

# Studien zur ganztägigen Bildung

Herausgegeben von Heinz Günter Holtappels  
(Universität Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung),  
Eckhard Klieme (Deutsches Institut für Internationale  
Pädagogische Forschung) und Thomas Rauschenbach (Deutsches  
Jugendinstitut)

Karsten Speck, Thomas Olk, Oliver Böhm-Kasper,  
Heinz-Jürgen Stolz, Christine Wiezorek (Hrsg.)

# Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung

Studien zu multiprofessionellen Teams und  
sozialräumlicher Vernetzung

Beltz Juventa · Weinheim und Basel 2011



EUROPÄISCHE UNION

Die dieser Veröffentlichung zugrunde liegenden Vorhaben wurden mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des Europäischen Sozialfonds für Deutschland gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

#### Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2011 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

[www.beltz.de](http://www.beltz.de) · [www.juventa.de](http://www.juventa.de)

Druck und Bindung: Beltz Druckpartner GmbH & Co. KG, Hemsbach

Umschlaggestaltung: Atelier Warminski, Büdingen

Umschlagabbildung: Wolfgang Schmidt, Ammerbuch

Druck nach Typoskript

Printed in Germany

ISBN 978-3-7799-2158-5

## Ganztagschulen im räumlichen Fokus: Potenziale und Herausforderungen aus der Sicht von Stadt- und Regionalforschung

---

Eine wichtige Gemeinsamkeit der hier zu kommentierenden vier vorangegangenen Beiträge besteht darin, dass sie das Themenfeld Ganztagschulen und die daran angeschlossenen Forschungsfragen auch aus oder in einer raumbezogenen Perspektive fokussieren. Aus diesen Gründen schien es den Herausgeberinnen und Herausgebern dieses Buches wohl angeraten, einen Geographen mit der Kommentierung dieser Beiträge zu betrauen. Neben diesem *Raumfokus* wurde aber auch der Aspekt einer räumlich abgegrenzten *sozialen Benachteiligung* bei allen vier Beiträgen mehr oder weniger stark mitgeführt. Darüber hinaus werden in allen Beiträgen die sich ergebenden und ableitbaren Herausforderungen für die Verantwortlichen sowie für Akteurinnen und Akteure an Ganztagschulen thematisiert. Dabei geht es um deren spezifisches Selbstverständnis sowie ihre Kooperationsbeziehungen und Vernetzungen mit weiteren Akteuren im jeweiligen lokalen oder regionalen Umfeld.

Vor dem skizzierten Hintergrund sollen in diesem Beitrag nun die folgenden drei Themenbereiche differenzierter behandelt und im Hinblick auf die vier Beiträge reflektiert werden:

Zum Ersten wird darauf eingegangen, in welcher Weise und mit welchen Konsequenzen die Autorinnen und Autoren in ihren Arbeiten *Räumliches* ins Feld führen und *Verräumlichungen* vornehmen: Wie wird mit dem Begriff Raum umgegangen? Wo kommen räumliche Kategorien vor und wie werden diese genutzt?

Zum Zweiten sollen die Beiträge aus der Sicht der angewandten Stadt- oder Regionalentwicklung kommentiert werden. In der Stadt- und Regionalentwicklung stehen seit einigen Jahren (*sozial-*)*integrative Entwicklungsansätze* deutlich im Vordergrund. Was ist aus einer integrativen Perspektive zu den Forschungsergebnissen und Erkenntnissen zu sagen? Wie sind die Aktivitäten an Ganztagschulen diesbezüglich zu beurteilen?

Zum Dritten soll abschließend die Frage diskutiert werden, inwieweit in den Beiträgen darüber berichtet wurde, welche lokalen oder regionalen *Wirkungen* bei der Einrichtung und Etablierung von Ganztagschulen er-

zielt wurden. Welche Veränderungen wurden in den Raumeinheiten beobachtet oder erwartet und wie sind diese Entwicklungen in den Beiträgen schließlich bewertet worden?

## 1. Ganztagschulen im räumlichen Blick

In der deutschsprachigen Humangeographie hat die Diskussion, welche Rolle *dem Raum* bei der Beschreibung, Erklärung oder Analyse von städtischen oder regionalen Entwicklungsprozessen zugeschrieben werden kann, eine jahrzehntelange Geschichte (vgl. Weichhart 2008, S. 61 ff.). Diese Diskurse haben verdeutlicht, dass in der geographischen wie auch in der alltagsweltlichen bzw. alltäglichen Kommunikation mit zahlreichen und sehr unterschiedlichen Raumbegriffen operiert wird. Diese reichen von dem unbestimmten, die Geographie lange Zeit prägenden Begriff der Landschaft bis zu neuesten Ansätzen, wonach Räume im konstruktivistischen Sinne als mit Bedeutung aufgeladene Bezeichnungen zu verstehen sind (vgl. Hard 2003, S. 16). Insbesondere in den letzten Jahren hat in der Humangeographie der physisch-materielle, zweidimensionale Erdräum als erklärende Variable für gesellschaftliche Vorgänge und Phänomene erheblich an Bedeutung verloren. Dieser *physisch-materielle oder essentialistische Raum* und/oder seine spezifische *Raumeigenschaften* wurden und werden oftmals als universelle Variablen herangezogen, um Soziales, Kulturelles oder Ökonomisches zu erklären. Soziales, Kulturelles, Ökonomische oder auch Politisches wird mit Räumlichem vermischt und „verklebt“, und so werden Raumeigenschaften etabliert und auch Kausalitäten und Beeinflussungen nahe gelegt. Interessanterweise hält in den Kultur- und Sozialwissenschaften dieses physisch-materielle Raumverständnis im Rahmen des „Spatial Turn“ seinen Einzug (vgl. Hard 2008, S. 263 ff.). In Ergänzung zu diesem traditionellen, allweltlichen und physisch-materiellen Raumverständnis wird in den neuen Ansätzen der modernen Humangeographie die Konzeptualisierung und theoretische Ausdifferenzierung eines *konstruktivistischen Raumbegriffs* betrieben. Danach werden Räume nicht als Entitäten verstanden, sondern als sozial konstruierte Semantiken und begriffliche Abstraktionen konzeptualisiert. Aus dieser Perspektive werden Räume als in Kommunikations- und Handlungsprozessen, in politischen, ökonomischen oder sozialen Prozessen (re-)produzierte und etablierte Konstrukte verstanden. Die moderne Humangeographie spricht dann z.B. von „Geographie machen“ (Werlen 2008) oder so genannten raumbezogenen Semantiken. Sie sind als Bezeichnungen oder begriffliche Abkürzungen für sehr komplexe soziale und ökonomische Sachverhalte zu verstehen. Räume gelten aus dieser Perspektive als mit Bedeutungen aufgeladene, Sinn tragende Kommunikations- oder Handlungseinheiten, die Komplexität reduzieren und Kommunikation und Handlungen strukturieren helfen. Das physisch-materielle, essentialistische Verständnis von Raum und das konstruktivistische Raumverständnis können als die beiden Pole einer Reihe unterschiedlicher

