

Elternbeteiligung und Gewaltprävention in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften

Bestandsaufnahme

zu Bildungs- und Erziehungslandschaften in
Baden-Württemberg, Bayern, Hessen,
Rheinland-Pfalz und dem Saarland

Anne Grossart/Dr. Davina Höblich

Mainz 2009



Camino – Werkstatt für Fort-
bildung, Praxisbegleitung und
Forschung im sozialen Bereich
gGmbH



isp – Institut des Rauhen
Hauses für Soziale Praxis
gGmbH



ism – Institut für Sozial-
pädagogische Forschung
Mainz e.V.

Das Erstellen der Broschüre wurde gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Weitere Informationen zum Forschungsprojekt unter:

<http://www.kommunale-bildungslandschaften.de>

Impressum

Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz e. V. (ism)
Flachmarktstraße 9
55116 Mainz
Tel: 06131/24041-0
Fax: 06131/24041-50
E-Mail: ism@ism-mainz.de
<http://www.ism-mainz.de>

Inhalt

1. Einleitung	5
1.1 Projektbeschreibung	5
1.2 Forschungsdesign	8
1.3 Definitionen	10
1.3.1 Kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaften	10
1.3.2 Elternbeteiligung	12
1.3.3 Gewaltprävention	13
2. Kurze Beschreibung des Samples der untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften	16
3. Bildungsverständnis der Bildungs- und Erziehungslandschaften	17
3.1 Ganzheitliches Bildungsverständnis	18
3.2 Horizontale und vertikale Dimensionen von Bildung	18
3.3 Gemeinsames Bildungsverständnis als Gelingensfaktor für die Kooperation	19
3.4 Einfache Zugänge zu Bildung für alle schaffen	20
3.5 Bildung als Standortfaktor – oder was kommt an bei Bürger/innen?	20
4. Gestaltung von Bildungs- und Erziehungslandschaften	22
4.1 Ansätze und Beteiligte	23
4.2 Ziele und Themen	24
4.3 Formen der organisatorischen Zusammenarbeit und Steuerung	26
4.3.1 Planung	27
4.3.2 Gremien und Arbeitsstrukturen	27
4.4 Raumbezug	30
4.5 Schwierigkeiten und Gelingensbedingungen	31
4.5.1 Aufbau	31
4.5.2 Gestaltung und Steuerung	32
4.5.3 Ziele und Themen	37
4.6 Sinn und Mehrwert von Bildungs- und Erziehungslandschaften gegenüber herkömmlichen Kooperationen	39
5. Elternbeteiligung in Bildungs- und Erziehungslandschaften	40
5.1 Formen von Elternbeteiligung	41
5.1.1 Formen formaler Elternbeteiligung	42

5.1.2 Formen non-formaler Elternbeteiligung	43
5.1.3 Formen informeller Elternbeteiligung	44
5.1.4 Formen und Angebote von Elternarbeit	45
5.1.5 Zwischenfazit: Formen von Elternbeteiligung	45
5.2 Nutzung von Beteiligungsmöglichkeiten und Beteiligung besonderer Zielgruppen	46
5.3 Themen und Problemlagen von Eltern	49
5.4 Motivation von Eltern	49
5.5 Erwartungen von Eltern	50
5.6 Grenzen von Elternbeteiligung	51
5.7 Bedingungen für gelingende Elternbeteiligung	53
5.8 Mehrwert von Bildungs- und Erziehungslandschaften für die Elternbeteiligung	54
6. Gewaltprävention in Bildungs- und Erziehungslandschaften	56
6.1 Stellenwert von Gewalt und Gewaltprävention	57
6.2 Angebote der Gewaltprävention	59
6.3 Rolle der Eltern in Bezug auf Gewaltprävention	60
6.3.1 Eltern als informierte Dritte	61
6.3.2 Eltern als Akteur, der gewaltpräventive Arbeit initiiert oder fördert	62
6.3.3 Eltern gewalttätiger Kinder und Jugendlicher als Zielgruppe	62
6.3.4 Eltern im Kontext von familialer Gewalt als Zielgruppe	63
6.4 (Möglicher) Mehrwert von Bildungs- und Erziehungslandschaften für gewaltpräventive Angebote	63
6.4.1 Neue Formen des offenen Dialogs mit Eltern und Veränderungen in der Haltung der Fachkräfte	64
6.4.2 Neue Angebote der Gewaltprävention in Kooperation mit anderen Akteuren	65
7. Fazit	66
Literaturverzeichnis	69

1. 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.

1.1 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 Akteure 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, das von der Auffassung ausgeht, 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 wird. 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 so genannte „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 auch noch 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 so genannten „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.

1.2 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 sich darum bemüht, möglichst Landschaften zu finden, die sich bereits mit den Schwerpunktthemen Elternbeteiligung und Gewaltprävention auseinandersetzen.

Da Elternbeteiligung eines der fokussierten Forschungsgegenstände innerhalb der Bildungs- und Erziehungslandschaften 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/Nagel, 2003.

	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 Jugendhilfe Jugendhilfeplanung Kommunalpolitik Bürgermeister Schulamts/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 führte dazu, 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 sie 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.

1.3 Definitionen

1.3.1 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.

³ Vgl. Mayring, 2003.

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 – 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 Jugendhilfepflege sowie auf 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 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

⁴ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2005, S. 36f.

⁵ Vgl. Maykus, 2007, S. 296f.

⁶ Deutscher Verein für Öffentliche und Private Fürsorge e.V., 2007, S. 8.

⁷ Vgl. Winkler, 2006 S. 187.

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 Akteur/innen federführend sein können, müssen und sollten.⁸

1.3.2 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 Zugängen 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:

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., 2007.

¹⁰ In Anlehnung an: Schröder, 1995.

- *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 sowie die 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 sind die Fragen, ob bzw. welche Konsequenz Beteiligung hat bzw. haben kann sowie welche Qualität die Ergebnisse erzielen.
- 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. Dies hat Auswirkungen darauf, ob die zu beurteilende Elternbeteiligung tatsächlich Ernstcharakter hat, oder ob es sich nur um eine Alibi-Beteiligung handelt.

1.3.3 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 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 einzelne und/oder kollektive 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.

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 mögli-

¹¹ Vgl. Heitmeyer/Schrötle, 2006, S. 5ff. Heitmeyer und Schrötle 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, 2007, S. 29f.

¹³ Ebd., S. 18.

chen 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.

2. Kurze Beschreibung des Samples der untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften

In der vorliegenden Bestandsaufnahme werden die Ergebnisse aus den Interviews in der Region Süd/Süd-West dargestellt und erläutert. In den Bundesländern Bayern, Baden-Württemberg, Hessen, Rheinland-Pfalz und Saarland wurden insgesamt 20 Expert/innen kommunaler Bildungs- und Erziehungslandschaften befragt. 13 der Interviews wurden mit Vertreter/innen von Institutionen, vor allem aus den Bereichen Jugendhilfe und Schule, geführt. Die meisten Befragten nehmen dort Koordinationsfunktionen wahr. Daneben wurden sieben Elternvertreter/innen interviewt. Diese sprachen entweder aus der Perspektive von Einzelinstitutionen wie Schulen und Kindertagesstätten oder aus der Perspektive von Elternvertretungen auf übergeordneter Ebene. Im Rahmen der Untersuchung wurden zwölf kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaften betrachtet, darunter fünf in kreisfreien Städten, drei in Landkreisen und jeweils zwei in kreisangehörigen Städten und Gemeinden.

Etwa die Hälfte der befragten Expert/innen gab an, dass ihre Bildungs- und Erziehungslandschaft bereits seit mehr als drei Jahren besteht. Die andere Hälfte nannte die vergangenen drei Jahre als Entstehungszeitraum. Allerdings ist es recht unterschiedlich, anhand welcher Ereignisse der Beginn des Aufbaus von kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften festgemacht wird. Einige sehen die Verschriftlichung eines Konzepts als Startschuss, andere die politische Willensbekundung, wieder andere die Einrichtung eines Steuerungsgremiums oder eine erste gemeinsame Veranstaltung der Netzwerkpartner. Darüber hinaus sind einige Bildungs- und Erziehungslandschaften aus Modellprojekten oder Programmen wie „Lernende Regionen“ hervorgegangen und haben daher einen anderen Kontext und Vorlauf. Dennoch lässt sich feststellen, dass einige noch am Anfang ihrer Arbeit stehen und z.B. gerade erst dabei sind, Strukturen zu entwickeln und Partner einzubinden, während andere schon über Gremienstrukturen und Kooperationserfahrungen verfügen.

Nennenswert für die Regionalstudie Süd/Süd-West ist in diesem Zusammenhang die Initiative des Landes Baden-Württemberg zum Aufbau von regionalen Bildungslandschaften, da es das einzige der untersuchten Bundesländer mit einem landesweiten Ansatz ist. Nach Abschluss eines Modellprojekts in zwei Kommunen hat das Land ein „Impulsprogramm Bildungsregionen“ ausgeschrieben, über das Kommunen zwischen 2009 und 2012 finanziell und personell bei der Einrichtung von Bildungsregionen unterstützt werden.¹⁴

¹⁴ Vgl. Ministerium für Kultus, 2009.

3. Bildungsverständnis der Bildungs- und Erziehungslandschaften

In den aktuellen Bildungsdebatten besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass die bisherige Konzentration auf formale (schulische) Bildung eine Verkürzung darstellt, die der Vielfalt von Bildungsprozessen und Bildungskontexten nicht gerecht wird: „Ein auf messbare Kompetenzen allein eingeschränkter Bildungsbegriff, nach dem nur Kindergarten und Schule als bildende Institutionen zählen, wird hingegen weder den individuellen Bildungsverläufen von Kindern und Jugendlichen noch den institutionellen und lebensweltlichen Voraussetzungen und Bedingungen für Bildung auch nur ansatzweise gerecht.“¹⁵

Neben Fragen der systematischen Qualitätsentwicklung und der individuellen Förderung spielt daher in den aktuellen Bildungsdebatten die Verbindung formaler, non-formaler und informeller Bildungsprozesse¹⁶ im Sinne eines erweiterten Bildungsbegriffs eine große Rolle.

Unter formaler Bildung wird dabei das gesamte hierarchisch strukturierte und zeitlich aufeinander aufbauende Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem gefasst, mit weitgehend verpflichtendem Charakter und unvermeidlichen Leistungszertifikaten. Als non-formale Bildung wird dagegen jede Form organisierter Bildung und Erziehung eingeordnet, die generell freiwilliger Natur ist und Angebotscharakter hat. Unter informeller Bildung werden ungeplante und nichtintendierte Bildungsprozesse verstanden, die sich im Alltag von Familie, Nachbarschaft, Arbeit und Freizeit ergeben. Diese gelten als unverzichtbare Voraussetzung und Grundlage, auf denen formale und non-formale Bildungsprozesse aufbauen.¹⁷

In der Konsequenz wird in den Debatten um den Ausbau ganztägiger Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebote sowie um die Neubestimmung des Verhältnisses von Schule und Jugendhilfe „neben der schulischen Bildung auch den Orten der außerschulischen Bildung ein weitaus größerer Stellenwert (zugerechnet, Anm. d. Verf.), als er in den bisherigen bildungspolitischen Diskussionen eingeräumt wurde. Zugleich stellt sich im Rahmen neuer vernetzter, ganztägiger Bildungslandschaften vor allem die Herausforderung, kumulative Benachteiligungseffekte in Bildungsprozessen auszugleichen.“¹⁸

Bildungs- und Erziehungslandschaften werden damit vom Zwölften Kinder- und Jugendbericht als eine logische Konsequenz aus der Verwobenheit der unterschiedlichen Bildungsprozesse und -orte betrachtet, die Vernetzungen und Kooperationen hin zu einem kohärenten System der Bildung, Erziehung und Betreuung erfordert.

¹⁵ Mack, 2007, S. 19.

¹⁶ Vgl. Avenarius, 2006, S. 77.

¹⁷ Vgl. Bundesministerium für Familie, 2001, S. 23.

¹⁸ Bundesministerium für Familie, 2005, S. 31.

3.1 Ganzheitliches Bildungsverständnis

Die meisten der befragten Expert/innen geben in der Tat an, dass bei ihrer Bildungs- und Erziehungslandschaft „natürlich ... ein ganzheitliches Bildungsverständnis zugrunde liegt“ (6b: 108/BEL-Koordination). Hier spiegeln sich zweifellos die Debatten um den Zwölften Kinder- und Jugendbericht¹⁹, die Leipziger Thesen des Bundesjugendkuratoriums²⁰ und die Einsichten aus der Bildungsforschung wider, dass die Konzentration auf formale Lernprozesse alleine zu kurz greift. Aufgrund der breiten Debatte um Bildung und des inflationären Gebrauchs des Bildungsbegriffs, lässt sich an dieser Stelle jedoch kritisch fragen, inwiefern diese Bekenntnisse zu einem ganzheitlichen und umfassenden Bildungsverständnis auch Ausdruck sozialer Erwünschtheit sind.

Einige der Befragten weisen mit ihren Ausführungen aber auch auf einen Ansatz hin, der Bildung in erster Linie unter dem Gesichtspunkt der Befähigung des Menschen für die Auseinandersetzung mit seiner Lebenswelt sehen:

„weil schließlich ist auch das Ziel eines umfassenderen Bildungsbegriffs, dass dabei schon herauskommen sollte, dass Teilhabechancen an der Gesellschaft, Zukunftsperspektiven und eben die Perspektive erreicht wird, dass die Menschen befähigt sind, ein eigenständiges Leben zu führen.“ (14b: 69-70/BEL-Koordination)

Ein solches Bildungsverständnis schließt an Konzepte an, nach denen Bildungsgerechtigkeit als Befähigungs-, Teilhabe- und Verwirklichungsgerechtigkeit des Individuums zu fassen ist. Bildung ist hier Motor zur (Selbst-)Verwirklichung des Menschen und Befähigung zur Lebensautonomie.

3.2 Horizontale und vertikale Dimensionen von Bildung

Die Vernetzung und Kooperation unterschiedlicher Bildungsakteure in der Kommune zielen dabei auf zwei Dimensionen der Bildungsbiografie:

- Vertikale Dimension von Bildung in der individuellen Bildungsbiografie:

„Also wir wollen einen breiten Bildungsbegriff vom Inhaltlichen her und wir wollen einen Bildungsbegriff, der nicht an bestimmte Institutionen sondern auch biografisch, längsschnittsorientiert, ein ganzes Leben lang, dass man weiter lernt.“ (1b: 147-148/BEL-Koordination)

Als vertikal bezeichnet wird in diesem Zusammenhang eine Perspektive, die Bildung von Subjekten entlang ihrer Biografie denkt. Häufig wird in diesem Zusammenhang ein besonderer Fokus auf die bildungsbiografischen Übergänge von einer Institution

¹⁹ Bundesministerium für Familie, 2005.

²⁰ Bundesjugendkuratorium, 2002.

(z. B. Kindertagesstätte) in eine weiterführende (z. B. Grundschule) oder von einem Lebensabschnitt (z. B. Schule) in den nächsten (z. B. Ausbildung und Arbeit) gelegt:

„Was mir wirklich auch wichtig ist, gerade die Übergänge anzuschauen, aber die nicht nur als Übergang, sondern in so eine Kontinuität des Lern- und Entwicklungsprozesses zu integrieren, weil da gibt es nicht nur die Übergänge, es gibt auch sonst aufgrund von diversen Lebensvorkommnissen immer wieder schwierige Hürden zu überwinden, die durchaus auch zu Brüchen in der Bildungsbiografie führen können ...“
(14b: 364/BEL-Koordination)

- Horizontale Dimension von Bildung im Tagesablauf der Heranwachsenden:

„Wir verstehen unter Bildung alle organisierte und alle nicht bewusst organisierten Einflüsse auf die Kinder.“ (1b: 142-144/BEL-Koordination)

Ein horizontales Verständnis nimmt die Vernetzung unterschiedlicher Bildungsakteure über den Tag hinweg in den Blick. Hier geht es um die tägliche Verzahnung unterschiedlicher Bildungsorte- und Modalitäten in der Lebenswelt.

3.3 Gemeinsames Bildungsverständnis als Gelingensfaktor für die Kooperation

Das folgende Zitat zeigt, wie unterschiedliche Bildungsverständnisse der verschiedenen Partner in einer Bildungs- und Erziehungslandschaft (hier am Beispiel von Kindertagesstätte und Eltern) zu Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit führen können, da unterschwellig verschiedene Ziele in der Bildungspartnerschaft verfolgt werden. In der konkreten Kooperation prallen Erwartungshaltungen und Ansprüche aufeinander:

„Da gibt es einen hohen Diskussionsbedarf zwischen Eltern und Erzieherinnen, wie der Bildungsauftrag im Kindergarten auch umgesetzt werden soll. Das ist von unserer Wahrnehmung wirklich sehr strittig, dass einerseits Erzieherinnen sagen, wir haben einen ganzheitlichen Bildungsansatz. Wir haben ein Verständnis von kindlichen Bildungsprozessen, dem widerspricht so das ganze Trainingsdenken. Kinder lernen ja sehr wohl in Zusammenhängen, sind selbsttätig aktiv, bilden sich auch selbst und können das sehr gut, wenn sie Raum und Zeit und ein anregungsreiches Umfeld bekommen. Das Verständnis von Erzieherinnen, die sehen sich selber eher als Lernbegleiter. Dem gegenüber steht der hohe Erwartungsdruck der Eltern, in der frühkindlichen Bildung möglichst viele Angebote im Kindergarten zu implementieren, die in einer Angebotsform auch stattfinden. Also da haben wir teilweise schon Stundenpläne für Kleinstkinder, wenn Erzieherinnen dem nachgeben. Also diese Diskussion Englisch im Kindergarten greift da ganz gut. Da kriegen wir schon mit, welche Dynamiken, auch welche ungunstigen Dynamiken in die Kindergarten reinregieren, wenn Eltern da zu hohe Erwartungen auch formulieren.“ (10b: 81-83/BEL-Koordination)

Umgekehrt wird in den Äußerungen vieler Befragter deutlich, dass ein gemeinsames Bildungsverständnis grundlegend für die Kooperation und das Leitbild einer Bildungs- und Erziehungslandschaft ist:

„Uns ist es eben wichtig, dass man ein gemeinsames Bildungsverständnis von allen erreicht, hier aber nicht nur das Bildungsverständnis allein gesehen, sondern auch die Qualität dieser Bildung und hier soll eben im Prinzip das Ziel sein, alle Institutionen zu bündeln und dieses Bildungs- und Qualitätsverständnis abzugleichen, mit dem dann auch jeder leben kann oder mit dem sich auch jede Einrichtung, Institution, Verein oder Verband auch identifizieren kann.“ (4b: 104-105/BEL-Koordination)

3.4 Einfache Zugänge zu Bildung für alle schaffen

Gefragt nach dem Bildungsverständnis weisen viele Befragte der Aufgabe, Bildungsangebote niedrigschwellig zu gestalten, eine große Relevanz zu.

„Dann haben wir noch, diese Geschichte ist bei uns auch ein ganz wichtiger Punkt, diese Niedrigschwelligkeit. Dass man wirklich sagt, dass man die Bildungsangebote so anbietet oder dass man solche Geschichten auch hat, dass man wirklich sagt, Familie, die entweder sozial benachteiligt ist oder auch Migranten und solche Geschichten, dass die wirklich diesen Bildungszugang schnell und einfach finden.“ (4b: 117-118/BEL-Koordination)

Mit einem ganzheitlichen Bildungsverständnis und dem Konzept der Bildungs- und Erziehungslandschaft werden auch der Anspruch und die Hoffnung verknüpft, einfache Zugänge zu Bildungsangeboten zu schaffen und gerade auch benachteiligte Personengruppen zu erreichen.

Die Befragten äußern auch generell das Problem der Unübersichtlichkeit kommunaler Bildungsangebote, die es den Einzelnen erschwert, das jeweils richtige Angebot zu finden. In diesem Zusammenhang wird die Notwendigkeit einer Bildungsberatung angesichts der Unübersichtlichkeit von Bildungsangeboten gesehen.

3.5 Bildung als Standortfaktor – oder was kommt an bei Bürger/innen?

Angesichts der Unübersichtlichkeit von Bildungsangeboten und dem Anspruch eines abgestimmten und kohärenten Systems von Bildung, Betreuung und Erziehung stellt sich die Frage, ob in der Praxis der Bildungs- und Erziehungslandschaften tatsächlich mehr Transparenz und mehr wahrnehmbare Schnittstellen geschaffen werden, also tatsächlich formale, non-formale und informelle Bildungskontexte aufeinander bezogen werden.

