

Jens Kersten

Die Öffnung der Schulen zur Stadt

1 Einleitung

Segregation benachteiligt Kinder und Jugendliche. Deshalb fordert sie Lehrer, Schulen und Gesellschaft heraus. Vor allem der Staat ist verpflichtet, seinem verfassungsrechtlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag zu genügen. Er muss auch für Kinder und Jugendliche in benachteiligten Stadtvierteln Chancengleichheit herstellen und damit Lebenschancen eröffnen (2.). Dafür stehen der öffentlichen Hand keine Patentrezepte zur Verfügung. Die sektoralen Ansätze des Schulrechts allein können Schulsegregation nicht überwinden. Sie müssen vielmehr in eine sozialräumliche *Governance*-Strategie integriert werden, die dem Leitbild der nachhaltigen europäischen Stadt folgt (3.). Dieses integrierte Politikkonzept kann allerdings nur erfolgreich sein, wenn die Schulen sich institutionell zur Stadt öffnen (4.).

2 Segregation und Schule

Segregation ist ein räumlicher Sortierungsprozess der Bevölkerung nach deren sozialem, ökonomischem oder ethnischen Status in Stadtvierteln¹, der negative Folgen in den Schulen zeitigt.

2.1 Gründe für Segregation

Segregation knüpft an die von jeher bestehende und im Wesentlichen frei gewählte sozialräumliche Differenzierung der heterogenen Stadtbevölkerung in unterschiedlichen Quartieren an. Sie verschärft diese jedoch zu einer urbanen Fragmentierung. Einer der Hauptgründe für diesen städtischen Desintegrationsprozess liegt im Strukturwandel der Bundesrepublik, die sich von der klassischen Industriegesellschaft zu einer globalisierten Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft entwickelt (hat)². Dieser soziale Wandel führt zu einer hohen „strukturellen“ Arbeitslosigkeit auf dem Arbeitsmarkt für gering oder niedrig qualifizierte Arbeitnehmer. Die Konsequenzen dieses Strukturwandels sind vor allem in den klassischen Arbeitervierteln sowie in den Wohnanlagen am Rande der Großstädte spürbar. Hier sind insbesondere Migranten von ihm betroffen, soweit sie nur einfach qualifiziert sind. Ihnen kommt mit dem Arbeitsverhältnis oft das zentrale, in vielen Fällen sogar das einzige persönliche wie ökonomische Verbindungselement zur Mehrheitsgesellschaft abhanden. Urbane Segregation ist also von ihren Ursachen her kein Migrationsproblem. Es sind aber überproportional viele Migranten Opfer dieser neuen Quantität und Qualität der sozialen Exklusion³. Bis in die 1980er Jahre hinein hat der Wohlfahrtsstaat die Segregation in den Städten mit seinen sozialen Sicherungssystemen abgedeckt. Vor allem die soziale Wohnungsbaupolitik hat einen wesentlichen Beitrag zur urbanen Integration geleistet. Doch der klassische

1 Vgl. Häußermann, H./Siebel, W., Stadtsoziologie, Frankfurt/New York 2004, S. 139 ff.; Eckardt, F., Soziologie der Stadt, Bielefeld 2004, S. 34 ff.

2 Vgl. hierzu und zum Folgenden BT-Drs. 14/7459, S. 3, 6; Häußermann, H., Aufwachsen im Ghetto?, in: Bruhns, K./Mack, W. (Hrsg.), Aufwachsen und Lernen in der Sozialen Stadt, Opladen 2001, S. 37–51 (39 ff.).

3 Vgl. Dahrendorf, R., Auf der Suche nach einer neuen Ordnung, München 2003, S. 40 ff.

Wohlfahrtsstaat ist zu erschöpft, um die mit der unfreiwilligen Segregation aufgeworfene neue soziale Frage zu beantworten⁴.

In den benachteiligten Stadtteilen sammelt sich deshalb eine kollektive persönliche, soziale und ökonomische Perspektivlosigkeit. Das Selbstwertgefühl der Menschen wird durch das Bewusstsein beeinträchtigt, Verlierer eines gesellschaftlichen Modernisierungsschubs zu sein, ohne diesen aktiv beeinflussen zu können. Diese Selbsteinschätzung wird oft genug durch die Veralterung und Verwahrlosung öffentlicher Einrichtungen, Straßen und Räume in den benachteiligten Stadtvierteln noch verstärkt. Um dem politisch wirksam entgegenwirken zu können, fehlt es nicht zuletzt vielen Migranten am Wahlrecht. Und soweit die Bewohner eines benachteiligten Stadtteils über das Wahlrecht verfügen, üben sie es vielfach in Folge politischer Apathie nicht aus. Auf diese Weise kann ein ganzes Quartier in eine soziale und wirtschaftliche Abwärtsspirale geraten. Diese geht in der Regel mit einer Stigmatisierung des Stadtviertels einher, dessen soziale Lebens- und Erfahrungswelt sich immer stärker homogenisiert, introvertiert und isoliert. Im Extremfall kann sich eine soziale, politische oder religiöse *no go area* entwickeln⁵. Damit ist nicht nur das Stadtviertel benachteiligt, sondern das Leben in einem solchen Quartier wird für dessen Bewohner selbst benachteiligend⁶.

2.2 Folgen für Kinder und Jugendliche

Der Alltag von Kindern und Jugendlichen, die in einem benachteiligten Quartier aufwachsen und zur Schule gehen, ist in der Regel durch „negatives soziales Lernen“⁷ geprägt: In ihrem sozialen Umfeld fehlt es oft an Rollenvorbildern, die einer geregelten Arbeit nachgehen und so eine soziale Perspektive als Motivation für eine selbstbewusste Persönlichkeitsentwicklung und den Schulbesuch vorleben können⁸. Die kindlichen und jugendlichen Lebenserfahrungen konzentrieren sich stattdessen auf den sich zunehmend homogenisierenden Erlebnishorizont des Quartiers. Vor allem die sozialen, politischen und religiösen Binneneliten des benachteiligten Stadtteils prägen das Rollenverständnis von Kindern und Jugendlichen. Diese soziale Introvertierung geht mit dem Integrationsverlust von Vereinen, Kirchen und Parteien einher, die eine über den Stadtteil hinausgehende Integrationsfunktion für die betroffenen Kinder und Jugendlichen entfalten könnten. Eine gesamtgesellschaftliche Realitätswahrnehmung können Kinder und Jugendliche auf diese Weise nur schwer entwickeln.