Raumbegriffe verstanden werden, die sowohl in der Fachwissenschaft als auch in der Alltagswelt kursieren.

In allen vier Beiträgen dieses Buchabschnittes werden unterschiedliche Raumbegriffe und diverse räumliche Kategorien genutzt. Um ihre Kontextabhängigkeit und ihre Konstruiertheit zu verdeutlichen, sollen ausgewählte Raumbegriffe aus den vier Texten herausgegriffen und raumtheoretisch ausgeleuchtet werden. Dazu werden die verwendeten Raumbegriffe als raumbezogene Semantiken verstanden und interpretiert. Von den Autorinnen und Autoren werden beispielsweise Begriffe wie *der ländliche Raum*, *lokale Bildungslandschaft*, *Sozialraum*, *benachteiligtes Quartier* oder *gut situiertes Quartier* verwendet. Eine spezifische Eigenart solcher Verräumlichungen ist es, dass mit der Bezeichnung von Räumen in der Regel gewisse Homogenisierungen und Stigmatisierungen einhergehen. Sehr komplexe soziale Phänomene werden mit Räumen und Raumbezügen verbunden, also verräumlicht. Diese Verräumlichungen oder raumbezogenen Semantiken werden dann in Kommunikationsprozessen als sinnhafte Abkürzungen oder Bedeutungsträger für Soziales verwendet. Man denke nur an die vielfältigen Assoziationen die mit dem Raumbegriffen Dorf, Land oder sozialer Brennpunkt verbunden sind.

Raumbezogene Semantiken repräsentieren eine soziale Wirklichkeit, die in spezifischen Kommunikations- und Handlungszusammenhängen tragfähig ist und verstanden wird. Dies kann zum Beispiel an der Bezeichnung „Ländlicher Raum“ gezeigt werden. Der Bundesraumordnungsbericht (vgl. BBR 2005) konstruiert und differenziert zwischen verschiedenen Typen Ländlicher Räume: z.B. strukturschwache, ländlich-periphere Räume; ländliche Räume in der Nähe von Agglomerationen und ländliche Räume mit Entwicklungspotenzialen für Tourismus oder/und Landwirtschaft. Im Rahmen der Raumordnung und Regionalentwicklung werden dann im Bundesraumordnungsbericht Empfehlungen für Förderungen oder Interventionen gegeben, die an die spezifischen Problemlagen der Ländlichen Räume angeschlossen sind. Denkt man beispielsweise an strukturschwache, ländlich-periphere Räume in Ostdeutschland, kommen einem diesbezüglich sofort die gesamte Schrumpfungproblematik und der demographische Wandel in den Sinn. Aber auch in der Nähe von Verdichtungsräumen werden Räume als ländlich bezeichnet. Hier lässt sich dann aber im Kontext von Suburbanisierungstendenzen eher ein Bevölkerungszuwachs beobachten. Es wird somit deutlich, dass der Status Ländlicher Raum als konstruiert betrachtet werden kann. Die unterschiedlichen Konstrukte von Ländlichen Räumen sind dann aber je nach Verwendungskontext sehr differenziert und zweckgebunden.

Vor diesem Hintergrund ist dann beispielsweise die Frage relevant, von welchem Ländlichen Raum im Beitrag von Wiezorek u.a. die Rede ist und welche Eigenschaften mit diesem Ländlichen Raum automatisch und un-

bewusst im Kommunikationsprozess mitgedacht werden. In dem Beitrag geben die Ländlichkeitsattribute einige Auskünfte darüber, was die Ländlichkeit des Sozialen in einem Ländlichen Raum ausmacht. Das Prinzip der Ländlichkeit erscheint jedoch grundsätzlich nur schwer fassbar und wenig präzise (vgl. Irmen/Blach 1996, S. 716 ff.). Insbesondere die engeren Kontaktnetze als in der Stadt sowie schlechtere Erreichbarkeit der vielfältigen Angebote in Klein-, Mittel- oder Oberzentren gelten in dem Beitrag als Merkmale von Ländlichkeit. Deutlich wird, dass hierbei die genuin sozialen Eigenschaften einer Gemeinschaft an räumliche Semantiken angebunden und mit ihnen kommuniziert werden. Es versteht sich von selbst, dass damit gewisse Stereotype transportiert und Homogenisierungen produziert werden. Diese können aber auf gesellschaftliche Strukturen in dünn besiedelten Räumen nicht generalisiert übertragen werden.