Diese Fragen berühren auch die Identifikation und öffentliche Darstellung, also letztlich inwieweit die einzelnen Bildungsakteure als Partner in einem Netzwerk wahrgenommen werden bzw. sich selbst wahrnehmen:

„Ich sage mal so bei den Bildungsakteuren mit Sicherheit, aber nicht so bei der breiten Bevölkerung. Also ich nehme an, dass es für diejenigen zu wenig greifbar ist. Es ist halt ein theoretisches Konstrukt.“ (12b: 69/BEL-Koordination)

Insgesamt zeigen die Aussagen, dass von potentiellen Nutzer/innen der Angebote der Bildung, Erziehung und Betreuung weniger die Erziehungs- und Bildungslandschaft als Ganzes sondern nur jeweils das konkrete Projekt, Angebot oder die Einzelinstitution wahrgenommen wird:

„Als Bildungslandschaft an sich nein, ich vermute eher, dass die Mitbewohner hier in (Name) als einzelne Institution sehen, weniger als ein gemeinsames Bild.“ (2b: 66/Eltern)

Einige Bildungs- und Erziehungslandschaften greifen dieses Problem auf und versuchen mit entsprechenden Maßnahmen (hier einer Broschüre und einer Messe) auf die Arbeit und die Struktur der Bildungs- und Erziehungslandschaft, ihre Angebote und Partner/innen aufmerksam zu machen und mehr Transparenz herzustellen:

„Dann gab es die ersten Gedanken, die erste Idee war, komm wir müssen uns mal präsentieren. Was gibt es alles für Leistungen am Standort, um den Leuten das auch mal bewusst zu machen, den Eltern. Das waren die ersten Schritte mit der Standortbroschüre Thema Bildung und die Ausrichtung der ersten Bildungsmesse im November 2004.“ (19b: 5/Verwaltung)

4. Gestaltung von Bildungs- und Erziehungslandschaften

Der Aufbau von Bildungs- und Erziehungslandschaften als Ansatz kommunaler Bildungs- und Jugendpolitik und die Verzahnung aller Bildungsakteur/innen innerhalb der Kommune mit dem Ziel, Kindern und Jugendlichen bessere Bedingungen und Gelegenheiten für ihre Bildung zu bieten und insbesondere Kinder und Jugendliche in benachteiligten Lebenslagen²¹ zu fördern, ist ein ambitioniertes Projekt. Ein so gestaltetes Zusammenwirken der Bildungsakteur/innen, geht weit über bilaterale, situative Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule und stadtteilbezogene oder thematische Arbeitskreise hinaus.²² So sieht der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht kommunale Verwaltung und Politik in der Aufgabe, die Bildungs- und Erziehungslandschaften zu steuern und zu gestalten sowie übergeordnete, gemeinsam getragene Ziele und geeignete Strategien, diese erreichen zu können, zu formulieren.²³

Die theoretischen und programmatischen Überlegungen, wie dieses anspruchsvolle Programm in den Kommunen umgesetzt, wie formale, non-formale und informelle Lernprozesse und -orte stärker aufeinander bezogen werden²⁴, wie die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen in einer Kommune verbessert werden können und auch wie Fragen einer Steigerung von Bildungsqualität im Sozialraum in den Blick genommen werden können, übersteigen bislang das empirische Wissen um die tatsächliche Umsetzung. Im Folgenden werden daher die Erkenntnisse zur Gestaltung von kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften aus den Interviews mit den Expert/innen aus der Praxis vorgestellt. Möglichkeiten, Grenzen und notwendige Rahmenbedingungen zur Schaffung und Gestaltung von Bildungs- und Erziehungslandschaften werden dabei entlang folgender Fragen abgebildet:

- Welche *Ansätze* und Initiativen zur Bildung von kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften gibt es bereits, die einem erweiterten Bildungsverständnis (formale Bildung, non-formales und informelles Lernen greifen zusammen) Rechnung tragen? Welche *Akteur/innen*, welche Institutionen sind daran beteiligt/nicht beteiligt?
- Welche *Ziele und Themen* stehen im Vordergrund von kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften? Findet eine inhaltliche Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Institutionen statt und wenn ja in welcher Form? Welche institutionellen Schnittstellen fehlen?
- Wie werden die Bildungs- und Erziehungslandschaften seitens der Kommunen *gesteuert und organisiert*?

²¹ Vgl. Bundesministerium für Familie, 2005, S. 31.

²² Vgl. Mack et al., 2006.

²³ Vgl. Hebborn, 2009a und Hebborn, 2009b; vgl. auch Bundesministerium für Familie, 2005, S. 37.

²⁴ Vgl. Bundesministerium für Familie, 2005.

- Welche Rolle spielt der (Sozial-)Raum für den Aufbau und die Gestaltung von Bildungs- und Erziehungslandschaften?
- Wo liegen die *Schwierigkeiten* für die Gestaltung von Bildungs- und Erziehungslandschaften? Welche *Gelingsbedingungen* lassen sich für den Aufbau und die Gestaltung von Bildungs- und Erziehungslandschaften identifizieren?
- Welcher *Mehrwert* entsteht aus Sicht der Akteur/innen im Kontrast zu bisherigen Kooperationen?

4.1 Ansätze und Beteiligte

Um Aufschluss über die Modelle und Ansätze zur Gestaltung von Bildungs- und Erziehungslandschaften zu erhalten, wurden die Befragten gebeten, den Aufbau ihrer Bildungs- und Erziehungslandschaften zu beschreiben. Von wem die Initiative zum Aufbau einer Bildungs- und Erziehungslandschaft mit welchen Intentionen ausgeht und auch die Frage, wer eingebunden wird, entscheidet wesentlich darüber, ob es tatsächlich gelingt, eine Struktur zu schaffen, die über bisherige Kooperationen zwischen Schule und Jugendhilfe hinaus geht. Die untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften unterscheiden sich z. T. deutlich hinsichtlich ihrer räumlichen Reichweite, der Dauer ihres Bestehens, der Anzahl ihrer Kooperationsbeziehungen sowie ihrer Ziele und Inhalte. Über dieses Spektrum hinweg lassen sich die Bildungs- und Erziehungslandschaften jedoch bezüglich der *Initiative zum Aufbau von kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften* und der einzubindenden Partner/innen entlang der folgenden Unterscheidung kategorisieren:

- Der Impuls für die Bildungs- und Erziehungslandschaften kommt aus der administrativ-politischen Ebene und sie entstehen aus einer breiten, formalen Integration von Bildungsinstitutionen (z.B. Schule, Kindertagesstätten etc.) und weiteren Partnern in einem *Top-Down-Prozess*. Nach der politischen Entscheidung, eine kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaft zu gründen, werden meist entsprechende Schlüssel-Institutionen und -Personen eingebunden sowie eine teilweise ausgefeilte Gremienstruktur entwickelt. Vereinzelt wird auch mit einer öffentlichkeitswirksamen Veranstaltung der Auftakt der Bildungs- und Erziehungslandschaften bekannt gemacht. Unter den untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften lassen sich neun von zwölf Standorten diesem Vorgehen zuordnen.
- Der Impuls für die Bildungs- und Erziehungslandschaften kommt aus der Praxis und sie entstehen in einem *Bottom-Up-Prozess* aus einem konkreten Projekt oder Problem (z.B. Schulreife von Kindern) heraus. Hier handelt es sich meist um länger bestehende Kooperationen, die sukzessive andere bzw. weitere Themenfelder aufgreifen, neue Akteur/innen integrieren und sich so zu einer Bildungs- und Erziehungslandschaft ausweiten bzw. entwickeln. Nur an drei der untersuchten zwölf Standorte wurde die Bildungs- und Erziehungslandschaft so entwickelt.

Der Ansatz *Bottom-Up* zur Gestaltung einer Bildungslandschaft hat den Vorteil, das Netzwerk nicht mit zu vielen Partner/innen sowie Zielen zu überfrachten. Die Themen und Ziele werden meist von der Praxis getragen, da sie aus einem konkreten Bedarf vor Ort heraus entwickelt werden. Der Nachteil besteht jedoch darin, dass diese Form zumindest meist nicht von Beginn an auf eine breite kommunalpolitische Unterstützung bauen kann. Demgegenüber hat der *Top-Down-Prozess* den Vorteil, von Beginn an auf breiter Basis in der Kommune meist sowohl auf Verwaltungsebene als auch auf Ebene der Kommunalpolitik unterstützt und vorangetrieben zu werden. Eine Herausforderung besteht hier jedoch darin, eine Identifikation mit dem Netzwerk herzustellen, arbeitsfähige Strukturen zu entwickeln, mit denen auch konkrete Maßnahmen und Projekte entwickelt und umgesetzt werden können und zugleich die Kommunikation innerhalb der Bildungs- und Erziehungslandschaften so zu steuern, dass eine Transparenz für alle Beteiligten sichergestellt werden kann.

4.2 Ziele und Themen

Um die Breite der inhaltlichen Ausrichtungen von Bildungs- und Erziehungslandschaften abzubilden, wurden die Befragten gebeten, die zentralen Ziele und Schwerpunkte ihrer konkreten Bildungs- und Erziehungslandschaften zu nennen. In den Schilderungen der Interviewten lassen sich unterschiedliche Zielsetzungen und Schwerpunkte identifizieren. Aus den Äußerungen der Befragten hinsichtlich der Ziele kann jedoch auch vor dem Hintergrund der fachlichen Debatten folgende Kategorisierung vorgenommen werden:

- Kinder und Jugendliche mit ihrer (individuellen) Bildungsbiografie stehen im Zentrum des Interesses, dabei liegt der *Fokus auf dem gerechten Aufwachsen in einem abgestimmten System von Bildung, Betreuung und Erziehung und der Gestaltung von Übergängen*. Es gibt einen ganzheitlichen Anspruch im Sinne der Aussage „Kein junger Mensch darf verloren gehen.“ – Hauptakteure sind hier Jugendhilfe und Schule.²⁵
- Schüler/innen bzw. die Schule und ihre Entwicklung stehen im Zentrum des Interesses, dabei liegt der *Fokus auf Schulqualitäts- und Unterrichtsentwicklung* sowie auf der Ergänzung des Unterrichts und des Betreuungsangebots in der Ganztagschule – Hauptakteure sind hier Schule, Schulträger und Schulaufsicht.²⁶
- Bürger/innen stehen im Zentrum des Interesses, dabei liegt der *Fokus auf dem lebenslangen Lernen*. Hier sind nicht nur Kinder und Jugendliche Zielgruppe, sondern auch Erwachsene und höhere Lebensalter. Auch der demografische Wandel und Bildung als ein

²⁵ Diese Ausrichtung schließt an die Überlegungen und Forderungen des Zwölften Kinder- und Jugendberichts an, die Schule und Jugendhilfe als die zentralen Institutionen, als Kern und Ausgangspunkt für ein abgestimmtes System der Bildungsförderung im Lebenslauf bezeichnen (Vgl. Bundesministerium für Familie, 2005, S. 36).

²⁶ Ein Beispiel für eine solche Ausrichtung sind die Programme „Bildungsregionen“ und „Selbstständige Schule NRW“ der Bertelsmann Stiftung.

Standortfaktor sind wesentliche Motive – Hauptakteure sind hier Fort- und Weiterbildungsinstitutionen sowie Unternehmen.²⁷

In einigen der kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften werden zu Beginn *Ist-Soll-Analysen als Grundlage der inhaltlichen Steuerung der Bildungsangebote innerhalb der Bildungs- und Erziehungslandschaften* zu Bildungsangeboten, Anbietern und Bedarfen durchgeführt. Auf dieser Grundlage werden dann systematisch Bedarfe und Angebotslücken identifiziert und zum Ausgangspunkt der konzeptionellen Ausrichtung der Bildungs- und Erziehungslandschaften und ihrer Angebote sowie zur Bestimmung von Zielen und Themen genommen. Zum Teil erfolgt dies unter Einbeziehung der relevanten Bildungsakteur/innen und in Form eines *Bildungsmonitorings* und/oder in Form von beteiligungsorientierten Veranstaltungen zur Bedarfsermittlung von Kooperationspartnern:

„Jetzt wird der Bildungsbericht, den ich vorhin angesprochen habe, der bringt jetzt Aufgaben für die Zukunft, in den Regionalkonferenzen werden ganz konkret Wünsche abgefragt, was den Schulleitern einfach wichtig ist.“ (17b: 90/BEL-Koordination)

Einige kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaften haben einen sehr systematischen Prozess der Gestaltung der inhaltlichen Zusammenarbeit und Zielfindung durchlaufen, bei dem Oberziele formuliert wurden, die wiederum konsequent operationalisiert und in entsprechenden Arbeitsgremien ausgearbeitet werden. Häufig erfolgt die Festlegung der Schwerpunkte auch unter Beteiligung der Zielgruppen und potentiellen Akteur/innen. Hier handelt es sich meist um Bildungs- und Erziehungslandschaften, die eher dem Top-Down-Modell entsprechen.

Bei den genannten *Themenschwerpunkten* stehen in den untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften aus Sicht der Befragten v. a. folgende Ausrichtungen im Vordergrund: Übergangsmanagement, Migration und Integration, Qualität frühkindlicher Bildung, Kinderbetreuung, Bildungsdokumentation und auch Elternbeteiligung.

Fragen der Bearbeitung des Übergangs von Kindertageseinrichtungen in die Grundschule, schulischer Übergangsproblematiken sowie des Übergangsmanagements von der Schule in Ausbildung und Arbeit sind häufig Ausgangspunkt und Schwerpunktthema der befragten Bildungs- und Erziehungslandschaften. Die Gestaltung von Übergängen steht im Zentrum der thematischen Arbeit, stellt aber auch gleichzeitig ein wichtiges Ziel der Bildungs- und Erziehungslandschaften im Hinblick auf die Schaffung einer kohärenten Bildungsförderung Heranwachsender in der Kommune dar. Dabei geht es um die Sicherstellung einer gelingenden individuellen Bildungsbiografie und die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit, insbesondere im Hinblick auf Kinder und Jugendliche, die aufgrund von Sprachproblemen, Behinderungen oder ihrer sozialen Herkunft benachteiligt sind.

²⁷ Ein Beispiel für eine solche Ausrichtung, die auch eher spätere Phasen der Bildungsbiografie und auch die Weiterbildung in den Blick nimmt, ist das mit ESF-Mitteln geförderte Programm „Lernen vor Ort“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung.

„wollen eher gucken, was müssen eigentlich die Institutionen dazu leisten, dass Kinder einen möglichst optimalen Bildungsverlauf in dem System machen können, wollen die Ziele des Bildungsverlaufs an den Schnittstellen und an den Übergabestellen aufeinander abstimmen, so dass möglichst keine Brüche entstehen, also das ist gemeint mit strukturiertem und kontinuierlichem Bildungsverlauf.“ (20b: 65-70/BEL-Koordination)

Bearbeitet wird das Thema Übergangsmanagement beispielsweise, indem Dokumentationssysteme zur Abstimmung von Übergängen entwickelt werden. Diese Instrumente werden auch als Grundlage für den Aufbau von Erziehungspartnerschaften genutzt.

Mit Blick auf die Bildungsbenachteiligungen von Migrant/innen benennen viele der Befragten die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aber auch ihrer Eltern als einen wesentlichen Schwerpunkt in der Arbeit. Diese Förderung setzt meist bei der Förderung von Sprachkompetenzen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen an.

Zum Teil bestimmen die Befragten Elternbeteiligung als eigenen Schwerpunkt der Bildungs- und Erziehungslandschaften:

„Das dritte Feld ist Elternarbeit, Elternbildung, auch ein großes Thema im Prinzip von allen Akteuren in der Bildungsregion gewesen zu sagen, wir möchten eigentlich gerne den Kontakt zu Eltern und die Einbindung von Eltern im Sinne einer Erziehungspartnerschaft gerne verstärken, also vom Kindergarten bis zur Schule ist das ein Thema, das allen am Herzen liegt.“ (20b: 78-81/BEL-Koordination)

Elternbeteiligung ist demnach empirisch nachweisbar innerhalb der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungslandschaften durchaus ein wichtiges Thema. Für die Akteur/innen gewinnt es über alle Bildungsinstitutionen hinweg an Bedeutung entlang der Frage, wie Eltern stärker als bislang in die Bildungsprozesse ihrer Kinder und die Kooperation der Institutionen untereinander einbezogen werden können.

4.3 Formen der organisatorischen Zusammenarbeit und Steuerung

Eine neue Zusammenarbeit aller Bildungsinstitutionen in den Kommunen schließt immer auch die Klärung geeigneter Steuerungsstrukturen ein. Unterschiedliche Zuständigkeiten, Bildungs- und Qualitätsverständnisse müssen miteinander in Einklang gebracht werden, damit die Region als Lernraum verstanden und gesteuert entfalten kann. Auch der Prozess der Zielfindung und konzeptionellen Festlegung ist durchgängig mit Fragen der Organisation und Kommunikation, teilweise auch mit der Steuerung der Bildungs- und Erziehungslandschaften insgesamt, verbunden. Mit der inhaltlichen Zusammenarbeit sind stets Fragen der Verknüpfung und Rückkoppelung informeller und formaler Arbeitsprozesse, z.B. in Steuerungsgremien oder Arbeitsgruppen, angesprochen, die entsprechender Kommunikationswege bedürfen. Daneben gilt es, Bildungsangebote und -orte innerhalb der Kommune nicht nur

zu verzahnen, sondern insgesamt die Bildungsförderung auch unter dem Aspekt der Benachteiligtenförderung bzw. Vermeidung von Bildungsbenachteiligungen bedarfsgerecht weiterzuentwickeln. Auch hier kommt den Kommunen eine wichtige Rolle vor dem Hintergrund kommunal laufender Sozial- und Jugendhilfeplanungsprozesse zu, ihr Planungswissen um Bedarfe und Angebote sowie ihr administratives Know-how in die Gestaltung der jeweiligen Bildungs- und Erziehungslandschaften einzubringen.

4.3.1 Planung

Um Auskünfte über den Einbezug bestehender Planungsprozesse zu erhalten, wurden die Expert/innen gefragt, ob es bereits integrierte und/oder kooperative Formen der Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung gibt und wie diese aussehen. Vereinzelt findet bereits eine *Integration von Planungsstrukturen der Jugendhilfe, Schulentwicklung und Stadtentwicklung* statt; teilweise wird eine notwendige Verzahnung der inneren und äußeren Schulangelegenheiten besonders betont. Als Voraussetzung für eine solche Integration wird eine Zusammenführung in einem Dezernat bzw. unter einer Leitung benannt.

Die Äußerungen lassen sich hinsichtlich des Entwicklungsstandes der Planungsstrukturen wie folgt systematisieren:

- Es existieren bereits (länger) laufende Ansätze einer integrierten und abgestimmten Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung.
- Es existieren noch keine verzahnten Planungen, aber die Notwendigkeit dafür wird gesehen und eine Integration unterschiedlicher Planungsprozesse bezogen auf Schule, Jugendhilfe und Sozialraumentwicklung wird zukünftig angestrebt.
- Eine Verzahnung dieser Planungsbereiche wird zwar als sinnvoll erachtet, aber nicht für umsetzbar gehalten, da bestehende Routinen, Zuständigkeiten und Traditionen dies verhindern.

Die Verzahnungen sind in ihrem Formalisierungsgrad dabei sehr unterschiedlich und reichen von einer Zusammenlegung von Planungsstrukturen in einem Dezernat mit übergreifenden Zielen bis hin zu eher informellem Austausch und individueller Kooperation der zuständigen Fachkräfte, die stark personenabhängig und damit nicht nachhaltig ist.

4.3.2 Gremien und Arbeitsstrukturen

Um Aufschluss über Fragen der Steuerung und Organisation der Bildungs- und Erziehungslandschaften zu erhalten, wurden die Befragten um eine Schilderung der Zusammenarbeit und des organisatorischen Aufbaus der Bildungs- und Erziehungslandschaften gebeten. Über die verschiedenen Modelle und Gremienbezeichnungen hinweg lassen sich drei Ebenen mit je unterschiedlichen Funktionen und Kompetenzen unterscheiden, die grundsätzlich

in den Bildungs- und Erziehungslandschaften geklärt und mit Zuständigkeiten versehen sein müssen. Diese drei analytischen Ebenen lassen sich in modifizierter Form in allen untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften auffinden und stellen zentrale Elemente in der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungslandschaften dar:

- *Ebene der Leitung und Steuerung:* Auf dieser Ebene liegen die Richtlinienkompetenz, Verantwortung und Leitung der Bildungs- und Erziehungslandschaften. Hier werden (Grundsatz-)Entscheidungen darüber getroffen, welche Ziele und Themen vorrangig Gegenstand der Bildungs- und Erziehungslandschaften sein sollen, wie die Kommunikation geregelt sein soll, wer beteiligt wird und welche Strukturen und Gremien eingerichtet werden müssen, um eine Bildungs- und Erziehungslandschaft erfolgreich aufzubauen und weiterzuentwickeln. Dabei geht es auf dieser Ebene nicht zuletzt auch um die Herstellung und Sicherung politischer Legitimation und die Entwicklung einer gemeinsamen Vision im Sinne eines Leitbildes, um das Konzept auch umsetzen zu können:

„Diese Steuerungsgruppe setzt ja diese groben Ziele fest. Und diese groben Ziele, deswegen haben wir auch die Vertreter der Politik dabei, politisch betrieben sein und auch finanziell möglich sein soll, weil diese Erfahrungen, die Wunschvorstellungen oder die Optimalvorstellungen oft einfach nicht umsetzbar sind.“ (4b: 160/BEL-Koordination)

- *Ebene der Koordination:* Hier handelt es sich um die operative Ebene. Es geht um die Aufgabe der Organisation, Koordination und Kommunikation über alle Ebenen hinweg (konkrete Institutionen, Träger, Projekte, Gremien, Leitung). Hier werden Entscheidungen vorbereitet und dokumentiert: Allerdings treten in den Schilderungen dieser Aufgabe z. T. Aspekte einer indirekten Steuerung über Tagesordnungen und Protokolle zu Tage:

„Genau, die ganze Organisation, die regionale Steuergruppe gibt uns die Aufträge, aber andererseits bereiten wir die Sitzungen der Steuergruppe auch schon vor und eigentlich auch schon Beschlussvorschläge.“ (17b: 94 /BEL-Koordination)

Werden diese indirekten und verdeckten Steuerungsprozesse nicht reflektiert, könnte es zu Konflikten zwischen der Leitungsebene und der Koordination kommen, da Verantwortlichkeiten für die inhaltliche und organisatorische Steuerung der Bildungs- und Erziehungslandschaften nicht hinreichend transparent sind.

