



Deutsches
Jugendinstitut

Gefördert vom:



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule

Sofie Schalkhaußer
Franziska Thomas

Wissenschaftliche Texte

Wissenschaftli
Texte

Sofie Schalkhaußer

Franziska Thomas

**Lokale Bildungslandschaften in Kooperation
von Jugendhilfe und Schule**

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist ein zentrales sozialwissenschaftliches Forschungsinstitut auf Bundesebene mit den Abteilungen „Kinder und Kinderbetreuung“, „Jugend und Jugendhilfe“, „Familie und Familienpolitik“, der Forschungsgruppe „Migration, Integration und Methoden“ sowie dem Forschungsschwerpunkt „Übergänge im Jugendalter“. Es führt sowohl eigene Forschungsvorhaben als auch Auftragsforschungsprojekte durch. Die Finanzierung erfolgt überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familien, Senioren, Frauen und Jugend und im Rahmen von Projektförderung aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Weitere Zuwendungen erhält das DJI von den Bundesländern und Institutionen der Wissenschaftsförderung.

Impressum: (c) 2011 Deutsches Jugendinstitut e.V.
Abteilung Kinder und Kinderbetreuung
Projekt: Lokale Bildungslandschaften
in Kooperation von Jugendhilfe und Schule

Nockherstraße 2
81541 München
Tel.: + 49 (0)89 62306–0
Fax: + 49 (0)89 62306–407
E-Mail: lohner@dji.de
ISBN: 978-3-86379-014-1

Inhalt

1	Einleitung	7
2	Thematische Relevanz	10
2.1	Strukturelle Bildungsbenachteiligung in Deutschland	11
2.2	Entgrenzung von Bildung	15
2.3	Ergebnisse der Ganztagserschulbegleitforschung	18
2.4	Fachpolitische Stellungnahmen	24
2.4.1	Ziele für die Einrichtung von Ganztagserschulen	26
2.4.2	Fokussierungen in der Bandbreite der Ganztagserschulentwicklung	27
2.4.3	Ziele der Kooperation von Jugendhilfe und Schule	29
2.4.4	Verantwortung und Zuständigkeit	30
2.4.5	Koordination, Kooperation und Abgrenzung	32
2.4.6	Bedeutung pädagogischer Konzeptionen	34
2.4.7	Finanzierung und Ressourcen	35
2.4.8	Fazit zu den fachpolitischen Stellungnahmen	38
2.5	Fazit zur thematischen Relevanz	39
3	Forschungsstand	41
4	Theoretischer Bezugsrahmen	48
4.1	Lokale Bildungslandschaften als Governance-Praxis	49
4.1.1	Betonungen, Erweiterungen der analytischen Governance-Perspektive	52
4.2	Neoinstitutionalismus und „Lokale Bildungslandschaften“	55
4.2.1	Umweltbezug: Gestiegener Legitimationsdruck auf Schul- und Bildungseinrichtungen	56
4.2.2	Mythen: Diffusions- und Strukturangleichungsprozesse	56
5	Forschungsdesign	59
5.1	Startphase: Auswahl potenzieller Modellregionen	60
5.2	„Schnupperphase“ in potenziellen Modellregionen	64
5.3	Erste Erhebungsphase	67
5.4	Zweite Erhebungsphase	67
5.5	Austausch zwischen den Modellregionen	68
5.6	Auswertung	68
5.6.1	Auswertung der ExpertInneninterviews	69
5.6.2	Auswertung der problemzentrierten Interviews	73
6	Empirische Ergebnisse	73
6.1	Regionalprofile	74
6.1.1	Regionalprofil Arnberg	74

6.1.2	Regionalprofil Forchheim	82
6.1.3	Regionalprofil Groß-Gerau	89
6.1.4	Regionalprofil Hansestadt Hamburg	96
6.1.5	Regionalprofil Jena	109
6.1.6	Regionalprofil Hansestadt Lübeck	122
6.2	Kooperation von Jugendhilfe und Schule in lokalen Bildungslandschaften	136
6.2.1	Themenfelder und Leistungsbereiche der Kooperation	137
6.2.2	Rahmenbedingungen	141
6.2.3	Ziele	161
6.2.4	Kooperationsstrukturen und -kulturen von Jugendhilfe und Schule in lokalen Bildungslandschaften	171
6.2.5	Professions- und Institutionsverständnis	208
6.2.6	Impulssetzung für die Kooperation	215
7	Resümee	220
7.1	Ergebnisse der forschungsleitenden Fragestellungen	220
7.1.1	Steuerungsphilosophie lokaler Bildungslandschaften	222
7.1.2	Aktuelle Herausforderungen lokaler Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule	226
8	Literaturverzeichnis	229
9	Anhang	233

1 Einleitung

Auf fachpolitischer Ebene wird seit einigen Jahren vermehrt eine „Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung“ (JMK/KMK 2004) verlangt. Die sich dabei vor allem für die Kooperation von Schule und Jugendhilfe stellenden Fragen und Herausforderungen erfordern ernsthafte institutions- und ressortübergreifende Gestaltungsbemühungen, welche über eine adäquate sozialwissenschaftliche Reflexion des Themas zu fundieren sind. Verstärkt in den Blick genommen wird dabei vor allem die kommunal- und lokalpolitische Handlungs- und Regulationsebene.

Vor diesem Hintergrund wurden am Deutschen Jugendinstitut zwei selbstständige, jedoch im Forschungsverbund eng aufeinander bezogene¹ Projekte durchgeführt: Das grundagentheoretisch ausgerichtete, vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Projekt „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe“² fokussierte die Funktion der Ganztagschulentwicklung für die lokale Vernetzung der Akteure in den Gestaltungsfeldern von Bildung, Erziehung und Betreuung. Im Verbund hierzu untersuchte das im Folgenden berichtete, vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) geförderte Projekt „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule“ die Frage der Rolle der Jugendhilfe bei der Gestaltung lokaler Vernetzungen.

Folgende Forschungsfragen bilden das Zentrum des Erkenntnisinteresses:

- Welche *Impulse* gibt die Kinder- und Jugendhilfe bei der Gestaltung lokaler Bildungslandschaften?
- Welche *Auswirkungen* aufgrund verstärkter Bildungsanforderungen (z.B. Ganztagschulausbau) hat die Gestaltung lokaler Bildungslandschaften auf die Kinder- und Jugendhilfe?

Zudem wird der Frage nachgegangen, welchen Stellenwert das Ziel „Abbau herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung“ innerhalb der bildungspolitischen Agenda der lokalen Akteure einnimmt.

Neben der Nachzeichnung jugendhilfespezifischer, diskursiver Strategien zur Herstellung von lokalen Bildungslandschaften ist es schließlich Ziel des Projektes, jugendhilfepolitische Handlungsempfehlungen für die bundespolitische Handlungsebene zu formulieren.

In dieser Zuschneidung des Forschungs- und Erkenntnisinteresses reflek-

1 Die enge Kopplung drückt sich darin aus, dass beide Projekte mit Fokus auf dieselbe AdressatInnengruppe (Kinder und Jugendliche im Schulalter), auf der gleichen theoretischen Basis und in denselben Modellregionen operieren sollten.

2 Verweis auf den BMBF-Projektbericht! Im Folgenden wird das vom BMBF geförderte Projekt „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe“ synonym als „Schwesterprojekt“ bzw. „BMBF-Projekt“ bezeichnet.

tiert sich die schon vorthoretisch beobachtbare Zäsur des Diskurses um die Kooperation von Jugendhilfe und Schule in der Folge des viel zitierten „PISA-Schocks“. Schnell rückte seinerzeit für die (Fach-)Öffentlichkeit der Befund einer in Deutschland im internationalen Vergleich besonders engen Kopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001) in den Mittelpunkt der Debatte, die mit dem politisch-demokratischen Anspruch auf Chancengerechtigkeit im Bildungssystem nicht zur Deckung zu bringen war und ist. Vor dem Hintergrund des internationalen Vergleichs (vgl. Mack 2006, S. 64–77) war dabei auch der Frage nachzugehen, inwiefern der in Deutschland besonders frühe Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule – verbunden mit dem in den PISA-Studien erarbeiteten Befund einer ausgeprägten sozialen Eingangsselektivität des deutschen Sekundarstufensystems sowie der für das deutsche Schulsystem typisch erscheinenden Tendenz zur Bildung möglichst homogener Lerngruppen³ – im Gestaltungskontext lokaler Bildungslandschaften durch Tendenzen zur „Entgrenzung von Bildung“ und „Öffnung von Schule“ etc. durchbrochen, zumindest aber irritiert wird. Und schließlich stellt sich auch in diesem Projektkontext die Frage nach den Auswirkungen einer lokal vernetzten Bildung für die institutionellen Partner, in diesem Fall besonders für die (Ganztags)Schulen sowie für die mit ihr kooperierenden Segmente der Kinder- und Jugendhilfe.

Die gemeinsame empirische Basis der beiden genannten Forschungsprojekte bildet die wissenschaftliche Begleitforschung in den sechs ausgewählten „Best-Practice“-Bildungsregionen Arnsberg, Landkreis Forchheim, Landkreis Groß-Gerau, Hamburg-Wilhelmsburg („Bildungsoffensive Elbinseln“), Jena und Lübeck.

In dem vorliegenden Bericht werden die Ergebnisse des so fokussierten Forschungsprojektes „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule“ vorgestellt.⁴ Wie bereits dargelegt, erfolgte die Projektarbeit in enger Verknüpfung mit dem Schwesternprojekt „Lokale Bildungslandschaft in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe“. Die thematische Nähe beider Projekte ließ es zu, dass ressourcensparend eine projektübergreifende Datenerhebung dergestalt vorgenommen werden konnte, dass die Forschungsinteressen beider Projekte berücksichtigt wurden. Dem aus dem projektübergreifend erhobenen Material generierten komplexen Codesystem liegt daher ein breiter Erkenntniskontext zugrunde. Hieraus begründet sich die Tatsache, dass die spezifische Kooperation von Jugendhilfe und Schule, welche die Grundlage der hier beschriebenen Aus-

3 Ein Indikator hierfür ist die im internationalen Vergleich hohe Quote an Klassenwiederholungen; vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 69f.

4 Die Projektberichterstattung (Thematische Relevanz, Forschungsstand, Theoretischer Bezugsrahmen und Forschungsdesign) wurde im Verbund mit den WissenschaftlerInnen des BMBF-Projekts (Monika Bradna, Annika Meinecke, Dr. Heinz-Jürgen Stolz und Dr. Vicki Täubig) erarbeitet und liegt nach Absprache mit BMBF und BMFSFJ beiden Projektberichten (in jeweils zugeschnittener Modifizierung) zu Grunde. Die im interministeriellen Kooperationsgespräch vom November 2005 angestrebte parallele Veröffentlichung der Forschungsergebnisse konnte aufgrund einer 15-monatigen Verzögerung im Bewilligungsverfahren des vom BMFSFJ geförderten Projektes nicht mehr realisiert werden, worauf die doppelte Darstellung gründet.

wertungsergebnisse darstellt, nicht gänzlich von dem rekonstruierten Gesamtgefüge von Strategien und Entwicklungen in der kommunalen Bildungspolitik separiert, beleuchtet werden kann. Aus diesem Grund fließen in die Ergebnisdarstellung auch projektübergreifend erzielte Ergebnisse ein, die bereits im BMBF-Bericht dargestellt sind.

Insgesamt stellt die Herauslösung der Projektspezifika aus dem Gesamtgefüge der gemeinsam mit dem Schwesterprojekt – und damit auch grundagentheoretisch – erfolgten Forschungsarbeit ein schwieriges Unterfangen dar. Nichtsdestotrotz wurde und wird der Projektschwerpunkt, welcher auf der Praxisforschung liegt, auch im Bericht nicht vernachlässigt, weshalb theoretische Bezüge sowie die theoretische Reflexion der Ergebnisse verkürzt dargelegt werden. An dieser Stelle soll kurz auf den Stellenwert des Ganztagsschultopos Bezug genommen werden: Dieser bildet ein zentrales Themenfeld/Leistungsbereich innerhalb der Kooperation Jugendhilfe und Schule. Aufgrund seiner aktuellen bildungspolitisch-diskursiven Relevanz kommt dem Topos Ganztagsschule in der Projektberichterstattung eine besondere Stellung zuteil.

Nach diesen einleitenden Bemerkungen wird in *Kapitel 2* auf Grundlage ausgewählter Basisdaten zur strukturellen Bildungsbenachteiligung in Deutschland auf den Diskurs um eine „Entgrenzung von Bildung“ eingegangen und dieser mit ausgewählten Ergebnissen der aktuellen Ganztagschulbegleitforschung kontrastiert. Der assoziative Gesamtzusammenhang dieser drei ausgewählten Diskurse wird sodann anhand einer konkretisierenden qualitativen Inhaltsanalyse einschlägiger fachpolitischer Stellungnahmen unterzogen

Nach einer Skizzierung des derzeit noch als äußerst rudimentär zu beschreibenden Forschungsstandes zum Thema „Lokale Bildungslandschaft“ in *Kapitel 3* wird im *Kapitel 4* ein zweistufiger theoretischer Bezugsrahmen auf Basis von Governance-Ansätzen und deren makrotheoretisch angeleiteter Interpretation im Kontext neoinstitutionalistischer Theoriebildung kurz vorgestellt, auf dem das in *Kapitel 5* präsentierte Forschungsdesign basiert.

In *Kapitel 6* werden dann in einem mehrstufigen Vorgehen die empirischen Ergebnisse des Forschungsprojektes präsentiert. In einem ersten Abschnitt werden zunächst die in den sechs Modellregionen erstellten und in der jeweiligen Kommune kommunikativ validierten Regionalprofile wiedergegeben.⁵ Im zweiten Abschnitt erfolgt die Querauswertung der in den sechs Modellregionen erhobenen Daten.

Kapitel 7 liefert eine generalisierende Zusammenfassung der Ergebnisse auf Basis der eingangs aufgeführten gesellschaftspolitischen wie theoretischen Hintergründe.

5 Die wissenschaftliche Begleitforschung in den Modellregionen erfolgte in Tandems von jeweils einem/einer MitarbeiterIn aus den beiden Parallelprojekten. Nach einigen personellen Neuordnungen (u.a. in Folge eines Mitarbeiterinnenwechsels im BMFSFJ-geförderten Projekt) ergaben sich folgende personelle Verantwortlichkeiten: Arnsberg (*Monika Bradna/Sofie Schalkhaußer*), Forchheim (*Annika Meinecke/Sofie Schalkhaußer*), Groß-Gerau (*Vicki Täubig/Franziska Thomas*), Hamburg (*Monika Bradna/Franziska Thomas*), Jena (*Heinz-Jürgen Stolz/Franziska Thomas*) und Lübeck (*Sofie Schalkhaußer/ Vicki Täubig*).

2 Thematische Relevanz

Mit dem Titel des hier berichteten Forschungsprojektes „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe“ wird noch keine klare Problemstellung markiert, so dass sich unmittelbar die Frage der wissenschaftlichen wie auch fachpolitischen Themenrelevanz stellt. Ihr soll im Folgenden in mehreren Schritten nachgegangen werden.

Das genannte Forschungsprojekt bezieht die Gestaltungsdimension lokal vernetzter Bildung auf das im Bildungsdiskurs seit dem „PISA-Schock“ stark aufgewertete Leitziel einer Lockerung der in Deutschland im internationalen Vergleich besonders engen Kopplung von sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung/-erfolg. Konkret wird gefragt, inwiefern sich die lokalen EntscheidungsträgerInnen in ihrer Vernetzungsarbeit an diesem Leitziel *handlungs- und ressourcenwirksam* orientieren und inwiefern sich über die analytische Rekonstruktion entsprechender Handlungsorientierungen aufklären lässt, wie lokal vernetzte Bildung auf das genannte Leitziel vor Ort faktisch bezogen wird.

Um dem nachzugehen, werden in diesem Kapitel zunächst ausgewählte Basisdaten zum Thema „strukturelle Bildungsbenachteiligung in Deutschland“ referiert (Kap.1.1), da eben diese Daten auch in den laufenden, vielfach mit dem Motiv der „Entgrenzung“ verbundenen Bildungsdiskurs einfließen. Das dabei durchgängig in Anspruch genommene Leitmotiv „ganzheitlicher Bildung“ übersetzt sich in einen dreidimensionalen bildungstheoretischen Rahmen, der auf das Wechselspiel formaler, non-formaler und informeller Bildung abzielt (Kap. 1.2). Im laufenden Diskurs werden diesen drei Bildungsdimensionen assoziativ unterschiedliche Bildungsinstitutionen (z.B. Jugendhilfe, Schule) und soziale Kontexte (z.B. Peer-Group, Familie) zugeordnet, deren systembezogene Vernetzung vor allem in den Kontexten von „Ganztagschulen“ und „lokalen Bildungslandschaften“ erfolgen soll (Kap. 1.3). Auf diese diskursive Gesamtkonstellation beziehen sich in der vergangenen Dekade eine Reihe mehr oder minder einflussreiche fachpolitische Stellungnahmen institutioneller Akteure, deren Analyse eine Abschätzung der wissenschaftsexternen Relevanz der in diesem Bericht verfolgten Forschungsfragen erlaubt (Kap. 1.4).

In der Gesamtschau ergibt sich der diskursanalytisch keineswegs überraschende Befund einer, sich nicht zuletzt in den einschlägigen fachpolitischen Stellungnahmen widerspiegelnden engen assoziativen Kopplung von zunächst heterogen erscheinenden Einzelthemen und Forschungsbefunden: Bildungsbenachteiligung/ Entgrenzung von Bildung/ Ganztagschule/ Lokale Bildungslandschaften.

Das implizite diskursive Versprechen von mehr Bildungsgerechtigkeit durch eine „ganzheitliche/entgrenzte“ sowie „lokal vernetzte“ Bildung kontrastiert dabei – wie zu sehen sein wird – mit Befunden der Ganztagschulbegleitforschung, die eine eher additive Arbeitsteilung der institutionellen

Bildungsanbieter zu Tage fördert als die im Diskurs häufig normativ postulierte integrative Arbeitsteilung im Kontext multiprofessioneller Teams. Die folgenden Ausführungen haben daher – neben der Plausibilisierung der forschungsleitenden Fragestellung – auch eine *diskurskritische* Funktion, über deren Artikulation die nötige reflexive Distanz der ForscherInnen zu den im Forschungsgegenstand virulenten Paradigmen sichergestellt werden soll.

2.1 Strukturelle Bildungsbenachteiligung in Deutschland

In der aktuellen Bildungsforschung ist die Bedeutung der sozialen Herkunft für den Bildungserfolg unumstritten. Unterschieden wird hierbei vor allem zwischen dem *primären* und *sekundären* Effekt der sozialen Herkunft als Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheit (vgl. Boudon 1974). Während der „primäre Effekt“ sich auf Leistungsunterschiede bezieht, die aufgrund der sozialen Herkunft entstehen, beschreibt der „sekundäre Effekt“ die familialen Bildungsentscheidungen für das Kind, vor allem am Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe.

Der folgende Text beschäftigt sich mit dem Diskurs um die Ergebnisse der relativen, statistisch belegten Nachteile bei der Verteilung von Bildungschancen. Als Grundlage hierfür dienen die Ergebnisse aus PISA, IGLU, TIMSS, sowie dem Nationalen und 12. Kinder- und Jugendbericht.

Mit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie 2000 und dem damit verbundenen „Pisa-Schock“ wurde auch das Thema Bildungsbenachteiligung wieder verstärkt in Fachwelt, Politik und Öffentlichkeit diskutiert. Obwohl sich die Kopplung zwischen Bildungschancen und sozioökonomischem Hintergrund zwischen 2000 und 2006 gelockert und sich die Kompetenzentwicklung der 15-jährigen SchülerInnen in allen Bundesländern im Vergleich zu PISA 2003 signifikant verbessert haben, sorgt das Thema der strukturellen Bildungsbenachteiligung weiterhin für Zündstoff, wohl auch deshalb, weil die Zahlen hierfür im internationalen Vergleich immer noch bedeutsam sind.

Die Ungleichheit von Bildungschancen, bedingt durch die soziale Herkunft, läuft konträr zum Selbstverständnis demokratisch-kapitalistischer Gesellschaften und sorgt nicht erst seit PISA für Diskussionen. Von den 1970er Jahren bis heute haben sich jedoch die in den diskursiven Blickpunkt gerückten Zielgruppen verschoben, wofür die Kunstmetaphern „Katholisches Arbeitermädchen vom Lande“ vs. „Türkischer Jugendliche aus großstädtischem Brennpunktquartier“ exemplarisch stehen können. Geblieben ist die Herkunft aus Arbeiterfamilien als Merkmal für Bildungsbenachteiligung.

Bildung ist für die berufsbiographische Entwicklung von ebenso zentraler Bedeutung wie für die private Lebensgestaltung. Unter dieser Prämisse und dem angesprochenen Chancengleichheitspostulat erscheint es als problematisch, dass viele Kinder nicht-privilegierter Herkunft schulisch häufig wenig erfolgreich sind und Mühe haben, grundlegende Kompetenzen zu

erwerben, während Kinder, deren Eltern als höchsten familialen Bildungsabschluss mindestens eine Qualifikation der Sekundarstufe II aufweisen, mit einer Wahrscheinlichkeit von 96 Prozent selber die Hochschulreife erreichen (vgl. Nationaler Bildungsbericht 2008, S. 211).

Die Bildungsforscherin Mechthild Gomolla spricht im Zuge von herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung auch von institutioneller Diskriminierung (vgl. Gomolla/Radtke 2002). Gomolla führt aus, dass ein großer Teil der Diskriminierung von Menschen mit einer anderen Nationalität, Religion oder Kultur in formalen, organisatorischen Strukturen, Programmen und Routinen der Institutionen des gesellschaftlichen Lebens eingebettet ist. So finden sich in Schulen beispielsweise christlich sozialisierte, mittelschichtsgeprägte Normalitätserwartungen, die die gesamte Schullaufbahn formen und denen ein großer Teil von Menschen nicht entspricht. In Verbindung mit einem mehrfach gegliederten Schulsystem führt dies dazu, dass sich Kinder aus Bevölkerungsgruppen, deren alltägliche Lebensführung mit diesen hegemonialen Bildungsnormen nicht in einem günstigen Passungsverhältnis steht, zumeist in dem Förder- und Hauptschulsegment des Schulsystems wiederfinden bzw. als sozialstatistisch erfasste Kategorie dort deutlich überrepräsentiert sind. Deutlich wird hierbei auch, dass z.B. die institutionelle Bereitstellung von Förderschulkapazitäten dazu führt, dass diese auch ausgelastet werden, was entsprechende sozial selektive Rekrutierungsprozesse impliziert.

Die genannten Disparitäten erschweren die aktive gesellschaftliche Teilhabe der SchülerInnen, da ihre Möglichkeiten, bedingt durch die schlechtere berufliche Perspektive, geringer werden und sie damit ein erhöhtes Scheiternsrisiko aufweisen: Nur 41 Prozent der AbsolventInnen mit Hauptschulabschluss schafften 2006 den direkten Übergang in eine Ausbildung (vgl. Nationaler Bildungsbericht 2008, S. 211). Dies ist nicht nur in individueller Hinsicht problematisch, sondern wird auch aus bildungsökonomischer und gesamtwirtschaftlicher Sicht zunehmend kritisch bewertet, da dringend benötigtes „Humankapital“, also menschliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, ungenutzt bleiben.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung resümiert, dass

„in kaum einem anderen Industriestaat die sozio-ökonomische Herkunft so sehr über den Schulerfolg und die Bildungschancen wie in Deutschland [entscheidet]. Zugleich gelingt es in Deutschland im internationalen Vergleich deutlich schlechter, Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gute schulische Kompetenzen zu vermitteln. Wenn wir die Zukunftschancen der jungen Generation in Deutschland sichern wollen, muss das Schulsystem in Deutschland mehr Kinder und Jugendliche zu höheren Bildungsabschlüssen führen – und zwar unabhängig von ihrer Herkunft.“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung)⁶

Das BMBF bezieht sich hier u.a. auf die PISA-Sonderstudie von 2003, die

6 URL: <http://www.bmbf.de/de/6549.php> [17.04.2010]

sich mit den Erfolgchancen von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem beschäftigt (vgl. OECD 2006). Die Studie bilanziert, dass im deutschen Schulsystem jene Kinder, die in Deutschland geboren sind, jedoch ausländische Eltern haben, noch geringere Leistungen erbringen als jene Kinder, die im Ausland geboren sind. Neben der Sonderstudie lassen sich in allen drei PISA-Studien „beträchtliche Disparitäten im Lesen, in der Mathematik und in den Naturwissenschaften zwischen Jugendlichen verschiedener Herkunft und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund finden“ (Walter 2008, S. 165).

Disparitäten ausschließlich mit Migration zu verknüpfen, ist Stanat (2006) zufolge jedoch zu einseitig. Sie stellt einen ausgeprägten Leistungsnachteil der SchülerInnenenschaft in denjenigen Schulen fest, welche von Jugendlichen besucht werden, die über wenig günstige Eingangsvoraussetzungen in Bezug auf ihre sozioökonomischen Hintergründe und kognitiven Grundfähigkeiten verfügen. Es ist demzufolge anzunehmen, dass weniger die pädagogisch bewirkten Effekte der Einzelschule als vielmehr die Effekte von Einzugsgebieten und der damit einhergehenden soziostrukturellen Bedingungen die Kompetenzentwicklung der SchülerInnen beeinflussen.

Die IGLU-Grundschulstudie 2007 bestätigt die Tendenzen der PISA-Studie und konstatiert darüber hinaus, dass sich in Teilnehmerstaaten „ein signifikanter Leistungsvorsprung von Kindern aus den höheren sozialen Lagen“ (Bos u.a. 2007, S. 245) zeigt. Den Grundschulen in Deutschland gelänge es aber nicht befriedigend, bestehende soziale Ungleichheiten zu kompensieren. Vielmehr würden diese noch dadurch verstärkt, dass Kinder mit einer niedrigeren sozialen Herkunft eine höhere Kompetenzstufe erreichen müssen, um eine Empfehlung für den Übertritt auf das Gymnasium zu erhalten (vgl. Arnold u.a. 2007). Der Nationale Bildungsbericht knüpft hier an. Demzufolge haben Jugendliche aus Familien der oberen Dienstklasse im Vergleich zu Jugendlichen aus Facharbeiterfamilien bei gleichen kognitiven Voraussetzungen eine mindestens 2,7-fach höhere Chance, ein Gymnasium anstelle einer Realschule zu besuchen (Nationaler Bildungsbericht 2008, S. 37). Besonders werden untere Sozialgruppen und Kinder mit Migrationshintergrund beim Übergang ins Gymnasium benachteiligt, denn Kinder mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil besuchen selbst bei gleichem sozialökonomischen Status seltener das Gymnasium und häufiger eine niedriger qualifizierte Schulart (ebd., S. 63). Zu dem Ergebnis, dass der Zugang zur höheren Bildung nur wenigen Jugendlichen aus den unteren sozialen Lagen offen steht, kommt auch der 12. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2005). Es wurde festgestellt, dass das Gymnasium von 15 Prozent der Kinder von FacharbeiterInnen und nur von 10 Prozent der ungelernten ArbeiterInnen besucht wird, hingegen aber von 50 Prozent der Kinder aus den höheren Dienstklassen. Die AutorInnen kamen zu dem Ergebnis, dass das Problem der herkunftsbedingten Bildungsbenachteiligung durch das deutsche Schulsystem am Übergang Grundschule/weiterführende Schule weiter verstärkt wird (vgl. auch Baumert/Schümer 2001, S. 355).

Der Nationale Bildungsbericht thematisiert in diesem Zusammenhang die besondere Problematik der Hauptschule und beruft sich auf die Ergeb-

nisse der ersten PISA-Studie aus dem Jahr 2000, die eine sinkende Übergangsquote zur Hauptschule in allen Bundesländern feststellt. Die AutorInnengruppe sieht darin eine Konsequenz aus der Tatsache, dass etwa jede fünfte Hauptschule in problematischen Lernkontexten (hoher Anteil an Migration in Verbindung mit niedrigem sozialökonomischen Status, Lernschwierigkeiten und Verhaltensprobleme) arbeitet (vgl. Nationaler Bildungsbericht 2008, S. 62) und die Hauptschule deshalb mittlerweile einen eher schlechten Ruf genießt. Parallel dazu beschreibt die AutorInnengruppe die besonders hohe Zahl der SitzenbleiberInnen in Deutschland. Sie konstatiert eine steigende WiederholerInnenquote im Hauptschulbereich, wobei auch hier Jugendliche mit Migrationshintergrund benachteiligt werden, da sie überdurchschnittlich stark von Klassenwiederholungen betroffen sind (ebd., S. 70).

Nicht nur die Selektion weniger leistungsstarker SchülerInnen durch das Wiederholen einer Klasse, sondern auch das mehrgliedrige Schulsystem soll dem Leistungsprinzip zur Wirksamkeit verhelfen. Der 12. Kinder- und Jugendbericht kritisiert hier aber, dass das mehrgliedrige deutsche Schulsystem vor allem durch eine Durchlässigkeit nach unten gekennzeichnet ist und Aufstiege in höhere Bildungsgänge nur selten vorkommen (vgl. BMFSFJ 2005, S. 281). Eine abwärtsgerichtete Schulbewegung verzeichnet ebenso der Nationale Bildungsbericht, etwa im Bereich des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Es wird festgestellt, dass auf drei Wechsel *in* eine Förderschule lediglich ein Wechsel *aus ihr hinaus* kommt (vgl. Nationaler Bildungsbericht 2008, S. 67).

Auch auf Basis der Befunde der internationalen Vergleichsstudie TIMSS 2007 für die Grundschule in Deutschland erweist sich die bildungspolitische Forderung nach einer Lockerung der Kopplung von Bildungsniveau und sozialer Herkunft weiterhin als aktuell. Hier werden bezüglich naturwissenschaftlicher und mathematischer Kompetenzen in allen Ländern „stabile und in ihrer Größenordnung bedeutsame Effekte der sozialen Herkunft und eines möglichen Migrationshintergrundes“ konstatiert (Bos u.a. 2008, S. 16). Dabei schneiden die SchülerInnen in Deutschland im internationalen Vergleich nicht so dramatisch schlecht ab, wie es die Ergebnisse in der Sekundarstufe I vermuten lassen. Vielmehr weisen die SchülerInnen am Ende der vierten Jahrgangsstufe in Deutschland Ergebnisse auf, die „an sich eine gute Ausgangslage für die weitere Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe I“ (ebd. S. 17) darstellen.

2.2 Entgrenzung von Bildung

Mit dem analytisch bislang nicht verbindlich definierten Begriff der „Entgrenzung von Bildung“ reagieren Bildungsforschung und Fachpolitik auf einen (vermeintlich) zu beobachtenden Trend der partiellen Entkopplung von Bildungsorten und Bildungsprozessen. So kann z.B. der Hauptschulabschluss keineswegs nur in der Hauptschule, sondern auch im Kontext bestimmter Jugendhilfemaßnahmen erworben werden; auch die wachsende Bedeutung des privaten Marktes von Nachhilfeangeboten gilt als Indikator einer Entgrenzung des Schulischen.

Die analytische Unschärfe des Entgrenzungsbegriffs befördert dabei allerdings möglicherweise auch zeitdiagnostische Fehltrite: So lässt sich derzeit aufgrund des Mangels an entsprechenden Bildungsindikatoren kaum empirisch belastbar feststellen, inwiefern der verstärkten bildungstheoretischen Betonung des – außerhalb curricular „programmierter“ Settings – *informell* Gelernten auch eine entsprechende reale gesellschaftliche Aufwertung dieser Bildungsdimension korrespondiert oder ob hier einfach nur eine gesteigerte Sensibilität von Forschung und Fachpolitik Ursache der diskursiven Verschiebung ist.

Während also die Grenze zwischen Empirie und Diskurs unscharf bleibt, deuten diskursive Leitformeln wie „Bildung von Anfang an“, „Bildung ist mehr als Schule“, „Öffnung von Schule“, „Lebenslanges Lernen“, „ganzheitliche Bildung“ und nicht zuletzt auch die Metapher „Bildungslandschaft“ doch zumindest auch auf eine veränderte Prioritätensetzung in der Bildungsförderung hin.

Ob die auf Ent-, anstatt auf Umdifferenzierung von Bildung ausgerichtete Entgrenzungsmetapher diese und andere Entwicklungen konzeptionell zu erfassen in der Lage ist, sei allerdings dahin gestellt. So geht der Entgrenzungsdiskurs beispielsweise problemlos mit einer zentralen Standardisierung von Bildungsabschlüssen und einer Tendenz zur outputorientierten Steuerung im Bildungssystem einher: Die mit dem Entgrenzungsbegriff konnotierten erweiterten Kontingenzspielräume beziehen sich nur auf das *Wie* des Erreichens von Bildungszielen, keineswegs aber auf letztere selbst.

Im Folgenden sollen einige zentrale, mit dem Entgrenzungsbegriff diskursiv assoziierte Argumentationslinien im Bildungsdiskurs skizziert werden.

Bereits Anfang der 70er Jahre konstatierte die Faure-Kommission der UNESCO, dass etwa 70 Prozent aller menschlichen Lernprozesse außerhalb von Bildungsinstitutionen, also *informell* stattfinden (vgl. Faure 1972, S. 181–222 und Livingstone 1999, S. 65–91). Seit den 1990er Jahren hat die Diskussion zum *informellen Lernen* bei SchülerInnen auch in Deutschland – insbesondere im erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs – stetig an Bedeutung gewonnen (vgl. Dohmen 2001). Während es in Ländern wie z.B. Kanada oder den USA schon lange Forschungsaktivitäten zum *informellen Lernen* gibt, nimmt die Zahl entsprechender Studien in

Deutschland erst in den letzten Jahren zu (vgl. Overwien 2004 und Wahler 2004).

Die Diskussion um den Begriff „informelles Lernen“ basiert auf unterschiedlichen Traditionen, was ein einheitliches Verständnis darüber, was methodisch darunter zu verstehen ist, erschwert. Einen Überblick über die Breite der Diskussion zum *informellen Lernen* findet sich bei Dohmen (2001).

Im Rahmen der EU-Debatte um „Lebenslanges Lernen“ hat sich der Begriff des „Lernens“ in drei Dimensionen etabliert, wobei nicht nur die Organisationsform des Lernens berücksichtigt wird, sondern auch der Grad der Intention des Lernens aus Sicht der Lernenden.

Um Prozesse, Strukturen und Kontexte des Lernens zu bestimmen hat sich die Abstufung in „formal“, „non-formal“ und „informell“ weitgehend durchgesetzt:

Formales Lernen bezeichnet Lernen, welches aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet ist und das üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet. Es ist in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung strukturiert und führt zu einer (lebenschancenrelevanten) Zertifizierung.

Non-formales Lernen ist ebenso ein aus Sicht der Lernenden zielgerichtetes Lernen, welches jedoch nicht in Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtung stattfindet und üblicherweise auch nicht zur Zertifizierung führt. In Bezug auf Lernziele, -dauer und -mittel ist es systematisch.

Informelles Lernen wird dadurch charakterisiert, dass die Aneignungsaktivität im Alltag – am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit – stattfindet. Es ist in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung nicht strukturiert und führt üblicherweise auch nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nichtintentional (vgl. Europäische Kommission 2001, S. 9 und 32f.; Barthelmes u.a. 2005).

In der Konzeption für eine Bildungsberichterstattung (vgl. Rauschenbach 2004) wird im Hinblick auf individuelle Bildungsprozesse ein umfassender Begriff von Bildung gebraucht, der die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe sowie informelle Bildungsorte mit einschließt. Dabei wird die Perspektive insofern erweitert, als nicht mehr ausschließlich von der Unterscheidung in die drei Dimensionen des Lernens (formal, non-formal, informell) ausgegangen wird, sondern von einer darauf bezogenen Unterscheidung nach formalen, non-formalen und informellen Orten und Modalitäten des Lernens:

- der *Schule* als Ort formaler Bildung von Kindern und Jugendlichen;
- der *Kinder- und Jugendhilfe* mit ihren Einrichtungen und Angeboten als ein Ort non-formaler Bildung;
- von *Familien*, *Gleichaltrigen-Gruppen* und *Medien* als typische Orte und Gelegenheiten informeller Bildung im Kindes- und Jugendalter (vgl. Barthelmes, 2005, S. 3)

Auch der 12. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2005) geht von einem umfassenden Bildungsbegriff aus, wobei die Bildungsprozesse im biographischen Verlauf von Kindern und Jugendlichen im Zentrum stehen und nicht das institutionelle Gefüge:

„Bildungsprozesse können unbegrenzt zu jeder Zeit an allen Orten und bei jeder Gelegenheit zustande kommen. Bildungsprozesse kennen keine institutionellen Grenzen und lassen sich zeitlich, räumlich sowie sozial nicht eingrenzen. Der Stellenwert von Bildung beim Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen ist nur dann umfassend zu begreifen, wenn das Zusammenspiel der unterschiedlichen Bildungsorte und Lernwelten sowie der dabei ablaufenden Bildungsprozesse verstärkt in den Blick genommen wird“ (Barthelmes 2005, S. 4).

Im 12. Kinder- und Jugendbericht wird ausdrücklich auf „informelle Bildungsprozesse“ auch in formalen Settings hingewiesen. Es können demnach alle Lernprozesse an allen Orten stattfinden bzw. an allen Lernorten formale, non-formale sowie informelle Bildungsprozesse ablaufen:

„In Bezug auf Bildungssettings ist eine Überlagerung formeller und informeller Bildungsprozesse am selben Ort durchaus möglich. So können an einem formalen Bildungsort sowohl formalisierte als auch informelle Bildungsprozesse ablaufen.“ (BMFSFJ 2005, S. 96)

Informelle Bildung kann demnach an vielen Lernorten und Lernumgebungen stattfinden: In Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit, in Vereinen, Kultur- und Freizeiteinrichtungen, im Umgang mit Medien oder innerhalb familiärer Aktivitäten aber auch in der Schule. Informelles Lernen bezeichnet also ein Lernen in Lebenszusammenhängen, das für die Persönlichkeitsentwicklung und den Aufbau einer Erwachsenenidentität bedeutsam ist (vgl. Pfaff 2009).

Dohmen, der sein Konzept informellen Lernens auf die Bereiche außerhalb formalisierter Bildungsprozesse begrenzt, nimmt dabei die Lernenden als aktive Gestalter in den Blick.

„[Der] Begriff des informellen Lernens wird auf alles Selbstlernen bezogen, das sich in unmittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen außerhalb des formalen Bildungswesens entwickelt“ (Dohmen 2001, S. 25).

Als informelles Lernen gelten „alle (bewussten oder unbewussten) Formen des praktizierten Lernens außerhalb formalisierter Bildungsinstitutionen und Lernveranstaltungen. Es setzt sich vom formalen Lernen insbesondere dadurch ab, dass es in aller Regel von den individuellen Interessen der Akteure aus gesteuert ist. Es ist meist ungeplant, beiläufig, implizit, unbeabsichtigt, jedenfalls nicht institutionell organisiert“ (Rauschenbach 2004, S. 29). Obgleich Dohmen den Ort dieses Lernens auf die (soziale) Umwelt sowie den Alltag außerhalb der Bildungsinstitutionen mit seinen vielfältigen Lebenssituationen begrenzt (ebd., S. 18ff.), ist unter Verweis auf den Kinder- und Jugendbericht zu berücksichtigen, dass informelles Lernen bei Kindern und Jugendlichen auch im Kontext der Schule stattfinden kann und zwar nicht nur begrenzt auf die Schulpausen und den Schulweg, sondern auch in den Nachmittagsangeboten sowie im Unterricht und in Wahlfachstunden.

2.3 Ergebnisse der Ganztagsschulbegleitforschung

Bei den im Folgenden referierten empirischen Befunden zur Ganztags-schulentwicklung handelt es sich um Ergebnisse quantitativ angelegter Untersuchungen, die – im Kontext des vorliegenden Forschungsprojektes und, soweit sinnvoll erscheinend, auch bereits im Vorgriff auf dessen Ergebnisse – auf weiterführende Fragen und Thesen mit relativ hohem Verallgemeinerungsgrad hin interpretiert werden.

Schulen kaufen Leistungen ein und verstehen sich vorrangig als Auftraggeber, der die Art und Qualität der Dienstleistung bestimmt.

„Ganztagsschulen gehen Kooperationen in erster Linie nicht aus konzeptionellen Gründen ein, sondern aus einer organisatorischen Notwendigkeit heraus.“ (Arnoldt u.a. 2010, S. 2)

Hierauf deutet auch der Befund hin, dass in 80 Prozent der Vereinbarungen die eingekaufte Leistung als gleichsam fertiges Produkt beschrieben wird. Dies scheint nicht zuletzt der sich den Schulen stellenden logistischen Herausforderung geschuldet zu sein: Je größer das Spektrum und die Zahl der Angebote bzw. Kooperationspartner sind, umso größer ist der organisatorische Aufwand.

Neben dieser Koordinationsanforderung stehen die Schulleitungen vor der Herausforderung, die externen Angebote in bestehende Schulkonzeption zu integrieren. Das Anforderungsprofil an die Schulleitungen in Ganztagsschulen wird durch die zu leistende Koordinations- und Integrationsarbeit erheblich erweitert. Dies spiegelt sich in den inhaltlichen Schwerpunkten der Fortbildungen im Rahmen des sechsjährigen NRW-Programms „Selbständige Schule“ wider. Neben Schulmanagement und Unterrichtsentwicklung nahmen kooperationsbezogene Fragen hinsichtlich der Integration der Schulen in die „Regionale Bildungslandschaft“ breiten Raum ein (vgl. Projektleitung „Selbständige Schule“ 2008).

Laut der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG) geben 60 Prozent der Schulleitungen im Jahr 2007 an, beim Ausbau des Ganztagsangebots Schwierigkeiten bei der Suche nach einem Kooperationspartner gehabt zu haben (vgl. Arnoldt u.a. 2010).

„Entsprechend haben 44% der Schulleitungen Unterstützung bei der Vermittlung von Kooperationspartnern in Anspruch genommen. Allerdings wurde der Nutzen dieser Hilfe zwiespältig bewertet: Nur gut die Hälfte schätzt den Nutzen eher hoch oder sehr hoch ein.“ (ebd., S. 6)

Zugleich zeigen die StEG-Ergebnisse, dass die Schwierigkeiten bei der Suche nach einem Kooperationspartner sinken, wenn in der Region eine Steuer- oder Lenkungsgruppe vorhanden ist, an der sich die Schulleitung beteiligt. Hieraus lässt sich die These ableiten, dass organisierte lokale Gremien die Zusammenführung der Kooperationspartner erleichtern. Andererseits deuten diese Ergebnisse darauf hin, dass die Vermittlung einer stärkeren Qualifizierung bedarf, um den Nutzen für die Kooperationspartner zu erhöhen.

Die Palette der externen Kooperationspartner von Ganztagsschulen ist breit gefächert. Sie reicht von Sportvereinen über Volkshochschulen hin zu Institutionen und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und variiert nach Schulalter.

„Häufigster Partner in beiden Schulstufen sind die Sportvereine. In der Grundschule haben zudem die Kirche sowie kulturelle Partner einen hohen Stellenwert; in der Sekundarstufe sind dies Partner im Bereich Prävention und Berufsorientierung. Die genannten Kooperationspartner unterscheiden sich jedoch in hohem Maße danach, wie viele Angebote sie an den jeweiligen Schulen durchführen. Geht man nach der Kooperationsintensität, so ist die Jugendhilfe der stärkste Partner von Ganztagsschulen.“ (Arnoldt u.a. 2010, S. 3)

Unabhängig davon, ob eine Verzahnung von Unterricht und außerschulischen Angeboten stattfindet, bringen Kooperationspartner Kompetenzen ein, die die Themen- und Methodenvielfalt an einer Schule erhöhen. Auch ein additives Konzept erweitert das Angebotsspektrum in der Schule und trägt dem Rechnung, dass Kinder im Ganztag über den Unterricht hinaus weiteres Anregungspotenzial benötigen.

In dem am meist verbreiteten Kooperationsmodell werden alle Angebote der Kooperationspartner im Ganztag von der Schule selbst koordiniert. In einem weiteren Modell, das vor allem in den offenen Ganztagsschulen in Nordrhein-Westfalen zu finden ist, setzt die Schule einen Träger als Angebotskoordinator ein. Bei diesen Trägern kann es sich um Fördervereine, aber auch um freie Träger der Kinder- und Jugendhilfe handeln. Der Vorteil dieses Modells liegt darin, dass die Schulleitungen weitestgehend von der Akquisition und Koordination der verschiedenen Kooperationspartner entlastet werden.

„Der Nachteil ist, dass diese Variante der Kooperation oftmals mit einem additiven Kooperationsmodell einhergeht. Die Wahrscheinlichkeit, dass Vormittag und Nachmittag, Unterricht und Angebot zwei unverbundene Elemente bleiben, ist hierbei sehr hoch.“ (Arnoldt u.a. 2010, S. 6)

Insgesamt ist der Anteil der Schulleitungen, die sich für dieses Modell entscheiden mit 16 Prozent allerdings nicht sehr groß (Dieckmann et.al. 2008, S. 171). In Nordrhein-Westfalen zeigt sich in den Ganztagsgrundschulen, bei denen der Anteil der Schulen mit einem Träger für das Ganztagsangebot hoch ist, dass die Träger in deutlich höherem Maße administrativ-organisatorische Aufgaben übernehmen als konzeptionell-pädagogische (vgl. Beher et. al. 2007, S. 29).

Aus diesen Befunden kann gefolgert werden, dass außerschulische Träger von den Schulen vor allem in einer Entlastungsfunktion wahrgenommen werden und die Chancen nicht immer genutzt werden, die pädagogischen und methodischen Kompetenzen der Partner für die Gestaltung des Ganztags insgesamt zu erschließen. Dies mag einer ersten Phase der Ganztagsschulentwicklung geschuldet sein, die stärker an der organisatorischen Bewältigung der Ganztagsschulentwicklung orientiert ist. Die Ergebnisse im Projektkontext „Lokale Bildungslandschaften“ zeigen, dass einzelne Koo-

perationspartner als Träger des Ganztags sehr intensiv darum bemüht sind, eine Verzahnung von Vor- und Nachmittag herzustellen. Das Bemühen um Verzahnung scheint dabei nicht zwingend von der Organisationsform abzuhängen, sondern ist wesentlich von der Haltung und dem Anspruch des Trägers, der Bereitschaft der Schulleitung und den für den Ganztagsbetrieb zur Verfügung stehenden Ressourcen beeinflusst. Die Bereitschaft, die Stärken der Partner im Ganztage pädagogisch-konzeptionell zu nutzen, scheint demnach häufig vorhanden, es fehlt aber teilweise an dem nötigen methodischen „Know How“, einer entsprechenden Qualifizierung sowie an logistischer Unterstützung, was wiederum auf die geschilderten Entwicklungspotenziale lokaler Unterstützungsstrukturen zurück verweist:

„Unabhängig davon, wer den Ganztagsbereich federführend organisiert, gibt es eine Reihe von Steuerungsmitteln, die die Kooperation und das Management erleichtern (und indirekt die Qualität des Angebots verbessern). Über die Hälfte der Schulen hat nach den StEG-Daten eine Koordinations- oder Arbeitsgruppe eingerichtet, die speziell für den Ganztagsbetrieb zuständig ist. Bei je einem Viertel der Schulen gibt es Arbeitskreise zur konzeptionellen Entwicklung oder zur Koordinierung bzw. Durchführung von Ganztagsangeboten bestehend aus Schule und außerschulischen Partnern/Träger.“ (Arnoldt u.a. 2010, S. 7)

Die StEG-Studie verweist darauf, dass vor allem die Beteiligung von Lehrkräften an Ganztagsangeboten einen positiven Einfluss auf die SchülerInnen-LehrerInnen-Beziehung und das Schulklima insgesamt hat. Dort, wo LehrerInnen bei der Durchführung von Ganztagsangeboten eingebunden sind, begegnen sie den SchülerInnen in veränderten Rollen und nehmen Einfluss auf die Lernkultur in der Schule.

„Schulen, in denen es zu einer konzeptionellen Verbindung von Angebot und Unterricht kommt, weisen einen höheren Anteil an Lehrkräften auf, die selbst außerunterrichtliche Angebote durchführen; im Grundschulbereich geht dies auch vermehrt mit einer flexiblen Zeitorganisation einher. Insofern bieten Ganztagschulen zwar besondere Chancen für eine umfassende Veränderung von Unterricht und Lernkultur, diese scheinen aber nicht unmittelbar mit der Kooperation der Schule mit außerschulischen Partnern verknüpft zu sein.“ (Arnoldt u.a. 2010, S. 10)

Dies deutet darauf hin, dass die Mitwirkung der LehrerInnen entscheidend ist, wenn es gelingen soll, innovative pädagogische Elemente zu implementieren. Hinweise auf die Bedeutung gemeinsamer Anstrengungen mit den außerschulischen Kooperationspartnern werden durch die derzeit vorliegenden Studien nicht gegeben. Auch auf die Frage, inwieweit jene LehrerInnen, welche Bereitschaft zeigen, am Nachmittag mitzuwirken, im stärkerem Maße offen und flexibel für eine veränderte Pädagogik sind, geben die Ergebnisse der Ganztagschulbegleitforschung derzeit keine Antwort. Eine andere Form der Kooperation stellt die Öffnung der Ganztagschule in den Stadtteil dar. Zum einen werden Möglichkeiten genutzt, außerschulische Lernorte wie Museen, Bibliotheken und Kultureinrichtungen aufzusuchen, zum anderen werden Ganztagsangebote in den Räumlichkeiten der Kooperationspartner durchgeführt (z.B. Werkstätten von Betriebsverbün-

den, Jugendzentren). Hierbei können sich aufsichts- und versicherungsrechtliche Fragen bei der Nutzung außerschulischer Lernorte für Schulen und ihre Partner ergeben, die aus fehlenden oder unpräzisen Rahmenvereinbarungen herrühren. Was die Lösung dieser Fragen angeht, setzen die Bundesländer ordnungspolitisch unterschiedlich an. Das Spektrum reicht dabei von Ländern wie beispielsweise Rheinland-Pfalz, das bemüht ist, auf Landesebene Regelungen vorzunehmen, bis hin zu Ländern wie Nordrhein-Westfalen, das die Handlungsspielräume auf die kommunale Ebene verlagert. Auch die Regionalisierung von Schulämtern, wie sie beispielsweise im Stadtstaat Hamburg umgesetzt wurde, eröffnet hierbei ordnungspolitische Optionen. Ein eindeutiger bundesweiter Trend ist in dieser Hinsicht derzeit nicht festzustellen.

Aus den StEG-Ergebnissen geht hervor, dass rund 30 Prozent der Kooperationspartner von Grundschulen und 45 Prozent der Kooperationspartner der Schulen der Sekundarstufe I Angebote außerhalb der Schule durchführen. Welche Motivation hinter der verbreiteten Nutzung von außerschulischen Bildungseinrichtungen im Ganztag steht, lässt sich daran allerdings noch nicht ablesen: Hier könnten pädagogisch-konzeptionelle Überlegungen tragend sein, es kann sich aber auch um pragmatische Lösungen, etwa im Hinblick auf die Behebung von räumlichen Engpässen an Schulen, handeln.

Die Auswertung der NRW-Studie zeigt, dass die Teilnahme der Kooperationspartner im Ganztag an schulischen Gremien wie Schul- oder Lehrerkonferenzen die Wahrscheinlichkeit erhöht, auf einzelne Kinder bewusster einzugehen (vgl. Behr et al. 2007, S. 97). Allerdings wird an den Ganztagschulen diese Möglichkeit nur selten umgesetzt.

„Im Durchschnitt berichten 15% der Kooperationspartner, dass sie an den Gremien teilnehmen. Hierbei kommt es jedoch auf die Art des Partners an: Die Jugendhilfe (rund ein Viertel) ist deutlich häufiger in solchen Gremien vertreten als beispielsweise Betriebe (ca. 8%).“ (Arnoldt u.a. 2010, S. 7)

Jugendhilfe hebt sich hier zwar überdurchschnittlich, aber immer noch auf einem eher niedrigen Niveau, ab. Auch hier befindet sich also nutzenbringendes Potenzial, das es zu bergen gilt.

Jeder zweite Kooperationspartner schließt mit der Schule eine Vereinbarung ab. Im Laufe der Zeit wurden die Schwerpunkte der Vereinbarungen verändert. Während 2005 in den meisten Vereinbarungen vor allem die Leistungen des Kooperationspartner beschrieben wurden, zeigt sich 2007, dass die Verträge nun umfassendere Regelungen enthalten.

„Nach wie vor wird zu 80% die Leistung beschrieben. Daneben aber auch zu 60% organisatorische, rechtliche oder finanzielle Aspekte sowie Rolle und Verhältnis der Partner zueinander. In einem Drittel der Vereinbarungen ist auch eine gemeinsame pädagogische Konzeption festgehalten. Nach wie vor wird nur selten die Beteiligung des Partners an schulischen Gremien schriftlich geregelt.“ (Arnoldt u.a. 2010, S. 8)

Diese Veränderungen in der inhaltlichen Bandbreite der Kooperationsvereinbarungen deuten auf den Eintritt in eine zweite, stärker an der Qualität

des Ganztags orientierte Entwicklungsphase hin. Die neue Entwicklung zieht aber auch neue Spannungsfelder nach sich.

„Waren jene Partner, die im Jahr 2005 bereits eine gemeinsame pädagogische Konzeption mit Schule schriftlich vereinbart hatten, noch signifikant zufriedener mit der Kooperation als jene Partner, bei denen das nicht der Fall war, so ließ sich dieser Unterschied zwei Jahre später nur noch tendenziell nachweisen.“ (Arnoldt u.a. 2010, S. 14)

Während die veränderte Ausgestaltung der Vereinbarungen darauf hin deutet, dass mit der zunehmenden Dauer der Kooperation ein stärkeres Gewicht auf das gemeinsame Verhältnis und auf eine gemeinsame pädagogische Konzeption gelegt wird, zeigen die Befunde zur Zufriedenheit, dass die an die Qualität der Arbeit gelegte – nun entsprechend erhöhte – Messlatte den Restriktionen des Alltags nicht standhält. Hier ist insbesondere die Ressourcenausstattung für beide Systeme als zentrale Rahmenbedingung für die Umsetzungsqualität der gemeinsamen Konzepte und der Ganztagschulentwicklung insgesamt in den Blick zu nehmen.

Die konkrete Zusammenarbeit zwischen dem schulischen und außerschulischen Personal findet im Ganztage eher punktuell statt. Beide Personalgruppen teilen die Einschätzung, dass Unterricht und Angebote noch wenig verbunden sind. Ein Austausch zu sozialerzieherischen Problemen und über Hausaufgaben findet durchschnittlich einmal im Monat statt. Es zeigt sich, dass sich ein regelmäßiger Austausch zwischen den Professionen etabliert hat, der schwerpunktmäßig auf eine (organisatorische) Entlastungsfunktion durch die Zusammenarbeit abzielt. Konzeptionelle Zusammenarbeit findet erst in einem Drittel der Ganztage Schulen statt, so dass Kinder in Unterricht und Angeboten den jeweils spezifischen pädagogischen Zugängen zumeist unverbunden begegnen (Arnoldt u.a. 2010, S. 8–9).

Eine gemeinsame Fortbildung von Lehrkräften und pädagogisch tätigen Personal im Ganztage kann die Annäherung der Professionen erleichtern und die Zusammenarbeit fördern.

„Die Hälfte der in StEG befragten Schulleitungen gibt jedoch an, keine gemeinsamen Fortbildungen angeboten zu haben. Allerdings schätzen die Lehrkräfte die Situation positiver ein: Drei Viertel haben in den letzten zwei Jahren mindestens eine Fortbildung besucht, die gemeinsam mit dem nicht-unterrichtenden Personal durchgeführt wurde.“ (Arnoldt u.a. 2010, S. 9)

Eine nachhaltige Wirkung gemeinsamer Fortbildungen scheint jedoch eine intensivere Frequenz zu erfordern. Die Ganztage Schulentwicklung vollzieht im Inneren eine Organisationsentwicklung, die eine abgestimmte Personalentwicklung erfordert. Ein Instrument der Personalentwicklung sind gemeinsame Fortbildungen des gesamten Kollegiums mit den außerschulischen pädagogischen Fachkräften. In der ersten Phase der Ganztage Schulentwicklung waren gemeinsame Fortbildungen eine der zentralen Leerstellen. Im Zusammenhang mit dem NRW-Programm „Selbstständige Schule“ gab es hierzu Ansätze und Erfahrungen, wobei über regionale Entwicklungsfonds Fortbildungen als Teil der Schulentwicklung finanziert wurden.

Beim derzeitigen Forschungsstand ist es nicht möglich, Aussagen darüber zu treffen, inwieweit der im Diskurs im Hinblick auf die Zieldimension des sozialen Lernens häufig aufgestellten Forderung nach einer stärkeren altersmäßigen und sozialen Durchmischung von Bildungssettings im Ganztag nachgekommen wird. Ein entsprechender Aspekt der Öffnung von Schule bestünde in der Realisierung schulformübergreifender Ganztagsangebote. Insbesondere vor dem Hintergrund des engen Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungsbenachteiligung wird in so strukturierten Bildungssettings ein hohes Potenzial an sozialer Durchmischung vermutet.⁷

Im Hinblick auf Angebotspalette und Ausgestaltung der Angebote im Ganztag geht es bei der Gestaltung lokaler Bildungslandschaften darum, soziale Entmischung zu vermeiden und eine entsprechende Inklusion von Kindern aus unteren sozialen Schichten sicherzustellen, so etwa bei der Mittagessensbeteiligung im Ganztag.

„Einige Kommunen subventionieren die Beiträge für Mittagessen und Kursangebote im Ganztag mit erheblichen Summen, um einer solchen Fehlentwicklung frühzeitig entgegenzutreten und legen dafür eigene Bildungsfonds mit einkommensorientierten Beitragsstaffelungen auf.“
(Arnoldt u.a. 2010, S. 12)

Die Forderung, die Chancen der Ganztagschule wahrzunehmen, um die Mitentscheidung, Mitgestaltung und Mitverantwortung von SchülerInnen im Sinne einer „demokratischen Schule“ zu verbessern, trägt in der Praxis aus Sicht des vorliegenden Forschungsprojektes derzeit noch kaum Früchte. Die Forderung des Bundesjugendkuratoriums (2004), dass Bildung stärker von den Erfordernissen der Kinder und Jugendlichen ausgehen müsse und dafür mehr Freiräume zur Mitgestaltung und Mitbestimmung, Selbstorganisation, Demokratie, Partizipation und Selbstwirksamkeit zu schaffen seien, gelangt nur sehr vereinzelt und auch dann lediglich ansatzweise zur Umsetzung.⁸

Zusammenfassend lässt sich ein Zwei-Phasen-Modell der Ganztagschulentwicklung aufstellen. In der ersten Phase wurde vor allem der quantitative Ausbau der Ganztagschule auf den Weg gebracht. Fragen, die die Struktur- und Prozessqualität betreffen, spielen zunächst eine nachgeordnete Rolle. In der zweiten Phase ist bereits ein gewisser Ausbaugrad der Ganztagschule erreicht und die ersten Orientierungs- und Anlaufschwierigkeiten sind verarbeitet, so dass sich nun das Augenmerk verstärkt auf die Qualität der Zusammenarbeit und ihre Rahmenbedingungen richtet. In dieser (hypothetischen) zweiten Phase stellen sich im Hinblick auf die Implementierung oder Weiterentwicklung lokaler Unterstützungs- und Koordinierungsstrukturen neue Herausforderungen, die unmittelbar auf die thematische Relevanz des Gestaltungskontextes „lokale Bildungslandschaft“ verweisen.

7 Vgl. Ergebnisse zur Lübeck-Studie in der vorliegenden Untersuchung, Kapitel 6.1.6

8 Vgl. Regionalprofile der untersuchten Regionen, Kapitel 6.1

2.4 Fachpolitische Stellungnahmen

Seit dem Jahr 2000 lässt sich ein Boom von fachpolitischen Stellungnahmen zum Thema Bildung verzeichnen. Tendenziell lassen die Stellungnahmen dabei eine Kontextualisierung zu den Strängen des Bildungsdiskurses erkennen: Während mit dem „PISA-Schock“ ab 2000 vor allem der Diskurs um die (einzelschulische) Vernetzung von Jugendhilfe und Schule thematisiert wurde, wirkte die Einführung des „Investitionsprogramms Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) des Bundes als Zäsur, welche das Thema Ganztagschule in den Mittelpunkt des Interesses rückte. In jüngerer Zeit verlagert sich dann der Blick von der einzelnen Ganztagschule über die Schullandschaft auf die Bildungslandschaft. Mit dieser Akzentverschiebung geht eine stärkere Betonung

- der Verantwortung der Kommunen im Bildungsbereich,
- des Einbezugs zivilgesellschaftlicher Akteure,
- der strukturellen Absicherung durch Politik und Administration sowie
- der Brückenfunktion eines lokalen Bildungsmanagements einher.

In der vorliegenden Studie wurden insgesamt 27 fachpolitische Stellungnahmen aus dem Zeitraum 2000 bis 2009 ausgewertet, die sich in acht Gruppen einteilen lassen (vgl. Tabelle 1): Landes- und Bundesgremien, Kommunalverbände, ExpertInnen- und Beratungsgremien, Kirchen, Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände, Schulverbände und Sozialverbände (einschließlich der Jugendhilfeverbände). Die letztgenannte Gruppe beinhaltet die meisten fachpolitischen Stellungnahmen (9), während die anderen Gruppen untereinander etwa gleich groß sind (jeweils zwei bis drei Stellungnahmen). Da die wenigsten fachpolitischen Stellungnahmen sich ausschließlich auf die Ganztagschule beziehen, wurden auch solche einbezogen, die hierzu lediglich implizite Aussagen machen oder sich allgemein auf Bildungslandschaften beziehen. Aus der umfassenden inhaltsanalytischen Auswertung werden im Folgenden zentrale Erkenntnisse dargestellt.

Überwiegend sind die fachpolitischen Stellungnahmen sehr allgemein gehalten, bewegen sich sozusagen auf der Metaebene, gelegentlich sind sie vage und lassen keine eindeutige Interpretation zu. Im Kontrast hierzu werden in einigen dieser Papiere aber durchaus konkrete Aussagen und klare Forderungen formuliert. In den einzelnen Stellungnahmen werden darüber hinaus sehr unterschiedliche Schwerpunkte und Interessensbezüge gesetzt. Gleichwohl wird im vorliegenden Kapitel der Frage nachgegangen, inwiefern ein Konsenspotenzial erkennbar wird.

Tabelle 1: Übersicht der Verbände⁹

Landes- und Bundesgremien
KMK – Kultusministerkonferenz (2005)
JMK – Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (2004)
BAGLJÄ – Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (2003)
Kommunalverbände
DST – Städtetag (2007)
DST – Städtetag(2003)
LKT – Deutscher Landeskreistag (2002)
ExpertInnen- und Beratungsgremien
BJK – Bundesjugendkuratoriums (2004)
BJK – Bundesjugendkuratoriums (2003)
BJK/et.al – Bundesjugendkuratorium/Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht/Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (2002)
Kirchen
EKD – Evangelische Kirche in Deutschland (2004)
DBK – Deutsche Bischofskonferenz (2003)
Gewerkschaften
GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2005)
BDA/DGB – Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände/Deutscher Gewerkschaftsbund (2003)
GEW/BSV – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft/ BundesschülerInnenvertretung (2002)
Arbeitgeberverbände
DHKT – Deutscher Handwerkskammertag (2002)
BDA – Bundesvereinigung der Deutscher Arbeitgeberverbände (2000)
Schulverbände
GSV – Grundschulverband (2004)
GGT – Ganztagsschulverband GGT e. V. (2002)
Sozialverbände
DV – Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2009) ¹⁰
DV – Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2007)
AGJ – Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2006)
BAGJSA – Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit (2005)
DBJR – Deutscher Bundesjugendring (2004)
BKJ – Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (2004)
BAGFW – Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (2003)
DOSB – Deutscher Olympischer Sportbund (2003)
DPWV – Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband (2002)

⁹ Verzeichnis der fachpolitischen Stellungnahmen s. Anhang.

¹⁰ Die Stellungnahmen des Deutschen Vereins werden sowohl den Sozialverbänden als auch den Kommunalverbänden zugeordnet, da unter seinem Dach sowohl die Freien Träger als auch die Kommunen gemeinsam Stellung beziehen.

2.4.1 Ziele für die Einrichtung von Ganztagsschulen

Neben der globalen Forderung, die Ressourcenausstattung der Systeme Jugendhilfe und/oder Schule zu steigern, um so die Rahmenbedingungen für Bildung zu verbessern, werden vor allem folgende Motive für den Ausbau von Ganztagsschulen angeführt:

- Vereinbarkeit von Beruf und Familie (DST 2003, EKD 2004, DHKT 2002, BDA 2000, DBJR 2004; DV 2009);
- (Individuelle) Förderung aller Kinder unabhängig von den Möglichkeiten des Elternhauses (DST 2003, EKD 2004, GEW/BSV 2002, DHKT 2002, BDA 2000, BKJ 2004, DPWV 2002);
- Qualitätsverbesserung schulischer Bildung durch erweiterte Bildungs- und Fördermöglichkeiten (DST 2003, BDA 2000, BAGJSA 2005);
- Umsetzung eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses, das mehr Zeit für unterschiedliche Lernformen und eine alternative Pädagogik erfordert (GEW/BSV 2002, BKJ 2004).

Im Allgemeinen wird in den ausgewerteten Stellungnahmen der Ganztagschulausbau befürwortet, wobei die bloße Ausweitung von Halbtagsangeboten ebenso abgelehnt wird (DHKT 2002, DBJR 2004, BKJ 2004) wie die Beibehaltung des Unterrichts in der bisherigen Form, lediglich ergänzt um Betreuungsangebote (GSV 2004, BAGJSA 2005).

Die kirchlichen Stellungnahmen weichen aber von der allgemeinen Zustimmung zur Einrichtung/Ausweitung von Ganztagsschulen ab. Zwar wendet sich die Evangelische Kirche in ihrer Stellungnahme (EKD 2004) nicht grundsätzlich gegen Ganztagsschulen, aber sie verweist darauf, dass das Argument, die besseren Ergebnisse in internationalen Untersuchungen hätten ihre Ursache in ganztägigen Schulkonzepten, weder wissenschaftlich noch praktisch tragfähig sei und kommt zu dem Schluss, dass zielgenaue Reformen weiterer Ursachenforschung bedürften. Die katholische Bischofskonferenz sieht in der Ganztagsschule lediglich eine ergänzende Maßnahme, aber „keinen Ersatz für die Ursachenforschung und Mängelbeseitigung im bestehenden Halbtagsystem“ (DBK 2003, S. 1). In ihrer Stellungnahme wird von offenen Ganztagsangeboten gesprochen, die Vorrang vor dem Ausbau von verbindlichen Ganztagsschulen haben, und die Halbtagschule dort ergänzen sollten, wo ein tatsächlicher Bedarf vorliege.

