeitslosigkeit mangels hinreichender Schulabschlüsse und Bildung führt, liegt es im allgemeinen Interesse, in die Bildung aller zu investieren.

Sicher ist die Situation in Deutschland nicht unmittelbar vergleichbar mit jener beispielsweise in Frankreich oder den USA. Dort sind Slumbildungen in benachteiligten Vierteln für jedermann sichtbar, und es sind enorme Anstrengungen von Politik und Wirtschaft nötig, diese Abwärtsentwicklung aufzuhalten. Bei allen Unterschieden dürfen wir aber auch in Deutschland nicht die Augen vor diesen Gefahren verschließen.

Die Bundesregierung hat deshalb das Programm „Soziale Stadt“ auf den Weg gebracht. Es hat sich inzwischen zu einem festen Bestandteil der Städte- und Wohnungsbaupolitik etabliert. Der neue Ansatz des Programms besteht in einer integrierten Förderung der Stadt- und Ortsteile mit besonderem Entwicklungsbedarf. Bund, Länder und Gemeinden arbeiten ressortübergreifend zusammen, um Problemlösungsstrategien und Instrumente aus verschiedenen Politikfeldern zu einer integrativen Stadtentwicklungspolitik zusammenzuführen.

In einigen Bereichen gelingt das bereits gut, beispielsweise mit dem Programm „Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten“ des Bundesministe-

riums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Bei anderen Politikbereichen wie Bildung, Integration von Migranten und Lokale Ökonomie und Beschäftigung stehen wir noch am Anfang der Bemühungen um eine beiderseits nutzbringende Zusammenarbeit.

Mit der heutigen Fachtagung greifen wir deshalb das Thema Bildung im Stadtteil auf. Wir wollen Erfahrungen mit der Bildungsförderung in benachteiligten Stadtteilen austauschen. Damit wollen wir auch eine stärkere Vernetzung zwischen integrierter Stadtentwicklung und Bildungsarbeit anstoßen. Die öffentlichen Diskussionen zur deutschen Bildungspolitik, angefangen von der PISA-Studie bis hin zur OECD-Studie, verdeutlichen, welche bildungs- und auch stadtentwicklungspolitischen Aufgaben noch vor uns stehen. Für mich stellt sich insbesondere die Frage nach den Ursachen der Bildungsdefizite: eine Ursache ist die Migration. Sie wirkt sich zum einen auf die Migrantinnen und Migranten selbst aus, zum anderen auf die einheimischen Kinder und Jugendlichen, wenn der Migrantenanteil in Schulklassen überwiegt.

Kritische häusliche Verhältnisse sind eine zweite Ursache für Bildungsdefizite. Eine gute Schule ist umso wichtiger, wenn Kinder zu Hause sich selbst überlassen sind, weil Familienbeziehungen zerstört sind, weil die Eltern drogenabhängig sind, oder wenn die Kinder zwischen zerstrittenen Elternteilen hin- und hergerissen werden.

Schulen sind mehr als nur Orte der Bildung. Ich denke, dass Kinder aus benachteiligten Stadtteilen über die Schulen und eine gute Bildungspolitik Chancen für die Zukunft und ein normales Leben bekommen können.

Sie kennen sicher noch den TV-Spot mit der Bausparkassenwerbung, in dem Lena mit ihrem Papa vor dem Wohnwagen sitzt, überwältigt davon, dass ein Mädchen aus Lenas Klasse ein eigenes Zimmer hat. Ihr Papa meint „Das sind doch Spießer“. Lena gibt ihre Träume nicht auf und antwortet: „Papa, wenn ich groß bin, dann will ich auch mal Spießer werden“. Diese Aussage macht nachdenklich.

Kindern und Jugendlichen ein gutes Wohn- und Lebensumfeld zu geben, fängt bei dem eigenen Zimmer an, geht über die Schulen bis hin zu Sport- und Freizeiteinrichtungen. Dazu brauchen wir aber nicht nur gute Gebäude, sondern mehr. Wir brauchen eine integrierte Sozial-, Schul- und Bildungspolitik – und das vor allem in den benachteiligten Stadtteilen. Wir brauchen Menschen, die den Kindern zuhören und ihnen helfen, ihre Träume zu verwirklichen. Wir brauchen soziale Netzwerke, um Kinder und Jugendliche in Problemlagen rechtzeitig aufzufangen und ihnen zu helfen.

Damit die Bewohnerinnen und Bewohner benachteiligter Stadtteile nicht ins gesellschaftliche Abseits geraten, stellt die Bundesregierung seit 1999 rund 408 Millionen Euro Bundesmittel zur Verfügung. Mit den ergänzenden Mitteln von Ländern und Gemeinden in jeweils gleicher Höhe sind das insgesamt über 1,2 Milliarden Euro für die Umsetzung des Programms. Insgesamt fördert das Programm „Soziale Stadt“ seit 1999 363 Maßnahmen in 252 Gemeinden. Beispielsweise werden die Berliner Stadtteile Sonnenallee, Schillerpromenade, Rollbergsiedlung seit 1999 und Neukölln-Reuterplatz seit 2001 im Bundesprogramm „Soziale Stadt“ gefördert.

Die Mittel des Bundesprogramms „Soziale Stadt“ stehen weitgehend für investive Maßnahmen zur Verfügung. Sie können daher nicht alle Bereiche eines integrierten Handlungsansatzes abdecken. Nur wenn neben baulichen Strukturen auch die sozialen Ver-

hältnisse der Menschen zueinander aufgegriffen werden, wird es gelingen, Negativererscheinungen im Wohnumfeld zu begegnen. Stadtteile sollten so gestaltet sein, dass dort Wohn- und Lebensqualität und eine ausgewogene Sozialstruktur der Bewohnerinnen und Bewohner gewährleistet sind.

Die Zwischenevaluierung des Programms „Soziale Stadt“ hat gezeigt, dass es sich bewährt hat. Aber wir sind noch nicht am Ziel. Deshalb ist es wichtig, das Begonnene fortzuführen und in der Umsetzung zu verbessern. Die ersten Weichen dafür sind gestellt: Der Bund hat die Novellierung des Baugesetzbuches genutzt, um dort die Soziale Stadt neben dem Stadtumbau abzusichern. Damit bekommt der integrative Ansatz des Programms einen höheren rechtlichen Stellenwert. Der Gesetzgeber fordert jetzt die Bündelung mit anderen Förderinstrumenten.

Die Zwischenevaluierung hebt die Situation in den Schulen und die Förderung der Bildung als einen zentralen Schlüssel für eine „Trendwende“ in der Entwicklung hervor. Sie macht deutlich, dass es in den meisten Programmgebieten Ansätze gibt, Schulen stärker in die Quartiersentwicklung einzubinden. Insbesondere geht es um die Stärkung der Schulen als Orte der Bildung und Integration im Stadtteil und um eine zielgerichtete sowie gebietsbezogene Vernetzung von schulischen und außerschulischen Akteuren. Wir brauchen auch verantwortungsbewusste Stadtteilinitiativen, die mit den Schulen kooperieren. Deshalb ist mein Vorschlag: Bildungspolitik und Soziale Stadt sollten die Ressourcen bündeln – zu beiderseitigem Nutzen für eine bessere Bildung und für eine Aktivierung der Stadtteile.

Das Handlungsfeld Schule ist wichtiger geworden, als dies zu Beginn des Programms „Soziale Stadt“ absehbar war. Wir brauchen deshalb besonders gute Schulen in den benachteiligten Vierteln. Sie müssen besser ausgestattet werden und sie brauchen motiviertere Lehrer als anderswo. Das ist nötig, um die beschriebenen Nachteile ausgleichen zu helfen. Solche Schulen können auch ein Anreiz für sozial stabilere Familien sein, in die benachbarten Viertel zu ziehen oder gar nicht erst wegzuziehen. Und nicht zuletzt sind bessere Schulen natürlich ein ganz wichtiges Signal, dass die Politik hier einen strategischen Schwerpunkt setzt – auch wenn es Geld und damit bisweilen viel politische Kraft kostet.

„Bildung ist mehr als Schule“ – diese verbreitete Erkenntnis verweist darauf, dass es um integrierte Sozial-, Familien- und Bildungspolitik gehen muss. Kinder sind unser wertvollstes Kapital für die Zukunft.

Mit der heutigen Fachtagung gehen wir bewusst einen weiteren Schritt in Richtung ressortübergreifende Zusammenarbeit. Ich freue mich daher besonders, dass Herr Dr. Hübner von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport zu uns gekommen ist. Wir haben neben den Akteuren der Sozialen Stadt auch die Mitglieder der Kultusministerkonferenz, Lehrerverbände, Landeselternvertretungen, für Bildung relevante Verbände sowie Schulämter und Berliner Schulen eingeladen, um gemeinsam zu diskutieren, wie Bildungsdefizite und Schulsegregation in benachteiligten Stadtteilen bewältigt werden können. Ich freue mich über Ihr Interesse an dem Thema und hoffe, dass wir gemeinsam gute Lösungsansätze finden werden. Ich wünsche Ihnen einen guten Verlauf der Fachtagung.

Dr. Peter Hübner,

Referatsleiter in der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin

Bedeutung und Perspektive von Ganztagsschulen

Sehr geehrte Damen und Herren, die Berliner Schulen sind in einer entscheidenden Phase von Bildungsreformen. Berlin lernt aus PISA – übrigens schneller und entschiedener als viele andere Bundesländer: Im kommenden Schuljahr beginnen wir flächendeckend mit der verlässlichen Halbtagsgrundschule in Berlin, mit der rechtlichen Verlagerungen der Hortbetreuung an die Schulen, mit der Einschulung ab fünf-einhalb Jahren und mit der flexiblen Schulanfangsphase.



Unser Ziel ist klar: Wir brauchen bessere Qualität an unseren Schulen, wir brauchen aber auch mehr Chancengerechtigkeit für alle Schülerinnen und Schüler. Dazu leisten Sie, liebe Kolleginnen und Kollegen in den Schulen, sehr viel. Dafür sind wir Ihnen sehr zu Dank verpflichtet. Aber die Schulen können und sollen diese Aufgaben nicht alleine schultern. Wir wollen – ja wir müssen – die Schulen öffnen für das Engagement von Eltern und von Bürgern, für Kooperationen untereinander sowie mit Vereinen oder freien Trägern. Das gilt erst recht für Ganztagsschulen. Und deswegen sprechen wir heute über die Einbettung von Ganztagsschulen in ihre Stadtteile.

Meine These ist, dass gute Ganztagsschulangebote und eine soziale Stadtentwicklung einander bedingen.

Die Verfassung von Berlin enthält einen klaren Bildungsauftrag: Jeder hat das Recht auf Bildung. Dieses Recht gilt es zu schützen und zu fördern. Es ist die entscheidende Voraussetzung für ein eigenständiges und von öffentlicher Zuwendung unabhängiges Leben in der Gesellschaft. Das ist es, was ich mit Chancengerechtigkeit meine!

Bereits mit dem Berliner Schulgesetz und jetzt dem Kitareformgesetz, das derzeit im Abgeordnetenhaus beraten wird, greifen wir diesen Verfassungsauftrag auf. Schulen, aber vor allem Kitas werden darauf ausgerichtet, dass jeder junge Mensch entsprechend seinen Neigungen, seinen individuellen Fähigkeiten und Bedürfnissen umfassend gebildet werden soll.

Deshalb muss Bildung schon vor der Schule beginnen: Ab drei Jahren haben alle Kinder einen Rechtsanspruch auf einen Kitaplatz. Nirgendwo gibt es mehr Plätze in Kindertagesstätten, mehr Kinder, die täglich gebildet und betreut werden als in Berlin. Das trägt dem Wohl des Kindes und den berechtigten familiären Situationen Rechnung, und es werden insbesondere Alter, Entwicklungsstand und Bedürfnisse des Kindes berücksichtigt.

Das gilt für die Grundschule in gleicher Weise: Wir setzen auf unterschiedliche Angebotsformen einer verlässlichen Betreuung in den Grundschulen: Hierbei berücksichtigen

wir sowohl die familiären Bedürfnisse, die Bedingungen in den Stadtteilen, die Schulprofile als auch weitestgehend die jeweiligen räumlichen Möglichkeiten in den Schulen selbst.

Unser Konzept sieht vor:

- die Einrichtung von 35 neuen Ganztagsgrundschulen in gebundener Form,
- den flächendeckenden Ausbau von offenen Ganztagsgrundschulen durch Verlagerung der Hortangebote aus Kindertagesstätten in die Schulen sowie
- die Absicherung der Früh-, Nachmittags- und Spätbetreuung.

Dabei sind zwei Punkte ganz wichtig:

Erstens, damit verbunden ist die rechtliche Verlagerung der Hortangebote von Kindertageseinrichtungen oder eigenständigen Schülerläden an die Grundschulen. Künftig haben also die Grundschulen die Gesamt-, aber nicht die Alleinverantwortung für die Ganztagsbetreuung. Ganz wichtig ist es, dass Schulen mit freien Trägern kooperieren. Deren Expertise wird in den Schulen dringend gebraucht! Denn durch die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Erzieherinnen bieten Ganztagsgrundschulen ein ganzheitliches Konzept von Bildung, Erziehung und Betreuung. So sorgen diese Strukturveränderungen für mehr Vielfalt, Variabilität und Differenziertheit der Lehr-Lern-Formen und Inhalte der Unterrichts- und Betreuungszeiten. Das Mehr an Zeit eröffnet Kindern mehr Lerngelegenheiten und Erfahrungsmöglichkeiten.

Zweitens, die 147 Millionen des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung (IZBB)“ der Bundesregierung für den Ausbau der Ganztagsgrundschulen werden wir vollständig in die Grundschulen investieren. Damit unterstreichen wir die Bedeutung frühen Lernens, der Veränderung des Unterrichts und die konsequente Weiterentwicklung der Grundschule.

Die flächendeckende Einführung der verlässlichen Halbtagsgrundschule (im Weiteren: VHG), das Angebot von offenen Ganztagsgrundschulen und die Erweiterung auf insgesamt 46 gebundene Ganztagsgrundschulen dienen dazu, die Förderung aller Kinder und die Qualität des Unterrichts aller Grundschulen zu verbessern.

Zwischen 1998 und 2003 nahmen 45 Grundschulen am landesweiten Schulversuch „Verlässliche Halbtagsgrundschule“ teil. Bis zum Schuljahr 2005/06 werden alle Grundschulen, die nicht gebundene Ganztagsgrundschulen sind, zu verlässlichen Halbtagsgrundschulen, die für die Erziehungsberechtigten in ihrer Alltagsorganisation verlässliche Öffnungszeiten von 7.30 bis 13.30 Uhr gewährleisten. Die Unterrichts- und Betreuungsphasen werden rhythmisiert. Unterricht und sozialpädagogische Angebote sowie Freizeit werden ausgewogen über den Schultag verteilt. Daraus erwachsen mehr Möglichkeiten, den 45-Minuten-Takt zugunsten von rhythmisierten Zeitblöcken für Unterricht, Freizeit und individuelle Übungs- oder Arbeitsphasen aufzulösen. Je besser Unterrichtsphasen an die Aufnahme-, Konzentrations- und Leistungsfähigkeit der Kinder angepasst sind, desto nachhaltiger können individuelle Lernprozesse begleitet werden.

Wird die verlässliche Halbtagsgrundschule um Angebote der Früh-, Nachmittags-, Spät- und Ferienbetreuung ergänzt, sprechen wir von der offenen Ganztagsgrundschule. Die

Teilnahme an ergänzenden Betreuungsangeboten ist freiwillig, nach dem Kita- und Tagespflegekostenbeteiligungsgesetz an einen Bedarf gebunden und entgeltpflichtig. Jedes anspruchsberechtigte Kind erhält bis einschließlich Jahrgangsstufe 4 einen Platz an der offenen Ganztagsgrundschule. Die Plätze werden aufgrund des individuellen Bedarfs vergeben, der auf der Grundlage des Kindertagesbetreuungsgesetzes (KitaG) und der Kita- und Tagespflegeverfahrensverordnung (KitaVerfVO) beurteilt wird. Anspruchsbeziehung besteht grundsätzlich, wenn

- ein Arbeits- oder Ausbildungsverhältnis der Antragsteller besteht oder
- die Antragsteller ein solches nachweisbar aufnehmen wollen und deshalb für ihre Kinder eine ergänzende Betreuung benötigen, die über das Angebot der VHG hinausgeht oder
- besondere pädagogische, soziale oder familiäre Gründe in der Person des Kindes oder in der Situation der Familie gegeben sind, die eine ergänzende Betreuung des Kindes erfordern.

Die ergänzende Förderung und Betreuung umfasst in der offenen Ganztagsgrundschule die Zeit von 6.00 bis 7.30 Uhr, 13.30 bis 16.00 Uhr, 16.00 bis 18.00 Uhr sowie im Einzelfall auch nach 18.00 Uhr. Die außerunterrichtlichen Angebote in der offenen Ganztagsgrundschule werden durch eigenes pädagogisches Personal der Schule oder durch einen Träger der freien Jugendhilfe durchgeführt, der mit der Schule kooperiert. Die Zeit von 13.30 bis 16.00 Uhr soll in besonderer Weise inhaltlich mit dem Unterricht der VHG verknüpft werden. In den Ferien ist eine ergänzende Förderung und Betreuung in der Zeit von 7.30 bis 13.30 Uhr möglich.

Per 27. August 2004 besuchten 24 492 Schülerinnen und Schüler offene Ganztagsgrundschulen (darin enthalten auch die Staatlichen Europaschulen Berlins). Zum 1. August 2005 werden alle Hortplätze der öffentlichen und freien Träger der Jugendhilfe an die Grundschulen verlagert. Etwa 35 000 Plätze werden an 416 Grundschulen übertragen. Der vorhandene Betreuungsbedarf ist so groß, dass fast alle Grundschulen die VHG zur offenen Ganztagsgrundschule ausweiten werden. Die zwischen dem Senat und den Bezirken abgestimmte Zeit-, Handlungs- und Finanzierungsplanung sieht die Übernahme der Gewährleistung durch den Schulbereich zum 1. August 2005 vor. Dann wird die ergänzende Betreuung im Anschluss an die VHG in der Regel in den Schulgebäuden stattfinden, nämlich dann und nur dann, wenn die Schule die räumlichen Voraussetzungen erfüllt. Für andere Schulen werden Zwischenlösungen organisiert, z.B. indem die Kinder in ihren bisherigen Horten verbleiben, bis die baulichen Veränderungen abgeschlossen sind.

Denn so vielfältig wie die Schulstandorte sind, so vielfältig sind auch die erforderlichen Maßnahmen: An den Schulen in den östlichen Bezirken, an denen bereits in großem Umfang offener Ganztagsbetrieb organisiert ist, werden die Standorte zum überwiegenden Teil nur qualifiziert. Im Westteil der Stadt stellt sich die Situation vollständig anders dar. Dort überwiegt bisher die traditionelle Halbtagschule. Die räumlichen und sächlichen Voraussetzungen für die Einrichtungen von Ganztagschulen sind äußerst unterschiedlich. So existieren Standorte, an denen bereits in den Jahren 2003 und 2004 mit relativ geringem Aufwand in vorhandenen Gebäuden die Voraussetzungen für den Ganztagsbetrieb geschaffen werden konnten. An vielen Grundschulen sind jedoch um-

fangreiche Planungsprozesse notwendig, an deren Ende Umbau-, Erweiterungs- und Neubaumaßnahmen erfolgen müssen. Eine Vielzahl von Schulen wird benachbarte Kindertagesstätten oder andere öffentliche Einrichtungen in Anspruch nehmen, die wiederum für den Ganztagsbetrieb umgebaut werden. An Standorten, an denen komplexere Planungs- und Baumaßnahmen durchzuführen sind, erarbeiten die Schulträger Zwischenlösungen. Schließlich muss in jedem Falle gewährleistet sein, dass der Ganztagsbetrieb im August starten kann. Entsprechend den Förderkriterien des IZBB (letzte Rate 2007) und gemäß der Verwaltungsvereinbarung zwischen dem Bund und den Ländern (Investitionen sind im Zeitraum bis 31. Dezember 2008 durchzuführen) kann diese Übergangszeit bis Ende 2008 dauern.

Eine zentrale Steuerungsgruppe in der Senatsverwaltung koordiniert alle operativen Maßnahmen. Außerdem gibt es in jedem Bezirk eine Steuerungsgruppe, bestehend aus Mitgliedern der Abteilungen Jugend und Schule sowie der Außenstelle meines Hauses. Dort wird die Detailplanung standortbezogen durchgeführt. Nach Abschluss des Planungsprozesses, in dem auch die jeweiligen bezirklichen Gremien zu beteiligen sind, können definitive Aussagen darüber getroffen werden, welche Schulen in welchem Umfang zukünftig offene Ganztagsgrundschulen sein werden. Wenn dann alle Baumaßnahmen abgeschlossen sind, werden alle Berliner Grundschulen gute räumliche Voraussetzungen haben. Dadurch sollen zum einen die Qualität des Ganztagsangebots und zum anderen ein verantwortlicher Umgang mit den zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen gewährleistet werden.

Nun zu den gebundenen Ganztagsgrundschulen: Diese gewährleisten bei verlässlichen Öffnungszeiten ab 7.30 Uhr durchgängig rhythmisierte Unterrichts- und Betreuungszeiten von 8.00 bis 16.00 Uhr. Alle Schülerinnen und Schüler nehmen daran verpflichtend teil. Ein Nachmittag in der Woche wird von verpflichtenden Schulveranstaltungen frei gehalten. Die gebundene Ganztagsgrundschule kann bei Bedarf bis einschließlich Jahrgangsstufe 4 durch eine Früh-, Spät- und Ferienbetreuung ergänzt werden.

Gebundene Ganztagsgrundschulen gewährleisten ein ganzheitliches Konzept der Bildung, Erziehung und Betreuung. Der erweiterte Zeitrahmen bietet Chancen für eine nachhaltige Veränderung der Lernkultur in einer Schule, die nicht nur Lern-, sondern auch Lebensraum ist. Die durchgängig rhythmisierten Unterrichts- und Betreuungszeiten eröffnen neben der Förderung der Sach- und Methodenkompetenz mehr Raum für eine auf den Unterricht abgestimmte Förderung der sozialen und personalen Kompetenzen und – vor allem für Kinder nicht deutscher Herkunftssprache – der Sprachkompetenz. Der Besuch der gebundenen Ganztagsgrundschule ist kostenfrei. Ergänzende Angebote der Früh-, Spät- und Ferienbetreuung sind wie das Mittagessen entgeltpflichtig.

Schon seit dem Schuljahr 2003/04 ist mit dem Ausbau weiterer Ganztagsgrundschulen in gebundener Form begonnen worden. Mit Beginn des Schuljahres 2004/2005 wurde der Ganztagsbetrieb an 22 Grundschulen begonnen oder um einen weiteren Schülerjahrgang erweitert. Per 27.8.2004 besuchten 6 627 Schülerinnen und Schüler gebundene Ganztagsgrundschulen.

Die Aufnahme des Ganztagsbetriebes der mit IZBB-Mitteln geförderten gebundenen Ganztagsgrundschulen erfolgt sukzessive nach Fertigstellung der Umbaumaßnahmen. Bis 2007 werden weitere 35 gebundene Ganztagsgrundschulen mit IZBB-Mitteln einge-

richtet. Zusammen mit den elf bereits bestehenden gebundenen Ganztagschulen verfügt Berlin dann über insgesamt 46 Ganztagsgrundschulen in gebundener Form.

Die Auswahl der neuen Standorte erfolgte im April 2004 nach folgenden Kriterien:

- Antrag der Schulkonferenz und des Schulträgers
- Standort mit schwierigem sozialem Umfeld und
- Gleiche Berücksichtigung westlicher und östlicher Bezirke.

Halten wir noch einmal fest: Im laufenden Schuljahr 2004/05 sind bereits 44,9 Prozent der Grundschulen Ganztagsgrundschulen (gebunden, offen, Staatliche Europa-Schule Berlin). Ein Jahr später werden nahezu alle Grundschulen Ganztagsangebote bereitstellen. Was in Punkto Ganztagsbetreuung in Berliner Schulen passiert, ist schlicht überwältigend. In den Schulen selbst werden die Lebens- und Lernbedingungen besser als je zuvor.

Aber natürlich sind Schulen keine Inseln der Glückseligkeit. Die sozialen Probleme des Umfeldes, des Stadtteils und der Elternhäuser werden in die Schulen hineingespült. Und wenn die Schule auf diese Herausforderungen nicht gewappnet ist, zerstört diese Welle Lebens- und Lernklima in den Schulen. Kaputte Schulen machen wiederum jede Entwicklung des sozialen Umfeldes zunichte.

Es gibt daher in anderen Ländern Abgrenzungsstrategien zwischen Schule und Stadt: Denken Sie nur an die US-amerikanischen Großstädte, die ihre Schulen hermetisch abriegeln. Vielleicht geht es dort nicht anders. Aber damit es in Berlin nicht irgendwann so wird wie in Los Angeles, Detroit oder Miami, machen wir exakt das Gegenteil: Wir wollen die Bildungseinrichtungen öffnen und im sozialen Raum in den Stadtquartieren noch stärker verankern! Das haben wir genau so ins Schulgesetz geschrieben.

Der soziale Raum in den Stadtquartieren spiegelt die Lebenswelt der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen wider. Hier leben sie, haben Freunde, Nachbarschaften und ihre soziale Infrastruktur. Kindertagesstätten, Schulen, Weiterbildungseinrichtungen und Sportstätten sind demnach nicht nur Bildungs-, Erziehungs- oder Freizeitstätten. Gerade für die jungen Menschen handelt es sich hierbei – neben dem Elternhaus – um die Lern- und Lebenszentren: Hier können sie einen sozialen Umgang mit ihren Altersgruppen lernen. Hier können sie sich zu eigenständigen Persönlichkeiten in der Gesellschaft entwickeln. Hier können sie schon früh lernen, Verantwortung zu übernehmen. So sind unsere ehrgeizigen Ziele.

Kindertagesstätten, Schulen, Sportvereine, Weiterbildungseinrichtungen, die zuständigen Bezirks- und Landesverwaltungen erkennen zunehmend, dass nur durch die enge Einbettung dieser Infrastruktur in den unmittelbaren Stadtraum diese ehrgeizigen Ziele erreicht werden können. Es ist deswegen unerlässlich, dass sich diese Einrichtungen öffnen und stärker mit außerschulischen Partnern kooperieren, z.B. bei der Konzeption von Ganztagsangeboten auch mit Trägern der freien Jugendhilfe, mit Vereinen und Institutionen. Dafür gibt es jede Menge Ansatzpunkte: bei der pädagogischen Ausgestaltung des Kitabetriebs, bei den ergänzenden Angeboten der offenen Ganztagsgrundschule und bei der gebundenen Ganztagsgrundschule. Das Bildungs- und Betreuungsangebot soll den Kindern eine aktive Beteiligung an Formen kulturellen und gesellschaftlichen Handelns bieten, z.B. durch Theater, Musik, Kunst, Literatur, Ökologie und Politik. So sollen die

Ganztagsschulen auch Angebote von Sportvereinen, Musikschulen und anderen Bildungseinrichtungen einschließen.

Aber wir wollen keine Einbahnstraße: Die Öffnung soll den Austausch in beiden Richtungen forcieren, das heißt, Schule ist nicht nur Nachfrager, sondern auch Anbieter im Quartier. Das „Was?“ und „Wie?“ dazu muss künftig jede Schule im Schulprogramm darlegen. Bereits jetzt gibt es eine Reihe von Kooperationen, die Kindertagesstätten und Schulen im Stadtteil eingegangen sind. Diese reichen von einer Zusammenarbeit einzelner Einrichtungen mit freien Trägern bis hin zu Ansätzen von Bildungsverbünden. In diesen Verbünden sammeln sich alle Angebote in den Quartieren, von den Kitas und Schulen, den Bibliotheken bis hin zu den Einrichtungen der Jugend- und der Erwachsenenbildung. Die örtliche Schulaufsicht ist dabei von mir aufgefordert worden, diese Initiativen mit allen Kräften zu unterstützen.

Durch gezielte Bildungsmaßnahmen in den Schulen und Weiterbildungseinrichtungen wollen wir außerdem Bürgerinnen und Bürger mit Migrationshintergrund stärker in das gesellschaftliche Leben in der Stadt integrieren. Unser Konzept heißt ganz einfach: Integration durch Bildung.

Einen wesentlichen Beitrag zur sozialen Stadtentwicklung leistet auch die Jugendhilfe, für die ich auch zuständig bin. Der Auftrag der Jugendhilfe ist nach dem Sozialgesetzbuch VIII zwar zunächst auf den einzelnen Menschen und seine Familie ausgerichtet. Ohne den Bezug zum direkten Lebensumfeld kann die Jugendhilfe nicht funktionieren. So wirken die Einrichtungen und Dienste der Jugendhilfe unmittelbar mit an der sozialen Stadtentwicklung! Mit dem Projekt „Sozialraumorientierung in der Berliner Jugendhilfe“ werden wir die strukturellen, organisatorischen und finanziellen Voraussetzungen in allen Berliner Jugendämtern verbessern. Ziel ist es, die Adressaten der Jugendhilfe – die Bürgerinnen und Bürger – zu aktivieren und zu stärken. Das kommt wiederum dem sozialen Umfeld zu Gute. Es geht somit um eine Ressourcen- statt um eine Defizitorientierung. Es geht um die Förderung der Eigenverantwortung, die Abstimmung und Vernetzung von professionellen Ressourcen und die Förderung bürgerschaftlichen Engagements.

Das Reformvorhaben zielt damit auch auf eine Änderung der bisherigen Rolle der Jugendhilfe: Förderung und Unterstützung haben Vorrang vor Versorgung und Betreuung. Dieses neue Rollenverständnis fußt auf zweierlei:

- Die jungen Menschen und ihre Familien sind die Experten in eigener Sache und
- die Fachkräfte der Jugendhilfe sind die Experten für die richtige, geeignete und frühzeitige Unterstützung und Förderung.

Für mich ist selbstverständlich, dass diese Reform nur gelingen kann, wenn die Jugendhilfe mit allen Verwaltungsstellen, Institutionen und Personen im Stadtteil eng zusammenarbeitet.

Kooperation muss von den jeweiligen Amtsleitungen und vorgesetzten Stellen gewollt sein und konsequent verfolgt und durchgesetzt werden. Nur so kann es bei den vielen Akteuren in diesem Handlungsfeld gelingen, zu einer integrierten und aufeinander bezogenen Politik zu kommen. Es bedarf dazu entsprechender Informations- und Entschei-

dungsstrukturen in den Bezirken, wie sie sich in einer Reihe von Gebieten mit einem Quartiersmanagement bereits bewährt haben.

Das gilt natürlich für Bezirk und Land gleichermaßen. Deswegen wird die sozial ausgerichtete Stadtentwicklung in einer ressortübergreifenden Lenkungsrunde der Staatssekretärinnen und Staatssekretäre koordiniert. Diese wird durch eine Arbeitsgruppe aus allen wesentlichen Senatsverwaltungen begleitet, und die Mitglieder arbeiten bis zum Ende dieses Jahres an einer gesamtstädtischen Rahmenstrategie.

Ich weiß, dass wir den Menschen in den Einrichtungen und Verwaltungsstellen zurzeit viel abverlangen. Ich bin jedoch der festen Überzeugung, dass wir nur so einerseits den Herausforderungen an eine zukunftsfähige Bildung, Erziehung und Betreuung, andererseits einer sozialen Stadtentwicklung entsprechen können.

Ich bedanke mich für das Engagement der vielen Akteure innerhalb und außerhalb der Schulen. Vieles ist schon erreicht worden. Vieles steht uns noch bevor. Der Zeitpunkt ist günstig. Denn die Ganztagschule braucht viele neue tragfähige Partnerschaften im Stadtteil. Deshalb rufe ich uns alle auf, weiter zu machen und diese Chance beherzt zu ergreifen.

Bildungsdefizite, Schulsegregation und das Integrationsinteresse der Kommunen

Meine Damen und Herren, einer meiner Arbeitsschwerpunkte als Hochschullehrer für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Johann Wolfgang Goethe-Universität ist das Thema „Erziehung und Migration“. Wohl deshalb bin ich auch gebeten worden, mich an der wissenschaftlichen Begleitung des Programms Soziale Stadt der hessischen Gemeinschaftsinitiative Soziale Stadt (HEGISS) zu beteiligen. Aus diesem Kontext heraus werde ich Ihnen jetzt etwas berichten können.



Es ist heute bereits mehrfach darauf verwiesen worden, dass der Zusammenhang zwischen Stadtteilen mit besonderem Entwicklungsbedarf und Bildung gar nicht eng genug konzipiert werden kann. Wir haben allerdings bei der wissenschaftlichen Begleitung in Hessen und auch bei der Evaluation der ersten fünf Jahre der Arbeit in den Standorten festgestellt, dass die Wahrnehmung der Bedeutung von Schule in den Gemeinden und in den Stadtteilen durchaus unterschiedlich ist – und zum Teil auch verbesserungsbedürftig ist, wenn ich das einmal so ganz vorsichtig sagen darf. Wir haben festgestellt, dass es im wesentlichen drei Varianten gibt, wie aus dem Stadtteil heraus die Schule wahrgenommen wird, nämlich (a) Nichtwahrnehmung, das ist so, als ob es Schule nicht gäbe. Das kann man sich so vorstellen, als ob die Schule, die ja, wie Sie wissen, in Flächenstaaten in der Hand des Landes ist, sozusagen wie ein Fremdkörper irgendwo in der Stadt ist und man wenig oder gar keinen Einfluß auf ihre Arbeit hat und wenn Kontakt besteht, dann ist das Verhältnis eher von Spannungen geprägt. Wir haben (b) einen zweiten Typ gefunden, der dann schon positiv herausgehoben wird: Man arbeitet mit der Schule punktuell zusammen, etwa um ein gemeinsames Projekt, Beispiel: „Müll im Stadtteil“, zu realisieren. Dazu wird ein Schul- bzw. Unterrichtsprojekt gemacht, und die Schule oder einzelne Lehrer organisieren eine gemeinsame Aktivität mit dem Stadtteilbüro. Oder es geht um „Wir verschönern eine Schallschutzwand“ oder „Wir entwickeln ein Logo für das Projekt ‚Soziale Stadt‘“ oder etwas Ähnliches, also um unterrichtsbezogene Kooperationen, meistens in Form von Projekten. Nur ganz selten und in Ausnahmefällen ist (c) die Wahrnehmung, bezogen auf die Schule im Stadtteil, so, dass man sich hinsichtlich der sozialen Integration fragt: Ist die Schule auch bezogen auf ihren „Output“ Teil des Problems oder ist sie Teil der Lösung und dessen, was wir hier im Stadtteil mit dem Projekt des Stadtteilmanagements anstreben? Dann fängt man an, in der Tat mit der Schule in Bezug auf die Aufgaben, die sich im Stadtteil in Sachen Integration stellen, zu kooperieren. Dieser letzte Typ ist eher die Ausnahme. Eine Absicht der wissenschaftlichen Begleitung oder auch der Projektsteuerung des hessischen Projektverbundes ist es, genau diese letzte Sichtweise auf Schule und diese Problemwahrnehmung auf mittlere Sicht zu etablieren.

Man kann, denke ich, heute über Bildungsfragen nicht mehr reden, ohne wenigstens einmal PISA erwähnt zu haben. Man sollte aber vielleicht doch darauf aufmerksam machen, dass PISA in gewisser Weise einen Orakelcharakter hat. Es sind nämlich nicht Kausalitäten, sondern Korrelationen mitgeteilt worden, die jetzt von allen Beteiligten dazu genutzt werden, um wieder einmal das zu sagen, was man zur Bildung immer schon sagen wollte. Dazu nutzt man die Lücke zwischen den gemessenen Kompetenzwerten und der Frage, mit welchen Ursachen das unbefriedigende Ergebnis eigentlich zusammenhängt.

PISA hat uns eine wichtige Mitteilung gemacht. Die Studie hat darauf hingewiesen, dass mangelnder Schulerfolg oder schlechte gemessene Resultate von Bildungsarbeit nicht nur, wie es geläufig ist, den Kindern, ihren Familien und dem jeweiligen Milieu, also auch dem Stadtteil, zuzurechnen sind. Wenn wir über Bildungserfolge und Misserfolge reden, müssen wir spätestens seit PISA auch das System der Schule in den Blick nehmen, müssen wir auch die Politik in den Blick nehmen, die mit diesem Schulsystem gemacht wird. Das ist, meine ich, eine der Botschaften aus PISA, die in der öffentlichen Diskussion recht schnell so klein gearbeitet worden ist, dass sie fast vor lauter Begeisterung über die Instrumente der Neuen Steuerung und den Ganztagsschulkompromiss wieder im Verschwinden begriffen ist.

Sowohl die Qualitäts- als auch die Egalitätsfrage, also die Chancenverteilungsproblematik, ist von PISA ausdrücklich als Systemproblem hervorgehoben worden. Die Frage, die sich anschließt, ist die, wie, an welcher Stelle wir intervenieren können oder welche Interventionsoptionen wir überhaupt haben. Das ist insofern nicht trivial, als Schulpolitik bisher reflexartig dazu geneigt hat, wiederum bei den Kindern, ihren Familien und ihren Problemen durch Förderung anzusetzen, also das zu tun, was im weitesten Sinne Kompensationspädagogik genannt werden kann.

Wenn wir das System und die Politik, die im System gemacht wird, ins Auge fassen wollen, müssen wir genauer hinsehen und uns überlegen, an welcher Stelle denn etwa Gleichheitserwartungen einen Platz im Schulsystem haben. Man kann sich ja fragen: Gibt es überhaupt irgendwo eine Stelle in diesem komplizierten Schulsystem, das von der Kultusministerkonferenz über die Schulämter bis zu der einzelnen Schule reicht, an der die Gerechtigkeitsfrage ihren Ort hat? Sind Gleichheit und Gerechtigkeit operative Ziele, die nicht nur irgendwo außerhalb des Systems, von einer moralischen Position aus formuliert werden, sondern auch im System verfolgt und realisiert werden?

Wir haben den Eindruck – gerade auch nach der wissenschaftlichen Begleitung, die wir in Hessen, exemplarisch bezogen auf zwei Kommunen, Darmstadt und Wiesbaden, gemacht haben –, dass es, wenn man die Verteilung der Schüler genau beobachtet, wahrscheinlich nicht nur diese korrigierende Instanz im Schulsystem nicht gibt. Vielmehr ist der beobachtete Effekt der Entmischung der Schülerpopulation, der gerade in den Stadtteilen mit besonderem Entwicklungsbedarf zu hohen Konzentrationen von ausländischen Schülern in einzelnen Schulen führt, auf das Entscheidungsverhalten unterschiedlicher Akteure, vor allem der Schulen, der Eltern und der Behörden zurückzuführen. Meine These lautet: Wenn wir so etwas wie „Parallelgesellschaften“ beobachten können, müssen wir feststellen, dass diese Parallelgesellschaften – jedenfalls, was den Schulbereich angeht – nicht von integrationsunwilligen Migranten ausgehen, sondern von der deutschen Mittelschicht: von Eltern, die ihre Wahlmöglichkeiten in Bezug auf

das Schulsystem nutzen, um ihre Vorteile, ihre Privilegien in diesem Schulsystem zu sichern, und von Lehrkräften die im Zuge der Profilbildung und der Organisation von Bildungsmärkten die Schülerinnen und Schüler auswählen, mit denen sie möglichst problemlos arbeiten können.

