

Elternbeteiligung und Gewaltprävention in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften

Bestandsaufnahme

zu Bildungs- und Erziehungslandschaften in
Bremen, Hamburg, Niedersachsen,
Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein

Hans-Josef Lembeck/Doris Pleiger

Hamburg 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 des Rauhen Hauses für Soziale Praxis gGmbH (*isp*)
Horner Weg 170
22111 Hamburg
Telefon 040/655 91 290
Fax 040/655 91 297
Email: lembeck.isp@rauheshaus.de
www.soziale-praxis.de

Inhalt

Einleitung	5
Projektbeschreibung	5
Forschungsdesign	8
Definitionen	11
Kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaften	11
Elternbeteiligung	12
Gewaltprävention	14
Kurze Beschreibung des Samples der untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften	16
Interviewpartner/innen	16
Aktueller Entwicklungsstand	17
Bildungs- und Erziehungslandschaften im Aufbau	18
Bildungs- und Erziehungslandschaften im Prozess	19
Prozessbegleitung (Beratung, Begleitung, Evaluation)	20
Bildungsverständnis der untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften	21
Verbindung von formaler, non-formaler und informeller Bildung	21
Bildungsgerechtigkeit – Chancen für alle	22
Bildung als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe	23
Aufbau von Bildungs- und Erziehungslandschaften	24
Partner – Beteiligte – Formen der Zusammenarbeit	24
Schule im Zentrum	25
Anzustrebende Partnerschaften	25
Themen, Aufgaben und Ziele der Bildungslands- und Erziehungslandschaften	26
Übergangsmanagement	27
Vernetzung und Kooperation	28
Verknüpfung verschiedener Fachabteilungen	28
Elternbeteiligung – Elternberatung – Elternbildung	29
Wer steuert?	29
Finanzierung	30
Schwierigkeiten und Hindernisse	32
Der institutionelle Blick	32

Das Verhältnis von Jugendhilfe und Schule	32
Mangel an Ressourcen	34
Erfolge – Gelingensbedingungen – Erfolgskriterien	36
Erfolge	36
Kooperation auf Augenhöhe	36
Offene Ganztagschule	36
Beteiligung an Programmen und Modellprojekten	37
Initiierung von Verständigungsprozessen	37
Synergieeffekte durch den Aufbau von Vernetzungsstrukturen	38
Gelingensbedingungen	38
Engagierte Akteur/innen	38
Bildungs- und Erziehungslandschaft als „Chefsache“	39
Lenkungskreise – Steuerungsgruppen – Entscheidungsgremien	39
Vernetzung und Kooperation	40
Lebenswelt- und Sozialraumorientierung	42
Erfolgskriterien	42
Elternbeteiligung	45
Formen informeller, non-formaler und formaler Elternbeteiligung	45
Beteiligung besonderer Zielgruppen	47
Elternarbeit	50
Formen und Angebote von Elternarbeit	50
Bedingungen für gelingende Elternbeteiligung	51
Mehrwert: Was müssen Bildungs- und Erziehungslandschaften bieten, damit Elternbeteiligung attraktiv wird?	52
Gewaltprävention	56
Stellenwert des Themas im Kontext kommunaler Bildungs- und Erziehungslandschaften	56
Rolle der Eltern und Formen ihrer Beteiligung	57
Einschätzungen zum gewaltpräventiven Beitrag von Bildungs- und Erziehungslandschaften	58
Zusammenfassung	60
Literatur	64

Einleitung

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

Projektbeschreibung

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

Den Hintergrund des Forschungsprojektes bildet die Diskussion um die Bewältigung der vielfältigen Entwicklungsaufgaben im Kindes- und Jugendalter. Diese machen es erforderlich, dass formales, non-formales und informelles Lernen ineinander greifen, dass die verschiedenen Institutionen und 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.

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“.

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

keiten, Grenzen und notwendigen Rahmenbedingungen zur Schaffung von Bildungs- und Erziehungslandschaften durchgeführt. Der Perspektive der Eltern kommt dabei eine besondere 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.

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 Schulamt/Schulträger Koordination/Stabsstelle/Bildungsbüro weitere Bildungsträger (z.B. Volkshochschulen, Erwachsenen-/ Weiterbildung, berufliche Bildung etc.) Lokale Bündnisse für Familie	Elternvertretung (Einzel-Schule, Einzel-Kindertagesstätte, kommunale Ebene Schule und Kita) Elternselbstorganisation

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

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

5. Welche Rolle spielt Gewaltprävention im Kontext der kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften? (Gewaltprävention)
6. Wie müssen Bildungs- und Erziehungslandschaften gestaltet sein? (Ausblick)

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

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

Aus diesem Grund erschien die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring³ besonders geeignet für die Auswertung der erhobenen Daten. Ihr Einsatz 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 Analysemethode, 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.

³ Vgl. Mayring, 2003.

Definitionen

Kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaften

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

Die Notwendigkeit zur Schaffung einer solchen neuen Form der Zusammenarbeit wird auf die häufig geforderte Erweiterung des Bildungsverständnisses zurückgeführt. So wird der Begriff „lokale Bildungslandschaften“ bereits im 12. Kinder- und Jugendbericht genannt, wenn es im Zusammenspiel von Lernwelten und Bildungsorten auf kommunaler Ebene um die Verknüpfung von formalen, non-formalen und informellen Bildungsprozessen geht.⁴ Selbst wenn der Bildungsbegriff – wie in den letzten Jahren – 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 Jugendhilfeplanung 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

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.

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

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

Elternbeteiligung

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

Elternbeteiligung wird als Partizipation verstanden, bei der Eltern als aktive Partner/innen gesehen werden, von und mit denen Bildungs- und Erziehungslandschaften gemeinsam gestaltet werden. Es geht um die Schaffung von Beteiligungsmöglichkeiten und von Zugängen insbesondere zu schwer erreichbaren Eltern. Stufen der Beteiligung von Eltern können sein:

- *Mitsprache*: Eltern können ihre Meinungen, Interessen und Wünsche äußern.

⁷ Vgl. Winkler, 2006 S. 187.

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

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

- *Mitwirkung*: Eltern werden in Beratungsprozesse einbezogen, können aber nicht mitentscheiden.
- *Mitbestimmung*: Eltern werden an Entscheidungsprozessen beteiligt.¹⁰

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

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

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

Eine Zielsetzung des Forschungsprojektes ist die modellhafte Unterstützung bei der (Weiter-)Entwicklung innovativer Formen des Zusammenspiels von Jugendhilfe, Schule und Eltern zur Förderung und Unterstützung junger Menschen im kommunalen Raum 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.

¹⁰ In Anlehnung an: Schröder, 1995.

Gewaltprävention

Das Forschungsprojekt konzentriert sich auf Formen der Gewalt im Kindes- und Jugendalter und bezieht sich auf direkte interpersonale Gewalt, bei der Menschen gegen andere Menschen körperliche, sexuelle oder psychisch-emotionale Gewalt ausüben und/oder lebensnotwendige Hilfe und Unterstützung versagen wie 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.

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

¹² Vgl. Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention des DJI, 2007, S. 29f.

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

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

¹³ Ebd., S. 18.

Kurze Beschreibung des Samples der untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften

Zum Thema Elternbeteiligung und Gewaltprävention in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften fanden in den Bundesländern, Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein leitfadengestützte Interviews mit Expert/innen aus unterschiedlichen Institutionen statt. Im Rahmen dieser Expertenbefragung wurden 21 qualitative Interviews durchgeführt, davon waren 14 Einzel- und sieben Gruppeninterviews. An der Befragung waren insgesamt 30 Expert/innen beteiligt. Entsprechend dem Forschungsdesign vertraten die Expert/innen unterschiedliche Perspektiven: 11 Expert/innen können der konkreten Institutionen-Ebene zugeordnet werden, 10 der übergeordneten Institutionen-Ebene, vier der konkreten Eltern-Ebene und eine/r der übergeordneten Eltern-Ebene. Insgesamt wurden 14 konkrete Bildungs- und Erziehungslandschaften in die Bestandsaufnahme einbezogen. Darüber hinaus wurde in einigen Bundesländern von ministerieller Seite ein Überblick über mehrere Bildungs- und Erziehungslandschaften gegeben, die sich in dem jeweiligen Bundesland entwickelt haben. Die Expertenbefragung fand im Sommer 2009 statt.

Interviewpartner/innen

- Projektleiter/in und Mitarbeiterin eines Netzes zur Gestaltung einer „kommunalen Bildungslandschaft“, Großstadt: BEL-Koordination
- Bildungskordinator/in für einen Landkreis: BEL-Koordination
- Bildungskordinator/in für eine mittelgroße Stadt: BEL-Koordination
- Stellvertretende/r Vorsitzende/r der Elternkammer, Großstadt: Eltern
- Elternbeiratsvorsitzende/r an einer Gesamtschule, mittelgroße Stadt: Eltern
- Zwei Elternvertreter/innen, Kleinstadt: Eltern
- Vorsitzende/r eines stadtweiten Elternvereins, Großstadt: Eltern
- Projektleiter/in und Mitarbeiter/in eines Projektes zur „interkulturellen Elternarbeit am Übergang Schule – Beruf“, Großstadt: Jugendhilfe
- Vorstand, Fachberater/in und Psycholog/in eines Jugendhilfeträgers, Großstadt: Jugendhilfe
- Leiter/in einer Jugendhilfeeinrichtung, mittelgroße Stadt: Jugendhilfe
- Referatsleiter/in in einem Lehrerinstitut, Großstadt: Schule
- Leiter/in des Referates Ganztagschulen, Großstadt: Schule
- Leiter/in des Schulverwaltungsamtes, Großstadt: Schule

- Landesministerium für Soziales, Gesundheit, Familie, Jugend und Senioren, Referatsleiter/in und Referent/in für kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaften, Großstadt: Verwaltung Schule und Jugendhilfe
- Kultusministerium eines Landes, Referent/in, Großstadt: Verwaltung Schule und Jugendhilfe
- Landesministerium für Schule und Weiterbildung, drei Referent/innen, Großstadt: Verwaltung Schule
- Psycholog/in/Referent/in im Amt für Schule, Großstadt: Verwaltung Schule
- Wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in in einem Forschungsinstitut, Großstadt: Externe Beratung
- Wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in in einem Forschungsinstitut, Großstadt: Externe Beratung
- Zwei wissenschaftliche Mitarbeiter/innen in einem Forschungsinstitut, Großstadt: Externe Beratung
- Kreisrat/Kreisrätin eines Landkreises, zuständig für eine Bildungslandschaft, mittelgroße Stadt: Politik

Aktueller Entwicklungsstand

Entwicklungen in den Bildungs- und Erziehungslandschaften werden z.B. durch Landes- oder Bundesprogramme (z.B. „Lernen vor Ort“) angestoßen. Städte oder Landkreise, die nicht in den Genuss von Fördermitteln gekommen sind, versuchen, „auf kleiner Flamme und mit den für sie wichtigsten Zielen weiterzumachen“ (6a: 5/Verwaltung Schule und Jugendhilfe). Es wird von Bildungsregionen berichtet, die sich, aufbauend auf schon bestehende gute Vernetzungsstrukturen (wie z.B. den bestehenden Stadtteilkonferenzen, eingerichteten Stadtteilbüros), zur Aufgabe gemacht haben, ihre Bildungs- und Erziehungslandschaft über die Initiierung gemeinsamer Projekte zu ausgesuchten Themen und Fragestellungen weiter zu gestalten. Berichtet wird von Initiativen von Landräten und Landkreisen, die die Einrichtung von Bildungsbüros in den Bildungsregionen unterstützt haben. Regionale Bildungsbüros werden als „tatsächliche Unterstützungssysteme“ bezeichnet, die sich zu „kommunalen Koordinierungsstellen“ (12a: 7/Schule) entwickelt haben. Durchgeführte Bildungskonferenzen haben zu Vereinsgründungen geführt, deren Zweck in der „Verbesserung der Bildungschancen im Landkreis“ (7a: 6/Externe Beratung) besteht. „Kommunale Bildungsberichte“ bilden die Grundlage für eine „institutionenübergreifende Kommunikation und Kooperation.“ (12a: 7/Schule) Schulpolitischen Diskussionen und Bestrebungen, das „gesamte Schulwesen umzubauen, einfacher zu gestalten“ werden mit Absichten verbunden, in denen es um eine „stärkere Einbindung, Vernetzung in systematische regionale Kooperationen zwischen

Schule und außerschulischen Einrichtungen“ (17a: 8/Schule) geht. Es sind „Quartiersbildungszentren ... aus einer engen räumlichen Verbindung zwischen Schulen und Jugendhilfeeinrichtungen“ (z.B. Kita, Familienberatung) entstanden, „weil sie mit dem Standort Schule verknüpft waren oder verknüpft sind.“ (20a: 9/Externe Beratung) Diese Verknüpfungen, diese Alltagskontakte haben „dazu geführt, dass da eine Erkenntnis an der Basis gewachsen ist, wir müssen andere Formen der Zusammenarbeit finden, die dann aufgegriffen worden sind.“ (20a: 8/Schule)

Die genannten Beispiele dokumentieren ansatzweise die sich darstellende Vielfalt und Heterogenität der Ausführungen der Interviewpartner/innen zur Frage des aktuellen Standes der Entwicklungen in den Bildungs- und Erziehungslandschaften. In der Bewertung der Einzelbeispiele lassen sich grob differenzierend zwei „Typen“ von Bildungs- und Erziehungslandschaften identifizieren, die eher als analytische Kategorien zu bezeichnen sind, ohne damit aussagen zu wollen, dass sich diese „Typen“ in Reinkultur im Feld finden lassen.

Bildungs- und Erziehungslandschaften im Aufbau

„Ich glaube, alle sind letztendlich noch nicht sehr weit fortgeschritten, sondern am Anfang.“ (1a: 4/Verwaltung)

Bildungs- und Erziehungslandschaften befinden sich am Beginn ihrer Entwicklungen. Es werden „viele Einzelstränge“ (19a: 9/Externe Beratung) verfolgt und „viele Diskussionen“ geführt, „wie sich das dann weiterentwickeln könnte.“ (19a: 9/Externe Beratung) Konstatiert wird, dass es noch lange dauern kann, bis die unterschiedlichen Bildungsinstitutionen sich zur Zusammenarbeit entschließen. Es zeigt sich, dass notwendige Verständigungsprozesse zwischen den Institutionen der Bildung noch ausstehen:

„Unter Öffnung zum Gemeinwesen verstehen aber die meisten Schulen erst mal ‚Was kann ich kriegen?‘ und sehen das aber gar nicht so nach dem Motto: ‚Was kann ich tun für das Gemeinwesen.‘“ (4a: 5/Jugendhilfe)

Hier wird von „ersten Schritten“ gesprochen, die gemacht worden sind. Die Interviewpartner/innen sprechen von „kommunalen Bestrebungen“, sich des Themas anzunehmen. Insbesondere mit der Entwicklung zu (offenen) Ganztagschulen, die die Initiierung von Kooperationsbeziehungen zu anderen Bildungsinstitutionen notwendig macht, wird die Hoffnung verbunden, dass die Frage nach der gemeinsamen Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen für alle beteiligten Akteur/innen präsenter wird. Diese notwendige Präsenz des Themas ist (noch) nicht in eine Phase der Verstetigung der gemeinsamen Auseinandersetzung mit z.B. Fragen nach den Grundlagen, der Qualität und den Zielen von Vernetzungs- und Kooperationsstrukturen eingetreten. Es werden „Treffen“ organisiert, „die aber dann erst einmal wieder so ein bisschen einschlafen.“ (4a: 5/Jugendhilfe)

Bildungs- und Erziehungslandschaften im Prozess

„Wir haben hier in den Jahren zuvor eine eigene Steuergruppe von Institutionen wie Landesschulbehörde, Kammern, der Arbeitgeberverbände gehabt, die sich mit Bildungsfragen auseinandergesetzt haben unter dem Begriff ... ‚Lernland‘. Wir haben eine vielfältige Vernetzungslandschaft, wir haben, denke ich, ... eine ungeheuer breite Projektlandschaft.“ (10a: 6/BEL-Koordination)

Deutlich wird, dass die unterschiedlichen Akteur/innen der Bildung vor Ort (in den Quartieren, Stadtteilen, Städten, Regionen) schon seit einigen Jahren an der Gestaltung der Bildungs- und Erziehungslandschaft arbeiten. Der Begriff der „Akteur/innen“ ist in diesem Zusammenhang sehr weit zu fassen, da das Spektrum der Beteiligten (siehe auch: Partner – Beteiligte – Formen der Zusammenarbeit) sehr breit gefächert ist. Ausgehend z.B. von einer „stark vorangetriebenen Fachdiskussion ... zwischen unterschiedlichen Behörden auf unterschiedlichen Ebenen“ (17a: 8/BEL-Koordination) und einem weitgehend entwickelten ganzheitlichen Verständnis von Bildungsprozessen (siehe auch: Bildungsverständnis der untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften), haben sich diese Akteur/innen intensiv mit der Gestaltung ihrer Bildungs- und Erziehungslandschaft beschäftigt. Hier sind so genannte „Modellvorhaben“ von besonderer Bedeutung, in denen „sehr ambitionierte Entwicklungen stattfinden.“ (17a: 8/BEL-Koordination) Diese Modellvorhaben, die „sich in gewisser Weise verselbständigen“ (17a: 8/BEL-Koordination), entwickeln Strahlkraft über ihre Grenzen hinaus und es werden „systematische Regionalisierungs-, Vernetzungs- und Kooperationsmaßnahmen in anderen Stadtteilen“ (17a: 8/BEL-Koordination) initiiert. In bestehende Strukturen (wie Stadtteilkonferenzen und Stadtteilbüros) erweitern die Akteur/innen ihre Perspektive. Sie „haben es sich ganz bewusst zur Aufgabe gemacht, über den Tellerrand der eigenen Institution hinwegzusehen und das Ganze zu betrachten.“ (18a: 8/Eltern) Es existieren so genannte „Bildungsnetzwerke“ mitunter schon seit einigen Jahren und sie bezeichnen sich als „relativ stabil“. Diese Stabilität wird insbesondere mit den gewachsenen Strukturen, den verankerten Möglichkeiten regelhaft stattfindender Aushandlungs- und Verständigungsprozesse und insbesondere der Verständigung über die zu bearbeitenden Themen und die gemeinsam zu erreichenden Ziele in der Bildungs- und Erziehungslandschaft begründet. Deutlich wird, dass diese Bildungs- und Erziehungslandschaften Zeit gebraucht haben, bis erste Annäherungen unterschiedlicher Systeme (wie z.B. zwischen Jugendhilfe und Schule) im Prozess zu Veränderungen der Zusammenarbeit geführt haben:

„Ich bin hier vor drei, vier Jahren eingestiegen, da waren Schule und Jugendhilfe sehr getrennt. Es wurde immer klarer, es braucht eine Zusammenarbeit. Es gab ganz, ganz zähe erste Begegnungen. Es ist eine gute Vernetzung daraus entstanden.“ (16a: 8/Jugendhilfe)

Prozessbegleitung (Beratung, Begleitung, Evaluation)

„Unsere Erfahrung ist tatsächlich auch, dass es das sehr erleichtert, wenn jemand von außen die Prozesse begleitet, von außen draufguckt und auch wirklich eine Distanz behält. Da nicht nur reingeht, sondern auch wirklich Rückmeldung gibt in diese Bildungslandschaft, das als Feedback auch gibt und sagt: ‚An der Stelle fällt mir auf, das und das scheint da nicht so richtig zu klappen.‘“ (3a: 19/Externe Beratung)

Die Mehrzahl der Interviewpartner/innen aus allen fünf Bundesländern berichtet von bestehenden externen Begleitungen und Beratungen der Prozesse zur Initiierung und Gestaltung ihrer Bildungs- und Erziehungslandschaften. Diese Begleitungen werden von Universitäten, als Teil von Bundesprojekten („Lernen vor Ort“), von Unternehmensberatungen und sozialwissenschaftlichen Instituten durchgeführt. Weiterqualifizierende Angaben zu den Schwerpunkten (Beratung, Begleitung, Evaluation) und ihren Effekten werden – mit einer Ausnahme – nicht gemacht. Die Interviewpartner/in (s.o.) berichtet hier von den positiven Effekten, die diese Begleitungen auf die Umsetzungsprozesse haben können.