Diese außerschulischen Segregationsbedingungen schlagen sich auch im Schulalltag nieder. Schon die Grundschulen in benachteiligten Quartieren sind derzeit mit zahlreichen Herausforderungen konfrontiert: Manche Eltern sind aus gesundheitlichen, ökonomischen oder sozialen Gründen nicht in der Lage, ihren Erziehungsaufgaben nachzukommen⁹. Es herrscht eine hohe Bewohner- und damit Schülerfluktuation¹⁰. Die Schülerschaft ist regelmäßig multikulturell zusammengesetzt. Deshalb prägen vor allem Sprachbarrieren das gemeinsame Lernen in den Schu-

4 Vgl. Dahrendorf (Anm. 3), S. 81 ff.; ders., *Der Wiederbeginn der Geschichte*, München 2004, S. 103 ff., 251 ff.

5 Vgl. Dahrendorf, R., *Law and Order*, London 1985, 31 f.; ders. (Anm. 3), S. 48 ff.

6 Vgl. BT-Drs. 14/7459, S. 3.

7 Difu-Projektgruppe *Soziale Stadt*, Editorial, in: *Soziale Stadt info* 12 (2003), S. 1.

8 Vgl. hierzu und zum Folgenden Häußermann (Anm. 2), S. 46 ff.

9 Vgl. Meyer, U./Schuleri-Hartje, U.-K., *Schule und Bildung im Stadtteil*, in: *Soziale Stadt info* 12 (2003), S. 2–6 (2); Holz, G., *Kinderarmut in benachteiligten Stadtteilen*, in: *Soziale Stadt info* 15 (2004), S. 7–11.

10 Vgl. Meyer/Schuleri-Hartje (Anm. 9), S. 3 m.w.N.

len benachteiligter Stadtviertel¹¹. Kinder mit Migrationshintergrund können wegen der mangelnden vorschulischen Förderung ihrer Deutschkenntnisse dem Unterricht oft nicht folgen. Zugleich beherrschen die Lehrer nicht die jeweils vorherrschenden Migrantensprachen. Dies erschwert den Kontakt zu den Schülern und deren Eltern. Aufgrund dieser Bedingungen verlassen bildungsorientierte deutsche wie zugewanderte Eltern das benachteiligte Quartier, wenn es um die Einschulung ihrer Kinder geht und ihnen ein Umzug finanziell möglich ist¹². Hartmut Häußermann hat insofern eine „Status-Panik“¹³ diagnostiziert, deren harter Kern der Schulbesuch ist: Die Eltern sehen durch einen Schulbesuch in einem benachteiligten Stadtteil die Bildungs- und damit die Zukunftschancen ihrer Kinder gefährdet. Unabhängig von der Frage, ob diese Befürchtung zutrifft oder nicht, sie führt faktisch zu „Schulsegregation“¹⁴ in benachteiligten Stadtvierteln. Dabei zeigt die Statistik, dass wiederum besonders Migranten von dieser Schulsegregation betroffen sind: In den benachteiligten Stadtteilen Berlins beträgt der Anteil von Kindern mit unterschiedlichem Migrationshintergrund in den Klassen bis zu 90 %, in einigen Fällen 100 %. In den benachteiligten Quartieren westdeutscher Städte liegt dieser Anteil bei bis zu 80 %¹⁵.

Die Folgen von Schulsegregation reflektiert – als ein Beispiel unter vielen – der im Frühjahr 2006 bekannt gewordene Brief des Lehrerkollegiums der Rütli-Schule in Berlin-Neukölln an die Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport¹⁶: Der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund liegt an der Schule bei 83,2 %. Die Lehrer erreichen ihre Schüler nicht mehr. Gewalt gegen Sachen, Mitschüler und Lehrer eskaliert. Der Kontakt zwischen Schule und Eltern leidet unter Sprachbarrieren. Lehrer- und Schulleiterstellen sind vakant. Doch Bewerber gibt es keine. Als Fazit ziehen die Lehrer den Schluss, dass ihre Schule am Ende einer Sackgasse angekommen sei. Sie schlagen vor, ihre Schule zugunsten einer neuen Schulform mit gänzlich neuer Zusammensetzung aufzulösen. Diesem Bild entspricht der Eindruck der Schüler: Sie nehmen insbesondere die Hauptschule unter Segregationsbedingungen als „Restschule“¹⁷ wahr, in denen das persönliche Scheitern der Normalfall ist.

2.3 Verfassungsrechtliche Bewertung

Der Staat ist aufgrund seines Erziehungs- und Bildungsauftrags verfassungsrechtlich verpflichtet, Schulsegregation aktiv zu begegnen. Nach Art. 7 Abs. 1 GG steht das gesamte Schulwesen unter staatlicher Aufsicht. Soweit der Staat selbst Schulen organisiert, leitet und plant, setzt dies einen staatlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag voraus¹⁸. Dieser verfolgt drei Ziele¹⁹, die durch

11 Vgl. hierzu und zum Folgenden *Deutsches Institut für Urbanistik* (Hrsg.), *Strategien für die Soziale Stadt*, Berlin 2003, S. 125; *Meyer/Schuleri-Hartje* (Anm. 9), S. 3.

12 Vgl. hierzu und zum Folgenden grds. auch BT-Drs. 14/7459, S. 6; *Volkholz, S.*, Kann man die Flucht aus den Schulen stoppen?, in: Bruhns/Mack (Anm. 2), S. 311–315 (311); *Meyer/Schuleri-Hartje* (Anm. 9), S. 3.

13 *Häußermann H.*, „Soziale Stadt“ und Integration, in: Holl, C. (Hrsg.), *Soziale Stadt*, Stuttgart/München 2002, S. 53–59 (56).

14 Vgl. zum Begriff *Difu-Projektgruppe Soziale Stadt* (Anm. 7), S. 1; speziell zur ethnischen Schulsegregation *Kristen, C.*, School Choice and Ethnic School Segregation, Münster/New York/München/Berlin 2003, S. 3 ff.; *Eckert, R.*, Dritte Welt in der Ersten? – Die Entstehung einer Social Underclass, in: Bruhns/Mack (Anm. 2), S. 291–309 (294 ff.).

15 Vgl. *Meyer/Schuleri-Hartje* (Anm. 9), S. 3; *Olejniczak, C./Schaarschmidt, M.*, Schule im Stadtteil, Hannover/Essen 2005, S. 125; jew.m.w.N.

16 Vgl. *Der Tagesspiegel*, Nr. 19149, 31.03.2006, S. 10.

17 *Richter, I.*, Die achte Todsünde der Bildungspolitik, in: Bruhns/Mack (Anm. 2), S. 53–72 (60 f.).