Ich will versuchen, diese These im Einzelnen zu verdeutlichen. Wenn wir uns eine Stadt beliebiger Größe ansehen, können wir feststellen, dass wir eine horizontale Abbildung der vertikalen sozialen Schichtung einer Gesellschaft im geographischen Raum haben. Die vertikale Schichtung nach Beruf, Bildung, Einkommen bildet sich horizontal im Territorium einer Stadt und ihrer Stadtteile ab. Die Behörden beobachten diese sozialräumliche Aufteilung der Bevölkerung unter Gesichtspunkten der Intervention. Die Konkurrenz um knappe Güter bewirkt eine derartige Strukturbildung, in der die Bevölkerung sich nach bestimmten Merkmalen ordnet und sortiert. Wobei die wesentlichen Motoren, von denen diese Verteilung ausgeht, sicherlich der Arbeitsmarkt (Einkommen) und der Wohnungsmarkt (Mieten) sind, die beide zusammen – Märkte haben Effekte, wie Sie wissen, und sind kein Steuerungsinstrument – solche Effekte hervorbringen, die dann als Ungleichheit registriert werden.

Dieser sozialen Verteilung der Bevölkerung im Raum, dieser durch den Markt vermittelten Entmischung der Bevölkerung sollte, so die Idee bisher, eigentlich gerade die Grundschule etwas entgegensetzen, nämlich ihre gesellschaftspolitische Integrationsfunktion. Sie erinnern sich vielleicht noch, dass der Weimarer Grundschulkompromiss von 1920 gesetzlich feste Schuleinzugsbezirke vorsah. Dies sollte dazu dienen, die ersten Schuljahre gegen die bis dahin üblichen elitären Vorbereitungsschulen auf das Gymnasium als Schulen für die gesamte Bevölkerung zu etablieren, um die soziale Integration zu erhöhen. Sie wissen, dass in vielen Bundesländern im Augenblick eine Debatte darüber stattfindet, ob es nicht im Zuge der Deregulierung auch des Schulbereichs – Profilbildung, Stichwort: Autonomie – konsequent ist, diese Schuleinzugsbezirke bereits im Grundschulbereich abzuschaffen, um den Eltern Wahlmöglichkeiten auf dem entstehenden Bildungsmarkt zu geben.

Unser Befund ist, dass wir eine zusätzliche Entmischung – über die Entmischung der Wohnbevölkerung hinaus – derzeit bereits in der Grundschule beobachten können, dass also die Schüler schon vor (!) jeder Leistungsmessung sortiert werden auf bestimmte Schulen. Die Schulen sind Teil von Schulkonstellationen, bei denen man prognostizieren kann, wie hoch für die Schüler die Wahrscheinlichkeit eines Übergangs in einen qualifizierten Bildungsgang sein wird oder eben nicht sein wird.

Nach dem Arbeitsmarkt und dem Wohnungsmarkt, die bisher immer schon Gegenstand politischer Beobachtungen insofern waren, als man versucht hat, unerwünschte Effekte der Ungleichheit/Desintegration durch politische Steuerung wenigstens ansatzweise auszugleichen, bewegen wir uns jetzt in Richtung auf einen Bildungsmarkt, also die Freigabe der Schulwahlentscheidungen auch schon im Grundschulbereich. Dieser Bildungsmarkt wird eine zusätzliche Entmischung der Schulbevölkerung bewirken. Wir haben damit einen paradoxen Effekt: Einerseits wurden und werden bildungspolitische Entscheidungen in Richtung mehr Markt getroffen – wie gesagt, viele der Schulgesetze der Bundesländer, die schon in Kraft getreten sind, sind Ausdruck genau dieser Entwicklung –, andererseits wird dann ein Programm aufgelegt wie das der Sozialen Stadt, in

dessen Rahmen versucht wird, die Desintegrationseffekte, welche die Märkte erzeugen, durch zusätzliche, stadtteilbezogene Maßnahmen zu kompensieren.

Ich will Ihnen das, was ich meine, an einem kleinen Beispiel vorführen. Wir haben in Darmstadt zwei Stadtteile im Programm der Hessischen Gemeinschaftsinitiative Soziale Stadt. Diese beiden Stadtteile haben bezogen auf die Frage, wie sie mit der Schule und der Schulentwicklung umgehen, zwei ganz unterschiedliche Wege eingeschlagen. Man kann daran auch sehen, welche Bedeutung einerseits der Schulentwicklungsplanung in Bezug auf Schuleinzugsbezirke zukommt, aber andererseits auch, welche Optionen man hat.

Auf der Folie sehen Sie vier Grundschulen, die ganz unterschiedlich zugeschnittene Schuleinzugsbezirke haben. Die großen Linien sind die Grenzen der Schuleinzugsbezirke. Und Sie sehen im Mittelpunkt dieser Karte einen Schuleinzugsbezirk, der eine sehr prägnante Form hat, nämlich die eines Tortenstücks, das aus einem Kuchen herausgeschnitten ist, oder auch eines Keils, der in den anderen Schulbezirk hineingetrieben ist. Es ist der Schulbezirk der Wilhelm-Hauff-Schule. Wenn ich jetzt die anwesenden Experten aus dem Bereich Soziale Stadt fragen würde, wo wohl der Programmstadtteil liegt, dann werden Sie sicherlich gleich erkennen: Es ist genau dieses Tortenstück, das in den 1960er Jahren in den Vorort Darmstadt-Eberstadt hineingetrieben oder aus ihm herausgeschnitten wurde, wie Sie wollen. Wir haben hier einen Wohnvorort von Darmstadt mit vier Grundschulen, und davon liegen zwei ganz eng beieinander. Als in den 1960er-Jahren beschlossen wurde, Hochhäuser in dieses Wohngebiet hineinzubauen, hat man zugleich mit dieser Entscheidung den Schuleinzugsbezirk einer neuen Grundschule genau so gelegt, dass sie allein für das neue Hochhausviertel zuständig wurde. Und man hat damals das Problem selbst produziert, das man heute im Programm Soziale Stadt zu bearbeiten sucht.

Man sieht, dass der Ausländeranteil in den beiden benachbarten Schulen extrem unterschiedlich ist. Die eine Schule hat einen Ausländeranteil von unter 15 Prozent, das entspricht ungefähr dem Darmstädter Durchschnitt, während die andere Schule das Doppelte hat, nämlich fast 30 Prozent. Wenn man aber in der Schule genau nachfragt, stellt man fest, dass die letztere Schule bis zu 80 Prozent oder sogar 90 Prozent Kinder mit Migrationshintergrund hat. Sie hat nämlich Kinder von Aussiedlern, also solche, die in der amtlichen Schulstatistik nicht (als Ausländer) auftauchen. Man kann hier von vornherein voraussehen, was mit den Kindern nach der Grundschule passiert: die Übergangsquoten auf qualifizierte Schulen sind höchst unterschiedlich. Leider ist die Datenlage in der amtlichen Schulstatistik unscharf und lückenhaft, was man schon am Beispiel Aussiedler/Ausländer sieht, so dass es schwierig ist, die Verteilung genau zu rekonstruieren. Einzelne Städte fangen jetzt an, sich hier überhaupt erst einmal Transparenz zu verschaffen darüber, welche Situation sie bei der Lenkung ihrer Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Schulformen haben.

An diesem Beispiel sehen Sie, dass die Schulentwicklungsplanung, nämlich die Festlegung eines Schuleinzugsbezirks, die Schwierigkeiten bezogen auf die soziale Integration einer Bevölkerungsgruppe (Migranten) selbst erzeugt hat, die man dann mit anderen Mitteln zu kompensieren versuchen muss.

In der gleichen Stadt Darmstadt gibt es einen zweiten Stadtteil, der in einer ähnlichen Situation war und in den 1960er-Jahren ebenfalls eine Hochhausbebauung erlebte, in dem aber eine andere schulpolitische Entscheidung getroffen wurde. Es handelt sich hier um die Erich-Kästner-Schule im Stadtteil Kranichstein, die heute Nachmittag übrigens hier in einem Fachvortrag noch einmal eine Rolle spielen wird. Die Schulentwicklungsplaner standen in den 1970er-Jahren in Kranichstein vor einer ähnlichen Entscheidung wie in Eberstadt: Wenn diese neue Bebauung da ist, sollen wir eine zweite Grundschule genau für diesen dann eng umgrenzten Bereich schaffen oder sollen wir das nicht tun? Damals wurde aus Gründen, die man im Einzelnen untersuchen müsste, die Entscheidung getroffen, statt einer neuen zweiten Grundschule wie in Eberstadt die bestehende Grundschule gegen alle sonstige pädagogische Vernunft – man sagt immer, kleine Grundschulen seien besser als große Schulen – statt bisher dreizügig in Zukunft sechszügig zu führen. Es wurde eine große Grundschule gebildet, die es aber ermöglichte, die soziale Integration der Bevölkerung in diesem Stadtteil in der Grundschule jedenfalls zunächst zu gewährleisten.

Die Folgeentscheidung war dann, auf diese bestehende große Grundschule anschließend eine Integrierte Gesamtschule (Sekundärstufe I) aufzubauen, die wiederum die Funktion hat, möglichst viele Kinder aus dem Stadtteil zu beschulen und ihnen im Stadtteil ein qualifiziertes Angebot zu machen. Dieses Angebot wurde von den Kindern auch wahrgenommen, und deshalb kann man heute wohl feststellen, dass hier, anders als in Eberstadt, die Schule nicht Teil des Problems, sondern Teil einer Lösung der Integrationsaufgaben des Stadtteils geworden ist.

Wir sollten uns mit diesem Beispiel klarmachen, dass (kommunal-)politische Interventionsmöglichkeiten bestehen, die von der Seite der Strukturierung des Bildungsangebots erhebliche Auswirkungen auf die soziale Integration in einem Stadtteil haben können. Dann müssen wir uns noch einmal fragen, wie es – nehmen wir das Beispiel Darmstadt-Eberstadt oder viele Innenstadtbereiche –, eigentlich zu der Entmischung der Schulbevölkerung kommt, einer zusätzlichen Entmischung, die über das Maß hinausgeht, das schon im Bereich der Wohnbevölkerung, durch den Wohnungsmarkt vermittelt, vorgefunden wird. Es hängt, wie ich eben schon angesprochen habe, mit dem Wahlverhalten von Schulen, die sich im Zuge der Profilbildung ihre Eltern bzw. ihre Kinder wählen können, und dem Wahlverhalten von Eltern, die sich ihre Schulen wählen, zusammen – und mit Behörden, die dieses Wahlverhalten eher unterstützen, als dass sie es unterbinden oder doch gegensteuern.

Schulen neigen dazu, (Leistungs-)Homogenität ihrer Schülerschaft zu bevorzugen und soziale Heterogenität, so sie denn können, zu vermeiden. Bei festgelegten Schuleinzugsbezirken wäre die Bevölkerung, die in einem Stadtteil ist, auch die Schulbevölkerung. Wenn aber die Schule bei einer Übernachtfrage die Möglichkeit hat, die Schülerinnen und Schüler selbst auszuwählen – und das geschieht im Augenblick durch die Deregulierung und die „Vermarktförmigung“ von Schulen schon im Grundschulbereich –, dann wird sie diejenigen Schüler wählen, mit denen sie die künftigen Evaluations- und Überprüfungstests, bezogen auf die Qualität von Bildung, leichter übersteht. Das heißt, sie wird sich Schüler auswählen, mit denen sie es leichter hat, immer unter der Bedingung, dass sie es kann. Es gibt natürlich Schulen, die sich wegen ihres Images

als „Ausländerschule“ ihre Schüler nicht aussuchen können und die deswegen mit den Schülern arbeiten müssen, die anderswo nicht aufgenommen wurden.

Umgekehrt ist natürlich das Wahlverhalten von Eltern genau der gleichen Rationalität verpflichtet. Eltern versuchen, Schulen zu vermeiden, in denen irgendwelche Risiken zu erwarten sind. Und in unserer öffentlichen Diskussion gilt nach wie vor die Ausländerquote als Risiko. Folgerichtig werden Eltern, wenn sie können, dieses Risiko vermeiden. Der Mechanismus, der hier greift und der in allen Städten, in allen Bundesländern greift, ist jener der so genannten „Gestattungen“. Man hat einen ganzen Apparat rechtlicher Regeln entworfen, nach denen Eltern eine Ausnahmegewilligung erreichen können, um den Schulbezirk, für den sie eigentlich eingeteilt sind, zu verlassen. Das führt dazu, dass wir einen regen Wechsel zwischen Grundschulen haben, dass manche Schulen mehr Nachfrage haben, was ja marktgerecht auch erwünscht ist: Ein attraktives Profil zieht Schüler an. Diese Schulen können dann entsprechend auswählen. Im Gegenzug führt es dazu, dass andere Schüler eben abgewiesen werden und sich dann in Schulen wiederfinden, in denen die Problemschüler versammelt sind und die Lehrer wiederum homogene Gruppen haben, aber eben solche, von denen sie wissen, dass sie nicht viel erreichen können.

Als dritten Beteiligten – man könnte noch viele weitere Akteure in diesem Feld benennen – haben wir die Behörden, die diesen Praktiken im Kern zustimmen müssen, und das durch die Schulentwicklungsplanung (wie im ersten Beispiel) wie durch die Praxis der Gestattungen auch tun, weil sie natürlich in diesem hoch brisanten Feld der Schulentwicklung und der Schulwahl Rücksicht nehmen auf ihr Wahlklientel, also auf diejenigen, die in dieser Gesellschaft politische Stimme – *voice*, wie man im Englischen sagt – haben. Jene, die keine Stimme haben, weil sie z.B. gar kein Wahlrecht haben, können hier aus der Perspektive der Behörden entsprechend vernachlässigt werden.

Dieses Zusammenspiel von unterschiedlichen Akteuren führt im Effekt zu Desintegration und ungleicher Bildungsbeteiligung. Zur Bearbeitung der Folgen muss dann die Kinder- und Jugendhilfe oder das Stadtteilmanagement auf den Plan treten, um die Scherben, die das Schulsystem mit seiner Verteilungsdynamik angerichtet hat, wieder einzusammeln. Ich will mir hier nicht verkneifen zu sagen, dass es auch in diesem Feld Entwicklungen gibt, die man mit großer Skepsis beobachten muss: Die Schule produziert Probleme, etwa Schulmisserfolg, Schulabbruch, Demotivierung; dann tritt die Kinder- und Jugendhilfe auf den Plan und darf um die Schulen herum einen Kranz von Hilfeeinrichtungen bilden, der dann die Misserfolge des Systems wieder kompensiert. Auch hier kann man leider zum Teil wechselseitig parasitäre Verhaltensweisen beobachten, die sich auf Dauer gegenseitig stabilisieren.

Meine Erwartung ist, dass sich diese vom Schulsystem ausgehende zusätzliche Entmischung der Bevölkerung im Laufe der weiteren Deregulierung des Schulbereichs noch verstärken wird. Die Auswertungen der PISA-E-Studie, also jener Studie, welche die Bundesländer miteinander verglichen hat, hat noch einmal zeigen können, dass das deutsche Schulsystem dem Maß an Herkunftsabhängigkeit, das ohnehin in der Schule über Erfolg oder Misserfolg bestimmt, noch einmal etwas hinzufügt – genau auf Grund dieser Entmischungsprozesse, die bestimmte Schülerinnen und Schüler schon in bestimmte Grundschulen hineinführen.

Die Gemeinden – mein letzter Punkt – müssten ein genuines Interesse daran entwickeln, sich systematisch mit den Leistungen des jeweiligen lokalen Schulsystems auf ihrem Territorium zu befassen. Dies zum Ersten, weil die Situation der Schule in einem besonders zu berücksichtigenden Stadtteil, einem Programmstadtteil, bereits als Effekt der geschilderten Dynamik im lokalen Schulsystem der Stadt zu betrachten ist, so wie der Stadtteil insgesamt Symptomfunktion für die ganze Stadt hat. Zum Zweiten müssen sich die Gemeinden auch darüber im Klaren sein, dass der fehlende Erfolg des Schulsystems im Sinne von erfolgreichen oder nicht erfolgreichen Schülerinnen und Schülern finanztechnisch letzten Endes bei den Gemeinden „hängen bleibt“. Sie sind es, die dann für die nicht erfolgreichen Schulabbrecher oder Sonderschüler mit der Kinder- und Jugendhilfe oder gar der Sozialhilfe einzustehen haben.

Die immer wieder erhobenen Appelle, Schulentwicklung, Schulentwicklungsplanung, Kinder- und Jugendhilfe, Kinder- und Jugendentwicklungsplanung müssten enger zusammenarbeiten, sind nicht nur deshalb Postulat geblieben, weil es sich um ganz unterschiedliche Administrationen mit unterschiedlichen gesetzlichen Vorgaben handelt. Wir stellen vielmehr auch fest, dass die gegenwärtigen Schulentwicklungspolitiken der Bundesländer im Wesentlichen darin bestehen, die Haushaltsprobleme im Bildungsbereich über Effektivierungs- und Effizienzmaßnahmen zu regeln. Dazu werden den Schulen Vorgaben gemacht, wie sie die Ressourcen zu organisieren haben: größere Klassen, größere Systeme. Diese Maßnahmen widersprechen unter Umständen den pädagogischen und integrationspolitischen Aufgabenstellungen, die sich für die Kommunen daraus ergeben, dass in einem bestimmten Stadtteil mit einer bestimmten Bevölkerung Schulen eine besondere Integrationsaufgabe übernehmen müssen, die bei dieser Art von betriebswirtschaftlicher Ressourcenbewirtschaftung nicht mehr erbracht werden kann.

Das Programm Soziale Stadt hat sicherlich den großen Vorzug, auf diese Schwierigkeiten aufmerksam zu machen, es hat auch den großen Vorzug, die Kommunen darauf hinzuweisen, dass sie sich im eigenen Interesse um Schule kümmern müssen, das heißt nicht nur um die Bewirtschaftung der Gebäude und der Räume. Die Kommunen brauchen nach meiner Ansicht mehr Kompetenzen im Schulbereich, um ein lokales Bildungs- und Integrationsmanagement als Verbund von Kinder- und Jugendhilfe sowie einer zielorientierten pädagogischen Schulentwicklungsplanung etablieren zu können. Es entsteht ein Widerspruch, wenn einerseits vom Land durch Bewirtschaftung der Ressourcen eine Einschränkungspolitik gemacht wird und die Folgen an der anderen Stelle von den Gemeinden in ihrem Etat wieder kompensiert werden müssen. Wenn man weiterhin Deregulierung für eine Art Zauberstab hält, mit dem sich die Probleme von Qualität der Schulen durch Konkurrenz und Kontrolle regeln lassen, wird sich nicht nur die Egalitätsproblematik verschärfen, sondern auch das Qualitätsproblem nicht nennenswert verbessern. Darauf deuten bereits jetzt Untersuchungen hin, die im anglo-amerikanischen Bereich durchgeführt wurden, der uns zeitlich zehn, fünfzehn Jahre voraus ist, was die „Vermarktförmigungspolitik“ angeht.

Mein Fazit lautet: Nach all den Jahren einer Kompensationspädagogik ist es nach PISA geboten, die Systemeffekte ernst zu nehmen und nach Interventionspunkten zu suchen, die aus der Sicht der Abnehmer am Arbeitsmarkt die Qualität der Schulbildung betreffen, aus der Sicht der Kommunen aber auf eine Verbesserung der Egalitätsproblematik gerichtet sein müssen. Dazu gehört, dass man sich grundsätzlich neu darüber Gedanken

machen muss, wie in einer Stadt, in einem Stadtteil das Bildungs*angebot* strukturiert wird. Davon hängt nämlich, wie wir heute wissen, das Allermeiste in Bezug auf die Schülerinnen und Schüler und ihre Erfolge ab. An den Elternhäusern und den Eltern können wir nicht viel ändern, wohl aber an den Schulen und der Art und Weise, wie sie mit Kindern mit einem besonderen Förderbedarf umgehen.

2 ■

Strategische Allianzen zur Bildungsförderung in benachteiligten Stadtteilen

Podiumsdiskussion

Moderation:

Prof. Dr. Hartmut Häußermann,

Humboldt-Universität zu Berlin; Mitglied des Bundesjugendkuratoriums

Auf dem Podium:

Petra Jung,

Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin

Dr. Josef Faltermeier,

Praxisforschungsprojekt „Coole Schule: Lust statt Frust am Lernen“,
Deutscher Verein, Berlin

Ingrid Mielenz,

Vorsitzende des Bundesjugendkuratoriums;
bis Dezember 2004 Stadträtin für Jugend, Familie und Soziales, Nürnberg

Sybille Volkholz,

Leiterin der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin;
Koordinatorin des Projekts Schule – Wirtschaft der IHK Berlin

Winfried Kneip,

Projektleiter mus-e der Yehudi Menuhin Stiftung Deutschland, Düsseldorf

Prof. Dr. Peter Paulus,

Wissenschaftlicher Leiter von Anschub.de,
Allianz für nachhaltige Schulgesundheit, Universität Lüneburg

Podiumsdiskussion

Strategische Allianzen zur Bildungsförderung in benachteiligten Stadtteilen

Prof. Dr. Hartmut Häußermann,

Humboldt-Universität zu Berlin, Mitglied des Bundesjugendkuratoriums



Das Thema „Strategische Allianzen zur Bildungsförderung in benachteiligten Stadtteilen“ lässt viele Interpretationen zu. Es ist klar, dass es um die Rolle von Bildung im Sozialraum, im Stadtteil geht. Und wir wissen – das haben wir gerade auch noch einmal gehört –, dass die Koordination und die Integration von Schulpolitik in Stadtteilpolitik, in Stadtentwicklungspolitik bisher nur wenig entwickelt, dennoch aber ein Schlüsselthema sowohl für die Bildungspolitik als auch für die Quartierspolitik sind. Beide sind aufeinander angewiesen, wenn sie erfolgreich sein wollen. Bildungspolitik wird wohl die Defizite, die in den vergangenen beiden Jahren deutlich geworden sind, nicht ohne eine Sozialraumorientierung auf-

holen können, und umgekehrt wird es auch keine erfolgreiche Quartierspolitik ohne eine Koordination und Integration mit der Schulpolitik geben. Wir haben außerdem in den Quartieren mit besonderem Entwicklungsbedarf das Thema „Migration“, also die Koexistenz von einheimischen bildungsfernen Schichten und Migrantenfamilien, die dieses Schul- und das Entwicklungsproblem noch einmal verstärkt.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieses Podiums sind im Programm aufgeführt. Ich habe mir zur Organisation überlegt, dass wir jedem von ihnen Zeit geben müssen, seine Position darzustellen zur Frage: Was heißt strategische Allianzen in benachteiligten Stadtteilen? Dafür sind etwa zehn Minuten vorgesehen, so dass wir dann noch etwa eine Stunde Zeit haben zu diskutieren. Als Erstes bitte ich Sie, kurz zu sagen, welche Probleme Sie aus Ihrer institutionellen Sicht oder Ihrer Funktion heraus für die zentralen Probleme bei der Bildungsförderung in benachteiligten Stadtteilen halten und zu berichten, welche Lösungen Ihre Institution oder Ihre Initiative dazu beizutragen hat.

Petra Jung,

Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin

Ich arbeite im Bundesministerium für Bildung und Forschung und bin dort Referatsleiterin für den Arbeitsbereich Zukunft Bildung, der natürlich mehr umfasst als nur das Ganztagschulprogramm, was Ihnen vielleicht auch als Vier-Milliarden-Investitionsprogramm der Bundesregierung bekannt ist. Wir möchten natürlich den dramatischen Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungschancen auch mit Ganztagschulen und den lokalen Bezügen von Ganztagschule in der Kommune abbauen helfen und wollen möglichst alle Schülerinnen und Schülern – nicht nur die, die sich in sozial benachteiligten Stadtteilen befinden, sondern auch die in Vororten, Kleinstädten, Großstädten – individueller und früher fördern. Das ist unser Ziel mit dem Thema Ganztagschulen.

Dr. Josef Faltermeier,

Praxisforschungsprojekt „Coole Schule: Lust statt Frust am Lernen“, Deutscher Verein, Berlin

Vor dem Hintergrund unseres Projektes „Coole Schule“, das zwischenzeitlich abgeschlossen ist und für das der Auswertungsbericht vorliegt, denken wir, dass es sehr wichtig ist, zu einer neuen verbindlichen und verpflichtenden Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zu kommen. Das ist das Eine. Das Zweite ist, dass wir auch zu einer neuen verbindlichen und verpflichtenden Zusammenarbeit mit den Eltern kommen. Wir haben dies teilweise auf der Grundlage schriftlicher Verträge gemacht. Und das Dritte ist, dass wir die Erfahrung gemacht haben, dass es notwendig ist, dass sich alle Bildungsakteure im Stadtteil zusammen in einem Netzwerk verschränken: von der Industrie- und Handelskammer über die Arbeitsverwaltung bis zur Schule und Jugendhilfe, und dass durch diesen regelmäßig institutionalisierten Erfahrungsaustausch sehr viel Bewegung in die Bildungspolitik vor Ort hinein kommt.

Ingrid Mielenz,

Vorsitzende des Bundesjugendkuratoriums; bis Dezember 2004

Stadträtin für Jugend, Familie und Soziales, Nürnberg

Vor meinem Nürnberger Leben hatte ich schon ein Berliner Berufsleben, in dem ich hauptsächlich Kindertagesstättenentwicklungsplanung gemacht habe und bereits 1978 meinte, mit dem Thema fertig zu sein. Denn selbstverständlich spielte in dieser Kindertagesstättenentwicklungsplanung das Thema Bildung eine ganz große Rolle. Und da ich weiß, dass sich noch einige erinnern, möchte ich auch auf das Berliner Planungssystem verweisen, in dem wir so genannte Kinderzentren geschaffen haben, um die Kindertagesstätten und die Grundschule unter einem Dach zu verankern mit der Hoffnung, dass dieses nun eine bessere Bildung – wenigstens für ganz kleine Kinder – ergeben würde. Dann habe ich 15 von den 18 Jahren, die ich in Nürnberg war, mit dem Schulbereich, dem staatlichen wohl gemerkt – das ist für eine Kommune gar nicht so einfach – zusammen gesessen. Und ich darf Ihnen sagen, dass ich zum Schluss stolz darauf war, dass eine der leitenden Fachbeamtinnen wusste, was eine Hilfe zur Erziehung ist. Also es ist schwer und zeitaufwändig. Alles, was wir hier diskutieren, geht wahrscheinlich nicht von heute auf morgen.

Sybille Volkholz,

Leiterin der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin;

Koordinatorin des Projekts Schule – Betrieb der IHK Berlin

Ich bin einerseits hier eingeladen, weil ich fünf Jahre lang die Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung geleitet habe, die sechs Empfehlungen „Selbstständig lernen – Bildung stärkt Zivilgesellschaft“¹ erarbeitet hat. Wir haben in diesen Empfehlungen versucht, die Leitfrage zu beantworten, wie man die Verantwortlichkeit zwischen Individuen, gesellschaftlichen Institutionen wie der Schule und dem Staat so neu verteilen kann, dass auf der einen Seite die Effekte größer werden, auf der anderen Seite – das war die zweite Leitfrage – aber auch die Gerechtigkeit größer wird und die Ungleichheiten im

1 *Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), Sechs Empfehlungen der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung, „Selbstständig lernen – Bildung stärkt Zivilgesellschaft“, Weinheim 2004.*

System verringert werden. Was konkret zu unserem Thema herausgekommen ist und über meine beiden anderen Projekte werde ich dann im zweiten Durchgang berichten.

Winfried Kneip,

Geschäftsführer der Yehudi Menuhin Stiftung Deutschland, Düsseldorf

Ich bin Geschäftsführer der Yehudi Menuhin Stiftung in Deutschland. Die Stiftung bringt das Element Kunst und Kultur in die benachteiligten Stadtteile. Unser Zugang ist, dass wir auf der ersten Ebene unserer Arbeit mit Künstlern in Schule versuchen, Lehrer zum Mitmachen zu gewinnen, dabei Schule zu verändern und Unterricht anders zu gestalten. Darüber hinaus gibt es als zweites Thema die Fragestellung, wie es gelingen kann, die Schule dazu zu bewegen, eine Art Schulkultur zu entwickeln, um eine Atmosphäre des Förderns und Forderns bei Kindern zu bewirken. Und der dritte Aspekt, auf den wir nach sechs Jahren erfolgreichen Programms in NRW zurückblicken können: Wir haben festgestellt, dass es sehr wichtig ist, die Wirkung von Schule in den Stadtteil zu befördern. Dafür haben wir aus dem mus-e-Programm, das wir in NRW verwirklichen, über einige sehr ermutigende Beispiele zu berichten.

Prof. Dr. Peter Paulus,

Wissenschaftlicher Leiter von Anschub.de,
Allianz für nachhaltige Schulgesundheit, Universität Lüneburg

Ich bin eingeladen worden, weil Gesundheit in dem hier zu diskutierenden Zusammenhang ein zentrales Thema ist. Gesundheit hängt zusammen mit Bildung und mit der sozialen Lage von Menschen. Wenn wir da in Gesundheit investieren und etwas unternehmen können, dann sind wir auf einem guten Weg. Ich werde über ein Projekt der Bertelsmann Stiftung berichten können, das diesen Zusammenhang thematisiert.

Hartmut Häußermann

Vielen Dank. Es ist jetzt, nachdem Herr Hübner gegangen ist, kein Vertreter eines Kultusministeriums mehr anwesend, was mir symptomatisch für einen Kongress erscheint, der sich diesem Thema für die Problematik des Programms Soziale Stadt gewidmet hat. Das war eines der Ergebnisse der Zwischenevaluation² und ist durch das, was Herr Radtke sagte, bestätigt worden: Kaum Kooperation zwischen den Schulen, die den Kultusministerien unterstehen, und den Städten mit den Schulämtern, die für die Gebäude und den Service zuständig sind – eine integrierte Politik, bei der Schule und Stadtentwicklung zusammenkommen, gibt es nicht. Wer daran schuld ist, ist jetzt egal. Aber es gibt, das haben Sie auch deutlich gemacht, Herr Radtke, kein großes Interesse seitens der Schulämter und seitens der Kultusbehörden daran, die sozialen Probleme in den Stadtteilen zu lösen. Ich denke, das ist falsch und kurzsichtig, weil die Bildungsdefizite nicht behoben werden können, ohne auf die sozialen Probleme in den Stadtteilen einzugehen. Das ist also ein Thema, dem wir uns nachher widmen müssen. Sie haben auf die Problematik der Zuschneidung von Schuleinzugsbereichen hingewiesen. Wir könn-

2 IfS, Institut für Stadtforschung und Strukturpolitik GmbH im Auftrag des Bundesministeriums für Verkehr, Bau- und Wohnungswesen, vertreten durch das Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung, Die Soziale Stadt. Ergebnisse der Zwischenevaluierung, Berlin 2004.

ten am Ende auch überlegen, ob es ein Instrument der Schul- oder der Stadtentwicklungspolitik sein könnte, die Schuleinzugsbezirke vor dem Hintergrund unserer heutigen Integrationsprobleme neu zuzuschneiden. Dies hat natürlich nur Sinn, wenn die Schulen in ihrer Programmatik und in ihrer Ausstattung entsprechend orientiert sind. Und ein drittes Thema, was angeklungen ist in dem, was Herr Hübner gesagt hat, was aber auch Herr Radtke deutlich herausgestellt hat, wäre: Müssen wir eigentlich die Freiheit der Eltern einschränken? Jetzt als erster Beitrag der von Frau Jung.

Petra Jung



Ich kann Ihnen nur kurz darüber berichten, wie wir die institutionellen Rahmenbedingungen mit dem Ganztagschulprogramm ändern. Unser Ziel war natürlich, einen Beitrag für eine nachhaltige Bildungsreform in Deutschland, also Bund und Länder gemeinsam, zu leisten. Sie haben eben darauf hingewiesen, dass kein kultusministerieller Vertreter mehr da ist. Wir arbeiten mit allen 16 Ländern im Bereich Schule zusammen, indem wir die Infrastruktur von Schulen verbessern wollen, indem wir den bedarfsgerechten Ausbau von Ganztagschulen mit dem Investitionsprogramm fördern.

Vier Milliarden Euro bis 2007 bedeutet mehr als eine kleine Schwester des Programms Soziale Stadt. Wir haben 2003 gestartet und werden das Programm etwa bis 2008 führen. Es gibt einige Länder, die möchten eine Verlängerung bis 2009. Das ist uns jetzt schon angekündigt worden, natürlich möglichst unter Bereitstellung von mehr Geld. Das gibt es jetzt erst einmal nicht. Jetzt kommen erst einmal Neuwahlen, und dann sehen wir weiter. Dieses Programm ist in dem Artikel 104a des Grundgesetzes begründet, der da sagt, dass der Bund den Ländern eine Anschubfinanzierung zum Ausbau von Schulen oder anderen Einrichtungen gibt. Wir wollen natürlich mit diesem Programm die Qualität von Schule verbessern. Wir wollen eine neue Lern- und Lehrkultur und auch neue pädagogische Konzepte in den Ländern haben. Das haben wir immer gesagt, das steht auch in der Präambel des Programms. Und wir sehen dieses Programm als einen Teil einer gemeinsamen Bildungsreform von Bund und Ländern. Wenn auch einige Länder das mehr auf ihre Seite ziehen wollen, ist es ein Anschub des Bundes gewesen, der den Ländern diesen Vorschlag gemacht hat. Wir haben inzwischen mit allen Ländern intensiven Kontakt. Wir haben in Bremen – die Ministerin hat es erst vorgestern verkündet – die zweitausendste Ganztagschule eingeweiht, die mit Bundesgeldern gefördert wurde. Und wir haben in den Planungen bis jetzt schon mehr als 5 000 Schulen aus allen 16 Ländern, die mit Hilfe des IZBB-Geldes – so kürzen wir das ab³ – neue Ganztagsangebote bereit stellen. Mehr als jede achte allgemein bildende Schule wird inzwischen mit Bundesgeldern zu einer Ganztagschule oder zu einem Ganztagsangebot ausgebaut.

Die Gelder sind für Neubau, Ausbau, Umbau und auch Ausstattung, also Schulbibliotheken oder Computerräume, einsetzbar. Die meisten Länder verwenden sie für Anbau und Umbau, das heißt, ihre Schule wird zu einer Ganztagschule umgebaut. Sie be-

3 Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB).

kommt einen Ruheraum, eine Kantine, mehr Spielräume und auch andere Möglichkeiten. Die Voraussetzung ist die Vorlage eines pädagogischen Konzeptes, das von den Ländern geprüft wird. Wir entledigen mit diesem Programm nicht die Länder ihrer Schulpolitik, sondern sagen: Ihr müsst nach einem pädagogischen Konzept vorgehen, das in Eurem Land Wertigkeit hat, das in Eurem Land bedarfsgerecht ist.

Da gibt es einige Länder, die mehr die gebundene Form des rhythmisierten Ganztagschulunterrichts gewählt haben. Das ist zum Beispiel Mecklenburg-Vorpommern, die gesagt haben: Unsere Infrastruktur ist inzwischen sehr schlecht geworden, weil wir hohe Abwanderungsbewegungen und eine geringere Schülerdemographie haben; da können wir es uns nicht leisten, die Schüler – beliebig – mal nachmittags, mal nicht nachmittags auf der Straße sitzen zu lassen; wir wollen die gebundene Form. Die meisten Bundesländer haben aber die offene Ganztagschule gewählt, auch aus Kostengesichtspunkten, nehme ich an. Da ist dann das Nachmittagsangebot freiwillig, und man verpflichtet sich als Eltern bzw. Schüler erst einmal für ein Jahr, an diesem Angebot teilzunehmen. Wir haben Bewegungen wie in Bremen oder auch in Rheinland-Pfalz zu verzeichnen, wo aus dem offenem Angebot nach und nach gebundene Angebote entstehen.

Wir möchten natürlich dieses große Programm nicht einfach nur mit Beton, wir wollen es auch inhaltlich füllen. Wir haben den Ländern angeboten, ein Begleitprogramm inhaltlicher Art zusammen mit der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung zu entwickeln. Das Programm läuft seit letztem Jahr. Wir möchten regionale Serviceagenturen in den Ländern einrichten. Wir haben bereits neun Serviceagenturen unter Beteiligung der Länder eingerichtet. Wir kofinanzieren dort dann eine Stelle, und die Länder kofinanzieren den anderen Teil der Stelle und die Räumlichkeit. Das heißt, sie definieren selbst, wo ihr Bedarf ist und welche Serviceagentur welche Arbeit und welchen Schwerpunkt leisten soll. Mit diesem Begleitprogramm möchten wir außerdem Beratung und Coaching von Schulen. Wir haben eine umfassende Datenbank mit einem Expertenangebot bereitgestellt: Unter www.ganztaegig-lernen.de finden Sie eine riesige Datenbank mit Schulbeispielen, praktischen Beispielen vor Ort und auch Einbeziehung von Erfahrung bereits existierender Ganztagschulen, wie man im sozialen Umfeld auch mit anderen Partnern zusammenarbeiten kann. Man kann dort auch sehen, was bisher in den Kommunen schon passiert ist.

Wir wollen diese Serviceagenturen mit ihrer Beratung nicht alleine stehen lassen, wir brauchen Werkstätten, die ihnen auch wissenschaftliche Expertisen zuführen. Wir haben zu vier Themen, z.B. Organisation von Ganztagschule und individuelle Förderung, vier Werkstätten in der Bundesrepublik eingerichtet, die unabhängig voneinander, aber trotzdem auch thematisch miteinander arbeiten und die diesen Serviceagenturen Material zuliefern und sie auch beraten. Wir können es natürlich nicht nur bei dieser Beratung belassen, wir brauchen auch Fortbildung. Deshalb gibt es jetzt einen BLK⁴-Modellversuch, der Fortbildungsmodule für das Personal an Ganztagschulen entwickelt; sowohl die pädagogischen Fachkräfte als auch die Erzieher werden mit dieser Fortbildung geschult. Es gibt fünf Bundesländer, die sich an diesem Fortbildungsprogramm der BLK beteiligen.

4 Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.

Bisher gibt es wenig Ganztagsschulforschung in der Bundesrepublik. Wir haben bisher rund 10,9 Prozent Schüler, die an ganztägigen Angeboten teilnehmen. Da müssen wir erst einmal untersuchen, was es eigentlich für Gelingens- und für Misslingsbedingungen gibt, die die Ganztagsschule gut oder auch schlecht machen in der jeweiligen Kommune. Wir haben deshalb eine umfassende Forschung initiiert: Es hat bereits in 14 Ländern Schulstichprobenziehungen gegeben, wo – sozusagen im Panelverfahren 3., 5., 7. und 9. Klasse – geschaut wird, was aus den Schülern geworden ist und wie das die Ganztagsschüler empfinden. Das machen wir nicht nur bei Schülern, sondern auch bei Lehrern, Schulleitern und Eltern. Es soll untersucht werden, was Ganztagsschule jeweils vor Ort gebracht hat. Diese Forschung wird vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt, vom Deutschen Jugendinstitut in München sowie vom Institut für Schulentwicklungsforschung an der Uni Dortmund durchgeführt und läuft etwa bis 2009.

Ziel des Ganzen ist es, Kinder und Jugendliche mit Ganztagsschule stark zu machen und ihnen umfassende Möglichkeiten auch in ihrer Kommune zu bieten, die ihnen mit einem Mehr an Zeit auch mehr an Förderung bieten. Wir wollen nicht einfach nur irgendwelche Betonbauten dorthin setzen, sondern auch diese inhaltliche Begleitung weiter nachvollziehen und voranbringen. Das haben wir mit den Ländern eingeleitet. Wenn Sie hören, nur 14, 13, 15 Länder machen mit, dann ist das meistens unter Ausschluss eines Landes. Dieses befindet sich im Süden Deutschlands, es ist Baden-Württemberg. Die machen bei allen Programmen sowohl in der Forschung als auch bei der inhaltlichen Begleitung nicht mit. Alle anderen Länder sind beteiligt und werden hoffentlich auch ihren Teil zum Erfolg dieses Programms beitragen.

Hartmut Häußermann

Vielen Dank, sehe ich es richtig, dass es – bisher jedenfalls – noch keinen Bezug zur Sozialen Stadt gibt?