Die institutionellen Befürworter gebundener Ganztagsschulkonzepte, wie etwa der Ganztagsschulverband, sehen in dieser Angebotsform vor allem mehr Möglichkeiten, Kindern und Jugendlichen erweiterte Angebote zu machen. „Mehr Zeit kann eine bessere Rhythmisierung des Schultages, zusätzliche Lernangebote sowie Freizeitaktivitäten ermöglichen.“ (GGT 2002, S. 1) In der Regel geht mit der Befürwortung der Ganztagschule die Erwartung an die Entwicklung eines pädagogisch anspruchsvollen Ganztagsangebotes einher, das Lern-, Förder- und Freizeitangebote miteinander kombiniert.

Der Deutsche Städtetag kritisiert darüber hinaus die unverbundene Diskussion einzelner Bildungssegmente als nicht zielführend.

„Die isolierte Diskussion einzelner Bereiche wie z.B. die Stärkung des Bildungsauftrages des Kindergartens oder die Schaffung von Ganztagschulen greift zu kurz. Langfristiges Ziel sollte sein, ein bedarfsgerechtes, transparentes und qualitativ dauerhaft gesichertes Gesamtsystem ganztägiger Angebote in Deutschland, bestehend aus Ganztagsschulen/Ganztagsangeboten an Schulen sowie entsprechenden Angeboten der Jugendhilfe, aufzubauen.“ (DST 2003, S. 3)

Angesprochen werden hier vor allem Übergänge (vom Elementar- zum Primarbereich) zwischen den Systemen Schule und Jugendhilfe sowie deren Kooperation im Ganztag. Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft geht in ihrer gemeinsamen Stellungnahme mit der BundesschülerInnenvertretung noch einen Schritt weiter. „Ganztagsschulen könnten der Kern kommunaler Bildungszentren werden, wo sich Schulleben und kommunales Leben miteinander verbinden und eine Vernetzung der kommunalen Angebote endlich möglich wird.“ (GEW/BSV 2002, S. 3)

2.4.2 Fokussierungen in der Bandbreite der Ganztagsschulentwicklung

Aussagen über die Schulformen, die stärker in den Ganztagsschulausbau einbezogen werden sollen, sind nicht einheitlich und teilweise widersprüchlich. Lediglich in der ersten Hälfte des Untersuchungszeitraums finden sich diesbezügliche Hinweise und insgesamt nur sechs von 27 Stellungnahmen befassen sich mit dieser Fragestellung. Wenn man hier von einer Übereinstimmung hinsichtlich des Ausbaus des Ganztags sprechen kann, dann bezieht sich diese allenfalls auf die Grundschule und in abgeschwächter Form auf die Sekundarstufe I.

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft und die BundesschülerInnenvertretung (2002) plädieren dafür, dass das Angebot den SchülerInnen aller Schulformen offen stehen soll. „Ganztagsschulen dürfen nicht das Etikett ‘Benachteiligtenschule’ erhalten noch einer ‘Leistungselite’ vorbehalten sein.“ (ebd., S. 6) Dagegen fordern andere (BDA 2000, BAGJA 2005) eine Bevorzugung der Hauptschule beim Ganztagsschulausbau. Die Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit (2005) hat die Verbesserung der Bildungschancen von SchülerInnen aus sozial benachteiligten Familien im Blick und stellt Schulen in Stadtteilen mit besonderem Entwicklungsbedarf ins Zentrum der Entwicklung. Die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2000) verspricht sich eine umfassende pädagogische Betreuung der SchülerInnen und damit verbunden eine Steigerung der Leistungsfähigkeit der Hauptschulen, die insgesamt zur Aufwertung der Hauptschulen beiträgt.

Die Frage nach dem Ganztagsschultyp hat in den Stellungnahmen – ebenso wie die Schulform – eher einen untergeordneten Stellenwert. Auch diese Frage wird lediglich in sechs Stellungnahmen angesprochen. Eine gemeinsame Linie hinsichtlich der Bevorzugung eines bestimmten Ganztagsschultyps ist nicht ersichtlich. Mit den jeweiligen Typen werden bestimmte Vorzüge und Nachteile verbunden. An der gebundenen Ganztagsschule wird die Möglichkeit zur stärkeren Verzahnung von Vor- und Nachmittag

und zur Rhythmisierung geschätzt (BDA 2000), während befürchtet wird, dass dieses Modell bei den Eltern nicht ausreichend Akzeptanz findet (DST 2003). Aus diesem Grund soll es für SchülerInnen und Eltern stets eine Auswahlmöglichkeit geben.

„Bei Ganztagsschulen in gebundener Form sollte man grundsätzlich innerhalb des Schuleinzugsgebiets eine andere Schule wählen können.“ (EKD 2004, S. 7)

Die offene Ganztagsschule bietet zwar die Vorteile der gebundenen Form nur eingeschränkt oder gar nicht, ermöglicht den SchülerInnen und Eltern aber mehr Flexibilität bei der Nachmittagsgestaltung (BDA 2000).

„In der offenen Ganztagsform findet der Pflichtunterricht für alle am Vormittag statt; am Nachmittag wird unter Wahlpflichtangeboten gewählt. Diese ermöglichen die Durchführung bestimmter Schulprojekte, von Arbeitsgemeinschaften und vielfältigen Schulveranstaltungen.“ (ebd., S. 11)

Zum offenen Ganztagsschultyp wird angemerkt, dass die freiwillige Teilnahme an Angeboten nicht beliebig sein kann und zugleich eine Verbindlichkeit im jährlichen Turnus darstellen soll (EKD 2004). Andere lehnen die Verwendung des Begriffs „Ganztagsschule“ zur Bezeichnung des offenen Modells ab.

„Modelle, in denen ein Teil der Lerngruppe ganztags und ein Teil halbtags die Schule besucht, sind unserer Ansicht nach keine Ganztagschulen sondern Betreuungsmaßnahmen.“ (GEW/BSV 2002, S. 7)

Von Seiten der Schulverbände wird ein bedarfsgerechter Ausbau von gebundenen und offenen Ganztagsschulen gefordert (GGT 2002) und Spielraum für die Ausgestaltung des Ganztags anhand der lokalen Erfordernisse.

„Die Weiterentwicklung der Schulen zu Ganztagsschulen, die zumindest für einen Teil der Ganztagsangebote für alle Kinder verbindlich sind, kann nicht von heute auf morgen erfolgen und muss grundsätzlich als 'Schulreform von unten' angelegt sein. Die Formen der pädagogisch-inhaltlichen und der zeitlichen Ausgestaltung von Ganztagsschulen müssen sich in Abhängigkeit von standortspezifischen Bedingungen und vom Alter der Schülerinnen und Schüler unterscheiden können.“ (GSV 2004, S. 1)

Als Schwerpunkte der Kooperation werden vor allem bildungsbiografische Übergänge, Förderung der Sprache und der interkulturellen Kompetenzen genannt, aber auch Familienbildung, zielgruppenspezifische Ansätze oder erzieherische Hilfen. Diese Schnittstellen werden nicht losgelöst betrachtet, sondern als Bausteine in einem systematisch aufeinander bezogenen Gesamtsystem von Bildung, Erziehung und Betreuung, das in den Ganztagschulen das gesamte Spektrum der Angebote und Dienste der Jugendhilfe benötigt.

„Dazu gehören nicht nur die Jugendarbeit, die Jugendsozialarbeit, sondern auch Hilfen zur Erziehung wie Erziehungsberatung und soziale Gruppenarbeit.“ (GEW 2005, S. 46)

2.4.3 Ziele der Kooperation von Jugendhilfe und Schule

Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule wird in den Stellungnahmen auf konkret-einzelschulischer Ebene kaum thematisiert. Hier spielen eher grundsätzliche Überlegungen zur Notwendigkeit der Kooperation der beiden Systeme eine Rolle und vor allem ihre Kooperation auf lokaler oder kommunaler Ebene. Zunehmend wird auch der Frage nachgegangen, wie diese Kooperation organisiert und/oder zu einer Bildungslandschaft entwickelt werden kann. Eine Ursache für das steigende Kooperationserfordernis wird in der Dynamik der Ausbreitung von Ganztagschulen gesehen.

Für das Erfordernis einer grundsätzlichen Kooperation von Jugendhilfe und Schule wird das Argument angeführt, dass sowohl für schulische Angebote über den Unterricht hinaus als auch im Unterricht selbst sozialpädagogische Kompetenzen benötigt werden (EKD 2004). Diese sind weniger im Berufsprofil der LehrerInnen vorzufinden als in der Sozialpädagogik und Sozialarbeit. Das Angebot der Schule soll durch spezifische Kompetenzen und eigenständige Bildungsangebote ergänzt werden.

Die Stellungnahmen jüngerer Datums fordern klarer und nachdrücklicher als früher ein, dass durch die Kooperation von Jugendhilfe und Schule ein ganzheitliches Bildungsverständnis umgesetzt werden soll und verbinden damit auch Anforderungen an die Rolle der Kommunen. Sinnbildlich hierfür steht die Formel „Bildung ist mehr als Schule!“. Der Deutsche Städtetag (2007) leitet hieraus ab:

„Kognitives, soziales und emotionales Lernen müssen miteinander verbunden und in verbindliche Vernetzungsstrukturen einbezogen werden. Die kulturelle Bildung, die kognitives Lernen ergänzt, Kreativität fördert und Integration unterstützt, ist in ein Gesamtkonzept umfassender Bildung zu integrieren.“ (ebd., S. 1)

Die Städte sollen den Bildungsbereich als einen wesentlichen Bereich der Daseinsvorsorge anerkennen und ihre Gestaltungsspielräume wahrnehmen.

In diesem Kontext wird auch argumentiert, dass Bildung als wichtiger Katalysator für die wirtschaftliche und soziale Entwicklung von Kommunen fungiert.

„Eine gut ausgebaute, konzeptionell aufeinander bezogene und verlässlich miteinander verknüpfte Bildungsinfrastruktur, die über die formalen Bildungsinstitutionen des Lernens hinaus (z.B. Kindertageseinrichtungen, Schule, Ausbildung, Universität etc.) auch die Familie, Cliquen, Jugendclubs, den Umgang mit neuen Medien, freiwilliges Engagement in Vereinen und Verbänden, Weiterbildungsangebote, Musikschulen, Bibliotheken, Jugendkunstschulen, Museen als Orte kultureller Bildung etc. einbezieht, kann zur gesellschaftlichen Teilhabe der BürgerInnen

eines Gemeinwesens und zu mehr Chancengerechtigkeit beitragen. Denn Bildungsförderung kann nur dann für alle erfolgreich sein, wenn sie über die Schule hinaus den Blick auf die Vielfalt der non-formalen und informellen außerschulischen Bildungsorte öffnet und diese einbezieht.“ (DV 2009, S. 1)

An eine durch Jugendhilfe und Schule vernetzte Bildung werden nicht nur Erwartungen an die Attraktivitätssteigerung als Wirtschaftsstandort und den Abbau sozialräumlicher Segregation geknüpft. Zugleich geht man davon aus, dass der Transferaufwand sozialer Leistungen zukünftig reduziert werden kann (ebd.). Um all das erreichen zu können, bedarf es schließlich einer vernetzten und verbindlichen Zusammenarbeit, die auf ein abgestimmtes, kommunales Gesamtkonzept von Bildung, Beratung und Betreuung abzielt und in das Handeln der verantwortlichen Akteure transferiert wird (DV 2009).

2.4.4 Verantwortung und Zuständigkeit

Bei der Verteilung von Verantwortung und Zuständigkeit für Bildungsfragen wird vor allem auf das Verhältnis von Kommunen und Land rekurriert. Die Bundesebene spielt so gut wie keine Rolle in den Stellungnahmen. Die Steuerung der lokalen Kooperation von Ganztagsschule und Jugendhilfe wird unumstritten in kommunaler Verantwortung gesehen. In diesem Kontext wird auch die Erweiterung einzelschulischer Spielräume angemahnt.

In ihren frühen Stellungnahmen plädieren die Kommunalverbände (DST 2003, LKT 2002) dafür, die bestehenden Zuständigkeitsregelungen und Strukturen dahingehend zu revidieren, Doppelzuständigkeiten und Mischfinanzierungen zu beseitigen.

„Eine geteilte Verantwortlichkeit, wie sie derzeit von einigen Ländern vertreten wird und bei der die Kommunen über Angebote der Jugendhilfe am Nachmittag einbezogen werden, erscheint aufgrund des unterschiedlichen Ansatzes sowie der unklaren Gesamtverantwortlichkeit nicht zukunftstauglich.“ (DST 2003, S. 5)

Die Kommunalverbände sehen unisono die Verantwortung für die Ganztagsschule allein bei den Ländern.

Zum späteren Zeitpunkt (DST 2007, DV 2009) wird zwar auch darauf verwiesen, dass die Zuständigkeiten kritisch zu überprüfen und neu zu ordnen sind, aber mit einer anderen Zielrichtung.

„Die Länder werden aufgefordert, kommunale Steuerungsmöglichkeiten insbesondere im Schulbereich zu erweitern und die Zuständigkeiten im Bereich der inneren und äußeren Schulangelegenheiten zugunsten der Kommunen neu zu ordnen.“ (DST 2007, S. 1)

Zentrales Argument ist, dass die Gestaltung der Bildungslandschaft ein komplizierter und schwieriger Umsetzungsprozess ist.

„Die Steuerungsverantwortung für die Verzahnung der Träger, Einrichtungen und Angebote muss von der Kommune in eigener Verantwortung wahrgenommen werden, weil nur sie den erforderlichen Rahmen zur optimalen Nutzung der örtlichen Ressourcen sicherstellen und verbindliche Kooperationsstrukturen herstellen kann.“ (DV 2009, S. 6)

Als Grundlagen für einen gelingenden Umsetzungsprozess werden klare Vorstellungen über die Ziele, Umsetzungsschritte und die Sicherung der Nachhaltigkeit genannt. Das Kommunalparlament soll als demokratisch legitimiertes Beschlussorgan die konzeptionellen Leitlinien, die Kosten und die Finanzierung verbindlich festlegen. Von den Ländern wird eine Beteiligung an der Finanzierung erwartet.

Eine konsensorientierte Steuerung durch VertreterInnen bisher weitgehend getrennt agierender Bereiche soll gemeinsam und in Überwindung der unterschiedlichen Handlungslogiken die Umsetzung der Bildungslandschaft absichern.

„Es geht nicht nur um eine bessere Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe, sondern um eine neue Qualität von kommunaler Bildungspraxis und Bildungsplanung.“ (DV 2009, S. 8)

Hiermit wird ein Paradigmenwechsel im Selbstverständnis der beteiligten Institutionen und Organisationen hinsichtlich ihrer Entscheidungskultur angesprochen.

Die Planung und Vernetzung einer Bildungslandschaft wird nicht als ein einmalig abzuschließender Vorgang betrachtet, sondern als ein langfristig angelegter Entwicklungsprozess begriffen. Charakteristisch für diesen Prozess sind wiederkehrende Reflexionsschleifen und Korrekturen.

„Die Vielfalt und Unterschiedlichkeit kommunaler Rahmenbedingungen erfordern unterschiedliche Konzepte und Handlungsstrategien zur Umsetzung auf örtlicher Ebene.“ (DV 2009, S. 18)

Daher kann es lediglich einen Orientierungsrahmen für die Kommunen geben, der verschiedene Optionen aufzeigt.

Es bedarf einer weiteren Beförderung von mehr Eigenverantwortlichkeit durch die Länder auf Schulen und zugleich wird die Stärkung der Einflussmöglichkeiten durch Kommunen beim Aufbau lokaler Bildungslandschaften gewünscht.

„Der Kommune als Schulträger muss daher durch die Länder die Aufgabe, Eckpunkte für eine größere Eigenständigkeit der Schulen im Rahmen ihres bildungspolitischen Gesamtkonzeptes zu entwickeln, zugewiesen werden.“ (DV 2007, S. 18)

Für eine stärkere Verantwortungsübernahme durch die Kommunen spricht sich auch die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2006) aus.

„Aus Sicht der AGJ müssen Städte und Gemeinden mehr Zuständigkeiten und Ressourcen zur Gestaltung einer kommunalen Bildungslandschaft übertragen bekommen. Dazu gehört dann konsequenter

Weise auch eine weitgehende Kommunalisierung des Schulwesens.“
(ebd., S. 2)

2.4.5 Koordination, Kooperation und Abgrenzung

Im Rahmen der Schaffung vielfältiger Bildungsgelegenheiten und Angebote wird die Notwendigkeit der Kooperation von Trägern, Institutionen und Verbänden betont (BAGLJÄ 2003). Durch die ganztägige Anwesenheit der Kinder und Jugendlichen in der Schule erhalten darüber hinaus bestimmte Themen und Fragen wie Ernährung und Gesundheit eine stärkere Bedeutung. Diese Argumente stellen den Begründungszusammenhang für Ganztagschulen her, ein enges Netz der Zusammenarbeit mit Unterstützungseinrichtungen zu schaffen (GEW/BSV 2002). Damit die unterschiedlichen Kompetenzen wirksam werden können, bedarf es einer engen Kooperation und der Teamarbeit (GSV 2004). Die Angebote der außerschulischen Träger können aber immer nur eine Ergänzung zum Unterricht sein und keinesfalls regulären Unterricht ersetzen (DOSB 2003). Dies gilt im Besonderen auch für die Jugendhilfe, die keine Aufgaben des Lehrpersonals übernehmen soll.

„Ein auch nur teilweises Eintreten der Jugendhilfe in Aufgaben des Lehrpersonals ist damit nicht verbunden.“ (LKT 2002, S. 1181).

Angebote der Jugendhilfe wie des Sports und der Kultur werden als notwendige Ergänzung und Erweiterung zum schulischen Angebot gesehen (JMK/KMK 2004, DBJR 2004).

In einigen Stellungnahmen wird darauf hingewiesen, dass im Rahmen dieser Kooperation sowohl die gegenseitige Anerkennung der jeweiligen Bildungsaufträge als auch eine Öffnung von beiden Seiten erfolgen muss.

„Durch ihre Kooperation bringt die Jugendhilfe ihre fachlichen Möglichkeiten der Schule näher. Eine Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule kann jedoch nur gelingen, wenn im Gegenzug auch das Lehrpersonal seine Fachlichkeit in den Kooperationsprozess einbringt. Ebenso stellt das Bundesjugendkuratorium (2003) fest, dass ein umfassendes Bildungsverständnis nur umgesetzt werden kann, wenn verschiedene Professionen und Institutionen daran gemeinsam arbeiten. Diese Art der Zusammenarbeit gilt es zu fördern.“ (LKT 2002, S. 1181)

Grundlage der Kooperation sind gemeinsame Zielsetzungen und verabredete Verbindlichkeiten (BDA/DGB 2003). Die gemeinsame Koordinierung der einzelschulischen Arbeit kann in Konferenzen stattfinden (GEW/BSV 2002).

Neben der einzelschulischen Zusammenarbeit werden die beiden Systeme als Ganzes aufgefordert, systematisch miteinander zu kooperieren, um sich trotz der strukturellen Unterschiede perspektivisch zu einem konsistenten Gesamtsystem zu verbinden (AGJ 2006, BJK 2004).

„Dies ist trotz unterschiedlicher Strukturen von Jugendhilfe und Schule möglich. Durch verbindliche und dauerhaft angelegte Formen der Kooperation können neue Strukturen geschaffen werden.“ (AGJ 2006, S. 2–3)

Sozialraumbezogene Netzwerke ermöglichen einen Bezug auf den Stadtteil oder die Stadt und eröffnen die Möglichkeit der Kooperation mehrerer Schulen, Einrichtungen und Träger der Jugendhilfe und ergänzen und unterstützen sich so gegenseitig. Eine neue „Ganztagsbildung“ wird eingefordert, die nach einer sozialräumlichen Öffnung der Schulen verlangt, einer Integration von außerschulischen Bildungsprozessen und dem engeren Zusammenwirken mit der Jugendhilfe. Die unterschiedlichen Aufträge und Handlungslogiken von Jugendhilfe und Schule sollen ineinander greifen und sich gegenseitig befruchten. Dies bedarf einer weitgehenden Umgestaltung und neuer Formen der Kooperation, wobei diese neuen Netzwerke kommunal verankert sein sollen (BJK 2004).

Bestimmte Formen der Institutionalisierung werden bewusst nicht empfohlen.

„Es ist ohnehin mehr als zweifelhaft, dass es angesichts der Vielfalt von Lebensformen, der sozialstrukturellen Disparitäten und der regionalen politischen Kulturen eine passende Kooperations- und Steuerungsform für alle Kommunen geben kann. Das Spektrum reicht hierbei von der flächendeckenden Einrichtung regelmäßig tagender, inter-institutionell zusammengesetzter Beratungsteams an Schulen mit dem Ziel der Erarbeitung passgenauer und möglichst niedrigschwelliger Einzelfallhilfen über Clearingstellen als Anlaufstellen für die Praktikerinnen und Praktiker bei vorliegendem Kooperationsbedarf bis hin zur Etablierung kommunaler Wirksamkeitsdialoge zwischen Ämtern und Einrichtungen als Instrumente der Qualitätsentwicklung und der Konstitution gemeinsamer Lenkungs- und Steuerungsgruppen.“ (AGJ 2006, S. 9)

In diesem Kontext wird die Jugendhilfe aufgefordert, ihren Bildungsauftrag offensiver umzusetzen.

Der Deutsche Verein (2007) bemerkt, dass verschiedene Formen der Kooperation entstanden sind wie

„regionale Bildungsbüros, in denen Beratung und Koordination stattfindet, neue Konzepte in der Steuerung der Bildungsprozesse entwickelt werden, Planungsinstrumente präzisiert und netzwerkartig miteinander verbunden sind, Schule und Jugendhilfe als gemeinsame Aufgaben in einem Amt bzw. in einem gemeinsamen Dezernat zusammengeführt werden, und vernetzte Formen der Zusammenarbeit im Kontext sozialräumlicher Konzepte.“

Zugleich wird festgestellt, dass Bildungslandschaften mehr erfordern.

„Sie zielen auf eine strukturierte Abstimmung von Bildungsstrukturen und -organisation, auf die Entwicklung eines gemeinsamen Förderplans der Institutionen und Akteure, mithin auf ein Gesamtkonzept der gemeinsamen Verantwortung und des Handelns ab.“ (ebd., S. 9)

Ein solches Gesamtkonzept soll sich an den Lebens- und Lernwelten junger Menschen orientieren sowie die staatlichen Leistungsanforderungen und die lokalen Bildungsbedingungen berücksichtigen.

2009 konstatiert der Deutsche Verein hinsichtlich der Kooperation und Koordination der Bildungsaktivitäten vor Ort eine Verschiebung hin zu verbindlichen, strukturierten und institutionalisierten Arbeitszusammenhängen im Sinne einer Bildungslandschaft.

„Hier spielen Strukturen wie Steuerungsgruppen, Qualitätszirkel, regionale Bildungsbüros und gesellschaftlich breit verankerte Bildungskonferenzen und -foren eine wichtige Rolle. Kommunale Bildungslandschaften folgen durchweg dem Leitbild einer lebendigen und weit gefächerten Aushandlungs- und Beteiligungskultur zwischen den Ebenen (Kommune/Land etc.), zwischen den Institutionen (Jugendhilfe/Schule etc.), zwischen öffentlicher Hand und freien wie auch gewerblichen Trägern, aber insbesondere auch mit Blick auf die Partizipation von Familien, Kindern und Jugendlichen als den eigentlichen AdressatInnen.“ (ebd., S. 16)

2.4.6 Bedeutung pädagogischer Konzeptionen

Dass eine systematische und nachhaltige Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule auf einem abgestimmten und gemeinsam entwickelten Konzept beruhen soll, ist weitestgehend Konsens. Pädagogische Konzeptionen werden als eine gemeinsame Grundlage einzelschulischer Kooperationen eingefordert (DPWV 2002, GEW/BSV 2002, GSV 2004, BAGJSA 2005, AGJ 2006). Die Forderung nach gemeinsamen pädagogischen Konzeptionen und Anforderungen an ihre Inhalte finden sich schon in den frühen Stellungnahmen. Sie weisen darauf hin, dass das Ganztagskonzept, das Schulprogramm und die Philosophie der Schule zueinander passen müssen (GEW/BSV 2002).

„Wird bereits in der Planungsphase von Vertreterinnen und Vertretern der Schule und der außerschulischen Träger gemeinsam eine Konzeption erarbeitet, kann ein Angebot aus einer Hand entwickelt werden, in dem unterschiedliche Vorstellungen und Arbeitsformen in einem aufeinander abgestimmten Gesamtkonzept integriert werden können.“ (AGJ 2006, S. 7)

Neben den Trägern sollen auch die Adressaten von Bildung beteiligt werden (BJK 2003).

In diesem Zusammenhang werden Beteiligungsanforderungen sowohl an den Entstehungsprozess gestellt als auch als pädagogischer Baustein in der Konzeption eingefordert. Eltern, SchülerInnen und LehrerInnen sollen beteiligt werden, wobei zur Intensität der Beteiligung keine weiteren Ausführungen gemacht werden. Denkbar sind Befragungen (GEW/BSV 2002), aber auch längerfristige Prozesse, die auf die gemeinsame Entwicklung von Verständnis, Zielen und Konzeption ausgerichtet sind (GSV 2004). Auch

die Jugendverbände sollen in den Mitwirkungsstrukturen angemessen berücksichtigt werden.

„Nur eine Ganztagschule, deren Konzept von vornherein mit allen Beteiligten gleichberechtigt erarbeitet wurde, bietet die Gewähr für eine gleichberechtigte Zusammenarbeit.“ (DBJR 2004, S. 2)

Die Anforderungen an die Inhalte pädagogischer Konzeptionen verweisen implizit auf ein ganzheitliches Bildungsverständnis.

„In einem ganzheitlichen Konzept sollen Unterricht und Erziehung, Spielen und Lernen, Arbeits-, Spiel- und Erholungsphasen auf einander bezogen werden.“ (GSV 2004, S. 3)

Und:

„Im Mittelpunkt aller Bemühungen um Bildungskonzeptionen muss das Kind stehen und das Anliegen, kindliche Bildungsprozesse durch ein gesichertes Netz von Bezugspersonen zu unterstützen, Basiskompetenzen zu stärken und das Recht des Kindes auf gesellschaftliche Teilhabe zu sichern.“ (DPWV 2002, S. 12)

Die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2006) verspricht sich außerdem von der gemeinsamen Erarbeitung des Konzeptes, neue pädagogische Impulse für die Bildung zu implementieren.

„In diesem Konzept ist von besonderer Bedeutung, Kinder in ihrem Lernen und in ihrer persönlichen Entwicklung durch eine 'Pädagogik der Anerkennung' zu fördern. Oftmals werden Bildungsleistungen zu stark unter dem Gesichtspunkt bewertet, was der einzelne Jugendliche (noch) nicht kann. Bildungsförderung in einem ganzheitlichen Konzept betont hingegen die Ressourcen der Kinder und entwickelt gemeinsam mit ihnen Perspektiven für ihren Bildungsweg.“ (ebd., S. 3)

2.4.7 Finanzierung und Ressourcen

In den frühen Stellungnahmen der Kommunalverbände (DST 2003, LKT 2002) wird Ganztagschule als schulisches Angebot betrachtet, das von den Ländern zu finanzieren ist. Hierunter werden die Personalkosten für das lehrende und nicht lehrende Betreuungspersonal gezählt. Auch vom Bund wird ein Engagement im Rahmen seiner rechtlichen Zuständigkeiten erwartet und es werden klare Finanzierungsregelungen bei der Schaffung eines Gesamtsystems von Bildung, Erziehung und Betreuung gefordert.

„Es ist nicht Aufgabe der Jugendhilfe, die Regelversorgung von Schülern an Ganztagschulen mit Betreuungsangeboten zu gewährleisten und zu finanzieren. Die Jugendhilfe ist vielmehr nur dafür zuständig, die notwendige Unterstützungsstruktur zu gewährleisten, um bei individuellen Problemen von Schülern, die nicht von der Schule gelöst werden können, mit begleitenden Maßnahmen eingreifen zu können. Das Gleiche

che gilt sinngemäß, wenn statt der Ganztagsschule die Kombination von herkömmlicher Schule und Ganztags- bzw. Nachmittagsbetreuung vorgesehen wird.“ (LKT 2002, S. 1179)

Der Duktus der jüngeren Stellungnahmen der Kommunalverbände (DV 2007, DV 2009) ist deutlich gemäßigter. Der Deutsche Verein (2009) deutet an, dass Bildungslandschaften die Gestaltungsmöglichkeiten für kommunale Bildungsförderung erweitern und fordert eine Beteiligung an der Finanzierung seitens der Länder. Die Kommunalverbände setzen sich mit der Finanzierung des Aufbaus und der Steuerung der Bildungslandschaft auseinander und sehen die Kommunen als die zentrale Steuerungsebene an.

„Das Kommunalparlament ist das letztverantwortliche Gremium, das eine Kommunale Bildungslandschaft auch mit entsprechender Autorität und Finanzierung ausstatten kann. Dabei sind auch von den Ländern Finanzierungsbeiträge einzufordern.“ (DV 2009, S. 7–8)

Wie die Ganztagsschulen so benötigen auch die Netzwerke Ressourcen, deren Bereitstellung verbindlich geregelt werden soll. Den Ländern wird eine Schlüsselrolle bei der Entwicklung von Bildungslandschaften nahe gelegt.

„Durch sie könnten Anreize geschaffen werden, dass Kommunen ihrerseits bereit sind, sich finanziell zu engagieren. So ist auch eine Unterstützung der Schulen, die sich in eine Kommunale Bildungslandschaft einbringen wollen, unerlässlich.“ (ebd.)

Seit Mitte der 2000er Jahre steht zunehmend die Frage nach geeigneten Finanzierungsformen im Vordergrund. Die Bündelung der bisher verteilten Ressourcen setzt voraus, dass sich die beteiligten Institutionen und Einrichtungen sowohl mit ihrer Kompetenz als auch mit ihren Ressourcen einbringen.

„Dies stößt in der Praxis noch vielfach auf Vorbehalte – vor allem auch vor dem Hintergrund knapper werdender Finanzmittel. Grenzen der Zusammenführung von Ressourcen ergeben sich jedoch auch dadurch, dass nahezu jede Bildungsinstitution bzw. jeder Bildungsakteur eine eigene Rechts-, Konzept- und Finanzlogik und gesetzliche Grundlage hat, die historisch gewachsen sind. Auch aus haushaltsrechtlichen und haushaltssystematischen Gründen wird eine rasche Umschichtung von Haushaltsmitteln kaum möglich sein.“ (DV 2009)

In der Diskussion sind verschiedene Formen der Finanzierung wie die Schaffung eines gemeinsamen Haushaltsansatzes, in den die Mittel aus den jeweiligen Einzelansätzen fließen (Bildungspool), Sozialraumbudgets, Lockerung von Zweckbindungen oder Bildungsfonds.

„In einen solchen Fonds könnten – anders als bei der Pool-Bildung – sowohl öffentliche Fördermittel als auch Eigenmittel der weiteren beteiligten Akteure, Spenden, Zuwendungen von Stiftungen und andere Mittel einfließen. Mit einem solchen Instrument könnten auch Mittel ver-

schiedener Kommunen (deren Nutzung häufig an der Gemeindegrenze endet) überregional genutzt werden.“ (ebd., S. 15)

Verbunden mit der Sorge um den Erhalt der außerschulischen Angebote der Jugendhilfe (DPWV 2002, EKD 2004, AGJ 2006) werden für die Kooperation mit der Ganztagsschule zusätzliche Mittel gefordert. Einerseits werden für die verbindlich zu gestaltenden Kooperation zusätzliche Personalressourcen notwendig und andererseits soll in den Einrichtungen eine angemessene technische Ausstattung flächendeckend zur Verfügung gestellt werden.

„Bereits jetzt ist es allerdings von zentraler Bedeutung, auf eine dauerhafte und ausreichende Absicherung der Finanzierung hinzuwirken. Durch die vom Bund geförderten Investitionskosten entstehen für Länder, Kommunen und Träger Personal- und Folgekosten, die gegenwärtig noch ungeklärt sind. Für die Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität an Ganztagsschulen ist es erforderlich, dass der personelle Ausbau nicht auf einem untersten finanziellen Niveau und mit befristeten Arbeitsverhältnissen begonnen wird.“ (BAGJSA 2005, S. 6)

Auf Seiten der Schulen gibt es ebenfalls gestiegenen Ressourcenbedarf.

„Bei vier Nachmittagen ist im Sekundarbereich von einem zusätzlichen Stellenbedarf von ca. 30 Prozent, im Grundschulbereich wegen der geringeren obligatorischen Stundenzahl von ca. 45 Prozent auszugehen. Die Einzelschule definiert ihren Personalbedarf nach LehrerInnen- und SozialpädagogInnen-Stellen.“ (GEW/BSV 2002)

Neben Forderungen nach mehr Ressourcen werden auch Einsparvorschläge unterbreitet. Die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2000) merkt an, dass Schulen durch die Kooperation mit Eltern, Vereinen, Gruppen und Initiativen die Kosten der Angebote senken können. Der Ganztagsschulverband (GGT 2002) stellt fest, dass die Kooperation mit Jugendeinrichtungen, Vereinen und Freien Trägern geeignet ist Kosten zu senken, aber auch dazu dient, die Schulen stärker in ihrem Umfeld zu verankern. „Wenn möglich soll mit Einrichtungen der Jugendhilfe kooperiert werden.“ (GEW/BSV 2002)

In der Frage der Beitragsfreiheit für den Ganztag sind sich die Verbände nicht einig. Während der Deutsche Bundesjugendring (2004) Beitragsfreiheit fordert, um allen Kindern den Zugang zu ermöglichen, hält die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2000) eine Kostenbeteiligung der Eltern für zumutbar und schlägt sozialverträglich gestaffelte Beiträge vor. In einer weiteren Variante werden Beiträge lediglich für die Verpflegung erwogen.

„Der Besuch von Ganztagsschulen muss gebührenfrei sein. Ein Beitrag für Verpflegung kann erhoben werden. Ggf. können auch regionale bzw. kommunale Jugendstiftungen gegründet werden, die zur Finanzierung beitragen. Auf keinen Fall darf es vom Einkommen der Eltern abhängen, ob Kinder und Jugendliche Ganztagsschulen besuchen können.“ (GEW/BSV 2002, S. 7)

2.4.8 Fazit zu den fachpolitischen Stellungnahmen

In der ersten Hälfte der untersuchten Dekade geht auf beiden Seiten – Jugendhilfe und Schule – die Einsicht zur interinstitutionellen Kooperation mit einer gewissen Abgrenzung einher. Den Schulbereich betreffend wird betont, dass alles, was in der Schule geschieht, der Schule bzw. der Schulleitung obliegt (BDA 2000, GGT 2002). Von Seiten der Jugendhilfe ist sinnbildlich von „gleicher Augenhöhe“ die Rede. Dahinter stehen Befürchtungen, dass der Bildungsauftrag der Jugendhilfe vom Kooperationspartner nicht anerkannt wird, ihre Einrichtungen und Angebote instrumentalisiert werden und die Jugendhilfe letztlich der Schule subsumiert wird.

„Eigenständiger Bildungsauftrag der Kinder- und Jugendarbeit ist eindeutig von Betreuungsfunktionen in schulischen Kontexten zu trennen. Gleichmaßen ist die Kinder- und Jugendarbeit von einer bloßen Inanspruchnahme im Sinne von Hilfsfunktionen für die Schule, einseitig dominierenden Arbeitsmarktbelangen oder der überwiegenden Orientierung an schulbezogenen Defiziten (z.B. Hausaufgabenhilfe, Schulverweigerung, Gewaltprävention) auszunehmen.“ (BAGLJÄ 2003, S. 6)

Die ganzheitliche Förderung der Kinder und Jugendlichen durch außerschulischen Angebote darf trotz des angestrebten Ziels der Bedarfsdeckung im Ganztags schulbereich nicht in den Hintergrund gedrängt werden (DST 2003, DBJR 2004). Jugendarbeit soll auch weiterhin ihren Schwerpunkt in der außerschulischen Arbeit behalten (EKD 2000).

In der zweiten Hälfte des Untersuchungszeitraums spielen derlei Abgrenzungen kaum noch eine Rolle. Die Anerkennung der jeweiligen Funktionen, inneren Logiken, Arbeitsweisen und Kompetenzprofile bilden die Basis für ein partnerschaftliches Miteinander. Hier stehen Fragen nach der Überwindung der strukturellen Unterschiede durch institutionalisierte Kooperations- und Koordinationsgremien und Instrumente im Zentrum, um durch eine nachhaltige Kooperation lokale Bildungslandschaften Realität werden zu lassen. An der argumentativen Entwicklung der fachpolitischen Stellungnahmen lässt sich eine gewisse Tendenz der Verlagerung von einer ‘Wagenburgmentalität’ hin zu pragmatischen Machbarkeitsinteressen ablesen.

Bestimmte Zielvorstellungen für die Ganztagschule lassen sich über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg rekonstruieren. Beispielsweise zieht sich das mit der Bildungslandschaft verknüpfte Ziel der Vereinbarkeit von Beruf und Familie – auch wenn sich dessen Betonung im Laufe der Zeit abschwächt – als roter Faden durch die Stellungnahmen. Andere Ziele hingegen rückten erst spät in den Fokus. Dies betrifft vor allem die Hoffnung, über kommunale Bildungspolitik nachhaltig auf die Sozialstruktur und die Zukunft der Stadtteile oder Kommunen Einfluss nehmen zu können. Vor allem jüngere Stellungnahmen der Kommunalverbände betonen die Verantwortung der Kommunen im Bildungsbereich und stellen den Nutzen für diese heraus. Als Gelingensbedingung wird eine gut ausgebaute, konzeptionell aufeinander bezogene und verlässlich miteinander verknüpfte Bildungsinfrastruktur – oder mit anderen Worten: eine lokale Bildungsland-

schaft – postuliert. In diesem Kontext kommt auch die Forderung nach kommunalen Gesamtkonzepten für Bildung auf, sowie der Wunsch nach einer Stärkung der kommunalen Verantwortungsübernahme für die Bildung vor Ort.

Angedeutet wird, dass die Kosten der Bildungslandschaft sich zukünftig amortisieren und sich auf lange Sicht (zumindest) als ein haushalterisches Null-Summen-Spiel entpuppen. Vor diesem Hintergrund wird der Aufbau einer Bildungslandschaft auch und gerade finanzschwachen Kommunen empfohlen.

„Gerade hier dürften funktionierende Kommunale Bildungslandschaften jedoch Synergieeffekte auch für die finanziellen Ressourcen freisetzen. Daher sollten Kommunen, und auch die Kommunalaufsicht, darüber nachdenken, welche Effekte durch eine Kommunale Bildungslandschaft im Sinne der Vermeidung von gesellschaftlichen Folgekosten erzielt werden können.“ (DV 2009, S. 15)

2.5 Fazit zur thematischen Relevanz

Die thematische Relevanz des Forschungsprojektes „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe“ lässt sich im Spannungsfeld von persistierender struktureller Bildungsbenachteiligung einerseits und einem sich in der vergangenen Dekade verändernden diskursiven sowie pädagogisch-praktischen Umgang mit diesem gesellschaftlichen Problem andererseits heraus plausibilisieren. Dabei haben insbesondere internationale Schulleistungsvergleichsstudien wie PISA, IGLU und TIMSS das Thema Bildungsbenachteiligung in den Mittelpunkt der fachpolitischen Auseinandersetzung gerückt, dessen Bearbeitung auf der diskursiven Ebene durch drei Kernelemente fachpolitischer Leitlinien charakterisiert werden kann:

- Vereinbarkeit von Familie und Beruf
- Umfassendes, „ganzheitliches“ Bildungsverständnis
- „Entgrenzung von Bildung“

Dabei zieht sich das „Betreuungsmotiv“ der Vereinbarkeit von Familie und Beruf als alle empfohlenen Handlungsstrategien fundierendes Element im Beobachtungszeitraum durch und kann genau deshalb als notwendige, aber nicht hinreichende Randbedingung einer kompensatorisch orientierten Umgestaltung von Bildung interpretiert werden.

Ebenfalls durchgängig erfolgt der Verweis auf die Notwendigkeit eines „ganzheitlichen“ Bildungsverständnisses, das in der zweiten Hälfte der Dekade dann in dem Wechselspiel formaler, non-formaler und informeller Bildung durch dekliniert wird, wobei insbesondere dem 12. Kinder- und Jugendbericht eine terminologisch und bildungsprogrammatisch präzisierende Funktion zukommt.

Neben diesen fundierenden diskursiven Elementen verweist die Prozesskategorie der „Entgrenzung von Bildung“ auf deutliche Veränderungen im Beobachtungszeitraum:

Der soeben skizzierten bildungstheoretischen Reflexion des Wechselspiels unterschiedlich strukturierter Bildungsprozesse an einer Vielfalt von Bildungsorten (einschließlich der kategorial gesondert zu behandelnden familialen Bildungswelt) entspricht dabei ein sukzessives Abrücken der fachpolitisch relevanten Akteure von einer auf institutionelle Selbstverständigung zentrierten – und somit implizit auf Abgrenzung und Profilierung des jeweils als eigenständig empfundenen Bildungsauftrags ausgerichteten – diskursiven Ausgangslage zu einem auf Vernetzung, Verantwortungsgemeinschaft und eben „Entgrenzung“ ausgerichteten Paradigma.

Dieses Grundmuster spiegelt sich in den fachpolitischen Stellungnahmen und Bildungsprogrammen in vielfältiger Weise wider – etwa im Paradigmenwechsel der kommunalen Spitzenverbände, die in der ersten Hälfte der Dekade einen auch schulbezogen zu realisierenden Bildungsauftrag noch mit Verweis auf das aus ihrer Sicht nicht funktionierende Konnexitätsprinzip¹¹ zurückgewiesen haben, sich aber spätestens seit der „Aachener Erklärung“ des Deutschen Städtetags aus dem Jahr 2007 aktiv an der Erarbeitung einer genuin lokalen Bildungspolitik in Verantwortungsgemeinschaft mit dem jeweiligen Bundesland beteiligen. Neben der auf pädagogische Gestaltungsfragen erweiterten kommunalen Schulträgerschaft und der lokalen Vernetzung von Jugendhilfe und Schule manifestiert sich der Entgrenzungsdiskurs aber auch in der sukzessiven Schwerpunktverlagerung von der Debatte um die Gestaltung von Ganztagsschule (offen vs. gebunden, etc.) zu einer Diskussion um die Optionen einer lokal vernetzten Ganztagsbildung.

Während also auf der bildungsdiskursiven Ebene im Beobachtungszeitraum verstärkt auf entdifferenzierende Topoi wie „Ganzheitlichkeit“ und „Entgrenzung“, sowie auf das auf Umdifferenzierung und „Interdependenzverstärkung“ (Emmerich 2009) pointierte Motiv der „lokalen Vernetzung“ zurückgegriffen wird, erscheint die operative, praxisnahe Handlungsebene aus Sicht der Ganztagsschulbegleitforschung als durch additive Kooperations- und Vernetzungsansätze geprägt. Diese Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit muss im Auge behalten, wer die Diskurse um „Lokale Bildungslandschaft“ und „Ganztagsbildung“ auf das Leitziel der Entkopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg in Deutschland rückbeziehen möchte.

In der Gesamtschau ergibt sich ein Bild, wonach mit dem „PISA-Schock“ das Thema Bildungsgerechtigkeit in den Mittelpunkt des Bildungsdiskurses gerückt ist. Die sich mehr und mehr integrierenden Diskurse um „Ganztagsbildung“ und „Lokale Bildungslandschaft“ nehmen dabei im Hinblick auf durch sie zu erwartende kompensatorische Effekte eine assoziativ begründete Oberflächenplausibilität für sich in Anspruch, die derzeit noch mit keinerlei belastbarem Datenmaterial gestützt werden kann und

11 Diesem Prinzip zufolge können die Bundesländer politische Aufgaben nur in dem Maße an die Kommunen delegieren, wie sie dafür auch einen adäquaten Finanzausgleich schaffen.

auch aus analytischer Perspektive bislang nicht zu überzeugen vermag. Warum sollte ein ganzheitliches und entgrenztes Bildungsverständnis in Kombination mit einer systembezogenen inter-institutionellen Vernetzung der lokalen Bildungsanbieter sozial-kompensatorische Effekte zeitigen? Und – sollten sich diese Hoffnungen als trügerisch erweisen – liegt dies dann zuvorderst an der additiv orientierten Kooperationspraxis oder an grundsätzlich fehlgeleiteten, diskursiv erzeugten Erwartungshaltungen? Denn wieso eigentlich sollte ein integriertes Kooperationsmodell Bildungsgerechtigkeit „bewirken“ können?

In Ermangelung belastbarer Evaluationsdesigns, mit deren Hilfe Strukturen lokal vernetzter Ganztagsbildung am Leitziel des Abbaus struktureller Bildungsbenachteiligung gemessen werden könnten, bedarf es derzeit einer soziologischen Analyse, die zu rekonstruieren vermag, ob und wie sich dieses Leitziel vor Ort in ressourcenrelevante Handlungsstrategien der institutionellen Akteure übersetzt oder ob es diesbezüglich zu einer totalen Entkopplung von Diskurs und organisationaler Aktivitätsstruktur im Bildungssystem¹² kommt. Diesem Thema widmet sich das hier berichtete Forschungsprojekt „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe“.

3 Forschungsstand

Während sich auf fachpolitischer wie auch auf bildungstheoretischer Ebene eine breite Fundierung und Reflexion des Topos „Lokale Bildungslandschaft“ nachweisen lässt, wurde dieser selbst bislang noch kaum zum Forschungsgegenstand. Es wäre dafür auch nicht sinnvoll, Forschungsergebnisse zu Einzelaspekten, wie etwa zur sozialräumlichen Vernetzung in Stadtteilen und Quartieren, zur Autonomisierung von Schule, zur Ganztagschule oder eben zu domänenspezifischen Vernetzungen von Jugendhilfe und Schule zu berichten, da hinter diesen Einzelthemen und -befunden der *emergente* Charakter der „sozialen Tatsache“ (vgl. Durkheim 1961) „Lokale Bildungslandschaft“ verschwinden müsste. Diese Eigenständigkeit und Irreduzibilität des Forschungsgegenstands erscheint bildungsprogrammatisch durch folgende Dimensionen und Merkmale charakterisiert:

- *Übergreifend*: Konturierung lokaler Bildungspolitik als einer neuen „Governance-Arena“ (Papadopoulus 2004) mit emergenten Koordinationsformen (vgl. Emmerich/Maag Merki 2009, S. 13–30) und einem eigenständigen „Netzwerkmanagement“ (Schubert 2008)

12 Der Systembegriff wird im Zusammenhang mit Bildung in Deutschland in dem vorliegenden Forschungsbericht durchweg metaphorisch verwendet; im soziologisch anspruchsvollen Sinne kann hierzulande trotz des Föderalismus zwar ansatzweise von einem Schul-, nicht aber von einem Bildungssystem gesprochen werden, da es hierzu weder integrierende kommunikative Codes und Programme, noch integrierende institutionelle Rahmenbedingungen gibt.

- *Planungsdimension*: Entwicklung und Implementierung evidenzbasierter („kommunales Bildungsmonitoring“) und bereichsübergreifend ausgerichteter, lokaler Planungsprozesse (integrierte Stadtplanung auf Basis einer ebensolchen lokalen Bildungsplanung unter Einbezug von Jugendhilfe-, Schulentwicklungs- und Sozialplanung)¹³, verbunden mit einem umfassenden Steuerungsanspruch auf kommunaler Ebene (vgl. Bogumil/Jann 2009, S. 262f.)
- *Zivilgesellschaftsdimension*: Kultivierung eines beteiligungsorientierten Planungs- und Gestaltungsverständnisses, sowohl im Hinblick auf die institutionellen und organisationalen Akteure, als auch auf die unorganisierten BürgerInnen, insbesondere Kinder und Jugendlichen und deren Eltern, als „LetztadressatInnen“ der lokalen Vernetzung (vgl. Behn u.a. 2010)
- *Fortbildungsdimension*: Konzeptionelle Entwicklung und Einübung von Formen multiprofessioneller Zusammenarbeit, etwa im planerischen oder auch im pädagogischen Bereich
- *Aneignungsdimension*: Schaffung verknüpfter Aneignungs- und Gelegenheitsstrukturen im lokalen Raum zur Anregung des informellen, selbstorganisierten Lernens außerhalb von pädagogisch vorarrangierten Bildungssettings.

In diesem Sinne spricht Berse (2009) von einer „mehrdimensionalen Bildung“, die er aus einer dezidierten Jugendhilfeperspektive heraus und im Anschluss an den 12. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2005) bildungstheoretisch und fachpolitisch herleitet. Berse kommt dabei zu einem skeptischen Fazit im Hinblick auf die doppelte Frage, inwiefern sich (a) in der lokalen Praxis tatsächlich von einem breiten, nicht auf Schule und formale Bildung verkürzten Bildungsverständnis sprechen lässt, und ob (b) eine in einem sozialisations- und bildungstheoretisch reflektierten Sinne konsequent am Lernsubjekt orientierte Bildungsphilosophie (Luthe 2009, S. 161; vgl. auch Rauschenbach/Otto 2004; Rauschenbach 2009) in lokalen Bildungslandschaften wirklich Raum greift. Keine Informationen gibt es dazu, wie eben diese Lernsubjekte selbst Bildungslandschaften im Sinne von Raumkonstitution (vgl. Löw 2001) sozial konstruieren:

„Lokale Bildungslandschaften aus Sicht der Kinder und Jugendlichen, aus Sicht der Schülerinnen und Schüler? Die Quellenlage zu diesem Thema ist desolat, das Forschungsdesiderat schnell benannt: Wir wissen wenig darüber, wie und was Kinder und Jugendliche bislang dazu beitragen konnten, ‚Ganztagsbildung vor Ort‘ zu gestalten bzw. mitzugestalten.“ (Bosenius/Edelstein 2009, S. 179)

Dies könnte den Verdacht nahelegen, dass der Topos „lokale Bildungsland-

13 Der Fokus des hier berichteten Forschungsprojektes lag auf der Zielgruppe „Kinder und Jugendliche im Schulalter“, daher wurden die hierfür relevanten Einzelplanungsprozesse besonders hervorgehoben. Da lokale Bildungslandschaften im Kontext der Leitlinie lebenslangen Lernens entwickelt werden, müssen vor Ort weitere Planungsprozesse, etwa im Kontext der allgemeinen und beruflichen Aus- und Weiterbildung bis hin zur Altenhilfeplanung, integriert werden.

schaft“ eine lediglich legitimatorische Funktion wahrnimmt und keineswegs als distinkter sozialwissenschaftlicher Forschungsgegenstand zu sehen sei. Dem widerspricht die Existenz umfangreicher Programme der Bildungsförderung wie etwa den BMBF-geförderten Programmen „Lernende Regionen“¹⁴ und „Lernen vor Ort“¹⁵, dem vom Land Nordrhein-Westfalen und der Bertelsmann-Stiftung mit dem Ziel der Gestaltung „regionaler Bildungslandschaften“ betriebenen Programm „Selbstständige Schule“¹⁶ und den in der Nachfolge geschlossenen Kooperationsvereinbarungen zur Schaffung „regionaler Bildungsnetzwerke“¹⁷, um nur einige zu nennen.¹⁸ Zu einigen dieser Förderprogramme liegen auch bereits Evaluationen vor, deren Ergebnisse verdeutlichen, dass die lokale und regionale Bildungsvernetzung keineswegs nur eine legitimatorische Figur ist, sondern zu nachhaltig veränderten organisationalen Vernetzungs- und Aktivitätsstrukturen führt (vgl. Nuissl et al. 2006; Projektleitung „Selbstständige Schule“ 2008). Deutlich wird dabei vor allem, dass lokale Bildungsnetzwerke zum einen im Sinne eines „kommunalen Bildungsmanagements“ strukturell abgesichert und öffentlich verantwortet werden müssen und dass zum anderen institutionellen Schließungsprozessen im Netzwerk entgegenzuwirken ist:

„In der Analyse der Bildungsnetze in den Lernenden Regionen zeigt sich im Allgemeinen, dass diese dort eine wichtige Rolle spielen und wichtige regionale Akteure zusammenbinden. So positiv dies in der Regel zu bewerten ist, so zeigt sich doch in einigen Fällen auch eine Gefahr: Netzwerke mit starken Partnern, die sich zudem eine eigene Organisationsform geben, stehen in der Gefahr, zu regionalen Kartellen zu werden; dies ist insbesondere dann ein Problem, wenn die Netzwerke Produkte und Dienstleistungen für die Region entwickeln und vorhalten, die sowohl ökonomisch als auch politisch bedeutsam sind.“ (Nuissl et al. 2006, S. 257).

Dies wird auch von einer anderen Programmstudie bestätigt: Das im Jahr 2008 abgeschlossene Programm „Selbstständige Schule“ gilt als bundesweit umfangreichstes Schulentwicklungsprogramm. In einem Dreischritt von (1) der einzelschulischen Entwicklung (Unterrichtsgestaltung; Schulmanagement), über (2) die systembezogene Vernetzung der regionalen Schullandschaft, sollte dabei (3) durch Einbezug außerschulischer Partner die Implementierung einer regionalen Bildungslandschaft erreicht werden. Die Programmevaluation weist nach Abschluss der sechsjährigen Projektlaufzeit darauf hin, dass dieser dritte Schritt nur ansatzweise umgesetzt werden konnte (vgl. Projektleitung 2008, S.119). Dieser Befund deutet ebenfalls auf institutionelle Schließungsprozesse – in diesem Fall in der Schullandschaft

14 Nähere Informationen zum Programm: <http://www.bmbf.de/de/414.php> [10.04.2010]

15 Nähere Informationen zum Programm: <http://www.lernen-vor-ort.info/> [10.04.2010]

16 Nähere Informationen zum Programm: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/bst/hs.xsl/prj_88751.htm [10.04.2010]

17 Nähere Informationen zum Programm: <http://www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de/> [10.04.2010]

18 Vgl. auch den Überblick zur Netzwerkbildung in regionalen Bildungslandschaften bei Solzbacher/Minderop (Hrsg.) 2007

und zwar gegenüber außerschulischen Partnern – hin. Auch die zur hauptamtlichen Netzwerkpflge im Programmkontext durchgängig implementierten regionalen „Bildungsbüros“ fungierten dementsprechend noch eher als „Schulbüros“.

Diese Befunde weisen bereits deutlich darauf hin, dass lokale Bildungslandschaften eigenständige Ge- und Misslingsbedingungen aufweisen, die sich nicht hinreichend präzise in einem allgemeinen netzwerkanalytischen Bezugsrahmen rekonstruieren lassen. Die skizzierte Mehrdimensionalität des lokalen Bildungsgeschehens überschreitet den Diskursraum um neue Formen der „Steuerung im Bildungssystem“ und eine entsprechende „Ressourcenoptimierung“ nämlich vor allem dadurch, dass es hier nicht um die Prozessoptimierung der Produktion von wohl definierten Bildungsdienstleistungen und Bildungszertifikaten geht, sondern dass das gesellschaftliche „Produkt Bildung“ zugleich selbst einer kategorialen Transformation unterliegt, die mit dem Terminus der „Entgrenzung von Bildung“ nur unscharf und negatorisch umschrieben wird. Ihren emergenten Charakter als „soziale Tatsache“ gewinnen lokale Bildungslandschaften also im Kern dadurch, dass sie als Teil eines säkularen Neudefinitionsprozesses von Bildung zu konzipieren sind, also nicht einfach nur Vorhandenes auf neue Weise „managen“. Dieser umfassende Gestaltungsanspruch ist – das haben die Ausführungen zur thematischen Relevanz in Kapitel 1 deutlich gezeigt – auf vielfache Weise diskursiv verankert und quasi überdeterminiert. Die Lehre aus dem „PISA-Schock“ erschöpft sich nicht darin, die gesellschaftliche Produktion von Bildung durch interinstitutionelle Vernetzung zu optimieren, sondern sie lautet durchweg auch, Bildung „neu“ – nämlich „entgrenzt“ – zu denken. So zentriert sich der Diskurs um die Gestaltung lokaler Bildungslandschaften dann auch keineswegs primär auf bildungsökonomische Ziele, sondern nimmt zumindest programmatisch die vergesellschafteten Lernsubjekte, deren „Selbstbildung“, wie auch ihre Chancen zur „kulturellen Teilhabe“ in den Blick.¹⁹ In diesem anspruchsvollen Sinne können derzeit aber keine empirisch belastbaren Ergebnisse zum Thema „lokale Bildungslandschaften“ berichtet werden. Auch die einschlägigen Sammelbände fokussieren entweder lediglich analytische Einzeldimensionen wie die regionale Netzbildung (vgl. Solzbacher/Minderop 2007; Berkemeyer 2010; Emmerich 2010; Emmerich/Maag Merki 2009) oder aber themenspezifische Gestaltungsaspekte wie Ganztagschule (vgl. Bleckmann/Durdel 2009) bzw. akteurszentrierte Perspektiven wie die der Schulen (vgl. DDS 2008) oder jene der Kommunen (vgl. DfK 2009); auch Anregungen im Hinblick auf den internationalen Vergleich finden sich vereinzelt (vgl. Coelen 2006; 2009; Baumheier/Warszewa 2009). Jenseits der in diesen HerausgeberInnenbänden versammelten thematisch und institutionell konkretisierten Einzelarbeiten liegen bildungstheoretische Reflexionen vor (vgl. Otto/Oelkers 2006; Rauschenbach 2009), die häufig an den 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (BMFSFJ 2005) angelehnt sind; des Weiteren lassen sich die Beiträge in dem Handbuch „Grundbegriffe Ganz-

19 Diese breite Bildungskonzeption liegt folglich auch der nationalen Bildungsberichterstattung in Deutschland zu Grunde (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008).

tagsbildung“ (Coelen/Otto 2008) zumindest teilweise dem hier fokussierten Forschungskontext zuordnen. Den Versuch eines Überblicks über Ansätze und Konzepte, Phasen des Auf- und Ausbaus von Bildungs- und Erziehungslandschaften sowie Gelingensbedingungen unternehmen Behn u.a. (2010) – die Mehrdimensionalität tritt auch hier hinter den gewählten Untersuchungsschwerpunkten „Elternbeteiligung“ und „Gewaltprävention“ zurück. Bezogen auf das hier interessierende Verhältnis von Jugendhilfe und Schule in Bildungs- und Erziehungslandschaften bietet die Forschungsgruppe um Behn in ihrem Zwischenbericht eine kurze Analyse des Zusammenspiels der beiden Systeme. Aufgrund der Anschlussfähigkeit an diesen Bericht werden die zentralen Ergebnisse hierzu kurz skizziert.

Neben der Darstellung der Differenzen von Schule und Jugendhilfe, insbesondere Jugendarbeit, in Bezug auf Bildungsqualität und gemessen an gesellschaftspolitischen und bildungstheoretischen Kategorien²⁰, wird die Ganztagschule als der „natürliche (oder naturalisierte?) Begegnungs- und Kooperationsort der beiden Systeme“ (S.141) identifiziert und konkrete Konkurrenzen, Stolpersteine und kooperationsfördernde Bedingungen benannt: Als „Knackpunkte“ der Zusammenarbeit stellen sich dabei die unterschiedlichen Zuständigkeiten der beiden Systeme, der unterschiedliche Fachjargon, differierende Arbeitszeiten sowie die Wertschätzung der Professionen untereinander heraus. Als der Kooperation zuträglich zeigen sich komplementär dazu eine zentrale Koordinations- bzw. Steuerungsinstanz, Kooperationsvereinbarungen und insbesondere die Überwindung der vorhandenen Systemgrenzen, ohne dabei die Grenzen bzw. Unterschiede des jeweils anderen Systems auflösen zu wollen (vgl. S. 146ff.).

Trotz sich weiterentwickelnder Forschung deckt keine der skizzierten Arbeiten die von Berse (2009) postulierte Mehrdimensionalität lokaler Bildungslandschaften in theoretischer wie empirischer Hinsicht ab.

Dieser unbefriedigende Forschungsstand ist der hohen Komplexität des Gegenstandes geschuldet, der sich alle Versuche ausgesetzt sehen, lokale Bildungslandschaften zu „evaluieren“. So heißt es im Evaluationsbericht zur „Bildungsoffensive Ulm“:

„Die Erforschung regionaler Bildungslandschaften ist bisher nicht standardisiert. Die Vergleichbarkeit auf eine geeichte Einheit ist daher nicht möglich. (...)“

Dafür bietet der Evaluationsbericht Einblicke, wie die Bildungsoffensive in den verschiedenen Bereichen wahrgenommen wird und warum.“ (Kucharz et al. 2009, S. 6)

In der Tat erscheint die Rekonstruktion institutioneller, professionstypischer und akteursbezogener Deutungsmuster gegenwärtig als der „Königsweg“ zur sozialwissenschaftlichen Analyse lokaler Bildungslandschaften. „Wirkungen“ lassen sich in diesem Feld aufgrund der Vielzahl intervenierender Variablen nur in einem sehr weit gefassten und jenseits aller Kausalitätssemantiken zu operationalisierenden Sinne – und auch dann nur ansatz-

20 Behn u.a. beziehen sich hierbei auf eine Dimensionalisierung/Kategorisierung von Thomas Coelen von 2003.

weise – bestimmen; daran ändert auch die Anreicherung von Interviewausagen durch „harte“ Daten aus kommunalen Berichtssystemen wie der Sozial-, Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung nichts, da diese Zahlenwerke zumeist auf unterschiedlichen Datengrundlagen und mit zum Teil untereinander inkompatiblen Bezugsgrößen arbeiten und sich daher kaum zu einem empirisch belastbaren Gesamtbild der jeweiligen Bildungslandschaft verdichten lassen. Es ist dann auch gerade ein zentrales Gestaltungsziel lokaler Bildungspolitik, diesen vor allem Planungsprozesse erschwerenden Zustand baldmöglichst durch die Implementierung eines integrierten „Bildungsmonitorings“ zu beheben; hierzu wird derzeit ein entsprechender „Anwendungsleitfaden“ (Projektgruppe 2010) erarbeitet und den Kommunen in der jeweils gültigen Arbeitsversion im Internet zur Verfügung gestellt.

Während sich somit der unmittelbare Forschungsstand zum Thema „lokale Bildungslandschaft“ als eher unbefriedigend darstellt, lassen sich paradigmatisch-theoretische Anschlüsse an die aktuelle sozialwissenschaftliche Debatte unschwer finden:

„Das Projekt Bildungslandschaften steht (...) im Kontext einer Hinwendung zu Ansätzen der Regionalisierung, die sowohl in politischen Strategien als auch in der sozialwissenschaftlichen Theoriebildung festzustellen sind (vgl. Kessl/Otto 2007). Soziale und gesellschaftspolitische Fragen und Herausforderungen werden auf das Verhältnis von Raum und sozialer Welt bezogen; thematisiert wird, wie die soziale Struktur der Gesellschaft in den konkreten lokalen Verhältnissen ihren Ausdruck findet. Mit Regionalisierungskonzepten werden in den Sozialwissenschaften und in der Sozialpolitik soziale Fragen auch in Bezug zur Beschaffenheit physisch-materieller Räume und der dort angesiedelten Infrastruktur diskutiert. In der konkreten Gestalt dieser Räume wird nach gesellschaftlichen Strukturen und Mechanismen, nach Prozessen der Inklusion und Exklusion gesucht. Dieses Phänomen der Regionalisierung sozialer Verhältnisse spiegelt sich auch im Konzept der lokalen Bildungslandschaften wieder.“ (Mack 2009, S. 62f.)

Die Figur der „Regionalisierung sozialer Verhältnisse“ ist dabei strikt konstitutionstheoretisch zu denken und darf nicht in der Weise missverstanden werden, dass sich eine auf welche Art auch immer bereits existente Makro-Struktur nachträglich regional manifestiert. Damit ist auch bereits ein wichtiges Forschungsdesiderat benannt: Der Begriff der Bildungslandschaft wird zumeist raumsoziologisch unreflektiert verwendet, da die soziale Konstruktion von Raum nicht hinreichend theoretisch reflektiert wird. Martina Löw (2001) hat einen relationalen Raumbegriff erarbeitet, der sich von dem wissenschaftlich unhaltbaren, ontologisierend-präreflexiven Bild von Raum als einem immer schon existenten „Container“ verabschiedet.

„Raum ist eine relationale (An)Ordnung sozialer Güter und Menschen (Lebewesen) an Orten.“ (Löw 2001, S. 224)

In macht- und herrschaftsförmig strukturierten Prozessen wird Raum zualterererst konstituiert und zwar (a) durch die Platzierung sozial-materieller Gü-

ter („Spacing“) und (b) durch die symbolische Relationierung dieser Güter („Syntheseleistung“). Löw erarbeitet, in kritischem Anknüpfen an Giddens, ein konzises kategoriales System, mit dem sich die gesellschaftliche Institutionalisierung der Raumkonstitution mit den basalen Prozessen von Syntheseleistung und Spacing vermitteln lässt.

Der Begriff „*lokale Bildungslandschaft*“ lässt sich mit diesem raumsoziologischen Konzept sehr gut aufschlüsseln.

Das Adjektiv „*lokal*“ bezeichnet dabei eine Syntheseleistung und ist in der fachpolitischen und wissenschaftlichen Debatte entsprechend umkämpft. Im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojektes wurde diese Fokussierung gewählt, um damit den Prozess der „lokalisierenden“ Syntheseleistung – also die Bildung eines „Ortes“ – ordnungspolitisch neutral und analytisch gehaltvoll erfassen zu können. Wie in Kapitel 1 gesehen, konkurriert diese Begriffsverwendung mit den Adjektiven „kommunal“ und „regional“, welche jeweils eine spezifische, institutionsgebundene Definitionsmacht zum Ausdruck bringen sollen. So sind es nicht zufällig der Deutsche Städtetag (2007) und der Deutsche Verein (2007; 2009), die mit dem Adjektiv „kommunal“ eine symbolische Besetzung vornehmen, welche auf die Aufwertung der Rolle der kommunalen Gebietskörperschaften abzielt. Und es ist ebenso wenig zufällig, dass das Land Nordrhein-Westfalen von „regionalen“ Bildungslandschaften spricht und den Gebietskörperschafts- und Fördermittelverwendungsfokus damit auf Landkreise und kreisfreie Städte beschränkt, was in der konkreten Förderpraxis beispielsweise für kreisangehörige „Best-Practice“-Kommunen wie Arnsberg oder die Stadt Herford keineswegs folgenlos bleibt.

