

Elternbeteiligung und Gewaltprävention in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften

Bestandsaufnahme Region Ost

Sabine Behn/Liv-Berit Koch/Victoria Schwenzer

Berlin 2010



Camino – Werkstatt für Fortbildung, Praxisbegleitung und Forschung im sozialen Bereich gGmbH



isp – Institut des Rauhen Hauses für Soziale Praxis gGmbH



ism – Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz e.V.

Die Broschüre wurde gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Weitere Informationen zum Forschungsprojekt unter:

www.kommunale-bildungslandschaften.de

Impressum

Camino – Werkstatt für Fortbildung, Praxisbegleitung und Forschung
im sozialen Bereich gGmbH
Scharnhorststraße 5
10115 Berlin
Telefon (030) 786 29 84
Fax (030) 785 00 91
mail@camino-werkstatt.de
www.camino-werkstatt.de

Inhalt

Einleitung	5
Projektbeschreibung	5
Forschungsdesign	8
Definitionen	11
Kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaften	11
Elternbeteiligung	12
Gewaltprävention	14
Beschreibung des Samples	17
Die befragten Expert/innen	17
Die untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften	17
Modellhafte Ansätze und Konzepte	17
Entwicklungsstand bzw. -phasen	19
Bildungsverständnis und Selbstverständnis in den kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften	23
Bildungsverständnis der Befragten	23
Selbstverständnis der Befragten	25
Struktureller Aufbau der Bildungs- und Erziehungslandschaften	29
Partner und Kooperationen	29
Ziele und Zielgruppen	32
Themen	34
Formen der Zusammenarbeit und Steuerung	35
Finanzierung	36
Schwierigkeiten und Hindernisse	37
Gelingensbedingungen	43
Mehrwert gegenüber herkömmlichen Kooperationen	46
Elternbeteiligung in den Bildungs- und Erziehungslandschaften	49
Motivation und Erwartungen	49
Formen der Elternbeteiligung	50
Formen und Angebote der Elternarbeit	56
Beteiligung besonderer Zielgruppen	61
Haupt- und Ehrenamt	64

Bedingungen für gelingende Elternbeteiligung und Grenzen von Beteiligung	65
Mehrwert: Wer profitiert von Beteiligung?	68
Gewaltprävention in den Bildungs- und Erziehungslandschaften	71
Stellenwert und Praxis von Gewaltprävention	71
Die Praxis vor Ort	72
Gewaltprävention im Sinne von Kinderschutz	74
Mehrwert in Bezug auf Gewaltprävention	75
Fazit	77
Zusammenfassung der Ergebnisse	77
Allgemeines Stufenmodell zu den Themenschwerpunkten	81
Literaturverzeichnis	83

Einleitung

Zu Beginn der wissenschaftlichen Bestandsaufnahme des Forschungsprojektes „Elternbeteiligung und Gewaltprävention in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften – Neue Formen im Zusammenspiel von Jugendhilfe, Schule, jungen Menschen und Eltern“ sollen zunächst das Forschungsprojekt und das Forschungsdesign sowie anschließend die zugrunde liegenden Definitionen der Begriffe „Kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaften“, „Elternbeteiligung“ und „Gewaltprävention“ vorgestellt werden.

Projektbeschreibung

Das Forschungsprojekt „Elternbeteiligung und Gewaltprävention in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften“, in dessen Rahmen diese Bestandsaufnahme erarbeitet wurde, wird im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend seit Januar 2009 mit einer Laufzeit von drei Jahren durchgeführt und endet im Dezember 2011. Die Projektbeauftragten sind die drei sozialwissenschaftlichen Institute Camino – Werkstatt für Fortbildung, Praxisbegleitung und Forschung im sozialen Bereich gGmbH in Berlin, Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz e.V. (ism) und Institut des Rauhen Hauses für Soziale Praxis gGmbH (isp) in Hamburg. Das isp wurde vom BMFSFJ mit der Gesamtkoordination des Forschungsvorhabens betraut.

Den Hintergrund des Forschungsprojektes bildet die Diskussion um die Bewältigung der vielfältigen Entwicklungsaufgaben im Kindes- und Jugendalter; diese machen es erforderlich, dass formales, non-formales und informelles Lernen ineinander greifen, dass die verschiedenen Institutionen und Akteur/innen der Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen kooperieren und dass Kommunen¹ eine Steuerungsverantwortung bei der Entwicklung von Bildungs- und Erziehungslandschaften übernehmen. Vor diesem Hintergrund fordern die Kommission des 12. Kinder- und Jugendberichtes wie auch der Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge die praktische Ausgestaltung von Bildungsprozessen durch die Verknüpfung von unterschiedlichen Bildungs- und Lernorten im kommunalen Raum. Die Empfehlungen gehen weit über die Forderung einer verstärkten Zusammenarbeit mit Schulen hinaus, beziehen also alle an der Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen beteiligten Institutionen – vor allem auch die Jugendhilfe – mit ein. Es wird damit ein ganzheitliches Bildungsverständnis zugrunde gelegt ausgehend von der Auffassung, dass die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft wesentlich durch eine „umfassende Bildung“ junger Menschen gesichert wird.

Die Rolle der Eltern und die Verbesserung der Elternbeteiligung im Rahmen der Entwicklung von kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften stehen in diesem Forschungspro-

¹ Es wurden nicht nur Gebietskörperschaften, sondern z.B. auch Stadtteile in die Untersuchung einbezogen. Vgl. hierzu das Kapitel zur Definition „Kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaften“.

jekt im Zentrum. Darüber hinaus geht es um die Frage, inwieweit die Initiierung und Gestaltung kommunaler Bildungs- und Erziehungslandschaften auch indirekt und/oder direkt zur Gewaltprävention beitragen können. Die Beteiligung der Eltern stellt bei der Entwicklung und Gestaltung kommunaler Bildungs- und Erziehungslandschaften ein zentrales Element dar, das aber bisher eher vernachlässigt worden ist. Insbesondere der Perspektive der Familien auf die formalen, non-formalen und informellen Bildungsmöglichkeiten und die Bildungserfordernisse in ihrem sozialen Nahraum wird in der Diskussion und in der Gestaltung von Veränderungs- und Entwicklungsinitiativen zu wenig Beachtung geschenkt. Diese Entwicklungspotenziale lassen sich auf unterschiedlichen Ebenen identifizieren. Festzustellen ist z.B., dass sowohl im Blick auf die Institution Schule als auch in der Bewertung der Beteiligung der Eltern an den Prozessen im System der Kinder- und Jugendhilfe Veränderungspotenziale markiert werden können. Zu fragen ist, welche neuen Strategien der Elternbeteiligung im Zuge der Weiterentwicklung zu kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften erprobt und etabliert werden können.

Das Forschungsprojekt will somit einen Beitrag zur Stärkung des Zusammenspiels zwischen allen Erziehungs- und Bildungsbeteiligten leisten. Hierbei stehen sowohl die Förderung von Partizipation und Entwicklung neuer Beteiligungsformen für schwer zu erreichende Eltern als auch die Schaffung neuer Zugänge zu Bildung im Mittelpunkt. Die untersuchungsleitende Fragestellung lautet hier: Wie gestalten sich Bildungs- und Erziehungslandschaften im kommunalen Raum im Zusammenspiel zwischen Jugendhilfe, Schule, jungen Menschen und Eltern und welche Bedingungen sowie Anforderungen ergeben sich daraus für die beteiligten Institutionen, insbesondere im Hinblick auf die Schaffung von Beteiligungsmöglichkeiten und von Zugängen zu schwer erreichbaren Eltern?

Die folgenden Aufgaben hat sich das Forschungsvorhaben zum Ziel gesetzt: Abbildung von Möglichkeiten, Grenzen und notwendigen Rahmenbedingungen zur Schaffung von Bildungs- und Erziehungslandschaften, Stärkung der Elternperspektive und ihrer Beteiligung bei der Entwicklung von Bildungs- und Erziehungslandschaften, modellhafte Unterstützung bei der (Weiter-)Entwicklung innovativer Formen des Zusammenspiels von Jugendhilfe, Schule und Eltern zur Förderung und Unterstützung junger Menschen im kommunalen Raum und Bewertung dieser neuen Modelle, Beratung bei der Entwicklung und Erprobung neuer Konzepte und Formen der Arbeit mit Eltern in Erziehungs- und Bildungseinrichtungen sowie Entwicklung von Modellen, bei denen herausgearbeitet werden soll, inwieweit kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaften auch indirekt und/oder direkt zur Gewaltprävention beitragen können.

Die Durchführung des Forschungsprojektes erfolgt in vier Phasen:

In der *ersten* Phase wird nach einer ausführlichen Literaturrecherche zum Stand von Bildungs- und Erziehungslandschaften in Deutschland eine qualitative Befragung zu Möglichkeiten, Grenzen und notwendigen Rahmenbedingungen zur Schaffung von Bildungs- und Erziehungslandschaften durchgeführt. Der Perspektive der Eltern kommt dabei eine beson-

dere Bedeutung zu. Hierfür finden in allen 16 Bundesländern anhand der forschungsleitenden Fragestellungen Einzel- oder Gruppeninterviews mit Expert/innen aus Bildungs- und Erziehungslandschaften statt, wie z.B. mit Koordinator/innen von Bildungs- und Erziehungslandschaften, Mitarbeiter/innen der Jugendhilfe und Schule, Mitarbeiter/innen aus Politik und Verwaltung sowie mit Vertreter/innen von Gremien auf Landes- und kommunaler Ebene. Auch mit beteiligten Eltern wird gesprochen. Insgesamt werden 60 leitfadengestützte Interviews durchgeführt und nach einem inhaltsanalytischen Verfahren ausgewertet.

Auf diese Weise entstehen drei Bestandsaufnahmen, für fünf bzw. sechs Bundesländer jeweils eine. Deren Erstellung steht im Zentrum der *zweiten* Phase. Darüber hinaus erfolgt in dieser Phase auch die Rückkoppelung der Ergebnisse an die Praxis – hierfür werden sechs sogenannte „Regionalforen“ unter Zusammenfassung mehrerer Bundesländer in zweitägigen Workshops mit einem ausgewählten Kreis von Expert/innen, Multiplikator/innen und Vertreter/innen von Elterninitiativen durchgeführt mit dem Ziel, die Ergebnisse gemeinsam zu interpretieren und zu bewerten, um daraus neue Handlungsansätze zu entwickeln. Ferner ist in diesem Zeitraum die Auswahl der Standorte für die modellhafte (Weiter-)Entwicklung von Bildungs- und Erziehungslandschaften vorgesehen.

Schwerpunkt der *dritten* Phase ist die modellhafte (Weiter-)Entwicklung von Bildungs- und Erziehungslandschaften an sechs Standorten. Ansatzpunkt hierfür sind zentrale bildungs- und erziehungsverantwortliche Akteur/innen bzw. Institutionen vor Ort, wobei jeweils die Elternperspektive von besonderer Bedeutung ist. Für das Forschungsprojekt interessant sind zum einen Kommunen bzw. Stadtteile, die sich auf eine Weiterentwicklung von Ansätzen zur Arbeit mit Eltern einlassen wollen. Diese Ansätze können im Rahmen des Forschungsprojekts unterstützend begleitet werden. Zum anderen werden Kommunen bzw. Stadtteile gesucht, in denen bereits Bildungs- und Erziehungslandschaften entwickelt wurden und die Interesse an einer Evaluation des Entwicklungsprozesses zeigen. Damit werden Bildungs- und Erziehungslandschaften in verschiedenen Stadien betrachtet, einmal im Entstehen bzw. bei der Weiterentwicklung (Typ A), das andere Mal aus der Perspektive der Evaluation (Typ B). In den Standorten wird jeweils zunächst eine vertiefte Untersuchung zum Stand der vorhandenen bzw. erst in den Anfängen befindlichen Bildungs- und Erziehungslandschaften durchgeführt. Bei den anschließenden Auftaktveranstaltungen geht es entweder um die Unterstützung bei der Konzeptentwicklung zur inhaltlichen und strukturellen Absicherung gebildeter und/oder geplanter Bildungs- und Erziehungslandschaften (Typ A) oder um die gemeinsame Entwicklung eines Evaluationsdesigns und die Verabredung eines entsprechenden Vorgehens (Typ B). Es folgt eine Phase der kontinuierlichen Beratung und Weiterentwicklung bzw. Evaluation im Rahmen von sogenannten „Projektwerkstätten“. Dieser Prozess wird dokumentiert und ausgewertet.

Die *vierte* und letzte Phase ist dem Ergebnistransfer in die Praxis sowie der Zusammenführung und Auswertung der gesamten Ergebnisse im Rahmen eines Abschlussberichts gewidmet.

Forschungsdesign

Da es sich bei kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften um ein relativ neues Konzept handelt und es wenig gesichertes Wissen über den Aufbau, die Struktur, die Herausforderungen und das Miteinander der Akteur/innen gibt, wurde im Rahmen der Bestandsaufnahme ein eher offenes, teilstandardisiertes, qualitatives Erhebungsdesign gewählt.

Das Experteninterview nach Meuser und Nagel² erschien besonders geeignet, die bisher vorliegenden Erfahrungen mit der Umsetzung des Konzepts „Kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaften“ auf Seiten der beteiligten Akteur/innen zu erheben und so Wissen über die Umsetzung, die Struktur, das Zusammenspiel und die hiermit verbundenen Herausforderungen zu generieren. Gestützt wurden die Experteninterviews durch einen Gesprächsleitfaden, welcher die Vergleichbarkeit der von den drei Instituten geführten Interviews gewährleistet.

Über Homepages, einschlägige Veröffentlichungen und eine breite Telefonrecherche wurden in den Bundesländern vorhandene oder im Aufbau begriffene kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaften recherchiert und geeignete Interviewpartner/innen gewonnen. Ziel war es, ein möglichst breites Spektrum innerhalb des Feldes entlang folgender Kontrastierungsdimensionen abzubilden: Regionalität (Ost/West, Stadt/Land), Migrationshintergrund, Geschlecht, Bestehensdauer der Bildungs- und Erziehungslandschaft. Dabei wurde versucht, möglichst Landschaften zu finden, die sich bereits mit den Schwerpunktthemen Elternbeteiligung und Gewaltprävention auseinandersetzen.

Da Elternbeteiligung eines der fokussierten Forschungsgegenstände innerhalb des Forschungsprojektes ist, empfahl sich ein multiperspektivischer Zugang in der Befragung von Vertreter/innen von Institutionen und beteiligten Eltern. Zudem interessierten auch die verschiedenen Blickwinkel auf die jeweilige Bildungs- und Erziehungslandschaft in Abhängigkeit von der Ebene, von der aus gesprochen wird. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich deutliche Unterschiede danach ergeben, ob es sich um eine konkrete Institution handelt oder aber übergreifend für den Landkreis oder das Bundesland gesprochen wurde. Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht zur Einordnung der Interviewpartner/innen entlang dieser Kategorisierung:

² Vgl. Meuser, Michael/Nagel, Ulrike: Das ExpertInneninterview. Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung, in: Friebertshäuser, Barbara/Pregel, Annedore (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim 2003, S. 481-491.

	Institutionenperspektive	Elternperspektive
Übergeordnet	regionale Schulämter Landesschulbehörde/Ministerien Bundes-/Landesförderprogramme wissenschaftliche Begleitung/ Evaluation von Projekten/Programmen Landesinstitute für Lehrerbildung	Elternvertretung Schule (Land/Kommune) Familienkonvent
Konkret	Schule (Planung, Leitung, Lehrkräfte) Kita Jugendamt Öffentliche und freie Träger der Jugendhilfe Jugendhilfeplanung Kommunalpolitik Bürgermeister Schulamt/Schulträger Koordination/Stabsstelle/Bildungsbüro weitere Bildungsträger (z.B. Volkshochschulen, Erwachsenen-/ Weiterbildung, berufliche Bildung etc.) Lokale Bündnisse für Familie	Elternvertretung (Einzel-Schule, Einzel-Kindertagesstätte, kommunale Ebene Schule und Kita) Elternselbstorganisation

Um eine bundesweite Bestandsaufnahme zu ermöglichen, wurden die Bundesländer nach Zuständigkeiten auf die drei Institute verteilt. Die Interviews wurden anhand eines Gesprächsleitfadens geführt. Dieser ist folgendermaßen aufgebaut:

1. Wie ist die kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaft vor Ort organisiert? (Organisation)
2. Welche Themen stehen im Vordergrund der kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaft? (Themen, Inhalte, Ziele)
3. Welche Rolle spielen Elternarbeit und Familienbildung in der kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaft? (Elternarbeit, Familienbildung)
4. Wie werden Eltern an der kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaft beteiligt? (Elternbeteiligung)
5. Welche Rolle spielt Gewaltprävention im Kontext der kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften? (Gewaltprävention)
6. Wie müssen Bildungs- und Erziehungslandschaften gestaltet sein? (Ausblick)

Dieser Interviewleitfaden wurde in einem Pretest auf Handhabbarkeit und Gegenstandsadäquatheit überprüft und entsprechend angepasst. Die Gespräche wurden als leitfadengestützte Interviews einzeln oder in Gruppen face-to-face oder telefonisch durchgeführt, digital aufgezeichnet und nach einem einheitlichen System transkribiert.

Da über die Erhebungsmethode vor allem Daten mit Sach- bzw. Themenbezug generiert werden, die Interviewten als Informationsgeber/innen dienen (und nicht als biographische Erzähler/innen) und Erfahrungswissen transportieren, eignete sich zur Auswertung ein inhaltsanalytisches Verfahren. Es sollten hier eben nicht Biographieverläufe, Intentionen oder individuelle personenbezogene Falldaten erhoben und ausgewertet werden, sondern über die Interviewten als Expert/innen Erfahrungswissen über Strukturen und Prozesse im Hinblick auf die Forschungsfragen generiert werden.

Aus diesem Grund erschien die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring³ besonders geeignet für die Auswertung der erhobenen Daten. Ihr Einsatz ließ es zu, eine große Menge von Material auf ein überschaubares Maß zu kürzen, ohne inhaltlich zu reduzieren. So konnte auch eine größere Datenmenge ausgewertet werden.

Die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse eignete sich aufgrund ihres systematischen und reduzierenden Vorgehens besonders für eine Umsetzung am Computer. Computergestützte Verfahren (z.B. anhand der Software MAXQDA) erfolgen systematisch und sind dokumentier- und nachvollziehbar. Die Programme sind keine Analysemethoden, sondern unterstützen lediglich die Anwendung von Methoden der qualitativen Datenanalyse. Mit der Software wird das vorhandene Datenmaterial nach einem Codesystem ausgewertet. Dieses Codesystem wurde vor dem Hintergrund der in Literaturrecherche und Interviews gewonnenen theoretischen und empirischen Erkenntnisse erarbeitet. Im Laufe der computergestützten Auswertung wurde das Codesystem weiterentwickelt.

Die vorliegende Bestandsaufnahme bündelt als eine von drei regionalen Studien die Auswertungen und Befunde der qualitativen Befragung.

³ Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse, in: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg 2003, S. 468-475.

Definitionen

Kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaften

Kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaften liefern einen neuen Rahmen für Kooperationen von Institutionen der Bildung, Erziehung und Betreuung auf kommunaler Ebene und zielen darauf ab, die entsprechenden Akteur/innen vor Ort zu vernetzen.

Die Notwendigkeit zur Schaffung einer solchen neuen Form der Zusammenarbeit wird auf die häufig geforderte Erweiterung des Bildungsverständnisses zurückgeführt. So wird der Begriff „lokale Bildungslandschaften“ bereits im 12. Kinder- und Jugendbericht genannt, wenn es im Zusammenspiel von Lernwelten und Bildungsorten auf kommunaler Ebene um die Verknüpfung von formalen, non-formalen und informellen Bildungsprozessen geht.⁴ Selbst wenn der Bildungsbegriff – wie in den letzten Jahren geschehen – breit und offen verwendet und diskutiert wird und eine Präzisierung sich als sehr schwierig herausstellt, bleibt doch ein weites Verständnis von Bildung Grundlage für die Kooperation von Schule mit außerschulischen Partner/innen, insbesondere der Jugendhilfe, und damit Ausgangspunkt für kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaften.

Für diesen neuen Rahmen von Kooperation existiert mittlerweile eine Vielzahl von Begriffen wie kommunale, regionale oder lokale Bildungslandschaften, -regionen, -partnerschaften, Bildungsverbände oder -netzwerke, hinter denen sich oftmals ähnliche Konzepte verbergen. Ergänzend zu diesen Begriffen und Konzepten gibt es noch jene, die sich neben der Vernetzung von zentralen Akteur/innen auf die Verzahnung von Planungsstrukturen auf kommunaler Ebene beziehen und vor allem auf die Integration von Schulentwicklungs- und Jugendhilfepflegeplanung sowie die Etablierung von Bildungsplanung, -berichterstattung/-monitoring bzw. Bildungsmanagement zielen. Unabhängig von der Wahl der Begrifflichkeiten liegen bislang zwar zahlreiche Konzepte auf theoretischer, normativer und programmatischer Ebene vor, aber keine oder zumindest nur wenige empirische Beispiele.⁵

Zur Annäherung an den Begriff wird die Definition des Deutschen Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge e.V. als geeignet angesehen: „Der Deutsche Verein versteht unter einer Kommunalen Bildungslandschaft die Gesamtheit aller auf kommunaler Ebene vertretenen Institutionen und Organisationen der Bildung, Erziehung und Betreuung, eingefügt in ein

⁴ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Berlin 2005, S. 36f.

⁵ Vgl. Stephan Maykus: Lokale Bildungslandschaften. Entwicklungs- und Umsetzungsfragen eines (noch) offenen Projektes, in: Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe, 7-8/2007, S. 296f.

Gesamtkonzept der individuellen und institutionellen Bildungsförderung in Federführung eines kommunalen Verantwortungsträgers.“⁶

Entsprechend dem Konzept des Deutschen Vereins stehen Kinder und Jugendliche bzw. Institutionen, die es in Sozialisationsprozessen mit Kindern, Jugendlichen und Familien zu tun haben, im Fokus. Im Anschluss an Michael Winklers These wird der Begriff der Bildungslandschaft in diesem Projekt mit Blick auf die Bildungsbiografien und das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in diesen Landschaften um die systematische Voraussetzung für Bildungsprozesse, nämlich die Erziehung, ergänzt.⁷ Da Erziehung die Grundlage für Bildung ist, müssen auch Eltern als wichtige Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsinstanz in kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaften einbezogen werden.

Der Begriff „kommunal“ verweist auf die Gebietskörperschaft als räumliche Einheit und Planungsgröße. Den Kommunen kommt mit § 1 SGB VIII eine besondere Verantwortung bei der Förderung der Entwicklung junger Menschen und der Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu. Im Hinblick auf ihre Rolle in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften ist zu fragen, ob hier Veränderungen von Zuständigkeiten vorgenommen werden müssen und welche kommunalen Akteure federführend sein können, müssen und sollten.⁸

Elternbeteiligung

Die Entwicklung kommunaler Bildungs- und Erziehungslandschaften kann nur gelingen, wenn dieses Vorhaben als „kooperativer Prozess“⁹ von allen an Erziehung, Bildung und Betreuung beteiligten Institutionen und Personen verstanden wird. Ganz konkret sind damit Fachkräfte unterschiedlichster öffentlicher Organisationen und Institutionen, Kirchen, Vereine sowie klassische Bildungs- und Erziehungsinstitutionen (Schule, Jugendhilfe) aufgefordert, die begonnene Diskussion um die Bildungsgerechtigkeit voranzutreiben wie auch adäquate Formen der Elternbeteiligung zu entwickeln. Hierzu will dieses Forschungsvorhaben einen Beitrag leisten, indem es den Fokus auf die Beteiligung von Eltern als zentrales Element von kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften setzt.

Elternbeteiligung wird als Partizipation verstanden, bei der Eltern als aktive Partner/innen gesehen werden, von und mit denen Bildungs- und Erziehungslandschaften gemeinsam gestaltet werden. Es geht um die Schaffung von Beteiligungsmöglichkeiten und von Zugän-

⁶ Deutscher Verein für Öffentliche und Private Fürsorge e.V.: Diskussionspapier des Deutschen Vereins zum Aufbau Kommunaler Bildungslandschaften, Berlin 2007, S. 8.

⁷ Vgl. Michael Winkler: Bildung mag zwar die Antwort sein – das Problem aber ist Erziehung. Drei Thesen, in: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 2/2006, S. 187.

⁸ Im Rahmen der Interviews wurden neben Bildungs- und Erziehungslandschaften in Gebietskörperschaften auch solche in Stadtteilen, Quartiersmanagementgebieten o.ä. untersucht.

⁹ Deutscher Verein für Öffentliche und Private Fürsorge e.V., Berlin 2007.

gen insbesondere zu schwer erreichbaren Eltern. Stufen der Beteiligung von Eltern können sein:

- *Mitsprache*: Eltern können ihre Meinungen, Interessen und Wünsche äußern.
- *Mitwirkung*: Eltern werden in Beratungsprozesse einbezogen, können aber nicht mitentscheiden.
- *Mitbestimmung*: Eltern werden an Entscheidungsprozessen beteiligt.¹⁰

Beteiligungsprozesse können aber auch im Hinblick auf ihre jeweilige Form bzw. den Grad ihrer jeweiligen formalen Verankerung unterschieden werden:

- formale Beteiligung, hier geht es um gesetzlich verankerte Vertretungsformen, z.B. Mitwirkung in Gremien und/oder Teilnahme an Elternabenden,
- non-formale Beteiligung, hier geht es um regelmäßig (oft selbst) organisierte Vorhaben, an denen sich Eltern beteiligen, z.B. Elterncafé, Hausaufgabenhilfe u. ä.,
- informelle Beteiligung, hier geht es um lose Verbindungen, nicht regelmäßige Treffen, punktuelle Aktionen, z.B. Mithilfe bei der Vorbereitung eines Festes.

Als Teil von Elternbeteiligung wird Elternarbeit im Sinne von Familienbildung verstanden, denn hierbei geht es darum, für Eltern maßgeschneiderte Angebote zu entwickeln und damit die Stärkung der Erziehungskompetenz von Eltern voranzutreiben.

Eine Zielsetzung des Forschungsprojektes ist die modellhafte Unterstützung bei der (Weiter-)Entwicklung innovativer Formen des Zusammenspiels von Jugendhilfe, Schule und Eltern zur Förderung und Unterstützung junger Menschen im kommunalen Raum und Bewertung dieser neuen Modelle. Um die Elternbeteiligung bei der Entwicklung von kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften angemessen beurteilen zu können, müssen mindestens die folgenden drei Aspekte beachtet werden:

- Partizipation basiert auf einem dialogischen Prinzip/auf Aushandlungsprozessen.
- Wichtig für die Beurteilung von Beteiligung ist die Frage, ob bzw. welche Konsequenz Beteiligung hat bzw. haben kann sowie welche Qualität die Ergebnisse erzielt.
- Beteiligung wird besonders in Kontexten von Macht notwendig (z.B. in Institutionen), wenn Entscheidungsmöglichkeiten ungleich verteilt sind.

Darüber hinaus ist zu prüfen, inwieweit unter den beteiligten Akteur/innen eine Transparenz über das Ausmaß und die Reichweite der Beteiligung hergestellt wird.

¹⁰ In Anlehnung an: Richard Schröder: Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und -gestaltung, Weinheim/Basel 1995.

Gewaltprävention

Das Forschungsprojekt konzentriert sich auf Formen der Gewalt im Kindes- und Jugendalter und bezieht sich auf direkte interpersonale Gewalt, bei der Menschen gegen andere Menschen körperliche, sexuelle oder psychisch-emotionale Gewalt ausüben und/oder lebensnotwendige Hilfe und Unterstützung versagen, wie etwa im Falle von Kindesvernachlässigung. Dabei erscheint eine Aufteilung in Gewaltkontexte in Anlehnung an Heitmeyer und Schröttle sinnvoll, nämlich

- Gewalt im sozialen Nahraum (wobei hier primär Gewalt im Kontext Familie gemeint ist),
- Gewalt in Institutionen und Gewalt im öffentlichen Raum.¹¹

Unter Gewalt im Kontext Familie wird – auch in Anlehnung an die Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention des DJI – in erster Linie Kindeswohlgefährdung gefasst, also

- Vernachlässigung,
- psychische Misshandlung,
- physische Misshandlung,
- sexueller Missbrauch,
- aber auch Kindeswohlgefährdung bei Partnergewalt.¹²

Unter Gewalt in Institutionen und im öffentlichen Raum werden vorwiegend folgende Bereiche thematisiert:

- Mobbing und Gewalt in der Schule,
- Konflikte und „Gewalt“ in Kindertageseinrichtungen,
- Gewalt in Kinder- und Jugendeinrichtungen,
- Jugendgewalt im öffentlichen Raum wie z.B. Vandalismus, „Abziehen“,
- rechte Gewalt sowie
- sexuelle Gewalt im öffentlichen Raum.

In allen Gewaltkontexten können Kinder und Jugendliche entweder einzeln und/oder kollektiv Opfer von tatsächlicher und potenzieller Gewalt bzw. mittelbar Beteiligte in Gewaltsituationen (z.B. in Peer-Gruppen) oder aber einzeln und/oder kollektiv Gewalt ausübende Täter sein.

¹¹ Vgl. Wilhelm Heitmeyer/Monika Schröttle (Hg.): Gewalt. Beschreibungen, Analysen, Prävention, Bonn 2006, S. 5ff. Heitmeyer und Schröttle verwenden diese Einteilung in der Strukturierung ihres Sammelbandes. Sie thematisieren hier noch zwei weitere Gewaltkontexte – „Organisierte Kriminalitätsformen und politisch motivierte Gewalt“ sowie „Staatliches Handeln“ –, die für unser Forschungsprojekt jedoch keine Rolle spielen.

¹² Vgl. Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention des DJI (Hg.): Strategien der Gewaltprävention im Kindes- und Jugendalter. Eine Zwischenbilanz in sechs Handlungsfeldern, München 2007, S. 29f.