Petra Jung

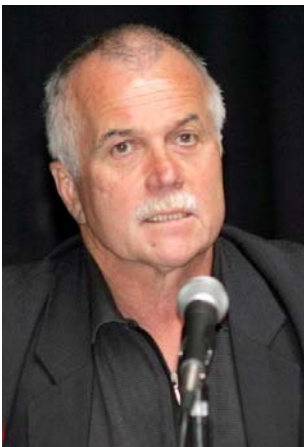
Es gibt bisher nur den Bezug, dass ich im Verkehrsministerium von unseren Aktivitäten berichtet habe und vom Deutschen Institut für Urbanistik dies interessant gefunden wurde. Wir haben vorgeschlagen, sich auf unserer Homepage „Ganztagsschulen“ zu präsentieren. Das ist aber bisher nicht erfolgt.

Hartmut Häußermann

Das ist ja interessant; das soll besser werden. Sie haben also jetzt noch keine Informationen darüber, ob es eine regionale Schwerpunktbildung gibt – Sie sagten, etwa jede achte Schule wird eine Ganztagsschule.

Petra Jung

Doch, wir haben natürlich die Möglichkeit, in den Zielen der einzelnen Länder zu gucken, wo setzen wir die Mittel ein. Berlin hat gesagt, es möchte soziale Brennpunkte fördern. Allerdings, wenn ich mir manche Schulen, die dort drin stehen, angucke, habe ich so meine Zweifel. Wenn ich Lichtenfelde-West sehe, das ist für mich kein sozialer Brennpunkt. Aber es gibt natürlich durchaus die Tendenz, in Kreuzberg, im Wedding oder in Neukölln Schulen zu fördern, da hat Berlin schon Schwerpunkte gesetzt. Es gibt in Baden-Württemberg die Absicht, soziale Brennpunkte an Hauptschulen in größeren Städten zu fördern. Das sind aber die einzigen Länder, die diesen Schwerpunkt gesetzt haben. Das wird vielfach vom Bedarf vor Ort abhängig gemacht. Zum Beispiel bezieht sich Hamburg beim Ausbau von Ganztagschulen nur auf Gymnasien.

Josef Faltermeier

Der Deutsche Verein hat 2002 gemeinsam mit der Deutschen Bank Stiftung das Projekt „Coole Schule: Lust statt Frust am Lernen“ ins Leben gerufen, ein Titel, den wir in einer ersten Aktion an einer Schule in Kassel gefunden haben, den uns die Schülerinnen und Schüler vorgeschlagen haben, nachdem wir ihnen die Philosophie des Projektes vermitteln konnten. Wir haben an fünf Standorten in fünf Bundesländern an fünf Schulen jeweils zehn Schülerinnen und Schüler mit schulverweigernder Haltung in das Projekt einbezogen. Diese schulverweigernden Haltungen waren unterschiedlich ausgeprägt: von 40 Tagen im vorausgegangenen Schuljahr bis hin zu eineinhalb Jahren. Wir wollten mit diesem Lernprogramm, das wir eigens hierfür entwickelt haben, Folgendes vor allem erreichen:

erstens, dass wir diese Schülerinnen und Schüler wieder in den Schulalltag zurückholen. Wir haben uns gefragt, was sind vor dem Hintergrund verschiedener Forschungsstudien und Diskussionsergebnisse im Zusammenhang mit Schulentwicklung die Eckpunkte für ein sinnvolles Konzept, das geeignet sein könnte, diese Schüler wieder in die Alltagsschule zurückzuholen. Wir sind dabei insbesondere davon ausgegangen, dass diese Schülerinnen und Schüler, die zumeist aus sozialen Brennpunkten kamen – ich sage zur Zusammensetzung nachher noch etwas mehr –, in erster Linie kein intellektuelles Problem haben, sondern in der Tat soziale Probleme. Diesen Zusammenhang haben wir auch sehr schnell – vor allem im ersten Jahr – bestätigt gefunden.

Wir sind zweitens davon ausgegangen, dass jeder Mensch Stärken hat. Und wir haben in unseren Recherchen festgestellt, dass die traditionelle Schule eigentlich nicht so sehr an den Stärken der Schülerinnen und Schüler interessiert ist, vor allem dann nicht, wenn diese Stärken und Ressourcen nicht in die traditionellen Bildungsmuster hineinpassen, was auf der einen Seite verständlich und nachvollziehbar ist, was aber für uns und für die Vorbereitung unserer Lehrerinnen und Lehrer sowie Sozialpädagogen, die wir in das Projekt einbezogen hatten, und auch für die Qualifizierung dieser Fachkräfte natürlich sehr wichtig war.

Drittens haben wir festgestellt, dass Schulerfolg im Grunde genommen unmöglich herzustellen ist, wenn nicht als Voraussetzungen soziale Schlüsselkompetenzen vorhanden sind, wenn nicht ein Sozialverhalten entwickelt werden konnte, das diese Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt, einigermaßen konzentriert zuzuhören, sich in Diskussionen einzubringen, in Konflikten nicht über den Tisch zu springen, sondern zu lernen, dass es neben diesen körperlichen Attacken andere Instrumente und Möglichkeiten gibt, sich auseinander zu setzen.

An der Jean Piaget-Schule in Berlin-Hellersdorf haben wir auch einen Standort gehabt, und dieses Projekt wird fortgeführt. Wir haben deshalb gesagt: Wenn soziale Probleme und Schulerfolg so eng miteinander zusammenhängen, dann bietet es sich an, die zuständigen Bildungsteams, Pädagogenteams aus der Jugendhilfe und natürlich aus den Schulen zu holen und sie zu einem Team zu vernetzen, das gemeinsam – gleichermaßen ohne Rangunterschiede – verantwortlich für die Entwicklungsschritte ihrer Lerngruppe ist. Sie können sich vorstellen, dass das am Anfang manchmal erhebliche Reibungsverluste bedeutet hat, weil nicht so sehr das „Nicht-Wollen“ der Akteure im Vordergrund stand, sondern das „Nicht-Verstehen-Können“ der jeweils anderen Profession. Lehrerinnen und Lehrer haben zunächst einmal Probleme, eine Schülergruppe zu individualisieren und einzelne Schüler, außer in Negativzuschreibungen, zu entdecken und zu erkennen. Bei den Sozialpädagogen ist es genau umgekehrt, ihre hilfestrategischen Ansätze zielen in erster Linie auf die Fokussierung des Einzelnen und die Entwicklung eines persönlich zugeschnittenen Hilfskonzeptes.

Das ist nur eine von vielen unterschiedlichen Perspektiven und Herangehensweisen, die zusammen natürlich zunächst in einem gemeinsam verantwortlichen Team zu großen Friktionen geführt haben. Deshalb haben wir in der Anfangsphase vormittags die so genannte Schulwerkstatt und nachmittags die Erfahrungswerkstatt durchgeführt. In der Schulwerkstatt haben wir auf einen anderen Unterricht gesetzt, das heißt, wir wollten ihn lebensweltbezogen machen, wir wollten die Lernorte in den Stadtteil verlegen und umgekehrt den Stadtteil über die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler in den Unterricht holen. Also haben wir z.B. in Frankfurt im Gallus-Viertel – auch ein so genannter sozialer Brennpunkt – mit der Schülergruppe einen Spielplatz in Kooperation mit den zuständigen Technikern vom Bauamt saniert und haben – vor dem Hintergrund dieser Aktion – die Erfahrungen gemeinsam im Unterricht ausgewertet oder den Unterricht in Mathematik beim Berechnen von Flächen auf den Spielplatz geholt. Hier haben wir gemerkt, dass wir auf sehr großes Interesse und auf sehr große Bereitschaft bei den Schülern gestoßen sind, wenn es uns gelungen ist, den Unterrichtsstoff nachvollziehbar mit der Bewältigung oder der Gestaltung von Lebenswelt zu verknüpfen.

Und wir haben gesagt: Wir brauchen eine verbindliche und partnerschaftliche Elternarbeit. Etwa 65 Prozent der einbezogenen Schülerinnen und Schüler standen in engem Kontakt zur Jugendhilfe, das heißt, sie wurden von der Jugendhilfe – teilweise auch im Rahmen der Hilfe zur Erziehung – betreut. Etwa 35 Prozent hatten bislang noch keinen Kontakt zur Jugendhilfe, was nicht darauf schließen lässt, dass sie bislang keine Probleme gehabt hätten, sondern sie haben sich so mehr oder weniger durch das System von Schule und Jugendhilfe durchlaviert. Und auch hier haben wir sehr deutlich gesehen, wie wichtig es ist, wenn es zu einer engen Kooperation und Verständigung von Schule und Jugendhilfe kommt. Dann kann nämlich Kindern und Jugendlichen, die Probleme in

ihrem Alltag haben und damit auch gleichzeitig häufig Entwicklungskurven für problematische Schulkarrieren begründen, frühzeitig geholfen werden.

Wir haben weiter festgestellt, dass es wichtig ist, den Lernort Schule mit zu verändern. Deswegen sind wir in die Schule hinein gegangen, haben Räumlichkeiten in der Schule genutzt, um – auch im Diskurs mit den Lehrerinnen und Lehrern der Schule – hier Veränderungen im Sinne einer positiven Schulentwicklung einzuleiten. Das ist sehr selten und nur teilweise gelungen. Wir denken aber, dass wir wirklich eine verbindliche Neuordnung der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe brauchen, dass wir neue Ideen der Kooperation entwickeln müssen, beispielsweise, dass jeder Lehrer oder jede Lehrerin im ersten halben Jahr zweimal eine Einrichtung im Stadtteil besucht, um überhaupt kennen zu lernen, was in diesen Einrichtungen vor sich geht und was dort alles gemacht wird. Und wir denken, dass es auf der anderen Seite auch sehr wichtig ist, kontinuierliche gemeinsame Qualifizierungsveranstaltungen durchzuführen.

Hartmut Häußermann

Vielen Dank. Können Sie einen Eindruck davon geben, wie viele Schüler von Ihren Projekten angesprochen worden sind?

Josef Faltermeier

Ich hatte es am Anfang gesagt: Wir haben insgesamt bis zum Schluss 58 Schülerinnen und Schüler im Projekt gehabt.

Hartmut Häußermann

Ich hatte gedacht, ich hätte das missverstanden. Das zeigt, welcher Aufwand nötig ist, um in diesen komplexen Feldern etwas zu erreichen. Wir kommen jetzt zu Frau Mielenz, Vorsitzende des Bundesjugendkuratoriums.

Ingrid Mielenz



Ich habe so den Eindruck, als sei ich hier im Podium die Einzige, die einen sozialen Zugang zum Thema Bildung hat, und die Einzige, die auch kommunale Aspekte mit einbringt. Von Kommunen ist ja viel die Rede. Aber alles das, was hier gesagt und heute Vormittag vorgetragen wurde, muss irgendjemand auch tun. Und ich habe manchmal das Gefühl, dass – Entschuldigung – ministerielle Politik nicht immer und unbedingt vor Ort ankommt. Da sind besonders beim Thema Bildung ganz viele Hürden dazwischen. Als Vorsitzende des Bundesjugendkuratoriums möchte ich aber zunächst auf die letzte Broschüre, die wir veröffentlicht haben, hinweisen: „Neue Bildungsorte für Kinder und Jugendliche“ (ist über die Geschäftsstelle in Bonn abzurufen).

Ansonsten probiere ich es jetzt in genau zehn Minuten mit einigen Thesen. Die erste These ist die, dass wir uns nichts vormachen sollten, wenn es um benachteiligte Stadtteile geht (das sind ja die Programmgebiete der Sozialen Stadt), dann geht es auch um benachteiligte Menschen, die in diesen Stadtteilen wohnen, also um Kinder und Jugendliche, Familien, Ältere, Nicht-Deutsche usw. usw., also um Menschen, die in schwierigen Lebenssituationen leben. Bildungsförderung heißt hier: Integration trotz Segregation. Ich kenne die alten Modelle, mit denen man versucht hat, diesem Segregationseffekt entgegenzuwirken. Das ist alles schlecht gelungen. Wir müssen integrieren, über Bildung fördern – trotz Segregation. Das ist, glaube ich, schon mal der erste ehrliche Grundsatz. Wir haben es mit armen Menschen zu tun, wir haben es mit armen Stadtteilen zu tun, und meistens haben wir es auch mit armen Städten zu tun. Also auch dieses Szenario muss uns bewusst sein.

Ich glaube, dass wir zweitens der Bildungsförderung vorausgehend eine sehr intensive Stadtteilanalyse brauchen, eine qualitative, nicht nur eine quantitative Bestandsaufnahme zur sozialen Lage, um den „besonderen Förderbedarf“ zu definieren. Jetzt irgendetwas ganz schnell zu organisieren, diesen Weg halte ich nicht für richtig. Und wir brauchen die potenziellen Bündnispartner. Wen haben wir denn überhaupt vor Ort, welche sind die Akteure, welche lassen sich motivieren, welche wollen sich engagieren? Erst dann kann ich Allianzen schließen. Allianzen ergeben sich nicht von alleine. Ich brauche eine Initiative, einen Input und eine Strategie.

Das mit der Schichtzugehörigkeit, der sozialen Herkunft, ist schon hervorgehoben worden. Wir wissen um die Schulprobleme in benachteiligten Stadtteilen; Sie alle kennen diese Probleme, hoher Ausländeranteil etc. pp. Es ist nicht überall so, dass das Bildungsbürgertum genau diese Schulen entdeckt, weil nämlich ihre Kinder – Niveau ist niedrig – es in diesen Schulen durchaus schaffen, einen Zugang zum Gymnasium zu erreichen. Das ist eine Gegenstrategie, aber sehr interessant. Die integrierte Familien-, Sozial- und Bildungspolitik vor Ort, das ist eigentlich so etwas wie Gesellschaftspolitik vor Ort, wobei selbstverständlich der Gesundheitsbereich auch dazu gehört usw. Eigentlich müssen alle Politikbereiche einbezogen werden.

Es gibt drittens vor Ort die meisten Chancen, nicht nur quer zu denken, das fällt ja noch relativ leicht. Wir alle können uns in Fantasie erproben, was alles sein müsste und sein könnte, aber das Quer-Handeln, das fällt so schwer, weil man tatsächlich immerzu in diesen Zuständigkeitskästchen landet: wer was mit wem warum tut oder tun darf. Und über diese Kästchen sich hinaus zu entwickeln, das fällt wirklich schwer. Das heißt konkret: Jugendhilfe muss sich natürlich um Schule kümmern und auch etwas vom Schulalltag verstehen. Ich kann nicht an die Tür klopfen und sagen, hier bin ich und jetzt will ich was von euch, aber was genau, weiß ich nicht. Das geht nicht. Umgekehrt geht es auch nicht, dass Schule zum Beispiel über Schulsozialarbeit nachdenkt und überhaupt nichts von Jugendhilfe weiß. Wir haben diesen Sozialraum, und wir haben eine Reduzierung der Komplexität durch die Begrenzung des Sozialraums. Wir haben im Sozialraum die meisten Chancen, die Menschen zu beteiligen – sei es in Bürgerversammlungen, Kinderversammlungen, Bürgervereinen usw., nämlich so etwas wie Selbstorganisation und Ehrenamt zu verknüpfen. Man könnte sich auch Familienpaten und Ähnliches vorstellen.

Darüber hinaus sind viertens natürlich fördernde Rahmenbedingungen von Bund und Ländern erforderlich, wenn wir, die Kommunen, handeln sollen. Unglaublich wichtig ist: Wir brauchen die Akzeptanz für einen erweiterten Bildungsbegriff. Mir ist heute auch wieder sehr deutlich geworden, dass Bildung, was alle sagen, nicht nur Schule heißt; aber es wird hier doch vor allem von Schule geredet. Davon müssen wir uns lösen. Wenn wir wissen, dass etwa 70 Prozent unseres gesamten Wissens informell erworben ist, dann – glaube ich – haben benachteiligte Stadtteile bei der Bildungsförderung ganz besonders da die allermeisten Chancen: Also nicht das Vollstopfen mit Wissen, das hat man schnell wieder vergessen. Mir ist es wirklich wichtig, dass diese informellen Prozesse bis hin zur Nachbarschaft, Familie usw. gut organisiert werden. Dieser umfassende Bildungsbegriff möge bitte in die Welt kommen, damit wir formal, nonformal und informell Bildung diskutieren und nicht nur formal!

Die konsequente Einführung der Ganztagschule sollte fünftens vor allem in den benachteiligten Stadtteilen stattfinden, denn benachteiligte Kinder und Jugendliche, solche in schwierigen Lebenssituationen aus schwierigen Familien haben nur über eine richtige Ganztagschule die Chance, zum Bildungserfolg zu kommen. Diese Mittags- und Nachmittagsbetreuungen, die es auch in Nürnberg gibt, erzeugen für Kinder und Jugendliche sowie für Eltern ein furchtbares Durcheinander, und sie haben vor allem keine pädagogische und keine sozialpädagogische Qualität. Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist ja für viele Eltern von Kindern ab sechs Jahren, wenn das Kind in die Schule geht, ein wahrer Stress. Das muss aufhören. Eltern sollten bitte von diesen Betreuungssorgen entlastet werden.

Über die Integration des Hortes in die Schule, als ersten Schritt zu einer vertieften Kooperation, so wie es beispielsweise in Berlin und Nordrhein-Westfalen der Fall ist, kann und sollte man nachdenken – qualitativ, nicht quantitativ. Zu einer sozialpädagogisch orientierten Ganztagschule zu kommen, als ein Zeichen der Jugendhilfe, da können wir etwas dazu geben – mindestens in der Grundschule, für Hauptschulen müsste es ein bisschen anders aussehen –, ein Schülertreff oder Sonstiges. Auch da könnten Land und Bund einiges tun mit Modellversuchen, z.B. mit Modellversuchen, die wirklich Mut machen. Ich habe es mit dem IZBB vor Ort erlebt, das ist ein Bauprogramm, aber ich habe immer gehofft, die Konzepte, die dahinter stehen und nötig sind, die sind eine gute Chance. Nein, die Konzeptentwicklung wird zerredet, und jeder geht dann doch in sein „Hasengärtchen“. Ich bin nicht sehr zufrieden damit. Ich möchte Modellversuche haben, die Mut machen, die die Komplexität des Ganzen in einen Modellversuch zu bringen versuchen und dieses Hin und Her von Schule und Sozialraum, Öffnung der Schule in das Gemeinwesen usw. auch tatsächlich mitmachen.

Wenn es um Vor-Ort-Allianzen geht, geht es eben auch um die Kommune. Die muss natürlich auch etwas tun. Sie braucht zunächst einmal Mut, sich tatsächlich mit dem Bildungsbereich zusammenzusetzen und auch tatsächlich qualitativ miteinander umzugehen. Wir brauchen Projekte, bei denen die Schule merkt, dass sie von ihnen profitiert, so zum Beispiel von „Hippy“ – ich weiß nicht, ob das jemand kennt – oder „Familienpaten“. Wir müssen auf jeden Fall diese Bündnisse vor Ort in benachteiligten Stadtteilen schaffen.

Zum Schluss noch – darauf hat das Bundesjugendkuratorium hingewiesen: Wir müssen den Bildungsbedarf definieren und wir brauchen die Bildungsberatung und individuelle Bildungspläne und vor allem: überhaupt mehr Mut zum Handeln.

Hartmut Häußermann

Vielen Dank. Es sind einige Themen angesprochen, auf die wir nachher zurückkommen müssen.

Sybille Volkholz



Mich hat gerade in tiefes Grübeln versetzt – das möchte ich später noch wissen –, was ein „Hasengarten“ ist. Ich möchte zwei Aspekte besonders betonen, auch wenn sie schon genannt worden sind. Ich will auf unsere Empfehlungen der Bildungskommission der Böll-Stiftung zum Thementeil „Bildung im Stadtteil“ und soziale Benachteiligung eingehen und dann kurz zwei Projekte nennen, die sehr konkret auf dieser Ebene agieren.

Es gibt zwei wesentliche Aspekte. Wir haben den ersten Aspekt insbesondere in unserer zweiten Empfehlung „Chancengleichheit“ oder „Umgang mit Gleichheit und Differenz“, der dritten „Autonomie von Schulen“, und in der fünften, „Lernkonzepte für eine zukunftsfähige Schule“ bearbeitet. Wir haben vor allem bei der Frage „Erhöhung der Chancengleichheit“ sehr stark darauf gesetzt, dass eine der zentralen Strategien darin bestehen muss, die Attraktivität der Schulen in benachteiligten Gebieten zu erhöhen, das heißt, die Attraktivität dadurch zu erhöhen, dass diese Schulen ganz besonders darin gestärkt werden, besondere Profile zu erarbeiten. Es hat sich erwiesen, dass zum Beispiel künstlerisch-musische Profile sehr attraktiv sind, Profile, die auch die Mittelschicht aus dem ausgebauten Dachgeschoss in Kreuzberg hält (in Neukölln gibt's die weniger), aber auch, dass sehr stark darauf gesetzt werden muss, mit Eltern zu kooperieren – gerade in benachteiligten Regionen. Wir haben uns in der Kita an den angelsächsischen Beispielen *Center of early Excellence* orientiert. Wahrscheinlich sind die Ihnen schon alle geläufig. Diese Beispiele zielen sehr stark darauf ab, dass die Einrichtungen von unterschiedlichen Administrationen kooperativ getragen werden – das unterscheidet sie deutlich von deutschen –, die sehr stark auf die Kooperation mit Eltern in ihrer Eigenschaft als Erziehungspartner setzen. Diese Einrichtungen werden fortgesetzt in den „Leuchtturm-Schulen“, die, anders als der Name sagt, nicht irgendwelche Eliteförderungen darstellen, sondern durch die Vielfalt von Kompetenzen, auch im pädagogischen Personal, gekennzeichnet sind; neben Lehrkräften, Sozialpädagogen, Sozialpsychologen, Künstlern (auch in Berlin, zum Beispiel in der Ferdinand-Freiligrath-Schule wird damit gearbeitet und auch in Grundschulen mit künstlerisch-ästhetischem Profil) ist die Kooperation mit Eltern einbezogen, und es wird auch zum Beispiel mit Verträgen gearbeitet.

Wir haben ausdrücklich zum Thema „Schuleinzugsbereich“ eine Position bezogen. Wir haben uns für die Aufhebung von Einzugsbereichen ausgesprochen und haben umgekehrt gesagt: Eltern sollten vor allem in der Grundschule ein Recht auf den Besuch der wohnortnahen Schule haben, darin gestärkt, aber nicht verpflichtet werden. Ich kann aus meiner Berliner Erfahrung – ich habe hier lange Jahre Politik gemacht – sagen: Auch in den Zeiten, als der Einzugsbereich galt, hat nahezu kein Elternteil sein Kind in die Schule gegen den eigenen Willen geschickt. Es gibt so viele Umgehungsmöglichkeiten. Eine Politik, die darauf setzt, dass die Leute nur die Fantasie entwickeln, Umgehungsmöglichkeiten zu finden, ist nicht gut beraten. Sie hat den anderen Effekt: Die Familien ziehen weg, wenn die Kinder fünf Jahre alt sind. Das kann Ihnen das Statistische Landesamt belegen. Dann ist der Entmischungseffekt noch größer, dann wohnt nur noch das Ghetto zusammen.

Wir haben in den Empfehlungen sehr stark darauf gesetzt, Eltern als Kooperationspartner ernst zu nehmen; das heißt, nicht sie per Verordnung zu etwas zwingen zu wollen, was sie partout nicht wollen. Und ich behaupte in meiner These – vielleicht können wir das nachher noch einmal debattieren –, es sollte einfacher sein, Verwaltung zur Zusammenarbeit zu bringen, als die Bevölkerung dazu zu bringen, wohnen zu bleiben, wo sie nicht will, oder in die Schule zu gehen, wo sie nicht will. Wenn man schon bei der Verwaltung scheitert, wird ein solches Steuerungskonzept gegenüber der Bevölkerung und Bildung noch weniger wirken.

Das Zweite: Unsere Konzepte in der Empfehlung setzen auch pädagogisch auf Konzepte der Öffnung von Schulen insbesondere in benachteiligten Gebieten, aber nicht nur dort. Öffnung von Schulen als pädagogisches Konzept, bei dem Schulen als kulturelles Zentrum im Kiez etabliert und darin gestärkt werden, Kooperation mit Kultureinrichtungen aufzubauen und zum Beispiel über Konzepte von *Service Learning* kommunale Bindungen zu stiften. *Service Learning* sind Konzepte, wo Schüler selber Verantwortung für bestimmte Projekte – sei es in Jugendbibliotheken, sei es in Kindertagesstätten, sei es als Bringedienste für Ältere und sonst etwas – übernehmen und damit auch lokale Bindungen stiften. Dieses scheint mir als Konzept, auch weil es sehr handlungsorientiert ist, pädagogisch außerordentlich wertvoll.

Zwei praktische Projekte, an denen ich selbst beteiligt bin, die ich leite: Es gibt seit fünf Jahren von der Industrie- und Handelskammer Berlin das Projekt „Partnerschaft Schule – Betrieb“. Wir haben da sehr konkret (nicht auf der Ebene „Man könnte mal, man müsste mal“) Schulen und Partnerbetriebe zusammengebracht. Schwerpunktmäßig geht es um die Berufsvorbereitung in der Sekundarstufe. Wie können wir die Ausbildungsfähigkeit von Jugendlichen verbessern? In der Regel arbeiten Schulen mit einem, zwei, manchmal drei Partnern, wir haben auch Schulen mit vier Partnern. Wir haben mittlerweile insgesamt 76 Schulen, davon 23 Hauptschulen im Projekt. Bei der Auswahl der Partnerschaften haben wir darauf geachtet – und das ist uns, glaube ich, auch zu 90 Prozent gelungen –, dass sich diese Bündnisse im regionalen Verbund herstellen. Dieses sind Versuche, regionale Bindungen zu stützen. Zum Beispiel gibt es zahlreiche Wohnungsgesellschaften und Wohnungsgenossenschaften, die Partnerschaften auch mit Schulen unterhalten. Die haben auf der einen Seite die Berufsvorbereitung im Blick, auf der anderen Seite machen sie gemeinsam soziale Projekte „Jugendliche und Mieter“. Die Wohnungsgesellschaften haben ein konkretes Interesse, mit möglichst vielen Mie-

terkindern über Schulen Kontakt zu haben, schon damit sie gegen Graffiti-Malereien in Treppenhäusern ein bisschen Einfluss nehmen können. Wir haben im Märkischen Viertel beispielgebende Projekte für gemeinsame Konzepte mit Kindern, mit Jugendlichen der Hauptschule mit älteren Mietern. Es gibt Wohnungsbaugesellschaften, die z.B. Jugendliche Wohnungen entwerfen und sie renovieren lassen. Das sind Kooperationen, die immer auf Dauer angelegt sind, nicht als einzelne Projekte. Da gibt es neben einigen Scheiternserfahrungen zahlreiche Projekte, die verhältnismäßig einfach nachzumachen sind. Infos dazu kann man auch auf der Homepage der Berliner IHK finden.

Das zweite Projekt – und da komme ich auch mit einer Minute aus – ist jetzt das jüngste Kind. Seit Januar schaffe ich mit dem Verein Berliner Kaufleute und Industrieller ein Bürgernetzwerk Bildung. Wir organisieren für Grundschulen in schwieriger Lage ehrenamtliche freiwillige Lesehelfer. Nachdem wir eigentlich sehr langsam mit fünf Schulen anlaufen wollten, sind wir aufgrund der positiven Berichterstattung geradezu explodiert. Und das ist wirklich erfreulich. Wir haben mittlerweile 34 Schulen, die vermittelt werden wollen. 17 Schulen arbeiten bereits. Voraussetzung ist – damit bewerben sich die Schulen – ein möglichst hoher Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund oder von Sozialhilfeempfängern. Der Verein trägt das Projekt sehr initiativ mit. Es ist richtig, außerschulische Partner in die Bildung einzubeziehen. Wir haben bisher die Schulen – am Anfang waren wir großzügig – mit 20 Freiwilligen versorgt, jetzt werden wir sparsamer: mit zehn bis 15. Wir haben schon 390 Freiwillige den Schulen zugeordnet, knapp 180 sind schon tätig. Und das in einem Zeitraum von fünf Monaten.

Die Zeit ist reif, um sowohl die Schulen dazu zu bewegen, außerschulische Unterstützung anzunehmen, als auch die Menschen in einer Stadt, die qualifiziert sind und die Zeit haben, die etwas tun wollen, zueinander zu bringen. Auch Lichterfelder, die Patenschaften in Kreuzberg übernehmen, leisten Integrationsarbeit. Ich habe gerade einen Leitfaden „Wie basteln wir uns ein Bürgernetzwerk“ geschrieben. Den finden Sie unter www.vbki.de. Die Deutsche Kinder- und Jugend-Stiftung hat uns erfreulicherweise zum Projekt des Monats Juni ernannt, und dort werden Sie diesen Leitfaden auch auf der Homepage finden. Wir haben kein Patentrecht, kein Copyright, wir sind froh, wenn es alle nachmachen.

Hartmut Häußermann

Vielen Dank, das finde ich wichtig. Es ist ja schon das Stichwort „Familienpaten“ von Frau Mielenz genannt worden, damit ist die Rolle von zivilgesellschaftlichen Organisationen angesprochen worden. Das müssen wir nachher noch vertiefen. Eine Frage hätte ich noch. Wenn ich das richtig verstanden habe, sagst Du, das Konzept der Volksschule ist nicht mehr Realität, also geben wir es auf. Wie ist das eigentlich in Umlandgemeinden oder in kleineren Gemeinden? Das Programm Soziale Stadt findet ja überwiegend in kleineren Gemeinden statt. Und dort gibt es ja häufig keine Möglichkeit zum Ausweichen für die Eltern, also für diejenigen, die diese Tricks anwenden und sagen, meine Kinder sollen nicht mit diesen, sondern mit jenen zur Schule gehen. Herr Radtke, haben Sie auch kleinere Städte oder nur Darmstadt und Wiesbaden verglichen?

Frank-Olaf Radtke, aus dem Publikum



Das gibt es auch. Es gibt, was Frau Volkholz beschrieben hat, das Wahlverhalten der Eltern und das Ausweichverhalten der Eltern und den Erfindungsreichtum, den man mit seinem kulturellen und sozialen Kapital zum Einsatz bringt; den gibt es überall, auch in den kleinen Kommunen. Da ist es natürlich zum Teil mit erheblichen Wegen verbunden, das ist dann ein Organisationsproblem. Aber auch das wird realisiert. Ich will, weil ich gerade dran bin, eines noch sagen: Ich habe

nicht dafür plädiert, um Gotteswillen, jetzt irgendwelche Zwangsmaßnahmen einzuführen. Nur: Wenn wir uns mit solchen Phänomenen beschäftigen, müssen wir wissen, dass diese Initiative zur Entmischung aus der Mittelschicht hervorgeht.

Hartmut Häußermann

Schon klar. Die Idee, dass die Großstadt kulturell besonders produktiv sei, beruht darauf, dass heterogene soziale Gruppen in räumlicher Nähe und Dichte miteinander interagieren – und dass sie's müssen. Aber das scheint offensichtlich für die Schule schon nicht mehr zu gelten, also haben wir nur noch Provinzschulen – auch in Großstädten.

Ingrid Mielenz

Nein, in guten Schulen kriegt man's ja hin. Es gibt Magnetschulen – auch in Berlin. Sie haben ja oft zwei Grundschulen in Neukölln direkt nebeneinander. Die eine kann sich vor Anmeldungen nicht retten, die andere hat Fluchttendenzen.

Winfried Kneip

Ich kann das mit diesen Magnetschulen bestätigen, das haben wir in unserem Programm auch häufig. Vorab möchte ich Ihnen aber einmal ein Kompliment machen. Sie sitzen jetzt hier schon zweieinhalb Stunden brav und hören zu. Ich hoffe, Sie schaffen das noch die nächsten 30 Minuten und bleiben einigermaßen wach auch bei meinem Vortrag.

Hartmut Häußermann

Das hängt auch davon ab, was Sie erzählen.

Winfried Kneip

Dessen bin ich mir bewusst. Ich muss eine Ergänzung zu dem machen, was Frau Milenz eben gesagt hat. Sie sagte, das, was in ministeriellen Gefilden beschlossen wird, kommt selten in Schule an. Wir haben ein wunderbares Beispiel zu zeigen, wo es angekommen ist. Wir werden mit unserem mus-e-Programm im Wesentlichen vom Städtebau-Ministerium NRW gefördert – interessanterweise also nicht vom Kultusministerium, obwohl dieses im gleichen Haus beheimatet ist, sondern aus einem Ministerium, das einen „Sammeltopf“ verwaltet, aus dem die „Stadtteile mit besonderem Erneuerungsbedarf“ finanziert werden. Wir waren eins der wenigen nicht investiven Programme, die aufgelegt wurden. Es wurde intendiert, neben dem Schaffen einer Infra-

struktur, die Bedingungen für Kinder und Jugendliche in den Stadtteilen durch eine operative Maßnahme zu verbessern.

So ist mus-e, das schon seit 1992 in der Welt ist, gegründet und ins Leben gerufen von Lord Menuhin, ein Programm geworden, das auf einen Schlag in Deutschland groß wurde. Wir haben inzwischen 11 000 Kinder im mus-e-Programm. Wir bedienen mehr als 100 Schulen, haben 460 mus-e-Klassen in drei Regionen Deutschlands (im Saarland, in Bremen und in Nordrhein-Westfalen). Für uns ist wichtig, dass wir mit mus-e einen sympathischen Einstieg in Schule gefunden haben, den eigentlich alle gut finden. So konnten wir eine Veränderung von Schule bzw. eine Veränderung von Schulkultur – was ich vorhin schon einmal kurz angerissen hatte – bewirken, ohne dass es, wie viele andere Programme, in Schule eingreift. Wir kommen von außen, als Partner von Schule, und wir bringen etwas ein, nämlich Künstler, die in den normalen Unterricht gehen. Unsere Künstler aller Sparten – bildende Künstler, Tänzer, Musiker und Theaterleute – gehen zwei Stunden in der Woche in den normalen Unterricht und übernehmen während dieser Zeit sozusagen die Regie; die Lehrer sind mit dabei. Es ist uns gelungen, das Programm innerhalb der letzten sechs Jahre so auszubauen, dass die Lehrer begriffen haben: Es ist auch ein Gewinn für sie. Sie können sich aktiv in einer anderen Rolle beteiligen. Dies ist ein ganz wesentlicher Aspekt.

Wir haben festgestellt: Eine Veränderung von Schule kann nur gelingen, wenn die Lehrer ihre Rolle verändern. Eine Rollenänderung der Lehrer auf dem pädagogischen Wege zu erreichen oder mit dem Angebot von Trainings, wie sie ihre Rolle anders wahrnehmen können, ist sehr schwierig. Wenn man allerdings einen Künstler in der Klasse hat, der von sich aus einen anderen Impetus verfolgt, nämlich nicht ergebnisorientiert, sondern prozessorientiert zu arbeiten und das Scheitern sozusagen als pädagogisches Prinzip in die Schule einzuführen, und daraus lernt, dann entdecken die Lehrer im Prozess, dass Lernen auch anders funktionieren kann. Das ist unsere Erfahrung.

Wichtig war dabei vor allem, dass wir die Lehrer dabei begleitet haben. Wir haben sie nicht einfach mit einem Künstler zusammengebracht und bei entstehenden Konflikten gehofft, dass sie sich irgendwie zusammenraufen, sondern wir haben diese Konflikte begleitet. Wir haben sie als einen Impuls für Veränderung verstanden und entsprechende Programme aufgelegt. Wir haben Künstler und Lehrer trainiert, wir haben beide Par-

teilen zusammengebracht und versucht, daraus gemeinsam zu lernen. Das ist uns gelungen. Denn was wir gespiegelt bekommen, ist, dass die Schulen, die einmal mit mus-e begonnen haben, damit gar nicht mehr aufhören wollen. Unser Vorteil ist, dass wir kein kurzfristiges Projekt sind, was in die Schule geht und dann nach einer bestimmten Zeit – wie viele andere Kunstprojekte – wieder verschwindet. Unser Vorteil ist zudem, dass wir über mindestens drei Jahre in einer Klasse bleiben. Die Kinder in den Grundschulen haben Künstler, die für sie da sind, die sie über die Zeit kennen lernen – und von denen sie einen anderen Lebensentwurf geboten bekommen. Das ist ein weiterer wichtiger Aspekt.

Das Projekt hat verschiedene Implikationen, die für uns sehr wichtig sind. Zum einen ist es uns gelungen, darüber wirklich eine Art Schulkultur in der Schule zu etablieren, denn das, was die Kinder erleben – wenn sie tanzen, wenn sie Theaterstücke aufführen, wenn sie singen oder wenn sie trommeln –, hat natürlich auch etwas „Anarchisches“, das über die Klassengrenzen hinaus dringt. Die ganze Schule, auch wenn es in einer Schule nur vier oder fünf Klassen sein mögen, die mus-e haben, nimmt mehr oder weniger an diesem Programm teil. Denn das, was erarbeitet wird, wird immer wieder in der Schule und ihrem Umfeld gezeigt. Da kommt oft etwas ins Spiel – wir bewegen uns im Bereich der Sozialen Stadt –, das eine Identifikation der Eltern ermöglicht: Sie sehen ihre Kinder, die auf der Bühne stehen und auf dem Schulfest tanzen, singen und sich einbringen in einer Art und Weise, die sie bis jetzt nicht gewohnt waren.

Wir erfahren immer wieder, dass Eltern und Lehrer erzählen: Kinder, die bis dato keine „Sprache“ hatten, die sich schlecht einbringen konnten, entdeckten über das Tanzen oder über das Trommeln eine Begabung bei sich, die ihnen half, in den Unterricht integriert zu werden und vor allem eine Akzeptanz bei ihren Mitschülern zu bekommen, die sie vorher nicht hatten. Da erfolgt über die Kunst, die Menuhin als Universalsprache der Menschen bezeichnet hat, so etwas wie Integration auf sanftem Weg, in kreativer Weise. Darüber hinaus entsteht der Effekt, dass eine Schule durch mus-e auch eine gewisse Strahlkraft erlangt: Wenn Feste und Ausstellungen stattfinden, wenn Ergebnisse der Arbeit gezeigt werden, dann entsteht so etwas wie ein kreatives Schulprofil. Wir hören immer wieder von mus-e-Schulen, dass bei ihnen die Eltern gegen den Trend dafür sorgen, dass ihre Kinder trotz des hohen Ausländeranteils von teilweise 70 bis 80 Prozent auf der Schule bleiben. Wir sehen auch Vergleichsschulen direkt nebenan, und da haben wir genau das, was Sie vorhin beschrieben haben. Strahlkraft in den Schulen ist ein sehr positiver Aspekt, der mit unserem Programm mus-e verknüpft ist.

Ich möchte noch einen kleinen Exkurs zur offenen Ganztagsgrundschule machen, weil sie heute hier schon oft genannt wurde. Bei der offenen Ganztagsgrundschule erleben wir oftmals das Gegenteil. Das ist eigentlich traurig, denn sehr viele Künstler arbeiten im Nachmittagsbereich. Daneben tummeln sich noch viele andere Professionen. Interessant ist, dass das Ganztagsgsschulkonzept, das heute Morgen immer wieder so schön beschrieben wurde, gar nicht durchgehalten werden kann, weil tatsächlich in vielen Fällen gar kein Konzept dahinter steht. Im Ganztags treffen sich drei verschiedene Welten, die nur im Idealfall eine Vermischung miteinander haben: Es gibt die Anbieter im Nachmittagsbereich, es gibt die Betreuer, die im Nachmittagsbereich die pädagogische Kompetenz haben, und es gibt die Lehrer. Und zwischen Vormittag und Nachmittag, das ist unsere

Erfahrung, passiert viel zu wenig an bindender Kraft. Daran muss noch enorm viel gearbeitet werden.

Hartmut Häußermann

Aber ich verstehe das doch richtig, dass Ihr Programm nicht speziell gedacht ist als Programm für benachteiligte Stadtteile oder Schulen mit besonderen Problemen, sondern als ein allgemeines Lockerungs- und Verbesserungsprogramm von Schulpädagogik?