18 Vgl. BVerfGE 34, 165 (182); 47, 46 (71 f.); 52, 223 (236); 93, 1 (21); 98, 218 (244 f.).

19 Vgl. hierzu zum Folgenden *Oppermann, T.*, Schule und berufliche Ausbildung, in: Isensee, J./Kirchhof, P. (Hrsg.), *Handbuch des Staatsrechts*, 6. Bd., 2. Aufl., Heidelberg 2001, § 135, Rn. 31 ff.; *Langenfeld, C.*, Integration und kulturelle Identität zugewanderter Minderheiten, Tübingen 2001, S. 215 ff.; *Huber, P.M.*, Erziehungsauftrag und

Schulsegregation verletzt werden²⁰: Das erste Erziehungs- und Bildungsziel ist die Förderung der freien Entfaltung der Persönlichkeit der Schüler (Art. 2 Abs. 1 i.V.m. Art. 1 Abs. 1 GG). Dieses Ziel wird durch Schulsegregation gefährdet, da insbesondere Kindern mit Migrationshintergrund der schulische Kontakt mit der Mehrheitsgesellschaft vorenthalten wird. Dieser ist aber die Grundlage für eine selbstständige Entwicklung der in der Regel komplexen sprachlichen und kulturellen Identität dieser Kinder und Jugendlichen in der Bundesrepublik. Das zweite Erziehungs- und Bildungsziel ist die Gewährleistung von Chancengleichheit. Auch dieses Ziel wird durch Schulsegregation verletzt, weil der Unterricht unter Segregationsbedingungen gegenwärtig unter den soeben beschriebenen strukturellen Nachteilen leidet²¹. Auf diese Weise werden den betroffenen Schülern Bildungs- und Wissenschancen vorenthalten, die in einer globalisierten Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft über die beruflichen und sozialen Lebenschancen entscheiden. Das dritte Erziehungs- und Bildungsziel ist eine auf die Gemeinschaft orientierte Erziehung, die – dem Menschenbild des Grundgesetzes entsprechend – auf die soziale und wirtschaftliche Integration des Gemeinwesens bezogen ist und die politische Funktionsfähigkeit des Verfassungsstaats stärken soll. Schulsegregation widerspricht auch diesem Erziehungs- und Bildungsziel: sozial, weil Schulsegregation mit einer introvertierten Homogenisierung des sozialen Lebens- und Erfahrungshorizonts der Schüler einhergeht; wirtschaftlich, da die bundesrepublikanische Gesellschaft als schrumpfende Gesellschaft auf ein möglichst hohes Ausbildungsniveau aller ihrer Mitglieder einschließlich ihrer Migranten angewiesen ist; politisch, weil Schulsegregation politische Apathie und Kulturpessimismus fördert und so mit der demokratischen Partizipation der Verfassungsstaat selbst gefährdet wird.

3 Urban Governance und nachhaltige Stadtentwicklung

Die Gründe für Segregation und damit auch für Schulsegregation liegen im Strukturwandel der Bundesrepublik von einer relativ homogenen klassischen Industriegesellschaft zu einer globalisierten Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft²². Dieser gesellschaftliche Wandel entzieht sich als Ganzer der staatlichen Steuerung. Deshalb gibt es kein Patentrezept, um den Bedingungen von Segregation entgegenzuwirken. Auch können die Segregationsfolgen nicht auf tradierte Weise sektoral durch isoliert agierende Fachpolitiken angegangen werden. Eine noch so ambitionierte Schulpolitik wird an dem gesellschaftlichen Umfeld nichts ändern können, das den Schulalltag in benachteiligten Stadtvierteln prägt. Deshalb werden gegenwärtig *Urban Governance*-Strategien entwickelt, die Segregation durch einen integrativen Politikansatz bekämpfen sollen, der in benachteiligten Stadtvierteln einen „intermediären Raum zwischen Staat, Privatwirtschaft und Zivilgesellschaft“²³ informal vernetzt²⁴. Dabei reflektieren sowohl die auf europäischer als auch auf nationaler Ebene entwickelten *Governance*-Konzepte die Schlüsselstellung der Schulen und Bildung für die Bekämpfung von Segregation.

Erziehungsmaßstab der Schule im freiheitlichen Verfassungsstaat, in: BayVBl. 40 (18), 1994, S. 545–554 (547 f.); jew.m.w.N.

20 Vgl. hierzu und zum Folgenden Kersten, J., Segregation in der Schule, in: DÖV 60 (2), 2007, S. 50–58 (52 ff.).

21 Vgl. oben 2.2.

22 Vgl. oben 2.1.

23 Einig, K./Grabher, G./Ibert, O./Strubelt, W., Urban Governance, in: IzR 2005 (9./10.), S. I–IX (III).

24 Vgl. Kersten, J., Business Improvement Districts in der Bundesrepublik Deutschland, in: UPR 27 (4), 2007, S. 121–129 (124 ff.); grds. Schuppert, G. F., Governance, in: Heun, W./Honecker, M./Morlok, M./Wieland, J. (Hrsg.), Evangelisches Staatslexikon, Stuttgart 2006, Sp. 889–893, zum *Governance*-Begriff und zu *Governance*-Strukturen m.umf.N.

3.1 Europäische Ansätze

Auf europäischer Ebene versucht man, der Segregation und mit ihr der Schulsegregation auf zwei Wegen zu begegnen: zum einen durch die Strukturpolitik der Europäischen Gemeinschaft (3.1.1.), zum anderen durch die Selbstverpflichtung der Mitgliedstaaten (3.1.2.).