Bildungsverständnis der untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften

Eine generelle Verständigung über das jeweilige Bildungsverständnis einer Bildungs- und Erziehungslandschaft in der Weise, dass sich alle beteiligten Akteur/innen auf einen gemeinsamen Bildungsbegriff, vielleicht sogar auf eine von allen getragene Präambel in der Beschreibung ihrer Bildungs- und Erziehungslandschaft einigen, hat bisher in keiner der befragten Landschaften stattgefunden.

In allen Interviews werden aber drei Themenbereiche im Zusammenhang mit der Frage nach dem Bildungsverständnis der Beteiligten besonders hervorgehoben: die Verbindung von formaler, non-formaler und informeller Bildung, die Bildungsgerechtigkeit und Bildung als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe.

Verbindung von formaler, non-formaler und informeller Bildung

„Die Entwicklung von Bildungslandschaften ist auch eine Anerkennung der Tatsache, dass Bildung, Erziehung, Lernen eben nicht ausschließlich im formalen Rahmen abläuft, sondern dass ich als Kind oder Jugendlicher in einem komplexen Kontext aufwache, in dem aus Schülerperspektive die Schule eben erst einmal nur ein Rahmen ist, in dem vielleicht auch etwas anderes, aber vor allem etwas stattfindet, was sonst auch den restlichen Tag über stattfindet, nämlich soziale Auseinandersetzung, ausprobieren, Informationen bekommen, etwas zu erleben und selber tun zu können.“
(17a: 45/Schule)

Auch wenn bisher in den befragten Bildungs- und Erziehungslandschaften kein für die beteiligten Akteur/innen gültiges Bildungsverständnis formuliert ist, betonen die interviewten Expert/innen gleichwohl, dass die Frage nach einem gemeinsamen Bildungsverständnis in unterschiedlichen Zusammensetzungen immer wieder erörtert wird und allen Beteiligten wichtig ist.

„Es eint alle, mit dem Bewusstsein, dass Bildung mehr ist als das, was in Schule geschieht, sondern es umfasst auch das, die informelle und non-formale Bildung und alles muss dazu dienen, tatsächliche Chancengleichheit und überhaupt Chancen zu gestalten unter dem Aspekt demographischer Wandel und Erschließen neuer Bildungsressourcen.“ (7a: 44/Externe Beratung)

Gleichzeitig bleiben nach Auffassung der Interviewten Bildungsdebatten oft in den Binnenlogiken von Bildungsinstitutionen hängen. Hilfreich ist, wenn bei dem Zusammenspiel in Bildungs- und Erziehungslandschaften in Verantwortlichkeiten gedacht wird, nicht in Zuständigkeiten.

„Verantwortlichkeiten insoweit, dass alle für die gleichen Kinder verantwortlich sind und Bildung dann wirklich sehr ganzheitlich gesehen wird.“ (3a: 43/Externe Beratung)

Für die meisten Bildungs- und Erziehungslandschaften steht die Verbindung von formaler, non-formaler und informeller Bildung im Vordergrund, die nur gelingen kann, wenn unterschiedliche Bildungsangebote, Bildungsorte und Bildungsakteur/innen miteinander vernetzt werden. Kindern und Jugendlichen werden so gleichzeitig Zugänge zu verschiedenen Bildungsprozessen ermöglicht. Das Besondere der Bildungs- und Erziehungslandschaft ist, dass hier Wissen aus mehreren Bereichen (Schule, Kunst, Kultur, Sport, Jugendarbeit u.a.) gebündelt wird, mit dem Ziel, Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, kulturelle, instrumentelle, soziale und personale Kompetenzen zu erwerben.

Bildungsgerechtigkeit – Chancen für alle

Von Elternvertreter/innen, mit denen im Rahmen der Expert/innenbefragung gesprochen wurde, wird besonders herausgestrichen, dass es bei der Entwicklung eines Bildungsverständnisses im Rahmen von Bildungs- und Erziehungslandschaften darum gehen muss,

„die Chance zu ermöglichen für jedes Kind, sich zu entwickeln, einen eigenen Weg für sich herauszufinden und die Persönlichkeit zu entwickeln.“ (18a: 45/Eltern)

Ob aber die Rahmenbedingungen für Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit insbesondere auch für Kinder aus so genannten ‚bildungsfernen Schichten‘ oder für Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund in Deutschland derzeit überhaupt gegeben sind, wird im Rahmen der Interviews nicht thematisiert. Die befragten Expert/innen gehen davon aus, dass Bildung und Wissen die zentralen Grundlagen für eine gesellschaftlich wie wirtschaftlich positive Entwicklung der Menschen und der Region sind, in der sie leben. Zugleich wird aber auf die Relevanz von Bildungsinhalten im Einzelnen und/oder ihrem Bezug zu den verschiedenen Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen in den Interviews nicht eingegangen, beide Themen müssten nach Auffassung der Interviewten aber in eine Diskussion zur Bildungsgerechtigkeit einfließen. Weil z.B. die Rahmenbedingungen in den einzelnen Regionen unterschiedlich sind, kann man nicht von einem einheitlichen Bildungsverständnis für z.B. ein Bundesland sprechen.

In einigen Bildungs- und Erziehungslandschaften wird davon berichtet, dass sich das Bildungsverständnis in den letzten Jahren ausgeweitet hat. Zunehmend wird auch der Bereich der frühkindlichen Bildung in den Blick genommen in dem Bewusstsein, dass das, was in den ersten Jahren eines Kindes, in den ersten Lebensmonaten passiert, die wichtigste Phase in der Entwicklung des Kindes ist. Auf diese Weise bekommen auch die Kinder eine

Chance, die bisher aufgrund ihrer Herkunft deutlich benachteiligt sind. Als ein Beispiel hierfür wird von einem/einer Interviewpartner/in auf das Projekt „Kinder im Blick“¹⁴ verwiesen.

In einer anderen Bildungs- und Erziehungslandschaft wird von einem Bildungsverständnis berichtet, das den Ansatz des lebensbegleitenden Lernens präferiert:

„Es geht darum, dass wir alle Menschen in jeder Alltagslage und jeder sozialen Herkunft und nationalen Herkunft in die Lage versetzen wollen, die für sie interessanten Bildungsangebote zu finden und wahrnehmen zu können, schon auch einfach nur Bildung aus Spaß an der Freude, aber eben durchaus auch schon Bildung zielgerichtet, um bestimmte Qualifikationen zu erwerben.“ (17a: 45/Schule)

Bildung als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe

„Bildung hat erst einmal einen Wert an sich, ... weil Bildung Voraussetzung für Teilhabe und für eigenverantwortliche Entwicklung ist.“ (8a: 44/Politik)

Bildung ist nach Auffassung von Interviewpartner/innen für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen die Voraussetzung dafür, später ein selbstbestimmtes Leben führen zu können. Der Bildungsbegriff umfasst nach Meinung der Expert/innen drei Dimensionen: die Persönlichkeit-, die Wissens- sowie die Fähigkeits- und Fertigkeitentwicklung. In einem Interview wird in diesem Zusammenhang der Begriff der „Lebenslandschaft“ verwendet, um deutlich zu machen, was Kinder brauchen, damit sie angemessen aufwachsen können.

„Wenn ein Kind motiviert sein soll, morgens zur Schule zu gehen und zu lernen und nach Hause zu kommen und seine Hausaufgaben zu machen, dann braucht es auch eine Lebenslandschaft, in der es sich wohl fühlt und getragen weiß.“ (9a: 44/Eltern)

Hier wird ein ganzheitlicher Bildungsbegriff zugrunde gelegt, der für den lebensbegleitenden Entwicklungsprozess des Menschen steht mit den Möglichkeiten, an seinen geistigen, kulturellen und lebenspraktischen Fähigkeiten und seinen personalen und sozialen Kompetenzen ständig zu arbeiten und sie zu erweitern.

¹⁴ Hierbei handelt es sich um ein Projekt eines regionalen Bündnisses für Familie – Erziehung, Bildung, Zukunft, bei dem seit Oktober 2007 allen Familien mit Neugeborenen in einer bestimmten Region neben einem Koffer mit praktischen Begrüßungsgeschenken pädagogische und medizinische Informationen und Beratungsangebote für frühkindliche Entwicklungsförderung unterbreitet werden.

Aufbau von Bildungs- und Erziehungslandschaften

Partner – Beteiligte – Formen der Zusammenarbeit

„Alle möglichen Leute, die irgendwo an diesem Thema Bildung dran sind, sogar diejenigen, die das vielleicht von sich selber gar nicht vermuten, dass sie Bildung machen, es aber trotzdem tun, sind mit dabei.“ (4a: 1/Jugendhilfe)

Das verwendete Zitat illustriert exemplarisch die Ergebnisse zu der offen formulierten Frage, welche Institutionen an der Bildungs- und Erziehungslandschaft beteiligt sind. Die Interviewpartner/innen entfalten – ohne zunächst etwas über die Qualität und Beschaffenheit dieser Partnerschaften auszusagen (somit wird hier auf die Begriffe Vernetzung und Kooperation bewusst verzichtet) – ein sehr vielfältiges, heterogenes, buntes und auf den ersten Blick wie ein Sammelsurium erscheinendes Bild unterschiedlicher Beziehungen. Allein die hohe Anzahl der skizzierten Beteiligungen an der Initiierung und Gestaltung der Bildungs- und Erziehungslandschaften verweist auf die möglichen Herausforderungen, die diese Prozesse mit sich bringen.

Vor diesem Hintergrund sind die Ergebnisse als erstes Schlaglicht zu verstehen, in dem es nicht darum geht, die Partnerschaften in ihrer ganzen Breite und Tiefe darzustellen, sondern zusammenfassend zu dokumentieren, welche Beteiligten von den Interviewpartner/innen benannt werden, die ihnen – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – einfallen, wenn sie danach gefragt werden:

Schulen – Kreise, Städte und Gemeinden – Kommunen im Landkreis – Kreiselternrat – Kreisjugendring – Behörden (Schulbehörden, Sozialbehörden) – Kinder- und Jugendhilfe – Fördervereine – Projekte – Sportvereine – Migrant/innenorganisationen – RAA's (Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen) – Religionsgemeinschaften – Jugendaufbauwerk – Berufsbildungszentrum – Wirtschaftsförderung – Programme („Lebenswelt Schule“, „Lernen vor Ort“) – Krankenkassen – Akademie für Gesundheits- und Sozialberufe – Industrie- und Handelskammer – Polizei – Agentur für Arbeit – Volkshochschulen – Bildungsbüros – Regionale Bildungskonferenz – Unternehmensverbände – Betriebe – Kinder- und Jugendgesundheitsdienst – Schulpsychologischer Dienst.

In diesen Partnerschaften und Beteiligungen etablieren sich z.B. „regelmäßige Arbeitskreise, zu denen sich alle Interessierten zusammenfinden und spezifisch arbeiten“ (7a: 37/Externe Beratung). Es werden Plattformen institutionalisiert, die dem Informationsaustausch dienen. Ausgehend von „konkreten Vernetzungen“ (hier gemeint als Vernetzungen mit definiertem Ziel) werden gemeinsam „Arbeitspakete“ (7a: 37/Externe Beratung) geschnürt, verteilt und bearbeitet. Vertreter/innen der Systeme Jugendhilfe und Schule bearbeiten gemeinsam die Fragen, die sich mit der Gestaltung von Übergängen zwischen den Institutionen der Bildung stellen. Ausgehend von einem „erweiterten Bildungsbegriff“ werden – soll in den Ganztags-

schulen an den Nachmittagen nicht nur mehr desselben stattfinden – andere „Organisationen, Institutionen ... angesprochen, um zu sehen, wie man den Schulalltag sinnvoll gestalten“ (14a: 38/Verwaltung Schule) kann, denn:

„Mit einem erweiterten Bildungsbegriff, den wir verfolgen, brauchen wir auch noch andere Professionen, andere Experten, die uns helfen, diesen Bildungsprozess zu unterstützen. Schulen sind höchst engagiert, aber diese Bildungsnetzwerke helfen ihnen auch, dass sie die überhaupt kennen lernen, dass es auch Absprachen gibt, dass man noch einmal überdenkt, was haben wir bereits in unserer Region, dass man überhaupt erst einmal erhebt, feststellt, wer macht was.“ (14a: 38/Verwaltung Schule)

Schule im Zentrum

„Also häufig entwickelt es sich um die Ganztagschulen herum oder ausgehend von Ganztagschulen, die ganz viel kooperieren müssen, weil sie den ganzen Tag sonst auch gar nicht gestaltet kriegen.“ (3a: 1/Externe Beratung)

In den Bildungs- und Erziehungslandschaften erscheinen die Schulen immer wieder als konstante und zentrale Größen. Schulen kooperieren miteinander. Sie kooperieren insbesondere mit Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe (Kindertagesstätten, offene Kinder- und Jugendarbeit, Jugendverbände), Vereinen (wie z.B. Sportvereinen), mit Berufsbildungszentren, mit Akademien (z.B. für Gesundheits- und Sozialberufe) mit Migrant/innenorganisationen, mit Kinder- und Jugendbüros, mit Sozialberatungsstellen, mit Religionsgemeinschaften und Jugendaufbauwerken.

Anzustrebende Partnerschaften

Insbesondere der Ausbau der Beteiligung von Wirtschaftsunternehmen wird unter drei unterschiedlichen Gesichtspunkten für sinnvoll gehalten. Erstens geht es den Interviewpartner/innen darum, solche Unternehmen als Sponsoren zu gewinnen; zweitens sind Unternehmen mit ins Boot zu holen, wenn es um die Fragen von „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ (11a: 32/BEL-Koordination) geht; und drittens „sollte (man) viel mehr Firmen mit einbeziehen, um Schüler und Schülerinnen fit für das Berufsleben zu machen.“ (13a: 16/Eltern)

Darüber hinaus wird in Einzelaussagen auf die notwendige und entwicklungsfähige Beteiligung unterschiedlicher Akteur/innen und Institutionen (Jugendhilfe; Eltern, Kinder und Jugendliche; Kindertagesstätten; Schülerrat; Hochschulen; Migrant/innenorganisationen; Behörden) hingewiesen, die von anderen Interviewpartner/innen als Prozessbeteiligte bereits benannt werden.