In der gleichen Weise sollte man sich der Tatsache bewusst sein, dass auch die Bezeichnung „sozial benachteiligtes Quartier“ als Raumkonstrukt verstanden werden kann (vgl. die Beiträge von Baumheier/Fortmann, Bradna/Stolz und Floerecke u.a.). Das „sozial benachteiligte Quartier“ ist eine sehr junge Bezeichnung und aus Sicht der Stadtforschung und der Kommunalverwaltung zunächst einmal ein Begriff, der in der deutschen Städtebauförderung vor allem im Zusammenhang mit dem Bund-Länder-Programm „Soziale Stadt“ mit dem Attribut „Förderfähigkeit“ verbunden ist. Kommunen handeln bei der Etablierung von „sozial benachteiligten Stadtteilen“ jedoch sehr strategisch. Die Aufnahme in das Programm „Soziale Stadt“ ist bzw. war für Kommunen aus finanzieller Hinsicht sehr attraktiv: Wenn die Kommunen nur ein Drittel des Finanzvolumens aufbringen müssen und die verbleibenden beiden Drittel vom Bund und den Ländern aufgebracht werden, dann macht es für die Kommunen durchaus Sinn, „sozial benachteiligte Stadtteile“ als Fördergebiete zu konstruieren. Dies sollte man in Betracht ziehen, wenn man sich mit Fragen von Stadtteilentwicklung auseinandersetzt und dabei Ganztagschulen im Blick hat. Stadtteile können nicht als gewachsene oder natürlich begrenzte Quartiere aufgefasst werden, in denen ein auf einander bezogenes soziales Netzwerk agiert. Stadtteile und sozial benachteiligte Gebiete sind sehr unterschiedlich strukturiert und oftmals alles andere als klar abgrenzbar. Es sind häufig im Rahmen der Städtebauförderung entstandene Quartiere und somit Fördergebietskonstrukte. In vergleichbarer Form gilt dies übrigens auch für die Konstruktion „Lokale Bildungslandschaften“ (vgl. den Beitrag von Bradna/Stolz). Lokale Bildungslandschaften werden u.a. durch Aktionsgruppen, Leitziele und Rahmenkonzepte konstruiert.

In der Praxis der Stadtteilentwicklung führt dieser Quartiersansatz in der Regel dazu, dass soziale Akteure und Akteursgruppen aufgrund ihrer räumlichen Nähe in einem Kooperationsverbund stehen und auch gestellt werden. Auch bei schul- und gesellschaftsbezogene Forschungsfragen wird eine solche räumliche oder quartiersbezogene Klammer automatisch mitge-

dacht. Diese quartiersbezogene Kooperationsperspektive berücksichtigt möglicherweise zu wenig, dass die räumlich nahen Akteure und Akteursgruppen vielleicht gleichzeitig in anderen sozialen und organisatorischen Kontexten agieren, die für sie ebenfalls bedeutsam sind, auch wenn sie sich nicht durch geringe Distanzen auszeichnen. Im Beitrag von Bradna/Stolz zeigt beispielsweise der Konflikt zwischen Schule und Jugendhilfe, dass eine regionale Klammer keine Gewähr dafür bietet, dass Kooperationen in Lokalen Bildungslandschaften funktionieren müssen, nur weil die Akteure in räumlicher Nähe agieren. Bildungs- und schulbezogene Forschungen, die ihre Fragestellungen (auch) über einen räumlichen Fokus definieren, sollten stets im Blick haben, dass sich soziale Netzwerke, Kooperationen oder Bildungslandschaften nicht in erster Linie durch ihre räumliche Dimension auszeichnen. Sie können zwar räumlich abgebildet werden und über Raum/Quartier können Kooperationsbeziehungen hergestellt werden. Es werden aber weiterhin Kooperationsbeziehungen bestehen, die außerhalb dieses Raumes/Quartiers liegen und die für einzelnen Akteure und Akteursgruppen möglicherweise bedeutsamer sind (vgl. hier die Überlegungen von Baumheier/Fortmann zu den Problem solcher „Vor-Ort-Logiken“). Insofern sollte immer auch die soziale und politische Funktionalität und Reichweite von Netzwerken und Kooperationen ein wichtiger Fokus von Forschungsfragen sein und nicht in erster Linie oder vornehmlich ihre räumliche Nähe.

Die Analyse der vier Beiträge zeigt, dass sehr unterschiedliche Raumbegriffe teilweise simultan verwendet werden. Es dominiert allerdings insgesamt ein physisch-materieller, essentialistischer Raumbegriff, bei dem Räume als mit bestimmten Merkmalen oder Eigenschaften ausgestattete Einheiten verstanden werden. Zukünftig wird es vermutlich wenig lohnenswert sein, bei der Forschung über Lokale Bildungslandschaften die vermeintlich objektiven Raumeigenschaften oder Raumabgrenzungen und deren (Wechsel-) Wirkungen in Erfahrung zu bringen. Aus humangeographischer Sicht dürfte es ertragreicher sein, wie Räume als semantische Einheiten und Konstrukte in den spezifischen Handlungs- und Kommunikationskontexte etabliert, instrumentalisiert und mit Sinn aufgeladen werden. So wäre es zweifellos eine wichtige Forschungsfrage, inwieweit eine Lokale Bildungslandschaft von den Angehörigen dieser Bildungslandschaft überhaupt als identitätsstiftende Einheit verstanden wird. Die einer Lokalen Bildungslandschaft zugeordneten Institutionen und Akteursgruppen operieren in erster Linie auf der Grundlage ihrer eigenen Systemlogiken. Die mit diesen Systemlogiken verbundenen unterschiedlichen Sichtweisen sind ohnehin bei Kooperationen zunächst zu überwinden. Dass die Beteiligten dann auch noch sehr unterschiedliche räumliche Aktions- und Handlungskontexte haben, aber auf eine Lokale Bildungslandschaft zentriert werden sollen, wäre für eine gelingende Kooperation zusätzlich zu bewältigen.

## 2. Überlegungen zu Ganztagschulen im Kontext einer integrativen Stadt- und Regionalentwicklung

In diesem Abschnitt soll nun der Frage nachgegangen werden, wie die Thematik der Einrichtung von Ganztagschulen im Kontext einer sozial integrativen und nachhaltigen Stadt- und Regionalentwicklung zu sehen und einzuordnen ist. Zwar ist die sozial-integrative und nachhaltige Stadt- und Regionalentwicklung begrifflich nicht sehr klar zu umreißen. Trotzdem können einige Kernaspekte damit verbunden werden: z.B. die Ressourcenbündelung, die Querschnittsorientierung, die Kooperation sowie die Partizipation von sozialen und ökonomischen Akteuren und die Qualifikations- und Beschäftigungsförderung (vgl. Eltges/Hamann 2010, S. 303; Europäische Kommission 2009; BMVBS/BBR 2008). Im weitesten Sinne geht es bei der sozial-integrativen Stadt- und Regionalentwicklung darum, dass die kommunalen Ressourcen in einem Stadtteil oder einer Region gebündelt werden, dass dabei unterschiedlichste Akteure aktiviert werden und ihr Potenzial genutzt werden soll. Die sozial-integrative Stadtentwicklung hat zum Ziel, dass alle gemeinsam an einem Strang ziehen, um das „sozial benachteiligte Quartier“ nachhaltig aufzuwerten. Gleichzeitig wird gefordert, dass die kommunale Verwaltung nicht mehr segmentiert agieren sollte: Schulplanung, Stadt- und Regionalentwicklung, Wirtschaftsförderung oder Sozialförderung sollen sich an einen Tisch setzen und zumindest im Hinblick auf ein bestimmtes Fördergebiet oder eine benachteiligte Region miteinander reden und gemeinsame, integrierte Handlungskonzepte entwickeln. Probleme sollen ganzheitlich und querschnittsorientiert bearbeitet und gelöst werden. Das ist eine (förder-)politische Forderung, die insbesondere im Rahmen des Programms „Soziale Stadt“ nunmehr schon seit 1999 an die Kommunen herangetragen wird (vgl. Bauministerkonferenz 2005). In der integrierten und endogenen ländlichen Regionalentwicklung wird dieser Ansatz vor allem im Rahmen von EU-Programmen schon sehr viel länger gefordert und gefördert.

