



Elternbeteiligung und Gewaltprävention in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften.

Neue Formen im Zusammenspiel von
Jugendhilfe, Schule, jungen Menschen und
Eltern

Zwischenbericht

Hamburg/Berlin/Mainz 2010

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

Sabine Behn

Anne Grossart

Dr. Davina Höblich

Liv-Berit Koch

Hans-Josef Lembeck

Dr. Tilman Lutz

Victoria Schwenzer

Impressum

Institut des Rauhen Hauses für Soziale Praxis gGmbH (isp)

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

Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz e.V. (ism)

Inhalt

Einleitung	7
Teil I Elternbeteiligung und Gewaltprävention in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften. Zusammenfassung der Bestandsaufnahmen	11
Bildungs- und Erziehungslandschaften – eine Kernaufgabe von Kommunen	12
Definition von „Kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften“	12
Struktureller Auf- und Ausbau kommunaler Bildungs- und Erziehungslandschaften	15
Modellhafte Ansätze und Konzepte	15
Übergeordnete Ziele und Themen	19
Partner und Kooperationen	20
Formen der Zusammenarbeit und Steuerung	21
Finanzierungsoptionen	22
Schwierigkeiten und Hindernisse	24
Gelingensbedingungen	27
Möglicher Mehrwert gegenüber herkömmlichen Kooperationen	28
Zusammenfassung und Ausblick	30
Elternbeteiligung in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften	33
Erwartungen an Elternbeteiligung	35
Motivationen von Eltern	37
Formen der Elternbeteiligung	38
Formen formaler Elternbeteiligung	40
Formen non-formaler Elternbeteiligung	40
Formen informeller Elternbeteiligung	41
Elternbeteiligung auf verschiedenen Ebenen	42
Bottom-up- und Top-down-Ansätze der Elternbeteiligung	44
Formen und Angebote der Elternarbeit	47
Praxisbeispiele	50
Nutzung von Beteiligungsmöglichkeiten und Beteiligung besonderer Zielgruppen	53
Beteiligung und soziale Herkunft	54
Beteiligung und Gender	55
Beteiligung und Migration	56

Bedingungen für gelingende Elternbeteiligung	60
Mehrwert von Bildungs- und Erziehungslandschaften für die Elternbeteiligung	64
Zusammenfassung und Ausblick	66
Gewaltprävention in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften	69
Auseinandersetzung mit dem Begriff Gewaltprävention	69
Verständnis von Gewaltprävention und Stellenwert des Themas	75
Stufenmodell zur gewaltpräventiven Arbeit	79
Praxisbeispiele	80
Rolle der Eltern in Bezug auf Gewaltprävention	82
Möglicher Mehrwert von Bildungs- und Erziehungslandschaften für die gewaltpräventive Arbeit	85
Zusammenfassung und Ausblick	87
Teil II Elternbeteiligung und Gewaltprävention in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften. Ausgewählte Fragestellungen und Aspekte	91
Elternbeteiligung als Herausforderung von Organisationsentwicklung in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften	92
Bildungs- und Erziehungslandschaften/Netzwerke als lernende Organisationen in systemischer Sicht	93
„Das Leben wird vorwärts gelebt und rückwärts verstanden“ – Steuerung kommunaler Bildungs- und Erziehungslandschaften als Lernen von Organisationen	95
Akteure als lernende Systeme – Lernen der Mitglieder von Organisationen	97
Exemplarischer Übertrag des Modells auf Elternbeteiligung	98
Beteiligung von Eltern im System der Schule	100
Beteiligung in zentralen Feldern der Kinder- und Jugendhilfe	102
Erkenntnisse aus der Organisationsentwicklung im Hinblick auf Elternbeteiligung in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften	105
Hindernisse für die Beteiligung von Eltern	110
Hindernisse auf institutioneller Seite	111
Haltungen und Handlungen im Hinblick auf Beteiligung	112
Strukturelle Rahmenbedingungen für Beteiligung	113
Hindernisse auf Elternseite	115
Überwindung von Hindernissen	116

Vernetzung und Kooperation. Wege zu einer gewaltpräventiven Elternbeteiligung im Rahmen kommunaler Bildungs- und Erziehungslandschaften	119
Ergebnisse der Bestandsaufnahmen	119
Ansätze von Vernetzung und Kooperation	120
Schwierigkeiten und Hindernisse	121
Ziele – Gelingensbedingungen – Mehrwert	122
Vernetzung und Kooperation – Potenziale für eine gewaltpräventive Elternbeteiligung	124
Das gemeinsame Dritte: Lebensweltorientierung und Sozialraum	124
Orientierung am Machbaren und Sinnvollen	126
Kooperation und die „Stärke schwacher Beziehungen“	128
Gewaltpräventive Elternbeteiligung – Eckpfeiler eines Konzeptes	130
Das Bildungsverständnis in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften	134
Konsens und Vielfalt – verschiedene Verständnisse von Bildung	134
Bildung im Tagesablauf – Bildung im Lebenslauf	137
Über das Zusammenspiel von Jugendhilfe und Schule in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften	140
Literatur	149
Anhang	156

Einleitung

Der vorliegende Zwischenbericht bündelt die bisherigen Forschungsergebnisse des Projektes „Elternbeteiligung und Gewaltprävention in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften. Neue Formen des Zusammenspiels von Schule, Jugendhilfe, jungen Menschen und Eltern“.

Das Forschungsprojekt 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 2011.¹ Die Projektbeauftragten sind die drei sozialwissenschaftlichen Institute Camino – Werkstatt für Fortbildung, Praxisbegleitung und Forschung im sozialen Bereich gGmbH in Berlin, das Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz e.V. (ism) und das Institut des Rauhen Hauses für Soziale Praxis gGmbH (*isp*) in Hamburg. Das *isp* wurde vom BMFSFJ mit der Gesamtkoordination des Forschungsvorhabens betraut.

Folgende Ziele werden mit dem Forschungsvorhaben verfolgt:

- Abbildung von Möglichkeiten, Grenzen und notwendigen Rahmenbedingungen zur Schaffung von Bildungs- und Erziehungslandschaften (BEL);
- 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;
- Entwicklung von Modellen, bei denen herausgearbeitet werden soll, inwieweit kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaften auch (gewalt-)präventive Effekte erzielen können.

Entlang der formulierten Ziele erfolgt die Durchführung des Forschungsprojektes in folgenden Schritten:

- qualitative Befragung von Expert/innen in allen 16 Bundesländern zu den Möglichkeiten, Grenzen und notwendigen Rahmenbedingungen von Bildungs- und Erziehungslandschaften;
- Darstellung der Ergebnisse aus den 16 Bundesländern in Form von Bestandsaufnahmen;
- Durchführung von Regionalforen zur Rückkoppelung und Diskussion der Befragungsergebnisse an die Praxis;

¹ Siehe auch die Homepage des Forschungsprojektes: <http://www.kommunale-bildungslandschaften.de>.

- Beratung, Begleitung und Evaluation der (Weiter-)Entwicklung von Bildungs- und Erziehungslandschaften an sechs Modellstandorten mit den Themenschwerpunkten „Elternbeteiligung“ und „Gewaltprävention“;
- Ergebnistransfer in die Praxis (Abschlussbericht und -tagung).

Dieser Zwischenbericht basiert auf den bereits vorliegenden regionalen Bestandsaufnahmen², in denen die Ergebnisse der ersten Phase des Forschungsprojekts zusammengefasst wurden. Empirische Grundlage der Bestandsaufnahmen sind 60 qualitative Einzel- und Gruppeninterviews mit über 80 Expert/innen in allen 16 Bundesländern. Befragt wurden u. a. Koordinator/innen von Bildungs- und Erziehungslandschaften, Mitarbeiter/innen aus Jugendhilfe, Schule, Verwaltung und Politik, Vertreter/innen von Gremien auf kommunaler Ebene und Landesebene sowie Eltern. Diese Erhebung fand im Sommer 2009 statt und umfasste insgesamt 39 Bildungs- und Erziehungslandschaften.

Während es in den regionalen Bestandsaufnahmen primär um die Darstellung der Ergebnisse zu insgesamt sechs Themenkomplexen ging (Organisation; Themen – Inhalte – Ziele; Elternarbeit und Familienbildung; Elternbeteiligung; Gewaltprävention; Ausblick zu weiteren Entwicklungserfordernissen), stellt dieser Zwischenbericht eine verdichtete übergreifende Auseinandersetzung mit den Ergebnissen aller drei Bestandsaufnahmen im gesamten Bundesgebiet dar. Im Fokus stehen die Schwerpunktthemen des Forschungsprojektes – Elternbeteiligung und Gewaltprävention –, die unter Bezugnahme auf die einschlägige Fachliteratur diskutiert werden. Darüber hinaus werden ausgewählte Fragestellungen und Aspekte auf ihre Bedeutung für die Schwerpunktthemen des Forschungsprojekts beleuchtet. Eine wesentliche Perspektive bilden dabei jeweils Schlussfolgerungen und Handlungsorientierungen für die (Weiter-)Entwicklung der Praxis.

Im *ersten Teil* stehen die Zusammenschau der drei regionalen Bestandsaufnahmen sowie deren Einbettung in den Fachdiskurs im Vordergrund. Die Rahmung bildet das Kapitel über die Organisation und den strukturellen Aufbau der untersuchten Bildungslandschaften, das noch deutlicher als die folgenden Kapitel darauf verweist, dass kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaften Orte der Vielfalt und Pluralität sind. Orte und Strukturen, die sowohl eine große experimentelle Offenheit bei den lokalen Akteuren als auch einen großen Gestaltungswillen bei den kommunalen Vertreter/innen von Politik und Verwaltung aufweisen (müssen). Angesichts der unterschiedlichen sozialen, demografischen und ökonomischen Bedingungen in den Gebietskörperschaften kann es kein Patentrezept für den Auf- und Aus-

² Um eine bundesweite Bestandsaufnahme zu ermöglichen, wurden die Bundesländer nach Zuständigkeiten auf die drei Institute verteilt. Ausführlichere Informationen zu Forschungsdesign und Sample sowie die elektronischen Fassungen der drei regionalen Bestandsaufnahmen sind im Internet verfügbar: <http://www.kommunalebildungslandschaften.de/index.php?content=material>, letzter Zugriff 21.05.2010.

bau kommunaler Bildungs- und Erziehungslandschaften geben. Vielmehr erfordern und zeigen die unterschiedlichen kommunalen Rahmenbedingungen vielgestaltige Ansätze und Konzepte auf örtlicher Ebene.

Im Anschluss erfolgt die Auseinandersetzung mit den beiden Schwerpunktthemen Elternbeteiligung und Gewaltprävention. Die Systematisierung und theoretische Reflexion der Ergebnisse aus allen 16 Bundesländern ordnet jeweils die Pluralität und liefert Kategorisierungsvorschläge. Darüber hinaus werden modellhaft konkrete Praxisbeispiele dargestellt, die Handlungsorientierungen bieten können. In dieselbe Richtung zielt die Darstellung von Gelingensbedingungen und dem Mehrwert, den eine Gestaltung von kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften mit Blick auf die Schwerpunktthemen bieten bzw. versprechen. Die Untersuchung und die Zusammenschau verdeutlichen auch, dass bei den Akteuren in der Praxis das Thema Elternbeteiligung eine höhere Relevanz zu haben scheint als das Thema Gewaltprävention. Die Ursachen für diese Relevanzsetzung werden diskutiert, auch wenn die Ergebnisse hier keine abschließende Bewertung zulassen, so dass diese Frage im weiteren Verlauf des Forschungsprojektes eine wesentliche Rolle spielen wird. So wird in der nun beginnenden Arbeit mit bundesweit sechs Modellstandorten ein besonderer Fokus auf den beiden Schwerpunktthemen und ihrer Verortung in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften liegen.

Die ausgewählten Fragestellungen, die im *zweiten Teil* des Zwischenberichtes erörtert werden, beleuchten und vertiefen zentrale Aspekte der Schwerpunktthemen. Zunächst geht es um die Herausforderung für Organisationsentwicklungsprozesse, die mit einer echten Beteiligung von Eltern verbunden sind. Aus einer systemischen Perspektive wird ausgehend von unterschiedlichen Beteiligungsformen und -verständnissen gefragt, inwiefern die kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaft mit Blick auf die Elternbeteiligung mehr sein kann als die Summe ihre Teile, was die verschiedenen Organisationen voneinander ‚lernen‘ können und welche Potenziale in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften stecken. Daran anschließend folgt eine vertiefende Reflexion der Hindernisse für die Beteiligung von Eltern, die vor dem Hintergrund der Fachdiskurse um Partizipation darauf zielt, Wege zur Überwindung der Hindernisse zu eröffnen.

Der explizite Blick auf die Schwerpunktthemen wird abgerundet durch eine analytische Differenzierung von Vernetzung und Kooperation sowie den Implikationen dieser Unterscheidung für eine gewaltpräventive Elternbeteiligung. Mit der Infragestellung des Anspruches einer umfassenden, ganzheitlichen Vernetzung aller beteiligten Institutionen sowie einem Rekurs auf die Potenziale von Kooperation ergeben sich Eckpfeiler für ein Konzept, dass die bisherigen Rollen, die Eltern im Rahmen gewaltpräventiver Arbeit spielen, sowie die formulierten Interessen der Eltern am Thema Gewalt(-prävention) als handlungsleitende Ausgangssituationen kooperativ zu planender Angebote betrachtet.

Den Abschluss des Zwischenberichtes bilden die Perspektiven zweier zentraler Aspekte der regionalen Bestandsaufnahmen und der Gestaltung kommunaler Bildungs- und Erziehungslandschaften, die als konstitutive Rahmungen bewertet werden können: Das Bildungsverständnis und die Kooperation zweier zentraler Akteure – Schule und Jugendhilfe. Vor dem Hintergrund der Systematisierung der Bildungsbegriffe der Expert/innen wird der Frage nachgegangen, welche Chancen, Risiken und Herausforderungen in der Erarbeitung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses der beteiligten Akteure liegen, die auch in der Fachdebatte als Gelingensbedingung und Anforderung kommunaler Bildungs- und Erziehungslandschaften formuliert wird. Eine ähnliche Frage wird im letzten Kapitel zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule gestellt, das den Untertitel des Forschungsprojektes aufgreift: neue Formen des Zusammenspiels. Sowohl in den konzeptionellen Debatten als auch in den untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften werden Jugendhilfe und Schule als „*zwei zentrale Akteure im Sinne von öffentlicher Verantwortung*“ (9c: 56/Jugendhilfe)³ benannt. Ausgehend von den Untersuchungsergebnissen und der Fachdebatte werden Vorteile und Potenziale kommunaler Bildungs- und Erziehungslandschaften für die Kooperation von Schule und Jugendhilfe gegenüber anderen Kooperationskontexten analytisch beleuchtet. Neben dem Aufweisen von Grenzen und kooperationsrelevanten Differenzen der Institutionen stehen hier – wie im gesamten Zwischenbericht – handlungsorientierende Gelingensbedingungen im Fokus.

Die Ergebnisse des vorliegenden Zwischenberichts zeigen, dass im Rahmen kommunaler Bildungs- und Erziehungslandschaften tatsächlich innovative Formen des Zusammenspiels von Schule, Jugendhilfe, jungen Menschen und Eltern entstehen, in denen auch veränderte und neue Wege der Beteiligung von Eltern erprobt und entwickelt werden. Die Untersuchung zeigt auch, dass kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaften im Rahmen ihrer Arbeit die Möglichkeit eröffnen, Elternbeteiligung und Gewaltprävention als wichtige Themen zu profilieren. So geraten z. B. Fragen der Gewaltprävention und Kriminalitätsprävention über Bedarfsanalysen und Bildungsberichterstattung als wichtige Handlungsfelder in den Blick. Fragen der Vernetzung und Kooperation können in Bezug auf den Umgang unterschiedlicher Institutionen mit verschiedenen Gewaltformen und abweichendem Verhalten auch unter Einbeziehung von Eltern im Rahmen der kommunalen Bildungslandschaft systematisch und konzeptionell bearbeitet werden.

³ Dieses Zitat stammt wie alle in diesem Zwischenbericht *kursiv* gesetzten Aussagen aus den Interviews mit den Expert/innen im Rahmen der Bestandsaufnahmen. In der Klammer wird jeweils die Rolle bzw. Institutionszugehörigkeit angegeben: Schule, Jugendhilfe, BEL-Koordination; Eltern(-vertreter/innen), Verwaltung und Externe Beratung.

Teil I
Elternbeteiligung und Gewaltprävention
in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften.
Zusammenfassung der Bestandsaufnahmen

Bildungs- und Erziehungslandschaften – eine Kernaufgabe von Kommunen

Definition von „Kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften“

Das Engagement von Kommunen an einer aktiven und gestaltenden Rolle im Bereich Bildung hat in hohem Maße zugenommen. Nicht zuletzt maßgeblich angestoßen durch vielfältige Bemühungen auf Bundes- und Landesebene sowie von Seiten der Europäischen Union, Bildungsangebote jedweder Art regional zu vernetzen und fortzuentwickeln, Schulen mehr Selbständigkeit einzuräumen, das „lebenslange Lernen“ in gezielter Abstimmung mit den regionalen und örtlichen Gegebenheiten von Bildungsträgern und Wirtschaft zu ermöglichen und die Verbesserung der Chancen von Bildungsbenachteiligten im Wege zielgerichteter Zusammenarbeit zu erreichen.⁴ Bildung wird geradezu als ein Top-Thema der Kommunalpolitik angesehen, denn im Kern haben viele der gängigen kommunalen Aufgaben – von der Kinderbetreuung über die Schulträgerschaft bis hin zur Jugendhilfe und den Volkshochschulen – stets einen übergeordneten Bildungsbezug.⁵ Als grundlegende Schwächen bisheriger Dezentralisierungsstrategien werden die Abhängigkeit der hier anzutreffenden Projekte von zeitlich begrenzten Fördermitteln sowie ihre Verankerung außerhalb von Strukturen klarer politischer Verantwortung genannt.⁶ In diesem Zusammenhang betont das Konzept der „Kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaft“ die kommunalpolitische Bildungsverantwortung und liefert einen neuen Rahmen für Kooperationen von institutionellen und individuellen Akteuren der Bildung, Erziehung und Betreuung auf der örtlichen Ebene. Die Notwendigkeit zur Schaffung einer solchen neuen Form der Zusammenarbeit wird auf ein weites Bildungsverständnis zurückgeführt.⁷ So wird der Begriff der „lokalen Bildungslandschaft“ im 12. Kinder- und Jugendbericht genannt, wenn es im Zusammenspiel von Lernwelten und Bildungsorten auf kommunaler Ebene und um die Verknüpfung von formalen, non-formalen und informellen Bildungsprozessen geht.⁸ Der Begriff „Kommunale Bildungslandschaft“ geht auf einen Aufruf des Deutschen Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge aus dem Jahr 2007 zurück, der das Ziel verfolgt, vor allem kommunale Akteure dazu zu „ermutigen, neue und zukunftsweisende Wege der Bildungs- und Entwicklungsförderung junger Menschen zu gehen.“⁹ In seinem Diskussionspapier definiert der Deutsche Verein Kommunale Bildungslandschaften als „die Gesamtheit aller auf kommunaler Ebene vertretenen Institutionen und

⁴ Vgl. Luthé 2009b.

⁵ Vgl. Luthé 2009b.

⁶ Vgl. Luthé 2009b.

⁷ Siehe Kapitel „Das Bildungsverständnis in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften“ (ab S. 134).

⁸ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend 2005, S. 36f.

⁹ Deutscher Verein für Öffentliche und private Fürsorge e.V. 2007.

Organisationen der Bildung, Erziehung und Betreuung, eingefügt in ein Gesamtkonzept der individuellen und institutionellen Bildungsförderung in Federführung eines kommunalen Verantwortungsträgers.“¹⁰ Der Begriff „kommunal“ verweist hier 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.¹¹ In den Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Weiterentwicklung Kommunaler Bildungslandschaften wird erklärt, dass „Kommunale Bildungslandschaften (...) ein Referenzrahmen für die gezielte Steuerung, Ausgestaltung und Weiterentwicklung der Bildungsangebote auf örtlicher Ebene“ sind.¹² Das Forschungsprojekt „Elternbeteiligung und Gewaltprävention in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften“ knüpft an die Begrifflichkeit des Deutschen Vereins an, weil es die notwendige kommunalpolitische Stoßrichtung zum Ausdruck bringt. Gleichwohl wurden in die Untersuchung des Forschungsprojekts nicht nur Landschaften in Gebietskörperschaften wie Städten, Landkreisen und Gemeinden einbezogen, sondern auch Modellgebiete des Programms „Soziale Stadt“, das sich mit dem Ziel einer integrierten Stadtteilentwicklung auf eng umrissene Räume und eben nicht auf das gesamte kommunale Einzugsgebiet bezieht und auch kein originär bildungspolitisches Gestaltungsinstrument darstellt.¹³ Der gemeinsame Bezugspunkt von „Soziale Stadt“ und „Kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften“ ist jedoch der Bezug zum sozialen Nahraum, der erfahrungsgemäß zu ähnlichen Projekt- und Beteiligungsstrukturen führt.¹⁴ Zudem ist die „Soziale Stadt“ als ein Sonderprogramm der Städtebauförderung von vornherein der kommunalen Kompetenz überantwortet.¹⁵

Entsprechend dem Konzept des Deutschen Vereins und der Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages¹⁶ stehen Kinder und Jugendliche bzw. Institutionen, die es in Sozialisationsprozessen mit Kindern, Jugendlichen und Familien zu tun haben, im Fokus des Forschungsprojekts.¹⁷ Als zwei zentrale Akteure im Sinne öffentlicher Verantwortung werden

¹⁰ Deutscher Verein für Öffentliche und private Fürsorge e.V. 2007.

¹¹ Eine kritische raumtheoretische Betrachtung von Bildungslandschaften und die Notwendigkeit eines Plädoyers für mehrere Optiken und Perspektiven auf Orte, Räume und Landschaften kann bei Reutlinger 2010 nachgelesen werden.

¹² Vgl. Deutscher Verein für Öffentliche und private Fürsorge e.V. 2009.

¹³ Vgl. Luthé 2009a, S. 56.

¹⁴ Vgl. Luthé 2009a, S. 56.

¹⁵ Die Programmumsetzung wird beispielsweise in Berlin von der Senatsverwaltung für Stadtentwicklung gemeinsam mit den Bezirken koordiniert, mit dem Ziel, die Verantwortung und Verstetigung der lokalen Programmumsetzung in die Hände der Bewohner/innen und Bezirke zu übergeben. Vgl. dazu www.sozialestadt.de sowie www.quartiersmanagement-berlin.de, letzter Zugriff 30.04.2010.

¹⁶ Vgl. Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages 2007.

¹⁷ Mit dem Fokus des Forschungsprojektes auf die Förderung von Kindern und Jugendlichen ist verbunden, dass der Weiterbildungsbereich als ein Kernelement lebenslangen Lernens vernachlässigt wird.

hier die Institutionen Schule und Jugendhilfe betrachtet.¹⁸ Daneben betont Deinet auf der Grundlage eines dynamischen Raumbegriffs, dass Bildungslandschaften sich nicht nur auf die Vernetzung von Bildungsinstitutionen beziehen können. Die Einbeziehung weiterer Bildungsorte – insbesondere im öffentlichen Raum – und die Orte der informellen Bildung machen eine interdisziplinäre Sichtweise erforderlich.¹⁹ Im Anschluss an Michael Winklers These wird der Begriff der Bildungslandschaft in dem Forschungsprojekt „Elternbeteiligung und Gewaltprävention in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften“ 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.²⁰ Da Erziehung die Grundlage für Bildung ist, müssen auch Eltern als wichtige Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsinstanz in Kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaften einbezogen werden.

Ausgehend von den oben genannten Ausführungen und in Anlehnung an die von Bleckmann und Durdel²¹ sowie der Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe²² entwickelten Arbeitsdefinitionen der lokalen Bildungslandschaften wird hier folgende Definition verwendet:

Kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaften sind langfristige, professionell gestaltete, auf gemeinsames, planvolles Handeln abzielende, kommunalpolitisch gewollte (idealerweise gesteuerte) Netzwerkverbünde zum Thema Bildung, bestehend aus individuellen und institutionellen Bildungsakteuren, die – ausgehend von der Perspektive des lernenden Subjekts und hier insbesondere von Kindern und Jugendlichen – formale, non-formale und informelle Bildungsorte und Lebenswelten miteinander verknüpfen und sich auf einen definierten Raum (wie Stadtteile, Städte und Gemeinden, Landkreise oder Planungsregionen) beziehen. Auf der Grundlage eines erweiterten Bildungsverständnisses stehen die Systeme Schule und Jugendhilfe sowie deren Kooperation in besonderer Verantwortung, wobei auch weitere für Bildung zuständige Akteure einzubinden sind, etwa aus den Bereichen Kultur, Sport und Wirtschaft. Eltern sind die zentralen Partner, wenn es um die Bildung und Erziehung junger Menschen geht. Bildungsbenachteiligte Zielgruppen finden eine besondere Berücksichtigung.

¹⁸ Siehe Kapitel „Über das Zusammenspiel von Jugendhilfe und Schule in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften“ (ab S. 140).

¹⁹ Vgl. Deinet 2010.

²⁰ Vgl. Winkler 2006, S. 187.

²¹ Vgl. Bleckmann/Durdel 2009, S. 12-13.

²² Vgl. Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe 2009.

Struktureller Auf- und Ausbau kommunaler Bildungs- und Erziehungslandschaften

In den letzten Jahren sind viele ermutigende Beispiele kommunaler Bildungs- und Erziehungslandschaften im oben beschriebenen Sinne entstanden. Es existiert jedoch wenig empirisch gesichertes Wissen über die vielfältigen Aktivitäten auf städtischer wie auf Kreisebene zur Entwicklung von Bildungs- und Erziehungslandschaften vor Ort.

Die vorliegenden empirischen Ergebnisse fassen die Ergebnisse der drei regionalen Bestandsaufnahmen des Forschungsprojekts zum Thema „Elternbeteiligung und Gewaltprävention in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften“ zusammen und vermitteln einen Einblick über die Praxis vorhandener Bildungs- und Erziehungslandschaften auf kommunaler bzw. örtlicher Ebene. Die nachfolgenden Ausführungen zum strukturellen Auf- und Ausbau der in die Untersuchung einbezogenen Bildungs- und Erziehungslandschaften dienen als Kontextwissen für die beiden Themenschwerpunkte „Elternbeteiligung“ und „Gewaltprävention“ und stellen den konzeptuellen Rahmen für die folgenden Kapitel dar.

Modellhafte Ansätze und Konzepte

Bei der Erprobung bzw. Umsetzung der kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften lassen sich fünf unterschiedliche modellhafte Ansätze und Konzepte identifizieren, die zumindest eine grobe Einordnung der 39 untersuchten Landschaften zulassen. Die identifizierten Ansätze und Konzepte unterscheiden sich vor allem in den Fragen, welche Reichweite die Kooperationskontexte haben, wer die Hauptakteure in den Landschaften sind und welches Entwicklungsvorhaben sie fokussieren. Die fünf modellhaften Ansätze und Konzepte sind erstens das Campus-Konzept, zweitens die lokalen Bildungsverbünde und -initiativen, drittens der Verein als lokaler Dienstleister, viertens die kommunalen Bildungsbüros bzw. Stabstellen für die kommunale Bildungskoordination sowie fünftens das Ländermodell, das flächendeckend versucht, ein regionales bzw. kommunales Bildungsmanagement einzurichten.

1. Das *Campus-Konzept*²³ beinhaltet die Schaffung eines neuen Sozialraums, in dem für Kinder und Jugendliche ein umfassendes und integriertes Sozialisations- und Bildungsangebot bereitsteht. Dabei beschränkt sich der Kooperationskontext häufig auf einen eng umrissenen, meist schulischen Standort. Dieser ist jedoch fast immer Teil einer größeren Bildungs- und Erziehungslandschaft und eingebettet in eine gesamtstädtische Rahmenstrategie bzw. im ländlichen Raum in eine interkommunale Zusammenarbeit. Im Rahmen dieses Konzeptes spielt die Schulentwicklung eine große Rolle, d. h. die Einführung der Ganztags-

²³ Nicht alle Bildungs- und Erziehungslandschaften, die sich selbst „Campus“ nennen, sind diesem Ansatz zugeordnet und umgekehrt.

schule als Programm der nachhaltigen Öffnung von Schulstandorten in den Sozialraum. Hauptakteure sind hier die Schulen bzw. die Schulträger.

2. *Lokale Bildungsverbände und -initiativen* stellen ein Instrument für die Entwicklung benachteiligter Stadtteile dar und bilden die Gebietskulisse für das angestrebte, ressortübergreifende Planen und Handeln von Verwaltung und Politik. Die gebietsbezogenen Entwicklungsziele und die ihnen zugeordneten Handlungsfelder sind sowohl in die kommunalpolitische als auch in die gesamtstädtische Entwicklung eingebettet. Ein wesentliches Merkmal der lokalen Bildungsverbände und -initiativen stellt die Beteiligung von lokalen Akteuren an der Generierung, Weiterentwicklung und Umsetzung von Projekten und Maßnahmen auf lokaler Ebene dar. Die Verbände und Initiativen sind dezentral angelegt und verstehen sich als mehr oder weniger formalisierte „Zwischensysteme“. Die dominierenden Akteure sind hier das Quartiersmanagement und/oder das Jugendamt als durchführender Träger.²⁴

3. Hinter dem Konzeptansatz „*Verein als lokaler Dienstleister*“ verbirgt sich das Ziel, ein ursprünglich von einer kreisangehörigen Stadt initiiertes Entwicklungsvorhaben in Form eines eingetragenen Vereins weiterzuführen. Dabei soll der Verein die Funktion einer lokalen Service- und Dienstleisterstelle für die Stadt übernehmen. Im Fokus steht hier der Ausbau des Ganztagsangebotes an Schulen sowie das Übergangsmanagement zwischen den verschiedenen Schnittstellen. Als treibende Kraft für das Weiterentwicklungs- bzw. Privatisierungsvorhaben werden Eltern genannt.

4. Die Einrichtung von *kommunalen Bildungsbüros bzw. von Stabstellen* zur Koordinierung eines kommunalen Bildungsmanagements ist auf der Ebene der Stadt- bzw. Landkreisverwaltung angesiedelt. Die Konzepte beziehen sich auf den gesamten kommunalen Einzugsbereich, vereinzelt auch auf besonders benachteiligte Stadtteile, die dann nach einer erfolgreichen Umsetzungsphase auf andere Stadtteile übertragen werden sollen. Die Kommune ist hier Hauptakteur und Verantwortungs- und durchführender Träger.

5. Schließlich wird im Rahmen des *Ländermodells* über die Ausschreibung von Länderprogrammen zum Auf- bzw. Ausbau von regionalen bzw. kommunalen Bildungslandschaften versucht, in staatlich-kommunaler Verantwortungsgemeinschaft flächendeckend (zunächst in einer Modell-, anschließend in einer Transferphase) die Qualitätsentwicklung von Schule und Bildung voranzutreiben. Dabei kann das Land auf mehreren Ebenen eine aktive Rolle wahrnehmen, beispielsweise über die Bezuschussung des Aufbaus und der Einrichtung von Bildungsregionen mithilfe eines regionalen Bildungsbüros.²⁵ Ein anderer Weg kann sein, die

²⁴ Neben den Lokalen Bildungsverbänden/-initiativen im Programm Soziale Stadt werden vereinzelt noch weitere Bildungsinitiativen benannt, die von städtischer Seite bzw. vom Landkreis angeregt wurden, wie beispielsweise die Einrichtung eines „Runden Tisches“ mit lokalen Akteuren der Bildung, Erziehung und Betreuung als Instrument eines verstetigten Austauschs und als kompetentes Fachgremium sowie die modellhafte Installation eines trägerübergreifenden Projektverbundes zur Förderung der frühkindlichen Bildung in Kindertagesstätten.

²⁵ Vgl. Impulsprogramm Bildungsregionen der Landesregierung Baden-Württemberg, im Internet zu finden unter: <http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/menu/1211062/> sowie unter <http://www.schule-bw.de/entwicklung/bildungsregionen/>, letzter Zugriff 30.04.2010.

interessierten Stadt- und Landkreise nicht mit finanziellen und personellen Ressourcen auszustatten, sondern über die Initiierung eines wissenschaftlichen Begleitprogramms den beteiligten Akteuren vor Ort das notwendige Know-how zu vermitteln.²⁶ Hauptakteure sind hier die Länder in Kooperation mit den Kommunen.

Wenn eine Einordnung der 39 untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften in die oben beschriebenen modellhaften Ansätze und Konzepte versucht werden soll²⁷, so verfolgt über die Hälfte der untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften den Ansatz einer kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaft – entweder ohne (die meisten) oder mit Beteiligung der Landesebene. Die lokalen Bildungsverbände/-initiativen sind mit einem Drittel vertreten; das Campus-Konzept setzt ein Sechstel der Landschaften um. Ein Trend zu Ausgliederung bzw. Privatisierung der Entwicklungsvorhaben, beispielsweise in Form eines Vereins, kann nicht beobachtet werden, sondern stellt ein Einzelfall dar.

Ferner kann festgehalten werden, dass fast Zweidrittel der in die Untersuchung einbezogenen Bildungs- und Erziehungslandschaften in einem *Top-down-Prozess* entstanden ist, also auf Initiative der politisch-administrativen Ebene. Die anderen Landschaften sind dagegen ausgehend von den Bildungseinrichtungen und -akteuren vor Ort in einem *Bottom-up-Prozess* entstanden. Bei einem Viertel der Landschaften fanden diese Prozesse parallel zueinander statt.

Zudem können zwei unterschiedliche Varianten der Entwicklung der untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften identifiziert werden: Das Campus-Konzept, mehrere lokale Bildungsverbände/-initiativen sowie das Ländermodell beinhalten mehrheitlich eine *schulzentrierte Entwicklungsvariante*, d. h. die untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften haben sich ausgehend von einer Schullandschaft entwickelt.²⁸ Im Gegensatz dazu kann bei den anderen Konzepten eher von einer *kooperationszentrierten Entwicklungsvariante* gesprochen werden, bei der die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule als Kerninstanzen öffentlich verantworteter Bildung, Betreuung und Erziehung im Mittelpunkt steht. Bezüglich ihrer Entstehung können die untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften jeweils zur Hälfte den beiden Varianten zugeordnet werden. Im Laufe der Entwicklungsarbeit hat sich jedoch herausgestellt, dass die Mehrheit der Landschaften die anfängliche Konzentration auf Schulen überwunden und sich zu einem kooperationszentrierten Netzwerk weiterentwickelt hat.

Auffällig ist, dass sich der Großteil der Bildungs- und Erziehungslandschaften unabhängig von seinem Entstehungszeitpunkt – der zwischen einem Jahr und acht Jahren variieren

²⁶ Vgl. Thüringer Bildungsmodell – Neue Lernkultur in Kommunen des Freistaates Thüringen, im Internet zu finden unter: <http://www.nelecom.de>, letzter Zugriff 30.04.2010.

²⁷ Die nachfolgenden Angaben bilden relative Anteile und Häufigkeiten ab, da nicht alle 39 Bildungs- und Erziehungslandschaften den entwickelten Typen eindeutig zugeordnet werden konnten.

²⁸ Eine untersuchte Bildungs- und Erziehungslandschaft könnte auch als „kindertagesstättenzentriert“ beschrieben werden, da sie primär den Bereich der frühkindlichen Bildung im Blick hatte.

kann – als noch im Aufbau begriffen definiert.²⁹ Allerdings ist es recht unterschiedlich, anhand welcher Ereignisse der Beginn des Aufbaus der jeweiligen Bildungs- und Erziehungslandschaft festgemacht wird. Einige sehen die Verschriftlichung eines Konzepts als Startschuss, andere die politische Willensbekundung, wieder andere die Einrichtung eines Steuerungsgremiums oder eine erste gemeinsame Auftaktveranstaltung der Netzwerkakteure. Darüber hinaus sind einige Bildungs- und Erziehungslandschaften aus Bundes- oder Länderprogrammen wie „Lernende Regionen“ und „Eigenverantwortliche Schule“ hervorgegangen und haben daher einen anderen Kontext und Vorlauf. Dennoch lässt sich feststellen, dass sich die untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften in verschiedenen Entwicklungsphasen befinden, wobei die meisten noch am Anfang ihrer Arbeit stehen und z. B. gerade erst dabei sind, Strukturen zu entwickeln und Partner einzubinden, während andere schon über institutionalisierte Arbeitszusammenhänge wie Gremienstrukturen und Kooperationsvereinbarungen verfügen. Insgesamt geben diese Einschätzungen jedoch einen Hinweis darauf, dass der Auf- bzw. Ausbau von kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften eine sehr komplexe und andauernde Entwicklungsarbeit darstellt.

Allgemein können bei den Bildungs- und Erziehungslandschaften vier unterschiedliche Entwicklungsphasen identifiziert werden, wobei der größte Teil der untersuchten Landschaften, wie bereits erwähnt, am Beginn steht und somit der ersten Phase zuzuordnen ist: Die erste Phase, in der sich zum Zeitpunkt der Erhebung über ein Drittel der Landschaften befinden, stellt die *Phase der Initiierung und Gründung* dar. Diese umfasst die Entwicklung eines konkreten Vorhabens samt Zielstellungen und den Auftakt der Entwicklungsarbeit. Die zweite Phase ist die *Phase der Neukonstituierung*.³⁰ Hier wird das bislang verfolgte Vorhaben auf den Prüfstand gestellt und künftig in veränderter Form fortgesetzt, beispielsweise durch einen Wechsel des durchführenden Trägers. Dieser Phase können knapp ein Fünftel der Landschaften zugeordnet werden. Die *Phase der Umsetzung und Verstetigung* bildet die dritte Phase und umfasst ungefähr ein Drittel der Landschaften. An dieser Stelle befindet sich das Entwicklungsvorhaben in der konkreten Umsetzung, wobei gleichlaufend nach Möglichkeiten der Verstetigung gesucht wird. Die letzte und vierte Phase umfasst die *Phase der Verankerung und des Transfers*. In diesem Zusammenhang ist das Entwicklungsvorhaben strukturell abgesichert und steht als Modell für weitere Entwicklungsvorhaben zur Verfügung. Dies ist bei knapp einem Sechstel der einbezogenen Landschaften der Fall.

²⁹ Die untersuchten Landschaften sind in den Jahren 2002 bis 2009 entstanden, die Mehrheit jedoch innerhalb der letzten drei Jahre.

³⁰ Bei dieser zweiten Phase handelt es sich um keine notwendige Entwicklungsphase; es ist ebenso möglich, dass Bildungs- und Erziehungslandschaften direkt von der ersten Phase der Gründung und Initiierung in die Phase der Umsetzung und Verstetigung übergehen.

Übergeordnete Ziele und Themen

Die bestmögliche Entwicklung und Förderung von Kindern und Jugendlichen – unabhängig ihrer sozialen und ethnischen Herkunft – und somit die aktive und gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft stellen das übergeordnete sowohl politisch als auch pädagogisch motivierte Ziel der untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften dar. Dabei geht es in den Bildungs- und Erziehungslandschaften im Kern um die Verwirklichung von *individuellen, (schul-)standort- und regionsbezogenen Entwicklungspotenzialen*.

Insgesamt werden in den Aussagen der Befragten zwei Zielrichtungen erkennbar: Zum einen sollen die Bildungs- und Erziehungslandschaften *problematische Entwicklungen aufhalten*. Dabei wird im ländlichen Raum hauptsächlich die demografische Entwicklung thematisiert, d. h. rückgängige Geburtenzahlen und Abwanderung von jungen Menschen und Familien in umliegende Städte. Im städtischen Raum wird vorwiegend die sozialräumliche Segregation als Problem angesprochen, welche sich im Wegzug von bildungsnahen Familien in andere Bezirke bzw. Stadtteile zeigt. Parallel zu den problematischen Entwicklungen benennen die Befragten eine zweite Zielrichtung, die die Landschaften verfolgen, nämlich die *Bündelung vorhandener Ressourcen und Aktivitäten im Bildungsbereich*. Hier verweisen die Interviewergebnisse auf eine Vielzahl an Erfahrungen, Arbeitsstrukturen und pädagogischen Konzepten im Bereich der Bildung, die ihrer Einschätzung nach einer umfassenden Managementstruktur bedürfen.

Zusammenfassend kann ausgesagt werden, dass – im ländlichen wie auch im städtischen Raum – *Bildung als ein wesentlicher Standortfaktor* von den Befragten eingeschätzt wird, um Familien am Wohnort halten und die Wirtschaftskraft einer Region stärken zu können.³¹

In Bezug auf die Zielgruppenfrage kann formuliert werden, dass hinsichtlich der benannten Entwicklungstendenzen im ländlichen und städtischen Raum neben der Zielgruppe der sozial benachteiligten Familien, die auf Hilfe und Unterstützung angewiesen ist, auch explizit die Zielgruppe der gut ausgebildeten und gut situierten Eltern mit ihren Kindern benannt wird. Somit gilt es, für alle Familien ein ganzheitliches und attraktives Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebot bereitzustellen und sämtliche Milieus zu erreichen.

Das zentrale Thema in den Bildungs- und Erziehungslandschaften betrifft insbesondere die Frage des *Übergangsmanagements* an den unterschiedlichen Schnittstellen. Im Schwerpunkt geht es um die Übergänge Kindertagesstätte – Grundschule – weiterführende Schule – Beruf/Studium, wobei sich viele der untersuchten Landschaften mit nur einem Übergang beschäftigen, wie beispielsweise mit dem Schwerpunkt Schule – Beruf. Vereinzelt beschreiben die Bildungs- und Erziehungslandschaften den Aufbau eines ganzheitlichen kommunalen Bildungsmanagements mit Fokus auf das lebenslange Lernen, indem alle Aktivitäten in

³¹ Siehe auch Kapitel „Das Bildungsverständnis in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften“ (ab S. 134).

der Kommune, angefangen vom Kindes- bis hin zum Seniorenalter, zusammengeführt werden.

Analog zum Schnittstellenmanagement spielen die Themen *frühkindliche Bildung, Schulentwicklung und Berufs-/Studienorientierung* eine zentrale Rolle in den Bildungs- und Erziehungslandschaften. Daran anknüpfend benennen die befragten Expert/innen eine zunehmend wichtige Rolle von Eltern in ihren Entwicklungsvorhaben, d. h. eine *aktivierende und partizipierende Elternarbeit*, obgleich bereits an dieser Stelle ausgesagt werden muss, dass diese in der Praxis noch nicht sehr ausgeprägt ist. Zudem werden von den Befragten Themenfelder wie *Gewaltprävention, Migration und Integration, Demokratieerziehung* und *familienbezogene Armutsprävention* genannt, die quer zu den oben genannten Themenschwerpunkten, aber eben nicht von allen Landschaften, behandelt werden. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass in den Landschaften, in denen von Anfang an eine vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung als ein pädagogisches Konzept etabliert wurde, wie beispielsweise über das Programm „Demokratie lernen und leben“, eine sehr hohe Elternbeteiligung zu verzeichnen ist.³² Dabei wird berichtet, dass über den Ansatz der vorurteilsbewussten Erziehung und Bildung eine Klimaveränderung in den Einrichtungen und dem gesamten Netzwerk erreicht werden konnte, die zu Teilhabe einlädt – insbesondere von schwer erreichbaren (migrantischen) Eltern und über die einzelne Institution hinausgehend.

Partner und Kooperationen

Die Analyse des vorliegenden empirischen Materials zeigt, dass die konkrete Zusammensetzung der untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften von verschiedenen Merkmalen abhängig ist: erstens von der *räumlichen Reichweite* (wie z. B. ein einzelner Schulstandort oder eine gesamte Kommune), zweitens von den *inhaltlichen Themenschwerpunkten* (wie z. B. Berufsorientierung), drittens von der *langfristigen Dauer des Bestehens*, welche häufig dazu führt, dass die Anzahl und Komplexität der Kooperationen zunimmt, viertens von *ergänzenden Unterstützungsvorhaben/Begleitprogrammen* (wie z. B. Programme zur Schulentwicklung oder zur Entwicklung eines kommunalen Bildungsmanagements) und fünftens von *(über-)regionalen Besonderheiten* (wie z. B. existierende Ländergremien und Landesmodellprojekte speziell zur Elternmitwirkung/Gewaltprävention oder lokale Initiativen und Bündnisse vor Ort).

Auffällig ist, dass der Weg hin zu den einzelnen Entwicklungsvorhaben von den Befragten als sehr voraussetzungsvoll darstellt wird. In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass der Aufbau der Bildungs- und Erziehungslandschaften um vielfältige gleichlaufende Unterstützungsvorhaben ergänzt wird, die kurz in Bezug auf die fünf identifizierten modellhaften Ansätze und Konzepte skizziert werden sollen:

³² Siehe Kapitel „Elternbeteiligung in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften“ (ab S. 33).

Das Campus-Konzept ist häufig in Schulentwicklungsprogramme eingebettet, wie beispielsweise in das Programm „*Lebenswelt Schule*“ oder das Modellprojekt „*Gemeinschaftsschule*“.³³ Eine wichtige Programmkulisse im Rahmen des lokalen Bildungsverbundes stellt das Bund-Länder-Programm „*Soziale Stadt*“ dar. Das BLK-Programm „*Demokratie lernen & leben*“ war ein wesentliches Unterstützungsprogramm einer lokalen Bildungsinitiative. Ähnlich wie beim Campus-Konzept wird beim Verein als lokaler Dienstleister der Ausbau des Ganztagsangebotes an den Schulen fokussiert. Vor diesem Hintergrund wird eine enge Kooperation mit dem Programm „*Ideen für mehr! Ganztägig lernen*“, dem Begleitprogramm zum Investitionsprogramm „*Zukunft Bildung und Betreuung*“ (IZBB), erwähnt. Der Großteil der Entwicklungsvorhaben, die kommunale Bildungsbüros bzw. Stabstellen für eine kommunale Bildungskoordination eingerichtet haben, sind in das Förderprogramm „*Lernen vor Ort*“ eingebettet, welches Anreize für Kreise und kreisfreie Städte gibt, ein kohärentes Bildungsmanagement vor Ort zu entwickeln und zu verstetigen. Schließlich beruht das Ländermodell auf der Erweiterung des Entwicklungsvorhabens „*Eigenverantwortliche Schule*“ bzw. „*Selbständige Schule*“. Daneben spielen aber auch Länderprogramme zur Qualitätsentwicklung von Kindertagesstätten und Grundschulen eine wichtige Rolle, die parallel zu den Bildungs- und Erziehungslandschaften angeschoben werden, um notwendige Strukturen zu verändern.

Formen der Zusammenarbeit und Steuerung

Eine neue Zusammenarbeit aller Bildungsinstitutionen in den Kommunen schließt immer auch die Klärung geeigneter Steuerungsstrukturen ein. Die strategische Planung der hier untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften findet in der Regel in Form von *Steuerungsgruppen* statt, die sich mehr oder weniger aus regionalen, kommunalen und lokalen Bildungsakteuren zusammensetzen. Dabei können sich die Steuerungsgruppen neu etabliert oder aber aus einer bestehenden Netzwerkgruppenarbeit herausgebildet haben. Vielfach wird die Arbeit der Steuerungsgruppen durch zahlreiche *Netzwerk- und Akteurstreffen* ergänzt, in denen Entscheidungen vorbereitet, konkrete Themen bearbeitet und Projekte umgesetzt werden.

Trotz der unterschiedlichen Konzeptansätze der untersuchten Landschaften wird deutlich, dass die Steuerung der einzelnen Vorhaben überwiegend durch die Kommune (mit-)bestimmt wird. Das heißt, dass Vertreter/innen aus Politik und Verwaltung in den Steuerungsgruppen mitwirken (Campus, Bildungsverbund/-initiative) oder aber dass die Steuerungsgruppen direkt dem/der Landrat/Landrätin bzw. dem/der Ober-/Bürgermeister/in und einzelnen Dezernaten unterstellt sind (Bildungsbüro/-koordination, Ländermodell). Daneben wird aber auch von einzelnen Landschaften berichtet, dass sie sich externe Hilfe und Unterstützung bei der Frage der Steuerung holen und einen Träger hierfür beauftragen (Bildungsiniti-

³³ Weiterführende Erkenntnisse zur Bedeutung der Einbeziehung lebensweltbezogener Angebote in die Schulentwicklung zeigt die Studie von Mack et al. 2003 auf.

ative). In einem Fall wird davon gesprochen, dass die Steuerungsgruppe ausgelagert werden soll, wobei die Stadt auch zukünftig einen steuernden Einfluss als Finanzmittelgeber nehmen möchte (Verein). Schließlich wird das Modell einer regionalen Steuerungsgruppe erwähnt, dem Vertreter/innen der Schulträger und der Schulaufsicht angehören, um eine zielgerichtete Umsetzung bildungspolitischer Ziele des Landes und der Region zu erreichen (Ländermodell).

Neben den neu zu schaffenden Zusammenarbeitsstrukturen werden auch, so zeigen es die Erfahrungen der Expert/innen, bestehende Steuerungsgremien, wie beispielsweise Arbeitsgruppen nach § 78 SGB VIII, Stadtteilrunden und Präventionsräte strategisch in die Steuerungsarbeit eingebunden. Eher selten wird die Möglichkeit in den Bildungs- und Erziehungslandschaften erwähnt, dass Eltern in der Steuerungsgruppe mit vertreten sind (Bildungsverbund). Jedoch bilden die Vorbereitungs- und Unterstützungstreffen einen Ort, an dem Eltern regelmäßig mitwirken können.

Insgesamt weisen die befragten Expert/innen der kommunalen Politik und Verwaltung eine gestaltende Rolle bei der Frage nach der Steuerung der Entwicklungsvorhaben zu. Diese müssen aus ihrer Sicht die Hauptverantwortung tragen, wenn die Vorhaben eine nachhaltige Wirkung erzielen wollen. Hierbei erwähnen sie explizit, dass die Gesamtsteuerung nicht auf einer einzelnen Institution und schon gar nicht in Verantwortung einer einzelnen Person liegen darf. Diese Einschätzung knüpft an die von Schubert³⁴ benannten Verantwortungsebenen an, die eine *normative, strategische und operative Verantwortung* in interinstitutionellen Kooperationszusammenhängen beinhalten. Dabei müssen die politischen Gremien in der Kommune die normative Verantwortung übernehmen und den grundsätzlichen Gestaltungsrahmen vorgeben (Rat, Ausschüsse). Die strategische Verantwortung liegt dann bei den Fachbereichen der Kommunalverwaltung (integrierte Fachdienste, ressortübergreifende Gremien). Vor Ort, d. h. dezentral in den Sozialräumen bzw. in den Einrichtungen, wird die operative Netzwerkverantwortung getragen (lokale Bildungseinrichtungen und weitere Bildungsakteure).

Finanzierungsoptionen

In Bezug auf die Frage nach der Finanzierung der untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften werden von den Befragten eine Vielzahl an Finanzierungsmöglichkeiten genannt, die je nach Maßgabe der beteiligten Partner und Akteure variieren können. Deutlich wird jedoch, dass die Finanzierung des Auf- und Ausbaus kommunaler Bildungs- und Erziehungslandschaften grundsätzlich immer „auf mehreren Füßen steht“. Dabei kann zunächst zwischen drei Finanzierungsvorhaben unterschieden werden: die Finanzierung von Kosten

³⁴ Vgl. Schubert 2008, S. 17.

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

Wenn die *Koordination* der Landschaften in Verantwortung der Kommune fällt, werden mehrere Finanzierungsmodelle von den Befragten erwähnt: die Ausschreibung von neuen Stellen, die Umschreibung von vorhandenen Stellen oder aber die Festschreibung von Stellenanteilen für die Netzwerkarbeit in den Landschaften. In diesem Falle handelt es sich um fest eingerichtete Personalstellen(-anteile), die mehrheitlich aus dem laufenden Haushalt generiert werden. Im Gegensatz dazu kann eine Koordinatorenstelle auch programmfinanziert werden, wie beispielsweise über das Programm „Lernen vor Ort“ oder das Bundesländerprogramm „Soziale Stadt“, die jedoch eine befristete Laufzeit haben. Ferner können von einer Stadt oder einem Landkreis, wie bereits eingangs erwähnt, im Rahmen einer landesweiten Ausschreibung staatliche Mittel für den Aufbau einer Bildungsregion beantragt werden, wenn beispielsweise der Kreis zusichert, eine regionale Steuerungsgruppe sowie ein regionales Bildungsbüro einzurichten und hierfür der Region zusätzliche kommunale Mittel bereitstellt. Bei einer externen Moderation benennen die Befragten bereitgestellte Mittel des Jugendamtes im Rahmen der Sozialraumorientierung oder aber aus den Programmen „Lebenswelt Schule“ oder „Ganztäglich Lernen“, die jedoch als recht begrenzt beschrieben werden. In Ausnahmefällen wird davon berichtet, dass die Mittel so knapp bemessen sind, dass die *Moderation* bzw. *Prozessbegleitung* zum Teil auch ehrenamtlich organisiert werden muss.

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

Große Finanzvolumen stehen den Bildungs- und Erziehungslandschaften für verschiedene *Bauvorhaben* zur Verfügung, die zum Großteil erforderliche Neubau-, Ausbau-, Umbau- und Renovierungsmaßnahmen sowie Ausstattungsinvestitionen im Zuge des Auf- und Ausbaus von Ganztagschulen umfassen. In diesem Zusammenhang fließen diverse Investitionsmaßnahmen von Bund, Ländern und Kommunen sowie vonseiten der EU in die Modernisierung von Schulstandorten, auf die jedoch an dieser Stelle nicht weiter eingegangen wird.