Der Begriff „*Bildungslandschaft*“ bezeichnet einen Raumkonstitutionsprozess und somit den Prozess der sozialen „(An-) Ordnung“ materiell-sozialer Güter. Diese „entgrenzende“ Metapher verweist dabei nicht zuletzt auch auf die Mehrdimensionalität und Referenzabhängigkeit des bezeichneten sozialen Phänomens: Die „Landschaft“ stellt sich für verschiedene Individuen, Akteursgruppen, Professionen, Organisationen und Institutionen auf „demselben“ Territorium jeweils ganz eigen dar, da man sich auf unterschiedliche, bedeutungsvolle materiell-soziale Güter bezieht, diese (strategisch) zu platzieren sucht und auf diese Weise *eine* Perspektivität des Raums der „lokalen Bildungslandschaft“ zugleich sozial konstituiert und „besetzt“ – oder zumindest zu besetzen sucht.

Während der hier gewählte raumsoziologische Ansatz in der Sozialraumdebatte bereits reflektiert (vgl. Deinet 2004a) und mit dem tätigkeitstheoretisch begründeten Aneignungskonzept (vgl. Leontjew 1967; Holzkamp 1993) verbunden wird (vgl. Deinet 2010; Deinet/Reutlinger 2004), fehlt es im Bereich der Erforschung „lokaler Bildungslandschaften“ derzeit noch an einer entsprechenden konzeptionellen Grundlegung und somit auch an darauf basierenden empirischen Forschungsdesigns. „Mehrdimensionalität“ wird hier derzeit noch im schwachen Sinne einer analytischen Ebenendifferenzierung begriffen. Die Perspektive, dass sich aus Zusammenspiel unterschiedlicher agencys („Spacing“) und deren raumkonstitutiven Syntheseleistungen (Bildung von „Orten“) erst die emergente „soziale Tatsache“

der lokalen Bildungslandschaft im Löwschen Sinne *synthetisiert*, gerät derzeit noch nicht in den Blick.

Aus dem skizzierten Forschungsstand ergaben sich für das hier berichtete Projekt zusammenfassend folgende Fixierungen:

- (1) Fokussierung des Forschungsdesigns auf methodologisch qualitativ und multiperspektivisch ansetzende Analysen der Deutungs- und Begründungsmuster relevanter Akteure, bei Anreicherung dieses Datenmaterials durch objektivierte Planungsdaten
- (2) Entwurf eines mehrdimensionalen Forschungsdesigns, um so die Anschlussfähigkeit der Ergebnisse an eine raumsoziologisch reflektierte analytische Konzeptualisierung lokaler Bildungslandschaft als emergenter „sozialer Tatsache“ sicherzustellen
- (3) Relativierung themenrelevanter Steuerungs- und Netzwerktheorien (Governance, Netzwerkmanagement) durch Einführung eines wissenssoziologisch reflektierten, die soziale Konstruktion von Bildungsakteuren reflektierenden Bezugsrahmens (Neoinstitutionalismus)
- (4) Analytische Konzeptualisierung des Ganztagsschulbezugs im Kontext einer im lokalen Raum „dezentrierten Ganztagsbildung“ (Stolz 2006)

Mit dieser konstitutionstheoretischen Forschungsperspektive wird auf einen Forschungsstand reagiert, der sich bislang seines Gegenstandes noch zu wenig reflexiv versichert und stattdessen die fachpolitisch lancierte Begrifflichkeit „Bildungslandschaft“ aufgreift und in diesem Rahmen dann (vorschnell) „Ge- und Misslingsbedingungen“ der Gestaltung zu identifizieren sucht. Zu fragen wäre hingegen, wie durch den Einsatz der Metapher „lokale Bildungslandschaft“ strategische Optionen der gleichzeitigen Raumkonstitution und -besetzung realisiert werden und welche bildungs- und ordnungspolitischen Konzepte mit diesem Regionalisierungsansatz (Mack 2009) letztendlich verfolgt und realisiert werden (sollen).

4 Theoretischer Bezugsrahmen

Bei der Betrachtung des Gegenstandes „Lokale Bildungslandschaften“ drängt sich die Anwendung des Governance-Ansatzes regelrecht auf. Bereits im Projektantrag des Schwesterprojekts wird der Ansatz – insbesondere jener der Local Governance (Schwalb/Walk 2007) – als „angemessene theoretische Perspektive“ (DJI 2007, S. 17) gehandelt. Die Relevanz des Governance-Ansatzes sowie seine im Projekt gefundenen notwendigen Erweiterungen sollen in diesem Kapitel nachvollzogen werden.

Die Darstellung des theoretischen Bezugsrahmens beginnt mit der Anwendung des Governance-Ansatzes auf den Forschungsgegenstand „Lokale Bildungslandschaften“. Daraufhin wird auf eine dem Gegenstand zuge-schnittene Kritik sowie die Darstellung von Erweiterungen und Betonungen eingegangen. Auf diese noch im Governance-Ansatz selbst liegenden Er-

weiterungen folgt die Unterfütterung mit dem organisationssoziologischen Neoinstitutionalismus. Auch seine Vorstellung ist unmittelbar an den Forschungsgegenstand geknüpft²¹. Das Kapitel endet mit der Zusammenführung der theoretischen Basis und formuliert sich daraus ergebende Forschungsfragen bzw. Hypothesen.

4.1 Lokale Bildungslandschaften als Governance-Praxis

Lokale Bildungslandschaften lassen sich sozusagen als „praktisch gelebte“ Governance betrachten. Die Fachliteratur unterscheidet zunächst zwischen Local/Regional Governance²² und Educational Governance²³, um verschiedenen Analyse-Perspektiven gerecht zu werden – Fürst verweist allerdings auf ein Zusammenfallen dieser „raum- und funktionsbezogene[n] Governance“ (2004, S. 51). Auch die Ausführungen zu einer Multilevel Governance (vgl. Benz 2007) – also der Tatsache, dass immer auch überregionale Ebenen Einfluss haben – legt die Überlegung nahe, die Begrenztheit der verschiedenen Attribute des Begriffes Governance zu überdenken. Das Projekt schließt deshalb an folgende, breit gefasste Definition von Governance als analytische Perspektive an:

„Governance ist die Gesamtheit der zahlreichen Wege, auf denen Individuen sowie öffentliche und private Institutionen ihre gemeinsamen Angelegenheiten regeln. Es handelt sich um einen kontinuierlichen Prozess, durch den kontroverse oder unterschiedliche Interessen ausgeglichen werden und kooperatives Handeln initiiert werden kann. Der Begriff umfasst sowohl formelle Institutionen und mit Durchsetzungsmacht versehene Herrschaftssysteme als auch informelle Regelungen, die von Menschen und Institutionen vereinbart oder als im eigenen Interesse

21 Die ausführliche Darstellung beider Theorien, insbesondere theoretische Begriffsklärungen, ist im Forschungsbericht des Schwesterprojekts nachzulesen (vgl. Bradna u.a. 2010, S.68–99). Da der vorliegende Bericht seinen Schwerpunkt auf die Anwendung legt, wird der Fokus auf die theoretische Verknüpfung mit dem Forschungsgegenstand gelegt.

22 „(...) von Regional Governance [ist] dann zu sprechen, wenn man sich auf netzwerkartige regionale Formen der Selbststeuerung unter Einbezug von Akteuren aus Politik, Verwaltung, Wirtschaft und Zivilgesellschaft bezieht und sich der Prozess darauf richtet, die regionale Entwicklung voranzutreiben“ (Fürst 2007, S. 356). *Local* und *regional* sind in diesem Sinne synonym zu lesen.

23 In enger Anlehnung an allgemeinere Governance-Literatur (wie z.B. Benz, Lange/Schimank, Mayntz) verstehen ihre Vertreter die Educational-Governance-Perspektive als eine Möglichkeit, Fragen der Umsetzung zur erhofften Wirkung von Innovationsbemühungen im Bildungswesen zu beantworten. So könnten mit dem Governance-Konzept Steuerungs- und Umstrukturierungsfragen beschrieben und analysiert werden. Die Umsetzung bildungspolitischer Maßnahmen wird dementsprechend als Handlungskoordination (c) zwischen Akteur(skonstellation)en (a) in einem Mehrebenensystem (b) untersucht (vgl. Kussau/ Brüsemeister 2007a, S. 26ff; Altrichter/Heinrich 2007c, S. 56ff.).

angesehen werden.“ (Commission on Global Governance; zit. nach Deutscher Bundestag 2002, S. 415)

Von lokalen Bildungslandschaften als „praktisch gelebter“ Governance kann man insbesondere dann sprechen, wenn ein Verständnis von Bildungslandschaften verfolgt wird, das Schule *und* Jugendhilfe als die zentralen Akteure eines Aufwachsens in öffentlicher Verantwortung attribuiert. Eine Kooperation von Jugendhilfe und Schule gilt als Indikator für Governance. Denn die Merkmale der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule, die auf Governance auf kommunaler Ebene schließen lassen (vgl. Burchardt/Förster 2005, S. 194ff.), beschreiben ebenso lokale Bildungslandschaften:

- Schule wird von der Kommune als Ressource und Möglichkeitsraum in der Jugendpolitik begriffen;
- Schule stellt einen anerkannten Partner in kommunalen Gremien und Ausschüssen dar und strebt diese Beteiligung an;
- Schule öffnet sich zu Stadtteil und Kommune;
- den Partnern Jugendhilfe und Schule sind ihre unterschiedlichen Organisationsprinzipien gegenseitig bewusst.

Auch in ihrer Konkretisierung „lokale Bildungslandschaften“ zeigt sich Governance als Realität beschreibender und zugleich verändernder Begriff. Die Gegenüberstellung (vgl. Tabelle 2) verdeutlicht die Anwendungsmöglichkeiten von Governance-Ansatz auf lokale Bildungslandschaften.

Tabelle 2: Governance und lokale Bildungslandschaften

Governance		Lokale Bildungslandschaften	
<ul style="list-style-type: none">• Lösungsansatz für gesamtgesellschaftliche Probleme• Lösungen in Kooperation über die klassischen Kompetenzgrenzen funktionsbezogener Institutionen hinweg• „aktivierender Staat“• Partizipation, Einbezug aller gesellschaftlichen Akteure		<ul style="list-style-type: none">• Lösungsansatz für Bildung von Kindern und Jugendlichen• integrierte kommunale Fachplanung: Zusammenhang von Schulentwicklungs-, Jugendhilfe, Sozial- und Raumplanung etc. (Planungsdimension)• öffentlich verantwortete und partizipativ orientierte Bildungsnetzwerke: Lokale Bildungsbüros, Servicestellen Jugendhilfe-Schule, Qualitätszirkel, Steuergruppen etc. als für die Netzwerkpflege zuständige intermediäre Instanzen; Zertifizierung von Bildungsangeboten öffentlicher und freier Träger im Ganzttag (Zivilgesellschaftliche Dimension)	
Local/Regional Governance			
<ul style="list-style-type: none">• gesamtgesellschaftliche Problemlagen werden auf lokaler Ebene evident• lokale Ebene Interaktions- und Referenzsystem für Betroffene (vgl. Burchardt/ Förster 2005, S. 186)		<ul style="list-style-type: none">• <i>lokale</i> Bildungslandschaften• Aneignungsdimension lokaler Bildungslandschaften zielt auf den AdressatInnenbezug.	
Funktionsbezogene Governance			
<ul style="list-style-type: none">• themen- oder projektbezogen		Bildung	
Multilevel Governance			
	<u>Schule</u>		<u>Jugendhilfe</u>
	Richtlinien Schulpolitik	Bund	Richtlinien Jugendhilfe, Programmförderungen
	Gesetzgebung Landesschulpolitik, wesentliche <i>Kontroll-ebene</i>	Land	Richtlinien, Förderungen
	Schulentwicklungsplanung, untere Kontroll-ebene (vgl. Burchardt 2005)	kom-munal	Rahmenbedingungen, Kontrollebene für öffentliche Träger

Neben dem Begriff der Local Governance treffen für lokale Bildungslandschaften auch der der funktionsbezogenen Governance und der Multilevel Governance zu. Bildung wäre das gemeinsame „Problem“ der Akteure in

lokalen Bildungslandschaften. Raum- und funktionsbezogene Governance überlagern sich. Von Multilevel-Governance oder Governance in Mehrebenensystemen – die Begriffe werden synonym verwendet – ist für lokale Bildungslandschaften insofern zu sprechen, als dass sowohl Schule als auch Jugendhilfe auf allen politisch-administrativen Ebenen verhandelt werden. Multilevel-Governance beschreibt interdependente Kompetenzen und Aufgaben der unterschiedlichen Ebenen und verweist darauf, dass die Zuständigkeit für größere oder kleinere Gebiete keine Über- oder Unterordnung rechtfertigt. In lokalen Bildungslandschaften muss per se damit umgegangen werden, dass die Kontrollebene für die Schule das Bundesland, für die Jugendhilfe die Kommune darstellt (vgl. Burchardt 2005, S. 101).

4.1.1 Betonungen, Erweiterungen der analytischen Governance-Perspektive

Als analytisches Konzept zielt Governance auf einen eher „beobachterbezogenen“ Begriff:

„So verstanden steht Governance nicht für eine bestimmte Formation von Akteuren (...). Governance bezeichnet hier vielmehr eine theoretische Perspektive – oder eine „Brille“ –, die ein tatsächliches Akteursgefüge im konkreten Zusammenspiel bei der Erbringung bestimmter Leistungen in den Blick bringt. Ein solcher Begriff von Governance geht – nur – davon aus, dass es ein spezifisches Gefüge von Akteuren (wer) gibt, die bei der Erbringung von bestimmten Leistungen (was) in spezifischer Weise zusammenwirken (wie)“. (Kötter 2007, S. 6)

Governance als theoretische Brille für den Blick auf Akteurskonstellationen bedeutet somit den Bezug auf einen weiten Governance-Begriff, der alle Formen gesellschaftlicher Steuerung einschließt. Governance fragt nach Mustern der Interdependenzbewältigung, die durch Handlungsabstimmung zwischen Akteuren erfolgt. Als Governance- bzw. Handlungsabstimmungsmechanismen stehen den Akteuren institutionalisierte Regelsysteme wie Netzwerke, Polyarchien, Hierarchien und weitere Formen der Beobachtung, Beeinflussung und Verhandlung zur Verfügung. Diese Formen des „Wie?“ sind praktisch im Zusammenspiel als „Governance-Regime“ vorzufinden. (vgl. Lange/Schimank 2004, S. 18ff.) Governance als analytisches Konzept kann in Bezug auf lokale Bildungslandschaften fragen nach:

- Akteuren (Wer?): Wer ist an der lokalen Bildungslandschaft beteiligt? Wie erfolgt die Akteursrekrutierung (Selbstrekrutierung/Kooptation/systematische Auswahl)? Wer rekrutiert? Welche Interessen, Handlungsspielräume und Ressourcen haben die Akteure?
- Leistungen (Was?): Was ist das (pädagogische) Angebot der konkreten lokalen Bildungslandschaft? Wie sieht das Ganztagsmodell, sozialräumliche Öffnung, der Abbau herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung aus?
- Formen der Regelung (Wie?): Welche Governance-Mechanismen sind institutionalisiert? Welche Formen horizontaler und vertikaler Verflechtung existieren? Wer ist (bei welchen Entscheidungen) „Top“, „Down“,

„Bottom“ oder „Up“? Werden Konsens- oder Mehrheitsentscheidungen sowie die „Exit-Option“ der Akteure in Verhandlungen eingesetzt?

Für die Governance-Analyse lokaler Bildungslandschaften, die hier unter-
nommen wird, sollen die sich anschließenden Akzentuierungen festgehalten
werden.

Mehrebenensystem – Governance-Arena

Durch die Governance-Perspektive kommen mehr Aspekte des Steuerungs-
geschehens in den Blick. Während traditionelle Steuerungsanalysen der Lo-
gik der Koordinationsform „Hierarchie“ folgen, was sich in Begriffen wie
Top-Down und Bottom-Up äußert, erhebt die Mehrebenenperspektive die
Koordinationsformen zu einer empirischen Frage. So werden Entwicklun-
gen der Systemsteuerung (z.B. Netzwerke, Delegation von Verantwortung)
der Analyse besser zugänglich. Als „Handlungskoordination im Mehr-
ebenensystem“ werden vertikal-hierarchische und horizontal-heterarchische
Verflechtungen untersucht. Die Hierarchie ist hierbei nur eine neben ande-
ren „Governance-Mechanismen“. Zum Begriff des Mehrebenensystems, der
hierarchischen Vorstellungen die Oberhand gibt, liegt mit der „Governan-
ce-Arena“ (Papadopoulos 2004) eine sinnvolle – hier favorisierte – Alterna-
tive vor. Der Begriff der Governance-Arena öffnet eine Analyseperspektive,
mit der gedanklich alle Akteure auf *einem* Spielfeld – eben in einer Arena –
gesehen werden können. Von diesem Ausgangspunkt werden Hierarchien
oder (Mehrebenen-)Systeme erst forschend „wiederentdeckt“.

4.1.1.1 Dezentrierte Analyseperspektive, Steuerungsakteure und Ko-ProduzentInnen

So ist mit einer dezentrierten Analyseperspektive jedem Akteur in der Go-
vernance-Arena gleichsam über die Schulter zu schauen. Die Governance-
Perspektive richtet sich gegen den bisher (im Bildungsbereich) gängigen
Begriff der Steuerung, der von Macht- und Herrschaftsansprüchen des Staa-
tes ausgehend, den Status des „Steuerungsakteurs“ einseitig – hierarchisch –
zuschreibt. Die Differenz zwischen Steuerungssubjekt (Staat/Politik) und
Steuerungsobjekt wird obsolet. Der Governance-Ansatz geht von der
Selbsttätigkeit und der Ko-Produktion verschiedener Akteure aus.
„Widerständigkeiten“ der vermeintlichen Steuerungsobjekte gehören *in* die
zu analysierende Governance-Arena. Akteure lassen sich unterscheiden in
Steuerungsakteure und Ko-ProduzentInnen, wobei Steuerung eine notwen-
dige Fiktion für die Steuerungsakteure darstellt. Die Ungleichverteilung von
Ressourcen und Verfügungsrechten in der Governance-Arena gilt es – auch
in Hinsicht auf die Verstärkung einer Elitenherrschaft – einzubeziehen.
Über Ressourcen und Normen kommen dann wieder Asymmetrien zwi-
schen den Akteuren in den Blick.

Die Setzung von Asymmetrien, Steuerungsakteuren vs. Ko-Produzent-
Innen, widerspricht einer konsequenten Verfolgung des vorher entfalteten
analytischen Paradigmas der Governance-Arena. Das Dilemma, dass man
aus ForscherInnensicht schon vorab zu wissen glaubt, dass für eine Gover-
nance-Arena genau solche Unterscheidungen analytisch und empirisch rele-
vant werden, kommt hierbei zum Tragen. Eine Auflösung dieses Dilemmas

scheint kaum möglich, spricht man doch immer bereits von Akteuren und AdressatInnen lokaler Bildungslandschaften, d.h. eine empirisch völlig voraussetzungsfreie Analyse von Governance-Arenen ist schon deshalb nicht möglich, weil in dieses Sinnkonstrukt selbst bereits Vorannahmen über Mehrebenensysteme und differentiell verteilte Verfügungsrechte einfließen. Von entscheidender Bedeutung ist aber, dass diese Vorannahmen in der empirischen Forschung im Nachhinein einer kritischen Überprüfung unterzogen werden.

4.1.1.2 Entgrenzung von Bildung

Der Governance-Ansatz begründet sich in gesellschaftlichen Entgrenzungsprozessen. Nicht nur über die Ebenen der Hierarchie, sondern auch über die Grenzen gesellschaftlicher Subsysteme hinweg, findet Handlungskoordination statt. Der Educational Governance-Ansatz widmet sich (bisher) einem der Schule entsprechenden „Bildungssystem“; die Entgrenzung von Bildung wird nicht in der Gleichsetzung von anderen Systemen mit dem Schulsystem aufgegriffen. Dies gilt auch für die bisherige Anwendung des Ansatzes auf lokale Bildungslandschaften, da diese schulzentriert konzipiert werden.

An dem mittlerweile zum Slogan gewordenen Satz „Bildung ist *mehr* als Schule“ (BJK u.a. 2002) entfaltet sich sehr prägnant die Entgrenzung von Bildung, mit der sich auch Schule auseinanderzusetzen hat. Der Educational Governance-Ansatz berücksichtigt diesen Entgrenzungsprozess aber nicht systematisch, sondern verhandelt Schule systemintern. Die im Governance-Ansatz ja eindeutig zugrunde liegende Überschreitung von Systemgrenzen impliziert für den Gegenstand lokale Bildungslandschaften, dass Schule, Jugendhilfe und weitere gesellschaftliche Systeme in der ihre Grenzen überschreitenden Koordination zu analysieren sind.

Diese auf den Gegenstand lokale Bildungslandschaften bezogenen Betonungen und Erweiterungen des Governance-Ansatzes schöpfen aus dessen Potential, sind sie doch ein konsequentes Weiterdenken immanenter Annahmen – wie z.B. jenem der „Grenzüberschreitung“. Die Erweiterung des Ansatzes aus sich selbst heraus ist natürlich begrenzt; die Governance-AutorInnen selbst regen die Hinzunahme weiterer Theorien an (vgl. Benz u.a. 2007a, S. 22). Der Governance-Ansatz bietet die Möglichkeit, durch empirische Analysen die Frage nach Akteuren/Akteurskonstellationen und ihren Handlungsstrategien zu beantworten („Wer, Was und Wie“), stellt jedoch nicht das Instrumentarium dazu bereit, ein tiefer liegendes „Warum“ (Warum konstituiert sich ein „lokale Bildungslandschaft“ genanntes Policyfeld plötzlich?) zu erklären. Diese Lücke schließt in der theoretischen Anlage des Projekts der organisationssoziologische Neoinstitutionalismus.

4.2 Neoinstitutionalismus und „Lokale Bildungslandschaften“

Betrachtet man die Zunahme von Beiträgen zur bildungspolitischen Debatte um „Lokale Bildungslandschaften“, die gewachsene Zahl von Fördermaßnahmen und wissenschaftlichen Begleitforschungen²⁴, so stellt sich die Frage, weshalb der Forderung nach lokaler(n) Vernetzung(ssstrategien) derart viel Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Die neoinstitutionalistische Perspektive²⁵ eröffnet einen kritischen Blick auf die Entstehung der als innovativ deklarierten Veränderungsmaßnahmen und Reformkonzepte im Stile „lokaler Bildungslandschaften“, indem sie versucht, die hinter den Akteuren und ihren Aktionen stehenden, handlungsleitenden Motive („Rationalitätsmythen“)²⁶ aufzudecken. Des Weiteren kann beleuchtet werden, welche Konzepte und Maßnahmen „Mythospotential“ erreichen und Strukturangleichungsprozesse (Isomorphien) initiieren können. Hieran anknüpfend lässt sich festhalten, dass es der Neoinstitutionalismus nahe legt, *vernetzte Bildung* bzw. *lokale Bildungslandschaften* per se zu hinterfragen und die hinter diesen Topoi und Akteurskonstellationen stehenden Mechanismen und „Mythen“ zu identifizieren.

Das folgende Kapitel soll zeigen, wie die neoinstitutionalistische Sichtweise zur Reflexion des Gegenstandsbereiches „Lokale Bildungslandschaft“ fruchtbar gemacht werden kann.²⁷ Dargestellt wird, welche (veränderten) Umwelten, Mythen und Prozesse „lokale Bildungslandschaften“ rahmen und konstituieren. Ziel dieser Darstellung ist es vorerst, die Tragfähigkeit des neoinstitutionalistischen Ansatzes zur Analyse von „Lokalen Bildungslandschaften“ zu exemplifizieren, (noch) nicht sie einer empirischen Überprüfung zu unterziehen.

24 Vergleiche Kapitel 2 und 3 dieses Berichts.

25 Innerhalb des Neoinstitutionalismus lassen sich zwei Ansätze unterscheiden: Makro- und Mikro-Neoinstitutionalismus. Im Zentrum der makro-neoinstitutionalistischen Perspektive steht der Einfluss der (globalen) Umwelt auf Organisationen, genauer: der globalen Diffusion westlicher Rationalitätsvorstellungen (vgl. Meyer/Rowan 1977/1991 sowie DiMaggio/Powell 1983/1991). Der Mikro-Neoinstitutionalismus (vgl. Zucker 1977/1991) ergänzt die makro-neoinstitutionalistische Sichtweise, indem er die Bedeutung von Deutungs- und Handlungsmustern, „taken-for-granted“-Annahmen und deren Aneignungsformen betont, welche nicht bewusst und damit nicht hinterfragbar Akteure in Organisationen beeinflussen (vgl. Schaefers 2002, S. 851).

26 „‘Rationalitätsmythen’ bezeichnen Regeln und Annahmegerüste, die rational in dem Sinne sind, dass sie soziale Ziele bestimmen und in regelhafter Weise festlegen, welche Mittel zur Verfolgung dieser Zwecke die angemessenen sind. Sie sind Mythen, da ihre Wirklichkeit und Wirksamkeit von einem geteilten Glauben an sie abhängt“ (Walgenbach 2006, S. 359).

27 Vergleiche Stolz u.a. (2010)

4.2.1 Umweltbezug: Gestiegener Legitimationsdruck auf Schul- und Bildungseinrichtungen

Das Schul- und Bildungswesen ist durch internationale Leistungsvergleichsstudien (z.B. PISA, IGLU, TIMSS) und die Defizite, die insbesondere dem deutschen Bildungssystem attestiert wurden, unter Legitimationsdruck geraten. Schul- und Bildungseinrichtungen sind umso mehr darauf angewiesen, den Erwartungen ihrer Umwelt zu entsprechen, sich gemäß den wissenschaftlichen und als erfolgreich attribuierte Bildungssystem belegten Erfolgskriterien auszurichten. Für das Bildungswesen lässt sich festhalten, dass für schulische, aber auch außerschulische Bildungseinrichtungen in den letzten Jahren die (institutionell überformten) Kriterien der technischen Umwelt²⁸ zunehmend wichtiger geworden sind, sei es durch die Einführung von Standardprozessen oder von Markt- und Wettbewerbskriterien (vgl. Schäfers 2002, S. 849f.; Eichler 2008, S. 117).

Als „Schul“-Umwelten – u.E. übertragbar auf alle Organisationen des Bildungswesens – definiert Mitchell (1996) die politische Umwelt, die Normen der Profession sowie soziokulturelle Überzeugungen/Vorstellungen. Die Erwartungen der Umwelt an die Institution Schule sind entsprechend vielfältig und auch widersprüchlich zueinander. Sie konstituieren das organisationale Feld²⁹, dem gegenüber sich die Bildungsorganisationen als reformwillig und -fähig zeigen müssen. Letztlich, so kann vermutet werden, ist aber auch dieses strukturiert von einer weltweiten Bildungskultur, welche die nationalen Systeme überspannt.

4.2.2 Mythen: Diffusions- und Strukturangleichungsprozesse

Das organisationale Feld des Bildungsbereichs, einschließlich von Bildungspolitik und -administration, ist in Folge der Ergebnisse der Leistungsvergleichsstudien von Unsicherheit geprägt. Für den Erhalt der Legitimation werden demonstrativ neue Steuerungskonzepte oder Maßnahmen des Qualitätsmanagements in den Schul- und Bildungsbereich eingeführt. Auch die Deklaration einer Region als „Lokale Bildungslandschaft“ kann dieser Logik nach als Legitimationsstrategie betrachtet werden.

Aufgrund ihrer Funktion als Institutionalisierungsinstanz führen Bildungspolitik und -administration, Professionen, aber auch Weltorganisationen wie z.B. OECD oder UNESCO, zur internationalen Verbreitung von Mythen unter den Bildungsorganisationen und dazu, dass diese – auch ohne belastbare Evaluierung ihrer Effektivität und Effizienz – aufgrund der be-

28 Zur Unterscheidung zwischen technischen und institutionalisierten Umwelten vgl. Bradna u.a. 2010 S.90.

29 Als organisationales Feld definieren Di Maggio/Powell den „gemeinsam abgegrenzten Bereich des institutionellen Lebens“ (2000, S. 149) von Organisationen. Die Orientierung an den (weltkulturell wirksamen) Erwartungshaltungen der Umwelt führt in ihnen zu Homogenisierungsprozessen, so genannten *Isomorphien*. DiMaggio und Powell differenzieren genauer zwischen erzwungenen, normativen und mimetischen Isomorphien (vgl. DiMaggio/Powell 1983/1991).

nötigten gesellschaftlichen Anerkennung in die organisationalen Strukturen übernommen werden (vgl. Schäfers 2002, S. 847f. und Meyer/McEneaney 1999, S. 178). Unter dem Aspekt der „Weltkultur“ weisen Schäfers (2009) und Jakobi (2009) beispielsweise auf die weltweite Diffusion bzw. Institutionalisierung der Ideen des *Lebenslangen Lernens* sowie des Reformmodells *Autonomisierung von Schule* („Dezentralisierung“ oder „Deregulierung“) hin, welche durch einen Anstieg der internationalen Diskussion und Konferenzen, der Beschäftigung der (Welt)Organisationen und (inter-) nationalen Politik mit diesen Thema sichtbar werde:

„Die weite Verbreitung lebenslangen Lernens und die Ähnlichkeit der verschiedenen Statements völlig unterschiedlicher Staaten deuten sehr stark darauf hin, dass hier weniger funktionalistischen Ansätzen gefolgt werden sollte, in denen die Verbreitung lebenslangen Lernens vorrangig durch wirtschaftliche oder gesellschaftliche Bedarfe verursacht wird, sondern vielmehr Mechanismen und Prozesse eine Rolle spielen, die (...) mit Begriffen wie „Weltkultur“ fassbar gemacht werden“ (Jakobi 2009, S. 173).

Die Folge dieser Diffusion ist eine stetige Angleichung der Organisationen innerhalb des organisationalen Feldes „Bildung“, vorangetrieben durch die unterschiedlichen Isomorphieprozesse:

- Aufgrund der geschilderten Bedingung von Unsicherheit im Bildungsbereich nehmen Prozesse der wechselseitigen Beobachtung und Imitation von Strategien/Maßnahmen als erfolgreich wahrgenommener Schul- und Bildungsorganisationen (*mimetische Isomorphie*) immer mehr zu. Laut Schäfers (2009, S. 229) ist die Reaktion der unter Zugzwang stehenden deutschen Bildungspolitik und -administration geradezu ein „Paradebeispiel“ für mimetische Prozesse innerhalb eines organisationalen Feldes. Als ein Beispiel sei der „Siegeszug“ von Ganztagschulen genannt, auf deren vermehrte Einführung sich alle Bundesländer nach dem PISA-Schock geeinigt haben (vgl. Tillmann u.a. 2008, S. 183 ff.).
- Auch *normative Isomorphismen* sind deutlich zu identifizieren: so richten sich immer mehr Bildungsinstitutionen nach weltkulturell konstituierten Orientierungsrahmen und professionellen (Qualitäts-) Standards oder Empfehlungen und tragen so zu einer weiteren Homogenisierung ihres Feldes bei. Ein Beispiel ist die schon genannte Diffusion der Schwerpunktthemen „Autonomisierung von Schule“ und „Lebenslanges Lernen“, ein weiteres die gestiegene Erwartungshaltung gegenüber Schulen und dem System der Kinder- und Jugendhilfe, sich in das kommunale Bildungsmanagement einzubringen und institutionelle Vernetzung voranzutreiben. Dies verdeutlicht den normativen Druck; die tatsächlich gestiegene Beteiligung der Organisationen an Vernetzungsgremien in der Entwicklungsrichtung „lokaler Bildungslandschaften“ (Runde Tische, Qualitätszirkel etc.) zeigt darüber hinaus das Isomorphiepotential und die „Überformungskraft“ der Mythen.
- Insbesondere in gesetzlichen Verpflichtungen als Reaktion der Bildungspolitik werden *erzwungene Isomorphismen* sichtbar: So verpflichten die durch

die Länder vorgegebenen Schulgesetze Schulträger und staatliche Schulämter wie auch Schulen und außerschulische Partner zu Kooperationen.

Resümierend lässt sich für die Verknüpfung von neoinstitutionalistischer Analyse mit dem Konzept „Lokale Bildungslandschaften“ festhalten:

- Das Schul- und Bildungswesen sowie die in ihm agierenden Organisationen und Akteure sind in Folge der durch die internationalen Leistungsvergleichsstudien formulierten Befunde geprägt von Unsicherheit und Legitimationsdruck.
- Bildungspolitik und -administration reagieren hierauf mit immer neuen, teils „weltkulturell“ geprägten Innovationsprogrammen und -maßnahmen. Auch die Metapher „Lokale Bildungslandschaft“ wird von den Akteuren und der Umwelt als Hinweis auf eine entsprechende rationale Lösungsstrategie gesehen.
- Organisationen und Akteure reagieren mit der Übernahme dieser als innovativ deklarierten Maßnahmen, indem sie sie in ihre Struktur implementieren und/oder sie strategisch-argumentativ einsetzen. Das gleichartige Verwenden dieser „Rationalitätsmythen“ führt zu Homogenisierungsprozessen der Bildungsorganisationen. Es gibt inzwischen eine Vielzahl von Regionen, die für sich den Titel einer „Lokalen Bildungslandschaft“ verwenden. Die gestiegene Resonanz gegenüber „Lokalen Bildungslandschaften“, die explosive Verbreitung des Begriffes und der dahinter stehenden Strategien sprechen *zunächst* dafür, dass Bildungslandschaft selbst zu einem ressourcenrelevanten „Mythos“ geworden ist und vermutlich auch zukünftig weiteren Diffusionsprozessen (Isomorphien?) unterliegt bzw. diese selbst aktiv befördert.³⁰

Rekurrierend auf die dargestellten Rahmenbedingungen und Entwicklungsprozesse stellt sich im Hinblick auf das Konzept „Lokale Bildungslandschaften“ die Frage, ob es als Reflex nachholender Modernisierung oder als kreativ-sachbezogene Problemlösung einzustufen ist: spezifischer, die Frage danach, ob es dazu dient, weltkulturelle Standards isomorph auf das deutsche Bildungssystem zu übertragen oder aber, ob das diskursiv skandalisierte „Modernisierungsdefizit“ eben dieses Bildungssystems zum Anlass genommen wird, um eine an die hierzulande gewachsenen institutionellen und professionsstrukturellen Bedingungen anschlussfähige Struktur interinstitutioneller Vernetzung und multiprofessioneller Zusammenarbeit zu konstituieren. Diese könnte dann möglicherweise ihrerseits innovative Ausstrahlungskraft im Hinblick auf die Weiterentwicklung der genannten weltkulturellen Standards gewinnen.

30 Die angebrachte Relativierung und das Fragezeichen deuten bereits an, dass die in Kapitel 6 zu berichtenden empirischen Ergebnisse eine diesbezüglich etwas andere Sprache sprechen.

5 Forschungsdesign

Aufgrund der engen konzeptionellen Verknüpfung mit dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekt „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe“ sah der Projektantrag (vgl. DJI 2007, S. 28ff.) ein projektübergreifendes Forschungsdesign in Erhebung und Auswertung vor. Folgende Arbeitsschritte waren geplant³¹:

(1) *Entwicklung des Analyse-, Bewertungs- und Auswertungsschemas*: In Rückbezug auf den Forschungsstand zu Local Governance und zur bildungsbezogenen Kooperation von (Ganztags-) Schule und Jugendhilfe sollte definiert werden, unter welchen Bedingungen zivilgesellschaftliche Bildungsnetze als stark bzw. schwach ausgeprägt gelten oder wie sich dies beispielsweise im Bereich der integrierten Fachplanung darstellt.

(2) *Reflexion des Auswertungsschemas auf Basis von ExpertInneninterviews*: Das daraus resultierende „typologisch strukturierte Bewertungsraster“ (ebd., S. 29) sollte in ExpertInneninterviews reflektiert werden. Als zu befragende ExpertInnen waren Fachleute aus Kultusministerien, kommunalen Spitzenverbänden und obersten Landesjugendbehörden sowie WissenschaftlerInnen, z.B. aus den Evaluationsprojekten „Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten“ oder „Lernende Regionen“, empirische BildungsforscherInnen oder PolitikwissenschaftlerInnen, vorgesehen.

(3) *Identifikation potenzieller Modellregionen*: Die ExpertInneninterviews sollten zugleich auf die Frage nach möglichen Modellregionen eingehen. Weiterhin sollte zur Samplebildung auf Ergebnisse des DJI-Rechercheprojekts „Lokale Bildungslandschaften“ (vgl. Mack u.a. 2006) sowie auf vorgängige Feldkenntnisse der ForscherInnen zurückgegriffen werden. Die zehn identifizierten potenziellen Modellregionen sollten an dem entwickelten Bewertungsraster gemessen werden und nach Kontrastprinzip die gefundenen Typisierungen abdecken. Eine Streuung der zehn potenziellen Modellregionen nach EinwohnerInnenzahl, Sozialstruktur, Wirtschaftskraft und Bundesland wurde ebenso angestrebt.

(4) *Recherche zu den potenziellen Modellregionen, typologische Verortung und Endauswahl von vier Regionen*: Mittels Dokumentenanalyse und halbstandardisierten Telefoninterviews sollten Daten aller potenziellen Modellregionen erhoben und ausgewertet werden, um zu einer gesicherten Typologisierung der Regionen zu kommen, auf deren Grundlage dann die vier endgültigen Modellregionen ausgewählt werden sollten.

(5) *Felderschließung in den ausgewählten vier Modellregionen*: Als wesentliches Auswahlkriterium wurde ein Mindeststandard des Feldzugangs formuliert, demzufolge zentrale Akteure aus Kommunen und staatlichen Schulämtern als InterviewpartnerInnen zur Verfügung stehen mussten und wichtige Dokumente (z.B. Steuergruppenprotokolle) und die Teilnahme an Gremiensitzungen den ForscherInnen zugänglich zu machen waren. Die u.a. den Feld-

31 Durch die Verzögerung im Bewilligungsverfahren wurden die Phasen 1 bis 4 vom Schwesterprojekt durchgeführt.

zugang festhaltende Kooperationsvereinbarung mit dem DJI musste gemeinsam von Kommunen und staatlichen Schulämtern unterzeichnet werden. Innovative Strukturen und Prozesse im Hinblick auf die Gestaltung lokaler Bildungslandschaften sollten in den Regionen ersichtlich sein.

(6) *Feldforschung in den Modellregionen*: Für die Feldphase in den Modellregionen waren Beobachtungen von Gremiensitzungen, Moderationsmethode im Rahmen der Begleitung der Modellregionen sowie problemzentrierte Interviews mit kommunalen EntscheidungsträgerInnen, Jugendhilfe- und SchulrepräsentantInnen, Eltern- und SchülerInnenvertretungen geplant.

(7) *Auswertung der erhobenen Daten*: Abgesehen von den Beobachtungen sollten alle erhobenen Daten computergestützt nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet werden.

(8) *Kommunikative Validierung*: Zum Abschluss der Kooperation mit den Regionen sollten regionale Fachtagungen stattfinden, auf denen das bisherige Profil der jeweiligen Modellregion als lokale Bildungslandschaft präsentiert und ein kritisches Feedback der Akteure eingeholt werden sollte. Auf der Basis dieser regionalen Fachtagungen sollte anschließend das endgültige Profil der Modellregionen erstellt werden.

Es war eine regionsspezifisch flexible Handhabung der Methoden vorgesehen. Diese Offenheit wurde – wie erwartet – notwendig; auch führten im gesamten Gegenstand „lokale Bildungslandschaften“ liegende Forschungs- und Erkenntnisbedingungen zu Anpassungen der ursprünglichen Planung.

5.1 Startphase: Auswahl potenzieller Modellregionen

Für die Recherche nach Modellregionen wurde auf verschiedene Quellen zurückgegriffen. Einen Ausgangspunkt stellte das Recherche-Projekt „Lokale Bildungslandschaften“ (vgl. ebd.) dar. Netzwerke der Forschenden wurden genutzt, so wurden beispielsweise JugendhilfeplanerInnen aus Hessen um Hinweise zu Regionen auf dem Weg zur Bildungslandschaft gebeten. Größere Modellprojekte wie „Schule gemeinsam verbessern“ in Hessen mit dem Pilotstandort Groß-Gerau oder das Projekt „Selbstständige Schule“ des Landes Nordrhein-Westfalen und der Bertelsmann-Stiftung boten weitere Suchrichtungen. Einzelne Regionen kamen, z.B. bei Tagungen, auf die Forschenden zu.

Im Frühjahr 2007 wurde für den Vierten Ganztagschulkongress, der im September in Berlin stattfand, das Thema „Ganztagschulen werden mehr – Bildung lokal verantworten“ (BMBF u.a. 2007) fokussiert.³² Im Vorfeld des Kongresses war es Aufgabe dieser Serviceagenturen, pro Bundesland zwei Regionen vorzuschlagen, die sich beim Kongress als Bildungslandschaft

32 Das DJI-Forschungsprojekt war konsultativ an der Tagungskonzipierung sowie an einer entsprechenden Fortbildung der MitarbeiterInnen der Serviceagenturen „Ganztätig Lernen“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung beteiligt

präsentieren sollten. Die 14 Serviceagenturen³³ wurden kontaktiert, um die von ihnen vorgeschlagenen Regionen in den Pool für Modellregionen aufnehmen zu können.

Dieses noch unsystematische, quasi auf allen Ebenen ansetzende breite Suchen ergab einen etwa vierzig Regionen zählenden Pool. Nach Einholen erster Informationen aus diesen Regionen, was telefonisch oder anhand von vorliegenden Veröffentlichungen erfolgte, verblieben 30 Regionen mit „Best-Practice“-Indikation. Aus diesen 30 Regionen galt es nun, zehn potenzielle Modellregionen nach systematischen Kriterien auszuwählen.

Mit einem/einer bekannten AnsprechpartnerIn pro Region – dies waren häufig JugendhilfeplanerInnen oder FachbereichsleiterInnen für Schule und Jugendhilfe – wurden Telefoninterviews geführt. Der Leitfaden fokussierte auf lokale Steuerungsstrukturen, Problem- bzw. Aufgabendefinitionen, Fachplanungsprozesse, Partizipation von außerschulischen Trägern, Kindern/Jugendlichen und Eltern sowie auf innovative (pädagogische) Ansätze. Des Weiteren wurden die praktischen Schwerpunkte in der Gestaltung der Bildungslandschaft, also beispielsweise Übergangsmanagement und Ganztagschulausbau (z.B. schulform- und angebotsformbezogen konkretisiert) thematisiert.

Diese Informationen wurden mit weiteren Daten sowie Einschätzungen zu einer „Checkliste“³⁴ ergänzt. Diese enthielt des Weiteren formale Kriterien, wie Größe der Region, Art der kommunalen Gebietskörperschaft, Wirtschaftskraft, Arbeitslosenquote, demografische Entwicklung und geografische Lage im Bundesgebiet. Einschätzungen wurden zur Schul- vs. Kooperationszentriertheit sowie zum Reifegrad der *lokalen* Bildungspolitik und -praxis vorgenommen. Die Checkliste, die dann für jede der fast dreißig Regionen vorlag³⁵, wurde mit dem mittlerweile erarbeiteten Analyseschema systematisiert. Das Analyseschema wurde nach der beginnenden Felderschließung immer wieder überarbeitet und um erste empirische Erkenntnisse angereichert. So ist das Analyseschema bereits gut in der Checkliste erkennbar, geht aber darüber hinaus.

Analyseschema und weitere Projektkonzeption wurden in dieser Phase nicht nur bereits vom Feld irritiert; ebenso wurde im Herbst 2007 ein ExpertInnenworkshop ausgerichtet. Der ExpertInnenworkshop³⁶ richtete sich auf die theoretischen Zugänge des Projektes – und eben damit auf Fragen einer Systematisierung – sowie auf praktische Handlungsfelder lokaler Bildungslandschaften, wie z.B. Offene Jugendarbeit oder Übergang von der Grundschule. Der ExpertInnenworkshop ersetzte die in dieser Projektphase ursprünglich geplanten ExpertInneninterviews. Mit dieser Form wurde eine direkte Konfrontation evtl. unterschiedlicher Sichtweisen der eingeladenen Fachleute möglich. Am ExpertInnenworkshop nahmen empirische Bil-

33 In Baden-Württemberg und Bayern waren keine Serviceagenturen eingerichtet worden.

34 Die „Checkliste“ befindet sich im Anhang.

35 Einige wenige Regionen konnten in dieser Phase nicht mehr erreicht werden

36 Das Programm des Workshops befindet sich im Anhang. Die Dokumentation ist unter <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=596&Jump1=RECHTS&Jump2=10> (6.4.2010) erfolgt.

dungs-, Jugendhilfe- und Governance-ForscherInnen, ein SchülerInnenvertreter sowie VertreterInnen aus einer Region im Regionen-Pool teil.

DJI-intern wurden die Überlegungen zum Analyseschema mit dem Evaluationsprojekt „Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten – E&C im Kontext neuer kommunalpolitischer Strategien“ ausgetauscht.³⁷ Hier lagen bereits ein Analyseschema zum Ausprägungsgrad von Governance-Strukturen und ein Governance-Index vor (vgl. Burchardt/Förster 2005, S. 188; Burchardt u.a. o.J.).

Letztlich deuteten sich für die Systematisierung des Feldes lokale Bildungslandschaften drei Möglichkeiten an:

- Indizierung
- Meta-Dimensionierung
- Verzicht auf eine Typologisierung nach formalen Gesichtspunkten

Die ersten beiden Möglichkeiten wurden im Zuge des weiteren Forschungsprozesses verworfen. An einer Meta-Dimensionierung wurde zunächst intensiv gearbeitet, da für eine entsprechende Indizierung im E&C-Projekt ein ausgereiftes Beispiel bereits vorlag. Das schließlich doch unverwendete Ende dieser Anstrengung führte zu einem Koordinatenkreuz, das je schwache und starke Ausprägungen der Pole „grenzüberschreitende Koordination“ und „gemeinsame Problemlösung aller/keine ‚Objekte‘“ mit ebenso polig angelegten Subkategorien darstellte.³⁸

Die beiden Möglichkeiten wurden nicht angewendet, um der Gefahr, Artefakte zu produzieren, und um – zu diesem Zeitpunkt für das Projekt theoretisch noch ungelöst – Schwächen des Governance-Ansatzes an sich und des bisherigen eigenen Zugangs dazu, aus dem Wege zu gehen. So wurde in der Auseinandersetzung beispielsweise klar, dass Koordination und Partizipation keine voneinander unabhängigen Meta-Dimensionen bilden oder Governance und Government nicht als Komplementärbegriffe definiert werden können. Der Governance-Ansatz reflektiert auch nicht den *Konstitutionsprozess* der Akteure, sondern setzt diesen voraus, was für den sich gerade erst formierenden Gegenstandsbereich „lokale Bildungslandschaften“ zu viel unerklärt ließ, da es hier gerade auch zu Neuformierungen institutioneller Akteure kommt. Hier wurde die Notwendigkeit der später dann auch vorgenommenen Schärfungen und Ergänzungen im theoretischen Zugang des Projektes³⁹ evident.

Die auch schmerzhafteste Erkenntnis, den Gegenstandsbereich nicht global indizieren, dimensionieren oder typologisieren zu können, musste produktiv gewendet werden. Es galt, also, sich dem neuen Forschungsfeld möglichst offen und dem unvoreingenommen zu stellen.

Die knapp 30 Regionen wurden in einer Synopse nach folgenden Themen gegenübergestellt:

37 Basisinformationen zum Projekt finden sich unter:

<http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=330>. Gedankt sei Susann Burchardt für diesen Austausch und ihre Reisen nach München.

38 Siehe Anhang: „Kriterien und ihre Ausprägungen – Systematisierungsversuch 4“

39 Vgl. vorhergehendes Kapitel.

- Ganztagsschulausbau: Schulformen und Ganztagstypen, quantitativer Ausbau
- Lokale Vernetzungsstrukturen der Region als *Bildungslandschaft*:
 - Ämterintegration
 - Bildungsberichterstattung (kommunal/regional)
 - koordinierte Fachplanung
 - Ausschusszusammenarbeit
 - Steuerungsgruppen o.ä. Gremien
 - Beteiligung von intermediären Akteuren/Zivilgesellschaft
- Ressourceneinsatz hinsichtlich Personal, Planung, Etat und Zeitperspektiven
- Reifegrad in der Entwicklung (hin zu) der lokalen Bildungslandschaft
- Lokale Bildungspolitik im Konsens der (politischen) Parteien
- Systemausrichtung: kooperationszentrierte oder schulzentrierte Variante einer Bildungslandschaft

Die bei den meisten Kriterien möglichen positiven oder negativen Ausprägungen sind als Kontinua zwischen den Extrempolen, nicht als Polarisierungen zu verstehen. So kann z.B. die Frage einer koordinierten Fachplanung zwischen Jugendhilfe und Schulverwaltung und/oder Schulamt auf sehr viele verschiedene Weisen mit „Ja“ beantwortet werden.

Mit der nun (wieder) möglichen Viel-Dimensionierung der Regionen ging einher, diese keinesfalls als „Good-Practice“-Bildungslandschaften *in Gänze* zu betrachten waren, sondern vielmehr davon ausgegangen werden musste, dass jede Modellregion mit bestimmten eigenen Schwerpunktsetzungen eine andere Dimension repräsentieren kann. Als Dimensionen boten sich die zu Beginn des Projektes zur Verfügung stehende Einteilung in Planungs-, Aneignungs-, Professions- und Zivilgesellschaftsdimension an.

Zunächst wurden in einer nach maximalem Kontrastprinzip filternden Synopse jene zehn Regionen identifiziert, die das obige Themenspektrum in der Breite und in einzelnen Themen in die Tiefe gehend abdeckten. Zusätzlich war als Kriterium vorausgesetzt, dass ein „Abbau herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung“ als fachpolitisches Ziel der Region erkennbar war. Hinsichtlich der formalen Kriterien wurde hier eine ausreichende Breite erreicht. Lediglich waren die Landkreise bei der Art der Gebietskörperschaften, sowie südwest- und ostdeutsche Regionen unterrepräsentiert. Es muss bereits als Ergebnis gewertet werden, dass für Landkreise anscheinend besondere Startbedingungen bei der Entwicklung als Bildungslandschaft bestehen. Des Weiteren schien die Entwicklung im Bundesgebiet sehr unterschiedlich verteilt. Regionen in Ost- und Süddeutschland schienen noch vergleichsweise seltener an der Gestaltung lokaler Bildungslandschaften zu arbeiten, während Regionen in Nordrhein-Westfalen durch einschlägige Projekte der Bertelsmann-Stiftung in Verbindung mit dem Land Nordrhein-Westfalen⁴⁰ bereits mehr Erfahrungen gesammelt hatten. So waren unter den zehn potenziellen Modellregionen vier aus Nordrhein-Westfalen. Süd-

40 Genannt seien hier die Projekte „Lebendige Schule in einer lebendigen Stadt“ (vgl. Bertelsmann-Stiftung 1999) und „Selbstständige Schule“ (vgl. Lohre u.a. 2008)

deutsche Regionen fehlten im Sample auch deshalb, weil hier die Recherche nach Regionen über die Serviceagenturen „Ganztägig Lernen“ in Bayern und Baden-Württemberg wegen Fehlens dieser Strukturen entfiel.

5.2 „Schnupperphase“ in potenziellen Modellregionen

Für die zehn ausgewählten potenziellen Modellregionen, aus denen nach der ursprünglichen Planung wiederum vier als endgültige Modellregionen ausgewählt werden sollten, wurde eine mehrtägige Felderkundungsphase zum gegenseitigen Kennenlernen vor Ort durchgeführt. Diese – im Team bald als „Schnupperphase“ bezeichnete – Vorgehensweise umfasste

- Absprachen mit AnsprechpartnerInnen in der Region,
- Präsentation des Projektes vor Leitungen des staatlichen Schulamtes, der kommunalen Spitze, Jugendhilfeausschuss-Mitgliedern, zivilgesellschaftlichen Akteuren, Leitungen der kommunalen Schulverwaltung, der öffentlichen und freien Jugendhilfe mit anschließender Diskussion um mögliche regionale Schwerpunkte in der wissenschaftlichen Begleitung sowie
- erste ExpertInneninterviews mit InterviewpartnerInnen aus demselben Kreis.

Diese idealtypische Vorgehensweise unterschied sich regionsspezifisch, konnte beispielsweise einen Vorbereitungstermin in der Region beinhalten. Nicht in jeder Region waren *alle* diese Akteure involviert, jedoch immer das staatliche Schulamt und die Kommune. Die erforderlichen Vorbereitungen, wie Terminfindung und generelle Herstellung einer Bereitschaft der Regionen wurden per Telefon und E-Mail mit dem/der AnsprechpartnerIn vor Ort vorgenommen. Drei der zehn potenziellen Modellregionen zogen sich während der Vorbereitungen, also bevor die „Schnupperphase“ durchgeführt werden konnte, zurück. Als Gründe hierfür wurde angegeben, dass die „Schnupperphase“ – insbesondere das frühe Führen von Interviews – organisatorisch nicht möglich sei, man zur Zeit eher Moderation und Beratung denn ein Forschungsprojekt benötige oder auch, dass andere von der Region konsultierte Institutionen das Deutsche Jugendinstitut als „jugendhilfelastig“ eingeschätzt hätten, was zum einen den Zugang zu Schule erschweren könnte und zum anderen ein entsprechend normativ ausgerichtetes Forschungsdesign befürchten ließe.

Die ExpertInneninterviews (vgl. Meuser/Nagel 2003) fanden vor oder nach der Vorstellung des Projektes statt. Davon, bzw. von der Teilnahme an der Projektpräsentation abhängig war der Intervieweinstieg, der ggf. eine längere Einführung zu Projekt und Anliegen erforderte. Auf Wunsch waren den InterviewpartnerInnen der Interviewleitfaden vorab zugänglich, so dass sie sich über die Interviewinhalte vergewissern oder auch in der Sache vorbereiten konnten. Das Interview umfasste folgende Themen:

- Entstehungsgeschichte einer *lokalen* Bildungspolitik: Anlass und zentrale Akteure („Anschubkräfte“)
- Ziele, Leitbilder oder Konzeptionen der Kooperationen
- Institutionalisierung und Legitimation der Kooperationen
- Rolle alternativer Positionen und Entwicklungsvarianten für die lokale Bildungspolitik
- Begleitung, Koordination und Evaluation der Umsetzung
- Ist-Stand der Entwicklung der Region: Hindernisse, „Gelingensbedingungen“, Lösungsansätze
- Mögliche Schwerpunkte für eine externe Begleitung durch das DJI⁴¹

Sowohl in den Interviews als auch im Anschluss der Projektpräsentation wurden Schwerpunktthemen für die wissenschaftliche Begleitung sondiert. In den Interviews wurde um Aushändigung von Standarddokumenten, wie z.B. den Schulentwicklungsplan ebenso gebeten wie um regional bedeutsam erscheinende Dokumente, die in den Interviews erwähnt wurden.

Von den sieben potenziellen Modellregionen, in denen diese „Schnupperphase“ durchgeführt wurde, zeigten fünf ein Interesse an der langfristigen wissenschaftlichen Begleitung durch das DJI. Von der Reduzierung auf vier Modellregionen wurde abgerückt, da es in Ermangelung von Indizierungs- oder Typologisierungsmöglichkeiten kaum eine Grundlage gab, sich gegen eine der Regionen zu entscheiden. Außerdem deckten die sich abzeichnenden regionalen Schwerpunkte für die Begleitung insgesamt einen sehr breiten Bereich des Gegenstandes „lokale Bildungslandschaften“ ab, ohne sich zu stark zu überschneiden. Eine Region weniger hätte einen Erkenntnisverlust bedeutet. Mit jeder Modellregion wurde eine Kooperationsvereinbarung zwischen den Kommunen, dem staatlichen Schulamt und dem DJI geschlossen. Die Kooperationsvereinbarungen legten das Thema der wissenschaftlichen Begleitung, die Leistungen und Produkte des DJI sowie – quasi als Gegenleistung – die Sicherung des Feldzugangs durch die Region fest.⁴² Die fünf Modellregionen waren Arnsberg, Hamburg, Jena, der Landkreis Groß-Gerau und Lübeck.

Der Landkreis Forchheim, die sechste Modellregion, wurde durch einen Hinweis des BMBF – als „Quereinsteiger“ – gewonnen. Die Region machte im Februar 2008 mit dem „Ersten Ganztageskongress“ in Bayern auf sich aufmerksam. Dieser Kongress galt als Auftakt der Region hin zu einer Bildungslandschaft. Schon in ersten Gesprächen wurde die Bereitschaft der Region, sich durch das DJI auf dem Weg zur Bildungslandschaft begleiten zu lassen, deutlich. Die „Schnupperphase“ wurde hier ebenso durchgeführt. Forchheim schloss zudem als Landkreis *und* süddeutsche Region auch diese Lücken im Hinblick auf die Abdeckung der formalen Kriterien im Sample. Tabelle 3 gibt einen Überblick über die regionalen Schwerpunkte des Projektes.

41 Der komplette Leitfaden befindet sich im Anhang.

42 Die Kooperationsvereinbarungen enthält der Anhang.

Tabelle 3: Die Modellregionen im Überblick

Region	Bundesland	Art der kommunalen Gebietskörperschaft	Beratungsschwerpunkt
Arnsberg	Nordrhein-Westfalen	Sonderstatusstadt	Beratung der Arbeitsgemeinschaft „Hilfen zur Erziehung“ (AG nach §78) SGB VIII) Untersuchung einzelschulischer Kooperationsstrukturen im Ganztage
Forchheim	Bayern	Landkreis	Bildungsbezogene Vernetzung von Einzelgemeinden im Hinblick auf eine Pilotfunktion für den Landkreis
Hamburg	Hamburg	Stadtstaat	Organisations- und Kommunikationsstrukturen der „Bildungsoffensive Elbinseln“ (BOE) Verknüpfung von Angebotsformen und Leistungen der Jugendhilfe und Schule im Schulbezogenen Netzwerk
Groß-Gerau	Hessen	Landkreis	Aufbau eines regionalen Bildungsmonitorings
Jena	Thüringen	Kreisfreie Stadt	Vernetzung von Schule und Jugendhilfe in einzelnen Stadtteilen im Hinblick auf deren Übertragbarkeit auf die Gesamtstadt
Lübeck	Schleswig-Holstein	Kreisfreie Stadt	Lokale Rolle der Kinder- und Jugendhilfe anhand der Stadtteilnetzwerke Studie zur Nutzung schulformübergreifender Nachmittagsangebote ⁴³

Allen Regionen war zugesagt, dass die „Schnupperphase“ auch Elemente von Praxisbegleitforschung beinhaltet und ihnen die entsprechenden Ergebnisse zugänglich gemacht würden. Der Stadt Herford und dem Landkreis Herford – zwei Regionen, in denen die Schnupperphase stattfand und die keine langfristigen Modellregionen sein wollten – wurden in jeweils einem Vortrag die entsprechenden Ergebnisse ebenfalls zurückgemeldet. Mit diesen Kurzzeitbegleitungen sollten die langjährigen Erfahrungen aus der bundesweit als „Best-Practice“-Modell im Bereich der Gestaltung lokaler Bildungslandschaften profilierten Region in das Forschungsprojekt integriert werden. Von besonderem Interesse war dabei, dass in der kreisangehörigen Stadt und dem Landkreis Herford zwar ähnlich ambitionierte, aber inhaltlich teilweise unterschiedlich ausgerichtete Gestaltungsansätze verfolgt wurden, was eine formal am gebietskörperschaftlichen Mehrebenensystem orientierte extensionale Definition lokaler Bildungslandschaften (Landkreise

43 Die Studie ist als Exkurs (vgl. 6.1.6) dargestellt, so dass hier nicht darauf eingegangen wird.

und kreisfreie Städte) irritierte.⁴⁴

5.3 Erste Erhebungsphase

Die erste Erhebungsphase in den Modellregionen schließt nahtlos an die „Schnupperphase“ an; die weiteren geführten ExpertInneninterviews nutzten denselben Leitfaden. Als InterviewpartnerInnen kamen nun beispielsweise auch SchulleiterInnen in Frage.

Den regionalen Schwerpunkten entsprechend wurde die Arbeit in den Regionen geplant und durchgeführt. So fanden regionen- und themenspezifische Workshops, z.B. in Schulen zu deren Kooperationen mit außerschulischen Partnern, insbesondere mit der Jugendhilfe, statt; zudem wurde die Interviewanzahl an die Erkenntnisinteressen zur jeweiligen Region angepasst. Die Begleitung der Regionen beinhaltete zumeist die Teilnahme der WissenschaftlerInnen⁴⁵ an Gremiensitzungen, z.B. Steuergruppen, AG's oder Qualitätszirkel. Den WissenschaftlerInnen kamen hier zugleich beobachtende und beratende Funktionen zu, die nach Situation bzw. Tagesordnung ausgefüllt wurden. Die ursprünglich geplante passiv-erhebende Beobachtung der Gremien ließ sich nicht in Reinform umsetzen. Es wurde passiv oder aktiv, offen und unstrukturiert beobachtet (vgl. Atteslander 1985, S. 153f.).

5.4 Zweite Erhebungsphase

In der zweiten Erhebungsphase im ersten Halbjahr 2009 wurden auf Basis regionalspezifischer Leitfäden problemzentrierte Interviews (Witzel 1985) geführt. Die Leitfäden fokussierten die Schwerpunkte der Arbeit in den Modellregionen, wobei die regionsübergreifenden Forschungsfragen als „Hintergrundfolien“ (Witzel 1985, S. 236) für alle diese Leitfäden dienten. Leitfragen aus der ersten Erhebungsphase wurde teilweise beibehalten. Auch der Kreis der Befragten variierte von Region zu Region stärker als in der ersten Phase. War es in der ersten Phase noch wichtig, bestimmte Ak-

44 Etwas anders stellte sich die Situation in der als Modellregion ausgewählten kreisangehörigen Stadt Arnsberg dar, da hier der umgebende Hochsauerlandkreis nicht als „Best-Practice“-Region beim Aufbau lokaler Bildungslandschaften gilt; dennoch irritiert auch dieser Fall eine formal orientierte Definition, die aber ungeachtet dessen im Feld weiterhin gängig ist (vgl. etwa die Förderbedingungen des Bundesprogramms „Lernen vor Ort“ oder auch die in der Nachfolge des Programms „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen geschlossenen Kooperationsvereinbarungen zwischen Land und kommunalen Gebietskörperschaften zur Weiterentwicklung der hier als *regional* gefassten Bildungslandschaften, in denen kreisangehörige Kommunen nicht als Vertragspartner bzw. als Antragsteller zugelassen werden).

45 Im Sommer 2008 begann das Parallelprojekt „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule“, das in denselben Modellregionen arbeitet(e). Ab diesem Zeitpunkt waren pro Region zwei WissenschaftlerInnen des DJI – aus jedem Projekt eine/r - zuständig.

teure, z.B. die Leitung der staatlichen Schulämter, zu interviewen, so wurden jetzt aufgrund des mittlerweile vorhandenen Wissens und der Einbindung in die Region die InterviewpartnerInnen spezieller ausgesucht. Mitglieder in den Gremien, mit denen zusammengearbeitet wurde, wurden interviewt sowie Schlüsselpersonen, die im Forschungsprozess, z.B. durch die Interviews der ersten Phase, bekannt geworden waren.⁴⁶

Die Interviews begannen mit einem längeren Input, der die bisherigen Erkenntnisse zur Region als „lokale Bildungslandschaft“ wiedergab. Im Interview sollte gemeinsam eine Validierung dieser vorläufigen Ergebnisse vorgenommen werden. Diese Form des Intervieweinstiegs bedarf der klaren Erläuterung durch die InterviewerInnen, ansonsten können deren große Redeanteile die InterviewpartnerInnen verwirren.

5.5 Austausch zwischen den Modellregionen

Im Sinne einer permanenten Rückspiegelung von Zwischenergebnissen wurde im Herbst 2008 ein Regionen-Workshop veranstaltet, der auf Wunsch nach regionsübergreifendem Austausch einiger Modellregionen organisiert wurde. Am Regionenworkshop nahmen VertreterInnen aller Modellregionen teil. Jede Region präsentierte sich. Diskussionen in Arbeitsgruppen und Vorträge externer WissenschaftlerInnen gehörten außerdem zur Veranstaltung.⁴⁷

Im Anschluss an den Regionenworkshop des Vorjahres lud die Modellregion Forchheim im Herbst 2009 zu einem weiteren Regionenaustausch ein, der unter dem Thema „Beteiligungsorientierung im kommunalen Bildungsmanagement“ stand. Vier Regionen präsentierten Entwicklungen seit dem ersten Treffen und diskutierten das Thema.⁴⁸

5.6 Auswertung

Der Methodenmix der Erhebung aus Interviews, Dokumentensammlung und Beobachtungen produzierte an auszuwertenden Daten Interviewaufnahmen, Dokumente und Beobachtungsprotokolle. Sowohl die Beobachtungsprotokolle, die im Anschluss an die Gremiensitzungen angefertigt wurden, als auch die Dokumente wurden nicht systematisch ausgewertet, sondern dienten einer Anreicherung der Interviewauswertung. Diese, in Anbetracht der Materialfülle auch pragmatisch und aus forschungsökonomischen Gründen getroffene Entscheidung schuf Raum für eine intensivere

46 Die Leitfragen enthält der Anhang.

47 Das Programm findet sich im Anhang; die Dokumentation unter <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=596&Jump1=RECHTS&Jump2=10> (6.4.2010).

48 Wiederum im Anhang und Internetseite (<http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=596&Jump1=RECHTS&Jump2=11>; 6.4.2010) geben weitere Auskunft.

Auswertung des Interviewmaterials. So betont die Auswertung die verbal geäußerten Deutungsmuster der Akteure lokaler Bildungslandschaften; die Dokumente wurden vor allem für die Suche nach erklärenden und die Aussagen ergänzenden Sachinformationen herangezogen. Dies führte zu einer Entlastung der Interviewauswertung von Sachgehalten, wie z.B. Deskriptionen des Verwaltungsaufbaus einer Region. Die Anreicherungsfunktion der Dokumente und Beobachtungsprotokolle wurde während der gesamten Erhebungszeit – auch schon bei der Modellregionssuche – genutzt. Die Interviews der ersten bzw. „Schnupperphase“ und zweiten Erhebungsphase wurden standardorthographisch transkribiert (vgl. Kowal/O’Connell 2000, S. 441) und unterschiedlich ausgewertet.

5.6.1 Auswertung der ExpertInneninterviews

Von denen in der „Schnupper-“ und ersten Phase erhobenen 57 ExpertInneninterviews sind aus jeder Region sogenannte „Kerninterviews“ ausgewertet worden; die anderen Interviews dienten als Hintergrundinformationen. Die Kerninterviews umfassen 36 Interviews folgender Akteure:

- Kommune: kommunale Spitze, d.h. LandrätInnen, OberbürgermeisterInnen, Fachbereichs-/DezernatsleiterInnen mit Zuständigkeit für Schule und/oder Jugendhilfe, Wirtschaft, Stadtentwicklung, des Weiteren Fachdienst/-AmtsleiterInnen mit Zuständigkeit für Schule und/oder Jugendhilfe, JugendhilfeplanerInnen und BildungskordinatorInnen
- staatliches Schulamt: LeiterInnen des Amtes und LeiterInnen einzelner Zuständigkeitsbereiche, z.B. Hauptschulen oder regionale Vernetzungen,
- Zivilgesellschaft: GeschäftsführerInnen freier Träger der Jugendhilfe, (finanzielle) FördergeberInnen der „Bildungslandschaft“, wie z.B. privaten Stiftungen.