Winfried Kneip

Ja und nein, also jein. Lord Menuhin hatte, als er mus-e ins Leben gerufen hat, betont, dass eigentlich jedes Kind so früh wie möglich die Rahmenbedingungen braucht, um kreativ tätig zu sein. Und im Grunde fängt Schule mit dem falschen Ansatz an – nämlich mit dem kognitiven Aspekt, wo eigentlich Tanzen und Singen zuerst kommen müssten. Andererseits hat Menuhin gesagt, dass wir da beginnen müssen, wo die Kinder es am nötigsten haben, nämlich in den sozialen Brennpunkten. Insofern ist unser Programm explizit zuerst einmal für soziale Brennpunkte bestimmt.

Hartmut Häußermann

Danke. „Da anfangen, wo es die Kinder am nötigsten haben“, das ist wahrscheinlich auch bei der Schulgesundheit das Problem – Bewegung.

Peter Paulus



Ja, nicht nur Bewegung, sondern man muss, glaube ich, das Problem viel umfassender angehen. Und ich kann Ihnen über ein Modellprogramm berichten, das ich initiiert habe und jetzt auch wissenschaftlich leite. Es ist von der Bertelsmann Stiftung ins Leben gerufen worden, wird aber jetzt schon nicht mehr von ihr allein getragen. Das Programm ist im Moment in drei Bundesländern vertreten, unter anderem in Berlin, in Berlin-Mitte, in Mecklenburg-Vorpommern, in Greifswald und in Bayern, in Bad Kissingen. Wir sind dabei, das Programm auch noch in andere Bundesländer auszuweiten. Unser Ziel ist es, kommunale Schullandschaften zu entwickeln, also vor Ort in den Regionen tätig zu werden, Schulen dabei zu helfen, sich zu entwickeln, gute Schulen zu werden, ihre Bildungs- und Erziehungsqualität zu steigern.

Das Programm trägt den Namen „Anschub.de“ („Allianz für nachhaltige Schulgesundheit und Bildung“) (2002-2007). Diese Allianz ist ein Versuch, die schulische Gesundheitsförderung neu zu beleben, einen anderen Akzent zu setzen. Ich selbst bin seit 1982 in der schulischen Gesundheitserziehung bzw. -förderung tätig und habe die beiden großen bundesweiten Modellversuche „Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen“ (1993-1997) und OPUS („Offenes Partizipationsnetz und Schulgesundheit“) (1997-2000)

wissenschaftlich begleitet. Da habe ich die Erfahrung gemacht, dass in dem Feld schulischer Gesundheitsförderung sehr viele Akteure unterwegs sind, die zum Teil mit einem enormen Investment, aber auch zum Teil ganz klein und lokal, bewundernswerte Aktionen starten, die aber häufig auch nach Projektende verpuffen, weil die Ressourcen fehlen. Es fehlt oftmals auch eine Verständigung darüber, was man erreichen möchte, um mehr Schlagkraft zu entwickeln.

Die Bertelsmann Stiftung war nun hier der Auffassung, man müsse anders herangehen. Wir haben dann anderthalb Jahre damit verbracht, bundesweit alle in der schulischen Gesundheitsförderung initiativen Akteure zusammenzubringen, nach Gütersloh einzuladen und mit ihnen gemeinsam zu diskutieren, was überhaupt Sache ist, was in Schule eigentlich gemacht werden müsse und aus welchen Gründen man da etwas im Bereich der Gesundheit unternehmen müsse. Wir haben etwa 60 nationale Institutionen identifiziert. Und mit ihnen ein Delphi-Verfahren neben drei großen Foren veranstaltet, um ein gemeinsames Positionspapier zu verabschieden. Am Ende sind etwa 40 Partner übrig geblieben, die das Positionspapier unterschrieben und gesagt haben: Ja, wir wollen auf diesem neuen Weg der schulischen Gesundheitsförderung gehen, wir wollen das Programm unterstützen.

Bedauerlicherweise ist es mit den gesetzlichen Krankenkassen, die etwa zeitgleich das große GKV-Projekt „Gesund leben lernen“ aufgelegt haben, um schulische Gesundheit nach vorn zu bringen – obwohl sie von uns eingeladen waren, obwohl sie auf unseren Foren dabei waren –, zu keiner Kooperation gekommen. Da sieht man, dass nicht immer, wenn man nach Kooperation ruft, auch Leute folgen, weil auch konkurrierende Organisations- und Einzelinteressen eine Rolle spielen können. Aber wir müssen da vorankommen, denn am Ende kommen relativ ähnliche Dinge heraus. Dann heißt es, lass uns doch kooperieren und zusammenarbeiten, und das ist ein mühseliges Geschäft. Aber wir haben dieses Positionspapier erreicht, wir haben eine Allianz von über 40 Institutionen bundesweit schmieden können, die dabei sind, schulische Gesundheitsförderung neu zu entwickeln.

Was ist nun aber das Neue bei der schulischen Gesundheitsförderung? Meine Erfahrung war, dass wenn wir das Thema Gesundheit in den Vordergrund stellen, Schulen dies häufig als einen Auftrag empfinden, den sie zusätzlich zu dem, was sie alles schon machen müssen, erfüllen sollen, und dass deshalb bei vielen Schulen eine Reserve da ist. Natürlich ist man bei denen, die kooperativ sind, gut aufgehoben; die machen dann auch mit. Aber das hat Grenzen. Nach dem letzten großen OPUS-Modellversuch mit 15 Bundesländern waren es am Ende 500 Schulen, die mitgemacht haben. Das ist nicht so viel, wenn man sich überlegt, wie viele Schulen wir insgesamt haben. Da gibt es für mich eine Gerechtigkeitslücke. Man beschränkt sich dann auf wenige Schulen. Aber was ist mit den anderen, die ja auch die Gesundheitsprobleme haben?

Man muss, glaube ich, anders an das Problem herangehen: Man muss die Sichtweise, die Perspektive verändern, um neu auf das Problem schauen zu können. Die Schulen empfinden, dass Gesundheit von außen an sie herangetragen wird und nicht ihre eigenen zentralen pädagogischen Anliegen trifft. Das stimmt ja auch. Wo kommt die Gesundheitsförderung denn her, woher kommen die Gelder, die dafür bereitgestellt werden? Die kommen alle aus dem Gesundheitssektor. Die zentralen Akteure sind die Krankenkassen der Bundesrepublik. Europaweit ist es das Public Health Programme der

EU, aus dem das Geld kommt und durch das versucht wird, das bevölkerungspolitisch wichtige Thema in die Schulen hineinzubringen und Schulen dafür zu gewinnen. Und da kommt man natürlich an Grenzen, wie ich sie gerade schon erwähnt habe.

Der andere Weg ist nun zu sagen, wir wollen eigentlich nicht, dass die Schulen Gesundheit zum Thema machen, sondern wir wollen Bildung mit Gesundheit fördern. Wir wollen Schulen dabei unterstützen, gute Schulen zu sein. Das tun wir mit Gesundheitsinvestitionen. Wir wollen, dass Schulen gute gesunde Schulen werden. Deshalb nennen wir uns auch gar nicht mehr „gesundheitsfördernde Schulen“, sondern, „gute gesunde Schulen“.

Das Gesundheitsthema steht nicht mehr im Vordergrund, es geht um Bildungsförderung. Bildungsförderung ist im Interesse von vielen, die in der Schule tätig sind. Ich hoffe: von allen Schulen und Lehrkräften. Ich hoffe, dass wir jetzt auch diejenigen Personen ansprechen können, die Gesundheit nicht als Erstes auf ihrer Agenda haben, sondern die gute Lehrer sein und gute Schulen machen wollen.

Die hohe Attraktivität wird sich, glaube ich, erweisen. Wir haben in dem Modellversuch im Moment noch 50 Schulen. Wir werden das noch stark erweitern. Wir waren bisher damit beschäftigt, Strukturen in den Ländern aufzubauen. Wir waren mit dem Positionspapier beschäftigt. Wir haben die Diskussion angeregt. Wir haben erreicht, dass z.B. die Schweiz ihr nationales Projekt vollständig umgestellt hat auf das Konzept der guten gesunden Schule, dass Nordrhein-Westfalen das größte bundesweite Projekt der schulischen Gesundheitsförderung, das Projekt „Gute gesunde Schule“, zentral in sein Landesprogramm aufgenommen hat. Da kommt der Begriff „gesundheitsfördernde Schule“ gar nicht mehr vor.

Schulen haben natürlich auch einen Bildungsauftrag, der sich direkt auf Gesundheit bezieht. Aber auch das muss man gut machen, und da sind wir mit Anschub.de auch unterwegs. Wir stellen z.B. gemeinsam mit Lehrkräften entwickelte Module her, die die beteiligten Schulen nutzen können. Wir konzentrieren uns auf das SEIS-Qualitätskonzept der Bertelsmann Stiftung der guten Schule (www.das-macht-schule.de). Wir arbeiten sozusagen in dieses Qualitätskonzept hinein und unterstützen die Schulen, die damit arbeiten wollen. Da passen unsere Module hinein, da passt unsere Beratung hinein, da passt unsere Fort- und Weiterbildung hinein. Wir sind dabei, auf Europaebene auch bei dem *European Network* und dem *Health-Promoting-Schools-Project*, das von der Weltgesundheitsorganisation getragen wird, die Idee unterzubringen, dass es darum geht, mit Gesundheit gute Schule zu machen.

Hartmut Häußermann

Haben Sie eine spezielle Verbindung zum Programm Soziale Stadt?

Peter Paulus

Noch nicht direkt. Ich denke aber, dass wir hier in Berlin mit Anshub bald mit dem Programm Soziale Stadt kooperieren werden. In Niedersachsen befindet sich ein größeres Projekt zur „Guten gesunden Schule in der sozialen Stadt“ in der Planung. Deshalb unter anderem bin ich auch hier, um Kontakte zu knüpfen, Möglichkeiten zu finden, wie wir die Idee, mit Gesundheit gute Schule zu machen, mit Ihren Anliegen, die auch meine sind, zu verbinden. Wenn wir mit Gesundheit in Bildung investieren, sind wir auf einem guten Weg, dem zentralen Anliegen der Gesundheitsförderung gerecht zu werden: Mit dazu beitragen, dass die soziale Ungleichheit verringert wird.

Hartmut Häußermann

Vielen Dank. Das ist also ähnlich, wie das mit Kultur und Künstlern in der Schule zu sehen ist. Es sind Angebote oder Initiativen, die das Schulklima, das Lernklima, das Erleben von Schule bei Kindern verändern sollen. Das ist sicher sehr wichtig, insbesondere in den Gebieten, die zu den Soziale-Stadt-Gebieten gehören. Da gibt es Akteure, die von außerhalb kommen, Stiftungen, die etwas anstoßen, was dann Bewegung wird, die in verschiedene Schulen hineinwirkt. Aber insgesamt ist mir aus allen Beiträgen das Thema dieses Podiums „Strategische Allianzen ...“, noch nicht ganz klar geworden. Wer sind eigentlich die wichtigsten Partner für strategische Allianzen, um in Stadtteilen mit besonderem Entwicklungsbedarf die Schulen zu entwickeln – und umgekehrt, durch die Entwicklung der Schulen auch die Quartiere zu stabilisieren? Was sind strategische Ziele oder strategische Bündnisse, und wer sind die wichtigsten Partner?

Wir haben einiges über Stiftungen gehört, über Eltern, über zivilgesellschaftliches Engagement. Die Kooperation zwischen den Verwaltungen ist allgemein als schwierig – wir wollen nicht so viel darüber reden, weil es sowieso nicht geht, das ist mein Eindruck – behandelt worden. Wenn das so wäre, wäre mit den strategischen Allianzen eine ganz andere Dimension aufgemacht: strategische Allianzen zur Verbesserung des Zusammenhangs von Bildung und Stadtteil sind eigentlich nur möglich zwischen Akteuren, die traditionell mit Bildung nichts zu tun haben. Also: Die professionelle Bildungsverwaltung, das Bildungssystem, wie es Herr Radtke genannt hat, ist eigentlich dafür nicht geeignet. Ist das richtig?

Ingrid Mielenz

Ich denke, strategische Allianzen kann man – mindestens zunächst – nur mit denjenigen bilden, die tatsächlich vor Ort sind. Natürlich nützt mir die positive Rahmenbedingung. Wenn sich die Hierarchen gut verstehen, ist das sehr wichtig, aber vor Ort ist es noch viel wichtiger. Und da sind Jugendhilfe und Schule sehr stark regionalisiert. Beide Einrichtungen fungieren sozial-räumlich, also sollten sie so etwas wie eine federführende Kooperation vor Ort übernehmen, um dann alle anderen mit einzubeziehen. Schule heißt natürlich: die Schullei-



tung, die Lehrer, die Sozialpädagogen, das sind die Kindergärten und die Jugendarbeit. Dann muss man sehen, wie man Eltern und Kinder mit auf den Weg nimmt unter Einbeziehung sämtlicher Aspekte, also auch Ehrenamtliche usw.

Ich möchte noch einen Satz zur Gesundheit sagen. Gerade in benachteiligten Stadtteilen gibt es ein Ernährungsproblem. Und es gibt sehr viele Ehrenamtliche, die z.B. ein Schulfrühstück liefern. Schon das ist ein Problem. Nicht nur die gesunde Schule, sondern auch die Gesundheit in der Schule spielen bei den Kindern und Jugendlichen eine große Rolle. Also: Hauptakteure Kinder-, Jugendhilfe sowie die Schule, und wenn wir ein sozialpädagogisches Konzept brauchen, muss der Sozialbereich auch kräftig mit einbezogen werden.

Hartmut Häußermann

Also ich weiß nicht, ob das richtig ist. Du betrachtest es doch mehr aus Deinen Erfahrungen als Kommunalpolitikerin und sagst: Die Instanzen, die gibt es, die sind dafür verantwortlich, die sollen jetzt endlich mal das tun, wofür es sie gibt. Aber bei Dir⁵ habe ich eher herausgehört, dass es Skepsis gegenüber der Fähigkeit dieser Institution gibt und dass man eher andere Akteure mobilisieren muss.

Sybille Volkholz

Meine Skepsis gegenüber den Verwaltungen bedeutet erstens nicht, dass ich die Arbeit grundsätzlich negativ bewerte, und zweitens nicht, dass ich sie herausnehmen würde. Bildungsministerien, auch im Land Berlin – da ist man natürlich gleich sehr eng an den Bezirken dran –, haben ihre Aufgaben und nehmen sie zunehmend auch wahr. Sie nehmen sie nicht immer in der Funktion wahr, wie ich sie gerne hätte, aber sie nehmen sie wahr. Ich würde sie weder aus der Verantwortung herausnehmen noch pauschal sagen, sie täten dies nicht. Das wäre wirklich falsch. Die vielen Konzepte, die vorhin von Herrn Hübner aufgezählt worden sind, sind insgesamt Konzepte, die in eine positive Richtung gehen. Die sind natürlich auch von der Verwaltung initiiert, und zwar sowohl vom Bund wie auch vom Land.

Ich glaube, dass man für eine strategische Allianz allerdings auch immer neue Partner braucht, weil man sonst nicht aus den gewohnten Perspektiven herauskommt. Verwaltungen haben nun mal die Tendenz, in ihrer traditionellen Arbeit hängen zu bleiben. Sie brauchen immer Organisationsentwicklungskonzepte, Projektgruppen, Steuerungsgruppen. Zum Beispiel ist es in Berlin offensichtlich nicht möglich: Die Jugendverwaltung arbeitet nach dem Wohnraumprinzip der Bevölkerung, die Schule natürlich nicht; dass damit eine Schule beispielsweise 20 Ansprechpartner bei der Jugendhilfe hat, ist bisher nicht zu ändern. Das geht mir überhaupt nicht in den Kopf, warum auf Senatsebene eine Steuerungsgruppe diesen Prozess der sozialräumlichen Gestaltung nicht forcieren kann. Die Jugendhilfe konnte z.B. einmal in der Woche ihre Sprechstunde in der Schule abhalten. Natürlich muss das gehen, aber um es zu machen, dafür braucht es ressortübergreifende Steuerungsgruppen, die es für andere Projekte auch gibt.

5 An Sybille Volkholz gerichtet.

Ich würde zweitens definitiv dafür plädieren – man nennt das jetzt häufig zivilgesellschaftliche Institutionen –, die Stiftungen einzubeziehen. Die sind sehr wohl in der Lage, privates Geld für öffentliche Aufgaben einzuholen, was ich für außerordentlich wünschenswert halte. Ich mache persönlich überhaupt kein Projekt mehr, das eine öffentliche Haushaltszuwendung benötigt. Damit macht man sich ja fürs Leben unglücklich. Außerdem wecken Stiftungen oft neue Potenziale. Ich meine: Für Bildung von Kindern können sich mehr Leute verantwortlich fühlen als der Staat, die Eltern und die Lehrkräfte. Wenn die Leute weniger Kinder haben – demographischer Faktor –, muss es doch gerade Aufgabe sein, die Leute mit den wenigen oder die ohne Kinder dazu zu bringen, etwas für die Kinder der anderen zu tun, ohne damit die professionelle Arbeit der Lehrkräfte in Frage zu stellen, sondern sie zu unterstützen.

Die Bertelsmann Stiftung wird oft negativ bezeichnet als das 17. Kultusministerium. Ich finde, die machen eine hervorragende Arbeit. Das Netzwerk „Innovative Schulen“ war eine neue Form von Lehrerfortbildung, und die haben die logistische Leistung dafür bereitgestellt. Das betrifft auch die Frage Qualitätsentwicklung. Die bringen eine Menge neuer Initiativen, auch mit neuen Akteuren, in dieses Feld. Wenn wir die gesellschaftliche Wertschätzung von Bildung erhöhen wollen, heißt das auch, den Personenkreis derer zu vergrößern, die sich darum kümmern. Als Letztes würde ich in die strategischen Allianzen auch auf einer Landes- oder einer kommunalen Ebene immer Wirtschaftsverbände, IHKs mit einbeziehen. Die sind lange von der Schule auf Distanz gehalten worden. Das ändert sich Gott sei Dank, weil der Handlungsdruck so groß ist. Aber die gehören mit in die strategischen Überlegungen, weil sie einerseits Abnehmer sind und andererseits legitimerweise auch Anforderungen an Schule und an Bildungseinrichtungen stellen.

Josef Faltermeier

Ich kann das, was die beiden Vorrednerinnen ausgeführt haben, nur bestätigen. Ich kann es deshalb auch kurz machen. Aber ich möchte Sie doch noch einmal fragen: Was sind überhaupt die Ziele solcher strategischen Allianzen? Das unterstellt ja schon ein Stück weit, dass man zwischen verschiedenen Bündnispartnern ein gemeinsames Interesse, ein gemeinsames Ziel verhandeln und vereinbaren kann. Wenn ich jetzt aber an die Bündnisebene von Schule und Jugendhilfe denke, da sehe ich noch erhebliche Lücken, was die Verständigung über gemeinsame Ziele angeht.

Wenn wir das auf die sozialen Brennpunkte, also auf Stadtteile mit schwierigen sozialen Infrastrukturen herunter deklinieren, dann müsste sich im Grunde genommen die Verständigung über ein strategisches Ziel darauf beziehen, zu vermeiden, dass sozial benachteiligte Lebensverhältnisse sich in entsprechenden benachteiligenden Bildungskarrieren fortsetzen. Das wäre ein doch sehr schnell nachvollziehbares strategisches Ziel, auf das sich beide Bündnispartner verständigen können. Doch da gibt es große Schwierigkeiten, weil erstens das nicht so zwingend in diesem Dialog unterstellt wird, dass das eine mit dem anderen immer etwas zu tun hat. Da gibt es noch sehr viele, die dem sehr kritisch gegenüberstehen. Und zum anderen ist es wichtig, dass wir von dieser Beliebigkeit und Zufälligkeit der Kooperation von Schule und Jugendhilfe wegkommen.

Ich glaube, es gibt keine Stadt, keine Kommune, in der es nicht irgendwelche Vereinbarungen zwischen Schule und Jugendhilfe gibt. Aber es gibt sehr viele Kommunen, in denen trotz dieser Vereinbarungen eine Kooperation nicht einmal im Ansatz entwickelt ist. Das heißt, wir brauchen hier auch ein neues Verständnis von Bildungskultur, die wie selbstverständlich beinhaltet, dass sozialpädagogische Fachkräfte an Lehrerkonferenzen teilnehmen, um frühzeitig auch über Entwicklungen an den Schulen und über Einzelfallschicksale informiert zu werden, wie umgekehrt natürlich die Lehrkräfte – jetzt nehme ich einmal nur einen Aspekt heraus – an den Hilfeplankonferenzen der Jugendhilfe beteiligt sind. Solche Selbstverständlichkeiten sind ja eher die Ausnahme als die Regel.

Zweitens komme ich noch einmal auf die strategischen Bündnisse mit der Wirtschaft zu sprechen: Das war für uns ein zweiter wichtiger Baustein in unserem Konzept, dass wir versucht haben, neben den Betrieben vor Ort auch insbesondere die Arbeitsverwaltung, Industrie- und Handwerkskammer, Schulen und Jugendhilfevertreter sowie Freie Träger in diesen Ressourcenaustauschprozess einzubinden, damit es zur Verständigung auch über gemeinsame Problemdefinitionen im Stadtteil kommt und über das, was man da tun kann.

Winfried Kneip

Ganz kurz zwei Aspekte, darunter ein ganz praktischer: Strategische Allianz in Stadtteilen im Programm Soziale Stadt bedeutet – zumindest in NRW, ich weiß nicht, wie es in anderen Bundesländern ist – Kontakt zu Stadtteilbüros, die sind in jedem Fall der erste strategische Partner. Über diese Schnittstelle kann man dann wiederum an andere Beteiligte kommen, weil die Stadtteilkoordinatoren über lokale Kontakte verfügen. Zweitens versuchen wir Leute einzubeziehen, die vor Ort sind, das heißt Unternehmen, kleine Geschäfte usw. Wir haben nicht das Glück, als Stiftung mit einem großen Vermögen ausgestattet zu sein, wir sind also eine „arme Stiftung“. Wir leben davon, dass wir Spenden einwerben. Das Ministerium gibt z.B. 80 Prozent, die restlichen 20 Prozent müssen wir bei anderen Förderern akquirieren. Wenn wir vor Ort Partner finden, die die Restfördersumme von 20 Prozent, also im Jahr 500 Euro für eine Klasse aufbringen können, dann haben wir es geschafft, auch da eine strategische Allianz zu bilden, indem man Leute direkt an die Schule als Schulpaten gebunden hat, die dann für ihre Klasse zuständig sind.

Ein anderer Punkt: Ich glaube, wir müssen auch ein bisschen Geduld haben, weil insbesondere in der offenen Ganztagschule Partner aufeinander treffen, die eine unterschiedliche Sicht haben. Aber die müssen zusammenkommen, weil es gar nicht anders geht. Das System entwickelt sich dahin, dass Jugendhilfe und Jugendarbeit sich immer mehr in die Schule verlagern. Dieses Plätzerücken und Positionen-Einnehmen – das wird noch ein bisschen dauern – wird dazu führen, dass wir trotzdem in Bälde eine angemessene Lösung finden. Da bin ich eigentlich ganz zuversichtlich.

Petra Jung

Mir fällt da noch die Moderatorenrolle ein. Ich glaube, das entspricht dem, was alle anderen gesagt haben. Wir brauchen vielleicht auch Moderatoren, die Schule und Jugendhilfe vor Ort näher zusammenbringen. Wir haben dies ja mit diesen Serviceagenturen versucht, jetzt erst einmal mit Hilfe der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Wir haben uns dieser Stiftung bedient, einmal weil sie Kinder- und Jugendstiftung heißt und weil wir natürlich einen Kooperationspartner mit den Ländern brauchen. Wenn wir jedes Mal als Bund an die Länder herangingen, würden wir zu sehr wenig kommen. Und insofern hat die Stiftung für uns eine Multiplikatoren- und auch Moderationsfunktion eingenommen, um die Prozesse etwas zu beschleunigen. Das ist manchmal gar nicht so schlecht, weil man sich hinter diesen neutralen Stiftungen auch gut Prozesse vorstellen kann, die man selber nicht initiieren kann.

Hartmut Häußermann

Die Vorteile und das Herausheben von Innovationen, Aktivität, Ausweitung der Akteure, Erschließung unterschiedlicher Ressourcen für neue Schulpolitik, das ist ganz eindeutig ein Impuls, der in den letzten Jahren entstanden ist und von den Stiftungen unterstützt wird. Auf der anderen Seite ist es aber für eine kontinuierliche Politik doch wichtig, dass die staatlichen Institutionen eine wichtige Rolle spielen. Die haben sie automatisch, und es geht darum, dass sie diese in innovativer Weise wahrnehmen. Man kann nicht sagen: Lass die weitermachen wie bisher, wir aber machen lauter innovative Projekte. Insbesondere bei der Umverteilung von Ressourcen versagt natürlich jede durch einzelne Stiftungen gesteuerte Politik. Das kann nur der Staat, das kann nur eine Stadt.

Ingrid Mielenz

Die Arbeitszeit von Lehrern bitte nicht vernachlässigen!

Hartmut Häußermann

Jetzt einmal meine Frage, bevor ich auch noch dem Publikum Gelegenheit geben will, Fragen zu stellen: Es gibt sowohl in Frankreich in dem Programm *Politique de la ville* als auch in dem Programm in Großbritannien jeweils bildungspolitische Sonderprogramme wie *Éducation prioritaire* in Frankreich oder *Education priority* in England. Bei uns gibt es so etwas nicht. Ich vermute, dass das damit zu tun hat, dass wir kein Bundeskultusministerium haben, also dass wir einfach Löcher dort haben, wo die Kompetenzen und die Institutionen sein müssten, die so etwas zueinander bringen. Ist das auch Ihre Meinung? Oder denken Sie, es ist gut, dass wir das nicht haben, dass wir wenig Staat in diesem Bereich haben? Diesen Eindruck hatte ich jetzt manchmal. Oder müsste man sagen, hier müsste mehr passieren, wenn man strategische Allianzen zur Bildungsförderung in benachteiligten Stadtteilen braucht? Wir haben ja gesehen, wie groß der Aufwand ist, um da überhaupt etwas zu bewegen.

Sybille Volkholz

Ich würde, ganz ehrlich gesagt, davor warnen, dies im Zusammenhang mit der Föderalismusdebatte zu sehen, weil ich glaube, dass es hierfür völlig egal ist, ob die Kompetenz beim Bund oder beim Land liegt. Kanada hat ähnliche Programme, und die haben einen noch stärkeren Föderalismus als wir. Wir haben ein Problem und deshalb nicht so ein Modell wie Frankreich. In Berlin z.B. gab es ja über Jahrzehnte Strukturprogramme. Es gab Sonderzuwendungen für Bezirke mit einem verhältnismäßig hohen Migranten- oder Sozialhilfeanteil. Besondere Zuwendungen gibt es jetzt immer noch. Nur hat es überhaupt keine inhaltlichen Konzepte gegeben. Da flossen immer mehr Geld und mehr Stellen in die Bereiche mit dem wunderbaren Effekt, ...



Hartmut Häußermann

... nicht mal notwendig in den Bildungsbe-
reich, das kann ja überall verwendet wer-
den.

Sybille Volkholz

Die gab es auch als Lehrerstellen zusätzlich in den Gebieten, ohne dass irgendwer darauf geguckt hätte, was da eigentlich inhaltlich passiert. Da können sie jede Menge wie in einen Eimer mit Loch kippen, ohne dass das irgendetwas bewirkt. „Deutsch als Zweitsprache“ dagegen, ein Modell, das in so einen Bereich mit einem gezielten Programm eingreift, das gibt es jetzt, ich glaube, in Berlin seit zwei Jahren. Das ist natürlich ein Ansatz: deutscher Spracherwerb für Kinder mit Migrationshintergrund, der genau auf einen richtigen Punkt zielt.

Man könnte so ähnliche kompakte Modelle basteln. Aber ich glaube, es fehlt uns ein bisschen die inhaltliche Kompetenz, weil diese Bereiche wissenschaftlich wenig bearbeitet worden sind. Das heißt, es gab kaum Bereiche, die inhaltlich wirklich sinnvolle Vorschläge machten, und das ist in angelsächsischen Ländern anders. Wenn man sich anguckt, wie lange sich Wissenschaft mit Problemen der Zuwanderung befasst hat, wie lange sie schon ewig *second language* im Programm haben und wann sich Leute überhaupt inhaltlich damit beschäftigt haben, was braucht es da an spezifischen pädagogischen Erfordernissen, um Kinder mit Benachteiligten zu fördern?! Das entsteht bei uns erst jetzt.

Ingrid Mielenz

Dann muss aber auch sehr konsequent die Frage gestellt werden, was diese Republik bereit ist, in Bildung zu investieren. Denn dass wir Unzulänglichkeiten haben, ist relativ deutlich. Es ist richtig, dass sich vor Ort die Leute schlecht engagieren können, wenn sich der Rahmen nicht insgesamt ändert. Das erfordert nicht unbedingt ganz viel Geld.

Eine Schule zum Lokalzentrum, zum neuen Bildungsort zu machen, kann doch gar nicht so kompliziert sein, wenn die Gebäude und Schulhöfe geöffnet werden und z.B. auch Wochenendnutzungen möglich wären.

Hauptakteure – die Frage möchte ich noch beantworten. Hauptakteur, wenn ich so kleinräumig vorgehe, ist immer der Allgemeine Sozialdienst. Der müsste Bescheid wissen, was vor Ort los ist. Es sind die Lehrer, die natürlich die Kinder und die Eltern kennen müssten. Aber es ist auch die Polizei. Ich habe benachteiligte Strukturen, und die Polizei weiß recht gut Bescheid, was alles vor Ort los ist.

Sybille Volkholz

Wir haben auch Schulen, die eine Kooperation mit der benachbarten Polizeidirektion haben.

Petra Jung

An der Ganztagschule gibt es jetzt schon mehrere Arbeitszeitmodelle. Wir waren kürzlich in Bremen. 35 Stunden Präsenzzeit beinhaltet natürlich auch, dass die Lehrer einen Arbeitsplatz an der Schule erhalten. Das ist mit den Bundesmitteln aus dem Investitionsprogramm jetzt möglich geworden, und Bremen hat das umfassend genutzt. Dort wurden den Lehrern Arbeitsplätze mit Computerausstattung usw. an der Schule eingerichtet, so dass jetzt jede neue gebundene Ganztagsgrundschule in Bremen von dem Lehrerpräsenzarbeitszeitmodell profitiert: 35 Stunden Präsenzpflcht an der Schule. Das ist abgestimmt mit den Gewerkschaften, und das klappt inzwischen. Die Lehrer machen inzwischen sogar – wir haben mit einigen darüber gesprochen – mit Begeisterung mit, weil sie selbst damit auch entlastet werden. Es gelingt ihnen mit dem mehr an Zeit, intensiver zusammenzuarbeiten, als es die Lehrerin oder der Lehrer als Einzelkämpfer bisher getan hat. Diese Teamarbeit fehlt den Lehrern an den normalen Halbtagschulen häufig. Jeder ist ja dort für sein Fach oder seine beiden Fächer zuständig und will oftmals mit den anderen Kolleginnen und Kollegen gar nicht so viel zu tun haben. Ein ganztägiges Schulmodell fördert die Teambildung und die Zusammenarbeit der Lehrer auch über Klassen und Fächergrenzen hinweg.

Peter Paulus

Ich möchte noch etwas sagen, weil Stiftungen mehrfach angesprochen worden sind. Bei der Bertelsmann Stiftung, bei dem Projekt, in dem ich tätig bin, geht es nicht darum, dass die Stiftung irgendetwas dominiert, sondern sie initiiert etwas. Wir wollen eine verlässliche Allianz für Schulen in der Bundesrepublik haben, was es bisher nicht gegeben hat. Schulen sind vor Ort manchmal ganz auf sich allein gestellt und versuchen, Unterstützung, Allianzen aufzubauen. Bottom-up und Top-down müssen natürlich da sein. Schulen müssen das Gefühl haben, dass erwünscht ist, wenn sie sich bewegen, etwas Neues zu entwickeln, dass da Partner und Verlässlichkeiten sind. Wir haben die Ministerien auf Landesebene und auf Bundesebene im Boot. Wir versuchen, eine Allianz herzustellen, so dass wir aus der vorherigen Situation, wo es so etwas noch nicht gab, wo

nur auf Schulebene agiert wurde, auf die politische Ebene kommen, um dort Verlässlichkeit und Strukturen hineinzubringen. Das ist das Ziel unseres Projekts.

Wir wollen die Diskussion um Gesundheit in Schulen mit der Bildungsdiskussion verbinden, dass nicht irgendwelche Lehrer an irgendwelchen Schulen schöne Projekte machen, die mit Gesundheit zu tun haben, sondern dass sie evidenzbasiert, das heißt an den Gesundheitsproblemen der Schülerinnen und Schüler orientiert sind. Gerade ist erwähnt worden, dass Schüler auch Gesundheitsprobleme haben. Natürlich haben wir die Themenfelder – wenn ich z.B. Berlin nenne –, Ernährung, Bewegung, Stress, Sucht, Gewalt, Eltern, auch Elternmitarbeit. Über Schüler haben wir noch gar nicht gesprochen, die müssen ja auch mit dabei sein, auch Gebäudemanagement. Wir haben ein eigenes Modul zum so genannten Facility Management entwickelt, weil es ein Riesensproblem in Schulen ist, die Gebäude instand zu halten.

Hartmut Häußermann

Ist es eigentlich so, wie ich manchmal aus Gesprächen mit Vertretern von Schulämtern erfahren habe, dass die Intensivierung der Mitarbeit von Eltern, auch die Erschließung von Ressourcen über die Eltern, die Unterschiede zwischen den Schulen vergrößert? Weil die Stadtteile, wo Eltern über Mittel oder über Bildung, über genügend Zeit und über Engagement verfügen, eben die Schulen haben, wo auch die Bildungsleistungen der Kinder höher sind als anderswo? Und dort, wo besondere Bildungsanstrengungen und Anstrengungen der Schule notwendig wären, man gerade nicht auf Ressourcen bei den Eltern zurückgreifen kann? Wir hatten vorhin auch als Thema „Einbeziehung der Eltern“. Gibt es da Erfahrungen? Ist diese Einbeziehung von Eltern eigentlich eine Verfestigung, eine Verstärkung der sozialen Unterschiede, der Leistungsunterschiede zwischen den Schulen?

Sybille Volkholz

Die Schulen sind sehr unterschiedlich. Jede vernünftige Schule hat einen Förderverein. Natürlich verfügt die Zehlendorfer Schule über erheblich mehr Möglichkeiten. Die hat kaum Probleme, besondere Anschaffungen für ihre Schule zu machen. Umgekehrt wird ein Schuh daraus. Kooperation mit Eltern ist mehr ein inhaltliches Problem, je mehr man die Einnahmemöglichkeiten der Schulen transparent macht, desto besser können die Unterschiede ausgeglichen werden. Verhindert werden können die nicht. Außerdem: Warum sollte man auch Eltern daran hindern, für ihre Schule zu stiften. Das wäre ganz fatal angesichts knapper öffentlicher Haushalte. Es geht mehr darum anzuregen: Macht mal alle Einnahmen, Ihr müsst nicht unbedingt einen Förderverein gründen, sondern Ihr könnt als Schule Einnahmen machen und legt dann eine Bilanz vor! Dann kann man gucken, wie man die Schulen, die richtige Schwierigkeiten haben, unterstützen und dafür gezielt auch noch Sponsoren finden kann.

Mit meinem Plädoyer für Stiftungen und privates Engagement entlasse ich nicht den Staat aus der Verantwortung. Ich sage nur, man braucht dieses als zusätzliche Potenziale. Ich würde nur nach wie vor davor warnen, wenn die Verwaltungen sagen, wir sind die alleinigen Macher; dies in der klaren Erkenntnis, dass sie es weder alleine steuern

können, noch es sinnvoll ist, alleine Innovationspotenziale von Verwaltungsseite aus anregen zu wollen. Es ist hilfreich, dafür andere Akteure mit ins Boot zu holen, auch die Kommunen, die müssen mit ins Boot.

Hartmut Häußermann

Es war ja nur eine Frage. Ich meine, dass es große Unterschiede zwischen Quartieren, entsprechend auch zwischen Schulen bei Ressourcenausstattung und Fähigkeiten von Eltern und Fördervereinen gibt, das ist dramatisch. Die Unterschiede kann man sich bereits jetzt gar nicht groß genug vorstellen. Aber wenn man auf „Autonomisierung der Schule“ und „stärkeres Engagement der Schule“ setzt, dann ist meine Frage: Werden diese Unterschiede nicht noch mehr vergrößert, und wer kümmert sich um die Schulen, in denen diese Ressourcen nicht vorhanden sind?

Sybille Volkholz

Ich weiß, dass dieses Argument sehr häufig mit der Frage „Autonomie von Schulen“ verbunden worden ist. Ich habe mich zehn Jahre lang wirklich damit auseinander gesetzt. Ich glaube, man darf eine Sache nicht unterschätzen: Eine Autonomie von Schulen, die Schulen Freiräume gibt, z.B. auch werben zu können, sich Sponsoren zu suchen, die kann gerade den benachteiligten Schulen helfen. Viele Sponsoren denken nicht so begrenzt, z.B. nur in eine Zehlendorfer Schule, wo schon vermögende Eltern sind, noch zusätzliches Geld reinzugeben. Ich kenne eine Reihe von Schulen in schwieriger Umgebung, die finden ihre Sponsoren. Und ein kluger Unternehmer weiß auch, dass nicht nur Zehlendorfer Kinder hinterher etwas kaufen, sondern die anderen auch. Die haben ein Interesse gerade auch daran. Dann hängt es auch davon ab, wie klug Schulleitungen agieren. Wenn es dann immer noch nicht klappt, kann hier zusätzliche Unterstützung gegeben werden. Nur so wird ein Schuh daraus, indem man niemanden an der Entwicklung von Aktivitäten hindert, sondern denjenigen, die es bei allen Bemühungen schwerer haben als die anderen, zusätzliche Potenziale ermöglicht.

Winfried Kneip

Das kann ich bestätigen. Ich bin an einem anderen Programm beteiligt, das sich das „Buddy-Projekt“ nennt und von der Vodafone Stiftung gefördert wird. Die Stiftung arbeitet ganz gezielt in Schulen in sozialen Brennpunkten, weil sie weiß, dass das auch einen Öffentlichkeitsaspekt hat. Unternehmen sind meines Erachtens eher bereit, in benachteiligte Stadtteile zu investieren.

Was ich eigentlich sagen wollte, betraf einen anderen Punkt. Sicher ist der Aspekt Bildung über Elternengagement usw., also dass eine Diskrepanz zwischen Schulen entstanden ist, die ein sehr hohes Elternengagement haben, und solchen, die das eben nicht haben, relevant. Aber ich warne ein bisschen davor, immer nur den Bildungsaspekt zu betonen, weil ich z.B. auch Schulen in besonders bevorzugten Stadtteilen kenne, die ich auch in gewisser Weise als „soziale Brennpunkte“ ansehen würde, weil die Kinder alles bekommen – obwohl die Eltern da engagiert sind. Es gibt auch eine Schulkultur, die teilweise sogar in benachteiligten Stadtteilen höher ist, weil die Pädagogen dort viel

mehr Engagement haben, z.B. in Hauptschulen, und dort auch ein ganz anderes Schulleben schaffen. Das ist natürlich nur *ein* relevanter Aspekt, den man aber nicht vernachlässigen darf. Ich möchte nicht immer auf den Bildungsaspekt als Schlüssel zu allem abgehoben wissen.