Grundsätzlich bestätigen die vorliegenden Befunde den in der Fachöffentlichkeit vertretenen Standpunkt, dass Kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaften personelle und finanzielle Ressourcen brauchen und eine verbindliche Regelung zur Finanzierung von Netzwerken und Projekten in der Bildungsförderung unverzichtbar ist.³⁵ So werden in der aktuellen Debatte verschiedene Ansätze vorgeschlagen, die auf kommunaler und auf Landesebene zugleich ansetzen. Als Beispiel wird hier die *Pool-Bildung* vorhandener Förderbereiche und

³⁵ Vgl. Deutscher Verein für Öffentliche und private Fürsorge e.V. 2009.

-mittel einer Verwaltungseinheit genannt.³⁶ Ferner wird die Finanzierung beispielsweise von Kosten der Koordination aus *Sozialraum- und Bildungsbudgets* erwähnt, die eine neue und flexible Form der Haushaltsführung beinhaltet.³⁷ Denkbar wäre auch die Einrichtung eines *kommunalen Bildungsfonds*, indem anders als bei der Pool-Bildung sowohl öffentliche als auch Eigenmittel der weiteren beteiligten Akteure sowie Spenden, Zuwendungen von Stiftungen und andere Mittel einfließen und eine interkommunale Zusammenarbeit möglich macht.³⁸ Da eine Finanzierung von kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften auch im Interesse des Landes ist, sollten zudem die Länder eine *Finanzierungsbeitrag* beim Auf- und Ausbau kommunaler Bildungs- und Erziehungslandschaften in Betracht ziehen, um den Kommunen Anreize zu geben, ebenfalls eigene Mittel einzusetzen.³⁹ Letztlich geht es darum, den Kommunen zu ermöglichen, freiwillige Selbstverwaltungsangelegenheiten, zu denen auch Bildungsaufgaben gehören (können), wahrzunehmen.⁴⁰ Vor diesem Hintergrund kommt der gemeinsamen Ressourcenbildung im Sinne einer kommunal-staatlichen Verantwortungsgemeinschaft ein großes Gewicht zu.

Schwierigkeiten und Hindernisse

Die befragten Expert/innen berichten von zahlreichen zu bewältigenden Herausforderungen hinsichtlich des Aufbaus und der konkreten Ausgestaltung der Bildungs- und Erziehungslandschaften, die teilweise im Vorfeld schon angeklungen sind. Im Folgenden sollen vier zentrale Problembereiche aufgegriffen und kurz erläutert werden:

Als erstes zentrales Thema erwähnen die Interviewten ein *Ressort- und Zuständigkeitsproblem*, das auf unterschiedlichen Ebenen anzutreffen ist und als hinderlich erlebt wird. Dabei erwähnen sie erstens mit Blick auf die Einbindung von Schulen in die Bildungs- und Erziehungslandschaften die unterschiedlichen Zuständigkeiten und Verantwortungen von Land und Kommunen, wie beispielsweise bei der Frage nach den inneren und äußeren Schulangelegenheiten. Hier wird eingeschätzt, dass bislang kaum Abstimmungsverfahren existieren, die die unterschiedlichen Zuständigkeiten zugunsten einer lokalen Gestaltung von Bildungsbedingungen klären. Ein Bundesland berichtet jedoch, dass parallel zum Aufbau der Bildungs- und Erziehungslandschaften ein Vorhaben zur Weiterentwicklung der Grundschule angesprochen wurde, um den Schulträgern mittels Kooperationsvereinbarung die Verantwortung über die Gestaltung der Betreuungsangebote und somit des Erzieherpersonals an den Grundschulen zu übertragen. Folglich zielt dieses Vorhaben auf eine verstärkte Kooperation

³⁶ Vgl. Deutscher Verein für Öffentliche und private Fürsorge e.V. 2009.

³⁷ Vgl. Luthe 2009b.

³⁸ Vgl. Deutscher Verein für Öffentliche und private Fürsorge e.V. 2009.

³⁹ Vgl. Deutscher Verein für Öffentliche und private Fürsorge e.V. 2009.

⁴⁰ Vgl. Luthe 2009b.

von Land und Kommunen, in der sich die Partner zu einer gemeinsamen Verantwortung und Zuständigkeit für die inhaltliche Weiterentwicklung der offenen Ganztagsgrundschule bekennen. Daneben schließen die Äußerungen zu den Ressort- und Zuständigkeitsproblemen auch zweitens verwaltungsinterne Kompetenzabgrenzungen ein, wie beispielsweise zwischen Dezernaten oder Ober-/Bürgermeister/innen. In diesem Zusammenhang wird auf die Notwendigkeit der Einrichtung ressortübergreifender Arbeitsgemeinschaften bzw. integrierter Fachdienste/Dezernate, und hier insbesondere bezogen auf die Bereiche Jugendhilfe, Schule und Soziales, hingewiesen. Letztlich benennen die Befragten auch drittens ein institutionenbezogenes Zuständigkeitsproblem auf der Ebene der Bildungs- und Erziehungseinrichtungen, das ihrer Einschätzung nach zukünftig noch überwunden werden muss. Hier gilt es insbesondere die verschiedenen Aufgabenbereiche, Traditionen sowie System- und Handlungslogiken der beteiligten Institutionen aufzugreifen, zu reflektieren und perspektivisch in eine institutionenübergreifende Verantwortungsgemeinschaft zu überführen. Bei der Frage der Öffnung der Institutionen schließen sich jedoch auch Fragen des Datenschutzes an, die Gefahren hinsichtlich des Schutzes personenbezogener Daten aufweisen können. Als erforderlich wird an dieser Stelle von den Befragten die Erarbeitung gemeinsamer Richtlinien und Arbeitshilfen beschrieben, die über die bereichsspezifischen Regelungen hinausgehen.

Eine zweite wesentliche Schwierigkeit, die von vielen Befragten thematisiert wird, stellt die *mangelnde Verstetigung und die zu geringe Ressourcenausstattung* in den Bildungs- und Erziehungslandschaften dar. Dies betrifft vor allem die Landschaften, in denen eine kommunale Zurückhaltung in Bezug auf die Einrichtung bzw. Fortschreibung von Koordinatorenstellen zu beobachten ist, weil der bisherige Ressourceneinsatz dafür entweder gar nicht oder nicht über eine Programmfinanzierung hinaus in den politischen Entscheidungsgremien beraten und beschlossen wurde. Somit ist die Netzwerkverantwortung nicht als eine integrative Strategie auf kommunaler Ebene verankert. Dies kann vorwiegend bei den Bildungs- und Erziehungslandschaften beobachtet werden, die sich über eine Bottom-up-Strategie entwickelt haben und wo andauernde Unsicherheiten über die Umsetzungs- und Fortschreibungsmethoden der Entwicklungsvorhaben bestehen. Die Bewerbung einzelner Städte und Landkreise für die Teilnahme an verschiedenen Bundes- und Länderprogrammen zum Auf- und Ausbau regionaler bzw. kommunaler Bildungs- und Erziehungslandschaften wird aber auch als ein positives Beispiel dafür angeführt, dass das Thema kommunale Koordination mit hoher Priorität auf die politische Agenda gesetzt und über ein Top-down-Verfahren verankert werden kann.⁴¹

Als dritte Herausforderung beim Aufbau und bei der Gestaltung der Bildungs- und Erziehungslandschaften werden die *komplexen und teilweise parallel laufenden Netzwerkstruktu-*

⁴¹ So wird von einem Landkreis berichtet, der sich im Bildungsausschuss mit einem Antrag im Rahmen des Bundesprogramms „Lernen vor Ort“ befasst und unabhängig von einem eventuellen Zuschlag einen Beschluss herbeigeführt hat, drei neue Stellen für eine kommunale Koordination einzurichten, um Bildungsübergänge und Bildungsberatung zukünftig kreisweit zu steuern.

ren genannt. So beschreibt beispielsweise ein Campus-Projekt, dass es in zwei weitere Bildungs- und Erziehungslandschaften eingebettet ist, die wiederum über eigene Steuerungs- und Netzwerktreffen verfügen. Daran anknüpfend berichten die Befragten von fehlenden zeitlichen Ressourcen für die Teilnahme an den vielfältigen Treffen. Im Zuge dessen wird aber auch davon berichtet, dass segmentierte Arbeitsweisen und eine einrichtungs- bzw. ressortbezogene Arbeitsstruktur ganzheitliche Lösungen als Antwort auf komplexe Probleme erschweren und auf ein komplementäres Zusammenwirken der verschiedenen Netzwerke nicht verzichtet werden kann. Dies setzt aber ausreichende zeitliche, finanzielle und auch fachliche Ressourcen der Beteiligten sowie ein zielführendes Management der verschiedenen Netzwerkebenen und -kooperationen voraus. Als ein sinnvoller Weg wird hier die Einrichtung von regionalen bzw. kommunalen Bildungsbüros genannt, die einen Überblick über die verschiedenen Netzwerkaktivitäten geben und diese sinnvoll miteinander verknüpfen können.

Eine vierte große Schwierigkeit, die von den Interviewten aufgezählt wird, stellt ein *nichtvorhandenes Bildungsmonitoring*⁴² in Form eines integrierten Berichtswesens dar. In diesem Zusammenhang wird die Problematik der Zusammenführung der unterschiedlichen Datengrundlagen der örtlichen Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung, aber auch der Sozial- und Stadtentwicklungsplanung erläutert. Insgesamt wird der Aufbau eines kommunalen Bildungsmonitorings als eine organisationsstrukturelle Voraussetzung für die Steuerung von kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften eingeschätzt. Dabei geht es im Kern darum, die Bildungsteilhabe von Kindern und Jugendlichen bis zum Abschluss der Allgemeinbildenden Schulen auszuweisen und einen Überblick über die verschiedenen Bildungsorte und Lernwelten junger Menschen zu geben, um ein umfängliches Steuerungswissen für die Kommunen zu generieren für zukünftige politische Entscheidungen und konkrete Maßnahmen. Ein Konzept für ein kommunales Bildungsmonitoring, das den Aufbau einer indikatorengestützten Bildungsberichterstattung auf kommunaler Ebene zum Inhalt hat, wird zurzeit im Rahmen des Programms „Lernen vor Ort“ in 40 Kommunen (in Großstädten, kleineren Städten und Landkreisen) entwickelt.⁴³ Dabei geht es darum, kommunale Bildungslandschaften in ihrer Struktur und Entwicklung kontinuierlich und umfassend (im Längsschnitt) zu beobachten und zu beschreiben und eine Vergleichbarkeit der Bildungslandschaften mit anderen Städten und Regionen herzustellen.

⁴² Ein Bildungsmonitoring ist ein datengestützter, kontinuierlicher Beobachtungs- und Analyseprozess des Bildungswesens bzw. einzelner Bereiche.

⁴³ Dieses Monitoringverfahren bezieht Daten von der Kinderkrippe bis hin zur Weiterbildung von Erwachsenen ein.

Gelingensbedingungen

Die nachfolgend benannten Gelingensbedingungen erschließen sich zum Großteil aus den vorab erörterten Schwierigkeiten und Hindernissen, die die untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften im Rahmen ihrer Entwicklungsarbeit zu bewältigen haben.

An erster Stelle werden in diesem Zusammenhang *mitwirkungsbereite Akteure* genannt, ohne die die schönste Idee zu einer Bildungs- und Erziehungslandschaft nichts nützt. An dieser Stelle wird deutlich, dass die individuellen Akteure der Bildung gut über Bottom-up-Strategien und die institutionellen Akteure gut über Top-down-Strategien gewonnen werden können, d. h. dass beide Beteiligungsverfahren angewandt werden müssen, um eine größtmögliche Mitwirkung von Akteuren zu erreichen. Zudem verweisen die Befragten auf ein notwendiges *ressortübergreifendes und konzeptionelles Denken und Arbeiten* in den verschiedenen Bildungsinstitutionen. Dieses sollte auf der Grundlage eines umfassenden Bildungsverständnisses und unabhängig von den Handelnden erfolgen, d. h. es muss als Prozess etabliert und losgelöst von Einzelpersonen sein. Hierfür braucht es nicht nur einen *politischen Auftrag* von den kontrollierenden Gremien, sondern auch eine *strukturelle Anbindung* des Entwicklungsvorhabens an eine Verwaltungseinheit, die die notwendigen *finanziellen Ressourcen* für die Koordination der Netzwerkarbeit bereitstellt. Dies wird vor allem vor dem Hintergrund der Schaffung einer nachhaltigen Struktur der Bildungs- und Erziehungslandschaften genannt, die über die Frage von kurz- bzw. mittelfristigen Fördermitteln hinausgeht. Ferner wird von den Befragten eine *kommunale Koordination und Steuerung* präferiert, um die Kontinuität des Entwicklungsvorhabens zu sichern. Dazu ist aus Sicht der Befragten die Einrichtung eines Steuerungsgremiums für die Aufbau- und Ablauforganisation des Entwicklungsvorhabens notwendig, bei der alle relevanten individuellen und institutionellen Akteure einbezogen werden. Die Frage, inwiefern auch Eltern auf der Steuerungsebene mitwirken sollten, wird von der Mehrheit der Befragten nicht abschließend beantwortet.

Außerdem wird, wie bereits im Abschnitt „Schwierigkeiten und Hindernisse“ erwähnt, auf die Notwendigkeit eines erweiterten Planungsverständnisses in den Kommunen hingewiesen, das eine *integrierte Fachplanung* beinhaltet und auf der Grundlage einer kommunalen Gesamtstrategie erstellt wird. Dazu gehört eine *kommunale Bildungsberichterstattung*, die Ausgangspunkt für Zieldiskussionen, politische Entscheidungen und Bildungsplanung in einer Kommune ist. Ferner wird als voraussetzungsvoll für das Gelingen einer Bildungs- und Erziehungslandschaft angeführt, dass *Vereinbarungen zwischen Land und Kommunen* geschaffen werden, wenn es um die übergeordneten Ziele und die zu bearbeitenden Themen in den Landschaften geht, zum Beispiel bei der Frage nach der Sicherung von Schulstandorten oder aber bei der Übertragung der Zuständigkeit für das Erzieherpersonal auf die Schulträger. Letztlich geht es um die Schaffung einer institutionell geregelten kommunal-staatlichen Verantwortungsgemeinschaft zwischen Kommunen (als Schul- und Jugendhilfeträger) und Bundesländern (mit Kulturhoheit). Insgesamt wird von den Interviewten eingeschätzt, dass unabhängig davon, ob die Bildungs- und Erziehungslandschaften in einem

Bottom-up- oder Top-down-Verfahren entstanden sind, sie nur gelingen können, wenn der bestehende Kooperationskontext auch den nächst größeren bzw. kleineren *Kooperationskontext einbezieht*. Das heißt, dass hier an die Zusammenarbeit benachbarter Gemeinden ebenso zu denken ist wie an die Zusammenarbeit zwischen kreisangehörigen Gemeinden und Landkreis sowie zwischen Landkreisen einer Region untereinander, die letztlich auch mit den Ministerien abgestimmt ist. Gemeint ist demnach ein Zusammenwirken aller relevanten individuellen und institutionellen Akteure im Bildungsbereich auf der lokalen, inter-/kommunalen, regionalen und Landesebene.

Zudem haben sich Gelegenheiten zum Anknüpfen an *vorhandene Netzwerkstrukturen* und *parallel laufende Unterstützungsvorhaben* als nützlich für den Aufbau und die Weiterentwicklung der Bildungs- und Erziehungslandschaften erwiesen. Dabei können Projekte, wie beispielsweise zur Weiterentwicklung von Grundschulen oder zur Etablierung einer vorurteilsbewussten Erziehung in Schulen, dazu dienen, nicht nur Inhalte, sondern auch erforderliche Strukturen zu ändern. Auch die *Partizipation an Förderprogrammen/-töpfen* – entweder in Form einer Anschubfinanzierung oder als eine impulsgebende Kraft – hat sich für die Koordinations- und Netzwerkarbeit als förderlich erwiesen.

Für sehr wichtig halten die Befragten eine *externe fachliche Begleitung und Unterstützung* ihrer Entwicklungsvorhaben. In diesem Zusammenhang wird von mehreren Befragten erwähnt, dass der Auf- und Ausbau von kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften Organisationsentwicklungsprozesse auslösen, die begleitet und unterstützt werden müssen. Dies kann beispielsweise durch die Landesebene initiiert oder aber mithilfe eines externen und von der Kommune beauftragten Anbieters organisiert werden. Auffallend häufig formulieren die Befragten den Wunsch nach einem *Austausch und Transfer von Erfolgsmodellen*, beispielsweise mittels (über-)regionaler Netzwerktreffen, Workshops und Tagungen. In diesem Zusammenhang wird abschließend auch die Notwendigkeit der *Evaluation der erprobten Entwicklungsvorhaben* erwähnt, um erfolgreiche Modelle auch in die Fläche tragen zu können. An dieser Stelle wird ein großer Handlungsbedarf von den Expert/innen gesehen.

Möglicher Mehrwert gegenüber herkömmlichen Kooperationen

Vor dem Hintergrund, dass die erprobten Ansätze und Konzepte der hier untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften sich insgesamt noch in einem recht frühen Entwicklungsstadium befinden, geben die Interviewaussagen Hinweise auf den *möglichen Mehrwert* der Bildungs- und Erziehungslandschaften.

Anknüpfend an den Vernetzungsgedanken sehen die Interviewten den Mehrwert darin, dass Probleme im Hinblick auf die Entwicklungs- und Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen zusammen schneller erkannt, kommuniziert und gelöst werden können. Dabei ist nicht gemeint, dass der Zusammenschluss der verschiedenere Akteure allein ein *höheres Problemlösepotenzial* schafft. Entscheidend ist vielmehr die Zusammensetzung der Akteure mit

ihren spezifischen fachlichen Kompetenzen, gekoppelt mit einem erweiterten Arbeitsauftrag, der über die Leistungen der einzelnen Institutionen hinausgeht und entsprechende Entscheidungsbefugnisse umfasst. Ein höheres Problemlösepotenzial wird zudem in der Möglichkeit eines besseren Informationsaustausches zwischen den vernetzten Akteuren und Institutionen gesehen sowie in der Möglichkeit, bestehende Angebote systematisch aufeinander abzustimmen. Dazu berichten die Befragten von der Chance, vorhandene – beispielsweise finanzielle oder räumliche – Ressourcen gemeinsam nutzen und einsetzen zu können. Folglich zeigt sich der Mehrwert der Vernetzungsarbeit in der Abwesenheit von Konkurrenz und Partikularinteressen zugunsten eines Wir-Gefühls und einer (interinstitutionellen) Verantwortungsgemeinschaft, die auf einer übergreifenden an den Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern orientierten Zielstellung basiert.

Daneben benennen die Befragten eine *neue Form von Verbindlichkeit* in den Kooperationsstrukturen, beispielsweise mithilfe von schriftlichen Kooperationsvereinbarungen bzw. einer Satzung (lokale Bildungsverbünde/-initiativen, Verein) oder aber einhergehenden strukturellen Veränderungen innerhalb der Institutionen (kommunale Koordination, Ländermodell), die dazu führen, dass die Zusammenarbeitsstrukturen erhalten bleiben, auch wenn das Personal wechselt. Das heißt, die Mehrheit der untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften verfügt (mittlerweile) über verbindliche, strukturierte und institutionalisierte Arbeitszusammenhänge. Dies betrifft insbesondere die Landschaften, die über ein Top-down-Verfahren entstanden sind. Bei den lokalen Bildungsverbänden/-initiativen kann ein Formalisierungsprozess beobachtet werden, der sich weg von informellen Zusammenarbeitsstrukturen (wie beispielsweise „Runde Tische“) und hin zu dauerhaften, aber weiterhin auf Freiwilligkeit basierenden Zusammenschlüssen bewegt. Der Verein als ein Sonderfall ist bezüglich seines Formalisierungs- bzw. Verbindlichkeitsgrades etwas schwieriger zu beschreiben, da dieses Entwicklungsvorhaben von einer befristeten städtischen Initiative zu einer auf Dauer angelegten, aber freiwilligen Vereinigung übergegangen ist. Inwiefern sich jedoch eine Stadt, die einst eine „freie Selbstverwaltungsangelegenheit“ übernommen hat, sich dieser Aufgabe wieder entledigen kann, bleibt an dieser Stelle ungeklärt.⁴⁴

Einen dritten möglichen Mehrwert sehen die Befragten in der *übergreifenden Arbeit an Bildungs- und Qualitätsstandards*. Das heißt, dass in einem gemeinsamen, zielgerichteten und dauerhaft angelegten Arbeitsprozess, der weit über den formalen Informationsaustausch hinausgeht, auch Fragen der Qualität von Bildung insgesamt bearbeitet werden können, die einen systematischen Blick auf die gesamte Bildungsbiografie von Kindern und Jugendlichen werfen und diesbezügliche Qualitätsstandards festlegen. Eine Qualitätsinitiative könnte beispielsweise die Entwicklung eines Gütesiegels von Schulen in einer Region oder aber die Prägung eines regionalen Qualitätsstandards für den Bereich der beruflichen Bildung sein.

⁴⁴ Vgl. Ruge 2009.

Abschließend artikulieren die Befragten, dass sich der Mehrwert einer Bildungs- und Erziehungslandschaft letztlich durch messbare Erfolge, also in „harten“ Zahlen ausdrücken muss. Das heißt, dass verglichen mit den Vorjahresdaten die Daten zu den Schuleingangsuntersuchungen, Bildungsabschlüssen, der Arbeitsmarktintegration, der Zu- und Abwanderung der Bevölkerung etc. eine positive Entwicklung dokumentieren müssen. Neben den „harten“ Daten werden von den Befragten aber auch „weiche“ Faktoren genannt, die offensichtlich werden, wenn eine Bildungs- und Erziehungslandschaft erfolgreich ist, nämlich eine Klima- veränderung innerhalb der Kommune, d. h. eine neue Lern- und Wertschätzungskultur sowohl in Politik und Verwaltung als auch insgesamt in der Bürgergesellschaft.

Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegenden Ergebnisse der drei regionalen Bestandsaufnahmen des Projekts zum strukturellen Auf- und Ausbau kommunaler Bildungs- und Erziehungslandschaften liefern einen Überblick über vielfältige Initiativen in Städten und Landkreisen, die derzeit in bzw. mit den Ländern umgesetzt werden. Dabei zeigen die Befunde, dass das Konzept der „Kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaft“ ein sehr komplexes und langwieriges Entwicklungsvorhaben bedeutet, das hohe Anforderungen an alle beteiligten Akteure im Bildungs- bereich stellt.

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass es angesichts der unterschiedlichen Rahmenbedingungen in den untersuchten Sozialräumen, Kommunen und Ländern kein Patentrezept für den Auf- und Ausbau kommunaler Bildungs- und Erziehungslandschaften geben kann, sondern nur eine Vielfalt an innovativen Konzepten und Entwicklungsstrategien. So zeigen die vorliegenden Befunde zum strukturellen Auf- und Ausbau kommunaler Bildungs- und Erziehungs- landschaften verschiedene Konzeptansätze auf, die zum Anlass genommen werden können, von den verschiedenen Erfahrungen zu lernen – angefangen von Schulöffnungs- und ge- bietsbezogenen Quartierentwicklungskonzepten bis hin zu kommunalen und regionalen Bil- dungsmanagementkonzepten, die vereinzelt oder aber flächendeckend in den Ländern um- gesetzt werden.⁴⁵ Dabei zeigt die empirische Analyse des Materials unterschiedliche Ent- wicklungsvarianten und -strategien auf, die große Potenziale für eine funktionierende Netz- werkstruktur im Bildungsbereich eröffnen können: Die kooperationszentrierte Entwicklungs- variante verdeutlicht die übergreifende Verantwortung von Jugendhilfe und Schule und be- zieht relevante Akteure aus beiden Systemen aktiv ein und versucht eine möglichst gleichbe- rechtigte Kooperationsbeziehung herzustellen.⁴⁶ Ferner weisen die Untersuchungsergebnis-

⁴⁵ Viele der entwickelten Konzeptansätze werden über verschiedene Bundes- und/oder Länderprogramme unter- stützt. Siehe vertiefend hierzu im Internet: <http://www.ganztaegig-lernen.de>; <http://www.lebenswelt-schule.net/>; <http://www.sozialestadt.de/programm/grundlagen/ihk/>; <http://www.lernen-vor-ort.info/>; <http://www.nelecom.de/> und <http://www.schule-bw.de/entwicklung/bildungsregionen/>, letzter Zugriff 30.04.2010.

⁴⁶ Siehe Kapitel „Über das Zusammenspiel von Jugendhilfe und Schule in kommunalen Bildungs- und Erziehungs- landschaften“ (ab S. 140).

se darauf hin, dass die Verknüpfung von Bottom-up- und Top-down-Strategien bei der Initiierung einer Bildungs- und Erziehungslandschaft sehr sinnvoll erscheint. So zeigen die Erfahrungen mit Bottom-up-Strategien, dass notwendige Klimaveränderungen in Institutionen und Netzwerken stattfinden und zu neuen Beteiligungs- und Aushandlungskulturen führen können.⁴⁷ Die Erfahrungen mit Top-down-Strategien weisen indessen auf den erforderlichen politischen Gestaltungswillen hin, der Wege für eine kommunale Koordination und Steuerung sowie für ressortübergreifende Kooperationen ebnet. Folglich wird deutlich, dass die Initiierung kommunaler Bildungs- und Erziehungslandschaften verlässliche Partner und Akteure innerhalb und außerhalb des politisch-administrativen Systems braucht sowie auf informelle und formelle Kooperations- und Kommunikationsstrukturen angewiesen ist. Eine weitere wesentliche Erfahrung der befragten Expert/innen des Forschungsprojekts ist, dass der Aufwand, um räumlich orientierte Handlungsansätze zu etablieren, zu koordinieren und zu planen, hoch ist und Finanzmittel von Bund, Ländern, Kommunen und auch von privaten Sponsoren beschafft und gebündelt werden müssen. Ferner müssen die Entwicklungsvorhaben kontinuierlich in den vorhandenen Arbeits- und Abstimmungsgremien behandelt und abgesichert fortgeschrieben werden, erstens auf der Ebene der lokalen Akteure als operative Ebene, zweitens auf der strategischen Ebene der Fachverwaltungen und drittens auf der normativen Ebene, die die Rückendeckung durch die Kommunalpolitik sicherstellt, d. h. eine Selbstbindung der parlamentarischen Gremien an das Konzept und seine Fortschreibung erreicht und die Landesebene einbezieht. Um räumliche und integrierte Handlungskonzepte entwickeln und umsetzen zu können, brauchen die individuellen und institutionellen Akteure außerdem – so zeigen es die vorliegenden Untersuchungsergebnisse – notwendige Kompetenzen und Qualifikationen für die anstehenden Organisationsentwicklungsprozesse⁴⁸, die beispielsweise über Begleitprogramme der Länder initiiert werden können.⁴⁹

Zusammenfassend kann gesagt werden: Wesentliche Eckpfeiler für den Auf- und Ausbau von kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften sind ein kooperatives und beteiligendes Klima, eine kommunalpolitische Verantwortlichkeit und Legitimation, eine akteursübergreifende Steuerung, flexible bzw. ressortübergreifende Budgets für die Netzwerk- und Projektarbeit sowie qualifizierte Akteure. Somit gilt es neben der Überwindung der von Luthes⁵⁰ benannten Schwächen bisheriger Dezentralisationsstrategien – begrenzte Fördermittel und Verankerung der Vorhaben außerhalb kommunaler Strukturen – ebenso eine konsequente Einbeziehung aller Hierarchieebenen an den Entscheidungs- und Umsetzungsprozessen und eine entsprechende Qualifizierung aller Akteure zu erreichen. Hierfür wird die

⁴⁷ Vgl. dazu auch Stadt Saalfeld Saale 2010.

⁴⁸ Zu den Herausforderungen an die Akteure siehe auch Kapitel „Elternbeteiligung als Herausforderung von Organisationsentwicklung in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften“ (ab S. 92).

⁴⁹ Ein Beispiel stellt hier das „nelecom. Begleitprogramm“ dar, im Internet zu finden unter: <http://www.nelecom.de/prozessbegleitung.html>, letzter Zugriff 30.04.2010.

⁵⁰ Vgl. Luthes 2009b.

Kombination zweier sich ergänzender Entwicklungsstrategien, das heißt ein mehrstufiges „Top-down-Bottom-up-Verfahren“, vorgeschlagen.⁵¹

Letztlich stehen immer die Kinder und Jugendlichen im Mittelpunkt und das damit verbundene Ziel, durch Vernetzung der an Bildung beteiligten Partner und Institutionen für alle jungen Menschen den höchst möglichen Bildungserfolg zu erreichen – und zwar in den Lebensräumen, in denen sie sich bewegen. Dies bedeutet, weiterhin in Bildung vor Ort zu investieren und alle Bildungsbemühungen auf lokaler, kommunaler und landespolitischer Ebene in ein integriertes System der Gesamtverantwortung zu überführen.

⁵¹ Darauf, dass politische Führung und Partizipation zwei Seiten derselben Medaille kommunaler Demokratie sind, verweist auch die Bertelsmann-Stiftung (2008).

Elternbeteiligung in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften

Ausgangspunkt für die Frage nach der Verortung von Elternbeteiligung im Rahmen von kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften ist die bedeutende Rolle von Eltern bzw. Familien innerhalb der Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern und Jugendlichen.⁵² Im 12. Kinder- und Jugendbericht werden Familien als „die wichtigste Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstanz“⁵³ bezeichnet. Eltern bzw. Familien müssen dementsprechend auch als „zentrale Bildungspartner“⁵⁴ in die Entwicklung und Weiterentwicklung von Bildungs- und Erziehungslandschaften einbezogen werden. Denn die Entwicklung kommunaler 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 – auch von Eltern bzw. Familien.⁵⁵

Mit dem Begriff „Eltern“ sind grundsätzlich alle Erziehungsberechtigten gemeint, während der Begriff der Familie alle Familienmitglieder (einschließlich Verwandter) bezeichnet, die einen großen Einfluss auf die Bildung und Erziehung der Kinder haben können.⁵⁶ Im Folgenden werden in den Begriff der Eltern auch (nicht erziehungsberechtigte) soziale Mütter und Väter eingeschlossen.

Der Begriff der Elternbeteiligung verbindet „aktive und passive Aspekte von ‚sich beteiligen‘ und ‚beteiligt werden‘ ... und [umfasst] ein breites Spektrum von Partizipationsformen.“⁵⁷ In diesem doppelten Sinne erscheinen Eltern zum einen als Bildungspartner, von und mit denen Bildungs- und Erziehungslandschaften partizipativ gestaltet werden. Unter Partizipation wird das Recht bzw. die Möglichkeit verstanden, sich an Diskussions- und Entscheidungsprozessen zu beteiligen und dabei „eigene Interessen zu entwickeln, öffentlich einzubringen, gemeinsam Lösungen zu entwickeln, sie zu begründen, zu prüfen, zu entscheiden, zu verantworten und sie zu revidieren.“⁵⁸ Partizipation basiert auf einem dialogischen Prinzip, das durch den Austausch von Positionen, dem Treffen von Entscheidungen und Schließen von Kompromissen bestimmt wird. Beteiligung ist besonders in Kontexten von Macht notwendig (z. B. in Institutionen), wenn Entscheidungsmöglichkeiten ungleich verteilt sind. Demnach ist

⁵² Vgl. Deutscher Verein für Öffentliche und private Fürsorge e.V. 2007, S. 3.

⁵³ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 341.

⁵⁴ Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages 2007. Die Einbeziehung von Eltern wird hier als eines der Hauptmerkmale von Bildungs- und Erziehungslandschaften aufgeführt. Das Diskussionspapier des Deutschen Vereins spricht ebenfalls von Eltern als „zentralen Partnern“ in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften. Vgl. Deutscher Verein für Öffentliche und Private Fürsorge e.V. 2007, S. 11.

⁵⁵ Vgl. Deutscher Verein für Öffentliche und Private Fürsorge e.V. 2007.

⁵⁶ Vgl. Gomolla 2009, S. 22. Gomolla benutzt einen erweiterten Familienbegriff und schließt auch fiktive Verwandte wie erziehungs- und beziehungsrelevante Freund/innen und Nachbar/innen mit ein.

⁵⁷ Gomolla 2009, S. 22.

⁵⁸ Sturzenhecker 2010, S. 1.

Partizipation „auf den Abbau ungleicher Machtverhältnisse gerichtet und daher mit der Notwendigkeit verbunden, Macht zu teilen und Verantwortung und Kontrollrechte abzugeben.“⁵⁹ Stufen der Beteiligung von Eltern können im Hinblick auf den Einfluss, den diese auf Entscheidungsfindungen haben, unterschieden werden in:

- *Mitsprache*: Eltern haben die Möglichkeit, ihre Meinungen, Interessen und Wünsche zu äußern und werden angehört.
- *Mitwirkung*: Eltern werden in Beratungsprozesse über zu treffende Entscheidungen einbezogen und gestalten die Ergebnisse mit, können aber nicht mitentscheiden.
- *Mitbestimmung*: Eltern werden gleichberechtigt an Entscheidungsprozessen beteiligt und tragen als Mitgestalter auch Mitverantwortung.⁶⁰

Zum anderen umfasst der Beteiligungsbegriff aber auch Eltern als Zielgruppe von (Familienbildungs-)angeboten.⁶¹ Hier geht es vorrangig um die Stärkung von Erziehungs Kompetenzen der Eltern. Dieser Aspekt der Elternbeteiligung wird im Folgenden auch als „Elternarbeit“ bezeichnet.⁶² Der Begriff der Elternarbeit hat einen Wandel durchgemacht, der eine veränderte Sicht auf (sozial-)pädagogische Arbeit widerspiegelt. Stand in den 80er Jahren noch eine beherrschende Grundhaltung in der Konzeption von Elternarbeit im Vordergrund, bei der es vorrangig um die Verbesserung des elterlichen Erziehungsverhaltens ging, wird heute von Elternarbeit im Sinne partnerschaftlicher, dialogischer Kooperation gesprochen, bei der Elternwünsche und Interessen bei der Entwicklung von bedarfsgerechten Angeboten einbezogen werden müssen.⁶³

Um den Stand der befragten Landschaften zum Thema Elternbeteiligung zu dokumentieren, werden hier die empirischen Ergebnisse aus den drei regionalen Bestandsaufnahmen zusammengefasst. Zu Beginn wurde nach Motivationen und Erwartungen von Eltern gefragt, sich an Bildungs- und Erziehungslandschaften zu beteiligen. Danach wurde der Frage nachgegangen, welche Formen von Elternbeteiligung es in den Bildungs- und Erziehungslandschaften überhaupt gibt. So lässt sich Elternbeteiligung in Bildungs- und Erziehungslandschaften konkret verorten. Daneben lässt sich identifizieren, welche Formen der Beteili-

⁵⁹ Glossar Familienbildung http://www.familienbildung.info/extern.htm?glossar_begriffe.htm, letzter Zugriff: 30.03.2010.

⁶⁰ In Anlehnung an Schröder 1995.

⁶¹ Zu diesem doppelten Aspekt von Elternbeteiligung vgl. auch Landeskoooperationsstelle Schule - Jugendhilfe 2009, S. 9.

⁶² Unter Elternarbeit wird grundsätzlich die Einbeziehung von Eltern „in ganz unterschiedliche Aktivitäten der sozialen Arbeit und der Bildungsarbeit für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mit dem Ziel, den Erfolg der professionellen Bemühungen für alle Beteiligten zu erhöhen“ (Kreft/Mielenz 2008, S. 227) bezeichnet. Kreft/Mielenz grenzen den Begriff allerdings von Familienbildungsangeboten, Erziehungsberatung etc. ab, die sich ausschließlich an Eltern bzw. Familien richten (und nicht an Kinder und Jugendliche).

⁶³ Eine detaillierte Beschreibung der Begriffsentwicklung von Elternarbeit liefern Bernitzke/Schlegel 2004, S. 7-11.

gung in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften besonders erfolgreich erscheinen.

Anknüpfend an die Frage nach den Formen wurde auch deren Nutzung in den Interviews thematisiert, wobei insbesondere danach gefragt wurde, ob sich bestimmte Zielgruppen identifizieren lassen, welche die Angebote besonders stark oder eher gar nicht nutzen. Die Antworten geben Auskunft darüber, ob bestimmte Formen der Elternbeteiligung jeweils nur bestimmte Zielgruppen erreichen. Denn die Frage nach Elternbeteiligung nimmt nicht nur Eltern in den Blick, die aufgrund ihres eigenen Bildungshintergrunds, ihres sozialen Milieus und ihrer kulturellen Herkunft leicht an Beteiligungsprozesse anknüpfen können, sondern umfasst insbesondere auch so genannte schwer erreichbare Eltern. Dazu zählen vor allem sozial schwache Eltern, Eltern mit geringem Bildungshintergrund und/oder migrantische Eltern mit geringen Deutschkenntnissen. Im Rahmen der Bestandsaufnahme stellte sich deswegen die Frage, inwiefern das Konzept der Bildungs- und Erziehungslandschaften dazu geeignet ist, innovative Strategien zu entwickeln, mit der gerade bildungsbenachteiligte und migrantische Eltern erreicht werden können, um die Bildungsprozesse ihrer Kinder zu unterstützen und ihre eigenen Kompetenzen zu stärken.

Mit dem Ziel, hinderliche und förderliche Faktoren für erfolgreiche Elternbeteiligung in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften zu identifizieren, wurden die Interviewten darüber hinaus sowohl nach Grenzen⁶⁴ als auch nach Gelingensbedingungen für Elternbeteiligung gefragt.

Für die Frage der Beurteilung von Beteiligung ist wichtig, ob bzw. welche Konsequenz Beteiligung tatsächlich hat bzw. haben kann⁶⁵, wie Transparenz über Beteiligungsprozesse hergestellt wird und welche Ergebnisqualität die Beteiligung hervorbringt. In diesem Zusammenhang wurde abschließend gefragt, welchen Mehrwert die Elternbeteiligung für die befragten Bildungs- und Erziehungslandschaften erzielt und inwiefern Bildungs- und Erziehungslandschaften besonders geeignet sind, die Einbindung von Eltern zu stärken.

Erwartungen an Elternbeteiligung

Eltern wollen Verantwortung für die Bildungs- und Erziehungsprozesse ihrer Kinder übernehmen und dafür müssen sie auch an dem kooperativen Bildungsprozess beteiligt werden. Grundsätzlich wurde von den meisten der befragten Expert/innen – also sowohl von Eltern als auch von professionellen Expert/innen – die Wichtigkeit von Elternbeteiligung im Rahmen kommunaler Bildungs- und Erziehungslandschaften anerkannt, auch wenn der Stellenwert,

⁶⁴ Da das Thema Grenzen von Elternbeteiligung sowie die Frage nach Zumutungen, gerade auch in Bezug auf ehrenamtliche Arbeit, für die interviewten Eltern eine besondere Rolle spielte, wird dieses Thema in einem gesonderten Kapitel („Hindernisse für die Beteiligung von Eltern“ (ab S. 110)) bearbeitet.

⁶⁵ Fatke 2007 führt aus, dass „Partizipation nur ernst gemeint sein kann, wenn ihr eine Wirkung auf die Lebenswelt der betroffenen Menschen garantiert ist.“ (Fatke 2007, S. 25).

der Elternbeteiligung im Rahmen der jeweiligen Bildungs- und Erziehungslandschaft eingeräumt wird, sehr unterschiedlich ist. Elternbeteiligung, so die Erwartung von professionellen Expert/innen, fördert die Diskussion um die Qualität von Bildung und hilft, diese zu verbessern, indem alle an der Erziehung und Bildung Beteiligten, also auch die Eltern, zusammenarbeiten und sich austauschen. Dazu gehört die Partizipation von Eltern genauso wie Projekte und Maßnahmen zur Steigerung der elterlichen Erziehungscompetenz. Dazu zwei Zitate aus den befragten Landschaften:

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

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

Auch wenn Eltern und professionelle Expert/innen in dieser grundsätzlichen Erwartung an Elternbeteiligung übereinstimmen, lassen sich anhand der Aussagen der befragten Interviewpartner/innen konträre Vorstellungen herausarbeiten. So sieht eine Elternvertreterin beispielsweise die Aufgabe der Bildungs- und Erziehungslandschaft darin, eine große Breite von Netzwerkpartnern auch jenseits von Schule und Jugendhilfe zu akquirieren. Genau diese Forderung sieht eine Institutionenvertreterin eher kritisch, weil sich ihrer Auffassung nach dahinter die „hohe Erwartung von Eltern nach externen zusätzlichen Bildungsangeboten“ (10b: 81/BEL-Koordination) verbirgt, was auch zu einer Überforderung der Kinder führen kann und dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Kerninstitutionen entgegenläuft. Dieses Beispiel zeigt, dass sich hinter der geteilten grundsätzlichen Erwartung an die Erhöhung der Bildungsqualität durch Elternbeteiligung im Einzelnen unterschiedliche Interessen und Vorstellungen verbergen können. Elternbeteiligung verläuft nicht konfliktfrei, dies ist besonders auch deswegen der Fall, weil Elternbeteiligung in von Eltern häufig als machtvoll erlebten Institutionen wie der Schule stattfindet.

Aus Sicht der Institutionen sind die Wünsche der Eltern mitunter zu groß, d. h. im Rahmen der personellen, räumlichen und institutionellen Ressourcen nicht umsetzbar. Dies ist ein grundsätzliches Problem, vor dem die Bildungs- und Erziehungslandschaften stehen, denn

häufig entstehen erst durch die konsequente Einbeziehung von Eltern bestimmte Erwartungen und Wünsche, die jedoch aus Sicht der Professionellen nicht alle erfüllt werden können.

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

Motivationen von Eltern

Die Motivation, sich als Elternteil in der Bildungs- und Erziehungslandschaft und/oder in einzelnen Institutionen zu beteiligen, liegt vor allem darin, das eigene Kind bestmöglich zu begleiten und seine Bildungschancen und Perspektiven zu erhöhen. Die Perspektive liegt dabei häufig zunächst eher auf der konkreten Institution bzw. an den Schnittstellen: Eltern wollen die schulische Bildungssituation ihrer Kinder verbessern (z. B. das Nachmittagsangebot oder die Schulausstattung) und die Übergänge zwischen den Bildungsinstitutionen erleichtern (vor allem den Übergang zur weiterführenden Schule). Über das Motiv, sich für eine gelungene Bildungsbiografie des eigenen Kindes einzusetzen, wird meistens ein Einsatz auch für andere Kinder oder für die Situation von Kindern allgemein erreicht. Trotzdem bleibt die Perspektive auf die gesamte Landschaft für viele Eltern (zunächst) sehr abstrakt, falls nicht konkrete Interessenlagen eine sozialräumliche Perspektive erleichtern. Dies ist in einer der Bildungs- und Erziehungslandschaften in einem sozialen Brennpunktquartier der Fall, die einen starken Wegzug von bildungsorientierten Schichten zu verzeichnen hat. Hier ist das Interesse von Eltern verschiedener ethnischer Herkunft, durch eine Aufwertung der Schulen eine Aufwertung des gesamten Gebietes voranzutreiben und den Wegzug aufzuhalten. Hinzu kommen grundsätzlich das Ziel der Imageverbesserung des Quartiers und eine Steigerung der Qualität der Arbeit der beteiligten Einrichtungen.

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

Dies verweist darauf, dass sich Eltern einerseits dann besonders engagieren, wenn sie mit der Bildungssituation unzufrieden sind oder Schaden auf ihre Kinder zukommen sehen. Hier ist das Motiv die Verbesserung einer als negativ empfundenen (Gesamt-)situation.

„Mich hat bewogen, dass unser Oberbürgermeister damals aus Haushaltsspargründen 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)

Professionelle berichten aber auch, dass Motivation zur Beteiligung oft dort entsteht, wo Eltern positive Erfahrungen, die Förderung ihrer Kinder betreffend, machen. Wenn Eltern ihre Kinder gut aufgehoben sehen und feststellen, dass sie innerhalb der Institutionen gestärkt werden, dann engagieren sie sich und möchten einen Beitrag dazu leisten, die Bildungsprozesse weiter voranzutreiben.

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass das Interesse von Eltern am eigenen Kind und das Motiv, sich für eine Verbesserung der Bildungsbedingungen der eigenen Töchter und Söhne einzusetzen, Ansatzpunkte für die Intensivierung von Elternbeteiligung sein können. Allerdings ist es hier wichtig, die Perspektive von Eltern über das eigene Kind hinaus zu schärfen und den Blick auf die bestmögliche Förderung aller Kinder und Jugendlichen innerhalb eines Sozialraumes zu lenken.⁶⁶

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

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

Formen der Elternbeteiligung

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

⁶⁶ So weist Gomolla darauf hin, dass Elternwünsche nicht grundsätzlich eine Voraussetzung für eine optimale Bildung für alle sind, da Eltern gerade mittlerer und oberer sozialer Schichten in erster Linie versuchen, Bildungsvorteile für ihre eigenen Kinder zu sichern. Diese sind „mit den Zielen der Integration und der sozialen Gerechtigkeit oft schwer zu vereinbaren“ (Gomolla 2009, S. 31).

Als Ursache dafür, dass Elternbeteiligung noch keine bzw. eine geringe Rolle spielt, wurde vor allem angeführt, dass sich die Landschaften noch in der Gründungsphase befinden und Elternbeteiligung als einen späteren Entwicklungsschritt verstehen. Zum Teil wurde aber auch deutlich, dass einigen Landschaften die geeigneten Strategien, Ideen und Erfahrungen fehlen, auf Eltern zuzugehen und diese jenseits bloßer Informationsweitergabe aktiv in die Gestaltung mit einzubeziehen.

Gleichwohl wurden auch viele Landschaften befragt, die Eltern aktiv mit einbeziehen oder sogar Elternbeteiligung als eines der Schwerpunktthemen ihrer Bildungslandschaft definiert haben. Gerade in Bezug auf die Beteiligung schwer erreichbarer Zielgruppen konnten hier große Erfolge erzielt werden.

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

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

Zum anderen werden in den Bildungs- und Erziehungslandschaften neue Formen von Elternbeteiligung geschaffen, etwa indem verschiedene Institutionen sich zusammenschließen und gemeinsam neue Möglichkeiten zur Einbindung von Eltern bzw. neue Zugänge zu Eltern entwickeln.

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

Um die Vielzahl von vorhandenen oder neuen Formen der Elternbeteiligung zu systematisieren, bietet sich eine Unterscheidung von formalen, non-formalen und informellen Beteiligungsmöglichkeiten an.

Formen formaler Elternbeteiligung

Wie in den einzelnen Institutionen selbst, die sich im Rahmen von kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften zu Netzwerken zusammenschließen, spielen auch in den untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften formale Formen der Elternbeteiligung eine große Rolle: Das bedeutet gesetzlich verankerte Formen bzw. feste Mandatsträgerschaften. Wenn Eltern strukturell beteiligt werden, dann erfolgt dies häufig, indem Elternvertretungen von Einzelinstitutionen als Mitglieder zu Gremien der Bildungs- und Erziehungslandschaften eingeladen werden. In vielen der untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften nehmen Eltern regelmäßig an den Netzwerkgruppen teil, in denen inhaltlich gearbeitet und die Themen der Bildungs- und Erziehungslandschaft umgesetzt werden.

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

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

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

Formen non-formaler Elternbeteiligung

Über die formale Beteiligung von Elternvertretungen hinaus werden Eltern auch non-formal ohne fixierte Mandatsträgerschaft in die Bildungs- und Erziehungslandschaften eingebunden. Bei non-formaler Beteiligung geht es um regelmäßige, von Eltern selbst oder von einzelnen Institutionen oder Landschaften organisierte Partizipationsmöglichkeiten wie Elterncafés oder die Mitarbeit in Arbeitskreisen. So werden Fördervereine, Elterninitiativen oder Elternselbstorganisationen auch zu Gremien der Bildungs- und Erziehungslandschaften eingeladen. An solchen Gremien können in manchen Bildungs- und Erziehungslandschaften auch Eltern als Einzelpersonen ohne eine Zugehörigkeit zu Vereinen oder Initiativen teilnehmen.

Die genannten non-formalen Organisationsformen (wie Elternverbände und Elterninitiativen) wurden von Eltern selbst gegründet, um sich zielgerichtet in der jeweiligen Institution, aber auch in der Bildungs- und Erziehungslandschaft mit eigenen Interessen und Wünschen einzubringen.

Formen informeller Elternbeteiligung

Von diesen beiden Formen lässt sich noch eine dritte, die informelle Beteiligung, unterscheiden. Eltern beteiligen sich informell oder werden informell beteiligt, wenn die Beteiligung im Rahmen von losen Verbindungen oder punktuellen Aktionen stattfindet und nicht auf Dauer organisiert ist. Hierzu zählen beispielsweise informelle Elternnetzwerke, die sich punktuell treffen (wie z. B. Spielplatzverabredungen, bei denen Beteiligungsideen entwickelt werden) und Tür-und-Angel-Gespräche zwischen Eltern und Pädagog/innen. Informelle Beteiligungsformen sind weniger offensichtlich und spielten (wohl auch deswegen) in den Interviews eher eine untergeordnete Rolle.

Häufig genannte punktuelle Aktionen oder Projekte, an denen sich Eltern beteiligen können, ohne sich für längere Zeiträume oder Funktionen festlegen zu müssen, sind die Mitarbeit bei der Planung und Durchführung von Festen oder Veranstaltungen sowie die Unterstützung bei Renovierungsarbeiten und der Umgestaltung von Schulhöfen oder Gärten von Kindertagesstätten. Die Einbindung von Eltern in die Vorbereitung von Festen wird allerdings von den Interviewpartner/innen unterschiedlich bewertet. So wird dies einerseits aus der Perspektive der befragten Eltern als Einbeziehung von Eltern und als legitime Aufgabe im Rahmen des Zusammenspiels von Institutionen und Eltern gesehen. Andererseits wird kritisiert, dass Eltern nur dann eingebunden werden, wenn es um die Zubereitung von Essen, die Betreuung von Ständen oder den Verkauf von Getränken bei Festen geht. Hier ist es wichtig, den Kontext zu beleuchten, um herauszufinden, ob diese Art der Einbeziehung von Eltern als Türöffner für weitere Beteiligung der Eltern an Bildungsprozessen ihrer Kinder genutzt und in die Bildungs- und Erziehungslandschaft eingebunden wird oder ob es lediglich bei dieser gelegentlichen Mitarbeit von Eltern zur Unterstützung bei zu erledigenden Arbeiten bleibt.

Abschließend soll darauf hingewiesen werden, dass formale, non-formale und informelle Beteiligungsformen für unterschiedliche Zielgruppen attraktiv sind, wie im Folgenden unter Nutzung von Beteiligungsmöglichkeiten noch näher ausgeführt wird. Besonders formale Beteiligungsformen sind häufig nicht niedrigschwellig genug, um auch so genannte ‚bildungsbenachteiligte‘ Eltern aktiv einzubeziehen. Grundsätzlich verweist ein Gesprächspartner auf einen Trend weg von der formalen Beteiligung hin zu non-formalen oder informellen Beteiligungsmöglichkeiten.

„...ich glaube eine Tendenz zu spüren, weg von Gremien, von dieser langfristigen Bindung. Ich meine, so ein bisschen gesellschaftlich auch wahrnehmen zu können,

weg vom Verein. So ein bisschen, gehe hin wo du morgen wieder weg kannst. ... das bringt dann für die, ich nenne es mal die verfassten Gremien, weil sie einfach da so gesetzliche Grundlagen haben, bringt es Probleme. Es ist einfacher, dann irgend so was spontan zu machen ...“ (5b: 149/Eltern)

Elternbeteiligung auf verschiedenen Ebenen

Im Folgenden sollen die Formen formaler, non-formaler und informeller Beteiligung weiter systematisiert werden. Demnach kann im Rahmen von Bildungs- und Erziehungslandschaften zwischen vier verschiedenen Ebenen unterschieden werden, auf denen Elternbeteiligung angesiedelt werden kann:

Ebene der Bildungs- und Erziehungslandschaft: Diese Ebene beinhaltet die Teilhabe an der Landschaft als Ganzes im Sinne der strategischen Entwicklung und Weiterentwicklung sowie der operativen Umsetzung. Darunter fallen Steuerungsrunden, Arbeitsgemeinschaften, Arbeitstreffen der Akteure, Plenumsveranstaltungen, Elternverbände etc. Der Zugang der Eltern zu diesen Beteiligungsformen ist häufig *formal* (z. B. werden gewählte Elternvertreter/innen aus den einzelnen Institutionen delegiert, die bereits Erfahrung in der Vertretung von Elterninteressen haben und für andere Eltern und für Fachkräfte leicht ansprechbar sind). Zum Teil erfolgt die Einbeziehung jedoch auch *non-formal* (im Sinne offener Arbeitstreffen, an denen Eltern aus Elterninitiativen oder als nicht-organisierte Einzelpersonen auch ohne fixiertes Mandat teilnehmen können). Eltern können in diesen Gremien zum Teil mitbestimmen, d. h. sie werden an Entscheidungsprozessen beteiligt, zum Teil haben sie aber auch nur eine Beratungsfunktion. Allerdings waren nur in einem Entwicklungsvorhaben Eltern im obersten Steuerungsgremium vertreten. Diese obersten Steuerungsgremien sind oft sehr klein und werden vorrangig durch Mitglieder aus Politik, Verwaltung und/oder Koordination besetzt. Häufiger ist die Beteiligung von Eltern in einzelnen thematischen Arbeitsgruppen (z. B. AG Elternzentrum, AG Gewaltprävention) und größeren Arbeitstreffen sowie Plenumsveranstaltungen. Hinzu kommen spezielle Veranstaltungen auf der Ebene der Bildungs- und Erziehungslandschaft, die häufig eher der Mitsprache von Eltern dienen. Sie haben das Ziel, die Wünsche und Vorstellungen von Eltern herauszuarbeiten und diese in die strategische Planung stärker einzubeziehen (wie Open-Space und Zukunftswerkstätten). Auch werden Eltern gemeinsam mit Fachkräften als Prozessmoderator/innen ausgebildet; Ziel ist es, diese als Multiplikator/innen zur Moderation von Großgruppenprozessen und Partizipation auszubilden, um speziell die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen, aber auch von Erwachsenen zu erhöhen.