Bezogen auf die Definition von Gewaltprävention, lässt sich grundsätzlich zwischen einem engen und einem weiten Verständnis unterscheiden. Nach einer Definition des Deutschen Jugendinstituts können „als gewaltpräventiv jene Programme, Strategien, Maßnahmen bzw. Projekte bezeichnet werden, die direkt oder indirekt die Verhinderung bzw. die Reduktion von Gewalt zum Ziel haben“.¹³ Das bedeutet, dass Strategien und Maßnahmen vorrangig darauf abzielen müssen, Gewalt im Kindes- bzw. Jugendalter zu reduzieren, damit sie im engeren Sinne als gewaltpräventiv bezeichnet werden können. Das DJI vertritt diesen engeren Begriff der Gewaltprävention, um dem inflationären Gebrauch des Begriffs für alle möglichen Formen der Jugend(sozial)- und Bildungsarbeit entgegenzuwirken. Dagegen steht ein erweitertes Verständnis von Gewaltprävention, wie es auch in diesem Forschungsprojekt verwendet wird. Mit Verweis auf die Fachdebatte, in der sich inzwischen eine Position herausgebildet hat, die Gewalthandeln von Kindern und Jugendlichen nur als einen und nicht als den zentralen Aspekt ihres Verhaltens ansieht, wird der Blick verstärkt auf Risikofaktoren und Problemkonstellationen gelenkt. Vor diesem Hintergrund soll die gewaltpräventive Wirkung von Angeboten und Maßnahmen untersucht werden, die die gesellschaftliche Integration und die Verbesserung der Teilhabechancen erhöhen. Das im Rahmen des Forschungsprojektes unterstellte weite Verständnis schließt also Programme und Maßnahmen ein, die die Stärkung der Erziehungskompetenzen von Eltern und auch die Erhöhung der Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen zum Ziel haben. Vor diesem Hintergrund wird verstärkt die Rolle von Eltern und Elternbeteiligung in den Fokus genommen – als Ansatz, um Risikofaktoren und Problemkonstellationen bereits in der frühen Kindheit abzubauen.

Der Schwerpunkt liegt also auf der primären Prävention, die sich zum Ziel setzt, Kinder und Jugendliche sozial zu integrieren und eine mögliche künftige Auffälligkeit zu vermeiden. Das bedeutet u.a., Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu unterstützen und in kritischen Lebensphasen zu begleiten. Positive Lebensbedingungen sollen gefördert und Benachteiligungen abgebaut werden. Hier setzen Bildungs- und Erziehungslandschaften häufig an, da sie durch vernetzte Angebote Kinder und Jugendliche möglichst optimal unterstützen möchten und somit – im Sinne des weiten Präventionsbegriffs – zur primären Prävention beitragen.

¹³ Ebd., S. 18.

Beschreibung des Samples

Die vorliegende Bestandsaufnahme zum Thema Elternbeteiligung und Gewaltprävention in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften bezieht sechs Bundesländer ein, nämlich Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen.

Die befragten Expert/innen

Im Rahmen der Expertenbefragung wurden 20 qualitative Interviews durchgeführt, davon 11 Einzel- und neun Gruppeninterviews. An der Befragung waren insgesamt 31 Expert/innen beteiligt. Entsprechend dem Forschungsdesign vertraten die Expert/innen unterschiedliche Perspektiven: 21 Expert/innen können der konkreten Institutionen-Ebene zugeordnet werden, vier der übergeordneten Institutionen-Ebene, drei der konkreten Eltern-Ebene und wiederum drei der übergeordneten Eltern-Ebene.¹⁴ Alles in allem wurden 13 Bildungs- und Erziehungslandschaften in die Bestandsaufnahme einbezogen. Die Interviewerhebung fand im Sommer 2009 statt.

Die untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften

Um die Ergebnisse der Bestandsaufnahme besser einordnen zu können, werden vorab die verschiedenen modellhaften Ansätze und Konzepte der in die Untersuchung einbezogenen Bildungs- und Erziehungslandschaften kurz skizziert sowie ihr aktueller Entwicklungsstand aufgezeigt.

Modellhafte Ansätze und Konzepte

Bei der Erprobung bzw. Umsetzung der insgesamt 13 untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften zeichnen sich unterschiedliche Ansätze und Konzepte ab, aus denen sich einige Grundmerkmale ableiten lassen, wenn gefragt wird: Welche Reichweite haben die Kooperationskontexte und wer sind die Hauptakteur/innen in den Bildungs- und Erziehungslandschaften? Vor diesem Hintergrund können fünf modellhafte Ansätze und Konzepte identifiziert werden, die zumindest eine grobe Einordnung der in die Untersuchung einbezogenen Bildungs- und Erziehungslandschaften zulassen: Erstens das Campus-Konzept, zweitens die lokalen Bildungsverbände/-initiativen, drittens der Verein als lokaler Dienstleister, viertens das kommunale Bildungsbüro/die kommunale Bildungskoordination und fünftens

¹⁴ Eine thematische Zuordnung ergibt folgende Verteilung: Acht Expert/innen vertraten den Bereich Koordination der jeweiligen Bildungs- und Erziehungslandschaft, fünf Expert/innen den Bereich Verwaltung, vier Expert/innen den Bereich Schule, fünf Expert/innen den Bereich Jugendhilfe sowie drei Expert/innen den Bereich Politik; sechs weitere Interviewpartner/innen vertraten die Elternperspektive.

das Ländermodell. Dabei können jeweils vier Landschaften dem ersten und vierten Modellansatz zugeordnet werden, drei dem zweiten und schließlich jeweils eine Landschaft dem dritten und fünften Ansatz.

Das *Campus-Konzept*¹⁵ beinhaltet die Schaffung eines neuen Sozialraums, in dem für die heranwachsenden Generationen ein umfassendes und integriertes Sozialisations- und Bildungsangebot bereitsteht. Dabei beschränkt sich der Kooperationskontext häufig auf einen eng umrissenen, meist schulischen Standort. Dieser ist jedoch fast immer ein Teil einer größeren Bildungs- und Erziehungslandschaft und eingebettet in eine gesamtstädtische, ressortübergreifende Rahmenstrategie bzw. im ländlichen Raum in eine interkommunale Zusammenarbeit. Im Rahmen des Campus-Konzeptes spielt die Schulentwicklung eine große Rolle, d.h. der Ausbau eines Ganztagsangebotes und/oder die Einführung von Sekundar- oder Gemeinschaftsschulen. Dementsprechend sind hier die Schulen die Hauptakteure in den Bildungs- und Erziehungslandschaften in Kooperation mit den Ländern und Kommunen (teilweise auch mit Bundesprogrammen und privaten Stiftungen).

Lokale Bildungsverbände und -initiativen stellen ein Instrument für die Entwicklung benachteiligter Stadtteile/Quartiersmanagementgebiete dar und bilden somit die Gebietskulisse für das angestrebte, ressortübergreifende Planen und Handeln von Verwaltung und Politik. Die jeweiligen Verbände und Initiativen verstehen sich als weniger formalisierte Netzwerke, obgleich sie vielfach auch in verbindlichen Kooperationsvereinbarungen zwischen den Mitgliedern münden. In diesem Kontext geht es vordergründig um die Stadt- bzw. Stadtteilentwicklung. Die dominierenden Akteure bilden hier das Quartiersmanagement gemeinsam mit der Senatsverwaltung und den Bezirken oder aber das Jugendamt als durchführender Träger in enger Kooperation mit den Bildungseinrichtungen und -akteur/innen in den Quartiersmanagementgebieten. Bildungsverbände und -initiativen stellen oftmals eine Vorstufe zur Entwicklung eines Bewusstseins über den Stellenwert von Bildung in einem Stadtteil dar und können als weniger formalisierte „Zwischensysteme“ nach geeigneten Formen der Steuerung von Bildungsprozessen suchen und mit der Ausbalancierung der Verantwortlichkeiten zwischen Schule und Jugendhilfe, Land und Kommunen experimentieren.

Hinter dem Konzeptansatz „*Verein als lokaler Dienstleister*“ verbirgt sich das Ziel, eine im Aufbau begriffene Bildungs- und Erziehungslandschaft, die vonseiten einer kreisangehörigen Stadt und seinen Bürger/innen initiiert wurde, in Form eines Vereins weiterzuführen. Dabei soll der Verein die Funktion einer lokalen Service- und Dienstleisterstelle für die Stadt übernehmen. Im Fokus steht hier der Ausbau des Ganztagsangebotes an Schulen sowie das Übergangsmanagement zwischen den Schnittstellen Kita, Schule und Beruf. Als treibende Kraft für das Weiterentwicklungsvorhaben werden Eltern genannt in Zusammenarbeit mit

¹⁵ Nicht alle Bildungs- und Erziehungslandschaften, die sich „Campus“ nennen, sind diesem Ansatz zugeordnet worden.

den Bildungseinrichtungen und Ganztagsanbietern vor Ort sowie der Stadt als Finanzierungsgeber.

Die Einrichtung von *kommunalen Bildungsbüros* bzw. von Stabstellen *Bildung zur Koordination eines kommunalen Bildungsmanagements* ist auf der Ebene der Stadt- bzw. Landkreisverwaltung angesiedelt. Die Konzepte beziehen sich auf den gesamten kommunalen Einzugsbereich bzw. auf mehrere, beispielsweise besonders benachteiligte Stadtteile. Die Kommune gilt hier als Hauptakteur und ist Verantwortungs- und durchführender Träger.

Das sogenannte *Ländermodell* umfasst die Entwicklung einer neuen Lernkultur in Kommunen mithilfe eines Bildungsmodells. Dabei wird das Entwicklungsvorhaben „Eigenverantwortliche Schule“ um eine kommunale Dimension erweitert. Das Vorhaben geht auf eine Initiative des Landes zurück und wird in einer Pilotphase von ausgewählten Kommunen (Städten, Landkreisen, Gemeinden, aber auch Stadtteilen) erprobt sowie anschließend flächendeckend umgesetzt. Der Fokus liegt hier auf der Kommunalentwicklung. Hauptakteure sind wiederum die Kommunen, die jedoch im Rahmen des Länderprogramms auf keine zusätzlichen finanziellen, personellen Hilfen für die Umsetzung der einzelnen Entwicklungsvorhabens zurückgreifen können.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die in die Untersuchung einbezogenen Bildungs- und Erziehungslandschaften entweder in einem *Top-down-Prozess* (8)¹⁶, also auf (Gemeinschafts-)Initiative von Bund, Ländern und Kommunen, oder aber ausgehend von den Bildungseinrichtungen und -akteur/innen vor Ort in einem *Bottom-up-Prozess* (3) entstanden sind. Teilweise fanden diese Prozesse auch parallel zueinander statt und können aufgrund der Fülle an Prozessaktivitäten nur schwer auseinandergelassen werden (2).

Ferner können zwei unterschiedliche Varianten der Entwicklung einer Bildungs- und Erziehungslandschaft identifiziert werden: Das Campus-Konzept sowie mehrere Bildungsverbünde/-initiativen beinhalten überwiegend eine *schulzentrierte Entwicklungsvariante*, d.h. die Bildungs- und Erziehungslandschaften entwickeln sich ausgehend von einer Schullandschaft. Im Gegensatz dazu kann bei allen anderen Konzepten eher von einer *kooperationszentrierten Entwicklungsvariante* gesprochen werden, bei der die Kooperation von Jugendhilfe und Schule als Kerninstanzen öffentlich verantworteter Bildung, Betreuung und Erziehung im Mittelpunkt steht.

Entwicklungsstand bzw. -phasen

Die in die Bestandaufnahme einbezogenen Bildungs- und Erziehungslandschaften sind in dem Zeitraum zwischen 2003 und 2009 entstanden. Erstaunlich ist, dass alle 13 Bildungs- und Erziehungslandschaften unabhängig von ihrem Entstehungszeitraum formulieren, noch

¹⁶ Diese Angabe meint acht von insgesamt 13 Bildungs- und Erziehungslandschaften.

im Aufbau begriffen zu sein. Diese Einschätzungen geben einen ersten Hinweis darauf, dass der Aufbau von Bildungs- und Erziehungslandschaften eine komplexe und andauernde Entwicklungsarbeit darstellt.

Daran anknüpfend können bei den Bildungs- und Erziehungslandschaften vier unterschiedliche Entwicklungsphasen identifiziert werden, wobei die Mehrheit der untersuchten Landschaften der ersten Phase zuzuordnen ist:

Die erste Phase stellt die *Phase der Initiierung und Gründung* (5) dar und umfasst die Entwicklung eines konkreten Vorhabens samt Zielstellungen und den Beginn der Entwicklungsarbeit.

Die zweite Phase ist die *Phase der Neukonstituierung* (2).¹⁷ Hier wird das bislang verfolgte Vorhaben auf dem Prüfstand gestellt und künftig in veränderter Form fortgesetzt (z.B. durch einen Wechsel des durchführenden Trägers).

Die *Phase der Umsetzung und Verstetigung* (3) bildet die dritte Phase. An dieser Stelle befindet sich das Entwicklungsvorhaben in der konkreten Umsetzung, wobei gleichlaufend nach Möglichkeiten der Verstetigung gesucht wird.

Die letzte und vierte Phase umfasst die *Phase der Verankerung und des Transfers* (3). In diesem Zusammenhang ist das Entwicklungsvorhaben strukturell abgesichert und steht als Modell für weitere Entwicklungsvorhaben zur Verfügung.

Auffällig ist, dass der Weg hin zu den einzelnen Entwicklungsvorhaben von den Befragten als sehr voraussetzungsvoll dargestellt wird: Zum einen konnten die Bildungs- und Erziehungslandschaften an bestehende, teilweise gewachsene Netzwerkstrukturen anknüpfen wie beispielsweise an konkrete Initiativen, Projekte und Netzwerktreffen. Zum anderen fanden vielfältige gleichlaufende Unterstützungsvorhaben statt, die den Aufbau der Bildungs- und Erziehungslandschaften ergänzten wie beispielsweise die Beteiligung an Programmen zur Schulentwicklung, zur Förderung von Netzwerken oder zum Aufbau eines kohärenten Bildungsmanagements.

Betrachtet man abschließend die Einschätzungen der übergeordneten Ebene zum Entwicklungsstand der Bildungs- und Erziehungslandschaften in den sechs Bundesländern, so wird folgendes Bild gezeichnet: Über fünf Bundesländer wird ausgesagt, dass sich bislang nur vereinzelt Regionen und Kommunen auf den Weg gemacht haben, Bildungs- und Erziehungslandschaften aufzubauen. Teilweise wurden die bestehenden Entwicklungsvorhaben durch Förderprogramme wie „Lernende Regionen“ vorbereitet und infolge einer Kreisgebietsreform auf eine größere Fläche übertragen. Die Frage nach der Anbindung der bestehenden Bildungs- und Erziehungslandschaften an eine kommunale Verwaltungseinheit wird

¹⁷ Bei dieser zweiten Phase handelt es sich um keine notwendige Entwicklungsphase; es ist ebenso möglich, dass Bildungs- und Erziehungslandschaften direkt von der ersten Phase der Gründung und Initiierung in die Phase der der Umsetzung und Verstetigung übergehen.

zum Teil als noch offen eingeschätzt. Ferner wird formuliert, dass insgesamt wenig Öffentlichkeitsarbeit und Transparenz hinsichtlich der bestehenden Entwicklungsvorhaben existiert. Grundsätzlich wird die Einschätzung der Befragten geteilt, dass der Aufbau von Bildungslandschaften einen langwierigen und beratungsbedürftigen Prozess darstellt.

Im Gegensatz zu den genannten Einzelvorhaben wird berichtet, dass in einem Bundesland flächendeckend versucht wird, über ein Impulsprogramm des Landes kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaften aufzubauen, zu verankern und zu multiplizieren.

Bildungsverständnis und Selbstverständnis in den kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften

An dieser Stelle sollen die Aussagen der Interviewten hinsichtlich ihres grundlegenden Bildungsverständnisses und ihres Selbstverständnisses über kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaften zur Sprache kommen.

Bildungsverständnis der Befragten

Das Bildungsverständnis der Befragten umfasst Ausführungen zu Bildungsansätzen, Bildungszielen bzw. -aufträgen, Bildungsinhalten und Methoden. Ferner machen die Befragten Angaben zu Bildungsorten bzw. -bereichen, Bildungsakteur/innen und Arten von Lernprozessen. Grundsätzlich wird in vielen Aussagen vor allem auf den Aspekt der Ganzheitlichkeit Bezug genommen. Ganzheitlichkeit bezieht sich dabei sowohl auf die Bildungsansätze, -ziele und -inhalte als auch auf die Orte und Akteur/innen.

Bezogen auf die Bildungsansätze finden in erster Linie die Aspekte Subjektorientierung, Ressourcenorientierung, Biographieorientierung sowie Beteiligung Erwähnung:

„Bildung ... ist etwas Subjektorientiertes. Das kann sozusagen nicht von außen aufoktrojiert (werden), das heißt, wenn es darum geht, konkrete Bildungsprozesse in Schule oder in der Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe zu gestalten, ist ein wesentlicher Punkt, das partizipativ, subjektorientiert zu gestalten.“ (9c: 152/Jugendhilfe)

Alle Interviewten thematisieren ihr Anliegen, dem Kind als Individuum mit seinen unterschiedlichen Befähigungen und Talenten Rechnung tragen zu wollen. Dabei spielt sowohl der ressourcenorientierte Ansatz in vielen Aussagen eine Rolle als auch der Blick auf die gesamte Bildungsbiographie eines Kindes. Ziel ist demnach, „den Menschen ganzheitlich in seiner Bildungsbiografie, seinen Fähigkeiten und Entwicklungspotentialen in den Mittelpunkt zu stellen“ (16c: 415/BEL-Koordination). Den Bildungsansätzen entsprechend richten sich auch die Methoden in der Lehre und der Kindesentwicklung begleitenden Arbeit auf die stärkere Berücksichtigung der Individualität des Kindes aus, welche insbesondere auf Erkenntnissen der neuen Hirnforschung beruhen.¹⁸

Als Bildungsziele und gesellschaftliche Aufträge definieren die Befragten den Erwerb unterschiedlicher Kompetenzen, die Fähigkeit zur aktiven Teilhabe und Partizipation, die Integration und den Erziehungsanspruch der Bildungs- und Erziehungslandschaften. Mehrfach wird

¹⁸ Basierend auf Erkenntnissen aus der Neurowissenschaft wird u.a. aufgezeigt, was Erwachsene beachten sollten, um Kinder optimal zu fördern. Denn um hochkomplexe Verschaltungen im Gehirn ausbilden zu können, müssen Kinder möglichst viele und möglichst unterschiedliche Erfahrungen machen. Dazu brauchen sie vielfältige stimulierende, ihre emotionalen Zentren aktivierende Angebote und Herausforderungen.

deutlich, dass die reine Wissensaneignung als Bildungsziel Kinder nicht mehr in geeigneter Weise auf die Herausforderungen dieser Gesellschaft vorbereitet. Vielmehr bedarf es der Vermittlung von Handlungs- und Orientierungswissen. Der Kompetenzerwerb bezieht sich vor allem auf Sozialkompetenzen, dazu gehören u.a. Selbständigkeit, Verantwortungsbewusstsein und Lernkompetenz, wobei der Fokus auf der „selbsttätigen Aneignung und Auseinandersetzung (...), also selbsttätiges Handlungslernen in allen Bereichen“ (4c: 71/Jugendhilfe) liegt.

Deutlich wird bei vielen Befragten, dass Bildung ihrer Meinung nach nicht ohne Erziehung funktionieren kann, dass also Erziehung einen wichtigen Kern des schulischen Bildungsauftrages umfasst, genauso wie andere Akteur/innen wiederum einen Bildungsauftrag wahrnehmen müssen.¹⁹ So formuliert ein Befragter ausdrücklich, dass „es keine Bildung ohne Erziehung gibt und umgekehrt“ (11c: 76/Politik). Daran anknüpfend wird betont, dass zur selben Zeit „auch die Werteerziehung eine ganz große Rolle spielt“ (10c: 76/Politik), die u.a. Ansätze zur vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung im (vor-)schulischen Alltag integriert (20c: 106f/BEL-Koordination).

Lernen passiert an vielen Stellen und Orten, beginnt mit der Geburt und ist lebenslang von Bedeutung. Diese komprimierte Aussage entspricht im Kern dem neuen Bildungsverständnis, das mehr oder weniger von allen Interviewten vertreten wird. Danach wird die Verkürzung der Bildung auf den Ort und den Zeitraum Schule als veraltet betrachtet und die Notwendigkeit einer fundamentalen Erweiterung sowohl des Zeitraums, in dem Bildung stattfinden soll, als auch der Orte, Akteur/innen und beteiligten Institutionen als notwendig erachtet:

„Für mich gehört zu einem gelingenden Aufwachsen im weitesten Sinne auch ein umfassender Bildungsbegriff ... Also wir müssen wegkommen von der Vorstellung, dass Bildung auf Schule verkürzt ist. Schule ist ein Teil, ein großer Teil von Bildung, aber Bildung geht weit darüber hinaus, ob es jetzt die Infrastruktureinrichtungen sind, der Kitabereich und der Bereich der gesamten wirtschaftlichen Bildung, ob es der Bereich der Kultur ist oder des Sportes ist.“ (5c: 11/Verwaltung)

„Ziel ist es, emotionale Kompetenzen auszuprägen und Verantwortungsübernahme einzuüben und eine neue Lernform in dieser Kommune zu finden, die Kommune auch als Lernort zu begreifen, also fernab von Schule, dass man rausgeht, draußen lernt, sehr viel praktischer orientiert lernt, also wirklich mit Kopf, Herz und Hand, also ganzheitlich lernt.“ (15c: 45/BEL-Koordination)

Eine Erweiterung macht jedoch nach den Aussagen der Befragten nur dann Sinn, wenn sich alle relevanten Akteur/innen und Einrichtungen vernetzen, das Kind in den Blick nehmen und die massiven Grenzziehungen und Hierarchien zwischen Ressorts und Zuständigkeiten hinter sich lassen (s. Kap. Struktureller Aufbau). So formuliert ein Befragter:

¹⁹ Zum Spannungsverhältnis von Bildung und Erziehung vgl. Winkler, 2006, S. 193.

„Wir müssen mehr vom Kind, von der Familie, vom Subjekt her denken und weniger von den Ressorts.“ (5c: 115/Verwaltung)

Viele Interviewte verweisen auf die notwendige Integration unterschiedlicher formaler wie informeller und non-formaler Lernprozesse, die erstens gleichberechtigt und zweitens miteinander verknüpft zu sehen sind. Als wesentliche Bildungsakteur/innen werden durchgängig die Eltern genannt, ohne deren Partizipation Bildung und Erziehung nicht erfolgreich sein können. Des Weiteren gehören sämtliche Bildungs- und Erziehungseinrichtungen, die Kinder und Jugendliche betreffen, wie auch alle gesellschaftlichen Wirkungsbereiche, deren Kenntnis für ein selbstbestimmtes Leben und eine Gemeinschaftsfähigkeit wichtig sind, dazu.²⁰ Ein Befragter fasst dies in einem bekannten afrikanischen Sprichwort zusammen „Um ein Kind zu erziehen, braucht es ein ganzes Dorf“ (7c: 138/Verwaltung).

Selbstverständnis der Befragten

In Abhängigkeit von den bestehenden modellhaften Ansätzen und Konzepten der Bildungs- und Erziehungslandschaften sprechen die Befragten von lokalen, kommunalen, interkommunalen oder regionalen Bildungslandschaften (9c: 34-53/Jugendhilfe). Auffallend ist, dass nur eine Befragte, nämlich eine Elternvertreterin auf übergeordneter Ebene, den Begriff „Bildungslandschaften“ um die Erziehungsperspektive ergänzt und von Bildungs- und Erziehungslandschaften spricht (8c: 11 und 23/Eltern). Insgesamt betrachtet ergibt die empirische Analyse des Materials, dass es bei den entwickelten Bildungs- und Erziehungslandschaften um die „Regionalisierung von Bildungsverantwortung“ geht (13c: 230/Politik), d.h. dass Bildung zwar lokal umgesetzt, zugleich aber „in größeren Räumen“ gedacht werden muss. Dies umfasst den Befragten entsprechend ein Denken in Wirtschafts- und in Sozialräumen, das regional- bzw. auch landesplanerische Sichtweisen mit berücksichtigt (6c: 80/Verwaltung). Vor Ort geht es den Interviewten jedoch darum, die Kommune bzw. den Stadtteil als „Lernort“ zu begreifen und darin eine „neue Lernkultur“ zu entwickeln (15c: 45/BEL-Koordination).

Der Fokus der untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften liegt bei den Befragten auf der Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen und deren Familien (9c: 130/Jugendhilfe), obgleich sich die Befragten auch bewusst sind, dass das Konzept „Kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaften“ das Lebenslange Lernen und somit auch andere Zielgruppen erfasst. Mehrere Befragte betonen in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit, dass die Bildungs- und Erziehungslandschaften alle Bildungsschichten erreichen (s. Kap. Struktureller Aufbau). Anknüpfend an die fokussierte Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen geht es den Befragten bei den Entwicklungsvorhaben primär darum, ein ganzheitliches Bildungsmana-

²⁰ Vgl. dazu Burkhard Müller/Susanne Schmidt/Marc Schulz: Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung, Freiburg 2005.

gement für die Bildungsübergänge Kita, Schule und Beruf zu schaffen (12c: 5 und 28/BEL-Koordination). Diese Vorhaben implizieren laut Aussagen der Interviewten eine erweiterte Verantwortungsübernahme, die drei Ebenen umfasst: Erstens muss eine Verantwortungsgemeinschaft vor Ort geschaffen werden, d.h. ein horizontaler Zusammenschluss aller an Bildung, Erziehung und Betreuung beteiligten Akteur/innen und Institutionen (6c: 38/Verwaltung). Zweitens muss eine kommunal-staatliche Verantwortungsgemeinschaft entstehen, die vertikal verläuft und Rahmenbedingungen setzt, beispielsweise für erweiterte Gestaltungsmöglichkeiten von Schulen (s. Kap. Struktureller Aufbau). Demzufolge sind Kommunen in zweifacher Hinsicht daran beteiligt, eine Verantwortungsgemeinschaft aufzubauen, nämlich in horizontaler und vertikaler Richtung. Ein Vertreter eines Ministeriums fasst dies wie folgt zusammen „Selbständigkeit (vor Ort) ja, aber zum Schluss in einem definierten Rahmen“ (6c: 82/Verwaltung). Drittens wird von den Befragten die Verantwortungsübernahme der Gesamtgesellschaft erwähnt (18c: 17/Schule), welche an das zuvor beschriebene Bildungsverständnis der Befragten anknüpft.

Fast alle befragten Expert/innen betonen den Prozesscharakter, dem ihres Erachtens eine Bildungs- und Erziehungslandschaft unterliegt. Sowohl im Umgang mit den Kindern und ihrer Bildungsbiographie als auch in der Entwicklung des gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsverständnisses sowie im Bereich der kommunalen bzw. sozialraumorientierten Netzwerkentwicklung werden lang andauernde Prozesse als grundlegende Prämisse mitgedacht. In diesem Zusammenhang beschreibt eine Befragte, dass im Zuge der gemeinsamen Verantwortungsübernahme ein umfassender Organisationsentwicklungsprozess in Gang gesetzt wird (s. Kap. Struktureller Aufbau) und formuliert:

„Das muss aus diesem gemeinsamen Verantwortungsgefühl entstehen, organisiert werden ..., und wenn man irgendwo anfängt, etwas zu verändern, hat das auch Rückwirkung auf alle Bereiche.“ (2c: 245/BEL-Koordination)

Auch andere Befragte erwähnen, dass im Rahmen von Bildungs- und Erziehungslandschaften „ein Geflecht an Organisationsstruktur geschaffen wird“ (2c: 121/Schule), bei dem es darum geht, in Organisationsmaßnahmen und in einen nachhaltigen Prozess zu investieren (6c: 38/Verwaltung).

Als „zwei zentrale Akteure im Sinne von öffentlicher Verantwortung“ (9c: 56/Jugendhilfe) werden von den Befragten die Jugendhilfe und Schule aufgezählt. Interessant ist dabei, wie Vertreter/innen der beiden Institutionen ihre Rolle in den Bildungs- und Erziehungslandschaften definieren. So sehen sich Schulen als ein Teil einer größeren Landschaft, bei dem umfangreiche Öffnungsprozesse in den Sozialraum sowie die Ganztagschulentwicklung angeregt werden (2c: 121/Schule, 12c: 61/BEL-Koordination, 13c: 298/Verwaltung, 14c: 4/Verwaltung). Vertreter/innen der Jugendhilfe beschreiben das Anliegen, über „ein komplex vernetztes Angebot“ im Sozialraum frühzeitig am Bildungsauftrag beteiligt zu werden und zukünftig weniger als „Feuerwehr“ bzw. als „Eingriffsbehörde“ zu fungieren (4c: 23/Jugendhilfe).