Themen, Aufgaben und Ziele der Bildungslands- und Erziehungslandschaften

Angesichts der Frage, welche Themenschwerpunkte in der Bildungs- und Erziehungslandschaft vorrangig bearbeitet werden, entspricht die Vielfältigkeit der Themen der Vielfältigkeit der Akteur/innen und ihrer Partnerschaften. Geknüpft Verbindungen zu Institutionen im Quartier führen zu einer Erweiterung der Perspektiven. Die Interviewpartner/innen verweisen darauf, dass mit der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungslandschaften für alle beteiligten Institutionen eine Erweiterung des Themenspektrums verbunden ist, mit dem sie sich auseinandersetzen wollen bzw. auseinandersetzen haben. Deutlich wird in der skizzierenden Art und Weise vieler Darstellungen zu dieser Frage, dass eine vertiefende Auseinandersetzung mit den genannten Themen (noch) nicht immer stattgefunden haben muss. Die genannten Themen sind somit als eine Sammlung von Themen, Aufgaben und Fragestellungen zu verstehen, von denen die Interviewpartner/innen der Auffassung sind, dass sie Teil einer Agenda der (weiter) zu gestaltenden Bildungs- und Erziehungslandschaft sind bzw. werden sollten:

Stadtteil- und Sozialraumorientierung – Lebenswelt Schule – Bildungsbiographien begleiten – Familien im Blick – Übergangsmanagement – Beratung – Fachtage und Fortbildungen – Modellprojekte initiieren – Verwaltung der Mittel – Koordination des Ganztages – Qualifizierung und Fortbildung von Kursleiter/innen – Kooperationsvereinbarungen – Aktionen und Projekte – Vertretung schulformübergreifender Angelegenheiten – Vernetzung und Kooperation – Bildungschancen verbessern – materielle und sachliche Ausstattung – Arbeitslosigkeit – Koordination von Projekten – Sprachförderung – Elternarbeit, Elternbeteiligung, Elternberatung, Elternbildung – Stärkung der Erziehungskompetenz – Vereinbarkeit von Familie und Beruf – Kinderbetreuung – Prozessbegleitung (Beratung, Begleitung, Evaluation) – Verknüpfung verschiedener Fachabteilungen – Zusammenarbeit von informeller und formeller Bildung – Zusammenarbeit unterschiedlicher Schulformen – individuelle Förderung und Bildung – Bildungsferne – soziale Benachteiligung – Ressourcenbündelung bei Ressourcenmangel – Integration – Bildungsmonitoring – demografischer Wandel – Standortsicherung – Interkulturelle Bildung – Arbeitsrecht – frühkindliche Bildung – Gesundheit – Ehrenamtliche – Freizeitangebote im Quartier – Arbeitsmarktmonitoring – Entwicklung der Qualifizierungslandschaft.

Die genannte Agenda für diese Landschaft sollte nach Auffassung von Interviewpartner/innen z.B. Aspekte der Stadtteil- und Sozialraumorientierung stärker berücksichtigen und von Systemen und ihren Institutionen profitieren, für die die Sozialraumorientierung zum konstitutiven Bestandteil ihres Aufgabenprofils gehört (wie z.B. der Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe). Die Schule soll – und hier werden große Hoffnungen mit den Ganztagschulen verbunden – mehr sein als der Vermittlungsort formeller Bildungsprozesse. Unterschiedliche Schulformen, die Bereiche formeller (z.B. Schule) und informeller Bildung (z.B. Jugendhilfe) sollen enger zusammenarbeiten und ein gemeinsames Verständnis der Gestaltung von Bildungsprozessen entwickeln. Angemahnt wird, dass das Angebot der (offenen) Ganztags-

schulen definierten Qualitätskriterien genügen soll, die im Rahmen von Kooperationsvereinbarungen formuliert werden sollen. Die Bildungsbiographien der Kinder und Jugendlichen sollen durch die Verknüpfung und Verzahnung der unterschiedlichen Bildungsinstitutionen und Bildungsorte ganzheitlich und gemeinsam unterstützt und begleitet werden. Damit sollen Bildungschancen verbessert werden. Große Potenziale werden hier im zu qualifizierenden Übergangsmanagement identifiziert. Die Bedürfnisse von Familien und ihrer Kinder – und insbesondere von Familien in schwierigen Lebenslagen oder mit ungleich schwierigeren Ausgangsbedingungen – sollen verstärkt in den Blick genommen werden. Gefragt wird, ob und wie die zur Verfügung stehenden Ressourcen im Quartier vor dem Hintergrund von Ressourcenmangel gebündelt werden können, um das Ziel einer gestalteten Bildungs- und Erziehungslandschaft verwirklichen zu können. Betont wird, dass die Themen „Bildungsferne“ und „soziale Benachteiligung“ Bestandteile der angesprochenen Agenda der Bildungs- und Erziehungslandschaft sein müssen. Interviewpartner/innen erwarten, dass Fragen der Integration insbesondere von Kindern mit Migrationshintergrund und Zugänge der interkulturellen Bildung (weiter) bearbeitet und verfolgt werden. Gehofft wird, dass sich das Spektrum der Freizeitangebote im Quartier mit der Gestaltung und Verzahnung der Bildungs- und Erziehungslandschaft qualitativ verbessert. Nach Auffassung von Interviewpartner/innen sind Beratungen, Fachtage, Fortbildungen, Qualifizierungen, Aktionen und Modellprojekte zu organisieren und zu initiieren, die die konstruktive Auseinandersetzung mit den genannten Themen fördern.

Die Darstellung der Ergebnisse dieses Brainstormings der Interviewten zur Frage der Themen und Aufgabe ließe sich so noch weiter fortführen. Unter Belassung dieses ersten Eindrucks, werden im Folgenden ausgewählte Themen dargestellt, denen eines gemeinsam ist: Vertreter/innen aus mehreren oder allen fünf Bundesländern haben sich zu den folgenden Themenschwerpunkten geäußert.

Übergangsmanagement

„Das ist das Thema Übergänge, dass wir aus Abschlüssen Anschlüsse machen, dass wir unter dem Motto tätig werden.“ (8a: 32/Politik)

In allen fünf Bundesländern wird insbesondere die Frage des Übergangsmanagements und seines grundsätzlichen Ausbaus an den unterschiedlichen Schnittstellen (Kindertagesstätte-Grundschule, Grundschule-Weiterführende Schule, Schule-Beruf/Studium) von Akteur/innen der Bildung thematisiert. Im Schwerpunkt geht es den Interviewpartner/innen dabei im Übergang von der Schule zum Beruf um berufsorientierende Angebote. Hier werden z.B. Arbeitsgruppen zu den Themen „Schule-Betrieb“, „Wirtschaft-Schule“ oder „Jugendhilfe-Schule“ (15a: 33/BEL-Koordination) gebildet. Es geht darum, „Übergänge zu gestalten mit allen Facetten, die eine Rolle spielen.“ (7a: 31/Externe Beratung)

Vernetzung und Kooperation

„Zur Zeit tue ich nichts anderes als sammeln, die Leute miteinander zu vernetzen, einen von da nach da zu schicken, guckt euch das an, sprecht miteinander und beratet euch.“ (6a: 13/Verwaltung)

Einen weiteren Themenschwerpunkt in den Interviews aus allen fünf Bundesländern bildet die Vernetzung und Kooperation. Entlang der unterschiedlichen Rollen der Akteur/innen und den Perspektiven auf die Bildungs- und Erziehungslandschaften werden unterschiedliche Schwerpunkte um die Fragen von Vernetzung und Kooperation gesetzt.

So beschreibt die Vernetzung, das Netzwerken als Tätigkeit, das explizite Aufgabenprofil einiger Interviewpartner/innen, die sich z.B. auf ministerieller oder Kreisebene aber auch auf der Ebene eines Projektbüros zu einem bestehenden Bildungsnetzwerk bewegen. Diese Netzwerker/innen begreifen es als ihre wichtigste Aufgabe, Kontakte zwischen den Akteur/innen und Institutionen der Bildungs- und Erziehungslandschaften herzustellen.

Diese Interviewpartner/innen

„arbeiten ... auf der Multiplikatorenebene ... machen nicht selber Beratungen für Arbeitssuchende oder für Bildungssuchende ... vernetzen oder bemühen (sich) darum, die Einrichtungen miteinander zu vernetzen, ins Gespräch zu bringen, Bedarfe herauszufinden, die bisher nicht gedeckt werden.“ (15a: 14/BEL-Koordination)

Im Mittelpunkt anderer Netzwerker/innen steht „die Vernetzung von Schulen.“ (7a: 13/Externe Beratung) Daneben betätigen sich Mitarbeiter/innen von Einrichtungen in den Bildungs- und Erziehungslandschaften, die sich in ihren Projekten eines ausgesuchten Themas angenommen haben (z.B. das schon erwähnte Übergangsmanagement) als Netzwerker/innen in eigener Sache. So hat ein Projekt „Interkulturelle Elternarbeit am Übergang Schule – Beruf“ einen „Runden Tisch“ in der Überzeugung eingerichtet,

„dass Eltern Informationen brauchen, wir wollen das Thema gemeinsam bearbeiten, und zwar mit den aktuellen Schulen, mit Betrieben, mit unterschiedlichen Akteuren, die an dem Thema Übergang Schule-Beruf und Jugendlichen mit Migrationshintergrund arbeiten.“ (16a: 15/Jugendhilfe).

Verknüpfung verschiedener Fachabteilungen

„Ich denke, und das ist ... jetzt vorbildlich angefangen, die Zusammenführung der Zuständigkeit der Jugendhilfe und (der) Schule halte ich für eines der ganz zentralen Elemente. Eine Kommune, die sich darüber keine Gedanken macht, verschwendet Ressourcen, denn morgens meine Kinder und nachmittags deine Kinder, das geht nicht.“ (6a: 31/Verwaltung)

Über (freiwillig gestaltete) Vernetzungen und Kooperationen hinaus geht es hier darum, ehemals getrennte Zuständigkeitsbereiche (wie z.B. Schul- und Jugendamt) zusammenzuführen:

„Die ersten Schritte, das sind schon mehr als die ersten Schritte, die sind gemacht und es gibt gute Verfahren. Zum Beispiel die Stadt ... hat das Schulamt und das Jugendamt in einem Amt ... mittlerweile.“ (1a: 21/Verwaltung)

Verdeutlicht wird insbesondere die zentrale Bedeutung diese Zusammenführungen unterschiedlicher Zuständigkeiten im Hinblick auf die Gestaltung einer gemeinsamen Bildungs- und Erziehungslandschaft.

Elternbeteiligung – Elternberatung – Elternbildung

„Unsere Aufgabe ist es, erst einmal deutlich zu machen, Eltern wollen auch weiterhin ganz aktiv daran beteiligt werden, an diesem Prozess. Das ist ja durchaus in der Vergangenheit nicht immer so gewesen.“ (18a: 15/Eltern)

Die Interviewpartner/innen dreier Bundesländer machen deutlich, dass den Themen der Elternbeteiligung, der Elternberatung und der Elternbildung im Rahmen zu gestaltender Bildungs- und Erziehungslandschaften eine besondere Bedeutung beizumessen ist. Hier geht es Elternvertreter/innen darum, dass die professionellen Akteur/innen zur Kenntnis nehmen und berücksichtigen, dass Eltern sich die Beteiligung an den Gestaltungsprozessen wünschen. Dabei sind Eltern durch „Seminare, Elternfortbildung“ zunächst „in die Lage zu versetzen ... sich dort einbringen“ zu können. (18a: 15/Eltern) Insbesondere im institutionellen Zugang zur Elternarbeit zur Beteiligung von Eltern spielt die professionelle Haltung der Mitarbeiter/innen eine ausschlaggebende Rolle. Die Aufgabe der Mitarbeiter/innen besteht darin, „wirklich das Gefühl zu vermitteln: ‚Sie sind herzlich willkommen und wir interessieren uns für Sie und Ihre Familie.‘“ (2a: 29/Psychologin/Verwaltung)

Wer steuert?

Deutlich wird zunächst, dass die Interviewpartner/innen diese Frage vor dem Hintergrund ihrer Funktion, ihres Einblickes in das Feld und schließlich ihres (im Gesamtergebnis der Interviews breit streuenden) Verständnisses vom Steuerungsbegriff beantworten. Oft ist festzustellen, dass für die Beteiligten vor Ort die Frage nach der „Steuerung oder Koordination ... nicht ganz eindeutig zu beantworten ist.“ (14a: 18/Verwaltung Schule) Die Interviewpartner/innen haben „den Eindruck, dass ... diese Frage noch gar nicht offensiv diskutiert wird.“ (17a: 18/Schule)

„Über das Steuern machen sich ja auch noch immer zu wenig Leute Gedanken, was das eigentlich heißt.“ (6a: 17/Verwaltung Schule und Jugendhilfe)

Verwiesen wird auf Steuerungsformen, die sich vor Ort an den Themen und Inhalten orientieren („Das hängt von den Thematiken ab, die dort vor Ort besprochen werden.“ 14a: 18/Verwaltung Schule) und denen gleichzeitig steuernde Strukturen bzw. Ansprechpartner/innen auf der nächst höheren Ebene fehlen:

„Es bilden sich Projektgruppen, Arbeitsgruppen aus verschiedenen Steuerungsebenen ... das sind eigentlich ganz attraktive Formen, aber meiner Einschätzung nach ... Vorformen, weil die im Verwaltungsapparat dahinter keine echte Absicherung haben.“ (17a: 19/Schule)

Interviewpartner/innen, die an konkreten Prozessen der Umsetzung von Gestaltungsvorhaben beteiligt sind, richten ihren Blick auf Personen und bezeichnen hier die federführenden Beteiligten, die nach ihrer Kenntnis und Auffassung als Institutionen oder Schlüsselpersonen tätig sind, als „steuernd“. In diesen Prozessen sind es oft die Schulen, ihre Leitungen oder ihre Ganztagskoordinator/innen die als steuernd bezeichnet werden.

Sofern regionale Bildungsbüros eingerichtet sind, wird diesen eine steuernde Funktion zugesprochen. Auch gemeinnützige Vereine, denen die Initiierung eines Bildungsnetzes aufgetragen worden ist, steuern nach Auffassung der Interviewpartner/innen. Als steuernd wird ein Bürgermeister bezeichnet, der „Runde Tische“ einberuft. Für Koordinationstätigkeiten vor Ort stellen Serviceagenturen Mittel zur Verfügung. Stiftungen, die sich in den Bildungs- und Erziehungslandschaften engagieren, initiieren „Steuergruppen“, die „auf Augenhöhe besetzt“ (Vertreter/innen von Land und Kommune) werden sollen. (6a: 17/Verwaltung Schule und Jugendhilfe)

Insgesamt ist festzustellen, dass die Frage der Steuerung in den Bildungs- und Erziehungslandschaften nach Auffassung der Interviewten eines der in Zukunft zu bearbeitenden Themen ist (siehe auch: Lenkungsreise – Steuerungsgruppen – Entscheidungsgremien).

Finanzierung

Festzustellen ist, dass nur ein Teil der Interviewpartner/innen sich mit Finanzierungsfragen in einer Weise beschäftigen, die belastungsfähige Aussagen zulässt. Die Befragten stellen oft Vermutungen an. Ohne in der Verallgemeinerung dessen, was in den Interviews ausgesagt wird, zu weit gehen zu wollen, kann konstatiert werden, dass die Finanzierung der Bildungs- und Erziehungslandschaften nicht selten „auf mehreren Füßen“ (5a: 10/Eltern) steht. Dabei sind die Interviewpartner/innen nur in Grenzen in der Lage anzugeben, welcher ‚Fuß‘ welche Anteile der Finanzierung in welcher Dauer und Qualität übernimmt und ob die Finanzierung der Aktivitäten in der jeweiligen Bildungs- und Erziehungslandschaft geplant aufeinander abgestimmt wird. Auf einen Nenner gebracht erscheint die Aussage: So vielfältig die Bildungs- und Erziehungslandschaften, so vielfältig die Finanzierungsformen, nicht abwegig.

Zusammenfassend wird hier kurz dargestellt, aus welchen „Töpfen“ Bildungs- und Erziehungslandschaften finanziert werden:

- Förderungen des Bundes
- Förderungen von den Bundesländern (z.B. für Personalstellen)
- Förderungen von den Städten und Kommunen (z.B. für eingerichtete Bildungsbüros, für Stadtteilbüros, für Personalstellen)
- Förderung von eigens ins Leben gerufenen Fördervereinen (z.B. die Bezuschussung von Ganztagsprojekten)
- Förderung durch die Beteiligung an Programmen (z.B. „Lernen vor Ort“, „Lernende Region“)

Schwierigkeiten und Hindernisse

Der institutionelle Blick

„Solange jeder sein Budget hat und darauf ... wie eine Glücke sitzt, ist es natürlich auch schwierig, weil immer der eine Angst hat, von dem anderen was weggenommen zu bekommen.“ (1a: 25/Verwaltung Schule und Jugendhilfe)

Institutionen stehen sich eingedenk ihrer unterschiedlichen Traditionen, Strukturen, Routinen, Zielsetzungen und Handlungsmaximen fremd gegenüber. Auch wenn bei den Akteur/innen die Erkenntnis gereift ist, dass die gemeinsame Gestaltung der Bildungs- und Erziehungslandschaft für alle Beteiligten – und hier insbesondere für die, um die es geht: die Menschen im Sozialraum – immenses Potenzial für Synergieeffekte birgt, führt diese Erkenntnis auf „ideeller Ebene“ (1a: 25/Verwaltung Schule und Jugendhilfe) nicht unbedingt zur Veränderung des Handelns. Hier entfaltet die „materielle Ebene“ (1a: 25/Verwaltung Schule und Jugendhilfe) immer wieder ihre Wirkungsmacht und wird handlungsleitend: Institutionen fürchten die Veränderung ihres Aufgaben- und Angebotsprofils, unterschiedliche Systemlogiken, -interessen und -sprachen behindern einen konstruktiven Zugang zur Frage der notwendigen Veränderungen in einer gestalteten Bildungs- und Erziehungslandschaft. An den möglichen Systemschnittstellen überschatten und gefährden Reibungsverluste und Konkurrenzdenken mögliche Synergieeffekte. Das Denken in Zuständigkeiten verstellt den Blick für gemeinsam zu gestaltende Prozesse und zu definierende Ziele:

„Zusammenarbeit heißt häufig nicht: ‚Wir haben diese Gemeinsamkeit, wir haben diese gemeinsamen Ziele und ich sage dir, ich gehe diese Schritte, um dieses Ziel zu erreichen. Du sagst mir, welche Schritte du gehst und wir kommen immer mal wieder zusammen und stimmen es ab, ob wir noch auf dem gleichen Weg sind.‘ Das ist immer wieder die Schwierigkeit. Sicherlich auch begründet darin, erst einmal das wenige Wissen voneinander, aber dann häufig auch die Verschiedenheit der Sprache, die die Menschen sprechen.“ (21a: 41/Jugendhilfe)

Das Verhältnis von Jugendhilfe und Schule

Jugendhilfe und Schule sind die beiden zentralen Systeme in Bildungs- und Erziehungslandschaften, gleichzeitig werden sie als in gewissem Sinne künstlich getrennte Systeme bezeichnet,

„weil die Lebenswelt der Jugendlichen das nicht so differenziert. Aus irgendeinem Grund gehen wir davon aus, morgens sind sie Schüler und nachmittags sind sie Jugendliche.“ (4a:96/Jugendhilfe)

Diese Trennung der Systeme begründet auch Hemmnisse in der Kooperation innerhalb von gestalteten Bildungs- und Erziehungslandschaften, gerade mit Blick auf Entwicklungen, die – aus der Perspektive der Akteur/innen – ein System zu bevorzugen scheinen:

„Die Jugendverbandsarbeit, die Jugendarbeit, auch die offene Jugendarbeit, die haben natürlich Angst, je mehr Ganztagschulen entstehen, je mehr Ganztagsangebote an Schulen stattfinden, entsprechende politische Entscheidungen auch getroffen werden, dass das zu ihren Lasten geht, dass ihr Jugendzentrum geschlossen wird, das das Personal plötzlich einer anderen inhaltlichen Logik folgen muss oder dass es den Jugendverbänden nicht mehr gelingt, ihre jungen Leute zu gewinnen.“ (1a: 25/Verwaltung Schule und Jugendhilfe)

Die mit der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungslandschaften verbundenen Veränderungen führen zu mehr oder weniger begründbaren Befürchtungen, die nicht zuletzt vor dem Hintergrund einer eher unübersichtlichen Gemengelage entstehen. In dieser kann niemand mit Sicherheit prognostizieren, wie das zukünftige Aufgabenprofil der eigenen Institution, des eigenen Systems aussehen wird und was von dem, was den Kern und die Identität des eigenen Systems bis dato ausgemacht hat, erhalten bleiben kann.