3.1.1 Europäische Strukturpolitik: integrierter Ansatz einer nachhaltigen Stadtentwicklung

Die Europäische Gemeinschaft verfügt über keine ausdrückliche Kompetenz auf dem Gebiet der Stadtentwicklung²⁵. Doch sie besitzt mit der Unionsbürgerschaft, der Strukturförderung, der Beihilfe-, der Verkehrs- und der Umweltpolitik eine ganze Reihe von Kompetenzen, deren Ausübung sich direkt auf die Stadtentwicklung auswirkt²⁶. Seit den 1990er Jahren hat sich auf der europäischen Ebene die Erkenntnis durchgesetzt, dass diese Fachpolitiken hinsichtlich der Stadtentwicklung koordiniert ausgeübt werden müssen, um den sozialen, wirtschaftlichen und territorialen Zusammenhalt der Europäischen Union nachhaltig zu fördern²⁷. 1997 hat die Europäische Kommission in ihrer Mitteilung *Wege zur Stadtentwicklung in der Europäischen Union* die Notwendigkeit reflektiert, jenseits einer europäischen Kompetenzzuweisung für das Städtebaurecht ihre Fachpolitiken „stadtbezogen“ auszuüben²⁸. 1998 folgte die Mitteilung *Nachhaltige Stadtentwicklung in der Europäischen Union: ein Aktionsrahmen*²⁹. In diesem Aktionsrahmen entwirft die Kommission das Leitbild einer nachhaltigen Stadtentwicklung, um eine integrierte Ausübung ihrer stadtrelevanten Fachpolitiken sicherzustellen. Dabei nimmt sie normativ den Grundsatz der nachhaltigen Entwicklung auf, der auf einen Ausgleich der sozialen, wirtschaftlichen und ökologischen Belange in der Stadtentwicklung zielt (Erwägungsgrund 8 EUV-Präambel und Art. 2 Unterabs. 1 Spiegelstrich 1 EUV sowie in Art. 2 und Art. 6 EGV). Für die Umsetzung dieses Leitbilds verfolgt die Kommission vier Ziele: erstens die Stärkung des wirtschaftlichen Wohlstands und der Beschäftigung in den Städten, zweitens die Förderung von Gleichheit, sozialer Eingliederung und Erneuerung in städtischen Gebieten, drittens den Schutz und die Verbesserung der städtischen Umwelt im Hinblick auf lokale und globale Nachhaltigkeit sowie viertens gutes Stadtmanagement und starke kommunale Selbstverwaltung. Diese vier Ziele werden sodann in 24 Aktionen näher konkretisiert, in denen die Bekämpfung von Segregation eine ganz zentrale Rolle einnimmt. Besondere Beachtung verdienen dabei die Aktionen, die entsprechend dem vierten Ziel der Mitteilung – dem Stadtmanagement und der Selbstverwaltung – vorgeschlagen werden: Sie kreisen um innovative Stadtentwicklungsstrategien, aus denen sich im Laufe des folgenden Jahrzehnts die Konturen eines Modells der integrativen Stadtentwicklung herausbilden werden³⁰. Diese integrative *Urban Governance*-Strategie setzt auf eine räumliche, zeitliche und sachliche Abstimmung und Vernetzung der sektoralen Stadtpolitiken. Sie legt einen Schwerpunkt

25 Vgl. hierzu und zum Folgenden *Krautzberger, M.*, Auswirkungen der EU-Politik auf Raumordnung und Städtebau in Deutschland, in: Mitschang, S. (Hrsg.), *Stadt- und Regionalplanung vor neuen Herausforderungen*, 2007, S. 1–15.

26 Vgl. *Krautzberger* (Anm. 25), S. 1, 3; *Eltges, M./Hatzfeld, U./Schön, K.P./Selke, W.*, Die deutsche EU-Ratspräsidentschaft – Impulse für die Stadt- und Raumentwicklungspolitik in Europa, in: *Informationen zur Raumentwicklung (IzR) 2007 (7/8)*, S. I–VIII (I); *Eltges, M./Nickel, E.M.*, Europäische Stadtpolitik: Von Brüssel über Lille nach Leipzig und zurück, in: *IzR 2007 (7/8)*, S. 479–486 (479).

27 Vgl. *Eltges/Nickel* (Anm. 26), S. 479 f. m.w.N.

28 Vgl. hierzu und zum Folgenden Mitteilung der *Europäischen Kommission*, *Wege zur Stadtentwicklung in der Europäischen Union*, KOM(97) 197 endgültig, S. 2.

29 Vgl. Mitteilung der *Europäischen Kommission*, *Nachhaltige Stadtentwicklung in der Europäischen Union: ein Aktionsrahmen*, KOM(98) 605 endgültig.

30 Vgl. *Franke, T./Strauss W.-C.*, Integrierte Stadtentwicklungspolitik für benachteiligte Stadtteile in Europa, in: *IzR 2007 (7/8)*, S. 465 (466 f.); *Franke, T./Strauss, W.-C./Reimann, B./Beckmann, K.J.*, Integrierte Stadtentwicklung als Erfolgsbedingung einer nachhaltigen Stadt, hrsg. v. Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung, Ber-

auf die sozialräumliche Lösung von Problemen und Entfaltung von sozialen Potenzialen. Und sie bindet dazu die zivilgesellschaftlichen und wirtschaftlichen Akteure in einen langfristigen und zukunftsorientierten Entwicklungsprozess ein.

Im Leitfaden *Die städtische Dimension der Gemeinschaftspolitik im Zeitraum 2007–2013* wurde dieser „integrierte Ansatz der nachhaltigen Stadtentwicklung“³¹ von der Europäischen Kommission erneut aufgenommen. Auf diese Weise prägt er die stadtbezogenen europäischen Fachpolitiken und insbesondere die Strukturpolitik. Diese hat bisher vor allem durch die Gemeinschaftsinitiative URBAN eine nachhaltige Stadterneuerungspolitik für benachteiligte Städte oder Stadtviertel unterstützt und durch einen Erfahrungs- und Wissensaustausch begleitet³². Über diesen Ansatz geht die europäische Strukturpolitik in der neuen Förderperiode 2007–2013 hinaus³³. Bereits die Rahmenverordnung³⁴ unterstreicht die „Bedeutung der nachhaltigen städtischen Entwicklung und des Beitrags der Städte, insbesondere der Städte mittlerer Größe, zur Regionalentwicklung“ und fordert, die Rolle der Städte bei der Programmplanung stärker zu berücksichtigen, um die Stadterneuerung zu begünstigen (Erwägungsgrund 13 der Rahmenverordnung). Deshalb weist die Rahmenverordnung die nachhaltige Stadtentwicklung auch ausdrücklich als eine Aufgabe der Strukturförderung aus (Art. 3 Abs. 3 S. 2 Rahmenverordnung). Dabei legt sie einen weiten Nachhaltigkeitsbegriff zugrunde, den sie dreidimensional auf einen sozialen, wirtschaftlichen und ökologischen Interessenausgleich bezieht (Art. 3 Abs. 1 Unterabs. 2 Rahmenverordnung). Dementsprechend ermöglicht Art. 44 Unterabs. 1 Rahmenverordnung die Einrichtung von „Stadtentwicklungsfonds, d.h. Fonds, die im Rahmen eines integrierten Plans für nachhaltige Stadtentwicklung in öffentlich-private Partnerschaften und andere Projekte investieren.“³⁵ Dieses Verständnis nachhaltiger Entwicklung wird sodann von Art. 46 der Durchführungsverordnung³⁶ für die Ausgestaltung der Stadtentwicklungsfonds wieder aufgenommen. Dies entspricht ganz dem soeben aufgezeigten Leitbild der integrierten und nachhaltigen Stadtentwicklung, mit dem die Kommission ihre stadtbezogenen Fachpolitiken koordinieren will³⁶.