Aufschlussreich sind ebenfalls die Aussagen verschiedener Vertreter/innen der Länder, Kommunen sowie der Elternperspektive, die sich in ihrem Verständnis über „Kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaften“ sehr ähneln. So betont die Mehrheit dieser Vertreter/innen, dass Bildungs- und Erziehungslandschaften „eine ureigenste Aufgabe sind, die vor Ort zu erledigen und nicht von einer Landeshauptstadt aus zu administrieren sind“ (6c: 38/Verwaltung). Vielmehr wird von den Vertreter/innen der Ministerien die Rolle der Länder darin gesehen, Anreize für die Kommunen zu schaffen. In dieser Verbindung zählen die Vertreter/innen der übergeordneten Ebene folgende vier Möglichkeiten auf: erstens die Initiierung einer wissenschaftlichen Begleitung der kommunalen Entwicklungsvorhaben im Land, zweitens die Hilfestellung bei Förderanträgen für die Finanzierung einer kommunalen Koordination bzw. für einzelne Projekte, drittens die Schaffung gesetzlicher Rahmenbedingungen für die Kommunen, die z.B. den Schulen mehr Gestaltungsmöglichkeiten eröffnen, und schließlich das Multiplizieren von Erfolgsmodellen, die im Land zu finden sind (8c: 29/Eltern). Sehr deutlich betonen die Vertreter/innen der Ministerien, dass sie keine Finanzierungsbeteiligung der Länder an den kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften sehen. Diese Position beruht „auf einem tiefen Verständnis von Subsidiarität (...) und dem Konnexitätsprinzip“ sowie auf dem „Anreiz- und Wettbewerbsprinzip“ (6c: 76 und 96/Verwaltung). Auch Vertreter/innen der Kommune betonen, dass sie „an dem Verständnis arbeiten, dass kommunale Bildungslandschaft in der Kommunalverwaltung ansetzen muss“ (12c: 63/BEL-Koordination), dass es im Ansatz um ein kommunales Projekt und somit um Kommunalentwicklung geht (14c: 8 und 72/Verwaltung). Auch die Vertreter/innen der Elternperspektive betonen schließlich die kommunale Verantwortung bei den Bildungs- und Erziehungslandschaften, die direkt dem Landrat bzw. Ober-/Bürgermeister unterstellt werden muss (8c: 18 und 21/Eltern) (s. Kap. Struktureller Aufbau). Letztlich ergibt sich aus der empirischen Analyse mehrheitlich ein sehr „kommunales Verständnis“ (16c: 519/BEL-Koordination) von Bildungs- und Erziehungslandschaften.

Abschließend kann ausgesagt werden, dass obgleich der Begriff „Kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaften“ von den befragten Expert/innen vorerst als ein „Hilfsbegriff“ (13c: 16/Politik) verwendet wird, zwei Aspekte sehr deutlich von ihnen hervorgehoben werden: Erstens stellen Bildungs- und Erziehungslandschaften einen Ort der Vielfalt und Pluralität dar, der unterschiedliche Bedingungen auf lokaler, kommunaler und regionaler Ebene berücksichtigt (6c: 42 und 72/Verwaltung) und jedem Entwicklungsvorhaben „sein eigenes Gesicht“ (13c: 294/Politik) verleiht; in dieser Verbindung erleben die Befragten die Landschaften als „ein riesiges Experimentierfeld“ (15c: 129/BEL-Koordination). Zweitens bilden Bildungs- und Erziehungslandschaften den Befragten gemäß ein Dach für verschiedene Ansätze der Kinder-, Jugend- und Familienarbeit in einer Kommune bzw. in einem Stadtteil, die systematisch integriert und aufeinander abgestimmt werden (5c: 87-91/Verwaltung) und Weichenstellungen im Stadtentwicklungskonzept nach sich ziehen (s. Kap. Struktureller Aufbau).

Struktureller Aufbau der Bildungs- und Erziehungslandschaften

Partner und Kooperationen

Auch wenn zunächst nichts über die Qualität oder Beschaffenheit der Partner und Kooperationen in den Bildungs- und Erziehungslandschaften ausgesagt wird, zeigen die Interviews eine große Bandbreite an beteiligten Institutionen und Akteur/innen auf.

Dabei wird deutlich, dass die konkrete Zusammensetzung der Bildungs- und Erziehungslandschaften von verschiedenen Merkmalen abhängig ist:

- vom *Raumbezug*, d.h. handelt es sich beispielsweise um einen konkreten Schulstandort, um ein Quartiersmanagementgebiet oder eine gesamte Kommune,
- von den *inhaltlichen Themenschwerpunkten*, d.h. werden Themen wie beispielsweise frühkindliche Bildung, Schulentwicklung, Berufsorientierung für sich oder aber zusammen behandelt,
- von *ergänzenden Unterstützungsvorhaben*, d.h. spielen weitere Entwicklungsvorhaben in den Bildungs- und Erziehungslandschaften eine Rolle, wie beispielsweise Programme zur Schulentwicklung (Ganztagsangebot, Gemeinschafts-/Sekundarschulen, Demokratieerziehung) und/oder zur Entwicklung eines kommunalen Bildungsmanagements,
- von (*über-*)*regionalen Besonderheiten*, d.h. kann auf spezielle Ländergremien/-institute, Landesmodellprojekte insbesondere zur Elternmitwirkung/Gewaltprävention zurückgegriffen werden und welche Angebots- und Trägerstrukturen, Initiativen und Bündnisse gibt es vor Ort.

Nachdem in der Beschreibung des Samples fünf modellhafte Ansätze und Konzepte dargestellt wurden, soll nun im Folgenden aufgezeigt werden, welche Kooperationspartner in den Bildungs- und Erziehungslandschaften in Bezug auf diese fünf identifizierten Ansätze charakteristisch sind:

Das Campus-Konzept

Zum Campus gehören in der Regel einzelne Kitas, Grundschulen und Sekundarschulen, die miteinander, aber auch mit externen Partnern Kooperationsvereinbarungen eingehen wie beispielsweise mit Ganztagsanbietern (Vereinen, Musikschulen u.a.).

„Also der wesentlichste Beitrag kommt eigentlich der Ebene jetzt der Kindereinrichtung zu, also der Bildungsinstitution. Kindertagesstätte, Grundschule und der einen Oberschule.“ (11c: 16/Politik)

Hinzu kommen zum Teil auch Einrichtungen wie Kinder- und Jugendgesundheitsdienste, Jugendclubs und Berufsförderungsprojekte. Wenn ausschließlich Sekundarschulen am Campus-Konzept beteiligt sind, dann beziehen sich die Kooperationskontexte hauptsächlich auf den Übergang Schule – Beruf.

Die Vielfalt der Akteur/innen steigt an, wenn der Campus in eine größere Bildungslandschaft und/oder in ein Schulentwicklungsprogramm/-projekt eingebettet ist wie beispielsweise in das Programm „Lebenswelt Schule“ oder das Modellprojekt „Gemeinschaftsschule“ (1c: 14/BEL-Koordination; 18c: 25/Schule). Eltern können sowohl schulbezogen als auch in der Gesamtlandschaft beteiligt werden.

Der lokale Bildungsverbund/die lokale Bildungsinitiative

Zu den Kooperationspartner/innen im Rahmen eines lokalen Bildungsverbundes bzw. einer Bildungsinitiative gehören in der Regel alle Bildungseinrichtungen und -akteur/innen, die im Quartiersmanagementgebiet ansässig sind. Neben diversen Kitas, Schulen und Jugendeinrichtungen im Quartier zählen u.a. auch Familien- und Nachbarschaftszentren und Bibliotheken dazu.

„Das war eben der Ausgangspunkt, und deswegen die Suche nach Bündnispartnern, die dann im Quartier sind, also auch im Sinne von Sozialraumorientierung zu gucken, wen haben wir da noch als starken Partner und, wo immer es geht, eben ein Familienzentrum mit reinzunehmen oder ein Nachbarschaftszentrum, wo immer es geht, eine Bibliothek mit reinzunehmen und was es sonst noch an Projekten gibt ... sozusagen ein Gesamtpaket mit Jugendamt, mit Beratung, mit Familienzentrum, mit stationären Hilfen, mit Fortbildung, das ist schon aus unserer Sicht ein außerordentlich hoch komplex vernetztes Angebot, was hier für die Bürger entsteht.“ (4c: 20/Jugendamt)

Eine wichtige Programmkulisse stellt hier das Bund-Länder-Programm „Soziale Stadt“ dar, ebenso das BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“.

Der Verein als lokaler Dienstleister

Ähnlich wie beim Campus-Konzept bezieht sich dieser Kooperationskontext eher auf einzelne Kitas und Schulen vor Ort. Wesentlich beteiligt werden in diesem Zusammenhang Eltern, aber auch Erzieher/innen, Lehrer/innen und Ganztagsanbieter.

„Ich gehe davon aus, dass wir etwa 12 bis 15 Personen sein werden, die dann den Verein gründen, etwa zur Hälfte bis zwei Drittel aus Eltern bestehend und der Rest Erzieher, Lehrer und bis hin zu Ganztagsanbietern, also die an den Schulen tätig sind.“ (7c: 100/Verwaltung)

Im Zuge des Ausbaus des Ganztagsangebotes an den Schulen wird eine enge Kooperation mit dem Begleitprogramm „Ideen für mehr! Ganztägig Lernen“ erwähnt.

Das kommunale Bildungsbüro/die kommunale Bildungscoordination

Vor dem Hintergrund, dass die eingerichteten Bildungsbüros bzw. Personalstellen für die kommunale Bildungscoordination auf der Ebene der Stadt- bzw. Landkreisverwaltung angesiedelt sind, sind alle relevanten Verwaltungsressorts wie beispielsweise Jugend, Bildung und Soziales, Kultur, Stadtentwicklung, Wirtschaft und Arbeit in das Entwicklungsvorhaben eingebunden.

„Also federführend ist das Ressorts Jugend, Bildung, Soziales, eingebunden ist das Ressort Kultur, angebunden ist das Ressort Stadtentwicklung. Wir reden ja über Stadträume und eingebunden ist das Ressort Wirtschaft und Arbeit. Das sind die zentralen. Mit denen haben wir es gemacht.“ (5c: 37/Verwaltung)

Zudem wird von einer engen Kooperation mit verschiedenen Landesministerien (Soziales, Kultus) gesprochen.

Neben der internen Kooperation auf Verwaltungsebene wird von einer umfangreichen Zahl an externen Partnern gesprochen wie beispielsweise von Institutionen, die den Auftrag Berufsorientierung haben (Schule – Wirtschaft), Hochschulen, Museen, Volkshochschulen, lokalen Bündnissen für Familien und von Kreispräventions- und Elternräten.

Zum Großteil sind die genannten Entwicklungsvorhaben in das Förderprogramm „Lernen vor Ort“ eingebettet, welches Anreize für Kreise und kreisfreie Städte gibt, ein kohärentes Bildungsmanagement vor Ort zu entwickeln und zu verstetigen.

Das Ländermodell

Wie eingangs erwähnt, beruht das Ländermodell auf der Erweiterung des Entwicklungsvorhabens „Eigenverantwortliche Schule“ um die Dimension „Kommune“. Vor diesem Hintergrund findet eine enge Kooperation zwischen dem Land und ausgewählten Pilot- und Netzwerkkommunen statt. Weiter kooperiert das Land sehr eng mit einer deutschen Stiftung und dem Landesinstitut für Lehrerfortbildung. Ferner spielen Länderprogramme zur Qualitätsentwicklung in Kindergarten und Schule eine Rolle, wie z.B. Entwicklungsprogramme zur Weiterentwicklung von Grundschulen.

Vor Ort werden in die Entwicklungsarbeit der Pilotkommunen drei Ebenen einbezogen:

„Na, für uns entwickeln sich daraus verschiedene Schwerpunkte, dass wir wirklich immer auf drei Ebenen (Kita/Schule/Familie, Kommune und regionale Partner) auch arbeiten.“ (15c: 125/Verwaltung)

Zusammenfassend kann ausgesagt werden, dass je nach Enge oder Weite des Kooperationskontextes die Vielschichtigkeit und Komplexität der beteiligten Institutionen und Akteur/innen in den Bildungs- und Erziehungslandschaften ab- bzw. zunimmt. Insgesamt wird von den Befragten eingeschätzt, dass die Ausgestaltung vorhandener Kooperationsbeziehungen bzw. die Beteiligung weiterer Institutionen und Akteur/innen noch entwicklungsfähig sei.

Ziele und Zielgruppen

Die bestmögliche Entwicklung und Förderung von Kindern und Jugendlichen – unabhängig von ihrer sozialen und ethnischen Herkunft – und somit die aktive und gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft stellen das übergeordnete Ziel der untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften dar. Dabei sprechen die Befragten zunächst von einem humanistischen Ziel. Daneben artikulieren sie aber auch ein wirtschaftliches Interesse, das sich auf die Sicherung einzelner Schulstandorte oder aber auf die Zukunftschancen einer ganzen Region bezieht. Somit geht es in den Bildungs- und Erziehungslandschaften sowohl um die Verwirklichung von individuellen als auch um die Verwirklichung von standortbezogenen Entwicklungspotentialen.

In diesem Zusammenhang werden zwei Zielrichtungen von den Befragten formuliert: Zum einen sollen die Bildungs- und Erziehungslandschaften problematische Entwicklungen aufhalten. Dabei wird im ländlichen Raum hauptsächlich die demographische Entwicklung thematisiert, d.h. rückgängige Geburtenzahlen und Abwanderung von jungen Menschen und Familien in umliegende Städte (11c: 4/Politik).

Im städtischen Raum wird vorwiegend die sozialräumliche Segregation als Problem angesprochen, welche sich im Wegzug von bildungsnahen Familien in andere Bezirke bzw. Stadtteile zeigt. Ferner bilden Selektionsprozesse und hohe Schulabbrecherquoten an Schulen sowohl für den ländlichen als auch für den städtischen Bereich problematische Entwicklungen, die (zukünftig) in den Bildungs- und Erziehungslandschaften bearbeitet werden sollen.

Neben den problematischen Entwicklungen benennen die Befragten eine zweite Zielrichtung, die die Bildungs- und Erziehungslandschaften verfolgen, nämlich die Bündelung und Koordination vorhandener Ressourcen und Aktivitäten. Hier weisen die Interviewergebnisse auf eine große Akteursvielfalt und ein jahrelanges Engagement im Bereich der Bildung hin, die einer entsprechenden Managementstruktur bedürfen.

„Ja, also wir im Landkreis haben festgestellt, dass wir eine unheimlich große Akteursvielfalt haben in allen diesen Bereichen, in der Jugendhilfe, in der Schule, in den Übergängen, in den Bildungsprozessen insgesamt. Wir haben festgestellt, dass je vielfältiger die Akteurslandschaft ist und je mehr Aktivitäten stattfinden, desto mehr muss man eine Steuerung auch in kommunaler Verantwortung übernehmen. Gerade

bei der Koordinierung dieser Prozesse und Akteure gilt es, dafür eine entsprechende Management-Struktur aufzubauen. Aus dem Grund arbeitet der Landkreis seit mehreren Jahren daran, eine Steuerungsfunktion zu schaffen, und hat aus dem Grund das Bildungsbüro ins Leben gerufen.“ (12c: 3/BEL-Koordination)

Zusammenfassend kann ausgesagt werden, dass – im städtischen wie auch im ländlichen Raum – Bildung als ein wesentlicher Standortfaktor von den Befragten eingeschätzt wird, um Familien halten und die Wirtschaftskraft einer Region stärken zu können.

„Der Hintergrund, denke ich mal, ist recht einfach. Wir kennen alle die Entwicklung der Bevölkerung auf dem Lande. Wir wissen, dass wir Familien, Jugend und Kinder halten können, wenn Bildung vorgehalten wird, und dazu bedarf es aller Ebenen, die in der Bildung und in dem Raum noch möglich sind.“ (11c: 4/Politik)

„Wir haben im Land, wie insgesamt in den neuen Bundesländern schon jetzt ganz starke demografische Einbrüche. Die sind zum Teil absolut extrem ... Und hinzu kommt, das geht auch durch die Medien und das betrifft unser Land auch, bestimmte Regionen, dass gerade die jungen Mädchen und Frauen gehen und damit ja auch das zukünftige Wachstum der Region ganz stark gefährdet ist. Damit sind Kommunen aufgefordert, attraktiver zu werden und zu überlegen, was kann man tun, um Kinder und Jugendliche zu fördern?“ (14c: 12/Verwaltung)

In Bezug auf die Zielgruppenfrage kann ausgesagt werden, dass analog zu den beteiligten Institutionen und Akteur/innen eine hohe Bandbreite existiert. Gemäß der übergeordneten Zielstellung stehen zunächst einmal Kinder und Jugendliche sowie ihre Eltern als zentrale Partner im Fokus (s. Kap. Bildungsverständnis und Selbstverständnis in den kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften). Vor dem Hintergrund der benannten problematischen Entwicklungstendenzen im ländlichen und städtischen Raum wird neben der Zielgruppe der sozial benachteiligten Familien, die auf Hilfe und Unterstützung angewiesen ist, auch explizit die Zielgruppe der gut ausgebildeten und gut situierten Familien genannt. Letztere Zielgruppe gilt es in den jeweiligen Stadtteilen bzw. ländlichen Regionen zu halten und für sie ein attraktives Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebot bereitzustellen.

Die Aufzählung von konkreten Zielgruppen durch die Befragten bestätigt noch einmal die Vielschichtigkeit und Komplexität der Bildungs- und Erziehungslandschaften: Sie umfasst Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten (insbesondere von Langzeitarbeitslosigkeit betroffenen) Familien, jugendliche Schulverweigerer/-abbrecher, hochbegabte Schüler/innen, gewaltauffällige Jungen, minderjährige Mütter, Mädchen mit geringer Studierneigung und arbeitslose junge Frauen.

Themen

Die zentralen Themen in den Bildungs- und Erziehungslandschaften betreffen insbesondere die Frage des Übergangsmanagements an den unterschiedlichen Schnittstellen. Im Schwerpunkt geht es um die Übergänge Kita – Grundschule, Grundschule – weiterführende Schule sowie Schule – Beruf, wobei sich die Mehrzahl der untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften entweder mit dem Übergang Kita – Schule oder aber mit dem Übergang Schule – Beruf beschäftigen. Die meisten Entwicklungsvorhaben bearbeiten den Schwerpunkt Schule – Beruf. Zwei der 13 Bildungs- und Erziehungslandschaften erwähnen, dass sie zusätzlich den Übergang Familie – Kita oder den Übergang Beruf – Erwachsenenalter bearbeiten. Eine Bildungs- und Erziehungslandschaft hat sich ein ganzheitliches kommunales Bildungsmanagement auf die Fahne geschrieben, d.h. die Zusammenführung aller Aktivitäten in der Kommune, angefangen vom Kindes- bis hin zum Seniorenalter.

Auffallend ist, dass bei allen Fragen des Übergangs die Eltern der Kinder und Jugendlichen als zentrale Partner hervorgehoben werden.

„Jetzt aus meinem Bereich war für mich der Anstoß, Kita und Schule zusammenzubringen ... Wir alle machen Bildung, nur an verschiedenen Orten, und da eben die Eltern von Anfang an hereinzunehmen, weil die Übergänge nicht nur für die Kinder, sondern vor allen Dingen erstmal für die Eltern schwierig sind.“ (4c: 20/Jugendhilfe)

Auch mit Blick auf die Berufsorientierung werden Eltern als die zentralen Expert/innen für ihre Kinder angesehen.

Analog zum Schnittstellenmanagement spielen die Themen frühkindliche Bildung, Schulentwicklung und Berufsorientierung eine vordergründige Rolle in den Bildungs- und Erziehungslandschaften. Daneben werden vereinzelt auch Themenfelder wie Gewaltprävention, Elternaktivierung, Sprachförderung, vorurteilsbewusste Erziehung und Armutsprävention genannt, die quer zu den drei Themenschwerpunkten behandelt werden.

Beachtenswert ist, dass dort, wo eine vorurteilsbewusste Erziehung von Anfang an ein pädagogisches Dach für die gesamte Netzwerkidee darstellte, eine sehr hohe Elternbeteiligung zu verzeichnen ist (s. Kap. Elternbeteiligung). Diese bezieht sich insbesondere auf Eltern migrantischer Herkunft und reicht über die Institution Schule hinaus.

„Vielleicht als Ergänzung: Das Programm ‚Demokratie lernen und leben‘ hat natürlich einen ganz wichtigen Fokus auf den Beginn der Zusammenarbeit mit den Eltern gelegt, weil es nämlich zum Mittelpunkt hat, dass eben alle an Schule Beteiligten gleichberechtigt an dem Prozess von Entscheidungen mitwirken, das war eigentlich sozusagen ein Startgrund.“ (20c: 11/BEL-Koordination)

Formen der Zusammenarbeit und Steuerung

Die Planung, Gestaltung und nachhaltige Implementierung der Bildungs- und Erziehungslandschaften findet in der Regel in Form von Steuerungsgruppen statt. Diese können sich entweder neu etabliert oder aber aus einer bestehenden Netzwerkgruppenarbeit herausgebildet haben. Daneben kann auch die Teilnahme an einer Steuerungsgruppe, die vom Oberbürgermeister geleitet wird, ein Weg sein, die Bildungs- und Erziehungslandschaft in der Kommune zu steuern.

Ausgeprägt ist, dass die Arbeit der Steuerungsgruppen durch zahlreiche Netzwerkstreifen und Arbeitsgruppen ergänzt wird, in denen Entscheidungen vorbereitet, konkrete Themen bearbeitet und Projekte umgesetzt werden. Dabei kann die Häufigkeit der Steuerungsgruppen-, aber auch der Vorbereitungs- und Unterstützungstreifen variieren. Beachtenswert ist die Aussage einer Befragten, dass die Bildungs- und Erziehungslandschaft nicht gemäß einer vorgefertigten Struktur, sondern im laufenden Prozess entsteht. Demzufolge wird die Struktur der Bildungs- und Erziehungslandschaft durch die Gremienarbeit der Akteur/innen erarbeitet und tragfähig gemacht (1c: 84/BEL-Koordination).

Bei der Zusammensetzung der Steuerungsgruppen ist auffällig, dass diese zwar sehr divergieren kann, überwiegend aber durch die Kommune (mit-)bestimmt wird. Das heißt, dass entweder zuständige Akteur/innen aus Politik und/oder Verwaltung in den Steuerungsgruppen vertreten sind (Campus, Bildungsverbund/-initiative) oder aber dass die Steuerungsgruppen direkt dem Landrat bzw. Ober-/Bürgermeister und einzelnen Dezernaten unterstellt sind (Bildungsbüro/-koordination, Ländermodell). Daneben wird von einzelnen Bildungs- und Erziehungslandschaften berichtet, dass sie sich fremde Hilfe und Unterstützung bei der Frage der Steuerung holen, d.h. einen externen Träger für Prozessmoderation bzw. -begleitung beauftragen (Campus, Bildungsinitiative). In einem Fall wird sogar davon gesprochen, dass die Steuerungsgruppe „outgesourced“ werden soll, wobei die Stadt auch zukünftig einen steuernden Einfluss als Finanzmittelgeber nehmen möchte (Verein).

Eine Bildungs- und Erziehungslandschaft erwähnt, dass Eltern in der Steuerungsgruppe mitvertreten sind (Bildungsverbund). In allen anderen Steuerungsgremien nehmen ausschließlich Vertreter/innen der verschiedenen Bildungseinrichtungen und der politisch-administrativen Ebene teil. Jedoch bilden die Vorbereitungs- und Unterstützungstreifen einen Ort, an dem Eltern regelmäßig mitwirken (können).

Parallel zu den Steuergremien berichten zwei Bildungs- und Erziehungslandschaften von einer neuen Verwaltungsstruktur bzw. einer neuen Fördermittelstrategie. Bezogen auf die Verwaltungsstruktur wird ausgesagt, dass eine neue Fachdienstleiterstelle ausgeschrieben wurde, die die Bereiche Schule und außerschulische Jugendarbeit verbindet, damit die inhaltlichen Prozesse zukünftig unabhängig von Personen gesteuert werden können (13c: 200/Politik). Die neue Fördermittelstrategie bezieht sich auf die Umsetzung des Quartiersmanagementverfahrens in einem Gebiet, in dem sich ein lokaler Bildungsverbund gegründet hat. In diesem Zusammenhang werden nur noch Projekte gefördert, die in Bezug auf die

Bildungs- und Erziehungslandschaft in dem Quartiersmanagementgebiet passen. Zudem müssen die Projekte auch miteinander vernetzt sein und konkrete Kooperationspartner/innen im Kiez benennen (2c: 76/BEL-Koordination).

Insgesamt sind sich alle Befragten einig, dass die Vielfalt der kommunalen Akteure, Angebote und Projekte eine Steuerung unerlässlich macht. Hierfür bedarf es aus ihrer Sicht einer zentralen und verlässlichen Koordination. Bestenfalls wird diese über eine Koordinatorenstelle erreicht, die den expliziten Auftrag hat, ein kommunales Bildungsmanagement aufzubauen und die hierfür notwendigen Prozesse zu steuern und zu koordinieren. Die Personalstelle sollte – um eine Kontinuität gewährleisten zu können – von der Kommune finanziert und durch die bestehenden politischen Gremien legitimiert werden. Vor diesem Hintergrund kommt den jeweiligen Landräten und Ober-/Bürgermeistern, die die Gemeinde- bzw. Kreisverwaltung leiten und die Beschlüsse der Gemeinderäte bzw. des Kreistages vollziehen, eine zentrale Rolle zu. Exemplarisch wird dies von einem Befragten wie folgt formuliert:

„Wir haben eine bestimmte Steuerungslogik dahinter, weil ein Grundproblem bei lokalen Bildungslandschaften ist eine fehlende Steuerungspotenz aufgrund unterschiedlicher Zuständigkeiten. Und das, was dann die örtliche Ebene stark macht sind die beiden Organe Stadtrat oder Kreistag, Oberbürgermeister und Landrat, und da muss man es verankern, wenn man es steuern will.“ (5c: 21/Verwaltung)

Finanzierung

In Bezug auf die Frage nach der Finanzierung der Bildungs- und Erziehungslandschaften wird von den Befragten ein Sammelsurium an Finanzierungsmöglichkeiten benannt. Dabei erwähnen sie drei unterschiedliche Ebenen, die einer Finanzierung bedürfen, nämlich:

- die Koordination bzw. Moderation der Netzwerkarbeit,
- die Projektarbeit und
- die Bauvorhaben in den Bildungs- und Erziehungslandschaften.

Wenn die Koordination der Bildungs- und Erziehungslandschaften in Verantwortung der Kommune fällt, werden folgende Finanzierungsmodelle von den Befragten erwähnt: die Ausschreibung von neuen Stellen, die Umschreibung von vorhandenen Stellen oder aber die Festschreibung von Stellenanteilen für die Arbeit in den Bildungs- und Erziehungslandschaften. In diesem Zusammenhang handelt es sich um fest eingerichtete Personalstellen(-anteile), die aber wie zuvor erwähnt nicht immer mit der Bereitstellung zusätzlicher Ressourcen einhergehen müssen, sondern auch aus dem laufenden Etat generiert werden können. Im Gegensatz dazu kann eine Koordinatorenstelle auch programmfinanziert werden, wie beispielsweise über das Programm „Lernen vor Ort“ oder das Bund-Länderprogramm „Soziale Stadt“, die jedoch eine befristete Laufzeit haben. Letztere Finanzierungsmöglichkeit bedarf zudem einer Kofinanzierung. Bei einer externen Moderation und Prozessbegleitung

sprechen die Befragten von einer begrenzten Summe an Geldmitteln, die hierfür abgerufen werden können, wie beispielsweise Mittel des Jugendamtes im Rahmen der Sozialraumorientierung oder aber Mittel aus den Programmen „Lebenswelt Schule“, „Ganztägig Lernen“ und dem Europäischen Sozialfonds (ESF). In zwei Fällen wird berichtet, dass die Mittel so knapp bemessen sind, dass die Moderation zum Teil auch ehrenamtlich organisiert werden muss.

Bei der Durchführung von konkreten Projekten in den Bildungs- und Erziehungslandschaften wird vorwiegend auf Gelder des Quartiersmanagements bzw. auf EU-Gelder zurückgegriffen. Aber auch die Mittelakquise bei privaten Stiftungen und Sponsoren wird als ein unerlässlicher Weg genannt, um Projekte in den Landschaften umzusetzen.

Große Finanzvolumen stehen den Bildungs- und Erziehungslandschaften in Bezug auf verschiedene Bauvorhaben zur Verfügung. Der Großteil umfasst erforderliche Neubau-, Ausbau-, Umbau- und Renovierungsmaßnahmen sowie Ausstattungsinvestitionen im Zuge des Auf- und Ausbaus von Ganztagschulen. In diesem Zusammenhang fließen diverse Investitionsmaßnahmen von Bund, Ländern und Kommunen in die Modernisierung von Schulstandorten. Dabei reichen die Finanzhilfen von städtischen Schulsanierungsprogrammen über das Bund-Länder-Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung (IZBB)“ bis hin zu EU-Schulbauprogrammen (z.B. aus den Fördertöpfen EFRE und ELER). Außerdem konnten Fördergelder aus dem Konjunkturpaket II, diversen Zukunfts- und Stadtentwicklungsprogrammen wie „Urban II“, „Soziale Stadt“ und Internationalen Bauausstellungen sowie aus Denkmalschutzprogrammen eingesetzt werden, um schulische bzw. auch außerschulische Gebäude und Außenanlagen zu erneuern.

Demnach kann festgehalten werden, dass die Förderstruktur in den Bildungs- und Erziehungslandschaften insgesamt dreigeteilt ist: Die Koordinatorenstelle für den Aufbau und die Pflege von Netzwerkstrukturen ist überwiegend regel- bzw. programmfinanziert, einzelne Projekte und anfallende Sachmittel werden drittmittelfinanziert und zusätzlich fließen enorme Gelder für den Ausbau von Ganztagschulen bzw. in die Erneuerung anderer Bauwerke. Das heißt, ein häufiges Modell ist die Kombination aus Regel- und Projektfinanzierung und zusätzlichen Finanzhilfen aus Investitions- und Begleitprogrammen, die die Akquise potentieller öffentlicher und privater Fördermittelgeber erforderlich machen. Eher einen Einzelfall bildet die Konstellation, dass kaum zusätzlich Ressourcen für die Netzwerkarbeit zur Verfügung stehen und die Moderation der Prozesse deshalb auch auf ehrenamtlicher Basis erfolgen muss.

Schwierigkeiten und Hindernisse

Die Befragten berichten von zahlreichen zu bewältigenden Herausforderungen hinsichtlich des Aufbaus und der konkreten Ausgestaltung der Bildungs- und Erziehungslandschaften.