- *Ebene der konkreten thematischen Arbeit und Umsetzung:* Auf dieser Ebene erfolgt die konkrete Umsetzung und inhaltliche Ausgestaltung der Themen und Ziele der Bildungs- und Erziehungslandschaften. Dabei werden meist unterschiedliche Arbeitsformen ins Leben gerufen, die sich in Dauer, Regelmäßigkeit und Mitgliedschaft unterscheiden. Grundsätzlich kann hierbei analytisch zwischen zwei Arbeitsformen unterschieden werden, wobei die Grenzen in der Praxis fließend sind:
 - Es existieren *gemeinsame Arbeitskreise, runde Tische u. ä.*, in denen regelmäßig Austausch und Abstimmungen der beteiligten Institutionen erfolgen können, Themen

und Ziele festgelegt, bearbeitet und konkrete Umsetzungsschritte geplant werden. Hier stehen der kontinuierliche fachliche Austausch und eine Umsetzung längerfristiger Ziele im Vordergrund.

- *Konkrete gemeinsame Projekte und thematische Arbeitsgruppen, gemeinsame (öffentlichkeitswirksame) Veranstaltungen* werden geplant und durchgeführt. Hier handelt es sich meist um zeitlich befristete Arbeitsformen mit einem klar abgegrenzten Arbeitsauftrag. Die beteiligten Institutionen entlasten ihre eigenen Ressourcen, indem Projekte und Veranstaltungen gemeinsam durchgeführt werden. Sie engagieren sich gemeinsam und treten als Partner/innen in der Bildungs- und Erziehungslandschaft auf.

Die Umsetzung und Operationalisierung der Ziele und Themen in der konkreten Zusammenarbeit erfolgt über eine breite Palette von Arbeitsformen und Aktivitäten beispielsweise über gemeinsame (nachhaltige) Qualitätsentwicklung, gemeinsame Fortbildungen, wechselseitige Hospitationen, gemeinsame Fallbesprechungen u. ä.: Hier geht es darum, gezielt die *fachlichen Orientierungen und Handlungslogiken der beteiligten Institutionen wechselseitig kennenzulernen* und ein gemeinsames Bildungsverständnis zu entwickeln.

„Und da wirklich dann erst mal zu schauen, was ist denn unser Bild vom Kind, was haben wir für einen Bildungsbegriff, worin unterscheidet der sich und wo ist er doch auch gleich. Also um solche ganz banalen Dinge, wo dann auch an Vorurteilen wechselseitig relativ schnell gestoßen wurde. Jede Erzieherin hat ein Bild von einer Lehrkraft, jeder war mal in der Schule, jede Lehrerin hat ihre Bilder von der Erzieherin und das gilt es dann auch, erst mal überhaupt anzuschauen und anzugleichen.“ (16b: 16-17/BEL-Koordination)

Es geht dabei um die Schaffung einer gemeinsamen Identifikationsgrundlage nach innen und einer Corporate Identity nach außen durch Abstimmungsprozesse über ein *gemeinsames Bildungs- und Qualitätsverständnis* im ersten Schritt. Zum zweiten kann eine Aufwertung der Mitglieder durch Qualifikationssiegel und Zertifizierung, die sich diesem Verständnis anschließen (Erhöhung der Attraktivität der Mitgliedschaft) erfolgen und zum dritten eine nachhaltige Sicherung der gemeinsam entwickelten Qualitätsstandards in der Zusammenarbeit erfolgen.

Zum anderen werden auch konkrete *Produkte* erstellt, wie gemeinsame Arbeitsmaterialien, Orientierungshilfen, Instrumente zur Verbesserung der eigenen Praxis und der Kooperation mit anderen Institutionen. Es wird versucht, die inhaltliche Zusammenarbeit über diese Produkte zu qualifizieren, mit dem Ziel, die Kooperation verlässlicher, aber auch transparenter zwischen den unterschiedlichen Institutionen zu machen.

4.4 Raumbezug

Die Kommune und der lokale Raum werden zunehmend als zentraler Ort von Bildung verstanden, da hier die „Grundlagen für berufliche Perspektiven, gesellschaftliche Teilhabe und gleichzeitig die Zukunftsfähigkeit einer Region“²⁸ gelegt werden. Der Begriff „kommunal“ verweist auf die konkrete 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. Dabei soll die kommunal verantwortete Jugendhilfe zur Verwirklichung dieses Rechts „insbesondere junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen abzubauen“.

Insofern kommt bei der Gestaltung kommunaler Bildungs- und Erziehungslandschaften dem Raumbezug eine zentrale Bedeutung auch in Fragen der Steuerung zu: „Während in kommunalen Bildungslandschaften der Zuschnitt des Bildungsraums mit der politischen Verantwortung des kommunalen Trägers zusammen fällt ..., ist er im Konzept regionaler Bildungslandschaften grundsätzlich offen angelegt und stark an den Disparitäten zwischen Regionen und ihrer jeweiligen Entwicklungsdynamik ausgerichtet.“²⁹

In den Interviews mit Expert/innen in den Bildungs- und Erziehungslandschaften spielte der Raumbezug immer wieder eine deutliche Rolle. In der Art der Thematisierung lassen sich folgende Dimensionen unterscheiden:

- Sozialraumbezug aus Sicht der Adressat/innen (Lebensweltorientierung, Erreichbarkeit, Niedrigschwelligkeit)
- Bildungsentwicklung und -qualität sowie Sozialraum werden aus dem Blickwinkel von Stadtentwicklung und Standortsicherung (demografischer Wandel, Fachkräftemangel) thematisiert:

„Es soll im Kreis entstehen ein Sachgebiet Bildungs- und Regionalentwicklung. Da geht es natürlich ganz, ganz stark um das Thema Standortsicherung und Stadtentwicklung.“ (12b: 224/BEL-Koordination)

- Administrative Fragen der Verantwortung und Zuständigkeit (Gebietskörperschaften; innere, äußere Schulangelegenheiten)

Es wird deutlich, dass der Aufbau und die Ansiedelung der Bildungs- und Erziehungslandschaften stark abhängig von der räumlichen und administrativen Lage sind. Die Strukturen zur Koordination, Organisation und Kommunikation innerhalb der Bildungs- und Erziehungslandschaften werden wesentlich von diesen räumlichen Gegebenheiten und Strukturen beeinflusst und müssen an die jeweiligen Erfordernisse vor Ort angepasst und entwickelt wer-

²⁸ Deutscher Städtetag, 2007.

²⁹ Luthé, 2008, S. 71.

den, nicht zuletzt auch bei Fragen der Ansiedelung von Steuerungs- und Koordinationsgremien innerhalb eines Sozialraums bzw. einer Gebietskörperschaft. Hier unterscheiden sich vor allem die Landkreise deutlich von den kreisfreien Städten:

„Weil das ist ja auch so, ich muss ja auch immer bedenken, ich habe dreizehn Jugend- und Sozialamtmenschen in den Städten und Gemeinden, ich habe dreizehn zumindest Bürgermeister, jede hat so seine Besonderheiten, die wechseln zwischen- durch auch mal, und trotzdem müssen wir angebunden bleiben.“ (16b: 130-132/BEL-Koordination)

Der Raumbezug spiegelt sich jedoch auch im modellhaften Ausprobieren der Strukturen in einem relativ klar umgrenzten sozialräumlichen Gebiet wider. So wird ein konkreter Sozialraum in der kreisfreien Stadt oder im Landkreis als Pilotprojekt bzw. Lernfeld genutzt, um exemplarisch Aufschlüsse über Strukturmomente sowie förderliche und hinderliche Faktoren in der Umsetzung der Bildungs- und Erziehungslandschaften zu erhalten, bevor das Konzept flächendeckend eingeführt wird. So werden z.B. in einer kreisangehörigen Stadt, zu der gute Kooperationen seitens der Kreisverwaltung bestehen, zunächst sozialräumlich auf einzelne Stadtteile bezogene Standorte der Bildungs- und Erziehungslandschaften entwickelt, um diese später auf andere Stadtteile und dann auf den gesamten Landkreis zu übertragen.

4.5 Schwierigkeiten und Gelingensbedingungen

Der Aufbau und die Gestaltung von Bildungs- und Erziehungslandschaften ist ein ambitioniertes Projekt, sind die Kommunen doch dazu aufgefordert, verschiedene Bildungsinstitutionen und Akteur/innen einzubinden, die nicht nur unterschiedliche Zuständigkeiten sondern auch unterschiedliche Bildungs- und Qualitätsverständnisse und z. T. auch gegenläufige institutionelle Interessenslagen haben. Die interviewten Fachkräfte und Eltern aus den Bildungs- und Erziehungslandschaften benennen eine Reihe von Schwierigkeiten und Herausforderungen beim Aufbau und der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungslandschaften.

4.5.1 Aufbau

Politische Legitimation herstellen

Insgesamt betonen alle Interviewten die Relevanz der politischen Legitimation für den Aufbau und die Gestaltung der Bildungs- und Erziehungslandschaften. Diese Legitimation erhöht nicht nur die Attraktivität und die Wirkung der Bildungs- und Erziehungslandschaften, sie hilft auch, die Koordination der Bildungs- und Erziehungslandschaften über alle Hierarchien und administrativen Zuständigkeiten hinweg zu erleichtern und so lange Wege und Abstimmungen zu vermeiden:

„Also die Stadt hat das Programm aufgelegt im Rahmen der Bemühung um das große Thema demografischer Wandel. Ein Thema, was die meisten Städte bundesweit bewegt, ... hat es in den vergangenen Jahren schon insgesamt drei Zukunftswerkstätten für dieses Thema gegeben, also was kann die Stadt z.B. zu tun, um sich als kinder- und familienfreundliche Stadt oder eine wirtschaftsstarke Stadt zu präsentieren, um dem demografischen Wandel positiv zu begegnen und im Rahmen dieser ganzen Bemühungen sind auch sog. (Name der Projekte) ins Leben gerufen worden. Ein Themenfeld dabei ist natürlich Bildung gewesen und so ist im Grunde genommen auch dazu gekommen, ... wir wollen ein Projekt machen zum Thema Gestaltung und Wahrnehmung kommunaler Bildungsverantwortung, das ist bei uns so das Stichwort, unter dem das läuft.“ (20b: 9-10/BEL-Koordination)

Um eine entsprechende politische Legitimation auf breiter Basis herzustellen, eignet sich der Bezug zu aktuellen Problemstellungen und Anlässen mit Relevanz zu Bildungsfragen, die die Kommunen beschäftigen

Entwicklung eines gemeinsamen Leitbildes und klares Startsignal

Neben der politischen Legitimation stellt ein klares Startsignal als ein „Einschwören“ auf die Leitidee der Bildungs- und Erziehungslandschaften einen zentralen Gelingensfaktor dar. Umgekehrt nennen viele der Fachkräfte der Bildungs- und Erziehungslandschaften das Fehlen einer klaren Leitidee und eines Startschusses für die Bildungs- und Erziehungslandschaften als Schwierigkeit.

4.5.2 Gestaltung und Steuerung

Integration bestehender Kooperationen als Herausforderung

Eine Herausforderung in der Gestaltung einer Bildungs- und Erziehungslandschaft sehen viele Befragte auch darin, bestehende Kooperationen und Zuständigkeiten im kommunalen Raum entsprechend zu integrieren und hierüber die wichtigen Institutionen und Personen auch für eine Mitarbeit in der Bildungs- und Erziehungslandschaft zu gewinnen. Viele Interviewte benennen auch grundsätzlich Schwierigkeiten, den Überblick zu behalten angesichts der Vielzahl von Bildungsakteuren im kommunalen Raum. Einige Bildungs- und Erziehungslandschaften haben deshalb Bildungsbüros eingerichtet, die konkret die Vernetzung der Akteur/innen unterstützen und sowohl den Institutionen als auch den Kindern, Jugendlichen und Eltern einen Überblick über die Angebote ermöglichen sollen. Ein Gelingensfaktor im Aufbau der Bildungs- und Erziehungslandschaften ist daher, bereits bestehende Netzwerkstrukturen im Sozialraum für die Idee zu gewinnen, um Parallelstrukturen zu vermeiden und Konkurrenzen zu minimieren:

„So ein Stadtteil ist ja kein leerer Raum, in dem vorher nichts geschieht, wo dann die Stadt ... kommt und sagt, wir probieren jetzt bei dir hier kommunale Bildungsverant-

wortung und alle sagen, huhu, da haben wir schon lange darauf gewartet, sondern es passieren auch vorher im Stadtteil sehr, sehr viele Sachen ... schon noch zu überlegen, wie kann man die Vielzahl der Gremien, die es gibt, möglicherweise auch ein bisschen zusammenführen ... Das hat an dieser Stelle auch funktioniert. ... also da gab es bei vielen Akteuren durchaus eine Einsicht, dass man Dinge zusammenführen muss, weil keiner eigentlich mehr Zeitressourcen zur Verfügung hat, aber es war natürlich auch knifflig in der Feinabstimmung, weil es auch etwas damit zu tun hat, dass man Leuten, die sich lange Zeit um ein bestimmtes Thema gekümmert haben, dann sagen muss, okay wir müssen versuchen, etwas anderes zu machen und einen Fokus ein Stückchen anders zu legen.“ (20b: 44-46/BEL-Koordination)

Einbindung der Träger

Daneben wird in den Interviews die Notwendigkeit deutlich, die Träger frühzeitig einzubinden und mit ihnen auszuloten, in welchem Ausmaß sie sich mit ihren Einrichtungen eine Beteiligung an den Bildungs- und Erziehungslandschaften vorstellen können. Träger- bzw. Institutionenkonkurrenzen treten v. a. dann zutage, wenn die Arbeit konkret und praktisch wird, da hier die öffentlich wahrgenommene Zuständigkeit von Partnern für Themen berührt wird. Dabei geht es auch um die Bereitschaft der Träger und Institutionen, Erfolge nicht der einzelnen Institution sondern der gesamten Bildungs- und Erziehungslandschaften als Netzwerk zurechnen zu lassen.

Notwendigkeit einer abgestimmten Öffentlichkeitsarbeit

Mit der Einbindung der Träger werden z. T. auch Fragen der Öffentlichkeitsarbeit und der Außendarstellung des Netzwerks berührt. Eine Bildungs- und Erziehungslandschaft hat diese Schwierigkeit der Herstellung einer Corporate Identity bei gleichzeitiger Wahrung der Autonomie der Institutionen mit der Einrichtung eines Kommunikationsteams gelöst. In diesem Kommunikationsteam wurden mit Pressevertreter/innen aller relevanten Träger zu Beginn der Bildungs- und Erziehungslandschaft Instrumente, Textbausteine und Leitlinien zur Öffentlichkeitsarbeit der Beteiligten im Netzwerk der Bildungs- und Erziehungslandschaften vereinbart, auf die alle kooperierenden Einrichtungen zurückgreifen konnten. So konnten aus Sicht der Koordination der Bildungs- und Erziehungslandschaft Konkurrenzen und Konflikte zwischen den Institutionen schon im Vorfeld vermieden werden:

„Wir haben dann auch so Textbausteine erarbeitet, die wenn irgendeiner einen Artikel schreibt, dann unbedingt das Muss findet, weil da einfach schon einmal abgestimmt ist, wie über die Trägerstrukturen gesprochen wird, wie (Drittmittelgeber) dort erwähnt werden muss und das erleichtert auf längere Zeit die Arbeitsschritte, weil dann bestimmte Teile dann einfach klar sind.“ (14b: 97/BEL-Koordination)

Klare Vereinbarungen darüber, wie die Öffentlichkeitsarbeit in den Bildungs- und Erziehungslandschaften von den beteiligten Institutionen gestaltet werden kann, sind daher ein zentraler Gelingensfaktor, da sie helfen, Konkurrenzen und Brüskierung einzelner Part-

ner/innen bei der öffentlichen Darstellung der Arbeit und Erfolge der Bildungs- und Erziehungslandschaften zu vermeiden.

Kontinuität und Qualität der personellen Zusammensetzung in Arbeitstrukturen und Gremien der Bildungs- und Erziehungslandschaften

Einige Befragte berichten auch von einer Verbesserung des informellen Austauschs der Institutionen und Akteur/innen, die durch das gegenseitige Kennenlernen und die Zusammenarbeit angestoßen wurde. Diese ist aus Sicht der Befragten eine direkte Folge der Beteiligung an Gremien wie z.B. runden Tischen der kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaft. Eine solche Verbesserung des informellen Austauschs und der Kooperation wird jedoch unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit auch von einigen Interviewten kritisch gesehen, da eine Nachhaltigkeit einer solchen „gelebten“ und unkomplizierten Kooperation „über den Flur“ nicht mehr gesichert werden kann, wenn Zuständigkeiten und Personen wechseln. Hier liegt ein Spannungsfeld der inhaltlichen und organisatorischen Zusammenarbeit zwischen einer Erleichterung der Kooperation im Alltag ohne bürokratische Hürden und aufwändige Verfahren einerseits und einer nachhaltigen Sicherstellung der Funktionsfähigkeit der Bildungs- und Erziehungslandschaft, wenn einzelne Personen und Institutionen wechseln, das Kooperationsgefüge verlassen oder neu hinzukommen, andererseits.

„Es ist relativ wenig institutionalisiert, aber dennoch ganz viel ritualisiert. ... Das Kritische an dieser Stelle ist, wir werden es institutionalisieren müssen, bevor wir alle in Rente gehen. ... Und die, die nachkommen, das merke ich ja jetzt schon, das ist eine andere Kultur. Es fehlt das Wissen, es fehlt auch die, das ist wie in Firmen auch, wenn das Wissen geht und das ist plötzlich weg, hat man ein Problem und so ist natürlich hier auch. Das heißt, wir müssen Nachfolger aufbauen.“ (16b: 122-127/BEL-Koordination)

Aus Sicht der Befragten helfen hier sowohl die Erstellung von Arbeitsmaterialien, die Durchführung von Fortbildungen als auch die Einigung auf ein gemeinsames Bildungs- und Qualitätsverständnis, um die beteiligten Akteur/innen auf die Ziele der Bildungs- und Erziehungslandschaft „einzuschwören“ und in die bereits aufgebauten Strukturen zu integrieren.

Eine breite Integration aller relevanten Akteur/innen erhöht die Attraktivität des Gremiums, da hier alle Informationen auf kommunaler Ebene zusammenlaufen. Andererseits muss das Gremium noch arbeitsfähig sein, weshalb der Kreis der Beteiligten überschaubar bleiben muss. Zudem nehmen die Befragten vereinzelt auch wahr, dass die Beteiligung bestimmter Institutionen bzw. ihrer Vertretungen zuweilen auch das Fortbleiben anderer Akteure nach sich ziehen kann. Eine begründete und transparente Auswahl der Mitglieder ist daher ein zentraler Gelingensfaktor für die Umsetzung der Bildungs- und Erziehungslandschaften, um wichtige Partner/innen nicht vor den Kopf zu stoßen und andererseits ein arbeitsfähiges Gremium mit den wichtigsten Akteur/innen zu bilden.

Fachliche Besetzung der Koordination und zentrale Ansiedelung

Vielfach werden *lange Wege und hierarchische Hürden*, die die Kommunikation und die Entscheidungswege verkomplizieren, genannt. Besonders positiv wirkt sich aus Sicht der Interviewten die Ansiedelung einer Stabsstelle in der kommunalen Verwaltung (z.B. Jugendamt, Schulamt) aus, da hierüber eine Vereinfachung der Entscheidungshierarchien und Arbeitsabläufe erfolgt:

„Ich glaube, das ist ein ganz entscheidender Punkt, auch was die Akzeptanz im Stadtteil anbelangt, jetzt nicht jemand zu sein, der vom Jugendamt oder vom Schulverwaltungsamt kommt, sondern tatsächlich ein Stückchen eine übergeordnete Funktion hat und eben zwischen diesen Hierarchien ein bisschen ist. Das hat schon etwas damit zu tun. Die Dezernentin ist recht präsent in dem Projekt, hat auch zum Auftakt einen Brief an alle Akteure geschrieben, ist auch bei dem Auftaktworkshop komplett dabei gewesen, taucht auch jetzt bei Terminen hin und wieder mal auf, hat großes Interesse. Das hilft schon, muss man ganz klar sagen. Auch so im Kontakt zu anderen Kolleginnen und Kollegen, die ähnliche Arbeitsfelder haben hier bei uns im Umkreis, ist es schon so, dass die wesentlich mehr so organisatorische oder Hierarchieschwierigkeiten haben, wenn sie anderswo angesiedelt sind, gerade die nach außen verlagert sind, an freie Träger oder wo Servicestellen außerhalb der normalen Hierarchie aufgebaut worden sind, das ist schon so, dass man sehr stark mit Akzeptanzproblemen zu kämpfen hat. Das ist mein Problem eigentlich gar nicht“ (20b: 50-52/BEL-Koordination)

Über die Präsenz wichtiger Schlüsselfiguren wie z.B. Dezernenten wird auch der Stellenwert der Bildungs- und Erziehungslandschaft für die Kommune verdeutlicht werden kann.