### 2.1 Stellenwert von Ganztagschulen für die integrierte Stadt- und Regionalentwicklung

Alle vier zu kommentierenden Beiträge des Buches machen deutlich, dass (Ganztags-)Schulen im Kontext einer integrativen Stadt- und Regionalentwicklung eine bedeutsame Rolle zukommt bzw. zukommen könnte. In der sozial-integrativen Stadt- und Regionalentwicklung könnten Schulen und insbesondere die Ganztagschulen und die daran anbindbaren Projekte, Prozesse und Potenziale noch sehr viel expliziter als Ausgangspunkte für eine integrative Stadtteilentwicklung, Dorfentwicklung oder ländliche Entwicklung genutzt und ausgebaut werden. Betrachtet man nur den Bereich der Stadtentwicklung, so wird aber deutlich, dass die bisherigen Ansätze der Städtebauförderung und der integrierten Stadt(teil)entwicklung stets

sehr stark auf bauliche und infrastrukturelle Verbesserungen in den Stadtteilen fokussieren. Zwar sollten gerade im Rahmen der sozial-integrativen Stadtentwicklung bauliche (investive) und soziale (nicht-investive) Maßnahmen der Quartiersentwicklung stärker verschränkt werden. Dies schlägt sich aber bei der Finanzierung von Maßnahmen nicht in gleicher Weise nieder. So werden beispielsweise im Rahmen des Programms „Soziale Stadt“ die Finanzmittel mehrheitlich für investive Maßnahmen verauslagt (vgl. Bundestransferstelle Soziale Stadt 2006, S. 14). Die Erkenntnisse der vier Beiträge machen gleichwohl deutlich, dass das Handlungsfeld „Schule und Bildung“ in der Regional- und Stadtteilentwicklung eine eminent bedeutsame Rolle für die lokalen Entwicklungsprozesse einnimmt.

Eine substanzielle Einbindung von Schulen in die Steuerungsprozesse im Quartier wäre sicherlich auch mit Herausforderungen und Problemen verbunden. Bereits die querschnittsorientierte Ressourcenbündelung innerhalb einer Kommune zwischen Sozialamt, Wirtschaftsförderung, Stadtentwicklung und anderen Dezernaten und Fachdiensten stellt sich bereits als eine große Herausforderung dar (vgl. Rolfes/Wilhelm 2007). Auch muss die Kooperation zwischen kommunaler Verwaltung und kommunaler Politik funktionieren. Wenn dann noch die Träger und Akteure von Ganztagschulen in dieses Kooperationsnetzwerk einbezogen werden sollen, erhöhen sich die Komplexität und womöglich die Abstimmungsprobleme und die Koordinierungsbedarfe noch mehr. Gleichwohl existieren ja bereits funktionierende Kooperationen zwischen kommunaler Verwaltung, kommunaler Politik, sozialen Akteuren und lokalen Schulen – das haben die Beiträge bereits unter Beweis gestellt.

Insgesamt deutet sich in Bezug auf diese Thematik ein weiterer Forschungsbedarf an. So sollten Ganztagschulen und ihre neuen gesellschaftlichen und sozialen Funktionen oder Wirkungen bei der Erforschung der integrierten Stadtteil-, Dorf- und Regionalentwicklung viel systematischer in den Blick genommen werden. Darauf basierend lassen sich möglicherweise fruchtbare Ansätze für eine sozial-integrative Kooperation und Entwicklung in benachteiligten Stadtteilen, peripheren Regionen oder Dörfern entwickeln oder Hemmnisse und Hindernisse herausarbeiten. Es wäre zu prüfen, inwieweit insbesondere soziale, bildungs- und qualifikationsbezogene Entwicklungsprozesse substanzieller angestoßen werden würden, wenn bei integrierten Förderprogrammen und -aktivitäten die Rolle von Ganztagschulen prominenter berücksichtigt würde.

### 2.2 Nachhaltigkeit und Verstetigung

Die vier Beiträge haben gezeigt, dass Ganztagschulen in den Dörfern und Stadtteilen ein hohes Potenzial sowie eine wichtige Schlüsselrolle für soziale Entwicklungs-, Qualifizierungs- und Bildungsprozesse besitzen können. Grundsätzlich könnten sie somit eine zentrale Rolle spielen, um lokale