Exemplarisch zeigt sich diese Problematik in der Diskussion des neu zu entwickelnden Verhältnisses zwischen der Kinder- und Jugendarbeit auf der einen Seite und den Schulen auf der anderen Seite. Die Angst des Verlustes der Identität oder gar des Verlustes der Existenzberechtigung wird durch eine Einschätzung genährt, in der das System Schule in seiner Verfasstheit auf unterschiedlichen Ebenen als schwer veränderbar beschrieben wird:

„Ein Problem, das ich sehe in der Kooperation, wie ein Auftrag sich zurückschlägt auf die Bildungspartnerschaft, ist zum Beispiel das Beamtensystem im Bereich Lehrkräfte. Das ist einfach ein relativ unbewegliches Instrument, wo eben auch Besitzstandswahrung, bestimmte Haltungen es wirklich schwer machen, dass das System sich bewegt.“ (1a: 25/Verwaltung Schule und Jugendhilfe)

Vor diesem Hintergrund werden dann die Möglichkeiten der Umsetzung formulierter Qualitäten, die den Gestaltungsprozess von Bildungs- und Erziehungslandschaften ausmachen (gleichberechtigte Partnerschaftlichkeit, Kooperation, Vernetzung etc.), mit einiger Skepsis betrachtet, wenn die Ausgangsbedingungen nach Auffassung der Beteiligten nicht zu stimmen scheinen:

„Ich sehe da so ein gewisses Dilemma. Grundsätzlich theoretisch würde immer jeder, der in solchen Planungsrunden sitzt, natürlich sagen: ‚Klar, wir sind alle gleichberechtigt, wir haben jeder unsere eigene Spezialisierung und unsere eigenen Kompetenzen.‘ Andererseits von kleineren Partnern, das sind Jugendhilfeträger ... erlebe ich immer, dass die stärker dann auf die Schule angewiesen sind, als die Schule auf sie.“ (19a: 20/Externe Beratung)

Interviewpartner/innen aus dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe machen hier z.B. darauf aufmerksam, dass es aus ihrer Sicht an der „Wertschätzung der Professionen untereinander“ mangelt:

„Sie werden hier ... feststellen, Erziehung in Ganztagschulen leistet immer Betreuungspersonal. Wir machen immer deutlich, die haben eine vierjährige Ausbildung, das ist Fachpersonal und in einzelnen Bereichen können sie Dinge, die Lehrer im Moment nicht können, die können Lehrer vielleicht lernen, aber zur Zeit können sie die nicht. Das sind Gespräche, die zu Lösungen führen sollen, die aber gerade für unsere Erzieher/innen sehr, sehr anstrengend und manchmal sogar kränkend sind.“ (21a: 41/Jugendhilfe)

Erläuternd wird von Seiten dieses Interviewpartners folgende Erfahrung dargestellt:

„Schule hat einen Bildungsauftrag, einen Erziehungsauftrag und einen Betreuungsauftrag, den teilen sie jetzt auf. Lehrer machen Bildung, unsere Sozialpädagogen und Psychologen machen Erziehung und die Erzieher machen Betreuung. Wir versuchen ihnen klarzumachen, dass diese Schwerpunkte in jeder Situation vorkommen, das heißt auch, unsere Erzieher erziehen nicht nur und betreuen nicht nur, sondern die bilden auch, und das in die Köpfe zu kriegen, das ist schwer.“ (21a: 41/Jugendhilfe)

„In der Konsequenz wird dann beobachtet, „dass die Kooperation gar nicht gewünscht wird, dass es ... mit ganz großen Vorbehalten, Ängsten, manchmal auch sehr berechtigten Sorgen betrachtet wird.“ (3a: 26/Externe Beratung)

Mangel an Ressourcen

„Eigentlich ist das doch hanebüchen, was wir da machen. Wir haben nicht die personellen Ressourcen, wir haben nicht die finanziellen Ressourcen ... es reicht doch vorne und hinten eigentlich nicht.“ (4a: 26/Jugendhilfe)

Das Problem unzureichender Ressourcen spielt für nahezu alle Befragten eine Rolle. Fehlende (personelle, finanzielle, zeitliche etc.) Ressourcen, befristete Projektfinanzierungen lassen mit Elan in die Wege geleitete Prozesse stagnieren. Die Herausforderungen, die sich in der zu Veränderungen in der Zusammenarbeit zwischen Systemen wie z.B. der Jugendhilfe und den Schulen stellen, werden auf ein „Ressourcenproblem“ reduziert, da es „zu wenig Leute in der Jugendhilfe gibt, ... um in einer Region Schulen auch gleichmäßig zu versorgen.“ (6a: 26/Verwaltung) Das „globale Ressourcenproblem“ wird als „ein Problem der politischen Entscheidung“ (17a: 28/Schule) bezeichnet. Nach den Erfahrungen von Interviewpartner/innen werden die vor Ort unternommen Anstrengungen zur Gestaltung von Bildungs- und Erziehungslandschaften von den zuständigen Behörden zwar goutiert aber nicht (messbar) honoriert:

„Also schwierig ist immer die Zeit, weil das natürlich Zeit kostet. Erst einmal für alle beteiligten Institutionen, allein dann in solche Runden zu gehen und dass es aber auch immer an Koordinierungsressourcen fehlt. Wer organisiert das Ganze jetzt? Vonseiten der Schule haben wir von den Ganztagschulen die Rückmeldung gekriegt, dass vorgesetzte Behörden oft diesen Teil der Arbeit gar nicht so wahrnehmen oder wertschätzen.“ (19a: 29/Externe Beratung)

Im Zusammenhang mit den hier beschriebenen Schwierigkeiten und Hindernissen skizzieren die Interviewpartner/innen gleichzeitig mögliche Lösungswege. So wird darauf verwiesen, dass es gilt, „Win-win-Situationen“ (1a: 25/Verwaltung Schule und Jugendhilfe) herzustellen, von denen insbesondere die Adressat/innen profitieren sollen. Im Zuge regelhafter gegenseitiger Informationen, gemeinsam zu planender, zu organisierender und durchzuführender Fortbildungen und Fachtagungen soll die Überzeugung wachsen, dass die beteiligten Partner und insbesondere die Adressat/innen nur gewinnen können. Dieser Perspektivwechsel, dessen wichtigstes Merkmal darin besteht, dass das Denken und Handeln nicht mehr vorzugsweise von den Partikularinteressen der Institutionen bestimmt ist, und der die Bedürfnisse der Adressat/innen in den Mittelpunkt stellt, kann nach Auffassung von Interviewpartner/innen das Denken und Agieren in Zuständigkeiten in den Hintergrund treten lassen. Dieses veränderte Verständnis, diese entwickelte Haltung kann – so die ausgedrückte Hoffnung – dann Grundlage für gemeinsam zu vereinbarende Standards (z.B. zu den Zielen von Kooperationen, zum Umgang mit kritischen Situationen) sein.

Erfolge – Gelingensbedingungen – Erfolgskriterien

Erfolge

„Wenn ich so durch das Land reise, und ich bin ja in der Region, dann fasziniert mich immer die Begeisterung, mit der da geglaubt wird und die Zuversicht, die es gibt, dass das Gemeinsame schließlich zum Tragen kommt.“ (6a: 42/Verwaltung Schule und Jugendhilfe)

Im Folgenden wird auf das eingegangen, was nach Auffassung der Interviewpartner/innen die im Zitat beschriebene Faszination, die Begeisterung und den Glauben an die gemeinsame Sache nährt.

Kooperation auf Augenhöhe

Befragt nach bisherigen Erfolgen im Prozess der Gestaltung einer Bildungs- und Erziehungslandschaft, verweisen Interviewpartner/innen darauf, dass „tatsächlich die gesamte Kooperation ... auf Augenhöhe stattfindet, dass es kein Auftragnehmer-Auftraggeberverhältnis gibt.“ (4a:22/Jugendhilfe) In der gemeinsamen Gestaltung der Bildungs- und Erziehungslandschaft gelingt den Akteur/innen kooperierender Systeme (hier: Jugendhilfe und Schule) der Perspektivwechsel: „Die Denkweise ... wie Jugendhilfe an Dinge herangeht, findet ihren Niederschlag auch zunehmend bei Vertretern der Schule.“ (4a:22/Jugendhilfe) So erscheint es den Akteur/innen selbstverständlich, dass im Rahmen eines Schuljubiläums alle an den Bildungsprozessen der Kinder und Jugendlichen Beteiligten die Gelegenheit bekommen, sich und ihre Angebote darzustellen: „Das war eine Riesenveranstaltung, ein Riesenprojekt. Das hat toll geklappt. Da sind alle beteiligt gewesen, die Schule, die Eltern, andere Partner haben sich dargestellt.“ (5a: 22/Eltern)

Offene Ganztagschule

Andere Interviewpartner/innen bezeichnen die Einführung der offenen Ganztagschule als großen Erfolg, denn:

„Wir haben sehr schnell die entsprechenden Menschen, den Bürgermeister, also Verwaltung und Land davon überzeugt, wie wichtig das ist, hier diese offene Ganztagschule einzurichten. Das war sensationell. Das war also in dem Sinne das größte positive Erlebnis, das ich hier mitmachen konnte. Die offene Ganztagschule ist deswegen auch so erfolgreich, weil sie auch qualitativ gut ist. Es sind keine Kurse nach dem Motto: ‚Ach Kinder, macht hier mal was‘, sondern es wird Wert darauf gelegt,

dass die Projektleiter gut sind. Das merke ich an meinem Sohn, dass das super klappt.“ (5a: 23/Eltern)

Beteiligung an Programmen und Modellprojekten

Interviewpartner/innen bezeichnen den Zuschlag auf Bewerbungen für Programme (hier: „Lernen vor Ort“) als großen Erfolg und verbinden mit diesen Programmen Hoffnungen in Bezug auf den weiteren Verlauf des Gestaltungsprozesses:

„Der Zuschlag von ‚Lernen vor Ort‘, das wird einen unglaublichen Schwung bringen. Das ist ein Riesenerfolg. Da verspreche ich mir eine ganze Menge davon.“ (7a: 23/Externe Beratung)

„Es ist eben der Vorteil dieses Projektes ‚Lernen vor Ort‘, dass es uns gezwungen hat, aus einer vergleichsweise unstrukturierten und nicht so perspektivorientierten Diskussion herauszukommen und dass uns dieses Projekt gefordert hat und uns aber auch in die Lage versetzt hat, sehr strukturiert darüber nachzudenken, wie man so etwas aufbauen kann.“ (8a: 23/Politik)

Diese Programm- bzw. Projektbeteiligungen tragen zur Nachhaltigkeit und weiteren Verbreitung von neuen Zugängen in der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungslandschaften bei:

„Den größten Erfolg würde ich ... darin sehen, das es wirklich gelungen ist, die positiven Elemente und die positiven Erfahrungen, die man ja aus dem Modellprojekt heraus gewonnen hat, das die ... mit dem Ende des Modellprojektes nicht einfach irgendwo verschwunden sind, sondern dass man daraus die Schlüsse gezogen hat: ‚Wir wollen das eben auch weiter in die Fläche bringen.‘“ (14a: 24/Verwaltung Schule)

Initiierung von Verständigungsprozessen

Insbesondere die Durchführung von Bildungskonferenzen, in denen es gelingt, „unterschiedliche Professionen an einem Strang ziehen zu lassen“ (7a: 23/Externe Beratung), werden als Erfolge verbucht. Gerade diese Bildungskonferenzen sind der Ort gegenseitiger Verständigungs- und Aushandlungsprozesse:

„Ich erlebe eigentlich immer, wenn ich diese Bildungskonferenzen besuche, wo dann die ganz verschiedenen Akteure zusammenkommen, dass die es immer wieder schaffen, sich zusammenzurufen, auch zu sagen: ‚Also gut, eigentlich ginge ich lieber ein Stückchen in die Richtung, aber wenn Du meinst, da runter, dann treffen wir uns in der Mitte.‘ Also die Kompromissbereitschaft steigt mit der Zuversicht, dass die Ziele gemeinsame Ziele sind.“ (6a: 42/Verwaltung Schule und Jugendhilfe)

Diese Prozesse und die strukturelle Verankerung solcher Prozesse sind insbesondere auch vor dem Hintergrund knapper und zu bündelnder Ressourcen notwendig, wenn es um die Formulierung gemeinsamer Schwerpunkte und Ziele geht:

„Als größten Erfolg bezeichne ich, dass sich Leute ... zusammengesetzt haben und definiert haben und klargemacht haben, in welche thematische Schwerpunktrichtung wollen wir uns jetzt mal begeben hier in unserer Region. Das heißt, wo wollen wir einfach an zwei, drei Stellen mal die Kräfte bündeln, die wir haben, um etwas nach vorne zu treiben. Und jetzt haben wir ... ein Gremium, hier haben wir eine Struktur, die man nutzen kann.“ (4a: 42/Jugendhilfe)

Synergieeffekte durch den Aufbau von Vernetzungsstrukturen

Deutlich wird, dass es immer wieder gelingt, „alle Akteure ... zusammenzukriegen und dass dadurch wirklich interessante Projekte entstanden sind, die vielleicht, wenn jeder Träger für sich alleine gewurstelt hätte, nicht entstanden wären.“ (11a: 23/BEL-Koordination) In anderen Fällen gelingt es, zu spezifischen Themenstellungen (wie hier der frühkindlichen Bildung) „aus dem Nichts heraus ... eine Vernetzungsstruktur aufzubauen, die beispielgebend sein kann für viele andere Bildungsbereiche.“ (10a: 23/BEL-Koordination)

Gelingensbedingungen

„Es macht meines Erachtens keinen Sinn, immer nur einzelne Impulse zu setzen in einer solchen Bildungslandschaft, sondern man muss einfach die Vision haben, die Landschaft als Ganzes bewegen zu wollen.“ (9a: 89/Eltern)

Engagierte Akteur/innen

Es braucht „Personen, die immer wieder Mut machen, Anstöße geben, Impulse setzen.“ (12a: 14/Schule)

Interviewpartner/innen verweisen darauf, dass gerade im Prozess der konkreten Umsetzung des Vorhabens, eine Bildungs- und Erziehungslandschaft zu gestalten, die mehr ist als das Nebeneinander unterschiedlicher Institutionen der Bildung, nach anfänglicher Begeisterung „in den Mühen der Ebene“ (12a: 90/Schule) Ermüdungen und Frustrationen eintreten, die – gibt es keine Akteure, die „die Fäden in der Hand haben und Motoren sind und immer wieder anstoßen“ (1a: 87/Verwaltung) – dazu führen können, dass die Prozesse ins Stocken geraten oder verebben.