Auch betonen einige Befragte, dass die Koordination inhaltlich kompetent sein sollte, um eine inhaltliche Begleitung der Landschaft bewerkstelligen zu können. Gerade wenn davon ausgegangen werden muss, dass die Koordination – wenn auch indirekt – nicht unwesentlich auch steuernd auf die Themen und Ziele der Bildungs- und Erziehungslandschaft Einfluss nimmt, ist eine fachliche Besetzung der Koordination geboten.

Reflexion unterschiedlicher Systemlogiken, Arbeitsabläufe und Rahmungen der Institutionen

Auf der Ebene der organisatorischen Gestaltung der Bildungs- und Erziehungslandschaften führen *unterschiedliche Systemlogiken, Arbeitsabläufe und Rahmungen der beteiligten Institutionen* dazu, dass eine Zusammenarbeit zeitlich und räumlich schwierig wird. So erschweren es z.B. unterschiedliche Arbeitsbedingungen wie Arbeitszeiten und Anwesenheitspflichten in Schulen und z.B. Kindertagesstätten oder Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit, gemeinsame Zeiten und Orte des Austauschs für die konkrete Kooperation zu finden.

Für die Kooperation der beteiligten Institutionen und Personen in den Bildungs- und Erziehungslandschaften stellt das Verstehen der Systemlogiken und -abläufe der unterschiedlichen beteiligten Bildungssysteme einen wesentlichen Gelingensfaktor dar. Ein solcher Per-

spektivenwechsel auf Grundlage eines Verstehens der anderen Systeme erlaubt es, Win-Win-Situationen herzustellen:

„Also der größte Erfolg ist nach meiner Wahrnehmung die zunehmende Beteiligungsbereitschaft von Lehrern. ... allein die Tatsache, dass wir so leicht und unkompliziert die Schulen erreichen können, das ist schön und das freut mich. Das hängt sicherlich auch daran, also ich habe mich ganz intensiv mit dem Institut für Lehrerfortbildung vernetzt. Also wir haben da auch strategische Überlegungen angestellt, wenn das Institut für Lehrerfortbildung, die sitzen übrigens auch mit in der (Steuerungsgremium der Bildungs- und Erziehungslandschaft), wenn von dort die Einladung für die XY-Fortbildung kommt oder für die Fachtagung kommt, dann erreichen wir eher die Lehrer, die kriegen dann ihre Fortbildungspunkte, die Fahrtkosten erstattet und dann ist das leicht. Und genau diese Erfahrung haben wir jetzt schon mehrfach gemacht.“ (10b: 203-204/BEL-Koordination)

Die Kenntnis und Berücksichtigung der unterschiedlichen Arbeitsabläufe und Systemlogiken wird damit zu einem wesentlichen Gelingensfaktor für den Aufbau einer kohärenten Verzahnung der unterschiedlichen Bildungsinstitutionen in der Kommune. Die Einbeziehung und systematische Berücksichtigung der fachlichen Orientierung, Rahmungen, Arbeitsabläufe, Steuerung und Organisation der beteiligten Systeme lässt sich aus Sicht der meisten Interviewten gerade auch durch gemeinsame Fortbildungen von Fachkräften aus verschiedenen Institutionen unter Einbeziehung der Eltern befördern.

Als Schwierigkeit werden häufig gerade mit Blick auf die Einbindung der Schulen in die Bildungs- und Erziehungslandschaften die *unterschiedlichen Zuständigkeiten, Verantwortungsbereiche und Entscheidungsbefugnisse zwischen den Kommunen und den Ländern* genannt, die eine kommunale Steuerung von Bildung sowie der Bildungs- und Erziehungslandschaften erschweren:

„Bei uns ist es ja so, die Stadt (Name) ist Schulträger d.h. meine Chefin (Name) die Schuldezernentin, ist eben verantwortlich für die kommunalen Schulgebäude, für die Ausstattungen der Schulen und für die Sekretärinnen und den Hausmeister, aber sie hat natürlich nichts zu tun mit der innerlichen Gestaltung von Schulen, weil das ist ja Landespolitik, dafür gibt es sozusagen das staatliche Schulamt, das alles verantwortet, was mit Lehrerstellen und mit Lehrplan und inhaltlichen Aspekten zu tun hat und diese Zweigeteiltheit von Zuständigkeiten ist natürlich bei der Organisation einer Bildungsregion letzten Endes ein großes Problem.“ (20b: 217/BEL-Koordination)

Manche Bildungs- und Erziehungslandschaften versuchen, dieses Strukturproblem über paritätisch zusammengesetzte Gremien in der Bildungs- und Erziehungslandschaften meist auf Ebene der Leitung und Steuerung zu lösen. Zentral ist es hierbei, Personen mit Entscheidungskompetenzen zu benennen, die ihrerseits die in der Kooperation abgestimmten Inhalte und Ziele auch entsprechend im eigenen Haus vorantreiben und umsetzen können.

4.5.3 Ziele und Themen

Wechselseitiges Kennenlernen und fachliche Annäherung

Unterschiedliche Fachsprache und fachliche Orientierungen erschweren die Kooperation bzw. müssen im Vorfeld zunächst kennengelernt und übersetzt werden, der „Fachjargon von der anderen Disziplin“ (13b: 32/sozpäd. Fortbildung) verstanden werden. In diesem Zusammenhang werden auch die unterschiedlichen Qualifikationen und fachlichen Expertisen der Fachkräfte der verschiedenen Institutionen als möglicher Problembereich genannt, der die konkrete Kooperation erschweren kann.

Offenheit und Flexibilität der beteiligten Institutionen

Die Öffnung der Institutionen über die Kooperation in den Bildungs- und Erziehungslandschaften zieht *notwendige Veränderungen in der Steuerung, Programmierung und Organisation von Systemen* bzw. Institutionen nach sich, die bearbeitet werden müssen:

„Das bedeutet natürlich für jede einzelne Kita, die an diesem Projekt teilnimmt, dass sie das auch in ihren Alltag so einbauen muss. Dasselbe gilt auch für die Durchführung der Sachen, die sie dann bei uns lernen, weil sie sollen natürlich Sprachförderung in kleinen Gruppen machen, sie sollen Sprachförderung in den Eltern-Kind-Gruppen machen und auch noch im pädagogischen Alltag, sollen das Projekt auch in die Teamsitzungen einfließen lassen und das alles ist einfach für die einzelne Kita organisatorisch schon zuerst einmal ein großer Aufwand das jetzt so zu integrieren in den Arbeitsalltag. Weil das sind ja neue Aufgaben und das ist nicht so einfach.“ (13b: 31/sozpäd. Fortbildung)

Zugleich bedeutet die Öffnung der Institutionen in der Kooperation innerhalb der Bildungs- und Erziehungslandschaften immer auch, die *eigene Praxis und fachlichen Orientierungen zur Disposition zu stellen*:

„Parallel dazu entwickelt sich ja auch die Schule, also in diesem Zusammenspiel entwickelt sich auch Schule anders. Das heißt auch für Grundschulen das eine oder andere Gedachte wird überprüft. Was mache ich mit einer Erzieherin im Unterricht? Wie guckt die mir auf die Finger oder bringt die sich wirklich ein, also das Menschliche auch an dieser Stelle? Dann gibt es Konflikte, die sind auszuhandeln“ (16b: 24/BEL-Koordination)

Bei der Frage der Öffnung der Institutionen werden auch *Fragen des Datenschutzes* als Schwierigkeit angesprochen. In einigen Bildungs- und Erziehungslandschaften werden hierzu ebenfalls Arbeitshilfen und Richtlinien erarbeitet. Die Aussagen der Befragten zeigen, dass das Thema jedoch immer wieder neu, gerade auch aus Sicht der Eltern und ihrer Beteiligung aufgenommen und aktiv in der Praxis berücksichtigt werden muss. Aus Sicht der Eltern spielt das Thema Datenschutz als Sicherheit darüber, wer welche Informationen über die eigenen Kinder an wen weitergeben darf, eine große Rolle. Ganz besonders wird in die-

sem Zusammenhang die Beteiligung der Eltern an den Fallgesprächen der beteiligten Institutionen im Übergang deutlich:

„Das hat auch konkrete Ergebnisse gebracht, dass man bestimmte Dinge von allen Seiten aus so hinterfragen, beleuchten konnte, eben diese Dokumentation unter dem Aspekt des Datenschutzes, was darf die Kita überhaupt an die Schule weitergeben, wann müssen die Eltern an Gesprächen beteiligt werden, dass es eigentlich immer mit den Eltern passieren sollte und nie Kita nur mit Schule über Kind und Eltern hinweg, weil es ja nichts bringt, wenn man die außen vorlässt und da haben wir im Moment ganz konkret Rückschritte. Das finde ich nicht in Ordnung. Ich war da optimistischer als das gestartet ist in den ersten Jahren. Das lag eben auch an der Umsetzung des Kreises und an den konkreten Zielsetzungen.“ (9b: 64-65/Eltern)

Eine grundsätzliche Flexibilität und Orte zur Reflexion der Veränderungen sowie die Herstellung von Motivation und Bereitschaft auch innerhalb der Einrichtungen stellen daher zentrale Gelingensfaktoren für eine wirkliche Verzahnung dar, die über eine punktuelle Kooperation hinausgeht.

Gelingende Kooperation und Vernetzung braucht auch Ressourcen

Eine interinstitutionelle Begleitung entlang der Bildungsbiografie und die wechselseitige Durchdringung der Bildungseinrichtungen brauchen Weichenstellungen in Bezug auf Ressourcen. Aus Sicht der Interviewten beziehen sich die Ressourcen nicht nur auf die Teilnahme in Arbeitsformen der Steuerung und Koordination. Sie sind auch für ein gelingendes Übergangsmangement innerhalb der Landschaft wichtig:

„Wenn wir dann nachfragen, wo ist denn eine Erzieherin im Unterricht beteiligt am Übergang, wenn sie ihre Kinder in die Grundschule führt. Wieso? Also allein dieser Gedanke, dass man das leben könnte, indem man sagt, ich begleite meine Kinder ins erste Schuljahr, beteilige mich am unterrichtlichen Geschehen, das war eine völlig neue Situation und das wird jetzt überhaupt erst einmal gedacht, das war schon ein sehr, sehr großer Fortschritt, das staatliche Schulamt hat Ressourcen in die Lehrerschaft gegeben, so dass die auch dieses zurückgeben können, also sprich in der Kita präsent sein können, auch so Ziele wie, ich beginne ein Projekt in der Kindertagesstätte und führe es in der ersten Klasse weiter, man muss es ja nicht abrupt beenden, das sind Entwicklungen, über die ich mich freue, die aber noch nicht so stabil sind, dass ich sage, das war es.“ (16b: 24/BEL-Koordinaiton)

4.6 Sinn und Mehrwert von Bildungs- und Erziehungslandschaften gegenüber herkömmlichen Kooperationen

Gefragt nach dem Sinn und Mehrwert der Bildungs- und Erziehungslandschaften berichten die meisten Interviewten von einer Zusammenführung von bestehenden Gremien und hierüber einer Bildung neuer Schnittstellen.

Zum Teil entstehen in den Bildungs- und Erziehungslandschaften nicht nur neue Kooperationen und ein systematischer Überblick, sondern es werden auch Fragen der Qualität von Bildung übergreifend in der Bildungs- und Erziehungslandschaften bearbeitet und z.B. die Prägung eines regionalen Qualitätsstandards Bildung im Bereich Übergang Schule und Beruf angestrebt bzw. umgesetzt:

„unser Projekt im Bereich der beruflichen Orientierung mit erfolgreichen Ausbildungen. Das ist ein modulares Konzept für alle (Name der Kommune) Hauptschülerinnen und Hauptschüler und Förderschüler, wozu sich alle Bildungsträger, die so individuell konkurrierend auf dem Markt waren, vernetzt waren und eine Struktur entwickelt haben und mit einem gemeinsamen Konzept alle Schulen betreuen, die Stadt und die Arbeitsagenturen das Geld dafür aufgelegt haben. Das war also ganz unabhängig von Projektmitteln und das war insofern auch ein Riesenerfolg, weil 2007 die Hauptschulleitungen ins Bildungsbüro kamen und gesagt haben, das geht nicht mehr so weiter. Die einen haben da mal ein Vierteljahr die Wirtschaftsjuroren drin, die anderen haben das und niemand weiß voneinander Bescheid und es ist immer nur kurzfristig und wir müssen da gucken, wie es weiter geht und haben so ein Grundsatzpapier vorgelegt. ... Ziel ist da auch zu sagen, also das jetzt praktisch ein (Name der Kommune) Standard und dann können wir auch offensiv Betrieben sagen, Leute, wenn ihr aus (Name der Kommune) jemand nehmt, da habt ihr eine gewisse Qualität und Sicherheit in den und den Bereichen. Das war ein großer Erfolg.“ (6b: 98-103/BEL-Koordination)

Der Aufbau von Bildungs- und Erziehungslandschaften ermöglicht im Kontrast zu bisherigen Kooperationen von Jugendhilfe und Schule – die zumeist auf der Ebene Kooperationen zwischen einzelnen Institutionen stattfindet – einen systematischen Blick auf die gesamte Bildungsbiografie und hieran anschließend notwendige Strukturveränderungen hin zu mehr Transparenz zwischen den Institutionen in einer Kommune aber auch für die Kinder, Jugendlichen und Eltern.

5. Elternbeteiligung in Bildungs- und Erziehungslandschaften

Ausgangspunkt für die Frage des Forschungsprojekts nach der Verortung von Elternbeteiligung im Rahmen von kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften ist die bedeutende Rolle von Eltern bzw. Familien innerhalb der Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern und Jugendlichen³⁰. Erziehung und Bildung ihrer Kinder sind die zentralen Aufgaben von Eltern. Daher müssen Eltern als wichtige Partner in das Zusammenspiel aller Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsinstitutionen einbezogen werden.³¹

Im Hinblick auf die Gestaltung und die Arbeit von kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften liegt nun das Forschungsinteresse im Rahmen der geführten Interviews bei der konkreten Verwirklichung von Elternbeteiligung. Zu diesem Zweck wurde zunächst der Frage nachgegangen, welche Formen von Elternbeteiligung es in den Bildungs- und Erziehungslandschaften überhaupt gibt. Antworten auf diese Fragen ermöglichen eine Bestandsaufnahme der Verortung von Elternbeteiligung in Bildungs- und Erziehungslandschaften und geben Aufschluss darüber, welche Rolle Eltern hier spielen. Daneben lässt sich feststellen, ob in den untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften ähnliche Formen von Elternbeteiligung umgesetzt werden bzw. welche sich eventuell gut für kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaften eignen.

Anknüpfend an die Frage nach den Formen wurde auch deren Nutzung in den Interviews thematisiert, wobei insbesondere danach gefragt wurde, ob sich bestimmte Zielgruppen identifizieren lassen, welche die Angebote besonders stark oder eher gar nicht nutzen. Die Frage diente dazu, Informationen darüber zu erhalten, welche Eltern(-gruppen) von den verschiedenen Beteiligungsangeboten erreicht werden bzw. welche nicht. Außerdem geben die Antworten möglicherweise Auskunft darüber, ob bestimmte Formen der Elternbeteiligung jeweils nur bestimmte Zielgruppen erreichen.

Um Bedarfe von Eltern zu untersuchen, wurden die Gesprächspartner/innen auch nach Themen und speziellen Problemlagen gefragt, die Eltern äußern. Daneben wurden Fragen zu den Erwartungen von Eltern an kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaften, zu ihren Erfahrungen mit bestehenden Mitwirkungsangeboten sowie zu ihrer Motivation, sich zu beteiligen, gestellt. Da die Fragen sowohl den Expert/innen aus Institutionen als auch den Elternvertreterinnen und -vertretern gestellt wurden, spiegeln die Antworten jeweils beide Perspektiven wider.

Mit dem Ziel, hinderliche und förderliche Faktoren für erfolgreiche Elternbeteiligung in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften zu identifizieren, wurden die Interviewten darüber hinaus sowohl nach Grenzen als auch nach Gelingensbedingungen für Elternbeteiligung gefragt. Schließlich wurde auch erfragt, inwiefern Bildungs- und Erziehungslandschaft-

³⁰ Vgl. Deutscher Verein, 2007, S. 3.

³¹ Vgl. Bundesministerium für Familie, 2005, S. 22, 39.

ten besonders geeignet sind, die Einbindung von Eltern zu stärken, und ob durch ihre Rahmenbedingungen ein Mehrwert für Elternbeteiligung entsteht.

5.1 Formen von Elternbeteiligung

Um herauszufinden, welchen Stellenwert Elternbeteiligung in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften hat, wurden die Befragten zunächst gebeten, Formen und Angebote der Einbeziehung von Eltern, die in den Bildungs- und Erziehungslandschaften existieren, zu nennen. Viele Befragte räumten hier ein, dass Elternbeteiligung zwar ein wichtiges Thema ist und sie diese auch als Auftrag verstehen, dass Elternbeteiligung aber bislang in ihren Bildungs- und Erziehungslandschaften noch nicht im Fokus stehe. Es gäbe auf diesem Gebiet noch großes Entwicklungspotenzial, da eine „kontinuierliche, systematische Elternarbeit ... noch nicht“ (1b: 152/BEL-Koordination) existiere.

Aus den Antworten der Personen, die bereits Eltern in ihren Bildungs- und Erziehungslandschaften beteiligen, wird deutlich, dass zwischen zwei Arten von Beteiligungsangeboten unterschieden werden muss. Zum einen gibt es Bildungs- und Erziehungslandschaften, die auf bestehende Formen der Beteiligung von Eltern in den jeweiligen kooperierenden Institutionen zurückgreifen, also diese vorhandenen Möglichkeiten als Teil der Bildungs- und Erziehungslandschaften sehen und ihren Auftrag darin verstehen, diese Beteiligungsformen zu stärken.

„... muss die Aufgabe der Bildungsregion sein, nicht zusätzliche Angebote machen, diese Eltern anzusprechen, die man da nicht erreichen kann, sondern im Prinzip die Akteure, die ohnehin mit denen arbeiten müssen und wollen, in die Lage zu versetzen, dass sie im Rahmen ihrer normalen Arbeit besser an sie herankommen. Also wir versuchen auch an der Stelle die Art und Weise, wie Elternarbeit gemacht wird, zu optimieren.“ (20b: 112/BEL-Koordination)

Zum anderen oder auch zusätzlich werden in den Bildungs- und Erziehungslandschaften neue Formen von Elternbeteiligung geschaffen, etwa indem verschiedene Institutionen sich zusammenschließen und gemeinsam neue Möglichkeiten zur Einbindung von Eltern bzw. neue Zugänge zu Eltern entwickeln. Aus den Kooperationen entstehen dann z.B. Handreichungen für Elterngespräche, gemeinsame Elterninformationen mehrerer Institutionen oder neue Bildungsangebote.

„... das waren dann 4 Schulen, ... die haben eine eigene Projektstruktur aufgebaut mit einem Beirat, mit einer Hochschule dabei etc., teilweise noch selber Gelder noch dazu akquiriert und haben ein gemeinsames Dachkonzept entwickelt und haben dann geguckt und was heißt das jetzt für jede einzelne Schule und da wurden verschiedene Module der Elternpartizipationen hauptsächlich im Sinne von Bildungsarbeit entwickelt.“ (6b: 103/BEL-Koordination)

Um die Vielzahl von vorhandenen oder neuen Formen der Elternbeteiligung zu systematisieren, bietet sich eine Unterscheidung von formalen, non-formalen und informellen Beteiligungsmöglichkeiten an. Dabei werden alle gesetzlich bzw. rechtlich verankerten Formen der Einbeziehung von Eltern als formale Beteiligung bezeichnet, vor allem Elternvertretungen wie Elternbeiräte oder Elternausschüsse in Schulen oder Kindertagesstätten sowohl auf Ebene der einzelnen Institutionen als auch auf übergeordneter kommunaler, Landes- oder Bundesebene. Bei non-formaler Beteiligung geht es um regelmäßige und (oft von Eltern selbst) organisierte Partizipationsmöglichkeiten wie Elterncafés, die Mitgliedschaft in Elterninitiativen oder die Mitarbeit in Arbeitskreisen. Von diesen beiden Formen lässt sich noch eine dritte, die informelle Beteiligung, unterscheiden. Eltern beteiligen sich informell oder werden informell beteiligt, wenn die Beteiligung im Rahmen von losen Verbindungen oder punktuellen Aktionen stattfindet und nicht auf Dauer organisiert ist, wie etwa die einmalige Beteiligung an der Organisation einer Feier. Als Teil von Elternbeteiligung wird neben den genannten Formen auch Elternarbeit im Sinne von Familienbildung verstanden, also beispielsweise Angebote für Eltern zur Stärkung ihrer Erziehungskompetenzen.