Informelle Beteiligungsformen auf Ebene der Bildungs- und Erziehungslandschaften konnten im Rahmen der Interviews nicht identifiziert werden; es ist zwar davon auszugehen, dass auch diese existieren (z. B. durch Treffen im Sozialraum, wo Eltern sich informell begegnen

– ein bedeutsamer Ort dafür ist z. B. der Spielplatz), sie lassen sich empirisch jedoch schwer nachweisen.

Einige der untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften befragten Eltern zu ihren Bedarfen im Hinblick auf Bildung, Betreuung und Erziehung ihrer Kinder. Dies geschieht entweder im Rahmen eines Bildungsmonitorings, im Zuge von Veranstaltungen oder über Fragebögen, die von Institutionen an Eltern verteilt werden.

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

Auch dies ist eine Möglichkeit, Elterninteressen und -wünsche jenseits von aktiver Beteiligung in die strategische Planung und Weiterentwicklung der Entwicklungsvorhaben einfließen zu lassen.

Ebene der einzelnen Institution: Diese Ebene beinhaltet Beteiligungsmöglichkeiten an der einzelnen Institution, wobei in den Interviews die Institution Schule im Vordergrund stand, da diese in den untersuchten Landschaften häufig eine zentrale Position einnimmt. Insgesamt spielen hier alle drei genannten Beteiligungsformen eine Rolle. Neben den gesetzlich verankerten *formalen* Formen sind vor allem *non-formale* Formen wie Elternstammtische, Elternbüros, Elternforen, Aushandlungsrunden zwischen Schule, Eltern und Schüler/innen, Planungsworkshops zur Schulentwicklung, Steuerungsgruppen des Modells Konfliktmanagement etc. zu nennen. Um die Kooperation und Kommunikation von Eltern und Lehrkräften zu stärken, wurden in einigen Bildungs- und Erziehungslandschaften gemeinsame Fortbildungen entwickelt und organisiert, zu denen sich die Eltern und Lehrkräfte *„im Tandem anmelden“* (17b: 223/BEL-Koordination) konnten. Sehr viele Bildungs- und Erziehungsinstitutionen bieten Elterncafés an, um auch Eltern zu erreichen, die sonst keine Beteiligungsmöglichkeiten wahrnehmen. Diese Cafés werden häufig von Eltern selbst organisiert oder initiiert. Hinzu kommen noch *informelle* Beteiligungsformen, etwa lose unregelmäßige Elterntreffen. Letztere durchliefen in zwei der befragten Landschaften einen Formalisierungsprozess: Sie starteten auf informeller Ebene im Rahmen einer Schule und haben sich als non-formale Zusammenschlüsse von Eltern etabliert und auf die gesamte Bildungs- und Erziehungslandschaft ausgedehnt.

Ebene der Projekte und Angebote: Auf dieser Ebene ist die Mitarbeit der Eltern in einzelnen Projekten und Angeboten der Bildungs- und Erziehungslandschaft zu nennen. Eine solche Einbeziehung von Eltern kann eher *informell* erfolgen (z. B. durch punktuelle Mitarbeit), aber auch *non-formalen* oder sogar *formalen* Charakter haben (z. B. vertraglich abgesichert). Hier sind zum einen Institutionen übergreifende Angebote für Kinder und Jugendliche (vor allem Sport und Musik), die von Eltern zum Teil gegen eine Aufwandsentschädigung durchgeführt werden, zu nennen, zum anderen aber auch die Einbeziehung von Eltern in Themenschwerpunkte der Bildungs- und Erziehungslandschaft (z. B. Infotag zur Berufsorientierung, der von

Eltern mitgestaltet wird; Sprachlerntagebücher zur Gestaltung des Übergangs Kita – Schule).

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

Bottom-up- und Top-down-Ansätze der Elternbeteiligung

Es lassen sich aufgrund des empirischen Materials grundsätzlich zwei verschiedene modellhafte Ansätze der Elternbeteiligung herausarbeiten. Zum einen Bildungs- und Erziehungslandschaften, die einen *Bottom-up-Ansatz* in der Elternbeteiligung verfolgen. Eltern wurden in diesem Modell von Anfang an in die Entwicklung der Bildungs- und Erziehungslandschaft einbezogen, d. h. die Bildungs- und Erziehungslandschaft wurde konsequent mit Beteiligung von „unten“ entwickelt, wobei hier non-formale und informelle Strukturen gegenüber den formalen Beteiligungsformen dominieren. Die Beteiligung der Eltern ist weniger gebunden an eine Mandatsträgerschaft, sondern vielmehr an das Interesse und die Bereitschaft von Eltern, sich im Rahmen des Entwicklungsvorhabens einzubringen.

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

Top-down-Ansätze in der Elternbeteiligung spielen vor allem in denjenigen Entwicklungsvorhaben eine Rolle, in denen auch der Entstehungsprozess der Bildungs- und Erziehungslandschaft auf einen Top-down-Prozess zurückgeht. Sie sind überwiegend dem modellhaften Ansatz kommunales Bildungsbüro/kommunale Bildungskoordination zuzuordnen. Hier ist die Kommune Hauptakteur sowie verantwortlicher und durchführender Träger. Demgegenüber sind Bottom-up-Ansätze der Elternbeteiligung eher dort zu finden, wo die Hauptakteure der Bildungs- und Erziehungslandschaft aus Bildungseinrichtungen und -initiativen vor Ort stammen. Sie sind überwiegend dem modellhaften Ansatz lokaler Bildungsverbund/lokale

Bildungsinitiative zuzuordnen.⁶⁷ Diese Verbünde und Initiativen verstehen sich als informelle Netzwerke. Auf dem – häufig auch ehrenamtlichen – Engagement einzelner Akteure und Institutionen liegt ein großes Gewicht.

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

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

Das Schaffen von neuen Beteiligungsstrukturen für Eltern und ihre Einbindung nicht nur auf lokaler, sondern auch auf kommunaler und auf Landesebene ist ein wichtiges Anliegen in diesen Top-down-Ansätzen. An einem städtischen Standort hat sich ein – gesetzlich nicht vorgesehener – Gesamtelternrat gebildet, dessen Vertreter/innen aus unterschiedlichen Bildungs- und Erziehungseinrichtungen stammen. Dieses Gremium hat inzwischen ein Mandat als beratendes Mitglied im Jugendhilfeausschuss der Stadt. Auch wird die Zusammenarbeit mit entsprechenden Vertretungsstrukturen auf übergeordneter Ebene vorangetrieben. So existiert in Mecklenburg-Vorpommern seit 2008 ein Familienparlament mit 71 Delegierten („Familienkonvent“⁶⁸), darunter auch 36 Eltern. Aufgabe des Familienkonvents ist es, Handlungsbedarfe und -empfehlungen aufzuzeigen, diese zur Entscheidung in den Landtag einzubringen und damit die Landespolitik zugunsten der Familien zu beeinflussen. Im Familienkonvent werden in drei Arbeitsgruppen zu den Themen Familienbildung, Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie Kinderbetreuung Anträge erarbeitet. Es ist geplant, dass die fünf

⁶⁷ Siehe dazu das Kapitel „Bildungs- und Erziehungslandschaften – eine Kernaufgabe von Kommunen“ (ab S. 12).

⁶⁸ Nähere Informationen dazu unter <http://www.familienbotschaft-mv.de/index.php?id=341>, letzter Zugriff: 30.04.2010.

regionalen Delegierten mit der befragten Bildungs- und Erziehungslandschaft vor Ort eng zusammenarbeiten. Von den befragten Expert/innen der Bildungs- und Erziehungslandschaft wird die Einrichtung des Familienkonvents als große Chance gesehen, Eltern Gehör zu verschaffen, ihre Interessen auf landespolitischer Ebene zu vertreten und die Familienpolitik positiv zu beeinflussen.

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

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

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

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

vereinbarung zwischen Schule und Elternhaus) oder forderten diese ein. In Bottom-up-Ansätzen der Elternbeteiligung spielen Multiplikatoren-Modelle eine große Rolle, beispielsweise die Ausbildung von Eltern zu Elternbotschafter/innen⁶⁹, die wiederum andere Eltern aktivieren.

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

Abschließend lässt sich festhalten, dass Bottom-up-Ansätze der Elternbeteiligung, in denen non-formale Beteiligungsformen gegenüber der formalen Beteiligung dominieren, besonders erfolgreich sind, um eine größere Zahl von Eltern zu erreichen. Dies trifft in besonderem Maße auf migrantische Eltern und/oder sozial benachteiligte Eltern zu. Allerdings wählte die Mehrheit der befragten Bildungslandschaften eher Top-down orientierte Beteiligungsansätze. Dies mag zwei Gründe haben: Top-down orientierte Beteiligungsansätze sind bei Entwicklungsvorhaben, die ebenfalls in einem Top-down-Prozess, häufig unter Federführung der Kommune, organisiert wurden, eine nahe liegende Beteiligungsform, weil diese der Organisationsform der Gesamtlandschaft eher entspricht. Formale Beteiligungsformen sind außerdem wesentlich leichter zu organisieren als langfristige offene Beteiligungsprozesse, die die Eltern „an der Basis“ mit einbeziehen. Solche Prozesse benötigen eine Verständigung auf eine gemeinsame Strategie im Rahmen der Bildungs- und Erziehungslandschaften, die auch vor der Veränderung von (hierarchischen) Institutionen nicht Halt macht. Dies wiederum erfordert die Bereitschaft aller Akteure, neue Wege zu gehen und eingefahrene und bürokratische institutionelle Strukturen aufzubrechen.

Formen und Angebote der Elternarbeit

Neben den Formen von Elternbeteiligung gibt es in den untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften zahlreiche Angebote zur Elternarbeit. In einigen Bildungs- und Erziehungslandschaften werden viele der Angebote zusammen mit den Eltern entwickelt, in anderen werden sie eher „top down“ für Eltern angeboten. Einige dieser Angebote existierten schon vor dem Aufbau der Bildungs- und Erziehungslandschaft und wurden in deren Arbeit

⁶⁹ Vgl. dazu die in der Bildungs- und Erziehungslandschaft „Wrangelkiez macht Schule“ von Eltern gestaltete Broschüre „Elternbotschafterinnen“; zu beziehen über <http://www.kultkom.de>, letzter Zugriff: 30.04.2010.

(mehr oder weniger) integriert, etwa Elternbildungskurse, die über eine Elternbildungsbrochure beworben werden. Andere Angebote, beispielsweise die spielpädagogische Übergangs-Begleitung von Kindern, Eltern sowie Fachkräften aus Kindertagesstätte und Schule oder eine Servicestelle für Elternarbeit bei einem Weiterbildungsträger, entstanden im Rahmen der Kooperationen mehrerer Bildungsinstitutionen innerhalb der Bildungs- und Erziehungslandschaft. In den untersuchten Landschaften lassen sich demnach modellhaft drei Stufen der Elternarbeit unterscheiden:

1. *Stufe*: Angebote, die an einzelnen Institutionen der Bildungs- und Erziehungslandschaft angesiedelt sind. Es handelt sich um Angebote, die an einzelnen Bildungsinstitutionen im Sozialraum bzw. im Rahmen von Projekten stattfinden und auch vor Initiierung der Bildungs- und Erziehungslandschaft bereits dort stattgefunden haben.
2. *Stufe*: Angebote für Eltern, die bereits an verschiedenen Institutionen bestehen oder von verschiedenen Trägern im Sozialraum angeboten werden, werden in das Gesamtkonzept der Bildungs- und Erziehungslandschaft integriert und aufeinander abgestimmt bzw. miteinander verbunden.
3. *Stufe*: Es entstehen aufgrund einer integrierten strategischen Planung der Bildungs- und Erziehungslandschaft zielgerichtet neue Angebote für Eltern, die sowohl an einzelnen Institutionen angesiedelt sein können als auch an Orten, die im Rahmen der Bildungs- und Erziehungslandschaft neu geschaffen werden, um unterschiedliche Angebote zu bündeln und zusammenzuführen. Zu dieser dritten Stufe gehören auch Angebote, die in einem partizipativen Prozess an einer Institution entwickelt werden, dort erprobt werden und sich bewähren, so dass sie im Rahmen der Bildungs- und Erziehungslandschaft auch an anderen Institutionen übernommen werden oder eine Strahlkraft haben, die das gesamte Entwicklungsvorhaben betrifft.

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

Landschaften, deren Angebote sich der *Stufe 1* zuordnen lassen, befinden sich in der Regel noch in der Phase der Initiierung und Gründung; hier hat die Integration der Angebote in das Gesamtkonzept des Entwicklungsvorhabens noch nicht stattgefunden (Beispiele: Familienangebote der VHS, Bildungsfrühstück an einer einzelnen Kita, Elterncafé an einer Schule, einzelne Trainingskurse wie „Starke Eltern, starke Kinder“, Regelangebot der Schulstationen). In diese Stufe fallen auch Programme oder Angebote auf Landesebene, die bislang noch nicht in die Bildungs- und Erziehungslandschaft integriert wurden. Zu nennen ist hier z. B. das Landesprogramm Erziehungspartnerschaft Schule – Elternhaus, ein Elternmitwir-

kungsmoderatoren-Programm auf Landesebene sowie eine Sommerakademie eines Landesinstituts Schule und Medien. Sie stellen Potentiale auf Landesebene für die lokalen Entwicklungsvorhaben dar, die bislang noch nicht genutzt werden.

Zu Angeboten der 2. *Stufe* zählen zum einen bewährte Angebote der Elternarbeit, die in das Gesamtkonzept integriert werden. Integriert kann bedeuten, dass diese Angebote organisatorisch aufeinander abgestimmt werden, z. B. wird in den verschiedenen, an der Bildungs- und Erziehungslandschaft beteiligten Institutionen gegenseitig für die Angebote geworben, Eltern werden bei Bedarf und bei bestimmten Problemlagen an andere Institutionen in der Landschaft weitervermittelt. Diese Stufe kann zum anderen auch stärker inhaltliche Aspekte umfassen – wie z. B. die Gesamtdarstellung der Angebote einer Bildungs- und Erziehungslandschaft im Rahmen eines eintägigen „Bildungsparcours“, bei dem interessierte Eltern die Institutionen der Landschaft und ihre Angebote kennen lernen können. Hierzu zählen ebenso die Integration von anderen, ursprünglich von der Bildungs- und Erziehungslandschaft unabhängigen Netzwerken oder Veranstaltungen (beispielsweise Angebote, die im Rahmen eines Lokalen Bündnisses für Familie entstehen) und die Ausweitung von bewährten Familienbildungsangeboten auf weitere Institutionen der Landschaft (z. B. Rucksack-Projekt – ein Projekt zur Sprachförderung, Elternbildung und Förderung der Mehrsprachigkeit von Eltern an Schulen und Kitas). Ein wichtiger Punkt ist die durch die Bildungs- und Erziehungslandschaft koordinierte und verbesserte Zusammenarbeit von bestehenden mobilen Familienbildungsangeboten mit bestimmten Institutionen. Hierzu zwei Beispiele: Beim Stadtteilmütterprojekt⁷⁰ betreuen migrantische Multiplikatorinnen migrantische Mütter; im Rahmen einer Bildungs- und Erziehungslandschaft leitet nun eine Stadtteilmutter ein Elterncafé an einer Schule. Bei der mobilen Elternberatung sucht ein/e jederzeit ansprechbare/r Berater/in im Quartier die Eltern dort auf, wo sie sich aufhalten: auf der Straße, vor einem Familienzentrum, vor der Schule etc.

Erfahrungen aus den Bildungs- und Erziehungslandschaften zeigen, dass es wichtig ist, solche offenen oder mobilen Angebote an kooperierende Institutionen anzubinden, um die Zielgruppe noch besser zu erreichen.

Dies verweist auch schon auf den Aspekt der Niedrigschwelligkeit von Familienbildungsangeboten, die durch die Zusammenarbeit der einzelnen Institutionen in der Bildungs- und Erziehungslandschaft verstärkt werden soll, beispielsweise auch durch die Verlagerung von bereits vorhandenen Angeboten an Orte, an denen sich Eltern aufhalten (z. B. Erziehungsberatung, die in der Kita stattfindet oder eine regelmäßige Sprechstunde an einer Schule, die von Jugendamtsmitarbeiter/innen abgehalten wird).

Angebote der 3. *Stufe* sind im Rahmen der Bildungs- und Erziehungslandschaft neu entstanden – sei es aufgrund von neuen Kooperationsformen, aufgrund einer Analyse der Be-

⁷⁰ Vgl. dazu auch Koch 2009.

darfe im Sozialraum der Bildungs- und Erziehungslandschaft oder aufgrund von partizipativen Prozessen, an denen nicht nur Fachkräfte, sondern auch Eltern beteiligt werden. So wurden in einigen Bildungs- und Erziehungslandschaften neue Konzepte entwickelt, um die Stärkung von Erziehungskompetenz auf der Ebene der Landschaft strategisch und zielgerichtet zu verfolgen:

„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)

Praxisbeispiele

Da es diese neu entstandenen Angebote, Konzepte und Modelle sind, die u. a. zu dem Mehrwert des Entwicklungsvorhabens beitragen, sollen einige der Modelle hier beispielhaft vorgestellt werden. Viele der Projekte der Elternarbeit sind allerdings noch im Aufbau, obwohl die beteiligten Landschaften sich überwiegend nicht mehr in der Phase der Initiierung und der Gründung befinden. Dies mag ein Hinweis darauf sein, dass es eines gewissen Konsolidierungsgrads der Bildungs- und Erziehungslandschaft bedarf, um tatsächlich neue Angebote im Rahmen des Entwicklungsvorhabens zu schaffen.

Elternzentren sind Orte im Sozialraum, an denen sich Eltern treffen, kennen lernen und austauschen können (z. B. im Rahmen von offenen Elterntreffs, „Lesestübchen“ mit internationalem Zeitungsangebot, Tauschbörsen im Sinne des Austauschs von Kompetenzen); sie halten aber auch Familienbildungs- und Weiterbildungsangebote zu unterschiedlichen Themen bereit (wie Kurse zu gesunder Ernährung, Sprachunterricht, Eltern-Kind-Sportgruppen, Erziehungsberatung, soziale Trainingskurse, Mediationsausbildungen, Informationsangebote zu Elternrechten etc.). In einigen der untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften entstanden und entstehen solche Elternzentren als neue Orte, die speziell an den Bedürfnissen der Eltern ausgerichtet sind und unterschiedliche Angebote für Eltern und/oder Familien an einem Ort bündeln. An anderen Orten werden bereits bestehende Familienzentren, Stadtteilhäuser, Begegnungsstätten oder Nachbarschaftsheime so aufgewertet, dass sie den Zielen und Interessen der jeweiligen Bildungs- und Erziehungslandschaft Rechnung tragen. Das umfasst vor allem die Verknüpfung von verschiedenen Angeboten der mobilen Jugend- oder Elternarbeit und der Gemeinwesenarbeit mit den Angeboten des jeweiligen Zentrums, aber darüber hinaus auch die Verlagerung von bestimmten Beteiligungsangeboten für Eltern aus der Institution heraus an einen von Eltern viel frequentierten, vertrauten Ort (Begegnungsstätte im Wohnort). Ziel ist auch hier, die Angebote dort zu machen, wo Eltern sich häufig aufhalten, um Familien besser zu erreichen, z. B. auch Elternabende von Grundschule und Hort.

Patenmodelle wurden an verschiedenen Standorten entwickelt, wobei sich die Bildungs- und Erziehungslandschaften in der Entwicklung von solchen der jeweiligen Landschaft angepassten Modellen von Erfahrungen an anderen Standorten (z. B. im Nachbarlandkreis) inspirieren ließen. Diese Patenmodelle befinden sich allerdings zum großen Teil noch im Aufbau. Patenmodelle beinhalten in der Regel einen Weiterbildungsanspruch für die meist ehrenamtlich arbeitenden Pat/innen.

Als Beispiel soll das in der Planung befindliche Projekt „Netzwerk gesunde Kinder“ einer Bildungs- und Erziehungslandschaft genannt werden, bei dem speziell junge Eltern von der Schwangerschaft bis zur Vollendung des dritten Lebensjahres des Kindes (und perspektivisch auch darüber hinaus) durch ehrenamtliche Familienpat/innen begleitet werden sollen. Die Ehrenamtlichen erhalten sowohl eine Einstiegsqualifizierung als auch eine begleitende Qualifizierung. Ziel ist zum einen, auf dem Gebiet der Bildungs- und Erziehungslandschaft eine neue Elterngeneration aufzubauen, die in allen Erziehungsfragen optimal unterstützt wird. Zum anderen geht es auch darum, den Familienpat/innen selbst neue Perspektiven zu geben, da das Netzwerk als Sozialisationsinstanz dienen soll, bei der gerade auch ältere Frauen mit gesellschaftlichen Desintegrationserfahrungen „zurück ins gesellschaftliche Leben“ (12c: 84/BEL-Koordination) geführt werden sollen.

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

An einem Standort wurde eine *Servicestelle für Elternarbeit* bei einem Weiterbildungsträger eingerichtet, der für die an der Bildungs- und Erziehungslandschaft beteiligten Schulen Vorträge und Kurse zur Elternbildung plant. Die Schulen können ihren Bedarf der Servicestelle melden, die dann ein entsprechendes Angebot organisiert.

Um Eltern und Kindern die Möglichkeit zu geben, gemeinsame Erfahrungen zu erleben, beispielsweise im Bereich der Naturwissenschaft, veranstalten manche Bildungs- und Erziehungslandschaften auch Eltern-Kind-Aktionstage.

Trainingsmodelle sind eine sehr häufige Form der Familienbildungsarbeit, die an vielen Standorten umgesetzt werden. Viele

der Trainings sind bereits vorhandene Konzepte (z. B. „Starke Eltern, starke Kinder“), die in die Landschaft integriert und je nach den Gegebenheiten vor Ort leicht modifiziert werden

(und insofern der Stufe 2 entsprechen). Es wurden aber auch neue Angebote geschaffen: Eine Bildungs- und Erziehungslandschaft mit dem Schwerpunkt vorurteilsbewusste Erziehung entwickelte ein Tandem-Konzept mit Einführungskursen in den Anti-Bias-Ansatz, an dem Lehrer/innen, Erzieher/innen und Eltern (möglichst aus einer Einrichtung/einer Klasse) teilnehmen. An einem anderen Standort wurden Mütterkurse der Volkshochschulen pädagogisch überarbeitet, den Bedürfnissen der Mütter vor Ort angepasst und in die Bildungs- und Erziehungslandschaft integriert. Sie finden nun an Schulen und Kitas im Sozialraum statt und behandeln zielgenauer die Themen, die die Mütter nachfragen.

Tandem-Modelle in Form von Fortbildungen oder Begleitungen entstehen ebenfalls im Rahmen von Bildungs- und Erziehungslandschaften: Hier werden Fachkräfte wie Erzieher/innen und/oder Lehrer/innen gemeinsam mit Eltern fortgebildet, beraten und begleitet. Dies kann als deutlicher Ausdruck des Bildungsverständnisses der Entwicklungsvorhaben begriffen werden, bei der der kooperative Prozess *aller* an Erziehung und Bildung Beteiligten eine große Bedeutung hat. An einem Standort werden Eltern, Erzieher/innen und Lehrer/innen darin unterstützt, den Weg der Kinder vom Kindergarten in die Grundschule zu begleiten. Diese Übergangsbegleitung trifft ebenfalls ein zentrales Thema der Bildungs- und Erziehungslandschaften, da sich durch die Kooperationen der unterschiedlichen Institutionen die Chance bietet, die Übergänge zwischen den Bildungseinrichtungen gezielter zu gestalten.

Bei *Elternmoderatoren- und Elternbotschafter-Modellen* werden Eltern als Multiplikator/innen an Schulen ausgebildet, um Eltern zu aktivieren. An einem Standort unterstützen Elternbotschafter/innen die demokratische Schulentwicklung, indem sie Aushandlungsrunden von Pädagog/innen, Kindern und Eltern veranstalten, sie organisieren Elternforen und Elterncafés und stehen anderen Eltern als Ansprechpartner/innen zur Verfügung, z. B. in einem eigenen Elternraum. In diesen Moderatoren- und Botschafter-Modellen schlüpfen Eltern sukzessiv aus der Rolle der Teilnehmer/innen in die Rolle der Anbietenden. Grundsätzlich werden solche Peer-Modelle als besonders erfolgreich in der Zielgruppenreichung eingeschätzt.

Elternbotschafter/innen wirken auch über die eigene Schule hinaus, indem sie auch andere Schulen besuchen (z. B. für Elternversammlungen, Kollegiumskonferenzen). An einem Standort versucht das Projekt „Familien machen Schule“, Eltern-Multiplikator/innen, die im Rahmen verschiedener Projektansätze (z. B. Stadtteilmütter, Elternbotschafter/innen) ausgebildet wurden, zusammenzubringen, um die Fortbildungsansätze besser aufeinander abzustimmen und auch mögliche berufliche Perspektiven auszuloten.

Im Unterschied zu den oben geschilderten Elternmoderatoren-Modellen, in denen Eltern für Eltern ausgebildet werden, werden auch innerhalb einzelner Institutionen (vor allem Kita und Schule) *professionelle Mitarbeiter/innen als Elternberater/innen und Elterstrainer/innen* qualifiziert. In multiethnisch geprägten Sozialräumen werden *interkulturelle Moderator/innen* eingesetzt. Dies sind sozialpädagogische Fachkräfte, die einen Migrationshintergrund mit ent-

sprechenden Sprachkompetenzen haben. Ihre Aufgabe ist es, zwischen Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen zu vermitteln, Eltern zu beraten, bei Bedarf auch zu dolmetschen und Eltern wichtige Informationen zum Bildungssystem und Schulgesetz weiterzugeben. An einem Standort wurden auch zwei Fachkräfte, die gleichzeitig Eltern an der entsprechenden Schule waren, eingesetzt. Diese setzten weitere Beteiligungsprozesse in Gang.

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

Nutzung von Beteiligungsmöglichkeiten und Beteiligung besonderer Zielgruppen

In der Untersuchung wurden verschiedene Themenbereiche genannt, die für Eltern im Rahmen kommunaler Bildungs- und Erziehungslandschaften von Interesse sind. Überwiegend handelt es sich dabei um Themen, die mit der Bildungsbiografie ihrer Kinder zu tun haben und auf deren Unterstützung und Erfolg zielen. Dazu zählen Erziehungsfragen, Schulprobleme, Schulausstattung und Schulorganisation, Fragen zum Schulsystem und zu Übergängen zwischen den Bildungseinrichtungen, der Übergang Schule – Beruf, Ernährung und Bewegung, der Umgang mit neuen Medien, Ferienbetreuung, Freizeitgestaltung von Kindern, kulturelle Bildung, Gewaltprävention und Sexualaufklärung. Ferner spielen auch Themenbereiche eine Rolle, bei denen die Eltern selbst im Mittelpunkt stehen – wie Unterstützungsangebote zur Alltagsbewältigung, zum lebenslangen Lernen sowie Sprachförderung.

Grundsätzlich geben fast alle Bildungs- und Erziehungslandschaften an, dass sie verstärkt bildungsnahe Eltern erreichen (sowohl bezogen auf Angebote der Familienbildung als auch auf Partizipation). Die bestehenden formalen Formen von Elternbeteiligung werden zwar sehr intensiv genutzt, jedoch vorwiegend von Eltern aus sozialen Milieus mit vergleichsweise hohem Bildungsniveau. Häufig wird betont, dass es oft die gleichen Personen sind, die sich über lange Zeit hinweg sehr aktiv beteiligen.

Wichtige Aspekte in Bezug auf Elternbeteiligung sind neben dem Bildungshintergrund der Eltern auch das Alter des Kindes und die Schulform. Je älter das Kind, desto weniger beteiligen sich die Eltern, die stärkste Beteiligung stellten die Befragten in der Grundschule fest. Daneben ist die Mitarbeit von Eltern in Gymnasien und Realschulen deutlich höher als in Hauptschulen. Allerdings scheinen die Beteiligungsangebote an Hauptschulen und auch an berufsbildenden Schulen eher begrenzt zu sein, weil von vorneherein davon ausgegangen wird, dass hier überhaupt nur wenige Eltern zu einer Teilnahme bereit sind. Hier stellt sich die Frage, wie das Interesse der Eltern an Beteiligung stärker als bislang über die Grundschulzeit aufrechterhalten werden kann. Bildungs- und Erziehungslandschaften setzen zwar

genau an dieser Frage an; da das Entwicklungsvorhaben in den meisten Fällen jedoch noch keine längere Laufzeit vorzuweisen hat, liegen noch keine verlässlichen Erfahrungen vor.

Beteiligung und soziale Herkunft

Bildungsbenachteiligte Eltern sind grundsätzlich schwerer zu erreichen, sie bilden eine wichtige Zielgruppe im Rahmen der Bildungs- und Erziehungslandschaften. Gleichwohl sind an einigen Standorten, vor allem in sozialen Brennpunkten, Strategien entwickelt worden, auch diese Zielgruppen erfolgreich zu erreichen, und zwar sowohl in Bezug auf Angebote der Familienbildung als auch in Bezug auf Partizipationsstrukturen. Dies geschieht vor allem durch Aktivitäten in der Lebenswelt der sozial benachteiligten Eltern, beispielsweise im Rahmen von Gemeinwesenarbeit. Solche niedrighschwelligigen Angebote, z. B. Elterncafés, können große Erfolge vorweisen und erreichen Personen, zu denen Institutionen bisher keinen Zugang gefunden haben.

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

Auch ein in den städtischen Sozialraum integriertes Elternzentrum wird als erfolgreiche Strategie genannt, die Aktivierung von bildungsbenachteiligten Eltern zu erhöhen.

Bewährt hat sich ebenfalls, Beratungseinrichtungen in der Schule anzusiedeln (Erziehungs- oder Familienberatungsstellen, psychologische Beratung). Für Eltern werden Wege verkürzt, 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.

Eine sehr erfolgreiche Strategie zur Aktivierung und Beteiligung von benachteiligten Eltern stellen die bereits beschriebenen Peer-Ansätze dar, bei den Eltern andere Eltern aktivieren, beraten und begleiten. Maßnahmen und Aktivitäten, die von Eltern selbst entwickelt werden, sind grundsätzlich sehr gut geeignet, um andere Eltern der eigenen Lebenswelt zu erreichen. An verschiedenen Standorten entwickelten z. B. Eltern für Eltern Einschulungsflyer sowie Broschüren, die in leicht verständlicher Sprache die Elternmitarbeit in der Bildungs- und Erziehungslandschaft darstellen. Auch die von Eltern entwickelten Elternvereinbarungen zwischen Schule und Elternhaus bzw. die Aushandlungsrunden zu Schulregeln stellen eine Möglichkeit dar, Eltern in die Verantwortung zu nehmen, sie aber auch mit ihren Wünschen und Schwierigkeiten ernst zu nehmen.

Zur Erreichung von bildungsbenachteiligten Eltern ist insbesondere eine ressourcenorientierte, wertschätzende Haltung notwendig, die an die Interessen der Eltern anknüpft und den persönlichen Kontakt sucht:

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

Wenn Fachkräfte den intensiven persönlichen Kontakt zu Eltern suchen, ermöglicht es ihnen auch, flexibel auf die Bedürfnisse und Interessenlagen der Eltern zu reagieren und bedarfsorientierte Angebote zu entwickeln:

„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.“ (2a: 68/Verwaltung-Schule)

Wichtig sind demnach alle Strategien, die Eltern niedrigschwellig⁷¹ direkten Kontakt zueinander und zu den Institutionen ermöglichen. Weiterhin spielt die persönliche Ansprache, der persönliche Kontakt und das Knüpfen von Netzwerken sowohl durch andere Eltern und als auch durch professionelle Moderator/innen eine große Rolle.

Beteiligung und Gender

Die überwiegende Mehrzahl der in den Bildungs- und Erziehungslandschaften engagierten Eltern sind Mütter. Allerdings sind die Posten mit Verantwortung (z. B. in den Gremien) wiederum besonders häufig von Männern besetzt, während Mütter eher die „Basisarbeit“ leisten (also z. B. die Mitwirkung im Schulalltag).

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

Die Befragten sehen aber durchaus die Entwicklung in den letzten Jahren, dass einerseits Frauen mehr Ämter übernehmen und andererseits mehr Männer sich beteiligen.

⁷¹ Zum Thema niedrigschwellige Strategien zur Erreichung sozial benachteiligter Mütter vgl. auch Koch 2009, S. 140f.

Väter als eine Zielgruppe im Rahmen von Familienbildungsangeboten sind ebenfalls eher schwer zu erreichen, da sie aufgrund der häufig noch dominanten klassischen Rollenverteilung weniger an den Bildungs- und Erziehungsprozessen ihrer Kinder teilhaben. Grundsätzlich bestehen eher vereinzelte Ansätze, Väter stärker einzubinden und spezielle Angebote zu entwickeln, die auf die Bedürfnisse und Situation von Vätern zugeschnitten sind. So besteht an einem Standort in einem Familienhaus eine Vater-Kind-Gruppe. In der Stadtteilarbeit oder im Schulalltag gibt es Ansätze, Väter in Angebote einzubeziehen, die direkt an ihren Kompetenzen ansetzen, wie beispielsweise handwerkliche Angebote oder Sport-Angebote für Kinder und Jugendliche. An einem Standort werden gezielt männliche interkulturelle Moderatoren eingesetzt, um verstärkt migrantische Väter zu gewinnen. Grundsätzlich besteht in Bezug auf die Erreichung von Vätern in allen befragten Entwicklungsvorhaben noch enormer Handlungsbedarf, zumal die große Bedeutung der Väter für die Bildungsprozesse ihrer Kinder von den Befragten anerkannt wird.

Beteiligung und Migration

Sehr interessant sind die Erfahrungen, die mit der Einbeziehung von migrantischen Zielgruppen gemacht wurden, da diese Erfahrungen sehr stark divergieren. In einigen Bildungs- und Erziehungslandschaften besteht die Auffassung, migrantische Eltern seien schwer zu erreichen. Dies wird von anderen Befragten in überwiegend migrantisch geprägten sozial benachteiligten Quartieren nicht bestätigt. Im Gegenteil: Hier konnten große Erfolge erzielt werden, migrantische, eher bildungsnahe, aber eben auch eher sozial benachteiligte Eltern sowie Eltern mit geringen Deutschkenntnissen zu erreichen.⁷²

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

Eine wichtige Strategie zur Einbeziehung migrantischer Eltern ist die Akzeptanz der Normalität von Mehrsprachigkeit. Dies geschieht beispielsweise durch den Einsatz von Übersetzer/innen (in der Regel andere Eltern) bei allen wichtigen Treffen und Veranstaltungen, damit auch die Eltern teilnehmen, die nur geringe Deutschkenntnisse haben oder diejenigen, die sich nicht trauen, in größerer Runde die deutsche Sprache anzuwenden, weil sie sich

⁷² An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass migrantische Kinder und ihre Eltern eine heterogene Gruppe darstellen, deren Lebenslagen in Abhängigkeit von sozio-ökonomischen Voraussetzungen, Bildungshintergrund, Geschlecht, Religion, Aufenthaltsstatus etc. erheblich differieren können. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind in Deutschland jedoch trotz dieser heterogenen Lebenslagen insgesamt gesehen „deutlich unterrepräsentiert in den oberen Positionen der Bildungshierarchie“ (Fürstenau/Gomolla 2009, S. 8), da sie nicht über die gleichen Bildungschancen verfügen wie Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund.

aufgrund möglicher sprachlicher Fehler schämen. Außerdem kann es für migrantische Eltern wichtig sein, eigene Treffen oder auch eigene Arbeitsgruppen im Rahmen von größeren Veranstaltungen in der Muttersprache durchzuführen, um sich zunächst in der eigenen vertrauten Sprache auszutauschen. Durch Eltern oder durch professionelle Moderator/innen, die beide Sprachen beherrschen, kann dann wiederum der Transfer in ein Plenum gewährleistet werden:

„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)

Auch Sprachförderangebote werden als geeignetes Mittel bzw. als Türöffner angesehen, um einen Zugang zu migrantischen Eltern zu erhalten. Über die Teilnahme an Mutter-Kind-Angeboten (wie z. B. im Rahmen des Rucksack-Programms⁷³) können Eltern dann auch für andere Angebote oder sogar Beteiligungsformen begeistert werden. Eine befragte Mutter hat sich – aktiviert durch die Teilnahme an einem Mutter-Kind-Sprachförderprogramm – beispielsweise mehr in der Kindertagesstätte eingebracht und sich in den Elternausschuss wählen lassen.

Eine weitere wichtige Strategie besteht darin – wie bereits schon für die Erreichung von sozial benachteiligten Eltern beschrieben – , im Quartier aktive Multiplikator/innen zu finden, die dort fest verankert sind und über bereits bestehende Netzwerke verfügen, z. B. durch den Zugang zu Sportvereinen. Ein migrantischer Vater berichtet, dass die aktiven Eltern es sich zur Gewohnheit gemacht haben, zu Veranstaltungen jeweils ein weiteres Elternteil persönlich anzusprechen und mitzubringen.

Aber auch professionelle interkulturelle Moderator/innen, die Eltern in der Muttersprache ansprechen können, ihre Wünsche und Themen aufgreifen und zwischen Schule und Elternhaus vermitteln, werden als erfolgreiche Strategie genannt. Dies geschieht z. B. durch Hausbesuche oder gemeinsame Gespräche zusammen mit Lehrer/innen und Eltern. Die interkulturellen Moderator/innen greifen Themen und Bedarfe von Eltern und Lehrer/innen auf, organisieren entsprechende Angebote und sind Informationsvermittler/innen zwischen Schule und Stadtteil, indem sie z. B. die Kooperation mit außerschulischen Partnern fördern.

⁷³ „Rucksack“ ist ein Programm zu Elternbildung und Sprachförderung im Elementarbereich. Das Konzept stammt ursprünglich aus den Niederlanden und wird seit einigen Jahren an vielen verschiedenen Standorten in Deutschland erprobt und erfolgreich umgesetzt. Zielgruppe des Integrationsprojekts zur Förderung von Mehrsprachigkeit sind sowohl Kindergartenkinder als auch ihre Mütter.

Darüber hinaus wird die Einbeziehung von Migrantenselbstorganisationen und -initiativen sowie von Integrationsämtern und -büros als hilfreich bewertet.⁷⁴

Eine bedeutsame Strategie, speziell migrantische Eltern zu erreichen, ist der in einer Landschaft umgesetzte Anti-Bias-Ansatz: Diese hat sich vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung auf dem Gebiet der gesamten Bildungs- und Erziehungslandschaft zum Ziel gesetzt; dazu gehört die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit genauso wie beispielsweise die Überprüfung von Kinderspielzeug und Büchern im Hinblick auf die Repräsentation von Menschen unterschiedlicher Herkunft. Der Anti-Bias-Ansatz wurde im Rahmen der antidiskriminierenden Bildungsarbeit entwickelt: Vorurteile und Diskriminierungen werden demnach nicht als individuelle Fehltritte betrachtet, sondern als gesellschaftlich erlernte und institutionalisierte Ideologien, die auch wieder verlernt werden können.

Schließlich gilt es auch, kulturelle und religiöse Besonderheiten bei der Planung von Aktivitäten mit einzubeziehen (wie z. B. Ramadan) und entsprechende Feste in die Bildungs- und Erziehungslandschaft zu integrieren.

Die Bildungs- und Erziehungslandschaft kann so auch einen wichtigen Beitrag zur Integration von Menschen mit Migrationshintergrund leisten. Ein migrantischer Vater macht im folgenden Zitat deutlich, welchen Effekt Beteiligung in dieser Hinsicht erzielen kann:

„Dadurch fühlt man sich ja auch integriert, wenn man in diese demokratischen Verhältnisse reinkommt, wo man seine Rechte auch fordern kann und das weiß, wie man das macht, weil man drin ist ... Vielleicht macht es auch irgendwann Spaß, weil man mitwirken kann, mit beeinflussen kann und man hat auch hinter sich die Eltern als wichtige Macht. Das ist gut, weil man da auch mal mit Politikern spricht und sagt: ‚Ja, hört uns an!‘“ (3c: 356-357/Eltern)

Das Zitat macht auch deutlich, dass Beteiligung als Prozess zu verstehen ist, in den man hineinwächst. Während formale Formen der Elternbeteiligung zumindest im ersten Schritt weniger geeignet erscheinen, migrantische, sozial benachteiligte Eltern einzubeziehen, da diese nicht niedrigschwellig genug sind (so sind z. B. für die Übernahme von Mandaten gute Deutschkenntnisse besonders wichtig), wurden in den Bildungs- und Erziehungslandschaften, die Beteiligung im Rahmen der bereits beschriebenen Bottom-Up-Ansätze entwickelt haben, große Erfolge speziell in Bezug auf die Beteiligung migrantischer Eltern erzielt. In diesen Landschaften dominieren non-formale Beteiligungsformen gegenüber der formalen Gremienarbeit. Im Folgenden soll ein erfolgreiches Beteiligungsmodell auf institutioneller

⁷⁴ Diese Ergebnisse werden von Süssmuth (2009) bestätigt. Demnach ist die Arbeit mit „Mittlern“ und die Einbeziehung von Migrantenselbstorganisationen ein vielversprechender Weg, um Eltern mit Migrationshintergrund stärker an Bildungsprozessen zu beteiligen.

Ebene beispielhaft beschrieben werden, das eine Ausstrahlungskraft auf die ganze Bildungs- und Erziehungslandschaft hat. Die Elternbeteiligung entwickelte sich hier sukzessive.

Bei dem Modell Elternforum⁷⁵ wurde im Rahmen des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ von Seiten des türkischsprachigen Mitarbeiters an einer Schulstation ein Eltern-treffen in der Muttersprache ins Leben gerufen, nachdem ihm von den türkischsprachigen Eltern signalisiert wurde: *„Wir würden ja gerne ins Elterncafé kommen, aber wir trauen uns nicht, weil wir die Sprache nicht so gut können“* (20c: 140/Schule). Wegen des großen Zuspruchs trafen sich die Eltern in der Folge monatlich, um sich zu Themen rund um Schule, Bildung und Erziehung auszutauschen (z. B. Verantwortung und Engagement von Eltern, Gestaltung von Elternabenden, Pausenregelungen in der Schule, Freizeitgestaltung von Kindern). Im Zuge der demokratischen Schulentwicklung beschlossen die Eltern, das rein türkischsprachige Treffen für Eltern mit weiteren Herkunftssprachen zu öffnen. Das Elternforum findet als mehrsprachiges Forum inzwischen einmal monatlich statt; für Kinderbetreuung wird gesorgt, um möglichst vielen Eltern die Teilnahme zu ermöglichen. Parallel dazu finden weitere türkischsprachige Elterncafés statt. Themen des Elternforums waren bislang z. B. der Umgang mit Gewalt an der Schule, die Einführung von neuen Schulregeln, der Umgang mit den Regeln in der Schule und in den Familien und die Aktivierung von weiteren Eltern. Im Elternforum, das inzwischen selbstständig von Eltern ohne Unterstützung von außen vorbereitet und moderiert wird, werden die Aushandlungsrunden auf Schulebene vorbereitet. In diesen Aushandlungsrunden werden gemeinsam mit Eltern, Schüler/innen, Pädagog/innen und Schulleitung die Entwicklungsschwerpunkte des Schulprogramms, die Schulregeln und ihre Konsequenzen und weitere schulrelevante Themen ausgehandelt. Ziel ist es, einen Konsens der unterschiedlichen Gruppen zu finden, wobei es hier um Beteiligung an Entscheidungsprozessen geht (Mitbestimmung), nicht um eine beratenden Funktion von Eltern (Mitwirkung). Die aktive Mitarbeit der überwiegend migrantischen Eltern in der Schulentwicklung führte zu einer Qualifizierung und Kompetenzsteigerung dieser Eltern – sowohl in Bezug auf die Weiterentwicklung der eigenen Sprachkenntnisse als auch in Bezug auf Präsentations-, Moderations- und Kommunikationsfähigkeiten. Die Aktivierung dieser Eltern führte dazu, dass sie sich auch auf Ebene der Bildungs- und Erziehungslandschaft mit ihren Wünschen und Ideen einbrachten und weitere Projekte entwickelt wurden.

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

So dienten die Maßnahmen im Rahmen der demokratischen Schulentwicklung als Keimzelle für die Elternbeteiligung an der gesamten Landschaft. Das Beispiel zeigt, dass eine conse-

⁷⁵ Ausführlicher zu den Beteiligungsprozessen im Rahmen der Bildungslandschaft „Wrangelkiez macht Schule“ vgl. den 2. Fachbrief des LISUM „Kooperation von Schule und Eltern mit Migrationshintergrund“ http://www.bw.ganztaegig-lernen.de/Berlin/BEDokumente/Fachbrief_2_Migration.pdf, letzter Zugriff: 03.05.2010

quente Einbeziehung der Eltern innerhalb einer Institution, die die Eltern als Partner in der Erziehung und Bildung des Kindes ernst nimmt, eine große Ausstrahlungskraft auf die Bildungs- und Erziehungslandschaft haben kann. Von zentraler Bedeutung war es hier, dass ein entsprechendes Beteiligungsklima geschaffen wurde, dass den Eltern vermittelte, dass ihre Stimme wichtig ist, gehört wird und dass ihre Wünsche, Ideen und Anregungen ernst genommen werden und auch Konsequenzen haben. Das führte dazu, dass sich ursprünglich professionell moderierte Gremien verselbständigten und von Eltern nun selbst vorbereitet, organisiert und moderiert werden.

Bedingungen für gelingende Elternbeteiligung

Die Faktoren, die dazu führen, dass Eltern erfolgreich beteiligt werden und sich beteiligen, wurden z.T. explizit genannt, andere ergaben sich eher implizit aus der Analyse.⁷⁶ Im Folgenden werden die wichtigsten Gelingensbedingungen für Elternbeteiligung aufgeführt.

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

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

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

„Vielleicht werden unsere Kinder davon nicht profitieren, vielleicht die nachkommen- den Generationen, aber wir fühlen, dass wir Eltern willkommen sind und das sehen wir als Anerkennung. Anerkennung gegenüber unserem ehrenamtlichem Engage-“

⁷⁶ Fehlen diese Gelingensbedingungen, werden hemmende Faktoren in Bezug auf Elternbeteiligung deutlich. Siehe dazu auch das Kapitel „Hindernisse für die Beteiligung von Eltern“ (ab S. 110).

ment, wäre diese Anerkennung nicht da, würden wir nichts, nichts unternehmen, würden auch keine Eltern dabei sein und nur dieses Ansehen ist ja nicht genügend, weil wir können ja was beeinflussen.“ (3c: 338/Eltern)

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

„Das ist eben natürlich auch was, was wachsen muss, also in der Kultur der Schule einen Gegenpol finden muss. Also eben dieser Raum ... ist natürlich etwas Besonderes. Also welche Schule stellt schon Eltern einen eigenen Raum zur Verfügung. Also das zeigt eben auch ..., dass die Eltern eben hier willkommen sind, dass die Zusammenarbeit mit ihnen als etwas Wertvolles angesehen wird und eben auch eine Gegenleistung dafür zur Verfügung gestellt wird. Und insofern ist es natürlich etwas, was die Motivation unheimlich erhöht.“ (20c: 162/Schule)

Kommunikation auf Augenhöhe: Eltern wollen in der Kommunikation mit Vertreter/innen der Institutionen „auf Augenhöhe“ behandelt werden und nicht „von oben herab“. Sie möchten gleichberechtigte Partner sein, deren Stimme ein Gewicht hat. Wird ihnen nicht auf Augenhöhe begegnet, kommt es in innerhalb einer Institution, besonders der Schule, häufig zu Konflikten. Da wo Elternbeteiligung jedoch als ein gleichberechtigter Austauschprozess verstanden wird, bei dem beispielsweise nicht nur Eltern, sondern auch Lehrer/innen sich als Lernende begreifen, kann Beteiligung gelingen.

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

„Es kommt darauf an, dass man erkennen kann, dass man spürt, dass es wirklich gewollt ist, dass man mitmacht, da ist, willkommen ist und mit seinen eigenen Fragen nicht nur als Zuhörer, sondern seine eigenen Fragen mitbringen kann und dass die eigenen Fragen von Bedeutung sind.“ (14b: 268/BEL-Koordination)

Einbindung von neutralen, externen Personen: Wenn es um vorurteilsfreien Dialog und Austausch gehen soll, wird auch die Einbindung von neutralen, externen Personen als Gelingensbedingung genannt. So können eine externe Prozessbegleitung oder die Beteiligung von Fortbildner/innen beispielsweise dazu beitragen, dass Eltern und Fachkräfte sich moderiert neu begegnen.

„Sie sehen, auch da ist es spannend mitzubekommen, was passiert denn, wenn ich die Eltern so richtig mal mit ins Boot hole, so unvoreingenommen und dazu brauche ich immer externe Leute, die nicht diese Vorbehalte haben möglicherweise, wie die Lehrer/innen und Erzieher/innen ab und an.“ (10b:50/BEL-Koordination)

Konkrete Anbindung der Beteiligung: Von mehreren Interviewpartner/innen wurde die Anbindung von Beteiligung an ein konkretes Thema (z. B. Planung eines Elternzentrums) oder an

eine Institution (z. B. Beteiligung an der Schule, um die Bildungsprozesse des eigenen Kindes zu fördern) als eine wichtige Gelingensbedingung von Elternbeteiligung formuliert.

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

Je lebensweltlicher und alltagsbezogener Beteiligung ist, desto mehr erscheint sie für Eltern sinnvoll. Besonders Beteiligungsangebote, die ein klares Ziel haben, das relativ kurzfristig erreicht werden kann, sind erfolgreich. Deswegen ist häufig die Einbeziehung in die gesamte Bildungs- und Erziehungslandschaft erst ein zweiter Schritt, weil hier der Ansatzpunkt zunächst abstrakter erscheint.

Bedarfsorientierte Gestaltung von Beteiligungsformen: Bei der Gestaltung von Beteiligungsmöglichkeiten für Eltern ist es notwendig, vielfältige Beteiligungsformen für die unterschiedlichen Bedarfe von Eltern anzubieten. Da verschiedene Angebote für unterschiedliche Zielgruppen attraktiv sind, kann eine breite Palette z. B. von Elterncafés über Gremienarbeit hin zu Aktionstagen und auch die Einbeziehung von Eltern über die Zubereitung von Essen zielführend sein. Werden Eltern bedarfsorientiert eingebunden, kann es auch gelingen, sie über aktivierende Angebote und informelle Beteiligungsformen für eher non-formale oder sogar formale Beteiligungsmöglichkeiten zu begeistern und zu binden. Solche informellen Prozesse können Vertrauen schaffen und eine Informationsbasis für die Eltern aufbauen, sodass sie eher motiviert und interessiert sind, sich langfristiger und verbindlicher zu engagieren.

Bereitstellung von Unterstützung: Eltern müssen das Gefühl haben, dass sie Unterstützungsbedarf formulieren können und diese Unterstützung auch erhalten, wenn dies möglich ist – sei es durch professionelle Akteure in konkreten Situationen, sei es bei der Akquise von Fördermitteln für weiterführende Projektideen von Eltern. Darüber hinaus schaffen Eltern auch selbst die Voraussetzungen dafür, sich zu beteiligen, indem Elternorganisationen für Eltern Seminare und Fortbildungen anbieten, die sie in die Lage versetzen sollen, ihre Interessen und die ihrer Kinder angemessen zu vertreten.

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

Transparenz von Arbeitsweisen und Kommunikationsformen: Häufig verfügen Eltern über wenig Wissen darüber, welche unterschiedlichen Beteiligungsmöglichkeiten sie haben. Ge-

rade an den Übergängen zwischen den Bildungsinstitutionen ist deswegen eine transparente Einführung in die bestehenden Partizipationsformen notwendig, z. B. über die Erstellung und Verteilung von Broschüren. Gelingt es, Informationen über Formen und Reichweite von Beteiligung an Eltern weiterzugeben, ist die Einbindung von Eltern vielfach erfolgreich. Sowohl die Arbeit in den entsprechenden Beteiligungsgremien als auch die verwendete Sprache müssen so gestaltet sein, dass die Gremienarbeit für Eltern transparent ist und die Sprache verständlich erscheint. Der Fachdiskurs muss den Eltern angepasst werden, notwendige „Übersetzungsarbeit“ muss geleistet werden (nicht nur im Sinne von Mehrsprachigkeit, auch im Sinne von unterschiedlichen sozialen und fachlichen Sprachwelten).

Primat der persönlichen Kommunikation: Elternaktivierung gelingt eher, wenn Eltern persönlich angesprochen und eingeladen werden – sei es durch andere Eltern oder durch professionelle Fachkräfte. Fachkräfte müssen den persönlichen Kontakt zu den Eltern suchen und möglichst persönliche Beziehungen herstellen, damit Eltern sich angesprochen fühlen. Schriftliche Einladungen, z. B. zu Elternabenden, erscheinen häufig weniger Erfolg versprechend als ein persönliches Gespräch. Auch der Einsatz von Eltern als Multiplikator/innen, die wiederum andere Eltern direkt und persönlich ansprechen, ist in diesem Zusammenhang eine wichtige Strategie.