Das Ziel der dauerhaften Verankerung ist dann gefährdet, denn:

„Da geht oft die Luft aus, und nicht selten brechen gute Dinge wieder weg, entweder weil gute Leute weggehen und sich keiner mehr zuständig fühlt, oder weil die Umsetzung auf Dauer zu mühselig ist.“ (12a: 90/Schule)

Bildungs- und Erziehungslandschaft als „Chefsache“

Interviewpartner/innen sind der Auffassung, dass die Verwirklichung des Vorhabens davon abhängig ist und dort „am besten klappt ...“, wo die politischen Spitzen das zur Chefsache gemacht haben. Das ist eigentlich für mich immer noch das entscheidende Kriterium.“(6a: 2/Verwaltung) Diesen übergeordneten Ebenen (Landes- wie Kommunalebene) wird die Aufgabe zugeordnet, initiale Impulse zu setzen:

„Es bedurfte anscheinend einer übergeordneten Einheit oder einer Institution wie das Ministerium, das auf die Regionen zugeht und sagt: ‚Wollt ihr nicht versuchen, in euren Regionen eine Einheit hinzubekommen? Das Ministerium ist bereit, euch dabei zu unterstützen mit einer Stelle, wenn ihr das auch macht.‘“ (14a: 14/Verwaltung Schule)

Lenkungskreise – Steuerungsgruppen – Entscheidungsgremien

„Es muss eine koordinierende Stelle geben, die steuernden Institutionen müssen auf Augenhöhe der beteiligten Partner besetzt sein und entscheiden können. Es muss eine öffentliche Rechenschaft geben über die Arbeit und die Ergebnisse und es müssen Ziele gesetzt sein, die erreichbar sind.“ (6a: 89/Verwaltung)

Mit diesem Zitat werden Erfordernisse auf unterschiedlichen Ebenen verdeutlicht. Ohne koordinierende und steuernde Instanzen wird – so die Auffassung – eine konzertierte Planung, Gestaltung und nachhaltige Implementierung dessen, was sich als Bildungs- und Erziehungslandschaft qualitativ vom Vorherigen unterscheidet, schwerlich gelingen. Darüber hinaus wird eine Gremienstruktur gefordert, die sich durch die Repräsentanz der möglichen unterschiedlichen Perspektiven in Blick auf die zu gestaltende Bildungs- und Erziehungslandschaft auszeichnet und in der die zu fällenden Entscheidungen unter der Prämisse der Gleichwertigkeit und Gleichgewichtigkeit möglicherweise unterschiedlicher Vorstellungen vom zu beschreitenden Weg und vor dem Hintergrund der angesprochenen unterschiedlichen Blickwinkel geprägt sind. Auf der Grundlage eines so formulierten Leitbildes ist Transparenz über die geleistete Arbeit und insbesondere über die Ergebnisse dieser Arbeit herzustellen, die in umsetzbare Ziele münden sollte. Hier sind immer wieder Prozesse der Vergewisserung und Rückversicherung erforderlich:

„Wer entscheidet hier eigentlich? Wer muss noch rein? Wie berücksichtigt man jetzt Akteure vor Ort mit ihren Bedürfnissen? Wo könnte man das einbringen? Also wirk-

lich relativ strukturiert zu sein und das ist eine Riesenherausforderung.“ (3a: 88/Externe Beratung)

Interviewpartner/innen verweisen auf die Herausforderung, die die Frage nach der Steuerung im Bildungssystem mit sich bringt und plädieren für die dezentrale, regionale Verankerung der Steuerung der Prozesse dort, wo sie stattfinden (sollen):

„Die alles entscheidende Frage ist wie man grundsätzlich so ein Bildungssystem überhaupt steuert ... wie man ein Bildungssystem steuern wird, sodass es den regionalen Gegebenheiten vor Ort dann auch gerecht wird. Eine der ganz großen Philosophien ist eben, dass man Entscheidungsprozesse dezentralisieren muss, weil wir die eben nicht ... vom Ministerium aus, jeweils angepasst für die Region, treffen können.“ (14a: 18/Verwaltung Schule)

Fragen der Steuerung sollten „quer zu den formalen Zuständigkeiten“ diskutiert und entschieden werden. Es geht darum,

„die in Deutschland üblichen Zuständigkeitsstrukturen dahingehend zu erweitern, dass unabhängig von der formalen Zuständigkeit Steuerungsinstanzen, Ebenen, Strukturen ... geschaffen werden und (das) denen auch ein Gestaltungsspielraum zugestanden wird.“ (17a: 91/Schule)

Vernetzung und Kooperation

„Ein Erfolgsindikator ist der Grad der Vernetzung von möglichst unterschiedlichen Partnern, die sich an so einer Bildungslandschaft beteiligen.“ (15a: 86/BEL-Koordination)

Schon als zu bewältigende Aufgabe angesprochen, auf die im Rahmen der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungslandschaften hingewiesen wird, ist die gelingende Vernetzung und Kooperation beteiligter und zu beteiligender Akteur/innen jenseits verfolgter Partikularinteressen für Interviewpartner/innen ein Maßstab für zukünftigen Erfolg. Gleichzeitig wird auf einen Status quo hingewiesen, der der geforderten Zusammenarbeit abträglich ist. Das Spannungsfeld zwischen Selbstbehauptung, Wahrung der eigenen Identität, des eigenen Profils und des Schutzes von Alleinstellungsmerkmalen spezifischer Angebote auf der einen Seite (und der damit verbundenen Hoffnung erhöhter Chancen des Bestehens auf dem Konkurrenzmarkt) und dem, was sich an konstitutiven Herausforderungen angesichts der Ziele gestalteter Bildungs- und Erziehungslandschaften stellt, wird thematisiert:

„Ich stelle mir wirklich vor, in einer Vernetzung miteinander zu arbeiten, dass es mehr Hand in Hand geht. Die Stadtteile sind unabhängig miteinander, das ist Ressourcenverschwendung ... und keiner weiß über den anderen so richtig Bescheid und teilweise ist es große Konkurrenz miteinander. Viele Sachen sind ja auch Überlebenskampf für die Institutionen.“ (2a: 87/Verwaltung)

Hier wird gefragt, inwiefern der Zugang, erst aktiv zu werden, „wenn man Probleme hat“ erstens konstruktiv ist und ob ein alternativer Zugang der Zusammenarbeit vor, jenseits des und ohne das Vorzeichen, akute Probleme lösen zu müssen, zweitens etwaigen Spannungen in diesem Feld konstruktiv begegnen kann:

„Wenn man Probleme hat, macht man ja immer ‚Runde Tische‘. Ich würde mir das gerne einmal ohne Problem angucken und sagen: ‚Wir setzen uns alle, die ...beteiligt sind an der Arbeit mit Menschen, wir setzen uns zusammen und versuchen uns so zu vernetzen, dass es wirklich etwas gibt aus einem Guss.‘ Das ist ein sehr großes Ziel. Der Tisch müsste auch riesengroß sein, aber das wäre natürlich so ein Traum, irgendwann eine Vernetzung zu kriegen, wo wir wirklich Hand in Hand arbeiten.“ (9a: 89/Eltern)

Es geht also um die Entwicklung (evtl. auch die Entdeckung) dessen, wodurch und womit die gemeinsame Verantwortung jenseits definierter Zuständigkeitsprofile und daraus resultierender Abgrenzungsmechanismen tragfähig und nachhaltig (neu) konstruiert werden kann. Es „braucht das Verständnis dafür, dass die Bildung und die Bildungslandschaft im Vordergrund steht und nicht die Abgrenzung über Zuständigkeiten.“ (8a: 82/Politik) Hier wird darauf verwiesen, dass das verhaftet sein in Organisations- und Denkstrukturen, in denen die Interessen der eigenen Institution im Mittelpunkt der Überlegungen stehen, von Zugängen überwunden werden sollte, die die Bedürfnisse der Menschen im Sozialraum, in ihrer Lebenswelt zum Ausgangspunkt der gemeinsamen Gestaltung ihrer Angebote machen. Es geht um „die Fokussierung auf das, was das Gemeinsame ist und das ist in aller Regel der junge Mensch, mit dem wir zu tun haben.“ (4a: 88/Jugendhilfe) Es geht um

„das übergreifende Bewusstsein zumindest eines Großteils der Akteure, dass ihre Verantwortung nicht an ihrem Zuständigkeitsbereich endet, dass die sagen: ‚Ich bin doch noch für andere Sachen verantwortlich und dass ich, als derjenige, der für die Jugendarbeit in der Stadt verantwortlich ist oder zuständig ist, auch die Verantwortung dafür habe, wie es den Kindern in der Schule geht.“ (4a: 88/Jugendhilfe)

Darauf zu achten ist, dass Vernetzung und Kooperation nicht als Selbstzweck betrachtet werden, sondern zur Verbesserung der Lebenssituation der Menschen dienen können, deretwegen vernetzt und kooperiert wird:

„... die Kooperation als solche ist ja kein Mehrwert. Das ist ja unser zentrales Problem, dass man sagt: ‚So, was haben wir denn davon. Wir kooperieren alle. Je der weiß jetzt, was der andere macht.‘ ... Die Kooperation als solche ist keine Verbesserung der Situation. An der Stelle sind wir eigentlich, dass wir dies noch nicht beantworten können, was jetzt eigentlich passieren muss, um aus der Kooperation eine Verbesserung der Situation zu machen.“ (20a: 39/Schule)

Lebenswelt- und Sozialraumorientierung

„Notwendig ist die vernünftige Verknüpfung von dem, was die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen 24 Stunden am Tag, sieben Tage die Woche ausmacht, mit dem, was wir gesetzlich oder konzeptionell mit Bildung eigentlich wollen.“ (4a: 84/Jugendhilfe)

Mit den Begriffen Lebenswelt und Sozialraum sind weitere Dimensionen eines erfolgversprechenden Zugangs verbunden. So hat „eine Schule, die alle Kinder aus dem Sozialraum hat, auch Verantwortung dafür, ... wie es in dem Sozialraum aussieht.“ (4a: 88/Jugendhilfe) Schule selbst könnte zum „Lebensort“ nicht nur für Schüler/innen, sondern für die Bewohner/innen und andere Institutionen des Stadtteils werden:

„Ich glaube, dass Schule, also der Ort Schule, sich verändern sollte zu diesem berühmten Lebensort. Dann sind ... die Eltern in einem Café dabei, ... dann wäre die Jugendhilfe selbstverständlich mit einem Raum dabei und vielleicht am Ende vom Schulhof ein eigenes Haus, wo dann abends die Älteren sich treffen.“ (1a: 83/Verwaltung)

Erfolgskriterien

Gefragt wurde hier, woran nach Auffassung der Interviewpartner/innen der Erfolg einer gestalteten Bildungs- und Erziehungslandschaft gemessen werden könnte. Hier machen die Befragten Angaben zu einer Qualitätsdimension, die als Ergebnisqualität bezeichnet werden könnte:

- Die Kinder kommen gerne in die Schule. Schule ist zu einem Lebensort geworden, der sich durch Angebote für unterschiedliche Zielgruppen (Schüler/innen, Eltern, alte Menschen) auszeichnet und dessen Gestaltung auch in Zusammenarbeit mit anderen Institutionen der Bildung (z.B. der Jugendhilfe) geleistet wird.
- Vernetzung und Kooperation dienen vereinbarten und definierten Zielen. Sie sind kein Selbstzweck und haben „spürbar einen Effekt bei den Kindern und Jugendlichen.“ (3a: 84/Externe Beratung) Die Qualität der Vernetzung zeichnet sich dadurch aus, dass „die handelnden Akteure wirklich voneinander wissen, sich kennen, miteinander gesprochen haben, kurze Wege nutzen können.“ (7a: 85/Externe Beratung) Die Vernetzung hat einen Mehrwert: Dieser besteht in der „Kommunikation“, im „Verständnis füreinander aufbauen“, in der „Kenntnis über die eigenen Zusammenhänge“ und über „die eigene Institution hinausgehend“, in der „Kohärenz des Stadtteils“ und darin „gegenseitig Verantwortung füreinander zu übernehmen.“ (18a: 86/Eltern)
- Die Bildungssituation der Kinder- und Jugendlichen hat sich verbessert. Es stellen sich messbar vermehrt Bildungserfolge (auch an weiterführenden Schulen) ein. In der Region „gibt es vermehrt Kinder mit guten Abschlüssen und weniger Kinder ohne Abschlüsse.“

Das Bildungssystem „kriegt ... sie wirklich alle mit ins Boot, ... erreicht sie.“ (3a: 84/Externe Beratung)

- An den Gymnasien wird „ein erheblicher Anteil von Kindern“ unterrichtet, „deren Eltern nicht der Bildungsschicht angehören.“ (9a: 86/Eltern)
- Alle Akteur/innen der Bildung denken „in Verantwortung und nicht in Zuständigkeiten, ... es wird selbstverständlich, ... auch Ressourcen auszutauschen.“ (3a: 84/Externe Beratung)
- Die Institutionen der Bildung identifizieren sich „mit dieser Bildungslandschaft.“ Sie sehen „einen Teil ihrer Identität“ (9a: 86/Eltern) in dieser „Bildungslandschaft“.
- Werden Ganztagsangebote vorgehalten, nehmen „70 % der Kinder an dem Ganztage teil.“ (4a: 84/Jugendhilfe)
- Die Eltern sind mit den Angeboten der Bildungs- und Erziehungslandschaft, der Verknüpfung dieser Angebote und den Effekten dieser Verknüpfungen zufrieden.
- Die „Menschen in einem Landkreis oder einer kreisfreien Stadt ... wissen, dass (es) die Bildungslandschaft gibt, dass sie sich daran wenden können, dass sie ihre Ansprechpartner kennen und dass sie die Angebote nutzen.“ (6a: 85/Verwaltung)
- Die Bildungsinstitutionen haben ein Übergangsmanagement entwickelt. Kinder und Jugendliche „lernen, dass mit dem Schulabschluss das Lernen nicht aufhört.“ (6a: 85/Verwaltung)
- Die Bildungs- und Erziehungslandschaft zeichnet sich durch „Offenheit und Vielfalt“ aus. (7a: 85/Externe Beratung)
- Die Trennung von Bildung, Betreuung und Erziehung ist aufgehoben: „Das Kind wird nicht in einem Bereich nur erzogen, in einem anderen betreut und in einem Bereich gebildet, sondern das ist ein ineinandergreifendes System.“ Diese Systeme agieren „nicht separiert nebeneinander“, sie „wissen ganz viel voneinander zum Wohle des Kindes“ und „tauschen sich aus.“ (11a: 86/BEL-Koordination)
- Es ist ein „allgemeines Bildungsmonitoring“ installiert, mit dem „die Ausgangslage, die Maßnahmen“ und die Ergebnisse dieser Maßnahmen bewertet werden können. (14a: 86/Verwaltung)
- Die Akteur/innen der Bildungs- und Erziehungslandschaften vor Ort sind „bei den offiziellen Entscheidungsträgern, also Behörden und vergleichbaren Ebenen ... ein wahrgenommener Faktor.“ (15a: 86/BEL-Koordination)
- Die „Lebensbedingungen im Quartier“ haben sich verbessert. (19a: 86/Externe Beratung)

- In einer gestalteten Bildungs- und Erziehungslandschaft, sind „die Professionellen vor Ort zufriedener“, sie haben „das Gefühl, eine bessere Arbeit machen zu können, weil sie besser informiert sind, in Problemfällen wissen, an wen sie Eltern und Familien verweisen können oder wo sie sich selber Hilfe holen können, weil es gelingt durch Bemühung von Ressourcen dann ... auch zusätzliche Angebote auf die Beine zu stellen.“ (19a: 87/Externe Beratung)

Elternbeteiligung

Das Zustandekommen von Bildungs- und Erziehungslandschaften kann nur gelingen, wenn dieses Vorhaben als kooperativer Prozess von allen an Erziehung, Bildung und Betreuung beteiligten Institutionen und Personen verstanden wird. Hierzu gehören vor allem auch die Eltern. Ein Schwerpunkt des hier vorliegenden Forschungsprojektes ist es, adäquate Formen der Elternbeteiligung zu finden bzw. (weiter) zu entwickeln. Elternbeteiligung wird in diesem Zusammenhang als Partizipation verstanden, bei der *mit* und *von* Eltern als aktive Partner/innen Erziehung und Bildung gemeinsam gestaltet wird. Um die Lebensbedingungen und Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen zu verbessern, muss es gelingen, Ansatzpunkte zu finden, mit denen die Stärkung der Erziehungskompetenz von Eltern vorangetrieben werden kann. Es geht also um die Schaffung von Beteiligungsmöglichkeiten und Zugängen insbesondere zu Eltern, die von den Institutionen der Bildung als schwer erreichbar bezeichnet werden. Als zentrale Elemente hierfür können die Mitsprache, die Mitwirkung oder die Mitbestimmung von Eltern an der Entwicklung von Bildungs- und Erziehungslandschaften gesehen werden.

Formen informeller, non-formaler und formaler Elternbeteiligung

Wenn in den Experteninterviews von Elternbeteiligung die Rede ist, dann geht es in der Regel nicht um die Art und Weise, wie Eltern in die übergeordneten Strukturen von Bildungs- und Erziehungslandschaften eingebunden sind, sondern es geht um die Beschreibung der Beteiligung an ganz konkreten Projekten, Gremien oder Angeboten, die von Institutionen durchgeführt werden, die sich zu einer Bildungs- und Erziehungslandschaft dazu zählen (Schulen, Kitas, Jugendhilfeeinrichtungen u.a.). Von den Expert/innen werden zwar überwiegend, aber nicht ausschließlich Beispiele für Elternbeteiligung aus dem Bereich Schule beschrieben. Die Formen von Elternbeteiligung sind ganz unterschiedlich. Die Beteiligung von Eltern fängt für Interviewpartner/innen z.B. bei einem offenen Angebot für Eltern in einem Kindergarten an,

„dass es irgendwo einen Tisch gibt, auf dem Kaffee steht, wo eine Erzieherin sich dazu setzt, Eltern können sich dazusetzen. Das ist gar nicht so einfach zu organisieren.“

(21a: 65/Jugendhilfe)

Sommer- oder Schulfeste, die in der Schule oder in Jugendhilfeeinrichtungen stattfinden oder von mehreren Organisationen gemeinsam im Rahmen von Bildungs- und Erziehungslandschaften veranstaltet werden, und die ohne die informelle Mitwirkung und Unterstützung von Eltern kaum zustande kämen, sind nach Auffassung von Interviewpartner/innen auch eine Form der Elternbeteiligung.

Als Form der non-formalen Beteiligung werden regelmäßig über einen bestimmten Zeitraum stattfindende Planungs-Workshops bezeichnet, die im Rahmen der Umgestaltung von ein-

zelenen Schulen in Ganztagschulen oder der Schulprogrammentwicklung durchgeführt werden.