Die Unterscheidung der verschiedenen Formen und Angebote ist dabei nicht immer eindeutig, da die Interviewten die Begriffe Elternbeteiligung und -arbeit (sowie weitere) oft synonym verwenden und in der Praxis die vorhandenen Möglichkeiten nicht immer trennscharf sind. Auch sind die Übergänge zwischen bestimmten Formen fließend, etwa zwischen informeller und non-formaler Beteiligung oder zwischen Elternarbeitsangeboten wie Elterncafés, an denen Eltern zunächst nur teilnehmen, sich dann aber auch mitengagieren oder diese selbst organisieren, sodass dadurch wiederum eine Form von Beteiligung entsteht.

5.1.1 Formen formaler Elternbeteiligung

Formale Beteiligungsmöglichkeiten für Eltern sind gesetzlich festgeschrieben und dienen meist zur institutionellen Verankerung der Vertretung des Elterninteresses. Wie in den einzelnen Institutionen selbst, die sich im Rahmen von kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften zu Netzwerken zusammenschließen, spielen auch in den untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften formale Formen der Elternbeteiligung eine große Rolle. Wenn Eltern strukturell beteiligt werden, dann erfolgt dies meistens, indem Elternvertretungen von Einzelinstitutionen als Mitglieder zu Gremien der Bildungs- und Erziehungslandschaften eingeladen werden. In den meisten der untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften nehmen Eltern regelmäßig an dem Netzwerkremium teil, in dem inhaltlich gearbeitet und die Themen der Bildungs- und Erziehungslandschaft umgesetzt werden.

„Ich bin da ständig eingeladen worden. Sie wissen, dass in den Elternvertretungen ein ständiger Wechsel war und das Projekt ist initiiert worden noch bei der Vorgängerin. Aber das hat immer stattgefunden. Das ist hier in (Name der Kommune) sowieso aus meiner Sicht, aber ich habe da natürlich nicht den landesweiten Überblick, aber

es ist eine sehr schöne Eigenschaft, weil man relativ weit eingebunden ist in kommunale Entscheidungsgremien, ist jetzt ein bisschen hoch gegriffen, aber zumindest Informationsgremien und das sehe ich auch in diesem (Gremium).“ (5b: 9/Eltern)

Neben der Mitgliedschaft in bestimmten Gremien oder Arbeitsgruppen werden zuweilen Elternvertreter/innen von Einzelinstitutionen oder von der übergeordneten kommunalen Ebene wie dem städtischen Gesamtelternbeirat von Schulen oder dem Kreiselternausschuss der Kindertagesstätten als Multiplikator/innen für Eltern über Vorhaben der Bildungs- und Erziehungslandschaft informiert.

„Es gab ein Vorgespräch mit dem Bürgermeister. ... Da waren wir anwesend, Gesamtelternbeirat, das Schulamt war anwesend, ... das Schulverwaltungsamt war anwesend, das Schulverwaltungsamt hat das ja ausgearbeitet, der Bürgermeister, das waren so 10 Leute und dann die geschäftsführenden Direktoren, die betroffen sind, waren eingeladen, aber nicht alle anwesend. Das war so der übliche Kreis der Verdächtigen. Da wurde es vorbesprochen und dann ging es erst ... einer gemeinsamen Sitzung von Jugendhilfe und Kulturausschuss.“ (7b: 27-32/Eltern)

In einigen Bildungs- und Erziehungslandschaften finden auch regelmäßig Gespräche von Vertreter/innen aus kommunaler Politik und Verwaltung mit Elternvertretungen statt. Darüber hinaus werden Elternvertretungen, vor allem diejenigen auf übergeordneter Ebene, regelmäßig über Verteilerlisten informiert und als Multiplikationsinstanzen für andere Eltern genutzt.

5.1.2 Formen non-formaler Elternbeteiligung

Über die formale Beteiligung von Elternvertretungen hinaus werden Eltern auch non-formal als Einzelpersonen ohne Vertretungsfunktionen in die Bildungs- und Erziehungslandschaften eingebunden. So werden Fördervereine, Elterninitiativen oder Selbstorganisationen, in denen sich Eltern ehrenamtlich engagieren, teilweise auch zu Gremien der Bildungs- und Erziehungslandschaften eingeladen. Sie nehmen vor allem an Sitzungen von Netzwerkgruppen, in denen sich regelmäßig alle beteiligten Institutionen und Akteure der Bildungs- und Erziehungslandschaft treffen und austauschen, teil, daneben aber auch an Gremien im Stadtteil oder an thematischen Arbeitskreisen, die sich aus den Kooperationen ergeben. An solchen Gremien können in manchen Bildungs- und Erziehungslandschaften aber auch Eltern als Einzelpersonen ohne eine Mitgliedschaft in Vereinen oder Initiativen teilhaben.

„es kann ja sein, dass aus diesen runden Tischen weitere Unterarbeitsgruppen entstehen, ist es ja nicht so, dass nur diese gewählten Vertreter sich beteiligen können, sondern es kann ja auch sein, dass da andere Eltern noch einmal aktiv daran teilnehmen.“ (8b: 207/Schule)

Des Weiteren planen einige der untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften, Eltern zu ihren Bedarfen im Hinblick auf Bildung, Betreuung und Erziehung ihrer Kinder zu befragen. Daneben können Erwartungen an die Bildungs- und Erziehungslandschaft sowie die Bewertung der vorhandenen Bildungsangebote oder eben der Beteiligungsmöglichkeiten für Eltern abgefragt werden. Dies geschieht entweder im Rahmen eines Bildungsmonitorings, im Zuge von Veranstaltungen oder über Fragebögen, die von Institutionen an Eltern verteilt werden.

„Das zweite ist, dass wir versuchen wollen rauszukriegen, was erwarten Eltern eigentlich von der Gegenseite am Bildungssystem und wie beurteilen die natürlich das, was an Elternarbeit eigentlich gemacht wird. Finden die die Angebote gut oder fehlen ihnen welche.“ (20b: 129/BEL-Koordination)

Um die Kooperation und Kommunikation von Eltern und Lehrkräften zu stärken, wurden in einer Bildungs- und Erziehungslandschaft sogar gemeinsame Fortbildungen entwickelt und organisiert, zu denen sich die Eltern und Lehrkräfte „im Tandem anmelden“ (17b: 223/BEL-Koordination) mussten. Daneben bieten viele Bildungs- und Erziehungsinstitutionen Elterncafés an, um auch Eltern zu erreichen, die sonst keine Beteiligungsmöglichkeiten wahrnehmen. Diese Cafés werden häufig von Eltern selbst organisiert oder initiiert. Als non-formal ist ein Elterncafé dann einzuordnen, wenn es regelmäßig und dauerhaft stattfindet und eine gewisse Verbindlichkeit für Teilnehmende gewonnen hat. Entstehen kann ein solches Angebot aber sowohl als Elternarbeits-Angebot als auch als informelle Form der Elternbeteiligung, die irgendwann institutionalisiert wird.

5.1.3 Formen informeller Elternbeteiligung

Informelle Beteiligungsmöglichkeiten für Eltern existieren in Bildungs- und Erziehungslandschaften vor allem innerhalb der beteiligten Institutionen, manchmal aber auch über einzelne Einrichtungen hinweg. Die Mitarbeit bei der Planung und Durchführung von Festen oder Veranstaltungen sowie die Unterstützung bei Renovierungsarbeiten und der Umgestaltung von Schulhöfen oder Gärten von Kindertagesstätten sind häufig punktuelle Aktionen oder Projekte, an denen sich Eltern beteiligen können, ohne sich für längere Zeiträume oder Funktionen festlegen zu müssen.

Die Einbindung von Eltern in die Vorbereitung von Festen wird allerdings unterschiedlich bewertet. So wird dies einerseits aus der Perspektive der befragten Eltern als Einbeziehung von Eltern und als legitime Aufgabe im Rahmen des Zusammenspiels von Institutionen und Eltern gesehen. Andererseits wird kritisiert, dass Eltern nur dann eingebunden werden, wenn es um die Zubereitung von Essen, die Betreuung von Ständen oder den Verkauf von Getränken bei Festen geht. Hier ist es wichtig, den Kontext zu beleuchten, um herauszufinden, ob diese Art der Einbeziehung von Eltern als Türöffner für weitere Beteiligung der Eltern an Bildungsprozessen ihrer Kinder genutzt und in die Bildungs- und Erziehungslandschaft ein-

gebunden wird oder ob es lediglich bei dieser gelegentlichen Mitarbeit von Eltern zur Unterstützung bei zu erledigenden Arbeiten bleibt.

5.1.4 Formen und Angebote von Elternarbeit

Neben den Formen von Elternbeteiligung gibt es in den untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften zahlreiche Angebote zur Elternarbeit. Einige dieser Angebote existierten schon vor dem Aufbau der Bildungs- und Erziehungslandschaft und wurden in deren Arbeit integriert, wie etwa Elternbildungskurse, die über eine Elternbildungsbroschüre beworben werden. Andere Angebote, beispielsweise die spielpädagogische Übergangs-Begleitung von Kindern, Eltern sowie Fachkräften aus Kindertagesstätte und Schule oder eine Servicestelle für Elternarbeit bei einem Weiterbildungsträger, entstanden im Rahmen der Kooperationen mehrerer Bildungsinstitutionen innerhalb der Bildungs- und Erziehungslandschaft.

„und dabei kam es auch auf politischer Ebene zu einem Extraetat noch bei der Stadt, wo sich für eine Servicestelle ..., so dass die Schulen gemäß ihrem Bedarf aber vor Ort mit enger Verbindung zu den Eltern, Kurse abrufen können und dass das für die dann kostenlos ist.“ (6b: 103/BEL-Koordination)

Neben Erziehungskursen werden auch Elterncafés angeboten, z. T. auch als multikulturelle Cafés, um speziell Menschen mit Migrationshintergrund anzusprechen. Darüber hinaus gibt es in vielen Bildungs- und Erziehungslandschaften Eltern-Kind-Gruppen, in denen mit pädagogischer Begleitung Eltern sich austauschen und gemeinsam spielen können. Außerdem werden Sprachförderprojekte für Eltern, zum Teil auch für Eltern und Kinder gemeinsam, angeboten. Um Eltern und Kindern die Möglichkeit zu geben, gemeinsame Erfahrungen zu erleben, beispielsweise im Bereich der Naturwissenschaft, veranstalten manche Netzwerke auch Eltern-Kind-Aktionstage.

5.1.5 Zwischenfazit: Formen von Elternbeteiligung

Aus den Interviews wird deutlich, dass einige Bildungs- und Erziehungslandschaften bislang noch keinen Fokus auf Eltern gelegt haben. Andere dagegen beschäftigen sich schon stark mit der Frage, wie sie Eltern einbinden können. Sie integrieren vielfach bewährte und bereits bestehende Formen von Elternbeteiligung, daneben schaffen einige aber auch neue Formen im Rahmen der Kooperation verschiedener Partner. Dabei werden formale Formen von Elternbeteiligung vor allem im Hinblick auf eine Vertretung von Eltern in den Gremien der Bildungs- und Erziehungslandschaften genutzt. Eine Erklärung dafür liefert die Tatsache, dass Eltern, die als Elternvertretung gewählt sind, sozusagen öffentliche Mandate wahrnehmen und leicht ansprechbar sind und daneben auch bereits Erfahrung in der Vertretung von Elterninteressen in bestimmten Gremien haben. Beim genauen Blick auf die Art der Gremien, in denen Eltern beteiligt werden, lassen viele Antworten darauf schließen, dass Eltern nicht

in die Steuerungsgremien der Bildungs- und Erziehungslandschaften eingebunden werden. Diese werden in der Regel relativ klein gehalten, aber hoch aufgegangen, so dass die Mitglieder, die aus Politik und Verwaltung kommen, auch tatsächlich über Entscheidungsbefugnisse verfügen. Begründet wird das Fehlen von Elternvertretungen dort mit der Erklärung, dass auch keine Schulleitungen, Personalräte oder Träger der Jugendhilfe vertreten sind. Zum anderen wird von einem Interviewten auf Akzeptanzprobleme für Elternvertretungen hingewiesen, welche seitens der Schulvertretungen geäußert werden. Die Aufgabe der Elternvertretung in den Gremien, in denen sie Mitglied sind, besteht meist in der Beratung des Gremiums bzw. der Bereitstellung von elterlicher Expertise im Sinne von Mitsprache, teilweise aber gibt es auch Mitwirkungs- oder Mitbestimmungsbefugnisse.

Über formale Elternbeteiligung hinaus gibt es non-formale Formen der Beteiligung von Eltern, etwa die Einbeziehung von Eltern in Gremien über ihre Mitgliedschaft in Initiativen oder Selbstorganisationen, die Öffnung von Gremien vor allem auf der Arbeitsebene für einzelne Eltern oder die systematische Befragung von Eltern. Dagegen sind informelle Formen nicht so offensichtlich, vielleicht gerade weil sie eher punktuell und unverbindlich ablaufen.

Im Hinblick auf die Attraktivität der verschiedenen Beteiligungsformen für Eltern verweist ein Gesprächspartner auf einen Trend weg von der formalen Beteiligung hin zu non-formalen oder informellen Beteiligungsmöglichkeiten.

„ich glaube eine Tendenz zu spüren, weg von Gremien, von dieser langfristigen Bindung. Ich meine, so ein bisschen gesellschaftlich auch wahrnehmen zu können, weg vom Verein. So ein bisschen, gehe hin wo du morgen wieder weg kannst. ... das bringt dann für die, ich nenne es mal die verfassten Gremien, weil sie einfach da so gesetzliche Grundlagen haben, bringt es Probleme. Es ist einfacher, dann irgend so was spontan zu machen ...“ (5b: 149/Eltern)

Die meisten Bildungs- und Erziehungslandschaften, die Eltern bereits als wichtige Partner integrieren, bieten auch vielfältige Angebote der Elternarbeit an, etwa Elternkurse zur Stärkung der Erziehungskompetenzen, Sprachförderangebote oder Eltern-Kind-Gruppen. Damit wird vor allem versucht, Eltern zu erreichen, zu denen nur schwer Zugänge gefunden werden können.

5.2 Nutzung von Beteiligungsmöglichkeiten und Beteiligung besonderer Zielgruppen

Im Rahmen der Interviews wurden die Gesprächspartner/innen auch gebeten, zur Nutzung der Beteiligungsmöglichkeiten sowie zur Beteiligung besonderer Zielgruppen Stellung zu nehmen. Forschungsleitende Fragestellungen waren dabei:

- Wie werden Beteiligungsmöglichkeiten von Eltern genutzt?
- Welche Eltern werden erreicht?

- Gibt es besondere Zielgruppen, die nicht erreicht werden?

Bezüglich der bestehenden formalen Formen von Elternbeteiligung zeigt sich über die Interviews eine recht hohe Nutzung der Möglichkeiten durch Eltern. Einige Elternvertreter/innen scheinen sogar regelmäßiger an Sitzungen teilzunehmen als Vertreter/innen von Institutionen. In diesen Formen finden sich häufig Eltern aus höheren sozialen Milieus mit vergleichsweise hohem Bildungsniveau. Was das Geschlecht betrifft, so sind Frauen, wahrscheinlich aufgrund ihrer geringeren Berufstätigkeit, meist überrepräsentiert, vor allem in den Kindertagesstätten, allerdings sind die Posten mit Verantwortung wiederum besonders häufig von Männern besetzt.

„Wohl nicht systematisch, aber vom Eindruck her, in der Tendenz eher Frauen, weniger Menschen mit Migrationshintergrund, obwohl jetzt die Funktion im Förderverein die Vorstands- und Kassenwartfunktion von Männern wieder eingenommen wird. Die Teilnehmer in den Elternausschüssen sind eher weiblich.“ (1b: 185/BEL-Koordination)

Die Befragten sehen hier aber durchaus die Entwicklung in den letzten Jahren, dass einerseits Frauen mehr Ämter übernehmen und andererseits mehr Männer sich beteiligen. Alter und Schulform sind neben der sozioökonomischen Situation und dem Geschlecht auch wichtige Aspekte bei der Beteiligung der Eltern. Je älter das Kind, desto weniger beteiligen sich die Eltern, die stärkste Beteiligung stellen die Befragten in der Grundschule fest. Daneben ist die Mitarbeit von Eltern in Gymnasien und Realschulen deutlich höher als in Hauptschulen. Von vielen Interviewten wird betont, dass es oft die gleichen Personen sind, die sich über lange Zeit hinweg sehr aktiv beteiligen. Besonders hinsichtlich der formalen Elternbeteiligung scheinen Eltern mit Migrationshintergrund wenig vertreten zu sein.

Zur Nutzung von non-formalen und informellen Beteiligungsmöglichkeiten wurden keine Aussagen getroffen. Im Hinblick auf Angebote der Elternarbeit lassen sich jedoch bestimmte Zielgruppen identifizieren. Grundsätzlich haben die Angebote, z.B. Cafés als niedrigschwellige Angebote, teilweise sogar durchschlagenden Erfolg und erreichen tatsächlich Personen, zu denen Institutionen bisher keinen Zugang gefunden haben.

„Die ist durchweg gut. Ja, also da waren die selber überrascht. ... fingen die mal an mit zehn Leuten und sind inzwischen bei einer Kerngruppe von 30 und an der größeren Grundschule kamen im ersten Anlauf 80. Das sind jeweils nach den Aussagen der Schulen Menschen, die bisher noch nie ihren Fuß über die Schulschwelle getreten haben ...“ (6b: 140/BEL-Koordination)

Angebote zur Elternarbeit zielen meistens auf bildungsferne, sozial benachteiligte und/oder Familien mit Migrationshintergrund. Ob die adressierten Eltern die Angebote auch nutzen, lässt sich nicht allgemein feststellen, sondern scheint stark von der jeweiligen Institution abzuhängen. So gibt es „Institutionen, da werden Eltern erreicht, wo andere Institutionen sagen, die kommen nicht“ (16b: 218/BEL-Koordination). Der Zugang zu diesen Eltern wird als viel schwieriger im Vergleich zu anderen Elterngruppen angesehen, aber gleichzeitig als

besonders wichtig bewertet. Als erfolgreich geschildert werden insbesondere niedrigschwellige Angebote, die an Ressourcen von Eltern sowie an deren Interesse an ihren Kindern ansetzen.

„Aber wenn ich ins Feld reingehe, Hausbesuche mache, dort vor Ort, wo die Familien leben, was anbiete, funktioniert das auch. Da braucht man meiner Meinung nach ganz andere Ansätze und auch Denkansätze, um die Familien zu erreichen. Ich brauche auch eine andere Haltung dafür. Also dass man sie nicht verteufelt, die kommen ehe alle nicht, sondern wirklich mal überlegt, können wir irgendetwas einrichten, wo Familien in der Form auch erreicht werden können.“ (10b: 100-104/BEL-Koordination)

Ähnliche Erfahrungen wie mit sozial benachteiligten oder bildungsfernen Eltern werden im Hinblick auf Eltern mit Migrationshintergrund berichtet. Das Spektrum von der Nichterreichung bis hin zur aktiven Mitarbeit dieser Eltern ist groß. Beispielsweise werden Sprachförderangebote als geeignetes Mittel bzw. als Türöffner, um einen Zugang zu den Eltern zu bekommen, angesehen. Auch von Eltern selbst werden diese als positiv bewertet, etwa von einer Mutter, die über ihre Erfahrungen in einem Mutter-Kind-Angebot zur Sprachförderung berichtet. Über die Teilnahme an Angeboten können Eltern dann auch für andere Angebote oder sogar Beteiligungsformen begeistert werden. Die befragte Mutter hat sich daraufhin beispielsweise mehr in der Kindertagesstätte eingebracht und sich in den Elternausschuss wählen lassen.

Neben solchen Angeboten zum Einstieg werden in den Bildungs- und Erziehungslandschaften auch mehrfach Multiplikator/innen eingesetzt, um Eltern zu erreichen. Dies können andere Eltern in den Institutionen sein, aber auch Migrantenselbstorganisationen und -initiativen. Auch die Einbindung von Integrationsämtern oder -büros wird als hilfreich bewertet.

Da haben wir zwei Projekte, die sich dezidiert eben mit Elternpartizipationen auseinandersetzen, eben das eine (...) Das bezieht sich hauptsächlich auf Sinti und Roma. Da versuchen drei Schulen via ...Menschen aus Sinti-Roma-Verbänden also Experten über Beratungseinheiten in den Schulen eine stärkere Partizipation hinzu bekommen. (6b: 113/BEL-Koordination)

Als weitere Zielgruppe wurden in den Gesprächen die Väter genannt. Mit den genannten Angeboten sowie Elternabenden werden größtenteils eher Mütter als Väter erreicht. Väter sind nach Aussagen der Befragten schwieriger für Angebote der Elternarbeit zu gewinnen. Einige Bildungs- und Erziehungslandschaften versuchen daher, gezielt Väter anzusprechen, zu informieren und sie über praktische Angebote einzubinden.