Als erstes zentrales Thema erwähnen die Interviewten ein *Ressort- und Zuständigkeitsproblem*, das auf unterschiedlichen Ebenen anzutreffen ist und als hinderlich erlebt wird. So beschreiben sie, dass Kommunen, die mehr Verantwortung für den Bildungsbereich vor Ort übernehmen möchten, relativ schnell auf strukturelle Unzulänglichkeiten stoßen. Dabei erwähnen sie Probleme „im Zusammenwirken der Verwaltungseinheiten Städte, Kommunen, Landkreise und Bundesland“ (9c: 264/Jugendhilfe), die „objektive Grenzen für Bildungslandschaften“ (5c: 31/Verwaltung) aufzeigen. In diesem Zusammenhang wird die Frage nach der inneren und äußeren Schulaufsicht aufgeworfen, bei der eingeschätzt wird, dass bislang kaum Regularien und Abstimmungsverfahren existieren, die die unterschiedlichen Zuständigkeiten zugunsten einer lokalen Gestaltung von Bildungsbedingungen für junge Menschen klären. Gleichwohl weist eine Befragte darauf hin, dass parallel zum Aufbau der kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften in ihrem Land ein Vorhaben zur Weiterentwicklung der Grundschule angeschoben wurde, das den Schulträgern mittels Kooperationsvereinbarung die Verantwortung über die Gestaltung der Betreuungsangebote an den Grundschulen überträgt. Das heißt, die damit einhergehende Übertragung des Erzieherpersonals eröffnet den Schulträgern umfangreiche Gestaltungsmöglichkeiten für außerunterrichtliche Angebote. Insgesamt zielt dieses Vorhaben auf der Basis von Erprobungsmodellen auf eine verstärkte Kooperation von Land und Kommunen, in der sich die Partner zu einer gemeinsamen Verantwortung und Zuständigkeit für die inhaltliche Weiterentwicklung der offenen Ganztagsgrundschule bekennen. Somit kann mit der Umsetzung des Modells die Einheit von Bildung, Erziehung und Betreuung in den Sozialräumen in einer neuen Qualität erreicht werden.

Abgesehen von der Problematik der Trennung zwischen inneren und äußeren Schulangelegenheiten werden von den Befragten weitere Themen angesprochen, die kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaften betreffen, aber in der Steuerungskompetenz der Länder liegen, wie beispielsweise die Reduzierung der Quote der Schüler/innen ohne Schulabschluss in den Kommunen oder aber die Schließung von Schulstandorten, bei der Städte und Landkreise miteinander im Wettbewerb stehen. Auch hier wird die Einschätzung geäußert, dass es ohne entsprechende Vereinbarungen mit dem Land „Grenzen der Steuerfähigkeit und der Machbarkeit von kommunalen Bildungslandschaften geben“ (5c: 115f/Verwaltung) wird.

Die Äußerungen zu den strukturellen Unzulänglichkeiten beziehen sich aber nicht nur auf das Zusammenwirken der unterschiedlichen Verwaltungsträger wie Land und Kommunen, sondern schließen auch verwaltungsinterne Kompetenzabgrenzungen, wie beispielsweise zwischen Dezernaten oder Ober-/Bürgermeistern, ein. Letztlich benennen die Befragten auch ein institutionenbezogenes Zuständigkeitsdenken bei den Bildungs- und Erziehungseinrichtungen, das zukünftig noch überwunden werden muss. In diesem Zusammenhang wird beschrieben, dass jede Bildungs- und Erziehungsinstitution ihre spezifischen Kernaufgaben hat, aber die Systemgrenzen überwunden werden müssen, „wenn es um die Verantwortung für den Einzelnen und um die Bildungsbiographie des Kindes geht“ (2c: 114/BEL-

Koordination). Das heißt, dass jede Bildungs- und Erziehungseinrichtung einen Teil der Bildungs- und Erziehungslandschaft darstellt, darüber hinaus aber eine Zuständigkeit besitzt, die über die eigene Institution hinausgeht. Die Leitmaxime für diese gemeinsame Verantwortungsübernahme wird von einem Befragten sehr anschaulich dargestellt:

„Das, was den Bildungsverbund zusammenhält, ist einfach dieser biografische Blick, also zu gucken, was braucht das Kind von der Geburt bis zum erfolgreichen Einstieg in den Beruf. Und das ist die Leitmaxime für die gemeinsame Verantwortungsübernahme.“ (2c: 241/BEL-Koordination)

Abschließend wird von den Interviewten eingeschätzt, dass der Weg hin zu einer Vertrauens- und weg von einer Konkurrenzsituation in den Bildungs- und Erziehungseinrichtungen „noch ein weiterer Weg ist“ (2c: 244/BEL-Koordination).

Eine zweite wesentliche Schwierigkeit, die von den Befragten thematisiert wird, stellt die *mangelnde Verstetigung* und die *zu geringe Ressourcenausstattung* in den Bildungs- und Erziehungslandschaften dar. Dies betrifft vor allem die Bildungs- und Erziehungslandschaften, die nicht als eine integrative Strategie auf kommunaler Ebene anerkannt sind. Das heißt, hier handelt es sich um Bildungs- und Erziehungslandschaften, denen entweder keine zusätzlichen Ressourcen für eine kommunale Koordination der Bildungs- und Erziehungslandschaft zur Verfügung stehen, z.B. weil dies bislang nicht in den politischen Entscheidungsgremien beraten und beschlossen wurde (z.B. eine lokale Bildungsinitiative), oder denen Mittel für einen befristeten Zeitraum bereit gestellt werden, wie beispielsweise über das Programm „Soziale Stadt“ (z.B. ein lokaler Bildungsverbund):

„Es bleibt aber immer die Crux von Projektfinanzierung und Sozialer Stadt, dass da eine Maximalförderung von fünf Jahren, also eine Projektbegrenzung besteht. Das ist ein grundsätzliches Manko, dass wir viel zu viel Projektfinanzierung haben und viel zu wenig Regelfinanzierung.“ (2c: 82/BEL-Koordination)

Die Bewerbung einzelner Städte und Landkreise beim Programm „Lernen vor Ort“ wird dagegen als ein positives Beispiel angeführt, dass das Thema kommunale Koordination mit hoher Priorität auf die politische Agenda gesetzt werden kann und Kreise sich auch „unabhängig von einer (Programm-)Finanzierung für den Grundgedanken dieser Bildungsinitiative aussprechen und dafür zusätzliche Stellen schaffen“ können (9c: 126/Jugendhilfe). In diesem Zusammenhang wird von einem Landkreis berichtet, der sich im Bildungsausschuss mit der Programmbewerbung befasst und einen Beschluss herbeigeführt hat, zusätzlich drei Stellen für die kommunale Koordination der Bildungs- und Erziehungslandschaft einzurichten, entweder als Stabstellen oder in Form eines Bildungsbüros, um „Bildungsübergänge, Bildungsberatung kreisweit zu steuern und für sich anzugehen“ (ebd.). Demzufolge wurde ein wesentlicher Impuls über eine Programmbewerbung erreicht, „der sich verankert hat“ (ebd.).

Insgesamt wird jedoch von den Befragten die Einschätzung geteilt, wie wichtig es für die Kommunen ist, „nicht auf Landes- oder Bundesmittel zu warten und sich nicht nur von temporären kurzfristigen Projekten abhängig zu machen“ (12c: 47/Koordination), sondern „durch eigene Organisationsmaßnahmen, organisatorische Maßnahmen vor Ort auch in einen nachhaltigen Prozess zu investieren“ (6c: 38/Verwaltung). In diesem Zusammenhang werden Fördermittel, die irgendwann wegfallen, wie ein Strohfeuer beschrieben. Und „im Grunde genommen geht es darum, zu einer Bewusstseinsveränderung zu kommen und das ist eigentlich der Kern ... Es geht im Kern um eine Bewusstseinschärfung derer, die vor Ort sind, über einen ganzheitlichen Bildungsansatz“ (ebd.). Die Wichtigkeit, den politisch-rechtlichen Auftrag für die kommunale Koordination und die hierfür nötigen finanziellen Ressourcen zu erhalten, wird sehr anschaulich im nachfolgenden Zitat beschrieben:

„Der Beschluss zur Einrichtung der Personalstelle war ein Meilenstein, zumal dieses ein langfristiges Bekenntnis des Landkreises zur Unterstützung der Berufsorientierung der Jugendlichen und für Ausbildung und Beschäftigung in der Heimatregion ist.“ (12c: 47/BEL-Koordination)

Als dritte häufig erwähnte Herausforderung beim Aufbau und bei der Gestaltung der Bildungs- und Erziehungslandschaften werden die *komplexen und teilweise parallel laufenden Netzwerkstrukturen* erwähnt. In diesem Zusammenhang wird das Beispiel eines Campus-Projektes angeführt, das in zwei weitere Bildungs- und Erziehungslandschaften eingebettet ist „wie ein russisches Püppchen“ (2c: 271/BEL-Koordination), die wiederum eigene Netzwerktreffen und auch Steuerungsinstrumente haben.

Anknüpfend an die positiven Effekte, die eine Integration in höherstehende Netzwerkstrukturen und Steuerungsmöglichkeiten mit sich bringt, sprechen die Befragten auch von fehlenden zeitlichen Ressourcen für die Teilnahme an den verschiedenen Akteurstreffen. Ferner wird von Doppelungen in den Akteurstreffen gesprochen, die Reibungsverluste verursachen:

„Wir haben ein sehr gutes Netzwerk und trotz allem stellen wir fest, man kennt sich und telefoniert, man informiert sich, aber es gehen auch viele Informationen und Abstimmungen im Tagesgeschäft unter. Das heißt, oft machen viele Akteure parallele Veranstaltungen, es entstehen Informationslücken, es kommt zu doppelten Anfragen bei den Schulen und Betrieben, und das sorgt natürlich auch für Verwirrung und Frust.“ (12c: 23/BEL-Koordination)

Auch andere Befragte erwähnen eine vielfältige Landschaft an Arbeitsgruppen, Projekten und Netzwerkaktivitäten innerhalb der eigenen Bildungs- und Erziehungslandschaft wie Steuerungsrunden, Unterarbeitsgruppen, Bildungsbeiräte, Zukunftskonferenzen, aber auch verschiedene schulische Gremien. Daneben verweisen die Befragten auf zahlreiche Arbeitsgruppen und Netzwerktreffen rund um das Thema Kinder und Jugendliche im Quartier bzw. in der Kommune, die getrennt voneinander stattfinden, wie beispielsweise Arbeitsgruppen, die die Bereiche Schule und Jugendhilfe näher zusammenbringen sollen, oder gesonderte Netzwerke für Berufsorientierung, Gesundheit, Stadtteilorientierung etc. In diesem Zusam-

menhang wird auf eine fehlende Verknüpfung der einzelnen Aktivitäten aufmerksam gemacht. Dazu erwähnen die Befragten das Dilemma, dass es keine zusätzlichen Stundenbudgets für die Teilnahme an den vielfältigen Akteurstreffen im Rahmen der Bildungs- und Erziehungslandschaften gibt. Diese findet in der Regel innerhalb der regulären Arbeitszeit oder aber zusätzlich durch ehrenamtliches Engagement der beteiligten Akteur/innen statt.

Neben den vielschichtigen Netzwerkstrukturen in den Bildungs- und Erziehungslandschaften benennen die Befragten auch „Löcher in den Netzwerkstrukturen“. Diese beziehen sich hauptsächlich auf Bildungs- und Erziehungslandschaften, die sich bislang ausschließlich mit einem Übergangsfeld beschäftigt haben, wie beispielsweise mit dem Übergang Schule – Beruf, und nun ihren Blickwinkel auch auf andere Übergänge erweitern möchten im Sinne eines ganzheitlichen Bildungs- und Übergangsmanagements.

Eine vierte große Schwierigkeit, die von den Interviewten aufgezählt wird, stellt ein *nichtvorhandenes Bildungsmonitoring in Form eines integrierten Berichtswesens* von Bildungsverläufen vor Ort dar. In diesem Zusammenhang wird davon berichtet, dass es beispielsweise gemeinsame Sitzungen von Jugendhilfe-, Schul- und auch Bildungsausschüssen gebe, aber „keine zielgerichteten Planungsprozesse, die aufeinander abgestimmt sind, und da kommen wir auch wieder zu diesen strukturellen Unzulänglichkeiten“ (9c: 268/Jugendhilfe). Daraufhin erläutert der Interviewte sehr ausführlich die Problematik, dass beispielsweise Schulentwicklungspläne eine rein rechnerische, also statistisch planerische Größe darstellen und sich schwer mit Jugendhilfeplänen verknüpfen lassen, die wiederum in anderen Zuschnitten, in Sozialräumen denken und die auch qualitativ und einrichtungsbezogen sind. Hinzu kommen unterschiedliche Planungsansätze von der Sozialplanung, die sich wiederum mit anderen Daten beschäftigt.

„Also dieses Planungsvorhaben ist ganz, ganz schwierig, also unterschiedliche Stellen, die Zahlen einsammeln oder Zahlen nicht haben. Es gibt keine zentrale Statistik, die das macht, und man muss auch auf veraltete Zahlen setzen. Also, wie gesagt, das ist eine Hürde, wie schafft man es Planungsprozesse abgestimmt vor Ort zu gestalten ..., das ist ein dickes Brett, also diese Bildungsplanung zu machen und dieses Bildungsmonitoring und das auch abgestimmt zu machen, dass man die Zahlen vor Ort auch verwenden kann.“ (9c: 268/Jugendhilfe)

In enger Verbindung mit diesen Planungsprozessen muss aus Sicht des Befragten auch ein Monitoring im Sinne einer Überprüfung bzw. Evaluation der durchgeführten Maßnahmen stattfinden, um „die gelungenen Ansätze in die Fläche tragen und umsetzen zu können“ (9c: 224/Jugendhilfe). Dies findet bislang in der Praxis nicht statt.

Insgesamt wird ausgesagt, dass der Aufbau eines Bildungsmonitorings eine organisationsstrukturelle Voraussetzung für die kommunale Steuerung von Bildungs- und Erziehungslandschaften darstellt, die einer systematischen Integration der örtlichen Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung mit Sozial- und auch Stadtentwicklungsplanung bedarf. Dabei geht es darum, die Bildungsteilhabe von Kindern und Jugendlichen bis zum Abschluss der

Allgemeinbildenden Schulen auszuweisen und einen Überblick über die verschiedenen Bildungsorte und Lernwelten junger Menschen zu geben, um eine umfassende Arbeits- und Diskussionsgrundlage zur fach- und kommunalpolitischen Sensibilisierung und Prioritätensetzung zu schaffen.

Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang, dass das Thema Kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaften nicht allein auf einer lokalen Ebene, sondern auch aus einer Stadt- bzw. Kreisentwicklungsperspektive heraus geplant und gesteuert werden muss:

*„Das Thema Kommunale Bildungslandschaft muss ein nachhaltiger wertschöpfender Faktor in der Stadtentwicklungspolitik werden. Das kann man nicht über Fachressorts steuern, man muss es aus einer Stadtentwicklungsperspektive heraus steuern, wenn es politische Kraft entfalten soll und wenn es sich stadträumlich niederschlagen soll.“
(5c: 115/Verwaltung)*

Daran anknüpfend berichtet der Interviewte, dass es in seiner Stadt gelungen ist, ein „integriertes Stadtentwicklungskonzept“ auf den Weg zu bringen, das ein Teilkapitel Kommunale Bildungslandschaften umfasst (5c: 49/Verwaltung). Ausgehend von einem umfassenden Bildungsbegriff betont der Befragte nochmals die Wichtigkeit, von dem historisch gewachsenen Nebeneinander unterschiedlicher Sozialisationsinstanzen und Bildungsträger wegzukommen und mithilfe eines Querschnittsblicks die Konzeptentwicklungsbedarfe einer Stadt zu planen und miteinander zu verknüpfen (5c: 11/Verwaltung).

Abgesehen von den vier bereits beschriebenen organisatorischen Schwierigkeiten bezüglich des Aufbaus und der Gestaltung der Bildungs- und Erziehungslandschaften, werden von den Befragten vereinzelt noch weitere Schwierigkeiten aufgezählt, von denen zwei kurz erwähnt werden sollen. Zum einen berichtet eine Befragte davon, dass im Zuge des Aufbaus ihrer Bildungs- und Erziehungslandschaft Organisationsentwicklungsprozesse ausgelöst wurden, die anfangs eine Überforderung für die Beteiligten darstellten:

„Also, mir ist ein Problem aufgefallen ..., dass wir zu wenige Kenntnisse hatten in dem Bereich Organisationsentwicklung. Also auch Veränderungsprozesse zu steuern. Und das ist uns dann so mittendrin aufgefallen, dass wir gesagt haben als sich Widerstände zeigten und dieses Netzwerk größer wurde und man wirklich auf mehreren Ebenen immer denken und planen musste und auch die Steuerung unter einen Hut bringen musste, dass es dort wirklich, sagen wir mal Kompetenzen braucht, die genau in dem Bereich liegen ... Und das hätte ich mir gewünscht, dass man so was als Begleitausbildung in so einem Modellprojekt auch hat.“ (15c: 95/BEL-Koordination)

Dabei beschreibt die Befragte eindrucksvoll, wie Seminare für Leitungs- und andere Fachkräfte initiiert wurden, die den Umgang mit Widerständen und Trauerphasen im Zuge von Personal- und Stellenveränderungen behandelten und so Entspannung in die Veränderungsprozesse brachten. Diese Problemlage wird auch von einem anderen Befragten bestä-

tigt, der von der Erfahrung spricht, dass „wenn man Aufgaben neu sortiert, immer die Gefahr besteht, dass Kränkungen und Missverständnisse entstehen“ (13c: 234/Politik). Derartige Äußerungen sowie die bereits im Kapitel zum Selbstverständnis über kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaften erwähnten Aussagen zur Prozesshaftigkeit der Entwicklungsvorhaben geben Hinweise darauf, dass beim Aufbau und der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungslandschaften auch organisationssoziologische Aspekte eine Rolle spielen, die es zu berücksichtigen gilt.

Zum anderen erläutert eine Befragte die Schwierigkeit, dass sich ihre Bildungs- und Erziehungslandschaft zugleich in der Pilot- als auch in der Transferphase befindet:

„Die Pilotphase geht eben schon in die Transferphase und wir merken, wir haben selber noch einen Weg vor uns und gehen jetzt trotzdem schon in die Transferphase. Das ist schon eine Doppelbelastung, also einmal zu gucken, was passiert bei uns hier? Behalten wir alle im Boot oder sind hier welche, die von Bord gehen und nicht mehr können? ... Das muss man immer im Blick behalten und auf der anderen Seite dann auch zu gucken, die Kommunen, die in unserem Land noch vorgesehen sind, wie wird dieser Transferprozess gestaltet und welche Rolle haben wir dabei? Also wir müssen jetzt die Balance wahren, dass wir das, was wir hier tun noch gut im Blick behalten und auch den Transferprozess mit gestalten. Also es ist sehr viel zu tun.“
(15c: 99/BEL-Koordination)

Gelingensbedingungen

Die nachfolgend benannten Gelingensbedingungen erschließen sich zu großen Teilen aus den vorab darlegten Schwierigkeiten und Herausforderungen, die die untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften im Rahmen ihrer Entwicklungsarbeit zu bewältigen haben.

An erster Stelle werden in diesem Zusammenhang mitwirkungsbereite Akteur/innen genannt, denn „ohne die geht es überhaupt nicht, man kann niemanden zwingen, wenn einer nicht will, dann nützt die schönste Idee zu einer Bildungslandschaft nichts“ (1c: 252/BEL-Koordination).

In diesem Zusammenhang erläutert eine Befragte, dass eine Bildungs- und Erziehungslandschaft nicht unbedingt einen Campus in der Mitte haben muss, wo alles verortet ist. Viel wichtiger erscheint „dieses Wollen zum Miteinander“ (ebd.), dann kann die Kita auch zwei Querstraßen weiter von der Grundschule entfernt liegen. Nach Auffassung mehrerer Interviewten gibt es unterschiedliche Erfordernisse in Bezug auf die Mitwirkung und -gestaltung der Akteur/innen: Sie müssen einen erweiterten Arbeitsauftrag haben, verpflichtend einbezogen werden, eine zuverlässige Arbeitsaufteilung verfolgen und über entsprechende Entscheidungskompetenzen verfügen. Diese „andere Bereitschaft für Kooperation und Zusammenarbeit“ setzt auch ein „anderes Denken und eine andere Strukturiertheit voraus“ (8c: 122/Eltern). Hier verweisen die Befragten auf ein notwendiges ressortübergreifendes und

konzeptionelles Denken und Arbeiten. Dieses sollte auf der Basis eines umfassenden Bildungsverständnisses und unabhängig von den Handelnden (8c: 21/Eltern) erfolgen, d.h. „es muss als Prozess etabliert und losgelöst vom Einzelnen sein“ (8c: 120/Eltern). Hierfür braucht es nicht nur einen politischen Auftrag von den kontrollierenden Gremien, sondern auch eine strukturelle Anbindung des Entwicklungsvorhabens an eine Verwaltungseinheit, die die notwendigen finanziellen Ressourcen für die Koordination der Netzwerkarbeit bereitstellt (8c: 21/Eltern). Dies wird vor dem Hintergrund der Schaffung einer nachhaltigen Struktur der Bildungs- und Erziehungslandschaften genannt, welche über die Frage von kurz- bzw. mittelfristigen Fördermitteln hinausgehen sollte (6c: 38/Verwaltung). Zusammenfassend wird hier von den Expert/innen ausgesagt, dass unabhängig davon, ob sich die Landschaften über einen Top-down- oder Bottom-up-Ansatz entwickelt haben, sie „immer Politik und Verwaltung mit im Boot haben müssen ... Diese Partner müssen für die Rückenstärkung sorgen und müssen die Rahmenbedingungen setzen“ (15c: 43/BEL-Koordination); dies ist also wesentlich für die Existenz von Bildungs- und Erziehungslandschaften. Daran anknüpfend betonen die Befragten, dass „Bildung Chefsache sein muss“ (16c: 528/BEL-Koordination), d.h. dass die vorhandenen Entwicklungsvorhaben von der politisch-administrativen Spitze der Kommunen gewollt und getragen werden müssen. Das ressortübergreifende Arbeiten in der Verwaltung bezieht auch die Notwendigkeit eines erweiterten Planungsverständnisses ein, das sich als eine integrierte Fachplanung darstellt vor dem Hintergrund einer kommunalen Gesamtstrategie. Außerdem wird als voraussetzungsvoll für das Gelingen einer Bildungs- und Erziehungslandschaft angeführt, dass „übergeordnete Behörden enger zusammenarbeiten müssen ..., weil bestimmte Kompetenzen an unterschiedlichen Stellen liegen“ (7c: 208 und 212/Verwaltung). Dies bedeutet, dass unabhängig davon, ob sich eine Bildungs- und Erziehungslandschaft „lokal, kommunal oder regional verortet ..., die verschiedenen Einheiten aufeinander abgestimmt Regularien finden und das Zusammenwirken erreichen müssen“ (9c: 264/Jugendhilfe). Unbedingt erforderlich erscheinen an dieser Stelle Vereinbarungen zwischen den Ländern und Kommunen, wenn es um die übergeordneten Ziele und die zu bearbeitenden Themen in den Bildungs- und Erziehungslandschaften vor Ort geht, zum Beispiel bei der Frage nach der Sicherung von Schulstandorten oder aber der Übertragung des Erzieherpersonals auf die Schulträger vor Ort. Letztlich geht es also um die Schaffung einer institutionell geregelten kommunal-staatlichen Verantwortungsgemeinschaft zwischen Kommune (Schul- und Jugendhilfeträger) und Land (Kulturhoheit).

Wie bereits im vorangegangenen Kapitel zu den Schwierigkeiten und Hindernissen näher erläutert, wird von den Befragten eine kommunale Koordination und Steuerung präferiert, um die Kontinuität und Nachhaltigkeit des Entwicklungsvorhabens sichern zu können. Dazu ist aus Sicht der Befragten die Einrichtung eines Steuerungsgremiums für die Aufbau- und Ablauforganisation des Entwicklungsvorhabens notwendig, bei der alle relevanten Akteur/innen einbezogen werden. Die Frage, ob auch Eltern auf der Steuerungsebene mitwirken sollten, ist in den Interviews nicht abschließend behandelt worden.

Daneben haben sich Gelegenheiten zum Anknüpfen an vorhandene, gewachsene Netzwerkstrukturen und parallellaufende Ergänzungsvorhaben als sehr nützlich für den Aufbau und die Weiterentwicklung der Gesamtvorhaben erwiesen. Dabei können Projekte, wie beispielsweise zur Weiterentwicklung von Grundschulen oder zur Etablierung einer vorurteilsbewussten Erziehung in Schulen, dazu dienen, nicht nur Inhalte, sondern auch erforderliche Strukturen zu ändern. Auch die Partizipation an Förderprogrammen/-töpfen – entweder in Form einer Anschubfinanzierung oder als eine impulsgebende Kraft – hat sich für die Koordinations- und Netzwerkarbeit als förderlich erwiesen. Für sehr wichtig halten die Befragten eine externe fachliche Begleitung und Unterstützung ihrer Entwicklungsvorhaben. Dies kann beispielsweise durch das Land initiiert oder aber mithilfe eines externen und von der Kommune beauftragten Anbieters organisiert werden. So beschreibt eine Befragte, dass „gerade in der Anschubphase sehr kompetente Leute als Begleiter“ wichtig sind, d.h. eine „Begleitung von außen“, die „nicht so einen eingeschränkten, sondern einen Blick von der Metaebene“ (15c: 319/BEL-Koordination) zulässt. Auffallend häufig formulieren die Befragten schließlich den Wunsch nach einem Austausch zu und Transfer von Erfolgsmodellen, wie beispielsweise mithilfe (über-)regionaler Netzwerktreffen, Workshops und Tagungen. Die nachfolgenden Zitate können als beispielhaft für dieses Bedürfnis angesehen werden:

„Was noch viel, viel intensiver vorangebracht werden muss, ist dieses gegenseitige Lernen voneinander ..., dieser Austausch untereinander, um das zu multiplizieren.“ (7c: 259-261/BEL-Koordination)

„Von außen, denke ist, ist ein fachlicher Input sehr wichtig, zum anderen die Information, was läuft woanders, in anderen Regionen. Hier würden wir einen Austausch sehr begrüßen, wo man auf gute Informationen und bewährte Beispiele zurückgreifen kann und nichts neu erfinden muss.“ (12c: 197/BEL-Koordination)

In dieser Verbindung fordert eine Befragte, die die Elternperspektive vertritt, die jeweiligen Bildungs- und Erziehungslandschaften zu mehr Transparenz und Öffentlichkeitsarbeit auf (8c: 138/Eltern). Ein weiterer Befragter weist darauf hin, dass Bildungs- und Erziehungslandschaften eine übergreifende Wirkung haben und als sogenannte Leuchtturm-Projekte weitere Entwicklungsvorhaben im Landkreis bzw. auch darüber hinaus anschieben sollten:

„Aber das muss für die ganze Region hier übergreifend sein, also wir sehen uns ein bisschen als Leuchtturm ..., weil das hört ja nicht in unserer Stadt auf ... Das reicht natürlich nicht aus. Das muss über unsere Stadt hinaus und über den gesamten Landkreis gehen, ja, weiß ich nicht, wie weit man das spannen will, diese lokale Bildungslandschaft. Das muss aber noch viel vernetzter und weitflächiger ablaufen. Also wir sehen uns jetzt als Leuchtturm.“ (7c: 212/Verwaltung)

In diesem Zusammenhang wird von den Interviewten eingeschätzt, dass unabhängig davon, ob die Bildungs- und Erziehungslandschaften in einem Bottom-up- oder Top-down-Verfahren entstanden sind, sie nur gelingen können, wenn der bestehende Kooperationskontext auch den nächst größeren bzw. kleineren Kooperationskontext einbezieht. Das heißt, es wird ein

Zusammenwirken der Träger und Akteur/innen der lokalen Ebene mit der kommunalen bzw. auch interkommunalen und regionalen Ebene für notwendig erachtet und umgekehrt. Somit unterliegen lokal, kommunal bzw. regional verortete Bildungs- und Erziehungslandschaften einem komplexen Wirkungskreislauf. Zwei Befragte drücken die notwendige Ausstrahlungskraft der Bildungs- und Erziehungslandschaften wie folgt aus:

„Ich bin überzeugt davon, dass Bildung wie alle Themen letztlich lokal und regional verantwortet werden und wirken.“ (5c: 31/Verwaltung)

„Nach anderthalb Jahren lässt sich schon sagen, dass die Idee trägt und der Transfer keine Illusion ist. Wir schaffen es, dass eine Begeisterung weiterverbreitet werden kann, die auch andere Kommunen mit einbinden ..., andere Kommunen an die Tür klopfen lässt, die mitmachen wollen.“ (14c: 189/Verwaltung)

Demzufolge kann ausgesagt werden, dass für eine erfolgreiche Bildungs- und Erziehungslandschaft drei grundlegende Faktoren wichtig sind: Sie müssen im lokalen Raum umgesetzt werden, eine kommunal- bzw. regionalpolitische Schwerpunktsetzung darstellen und verwaltungsbezogene Rahmenbedingungen aufweisen; so sind Bildungs- und Erziehungslandschaften vor Ort planbar und strukturell abgesichert.

Mehrwert gegenüber herkömmlichen Kooperationen

Vor dem Hintergrund, dass die modellhaften Ansätze und Konzepte der hier untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften sich insgesamt noch in einem recht jungen Entwicklungsstadium befinden, geben die Interviewaussagen erste Hinweise auf den (möglichen) Mehrwert der Bildungs- und Erziehungslandschaften. Mehrwert bezeichnet hier den über den Wert der herkömmlichen Kooperations- und Vernetzungsarbeit hinausgehenden Teil der Wertschöpfung.