Auch im Rahmen des Europäischen Fonds für regionale Entwicklung ist zur Verwirklichung des durch Art. 159 Abs. 2 und Art. 160 EGV spezifizierten Ziels der Unterstützung rückständiger und strukturschwacher Gebiete eine kommunale Förderung möglich, die dem Leitbild der nachhaltigen Stadtentwicklung folgt (Art. 37 Abs. 4 lit. a Rahmenverordnung, Erwägungsgrund 5, Art. 8 EFRE-Verordnung³⁷). Entsprechend dem für die Abstimmung der Fachpolitiken entworfenen Leitbild kann die „Entwicklung partizipativer, integrierter und nachhaltiger Strategien“ gefördert werden, „mit denen der starken Konzentration von wirtschaftlichen, ökologischen und sozialen

lin 2007, S. 15 ff.; *Kempfen, R.v./Wassenberg, F./Meer, A. v.*, Upgrading the Physical Environment in Deprived Urban Areas: Lessons from Integrated Policies, *IzR* 2007 (7/8), S. 487–497 (488 f.); jew.m.w.N.

31 Leitfaden *Die städtische Dimension der Gemeinschaftspolitik im Zeitraum 2007–2013*, S. 3.

32 Vgl. *Eltges/Nickel* (Anm. 26), S. 480 ff.; *Eser, T.W.*, Europäische Regionalpolitik, in: Akademie für Raumforschung und Landesplanung (Hrsg.), *Handwörterbuch der Raumordnung*, 4. Aufl., Hannover 2005, S. 259–266 (263).

33 Vgl. hierzu und zum folgenden *Eltges/Nickel* (Anm. 26), S. 483 ff.

34 Verordnung (EG) Nr. 1083/2006 des Rates vom 11. Juli 2006 mit allgemeinen Bestimmungen über den Europäischen Fonds für regionale Entwicklung, den Europäischen Sozialfonds und den Kohäsionsfonds und zur Aufhebung der Verordnung (EG) Nr. 1260/1999.

35 Verordnung (EG) Nr. 1828/2006 der Kommission vom 8. Dezember 2006 zur Festlegung von Durchführungsvorschriften zur Verordnung (EG) Nr. 18/2006 des Rates mit allgemeinen Bestimmungen über den Europäischen Fonds für regionale Entwicklung, den Europäischen Sozialfonds und den Kohäsionsfonds und der Verordnung (EG) Nr. 1080/2006 des Europäischen Parlaments und des Rates über den Europäischen Fonds für regionale Entwicklung.

36 Vgl. oben 3.1.1.

37 Verordnung (EG) Nr. 1080/2006 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 5. Juli 2006 über den Europäischen Fonds für regionale Entwicklung und zur Aufhebung der Verordnung (EG) Nr. 1763/1999.

Problemen in den städtischen Gebieten begegnet werden soll“ (Art. 8 Unterabs. 1 EFRE-Verordnung). Insbesondere Strategien für benachteiligte Stadtviertel werden in diesem Zusammenhang unterstützt. Und schließlich kann eine nachhaltige Stadtentwicklung auch über den Europäischen Sozialfonds gefördert werden. Art. 2 Abs. 1 S. 2 ESF-Verordnung³⁸ nennt die Unterstützung von Maßnahmen „der sozialen Eingliederung, insbesondere auch durch einen Zugang benachteiligter Menschen zur Beschäftigung, und die Maßnahmen zur Verringerung nationaler, regionaler und lokaler Disparitäten bei der Beschäftigung.“ Dies erlaubt eine Förderung von Strategien, die im Sinn einer nachhaltigen Stadtentwicklung gegen (Schul)segregation angehen sollen.

3.1.2 *Selbstkoordination der Mitgliedstaaten: integriertes Leitbild der nachhaltigen europäischen Stadt*

Die nachhaltige Stadtentwicklung wird auf europäischer Ebene nicht nur durch die Aktivitäten der Europäischen Union, sondern auch durch die Zusammenarbeit der für Städtebau zuständigen Minister der Mitgliedstaaten bestimmt. Dazu haben die europäischen Städtebauminister auf ihren informellen Treffen in Lille (2000), Brüssel (2001), Rotterdam (2003), Bristol (2005) und schließlich Leipzig (2007) das Leitbild einer *integrierten Entwicklung der nachhaltigen europäischen Stadt* konkretisiert³⁹. Dieses Leitbild bestimmt die *Leipzig Charta zur nachhaltigen europäischen Stadt*⁴⁰, die die europäischen Städtebauminister auf ihrem Treffen in Leipzig vom 24. und 25. Mai 2007 verabschiedet haben. Die *Leipzig Charta* folgt dem weiten, dreidimensionalen Nachhaltigkeitsbegriff, wobei sie ausdrücklich die Gleichrangigkeit der sozialen, wirtschaftlichen und ökologischen Aspekte betont. In der Umsetzung dieses weiten Nachhaltigkeitskonzepts setzt die *Charta* als erstes von vier Zielen auf integrierte *Urban Governance*-Konzepte: Die öffentlichen, zivilgesellschaftlichen und privatwirtschaftlichen Akteure sollen bei der Ausarbeitung und Fortschreibung ihrer lokalen und städtischen Entwicklungskonzepte das polyzentrische europäische Raumbild reflektieren und in diesem nach An- und Verknüpfungspunkten suchen. Als zweites Ziel verpflichten sich die europäischen Städtebauminister in der *Leipzig Charta* dazu, qualitätsvolle öffentliche Räume herzustellen und zu sichern. Drittens sollen die urbanen Infrastrukturnetze modernisiert und die Energieeffizienz gesteigert werden. Und viertens sprechen sich die Minister dafür aus, die Innovations- und Bildungspolitik aktiv zu betreiben, um so urbane Segregation mit einer gesamtstädtischen Perspektive für benachteiligte Quartiere bekämpfen zu können. Neben der lokalen Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik und einer leistungsstarken Verkehrspolitik fordern die europäischen Städtebauminister dafür eine aktive Bildungs- und Ausbildungspolitik für Kinder und Jugendliche⁴¹: „Zentraler Ansatzpunkt zur Verbesserung der Situation in benachteiligten Stadtquartieren ist eine Verbesserung der lokalen Bildungs- bzw. Ausbildungssituation in Verbindung mit einer aktivierenden Kinder- und Jugendpolitik. In benachteiligten Stadtquartieren müssen verstärkt solche Bildungsangebote geschaffen und verbessert werden, die an die Bedürfnisse und Defizite der dort lebenden Kinder und Jugendlichen anknüpfen. Mit einer sozialraumorientierten Kinder- und Jugendpolitik müssen wir dazu beitragen, Teilhabe und Verwirk-

38 Verordnung (EG) Nr. 1081/2006 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 5. Juli 2006 über den Europäischen Sozialfonds und zur Aufhebung der Verordnung (EG) Nr. 1784/1999.