5.3 Themen und Problemlagen von Eltern

Mit dem Ziel zu ermitteln, welche besonderen Themen und Problemlagen Eltern beschäftigen, wurden die Gesprächspartner/innen beider Perspektiven danach gefragt. Sowohl Eltern selbst als auch Vertreter/innen von Institutionen benennen ähnliche Themen, die speziell von Eltern in die Bildungs- und Erziehungslandschaften hereingetragen werden. Am häufigsten geht es dabei um Themen, die das Bildungssystem im Großen oder die Situation von Einzelinstitutionen im Kleinen betreffen, z.B. Schulstruktur und Dreigliedrigkeit, Abitur in acht Jahren und Ganztagschule, Mittagessen und Versorgung, Schulausstattung, Sanierung und Zustand von Gebäuden oder Räumen, Hausaufgaben, Ausstattung mit Personal, Unterrichtsausfall und Klassenstärke. Daneben machen sich Eltern für Themen wie individuelle Förderung, Ferienbetreuung, Übergänge im Bildungssystem, Gewaltprävention, Elternbildung und Beratung sowie für kulturelle Projekte stark. Im Rahmen von Elternarbeit spielen vor allem die Sprachförderung und alle Fragen rund um die Erziehung eine bedeutende Rolle. Insgesamt gesehen bringen Eltern Themen ein, die mit der Bildungsbiografie ihrer Kinder zu tun haben und auf deren Unterstützung und Erfolg zielen.

5.4 Motivation von Eltern

Aus welchen Motiven heraus Eltern sich in Bildungs- und Erziehungslandschaften beteiligen, wird aus Institutionen- wie aus Elternperspektive ähnlich gesehen. Ebenso wie die Themen, die Eltern einbringen, orientiert sich ihre Motivation für Mitarbeit an der Situation und den Bildungsbedingungen ihrer Kinder. Über das Motiv, sich für eine gelungene Bildungsbiografie des eigenen Kindes einzusetzen, wird meistens ein Einsatz auch für andere Kinder oder für die Situation von Kindern allgemein erreicht.

„Bei uns war es gar nicht schwierig. Ich habe mich dafür direkt eingetragen gehabt, weil mir es ein Anliegen ist, wenn ich schon nicht allzu sehr von meinem kleinen Sohn mitkriege beruflich bedingt, möchte ich wenigstens dort etwas bewegen können.“ (2b: 178/Eltern)

Auch die interviewten Institutionenvertreter/innen nehmen ein hohes Interesse von Eltern, das von den Bildungsbedingungen ihrer Kinder ausgeht, wahr. Gleichzeitig beschreiben sie, dass Motivation zur Beteiligung oft dort entsteht, wo Eltern positive Erfahrungen, die Förderung ihrer Kinder betreffend, machen. Wenn Eltern ihre Kinder gut aufgehoben sehen und feststellen, dass sie innerhalb der Institutionen gestärkt werden, dann engagieren sie sich stark und möchten einen Beitrag dazu leisten. Das Interesse am eigenen Kind als Motiv für Partizipation wird allerdings nicht von allen Institutionenvertreter/innen positiv gesehen. So problematisieren einzelne Interviewte, dass Eltern sich immer nur dann zu Wort melden würden, wenn sie unzufrieden sind oder Schaden auf ihre Kinder zukommen sehen. Der Großteil der Befragten hält dies aber für ein legitimes Motiv.

„Natürlich hat man als Eltern zunächst einmal das Interesse, dass es dem eigenen Kind gut geht, ist auch logisch, ist auch richtig. Und darüber hinaus kann man aber genauso das Interesse haben durch sein eigenes Engagement mit dazu beizutragen, dass das Angebot für alle Kinder möglichst gut ausfällt.“ (14b: 245/BEL-Koordination)

Das Interesse von Eltern am eigenen Kind und das Motiv, sich für eine Verbesserung der Bildungsbedingungen der eigenen Töchter und Söhne einzusetzen, könnten Ansatzpunkte für die Steigerung und Intensivierung von Elternbeteiligung sein.

Ein weiteres Motiv – allerdings für Eltern, die schon Erfahrungen mit Beteiligung gemacht haben – kann ein ganz persönlicher Nutzen sein. So schildern mehrere befragte Eltern- und Institutionenvertreter/innen, dass Eltern besonders motiviert mitarbeiten, wenn sie schon positive Erlebnisse im Rahmen von Partizipation hatten. Dies kann beispielsweise das Erleben der eigenen Person in neuen Kontexten wie Gremiensitzungen sein, die als Herausforderung erlebt werden und deren Gelingen die eigene Persönlichkeit stärkt.

„und ich habe das so oft mitgekriegt, dass gesagt wird, es war ganz klasse, dass ich das gemacht habe, weil, ich habe mich, als ich gestartet habe, habe ich mich ja noch nicht einmal getraut, den Mund aufzumachen und am Schluss habe ich vor fünfhundert Leuten geredet. Und das ist auch ein Prozess der Selbstbestätigung, der ist wirklich ganz wirklich, für einen selber kann der ganz wichtig werden ...“ (5b: 158/Eltern)

5.5 Erwartungen von Eltern

Die Antworten der Befragten geben auch Aufschluss darüber, welche Erwartungen und Wünsche Eltern an eine Bildungs- und Erziehungslandschaft haben. Aus Sicht eines Elternvertreters könnten in Bildungs- und Erziehungslandschaften beispielsweise innovative Lernmöglichkeiten ausprobiert werden, etwa als „Labor für Zukunftsschule“ (5b: 180/Eltern). Eine andere Elternvertreterin sieht die Aufgabe der Bildungs- und Erziehungslandschaft, und insbesondere der sie steuernden Einheit Kommune, darin, eine große Breite von Netzwerkpartnern zu forcieren und nicht nur die Kerninstitutionen aus Schule und Jugendhilfe im Fokus zu haben. Genau diese Forderung sieht eine Institutionenvertreterin eher kritisch, weil sich dahinter die „hohe Erwartung von Eltern nach externen zusätzlichen Bildungsangeboten“ (10b: 81/BEL-Koordination) verberge. Ein solcher Anspruch führe allerdings einerseits zu einer Überforderung von Kindern und laufe andererseits dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Kerninstitutionen entgegen.

Aus der umgekehrten Perspektive gesehen, wünschen sich Institutionen von Eltern teilweise eine stärkere inhaltliche Positionierung und erhoffen sich aus deren Beteiligung einen Austausch über Bildungs- und Erziehungsvorstellungen.

5.6 Grenzen von Elternbeteiligung

Wie wichtig Elternbeteiligung insgesamt und damit auch für die Arbeit in Bildungs- und Erziehungslandschaften ist, wird in den Aussagen der Befragten deutlich. Selbst diejenigen, die bisher den Fokus noch nicht auf Eltern gelegt und noch keine Möglichkeiten der Beteiligung und Mitarbeit anbieten, bewerten die Einbeziehung von Eltern als sehr bedeutsam. Es gilt aber zu erwägen, ob die Antworten eventuell Ergebnis von Prozessen sozialer Erwünschtheit sind, weil die Befragten sich eventuell nicht trauen, entsprechende Bedenken offen zu äußern. Dies verdeutlicht eine befragte Elternvertreterin, die darauf hinweist, dass Ausgrenzungsmechanismen eher im Verborgenen stattfinden.

„Weil dass man das groß raushängt und sagt, die Eltern haben nichts zu sagen, das wird sich heute keiner mehr erlauben. Das nicht, so offiziell nicht, sondern das geht dann so den kleinen Weg.“ (9b: 214/Eltern)

Welche Grenzen werden Eltern also inoffiziell von außen und vielleicht auch offiziell gesetzt, welche Hürden sind aber auch einfach vorhanden und bremsen die Beteiligung von Eltern? Zunächst einmal beziehen sich die Interviewten hier auf Haltungen gegenüber Eltern. Einerseits wird von Institutionenvertreter/innen die Angst vor überzogenen Forderungen und einer zu hohen Erwartungshaltung von Eltern geäußert, welche das Ausmaß der Möglichkeiten für elterliche Partizipation beeinflusst. Eine Elternvertreterin berichtet, dass sie „die Beteiligung der Eltern halt doch oft ja als Störfaktor dargestellt“ (9b: 164/Eltern) bekommt. Ganz konkret ist sie sogar bereits für ihr Engagement aggressiv adressiert worden.

„Ich hatte z.B. in einem Gespräch mit einem Träger, das ist jetzt ein paar Jahre her, aber dass der mir dann sagte, was wollen Sie eigentlich hier, die Eltern aufwiegeln, da sagte ich, gar nicht, sondern es geht rein um Information. Da sagte er mir, wenn Sie sich engagieren wollen, dann gehen Sie doch in die Partei.“ (9b: 38/Eltern)

Elternvertreter/innen schildern in diesem Zusammenhang auch teilweise, dass sie nicht ernst genommen oder ihre Initiativen mit Ausreden abgewürgt würden. Haltungen des Gegenübers von Eltern können also auch Grenzen für Kooperation und Elternbeteiligung darstellen. Erziehungspartnerschaften zwischen pädagogischem Fachpersonal und Eltern werden beispielsweise dann erschwert, wenn Fachkräfte unterschwellig Eltern ihre Erziehungskompetenzen absprechen und ihnen vermitteln „wir wissen, wie es richtig ist und ihr wisst es nicht so gut“ (13b: 85/sozpäd. Fortbildung).

Neben Hürden, die sich aus Haltungen und Einstellungen gegenüber der Beteiligung von Eltern ergeben, zeigen sich mangelnde Information und fehlendes Wissen oft als Grenzen. Zum einen wird geschildert, dass Eltern häufig das Wissen über ihre Möglichkeiten und Rechte vor allem im Rahmen von formaler Beteiligung fehlt. Zum anderen sind sie angewiesen auf Informationen, um ihre Rechte auch ausüben zu können. Überdies fehlt es oft selbst bei guter Information über Möglichkeiten und auch bei funktionierender Informationsweitergabe an Transparenz über die Reichweite von Elternbeteiligung.

Auch persönliche Kompetenzen und Ressourcen werden häufig als Grenzen wahrgenommen. So betonen die Befragten, dass die Tätigkeiten, insbesondere bei formaler Beteiligung, voraussetzen, dass Eltern sich spezifisches Wissen aneignen, dass sie Zeit fürs Engagement haben und über eine bestimmte Ausstattung verfügen. Die nötige Infrastruktur wie Computer und Internetzugang, sowie die Medienkompetenz zur Arbeit mit diesen, ist nicht selbstverständlich bei allen Eltern vorhanden.

„es gibt auch viele, die haben die Infrastruktur nicht. Das ist einfach ein Problem und ohne Rechner, Drucker ... brauch man nicht loszulegen. ... sonst genau knüpft das wieder an, weil da blende ich einfach einen gewissen, ich blende Leute aus ...“ (5b: 158/Eltern)

Kommen dann auch noch Sprachschwierigkeiten hinzu, wird dies schon fast als K.O.-Kriterium für Elternbeteiligung gesehen.

Die Befragten benennen darüber hinaus auch für den Einzelfall bürokratische und rechtliche Hürden oder das Problem des Zugangs zur Öffentlichkeit, um die Arbeit von Eltern zu kommunizieren und auf Angebote aufmerksam zu machen.

Sehr deutliche Grenzen für die Beteiligung von Eltern ergeben sich aus dem Spannungsfeld Hauptamt-Ehrenamt. Elternbeteiligung ist stets ein Ehrenamt, das zusätzlich zur eigenen Berufstätigkeit ausgeübt wird und damit größtenteils innerhalb der Freizeit stattfindet. Dagegen sind die meisten Partner/innen in Bildungs- und Erziehungslandschaften hauptamtlich bei den beteiligten Institutionen beschäftigt und partizipieren während ihrer Arbeitszeit an Sitzungen und Veranstaltungen bzw. arbeiten im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit für die Bildungs- und Erziehungslandschaft. Dieses Spannungsfeld wird grundsätzlich dann zu einer Grenze oder Hürde für Elternbeteiligung, wenn es um zeitliche aber auch materielle Ressourcen geht. Arbeitszeit schafft eine andere Voraussetzung für Engagement als Freizeit, ebenso entsteht aus bezahlter Arbeit für die Bildungs- und Erziehungslandschaft eine andere Situation gegenüber unbezahltem Einsatz.

Dieses strukturelle Problem benennen im Rahmen der Interviews deutlich mehr Elternvertreter/innen als Institutionenvertreter/innen und charakterisieren ihr Engagement auch als „maximale Inanspruchnahme“ und „extrem hohe Belastung“ (beide 5b: 121-122/Eltern). Ebenso sehen sich manche Elternvertreter/innen hin- und hergerissen zwischen von außen stark gewünschter Beteiligung ihrer Person und der Leistbarkeit dieser Beteiligung innerhalb ihrer Freizeit. Aus der ehrenamtlichen Aktivität und der knapp bemessenen Zeit fürs Engagement ergeben sich auch andere Anforderungen an die Arbeit. So beschreibt ein Elternvertreter, dass er häufig Informationen und Materialien zu spät bekommt, um sich vor Sitzungen noch optimal vorbereiten oder auch die Themen mit seinen Vertreter/innen besprechen zu können. Soll ein komplettes Elternvertretungsgremium dann inhaltlich Stellung beziehen, wäre eine andere Vorlaufzeit notwendig, um sich vorher auch noch persönlich abstimmen zu können.

Ein einziger Institutionenvertreter geht innerhalb der Interviews auf dieses Problem ein und weist auf die Schwierigkeit der Terminierung von Gremiensitzungen hin, wenn Eltern eingebunden werden sollen.

„Das ist ja immer die Frage, wie macht man das mit so einem Projekt, wenn man primär mit Professionellen aus dem Erziehungsbereich arbeitet, die haben natürlich die Sitzung gerne morgens um 10.00 Uhr während der Arbeitszeit. Frau (Name), die die Bäckerei ... betreibt, sagt mir natürlich morgens um 10.00 Uhr muss ich meine Brötchen verkaufen. Also macht man die Sitzung abends um 5.00 Uhr, dann hat man das Ergebnis, dass viele aus der professionellen Ebene stöhnen und sagen, och kann ich nicht, wann denn und mal so und mal so und das führt natürlich neben vielen anderen Gründen dazu, dass die Berufstätigen ehrenamtlich nicht immer dabei sind.“ (20b: 253-257/BEL-Koordination)

Dieses Spannungsfeld zu erkennen und mitzudenken bei der Planung von Bildungs- und Erziehungslandschaften sowie der Schaffung von Möglichkeiten zur Einbindung von Eltern mag eine Bedingung sein, wie eine Grenze überwunden und Eltern erfolgreich beteiligt werden könnten.

5.7 Bedingungen für gelingende Elternbeteiligung

Um herauszufinden, welche Faktoren dazu führen, dass Eltern erfolgreich beteiligt werden und sich beteiligen, wurde in den Gesprächen nach Gelingensbedingungen für Elternbeteiligung gefragt. Diese ergeben sich einerseits aus der Überwindung der bereits genannten Grenzen, andererseits wurden aber auch neue Faktoren genannt. Gute Erfahrungen haben Befragte gemacht, wenn Institutionen Eltern offen und wertschätzend begegnen. Dies drückt sich zum einen in der Kultur des Miteinanders und des Umgangs aus, zum anderen aber auch in der Gestaltung von Angeboten für Eltern.

„Das war eine wirklich wichtige Erfahrung, zu sagen, wir müssen uns überlegen, was kommt an, wie würden sich Eltern wertgeschätzt fühlen, woran würden Eltern erkennen, dass es uns wirklich ernst ist, dass sie kommen, dass wir was anbieten, dass wir gemeinsam was lernen, dass alle nicht nur Lehrer, sondern auch Lernende sind und dass es auch wichtig ist, zu erfahren, was die Eltern an Fragen tatsächlich auch selber haben. Dieser Austauschprozess war einfach wichtig. Es kommt darauf an, dass man erkennen kann, dass man spürt, dass es wirklich gewollt ist, dass man mitmacht, da ist, willkommen ist und mit seinen eigenen Fragen nicht nur als Zuhörer, sondern seine eigenen Fragen mitbringen kann und dass die eigenen Fragen von Bedeutung sind.“ (14b: 268/BEL-Koordination)

Wenn es um vorurteilsfreien Dialog und Austausch gehen soll, wird auch die Einbindung von neutralen, externen Personen als Gelingensbedingung genannt. So können eine externe

Prozessbegleitung oder die Beteiligung von Fortbildner/innen beispielsweise dazu beitragen, dass Eltern und Fachkräfte sich moderiert neu begegnen.

Mehrere Gesprächspartner/innen berichten darüber hinaus, dass es wichtig ist, bedarfsorientiert vorzugehen, ob bei der Gestaltung von Angeboten oder auch der Form der Ansprache, die oft auch viel direkter ausfallen müsse. So werden in einigen Bildungs- und Erziehungslandschaften bereits konsequent Multiplikator/innen eingesetzt, um speziell Eltern mit Migrationshintergrund anzusprechen. Bei der Gestaltung von Beteiligungsmöglichkeiten für Eltern ist es notwendig, vielfältige Beteiligungsformen für die unterschiedlichen Bedarfe von Eltern anzubieten. Da verschiedene Angebote für unterschiedliche Zielgruppen attraktiv sind, kann eine breite Palette z.B. von Elterncafés über Gremienarbeit hin zu Aktionstagen und auch die Einbeziehung von Eltern über die Zubereitung von Essen zielführend sein. Bei der Gestaltung von gemeinsamer Arbeit werden beispielsweise konkrete Mitmachangebote für Eltern von vielen Befragten als erfolgreich bewertet.

Werden Eltern bedarfsorientiert eingebunden, kann es auch gelingen, sie über aktivierende Angebote und informelle Beteiligungsformen für eher non-formale oder sogar formale Beteiligungsmöglichkeiten zu begeistern und zu binden. Solche informellen Prozesse können Vertrauen schaffen und eine Informationsbasis für die Eltern aufbauen, sodass sie eher motiviert und interessiert sind, sich stärker und verbindlicher zu engagieren. In den Interviews wird deutlich, dass ein Ansatzpunkt für die Ansprache von Eltern ihr Interesse am Bildungserfolg ihrer Kinder sein kann.

Ergänzend wird die Transparenz von Beteiligungsmöglichkeiten als förderlich angesehen und kann z.B. über die Erstellung und Verteilung von Broschüren erreicht werden. Gelingt es, Informationen über Formen und Reichweite von Beteiligung an Eltern weiterzugeben, ist die Einbindung von Eltern vielfach erfolgreich. In einem solchen Rahmen können auch oftmals Mitsprache-, Mitwirkungs- und Mitentscheidungsmöglichkeiten für Eltern geboten werden, die über rechtliche Vorgaben hinaus gehen, beispielsweise die Einbindung von Elternvertreter/innen in die Personalauswahl von Kindertagesstätten, wie eine Befragte berichtete.

5.8 Mehrwert von Bildungs- und Erziehungslandschaften für die Elternbeteiligung

Welche Vorteile bieten Bildungs- und Erziehungslandschaften nun für die Einbindung von Eltern? Welchen Mehrwert bringt das neue Gefüge für verschiedene Formen der Elternbeteiligung und Angebote der Elternarbeit? Kann die Einbeziehung von Eltern hier einen anderen Stellenwert gewinnen, was bedeutet dies für bestehende Möglichkeiten und entstehen neue Ansätze durch die Zusammenarbeit in Bildungs- und Erziehungslandschaften?

Zu diesen Fragen äußerten sich die Interviewpartner/innen durchweg positiv. Zunächst wurde darauf hingewiesen, dass im Rahmen von Bildungs- und Erziehungslandschaften vermehrt Ressourcen, insbesondere finanzielle Mittel, vorhanden sind, um bestimmte Themen

zu bearbeiten. Wird dann Elternbeteiligung als Schwerpunkt oder Ziel gesetzt, kann eine besondere Aufmerksamkeit auf dieses Thema gelenkt werden, da es angegangen und bearbeitet werden muss. Diese stärkere Beachtung als in herkömmlichen Zusammenhängen mündet in inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema, aber teilweise auch in politische Beschäftigung damit. Besonders die Einbeziehung in Instrumente wie Bildungsberichte, z.B. im Rahmen von Elternbefragungen, stärkt das Thema auch öffentlich. Das Äußern von Bedarfen seitens der Eltern, verbunden mit dem Wunsch, entsprechende Angebote bereitzustellen, wird dann ausdrücklich als Erfolg der Bildungs- und Erziehungslandschaft verstanden, auch Eltern zu erreichen, die bislang von den Bildungsinstitutionen kaum erreicht wurden. Entsprechend werden die Wünsche von Eltern nicht als (Über-) Forderung der Institutionen aufgefasst, sondern als Auftrag, entsprechende Strukturen und Ressourcen für eine gelingende Elternbeteiligung zu schaffen.

„Also das glaube ich auf jeden Fall, weil a) Bildungslandschaft Aufmerksamkeit fokussiert bei allen Beteiligten, also jetzt gerade im Sinne also jetzt in dem Fall Elternpartizipation und dann Möglichkeiten bietet des Austausches und dann strukturell natürlich einfach auch Geld bietet, um dann entsprechend Ideen auch umzusetzen zu können.“ (6b: 157-159/BEL-Koordination)

Auch der Aufbau eines neuen Vertrauensverhältnisses zwischen Fachpersonal und Eltern und die Schaffung von Gelegenheiten für Eltern, sich zu äußern, können dazu führen, dass Eltern sich stärker einbringen.