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

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

Mehrwert von Bildungs- und Erziehungslandschaften für die Elternbeteiligung

Abschließend soll nun der Mehrwert, den Bildungs- und Erziehungslandschaften *für* und *durch* Elternbeteiligung erzielen können, dargestellt werden. Grundsätzlich wurde darauf hingewiesen, dass im Rahmen von Bildungs- und Erziehungslandschaften vermehrt Ressourcen, insbesondere finanzielle Mittel, vorhanden sind, um bestimmte Themen zu bearbeiten. Wird dann Elternbeteiligung als Schwerpunkt oder Ziel gesetzt, kann eine besondere Aufmerksamkeit auf dieses Thema gelenkt werden, da es angegangen und bearbeitet werden muss. Diese stärkere Beachtung mündet in einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Thema, aber u. U. auch in politischer Beschäftigung damit. Besonders die Einbeziehung in Instrumente wie Bildungsberichte, z. B. im Rahmen von Elternbefragungen, stärkt das Thema auch öffentlich. Entsprechend werden die Wünsche von Eltern nicht als (Über-)Forderung der Institutionen aufgefasst, sondern als Auftrag, entsprechende Strukturen und Ressourcen für eine gelingende Elternbeteiligung zu schaffen. Eltern werden darin unterstützt, die Bildungsprozesse der Kinder zu fördern und zu begleiten – die Qualität der Bildung im Rahmen der Bildungs- und Erziehungslandschaft erhöht sich, da Eltern und Institutionen Hand in Hand arbeiten. Das Thema Elternbeteiligung kann also im Rahmen einer Schwerpunktsetzung von Bildungs- und Erziehungslandschaften deutlich gestärkt werden. Gleichzeitig profitieren Bildungs- und Erziehungslandschaften auch von Elternbeteiligung. Diesen beiden Perspektiven soll im Folgenden nachgegangen werden: Welchen Mehrwert bringt das neue Gefüge, die verbesserte Zusammenarbeit und Vernetzung, für verschiedene Formen der Elternbeteiligung und Angebote der Elternarbeit? Und welcher Mehrwert wird durch die Einbeziehung von Eltern für die Bildungs- und Erziehungslandschaften erzielt?

- Durch Elternbeteiligung können Angebote mit und für Eltern entwickelt werden, die sich an ihren Wünschen und Bedürfnissen orientieren. Diese Angebote können zielgerichteter und bedarfsorientierter für den Sozialraum entwickelt und aufeinander abgestimmt werden. Die Bildungs- und Erziehungslandschaft ermöglicht außerdem neue Partnerschaften und Kooperationen, die neue Angebote der Elternarbeit generieren, und ermöglicht es, institutionelle „Verbündete“ zum Thema Elternbeteiligung zu finden. Zudem werden durch die Partizipation von Eltern neue Wünsche und Ideen in die Bildungs- und Erziehungslandschaft hineingetragen, die den Austausch zwischen Fachkräften und Eltern befruchten.
- Zielgruppen können durch niedrigschwellige Angebote innerhalb der Bildungs- und Erziehungslandschaft besser erreicht werden, die aufgrund der Zusammenarbeit entstehen. Dies kann zum einen durch die räumliche Zusammenlegung von Angeboten geschehen (z. B. Elternzentrum), aber auch durch die Verlagerung von Angeboten in einzelne Institutionen (z. B. Elternabend der Schule im Stadtteilzentrum, Jugendamtsprechstunde in der Schule). Gerade durch die Zusammenführung der unterschiedlichen Systeme Jugendhilfe und Schule können neue, andere Zugänge geschaffen werden. Ziel-

gruppen in einzelnen Einrichtungen können besser auf Angebote in anderen Einrichtungen aufmerksam gemacht werden und bei Bedarf an diese verwiesen werden.

- Die gezielte Vernetzung und Zusammenarbeit unterschiedlicher Institutionen und Systeme, insbesondere Schule und Jugendhilfe, erleichtert eine ressourcenorientierte Perspektive auf Kinder und Jugendliche. Eine solche Perspektive, die nicht die Defizite des Kindes in den Mittelpunkt stellt, führt zu einer verstärkten Beteiligung von Eltern. So kann eine neue, gemeinsame Sichtweise auf den Bildungs- und Erziehungsprozess der Kinder entwickelt werden.
- Durch die Kooperation der Institutionen innerhalb der Bildungs- und Erziehungslandschaften entstehen verlässlichere Strukturen für die Eltern, da auch die Angebote für die Kinder besser aufeinander abgestimmt sind.
- Durch Elternbeteiligung verändern sich Institutionen: Sie werden offener, transparenter und demokratischer, was eine positive Auswirkung auf die Mitarbeiter/innen selbst hat. Dieser Aspekt der institutionellen Öffnung lässt sich perspektivisch auf alle Institutionen der jeweiligen Landschaft übertragen. Die Bildungsprozesse ihrer Kinder werden für Eltern sichtbarer, weil sie direkt einbezogen werden.
- Die einzelnen Institutionen der Bildungs- und Erziehungslandschaft profitieren von der Elternbeteiligung, da die Eltern im Übergang der Institutionen nicht verloren gehen. Dies kann auch den Blick „über den Tellerrand“ auf den Sozialraum von Seiten der Institutionen schärfen.
- Eltern können durch die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Institutionen im Rahmen von Bildungs- und Erziehungslandschaften möglichst frühzeitig erreicht werden; so können Eltern bereits von Beginn an die Entwicklung ihrer Kinder begleiten und für die Erziehung und Bildung ihrer Kinder Verantwortung übernehmen.
- Durch Austausch von Methoden und Konzepten zur Familienbildung und Zielgruppenerreichung innerhalb der Bildungs- und Erziehungslandschaft entsteht ein größeres Erfahrungswissen im Sinne eines gemeinsamen Lernprozesses der beteiligten Institutionen.
- Eltern können Vertrauen und persönlichen Kontakt zu professionellen Akteuren aufbauen, insbesondere zu Lehrer/innen. Dadurch erhöht sich das Vertrauen in und die Identifikation mit der Institution. Der Aufbau eines neuen Vertrauensverhältnisses zwischen Fachpersonal und Eltern kann dazu führen, dass Eltern sich stärker einbringen und Angebote der Elternarbeit stärker annehmen.
- Es werden eigene Bildungsprozesse bei den Eltern in Gang gesetzt. Es erhöht sich nicht nur die Fähigkeit, die Bildungsprozesse des Kindes besser zu begleiten, sondern durch Beteiligungsmaßnahmen wächst auch das eigene Selbstbewusstsein und die eigenen Kompetenzen werden erhöht. Eltern machen die Erfahrung von Selbstwirksamkeit, weil

ihre Wünsche und Ideen ernst genommen werden und Konsequenzen erzielen. Sie erleben diese Konsequenzen direkt – z. B. dadurch, dass ihr eigenes Kind davon profitiert.

- Durch neue soziale Kontakte unter den Eltern entstehen neue soziale Netzwerke im Sozialraum und persönliche Beziehungen, ein „sozialer Mehrwert“, der sich u. a. darin ausdrückt, dass Beteiligung „*Spaß macht*“ (3c: 356/Eltern). Durch den Erfahrungsaustausch können Eltern ihr Handlungsspektrum erweitern.
- Die Beteiligung an der Bildungs- und Erziehungslandschaft fördert die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund, da sie sich als Teil eines Gemeinwesens erleben und sowohl mit anderen Eltern als auch mit Institutionen in Kontakt kommen, zu denen sie unter Umständen vorher eine große Distanz entwickelt hatten.

Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass zwar von den meisten Befragten die Wichtigkeit von Elternbeteiligung im Rahmen kommunaler Bildungs- und Erziehungslandschaften grundsätzlich anerkannt wird, dass aber der Stellenwert, den Elternbeteiligung im Rahmen der jeweiligen Landschaft dann auch tatsächlich einnimmt, sehr unterschiedlich ist. Bedeutsam ist, dass Eltern sowohl als Zielgruppe von Angeboten als auch als aktive Partner in Bildungs- und Erziehungslandschaften einbezogen werden sollen. Diese Forderung wird ebenso von der Landeskooperationsstelle Schule-Jugendhilfe in Bezug auf den Aufbau von Bildungs- und Erziehungslandschaften formuliert.⁷⁷ Auch verweist Gomolla – allerdings am Beispiel Schule – auf diesen doppelten Aspekt von Elternbeteiligung und betont die Notwendigkeit, Eltern zu unterstützen, damit sie „an der Macht von Schule“⁷⁸ als Akteure teilhaben können.

Besonders erfolgreiche Strategien der Elternbeteiligung entwickelten diejenigen Landschaften aus dem vorliegenden Untersuchungssample, die ein Bottom-Up-Modell der Beteiligung verfolgen, die also konsequent mit Beteiligung „von unten“ entwickelt wurden (oder Eltern in einem relativ frühen Stadium einbezogen haben). Hier dominieren non-formale und informelle Strukturen, die sich als niedrigschwelliger erweisen, gegenüber den formalen Beteiligungsformen. Diese Bildungs- und Erziehungslandschaften haben besonders innovative Beteiligungsmodelle entwickelt, und es gelang ihnen, auch so genannte schwer erreichbare Zielgruppen, wie beispielsweise sozial benachteiligte und migrantische Eltern, erfolgreich in die Landschaft einzubeziehen. Auffällig ist, dass dieses Bottom-up-Modell der Elternbeteiligung vor allem in denjenigen Bildungs- und Erziehungslandschaften zu finden ist, welche den Ansatz eines lokalen Bildungsverbundes bzw. einer lokalen Bildungsinitiative verfolgen.

⁷⁷ Landeskooperationsstelle Schule - Jugendhilfe 2009, S. 9.

⁷⁸ Gomolla 2009, S. 44.

Die Hauptakteure dieser Entwicklungsvorhaben sind die Akteure aus den unterschiedlichen Bildungseinrichtungen vor Ort, auf deren Engagement im Rahmen des Entwicklungsvorhabens ein großes Gewicht liegt. Daraus lässt sich folgern, dass kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaften, die in ihrem Aufbau ein Bottom-Up-Modell verfolgen, aufgrund ihrer strukturellen Verfasstheit besonders zur Teilhabe von Eltern einladen. Hier stellt sich die Frage, ob und wie diese innovativen Beteiligungsmodelle von unten auch in denjenigen Landschaften in Gang gesetzt werden können, die strukturell Top-Down organisiert sind.

Besonders positive Erfahrungen bei der Erreichung von Zielgruppen konnten weiterhin mit Elternmoderatoren- und Elternbotschafter-Modellen erzielt werden, die nach dem Peer-Ansatz funktionieren und über persönliche Kommunikation und das Herstellen von intensiven persönlichen Beziehungen eine niedrigschwellige Ansprache von Eltern ermöglichen. Auch Elterncafés, Elternzentren oder bereits bestehende Nachbarschaftshäuser, Familienzentren etc., deren Angebot im Rahmen der Bildungslands- und Erziehungslandschaft erneuert, aufgewertet bzw. ausgeweitet wird, werden als erfolgreiches Modell beschrieben. Die Wertschätzung der ehrenamtlichen Arbeit, die Eltern leisten, sowie die Wirksamkeit, die Beteiligungsprozesse nach sich ziehen müssen, spielen dabei als Gelingensbedingungen für Elternbeteiligung eine besondere Rolle.

Bildungs- und Erziehungslandschaften können, das machen die aufgeführten Aspekte im vorangegangenen Abschnitt zum Thema Mehrwert deutlich, erheblich von Elternbeteiligung profitieren. Gleichzeitig kann Elternbeteiligung selbst durch die vernetzte, Institutionen übergreifende Arbeit im Rahmen von Bildungs- und Erziehungslandschaften deutlich gestärkt werden. Dies beides setzt jedoch voraus, dass das Thema Elternbeteiligung überhaupt in den Fokus der Entwicklungsvorhaben gerät und konsequent auf allen Ebenen umgesetzt wird⁷⁹, auch gerade unter Berücksichtigung der genannten Gelingensbedingungen, die ein verändertes Beteiligungsklima beinhalten. Hier bestehen noch Potentiale, die aus Sicht der qualitativen Weiterentwicklung von Bildungs- und Erziehungslandschaften unbedingt genutzt werden sollten. Denn es ist gerade das Konzept der Bildungs- und Erziehungslandschaften, welches das in der Fachdebatte geforderte „konzertierte Handeln“⁸⁰ aller Bildungsakteure mit dem Ziel einer qualitativ hochwertigen Bildung möglich macht und den Weg zu einer sozial gerechteren Bildung bereiten kann. Dies kann allerdings nur geschehen, wenn auch sozial benachteiligte Familien entsprechend den bildungspolitischen Forderungen⁸¹ sowohl als

⁷⁹ Hilfreich erscheinen hier auch Strategien, die Elternbeteiligung explizit als ein Handlungsfeld der Bildungs- und Erziehungslandschaft ausweisen und so auch in die Selbstevaluation der im Rahmen des Entwicklungsvorhabens kooperierenden Institutionen integrieren. Das hat zur Folge, dass alle beteiligten Institutionen die Qualität ihrer Arbeit unter anderem auch danach selbst beurteilen, welchen Stellenwert die Beteiligung von Eltern hat und wie die Einbeziehung von Eltern konkret gelingt. Vgl. dazu Kohorst 2009, S. 199.

⁸⁰ Gomolla 2009, S. 44. Gomolla spricht hier nicht von dem Konzept der Bildungs- und Erziehungslandschaften, ihre Forderungen nach dem Überqueren institutioneller Grenzen weisen jedoch in eine ähnliche konzeptionelle Richtung, auch wenn die Kooperation von Jugendhilfe und Schule in dem Beitrag nicht explizit berücksichtigt wird.

⁸¹Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005; Deutscher Verein für Öffentliche und Private Fürsorge e.V. 2007, Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages 2007.

aktive Partner ernst genommen werden als auch als Zielgruppe von Unterstützungsleistungen berücksichtigt und einbezogen werden.

Gewaltprävention in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften

Auseinandersetzung mit dem Begriff Gewaltprävention

In der Fachdebatte um Prävention von Gewalt hat sich inzwischen eine Position herausgebildet, die die Aufmerksamkeit auf Risikofaktoren und Problemkonstellationen in der frühen Kindheit richtet. Das heißt, dass der Fokus verstärkt auf die Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen gelenkt wird.⁸² Darüber hinaus findet eine Verlagerung zwischen den verschiedenen Handlungsfeldern statt, etwa von der Justiz hin zur Kinder- und Jugendhilfe. So wird heute die Erziehung zur friedlichen Lösung von Konflikten und der Erwerb entsprechender Kompetenzen als Aufgabe der Familie, der Kindstagesbetreuung und der Grundschulen betrachtet. Vor diesem Hintergrund existiert die weithin geteilte Meinung, dass Gewalt im Kindes- und Jugendalter vorrangig durch Erziehung, Lernen und Kompetenzerwerb bewältigt werden kann. Die Orientierung an einem solchen Präventionsgedanken erfordert es, *Gewaltprävention als einen „koproductiven Prozess“*⁸³ von allen an Erziehung, Bildung und Betreuung beteiligten Institutionen und Akteuren zu verstehen. Um vor allem *Eltern als zentrale Säule* für eine gelingende Gewaltprävention einzubinden, wird auf die Notwendigkeit *„einer neu zu entwickelnden Strategie der gewaltpräventiven Elternarbeit“*⁸⁴ verwiesen. In Anlehnung an diese fachliche Perspektive geht es also entgegen einer bislang verbreiteten „anlass- bzw. problemorientierten Arbeit mit Eltern“⁸⁵ um eine Förderung und Entwicklung „elternorientierter Strategien.“⁸⁶

Zugleich betont etwa das Deutsche Jugendinstitut den *Sozialraum als wichtigen „konzeptuellen und praxisrelevanten Bezugspunkt für gewaltpräventive Strategien.“*⁸⁷ Es geht darum, Voraussetzungen in Sozialräumen zu schaffen, die dabei helfen, nach wie vor bestehende Barrieren zwischen Institutionen und Familien abzubauen und gemeinsame Handlungsoptionen im partnerschaftlichen Zusammenwirken mit bzw. für Eltern zu entwickeln.

Die Enquete Kommission ‚Prävention‘ des Landtags in Nordrhein-Westfalen spricht explizit die *zentrale Rolle der kommunalen Vernetzung und Kooperation* an: „Die beste Kriminalprävention [sind] glückliche, gesunde und selbstbewusste Kinder. Ziel der kommunalen Aktivitäten muss dabei sein, die bestehenden und bewährten Unterstützungssysteme insbesondere im Bereich des Gesundheitswesens, der Jugendhilfe, des Bildungssystems, der Sozialleis-

⁸² Vgl. Deutsches Jugendinstitut 2006.

⁸³ Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention 2007, S. 299.

⁸⁴ Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention 2007, S. 121.

⁸⁵ Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention 2007, S. 121.

⁸⁶ Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention 2007, S. 120.

⁸⁷ Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention 2007, S. 138.

tungsträger, der Justiz, der Polizei und der Ordnungsbehörden sowie der eigenständigen Vereine – flächendeckend in einer Vernetzungsstruktur weiter zu entwickeln. Dies ist Voraussetzung für eine gelingende und erfolgreiche Präventionsarbeit. Alle Aktivitäten sollten nicht defizitorientiert, sondern ressourcenorientiert gestaltet werden.⁸⁸ Demnach bergen kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaften große Chancen für eine Verbesserung der Präventionsarbeit, die als „kommunale Querschnittsaufgabe“⁸⁹ definiert wird. Als Aufgabe mit „einer sehr großen Steuerungskomplexität, die ressort- und behördenübergreifende Ansätze mit aktiver Bürgerbeteiligung einschließlich Vereins- und Verbandsstrukturen erfassen muss. Das erfordert kooperative, verlässliche und partnerschaftliche Formen der Zusammenarbeit.“⁹⁰

In der Forschungsliteratur wird zwischen unterschiedlichen Gewaltkontexten differenziert.⁹¹ Dabei wird von der Mikroebene interpersonaler Gewalt in engen sozialen Beziehungen bis hin zur Makroebene politischer bzw. politisch motivierter Gewalt unterschieden. Die *Gewalt im sozialen Nahraum* umfasst Kindesmisshandlung, körperliche Misshandlung, Vernachlässigung, seelische Misshandlung/emotionale Kindesmisshandlung sowie den sexuellen Missbrauch von Kindern. Neben dem Erleiden der verschiedenen Formen von Gewalt durch Eltern und andere Erwachsene wird auch die von Kindern erlebte Gewalt zwischen den Eltern beachtet, da die möglichen negativen Folgen für die soziale, seelische und kognitive Entwicklung der Kinder, die Zeugen der Partnergewalt werden, hoch relevant sind.⁹² In der Frage nach der Prävention von Gewalt gegen Kinder besteht heute Übereinstimmung darin, dass Prävention und Intervention als ein *breites und differenziertes System unterschiedlichster Maßnahmen und Angebote* angelegt sein müssen, die vor allem durch ihre Kombination wirksam werden. Cierpka⁹³ weist auf Studienergebnisse hin, die belegen, dass gerade die Kombination verschiedenster Maßnahmen und Ebenen der Intervention die Effektivität erhöht. Neben dem Schutz der Kinder vor oder gegen Erwachsene (insbesondere Eltern) ist die Idee des „Empowerments“ getreten, welche nach Rappaport⁹⁴ die Ermächtigung, Förderung, Ermutigung, Integration von Beteiligten bzw. Betroffenen meint. In eine ähnliche Richtung zielt das auf dem Konzept der Resilienz gründende Einbeziehen von Schutzfaktoren bzw. protektiven Faktoren, die den Risikofaktoren entgegenwirken bzw. diese abschwächen und ausgleichen.⁹⁵ Im Bereich der *familienzentrierten Prävention* werden vor allem Hilfen in der frühen Kindheit, Angebote der Elternbildung sowie eine kommunale Kinderschutzpolitik

⁸⁸ Landtag Nordrhein-Westfalen 2010, S. 72.

⁸⁹ Landtag Nordrhein-Westfalen 2010, S. 72.

⁹⁰ Landtag Nordrhein-Westfalen 2010, S. 72.

⁹¹ Vgl. z. B. Heitmeyer/Schröttle 2006.

⁹² Vgl. Heitmeyer/Schröttle 2006, S. 35.

⁹³ Vgl. Cierpka 2005.

⁹⁴ Vgl. Rappaport et al. 1984.

⁹⁵ Vgl. z. B. Bliesener 2008.

vorgeschlagen bzw. für unverzichtbar gehalten.⁹⁶ Insbesondere für die familienzentrierten Maßnahmen gilt: Die Effektivität bei kombinierten Maßnahmen ist höher als bei einer Maßnahme allein. Cierpka⁹⁷ schlägt deshalb eine Konzeption vor, die präventive Maßnahmen auf mehreren Ebenen definiert. Durch Synergieeffekte der Wechselwirkung kann eine Kombination von Programmen (wie z. B. Elterntrainings, zugehende Familienarbeit, Bildungs- und Betreuungsprogramm für die Kinder, u. U. Interventionen im psychosozialen Umfeld) entsprechend der vorliegenden Programmatik in Menge, Intensität und Zeit abgestuft und damit kosteneffizienter geplant werden. Die Kooperation zwischen den einzelnen Leistungsanbietern und Partnern stellt dann ein wesentliches Qualitätskriterium dar.

Neben der Gewalt im sozialen Raum spielt die *Gewalt in Institutionen und im öffentlichen Raum* eine wichtige Rolle – insbesondere Mobbing und Gewalt in der Schule sowie rechts-extreme Gewalt. Gewalt in der Schule umfasst hier vorwiegend Schülergewalt, zu der körperlicher Zwang, physische Schädigung und Gewalt gegen Sachen (Vandalismus) zählen, wenngleich auch vonseiten der Schule strukturelle Gewalt ausgeht.⁹⁸ Schülergewalt ist ein vielschichtiges Problem mit vielfältigen Ursachen, die u. a. schulspezifischer Präventionsansätze bedarf. Klassisch wird zwischen drei Konzepten unterschieden:⁹⁹ Für alle Schulen wird eine *primäre Prävention* empfohlen, bei der eine langfristige vorbeugende Arbeit mit allen Schüler/innen im Vordergrund steht. Für Schulen mit einer gewissen Problemlage (wie beispielsweise erste Gewalttendenzen) sind Maßnahmen der *sekundären Prävention* sinnvoll, d. h. solche kontext- und individuumsbezogenen Maßnahmen wie Verhaltenstraining mit Schüler/innen und Lehrer/innen, Erarbeitung von Verhaltensregeln, gezielte Jugendarbeit und Schulsozialarbeit. Für die Minderheit von stark belasteten Schulen sind interventive Maßnahmen angezeigt, d. h. korrektiv-personale *Interventionen*, die auf Verhaltensänderungen bei Jugendlichen abzielen.¹⁰⁰ Im Rahmen der Primärprävention spielt die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus eine wichtige Rolle. Wenn man jedoch an manifeste Verhaltensprobleme von Schüler/innen denkt (wie beispielsweise Cliquengewalt, Alkoholkonsum, Schwänzen) ist auch der Kontext der Gleichaltrigengruppe und somit die Peer-Erfahrung wesentlich mit einzubeziehen. Die Gewaltforschung verweist in diesem Zusammenhang insbesondere auf fünf Bereiche, in denen Schule wirksame Prävention von Gewalt und Mobbing durchführen kann: (1) den Bereich der schulischen Lernkultur (schülerorientierter und lebensweltbezogener Unterricht), (2) die Gestaltung des Sozialklimas (Vermeidung

⁹⁶ Vgl. auch Landtag Nordrhein Westfalen 2010, S. 49ff mit weiteren Nachweisen.

⁹⁷ Vgl. Cierpka 2005.

⁹⁸ Die strukturelle Gewalt, auch indirekte Gewalt genannt, ergibt sich nach Galtung aus gesellschaftlichen Rahmenbedingungen wie z. B. ungleichen Machtverhältnissen. Dabei wenden nicht mehr einzelne Akteure Gewalt an, sondern Gewalt resultiert aus der besonderen systemischen Struktur der Institution Schule, indem beispielsweise die Verbesserung prinzipiell möglicher Chancen bestimmter benachteiligter Schülergruppen strukturell verhindert wird (vgl. Thier 2010 sowie Brondies 2010).

⁹⁹ Neben dieser klassischen an Caplan orientierten Definition werden im Fachdiskurs unterschiedliche weitere Präventionsdifferenzierungen und Definitionen diskutiert und verwendet (vgl. Schmitt 2009, S. 230ff).

¹⁰⁰ Vgl. Heitmeyer/Schröttle 2006, S. 220.

von Desintegrationserfahrungen, Stärkung des Gruppenzusammenhalts), (3) Fort- und Weiterbildung in Bezug auf Prozesse der Etikettierung und Stigmatisierung (Fallverstehen, Diagnose- und Konfliktmanagementkompetenzen von Lehrer/innen), (4) die Etablierung von Regeln und das Setzen von Grenzen (klare Absprachen mit Schüler/innen) sowie (5) die Kooperation mit außerschulischen Partnern (Eltern, Jugendhilfe und Öffnung der Schule zu Vereinen, Musikschulen, Unternehmen etc.).¹⁰¹ In den letzten Jahren wurden eine Reihe *schulischer Präventions- und Interventionsprogramme* gegen Gewalt (und auch Mobbing) entwickelt und in die Schulpraxis umgesetzt, die sich an Schüler/innen (altersgruppenbezogen oder übergreifend), Lehrer/innen oder an die Institutionen bzw. an das gesamte System richten können.¹⁰² Unabhängig davon wird jedoch ein positives Sozialverhalten von Schüler/innen als ein Bildungswert „an sich“ anerkannt. Es wird – wie auch bei der familienzentrierten Prävention – eine Doppelstrategie in der Gewaltprävention empfohlen, die einerseits auf Einzelmaßnahmen der Prävention (Durchführung von Projekten, curricularen Maßnahmen, Einsatz von Programmen) und andererseits auf Qualitätsentwicklung von Schule setzt, bei der Gewaltprävention zu einem inhaltlichen Kernstück der Schulentwicklungsaktivitäten gemacht wird.¹⁰³ Dabei kommt der *Öffnung der Schule* in den Sozialraum durch die Kooperation mit Jugendhilfeträgern und weiteren außerschulischen Partnern für Präventionsansätze eine große Bedeutung zu, da entsprechende Maßnahmen nicht mehr nur schulbezogen, sondern unter Einbeziehung des Sozialraums entwickelt und umgesetzt werden können. Dabei wird auch im Bereich der Gewalt-/Prävention zunehmend den *non-formalen und informellen Bildungsorten* ein größeres Gewicht beigemessen.¹⁰⁴ So kann die Gewaltproblematik institutionsübergreifend bearbeitet werden und Präventionsmaßnahmen können so in unterschiedlichen Kontexten wirksam werden. In diesem Sinne bildet das Konzept der kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaft die Chance, Präventionsmaßnahmen nicht nur auf die Schule zu konzentrieren, sondern als flächendeckendes Konzept umzusetzen, an dem die verschiedenen Bildungsorte von Kindern und Jugendlichen teilhaben. Dazu gehören *frühe Präventionsmaßnahmen in Kindertagesstätten* genauso wie entsprechende *Angebote der Kinder- und Jugendhilfe* an Jugendeinrichtungen sowie im öffentlichen Raum, z. B. in Form von Straßensozialarbeit. Prävention in Kindertagesstätten ist eher universell und primärpräventiv ausgerichtet, da es hier vorrangig darum geht, soziale Kompetenzen zu fördern, Benachteiligung zu verhindern und soziale Teilhabe zu fördern. Außerdem geht es für die Fachkräfte darum, präventive Aufgaben innerhalb der sozialen Frühwarnsysteme zu übernehmen, um etwaige Problemkonstellationen in der Versorgung und Erziehung eines Kindes möglichst frühzeitig zu erkennen.¹⁰⁵ Neben situativen Interventionen von Erzie-

¹⁰¹ Vgl. Heitmeyer/Schröttle 2006, S. 222-224.

¹⁰² Vgl. Übersichtstabelle bei Heitmeyer/Schröttle 2006, S. 227.

¹⁰³ Vgl. Heitmeyer/Schröttle 2006, S. 231.

¹⁰⁴ Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen 2010, S. 63ff.

¹⁰⁵ Vgl. Steffen 2010, S. 72.

her/innen in Konfliktfällen existieren auch soziale Trainingsprogramme, die in Form von Curricula vorliegen.¹⁰⁶ Als ein weiterer Ort des Aufwachsens und der Alltagsbildung wendet sich die Kinder- und Jugendhilfe – mit ihren Bereichen Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit, Kinder- und Jugendschutz und Hilfen zur Erziehung u. a. – an alle Personen unter 27 Jahren, um sie zusätzlich zur Familie und zur Schule zu fördern und dazu beizutragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen. Präventionsstrategien der Kinder- und Jugendhilfe lassen sich nach unspezifischen Strategien mit gewaltpräventivem Anteil im Rahmen von ressourcenorientierter Einzelfall-, Gruppen- und Gemeinwesenarbeit sowie selektiven bzw. indizierten Strategien für Zielgruppen mit unmittelbarem Gewaltbezug unterscheiden (z. B. Anti-Gewalt-Trainings).¹⁰⁷ Hier spielen elternorientierte Strategien eine zunehmende Rolle, wie z. B. im Berliner Projekt „TESYA Family“.¹⁰⁸

Das Thema „rechte Gewalt“ – hier auch als eine Form von Gewalt im öffentlichen Raum betrachtet – kann nicht unabhängig von Einstellungen in der Gesellschaft gesehen werden, d. h. es geht auch um das gesellschaftliche Klima, in dem rechte Gewalt stattfindet. In diesem Zusammenhang spielen Analysen zu rechten und fremdenfeindlichen Einstellungspotenzialen in der Bevölkerung eine große Rolle. Dabei betonen Untersuchungen, dass der Kontakt zur rechten Szene meist über fremdenfeindliche oder rechts orientierte Mitschüler/innen in der Schule initiiert und dann über gemeinsame Freizeitaktivitäten verstärkt wird.¹⁰⁹ Das heißt, dass auch hier der Peer-Erfahrung ein hoher Stellenwert zukommt. Ferner kommt dem ländlichen Raum eine besondere Rolle zu. Zu den Spezifika ländlicher Kommunen gehört beispielsweise eine Tendenz zur Homogenisierung der Dorfgemeinschaft und zur Abwehr unkonventioneller Lebensstile. Ferner zeichnen sich viele Dörfer durch eine spezifische Abgeschlossenheit aus. Aber auch die Erfahrung, dass kommunale Diskursführer einen prägenden Einfluss auf die Meinung vieler Bewohner/innen haben können und die Tendenz, Konfliktlösungen unter sich ausmachen zu wollen, werden hier als Besonderheiten genannt.¹¹⁰ Grundsätzlich gilt auch bei rechtsextremen Gewalttaten, dass ihr Ausmaß durch ein *strategisches Bündel von Präventions- und Interventionsmaßnahmen* begrenzt werden kann. Dabei werden Maßnahmen auf drei unterschiedlichen Ebenen empfohlen: Maßnahmen im Bereich individueller Sozialisationsinstanzen (wie Familie, Schule und Jugendarbeit), kommunale Handlungsbedingungen (Polizei/Justiz, politische Verwaltung, Zivilgesellschaft, lokale Medien, lokale Wirtschaft) sowie überregionale Kontextbedingungen (Bundes- und Landesebene, überregionale Medien und Wirtschaft).

¹⁰⁶ Vgl. Steffen 2010, S. 73.

¹⁰⁷ Vgl. Steffen 2010, S. 93f.

¹⁰⁸ TESSYA Family ist ein Kompetenztraining zum Umgang mit Aggressionen, das für Jugendliche und ihre Eltern in parallelen Trainings umgesetzt wird. Vgl. <http://www.tesya-family.de/>, letzter Zugriff 30.04.2010.

¹⁰⁹ Vgl. Heitmeyer/Schröttle 2006, S. 450.

¹¹⁰ Vgl. Heitmeyer/Schröttle 2006, S. 472-473.

Basierend auf den oben genannten Erkenntnissen und Empfehlungen im Bereich der Gewaltprävention wird in diesem Forschungsprojekt ein weites Präventionsverständnis zu Grunde gelegt. Mit diesem Ansatz wird die Chance verbunden, mithilfe eines kohärenten Systems der Erziehung, Bildung und Betreuung und des Zusammenwirkens von informellen, non-formalen und formalen Bildungsprozessen gerade auch Kinder und Jugendliche in benachteiligten Lebenslagen sowie deren Eltern zu unterstützen und hierüber auch gewaltpräventiv zu wirken. Diese als *primäre* bezeichnete Prävention zielt auf die Allgemeinheit und allgemeine Entstehungsbedingungen von Kriminalität bzw. Gewalt. Unter einer personen- und strukturorientierten Perspektive geht es hier u. a. um die Stärkung des Rechtsbewusstseins, der sozialen Kompetenzen, die Eröffnung von Lebenschancen und dem Abbau belastenden Strukturen (wie Armut, psychosoziale Belastungen). Dazu gehören beispielsweise die Förderung der verschiedenen Sozialisationsinstanzen (vor allem Familie, Schule und Ausbildung), ein ausreichendes kommunales Freizeitangebot, aber auch weitere Bereiche.¹¹¹ An dieser Stelle soll jedoch erwähnt werden, dass trotz des hier zu Grunde gelegten weiten Verständnisses von Gewaltprävention auch Strategien, die *vorrangig* auf die Verhinderung bzw. Verminderung von Gewalt zielen, mit in die Struktur der kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften einzubeziehen sind.¹¹²

Zusammenfassend kann ausgesagt werden, dass (1) Orte der Bildung, Erziehung und Betreuung – und hier insbesondere die Orte Familie, Kindertagesbetreuung, Schule, Angebote und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und der öffentliche Raum – Orte sind, an denen sich Gewalt ereignen und an denen Gewalt verhindert werden kann; somit sind Bildungsorte auch Orte für Gewaltprävention.¹¹³ (2) Im Rahmen von kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften können gewaltpräventive Angebote frühzeitig ansetzen (Primärprävention), (3) Eltern sowie Peer-Erfahrungen einbezogen und (4) zu einem Kernstück von Qualitätsentwicklungsprozessen in den verschiedenen Bildungseinrichtungen (wie Kindertagesstätten, Schule und Jugendarbeit) werden, die schließlich (5) in ein kommunales Gesamtkonzept münden. Dabei besteht die Chance, die oben beschriebenen unterschiedlichen Gewaltkontexte (Gewalt in engen sozialen Beziehungen, Gewalt in Institutionen und im öffentlichen Raum) durch ineinander greifende Präventionsmaßnahmen zu bearbeiten und in ein strategisches Bündel an Präventionsmaßnahmen zu überführen. Jugendgewalt wird dadurch nicht isoliert betrachtet, sondern es wird gleichzeitig auch ein Blick auf das gewalttätige Handeln in Familien, die strukturelle Gewalt von Institutionen und das gesellschaftliche Klima, in dem Gewalt stattfindet, gelenkt.

Im Folgenden werden nun die empirischen Ergebnisse, die im Rahmen der drei regionalen Bestandsaufnahmen erhoben wurden, zusammenfassend dargestellt.

¹¹¹ Vgl. Lüders 1999.

¹¹² Vgl. Deutsches Jugendinstitut 2006.

¹¹³ Vgl. Steffen 2010, S. 51.

Verständnis von Gewaltprävention und Stellenwert des Themas

Um den Stellenwert der Gewalt als Thema und der Gewaltprävention im Rahmen von kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften einschätzen zu können, gilt es zunächst zu fragen, inwieweit Gewalt in der konkreten Bildungs- und Erziehungslandschaft als Herausforderung wahrgenommen wird und welche Problembereiche identifiziert werden.

Zunächst beschreiben die Befragten, dass *Kinder und Jugendliche sowohl Opfer von Gewalt als auch Täter* sind. Dabei schildern sie eine Fülle unterschiedlicher Gewaltformen und -kontexte. Als Gewaltkontexte werden sowohl *Gewalt in engen sozialen Beziehungen* (wie familiäre Gewalt) als auch *Gewalt in Institutionen und im öffentlichen Raum* (wie Jugendgewalt und rechtsextreme Gewalt)¹¹⁴ seitens der Befragten als Problemfelder benannt. Darüber hinaus kommt auch der *medialen Gewalt* (wie Internet-Mobbing) eine immer größer werdende Bedeutung zu.

Häufig wird jedoch *Gewalt und damit Gewaltprävention im Sinne von Kinderschutz* erörtert. So formuliert zum Beispiel eine Befragte:

„(Gewaltprävention) ist ein Querschnittsthema, das begegnet uns überall. Natürlich kommt es immer wieder in der Fragestellung der Kindeswohlgefährdung vor, und da ist die Vernetzung auf allen Ebenen wichtig ... und die Qualität der Zusammenarbeit mit den Eltern noch mal eine ganz andere.“ (10b: BEL-Koordination: 208-228)

Vor dem Hintergrund, dass die Situation vieler Kinder als problematisch und von Gewalterfahrungen geprägt eingeschätzt wird, berichten einige Befragte von dem Aufbau lokaler Netzwerke und der Umsetzung verschiedener Projekte in den Bildungs- und Erziehungslandschaften, die sich mit dem Thema Kinderschutz beschäftigen. Ein Beispiel hierfür stellt das „Netzwerk Gesunde Kinder (NGK)“ dar, über das junge Familien Unterstützung von geschulten, ehrenamtlich tätigen Familienpat/innen oder Hebammen für eine gesunde Entwicklung ihrer Kinder erhalten. Die Familienpat/innen oder Hebammen vermitteln passgenau auf die Bedürfnisse der Familie zugeschnittene Angebote des Gesundheitswesens und der Jugendhilfe in der Lebenswelt des Kindes. Weil ehrenamtliche Pat/innen einen intensiven Kontakt zu den Familien und zu den kleinen Kindern haben, erfahren sie – ganz nebenbei – auch, ob sich ein Kind altersentsprechend entwickelt, regelmäßig dem Kinderarzt vorgestellt wird, alle Impfungen erhält und sich gut entwickelt. Kooperationspartner der Netzwerke sind u. a. Schwangerschaftsberatungsstellen, Geburtshilfeliniken und Hebammen, klinisch tätige und niedergelassene Kinderärzte sowie das Gesundheits-, Jugend- und Sozialamt. Die Leistungen dieser Einrichtungen werden durch die lokalen Netzwerke koordiniert und den Familien wie aus einer Hand vermittelt. Bisherige Erfahrungen zeigen, dass dieser Ansatz eine hohe Akzeptanz bei Eltern aus allen gesellschaftlichen Schichten erreicht. Diese bzw. ähnlich gelagerte Hausbesuchsangebote können darüber hinaus von der Kinderschutzfachkraft

¹¹⁴ Vgl. dazu auch Heitmeyer/Schröttle 2006, S. 16.

eines Landkreises in Form eines Regelversorgungsangebotes für alle Familien mit neugeborenen Kindern durchgeführt werden. Diese Fachkraft arbeitet eng mit den Bezirkssozialarbeiter/innen und den Kindertagesstätten im Landkreis zusammen und stellt einen wichtigen Knotenpunkt für die Zusammenführung von Eltern und Institutionen, Einrichtungen und Trägern, die sich mit der Verbesserung der Entwicklungschancen von Kindern befassen, dar. Ein anderes Projekt zum Kinderschutz, das von den Befragten benannt wird, ist „Mein Körper gehört mir“ – ein Präventionsprogramm für Grundschulen, das sich zum Ziel setzt, das Selbstbewusstsein der Kinder zu stärken und die Öffentlichkeit für das Thema „Sexuelle Gewalt“ zu sensibilisieren.

Grundsätzlich benennen die Befragten ein *breites Spektrum an vorhandenen gewaltpräventiven Angeboten und Aktivitäten* in den Bildungs- und Erziehungslandschaften, die auf die direkte und indirekte Reduzierung von Gewalt abzielen. Hier handelt es sich um bundes- oder länderweite Programme, zum Teil auch um regionale bzw. lokale Initiativen, überwiegend sind die Projekte aber auf einzelne Einrichtungen und anlass- bzw. situationsbezogen ausgerichtet. Als Angebote mit direkt gewaltpräventivem Charakter werden u. a. Streit-schlichterprojekte, Anti-Gewalt-Trainings, Projekte wie „Faustlos“ oder „Achtung + Toleranz“ genannt. Auch Fortbildungen zur Thematik Gewalt und Gewaltprävention für Lehrer/innen und Eltern oder Informations- und Aufklärungsveranstaltungen durch Polizei und Justizvertreter/innen zählen hierzu. Häufiger noch werden Konzepte umgesetzt, die auf die Förderung von Selbstwirksamkeit und sozialen Kompetenzen sowie des Zusammenhalts der Kinder und Jugendlichen abzielen und in Anspruch nehmen, über diesen Weg (auch) gewaltpräventiv zu wirken. Zu diesen indirekt gewaltpräventiv wirkenden Angeboten gehören das Soziale Lernen und Projekte wie „Buddy“, „Lions Quest“ oder „Klasse 2000“. Auch sportbezogene Angebote werden des Öfteren realisiert, z. B. Mitternachtssport, Boxen mit der Polizei, das Projekt „Fair play“, bei dem Eltern gemeinsam mit den Kindern Sport treiben, oder eine Ringer-AG, die von einem Elternteil geleitet wird. Einige Bildungs- und Erziehungslandschaften benennen auch Schulsozialarbeit, z. B. in Form von Schulstationen, als gewaltpräventive Angebote.

Fast durchgängig gehen die Expert/innen von einem *eher weiten Verständnis von Gewaltprävention* aus. In diesem Zusammenhang äußern sie die Einschätzung, dass Gewalt und Gewaltbereitschaft – sowohl vonseiten der Jugendlichen als auch in der Gesellschaft insgesamt – mithilfe von verbesserten Lebensbedingungen und hier insbesondere mithilfe von verbesserten Bildungschancen verringert werden können und verknüpfen diese Hoffnung mit dem Entwicklungsvorhaben „Kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaft“:

„Indem ich es schaffe, in einer Bildungslandschaft die Bildungschancen zu optimieren, Perspektiven für die jungen Menschen zu erschließen, umso geringer wird aus meiner Sicht die Gewaltneigung sein. ... Das sind oftmals junge Menschen, häufig mit Migrationshintergrund, häufig mit einem niedrigen Bildungsniveau. Eine tatsäch-

liche Bildungschance in der Bildungslandschaft zu ermöglichen, ist, glaube ich, ganz viel Gewaltprävention.“ (7a: 81/Externe Beratung)

Zentrale Begriffe in diesem weiten Verständnis sind u. a. Vernetzung/Kooperation, Partizipation, Wertschätzung/Anerkennung, (Schul-)Klima – immer davon ausgehend, dass positive Veränderungen in diesen Bereichen, z. B. die Kooperation unterschiedlicher Projekte oder die Bereitstellung von Mitwirkungsmöglichkeiten, das (Schul-)Klima verbessern und somit größere Konflikte und Gewaltkonstellationen verhindern können.

Mit Blick auf den *Stellenwert des Themas Gewaltprävention* in den untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften, lässt sich feststellen, dass Gewaltprävention bei der Mehrzahl der Landschaften nicht im Fokus steht und nicht als explizites Anliegen formuliert wird. Viele Bildungs- und Erziehungslandschaften gehen aber (entsprechend ihres weiten Präventionsverständnisses) davon aus, dass die meisten ihrer Aktivitäten und Ansätze per se gewaltpräventiv wirken bzw. wirken können, da sie die sozialen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen fördern und das Miteinander verbessern. So resümiert eine Befragte:

„Insofern ist eigentlich alles, was wir tun, Gewaltprävention.“ (20c: 263/BEL-Koordination)

Insgesamt können vier Linien in den Aussagen über den Stellenwert des Themas identifiziert werden:

- Gewaltprävention ist kein bzw. kein vordringliches Thema in den Bildungs- und Erziehungslandschaften, da Gewalt bei ihnen keine besondere Rolle spielt.

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

- Gewaltprävention wird von den Bildungs- und Erziehungslandschaften für wichtig erachtet, ist jedoch kein Thema der Bildungs- und Erziehungslandschaft insgesamt, sondern wird an einen anderen Ort verwiesen, z. B. an vorhandene Zusammenschlüsse oder Netzwerke, die sich Gewalt-, Kriminalitäts- oder Rechtsextremismusprävention zur Aufgabe gemacht haben, oder aber an Schulen und Einrichtungen der Jugend- und Jugendbildungsarbeit vor Ort.
- Gewaltprävention ist impliziter integraler Bestandteil der Bildungs- und Erziehungslandschaften, d. h. das Thema wird nicht offen ausgesprochen, aber es besteht der Wunsch in der Erziehungs- und Bildungslandschaft, durch Angebote Verhaltensauffälligkeiten, Gewalt oder Aggressivität zu reduzieren, aber nicht mit dem „Stempel Gewaltpräventionsvorhaben“.

„Gewaltprävention ist ein Bestandteil. Wie Partizipation auch. Das sind für mich nicht wegdenkbare wichtige Bestandteile von einer kommunalen Bildungslandschaft. Ich

glaube, es basiert auf solchen Dingen, auf Demokratieverständnis, auf Ausprägung von Demokratieverständnis, und das ist ja zutiefst auch Gewaltprävention.“ (15c: 282/BEL-Koordination)

„Es gibt eine Gesamtprävention. Ich denke, wenn eine Bildungslandschaft funktioniert, ist sie gleichzeitig gewaltpräventiv.“ (9a: 77/Eltern)

- Andere, aber eher wenige Bildungs- und Erziehungslandschaften formulieren Gewaltprävention explizit als ein Schwerpunktthema bzw. als ein wichtiges Handlungsfeld, das strukturell auf der Ebene der Gesamtlandschaft verankert ist.

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

Zu einem solchen Konzept gehört beispielsweise auch, zu Beginn eine konkrete Bestandsaufnahme vorzunehmen, um die Felder zu identifizieren, in denen Gewaltpräventionsprojekte umgesetzt werden sollten, und konkret herauszuarbeiten, wie diese konstruiert sein müssten. Dies ist auch vor dem Hintergrund sinnvoll, weil in Bezug auf Gewalt und Gewaltprävention häufig aktionistisch und nicht zielgerichtet gehandelt wird.

Die Deutung, dass die Scheu vor dem Stempel ‚Gewaltprävention‘, eine relevante Rolle für den geringen Stellenwert des Themas in den untersuchten kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften spielt, wird explizit in den Interviews geäußert: Gewalt und Gewaltprävention sei ein „*nicht ausgesprochenes Thema*“ (9c: 212/Jugendhilfe). Diese Deutung reflektiert auch den kritischen Fachdiskurs, der zum einen eine „Präventionsinflation“¹¹⁵ konstatiert, mit der die eigentlichen Ziele etwa von Sportangeboten oder Ähnlichem in den Hintergrund gedrängt würden. Zum anderen seien gerade mit der Etikettierung von Maßnahmen der primären Prävention ein Generalverdacht bzw. Stigmatisierungen verbunden, die alle Adressat/innen der Maßnahmen zu potenziell gewalttätigen Menschen machen würden.¹¹⁶ Insofern stellt sich die Frage, inwieweit der geringe Stellenwert des Themas Gewaltprävention in der Untersuchung auch bei den expliziten Abgrenzungen (1. und 2.) vor dem Hintergrund des weiten Verständnisses von Gewaltprävention nicht ebenfalls – zumindest anteilig – auf der Definitionsebene zu erklären ist. Auch die Enquetekommission des Landes Nordrhein-Westfalen betont mit Blick auf die Jugendhilfe als einen zentralen Akteur in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften, dass Prävention nur eine Strukturmaxime von mehreren darstellt: „Eine Übertragung eines umfassenden Präventionsparadigmas auf alle Bereiche der Jugendhilfe würde bedeuten, dass Kindheit und Jugend unter den Generalverdacht einer zunehmenden Gefährdung und defizitären Entwicklung gestellt wird, insgesamt als Risikofaktor gesehen wird. Diese Sichtweise beherrscht schon jetzt die Berichterstattung

¹¹⁵ Lindner 1999.

¹¹⁶ Vgl. Schmitt 2009 mit weiteren Nachweisen und Kritiklinien.

in den Medien; Kinder und Jugendliche werden eben als gesellschaftliche Risikogruppe oder als Bedrohung beschrieben und von vielen Erwachsenen so erlebt. Die früheren Begrifflichkeiten, wie „Kinder und Jugendliche als Zukunftsressource“, als „Gewinn für eine Gesellschaft“ rücken in den Hintergrund und werden höchstens im Kontext der Eliteförderung genannt.“¹¹⁷

Stufenmodell zur gewaltpräventiven Arbeit

Der Entwicklungsstand der gewaltpräventiven Arbeit in den untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften lässt sich in einem Stufenmodell beschreiben.

Der *Stufe 1* werden Bildungs- und Erziehungslandschaften zugeordnet, bei der vorhandene gewaltpräventive Maßnahmen und Projekte auf der Ebene der einzelnen Einrichtungen (wie Kindertagesstätte, Schule, Jugendeinrichtungen) separat voneinander umgesetzt werden. Eine Vernetzung dieser Maßnahmen findet bislang noch nicht statt.

Stufe 2 umfasst Bildungs- und Erziehungslandschaften, bei denen vorhandene gewaltpräventive Maßnahmen und Projekte in das Gesamtkonzept der Landschaften integriert werden. Es herrscht ein weitgehend geteiltes Wissen über gewaltpräventive Angebote, die in der Kommune oder im Sozialraum stattfinden; die Informationen über die gewaltpräventiven Maßnahmen und Projekte können bei Bedarf an einer zentralen Stelle abgerufen werden (z. B. bei der Koordination der Bildungs- und Erziehungslandschaft). In der Praxis erweist sich die integrative Perspektive aber immer noch eher als ein Nebeneinander, da die gewaltpräventiven Angebote noch nicht miteinander verknüpft sind und noch keine strategische Planung dieser Angebote auf Ebene der Bildungs- und Erziehungslandschaft stattfindet.

Der *Stufe 3* werden Entwicklungsvorhaben zugeordnet, bei denen vorhandene gewaltpräventive Maßnahmen und Projekte als ein Schwerpunkt- oder auch als ein Querschnittsthema in das Gesamtkonzept der Bildungs- und Erziehungslandschaften integriert sind. Das Thema Gewaltprävention wird in die Arbeit der zentralen Gremien der Steuerung und Koordination der Bildungs- und Erziehungslandschaft einbezogen, die Angebote und Maßnahmen werden systematisch (also institutionsübergreifend) aufeinander abgestimmt; zudem werden neue Angebote und Strategien zur Gewaltprävention in den Bildungs- und Erziehungslandschaften entwickelt und umgesetzt. Dies kann z. B. auch durch die Erprobung eines Modells in einer Institution der Landschaft geschehen, das in der Folge dann auf andere Institutionen der Bildungs- und Erziehungslandschaft übertragen wird.

Die Mehrzahl der untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften befindet sich noch auf den ersten beiden Entwicklungsstufen.

¹¹⁷ Landtag Nordrhein-Westfalen 2010, S. 37.

Praxisbeispiele

Im Folgenden werden zwei Beispiele aus den befragten Bildungs- und Erziehungslandschaften geschildert, um das Stufenmodell zu illustrieren. Dabei wurden Beispiele herausgegriffen, die der Stufe 2 bzw. der Stufe 3 zuzuordnen sind, da diese im Hinblick auf den Mehrwert, den Bildungs- und Erziehungslandschaften für die gewaltpräventive Arbeit erzielen können, relevant sind.

Bildungsmonitoring (Stabstelle Kommunale Koordination)

Ein Vertreter einer Bildungs- und Erziehungslandschaft, die von einer kommunalen Stabsstelle koordiniert wird, schildert, dass eine Bedarfsabfrage bei Kindern und Jugendlichen im Rahmen eines Bildungsmonitorings auf die Bedeutung des Themas Gewalt und die Notwendigkeit von Angeboten der Gewaltprävention aufmerksam gemacht hat. Konkret wurden die Kinder und Jugendlichen nach der Wichtigkeit verschiedener Problembereiche für ihren Alltag gefragt – sowie danach, ob ihnen entsprechende Hilfeangebote oder Ansprechpersonen bekannt sind. Dabei wurden Gewalt, Straftaten, Mobbing und Familienkonflikte aus Sicht der Kinder und Jugendlichen als wichtige Problembereiche genannt. Zugleich waren einem großen Teil der Befragten keine entsprechenden Unterstützungsangebote bekannt. So wusste knapp die Hälfte der Jugendlichen nicht, an wen sie sich im Zusammenhang mit Problemen von Gewalt konkret wenden können. Die Bewertung möglicher Hemmnisse für eine Inanspruchnahme bekannter Unterstützungsangebote zeigte, dass insbesondere die Sorge um die Weitergabe persönlicher Daten das größte Hindernis darstellt.

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

Dieses Zitat des Vertreters der Koordination der befragten Bildungs- und Erziehungslandschaft macht deutlich, dass ein möglicher gewaltpräventiver Beitrag kommunaler Bildungs- und Erziehungslandschaften darin liegt, über eine systematische Bildungsberichterstattung und die beteiligungsorientierte Erfassung von Bedarfen eine Sensibilisierung in Bezug auf das Thema Gewalt zu erzielen. In der Konsequenz dieses Bildungsmonitorings wurde das Thema Gewaltprävention auf die Agenda der Bildungs- und Erziehungslandschaft gesetzt;

bisherige Maßnahmen müssen nun auf ihre Wirksamkeit hin überprüft und eventuell umgestaltet, neue Maßnahmen unter Umständen entwickelt werden. So wird im Zuge weiterer interinstitutioneller Vernetzung die Transparenz im Umgang mit Daten ein wichtiger Gelingensfaktor für die Inanspruchnahme von Angeboten der Gewaltprävention.