Hartmut Häußermann

Das habe ich nicht ganz verstanden. Es geht um die Ressourcen der Eltern; es gibt natürlich auch Eltern, die man aus der Schule lieber draußen halten möchte. Aber in bestimmten Bereichen gibt es viele Eltern, die über Bildungsressourcen, kulturelles Kapital und soziales Kapital verfügen, Beziehung zu allem Möglichen und auch noch Geld dazu haben.

Sybille Volkholz

Ich wollte einen Punkt ergänzen. Ich finde, das beste Beispiel ist dieser „Verein Berliner Kaufleute und Industrieller“. Das ist ein Traditionsunternehmen, und der Verein wäre auch nicht beleidigt, wenn man ihn eher als konservativ bezeichnen würde. Der hat früher seine bildungspolitischen Projekte eher in dem Bereich Abschöpfung der Creme aus dem Bildungsbereich angesiedelt. Seit Jahren – und das ist auch ein PISA-Effekt – verlagert der zunehmend seine Aktivitäten auf frühere Bildungsphasen und auf benachteiligte Gebiete, unterstützt Lehramtsstudierende beim Förderunterricht für Migranten, jetzt auch dieses Projekt „Benachteiligte Schulen in schwieriger Lage“. Es ist doch eine Erkenntnis, dass eine soziale Orientierung für viele zunehmend an Akzeptanz gewinnt.

Ingrid Mielenz

Es ist ja fast Schluss, da würde ich gerne doch noch etwas sagen. Ich würde ganz unzufrieden nach Hause fahren, wenn ich noch Dezernentin in Nürnberg wäre und nicht im Januar in meinem Job aufgehört hätte. Es würde mich allein lassen, ich weiß nicht so richtig, was ich tun sollte, weil die großen Rahmenbedingungen ja nicht kommen. Die Ganztagschule ist – mindestens in Bayern mit Mittags- und Nachmittagsbetreuung – ein ziemliches Gemurkse. Ich habe Jugendhilfeträger, die sich in dem Bereich engagieren. Ich habe Gott sei Dank auch einen Bürgerverein in benachteiligten Stadtgebieten und so etwas wie Stadtteilarbeitskreise. Ich habe ehrenamtliches Engagement in diesen Stadtgebieten. Es fällt nicht schwer, Bürger zu aktivieren.

Aber was mache ich denn jetzt eigentlich, wenn das Thema „Individuelle Bildungsförderung mit benachteiligten Kindern und Jugendlichen“ heißt, wie verknüpfe ich denn nun die formalen Seiten – mir ist hier ein bisschen zuviel von Schule die Rede gewesen – mit den nicht formalen, also Jugendarbeit, und vor allen Dingen die informellen, wie fülle ich das denn mit Leben, was es informell heißt, mit Bildungsförderung umzugehen? Da würde ich mich schon wieder zu Hause hinsetzen müssen, mir ein paar Leute holen und darüber nachdenken, wie ich denn so ein Setting zusammensetze, damit das eine in das andere greift, damit ein Jugendlicher nicht erlebt, dass der Papa auf der Couch liegt, und dass es sich eigentlich gar nicht lohnt, irgendetwas zu lernen, weil man ja doch keine Arbeitsstelle kriegt. Wie kriege ich das hin, dass ein Jugendlicher – zwölf Jahre, spricht

nur Russisch – tatsächlich die deutsche Sprache lernt und sich aus seinen Cliques ein Stückchen weiter heraus auch in andere Bereiche hinein bewegt? Wie muss ich diese Angebote strukturieren, damit diese ganze Vielfalt in irgendeiner Form gelebt wird? Ich habe wirklich nichts gegen Stiftungen, aber es kann nicht sein, dass ich vor Ort drei Stiftungen zusammenschneide, und die machen's dann. Das geht doch nicht. Die sind hilfreich, wenn ich bestimmte Dinge tun will, von der Musik zum Sport. Auch der Sportverein ist hilfreich vor Ort, aber die eigentliche Verantwortung, die Steuerung, da können wir uns doch nicht aus der Verantwortung ziehen, der Bund, das Land und auch die Kommunen nicht!

Sybille Volkholz

So war das aber auch nicht gemeint. Das sagt ja so keiner.

Hartmut Häußermann

Darf ich das noch einmal klären. Wir haben über Allianzen gesprochen, aber über strategische Allianzen. Wer setzt die Ziele, wer sind die zentralen Akteure, wen muss man auf jeden Fall an den Tisch kriegen? Ist dieser Leitfaden zum Basteln von Netzwerken dabei hilfreich?

Sybille Volkholz

Der Leitfaden zum Basteln des Bürgernetzwerkes Bildung sagt nur etwas darüber aus, wie ich ehrenamtliche Lesehelfer in die Schule bringe. Das ist nicht die Frage der strategischen Allianz. Die darf ich auch nicht an der großen strategischen Allianz abarbeiten. Das ist eine konkrete Lesehilfe für benachteiligte Kinder, um diese systematisch ans Lernen heranzuführen. Das ist auch etwas wert. Die Verwaltung ist im Boot, die weiß das, die unterstützt das, die gibt uns notfalls, wenn sie will, auch Hilfen für Schulen. Es entlastet die doch keiner. Auf der anderen Seite könnte die Verwaltung – eine ministerielle oder eine kommunale – doch ihrerseits die Initiative dafür übernehmen und die weiteren Akteure einbinden. Von daher finde ich es einen Fehler, dieses als Konkurrenz zu sehen: Wir brauchen doch gerade Kooperationsmodelle auch in einer neuen Form, weil wir mit den bisherigen Lösungen nicht so weit gekommen sind.

Hartmut Häußermann

Was jetzt deutlich geworden ist und was hier am Tisch auch vorgestellt worden ist, sind hilfreiche Innovationen, aber es ist auch deutlich geworden, dass es keine Institution, Strategie oder Konzeption dafür gibt, systematisch die Bildung im Stadtteil mit der Quartiersentwicklung zu verknüpfen. Das war ja unsere Frage am Anfang dieser Diskussion. Und da würde ich sagen, das Ergebnis ist Zero.

Sybille Volkholz

Das fände ich ganz unglücklich, wenn das Ergebnis dieser Debatte als Zero bezeichnet würde. Ich war neulich auf einer Veranstaltung in Kooperation mit dem Bezirksamt Neukölln und der Bürgerstiftung Neukölln – ich weiß nicht, ob noch ein Dritter dabei war –, die unseren Bezirk Neukölln zu einem Open Space-Treffen eingeladen haben. Es waren etwa 300 Beteiligte, es gab 15 Thementische, und man hatte eine unglaubliche Vielfalt von Initiativen, die in diesem Bereich tätig sind, die auflisteten, welche Probleme vorhanden sind und wie wir besser kooperieren können. Das ist doch ein Ansatz, bei dem die Kommune sich mit Unterstützung von der Stiftung hinsetzt – noch ein dritter Akteur, ich weiß nicht ob von der Senatsverwaltung –, um die unterschiedlichen Initiativen vor Ort zusammenzubringen und zu fragen: Wie schaffen wir es, dass die Stadtteilbibliothek mit der Schule und dem Quartiersmanagement zusammenarbeitet und die Akteure sich kennen?

Hartmut Häußermann

Gut, aber wir haben Hunderttausende von Lehrern, die nach bestimmten Programmen, Curricula in den schulischen Institutionen arbeiten, die nach meiner Ansicht von dieser Thematik der sozialen Stadtentwicklung mehr mitkriegen müssten, als das bisher der Fall ist. Und wir haben gesehen, dass auf der lokalen Ebene – und alle diese Beispiele, die Sie hier genannt haben, sind ja wunderbare Beispiele – eine Zusammenarbeit mit den Lehrern und mit den Schulen in solchen Projekten immer gut funktioniert. Es liegt also nicht daran, dass die Lehrer stur und blöd sind und das nicht wollten. Aber es gibt eine institutionelle Grenze zwischen der Stadtpolitik und der Schulpolitik, der Kulturverwaltung, den Kultusministerien. Und da habe ich heute keine Ansätze gesehen, wie man diese Grenze überwinden könnte, weil es so etwas wie *Education priority* oder die französischen Programme nicht gibt.

Sybille Volkholz

Nein, überhaupt nicht. Ich habe gesagt, die sind bei uns aus bestimmten Gründen noch nicht entwickelt. Ich bin da gar nicht skeptisch, dass solche Sachen notwendig wären.

Hartmut Häußermann

Würdest Du auch sagen, die müssen entwickelt werden?

Sybille Volkholz

Ja, aber die müssen nicht alleine nur von einer Verwaltung entwickelt werden. Das können die wahrscheinlich nicht.

Hartmut Häußermann

Dann danke ich jetzt sehr, da haben wir ein Ergebnis. Wir sind jetzt zeitnah bei dem, was im Programm „Imbiss“ heißt – aber wenn Sie jetzt noch mehr Fragen als Hunger haben, gibt es noch die Möglichkeit, zu diskutieren.

Michael Hüttenberger, aus dem Publikum
Schulleiter der Erich-Kästner-Schule, Darmstadt

Ich mache Ihnen einmal zum Ende Ihrer theoretischen Diskussion einen Vorschlag. Bleiben Sie heute Nachmittag noch ein bisschen da, da werden Sie mitbekommen, dass es eine ganze Menge Projekte gibt, die funktionieren. Und wenn diese Projekte nicht nur eine Viertelstunde hätten, um zu zeigen, dass sie funktionieren, sondern mehr Zeit hätten, könnten wir vielleicht auch der einen oder anderen Frage nachgehen, wie es denn funktioniert hat, dass es zu einem solchen Projekt geworden ist.

Hartmut Häußermann

Wir haben gar keinen Zweifel daran, dass es diese wunderbaren Projekte gibt. Die sitzen auch auf dem Podium. Also das ist jetzt nicht der richtige Einwand gegenüber dem, was wir diskutiert haben.

Michael Hüttenberger

Ich mache den Einwand deswegen, weil mich schon zum Schluss die Ratlosigkeit gestört hat, um diese Zero-Runde zu vermeiden. Wir haben ein riesiges Potenzial an Projekten, die über Ihre theoretischen Überlegungen hinaus sich einer Betrachtung lohnen. Und wenn wir schon eine Institutionsbegleitung bräuchten, schlage ich vor, einfach einmal zu gucken, was die Projekte vor Ort hergeben, um aus ihrer exemplarischen Funktion ein paar Dinge abzuleiten, die in der Tat dann in eine staatliche Steuerungsfunktion münden können.

Hartmut Häußermann

Ja, es ist schön und gut, und wir hören Ihnen auch nachher zu, aber es ist ein systematisches Problem, ob man meint, diesem Thema durch viele Beispiele allein beikommen zu können oder ob man noch ein zweites Problem sieht. Und das ist das, was wir jetzt am Ende diskutiert haben.

Matthias Frinken, aus dem Publikum
Plancontor GmbH, Hamburg

Einer Bemerkung ganz zum Schluss würde ich gern widersprechen. Ich arbeite in mehreren Bundesländern in solchen Stadtquartieren über das Programm Soziale Stadt. Ich habe häufig den Eindruck, wenn Veranstaltungen in den Schulen gemacht werden, dann sind abends die Lehrer nicht da.

Mich würde doch auch sehr interessieren, was in Hauptschulen und in anderen weiterführenden Schulen los ist, wie da Kooperationen möglich sind, weil ich glaube – ich erlaube mir einen Satz zur Begründung dafür –, dass das schlimmste Urteil, was Kindern widerfahren kann, ist, wenn sie nach der vierten oder sechsten Grundschulklasse mitkriegen: Für Dich ist nur die Hauptschule gut. Und dann erst geht der Frust los. Dann treffen sie auf andere und machen untereinander die Erfahrung – wie Sie so sagten: Papa liegt auf dem Sofa und sagt, warum sollst Du überhaupt noch etwas lernen, Du kriegst sowie keinen Arbeitsplatz. Ich glaube, dass diese Erfahrung ganz stark ein Hauptschulthema ist. Und da müssen wir eigentlich raus.

Hartmut Häußermann

Möchte noch jemand etwas dazu sagen? Grundschule war durch ein Referat, was wir vor der Diskussion hatten, vorgegeben. Die Projekte aber sind, wenn ich das richtig verstanden habe, nicht begrenzt.

Sybille Volkholz

Das IHK-Projekt betrifft den Sekundarschulbereich. Das Projekt mit dem Verein Berliner Kaufleute und Industrieller findet in Grundschulen statt.

Ingrid Mielenz

Doch, ich möchte noch einen Satz sagen. Das Ziel des ganzen Nachdenkens ist es ja, dass man in benachteiligten Stadtgebieten für benachteiligte Kinder und Jugendliche einen Bildungserfolg herbeiführt, der Voraussetzung ist, damit sie sich aus dieser Schicht, hoffentlich nicht aus dem Stadtteil, aber aus dieser Schicht herausentwickeln können. Das ist das Begehren, und den Beweis, dass alles, was wir tun und denken, genau zu diesem Erfolg führt, dass sich soziale Schichten nicht im negativen Sinne reproduzieren, den Beweis, denke ich, wer kann ihn schon antreten?

Sybille Volkholz

Wenn ich Sie richtig verstehe, wollen Sie auf die Schulstrukturdebatte hinaus? Ich glaube, dass wir in der Tat mit der Konstruktion der Hauptschule ein Problem haben. Bei unserer Empfehlung der Böll-Stiftung haben wir uns dafür ausgesprochen, die Individualisierung, den Umgang mit Heterogenität zu fördern und alle Schulentwicklungsprozesse hierin zu unterstützen. Ich persönlich bin der Meinung, wenn man die Schulstrukturdebatte als Systemfrage in den Vordergrund rückt, dann erreicht man nur eins, dass sich konkret nichts mehr bewegt. Deswegen gucke ich lieber, wie man Förderungskonzepte für Entwicklungsprozesse kriegt, bei denen in der Tat die Individualisierung von Lernprozessen und die individuelle Förderung im Vordergrund stehen. Vielleicht erreichen wir einmal, dass irgendwann die Schulform nicht mehr so hoch und emotional von verschiedenen Seiten besetzt ist, wie sie das offensichtlich immer noch ist.

Hartmut Häußermann

Wir kommen jetzt zum Ende dieses Programmteils. Ich möchte noch einmal klarstellen, dass es nicht darum geht, die einzelnen Beispiele, die Initiativen und diese Vielfalt von wirklich guten und interessanten Innovationen, die es im Schulbereich gibt, irgendwie in ihrer Bedeutung zu mindern. Nach dem, was die PISA-Untersuchungen uns gezeigt haben und wo die Ursachen für diese Ergebnisse liegen – Herr Radtke hat ja auch darauf hingewiesen –, geht es auch darum, sich klar zu machen, dass doch die Probleme den Rang dessen haben, was man in den 60er-, 70er-Jahren „Bildungskatastrophe“ genannt hat, und dass eine große Anstrengung notwendig ist, um diese Bildungskatastrophe zu mindern oder zu beseitigen. Ein großer Teil dieser Anstrengung wird sich in den Stadtteilen vollziehen müssen, die im Programm Soziale Stadt sind. Das ist eigentlich der Kern dessen, worauf ich immer wieder hinaus wollte: dass diese inhaltlichen Anregungen und auch die vielen wunderbaren Beispiele systematisch in die Schulen hineingetragen werden müssen – dass die Schulen transformiert werden müssen.

Die Beispiele, da bin ich völlig einig, werden aus vielen gesellschaftlichen Bereichen kommen und wahrscheinlich zuletzt aus den Amtsstuben. Aber sie müssen irgendwie auch in die Amtsstuben hinein. Und das war meine Frage, weil wir in unserem föderalen System – ich muss zugeben, dass ich nicht weiß, wie das in Kanada funktioniert – das Programm Soziale Stadt, was ein Bund-Länder-Programm ist, haben und die Länder-Kultusministerien, so weit ich das beurteilen kann, bisher davon weitgehend keine Notiz nehmen. Vielleicht gibt es schöne Beispiele nachher, wo das ausgehebelt wird und wo man Ansatzpunkte sieht, das zu überwinden. Aber das Problem, wo ich sagte „Zero“, liegt darin, dass es zwischen den Aktivitäten der Kultusverwaltungen und den Projekten „Soziale Stadt“ noch kaum Verbindungen gibt. Die Komplexität dieser Probleme in den Stadtteilen zu begreifen, darin liegt der Wert solcher Projekte, wie wir sie hier gehört haben. Danke für Ihre Aufmerksamkeit.



3

Fachreferate

Lokaler Bildungsverbund Tiergarten LBV

Ein Bildungsnetzwerk in Berlin

Jörg Schulenburg,

Ansprechpartner des Bildungsnetzwerks LBV, Berlin 71

Schule öffnet sich zum Stadtteil

Evangelische Gesamtschule Gelsenkirchen-Bismarck (EGG)

Harald Lehmann,

Schulleiter der EGG, Gelsenkirchen 75

Übergang Schule – Beruf und Interkulturelle Arbeit

Projekt INKOMM – Projektzentrum Interkulturelle Kommunikation in München

Markus Nau,

Beratungsdienste der AWO München 79

Schule als Mittelpunkt des Bildungsnetzwerks

Erich-Kästner-Schule, Grundschule und Integrierte Gesamtschule in Darmstadt-Kranichstein

Dr. Michael Hüttenberger,

Schulleiter der Erich-Kästner-Schule, Darmstadt 83

Schule und Wirtschaft

Georg-Weerth-Realschule in Berlin-Friedrichshain, Preisträgerin beim Wettbewerb
des Vereins Berliner Kaufleute und Industrieller (VBKI)*Birka Schmittke,*

Schulleiterin der Georg-Weerth-Realschule, Berlin 91

Strategien für Bildung in benachteiligten Quartieren –
Soziale Bildungsforen im Stadtteil*Hartmut Brocke,*

Vorstandsvorsitzender/Direktor der Stiftung Sozialpädagogisches Institut (SPI), Berlin 97

Jörg Schulenburg,
Ansprechpartner des Bildungsnetzwerks
Lokaler Bildungsverbund Tiergarten (LBV), Berlin

Lokaler Bildungsverbund Tiergarten LBV – Ein Bildungsnetzwerk in Berlin

Zunächst einige Anmerkungen zur Person: Ich bin jetzt seit fünf Jahren im Quartiersmanagement tätig, drei davon als Projektleiter im Bereich Bildung. Der LBV ist ein Projekt, das über das Programm Soziale Stadt gefördert wird. Es handelt sich dabei um ein Anschubprojekt, das dazu dienen soll, eine nachhaltig von den Bildungseinrichtungen des Stadtteils getragene Struktur zu schaffen. Ich werde mich möglichst kurz fassen, obwohl es ein sehr komplexes Thema ist, über das ich länger sprechen könnte. Der Schwerpunkt meines Vortrags liegt darauf, Ihnen einen Eindruck von den Strukturen des Projektes zu vermitteln.



Damit Sie einen Eindruck vom Räumlichen kriegen, nur ein kurzer Blick auf die Karte des Gebietes. Das Quartiersmanagementgebiet hat rund 9 000 Einwohner und hat die üblichen Probleme, die soziale Brennpunktgebiete aufweisen, Stichworte Migrantenproblematik, hoher Anteil an Sozialtransferempfängern. Das Gebiet hat allerdings zwei Potenziale. Das erste Potenzial ist die relativ zentrale Lage, zentral zur City-Ost, zur City-West und zum Botschaftsviertel, was interessant ist für die Klientel der Bildungseinrichtungen.

Das zweite Potenzial ist die große Dichte an Bildungseinrichtungen in diesem kleinen Gebiet. Es sind mittlerweile insgesamt 13 Einrichtungen, die am Netzwerk beteiligt sind. Das Spektrum reicht von der Kindertagesstätte bis zur Volkshochschule. Die Probleme im Bildungsbereich und die Verbindungen zum Programm Soziale Stadt sind, meine ich, hinreichend beleuchtet worden. Deswegen komme ich gleich zum Ansatz. Dieser besteht darin, den Bereich Bildung, das Handlungsfeld Bildung zu einem zentralen Handlungsfeld der Entwicklungsarbeit des Quartiersmanagements zu machen.

Wir gehen dabei von zwei Überlegungen aus. Erstens: Das Handlungsfeld Bildung ist ein Schlüsselfaktor im Hinblick auf die Zusammenschau verschiedener Problem- und Handlungsfelder. Es ist geeignet, verschiedene miteinander verknüpfte Problemlagen anzugehen. Zweitens: Das Bildungsangebot stellt einen Standortfaktor dar. Aufgabe des Programms Soziale Stadt ist es, solche Stadtteile zu stabilisieren, attraktiver zu machen, insbesondere auch im Hinblick auf junge Familien mit Kindern und bildungsnahe Schichten, die in der Vergangenheit abgewandert sind.

Diese Grundlagen haben in einem langfristigen Prozess zu einem Leitbild geführt, nämlich dem des integrierten Bildungsstandorts. Damit sind verschiedene Überlegungen verknüpft. Ich will diese einfach nennen. Erstens handelt es sich um eine einrichtungsübergreifende Herangehensweise. Wir versuchen nicht nur die einzelnen Einrichtungen zu stärken, sondern wollen das Bildungsangebot des Stadtteils übergreifend als eine zusammenhängende Kette von Bildungssituationen und Bildungsorten verstehen. Das wäre im Grunde auch schon gleich der zweite Punkt: ein umfassendes Verständnis von Bildung. Drittens: Wir wollen nicht nur Angebote für Problemgruppen schaffen – Stichwort Sprachförderung –, sondern eben auch Angebote für bildungsnahe Schichten entwickeln.

Die Umsetzung dieses Leitbildes wurde in vier Punkten zusammengeführt: Zusammenarbeit der Bildungseinrichtungen, Entwicklung gemeinsamer Lösungsansätze, verbesserte Einbettung von Einrichtungen in den Stadtteil in Abstimmung mit anderen Bereichen, etwa der Jugendarbeit, und die Orientierung an den Bildungsinteressen und -bedarfen der Bewohnerschaft des Stadtteils. Das hat dazu geführt, dass wir die wesentlichen Bildungseinrichtungen des Stadtteils zusammenführen konnten. Begonnen wurde mit einem Kita-Arbeitskreis, der dann, vor dem Hintergrund der einrichtungsübergreifenden Problemlagen, sukzessive zu einem stadtteilbezogenen Netzwerk aller Bildungseinrichtungen erweitert wurde.

Wer ist im Bildungsverbund nun konkret vertreten? Es fängt an beim Französischen Gymnasium, das mit seinem sehr speziellen Profil ein Einzelfall in Berlin ist. Es geht weiter mit den beiden Grundschulen. Weiterhin sind vertreten vier Kitas, die Volkshochschule Mitte und eine besondere Einrichtung, das Lernhaus. Dieses wurde zusammen mit der Volkshochschule und dem Quartiersmanagement ins Leben gerufen. Dabei handelt es sich um eine Einrichtung, die ein umfangreiches Sprachangebot der Volkshochschule beherbergt und Räume, Infrastruktur und Dienstleistung für verschiedene freizeitbezogene Lernangebote bietet. Die Stadtteilbibliothek nimmt mittlerweile für die Einrichtungen eine zentrale Dienstleistungsfunktion wahr, indem beispielsweise Projektwochen durch das spezielle Zur-Verfügung-Stellen von Medien unterstützt werden.

In diesem Zusammenhang ist auch die Frage relevant: Wie erhält man solche Einrichtungen? Es wurde lange Zeit diskutiert, ob diese Bibliothek geschlossen werden soll. Wir haben es durch die spezielle Einbettung in das Netzwerk, durch Entwicklung von neuen Funktionen geschafft, die Stadtteilbibliothek für den Stadtteil zu sichern. Es wurde eine Bestandsgarantie von zehn Jahren erreicht. Vertreten ist auch das Quartiersmanagement, das mit Projektmitteln die Entwicklungsarbeit im Bildungsbereich unterstützt.

Nun zu den Aufgaben, die sich das Netzwerk gesetzt hat: Erstens: Ganz wichtig ist die Analyse des Bedarfs hinsichtlich der Bündelung von Ressourcen, der Bündelung von Handlungsmöglichkeiten. Nicht alles, was wünschbar ist, ist mit den Möglichkeiten vor Ort auch umsetzbar. Zweitens müssen daraus Projekte und Maßnahmen entwickelt und umgesetzt werden. Die einrichtungsübergreifende Zusammenarbeit ist in diesem Zusammenhang wichtig. Ein weiterer ganz wichtiger Punkt betrifft die fachübergreifende Kooperation mit den entsprechenden Fachbehörden, dem Bezirk, der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport und natürlich mit dem Auftraggeber, der Senatsverwaltung für Stadtentwicklung.

Als letzten Punkt möchte ich die gemeinsame Öffentlichkeitsarbeit ansprechen. Wir haben ein Öffentlichkeitsarbeitskonzept entwickelt, in dem wir uns auch darüber Gedanken gemacht haben, welche Zielgruppen angesprochen werden müssen und wie man das macht.

Noch etwas zu den Strukturen und Arbeitsweisen: Es gibt im Grunde drei Ebenen. Erstens eine regelmäßige große Runde, in der alle Einrichtungsleiter sitzen. Dort wird das Strategische besprochen. Zweitens gibt es die Arbeitsgruppen, die sich projektbezogen und themenbezogen zusammenfinden und die konkrete Arbeit machen. Die dritte Ebene ist die Geschäftsstelle, das heißt: administrative Abwicklung die Hälfte der Arbeitszeit, Projektabwicklung, Fördermittelmanagement usw. Regelwerke gibt es viele: sie kommen von Bund, Land, Kommune, EU, und alle mit höchst eigenem Einschlag. Zu meinen Aufgaben gehört überdies, die Entscheidungsvorbereitung, -abwägung und Ähnliches im Netzwerk vorzunehmen und schon im Vorfeld zu planen, was an Themen vorgeschlagen werden kann, was Relevanz entfalten könnte, also eine Art Frühwarnsystem aufzubauen.

Eine Bemerkung zu den Perspektiven: Es gilt, die Entwicklung des integrierten Bildungsstandortes weiter voranzutreiben und eine wissenschaftliche Begleitung einzurichten, ein wesentlicher Punkt, der nicht ganz einfach zu realisieren ist. Der Ansatz dabei ist, die Erfahrung, die wir bisher in diesem Entwicklungsprozess über drei Jahre gewonnen haben, an andere Einrichtungen, an andere ähnliche Träger weiterzugeben und umgekehrt auch ein Stück weit für uns Entwicklungshilfe und Rückkoppelung zu bekommen, gestützt durch entsprechenden Fachverstand.

Harald Lehmann,
Schulleiter der Evangelischen Gesamtschule Gelsenkirchen-Bismarck (EGG)

Schule öffnet sich zum Stadtteil

Evangelische Gesamtschule Gelsenkirchen-Bismarck

Die Evangelische Gesamtschule in Gelsenkirchen-Bismarck wurde sehr bewusst so konzipiert, dass sie auch architektonisch als Stadtteilschule fungieren kann. Träger ist die Evangelische Kirche von Westfalen. Die Idee zu dieser Schule reicht bis in die 80er-Jahre zurück. Die Realisierung ließ aufgrund von Finanzproblemen länger auf sich warten, als man sich das eigentlich gewünscht hat. 1998 hat die Schule schließlich ihren Betrieb aufgenommen.



Die Intentionen dieser Schule finden sich in der Grundstein-Urkunde. Es werden insgesamt drei benannt: *„Die Evangelische Kirche von Westfalen“, so heißt es da, „möchte mit dem Betrieb der Gesamtschule in einem Stadtteil mit besonderem Erneuerungsbedarf ein Zeichen der Hoffnung setzen und mithelfen, Jugendliche auf die Bewältigung drängender Probleme unserer Zeit vorzubereiten.“* Daher sollen drei Schwerpunkte die pädagogische Arbeit bestimmen. Der eine ist das interkulturelle Lernen. Dazu heißt es: *„Die Schule soll ein Ort der Begegnung sein und das friedliche Zusammenleben von Heranwachsenden einüben, die aus verschiedenen Nationen stammen und unterschiedlichen Religionen angehören.“* Ökologie ist als zweiter Schwerpunkt genannt: *„Die Schule soll ein ökologischer Lernort sein und Jugendliche befähigen, die den Menschen anvertraute Schöpfung zu bewahren.“* Und der dritte Aspekt ist eben der der Stadtteilschule: *„Die Schule soll sich gegenüber dem Stadtteil öffnen und zu einem kulturellen Zentrum werden.“*

Das Umfeld in Gelsenkirchen-Bismarck ist gekennzeichnet durch eine extrem hohe Arbeitslosenquote, die höchste innerhalb Gelsenkirchens – und Gelsenkirchen steht unter den westdeutschen Städten an der Spitze –, durch einen hohen Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund, durch massive Bevölkerungsverluste. Allein in Bismarck hat es einen Rückgang von 25 000 Personen im Jahr 1961 auf 17 500 im Jahr 2000 gegeben. Rechnet man die Migrationsbewegung ein, dann kann man sagen, dass die grundsätzliche Bevölkerung in einem noch viel größeren Maße weggezogen ist.

Bismarck und der benachbarte Stadtteil Schalke-Nord, die zusammen ein Entwicklungsgebiet bilden, verloren innerhalb weniger Jahre rund 8 000 Arbeitsplätze. Bis zur Schließung Mitte der 90er-Jahre war die Schachtanlage der Zeche „Konsolidation“ der größte Arbeitgeber in Bismarck. Zwei Bilder zeigen diese Veränderung. Sie sehen auf dem einen Foto von 1961 den Kern Bismarcks, eine Industrielandschaft. Das gleiche

Motiv im Jahr 2000 sieht so aus: Stehen geblieben ist der Förderturm, um ihn herum gibt es ein Theaterprojekt, ein Geschäftsobjekt; den Rest hat man zu einer begrünten Halde gemacht, aber gleich am Rande liegt der „Straßenstrich“. Die EGG, so sagen viele, ist mittlerweile ein Leuchtturm im Stadtteil, eine so genannte Magnetschule. Das war, als sie gegründet wurde, durchaus nicht absehbar. In den letzten drei Jahren gab es aber bei den Anmeldungen für das neue Schuljahr jeweils über 320 Bewerbungen für insgesamt 150 Plätze im Jahrgang 5. Und als wir im letzten Jahr erstmals in die Oberstufe gingen und den Jahrgang 11 aufnahmen, stellte sich dieser Trend auch dort ein. Mehr als 100 Schülerinnen und Schüler von außerhalb bewarben sich jeweils für den Jahrgang 11. Wir sind die einzige weiterführende Schule im Stadtteil. Unsere Oberstufe hat das Gebäude der ehemaligen Hauptschule, einen Bau aus den 50er-Jahren, übernommen. Vor rund sechs Jahren war es ein Makel, in diesem Stadtteil zur Schule gehen zu müssen. Heute ist es für Familien aus ganz Gelsenkirchen ein Privileg, dort zur Schule gehen zu dürfen.

Noch ein paar visuelle Eindrücke zur Schulstraße. Das ist sozusagen das Zentrum. Darum herum gruppiert sich alles andere. Sie sehen, bei uns heißt alles auch ein bisschen anders: Wo sonst „Mensa“ steht, heißt es bei uns „Wirtshaus“. Die Arena übrigens hieß bei uns bereits Arena, bevor Schalke sein Stadion so benannte. Sie sehen den Eingangsbereich und die Bibliothek, auch unsere Kapelle, die natürlich zu einer kirchlichen Schule gehört. Es gibt eine Werkstatt mit Metall- und Holzverarbeitungsräumen. Um das Zentralgebäude herum gruppieren sich unsere Klassenhäuser, die unter Mithilfe der Schülerinnen und Schüler – das ist das Besondere an diesem Projekt – sukzessive entwickelt wurden. Unsere ersten sechs Jahrgänge waren an der Planung und an der Errichtung der Schule beteiligt. Das Ganze sieht nun so aus wie eine kleine Reihenhaussiedlung, fünf Klassen sind immer nebeneinander gebaut über anderthalb Etagen, jede Klasse mit ihrem eigenen kleinen Garten, jede mit ihrem eigenen Sanitärbereich für die Jungen und Mädchen. Obwohl die Klassenhäuser in Holzbauweise errichtet wurden, lagen die Kosten im Rahmen dessen, was Schulen auch sonst kosten. Die Bilder zeigen auch eine Klasse von innen. Der Ausbaustand beträgt mittlerweile – wir haben jetzt 1 080 Schülerinnen und Schüler – fünf Klassen pro Jahrgang mit je 30 Kindern. Die Jahrgänge 5 bis 10 bilden die Sekundärstufe 1. Die gymnasiale Oberstufe hat mit 90 Schülerinnen und Schülern begonnen – wir konnten natürlich nicht alle aufnehmen, die kommen wollten. Faktisch über 30 Prozent der Kinder weisen Migrationshintergrund auf.

Im Jahr 2000 verließen in Gelsenkirchen 35 Prozent der türkischstämmigen Kinder die Schulen ohne jeden Schulabschluss, das heißt auch ohne einen Hauptschulabschluss nach Klasse 9. Das ist eine ungeheuer hohe Zahl, auch weit über dem Bundesdurchschnitt, und ein großes Konfliktpotenzial. Und auch im diesjährigen Abschlussjahrgang der EGG haben weniger als zehn Prozent der Schülerinnen und Schüler eine Lehrstelle bekommen oder gesucht. Das heißt, wir nehmen ungefähr 45 in unsere Oberstufe auf, und es gehen über 70 in den berufsbildenden Bereich. Dieser boomt, aber im Grunde genommen „parken“ die Schülerinnen und Schüler dort. Nur eine Minorität hat eine Lehrstelle gefunden oder aber – das ist das andere Problem – gesucht; denn auch in Gelsenkirchen-Bismarck gibt es Lehrstellen, die nicht zu besetzen sind. Wir haben uns deswegen sehr stark darauf verlagert, mit der örtlichen Handwerkerschaft zusammenzuarbeiten – der Bismarcker Handwerkermarkt ist ausgezeichnet und wurde preisgekrönt unter anderem auch von der Sozialen Stadt.

Die Schule öffnet sich zum Stadtteil, indem wir bei uns an der EGG berufskundlichen Unterricht durch Handwerker eingeführt haben, indem wir den Schülerinnen und Schülern Einblicke in Handwerksberufe geben. Sie sammeln dort Erfahrungen im Zuge von angeleitetem Arbeiten. Sie stellen berufsspezifische Produkte her und haben damit, so meinen wir, bessere Chancen beim Übergang in den Beruf. Ein Schüler bekommt, wenn er sich auf so etwas eingelassen hat, bei uns ein Zertifikat. Auf dem Foto sehen Sie einen Schüler, der in einem Gartenbaubetrieb seine Erfahrungen gesammelt hat.

Anderes Beispiel: Dieser Fleischer sucht seit Jahren Lehrlinge. Er kriegt keine. Auch jene, deren Chancen auf dem Arbeitsmarkt eher gering sind, haben mittlerweile ein Grundgefühl, das wir alle kennen: „Man soll nichts machen, mit dem man sich nicht identifizieren kann“ oder „Man soll keine Arbeit annehmen, in der man sich nicht wohl fühlt“. Diese Haltung ist so verbreitet, dass viele Jugendliche eher in die Arbeitslosigkeit entlassen werden, als dass sie einen dieser Berufe ergreifen. Es hilft nicht, die Jugendlichen erst dann auf solche Lehrstellen hinzuweisen, wenn sie alles andere ausprobiert haben und dann direkt vor der Schulentlassung stehen. Wenn Sie wollen, dass die Toleranzschwelle der Schüler sinkt nach dem Motto „Na ja, eigentlich wollte ich Kraftfahrzeugmechaniker werden, aber das klappt ja nun alles nicht, also gucke ich mich mal um“, dann müssen Sie zwei Jahre vorher anfangen. Dann müssen Sie den Jugendlichen langsam über Praktika, über Besuche in Betrieben usw. „ein paar Zähne ziehen“ und ein verändertes Bewusstsein aufbauen. Ein solches bauen Sie nicht auf, indem Sie sechs Wochen vor dem Abgangszeugnis fragen: „Dennis, hast du denn eine Lehrstelle bekommen?“ Und dann sagt der Dennis „nein“, und Sie fangen mit ihm neu an zu suchen.

Wir arbeiten z.B. auch mit einer Tischlerei, einem Garten- und Landschaftsbaubetrieb und einer Dachdeckerei zusammen, die bei uns im Garten mit Schülern ein Gartenhaus errichtet hat. Wir haben überdies eine Computer-AG für die benachbarte Grundschule eingerichtet. Unser Förderverein veranstaltet jeden Samstag einen Brunch für die Nachbarschaft. Es gibt eine Reihe von Konzerten innerhalb und außerhalb der EGG. Wir haben mittlerweile Bläser-Klassen eingerichtet, in denen Schülerinnen und Schüler, 30 an der Zahl, lernen, Bigband-Musik zu machen. Wir haben die Kooperation mit dem benachbarten Konsoltheater, das auf dem Zechengelände entstanden ist. Wir arbeiten natürlich mit diversen Sportvereinen zusammen, von denen Schalke 04 nur einer ist. Wir haben als ein kirchlicher Träger eine ganze Reihe von Kontakten zu Kirchen- und Moschee-Vereinen.

Wenn jemand von der Schule noch mehr sehen möchte: Vor ein, zwei Monaten ist ein üppig bebildeter Band erschienen: „Kinder bauen ihre Schule“. Er ist zweisprachig, in Englisch und Deutsch, und kostet im Buchhandel 49 Euro.

Markus Nau,
Beratungsdienste der AWO München

Übergang Schule – Beruf und Interkulturelle Arbeit – Projekt INKOMM – Projektzentrum Interkulturelle Kommunikation in München

Ich bin heute hier, um Ihnen ein Projekt vorzustellen: „Jump into Jobs“. Es wird durchgeführt von INKOMM, Projektzentrum Interkulturelle Kommunikation. INKOMM ist eine Einrichtung der Beratungsdienste der Arbeiterwohlfahrt in München und besteht in seiner jetzigen Form als Projektzentrum seit 1997. Ganz kurz noch zu INKOMM: Ziele sind die Förderung und die Integration von Migrantinnen und Migranten in München und der Aufbau der interkulturellen Kompetenz bei Jugendlichen, bei Multiplikatoren und auch die Unterstützung von Jugendlichen im Übergang von Schule und Beruf. INKOMM veranstaltet seit mehreren Jahren mit einigen Schulen in Neuhausen, einem Stadtteil von München, ein Bewerbungstraining. Hieraus hat sich das Projekt „Jump into Jobs“ entwickelt. Wir haben nämlich gemerkt, dass ein einmaliges Bewerbungstraining keine wirkliche Hilfe für Jugendliche ist, die noch gar keine Orientierung haben, in welche Richtung es denn gehen soll. Das Projekt „Jump into Jobs“ wird von Xenos gefördert, „Arbeiten und Leben in Vielfalt“, es sind Mittel aus dem Europäischen Sozialfonds, der Förderanteil beträgt 45 Prozent.



Neuhausen selbst ist kein Stadtteil, der im Rahmen der Sozialen Stadt gefördert wird, es ist auch kein sozialer Brennpunkt in München. Aber man kann sagen, dass die Schülerschaft von Hauptschulen durch die Einführung der sechsstufigen Realschule in München fast nur noch aus sozial benachteiligten Jugendlichen besteht.

Ein paar Zahlen zu München: Die Stadt hat einen Migrationsanteil von 23 Prozent. An den Hauptschulen sind 51,2 Prozent Migranten, an Realschulen 18,2 Prozent. Ohne Hauptschulabschluss verließen in München im Schuljahr 2002/2003 20,3 Prozent der Migranten die Hauptschule.

Neuhausen hat einen Migrationsanteil von 21 Prozent. Die Benachteiligung bei den Jugendlichen ist letztlich an den Schultyp gebunden, den sie in Neuhausen besuchen. Dementsprechend schlecht sind auch bei den meisten Jugendlichen in Hauptschulen die Aussichten, später einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Wir kooperieren in unserem Projekt mit einer Hauptschule, der Alfons-Hauptschule, und einer Realschule. In der Hauptschule nehmen drei 8. Klassen an Maßnahmen teil, die wir über ein Schuljahr hinweg laufen lassen. Bei der Realschule konnten wir nur eine Klasse gewinnen. Das liegt aber an den unterschiedlichen Schultypen, Hauptschulen haben ja vor allem Klas-

senlehrer, dadurch sind sie sehr flexibel. In der Realschule mit den vielen Fachlehrern ist der Aufwand für die Koordination einfach größer und schwieriger zu bewerkstelligen.