39 Vgl. für eine ausführliche Würdigung *Eltges/Nickel* (Anm. 26), S. 481 ff.; *Franke/Strauss/Reimann/Beckmann* (Anm. 30), S. 5 ff.; jew.m.w.N.

40 Vgl. *Leipzig Charta zur nachhaltigen europäischen Stadt*, IZR 2007 (7/8), S. 529–534.

41 Vgl. *Riesling-Schärfe, H.*, Aktive Bildungs- und Ausbildungspolitik für Kinder und Jugendliche in benachteiligten Stadtquartieren, IZR 2007 (7/8), S. 519–528.

lichungschancen der in diesen Gebieten lebenden Kinder und Jugendlichen zu verbessern und Chancengleichheit dauerhaft zu sichern⁴².

3.2 Bundesrepublikanische Stadtentwicklungspolitik: die Soziale Stadt

Ganz entsprechend der *Leipzig Charta zur nachhaltigen europäischen Stadt* will die „Soziale Stadt“ (§ 171e BauGB) urbane Segregation ebenfalls mit einem *Urban Governance*-Konzept verhindern⁴³.

Schon im Namen dieses städtebaulichen Instruments – „Soziale Stadt“ – kommt der Anspruch einer integrierten und nachhaltigen Stadtentwicklung zum Ausdruck, den sozialen Zusammenhalt der Städte zu stärken und im Rahmen des in § 171e BauGB geregelten *Governance*-Konzepts sichtbar zu machen.⁴⁴ Die Stadt motiviert und unterstützt die Bürger eines unter Segregation leidenden Quartiers, dessen soziale, wirtschaftliche und politische Potenziale in einem Entwicklungskonzept zu formulieren und fortzuschreiben (§ 171e Abs. 4 BauGB). Ganz wesentlich ist, dass diese Entwicklungspotenziale in gesamtstädtischer Perspektive entfaltet werden⁴⁵. Erst durch die bewusste Knüpfung sozialer Beziehungen zu anderen Quartieren erschließt sich der gesamtstädtische Entwicklungshorizont, der insbesondere auch von der *Leipzig Charta* eingefordert wird⁴⁶. Allein die gesamtstädtische Perspektive kann die soziale, wirtschaftliche und politische Introvertierung ganzer Stadtviertel verhindern. Dementsprechend bezieht sich die finanzielle Städtebauförderung nicht auf einzelne Bürger, sondern auf den sozialen Raum des benachteiligten Quartiers. Aus dem gleichen Grund werden auch nicht nur investive, also bauliche Maßnahmen, sondern auch nicht investive, also soziale Maßnahmen gefördert (§ 171e Abs. 2 S. 3 BauGB). Beispiele hierfür sind je nach der besonderen Problemlage des einzelnen Quartiers vorschulische Betreuungsangebote, Erwachsenenbildung, die Förderung von Unternehmensgründungen, die Verbesserung der Arbeitsmarktlage sowie soziale, gesundheitliche, sportliche, wohnungswirtschaftliche und kulturelle Maßnahmen⁴⁷.

Da die Soziale Stadt auf die nachhaltige Entfaltung der Entwicklungspotenziale des benachteiligten Stadtviertels zielt, können die Bürger wiederum mit der Unterstützung der Gemeinde eine Koordinierungsstelle errichten (§ 171e Abs. 5 S. 3 BauGB). Der Staat engagiert sich zusammen mit den Bürgern, um die Stärkung des sozialen Zusammenhalts nachhaltig institutionell zu begleiten. Diese Koordinierungsstellen bündeln i.S. eines Quartiermanagements die staatlichen Maßnahmen und die zivilgesellschaftlichen Initiativen, die sich auf die Entwicklung des Stadtteils beziehen, zu einer integrierten *Governance*-Strategie. Dabei soll das Quartiermanagement nicht nur Anregungen entgegennehmen, sondern auch Netzwerke bildend das zivilgesellschaftliche Engagement und Bürgerinitiativen im Stadtteil fördern. Politische Apathie, sprachliche Barrieren und kulturelle Distanzen lassen sich so überwinden. Auf diese Weise kann sich die von *Benjamin Davy* beschriebene urbane „Kultur der Differenz“ entwickeln, die Unterschiede eben nicht nur

42 *Leipzig Charta* (Anm. 40) S. 533.

43 Vgl. hierzu und zum Folgenden Kersten, J., *Demographie als Verwaltungsaufgabe*, *Die Verwaltung* 40 (3), 2007, S. 309–345 (330 ff.).

44 Vgl. hierzu und zum Folgenden BT-Drs. 14/7459, S. 21; 15/2250, S. 32, 61; *Löhr, R.-P.*, in: Batts, U./Krautzberger, M./Löhr, R.-P., *BauGB*, 10. Aufl., München 2007, § 171e, Rn. 1, 6 ff., 18, 27, 29; krit. *Michel, B.*, *Stadt und Gouvernementalität*, Münster 2005, S. 71, 118 f.; *Soziale Stadt als eine stigmatisierende „Territorialisierung des Sozialen“*.

45 Vgl. *Häußermann, H.*, *Soziale Stadt*, in: *Akademie* (Anm. 32), S. 1031–1036 (1035 f.).

46 Vgl. oben III.2.

47 Vgl. *Köhler, H.*, in: Schrödter, W. (Hrsg.), *BauGB*, 7. Aufl., München 2006, § 171e, Rn. 5.

duldet, sondern phantasievoll nutzt⁴⁸. Diese für alle sichtbare Formulierung des neuen urbanen Gesellschaftsvertrags ist mühsame Kleinarbeit⁴⁹. Sie kann aber gerade deshalb nachhaltig den sozialen städtischen Zusammenhalt gewährleisten.

4 Öffnung der Schulen

Die Bedeutung der Schulen für eine nachhaltige Stadtentwicklung wird in der *Leipzig Charta* ausdrücklich reflektiert. Und auch in Deutschland hat sich die Einsicht durchgesetzt, dass die Schulen „die Schlüsselinstitutionen in den Gebieten der Sozialen Stadt“⁵⁰ sind.