„Es ist zum Beispiel unter Elternbeteiligung die Schulprogrammentwicklung im Bereich der Hauptschulen in X abgelaufen oder auch ein Konzept zum sozialen Lernen in dem Bereich in Workshops zusammen mit Elternräten entstanden. Da hat man ganz gezielt darauf gesetzt, Eltern in die inhaltliche Konzeptentwicklung von Schule einzubeziehen.“ (10a: 64/BEL-Koordination)

Hier werden Eltern mit bestimmten Berufen oder handwerklichen Kenntnissen systematisch eingebunden. Es geht auch darum, sie zukünftig für konkrete Aktivitäten im Schulalltag zu gewinnen (Hausaufgabenhilfe, Zubereitung und Verteilung des Mittagessens, Flötenkurs, Bastelkurs, Boxtraining, Deeskalationstraining für Eltern und Kinder gemeinsam u.v.a.m.)

Zur formalen Elternbeteiligung zählt die Mitwirkung in Schulgremien als eine gesetzlich verankerte Vertretungsform, aber auch die Teilnahme an Elternabenden ist nach Auffassung der befragten Expert/innen formal geregelt und gehört damit in diesen Bereich. Neben der Gesamtkonferenz mit Elternvertreter/innen und Schülervertreter/innen gibt es parallel dazu seit kurzem in einem Bundesland den Schulvorstand, dessen Funktion ähnlich der eines Aufsichtsrates ist.

„Das erste Mal, seitdem es das in Schulen gibt, haben wir die Situation, dass das hauptentscheidende Gremium, was vorher die Gesamtkonferenz war, jetzt der Schulvorstand ist, und der ist paritätisch besetzt mit Schülern und Eltern und mit Schulvertretern. Also die haben deutlich mehr an Gewicht gewonnen als es jemals denkbar war.“ (7a: 63/Externe Beratung)

Elternvertreter/innen haben im Hinblick auf die Unterstützung von Schule ganz klare Vorstellungen:

„Unterstützen heißt für die Schulelternarbeit in X auch immer etwas, was mit Geld zu tun hat, wobei wir da eine Trennung machen und wir sagen: Wir treten überhaupt nicht mit Geld in die Aufgaben des Schulträgers und des Landes Y ein. Die gesamte Unterrichtsausstattung ist nicht unser Ding, das gibt es nicht von uns, aber Ausstattung für die Freizeitgestaltung, Ausstattung für den AG-Bereich. Jetzt haben wir fast komplett, ich weiß nicht, was die Gemeinde noch dazugetan hat, ein bisschen war noch über, aber mit über 8.000 Euro den EDV-Raum ausgestattet, zusammen mit einem Sponsor, der gesagt hat, wir bauen die Möbel dafür. Das ist schon toll. Da sehen wir unsere Aufgabe im Unterstützen der Schule.“ (9a: 64/Eltern)

Trotz des Zuwachses an Macht und größerer Einflussmöglichkeiten von Eltern wird von Interviewpartner/innen problematisiert, dass Elternvertreter/innen keine Mandatsträger für alle Eltern sind. Elternbeteiligung hat ihre formalen und rechtlichen Grenzen. Die Gremienarbeit von Eltern ist im Bereich des ehrenamtlichen Engagements angesiedelt.

In den untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften wird von Interviewpartner/innen bedauernd festgehalten, dass es immer wieder die Gleichen sind, die sich engagieren, der Kreis der aktiven Eltern ist begrenzt.

Ein ungewöhnlicher Gedanke wird in diesem Zusammenhang verfolgt, indem in einem Interview vorgerechnet wird, wie groß das Netzwerk einer Schule ist, das Interesse an dem Lebensraum der Kinder hat oder wenigstens haben müsste. Gefragt wird, ob dieses Netzwerk überhaupt genutzt wird.

„Nehmen wir mal die Schule xy. 350 Kinder. Gehen wir einfach einmal davon aus, dass jedes Kind durchschnittlich 1,5 Elternteile hat, weil viele Alleinerziehende dabei sind. Da bin ich bei über 500 Eltern, aber viele haben auch noch Großeltern und drumherum, das heißt direkt um die Schule xy gibt es ein hohes Interessennetzwerk von 700, 800, 900 Erwachsenen, die alle ein Interesse an der Schule xy haben. Wird dieses Interesse überhaupt befriedigt und umgekehrt, wird in irgendeiner Form auch mal gefragt: Was könntest du tun?“ (4a: 62, 63/Jugendhilfe)

Die Frage, mit der dieses Statement schließt, könnte der Ausgangspunkt für neue Überlegungen sein, mehr und andere Eltern oder interessierte Erwachsene an der Gestaltung dieser Bildungs- und Erziehungslandschaft zu beteiligen. Zu klären wäre vorab, ob eine größere Beteiligung der Eltern von den Lehrer/innen bzw. Fachkräften überhaupt gewünscht ist.

Beteiligung besonderer Zielgruppen

„Ich hatte ja vorhin schon gesagt, dass Eltern immer dann ansprechbar sind, wenn ihre Fähigkeiten dabei auch gewürdigt werden oder sie die mit einbringen können.“ (15a: 54/BEL-Koordination)

Mit niedrigschwelligen Angeboten, wird nach Einschätzung der befragten Expert/innen ein Großteil der Eltern erreicht, weil sie sich ernst genommen fühlen, weil sie gefragt und informiert werden. Eltern machen gute Erfahrungen mit Angeboten der Elternbeteiligung, die ein klares Ziel haben, das relativ kurzfristig erreicht werden kann. Auch soziale Angebote wie z.B. Feste werden gut angenommen. Aber alles, was mit einem längerfristigen Engagement zu tun hat, stößt nach Ansicht der Expert/innen in der Regel nicht auf das Interesse der Eltern. Über traditionelle Elternabende und Elternsprechstunden gelingt es kaum, einen Kontakt zu Eltern herzustellen. Dagegen machen Eltern häufig Gebrauch von dem Angebot eines Elterncafés, wo sie z.B. Informationen über ihre Rechte und Pflichten in Bezug auf das Schulleben bekommen können.

Aber es gibt immer ein Gruppe von sozial schwachen, so genannten ‚bildungsfernen Eltern‘ und einige Migrantenfamilien, bei denen es nicht gelingt, sie an entsprechende Angebote heranzuführen.

„Wir stellen aber immer stärker fest, dass die deutschen Eltern, die hier leben, im sozialen Brennpunkt mit häufig langer Arbeitslosigkeit genauso fern sind dem Schulsystem, wie migrantische Eltern aus Kurdistan oder aus ich weiß nicht wo, die eben nicht so gebildet sind.“ (15a: 58/BEL-Koordination)

Die befragten Expert/innen bieten verschiedene Begründungen für das Nichterreichen von einigen Eltern an:

- Es gibt Eltern, die keine Erwartungen an die Bildungseinrichtungen haben, die einfach nur in Ruhe gelassen werden wollen.
- Eltern trauen sich wegen fehlerhafter Sprachkenntnisse nicht zu, an Gesprächsrunden teilnehmen zu können.
- Lehrer/innen oder andere Fachkräfte stellen die Erziehungskompetenz von Eltern infrage.
- Eltern haben oft eine Konsumentenhaltung, sie nehmen manche Angebote an, andere wieder nicht. Von Lehrer/innen wird dieses Verhalten als unberechenbar beschrieben, was u.U. eine gewisse Frustration bei den Fachkräften auslösen kann.
- Elternbeteiligung und Elternarbeit macht für die Fachkräfte zusätzliche Arbeit, ist oft anstrengend und bedeutet Machtverlust. Gefragt wird, in welchem Ausmaß Elternbeteiligung überhaupt gewollt ist.

Lehrer/innen beklagen, dass Elternversammlungen bzw. Elternabende in den einzelnen Klassen in der Regel schlecht besucht und dass fast immer dieselben Eltern anwesend sind. Die Eltern der Kinder, die in der Schule Schwierigkeiten haben oder machen, bleiben solchen Treffen oft fern. Schulveranstaltungen – so die Aussagen in den Expert/inneninterviews – haben für Eltern bis heute einen negativen Beigeschmack.

„Eine Elternvertreterin macht das so, dass sie die Einladung zu den Elternabenden diesen Eltern persönlich vorbeibringt, mit ihnen redet, um diese Hemmschwelle mal ein bisschen abzubauen, dass man sagt: ‚Mensch, kommen Sie doch mal vorbei. Einen Elternstammtisch gibt es doch auch. Kommen Sie doch mal vorbei‘, damit man diese Eltern auch ein bisschen mit einfängt. Das kostet natürlich wieder viel Zeit. Man muss dann nachmittags oder abends vorbeigehen, aber das hat manchmal den Erfolg, dass die Eltern kommen.“ (5a: 69/Eltern)

In den Interviews wird darauf hingewiesen, wie wichtig die Beziehungsarbeit gerade auch mit Migrantenfamilien, die als schwerer erreichbare Eltern bezeichnet werden, ist. Bei den meisten Eltern gibt es unabhängig von ihrer Herkunft immer noch die Befürchtung, dass etwas Negatives in der Schule passiert sein muss, dass es eine Beschwerde gibt, wenn sie eingeladen werden, zu einer Besprechung in die Schule zu kommen. Beziehungsarbeit aber öffnet die Türen und schafft Vertrauen. So wird es nach Auffassung von Interviewpartner/innen möglich, Eltern z.B. angemessen über die Bildungsmöglichkeiten ihrer Kinder zu informieren

und damit gleichzeitig die Bildungschancen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zu erweitern.

In den Interviews wird betont, dass auch kulturelle Unterschiede im Hinblick auf das Rollenverständnis der Beteiligten berücksichtigt werden müssen: In vielen Kulturen ist die Erziehung die Aufgabe der Familie, die Bildung aber die Sache der Schule. Der klassische Elternabend ist für manche Eltern zu hochschwierig. Anstehende Themen müssen zeitnah bearbeitet werden, am besten vormittags in Elterncafés, wenn Mütter ihre Kinder in den Kindergarten oder in die Schule bringen.

„Wenn wir merken oder spüren, das ist für mehrere Eltern ein Thema und wenn wir fragen: ‚Interessiert Sie das? Sollen wir da jetzt was machen? Sexualerziehung, Sprachentwicklung oder sonst was?‘ Und wenn sie dann sagen: ‚Ja, da hätten wir jetzt gerne was gewusst.‘ Dann bieten wir am nächsten Tag vormittags oder eine Woche später das an. Ich selbst kann ja nur zwei Sprachen, ich habe es immer türkisch und deutsch angeboten. Wir haben versucht in manchen Einrichtungen, wo wir wussten, da sind drei albanische, vier russische und was weiß ich für Familien, das ist zwar Organisation, vorher zu sagen: Ihr macht eine Arbeitsgruppe, wenn ihr in eurer Sprache euch unterhalten möchtet, aber gibt es jemand dann, der von diesem Arbeitsgruppenergebnis in der Großgruppe berichten kann? Dann erreichen sie wirklich viele Leute.“ (2a: 68/Verwaltung-Schule)

Bewährt hat sich, Beratungseinrichtungen in der Schule anzusiedeln (Erziehungs- oder Familienberatungsstellen, psychologische Beratung). Für Eltern werden Wege verkürzt, wenn man beim Abholen des Kindes auch dort schnell einmal vorbeischauchen kann. Das Hilfsangebot wird durch Mundpropaganda bekannter und Schwellenängste können abgebaut werden. Darüber hinaus erhöht sich auch die Erreichbarkeit von Eltern für Lehrer/innen bzw. anderes Fachpersonal.

Wenn von Elternbeteiligung die Rede ist, so sind es oft die Mütter, die aktiv sind, weil es in der Regel die traditionelle Rollenverteilung innerhalb der Familie so vorsieht. Von der Beteiligung der Väter wird in den Interviews eher selten berichtet. Eine Ausnahme ist die Mitgestaltung von Gremien. Aus den Interviews wird deutlich, dass Mütter eher für Mitsprache und Mitwirkung im Schulalltag zuständig sind, während Väter sich eher an der Mitbestimmung in Schulgremien beteiligen.

„Sobald es dann konkret um Entscheidungsphasen geht, Elternräte oder darüber hinaus, da kommen dann die Väter und engagieren sich, da wo es auch in den politischen Bereich reingeht, da merkt man das sehr deutlich. Wir haben jetzt ja zum Beispiel diese große Initiative: Wir wollen lernen, die ja die Schulreform verhindern will, auch da zeigt sich dieses Phänomen wieder, weil das eine Initiative ist, die im Wesentlichen männlich dominiert ist.“ (18a: 58/Eltern)

Von einer weiteren Ausnahme wird in den Interviews berichtet: Wenn es um den Einsatz von handwerklichen Fähigkeiten geht, z.B. bei der Schulhofneugestaltung, beteiligen sich viele Eltern daran, vor allem Väter aus Migrantenfamilien und aus so genannten ‚bildungsfernen‘ Familien. In diesem Zusammenhang gibt es offenbar kaum Schwellenängste. Neben dem Gemeinschaftserlebnis von Eltern und ihren Kindern sind solche Aktivitäten nach Auffassung von Expert/innen ein Weg, um auch diese Eltern dann für weitere Beteiligung zu erreichen.

Elternarbeit

Im Sinne von Familienbildung wird Elternarbeit als Teil von Elternbeteiligung verstanden, denn hierbei geht es darum, *für* Eltern maßgeschneiderte Angebote zu entwickeln, z.B. Seminare zur Vorbereitung der Einschulung, um damit die Erziehungskompetenz von Eltern zu unterstützen. In den Interviews mit den Expert/innen wird nicht systematisch zwischen Elternarbeit (*für* Eltern) und Elternbeteiligung (*von* und *mit* Eltern) unterschieden. Häufig gehen die beiden Formen ineinander über: Sind Eltern zunächst an Fortbildungen Teilnehmende (Elternarbeit), so sind sie später u.U. als Organisator/innen von Projekten oder Veranstaltungen aktiv Beteiligte (Elternbeteiligung).

Formen und Angebote von Elternarbeit

Typisch für die Elternarbeit in Bildungs- und Erziehungslandschaften ist die Zusammenarbeit mehrerer Institutionen z.B. Schule und Schulsozialarbeit oder Schule und Familienbildungsstätten oder einer Kita mit einer Elternschule. Im letzten Fall geht es darum, Eltern über die Schulfähigkeit ihrer Kinder zu informieren und darüber, wie Elternhäuser Kinder bei diesem Übergang unterstützen können. In einigen Bildungs- und Erziehungslandschaften hat sich aus der Zusammenarbeit verschiedener Träger der Erwachsenenbildung ein so genanntes ‚Elternkonzept‘ entwickelt.

„Da hat es eigene Netzwerke gegeben zu dem Thema Erziehungskompetenz, da ist hier zum Beispiel ein landkreisspezifisches Konzept der Elternschulung, ein Elternkonzept, entstanden in der Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Trägern der Erwachsenenbildung, die alle so ihre verschiedenen Ansätze hatten, daraus ist ein Konzept entstanden.“ (10a: 48/BEL-Koordination)

Auffallend ist, dass Grund- und Gesamtschulen durchgängig das Ziel formulieren, die Eltern möglichst intensiv einzubeziehen. Entsprechend findet man an diesen Schultypen eher Angebote von Elternarbeit wie Elternkurse zu verschiedenen Themen wie z.B. Beteiligungsformen von Eltern und ihre Mitgestaltungs- und Mitentscheidungsrechte. Diese Veranstaltungen treffen in der Regel die Interessen und Bedürfnisse von Eltern. Dagegen ist das Angebot von Elternarbeit an Hauptschulen und berufsbildenden Schulen eher begrenzt, weil davon ausgegangen wird, dass hier nur wenige Eltern überhaupt zu einer Teilnahme bereit sind. In

diesem Zusammenhang beobachten Elternvertreter/innen, dass die Bereitschaft zur Mitwirkung von Eltern in der Grundschule größer ist als in den weiterführenden Schulen. Es stellt sich die Frage, wie dieses Interesse von Eltern auch über die Grundschulzeit hinaus aufrechterhalten werden kann.

Eine andere Form der Elternarbeit stellen Elterncafés dar. Mütter werden vormittags zu Gesprächsrunden eingeladen und anstehende Themen wie beiläufig angesprochen. Zugleich werden die Mütter animiert, sich am Leben in der Schule zu beteiligen und bestimmte Aufgaben zu übernehmen. Mit dieser Methode der Elternarbeit werden nach Auffassung der Expert/innen besonders gute Erfahrungen gemacht.

Auch Kurse zur Sprachförderung sind Teil der Elternarbeit. Zielgruppe für diese wohnortnahen und niedrigschwelligen Kurse sind Personen, die nicht in der Lage sind, 20 Stunden pro Woche einen offiziellen Sprachkurs mit Zertifikat zu besuchen, das sind vor allem Mütter mit kleinen Kindern. Diese besonderen Kurse werden oft in Schulen angeboten, damit Mütter an dem schulischen Entwicklungsprozess ihrer Kinder adäquat teilnehmen können.

Viele Schulen bzw. gute Schulleitungen machen inzwischen eine sehr gute Elternarbeit, oft insbesondere zur Unterstützung für Eltern mit Migrationshintergrund. Dort, wo Elternarbeit bereits praktiziert wird, geht es um Elternberatung und Qualifizierung ihrer Erziehungskompetenz.

„Die Einbindung von Eltern in Bildung und Ausbildung, vor allem im Schulbereich und im Kindergartenbereich, ist verbesserungsfähig und -bedürftig. Das ist ein Schwerpunkt.“ (8a: 32/Politik)

Aber noch nicht alle Kommunen haben nach Ansicht von Expert/innen verstanden, dass die Investition in Elternarbeit etwas ist, was sich lohnt, weil es langfristig Geld spart.

Bedingungen für gelingende Elternbeteiligung

Auf Elternbeteiligung im Rahmen von Bildungs- und Erziehungslandschaften wird von Elternvertreter/innen sehr viel Wert gelegt. Ihnen ist es wichtig, dass möglichst viele Eltern in diesem kooperativen Prozess aktiv werden. Um das tun zu können, müssen zunächst die Voraussetzungen dafür geschaffen werden. Deshalb bieten Elternorganisationen für Eltern *Seminare und Elternfortbildungen* an, die sie in die Lage versetzen sollen, ihre Interessen und die ihrer Kinder im Zusammenspiel der beteiligten Institutionen und Personen angemessen zu vertreten.