Ziel von „Jump into Jobs“ ist die Erhöhung des Anteils von Jugendlichen mit Migrationshintergrund an der Ausbildungsquote. Dies wollen wir mit kleineren Teilzielen erreichen. Wir setzen mit unseren Maßnahmen bei den Jugendlichen an. Wir wollen bei diesen zum einen die Kenntnis über das Berufsspektrum erweitern und arbeiten dabei auch sehr eng mit der Agentur für Arbeit zusammen. Zum anderen geht es einfach darum, ein Bewusstsein für die Berufswahl zu schaffen, einmal gezielt zu fragen, welche Interessen bei den Jugendlichen vorhanden sind, welche Berufe für sie in Frage kommen, eine Utopie zu entwickeln und diese abzugleichen mit den Möglichkeiten, die ihnen ihr Schulabschluss bietet. Wir möchten auch die Kommunikationsfähigkeit bei den Jugendlichen erweitern. Das ist ein sehr zentraler Punkt bei unseren Trainings, gerade im Hinblick auf die Betriebspraktika. Wir haben nämlich gemerkt, dass viele Jugendliche sehr frustriert aus dem Praktikum zurückkommen, weil ihre Bedürfnisse in keiner Weise berücksichtigt worden sind. Wir arbeiten auch daran, dass sie in möglichen Konflikten ihre Bedürfnisse artikulieren können, dass sie den Mut haben, mit ihren 15 oder 16 Jahren gegenüber einem gestandenen Ausbilder ihre Bedürfnisse so „herüberzubringen“, dass auch der Ausbilder für sich selber daraus Schlüsse ziehen kann. Darüber hinaus geht es uns auch ganz stark darum, bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund eben diesen Migrationshintergrund als Ressource zu entdecken.

Wir arbeiten daran, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, welche Mechanismen von Diskriminierung und Rassismus in der Gesellschaft herrschen, ebenso ein Bewusstsein für unterschiedliche mögliche Kommunikationsstile. Und wir arbeiten im Bereich der Elternarbeit ganz intensiv mit den Schulen zusammen. Wir versuchen, gerade die Eltern für den Bereich Übergang Schule – Beruf mit an die Schulen zu bekommen – kein leichtes Unterfangen! Überhaupt die Elternebene: Gerade Eltern mit Migrationshintergrund haben, wie wir feststellen mussten, oftmals wenig Wissen über das Schulsystem und über das Ausbildungssystem. Hier möchten wir Wissen vermitteln und die Eltern motivieren, sich an der Berufsorientierung ihrer Kinder aktiv zu beteiligen. Dabei ist es schwierig, Eltern über Informationsveranstaltungen hinaus zu motivieren. Wir sind jetzt dabei, Angebote in türkischer und serbokroatischer Sprache zu machen, und werden uns langsam an die Eltern herantasten. Man muss in diesem Bereich einfach Geduld haben. Außerdem geht es noch darum, die interkulturelle Kompetenz der Eltern zu stärken und zu nutzen. Sie können mit ihren Kindern über Erfahrungen sprechen, die sie selbst im deutschen Schulsystem hatten, darüber, welche Probleme sie aus ihrer Migrationssicht hatten, und wie sie gemeinsam mit den Jugendlichen Lösungswege finden.

In das Netzwerk wollen wir natürlich auch die Betriebe im Stadtteil einbeziehen. Wir hatten das Glück, dass zu Beginn des Projektes 2003 der Bezirksausschuss Neuhausen auch die Idee hatte, in diesem Bereich etwas zu tun. Wir haben dann gemeinsam eine Azubi-Börse auf die Beine gestellt, das heißt, wir haben weit über 300 Betriebe im Stadtteil angeschrieben. Letztlich haben sich 30 Betriebe auf einer kleinen Berufsmesse den Schülerinnen und Schülern aus dem Stadtteil vorgestellt. Insgesamt nahmen 800 Schülerinnen und Schüler daran teil, die hier auch Kontakte knüpfen konnten – primär für Betriebspraktika, aber auch für Ausbildungen.

Des Weiteren wollen wir bei den Betrieben die interkulturelle Kompetenz stärken. Betriebe sollten „zuviel Ausländer“ in ihrem Betrieb eben nicht mehr als Nachteil ansehen. Wir wollen auch auf unterschiedliche Kommunikationsstile hinweisen, wollen gerade im Bereich interkulturelle Konfliktlösung die Ausbilderinnen und Ausbilder schulen und fortbilden. Da es sich primär um mittelständische Unternehmen handelt, ist die Kapazität der einzelnen Betriebe nicht groß genug, dass wirklich alle Ausbilder zu den Fortbildungen kommen können. Eine Rolle spielt auch, dass es in Bayern relativ viele Ausbildungsstellen gibt; ein gewisser Sättigungsgrad ist zu erkennen.

Jetzt kurz zum Stand des Projektes: Wir haben Kooperationsvereinbarungen mit zwei Schulen getroffen, können also mit drei 8. Klassen und einer 9. Klasse Realschule zusammenarbeiten. Auch für nächstes Jahr wird die Kooperation durchgeführt und vertieft. Der Aufbau der Elternarbeit läuft. Wir sind auch dabei, Vereine von Migranten zu kontaktieren und sie mit einzubinden in den Aufbau des Netzwerks. Derzeit versuchen wir auch die Jugendhilfeeinrichtungen aus dem Stadtteil einzubinden – zuerst einmal am Runden Tisch, um zu schauen, was wir im Bereich Berufsorientierung zusammen machen können, wobei in Neuhausen selbst nur zwei Einrichtungen in dem Bereich arbeiten. Uns ist es ganz wichtig, z.B. Erziehungsberatungsstellen in die Kooperation einzubinden, auch weil diese eher mit den Eltern in Kontakt stehen.

Zu den Erfolgen, die wir zu verzeichnen haben, zählen die gute Zusammenarbeit mit den Schulen, das Engagement der Lehrer, die Absprache mit diesen z.B. hinsichtlich des Curriculums und unseres Angebotes an Maßnahmen. Die Azubi-Börse verzeichnen wir als großen Erfolg, weil sie nächstes Jahr wiederholt werden soll. Wir erhalten auch aus anderen Stadtteilen von München viele Anfragen zu unserem Projekt, etwa ob wir nicht mit anderen Schulen zusammenarbeiten wollen. Das ist aber von der Kapazität des Projektes her leider nicht möglich. Ein Erfolg ist vor allem, dass die Jugendlichen die Angebote sehr gut annehmen und wir das Gefühl haben, dass wir nachhaltig wirken. Es ist offensichtlich, dass die Angebote, die Maßnahmen, die wir machen, aufeinander aufbauen, und wir merken, dass die Jugendlichen gerade im Bereich der Kommunikation gestärkt sind, immer mehr aus sich herausgehen und in dem Bereich auch mehr fordern. Eben in diesem Bereich wollen sie mehr Übungen haben, fordern sie mehr Maßnahmen.

Dr. Michael Hüttenberger,
Schulleiter der Erich-Kästner-Schule, Darmstadt

Schule als Mittelpunkt des Bildungsnetzwerks – Erich-Kästner-Schule, Grundschule und Integrierte Gesamtschule in Darmstadt-Kranichstein

Die Erich-Kästner-Schule in Darmstadt-Kranichstein ist eine Grundschule in Verbindung mit einer Integrierten Gesamtschule. Sie liegt in dem zweiten Quartier der Stadt Darmstadt, das vom Projekt Soziale Stadt – seit dem Jahr 2000 – gefördert wird. Der Stadtteil Kranichstein ist ein vernetzter Stadtteil. Die Vernetzung begann schon in den frühen 90er-Jahren. Ich stelle Ihnen jetzt die Schule vor mit dem vielleicht ein wenig anmaßend klingenden, aber im Stadtteil akzeptierten Titel „Mittelpunkt des Bildungsnetzwerks“. Das alles hat sich in den letzten 15 Jahren sukzessive entwickelt, in den letzten fünf Jahren ziemlich explosionsartig, und ich versuche ein bisschen auf die Prozessgeschichte Bezug zu nehmen.



Kranichstein ist ein Gebiet, in dem sich sehr oft sehr viele Architekturstudenten aufhalten, weil man dort alle Phasen dessen, was in der Architektur so für „in“ gehalten wurde, an den einzelnen Bauweisen ablesen kann. Herr Radtke hat heute Morgen in seinem Vortrag erwähnt, dass wir uns damals entschieden haben, die einzige öffentliche Schule im Stadtteil zu bleiben, selbst wenn das eine sehr große organisatorische Problematik beinhaltete, die wir aber inhaltlich zu lösen versucht haben.

Die Schülerinnen und Schüler gehören 40 verschiedenen Nationen an. Unser größtes Problem ist eben – in einem pädagogischen Profil ausgedrückt –, dass 60 Prozent der Schülerinnen und Schüler eine unkontrollierte Zweisprachigkeit aufweisen. Für Experten brauche ich nicht zu erklären, warum dies ein Problem ist. Für die anderen: Unkontrollierte Zweisprachigkeit heißt, die Kinder wachsen mit



Erich-Kästner-Schule
Darmstadt – Kranichstein

- Kranichstein: Satellitenstadtteil im Osten Darmstadts (1969) mit altem Ortskern (Eisenbahnersiedlung 1899) und historischem Jagdschloss (1299)
 - ▲ Hochhäuser als Plattenbauten, Villen in der Waldbucht, gepflegte Reihenhäuserquartiere, ökologisch-experimenteller Wohnungsbau
 - ▲ ca. 10.000 Einwohner aus 80 verschiedenen Nationen
 - ▲ durchmischte Bevölkerungsstruktur, hoher Anteil junger Familien (ca. 26 % Kinder und Jugendliche bis 18 Jahre) und hohe Sozialhilfedichte
 - ▲ Standort „Soziale Stadt“ seit 2000

zwei verschiedenen Sprachen auf, aber sie lernen keine systematischen Sprachzusammenhänge, so dass sich ihnen im Grunde nicht vermittelt, dass Sprache etwas Regelmäßiges ist. Sie können deswegen im anschließenden Spracherwerbsprozess überhaupt nicht daran ansetzen, dass es ein Strukturverständnis von Sprache geben muss. Das unterscheidet Kinder, die zweisprachig aufgewachsen sind, von diesen Kindern, die eben in dieser speziellen Form zweisprachig aufgewachsen sind.

Einige Bemerkungen zur Geschichte: Der Stadtteil wurde als Satellitenstadt gebaut. Wir hatten in Hessen zunächst die flächendeckende Förderstufe. Dann ging der Diskussionsprozess los: Was machen wir denn jetzt? Bauen wir eine zweite Schule und machen wir eine Sekundarstufe 1-Schule, wie sie eigentlich in den Stadtteil gehört? Der politische Kompromiss sah so aus: Wir bauen zwar eine zweite Schule, aber nicht gleich, und wir machen eine Sekundarstufe 1-Schule, aber auch nicht gleich, sondern nutzen diese erst einmal vorübergehend als zweite Grundschule. Damit lässt sich natürlich architektonisch alles anstellen, was nachher nicht mehr funktioniert. Und vor allem: Wenn die soziale Trennung einmal stattgefunden hat, lässt sich dies nicht mehr zurückdrehen. An dieser Stelle intervenierte die Schulgemeinde – und eine der wichtigsten Komponenten der Vernetzung im Stadtteil neben dem Arbeitskreis Kindergarten und Grundschule begann. Man hat versucht, die Weisheiten des Stadtparlamentes wieder ein bisschen umzudrehen: Am Anfang standen der Einstieg in die zweite Schule am zweiten Standort in Form einer Sekundarstufe 1-Schule und ganz bewusst auch die Entscheidung, eine Integrierte Gesamtschule einzurichten. Kein Kind sollte nämlich per se über eine Schulform aus dieser Bildungsanstalt ausgeschlossen wer-



Erich-Kästner-Schule
Darmstadt – Kranichstein

Geschichte

- 1969:** Gründung als 2-zügige Grundschule am Wickopweg, mit dem Wachsen des Stadtteils Erweiterung auf 6-Zügigkeit
- 1979:** Erweiterung um die Förderstufe (Klassen 5 und 6)
- 1990:** Stadtparlament beschließt Bau einer 2. Schule, die vorübergehend als 2. Grundschule genutzt werden sollte
- 1991:** Intervention der Schulgemeinde: 2. Schule soll sofort als Sekundarstufenschule gebaut werden – Gründung der Planungsgruppe „Stadtteilschule Kranichstein“
- 1994:** Einstimmiger Beschluss der Schulkonferenz: 2. Schule soll Integrierte Gesamtschule werden in organisatorischer Einheit mit der Grundschule
- 1995:** Baubeginn am Standort Bartningstraße
- 1996:** Die EKS wird zur IGS umgewandelt
- 1997:** Bezug des 1. Bauabschnitts (Klassenräume 5–8, Verwaltung)
- 1999:** Bezug des 2. Bauabschnitts (Klassenräume 9–10, Fachraumtrakt Nawi und AL)
- 2003:** Fertigstellung des 3. Bauabschnitts (Mehrzweckräume mit Mensa, Lehrküche, Kunst- und Musikraum, Sporthalle, Schul- und Stadtteilbibliothek, Volkshochschule, Familienbildungsstätte)
- 2004:** Die IGS wird koop. Ganztagschule in gebundener Form
- 2005:** Die EKS erhält vom HKM die Zertifizierung als „Schule zur Förderung von Hochbegabten“

den, was ja bei jedweder gegliederten Schulform so ist, es sei denn, man hat eine verbundene gegliederte Schulform.

Es ging zügig weiter mit dem Ausbau, und vor zwei Jahren war auch der damals schon so konzipierte Mehrzweckbereich fertig, der uns jetzt hilft, kooperative Ganztagschule in gebundener Form zu werden. Letzteres unterscheidet sich in Hessen ein wenig von dem, was bundesweit diskutiert wird. Es ist nämlich nicht die Rede von Rhythmisierung, sondern es muss ein Pflichtunterrichtsanteil am Nachmittag stattfinden. Dies kann genauso gut auch in Form von lediglich zwei Sportstunden in der Jahrgangsstufe 5 erfolgen. Alles andere ist eben nicht durchgängig verpflichtend, sondern hat Angebotscharakter.

Um die Unterrichtssituation und die Lernumfeldbedingungen zu verbessern, machen wir eine ganze Menge Projekte. Das Projekt KOALA war eine ganz phantasievolle Idee, die freigesetzten Kollegen des muttersprachigen Unterrichts, der in Hessen mit der CDU-Landesregierung irgendwann einmal AG-Charakter bekam, einzubinden und im Regelunterricht im Sinne von Teamteaching und speziellen Förderungen einzusetzen. Zusammenarbeit mit der benachbarten Schule für Lernhilfe und der Sprachheilschule ist ganz wichtig. Wir diskutieren aktuell, um auf die Probleme von Jahrgangsklassen einzugehen, jahrgangsübergreifende Stammgruppen mit einer individuellen Verweildauer. Wir haben und benötigen in einem solchen Stadtteil auch ein junges Kollegium mit überwiegend Vollzeitstellen, denn einen solchen Job kann man im Grunde nur machen, wenn die komplette Energie hineingesteckt wird.

Nun ein paar Stichworte und einzelne Eindrücke auf dem derzeitigen Stand, bezogen auf die Grundschule:

Die kooperative Ganztagschule gilt bislang leider nur für die Sekundarstufe 1. Unser Förderverein ist nicht nur Träger des Betreuungsangebots, sondern stellt auch Mittel für ein breites Angebotspektrum zur Verfügung. Auch in unserem Stadtteil sind Eltern aktiv. Der Kita-Kooperationskreis ist ein Teil des Netzwerkes mit den verschiedenen Einrichtungen im Stadtteil und ist einer von zwei Pfeilern, mit dem die Vernetzung im Stadtteil insgesamt begann.

Ich sage an dieser Stelle doch noch etwas zur integrierten Gesamtschule als Schulform oder als alternative Schulform: Derzeit ist es aus meiner Sicht nur in dieser



Erich-Kästner-Schule
Darmstadt – Kranichstein

Die Grundschule

- Vorlaufkurse für Kinder mit Sprachdefiziten
- Vorklasse für schulpflichtige Kinder
- KOALA-Projekt im Jahrgang I zur Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund
- Sonderpädagogische Beratung und ambulante Sprachtherapie
- Reformpädagogische Arbeitsformen (Lernen an Stationen, Planarbeit etc. – aktuell in der Diskussion:
- Jahrgangsübergreifende Stammgruppen mit individueller Verweildauer statt Klassen1/2 und Vorklasse
- Klassenfahrten in den Jahrgängen 3+4
- Kooperation und Teamarbeit unter den Lehrerinnen und Lehrern
- Junges Kollegium mit überwiegend Vollzeitstellen

...

Schulform möglich, Bildungsbenachteiligungen einigermaßen auszugleichen, weil sie Bildungschancen offen lässt und die Kinder die Möglichkeit haben, über einen längeren Zeitraum mit offen bleibenden Abschlussmöglichkeiten ihre Benachteiligung zu kompensieren. Letzteres ist so, wie das hessische Schulsystem im Moment aussieht, in den gegliederten Schulformen in der Regel nicht mehr der Fall. Die lebensentscheidende Sortierung findet im Alter von zehn, elf Jahren statt. Ich halte das für einen Skandal.

- Verlässliche Schulzeiten von 8–12 Uhr in den Klassen 1+2 und von 8–13.15 Uhr in den Klassen 3+4
- Betreuungsangebot von 7.15 – 15 Uhr mit Mittagessen, auch in den Ferien (außer Sommerferien)
- AGs am Nachmittag unter Regie der Eltern
- Zusätzliche Sportangebote in Zusammenarbeit mit örtlichen Sportvereinen (ganzheitliche Bewegungsförderung, Talentförderung, Heidelberger Ballschule etc.)
- Intensive Kooperation mit den KITAS und den Horten, regelmäßige Arbeitskreissitzungen und intensive Kooperation beim Übergang Kindergarten-Grundschule

Wir unterrichten in vier oder fünf Leistungskursen EG. Für jene, die sich in Gesamtschule ein bisschen auskennen: Es handelt sich um die minimalste Form der äußeren Fachleistungsdifferenzierung, wie sie uns die Kultusministerkonferenz im Moment noch vorschreibt.

Nun ein paar Erläuterungen zu den üblichen Vorurteilen hinsichtlich der Gesamtschule: Das ganze System ist für Eltern natürlich ein bisschen kompliziert. Wenn sie nicht vorher wissen, wie ihre Kinder einsortiert sind, wissen die Eltern eben nicht genau, ob ihr Kind jetzt ein Hauptschüler, ein Realschüler oder ein Gymnasiast ist. Dass es etwas anderes als solche Zusortierungen gibt, daran kann man sich in Deutschland nur schwer gewöhnen. Und deswegen muss es an der IGS umfassende Beratungen geben, dass man den Überblick behält und entsprechend auch rechtzeitig weiß, wie es weitergehen kann.

Selbst wenn die Nachfragezahlen nicht durchgängig hoch sind: Wir nehmen ausschließlich Kinder aus dem Stadtteil. Die Schule ist neu, gut ausgestattet und deswegen auch in den Nachbarbezirken attraktiv. Aber wir wollen eine Stadt-



Erich-Kästner-Schule
Darmstadt – Kranichstein

Die Integrierte Gesamtschule

- Die IGS umfasst die Jahrgänge 5 bis 10, dauert 6 Jahre und unterscheidet sich grundsätzlich vom dreigliedrigen Schulsystem
- Die Kinder bleiben hierin einer Klasse zusammen, im Laufe ihrer weiteren Schulzeit werden sie in bestimmten Fächern nach Leistung getrennt
- Alle Abschlüsse (Haupt-, Realschulabschluss und Ü11-Übergang in die gymnasiale Oberstufe) werden vergeben

individuell

- Alle Schülerinnen und Schüler werden in 4 bzw. 5 Fächern in Leistungskursen unterrichtet (In Grund- und Erweiterungs-Kursen in Englisch und Mathe ab Klasse 7, ab Klasse 9 in Deutsch, Naturwissenschaften und 2. Fremdsprache)
- Unterschiedliche Fächer können in verschiedenen Kursen besucht werden (individueller Bildungsweg)
- Sitzen bleiben gibt es nicht (nur im Einzelfall freiwillige Wiederholungen), statt dessen leistungsbezogene Auf- und Abstufungen in den Kursen
- Für einen höheren Abschluss kann die letzte Klasse wiederholt werden

teilschule sein, sonst würde auch das ganze Vernetzungskonzept nicht funktionieren. Wenn wir einen auffälligen Schüler aus einem benachbarten Stadtteil hätten, funktionierte die ganze Absprache im Sinne von Bildungshilfegesprächen nicht mehr. Kommunikationsprobleme zwischen Schule und Jugendhilfe treten häufig dann auf, wenn es sich nicht um eingespielte Strukturen handelt. Ein „schulfremder“ Mitarbeiter im städtischen Sozialdienst lässt sich nicht so schnell in eine Problemlösung integrieren, wie dies bei eingespielten Strukturen im Stadtteil möglich ist.

Wir schließen schon lange Lernverträge ab, ebenso so genannte Evaluationsverträge beim Verlassen der Schule. Drei Jahre lang werden die Schülerinnen und Schüler einmal pro Jahr eingeladen. Sie geben uns Rückmeldung, wie es ihnen „draußen“ ergangen ist. Wir ziehen daraus entsprechende Konsequenzen, zu denen ich später noch etwas sage.

Überaus wichtig war die Entscheidung, Russisch als zweite Fremdsprache einzuführen, weil dort von vielen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (Aus-siedler) ihre mitgebrachten Kompetenzen genutzt werden können. In unserem Stadtteil leben sehr viele Russland-Deutsche.

Einige Fächer haben wir zu Lernbereichen zusammengefasst. GL (Gesellschaftslehre) ist üblich an allen Gesamtschulen, den Lernbereich Naturwissenschaften gibt es in Hessen durchgängig nur zweimal, einmal bei uns. Die Stundentafeln in Hessen sehen Arbeitslehre in der Jahrgangsstufe 9 und 10 vor. Das genügt nicht, wie alle diejenigen, die sich mit Berufsförderung und Berufsintegration auskennen, wissen. Also bieten wir Arbeitslehre bereits ab der fünften Klasse an.

gemeinsam

- Jahrgangsteam-Modell: möglichst wenig Lehrerinnen und -lehrer unterrichten möglichst viele Stunden in ihrem Jahrgang
- Viele Rituale und moderne pädagogische Arbeitsformen (Lernen an Stationen, Planarbeit, Binnendifferenzierung, ...) aus der Grundschule werden weitergeführt
- Die Schülerinnen und Schüler machen gemeinsame Lernerfahrungen und lernen im Team zu arbeiten und Unterschiedlichkeit zu schätzen

Beratung

- Die EKS hat die Verpflichtung, die Eltern und ihre Kinder umfassend zu beraten (Beratungskonzept ist Teil des Schulkonzepts)
- Jedes Halbjahr wird beraten, ob die Schülerinnen und Schüler noch in dem für sie richtigen Kurs sind (Umstufungen in den differenzierten Fächern)
- Ab der Klasse 8 erhalten die Eltern zum Halbjahr eine Mitteilung über den wahrscheinlichen Schulabschluss (Tendenzbogen)
- Eine intensive Beratung und beim Übergang ins Berufsleben und in weiterführende Schulen erfolgt durch die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer, die Schulsozialarbeit und das Arbeitsamt

Aufnahme

- Wegen der hohen Nachfrage (und aus Prinzip) nehmen wir nur Kinder aus der eigenen Grundschule und dem Stadtteil auf
- Die Schulleitung führt mit allen Eltern und Kindern Aufnahmegespräche
- Der Abschluss eines Lernvertrags, den Schulleitung, Eltern und die Schülerin oder der Schüler unterzeichnen, ist Voraussetzung für die Aufnahme
- Nach Verlassen der Schule unterschreiben die Schülerinnen und Schüler einen Vertrag, der sie drei Jahre lang zur Rückmeldung verpflichtet

Die Klassenräume können von den Schülerinnen und Schülern auch in den Pausen genutzt werden, unter anderem für die Arbeit mit PCs. Einige Angebote sind jahrgangsübergreifend. Die Projektprüfung ist eine sehr sinnvolle Prüfung; sie ist in Hessen seit zwei Jahren als Abschlussprüfung in der Hauptschule üblich, bei uns gilt sie für alle Schülerinnen und Schüler.

Studienfahrten sind ein Problem. Im Hinblick auf Migranten mit moslemischem Hintergrund versuchen wir immer Alternativen anzubieten, so dass insbesondere Mädchen ohne Übernachtung auskommen.

Im Schulgebäude der IGS befindet sich eine Stadtteilbibliothek, die gemeinsam mit der Schulbibliothek gebaut wurde. Alle Kinder im Stadtteil erhalten, wenn sie in den Kindergarten oder in die Schule kommen, einen Leseausweis für diese Stadtteilbibliothek. Viele Kinder bringen inzwischen ihre Eltern dorthin mit. Die Stadtteilbibliothek hatte von ihrem Start an Topanmeldezahlen. So kann man Bildungseinrichtungen nutzen, wenn man effektiv kooperiert.

Das Stadtteilzentrum, das wir damals für die mehrzweckbürgerschaftliche Nutzung geplant hatten, half uns natürlich dabei, ohne Mittel aus dem „Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung“ (ITBB) sofort in den Ganztagsbetrieb einzusteigen. Das heißt, es wird vormittags und tagsüber für die Schule und am Abend und für entsprechende festliche Veranstaltungen im Stadtteil auch an den Wochenenden genutzt.

Die Schülerinnen und Schüler müssen bei uns eine ganze Menge machen. Unter anderem haben sie in Projekten die Schulgärten gestaltet, müssen diese auch selbst pflegen.

Stichwort Unterrichtsprinzip Binnendifferenzierung: Das lässt sich so leicht sagen; dahinter steckt aber eine enorme Arbeit. Es funktioniert auch nicht immer, weil es keine spezifische Ausbildung für heterogene Lerngruppen gibt – ein ganz großes Problem für uns. Für Kolleginnen und Kollegen, die neu zu uns kommen, ist die Gefahr groß, dadurch gleich überfordert zu sein.

Noch ein paar Stichworte mehr:

Gemeinsamer Unterricht von behinderten und nicht behinderten Kindern: Hier hoffen wir auf Fortschritte, wenn es bei uns in den



Erich-Kästner-Schule
Darmstadt – Kranichstein

Die EKS-Schülerinnen und -Schüler

- **... übernehmen Verantwortung für**
 - ▲ die Sauberkeit und Erhaltung der Schule
 - ▲ die Gestaltung der Schule (Räume, Schulhof und Schulgärten)
 - ▲ die Versorgung (die AG-Einzelhandel organisiert das Schulkiosk)
 - ▲ sich selbst und ihren Lernprozess (sie verpflichten sich, u.a. den für sie bestmöglichen Abschluss zu erreichen)
- **.... und das erfolgreich!**
 - ▲ Von Schülerinnen und Schülern selbst gestaltete und gepflegte Schulgärten – mit einem Preis des HKM belohnt
 - ▲ „Der schönste Schulhof“ – von Schülerinnen und Schülern selbst gebaut (Initiationsprojekt „Soziale Stadt“) Städtebau(sonder)preis 2004

Jahrgangsstufen 1 und 2 die integrierten Stammgruppen mit individueller Verweildauer gibt. Neu entwickelt haben wir das jahrgangsunabhängige Förderkonzept. Bislang läuft ja eine Förderung so: Sie fassen Kinder im Jahrgang zu kleineren Gruppen zusammen, statt 25 hat man dann 10. Sie werden diesen sehr heterogenen Lerngruppen trotzdem nicht gerecht. Wir haben nun Bausteine oder Module aufgelegt, beispielsweise Bruchrechnen. Wenn man in der 9. Klasse merkt, jemand beherrscht das Bruchrechnen gar nicht mehr, dann kann er für sechs Wochen am Baustein „Bruchrechnen“ teilnehmen und sich dort die entsprechende Kompetenz aneignen. Dies kann genauso ein Sechstklässler tun, der Schwierigkeiten bei der Einführung des Bruchrechnens hat. Ein solches Bausteinprinzip entlastet auch den Kollegen, der das macht, weil er genau weiß, was er anzubieten hat. Außerdem kommen die Schülerinnen und Schüler sehr motiviert zu diesem Unterricht, weil sie genau das Entsprechende lernen wollen.

Als Standort Soziale Stadt profitieren wir natürlich von den Projekten des Programms „Lokales Kapital für soziale Zwecke“ (LOS). „Fit for Job“ ist ähnlich wie das, was der Kollege aus Gelsenkirchen beschrieben hat. Und „Fit for GO“ ist eine Vorbereitung auf die gymnasiale Oberstufe. Ehemalige Schülerinnen und Schüler unserer Schule, die jetzt in der Oberschule sind, werden als Tutoren eingebunden, damit nicht immer nur die erwachsenen Pädagogen „predigen“, dass es sich lohnt, frühzeitig zu lernen, wenn man dort entsprechend weiterkommen will. Die LOS-Projekte sind allerdings von geringer Nachhaltigkeit und immer in ihrer Existenz gefährdet.

Wir haben die Philosophie, so viel Geld wie möglich „mitzunehmen“ und, wenn diese Mittel verbraucht sind, zu prüfen, ob wir andere Finanzierungsquellen finden, mit denen es weitergehen kann. So müssen Schülerinnen und Schüler beispielsweise die Klassenräume selber reinigen. Dadurch kommen ungefähr 20 000 Euro im Jahr herein, die wir für entsprechende pädagogische Projekte verwenden, beispielsweise für den Ausbau des Schulhofs. Der schöne Schulhof war das Initiationsprojekt der Sozialen Stadt, er erhält im Juli auch einen Städtebausonderpreis beim internationalen Architektenwettbewerb der Union Internationale des Architectes (UIA) „Celebration of Cities“ in Istanbul. Auch die Schulgärten sind ausgezeichnet worden.

Da wir eine Kooperative Ganztagschule sind und Vernetzung für uns am allersinnvollsten ist, haben wir eine Lehrerstelle in Sachmittel umgewandelt, um die bestehenden Jugendhilfe- und Sporteinrichtungen im Stadtteil mit ihren Kompetenzen einzubinden. Das große Angebot hat zur Folge, dass es für die Schülerinnen und Schüler individualisierte Stundenpläne gibt, dabei müssen sie von ihren Lehrern „gecoacht“ werden. Die Schulsozialarbeit spielt, neben ihren klassischen Aufgaben, eine ganz große Rolle bei der Koordination der Projekte, die an der Schule nicht nur für Kinder, sondern auch für die Eltern stattfinden. So gibt es etwa ein LOS-Projekt „Schulküche“ mit Migrantinnen, die dort eine Qualifikations- und Beschäftigungsmaßnahme erhalten haben und jetzt die Mensa und einen Catering-Service betreiben. Sehr aktiv ist auch der Elternbeirat an der Schule, der sich allerdings aus der etwas etablierteren Bildungsschicht im Stadtteil rekrutiert.

Die Schule ist Mitglied in der AG Soziale Stadt und im LOS-Begleitausschuss. Dort, wo es Geld gibt, aber nicht nur deswegen, muss man als Schule mitmachen.

Das jüngste Projekt, auch aus Stiftungsgeldern finanziert, betrifft einen lange gehegten Wunsch: eine Kletterwand für den Stadtteil. Diese wurde vom frisch gewählten, noch nicht amtierenden Oberbürgermeister eingeweiht – so etwas trägt zur Reputation im Stadtteil und darüber hinaus bei.

Informationen zu unserem Schulkonzept, zu aktuellen Ereignissen des Schullebens, Personen usw. finden Sie im Internet unter: www.eks.de.

Birka Schmittke,
Schulleiterin der Georg-Weerth-Realschule, Berlin

Schule und Wirtschaft

Georg-Weerth-Realschule in Berlin-Friedrichshain, Preisträgerin
beim Wettbewerb des Vereins Berliner Kaufleute und Industrieller (VBKI)

Ich leite die Georg-Weerth-Oberschule. Wer sind wir überhaupt? Wir sind 508 Mitarbeiter, 29 Abteilungsleiter, ein stellvertretender Geschäftsführer und ein Geschäftsführer. Und wie sieht die Produktion aus? Hardware, das heißt Zahlen, Fakten, Wissen. Bei einer Schule nicht ganz ungewöhnlich. Und die so genannten Softskills? Das sind Zielstrebigkeit, Zuverlässigkeit, Teamfähigkeit usw. Der Standort: Mitten im Zentrum von Berlin in Friedrichshain-Kreuzberg, einem der wirklich sozial schwächsten Bezirke dieser Stadt. Deshalb ergibt sich für uns natürlich ein einziges Ziel: Wir müssen unsere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Ausbildungsverträge und weiterführende Schulen vermitteln. Die letzten vier Jahre konnten wir das tatsächlich zu 98 Prozent verwirklichen.



Aus diesem Ziel ergeben sich dann Teilziele, die für die ganze Schule formuliert werden. Das ist dann mein Part. Woher kommen diese Teilziele, aus welchen Quellen speisen die sich? Erstens aus den Ergebnissen unserer Schülerinnen und Schüler, die zur gymnasialen Oberschule wechseln, also in die gymnasiale Oberstufe. Wir lassen uns immer die Ergebnisse geben. Zweitens aus Studien des In- und Auslandes, einmal Studien der Lehr- und Lernmethoden, aber auch Leistungsermittlungstudien – PISA kennt jeder. Drittens – und da haben wir als mittelständisches Unternehmen, wie wir uns ja bezeichnen, ein ganz besonderes Ohr – aus Forderungen aus der Wirtschaft. Diese Forderungen resultieren zum einen Teil aus der Lehrlingsausbildung unserer Absolventen, aber auch allgemein aus den Problemen, die in der Öffentlichkeit diskutiert werden.

Sind die Ziele erst formuliert, werden die Ressourcen geprüft. Haben wir genug Personal, das diese Ziele auch erfüllen kann? Haben wir die materiellen Voraussetzungen, das zu tun? Wird das bejaht, werden die entsprechenden Maßnahmen eingeleitet, und am Ende des Schuljahres kommt alles auf den Prüfstand. Das heißt, jedes einzelne Teilziel wird dann evaluiert. Fällt das Urteil negativ aus, wird die ganze Maßnahme eingestampft, und es wird nach Alternativen gesucht, es werden neue Maßnahmen festgelegt, die wiederum geprüft werden. Ist es positiv, wird weiterhin so vorgegangen oder unsere diesbezüglichen Bemühungen werden sogar noch verstärkt. Neue Projektideen, die Lehrer einbringen, müssen ebenfalls dieses Raster durchlaufen – und schon ist die Emotionalität raus und wird nach rationalen Kriterien geurteilt und entschieden.

„Schule und Wirtschaft“ heißt in erster Linie Mitarbeiterführung. Entscheidend ist – um es kurz zu machen – die Zielvereinbarung mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Das heißt, zu Beginn eines Schuljahres wird mit jedem Kollegen eine Zielvereinbarung getroffen, die folgende Punkte umfasst: erstens die Qualität des Unterrichts, zweitens dienstliche Aufgaben, drittens die Schulentwicklung und viertens die Fortbildung. Diese vier Punkte werden mit den Zielen der Schule – daran orientieren sich die Kolleginnen und Kollegen – abgeglichen. Im Zielvereinbarungsgespräch werden dann diese schulischen Ziele weiter mit Inhalt gefüllt. Das erfordert sehr viel Strategie und Taktik und noch mehr Fingerspitzengefühl. Es war nicht ganz so einfach, all das durchzusetzen.

Eine Forderung aus der Wirtschaft lautet: Erhöht endlich die fachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler! Wir in Berlin kriegen – etwas überspitzt formuliert – zu hören: „Sorgt doch endlich dafür, dass die Schülerinnen und Schüler die Grundrechenarten und die deutsche Rechtschreibung beherrschen und dass sie auch ein wenig in Englisch reden können!“ Wir haben darauf reagiert und nehmen an zwei bundesweiten Versuchen teil. Im Schuldeutsch heißt dies PLK-Versuch, Sinus und Portfolio. Da werden zum einen die mathematisch-naturwissenschaftlichen Kenntnisse gefördert, und zum anderen – bei Portfolio – geht es darum, die Fremdsprachenkenntnisse zu erhöhen.

Was machen wir noch? Da in Berlin die Realschule erst ab der 7. Klasse anfängt, ist es in Klasse 7 tatsächlich notwendig, dass wir die Rechtschreibkenntnisse erweitern, also findet dort mehr Deutschunterricht statt, speziell Rechtschreibunterricht. Als Nächstes wollen wir immer wissen, wo wir stehen, nicht erst am Ende der Klassenstufe 10. Deshalb haben wir für alle Klassenstufen Vergleichsarbeiten entworfen, und zwar mit neuen Aufgabentypen. Wir prüfen hierbei nicht inhaltliches Wissen ab, sondern Kompetenzen. Dies erforderte ein großes Umdenken, denn – um jetzt einmal bei Englisch zu bleiben –, es geht nicht mehr darum, die Sehenswürdigkeiten von London oder New York aufzuzählen, sondern darum, einen eigenen Sprachprozess zu vollziehen. Die Fähigkeit der eigenen Textproduktion soll gestärkt werden. Das kann ich an x-beliebigen Inhalten tun, das kann ich natürlich auch an den Sehenswürdigkeiten von London tun.

Immer wieder ist die Forderung „Besserer Umgang mit dem Computer“ zu hören. Deshalb ist es bei uns selbstverständlich, dass die Kinder, sobald sie zu uns kommen, erst einmal zwei Jahre Unterricht am Computer haben. Im nächsten Jahr – darauf sind wir besonders stolz – erreichen wir eine 1:1-Beziehung, wie das im Fachjargon heißt, das heißt, wir werden eine Klasse haben, in der jeder Schüler seinen eigenen Laptop besitzt.

Eine Forderung besagt, dass Schülerinnen und Schüler soziale Kompetenzen haben sollten. Für mich war das ganz lange Zeit ein Fremdwort. Aber als wir dann den Vorwurf eines Lehrausbilders hörten, dass die Auszubildenden nicht im Team arbeiten können – sie seien nicht konfliktfähig, verfügten nur über mangelnde Kommunikationsfähigkeit und mit „deutschen“ Tugenden wie Pünktlichkeit, Belastbarkeit usw. sei auch nicht mehr viel –, haben wir erst einmal ehrlich unsere Schülerschaft geprüft, weil wir gar nicht glauben wollten, dass es auf diese auch zutrifft. Nach der ehrlichen Prüfung gab es dann ab Klassenstufe 7 im Rahmen des Berufsorientierungsunterrichtes, den wir nur an unserer Schule schon in der Siebten anbieten, Kommunikationstraining, Teamentwicklung und Konfliktmanagement.

Außerdem begannen wir mit der Öffentlichkeitsarbeit – die ja angeblich in Schule nichts zu suchen hat. Aber für uns ist es ganz wichtig, Aufträge aus der Öffentlichkeit – egal wer es ist – zu bekommen, damit Schüler Verantwortung übernehmen können. Dazu brauchen wir die Partner. Partner sind bei uns zum einen die Partnerfirmen und zum anderen die Kooperationspartner.