Die Bildungs- und Erziehungslandschaft ist aufgrund der Ergebnisse des Bildungsmonitorings dabei, das Thema Gewaltprävention strategisch in die Entwicklung der Landschaft einzubeziehen. Damit steht sie in dem dargelegten Stufenmodell auf der Schwelle zur dritten Stufe.

AG Gewaltprävention und Steuerungsrunde (Lokaler Bildungsverbund)

An einem weiteren Standort greifen verschiedene Steuerungsgremien ineinander, um Gewaltprävention als wichtiges Thema des Entwicklungsvorhabens zu etablieren. Dabei ist ein dreistufiger Organisationsaufbau erkennbar: (1) Die *Steuerungsrunde des Bildungsverbundes* – an der lokale Akteure, Eltern und Bezirksvertreter/innen beteiligt sind – setzte das Thema auf die Agenda. Daraufhin wurde (2) eine *AG Gewaltprävention* initiiert, die auf Ebene der Bildungs- und Erziehungslandschaft angesiedelt ist.¹¹⁸ Damit wurde das Thema Gewaltprävention zur erklärten Aufgabe des Bildungsverbundes, die strategisch verfolgt wird. Die Arbeitsgruppe übernimmt die Planung von konkreten Gewaltpräventionsprojekten, die an einer Schule erprobt und perspektivisch auf andere Institutionen der Bildungs- und Erziehungslandschaft übertragen werden. Auf Schulebene wurde (3) eine *Schulsteuerungsrunde* eingerichtet, in denen gemeinsam mit Schüler/innen, Lehrer/innen und Eltern die Umsetzung der konkreten Maßnahmen begleitet wird.

Es wurde zu Beginn eine Bestandsaufnahme gemacht, um bereits vorhandene Maßnahmen an einzelnen Institutionen zu identifizieren und darauf aufbauend weitere Maßnahmen zu planen. Die Präventionsarbeit kann so zielgerichtet und bedarfsorientiert erfolgen, anstatt sich an den gerade vorhandenen, oftmals nur kurzfristigen Angeboten zu orientieren.

„Wir wollen weg aus dieser Struktur, die angebotsbestimmt ist, dass irgendwer kommt und sagt, hier habe ich ein tolles Angebot, wir machen Anti-Gewalt-Training hier in der Schule, das läuft ein halbes Jahr und dann ist es wieder weg..., sondern wir sind eingestiegen in diesen Prozess, eine Steuerungsrunde zu bilden, genau zu gucken, was brauchen wir spezifisch für diese Schule, was ist wichtig und was muss dann auch entsprechend gefördert werden, damit es sozusagen mit anderen Maßnahmen zusammenpasst, die sich gegenseitig unterstützen, die auch in anderen Schulen nach Möglichkeit erfolgreich eingesetzt werden.“ (2c: 50/BEL-Koordination)

¹¹⁸ Eine Elternmitarbeit an der AG Gewaltprävention ist möglich; es konnten aber bislang noch keine Eltern für eine dauerhafte Teilnahme gewonnen werden.

Die AG Gewaltprävention entwickelte verschiedene Bausteine, die zusammenwirken und so das Grundkonzept der Prävention bilden. Dieses Präventionskonzept, das zunächst in einer Schule erprobt und in einer zweiten Schule begonnen wurde, soll perspektivisch auf weitere Institutionen der Bildungs- und Erziehungslandschaft übertragen werden. Hierfür müssen die entwickelten Bausteine, die sich bislang an der Schule als Institution orientieren, noch den Bedingungen anderer Institutionen, z. B. der Kindertagesstätten, angepasst werden. Langfristig entsteht so ein abgestimmtes, biografiebegleitendes Präventionskonzept, das unterschiedliche Institutionen einschließt.

Zu den durch die AG Gewaltprävention erarbeiteten Präventionsbausteinen¹¹⁹ gehören bislang die feste Verankerung von sozialem Lernen im Unterricht durch ein entsprechendes Curriculum, die Schulsozialarbeit (u. a. durch die Schulstation, durch interkulturelle Moderator/innen und durch Kriseninterventionsteams), spezielle Projekte (wie soziale Kompetenz- und Anti-Gewalttrainings) sowie Fortbildungen und Coaching für Lehrer/innen. Des Weiteren bilden aber auch die Beteiligung von Schüler/innen sowie die Beteiligung der Eltern (z. B. durch Familienbildungsangebote, Schulvertrag und Einbeziehung in konkrete Projekte) wichtige Bestandteile des Präventionskonzepts. Schließlich werden die Arbeit im Sozialraum durch Streetwork und die weitere Vernetzung mit Polizei, Jugendamt und Migrantenselbstorganisationen auf der Basis von Kooperationsverträgen als wichtige Bausteine genannt.

Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass alle Beteiligten, also Eltern, Schüler/innen, Lehrer/innen, Schulleitungen und weitere Kooperationspartner/innen, engagiert zusammen arbeiten, um den Umgang miteinander zu verbessern. So stellten beispielsweise die Lehrer/innen fest, dass „sich das Miteinander in der Klasse verbessert und sie selbst das Handwerkszeug erlangen, um die Arbeit fortzusetzen.“¹²⁰

Da in diesem Beispiel die Gewaltprävention aus der Perspektive der Bildungs- und Erziehungslandschaft geplant und die Maßnahmen gezielt gesteuert, miteinander verbunden und aufeinander abgestimmt werden, lässt sich dieses Beispiel der dritten Stufe des skizzierten Stufenmodells zuordnen.

Rolle der Eltern in Bezug auf Gewaltprävention

Folgt man der bereits dargestellten fachlichen Forderung nach der Entwicklung und Förderung elternorientierter Strategien in der Präventionsarbeit, so stellt sich die Frage, welche Rolle Eltern in den befragten Bildungs- und Erziehungslandschaften bezogen auf das Themenfeld Gewaltprävention einnehmen. Sieht man von dem zuletzt skizzierten empirischen Beispiel ab, bei dem Elternbeteiligung als ein Baustein der Präventionsarbeit betrachtet wird,

¹¹⁹ Vgl. Papier zu den Bausteinen der Gewaltprävention im Anhang (S. 156).

¹²⁰ Vgl. Quartiersmanagement Reuterplatz 2010, S. 73.

so muss konstatiert werden, dass Eltern in den befragten Landschaften eher eine untergeordnete Rolle in der expliziten gewaltpräventiven Arbeit spielen. Ihre Beteiligung wird von den befragten Interviewpartner/innen nicht als bedeutsamer Bestandteil eines gemeinsam erarbeiteten, konkreten Präventionskonzepts benannt. Vielmehr wird grundsätzlich die Auffassung vertreten, dass eine mit allen Partner/innen abgestimmte Erziehung und Bildung für eine breit angelegte Gewaltprävention zielführend ist. Eltern unterstützen in diesem Sinne die demokratischen Bildungs- und Erziehungskonzepte der an der Bildungs- und Erziehungslandschaft beteiligten Einrichtungen. Jenseits dieses allgemeinen und weit gefassten Präventionsbegriffs wird jedoch aus Sicht einiger befragter Eltern kritisch angemahnt, dass die Beteiligung von Eltern an konkreten gewaltpräventiven Maßnahmen ein wichtiger Aspekt der Präventionsarbeit ist, auf den Bildungs- und Erziehungslandschaften stärker eingehen sollten. Aber auch von Fachkräften wird die Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen Lehrer/innen, Erzieher/innen, Eltern und weiteren professionellen Akteuren eingefordert. In der Einbeziehung von Eltern in die Präventionsarbeit bestehen also noch Potenziale, die im Rahmen der Landschaften noch stärker genutzt werden können.

Gleichwohl lassen sich in der Praxis verschiedene Rollen, die Eltern im Rahmen gewaltpräventiver Arbeit in den Landschaften einnehmen können, unterscheiden:

1. Eltern als informierte Dritte

Eltern werden häufig bei Vorliegen einer konkreten Gewaltproblematik kontaktiert. Bei dieser anlass- und problembezogenen Elternarbeit werden Eltern entweder konkret bezogen auf das gewalttätige Verhalten ihrer Kinder hin in ihrer formalen Rolle als Erziehungsberechtigte einbezogen oder aber allgemeiner z. B. im Rahmen eines Elternabends auf eine entsprechende Gewaltproblematik in der Klasse aufmerksam gemacht. Das DJI spricht in diesem Zusammenhang vom Grunddilemma der Elternarbeit, wonach es schwierig ist, Eltern für die Mitarbeit an gewaltpräventiven Maßnahmen zu gewinnen, die Teilnahme an Elternabenden bei Vorliegen einer Gewaltproblematik jedoch sehr hoch ist.¹²¹

Eltern werden auch vorab, parallel und im Nachgang zu Projekten der Gewaltprävention eingeladen und über die Zielsetzung, Durchführung und die Ergebnisse der Präventionsprojekte und Trainings informiert. Eltern werden bei solchen Programmen auch häufig auch deshalb kontaktiert, weil diese ihre Zustimmung erteilen und für die Kosten aufkommen müssen, da viele der Angebote kostenpflichtig sind.

¹²¹ Vgl. Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention 2007, S. 120f.

2. Eltern als Initiator/innen

Eltern initiieren auch selbst Gewaltpräventions-Kurse in den Einrichtungen bzw. geben den Anstoß dazu, weil sie selbst den Bedarf sehen.

„...da versuchen wir vom Elternbeirat einen Gewaltpräventionskurs, Selbstbehauptungskurs für die Kinder mit zu organisieren und jetzt z. B. jemanden zu finden, der das macht und der sagt, das passt auch vom Alter“ (11b: 91/Eltern)

Eltern beteiligen sich aber auch an Arbeitsgruppen und Steuerungsgruppen zum Thema Gewaltprävention und bringen sich hier mit ihren Ideen, Wünschen und Vorschlägen ein. Dies geschieht, wie bereits in dem empirischen Beispiel aus dem lokalen Bildungsverbund beschrieben, sowohl bezogen auf einzelne Institutionen, aber auch bezogen auf die Gesamtlandschaft.

3. Eltern als Anbieter/innen

Vereinzelt erscheinen Eltern auch selbst als Anbieter/innen. So bieten Eltern im Rahmen eines Fair Play Projektes selbst Sport- und Bewegungsangebote an, die einem primärpräventiven Ansatz der Bildungs- und Erziehungslandschaft folgen und Kindern und Jugendlichen institutionsübergreifend zur Verfügung stehen.

4. Eltern gewalttätiger Kinder und Jugendlicher als Zielgruppe

Grundsätzlich existiert die Strategie, auch Eltern von gewalttätig handelnden Kindern und Jugendlichen in die Präventionsarbeit direkt mit einzubeziehen. Grundlegend für diese Strategie ist die Annahme, dass das problematische Handeln von Kindern und Jugendlichen nicht unabhängig vom Erziehungsverhalten und der Beziehungskompetenz der Eltern zu sehen ist. Daraus folgt, dass auch Eltern in die Präventionsarbeit einbezogen werden müssen, indem die elterliche Erziehungskompetenz gestärkt und das Eltern-Kind-Verhältnis gestützt wird. Dies bedeutet beispielsweise auch, dass Eltern darin bestärkt werden, neben dem Gewalthandeln ihrer Kinder auch die Stärken und Ressourcen der Kinder zu sehen. Diese Strategie folgt dem grundsätzlichen Leitbild bzw. der Grundidee vieler Bildungs- und Erziehungslandschaften, bei der Eltern als wichtige Erziehungspartner/innen gesehen werden. Allerdings wird diese Strategie in der Praxis nur ansatzweise in konkreten Projekten umgesetzt, sei es institutionsbezogen oder auf Ebene der Gesamtlandschaft. So wird in einem Entwicklungsvorhaben ein Coolnesstraining für Jugendliche angeboten, das zunächst nur von Elterngesprächen flankiert wurde. In der zweiten Stufe wurde dann daraus auch ein Coolnesstraining für Eltern entwickelt.

5. Eltern im Kontext familiärer Gewalt als Zielgruppe

Hier wurden vor allem Aussagen dazu getroffen, dass im Rahmen der Bildungs- und Erziehungslandschaften eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Eltern und Vertreter/innen der Einrichtungen forciert werden soll, um entsprechende Risikoeinschätzungen vornehmen zu können, Hilfestellungen bei häuslicher Gewalt zu geben und auf Präventionsangebote aufmerksam zu machen. Verdachtsfälle häuslicher Gewalt bzw. Kindeswohlgefährdung sollen so im Rahmen eines stärkeren Vertrauensverhältnisses mit den Eltern leichter thematisiert werden können.

Möglicher Mehrwert von Bildungs- und Erziehungslandschaften für die gewaltpräventive Arbeit

Da das Thema Gewaltprävention bislang in den meisten der untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften entweder (noch) nicht in den Blick geraten ist oder nur indirekt unter Bezugnahme auf einzelne bereits laufende Angebote der beteiligten Bildungs- und Erziehungsinstitutionen erfolgt, benennen die meisten Befragten keinen konkreten Mehrwert. Vielmehr finden sich überwiegend optimistische Annahmen darüber, wie das Thema künftig direkt oder indirekt Teil der Arbeit in der kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaft werden und welche möglichen gewaltpräventive Effekte der Aufbau eines kohärenten Zusammenspiels von informellen, non-formalen und formalen Bildungsprozessen und -orten zukünftig mit sich bringen könnte:

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

Gleichwohl wurden in den Interviews Aspekte benannt, die den erwarteten Mehrwert von Bildungs- und Erziehungslandschaften für die gewaltpräventive Arbeit beschreiben. Diese Aspekte machen deutlich, welches Potenzial für die gewaltpräventive Arbeit im konzeptionellen Ansatz der Bildungs- und Erziehungslandschaften liegt, auch wenn dieses Potenzial von den meisten der befragten Entwicklungsvorhaben (noch) nicht genutzt wird. Die Grundannahme für diesen Mehrwert ist die Auffassung, dass ein vernetztes Vorgehen eine zentrale Voraussetzung dafür ist, damit gewaltpräventive Angebote anders bzw. stärker wirksam werden können, als in unverbundenen Einzelprojekten. Für ein solches vernetztes Vorgehen bieten kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaften einen hervorragenden Rahmen.

Folgende Beispiele für diesen (erwarteten) Mehrwert durch ein vernetztes Vorgehen im Rahmen der Bildungs- und Erziehungslandschaften wurden genannt:

1. Die interinstitutionelle Kooperation und Vernetzung in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften ermöglicht die Früherkennung eines Gefährdungsrisikos bei Kindern und Jugendlichen und schnelle Handlungsmöglichkeiten.

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

2. Wenn Gewaltprävention zur Querschnitts- oder Schwerpunktaufgabe einer Bildungs- und Erziehungslandschaft wird, ermöglicht dies das Schaffen von neuen, bedarfsorientierten und aufeinander abgestimmten Präventionsangeboten jenseits von bloßem anlass- oder angebotsbezogenem Handeln. Durch interinstitutionelle Kooperationen kann ein Präventionskonzept entwickelt werden, das biografiebegleitend greift.

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

3. Die Vernetzung in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften ermöglicht es Bildungsakteuren, neue Angebote der Gewaltprävention in Kooperation mit anderen Partnern zu verwirklichen und somit auch andere Zielgruppen zu erreichen. Angebote können einem breiteren Adressatenkreis bekannt gemacht werden und Schwellen, z. B. für die Inanspruchnahme von Beratungsangeboten, gesenkt werden.

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

4. Aufgrund eines frühen und abgestimmten Vorgehens können gesellschaftliche Folgekosten vermieden werden.

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

5. Erfolgsmodelle können im Rahmen der Bildungs- und Erziehungslandschaft zunächst an einer Institution oder für eine spezifische Zielgruppe erprobt werden. Im zweiten Schritt können diese Modelle unter Berücksichtigung der gemachten Erfahrungen dann übertragen werden, z. B. auf ganze Jahrgänge oder von einer Institution auf die andere.
6. Wenn Gewaltprävention als Querschnittsthema oder als Schwerpunktthema auf die Agenda der Bildungs- und Erziehungslandschaft gesetzt wird, dann erhöht sich die Sensibilität und Kompetenz von Fachkräften für das Thema. Gelingt es ihnen, eine vertrauensvolle Atmosphäre in den Einrichtungen zu schaffen, können auch Verdachtsfälle häuslicher Gewalt bzw. Kindeswohlgefährdungen thematisiert und Eltern Hilfen angeboten werden.

Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegenden Ergebnisse zum Thema Gewaltprävention zeigen, dass die Potenziale im Hinblick auf ein integriertes Vorgehen beim Thema Gewaltprävention in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften größtenteils noch nicht erkannt bzw. umgesetzt werden. Insbesondere das Stufenmodell zur gewaltpräventiven Arbeit in den untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften macht den geringen Stellenwert des Themas deutlich. Gleichwohl haben sich einzelne Bildungs- und Erziehungslandschaften auf den Weg gemacht und können wichtige Impulse für eine effiziente gewaltpräventive Arbeit in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften geben. So weisen die empirischen Beispiele darauf hin, dass sich Kommunen bzw. Sozialräume mithilfe einer Bestandsaufnahme bzw. eines Monitoring zum Thema Gewaltprävention einen Überblick über die Angebote der Gewalt-/Prävention und diesbezüglich vorhandener Bedarfe gewinnen und so eine Sensibilisierung in Politik und Verwaltung für das Thema erreichen können. Daneben hat sich die Schaffung von organisatorischen Voraussetzungen als erfolgversprechend erwiesen. Dazu gehört beispielsweise die Verankerung des Bereichs Gewaltprävention als ein Querschnittsthema auf der Ebene des Lenkungs- bzw. Steuerungsgremiums der gesamten Bildungs- und Erziehungslandschaft, die alle lokalen bzw. kommunalen Aktivitäten der Gewaltprävention so bündelt, dass sie sich sinnvoll ergänzen und in ein kohärentes Gesamtkonzept einfließen. Als Steuerungsinstanz sichert das Gremium die Kontinuität der Präventionsvorhaben, die vor Ort umgesetzt werden sollen. Die konkrete Umsetzung präventiver Maßnahmen erfolgt dann auf einer zweiten Arbeitsstufe in Form einer Arbeitsgruppe zum Thema Gewaltprävention bzw. auf einer dritten Stufe, die eine einrichtungsbezogene Steuerungsrunde umfasst. Dieses mehr-

stufige Verfahren bezieht eine Vielzahl unterschiedlicher Akteure mit spezifischen Aufgaben- und Handlungsfeldern ein. Dem Steuerungsgremium sollten als ständige Mitglieder Vertreter/innen aus allen kommunalen Verwaltungsbereichen, der Polizei und den Bildungseinrichtungen/-akteuren vor Ort angehören. Aufgabe des Steuerungsgremiums ist es auch, die Zusammensetzung der nachgeordneten Arbeitsgruppen festzulegen. Auch eine Einbeziehung der Eltern ist von großer Bedeutung, insbesondere auf der Steuerungsebene der einzelnen Institutionen, in der es um die Planung und Umsetzung von konkreten Projekten geht.

Zudem zeigen die empirischen Ergebnisse, dass kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaften vielfältige Möglichkeiten bieten, Eltern als Kompetenzträger/innen bzw. als Zielgruppe in die gewaltpräventive Arbeit einzubeziehen und entsprechende Potenziale aufzugreifen. So können Eltern durch ihre Beteiligung bei der Entwicklung und Umsetzung geeigneter Präventionsmaßnahmen eigene Sichtweisen einbringen und so dazu beitragen, dass elternnahe Strategien entwickelt werden.

Dem hier vorgeschlagenen integrativen Ansatz von gewaltpräventiver Arbeit in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften kann kein einheitliches Schema zugrunde gelegt werden. Vielmehr müssen Strategien der Gewaltprävention auf der Grundlage der lokalen Bedingungen und entsprechend des konzeptionellen Ansatzes der kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaft¹²² entwickelt, erprobt und bewertet werden. Losgelöst von den jeweiligen örtlichen Verhältnissen sollten jedoch folgende Grundprinzipien bei der Planung und Durchführung von Gewaltpräventionsvorhaben in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften berücksichtigt werden:¹²³

- Etablierung des Themas Gewaltprävention als Querschnittsthema und Übernahme der Verantwortung durch eine maßgebliche Stelle in der kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaft (z. B. Steuerungsgruppe)
- Schaffung von Gremien, die auf Dauer ausgerichtete lokale Präventionsvorhaben planen und umsetzen (z. B. themen-, personen- oder ortsbezogene Arbeitsgruppen)
- Überzeugung möglichst vieler gesellschaftlicher Kräfte zum Mitmachen (z. B. Schulen, Jugendhilfeeinrichtungen, Kirchen, Verbände, Polizei, Vereine, Handel...)
- Beteiligung von Eltern bei der Entwicklung und Umsetzung von gewaltpräventiven Maßnahmen (einrichtungsbezogen und bezogen auf die gesamte Landschaft)
- Einbeziehung von bestehenden Präventionsinitiativen (z. B. einrichtungsbezogene Präventionsprogramme, Präventionsräte auf kommunaler und Landesebene...)

¹²² Siehe Kapitel „Bildungs- und Erziehungslandschaften – eine Kernaufgabe von Kommunen“ (ab S. 12).

¹²³ Diese Grundprinzipien knüpfen an vorhandene kommunale Kriminalitätspräventionskonzepte an, wie beispielsweise an die des Landes Baden-Württemberg.

- Durchführung einer Bestandsaufnahme/eines kommunalen Monitoring zum Thema Gewaltprävention und diesbezüglich vorhandener Ressourcen/Probleme
- Einbeziehung verschiedener Bildungsorte als Orte für Gewaltprävention (Verknüpfung formaler, non-formaler und informeller Bildungsorte)
- Erarbeitung eines systematischen Gesamtpräventionskonzepts von der frühen Prävention im Kindesalter bis hin zur Prävention in Schulen, Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und im öffentlichen Raum (Verknüpfung unterschiedlicher Gewaltkontexte)
- Initiierung von öffentlichkeitswirksamen Aktionen (Kampagnen, Wettbewerbe)
- Qualitätssicherung und Evaluation der gesamten gewaltpräventiven Arbeit in der Bildungs- und Erziehungslandschaft (Kooperationsvereinbarungen, Qualitätskriterien, Erfolgsindikatoren)

Auch wenn die Effekte dieser kombinierten Maßnahmen im Rahmen von Bildungs- und Erziehungslandschaften bislang noch nicht empirisch überprüft werden konnten, erscheinen die vorgeschlagenen Grundprinzipien eines Präventionskonzepts ein sinnvoller Weg, um Gewaltprävention in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften nachhaltig und zielgerichtet zu bearbeiten. In diesem Sinne bildet das Konzept der kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaft die Möglichkeit, eine Dreifachstrategie in der Gewaltprävention zu verfolgen: (1) Gewaltprävention in Form von Einzelmaßnahmen (Projekte, Curricula, Programme), (2) Gewaltprävention als inhaltliches Kernstück der Qualitätsentwicklung von Bildungseinrichtungen (z. B. von Schulentwicklung) und (3) Gewaltprävention als kommunale Querschnittsaufgabe.

Grundsätzlich wird für die planerische und konzeptionelle Entwicklung der gewaltpräventiven Arbeit in einer Kommune bzw. in einem Sozialraum für wichtig erachtet, dass sich kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaften nicht nur an den Institutionen der formellen Bildung wie Schule, Musikschule etc. ausrichten, sondern mit der Bezugnahme auf informelle Bildungsorte auch den öffentlichen Raum stärker in den Blick nehmen. Damit gerät die alltägliche Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen und so die 'Alltagsbildung'¹²⁴ in die nähere Betrachtung.¹²⁵ Die Heterogenität der Bildungsorte und Settings verweisen dabei auf die Notwendigkeit eines weiten Verständnisses des öffentlichen Raumes, der nicht immer eindeutig sozialgeografisch lokalisiert werden kann, sondern durch die Interaktion von Menschen unterschiedlich gestaltet sein kann.¹²⁶

Für kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaften ist ein weites Verständnis von Gewaltprävention inhärent – das reflektieren auch die Antworten der Interviewpartner/innen,

¹²⁴ Vgl. Rauschenbach 2009.

¹²⁵ Vgl. Deinet 2010.

¹²⁶ Vgl. Deinet 2010.

wonach der konzeptionelle Ansatz der kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaft „per se“ gewaltpräventiv wirkt bzw. wirken kann, da das Konzept grundsätzlich darauf abzielt, unter Verknüpfung der verschiedenen (auch non-formalen und informellen) Bildungsorten die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen zu verbessern. Die große Chance von kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften besteht darin, das dem Konzept zugrunde liegende weite Präventionsverständnis mit expliziten Gewaltpräventionsstrategien zu verknüpfen, die zielgerichteter zur Verhinderung oder Verminderung von Gewalt beitragen. Dies geschieht, wie in einigen wenigen der untersuchten Landschaften deutlich wird, indem Gewaltprävention im Sinne einer Querschnittsaufgabe als ein strategisches Bündel an Prävention- und Interventionsmaßnahmen geplant wird, um gerade benachteiligten bzw. stark gefährdeten Kindern und Jugendlichen zu mehr gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengerechtigkeit zu verhelfen. Hier bestehen noch große Potenziale in der qualitativen Weiterentwicklung von kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften vor Ort, die das Forschungsprojekt in der Begleitung und Evaluation der Modellstandorte fokussieren wird.

Teil II
Elternbeteiligung und Gewaltprävention
in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften.
Ausgewählte Fragestellungen und Aspekte

Elternbeteiligung als Herausforderung von Organisationsentwicklung in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften

Kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaften zielen auf ein neues kommunales Gesamtsystem von Bildung, Betreuung und Erziehung. Der Aufbau und die Gestaltung kommunaler Bildungs- und Erziehungslandschaften sowie strukturell verzahnter Bildungsangebote ist ein voraussetzungsvolles Unternehmen. Mit dem Aufbau von Bildungs- und Erziehungslandschaften gehen somit auch notwendige Veränderungen und Entwicklungen bei den beteiligten Institutionen und Akteuren einher, die ihrerseits spezifische Blickrichtungen aus ihrer Eigenlogik auf die Bildungs- und Erziehungslandschaft entwickeln. Aus einer systemischen Sicht heraus lässt sich fragen, ob das Ganze – sprich die kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaft – tatsächlich mehr als die Summe seiner Teile ist – also den einzelnen an Erziehung, Bildung und Betreuung beteiligten Institutionen in der Kommune. Es lässt sich weiter fragen, wie diese Teile bzw. die entsprechenden Institutionen und Akteure sich weiterentwickeln müssen, damit tatsächlich ein Mehrwert des Konzepts der Bildungs- und Erziehungslandschaften über bereits bestehende bilaterale Kooperation hinaus entsteht. Der vorliegende Beitrag nimmt die Implikationen dieses neuen Miteinanders in der Kommune in Bezug auf das Thema der Elternbeteiligung in den Blick. Im Folgenden geht es daher um die Frage, ob (und wenn ja wie) die unterschiedlichen Teilsysteme in Bezug auf Elternbeteiligung in der kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaft zusammenwirken und welche verschiedenen Verständnisse und Formen von Elternbeteiligung in der Schule und der Kinder- und Jugendhilfe die Ausgestaltung von Elternbeteiligung in der Bildungs- und Erziehungslandschaft beeinflussen können.

Um der Komplexität möglicher Anbieter/innen, Adressat/innen, Angebote, Planungsstrukturen und bereits bestehender Vernetzungsstrukturen gerecht zu werden wird im Anschluss an die Überlegungen von Stephan Maykus¹²⁷ und Bruno Nikles¹²⁸ im Folgenden eine *systemische Sichtweise* eingenommen. In einem ersten Schritt wird das Konzept der kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften aus der Perspektive der systemischen Organisationsentwicklung betrachtet, dabei wird v. a. das theoretische Modell nach Bruno Nikles und dessen Modifikation nach Stephan Maykus herangezogen, um die Herausforderungen im neuen „Zusammenspiel von Jugendhilfe, Schule, jungen Menschen und Eltern“¹²⁹ zu verdeutlichen (1). Anschließend werden die Verständnisse und Formen der Elternbeteiligung für das System der Schule und zentrale Felder der Kinder- und Jugendhilfe betrachtet (2).

¹²⁷ Vgl. Maykus 2007.

¹²⁸ Vgl. Nikles 2006.

¹²⁹ Vgl. auch den Titel des Forschungsprojekts: „Elternbeteiligung und Gewaltprävention in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften – Neue Formen im Zusammenspiel von Jugendhilfe, Schule, jungen Menschen und Eltern“.

Schließlich werden die sich hieraus ergebenden Erkenntnisse konkretisiert und für den Projektschwerpunkt der Elternbeteiligung in ihren Konsequenzen verdeutlicht (3).

Bildungs- und Erziehungslandschaften/Netzwerke als lernende Organisationen in systemischer Sicht

Bildungs- und Erziehungslandschaften verstehen sich als abgestimmtes Gesamtsystem von Bildung, Erziehung und Betreuung. Zentrales Element ist somit die Kooperation und Vernetzung der an Erziehung, Bildung und Betreuung beteiligten Institutionen und Akteure in einer Kommune. Wer über Netzwerke und Kooperation redet, muss jedoch Fragen der Organisationsentwicklung als räumlich und zeitlich strukturierten Prozess in den Blick nehmen. Netzwerkforschung ist interdisziplinär zu verorten: „Um den doppelten Steuerungsbezug – Netzwerke als (neue) Steuerungsform und Netzwerke als zu steuernde soziale Systeme – auch theoretisch zu fundieren, macht die Netzwerkforschung Anleihen in ganz unterschiedlichen Disziplinen wie der Sozialpsychologie (etwa bei der Suche nach Kooperationsmodellen), der Organisationssoziologie (hinsichtlich der Spezifika von Netzwerken; Change Management), der Betriebswirtschaftlehre (zu Fragen des Managements und der Strategieentwicklung) und der Politikwissenschaft.“¹³⁰ Systeme

- erbringen in dieser Sichtweise spezifische *Leistungen* im Austausch mit ihrer Umwelt,
- bilden hinsichtlich ihrer Ziele und Schwerpunkte bestimmte Orientierungen aus, die so genannte *Programmierung*,
- generieren eine systemspezifische *Kultur* mit grundlegenden Orientierungsmustern sowie basalen Wert- und Verhaltensmustern, die die Systeme nach außen abgrenzt und nach innen Gewissheit bietet und
- strukturieren sich über Regeln, Abläufe und Managementstrukturen, der so genannten *Steuerung*.¹³¹

¹³⁰ Bauer 2005, S. 12.

¹³¹ Vgl. Nikles 2006, S. 14ff.; Maykus 2007, S. 298.

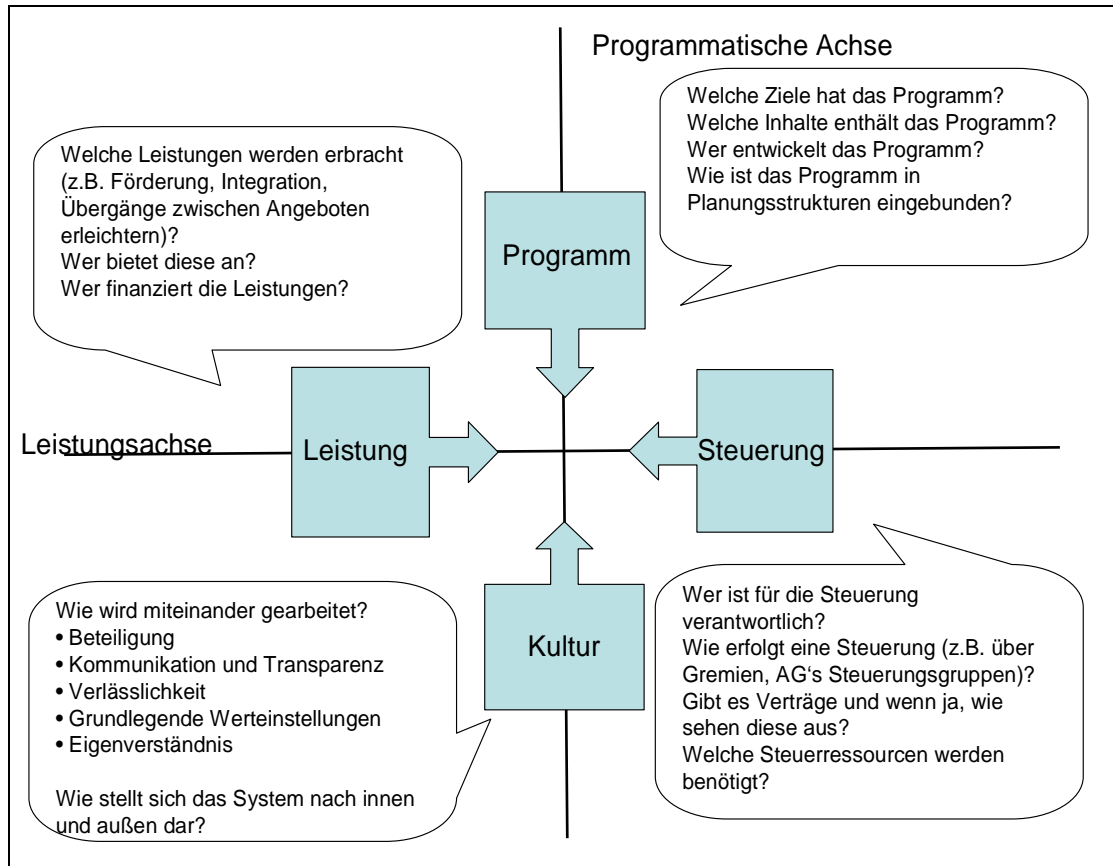


Abb. 1: Systemaufgaben verändert und ergänzt nach Nikles 2006, S. 14 und Maykus 2007, S. 298

Eine neue Zusammenarbeit der verschiedenen Systeme auf kommunaler Ebene hebt diese vier klassischen Systemfragen und Merkmale von Systemen nicht auf. Die Systemmerkmale können lediglich in ein Gesamtsystem in Form struktureller Koppelungen eingebunden werden. Zudem geht es in diesen Prozessen immer sowohl

- um ein „Lernen von Organisationen“ als auch
- um das „Lernen der Mitglieder der Organisationen“

sowie des Zusammenspiels beider Ebenen.¹³² Die folgenden Abschnitte gehen näher auf diese beiden Aspekte ein. Dabei zeigt sich, dass sie nicht nur in der theoretischen Debatte um Fragen der Steuerung kommunaler Bildungs- und Erziehungslandschaften einerseits und der Befähigung der Akteure andererseits eine Rolle spielen. Auch die empirischen Befunde der bundesweiten Befragung zeigen, dass sich die Bildungs- und Erziehungslandschaften

¹³² Vgl. Gairing 2008, S. 15.

mit Fragen der Steuerung¹³³ sowie Qualifizierung der tätigen Fachkräfte intensiv beschäftigen und Lösungen finden.

„Das Leben wird vorwärts gelebt und rückwärts verstanden“¹³⁴ – Steuerung kommunaler Bildungs- und Erziehungslandschaften als Lernen von Organisationen

Die Netzwerkliteratur konstatiert eine Diskrepanz von Netzwerkideologie und faktischem Wissen über Aufbau, Förderung und Steuerung von Netzwerken „ist es bis heute eine weitgehend ungeklärte Frage, ob und wie Vernetzung tatsächlich gefördert, gemanagt oder gar gesteuert werden kann.“¹³⁵ Sicher ist jedoch, dass Netzwerke nicht nur aus Teilsystemen mit spezifischen Systemmerkmalen bestehen. Netzwerke sind zugleich (kollektive) (Lehr-)Lernprozesse, die moderiert werden müssen. Thomas Klatetzki analysierte bereits 1993 Professionalität als organisationskulturelles System in seiner Studie „Wissen was man tut“. Dabei machte er auf die zeitliche Dimension von Prozessen der Organisationsentwicklung aufmerksam.¹³⁶ Entwicklung vollzieht sich danach in einer Dynamik aus professionellem Handeln und der retrospektiven Reflexion des eigenen Handelns. Damit rückt neben der räumlichen Dimension des Handelns auch Zeit als wichtiger Faktor bei lernenden Systemen dazu. Konkret bedeutet dies auch, dass es Orte der Reflexion der bisherigen Entwicklungen und Handlungsvollzüge braucht, um ausgehend von den bereits gemachten Erfahrungen zukünftiges Handeln besser zu planen.

Netzwerke bedürfen des Managements, da nicht alle Anforderungen, die sich in regionalen Netzwerken stellen, durch – inhaltlich neutrale – Moderation bewerkstelligt werden. Auch inhaltlich Einfluss nehmende Managementanteile werden benötigt, so z. B. in der Strategieentwicklung und Zielerkennung, der Entscheidungsvorbereitung und -findung, der Koordination von Aufgaben und der Selektion aktueller und potenzieller Partner, sodass jeweils zu klären ist, welche Akteure befähigt sind, diese Anteile auch auszufüllen.“¹³⁷

In der Befragung zeigt sich ebenfalls, dass Bildungs- und Erziehungslandschaften nicht gemäß einer vorgefertigten Struktur aufgebaut werden können. Vielmehr ist eine wechselseitige Dynamik zwischen der Strukturbildung und der Lösung organisationstheoretischer Fragen einerseits und Gremienarbeit andererseits festzustellen. So werden eigens Gremien zur Bearbeitung wichtiger Strukturfragen im Hinblick auf Organisation und Kommunikation in der

¹³³ Vgl. auch Kapitel „Bildungs- und Erziehungslandschaften – eine Kernaufgabe von Kommunen“ (ab S. 12) und Stern u. a. 2008.

¹³⁴ Klatetzki 1993, S. 171.

¹³⁵ Bauer 2005, S. 13.

¹³⁶ Vgl. Klatetzki 1993.

¹³⁷ Bauer 2005, S. 20.

Bildungslandschaft eingerichtet und/die Bearbeitung von Themen und Zielen an (bestehende) Gremien delegiert. Dabei lassen sich grob drei Ebenen unterscheiden:

- *Ebene der Leitung und Steuerung:* Laut Klatetzki braucht es zentrale Orte an denen das bisherige Vorgehen in gemeinsamen Reflexionsleistungen verstehbar und zur Grundlage künftigen Handelns gemacht werden kann.¹³⁸ Auch Lohre weist daraufhin, dass um „kooperative Strukturen zu Initiierung und Koordinierung notwendiger Entwicklungsprozesse“¹³⁹ zielgerichtet und dauerhaft aufrecht erhalten zu können, ein Mindestmaß an Institutionalisierung im Sinne eines professionellen und organisatorischen Kerns notwendig ist. Die Erfahrungen mit Regionalisierung im Bildungsbereich haben gezeigt, dass die Einrichtung einer Steuerungsgruppe mit (zuvor hierfür) qualifizierten Personen, die mit einem Mandat aus (ihren) Bildungseinrichtungen versehen sind, ein wichtiger Faktor in der Steuerung von vernetztem Handeln ist.¹⁴⁰ Auf dieser Ebene werden zentrale Aspekte der Programmierung und Steuerung von Systemen verhandelt. Hier liegen die Richtlinienkompetenz, Verantwortung und Leitung der Bildungs- und Erziehungslandschaften. Es werden (Grundsatz-)Entscheidungen darüber getroffen, welche Ziele und Themen vorrangig Gegenstand der Bildungs- und Erziehungslandschaften sein sollen. Daneben werden aber auch Fragen der Steuerung bearbeitet: wie die Kommunikation geregelt sein soll, wer beteiligt wird und welche Strukturen und Gremien eingerichtet werden müssen, um eine Bildungs- und Erziehungslandschaft erfolgreich aufzubauen und weiterzuentwickeln. Dabei geht es auf dieser Ebene nicht zuletzt auch um die Herstellung und Sicherung politischer Legitimation und die Entwicklung einer gemeinsamen Vision im Sinne eines Leitbildes, um das Konzept auch umsetzen zu können – kurz auch um die Entwicklung einer bestimmten Kultur:

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

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

¹³⁸ Vgl. Klatetzki 1993, S. 171ff.

¹³⁹ Lohre 2007, S. 47.

¹⁴⁰ Vgl. Lohre 2007, S. 44.

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

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

- *Ebene der konkreten thematischen Arbeit und Umsetzung:* Auf dieser Ebene erfolgt die konkrete Umsetzung und inhaltliche Ausgestaltung der Themen und Ziele der Bildungs- und Erziehungslandschaften. Dabei werden meist unterschiedliche Arbeitsformen ins Leben gerufen, die sich in Dauer, Regelmäßigkeit und Mitgliedschaft unterscheiden. Grundsätzlich kann hierbei analytisch zwischen zwei Arbeitsformen unterschieden werden, wobei die Grenzen in der Praxis fließend sind. Hier finden sich auch Leistungen des Systems einer kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaft wieder.

Zudem wird in der Literatur zu Kooperation und Vernetzung, der Organisationsentwicklungsliteratur und den Publikationen zum Aufbau und Ausgestaltung kommunaler Bildungslandschaften immer wieder auf die Bedeutung der externen Beratung und Begleitung in Bezug auf Fragen der Organisationsentwicklung und Steuerung hingewiesen.

Akteure als lernende Systeme – Lernen der Mitglieder von Organisationen

Fachliche Orientierungen der Dezentralisierung und Regionalisierung der Kinder- und Jugendhilfe, wie sie im achten Kinder- und Jugendbericht¹⁴¹ gefordert wurden, verlangen „einerseits erhöhte Zusammenarbeit und intensivere Absprachen innerhalb des Trägers, da Zuständigkeiten und Aufgaben in flacheren Hierarchien bei gleichzeitig mehr Verantwortung für einzelne Mitarbeiter/innen verteilt werden müssen; andererseits verlangt eine dezentrale Ausrichtung ein stärkeres Einlassen auf die Gegebenheiten vor Ort und damit die engere Vernetzung mit bestehenden Aktivitäten.“¹⁴² Sowohl Maykus als auch Luthe heben in diesem Zusammenhang auch Aspekte der Qualifikation und Fortbildung von Mitarbeiter/innen als Merkmal von Bildungs- und Erziehungslandschaften hervor, die zugleich ein lernendes Gesamtsystem darstellen.¹⁴³

Auch der Deutsche Verein sieht in seinen Empfehlungen zu kommunalen Bildungslandschaften und ihrer Überarbeitung die Notwendigkeit der Fort- und Weiterbildung der Akteure im Sinne der Befähigung zur Kooperation:

¹⁴¹ Vgl. Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit 1990.

¹⁴² Santen/Seckinger 2003, S. 23.

¹⁴³ Vgl. Maykus 2007, S. 296; Luthe 2009a.

„...empfiehlt der Deutsche Verein, den Prozess der gemeinsamen Planung und Verständigung durch die Entwicklung von Fort- und Weiterbildungsangeboten zu unterstützen. Diese sollten sich an mehr als eine Profession richten, Akteure formeller und nicht formeller Bildung zusammenführen und dadurch den Austausch über unterschiedliche Bildungskonzepte und Bildungsorte sowie gemeinsame Planungsprozesse ermöglichen.“¹⁴⁴

Besonderes Augenmerk liegt hier auf der Nachhaltigkeit im Sinne einer Dokumentation der Erfahrungen und Fortbildungen: „Die Ergebnisse der einzelnen Fortbildungen sind systematisch festzuhalten und auszuwerten und allen Akteuren der Bildungslandschaft zugänglich zu machen, um Übertragungsmöglichkeiten für die Erkenntnisse und Ergebnisse zu schaffen.“¹⁴⁵

In den untersuchten Bildungslandschaften nahmen Fortbildungen v. a. auch institutions- und professionsübergreifend eine große Rolle gerade bei der Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsbegriffs und eines Leitbildes ein:

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

Damit eine solche Verständigung in Gremien und über Fortbildungen stattfinden kann, müssen entsprechende Rahmenbedingungen für die Kooperations- und Vernetzungsaktivitäten der beteiligten Akteure in Form von „Ressourcen, Finanzen, Vereinbarungen, rechtlichen Verankerungen und einer kommunalen Bildungsplanung, die sozial-, jugendhilfe- und schulentwicklungsplanerische Konzepte zusammenführt“¹⁴⁶ vorhanden sein oder geschaffen werden.

Exemplarischer Übertrag des Modells auf Elternbeteiligung

Die bisherigen Ausführungen aus einer systemischen Sicht zu Aufbau und Gestaltung von Bildungs- und Erziehungslandschaften zeigen, dass die beteiligten Institutionen und Akteure in allen vier Dimensionen – Programm, Kultur, Steuerung und Leistung – ihre spezifischen Systemmerkmale in die Kooperation und Vernetzung einbringen und damit die Gestaltung

¹⁴⁴ Deutscher Verein für Öffentliche und Private Fürsorge e. V. 2007, S. 16.

¹⁴⁵ Deutscher Verein für Öffentliche und Private Fürsorge e. V. 2007, S. 16.

¹⁴⁶ Maykus 2007, S. 294.

kommunaler Bildungs- und Erziehungslandschaften wesentlich beeinflussen. Im Folgenden werden diese Erkenntnisse auf das Thema der Elternbeteiligung übertragen. Es wird davon ausgegangen, dass die spezifischen Beteiligungskulturen und -programme zentraler Teilsysteme der Bildung, Betreuung und Erziehung den Umgang mit Elternbeteiligung auf der Ebene der gesamten Bildungs- und Erziehungslandschaft bedingen und einer reflektierten Analyse bedürfen. Nur so kann verhindert werden, dass grundsätzliche Unterschiede in den Beteiligungsformen und -begriffen der Teilsysteme nicht zu Konflikten und Missverständnissen in der Bildungs- und Erziehungslandschaft führen, wenn es darum geht, Elternbeteiligung zu stärken und als konstitutives Element auszugestalten.

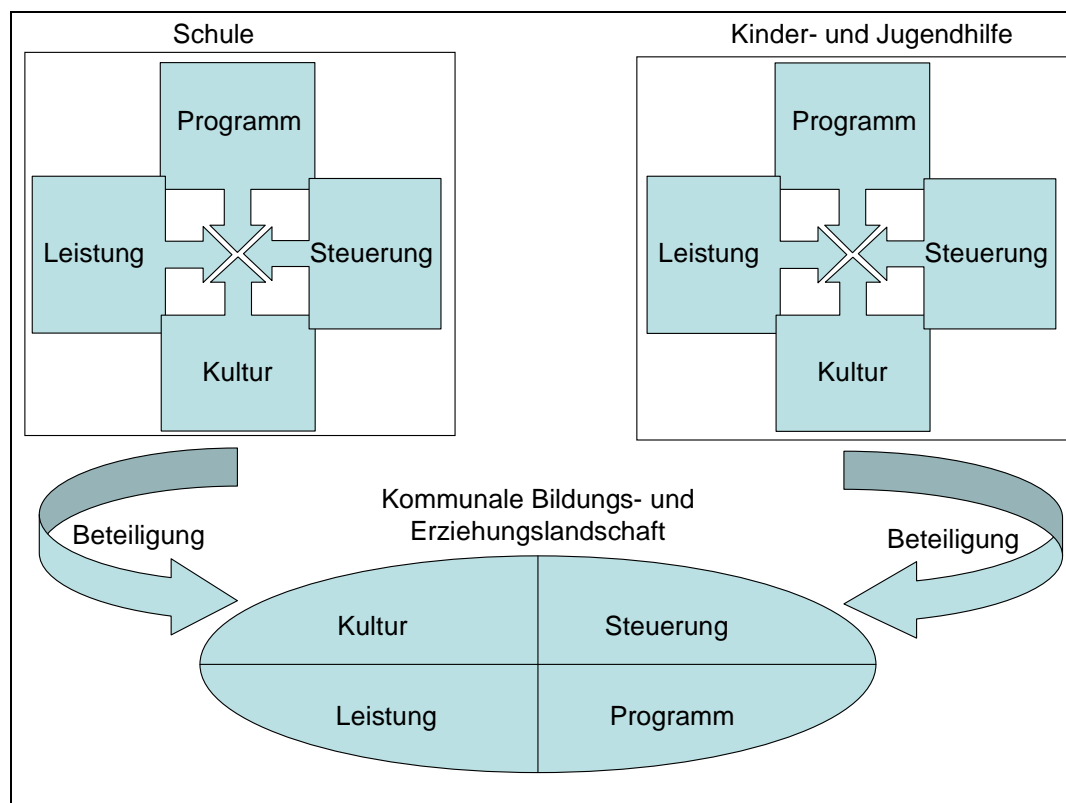


Abb. 2: Systemaufgaben der Teilsysteme in Interaktion mit dem Gesamtsystem der kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaft bezogen auf das Thema Beteiligung

Daher werden zunächst die Beteiligungsbegriffe und -praxen in den Teilsystemen betrachtet. Es handelt sich hierbei einerseits um die Schule und andererseits für die Kinder- und Jugendhilfe um die Handlungsfelder der Kindertageseinrichtungen, der Hilfen zur Erziehung und der Kinder- und Jugendarbeit.

Beteiligung von Eltern im System der Schule

Für das Zustandekommen der Leistungen von Schule sind Eltern und ihre Beteiligung im Kontrast zum System der Kinder- und Jugendhilfe zumindest formalrechtlich kein konstitutives Element. Über die Schulpflicht erhalten Kinder und Jugendliche die Leistung der Bildungsförderung unabhängig von der Mitwirkung oder Zustimmung der Eltern. Zwar ist die Schule auf eine erzieherische und bildende Vorarbeit im Sinne familialer Sozialisation und eine begleitende elterliche Unterstützung (z. B. in Form der Hausaufgabenbetreuung) angewiesen, um ihre Leistung einer gelingenden Bildungsförderung Heranwachsender erbringen zu können. In den vergangenen Jahren wurde nicht zuletzt durch die großen Vergleichsstudien wie PISA, TIMSS u. ä. deutlich, dass Schule ihre komplexen Erziehungs- und Unterrichtsaufgaben ohne Unterstützung des Elternhauses nicht nachkommen kann. Insofern sind Elternarbeit und die Beteiligung von Eltern zunehmend auch in den Fokus schulpädagogischer Debatten gerückt. Elternrecht und Elternpflichten drücken sich in der Elternverantwortung, wie sie in Art. 6 Abs. 2 S. 1 GG formuliert ist, aus: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürlich Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht“. Direkt im Anschluss wird jedoch in Art. 6 Abs. 2 S. 2 auch ein Wächteramt des Staates begründet, das zum Wohle des Kindes allerdings nicht gegen den Willen der Eltern einschreiten soll: „über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft“. In Art. 7 Abs. 1 GG wird die Rolle des Schulwesens näher festgelegt: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates“. Eltern werden im Grundgesetz Informationsrechte aber kein generelles Beteiligungsrecht an schulischen Entscheidungen in Form von Mitwirkungsbefugnissen, Anhörungs- und Mitspracherechten auf Bundesebene eingeräumt. Dem Staat wird damit kein direktes Erziehungsrecht zugebilligt, allerdings werden dem Elternrecht auf Erziehung und dem staatlichen Erziehungsauftrag gleiche Bedeutung zugesprochen. Das so genannte Förderstufenurteil des Bundesverfassungsgerichts von 1972 betont die gemeinsame Verantwortung von Lehrkräften und Eltern für das Kindeswohl:

„Der staatliche Erziehungsauftrag in der Schule, von dem Artikel 7 Abs. 1 GG ausgeht, ist in seinem Bereich dem elterlichen Erziehungsrecht nicht nach- sondern gleichgeordnet. Diese gemeinsame Erziehungsaufgabe von Eltern und Schule, welche die Bildung der Persönlichkeit des Kindes zum Ziel hat, lässt sich nicht in einzelne Kompetenzen zerlegen. Sie ist in einem sinnvoll aufeinander abgestimmten Zusammenwirken zu erfüllen.“¹⁴⁷

Wie dieses Zusammenwirken konkret aussehen soll, ist weit auslegbar und wird an dieser Stelle nicht konkretisiert. Allerdings gewähren die meisten Landesrechte Beteiligungsrechte „auf Klassenebene (Klassenelternversammlung, Klassenelternsprecher, Klassenpflegschaft), auf Schulebene (Elternbeirat, Schulforum, Schulgemeinde Schulausschuss), z. T. auch auf kommunaler Ebene (gemeinsamer Elternbeirat, Gesamtelternbeirat, Kreiselternbeirat, Be-

¹⁴⁷ BVerfG, Bd. 165, zit. nach Krumm 2001, S. 1017.

zirkselternbeirat, Bezirksschulelternbeirat, Schulkommission usw.) sowie auf Landesebene (Landeselternbeirat).¹⁴⁸ Damit existieren rechtlich kodifizierte formale Beteiligungsformen von Eltern im System Schule von der konkreten Einzelinstitution bis zur Länderebene. In den Debatten um Elternhaus und Schule wird das Verhältnis von Eltern und Lehrkräften jedoch meist auch als Konfliktzone¹⁴⁹ beschrieben, die sich aus den Strukturen der Schule (Schulpflicht, Selektion, Vergabe von Bildungszertifikaten im Rahmen von Wettbewerb) ergibt.¹⁵⁰

Mehrere repräsentative Befragungen an bayrischen Grund-, Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien zeigen allerdings, dass das auf Delegation fußende Stellvertretungssystem der formalen Elternbeteiligung in Form von (Bei-)Räten und Ausschüssen nur bedingt seine Funktion erfüllt: Etwa ein Drittel (31,2 %) der Mitglieder des Elternbeirats kennt nur 10 % oder weniger der Eltern persönlich; das Gros der Elternvertretungen kennt damit gar nicht die Eltern, die sie vertreten sollen. Dies kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass sich die Bekanntschaft des Beirats mit den meisten Eltern nicht von selbst ergibt, sondern eigens organisiert werden muss. Werden die Tätigkeiten der Elternvertreter/innen betrachtet, so zeigt sich, dass die meisten der befragten Klassenelternsprecher und Elternbeiräte die Schule auf dieselbe Art und Weise unterstützen, wie es auch Eltern ohne Mandat tun, wenn auch in besonders engagierter Weise.¹⁵¹ Überspitzt kann geschlossen werden, dass formale Elternbeteiligung an Schulen ihrer Funktion des Stellvertreterprinzips kaum gerecht wird, sondern eher non-formale und informelle Beteiligungsformen (wie die Hilfe bei Schulfesten, die Begleitung von Fahrten oder die finanzielle Unterstützung der Schule) über die Vergabe von Mandaten eine formale Rahmung erhalten. Strukturell kommt den Elternvertretungen damit keine andere Funktion zu, sondern sie werden als quasi „super engagierte“ Eltern wahrgenommen.