Einführend wird – insbesondere von den Befragten, die schon länger mit dem Aufbau einer Bildungs- und Erziehungslandschaft beschäftigt sind – eingeschätzt, dass „etwas Neues entsteht“, wenn „wir weg von den kleinen Projekten und hin zu einer Vernetzung gehen“ (2c: 125-129/Schule und BEL-Koordination). Anknüpfend an den Vernetzungsgedanken sehen die Interviewten das „Neue“ bzw. den Mehrwert darin, dass Probleme gemeinsam schneller erkannt, kommuniziert und gelöst werden können, d.h. also ein höheres Problemlösepotential. Dabei ist nicht gemeint, dass der Zusammenschluss verschiedener Akteur/innen alleine ein höheres Problemlösepotential schafft. Entscheidend ist vielmehr die Zusammensetzung der Akteur/innen nach spezifischen Kompetenzen und mit einem erweiterten Arbeitsauftrag, der über die Leistungen der Einzelnen hinausgeht (7c: 202/Verwaltung). Dazu berichten die Befragten von einem besseren Informationsfluss untereinander und der Möglichkeit, vorhandene Ressourcen gemeinsam einsetzen zu können:

„Also das ist sozusagen die positive Ebene, dass man die vorhandenen Ressourcen natürlich plötzlich auch ganz anders einsetzt. Weil man es gemeinsam macht und weil man dann auch guckt, was gibst du, was gebe ich und was können wir daraus machen.“ (20c: 135/BEL-Koordination)

Besonders bei einer sehr kleinräumig organisierten Vernetzung wird als vorteilhaft beschrieben, dass man sich kennt, vertraut und so der „Rückkopplungseffekt von vornherein“ sehr hoch ist (6c: 134/Verwaltung).

Daneben benennen die Befragten auch eine neue Form von Verbindlichkeit in den Kooperationsstrukturen, beispielsweise mithilfe von schriftlichen Kooperationsvereinbarungen oder aber einhergehenden strukturellen Veränderungen innerhalb der Institutionen, die dazu führen, dass die Zusammenarbeitsstrukturen erhalten bleiben, auch wenn das Personal wechselt (13c: 597/BEL-Koordination). Eine Befragte beschreibt dies wie folgt:

„Aber das wirklich Neue daran ist, dass wir Verbindlichkeiten wollen, dass es Vereinbarungen geben soll, dass es nicht nur von den Vorreitern abhängen soll, sondern langfristig verankert werden soll.“ (15c: 93/BEL-Koordination)

Ferner wird ausgesagt, dass die Vernetzungsarbeit nicht einem Selbstzweck dient, sondern ein Arbeiten an gemeinsamen Inhalten umfasst, welches in konkreten Ergebnissen mündet (16c: 510/BEL-Koordination). Infolgedessen zeigt sich der Mehrwert in der „Abwesenheit von Konkurrenz“ (1c: 78/Schule), an deren Stelle ein „Wir-Gefühl“ (7c: 204/Verwaltung) und eine übergreifende Zielstellung tritt (20c: 93/BEL-Koordination).

Auch ein strukturierteres Arbeiten und die Vermeidung von „Doppelsituationen“ im Sinne von Parallelstrukturen (z.B. in Bezug auf vorhandene Arbeitstreffen, Ansprechpersonen) kann laut Aussage der Befragten Arbeitszusammenhänge insgesamt erleichtern (16c: 562/BEL-Koordination) und Reibungsverluste vermindern.

Interessant ist die Einschätzung mehrerer Interviewten, dass mithilfe eines besseren Übergangsmagements an den Schnittstellen Kita – Grundschule, Grundschule – weiterführende Schule sowie Schule – Beruf auch die Chance bestehen würde, die Motivation der Eltern zur Beteiligung aufrecht zu erhalten:

„An der Stelle ist auch dieser Übergang von einer Einrichtung zur nächsten zentral, nämlich die Eltern, die in der einen Einrichtung erreicht worden sind, mitzunehmen in die nächste Einrichtung ..., diese Übergänge mit den Eltern gestalten und sie da einbeziehen ..., sie als Partner zu binden und weiterzureichen an die nächste Institution.“ (1c: 229/BEL-Koordination)

Ebenso berichtet ein weiterer Befragter, dass das Vorhaben, eine Grundschule mit einer Oberschule zusammenzuführen, auch die Möglichkeit bietet, die anfänglich als sehr intensiv erlebte Elternbeteiligung im Bereich der Kindertagesstätten und Grundschulen zu erhalten und in den oberschulischen Bereich zu überführen (11c: 189 und 193/Politik).

Ein weiterer Mehrwert, der von den Interviewten benannt wird, stellt die Möglichkeit einer gemeinsamen Interessensvertretung gegenüber Politik und Verwaltung dar. So formuliert eine Befragte:

„Die Leute kennen die Ressourcen des Quartiers oder ihrer Umgebung, ihres Stadtteils ... und sie treten gemeinsam auf, um bestimmte Forderungen durchzusetzen, wie bei der Verwaltung und Politik.“ (1c: 2246-248/BEL-Koordination)

Abschließend artikulieren die Befragten, dass der Mehrwert einer Bildungs- und Erziehungslandschaft letztlich auch messbar sein, sich also in „harten“ Zahlen ausdrücken muss. Das heißt, dass verglichen mit den Vorjahresdaten die aktuellen bzw. zukünftigen Daten zu den Schuleingangsuntersuchungen, Bildungsabschlüssen (Schul-, Berufs-, Studienabschlüssen), der Arbeitsmarktintegration, der Zu- und Abwanderung der Bevölkerung, dem Verbleib und der Neuansiedlung von Betrieben sowie der Kriminalitätsstatistik eine positive Entwicklung dokumentieren müssen (6c: 151f/Verwaltung und 13c: 597f/Verwaltung). Neben den „harten“ Daten werden von den Befragten aber auch „weiche“ Kriterien genannt, die spürbar werden, wenn eine Bildungs- und Erziehungslandschaft erfolgreich ist, nämlich eine Klimaveränderung in der Kommune, d.h. eine Kultur der Wertschätzung untereinander, insbesondere in Bezug auf Personengruppen, die sozial benachteiligt sind, einen anderen kulturellen Hintergrund haben oder unterschiedlichen Generationen angehören (15c: 101f/BEL-Koordination). In diesem Zusammenhang beschreibt eine Befragte, dass die Bildungs- und Erziehungslandschaft, in der sie wirksam ist, „mittlerweile wie eine Klimaanlage in der Stadt“ (15c: 101f/BEL-Koordination) funktioniert und ein anderes Bewusstsein in der Gesellschaft, aber auch in Politik und Verwaltung geschaffen hat, das einen Mehrwert für die gesamte Stadt bedeutet:

„Es wird anders kommuniziert, es wird anders über Kinder und Jugendliche geredet im Stadtrat ... Das ist ein ganz anderes Bewusstsein, und ich glaube, die Stadträte und auch Verwaltungsmitarbeiter ... erkennen jetzt, dass es einen Mehrwert für diese Stadt gibt ..., der auch Bindungskräfte weckt in den Leuten, dass sie hier bleiben, dass sie eine Verbundenheit zu ihrer Stadt empfinden, dass die Identifikation wächst mit dieser Stadt und auch so etwas wie eine Rückholung der Leute erfolgen kann, die zur Ausbildung nach draußen gehen, dass diese Kräfte auch irgendwann mal wirken.“ (15c: 101f/BEL-Koordination)

Letztlich zeigt sich aber der Erfolg der Bildungs- und Erziehungslandschaften in der „individuellen Biographie“ (13c: 597/Verwaltung), denn „der größte Wert liegt in dem, was die Menschen davon haben“ (15c: 108/BEL-Koordination).

Elternbeteiligung in den Bildungs- und Erziehungslandschaften

Motivation und Erwartungen

Grundsätzlich wurde von den meisten der befragten Expert/innen die Wichtigkeit von Elternbeteiligung im Rahmen kommunaler Bildungs- und Erziehungslandschaften anerkannt, auch wenn der Stellenwert, der Elternbeteiligung im Rahmen der jeweiligen Bildungs- und Erziehungslandschaft eingeräumt wird, sehr unterschiedlich ist. Elternbeteiligung, so die Erwartung, fördert die Diskussion um die Qualität von Bildung und hilft, diese zu verbessern, indem alle an der Erziehung und Bildung Beteiligten, also auch die Eltern, zusammenarbeiten. Dazu gehört die Partizipation von Eltern genauso wie Projekte und Maßnahmen zur Steigerung der elterlichen Erziehungscompetenz. Elternbeteiligung gilt für die Beteiligung an einzelnen Institutionen genauso wie für die Beteiligung an der Bildungs- und Erziehungslandschaft als Ganzes. Dazu zwei Zitate aus den befragten Landschaften:

„Je aktiver die Eltern werden, desto mehr Gewicht kriegen sie ja auch in der Auseinandersetzung, sie können bessere Bildung für ihre Kinder einfordern und sie können es auch hautnah erleben, wie Bildung hier funktioniert und mit welche Schwierigkeiten man da zu kämpfen hat. Also wir brauchen ganz dringend so eine Diskussion über die Qualität von Bildung, über die Beteiligung, ... einfach um auch die Prozesse, die wir in die Wege geleitet haben, sichtbar zu machen.“ (2c: 194/BEL-Koordination)

„Ohne Eltern, glaube ich, ist Schule gar nicht möglich, aus meiner Sicht, ja, denn die Eltern müssen dahinter stehen, Eltern müssen auch beteiligt werden. Je mehr Eltern auch beteiligt werden, umso mehr springt das auch auf die Kinder über. Und diese Identifikation mit der Schule, die ist eben wichtig. Und Eltern müssen auch an diesen ganzen Kommunikationsprozessen beteiligt werden. Sie müssen wissen, was wollen wir entwickeln, was sind unsere Ziele. Und sie müssen diese Ziele, das ist uns auch hier gut gelungen, diese Ziele auch mit weiterentwickeln. Sie müssen ihre Interessen mit einbringen.“ (18c: 56/Schule)

Die Motivation, sich als Elternteil in der Bildungs- und Erziehungslandschaft und/oder in einzelnen Institutionen zu beteiligen, liegt vor allem darin, das eigene Kind bestmöglich zu begleiten und seine Bildungschancen und Perspektiven zu erhöhen. Die Perspektive liegt dabei häufig zunächst eher auf der konkreten Institution bzw. an den Schnittstellen: Eltern wollen die schulische Bildungssituation ihrer Kinder verbessern (z.B. durch Verbesserung des Nachmittagsangebots oder der Schulausstattung) und die Übergänge zwischen den Bildungsinstitutionen erleichtern (vor allem den Übergang zur weiterführenden Schule). Die Perspektive der gesamten Landschaft ist für viele Eltern (zunächst) sehr abstrakt, falls nicht sehr konkrete Interessenlagen eine sozialräumliche Perspektive erleichtern. Dies ist in einer

der Bildungs- und Erziehungslandschaften in einem sozialen Brennpunktquartier der Fall, die einen starken Wegzug von bildungsorientierten Schichten zu verzeichnen hat. Hier ist das Interesse von Eltern verschiedener ethnischer Herkunft, durch eine Aufwertung der Schulen eine Aufwertung des gesamten Gebietes voranzutreiben und den Wegzug aufzuhalten (3c: 325/Eltern). Hinzu kommt grundsätzlich das Ziel der Imageverbesserung des Quartiers und eine Steigerung der Qualität der Arbeit der beteiligten Einrichtungen.

*„Dann sind sehr oft bildungsnahe Eltern an uns herangetreten, und zwar deutsche und nicht-deutsche, die gesagt haben: ‘Macht was mit den Schulen, wir wollen im Gebiet bleiben, wir wollen nicht wegziehen, wenn die Kinder in die Schule kommen.’“
(1c: 125/BEL-Koordination)*

Eltern erwarten, mit ihren Vorstellungen und Wünschen ernst genommen zu werden. Das heißt beispielsweise, dass sie in Institutionen, speziell von Lehrer/innen, als gleichberechtigte Partner/innen anerkannt werden und ihnen auf Augenhöhe begegnet wird. Ein weiteres Motiv für die Beteiligung von Eltern ist der Erfahrungsaustausch mit anderen Eltern zu den Themen Bildung und Erziehung. Die eigene Qualifizierung der Eltern, also ein Kompetenzzuwachs durch Engagement und Beteiligung und die Anregung von Selbstbildungsprozessen, scheint als Motivation bei Beteiligung zunächst keine oder nur eine geringe Rolle zu spielen. Dies ist eher eine nicht intendierte positive Folge von Beteiligung, die von Eltern aber (rückblickend) als bedeutsam eingeschätzt wird (20c: 172-180/Schule/BEL-Koordination; 3c: 356/Eltern).

Formen der Elternbeteiligung

In der Analyse des empirischen Materials lassen sich vier Ebenen der Elternbeteiligung unterscheiden:

Ebene der Bildungs- und Erziehungslandschaft: Diese Ebene beinhaltet die Teilhabe an der Landschaft als Ganzes im Sinne der strategischen Entwicklung und Weiterentwicklung. Darunter fallen Steuerungsrunden, Arbeitsgemeinschaften, Arbeitstreffen der Akteur/innen, Plenumsveranstaltungen, Elternverbände etc. Der Zugang der Eltern zu diesen Beteiligungsformen ist zum Teil *formal* (z.B. delegiert werden gewählte Elternvertreter/innen aus den einzelnen Institutionen), zum Teil jedoch auch *non-formal* (im Sinne offener Arbeitstreffen, an denen Eltern auch ohne fixiertes Mandat teilnehmen können). Eltern können in der Regel in diesen Gremien mitbestimmen, d.h. sie werden an Entscheidungsprozessen beteiligt. Allerdings waren nur in einem Entwicklungsvorhaben Eltern im obersten Steuerungsgremium vertreten. Häufiger ist die Vertretung in einzelnen Arbeitsgruppen (z.B. AG Elternzentrum, AG Gewaltprävention) und größeren Arbeitstreffen sowie Plenumsveranstaltungen. Hinzu kommen spezielle Veranstaltungen auf der Ebene der Bildungs- und Erziehungslandschaft, die häufig eher der Mitsprache von Eltern dienen. Sie haben das Ziel, die Wünsche und Vorstellungen von Eltern herauszuarbeiten und diese in die strategische Planung stärker

einzu beziehen (wie Open-Space und Zukunftswerkstätten). Auch werden Eltern gemeinsam mit Fachkräften als Prozessmoderatoren ausgebildet; Ziel ist es, diese als Multiplikator/innen zur Moderation von Großgruppenprozessen und Partizipation auszubilden, um speziell die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen, aber auch von Erwachsenen zu erhöhen (15c: 12-23/Verwaltung/BEL-Koordination).

Ebene der einzelnen Institution: Diese Ebene beinhaltet Beteiligungsmöglichkeiten an der einzelnen Institution, wobei in den Interviews die Institution Schule im Vordergrund stand, da diese in vielen der von uns befragten Landschaften eine zentrale Position einnimmt. Hier spielen *formale*, *non-formale* und *informelle* Beteiligungsformen eine Rolle. *Formale* Beteiligung umfasst die auf Landesebene gesetzlich verankerten Mitwirkungsrechte (Elternabend, Elternsprecher/innen, Gesamtelternvertretung, Klassenkonferenz, Fachkonferenz, Schulkonferenz etc.). *Non-formale* Beteiligungsformen sind entweder von Eltern selbst oder von der Institution organisierte Formen wie Elternstammtische, Elterncafés, Elternbüros, Elternforen, Aushandlungsrunden zwischen Schule, Eltern und Schüler/innen, Steuerungsgruppen des Modells Konfliktmanagement etc. Hinzu kommen noch *informelle* Beteiligungsformen wie die punktuelle Mitarbeit bei Festen und Aktionen der Institution (z.B. Schulhofgestaltung, Sponsorenlauf) sowie lose unregelmäßige Elterntreffen. Letztere durchliefen in zwei der befragten Landschaften einen Formalisierungsprozess: Sie starteten auf informeller Ebene und haben sich als non-formale Zusammenschlüsse von Eltern in der Bildungs- und Erziehungslandschaft etabliert.

Ebene der Projekte und Angebote: Auf dieser Ebene ist die Mitarbeit der Eltern in einzelnen Projekten und Angeboten der Bildungs- und Erziehungslandschaft zu nennen. Dies umfasst zum einen Institutionen übergreifende Angebote für Kinder und Jugendliche (vor allem Sport und Musik), die von Eltern zum Teil gegen eine Aufwandsentschädigung durchgeführt werden, zum anderen die Einbeziehung von Eltern in Themenschwerpunkte der Bildungs- und Erziehungslandschaft (z.B. Infotag zur Berufsorientierung, der von Eltern mitgestaltet wird; Sprachlernstagebücher zur Gestaltung des Übergangs Kita – Schule).

Ebene der Kommune bzw. des Landes: Auf dieser Ebene spielen ausschließlich *formale* Beteiligungsformen (überwiegend im Rahmen der Institution Schule) eine Rolle wie die Bezirks- und Kreiselterntervertretungen, die Landeselterntervertretung und der Landesschulbeirat. Es handelt sich in der Regel um Mitwirkungsrechte, das heißt die Eltern haben eine beratende und keine Entscheidungsfunktion (10c: 128/Eltern). Häufig werden Projekte und Vorhaben in den beschriebenen Gremien vorgestellt und diskutiert; es findet jedoch keine strategische Weiterentwicklung der Bildungs- und Erziehungslandschaft in diesen Gremien statt, da diese parallel zu den Gremien der Bildungs- und Erziehungslandschaft bestehen.

Auch wenn – wie zu Beginn beschrieben – die meisten der befragten Akteur/innen aus den Bildungs- und Erziehungslandschaften die Bedeutung von Elternbeteiligung für das Vorhaben der Bildungs- und Erziehungslandschaften bestätigen, ist der tatsächliche Grad der Ein-

beziehung von Eltern in den Landschaften sehr unterschiedlich. Es lassen sich aufgrund des empirischen Materials grundsätzlich zwei verschiedene modellhafte Ansätze der Elternbeteiligung herausarbeiten.

Zum einen erscheinen in unserem Sample Bildungs- und Erziehungslandschaften, die einen *Bottom-up-Ansatz* in der Elternbeteiligung verfolgen. Eltern wurden in diesem Modell von Anfang an in die Entwicklung der Bildungs- und Erziehungslandschaft einbezogen, d.h. die Bildungs- und Erziehungslandschaft wurde konsequent mit Beteiligung von „unten“ entwickelt, wobei hier non-formale und informelle Strukturen gegenüber den formalen Beteiligungsformen dominieren. Die Beteiligung der Eltern ist weniger gebunden an eine Mandatsträgerschaft, sondern vielmehr an das Interesse und die Bereitschaft von Eltern, sich im Rahmen des Entwicklungsvorhabens einzubringen. Etwa ein Drittel der untersuchten Landschaften lassen sich diesem Ansatz zuordnen.

Andere Bildungs- und Erziehungslandschaften (ebenfalls etwa ein Drittel) verfolgen im Unterschied dazu einen *Top-down-Ansatz* in der Elternbeteiligung. Hier wird vor allem auf formale, gesetzlich verankerte Gremien zurückgegriffen (z.B. Kreiselterrat), die in die Bildungs- und Erziehungslandschaft einbezogen werden. Oder aber gewählte Vertreter/innen aus diesen (schulischen) Gremien (z.B. Schulelternsprecher/innen) vertreten die Elternschaft in Gremien oder Arbeitsgruppen der Bildungs- und Erziehungslandschaft. Zum Teil legen diese Landschaften den Fokus stärker auf Elternarbeit im Sinne von Familienbildung als auf Partizipation von Eltern bei der Gestaltung des Entwicklungsvorhabens.

Des Weiteren wurden Bildungs- und Erziehungslandschaften befragt, bei denen Elternbeteiligung bislang noch keine bzw. eine geringe Rolle spielte – zum Teil, weil sie sich noch in der Gründungsphase befinden und Elternbeteiligung als einen späteren Entwicklungsschritt innerhalb der Bildungs- und Erziehungslandschaft verstehen, zum Teil aber auch, weil ihnen die geeigneten Strategien, Ideen und Erfahrungen fehlen, auf Eltern zuzugehen und diese in der Gestaltung jenseits von bloßer Informationsweitergabe aktiv miteinzubeziehen.

Top-down-Ansätze in der Elternbeteiligung spielen vor allem in denjenigen Entwicklungsvorhaben eine Rolle, in denen auch der Entstehungsprozess der Bildungs- und Erziehungslandschaft auf einen Top-down-Prozess zurückgeht. Sie sind überwiegend dem modellhaften Ansatz kommunales Bildungsbüro/kommunale Bildungskoordination zuzuordnen (vgl. Kap. Beschreibung des Samples). Hier ist die Kommune Hauptakteur sowie verantwortlicher und durchführender Träger. Demgegenüber sind Bottom-up-Ansätze der Elternbeteiligung eher dort zu finden, wo die Hauptakteur/innen der Bildungs- und Erziehungslandschaft aus Bildungseinrichtungen und -initiativen vor Ort stammen. Sie sind überwiegend dem modellhaften Ansatz lokaler Bildungsverbund/lokale Bildungsinitiative zuzuordnen (vgl. Kap. Beschreibung des Samples). Diese Verbünde und Initiativen verstehen sich als informelle Netzwerke. Auf dem – häufig auch ehrenamtlichen – Engagement einzelner Akteur/innen und Institutionen liegt ein großes Gewicht.

Im Folgenden sollen einige Partizipationsformen sowohl aus dem Bottom-up- als auch aus dem Top-down-Ansatz beschrieben werden, wobei der Bottom-up-Ansatz im Vordergrund stehen soll, da hier die Partizipationsformen besonders innovativ erscheinen. Beide Ansätze stellen eine modellhafte Unterscheidung dar; nicht alle Landschaften konnten den beiden Ansätzen zugeordnet werden, da manchmal die Beteiligungsprozesse auch zweigleisig von oben und unten in Gang gesetzt werden bzw. sich entwickeln.

Beim *Bottom-up-Ansatz* hat die Mitarbeit der Eltern in den entsprechenden Gremien (z.B. Arbeitsgruppen, Plenum) eher non-formalen Charakter, da es sich um offene Treffen handelt, an denen sich Eltern beteiligen können, die Interesse an der Ausgestaltung des Entwicklungsvorhabens haben. Die Einbeziehung von Eltern wird konsequent verfolgt, u.a. auch durch die Umsetzung von entsprechenden Maßnahmen und Projekten der Elternaktivierung, für die Gelder zur Verfügung gestellt werden. An einem Standort wird ein im Rahmen unserer Untersuchung einmaliges Modell umgesetzt: ein Verein, der sich zur Zeit in Gründung befindet, fungiert als lokale Servicestelle der Bildungs- und Erziehungslandschaft (siehe Kap. Struktureller Aufbau), während die Stadt die finanziellen Rahmenbedingungen stellt. In diesem sich gründenden Verein sind etwa zur Hälfte Eltern, zur anderen Hälfte Lehrer/innen, Erzieher/innen und Sozialpädagog/innen aktiv. Da in dieser Bildungs- und Erziehungslandschaft der Ausbau des Ganztagesangebots an Schulen im Vordergrund steht, wurden von einer aktiven Elterngruppe Elternbefragungen durchgeführt und eine Anbietermesse initiiert, in der Eltern und Fachkräfte mögliche Ganztagsangebote im Hinblick auf die jeweilige Kompetenzvermittlung prüfen konnten. Zuvor war mit Eltern und Fachkräften aus den verschiedenen beteiligten Institutionen in Workshops ein „Kompetenzbogen“ erarbeitet worden, der im Rahmen der Entwicklung von (Klein-)Kindern hin zu Jugendlichen und jungen Erwachsenen verfolgt werden sollte (7c: 108/Veraltung).

Bemerkenswert ist, dass der Bottom-up-Ansatz gerade in sozialen Brennpunktquartieren erfolgreich umgesetzt wurde, in denen die Beteiligung von Eltern im Vergleich zu Mittelschichtsquartieren gemeinhin als besonders schwer zu erreichendes Ziel gilt. Hier spielten und spielen sowohl Strategien der Elternaktivierung durch professionelle Akteur/innen eine Rolle, als auch Eltern, die sich selbst organisierten, eine stärkere Beteiligung einforderten und sich professionelle Unterstützung suchten:

„Weil wir engagierte Eltern waren und sind, haben wir eben unsere Teilnahme herausgefordert und uns Wege geschaffen, wie wir daran mitwirken, und wir haben das auch geschafft, indem wir Workshops organisiert haben – mit Hilfe von Stiftungen, vom QM und natürlich auch mit äußerer Mithilfe von Moderatoren und Sozialarbeitern.“ (3c: 4/Eltern)

Diese Eltern gaben Anstöße zur Entwicklung unterschiedlicher Maßnahmen und Projekte im Rahmen einer Bildungs- und Erziehungslandschaft bzw. entwickelten diese gemeinsam mit weiteren professionellen Akteur/innenn (z.B. einem Projekt zum Thema Elternaktivierung). Sie setzten aber auch weitgehend selbständig für sie wichtige Maßnahmen um (z.B. die

Entwicklung eines Einschulungsflyers für verschiedene Schulen, die Entwicklung einer Elternvereinbarung zwischen Schule und Elternhaus) oder forderten diese ein.

Für das Entstehen von Beteiligungsstrukturen waren auch Veranstaltungen zum Generieren von Partizipationsformen und Entwickeln von Projektideen von Bedeutung. So entwickelte sich die Planung eines Elternzentrums als Treffpunkt für Eltern im Quartier, das auch Familienbildungsangebote bereit hält, aus einer Open-Space-Veranstaltung heraus, die gemeinsam mit Eltern organisiert wurde. Zur Ausgestaltung des Elternzentrums gründet sich in Folge der Veranstaltung eine AG aus Eltern; das Projekt wurde von den Eltern in allen Gremien der Bildungs- und Erziehungslandschaft vorgestellt und abgestimmt und ist inzwischen offizielle Maßnahme in der entsprechenden Landschaft. Die Wünsche und Vorstellungen der Eltern fließen in den Architektenwettbewerb mit ein (3c: 277/Eltern).

Von mehreren Interviewpartner/innen wurde die Anbindung von Beteiligung an ein konkretes Thema (z.B. Planung eines Elternzentrums) oder an eine Institution (z.B. Beteiligung an der Schule, um die Bildungsprozesse des eigenen Kindes zu fördern) als eine wichtige Gelingensbedingung von Elternbeteiligung formuliert.

„Irgendwann wird ein Haus da stehen, wo Eltern hingehen können. Und das ist für die Eltern total wichtig, sich auszumalen, was da passieren könnte. Das ist nicht nur: ‚Wir machen hier ein bisschen Tee und Kaffee und dann treffen wir uns mal und essen Schnittchen‘, sondern sie wollen auch so eine Börse für die Fähigkeiten der Eltern haben. Und darüber reden, wo es schief läuft und das gegenüber der Politik und der Verwaltung auch deutlich machen.“ (1c: 127/BEL-Koordination)

Im Folgenden soll ein erfolgreiches Beteiligungsmodell auf institutioneller Ebene beispielhaft beschrieben werden, das eine Ausstrahlungskraft auf die ganze Bildungs- und Erziehungslandschaft hat. Die Elternbeteiligung entwickelte sich hier sukzessive.

Bei dem Modell Elternforum wurde im Rahmen des bereits erwähnten Programms „Demokratie lernen und leben“ von Seiten des türkischsprachigen Mitarbeiters an der Schulstation ein Elterntreffen in der Muttersprache ins Leben gerufen, nachdem ihm von den türkischsprachigen Eltern signalisiert wurde: „Wir würden ja gerne ins Elterncafé kommen, aber wir trauen uns nicht, weil wir die Sprache nicht so gut können“ (20c: 140/Schule). Wegen des großen Zuspruchs trafen sich die Eltern in der Folge monatlich, um sich zu Themen rund um Schule, Bildung und Erziehung auszutauschen (z.B. Verantwortung und Engagement von Eltern, Gestaltung von Elternabenden, Pausenregelungen in der Schule, Freizeitgestaltung von Kindern). Im Zuge der demokratischen Schulentwicklung beschlossen die Eltern, das rein türkischsprachige Treffen für Eltern mit weiteren Herkunftssprachen zu öffnen. Das Elternforum findet als mehrsprachiges Forum inzwischen einmal monatlich statt; für Kinderbetreuung wird gesorgt, um möglichst vielen Eltern die Teilnahme zu ermöglichen. Parallel dazu finden weitere türkischsprachige Elterncafés statt. Themen des Elternforums waren bislang z.B. der Umgang mit Gewalt an der Schule, die Einführung von neuen Schulregeln, der Umgang mit den Regeln in der Schule und in den Familien und die Aktivierung von wei-

teren Eltern. Im Elternforum, das inzwischen selbstständig von Eltern ohne Unterstützung von außen vorbereitet und moderiert wird, werden die Aushandlungsrunden auf Schulebene vorbereitet. In diesen Aushandlungsrunden werden gemeinsam mit Eltern, Schüler/innen, Pädagog/innen und Schulleitung die Entwicklungsschwerpunkte des Schulprogramms, die Schulregeln und ihre Konsequenzen und weitere schulrelevante Themen ausgehandelt. Ziel ist es, einen Konsens der unterschiedlichen Gruppen zu finden, wobei es hier um Beteiligung an Entscheidungsprozessen geht (Mitbestimmung), nicht um eine beratenden Funktion von Eltern (Mitwirkung). Die aktive Mitarbeit der überwiegend migrantischen Eltern in der Schulentwicklung führte zu einer Qualifizierung und Kompetenzsteigerung dieser Eltern – sowohl in Bezug auf die Weiterentwicklung der eigenen Sprachkenntnisse als auch in Bezug auf Präsentations-, Moderations- und Kommunikationsfähigkeiten. Die Aktivierung dieser Eltern führte dazu, dass sie sich auch auf Ebene der Bildungs- und Erziehungslandschaft mit ihren Wünschen und Ideen einbrachten und weitere Projekte entwickelt wurden.