Warum kommen beim Thema „Schule und Wirtschaft“ diese beiden Seiten, die ja eigentlich sofort ins Auge springen, erst jetzt? Ich hatte ja damit begonnen, dass wir ein mittelständisches Unternehmen sind. Unser Kerngeschäft ist immer noch das, was ich vorhin sagte. Das andere ist sozusagen die Zugabe. Die Partnerfirmen sind diejenigen, mit denen wir einen Vertrag abgeschlossen haben. Dieser wird jährlich in Arbeitsplänen erneuert. Wir schreiben richtig fest, was wir uns gegenseitig in diesem Jahr antun. Wir wollen eine Win-win-Situation erzeugen, das heißt, wir sind nicht nur Nehmende, sondern auch Gebende. Die Schule leistet zum Beispiel sehr viel bei der Organisation von Events der Partnerunternehmen. Das nutzen diese auch stark, weil es sehr teuer wäre, wenn sie es von anderen machen ließen. Die Erforschung von Firmenstandorten, das Erstellen von Ausstellungen oder auch Powerpoint-Präsentationen – „Lieblingskind“ vieler Schülerinnen und Schüler –, all das können wir ihnen bieten. Im Gegenzug werden diese Unternehmen dazu aufgefordert – sie tun es auch gern –, Praktikumsplätze einzurichten, Bewerbertrainings und Vorstellungsgespräche mit anschließender Bewertung des Schülers durchzuführen, Betriebsbesichtigungen anzubieten. Sie stellen auch immer wieder Referenten für den Unterricht. Ganz besonderen Wert legen wir darauf – Sie denken an die Zielvereinbarungen mit dem Part Fortbildung! –, dass unsere Lehrer an Seminaren der Betriebe teilnehmen, wenn es denn passt. Das ist eine zeitraubende, intensive Zusammenarbeit, die eine gute Logistik voraussetzt. Und deshalb brauchen wir auch diese Zielvereinbarung mit den Lehrern, denn so entsteht eine Expertengruppe, und wir haben nicht immer nur eine Handvoll Lehrer, auf die wir zurückgreifen können – nämlich die, die immer ja sagen und am Ende dann nicht mehr können.

Die Kooperationspartner unterscheiden sich von den Partnerfirmen. Mit ihnen werden keine festen Verträge geschlossen. Wir reagieren auf deren Aufträge oder binden sie in unsere Konzepte mit ein. Denn bei uns heißt ein Motto „Die Schüler arbeiten immer für real existierende Adressaten“. Sie schreiben üblicherweise im Deutschunterricht Briefe, Beschwerden, Einladungen, und immer für einen fiktiven Herrn Mustermann. Wir wollten das nicht mehr. Wir haben gesagt: „Gebt uns Aufträge so viel, wie wir haben können, und wir werden das dann in den Unterricht integrieren“! Und so gibt es immer einen realen Ansprechpartner. Das heißt zum Beispiel: Für den deutsch-musischen Kurs vertreiben wir für Siemens einen Lehrfilm, oder die Werbeagentur Baumgarten Consultant hilft uns bei der grafischen Umsetzung einer Wanderausstellung für unsere Schülerinnen und Schüler, die wir gerade für die Freudenberg KG fertigen, oder bei unserem Schul-Flyer.

Wir haben um die 30 bis 40 Kooperationspartner, das schwankt; Partnerfirmen haben wir nur vier: die Freudenberg KG – Frauen kennen diese Firma unter Unilever, also Reinigungsmittel, und Vileda, diese Wischmops, und Männer kennen die Firma, weil sie auch alles, was Gummi am Auto ist, und Spezialfußböden fertigen –, dann die Metro, den Kaufhof und schließlich das Gold Hotel als gastronomische Einrichtung. Mit den Partnerfirmen haben wir praktisch das ganze Spektrum der Wirtschaft abgebildet. Bei

den Kooperationspartnern verfügen wir über einen großen Katalog an Leistungsangeboten, auf die wir gerade bei der Berufsvorbereitung immer wieder gerne zugreifen. Hier ein ganz kleines Beispiel: Assessment-Center, Zielorientierungsseminare oder Stärkenprofilerstellung – da stecken jedes Mal Firmen dahinter. Und wenn wir genau diese Form brauchen, rufen wir an und können das dann nutzen. Das heißt, Schülerinnen und Schüler bei uns kennen das ganze Prozedere im Bewerbungsverfahren und haben auch keine Angst vor irgendwelchen Aussortierungsmethoden, seien es nun Tests der verschiedensten Art oder die Vorstellungsgespräche selbst.

Wir haben irgendwann einmal festgestellt, dass wir eine Schieflage im System hatten. Wir haben nämlich Schülerinnen und Schüler nur unterstützt in Vorbereitung auf ein Angestelltenverhältnis. Was aber ist in Bezug auf Chefs, die Arbeitsplätze organisieren? Wir bieten deshalb auch einen Wahlpflichtkurs „Grundlagen der Unternehmensführung“ an – nicht das ganze Programm für alle, sondern für die, die es wünschen und dafür auch das nötige Interesse mitbringen. Hier werden Schülerinnen und Schüler auf die berufliche Selbständigkeit vorbereitet. Es geht dabei um Businesspläne, Marketingstrategien, Arbeits- und natürlich auch Steuerrecht mit dem Ziel, an der Schule schon eine richtige Firma zu gründen – nicht auf dem Papier, nicht fiktiv, nicht im Internet, sondern tatsächlich eine Firma, die, wenn es geht, auch Profit bringt. Das heißt, dieser Kurs ist die Brutstätte für viele Schülerfirmen geworden. Im Moment haben wir sechs Firmen, zwei befinden sich noch im Aufbau, und vier funktionieren bereits. Die vier sind der Party-Service „Die Kohlköpfe“, die Werbeagentur Young Grafics, ein Kunstverleih und ein Zimmerpflanzen-Shop.

Aufträge kommen aus der Lehrer- und Elternschaft, aber zum größten Teil aus dem Pool der Partnerfirmen und Kooperationspartner. Damit die Schülerinnen und Schüler bei uns den Überblick nicht verlieren, wie viele Angebote es gibt, arbeiten wir mit dem Berufswahlpass. Das ist, meine ich, inzwischen ein bundesweites Projekt geworden, in dem Schülerinnen und Schüler alles, was sie auf ihrem Weg zur Berufswahl unternehmen, dokumentieren. Es geht dabei aber nicht darum, die Aktivitäten aufzuzählen, sondern darum, dort tatsächlich persönlichkeitsbildende Maßnahmen festzuhalten. Und damit wir auch wirklich immer wissen, ob wir den besten Weg beschreiten, lassen wir uns ganz gern in die Karten gucken. Das klingt auch wieder so leicht. Das war es aber nicht. Wer hat schon gern einen fremden Beobachter im Unterricht sitzen – oder ich in meinem Zimmer –, der die Akten durchsieht? Es ist schon wesentlich besser geworden. Wir sind schon lockerer im Umgang mit Schulfremden, aber Alltag ist es auch bei uns noch nicht. Hierbei arbeiten wir ganz eng mit der Humboldt-Universität zu Berlin zusammen – Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von dieser gehen schon fast täglich bei uns ein- und aus –, oder wir kooperieren mit Firmen, Organisationen oder Gremien, die sich vor Ort über die Qualität unserer Arbeit informieren möchten, z.B. der Freien Universität Berlin während der Ausschreibung des Titels „Leistungsschule“. Das haben wir alles auch genutzt, um zu wissen, wo wir überhaupt stehen.

Wir wären nicht wie ein kleines Unternehmen, wenn wir nicht auch Visionen hätten. Eine davon: wir möchten gern eine Wirtschaftsrealschule werden. Die gibt es in Berlin noch nicht, aber wir haben sie schon kreiert. Und warum funktioniert das Ganze? Weil es bei uns tatsächlich fast so ist wie in einem Unternehmen und wir trotzdem eine ganz normale Schule sind, die sich nur an ein paar Richtlinien hält. Das Erste sind wirklich

ergebnisorientierte Ziele, das Zweite ist die Bereitschaft zur Verantwortung, und zwar auch bei Lehrern, nicht bloß bei Schülern. Das Dritte ist die volle Transparenz der Vorhaben und Entscheidungen. Das muss auch wegen der Verlässlichkeit so sein: Was wir anfangen, bringen wir auch zu Ende. Wichtig ist außerdem Offenheit im Prozess. Ich könnte Offenheit auch durch Ehrlichkeit ersetzen. Das ist gar nicht immer so leicht, und manchmal muss man trotzdem noch Hilfslügen benutzen. Nicht vergessen werden dürfen Konsequenz, Beharrlichkeit und ganz, ganz viel Anerkennung. All dies führt dann unweigerlich zum Erfolg.

Hartmut Brocke,

Vorstandsvorsitzender/Direktor der Stiftung Sozialpädagogisches Institut (SPI), Berlin

Strategien für Bildung in benachteiligenden Quartieren – Soziale Bildungsforen im Stadtteil

Ich komme von der Jugendhilfe. Weil die Zeit so weit fortgeschritten ist, will ich es bei ein paar Vorbemerkungen belassen.

Natürlich sagen alle, dass die Institutionen nicht so bleiben können, wie sie sind. Das gilt selbstverständlich auch für die Schule. Wenn wir sagen, wir wollen individuell fördern und die Potenziale, die in den Kindern und den Jugendlichen stecken, auch tatsächlich ans Tageslicht fördern, dann heißt das schon, auch Strukturen zu verändern. Die Frage ist nur: mit welcher Strategie?



Ich möchte Ihnen heute aus meiner Sicht ein paar Eckpunkte dafür nennen. Ich will jetzt nicht noch einmal bei dem Bildungsbegriff ansetzen, bei dem ganzen Bildungsdarwinismus, den wir haben, und bei dem sozialen Determinismus. Ich orientiere mich eher an dem, was vom Bundesjugendkuratorium entwickelt wurde. Das heißt, es geht mir hier nicht alleine um das Kognitive, sondern auch um das Soziale und das Emotionale, es geht um Persönlichkeitsentwicklung. Das ist der entscheidende Punkt.

Wo habe ich meine Weisheiten her? Nicht nur aus eigener Erkenntnis oder aus der Arbeit der Stiftung SPI heraus, sondern insbesondere aus dem Privileg, die Regiestelle für das Partnerprogramm der Sozialen Stadt „Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten“ (E&C) betreuen zu dürfen, die bei der Stiftung SPI angesiedelt ist, und aus den Erfahrungen des Programms „Lokales Kapital für soziale Zwecke“ (LOS). Es gibt fünf oder sechs Punkte, von denen man sagen kann, wenn dies eintrifft oder jenes vorhanden ist – und zwar in einer Mischung –, dann kann man eher auf einen Erfolg hoffen. Wenn wesentliche Elemente hiervon fehlen, dann wird's für die Akteure schwierig.

Ganz grundsätzlich muss man Folgendes sagen: Wenn man in einem Stadtteil arbeitet, der gezeichnet ist durch besonderen Entwicklungsbedarf oder als sozialer Brennpunkt oder durch kommunale Armutslagen, dann ist der Fortschritt eine Schnecke. Das ist auch der erste Eckpunkt, den ich zu bedenken bitte. Wenn man da etwas macht, dann muss man sich selbst und allen anderen sagen: Es ist ein *Entwicklungsprozess, ein gemeinsamer Lernprozess, der seine Zeit dauert*. Ich weiß, da gibt es eine Art Widerspruch: Quartiersmanager haben immer Jahresverträge oder Zweijahresverträge. In zwei Jahren ist das alles nicht zu schaffen. Erfahrene Verwaltungsreformer gehen von einem

Minimum von fünf Jahren aus, zehn sind wahrscheinlich nötig, bis die guten Ideen dort tatsächlich lebendig geworden sind.

Zweitens ist die Struktur der Fachämter, der verschiedenen Ressorts, die dort zuständig sind, und der getrennten Verantwortlichkeiten von Schule und Soziales, Gesundheit, Jugend, Familie ein ernsthaftes Problem, weil diese Ressortorientierung im Grunde genommen eher verhindert als fördert, dass zusammengearbeitet wird. Wir haben einmal zusammengerechnet, was alles an Transfermitteln – ohne Renten und Dergleichen – in solche Gebiete der Sozialen Stadt fließt, ohne dass sich dort etwas entscheidend ändert, also nur um den miserablen Status quo zu finanzieren. Das ist schon unglaublich teuer! Was könnte man mit dem Geld machen, wenn es anders eingesetzt würde! Solange wir auf kommunaler Ebene kein Amt für soziale Integration und Ressourcenoptimierung haben, solange sind wir darauf angewiesen, dass es so etwas gibt wie ein Ämternetzwerk, in dem die Ämter verpflichtet sind, miteinander ihre Ziele, auch Förderziele, ihre Förderschwerpunkte abzustimmen. Das ist unerlässlich. Unerlässlich ist es auch, dass man hierbei eine Federführung braucht. Wenn diese sozialräumlichen und vernetzten Strategien nicht politisch gewollt und verankert sind in den Verwaltungsstrukturen und in der politischen Elite der Kommune, dann können die Akteure vor Ort nichts Dauerhaftes erreichen. Und ich muss sagen, es gibt viele Kommunen, in denen die kommunalpolitische Elite nicht von alleine lernt, sondern weil Bewegung von unten kommt. Das heißt nicht, dass man dann gar nichts tut oder die Hände in die Taschen steckt. Aber unter dem Gesichtspunkt der Dauerhaftigkeit – ich vermeide das Wort „Nachhaltigkeit“, weil man den Begriff mittlerweile vor seinem Befürworter schützen muss –, ist die Verankerung unerlässlich. Sonst hat es keine Perspektive, und einzelne Akteure, die – bewundernswert – ihre Lebenszeit und ihr Engagement investieren, beuten sich selbst aus.

In der *kommunalen Selbstverwaltung* muss – das gehört auch hierher – ein *Paradigmenwechsel* geschafft werden: *von der Kultur des Hoheitlichen weg hin zu der Kultur der Beteiligung*. Wenn eine Kommune oder eine Amtsleitung meint, sie wisse alles besser und könne sozusagen für andere entscheiden, dann passiert genau jenes, was an vielen Orten gleichzeitig, dann aber bundesweit sozusagen zum Programm „Soziale Stadt“ geführt hat. Da war nämlich die Erkenntnis, dass man nicht für Menschen denken kann, sondern dass man es mit und von ihnen selbst machen lassen muss. Diese Erkenntnis ist nicht nur in der Stadterneuerung zentral, sondern auch bei Beratungssystemen in den sozialen Dienstleistungsbereichen, egal ob in Gesundheitsdienst, Familienberatung oder Bildung. Wo die Betroffenen nicht beteiligt sind, geht es schief, ist es wenig erfolgsträchtig.

Der dritte Eckpunkt ist die *Sozialräumlichkeit* – auch ein schillernder Begriff. Sie haben es bei der Sozialen Stadt manchmal ein bisschen leichter, weil die Soziale Stadt ein städtebauliches Förderprogramm ist, das heißt, Sie haben sozusagen die Hilfskonstruktion der Förderkulisse. Für die Kinder- und Jugendhilfe ist der Begriff Sozialräumlichkeit ein wenig schwieriger, weil er etwas mit den Lebens- und Erfahrungswelten der Kinder, der Jugendlichen, der Eltern, der Alten zu tun hat. Die Sozialräume sind also nicht identisch, weil die Lebensbezüge jeweils andere sind. Und wenn Sie einen kurzen Moment nicht an die Städte, sondern an die Landkreise denken, dann ist es, meine ich, richtiger zu sagen: Wir brauchen ein Programm, das auch bei den Grenzziehungen, z.B. für För-

derungen, flexibler ist, so dass man auch von Sozialrauminselfn ausgehen kann. Einrichtungen und Angebote, die nicht im Stadtteil liegen, aber wesentlich etwas mit den Menschen zu tun haben, die in einem solchen Stadtteil leben, müssen unbedingt mit einbezogen werden. Das fällt uns bei LOS leichter als bei einer Investitionsförderung. Aber ganz generell muss man fordern: die Lebenssituation, die Alltagsbezüge müssen im Vordergrund stehen.

Zu bedenken ist überdies die *Bürgerbeteiligung* – das ist sozusagen die heilige Kuh. Ich denke, auch zu Recht. Man kann von einem Kunstfehler sprechen, zumindest in der Sozialen Stadt, wenn keine Bürgerbeteiligung gelaufen ist. Nun kann man Bürgerbeteiligung so oder so sehen. Wir haben bei E&C immer heftige Diskussionen auf unseren Veranstaltungen mit den Akteuren in diesen Gebieten, was denn nun die richtige Beteiligung sei. Ich kann Ihnen nicht sagen, was die richtige Beteiligung ist – ich weiß nur, dass man gerade bei marginalisierten Bevölkerungsgruppen besondere Anstrengungen unternehmen muss. Man muss auch bedenken, dass sich zum Beispiel Bewohnerinnen und Bewohner mit Migrationshintergrund und mit anderem rechtlichen Status nicht unbedingt als Bürger fühlen. Dann von bürgerschaftlichem Engagement zu sprechen, ist durchaus schief. Das heißt, wir brauchen hier noch ein paar Übersetzungs- und Vermittlungsschritte. Wir haben gelernt – und es gibt tausend gute Beispiele –, dass Bürgerbeteiligung immer dann, gerade bei marginalisierten Gruppen, funktioniert, wenn erstens die Kommune das wirklich will, wenn es zweitens öffentlich unterstützt und anerkannt wird, und wenn es drittens hinreichend Nutzen stiftet. Das sind gute Grundlagen für Beteiligungsprojekte. Und es funktioniert dann eben auch mit jenen, denen man sonst nichts zutraut oder die als bildungsfern beschrieben werden.

Doch Bürgerbeteiligung allein reicht nicht. Wir reden von dem – das wäre der nächste Eckpunkt –, was vorhanden sein muss, um auf Dauer Erfolg zu haben: Man braucht so etwas wie *lokale Netzwerkstrukturen und intermediäre Akteure*. Da sind die zivilgesellschaftlichen Akteure, also nicht nur die, die das Budget zu verteilen haben oder davon leben, etwa freie Träger. Dazu zählen vielmehr alle Akteure, die bereit sind, sich zu organisieren. Dieses lokale Netzwerk funktioniert nicht automatisch. Die Soziale Stadt hat die Figur des Quartiersmanagements entworfen, eine intermediäre Rolle, in der eine Person oder zwei halbe, je nach Ausstattung, diesen Kommunikations-, Erfahrungs-, Lern- und Entwicklungsprozess, diese Netzwerkarbeit organisieren. Das ist eine wichtige Funktion. Und die Zeichen stehen eher auf Erfolg, wenn eine solche Funktion besetzt ist, als wenn sie fehlen würde. Es muss nicht unbedingt ein Quartiersmanager sein, es geht um die entsprechende Funktion. Wenn ein Förderprogramm in den Gebieten abgeschlossen ist, ist die Arbeit ja noch längst nicht erledigt. Ich denke schon, dass das nicht nur für Gebiete der Sozialen Stadt oder für Gebiete, die als sozial problematisch beschrieben werden, sondern generell ein guter Handlungsansatz wäre für Kommunalpolitik, solche Strukturen einzubeziehen und die Bürgerinnen und Bürger an dem zu beteiligen, was man integrierte Dienstleistung, nachbarschaftliche Hilfe usw. nennen kann.

Nicht zuletzt – das haben auch die Projektberichte, insbesondere über die Kranichsteinschule und die EGG im Ruhrgebiet, deutlich gemacht –, braucht es einen *Ort*, an dem Partizipation stattfinden kann, einen Ort, der so offen sein muss, dass er zum Erobern, zur Besitznahme einlädt. Das Stichwort ist in der Podiumsdiskussion schon gefallen, es handelt sich um die *Early Excellence Center* aus Großbritannien. Die gibt es zwar nun in

der alten Form nicht mehr. Die Briten haben sehr viel Geld investiert, um dort Strukturen zu verändern. Das werden wir hier in diesen Zeiten nicht bewerkstelligen können. Aber man kann aus den britischen Beispielen lernen – und damit könnten wir uns dem annähern, was im Programm als mein Thema ausgedruckt ist, dass man so etwas wie einen Bildungsort, ein soziales Bildungsforum organisieren muss, um eine Schule oder eine Kindertagesstätte oder eine Kinderfreizeitstätte herum. Egal, wer damit anfängt: Er muss sich als Ort anbieten, der dem Stadtteil gehört und der der Kristallisationspunkt für die Beteiligungs- und Veränderungsstrategien vor Ort ist. Das muss natürlich gewollt werden zum Beispiel von der Schulverwaltung oder auch vom Jugendamt. Denn die Strukturen eines solchen lokalen Zentrums oder sozialen Bildungsforums sehen vor, dass es so etwas wie ein Managementteam gibt von Einrichtungen und Diensten, die im Gebiet tätig sind. Der Kern der *Early Excellence Center* ist, dass da alles verbindlich organisiert wird. Es werden gemeinsame Ziele entwickelt und formuliert, die Schnittstellen abgesprochen, die eigenen Konzepte entsprechend ausdifferenziert. So kann dann die Kindertagesstätte oder die Schule zu einem Nachbarschafts- und Familienzentrum werden.

Die Grundschule hat aus meiner Sicht ein besonderes Prärogativ, weil dort wirklich alle hinkommen. Ich denke auch, dass die Zeiten vorbei sind, die Systemdiskussion zu führen. Wenn man mit den Systemdiskussionen anfängt, dann will man nichts verändern. Es gilt stattdessen, die Kolleginnen und Kollegen, die Bürgerinnen und Bürger, insbesondere aber auch die Kinder, die Schüler genannt werden, mit einzubeziehen und ein anderes soziales Klima zu entwickeln, in dem Bildung, Schule halt nicht davon abhängt, wie das Portemonnaie oder die soziale Situation der Eltern aussieht.

Eines habe ich noch vergessen: Wenn Sie so etwas anfangen, dann dürfen Sie keinen Bereich auslassen. Das heißt, Sie müssen die wirklichen Probleme der Leute behandeln, nicht irgendwelche Teilprobleme oder eingebildete Probleme. Deswegen ist es ja auch so wichtig, dass die Bewohnerinnen und Bewohner, die Kinder, die Jugendlichen selbst ihre Vorstellungen entwickeln, weil sonst die Anstrengungen und das Geld schlecht investiert sind. Ein soziales Bildungsforum ist dann ein gutes soziales Bildungsforum, wenn es sich auch um Arbeitsvermittlung, für die Mütter zum Beispiel, kümmert. Sie können Arbeitslosigkeit und andere soziale Probleme nicht heraushalten, sondern Sie müssen diese Probleme mit aufgreifen. Sie müssen nur darauf achten, nicht etwas *für* die Leute zu machen, sondern diese immer zu beteiligen. Ob das mit zentralen Strukturen und mit dem Job-Center alles noch so geht, wissen wir nicht.

Ich hoffe sehr, dass die Lernergebnisse, die wir seit 1999 haben, nicht vor dem Hintergrund der Wahlen in Nordrhein-Westfalen und deren Folgen aus ideologischen Gründen ignoriert werden, sondern dass wir diese Lernerfahrungen nutzen können, um wirklich gute Erfolgsgeschichten fortzuschreiben. Ich hoffe, dass das gegenseitige Lernen weiter organisiert wird und in Politik und Verwaltung das Verständnis wächst, dass es teuer und wenig aussichtsreich ist, wenn man die betroffenen Menschen nicht beteiligt. Es lohnt sich, in die Selbstheilungskräfte und in die Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen und deren Eltern zu investieren.

4 ■

Bildungsimpulse im Rahmen des Programms Soziale Stadt

Podiumsdiskussion

Moderation:

Dr. Rolf-Peter Löhr,
Deutsches Institut für Urbanistik, Berlin

Auf dem Podium:

Jörg Schulenburg,
Ansprechpartner des Bildungsnetzwerks LBV, Berlin

Harald Lehmann,
Schulleiter der Evangelischen Gesamtschule Gelsenkirchen-Bismarck, Gelsenkirchen

Markus Nau,
Beratungsdienste der AWO München

Dr. Michael Hüttenberger,
Schulleiter der Erich-Kästner-Schule, Darmstadt

Birka Schmittke,
Schulleiterin der Georg-Weerth-Realschule, Berlin

Hartmut Brocke,
Vorstandsvorsitzender/Direktor der Stiftung Sozialpädagogisches Institut (SPI), Berlin

Dr. Heidede Becker,
Deutsches Institut für Urbanistik, Berlin

Podiumsdiskussion

Bildungsimpulse im Rahmen des Programms Soziale Stadt

Dr. Rolf-Peter Löhr,

Deutsches Institut für Urbanistik



Ich möchte die Podiumsteilnehmer bitten, aufs Podium hochzukommen, weil wir jetzt zum Thema diskutieren wollen. Bis dahin will ich noch einmal auf etwas zurückkommen, das Herr Brocke zum Schluss sagte. Es hört sich so selbstverständlich an: „Mitwirkung, Beteiligung der Städte“. Aber diese Mitwirkung ist überhaupt nichts Selbstverständliches, sondern muss erkämpft werden: Es gibt ein neues Projekt der Bertelsmann Stiftung, „Mitwirkung“, das sich auf Kinder und Jugendliche in öffentlichen Prozessen bezieht. Und es gibt einen Spitzenvertreter der Kommunen, der die Teilnahme der Kommunen daran ablehnt mit dem Argument, hier werde die kommunale Selbstverwaltung tangiert und missachtet...

Wir haben eine neue Partnerin auf dem Podium, die sich noch nicht mit einem Beitrag vorgestellt hat, Frau Becker vom Difu. Frau Becker, was haben Sie aus der Sicht Soziale Stadt aus dem, was hier seitens nicht städtebaulicher Bereiche zum Thema Bildung gesagt wurde, gelernt?

Dr. Heidede Becker,

Deutsches Institut für Urbanistik



Mir erscheint es auch angesichts der Zeit wichtig, ein paar Anmerkungen zu machen, die sich insbesondere aus der Perspektive der Umsetzung des Programms Soziale Stadt auch stärker an diejenigen hier im Raum richten, die zu den Bildungsakteuren gehören und vielleicht auch noch nicht so viel über die Soziale Stadt wissen. Die Soziale Stadt umfasst inzwischen – das wurde heute Morgen schon gesagt, aber ich denke, das wissen wirklich nicht alle, das merke ich immer wieder auf Transferveranstaltungen – über 360 Programmgebiete in 252 Städten und Gemeinden. Diese Programmgebiete sind genau dadurch gekennzeichnet, dass das Ausmaß an Arbeitslosigkeit, an Abhängigkeit von Transferleistungen und

in den alten Bundesländern auch der Anteil der Haushalte mit Migrationshintergrund sehr viel größer sind als in der jeweiligen Gesamtstadt. Angesichts der bedrückenden Tatsache, dass hierzulande die Abhängigkeit zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg sehr stark ist, sind das genau die Gebiete, in denen die Verbesserung der Bildungssituation eine ganz zentrale Rolle spielt. Das bedeutet aber auch, dass die Institutionen der Bildungsarbeit hier eine besonders anspruchsvolle Arbeit unter besonders schwierigen Bedingungen zu leisten haben, unter Beteiligung aller im Gebiet lebenden,

aller im Gebiet handelnden Akteure. Frau Mielenz bekräftigte heute Morgen noch einmal, dass es sich um benachteiligte Gebiete und um benachteiligte Haushalte handelt. Und das heißt aber wiederum – Stichwort „Ungleiches nicht gleich behandeln“ –, dass diese Gebiete und Haushalte auf zusätzliche Unterstützung, natürlich immer auch belegt durch gute Konzepte, angewiesen sind. Uns fällt ab und zu, abgesehen von den zahlreichen sehr guten Beispielen, auf, dass in manchen Programmgebieten der Mut fehlt zu sagen, wir erbringen für die Gesamtstadt eine ganz wichtige Integrationsleistung. Auch deshalb haben diese Gebiete die Berechtigung, zusätzlich gefördert zu werden.

Wir hatten heute Morgen von Frau Jung gehört, dass dieses Ganztagsschulprogramm eben noch nicht auf die Gebiete der Sozialen Stadt bezogen ist. Das Sozialpädagogische Institut (SPI) hat im Internet einmal eine Aufstellung von Ganztagsschulen gemacht, die bereits in Gebieten der Sozialen Stadt vorhandene und ebenso beantragte Ganztagsschulen auflistete. Eine solche Beobachtung und Auswertung der Entwicklung wäre ganz besonders wichtig.

Bildung im Stadtteil hat in den ersten Phasen der Programmumsetzung deutlich an Bedeutung gewonnen. Aber alle sind sich einig, dass hier eine noch stärkere Prioritätensetzung erfolgen muss. Ganz kurz die wichtigsten Strategien, die im Rahmen der Sozialen Stadt in diesem Handlungsfeld Bildung im Stadtteil bisher zum Tragen gekommen sind. Ich greife hier zwei, drei Punkte auf, die in der nordrhein-westfälischen Evaluierung zum Thema Bildung im Stadtteil, die ja leider heute nicht vorgestellt werden konnte, auch angesprochen sind. Eines ist deutlich: In den Gebieten der Sozialen Stadt ist die Stadtteilorientierung vieler Schulen stärker ausgeprägt als in vielen anderen Gebieten. Neben dieser Öffnung der Schulen zum Stadtteil oder auch der stärkeren Aufmerksamkeit des Stadtteils für die Ressource Schule sind als Strategien sehr stark vertreten die Sprachförderung, weiter Nachmittagsangebote und Ganztagsbetreuung, wobei heute Morgen daran auch sehr deutlich Kritik geübt wurde. Herr Kneip etwa hat beschrieben, wie die musischen Aktivitäten, die von mus-e angeboten werden, bisher noch wenig mit dem gesamten Curriculum der Schule verbunden sind. Die musisch-kulturellen Angebote spielen in Nordrhein-Westfalen eine ganz große Rolle. Dies gilt ähnlich für die Bereiche Konfliktschlichtung, Gesundheitsförderung, Sport und Bewegung, wobei in der genannten Evaluierung betont wurde, dass hier noch Defizite zu verzeichnen sind, gerade in den Bereichen Gesundheitsfürsorge und Sport und Bewegung. Die Verbesserung der Spiel- und Lernumgebung in den Gebieten gehört zu den Hardwaremaßnahmen im Rahmen der Sozialen Stadt, die sehr stark zum Tragen kommen und auch nicht unterbelichtet sein sollten. Es wird deutlich, dass der Ausbau zur Ganztagsbetreuung hier auch eine Menge Unterstützung erfährt.

Abschließend zwei Anmerkungen: Trotz vieler Erfolge und vieler spannender Projekte im Rahmen der Sozialen Stadt und speziell in den Programmgebieten gibt es erheblichen Nachholbedarf. Dies betrifft erstens die Erarbeitung und Fortschreibung der integrierten Handlungskonzepte. Sie sind ja das strategische Instrument der Umsetzung des Programms. Und sie sind aus unserer Sicht auch das Instrument, mit dem wirklich das Zusammenarbeiten der verschiedensten Akteure aus allen Handlungsfeldern organisiert werden kann. Ganz wichtig dabei – und hier gibt es ein großes Defizit – sind die Zielformulierung und die Operationalisierung der Ziele.

Zweitens vergessen viele, die im Programm Soziale Stadt sehr aktiv und engagiert sind, trotzdem häufig, dass die Kenntnis des Programms in den Städten, auch in den Programmgebieten der Sozialen Stadt, häufig bei vielen Akteuren nicht vorausgesetzt werden kann und dass es deshalb sehr wichtig ist, hier den handlungsfeldbezogenen und den übergreifenden Erfahrungsaustausch zu intensivieren.

Rolf-Peter Löhr

Für mich waren bei allen Projekten, von denen wir heute Nachmittag gehört haben, drei Aspekte ganz zentral. Erstens: Es wird Leben und Lernen als eine Einheit zusammengebracht, sie sind nichts Getrenntes nach dem Motto „Wir lernen für das Leben“. Es geht vielmehr um „lernen im Leben“. Das Zweite ist, wir trauen den Kindern, wir trauen den Lehrern, wir trauen den Gebieten eine Menge zu und stellen fest: Es gibt eine Menge mehr an Potenzial, als wir vorher gedacht haben. Und das Dritte: Die Strukturen bilden sich aus den Projekten heraus, sie sind nicht unbedingt mit den Strukturen, die man so kennt, zu vereinbaren, zu vergleichen. Das wäre dann auch meine Frage: Wie geht das, gibt es da Probleme? Aber ich will Sie jetzt nicht fragen, sondern das Publikum bitten, Fragen zu den Projekten zu stellen.

Susanne Burcharth, aus dem Publikum
Deutsches Jugendinstitut, München

Ich habe eine Frage an Herrn Lehmann. Sie haben Ihre Präsentation mit dem Satz eröffnet: „Die Schule wurde bewusst so konzipiert.“ Darauf bezieht sich meine Frage: Wer war daran beteiligt? Wie ist das Konzept zustande gekommen? Wo sind die Entscheidungen getroffen worden? Mich interessiert die Struktur, die dahinter steckt. Gibt es zum Beispiel ein ausgeprägtes Leitbild in der Kommune, dass gesagt wird, in sozialen Brennpunkten müssen wir so etwas machen? Oder ist es eher ein Einzelkämpfer, der gesagt hat, ich boxe das jetzt hier durch? Ging es dabei um informelle Absprachen? Dieser gesamte Prozess interessiert mich schon sehr, weil wir am Deutschen Jugendinstitut das auch systematisch untersuchen. Was führt überhaupt dazu, dass solche Projekte so konzipiert werden?

Harald Lehmann,
Schulleiter der EGG, Gelsenkirchen

Wir sind ja eine Schule in freier Trägerschaft. Die Evangelische Kirche von Westfalen, eine große Landeskirche, ist Träger dieser Schule, die eine Ersatzschule ist, das heißt, sie ersetzt eine vergleichbare staatliche Schule am Ort. Es gibt kein Schulgeld, und wir nehmen Kinder nach den gleichen Rahmenbedingungen wie staatliche Schulen auf. Die Evangelische Kirche von Westfalen hat nur ganz wenige Schulen, der Run darauf war groß. In den 80er-Jahren kam deshalb die Überlegung auf, ob wir nicht eine neue gründen sollten. Dann hat man gesagt: wir haben bereits vier Gymnasien, zwei Realschulen, wir brauchen nicht noch eine zusätzliche. Und wenn überhaupt eine Schule in privater Trägerschaft zu rechtfertigen ist, dann wenn sie etwas Modellhaftes macht. Manches, was modellhaft ist, können freie Träger eher machen. Wir hatten keinerlei Erfahrungen



im Bereich von Gesamtschule als Schulträger und wir wollen eine solche Schule dann nicht dahin setzen, etwa auf die grüne Wiese, wo das relativ einfach ist, sondern wir wollen sie ganz bewusst dahin setzen, wo vielleicht keiner sie erwartet. Heute Morgen ist mal gesagt worden: Die besonders guten Schulen müssen an die besonders schwierigen Standorte.

Jetzt zu der Frage, wie das dann in der Kommune war. Es war gar nicht einfach. Die Schule war ungeheuer umstritten. In der politischen Gesäßgeographie – so beschreibe ich das immer – auf der linken Seite von GEW bis wer weiß wohin haben alle gesagt: Wir brauchen in Gelsenkirchen keine klerikale Schule. Und auf der rechten Seite, konservatives Spektrum, wurde gesagt, warum gibt die Evangelische Kirche ihr knappes Geld für so ein Teufelszeug wie eine integrierte Gesamtschule aus. Und wenn ich vorhin von den hohen Anmeldezahlen sprach, die wir jetzt haben – die haben wir in den ersten zwei Jahren nicht gehabt. Da haben wir für unsere 150 Plätze 156 und dann 159 Kinder gehabt. Den – wenn Sie so wollen – guten Ruf hat sich die Schule erst erarbeiten müssen. Das architektonische Konzept alleine war dafür nicht verantwortlich.

Hinzu kommt: Gelsenkirchen war pleite. An diesem Standort brauchte man aber eigentlich in der Tat eine Schule. Es gab dort eine nicht mehr wirklich gewollte Hauptschule. Da war es natürlich für die Kommune – das hat wohl letztlich dazu geführt, dass der Rat zugestimmt hat – relativ attraktiv, einen Träger von außen zu bekommen, der sich verpflichtete, die Schule in gewisser Weise als Stadtteilschule zu führen. Die Kommune brauchte nicht selbst zu bauen.

Rolf-Peter Löhr

Gab es sozusagen politische Probleme mit der Konzeption, mit der Schulverwaltung? Gibt es curriculare Probleme? Gibt es haftungsrechtliche Probleme? Es fällt einem ja eine ganze Menge an möglichen Problemen ein, wenn man selbst ein bisschen mit Schule zu tun hatte: Die Kinder dürfen etwa in den Pausen in der Klasse bleiben. Das ist ja keineswegs selbstverständlich. Das hört sich so banal an, ist es aber nicht.

Birka Schmittke

Schulleiterin der Georg-Weerth-Realschule, Berlin

Bei mir geht es ganz einfach: Alles, was in Berlin kostenneutral bleibt, das darf ich tun. Das heißt, solange wir unsere Curricula selbst schreiben oder solange wir unsere Projekte selbst gestalten, solange wir das Ganze auch noch erfolgreich tun, hat keiner etwas dagegen. Um ein Beispiel zu nennen, den Kurs „Grundlagen der Unternehmensführung“: Da haben wir uns tatsächlich mit dem Partnerunternehmen hingesezt und haben von Klassenstufe 7 bis 10 einen Lehrplan geschrieben. Der ist relativ schnell und ohne Probleme genehmigt worden, weil auch immer die Logos der Firmen, die daran mitgearbeitet haben, mit drauf waren. Damit unterstellte man uns zugleich Kompetenz. So einfach ist das, wenn man denn will. Aber Unterstützung gibt es keine. Man muss im-



mer wieder nachfragen, bei welchem Zuständigen liegt das Konzept gerade, was fehlt noch. Man muss immer wieder nachfragen und dann schafft man das auch, das sind die einzigen Hindernisse.

Kostenneutral zu bleiben, ist schon sehr, sehr schwierig. Wenn wir etwa den Deutschunterricht in Klassenstufe 7 verstärken, dann müssen wir an irgendeiner anderen Stelle kürzen, das heißt, wir kriegen nichts zusätzlich. Oder wenn wir Berufsorientierung schon ab Klassenstufe 7 organisieren – ich bin der Meinung, man bekommt das in den vorgesehenen zwei Jahren nicht hin, dass die Schülerinnen und Schüler für den Markt taff genug sind –, dann ist das unser Bier, und wir müssen gucken, wie wir das kompensieren. Das sind die Schwierigkeiten, nicht die Behörde, mal wird mit der und mal an ihr vorbei agiert. Unser Problem ist tatsächlich, Gelder ran zu scheffeln, und da sind wir genauso wie meine Vorredner. Überall wo ein Projekt ist, das auch Geld ausschreibt, sind wir dabei. Wir haben überdies einen gut funktionierenden Förderverein, der z.B. vieles kompensiert, was von der Behörde her nicht möglich ist. Das nächste Projekt „Laptop-Klasse“ wird sogar mit Eltern gemacht. Die Laptops kaufen die Eltern sogar selbst, und das in Friedrichshain-Kreuzberg. Es macht dann auch Spaß, an solchen Projekten zu arbeiten, wenn alle sich beteiligen, also Lehrer, Schüler, Eltern und dann eben noch die Firmen von außen.

Rolf-Peter Löhr

Wie sind die Anmeldezahlen, und wo kommen die Kinder her, auch aus Friedrichshain-Kreuzberg?