Damit die Schulen diese Funktion ausfüllen können, müssen sie über Selbstständigkeit verfügen, um als Akteur in ihrem Stadtteil agieren und Beziehungsnetze in die gesamte Stadt knüpfen zu können. Deshalb bildet die Selbstständigkeit der Schulen einen zentralen Baustein der integrierten Stadtentwicklung. Die Selbstständigkeit der Schulen geht auf das Neue Steuerungsmodell zurück, das Verwaltung flexibler und problembezogener gestalten möchte⁵¹. Ganz in diesem Sinn haben nahezu alle Bundesländer den Schulen größere pädagogische, organisatorische, personelle und finanzielle Eigenverantwortung eingeräumt⁵². Die Entwicklung und Fortschreibung eines Schulprogramms bildet das konzeptionelle Zentrum dieser „Schulautonomie“. Es eröffnet den Schulen die Möglichkeit, durch eine pädagogische, musische, sprachliche oder sportliche Schwerpunktsetzung ein eigenes, spezifisches Profil zu entwickeln und damit zugleich die Kriterien der Qualitätssicherung zu beschreiben, die ihre interne wie externe Evaluation bestimmen. Die Umsetzung des Schulprogramms wird sodann personell dadurch abgesichert, dass die Schulen Lehrerstellen entsprechend ihrem Schulprofil selbst ausschreiben und zusätzliches pädagogisches Personal auf der Grundlage von befristeten Verträgen gewinnen können. Auch eine größere finanzielle Eigenständigkeit gestattet es den Schulen, ihre Ressourcen entsprechend dem Schulprogramm einzusetzen.

Darüber hinaus verpflichtet die Mehrheit der Bundesländer die Schulen, sich ihrem gesellschaftlichen Umfeld zu öffnen⁵³. Um ihr Erziehungs- und Bildungsangebot zu optimieren, sollen die Schulen mit außerschulischen Personen und Einrichtungen kooperieren, deren Tätigkeit sich auf die Lebenssituation und Lebensgestaltung der Schüler auswirkt. So können die Schulen Kooperationsvereinbarungen mit Trägern der öffentlichen und freien Jugendhilfe, Kindertagesstätten, Musikschulen, Sport- und anderen Vereinen oder Religionsgemeinschaften schließen. Ein besonderer Schwerpunkt liegt in der Kooperation mit der Wirtschaft, um Schülern den Übergang

48 Vgl. Davy, B. Die Neunte Stadt, Wuppertal 2004, S. 126 ff.

49 Vgl. Häußermann (Anm. 45), S. 1036.

50 *Difu-Projektgruppe Soziale Stadt* (Anm. 7), S. 1 (Hervorhebung d. Verf.); vgl. auch Abgeordnetenhaus Berlin-Drs. 15/2740, S. 10; Richter (Anm. 17), S. 67 ff.; Meyer/Schuleri-Hartje (Anm. 9), S. 3, 5 f.; Olejniczak/Schaarschmidt (Anm. 15), S. 3, 15, 143 ff., 169; Hüttenberger, M., Zur Beziehung von Schule und „Soziale Stadt“, Soziale Stadt info 16 (2005), S. 9–12 (12).

51 Vgl. hierzu und zum Folgenden Langenfeld, C., Aktivierung von Bildungsressourcen durch Verwaltungsrecht, in: Die Verwaltung 40 (3), 2007, S. 347–381 (357 ff.); grds. zum Neuen Steuerungsmodell Schuppert, G.F., Verwaltungswissenschaft, Baden-Baden 2000, S. 708 ff., 951 ff.; jew.m.w.N.

52 Vgl. Art. 69 Abs. 4 Satz 2 Nr. 1 BayEUG, §§ 7–9 SchulG Bln, § 7 SchulG Bbg, § 9 SchulG Brem, § 50 f. HmbSG, § 127a ff. HSchG, § 39a SchG MV, § 32 Satz 1 NSchG, § 3, § 29 Abs. 2, § 57 Abs. 5, § 59, § 62 Abs. 1, § 65 Abs. 2, § 95 SchulG NW; § 23 SchulG RhPf, § 11a, § 24 SchulG SA, § 42 Abs. 1 Sätze 4–6, § 43 Abs. 2 Satz 1 Nrn. 1 und 3 SchulG Sachs.

53 Vgl. § 41 Abs. 1 SchulG BW, Art. 2 Abs. 4 BayEUG, § 5, § 7 Abs. 1 Satz 2, § 8 Abs. 1 Satz 3 SchulG Bln, § 7 Abs. 7, § 9 SchulG Bbg, § 4 Abs. 6 SchulG Brem, § 16 HSchG, § 5, § 9 Abs. 3 SchulG NW, § 40 SchG MV, § 25 Abs. 3 NSchG § 19 SchulG RhPf § 35b SchulG Sachs.

von der Schule in einen Beruf zu erleichtern. Die Art sowie die Ziele dieser Kooperationen werden im Schulprogramm reflektiert⁵⁴. Zum Teil können auch Kooperationspartner als beratende Mitglieder in die Schulkonferenz berufen werden⁵⁵.

Damit ist der Grundstein für eine Öffnung der Schulen zur Sozialen Stadt gelegt, um Schul-segregation und Segregation insgesamt entgegenzuwirken: Eine pädagogische, sprachliche, musische oder sportliche Schwerpunktsetzung ist – wie nicht zuletzt auch Berliner Erfahrungen zeigen⁵⁶ – geeignet, bildungsbewusste Eltern an Schulen in benachteiligten Stadtvierteln zu binden. Dies gilt insbesondere, wenn die Schwerpunktsetzung mit schulischen oder pädagogischen Ganztagsangeboten, einer bilingualen Spracherziehung oder einem Sprachunterricht für Schüler und Eltern mit und ohne Migrationshintergrund kombiniert wird. Dementsprechend nutzen die Schulen die Fördermittel der Sozialen Stadt gegenwärtig nicht nur für investive Baumaßnahmen, also etwa für die Sanierung von Schulgebäuden, Schulhof oder Sportplatz. Auch die Gemeinden haben das soziale, organisatorische und finanzielle Potenzial entdeckt, das in der Förderung der nicht investiven Maßnahmen für eine Schulöffnung zum Stadtteil liegt⁵⁷. Voraussetzung dafür ist, dass die Schulen das städtebauliche Entwicklungskonzept in ihrem Schulprogramm und die „Soziale Stadt“ das Schulprogramm in ihrem Entwicklungskonzept reflektieren. Diese Kooperation ermöglicht beispielhaft die Finanzierung von Personal- wie Sachmitteln für die Gestaltung der vorschulischen wie schulischen Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. Vor allem in personeller Hinsicht kann auch die in der Praxis auf Grund von Sprachbarrieren oft schwierige Kooperation zwischen Schulen und Migrantenfamilien unterstützt werden⁵⁸. Gefördert werden können aber auch schulische Nachmittagsangebote, Gewaltprävention und Sozialarbeit sowie die für die beruflichen Perspektiven der Schüler besonders wichtige Kooperation mit der Wirtschaft.