Die Auswertung erfolgte nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2003) und computergestützt. Dabei wurde das Programm MAXQDA 2007 als technisches *Hilfsmittel* betrachtet, das keinesfalls die eigentliche Analyse ersetzt. So wurde der Gefahr einer „Technisierung“ der Auswertung begegnet und zugleich wurden die mit der computergestützten Datenanalyse gegebene „effizientere Gestaltung von Datenmanagement“ (Kuckartz 2004, S. 25) und insbesondere „die jederzeitige Möglichkeit zur Re-Kontextualisierung“ (ebd.) genutzt. Die Inhaltsanalyse wurde in den drei Auswertungsschritten Codierung, Paraphrasierung und Clusterung vorgenommen.

5.6.1.1 Codierung

Die Entwicklung des Codeschemas erfolgte zunächst deduktiv, um dann am Material verifiziert und weiterentwickelt zu werden. Grundlage der Deduktion war der in Kapitel 1 dargestellte fachpolitische Diskurs um lokale Bildungslandschaften bzw. die Kooperation von Jugendhilfe und (Ganztags-) Schule. Tabelle 4 stellt das erste und letzte Codesystem der Codierungsphase gegenüber.

Tabelle 4: Codesysteme zu Beginn und am Ende der Codierung

2.8.2008	26.2.2009
<p>Systembezogene "Kooperation auf Augenhöhe"</p> <ul style="list-style-type: none"> Bildung ist mehr als Schule Integrierte Fachplanung Verwaltungsstruktur Berichterstattung Bildung von Anfang an Lebenslanges Lernen Bildungsbiographie ohne Brüche Gemeinsame Fortbildungen mit Nachhaltigkeitsbezug (zur Schulen) <p>Gestaltung anregender Lern- und Lebensumgebungen</p> <ul style="list-style-type: none"> Der Raum als „Dritter Pädagoge“ Öffnung von Schule zum Sozialraum Sozialräumliche Aneignung Individuelle Förderung für alle/keinen zurücklassen Rhythmisierung im Ganzttag Gesellschaftliche Teilhabe/Partizipation und Chancengleichheit Selbstständiges Lernen/„Lernen lernen“ <p>Konsensuelle Ziele</p> <ul style="list-style-type: none"> Bildung als Standortfaktor Vereinbarkeit von Familie und Beruf Demographischen Wandel bewältigen Abbau herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung Bildungsniveau erhöhen/Kompetenzsteigerung Aus- und Fortbildungsfähigkeit sichern Bildung gemeinsam verantworten In Kooperation mit Schule lassen sich alle erreichen Neudefinition des institutionellen Selbstverständnis Nutzerorientierte Motive: Eigene Kompetenz einbringen Partizipation von Eltern Beteiligung von Kindern und Jugendlichen <p>Verändertes Professionsverständnis</p> <ul style="list-style-type: none"> gemeinsame Fortbildungen Arbeit im Tandem/in multiprofessionellen Teams Individuelle Förderung in integrativen Einrichtungen und Settings Sozialpädagogisches Bildungsverständnis schärfen Binnendifferenzierte und individualisierende Unterrichtsformen Frühe Bildung + Übergangsmanagement (flexibler Übergang) Umgang mit Heterogenität verbessern/Heterogenität als Chance 	<p>Nachhaltigkeit</p> <ul style="list-style-type: none"> Wissenstransfer aus der Region Wissenstransfer in die Region Landes- und Bundesprogramme Inter-institutionelle Beziehungen Jugendhilfe – Schule Regierungsformen <p>Angebote</p> <ul style="list-style-type: none"> Qualitätsaspekte / Evaluation Infrastruktur / Finanzen <p>Ganzttag</p> <ul style="list-style-type: none"> Qualitätsaspekte / Evaluation Jugendhilfe – Ganzttag Schulformen / GTS-Typ Verhältnis Angebot / Unterricht Infrastruktur / Finanzen Angebote / Kooperationspartner Einzel schulische Steuerung <p>Regierungsformen in Politik und Verwaltung</p> <p>Monitoring</p> <ul style="list-style-type: none"> Lern- und Bildungsverständnis Übergänge im Bildungssystem Gestaltung anregender Lern- und Lebensumgebungen Öffnung von Schule zum Sozialraum <p>Ziele</p> <ul style="list-style-type: none"> Institutionelles Selbstverständnis Partizipation von Eltern Beteiligung von Kindern und Jugendlichen Professionsverständnis

Im ersten Codesystem kommt sehr deutlich die Anlehnung an die fachpolitische Debatte zum Tragen. Das letzte Codesystem zeigt Veränderungen, die zum einen induktiv durch das Material zu Tage treten, zum anderen

stärker mit dem in Kapitel 3 abgehandelten theoretischen Zugang in Verbindung stehen. Letzteres wird beispielsweise an den Codes „Regierungsformen“ oder „Wissenstransfer“ deutlich, die governance-theoretisch (Regelungsformen) bzw. neoinstitutionalistisch (Isomorphie) motiviert sind.

Der Entwicklungsprozess bis zum endgültigen Codesystem wurde im Team mit bis zu acht KollegInnen⁴⁹ vollzogen. Das erste Interview wurde gemeinsam codiert, drei weitere wurden zunächst einzeln codiert, um dann die Codierungen im Team abzugleichen. Dabei wurden Aussagen, die mehrere forschungsrelevante Aspekte beinhalteten, doppelcodiert.

Bei der Auswahl der Interviews, die die Grundlage für das endgültige Codesystem waren, wurde auf regionale und funktionale Streuung der InterviewpartnerInnen geachtet. Mit der Entwicklung des Codesystems musste zugleich die InterCoderreliabilität als wesentliches Qualitätskriterium des Auswertungsprozesses sichergestellt werden.

„Codieren identifiziert ein Textsegment als einen Indikator für das Vorliegen einer bestimmten, genau definierten Kategorie eines u.U. sehr komplexen Kategoriensystems. Es handelt sich um eine sorgfältige, kontrollierte Tätigkeit, bei der sich auch Probleme der Reliabilität, etwa in Bezug auf Übereinstimmung von unterschiedlichen Codierern, stellen.“ (Kuckartz 2010, S. 61)

Diesem Verständnis von Codierung folgend wurde zur Unterstützung der im Diskussionsprozess erreichten InterCoderreliabilität ein Codebuch geführt, das die Definitionen der Codes und Codierregeln festhielt.⁵⁰ Im Rückgriff auf das Codebuch und den kollegialen Austausch wurden die weiteren Interviews einzeln von den WissenschaftlerInnen codiert. Bei der Verteilung der Interviews auf die WissenschaftlerInnen wurde die Regionszuständigkeit berücksichtigt, so dass möglichst viel Hintergrundwissen zur Verfügung stand und im günstigen Falle InterviewerIn und AuswerterIn die gleiche Person war, was als gute Auswertungsgrundlage gilt (vgl. Hopf 2000, S. 358; Witzel 1996, S. 56).

5.6.1.2 Paraphrasierung und „Clustering“

Im Anschluss an die Codierung wurde codeweise paraphrasiert, also die Interviewpassagen auf ihren coderelevanten Inhalt verkürzt. Im dritten, wieder in Teams vollzogenen Auswertungsschritt, wurden die Paraphrasen jedes Codes „geclustert“. Die „Clustering“ entspricht einer weiteren Codierung der Paraphrasen.

Die einzelnen aus dem „Clustern“ entstandenen Codesysteme zeigten einerseits die Belegbarkeit der Hypothese, andererseits wurden methodische Schwierigkeiten offenkundig. So wurde durch die Clustering die Datenmenge nicht – wie mit dem Schritt der Paraphrasierung begonnen – weiter reduziert, sondern vermehrt. Des Weiteren mussten beim „Clustern“ zuwei-

49 Neben den sechs WissenschaftlerInnen der beiden lokalen Bildungslandschaften-Projekte waren die studentische Hilfskraft und eine Praktikantin beteiligt.

50 Das Codebuch befindet sich im Anhang.

len Codes vergeben werden, die bereits bei der Codierung existierten und damit den ersten Auswertungsschritt (unnötig) verdoppelten.

Die in diesem Bericht interessierende Beziehung zwischen Jugendhilfe und Schule wurde mit einem eigenen Clusterschema bearbeitet.

Tabelle 5: Clusterschema des Codes „Jugendhilfe/Schule“

Intention/Erwartung
Gelingensbedingung
Programme
Professionsperspektiven
Pädagogische Konzepte/Tandemarbeit
Kontextbedingungen
Impulsgeber
<i>Jugendhilfe</i>
<i>Schule</i>
<i>Sonstige</i>
Kommune
Arbeitsweise
<i>Strukturierungsgrad der Zusammenarbeit</i>
Informeller Austausch/mündliche (Koop.) Vereinbarungen
Schriftliche Kooperationsvereinbarungen
Gremien/Verwaltungseinheiten
Zivilgesellschaftliche Netzwerke
Arbeitsgemeinschaften (nach §78 KJHG)
Fachbereichsintegration (JH-Schule)
Beiräte/Kuratorien
Ausschüsse
Planungsgremien
<i>Kooperationskultur</i>
Veränderung der Zusammenarbeit
JH als Dienstleister
Arbeit auf Augenhöhe
...durch Kooperationsverpflichtungen
...durch regelmäßige/häufige Zusammenarbeit
Themenfelder/Leistungsbereiche
<i>Ganztag</i>
<i>Elternarbeit</i>
<i>Übergänge</i>
Kita und Grundschule
Schule-Beruf
<i>Prävention</i>
<i>Hilfen zur Erziehung (ASD)</i>
<i>Jugendarbeit</i>
<i>Jugend-/Schulsozialarbeit</i>

Ebenfalls für die spezifische Auswertung der Kooperationsbeziehung zwischen Jugendhilfe und Schule wurde der Code „Jugendhilfe/Schule_Regierungsformen“ herangezogen. Für ihn ergab sich folgendes Clusterschema:

Tabelle 6: Clusterschema des Codes „Jugendhilfe/Schule_Regierungsformen“

Ordnungspolitik – Mehrebenensystem
Aufhebung/Aufrechterhaltung der Trennung
Drehpunktpersonen/Macher
Planung
(nachhaltige) Strukturentwicklung
äußere Zielbestimmung
Beteiligungs- und Aushandlungskultur
Handlungsfelder

Diese beiden Clusterschemata – irritiert und angereichert durch die exzerpierten Forschungsfragen des Projektes – bildete die Auswertungsgrundlage für die Analyse der problemzentrierten Interviews und schließlich die Gliederungsgrundlage zur Darstellung der empirischen Ergebnisse.

5.6.2 Auswertung der problemzentrierten Interviews

Die 53 Interviews der zweiten Erhebungsphase, die einen regionalen Zugschnitt hatten, wurden zum einen für ihre Verwendung in den Regionalprofilen ausgewertet. Die Regionalprofile wurden in schriftlicher Form an die Regionen gegeben – eine letzte Schleife der in der ursprünglichen Planung geforderten „kommunikativen Validierung“. Dabei ging es keinesfalls um eine abgesprochene Ergebnisdarstellung, sondern um die Ausräumung von sachlichen Fehlern, die sich aus dem außenstehenden und schon alleine damit begrenzten Blick der Wissenschaft ergeben können. Mit den Regionalprofilen als Falldarstellungen beginnt das Ergebniskapitel.

Wie in vorangegangenem Kapitel angedeutet, wurden die problemzentrierten Interviews des Weiteren inhaltsanalytisch ausgewertet. Basis des Auswertungsschemas bildeten die Clusterungen der Codes „Jugendhilfe/Schule“ sowie „Jugendhilfe/Schule_Regierungsformen“.⁵¹ Die genannten Schemata wurden mit den zentralen Forschungsfragen des Projektes irritiert und in Kategorien verdichtet. Einer deduktiven Auswertung folgend, wurden alle 53 Interviews auf Basis der gebildeten Kategorien analysiert, ohne dabei jedoch durch das Material sich neu ergebende Erkenntnisse zu ignorieren. In einem letzten Schritt wurden diese Ergebnisse in die Auswertungsgliederung eingespeist.

6 Empirische Ergebnisse

Im Folgenden werden die empirischen Ergebnisse von Begleitforschung und Datenanalyse präsentiert. Im Abschnitt 6.1 wird dabei zunächst die Auswertungsebene der Einzelfallanalyse in Form der für jede Modellregion erstellten Regionalprofile ausgeführt. Wie bereits in Kapitel 5 dargestellt, speisen sich diese Profile aus einer Reihe von Quellen (Dokumentensichtung, Leitfaden- und problemzentrierte Interviews, teilnehmende Beobachtung, Durchführung von Regionenworkshops im Zuge der wissenschaftlichen Begleitforschung, Moderationsmethode) und dienen primär den Regionen als Feedback zur Weiterentwicklung ihrer Bildungslandschaft. Alle Profile wurden in einer ersten Version den regionalen VertragspartnerInnen

⁵¹ In Vorbereitung auf den Projektbericht des Schwesterprojekts wurden diese beiden Codes bereits ausformuliert. Diese Erstversion der Ergebnisdarstellung fungierte als Grundlage für die weitere Auswertung.

des Forschungsprojektes (UnterzeichnerInnen der schriftlichen Kooperationsvereinbarungen) mit der – mitunter auch ausführlich genutzten – Möglichkeit des Feedbacks vorgelegt. Das erhaltene Feedback wurde anschließend in die Endversion der Regionalprofile eingearbeitet.

Die Regionalprofile repräsentieren also zum einen die *fallanalytischen* Auswertungsdimension und zum anderen den „*Praxisforschungsstrang*“ im Verbund der beiden DJI-Forschungsprojekte. In Abschnitt 6.2 sind die empirischen Resultate der Querauswertung des Datenmaterials grob gegliedert nach den rahmengebenden Aspekten der Kooperation, der Beleuchtung der Kooperation selbst – ihrem Strukturierungsgrad und ihrem Kern, der Kultur – sowie einflussnehmenden Dynamiken, wie dem eigenen und fremden Institutionsverständnis.

6.1 Regionalprofile

6.1.1 Regionalprofil Arnsberg

Blick in die Statistik

Die Sonderstatusstadt Arnsberg hat 80.341 EinwohnerInnen⁵², gut 17 Prozent davon sind unter 18 Jahre. In den vergangenen sieben Jahren ist die Bevölkerungsentwicklung um 2,4 Prozent zurückgegangen⁵³. Prognosen besagen einen Bevölkerungsrückgang von 2006 bis 2025 um neun Prozent⁵⁴. Der Anteil der nicht deutschen Bevölkerung beträgt moderate 6,56 Prozent⁵⁵. Die Arbeitslosenquote liegt mit neun Prozent⁵⁶ leicht über dem Bundesdurchschnitt, wobei die Jugendarbeitslosenquote knapp sieben Prozent⁵⁷ beträgt und damit relativ hoch ist.

Von den 19 Grundschulen in Arnsberg sind 13 offene Ganztagsgrundschulen mit insgesamt 900 Plätzen⁵⁸. Daneben sind zwei der drei Förderschulen im Primarbereich ebenfalls mit 80 Plätzen im offenen Ganztag vertreten. Von den fünf Hauptschulen sind zwei gebundene Ganztagschulen mit ca. 550 SchülerInnen. Daneben gibt es sowohl im Primar- wie im Sekundarbereich an fast allen Schulen Betreuungsangebote („8–1“, „13plus“, „Pädagogische Mittagsbetreuung“). Kriterium zur Umgestaltung zu einer Ganztagschule war u.a., dass ein sogenannter Kindertreff in

52 Die genannten Daten wurden zum Stand Dezember 2008 erhoben. Quelle: Stadt Arnsberg

53 Quelle: Bertelsmann, wegweise-kommune.de

54 Quelle: Bertelsmann, wegweise-kommune.de. Eine andere Prognose besagt fast 15 Prozent Bevölkerungsrückgang von 2008 bis 2030 (Quelle: IT.NRW).

55 Stand Dezember 2008, Quelle: Stadt Arnsberg

56 Stand Dezember 2009, Quelle: Arbeitsagentur

57 Junge Menschen im Alter von 15 bis unter 25 Jahren, Stand Dezember 2009, Quelle: Arbeitsagentur

58 Diese und die folgenden Daten beziehen sich auf das Schuljahr 2009/2010. Quelle: Stadt Arnsberg

Schulnähe war, der bereits mit der Schule bei den Angeboten „8 bis 1“ und „13plus“ zusammenarbeitete.

Nachdem die Stadt Arnsberg seit vielen Jahren ihr Augenmerk vor allem auf den quantitativen Ausbau des Ganztags gelegt hat, stand im Mittelpunkt des Interesses der wissenschaftlichen Begleitung durch das DJI im Rahmen des vom BMBF geförderten Projektes „Lokale Bildungslandschaft in Kooperation von Ganztagsschule und Jugendhilfe“ die Unterstützung bei der Beförderung der Qualität im Ganztag. Entsprechend wurde in der Kooperationsvereinbarung vom 14.04.2008 zwischen Stadt, staatlichem Schulamt und Deutschem Jugendinstitut (DJI) der Fokus der wissenschaftlichen Begleitung auf die Ganztagsschulentwicklung der offenen Ganztagsschulen im Primarbereich und der gebundene Ganztagshauptschulen gelegt: „Zur Stärkung des lokalen Zusammenhangs der Ganztagsschulen wird die Arbeit und der weitere Institutionalisierungsprozess des Qualitätszirkels Ganztagsschule und seiner Steuergruppe unterstützt.

Im Einzelnen erfolgt eine fachpolitische Beratung und Orientierung zu

1. dem beabsichtigten Einbezug der gebundenen Ganztagshauptschulen in den Qualitätszirkel,
2. einzelschulischen Kooperations- und Vernetzungsstrukturen im Ganztag, die an mindestens einer Grund- und einer Hauptschule exemplarisch untersucht werden,

pädagogisch inhaltlichen Themen, die der Qualitätszirkel behandelt.“

Laut Kooperationsvereinbarung vom 10.11.2008 bestand das Praxisforschungsmodul des BMFSFJ-Projekts in der Beratung der lokalen Akteure „bei der Konzeptentwicklung der Zusammenarbeit von Allgemeinem Sozialen Dienst und Schule“. Die vor Ort bestehende „Arbeitsgemeinschaft Hilfen zur Erziehung“ (Arbeitsgemeinschaft nach § 78 SGB VIII) entwickelt für den Ausschuss „Schule, Jugend und Familie“ Vorschläge zur Zusammenarbeit von Schulen und Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD), insbesondere im Bereich Hilfen zur Erziehung, und wurde im DJI-Projektrahmen entsprechend beraten. Schon im Vorfeld bzw. zu Beginn der DJI-Begleitung wurden von Seiten der Jugendhilfe Versuche unternommen, die Zusammenarbeit zu verbessern: so fand eine schulweite Umfrage zur Zusammenarbeit der Schulen mit Jugendhilfe statt und es wurden bei einem Treffen der Schulleitungen mit der Leitung des Jugendamtes Wünsche der zukünftigen Zusammenarbeit definiert, die unter anderen den Abschluss von Kooperationsvereinbarungen vorsahen.⁵⁹ Laut Schilderung aus der Region blieben diese Vorhaben auf der Ebene von Überlegungen verhaftet, weshalb eine externe Beratung für diesen Bereich gewünscht wurde.

Ausgangslage

Die Stadt Arnsberg ist kreisangehörige Stadt des Hochsauerlandkreises mit Sonderstatus, das heißt, sie hat ein eigenes Jugendamt und eine äußere

⁵⁹ Vgl. Protokoll „Treffen der Schulleitungen mit der Leitung des Jugendamtes der Stadt Arnsberg“ bzw. Liste der „Kooperationen Jugendhilfe – Schule“, Arnsberg, 25.11.2008.

Schulverwaltung. Bereits von 1998 bis 2004 nimmt die Stadt Arnsberg am Projekt „Lebendige Schule in einer lebendigen Stadt“ der Bertelsmann-Stiftung teil. Unter der Beteiligung von VertreterInnen aus Schule und weiteren Bereichen sowie Eltern entwickelt die Stadt ein Leitbild zur Bildung in Arnsberg („Gute Schullandschaft“). Darin wird eine engere Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule angestrebt. Um eine systematische Grundlage für die Entscheidungsfindung zu schaffen, wird ein strategisches Berichtswesen für den Bereich Bildung entwickelt (Bildungsmonitoring).

Ab 2002 beteiligt sich die Stadt Arnsberg am Landesmodellprojekt „Selbständige Schule“. Dieses Projekt ist auf sechs Jahre angelegt und wird gemeinsam vom Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW und der Bertelsmann-Stiftung getragen. Ziele dieses Projektes sind die Verbesserung der Unterrichtsqualität und der Aufbau eines schulinternen Managements in selbstständigen Schulen. Hierzu zählen auch zum einen die Beförderung einzelschulischer Steuerung und zum anderen – aufbauend auf der regionalen Schullandschaft – die Entwicklung einer regionalen Bildungslandschaft. In der regionalen Steuergruppe des Projektes ist die Jugendhilfeplanung beteiligt. Ein Bildungsbüro begleitet den Prozess von Anfang an.

Ziel einer durch die Projekte angestoßenen Verwaltungsreform in Arnsberg ist es, die Eigenständigkeit der Bereiche Schule und Jugendhilfe zu erhalten und zugleich eine enge Kooperation und gemeinsame Abstimmung der beiden Bereiche zu befördern. Zunächst werden die Bereiche „Schule und Jugend“ in einem Fachbereich zusammengefasst. Später wird der Fachbereich um das Handlungsfeld Familie erweitert. Die Fachbereichsleitung erhält als Stabstelle „Planung und Entwicklung“ die Jugendhilfeplanung und das strategische Bildungsmonitoring zur Unterstützung an ihre Seite. In diesem Kontext ist auch die Zusammenlegung des Schul- und Jugendhilfeausschusses zum gemeinsamen Ausschuss „Schule, Jugend und Familie“ zu sehen.

Seit 2009 setzt die Stadt Arnsberg die Entwicklung zur „Bildungslandschaft Arnsberg“ auf der Grundlage eines Kooperationsvertrages zwischen dem Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, dem Hochsauerlandkreis und der Stadt Arnsberg fort und arbeitet u.a. an der Umsetzung ihres Leitbildes „Gute Schullandschaft“ weiter. Durch die Verstetigung und Weiterentwicklung der entstandenen kommunalen Förder- und Steuerungsstrukturen wird versucht, die eingeleitete Entwicklung selbstständig fortzusetzen. Die Stadt Arnsberg begreift Betreuungsmöglichkeiten, die nicht die Kriterien der Ganztagschule erfüllen, als Maßnahmen auf dem Weg zur Ganztagschule. Daher unterstützt die Stadt Arnsberg nicht nur den Ausbau der Ganztagschulen, sondern beteiligt sich intensiv auch an anderen Betreuungsprogrammen des Landes. Hierzu gehören „8 bis 1“, „13plus“ und seit 2009 auch das Programm „Übermittagbetreuung“. Im 2007 gegründeten Qualitätszirkel Ganztag sind daher Schulen und Trägervertretungen aller Ganztags- und Betreuungsvarianten vertreten. Neben dem Qualitätszirkel hat sich in Eigenorganisation auch eine Ganztags-KoordinatorInnengruppe gebildet. Inzwischen wurde diese Gruppe durch den Qualitätszirkel auf Antrag zum offiziellen Kreis erklärt.

Kinder- und Jugendhilfe: Kooperation von Jugendhilfe (ASD) und Schule im Bereich Hilfen zur Erziehung

Das Jugendamt Arnsberg als Teil des Fachbereichs „Schule und Jugend“ besteht neben der Kindertagesbetreuung aus den beiden Arbeitsschwerpunkten ‚Präventive Kinder- und Jugendförderung‘ (Kinder- Jugend- und Familienbüro, Frühe Hilfen, Geschäftsstelle der Familienzentren, Kindertagespflege etc.) und dem Jugendhilfedienst⁶⁰.

Der ASD ist ein Team innerhalb des Jugendhilfedienstes und setzt sich zusammen aus der Bezirkssozialarbeit, der Jugendgerichtshilfe, den Hilfen für seelische behinderte Kinder (§ 35a SGB VIII) und der Sozialen Arbeit an der Fröbelschule, einer strukturell und inhaltlich gemeinsam schriftlich verankerten Kooperation zwischen (Förder)Schule und Jugendhilfe im Bereich Hilfen zu Erziehung⁶¹. Als Projekt gab es „Erziehungsberatung an Grundschulen“, das im Rahmen der Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren NRW in diese Einrichtungen verlagert worden ist, aber allen Grundschulen und Eltern in ihrem jeweiligen Sozialraum zugänglich ist. Darüber hinaus gibt es von einem freien Träger und dem Jugendamt selbst an drei Grundschulen soziale Gruppenarbeit als niederschwellige Hilfe zur Erziehung. Neben diesen institutionalisierten Kooperationen gibt es Sprechstunden des ASD insbesondere an Grund- und Hauptschulen. Kooperationen im Bereich HzE finden überwiegend auf der Einzelfallebene statt.

Beleuchtung der Modellregion in den Dimensionen lokaler Bildungslandschaften

Planungsdimension: Die Stabsstelle „Planung und Entwicklung“ nimmt die Jugendhilfeplanung als diskursiven Prozess wahr und plant, wie man eine Bildungslandschaft entwickelt. Die vorhandene Datenlage gibt einen guten Überblick über den schulischen Bereich. Jugendhilfeplanung und Schulentwicklungsplanung sind miteinander eng verzahnt (beispielsweise im vorschulischen Bereich oder Qualitätsentwicklung im Ganztag). Der klassische Schulentwicklungsplan wird vom Bildungsbüro erstellt, während die Stabsstelle parallel einen qualifizierten Schulentwicklungsplan/Bildungsbericht aufbaut. Hierbei wird Bildung im weiteren Sinne verstanden und nicht nur auf Schule beschränkt.

Die Stabsstelle ist in andere Planungsbereiche über Dienstkonferenzen und Besprechungen sowie in Leitungsrunden eingebunden. So plant sie in Stadtteilentwicklungsprozessen gemeinsam mit Stadtplanung, was der Stadtteil braucht. Die Stabsstelle wirkt in allen Bereichen auf gemeinsame Planungsräume und sozialräumliche Ansätze hin.

In der „Lenkungsgruppe für die Bildungsstadt Arnsberg“ (zuvor „Regionalen Steuergruppe“) bestehend aus VertreterInnen von Kommune, Jugendhilfe, Schulleitungen, Schulaufsicht ist die Stabsstelle an der Schwer-

60. <http://www.arnsberg.de/buerger/organisation/schule-jugend/index.php> (Abruf: 04.05.2010).

61 Fachkräfte des ASD haben ihren Arbeitsplatz an der Schule und fördern/begleiten verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche während der Unterrichtszeit.

punktsetzung und der Entwicklung strategischer Ziele beteiligt. Sie nimmt Einfluss auf die Orientierung an den Bedarfen der Kommune und auf Anträge der Schulen.

Unterhalb des gemeinsamen Ausschusses „Schule, Jugend und Familie“ gibt es eine Arbeitsgemeinschaft „Jugendhilfeplanung“, die dem Ausschuss relevante Themen liefert und an der Mitglieder des Ausschusses und der Fachverwaltung (sowohl von Schul- als auch von Jugendhilfeseite) beteiligt sind.

Mit Unterstützung des Bürgermeisters und der lokalen Politik konnte der Bildungsbereich bisher weitgehend von Haushaltskürzungen ausgenommen werden.

Zivilgesellschaftliche Dimension: Im Qualitätszirkel Ganztag und in dessen Steuergruppe sind Freie Träger, öffentlicher Träger der Jugendhilfe, Schulen, Staatliches Schulamt sowie sozialpädagogische Fachkräfte aus dem Ganztag vertreten. Ebenso sind Freie Träger in den Gremien nach § 78 SGB VIII beteiligt. Neben dieser strukturellen Beteiligung finden in lockeren Abständen Informationsveranstaltungen für die breite (Fach-)Öffentlichkeit statt.

An der Bildungskonferenz, die beratende Funktion hat, sind neben MitarbeiterInnen der inneren und äußeren Schulverwaltung sowie der Jugendhilfe sogenannte bildungsrelevante „externe“ Partner beteiligt (beispielsweise Vertreter der Unternehmer- und Handwerkerschaft, der Industrie und Handelskammer, der Agentur für Arbeit, der VHS, von weiteren Institutionen aus dem Kultur- und Sportbereich u.v.m.). Die Bildungskonferenz befasst sich mit der (Weiter)Entwicklung von Zielvorstellungen und des Leitbildes.

Die AG HzE besteht gemäß § 78 KJHG aus MitarbeiterInnen der öffentlichen Jugendhilfe sowie aus VertreterInnen der freien Träger. Ihr Ziel ist die Verbesserung der Vernetzung/Abstimmung von öffentlichen und freien Trägern sowie beispielhaft aktuell die Arbeit an der Optimierung der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule(n) im Bereich HzE.

Aneignungsdimension: Zwar sind im Primarbereich altersübergreifende Gruppen im Ganztag verbreitet, wobei dieser Umstand eher Praktikabilitätsüberlegungen geschuldet ist als dass er auf eine neue Pädagogik abzielt. Bisher gibt es keine übergreifende Diskussion der Aneignungsdimension im Ganztag. Eine Diskussion hinsichtlich der Aneignungsdimension findet vereinzelt einzelschulisch statt. Die Diskussion der individuellen Förderung vor dem Hintergrund der gegebenen Rahmenbedingungen hat hierbei hohe Bedeutung. Themen sind außerdem die Einbindung von Kindern aus armen Familien in die Mittagsversorgung und der angemessene zeitliche Umfang nicht gebundener Angebote (Freispiel, Ruhezeiten u.ä.). Personelle und räumliche Kontinuität sind – abhängig von der Personalstruktur des Trägers – an einigen Standorten ebenfalls in der Diskussion.

Professionsdimension: Vom Land angebotene Fortbildungen zur Qualitätssteigerung werden aus zeitlichen Gründen weder von der Leitungsnach noch von der operativen Ebene der Fachkräfte kontinuierlich besucht. Diskutiert werden auf der Handlungsebene vor allem die nicht ausreichend

berücksichtigten Zeiten auf beiden Seiten für den Austausch und die Abstimmung zwischen LehrerInnen und sozialpädagogischen Fachkräften im Ganzttag.

Die Bildungslandschaft in Arnsberg – Stolpersteine und Gelingensbedingungen

Die Bildungslandschaft Arnsberg ist gekennzeichnet durch eine heterogene Trägerstruktur im Ganzttag und die politisch gewollte Beibehaltung einer Vielzahl kleiner Schulen. Fachliche Qualitätsstandards für den Ganzttag wurden bisher nicht erarbeitet. Es gibt in Arnsberg kein von Schule und Jugendhilfe gemeinsam erstelltes Leitbild zur Zusammenarbeit noch einen gemeinsam fixierten Arbeitsplan.

Zur gelingenden Kooperation haben in Arnsberg viele Faktoren beigetragen. Ein zentraler Faktor ist die Unterstützung des Bürgermeisters über mehrere Legislaturperioden hinweg. Diese zeitliche Kontinuität in der politischen Schwerpunktsetzung hat eine nicht zu unterschätzende Signalwirkung sowohl in die Verwaltung hinein als auch für die Stadtöffentlichkeit. Bildung ist bisher als einziger Bereich weitgehend von Haushaltskürzungen in Arnsberg ausgenommen. Diese Finanzierungs- und Planungssicherheit, wenn auch als Haushaltssicherungskommune auf niedrigem Niveau, ist ein weiterer Baustein gelingender Kooperation. Hinzu kommen ein gemeinsamer Fachbereich und Fachausschuss von Schule, Jugendhilfe und Familie, gewachsene Kooperationsnetzwerke, eine gute Datenbasis über den gesamten Bildungssektor vor Ort und die Bereitschaft, sich mit kritischem Feedback konstruktiv auseinander zu setzen. Die neu entwickelten Netzwerke und aufgestellten Gremien ziehen andererseits eine gewisse Schwerfälligkeit in den Prozessabläufen nach sich. Im Einzelnen gibt es hier noch Nachjustierungsbedarf, um die Routineabläufe zu optimieren.

Die heterogene Trägerstruktur im Ganzttag an sich ist unproblematisch, allerdings ist sie in Konstellation mit der Abwesenheit von Qualitätsstandards kritisch zu sehen. Je nach Träger sind die Kräfte im Ganzttag in unterschiedlichen Beschäftigungsverhältnissen, so dass sich hier negative Effekte auf die Personalkontinuität niederschlagen. Auch die Qualifikationsstruktur der MitarbeiterInnen im Ganzttag ist sehr unterschiedlich. Starke Abweichungen gibt es in der Angebotsvielfalt/Angebotspalette und in den Qualitätsanforderungen an den Ganzttag. Vor allem dort, wo fest angestelltes, sozialpädagogisch qualifiziertes Personal zum Einsatz kommt, lassen sich finanzielle und zeitliche Engpässe beobachten. In den offenen Ganzttagsschulen wird beobachtet, dass zunehmend soziale Entmischung stattfindet.

Der Ganzttagsschulausbau hat – im Zusammenwirken mit der Haushaltssituation der Stadt – Auswirkungen auf die Kinder- und Jugendhilfe vor Ort. In Arnsberg führt er dazu, dass viele offene Angebote der Kinder- und Jugendarbeit des öffentlichen Trägers im Ganzttag aufgehen oder ohne qualitativ gleichwertigen Ersatz an Schule abgeschafft werden (z.B. städtische Kinderangebote). An zwei der fünf Hauptschulen wurden vom Land SchulsozialarbeiterInnen eingestellt. Ihren Einsatz bestimmte das staatliche Schulamt nach den Kriterien „Ganzttag“ und „hoher Ausländeranteil“.

Während bei der konkreten Zusammenarbeit von Schule mit hilfe anbietenden Trägern (in der Regel freie Träger) im Falle einer schon existierenden HzE keine Probleme geschildert wurden, kristallisierten sich bei der Kommunikation und Zusammenarbeit von ASD und Schulen Schwierigkeiten heraus. In der weiteren Begleitung wurde deshalb hierauf der Schwerpunkt gesetzt, da auch die Akteure vor Ort fehlende Strukturen identifizierten. Besonders problematisch sehen beide Seiten, dass die Zusammenarbeit erst zu einem späten Zeitpunkt und nicht präventiv erfolgt, so dass das Jugendamt in erster Linie als „Eingriffsbehörde“ und nicht als das Hilfesystem, das sie sein will und soll, wahrgenommen wird. Als weiterer Stolperstein wurde ein voneinander divergierendes, sich teilweise auch widersprechendes Verständnis in institutioneller und pädagogischer Herangehensweise identifiziert. Folgen dieser Perspektivendifferenz sind die Unkenntnis der Arbeitsweise und Zuständigkeiten, die als suboptimal empfundene Rückmeldekultur des jeweils anderen Systems sowie Fehlinformationen und eine voneinander differierende Erwartungshaltung. Während der Beratungstätigkeit wurde mit und durch die Arbeitsgemeinschaft HzE ein Ablaufplan für die Kooperation von Schulen und Jugendhilfe erarbeitet. Dieser berücksichtigt insbesondere die frühzeitige Zusammenarbeit zwischen den beiden Systemen. Der Ablaufplan wurde SchulvertreterInnen rückgespiegelt und soll in weiteren Feedbackverfahren verfeinert werden. Ziel ist es, gemeinsam eine Beschlussvorlage für den Schul- und Jugendhilfeausschuss zu entwickeln. Sichtbar wurde, dass Schul- wie Jugendhilfeakteure von den eingefahrenen Systemunterschieden und Sichtweisen abrücken und in neue, frühzeitige Arbeitszusammenhänge kommen wollen.

Parallel hierzu wurde die Jugendamtsleitung von den Schulen gebeten, einen „Gelben Ordner“ zu erstellen, in dem der erarbeitete Ablaufplan, personelle Zuständigkeiten, Kontaktdaten u.v.m. abgeheftet sind und der den Schulen als handlungsleitender Wegweiser im Falle der Kontaktaufnahme zur Jugendhilfe bei „verhaltensauffälligen Kindern“ dient. Beide Vorhaben wurden sowohl von Schul-, als auch von Jugendhilfeseite gleichermaßen willkommen geheißen, allerdings seit Beschlussfassung nicht mehr weiterverfolgt.

Handlungsempfehlungen Ganztag

Vor dem Hintergrund der Rahmenbedingungen in Arnsberg wird zunächst empfohlen, die Reichweite und Verbindlichkeit der Arbeitsergebnisse des Qualitätszirkels/der Steuergruppe zu klären. Handelt es sich bei diesen Gremien um rein fachliche Austauschebenen oder sind dies Beratungsgremien, die an einem entscheidungsvorbereitenden Prozess beteiligt werden?

Weiter wird empfohlen, eine einheitliche Vergabep Praxis auf Grundlage von Leitzielen unter Berücksichtigung der bestehenden Trägervielfalt zu entwickeln. Die zugrunde liegende Idee besteht darin, die Förderung mit der Qualität im Ganztag zu verknüpfen. Hierfür bedarf es zunächst der Formulierung stadtweiter Leitziele für den Ganztag. Diese Qualitätsstandards sollten unter Beteiligung der Systeme Schule und Jugendhilfe entwi-

ckelt und durch legitimierte Gremien⁶² beschlossen werden sowie in der Umsetzung Ressourcenrelevanz entfalten.

Eine Möglichkeit ist es, bei der Entwicklung von Qualitätsstandards gestuft vorzugehen: es sollten verbindliche (Mindest-)Leitziele und die darüber hinaus gewünschten Qualitäten festgelegt werden. Die Leitziele sollten sowohl die Strukturqualität berücksichtigen als auch fachlich-inhaltliche Qualitätsaspekte beinhalten.

Bei den strukturellen Qualitätsaspekten handelt es sich um Mindeststandards, die einerseits auf Personalkontinuität abzielen und andererseits eine bestimmte Qualifikationsstruktur der Mitarbeiterinnen im Ganzttag gewährleisten. Dazu gehört auch die Auseinandersetzung mit der Frage, wofür sozialpädagogisches Fachpersonal benötigt wird und welche Aufgaben unter welchen Bedingungen von anderen, beispielsweise ehrenamtlichen HelferInnen, übernommen werden können. Zur Strukturqualität zählen außerdem Fragen der Einbindung der Fachkräfte im Ganzttag in die einzelschulischen Gremien (Klassenkonferenzen, Schulkonferenzen) und die Regelung entsprechender Mitspracherechte und -pflichten.

Zu den fachlich-inhaltlichen Qualitätsstandards gehören gemeinsame Fortbildungen und Beratungszeiten von Kollegium und Fachkräften im Ganzttag, die Beteiligung von Kindern und Eltern an der Ausgestaltung des Ganztags, die Verzahnung von Vor- und Nachmittag (Abstimmung von Unterrichtsinhalten und Angeboten, Rhythmisierung, einzelschulische Konzeptentwicklung etc.), individuelle Förderung (Beobachtungsroutinen und Methodenkenntnis), Eltern- und Beratungsarbeit u.v.m. Darüber hinaus hat die Angebotspalette eine große Bedeutung im Ganzttag. Eine bedarfsgerechte Angebotsmischung kann die Attraktivität des Ganztags deutlich erhöhen und so der gegenwärtig zu beobachtenden sozialen Entmischung im Grundschulbereich entgegenwirken. Hier gilt es, je nach sozialräumlichen Bedarfen eine passgenaue Angebotsvielfalt anzubieten.

Handlungsempfehlungen für die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule im Bereich HzE

Die Handlungsempfehlungen speisen sich zum einen aus der Beratungsarbeit zwischen der AG HzE und dem DJI, zum anderen aus der darüber hinaus erfolgten Arbeit des Deutschen Jugendinstituts vor Ort (fünf Workshops sowie weitere Hintergrundgespräche). Einige der folgenden Punkte wurde von der AG HzE bereits aufgegriffen und bis zu einem gewissen Punkt bearbeitet (vgl. *Die Bildungslandschaft in Arnsberg – Stolpersteine und Gelingensbedingungen*). Da der Prozess nach der Beratungszeit wieder ins Stocken geraten ist, werden auch die hier schon angegangenen Punkte noch einmal dargestellt.

Die Kooperation von Schule und Jugendhilfe hat nicht nur Auswirkungen auf die Ausrichtung und die Angebotspalette der Kinder- und Jugendhilfe, sondern stellt auch die Aufbaustrukturen und Abläufe von Jugendämtern vor besondere Anforderungen.

62 Jugendhilfeausschuss, Schulausschuss und Stadtparlament

Schulen nehmen die Jugendhilfe als intransparentes System wahr – eine Wahrnehmung, die auch für die Arnsberger Jugendhilfe nachvollziehbar ist. Es wird empfohlen, neben den bestehenden Informationen zur Jugendhilfe auf der Internetseite der Stadt Arnsberg und jener der „Bildungsstadt Arnsberg“, von Seiten des Jugendamtes die Erstellung des „Gelben Ordners“ weiterhin zu verfolgen. Dieser sollte verantwortliche Personen, Beratungsangebote, aber auch Anforderungen der Jugendhilfe an Schule bündeln und einen Überblick über Funktionsweise und Zuständigkeiten der Jugendhilfe, insbesondere des ASD, geben. Der erarbeitete Ablaufplan zu Kooperation von Schulen und Jugendhilfe stellt einen ausführlichen, von Schulen und Jugendhilfe gemeinsam getragenen Handlungsablauf dar, der diese grundlegenden Informationen als strukturierte Kooperationsabstimmung ergänzt und fundiert. Wichtig erscheint, insbesondere die von beiden Seiten gewünschte *präventive* Einbindung von Jugendhilfepersonal im Blick zu behalten (bei Problemdefinition, falls erwünscht beim Elterngespräch und im weiteren Verlauf des Prozesses).

Es wird darüber hinaus empfohlen, auf Seiten des Jugendamtes feste Ansprechpartner zu benennen, die den Schulen als erste Anlaufstelle dienen. Im Gegenzug sollten auch die Schulen Personen benennen, die als Kontaktperson zum Jugendamt bzw. dem ASD fungieren. So könnte die von beiden Seiten bemängelte Rückmeldekultur verbessert werden.

Der derzeitige Aufbau und die Struktur des Arnsberger Jugendamtes sieht eine organisatorische Trennung der beiden Verwaltungseinheiten Kinder-, Jugend- und Familienbüro und ASD vor. Zu überlegen wäre, das Kinder-, Jugend- und Familienbüro in der Eingangsphase zu involvieren, um eine klare Aufgaben(ver)teilung und verbesserte Arbeitseffizienz zu ermöglichen⁶³. Die Ansprechpersonen müssten insoweit geschult werden, dass sie über interne Zuständigkeiten und Abläufe Bescheid wissen und eine adäquate Einschätzung der Dringlichkeit der angefragten Fälle vornehmen können.

Das Vorhaben, all diese Informationen für die Schulen zu subsummieren, sollte unbedingt weiter verfolgt werden, um auch die zeitaufwendig schon erarbeiteten Lösungsvorschläge langfristig zu sichern.

6.1.2 Regionalprofil Forchheim

Aufgrund der auffallend partizipativ orientierten Herangehensweise der Region bei der Vernetzung der regionalen Bildungsakteure wurde die Region Forchheim zu einem späteren Zeitpunkt als zusätzliche Modellregion in das Projekt mit aufgenommen.

Zu Beginn der Beratungs- und Forschungstätigkeit des DJI wurden im Landkreis drei Pilotgemeinden ausgewählt, mit denen beispielhaft die Vernetzung erprobt werden sollte. Dementsprechend wurde der Schwerpunkt

⁶³ Diese Veränderung in der Eingangsphase ist jüngst in die Regelungen zum organisatorischen Ablauf aufgenommen worden. Am endgültigen Organisationsplan wird derzeit hausintern gearbeitet.

der Projektbegleitung auf die Unterstützung der Region bei der bildungsbezogenen institutionellen Vernetzung und Koordination der drei Pilotgemeinden mit dem Ziel der Übertragung auf den gesamten Landkreis gelegt (Kooperationsvereinbarung vom 20.03.2009). Die Vernetzung der lokal relevanten Bildungsakteure dient nicht zuletzt auch der Umsetzung des fachpolitischen Leitziels eines Abbaus herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung. Ebenso sollen die Prozesse der (Neu-)Positionierung der örtlichen Kinder- und Jugendhilfe in der Bildungslandschaft analysiert werden, wobei sowohl entsprechende Auswirkungen auf die Jugendhilfe in den Blick genommen werden als auch Impulse, welche von der Jugendhilfe für die Gestaltung der Bildungsregion ausgehen.

Beschreibung – Ausgangslage

Der Landkreis Forchheim liegt im Süden des Regierungsbezirks Oberfranken in Bayern. Die Stadt Forchheim selbst war zunächst kreisfrei, verlor diesen Status jedoch nach der Gebietsreform 1972 und wurde zur Großen Kreisstadt ernannt. Der Landkreis, bestehend aus 62 unterschiedlich charakteristischen Gemeinden (von eher ländlich bis hin zu städtisch geprägten), blieb größtenteils erhalten und bekam einige Gemeinden aus den aufgelösten Landkreisen Ebermannstadt und Pegnitz angegliedert. Somit beträgt die Einwohnerzahl im Landkreis Forchheim 113.289 Personen, wovon 18,96% der Einwohner unter 18 Jahre alt sind⁶⁴.

Mit der Gründung des Vereins FOrsprung e.V. 2007 im Landkreis Forchheim forcierte sich das Ziel, alle an Bildung beteiligten Akteure und Institutionen der Region zu vernetzen und auf diesem Wege Bildungsförderung zu betreiben. Ein wesentliches Element der Vernetzungstätigkeit besteht in der Ausrichtung partizipativ angelegter Großveranstaltungen zum Thema Bildung wie beispielsweise einer „Zukunftswerkstatt Bildung“ im Januar 2007, zu der alle Interessierten der Region geladen waren. Jährlich finden Bildungsforen mit renommierten ReferentInnen statt, die ebenfalls offen angelegt sind und von unterschiedlichen Professionen besucht werden. Letztlich wurde in dieser breiten Beteiligungsorientierung ein Bildungsleitbild für die Region entwickelt.

Ein weiterer Schwerpunkt des Modellstandorts ist die Fokussierung auf den Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen, die mit dem Brückenmodell „Tagesschule“ starteten. Für das Projekt bot sich an, hier insbesondere die Vernetzungsstrategien der Institutionen (Ganztags-) Schule und Jugendhilfe und die eventuell damit einhergehenden Veränderungen zu untersuchen.

Kinder- und Jugendhilfe

Die öffentliche Jugendhilfe besteht aus dem Jugendamt beim Landkreis. Hier angesiedelt ist die Jugendhilfeplanung – der Planungsprozess findet in drei Arbeitskreisen statt (AK Prävention/erzieherischer Jugendschutz; AK Kindertagesbetreuung/Struktur in den Bereichen; AK HzE/§35a). Über

64 vgl. Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung – Fortschreibung des Bevölkerungsstandes zum 31.12.2008

den Arbeitskreisen fungiert ein Steuerungsgremium, die sogenannte „Arbeitsgemeinschaft Jugendhilfeplanung“, in der neben Jugendhilfe- auch Schul(amts)mitarbeiterInnen vertreten sind. Jugendhilfespezifische Analysen/Sozialraumanalysen werden den Gemeinden gespiegelt, ein Teil der operativen Arbeit wurde an den Kreisjugendring abgegeben (z.B. KreisjugendpflegerInnen). Im gesamten Landkreis gibt es in fünf von 29 Gemeinden Jugendarbeit (ein Entwicklungsfeld, an dem derzeit weiter gearbeitet wird).

In den letzten Jahren wurden viele Ressourcen in die Zusammenarbeit mit Schulen gesteckt, derzeit bestehen Kooperationen zu 40-50 Schulen. Auf Basis eines Beschlusses des Jugendhilfeausschusses zum weiteren Ausbau ist ein spezielles Konsolidierungsfeld die Jugendsozialarbeit an Schulen; derzeit gibt es drei Schulen mit JugendsozialarbeiterInnen (Stand 2008). Vorzeigeprojekt ist ein an Schule integriertes Jugendzentrum der offenen Jugendarbeit. Jugendsozialarbeit gibt es an drei Schulen.

Der Ausbau des Ganztagsbetriebs führt insbesondere in der Stadt Forchheim zu Belegungsproblemen im Hortbereich (im Landkreis ist dieses Problem nicht so stark ausgeprägt, hier gibt es nur in zwei Gemeinden Horte). Der Um- und Ausbau von Schulen zu Ganztagsschulen findet ohne eine gemeinsame Bedarfsermittlung zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule statt. Die Zusammenarbeit ist überwiegend additiv, es gibt kein inhaltliches Konzept/Organisation der Kooperation. Eine Ausnahme bildet das Projekt „Safe“ an einem sonderpädagogischen Förderzentrum, das die gleichzeitige und gleichberechtigte Arbeit von LehrerInnen und SozialpädagogInnen propagiert. Im Ganztag arbeiten die Schulen vor allem mit einem der großen Wohlfahrtsverbände (Arbeiterwohlfahrt) zusammen.

Die Modellregion in den Dimensionen lokaler Bildungslandschaften

Planungsdimension: Im Jugendamt erfolgt die Jugendhilfeplanung in den drei Arbeitskreisen und seinem Steuerungsgremium. Dieses Gremium tagt vier bis fünf Mal im Jahr und versucht, gemeinsam Synergien zwischen Schule und Jugendhilfe zu entwickeln. Mit Beschluss des Jugendhilfeausschusses 1996 im Kreistag startete die Grundplanung nach einem aufgabenorientierten Ansatz. So wurde 1999 im Kreistag der erste Jugendhilfeplan beschlossen. Strukturell ist die Jugendhilfeplanung vom schulischen Bereich getrennt.

Eine lokale Schulentwicklungsplanung im Landkreis Forchheim ist nicht vorhanden. Somit findet eine Vernetzung zwischen Jugendhilfeplanung und Schule – vertreten durch das staatliche Schulamt – auf der Planungsebene nicht institutionell verankert, sondern im Wesentlichen informell statt. Begünstigt wird dies durch die kurzen Wege zwischen Jugend- und Schulamt. Es besteht keine Flächigkeit oder strukturelle Verankerung in der Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe.

Die Stadtplanung arbeitet sowohl mit Jugendhilfe als auch mit Schule zusammen. So gab es im Zuge des Projektes „Soziale Stadt“ in Forchheim Nord temporäre Zusammenarbeit; Stadtplanung ist darüber hinaus in mehreren Arbeitsgruppen vertreten (z. B. Arbeitsgruppe Jugendhilfe). Neben der Kooperation mit Jugendhilfe arbeitet Stadtplanung auch im Schulkon-

text: geplant wird beispielsweise der Bau eines Mehrgenerationenhaus in direkter Nähe einer Haupt- und Volksschule.

Zivilgesellschaftliche Dimension: Die Pilotkommunen des Landkreises Forchheim haben zur Umsetzung des Vernetzungszieles Steuergruppen gebildet, die sich aus den vor Ort bildungsrelevanten Akteuren zusammensetzen. Eine Rückkopplung an die anderen Modellgemeinden findet in der zentralen Steuergruppe statt, die aus Vertretern der örtlichen Steuergruppen besteht. In der zentralen Steuergruppe sind in erster Linie VertreterInnen aus Politik und Verwaltung, die Mitarbeit von Jugendhilfe oder Elternvertreter war im Zeitraum der Begleitung auf die örtlichen Steuergruppen begrenzt. Jedoch war geplant, die Jugendamtsleitung in die zentrale Steuergruppe zu involvieren.

Wie eingangs erwähnt, gibt es in Forchheim mit dem Verein FOrsprung e.V. ein partizipativ angelegtes Netzwerk, in dem zivilgesellschaftliche Akteure, Entscheidungsträger aus Politik und Verwaltung zusammen an dem Thema Bildung arbeiten. FOrsprung e.V. strebt an, alle „an Bildung beteiligten und interessierten Personen, Institutionen und Unternehmen“ (vgl. Satzung 2007 von FOrsprung e.V.) miteinander zu vernetzen, um ein breites Interesse an Bildung und Erziehung und deren Bedeutung für die gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung in der Region Forchheim zu schaffen. Des Weiteren fokussiert FOrsprung eine kontinuierliche Qualitätssteigerung und -sicherung der gesamten Bildungsarbeit in der Region Forchheim: Ressourcen sollen gebündelt und Synergieeffekte durch Beseitigung von Schnittstellenproblemen geschaffen werden.

Neben FOrsprung arbeitet der zivilgesellschaftlich geprägte Arbeitskreis Schule und Wirtschaft Bayern im Berufsbildungswerk der Bayerischen Wirtschaft e.V. an Themen aus Wirtschaft und Gesellschaft. In diesem Rahmen finden Veranstaltungen mit Schulen statt, um Anforderungen der Wirtschaft an die SchulabgängerInnen genauer kennen zu lernen und schulische Anforderungen auf die Praxis abzustimmen.

In konkreter Planung befindet sich das Bildungsbüro, welches als eine professionelle „Schaltstelle“ zwischen den an Bildung beteiligten Personen dienen soll, und so die Einzeleinrichtungen in ihrem Vernetzungsbemühen entlasten wird.

Eine Beteiligung an der Entwicklung einer Bildungslandschaft durch die LetztadressatInnen, also durch die Kinder- und Jugendlichen sowie deren Eltern, findet sehr begrenzt statt. Für die zivilgesellschaftliche Dimension charakteristisch stehen im Landkreis Forchheim Beteiligungsprozesse in Form von Großveranstaltungen wie die schon erwähnten Bildungsforen und Ganztagsschulkongresse, die sich mit der Gestaltung von Ganztagschule beschäftigen. Der letzte Ganztagsschulkongress im März 2010 in Forchheim wurde vom Bildungsförderverein FOrsprung in Kooperation mit dem Zentrum für Lehrerbildung der Universität Bamberg (BAZL), das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) sowie der Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Universität Bamberg veranstaltet.

Aneignungsdimension: Das Konzept „Lebenswelt Schule“ der Offenen Jugendarbeit Forchheim Nord an einer Volksschule ist ein Paradebeispiel der Schaffung einer anregenden Lern- und Lebensumgebung für Kinder

und Jugendliche: architektonisch durch einen Anbau an der Schule verwirklicht, strebt die offene Jugendarbeit an, Schule in den alltäglichen Erfahrungs- und Lebensraum der Schülerinnen und Schüler mit einzubeziehen, um einer Trennung zwischen schulischem, außerschulischem und gesellschaftlichem Lernen entgegen zu wirken.

Eine weitere Gelegenheitsstruktur stellen die Kindergärten der Region, indem sie mit Kindergartenkindern und Schulkindern altersgemischte Gruppen bilden. Die eigentlich negativ zu wertenden Ressourceneinsparungen bieten den Kindern jedoch auch eine anregende Lern- und Lebensumgebung.

In einigen der „Pilotgemeinden“ wurde das Bildungsziel formuliert, Schulen institutionell, pädagogisch sowie zeitlich zu entgrenzen. In der Pilotgemeinde Stadt Forchheim wurde dieses Ziel im Stadtrat verabschiedet und so auch auf der politisch relevanten Ebene eine Verbindlichkeit hergestellt.

Professionsdimension: Das Forchheimer Bildungsforum von FORsprung e.V. kann als Fortbildungsinstrumentarium für unterschiedliche Professionen gesehen werden. Der Verein bietet einmal jährlich eine offene Plattform für Anregung, Austausch und Diskussion von Problemlösungen sowie Best-Practice-Beispielen und innovative Ansätze zum Thema Bildung und Pädagogik.

Wie bereits in der Aneignungsdimension erwähnt, übernehmen die Kindergärten eine Hortfunktion mit altersgemischten Gruppen, was eine Erweiterung der Anforderung an die Profession der KindergärtnerInnen darstellt.

Ein schönes Beispiel strukturierter Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen stellt das Projekt „Safe“ der Bertelsmannstiftung an einem sonderpädagogischen Förderzentrum in Forchheim dar. Sein Ziel ist, durch eine frühzeitige und intensive Einbeziehung von Familie, wohnortnaher Schule und Jugendhilfe ein möglichst breit angelegtes und eng vernetztes Hilfs- und Fördersystem zu initiieren. Hierfür arbeiten die Professionen ‚Sozial-‘ und ‚Schulpädagogik‘ verzahnt miteinander in multiprofessionellen Teams, mit dem Ziel, die förderbedürftigen Kinder in eine für sie geeignete Schule zurückzuführen sowie die Erziehungsverantwortung in den Familien der Kinder zu stärken.

Viele kleine Bildungsregionen – das Forchheimer Modell der Bildungslandschaft

Eine „Lokale Bildungslandschaft“ bedeutet die gemeinsame Bildungspolitik und -praxis einer Region oder Stadt, die getragen ist von einer staatlich kommunalen Verantwortungsgemeinschaft. Der Landkreis Forchheim mit den ausgewählten Pilotkommunen bildet in diesem Sinne die Basis zur Untersuchung der Konstitution einer „Lokalen Bildungslandschaft“.

Die Vernetzungsarbeit des Landkreises wird im Wesentlichen auf der Ebene der örtlichen Steuergruppen der Pilotgemeinden geleistet. Sie koordinieren regelmäßige Treffen mit dem Ziel, die örtlichen Akteure zu vernetzen und so die Gestaltung von Bildung in ihrer jeweiligen Kommune voranzutreiben. Die Besetzung der örtlichen Steuergruppen bzw. die Präsenz

von JugendhilfevertreterInnen unterscheidet sich von Gemeinde zu Gemeinde.

Das den Gemeinden übergeordnete Steuerungsgremium – die zentrale Steuergruppe – besteht aus Abgesandten der örtlichen Steuergruppen: ihren KoordinatorInnen, den politischen VertreterInnen der Gemeinden (BürgermeisterInnen und kommunalen MitarbeiterInnen), dem Schulrat sowie dem Vorsitzenden des Vereins FOrsprung⁶⁵. Die Jugendhilfe war in diesem Gremium, welche die lokale Ebene der Bildungslandschaft verkörpert, zur Zeit der Begleitforschung nicht vertreten. Die zentrale Steuergruppe dient als Berichtsgremium für die Arbeit in den Pilotkommunen. Zum Ende der Begleitung wurde die Übertragbarkeit der Vernetzungserfahrungen auf weitere Gemeinden des Landkreises zunehmend thematisiert. Schon erfahrene bieten weiteren interessierten Gemeinden die Übernahme von Patenschaften an. „Neue“ Gemeinden sollen auf diese Weise in ihrem Vernetzungsvorhaben von den Erfahrungen profitieren und so unterstützt werden. Ungeklärt ist bisher, ob neben dem Ausbau der Vernetzungsarbeit innerhalb der einzelnen Gemeinden auch deren Einbindung in ein bzw. die Entwicklung eines gesamt kommunalen Konzeptes angedacht ist.

Aufgrund der Dominanz der innergemeindlichen Arbeit lässt sich der Landkreis Forchheim eher als ein Nebeneinander mehrerer, lose miteinander verknüpfter gemeindlicher Bildungsregionen, denn als „Lokale Bildungslandschaft“ charakterisieren. Die übergeordnete Vernetzungsarbeit zwischen den Gemeinden sowie die Verknüpfung/Zusammenarbeit von kommunaler und staatlicher Ebene – Kriterien, die einen wesentlichen Bestandteil der Konstitution einer „Lokalen Bildungslandschaft“ bilden – könnte auf der Ebene der zentralen Steuergruppe geleistet werden. Dieses (auch steuerungsrelevante) Potential der zentralen Steuergruppe wird bislang nicht genutzt.

Parallelstrukturen: Mit Hilfe der aktiven Gremien ist die Vernetzung im Landkreis bereits forciert worden. Eine Vernetzung zwischen Gremien wie beispielsweise FOrsprung und den einzelnen Steuergruppen vollzieht sich nicht aus strukturell festgelegten Verhältnissen, sondern ergibt sich durch eine personelle Überschneidung der Akteure. So finden sich in den unterschiedlichen Gremien dieselben Aktiven wieder. Weiterhin beschäftigen sich die einzelnen Gremien mit ähnlichen Themen (z.B. Leitbildentwicklung). Dies birgt die Gefahr, dass Parallelstrukturen aufgebaut werden. Das Vorhaben, einen jährlichen Austausch über die Entwicklungen im Landkreis mit der Hauptversammlung von FOrsprung e.V. zu verbinden, versucht überschneidende Strukturen zu nutzen, stellt jedoch eine Vermischung von zivilgesellschaftlicher mit der Verwaltungsebene dar.

Lokale Rolle der Kinder- und Jugendhilfe

Vernetzungsarbeit: Vertreter der Kinder und Jugendhilfe sind an den örtlichen Steuergruppen der Pilotgemeinden beteiligt, jedoch nicht in gleichem

⁶⁵ Hier gibt es auch personelle Überschneidungen/Doppelfunktionen: So ist der Schulrat zugleich Koordinator einer Steuergruppe.

Maße wie Schulvertreter. Jugendhilfe ist in keiner der Steuergruppen leitend tätig und hat vereinzelt auch Schwierigkeiten, mit ihrem Anliegen „Gehör“ zu finden. In der zentralen Steuergruppe gab es zu Beginn des Prozesses keine Partizipation der Kinder- und Jugendhilfe. Inzwischen nehmen vereinzelt gemeindespezifische VertreterInnen der Jugendhilfe an den Steuergruppensitzungen teil. Die Jugendamtsleitung hat ebenfalls Interesse an einer Teilnahme bekundet und partizipiert inzwischen an den Sitzungen.

Praktische Zusammenarbeit mit Schule: In der Zusammenarbeit mit den (Ganztags)schulen ist zu beobachten, dass die Jugendhilfe insbesondere die der Schule auch zeitlich nachgeordnete Mittags- und Hausaufgabenbetreuung übernimmt. Eine inhaltliche Verzahnung, also gemeinsame und aufeinander bezogene Arbeit von Jugendhilfe- und Schulpersonal, findet nicht statt. Die offene Jugendarbeit an Schule trägt zur Entgrenzung von Schule bei, dies in erster Linie räumlich, weniger zeitlich (in Form einer Durchmischung der Arbeitszeit bzw. einer Entwicklung über additive Arbeitszusammenhänge hinaus) und inhaltlich.

Handlungsempfehlungen

Kooperationsstrukturen weiterentwickeln: In der lokalen Bildungslandschaft Forchheim steckt die Struktur der Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe noch in den Anfängen – durch die Vernetzungsarbeit innerhalb und zwischen den Gemeinden ist jedoch die Basis einer organisierten Zusammenarbeit gelegt. Insbesondere vor dem Hintergrund des Ganztagschulausbaus und der Erkenntnis, dass die Gestaltung des Ganztags ohne die Unterstützung/Mitarbeit der anderen Institution schwierig ist (Abhängigkeitsverhältnis), ist es notwendig, dass Fachkräfte aus Schule und Jugendhilfe Verständnis füreinander und für ihre Arbeitsweise entwickeln und dadurch die gegenseitigen Synergieeffekte noch stärker nutzen lernen. Ein Instrument hierfür sind gemeinsame, strukturell festgelegte Fortbildungen. Schule, insbesondere Ganztagschule, sollte in einem weiteren Schritt offen dafür sein, außerschulische Partner wie die Kinder- und Jugendhilfe noch mehr in den Schulkontext zu integrieren und die Zusammenarbeit strukturell zu verankern. Jugendhilfe sollte im Gegenzug diese Öffnung nutzen und auch inhaltliche Absprachen einfordern. So kann gemäß dem „Entgrenzungsgedanken“ der schulische Kontext durch außerschulische Lernorte/-partner räumlich, zeitlich und personell entgrenzt werden; gleichzeitig findet eine inhaltliche Entgrenzung hinsichtlich der verschiedenen Formen des Lernens statt.

Ausgewogene Besetzung der Steuerungsgruppe(n): Bezogen auf die Vernetzungsarbeit in den örtlichen und der zentralen Steuergruppe sollte neben RepräsentantInnen von Schule auch die anderen zentralen Bildungsinstitutionen in ausgewogenem Maße beteiligt werden. Die Besetzung der Steuergruppen spiegelt auch die Bedeutung der Institutionen bei der Gestaltung lokaler Bildungslandschaften wider und signalisiert den Willen für eine „Kooperation auf Augenhöhe“. Insbesondere die Kinder- und Jugendhilfe als die zweite große Institution des Aufwachsens in öffentlicher Verantwortung (neben Schule) sollte stringenter in den Steuerungsprozess mit einbezogen

werden, und dies auch einfordern.

Bildungsbüro: Die Einrichtung eines Bildungsbüros ist in der Diskussion und sollte weiter forciert werden, da dieses die professionelle Vernetzungsarbeit der relevanten Bildungsakteure weiterentwickeln kann. Eine nachhaltige Verzahnung innerhalb eines privaten Engagements ist nur eingeschränkt leistbar und würde von einzelnen Personen und nicht von strukturellen Gegebenheiten abhängen.

Lokale Ebene beachten: Um dem Entstehen von Parallelstrukturen vorzubeugen, sollte eine thematische sowie personelle Überschneidung vermieden werden. Gerade hierfür kann die Rückbindung und Abstimmung zur zentralen Steuergruppe von großer Bedeutung sein. Zur Gewährleistung eines gemeinsamen Überbaus der einzelnen Kommunen sollte die Rückbindung zur zentralen Steuergruppe inhaltlich noch mehr genutzt werden, indem Prozesse aus der zentralen Steuergruppe in die Gemeinden getragen werden.

Beteiligung stärken: Die Steuergruppen sowie der Verein FÖrsprung sollten alle an Bildung beteiligten Personen (inklusive Kinder- und Jugendliche, Eltern etc.) aktiv und sozialmilieuübergreifend bei der Gestaltung Lokaler Bildungslandschaften in geeignetem Maße integrieren. Hierbei ist darauf zu achten, dass erwartbare und verlässliche Strukturen geschaffen werden.