Im Kontrast dazu stehen neuere Debatten, die für Schule ebenso wie im Bereich der Kindertagesstätten von Erziehungspartnerschaften zwischen Eltern und Lehrkräften sprechen und von einer entsprechenden Ratgeberliteratur begleitet werden.¹⁵² Hier wird ähnlich wie im Kindertagesbereich die personalisierte und fallbezogene Kooperation von Lehrkräften und Eltern bezogen auf das eigene Kind in Form von non-formalen und informellen Beteiligungsformen angesprochen.

¹⁴⁸ Sacher 2008, S. 19.

¹⁴⁹ So auch der Untertitel „Von der Konfrontation zur Kooperation“ von Hennig/Ehinger 2009.

¹⁵⁰ Vgl. Gomolla 2009, S. 23ff.

¹⁵¹ Vgl. Sacher 2005; Sacher 2008.

¹⁵² Vgl. Keck 2001; Woll 2008; Böllert 2008.

Beteiligung in zentralen Feldern der Kinder- und Jugendhilfe

Die Beteiligung ihrer Adressat/innen ist ein zentrales fachliches Prinzip der Kinder- und Jugendhilfe. Partizipation bzw. Beteiligung ist spätestens seit dem achten Kinder- und Jugendbericht als eine der fünf Struktur- und Handlungsmaximen neben Prävention, Alltagsnähe, Integration und Dezentralisierung im theoretischen Konzept der Lebensweltorientierung als ein wichtiges Paradigma der Sozialen Arbeit und insbesondere der Kinder- und Jugendhilfe anerkannt.¹⁵³ Elternbeteiligung ist in der Kinder- und Jugendhilfe als fachliches Prinzip und kodifiziertes Recht im SGB VIII festgeschrieben. Die Ausgestaltung des Kinder- und Jugendhilferechts orientiert sich dabei an dem grundgesetzlich geschützten Elternrecht (Art. 6 Abs. 2 Satz 1 GG; § 1 SGB VIII), wonach Eltern selbst und allein entscheiden, wie sie das Wohl ihre Kinder gewährleisten. Das SGB VIII schreibt bei der Jugendhilfeplanung (§ 80 SGB VIII) eine aktive Beteiligung der Kinder, Jugendlichen und ihrer Eltern vor. Allerdings wird diese aktive Beteiligung noch nicht flächendeckend umgesetzt, wie eine Befragung aller Jugendamtsbezirke des Deutschen Jugendinstituts ergab: „Insgesamt werden die Eltern in weniger Jugendamtsbezirken in die Kinder- und Jugendhilfeplanung einbezogen als Kinder und Jugendliche.“¹⁵⁴

Kindertageseinrichtungen

Die qualitative Jugendamtserhebung des Deutschen Jugendinstituts¹⁵⁵ zeigt jedoch, dass Eltern am ehesten noch in Planungsprozesse im Bereich der Kindertagesbetreuung einbezogen sind. Im Bereich von Angeboten, die auf eine Stärkung der Erziehungskompetenzen abzielen, werden jedoch wesentlich weniger Eltern beteiligt. Kindertagesstätten arbeiten an der Schnittstelle von Erziehung und Bildung. Die Entscheidung des Gesetzgebers, Kindertageseinrichtungen der Jugendhilfe und nicht der Schule zuzuordnen, wird damit begründet, dass „die Zuordnung zur Jugendhilfe unter anderem wegen ihrer bedarfsorientierten Flexibilität, ihrer kindgerechten Methodik und Didaktik („Situationsansatz“), ihrer Lebensweltorientierung und ihrer guten Beteiligungsmöglichkeiten für Eltern Vorteile gegenüber einer Einbindung in das staatliche Bildungswesen auf Länderebene hat.“¹⁵⁶ In den fachlichen Debatten um Elternbeteiligung in Kindertageseinrichtungen hat sich inzwischen das Konzept der Erziehungspartnerschaft¹⁵⁷ durchgesetzt. Die Zusammenarbeit mit Eltern reicht von ersten Kontakten und Anmeldegesprächen über Vorbesuche, Miniclubs, Elterngruppen, Orientierungsabende, Hausbesuche, Telefonkontakte, Anwesenheit der Eltern während der Einge-

¹⁵³ Vgl. Thiersch 1992; Bundesministerium für Jugend 1990.

¹⁵⁴ Pluto u. a. 2007, S. 421.

¹⁵⁵ Vgl. Pluto u. a. 2007.

¹⁵⁶ Münder 2006, § 22 Rz 5.

¹⁵⁷ Vgl. Korte 2008; Gerth 2007; Bauer u. a. 2006; Textor 2006; vgl. zum Konzept der Erziehungspartnerschaft als Standard der Heimerziehung Schulze-Krüdener 2007.

wöhnung und Hospitationen, Elterncafés und Aufenthaltsräumen für Eltern, Tür-und-Angel-Gesprächen, Elternabenden, Ausflügen und Aktionstagen bis hin zu Entwicklungsgesprächen u. v. m. Neben diesen gruppenbezogenen und individualisierten Kontakten zwischen den Eltern und den Fachkräften aber auch den Eltern untereinander finden sich in Kindertageseinrichtungen auch Elternvertretungen nach einem formalen Delegationsprinzip wie Elternausschüsse, Elternräte, Kreiselternausschuss und -kreis, Landeselternräte usw. Die Bezeichnungen variieren zwischen den Bundesländern und Regionen.

Hilfen zur Erziehung

Die Beteiligung der Eltern bei der Gewährung und Erbringung von Hilfen zur Erziehung (§§ 27-41 SGB VIII) ist nur fachlich im Sinne der Ko-Produktion¹⁵⁸ sozialer Dienstleistungen geboten, sondern an mehrer Stellen auch rechtlich abgesichert (§ 36 (Mitwirkung, Hilfeplan) und § 37 (Zusammenarbeit bei Hilfen außerhalb der eigenen Familie) SGB VIII). In den Hilfen zur Erziehung stellt das Hilfeplanverfahren (§ 36 SGB VIII) ein zentrales Instrument zur Beteiligung der Eltern, Kinder und Jugendlichen dar. Im Rahmen von Modellprojekten sowie Organisationsentwicklungsprozessen einzelner Jugendämter und ihrer allgemeinen Sozialdienste (ASD) wurden seit der Einführung des Verfahrens vielerorts Instrumente und Dokumentationssysteme entwickelt, die eine Beteiligung der Eltern, Kinder und Jugendlichen fördern sollen. Elternbeteiligung stellt im Kontext der Hilfen zur Erziehung hohe Anforderungen an die Fachkräfte: „...es müssen nicht nur Informationen zugänglich und verstehbar sowie Prozesse, Abläufe und Strukturen transparent gemacht werden, sondern die Hilfeplanung muss auch so gestaltet werden, dass die Adressaten ihre Selbstkonzepte und Bewältigungsstrategien wieder finden.“¹⁵⁹

Auch in Fällen der Kindeswohlgefährdung gelten das Prinzip Hilfe zur Selbsthilfe und der Grundsatz, dass Eltern und Kinder „nicht Objekte einer professionellen Analyse“ sein und selbst Einfluss auf die Auswahl der geeigneten Hilfen und Bewertung der Sachverhalte nehmen sollen. Eltern sind daher „zu beraten und zu unterstützen, damit sie kompetent und eigenverantwortlich Entscheidungen zum Wohle des Kindes treffen können.“¹⁶⁰ Die Beteiligungsrechte ergeben sich hier über die Hilfeplanung jeweils fallbezogen für das eigene Kind bzw. mehrere eigene Kinder. Es handelt sich somit um eine *personalisierte und fallbezogene Elternbeteiligung*. Angesichts der strukturell und formal gesicherten Beteiligung von Eltern darf jedoch nicht übersehen werden, dass Hilfen zur Erziehung eine besondere Form der Hilfe sind: „Hilfe und Intervention, Zwang und Konsens als soziale Grundlage des Zustandekommens von Hilfe wechseln sich ab und mischen sich.“¹⁶¹ Gerade bei den stationären

¹⁵⁸ Münder 2006, § 36 Rz. 2.

¹⁵⁹ Pluto u. a. 2007, S. 419.

¹⁶⁰ Münder 2006, § 8a Rz. 19.

¹⁶¹ Glinka/Schefold 2007, S. 153.

Hilfen verlieren die Fachkräfte jedoch häufig entgegen aller guten Absichten die Eltern in der Regel aus dem Blick.¹⁶²

Kinder- und Jugendarbeit

Kinder- und Jugendarbeit zielt auf eine Selbstbestimmung junger Menschen ab und konzentriert sich auf den Freizeitbereich außerhalb von Schule, Beruf und Familie. Kinder- und Jugendarbeit wird heute als notwendiges Angebot einer kommunalen Infrastruktur sozialer Dienstleistungen verstanden¹⁶³ und damit als Antwort auf die Tatsache, dass Kinder und Jugendliche „für ihre Entwicklung selbst verfügte und aneignbare Räume“¹⁶⁴ brauchen. Zentrale Paradigmen der Kinder- und Jugendarbeit sind Freiwilligkeit der Teilnahme, Wertgebundenheit, Ganzheitlichkeit, Partizipation und Selbstorganisation. Strukturell steht Elternbeteiligung dem Ziel der Selbstbestimmung und eigenverantwortlichen Gestaltung von Freizeit seitens der jungen Menschen diametral entgegen. Gerade die verbandliche Jugendarbeit zielt mit ihrem Grundsatz „Jugend führt Jugend“ gerade auf Räume zur Selbstverwirklichung jenseits der pädagogischen Steuerung oder Beteiligung Erwachsener. Zwar zählt das SGB VIII im § 11 Abs. 3 S. 3 eine familienbezogene Jugendarbeit zu den Schwerpunkten der Jugendarbeit. Allerdings findet diese weniger ihren Niederschlag in der Praxis der Kinder- und Jugendarbeit. Die Tatsache, dass zunehmend mehr Kinder die Angebote wahrnehmen, macht eine Auseinandersetzung mit der familialen Situation der Kinder jedoch notwendig. In diesem Zusammenhang verweist Münder auf gemeinwesen- oder stadtteilbezogene Angebote, „die die Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen in ihrer Ganzheitlichkeit verbessern helfen können“¹⁶⁵ und in denen ein Familienbezug eine wichtige Rolle spielt.

Fazit: Beteiligung von Eltern im System der Kinder- und Jugendhilfe

Im fachlichen Verständnis der Kinder- und Jugendhilfe ist die Beteiligung der Personensorgeberechtigten sowie der Kinder und Jugendlichen konstitutiv für die Festlegung von Zielen (Programm), die Planung (Steuerung), das Zustandekommen von Angeboten (Leistung) und auch für die Entwicklung gemeinsamer Wertvorstellungen und Arbeitsbündnisse kurz einer Kultur des Systems.¹⁶⁶ Dabei geht es zumeist um eine *personalisierte und fallbezogene Elternbeteiligung*. In den Kindertageseinrichtungen finden sich am ehesten neben einer fallbe-

¹⁶² Vgl. Glinka/Schefold 2007.

¹⁶³ Vgl. Hafenegger 2005.

¹⁶⁴ Böhnisch/Münchmeier 1999, S. 235.

¹⁶⁵ Münder 2006, § 11 Rz. 27.

¹⁶⁶ Für den Bereich der Kindertagesstätten kann das Konzept der Erziehungspartnerschaften ein Beispiel für die Etablierung einer bestimmten Kultur sein.

zogenen Beteiligung *auch strukturelle Delegationsformen in Form von Elternvertreter/innen ähnlich wie im schulischen System*. Allerdings brauchen Eltern, Kinder und Jugendliche Informationen über ihre Rechte und die Hilfsmöglichkeiten. Um Eltern, Kinder und Jugendliche zur Mitwirkung in Planungsprozessen, Gremien, Feldern und Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe zu befähigen, braucht es eine Aufklärung über Abläufe, Beteiligte und Handlungsmöglichkeiten. § 16 SGB VIII (Familienbildung) definiert eine solche Befähigung „zur Mitarbeit in Erziehungseinrichtungen und in Formen der Selbst- und Nachbarschaftshilfe“ als Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe. In manchen Feldern der Kinder- und Jugendhilfe, in denen Hilfsangebote im Spannungsfeld von Hilfe und Kontrolle gewährt werden, stehen Fachkräfte jedoch auch vor der Herausforderung, Personen Hilfe zu gewähren, die keine möchten, und Personen zu beteiligen, die eigentlich nicht beteiligt sein wollen.¹⁶⁷

Erkenntnisse aus der Organisationsentwicklung im Hinblick auf Elternbeteiligung in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften

Stellt man die unterschiedlichen Verständnisse und Ausgestaltungen von Elternbeteiligung in Schule und ausgewählten Felder der Kinder- und Jugendhilfe gegenüber, so wird deutlich dass in der Kinder- und Jugendhilfe die Beteiligung von Eltern aber auch von Kindern und Jugendlichen ein konstitutives Handlungsprinzip darstellt. Meist handelt es sich um ein *fallbezogenes und personalisiertes Verständnis von Elternbeteiligung*, das z. T. in den einzelnen Feldern sehr unterschiedlich ausgelegt wird. So ist die Form der Elternbeteiligung in Kindertagesstätten in Gestalt von Erziehungspartnerschaften ein angestrebtes Ziel, während die Elternbeteiligung in den Hilfen zur Erziehung z. T. eine *fachliche Herausforderung* darstellt – *Personen zu beteiligen, die nicht beteiligen werden wollen* – andererseits jedoch auch *einklagbares Elternrecht* ist.

Im Gegensatz zu diesen Verständnissen stellt die Elternbeteiligung in Schulen kein konstitutives Prinzip dar und wird am ehesten in *Form eines demokratischen Bürgerrechts über das Delegationsprinzip in Stellvertretungsformen* ausgestaltet. Wie gezeigt werden konnte, wird diese Mandatsfunktion meist jedoch nicht durch die Elternvertretungen eingelöst.

Zusammengefasst zeigt sich aus einer systemischen Sichtweise, dass Schule als System zur Erbringung ihrer Leistungen im engeren Sinne – also der Bereitstellung von Bildungsgemeinschaften in Form von Unterricht – nicht auf Elternbeteiligung angewiesen ist. Die Schulpflicht regelt die Teilnahme der Kinder an der Schule und ihren Leistungen unabhängig vom elterlichen Willen oder einer expliziten Beteiligung der Eltern. Im Falle von schwierigen Bildungsverläufen kann Schule als System das Selektionsprinzip des Schulwechsels oder gar eines Schulverweises heranziehen. Die Kinder- und Jugendhilfe ist dagegen konstitutiv auf die Elternbeteiligung angewiesen. Ohne eine Beteiligung der Eltern und eine bewusste Ent-

¹⁶⁷ Vgl. Pluto 2007; Pluto u. a. 2007.

scheidung dafür können weder die Leistungen der Kindertageseinrichtungen noch Hilfen zur Erziehung erbracht werden. Gerade die Hilfen zur Erziehung sind nicht zuletzt im Sinne einer Ko-Produktion zur Erbringung ihrer Leistungen auf Elternbeteiligung strukturell angewiesen, da diese auch die Adressat/innen der Leistung sind.

Gehen diese recht unterschiedlichen Verständnisse, Formen und Praxen der Elternbeteiligung aus beiden Systemen in die Kooperation und Vernetzung innerhalb kommunaler Bildungs- und Erziehungslandschaften ein, kann es zu Konflikten kommen. Die auf den ersten Blick ähnliche Praxis der Elternvertretungen in Schulen und Kindertagesstätten verschleiert nämlich dahinter liegende unterschiedliche Strukturen. So sind die Eltern in der Kindertagesstätte stets auch Kunden, die sich bewusst für die Leistung dieser spezifischen Institution entschieden haben, während Eltern bei der Schulwahl v. a. im Grundschulbereich z. T. nur ein eingeschränktes Wahlrecht in der Institution haben und sich nicht gegen die Leistungserbringung vom System Schule entscheiden können. In den Feldern der Kinder- und Jugendhilfe sind Eltern Adressat/innen und damit im Prinzip „Kund/innen“ einer Leistung. Damit begegnen sich Eltern und Leistungserbringer strukturell als Partner/innen auf gleicher Ebene, da Eltern letztlich selbst über die Art der Maßnahme entscheiden können. Gegenüber dem System Schule als machtvoller Instanz, die über Selektion und Allokation¹⁶⁸ die Weichen für Bildungsbiografien der Kinder und Jugendliche stellt sind Eltern dagegen strukturell in einer schwächeren Position. Das Verhältnis von Eltern und Lehrkräften ist in mehrfacher Hinsicht asymmetrisch: So müssen Eltern befürchten, dass ihre Schulkritik Repressalien gegen ihre Kinder nach sich zieht und ihr Kind einen Konflikt zwischen Eltern und Lehrkräften „ausbaden“ muss.¹⁶⁹ Eltern sind meist auf sich alleine gestellt, während Lehrkräfte über mächtige Standesvertretungen verfügen und meist mit der Rückendeckung des Kollegiums und der Schulaufsicht rechnen können. An diesem Beispiel der Stellvertretungsfunktion in Schule und Kita zeigt sich, dass strukturell anders gelagerte Beteiligungsverständnisse und -praxen jeweils andere Hierarchien im Miteinander zwischen Fachkräften und Eltern implizieren.

Diese Unterschiede in der Gestaltung der Beziehungen zwischen Fachkräfte und Eltern werden von den verschiedenen Teilsystemen in die Kooperation bzw. strukturelle Koppelung innerhalb der Bildungs- und Erziehungslandschaft eingebracht und beeinflussen die Ausgestaltung des Beteiligungsverständnisses und der entsprechenden Beteiligungsformen.

¹⁶⁸ Unter Allokation wird die Platzanweiserfunktion der Schule verstanden, durch die Kinder und Jugendlichen über die Vergabe von Bildungszertifikaten auf verschiedene Statuspositionen innerhalb der Gesellschaft verteilt werden (Vgl. Fend 2008).

¹⁶⁹ Vgl. Sacher 2008, S. 66ff.

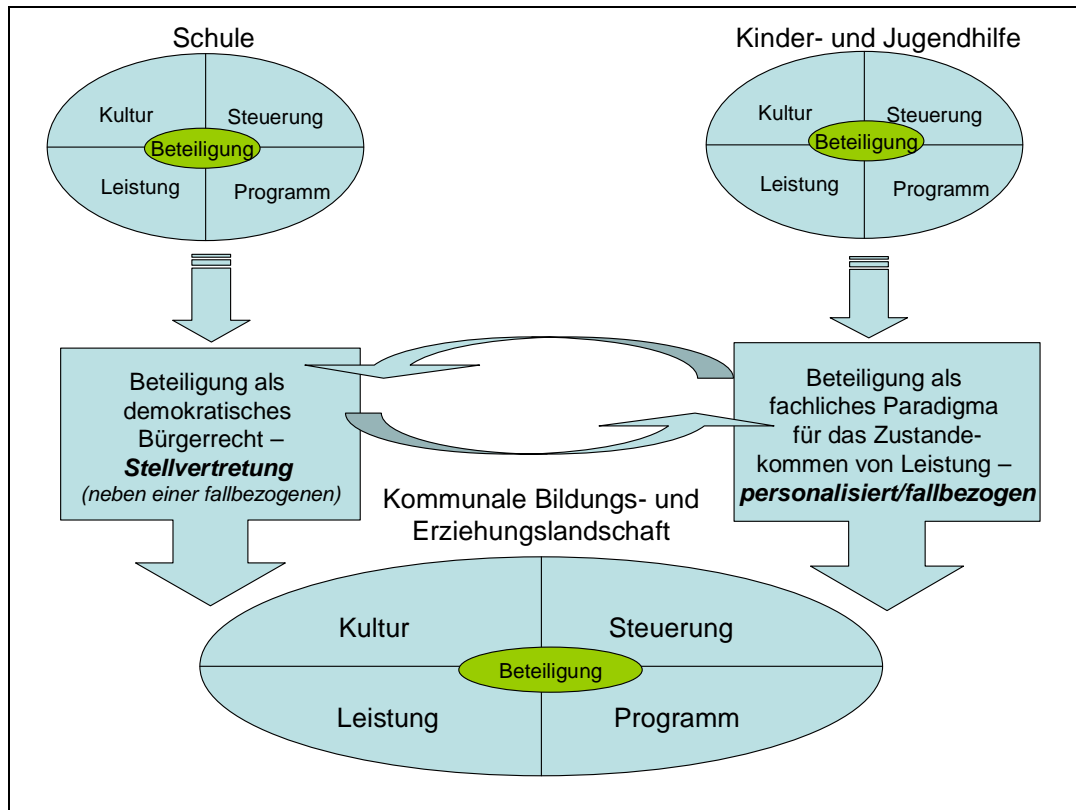


Abb. 3: Wechselwirkungen unterschiedlicher Verständnisse von Elternbeteiligung

Die oben stehende Grafik versteht sich als analytische Darstellung, die notwendigerweise eine Polarisierung darstellt. Mitgedacht werden muss hier, dass auch in Kindertageseinrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe Formen der Stellvertretung zum Einsatz kommen, ebenso wie in Schule auch fallbezogene und personalisierte Formen wie das Elterngespräch umgesetzt werden. Allerdings unterscheiden sich die Eintrittssituationen in die Institutionen voneinander, da die Inanspruchnahme von Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe individuell zustande kommt, während Kinder und Jugendliche über die Schulpflicht eine Kohorten umfassende Inklusion in das System Schule erfahren, bei der die Beteiligung der Eltern zunächst kaum eine Rolle spielt.

Die Reflektion dieser unterschiedlichen Beteiligungsverständnisse ist umso wichtiger, als die bundesweite Befragung von Bildungs- und Erziehungslandschaften ergab, dass eine Beteiligung der Eltern sehr häufig gerade als formale Elternbeteiligung in Form von Stellvertretungen realisiert wird. Die strukturelle Koppelung der Systeme Jugendhilfe und Schule in kommunalen Bildungslandschaften bietet jedoch die Chance, über eine bewusste Auseinandersetzung mit bisherigen Beteiligungsformen in den Institutionen der Erziehung, Betreuung und Bildung neue Formen zu entwickeln.

Die Herausforderungen, die mit der Bildungs- und Erziehungslandschaft als lernender Organisation mit lernenden Akteuren einhergeht, kann ganz bewusst unter Einbindung von EI-

ternbeteiligung bearbeitet werden. Ein Beispiel ist die Entwicklung von gemeinsamen Fortbildungen als Tandem von Eltern und Lehrkräften, wie sie in einer Bildungs- und Erziehungslandschaft des Samples durchgeführt wurden:

„Man muss sich das als einen Weg vorstellen oder als ein Zweig in diesen Bildungslandschaften. Daraus ist wieder eine Fortbildung für diese beiden Zielgruppen Lehrer und Erzieherinnen entstanden Ein Ausfluss dieser Wegbegleiter-Fortbildung ist jetzt ein Projekt ..., in dem alle Kinder aus beiden Kindergärten katholisch und kommunal sowie aus der Grundschule von Spielpädagogen begleitet werden und die begleiten gleichzeitig auch die Lehrer, die Erzieherinnen und die Eltern. ... Die werden extern pädagogisch betreut, die den Weg der Kinder vom Kindergarten in die Grundschule begleiten... Das ist jetzt auch in diesem Übergangsmodul Übergang Kindergarten/Grundschule angesiedelt und wird dort auch finanziert. Das kostet halt alles auch Geld, wenn man die Leute dazuholen will, um sie anzuleiten. Aber wir haben es für alle Zielgruppen, also Eltern, Erzieher und Lehrer als eine große Chance gesehen, dass da eine Weiterentwicklung in der pädagogischen Begleitung der Kinder auch stattfinden kann und das für alle gleichermaßen. ... Also die Kinder werden dann in 6er, 7er Kindergruppen miteinander begleitet. Die machen auch bestimmte Aktionen, u. a. auch Seilkletteraktionen, oder ich weiß es noch gar nicht, was die als Projekte entwickeln und da sind die Eltern dabei. Und ich denke, das ist auch eine schöne Form, eine Anleitung zu geben, was kann ich mit meinem Kind alles machen. Was gibt es denn alles, was wäre denn wichtig.“ (10b: 48-55/BEL-Koordination)

In diesem Fallbeispiel entstand tatsächlich eine neue Form der Elternbeteiligung im Zusammenspiel von Jugendhilfe, Schule, jungen Menschen und ihren Eltern.

Das Zusammenspiel unterschiedlicher Beteiligungsformen in den Teilsystemen kann zu einer produktiven Erweiterung der bisherigen Beteiligungspraxen führen. So können informelle, non-formale und formale Beteiligungsformen kombiniert werden. Die Befunde der regionalen Bestandsaufnahmen zeigen, dass in der Mischung von informellen, non-formalen und formalen Beteiligungsformen¹⁷⁰ beispielsweise in den Kindertageseinrichtungen Chancen bestehen, gerade auch Eltern aus unteren sozialen Schichten oder mit Migrationshintergrund auch für höherschwellige Beteiligungsformen wie Elternvertretungen zu befähigen und zu motivieren:

„Es gab einen Informationstag und mir wurde erzählt, wie es in dieser Mutter-Kind-Gruppe abläuft und was alles gemacht wird. Es war interessant. Darauf habe ich mich bei der ersten Gruppe angemeldet. Ich habe es bisher zweimal mitgemacht. Ich war von Anfang an sehr begeistert und das war bei meinem Sohn genauso ... Vorher hatte man die Leute nicht so gekannt. ... Aber jetzt ist ein Vertrauen da, man hat mehr

¹⁷⁰ Zur Differenzierung verschiedener Formen der Elternbeteiligung siehe Kapitel „Elternbeteiligung in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften“ (ab S. 33).

Gespräche geführt, man hat mit anderen Eltern Gespräche geführt. Das hat viel ausgemacht. Mir ist auch aufgefallen, andere Eltern sprechen jetzt auch mehr mit anderen Erzieherinnen. Das war vorher nicht so der Fall. Es war mehr zurückhaltend. Inzwischen gehen die auf die Erzieherinnen zu.“ (15b:15,70/Eltern)

Im Verlauf des Interviews berichtet diese Mutter, wie sie über die Teilnahme an Elternangeboten in der Kita ihrer Kinder sukzessive von der Rolle der Adressatin in die Rolle einer aktiv Beteiligten wechselte und sich schließlich zur Elternvertreterin wählen ließ.

Beteiligung kann für Eltern im besten Falle zum eigenen Bildungsprozess und zur Erfahrung von Selbstwirksamkeit werden, wie diese Elternvertretung berichtet:

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

Die Befunde der Studie zeigen, dass ein reflektierter Umgang mit den verschiedenen Beteiligungsverständnissen und -praxen der Teilsysteme zu einer Erweiterung von Beteiligungsmöglichkeiten führt. Hierüber können gerade auch benachteiligte Familien und Familien mit Migrationshintergrund erreicht werden, die bislang über Stellvertretungen nur unzureichend in Erziehungs- und Bildungsinstitutionen beteiligt sind. In diesem Sinne könnte eine Bildungs- und Erziehungslandschaft als Ganzes tatsächlich mehr als die Summe ihrer Teile werden und über die Schaffung neuer Formen der Elternbeteiligung Identifikation, Orientierung und echte Interessensvertretung losgelöst von Teilsystemen bieten.

Hindernisse für die Beteiligung von Eltern

In der Diskussion um den Aufbau und die Gestaltung von Bildungs- und Erziehungslandschaften auf kommunaler Ebene geht es um ein Zusammenspiel verschiedener Partner, die alle einen Beitrag zur Erziehung und Bildung von jungen Menschen leisten. Die Beteiligung von Familien bzw. Eltern als wichtige Sozialisationsinstanz für Kinder und Jugendliche wird dabei als Aufgabe und Ziel anerkannt.¹⁷¹ Ihre Partizipation gilt als unerlässlich, um tatsächlich Bildungsbedingungen von (vor allem benachteiligten) jungen Menschen verbessern zu können. Daneben bedingt auch die „demokratische Verfasstheit unserer Gesellschaft“¹⁷², dass Partizipation als Grundwert und Bestandteil von Demokratie angesehen wird und dass Eltern daher verstärkt in Prozesse und Entscheidungen, die die Bildungssituationen ihrer Kinder betreffen, einbezogen werden sollen. In diesem Sinne stellt sich nicht mehr die Frage, ob Eltern beteiligt werden sollen, sondern lediglich wie im Rahmen von Bildungs- und Erziehungslandschaften mit ihnen kooperiert werden soll und kann. Trotz vieler beispielhafter Angebote und Möglichkeiten besteht zwischen der Absichtserklärung, Eltern verstärkt einzubinden, und der tatsächlich erreichten Partizipation von Eltern an und in Bildungs- und Erziehungslandschaften teilweise noch eine erhebliche Kluft.¹⁷³ Diese könnte auf Schwierigkeiten, die sich in Kooperationsprozessen häufig stellen, zurückzuführen sein. Kooperation ist immer abhängig von Personen, Inhalten, Prozessen und Strukturen. Je günstiger die Rahmenbedingungen für Zusammenarbeit sind, desto erfolgreicher kann sie ablaufen. Umgekehrt gibt es aber auch ungünstige Rahmenbedingungen, die Kooperation be- oder verhindern können. Es ist zu vermuten, dass sich dementsprechend auch die Zusammenarbeit mit Eltern im Rahmen von Bildungs- und Erziehungslandschaften nicht immer einfach gestaltet, so dass Elternbeteiligung zeitweise gehemmt oder sogar blockiert wird. Um einen vertieften Fokus auf die besonderen Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit Eltern zu legen und ansatzweise zu erklären, warum die tatsächlich erreichte Partizipation noch stark von den Absichtserklärungen abweicht, wird im Folgenden erläutert, aus welchen Gründen Hemmnisse für die Einbindung von Eltern entstehen können und welcher Art diese sind.

Häufig bilden sich Hindernisse aufgrund von unterschiedlichen Ausgangspositionen der mitarbeitenden Personen, hier vor allem der Fachkräfte von Institutionen und der Eltern. In Bildungs- und Erziehungslandschaften begegnen sich Eltern und Fachkräfte mit unterschiedlichen Zielen, Interessen, Qualifikationen und Handlungslogiken. Ein zentrales Merkmal für die Beteiligung von Eltern an Bildungs- und Erziehungslandschaften sind die Unterschiede zwischen der Arbeit von Haupt- und Ehrenamtlichen. Wenn Eltern sich einbringen und beteiligen, geschieht dies ehrenamtlich und freiwillig innerhalb ihrer Freizeit – zusätzlich zur bzw.

¹⁷¹ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend 2005, Deutscher Verein für Öffentliche und Private Fürsorge e.V.2007.

¹⁷² Sacher 2008, S. 23.

¹⁷³ Zu Angeboten für Eltern und dem Stellenwert von Elternbeteiligung siehe Kapitel „Elternbeteiligung in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften“ (ab S. 33).

neben der eigenen Berufstätigkeit. Dahingegen arbeiten die meisten Fachkräfte im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit hauptamtlich an Bildungs- und Erziehungslandschaften mit und erfüllen während ihrer Arbeitszeit ihre hiermit verbundenen Aufgaben.¹⁷⁴ Diese unterschiedlichen Gegebenheiten werden grundsätzlich dann zu einem Hindernis für Elternbeteiligung, wenn es um zeitliche aber auch materielle Ressourcen geht. Arbeitszeit schafft eine andere Voraussetzung für Engagement als Freizeit, ebenso resultieren aus bezahlter und beauftragter Arbeit für die Bildungs- und Erziehungslandschaft andere Rahmenbedingungen als aus unbezahltem und freiwilligem Einsatz.

Aus den unterschiedlichen Zugängen von Fachkräften und Eltern zur gemeinsamen Arbeit ergeben sich Hürden, die berücksichtigt und überwunden werden müssen, damit Elternbeteiligung im Rahmen der Bildungs- und Erziehungslandschaft funktioniert. Der Großteil dieser Hindernisse kann überwunden werden, indem bestimmte Prozesse und Strukturen daraufhin ausgerichtet werden. Es handelt sich bei dabei zum einen um solche Hürden, die von Institutionen aufgebaut werden, zum anderen aber auch um Grenzen, die Eltern sich selbst setzen oder als solche empfinden. Schneider und Fatke¹⁷⁵ unterscheiden in diesem Sinne Einflussfaktoren der Beteiligung, die sich aus der Person und ihrem direkten Umfeld ergeben (Elternseite), von Einflussfaktoren, die mit dem Angebot der Beteiligung (institutionelle Seite) zusammenhängen. Diese werden im Folgenden näher erläutert, wobei vorweggenommen werden muss, dass die Faktoren sich nicht immer eindeutig nur einer Seite zuordnen lassen, sondern sie in wechselseitiger Abhängigkeit voneinander stehen.

Hindernisse auf institutioneller Seite

Auf institutioneller Seite, also auf Seiten der Institutionen und Fachkräfte, in einer Bildungs- und Erziehungslandschaft, die Angebote für die Beteiligung von Eltern machen, gehören zu den Einflussfaktoren sowohl „unterschiedliche Einstellungen, Verhaltensweisen und Maßnahmen [...] zur Förderung des Partizipationsverhaltens“ als auch „strukturelle Einflussgrößen“¹⁷⁶. So können einerseits über persönliche Haltungen und Handlungen von Fachkräften bzw. Institutionen sowie andererseits über strukturelle Rahmenbedingungen Hemmnisse für Elternbeteiligung entstehen. Hier lassen sich zwei Perspektiven bei der Entstehung von Hürden identifizieren: zum einen der gewollte Aufbau von Hindernissen, um Eltern in ihrer Beteiligung einzuschränken, diese zu verzögern oder zu verhindern, zum anderen unbeabsichtig-

¹⁷⁴ Hier werden allgemeine Hindernisse von Beteiligung, die unabhängig von den Formen der Elternbeteiligung, ihrer Nutzung und den angesprochenen Zielgruppen auftauchen können, erläutert. Auf die Ergebnisse zu diesen Aspekten wird im Kapitel „Elternbeteiligung in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften“ (ab S. 33) näher eingegangen.

¹⁷⁵ Vgl. Schneider/Fatke 2007, S. 133f.

¹⁷⁶ Schneider/Fatke 2007, S. 134. Da davon ausgegangen wird, dass sich viele Prinzipien der Aktivierung von Personen zu Partizipation unabhängig vom Alter und der Lebensphase identifizieren lassen, wird im Folgenden neben Ergebnissen zur Beteiligung von Eltern auch auf Erkenntnisse aus der Untersuchung von Kinder- und Jugendbeteiligung zurückgegriffen, die stärker untersucht ist als die Partizipation von Eltern.

tes Handeln von Fachkräften, welches Elternbeteiligung ungewollt und teilweise unbewusst erschwert.

Haltungen und Handlungen im Hinblick auf Beteiligung

Persönliche Haltungen von Fachkräften und die Handlungen, die sich daraus ergeben, beeinflussen die Kooperation mit Eltern stark. Im Rahmen der Befragung weist eine Expertin darauf hin, dass Elternbeteiligung zwar offiziell und öffentlich von allen als wichtig benannt wird, es jedoch viele Ausgrenzungsmechanismen gibt, die eher im Verborgenen stattfinden:

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

Eine Elternvertreterin berichtet, dass sie *„die Beteiligung der Eltern halt doch oft ja als Störfaktor dargestellt“* (9b: 164/Eltern) bekommt. Ganz konkret ist sie sogar bereits für ihr Engagement aggressiv angesprochen worden:

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

Elternvertreter/innen schildern in diesem Zusammenhang auch teilweise, dass sie nicht ernst genommen oder ihre Initiativen mit Ausreden abgewürgt würden. Haltungen des Gegenübers von Eltern können beabsichtigt und unbeabsichtigt erhebliche Barrieren für Kooperation und Elternbeteiligung darstellen. Auch Sacher weist auf diese Situation hin, in der Fachkräfte die Partizipation von Eltern zu verhindern versuchen, und verdeutlicht, dass *„auch die progressivsten Vorschriften [...] von Schulen und Lehrkräften unterlaufen werden“* können und dass es *„einfache Möglichkeiten [gibt], Eltern unter Druck zu setzen, so dass sie ihre Rechte erst gar nicht einfordern.“*¹⁷⁷

Für solche Einstellungen gegenüber Eltern, die Erziehungs- und Bildungspartnerschaften zwischen pädagogischem Fachpersonal und Eltern erschweren oder gar zur Verhinderung von Kooperation führen, gibt es eine Vielzahl von Gründen:

Der Vorwurf der mangelnden Kompetenz: Fachkräfte, die *„nur wenig Vertrauen in die (pädagogischen) Fähigkeiten der Eltern haben“*¹⁷⁸ und den Eltern unterschwellig ihre Erziehungskompetenzen absprechen, vermitteln diesen: *„wir wissen, wie es richtig ist und ihr wisst es nicht so gut“* (13b: 85/sozpäd. Fortbildung).

¹⁷⁷ Sacher 2008, S. 22.

¹⁷⁸ Textor 2006, S. 80.

Die Angst vor überhöhten Erwartungen: Daneben wird von Institutionenvertreter/innen die Angst vor überzogenen Forderungen und einer zu hohen Erwartungshaltung von Eltern geäußert, welche das Ausmaß der Möglichkeiten für elterliche Partizipation beeinflusst. Die Furcht vor Wünschen und Erwartungen aus Elternsicht, die institutionell nicht erfüllt werden können, führen dann dazu, dass eine Zusammenarbeit überhaupt nicht zustande kommt.

Die Furcht vor Kritik: Fachkräfte, die Eltern Einblick in ihre Arbeit gewähren, gehen das Risiko ein, dass Eltern ihre fachliche Arbeit nicht anerkennen und kritisieren. Daher wollen sich manche Fachkräfte „nicht von den Eltern im Umgang mit den Kindern beobachten lassen“, zum Teil „weil sie sich manchen Eltern unterlegen fühlen“ oder „weil sie zu viel Einmischung fürchten.“¹⁷⁹

Die Abwehr von Mehrarbeit: Elternbeteiligung bedeutet für Fachkräfte zusätzlichen Aufwand in der alltäglichen Arbeit. Entweder muss dafür andere Arbeit liegen bleiben oder es muss zusätzliche Zeit aufgewendet werden. Darüber hinaus ist es auch möglich, dass manche Fachkräfte Vorbehalte vor mehr Elterneinbindung haben, „weil sie z. B. Angst haben, die Mitarbeit von Eltern könnte sich negativ auf den Personalschlüssel auswirken.“¹⁸⁰

Strukturelle Rahmenbedingungen für Beteiligung

Die genannten Gründe können dazu führen, dass Fachkräfte die Beteiligung von Eltern verhindern oder zumindest erschweren, indem sie Angebote zur Einbindung von Eltern verweigern oder verzögern. Daneben können aber auch unbeabsichtigt über Handlungen von Fachkräften Hindernisse für Elternbeteiligung entstehen, beispielsweise wenn Fachkräfte sich bestimmter Prozesse nicht bewusst sind und diese bei der Einbindung von Eltern nicht beachten. Im Rahmen der Interviews wird deutlich, welche Prozesse Elternbeteiligung hemmen oder verhindern:

Die mangelnde Information und Transparenz: Viele Eltern beteiligen sich nicht oder nur wenig, weil sie sich nicht ausreichend über ihre Möglichkeiten und Rechte informiert fühlen. Im Rahmen der Expert/inneninterviews wird geschildert, dass Eltern angewiesen sind auf Informationen, um ihre Rechte auch ausüben zu können. Der „Informationsstand zu Mitwirkungsmöglichkeiten“ erweist sich als „eine wichtige Ursache“¹⁸¹ für Beteiligung. Dabei geht es aber nicht nur um die Fragen, ob, wo und wie Eltern partizipieren können, oder um die Informationsweitergabe an Eltern, sondern auch um Fragen der Transparenz über die Reichweite von Elternbeteiligung. „Es geht darum, ihnen Möglichkeiten der Beteiligung zu eröffnen, gleichzeitig aber auch den Rahmen dafür zu verdeutlichen und gegebenenfalls auch

¹⁷⁹ Textor 2006, S. 80.

¹⁸⁰ Textor 2006, S. 80.

¹⁸¹ Schneider/Fatke 2007, S. 138.

auch vorhandene Grenzen aufzuzeigen.“¹⁸² Wird die Reichweite von Beteiligung nicht vorher klar durch Fachkräfte der Institutionen kommuniziert, kann es dazu kommen, dass sich bei den Eltern Ernüchterung und Beteiligungsmüdigkeit einstellen, wenn sie sehen, dass ihre Ideen nicht auf fruchtbaren Boden fallen oder ihr Einsatz keine Veränderung mit sich bringt.

Die ungünstige Terminierung: Bevorzugen Hauptamtliche Termine tagsüber im Rahmen regulärer Arbeitszeiten, kommen für berufstätige Ehrenamtliche häufig nur Wochenend-, Abend- oder Termine am späten Nachmittag in Frage. Daraus ergeben sich zentrale Schwierigkeiten der Terminierung von Gremiensitzungen, wenn Eltern eingebunden werden sollen. Ist dieses Problem den koordinierenden Fachkräften nicht bewusst, dann kann es dazu führen, dass Eltern überhaupt nicht die Gelegenheit für Beteiligung gegeben wird – aus der einfachen Tatsache heraus, dass sie an bestimmten Terminen aus zeitlichen Gründen einfach nicht teilnehmen können.

Die fehlende Anerkennungskultur: „Anerkennung gehört zu den wichtigsten Handlungsansätzen, um bürgerschaftlichen Engagement zu fördern.“¹⁸³ Wird die Beteiligung von Eltern durch Fachkräfte bzw. Institutionen nicht wertgeschätzt, fühlen sich Eltern schnell fehl am Platze und sehen ihre Arbeit nicht honoriert. Anerkennung kann dabei in verschiedenen Formen stattfinden: symbolisch oder ideell über Gesten und Worte, immateriell über Auszeichnungen, materiell etwa über Gutscheine, finanziell beispielsweise über Aufwandsentschädigungen oder Fahrtkostenerstattung oder formal über die Bestätigung des Qualifikationserwerbs.¹⁸⁴

Neben den Handlungen von Fachkräften sind aber auch die strukturellen Rahmenbedingungen für Elternbeteiligung wichtige Einflussgrößen:

Die mangelnde Infrastruktur: Werden nicht ausreichende Ressourcen zur Verfügung gestellt, welche die Beteiligung von Eltern strukturell ermöglichen, kann deren Einbindung leicht scheitern. Zu den Rahmenbedingungen für Elternbeteiligung gehören personelle, finanzielle, zeitliche und infrastrukturelle Ausstattung sowie rechtliche bzw. bürokratische Grundlagen. Die Ressourcen müssen sowohl den Fachkräften bereitgestellt werden als auch den Eltern, die diese für ihre Beteiligung benötigen bzw. darauf angewiesen sind, um sich aktiv beteiligen zu können.

¹⁸² Stange/Schack 2007, S. 177.

¹⁸³ Meinhold-Henschel 2007, S. 230.

¹⁸⁴ Vgl. Meinhold-Henschel 2007, S. 230.

Hindernisse auf Elternseite

Auch auf Seiten der Eltern selbst lassen sich Hindernisse für deren Beteiligung in Bildungs- und Erziehungslandschaften identifizieren. Diese hängen stark von ihren persönlichen Einstellungen, Ressourcen und Erfahrungen ab und können im ungünstigsten Falle dazu führen, dass Eltern sich von sich aus überhaupt nicht beteiligen – unabhängig von den Rahmenbedingungen der Beteiligungsangebote oder den Handlungen auf Seiten der Institutionen und Fachkräfte. Zu diesen persönlichen Faktoren von Eltern, welche ihre Beteiligung negativ beeinflussen können, gehören:

Das fehlende Interesse: Selbst wenn die strukturellen Bedingungen für Kooperation günstig sind und die Fachkräfte in den Institutionen sich viel Mühe mit der Schaffung von Möglichkeiten für Elternbeteiligung geben, so sind doch das persönliche Interesse an den Themen und die Motivation von Eltern für eine Beteiligung ausschlaggebend. Interessieren sich Eltern nicht für die Zusammenarbeit oder sind nicht motiviert, sich einzubringen, stellt dies eine nur schwerlich zu überwindende Hürde für stärkere Elternbeteiligung dar. So geht aus den Interviews hervor, dass es Eltern gibt, die keine Erwartungen und kein Interesse daran haben sich einzubringen. Da Beteiligung für Eltern Aufwand bedeutet, hängt diese eben auch immer von der Attraktivität des Angebots bzw. von der Relevanz des Themas für sie und vom Bezug zum eigenen Leben ab.¹⁸⁵

Der Mangel an Zeit: Die Einbindung von Eltern in Bildungs- und Erziehungslandschaften geschieht innerhalb ihrer Freizeit. Diese ist selbstverständlich begrenzt, zumal Eltern in ihrer Freizeit noch andere Aufgaben erledigen müssen. Sie bringen daher sehr beschränkte zeitliche Ressourcen für Beteiligung mit und fühlen sich dadurch teilweise von (größerem) Engagement abgehalten.

Das Gefühl der Unzulänglichkeit: Für viele Eltern stellt der subjektiv empfundene Mangel an Fähigkeiten und Kenntnissen eine Barriere für Beteiligung dar. Sowohl fehlendes Hintergrundwissen als auch mangelnde Qualifikationen führen dazu, dass Eltern sich nicht als ausreichend kompetent und befähigt zu Kooperation fühlen. Deutlich wird, dass nicht tatsächliche, objektiv feststellbare Kompetenzen hier wichtig sind, sondern dass „das subjektive Qualifikationsempfinden – also das Ausmaß, in dem sich [...] [die Personen] Mitwirkung zutrauen – entscheidend“¹⁸⁶ ist. Neben dieser subjektiv empfundenen Unzulänglichkeit hinsichtlich Fähigkeiten und Wissen können für Eltern mit Migrationshintergrund beispielsweise auch Sprachschwierigkeiten dazu führen, dass sie sich nicht trauen sich einzubringen.

Die fehlende Ausstattung: Vor allem formale Beteiligungsformen setzen bestimmte finanzielle oder infrastrukturelle Ressourcen voraus. Diese Notwendigkeit betonen auch die Befragten im Rahmen der Interviews:

¹⁸⁵ Vgl. Meinhold-Henschel 2007, S. 228f oder Schneider/Fatke 2007, S. 134.

¹⁸⁶ Schneider/Fatke 2007, S. 138; vgl. auch Stange/Schack 2007.

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

Beim Engagement fallen darüber hinaus Kosten für Telefon, Internet oder Porto an sowie Ausgaben für die Nutzung eines PKW oder für öffentliche Verkehrsmittel. Wer über diese finanziellen und materiellen Ressourcen nicht verfügt, sieht sich dadurch an einer Beteiligung gehindert.

Die empfundene Überforderung: Als Zumutung, „maximale Inanspruchnahme“ und „extrem hohe Belastung“ (5b: 121-122/Eltern) charakterisieren einige befragte Elternvertreter/innen ihr Engagement und sehen sich hin- und hergerissen zwischen von außen stark gewünschter Beteiligung ihrer Person und der Möglichkeit, diese überhaupt leisten zu können. Hier geht es vor allem um die Intensität bzw. das Ausmaß von Beteiligung.

Die schlechten Erfahrungen: Entsprechend der Erkenntnis, dass „gute Erfahrungen mit Mitwirkungsaktivitäten [...] zu einer weiteren Intensivierung der Partizipation“¹⁸⁷ führen, können schlechte Erfahrungen erneute Beteiligung verhindern. Ebenso verhält es sich mit der empfundenen Wirksamkeit bei bereits erfolgter Beteiligung, die im positiven Falle zu erneuter Aktivität führt, im negativen Falle aber auch Ernüchterung und Abwehr von weiterer Beteiligung bei Eltern hervorrufen kann.

Überwindung von Hindernissen

Die meisten der beschriebenen Hindernisse in der Beteiligung von Eltern können umgangen werden, sofern Fachkräfte und Institutionen dafür sensibilisiert sind. Zu diesem Zweck sind sowohl Aufklärungsarbeit als auch der aktive Einsatz von Fachkräften zur Verhinderung oder zum Abbau von Hürden nötig. Im Rahmen der Expert/inneninterviews wird bestätigt, dass die aufgeführten Hindernisse im umgekehrten Falle Gelingensbedingungen für die Beteiligung von Eltern in Bildungs- und Erziehungslandschaften darstellen können.¹⁸⁸

Es gibt allerdings auch Grenzen für und von Eltern hinsichtlich ihrer Beteiligung, die berücksichtigt und akzeptiert werden müssen. Dass Elternbeteiligung nicht erzwungen werden kann, müssen sich alle Beteiligten in Bildungs- und Erziehungslandschaften bewusst machen. In der Konsequenz dürfen beispielsweise Eltern, die sich nicht beteiligen, weil sie „keine Zeit oder keine Lust haben, [...] keinesfalls benachteiligt werden.“¹⁸⁹, ebenso wenig ihre Kinder.

¹⁸⁷ Schneider/Fatke 2007, S. 138; vgl. auch Bundesjugendkuratorium 2009, S. 18.

¹⁸⁸ Siehe Kapitel „Elternbeteiligung in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften“ (ab S. 33).

¹⁸⁹ Textor 2006, S. 79.

Geht es aber darum, Hürden zu überwinden, gilt es zu berücksichtigen, dass Partizipation ebenso abhängig von materiellen wie auch von sozialen und kulturellen Ressourcen ist.¹⁹⁰ Sind die benötigten Ressourcen bei den Eltern, die beteiligt werden sollen, nicht vorhanden und werden auch nicht seitens der Institutionen bereitgestellt, werden damit Partizipationsmöglichkeiten eingeschränkt. Daraus und aus den weiteren benannten Hindernissen von ergibt sich, dass Beteiligung vor allem bei Eltern erfolgreich gelingt, die über soziales, kulturelles und materielles Kapital verfügen – ein Auto, um zu Terminen zu kommen, einen Computer mit Internetzugang, um Nachrichten zu empfangen und Informationen zu gewinnen, ein positives Qualifikationsempfinden für die anstehenden Aufgaben, ausreichend freie Zeit etc.

Ziel vieler Bildungs- und Erziehungslandschaften ist jedoch die Verbesserung von Bildungschancen vor allem für benachteiligte Kinder und Jugendliche. Damit rücken in den Gesamtsystemen von allen an Bildung, Erziehung und Betreuung Beteiligten die Eltern als wichtige Bildungspartner/innen und die Familien als Lernorte in den Blick.¹⁹¹ Da häufig Bildungsbenachteiligung von jungen Menschen einher geht mit geringer Beteiligung ihrer Eltern an Bildungsprozessen, muss es in der Konsequenz eben auch darum gehen, genau die Eltern einzubeziehen, die nicht über die genannten Ressourcen verfügen, die schwer erreichbar sind und die sich nicht aus eigenem Antrieb heraus beteiligen.

Um sie (stärker) einzubinden, muss ihr Interesse an Beteiligung geweckt werden, indem für sie und ihr Umfeld relevante Themen für die Beteiligung gewählt werden, sie müssen ausreichend informiert werden und die notwendige Ausstattung muss ihnen bereitgestellt werden. Daneben muss es Angebote zur Erlangung von Kompetenzen und zur Qualifizierung für bestimmte Aufgaben geben. Eltern dürfen zum Anfang ihrer Beteiligung nicht gleich überfordert werden, sondern der Prozess muss langsam beginnen, damit schon auf den ersten Schritten die Wirksamkeit des eigenen Engagements erfahren werden kann, aufgrund derer Eltern motiviert werden, sich auch künftig zu engagieren.

Nicht alle Angebote der Elternbeteiligung sind dabei für alle Eltern in gleicher Weise attraktiv – sie müssen erst an die jeweilige Zielgruppe angepasst werden. Grundsätzlich haben Eltern und insbesondere so genannte „bildungsferne“ Eltern ein größeres Interesse, sich an praktischen Angeboten wie Festen oder Cafés zu beteiligen, während konzeptionell angelegte Angebote oder solche der formalen Beteiligung in Gremien eher die so genannten „bildungsnahe“ Eltern ansprechen. Angebote für Eltern mit Migrationshintergrund, die Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache haben, müssen Möglichkeiten eröffnen, dass Sprachbarrieren überwunden werden können – etwa über mit dem Angebot verbundene Sprachkurse, über Inhalte in der Muttersprache, über die Einbindung von Dolmetscher/innen oder über leicht verständliche Angebote. Sollen sozial schwache oder arme Eltern eingebunden

¹⁹⁰ Vgl. Bundesjugendkuratorium 2009, S. 19.