Birka Schmittke

Ja, die Anmeldezahlen sind leider so hoch, dass wir ablehnen müssen. Das macht nicht Spaß, weil wir Öffentlichkeitsarbeit betreiben. Das heißt, wir stellen unsere Schule auch vor, und das relativ stark. Wir haben ein richtiges Marketingkonzept, wie sich das für ein Unternehmen auch gehört. Es ist nun aber schwierig, ein Produkt anzupreisen und hinterher zu sagen: haben wir nicht mehr, ist nicht für Sie. Deshalb ist es für uns ein Problem, das wir gerne lösen würden. Wir haben das Bezirksamt aufgefordert, uns Alternativen aufzuzeigen, denn wir sind in einem Singer-Bau untergebracht. Berliner wissen, was das ist. Es ist eine schnucklige Platte ohne jegliches Nebengelass, das heißt, wir haben nicht einmal eine Aula. Wir haben uns also ein Schülerradio angeschafft, damit wir uns untereinander verständigen können. Wir haben das Bezirksamt gebeten, sie mögen uns doch eine Alternative aufzeigen. Es wird nämlich gerade ein Gymnasium in einem relativ schönen Altbau geschlossen, aber sie geben das lieber in den Liegenschaftsfonds, weil es dann nichts mehr kostet. Und wir erwirtschaften mit unserer hässlichen Platte 177 000 Euro im Jahr, weil wir völlig überfüllt sind und weil so eine Bewirtschaftung eines Gebäudes nach Schülerzahlen geht. Wir haben Zulauf, es spricht sich herum, das Konzept wird angenommen, aber wir können die Nachfrager leider nicht bedienen.

Dr. Michael Hüttenberger

Schulleiter der Erich-Kästner-Schule



Die politische Vorgeschichte ist ein bisschen kompliziert. 1990 wurde beschlossen, in Kranichstein eine zweite Schule zu bauen. Damals gab es eine Elefantenkoalition im Stadtparlament zwischen CDU, FDP und SPD. Die Schule sollte nach dem Willen der SPD eine Sekundarschule werden. Der FDP war es relativ egal, und die CDU wollte auf jeden Fall eine zweite Grundschule. Der Kompromiss, der heraus kam, war: Wir machen grundsätzlich eine Sekundarstufe 1-Schule, nutzen die Schule aber vorübergehend als Grundschule. Sie können sich vorstellen, was das alleine für die Gebäudekonzeption bedeutet hätte. Im Grunde ist die Strategie, die man dann später entdeckt hat, dort schon Anfang der 90er-Jahre

aufgegangen. Wir haben uns sehr schnell aus der Schulgemeinde heraus zusammengeslossen und gemeinsam mit dem Stadtteil dagegen gewehrt. Wir haben versucht, alle Interessenten für ein solches Stadtteilzentrum – als solches war es nämlich auch geplant – miteinander zu vernetzen, um niemandem im Stadtparlament Anlass zu geben, widerstreitende Interessen aus dem Stadtteil politisch zu nutzen, um das ganze Vorhaben sein lassen zu können. Das ist uns durchgängig gelungen. Und so haben wir heute immer noch eine stark sachorientierte, kommunalpolitische Zusammenarbeit aller Parteien im Stadtteil, unbeeindruckt von irgendwelchen ideologischen Vorgaben im Stadtparlament.

Worauf wir zu Beginn auch geachtet haben: wir haben zunächst einmal das Wort Gesamtschule oder gar Integrierte Gesamtschule nie benutzt, sondern formuliert, dass die Schule so sein muss, dass kein Kind per se aus dieser Schule ausgeschlossen ist und jede und jeder sie besuchen kann, unabhängig davon, welchen Bildungsabschluss sie oder er anstrebt. So haben wir verschiedene Koalitionswechsel und verschiedene Haushaltskrisen überlebt und in der Zwischenzeit ein ganz gutes Krisenmanagement entwickelt. Wir wissen, welche Eltern man zu welchen Parteiveranstaltungen schicken muss, damit sich die entsprechenden Politiker durch ihr jeweiliges Klientel angesprochen fühlen. Das waren zum einen Eltern von behinderten Kindern, das waren zum anderen Eltern, die beispielsweise in führender Position in einer Bank gearbeitet haben. Man entwickelt eine sehr genaue Adressatenorientierung, wie man seine Interessen durchsetzen will. Und am Schluss ist dann nach viel Mühe und viel Strategie ein Schulkonzept herausgekommen, das gut funktioniert. Insofern ist das, was das Quartiersmanagement über Soziale Stadt in Kranichstein professionell durchführt, schon in den frühen 90er-Jahren aus der Not heraus entstanden. Kranichstein war nämlich schon von jeher ein Stadtteil, in dem Sozialeinrichtungen erst geschaffen worden sind, als die Bürger gesagt haben: Vielleicht stellt ihr uns endlich einmal die Infrastruktur zur Verfügung, die wir zusätzlich zum Wohnen ebenfalls brauchen!

Matthias Frinken, aus dem Publikum
Plankontor GmbH, Hamburg



Ich bin sehr beeindruckt von den drei Schulpraxisprojekten. Aber auch wenn es im Moment nicht so richtig opportun zu sein scheint, die Systemfrage zu stellen, wie heute zweimal herausgestellt wurde, so glaube ich doch, dass das Ganze nicht dem Zufall überlassen bleiben darf. Es darf doch nicht davon abhängen, ob in Stadtteilen mit Benachteiligungen nun gerade eine entsprechend günstige Akteurskonstellation vorhanden ist, dass ein gutes Projekt entsteht. Es muss doch ein bisschen systematischer anzugehen sein!

Die drei Beispiele betreffend würde ich jetzt gerne fragen: Haben Sie denn Anträge gestellt oder das Programm Soziale Stadt an irgendeinem Punkt in Anspruch genommen? Also brauchten Sie dann vielleicht einmal die Aula oder einen Klassenraum oder einen besonderen Umbau oder Anbau, wo dann eine Verknüpfung zwischen Ihrem bildungspolitischen Ansatz und dem Programm Soziale Stadt wirklich stattgefunden hat?

Michael Hüttenberger

Der Staat vernachlässigt die Schulen in benachteiligten Quartieren strukturell, er stattet sie vergleichsweise schlecht aus. Ressourcen werden nach dem gleichen Schlüssel für eine vermeintlich gleiche Schülerpopulation zugewiesen. Es wird nicht die Strecke, der Lernweg belohnt – und entsprechende Mittel zugewiesen –, den man mit den Kindern vom Punkt „individuelle Anfangskompetenz“ bis beispielsweise zum Punkt „zu erreichender Mindest-Bildungsstandard“ erzielen muss. Ich schicke das vorweg.

Das bedeutet in unserer Schule: Wir sind darauf angewiesen, immer wieder zusätzliche Mittel zu akquirieren, um eine dauerhafte Verbesserung der Lernumfeldbedingungen zu erreichen. Dabei haben wir jede Menge Ideen, Konzepte und Projekte im Kopf, die wir gerne umsetzen würden. Wir hatten im Zuge des Neubaus für die Integrierte Gesamtschule (IGS) die Idee, im Rahmen eines Beteiligungsprojekts die Schülerinnen und Schüler in die Gestaltung des Schulhofs verantwortlich einzubeziehen. Wir haben dann befürchtet: jetzt fühlt sich die Grundschule abgehängt, für sie kriegen wir das nicht hin, weil es dafür keine Mittel gibt. Dann hat sich beim IGS-Neubau ein Finanzierungsproblem eingestellt, es war kein Geld mehr für das Schulhofprojekt übrig, weil durch den Konkurs einer Baufirma das Baubudget verbraucht war, und das Schulhofprojekt aufgegeben wurde. Der zunächst benachteiligten Grundschule bot sich, weil die Schule im Fördergebiet Soziale Stadt liegt, plötzlich die Chance, ihr Schulhofprojekt umzusetzen. Die bislang mühsam akquirierten 20 000 Euro Spendengelder erweiterten sich auf 250 000 Euro, es wurde das Initiationsprojekt Soziale Stadt in Kranichstein. Wir konnten nämlich, als im Quartiersmanagement die Frage aufkam, „Was machen wir denn bloß?“, sofort reagieren und anbieten „Wir hätten da etwas mit Schule“. Wir haben dann von der Planung und Gestaltung bis zum Festefeiern alles mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam durchgeführt. In der Folge haben wir weitere Maßnahmen über ABM-Wohnumfeldverbesserung bis hin zu Bildungsseminaren für Eltern, LOS-Projekte, Be-

schäftigungsprojekte für Migrantenfrauen im Zusammenhang mit der Schulküche an Land ziehen können und darüber hinaus auch noch einfacheren Zugang zu Stiftungsmitteln gefunden, so dass in der Tat die öffentlichkeitswirksame Benennung des Quartiers als Soziale Stadt-Quartier uns eine ganze Menge bei der Akquisition von Ressourcen erleichtert hat – weil wir immer gezielt sagen konnten, was wir wollen. Wenn unsere Idee zu den Bedingungen gepasst hat, ging es, wenn nicht, haben wir es gelassen. Für eine ganze Menge Dinge fehlt aber immer noch das Geld.

Harald Lehmann

Die Frage, was wir in Anspruch genommen haben, kann ich so detailliert gar nicht beantworten. Ich weiß nur, dass wir einiges in Anspruch genommen haben. Ich bin Schulleiter dieser Schule erst seit 2 ½ Jahren. Ich weiß, beim Stadthaus, das wir haben, das sich zum Stadtteil öffnet, da sind Mittel drin. Das Stadtteilbüro Gelsenkirchen Schalke-Nord hatte dort auch über mehrere Jahre sein Domizil. Der Handwerkermarkt hat, so weit ich weiß, ebenfalls Mittel bekommen. Ich könnte das im Einzelnen nicht benennen, aber wir haben schon davon profitiert.

Birka Schmittke

Ich kann mit einem Nein antworten. Wir haben gar keine Anträge gestellt. Wir arbeiten nicht mit dem Kiez-Management zusammen. Ich kenne zwar den Kiez-Manager unseres Gebietes, aber ich habe seit drei Jahren von ihm weder irgendetwas gehört noch gesehen. Ich habe selbst immer ein Auge auf mögliche Fördermittel, weil es eben um Kosten und um Kooperation geht. Ich habe vor etlichen Jahren gelesen, dass es ein europäisches Projekt gibt in Berlin, URBAN. Es gibt auch jetzt mehrere Ergänzungsprojekte dazu. Dann habe ich mich hingesetzt und habe genau darauf zugeschnitten ein Projekt entworfen, was sonst eigentlich Projektmanager machen. Ich musste das Projekt viermal umschreiben, damit es immer wieder in die entsprechende Schublade passte, weil das URBAN-Konzept laufend geändert wurde. Nach anderthalb Jahren hatte ich es durch. Wir bekamen aus diesem Projekt – ich habe es gleich für drei andere Schulen noch mit beantragt, damit es sich auch lohnt – naturwissenschaftliche Räume. Aber wenn ich die Schwierigkeiten geahnt hätte am Anfang, hätte ich die Mittel woanders her beantragt.

Rolf-Peter Löhr

Ohne Frage, EU und URBAN ist ein schwieriges Feld, aber immerhin. Herr Hüttenberger, Sie wollten noch etwas sagen.

Michael Hüttenberger

Eine kurze Ergänzung: Die vernetzte Struktur in Kranichstein gab es seit Beginn der 90er-Jahre über hauptamtliche Treffen, Stadtteiltrunde, Kooperation Kindertagesstätten und und und, so dass das Programm Soziale Stadt 2000 auf eine bereits bestehende Netzwerk-Struktur traf. Wir hatten damals eine Hoffnung und eine Angst. Die Angst war, dass Profis eine gewachsene Struktur übernehmen, irgendwann einmal wieder gehen,

und wir von vorne anfangen müssten. Die Hoffnung war, uns in diesem Prozess einzubinden, die ganze Verwaltungsorganisation an das Stadtteilmanagement abzugeben in dem Bewusstsein, uns damit zu entlasten und damit so stark sein zu können, dass, wenn Soziale Stadt einmal geht, wir die Strukturen immer noch haben.

Rolf-Peter Löhr

Herr Schulenburg, zur Systemfrage: Sie haben mit mehreren Schulen einen Bildungsverbund hergestellt. Muss sich das Schulsystem ändern, damit das besser geht?

Jörg Schulenburg,

Ansprechpartner des Bildungsnetzwerks LBV, Berlin



Ob das eine Frage nur des Schulsystems ist, kann man so einfach nicht beantworten. Was wichtig erscheint ist, dass die Rahmenbedingungen in den Schulen dahin gehend verbessert werden, dass mehr Raum für Schulmanagement geschaffen wird. Wir hatten unlängst eine Diskussion zu dem Thema, was denn Schulleiter in diesem Zusammenhang für Aufgaben haben. Sinnvoll wäre aus meiner Sicht, sich verstärkt angelsächsische Ansätze anzuschauen, die sich am Bild des Schulleiters als Schulmanager orientieren – eine Leitungsfunktion, die mehr als bisher davon ausgeht, dass der Schulleiter mehr Managementtätigkeiten ausübt. Beispiele wären hier die Bereiche Öffentlichkeitsarbeit, Fundraising, Qualifizierung des Lehrkörpers. Diese Fragen halte ich für ganz wesentlich.

Rolf-Peter Löhr

Herr Nau, ist das in München alles besser?

Markus Nau,

Beratungsdienste der AWO München



Nein. Wir arbeiten ja mit zwei Schulen zusammen, mit einer Hauptschule und einer Realschule. Und wir erleben zwei ganz unterschiedliche Herangehensweisen. An der Realschule ist es so, dass das vom Direktorat aus gewollt und auch gefördert wird. An der Hauptschule ist genau das Gegenteil der Fall, der Direktor sagt: „Macht mal“, und wir haben engagierte Lehrer, die mitarbeiten. Es gibt jetzt keine Strukturen, die vorgegeben sind, dass etwa die Jugendhilfe mit der Schule zusammenarbeiten muss, und es gibt auch keine Absprachen.

Ich denke auch, dass wir lernen müssen, uns besser zu verstehen. Aus der sozialen Arbeit heraus müssen wir auch die Schule verstehen lernen und umgekehrt; ein stärkerer Aus-

tausch ist nötig. Bei uns ist eben ein Bestreben zu sagen, wie können wir es schaffen, mit den Lehrern zusammenzuarbeiten, gemeinsame Teams einzurichten, gemeinsam zu besprechen, welche pädagogischen Grundlagen vorliegen. Aber von oben herab gibt es wenig Bestrebungen, eine Kooperation zu fördern.

Rolf-Peter Löhr

Frau Schmittke, arbeiten Sie mit der Jugendhilfe zusammen? Nein, nicht? Jetzt eine Frage aus dem Publikum.

Heinz Metzen, aus dem Publikum
Universität Bremen



Ich begleite das Familienbildungsprojekt „Fit für Familien“ in Bremen wissenschaftlich und finde Herrn Brockes These, dass es einen Ort braucht, sehr interessant. Dies hätte ich gerne hier diskutiert. Wir Deutschen denken ja sehr idealistisch. Die Raumthese ist sehr ehrlich. Wenn wir einen zentralen Ort brauchen, wie groß darf dann das Feld um diesen Ort herum sein? Das war eine Frage, die mir beim Kurzvortrag von Herrn Schulenburg kam. Wie groß darf ein Quartier sein, 9 000, 5 000 Einwohner, damit es auch öffentlich einen Ort hat? Ein Bremer Stadtteil hat 30 000, 40 000 Einwohner. Ist die Frage klar?

Rolf-Peter Löhr

Ja, die Frage ist klar. Bei der Sozialen Stadt – jedenfalls mache ich diese Erfahrung – ist gerade in Zusammenarbeit mit Jugendhilfe eine der Stärken des Programms, dass wir solche Orte schaffen können. Jugendhilfe allein kann dies häufig nicht tun, nicht von alleine. Es ist auch immer ein Bedürfnis, dass es einen Ort gibt, an dem man sich treffen, wo man hinkommen kann. Die andere Frage ist: Was ist ein Sozialraum? Wie groß ist ein Gebiet Soziale Stadt? Da gibt es welche mit ganz wenigen Einwohnern, wo wir sagen, das ist vielleicht zu wenig, bis hin zu riesigen Gebieten, wo wir sagen, das ist eindeutig zu viel. Das ist aber eine Diskussion, die innerhalb des Bereichs Soziale Stadt läuft: Wie werden diese Gebiete ausgesucht, wie werden sie abgegrenzt, was sind die Kriterien? Hierzu könnte Herr Häußermann einiges sagen, könnten wir einiges sagen. Aber ich meine, hier möchten sich die Kommunen eher bedeckt halten, sie wollen das nicht fest klären. Vielleicht kann Herr Brocke etwas dazu sagen?

Hartmut Brocke,

Vorstandsvorsitzender/Direktor der Stiftung Sozialpädagogisches Institut (SPI), Berlin



Es gibt in dieser Hinsicht natürlich kein „man nehme“, sondern man muss überlegen, was ein Ort für einen Sinn hat, wenn er die Funktion eines sozialen Bildungsforums, eines sozialen Zentrums erfüllen soll. Wir wissen aus der Bildungsforschung und aus der Armutsforschung, dass ein Teil der Exklusion dieser Bevölkerungsgruppen darin besteht, dass sie sozusagen an Brückennetzen nicht mehr teilhaben, sondern nur noch an Sozialnetzen innerhalb eines bestimmten Milieus, die in sich geschlossen sind. Und dies macht das Stück fehlendes soziales und kulturelles Kapital aus. Die kennen eben nicht einen, der einen kennt, der es dann wirklich tut, um es einmal ein bisschen flapsig zu übersetzen. Und dies

beschränkt natürlich die Fähigkeit, ein lokales Zentrum in Besitz zu nehmen, einen solchen Ort als eigenes Zentrum zu betrachten. Eine Allianz-Arena für 60 000 Leute würde ich da nicht als geeigneten sozialen Ort denken. Die Bewohnerinnen und Bewohner eines solchen Gebiets können selber einschätzen, was ihre Nachbarschaft ist. Es gibt Untersuchungen von Toni Sachs-Pfeiffer, die festgestellt hat, dass es so etwas wie eine private Aneignung gibt. Das bezieht sich aber räumlich nicht weiter als auf maximal 200, 300 Meter, als würde man in Pantoffeln mal schnell noch Brötchen kaufen. Dann gibt es öffentliche und halb öffentliche Räume. Ich würde diese lokalen Zentren zu halb öffentlichen Räumen zählen. Hier ist auch der direkte Anknüpfungspunkt zur Sozialen Stadt oder zur ganzen Problematik von Städtebau: bei den Infrastruktureinrichtungen. Natürlich wäre es unglaublich schwierig in Ihrer Schule, die nichts anderes hat als vielleicht einen Keller, das auszubauen oder weiterzuentwickeln. In den Konzepten der anderen Projekte war das anders, wenn die Idee schon da war, eine Stadtteilöffnung für die Institution zu bauen, oder in dem geschilderten Fall, wenn die Schüler ihre Klassen selbst bauen. In eine derartige Situation würde ich gerne einmal kommen. Aber das ist immer nur die Gründerphase, die haben alles, und die anderen finden es vor und müssen sich die Räume neu erobern. Das begrenzt die Zahl. Ich würde sagen, 30 000 Bewohner ist auf jeden Fall zu viel. Ich würde von engeren Einzugsbereichen sprechen. Und ich würde auch nicht von folgender Relation ausgehen: ein lokales Zentrum für ein Gebiet der Sozialen Stadt. Wir haben Soziale Stadt-Gebiete mit 40 000 Bewohnern, und es gibt welche mit 800 oder 1 000 Bewohnern, richtig niedlich. Beides ist nicht ideal. Wenn man die Bürgerinnen und Bürger fragt, was das Geeignetste für sie ist, dann ergibt sich, wenn wir bei der Schule bleiben, der Einzugsbereich einer Grundschule mit mehreren Kitas.

Günther Poggel, aus dem Publikum

Senatsverwaltung Bildung, Jugend und Sport, Berlin

Herr Brocke hat gerade schon etwas vorweggenommen, was ich sagen wollte. Mit einem Ort ist nicht unbedingt eine Schule oder eine Kita gemeint, sondern es braucht, wie in einem Bildungsverbund, wo es sehr viele Orte gibt, die Verortung von Themenstellungen im Sozialen Stadtteil. Die Schulen eignen sich, die Kitas eignen sich, weil sie,



wenn sie von den Bewohnern als „ihre“ Schule, „ihre“ Kita angenommen worden sind, natürlich Raum stellen, eine Identifikationsmöglichkeit geben.

Zu der Frage nach der Abgrenzung sozialer Räume: Wir führen in Berlin in der Jugendhilfe die Diskussion seit etwa 15 Jahren und sind für uns eher auf die Antwort gekommen, dass wir uns zunächst einmal Räume abgrenzen, damit wir Daten bekommen. Das sind Datenräume, die nicht immer sehr passend zugeschnitten sind, weil die Verkehrszellen, für die es in Berlin Daten gibt, einmal zu ganz anderen Zwecken zugeschnitten wurden. Und wir haben festgestellt, wenn wir uns an diese und an jene statistischen Gebiete halten, dann kann das in einigen Bezirken klappen, in anderen haut das überhaupt nicht hin, weil inzwischen auch die Stadtwirklichkeit darüber hinweg gegangen ist. Wir meinen aber auch die Abgrenzung von Räumen, und so haben wir im Senat auf den Antrag, den das Abgeordnetenhaus an uns gestellt hat, gesetzt: Planungschaos beenden, Planungsräume vereinheitlichen! Aber das geht nicht, nach jeder Fragestellung gibt es auch eigene Räume. Ein Kind hat das Haus, die Straße, wenn überhaupt bis hin zur Kita. Wenn sie älter werden im Jugendfreizeitalter, dann fahren sie im Mittelbereich los, das sind mehrere statistische Gebiete. „Unser“ Alter hat die ganze Stadt erobert, wenn wir älter werden, reduziert es sich wieder auf das Haus. Es kommt immer auf die Fragestellung an. Wir haben uns zunächst auch sehr darüber echauffiert, dass die 17 Quartiermanagementgebiete in Berlin so willkürlich geschnitten sind. Es ist ein Aktionsraum für Fragestellungen, die übertragbar sind. Mit dem Geld hört es ja zunächst meist an der Grenze auf, aber die Werte sind übertragbar.

Eine Frage vielleicht noch an die drei Projekte in den Schulen. Ich halte diese Projekte ja für mehr oder minder auch aus ganz anderen Zusammenhängen entstanden. Heute Morgen haben Herr Faltermeier und Frau Mielenz ganz ähnlich gesagt, dass es weniger um das Nicht-Wollen geht, sondern um das Nicht-Wissen der jeweils anderen Seite. Hartmut Brocke und andere wie Herr Löhr haben es ja auch gesagt, dass oft die eine Seite nicht weiß, inwieweit sie denn von der anderen Seite Hilfe kriegen kann. Ingrid Mielenz nannte es „quer denken“, die Bereitschaft ist vorhanden, „quer handeln“ fällt aber schwer, weil vieles im Ressortdenken verhaftet ist. Wie kriegt man hier eine Veränderung hin? Das schien mir auch am Ende der Podiumsdiskussion heute Morgen eine der Schlüsselfragen zu sein, da hätte ich gerne noch eine Antwort.

Rolf-Peter Löhr

Herr Hüttenberger, vielleicht erst einmal noch etwas zum Raum oder zum Ort.

Michael Hüttenberger

Orte sind Plätze, mit denen ich mich identifizieren kann. Deshalb legen wir als Schule natürlich Wert darauf, dass die örtliche Partei ihre Jahreshauptversammlung in der Schule abhält und der bürgerliche Gesangsverein sein Konzert dort in der Schule gibt. Insofern nutzen auch die Schülerinnen und Schüler ihre Schule, weil sie sie selber mitbauen und

mitgestalten können. Die Frage ist, wie man das beibehält. Eine unserer Ideen bei der Gestaltung des Grundschulhofs war, dass die Grundschüler ihn selbst „bauen“ und sich mit ihm identifizieren. Jetzt sind die Grundschüler nach vier Jahren aus dieser Schule raus, und die nächsten Erstklässler haben keinen eigenen Bezug mehr zu diesem Hof. Für die ist es egal, ob den Hof vor ihnen Schüler gebaut haben oder Erwachsene, die sie nicht kennen. Ersteres ist natürlich insofern qualitativ besser, als das, was Kinder für sich selber geschaffen haben, für andere Kinder noch ein bisschen attraktiver ist als etwas, das sich Erwachsene vorstellen. Aber die unmittelbare Identifikation ist weg. Es geht darum – und das ist ein riesenproblem in Sozialer Stadt –, Dauerhaftigkeit zu sichern. Ich vermeide das Wort Nachhaltigkeit. Wer finanziert mir die Folgeinvestition für die Dauerhaftigkeit eines Projektes? Wer gibt mir Gelder für den Folgeprozess, also wenn das Projekt einmal abgeschlossen ist, dass die nächsten Generationen von Kindern immer wieder Veränderungen vornehmen können?

Rolf-Peter Löhr

Das heißt, man darf nichts fertig machen.

Michael Hüttenberger

Ja, denn wenn etwas fertig ist, müssen wir Fördergelder für die Unterhaltung akquirieren. Das ist jedes Mal eine Riesendiskussion. Dann heißt es: Das muss die Kommune übernehmen. Nur, die hat kein Geld, ärgert sich sowieso, dass sie qua Komplementärfinanzierung über einen Haufen Haushaltsmittel für lange Zeit vorentschieden hat. Es wäre im Zusammenhang mit Sozialer Stadt wichtig, auch einmal darüber nachzudenken, wie man neu Geschaffenes erhalten kann.

Eine letzte Bemerkung: Als Kranichstein als Soziale Stadt-Standort ausgeguckt worden ist, wurde ein Teilgebiet, Kranichstein-Süd, ausgewählt. Jeder im Stadtteil hat sich an den Kopf gefasst und gefragt, was das denn soll. Am Anfang ist auch vom Quartiersmanagement diskutiert worden, dass die Bewohnerbefragung nur in diesem ausgewählten Gebiet stattfinden soll. Dabei sind auch alle anderen Bewohner von Sozialer Stadt betroffen. In einem Nachbeschluss wurden dann quasi sämtliche Jugend- und Sozial Einrichtungen noch in das Fördergebiet mit einbezogen. Auf diese Weise hat sozusagen der Stadtteil definiert, was sein Sozialraum und was sein Identifikationsraum ist, mit dem er sich befassen will.

Harald Lehmann

Identifikation ist, meine ich, nicht nur an die Räume gebunden. Auch wir haben unseren ersten Jahrgang an Schülern, der nicht mehr mitgebaut hat. Die Identifikation hat viel mehr etwas zu tun mit dem Image, das zum Beispiel ein Verein oder auch eine Schule hat. Im Falle von Kindern und Jugendlichen ist ganz wichtig, ob etwa der Fußballverein, dem sie angehören, ein Loser-Image oder ein Gewinner-Image hat. Obwohl die Bauphase bei uns abgeschlossen ist, können sich die Kinder und Jugendlichen, die zu uns kommen, sicher in einer ganz besonderen Weise mit dieser Schule identifizieren.

Ich wollte aber noch einmal auf die Ortsfrage zurückkommen, weil sie für mich eine große Anfechtung war. Wie ich sagte, sind wir Stadtteilschule in einem Stadtteil, der an die 20 000 Einwohner hat, aber wir sind auch noch mehr. 50 Prozent der Kinder nehmen wir aus dem Stadtteil auf, die anderen 50 Prozent aus dem Restgebiet der Stadt, dies ganz bewusst, weil ich mittlerweile davon überzeugt bin, dass es nötig ist, geschlossene Milieus aufzubrechen, auch in der Schule. Wir können das nun tun, weil wir mittlerweile diese hohen Anmeldezahlen haben, wir tun es aber auch bewusst. Ich will Ihnen das einmal an einem Beispiel deutlich machen. Wir hatten in unserem Vertrag, den die Kirche mit der Stadt abgeschlossen hatte, ursprünglich eine Garantieerklärung für zwei benachbarte Grundschulen drin, dass wir deren Kinder in jedem Fall übernehmen. Als ich mir vor zwei Jahren die Zahlen und die Entwicklung angeguckt habe, bin ich davon abgerückt. Wir waren mittlerweile bei über 300 Anmeldungen. Und wenn ich mir die Anmeldungen aus diesen beiden Grundschulen, die eine Aufnahmegarantie hatten, angeguckt habe, kamen – hier darf ich das sicher sagen – alle unsere Problemkinder aus diesen beiden Schulen und andere nicht mehr. Aus diesen Schulen kriegten wir überhaupt kein Kind mehr mit einer Gymnasialempfehlung. Wir bekamen aus diesen beiden Schulen alle Kinder mit erheblichen Sprachproblemen und Migrationshintergrund, die nach sechs Grundschuljahren schon an der Grenze zum Sonderschulnahmeverfahren waren. Aus dem Rest Gelsenkirchens kriegten wir eine ganze Reihe von Anmeldungen von leistungsstarken Kindern. Und es stellte sich heraus – wir wollten ja Stadtteilschule für alle sein –, dass wir für eine bestimmte Klientel keine Stadtteilschule mehr waren. Und jetzt formuliere ich das mal so, wie das Eltern im Ruhrgebiet formuliert haben. Die haben gesagt: „Wenn die Chaoten, mit denen meine Kinder die letzten vier Jahre zusammen waren, jetzt alle garantiert wieder da sind, dann ist das für mein Kind jedenfalls die Schule nicht.“ Und ein bestimmtes Bildungsbürgertum karrt seine Kinder dann einmal quer durch Gelsenkirchen hin zum Gymnasium. Dann haben wir gesagt, wir müssen gegensteuern. Es waren harte Gespräche mit der Kommunalpolitik und auch mit den beiden benachbarten Grundschulen. Jetzt arbeiten wir gut zusammen. Wir bieten jetzt den Kindern im vierten Jahrgang aus dieser Schule, die für uns das größte Problem darstellte, eine Computer-AG an unserer Schule an. Ganz bewusst empfehlen die Lehrer die leistungsstärkeren Kinder da hinein. Mittlerweile haben wir auch ein verändertes Anmeldeverhalten. Diese Kinder, auch solche mit Gymnasial- oder Realschulempfehlung, die ein Jahr bei uns gewesen sind, sagen ihren Eltern dann hinterher, wir wollen auch auf diese Schule, weil sie diese ja schon kennen. Wir haben, wenn man so will, sehr bewusst gegengesteuert.

Das meine ich mit Aufbrechen von geschlossenen Milieus. Es gibt Nebeneffekte, die wir wollen, die ich aber in Gelsenkirchen überhaupt nicht an die große Glocke hänge. Zum Beispiel wollen wir sehr bewusst eine Integrationsschule sein. Was wir da konzeptionell machen, erzähle ich Ihnen gerne und trage ich auf jedem Podium vor. In Gelsenkirchen möchte ich nicht in die Schlagzeilen geraten mit dem Hinweis darauf, dass wir eine besonders gute Integrationspolitik machen. Nicht, weil wir eine solche Politik nicht machen, sondern wegen des Images, das wir nach draußen „verkaufen“. Wenn man als Image angeheftet bekam, eine Schule zu sein, die besonders geeignet ist für Kinder mit Migrationshintergrund, dann haben sie nur noch Anmeldungen aus diesem Bereich. Beispiel Ückendorf, ein Stadtteil mit einem hohen Ausländeranteil: Die Ückendorfer Gesamtschule macht eine exzellente Politik, leistet exzellente Arbeit, aber sie hat auf

Integration als sozusagen ihr hoch gehängtes Ziel gesetzt. Sie hat mittlerweile in den Jahrgängen 60 Prozent bis 80 Prozent Kinder mit Migrationshintergrund, hat Mühe, ihre Klassen noch zu füllen. Und bei uns stehen die türkischen Eltern an und sagen: Wo soll unser Kind denn hin, wenn nicht zu Ihnen, nach Ückendorf auf keinen Fall. Ich finde, es ist ein ganz wichtiger Gesichtspunkt, dass man, wenn man Stadtteilschule sein will, gleichzeitig eine Politik macht, die versucht, die Milieus aufzubrechen.

Rolf-Peter Löhr

Also heißes Eisen. Herr Brocke.

Hartmut Brocke

Ja, das ist wirklich ein heißes Eisen. Ich finde es akzeptabel und richtig, dass sich eine Schule überlegt, was schaffe ich und was schaffe ich nicht, was will ich, wie ist mein Konzept, wann setze ich das um. Insofern habe ich jetzt an Ihnen und Ihrer Schule keine Kritik. Aber eine Kommune kann so etwas nicht kalt lassen. Es kann doch nicht sein, dass wegen irgendwelcher Mischungsverhältnisse nach Ihrem Konzept oder Image sozusagen der Zugang für Kinder zur – ich übertreibe jetzt ein bisschen – einzigen Schule, die die Kinder wirklich noch richtig fördert, weil sie ein Integrationskonzept hat, das den Namen verdient, versperrt ist. So ist es ja eine Art Russisch-Roulette, ob ein Kind in die Schule reinkommt und gefördert werden kann oder nicht.

Ich denke, das ist der Punkt, an dem man über öffentliche und private Verantwortung und über Reformmodelle und Reformschulen politisch diskutieren muss. Und da tut es mir natürlich auch weh, dass es politisch nicht opportun zu sein scheint, dieses Ganztagschulprogramm nun in einen expliziten Zusammenhang mit benachteiligten Stadtgebieten zu bringen, weil offensichtlich in der Politik noch die Vorstellung herrscht, dass man ein solches Programm nicht mit den Elendsschichten zusammenbringen sollte. Ich bedauere das sehr. Wobei ich auch meine, dass das nicht nur für benachteiligte Stadtgebiete eine gute Lösung ist, die Ganztagsproblematik trifft doch nicht nur die Schule, sondern sie trifft auch die Tagesbetreuung. Es geht um eine Nutzer- und Verbraucherqualität in den sozialen Einrichtungen und Angeboten zur Stärkung von Familien. Da sind die Ganztagsangebote nicht nur eine Spezialität für Schule, sondern sie sind generell die angemessene Reaktion auf eine veränderte gesellschaftliche Form und die Art und Weise, wie die Familien in ökonomische und soziale Strukturen eingebunden sind.

Rolf-Peter Löhr

Dies ist ein ganz heißes Thema, und es zeigt, dass es nicht so einfach ist, das System zu ändern, weil man dann solche Fragen regeln muss. Die Frage ist, ob man überhaupt regeln kann oder ob man es sich anders entwickeln lässt.

Michael Hüttenberger

Wir haben dieses Problem auch. Die Frage des Images in einem belasteten Stadtteil ist ganz, ganz wichtig. Herr Radtke hat es beschrieben als das Phänomen der sozialen

Rücksortierung. Natürlich achten Eltern darauf, ob sie ihre Kinder in ein Schulsystem stecken, das mit „problematischen“ Kindern belasteter ist als ein anderes. Und ein Zeichen fortgeschrittener Integration von Migranten ist, dass diese sich im Bildungsverhalten genauso abzugrenzen beginnen wie die bürgerlichen deutschen Eltern. Auch Migranteneltern, bildungsorientierte iranische Migranten zum Beispiel, sagen: Ich schicke mein Kind nicht an Ihre Schule, weil mir die fundamentalistischen, islamistischen Keime gerade in der Grundschule schon zu viel waren. Damit müssen wir uns schlichtweg auseinander setzen.

Das ist die Systemfrage, die heute Morgen auch nicht gelöst wurde. Solange die Schulen so behandelt werden, als ob alle, die in ihnen sind, gleich seien, werden sich beide, Eltern wie Schulen, logisch im Sinne des Systems verhalten und sich entlasten, wenn sie es denn können. Schulen werden „schwierige“ Kinder abweisen, Eltern werden belastete Schulen meiden. Wir brauchen also eine andere Form von Ressourcenzuweisung. Wie man das machen kann, habe ich kürzlich in Darmstadts Partnerstadt Alkmaar in Holland erfahren. Wir waren dort in einer Schule in einem Stadtquartier, die von 90 Prozent Kindern mit Migrationshintergrund besucht wird und fanden hervorragende Lernbedingungen vor. Diese Schulen in Alkmaar sind bestens ausgestattet, weil man dort eine ganz einfache Faustformel umgesetzt hat: Jedes Kind mit Migrationshintergrund zählt doppelt. So einfach könnte man das machen. Es gibt bei uns sicherlich viel differenziertere Möglichkeiten, das zu tun. Wenn wir aber nichts Dergleichen tun, dann werden wir noch ewig über Kompensationsmöglichkeiten im Rahmen von Soziale Stadt reden, ohne dass sich strukturell etwas ändert.

Rolf-Peter Löhr

Das war jetzt, meine ich, doch ein ganz wesentliches Schlusswort. Für mich hat die Diskussion heute Nachmittag gezeigt, dass sehr viel mit Eigeninitiative möglich ist, es ist sehr viel mit der Übergabe von Verantwortung an die Kinder und an die Beteiligten möglich, mit dem Zutrauen zu ihrer Kompetenz und mit ihrer Mitwirkung. Aber letztlich ist es daneben wichtig, dass wir eine Gleichbehandlung der Schulen erreichen. Zurzeit machen wir eine Gleichbehandlung der Schulen, indem wir alle gleich behandeln. Da aber die Bedingungen, unter denen sie arbeiten, sehr ungleich sind, ist das letztlich eine Ungleichbehandlung. Wenn wir es nicht hinkommen, dass wir die Schulen, die besondere Leistungen erbringen müssen, auch besonders behandeln, indem wir Finanzmittel und Lehrerstellen und Sonstiges dort konzentrieren, werden wir unser Problem auch nicht wirklich lösen, denn diese „Ungleichbehandlung“ ist einfach notwendig. Ich denke, dass das vielleicht eine Art Fazit der Tagung heute sein könnte. Es müssen Netzwerke gebildet werden, ein Erfahrungsaustausch muss etabliert werden, und wir müssen versuchen, dass wir auch auf der politischen Ebene ein Bewusstsein dafür schaffen, dass dies in Bewegung kommt. Bei alledem gibt es auch noch die Föderalismusproblematik. Der Bund kann nicht an das Bildungsministerium herantreten und hier Änderungen vorschlagen; da gehen die Länder dazwischen. Aber gleichwohl müssen wir es versuchen, soweit es möglich ist. Außerdem gibt es Bund-Länder-Kommissionen verschiedenster Art. Und ich denke, wenn wir diese Erfahrung, dieses Wissen, das wir heute hier gesammelt haben, dort einzuspeisen versuchen, können wir vielleicht auch etwas bewegen, egal wie die nächste Wahl ausgeht.

Ich danke Ihnen sehr für Ihre Geduld, für Ihr Ausharrungsvermögen, für Ihr Interesse an diesem sehr komplexen, sehr schwierigen, aber, wie ich finde, auch sehr erfreulichen Thema. Wir haben gesehen, dass konkret vor Ort durchaus einiges passiert und mit Erfolg auf die Beine gestellt wird. Ich wünsche Ihnen allen einen guten Nachhauseweg.



Arbeitspapiere zum Programm Soziale Stadt

bisher erschienen:

- | | |
|---------|--|
| Band 1 | Vorbereitungspapiere zum Bund-Länder-Programm
„Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf – die soziale Stadt“,
Juni 1999 |
| Band 2 | Auftaktveranstaltung zum Bund-Länder-Programm
„Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf – die soziale Stadt“
Beiträge der Referenten, Juli 1999 |
| Band 3 | Programmgrundlagen, Februar 2000 |
| Band 4 | Dokumentation der Starterkonferenz, Mai 2000 |
| Band 5 | Impulskongress Quartiermanagement – Dokumentation, Januar 2001 |
| Band 6 | Wirtschaften im Quartier – Fachgespräch, August 2002 |
| Band 7 | Impulskongress Integratives Handeln für die soziale Stadtteilentwicklung –
Dokumentation, September 2002 |
| Band 8 | Kongress „Die soziale Stadt – Zusammenhalt, Sicherheit, Zukunft“
Dokumentation, November 2002 |
| Band 9 | Good Practice in Neubauquartieren. Eine Analyse im Rahmen des Bund-
Länder-Programms „Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf –
die soziale Stadt“ |
| Band 10 | Good Practice in Altbau- und gemischten Quartieren – Eine Analyse
im Rahmen des Bund-Länder-Programms „Stadtteile mit besonderem
Entwicklungsbedarf – die soziale Stadt“ |

Herausgeber:

Deutsches Institut für Urbanistik 

Straße des 17. Juni 112 • 10623 Berlin