„Weil in der kleinen Schule im geschützten Bereich sozusagen die Partizipation schon geübt wurde, war das eigentlich gar nicht so schwer, diesen geschützten Bereich in den größeren Bereich des Quartiers zu übertragen, weil das die Eltern schon kannten und weiter streuen konnten.“ (20c: 12/Schule)

So dienten die Maßnahmen im Rahmen der demokratischen Schulentwicklung als Keimzelle für die Elternbeteiligung an der gesamten Landschaft. Das Beispiel zeigt, dass eine konsequente Einbeziehung der Eltern innerhalb einer Institution, die die Eltern als Partner in der Erziehung und Bildung des Kindes ernst nimmt, sowie die Herstellung eines entsprechenden „Beteiligungsklimas“ eine große Ausstrahlungskraft auf die Bildungs- und Erziehungslandschaft haben kann.

Der *Top-down-Ansatz* ist gegenüber dem *Bottom-up Ansatz* dadurch gekennzeichnet, dass Eltern vorrangig über die bereits bestehenden gesetzlich verankerten formalen Gremien miteinbezogen werden oder aber dass neue Gremien unter Beteiligung der Eltern geschaffen werden, die jedoch in der Regel von den entsprechenden Mandatsträger/innen besetzt werden. Erst im zweiten Schritt werden dann Ergebnisse aus den Gremien auf Eltern- oder Quartiersversammlungen vorgestellt. Die Nominierung für die Vertretung in einzelnen Gremien verläuft dabei nicht notwendig transparent: So wurde in einer Bildungs- und Erziehungslandschaft ein Elternsprecher von der Direktorin angesprochen, ob er nicht Interesse habe, die Eltern in einer zentralen Arbeitsgruppe zu vertreten; eine formale Entscheidung mittels einer Wahl durch die Eltern fand nicht statt. Formale Beteiligungsverfahren können so einhergehen mit Entscheidungen „von oben“. Auch non-formale Beteiligungsformen spielen eine Rolle, die jedoch „von oben“ initiiert werden (z.B. die Einführung eines klassenübergreifenden Elternstammtisches durch die Schulleitung).

Das Schaffen von neuen Beteiligungsstrukturen für Eltern und ihre Einbindung nicht nur auf lokaler, sondern auch auf kommunaler und auf Landesebene ist ein wichtiges Anliegen in diesen *Top-down-Ansätzen*. An einem städtischen Standort hat sich ein – gesetzlich nicht

vorgesehener – Gesamtelternrat gebildet, dessen Vertreter/innen aus unterschiedlichen Bildungs- und Erziehungseinrichtungen stammen. Dieses Gremium hat inzwischen ein Mandat als beratendes Mitglied im Jugendhilfeausschuss der Stadt (5c: 87/Verwaltung). Auch wird die Zusammenarbeit mit entsprechenden Vertretungsstrukturen auf übergeordneter Ebene vorangetrieben. So existiert in einem Bundesland seit 2008 ein Familienparlament mit 71 Delegierten („Familienkonvent“), darunter auch 36 Eltern. Aufgabe des Familienkonvents ist es, Handlungsbedarfe und -empfehlungen aufzuzeigen, diese zur Entscheidung in den Landtag einzubringen und damit die Landespolitik zugunsten der Familien zu beeinflussen. Im Familienkonvent werden in drei Arbeitsgruppen zu den Themen Familienbildung, Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie Kinderbetreuung Anträge erarbeitet. Es ist geplant, dass die fünf regionalen Delegierten mit der befragten Bildungs- und Erziehungslandschaft vor Ort eng zusammenarbeiten. Von den befragten Expert/innen der Bildungs- und Erziehungslandschaft wird die Einrichtung des Familienkonvents als große Chance gesehen, Eltern Gehör zu verschaffen, ihre Interessen auf landespolitischer Ebene zu vertreten und die Familienpolitik positiv zu beeinflussen (16c: 69-75/BEL-Koordination/Eltern).

Formen und Angebote der Elternarbeit

Elternarbeit, die einen Familienbildungsanspruch hat, wird als ein Bestandteil von Elternbeteiligung verstanden, da es hier darum geht, Angebote *für* Eltern zu schaffen, die ihre Erziehungskompetenzen stärken und die auf ihre Bedürfnisse und Problemlagen zugeschnitten sind. In einigen Bildungs- und Erziehungslandschaften werden viele der Angebote zusammen mit den Eltern entwickelt, in anderen werden sie eher „top down“ für Eltern angeboten. In unseren befragten Landschaften lassen sich modellhaft drei Stufen der Elternarbeit unterscheiden:

- 1. Stufe:* Die Interviewpartner/innen nennen auf die Frage nach Elternarbeit Angebote, die an einzelnen Institutionen der Bildungs- und Erziehungslandschaft angesiedelt sind. Es handelt sich um Familienbildungsangebote, die an einzelnen Bildungsinstitutionen im Sozialraum bzw. im Rahmen von Projekten stattfinden und auch vor Initiierung der Bildungs- und Erziehungslandschaft bereits dort stattgefunden haben.
- 2. Stufe:* Familienbildungsangebote, die bereits an verschiedenen Institutionen bestehen oder von verschiedenen Trägern im Sozialraum angeboten werden, werden in das Gesamtkonzept der Bildungs- und Erziehungslandschaft integriert und aufeinander abgestimmt bzw. miteinander verbunden.
- 3. Stufe:* Es entstehen aufgrund einer integrierten strategischen Planung der Bildungs- und Erziehungslandschaft zielgerichtet neue Angebote der Familienbildung, die sowohl an einzelnen Institutionen angesiedelt sein können als auch an Orten, die im Rahmen der Bildungs- und Erziehungslandschaft neu geschaffen werden, um unterschiedliche Angebote zu bündeln und zusammenzuführen. Zu dieser dritten Stufe gehören auch Angebote, die in

einem partizipativen Prozess an einer Institution entwickelt werden, dort erprobt werden und sich bewähren, so dass sie im Rahmen der Bildungs- und Erziehungslandschaft auch an anderen Institutionen übernommen werden oder eine Strahlkraft haben, die das gesamte Entwicklungsvorhaben betrifft.

Diese drei Stufen stellen eine idealtypische Unterscheidung dar, um das vorhandene empirische Material zu systematisieren. Die Unterscheidung ermöglicht es, sich im Rahmen dieser Auswertung vorrangig auf die Angebote der Elternarbeit zu konzentrieren, die aufgrund bzw. im Rahmen der Bildungs- und Erziehungslandschaft neu entstanden sind (Stufe 3) sowie auf die Verbesserung der Angebotslandschaft durch Kooperationen (Stufe 2), da diese in Bezug auf die Fragestellung des Projektes – die Verknüpfung von Elternbeteiligung mit dem Konzept der Bildungs- und Erziehungslandschaften – besonders relevant erscheinen.

Landschaften, deren Angebote sich der *Stufe 1* zuordnen lassen, befinden sich in der Regel noch in der Phase der Initiierung und Gründung (vgl. Kap. Beschreibung des Samples); hier hat die Integration der Angebote in das Gesamtkonzept des Entwicklungsvorhabens noch nicht stattgefunden (Beispiele: Familienangebote der VHS, Bildungsfrühstück an einer einzelnen Kita, Elterncafé an einer Schule, einzelne Trainingskurse wie „Starke Eltern, starke Kinder“, Regelangebot der Schulstationen). In diese Stufe fallen auch Programme oder Angebote auf Landesebene, die bislang noch nicht in die Bildungs- und Erziehungslandschaft integriert wurden. Zu nennen ist hier z.B. das Landesprogramm Erziehungspartnerschaft Schule – Elternhaus, ein Elternmitwirkungsmoderatoren-Programm auf Landesebene sowie eine Sommerakademie eines Landesinstituts Schule und Medien. Sie stellen Potentiale auf Landesebene für die lokalen Entwicklungsvorhaben dar, die bislang noch nicht genutzt werden.

Zu Angeboten der 2. *Stufe* zählen zum einen bewährte Angebote der Elternarbeit, die in das Gesamtkonzept integriert werden. Integriert kann bedeuten, dass diese Angebote organisatorisch aufeinander abgestimmt werden, z.B. in den verschiedenen, an der Bildungs- und Erziehungslandschaft beteiligten Institutionen wird gegenseitig für die Angebote geworben, Eltern werden bei Bedarf und bei bestimmten Problemlagen an andere Institutionen in der Landschaft weitervermittelt, die den Bedarf decken. Dies kann aber auch stärker inhaltliche Aspekte umfassen – wie z.B. die Gesamtdarstellung der Angebote einer Bildungs- und Erziehungslandschaft im Rahmen eines eintägigen „Bildungsparcours“, bei dem interessierte Eltern die Institutionen der Landschaft und ihre Angebote kennenlernen können. Hinzu zählen ebenso die Integration von anderen, ursprünglich von der Bildungs- und Erziehungslandschaft unabhängigen Netzwerken oder Veranstaltungen (beispielsweise Angebote, die im Rahmen eines Lokalen Bündnisses für Familie entstehen) und die Ausweitung von bewährten Familienbildungsangeboten auf weitere Institutionen der Landschaft (z.B. Rucksack-Projekt – ein Projekt zur Sprachförderung, Elternbildung und Förderung der Mehrsprachigkeit von Eltern an Schulen und Kitas). Ein wichtiger Punkt ist die durch die Bildungs- und Erziehungslandschaft koordinierte und verbesserte Zusammenarbeit von bestehenden mobi-

len Familienbildungsangeboten mit bestimmten Institutionen. Hierzu zwei Beispiele: Beim Stadtteilmütterprojekt betreuen migrantische Multiplikatorinnen migrantische Mütter; im Rahmen einer Bildungs- und Erziehungslandschaft leitet nun eine Stadtteilmutter ein Elterncafé an einer Schule. Bei der mobilen Elternberatung sucht ein jeder Zeit ansprechbarer Berater im Quartier die Eltern dort auf, wo sie sich aufhalten, nämlich auf der Straße, vor einem Familienzentrum, vor der Schule etc.

Erfahrungen aus den Bildungs- und Erziehungslandschaften zeigen hier, dass es wichtig ist, solche offenen oder mobilen Angebote an kooperierende Institutionen anzubinden, um die Zielgruppe noch besser zu erreichen (1c: 151/BEL-Koordination). Dies verweist auch schon auf den Aspekt der Niedrigschwelligkeit von Familienbildungsangeboten, die durch die Zusammenarbeit der einzelnen Institutionen in der Bildungs- und Erziehungslandschaft verstärkt werden soll, beispielsweise auch durch die Verlagerung von bereits vorhandenen Angeboten an Orte, an denen sich Eltern aufhalten (z.B. Erziehungsberatung, die in der Kita stattfindet, Jugendamtsmitarbeiter/innen halten eine regelmäßige Sprechstunde an einer Schule ab).

Angebote der 3. Stufe sind im Rahmen der Bildungs- und Erziehungslandschaft neu entstanden – sei es aufgrund von neuen Kooperationsformen, aufgrund einer Analyse der Bedarfe im Sozialraum der Bildungs- und Erziehungslandschaft oder aufgrund von partizipativen Prozessen, an denen nicht nur Fachkräfte, sondern auch Eltern beteiligt werden. Da es diese Angebote sind, die u.a. zu dem Mehrwert des Entwicklungsvorhabens beitragen, sollen einige der Modelle hier beispielhaft vorgestellt werden. Viele der Projekte der Elternarbeit sind allerdings noch im Aufbau, obwohl die beteiligten Landschaften sich überwiegend nicht mehr in der Phase der Initiierung und der Gründung befinden. Dies mag ein Hinweis darauf sein, dass es eines gewissen Konsolidierungsgrads der Bildungs- und Erziehungslandschaft bedarf, um tatsächlich neue Angebote im Rahmen des Entwicklungsvorhabens zu schaffen. Eine weitere Chance (und damit auch der Mehrwert) der Bildungs- und Erziehungslandschaften besteht nach Aussagen einiger Akteur/innen darin, innerhalb der Landschaft unterschiedliche Ansätze und Methoden zur Zielgruppenerreichung auszutauschen und auf andere Institutionen zu übertragen; auch dies findet im Rahmen dieser hier skizzierten 3. Stufe statt (1c/225: BEL-Koordination).

Elternzentren sind Orte im Sozialraum, an denen sich Eltern treffen, kennenlernen und austauschen können (z.B. im Rahmen von offenen Elterntreffs, „Lesestübchen“ mit internationalem Zeitungsangebot, Tauschbörsen im Sinne des Austauschs von Kompetenzen); sie halten aber auch Familienbildungs- und Weiterbildungsangebote zu unterschiedlichen Themen bereit (wie Kurse zu gesunder Ernährung, Sprachunterricht, Eltern-Kind-Sportgruppen, Erziehungsberatung, soziale Trainingskurse, Mediationsausbildungen, Informationsangebote zu Elternrechten etc.). Besonders im auf einen überschaubaren Sozialraum orientierten Campus-Modell spielt das Projekt Elternzentrum eine wichtige Rolle:

„Diese ganzen Synergien, die sich durch diese räumliche Nähe ergeben, auch für Eltern aufzuschließen. Lebenslanges Lernen, zweiter Bildungsweg usw., dass wir das auf dem Campus selbst verankern.“ (1c: 126/BEL-Koordination)

In einigen der untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften entstanden und entstehen solche Elternzentren als neue Orte, die speziell an den Bedürfnissen der Eltern ausgerichtet sind und unterschiedliche Angebote für Eltern und/oder Familien an einem Ort bündeln. In einem Fall wurde das Projekt Elternzentrum auf Wunsch und auf Initiative von Eltern hin entwickelt, mit den Eltern zusammen partizipativ konzipiert und soll von ihnen zumindest teilweise selbst organisiert werden.

An anderen Orten werden bereits bestehende Familienzentren, Stadtteilhäuser, Begegnungsstätten oder Nachbarschaftsheime so aufgewertet, dass sie den Zielen und Interessen der jeweiligen Bildungs- und Erziehungslandschaft Rechnung tragen. Das umfasst vor allem die Verknüpfung von verschiedenen Angeboten der mobilen Jugend- oder Elternarbeit und der Gemeinwesenarbeit mit den Angeboten des jeweiligen Zentrums, aber darüber hinaus auch die Verlagerung von bestimmten Beteiligungsangeboten für Eltern aus der Institution heraus an einen von Eltern viel frequentierten vertrauten Ort (Begegnungsstätte im Wohnort). Ziel ist es auch hier, die Angebote dort zu machen, wo Eltern sich häufig aufhalten, um Familien besser zu erreichen. Dazu ein Beispiel einer Begegnungsstätte in einem sozialen Brennpunkt:

„Dort haben wir eine Begegnungsstätte und dort werden neue Formen der Zusammenarbeit mit Eltern gelebt durch die mobile Jugendarbeit und durch die Gemeinwesenarbeit. Da gibt es seit vorigem Jahr Elternabende, wo auch wirklich Eltern kommen, die wahrscheinlich seit Jahren in keiner Schule beim Elternabend waren, also die auch massive Suchtprobleme haben oder wo soziale Problemlagen da sind, ... und dort sagen: ‚Wollen wir uns nicht mal hinsetzen und über die Kinder reden? Ich kriege das nicht mehr hin‘ ... und der Effekt ist, dass jetzt sogar eine Grundschule und ein Hort nicht mehr den Elternabend in der Schule anbietet, sondern sagt: ‚Ich habe hier viele Eltern, die genau in dem Wohngebiet leben, wir kommen raus in die Begegnungsstätte und machen unseren Elternabend dort in der Lebenswelt der Leute.‘ Und wo das ganz anders wahrgenommen wird auch von den Eltern.“ (15c: 153/BEL-Koordination)

Patenmodelle wurden an verschiedenen Standorten entwickelt, wobei sich die Bildungs- und Erziehungslandschaften in der Entwicklung von solchen der jeweiligen Landschaft angepassten Modellen von Erfahrungen an anderen Standorten (z.B. im Nachbarlandkreis) inspirieren ließen. Diese Patenmodelle befinden sich allerdings zum großen Teil noch im Aufbau. Patenmodelle beinhalten in der Regel einen Weiterbildungsanspruch für die meist ehrenamtlich arbeitenden Pat/innen. Als Beispiel soll das in der Planung befindliche Projekt „Netzwerk gesunde Kinder“ einer Bildungs- und Erziehungslandschaft genannt werden, bei dem speziell junge Eltern von der Schwangerschaft bis zur Vollendung des dritten Lebensjahres des

Kindes (und perspektivisch auch darüber hinaus) durch ehrenamtliche Familienpat/innen begleitet werden sollen (12c: 75/BEL-Koordination). Die Ehrenamtlichen erhalten sowohl eine Einstiegsqualifizierung als auch eine begleitende Qualifizierung. Ziel ist es damit zum einen, auf dem Gebiet der Bildungs- und Erziehungslandschaft eine neue Elterngeneration aufzubauen, die in allen Erziehungsfragen optimal unterstützt wird (durch die Arbeit der Familienpat/innen, aber auch durch weitere Angebote, die sich an den Interessen der Zielgruppen orientieren). Zum anderen geht auch darum, den Familienpat/innen selbst neue Perspektiven zu geben, da das Netzwerk als Sozialisationsinstanz dienen soll, bei der gerade auch ältere Frauen mit gesellschaftlichen Desintegrationserfahrungen „zurück ins gesellschaftliche Leben“ (12c: 84/BEL-Koordination) geführt werden sollen. An einem anderen Standort werden Großeltern als Pat/innen in der Kinderbetreuung eingesetzt und als Ehrenamtliche ebenfalls qualifiziert.

Der Aufbau einer *Elternakademie* ist ein Projekt, bei der im Rahmen der Bildungs- und Erziehungslandschaft ein Netzwerk von wichtigen Partnern vor allem im Bereich der Familienbildung aufgebaut wird (Haus der Familie, VHS, Lokales Bündnis für Familie, Gleichstellungsbeauftragte), um eine Übersicht über die vorhandenen Familienbildungsangebote zu erzielen und zu analysieren, wo es Lücken und Bedarfe gibt und dadurch auch zu einer Qualifizierung bereits bestehender Angebote beizutragen. Dies soll zur Präsentation auf einem jährlich stattfindenden Elternbildungstag führen, bei dem es sowohl konkrete Mitmachangebote für Eltern und Kinder als auch Informationsstände und Gesprächsrunden geben wird. Im Rahmen des Elternbildungstages sollen die Eltern in die perspektivische Planung für das jeweils kommende Jahr einbezogen werden; in Planung ist auch eine Elternbildungswoche. Im Rahmen der Bildungs- und Erziehungslandschaft sollen so Traditionen geschaffen werden, Eltern langfristig zu aktivieren und mit einzubeziehen.

Trainingsmodelle sind eine sehr häufige Form der Familienbildungsarbeit, die an vielen Standorten umgesetzt werden. Viele der Trainings sind bereits vorhandene Konzepte (z.B. „Starke Eltern, starke Kinder“), die in die Landschaft integriert und je nach den Gegebenheiten vor Ort leicht modifiziert werden (und insofern der oben skizzierten Stufe 2 entsprechen). Es wurden aber auch neue Angebote geschaffen: Eine Bildungs- und Erziehungslandschaft mit dem Schwerpunkt vorurteilsbewusste Erziehung entwickelte ein Tandem-Konzept mit Einführungskursen in den Anti-Bias-Ansatz, an dem Lehrer/innen, Erzieher/innen und Eltern (möglichst aus einer Einrichtung/einer Klasse) teilnehmen. An einem anderen Standort wurden Mütterkurse der Volkshochschulen pädagogisch überarbeitet, den Bedürfnissen der Mütter vor Ort angepasst und in die Bildungs- und Erziehungslandschaft integriert. Sie finden nun an Schulen und Kitas im Sozialraum statt und behandeln zielgenauer die Themen, die die Mütter nachfragen.

Bei *Elternmoderatoren- und Elternbotschafter-Modellen* werden Eltern als Multiplikator/innen an Schulen ausgebildet, um Eltern zu aktivieren. An einem Standort unterstützen Elternbotschafter/innen die demokratische Schulentwicklung, indem sie Aushandlungsrunden von

Pädagog/innen, Kindern und Eltern veranstalten, sie organisieren Elternforen und Elterncafés und stehen anderen Eltern als Ansprechpartner/innen zur Verfügung, z.B. in einem eigenen Elternraum. Elternbotschafter/innen wirken auch über die eigene Schule hinaus, indem sie auch andere Schulen besuchen (z.B. für Elternversammlungen, Kollegiumskonferenzen). An einem Standort versucht das Projekt „Familien machen Schule“, Eltern-Multiplikator/innen, die im Rahmen verschiedener Projektansätze (z.B. Stadtteilmütter, Elternbotschafter/innen) ausgebildet wurden, zusammenzubringen, um die Fortbildungsansätze besser aufeinander abzustimmen und auch mögliche berufliche Perspektiven auszuloten. In diesen Moderatoren- und Botschafter-Modellen schlüpfen Eltern sukzessiv aus der Rolle der Teilnehmer/innen in die Rolle der Anbietenden. Grundsätzlich werden solche Peer-Modelle als besonders erfolgreich in der Zielgruppenerreichung eingeschätzt (7c: 224/Verwaltung).

Im Unterschied zu den oben geschilderten Elternmoderatoren-Modellen, in denen Eltern für Eltern ausgebildet werden, werden auch innerhalb einzelner Institutionen (vor allem Kita und Schule) *professionelle Mitarbeiter/innen als Elternberater/innen und Elterntainer/innen* qualifiziert. In multiethnisch geprägten Sozialräumen werden *interkulturelle Moderator/innen* eingesetzt. Dies sind sozialpädagogische Fachkräfte, die einen Migrationshintergrund mit entsprechenden Sprachkompetenzen haben. Ihre Aufgabe ist es, zwischen Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen zu vermitteln, Eltern zu beraten, bei Bedarf auch zu dolmetschen und Eltern wichtige Informationen zum Bildungssystem und Schulgesetz weiterzugeben. Da dieses zunächst nur projektfinanzierte Modell sich bewährt hat, wurde es inzwischen im Landeshaushalt eingeplant (2c: 89/BEL-Koordination); es wird in drei der von uns befragten Landschaften eingesetzt. An einem Standort wurden auch zwei Fachkräfte, die gleichzeitig Eltern an der entsprechenden Schule waren, eingesetzt; sie setzten weitere Beteiligungsprozesse in Gang.

Über die genannten Modelle hinaus gibt es einige neu entstandene mediale Angebote in den befragten Bildungs- und Erziehungslandschaften, so z.B. einen virtuellen Familienkatalog, der alle Angebote für Familien im Sozialraum bündelt und wichtige Informationen zu familienunterstützenden Dienstleistungen bereitstellt, und ein Familienradio, das zu Themen der Familienbildung berichtet, aber auch Freizeittipps gibt.

Beteiligung besonderer Zielgruppen

Von den Interviewpartner/innen werden verschiedene Themenbereiche genannt, die für Eltern im Rahmen kommunaler Bildungs- und Erziehungslandschaften von Interesse sind. Dazu zählen Erziehungsfragen, Schulprobleme, Fragen zum Schulsystem und zu Übergängen zwischen den Bildungseinrichtungen, der Übergang Schule – Beruf, Ernährung und Bewegung, der Umgang mit neuen Medien, Freizeitgestaltung von Kindern, Gewaltprävention und Sexualaufklärung, aber auch Themenbereiche, bei denen die Eltern selbst im Mittel-

punkt stehen – wie Unterstützungsangebote zur Alltagsbewältigung und zum lebenslangen Lernen.

Grundsätzlich geben fast alle Bildungs- und Erziehungslandschaften an, dass sie vorwiegend bildungsnahe Eltern erreichen (sowohl bezogen auf Angebote der Familienbildung als auch auf Partizipation). Bildungsbenachteiligte Eltern sind grundsätzlich schwerer zu erreichen, sie bilden aber eine wichtige Zielgruppe im Rahmen der Bildungs- und Erziehungslandschaften. Gleichwohl sind an einigen Standorten, vor allem in sozialen Brennpunkten, Strategien entwickelt worden, auch diese Zielgruppen erfolgreich zu erreichen, und zwar sowohl in Bezug auf Angebote der Familienbildung als auch in Bezug auf Partizipationsstrukturen. Dies geschieht vor allem durch Aktivitäten in der Lebenswelt der sozial benachteiligten Eltern, beispielsweise im Rahmen von Gemeinwesenarbeit. Auch ein in den städtischen Sozialraum integriertes Elternzentrum wird als erfolgreiche Strategie genannt, auch die Aktivierung von bildungsbenachteiligten Eltern zu erhöhen (1c: 126/BEL-Koordination; 1c: 176/BEL-Koordination).

Eine sehr erfolgreiche Strategie zur Aktivierung und Beteiligung von benachteiligten Eltern stellen die bereits beschriebenen Peer-Ansätze dar, bei den Eltern andere Eltern aktivieren, beraten und begleiten. Maßnahmen und Aktivitäten, die von Eltern selbst entwickelt werden, sind grundsätzlich sehr gut geeignet, um andere Eltern der eigenen Lebenswelt zu erreichen. An verschiedenen Standorten entwickelten z.B. Eltern für Eltern Einschulungsflyer sowie Broschüren, die in leicht verständlicher Sprache die Elternmitarbeit in der Bildungs- und Erziehungslandschaft darstellen. Auch die von Eltern entwickelten Elternvereinbarungen zwischen Schule und Elternhaus bzw. die Aushandlungsrunden zu Schulregeln stellen eine Möglichkeit dar, Eltern in die Verantwortung zu nehmen, sie aber auch mit ihren Wünschen und Schwierigkeiten ernst zu nehmen. Wichtig sind ebenfalls alle Strategien, die Eltern niedrigschwellig direkten Kontakt zueinander und zu den Institutionen ermöglichen, sowie persönliche Ansprache und das Knüpfen von persönlichen Netzwerken sowohl durch andere Eltern und als auch durch professionelle Moderatoren.

Väter werden als eine Zielgruppe genannt, die eher schwer zu erreichen ist, da sie aufgrund der häufig noch dominanten klassischen Rollenverteilung weniger an den Bildungs- und Erziehungsprozessen ihrer Kinder teilhaben (2c: 214/BEL-Koordination). Die überwiegende Mehrzahl der in den Bildungs- und Erziehungslandschaften engagierten Eltern sind Mütter. Väter sind in einigen der befragten Landschaften an der Gremienarbeit beteiligt; hier sind es dann besonders aktive Persönlichkeiten, die sich sehr engagiert in die Arbeit einbringen. Grundsätzlich bestehen aber eher vereinzelt Ansätze, speziell Väter stärker einzubinden – sowohl im Rahmen von Familienbildungsangeboten als auch im Rahmen von Beteiligungsstrukturen. So besteht an einem Standort in einem Familienhaus eine Vater-Kind-Gruppe. Auch in der Stadtteilarbeit gibt es Ansätze, speziell Väter in Angebote einzubeziehen, die direkt an ihren Kompetenzen ansetzen, wie beispielsweise handwerkliche Angebote oder Sport-Angebote für Kinder und Jugendliche. An einem Standort werden interkulturelle Mode-

ratoren eingesetzt, um verstärkt Väter zu gewinnen. Grundsätzlich besteht in Bezug auf die Erreichung von Vätern in allen befragten Entwicklungsvorhaben noch Handlungsbedarf, zumal die große Bedeutung der Väter für die Bildungsprozesse ihrer Kinder anerkannt wird.

Sehr interessant sind die Erfahrungen, die mit der Einbeziehung von migrantischen Zielgruppen gemacht wurden, da diese Erfahrungen in den einzelnen Landschaften sehr stark divergieren. In einigen Bildungs- und Erziehungslandschaften besteht die Auffassung, migrantische Eltern seien schwer zu erreichen. Dies wird von anderen Befragten in überwiegend migrantisch geprägten sozial benachteiligten Quartieren nicht bestätigt. Im Gegenteil: Hier konnten große Erfolge erzielt werden, migrantische eher bildungsnahe, aber eben auch eher sozial benachteiligte Eltern sowie Eltern mit geringen Deutschkenntnissen zu erreichen:

„Sie kommen. Aber wir haben sie auch da abgeholt, wo sie waren. Wir haben nicht gleich alles in Deutsch gemacht und mit hehren Themen, wir haben sie in der türkischen Muttersprache abgeholt ... und nach ihren Themenwünschen gefragt. Und nicht von oben, wir können jetzt mal über Pubertät reden, sondern das war ein Wunsch von den Eltern. Und dann entwickelte sich das so nach und nach.“ (20c: 198/Schule)

In diesen Entwicklungsvorhaben wurden Strategien der Elternbeteiligung im Sinne der beschriebenen Bottom-up-Ansätze entwickelt. In diesen Ansätzen spielen Moderatoren-Modelle wie die Elternbotschafterinnen, aber auch professionelle interkulturelle Moderator/innen, die die Muttersprache der jeweiligen Zielgruppe beherrschen, eine wichtige Rolle. Insgesamt wurde an den zentralen an der Bildungs- und Erziehungslandschaft beteiligten Institutionen ein entsprechendes Beteiligungsklima geschaffen, dass den Eltern vermittelte, dass ihre Stimme wichtig ist, gehört wird und dass ihre Wünsche, Ideen und Anregungen ernst genommen werden und auch Konsequenzen haben. Das führte dazu, dass sich ursprünglich professionell moderierte Gremien verselbständigten und von Eltern nun selbst vorbereitet, organisiert und moderiert werden.