¹⁹¹ Siehe Kapitel „Das Bildungsverständnis in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften“ (ab S. 134).

werden, müssen vor allem benötigte materielle Ressourcen bereitgestellt werden. Dass solche zielgerichteten Angebote, die in den besonderen Zusammenhängen von Bildungs- und Erziehungslandschaften organisiert werden, erfolgreich laufen und auch auf große Resonanz stoßen können, wird in den Interviews deutlich.¹⁹²

Die Befunde aus den Expert/inneninterviews bestätigen auch Sachers Erkenntnis, dass „das zentrale Ergebnis der Forschung über Elternarbeitskonzepte ist, dass nicht der Umfang, sondern die Art und Weise der Elternarbeit entscheidend ist.“¹⁹³ Mit allen Möglichkeiten zur Beteiligung von Eltern – unter welchen Voraussetzungen ihre Beteiligung auch erfolgt – müssen aus diesem Grund ernst gemeinte Angebote, ausreichende Information und Transparenz sowie Anerkennung und Wertschätzung einhergehen, um mögliche Hindernisse zu überwinden und reale Chancen für eine erfolgreiche Einbindung von Eltern in Bildungs- und Erziehungslandschaften zu eröffnen.

¹⁹² Vgl. Kapitel „Elternbeteiligung in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften“ (ab S. 33).

¹⁹³ Sacher 2008, S. 280.

Vernetzung und Kooperation. Wege zu einer gewaltpräventiven Elternbeteiligung im Rahmen kommunaler Bildungs- und Erziehungslandschaften

Die Auseinandersetzung mit Fragen der Vernetzung und Kooperation erfolgt mit Focus auf die möglichen Potenziale eines neuen Verständnisses der Zusammenarbeit für eine gewaltpräventive Elternbeteiligung in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften.

Ausgehend von den komprimiert dargestellten Ergebnissen der Bestandsaufnahmen zu den Aspekten Vernetzung und Kooperation und dem, was an inhaltlichen und strukturellen Anforderungen an die kommunalen Akteure von Seiten der Interviewpartner/innen mit diesen Begriffen verbunden wird, wird – immer wieder auch im Rekurs auf das, was die befragten Expert/innen an Vorstellungen entfaltet haben – vorgestellt, was über alle Institutionen der kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaft hinweg als ‚gemeinsames Drittes‘ ein tragfähiger und gemeinsamer Bezugsrahmen in (unweigerlich entstehenden) Phasen herausfordernder Verständigungsprozesse sein kann: Lebensweltorientierung und Sozialraum. Hier geht es um einen Zugang, auf den sich alle Akteure immer wieder grundsätzlich verständigen und rückbesinnen, an dem sie sich orientieren können.

In Berücksichtigung und Reflexion der von den befragten Expert/innen genannten Gelingensbedingungen und Anforderungen an Vernetzung und Kooperation werden die Schwerpunkte Elternbeteiligung und Gewaltprävention fokussiert: einmal als exemplarische Handlungsfelder in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften und zum anderen als Handlungsfelder, deren Kooperation und Vernetzung gestaltet werden sollte.

Vor dem Hintergrund eines kurzen theoretischen Diskurs zu den grundsätzlichen Fragen, die mit den Begriffen ‚Vernetzung‘ und ‚Kooperation‘ verbunden sind, wird – nach einer inhaltlich zu unterscheidenden Bestimmung dieser beiden Begriffe – dafür plädiert, den Kooperationsbegriff im Rahmen gewaltpräventiver Elternbeteiligung in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften zugunsten des Vernetzungsbegriffs zu stärken: Orientierung am Machbaren und Sinnvollen und die „Stärke schwacher Beziehungen“.

Daran anschließend werden mögliche konzeptionelle Zugänge, Voraussetzung und Rahmenbedingungen dessen markiert, was dem formulierten Ziel dienlich sein kann: Gewaltpräventive Elternbeteiligung – Eckpfeifer eines Konzeptes.

Ergebnisse der Bestandsaufnahmen

Die Untersuchungen in den Bildungs- und Erziehungslandschaften machen deutlich, dass die Themen Vernetzung und Kooperation für einen großen Teil der interviewten Expert/innen von zentraler Bedeutung sind. Die Akteure identifizieren in der (Weiter-)entwicklung, Qualifizierung und Gestaltung bestehender oder zu initiiender Formen bzw. Strukturen der Ver-

netzung und Kooperation große Potenziale für die Struktur- und Prozessqualität sowie für zu erreichende Ziele.

Ansätze von Vernetzung und Kooperation

Idealtypisch lassen sich zwei unterschiedliche Ansätze der Initiierung von Vernetzungs- und Kooperationsstrukturen identifizieren. Diese unterschiedlichen Ansätze haben Konsequenzen für die Gestaltung der Vernetzungs- und Kooperationsstrukturen und führen zu unterschiedlichen Varianten dessen, was in den Bildungs- und Erziehungslandschaften beobachtet werden kann, auch wenn hier die Grenzen fließend sind.

Auf der einen Seite des Kontinuums werden Kooperationsstrukturen ausgehend von Schulen bzw. Schullandschaften geschaffen. Die Schule ist dort der mächtige Akteur, der die Vernetzungen und Kooperationen entsprechend der spezifischen schulischen Anforderungen entwickelt und steuert. Das, was ‚Vernetzung‘ oder ‚Kooperation‘ genannt wird, spielt sich häufig ausschließlich in den Schulen ab – auch wenn diese Schulen fast immer Teil einer größeren Bildungs- und Erziehungslandschaft sind. In diesem Ansatz spielen Themen wie Schulentwicklung, der Ausbau des Ganztagsangebotes und auch eine Öffnung in den Sozialraum die zentrale Rolle. Kennzeichen für diese Vernetzungsstruktur ist das Selbstverständnis der Schule(n) als zentrale Bildungsakteure und treibende Kraft in den Vernetzungs- und Kooperationsstrukturen. Ausgehend von ihrem Auftrag (Gestaltung formaler Bildungsprozesse) suchen sie sich in dieser Entwicklungsvariante¹⁹⁴ passgenau die Institutionen, die sich den von den Schulen definierten Herausforderungen stellen.

Hier kann festgestellt werden, dass Vernetzungsstrukturen in organischen Prozessen etabliert werden. Themen, Fragestellungen, zu lösende Probleme und zu erreichende Ziele werden aus den konkreten Erfordernissen der Bildungslandschaft (hier aus Perspektive der Schulen) heraus entwickelt – so wie sie sich den einzelnen Akteuren darstellen und in der alltäglichen Praxis identifiziert werden. Diese Strukturen sind nicht selten anlassbezogen, nicht immer auf Dauer gestellt und dienen der Verfolgung von Partikularzielen, ohne zu Beginn explizit mit der Absicht der Gestaltung einer kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaft verbunden zu werden.¹⁹⁵ Gleichwohl werden implizit nicht selten die Potenziale und Strukturen für weitere Entwicklungen angelegt, die – werden diese Potenziale aufgegriffen – in konzertierte Gestaltungsvorhaben mit dem Ziel einer Bildungs- und Erziehungslandschaft münden können, die mehr beinhalten als die Befriedigung der Interessen einzelner Akteure.

¹⁹⁴ Vgl. Kapitel „Bildungs- und Erziehungslandschaften – eine Kernaufgabe von Kommunen“ (ab S. 12).

¹⁹⁵ Anzumerken ist, dass diese nicht auf Dauer gestellte Anlassbezogenheit nicht für Schulentwicklungsprozesse gilt, die im Rahmen der Länderprogramme ‚Selbständige Schule‘ und ‚Eigenständige Schule‘ initiiert werden. Diese Programme sind darauf ausgerichtet, dass langfristige Bildungslandschaften entstehen.

Auf der anderen Seite steht bei den Vernetzungs- und Kooperationserfordernissen und -strukturen der kommunale Raum im Zentrum. Damit sollen der leitbildartigen (und zunächst konsequenzlosen) Verständigung auf den Dreiklang von Bildung, Betreuung und Erziehung Konsequenzen auf der Handlungsebene folgen. Hintergrund dieser kooperationszentrierten Entwicklungsvariante¹⁹⁶ ist ein erweitertes Verständnis der Räume und Orte an denen Bildung stattfindet. Als zentrale Orte von Bildung werden die Kommune und der lokale Raum verstanden. Hier sind potenziell alle Bildungsakteure an der Gestaltung der Vernetzungs- und Kooperationsstrukturen beteiligt.

In diesem Selbstverständnis werden ausgefeilte Gremienstrukturen etabliert. Die Vernetzungsprozesse werden von Beginn an auf breiter Basis in der Kommune – sowohl auf Verwaltungsebene als auch auf Ebene der Kommunalpolitik – unterstützt und vorangetrieben. Eine der Herausforderungen besteht dann darin, eine Identifikation mit dem Netzwerk herzustellen und arbeitsfähige Strukturen zu etablieren, mit denen konkrete Maßnahmen und Projekte entwickelt und umgesetzt werden können.

Schwierigkeiten und Hindernisse

Die von den Interviewpartner/innen beschriebenen Probleme werden u. a. vor dem Hintergrund dessen betrachtet, was Systemen (und ihren Zielen) immanent ist: Selbsterhalt, Wahrung der eigenen Identität und Abgrenzung gegenüber (neuen) Heraus- und Anforderungen.

So entfalten unterschiedliche Systemlogiken, -sprachen und -interessen ihre Wirkungsmacht: Unterschiedliche Traditionen, Handlungsmaximen und Zielsetzungen behindern eine Verständigung über potenzielle Gemeinsamkeiten und Schnittmengen. Unterschiede in den Routinen und Arbeitsstrukturen führen dazu, dass eine Zusammenarbeit zeitlich und räumlich schwierig wird. Unterschiedliche Fachsprachen, fachliche Orientierungen und Qualifikationen machen Vernetzung- und Kooperation zu einem mühsamen Unterfangen. An den möglichen Schnittstellen überschatten Konkurrenzdenken und institutionszentriertes Denken mögliche Synergieeffekte und führen zu Reibungsverlusten.

Darüber hinaus verstellt das Denken in Zuständigkeiten den Blick für gemeinsam zu gestaltende Prozesse und zu definierende Ziele. Die materielle Ebene entfaltet Wirkungsmacht und wird handlungsleitend. Die Furcht vor Veränderungen des Aufgaben- und Angebotsprofils, der Hinweis auf Status quo, sind der geforderten Zusammenarbeit abträglich.

Das Spannungsfeld zwischen Selbstbehauptung, Wahrung der eigenen Identität und von Alleinstellungsmerkmalen auf der einen Seite und die mit der Vernetzung und Kooperation verbundene Hoffnung auf erhöhte Chancen auf dem Konkurrenzmarkt sowie den Herausforderungen des Ziels, eine kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaften zu gestalten auf

¹⁹⁶ Vgl. Kapitel „Bildungs- und Erziehungslandschaften – eine Kernaufgabe von Kommunen“ (ab S. 12).

der anderen Seite, wird unter der Überschrift „Überlebenskampf für die Institutionen“ thematisiert: Es gibt Probleme, bestehende Kooperationen und Zuständigkeiten im kommunalen Raum entsprechend zu integrieren und hierüber die wichtigen Institutionen und Personen auch für eine Mitarbeit zu gewinnen. Angesichts der Vielzahl von Bildungsakteuren im kommunalen Raum ist es schwer, den Überblick zu behalten. Der informelle Austausch sichert nicht per se die notwendige Nachhaltigkeit einer solchen (zunächst) unkomplizierten Kooperation. Wenn Zuständigkeiten oder Personen wechseln, endet nicht selten die Zusammenarbeit.

Ziele – Gelingensbedingungen – Mehrwert

Jenseits dieser Schwierigkeit wird von der Vernetzung und Kooperation in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften ein großer Ertrag erwartet, der auf einem ‚gemeinsamen Dritten‘ gründet. Grundlage eines neuen Verständnisses von Vernetzung und Kooperation ist demnach die notwendige Erweiterung des Bildungsverständnisses¹⁹⁷, auf dessen Grundlage sich die relevanten Akteure und Einrichtungen vernetzen, und die massiven Grenzziehungen und Hierarchien zwischen Ressorts und Zuständigkeiten hinter sich lassen. Ein (neues) Handlungskonzept der Vernetzung und Kooperation folgt dem Leitbild der gemeinsamen Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen und macht die Investition in nachhaltige Prozesse notwendig. Sowohl im Umgang mit den Kindern und ihrer Bildungsbiographie als auch in der Entwicklung des gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsverständnisses sowie im Bereich der kommunalen bzw. sozialräumlichen Netzwerkentwicklung werden diese lang andauernden Prozesse als grundlegende Prämissen mitgedacht.

Davon ausgehend sollen divergierende Systemlogiken, -sprachen und -interessen, die (auch) sinn- und identitätsstiftende Funktion für die einzelnen Institution haben, zugunsten der Orientierung an den Zielen kommunaler Bildungs- und Erziehungslandschaften hinterfragt oder zur Disposition gestellt werden. Es 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 soll, die die Bedürfnisse der Menschen im Sozialraum bzw. in ihrer Lebenswelt zum Ausgangspunkt der gemeinsamen Gestaltung ihrer Angebote machen.

Eine so verstandene Vernetzung und Kooperation ist nach Auffassung der Interviewpartner/innen geprägt von dem Bemühen, an gewachsene Netzwerkstrukturen anzuknüpfen - unabhängig von der Verortung Bildungs- und Erziehungslandschaft (lokal, kommunal, regional). Damit sollen Parallelstrukturen vermieden und konkrete, gemeinsame Produkte erstellt werden (z.B. Instrumente zur Verbesserung der eigenen Praxis und der Kooperation mit anderen Institutionen). So wird versucht, Strukturprobleme (unterschiedliche Zuständigkeiten

¹⁹⁷ Vgl. Kapitel „Das Bildungsverständnis in kommunalen Bildungs- und Entwicklungslandschaften“ (ab S. 134).

etc.) über paritätisch zusammengesetzte Gremien auf der Ebene der Leitung und Steuerung zu lösen. Für die Interviewpartner/innen ist es zentral, für diese Prozesse Personen mit Entscheidungskompetenzen zu benennen, die ihrerseits die in der Kooperation abgestimmten Inhalte und Ziele entsprechend in der eigenen Institution vorantreiben und umsetzen können. Diese Vernetzungsstrukturen sind kein Selbstzweck und wirken sich auf die Bildungschancen der Menschen aus. Eine der Qualitäten der Vernetzung zeichnet sich demnach durch interinstitutionelle Kommunikationsstrukturen aus, die Verständigungsprozesse über mögliche Synergieeffekte in den Auseinandersetzungen mit den Herausforderungen ermöglichen. Ein solcher Perspektivwechsel auf Grundlage des Verstehens der anderen Systeme erlaube es, „Win-Win-Situationen“ herzustellen – insbesondere solche, von denen die Adressat/innen profitieren.

Im Zuge regelhafter gegenseitiger Information, 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 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. Diese veränderte Haltung könne die Grundlage für gemeinsam vereinbarte Standards sein (z.B. zu den Zielen von Kooperationen).

Konkret halten Interviewpartner/innen eine Ansiedlung der Kooperation in Stabsstellen mit entsprechenden Kompetenzen und Ressourcen für sinnvoll. Dabei wird für eine enge Anbindung an die kommunale Verwaltung plädiert, um auch den Stellenwert für die Kommune zu verdeutlichen. Bestehende Kooperationskontexte sollen den nächst größeren und kleineren Kooperationskontext einbeziehen. Träger und Akteure der lokalen Ebenen sollen mit der kommunalen bzw. auch interkommunalen und regionalen Ebene zusammenarbeiten. Insbesondere mit der Entwicklung zu (offenen) Ganztagschulen, die die Initiierung von Kooperationsbeziehungen zu anderen Bildungsinstitutionen notwendig macht, verbinden Interviewpartner/innen die Hoffnung, dass die Frage nach der gemeinsamen Gestaltung von Bildungs- und Erziehungslandschaften für alle Beteiligten präsenter wird. Es entstehen neue Kooperationen und ein systematischer Überblick. Fragen der Qualität von Bildung werden übergreifend bearbeitet.

Vernetzung und Kooperation – Potenziale für eine gewaltpräventive Elternbeteiligung

Das gemeinsame Dritte: Lebensweltorientierung und Sozialraum

Die mögliche Klammer unterschiedlicher Systeme, die (nicht nur) die Absicht verbindet, gewaltpräventive Elternbeteiligung in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften mit einem neuen Verständnis von Vernetzung und Kooperation zu verwirklichen, kann in einem – wenn nicht dem – Paradigma Sozialer Arbeit, der Lebensweltorientierung¹⁹⁸ bestehen. Nach Auffassung von Mack wird „mit dem Begriff ‚Bildungslandschaften‘ [...] eine sozialräumliche Perspektive in der bildungspolitischen Diskussion eingenommen.“¹⁹⁹

Eine mögliche Gelingensbedingung bestünde darin, dass sich – neben der Jugendhilfe – andere Institutionen des Sozialraums mit der Lebenswelt ihrer Adressat/innen auseinandersetzen. So kann exemplarisch gefragt werden, wie es sich mit dem Verhältnis von Jugendhilfe und Schule (der zwei zentralen Bildungsakteure) zur Lebenswelt ihrer Adressat/innen bzw. Schüler/innen verhält. Jugendhilfe ist – handlungstheoretisch, -konzeptionell und -methodisch – darauf angelegt, die Lebenswelt ihrer Adressat/innen zum Ausgangspunkt aller Überlegungen hilfreichen Agierens zu machen und wird dabei berücksichtigen, dass „Schule (...) eine besondere Lebenswelt für schulpflichtige Kinder und Jugendliche“ darstellt, „die sich von deren ‚außerschulischen‘ Lebenswelten in vielfältiger Weise abhebt und distanzziert“, die „sich aber auch in unterschiedlicher Weise zu diesen Lebenswelten verhalten“²⁰⁰ kann.

Im Kapitel ‚Über das Zusammenspiel von Jugendhilfe und Schule in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften‘²⁰¹ werden die Herausforderungen, Chancen, Hoffnungen und Grenzen thematisiert, die mit der Kooperation dieser Kerninstanzen der Vermittlung von Bildung verbunden werden.

Hier soll es um die fokussierte Betrachtung der Potenziale der sozialräumlichen Perspektive gehen, die sich durch folgenden Zugang auszeichnet:

„... die Bezirke und Quartiere, in denen die Menschen leben, die Wohnumgebung, die Einkaufsmöglichkeiten, der öffentliche Personennahverkehr, Schulen, Jugendheime, Kneipen, Kirchen und Sportplätze, alle diese Orte und Institutionen, aber auch das Leben in Vereinen und Klubs, die informellen Kanäle der Nachbarschaften, Wohnblocks und Straßen, Kultur und Klima eines Viertels, müssen zu Bezugspunkten wer-

¹⁹⁸ Vgl. Thiersch 1992, 1995 und Grunwald/Thiersch, 2004.

¹⁹⁹ Mack 2009, S. 57.

²⁰⁰ Mack 2009, S. 57.

²⁰¹ Ab S.140.

den für das Verstehen von Belastungen, Krisen und Notlagen der Menschen, die hier leben.²⁰²

Mit der sozialräumlichen Perspektive auf die Erfordernisse von Vernetzung und Kooperation (als methodischer Konsequenz des lebensweltorientierten Handlungskonzeptes), geraten Fragen nach Zuständigkeiten in den Hintergrund. Gefragt wird nach den „Ressourcen für die Alltagsbewältigung“²⁰³, die alle Institutionen der Bildung, Betreuung und Erziehung vernetzend und kooperierend zur Verfügung stellen können.

In der Alltagspraxis der Institutionen bedeutet sozialräumliche Vernetzung (u.a.):

- „von einer ganzheitlichen Sichtweise Menschen (...) auszugehen,
- Personen und ihre Lebenswelt als Ausgangspunkte sozialer Arbeit zu begreifen und einer Individualisierung sozialer Probleme entgegenzuwirken;
- der präventiven Perspektive Sozialer Arbeit gegenüber sanktionierenden und stigmatisierenden Interventionen den Vorzug zu geben;
- Formen gegenseitiger Hilfe im Rahmen von Nachbarschaften zu entwickeln;
- (...) Austausch unterschiedlicher Konzepte und gemeinsame Bemühungen um die Herstellung einer Arbeitsbasis;
- Reduzierung des vordergründigen Beharrens auf Trägerautonomie;
- Konfliktbereitschaft.“²⁰⁴

Interviewpartner/innen sind der Überzeugung, dass übergreifende Kooperationskonzepte von Bildungs- und Erziehungseinrichtungen nicht nur helfen, vorhandene Ressourcen zu bündeln und intensiver zu nutzen. Sie können auch dazu dienen, schwierige Konstellationen frühzeitig zu erkennen und Hilfen anzubieten. Sie tragen durch die Stärkung der nicht mit Gewalt auffallenden Jugendgruppen im Sinne einer Förderung eines Gegengewichts zur Gewaltkultur bei. Vor allem geht es um die Schaffung von niedrigschwelligen Zugangsmöglichkeiten, in denen Probleme ‚im Nebenbei‘ (ohne expliziten Beratungscharakter) besprochen – und dann auch wieder aufgegriffen – werden können.

In Betrachtung dessen, welche Entwicklungserfordernisse von Interviewpartner/innen formuliert werden, lässt sich feststellen, dass hier implizit immer wieder auf die Handlungsmaximen der Lebensweltorientierung (z.B. der Prävention) und Kernkompetenzen der Sozialen Arbeit hingewiesen wird. Neben einer auf Gewalt von und unter Kindern und Jugendlichen fokussierten Perspektive verweisen sozialräumlich orientierte Vernetzungs- und Kooperationskonzepte – auch für den Bereich der Gewaltprävention – darauf, dass es darum geht,

²⁰² Schrapper 1995, S. 109.

²⁰³ Klawe 1999, S. 36.

²⁰⁴ Klawe 1999, S. 37.

Voraussetzungen in Sozialräumen zu schaffen, die dabei helfen, die nach wie vor bestehenden Barrieren zwischen Institutionen und Familien abzubauen und gemeinsame Handlungsoptionen im partnerschaftlichen Zusammenwirken in interinstitutionellen Kontexten über neue Beteiligungsformen mit bzw. für Eltern zu unterstützen.²⁰⁵

Orientierung am Machbaren und Sinnvollen

„Immer gewünscht, selten praktiziert und oftmals ohne Erfolg, so könnte man die bisherige Praxis der Kooperation und Vernetzung von Institutionen in aller Kürze bilanzieren.“²⁰⁶

van Santen/Seckinger verweisen darauf, dass die Herausforderungen, Schwierigkeiten, Probleme und Hindernisse, die von den Interviewpartner/innen formuliert worden sind, für den Diskurs um die interinstitutionelle Vernetzung nicht neu und für Vernetzungsbemühungen in der Praxis konstitutiv sind. Bassarak und Genoske sind der Auffassung, dass „die Netzwerk-Euphorie mit gewisser Vorsicht zu genießen“ ist, denn: „vieles von dem, was heute unter dem Stichwort ‚Netzwerk‘ läuft, (stellt) in Wirklichkeit lediglich ‚alten Wein in neuen Schläuchen‘ (dar)!“²⁰⁷

Die neue Qualität der Herausforderungen liegt in den eben dargelegten ambitionierten Zielen, die mit der Vernetzung und Kooperation in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften verbunden werden. Die Einheit, bzw. der Dreiklang von Bildung, Erziehung und Betreuung, die Initiierung gestalteter Bildungs- und Erziehungslandschaften soll über das Vehikel neuer Strukturen, Formen und Inhalte interinstitutioneller Vernetzung und Kooperation erreicht werden. Nun ist schon die Zusammenarbeit zwischen Institutionen, die nicht dazu aufgefordert sind, ein schwieriges Unterfangen, da damit die theoretischen, konzeptionellen und handlungspraktischen Hintergründe und Legitimationen des Handelns der Institutionen grundsätzlich hinterfragt werden. In den kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften geht es – folgt man dem herrschenden Ton in den Interviews – noch weiter, nämlich um das ‚Ganze‘.

Die explizit formulierten Anforderungen können aus einer distanzierten Perspektive als implizite Aufforderung verstanden werden, alle identitätsstiftenden, bewährten und im jeweiligen Systemkontext begründbaren Besonderheiten, Zugänge und Strukturen aufzugeben – zugunsten von etwas, dessen Gewinn für das eigene System und seine Adressat/innen als Hoffnung auf eine bessere Zukunft beschrieben wird (eine ‚blühende‘ Bildungs- und Erziehungslandschaft?). Weiterhin kann begründet vermutet werden, dass dieses Aufgeben den

²⁰⁵ Siehe hierzu das Kapitel „Gewaltprävention in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften“ (ab S. 69).

²⁰⁶ Santen/Seckinger 2005, S. 204.

²⁰⁷ Bassarak/Genosko 2001, S. 6.

beteiligten Akteuren (auf der Hinterbühne) mehr als fraglich erscheint – auch wenn auf der Vorderbühne, da sozial und politisch erwünscht, Einigkeit über die Gestalt des Ganzen herrscht. In diesem ‚Ganzen‘ soll das Besondere (z.B. das Denken in Zuständigkeiten) sich über das Vehikel der Vernetzung und Kooperation (als gleichzeitiger Zweck) verflüchtigen.

Eines wird in der Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Bestandsaufnahmen deutlich: nahezu alle Akteure wissen um das, was ihnen notwendig und erforderlich erscheint. Sie benennen die Vernetzungserfordernisse und markieren ausgewählte Aspekte als ‚Schwierigkeiten und Probleme‘. Anders betrachtet, könnte an dieser Stelle gefragt werden, ob ein Teil dessen, was als ‚Schwierigkeiten und Probleme‘ markiert wird, nicht möglicherweise eine sinnvolle Lösung für das Problem sein kann: sich mit Heraus- und Anforderungen konfrontiert zu sehen, die das Überleben des eigenen Systems und seiner konstitutiven Kernbestandteile infrage stellen.

In der Auseinandersetzung um die Potenziale von Vernetzung und Kooperation für eine gewaltpräventive Elternbeteiligung in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften, müssen - so betrachtet - die strukturellen, formalen und rechtlichen Besonderheiten der unterschiedlichen Systeme berücksichtigt und in die Überlegungen zur Weiterentwicklung integriert werden.²⁰⁸

Das, was ‚das Ganze‘ in diesem Zusammenhang markiert und den Blick für das Machbare und Sinnvolle unter Umständen blockiert, lässt sich mit der hilfreichen Differenzierung zwischen den Begriffen ‚Vernetzung‘ und ‚Kooperation‘ verdeutlichen:

„*Vernetzung* meint ... nicht nur verbindende Strukturen, sondern auch gemeinsame Inhalte (‚der Geist‘) und zielt auf eine Orientierung der Handelnden an gemeinsamen Werten und Zielen. ‚Vernetzen‘ bedeutet nicht nur ein äußerliches Kontakt-Halten zwischen den Mitarbeitern verschiedener Dienste und Einrichtungen oder das Schaffen eines äußerlichen Organisationszusammenhangs ohne eine (häufig spannungsreiche) inhaltlich-fachliche Zusammenarbeit. ‚Vernetzen‘ bedeutet ein Ineinandergreifen verschiedener Arbeitsformen, ein Herstellen gegenseitiger, auf gemeinsamen Problemverständnissen aufbauender Verbindlichkeit‘. Dagegen beschreibt der Begriff *Kooperation* formalisierte Strukturen zwischen Institutionen, die nicht unbedingt ein ‚Handeln in gemeinsamem Geist‘ voraussetzen.“²⁰⁹

In der Auseinandersetzung mit der Frage, inwieweit die kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaft als neuer Vernetzungs- und Kooperationskontext verstanden werden kann, erscheint es angesichts der Ergebnisse der Bestandsaufnahmen sinnvoll, zwischen den (meist synonym verwendeten) Begriffen zu differenzieren. Im Hinblick auf kommunale Bil-

²⁰⁸ Im Kapitel „Elternbeteiligung als Herausforderung von Organisationsentwicklung in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften“ (ab S. 92) wird z.B. auf den vollkommen unterschiedlichen Stellenwert von Elternbeteiligung in den Systemen Schule und Jugendhilfe hingewiesen.

²⁰⁹ Klawe 1999, S. 36.

dungs- und Erziehungslandschaften sprechen die Interviewpartner/innen in der Regel von ‚Vernetzung‘, auch wenn sie ‚Kooperation‘ sagen. Dabei handelt es sich um ein außerordentlich voraussetzungsvolles gemeinsames Unterfangen, das gravierende Auswirkungen auf das Selbstverständnis, das Handeln und die Ziele der Institutionen einer kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaft hat. ‚Vernetzung‘ setzt umfangreiche Verständigungsprozesse zu den Schlüsselthemen der Bildungs- und Erziehungslandschaften voraus - z.B. zum Bildungsbegriff, zum Bildungsverständnis usw. Viele Interviewpartner/innen sind der Auffassung, dass ein solcher Prozess erforderlich ist, damit sich fragmentierte Bildungslandschaften zu gestalteten kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften entwickeln können.

Kooperation und die „Stärke schwacher Beziehungen“

In der Auseinandersetzung mit den möglichen Potenzialen einer kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaft zur Entwicklung, Etablierung und Verstetigung neuer Formen der Zusammenarbeit erscheint der Begriff der ‚Kooperation‘ angemessener. Warum? Kooperation wird angestrebt, wenn es darum geht, das Machbare, Notwendige und Sinnvolle eingedenk und unter Beibehaltung und Nutzung identitätsstiftender Besonderheiten der jeweiligen Institutionen in den Blick zu nehmen. Gleichwohl werden dabei Schnittmengen identifiziert, auf deren Grundlage gemeinsam getragene Handlungskonzepte entwickelt werden können, die den Interessen von Eltern z.B. im Zusammenhang mit der Frage nach den gewaltpräventiven Effekten von kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften institutionsübergreifend Rechnung tragen, wie im Weiteren vertieft wird. Ziel sind hier – im Gegensatz zur geforderten Vernetzung – projektförmig angelegte, mitunter zeitlich begrenzte interinstitutionelle Bündnisse, die angesichts konkreter Anlässe und Herausforderungen eingegangen werden können. Eine solche Kooperation ist möglich, ohne sich im Vorwege über Grundsatzfragen verständigt zu haben, bevor gemeinsam gehandelt werden kann. Diese zeitlich befristeten und anlass- bzw. problembezogenen Bündnisse können darüber hinaus Ausgangspunkt und Grundlage für die Weiterentwicklung von Kooperationen sein – bis hin zu dem, was Vernetzung genannt werden kann.

Zu berücksichtigen ist jedoch, dass auch ‚Kooperation‘ Anforderungen an die Beteiligten stellt, die von van Santen/Seckinger so formuliert werden:

„Interinstitutionelle Kooperation kann ... nur dann optimal funktionieren, wenn sie nicht nur an Selbstverständlichkeit auf der Ebene der in der Praxis Tätigen gewinnt, sondern zudem integraler Bestandteil der Ziele der beteiligten Institutionen wird.“²¹⁰

„Interinstitutionelle Kooperation ist (...) durch die Gleichzeitigkeit verschiedener Beziehungsebenen gekennzeichnet (...):

²¹⁰ Santen/Seckinger 2005, S. 215.

- „Beziehungen zwischen den kooperierenden Organisationen (auch außerhalb des Netzwerks),
- Beziehungen zwischen den Kooperierenden als Individuen und ihrer Herkunftsorganisation,
- Beziehungen zwischen kooperierenden Personen und Netzwerk,
- Beziehungen zwischen den einzelnen Organisationen und dem Netzwerk sowie
- Beziehungen zwischen den jeweils kooperierenden Personen.“²¹¹

Mit dem Begriff der „multiplen Adhärenz“²¹² verweisen die Autoren zudem darauf, dass die Akteure der Kooperation sich sowohl gegenüber der eigenen Institution als auch gegenüber „dem Kooperationsnetzwerk“ in der Pflicht sehen. Kooperation macht demnach eine „doppelte Zielkongruenz“²¹³ erforderlich:

„Die Kooperationsziele müssen sowohl mit den Zielen der Institution kompatibel als auch an die individuellen und fachlichen Ziele der konkreten Person anschlussfähig sein.“²¹⁴

Bassarak und Genosko unterscheiden „Netzwerke mit starken Beziehungen“ von solchen mit „schwachen Beziehungen“. Bei Ersteren handelt es sich um „Netzwerke zwischen Akteuren, die sich z.B. hinsichtlich ihrer Einstellungen, Wertungen, ihrer Bildung und Ausbildung sowie ihres sozialen Status sehr ähnlich sind“. Die Autoren verweisen darauf, dass „Netzwerke mit ‚starken Beziehungen‘ (...) wegen der großen Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten der beteiligten Akteure das Eindringen neuer Ideen in solche Netzwerke (behindern), dass Innovations- und Modernisierungsprozesse nicht in Gang kommen bzw. wenn sie in Gang gekommen sind, nicht selten vorzeitig abgebrochen werden. Netzwerke mit ‚starken Beziehungen‘ haben daher den Hang, ‚Filz‘ und ‚Seilschaften‘ auszubilden.“²¹⁵

Vor diesem Hintergrund sprechen die Autoren von der „Stärke schwacher Beziehungen“. Diese „Schwachen Beziehungen (...) „eliminieren (...) solche Abschottungstendenzen ganzer Netzwerke und/oder einzelner Akteure und folglich ‚strukturelle Löcher““. In diesen „schwachen Beziehungen“ geht es darum, „ein Gleichgewicht zwischen Ähnlichkeit und Verschiedenheit, zwischen Vertrautem und Neuem“ zu schaffen. Das Potenzial, „die Stärke bezieht sich dabei auf das Austauschpotenzial an Information in einer Beziehung, während der Begriff ‚schwache Beziehungen‘ auf den niedrigen Grad der Nähe zwischen Akteuren

²¹¹ Santen/Seckinger 2005, S. 211.

²¹² Santen/Seckinger 2005, S. 213.

²¹³ Santen/Seckinger 2005, S. 213.

²¹⁴ Santen/Seckinger 2005, S. 214.

²¹⁵ Bassarek/Genosko 2001, S. 8.

abstellt. Nähe wird dabei verstanden als Ausdruck für das Maß, das angibt, inwieweit interagierende Individuen überlappenden personalen Netzwerken angehören.“²¹⁶

Darüber hinaus beschäftigen sich die Verfasser mit einer weiteren „Dimension von Netzwerken, nämlich dem ‚stillen Wissen‘, über das [z.B.] die Akteure Sozialer Arbeit nicht zuletzt aufgrund der Interdisziplinarität ihres Studiums sowie der Lehre (z.B. Schlüsselqualifikationen) zu verfügen gelernt haben“. So wird „die Essenz des ‚stillen Wissens‘ im folgenden Satz“ zusammengefasst: „Wir wissen mehr, als wir mitteilen können“. ‚Stilles Wissen‘ ist „das Wissen um Techniken, Methoden und Gestaltungen, die in einer gewissen Weise und mit gewissen Wirkungen funktionieren, ohne dass man erklären kann, warum sie so funktionieren.“²¹⁷

Diese Perspektive auf die Konfliktlinien von Vernetzung und Kooperation in den untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften sowie die Thesen zu den Stärken schwacher Bindungen werden nun anhand der beiden Schwerpunktthemen des Forschungsprojektes vertieft und ausgehend von den Befunden konkretisiert.

Gewaltpräventive Elternbeteiligung – Eckpfeiler eines Konzeptes

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

Grundsätzlich spielen Eltern in den befragten Landschaften eher eine untergeordnete Rolle in der gewaltpräventiven Arbeit. Gleichwohl lassen sich verschiedene Rollen, die Eltern im Rahmen von Gewaltprävention in den Landschaften einnehmen und einnehmen können, unterscheiden:²¹⁸

- Eltern als informierte Dritte
- Eltern als Initiatoren
- Eltern als Anbieter
- Eltern gewalttätiger Kinder und Jugendlicher als Zielgruppe
- Eltern im Kontext familiärer Gewalt als Zielgruppe

Im Folgenden wird es darum gehen, inwiefern eine kommunale Bildungslandschaft den Kontext für ein neues Verständnis von Vernetzung und Kooperation mit dem Ziel gewaltpräventiver Elternbeteiligung sein kann.

²¹⁶ Bassarek/Genosko 2001, S. 9.

²¹⁷ Bassarek/Genosko 2001, S. 10.

²¹⁸ dazu ausführlicher: Kapitel „Gewaltprävention in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften“ (ab S. 69).

Die Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention des DJI spricht im Zusammenhang von Strategien der Gewaltprävention im Kinder- und Jugendalter von dem Grunddilemma bei allen auf Eltern bezogenen Strategien²¹⁹ und verweist auf die Notwendigkeit einer neu zu entwickelnden Strategie der (gewaltpräventiven) Elternbeteiligung. Es bedarf demnach neuer Konzepte und Formen der Beteiligungs- und Mitwirkungsprozesse. Entgegen der bislang verbreiteten anlass- bzw. problemorientierten Arbeit mit Eltern, geht es um eine Förderung und Entwicklung elternorientierter und -beteiligender Strategien.

Entwirft man vor den skizzierten Hintergründen ein Konzept zur gewaltpräventiven Elternbeteiligung, dass die kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaft als Kontext für ein neues Verständnis von Vernetzung und Kooperation begreift, könnten die Eckpfeiler eines solchen Konzeptes so aussehen:

- Die institutionellen Kooperationspartner/innen in der kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaft verständigen sich vor dem Hintergrund des Informationsaustausches ihrer institutionellen Erfahrungen zum Thema ‚Gewalt‘ über die Gemeinsamkeiten in den jeweiligen Interessen, Zielen und Handlungserfordernissen.
- Sie nutzen die identifizierten Beteiligungs- und Mitwirkungsanliegen der Eltern. Auch wenn Kooperationen idealtypisch als Formen der Zusammenarbeit zwischen Institutionen zu bezeichnen sind, gilt es, die Eltern an diesen Kooperationen zu beteiligen, bzw. sie an den Früchten dieser Kooperationen partizipieren zu lassen. Das Thema ‚Gewalt‘ ist eines der Themen, das – so die Ergebnisse der Bestandsaufnahmen – für Eltern von Relevanz ist. Eltern wünschen sich Informationen über gewaltpräventive Projekte; Eltern wollen an Projekten teilnehmen und sie mitgestalten. So steht z.B. die berichtete hohe Teilnahme an Elternabenden zu gewaltpräventiven Themen der Aussage entgegen, es sei schwierig, Eltern für die Beteiligung zu motivieren.
- Eltern werden zu Bündnispartner/innen interinstitutioneller Kooperationszusammenhänge. Dabei gilt es, sich in Erinnerung zu rufen und zur Weiterentwicklung zu nutzen, welche Rolle Eltern bisher im Rahmen von Gewaltprävention einnehmen (als informierte Dritte, als Initiatoren, als Anbieter, als Eltern gewalttätiger Kinder und Jugendlicher, usw.) und welche Anforderungen Eltern an eine gewaltpräventive Elternbeteiligung formulieren (über Projekte informiert werden, an Projekten teilnehmen, Projekte mitgestalten). Bei Betrachtung der möglichen Relevanzebenen wird deutlich, dass sich die Beteiligung der Eltern an gewaltpräventiven Angeboten auf der institutionellen und interaktiven Ebene bereits bewegt und damit auch (gezielt) weiterentwickelt werden kann.
- Die Kooperationspartner/innen setzen auf das Potenzial ‚schwacher Beziehungen‘ auf interinstitutioneller und interaktiver Ebene. Hier geht es nicht darum, den wissenschaftstheoretischen oder gesellschaftskritischen Diskurs um Fragen von Gewalt und ihrer Prä-

²¹⁹ Dazu ausführlicher: Kapitel „Gewaltprävention in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften“ (ab S. 69).

vention zu negieren. Das ‚stille Wissen‘ der Akteur/innen der Kooperation wird seine Wirkmacht im Zusammenhang mit der Frage nach den Deutungen, dessen ‚was ist‘ und ‚was sein sollte‘ und wie dies zu erreichen sei, entfalten und ausreichende Herausforderungen im Prozess bieten. Zu differenzieren wäre hier zwischen dem, was an unvereinbaren Konstruktionen auch in gemeinsamer Dekonstruktionsarbeit nicht bewältigt werden kann, und dem, was als möglicher Unterschied in einer neuen Form der Kooperation den produktiven Unterschied macht. Diese neue Form kann Potenziale für eine gewaltpräventive Arbeit generieren, die bisher angedeutet und in Grenzen genutzt wird und dann in konzertierter Aktion weiterentwickelt, verstetigt und qualifiziert werden kann.

- Damit wären die Kooperationspartner/innen von der (berechtigt oder unberechtigt) formulierten Anforderung an den jeweils Anderen befreit, dass sich dieser zunächst grundsätzlich ändern muss, bevor eine Zusammenarbeit zu drängenden Fragen und Herausforderungen ins Auge gefasst werden kann.

Soll dies gelingen, sind nach Schubert „operative Unterstützungsaufgaben“²²⁰ zu erfüllen. Auch in seinen Hinweisen finden sich Facetten dessen, was ‚schwache Beziehungen‘ auszeichnet. In der Frage wie die Unterstützung aussehen kann und welche Aufgaben diese Unterstützung leisten soll, wird – nicht sehr originell, aber treffend – der Moderationsbegriff gewählt:

„Die Funktion der Moderation besteht darin, unterschiedliche Interessen nach dem Win-win-Prinzip auszugleichen, Machtasymmetrien konstruktiv zu bearbeiten, den Kooperationsprozess der Akteure zu strukturieren und die fachlichen Inputs zu sichern. In der Moderationsaufgabe werden somit die inhaltliche Arbeit und die Kommunikation der Akteure in einer Prozessperspektive kombiniert.“²²¹

Die Moderation hat auf folgende Dimensionen der Kooperation zu achten:

- „Balance von Zuständigkeit und Verantwortlichkeit,
- Ermöglichen gemeinsamer Erfahrungen und Erfolge,
- Herstellen von Ordnung bei gleichzeitigem Zulassen von Unordnung,
- Bearbeitung und Eingrenzung der Konflikte,
- Transparenz der gegenseitigen Erwartungen und
- Offenhalten der Anschlüsse nach außen.“²²²

Damit wären mögliche inhaltliche und methodische Eckpunkte einer Kooperation auf interinstitutioneller und interaktiver Ebene umrissen. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse der Be-

²²⁰ Schubert 2005, S. 90.

²²¹ Schubert 2005, S. 90.

²²² Schubert 2005, S. 90 mit Verweis auf Baitsch/Müller, 2001.

standsaufnahmen, dass in den untersuchten Bildungs- und Erziehungslandschaften anchluss- und ausbaufähige Potenziale vorhanden sind, die – angemessen gewürdigt und aufgegriffen – zu dem führen können, was als neue Qualität einer gewaltpräventiven Elternbeteiligung im Rahmen kommunaler Bildungs- und Erziehungslandschaften identifiziert werden kann.

So sind Eltern bereits Akteure, die gewaltpräventive Arbeit initiieren und/oder fördern. Elternvertreter/innen formulieren den Bedarf an gewaltpräventiver Arbeit und suchen eigenständig nach entsprechenden Angeboten für ihre Kinder. Insbesondere Eltern in formalen Vertretungspositionen verfolgen die Absicht, das Thema Gewaltprävention über Kurse und Angebote zentral zu gestalten:

„Da versuchen wir vom Elternbeirat einen Gewaltpräventionskurs, Selbstbehauptungskurs für die Kinder mit zu organisieren und jetzt z.B. jemanden zu finden, der das macht.“ (11b: 91/Eltern)

Die Beteiligung der Eltern wird darüber hinaus auch unter dem Aspekt der Erziehungspartnerschaften und der inhaltlichen Verzahnung der unterschiedlichen Sozialisationsorte von den Interviewpartner/innen thematisiert. Die Verbindung dieser Sozialisationsorte sowie eine abgestimmte Erziehung und Bildung werden als zielförderlich für eine breit angelegte Gewaltprävention (Eltern unterstützen die demokratischen Erziehungs- und Bildungskonzepte in den Einrichtungen der öffentlichen Erziehung und Bildung) ausgewiesen.

Das Bildungsverständnis in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften

Die Konzepte zum Aufbau, zur Gestaltung und zur Weiterentwicklung von kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften basieren auf der aktuellen bildungspolitischen Debatte, die ausgehend vom 12. Kinder- und Jugendbericht die Erweiterung des Bildungsverständnisses fordert. Fachpolitisch herrscht dabei Einigkeit darüber, dass für die Verbesserung von Bildungschancen die „Vielfalt der Bildungsorte und Lernwelten, deren Zusammenspiel, deren wechselseitige Interferenz und Interdependenz, aber auch deren wechselseitige Abschottungen wahrgenommen werden“²²³ müssen. Damit einher geht die Überzeugung, dass neben den formalen, also geplanten und curricular organisierten, Bildungsprozessen auch non-formale, sprich organisierte aber freiwillige, sowie informelle, beiläufige Lernprozesse für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen bedeutsam sind. So spielen non-formale Lernwelten wie die Familie, Peers und Medien, also Orte, die nicht für Bildungszwecke eingerichtet sind, eine ähnlich wichtige Rolle für die Entwicklung von jungen Menschen wie die originären Bildungsorte Schule, Ausbildungssystem und Hochschule. Dazu gehören auch die Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe, da hier in Kindertagesstätten, Horten, Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit etc. eine Vielzahl non-formalen und informellen Lernprozessen ablaufen. Besonders Familien bzw. Eltern sind hier als wichtiger Bildungspartner und zentraler Lernort anzuerkennen, an dem alle Arten von Bildungsprozessen ablaufen (von der Erledigung der schulischen Hausaufgaben über gemeinsames Spielen oder Lesen, Museums- oder Theaterbesuche bis hin zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an den Entscheidungen im familiären Alltag etc.).

An diesen bildungspolitischen Konsens schließen die Konzepte zur Schaffung von Gesamtsystemen der Bildung, Betreuung und Erziehung auf kommunaler Ebene²²⁴, welche sich unter der Begrifflichkeit von kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften wieder finden, an.²²⁵

Konsens und Vielfalt – verschiedene Verständnisse von Bildung

Während es auf der konzeptionellen bzw. programmatischen Ebene einen Konsens über die Notwendigkeit der Ausweitung des Bildungsverständnisses über formale Bildungskontexte hinaus gibt, stellt sich die Frage, ob in der Praxis der sich entwickelnden und bestehenden Bildungs- und Erziehungslandschaften tatsächlich auch eine Einigkeit über den Bildungsbe-

²²³ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 81.

²²⁴ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005.

²²⁵ Vgl. z. B. Deutscher Verein für Öffentliche und Private Fürsorge e. V. 2007.

griff besteht und ob dort formale, non-formale und informelle Bildungskontexte wirklich aufeinander bezogen werden.

Über die bundesweite Befragung von Expert/innen aus Bildungs- und Erziehungslandschaften wird zumindest dieser Grundkonsens auch für die Praxis bestätigt. Sowohl Akteure aus Kommunalverwaltung und Jugendhilfe als auch aus Schule und Weiterbildung gehen von einem Bildungsverständnis aus, welches entsprechend der These des Bundesjugendkuratoriums „Bildung ist mehr als Schule“²²⁶ formuliert werden kann und die Bedeutung von non-formalen und informellen Bildungskontexten anerkennt.

„Die Entwicklung von Bildungslandschaften ist auch eine Anerkennung der Tatsache, dass Bildung, Erziehung, Lernen eben nicht ausschließlich im formalen Rahmen ablaufen, sondern dass ich als Kind oder Jugendlicher in einem komplexen Kontext aufwachse...“ (17a: 45/Schule)

Die Interviews zeigen außerdem, dass – wie in der bildungspolitischen Debatte – über diesen Grundkonsens hinaus auch bei den Akteuren der Bildungs- und Erziehungslandschaften keine konsistente, allgemein anerkannte und eindeutige Definition von Bildung existiert, sondern dass Bildung auch in einem erweiterten Verständnis ein Containerbegriff ist, dem verschiedene Funktionen und Inhalte zugeordnet werden. So betonen die meisten interviewten Expert/innen zwar, dass sie von einem ganzheitlichen und umfassenden Bildungsbegriff ausgehen, darunter verstehen sie jedoch nicht dasselbe, sondern legen verschiedene Schwerpunkte, wie sich bei dem Versuch einer Systematisierung zeigt.

Deutlich wird, dass sich das Bildungsverständnis von verschiedenen Perspektiven leiten lässt. Einige Befragte beziehen sich explizit auf das konzeptionell-programmatische Verständnis des 12. Kinder- und Jugendberichts, bei vielen lassen sich auch institutionelle oder professionelle Einflüsse oder Systemlogiken identifizieren. So unterscheiden sich die Antworten der Befragten aus dem schulischen Kontext beispielsweise von denen aus dem Kontext der Kinder- und Jugendhilfe²²⁷ und diese wiederum von Antworten der befragten Eltern. Ebenso beeinflusst die individuelle theoretische Auseinandersetzung (etwa innerhalb der Ausbildung oder des Studiums) mit dem Bildungsbegriff das Verständnis von Bildung, zum Beispiel in Richtung eines emanzipatorischen oder eher eines formal-technokratischen Verständnisses.

Dennoch lassen sich aus dem empirischen Material drei Verständnisse unterscheiden, die zwar ausgehend von einem erweiterten Bildungsverständnis dennoch unterschiedliche Aspekte von Bildungsprozessen in den Mittelpunkt stellen.

²²⁶ Vgl. Bundesjugendkuratorium 2002.

²²⁷ Siehe hierzu auch Kapitel „Über das Zusammenspiel von Jugendhilfe und Schule in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften“ (ab S. 140).

Subjektorientierte Bildung

Viele Befragte sehen den Kern von Bildung im Subjektbezug. Bildung gilt als sinnstiftend, verhilft zur Selbstverwirklichung und wird als Selbst-, Persönlichkeits- und Lebensbildung verstanden. In einem Aneignungsprozess setzt sich das Subjekt in diesem Sinne mit der Welt und seiner Umwelt auseinander und entwickelt dabei eine eigenständige Persönlichkeit. Dieses Verständnis entspricht dem der Lebensbildung, welches Thiersch folgendermaßen beschreibt: „Im Lauf seines Lebens erwirbt er [der Mensch, Anmerkung d. Verf.] sich seine Geschichte und darin sein Bild von der Welt und sich selbst.“²²⁸ Ein solches Verständnis von Bildung wird vor allem in den Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe vertreten und spricht Bildung eine emanzipatorische Funktion zu.

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

Gesellschaftsorientierte Bildung

Mehrere befragte Expert/innen legen den Fokus auf eine gesellschaftliche Orientierung von Bildung, welche als zentrale Voraussetzung für Demokratie gesehen wird:

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

So wird in diesem Verständnis vor allem Bezug auf Partizipationsprozesse genommen, die gesellschaftliche Teilhabe einüben und sichern sollen. Bildung dient hier neben der Ausbildung von mündigen Bürger/innen, die zur „politische[n] Willensbildung, Interessenartikulation und Entscheidungsfindung“²²⁹ befähigt werden, auch der gesellschaftlichen Integration. Ein gesellschaftlich geprägter Bildungsbegriff gewinnt über die Gestaltung von Bildungs- und Erziehungslandschaften vor allem für kommunale Akteure an Bedeutung und wird häufig aus der Perspektive von kommunaler Verwaltung vertreten.

Qualifikationsorientierte Bildung

Einige Interviewpartner/innen orientieren ihr Bildungsverständnis stark an der Qualifizierungsfunktion von Bildung. Im Mittelpunkt stehen hier Bildungsprozesse, in denen Kompetenzen und Kenntnisse erworben werden. Legt man diesen Bildungsbegriff besonders eng aus, so geht es hier um Wissensvermittlung und einen stark leistungsorientierten Begriff, der sich insbesondere auf die formalen Aspekte von Bildung bezieht. Gesellschaftliche Entwicklungen der letzten Jahre verweisen aber auf die Notwendigkeit gerade dieses Aspekts, der

²²⁸ Thiersch 2004, S. 239.

²²⁹ Scherr 2004, S. 167.

im Hinblick auf den demografischen Wandel, den Fachkräftemangel und die Ausweitung der Wissensgesellschaft an Bedeutung gewinnt. Ein solches Verständnis spielt gerade im Rahmen von Handlungsfeldern der formalen Bildung (besonders hinsichtlich der Schulen) aber auch für kommunalpolitische Herausforderungen eine Rolle. Im kommunalpolitischen Zusammenhang wird Bildung oft auch als Standortfaktor angesehen und Bildungspolitik zur Standortsicherung in Konkurrenz oder im Wettbewerb mit anderen Kommunen um Firmensiedlungen oder den Zuzug von Familien eingesetzt.

Die benannten Verständnisse legen einen Fokus auf verschiedene Aspekte und Funktionen von Bildung und können daher analytisch voneinander abgegrenzt werden. Es ist dennoch wichtig zu betonen, dass sich die Verständnisse in der Praxis überschneiden und sich gerade nicht gegenseitig ausschließen, wie diese Aussage einer Befragten unterstreicht:

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

Die Ergebnisse aus den Interviews lassen insgesamt darauf schließen, dass ein erweitertes Bildungsverständnis der Ausgangspunkt für Kooperation ist, dass sich aber bisher wenige Bildungs- und Erziehungslandschaften auf den Weg gemacht haben, eine gemeinsame Definition von Bildung zu entwickeln, auf der sich ihre Zusammenarbeit gründen könnte. Von vielen befragten Expert/innen wird die gemeinsame Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff allerdings als mögliche Gelingensbedingung für die Zusammenarbeit sowie als guter Ausgangspunkt für die Entwicklung gemeinsamer Ziele benannt.

Bildung im Tagesablauf – Bildung im Lebenslauf

Das Konzept der Bildungs- und Erziehungslandschaften orientiert sich auch an fachpolitischen Forderungen, Bildungsprozesse nicht aus der Sicht von Institutionen zu betrachten, sondern entlang der Biografien von Adressat/innen. Daraus ergibt sich eine neue Perspektive, auch für die Schaffung von kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften. Es lassen sich hier zwei Richtungen identifizieren, um sich den Bildungsbiografien von jungen Menschen zu nähern.