Doch das Wesentliche dieser Kooperation zwischen Schule und Stadtteil ist, dass ihr ganz entsprechend dem urbanen Leitbild der nachhaltigen europäischen Stadt nicht die gesamtstädtische Perspektive aus dem Blick gerät⁵⁹. Deshalb gehört es zu den Anforderungen an das nach § 171e Abs. 4 BauGB aufzustellende Entwicklungskonzept, die Potenziale des Stadtquartiers und dessen Perspektive für die Entwicklung der gesamten Stadt zu beschreiben⁶⁰. Dementsprechend können auch die Fördermittel nicht nur für Maßnahmen im Quartier, sondern für die Bildung von Brücken zwischen dem benachteiligten Stadtteil und der gesamten Stadt eingesetzt werden. Auch hier kommt den Schulen, die in benachteiligten Stadtvierteln liegen, eine besondere Aufgabe für ihr Quartier zu: Sie verfügen auf Grund ihrer Profilierung in einem gesamtstädtischen Bildungsangebot bereits notwendigerweise über eine urbane Perspektive, die ihnen auch die Kooperation mit Partnern außerhalb des Quartiers eröffnet. So werden die Schulen zu einem Schlüsselement

54 Vgl. oben III.3.a.

55 Vgl. beispielhaft § 66 Abs. 7 SchulG NW.

56 Vgl. hierzu und zum Folgenden *Volkholz* (Anm. 12), S. 312 ff.

57 Vgl. hierzu und zum Folgenden *Olejniczak/Schaarschmidt* (Anm. 15), S. 129 ff., 166 f., 170 ff.; *dies.*, „Schule im Stadtteil“, in: *Soziale Stadt info* 16 (2005), S. 12–13; *Meyer/Schuleri-Hartje* (Anm. 9), S. 4, 6; *Hüttenberger* (Anm. 50), S. 10.

58 Vgl. hierzu und zum Folgenden *Meyer/Schuleri-Hartje* (Anm. 9), S. 6; grds. zur Bandbreite der Förderungsmöglichkeiten *Köhler*, in: *Schrödter* (Anm. 47), § 171e, Rn. 5; *Kersten, J.*, in: *Spannowsky, W./Uechtritz, M.* (Hrsg.), *BeckOK Öffentliches Baurecht*, München 2007, § 171e BauGB, Rn. 15.

59 Vgl. *Häußermann* (Anm. 45), S. 1035 f.; *Boos-Krüger, A./Wilk, B.*, *Integration und Migrantenökonomie*, in: *Soziale Stadt info* 17 (2005), S. 9–15 (14).

60 Vgl. hierzu und zum Folgenden *Löhr*, in: *Battis/Krautzberger/Löhr* (Anm. 44), § 171e BauGB, Rn. 10, 19; *Kersten*, in: *Spannowsky/Uechtritz* (Anm. 58), § 171e BauGB, Rn. 35, 40.

einer sozialen Integration, weil ihr urbanes Engagement das benachteiligte Quartier in die Stadt einfügt.

5 Fazit

Die Öffnung der Schulen zur Stadt ist ein Instrument, um urbaner Segregation zu begegnen. Es ist Ausdruck eines integrierten *Governance*-Konzepts, das sich am Leitbild der nachhaltigen europäischen Stadt orientiert. Voraussetzung für eine erfolgreiche Umsetzung dieser *Urban-Governance*-Strategie ist, dass die Schulen ihre soziale Integrationsfunktion nicht nur für ihr Quartier, sondern auch für die gesamte Stadt reflektieren. Umgekehrt müssen die städtebaulichen Entwicklungskonzepte die soziale Verflechtung der Schulen in die städtischen Netzwerke aufnehmen. Auf diese Weise kann Schritt für Schritt der soziale Zusammenhalt der Stadt gestärkt und der urbane Gesellschaftsvertrag neu formuliert werden.

Verf.: Prof. Dr. Jens Kersten, Lehrstuhl Öffentliches Recht III, Rechts- und Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät, Universität Bayreuth, Universitätsstr. 30, 95447 Bayreuth, E-Mail: Jens.Kersten@uni-bayreuth.de

Ewald Terhart

Erstes Staatsexamen oder Master of Education – welcher Abschluss für angehende Lehrer?

Für Hermann Lange † 15.1.2008¹

1 Der Hintergrund des Problems

Aufgrund vielfältiger Krisenerscheinungen im deutschen Hochschulsystem wird seit einigen Jahren massiv und im Sinne eines *top-down*-Prozesses sein Umbau in Richtung auf eine gestufte Studienstruktur nach angelsächsischem Vorbild betrieben; zahlreiche solcher Studiengänge sind bereits eingerichtet.² Im Wintersemester 2006/07 wurden 45 % der Studienmöglichkeiten

1 *Am 15.1.2008 ist Herrmann Lange plötzlich und unerwartet verstorben. Bildungspolitik und Bildungsforschung in Deutschland haben ihm sehr viel zu verdanken. Wie kaum ein anderer konnte er sich mit Kompetenz und Autorität sowohl in der Welt der Administration als auch in der Welt der Wissenschaft bewegen. Insbesondere hat er sich in unterschiedlichen Funktionen und weit über seine aktive Dienstzeit hinaus für die Verbesserung der Lehrerbildung eingesetzt. Ich widme ihm diesen Aufsatz in Erinnerung an unsere langjährige gute Zusammenarbeit und denke dabei insbesondere an die „Gemischte Kommission Lehrerbildung“ der Kultusministerkonferenz (1998/99).*

2 *Welbers, U. (Hrsg.), Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Modelle für Geistes- und Sozialwissenschaften, Neuwied 2001; Schwarz-Hahn, S./Rehburg, M., Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform, Münster 2004; Kultusministerkonferenz/Bundesministerium für Bildung und Forschung: Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses. Nationaler Bericht 2004 für Deutschland von KMK und BMBF, Bonn/Berlin 2005.*