Eine wichtige Strategie zur Einbeziehung migrantischer Eltern ist die Akzeptanz der Normalität von Mehrsprachigkeit. Dies geschieht beispielsweise durch den Einsatz von Übersetzer/innen (in der Regel andere Eltern) bei allen wichtigen Treffen und Veranstaltungen, damit auch die Eltern teilnehmen, die nur geringe Deutschkenntnisse haben oder diejenigen, die sich nicht trauen, in größerer Runde die deutsche Sprache anzuwenden, weil sie sich aufgrund möglicher sprachlicher Fehler schämen. Außerdem kann es für migrantische Eltern wichtig sein, Treffen und Veranstaltungen in der Muttersprache durchzuführen, um sich zunächst in der eigenen vertrauten Sprache auszutauschen. Eine weitere wichtige Strategie besteht darin, im Quartier aktive Multiplikator/innen zu finden, die dort fest verankert sind und über bereits bestehende Netzwerke verfügen, z.B. durch den Zugang zu Sportvereinen. Ein migrantischer Vater berichtet, dass die aktiven Eltern es sich zur Gewohnheit gemacht haben, zu Veranstaltungen jeweils ein weiteres Elternteil persönlich anzusprechen und mitzubringen (3c: 124/Eltern). Grundsätzlich ist die persönliche Ansprache eine wichtige Strategie.

gie, um Eltern zu beteiligen, das gilt auch für den Kontakt zwischen Schule und Elternhaus (z.B. durch Hausbesuche, Telefonanrufe) – während schriftliche Einladungen weniger erfolgreich sind. Eine weitere wichtige Strategie, migrantische Eltern zu erreichen, ist der in einer Landschaft umgesetzte Anti-Bias-Ansatz: Diese hat sich vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung auf dem Gebiet der gesamten Bildungs- und Erziehungslandschaft zum Ziel gesetzt; dazu gehört die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit genauso wie beispielsweise die Überprüfung von Kinderspielzeug und Büchern im Hinblick auf die Repräsentation von Menschen unterschiedlicher Herkunft.

Haupt- und Ehrenamt

Bildungs- und Erziehungslandschaften erfordern viel ehrenamtliches Engagement von allen Beteiligten, insbesondere wenn die Umsetzung der einzelnen Vorhaben und/oder die Steuerung nicht ausreichend finanziell abgesichert sind (s. Kap. Struktureller Aufbau). Nicht nur Eltern arbeiten ehrenamtlich, oft ist auch das zusätzliche Engagement von professionellen Akteur/innen notwendig. Bildungs- und Erziehungslandschaften stehen bei der Einbeziehung von ehrenamtlich arbeitenden Eltern vor Herausforderungen, die ehrenamtliche Arbeit grundsätzlich mit sich bringt. Dazu zählen u.a. die mangelnden zeitlichen Ressourcen von Ehrenamtlichen und die Frage der Kontinuität von ehrenamtlicher Arbeit. Die vielfältigen Anforderungen, die sich an ehrenamtliche Arbeit ergeben, können von Ehrenamtlichen auch als Zumutung empfunden werden. Konkrete Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit von Haupt- und Ehrenamt entstehen zum Beispiel in der Frage der Termine von Gremiensitzungen: Bevorzugen Hauptamtliche Termine tagsüber im Rahmen regulärer Arbeitszeiten, kommen für berufstätige Ehrenamtliche häufig nur Abendtermine oder Termine am späten Nachmittag in Frage (10c: 52/Eltern). Eine der befragten Landschaften bietet deshalb für Elternforen oder Elternversammlungen eine Kinderbetreuung an, um möglichst vielen Eltern die Teilnahme zu ermöglichen.

Anerkennung und Qualifizierung sind zwei weitere wichtige Aspekte in Bezug auf das Ehrenamt. In einigen Landschaften erhalten Eltern eine Aufwandsentschädigung als Wertschätzung für die geleistete Arbeit, wenn sie ehrenamtlich Projekte (wie Sport- und Musikangebote für Kinder) anbieten; Anerkennung geht aber über finanzielle Honorierung hinaus (siehe Kap. Gelingensbedingungen). In vielen Bildungs- und Erziehungslandschaften werden nach dem Peer-Ansatz Eltern für Eltern ausgebildet; Ziel ist es, den Ehrenamtlichen, die eine Ausstrahlungskraft auf den Sozialraum haben sollen, eine Weiterbildung bzw. Qualifizierung zu ermöglichen und so zu Selbstbildungsprozessen beizutragen.

Ein befragtes Elternteil betonte, dass ehrenamtliche Arbeit eine unabhängige Arbeit jenseits von Träger- und institutionellen Interessen garantiert und das Einbringen von eigenen Wünschen und Ideen ermöglicht, da von Seiten der professionellen Akteur/innen Unterstützung geleistet wird:

„Wir sind initiativ, wir sind unabhängig von irgendwelchen Trägern oder von irgendwelchen Institutionen, wir sind einfach ehrenamtlich dabei, und das ist das Gute. Die Unterstützung kommt automatisch, also wenn wir was wollen, wenn wir was wünschen, dann ist die Hilfestellung schnell da.“ (3c: 64/Eltern)

Es werden aber auch Konflikte aufgrund von Konkurrenz zwischen Ehrenamtlichen und Hauptamtlichen innerhalb einer Institution beschrieben (im konkreten Fall einer Bildungs- und Erziehungslandschaft zwischen ehrenamtlich Tätigen im Elternbüro einer Schule und sozialpädagogischen Fachkräften). Diese potentiellen Kompetenzkonflikte werden auch an den unterschiedlichen Perspektiven der Interviewpartner/innen deutlich. Zwei professionelle Akteur/innen betonen, dass es sehr wichtig ist, dass Eltern in bestimmten Problemlagen „einfach nicht Experten genug sein können, da einfach der fachliche Hintergrund fehlt“ (7c: 228/Verwaltung). Sie sollten also die Grenzen ihrer Kompetenz erkennen und in entsprechenden Situationen Fachkräfte zu Rate ziehen oder an diese verweisen. Demgegenüber vertritt eine Landeselternvertreterin die gegensätzliche Perspektive: Sie beschreibt, dass es häufig die Angst der Professionellen sei, anerkennen zu müssen, dass Eltern auch über ein Expertenwissen verfügen und mitunter Situationen oder konkrete Aufgaben besser einschätzen oder bewältigen können als die Fachkräfte selbst (8c.134/Eltern).

Bedingungen für gelingende Elternbeteiligung und Grenzen von Beteiligung

Den Interviewpartner/innen ist bewusst, dass nicht alle Eltern erreicht werden können (10c: 156/Eltern). Eine bedeutsame Grenze von Elternbeteiligung stellen die mangelnden zeitlichen Ressourcen von Eltern dar, aber auch die Scheu oder Angst, sich im Rahmen von als bürokratisch erlebter institutioneller Gremienarbeit einzubringen: „Je institutioneller es wird, desto mehr haben Eltern Angst, sich in irgendwelchen Aktenkundigkeiten zu verstricken“ (10c: 98/Eltern).

Aus Sicht der Institutionen sind die Wünsche der Eltern mitunter zu groß, d.h. im Rahmen der personellen, räumlichen und institutionellen Ressourcen nicht umsetzbar. Dies ist ein grundsätzliches Problem, vor dem die Bildungs- und Erziehungslandschaften stehen, denn häufig entstehen erst durch die konsequente Einbeziehung von Eltern bestimmte Erwartungen und Wünsche, die jedoch aus Sicht der Professionellen nicht alle erfüllt werden können.

„Aufgrund dieser beginnenden Arbeit ergeben sich einfach Bedürfnisse, die jetzt einfach ein Stück weitergehen müssen und die weiter finanziert werden müssen ... Das ist schon problematisch, auch dann, wenn man jetzt sagt, wir wollen die Eltern mit ins Boot holen, dann sind sie auf einmal im Boot und dann muss man aber auch Zeit und Kraft haben. Dann hat das Konsequenzen.“ (2c: 160-164/BEL-Koordination)

Elternbeteiligung verläuft nicht konfliktfrei, dies ist besonders auch deswegen der Fall, weil Elternbeteiligung in von Eltern häufig als machtvoll erlebten Institutionen wie der Schule stattfindet (4c: 155/Jugendhilfe).

Im Folgenden sollen die wichtigsten Gelingensbedingungen für Elternbeteiligung, die in der Analyse des empirischen Materials deutlich wurden, genannt werden. Wendet man sie negativ, werden auch die Grenzen von Elternbeteiligung sichtbar.

Wirksamkeit: Als eine sehr wichtige Gelingensbedingung von Elternbeteiligung wurde von verschiedenen Akteur/innen, Professionellen wie Eltern, formuliert, dass Eltern die Erfahrung von Wirksamkeit machen müssen. Sie müssen tatsächlich an Entscheidungsprozessen beteiligt werden und das Gefühl haben, dass sie wirklich etwas verändern und Einfluss nehmen können. Sie müssen erleben, dass ihre Wünsche ernst genommen und wenn möglich auch umgesetzt werden, so dass sie bzw. ihre Kinder davon profitieren (2c: 205/BEL-Koordination).

„Wenn sie anmelden, dass sie ein Elternzentrum auf dem Campus haben wollen und das wirklich in der Planung berücksichtigt wird und nicht einfach nur weggebügelt wird ... Dann ist das schon eine Erfahrung von Wirksamkeit, die man da machen kann. Oder wenn sie an der AG Bildung teilnehmen und mitentscheiden können, in welche Richtung sich was bewegen soll, dann macht das auch was aus.“ (2c: 207/BEL-Koordination)

Wertschätzung und Anerkennung: Ehrenamtliches Engagement braucht Wertschätzung und Anerkennung; umgekehrt wurde auch von Eltern geschildert, dass das Engagement an einer Institution rapide abnehmen kann, wenn die Anerkennung ausbleibt. Anerkennung kann verschiedene Ebenen haben: Sie kann auf politischer Ebene stattfinden (z.B. durch Kommunalpolitiker/innen, die die ehrenamtliche Arbeit würdigen), auf institutioneller Ebene (z.B. durch die Schulleitung), aber auch durch andere Eltern im Sozialraum.

„Vielleicht werden unsere Kinder davon nicht profitieren, vielleicht die nachkommen Generationen, aber wir fühlen, dass wir Eltern willkommen sind und das sehen wir als Anerkennung. Anerkennung gegenüber unserem ehrenamtlichem Engagement, wäre diese Anerkennung nicht da, würden wir nichts, nichts unternehmen, würden auch keine Eltern dabei sein und nur dieses Ansehen ist ja nicht genügend, weil wir können ja was beeinflussen.“ (3c: 338/Eltern)

Anerkennung kann beispielsweise auch darin liegen, dass Eltern Ressourcen zur Verfügung gestellt werden:

„Das ist eben natürlich auch was, was wachsen muss, also in der Kultur der Schule einen Gegenpol finden muss. Also eben dieser Raum ... ist natürlich etwas Besonderes. Also welche Schule stellt schon Eltern einen eigenen Raum zur Verfügung. Also das zeigt eben auch ..., dass die Eltern eben hier willkommen sind, dass die Zusammenarbeit mit ihnen als etwas Wertvolles angesehen wird und eben auch eine Ge-

genleistung dafür zur Verfügung gestellt wird. Und insofern ist es natürlich etwas, was die Motivation unheimlich erhöht.“ (20c: 162/Schule)

Partnerschaftliche Begegnung: Eltern wollen in der Kommunikation mit Vertreter/innen der Institutionen „auf Augenhöhe“ behandelt werden und nicht „von oben herab“. Sie möchten gleichberechtigte Partner sein, deren Stimme ein Gewicht hat (15c: 163/BEL-Koordination; 3c: 80/Eltern). Wird ihnen nicht auf Augenhöhe begegnet, kommt es in innerhalb einer Institution, besonders der Schule, häufig zu Konflikten (4c: 155/Jugendhilfe).

„Ich bin ein Unprofessioneller, aber wenn ich was sage, dann wird es gehört. Dann wirst du auch respektiert, dann bist du dabei, dann machst du mit.“ (3c: 357/Eltern)

Konkrete Anbindung der Beteiligung: Elternbeteiligung ist da besonders erfolgreich, wo sie an konkrete Institutionen gebunden ist und sich auf konkrete Themen oder die Umsetzung von konkreten Projekte bezieht. Je lebensweltlicher und alltagsbezogener Beteiligung ist, desto mehr erscheint sie für Eltern sinnvoll (15c: 162 und 211/BEL-Koordination). Deswegen ist häufig die Einbeziehung in die gesamte Bildungs- und Erziehungslandschaft erst ein zweiter Schritt, weil hier der Ansatzpunkt zunächst abstrakter erscheint.

Unterstützung: Eltern müssen das Gefühl haben, dass sie Unterstützungsbedarf formulieren können und diese Unterstützung auch erhalten, wenn dies möglich ist – sei es durch professionelle Akteur/innen in konkreten Situationen, sei es bei der Akquise von Fördermitteln für weiterführende Projektideen von Eltern (3c: 64/Eltern).

Schneeballeffekt durch Schlüsselakteur/innen: Beteiligung hat auch eine wichtige soziale Komponente; das Gewinnen von engagierten und bekannten Eltern als Multiplikatoren, die in der Lage sind, andere Eltern für Vorhaben der Bildungs- und Erziehungslandschaft zu begeistern, ist ein wichtiger Faktor für die Aktivierung von Eltern. Solche Schlüsselakteur/innen verfügen auch häufig über Netzwerke, die in die Landschaft integriert werden können (z.B. über Vereinsmitgliedschaften) (3c: 369/Eltern).

Anpassung von Fachdiskurs und Transparenz von Arbeitsweisen: Sowohl die Arbeit in den entsprechenden Beteiligungsgremien als auch die verwendete Sprache müssen so gestaltet sein, dass die Gremienarbeit für Eltern transparent ist und die Sprache verständlich erscheint. Der Fachdiskurs muss den Eltern angepasst werden, notwendige „Übersetzungsarbeit“ muss geleistet werden (nicht nur im Sinne von Mehrsprachigkeit, auch im Sinne von unterschiedlichen sozialen und fachlichen Sprachwelten) (2c: 209/BEL-Koordination).

Primat der persönlichen Kommunikation: Elternaktivierung gelingt eher, wenn Eltern persönlich angesprochen und eingeladen werden – sei es durch andere Eltern oder durch professionelle Fachkräfte. Beide müssen den persönlichen Kontakt zu den Eltern suchen und möglichst persönliche Beziehungen herstellen, damit Eltern sich angesprochen fühlen. Schriftliche Einladungen, z.B. zu Elternabenden, erscheinen häufig weniger Erfolg versprechend als ein persönliches Gespräch (2c: 149/Schule).

Öffnung der Institutionen und positives Beteiligungsklima: Institutionen müssen die Beteiligung von Eltern zulassen, sie müssen sich öffnen. Das führt zwangsläufig zu einer Veränderung von Institutionen, wenn die Beteiligung der Eltern über gesetzlich verankerte Beteiligungsformen hinausgehen soll. Für Beteiligung braucht es ein positives Beteiligungsklima von Seiten der Institution bzw. von Seiten der an der Bildungs- und Erziehungslandschaft beteiligten Akteur/innen. Dazu gehört auch eine entsprechende Haltung und Offenheit den Belangen der Eltern gegenüber und das Anliegen, Eltern in Prozesse einzubinden:

„Es ist ja eine Frage der Haltung, also das ist ja der normale Zugang, man jammert: ‚Ich erreiche die Eltern nicht, die kommen ja nie und die sind ja doof und die verstehen mich auch gar nicht.‘ Also eine Barriere, die ich ja selber aufbaue. Und in dem Moment, wo ich anfangen, mit Eltern auf gleicher Augenhöhe zu arbeiten und sie in Prozesse einzubinden, gebe ich ihnen ja ein ganz anderes Signal. Ich heiße sie ja willkommen und das ist aber etwas, was ich natürlich erst mal selber vollziehen muss, das kann ich natürlich nicht von anderen fordern, dass sie es für mich tun, sondern dazu muss ich mich eben erst mal selbst öffnen und das auch als Ressource betrachten, was die Eltern mit in die Schule reinbringen.“ (20c: 221/Schule)

Mehrwert: Wer profitiert von Beteiligung?

Die Frage danach, wer von Elternbeteiligung profitiert, lässt sich auf mehreren Ebenen stellen: Zum einen lässt sich fragen, welchen erwarteten oder bereits erzielten Mehrwert die Bildungs- und Erziehungslandschaft durch die Partizipation von Eltern erzielen kann, zum anderen besteht die Frage, wie Eltern selbst von Elternbeteiligung in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften profitieren können.

Folgende Punkte in Bezug auf den Mehrwert der Bildungs- und Erziehungslandschaft durch die Partizipation von Eltern ergeben sich aus der Analyse des empirischen Materials:

- Durch Elternbeteiligung können bedarfsgerechte Angebote mit und für Eltern entwickelt werden, die sich an ihren Wünschen und Bedürfnissen orientieren. Zudem werden durch die Partizipation von Eltern neue Wünsche und Ideen in die Bildungs- und Erziehungslandschaft hineingetragen, die den Austausch zwischen Fachkräften und Eltern befruchten (3c: 192/Eltern).
- Durch die Einbindung von Eltern, insbesondere im Rahmen von methodischen Ansätzen, die Eltern als Multiplikator/innen nutzen, können Eltern besser erreicht werden (7c: 224/Verwaltung).
- Eltern werden darin unterstützt, die Bildungsprozesse der Kinder zu fördern und zu begleiten – die Qualität der Bildung im Rahmen der Bildungs- und Erziehungslandschaft erhöht sich, da Eltern und Institutionen Hand in Hand arbeiten (18c: 56/Schule; 2c: 194/BEL-Koordination).

- Durch Elternbeteiligung verändern sich Institutionen: Sie werden offener, transparenter und demokratischer, was eine positive Auswirkung auf die Mitarbeiter/innen selbst hat (20c: 221/Schule).
- Die einzelnen Institutionen der Bildungs- und Erziehungslandschaft profitieren von der Elternbeteiligung, da die Eltern im Übergang der Institutionen nicht verloren gehen. Dies kann auch den Blick „über den Tellerrand“ auf den Sozialraum von Seiten der Institutionen schärfen (1c: 229/BEL-Koordination).

Folgende Aspekte, die beschreiben, inwiefern Eltern durch Beteiligung in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften profitieren, ergeben sich aus der Analyse des empirischen Materials:

- Die Bildungsprozesse ihrer Kinder werden für Eltern sichtbarer, weil sie direkt einbezogen werden, was auch zu einer stärkeren Transparenz der Einrichtungen für die Eltern führen kann (2c: 194/BEL-Koordination).
- Eltern können Vertrauen und persönlichen Kontakt zu professionellen Akteur/innen aufbauen, insbesondere zu Lehrer/innen. Dadurch erhöht sich das Vertrauen in und die Identifikation mit der Institution (3c: 356/Eltern).
- Durch entsprechende Angebote werden die Erziehungskompetenzen der Eltern gestärkt und sie haben die Möglichkeit, durch den Erfahrungsaustausch mit anderen Eltern ihr Handlungsspektrum zu erweitern.
- Es werden eigene Bildungsprozesse bei den Eltern in Gang gesetzt. Es erhöht sich nicht nur die Fähigkeit, die Bildungsprozesse des Kindes besser zu begleiten, sondern durch Teilnahmemassnahmen wächst auch das eigene Selbstbewusstsein und die eigenen Kompetenzen werden erhöht (20c: 169-180/Schule/BEL-Koordination).
- Durch neue soziale Kontakte unter den Eltern entstehen neue soziale Netzwerke und persönliche Beziehungen, ein „sozialer Mehrwert“, der sich u.a. darin ausdrückt, dass Beteiligung „Spaß macht“ (3c: 356/Eltern).
- Eltern erhalten Anerkennung für die geleistete ehrenamtliche Arbeit, sowohl von Fachkräften als auch von anderen Eltern. Sie machen die Erfahrung, dass ihre Arbeit Wertschätzung erfährt (20c: 162/Schule)
- Die Beteiligung an der Bildungs- und Erziehungslandschaft fördert die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund, da sie sich als Teil eines Gemeinwesens erleben und sowohl mit anderen Eltern als auch mit Institutionen in Kontakt kommen, zu denen sie unter Umständen vorher eine große Distanz entwickelt hatten.

„Dadurch fühlt man sich ja auch integriert, wenn man in diese demokratischen Verhältnisse reinkommt, wo man seine Rechte auch fordern kann und das weiß, wie man das macht, weil man drin ist ... Vielleicht macht es auch irgendwann Spaß, weil man mitwirken kann, mit beeinflussen kann und man hat auch hinter sich die Eltern als

wichtige Macht. Das ist gut, weil man da auch mal mit Politikern spricht und sagt: „Ja, hört uns an!“ (3c: 356-357/Eltern)

- Eltern machen die Erfahrung von Selbstwirksamkeit, weil ihre Wünsche und Ideen ernst genommen werden und Konsequenzen erzielen. Sie erleben diese Konsequenzen direkt – z.B. dadurch, dass ihr eigenes Kind davon profitiert (2c: 204/BEL-Koordination).

Jenseits dieser beiden Ebenen, die sich vorrangig auf Partizipation von Eltern beziehen, lassen sich auch unterschiedliche Aspekte herausarbeiten, die den Mehrwert beschreiben, den Bildungs- und Erziehungslandschaften für die Elternarbeit mit Familienbildungsanspruch erzielen:

- Im Rahmen der Bildungs- und Erziehungslandschaft können aufgrund der im Sozialraum gesammelten Erfahrungen neue Angebote der Familienbildung entstehen (vgl. die beschriebene Stufe 3 im Kapitel Elternarbeit). Diese Angebote können zielgerichteter und bedarfsorientierter für den Sozialraum entwickelt werden.
- Durch Austausch von Methoden und Konzepten zur Familienbildung und Zielgruppenerreichung innerhalb der Bildungs- und Erziehungslandschaft entsteht ein größeres Erfahrungswissen im Sinne eines gemeinsamen Lernprozesses der beteiligten Institutionen.
- Durch die Zusammenarbeit der Institutionen können Angebote der Familienbildung besser aufeinander abgestimmt werden und ineinander greifen. Zielgruppen in einzelnen Einrichtungen können besser auf Angebote in anderen Einrichtungen aufmerksam gemacht werden und bei Bedarf an diese verwiesen werden (4c: 107/Jugendhilfe).
- Auch für die Elternarbeit mit Familienbildungsanspruch gilt, dass durch die stärkere Gestaltung der Übergänge zwischen den einzelnen Bildungsinstitutionen und die Zusammenarbeit der Institutionen Eltern nicht verloren gehen, sondern von einer Einrichtung in die andere „mitgenommen“ werden können (2c: 158/BEL-Koordination).
- Zielgruppen können durch niedrigschwellige Angebote innerhalb der Bildungs- und Erziehungslandschaft besser erreicht werden, die aufgrund der Zusammenarbeit entstehen. Dies kann zum einen durch die räumliche Zusammenlegung von Angeboten geschehen (z.B. Elternzentrum), aber auch durch die Verlagerung von Angeboten in einzelne Institutionen (z.B. Elternabend der Schule im Stadtteilzentrum, Jugendamtsprechstunde in der Schule).

Gewaltprävention in den Bildungs- und Erziehungslandschaften

Stellenwert und Praxis von Gewaltprävention

Übergreifend lässt sich feststellen, dass Gewaltprävention bei der Mehrzahl der Bildungs- und Erziehungslandschaften nicht im Fokus steht und nicht als explizites Anliegen formuliert wird. Viele Bildungs- und Erziehungslandschaften gehen davon aus, dass die meisten ihrer Aktivitäten und Ansätze per se gewaltpräventiv wirken bzw. wirken können, da sie die sozialen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen fördern und das Miteinander verbessern: „Insofern ist eigentlich alles, was wir tun, Gewaltprävention.“ (20c: 263/BEL-Koordination) Damit wird von einem sehr weiten Gewaltpräventionsbegriff ausgegangen. Zentrale Begriffe in diesem Verständnis sind u.a. Vernetzung/Kooperation, Partizipation, Wertschätzung/Anerkennung, (Schul-)klima – immer davon ausgehend, dass positive Veränderungen in diesen Bereichen, z.B. die Kooperation unterschiedlicher Projekte oder die Bereitstellung von Mitwirkungsmöglichkeiten, das Schulklima verbessern und somit größere Konflikte und Gewaltkonstellationen verhindern können.

„Ich glaube, wenn man Partizipation macht, ist es Gewaltprävention. Also wenn ich das richtig ansetze und mache und verstehe, ist das Gewaltprävention, weil es Ausgleich schafft, weil es unterschiedliche Interessenlagen deutlich macht, weil Wege gefunden werden, Konflikte zu bewältigen, weil es Konfliktfähigkeit fördert, Aushandlungsprozesse erlernt werden, Demokratieverständnis geweckt wird, und das ist für mich pure Gewaltprävention.“ (15c: 269/BEL-Koordination)

„Und wenn das Schulklima stimmt und wir an einem gesunden Schulklima arbeiten, dann, glaube ich, ist das Thema Gewalt wirklich sehr klein, ja.“ (18c: 117/Schule)

In diesem Verständnis von Gewaltprävention ist eine Bildungs- und Erziehungslandschaft von vornherein gewaltpräventiv, weil sie unterschiedliche Angebote für Kinder, Jugendliche und deren Eltern zielgerichtet vorhält und miteinander vernetzt.

Einige Interviewte, die als Vertreter/innen der übergeordneten Ebene eher den „Blick von oben“ haben, formulieren, dass Gewalt und Gewaltprävention bei vielen Bildungs- und Erziehungslandschaften ein „nicht ausgesprochenes Thema“ (9c: 212/Jugendhilfe) sei, da sehr häufig der Wunsch besteht, durch die Angebote Verhaltensauffälligkeiten, Gewalt oder Aggressivität zu reduzieren, dies jedoch nicht offen thematisiert wird. In ihren Augen kann es häufig sinnvoller sein, entsprechende Ansätze umzusetzen, ohne dass sie den „Stempel Gewaltpräventionsvorhaben“ (14c: 183/Verwaltung) tragen.

Einige, wenn auch wenige Bildungs- und Erziehungslandschaften hingegen halten Gewaltprävention für keine vordringliche Aufgabe, da Gewalt bei ihnen keine besondere Rolle spielt.

„Ich glaube, man muss auch Prioritäten setzen. Und weil das Thema Gewalt bei uns jetzt nicht den Stellenwert hat und ... weil wir diese Probleme nicht haben, muss man einfach sehen, dass man auch eins nach dem anderen macht. Wir dürfen uns auch nicht verzetteln.“ (18c: 119/Schule)

Andere Bildungs- und Erziehungslandschaften wiederum halten Gewaltprävention für wichtig, sehen sie jedoch nicht als Thema der Bildungs- und Erziehungslandschaft, sondern verweisen sie an einen anderen Ort, z.B. an vorhandene Zusammenschlüsse oder Netzwerke, die sich Gewalt-, Kriminalitäts- oder Rechtsextremismusprävention zur Aufgabe gemacht haben, oder aber an die Einrichtungen der Jugend- und Jugendbildungsarbeit vor Ort.

Die Praxis vor Ort

Soll Gewaltprävention strukturell in einer Bildungs- und Erziehungslandschaft verankert werden, ist ein abgestimmtes, zielgerichtetes Konzept von Bedeutung, so die Vertreterin einer Bildungs- und Erziehungslandschaft:

„Von daher ist ein Konzept für Gewaltprävention, wo alle am gleichen Strang ziehen, sehr, sehr wichtig. Und da sind wir, ich sage mal seit zwei, drei Jahren dabei, dem Ganzen eine Struktur zu geben.“ (2c: 40/Schule)

Zu einem solchen Konzept gehört auch, zu Beginn eine konkrete Bestandsaufnahme vorzunehmen, um die Felder zu identifizieren, in denen Gewaltpräventionsprojekte umgesetzt werden sollten, und konkret herauszuarbeiten, wie diese konstruiert sein sollten (2c: 50/BEL-Koordination). Dies ist auch vor dem Hintergrund sinnvoll, weil in Bezug auf Gewalt und Gewaltprävention häufig aktivistisch und nicht zielgerichtet gehandelt wird, wie eine Elternratsvertreterin ausführt (8c: 101/Eltern).

Als sinnvoller Weg scheint sich eine AG Gewaltprävention zu erweisen, die unterschiedliche Akteur/innen bündelt und in der auch Eltern vertreten sind. Diese Arbeitsgruppe, die auf der Ebene der Bildungs- und Erziehungslandschaft angesiedelt ist, übernimmt die Planung und Steuerung von konkreten Gewaltpräventionsprojekten; die Präventionsarbeit erfolgt so zielgerichtet und bedarfsorientiert (statt angebotsbestimmt).

„Wir wollen weg aus dieser Struktur, die angebotsbestimmt ist, dass irgendwer kommt und sagt, hier ich habe ein tolles Angebot, wir machen Anti-Gewalt-Training hier in der Schule, das läuft ein halbes Jahr und dann ist es wieder weg ..., sondern wir sind eingestiegen in diesen Prozess, eine Steuerungsrunde zu bilden, genau zu gucken, was brauchen wir spezifisch für diese Schule, was ist wichtig und was muss dann auch entsprechend gefördert werden, damit es sozusagen mit anderen Maßnahmen

zusammenpasst, sich die sich gegenseitig unterstützen, die auch in anderen Schulen nach Möglichkeit erfolgreich eingesetzt werden.“ (2c: 50/BEL-Koordination)

Um entsprechende Vorhaben und Projekte transparent und partizipativ umzusetzen, wurde weiterhin eine Steuerungsgruppe an einer Schule gebildet, die aus Lehrer/innen, Sozialarbeiter/innen, Horterzieher/innen, Schüler/innen, Eltern, aber auch anderen Akteur/innen aus dem Quartier wie der Polizei besteht. Die Aufgabe der Steuerungsgruppe besteht darin, das Modell „Konfliktmanagement an unserer Schule“ konkret umzusetzen und zu begleiten (2c: 43/Schule). Erfahrungen, die an dieser Schule gemacht werden, sollen perspektivisch auf andere Schulen übertragen werden. So kann der Mehrwert, der durch das Konzept der Bildungs- und Erziehungslandschaften entsteht, genutzt werden.