Als eine weitere Bedingung für gelingende Elternbeteiligung wird in den Interviews mit den Expert/innen immer wieder darauf hingewiesen, dass es notwendig ist, *Multiplikator/innen aus unterschiedlichen Elterngruppen* zu gewinnen, die dann ihrerseits auf die so genannten ‚schwerer erreichbare Eltern‘ zugehen, um damit den Kontakt zwischen Lehrer/innen und anderem Fachpersonal zu unterstützen. So kann es hilfreich sein, an einer Schule z.B. ein

so genanntes *Schneeballsystem* zu installieren, in das viele, auch migrantische Eltern einbezogen sind, die dann für das gerade anstehende Projekt oder die gerade geplante Aktion oder den bevorstehenden Elternabend in ihrem Umfeld Werbung machen. Zugleich ist es z.B. in Schulen mit einem hohen Migrantenanteil wichtig, bei der Planung von Aktivitäten auch kulturelle Besonderheiten wie z.B. Ramadan zu berücksichtigen.

Gelingende Elternbeteiligung benötigt die entsprechende *Bereitschaft der Institutionen und ihrer Vertreter/innen*.

„Eine gute, engagierte Schulleitung, die nimmt auch Elternarbeit dankend an, denn das ist produktiv, und da kommt man auch an diese Eltern (gemeint sind schwer erreichbare Eltern, Anm. d. Verf.) heran.“ (13a: 70/Eltern)

Neben der Tatsache, dass Eltern in der Lage sein müssen, sich formal, non-formal und informell im Rahmen von Bildungs- und Erziehungslandschaften zu beteiligen, müssen auf der anderen Seite aber auch die beteiligten Institutionen, allen voran die Schulen, dazu bereit sein, mit den Beteiligungswünschen von Eltern produktiv umzugehen. Ehrenamtliches Engagement von Eltern braucht *Anerkennung und Wertschätzung*, und Eltern müssen die Erfahrung machen können, dass ihr Engagement *Wirkung* zeigt.

Grenzen von Elternbeteiligung werden vor allem an den Übergängen z.B. von der Kita in die Grundschule oder von der Grundschule in weiterführende Schulen deutlich, so Erfahrungen von Elternvertreter/innen. Eltern verfügen in der Regel über wenig Wissen darüber, welche Möglichkeiten der formalen, non-formalen und informellen Beteiligung sie überhaupt haben. Hier kann nach Auffassung von Expert/innen Transparenz über institutionelle Abläufe und Kommunikationsformen hilfreich sein.

Mit Blick auf die Motivation für das Engagement von Elternvertreter/innen ist interessant, dass diese einerseits positiv begründet wird: Eltern wollen ihre Kinder auf deren Bildungsweg begleiten und haben darüber hinaus den Anspruch, zugleich auch den Schulalltag mitzugestalten. Andererseits können auch negative Erfahrungen motivierend sein, um sich in einer Bildungs- und Erziehungslandschaft zu engagieren.

„Mich hat bewogen, dass unser Oberbürgermeister damals aus Haushaltsspargründen den Schulen schließen wollte und Hortplätze schließen wollte, und da habe ich gesagt, das kann wohl nicht sein, wir Bürger haben auch ein Mitspracherecht, und da habe ich mich engagiert.“ (13a: 97/Eltern)

Mehrwert: Was müssen Bildungs- und Erziehungslandschaften bieten, damit Elternbeteiligung attraktiv wird?

Mehrfach wird in den Experteninterviews darauf hingewiesen, dass im Rahmen von Bildungs- und Erziehungslandschaften Familien möglichst *frühzeitig* erreicht werden können, um ressourcenorientiert schon die frühe Bildung und Entwicklung von Kindern zu begleiten.

Ein weiterer Punkt ist *Verlässlichkeit*. Eltern wollen sich aus der Sicht der Expert/innen darauf verlassen können, dass ihre Kinder in den Bildungs- und Erziehungsinstitutionen gut betreut und behandelt werden, dass sie dort versorgt sind und nicht z.B. überraschend früher nach Hause geschickt und dass die Bildungsinhalte vernünftig und altersadäquat vermittelt werden. Solange die Kinder gern zur Schule gehen, stellt sich meistens der Lernerfolg von alleine ein. Eltern erwarten, dass ihre Kinder zu selbständig denkenden, eigenständigen Menschen herangebildet werden. Schon in den ersten vier Schuljahren sollen die Kinder die Grundlage dafür bekommen, dass sie sich später einmal im Leben zurechtfinden. Für diese Ziele, die hoch gesteckt sind, engagieren sich Eltern.

In den Interviews wird deutlich, dass Eltern mit Angeboten der Elternbeteiligung und Elternarbeit dazu bewegt werden sollen, *Verantwortung* für die Erziehung und Bildung ihrer Kinder zu übernehmen. Die Frage wird gestellt, ob Elternarbeit von den beiden Systemen Schule und Jugendhilfe gemeinsam durchgeführt werden sollte, Schule als das auch bewertende System und Jugendhilfe als helfendes System. Durch die Zusammenführung könnten möglicherweise andere, neue Zugänge zu Eltern geschaffen werden. Zugleich ist im Rahmen einer Bildungs- und Erziehungslandschaft von Bedeutung, dass Eltern Vertrauen zu einem/einer Bildungs- und Erziehungskoordinator/in entwickeln können, denn nur dann nehmen sie Angebote der Elternbeteiligung und Elternarbeit überhaupt an.

Gezielte Vernetzung ist ein weiterer wichtiger Punkt, wenn vom Mehrwert von Bildungs- und Erziehungslandschaften im Hinblick auf Elternbeteiligung und Elternarbeit die Rede ist. Gerade in sozialen Brennpunkten können viele Probleme nicht von einzelnen Bildungs- und Erziehungsinstitutionen allein gelöst werden. Ohne die Vernetzung miteinander haben sie kaum eine Chance. Zugleich kommt mit der Vernetzung eine besondere Ressource ins Spiel. Sie liegt in den unterschiedlichen Sichtweisen und Kompetenzen der Handelnden in den Bereichen Schule und Jugendhilfe, mit ihren verschiedenen Blicken auf Kinder und Familien. Die Chance einer Bildungs- und Erziehungslandschaft liegt darin, die unterschiedlichen Kompetenzen und Sichtweisen zusammenzuführen und daraus eine neue, gemeinsame Sichtweise zu entwickeln. Ein Beispiel dazu, das an die Stelle von Defizitorientierung Anerkennung setzt:

„Also in Zusammenarbeit der Schule mit Kulturinstitutionen, da wurde immer berichtet, dass wenn Kinder im Rahmen eines solchen Projektes irgendwas Besonderes geleistet haben, seien es Musikaufführungen, seien es irgendwelche bildhauerischen Werke, und dann findet eine Ausstellung statt, eine Aufführung, dass da auch Eltern kommen, die sich ansonsten eher von der Schule fernhalten. In dem Augenblick wird ihnen nicht vermittelt, wie viel Defizite hat dein Kind, sondern da wird gezeigt, mein Kind hat was Besonderes geleistet.“ (19a: 62/Externe Beratung)

Um Eltern für Elternbeteiligung und Elternarbeit zu gewinnen, braucht man *Verbündete*, denn man muss den Eltern auch etwas bieten können. Eine Elternschule z.B. kann nicht funktionieren, wenn nicht gleichzeitig für eine Kinderbetreuung gesorgt wird. Als Verbündete

braucht man in diesem Fall die Kommunalverwaltung für die entsprechenden Mittel, Lehrer/innen für die Elternschule und die Kitaleitung für die Kinderbetreuung.

Im Rahmen einer Bildungs- und Erziehungslandschaft sind solche oder ähnliche Partnerschaften für Angebote der Elternarbeit leicht herzustellen, vor allem dann, wenn bereits ein *zentrales Bildungsbüro* existiert, das alle Aktionen, an der mehr als eine Bildungs- und Erziehungseinrichtung beteiligt sind, koordiniert und die unterschiedlichen Partner/innen immer wieder an einen Tisch bringt.

„Ich weiß nicht, ob dadurch viel mehr erreicht wird, aber es ist einfach hochkarätiger. Da haben natürlich ganz viele Eltern auch Angst, dass sie da überhaupt eingebunden werden. Das ist dann aber wirklich diese Schwellenangst: Was kann ich überhaupt machen, ich bin doch nur Eltern.“ (13a: 61/Eltern)

Verständlichkeit ist ein anderer wichtiger Punkt, wenn über den Mehrwert von Bildungs- und Erziehungslandschaften im Hinblick auf Elternbeteiligung und Elternarbeit nachgedacht wird. Es geht hier darum, die Sprachen der Eltern zu berücksichtigen, indem Informationsmaterial und Veranstaltungen mehrsprachig angeboten werden. Verständlichkeit bedeutet aber nicht nur das fremdsprachliche Verstehen, sondern auch das Erfassen des kulturellen Kontextes, in dem ein Thema bearbeitet wird. In diesem Zusammenhang ist es hilfreich, neben der Schule auch andere Akteur/innen der Bildungs- und Erziehungslandschaft, z.B. Migranten-Selbstorganisationen anzusprechen, um sie für ein gemeinsames Projekt zu gewinnen.

Verbindlichkeit wird von den Interviewpartner/innen als weiteres Stichwort in diesem Zusammenhang genannt. Mit der Entwicklung von Bildungs- und Erziehungslandschaften werden zugleich neue Strukturen geschaffen. Da aber bisher alle Vernetzung und Kooperation auf Freiwilligkeit beruht, wird die Entwicklung begleitet und/oder auch behindert durch fehlende Verbindlichkeit.

Zusammenfassend lässt sich die Frage nach dem, was Bildungs- und Erziehungslandschaften bieten müssen, um Elternbeteiligung attraktiver zu machen, wie folgt beantworten:

- Eltern wollen Verlässlichkeit für ihre Kinder.
- Eltern wollen Verantwortung für die Erziehung und Bildung ihrer Kinder übernehmen, dafür müssen sie an dem kooperativen Bildungsprozess beteiligt werden.
- Eltern müssen Vertrauen in die Arbeit von Bildungskordinator/innen setzen können.
- Gezielte Vernetzung von Bildungs- und Erziehungsinstitutionen ist die Grundlage.
- Eine neue, gemeinsame Sichtweise auf den Bildungs- und Erziehungsprozess der Kinder wird entwickelt.
- Verbündete sind in einer Bildungs- und Erziehungslandschaft leichter zu finden.
- Ein zentrales Bildungsbüro koordiniert die Aktivitäten.

- Verständlichkeit ist wichtig, um Eltern nicht nur sprachlich, sondern auch in ihrem jeweiligen kulturellen Kontext zu erreichen.
- Verbindlichkeit ist für die Schaffung neuer Strukturen notwendig.

Gewaltprävention

Stellenwert des Themas im Kontext kommunaler Bildungs- und Erziehungslandschaften

Gewaltprävention ist in den untersuchten kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften aus der Perspektive von Institutionen kein zentrales Thema, es steht nicht wirklich im Fokus. Zugleich wird mehrfach darauf hingewiesen, dass es in den einzelnen Bundesländern ein breit angelegtes System von Präventionsräten gibt. Dorthin wird das Thema Gewaltprävention und seine Behandlung verwiesen.

Gewaltprävention spielt in Bildungs- und Erziehungslandschaften aber insofern eine Rolle, dass es sowohl schulische Angebote der Gewaltprävention als auch gewaltpräventive Aktivitäten der Jugendhilfe gibt.

„Wir können nicht für die Bildungslandschaft jetzt sagen, okay, wir haben Gewaltprävention als ein zentrales Thema formuliert, weil es – glaube ich – kein offensichtliches Thema auch ist vom Umfeld her der Kommune. Was nicht heißt, dass es nicht an den Einzelstandorten sehr wohl auch Thema sein kann, an den Schulen sowieso, das ist ja keine Frage.“ (7a: 77/Externe Beratung)

Festzustellen ist, dass einzelne Partner/innen in Bildungs- und Erziehungslandschaften, vor allem aus den Bereichen Schule und Jugendhilfe, unabhängig voneinander oder auch in Zusammenarbeit, gewaltpräventive Maßnahmen häufig aus aktuellem Anlass anbieten. Das sind an Schulen z.B. Streitschlichter-Projekte oder im Kindergarten Kommunikationstrainings und altersgerechte Übungen zum Umgang mit Konflikten oder in Jugendhilfeeinrichtungen Kurse zum Kennenlernen und Einüben von Deeskalationsstrategien. Für die befragten Elternvertreter/innen spielen gewaltpräventive Projekte seit vielen Jahren in Schulen, Kindergärten und im Hort eine wichtige Rolle, wie z.B. Projekt Faustlos¹⁵ oder Mediation an Schulen oder „Til Tiger“¹⁶ für ängstliche Kinder. Es handelt sich um Projekte, bei denen das Soziale Lernen im Vordergrund steht.

In einigen der befragten Bildungs- und Erziehungslandschaften wird deutlich gesagt, dass es zwar dort auch Gewalt an Schulen gibt, dass Gewaltprävention aber dennoch kein Thema ist, welches im Zusammenhang mit der Entwicklung oder den bereits bestehenden Bildungs- und Erziehungslandschaften diskutiert wird. Allerdings wird – so die vertretene Auffassung – in einem solchen Netzwerk Gewalt eher sichtbar, gerät mehr in den Blick der Öffentlichkeit,

¹⁵ Faustlos ist ein für Schulen und Kindergärten entwickeltes Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Prävention von aggressivem Verhalten. Es ist die deutsche Version des amerikanischen Programms Second Step, das unter der Leitung von Prof. Dr. Manfred Cierpka am Universitätsklinikum Heidelberg entwickelt wurde (verantwortlicher Wissenschaftlicher Mitarbeiter: Dr. Andreas Schick). Faustlos gehört bundesweit und auch in Österreich, der Schweiz, Luxemburg und Italien in über 8000 Institutionen zum festen Bestandteil der pädagogischen Arbeit.

¹⁶ Vgl. Ahrens-Eipper/Leplow/ Ahrens, 2004.

bekommt mehr Aufmerksamkeit. Vermutet wird, dass Kinder, die in diesem Netzwerk aufwachsen, durch die Angebote der vernetzten Bildungs- und Erziehungslandschaft möglicherweise über ein breiteres Verhaltensrepertoire verfügen. Eltern können die Potenziale der Vernetzung der Bildungs- und Erziehungsakteur/innen nutzen und z.B. bei Erziehungsproblemen unterstützt werden. Einer gestalteten Bildungs- und Erziehungslandschaft wird per se gewaltpräventives Potential zugesprochen:

„Gewaltprävention als solches gibt es für mich nicht. Es gibt eine Gesamtprävention. Ich denke, wenn eine Bildungslandschaft funktioniert, ist sie gleichzeitig Gewaltprävention, Gewalt hat Ursachen, hat was mit Perspektiven zu tun.“ (9a: 77/Eltern)

Bei Gewaltprävention wird von den Interviewten nicht nur Gewalt *von*, sondern auch von Gewalt *an* Kindern thematisiert, auch häusliche Gewalt und Strategien zu ihrer Bekämpfung werden problematisiert und die entsprechend notwendigen Formen der Zusammenarbeit werden institutionalisiert:

„Das läuft sehr gut hier in ..., kann ich nur sagen. Da arbeiten alle Ämter eigentlich sehr gut zusammen, die Jugendhilfe mit dem Kommissariat ‚Vorbeugung‘, mit dem Schulamt, mit dem Schulverwaltungsamt, mit dem Kinderschutzbund.“ (13a: 78/Eltern)

Rolle der Eltern und Formen ihrer Beteiligung

Es gibt in den Interviews nur wenig Hinweise, inwieweit Eltern in gewaltpräventive Maßnahmen im Rahmen von kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften eingebunden sind und welche Rolle sie hierbei übernehmen. Berichtet wird z.B. von einem Coolnesstraining für Kinder, das zunächst nur von Elterngesprächen flankiert wurde. In einer zweiten Stufe ist daraus auch ein Coolnesstraining für Eltern entwickelt worden.

Vor allem aus der Sicht der befragten Elternvertreter/innen wird angemahnt, dass Eltern in gewaltpräventiven Kontexten bisher nur eine kleine Rolle spielen, Elternbeteiligung an gewaltpräventiven Maßnahmen wird aber als ein wichtiger Punkt angesehen, auf den im Rahmen von Bildungs- und Erziehungslandschaften mehr eingegangen werden sollte.

„Elternbeteiligung ist insofern wichtig, dass sie immer noch eine spezifische Sichtweise, die Perspektive von Eltern, dort einbringen.“ (18a: 80/Eltern)

Um hier Fortschritte zu erzielen und eine verstärkte Elternbeteiligung an gewaltpräventiven Maßnahmen zu erreichen, schlagen Elternvertreter/innen vor, die Information von Eltern über gewaltpräventive Projekte, die in der Schule, im Hort, im Kindergarten oder in Jugendhilfeeinrichtungen durchgeführt werden, zu verbessern, sie mit der jeweiligen Zielsetzung vertraut zu machen und sie zu motivieren, ihrerseits das Vorhaben zu unterstützen und entsprechende Übungen bzw. Verhaltensweisen z.B. auch zu Hause zu ermöglichen.

„Wir müssen es unterstützen. Wir müssen das. Wir sind informiert worden, das heißt also jeder Vater und jede Mutter hätte sich darüber informieren können, was das Prinzip ist, was hier gemacht wird. Wir müssen es ja auch bei uns (zu Hause A. d. Verf.) leben. Es nützt ja nichts, wenn wir das nur hier (in der Schule Anm. d. Verf.) machen, sondern wir müssen es natürlich mit den Kindern besprechen und auch zu Hause natürlich diesen Weg gehen.“ (5a: 79/Eltern)

Die Kooperation von Fachkräften, Lehrer/innen und Eltern bei der Begleitung von gewaltpräventiven Projekten soll im Rahmen von Bildungs- und Erziehungslandschaften systematisch ausgebaut werden. Von allen interviewten Expert/innen wird betont, dass hier dringender Handlungsbedarf besteht.