Entwicklungsprozesse dauerhaft zu unterstützen und zu sichern (vgl. Abschnitt 2.2). Die Betonung dieses Potenzials ist insbesondere vor dem Hintergrund zu verstehen, dass die nachhaltige Stadt- und Regionalentwicklung sich stets mit der Frage konfrontiert sieht, wie sozial-integrative Kooperationen und Kommunikation *nachhaltig gesichert und verstetigt* werden könnten. Gerade nationale und europäische Städtebauförderprogramme sind darauf angelegt, dass die durch die finanzierten Interventionen angestoßenen Beteiligungs- und Entwicklungsprozesse auch dann noch weiter laufen, wenn die Fördermittel nicht mehr fließen (vgl. Sauter 2007). Es ist allerdings ein gehöriges Maß an Skepsis angebracht, inwieweit eine solche Verstetigung dauerhaft gelingen kann. Diese Skepsis bestätigen sowohl die in den Beiträgen vorgestellten Ergebnisse als auch die bisher recht wenigen hierzu vorliegenden Forschungserkenntnisse (vgl. Söpper 2009, S. 241 ff.; Rolfes 2007, S. 76 ff.). Die Beiträge haben deutlich gemacht, dass mit den äußerst geringen finanziellen Mitteln, mit zeitlich befristeten Verträgen und mit häufig unzureichend abgesicherten Finanzierungsmitteln sich im Bereich der Ganztagschulen langfristige und verstetigbare Lösungen nur bedingt erreichen lassen. In den Beiträgen und den Diskussionen wurde herausgestellt, dass mit einem kaum erhöhten Budget für Ganztagschulen diese Prozesse nicht nachhaltig und verstetigt organisiert werden können (vgl. die Hinweise auf prekäre Beschäftigungsmodelle im Beitrag von Wiezorek u.a. sowie die beschriebenen organisationsbezogenen Misslingsbedingungen bei Floerecke u.a.).

In politischen Diskursen und Förderkontexten der Stadt- und Regionalentwicklung wird vielfach auf das Potenzial des ehrenamtlichen oder zivilgesellschaftlichen Engagement gesetzt (vgl. Deutsche Vernetzungsstelle Ländliche Räume 2009; Haus 2005, S. 25 f.). Ehrenamtlich Tätige oder zivilgesellschaftliche Akteure können allenfalls auf einer professionellen, systematischen und gesicherten Grundlage mit einer entsprechenden ideellen, methodischen und finanziellen Unterstützung eine nachhaltige (dauerhafte) Entwicklung sichern oder eine Verstetigung sicher stellen. Inständiges Bitten oder Auffordern und die Einrichtung von Agenturen für ehrenamtlich Tätige helfen diesbezüglich nur eingeschränkt. Es gibt noch einen erheblichen Forschungsbedarf und -potenzial, wie eine Verstetigung sozialer Prozesse (in den Bereichen „Soziale Stadt“ oder auch Ganztagschulen) dauerhaft gelingen kann. Ganztagschulen gehören insbesondere in schrumpfenden Dörfern oder benachteiligten Stadtteilen zu einer der wenigen öffentlichen und staatlichen Institutionen, die dort dauerhaft Präsenz zeigen. Im Hinblick auf die hier angedeutete Problematik wäre beispielsweise eine Analyse hilfreich, inwieweit Ganztagschulen als Anlaufstellen und Ausgangspunkte für die Verstetigung sozialer Arbeit fungieren könnten (z.B. zur Professionalisierung, Begleitung oder Qualifizierung ehrenamtlicher Arbeit in der Kommune).

### 2.3 Partizipation und Beteiligung

Ein weiterer Bereich, der für die sozial-integrative Stadt- und Regionalentwicklung von besonderer Bedeutung ist und in dem auch die Rolle von Ganztagschulen sehr wichtig und hilfreich sein könnte, ist der Prozess der *Partizipation und Beteiligung* der lokalen Bevölkerung an den Projekten der Stadt-, Stadtteil- und Regionalentwicklung. In allen vier Beiträgen wird verdeutlicht, dass Ganztagschulen im Hinblick auf die soziale, ökonomische und politische Integration in die (lokale) Gesellschaft einen besonderen Stellenwert einnehmen bzw. einnehmen können. Gerade die untersuchten Fallbeispiele in diesen vier Beiträgen zeigen mit Nachdruck, dass Ganztagschulen wichtige Partner in den sozialen Kooperations- und Netzwerken in den Kommunen und Stadtteilen sind. Es wird deutlich, dass Ganztagschulen teilweise recht enge Kontakte zu Entscheidungsträgern in Politik oder Verwaltung besitzen oder entsprechende Kooperationen gewünscht werden (vgl. z.B. die beschriebene Stadtteil- oder Vernetzungsarbeit bei Floerecke u.a. sowie Baumheier/Fortmann oder das dargestellte Engagement lokaler politischer Akteure bei der Etablierung von Ganztagschulen bei Wiezorek u.a.). Ganztagschulen verfügen somit über eine ausgesprochen gute kooperative Nähe zu kommunaler Politik und Verwaltung oder zum Stadtteilmanagement. Gleichzeitig bieten Ganztagschulen auch die Möglichkeit, breite Bevölkerungsschichten, nämlich Schülerinnen und Schüler, Jugendliche und deren Eltern, unmittelbar zu erreichen und ansprechen zu können. Somit wären sie sehr gut in der Lage, bei lokalen Partizipations- und Beteiligungsvorhaben niedrigschwellige Beteiligungsmöglichkeiten für die Bewohnerinnen und Bewohner zu bieten (vgl. Baumheier/Fortmann). In Kooperation mit Ganztagschulen böte sich die Gelegenheit, die lokale Bevölkerung und insbesondere die Kinder und Jugendlichen zu erreichen, diese Gruppen über kommunalpolitische Prozesse oder Stadtentwicklungsprozesse zu informieren, sie dafür zu interessieren und sie eventuell dauerhaft daran zu beteiligen. Gerade auf der kommunalen Ebene ist seit Jahren ein merklicher Rückgang bei der Wahlbeteiligung festzustellen. Dies erscheint paradox, wenn man bedenkt, dass gerade auf der kommunalen Ebene die Gestaltungsspielräume für die Bürgerinnen und Bürger noch am größten sind. Es ist gut vorstellbar, dass Ganztagschulen zum Beispiel in benachteiligten Stadtteilen eine wichtige Rolle spielen könnten, um die Partizipation der jugendlichen Bewohnerinnen und Bewohner anzuregen und langfristig ihre Bereitschaft zum kommunalpolitischen Engagement zu fördern.

In den Beiträgen wurde mehrmals darauf hingewiesen, dass durch den Besuch von Ganztagschulen auch eine bessere Verankerung der Kinder und Jugendlichen innerhalb des Stadtteils oder der Kommune erreicht werden könnte. Ganztagschulen könnten somit gute Ausgangspunkte sein, um Beteiligungs-, Partizipations- und Kommunikationsprozesse zu optimieren

und zu systematisieren. Es existiert diesbezüglich ein großer Forschungsbedarf, inwieweit solche Ansätze, die eine systematische Beteiligung oder ein strukturiertes Engagement lokaler Ganztagschulen bei der Bürgerbeteiligung und Bürgeraktivierung vorsehen, organisatorisch, kommunalpolitisch oder juristisch umsetzbar sind.