Dazu zählen auf der einen Seite Bildungsprozesse, die sich im *Tagesablauf* von Kindern und Jugendlichen abspielen und alltäglich erneut stattfinden. Dies sind zum Beispiel zunächst der Unterricht in der Schule, danach die Hausaufgaben in der Familie oder dem Hort und anschließend Freizeitangebote im Sportverein, mit Freund/innen oder in Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit – formale Bildungsorte sowie non-formale Lernwelten, in denen

die verschiedensten Bildungsprozesse ablaufen. Dieses Zusammenspiel wird auch von den befragten Expert/innen als wichtig erachtet und benannt:

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

Auf der anderen Seite gehören Bildungsprozesse im *Lebenslauf* von jungen Menschen dazu. Damit rücken die Übergänge, die Kinder und Jugendliche in ihrer Biografie zu bewältigen haben, in den Blick – etwa von einer Bildungsinstitution in eine andere wie von der Kindertagesstätte in die Grundschule, von dort in die weiterführende Schule, anschließend in das Ausbildungssystem oder die Hochschule. Auch die Übergänge von der Familie in die Institution und von einem Lebensabschnitt in den nächsten (z. B. von der Bildungsinstitution ins Arbeitsleben) sowie non-formale Lernwelten, die sich mit dem Älterwerden von Kindern und Jugendlichen verändern, prägen deren Biografie. Diese Perspektive auf den Lebenslauf wird auch von den Befragten unterstrichen:

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

Entsprechend der Unterscheidung von Stern u. a.²³⁰ lässt sich hier von *horizontalen* Bildungsprozessen im Tagesablauf und *vertikalen* Bildungsprozessen im Lebenslauf von jungen Menschen sprechen. Über diese Unterscheidung werden auch die zentralen Kooperationspartner im Rahmen der kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften bestimmt, die es im Rahmen der Netzwerke einzubeziehen gilt.

Eine wichtige Rolle sowohl in den horizontalen als auch in den vertikalen Bildungsprozessen spielen dabei die Eltern bzw. Familien von jungen Menschen. Im Tagesablauf sind sie ein zentraler Akteur, der Bildungsprozesse bewusst aber auch unbewusst initiiert und begleitet, genauso wie ein Lernort. Im Lebenslauf sind sie zumindest für die Auswahl der frühen formalen Bildungsinstitutionen zuständig und stellen während der Übergänge zwischen den einzelnen Institutionen die Konstante für die Kinder und Jugendlichen dar. Aus diesen Gründen ergibt sich auch die Notwendigkeit, Bildungs- und Erziehungslandschaften in Kooperation mit Eltern und Familien aufzubauen und zu gestalten und sie als Bildungspartner zu gewinnen.

²³⁰ Stern u. a. (2008, S. 10) sprechen von horizontaler und vertikaler Vernetzung und beziehen sich damit auf die Kooperationspartner/innen in den Bildungsregionen. Zum einen geht es hier um die Zusammenarbeit von „aufnehmenden und abgebenden Bildungseinrichtungen“ (vertikal), zum anderen um die Kooperation von Einrichtungen, die Kinder und Jugendliche „über den Tag“ begleiten (horizontal).

Insgesamt zeigt sich über die Interviews, dass alle Akteure von Bildungs- und Erziehungslandschaften der Zusammenarbeit ein erweitertes Bildungsverständnis zugrunde legen, dass die Verständnisse darüber hinaus aber stark variieren bzw. unterschiedliche Schwerpunkte gelegt werden. Aus der Anerkennung der Bedeutung von non-formalen und informellen Bildungskontexten ergibt sich aber in allen Kooperationen eine breite Palette von einzubeziehenden Institutionen und Akteuren.

Aus diesem Konsens heraus ergibt sich allerdings auch die Frage, ob das erweiterte Bildungsverständnis von den Bildungs- und Erziehungslandschaften eher als Chance oder doch als Risiko wahrgenommen wird. Ein mögliches Risiko bestünde darin, dass der Kreis der Beteiligten sowie die zu bearbeitenden Themen aufgrund eines weiten Bildungsbegriffs schwer einzugrenzen sind und sich das Vorhaben der Bildungs- und Erziehungslandschaft in der Unübersichtlichkeit von Akteuren und Inhalten verliert. Eben diese Entwicklung kann aber auch als Chance verstanden werden, bisher vernachlässigte Partner und Aufgaben gemeinsam anzugehen und die Arbeit Bildungs- und Erziehungslandschaft auf viele Schultern zu verteilen. Diese Herausforderungen, die mit dem erweiterten Bildungsbegriff einhergehen, müssen von den Akteuren erkannt und mitgedacht werden. Es wird deutlich, wie wichtig es ist, dass sich die Partner gemeinsam mit dem Bildungsbegriff auseinandersetzen und sich bewusst machen, welche Möglichkeiten und gleichzeitig auch Schwierigkeiten der Prozess birgt. Ebenso gilt es zu erkennen, dass Akteure unterschiedliche Verständnisse von Bildung haben und dass diese auch in unterschiedlichen Erwartungen resultieren können.

Im weiteren Prozess der Entwicklung gilt es nun zu verfolgen, ob Bildungs- und Erziehungslandschaften die sich ergebenden Möglichkeiten nutzen und sich aus dieser neuen Form der Zusammenarbeit verschiedenster Akteure auch für nicht institutionell organisierte Bildungspartner/innen wie Familien bzw. Eltern und jungen Menschen andere oder neue Formen der Beteiligung ergeben können.

Über das Zusammenspiel von Jugendhilfe und Schule in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften

Nach der Definition des Deutschen Vereins ist eine Kommunale 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.“²³¹ Ausgehend von dieser Definition gehen kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaften weit über bilaterale und situative Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule hinaus²³². Auf der Grundlage eines erweiterten Bildungsverständnisses geht es nicht nur um die Vernetzung von formaler, non-formaler und informeller Bildung und Bildungsorte, sondern auch um ein lebensphasenübergreifendes Verständnis von Bildung. Konzeptionell sind Schule und Jugendhilfe in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften daher zunächst Akteure neben anderen, etwa aus den Bereichen Kultur, Sport, Stadtentwicklung, Polizei, Gesundheit und Wirtschaft.

Trotz bzw. neben diesem umfassenden Anspruch sind die hier im Fokus stehenden Institutionen Schule und Jugendhilfe sowohl in den öffentlichen und konzeptionellen Debatten als wesentliche oder gar hauptsächliche Akteure erkennbar²³³. Auch in der praktischen Umsetzung und Erprobung lassen sich die Protagonist/innen Jugendhilfe und Schule fast durchweg als „zwei zentrale Akteure im Sinne von öffentlicher Verantwortung“ (9c: 56/Jugendhilfe) benennen.

Insofern scheint der spezielle Blick auf diese beiden spezifischen Akteure, Institutionen bzw. Systeme gerechtfertigt, auch wenn diese nur einen Ausschnitt der Vernetzungs- und Kooperationsbeziehungen kommunaler Bildungs- und Erziehungslandschaften darstellen. Darüber hinaus ist das Verhältnis von Jugendhilfe und Schule spätestens seit PISA ein viel diskutiertes Thema in der Fachwelt. So füllen die Tücken und Fallstricke, die erfolgreichen Praxen und Modelle sowie die Geschichte des oft als problematisch und konkurrierend beschriebenen Verhältnisses bzw. der unverbundenen Parallelexistenz der beiden Systeme alleine in zwei jüngeren Handbüchern zu deren Kooperation²³⁴ über 2000 Seiten. Spätestens seit dem massiven Ausbau der Ganztagschulen steht dieses Thema weit oben auf der bildungs- und jugendpolitischen Agenda, was sich neben den Fachdebatten auch in Förderprogrammen und Forschungsprojekten widerspiegelt. Dabei steht – wenig verwunderlich – zumeist die Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Rahmen der Ganztagschule im Fokus.

²³¹ Deutscher Verein für Öffentliche und Private Fürsorge e.V. 2007, S. 8.

²³² Vgl. auch Mack et al. 2006.

²³³ Vgl. exemplarisch: Deutscher Verein für Öffentliche und Private Fürsorge e.V. 2009, S. 16-18; oder auch den Titel des DJI Forschungsprojektes: ‚Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe‘ (<http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=596>; 12.03.2010).

²³⁴ Hartnuß/Maykus 2004 und Henschel et al. 2009.

Die unter dieser Perspektive herausgearbeiteten Differenzen zwischen Schule und Jugendhilfe, die Chancen und Konflikte der Kooperation, werden insbesondere aus der Perspektive der Jugendarbeit nicht nur als Chance, Status, Anerkennung und Geld zu erhalten, sondern auch als Bedrohung für die eigene Identität und fachliche Eigenständigkeit wahrgenommen²³⁵. Maykus spricht von der Gefahr, dass „bekannte Kooperationsprobleme“ im Rahmen der Ganztagschule die fachliche Autonomie der Jugendhilfe unterlaufen, oder „gar in eine Instrumentalisierung der Jugendhilfe für die Sicherung des Ganztagsbetriebes münden könnten“²³⁶.

Die Ganztagschule scheint gewissermaßen der ‚natürliche‘ (oder naturalisierte?) Begegnungs- und Kooperationsort der beiden Systeme zu sein, gleichzeitig manifestieren sich dort auch unterschiedlichste Konfliktlinien und Berührungspunkte, die in der Differenz der beiden Institutionen – fachlich-konzeptionell aber auch administrativ-organisatorisch – und der deutschen Tradition der „künstlichen“ Trennung, wie es ein Interviewpartner formulierte, der beiden Systeme begründet sind.

Gleichwohl wird heute in der Literatur weitgehend von einer grundsätzlichen Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit der Kooperation ausgegangen. In diesen Debatten wird immer wieder, oft auf Basis des 12. Jugendberichts²³⁷, auf die Chancen verwiesen, die in sozialraumorientierten Konzepten kommunaler Jugendbildung²³⁸, der Erweiterung der Vernetzungsstrukturen und Akteure, oder explizit der kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften²³⁹ liegen.

Als Vorteile und Potenziale der kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften für die Kooperation von Schule und Jugendhilfe gegenüber der Kooperation im Rahmen der Ganztagschule werden dabei insbesondere folgende Aspekte genannt:

- die Erweiterung der Bildungsorte – von der Schule bzw. Schulnähe auf den Sozialraum und die Kommune;
- mit der sozialräumlichen Orientierung als „zentralem und die pädagogischen Professionen verbindenden Bezugspunkt des Handelns“²⁴⁰ wird ein Ziel bzw. ein ‚gemeinsames

²³⁵ Vgl. exemplarisch Thiersch 2009. Gleichzeitig ist Reaktivierung des Bildungsbegriffs als Leitbegriff bzw. theoretisch-konzeptionelle Orientierung in vielen Feldern der Sozialen Arbeit zu beobachten, wie unter anderem Thole (2009) konstatiert oder die Beiträge zu diesem Schwerpunktthema in SozialExtra (Heft 9/10 2009) unterstreichen.

²³⁶ Maykus, 2005, S.6.

²³⁷ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005.

²³⁸ Vgl. Coelen 2003.

²³⁹ Vgl. Ahrens 2009, auch Maykus 2005, S. 22.

²⁴⁰ Maykus 2005, S. 9.

Drittes' der Kooperation außerhalb der beiden Systeme geschaffen, das über ein gemeinsames und erweitertes Bildungsverständnis²⁴¹ hinaus geht;

- die über dieses gemeinsame Dritte erleichterte Wahrung der Differenzen und Identitäten beider Institutionen in der Kooperation erweitert die enge Institutionsperspektive; und
- die zentrale Koordination – bspw. durch die Kommune – sowie gemeinsame Steuerungsgremien (etwa durch gemeinsame Sitzungen von Jugendhilfe- und Schul- bzw. Bildungsausschüssen) und die Beteiligung weiterer Akteure, auch von Eltern und den jungen Menschen selbst. Diese Steuerung und Koordination von ‚außen‘ wird als Chance bewertet, von einem Denken in Zuständigkeiten zu einem Denken in Verantwortlichkeiten – zu einem Gesamtkonzept von Bildung – zu kommen und sich dem Ideal von gleichberechtigten Partnern auf „gleicher Augenhöhe“²⁴² zumindest anzunähern.

Diese Chancen und Hoffnungen gründen auf bisher festgestellten Schwierigkeiten und Stolpersteinen bei der Kooperation von Schule und Jugendhilfe und berühren implizit oder explizit Differenzen und Konkurrenzen auf unterschiedlichen Ebenen. Diese werden im Folgenden umrissen, bevor unter Einbeziehung der Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt die vier benannten Chancenträger sowie Gelingensbedingungen und Erfolg versprechende Wege reflektiert werden.

Die Konkurrenzen bestehen zum einen direkt zwischen den Organisationen und konkreten Einrichtungen. Diese „richten sich an die gleiche Zielgruppe, konkurrieren um die gleichen, knapper werdenden Zeitressourcen von Kindern und Jugendlichen und widmen sich zunehmend (z. B. im Rahmen schulischer Projektstage) auch gleichen inhaltlichen Themenbereichen.“²⁴³ Ebenfalls unter den Begriff ‚Konkurrenz‘ fallen die unterschiedlichen und teilweise konkurrierenden Zuständigkeiten (Land und Kommune) für die beiden Systeme, die eine Gesamtsteuerung erschweren. Luthé attestiert den Reformbemühungen um Selbständigkeit der Schulen und Vernetzung „Ressortegoismen der Kultusbürokratie“ und „vorwiegend publikumswirksame Landespolitik anstatt lokal wirksamer Bildungspolitik“²⁴⁴. Darüber hinaus steht Schule als Institution und System kaum unter dem Druck, sich legitimieren zu müssen, da sie auf Grundlage von Art. 7 des Grundgesetzes agiert, während die Jugendarbeit²⁴⁵,

²⁴¹ Dieses wird mit Bezug auf den 12. Kinder- und Jugendbericht als eine zentrale Voraussetzung für eine gelungene Kooperation angesehen – sowohl für die Kooperation im Rahmen der Ganztagschule als auch in Bildungslandschaften (Etwa: Prüß 2009, S. 166; Ahrens 2009; Deutscher Verein 2007 und 2009).

²⁴² Deutscher Verein 2009, S. 10.

²⁴³ Sass 2006, S. 244.

²⁴⁴ Luthé 2009b, S. 614.

²⁴⁵ Auf die Erziehungshilfen als Spezialform der Jugendhilfe wird hier nicht vertieft eingegangen. Auch hier bestehen jedoch bereits Modelle der Integration, etwa von Tagesgruppen, in die Ganztagschule, die zu wieder anderen Konflikten führen. So wird in einer Studie zu einem Modellprojekt u.a. die Tendenz festgestellt, dass hier die Schule gewissermaßen an die Stelle der Eltern tritt und die Bedarfe der Kinder anmeldet (vgl. Möllers et al. 2010).

insbesondere die freien Träger, sich ständig gegenüber der Verwaltung und Mandatsträger/innen legitimieren und präsentieren müssen. „Darüber hinaus ist der Bereich der Schulbildung gegenüber dem der Jugendarbeit personell und materiell um ein vielfaches größer. Aufgrund dessen kann man leider nicht von einer Kooperation auf gleicher Augenhöhe sprechen.“²⁴⁶ Es herrscht demnach ein strukturelles Machtungleichgewicht zwischen den Kooperationspartnern vor, das auch in die untersuchten Bildungslandschaften hineinwirkt. Dabei fällt auf, dass es sich dort vor allem auf die Kooperationen im Rahmen der Ganztagschule fokussiert. Dabei spielt die Befürchtung der Jugendhilfe, in der Institution Schule aufzugehen, eine wesentliche Rolle und führt zu entsprechenden Abgrenzungsreflexen, die auch von anderen Institutionen und Akteuren konstatiert werden:

„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)

Die nachrangige Funktion der Sozialpädagogik gegenüber der Schulpädagogik, die „in Deutschland gewollt und gesetzlich reglementiert“²⁴⁷ war und ist, wirft ihre Schatten auch auf die Differenzen der beiden Systeme, die Thomas Coelen²⁴⁸ in unterschiedlichen Dimensionen – (a) der Bildungsqualitäten und (b) an gesellschafts- und bildungstheoretischen Kategorien – systematisch gegenübergestellt hat, und die ihren Beitrag zu den Unsicherheiten, „Vorbehalten und Vorurteilen gegenüber der [jeweils] anderen Profession“²⁴⁹ beitragen:

Komplementäre Bildungsqualitäten²⁵⁰

Schule	Jugendarbeit
Differenzierte pädagogische Fähigkeiten bezüglich der Verschränkung von Zielen, Inhalten, Sozialformen und Medien des pädagogischen Handelns	Vielschichtiges Wissen über soziale Prozesse: objektive Bedingungsveränderungen (Sozialarbeit) und subjektive Entwicklungsförderung (Sozialpädagogik) verweisen aufeinander

²⁴⁶ Ahrens 2009.

²⁴⁷ Nieslony 2009, S. 508.

²⁴⁸ Coelen 2003.

²⁴⁹ Prüß 2009, S. 166.

²⁵⁰ aus Coelen 2003.

Große erzieherische Möglichkeiten	Geringe Sanktionspotenziale, deshalb mehr Chancen, sich zu öffnen
Vertrauensvorschuss bei Eltern hinsichtlich Betreuung und Versorgung, auch über die eigentliche Unterrichtszeit hinaus	Flexibel, plural, wenig verrechtlicht und bürokratisiert
Bildungspolitische und öffentliche Anerkennung als wichtige pädagogische Institution	Basisnähe durch lokale Bezüge
Kognitives Lernen	Handlungsorientierung und ganzheitliches Erleben
Zielorientierung	Prozessorientierung
Abschluss- und leistungsbezogene Bildung	Freizeit- und bedürfnisorientierte Bildung
Lehrpläne bzw. Bildungs- und Rahmenpläne	Selbstorganisation und Selbstbestimmung
Weltanschauliche Neutralität	Wertorientierung und Verbandsautonomie

Unterscheidung anhand gesellschafts- und bildungstheoretischer Kategorien²⁵¹

Kategorie	Schule	Jugendarbeit
Prinzipien	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verpflichtung ▪ Standardisierung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Freiwilligkeit ▪ Pluralität
Werte	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Chancengleichheit ▪ Herstellung von Bestimmtheit 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ausgleich von Ungerechtigkeiten ▪ Ermöglichung von Unbestimmtheit
Bindungen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Stabilität ▪ Konstanz 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Flexibilität ▪ Spontaneität
Sozialformen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kollektive Ansprache ▪ Gerechte Einzelbewertung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individueller Bezug ▪ Gemeinschaftliche Erlebnisse
Interaktionen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zweckrationalität ▪ Disziplin 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wertrationalität ▪ Konsens
Raum	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Universalistischer Blick ▪ Ortsgebundener Unterricht 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lokaler Bezug ▪ Mobile Aktivitäten

²⁵¹ aus Coelen 2003.

Zeit	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zukunftsperspektive ▪ Ergebnisorientierung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gegenwartsbezug ▪ Prozessorientierung
-------------	---	--

Coelen betont, dass die Analyse und Betonung der Differenzen nicht auf Konkurrenz oder defizitorientierte Perspektiven zielen. Vielmehr verdeutlicht diese die unterschiedlichen und komplementären Kompetenzen der Institutionen. Mit der analytischen Unterscheidung zwischen ‚ausbildender‘ Bildung (kulturelle und instrumentelle Aspekte) und ‚identitätsbildender‘ Bildung (soziale und personale Aspekte), die zusammengehören und verschränkt seien, würden die komplementären Stärken und Schwächen von Jugendarbeit und Schule deutlich, aufgrund derer sie aufeinander angewiesen sind²⁵².

Damit sind die eingangs genannten Chancen der kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften angesprochen: auch Coelen stellt auf dieser Basis der Ganztagschule als zentralem Ort die „Kommunale Jugendbildung“²⁵³ bzw. „Ganztagsbildung“²⁵⁴ gegenüber. Dieses Konzept beinhaltet explizit und zentral den Sozialraum bzw. Raum und greift damit eine Domäne der Jugendarbeit bzw. der Kommune auf, wie die kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften.

Die damit verbundene Erweiterung der Bildungsorte (1) hebt die Machtdifferenz zwischen Schule und Jugendhilfe keineswegs auf, entspricht jedoch der Forderung aus dem 12. Kinder- und Jugendbericht, „den *Orten* der außerschulischen Bildung ein[en] weitaus größere[n] Stellenwert“²⁵⁵ einzuräumen. Damit und mit dem Bezug auf die Sozialraumorientierung als eine Kernkompetenz der Jugendhilfe wird deren Position jedoch gestärkt, und damit die Machtbalance zu deren Gunsten verschoben. Die gesetzlich verankerte Zuständigkeitskonkurrenz wird durch die Erweiterung der Bildungsorte dagegen nicht aufgehoben, vielmehr stellt gerade diese auch für die Akteure aus der Praxis ein Kernproblem dar – nicht nur für die Kooperation von Schule und Jugendhilfe: „Diese *Zweigeteiltheit von Zuständigkeiten ist natürlich bei der Organisation einer Bildungsregion letzten Endes ein großes Problem*“ (20b: 217/BEL-Koordination). Gleichwohl lassen sich in den untersuchten kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften Bestrebungen erkennen, dieses Strukturproblem über paritätisch zusammengesetzte Gremien in der Bildungs- und Erziehungslandschaft zu lösen bzw. zu bearbeiten. Zentral für das Gelingen scheint dabei zu sein, Personen mit Entscheidungskompetenzen zu benennen, die ihrerseits die in der Kooperation abgestimmten Inhalte und Ziele auch entsprechend im eigenen Haus vorantreiben und umsetzen können. Mit anderen Worten: es gilt Leitungskräfte und Entscheidungsträger/innen aus den Institutionen zusam-

²⁵² Vgl. Coelen 2005.

²⁵³ Vgl. Coelen 2003.

²⁵⁴ Vgl. Coelen 2002.

²⁵⁵ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 31 (Herv. d. Verf.).

men zu bringen und gemeinsame Zielvorstellungen zu entwickeln – das gemeinsame Dritte, das wie im Folgenden ausgeführt wird, offenbar eine der wesentlichen Gelingensbedingungen für Kooperation zu sein scheint.

So wird auch von den befragten Akteuren die Kombination der unter (2) und (3) gefassten Chancenträger bewertet: zentral sei ein gemeinsamer Bezugspunkt bei gleichzeitiger Wahrung und Anerkennung der Unterschiede und Eigenständigkeit der Institutionen bzw. Systeme – in Auftrag, Identität und Kompetenz. Dies ermöglicht es (zunächst abstrakt), die „nicht aufhebbare, sondern funktional zu nutzende Unterschiedlichkeit beider Handlungsfelder als realen Ausgangspunkt [zu] nehmen [und diese] nicht in der Bestimmung von Gemeinsamkeiten unkenntlich [zu] machen!“²⁵⁶ Das bedeutet, etwa bezogen auf den Bildungsbegriff, eine gemeinsam geteilte, erweiterte – möglichst auch gemeinsam entwickelte – Definition von Bildung und Bildungszielen zu Grunde zu legen. Darüber hinaus sind das Wissen um und die Achtung vor der Identität und Tätigkeiten der jeweils anderen Institution notwendig, ohne jedoch den Anspruch zu haben, alle Bildungsakteure müssten nun dasselbe tun. In einem Interview wurde dies – mit Blick auf ein gemeinsames Drittes, das so selbstverständlich ist, das es gelegentlich aus dem Blick gerät: den jungen Menschen – pointiert formuliert:

„Es ist so ganz interessanterweise, also Schule von Jugendhilfe so gut wie gar nichts weiß ..., aber dann wiederum eine relativ hohe Meinung von Jugendhilfe hat, während die ganze Breite der Jugendhilfe sehr viel von Schule weiß – klar, es waren ja alle da ... – und dass die Meinung von Schule relativ negativ ist, also mit ganz vielen Vorurteilen behaftet. Aber trotzdem ist es so, dass das uns an der Stelle noch nicht unbedingt weiter bringt, sondern wirklich die Fokussierung auf das, was das Gemeinsame ist und das ist in aller Regel der junge Mensch, mit dem wir zu tun haben. Ich habe eine ganz Zeitlang mal geglaubt, gut okay, wenn die Schule einfach nur mit mehr Methoden der Jugendhilfe arbeitete, dann würde es besser laufen. Das glaube ich momentan eigentlich nicht mehr, weil ich auch sehe, dass die Systeme so gar nicht funktionieren können.“ (4a:96/Jugendhilfe)

Diese Aussage betont nicht nur das gemeinsame Dritte, sondern auch die Anerkennung der Differenz und Komplementarität. Beides manifestiert sich auf den Ebenen der Systeme, der spezifischen Institutionen und der konkreten Akteure mit ihren individuellen Kompetenzen und Orientierungen.

Auf diesen Ebenen liegen auch die Knackpunkte bzw. Stolpersteine in der Praxis der Kooperation: neben der bereits genannten unterschiedlichen Zuständigkeiten werden auch der unterschiedliche Fachjargon sowie die differierenden Arbeitszeiten als Stolpersteine in der direkten Kommunikation und konkreten Kooperationsgestaltung genannt. Die Anforderungen, übereinander und voneinander zu wissen werden hier ganz konkret. Dazu gehört auch

²⁵⁶ Maykus 2005, S. 10.

die Anerkennung und Auseinandersetzung mit der realen Machtdifferenz zwischen Schule und Jugendhilfe, die nicht unter den Tisch fallen darf, was in Interviews aus der Sicht externer Begleitung als Dilemma bzw. Konfliktherd gefasst wird:

„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)

„Letzten Endes sind ja nicht alle Institutionen gleich gestellt und gleich ausgestattet und oft ist das auch ein Riesenkonfliktherd.“ (3a: 26/Externe Beratung)

Das zentrale Stichwort für diesen Komplex lautet in einem anderen Interview *„Wertschätzung der Professionen untereinander“* (21a: 41/Jugendhilfe). Darin werden die tradierten Hierarchien und damit verbundene Zuweisungen kritisiert – Lehrer/innen machen Bildung, Sozialpädagog/innen und Psycholog/innen machen Erziehung und Erzieher/innen machen Betreuung. Diese Sichtweise, die auf einem sehr engen Bildungsbegriff gründet, entspricht nicht der hier geforderten Komplementarität der Institutionen und Systeme, sondern verbildlicht die defizitäre Sichtweise aufeinander, die ein wesentliches Hemmnis für gelungene Kooperation darstellt.

Als befördernd werden in der untersuchten Praxis sowie in anderen Studien neben dem erweiterten Bildungsverständnis als gemeinsame Grundlage Maßnahmen und Konzepte genannt, die v. a. die Ebene der Institutionen und die der Akteure betreffen: So betont bspw. Schmitt²⁵⁷, dass über die Rahmenvereinbarungen auf der Systemebene Kooperationsvereinbarungen zwischen einzelnen Schulen und konkreten Einrichtungen der Jugendhilfe sich als förderlich erwiesen haben. Darin lassen sich die komplementären Kompetenzen und unterschiedlichen Aufgaben transparent und verlässlich gestalten. Auf der Ebene der Akteure, die auch von den befragten Expert/innen als sehr bedeutsam benannt wird, insbesondere mit Blick auf Wertschätzung und Achtung, scheinen gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen von Lehrer/innen sowie Fachkräften der Jugendhilfe einen wesentlichen Beitrag zu gelingenden Kooperationen zu leisten²⁵⁸. Das gilt auch für andere Formen der direkten Zusammenarbeit, etwa in Projekten, insbesondere jedoch im konkreten Kennen lernen des jeweils anderen Arbeitsfeldes, wie ein Befragter formuliert:

"Wenn ein Lehrer nachmittags ein Angebot macht, an dem Schüler freiwillig teilnehmen können und auch freiwillig wieder gehen können, dann macht er im weitesten Sinne Jugendarbeit und wenn ein Lehrer mit bezahlten Stunden des Ministeriums Ju-

²⁵⁷ Vgl. Schmitt 2009, S. 518.

²⁵⁸ Vgl. ausführlich Stange 2009.

gendarbeit macht, dann ist das für ihn ein guter Kooperationsgedanke, dann kann ich auch Jugendarbeit in der Schule leisten.“ (4a:96/Jugendhilfe)

Diese personale Überwindung der Systemgrenzen, ohne die Grenzen bzw. Unterschiede zwischen den Systemen auflösen zu wollen, berührt zwei der als wesentliche Gelingensbedingungen herausgearbeiteten Dimensionen: Wissen voneinander und Achtung voneinander.

Neben oder jenseits dieser konkreten Maßnahmen bewerten die befragten Expert/innen die zentrale Koordination und Steuerung (4) als befördernd für die Kooperation und die zu Grunde liegende Orientierung bzw. Haltung. Insbesondere, wenn sie die beschriebenen Differenzen, Widerstände und Befürchtungen anerkennt und moderiert, was von den Akteuren wiederum an der Kompetenz konkreter Personen fest gemacht wird:

„Vielleicht ist das auch bezeichnend dafür, dass er (der Bürgermeister, Anm. d. Verf.) so einen Blick hat, auch Kooperation zu stiften, Partner zusammenzubringen und das Bildungsthema nicht nur der Schule zu überlassen, sondern zu gucken, das Bildungsthema wird auch von außerschulischen Bildungsträgern transportiert.“ (1a: 25/Verwaltung)

Zugleich wird dadurch ganz schlicht auch die Erreichbarkeit und Kommunikation gesichert, was positive Effekte hat und bspw. die gezielte Organisation gemeinsamer Fortbildungen erleichtert:

„Also der größte Erfolg ist nach meiner Wahrnehmung die zunehmende Beteiligungsbereitschaft von Lehrern. ... allein die Tatsache, dass wir so leicht und unkompliziert die Schulen erreichen können, das ist schön und das freut mich.“ (10b: 203-204/BEL-Koordination)

Literatur

- Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23. November 2007, S. 2. Internet: http://ec.europa.eu/education/migration/germany9_de.pdf, letzter Zugriff: 30.04.2010.
- Ahrens, Frank: Kooperation und Netzwerke zwischen Jugendarbeit und Schule – Grundlagen, Rahmenbedingungen und Beispiele der Jugendverbandsarbeit in Niedersachsen. 2009. Internet: URL: http://www.jugendserver-niedersachsen.de/uploads/tx_sgfilelist/02660-Ahrens_Kooperation_Jugendarbeit_und_Schule.pdf; 17.03.2010.
- Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hg.): Strategien der Gewaltprävention im Kindes- und Jugendalter. Eine Zwischenbilanz in sechs Handlungsfeldern, Band 11, München 2007.
- Avenarius, Hermann: Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld 2006.
- Baitsch, Christof/Müller, Bernhard (Hg.): Moderation in regionalen Netzwerken, München 2001.
- Bassarak, Herbert/Genosko, Joachim: Die Stärke stillen Wissens und schwacher Beziehungen, in: Mitteilungen des Landesjugendamtes Westfalen-Lippe 149/2001, S. 5-12.
- Bauer, Petra: Institutionelle Netzwerke steuern und managen. Einführende Überlegungen, in: Bauer, Petra/Otto, Ulrich (Hg.): Mit Netzwerken professionell zusammenarbeiten. Band II, Tübingen 2005, S. 11-52.
- Bauer, Petra/Brunner, Ewald Johannes (Hg.): Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft, Freiburg im Breisgau 2006.
- Bernitzke, Fred/Schlegel, Peter: Das Handbuch der Elternarbeit, Troisdorf 2004.
- Bertelsmann-Stiftung (Hg.): Kommunen schaffen Zukunft. Grundsätze und Strategien für eine zeitgemäße Kommunalpolitik, Gütersloh 2008.
- Bleckmann, Peter/Durdel, Anja (Hg.): Lokale Bildungs- und Erziehungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen, Wiesbaden 2009, S. 12-13.
- Bliesener, Thomas: Resilienz in der Entwicklung antisozialen Verhaltens, in: Steller, M./Volbert, R. (Hg.), Handbuch der Rechtspsychologie, Göttingen 2008, S. 78-86.
- Böhnisch, Lothar/Münchmeier, Richard: Wozu Jugendarbeit. Orientierungen für Ausbildung, Fortbildung und Praxis, 4. Aufl., Weinheim 1999.
- Böllert, Karin (Hg.): Von der Delegation zur Kooperation. Bildung in Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe, Wiesbaden 2008.
- Brondies, Marc: Gewalt in der Schule. Internet: http://krimlex.de/artikel.php?BUCHSTABE=G&KL_ID=79, letzter Zugriff 12.05.2010
- Bundesjugendkuratorium (Hg.): Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Gemeinsame Erklärung des Bundesjugendkuratoriums, der Sachverständigenkommission des Elften Kinder- und Jugendberichts und der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe 2002.
- Bundesjugendkuratorium (Hg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums, 2009.

- Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit: Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe, Bonn 1990.
- 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.
- Cierpka, Manfred: Gewaltprävention – Unterstützung der Familien und Förderung der Kinder, sowie: Ansätze der Prävention der Langzeitfolgen früher Stresserfahrungen, in: U.T. Egle, U.T./Hoffmann, S.O./Joraschky, P. (Hg.): Sexueller Missbrauch, Misshandlung, Vernachlässigung. Erkennung, Therapie und Prävention der Folgen früher Stresserfahrungen, Stuttgart 2005, S. 636-659.
- Coelen, Thomas: ‚Ganztagsbildung‘ Ausbildung und Identitätsbildung durch die Kooperation zwischen Schulen und Jugendeinrichtungen, in: Neue Praxis 1/2002, S. 53-66.
- Coelen, Thomas: Kommunale Jugendbildung. Raumbezogene Identitätsbildung zwischen Schule und Jugendarbeit. Hessische „Landesserviceestelle Jugendhilfe - Schule“, Fachtagung: „Jugendhilfe und Schule im Sozialen Raum“, 04.-05.12.2003 in Marburg.
- Coelen, Thomas: Zur Produktivität der Bildungsdebatte“: AG 62 „Jugendhilfe und Schule / Jugendhilfe – Bildung“ in Münster Bundeskongress Soziale Arbeit 2005.
- Deinet, Ulrich: Von der schulzentrierten zur sozialräumlichen Bildungslandschaft, in: sozialraum.de, Ausgabe 1/2010. Internet: <http://www.sozialraum.de/von-der-schulzentrierten-zur-sozialraeumlichen-bildungslandschaft.php>, letzter Zugriff: 17.05.2010.
- Deutscher Verein für Öffentliche und Private Fürsorge e.V.: Diskussionspapier des Deutschen Vereins zum Aufbau Kommunalen Bildungslandschaften, Berlin 2007.
- Deutscher Verein für Öffentliche und Private Fürsorge e.V.: Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Weiterentwicklung kommunaler Bildungslandschaften, Berlin 2009.
- Deutsches Jugendinstitut: Unterrichtung über den Stand der Gewaltprävention in der Bundesrepublik Deutschland sowie über zentrale Handlungserfordernisse zu ihrer nachhaltigen Gestaltung Bericht zur Besprechung der Chefs der Staats- und Senatskanzleien der Länder am 20. und 21. September 2006. Internet: <http://www.dji.de/jugendkriminalitaet/MPK-Unterrichtungspapier.pdf>, letzter Zugriff 30.04.2010.
- Fatke, Reinhard: Kinder- und Jugendpartizipation im wissenschaftlichen Diskurs, in: Bertelsmann Stiftung (Hg.) Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland, Gütersloh 2007, S.19-38.
- Fürst, Dietrich: Region und Netzwerke. Aktuelle Aspekte zu einem Spannungsverhältnis, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1/2002, S. 22-24.
- Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild: Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung, Wiesbaden 2009.
- Gairing, Fritz: Organisationsentwicklung als Lernprozess von Menschen und Systemen, 4., neu ausgestattete Aufl., Weinheim 2008.
- Gerth, Andrea: Auf dem Weg zur Erziehungspartnerschaft. Lern- und Arbeitsbuch für Kindergartenteams, Weimar 2007.
- Glinka, Jürgen/Schefold, Werner: Hilfeplanverfahren und Elternbeteiligung im Spiegel von Fallstudien, in: Homfeldt, Hans Günther/Schulze-Krüdener, Jörgen (Hg.): Elternarbeit in der Heimerziehung, München 2007, S. 150-161.

- Gomolla, Mechthild: Elternbeteiligung in der Schule, in: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild: Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung, Wiesbaden 2009, S. 21-49.
- Grunwald, K./Thiersch, H. (Hg.): Praxis lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungsansätze und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern, Weinheim/München 2004.
- Hafeneger, Benno: Geschichte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit seit 1945, in: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hg.): Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit, 3., völlig überarb. und erw. Aufl., Wiesbaden 2005, S. 510-518.
- Hartnuß, Birger / Maykus; Stephan (Hg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden, Gelsenkirchen 2004.
- Hebborn, Klaus: Inhalt und Perspektiven kommunaler Bildungsplanung, in: Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (Hg.): Zukunftsprojekt: Gemeinsame Gestaltung von Lern- und Lebenswelten. Zusammenspiel von Kinder- und Jugendhilfe, Berlin 2006, S. 119-125.
- Heitmeyer, Wilhelm/Schröttle, Monika (Hg.): Gewalt. Beschreibungen – Analysen – Prävention, Bonn 2006.
- Hennig, Claudius/Ehinger, Wolfgang: Das Elterngespräch in der Schule. Von der Konfrontation zur Kooperation, 4. Aufl., Donauwörth 2009.
- Henschel, Angelika / Krüger, Rolf / Schmitt, Christof / Stange, Waldemar (Hg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation, Wiesbaden 2009.
- Keck, Rudolf W.: Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule. Analysen – Erfahrungen – Perspektiven, Baltmannsweiler 2001.
- Klatetzki, Thomas: Wissen, was man tut. Professionalität als organisationskulturelles System; eine ethnographische Interpretation, Bielefeld 1993.
- Klawe, Willy: Soziale Netzwerke und sozialräumliche Vernetzung, in: Realisierung und Qualifizierung offener Kinder- und Jugendarbeit in Hamburg, Hamburg 1999, S. 34-40.
- Koch, Liv-Berit: Evaluation des Pilotprojektes „Stadtteilmütter in Neukölln“. Abschlussbericht, Berlin 2009.
- Kohorst, Josef: Ein modernes Laboratorium in Berlin-Neukölln. Der Lokale Bildungsverbund Reuterkiez in Kooperation mit dem Projekt „Ein Quadratkilometer Bildung“, in: Bleckmann, Peter/Durdel, Anja (Hg.): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen, Wiesbaden 2009, S. 193-202.
- Korte, Jochen: Erziehungspartnerschaft Eltern – Schule. Von der Elternarbeit zur Elternpädagogik, Weinheim 2008.
- Kreft, Dieter/Mielenz, Ingrid (Hg.): Wörterbuch Soziale Arbeit, Weinheim/München 2008.
- Krumm, Volker: Das Verhältnis von Elternhaus und Schule, in: Roth, Leo (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis, München 2001, S. 1016-1029.
- Landesinstitut Schule und Medien/Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin (Hg.): 2. Fachbrief „Kooperation von Schule und Eltern mit Migrationshintergrund“, Berlin 2008. Internet: http://www.bw.ganztaegig-lernen.de/Berlin/BEDokumente/Fachbrief_2_Migration.pdf, letzter Zugriff: 03.05.2010.
- Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe (Hg.): Bildung lokal gestalten. Rahmenbedingungen und Ansätze für die Gestaltung lokaler Bildungslandschaften in Brandenburg, Potsdam Dezember 2009, S. 8-11.

- Landtag Nordrhein-Westfalen (Hg.): Bericht der Enquete Kommission zur Erarbeitung von Vorschlägen für eine effektive Präventionspolitik in Nordrhein-Westfalen 2010. Zur Erarbeitung von Vorschlägen für eine effektive Präventionspolitik in Nordrhein-Westfalen 2010, Landtagsdrucksache 14/10700.
- Lindner, Werner: ‚Zero Tolerance‘ und Präventionsinflation – Jugendliche und Jugendarbeit im Kontext der gegenwärtigen Sicherheitsdebatte, in: Deutsche Jugend 4/1999. S. 153-162.
- Lohre, Wilfried: Über das Netzwerk hinaus – Entwicklung und Steuerung regionaler Bildungslandschaften, in: Solzbacher, Claudia/Minderop, Dorothea (Hg.): Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse, München 2007, S. 43-51.
- Lüders, Christian: Prävention und „Kinder stark machen“ – Zauberworte oder fachliche Prinzipien?, in: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) „Bevor es zu spät ist...“ Präventiver Kinder- und Jugendschutz in sozialen Brennpunkten. Fachtagung im Rahmen des Aktionsprogramms „Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten“, Berlin 1999, S. 15.
- Luthe, Ernst-Wilhelm: Kommunale Bildungslandschaften. Rechtliche und organisatorische Grundlagen, Berlin 2009a.
- Luthe, Ernst-Wilhelm: Kommunale Bildungslandschaften – Bildung als Integrationswert der örtlichen Gemeinschaft, in: Der Landkreis: Bildungsrepublik Deutschland. Landkreise mit den Kernkompetenzen für Bildung, Zeitschrift für kommunale Selbstverwaltung, 79. Jahrgang, Stuttgart 2009b, S. 613-619.
- Mack, Wolfgang: Schule und lokale Bildungspolitik, in: Kessl, Fabian u. a. (Hg.): Handbuch Sozialraum, Wiesbaden 2005.
- Mack, Wolfgang: Bildung in sozialräumlicher Perspektive. Das Konzept Bildungslandschaften, in: Bleckman, Peter/Durdel, Anja (Hg.): Lokale Bildungslandschaften – Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen, Wiesbaden 2009, S. 57-66.
- Mack, Wolfgang/Harder, Anna/Kelö, Judith/Wach, Katharina: Lokale Bildungslandschaften. Projektbericht, München 2006.
- Mack, Wolfgang/Raab, Erich/Rademacker, Hermann: Schule, Stadtteil, Lebenswelt. Eine empirische Untersuchung, Reihe: DJI Jugend, Band 18, Wiesbaden 2003.
- Maykus, Stephan: Ganztagschule und Jugendhilfe – Kooperation als Herausforderung und Chance für die Gestaltung von Bildungsbedingungen junger Menschen. Die offene Ganztagschule in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung – Heft 1, Münster 2005.
- Maykus, Stephan: Lokale Bildungslandschaften. Entwicklungs- und Umsetzungsfragen eines (noch) offenen Projekte, in: Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe, H. 7+8/2007, S. 294-302.
- Meinhold-Henschel, Sigrid: Qualitätsanforderungen an Beteiligungsvorhaben, in: Bertelsmann Stiftung (Hg.): Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze, Gütersloh 2007, S. 221-245.
- Möllers, Jutta / Schone, Reinhold / Thoring, Wolfgang 2010: Was bleibt vom sozialpädagogischen Auftrag der Tagesgruppen und der Sozialen Gruppenarbeit? - Die Integration von Erziehungshilfen in die offene Ganztagschule. In: Forum Erziehungshilfen Heft 1/2010, S. 24-29.
- Münder, Johannes u. a.: Frankfurter Kommentar zum SGB VIII: Kinder- und Jugendhilfe. 5., vollst. überarb. Aufl., Weinheim 2006.

- Nieslony, Frank: Zur strukturellen Kooperation von Jugendarbeit und Schule – deutsche Probleme und niederländische Erfahrungen. In: Henschel, Angelika / Krüger, Rolf / Schmitt, Christof / Stange, Waldemar (Hg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation, Wiesbaden 2009, S. 507-516.
- Nikles, Bruno W.: Netze bilden, Kontexte schaffen – zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule, in: Landschaftsverband Rheinland (Hg.): Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule strukturell verankern, Köln 2006, S. 9-19.
- Pluto, Liane: Partizipation in den Hilfen zur Erziehung. Eine empirische Studie, München 2007.
- Pluto, Liane u. a.: Kinder- und Jugendhilfe im Wandel. Eine empirische Strukturanalyse, München 2007.
- Prüß, Franz: Schulbezogene Jugendhilfe: Chancen zur Entwicklung der Schule als sozialer Ort unter Berücksichtigung der Partizipation. In: Henschel, Angelika / Krüger, Rolf / Schmitt, Christof / Stange, Waldemar (Hg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation, Wiesbaden 2009, S. 165-178.
- Quartiersmanagement Reuterplatz (Hg.): Im Reuterkiez der Bildung auf der Spur. Ein Bildungskatalog für den Reuterkiez im Bezirk Neukölln von Berlin, Berlin 2010.
- Rappaport, Julien et al. (Hg.): Studies in empowerment. Steps towards understanding and action, New York 1984.
- Rauschenbach, Thomas: Zukunftschance Bildung, Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz, Weinheim und München 2009.
- Reutlinger, Christian: Bildungslandschaften raumtheoretisch betrachtet, in: sozialraum.de, Ausgabe 1/2010. Internet: <http://www.sozialraum.de/bildungslandschaften-raumtheoretisch-betrachtet.php>, letzter Zugriff: 17.05.2010.
- Richter, Antje: Wie erleben und bewältigen Kinder Armut. Eine qualitative Studie über die Belastungen aus Unterversorgungslagen und ihre Bewältigung aus subjektiver Sicht von Grundschulkindern einer ländlichen Region, Oldenburg/Aachen 2000.
- Ruge, Kay: Grenzen der Privatisierung öffentlicher Einrichtungen, in: Der Landkreis: Bildungsrepublik Deutschland. Landkreise mit den Kernkompetenzen für Bildung, Zeitschrift für kommunale Selbstverwaltung, 79. Jahrgang, Stuttgart 2009, S. 639-640.
- Sacher, Werner: Elternarbeit. Forschungsergebnisse und Empfehlungen. Zusammenfassung der Repräsentativ-Untersuchung an den allgemeinbildenden Schulen Bayerns im Sommer 2004, Nürnberg 2005.
- Sacher, Werner: Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten, Bad Heilbrunn 2008.
- Santen, Eric van/Seckinger, Mike: Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis. Eine empirische Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe, Opladen 2003.
- Santen, Eric van/Seckinger, Mike: Fallstricke im Beziehungsgeflecht: die Doppelleben interinstitutioneller Netzwerke, in: Bauer, Petra/Otto, Ulrich (Hg.): Mit Netzwerken Professionell zusammenarbeiten, Band II: Institutionelle Netzwerke in Steuerungs- und Kooperationsperspektive, Tübingen 2005, S. 201-219.
- Sass, Erich: „Schule ist ja mehr als Theorie...“. Lernen im freiwilligen Engagement und in der Schule aus Sicht freiwillig engagierter Jugendlicher. In: Rauschenbach, Thomas/Düx,

- Wiebken/Sass, Erich (Hg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim und München 2006, S. 241-270.
- Scherr, Albert: Gesellschaftspolitische Bildung – Kernaufgabe oder Zusatzleistung der Jugendarbeit?, in: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (Hg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen, Wiesbaden 2004, S. 167-179.
- Schmitt, Christof: Kooperationsvereinbarungen als Baustein gelingender Kooperation. In: Henschel, Angelika / Krüger, Rolf / Schmitt, Christof / Stange, Waldemar (Hg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation, Wiesbaden 2009, S. 527-537.
- Schmitt, Christof: Prävention – Zauberformel oder Irrweg für die Kooperation?, in: Henschel, Angelika/Krüger, Rolf/Schmitt, Christof/Stange, Waldemar (Hg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation, Wiesbaden 2009, S. 227-244.
- Schneider, Helmut/Fatke, Reinhard: Stärkung der kommunalen Beteiligung von Kindern und Jugendlichen, in: Bertelsmann Stiftung (Hg.): Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze, Gütersloh 2007, S. 131-142.
- Schrapper, Christian: Vom Plan zur Planung, in: Blätter der Wohlfahrtspflege 5/1995, S. 106-109.
- Schröder, Richard: Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und -gestaltung, Weinheim/Basel 1995.
- Schubert, Herbert: Das Management von Akteursnetzwerken im Sozialraum, in: Bauer, Petra/Otto, Ulrich (Hg.): Mit Netzwerken Professionell zusammenarbeiten, Band II: Institutionelle Netzwerke in Steuerungs- und Kooperationsperspektive, Tübingen 2005, S. 73-103.
- Schubert, Herbert: Interinstitutionelle Kooperation und Vernetzung in der sozialen Arbeit: Eckpunkte und Rahmenbedingungen, in: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit (Hg. Deutscher Verein), Ausgabe Nr. 3/2008, S. 4-20.
- Schulze-Krüdener, Jörgen: "Mit der Elternarbeit geht es uns meist besser als ohne": Eltern als unverzichtbare Kooperationspartner in der Heimerziehung, in: Homfeldt, Hans Günther/Schulze-Krüdener, Jörgen (Hg.): Elternarbeit in der Heimerziehung, München 2007, S. 99-111.
- SozialExtra: „Letzte Auffahrt Bildung...“ – Jugendsozialarbeit als Bildungsort. Heft 9/10 2009.
- Stadt Saalfeld Saale (Hg.): „Hier passieren merkwürdige Dinge!“ Kommunale Bildungslandschaft und Partizipation verändern eine Stadt, Saalfeld/Saale 2010.
- Stange, Waldemar/Schack, Stephan: Beteiligungskompetenz stärken durch Qualifikation, in: Bertelsmann Stiftung (Hg.): Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze, Gütersloh 2007, S. 165-186.
- Stange, Waldemar: Weiterbildung als strategischer Ansatz zur Verbesserung der Kooperation von Schule und Jugendhilfe, in: Henschel, Angelika / Krüger, Rolf / Schmitt, Christof / Stange, Waldemar (Hg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation, Wiesbaden 2009, S. 449-469.
- Steffen, Wiebke: „Bildung – Prävention – Zukunft“. Lern- und Lebensräume von Kindern und Jugendlichen als Orte von Bildung und Gewaltprävention. Gutachten für den 15. Deutschen Präventionstag am 10. und 11. Mai 2010 in Berlin, Heiligenberg (Baden)/München 2010.


- Steinert, Wilfried W.: Eltern und Jugendhilfe als Kooperationspartner im Lern- und Lebensraum Ganztagschule, in: Serviceagentur Ganztage Kobra.net (Hg.): Forum GanzGut: Partizipation, Potsdam 2008, S. 56-60.
- Stern, Cornelia/Ebel, Christian/Schönstein, Veronika/Vorndran, Oliver (Hg.): Bildungsregionen gemeinsam gestalten. Erfahrungen, Erfolge, Chancen, Gütersloh 2008.
- Sturzenhecker, Benedikt: Begründungen und Qualitätsstandards von Partizipation – auch für Ganztagschule. Internet:
http://politikundpartizipation.de/uploads/File/material/Aktuelles/Sturzenhecker_Partizipation_Ganztagschule.pdf, letzter Zugriff: 30.03.2010
- Süssmuth, Rita: Integration und schulische Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund: Von Verdrängung zu aktiver Zukunftsgestaltung, in: Bleckmann, Peter/Durdel, Anja (Hg.): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen, Wiesbaden 2009, S. 67-76.
- Textor, Martin R. (Hg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen, Freiburg im Breisgau 2006.
- Thier, Judith: Gewaltkriminalität (einschl. Gewaltbegriff). Internet:
http://krimlex.de/artikel.php?BUCHSTABE=G&KL_ID=80
- Thiersch, Hans: Lebensweltorientierte soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel, Weinheim 1992.
- Thiersch, Hans: Lebenswelt und Moral. Beiträge zur moralischen Orientierung Sozialer Arbeit, Weinheim/München 1995.
- Thiersch, Hans: Bildung und Soziale Arbeit, in: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (Hg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen, Wiesbaden 2004, S. 237-252.
- Thiersch, Hans: Bildung und Sozialpädagogik. In: Henschel, Angelika / Krüger, Rolf / Schmitt, Christof / Stange, Waldemar (Hg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation, Wiesbaden 2009, S. 25-38.
- Thole, Werner: Bildung und Soziale Gerechtigkeit. Soziale Arbeit als Feld nonformaler Bildungspraxis, in: SozialExtra 7/8 2009, S. 20-23.
- Winkler, Michael: Bildung mag zwar die Antwort sein – das Problem aber ist Erziehung. Drei Thesen, in: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 2/2006, S. 187.
- Woll, Rita: Partner für das Kind. Erziehungspartnerschaften zwischen Eltern, Kindergarten und Schule, Göttingen 2008.

Anhang

Bausteine der Gewaltprävention							
AG Gewaltprävention							
Übergreifende Leitlinien							
Begeisterungsfähigkeit wecken, Identifikation mit der Schule, Wohlfühlen, (Verträge)							
Eltern (Kurse, Erziehungskompetenzen fördern, Schulvertrag, Beteiligung bei Projekten, Hausbesuche etc.)	Unterricht (Soziales Lernen, Streitschlichter, Konfliktlotsen, Mediation etc.)	Schulsozialarbeit (IKM, Schulstation, Kriseninterventionsteam etc.)	Partizipation (Schüler-Elternvertretungen, Regeln / Hausordnungen)	Projekte (Soziales Kompetenztraining, Anti-Gewalttraining etc.) Umgang mit Medien (Gewalt und Pornographie im Internet etc.)	Vernetzung	Wohnumfeld/ Sozialraum (Streetworking etc.)	Fortbildung / Coaching für Lehrer / Kooperationszeit
Elterncafe, Eltern-Themen-abende, Fortbildungen	Curriculum Soziales Lernen	Verträge	Klassenrat	Weitervermittlung an	Kooperationsverträge mit	Kooperation mit	Fortbildungsplan
Eltern und Lehrer Referenten MAE-Kräfte	Mit Partnern	Freie Träger/ Jugendamt	Projekte	Spezialangebote	Polizei, Jugendamt, Migrantenorganisationen	Trägern der Straßensozialarbeit	Bildungsträger

16.03.2010

Lokaler Bildungsverbund Reuterquartier
Koordination: Dr. Josef Kohorst

 Jugendwohnen im Kiez-
Jugendhilfe GmbH