Einschätzungen zum gewaltpräventiven Beitrag von Bildungs- und Erziehungslandschaften

Wie bereits dargestellt, ist Gewaltprävention kein Thema, das in Bildungs- und Erziehungslandschaften vorrangig diskutiert wird. Entsprechend sind die Einschätzungen der befragten Expert/innen zum gewaltpräventiven Beitrag, der im Rahmen von Bildungs- und Erziehungslandschaften geleistet werden kann, eher verhalten und bleiben im Bereich von generellen Bewertungen, wie z.B., dass Gewalt in so einer Landschaft u.U. eher öffentlich sichtbar wird, und dass auf Gewalthandlungen schneller reagiert werden kann.

Ob aber allein das Vorhandensein einer Bildungs- und Erziehungslandschaft direkt und/oder indirekt zur Gewaltprävention beitragen kann, wird von der Mehrheit der Interviewten bezweifelt. Es wird darauf hingewiesen, dass andere Faktoren, vor allem die Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen und ihre Perspektiven im Hinblick auf Schule, Ausbildung und Beruf eine Rolle spielen. Wenn es in einer Bildungs- und Erziehungslandschaft gelingt, eine Situation zu schaffen, die die Bedingungen des Aufwachsens und Lebens von jungen Menschen in einem Quartier verbessert, dann kann das – so die Interviewpartner/innen – gewaltpräventive Aspekte haben. Die gemeinsame Arbeit an der Verbesserung der Lebenssituation von Familien erfordert die Bündelung von vielen gesellschaftlichen Kräften und ist etwas viel Umfassenderes als ein singuläres Gewaltpräventionsprojekt.

Gewaltpräventive Projekte, die im Rahmen von Angeboten einer Bildungs- und Erziehungslandschaft entstehen, sensibilisieren in der Regel Eltern für das Thema Gewalt und den Umgang mit Konflikten in der Familie. Zugleich kann dadurch die Zusammenarbeit Schule/Eltern bzw. Jugendhilfe/Eltern befördert werden.

„Da wäre mein Plädoyer, nicht zu denken, wir können mit Gewalttätigen oder mit Kindern, die ein Gewaltproblem haben, ganz kurz mit irgendwelchen handlungsorientierten Ansätzen was verändern, sondern wir müssen tatsächlich Bildung, Erziehung in einem größeren Rahmen sehen und Gewalt aber als Symptom, und lieber schauen, wie können wir die Kinder und Eltern unterstützen.“ (16a: 82/Jugendhilfe)

Als weitere Faktoren, die direkt und indirekt zur Gewaltprävention beitragen können, werden Bildung und Vernetzung genannt. Gewaltbereitschaft und Bildung haben nach Einschätzung vieler Interviewpartner/innen miteinander zu tun. Der gewaltpräventive Beitrag in einer Bildungs- und Erziehungslandschaft wird größer, wenn es gelingt, die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund zu erhöhen

„Indem ich es schaffe, in einer Bildungslandschaft die Bildungschancen zu optimieren, Perspektiven für die jungen Menschen zu erschließen, umso geringer, aus meiner naiven Sicht sicherlich, wird eine Gewaltneigung sein. ... Das sind oftmals junge Menschen, häufig mit Migrationshintergrund, häufig mit einem niedrigen Bildungsniveau. Bei mir in der Bildungslandschaft es zu schaffen, diesen eine tatsächliche Bildungschance zu ermöglichen, das ist, glaube ich, ganz viel Gewaltprävention.“ (7a: 81/Externe Beratung)

Neben der Eröffnung von Bildungschancen scheint aber auch der Grad der Vernetzung ein wichtiger Faktor zu sein, der in einer Bildungs- und Erziehungslandschaft zur Gewaltprävention beitragen kann. Wenn die Zusammenarbeit unterschiedlicher Institutionen in einem Quartier gelingt, wenn man aufeinander verweist, sich aufeinander bezieht, dann wird es auch möglich, gemeinsame, auch gewaltpräventive Zielsetzungen zu entwickeln und gemeinsame Lösungen zu finden.

Zusammenfassung

Entwicklungsstand der Bildungs- und Erziehungslandschaften

Bezüglich ihres Entwicklungsstandes lassen sich die untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften idealtypisch in zwei Stadien der Entwicklung differenzieren. Einerseits befinden sich die Bildungs- und Erziehungslandschaften im Aufbau. Kennzeichnend ist hier die Fragilität der initiierten Gestaltungsprozesse. Fragmentarisches überwiegt und unterschiedliche Akteur/innen und Institutionen arbeiten an ihren eigenen, partikularen Vorhaben zur Qualifizierung und Weiterentwicklung dessen, was das Herkömmliche und Bestehende vom Zukünftigen unterscheidet, ohne (nachhaltig wirkende) Verständigungsprozesse mit anderen Akteur/innen der Bildung darüber initiiert zu haben, was das gemeinsame Ziel einer gestalteten Bildungs- und Erziehungslandschaft sein kann.

Andererseits können Bildungs- und Erziehungslandschaften identifiziert werden, denen es (im Zuge teilweise Jahre andauernder Entwicklungen) gelungen ist, tragfähige und nachhaltige Strukturen zu etablieren. Diese Strukturen werden von Akteur/innen unterschiedlicher Bildungsinstitutionen getragen (hier insbesondere von der Schule und der Jugendhilfe), die sich über Partikularinteressen hinweg in herausfordernden Diskursen mit grundlegenden Fragen des jeweiligen Bildungsverständnisses, der daraus resultierenden jeweiligen Zugänge, Aufgabenprofile und auch unhintergebar Alleinstellungsmerkmale auseinandergesetzt haben. Diese Auseinandersetzung (verstanden als kontrovers und konstruktiv geführte Diskussion über das Gemeinsame, das Trennende, institutionelle Ziele und insbesondere über das, was zur Förderung einer gelingenden Bildungsbiografie der Adressat/innen beiträgt), führen im Ergebnis zur Verbreiterung der Schnittmengen unterschiedlicher Bildungsinstitutionen. Im Mittelpunkt der weiteren Prozesse stehen dann gerade diese Schnittmengen (das Gemeinsame) im Zusammenhang mit der Frage nach der Gestaltung einer Bildungs- und Erziehungslandschaft, die zum Erreichen der gemeinsam formulierten Ziele beitragen kann.

Bildungsverständnis

Nach Auffassung der befragten Expert/innen ist in den untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften bisher kein für alle beteiligten Akteur/innen gültiges Bildungsverständnis explizit formuliert worden. Gleichwohl wird von den meisten Beteiligten die Tatsache anerkannt, dass Bildung und Erziehung nicht nur im formalen Rahmen der Schule erfolgen, sondern erst die Verbindung von formalen mit non-formalen und informellen Bildungsangeboten eine solide Grundlage für alle Kinder und Jugendlichen sowie die Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe schafft. Wenn im Rahmen von Bildungs- und Erziehungslandschaften unterschiedliche Bildungsangebote, Bildungsorte und Bildungsakteur/innen miteinander vernetzt sind, werden damit Kindern und Jugendlichen Zugänge zu verschiedenen Bildungsprozessen eröffnet. Die Interviewpartner/innen sprechen in diesem Zusammenhang von einem Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit, auch für Kinder aus so genannten ‚bildungsfernen Schichten‘ oder Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund. In den untersuchten Bil-

dungs- und Erziehungslandschaften wird also implizit ein ganzheitlicher Bildungsbegriff zugrunde gelegt, der idealerweise allen Menschen Möglichkeiten eröffnet, ihre geistigen, kulturellen und lebenspraktischen Fähigkeiten im Laufe ihres Lebens jeweils altersadäquat weiterzuentwickeln.

Steuerung

Die Steuerung in den Bildungs- und Erziehungslandschaften gehört, angesichts eines Entwicklungsstandes, der in der Bewertung der Ergebnisse als diffus zu bezeichnen ist, zu den formulierten Gelingensbedingungen im Hinblick auf eine zu gestaltende Bildungs- und Erziehungslandschaft. Die Mehrzahl der Interviewpartner/innen ist der Auffassung, dass dieser Frage in Zukunft mehr Gewicht beizumessen ist. Neben verantwortlich koordinierenden Stellen geht es vor allem darum, verbindlich und kontinuierlich arbeitende, dezentrale koordinierende und steuernde Gremien und Instanzen zu installieren, die sich – multiperspektivisch besetzt – jenseits formaler Zuständigkeiten in den Dienst gemeinsam formulierter Leitbilder stellen und zur Fokussierung, Verstetigung, Strukturierung und Bündelung der initiierten Prozesse beitragen. Das spiegelt sich auch im nächsten Abschnitt ‚Vernetzung und Kooperation‘.

Vernetzung und Kooperation

Ein großer Teil der formulierten Schwierigkeiten und Hindernisse sowie der dargestellten Erfolge, Gelingensbedingungen und Erfolgskriterien auf dem Weg zu einer gestalteten Bildungs- und Erziehungslandschaft hat nach Auffassung der Interviewpartner/innen insbesondere mit der Beschaffenheit und der Qualität der Vernetzungs- und Kooperationsstrukturen zu tun.

Auf der einen Seite dieser Medaille entstehen Probleme spätestens auf der Handlungsebene dort, wo es nur in Ansätzen gelungen ist, tragfähige Grundlagen für gelingende und produktive Vernetzungsstrukturen zu schaffen und deren Ziele auf dieser Basis gemeinsam zu formulieren und zu verfolgen. In Ermangelung einer gemeinsam erarbeiteten und definierten Zentralorientierung auf die identifizierten Erfordernisse und Aufgabenstellungen, die mit einer gestalteten Bildungs- und Erziehungslandschaft verbunden werden, sehen sich die Akteur/innen in diesen multikomplexen Prozessen mit Problemen konfrontiert, die schwer lösbar erscheinen. Etwaige Veränderungen in ihren Auswirkungen stellen sich für die Protagonist/innen der unterschiedlichen Institutionen und Systeme als unwägbar und damit eher bedrohlich dar. In der Konsequenz wird so, auch wenn erste Schritte der qualifizierten Zusammenarbeit in die Wege geleitet worden sind, das Bestehende und Eigene geschützt. Dadurch erfahren die unterschiedlichen Dimensionen von Bildungsprozessen eine Hierarchisierung (informelle Bildung wird zum Auftragnehmer formeller Bildung).

Auf der anderen Seite werden die dargestellten Erfolge mit identifizierten Zugängen, Haltungen und Prozessen verbunden, die die Fundamente für nachhaltiges vernetztes Denken und Handeln bilden und Bestandteile einer Entwicklung sind, in der das Gemeinsame im Denken

und Handeln konstitutiv ist. So werden z.B. von begeisterungsfähigen, zuversichtlichen, Mut machenden, Impulse und Anstöße gebenden Akteur/innen initiierte Gestaltungsvorhaben mit (teils bundesweit initiierten) Programmen und Modellprojekten unterstützt und gefördert. So bieten z.B. Bildungskonferenzen, Lenkungskreise und Steuerungsgruppen die Orte, Räume und Plattformen für notwendige Aushandlungs- und Verständigungsprozesse im Hinblick auf gemeinsam zu definierende Ziele (z.B. die Trennung von Bildung, Betreuung und Erziehung) und die Wege zum Erreichen dieser Ziele. So vorbereitet und begleitet, erhöhen sich die Chancen einer Zusammenarbeit, die mehr ist, als das Pflegen der üblichen anlass- und fallbezogenen Kontakte. Hier erscheint dann z.B. das Konzept der Lebenswelt- und Sozialraumorientierung, das seinen Ursprung in der Jugendhilfe hat, als mögliche gemeinsame Klammer über Systemgrenzen hinweg.

Elternbeteiligung

Bildungs- und Erziehungslandschaften können nur entstehen, wenn dieses Vorhaben als kooperativer Prozess aller an Erziehung, Bildung und Betreuung beteiligter Institutionen und Personen organisiert wird. Von den Interviewpartner/innen wird nachdrücklich darauf hingewiesen, dass hierzu auch und vor allem die Eltern gehören. Die Formen von Elternbeteiligung, über die in den Interviews berichtet wird, sind ganz unterschiedlich. Beschrieben werden *informelle* Formen der Beteiligung wie z.B. die Mitwirkung und/oder Unterstützung von Eltern bei Veranstaltungen, *non-formale* Beteiligung wie z.B. die Teilnahme an Planungs-Workshops für einen begrenzten Zeitraum sowie die *formale* Beteiligung von Eltern durch Mitwirkung in Gremien, zumeist auf der Ebene beteiligter Institutionen z.B. der Schule, selten auf der übergeordneten Ebene einer Bildungs- und Erziehungslandschaft.

Eltern machen nach Auffassung der befragten Expert/innen gute Erfahrungen mit überschaubaren Angeboten für Beteiligung. Für alles, was ein längerfristiges Engagement erfordert, finden sich demgegenüber in der Regel nur wenige und dann immer die gleichen Eltern. Informelle Formen wie Elterncafés oder Feste finden eher Anklang als formale Formen wie Elternabende. Die Interviewten stellen fest, dass es immer eine Gruppe von sozial schwachen, so genannten ‚bildungsfernen‘ Eltern und Migrantenfamilien gibt, die nicht erreicht werden. Hierfür werden u.a. die folgenden Begründungen angeboten: Eltern wollen einfach in Ruhe gelassen werden; Eltern trauen sich eine Beteiligung z.B. wegen fehlerhafter Sprachkenntnisse nicht zu; Lehrer/innen oder andere Fachkräfte stellen die Erziehungskompetenz von Eltern infrage. In den Interviews wird der Beziehungsarbeit mit Eltern ein besonderer Stellenwert beigemessen, denn Beziehungsarbeit öffnet Türen und schafft Vertrauen. Um die Beteiligung besonderer Zielgruppen zu erreichen, müssen nach Auffassung der befragten Expert/innen auch kulturelle Unterschiede berücksichtigt werden.

Elternarbeit mit maßgeschneiderten Angeboten *für* Eltern wird im Sinne von Familienbildung als Teil von Elternbeteiligung verstanden. Hier geht es vor allem darum, die Erziehungskompetenz von Eltern z.B. durch Elternkurse zu stärken. In einigen Bildungs- und Erziehungs-

landschaften hat sich aus der Zusammenarbeit verschiedener Träger der Erwachsenenbildung ein so genanntes ‚Elternkonzept‘ entwickelt.

Als Bedingungen für gelingende Elternbeteiligung werden von den befragten Expert/innen verschiedene Vorschläge unterbreitet: z.B. die Veranstaltung von Elternfortbildungen, um Eltern zu befähigen, ihre Interessen und die ihrer Kinder angemessen vertreten zu können, die Gewinnung von Multiplikator/innen aus unterschiedlichen Elterngruppen, um vor geplanten Aktionen möglichst viele Eltern zu informieren, sowie die Bereitschaft von Institutionen und ihren Vertreter/innen, mit den Beteiligungswünschen von Eltern produktiv umzugehen. Denn ehrenamtliches Engagement von Eltern braucht Anerkennung und Wertschätzung, und Eltern müssen die Erfahrung machen, dass ihr Engagement Wirkung zeigt.

Um Elternbeteiligung attraktiver zu machen, müssen Bildungs- und Erziehungslandschaften nach Auffassung der Interviewpartner/innen eine Reihe von Voraussetzungen erfüllen: Sie müssen Familien möglichst frühzeitig erreichen, denn so wachsen Eltern quasi automatisch in einen Beteiligungsprozess hinein. Die Angebote einer Bildungs- und Erziehungslandschaft müssen durch Verlässlichkeit geprägt sein. Der Verantwortung, die Eltern für die Erziehung und Bildung ihrer Kinder übernehmen wollen, muss von den beteiligten Institutionen Raum gegeben werden. Mit gezielter Vernetzung verschiedener Bildungs- und Erziehungsinstitutionen können unterschiedliche Kompetenzen und Sichtweisen zusammengeführt werden, in der auch die Perspektive von Eltern einen Platz hat. Ein zentrales Bildungsbüro kann alle Aktivitäten einer Bildungs- und Erziehungslandschaft koordinieren und den Eltern näher bringen bzw. verständlich machen. Zudem schafft es Verbindlichkeit bei der Entstehung neuer Strukturen.

Gewaltprävention

Gewaltprävention ist nach Auffassung der befragten Expert/innen im Rahmen von Bildungs- und Erziehungslandschaften kein zentrales Thema, das vorrangig diskutiert wird. Gewaltprävention spielt jedoch in einigen Landschaften insofern eine Rolle, dass in den beteiligten Institutionen, insbesondere den Schulen und in Jugendhilfeeinrichtungen gewaltpräventive Projekte und Maßnahmen angeboten werden, häufig aus aktuellem Anlass. Von den Interviewpartner/innen wird bezweifelt, dass Bildungs- und Erziehungslandschaften per se gewaltpräventiv wirken. Wenn es aber gelingt, in Bildungs- und Erziehungslandschaften die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen zu verbessern z.B. durch Eröffnung von neuen Zugängen zu Bildungsprozessen, dann kann das auch gewaltpräventive Aspekte haben, z.B. weil Eltern eher für das Thema Gewalt und den Umgang mit Konflikten in der Familie und der Gesellschaft sensibilisiert werden.

Literatur

Ahrens-Eipper, Sabine/Lepow, Bernd/ Ahrens, Uwe: Mutig werden mit Til Tiger. Ein verhaltenstherapeutisches Trainingsprogramm für schüchterne Kinder zwischen 5 und 10 Jahren, Göttingen 2004

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

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

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

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

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

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

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

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

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