6.1.3 Regionalprofil Groß-Gerau

Blick in die Statistik

Die Region Groß-Gerau ist zugleich industriell und ländlich geprägt. Die industriellen Zonen im Norden – zentral situiert im Ballungsraum Rhein-Main-Gebiet und in unmittelbarer Nähe des Frankfurter Flughafens – gehen in Richtung Süden in ländliche über. Ebenso weist die Stadt Rüsselsheim, die Standort eines der größten Industriebetriebe in Hessen ist, mit ihren eingemeindeten Ortsteilen auch kleinstädtisch-ländliche Strukturen auf. Der industrielle Sektor hat(te) Attraktivität für bzw. Bedarf an Zuwanderung – auch von Menschen mit Migrationshintergrund, so dass die Region einen relativ hohen MigrantInnenanteil aufweist. Von den 253.973 EinwohnerInnen des Landkreises waren Ende 2008 knapp 17 Prozent AusländerInnen (vgl. Kreis Groß-Gerau o.J.a). Über einen „Migrationshintergrund“ – hier der Stand 31.12.2007 – verfügten gut 50 Prozent der Bevölkerung (vgl. Kreis Groß-Gerau o.J.b, S. 7).⁶⁶

Im Jahr 2008 wies der Kreis eine Arbeitslosenquote von knapp sieben Prozent auf (vgl. Kreis Groß-Gerau o.J.a, S. 19). Die Jugendquote des Landkreises, die Anzahl der EinwohnerInnen unter 18 Jahren, betrug knapp 18 Prozent (Stand 31.12.2008; vgl. ebd., S. 6). Der Landkreis hat eine posi-

⁶⁶ „Migrationshintergrund“ umfasst erstens AusländerInnen (17,1%), zweitens Menschen mit deutschem Pass und Geburtsort im Ausland (11,4%) sowie drittens in Deutschland Geborene mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil (22,2%) (vgl. Kreis Groß-Gerau o.J.b, S. 7).

tive Bevölkerungsentwicklung vorzuweisen und gilt auch in der Prognose als Zuzugsgebiet; die Altersentwicklung wird im Vergleich zum Bundesland Hessen als moderat eingeschätzt: Bis 2030 wird die Jugendquote um etwa 20 Prozent sinken und die Zahl der über 80-Jährigen um 70 Prozent steigen. (vgl. ebd., S. 8)

Tabelle 5 zeigt die Bildungsteilnahme an den Schulformen der Sekundarstufe I im Landkreis Groß-Gerau. Mädchen sind an Gymnasien leicht überrepräsentiert und an Förderschulen unterrepräsentiert. Während ein Viertel der GesamtschülerInnenenschaft ausländische SchülerInnen sind, beträgt ihr Anteil an den GymnasiastInnen nur zwölf Prozent, der an FörderschülerInnen hingegen 43 Prozent.

Bei einer Ausländerquote von 17,1 Prozent in der Schülerschaft der Sekundarstufe II sind gut 13 Prozent der SchülerInnen an Gymnasien bzw. der gymnasialen Oberstufe AusländerInnen (vgl. ebd.). Von den SchulabgängerInnen des Schuljahres 2007/2008 verließen dreieinhalb Prozent die Schule ohne allgemeinbildenden Schulabschluss.⁶⁷

Tabelle 1: SchülerInnen der Sekundarstufe I (Klassen 5-10) im Landkreis Groß-Gerau nach Schulformen, Geschlecht und AusländerInnen in Prozent⁶⁸

SchülerInnen Sekundarstufe I	gesamt	100,0
	weiblich	48,9
	AusländerInnen	25,8
davon FörderschülerInnen	gesamt	3,7
	weiblich	35,8
	AusländerInnen	43,0
davon GymnasiastInnen	gesamt	33,0
	weiblich	52,1
	AusländerInnen	11,9
davon Integrierte- GesamtschülerInnen	gesamt	37,4
	weiblich	48,2
	AusländerInnen	33,4
davon Haupt- und Real- schülerInnen	gesamt	19,0
	weiblich	49,0
	AusländerInnen	31,4

(vgl. Kreis Groß-Gerau 2010)

In der Region zeigt sich eine breite Ganztagschulentwicklung. Alle 26 Schulen im Sekundarstufe-I-Bereich sind Ganztagschulen. Dabei sind die sieben Integrierten Gesamtschulen offene Ganztagschulen und eine Förderschule ist eine gebundene Ganztagschule. Die anderen Schulen haben

67 Die Zahl beruht auf Daten des Statistischen Landesamtes. Diese und die folgenden Angaben wurden telefonisch am 9.4.2010 in der Region erfragt.

68 Die Daten basieren auf der hessischen Landesschulstatistik, die nur SchülerInnen erfasst, die eine Schule in Hessen besuchen. Kinder und Jugendliche des Landkreises Groß-Gerau, die im unmittelbar benachbarten Rheinland-Pfalz zur Schule gehen, fehlen.

die Ganztagsschulform der „pädagogischen Mittagsbetreuung“. Von den 38 Grundschulen der Region sind fünf Ganztagschulen mit „pädagogischer Mittagsbetreuung“. Im Verantwortungsbereich des Landkreises als Schulträger werden in den nächsten zwei Jahren sechs weitere Grundschulen zu Ganztagsschulen ausgebaut.

Ausgangslage der wissenschaftlichen Begleitung

Zu der „Bildungsregion Groß-Gerau“, die sich mit der Fläche des Landkreises deckt, gehören mehrere kommunale Jugendhilfe- und Schulträger. Neben dem Landkreis Groß-Gerau ist die Sonderstatusstadt Rüsselsheim örtlicher Träger der Kinder- und Jugendhilfe. Der Landkreis Groß-Gerau, Rüsselsheim und die kreisangehörige Stadt Kelsterbach sind Schulträger.

Die Bildungsregion ist mit dem Pilotprojekt „Schule gemeinsam verbessern“ entstanden, das von den o.g. Jugendhilfe- und Schulträger, dem staatlichen Schulamt für den Kreis Groß-Gerau und den Main-Taunus-Kreis sowie dem Hessische Kultusministerium im Jahr 2002 entstand. Der Pilotversuch zielte zunächst auf eine größere Eigenständigkeit und Qualitätssteigerung der Einzelschulen. Der Pilot wurde um die „Gelingensbedingung“ einer vernetzten Bildungsregion angereichert (vgl. auch Blum/Männle 2004). Wichtiger Meilenstein des Projekts war das „Regionale Bildungsprogramm“ im Jahr 2006, das von den Kommunalparlamenten „ratifiziert“ wurde. Das Pilotprojekt endete 2008 und führte zur hessischen Gesamtregelung „Bildungsregionen“.

Weitere, einen starken regionalen Gedanken sowie die Kooperation von Schule und Jugendhilfe widerspiegelnde Maßnahmen der Region sind die flächendeckende Schulsozialarbeit und Berufswegplanung, die dezentrale Schule für Erziehungshilfe sowie das sich im Aufbau befindende regionale Bildungsmonitoring. Letzteres ist der Begleitungsschwerpunkt des DJI. In der AG Bildungsmonitoring sind das staatliche Schulamt, Schulleitungen aller Schulformen sowie die drei Kommunen mit ihren Schulverwaltungen und der Jugendhilfe vertreten.

Die Modellregion in den Dimensionen lokaler Bildungslandschaften

Planungsdimension: Der Fachbereich „Jugend und Schule“ des Landkreises verfügt über eine planende Stabsstelle, die für Schwerpunkte der Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung sowie für die Jugendberufshilfe zuständig ist. Diese Form der integrierten Fachplanung erfolgt in enger Abstimmung mit den einzelnen Fachdiensten (der Jugendhilfe) sowie der im „Fachbereich Soziale Sicherung“ verorteten Sozialplanung. Die Planungsphilosophie ist grundsätzlich mit Monitoring verknüpft – der zukünftige Bildungsmonitor steht für einen dritten großen Bereich neben dem Sozial- und Integrationsmonitor. Hervorzuheben an der Ämterintegration von Schulverwaltung und Jugendhilfe ist, dass es einen eigenen Fachbereich „Schul- und Gebäudeservice“ gibt. Die „Hardware“ der Schule wird nicht im Fachbereich „Jugend und Schule“ betrieben, während der aus der ehemaligen Schulverwaltung übernommene Arbeitsschwerpunkt der Schulentwicklungsplanung hier verfolgt wird. In Rüsselsheim gehören Jugend- und Schulverwaltungsamt neben weiteren Ämtern einem Dezernat an. Die

Fachplanungen erfolgen hier in den jeweiligen Ämtern. Kelsterbach nimmt als Schulträger eine eigene Schulentwicklungsplanung vor. Die Stadt ist als kreisangehörige Stadt im Jugendhilfebereich nur für Kitas und Jugendförderung zuständig und damit „Planungsgegenstand“ des Landkreises (Schulverwaltung und Jugendhilfebereiche sind neben anderen Fachdiensten in einem Fachbereich angesiedelt. Die sich hier aufzeigenden notwendigen Abstimmungen der Planungsprozesse finden zwischen den Jugendhilfe- und Schulträgern der Region sowie zwischen Landkreis und Gemeinden – hier als Einbezug der Fachdienste – statt.

Zivilgesellschaftliche Dimension: Alle großen flächendeckenden Projekte, in denen Jugendhilfe und Schulsystem zusammenarbeiten, werden in „staatlich-kommunaler Verantwortungsgemeinschaft“ getragen. Die folgenden Beispiele ergeben ein gemischtes Bild der zivilgesellschaftlichen Beteiligung an Bildungsnetzwerken: Im Pilotversuch „Schule gemeinsam verbessern“ war der mit einer Anregungsfunktion ausgestattete Beirat, welcher eines der drei Steuerungsgremien (Lenkungsausschuss, Projektgruppe, Beirat) darstellte, mit Elternbeirats- und SchülerInnenvertretungsmitgliedern besetzt. Zur AG Bildungsmonitoring wurden bisher keine freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe eingeladen. Ein Beispiel für zivilgesellschaftliche Beteiligung sind hingegen die berufsorientierenden Projekte an Schulen, die häufig auf einer Kooperation mit Ehrenamtlichen sowie Betrieben und Vereinen aus der Region beruhen.

Aneignungsdimension: Öffnungen im Hinblick auf diese Dimensionen zeigen sich im Anspruch, Ganztagschule auch *räumlich* zu gestalten. Hier erfolgt ein Rekurs auf den Hessischen Erziehungs- und Bildungsplan mit seiner Forderung nach einer „ganzheitlichen Sicht“ auf das Kind. Eine solche Sichtweise wird auch Planungs- und Monitoringprozessen zugrunde gelegt. Für den Bildungsmonitor steht als zukünftiger Arbeitsschwerpunkt der Einbezug non-formaler Bildungssettings im Mittelpunkt.

Professionsdimension: Die Bildungsregion veranstaltet öffentlichkeitswirksame Fachtagungen, die – wie auch Fortbildungen im Bereich der Schulsozialarbeit – sowohl von Fachkräften der Jugendhilfe als auch von SchulpädagogInnen besucht werden. „Schule gemeinsam verbessern“ wurde durch ein großes Fortbildungsprogramm begleitet.

Staatlich-kommunal – das Groß-Gerauer Modell einer Bildungslandschaft

Die Modellregion Groß-Gerau verkörpert die Idee einer „staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft“. Die Verwaltungen des staatlichen Schulamtes und der Kommunen besetzen gemeinsam Gremien und entwickeln flächendeckende Konzepte und Verfahren. Ausgehend von den bestehenden kommunalen und Landesstrukturen wird nach Regelungen für die Zusammenarbeit zwischen Land und Kommunen gesucht. Es hat sich ein Umgang mit der formalen Trennung von Schulaufsicht und Schulverwaltung etabliert, der diese Trennung schon dadurch entproblematisiert, dass die Sichtweisen und Handlungszwänge des anderen Partners mittlerweile antizipiert werden können.

Ein weiteres Merkmal der Nutzung bestehender Strukturen ist der Aufbau der Bildungsregion „aus Bordmitteln“, wie das Fehlen von zusätzlichen

Fördermitteln im Pilotprojekt „Schule gemeinsam verbessern“ in der Region genannt wird. Die Akteure werden aufgrund ihrer bestehenden Funktionen (z.B. SchulamtsleiterIn, SchulleiterIn, BürgermeisterIn, JugendhilfeplanerIn) eingebunden; es werden keine Stellen *neben* den bisherigen Strukturen geschaffen. Es wird davon ausgegangen, dass Entwicklungen innerhalb des Regelsystems verankert sein müssen. *Für* die Zusammenarbeit der bisherigen Strukturen existierte während des Pilotversuchs eine koordinierende Projektleitung.

Im Pilotprojekt „Schule gemeinsam verbessern“ wurde die Jugendhilfe als unverzichtbarer Partner der Schule identifiziert (zu Projektbeginn war die Jugendhilfe nicht beteiligt). Dies führte einerseits zu einer Einbindung der öffentlichen Jugendhilfe in die Gremien des Pilotprojektes; andererseits wurde in den Kommunen die Ämterintegration vorgenommen.

Für die Region kann von einer schulzentrierten Variante einer Bildungslandschaft gesprochen werden. Die Bezeichnungen „Regionales Bildungsprogramm in der Bildungsregion Groß-Gerau – Schwerpunkt Schule“ und „Schule gemeinsam verbessern“ stehen exemplarisch für eine Konzentration auf die Schule. Zunächst richten sich Veränderungsbemühungen auf die Schule; Jugendhilfe und non-formaler Bildungsbereich (können) folgen. Die Jugendhilfe nimmt – bei eigenen Schwerpunktsetzungen in Bezug auf die Institution Schule – vor allem schulergänzende und -stabilisierende Funktionen ein.

Abbau herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung

Mit „Chancen erhöhen – Scheitern verhindern“ ist das Regionale Bildungsprogramm überschrieben. „Das staatliche Schulamt, das hessische Kultusministerium, die Schulträger und Jugendhilfeträger des Kreises Groß-Gerau formulieren folgende zentrale Ziele für die nächsten fünf Jahre:

- „1. Begabungen und Lerndefizite von Kindern werden frühzeitig erkannt, Begabungen gefördert und Defizite abgebaut; der Blick auf das Kind ist ganzheitlich.
2. Übergänge zwischen allen Stufen sind abgestimmt und vorbereitet.
3. Jeder/Jede erreicht den individuell besten Abschluss“

(„Schule gemeinsam verbessern“ 2006, S. 2).

Insbesondere Punkt 3 dieser verbindlichen Zielsetzung fokussiert den von der sozialen Herkunft unabhängigen Erfolg im Schulsystem, der (bislang) dem hohen Anteil an Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Region strukturell verwehrt ist. Als eine Maßnahme zur Erreichung dieser Ziele ist im Bildungsprogramm ein Regionales Bildungsmonitoring vorgesehen (vgl. ebd., S. 5). Im Juni 2008 wurde mit der Arbeit am regionalen Bildungsmonitor begonnen. Die Mitarbeit in der AG „Bildungsmonitoring“ war die vereinbarte Leistung der wissenschaftlichen Begleitung des DJI.

Problemdiskussion und Handlungsempfehlungen

Die Bildungsregion Groß-Gerau trifft in der Suche nach *flächendeckenden*

Konzepten genau die lokale Ebene einer Bildungslandschaft. Bemerkenswert ist, dass dies für die Fläche eines Landkreises gelingt. Pilotmodelle werden hier in zeitlicher, nicht in (klein-)räumlicher Perspektive verstanden.⁶⁹

Von grenzüberschreitender Handlungskoordination im Mehrebenensystem (vgl. Benz 2004; Kussau/Brüsemeister 2007) ist in der Governance-Forschung die Rede: Institutionen agieren ihre Grenzen bzw. Zuständigkeiten überschreitend in Systemen mit mehreren Ebenen, die nicht nur hierarchisch koordiniert werden (können). Zum Mehrebenensystem der Bildungsregion Groß-Gerau gehört eben auch das Land Hessen, dessen Gesetzgebung – hier vor allem die Schulgesetzgebung – in der Region seine Wirksamkeit entfaltet. Am Pilotversuch war die Landesebene⁷⁰ als Vertragspartner und mit einem Ministeriumsvertreter im Lenkungsausschuss beteiligt – ein sehr plastisches Beispiel dafür, dass sich die klare hierarchische Unterordnung aufhebt. Bildhaft gesprochen: Das Ministerium steigt herab in die Region. Nicht immer ist das Land Partner: Die Akteure in der Region erleben Landesgesetze und Regelungen teilweise als Einschränkung ihrer Bildungsregion. Die Ganztagsschule und die Neuregelung der Bildungsregionen sind hier Gegenstand. Im Bereich der Ganztagsschule wird die Landespolitik als nicht weit gehend genug oder hinderlich empfunden, wenn z.B. statt der beantragten offenen Form der Ganztagsschule pädagogische Mittagsbetreuung bewilligt wird. Solche Entscheidungen stehen aus Sicht der lokalen Akteure einem bedarfsgerechten Ausbau von Ganztagschulen entgegen. Der Elternwille, an dem sich die Region planerisch orientiert und der in die Entscheidung der Schulkonferenzen über das Ganztagsausbauziel eingeht, wird ebenso wenig wirksam wie die von den regionalen Institutionen angestrebte Entwicklungsrichtung. Eine tatsächliche Wahlmöglichkeit der Ganztagschulformen sollte den Regionen, Institutionen sowie letztlich den Eltern und SchülerInnen gegeben sein. Wie die landeseinheitliche Bewilligung der pädagogischen Mittagsbetreuung als bevorzugter Ganztagschulform, steht auch die Übertragung des Pilotprojektes „Schule gemeinsam verbessern“ auf das gesamte Land in der Kritik. Mit der Einführung der Bildungsregionen als „Regelfall“ gälten für die Region nach der Pilotphase engere Bestimmungen, die der Region weniger Flexibilität ermöglichen.

Der Bildungslandschaft mit stark schulzentrierter Ausrichtung ist aus Sicht einer wissenschaftlichen Begleitforschung, die Schule *und* Jugendhilfe fokussiert, eine gezieltere Einbindung der freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe zu empfehlen. Die öffentliche Jugendhilfe wurde in die Strukturen des Pilotversuchs eingebunden; die freie Jugendhilfe ist in den regionalen Vernetzungsgremien, wie z.B. der AG Bildungsmonitoring, unterrepräsentiert.

69 Für die anderen Modellregionen ist bis auf die vergleichsweise kleine Region Arnsberg zu sagen, dass sie alle – eben im Gegensatz zu Groß-Gerau – die Idee der späteren Übertragung vom zunächst räumlich begrenzten Piloten auf die ganze Bildungslandschaft verfolgen.

70 Eine Beteiligung des Landes auf der *regionalen* Ebene ist mit dem staatlichen Schulamt per se gegeben.

Das regionale Bildungsmonitoring ist für den formalen Bildungsbereich – auch hier war die Institution Schule Ausgangspunkt – zu einem ersten, erprobbareren Datengerüst gediehen. Die Region versteht den Bericht als Baustein in einem kommunikativen Prozess: Die Daten sollen gemeinsam mit den Institutionen und kommunalen Gebietskörperschaften diskutiert und verifiziert werden. Es wird also anhand der Daten eine alle Ebenen einbeziehende „Ursachenforschung“ betrieben werden, die den Daten nicht das „letzte Wort“ lässt und die die Akteure mitnimmt. Änderungen im Design des Monitors könnten ein Ergebnis dieses Kommunikationsprozesses sein. An dieser Form der Partizipation „nachgeordneter“ Institutionen und Personen sollte aus Sicht der Begleitforschung unbedingt festgehalten werden. Sie sichert eine entscheidende Gelingensbedingung des Bildungsmonitors: Praxisrelevante Sachverhalte können gemeinsam identifiziert werden, was zu einer Akzeptanz des Monitors führt.

Im Zusammenhang mit Konsequenzen des Bildungsmonitorings wird als langfristiges Ziel eine sozialindizierte Ressourcensteuerung gehandelt. Der hier erforderlichen Behutsamkeit wird mit einer kritischen Prüfung von Indikatoren aber auch mit dem eben angesprochenen Kommunikationsprozess Rechnung getragen. Eine zukünftige Ressourcensteuerung auf Grundlage des Monitors wird auf diese Akzeptanz angewiesen sein. Dabei besteht eine hohe Wahrscheinlichkeit, Akzeptanz herstellen zu können, wenn die Qualität der Arbeit der Einzelschule transparent und nachvollziehbar an ihren unterschiedlichen sozialen Ausgangsbedingungen gemessen wird (vgl. Bonsen u.a. 2007).

Die inhaltliche Ausrichtung des Bildungsmonitors greift die Lebenslaufperspektive von Bildung auf und betrachtet – auch entsprechend der Leitziele des regionalen Bildungsprogramms – die Übergänge im Bildungssystem. Zukünftig wird auch der Blick auf die horizontalen Übergänge gerichtet werden, wenn der Berichtsteil zur non-formalen Bildung in die Erarbeitungsphase geht. Diese inhaltliche Konzeption muss als sehr weitgehend bezeichnet werden; sie entspricht dem für die nationale Bildungsberichterstattung formulierten „State of the art“ (vgl. Döbert/Klieme 2009: 324ff.) und ist für die regionale Ebene beispielhaft.

Im Hinblick auf die Herausforderung, für den non-formalen Bildungsbereich zunächst eine Datengewinnungsstrategie entwickeln zu müssen, ist die Arbeit mit „Bordmitteln“, also ohne zusätzliches unterstützendes Personal, kritisch zu hinterfragen. Einerseits gelingt durch die Arbeit in den bestehenden Strukturen deren Mitnahme, andererseits besteht die Gefahr der Überlastung. Schon in der bisherigen Arbeit der AG Bildungsmonitoring, die im letzten Jahr durch eine zusätzliche Stelle unterstützt wurde, deuten die Fehlzeiten der Mitglieder auf eine Überlastung hin. Hier ist auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen einer Beteiligung der Akteure und einer ausreichenden personellen Ausstattung zu achten.

Da die Region eine Vorreiterrolle im regionalen Bildungsmonitoring einnehmen soll, verspricht eine Orientierung an anderen Regionen Synergieeffekte. So ist ein zentraler Baustein im Lernen-vor-Ort-Programm der Aufbau kommunaler Bildungsberichte. Hier sollte ein Austausch angestrebt werden.

Zusammenfassend lassen sich die Handlungsempfehlungen an die Bildungsregion Groß-Gerau, die zumeist ein Festhalten an bereits praktizierten Strategien bedeuten, wie folgt auflisten:

- gezieltere Einbindung der freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe in Bildungsnetzwerke
- Kommunikationsprozess nach Veröffentlichung des Bildungsmonitors
- Behutsamkeit auf dem Weg zur sozialindizierten Ressourcensteuerung
- Aufnahme des non-formalen Bildungsbereiches in den regionalen Bildungsmonitor
- Ausreichende personelle Ausstattung für das Bildungsmonitoring
- Fachlicher Austausch mit anderen Regionen, die an einem Bildungsmonitor arbeiten.

6.1.4 Regionalprofil Hansestadt Hamburg

Blick in die Statistik

Die Elbinseln bestehen aus zwei Stadtteilen, Veddel mit 4.967 und Wilhelmsburg mit 50.070 EinwohnerInnen⁷¹, wobei die EinwohnerInnenzahl jeweils leicht ansteigt. Knapp 22 Prozent und damit 12.045 der EinwohnerInnen der Elbinseln sind unter 18 Jahre. Der AusländerInnenanteil ist sowohl in Wilhelmsburg mit 33 Prozent als auch auf der Veddel mit 49 Prozent sehr hoch. Zahlen zum Migrationshintergrund liegen derzeit nicht vor. Die Elbinseln gelten als wirtschaftlich schwach. Die Arbeitslosenquote ist mit über zwölf Prozent auf den Elbinseln deutlich höher als der Durchschnitt der Gesamtstadt. Die Jugendarbeitslosenquote⁷² beträgt knapp sechs Prozent. Die SchulabbrecherInnenquote⁷³ aller SchülerInnen ohne Hauptschulabschluss beträgt ein gutes Viertel, ohne die FörderschülerInnen immerhin noch 17 Prozent und verteilt sich wie folgt:

71 Diese und die nachfolgend genannten Zahlen beziehen sich auf das Ende des Jahres 2008. Quelle: Statistikamt Nord (Nr. 2–13)

72 Junge Menschen im Alter von 14 bis unter 25 Jahren

73 Die folgenden statistischen Daten beziehen sich auf das Schuljahr 2008/2009. Die Anzahl der SchulabgängerInnen betrug insgesamt 499. Quelle: Statistikabteilung V 1 der Behörde für Schule

Tabelle 1: SchulabbrecherInnenquoten ohne Hauptschulabschluss nach Schultyp (in Prozent)

	weiblich	männlich	deutsch	nicht deutsch
Hauptschule	18,9	13	19,7	10,9
Förderschule	35,8	39	40,9	34,4
Gesamtschule	41,5	45,5	36,4	51,6
Gesamt	29,8	21,4	24,4	27,1

Die SchulabbrecherInnenquoten der weiblichen und der nicht deutschen SchülerInnen sind überdurchschnittlich. Die Gesamtschule verlässt fast jede/r zweite SchülerIn ohne Hauptschulabschluss. Nur jeweils ein gutes Viertel aller SchülerInnen erreicht einen Haupt- oder Realschulabschluss und ein Fünftel das Abitur.

Ansatzpunkt der wissenschaftlichen Begleitung in Hamburg war die Entwicklung einer Bildungsoffensive auf den Elbinseln (BOE) als ein Pilotprojekt für ganz Hamburg. Nachdem im Rahmen eines Beteiligungsprozesses mit ca. 100 Bildungseinrichtungen Eckpfeiler für ein Rahmenkonzept der BOE erarbeitet und die Projektarchitektur der BOE festgelegt worden waren, standen Fragen rund um die Organisations- und Kommunikationsstruktur im Vordergrund. Als Gegenstand der wissenschaftlichen Begleitung durch das vom BMBF geförderte Schwesterprojekt „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe“ wurden folgende Fragekomplexe in der Kooperationsvereinbarung vom 15.04.2008 festgelegt:

„1) Handlungsempfehlungen zur Organisationsstruktur der BOE

Welche Aufbau- und Ablaufstrukturen erweisen sich für die Kooperation von Jugendhilfe und Ganztagschule als förderlich?

Welche Strukturen und Verfahren hemmen den Entwicklungsprozess und warum?

Welche Übertragbarkeitskriterien lassen sich daraus ableiten?

2) Analyse der Akteursperspektiven in der BOE mit Handlungsempfehlungen zur internen kommunikativen Prozessoptimierung

Welche Erkenntnisse haben die Akteure im Rahmen des Kooperationsprozesses im Hinblick auf ihre Rolle und ihre Erwartungen an die Kooperationspartner gewonnen?

Welchen spezifischen Beitrag erwarten die Akteure von der Ganztagschule zum Kompetenzerwerb der Kinder und Jugendlichen?

Welchen „Mehrwert“ erwarten die Akteure von der Kooperation gegenüber einem isolierten Vorgehen beider Institutionen?

Welche Risiken und Lösungsansätze sehen die Akteure in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule?

Welche Empfehlungen zur Verbesserung der Kommunikationsprozesse folgen aus der Analyse der vorgenannten Fragen aus der wissenschaftlichen Beobachterperspektive?“

Die Kooperationsvereinbarung wurde am 25.09.2008 durch das vom BMFSFJ geförderte Projekt „Lokale Bildungslandschaft in Kooperation von Jugendhilfe und Schule“ erweitert. Die wissenschaftliche Begleitforschung konzentrierte sich damit zusätzlich auf das Projekt „Schulbezogene Netzwerk“. Das Netzwerkprojekt entstand im Rahmen des ressortübergreifenden Senatsvorhabens „Lebenswerte Stadt Hamburg“ (LSH) 2007/2008 für den Stadtteil Wilhelmsburg auf den Elbinseln. Das „Schulbezogene Netzwerk“ dient der Verknüpfung von Angeboten und Leistungen der Jugendhilfe und Schule. Vor dem Hintergrund des Forschungsinteresses, die lokale Vernetzung und die Deutungsmuster der Akteure zu rekonstruieren, wurde die Entwicklung des „Schulbezogenen Netzwerks“ wissenschaftlich reflektiert.

Ausgangslage

Die BOE wurde sowohl „von unten“ als auch „von oben“ angestoßen. Bereits 2001/2002 gab es zur Bildungssituation auf den Elbinseln eine große Zukunftskonferenz. Weitere Meilensteine auf dem Weg zur BOE waren 2004 die Aufnahme der „Quartiersschulen“ ins Sonderinvestitionsprogramm des Senats. Im Sommer 2005 endete die „Entwicklungspartnerschaft Elbinseln“ mit dem Motto „Die IBA (Internationale Bauausstellung) braucht eine IBA (Internationale Bildungsausstellung)“ und im Herbst 2005 wurde auf dem ExpertInnenforum im Rahmen des Programms „Sprung über die Elbe“ die BOE mit fünf Handlungsfeldern auf den Weg gebracht. Anfang 2006 begann die Arbeit am Konzept für das regionale Bildungszentrum „Tor zur Welt“, welches in das im gleichen Sommer eingeführte Landesprogramm „Bilden – Beraten – Betreuen“ aufgenommen wurde. Im Herbst 2006 fand die Auftaktveranstaltung „Eine Bildungsoffensive kann nur mit allen starten“ statt, die IBA GmbH nahm ihre Arbeit auf und die Lenkungsgruppe der BOE kam erstmals zusammen. Bis Ende 2006 wurde mit einer Bestandsaufnahme aller Bildungseinrichtungen begonnen, die öffentliche Diskussion des Entwurfs des Rahmenkonzepts BOE gestartet und 18 Arbeitsgruppen (13 ExpertInnengruppen zu inhaltlichen Schwerpunkten und fünf Kerngruppen) nahmen ihre Arbeit auf. 2007 wurden für den Entstehungsprozess des Rahmenkonzepts BOE eine externe Evaluation in Auftrag gegeben sowie weitere Arbeitsgruppen zur Überarbeitung des Rahmenkonzepts gebildet (Drucksache, Finanzen, Kultur). Parallel dazu ent-

stand das lokale Netzwerkprojekt „Schulbezogenes Netzwerk“, das seit Beginn des Jahres 2009 den Begleitungsschwerpunkt des BMFSFJ-Projekts darstellt. Anfang 2008 wurde die BOE als Modellprojekt in das ExWoSt-Forschungsfeld „Nationale Stadtentwicklung“⁷⁴ aufgenommen. Die Elbinseln bestehen aus den beiden Stadtteilen Wilhelmsburg und Veddel und haben gemeinsam ca. 55.000 EinwohnerInnen. Aufgrund einer Gebietsreform kam es im Projektverlauf zu einem Wechsel des Stadtteils Wilhelmsburg vom Bezirk Harburg zum Bezirk Mitte. Im Bezirk Harburg hatte Wilhelmsburg einen eher „exklusiven“ Status als sozialer Brennpunkt, während der Bezirk Mitte durch viele Brennpunkte gekennzeichnet ist.

Ziel der IBA ist eine Stärkung der sozialen Durchmischung auf den Elbinseln, damit die Elbinseln als Wohngebiet eine höhere Attraktivität erfahren. Als einer der wesentlichen Standortfaktoren wird die Bildungssituation identifiziert. Der Schwerpunkt Bildungsoffensive gilt als Querschnittaspekt der IBA. Die BOE zielt darauf ab, die (Bildungs-) Chancen der BewohnerInnen durch eine Verbesserung des Bildungsangebots zu steigern. Im Fokus der BOE stehen die Ausrichtung auf Lebenslanges Lernen, die Neuaufstellung der Bildungseinrichtungen im Sozialraum, die Zusammenarbeit über die Zuständigkeitsgrenzen hinweg („Denken in Verantwortlichkeiten“) sowie die Vernetzung der Akteure auf den Elbinseln und ihre Beteiligung am BOE-Prozess.

Das bis dato nicht verabschiedete Rahmenkonzept sah zunächst fünf, später drei regionale Bildungszentren vor. Die Bildungszentren vereinigen – teilweise wortwörtlich – verschiedene Bildungseinrichtungen (Schulen, Kindergärten, Horte, Jugendhäuser u.a.) unter einem Dach und zeichnen sich durch enge Kooperation aus. Von diesen regionalen Bildungszentren ist das „Tor zur Welt“ am weitesten entwickelt. Jedes Bildungszentrum erhält eine Funktionsstelle Management, zu deren Aufgaben die Geschäftsführung und die Koordination der Angebote gehören. Die bauliche Seite der Einzelprojekte genießt hohe Bedeutung und befindet sich derzeit entweder in der Finanzierungsbewilligung oder in der Bauumsetzung. An die verschiedenen Bildungszentren knüpfen weitere (Vernetzungs- und Kooperations-)Projekte von Schule, Jugendhilfe und Kultur an. Derzeit sind noch nicht alle Projekte gesichert und einige sind bereits aus verschiedenen Gründen (Finanzierung, Bautechnik, Bedarfs einschätzung u.a.) verworfen oder in eine zweite Priorität verschoben worden.

An der Spitze der Projektarchitektur steht die Lenkungsgruppe, die die BOE steuert. Sie besteht aus dem Geschäftsführer der IBA GmbH, dem Bezirksamtsleiter Hamburg-Mitte⁷⁵, und den Amtsleitungen der Ministerien (Soziales, innere Schulangelegenheiten, äußere Schulangelegenheiten, Kultur, Stadtentwicklung). Der Abteilungsleiter Stadtentwicklung steht dem Gremium vor. Eine Projektgruppe arbeitet der Steuerungsgruppe zu. Sie ist

74 Das Forschungsprogramm Experimenteller Wohnungs- und Städtebau (ExWoSt) ist ein Programm des Bundesministeriums für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung (BMVBS).

75 Die Bezirke sind vergleichbar mit den Kommunen in einem Flächenstaat. Die Spitze der Bezirksverwaltung, die Bezirksamtsleitung, wird auf Vorschlag der Bezirksversammlung vom Senat ernannt und nimmt die einem/einer OberbürgermeisterIn entsprechenden Funktionen wahr.

durch Funktionsträger mittlerer Hierarchieebenen (Amtsleitungen aus den Bezirken, Referenten und Projektleiter aus den Ministerien) derselben Ressorts besetzt und durch weitere Schlüsselpersonen (Koordinator der BOE, freie Träger u.a.) ergänzt. Daneben gibt es Arbeitsgruppen, die sich mit Querschnittsthemen wie den Finanzierungsmodalitäten der Bildungszentren, der Beteiligung oder der Harmonisierung der Datenbasis zwischen den Ressorts befassen. Die in der Entwicklung befindlichen Bildungszentren werden durch Kerngruppen und Arbeitskreise zu spezifischen Fragestellungen begleitet.

Ferner gibt es auf den Elbinseln zahlreiche gut ausgebaute Netzwerke im außerschulischen Bildungsbereich und ein seit längerem etabliertes Netzwerk der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule, das „Forum Bildung Wilhelmsburg“. Zu den etablierten Netzwerken im außerschulischen Bereich kann inzwischen auch das „Schulbezogene Netzwerk“ gezählt werden. Das Jugendamt und der ASD der Region Elbinsel Wilhelmsburg/Veddel, Rebus Wilhelmsburg (eine Beratungs- und Unterstützungsstelle, die mit internen BeraterInnen von Schule zusammenarbeitet) und ein Trägerverbund – bestehend aus einer Stiftung, einem gemeinnützigen Verein und anderen freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe – haben sich zusammengeschlossen und kooperieren inzwischen mit acht Wilhelmsburger Schulen. Das Netzwerk konzentriert sich auf die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit schulbezogenen Problemen. Zur Unterstützung ihrer Zielgruppe sollen neue Formen der Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule hergestellt werden. Über die Erzeugung von Transparenz sowie die Überwindung institutioneller und systembedingter Grenzen sollen Maßnahmen zur Unterstützung von Schule sowie schulergänzende und schulersetzende Maßnahmen zum Tragen kommen. Zu ihren Handlungsfeldern zählen sie die schulbezogene Sozialarbeit, Gruppenarbeit in Schulen, und Kleingruppenförderung, Elternarbeit, schulergänzende Förderung und offene Bildungsarbeit. Die geschaffenen Angebote sind in den drei Modulen Lernort Praxis, Lernort Haus der Jugend Kirchdorf und der schulbezogenen Jugendsozialarbeit und Elternarbeit zusammengefasst. Die Steuerung des Netzwerkes wie die Entwicklung der Angebote erfolgt durch die Lenkungsgruppe (LG) und den Trägerverbund (TV), wobei die LG strategisch und der TV operativ entscheidet.

Im Stadtstaat Hamburg greift, im Vergleich zu Flächenstaaten, die Landesebene stärker auf die lokale Ebene durch. Das für Bildung zuständige Ministerium, die Behörde für Schule und Berufsbildung, umfasst eine Abteilung für die inneren Schulangelegenheiten und eine für die äußeren Schulangelegenheiten. Die Schulaufsicht – in der Regel in jedem Bezirk ein Tandem – ist in Hamburg seit dem Jahr 2008 schulformübergreifend regionalisiert worden. In den Bezirken ist das Jugendamt auf gleicher Ebene mit dem Amt für Sozialraummanagement, das auch für Planung und Controlling im Bereich des Jugendamts verantwortlich ist, angesiedelt. Die Schulentwicklungsplanung oder auch die Stadtentwicklungsplanung werden auf Landesebene wahrgenommen, während die Jugendhilfeplanung in den Ämtern für Sozialraummanagement Sache der Bezirke ist.

Das Senatsprogramm sieht vor, zu den ca. 90 bestehenden Ganztagschulen insgesamt weitere 50 Ganztagschulen einzurichten. Damit wäre jede zweite allgemeinbildende Schule in Hamburg eine offene oder gebundene Ganztagschule. Bereits ab August 2010 sollen 22 weitere Schulen Ganztagschulen werden.

Derzeit erarbeitet eine Projektgruppe des Bildungsministeriums gemeinsam mit dem Sozialministerium ein Konzept „Verlässliche Betreuung an Primarschulen“. Dieses Konzept sieht vor, ab 2013 in allen 164 Primarschulen eine verlässliche Betreuung bis 16.00 Uhr – auf Wunsch der Eltern auch bereits ab 7.00 Uhr und von 16.00 bis 18.00 Uhr sowie eine Ferienbetreuung – anzubieten. Die Betreuung in der Kernzeit von 7.00 bis 16.00 Uhr wird kostenfrei sein, außerhalb der Kernzeit sowie in den Ferien soll ein Beitrag erhoben werden. Die Verantwortung für die Betreuung trägt die jeweilige Schulleitung, wobei das Angebot von freien Trägern erbracht werden wird.

2010 wurden im Rahmen zahlreicher Sitzungen die Grundlagen für eine neue Rahmenvereinbarung zur Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe im Ganztagsbereich erarbeitet. Die TeilnehmerInnen kamen aus dem Ganztagsbereich, der Schulbehörde (BSB), der Familien- und Sozialbehörde (BSG) und der sieben Hamburger Bezirke. Die Rahmenvereinbarung wurde vor den Sommerferien 2010 zwischen den Fachbehörden und den Bezirken geschlossen.

Beleuchtung der Modellregion in den Dimensionen lokaler Bildungslandschaften

Planungsdimension: Die Jugendhilfe- und die Schulentwicklungsplanung werden nach Ressorts sowie Bezirks- und Landesebene getrennt wahrgenommen. Sowohl von einer integrierten Planung als auch von einer Verwaltungsintegration von Jugendamt und Schule ist man in Hamburg weit entfernt. In der Lenkungsgruppe findet eine Abstimmung der AmtsleiterInnen der beteiligten Behörden (Bildungsministerium, Sozialministerium, Kulturministerium) und des Bezirksamtsleiters über handlungsleitende Ziele statt. Die Schlüsselpersonen verstehen diese Abstimmung als Planung. Hinsichtlich Planung im engeren Sinne wurde eine AG Planung ins Leben gerufen, um die höchst unterschiedlichen Datensätze so zu gestalten, dass man zukünftig gegenseitig auf aggregierte Daten zugreifen kann bzw. diese besser vergleichbar werden.

Zivilgesellschaftliche Dimension: Organisierte Akteure wie Vereine und freie Träger aus dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, aber auch aus der Kultur, sind ausschließlich in Bildungsnetzwerken, wie dem „Schulbezogenen Netzwerk“, und den einzelnen Bildungszentren eingebunden. Weder in der Projektgruppe noch in der Lenkungsgruppe sind sie vertreten. Nicht organisierte Akteure wie BürgerInnen oder Eltern, Kinder und Jugendliche sind in die Bildungsnetzwerke nicht eingebunden. Sie werden gelegentlich auf einzelschulischer Ebene über Informationsveranstaltungen und Projekte beteiligt.

Aneignungsdimension: Die Gestaltung anregender Lern- und Lebensbedingungen hat im Bereich der baulichen Gestaltung hohe Bedeutung. Hier

werden in Projekten auch Kinder und Jugendliche an der baulichen Gestaltung der Bildungszentren beteiligt. Grundsätzliche Überlegungen zu einer erneuerten Pädagogik oder zu Gemeinsamkeiten und Differenzen des beiderseitigen Bildungsverständnisses werden auf der strategischen Ebene der BOE bisher nicht angestellt. Eine Arbeitsgruppe, die sich mit dem Verhältnis von Jugendhilfe und Schule auseinander setzen wird, befindet sich derzeit in Gründung. Eine Einsetzungsverfügung liegt bereits im Entwurf vor.

Professionsdimension: Sowohl das Bildungs- als auch das Sozialministerium verfügen über eigene Fortbildungsinstitutionen. Bisher arbeiteten sie parallel. In jüngster Zeit wurde die Anregung aufgenommen, gemeinsame Fortbildungen für pädagogische und sozialpädagogische Fachkräfte anzubieten. Auf den Elbinseln wurde ein Tandem aus den Systemen Schule und Jugendhilfe benannt, das die Fortbildungsbedarfe zukünftig eruiert und thematische Vorschläge für Fortbildungen macht. Eine behördenübergreifende Arbeitsgruppe, in der auch die zuständigen Fortbildungsinstitute der Bildungs- und Sozialbehörde eingebunden sind, begleitet den Prozess und die Umsetzung der gemeinsamen Qualifizierung. Angedacht ist auch, dass ein bestimmtes Stundenkontingent der Pflichtfortbildungen für LehrerInnen, das in Hamburg 30 Stunden beträgt, für solche gemeinsamen Fortbildungen zu verwenden ist.

Die Bildungslandschaft der Elbinseln

Bei getrennter Betrachtung der Systeme wird deutlich, dass sich im Bereich Schulentwicklung große Initiative entfaltet. Beispielsweise wird auf der Grundlage systematischer Erhebungen⁷⁶ die Klassenstärke in sozial belasteten Gebieten auf maximal 20 Kinder reduziert. Als weitere Stichworte seien hier die 2009 eingerichteten Regionalen Schulentwicklungskonferenzen genannt, die 2010 zu Regionalen Bildungskonferenzen (RBK) weiterentwickelt werden sowie die im Oktober 2009 gesetzlich beschlossene Bildungsreform. Die Regionalen Bildungskonferenzen sollen im Februar 2011 ihre Arbeit aufnehmen. Schwerpunkte der Arbeit der Regionalen Bildungskonferenzen werden der Übergang von der Kita in die Grundschule und die verbesserte Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zum Ausbau des Ganztagsangebots einer Schule sein. Diese Themen sind gesetzt. In den sieben Bezirken werden Steuerungsgruppen aus Regionaler Schulaufsicht und Sozialraummanagement gebildet und unterstützend in den jeweiligen Bezirksämtern Geschäftsstellen eingerichtet, welche den Gesamtprozess im Bezirk sowie die Kooperation mit den anderen Geschäftsstellen steuern. Finanziert wird die Assistenz in den Geschäftsstellen von der Bildungsbehörde. In die bezirkliche Ebene werden auch die bezirklichen Bildungsmanager des Bundesprojektes „Lernen vor Ort“ eingebunden. Dies sind Entwicklungen, die weitgehend unabhängig von der Entwicklung der Bildungslandschaft auf den Elbinseln eingeleitet und vollzogen werden. Umgekehrt

76 Mit den Studien KESS und LAU werden die Kompetenzen und Einstellungen von SchülerInnen erfasst. Die Studien beschreiben die Lernausgangslagen zu Beginn einer Jahrgangsstufe und geben Aufschluss über die Lernentwicklungen.

fließen hier aber Erfahrungen und Erkenntnisse aus der BOE ein.

Die im Rahmenkonzept BOE formulierten Ziele setzen den Schwerpunkt auf die Kooperation der Bildungsakteure vor Ort. Jugendhilfe und Kultur sind neben Wirtschaft die zentralen Kooperationspartner. Die BOE geht hierbei von einem breiten Bildungsbegriff („Lebenslanges Lernen“, „Bildung ist mehr als Schule“, „Bildung von Anfang an“) aus.

Im Vergleich zur vertikalen Auffächerung der Jugendhilfe in Flächenstaaten weist die Jugendhilfe in Hamburg eine weitere Ebene auf, die sich in die lokale Bildungslandschaft einbringt. In der Lenkungsgruppe wird sie durch die Amtsleitung⁷⁷ des Ministeriums vertreten. Die Leitung des Amtes für Sozialraummanagement (Jugendhilfeplanung) des Bezirks und des Jugendamtes des Stadtteils nehmen die Interessen der Jugendhilfe in der Projektgruppe wahr. In den übergeordneten Arbeitsgruppen nehmen entsprechend den Themenstellungen ReferentInnen des Sozialministeriums teil. Auf der Ebene der Bildungszentren und ihrer Projekte (Kerngruppen, Arbeitskreise) ist die Jugendhilfe – quantitativ unterschiedlich – durch freie Träger und Einrichtungsleitungen bzw. MitarbeiterInnen vertreten. In der Regel beteiligen sich auf dieser operativen Ebene diejenigen Akteure, die daran interessiert sind, bei der Umsetzung eine aktive Rolle zu spielen.

Stolpersteine und Gelingensbedingungen

Der Entwicklungsprozess der BOE wird sowohl von Jugendhilfe als auch von Schule seit vielen Jahren mit großem Engagement getragen. Gekennzeichnet ist dieses Engagement durch eine hohe zusätzliche Arbeitsbelastung auf allen Ebenen und durch die Ungewissheit, welche Verbindlichkeit die Arbeitsergebnisse zukünftig entfalten. Für viele außerschulische Bildungsträger ist die Zukunftsperspektive innerhalb der BOE nicht geklärt. Dennoch sind viele Einzelprojekte und Bildungszentren weit fortgeschritten und kurz vor oder bereits in der Realisierungsphase (Neubau, Umbau). Befördert durch die Bereitschaft und Akzeptanz externer Begleitung und die konstruktive Auseinandersetzung mit kritischem Feedback kann die Entwicklung der BOE als iterativer Prozess⁷⁸ begriffen werden.

Als Spannungsfeld erweist sich die Wahrnehmung der BOE. Während die operative Ebene⁷⁹ die BOE als zu abstrakt und in ihrer Zielsetzung als unscharf bewertet sowie keinen nennenswerten Einfluss der BOE auf die Kooperation von Jugendhilfe und Schule erkennen kann, konstatiert die

77 In anderen Bundesländern wird die Funktion der Amtsleitung in den Ministerien auch als Abteilungsleitung bezeichnet. In Hamburg spricht man von (Fach-)Behörden und Amtsleitungen.

78 Iterative Prozesse werden als methodisches Element der Steuerung oder Entwicklung im Rahmen komplexer Projekte oder Verfahren eingesetzt. Gekennzeichnet sind sie dadurch, dass ihnen aufgrund der Komplexität des Gegenstandes kein abschließendes oder detailliertes Konzept zugrunde liegt. Die Dynamik iterativer Prozesse zeichnet sich durch vielfältige Rückkopplungsschleifen aus.

79 Zur operativen Ebene werden neben den Fachkräften und ihren Einrichtungen auch die MitarbeiterInnen der unteren und mittleren Ebenen aus den Landesbehörden und Bezirksämtern gezählt. Folglich fallen neben den Akteuren der Kerngruppen und Arbeitskreise auch die der Projektgruppe und der übergreifenden Arbeitsgruppen hierunter.

strategische Ebene⁸⁰ einen Paradigmenwechsel. Dieser Paradigmenwechsel manifestiert sich aus der Perspektive der strategischen Ebene durch eine gemeinsame Wahrnehmung der Verantwortung bei der Entwicklung von Bildungsangeboten unter Berücksichtigung der sozialräumlichen Kontexte. Außerdem sieht sie die Weiterentwicklung der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule durch die BOE befördert. Dieser Wahrnehmungsdiscrepanz zwischen strategischer und operativer Ebene konnte bisher nicht adäquat begegnet werden, die eingesetzten Kommunikationskonzepte greifen nicht.

Durch die Vielzahl neu geschaffener Gremien mit Vernetzungsfunktion sind auf der operativen Ebene teilweise Parallelstrukturen entstanden. Hier gab und gibt es eine Reihe etablierter Vernetzungsgremien innerhalb der Systeme Jugendhilfe und Schule, aber auch in Kooperation miteinander, wie beispielsweise das „Bildungsforum Wilhelmsburg“. Diese gewachsenen (Vernetzungs-)Gremien werden bisher nicht systematisch eingebunden.

Die Lenkungsgruppe befindet sich als Steuerungsorgan der BOE in einem Dilemma. Es fehlt es an einem demokratisch legitimierten Auftrag⁸¹ und damit einer Klärung der Kompetenzreichweite der Lenkungsgruppe. Sie ist nicht legitimiert, grundsätzliche Richtungsänderungen vorzugeben oder Umschichtungen im Haushalt vorzunehmen. Die Entwicklung der BOE und ihrer Einzelprojekte erfordert flexible Strukturen⁸², soll sich aber innerhalb der bestehenden formalen Zuständigkeiten entfalten. Dies führt dazu, dass im Vordergrund institutionelle Logiken, organisatorische Komplexität, finanztechnische Herausforderungen und formale Erfordernisse stehen, die den AdressatInnenbezug aus dem Blickfeld drängen.

Zentrale Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Bildungsoffensive Elbinseln

Die hier nachfolgend vorgestellten Empfehlungen wurden teilweise im Laufe des Untersuchungszeitraums kommuniziert und bereits im Oktober 2009 auf einer regionalen Abschlusstagung zusammenfassend präsentiert. Hieraus erklärt sich, dass die weiter oben beschriebenen jüngsten Entwicklungen einige der hier beschriebenen Empfehlungen aufgreifen bzw. sich schon im Umsetzungsprozess befinden.

Vordringlich bedarf es einer konkretisierten Rahmenvorgabe. Ziele müssen geschärft werden und die *Strategie der Zielerreichung* sowie die Finanzierung sind zu klären. Als Grundlage hierfür ist ein Beschluss der Drucksache mit dem Rahmenkonzept BOE unerlässlich. In die Entwicklung einer solchen Strategie der Zielerreichung sollten auch Meilensteine eingebaut werden, um die Fortschritte der BOE auf allen Ebenen erlebbar zu machen.

Gegenwärtig erschwert die Regelstruktur die Umsetzung der BOE u.a. dadurch, dass es für die BOE oder ihre Teilprojekte keine „Experimentier-

80 Zur strategischen Ebene zugehörig wird die Leitungsebene im engeren Sinne verstanden. Hierzu gehören die Spitze der Bezirksverwaltung, die Amtsleitungen in den Landesbehörden und die originären Mitglieder der Lenkungsgruppe.

81 Das Rahmenkonzept BOE befindet sich seit Sommer 2007 im Geschäftsgang.

82 Gemeint ist hier die Eröffnung von Handlungsspielräumen, beispielsweise durch Experimentierklauseln.

klausel“ gibt und in manchen Abteilungen der Behörden der besondere Charakter der BOE mit ihren Erfordernissen nicht ausreichend berücksichtigt wird. Der Modellcharakter, der dem Projekt stadtweit zugeschrieben wird, ist nicht immer auf allen Ebenen hinreichend deutlich. Hinsichtlich der Qualitätsentwicklung auf der Struktur- und Vernetzungsebene ist zu fragen, wie die *Informationen* und Anforderungen der BOE effektiv und effizient *in die Landesbehörden* gelangen und dort handlungs- und ressourcenrelevante Wirksamkeit entfalten.

Auf der operativen Ebene ist zu prüfen, wie eine *Reduktion der Gremienvielfalt* ohne Verzicht auf den partizipatorischen Anspruch umgesetzt werden kann. In diese Überlegungen sollten auch die etablierten Gremien auf den Elbinseln einbezogen werden. Schließlich soll die BOE nicht ein temporäres Projekt bleiben, sondern spätestens ab 2013 zur Regelstruktur werden. Eine *Verbesserung der Kommunikation und Information zwischen den Gremien* der einzelnen Bildungszentren, aber auch zwischen ihnen und der Projektgruppe, sollte ebenfalls in Betracht gezogen werden.

Um die *Chance auf eine erneuerte Pädagogik* im Rahmen der BOE zu *nutzen*, die auf Selbstbildung und aktive Verantwortungsübernahme baut, gilt es, eine breite fachpolitische Diskussion anzuregen und verantwortliche Strukturen zu schaffen. Zu letzterem gehört die Finanzierungs- und Planungssicherheit für die Bildungspartner der Jugendhilfe.⁸³ Dazu gehört es aber auch, den Diskurs intensiv und weit über die Gremien der BOE hinaus zu führen und über gemeinsame professionsübergreifende Fortbildungen zu befördern.

Nachfolgend werden noch einige Entwicklungen und in jüngster Zeit eingeleitete Maßnahmen aufgezählt, die es aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung unbedingt beizubehalten, weiterzuentwickeln und zu unterstützen gilt:

- Die Entwicklung anregender Lern- und Lebensbedingungen hat im Bereich der baulichen Gestaltung hohe Bedeutung. Hier werden in Projekten auch Kinder und Jugendliche an der baulichen Ausformung der Bildungszentren beteiligt. Grundsätzliche Überlegungen zu einer erneuerten Pädagogik oder zum Bildungsverständnis werden im Rahmen der BOE bisher nicht angestellt. Eine Arbeitsgruppe, die sich mit dem Verhältnis von Jugendhilfe und Schule auseinandersetzen wird, befindet sich derzeit in Gründung. Eine Einsetzungsverfügung liegt bereits im Entwurf vor. Wünschenswert wäre, dass diese Arbeitsgruppe die unterschiedlichen Professionsverständnisse in den Blick nimmt und hieraus ein pädagogisches Rahmenkonzept für die Kooperation von Jugendhilfe und Schule herausarbeitet. Es geht darum, aus gemeinsamer pädagogischer und sozialpädagogischer Perspektive die Verbesserung der Lern- und Lebensbedingungen der AdressatInnen

83 Denkbar sind Jugendförderpläne, die zu Beginn einer Legislaturperiode verabschiedet werden und für diesen Zeitraum einen bestimmten Prozentsatz des Ansatzes des vorangegangenen Haushaltsjahres garantieren; auf diese Weise wird z.B. in einer thüringischen Kommune verfahren.

ins Zentrum zu rücken.⁸⁴ Eine derartige Vorlage zum Bildungs- und Rollenverständnis sowie zur Arbeitsteilung zwischen Jugendhilfe und Schule sollte dann auch in der Fachöffentlichkeit breit diskutiert und schließlich durch legitimierte Gremien beschlossen werden.

- Sowohl das Kultus- als auch das Sozialministerium verfügen über eigene Fortbildungsinstitutionen. Bisher arbeiteten sie parallel. In jüngster Zeit wurde die Anregung aufgenommen, gemeinsame Fortbildungen für pädagogische und sozialpädagogische Fachkräfte anzubieten. Auf den Elbinseln wurde ein Tandem aus den Systemen Schule und Jugendhilfe benannt, das die Fortbildungsbedarfe zukünftig eruiert und thematische Vorschläge für Fortbildungen macht. Angedacht ist, ein bestimmtes Stundenkontingent der Pflichtfortbildungen der LehrerInnen für solche gemeinsamen Fortbildungen zu verwenden.
- Bei getrennter Betrachtung der Systeme wird deutlich, dass sich im Bereich Schulentwicklung große Initiativkraft entwickelt (hat). Beispielsweise wurde auf der Grundlage systematischer Erhebungen die Klassenstärke in sozial belasteten Gebieten auf maximal 20 Kinder reduziert.⁸⁵ Die Schulaufsicht ist schulformübergreifend regionalisiert worden. Als weitere Stichworte seien hier die 2009 eingerichteten Schulkonferenzen, die 2011 zu Bildungskonferenzen weiterentwickelt werden, sowie die verabschiedete Bildungsreform genannt. Von großer Bedeutung für eine optimierte Verzahnung von Jugendhilfe und Schule ist es, im Rahmen der bereits eingeleiteten Veränderungen das professionelle Know-how der Jugendhilfe in diese Entwicklungen einzubinden und wirksam werden zu lassen. Die Jugendhilfe erst am Ende des Schulentwicklungsprozesses einzubeziehen, erscheint wenig Erfolg versprechend. Dies belegt eindrucksvoll der Evaluationsbericht zum Programm „Selbstständige Schule“ in NRW (vgl. Projektleitung 2008): Der Ansatz, zuerst Einzelschulen zu entwickeln und dann Schullandschaften, die abschließend zu Bildungslandschaften geöffnet werden sollten, ist im dritten Schritt weithin gescheitert. Umso bedeutsamer ist es, bereits bei der Konzeptionierung der Bildungskonferenzen die Jugendhilfe einzubinden. Jugendhilfe sollte mitbestimmen können, welche Fragen in welcher Form und mit welcher Reichweite in den Bildungskonferenzen erörtert oder beschlossen werden und auch Einfluss darauf haben, wer dort mitarbeitet.

Reflexion des „Schulbezogenen Netzwerks“ vor dem Hintergrund lokaler Vernetzung

Das „Schulbezogene Netzwerk“ zeichnet sich durch zahlreiche Potentiale aus und verfolgt ein ganzheitliches Konzept: Neben der Vernetzung der Institutionen Schule und Jugendhilfe wird über die Querschnittaufgabe „El-

84 Institutionelle Blickwinkel werden bereits von bestehenden Gremien intensiv eingenommen.

85 Der beschlossene Parteienkompromiss der Bürgerschaftsparteien CDU, GAL, SPD, DIE LINKE sieht eine weitere Absenkung der Klassengröße aufsteigend mit den 1. Klassen ab August 2010 auf 19 SchülerInnen bis einschließlich 6. Klasse vor. In weniger belasteten Gebieten ist die Klassengröße auf maximal 23 SchülerInnen begrenzt. Die Klassenobergrenze ist einklagbar.

ternarbeit“ Familie als dritte, zentrale Sozialisationsinstanz hinzugenommen. Darüber hinaus ist das Netzwerk über seine Angebote ganzheitlich aufgestellt – diese reichen von offener Kinder- und Jugendarbeit über Schulsozialarbeit bis hin zur konfliktbezogenen Einzelarbeit. Alle Bemühungen basieren auf dem ganzheitlichen Blick, mit welchem die Kinder und Jugendlichen als Lernsubjekte betrachtet werden. Die Angebote und Maßnahmen sollen nicht nur der schulischen Entwicklung dienen, sondern gleichermaßen die persönliche und soziale Entwicklung der Kinder und Jugendlichen fördern. Statt eines additiven Ansatzes, wird ein integrativer Ansatz verfolgt. Die Angebote haben in erster Linie präventiven Charakter. Oberstes Ziel ist es, Kinder und Jugendliche im Regelschulsystem zu behalten. Nur in besonders schweren Fällen von Schulmüdigkeit sollen die Betroffenen kurzfristig in schulersetzende Maßnahmen überführt und alsbald möglich wieder in die Schule reintegriert werden. Dabei wird Schule zu keinem Zeitpunkt aus der Verantwortung genommen. Zur Steuerung und Weiterentwicklung des Netzwerks wurde eine Lenkungsgruppe gegründet. In der Lenkungsgruppe des „Schulbezogenen Netzwerks“ sitzen zentrale Bildungsakteure der Elbinseln, die den Sozialraum und seine Bildungseinrichtungen kennen. So gelingt es, die Bildungsangebote vor dem sozialräumlichen Kontext zu entwickeln. Dabei wird stark darauf geachtet, keine Parallelangebote zu bereits bestehenden Angeboten zu schaffen. Durch die Installation von Fallgruppen innerhalb der Angebote werden zentrale Akteure psychosozialer Helfersysteme zusammengeführt. Auf diesem Weg können abermals Parallelstrukturen vermieden werden. Die Helfersysteme spielen sich nicht gegeneinander aus, da sie voneinander wissen und Kenntnis über die fallbezogen bereits laufenden Maßnahmen haben.

Während die Lenkungsgruppe zentrale Bildungsakteure umfasst, fällt auf, dass die Institutionen Schule und Jugendhilfe darin unterschiedlich stark vertreten sind. Im Gegensatz zu den zahlreichen Vertretern der Jugendhilfe – vom Jugendamt bis hin zu den freien Trägern – zählt die Lenkungsgruppe nur zwei Schulleitungen zu ihren Mitgliedern. Gleichzeitig sieht sich die ausführende Ebene mit verschiedenen Stolpersteinen konfrontiert: Es wird die unterschiedliche Intensität in der Bereitschaft zur Zusammenarbeit bemängelt. Die Kooperationsbeziehungen sind aus Sicht der Träger der Kinder- und Jugendhilfe unausgewogen. Die Träger führen die Angebotskonzeptionierung durch und leisten die Koordination der Angebotsdurchführung. Im Gegensatz dazu bringen Schulen sich deutlich zurückhaltender in die Kooperationsbeziehung ein. Anstatt eines sozialräumlichen Bezugs, fokussieren Schulen die eigene Institution (schulzentriert). Außerdem haben sie weniger Erfahrung mit interinstitutionellen Kooperationsbeziehungen als Jugendhilfe. Es wird vermutet, dass Schulakteure die Kooperationsarbeit als Mehrarbeit empfinden und nicht als Entlastung wahrnehmen. Das daraus resultierende Verhalten wirkt auf die Jugendhilfeakteure gelegentlich motivationslos und desinteressiert. Eine weitere Herausforderung für die konkrete Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe stellen die unterschiedlichen Arbeits-, Planungs- und Entscheidungskulturen dar. Unterschiedliche Arbeitszyklen (Öffnungszeiten und Ferien) verhindern die kontinuierliche Zusammenarbeit. Der, wenn auch ungleich besetzten, Len-

kungsgruppe gelingt es offensichtlich, die Verantwortung für die Entwicklung von Bildungsangeboten gemeinsam wahrzunehmen. Es gelingt jedoch nicht, diesen Paradigmenwechsel auf die ausführende Ebene zu transportieren.

Das Netzwerk begreift seine Arbeit als iterativen Prozess. Es werden Expertisen von anderen Netzwerkbildungen herangezogen und konstruktiv mit Kritik umgegangen. „Learning by doing“ haben sich die Akteure nicht zum Schein auf die Fahne geschrieben. Vor dem Hintergrund lokaler Vernetzung kristallisiert sich ein zentraler Stolperstein in der Entwicklung des Projektes heraus: Mittels hohem Engagement wird die Kooperationskultur weiterentwickelt. Das Projekt steht für einen konzeptionellen und teilweise auch praktizierten Paradigmenwechsel hinsichtlich der gemeinsamen Wahrnehmung von Verantwortung bei der Entwicklung von Bildungsangeboten. Die konkrete Umsetzung hält jedoch, wie bereits angedeutet, Hürden bereit, welche es für eine strukturell abgesicherte und nachhaltige Zusammenarbeit zu überwinden gilt. Auf Jugendhilfeseite ist, von der Regionalleitung des Jugendamts bis zu den Trägern, hohes Commitment zu beobachten. Im Gegensatz dazu zeigen nur zwei Schulleiter Bereitschaft zur Mitgliedschaft in der Lenkungsgruppe. Es gibt im Netzwerk von Seiten der Schule kein Äquivalent zur Jugendamtsleitung. Diese Leerstelle reflektieren die Akteure nicht als Strukturproblem, die Knotenpunkte lokaler Vernetzung werden nicht erkannt. Kooperationsvereinbarungen oder die Teilnahme einer Netzwerkvertretung bei den regionalen Schulleiterkonferenzen reichen offensichtlich nicht aus, um Schule für die Zusammenarbeit mit Jugendhilfe mehr in die Verantwortung zu nehmen. Dies betrifft beispielsweise auch die selbstverständliche Ressourcenbeteiligung von Schule für die Nutzung der Angebote. Überzeugungsarbeit auf der ausführenden Ebene zu leisten, zählt zu den wichtigen Elementen bei der Entwicklung von Bildungsnetzwerken und -landschaften. Vernetzungsarbeit muss jedoch Chefsache sein. Es müssen also die oberen Entscheidungsträger einbezogen werden. Um nicht auf der ausführenden Ebene zu verharren, ist es empfehlenswert, ähnlich wie auf Seiten der Jugendhilfe auch auf der Schulseite eine höhere Hierarchieebene für die Netzwerkarbeit zu gewinnen: Der Top-Down-Steuerungslogik folgend gilt es aus diesem Grund, das staatliche Schulamt einzubinden. Von dieser Stelle können Schulen zur Kooperation verpflichtet werden. Gleichzeitig ist es wichtig, die Kooperationskultur weiter zu befördern. Um den aufgetretenen Problemen hinsichtlich der unterschiedlichen Arbeitsweisen zu begegnen, empfiehlt es sich, gemeinsame Fortbildungen von LehrerInnen und SozialpädagogInnen durchzuführen.

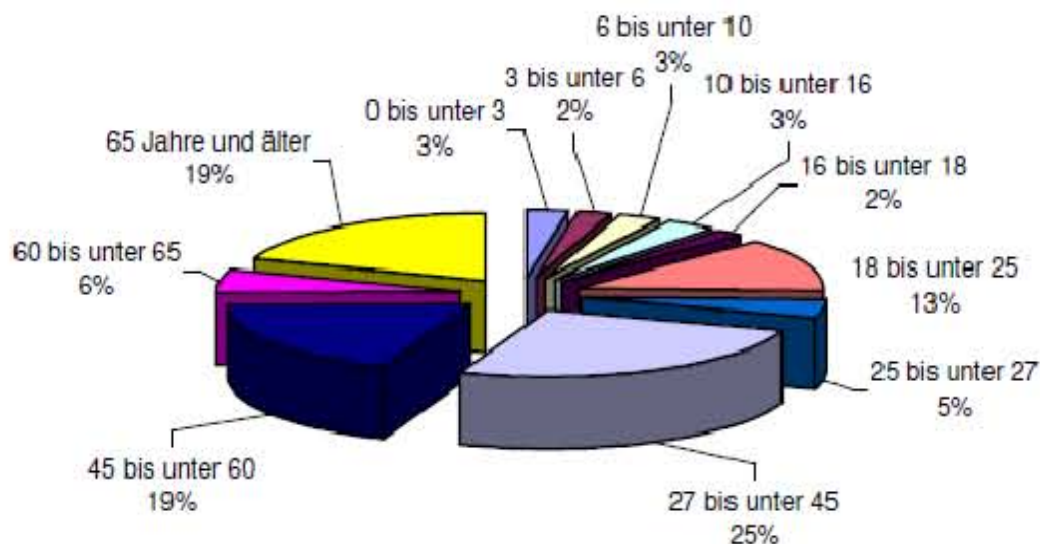
6.1.5 Regionalprofil Jena

Blick in die Statistik

Jena ist eine Wissenschafts- und Universitätsstadt, deren EinwohnerInnenzahl von 2002 bis 2007 von knapp 98.000 auf fast 101.500 angestiegen ist (vgl. Lakemann 2009, S.11). Dieser Anstieg wird im kommunalen Sozialbericht als „ein Zeichen für die Attraktivität und Prosperität dieser Stadt [bewertet] und kann als eine echte Stärke gewertet werden.“ (ebd.)