## 2.4 Schulen in segregierten Stadtteilen

Bei einem Teil der kommentierten Beiträge werden die Aspekte *Segregation* und soziale Polarisierung in Städten thematisiert (vgl. Baumheier/Fortmann, Floerecke u.a.). Auch das macht die Verbindungen des Untersuchungsfeldes „Ganztagschulen“ zu den Fragen und Herausforderungen von Stadtentwicklung deutlich. Im Rahmen der integrierten Stadtentwicklung wird stets angeführt, eine sozio-ökonomische Aufwertung der Stadtteile bringe gleichzeitig einen Abbau von Segregation und von sozialen und/oder ethnischen Disparitäten mit sich (vgl. Scholz/Meyer 2010, S. 287; Häußermann 2005, S. 6 f.). In der Integrations- und Segregationsforschung wird zudem der Schluss nahe gelegt, dass gerade von Schulen in benachteiligten Stadtteilen in Zeiten einer zunehmenden Prekarisierung räumlich konzentriert Aufwertungsprozesse angestoßen werden könnten (vgl. Mansel/Heitmeyer 2009, S. 12 ff.). Die Einrichtung von Ganztagschulen und die daran angebundene Aktivitäten, so legen auch einige der kommentierten Beiträge nahe, könnten ebenfalls zu einem Disparitätenabbau beitragen und dadurch die negativen Folgen sozialer und ethnischer Segregation reduzieren.

Einer generellen Forderung nach dem Abbau von Segregation, insbesondere nach dem Abbau von ethnischer Segregation ist allerdings aus fachlicher Sicht mit einiger Vorsicht zu begegnen. Segregation kann zunächst als ein völlig normaler Prozess der Stadtentwicklung angesehen werden. Die Nachfrage- und Angebotsstrukturen des städtischen Wohnungsmarktes führen zu spezifischen räumlichen Mustern, die sicher in Zeiten einer wachsenden sozialen Polarisierung die gesellschaftspolitischen Diskurse stark dominieren. Gleichwohl sollte genau darüber nachgedacht werden, inwieweit und unter welchen Bedingungen gegen Segregation aktiv etwas unternommen werden muss. In der stadtsoziologischen Forschung hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass *ethnisch* stark segregierte Quartiere mit hohen Anteilen von Migrantinnen und Migranten für die neu zuwandernden Gruppen wichtige Anlaufpunkte und soziale Entlastung in einem für sie oft völlig unbekanntem Zuwanderungskontext bieten. Die ethnische Gemeinschaft in so genannten „Einwanderervierteln“ hatte immer schon einen hohen, positiven Stellenwert zur Persönlichkeitsstabilisierung der Zuwanderergruppen und deren Integration in die Gesellschaft (vgl. Micus/Walter 2006, S. 217 f.; Häußermann/Siebel 2004, S. 181 ff.). Zudem gibt es nur sehr wenige Hinweise darauf, dass ethnische Segregation zur Ausbildung von „problematischen“ Parallelgesellschaften führen, die dauerhaft keinen

Kontakt zur deutschen Bevölkerung aufbauen (vgl. Schönwalder 2006, S. 23 ff.). Eine deutlich größere Gelassenheit ist also im Hinblick auf die Problemlagen und Gefahren in Folge ethnischer Segregation oder der Ausbildung so genannter ethnischer Parallelgesellschaften angezeigt.

Längst gibt es in der Segregationsforschung nachvollziehbare Überlegungen und belastbare Belege dafür, dass Desintegrations- und Abschottungstendenzen in erster Linie von einer sich verstärkenden *sozialen* Aufspaltung der Stadtgesellschaft verursacht werden und nicht einer wachsenden ethnischen Überformung der Stadtgesellschaft geschuldet sind (vgl. Micus/Walter 2006, S. 221; Mansel/Heitmeyer 2009, S. 13 ff.). Problematisch werden *soziale* Segregationen vor allem dann, wenn große Teile der Bewohnerschaft sozial wie ökonomisch dauerhaft exkludiert sind. Dann kann sich eine „Kultur der Armut“ etablieren, und in solchen Quartieren führen dann die gesellschaftliche Ausgrenzung der Unterschicht sowie ein Mangel an kultureller Identität zu schwerwiegenden Integrationshemmnissen bei den sozial benachteiligten Bevölkerungsgruppen (vgl. Micus/Walter 2006, S. 221). Kindergärten, Schulen und Ganztagschulen stellen eine wichtige Anlaufstelle dar, um in den benachteiligten Quartieren die Kinder und Jugendlichen mit positiven Lebens-, Ausbildungs- und Berufsperspektiven in Kontakt zu bringen.

Insofern steht außer Frage, dass Städte und somit auch segregierte Stadtquartiere nach wie vor für die Stadt(teil)bewohnerinnen und -bewohner umfassende soziale, politische und ökonomische Inklusions- und Integrationsangebote eröffnen müssen – auch wenn in jüngster Zeit einige Anzeichen dafür beobachtet werden, dass in Städten die Desintegrationstendenzen wieder zunehmen (vgl. Göschel/Schuleri-Hartje 2008, S. 592 ff.). Inwieweit Ganztagschulen bei diesem Prozess eine integrierende Schlüsselrolle bereits übernehmen oder zukünftig können, bedarf eine vertieften wissenschaftlichen Analyse.