„Die Erfahrung war auch die, dass gerade Mütter mit Migrationsfamilien eine ganz andere Interessenslage an sich selbst wahrgenommen haben und auch mehr Mut gefunden haben, dann bestimmte Dinge anzusprechen, die sie schon immer mal fragen wollten, aber sich nicht getraut haben, sich auch viel aktiver einbringen in Geschehnisse, die die Kindertagesstätte ausmachen und einfach mehr dabei sind, weil sie das Gefühl haben, es ist auch gewollt, dass sie da dabei sind und sie bringen sich mit ein, mit ihren Fragen, ...“ (14b: 217/BEL-Koordination)

Ein weiterer Vorteil von Bildungs- und Erziehungslandschaften für Elternbeteiligung wird in der Vernetzung unterschiedlicher Partner gesehen, welche eine Grundlage für stärkeren Austausch über das Thema bietet ebenso wie die Möglichkeit zur Kooperation bei der Schaffung von Zugängen und Angeboten. So benennen viele der Interviewten als Ergebnisse der Zusammenarbeit konkret Produkte wie Arbeitshilfen und Broschüren für Eltern, die gemeinsam in der Bildungs- und Erziehungslandschaft entwickelt wurden. Dabei werden Eltern als Zielgruppe von Serviceleistungen, etwa auch gemeinsamer Elterninformation von zwei Institutionen wie Kindertagesstätte und Grundschule, besonders in den Blick genommen und es entstehen neue Modelle der Kooperation.

6. Gewaltprävention in Bildungs- und Erziehungslandschaften

Weiterentwicklungen in der Praxis der Gewaltprävention in Bezug auf gefährdete bzw. benachteiligte Kinder und Jugendliche sowie die hierauf bezogenen Fachdebatten haben zur Herausbildung einer Position geführt, die Gewalthandeln von Kindern und Jugendlichen nur als einen und nicht als den zentralen Aspekt ihres Verhaltens ansieht. Insgesamt hat die Orientierung am Präventionsgedanken zu einer Vorverlagerung der Aufmerksamkeit auf Risikofaktoren und Problemkonstellationen geführt, die bereits in der frühen Kindheit auftreten können. Die Orientierung an einem solchen Präventionsgedanken erfordert es, Gewaltprävention als „koproductiven Prozess“³² von allen an Erziehung, Bildung und Betreuung beteiligten Institutionen zu verstehen. Das meint, sowohl Kinder und Jugendliche als Adressaten gewaltpräventiver Maßnahmen einzubeziehen und mit ihnen zusammen in einem Aushandlungsprozess das Angebot auszugestalten als auch alle wichtigen Bezugspersonen und -gruppen aus ihrem Lebensumfeld. Hierzu bedarf es allerdings einer Neuorientierung in vielen Handlungsfeldern, um gerade Eltern über neue Konzepte und Formen der Beteiligungs- und Mitwirkungsprozesse zu erreichen und als zentrale Säule für eine gelingende Gewaltprävention einzubinden. Die Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention des DJI bringt diesen Bedarf auf den Punkt und spricht im Zusammenhang von „Strategien der Gewaltprävention im Kindes- und Jugendalter“ von dem „Grunddilemma bei allen auf Eltern bezogenen Strategien“ und verweist auf die Notwendigkeit einer neu zu entwickelnden Strategie der gewaltpräventiven Elternarbeit. In Anlehnung an diese fachliche Perspektive geht es also entgegen einer bislang verbreiteten anlass- bzw. problemorientierten Arbeit mit Eltern um eine Förderung und Entwicklung elternorientierter Strategien³³.

Zugleich betonen Konzepte der Gewaltprävention den Sozialraum als wichtigen „konzeptuellen und praxisrelevanten Bezugspunkt für gewaltpräventive Strategien“³⁴. Es geht darum, Vorsetzungen in Sozialräumen zu schaffen, die dabei helfen, nach wie vor bestehende Barrieren zwischen Institutionen und Familien abzubauen und gemeinsame Handlungsoptionen im partnerschaftlichen Zusammenwirken in institutionellen Kontexten über neue Beteiligungsformen mit bzw. für Eltern zu unterstützen. Übergreifende Kooperationskonzepte der Bildungseinrichtungen (Jugendhilfe, Schule usw.) im konkreten Sozialraum helfen nicht nur vorhandene Ressourcen zu bündeln und intensiver zu nutzen. Sie können auch dazu dienen schwierige Konstellationen frühzeitig zu erkennen und Hilfe anzubieten. Daneben tragen sie zu einer Stärkung der nicht mit Gewalt auffallenden Jugendgruppen im Sinne einer Förderung eines Gegengewichts zur Gewaltkultur bei.

³² Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention, 2007, S. 299.

³³ Ebd. S. 120ff..

³⁴ Ebd. S. 138.

Damit kommt dem Ansatz der kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften die Chance zu, in einem solchen weiten Präventionsverständnis mit der Unterstützung eines kohärenten Systems der Erziehung, Bildung und Betreuung sowie des Zusammenwirkens von informellen, non-formalen und formalen Bildungsprozessen gerade auch Kinder und Jugendliche in benachteiligten Lebenslagen sowie deren Eltern zu unterstützen und hierüber auch gewaltpräventiv zu wirken.

Ob und wenn ja in welcher Weise Bildungs- und Erziehungslandschaften in der Praxis einen Beitrag zur Gewaltprävention leisten, darüber gibt es bislang kein gesichertes Wissen. In der Befragung der Expert/innen interessierten daher v. a. folgende Fragen:

- Welchen *Stellenwert* hat das *Thema Gewalt* in den Bildungs- und Erziehungslandschaften? Wie stellt sich die Situation in Bezug auf Kinder- und Jugendgewalt sowie auf familiäre Gewalt dar?
- Welche *Angebote der Gewaltprävention* existieren in den Bildungs- und Erziehungslandschaften? Sind Konzepte vorhanden, mit familiärer Gewalt umzugehen? Wie werden sie eingeschätzt?
- Wie sieht die *Rolle der Eltern in Bezug auf die Gewaltprävention in Bildungs- und Erziehungslandschaften* aus? Existieren in den Bildungs- und Erziehungslandschaften Modelle, wie Eltern im Rahmen von Gewaltprävention und in der Arbeit mit aggressiven, gewalttätigen Kindern und Jugendlichen einbezogen werden können? Inwiefern wird den Angeboten der Elternarbeit eine gewaltpräventive Bedeutung beigemessen? Wie laufen die Zugänge zu den Eltern?
- Worin liegt der *Mehrwert für die Gewaltprävention in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften*? Worin liegen die Möglichkeiten, aber auch Grenzen von Bildungs- und Erziehungslandschaften, über die Stärkung der Elternperspektive gewaltpräventiv zu wirken?

6.1 Stellenwert von Gewalt und Gewaltprävention

Um den Stellenwert der Gewalt als Thema und der Gewaltprävention im Rahmen von kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften einschätzen zu können, gilt es zunächst zu fragen, inwieweit Gewalt in der konkreten Bildungs- und Erziehungslandschaft als Herausforderung wahrgenommen wird und welche Problembereiche identifiziert werden? Die Interviewten schildern eine Fülle unterschiedlicher Gewaltformen und -kontexte. Die folgenden exemplarisch ausgewählten Zitate illustrieren, dass in den Bildungs- und Erziehungslandschaften Kinder und Jugendliche sowohl als Opfer als auch als Täter von Gewalt wahrgenommen werden. Auch hinsichtlich der Gewaltkontexte wird sowohl

- Gewalt in engen sozialen Beziehungen (wie familiäre Gewalt),

„(Gewalt, Anm. d. Verf.) ist ein Querschnittsthema, das begegnet uns überall. Natürlich ist es in der Fragestellung der Kindeswohlgefährdung kommt es ja immer wieder vor und da ist die Vernetzung auf allen Ebenen auch wichtig. Das ist auch nochmals so ein Punkt, wo es in der Zusammenarbeit mit Eltern eine andere Form geben muss, wie Erzieherinnen zukünftig ihr Berufsfeld einschätzen.“ (10b:211 /BEL-Koordination)

- als auch Gewalt in Institutionen und im öffentlichen Raum seitens der Befragten als Problem benannt.

„Sexualentwicklung ist ein Dauerthema, kommt immer dann wieder ganz hoch, wenn die sogenannten Doktor-Spielchen übergreifen. Also da wird dann auch oft überlegt, soll man nochmals eine Orientierung oder eine Information anbieten. Aber Sucht- und Gewaltprävention ist schon immer ganz begleitend und da bin ich auch ganz froh, dass das in den Köpfen angekommen ist, dass man da ganz früh anfangen muss.“ (10b: 107/BEL-Koordination)

Gewaltprävention wird hier als selbstverständlicher Bestandteil des Auftrags von Kindertrageseinrichtungen gesehen. Verschiedene Formen der Gewalt, mit denen Kinder konfrontiert sein können, werden reflektiert.

Daneben werden auch Formen der medialen Gewalt in Form von Internet-Mobbing u. ä. als präsentenes Thema z.B. in Grundschulen thematisiert:

„Also es spielt auf jeden Fall eine Rolle, weil bestimmte, sagen wir es mal so, es gibt an der Grundschule bestimmte Voraussetzungen, die im Moment noch verhindern, dass bestimmte Situationen schlimmer werden. Wir haben beispielsweise bei uns an der Schule Handy-Verbot. Die Kinder dürfen keine MP3-Player, keine IPODs und so etwas mitbringen. Wenn so etwas entdeckt wird, wird es sofort konfisziert. D. h. was an anderen Schulen Gang und Gäbe ist, also an den weiterführenden Schulen, dass da irgendwelche Bilder oder Filme gemacht werden, dass man einfach so die Privatsphäre verletzt, diese Dinge sind bei uns schon einmal ausgeschlossen. D. h. das ist schon einmal ein wichtiger Bereich, den wir eigentlich noch geschützt haben.“ (18b: 306/Schule)

Kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaften bieten im Rahmen ihrer Arbeit auch die Möglichkeit, Gewalt und Gewaltprävention als wichtige Themen zu profilieren. So schildert der Vertreter einer Bildungs- und Erziehungslandschaft, dass eine Bedarfsabfrage bei Kindern und Jugendlichen im Rahmen eines Bildungsmonitorings³⁵ auf die Bedeutung des The-

³⁵ Konkret wurden die jungen Menschen nach der Wichtigkeit verschiedener Problembereiche für ihren Alltag gefragt, außerdem, ob ihnen entsprechende Hilfeangebote oder Ansprechpersonen bekannt sind. Dabei wurden Gewalt, Straftaten, Mobbing und Familienkonflikte aus Sicht der Befragten als wichtige Problembereiche genannt. Zugleich waren einem großen Teil der Befragten keine entsprechenden Unterstützungsangebote bekannt. So wusste knapp die Hälfte der Jugendlichen nicht, an wen sie sich im Zusammenhang mit Problemen von Gewalt konkret wenden können. Die Bewertung möglicher Hemmnisse für eine Inanspruchnahme bekannter Unterstützungsangebote zeigte, dass insbesondere die Sorge um die Weitergabe persönlicher Daten das größte Hindernis darstellt. Im

mas Gewalt und die Notwendigkeit von Angeboten der Gewaltprävention aufmerksam gemacht hat:

„muss man sich dem Ergebnis dieses Bildungsberichts stellen und muss feststellen, dass ein sehr hoher Prozentsatz der aktuellen Schülerinnen und Schüler der 9. und 10. Klasse sagen, Gewalt und Gewalterfahrung, auch Mobbing und solche Geschichten sind für uns ein großes Problem. ...Aber es gibt aus der Bildungsregion heraus oder von den Themen, die wir als Stadt im Moment da auch ein Stückchen forcieren, gibt es noch keine Überlegung zu sagen, wir müssen jetzt im Bereich Gewaltprävention dieses oder jenes konkret machen, sondern es gibt nur die Erkenntnis zu sagen, okay, das ist offensichtlich auch ein Themenfeld, das hier eine wichtige Rolle spielt und alle, die sich bis jetzt auseinandersetzen ... die müssen sich mit diesem Ergebnis dann doch noch einmal stärker auseinandersetzen und überlegen, ob das, was bis jetzt getan wird, dann wirklich wirksam ist oder nicht.“ (20b: 152-154/BEL-Koordination)

Hier zeigt sich ein möglicher gewaltpräventiver Beitrag kommunaler Bildungs- und Erziehungslandschaften, indem über eine Bildungsberichterstattung und die beteiligungsorientierte Erfassung von Bedarfen eine Sensibilisierung in Bezug auf das Thema Gewalt erfolgt. Auf diese Weise kann eine systematische Bildungsberichterstattung im Rahmen von Bildungs- und Erziehungslandschaften auch zu einer differenzierten Wahrnehmung des Themas Gewalt beitragen.

6.2 Angebote der Gewaltprävention

Um Auskunft über bereits bestehende Angebote der Gewaltprävention in den Bildungs- und Erziehungslandschaften zu erhalten, wurden die Interviewpartner/innen gebeten, ihnen bekannte Ansätze und Angebote zu nennen. Systematisch lässt sich dabei unterscheiden, ob Gewalt in den einzelnen Institutionen der Bildungs- und Erziehungslandschaft in den Blick kommt oder ob Gewalt und Ansätze zur Gewaltprävention als Thema innerhalb der Bildungs- und Erziehungslandschaften institutionenübergreifend in den Blick geraten. Daneben lassen sich die Äußerungen der Befragten hinsichtlich der Berücksichtigung des Themas entlang von zwei Linien unterscheiden:

- Gewaltprävention spielt in der konkreten Bildungs- und Erziehungslandschaft gar keine Rolle und ist (noch) nicht im Blick.

„Also Gewaltprävention als solche spielt keine dezidierte Rolle bislang in der Bildungslandschaft, wobei wir aber immer sagen, okay, die Themen, die sich entwi-

Zuge weiterer interinstitutioneller Vernetzung kommt daher einer Transparenz im Umgang mit Daten ein wichtiger Gelingensfaktor für die Inanspruchnahme von Angeboten der Gewaltprävention zu.

ckeln, die werden wir auch aufgreifen und wahrnehmen, wenn es auch von Schulen kommt an Entwicklungsbedarf.“ (6b: 192-193/BEL-Koordination)

- Häufiger werden jedoch bestehende Gewaltpräventionsprogramme und Ansätze in der Kommune in die Bildungs- und Erziehungslandschaft integriert oder als wichtiger Baustein betrachtet.

„Wir haben hier schon seit fast zehn Jahren dieses Präventionskonzept, das auch auf Bundesebene bekannt ist, und das hat natürlich hier schon einen großen Beitrag geleistet und das muss einfach Teil dieser Bildungslandschaft auch sein. Ich denke, das Thema ist schon ein wichtiges Thema, nur wir müssen da jetzt nichts Neues erfinden.“ (8b: 253-255/Schule)

Diese integrative Perspektive erweist sich in der Praxis jedoch häufig als ein Nebeneinander, bei dem gewaltpräventive Angebote und Programme zwar theoretisch als Teil der Bildungs- und Erziehungslandschaft gesehen, in die zentralen Gremien der Steuerung und Koordination aber nicht systematisch einbezogen werden.

„Die gewaltpräventive Arbeit, die ansonsten stattfindet, ist eine, die nicht direkt mit dem Runden Tisch gekoppelt ist, direkt über den Landkreis, da gibt es ein Projekt, wo halt durch aufsuchende Arbeit versucht wird, an gewaltbereite bzw. von Gewalt bedrohte Kinder, an Jugendliche dann eher heranzukommen. Da gibt es eine lockere Zusammenarbeit, aber keine enge Anbindung an den Runden Tisch.“ (1b: 193-194/BEL-Koordination)

Insgesamt wird der Stellenwert von Gewaltprävention in der Bildungs- und Erziehungslandschaft damit meist eher indirekt über Soziales Lernen oder über Bedarfe die Partner/innen wahrnehmen und hierauf bezogene konkrete Projekte thematisiert. Die Angebote reichen dabei von Frühen Hilfen und Früherkennung über Schulsozialarbeit sowie Mediations- und Streitschlichterprogramme an Schulen und in anderen Bildungseinrichtungen wie der offenen Kinder- und Jugendarbeit bis hin zu erlebnispädagogischen Angeboten. Häufig wird das Thema Gewalt indirekt über Angebote im Bereich Soziales Lernen bearbeitet, denen dann aus Sicht der Befragten auch gewaltpräventive Effekte zugeschrieben werden.

6.3 Rolle der Eltern in Bezug auf Gewaltprävention

Eltern werden auf verschiedene Weisen bislang in die gewaltpräventive Arbeit einbezogen. So werden sie häufig vorab, parallel oder im Nachgang zu Projekten der Gewaltprävention zu Elternabenden an Schulen oder in Kindertageseinrichtungen eingeladen und über die Zielsetzung, Durchführung und die Ergebnisse der geplanten gewaltpräventiven Projekte, Trainings u. ä. informiert. Die Beteiligung von Eltern an gewaltpräventiver Arbeit erfolgt jedoch bislang meist aus konkreten Anlässen wie dem Vorliegen einer entsprechenden Problematik. Bei dieser anlass- und problembezogenen Elternarbeit werden entweder Eltern kon-

kret bezogen auf das gewalttätige Verhalten ihrer Kinder hin kontaktiert oder im Allgemeinen z.B. über einen Elternabend auf eine entsprechende Gewaltproblematik in der Klasse aufmerksam gemacht. Das DJI spricht in diesem Zusammenhang vom Grunddilemma der Elternarbeit, nach dem es schwierig ist, Eltern für die Mitarbeit an gewaltpräventiven Maßnahmen zu gewinnen, die Teilnahme an Elternabenden bei Vorliegen einer Gewaltproblematik jedoch im Kontrast sehr hoch ist.³⁶ Interessant war daher für die vorliegende Untersuchung, inwieweit es dem Ansatz kommunaler Bildungs- und Erziehungslandschaften gelingt, Eltern auch unter gewaltpräventiven Aspekten stärker einzubinden. Gelingt es, neue Zielgruppen zu erreichen und auch eine verbesserte Zusammenarbeit mit Eltern, deren Kinder in Bildungseinrichtungen durch gewalttätiges Verhalten auffallen bzw. bei denen der Verdacht auf Gewalthandeln innerhalb der Familie aufkommt, herzustellen? Gerade diese Zielgruppen werden bislang nur schwer von gewaltpräventiver Arbeit erreicht.

6.3.1 Eltern als informierte Dritte

Meist spielen Eltern eine eher untergeordnete Rolle in der gewaltpräventiven Arbeit. Sie werden entweder in den oben erläuterten Weisen bei Vorliegen einer Gewaltproblematik oder formal in der Rolle als verantwortliche Erziehungsberechtigte kontaktiert:

„Eltern, denke ich, spielen momentan in dem Konzept des Kinder- und Jugendamtes noch keine Rolle, außer Täter-Opfer-Ausgleich, wo einfach die Jugendhilfe die Eltern mit einbestellen muss, wo es wieder um die amtliche Geschichte geht, also von daher muss man einfach gucken, wie sich das gestaltet.“ (8b: 245/Schule)

Zuweilen werden Eltern auch im oben genannten Sinne indirekt in gewaltpräventive Arbeit einbezogen, indem sie über entsprechend ausgerichtete Angebote in den Bildungsinstitutionen ihrer Kinder informiert werden und Einblick nehmen können.

Eltern werden bei solchen Programmen häufig auch deshalb informiert, weil sie ihre Zustimmung erteilen müssen, da die Angebote z. T. auch kostenpflichtig sind und Eltern dafür aufkommen müssen:

„Beides. Es gibt da verschiedene, einmal für die Kleineren, einmal für die Größeren. Das ist, glaube ich, immer so eine Woche, wo es parallel zum Unterricht oder im Unterricht mit Externen behandelt wird. ... Das kostet aber, das wird dann auch umgelegt. Es muss von den Eltern für gutgeheißen werden, beschlossen werden und dann auch gezahlt werden.“ (9b: 253-257/Eltern)

³⁶ Vgl. Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention, 2007, S. 120 f.

6.3.2 Eltern als Akteur, der gewaltpräventive Arbeit initiiert oder fördert

Elternvertreter/innen berichten jedoch auch davon, dass sie selbst den Bedarf für gewaltpräventive Arbeit sehen und eigenständig nach entsprechenden Angeboten für ihre Kinder suchen. Insbesondere Eltern in formalen Vertretungspositionen möchten das Thema Gewaltprävention über Kurse und Angebote zentral gestalten:

„da versuchen wir vom Elternbeirat einen Gewaltpräventionskurs, Selbstbehauptungskurs für die Kinder mit zu organisieren und jetzt z.B. jemanden zu finden, der das macht und der sagt, das passt auch vom Alter, weil da stößt man immer an Grenzen. Entweder finanzieller Art und Weise, weil es dann irgendwelche Agenturen, Firmen sind, die das in (Name der Kommune)machen, das gibt es in (Name der Kommune) nun mal gar nicht.“ (11b: 91/Eltern)

Die Beteiligung der Eltern wird jedoch auch unter dem Aspekt der *Erziehungspartnerschaft* und der inhaltlichen Verzahnung der unterschiedlichen Sozialisationsorte grundsätzlich durch die Befragten genannt. Eine Verbindung dieser verschiedenen Sozialisationsorte sowie eine abgestimmte Erziehung und Bildung werden als zielförderlich für eine breit angelegte Gewaltprävention – Eltern unterstützten die demokratischen Erziehungs- und Bildungskonzepte in Einrichtungen der öffentlichen Erziehung und Bildung – ausgewiesen.