Die folgende Graphik zeigt die Altersstruktur der Bevölkerung im Jahr 2007 (ebd., S. 15):

Abbildung 1: Struktur der Jenaer Bevölkerung nach Altersgruppen 2007



Quelle: Berechnung durch aproxima auf Grundlage der Daten der Statistikstelle Stadt Jena

Im Schulalter beträgt der Anteil der sechs- bis unter 18-Jährigen an der Gesamtbevölkerung insgesamt rund acht Prozent. Laut Bevölkerungsprognose wird ein deutlicher Anstieg dieses Anteils bis 2021 um über ein Drittel erwartet (ebd. S. 20).

Hinsichtlich der Armutsrisiken resümiert der Sozialbericht:

„Die Daten zeigen insgesamt drei Risikobereiche auf. Zum einen handelt es sich um die Kinder unter sechs Jahren, die überproportional von Sozialhilfebezug betroffen sind. (...) Die beiden anderen Risikobereiche sind in räumlicher Hinsicht zu sehen. Es handelt sich um die Planungsräume Lobeda und die Ortschaften. In Lobeda ist der überproportional

höhere Sozialhilfebezug eines von mehreren Merkmalen, in denen sich eine ungünstige Situation des Wohngebiets ausdrückt. Die Gefahr, dass diese Merkmale kumulieren und bei einem Teil der Einwohner Lobeda zu einer problematischen wechselseitigen Verstärkung ihrer sozialen Benachteiligung führen, ist sehr hoch. In den Ortschaften ist diese Situation eine etwas andere. Hier besteht weniger die Gefahr einer Problemkumulation. Vielmehr ist das Risiko eines allmählichen „Abkoppelns“ von einer prosperierenden Entwicklung der übrigen Stadt in Zukunft recht groß, sollten sich die identifizierten kurzzeitigen Trends weiter fortsetzen.“ (ebd. S. 97)

Die Arbeitslosenquote liegt aktuell bei rund acht Prozent und fiel bei Jugendlichen unter 25 Jahren in der Zeit von 2006 bis 2008 von gut vier auf knapp drei Prozent.⁸⁶

Jena ist flächendeckend mit Ganztagschulen versorgt. Im Sozialbericht der Stadt Jena 2002–2007 heißt es im Hinblick auf Schulkinderbetreuung und Schulabschlüsse:

„Im Berichtszeitraum ist () die Zahl der angemeldeten Hortkinder in Jena deutlich von fast 1.500 auf mehr als 2.200 gestiegen. Dabei liegt der Anteil der Ganztagsbetreuung im Berichtszeitraum über dem der Betreuung unter 10 Stunden. So ist auch die Zunahme der Hortbetreuung auf eine Zunahme der Ganztagsbetreuung zurückzuführen. Hinsichtlich der von Jenaer Schülern erworbenen Schulabschlüsse hat sich Folgendes gezeigt: Gymnasiale Abschlüsse machen gut ein Drittel aller Abschlüsse aus, Grundschulabschlüsse ebenfalls ein Drittel und Gesamtschulabschlüsse ein gutes Viertel.“ (Lakemann 2009, S. 218)

Der Anteil an FörderschülerInnen liegt bei drei Prozent (vgl. ebd., S. 211).

Startpunkt der wissenschaftlichen Begleitung in der Stadt Jena im Kontext des BMBF-geförderten Projektes „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe“ war die Planung des Jugendbildungs- und Begegnungszentrums Jena Nord (JBBZ) mit einem innovativen pädagogischen Konzept, welches u.a. auch schulformübergreifende Ganztagsangebote im Sek.-1-Bereich (zwei Gymnasien und eine Montessori-Grund- und Regelschule) umfasst. Unter diesem Fokus sollte die Zusammenarbeit von Schulen und außerschulischen Partnern (mit Schwerpunkt Kinder- und Jugendhilfe) näher analysiert werden.

Im BMFSFJ-geförderten Projekt „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule“ sollte die Beratung der Stadtteilnetzwerke in den sozial belasteten Quartieren Winzerla und Lobeda untersucht werden, wobei es hier schwerpunktmäßig um die Verknüpfung von „Hilfen zur Erziehung“ mit Schule geht.

Durch die mehr als einjährigen Verzögerungen beim Bau des JBBZ konnte eine wissenschaftliche Begleitung hier nicht mehr erfolgen. Die

⁸⁶ Diese Daten basieren auf einer Zusammenstellung der Stadt Jena für das DJI. Im Sozialbericht wird für den Zeitraum von 2002 bis 2007 noch von einem Rückgang der Quote von 7% auf 5% berichtet.

Aufnahme lokaler Aktivitäten in den beiden Stadtteilnetzwerken verzögerte sich ebenfalls, so dass hier erst Anfang 2010 mit einer Aufnahme von Beratungsaktivitäten durch das DJI begonnen werden konnte.

Ausgangslage

Die Stadt Jena weist ein weites Spektrum reformpädagogischer Ansätze in Schulen auf und engagiert sich sehr stark in den Feldern Ganztagsschulausbau, Schulsanierung und Schaffung sozialräumlicher Netzwerke von Schule, Jugendhilfe und weiteren Bildungsanbietern sowie psycho-sozialen Helfersystemen. Der kommunale „Schulservice“ versteht sich im Kontext einer erweiterten kommunalen Schulträgerschaft und hat wenig mit den überkommenen Schulverwaltungsamtsstrukturen mit ihrer charakteristischen Fokussierung auf logistisch-administrative Funktionen gemein.

Das staatliche Schulamt versteht sich eher als Unterstützungs-, denn als Kontrollstruktur gegenüber den Einzelschulen und konzentriert sich auf Aufgaben der evaluationsbasierten Qualitätsentwicklung/-sicherung sowie der Begleitung der Schulprofilentwicklung. Die Eigenverantwortlichkeit der Schulen (flankiert durch ein entsprechendes Landesprogramm) wird von dieser Seite aus stark betont.

Die Hauptverantwortung für den Gestaltungsschwerpunkt der Kooperation von Jugendhilfe und Schule liegt faktisch bei der Kommune, die dafür eine Bildungskoordinationsstelle eingerichtet hat. Das staatliche Schulamt verhält sich zu Fragen der Gestaltung der lokalen Bildungslandschaft passiv und verweist diesbezüglich auf die eigenständigen Schulen als den im Schulsystem primären Akteuren im lokalen Bildungsnetz.

Bei ihren vielfältigen lokalen Bemühungen um den Aufbau einer Bildungslandschaft greifen die lokalen Verantwortlichen in unterschiedlichen Kontexten immer wieder auf wissenschaftliche Reflexionsinstanzen zurück, wobei neben dem DJI u.a. auch die örtliche Universität und die Fachhochschule involviert sind.

Die Kommune ist derzeit deutlich darum bemüht, Teilplanungsprozesse wie Jugend- und Altenhilfe-, Sozial- und Schulentwicklungsplanung administrativ und fachlich zu integrieren und bis hin zur Stadt(teil)planung aneinander anschlussfähige und unter Bildungsgesichtspunkten konzeptionell aufeinander abgestimmte Daten- und Planungsgrundlagen zu schaffen.

Die administrativen Zuständigkeiten in den Bereichen Schule und Jugendhilfe sind bereits in einem kommunalen Dezernat konzentriert; der diesem Dezernat vorstehende Sozialbürgermeister war zuvor Leiter des staatlichen Schulamtes, was aus Sicht aller befragten Akteure die Kooperationskultur zwischen Jugendhilfe und Schule stark belebt. Diese „Kooperationskultur der kurzen Wege“ wird von den Befragten übereinstimmend als entscheidende Dimension in der lokalen Bildungslandschaft Jena betrachtet. Die Bildungslandschaft ist durch eine große Vielfalt von Vernetzungsgremien und Kooperationsbeziehungen geprägt, die sich zumeist auf Stadtteilbene realisieren. Mit der Einrichtung einer kommunalen Bildungskoordination wird der Versuch unternommen, diese lebendige, gewachsene Bildungslandschaft im Sinne eines kohärenten kommunalen Bildungsmanagements auszurichten, ohne dabei Parallelstrukturen zu generieren.

Planungsdimension: Wie bereits erwähnt, befindet sich die kommunale Verwaltungsstruktur im Bereich Jugendhilfe und Schule derzeit im Umbruch. Das Jugendamt wurde im Jahr 2009 in die Fachdienste „Jugend und Bildung“ sowie „Jugendhilfe“ untergliedert und neu strukturiert, daneben existiert schon seit Anfang 2007 ein „Team Integrierte Sozialplanung“ (Bildungskoordination, Sozialplanung, Jugendhilfeplanung, Altenhilfeplanung) beim Büro des Dezernenten für Familie und Soziales. Für die Gestaltung der lokalen Bildungslandschaft von Bedeutung ist auch der „Fachbereich Stadtentwicklung“, der einem anderen Dezernat zugeordnet ist. Die Fachdienste untergliedern sich in verschiedene „Teams“, wobei der „Fachdienst Jugendhilfe“ die Bereiche ASD, BSD, Beratungsstellen und Wirtschaftliche Jugendhilfe umfasst, während der „Fachdienst Jugend und Bildung“ neben dem bereits erwähnten „Bildungsservice“ auch die Teams „Qualitätsentwicklung“, „Jugendarbeit/Jugendsozialarbeit“ und „Optimierter Regelbetrieb KKJ“ (Kommunale Kindertagesstätten Jena) umfasst.

Die Jugendhilfeplanung basiert neben den üblichen statistischen Daten auf einer im Zwei-Jahres-Turnus an den Schulen durchgeführten umfangreichen Befragung von Jugendlichen der Klassenstufen 6, 8 und 10, wodurch belastbare empirische Daten zur Nutzung von Jugendclubs oder anderen Einrichtungen vorliegen; diese Studie wird von dem „Organisationsberatungsinstitut Thüringen“ (ORBIT) erstellt.⁸⁷ Aufgrund dieser Erhebungen gewinnt die sozialräumliche Jugendhilfeplanung an Tiefenschärfe: so kam es aufgrund dieser Daten beispielsweise zur Schließung von zwei nicht mehr so stark benötigten Jugendclubs und zur Umwidmung der Mittel zum Bau des JBBZ im Kontext eines partizipativen, die Kinder und Jugendlichen tragend einbeziehenden Planungsprozesses, in dessen Rahmen („Open Space“) der ursprüngliche ArchitektInnenentwurf fast vollständig umgearbeitet wurde. Es ist geplant, auf Basis der künftigen Erfahrungen im JBBZ die Arbeit der Jugendclubs stadtweit zu verändern und dies im Jugendförderplan zu reflektieren. Die Kombination von surveyorientierter Bedarfsermittlung (Jenaer Kinder- und Jugendstudie) und direkter Beteiligungsorientierung (Planung JBBZ) kann als paradigmatische Innovation im Bereich der Jugendhilfeplanung angesehen werden.

Die Verantwortung für die Schulentwicklungsplanung liegt bei der Jugendhilfeplanung, dem Bildungsservice und dem Sonderausschuss Schulnetzplanung. Maßgeblich für die Schulentwicklungsplanung war in den vergangenen Jahren die Sanierung fast aller Schulgebäude, wobei man sich inhaltlich am Schulprofil orientierte.

Zivilgesellschaftliche Dimension: Charakteristisch für die Bildungslandschaft in Jena ist eine für alle Akteure unüberschaubar gewordene Vielfalt von einrichtungsbezogenen Kooperationsbeziehungen sowie eine Kommune, die eine explizit-partizipative „Bottom-Up“-Perspektive zur angestrebten multidimensionalen Vernetzung der institutionellen Akteure verfolgt.

⁸⁷ Vgl.: <http://www.orbit-jena.de/downloads/>

Die *informell* bereits bestehenden multilateralen Kooperationsbeziehungen zwischen Schulen, freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe, Vereinen, Betrieben und Kultureinrichtungen sollen künftig durch eine Neustrukturierung und thematische Spezifizierung der bereits bestehenden Netzwerkrunden sowie durch einen Informationstransfer zwischen den Netzwerken in einen institutionell verankerten und abgesicherten Status überführt werden.⁸⁸ Die kommunal Verantwortlichen verfolgen einen non-direktiven Ansatz, der auf gewachsenen Kooperations- und Vernetzungsstrukturen aufsetzt und diese nicht durch ein „Top-Down“ eingeführtes „schlankes“ kommunales Bildungsmanagement zu ersetzen sucht. An diesem Punkt setzt sich der stark auf Informalität und die „Philosophie der kurzen (Dienst-) Wege“ setzende Arbeitsstil in der kommunalen Administration durch; dementsprechend stark erscheint dann auch die Stellung des Jugendhilfeausschusses.

Auf zivilgesellschaftlicher Seite bilden die freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe den Kern der institutionellen Vernetzung. Dabei verlangt die Kommune in ihrer Eigenschaft als öffentlicher Jugendhilfeträger von den ihr subsidiär zugeordneten freien Trägern eine klare Bildungsorientierung und die verbindliche Kooperation mit Schule. Diese zunächst durchaus *direktive* Haltung scheint aber auf eine Trägerlandschaft zu treffen, die diese Bildungs- und Scholorientierung aus ihrer eigenen Fachlichkeit heraus nicht nur mitträgt, sondern selbstbewusst entwickelt – und dabei in der Vergangenheit auch durchaus auf Konfliktkurs mit der Administration ging. So legte beispielsweise vor einigen Jahren ein damaliger freier Träger der Schulsozialarbeit aufgrund der aus seiner Sicht unzureichenden Ressourcenzuweisung diese Arbeit nieder, was zu einem Umdenken der Kommune beigetragen haben mag: Heute ist Jena im Bereich der allgemeinbildenden und beruflichen Schule fast flächendeckend mit Schulsozialarbeit versorgt – und dies mit einem Ausstattungsniveau (Stellenkontingente, Räumlichkeiten, technische Infrastrukturen etc.), das vergleichsweise hoch ist und auch dem seinerzeit ausgeschiedenen Träger ausreichend erscheint. Als Gesamtbild ergibt sich in dieser Dimension, dass die sehr breit gefächerte zivilgesellschaftliche Trägerlandschaft in Jena mit den bildungspolitischen Zielen der Kommune weitgehend übereinstimmt und aufgrund des partizipativen Gestaltungsansatzes als integraler Bestandteil der lokalen Willensbildungsprozesse fungiert.

Mit dem vom Jugendamt herausgegebenen „Freizeitführer Jena“ und den dort aufgeführten 61 non-formalen Jugendbildungs- und Jugendfreizeitanbietern, sowie dem vom „Demokratischen Jugendring“ als einem von über 20 Jugendverbänden, -vereinen und -initiativen Zusammenschluss herausgegebenen „Vereinsplaner“ wird versucht, das breite zivilgesellschaftliche Jugendbildungs- und Freizeitangebot an die Familien, Kinder, Jugendlichen heranzutragen.

88 Diese Einschätzung aus dem kommunalen Feedback zum ersten Entwurf des Regionalprofils steht in einem gewissen Widerspruch zur mündlichen Auskunft des Prozessbegleiters in Winzerla und Lobeda (Regionale Abschlusstagung, 22.01.2010 in Jena), der von vorrangig bilateralen Kooperationsbeziehungen berichtete.

Wenig Erwähnung gegenüber der Begleitforschung fand die Partizipation unorganisierter BürgerInnen in der Bildungslandschaft. Im Feedback der Stadt Jena zum ersten Entwurf des Regionalprofils wird aber betont, dass in den Bereichen Freiflächenplanung, SeniorInnenarbeit und Jugendförderplan die Beteiligung der LetztadressatInnen bereits konstitutiv sei, eine diesbezügliche Weiterentwicklung erscheine in vielen Bereichen, etwa bei den „Hilfen zur Erziehung“ aber möglich.

Unter zivilgesellschaftlichen Aspekten zu beachten ist auch die vergleichsweise stark ausgeprägte *private* Schulträgerschaft in Jena, deren teilweise reformpädagogisch ausgerichtetes Gepräge innovative bildungskonzeptionelle Grundlagen für eine lokale Bildungslandschaft bereit stellt.

Aneignungsdimension: Die selbstbewusst-proaktive Haltung der freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe hinsichtlich der bildungs- und schulbezogenen Orientierung der Jugendpolitik in Jena drückt sich in der stark auf Selbstorganisation und „Lebenskunst“ ausgerichteten Konzeption des JBBZ exemplarisch aus. Es ist dies die erste Einrichtung, die bereits explizit im Lichte eines erweiterten Bildungsverständnisses konzipiert und gebaut wurde und in der eine „Indienstnahme“ der Jugendeinrichtung durch die drei kooperierenden Sek.-1-Schulen von freiem Träger und dessen Mitarbeiterinnen derzeit nicht befürchtet zu werden scheint. Wie erwähnt, waren die Jugendlichen selbst prägend an der Planung des JBBZ beteiligt und haben den zunächst vorgelegten ArchitektInnenentwurf im Zuge beteiligungsorientierter Prozesse (unter Einsatz von Kreativmethoden) massiv verändert; auch haben in dem Ende 2009 aufgenommenen Betrieb selbstorganisierte Nutzungskonzepte von Kindern und Jugendlichen Priorität vor schulbezogenen Aktivitäten. In der Diskussion ist die Bereitstellung von LehrerInnenwochenstunden in den kooperierenden Schulen für JBBZ-bezogene Aktivitäten; hier wartet das zuständige staatliche Schulamt auf ein entsprechendes Nutzungskonzept der kooperierenden Einrichtungen und Schulen, das man dann wohlwollend prüfen werde. Eine künftig gemeinsam erfolgende Planung schulformübergreifender Aktivitäten – etwa im Rahmen des schulischen Ganztagsbetriebs – am JBBZ ist als Gestaltungsoption durchaus im Blickfeld von Träger und MitarbeiterInnen. Da der Betrieb zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Regionalprofils erst kürzlich aufgenommen wurde, lässt sich noch nichts Substantielles über die Umsetzbarkeit dieser Pläne – und ebenso wenig über die Realisierung des konzipierten Pilot-Charakters dieser Einrichtung für die offene Jugendarbeit in ganz Jena – sagen. Die Arbeit des JBBZ soll durch einen, vor allem *wissenschaftliche* Kompetenz bündelnden Beirat begleitet werden.

Eine weitere wichtige institutionelle Ressource zur innovativen Gestaltung der Bildungslandschaft in der Aneignungsdimension stellen, wie bereits erwähnt, der hohe Stellenwert *reformpädagogischer* Ansätze sowie die Existenz freier Schulen in Jena dar. So wird in der Jenaplanschule vom 3. Lebensjahr bis zum Abitur durchgängig in altersübergreifenden

Lerngruppen⁸⁹ sowie in projektorientierter Form gearbeitet. In der Montessori-Grund- und Regelschule in Jena-Nord – eine der mit dem JBBZ kooperierenden Schulen – wird vor allem erfahrungs- und gruppenbezogener Unterricht durchgeführt, der überkommene „Frontalunterricht“ tritt demgegenüber deutlich in den Hintergrund. Wie in dieser Schule so wird auch in einer freien Schule in Trägerschaft der AWO der Versuch unternommen, bildungsbiographische Brüche und vorzeitige – in Deutschland bekanntlich nur schwer revidierbare – Übergangsentscheidungen an der Schwelle Grundschule/Sek-1 zu vermeiden und auch im Sek.-1-Bereich reformpädagogisch und auf Peer-Learning sowie auf soziale und altersmäßige Durchmischung ausgerichtete Ansätze zum Tragen zu bringen. Auch die reformpädagogisch ausgeprägten Schulprofile fast aller allgemeinbildenden Schulen in Jena schaffen vergleichsweise breite Aneignungsmöglichkeiten. Da ganz Jena ein Schulsprengel ist, sind auch die um SchülerInnenzahlen konkurrierenden Grundschulen dazu angehalten, ein deutliches und attraktives pädagogisches Profil vorzuhalten. Das staatliche Schulamt versteht sich als entsprechende Beratungs- und Qualitätsentwicklungsinstanz und relativiert somit die unter dem Begriff „Qualitätssicherung“ ebenfalls wahrgenommenen klassisch-schulaufsichtlichen Funktionen in einem non-direktiven Gesamtansatz.

Professionsdimension: Während in der Begleitforschung eine rege Aktivität im Hinblick auf die Durchführung von Fachtagen u.ä. mit hohem wissenschaftlichen Reflexionsniveau erkennbar ist, konnte ein von der strategischen lokalen Entscheidungsebene getragener gemeinsamer Fortbildungsansatz für Fach- und Lehrkräfte bislang nicht ausgemacht werden. In dem am 26.01.2010 vorgelegten strategischen Konzept zur Weiterentwicklung der Bildungslandschaft in Jena wird die „interinstitutionelle Fortbildung“ nun aber als eine von fünf Säulen erwähnt. Vorrangiges Ziel ist dabei die Erarbeitung eines einrichtungs-, träger- und domänenübergreifenden „Basiswissen(s) zu Strukturen, Ansätzen und Kompetenzen aller Bildungspartner“ (Fischer 2010, S. 22), etwa zu Themen wie Elternarbeit, Umsetzung von Bildungsangeboten in Kooperation von Jugendhilfe und Schule, Hilfen zur Erziehung oder Erkennen von Anzeichen für Kindeswohlgefährdung.

In diesem Neuansatz kommt der Professionsdimension eine qualitätssichernde Funktion zu, wobei die Finanzierungs-, Struktur- und Zuständigkeitsfragen derzeit noch offen sind (vgl. ebd.: S. 28).

Die Bildungslandschaft in Jena

Typisierung: Jena versteht sich selbst als eine kooperationszentriert ausgerichtete lokale Bildungslandschaft, in der zentrale Verantwortungsbereiche bei der Kommune – und hier vor allem im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe – liegen. Das staatliche Schulamt akzeptiert und erwartet diese Führungsrolle der Kommune in allen Fragen der Kooperation von Jugend-

89 Gemeinsam unterrichtet werden im Schulalter die Klassenstufen 1-3, 4-6, 7-9 sowie die gymnasiale Oberstufe; lediglich die 10. Klassenstufe wird nicht klassenstufenübergreifend unterrichtet.

hilfe und Schule, fühlt sich hierbei also keineswegs in einer strategisch nachteiligen Position, sondern interpretiert diese Rollenzuweisung im Kontext einer Gesamtarbeitsteilung „auf Augenhöhe“. Aus Sicht der Kommune erschiene eine aktivere Beteiligung des staatlichen Schulamtes an der Gestaltung der Bildungslandschaft hingegen äußerst wünschenswert und notwendig, nicht zuletzt um dem Agieren der Einzelschulen den nötigen administrativen und institutionellen Rückhalt zu geben.

Die Einzelkooperationen zwischen Schulen und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sind aus Sicht der freien Träger *fast durchgängig* durch eine nachgeordnete Dienstleisterrolle der Jugendhilfe gekennzeichnet. Jenseits des JBBZ wurde kaum von einer gemeinsamen Konzeptentwicklung und Durchführung der Kooperationsangebote berichtet, vielmehr greift Jugendhilfe hier von Schule vordefinierte Probleme abarbeitend auf. Wie sich auch im Gesamtdiskurs um die Kooperation von Jugendhilfe und Schule andeutet, steht diese Dienstleistungsorientierung aber nicht notwendigerweise im Gegensatz zu einer durch Wertschätzung und Selbstbewusstsein getragenen „Kooperation auf Augenhöhe“. Insbesondere in den geplanten gemeinsamen Fortbildungen wird künftig zu prüfen sein, in welchen Domänen und Settings additiv-dienstleistungsorientierte, und wo demgegenüber integrativ zu planende und durchzuführende Projekte ziel führend sind.

Das staatliche Schulamt setzt sehr stark auf die Autonomie der Schulen und sieht sich hierzu in einer qualitätssichernden und -entwicklerischen Unterstützungsfunktion; dies komme auch der Kooperation mit der Jugendhilfe zu Gute, da praxis- und schulnahe Lösungen gesucht – und von der strategischen Ebene des Schulamts dann unterstützt und mitgetragen – werden. Wie bereits erwähnt, wird dieses „passive“ institutionelle Selbstverständnis aus kommunaler Perspektive kritisiert, bleiben dadurch doch u.a. auch Zuständigkeiten, Verantwortungsbereiche und Handlungsoptionen von Stadt und staatlichem Schulamt in Schnittstellenbereichen unklar und unvollständig geregelt.

Die Bildungslandschaft ist auf der institutionellen Ebene durch eine stark ausgeprägte Beteiligungs- und Aushandlungskultur gekennzeichnet und weist eher Struktur-, als Kulturdefizite auf. Die Beteiligung der unorganisierten BürgerInnen, Kindern und Jugendlichen als den „LetztadressatInnen“ von Bildung bleibt dennoch derzeit noch punktueller Natur.

Jena zeichnet sich nicht zuletzt dadurch aus, dass ein entgrenztes Bildungsverständnis nicht nur in der Jugendhilfe, sondern auch in der stark reformpädagogisch orientierten Schullandschaft auf breite Resonanz stößt.

Stolpersteine und Gelingensbedingungen

(1) Strukturelle Tragfähigkeit der Stadtteilnetzwerke: Jena setzt bei der Gestaltung der lokalen Bildungslandschaft auf ein sozialräumliches Stadtteilkonzept sowie auf die systembezogen zu entwickelnde Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Der pilotförmige Versuch (Winzerla/Lobeda) einer systembezogenen Strukturierung der zwar lebendigen, gleichwohl aber durch vielfältige Parallelstrukturen geprägten Stadtteillandschaften soll dann idealiter auf alle Stadtteile übertragen werden; ebenso sollen die bisherigen

Engführungen der Vernetzung (Konzentration auf die Altersgruppe 10-14 bei Ausklammerung der Grundschulen; Konzentration auf die Jugendhilfe bei Ausklammerung anderer non-formaler Bildungsanbieter wie etwa der Sportvereine; thematische Fokussierung bei Ausklammerung der bildungsbiographischen Perspektive lebenslangen Lernens) nach und nach aufgehoben werden. Dieser Erweiterungsansatz werde auch von allen Akteuren mitgetragen, die Begrenzung zu Beginn des Prozesses wurde aber ebenso als notwendig empfunden um eine Basis der Zusammenarbeit zu schaffen.

Das Grundproblem bei der Aufhebung dieser Engführungen wird dann auch in dem Erhalt der Arbeitsfähigkeit der Stadtteilnetzwerke gesehen, deren mögliche Untergliederung in Arbeits- und Unterarbeitsgruppen etc. aufgrund des bereits jetzt zu hohen Involvements der Beteiligten in Vernetzungs- und Kooperationsgremien explizit nicht angestrebt werde.⁹⁰ Eine organisatorisch *nicht* tiefer als jetzt gestaffelte, letztendlich auf die Größenordnung „Runder Tische“ reduzierte Stadtteilvernetzung kann die Komplexität der Kooperations- und Handlungsfelder sowie die Vielzahl relevanter „Stakeholder“ aber nicht repräsentieren. Im kommunalen Feedback auf den ersten Entwurf des Regionalprofils wird daher betont, dass die Notwendigkeit einer strukturellen und inhaltlichen Spezifizierung aller bestehenden Netzwerke – zum einen um die Komplexität der jeweiligen Bildungslandschaft zu repräsentieren, zum anderen um die stadtweite Integrationsfunktion der Netzwerke zu gewährleisten – nun von allen Akteuren so gesehen werde.

(2) Spannungsfeld Stadtteilorientierung ⇔ *Dezentrierungsperspektive*: Für die Gestaltung lokaler Bildungslandschaften gibt es prinzipiell zwei strategische Grundoptionen: die konsequente Stadtteilorientierung einerseits, eine dezentrierte – auf den gesamten lokalen Nahraum bezogene – Durchmischungsperspektive andererseits. In Kontinuität zu den Projekten im Rahmen des Bundesprogramms „Soziale Stadt“ versteht sich der Stadtteilansatz im Sinne einer Aufwertungsstrategie (z.B. durch verstärkte Ansiedlung junger Mittelschichtfamilien in so genannten Brennpunktquartieren) und will vor allem benachteiligten Schichten eine Art „Stadtteilidentität“ vermitteln. Im Unterschied dazu geht es der Dezentrierungsperspektive um ein „Empowerment“ der (jugendlichen) QuartiersbewohnerInnen, bei denen man gerade erreichen möchte, dass sie in höherem Maße soziale Beziehungen und (Freizeit-) Aktivitäten *außerhalb* des Quartiers pflegen und sich somit einen breiteren, nach Möglichkeit auch sozial stärker durchmischten Aneignungsrahmen schaffen.

In dem eher kleinräumigen Jena stellt sich in diesem Zusammenhang die doppelte Frage, inwiefern in innenstadtnahen Stadtteilen wie Jena-Nord der Stadtteilbezug aus Sicht der BewohnerInnen nicht eher artifiziell erscheint und inwiefern es in den räumlich wie sozial stärker „abgekoppelten“ Stadtteilen Winzerla und Lobeda wirklich vor allem darum gehen sollte, Stadtteilidentitäten und -vernetzungen zu evozieren, anstatt eine Inklusionsstrategie

90 So die mündliche Auskunft des Prozessbegleiters der Stadtteilvernetzung Winzerla/Lobeda anlässlich der regionalen Abschlusstagung des Projekts „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe“ am 22.01.2010 in Jena.

in die Gesamtkommune zu fahren. Im Feedback zum ersten Entwurf des Regionalprofils wird die primäre Stadtteilorientierung für die auch räumlich von der Kernstadt entfernten Stadtteile Winzerla und Lobeda als Strategie benannt, wobei es zentral darum gehe, sie stärker in den kommunalen Kontext zu integrieren; die übrigen – nähräumlich angeordneten – Stadtteile würden primär in ihrem gesamtkommunalen Zusammenhang gesehen und nicht künstlich zu jeweils eigenen Sozialräumen hoch stilisiert.

Die stadtweite Zusammenführung der Prozesse, die sich mit Bildung und Bildungslandschaft beschäftigen, ist schon begonnen worden. Im Feedback auf den ersten Entwurf des Regionalprofils verweist die Kommune diesbezüglich auf die Leitbildentwicklung „Bildung in Jena“ sowie auf eine stadtteilübergreifende Steuerungsgruppe „Bildungslandschaft“.

Handlungsempfehlungen

Unter dem Strich lässt sich die lokale Bildungslandschaft Jena als vielfältig, lebendig und auf der institutionellen Ebene partizipativ ausgerichtet charakterisieren, weist dabei aber klare Strukturierungsdefizite auf. Die Kommune hat dies erkannt und unternimmt auf verschiedenen Ebenen – Schaffung einer Bildungskoordination sowie einer integrierten Sozialplanung; Durchführung stadtweit relevanter Pilotprojekte in Jena-Nord sowie in Winzerla und Lobeda; Neustrukturierung der Administration mit Schaffung von Ansätzen einer integrierten Bearbeitung von Bildungsfragen und Fragen der Stadtentwicklung etc. – derzeit große Anstrengungen zum Ausgleich dieses Strukturdefizits. Insbesondere mit dem im Januar 2010 vorgelegten Strategie- und Konzeptpapier der Universität Jena (Fischer 2010) wird ein elaborierter und ansatzweise bereits in Umsetzung begriffener Gesamtansatz vorgelegt, der nun in den kommunalen Entscheidungsstrukturen zu reflektieren ist. Dieser auf den Kernsäulen „Kooperative Praxisberatung“, „Soziale Schule“ und „Bildungsvernetzung im Stadtteil“ basierende Ansatz⁹¹ soll gewährleisten, dass die genannten „Engführungen“ der bisherigen Gestaltungsstrategie sukzessive aufgehoben und ein Gesamtansatz der Gestaltung der lokalen Bildungslandschaft jenseits der Logik von Insellösungen ins Werk gesetzt werden kann. Vor dem Hintergrund dieses, die Diskussion in Jena fraglos auf ein neues Niveau hebenden Strategie- und Konzeptpapiers lassen sich aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitforschung des Deutschen Jugendinstituts folgende Handlungsempfehlungen formulieren:

Gremienentwicklung im Kontext der Stadtteilnetzwerke: Das Strategie- und Konzeptpapier löst die Organisationsfrage nicht!⁹² Man befindet sich

91 Darüber hinaus wurden zwei ergänzend-qualitätssichernde Säulen „Interinstitutionelle Fortbildung“ und „Fachliche Begleitung/Steuerung/Evaluation“ definiert. Im Feedback zum ersten Entwurf des Regionalprofils wird hingegen (ohne nähere Präzisierung) von vier obligatorischen Säulen gesprochen.

92 Es sei erwähnt, dass im Feedback auf den ersten Entwurf des Regionalprofils diese Kritik an dem Strategie- und Konzeptpapier vom Fachdienst Jugendhilfe deutlich zurückgewiesen wird. Die wissenschaftliche Begleitforschung bleibt nach erneuter eingehender Lektüre aber bei ihrer diesbezüglichen Einschätzung. Das Feedback des Fachdienstes Jugendhilfe konnte daher

in dem Dilemma, dass es zum einen aufgrund der vielfältigen gewachsenen Kooperations- und Vernetzungsstrukturen keine Akzeptanz bei den institutionellen Akteuren für die Schaffung neuer, organisatorisch tiefer gestaffelter Netzwerkstrukturen (z.B. in Form themenspezifischer Arbeits- oder gar Unterarbeitsgruppen) im Stadtteil gibt, die Organisationskapazität des „Runde-Tische-Ansatzes“ die Vielfältigkeit der einzubindenden Akteure und der zu leistenden Aufgaben aber schlechterdings nicht zu tragen vermag. Die Handlungsempfehlung des DJI besteht in dieser Situation darin, gremien- und organisationsentwicklerisch an diesem Konvolut gewachsener Kooperations- und Vernetzungsstrukturen anzusetzen und diese zu klar definierten und thematisch voneinander trennscharfen Substrukturen des Stadtteilnetzwerkes weiter zu entwickeln. Auf diese Weise bleibt man einerseits dem gewählten partizipativen Ansatz treu und zerschneidet zum anderen nicht gut funktionierende, gewachsene Arbeitsbündnisse vor Ort. Von den lokalen Akteuren verlangt dieser Ansatz allerdings die Bereitschaft, ihre häufig bilateralen Kooperationen⁹³ zu erweitern, neue Partner als „Stakeholder“ in den eigenen Arbeitszusammenhang zu integrieren und eine strukturbezogene Arbeitsweise zu entwickeln. Die Kommune und das staatliche Schulamt stehen in der Pflicht, diese Bemühungen organisations- und qualitätsentwicklerisch im Rahmen der Säule 4 „Interinstitutionelle Fortbildung“ zu begleiten und dafür entsprechende Mittel und Ressourcen bereit zu stellen. Das staatliche Schulamt hat zudem verstärkt dafür Sorge zu tragen, dass die hohe Verbindlichkeit zur Mitarbeit im Stadtteilnetzwerk auch in den Schulen so wahrgenommen wird und dies nicht in das Belieben der einzelnen Schulleitungen gestellt wird.⁹⁴

1. *Entwicklung einer gesamt kommunalen Inklusionsstrategie:* Wie bereits erwähnt, stößt eine stadtteilbezogene Vernetzungsstrategie immer dann an konzeptionelle Grenzen, wenn es darum geht, den gesamten lokalen Raum mit seinen Bildungsangeboten für alle StadtbewohnerInnen verfügbar zu machen; insbesondere in „Brennpunktquartieren“ kann Stadtteilvernetzung im Grenzfall die Freizeit- und Bildungsmobilität der BewohnerInnen sogar noch verringern. Aus dieser Sachlage ergibt sich die Handlungsempfehlung, der Arbeit in den Stadtteilnetzwerken eine explizite Empowerment-Perspektive dergestalt zu unterlegen, das Kindern und Jugendlichen *stadtweit* neue Lernorte und Aneignungsmöglichkeiten nahe gebracht und ihre diesbezügliche Mobilität erhöht und nicht dadurch verringert wird, dass man alles zum Leben ja eben so gut im eigenen Quartier findet. Strukturell kann eine gesamt kommunale Inklusionsstrategie durch den Einbezug quartiersrelevanter Bildungsanbieter, deren

– mit Ausnahme der organisationsstrukturellen Anmerkungen zum Jugendamt – nicht in die Überarbeitung des Regionalprofils eingearbeitet werden.

93 So die mündliche Auskunft des Prozessbegleiters in Winzerla und Lobeda am 22.01.2010 in Jena. Im Feedback auf den ersten Entwurf des Regionalprofils wird dieser Einschätzung allerdings widersprochen: es gebe viele multilaterale Beziehungen, die aber derzeit noch häufig informeller Natur seien.

94 Insbesondere die freien Träger berichten von einer starken Personenabhängigkeit der Kooperationsqualität mit Schule, wobei der Schulleitung eine Schlüsselstellung zukomme.

Lernorte außerhalb des Quartiers liegen, in die Stadtteilnetzwerke gestärkt werden. Die Identifikation dieser Akteure kann durch die Jenaer Kinder- und Jugendstudie problemlos geleistet werden.

2. *Einbau struktureller Absicherungen zur Vermeidung einer „Zwei-Klassen-Bildungslandschaft“:* Mit dem neuen Strategie- und Konzeptpapier soll sichergestellt werden, dass die lokale Bildungslandschaft in allen Stadtteilen künftig in einem breiten Zuschnitt gestaltet wird und nicht etwa primär problemorientierte Ansätze in Brennpunktquartieren und proaktive Jugendbildungsansätze in besser situierten Stadtteilen zum Tragen kommen. Alle von der wissenschaftlichen Begleitforschung befragten Akteure sind sich dieses Problems bewusst; dennoch führen Prozesse „institutioneller Diskriminierung“ (Gomolla/Radtke 2003) häufig dazu, dass es dann doch zu solchen Entmischungsprozessen in der Bildungslandschaft kommt. Insbesondere in der Neustrukturierung des Dezernats für Familie und Soziales erscheint eine Tendenz, Bildung mit Jugendarbeit und Jugendhilfe mit psycho-sozialen Hilfsdiensten zu assoziieren, latent angelegt zu sein. Gegenwärtig integriert eine dezernatsinterne Steuerungsgruppe *Bildung* alle Fachdienste und bildet somit den institutionellen Ort zur Reflexion der entsprechenden Fragen, so dass die kommunalen Verantwortlichen hier derzeit keine Gefahr einer institutionellen Versäulung und inhaltlich-pädagogischen Auseinanderentwicklung von Handlungsansätzen sehen. Es wird empfohlen, die Arbeit dieser Gruppe durch geeignete Indikatorentwicklungen im Bereich des kommunalen Bildungsmonitorings zu unterstützen, da Prozesse institutioneller Diskriminierung nur auf einer geeigneten Datenbasis frühzeitig und präzise erkannt und politisch eingeschätzt werden können.
3. *Systematisierung stadtweiter Themennetzwerke:* Der strategisch gewählte Stadtteilansatz sollte in geeigneter Form durch eine quer dazu liegende thematische Netzwerkbildung ergänzt werden. Die Themennetzwerke sollten neben entsprechenden Austausch- und Fortbildungsaufgaben auch in die Beratung des Teams Integrierte Sozialplanung eingebunden werden und könnten sich durchaus auch in Form stadtweiter Qualitätszirkel manifestieren. Der Sinn einer, die segmentäre Gliederung nach Stadtteilen ergänzenden, themenbezogenen „Querverstrebung“ in der lokalen Bildungslandschaft liegt auf der Hand und soll daher hier nicht breiter diskutiert werden. Nicht zuletzt bei der Beschaffung valider Daten zum Aufbau eines kommunalen Bildungsmonitorings könnten Themennetzwerke entscheidende Funktionen wahrnehmen. Vorstellbar wäre, zu jeder der fünf Säulen des vorliegenden Strategie- und Konzeptpapiers (Fischer 2010) ein stadtweites Themennetzwerk zu gründen und dabei an bereits vorhandenen, themenverwandten Zusammenschlüssen im Sinne von deren Erweiterung und Gremienentwicklung anzusetzen.
4. *Stärkung der Partizipation der (unorganisierten) „LetztadressatInnen in der lokalen Bildungslandschaft“:* Wie überall so bleibt auch in Jena der planerisch-partizipative Einbezug von Familien, AnwohnerInnen, Kindern und Jugendlichen noch weiter entwicklungsfähig. Obwohl man bei der Planung des JBBZ hervorragende Resultate mit einem partizipativen Ansatz ge-

macht hat, ist dieser bislang nicht konstitutiv für die Integrierte Sozialplanung. Das Bundesjugendkuratorium (BJK 2009) hat jüngst in scharfer Form moniert, dass die Partizipation von Kindern und Jugendlichen – insbesondere auf der kommunalen Ebene – in Deutschland im Hinblick auf die institutionelle Regelpraxis in den vergangenen zehn Jahren nicht vorangekommen sei. Die wissenschaftliche Begleitforschung empfiehlt der Stadt Jena daher, zu diesem Themenkreis partizipativer Planung ein Hearing mit ExpertInnen zu veranlassen um fachliche Impulse dafür zu gewinnen, die Stadt Jena auch in dieser wichtigen Gestaltungsdimension zu einer der führenden bundesdeutschen Kommunen im Bereich lokaler Bildungslandschaftsgestaltung zu machen.

5. *Einzel schul- und einzelkooperationsübergreifende Weiterentwicklung des Ganztagsangebotes:* Im Unterschied zu vielen anderen Kommunen ist die ganztägige Organisation schulischer Lehr- und Lernprozesse – ähnlich wie die Ausstattung mit Schulsozialarbeit – in Jena inzwischen eine Selbstverständlichkeit, die kaum mehr zu größeren fachpolitischen Diskussionen Anlass gibt und auch nicht erst durch das „Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) in Gang gekommen ist. Zwar legt das Land Thüringen kein eigenes Programm zur personellen Ausstattung von Ganztagschulen auf⁹⁵, der Personalschlüssel ist aber in den Jenaer Schulen derzeit noch vergleichsweise gut, so dass der Aufbau ganztägiger Angebote derzeit noch nicht an Personalkapazitätsgrenzen stößt. Dies steht mittelfristig allerdings dann durchaus zu erwarten. Die wissenschaftliche Begleitforschung empfiehlt, das Pilotprojekt JBBZ auch zur Erprobung des pädagogischen Instrumentes „alters- und schulformübergreifende Ganztagsangebote“ zu nutzen und die Erfahrungen wissenschaftlich so zu evaluieren, dass die Ergebnisse (z.B. Identifikation von Gelingensbedingungen) auch in anderen Schulen und Stadtteilen nutzbar gemacht werden können. Schulformübergreifende, altersgemischte Angebote können in gut vernetzten Sozialräumen durchaus auch an außerschulischen Lernorten (wie das JBBZ ja auch einer ist) durchgeführt werden. In der Erprobungsphase zu prüfen und zu dokumentieren wäre, inwiefern es in diesen Bildungssettings zu sozial inklusiv orientierten Anerkennungsverhältnissen zwischen den TeilnehmerInnen kommt, wie Peer-Learning-Potenziale erschlossen werden können, welche Themen und Angebotsdomänen sich für diese Bildungssettings besonders gut eignen und welcher Personaleinsatz/-schlüssel zum Gelingen erforderlich erscheint. Die Erprobung dieses innovativen Gestaltungsansatzes sollte in der Säule „Soziale Schule“ (vgl. Fischer 2010) verankert und durch den Beirat des JBBZ begleitet werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitforschung an die stadtteilbezogene Vernetzungsstrategie in Jena zuvorderst die Organisationsfrage zu stellen ist und in zweiter Hinsicht dann auf die konzeptionellen Grenzen dieses, in einem breiteren Kontext durchaus plausiblen Gestaltungsansatzes hinzuweisen ist. Es wird empfoh-

95 Allerdings können Landesmittel aus dem Fonds für „Schuljugendarbeit“ eingesetzt werden.

len, bei der Bearbeitung dieser Fragen die Komponente der Partizipation von BürgerInnen – vor allem auch von Kindern und Jugendlichen – an der Planung ihrer Bildungslandschaft nachhaltig zu stärken. Desweiteren wird angeregt, das Innovationspotenzial der in Jena vergleichsweise breit entwickelten Ganztagsschulangebote durch Entwicklung schulform- und altersübergreifender Angebote stärker für die Gestaltung der lokalen Bildungslandschaft verfügbar zu machen und dadurch insbesondere in der Dimension des sozialen Lernens und der Inklusion neue Akzente in der lokalen Bildungslandschaft zu setzen.

6.1.6 Regionalprofil Hansestadt Lübeck

Blick in die Statistik

Die Hansestadt Lübeck ist eine kreisfreie Stadt im Bundesland Schleswig-Holstein. Ende des Jahres 2008 zählte sie 213 385 EinwohnerInnen (vgl. Hansestadt Lübeck 2009a, S. 25). 1990 hatte die Stadt ca. 4200 EinwohnerInnen mehr (vgl. ebd., S. 27) als im Jahr 2008. Die Bevölkerungsprognose rechnet – ausgehend von 2005 – für das Jahr 2020 mit 207 720 EinwohnerInnen (vgl. ebd.). Die Verschuldung der Kommune betrug 2007 pro EinwohnerIn 2219 Euro (vgl. ebd., S. 163). Die EinwohnerInnen Ende 2008 setzen sich zu 15,5 Prozent aus Kindern und Jugendlichen unter 18 Jahren sowie zu 19,2 Prozent aus Personen mit „Migrationshintergrund“⁹⁶ zusammen (vgl. ebd., S. 25/38). Die Arbeitslosenquote betrug Ende September 2008 für Lübeck 16,3 Prozent (vgl. ebd., S. 69).

Nach diesen allgemeineren Angaben zur (sozialen) Lage der Stadt Lübeck erfolgt nun ein Blick in Daten aus dem im Projekt interessierenden Systemen Jugendhilfe und Schule. Die Hansestadt ist Trägerin von 61 allgemeinbildenden und fünf berufsbildenden Schulen, von denen 36 offene Ganztagsschulen (vgl. Hansestadt Lübeck, Schule und Sport 2009⁹⁷, S. 32ff.), eine teilgebundene und drei gebundene Ganztagsschulen sind.

Die Bildungsteilhabe von Kindern und Jugendlichen unterschiedlichen Geschlechts und mit oder ohne MigrantInnenstatus an den einzelnen Schulformen gibt Tabelle 7 wieder. Schülerinnen sind an Gymnasien, Gesamt- und Gemeinschaftsschulen, also Schulformen, an denen eine Hochschulreife erworben wird, leicht überrepräsentiert. An Förderschulen sind Schülerinnen deutlich unterrepräsentiert sowie an Hauptschulen unterrepräsentiert.

96 Hierzu werden AusländerInnen (also Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit), Eingebürgerte und AussiedlerInnen gezählt (vgl. ebd., S. 38).

97 Alle Daten dieser Quelle geben den Stand zum Stichtag 25.9.2009 wieder. Die Daten wurden von den Schulen erhoben und an die Kommune gemeldet. (vgl. ebd., S. 1)

Tabelle 7: Verteilung der Lübecker SchülerInnen nach Geschlecht und MigrantInnenstatus auf Schulformen

Schulform	Anteil der SchülerInnen an der SchülerInnenzahl in %	Anteil der MigrantInnen ⁹⁸ an der SchülerInnenzahl in %
Grundschule	49,7	28,2
Hauptschule	43,6	43,1
Förderzentrum	34,8	18,5
Realschule	49,5	21,0
Gymnasium	53,8	9,4
Gesamtschule	52,1	12,6
Regionalschule	48,1	35,9
Gemeinschaftsschule	52,0	34,1
Allgemeinbildende Schulen insgesamt	50,1	20,8

(vgl. Hansestadt Lübeck, Schule und Sport 2009, S. 30f.)

Sowohl die Daten zum Geschlecht als auch die zu den als MigrantInnen gefassten SchülerInnen überraschen in Kenntnis nationaler Vergleichsdaten nicht. Von den SchülerInnen mit Migrationsstatus besuchen im Vergleich zum Durchschnitt etwas mehr als doppelt so viele eine Hauptschule und etwas weniger als halb so viele ein Gymnasium.

Zu Schulabschlüssen soll nur eine Zahl genannt werden: Von den 541 SchulabgängerInnen von Hauptschulen erreichten 8,3 Prozent keinen Hauptschulabschluss und 7,2 Prozent von ihnen verließen die Schule ohne Abschluss (vgl. ebd., S. 43).

Blickt man auf die Lübecker Kinder- und Jugendhilfe und ihre Angebote für Kinder und Jugendliche im Schulalter, findet man ein umfangreiches Angebot vor. Folgende Darstellung gibt die aktuelle Situation für die Bereiche Präventive/Frühe Hilfen, der Kindertagesbetreuung/Kindertagespflege sowie der Kinder- und Jugendarbeit wieder, wie sie in den aktuellen Jugendhilfe-Berichten der Hansestadt Lübeck aufgeführt sind⁹⁹.

Im Bereich *frühe Hilfen/Erziehungshilfen* erhalten werdende Eltern Unterstützungsleistungen der Jugendhilfe in Form von Elternbriefen, die Hinwei-

98 „Als MigrantInnen im Sinne dieser Statistik gelten SchülerInnen, die Ihren Geburtsort im Ausland haben, jedoch über eine deutsche Staatsangehörigkeit verfügen sowie SchülerInnen mit deutscher Staatsangehörigkeit und Geburtsort in Deutschland, die jedoch auf Grund des Migrationshintergrundes der Familie einen erhöhten Förderbedarf haben. Als AusländerInnen gelten SchülerInnen mit einer ausländischen Staatsangehörigkeit.“ (Hansestadt Lübeck, Schule und Sport 2009, S. 31). Eine Schule benannte keine MigrantInnenzahlen (vgl. ebd.).

99 vgl. Arbeitsergebnisse und Handlungsempfehlungen zur Neuausrichtung der Kinder- und Jugendhilfe in Lübeck („Aufwachsen in Lübeck“): http://www.familie.luebeck.de/files/aufwachsen_in_luebeck/aufwachsen_in_luebeck_arbeitsergebnisse.pdf [25.05.2010] sowie Jugendhilfeplanung Bericht 2007/2008: http://www.familie.luebeck.de/files/jugendhilfeplanung/gesamtbericht_jhp_07-08.pdf [26.05.2010]

se zur Entwicklung von und zum Umgang mit Kindern geben. Daneben berät der kommunale Familienservice Familien mit einem „FamilienWegweiser“ und einem Servicetelefon. In vier Stadtteilen (Kücknitz, Moisling St. Gertrud und St. Lorenz) werden Familien in Beratungsstellen beraten und begleitet.

In Lübeck gibt es 109 *Kindertageseinrichtungen* (drei Viertel davon ganztags), die durch *Kindertagespflegestellen* ergänzt werden. Sie bieten Plätze für unter 3-Jährige (Versorgungsquote 14%), für Kinder im Elementarschulbereich (Versorgungsquote 80% für 3,5 Jahrgänge; davon 44% ganztags, 13% dreivierteltags und 43% halbtags¹⁰⁰) und für Schulkinder (für 27% aller Grundschulkinder, zum größten Teil auch in den Ferien) an: Auf Beschluss der Bürgerschaft erfolgt in den kommenden Jahren ein Ausbau der Kindertagesbetreuung für unter 3-Jährige, um das gesteckte Ziel einer Versorgungsquote von 35% erreichen zu können.

Die Hansestadt Lübeck unterhält 17 Einrichtungen der offenen *Jugendarbeit*, deren Klientel zunehmend jünger wird und überwiegend aus sozial schwachen Haushalten – zu einem großen Anteil mit Migrationshintergrund¹⁰¹ – stammt. Festzustellen ist, dass sich die offene Kinder- und Jugendarbeit zur Kinder- und Jugendsozialarbeit entwickelt. An vielen Stellen erweitern die Jugendeinrichtungen ihr Angebot durch Kooperationsarbeit insbesondere mit den anliegenden (Ganztags)Schulen. An drei Standorten (Buntekuh, St. Lorenz Nord und Kücknitz) wird Straßensozialarbeit angeboten. Darüber hinaus gibt es zahlreiche Angebote freier Träger, vermehrt auch Angebote für die Ganztagschulgestaltung.

Ausgangslage der wissenschaftlichen Begleitung

Startpunkt der wissenschaftlichen Begleitung in Lübeck war die (Selbst-) Darstellung der Region als eine aus mittlerweile sieben Stadtteilnetzwerken bestehende Bildungslandschaft. Entsprechend des stadtteilübergreifenden, *lokalen Fokus*‘ des Projekts wurden folgende Schwerpunkte vereinbart. Für das Projekt „Lokale Bildungslandschaft in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe“ (gefördert durch das Ministerium für Bildung und Forschung) galt:

- „Der *lokale* Zusammenhang aller Stadtteilnetzwerke stellt den Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung dar. Es werden eine Bestandsaufnahme der derzeitigen Strukturen, deren Reflexion und Einordnung sowie daraus abzuleitende Beibehaltungs- oder Änderungsvorschläge erarbeitet.
- Innerhalb dieses lokalen Zusammenhangs der Stadtteilnetzwerke wird das Prinzip der Offenheit der schulübergreifenden Nachmittagsangebote in den Stadtteilnetzwerken fokussiert. Auf der Grundlage einer eigenen qualitativen Studie werden Ergebnisse zur schulübergreifenden *Nutzung* dieser Angebote vorgelegt. Hinderliche und förderliche Bedingungen der

100 Im Elementarbereich gibt es 184 überwiegend integrative Plätze für Kinder mit Behinderung.

101 Deutsche Jugendliche besuchen hingegen eher Angebote der Jugendverbands- und Vereinsarbeit.

Umsetzung dieses Prinzips werden erarbeitet.“ (Kooperationsvereinbarung vom 14.3.2008)

Das vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend geförderte Schwesterprojekt „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule“ fokussierte die Rolle der Jugendhilfe. Als Schwerpunkt wurde entsprechend des stadtteilübergreifenden, *lokalen* Fokus des Projekts als Gegenstand der wissenschaftlichen Begleitung „die lokale Rolle der Jugendhilfe anhand der Stadtteilnetzwerke“ (Kooperationsvereinbarung vom 11.9.2008) festgelegt.

Im Folgenden werden die zwei zentralen Vernetzungs- sowie die Verwaltungsstrukturen in den Bereichen Schule und Jugendhilfe vorgestellt, um dann die Aufgabenteilung bei der „öffentlichen Verantwortung“ zu beschreiben.

Die Stadtteilnetzwerke folgen dem Modell „Stadtteil und Schule“, das sein Vorbild im Gewaltpräventionsprojekt des Lübecker Stadtteils Moisling findet (vgl. Mutzeck/Faasch 1998). Das Moislinger Modell einer Kooperation von Schule, Jugendhilfe, Polizei, Vereinen etc. im Stadtteil wurde seit 2000 auf die Stadtteile Buntekuh, Eichholz, Innenstadt, Kücknitz, St. Jürgen und Vorwerk-Falkenfeld übertragen. Arbeitsschwerpunkt der Netzwerke ist es, Nachmittagsangebote – z.T. an den Ganztagschulen – anzubieten. Die Netzwerke unterscheiden sich hinsichtlich der Trägerschaft, der Akteure, der inneren Organisation, der Angebote und dem Finanzierungsmodell. Die Finanzierung der Nachmittagsangebote erfolgt zu einem großen Teil über Lübecker Stiftungen, die die stadtteilweite, schulformübergreifende Öffnung der Angebote zur Bedingung machen, sowie über den so genannten Bildungsfond, der gemeinsam von Stiftungen und Kommune finanziert wird. Die Netzwerke arbeiten unter ebenfalls sehr verschiedenen sozialstrukturellen Bedingungen. Unter den Stadtteilen befinden sich „soziale Brennpunkte“ ebenso wie gut situierte „bürgerliche“ Viertel¹⁰².

Neben den Stadtteilnetzwerken – und erst im Forschungsprozess ins Blickfeld geraten – existiert als ältere, gesamtstädtisch agierende Kooperationsstruktur das so genannte „Forum Erziehungshilfe“. Dem Forum Erziehungshilfe übergeordnet ist eine Steuergruppe; ihr nachgeordnet sind „Regionalkonferenzen“. In der ursprünglichen Konzeption (1999) orientiert(en) sich die Regionalkonferenzen räumlich an den Einzugsgebieten der Sozialberatungsstellen, die jedoch seitdem geändert wurden. Das Forum setzt sich aus überwiegend leitenden Vertretern der einzelnen kommunalen Ämter mit Zuständigkeit für Jugend, Gesundheit und Schule, des Schulamtes, einzelner Schulen, der Kinder- und Jugendpsychiatrie, der Polizei, Kreiselternebeiräten sowie Beratungsstellen in freier Jugendhilfeträgerschaft zusammen. Ziel der Vernetzungsstruktur „Forum Erziehungshilfe“ ist es, die „gemeinsame Aufgabe von Schule, Eltern und außerschulischen Institutionen Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten bzw. in schwierigen Lebenslagen in- und außerhalb von Schule zu begleiten und zu fördern, pädä-

102 Zur weiteren Differenzierung und Beschreibung der Stadtteile: Hansestadt Lübeck 2009b, S. 27ff.

gogisch präventiv, aber auch intervenierend tätig zu werden“ (Schulamt in der Hansestadt Lübeck 1999, S. 1). Die „Kooperation Jugendhilfe – Schule“ genannte Steuergruppe des Forums ist mit den Leitungen der Bereiche der öffentlichen Jugendhilfe, der Schulverwaltung und des Gesundheitsamtes sowie des Schulamtes besetzt. Ressourcenrelevante Entscheidungskompetenz hat die Steuergruppe bei den jährlich auf Antrag zu vergebenden Landesmitteln „zur Förderung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule“. Hier werden auch einzelne Projekte der Stadtteilnetzwerke bewilligt.

Die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe hat in Lübeck eine lange Tradition. Für den engen Kontakt – quasi die „gelebte“ „staatlich-kommunale Verantwortungsgemeinschaft“ – zwischen der Kommune und dem Schulamt in der Hansestadt Lübeck als untere Schulaufsichtsbehörde des Landes, steht bildhaft die gleiche Adresse: das Schulamt teilt sich mit kommunalen Bereichen der Jugendhilfe und Schulverwaltung ein Gebäude. Schulverwaltung und öffentliche Jugendhilfe gehören dem Fachbereich „Kultur“ an. Die Jugendhilfeplanung ist Teil einer „Fachbereichsdienste“ genannten Stabsgruppe. „Jugendamt – Familienhilfen“, „Jugendamt – Kindertagesbetreuung“ und „Jugendamt – Jugendarbeit“ sind Teilbereiche des Fachbereichs wie beispielsweise auch „Archäologie und Denkmalpflege“ oder der Bereich „Schule und Sport“, der die Aufgaben der klassischen Schulverwaltung innehat¹⁰³.

Bezogen auf die lokalen Netzwerke – Gesamtheit der „Stadtteil- und Schule“-Netzwerke einerseits sowie Forum Erziehungshilfe andererseits – teilen sich Kommune und Schulamt die Verantwortung dahingehend, dass die Kommune eher für die „Stadtteil- und Schule“-Netzwerke und das Schulamt eher für das Forum Erziehungshilfe zuständig ist. Das Forum Erziehungshilfe wird federführend vom Schulamt geleitet. Die „Stadtteil- und Schule“-Netzwerke erfahren organisatorische Unterstützung durch die öffentliche Jugendhilfe sowie den Bereich „Schule und Sport“. Die Implementierung des Netzwerkmodells in weiteren Stadtteilen wurde je nach Stadtteil durch die Jugendhilfeplanung oder den Bereich Jugendarbeit moderiert. Der Bereich Jugendarbeit unterstützte darüber hinaus einige Netzwerke bei der Finanzabwicklung mit den Stiftungen. Mittlerweile ist die organisatorische Unterstützung auf den Bereich Schule und Sport übergegangen. Finanzabwicklung sowie die Koordination der Netzwerke liegen damit im kommunalen Zuständigkeitsbereich der Schulverwaltung. VertreterInnen der öffentlichen Jugendhilfe gehören den Gremien einiger Netzwerke an.

Die lokale Rolle der Kinder- und Jugendhilfe

Im Folgenden soll die Rolle der Jugendhilfe noch einmal spezifischer im gesamtstädtischen Rahmen wie auch bezogen auf die einzelnen Stadtteilnetzwerke und ihre Rückbindung an die lokale Ebene beleuchtet werden. Aufgrund aktueller Entwicklungen und Umstrukturierungen, welche die

¹⁰³ Verwaltungsgliederung Lübeck:

http://www.luebeck.de/stadt_politik/rathaus/verwaltung/verwaltgliederung/ordnungsziffern/index.html#bereich4
[19.09.10]

Lübecker Kinder- und Jugendhilfe beeinflussen (werden), wird des Weiteren auch auf die Prozesse „Aufwachsen in Lübeck“ und „Lernen vor Ort“ eingegangen.

Wie schon ausgeführt, ist die *öffentliche Jugendhilfe* auf drei Bereiche und eine Stabsgruppe innerhalb eines Fachbereiches und einen weiteren Bereich eines anderen Fachbereiches der kommunalen Verwaltung aufgeteilt. Diese „Zersplitterung“ – von *dem* Jugendamt ist nicht zu sprechen – führt zu einer Uneinheitlichkeit der Kinder- und Jugendhilfe sowohl nach innen als auch in der Kooperation mit Schule und anderen Partnern nach außen. Diese Uneinheitlichkeit gründet auch auf der generellen Verfasstheit der Kinder- und Jugendhilfe (Zweigliedrigkeit des Jugendamtes, Trägervielfalt), wird aber durch die kommunale Struktur weiter verfestigt. Sichtbar wurde dies auch bei der kommunalen Unterstützung der Stadtteilnetzwerke, die, abhängig vom Stadtteil, zunächst von verschiedenen Bereichen der öffentlichen Jugendhilfe übernommen wurde. Die Aufgabenteilung nach Stadtteilen begünstigte eine Koordinationslücke auf der lokalen Ebene. Während der Projektlaufzeit wurde die kommunale Verantwortung für die Stadtteilnetzwerke an den Bereich „Schule und Sport“ übergeben. Dies bedeutet zum einen mehr Klarheit für die Stadtteilnetzwerke im Austausch mit der Kommune, zum anderen zeigt es eine Verschiebung der kommunalen Verantwortung in Richtung Schule, auch wenn weiterhin vereinzelt MitarbeiterInnen der öffentlichen Jugendhilfe in Netzwerkgruppen vertreten sind. Eine lokale Rolle hinsichtlich der „Stadtteil und Schule“-Netzwerke kommt der Kinder- und Jugendhilfe damit nicht zu. Auch innerhalb der Netzwerke divergiert die Beteiligung der öffentlichen wie freien Träger der Jugendhilfe stark und reicht vom schulnahen Ganztagsangebot bis hin zu einem sozialpädagogisch ausgerichteten Netzwerk mit dem Schwerpunkt ‚Schulverweigerung‘.

Insgesamt nimmt die Kinder- und Jugendhilfe keine zentrale Rolle wie die Schule ein – sie ist ein Akteur unter vielen. Die Beteiligung und der Einfluss der Jugendhilfe sind sowohl in den Stadtteilen als auch auf lokaler Ebene sehr uneinheitlich. Um der entstandenen Koordinationslücke zwischen Stadtteilnetzwerken und Kommune zu begegnen, wurde vom Bereich „Schule und Sport“ ein regelmäßiges Treffen der KoordinatorInnen der Stadtteilnetzwerke einberufen.

Auf gesamtstädtischer Ebene ist die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule an einigen Stellen mit Kooperationsverträgen strukturell verankert. So gibt es in folgenden Bereichen verbindlich vereinbarte Arbeitszusammenhänge/-abläufe:

- *Kindeswohlgefährdung* (bei Kindeswohlgefährdung an Schulen): Vereinbarung zwischen Schul- und Jugendamt; Ablaufplan der Zusammenarbeit
- *Kooperative Erziehungshilfe*: getragen/entwickelt durch das Forum Erziehungshilfe mit seiner Steuergruppe „Schule und Jugendhilfe“; Umsetzung eines Modellprojekts in sonderpädagogischen Förderzentren; und
- im Bereich der *Kindertageseinrichtungen*: Kooperationsvereinbarung zwischen dem Schulamt und den Trägern der Kindertageseinrichtungen. Grundlegende Rahmenvereinbarung der Zusammenarbeit.

Darüber hinaus arbeiten Jugendhilfe und Schule beim Übergang *Schule-Beruf* (Regionale Lenkungsgruppe Lübeck [„Kompetenzagentur Lübeck“]; Beteiligung der öffentlichen Jugendhilfe sowie des Schulamtes) sowie im Rahmen des Modellprojektes „Schule als Lebens- und Lernort“ an einer Lübecker Grundschule zusammen – bei letzterer wurde das Angebot der Betreuten Grundschule, der Offenen Ganztagschule, der Hortbetreuung und der Jugendarbeit zusammengefasst¹⁰⁴. Diese verbindlichen Vereinbarungen spiegeln die wachsende Bedeutung der Kooperation von Schule und Jugendhilfe, insbesondere an neuralgischen Punkten in der Bildungsbiographie von Kindern und Jugendlichen, für die Hansestadt wider. Durch sie wird der Versuch unternommen, nachhaltige, verlässliche und stadtweite Strukturen zu schaffen.

Aufwachsen in Lübeck

Ein weiterer Bürgerschaftsbeschluss vom Januar 2007 beauftragte die Lübecker Verwaltung, die Kinder- und Jugendhilfe in einem prozesshaften Beteiligungsverfahren zu überprüfen und gegebenenfalls neu auszurichten¹⁰⁵. Der Prozess mit dem Namen „Aufwachsen in Lübeck“ hatte zum Ziel, sich von gängigen Kategorien der Kinder- und Jugendhilfe und den institutionell separierten Einzelzuständigkeiten zu lösen und Bildung, Erziehung und Betreuung als ein Gesamtsystem zu realisieren. Grundprinzip des Prozesses war, sich nicht an den Problemlagen, sondern am Lebensalter der Kinder und Jugendlichen auszurichten. Die Neuausrichtung erfolgte durch einen breiten Partizipationsprozess, an dem neben den MitarbeiterInnen verschiedener Verwaltungsbereiche (Schule und Jugendhilfe, Stadtplanung, Gesundheitsamt, Agentur für Arbeit) auch ExpertInnen der freien Jugendhilfe, VertreterInnen von Schulen, Polizei, Justiz und Politik sowie Kinder und Jugendliche selbst teilnahmen. Auf Basis altersgruppenbezogener Workshops¹⁰⁶ in gemischten Arbeitsgruppen, Beteiligungsprojekten mit Kindern und Jugendlichen sowie regelmäßigen Feedbackrunden (unter anderem an den Jugendhilfeausschuss) wurden in etwas mehr als zwei Jahren (Juni 2007–September 2009) Handlungsempfehlungen und ein Ergebnisbericht für die Neu-/Umstrukturierung der Lübecker Kinder- und Jugendhilfe erarbeitet. Als wichtigste Ergebnisse in Bezug auf die Kooperation von Jugendhilfe und Schule wurde festgehalten:

- Aufgrund der zentralen Stellung von Schulen als Lebens- und Lernort von Kindern und Jugendlichen, soll die Schulsozialarbeit und Angebote der Jugendhilfe in den Stadtteilnetzwerken weiter ausgebaut werden. Der verstärkte Dialog mit und die Einforderung der Beteiligung von Schule sind weitere Ziele seitens der Jugendhilfe.