## 2.5 Ganztagschulen als Anlaufpunkte für Qualifizierungs- und Beschäftigungsmaßnahmen

Ein letztes Feld schließlich – in dem Ganztagschulen gut geeignet scheinen, im Kontext einer nachhaltigen und integrierten Stadt- und Regionalentwicklung hilfreiche und zielgenaue Anlaufpunkte zu liefern –, stellt der Bereich *Qualifizierung und Beschäftigung* dar. Auch dieses Handlungsfeld wurde in den Beiträgen als Aufgabenfeld an Ganztagschulen thematisiert (vgl. den Aspekt der Ausbildungs- und Berufsorientierung bei Floerecke u.a. sowie Wiezorek u.a.; die Organisation des Übergangs von der Schule in die Ausbildung oder den Beruf bei Bradna/Stolz). Ganztagschulen scheinen prädestiniert zu sein, um den Übergang von der Schule in die Ausbildung oder den Beruf unterstützend zu begleiten und darüber hinaus Anknüpfungspunkte für lokale Beschäftigungs- und Qualifizierungsmaßnah-

men anzubieten. Gerade die jugendlichen Stadtteil- und Dorfbewohnerinnen und -bewohner dürften dabei eine wichtige Zielgruppe darstellen. Teilweise gehen die in den Beiträgen angesprochenen Angebote und Konzepte bereits in Richtung dieser Zielgruppen.

Die Rolle der Ganztagschulen bei der Gestaltung der Übergangsphase zwischen Schule, Ausbildung und Beruf oder bei der Organisation eines Angebots von Qualifizierungsmaßnahmen ist zweifellos als eine wichtige und sinnvolle Aufgabe zu betrachten. Dass damit die Ganztagschulen einen substanziellen Beitrag zur ökonomischen Aufwertung der ländlichen Region oder des sozial benachteiligten Stadtteils leisten oder entscheidende lokalökonomische Entwicklungsprozesse initiieren, sollte allerdings nicht erwartet werden. Die Akteure an Ganztagschulen sollten auch nicht den Ehrgeiz haben oder sich dazu verleiten lassen, ihre Qualifizierungs- oder Ausbildungsmaßnahmen ausschließlich lokal zu orientieren. Ländliche Räume oder sozial benachteiligte Stadtteile zeichnen sich gerade dadurch aus, dass Arbeitsmarkt und lokale Ökonomie vergleichsweise schwach ausgeprägt sind. Insofern wird für die Kinder und Jugendlichen aus solchen Regionen bzw. Stadtteilen ohnehin der überregionale Ausbildungs- und Beschäftigungsmarkt mittel- bis langfristig sowohl qualitativ als auch quantitativ bessere Verbleibsmöglichkeiten zu bieten haben als der begrenzte lokale Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Insofern kann eine gute Qualifizierungs- und Beschäftigungsförderung von Seiten der Ganztagschulen in sozio-ökonomisch benachteiligten Gebieten durchaus zu Folge haben, dass Kinder und Jugendliche aus diesen Räumen „herausqualifiziert“ werden. Inwieweit lokale Ausbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen allerdings zu qualifikationsselektiven Abwanderungen aus benachteiligten Stadtteilen und Regionen und inwieweit diese Qualifikationsabflüsse dann zu weiteren sozio-ökonomischen Benachteiligungen führen, müsste in weiteren Forschungsanstrebungen analysiert werden.

### 3. Reflexionen zur Bestimmung der regionalen Wirkung von Ganztagschulen

Der letzte Punkt der Kommentierung betrifft die Bestimmung und Diskussion von Wirkungen und Effekten, die von der Einrichtung und Etablierung von Ganztagschulen in den jeweiligen räumlichen Kontexten ausgehen (Stadtteil, periphere Region, Dorf,...). Zu diesem Punkt wurde in den Beiträgen implizit Stellung genommen. Beispielsweise thematisieren Floercke u.a. in ihrem Beitrag die Notwendigkeit der Entwicklung von Erfolgsindikatoren, um die arbeitsbezogenen Kooperationen bewertbar zu machen. Baumheier/Fortmann halten Monitoringsysteme für hilfreich und erforderlich, um die Wirkungen von Interventionen zu erfassen und gegebenenfalls umzusteuern. Grundsätzlich ist festzuhalten, dass es sehr schwierig sein wird, die lokalen Wirkungen (z.B. Aufwertungseffekte) von Ganztagschu-

len zu bestimmen und zu messen. Auch Erfahrungen aus der Evaluierung der Städtebauförderung zeigen, dass es grundsätzlich sehr schwierig ist, die Wirkungen und Effekte einer derart komplexen Intervention wie der Einrichtung einer Ganztagschule im Stadtteil, im Dorf oder im ländlichen Raum zu bestimmen. Gleichwohl ist mit großer Sicherheit davon auszugehen, dass die Fördermittelgeber von den lokalen Akteuren im Handlungsfeld der Ganztagschulen verlangen werden, dass die durchgeführten Maßnahmen evaluiert und Aussagen über Projekterfolge mitgeteilt werden. Bei der Festlegung von Evaluationsmethoden und -kriterien sollte daher sehr genau geprüft werden, welche Informationen seitens des Fördermittelgebers für eine „erfolgreiche Bewertung“ unabdingbar erscheinen. Diejenigen Daten und Indikatoren, die erhoben werden müssen, um der Berichtspflicht und der Legitimierung gegenüber dem Fördermittelgebern zu genügen, sind in der Regel wenig geeignet, um gleichzeitig auch für interne Bewertungsprozesse herangezogen zu werden. Bei der Evaluierung von Städtebauförderungsprogrammen wurde mehrfach festgestellt, dass die abstrakten Daten, die zur Erfüllung der Berichtspflicht an den Fördermittelgeber erhoben werden, nur sehr eingeschränkt geeignet sind, um die Projektverläufe und Entwicklungsprozesse auf der kommunalen Ebene zu bewerten (vgl. Rolfes/Wilhelm 2007). Die Analyse von Wirkung der Aktivitäten von Ganztagschulen auf ihr lokales und regionales Umfeld stellt einen weiteren umfassenden Bereich dar, in dem noch Forschungsbedarf besteht. Hier könnte gut an die Wirkungs- und Evaluationsforschung angeschlossen werden, wobei insbesondere der Blick auf Verfahren aus der konstruktivistischen Evaluationsforschung (Evaluationen der 4. Generation) lohnenswert sein dürften (vgl. Lay/Papadopoulos 2007, S. 495).