6.3.3 Eltern gewalttätiger Kinder und Jugendlicher als Zielgruppe

Die Problematik, Eltern, deren Kinder gewalttätiges Verhalten zeigen, zu erreichen, wird durchaus innerhalb der Bildungs- und Erziehungslandschaften gesehen. Dabei wird für eine differenzierte Sichtweise auf die Beteiligung von Eltern plädiert.

„wo wirklich die Eltern und die Familien eingeladen werden, um so zu sehen, was kann mein Kind, außer die Verhaltensauffälligkeiten und vielleicht einmal das Gefühl zu erleben von dem Kind, mein Elternteil ist stolz auf mich oder ich habe da was geleistet, auch wenn ich es von jemand anderen erfahre, als von den Eltern. ... Also ich sage mal, bei Gewaltprävention muss man wirklich aufpassen, macht es in der Geschichte überhaupt Sinn, einen Elternteil einzubeziehen. Man muss dann die Hintergründe beleuchten, rühren diese Geschichten woanders her und macht es Sinn“ (4b: 195-197/BEL-Koordination)

Indem die Ursachen gewalttätigen Verhaltens von Kindern und Jugendlichen beleuchtet werden, stehen indirekt immer auch die elterlichen Erziehungs- und Beziehungskompetenzen zur Disposition. Zugleich werden jedoch auch die Vorteile der Beteiligung von Eltern an der gewaltpräventiven Arbeit darin gesehen, dass sowohl Eltern als auch Kinder unterstützt werden können, Gewalthandeln als nur einen Aspekt des Verhaltens der Heranwachsenden neben anderen zu sehen. Gewaltpräventive Arbeit unter Einbeziehung der Eltern kann so auch die Unterstützung und Stärkung der Eltern-Kind-Beziehung bedeuten, die es Eltern und

Kindern erleichtert, neben dem Gewalthandeln auch die Stärken und Ressourcen der Kinder bzw. Jugendlichen zu sehen.

6.3.4 Eltern im Kontext von familialer Gewalt als Zielgruppe

Im Kontext des § 8a SGB VIII und entsprechenden Risikoeinschätzungen der Fachkräfte benennen die Befragten die Herausforderung, andere bzw. neue Formen der Zusammenarbeit mit Eltern zu entwickeln und zugleich hierauf bezogene Kompetenzen der entsprechenden Fachkräfte zu fördern:

„Also wenn ich so an den 8a denke und da auch auf die Risikoeinschätzung, die Erzieherinnen da jetzt künftig vornehmen müssen, ist die Qualität der Zusammenarbeit mit Eltern noch einmal eine ganze andere. D. h. da werden Erzieherinnen, so wie ich es jetzt erlebt habe, auch in Fortbildungen aufgefordert sein, nochmals eine besonders vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Eltern zu pflegen, um denen nochmals eine ganz andere Hilfsstellung mit an die Hand zu geben. ... D. h. eine Erzieherin muss da nach meiner Einschätzung sehr genau oder ein Team muss wissen, welche Hilfen kann ich vorab der Familie denn anbieten. D. h. auch da muss es eine ganz enge Vernetzung mit allen möglichen Leuten geben, die in dem Feld einfach auch tätig sind.“ (10b: 211-213/BEL-Koordination)

6.4 (Möglicher) Mehrwert von Bildungs- und Erziehungslandschaften für gewaltpräventive Angebote

Da das Thema Gewaltprävention bislang in den untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften entweder (noch) nicht in den Blick geraten ist oder nur indirekt unter Bezugnahme auf einzelne bereits laufende Angebote der beteiligten Bildungsinstitutionen erfolgt, benennen die meisten Befragten keinen konkreten Mehrwert.

„Also wie gesagt, es gibt Möglichkeiten, Projekte, die Gewaltprävention betreiben auch gezielt einzubauen. Das wird auf jeden Fall aus dem Part Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit auf jeden Fall kommen. Da bin ich mir sicher. Da werden schon regelmäßig Projekte und Maßnahmen durchgeführt, aber wie gesagt, ob das erfolgreich ist oder ob sich diese Plattform kommunale Bildungslandschaft dahingehend auszeichnet oder verwirklicht und dieses als Steckenpferd herzunehmen, dass man sagt, es ist eine gute Möglichkeit für Gewaltprävention ... ich denke, da kann ich keine pauschale Antwort geben.“ (4b: 201-202/BEL-Koordination)

Vielmehr finden sich in den Aussagen überwiegend optimistische Annahmen darüber, wie das Thema künftig direkt oder indirekt Teil der Arbeit in der kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaft werden könnte und welche möglichen gewaltpräventive Effekte der Auf-

bau eines kohärenten Zusammenspiels von informellen, non-formalen und formalen Bildungsprozessen und -orten zukünftig mit sich bringen könnte:

„Also wenn wir mal annehmen, dass eine ganze Reihe von Gewaltaktionen auch was damit zu tun haben, dass Kinder, Jugendliche eine Situation erfährt, mit dem er nicht klar kommt. Da müsste sich das nach meiner Hoffnung und nach meinen Wünschen, wenn wir eine gelingende Veränderung in der Bildungslandschaft haben, zumindest reduzieren. Wenn es uns gelingt, über die frühkindliche, über die jungen Kinder die Eltern auffangen zu können mit besonderen Unterstützungsbedarfen auf der Elternseite, dann müssten wir auch Kinderschutz ein Stück im Blick haben können.“ (16b: 268-271/BEL-Koordination)

6.4.1 Neue Formen des offenen Dialogs mit Eltern und Veränderungen in der Haltung der Fachkräfte

Grundsätzlich benennen viele Befragte hinsichtlich der Vernetzung und Zusammenarbeit mit Eltern in den Bildungs- und Erziehungslandschaften die Hoffnung, eine höhere Sensibilität und eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, in der auch Verdachtsfälle der häuslichen Gewalt bzw. Kindeswohlgefährdung thematisiert werden und Eltern Hilfen angeboten werden können.

Umgekehrt sehen viele der Befragten mit Blick auf die Eltern einen gewaltpräventiven Beitrag der Bildungs- und Erziehungslandschaft über die Stärkung der Erziehungs Kompetenzen im Sinne eines Empowerments der Eltern und der Schaffung eines Vertrauensverhältnisses zu Fachkräften. Hierüber können Zugänge zu Hilfen und Angeboten auch im Sinne elternorientierter Strategien der Gewaltprävention erleichtert werden:

„das auch ein Stückweit Zielsetzung unseres Projekts ist, den Müttern halt zu signalisieren, ihr könnt selbst was machen, ihr habt selbst das auch in der Hand, ihr könnt eure Kinder begleiten in diese Gesellschaft hinein und das ist nicht so, dass ihr da außen vor seid, sondern ihr spielt da auch eine Rolle, ein Stückweit Empowerment, was wir da umsetzen, in ganz kleiner Form ... D.h. wenn zuerst einmal der Weg zur Erzieherin gebahnt ist und da ein vertrauensvolles Verhältnis entstanden ist, dann fragen Mütter auch mal, kannst du mir nicht helfen, wenn das und das passiert und dann kann die Erzieherin sagen, mh, das kann ich nicht, aber es gibt dafür in Deutschland die und die Institutionen, eine vermittelnde Funktion, die durch dieses vertrauensvolle Verhältnis dann auch möglich ist.“ (13b: 121-123/sozpäd. Fortbildung)

6.4.2 Neue Angebote der Gewaltprävention in Kooperation mit anderen Akteuren

Die Vernetzung in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften ermöglicht es Bildungsakteuren, neue Angebote der Gewaltprävention in Kooperation mit anderen Partnern zu verwirklichen und somit auch andere Zielgruppen zu erreichen.

„Das nächste ist auch, wenn ich so sehe, welche Referentenabende oder Angebote auch gerade zu Alkoholsucht und Gewaltprävention stattfinden können ..., dass ich mir als Kindergarten überlegen kann, mit wem kann ich kooperieren, was können die denn einfließen lassen in die Kindertagesstätte. Es muss nicht immer ein riesentoller Referent sein, im Gegenteil. Je lebendiger die Kooperation vor Ort ausgelebt wird und gelebt wird, desto besser ist es, die Agierenden vielleicht mal zu gewinnen, eine Info zu machen oder ein Angebot in der Kita zu machen, was möglicherweise auch viel umfassender auch angenommen wird.“ (10b: 220/BEL-Koordination)

Über diese institutionenübergreifenden Kooperationen können Institutionen und Angebote einem breiteren Adressatenkreis bekannt gemacht, Schwellen z.B. für die Inanspruchnahme von Beratungsangeboten gesenkt und somit Zugänge für Eltern und Fachkräfte erleichtert werden.

7. Fazit

Der Aufbau kommunaler Bildungs- und Erziehungslandschaften ist ein anspruchsvolles und komplexes Unterfangen. Über die Vernetzung und Kooperation der unterschiedlichsten Bildungsakteure in der Kommune soll nicht nur ein abgestimmtes, kohärentes System der Bildung, Betreuung und Erziehung sowie des Aufwachsens in öffentlicher und familialer Verantwortung entstehen. Bildungs- und Erziehungslandschaften sollen über die Vernetzung hinaus auch helfen, Bildungsbenachteiligungen abzubauen und Bildungsqualität zu steigern, um so eine bessere Bildung für alle zu ermöglichen.

Die Befragung von Expert/innen und Akteur/innen (Fachkräfte und Eltern) zeigt, dass diese Ziele durchaus in der Praxis als relevant für die Ausrichtung der konkreten Bildungs- und Erziehungslandschaft gesehen werden. Die Erfahrungen der Befragten zufolge ist ein gemeinsames *Bildungsverständnis* eine zentrale Voraussetzung für die Zusammenarbeit zwischen Fachpersonal und Eltern. Teilweise wird der Aufbau einer Bildungs- und Erziehungslandschaft zum Ausgangspunkt für Qualitätsentwicklung und zur Entwicklung von Verfahren der Zertifizierung genutzt. Diese Bildungs- und Qualitätsverständnisse werden zum einen als Rahmenkonzept oder Leitbild für die Bildungs- und Erziehungslandschaft im Sinne einer Corporate Identity zu einem Dreh- und Angelpunkt für das Gelingen. Zum anderen können über solche Qualitätsentwicklungs- und Zertifizierungsverfahren auch Konzepte der sozialräumlichen Bildung unter Aspekten des Standortmarketings bedeutsam werden. Bildungsprozesse und Zertifikate werden entlang ihrer sozialräumlichen Verortung als (Aus-) Bildung in einer bestimmten Region verstanden und damit Bildung stärker als bislang kommunal verortet.

Zumindest mit Blick auf die Sozial- sowie die Kinder- und Jugendhilfeplanung laufen in der Kommune wichtige Daten zu Bedarfen und Angebotsstrukturen zusammen, die notwendig für die *Steuerung und Koordination von Bildungs- und Erziehungslandschaften* sind. Die Ausrichtung an der Kommune als Gebietskörperschaft ist daher aus Sicht der Befragten sinnvoll im Hinblick auf Steuerung, Planungswissen und kommunal (-politische) Legitimation. Allerdings ergeben sich erhebliche Unterschiede zwischen kreisfreien Städten und Landkreisen. Auch mit Blick auf Steuerung dieser Netzwerke kommt der kommunalpolitischen Legitimation eine wichtige Rolle zu. Grundsätzlich zeigen alle untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften: Nur wenn eine Transparenz über das Netzwerk nach innen und außen hinsichtlich Partnern, Angeboten, Inhalten und Zielen hergestellt wird, können Bildungs- und Erziehungslandschaften dazu beitragen, tatsächlich neue Zielgruppen besser zu erreichen, als es bislang die einzelnen Bildungsakteure oder bilaterale Kooperationen vermochten. Um in Bildungs- und Erziehungslandschaften systematisch gestalten zu können, sind auf den drei Ebenen der Steuerung, Organisation und konkreten inhaltlichen Arbeit bzw. Umsetzung Fragen zu klären und mit entsprechenden Strukturen bzw. Arbeitsformen zu beantworten. Eine Ansiedelung der Kooperation als Stabsstelle mit entsprechenden Kompetenzen und Ressourcen erweist sich im Hinblick auf das Interviewmaterial als sinnvoll. Ebenso plädieren

die Befragten für eine fachliche Besetzung der Koordination und eine enge Anbindung an die kommunale Verwaltung, um auch den Stellenwert für die Kommune zu verdeutlichen.

Die Erfahrungen und Bewertungen der Expert/innen zeigen: Kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaften können einen Rahmen für die Verbesserung der Beteiligungsangebote für Eltern bieten. Tatsächlich nehmen einige der untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften *Elternbeteiligung* zu einem Schwerpunkt ihrer Arbeit. Formen der Elternbeteiligung sind damit nachweislich ein wichtiges Thema, wenn es darum geht, wie Eltern stärker in die Bildungsprozesse ihrer Kinder und in die Kooperation der Akteure eingebunden werden können. Viele Befragte, sowohl Fachkräfte als auch Eltern selbst, benennen Elternbeteiligung als wichtige Voraussetzung und Gelingensfaktor für die Gestaltung einer Bildungs- und Erziehungslandschaft, um

- Bedarfe ermitteln sowie bestehende Angebote und Ressourcen nutzen zu können,
- das Netzwerk um wichtige Partner und auch Angebote zu erweitern (Elterncafé, Multiplikator/innen etc.),
- die Akzeptanz der Bildungs- und Erziehungslandschaft zu erhöhen (Partizipation, Mitsprache als Motivation),
- Bildungsqualität zu steigern und individuelle Bildungsbiografien zu unterstützen (Erziehungspartnerschaften).

Bildungs- und Erziehungslandschaften können aus Sicht der beteiligten Akteure über folgende Strategien Zugänge zu schwer erreichbaren Eltern schaffen und Eltern verstärkt einbeziehen:

- Eine Kultur des Miteinanders, ein Vertrauensverhältnis sowie eine wertschätzende Haltung von Fachkräften gegenüber Eltern sind förderlich für die Zusammenarbeit.
- Über aktive und aktivierende Mitmachangebote werden auch Väter und Migrant/innen sowie bildungsferne Schichten erreicht (Spaß an gemeinsamer Aktion, z.B. erlebnispädagogische Eltern-Lehrer-Kind-Tage oder Projekte).
- Über ein breites Spektrum verschiedener informeller, non-formaler und formaler Angebote kann für alle die jeweils für sie „passende“ Elternbeteiligungsform geboten werden.
- Als erfolgreiche Strategie erweist es sich auch, Eltern über deren Interesse an der kindlichen Bildungsbiografie zu erreichen und dieses Interesse zum Ausgang von Elternbeteiligung zu nehmen.
- Über eher informelle Formen der Elternbeteiligung können Eltern sukzessive auch für non-formale und formale begeistert werden. Wichtig ist hier die Schaffung von Vertrauensverhältnissen, die Information und Herstellung von Transparenz über Formen formaler Elternbeteiligung und Rahmenbedingungen sowie die Motivation durch persönliche konkrete Ansprache.

Auch das Thema *Gewaltprävention* spielt beim Aufbau und der Gestaltung kommunaler Bildungs- und Erziehungslandschaften eine, wenn auch zumeist indirekte, Rolle:

- Gewaltpräventive Arbeit ist in den Bildungslandschaften entweder (noch) nicht im Blick oder es werden vorhandene Konzepte und Programme als Teil der Bildungs- und Erziehungslandschaft betrachtet. Bei näherer Sicht wird jedoch deutlich, dass diese Integration bestehender gewaltpräventiver Arbeit nicht systematisch über Steuerung und Koordination der Bildungs- und Erziehungslandschaft berücksichtigt und geplant wird.
- Bildungs- und Erziehungslandschaften tragen allerdings z.B. über Bildungsmonitoring zur Sensibilisierung für das Thema Gewalt bei.
- Sowohl Gewalt in engen sozialen Beziehungen (v. a. häusliche Gewalt bis hin zu Kindeswohlgefährdung) als auch Gewalt im öffentlichen Raum werden von vielen Fachkräften und Eltern als wichtige Themen wahrgenommen, die mit entsprechenden Angeboten bearbeitet werden müssen.

In den untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften zeigen sich aus Sicht der Befragten Möglichkeiten, über die Stärkung der Elternperspektive gewaltpräventiv zu wirken. So werden die Themen Gewalt und Gewaltprävention teilweise auch von Elternseite als Bedarf formuliert und entsprechende Angebote entweder gefordert oder zuweilen sogar durch Eltern organisiert. Über eine erhöhte und vernetzte formale, non-formale und informelle Elternbeteiligung entstehen Vertrauensverhältnisse in den Kooperationsbeziehungen zwischen Fachkräften der Bildungsinstitutionen und Eltern. Diese erleichtern es den Eltern, sich bei Problemen und Fragen rund um das Thema Gewalt frühzeitig Hilfe zu holen. Zugleich vereinfacht es die engere Zusammenarbeit auch den Fachkräften, auf Eltern, deren Kinder durch gewalttätiges Verhalten auffallen oder bei denen der Verdacht häuslicher Gewalt vorliegt, zuzugehen und ihnen entsprechende Unterstützung zu bieten. Auf dem Weg der überinstitutionellen Kooperation können auch gemeinsame Vereinbarungen der unterschiedlichen Bildungsinstitutionen z. B. mit Verdachtsfällen im Kontext von § 8a SGB VIII oder im Umgang mit Kindern und Jugendlichen, die gewalttätiges Verhalten zeigen, getroffen werden, die für die Fachkräfte im Umgang mit solchen Fällen auch im Netzwerk eine Orientierung bieten können. So können auch verbindliche Absprachen im Umgang mit Fragen des Datenschutzes und der Informationsweitergabe über Institutionen hinweg geklärt und eine Verlässlichkeit für Fachkräfte, Kinder, Jugendliche und Eltern hergestellt werden.

Über die Interviews bestätigt sich, dass kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaften insgesamt einen neuen Rahmen für die Kooperation von an Bildung, Betreuung und Erziehung beteiligten Akteuren und Institutionen bieten. Sie schaffen mit ihrer Infrastruktur Möglichkeiten, Bildung im kommunalen Raum zu verantworten und sind Anlaufstelle für Bildungsfragen. Daneben geben sie Gelegenheit, neue Formen der Elternbeteiligung zu entwickeln sowie andere Zugänge zu Eltern zu erhalten und darüber hinaus zum Teil auch direkte oder indirekte Beiträge zur Gewaltprävention zu leisten.

Literaturverzeichnis

- Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hg.): Strategien der Gewaltprävention im Kindes- und Jugendalter. Eine Zwischenbilanz in sechs Handlungsfeldern, München 2007
- Avenarius, Hermann: Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld 2006
- Bundesjugendkuratorium (Hg.): Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte, 2002
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.): Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe, Berlin 2001
- 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 Städtetag: Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23. November 2007, Aachen 2007
- Deutscher Verein für Öffentliche und Private Fürsorge e. V.: Diskussionspapier des Deutschen Vereins zum Aufbau Kommunalen Bildungslandschaften, Berlin 2007
- Hebborn, Klaus: Bildung in der Stadt: Bildungspolitik als kommunales Handlungsfeld, in: Bleckmann, Peter/Durdel, Anja (Hg.): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen, Wiesbaden 2009a, S. 221-231
- Hebborn, Klaus: Bildung in Kommunalen Verantwortung. Interview mit Klaus Hebborn, Beigeordneter für Bildung, Kultur und Sport des Deutschen Städtetages, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 2/2009b, S. 5-9
- Heitmeyer, Wilhelm/Schröttle, Monika (Hg.): Gewalt. Beschreibungen, Analysen, Prävention, Bonn 2006
- Luthe, Ernst-Wilhelm: Kommunale Bildungslandschaften. Rechtliche und organisatorische Grundlagen, Berlin 2008
- Mack, Wolfgang: Lokale Bildungslandschaften. Neue Ansätze der kommunalen Bildungspolitik als Antwort auf Herausforderungen des Zwölften Kinder- und Jugendberichts, in: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gGmbH(Hg.): Bildungslandschaften in gemeinschaftlicher Verantwortung gestalten. Grundsatzfragen und Praxisbeispiele, Berlin 2007, S. 16-35
- Mack, Wolfgang/Harder, Anna/Kelö, Judith/Wach, Katharina: Lokale Bildungslandschaften. Projektbericht, München 2006
- Maykus, Stephan: Lokale Bildungslandschaften. Entwicklungs- und Umsetzungsfragen eines (noch) offenen Projektes, in: Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe, 7+8/2007, S. 294-302
- 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

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Ausschreibung „Impulsprogramm Bildungsregionen“, Stuttgart April 2009

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 4, H. 2/2006, S. 182-201