Wenngleich Gewaltprävention selten ein *zentrales* Thema der Bildungs- und Erziehungslandschaft darstellt – dies ist nur bei zwei der untersuchten Entwicklungsvorhaben der Fall –, so wird in der Praxis jedoch ein recht breites Spektrum an Ansätzen realisiert, die in unterschiedlichem Maße als gewaltpräventiv verstanden werden können. Überwiegend setzen die Bildungs- und Erziehungslandschaften Angebote an den Schulen oder auch Kitas um, die sich direkt an Kinder oder Jugendliche richten. Das sind zum einen Angebote mit direkt gewaltpräventivem Charakter, wie z.B. Streitschlichterprojekte, Anti-Gewalt-Trainings, Projekte wie Faustlos oder Achtung + Toleranz. Auch Fortbildungen zur Thematik Gewalt und Gewaltprävention für Lehrer/innen und Eltern oder Informations- und Aufklärungsveranstaltungen durch Polizei und Justizvertreter/innen zählen hierzu. Häufiger noch werden Konzepte umgesetzt, die auf die Förderung von Selbstwirksamkeit und sozialen Kompetenzen sowie des Zusammenhalts der Kinder und Jugendlichen abzielen und in Anspruch nehmen, über diesen Weg (auch) gewaltpräventiv zu wirken. Hierzu gehören beispielsweise das Soziale Lernen und Projekte wie Buddy, Lions Quest oder Klasse 2000. Auch sportbezogene Angebote werden des Öfteren realisiert, z.B. Mitternachtssport, Boxen mit der Polizei, das Projekt Fair play, bei dem Eltern gemeinsam mit den Kindern Sport treiben, oder eine Ringer-AG, die von einem Elternteil geleitet wird. Einige Bildungs- und Erziehungslandschaften benennen auch Schulsozialarbeit, z.B. in Form von Schulstationen, als gewaltpräventive Angebote.

Eltern sind in unterschiedlichem Maße und auf unterschiedliche Weise in Gewaltpräventionsprojekte einbezogen. Einige Interviewpartner/innen äußern, dass die Eltern schwer zu erreichen seien; andere beschreiben den hohen Informationsbedarf, den sie bei vielen Eltern feststellen. Auch wird betont, wie wichtig es ist, die Eltern für Fragen der Gewaltprävention zu sensibilisieren und sie perspektivisch in Projekte einzubinden. Wie einige der oben aufgezählten Beispiele zeigen, gelingt dies auch in manchen Fällen.

Wenn man das weiter oben skizzierte Modell der drei Stufen von Elternarbeit (s. Kap. Elternbeteiligung) auch der Umsetzung von gewaltpräventiven Angeboten zugrunde legt, so lässt sich feststellen, dass die Mehrzahl der Bildungs- und Erziehungslandschaften sich auf Stufe 1 befindet: Die Interviewpartner/innen nennen auf die Frage nach Gewaltprävention Angebote, die an einzelnen Institutionen der Bildungs- und Erziehungslandschaft angesie-

delt sind, meist an den Schulen. Viele wurden bereits vor der Initiierung der Bildungs- und Erziehungslandschaft umgesetzt. Die Stufen 2 und 3, also eine abgestimmte Planung und Verknüpfung der vorhandenen Angebote bzw. die zielgerichtete Entwicklung neuer Angebote, lassen sich nur in zwei Bildungs- und Erziehungslandschaften feststellen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in den untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften eine nicht geringe Zahl von konkreten Angeboten im Bereich Gewaltprävention vorgehalten wird. Häufig allerdings scheinen diese Angebote sich sehr auf die durchführenden Institutionen zu konzentrieren – hier insbesondere auch die Schulen (12c: 140-143/BEL-Koordination und Schule) – und das Besondere einer Bildungs- und Erziehungslandschaft (noch) nicht in ausreichendem Maße zu nutzen. Hier bestehen noch Entwicklungspotenziale.

Gewaltprävention im Sinne von Kinderschutz

Gewalt und damit Gewaltprävention wird in vielen Bildungs- und Erziehungslandschaften nicht nur als gewalttätiges Handeln der Kinder und insbesondere Jugendlichen verstanden, sondern auch im Sinne von Kinderschutz. Einige Interviewpartner/innen beschreiben, dass die Situation vieler Kinder zu Hause problematisch und von Gewalterfahrungen geprägt ist, entweder indem sie selber geschlagen werden oder indem sie Konflikte und Gewalthandlungen der Eltern untereinander miterleben. Eine Bildungs- und Erziehungslandschaft bietet die Möglichkeit, hier schneller und effektiver aktiv zu werden und gegebenenfalls zu intervenieren, als die einzelne Kita, Schule etc.

„Und da ist es natürlich ganz wichtig, dass wir das auch mit auf die Tagesordnung nehmen müssen, ja, denn auch diese psychische Gewalt oder Gewalt in den Familien. Und da ist eben so ein Netzwerk, wie wir es schaffen wollen, mit dieser lokalen Bildungslandschaft, ... dass wenn ein Kind jetzt davon betroffen ist, dass wir da auch sehr schnell Abhilfe schaffen, dass wir auch gleich viel schneller erkennen, wann es der Fall ist.“ (18c: 120/Schule)

Ein wichtiger Weg, um in diesem Kontext präventiv tätig zu sein, ist die Zusammenarbeit mit den Eltern von Beginn an. Es gilt, hier den Zugang zu finden und die Eltern frühzeitig zu erreichen, um sie für die Thematik zu sensibilisieren. Ein Interviewpartner formuliert in diesem Zusammenhang, dass eine stärkere „Selbsthilfebewegung“ (5c: 107/Verwaltung) der Eltern wichtig sei und dass Eltern sich stärker in die Thematik „häusliche Gewalt“ einmischen sollten.

Einige Bildungs- und Erziehungslandschaften setzen auch Projekte um, die sich mit dem Thema Kinderschutz beschäftigen, z.B. „Mein Körper gehört mir“ – ein Präventionsprogramm für Grundschulen, das sich zum Ziel setzt, das Selbstbewusstsein der Kinder zu stärken und die Öffentlichkeit für das Thema „sexuelle Gewalt“ zu sensibilisieren (16c: 144/BEL-Koordination).

Mehrwert in Bezug auf Gewaltprävention

Aus den bisherigen Ausführungen ergibt sich, dass der Mehrwert einer Bildungs- und Erziehungslandschaft in Bezug auf Gewaltprävention bislang überwiegend ein erwarteter oder gewünschter Mehrwert ist, da die wenigsten der untersuchten Entwicklungsvorhaben an dem Punkt sind, an dem dieser Mehrwert sich auch in der Realität bemerkbar macht.

Die Interviewten sind sich einig, dass der Mehrwert einer Bildungs- und Erziehungslandschaft sich gut für die Optimierung von gewaltpräventiven Angeboten nutzen lässt. Denn hier bietet sich die Möglichkeit, Angebote ausdifferenzieren und aufeinander abzustimmen. Auch können Projekte so gestaltet werden, dass sie sich ergänzen und/oder aufeinander aufbauen, z.B. indem für die verschiedenen Altersgruppen altersgerechte Konzepte entwickelt werden, die alle Kinder/Jugendlichen eines Jahrgangs durchlaufen.

„Das sind ja alles Projekte, die miteinander ..., das soziale Lernen da im Wald, das stützt sozusagen das Fair play, das wird ergänzt durch die Gewaltprävention, und so versuchen wir, eine systematische und sinnvolle Förderung hinzukriegen. Eine, die immer nach Möglichkeit quer liegt und alle Schulen mit einbezieht, so dass nicht nur eine Schule sich weiterentwickelt, sondern auch die Kooperation miteinander, aber auch dass vom bildungsbiografischen Blick her – das alles sinnvoll aufeinander aufbaut.“ (2c: 74/BEL-Koordination)

Gewaltprävention wird somit zu einer Querschnittsaufgabe der Bildungs- und Erziehungslandschaft und sollte eingebunden sein in die anderen Angebote und Projekte. Hierfür ist Bedingung, dass sie im Gesamtsystem etabliert ist und kontinuierlich eingefordert wird.

Ein vernetztes Vorgehen – und hierfür bietet die Bildungs- und Erziehungslandschaft einen hervorragenden Rahmen – ist eine zentrale Voraussetzung, damit gewaltpräventive Angebote anders wirksam werden können, als wenn sie als Einzelprojekte umgesetzt werden.

„Der eigentliche Ansatz ist wirklich, ... wenn ich ganz früh anfangen, auch Angebote sozusagen zu verzahnen, zu vernetzen, dann ist das die beste Gewaltprävention, die es gibt, und ich brauche eigentlich später auch nicht mehr so viele Mittel für irgendwelche Jugendgerichtshilfeschichten und ambulanten Hilfen und Familienhelfer und ambulantes Wohnen und so weiter und so weiter.“ (20c: 265/BEL-Koordination)

Zusammenfassend soll folgendes Zitat einer Koordinatorin einen typischen Blick der Bildungs- und Erziehungslandschaften auf das Thema Gewaltprävention illustrieren:

„Gewaltprävention ist ein Bestandteil. Wie Partizipation auch. Das sind für mich nicht wegdenkbare wichtige Bestandteile von einer kommunalen Bildungslandschaft. Ich glaube, die basiert auf solchen Dingen, auf Demokratieverständnis, auf Ausprägung von Demokratieverständnis und das ist ja zutiefst auch Gewaltprävention.“ (15c: 282/BEL-Koordination)

Fazit

Zusammenfassung der Ergebnisse

Insgesamt weisen die vorliegenden empirischen Befunde darauf hin, dass das Konzept „Kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaft“ ein sehr komplexes und auch weiterhin recht offenes Entwicklungsvorhaben darstellt.²¹

Dabei zeigt die Analyse, dass teilweise sehr unterschiedliche modellhafte Ansätze und Konzepte verfolgt und erprobt werden, angefangen von eher einzelnen, sehr kleinteiligen und standortbezogenen Campus-Projekten bis hin zum Versuch, flächendeckend in den Kommunen Bildungs- und Erziehungslandschaften im Rahmen eines Länderprogramms aufzubauen und zu verstetigen. Auf diesem Weg haben sich sowohl einzelne Quartiersmanagementgebiete, Stadtteile, kreisfreie und -angehörige Städte, aber auch kleinere Gemeinden, größere Landkreise sowie ganze Regionen gemacht. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass sich die Reichweite der Kooperationskontexte und die dominierenden Akteure und Partner der einzelnen Vorhaben stark unterscheiden können. Auch die Fragen, ob sich die Bildungs- und Erziehungslandschaften eher durch ein Top-down- oder Bottom-up-Verfahren entwickelt haben und ob sie eher eine schul- bzw. kooperationszentrierte Entwicklungsvariante darstellen, weisen darauf hin, dass zurzeit noch mit sehr unterschiedlichen Konzeptansätzen experimentiert wird. Auch wenn die Forschungsergebnisse auf verschiedene Entwicklungsphasen der Bildungs- und Erziehungslandschaften hinweisen, wird offensichtlich, dass die Mehrheit der Vorhaben sich am Anfang befindet und ein Großteil der Entwicklungs- und Umsetzungsfragen noch offen ist. Nichtsdestoweniger ist vielen Landschaften die Erfahrung gemeinsam, dass sie auf vielfältige bereits bestehende Netzwerkstrukturen und Unterstützungsvorhaben von Bund, Ländern, Kommunen und privaten Stiftungen zurückgreifen konnten. Auch in Bezug auf die Steuerung, Koordination und Finanzierung der Bildungs- und Erziehungslandschaften werden unterschiedliche Vorgehensweisen aufgezeigt, obgleich insgesamt eine kommunale Verantwortung präferiert wird, wenn es um die Frage nach Kontinuität und Verstetigung der Entwicklungsvorhaben geht.

Ferner geben die empirischen Befunde mehrere Hinweise auf Schwierigkeiten und Hindernisse, auf die die individuellen und institutionellen Akteur/innen in den Bildungs- und Erziehungslandschaften stoßen. Zum Teil werden diese im Umkehrschluss auch als notwendige Voraussetzungen für das Gelingen der Entwicklungsvorhaben von den Expert/innen eingeschätzt, wie beispielsweise das Überwinden von Ressort- und Zuständigkeitsproblemen auf der Ebene von Land und Kommune, Politik und Verwaltung, aber auch auf der Ebene der Bildungsinstitutionen und Akteur/innen vor Ort.

²¹ Vgl. Maykus, 2007, S. 294-303.

Alles in allem ist mit Blick auf die untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften eine hohe Pluralität und Vielfalt zu verzeichnen, die ein Portfolio an Ansätzen und Impulsen für den Aufbau und die Ausgestaltung von Bildungs- und Erziehungslandschaften aufzeigt. Zudem gibt die Analyse erste Hinweise auf den (möglichen) Mehrwert der Bildungs- und Erziehungslandschaften gegenüber herkömmlichen Vernetzungsstrukturen, wie beispielsweise eine neue Form von Verbindlichkeit in den Kooperationen auf der Grundlage einer gemeinsamen, an den Kindern und Jugendlichen orientierten Zielstellung.

In Bezug auf das zugrundeliegende Bildungsverständnis, das in den Bildungs- und Erziehungslandschaften vertreten wird, kann ausgesagt werden, dass sich alle befragten Akteur/innen und Institutionen mit einem neuen Verständnis von Bildung auseinandersetzen, das über den Bildungsort Schule hinausgeht, eine ressort-, institutionen- und akteursübergreifende Verantwortungsübernahme beinhaltet, mit der Geburt anfängt und lebenslang andauert.

Das mehrheitlich von den Expert/innen beschriebene „kommunale Verständnis“ von Bildungs- und Erziehungslandschaften umfasst sowohl eine horizontale Vernetzungsarbeit mit lokalen Bildungsakteur/innen als auch eine vertikale Kooperation mit staatlichen Institutionen, wobei die Gesamtverantwortung deutlich der Kommunalverwaltung/-politik zugeschrieben wird. Dagegen scheint jedoch bei den Bildungs- und Erziehungslandschaften, die den Ansatz eines stadtteilorientierten Bildungsverbundes bzw. einer Bildungsinitiative verfolgen – und somit vorwiegend aus einem freiwilligen Zusammenschluss von Schulen, Kitas und anderen Bildungseinrichtungen bestehen –, die Frage nach der Steuerungsverantwortung der Bezirke auf Grundlage von Beschlüssen der bezirklichen Gremien nicht hinreichend geklärt zu sein. Obgleich die lokalen Bildungsverbünde und -initiativen in Kooperation mit dem Quartiersmanagement, den Bezirks- und Schulämtern stattfinden und meist bezirkliche Initiativen darstellen, wird die Frage nach dem Rückhalt in Politik und Verwaltung von den Befragten nicht hinreichend beantwortet. Dies spiegelt sich vor allem in der geringen Ressourcenausstattung und Planungsunsicherheit dieser Vorhaben wider, die letztlich auch die Frage aufwerfen, welche Priorität die Bildungsverbünde in den bezirklichen, aber auch in den zentralen Aufgabenfeldern Soziale Stadtentwicklung und Integration durch Bildung genießen. Hier scheint es noch einen Klärungsbedarf zu geben.

Insgesamt wird Bildung als ein zentraler Standortfaktor verstanden, der die Attraktivität von Kommunen bzw. Stadtteilen und somit auch Wohnortentscheidungen von Familien beeinflusst. Sowohl die Vorhaben in ländlich strukturierten als auch die quartiersbezogenen Initiativen in hoch verdichteten Stadtgebieten eignen sich sehr – so zeigen es die vorliegenden Forschungsergebnisse –, den Stellenwert von Bildung in einer Kommune bzw. im Stadtteil zu erhöhen und Eltern stärker an den Wohnort zu binden und sie aktiv an den Bildungsprozessen ihrer Kinder zu beteiligen. Dabei wird als ein wesentliches Anliegen der Bildungs- und Erziehungslandschaften benannt, für alle Bildungsschichten im kommunalen bzw. quartiersbezogenen Raum ein kohärentes Gesamtsystem von Bildung, Erziehung und Betreuung

zu entwickeln. Allgemein beziehen sich kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaften im Kern auf den kommunalen Raum bzw. Stadtteil. Diese haben aber häufig auch eine Ausstrahlungskraft weit darüber hinaus und ermöglichen so quartiersübergreifende, interkommunale bzw. (über-)regionale Kooperationen.

In Bezug auf den Themenschwerpunkt Elternbeteiligung lässt sich feststellen, dass zwar von den meisten Befragten die Wichtigkeit von Elternbeteiligung im Rahmen kommunaler Bildungs- und Erziehungslandschaften grundsätzlich anerkannt wird, dass aber der Stellenwert, den Elternbeteiligung im Rahmen der jeweiligen Landschaft einnimmt, sehr unterschiedlich ist. Etwa ein Drittel der von uns untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften verfolgt einen Bottom-up-Ansatz in der Elternbeteiligung. Die jeweiligen Landschaften wurden konsequent mit Beteiligung „von unten“ entwickelt (oder aber Eltern wurden in einem relativ frühen Stadium einbezogen), wobei hier non-formale und informelle Strukturen gegenüber den formalen Beteiligungsformen dominieren. Diese Bildungs- und Erziehungslandschaften haben besonders innovative Beteiligungsmodelle entwickelt, und es gelang ihnen, auch als schwer erreichbar geltende Zielgruppen, wie beispielsweise sozial benachteiligte und migrantische Eltern, erfolgreich in die Landschaft einzubeziehen. Auffällig ist, dass dieses Bottom-up-Modell der Elternbeteiligung vor allem in den Bildungs- und Erziehungslandschaften zu finden ist, die den Ansatz eines lokalen Bildungsverbundes bzw. einer lokalen Bildungsinitiative verfolgen. Die Hauptakteur/innen dieser Entwicklungsvorhaben sind die Akteur/innen aus den unterschiedlichen Bildungseinrichtungen vor Ort, auf deren Engagement im Rahmen des Entwicklungsvorhabens ein großes Gewicht liegt. Etwa ein weiteres Drittel der Bildungs- und Erziehungslandschaften verfolgt einen Top-down-Ansatz der Elternbeteiligung, indem vor allem auf formale, gesetzlich verankerte Gremien zurückgegriffen wird. Es werden aber auch neue Gremien geschaffen, die eher einen formalen Charakter aufweisen. Dieses Top-down-Modell der Elternbeteiligung ist vor allem in denjenigen Entwicklungsvorhaben zu finden, deren Entstehung ebenfalls auf einen Top-down-Prozess zurück geht, wie im Falle des Konzeptansatzes „kommunales Bildungsbüro/kommunale Bildungskoordination“.

Darüber hinaus wurden auch Bildungs- und Erziehungslandschaften befragt, in denen aus unterschiedlichen Gründen Elternbeteiligung bislang noch keine oder eher eine geringe Rolle spielte, u.a. weil sie sich noch im Aufbau befinden und Elternbeteiligung als einen späteren Entwicklungsschritt verstehen.

In der Analyse des empirischen Materials lassen sich grundsätzlich vier Ebenen der Elternbeteiligung unterscheiden: die Partizipation von Eltern auf der Ebene der Gesamtbildungslandschaft (z.B. im Rahmen von Arbeitsgemeinschaften), auf der Ebene der einzelnen Institution (z.B. Elterncafé an der Schule), im Rahmen von Projekten und Angeboten (z.B. Sportangeboten von Eltern für Kinder und Jugendliche) sowie auf der Ebene der Kommune bzw. des Landes (z.B. Landeselternvertretung). In Entwicklungsvorhaben, die den Bottom-up-Ansatz verfolgen, werden institutionenbezogene Beteiligungsmodelle entwickelt, die später

auf die Ebene der Bildungs- und Erziehungslandschaft übertragen werden. Oder aber aktivierte Eltern aus den einzelnen beteiligten Institutionen, vor allem der Schule, bringen sich sukzessive auch auf der Ebene der gesamten Bildungs- und Erziehungslandschaft aktiv ein. In Entwicklungsvorhaben, in denen die Top-down-Modelle der Elternbeteiligung verfolgt werden, spielt die Integration von Elternbeteiligungsformen auf kommunaler bzw. auf Landesebene eine wichtige Rolle.

Besonders positive Erfahrungen bei der Erreichung von Zielgruppen können mit neu entwickelten Elternmoderatoren- und Elternbotschafter-Modellen erzielt werden, die nach dem Peer-Ansatz funktionieren. Auch neugegründete Elternzentren oder bereits bestehende Nachbarschaftshäuser, Familienzentren etc., deren Angebot im Rahmen der Bildungs- und Erziehungslandschaft erneuert, aufgewertet bzw. ausgeweitet wird, werden als erfolgreiches Modell beschrieben. In Bezug auf die Frage der Zielgruppenerreichung ist weiterhin auffällig, dass die Interviewpartner/innen bei der Erreichung speziell von migrantischen Zielgruppen Erfahrungen beschreiben, die stark divergieren. Besonders positive Erfahrungen können vor allem in denjenigen Landschaften gemacht werden, die den Bottom-up-Ansatz der Elternbeteiligung verfolgen, indem sie u.a. interkulturelle Moderator/innen einsetzen, und in denen eine interkulturelle Öffnung der Institutionen erfolgt, z.B. durch die Akzeptanz von Mehrsprachigkeit.

Aufgrund der Analyse des empirischen Materials können außerdem wichtige Gelingensbedingungen für Elternbeteiligung identifiziert werden. Dazu gehören u.a. die Erfahrung von Wirksamkeit (d.h. das Engagement der Eltern hat reale Konsequenzen), die Wertschätzung und Anerkennung der Beteiligung sowie die partnerschaftliche Begegnung auf Augenhöhe, um hier nur die wichtigsten Aspekte zu nennen.

Die Frage des Mehrwerts von Elternbeteiligung kann auf verschiedenen Ebenen beantwortet werden: in Bezug auf den Mehrwert, den die Bildungs- und Erziehungslandschaft durch die Partizipation von Eltern erzielen kann, den Mehrwert, den Eltern selbst durch Beteiligung erzielen, sowie den Mehrwert, der für Familienbildungsangebote in den Landschaften entsteht. Hier lässt sich zusammenfassend feststellen, dass kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaften einen erheblichen Beitrag zur Stärkung der Elternperspektive leisten (können) und dass Eltern selbst durch das Entwicklungsvorhaben profitieren (können), wenn sie konsequent eingebunden werden. Besonders die Erfahrungen, die in Bezug auf migrantische und sozial benachteiligte Zielgruppen gemacht werden, erscheinen hier vielversprechend.

In Bezug auf das zweite Schwerpunktthema des Forschungsprojektes, nämlich Gewaltprävention, ergibt sich ein etwas anderes Bild. Es lässt sich übergreifend feststellen, dass Gewaltprävention bei der Mehrzahl der befragten Bildungs- und Erziehungslandschaften nicht im Fokus steht und nicht als explizites Anliegen benannt wird.

Insgesamt wird von einem weiten Gewaltpräventionsverständnis ausgegangen; in diesem Sinne wirkt eine Bildungs- und Erziehungslandschaft per se gewaltpräventiv, weil sie die

Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen verbessert und Problemkonstellationen reduziert. In den untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften werden zwar eine nicht geringe Zahl von Präventionsangeboten vorgehalten; dies geschieht jedoch nur in zwei Landschaften im Sinne einer abgestimmten Planung und Verknüpfung bzw. der gezielten Neuentwicklung von Angeboten. Bei diesen Landschaften ist Gewaltprävention ein zentrales Thema; hier wurden Modelle initiiert, in denen Eltern bewusst einbezogen wurden – und zwar sowohl auf der Ebene der Bildungs- und Erziehungslandschaft im Rahmen einer AG Gewaltprävention als auch auf der Ebene der Institution im Rahmen einer Steuerungsgruppe an einer Schule, die ein maßgeschneidertes Präventionskonzept umsetzen soll, das perspektivisch auf weitere Schulen übertragen wird.

Alles in allem lässt sich feststellen, dass der Mehrwert, den Bildungs- und Erziehungslandschaften in Bezug auf Gewaltprävention erzielen können, in unseren untersuchten Landschaften überwiegend eher eine Erwartung darstellt als einen tatsächlich erzielten Mehrwert, da die Möglichkeiten, die sich im Rahmen von Bildungs- und Erziehungslandschaften bieten (z.B. in Bezug auf ein abgestimmtes vernetztes Vorgehen und eine strategische zielgerichtete Planung) bislang noch nicht ausgeschöpft wurden. Hier besteht noch ein großer Handlungsbedarf.

Allgemeines Stufenmodell zu den Themenschwerpunkten

Zusammenfassend können hinsichtlich der beiden Themenschwerpunkte des Forschungsprojektes analog zu den drei entwickelten Stufen der Elternarbeit und Gewaltprävention (s. Kap. Elternbeteiligung und Kap. Gewaltprävention) vier unterschiedliche Entwicklungsstufen auf dem Weg zu (mehr) Elternbeteiligung und Gewaltprävention in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften identifiziert werden, wobei der Entwicklungsstand des Themenfeldes Elternbeteiligung – wie bereits erwähnt – im Gegensatz zum Themenfeld Gewaltprävention insgesamt weiter fortgeschritten ist. Wenn beide Themenfelder zusammen betrachtet werden, befinden sich drei der 13 untersuchten Bildungslandschaften in der Stufe 0, einer sogenannten Vorstufe.²² Weitere zwei Landschaften können der ersten Stufe zugeordnet werden. Alle anderen Entwicklungsvorhaben befinden sich in der zweiten bzw. dritten Stufe, die jedoch häufig miteinander verknüpft sind. Auffallend ist, dass die Mehrheit der acht Bildungs- und Erziehungslandschaften, die den letzten beiden Stufen angehören und die Themen Elternbeteiligung und/oder Gewaltprävention bearbeiten, über ein Bottom-up-Verfahren entstanden sind.²³

²² Das hier entwickelte Stufenmodell bezieht sich auf die von uns untersuchten Landschaften. Grundsätzlich kann es auch Bildungs- und Erziehungslandschaften geben, in deren Selbstverständnis die Themenbereiche Elternbeteiligung und Gewaltprävention weder aktuell noch perspektivisch eine Bedeutung haben.

²³ Das hier gemeinte Bottom-up-Verfahren bezieht sich auf die Gesamtlandschaft (s. Kap. Struktureller Aufbau).

Stufe 0: Die Bildungs- und Erziehungslandschaften sind sich der Wichtigkeit der Themen Elternbeteiligung (Familienbildung, Partizipation) und/oder Gewaltprävention bewusst, aber zum Zeitpunkt der Erhebung vordergründig mit dem strukturellen Aufbau ihrer Landschaft beschäftigt. Das heißt, die Entwicklungsvorhaben befinden sich in der Initiierungs- oder aber in der Phase der Neukonstituierung. Gleichwohl formulieren die Vertreter/innen der betreffenden Bildungs- und Erziehungslandschaften eine Offenheit, die Themenfelder zukünftig zu bearbeiten bzw. auf die politische Agenda zu setzen.²⁴

Stufe 1: Die Bildungs- und Erziehungslandschaften zählen vorhandene oder geplante Modelle der Elternbeteiligung (Familienbildung, Partizipation) und/oder Gewaltprävention auf und subsumieren diese unter dem organisatorischen Dach „Kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaften“, das bereits besteht bzw. im Rahmen des Programms „Lernen vor Ort“ weiterentwickelt werden soll. Insgesamt finden die einzelnen Angebote und Aktivitäten zu den Themenfeldern parallel zueinander und nicht miteinander verknüpft statt, sie sollen aber zukünftig im Rahmen eines Gesamtkonzeptes aufeinander abgestimmt werden.²⁵

Stufe 2: Die Bildungs- und Erziehungslandschaften integrieren systematisch und miteinander verknüpft alle vorhandenen bzw. geplanten Modelle der Elternbeteiligung (Familienbildung, Partizipation) und/oder Gewaltprävention. Das heißt, die Angebote sind aufeinander abgestimmt und in ein Gesamtstrategiekonzept eingebettet. Alles in allem werden hier die Themenfelder als ein „Bestandteil des Ganzen“ und als eine „Querschnittsaufgabe in allen Bildungsbereichen“ angesehen.²⁶

Stufe 3: Die Bildungs- und Erziehungslandschaften bearbeiten mindestens eines der beiden Themenfelder als Schwerpunktthema in ihrer Landschaft und entwickeln neue sowohl projekt- als auch auf die Gesamtlandschaft bezogene Angebote und Aktivitäten zur Elternbeteiligung (Partizipation, Familienbildung) und/oder Gewaltprävention.²⁷

²⁴ Vor dem Hintergrund, dass die Quellen in Bezug auf das allgemeine Stufenmodell vorab noch nicht benannt wurden, finden die Verweise hier in der Fußnote statt: 13c:328f und 650/Politik; 11c:241 und 253/Politik

²⁵ Vgl. 12c:104f, 136 und 180/BEL-Koordination

²⁶ Vgl. 15c:265f/BEL-Koordination; 16c:497/BEL-Koordination; 14c:191-192 und 181/Verwaltung

²⁷ Vgl. Zitate im Kapitel Elternbeteiligung und Gewaltprävention.

Literaturverzeichnis

Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention des DJI (Hg.): Strategien der Gewaltprävention im Kindes- und Jugendalter. Eine Zwischenbilanz in sechs Handlungsfeldern, München 2007

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Berlin 2005

Deutscher Verein für Öffentliche und Private Fürsorge e.V.: Diskussionspapier des Deutschen Vereins zum Aufbau Kommunalen Bildungslandschaften, Berlin 2007

Heitmeyer, Wilhelm/Schröttle, Monika (Hg.): Gewalt. Beschreibungen, Analysen, Prävention, Bonn 2006

Maykus, Stephan: Lokale Bildungslandschaften. Entwicklungs- und Umsetzungsfragen eines (noch) offenen Projektes, in: Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe, 7-8/2007

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse, in: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg 2003, S. 468-475

Meuser, Michael/Nagel, Ulrike: Das ExpertInneninterview. Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung, in: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim 2003, S. 481-491

Müller, Burkhard/Schmidt, Susanne/Schulz, Marc: Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung, Freiburg 2005

Schröder, Richard: Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und -gestaltung, Weinheim/Basel 1995

Winkler, Michael: Bildung mag zwar die Antwort sein – das Problem aber ist Erziehung. Drei Thesen, in: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 2/2006