104 vgl. Arbeitsergebnisse und Handlungsempfehlungen zur Neuausrichtung der Kinder- und Jugendhilfe in Lübeck („Aufwachsen in Lübeck“):
http://www.familie.luebeck.de/files/aufwachsen_in_luebeck/aufwachsen_in_luebeck_arbeits-ergebnisse.pdf (25.05.2010)

105 ebd.

106 Aufteilung nach fünf Altersgruppen: 0-3 Jahre, 3-6 Jahre, 6-10 Jahre, 10-15 Jahre, 15-25 Jahre.

- Durch Modellprojekte in ausgewählten Stadtteilnetzwerken soll die Kooperation von Schule und Jugendhilfe im Bereich Übergang Kita-Schule verbessert werden.
- Die Vielzahl der Jugendhilfeangebote muss für alle Akteure transparent gemacht werden und durch verbindliche Kooperationen optimiert werden.
- Beratungsstellen der Jugendhilfe (z.B. für frühe Hilfen oder Erziehungs- und Bildungsberatung) sollen auf alle Stadtteile ausgeweitet und an niedrigschwellige Orte wie Schule angedockt werden.

Deutlich wird die zunehmend an Schule ausgerichtete Planung und Weiterentwicklung der Jugendhilfe: Schule ist der zentrale Ort, an dem auch Jugendhilfe künftig stärker vertreten sein will. Diese Öffnung, aber auch stückweise Anpassung der Jugendhilfe zur/an Schule wird von Schule nicht gleichermaßen vollzogen, was auch die Beteiligung von Schulakteuren am Prozess widerspiegelt.

Sichtbar wird, dass neben der Schulorientierung der Wunsch nach Orientierung an Stadtteilen im Mittelpunkt einer – künftig – kommunalen fachbereichsübergreifenden Sozialpolitik steht. Offen bleibt, wie die Rückbindung der Stadtteilarbeit an die gesamtstädtische Ebene bzw. in umgekehrter Weise die lokale Arbeit in den Stadtteilen aussehen soll. „Aufwachsen in Lübeck“ weist darauf hin, dass Parallelstrukturen auch durch verbindliche Kooperationszusammenhänge vorgebeugt werden soll. Der Prozess selbst konnte nicht in den bestehenden Strukturen vollzogen werden. Seine Durchführung basierte auf der Gründung einer weiteren Steuergruppe, des sogenannten „Expertenteams“, das sich aus MitarbeiterInnen der für Kinder und Jugendliche zuständigen Verwaltungsbereiche (Jugendhilfeplanung, Jugendamt und Schule) zusammensetzte. Die bereits bestehende Steuergruppe „Schule und Jugendhilfe“ des Forums Erziehungshilfe deckt – ausgenommen die Vertretung des staatlichen Schulamts – im Wesentlichen denselben Personenkreis ab, so dass die Neugründung des „Expertenteams“ als Einführung einer weiteren, wenn auch temporär begrenzten, Parallelstruktur eingestuft werden kann.

Lernen vor Ort

Die Stadtteilorientierung und die weitere Vernetzung der Bildungsakteure im Stadtteil flossen als zentrale Ergebnisse in die Konzeption des vom BMBF geförderten Projekts „Lernen vor Ort“ ein, für das sich Lübeck als eine von bundesweit 40 Modellregionen erfolgreich bewerben konnte. Ziel des Programms ist die Entwicklung eines kommunalen Bildungsmanagements – ein zentrales Instrumentarium lokaler Bildungslandschaften –, das durch Stiftungsgelder getragen wird und so in öffentlich-privater Verantwortung liegt¹⁰⁷.

¹⁰⁷ Vgl. Lübecker Antrag zum Programm „Lernen vor Ort“

http://www.familie.luebeck.de/files/aufwachsen_in_luebeck/antrag_lernen_vor_ort.pdf

[28.05.2010]

Die Lübecker Version stellt eine dezentrale Form kommunaler Bildungsorganisation dar: Auf Basis sogenannter „Kommunaler Stadtteilteams“ soll Bildungsarbeit in drei ausgewählten Stadtteilen Lübecks (Buntekuh, Kücknitz und Moisling) fachbereichsübergreifend (Fachbereich Kultur, Fachbereich Wirtschaft und Soziales, Schulamt und ARGE) gesteuert und durchgeführt werden. Jedes Stadtteilteam unterhält hierzu eine/n TeamkoordinatorIn. Das Konzept sieht weiterhin eine monatliche Rückkopplung der „kommunalen Stadtteilteams“ an ein neu eingerichtetes Leitungsgremium, das „Forum Bildungskultur“, vor. In diesem sind die fachbereichsübergreifenden Führungsebenen vertreten. Die modellhafte in den einzelnen Stadtteilen verankerte, fachbereichsübergreifende Bildungsarbeit der Stadtteilteams hat zum Ziel, diese Organisationsform nach erfolgreicher Erprobung auf die weiteren Lübecker Stadtteile auszuweiten, um so ein ganzheitliches – wenn auch dezentral organisiertes – Bildungsmanagement aufzubauen.

Ähnlich wie im Prozess „Aufwachsen in Lübeck“ ist ein erklärtes Ziel des Lübecker „Lernen vor Ort“-Konzepts die Vermeidung von Doppel- oder Parallelstrukturen. Die Implementierung von Stadtteilteams mit ihren TeamkoordinatorInnen überschneidet sich teilweise inhaltlich mit der Arbeit anderer Stadtteilgremien, z.B. den Stadtteilnetzwerken und ihren StadtteilkordinatorInnen. Das eingeführte StadtteilkordinatorInnentreffen sowie das stadtweite Gremium „Forum Erziehungshilfe“ und seine Steuergruppe „Schule und Jugendhilfe“ auf der einen und das ebenfalls lokal agierende und mit denselben Führungsebenen besetzte „Forum Bildungskultur“ setzt diese, hier sogar personelle, Dopplung fort. Unklar bleibt, ob eine Abstimmung und Vernetzung der neuen mit bereits bestehenden Netzwerken auf Stadtteil- bzw. gesamtstädtischer Ebene stattfindet und wie diese organisiert wird.

*Die Modellregion in den Dimensionen lokaler Bildungslandschaften*¹⁰⁸

Planungsdimension: Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplan werden im (Daten-)Austausch in den beiden zuständigen Bereichen des Fachbereiches erarbeitet. Bezüglich der Integration von Jugendamt und Schulverwaltungsamt gilt für die Region, dass die Bereiche der öffentlichen Jugendhilfe und der Bereich „Schule und Sport“ zu demselben Fachbereich gehören.

Zivilgesellschaftliche Dimension: Die ausgeprägte Stadtteilorientierung sowie die Einbindung von Vereinen oder Runden Tischen aus den jeweiligen „Stadtteil und Schule“-Netzwerken in die Bildungsnetzwerke ermöglichen eine Partizipation von Eltern, aber auch anderer BürgerInnen. Die Finanzierung der „Stadtteil und Schule“-Netzwerke durch Stiftungen stellt ein Paradebeispiel für das Engagement zivilgesellschaftlicher Akteure dar. Die Stiftungsfinanzierung illustriert zudem das in dieser Dimension enthaltene Spannungsverhältnis: öffentliche Verantwortung auf der einen – zivilgesellschaftliches Engagement auf der anderen Seite. Die freien Träger der Jugendhilfe als weitere zivilgesellschaftliche Akteure sind – neben Jugendhilfeeinrichtungen der Kommune – als Durchführende der Nachmittagsan-

¹⁰⁸ Ausführlich dazu Meinecke et al. (2009)

gebote oder Gremienvertreter in die Netzwerke eingebunden. Das Prinzip der schulformübergreifenden Nachmittagsangebote zielt auf eine soziale Durchmischung bzw. Integration, die einerseits als Partizipation gelesen werden kann und andererseits Partizipation in einem engeren Verständnis fördern und letztlich „Partizipationsfähigkeit“ herstellen kann.

Auch im Rahmen der Arbeitsgemeinschaften nach §78 SGB VIII in den Bereichen Kindertagesbetreuung, Familienhilfen und Jugendarbeit findet eine Beteiligung durch die kontinuierliche Zusammenarbeit von MitarbeiterInnen der öffentlichen Verwaltung mit den freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe statt.

Ein weiterer breiter Beteiligungsprozess fand durch „Aufwachsen in Lübeck“ statt: Am Prozess der Neuausrichtung der Jugendhilfe partizipierten sowohl ExpertInnen der freien Träger, VertreterInnen von Schulen, Polizei, Justiz und Politik sowie – durch die Teilnahme und Befragung von Kindern und Jugendlichen – auch die LetztadressatInnen.

Aneignungsdimension: Neben der Beteiligung von Letztadressatinnen bei „Aufwachsen in Lübeck“, ist diese adressatenorientierte Dimension auch mit dem Konzept der schulformübergreifenden Nachmittagsangebote prominent vertreten. Nachmittagsangebote stellen generell Gelegenheitsstrukturen zum non-formalem Lernen dar und sollen informelles Lernen stärken. Schulformübergreifend ausgerichtet werden sie umso mehr zur „anregenden Lern- und Lebensumgebung“, wenn es gelingt, mit einer tatsächlich schulform-heterogenen Nutzung der sozialen Selektion des formalen Bildungssystems entgegenzuwirken. Die vermeintlich „anderen“ HauptschülerInnen oder GymnasiastInnen sind in diesem Gelingensfall anregender Teil dieser Lern- und Lebensumgebungen.

Professionsdimension: Bei Anerkennung der Schule als zentrale Sozialisationsinstanz von Kindern und Jugendlichen (und damit Arbeitsort klassischer außerschulischer Akteure) auf der Institutionsebene zeigt sich für die Professionsebene ein starker Einfluss eher sozialpädagogischer Zugänge: Das sozialräumliche Prinzip der Jugendhilfe gilt für Netzwerke, deren zentrale Akteure Schulen mit ihren SchulleiterInnen und LehrerInnen sind. Die Rolle von SchulpädagogInnen ändert sich durch die Mitarbeit in den Netzwerken: Koordinationsanteile und das Wirken über den „Schulhofzaun“ hinaus führen zu einem erweiterten Professionsverständnis. In den Netzwerken arbeiten nicht nur LehrerInnen, SozialpädagogInnen und ErzieherInnen, sondern viele weitere Professionen haupt- und ehrenamtlich zusammen. Auf lokaler Ebene stützt das Forum Erziehungshilfe diese Entwicklung mit gemeinsamen Fortbildungen für Professionelle aus Schule und Jugendhilfe. Auch schon genannte Modellprojekte (Kooperative Erziehungshilfe an den Förderzentren und „Schule als Lebens- und Lernort“ an einer Lübecker Grundschule) versuchen, die multiprofessionelle Zusammenarbeit voranzutreiben und Arbeitsstrukturen und -weisen zwischen Schule und Jugendhilfe zunehmend zu verschränken.

Dezentralisierung – das Lübecker Modell einer Bildungslandschaft

Aufgrund der Ausrichtung an Stadtteilen kann man von einer stark dezen-

tralisierten Variante einer Bildungslandschaft sprechen. Die Dezentralisierung berührt folgende der Region rückgespiegelten Zwischenergebnisse¹⁰⁹:

- Autonomie der „Stadtteil- und Schule“-Netzwerke: die „Stadtteil- und Schule“-Netzwerke stehen relativ unverbunden nebeneinander, der Austausch erfolgt punktuell zu aktuellen Problemlagen. Netzwerk-Treffen werden anlassbezogen in unregelmäßigen Abständen durch Jugendhilfeplanung und Bereich Schule und Sport koordiniert. Es existiert eine Koordinationslücke auf der lokalen Ebene der „Stadtteil- und Schule“-Netzwerke. Es besteht kein Vernetzungsgremium, in dem alle „Stadtteil- und Schule“-Netzwerke vertreten sind. Des Weiteren gibt es keine *alle* Netzwerke koordinierende Stelle.
- Parallelstrukturen: Unabhängig von den „Stadtteil- und Schule“-Netzwerken jedoch in personeller und inhaltlicher Überschneidung agiert das Forum Erziehungshilfe auf der lokalen Ebene.

Die Empfehlungen des DJI, das Forum Erziehungshilfe thematisch und personell zu modifizieren, um die Koordinationslücke auf der lokalen Ebene zu schließen und zugleich Parallelstrukturen abzubauen, wurde in der Region in Teilen – nicht in dieser synergetischen Lösung – umgesetzt:

- Eine Mitarbeiterin des kommunalen Bereiches Schule und Sport koordiniert regelmäßige Treffen der KoordinatorInnen der Stadtteilnetzwerke, was auch dem Wunsch der KoordinatorInnen entspricht, sich in alltagspraktischen Fragen der Netzwerkarbeit auszutauschen.
- Das Forum Erziehungshilfe wurde um Personen aus bisher nicht vertretenen „Stadtteil- und Schule“-Netzwerken erweitert.

Problemdiskussion und Handlungsempfehlungen

Parallelstrukturen – stadtteilübergreifende Zusammenbindung von Strukturen – bildungspolitische Gesamtstrategie

Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitforschung gilt es auch künftig, das Augenmerk auf die Vermeidung von Parallelstrukturen sowie die stadtteilübergreifende Zusammenbindung von Strukturen zu richten. Zahlreiche, teilweise in Bottom-up-Prozessen gewachsene, Netzwerke in den Stadtteilen zeugen von der Vielfalt der Kooperation von Schule und anderen Partnern in Lübeck. Eine enge, langjährige Kooperation besteht ebenso zwischen Kommune und Schulamt. Die Vielzahl von Vernetzungsstrukturen gewährleistet einerseits den Austausch, führt andererseits jedoch zu personellen und inhaltlichen Überschneidungen, womit eine hohe Arbeitsbelastung der Akteure einhergeht.

Trotz der Vielzahl der Vernetzungsstrukturen bestehen Informationslücken. Die Stadtteilnetzwerke sind z.B. einzelnen Trägern der Kinder- und Jugendhilfe als potenzielles Betätigungsfeld unbekannt. Zu Beginn der Be-

109 Präsentation der Zwischenergebnisse am 12.11.08 in der Steuergruppe des Forum Erziehungshilfe und am 30.03.09 im Forum Erziehungshilfe. Es wird hier der Stand Ende 2008 referiert. Die Präsenzform wurde dennoch gewählt, da einige Befunde auch zu Projektende ihre Gültigkeit haben – wie die weiter beschriebenen Entwicklungen zeigen

gleitung kannten sich die Stadtteilnetzwerkakteure untereinander kaum. Regelmäßige Treffen der NetzwerkkoordinatorInnen schließen inzwischen diese Koordinationslücke auf der lokalen Ebene. Die Stelle der „KoordinatorIn der NetzwerkkoordinatorInnen“ sollte langfristig gesichert sein und bei der Kommune verankert bleiben. Zu überlegen ist, wie diese Struktur für über das Alltagsgeschäft der NetzwerkkoordinatorInnen hinaus gehende stadtteilübergreifende Belange einer Bildungslandschaft fruchtbar gemacht werden kann.

Durch die Einbindung aller Stadtteilnetzwerke in das Forum Erziehungshilfe sind diese in *einem* lokal agierenden Gremium vertreten. Das Verhältnis der Gesamtheit der Stadtteilnetzwerke zum Forum Erziehungshilfe ist aber nach wie vor ungeklärt und manifestiert eine Parallelstruktur – mit nun erhöhter personeller Überschneidung. Weitere Parallelstrukturen ergaben sich temporär durch das „Expertenteam“ von „Aufwachsen in Lübeck“ und werden aktuell fort- und festgeschrieben durch die im Rahmen des Modellvorhabens „Lernen vor Ort“ eingeführten „Stadtteilteams“ der ausgewählten Stadtteile, ihrer TeamkoordinatorInnen und der lokal agierenden Steuergruppe „Forum Bildungskultur“. In allen Gremien finden sich fast deckungsgleich MitarbeiterInnen der Verwaltung der Schul- und Jugendhilfebereiche. Zu prüfen ist, wie sich die Aufrechterhaltung der doppelten Strukturen zukünftig legitimieren und sich in ihren Arbeitsaufträgen voneinander abgrenzen lassen. Dazu sollte auch die Neukonzeptionierung des Forum Erziehungshilfe gehören, das mit seiner defizitorientiert definierten Zielgruppe nicht eine „Bildung für *alle*“ Lübecker Kinder und Jugendlichen verfolgt – eine weitere zu schließende Lücke.

Ein die Dezentralisierung ergänzender Aspekt ist die an das einzelne Stadtteilnetzwerk gebundene Rolle der Jugendhilfe. Die lokal agierende öffentliche Jugendhilfe ist uneinheitlich in die Stadtteilnetzwerke eingebunden, auf lokaler Ebene gibt es eine Koordinationslücke. Die öffentliche Jugendhilfe ist von Uneinheitlichkeit geprägt, was sich auf die Kooperation mit Schule und anderen Partnern auswirkt. Eine Neustrukturierung der Fachbereiche sollte auf eine in sich geschlossene Einheit für die Belange von Kindern und Jugendlichen sowie ihrer Familien abzielen. Ein eigenständiger Fachbereich würde die kommunalpolitische Bedeutung hervorheben.

Die Hansestadt Lübeck nimmt am „Lernen vor Ort“-Programm teil und hat auch hier ein dezentrales Konzept vorgelegt (vgl. Hansestadt Lübeck o.J.). Sowohl in den Stadtteilen als auch auf der lokalen Ebene wird nun wiederum die Problematik von Parallelstrukturen evident. Die große Herausforderung während der Programmlaufzeit wird der Anschluss an bestehende Strukturen sein. Neue Strukturen neben die bisherigen zu setzen, wäre in Anbetracht der befristeten Laufzeit nicht nachhaltig und würde das Potenzial der bestehenden Einrichtungen und Netzwerke unausgeschöpft lassen. Zu überlegen wäre, Themenüberschneidungen zu nutzen und parallel arbeitende Arbeitsgruppen hierüber zu bündeln. „Lernen vor Ort“ bietet die Chance, die so eruierten Probleme und Strategien mit Hilfe der TeamkoordinatorInnen auf die lokale Ebene (Forum Bildungskultur) zu tragen und als Basis eines kommunalen Bildungsmanagements zu verwenden. Zu

wünschen ist der Modellregion, dass sie im Rahmen des Programms zu *einer* bildungspolitischen Gesamtstrategie gelangt.

Dezentralisierung und Abbau sozialer Bildungsbenachteiligung

Hinsichtlich eines Abbaus herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung (im Ganztags) ist aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitforschung die schulformübergreifende Konzeption der Nachmittagsangebote in den „Stadtteil- und Schule“-Netzwerken besonders positiv herauszuheben. Vor dem Hintergrund der für Deutschland charakteristischen sozialen Entmischung in den Schulformen der Sekundarstufe 1 öffnet dieses Konzept von der jeweils besuchten Schulform unabhängige Zugänge zu non-formalen Bildungssettings.¹¹⁰ Eine lediglich schulformspezifische „Öffnung von Schule“¹¹¹ kann auf diese Weise vermieden werden. Generell gilt allerdings, dass die mit schulformübergreifenden Angeboten ermöglichten sozialen Durchmischungseffekte durch den – latent mit der Tendenz zur sozialen Schließung gekoppelten (vgl. Reutlinger 2003; Projekt „Netzwerke im Stadtteil“ 2005) – Stadtteilbezug wieder relativiert werden können. Der Grad der mit den schulformübergreifenden Nachmittagsangeboten erreichbaren sozialen Durchmischung bestimmt sich durch das Ausmaß der sozialen Entmischung im Stadtteil.

Für eine bildungspolitische Gesamtstrategie gilt es, solche stadtteilbedingten sozialen Segregationen ins Bewusstsein zu rücken. Die Stadtteilnetzwerke, die als „soziale Brennpunkte“ etikettiert werden, leiten ihren Arbeitsauftrag aus diesem Status ab. Für die Kinder und Jugendlichen in allen Stadtteilen besteht die Gefahr, dass sie auf stadtteilspezifische Angebote beschränkt werden. Die Öffnung von Schule sollte über die örtlichen aber auch symbolischen Grenzen eines Stadtteiles hinausweisen, was für die schulformübergreifenden Nachmittagsangebote eine gewisse Neuorientierung implizieren würde. Die ungleichen Ausgangsbedingungen für die Stadtteilnetzwerke bedürfen einer Kompensation auf der Ebene der Gesamtkommune, die dennoch – das ist der schwierige Balanceakt – die Kinder, Jugendlichen sowie weitere StadtteilbewohnerInnen mitnimmt.¹¹²

Das Konzept der schulformübergreifenden Nachmittagsangebote sollte ein tragendes Element einer bildungspolitischen Gesamtstrategie sein, die als Ziel den Abbau herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung ausweist.

110 Der in Lübeck praktizierte Einbezug von Grundschulen ermöglicht zusätzlich eine Altersdurchmischung über die Schwelle zwischen Grundschule und Sekundarstufe 1 hinweg.

111 „wie sich empirisch belegen lässt (vgl. Friedemann 2002), öffnen sich Schulen den außerschulischen sozialen Räumen in starrer schulformspezifischer Weise: Die Gymnasien und Gesamtschulen „öffnen“ sich zum Theater, zum Konzertsaal, zu Museen, zur Bibliothek, zur Universität, zu historischen Stätten, zum innereuropäischen oder transatlantischen Schüleraustausch, auch zu Wissenschafts- und Umweltläden, zu entwicklungspolitischen Initiativen, zu „Jugend forscht“, zum Internet. Den Haupt- und Förderschulen liegt es dagegen im Allgemeinen näher, sich an das Arbeitsamt, an Jugendhäuser und Sportvereine, an Betriebe und Beratungsstellen anzuschließen, und die Schülerinnen und Schüler an soziale und psychotherapeutische Einrichtungen heranzuführen.“ (Mack/Schroeder 2005, S. 338; vgl. auch Zymek 2006, S. 254)

112 Dies wären erste Ansatzpunkte für die stadtteilübergreifende Ausrichtung der Stadtteilnetzwerke, wie im vorhergehenden Punkt angesprochen.

Für den weiteren Ausbau von Ganztagschulen und auch nach der nun greifenden Reduzierung der Schulformen in Schleswig-Holstein im Jahre 2007 ist das Konzept der schulformübergreifenden Nachmittagsangebote zukunftsweisend.

Stiftungsfinanzierung

In der Lübecker Bildungslandschaft engagieren sich mehrere örtliche und durch Lernen vor Ort auch überörtliche Stiftungen. So finanzieren und ermöglichen die Stiftungen die Arbeit der Stadtteilnetzwerke. Im Governance-Diskurs wird zivilgesellschaftliches Engagement hinsichtlich der demokratischen Legitimation auch kritisch diskutiert (vgl. Papadopoulos 2004, siehe auch Kapitel 3.). In Governance-Arenen erhalten neben gewählten Akteuren Akteure z.B. aufgrund ihrer Finanzmittel eine Vetomacht. In Lübeck wurden schulformübergreifende Ganztagsangebote vor allem deshalb umgesetzt, weil die Stiftungen die Finanzierung der Angebote an diese Bedingung knüpften. Dieses Beispiel illustriert den Einfluss von Stiftungen auf die Bildungslandschaft. Solche Machtverhältnisse und deren demokratische Legitimation in einer Bildungslandschaft gilt es zu reflektieren.

Handlungsempfehlungen zur Umsetzung schulformübergreifender Ganztagsangebote

Angebotsvielfalt und -ausrichtung

Die Angebote müssen den breiten Interessen der Kinder und Jugendlichen entsprechen. Die „Lust auf das Angebot“ ist ein entscheidender Teilnahmegrund. Die Interessen der Kinder und Jugendlichen könnten durch eine Erwartungsabfrage sowohl bei Planung der Netzwerkangebote als auch zu Beginn des einzelnen Angebots stärker berücksichtigt werden. Die Teilnehmenden begrüßen weiterhin einen kurz- oder langfristigen „Nutzen“ der Angebote: Sie können ein Geschenk basteln, Sport treiben, soziale Kompetenzen erwerben oder bei Bewerbung und Berufseinstieg dieses Engagement vorweisen.

Zugangsmodalitäten

Der interessen geleitete Besuch der Angebote ist nur schwer vereinbar mit Teilnahmebeschränkungen, die durch Losverfahren oder Altersbeschränkungen gesetzt werden. Anstelle eines Losverfahrens könnte ein zweiter Kurs des beliebten Angebotes stattfinden.

Abstimmung der Zeitstrukturierungen

Wenn sich Angebote zeitlich mit anderen Netzwerkangeboten, Angeboten der Einzelschule oder der Unterrichtszeit überschneiden, kann dies ein Teilnahmehindernis sein. Unterschiedliche Zeitpläne der Einzelschulen in einem Netzwerk verunmöglichen, einen für alle SchülerInnen gleich günstigen Termin zu finden. Zu lange Wartezeiten zwischen Unterrichtsende und Angebot sind ebenfalls Teilnahmehindernisse.

Persönliche Akquise und Elternarbeit

Die Kinder und Jugendlichen entscheiden sich häufig dann für das Angebot, wenn ihnen jemand (ehemalige Teilnehmende, LehrerInnen, Netz-

werkkordinatorInnen, AnbieterInnen) das Angebot in einer direkten Kommunikation vorstellt. Einfluss auf die Teilnahmeentscheidung haben auch die Eltern.

Ausgewogene Gruppenkonstellation

„Auf die richtige Mischung kommt es an!“ lässt sich hier pointieren. Sowohl hinsichtlich des Alters als auch der Schulform führt ein zu großes Ungleichgewicht – wenn etwa ein/e RealschülerIn mit FörderschülerInnen oder ein/e SechstklässlerIn mit GrundschülerInnen ein Angebot besucht – zum Ausstieg aus dem Angebot.

Zeit geben

Die Kinder und Jugendlichen schätzen die Möglichkeit, andere, vielleicht neue Freunde kennenlernen zu können. Für eine Intensivierung der sozialen Kontakte bedarf es möglichst langer Laufzeiten der Angebote. Auch können die Teilnehmenden ihre Kompetenz im „Angebotsfach“ nur schwer steigern, wenn sie nach einem Schul(halb)jahr im Rotationsprinzip neue Angebote wählen müssen.

Wertschätzung und Freiräume

Auf der pädagogisch-inhaltlichen Ebene kann aus den Aussagen der Kinder und Jugendlichen die notwendige Herstellung einer wertschätzenden Atmosphäre und das Gewähren von Freiräumen abgeleitet werden. Die Angebote gefallen den Kindern und Jugendlichen, wenn sie von AnbieterInnen und Teilnehmenden ernst genommen, gelobt und kritisiert werden. Freiräume, selbst zu entscheiden, was man macht, mit wem man spricht, werden – oft auch als Gegenpol zum Unterricht – hervorgehoben.

6.2 Kooperation von Jugendhilfe und Schule in lokalen Bildungslandschaften

Auf der Hintergrundfolie der Querauswertung wurde gefragt, ob bzw. in welchen Bereichen Jugendhilfe ihren Bildungsauftrag reflektiert. Daher beginnt die Darstellung der empirischen Resultate mit der Beleuchtung der Themenfeldern und Leistungsbereichen der Jugendhilfe (6.2.1) – inwiefern stimmt Jugendhilfe ihre Themen nach schulischen Bedarfen ab? In welchen Bereichen wird mit Schule (lang- oder kurzfristig) kooperiert? Im Kapitel 6.2.2 sind die rahmengebenden Bedingungen, unter welchen die Kooperation zu erfolgen hat, rekonstruiert. Ziele sind von Interesse, da sie die Marschrichtung vorgeben und den Grund für die Kooperation offenlegen. Sie werden unter Kapitel 6.2.3 diskutiert. Daran anschließend wird die Kooperation (6.2.4) selbst, ihre Arbeitsstrukturen und ihre Kultur, fokussiert und abschließend die hierauf einwirkenden Dynamiken wie das Professions- und Institutionsverständnis (6.2.5) sowie die Impulssetzungen für die Kooperation (6.2.6) dargelegt.

6.2.1 Themenfelder und Leistungsbereiche der Kooperation

Die Jugendhilfe zählt neben weiteren außerschulischen Partnern wie regionalen Vereinen, der Kommune/Stadt, regionalen Bildungseinrichtungen, ExpertInnen, wie z.B. KünstlerInnen, regionalen Firmen und pädagogisch geschultem sowie nicht geschultem Personal für Schule zum wichtigsten Kooperationspartner. Sie kooperiert mit Schule in erster Linie im Bereich der Schulsozial- und Jugend(sozial)arbeit, aber auch im Bereich einzelner Projekte, oft im Bereich der Jugendförderung, der Prävention und bei der Ausbildungsinitiative/Berufsfindung, indem sie

- den Schulen selbst gestaltete Projekte anbietet,
- Projekte in Kooperation mit LehrerInnen aus den jeweiligen Schulen durchführt,
- das eigene Haus für Angebote öffnet,
- Schulsozial- und Jugendarbeit an den Schulen anbietet und/oder
- Angebote in Kooperation mit einem dritten Schulexternen oder im Rahmen von stadtteilweiten Netzwerken durchführt.

Wie die Auflistung zeigt, findet man in den beforschten Modellregionen ein breites Spektrum an Kooperationszusammenhängen. Folgendes Kapitel differenziert noch einmal genauer nach „Themenfeldern“ und „Leistungsbereichen“ der Kooperation, wobei letztere schulbezogene Bereiche umschreiben, in denen Jugendhilfe (per Gesetz) Leistungen zu erbringen hat. „Themenfelder“ sind hingegen Felder, auf denen (freiwillig) Angebote für Kinder und Jugendliche gemacht werden. Dabei ist die Konzentration auf die Kooperationsarbeit in den verschiedenen Feldern und Bereichen unterschiedlich stark ausgeprägt.

6.2.1.1 Themenfelder

Bei Themenfeldern der Kooperation wird unterschieden zwischen lang angelegten Zusammenarbeiten, kurzfristigen – meist zeitlich und monetär begrenzten – Kooperationen, „sonstigen“ Kooperationszusammenhängen und der Absicht zur Kooperation.

Langfristige Kooperationen schildern die Akteure beispielsweise durch die Implementierung von Sprachförderungsangeboten (insbesondere im vorschulischen Bereich) oder auch durch die langjährige Zusammenarbeit zum Thema „Übergänge“. Insbesondere die Übergänge zwischen Kita und Schule sowie die vertikalen Übergänge zwischen Kindergarten und Grundschule, Grundschule zu weiterführenden Schulen und der Übergang von der Schule in den Beruf spielen in den Regionen eine zentrale Rolle bei der Zusammenarbeit. Durch die Installierung von Sprachunterricht im vorschulischen Bereich (SprachheillehrerInnen gehen beispielsweise in Kindergärten) oder von Berufsorientierungsmaßnahmen in Schule sollen die Übergänge fließender gestaltet und bildungsbiographische Brüche vermieden werden. Der Übergang Schule-Beruf erhält seine Relevanz vor dem Hintergrund der hohen Jugendarbeitslosenquote und wird als besonders wichtig und gleichermaßen schwierig umsetzbar erachtet. Um dieser – bundesweiten – Problematik zu begegnen, weiten Schule und Jugendhilfe ihre Kooperation auf

Berufsschulen oder auf Wirtschaftsakteure wie Gewerbebetreibende oder auch Arbeitsagenturen aus.

Jugendhilfeträger bieten Schulen des Weiteren Angebote etwa im Sport-, Bewegungs-, Spiel- und Psychomotorikbereich an. Diese Angebote finden mitunter als Unterrichtseinheit während der Schulzeit statt und werden im Kontext des Ganztagschulbaus als langfristige Kooperationen angelegt. Damit ist bereits das derzeit „populärste Feld“ der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule angesprochen: das stark wachsende Kooperations-“Setting“ Ganztagschule¹¹³. Hier konzentrieren sich in erste Linie Kooperationen, welche sich durch die Betreuungsfunktion der JugendhilfemitarbeiterInnen auszeichnen und weniger die Durchführung jugendhilfespezifischer Leistungen nachfragen. Sie umfassen vielfältige Betreuungsarten wie (pädagogische) Mittagsbetreuung oder Hausaufgabenhilfe. Hinsichtlich der Trägerschaft der Jugendhilfe herrscht an Schulen „ein bunt gemischtes Bild“ (Leitung staatliche Schulaufsicht). Die Akteure unterscheiden nach bestimmten Typen und Formen sowie sich hieraus ergebender Qualität der Kooperation in Ganztagschulen:

- *Kooperationen in offenen Ganztagschulen versus Kooperationen in gebundenen Ganztagschulen:* Während die Zusammenarbeit in gebundenen Ganztagschulen „Zeit für wirkliche Fördermaßen zur Verfügung“ (Schulleiter) stellt und als die „sinnvollere Aufbauform“ (Träger der öffentlichen Jugendhilfe) gesehen wird, bietet die offene Ganztagschule in den Augen vieler Befragter weniger Möglichkeiten zur Vernetzung der Institutionen/Professionen. Eng damit im Zusammenhang steht die Differenzierung der Zusammenarbeit als
- *Additive Form der Kooperation versus Nicht-additive Form:* Ganztagschule, so die Meinung eines Schulrats, werde in den meisten Fällen als „Schule mit Appendix“ gestaltet (Trennung in Vor- und Nachmittag) und böte deshalb Form wenig Raum für eine Verzahnung von schulischem und außerschulischem Kontext/Personal.
- *Beaufsichtigung versus pädagogische Betreuung:* Dadurch, dass die Zusammenarbeit in Ganztagschulen teilweise ohne Standards abläuft, differiert die Qualität der Zusammenarbeit. So schildern einige Akteure eine pädagogisch abgestimmte Arbeit mit festangestelltem Ganztagspersonal, andere wiederum diagnostizieren bei der Ganztagschule und insbesondere bei den Möglichkeiten der professionellen Arbeit von Jugendhilfe an Ganztagschule eine schlechte Qualität aufgrund der personellen und inhaltlichen Versorgung. Diese äußere sich z.B. in (prekären) Anstellungsverhältnissen des Ganztagspersonals oder einer gefühlten inhaltlichen Beschränkung der pädagogischen Arbeit von Jugendhilfe (Beaufsichtigung beim Mittagessen oder den Hausaufgaben).

113 Lediglich eine Region äußerte, dass derzeit noch keine Gestaltung des Ganztags mit Jugendhilfe erfolgt. Unter dem Ganztagstopos gefasst werden auch die Modelle „Verlässliche“ bzw. „Betreute“ Grundschule, die als eine Zwischenform von Halbtags- hin zur Ganztagsgrundschule gefasst werden kann.

Kurzfristige Kooperationen: Neben langfristigen Kooperationen arbeiten Schule und Jugendhilfe in „Aktionen“ zusammen. Dies können Theater- oder Sport- oder Spielangebote ebenso sein wie Angebote in Medienpädagogik oder Musik. Gemein ist diesen Angeboten, dass sie – auch finanziell – kurzfristig bzw. einmalig angelegt sind (Finanzierung erfolgt z.B. durch Fördertöpfe).

Kooperationsabsichten: Die Regionen nennen neben den existierenden Kooperationsfeldern auch geplante Zusammenarbeiten, die sich meist aus beobachteten Problemfeldern entwickeln. Von Jugendhilfe anvisiert werden beispielsweise Sprach-, Lern- und Leseprojekte, die vom Träger veranstaltet und sowohl an Schule wie an der Jugendhilfeeinrichtung durchgeführt werden. Weitere Schwerpunkte der künftigen Zusammenarbeit sieht Jugendhilfe auch in einer Verbesserung der Elternarbeit und weiterhin in der institutionellen Gestaltung der Übergänge in den Beruf.

6.2.1.2 Leistungsbereiche

Ein Schwerpunkt der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe hinsichtlich der gesetzlich vorgegebenen Leistungsbereiche sind die *Hilfen zur Erziehung (HZE)*. Insbesondere Jugendhilfe verfolgt hier das Ziel, gemeinsam mit Schule bzw. an Schule zu arbeiten. Die Idee, bestimmte Hilfeangebote in Schule zu integrieren, darüber Bedarfe in Erfahrung zu bringen und gleichzeitig non-formale Bildung an Schule zu installieren, wird als innovative Idee gewertet. Außerdem, und dem kommt besondere Bedeutung zu, sollen die SchülerInnen dadurch im Regelsystem belassen werden. In einer Region wurden zur frühzeitigen Interventionsmöglichkeit an Schulen Sprechstunden des Allgemeinen Sozialen Dienstes eingerichtet.

Ein weiterer Kooperationsbereich sind die *Familienhilfen* bzw. die Elternarbeit. Jugendhilfe strebt die Etablierung von Familienzentren in enger Zusammenarbeit mit und in der Nähe von Schule an. Beide Systeme sehen in ihnen eine niedrigschwellige Anlaufstelle, um die Bedürfnisse von Eltern und Kindern bedienen zu können und erwarten sich von ihnen einen positiven Effekt für Schule: können Familienzentren Familien in unterschiedlichen Problemlagen auffangen, werden die Probleme nicht in die Schule weiter- und hereingetragen, sondern außerhalb von Schule bearbeitet.

Die Nähe und langjährige Kooperation von Schule und dem Bereich der offenen *Kinder- und Jugendarbeit* wird von den InterviewpartnerInnen damit begründet, dass SchülerInnen die Jugendhilfe-Klientel darstellen. Die Zusammenarbeit wird sowohl auf der operativen als auch der Leitungsebene beider Systeme für wichtig erachtet und soll auch durch räumliche Nähe zum Ausdruck gebracht werden. Aus Gründen des Ganztagschulausbaus, finanzieller Einsparungen, der Teilnehmergewinning aber auch der Öffnung von Schule zum Sozialraum, wird in vielen Fällen überlegt oder wurde teilweise schon umgesetzt – wenn auch „durchaus kontrovers diskutiert“ (Leitung kommunale Finanzverwaltung) –, Jugendzentren an Schule anzudocken.

Neben der Kooperation durch Hortangebote, Kindertagesstätten und der engagierten Kooperationsarbeit von Jugendpflägern ist das durch alle

Regionen am häufigsten benannte Kooperationsfeld hinsichtlich der Leistungsbereiche die *Jugend- bzw. Schulsozialarbeit*. Die beiden Bereiche werden hier zusammengefasst vorgestellt, da sie von den Akteuren in Verbindung gebracht wurden¹¹⁴, auch wenn sie sich in ihrer Gebundenheit an den Standort Schule unterscheiden: Während die JugendsozialarbeiterInnen nicht an den Standort Schule gekoppelt sind, ist das Arbeitsfeld von SchulsozialarbeiterInnen die Institution Schule. In einigen Regionen ist die Schulsozialarbeit in der Sekundarstufe I flächendeckend installiert worden. Insbesondere von Haupt- und Realschulen sowie von Förderschulen wird der höchste Bedarf für Schulsozialarbeit gemeldet. Mit ihrer Hilfe wird der Schulalltag entzerrt; dies geschieht neben Gruppenarbeiten auch über individuelle Unterstützungsleistungen. Gymnasien sind in geringerem Maß mit Schulsozialarbeit ausgestattet. Zum einen scheint hier der Bedarf kaum vorhanden und zum anderen werden aus finanziellen Gründen Prioritäten nach der geäußerten Bedarfslage gesetzt. Darüber hinaus scheinen die Ressentiments gegenüber der Jugendhilfe an Gymnasien vergleichsweise stärker zu sein. Die Befragten hingegen schreiben den SchulsozialarbeiterInnen eine bedeutsame Funktion zu. In ihren Augen fungieren sie als Bindeglied zwischen Schule und Jugendhilfe. Über sie erfolgt oftmals die Öffnung zum Sozialraum.

6.2.1.3 Fazit

Themenfelder:

- *langfristige Kooperation*: Gestaltung/Verbesserung von vertikalen (genannt werden die Übergänge Kindergarten – Grundschule, Grundschule – Sek I, Schule – Beruf) und horizontalen Übergängen (Kita – Schule). Hauptthemen sind Sprachförderung im Vorschulbereich und Berufsorientierungsmaßnahmen in der Sek I
- *kurzfristige Kooperation*: Genannt werden hier vor allem Theater, Musik, Medien, Sport, Spiel sowie Psychomotorik

Ganztagsschule – das wachsende Kooperationsfeld: Die Betreuungsnachfrage nimmt zu; anfänglich kurzfristige Kooperationen aus dem Bewegungsbereich (Sport, Spiel, Psychomotorik) werden im Kontext von Ganztagsschule zu langfristigen Kooperationen.

Kooperationsabsichten: Die Elternarbeit stärken

Leistungsbereiche:

- Hilfen zur Erziehung: Integration von Angeboten innerhalb der Schule
- Familienhilfen: Aufbau von Familienzentren in Schulumnähe

¹¹⁴ Auch das Gesetz (Achstes Sozialgesetzbuch §13, S.74) misst dem schulischen Unterstützungsaspekt zum Zweck sozialer Eingliederung in beiden Fällen große Bedeutung bei.

- Offene Kinder- und Jugendarbeit: beispielsweise durch Jugendzentren an Schule
- Jugend- und Schulsozialarbeit: in einigen Regionen ist Schulsozialarbeit flächendeckend in der Sek I verbreitet.

Die Leistungsbereiche Hilfen zur Erziehung, Jugend(sozial)arbeit und Schulsozialarbeit stellen die Kooperationsschwerpunkte dar.

6.2.2 Rahmenbedingungen

„Rahmenbedingungen“ subsummiert Aussagen der InterviewpartnerInnen darüber, welchen inneren und äußeren Einflüssen die Systeme Jugendhilfe und Schule ausgesetzt sind. Sie rahmen die Kooperation, können unterstützend, aber – dies wird überwiegend geschildert – auch hinderlich sein und systemintern wie auch systemübergreifend sichtbar werden.

Unter „Zwei Systeme – zwei Strukturen“ (6.2.2.1) werden die unterschiedlichen Organisationsstrukturen der Institutionen Jugendhilfe und Schule hinsichtlich Finanzierungs- und Planungsstrukturen, der Arbeitsverhältnisse sowie der Zuständigkeiten, welche die jeweiligen Gebietskörperschaften wahrnehmen, thematisiert. Weitere Schwerpunkte aus Sicht der Akteure sind die Ressourcen (6.2.2.2), der Umgang mit ihnen sowie deren Bereitstellung, und Kooperationsvorgaben (Erlasse, Gesetze, Verordnungen), unter welchen die Zusammenarbeit abläuft (6.2.2.3). Genannt werden darüber hinaus generelle Ge- und Misslingsbedingungen der Rahmung für die Kooperation (6.2.2.4).

Neben den Rahmenbedingungen, die in den Institutionen Jugendhilfe oder Schule selbst verhaftet sind, sind es insbesondere die gewachsenen gesellschaftlichen Anforderungen, welche die Kooperation beeinflussen. Auf Seiten des Schulsystems wird Veränderungsdruck aufgrund der PISA-Ergebnisse geschildert, bei der Jugendhilfe ist es die öffentliche Kritik am Umgang mit Kindeswohlgefährdungen, die aus Sicht der InterviewpartnerInnen Druck auf das System erzeugen. Der gestiegene Anspruch an Bildung – insbesondere bei den Eltern – trägt zu Neuausrichtungen und der Suche nach Lösungsstrategien innerhalb und zwischen beider/n Systeme/n bei, auch vor der Erkenntnis, dass ohne die Bereitschaft zu Veränderung ein (finanzieller) Existenzverlust drohen könnte.

6.2.2.1 Zwei Systeme – zwei Strukturen

Jugendhilfe und Schule zeichnen sich durch fundamentale Gemeinsamkeiten aus: Sie besitzen große Schnittmengen hinsichtlich ihrer Klientel – Kinder und Jugendliche sind schulpflichtig und nehmen die Leistungen der Jugendhilfe in Anspruch – ebenso wie ihrer Aufgaben – Schule ist nicht die Institution mit exklusivem Bildungsauftrag, dieser ist gesetzlich auch für die

Jugendhilfe verankert. Gleichzeitig handelt es sich um zwei Systeme¹¹⁵, mit je eigener Struktur. Sie unterscheiden sich hinsichtlich des Verwaltungsaufbaus und ihrer –einheiten sowie ihrer Leistungsbereiche und Zuständigkeiten. Bereits die Beleuchtung aus gesetzlicher Perspektive legt strukturelle Unterschiede der Systeme offen: Während Jugendhilfe dem Bundesrecht untersteht, unterstehen Schulangelegenheiten der Länderhoheit. Das gesamte Schulwesen unterliegt zwar der Aufsicht des Staates, jedoch führen die Länder die Aufsicht aus. Staatliche Schulämter stellen, angeführt von den Kultusministerien, die oberste Landesbehörde für den Schulbereich dar. Jugendhilfe hingegen, ist im Wesentlichen Aufgabe der Kommunen.

Die Eigenständigkeit der Systeme, erweise sich in vielerlei Hinsicht als Hürde für den Auf- bzw. Ausbau interinstitutioneller Kooperation zur gemeinsamen Gestaltung von Bildung. Welche strukturellen Aspekte dabei von den Akteuren als zentrale Stolpersteine genannt werden, wird im Folgenden dargestellt. Zu Beginn werden recht grobe, jedoch keineswegs weniger zentrale, Strukturaspekte von Schule und der Kinder- und Jugendhilfe angesprochen, welche aus Akteurssicht eine interinstitutionelle Verantwortungsübernahme im Bildungsbereich be-, wenn nicht gar verhindern. Hierbei wird auf die intrainstitutionelle Segmentierung sowie deren Ursachen eingegangen. In einem weiteren Schritt erfolgt die Beleuchtung vergleichsweise kleinteiliger Einheiten, deren strukturelle Spezifika der Anpassungsfähigkeit von Jugendhilfe und Schule im Weg stehen. Im Material werden dazu die Planungs- und Finanzierungsstrukturen sowie die Anstellungsverhältnisse und die getrennten Zuständigkeiten genannt. Sie sind, sofern dies aus dem Material hervorgeht, entsprechend der Dichotomie – Eigenständigkeit zwischen den Systemen und Segmentierung innerhalb der Systeme – gegliedert. Das bedeutet, dass zunächst intersystemische und anschließend intrasystemische Unterschiede aufgeführt sind. Der Abschnitt zu den unterschiedlichen Zuständigkeiten folgt, da er keine Dichotomie enthält, nicht dem genannten Gliederungsprinzip.

Intrainstitutionelle Segmentierung

Ein Faktor, welcher sich gleichfalls negativ auf die Kooperation von Jugendhilfe und Schule auswirke, ist die Segmentierung der Systeme. Von zentraler Bedeutung scheint dabei für die Akteure die *Gliederung des Schulsystems in innere und äußere Schulaufsicht* zu sein. Die inneren Schulangelegenheiten betreffen die Fachaufsicht und damit die Bildungs- und Erziehungsarbeit.¹¹⁶ Sie liegen in der Verantwortung des staatlichen Schulamts. Die äußeren Schulangelegenheiten beziehen sich auf die Unterhaltung der Schul-

115 Der Begriff System wird hier nicht im Luhmannschen Sinne verwendet. Vielmehr stellt es ein Synonym für den Begriff Institution dar, welcher zur Materialbeschreibung nicht herangezogen wird, um Verwechslungen mit dem neoinstitutionalistischen Institutionenbegriff zu vermeiden.

116 Genauer zählt zu den inneren Schulangelegenheiten die Zuweisung des Lehrpersonals an Schulen oder die Vorgabe von Lehrplänen und Prüfungen.

gebäude und der Schulgelände.¹¹⁷ Diese Aufgaben werden vom kommunalen Schulverwaltungsamt getragen. Das eine Aufgabenfeld von Schule liegt somit in staatlicher Zuständigkeit, indes das andere zu den kommunalen Aufgaben zählt.

Die intrainstitutionelle Segmentierung des Schulsystems verläuft nicht bloß entlang der Aufsichtszuständigkeiten. Auch die *einzelnen Schulformen* und sogar jede *Einzelchule*, kann als eigenständiges Segment verstanden werden. Die Schulen behaupten zwar von sich „Wir arbeiten gut zusammen“ (Leitung Staatliches Schulamt). Tatsächlich beschränkt sich das Wissen der Schulen voneinander – unabhängig von gleicher und differierender Schulform – auf organisatorische Aspekte wie Öffnungszeiten. Über die pädagogischen Konzepte anderer Schulen des Sozialraums wissen die einzelnen Schulen meist wenig. Trotz der Schulen betreffenden Vernetzungsinitiativen des staatlichen Schulamtes wird beklagt, dass

„das Bewusstsein, dass (...) [Schulen] voneinander etwas wissen müssen, um miteinander Probleme, (...) [und den] Schülern gerecht zu werden, Probleme zu lösen, das ist (...) nicht in den Köpfen [der Schulleitungen]!“ (ebd.).

Als Ursache dafür, dass Schulen die intrainstitutionelle Segmentierung der Vernetzung von beispielsweise Schulen eines Sozialraums oder gleicher Schulformen vorziehen, kann *Konkurrenz* vermutet werden. Auf Schulseite finden sich dazu im Material nur wenige Aussagen, die diese Vermutung untermauern. Anders verhält es sich bei der Jugendhilfe. Hier scheint die unter den Trägern vorherrschende Konkurrenz relativ stark ausgeprägt zu sein und auch offen thematisiert zu werden. „Da kuckt auch so vielleicht doch jeder ein bisschen, was er da so abkriegen könnte (Leitung Träger freie Jugendhilfe). Ausnahmen, die gleichzeitig als Bestätigung der Regelmäßigkeit interpretiert werden können, stellen sogenannte Trägerverbünde dar. Wie das Wort schon sagt, haben sich bei Trägerverbünden Träger der freien Jugendhilfe zu einem Verbund zusammengeschlossen, um, anstatt miteinander um die Klientel zu wetteifern, die Aufgaben bzw. die Angebote untereinander aufzuteilen.

Die Vernetzung zwischen Jugendhilfe und Schule wird aus Sicht der Akteure durch die jeweiligen strukturellen Spezifika der Systeme erschwert. Wie beispielsweise durch die Trennung von inneren und äußeren Schulangelegenheiten angedeutet, verweisen die Akteure darüber hinaus auf die Entkopplung bzw. Eigenständigkeit innerhalb der Systeme. Es sind Subsysteme beobachtbar, wodurch bereits die intrasystemische Vernetzung schwer realisierbar ist.

Divergierende Finanzierungs- und Planungsstrukturen

Unter den Finanzierungs- und Planungsstrukturen sind die Aussagen zusammengefasst, welche im Kern die spezifischen Finanzierungs- und Planungsmodi von Jugendhilfe und Schule tangieren oder diese rahmen. Hier,

117 Weiter zählen zu den äußeren Schulangelegenheiten die Sachmittelausstattung und die Beschäftigung des Verwaltungspersonals.

wie in den anderen Punkten auch, muss das Kriterium erfüllt sein, dass die Aussagen auf den interinstitutionellen Kooperationskontext referenzieren. Die beiden Strukturbereiche werden gemeinsam vorgestellt, da sie eng miteinander verbunden sind. Schließlich bestimmen finanzielle Vorgaben maßgeblich sozialräumliche Planungsmöglichkeiten. Nachdem integrierte Fachbereiche in den Modellregionen als Seltenheit gelten, stoßen die Jugendhilfe- und Schulakteure bei der Zusammenarbeit – die meist im Rahmen von Projekten verläuft – auf die spezifischen Strukturen des anderen Systems, welche nach der je eigenen Systemlogik funktionieren. Die Strukturen sind nicht aufeinander abgestimmt. Im Gegenteil: sie beeinträchtigen die Zusammenarbeit. Vorrangig problematisieren die Befragten dabei die divergierenden Finanzierungsformen, weshalb sie im Vorfeld zu den Planungsstrukturen beleuchtet werden. Als interinstitutioneller Unterschied wird zunächst die unterschiedliche finanzielle Ausstattung der Systeme und als intra-institutionelle Divergenz die unterschiedlichen Finanzierungsmodalitäten innerhalb der Jugendhilfe illustriert, da sich dem Material nur bezüglich der Jugendhilfe Aussagen entnehmen lassen. Die Planungsstrukturen werden lediglich im interinstitutionellen Vergleich dargestellt. Daran anschließend werden Instrumente vorgestellt, anhand derer die Bildungsakteure strukturbedingte Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit kompensieren.

Finanzierungsstrukturen

Weniger die Systemstruktur als solche betreffend, wird zunächst auf die unterschiedliche finanzielle Ausstattung von Schule und Jugendhilfe verwiesen. Im Vergleich zu Schule scheint Jugendhilfe insgesamt sehr viel schlechter mit finanziellen Mitteln ausgestattet zu sein. Denn die Aussagen über das Fehlen finanzieller Mittel, beziehen sich ausschließlich auf die Jugendhilfe. Unter diesen Umständen können gemeinsame Projekte von Jugendhilfe und Schule nicht gleichteilig finanziert werden. Doch übernimmt Schule ganz oder zumindest zu größeren Teilen die Finanzierung, erhebt sie auch den Anspruch, die Projektarbeit maßgeblich bestimmen zu können, was sich wiederum negativ in der Zusammenarbeit niederschlägt.¹¹⁸ Dort, wo die Budgetierung von Projektarbeit von den Systemen zu gleichen Teilen getragen wird, zeichnet sich die Finanzierung durch Kurzfristigkeit aus. Für die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule existiert derzeit in keiner Modellregion ein nachhaltiges Finanzierungsprogramm. Es lassen sich lediglich mit Fachbehörden gemeinsam Modelle der Anschubfinanzierungen finden.

Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen finanziellen Ausstattung der Systeme und der dadurch bedingten Beeinträchtigung der gemeinsamen innovativen, zielgerichteten (Projekt-)Arbeit¹¹⁹, gilt es nun die Finanzie-

¹¹⁸ In diesem Fall kooperieren die beiden Systeme nicht auf Augenhöhe, woran die Jugendhilfeakteure eine wesentliche Bedingung für die Zusammenarbeit festmachen. Siehe dazu Absatz 6.2.4.3

¹¹⁹ Projektarbeit wird von den Akteuren deshalb als innovativ und zielorientiert beschrieben, weil die Projekte meist das Ziel haben, trotz der widrigen strukturellen Umstände der beiden Systeme alternative Wege aufzutun, um deren Vernetzung zu evozieren.

rungsstruktur der Jugendhilfe zu nennen. Die Interviewten postulieren, die Jugendhilfe könne nicht nachhaltig und projektspezifisch arbeiten. Es sei ihr ferner nicht möglich, neben dem bestehenden Angebot, zusätzliche Angebote zu finanzieren. Die Begründungslinie für diese Restriktion beginnt mit den Handlungsmöglichkeiten der obersten Landesjugendbehörde: Die Behörde kann nur im Rahmen von Zuweisungen finanzielle Entscheidungen für Bezirke treffen und keine finanziellen Mittel für Einzelprojekte vergeben. Das heißt, die behördlichen Zuwendungen haben keine kleinteiligen Bezugsgrößen wie Einrichtungen, sondern beziehen sich auf ganze Kommunen/Bezirke¹²⁰. Die Regionen hingegen erhalten ihre finanziellen Zuwendungen auf Basis der eingereichten Berechnungen über ihre Bedarfe. Das bedeutet, dass die finanziellen Mittel für Angebote, die in einer Region zusätzlich geleistet werden sollen, an anderer Stelle einzusparen sind.

Im Unterschied zur Schule werden von den Interviewten auch *divergierende Finanzierungssysteme innerhalb der Jugendhilfe* beklagt. Das Problem wird als „Versäulung“ bezeichnet. Danach stammt die Finanzierung gesetzlicher Einzelleistungen aus anderen Töpfen als die der Rahmenzuweisungen für Bezirke. Des Weiteren unterliegen sie anderen (Vergabe-)Vorschriften als die Rahmenzuweisungen. Mit Blick auf die intersystemischen aber auch intrasystemischen einander im Wege stehenden Finanzierungsstrukturen, erachten die Akteure, perspektivisch einen Wandel für erforderlich. Die Haushalte müssen vollkommen neu strukturiert werden. Ohne diesbezüglich mit Ideen aufwarten zu können, herrscht ein Konsens darüber, dass sich die mit der Kooperation einhergehende neue Denkweise nur durch ein verändertes, ‚unversäultes‘ Finanzierungssystem der Jugendhilfe installieren lässt.

Planungsstrukturen

Schule liegt eine zentrale Planungsstruktur zugrunde. Auch die Jugendhilfeplanung wird zentral beschlossen. Der Unterschied beider Systeme liegt jedoch darin, dass die Umsetzung der Jugendhilfeplanung dezentral vorgenommen wird. Beispielsweise erfolgt die Maßnahmenplanung der Jugendsozialarbeit nach globalen Richtlinien mit vergleichsweise langer Laufzeit. Im Zuge der Planungsumsetzung auf der Bezirks- bzw. Regionalebene beschränken sich die Zuwendungen der Einrichtungen für die Maßnahmen auf einen stark befristeten Zeitraum von ein bis zwei Jahren. Die Planungssicherheit für die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe ist somit gering. Sicherlich birgt dies auf der einen Seite viele Nachteile in sich: Bis ein Projekt aufgebaut und das personelle Team zusammengestellt ist, die Angebote bei dem Klientel etabliert wurden, neigt sich die Laufzeit schon wieder dem Ende. Auf der anderen Seite zeichnet sich Jugendhilfe aufgrund ihrer

120 Ob es sich um eine Region oder einen Bezirk handelt, an welche die Behörde oder das Ministerium finanzielle Zuwendungen richtet, hängt von der Verfasstheit der Gebietskörperschaft ab. Handelt es sich beispielsweise um einen Stadtstaat, so ist von Behörden und Bezirken die Rede. In einem Bundesland oder auch Freistaat ist das Äquivalent zur Behörde das Ministerium, und zum Bezirk, die Region, Kommune oder Gemeinde. Im Folgenden wird anstatt von Bezirken, Kommunen oder Gemeinden verkürzt von Regionen gesprochen.

kurzen Planungsperioden durch mehr Flexibilität aus. Das System Schule plant im Gegensatz zu Jugendhilfe langfristig. Damit genießen die einzelnen Schulen und deren MitarbeiterInnen mehr Sicherheit als die MitarbeiterInnen der Jugendhilfeeinrichtungen. Gleichzeitig ist Schule über einen langen Zeitraum an Vorgaben gebunden und agiert dadurch wesentlich unflexibler. Jugendhilfe zeichnet sich zwar durch mehr Flexibilität aus, muss dafür jedoch den Preis der Planungsunsicherheit zahlen.

Dass die Planungsbereiche von Jugendhilfe und Schule in vielen Fällen nicht übereinstimmen, stelle ein zusätzliches, die Zusammenarbeit erschweres Moment dar. Die Akteure betonen, dass deckungsgleiche Planungsgebiete die Zusammenarbeit enorm erleichtern.

Divergierende Finanzierungs- und Planungsstrukturen erschweren erheblich die Steuerung der interinstitutionellen Zusammenarbeit. Unter diesen Umständen erweist sich die Entwicklung und Erprobung der gemeinsamen Verantwortungsübernahme bzw. die Konzeption und Umsetzung gemeinsamer von Jugendhilfe und Schule getragener Projekte, ganz zu schweigen von einer auf Dauer ausgerichteten Zusammenarbeit, als äußerst schwierig. Wie dem Material zu entnehmen ist, sorgen *Instrumente*, wie die *integrierte Fachplanung*, für Abhilfe hinsichtlich der Planungsdivergenzen. Sind die Fachbereiche von Schule und Jugendhilfe jedoch getrennt, werden teilweise *Arbeitskreise* gebildet. Mit ihrer Hilfe solle die Eigenständigkeit und strukturbedingte Inkompatibilität der beiden Systeme im Bereich der Planung kompensiert werden. Die Arbeitskreise gehören zur Jugendhilfeplanung und haben themenspezifische Schwerpunkte. Neben rein institutionspezifischen Schwerpunkten, wie beispielsweise dem Arbeitskreis zur „Kindertagesbetreuung und Erziehung in der Familie“, gibt es zum Leistungsbereich der Hilfen zur Erziehung einen Arbeitskreis, der die institutionellen Grenzen überschreitet. Dort werden gemeinsam mit VertreterInnen des Schulamtes und Schulleitungen Problemlagen, Unterstützungsbedarfe sowie Unterstützungsmöglichkeiten der Jugendsozialarbeit an Schule eruiert.

Das Material zeigt, dass die Finanzierungs- und Planungsstrukturen von Jugendhilfe und Schule in entscheidender Weise die Kooperation von Jugendhilfe und Schule und damit die Bildung einer Bildungslandschaft rahmen. Offensichtlich reflektieren die Akteure Teile dieser Rahmung als besonders schwerwiegenden Stolperstein für eine gelingende Kooperation. Gleichzeitig scheinen sie diese Rahmung jedoch als handhabbar zu erachten und die Notwendigkeit ihrer Veränderung zu erkennen. Ablesbar ist diese Interpretation an der Vielzahl von Projekten, bei denen es darum geht, Planungsprozesse aufeinander abzustimmen und innovative Wege zur interinstitutionellen Finanzierung zu finden. Dass dieses Vorhaben nicht immer gelingt und teilweise dabei gegen die Vorschriften verstoßen wird, wird weiter unten (6.2.2.2) skizziert.

Eine weitere Rahmung der Kooperation und schließlich der Entstehung von lokalen Bildungslandschaften stellen die unterschiedlichen Anstellungsverhältnisse und ArbeitgeberInnen der Bildungsakteure dar, mit welchen nun fortgefahren wird.

Arbeitsverhältnisse

Ebenso wie im Fall der divergierenden Finanzierungs- und Planungsstruk-

turen, kann anhand der Aussagen rekonstruiert werden, dass auch das Arbeitsverhältnis der Bildungsakteure in den Bereichen Schule und Jugendhilfe ein rahmengebendes Element für die Kooperation darstellt. Das Arbeitsverhältnis wird hier definiert als das Verhältnis zwischen ArbeitnehmerIn und ArbeitgeberIn. Es umfasst sowohl Angestelltenverhältnisse als auch in selbstständiger Tätigkeit verrichtete Bildungsaufträge. Die Varianz der Beschäftigungsarten wird zudem durch die Vielfalt an Arbeitgebern bedingt. Weiter definieren sich Arbeitsverhältnisse hier über die spezifischen Arbeitsaufträge, die Zusammenarbeitsdauer und die Qualifikationen der MitarbeiterInnen. Zu Beginn wird das typische Arbeitsverhältnis in Schule und anschließend die Vielfalt der Arbeitsverhältnisse in Jugendhilfe vorgestellt. Dabei wird auf den mit dem Anstellungsverhältnis verbundenen Steuerungsaspekt referiert sowie eine rechtliche Unschärfe und die daraus resultierende Vielzahl von Anstellungsmöglichkeiten der SchulsozialarbeiterInnen in den Blick genommen. Welche Konstellationen von Arbeitsverhältnissen bei Schulen aufeinandertreffen können und welche Vor- und Nachteile daraus resultieren, wird anhand des Kooperationsfelds Ganztagschule verdeutlicht. Abschließend wird darauf Bezug genommen, welche Auswirkungen das dezentrale Schulbudget auf die Jugendhilfe und die Qualifikation des Personals hat.

Vorweg ist anzumerken, dass die Differenzierungslinie hinsichtlich der Arbeitsverhältnisse nicht nur zwischen den Systemen verläuft, sondern gleichzeitig entlang der Regionen. Schließlich können die Anstellungsverhältnisse divergieren, je nachdem welche Aufgaben die jeweilige Region – sei es das Land, die Kommune oder die Gemeinde – wahrnimmt oder auf andere Körperschaften überträgt und dementsprechend Personal anstellt, oder auch nicht.

Arbeiten für Schule

Üblicherweise erfolgt die Einstellung in den Schuldienst durch das Land. Im Zuge des Programmes „Selbstständige Schule“ und den damit zusammenhängenden dezentralen Schulbudgets, ist es mittlerweile vereinzelt auch Schulen möglich, Lehrpersonal selbst einzustellen. Normalerweise sind die inneren Schulangelegenheiten – wie einleitend ausgeführt – jedoch Ländersache. Arbeitgeber der LehrerInnen ist somit in den überwiegenden Fällen das Land, genauer das staatliche Schulamt. Es übernimmt die Aufgabe, den Schulen Lehrpersonal zuzuweisen. Schule ist also nur vereinzelt direkter Arbeitgeber, und das auch nur, wenn sie über eigenes Budget verfügt. Das dezentrale Schulbudget nutzt die Schule jedoch in erster Linie zur Einstellung außerschulischer Kooperationspartner, da diese billiger sind als LehrerInnen.¹²¹

Arbeiten für Jugendhilfe

Die Gesamtheit von Arbeitsverhältnissen im Bereich der Jugendhilfe nimmt eine komplexere Gestalt ein, als im Schulbereich. In den Modellregionen

121 Dieser Aspekt wird unter „Ganztag“ weiter unten ausgeführt.

sind die MitarbeiterInnen der Kinder- und Jugendhilfe beispielsweise beim Land, der Kommune, der Gemeinde, bei freien Trägern und in eigenständigen Institutionen (z.B. Elterninitiativen) beschäftigt oder stellen ihre Arbeitskraft in selbstständiger Tätigkeit zur Verfügung. Ein Grund für die Vielzahl von Anstellungsverhältnissen innerhalb der Jugendhilfe, besteht im bereits angedeuteten unterschiedlichen Umgang der Kommunen oder Gemeinden mit ihren freiwilligen Aufgaben¹²² im Bereich der Jugendhilfe. Beispielsweise können in der Kommune tätige SchulsozialarbeiterInnen zum Kreispersonal gehören, indes die Kommune JugendarbeiterInnen selbst anstellt.

Eng verbunden mit der kommunalen Erfüllung von freiwilligen Aufgaben werden von den Akteuren *Steuerungsaspekte* formuliert. Denn je nachdem, wo die MitarbeiterInnen der Jugendhilfe angestellt sind, ergeben sich unterschiedliche Steuerungsmöglichkeiten.¹²³ Als Beispiel ist dem Material das Anstellungsverhältnis von ErzieherInnen zu entnehmen. So empfindet es eine Kommune als Steuerungsgewinn, als das Landesministerium ihr die Trägerschaft für ErzieherInnen freistellt, welche bisher vom Land übernommen wurde. Während die Kommune diesen Zugewinn an Gestaltungskraft im vorschulischen Bereich positiv bewertet, wird an anderer Stelle die kommunale Übernahme der Trägerschaft von ErzieherInnen mit Misstrauen bewertet. Denn durch die Veränderung im Anstellungsverhältnis der ErzieherInnen wird insbesondere die Verzahnung im Ganztags schulbereich an Grundschulen erschwert, da beide in der Regel beim Land beschäftigt sind und damit einer gemeinsamen Steuerung unterliegen.