Abschließend ist festzuhalten, dass es sich bei dem Forschungsfeld „Schulen und Ganztagschulen und lokales Umfeld“ um ein sehr interessantes und perspektivenreiches Untersuchungsgebiet handelt. Zahlreiche Forschungsfelder und Forschungsfragen werden sichtbar, die in diesem Beitrag jeweils am Ende der vorangegangenen Abschnitte skizziert wurden. Von Seiten der Stadt- und Regionalforschung wurde dieses Untersuchungsfeld bisher kaum systematisch in den Fokus genommen. Die Analyse der hier kommentierten Beiträge und die darin dargestellten Erkenntnisse versprechen aber sehr interessante Forschungsperspektiven und -ergebnisse, wenn der interdisziplinäre Austausch systematisch gepflegt wird. Es wäre wünschenswert, wenn auch zukünftig Gelegenheiten geschaffen würden, die vielfältigen Forschungsaktivitäten zur sozio-ökonomischen Entwicklung und Förderung in benachteiligten Räumen zu bündeln.

### Literatur

Bauministerkonferenz (2005): Leitfaden zur Ausgestaltung der Gemeinschaftsinitiative „Soziale Stadt“. Abruf unter: <http://www.sozialestadt.de/programm/grundlagen> [25.1.2011]

- BBR/Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (Hrsg.) (2005): Raumordnungsbericht 2005. Bonn: BBR (Berichte, Band 21)
- BMVBS/Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung und BBR/Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (Hrsg.) (2008): Integrierte Stadtentwicklung – Praxis vor Ort. Gute Beispiele zu Vernetzung und Bündelung im Programm Soziale Stadt. Bonn: Selbstverlag.
- Bundestransferstelle Soziale Stadt (2006): Dritte bundesweite Befragung in den Programmgebieten der „Sozialen Stadt“. Zentrale Ergebnisse und Empfehlungen. Berlin: Deutsches Institut für Urbanistik
- Deutsche Vernetzungsstelle Ländliche Räume (Hrsg.) (2009): LandInForm. Magazin für Ländliche Räume (Themenheft „Bürgergesellschaft und ehrenamtliches Engagement im ländlichen Raum“). H. 1
- Eltges, M./Hamann, C. (2010): Leipzig Charta zur nachhaltigen europäischen Stadt: Wo steht Europa? In: Informationen zur Raumentwicklung. H. 4. S. 303-311
- Europäische Kommission, Generaldirektion Regionalpolitik (2009): Förderung der nachhaltigen Stadtentwicklung in Europa. Erfolge und Chancen. Brüssel: Amt für Veröffentlichungen.
- Göschel, A./Schuleri-Hartje, U.-K. (2008): Integration und Desintegration in der Stadt. In: Imbusch, P./Heitmeyer, W. (Hrsg.): Integration – Desintegration. Ein Reader zur Ordnungsproblematik moderner Gesellschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 591-613
- Hard, G. (2003, zuerst 1977): Eine „Raum“-Klärung für aufgeweckte Studenten. In: Hard, G. (Hrsg.): Dimensionen geographischen Denkens. Aufsätze zur Theorie der Geographie. Bd. 2. Göttingen: V und R unipress GmbH. S. 15-28
- Hard, G. (2008): Der Spatial Turn, von der Geographie her beobachtet. In: Döring, J./Thielemann, T. (Hrsg.): Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Bielefeld: Transcript. S. 263-316
- Häußermann, H. (2005): Umbauen und Integrieren – Stadtpolitik heute. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (Städtepolitik), H. 3. S. 3-8
- Häußermann, H./Siebel, W. (2004): Stadtsoziologie. Frankfurt am Main u.a.: Campus
- Haus, M. (2005): Zivilgesellschaft und soziales Kapital im städtischen Raum. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (Städtepolitik), H. 3. S. 25-31
- Irmen, E./Blach, E. (1996): Typen ländlicher Entwicklung in Deutschland und Europa. In: Informationen zur Raumentwicklung (Themenheft „Ländliche Räume – Rural Areas – Espaces Rurales“). H. 11-12. S. 713-728
- Lay, M./Papadopoulos, I. (2007): An Exploration of Fourth Generation Evaluation in Practice. Los Angeles: SAGE Publications
- Mansel, J./Heitmeyer, W. (2009): Prekarität, Segregation und Armut im Sozialraum. In: Deutsche Zeitschrift für Kommunalwissenschaft. Heft 4. S. 5-20
- Micus, M./Walter, F. (2006): Mangelt es an „Parallelgesellschaften“? In: Der Bürger im Staat (Themenheft „Zuwanderung und Integration“). 56. Jg, H. 4. S. 215-221
- Rolfes, M. (2007): Aus Evaluationen lernen?! Ergebnisse von Evaluationen Integrierter Stadtentwicklungsprogramme in Brandenburg. In: Weith, T. (Hrsg.): Stadtbau erfolgreich evaluieren. Münster: Waxmann. S. 75-98
- Rolfes, M./Wilhelm, J. (2007): Politische Steuerung und Zielperspektiven einer sozial-integrativen Stadtentwicklung im Bundesland Brandenburg. In: Raumforschung und Raumordnung. 65. Jg., H. 2. S. 109-121
- Sauter, M. (2007): Die Verstetigung der Sozialen Stadt. In: Soziale Stadt – info 21. Der Newsletter zum Bund-Länder-Programm Soziale Stadt, herausgegeben vom Deutschen Institut für Urbanistik (Difu). S. 2-5
- Schönwalder, K. (2006): Bunter als die Politik behauptet. Abschottungstendenzen von Migranten werden überschätzt. In: WZB-Mitteilungen, H. 113. S. 20-24.
- Scholz, C./Meyer, C. (2010): Integrierte Handlungskonzepte in der Stadtentwicklung – das Beispiel Nordrhein-Westfalen. In: Informationen zur Raumentwicklung. H. 4. S. 287-295
- Söpfer, K. (2009): Verstetigung durch Nachsorge im Quartiermanagement am Beispiel Hamburg und Wien. In: Altröck, U., Kunze, R.; Pahl-Weber, E.; von Pelz, U.; Schubert, D. (Hrsg.): Jahrbuch Stadterneuerung 2009: Megacities und Stadterneuerung. Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin. S. 239-260.
- Werlen, B. (2008): Sozialgeographie. Eine Einführung. Bern: Haupt Verlag (UTB 1911)
- Weichhart, P. (2008): Entwicklungslinien der Sozialgeographie. Von Hans Bobek bis Benno Werlen. Stuttgart: Franz Steiner Verlag. (Sozialgeographie kompakt)