Die Konnotation von Steuerungsbestrebungen und Anstellungsverhältnissen nehmen die Befragten auch bei SchulsozialarbeiterInnen vor. Auch die Anstellung der SchulsozialarbeiterInnen wird von den Modellregionen unterschiedlich gehandhabt. Wobei als Hintergrundinformation an dieser Stelle anzuführen ist, dass bezüglich des Anstellungsverhältnisses der SchulsozialarbeiterInnen eine *rechtliche Unschärfe* existiert und die SchulsozialarbeiterInnen weder im Aufgabenbereich der Kommunen noch der Länder gesetzlich verortet sind. Dem Datenmaterial lässt sich entnehmen, dass die Akteure der Schule und Jugendhilfe sich gegenseitig die Zuständigkeit für Schulsozialarbeit zuweisen. Nach teilweise langem Gerangel über die Frage danach, in wessen Aufgaben- und somit Finanzierungsbereich Schulsozialarbeit fällt, wird sie überwiegend im Jugendhilfebereich angesiedelt.

Ganztagschule

Der Ganztag wird von den Befragten, mit Blick auf die Arbeits-, bzw. An-

122 Bei Kommunen und Gemeinden wird zwischen freiwilligen Aufgaben, Pflicht- und Weisungsaufgaben unterschieden. Die Pflicht- und Weisungsaufgaben müssen von den Kommunen ausgeführt werden, während sie bei freiwilligen Aufgaben selbst entscheiden können, ob sie in bestimmten Bereichen tätig werden möchten. Zu den freiwilligen Aufgaben gehören beispielsweise Angelegenheiten im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe.

123 An dieser Stelle sei angemerkt, dass mit Steuerungsmöglichkeiten meist auch Kosten verbunden sind bzw. deren Wahrnehmung meist personelle, zeitliche oder auch finanzielle Ressourcen in Anspruch nimmt.

stellungsverhältnisse der Bildungsakteure, als weitestgehend konzeptfreies Feld dargestellt. Da der Ganzttag mit der Gestaltung von Ganzttagsschule zu den am stärksten wachsenden Kooperationssettings zählt und die Befragten entsprechende Bezüge vornehmen, werden nun die Anstellungsmöglichkeiten im Kooperationsfeld Ganzttagsschule und daraus resultierende Konsequenzen illustriert.

Modellregionen übergreifend wird berichtet, dass das Personalkontingent von Schule im Zuge ihrer Umwandlung zur Ganzttagsschule erhöht würde. Zumindest bezüglich einer Region lässt sich anhand des Materials sicher sagen, dass die Ausweitung des Personalkontingents gesplittet ist in die Erhöhung der Honorarmittel sowie die Erhöhung der LehrerInnen-, ErzieherInnen- und SozialpädagogInnenstellen. Über die Honorarmittel können sowohl weitere Akteure der Jugendhilfe als auch andere Professionen und damit auch andere Qualifikationen an Schule geholt werden. Bislang existieren keine Konzepte oder Vorgaben, wonach die Einbindung der Jugendhilfe in Ganzttagsschule reguliert würde. Diese scheinen – zumindest in der dazu beleuchteten Modellregion – in der Entwicklung zu stecken. Somit findet sich bei der Gestaltung von Ganzttagsschule eine Vielzahl von Anstellungsverhältnissen. Im Zuge der „Einzelschulischen Steuerung“ und dem damit zusammenhängenden (relativen) Novum des „dezentralen Schulbudgets“ wird die Komplexität der Anstellungsverhältnisse in Ganzttagsschule noch gesteigert. Im Material finden sich drei Konstellationen von Anstellungsverhältnissen von dem sich im Schuldienst befindlichen Lehrpersonal und dem außerschulischen Personal. Zur Gestaltung der Ganzttagsschule wird

- a) Fachpersonal von freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe hinzugezogen¹²⁴
- b) auf Fachpersonal der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe – somit MitarbeiterInnen der Kommune bzw. des Kreises ‚zurückgegriffen‘
- c) mit Honorarkräften kooperiert.

An Ganzttagsschulen kooperieren also Angestellte des Schuldienstes zum einen mit MitarbeiterInnen der freien Kinder- und Jugendhilfe, die beim jeweiligen freien Träger angestellt sind, und zum anderen mit Angestellten des öffentlichen Jugendhilfeträgers. Darüber hinaus finden Kooperationen mit Honorarkräften statt, welche sowohl von der Schule selbst, als auch von den freien oder öffentlichen Trägern der Jugendhilfe unter Vertrag genommen werden. Rahmengebend ist die Komplexität von unterschiedlichen Anstellungsverhältnissen für die Zusammenarbeit insofern, als dass *unterschiedliche Weisungsbefugnisse*, bedingt durch die unterschiedlichen ArbeitgeberInnen, aufeinandertreffen. Wer hat das Sagen, wenn beispielsweise Uneinigkeit bei der Zusammenarbeit von LehrerInnen und MitarbeiterInnen der Jugendhilfe besteht? Kann die Schulleitung an Schule arbeitenden JugendarbeiterInnen etwas vorschreiben oder darf das nur der direkte Arbeitgeber?

124 Die rechtliche Verordnung sieht vor, dass die Träger der freien Jugendhilfe in der Vergabe von Aufträgen bevorzugt werden.

An dieser Stelle sei angemerkt, dass die Frage nach der Weisungsbefugnis nicht nur in Ganztagschulen besteht. Sie stellt sich ebenso in Schulen, die mit SchulsozialarbeiterInnen zusammenarbeiten, wenn diese beim Kreis, der Kommune oder bei freien Trägern angestellt sind.

Wie eingangs erwähnt, zählt zum Arbeitsverhältnis auch die *Art des Arbeitsauftrags*, die Festlegung des Leistungsumfangs. Dieser Aspekt ist insbesondere bei der Gestaltung der Ganztagschule von Bedeutung, da es hierbei zu Vertragsbündnissen zwischen Schul- und außerschulischen Akteuren kommt.¹²⁵ Aus dem Feld lassen sich dazu zwei vertraglich festgehaltene Formen von Arbeitsaufträgen rekonstruieren. Der Kooperationspartner, also der Träger der öffentlichen oder freien Jugendhilfe, schließt einen Vertrag¹²⁶ auf Basis einer *Stundenabrechnung* seiner Arbeit ab. Sein Arbeitsauftrag umfasst ein Angebot. Hier rekurren die Interviewten auf den dabei entstehenden Vorteil, dass Schule mit mehreren Trägern kooperieren kann, in der Angebotsauswahl vergleichsweise flexibel ist und verschiedene Angebote den SchülerInnen zur Verfügung stellen kann. Die andere Möglichkeit besteht für Schule darin, nur mit einem Träger einen *Pauschalvertrag* abzuschließen, welcher die gesamten an Ganztagschule zu erbringenden Leistungen enthält. Auch der pauschale Arbeitsauftrag ist für Schule von Nutzen, da sie nur mit einem Träger Verhandlungen über den Arbeitsauftrag führen muss. Wie so oft gibt es in beiden Fällen auch eine zweite Seite der Medaille: Deckt ein Träger das komplette Ganztagsangebot ab, bemängeln die Befragten eine daraus resultierende geringe Angebotsvielfalt sowie eine Trägeregebenheit. Bei der Vergabe von Arbeitsaufträgen an mehrere außerschulische Partner besteht der Nachteil hingegen darin, dass es zu einem ständigen Personalwechsel kommt, wenn die Angebote – wie es häufig der Fall ist – nur auf wenige Monate befristet laufen. Hinzukommt, dass – wie oben dargelegt – die Planungszeiträume der Jugendhilfe sich meist auf ein, maximal zwei Jahre belaufen. Aufgrund der Planungsunsicherheit ist es nicht unüblich, dass die freien Jugendhilfeträger vorrangig befristete Arbeitsverträge abschließen. Sie haben eine relativ hohe Personalfuktuation und können daher die personelle Kontinuität im Schulalltag von ihrer Seite aus nicht gewährleisten. Diese Problematik ist auch bei der Vergabe pauschaler Arbeitsaufträge für die Ganztagsgestaltung zu beobachten. Allerdings arbeiten die LehrerInnen dann mit wenigen außerschulischen Partnern zusammen, was sich positiver auf das Arbeitsverhältnis auswirkt.

Anders, jedoch ebenfalls zweischneidig, verhält es sich bei der Ganztagschulgestaltung durch die MitarbeiterInnen der öffentlichen Jugendhilfe. Sie genießen mehr Sicherheit am Arbeitsplatz, bekommen Überstunden bezahlt und kooperieren meist ganzjährig mit Schule. Im Gegensatz zu den voran-

125 Es ist anzunehmen, dass Arbeitsaufträge auch bei Nichtganztagschulen, wie beispielsweise im Fall von SchulsozialarbeiterInnen, relevant sind. Nachdem die Befragten diesen Sachverhalt jedoch nicht thematisieren, bleibt er hier unberücksichtigt.

126 Die Anzahl der Vertragsparteien variiert: Verträge werden zwischen Schule und dem Kooperationspartner – das kann ein außerschulischer Träger (oder auch Trägerverbund) oder einzelne Akteure sein – sowie zwischen Schule, dem Kooperationspartner und dem Fachbereich für Schule geschlossen.

stehend illustrierten Fällen wird hier auch in den Ferien die Betreuung von Kindern und Jugendlichen ermöglicht. Abermals gesteigert wird die Zusammenarbeit zwischen LehrerInnen aber auch Kindern und Jugendlichen und den MitarbeiterInnen der öffentlichen Jugendhilfe, wenn Letztgenannte eine *Festanstellung* erhalten. Sie arbeiten dann kontinuierlich an Schule. Gleichzeitig betonen die Interviewten, dass Festanstellungen dieser Art andere Kooperationspartner von Schule verdrängen, was sich wiederum nachteilig auf die Angebotsvielfalt und -flexibilität auswirkt.

Im Zusammenhang mit dem Anstellungsverhältnis sei noch auf die Besonderheit des *dezentralen Schulbudgets* hingewiesen, welches Schule im Zuge des Programms der „Einzelschulischen Steuerungen“ zukommt. Die Einzelschulen sind dadurch in der Lage, selbstständig ihr Budget zu verwalten und außerschulisches Personal u.a. zur Gestaltung des Ganztags einzustellen. Auf der einen Seite können Schulen flexibler auf personelle Unterstützungsbedarfe reagieren. Das führt jedoch häufig dazu, dass billige, oftmals ungelernte Kräfte herangezogen werden, anstatt auf gelerntes Personal der Jugendhilfe zurückzugreifen.

Ein anderes, die Kooperation von Jugendhilfe und Schule rahmengebendes Element ist unter dem Stichwort „getrennte Zuständigkeiten“ zusammengefasst und wird nachstehend erläutert.

Getrennte Zuständigkeiten

„(...) Wir haben Tagespflege, wir haben Betreuung in der Kindertageseinrichtung, wir haben Betreuung in der Grundschule, wobei das alles noch // es gibt 13 Plus, es gibt Offener Ganztag (...), es gibt Hauptschule, es gibt pädagogische Mittagsbetreuung“ (integrierte Leitung öffentliche Jugendhilfe/kommunale Schulverwaltung).

Das Zitat thematisiert am Beispiel der Splittung des Betreuungssystems die Trennung von Zuständigkeiten. Es listet verschiedene Betreuungsbereiche auf, die in je unterschiedlichen Zuständigkeitsbereichen der Jugendhilfe und Schule liegen. Professionsunabhängig existiert die Forderung die Zuständigkeit für Kitas und Grundschulen in eine Hand zu geben. Auch innerhalb der Systeme sind die Zuständigkeiten verteilt. In dem Zusammenhang könnte die These aufgestellt werden, dass gerade aufgrund der Verteilung von Zuständigkeiten Kooperation zustande kommt. Inwiefern getrennte Zuständigkeiten jedoch die Kooperationstätigkeiten hemmen ist nachstehend abermals mit dem Fokus auf Jugendhilfe und Schule rekonstruiert.

Gemessen an den Aussagen scheint die interinstitutionelle Trennung von Zuständigkeiten weniger bedeutsam zu sein, als die vertikale sowie horizontale Gliederungen und die damit verbundene Segregation von Zuständigkeiten innerhalb der Systeme, mit deren Illustration begonnen wird. Des Weiteren werden als Negation des Tops getrennter Zuständigkeiten Aussagen zum integrierten Fachbereich beleuchtet. Es ist anzunehmen, dass ein integrierter Fachbereich die Lösung für Probleme darstellt, die aus der Trennung von Zuständigkeiten resultieren. Da weniger stark thematisiert, vielleicht auch, weil es die Grundlage der Kooperation darstellt, werden zuletzt die getrennten gebietskörperschaftlichen Zuständigkeiten behandelt.

Vertikale und horizontale Systemgliederung

Zunächst zur Trennung von Zuständigkeiten infolge *vertikaler Gliederung* der Systeme: Systemübergreifend liegt die *Entscheidungsgewalt im Zuständigkeitsbereich der strategischen Ebene*. Das bedeutet, dass auch Sachverhalte bzw. Problemlagen, welche die operative Ebene betreffen, nicht ‚an Ort und Stelle‘ geklärt werden, sondern die entsprechende Zuständigkeit auf höheren Amtsebenen der Systeme angesiedelt ist. Wie der operativen Ebene zu entnehmen ist, führt die Einhaltung solcher Dienstwege zu unnötigen Verzögerungen. Beispielsweise ist aufgrund derart bedingter Verzögerungen die Fortsetzung einer bereits gelingenden Kooperation missglückt, obwohl kein Klärungsbedarf etwaiger Problemlagen bestand, wozu es strategische Kompetenzen bzw. Zuständigkeiten bedurfte. Einzig und allein die offizielle Zustimmung der strategischen Ebene galt es einzuholen, obgleich die strategische Ebene häufig unzureichende Kenntnisse über die operative Ebene habe. So zeigt sich in einer Modellregion die Schulbehörde kenntnislos über die Kooperationsformen der Ganztagschulen mit der Jugendhilfe.

Aus der *horizontalen Gliederung* der Systeme resultiert ebenfalls eine Trennung von Zuständigkeiten. Die Nachteile einer solchen Gliederung, zeigen die folgenden Beispiele: In einer Modellregion haben die Akteure mit der enormen *Splittung des Jugendamtes* (in ASD, Kindertagesstätten, Jugendarbeit u.a.) zu kämpfen. Es handelt sich jeweils um „Minijugendämter“ (Träger öffentliche Jugendhilfe), die ihre Eigeninteressen und das Wohlergehen des eigenen Bereichs dermaßen fokussieren, dass Projekte in der Vergangenheit nicht zustande kamen, da die Bereichsleitung einer gemeinsamen Finanzierung nicht zustimmten, um der anderen Bereichsleitung bloß nichts zugutekommen zu lassen. Abgesehen davon, dass durch die Splittung des Jugendamtes die bereichsübergreifende Zusammenarbeit und die Arbeit auf der ausführenden Ebene erschwert wird, wirkt sie sich nachteilig auf Entwicklungsprozesse aus: In dem Zusammenhang wird die zunehmende Verstrickung von Jugendarbeit mit Erziehungshilfethematiken genannt. Insgesamt steht fest, die horizontale Gliederung des Jugendamtes

„(...) behindert auch [die Zusammenarbeit], also wir kommen teilweise in einzelnen Fragestellungen, ja nicht nur in einzelnen Fragestellungen, sondern auch mal, manchmal bei grundlegenden Modulen überhaupt gar nicht weiter, ja, weil man einfach sagt, da ist jetzt eine Entscheidungsinstanz, die ist ganz wo anders, dabei müsste ich das aus einer Hand oder wir müssten das hier unter einem Dach entscheiden“ (Träger öffentliche Jugendhilfe).

Das Problem der *Verantwortungsdiffusion* im Zuge der Jugendamtssplittung in getrennte Zuständigkeitsbereiche wurde bereits erkannt und übergreifend agierende Personen eingesetzt, so dass die Gesamtverantwortung des Jugendamtes wieder gebündelt wird. Sie arbeiten nah an den Fachbereichsleitungen, gleichzeitig – und das wird bemängelt – haben sie nichts mit den Menschen vor Ort zu tun. Was sollen sie also den FachbereichsleiterInnen vermitteln? Welchen Nutzen hat das vermittelnde Personal für die Verbesserung der Zusammenarbeit, wenn auch auf Ebene der Fachbereichsleitungen die Kommunikation ebenfalls schwierig ist und auch hier die Einteilung von Zuständigkeiten *nicht trennscharf bzw. nicht zweckdienlich ist*? Zumindest

die freien Träger der Jugendhilfe erkennen darin einen Nutzen: Bei zwei Fachbereichsbudgets können Kosten verschoben werden. Und wenn die Bearbeitungsprozesse in einem Fachbereich zu lange dauern, wenden sich die freien Träger der Jugendhilfe an den anderen Fachbereich. Sie wissen sich mit der Situation zu arrangieren, obwohl auch sie die Zuschneidung der Fachbereiche negativ bewerten.

Integrierter Fachbereich als Lösung?

Man könnte meinen, dass ein integrierter Fachbereich¹²⁷ die angeführten Probleme behebt. Die Wirksamkeit eines integrierten Fachbereichs wird jedoch nicht einheitlich bewertet. Die Jugendhilfe beschreibt die Zusammenführung zweier Fachbereiche in einen als „Mehrwert“ (Träger öffentlicher Jugendhilfe), obwohl sie anmerkt, dass zum Fachbereich Schule ausschließlich „oberflächlich Kontakt“ besteht (ebd.). Der Kontakt zu FachbereichsmitarbeiterInnen der Jugendhilfe hat sich indes weder vermehrt noch verringert. Die Schule hingegen lobt „den kurzen Dienstweg“, der zwischen den Schulen und den MitarbeiterInnen des Fachbereichs für Schule eingehalten wird (Förderverein/Schulleitung). Hier wird weniger nach Zuständigkeiten verfahren, denn nach dem Motiv rasch Unterstützung zu leisten. Weder von Seiten der Jugendhilfe noch von Seiten der Schule liegen Aussagen vor, dass sich die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule durch die Zusammenführung der beiden Zuständigkeitsbereiche verbessert hat. Auf Seiten der Jugendhilfe hat sie scheinbar noch nicht einmal die systeminterne Zusammenarbeit befördert.

Getrennte gebietskörperschaftliche Zuständigkeiten

Zuletzt folgt noch die Betrachtung der getrennten Zuständigkeiten für Schule und Jugendhilfe, welche durch die unterschiedliche Wahrnehmung von Rechte/Pflichten der Gebietskörperschaften zustande kommen. Durch eine solche Trennung können nur *schwerlich gemeinsame Konzepte verfasst und über einen längeren Zeitraum umgesetzt* werden. Denn jedes System – sei es Schule oder Jugendhilfe – entwickelt *Schwerpunkte für das eigene System* weiter. Dazu ein Beispiel: Übernimmt eine Kommune die Schulträgerschaft¹²⁸, während die Trägerschaft für die Jugendhilfe auf Kreisebene angesiedelt ist, kann von der Kreisebene nicht darauf gedrängt werden, dass gemeinsam mit Schule fachliche, interinstitutionelle Positionen beispielsweise zur Jugendförderung entwickelt werden. Schließlich sind die Zuständigkeiten der beiden Systeme nicht Teil der gleichen Körperschaft, sie haben damit keinen gemeinsamen Dienstherrn, der für beide Bereiche Verfügungsgewalt besitzt.

Die gleiche Problematik besteht hinsichtlich der Bestrebung, Schule zu öffnen. Das Schulwesen, also die inneren Schulangelegenheiten, ist nicht

127 Unter einem integrierten Fachbereich wird die Zusammenführung der einst getrennten Schul- und Jugendhilfefachbereiche verstanden.

128 Sind Kommunen Schulträger, besitzen sie meist einen Sonderstatus. Kommunen bzw. Städte mit Sonderstatus sind vergleichbar mit Kreisfreien Städten und können sowohl die Trägerschaft für die Jugendhilfe als auch für die Schulträgerschaft übernehmen.

wie Teile der Jugendhilfe kommunalisiert. Abgesehen von Bündnissen können beide Bereiche nicht von einer Stelle aus koordiniert werden.

6.2.2.2 Ressourcen (monetär/personell/zeitlich)

Neben der divergierenden Aufbaustruktur der Systeme Schule und Jugendhilfe und der damit verknüpften Schwierigkeit, gemeinsame Kooperationszusammenhänge aufzubauen, sind eine weitere Rahmenbedingung monetären, personellen, zeitlichen Ressourcen.

Im Zentrum der Schilderungen steht die Aussage: „sowohl die Landesmittel als auch die kommunalen Mittel sind begrenzt“ (Träger öffentliche Jugendhilfe). Vor diesem Hintergrund und der Erkenntnis, dass die kommunalen Ämter ressourcentechnisch kaum mehr in der Lage sind, ihre Kernaufgaben zu erfüllen, werden entsprechend auch die Gestaltungsmöglichkeiten für Kooperationen zwischen den Akteuren beider Systeme als eingeschränkt empfunden.

Für den Ressourcenmangel wird zum einen die weltweite Wirtschaftskrise verantwortlich gemacht, die auf Bund und Kommunen rückwirkt und langfristige Finanz- und damit auch Kooperationsplanungen behindert. Genannt wird aber auch die systemübergreifend und -intern durch gestiegene Ansprüche ausgelöste Kostensteigerung – auf Seiten der Jugendhilfe etwa die gestiegenen Anforderungen an Pflichtaufgaben, die aus dem SGB VIII erwachsen und die weitgehend ressourcenneutral kompensiert werden sollen.

Auswirkungen des Ressourcenmangels auf die Kooperation

Die geschilderten Schwierigkeiten der Haushalte und der Finanzierung der Systeme Jugendhilfe und Schule bleiben nicht ohne Auswirkungen auf das Ziel, gemeinsame Arbeitszusammenhänge aufzubauen und langfristig zu erhalten. Spotlighthaft soll folgend ein Einblick in die von den Interviewten gegebenen Diagnosen gegeben werden:

- Durch die fehlenden personellen und zeitlichen Ressourcen schildern sowohl MitarbeiterInnen der Jugendhilfe als auch jene der Schule, nicht an gemeinsamen Netzwerktreffen wie Gremien- oder Steuergruppensitzungen teilnehmen zu können. Dies wird als überaus kontraproduktiv eingestuft: „(...) man kann nur dann wirklich sinnvoll zusammenarbeiten, wenn man das entsprechende Personal hat (...)“ (Träger öffentliche Jugendhilfe).
- Aus demselben Grund als schwierig bis unmachbar eingeschätzt wird von beiden Systemen, über das Normalmaß der Arbeit hinausgehende Ziele erreichen, bzw. diese überhaupt angehen zu können. Obwohl es „tolle Projekte“ (Träger freie Jugendhilfe) gibt, scheitert die Umsetzung teilweise am Ressourcenmangel, mitunter auch an der Weigerung des Jugendhilfe- wie Schulpersonals, solche Pläne ohne die Bereitstellung zusätzlicher Ressourcen zu erfüllen.
- Beobachtbar ist jedoch auch der auf Seiten der Jugendhilfe immense Fachkräftemangel, der mit der schlechten Bezahlung und den überwiegenden Halbtagsbeschäftigungen begründet und durch ehrenamtliche

Arbeit kompensiert wird (z.B. von bereits pensionierten Fachkräften). Dies ersetzt aus Sicht der Jugendhilfe, insbesondere bei der Kooperation, zwar nicht das notwendige „professionelle Gerüst“ (Leitung Träger freie Jugendhilfe), zeigt aber das Engagement, Kooperationen erhalten zu wollen. Die Gefahr, die hinter einer solchen „Lösung“ und der chronischen Unterfinanzierung des Personals steckt, schildert die Leitung eines freien Trägers folgendermaßen:

„(...) irgendwann machen die Leute nicht mehr mit, man kann sie nicht bedenkenlos und ohne Grenzen überfordern und das, das befürchte ich, und dann bleiben die besten Ideen stecken.“

- Diese durch die prekäre Ressourcenlage drohende „stille Verweigerungshaltung“ (ebd.) des Personals wird vom Interviewten in Verbindung mit dem Ge- oder Misslingen eigentlich innovativer Kooperationsprojekte gesetzt. Das Zitat zeigt auch die Frustration des Trägers über den Umgang mit Jugendhilfepersonal, das unterbezahlt und zugleich über alle Maßen beansprucht wird.
- Fehlende Ressourcen werden darüber hinaus verantwortlich dafür gemacht, dass professionelle Vernetzungsinstanzen wie Bildungsbüros nicht adäquat gebildet und besetzt werden können – Einrichtungen, die eigentlich als eine Gelingensbedingung für interinstitutionelle Kooperationen zählen.
- Der Ressourcenmangel ist für die Kooperation insbesondere ein Thema bei den Möglichkeiten, (gebundene) Ganztagschulen zu gestalten. Auch hier schildern die Akteure beider Systeme eine Einschränkung ihrer Aktivitäten, die mitunter auch dazu führt, dass Schulleitungen nicht-öffentliche Geldgeber „anbetteln“ (Leitung staatliche Schulaufsicht) müssen, um die Finanzierung des Ganztags überhaupt stemmen zu können.
- Für die Gestaltung des Ganztags in Kooperation von Jugendhilfe und Schule sowie für die Finanzierung von Kooperationsprojekten generell, werden deshalb – auch zwangsweise – neue Wege der Finanzierung gesucht. Ein Faktor, dem in diesem Zusammenhang eine wachsende Bedeutung zukommt, sind private Stiftungen.

Stiftungsfinanzierung

Die gestiegene Bedeutung von Stiftungen als Geldgeber kristallisiert sich als ein Schwerpunkt im Material heraus – dies lässt sich bei vier der sechs Modellregionen nachzeichnen.

Ohne Stiftungen, welche teilweise Finanzierungen bis in sechsstelligen Bereiche stemmen, könnten etwa viele Ganztagsangebote nicht angeboten werden. Im Falle der freien Träger der öffentlichen Jugendhilfe übernimmt beispielsweise die Kommune die Grundausrüstung (Personal und Unterhaltskosten), darüber hinaus gehende (Ganztags-) Kooperationsprojekte müssen dagegen immer öfter drittmittelfinanziert werden. Stiftungen unterstützen auch einkommensschwache Kinder, was insbesondere im Ganztag entscheidend ist. Bei fehlender öffentlicher Bezuschussung, könnten sich diesen – ohne Stiftungsgelder – nur Kinder einkommensstarker Familien

leisten. Das aber wäre, so ein Interviewpartner, „verheerend, denn wir wollen ja genau das umgekehrte“ (Leitung staatliche Schulaufsicht).

Geschildert wird des Weiteren, dass Jugendhilfe-Schule-Projekte oftmals von Land und Kommune anschubfinanziert werden, diese Finanzierung mit Laufzeit der Projekte jedoch abnimmt und durch Stiftungsgelder ergänzt oder gar übernommen wird. Dies wird auch kritisch gesehen vor dem Hintergrund des sich auf diese Weise entwickelnden *Automatismus*: Dinge, die die öffentliche Hand nicht mehr finanzieren kann, werden von Stiftungen übernommen. Hieraus kann ein Teufelskreis werden, wenn Bund und Länder sich aus der Finanzierung zurückziehen, weil Stiftungen diese übernehmen.

Weitere Probleme, die die Akteure durch den Bedeutungszuwachs von Stiftungen erkennen, ist die *fehlende Sicherheit der Finanzierung*. Es gebe „keine dauerhafte Perspektive und daran kränken die Netzwerke insgesamt“ (Leitung Träger öffentliche Jugendhilfe). Stiftungsfinanzierungen sind in der Regel befristet, was – so die Interviewten – genauso zur Einstellung von Kooperationsprojekten führen kann. Als besonders kritisch gesehen wird die „Nebenwirkung“, dass Stiftungen durch die Finanzierungsbeteiligung ein *Mitsprache- und Entscheidungsrecht* erhalten: „(...) das ist der Preis, den man dafür bezahlt, wenn man Hilfen bekommt, finanzieller Art (...).“ (Leitung staatliche Schulaufsicht). So können Stiftungen lenken, welche Projekte sie unterstützen und welche nicht, was mitunter auch zu kontraproduktiven Konkurrenzen zwischen den Kooperationspartnern und -projekten führen kann.

Die geschilderten Aussagen um Ressourcen sind grundlegender Diskussionspunkt der InterviewpartnerInnen. Die Verteilung der Ressourcen ist nicht selten abhängig von (politischen) Vorgaben – diese können hinderlicher, aber auch förderlicher Faktor der Kooperation sein.

6.2.2.3 Kooperationsvorgaben: Erlasse, Gesetze, Verordnungen

In der Mehrzahl der Regionen gibt es, neben den unter 6.2.4.2 dargestellten Kooperationsverträgen, Erlasse bzw. Verordnungen, welche die Verzahnung von Jugendhilfe und Schule – teilweise per Gesetz – vorgeben. Einige dieser Vorgaben tragen dazu bei, dass Kooperation erst ermöglicht und in verbindliche Bahnen gelenkt wird. Positiv beurteilt werden z.B. die in einer Region durch einen Erlass festgelegten Ganztagsstundenanteile von Lehrkräften am Nachmittag, die eine Verzahnung der Professionen ermöglicht. Weiterhin positiv bewertet wird die im Kindertagesstätten- und Schulgesetz geregelte Kooperationsarbeit zwischen Kitas und (Grund-)Schulen, welche meist auch eine verbindliche und langfristige räumliche Regelung bei der Zusammenarbeit beinhaltet. Durch solche strukturierte Kooperationsvorgaben, so ein Träger, seien Jugendhelfemitarbeiter „seit Jahren da bestens eingebunden in der Schulstruktur“ (Leitung Träger öffentliche Jugendhilfe).

Andere Verordnungen werden hingegen als sinnvoll, aber nicht fertig gedacht beschrieben. So verweisen die InterviewpartnerInnen insbesondere auf die Ganztagsschulverordnungen der Kultusministerien, die zwar Gestaltungsvorschläge für den Ganzttag beinhalten – sie reichen von der Regelung

der Schulzeiten, der Rhythmisierung von Unterrichtseinheiten über die Einbindung möglichst vieler Professionen bis hin zur Verzahnung von Jugendhilfe und Schule –, deren Erfüllung jedoch oftmals zu unkonkret geregelt sei. Dies verschafft den kooperierenden Systemen zwar Gestaltungsspielräume, bedeutet gleichzeitig jedoch auch einen hohen Grad an Unverbindlichkeit:

- Im Umgang mit den auch als „willkürlich“ (Leitung Träger öffentliche Jugendhilfe) empfundenen Vorschlägen zeigt sich etwa, dass „jede Schule für sich – da ein neues Konzept“ (Leitung staatliche Schulaufsicht) entwickelt. Es fehlt, in den Augen der Interviewten, eine klare und sinnvolle rechtliche Regelung des Kooperationsverhältnisses. Das Fassen von Beschlüssen, die teilweise auch als „Schnellschüsse“ empfunden werden („Wir machen jetzt Ganztagschule (...)“ ebd.), stellt in den Augen der Befragten oftmals einen ersten Aufschlag dar, der in der Regel zahlreiche Nachjustierungen benötigt.
- Die Installation der Vorhaben bzw. die Umsetzung der Beschlüsse basiert oftmals auf einer nicht final geklärten Finanzierung: so muss etwa geregelt werden, wie viel Geld die Kommunen neben dem auferlegten „Pflichtanteil“ zusätzlich bereitstellt – das Fördergeld des Bundes oder des Landes alleine reicht zur qualitativen Ausgestaltung meist nicht aus.

Diese als rigide eingeschätzten Gesetzes- bzw. Beschlussregelungen führen mitunter auch dazu, dass „Schlupflöcher“ gesucht und gefunden werden. Eine Region schildert beispielsweise, dass es die derzeitige Gesetzeslage verhindert, dass Schulen die Finanz- und Personalverwaltung im Ganztag oder von interinstitutionellen Netzwerken übernehmen. Die Idee, dass Schulen (insbesondere im Ganztag) Leistungen von freien Trägern einkaufen, scheitert an gesetzlichen Vorgaben.¹²⁹ Die Folge ist, dass in diesem konkreten Fall – um die Kooperation überhaupt möglich zu machen – ein freier Träger die gesamte Verwaltungsorganisation übernimmt. Dies wird vor dem Hintergrund, dass die Träger nicht mitgestalten können und so auf dem Status eines „Finanzdienstleisters“ bzw. einer „Jobagentur“ (Leitung Träger öffentliche Jugendhilfe) verharren, negativ beurteilt:

„Uns gefallen da auch die Strukturen nicht so, da ist uns die Schule zu wenig in der Verantwortung, das beklagt auch der Schulleiter und der würde es ganz gerne anders herum drehen, also quasi, also momentan ist es so, wir bekommen ein Budget von der Stadt und machen dafür unsere Arbeit und der Schulleiter beschreibt letztlich, was wir da zu tun haben. Wir hätten es gerne anders herum, dass, also beziehungsweise

129 Eine Ausnahme bilden die „Selbstständigen Schulen“ z.B. in Nordrhein-Westfalen, welche aus dem gleichnamigen Landesprojekt „Selbstständige Schule“ hervorgegangen sind (vgl. http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/bst/hs.xml/prj_88751.htm).

Ähnliche Entwicklungen gibt es auch in den Bundesländern Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz oder Niedersachsen („Eigenverantwortliche Schule“ vgl.

http://www.mk.niedersachsen.de/live/live.php?navigation_id=1897&_psmand=8).

Diese Schulen verfügen über einen hohen Grad an Eigenverantwortung, etwa einen eigenen (Finanz-)Haushalt, mit dem sie auch Leistungen externer Partner einkaufen können.

er soll schon beschreiben, was zu tun ist und er soll auch das Geld bekommen und wir stellen quasi Rechnungen an den Bereich Schule, weil das würde bedeuten, er wäre in der Finanzhoheit drin. Das ist vom symbolischen und von der was für die Zukunft sinnträchtig ist auch wichtig. Also Schule muss dann auch schon selber das Geld in die Hand bekommen (...).“ (ebd.)

Die gesetzlich verursachte Verantwortungsbeschneidung von Schulen wird, dies zeigt das Zitat, nicht nur von Seiten der Jugendhilfe als kontraproduktiv eingestuft – auch der Schulleiter „beklagt“ diese Situation. Für beide Seiten ist schließlich auch klar, dass die Zukunft darin liegen sollte, dass Schulen eigenverantwortlich über ihre Budgets entscheiden können.

Den, teilweise kuriosen, Umgang mit (gesetzlichen) Vorgaben bzw. der Einholung von Genehmigungen im Ganzttag zeigt auch das folgende Beispiel: Um die aufwendige Genehmigungsprozedur für gebundene Ganztagschulen zu umgehen, wird in einer Region der Ganzttag über die vorhandenen Mittel der Mittagsbetreuung und über die offene Ganzttagsschule finanziert. Dieses „Schlupfloch“ wurde gewählt, da die Erstellung eines (Finanz-) Konzepts zur Antragsstellung als aufwendig und nicht unbedingt erfolgsversprechend eingestuft wurde. Die Unklarheiten bei Form und Ausgestaltung der Ganzttagsschulverordnung ermöglicht solche „Hintertüren“. Diese aufzumachen wird auch bekräftigt durch die Erfahrung, dass Bewilligungen teilweise so kurzfristig beschieden werden, dass deren Umsetzung innerhalb von wenigen Tagen stehen muss – eine Rahmenbedingung, die schon von vorneherein abschrecken kann.

6.2.2.4 Ge- und Misslingensbedingungen

Die InterviewpartnerInnen nennen neben den in den einzelnen Punkten zu „Rahmenbedingungen“ schon aufgeführten Stolpersteinen und Begünstigungen schließlich noch drei weitere „Ge- und Misslingensbedingungen“:

- Zunächst gibt es die Meinung, dass sich der Staat nicht aus der Bildungsverantwortung ziehen darf: es sei seine Aufgabe, für eine umfassende Bildung von Kinder und Jugendlichen zu sorgen. Dabei finden sich zur konkreten Umsetzung dieser Forderung unterschiedliche Vorstellungen: während einige Akteure (wie im voranstehenden Punkt 6.2.2.3 Kooperationsvorgaben geschildert) die Lösung in der erhöhten Eigenständigkeit der Systeme, insbesondere der Schulen, sehen, gibt es auch die gegenteilige Forderung, dass Rahmenmaßnahmen sowie Ressourcen- und Personalzuweisungen (weiterhin) staatlich und somit zentral organisiert werden sollten.
- Eine weitere Diagnose, die als Misslingensbedingung eingestuft werden kann und an den vorherigen Punkt anknüpft, ist die Feststellung, dass die Kinder- und Jugendpolitik im Vergleich zu anderen Themen in der politischen Prioritätenliste eher hinten angesiedelt sei – sowohl auf Kommunal- als auch auf der Bundesebene. Vor dem Hintergrund dieser Rahmenbedingung sei es schwierig, etwas zu verändern oder zu bewirken.

- Letztlich wird als Misslingensbedingung explizit noch einmal auf die Ressourcenfrage verwiesen. Aufgrund mangelnder Gelder und fehlenden Personals könnten bestimmte Bildungsfelder und -zielgruppen nicht (mehr) adäquat bedient werden. So schildert eine Leitung der öffentlichen Jugendhilfe, dass sich die Jugendhilfe aus Ressourcengründen aus dem Bereich der älteren Zielgruppen zurückziehen musste, obwohl das SGB VIII Angebotsstrukturen bis 27 Jahre vorsieht. Gerade hier bestünde dringender Handlungsbedarf, dem man aber auf der vorliegenden Ressourcenbasis nicht mehr nachkommen könne. Dass sich diese Einschränkungen innerhalb des eigenen Systems auch auf (neue) Kooperationszusammenhänge übertragen lassen, haben nicht zuletzt die Ausführungen im Absatz 6.2.2.2 Ressourcen gezeigt.

6.2.2.5 Fazit

Kooperationsschwierigkeiten von Jugendhilfe und Schule werden bedingt durch die *Eigenständigkeit* der Systeme und ihre *Segmentierungen in Subsysteme mit je eigenem Vorteils- und Konkurrenzdenken*.

Zentrale, die Kooperation erschwerende Segmente sind

- im Bereich der Schule, die innere und äußere Schulaufsicht, die Schulformen sowie die Einzelschule
- im Bereich der Jugendhilfe insbesondere die freien Träger.

Bei der überwiegend projektförmig verlaufenden Kooperation geraten die Akteure ferner mit spezifischen Strukturelementen des anderen Systems in Konflikt, wie

- der, im Vergleich zur Schule, geringfügigen *finanziellen Ausstattung* des Jugendhilfesystems
- den *divergierenden Finanzierungsformen* auch innerhalb der Subsysteme der Jugendhilfe (z.B. unterliegen Rahmenzuweisungen und Einzelzuweisungen unterschiedlichen Vergabevorschriften); um kooperieren zu können, brauche Jugendhilfe ein ‚unversäultes‘ Finanzierungssystem
- den *divergierenden Planungsstrukturen*. Die Planung beider Systeme wird zentral beschlossen, bei Jugendhilfe jedoch dezentral umgesetzt. Schule folgt einer Art „Fünfjahresplan“, der zwar die Planungssicherheit gewährleistet, dies jedoch auf Kosten der Flexibilität. Der Planungshorizont Jugendhilfe erstreckt sich lediglich auf ein- bis zwei Jahre, was Planungsunsicherheit bei gleichzeitiger Flexibilität bedeutet
- den *unterschiedlichen Planungsgebieten*; sinnvoll seien deckungsgleiche Planungsgebiete der Systeme.

Insbesondere die Planungsdivergenzen werden über den Einsatz von *Instrumenten* wie der *integrierten Fachplanung* oder die *Bildung von Arbeitskreisen* zu kompensieren versucht, wenn sie auch – wie im Fall der Arbeitskreise – thematisch begrenzt sind.

Ein Stolperstein für die Kooperation stellt die *Vielfalt von Arbeitsverhältnissen* dar. Damit verbunden sind unterschiedliche Arbeitgeber und die Ver-

teilung der Weisungsbefugnis auf mehrere Personen, wodurch die Gestaltung eines Kooperationsfeldes tatsächlich erschwert wird. In den Ganztags-schulgestaltungen sind zahlreiche Konstellationen von Akteursgruppen (Lehrerschaft und außerschulische Partner) mit je eigenen Arbeitsaufträgen anzutreffen, welche jeweils Vor- und Nachteile für die Vielfalt der Angebote, den Wechsel der Angebote entsprechend dem Bedarf und ihre Qualität mit sich bringen. Mit Blick auf die Arbeitsqualität sind Festanstellungen und Pauschalaufträge für die gesamte Gestaltung der Ganztagsangebote von Vorteil, sie erzeugen kontinuierliche Arbeitszusammenhänge. Sie wirken sich jedoch nachteilig auf die Flexibilität und Angebotsvielfalt aus, da mehrere Träger in der Regel ein größeres Angebotsspektrum präsentieren als ein einzelner Träger. Das dezentrale Schulbudget ermöglicht Schule auf der einen Seite selbst Personal einzustellen und im Kontext einzelschulischer Bedarfe personell und inhaltlich den Ganztag zu gestalten. Auf der anderen Seite wird jedoch, um Geld einzusparen, auf niedrigqualifiziertes oder unge-lertes, weil kostengünstiges Personal zurückgegriffen und gelernte Jugend-hilfemitarbeiterInnen verdrängt.

Die *vertikale* und *horizontale Gliederung* der Systeme kann als Keil der Zusammenführung der *Zuständigkeitsbereiche* gewertet werden: Während die vertikale Gliederung dazu führt, dass Entscheidungszuständigkeiten auf der strategischen Ebene verortet werden, führt die häufig nicht trennscharf (bezüglich ihrer Leistungsbereiche) verlaufende horizontale Gliederung (ebenso wie bei den Segmenten) a) zur Verantwortungsdiffusion und b) zum Konkurrenzdenken. Auch der *integrierte Fachbereich* trägt nur geringfügig dazu bei, dass Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten der beiden Systeme gebündelt werden, und die daraus resultierenden Synergieeffekte den Kindern und Jugendlichen zugutekommen. Dort, wo sich bereits gelingende Kooperation beobachten lässt und die Hürde der getrennten Zuständigkeiten zumindest mittelfristig überwunden wird, sehen sich die Akteure mit dem Problem des Datenschutzes konfrontiert.

Bei Land und Kommune herrscht ein eklatanter *Ressourcenmangel* vor, der sich dahingehend auf die Kooperationsabsichten auswirkt, dass die zusätzlich zur regulären Arbeit zu leistende Kooperationsarbeit entscheidend behindert wird: Die Akteure können z.B. nicht an gemeinsamen Netzwerktreffen, wie Steuerungsgruppen, teilnehmen; professionelle Vernetzungsinstanzen wie Bildungsbüros können nicht adäquat besetzt bzw. gebildet werden – beides Bedingungen für eine gelingende Kooperation. Die prekäre Ressourcenlage – keine zusätzlichen Gelder für die Umsetzung innovativer Projekte bei bestehendem Fachkräftemangel, Überforderung und Unterbezahlung der Jugendhilfe – ruft eine *stille Verweigerungshaltung* der Akteure hervor.

Für die Gestaltung des Ganztags und anderer Kooperationsprojekte werden neue Finanzierungswege gesucht. *Stiftungen* gewinnen eine neue, herausragende und gleichermaßen zweideutige *Bedeutung*: Über sie wird Kooperation ermöglicht, wenn auch meist nur anschubfinanziert. Gleichzeitig birgt die Stiftungsfinanzierung die Gefahr eines Automatismus, wonach sich Bund und Länder bei Unterfinanzierungen zunehmend aus der Verantwortung nehmen und diese auf Stiftungen verlagert wird, die dadurch in

eine Position kommen, entscheiden zu können, welche Projekte auf den Weg gebracht werden, und welche nicht. Eine andere Schwierigkeit bei der Suche alternativer Finanzierungswegen ist das verfassungsrechtliche Verbot Landes- und Bundesmittel zu poolen.

Kooperationsvorgaben strukturieren die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. Beinhalten sie unkonkrete Regelungen, erzeugen sie die Ambivalenz aus Gestaltungsspielraum und Unverbindlichkeit. Beschlüsse werden oft als „Schnellschüsse“ empfunden, die in den meisten Fällen Nachjustierungen nötig machen. Rigide gefasste Regelungen verursachen hingegen die Suche nach gewinnbringenden Schlupflöchern.

6.2.3 Ziele¹³⁰

Vor dem Hintergrund der sich im Aufbau bzw. im Ausbau befindenden Bildungslandschaften sind die Ziele, welche die Akteure mit diesem Konstrukt verfolgen von zentraler Bedeutung. Unter der Kategorisierung „Ziele“ finden sich ausschließlich Aussagen, welche von den Akteuren *dezidiert* als Ziele formuliert wurden, oder zu solchen Bezug nehmen. Entgegen aller Erwartungen finden sich keine Aussagen bezüglich klarer, an Lokale Bildungslandschaften gekoppelter Zielvorstellungen. Stattdessen werden allgemeine Ziele häufig mit wirtschaftlichen Gesichtspunkten in Zusammenhang gebracht. Insgesamt eröffnet sich bei der Betrachtung der Ziele ein diffuses Bild, das auch bei institutionsspezifischer Beleuchtung wenig Kongruenz aufweist. Ein grobes Muster offeriert allerdings die Differenzierung der Aussagen nach der Hierarchieebene der Befragten - gemeint ist die operative und strategische Ebene. Allen Akteuren gemein ist die Absicht, eine gelingende Vernetzung von Jugendhilfe und Schule zu realisieren. Wenige verweisen dabei auf die Voraussetzung, dass Kooperation auf der Grundlage eines gemeinsamen pädagogischen Konzepts zu geschehen hat und auch nur unter diesen Bedingungen erfolgreich sein kann.

Zunächst wird die Bedeutung, welche die Akteure Zielen einräumen und welche Handhabung von Zielen sie für sinnvoll erachten beleuchtet (6.2.3.1) Die Einstellung zum generellen Umgang mit Zielsetzungen wird sodann mit den Zielsetzungen von VernetzungskoordinatorInnen¹³¹ kontrastiert. Letztere werden hier als eigenständiger Deutungsmustertypus behandelt, da davon auszugehen ist, dass VernetzungskoordinatorInnen neutral agieren und sie in der Organisation der Vernetzungsarbeit von Jugendhilfe und Schule nicht von professionsspezifischen bzw. institutionsspezifischen Bestrebungen der Jugendhilfe oder Schule geleitet werden. Die gemeinsame Darlegung wird vorgenommen, um zwei gegensätzliche Positionen zu konturieren und aufeinander zu beziehen. Gegensätzlich sind sie

130 Im BMBF ging es stark um Governance, insofern wurde der Aspekt mit berücksichtigt und wird hier deskriptiv dargestellt ohne, dass eine Analyse auf der Governance-Folie stattfindet.

131 Die Vernetzungskoordinatoren der Modellregionen verfolgen den Auftrag, in Gremien, deren Mitglieder Jugendhilfe- wie Schulakteure umfassen, das Bestreben der Vernetzung von Jugendhilfe und Schule zu initiieren und moderierend voranzutreiben.

dahingehend, dass die Vernetzungsarbeit bei der einen Akteursgruppe das/ein zentrales Aufgabengebiet darstellt, indes sie bei der anderen Akteursgruppe parallel zu den eigentlichen Arbeitsaufträgen liegt. Unter 6.2.3.2 werden die Zielnennungen „Aufbau von Unterstützungsstrukturen für Schule“, der Steuerungsaspekt bei Zielen sowie das Fehlen von Zielbestimmungen vorgestellt. Zuletzt wird die Komplexität von Zielen (6.2.3.3) knapp resümiert.

6.2.3.1 Zwei Positionen im Zielarrangement – eine Kontrastierung der generellen Einschätzung von Zielen mit jenen der Vernetzungs KoordinatorInnen

Welchen Stellenwert haben Ziele hinsichtlich der Kooperationsarbeit von Jugendhilfe und Schule? Wie müssen Ziele gefasst werden und welche Einschätzungen zur Entwicklung von Zielen weist das Material aus? Allgemein gesprochen erachtet die Mehrzahl der Akteure *gemeinsame Zielformulierungen* für die Kooperation von Jugendhilfe und Schule als notwendig. Dabei scheint sich die Entwicklung und Formulierung gemeinsamer Ziele als problematisch darzustellen. Als Grund werden auseinanderliegende Grundpositionen genannt, welche durch Professions- bzw. Institutionsspezifika und der damit zusammenhängenden Kultur¹³² bedingt werden. Ferner liegen die Grundpositionen unterschiedlicher Einrichtungen auseinander – so verfolgen Kindertagesstätten andere Absichten als beispielsweise Jugendzentren, bei verschiedenen Schulformen verhält es sich ähnlich. Letztlich führen die Akteure die Überwindung divergierender hierarchischer Positionen und damit verbundener Interessen als Schwierigkeit bei der Entwicklung gemeinsamer Ziele an. Abgesehen von den auseinanderliegenden Grundpositionen wird insbesondere von der operativen Ebene dafür plädiert, Ziele klein zu fassen. So betonen gemeindliche Steuergruppen die Kleinhaltung von Zielen, denn „man kann nicht das ganze Bildungssystem umkrempeln“ (kommunale Finanzverwaltung). Es scheint den Akteuren also sinnvoller, kleinteilige Zielformulierungen vorzunehmen, die sich einem konkreten Vorhaben verschrieben sehen, anstatt utopische Großprojekte zu fokussieren.

Der Akzentuierung, Zielsetzungen gemeinsam zu erarbeiten, stehen die *Zielvorgaben ‚von höherer Stelle‘* gegenüber. Damit gemeint sind ministerielle Vorgaben, die als Absichtserklärungen fungieren und auf die darunterliegenden Hierarchieebenen beider Institutionen starken Einfluss haben. Ihre Wirksamkeitsrichtung verläuft einseitig, die Akteure der operativen Ebene haben auf Zielvorgaben dieser Art, sprich auf deren Ausrichtung, meist keinen unmittelbaren Einfluss. Hier ergibt sich ein Spannungsfeld, da die Befragten gleichzeitig darauf insistieren, dass sie sich mit den Zielsetzungen, welche ihre Arbeit überschreiben, *identifizieren müssen*. Die Erfüllung dieser Bedingung scheint diffizil zu sein, wenn die parallel vorhandenen Ziele a)

132 Als Beispiel für professionsspezifisch bzw. institutionsspezifische Kultur kann hier der Formalisierungsgrad genannt werden: Schule zeichnet sich im Unterschied zur Jugendhilfe etwa durch eine hohe Standardisierung und Zertifizierung aus.

vorgegeben sind und – wie weiter unten zu sehen sein wird – b) die strategische Ebene diese sehr abstrakt formuliert. In diesem Fall wird ihre Wirksamkeit angezweifelt.

Auf der Schulseite skizzieren darunterliegende Hierarchiestufen das Thema „Zielsetzung im Kooperationszusammenhang“ insgesamt als fraglich. Das Niederschreiben hehrer Absichten wird hier als nutzlos befunden. Aus ihrer Sicht muss in der Priorisierung der Debatte um gemeinsame Zielsetzungen die Aktion vorangestellt werden. Ein Argumentationsmuster, das nicht mit dem Titel *talk and action* überschrieben werden kann, vielmehr handelt es sich hier um die Leitlinie *action* statt *talk*.

Kontrastierend zu dieser Schwerpunktsetzung erscheinen die *Vernetzungsziele von NetzwerkkoordinatorInnen*¹³³. Um ihre Grundhaltung zu Kooperation im Gegensatz zu den Nicht-KoordinatorInnen der Modellregionen zu verdeutlichen, soll knapp beschrieben werden, wodurch sich die genannten KoordinatorInnen und ihre Arbeit auszeichnen: Die in den Modellregionen tätigen VernetzungskoordinatorInnen sind explizit mit der Aufgabe beauftragt, die interinstitutionelle Netzwerkarbeit mit den Akteuren der Jugendhilfe und Schule zu entwickeln. Sie agieren in konkreten Formationen wie Lenkungs- bzw. Arbeitsgruppen. Die Gruppen sind paritätisch und überwiegend von Akteuren einer mittleren oder operativen Hierarchieebene – beispielsweise Regionalleiter des Jugendamts oder Schulleitern – besetzt. Das konkrete Arbeitsfeld der NetzwerkkoordinatorInnen schließt somit kaum - und wenn, nur peripher - die höheren strategischen Funktionäre der Kinder- und Jugendhilfe und Schule ein.

Ein grundlegendes Ziel ihrer Vernetzungsarbeit besteht darin, den Akteuren der ausführenden Ebene die Sichtweisen der anderen Profession zu vermitteln. Sie sollen einander und ihren professionellen, wie institutionellen Kontext kennenlernen. Darauf aufbauend müssen konkrete gemeinsame Schnittmengen für die Zusammenarbeit identifiziert werden. Bei der Entwicklung von Handlungszielen gilt es aus Sicht der KoordinatorInnen darauf zu achten, sich mit einer kleinen Menge von Zielsetzungen zu begnügen und konkret an diesen zu arbeiten. In diesem Vorgehen zeichnet sich ein Mittelweg zu *action* statt *talk*, nämlich *talk and action* ab.

Um das *Gelingen der Vernetzungsarbeit nicht in die Abhängigkeit der Bereitschaft und des Engagements Einzelner zu stellen*, formulieren die KoordinatorInnen weitere Vorsätze: Allen voran steht die Absicht, Kooperation zur Chefsache zu machen. Von oberster Jugendhilfe- und Schulstelle muss das Vernetzungsbestreben klar signalisiert, getragen und von den MitarbeiterInnen gefordert werden. Dazu gehört, Vernetzungsarbeit als strukturellen Bestandteil in die reguläre Arbeitszeit einzugliedern. Hierfür müssen entsprechende Ressourcen zur Verfügung gestellt werden – entweder zeitliche oder entsprechende finanzielle Ressourcen, um eine weitere Arbeitskraft für die Vernetzungsarbeit finanzieren zu können. Die Arbeit der KoordinatorInnen und die Verwirklichung der Zielsetzungen tragen allerdings nur Früchte, wenn die in den Netzwerkorgans erzielten Beschlüsse in die ausführende Ebene der jeweiligen Institutionen transferiert werden. Ein Punkt, der ins-

133 Sie werden auch VernetzungskoordinatorInnen genannt.

besondere auf die Alltagsarbeit und das operative Geschäft gemünzt ist, umfasst die Einführung etablierter, personenunabhängiger Informationsstrukturen.

Da hier nur übereinstimmend vertretene Zielsetzungen von VernetzungskoordinatorInnen hervorgehoben werden sollen, wird an dieser Stelle die Kontrastierung der verschiedenen Positionen bezüglich des Umgangs mit Zielen abgeschlossen und mit den allgemeinen Zielnennungen fortgeführt.

6.2.3.2 Zielnennung

Abgesehen von der Diskussion um die Relevanz und den richtigen Umgang mit Zielsetzungen sowie die Zielsetzungen der KoordinatorInnen, weisen die Daten eine Vielzahl von Zielnennungen auf. Diese decken ein weites Feld ab. Die Zielnennungen der operativen Ebene werden einleitend den Zielnennungen der strategischen Ebene gegenübergestellt. Daran anschließend wurde abermals auf die Sortierungsmethode, die beiden zentralen Akteursgruppen Jugendhilfe und Schule zu kontrastieren, zurückgegriffen. Auch diese Ergebnisse sind dargelegt. Aus den beiden institutionellen Positionen lassen sich auch Gemeinsamkeiten ableiten. Mit ihrer Nachzeichnung, der gemeinsame Zielnennung „Aufbau von Unterstützungsstrukturen für Schule“ sowie dem Steuerungsaspekt und dem Fehlen von Zielbestimmungen wird der Absatz zu Zielnennung abgeschlossen.

Bei der Gegenüberstellung der Zielnennungen von *operativer und strategischer Ebene* wird eine Struktur erkennbar. Wie bereits angerissen, zeichnet sich die strategische Ebene durch die überwiegende Nennung ‚großer‘, d.h. abstrakter Ziele, wie Chancengleichheit, Verbesserung des Bildungsangebots oder soziale Durchmischung aus. Dem steht die operative Ebene nur geringfügig nach. Allerdings erfolgt hier die Kopplung mit einer Konkretisierung der Ziele auf bestimmte Handlungsfelder. Die Handlungsfelder, auf welche sich die Zielnennungen beziehen, umfassen die Gestaltung der Nachmittagsbetreuung, die Verbesserung des Übergangsmanagements von Primar zu Sek I sowie von Sek I zu Sek II, die Schaffung von Anschlussperspektiven für nicht reintegrierbare Kinder (z.B. über Berufsvorbereitung) sowie den Ausbau früher Hilfen. Das Ziel, einen präventiven Ansatz zu verfolgen und die Bildungsbiographien der Kinder und Jugendlichen möglichst früh zu rahmen, ist eine von allen Akteuren der Jugendhilfe und Schule – ungeachtet ihrer hierarchischen Positionen – getragene Zielnennung.

Auch die Gegenüberstellung der Zielnennungen von *Schule- und Jugendhilfeakteuren* offeriert ein Muster: Die Jugendhilfe legt den Fokus auf inhaltliche Ziele, Schule mehr auf die Bedürfnisse und Förder- wie Förderbedarfe zu legen. Dabei gilt es auch die Eltern einzubeziehen, welche auf die Frage, welche Unterstützungsangebote ihre Kinder brauchen, oft keine Antwort wissen. In Anbetracht solcher Defizite erscheint die Zielnennung nach einer lückenlosen Kommunikation der Akteure, welche mit dem Kind zu tun haben – wie Schulakteure, ASD-MitarbeiterInnen, SozialpädagogInnen der Kitas oder offenen Arbeit aber auch VereinsmitarbeiterInnen oder ÄrztIn-

nen – konsequent. Auf diesem Weg soll es gelingen, nicht nur im Fall von Kindeswohlgefährdungen, sondern generell bei Auffälligkeiten jeglicher Art, schnell reagieren zu können.

Schulakteuren sind zwar Aussagen wie „jedes Kind soll nach seinen Fähigkeiten gefördert werden“ und „kein Kind darf hängen bleiben“ (Schulleiter) zu entnehmen. Ihre Zielnennungen sind allerdings oftmals an ein Steuerungsinstrument oder Steuerungsvorhaben gekoppelt, welche weitestgehend von Akteuren der strategischen Ebene getätigt werden, was weiter unten diskutiert wird. Zunächst erfolgt die Darlegung einer spezifischen, gemeinsam getragenen Zielsetzung.

Aufbau von Unterstützungsstrukturen für Schule

Die Ermittlung der Zielbestimmung Strukturgenerierung zur Unterstützung von Schule bestätigt die Vorstellung, dass das deutsche Bildungswesen und die beteiligten Akteure sich durch eine schulzentrierte Denkweise auszeichnen. Die untersuchten Bildungslandschaften weisen diesbezüglich ein konsistentes Bild auf. Konsistent ist das Bild dahingehend, dass die Zielfigur zum einen dezidiert genannt wird und zum anderen in verschiedenen Codes rekonstruiert werden kann.¹³⁴ Bei dieser Zielbestimmung, Unterstützungsstrukturen für Schule zu generieren, ist in manchen Fällen allerdings unklar, ob der daraus resultierende Nutzen den Kindern und Jugendlichen, also den BildungsadressatInnen, zu Gute kommen soll, oder ob die Zielbestimmung Schule durch Jugendhilfe Unterstützung zu leisten als Mittel zum Zweck kommunaler Haushaltsinteressen fungiert. Anders gesagt, es drängt sich die Frage auf, ob, statt dem Bildungssubjekt Priorität einzuräumen, vielmehr die Kommune vor finanziellen Belastungen bewahrt werden soll, indem man Schule unterstützt? Indizien, welche Anlass zu dieser Frage geben, sind beispielsweise im Zusammenhang mit Projektbeschreibungen zu finden. Zweifelsfrei wirken Projekte – wie in Kapitel 6.2.4.3 zu sehen sein wird – in den Modellregionen als „Initialzündung“ (kommunale Spitze) für die kooperative Strukturentwicklung von Jugendhilfe und Schule¹³⁵. Die Mehrzahl der Projekte der Modellregionen hat sich sogar vorrangig diesem Ziel verschrieben. Hierzu scheinen sich jedoch Zielbestimmungen anderer Natur zu gesellen. Zumindest liegen die von den Akteuren angeführten Argumentationsstränge für schulische Strukturentwicklungen sehr nah bei der Zielnennung, mittels Projektarbeit die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule zu initiieren bzw. zu verstärken.

Die tatsächlich verfolgten Absichten, die Kooperation Jugendhilfe - Schule zu befördern oder die Kooperation beider Institutionen zu evozieren, um Schule zu entlasten und eine Stütze zu sein, lassen sich nur schwer

134 Der Abschnitt zum Professions- und Institutionsverständnis (6.2.5) zeigt, dass dem Handeln wie der Ausrichtung von Jugendhilfe die Intention zugrundeliegt, Schule funktionsfähig zu halten und sie in ihrer Arbeit und Aufstellung – wie im Fall von Ganztagsschule – zu unterstützen. Diese Intention ergänzt sich im Großen und Ganzen hervorragend mit den Erwartungen, die Schule an Jugendhilfe stellt.

135 Wiederholend sei hier angemerkt: gelingende Kooperation stellt ein von allen Akteuren geteiltes Ziel dar.

identifizieren. Zur Deutungsschwierigkeit des wahren Ziels kommt erschwerend hinzu, dass es stets um Angestellte der Kommune in Leitungspositionen handelt, welche diese unklaren Argumentationsmuster artikulieren. Sie heben die negative Auswirkung der Trennung von äußerer und innerer Schulangelegenheiten für Schulverwaltungsträger hervor. Der Träger hat den Sachaufwand von Schulen zu leisten und sieht sich als Leidtragender, wenn Schule nicht im Stande ist ihre Aufgaben zu erfüllen. Der Anstieg der SchulabbrecherInnenquote und damit die Tatsache, dass Jugendliche, bedingt durch ihren Bildungsstand und nicht erworbene Kompetenzen, als arbeitsunfähig deklariert werden, da sie nicht auf dem Arbeitsmarkt Fuß fassen können, wird dem Schulsystem als Versagen zur Last gelegt. Und für diese Unzulänglichkeit des Schulsystems muss endlich die Kommune aufkommen.

Die Kommunen realisieren *Bildung als Standortfaktor*. Sie sehen in einer hohen Bildungsqualität einen wesentlichen Aspekt der kommunalen Zukunftssicherung und möchten aus diesem Grund im Bildungsbereich mehr Verantwortung und damit Mitspracherecht erhalten. Die kommunalen Akteure nennen folgende für sie bzw. die Kommune relevanten Schwerpunkte, welche im Zuge laufender Projekte verfolgt werden sollen: Defizite müssen abgebaut und Begabungen insgesamt und frühzeitig gefördert werden. Weitere Themen sind die bereits unter dem Aspekt der Zielhandlungsfelder angeführte Gestaltung der Nachmittagsbetreuung und das Ziel, über Jugendarbeit Eltern den Zugang zu Schule zu erleichtern und ihr Interesse für das schulische Fortkommen ihrer Kinder zu steigern.

In den eben genannten Erkenntnissen lässt sich der Bezug zum Bildungssubjekt – den Kindern und Jugendlichen – vermuten. Nachdem diese Punkte von den Akteuren jedoch in *Kontext zur kommunalen Zukunftssicherung* gesetzt werden, bleibt es fraglich, welches Ziel als prioritär eingestuft wird. Aber kann diese Differenzierung in den Prioritäten nicht vernachlässigt werden? Sowohl bei kommunaler Schwerpunktsetzung als auch bei der Fokussierung der Bildungsadressaten soll letztlich durch den Aufbau kooperativer Strukturen das Schulsystem mit Hilfe der Jugendhilfe Unterstützung erfahren und auf diesem Weg das Bildungssystem gesteigert werden. Das Eine kommt dem Anderen zu Gute und umgekehrt. So könnte man zumindest meinen. Ob bei der Zielverfolgung Aufbau von Unterstützungsstrukturen für Schule und der in dem Zusammenhang rekonstruierten Streben nach einer erweiterten kommunalen Verantwortung für das formale Bildungssystem, die Interessen der BildungsadressatInnen oder der kommunale Haushalt priorisiert werden, kann anhand der Daten nicht klar beantwortet werden. Nachdem in den untersuchten Modellregionen die Trennung von inneren und äußeren Schulangelegenheiten weitestgehend besteht, ist es derzeit ebenso wenig absehbar, ob die jeweilige Schwerpunktsetzung von kommunalen oder subjektbezogenen Zielen im Ergebnis beiden gleiche Erfolge beschert. Gerade weil diese Frage nach dem Nutzen der Priorisierung der genannten Schwerpunkte nicht beantwortet werden kann, ist es ratsam, beim Aufbau bzw. Ausbau lokaler Bildungslandschaft dem Adressatenbezug einen hohen Stellenwert einzuräumen, um der Gefahr zu begegnen, dass deren Nutzen nicht hinter Haushaltsinteressen zurücksteht.

Indes hier die Aussagen der kommunalen Akteuren keinen zweifelsfreien Aufschluss über ihre endlich verfolgten Absichten zulassen, können bei Jugendhilfeakteuren klare Absichten beim Aufbau von Unterstützungsstrukturen für Schule rekonstruiert werden. Wie die Jugendhilfe engagieren sich auch zivilgesellschaftliche Akteure – wie Stiftungen – für dieses Ziel. Beide möchten über die Verbesserung des Bildungssystems den Kindern und Jugendlichen in ihrem Bildungserfolg nutzen.

Steuerung

Im Folgenden soll dem Aspekt der Steuerung weiter nachgegangen werden, wobei nicht – wie unter Zielnennungen beschrieben – die Konnotation schulischer Ziele und Steuerungsvorhaben grundlegend ist. Vielmehr ist zwischen dem Ziel zu steuern und Instrumenten der Steuerung, Benchmarking und Monitoring, zu unterscheiden. Über welche Instrumente der Bildungsbereich und die entsprechenden Einrichtungen gesteuert werden und welcher Datentypus verwendet wird, ist von zentralem Interesse, um gegebenenfalls Leerstellen ausfindig machen zu können. Zunächst wird der Blick jedoch auf die Zielnennung Steuerung gelenkt. Diese Zieltypologie wird vorrangig von Akteuren der strategischen Ebene – sowohl von politischen Akteuren, als auch von Schule und Jugendhilfe – genannt. Das Steuerungsziel wird stets mit *effektivitätssteigernden Motiven* in Verbindung gebracht. So soll das Jugendamt beim Ausbau von Jugendsozialarbeit eine Steuerungsfunktion übernehmen, denn „gerade bei Jugendsozialarbeit an Schulen ist (...) [die] Kooperation mit (...) anderen Feldern der Jugendhilfe“ (freier Träger) notwendig. Diese Zusammenarbeit kann am effektivsten über das Jugendamt gesteuert werden. Ein anderes Beispiel ist die Bestrebung, Schulsozialarbeit im Ganztagschulausbau in freier Trägerschaft zu haben. Die Arbeit in freier Trägerschaft wird – gemäß den Aussagen der Akteure – als effektiver bewertet, als wenn Schulsozialarbeit in die Schulhierarchie eingebunden ist. Mehr Effektivität und *Transparenz* verfolgend, wird ferner von Seiten einer Finanzverwaltung, in deren Zuständigkeit Jugendhilfe und Schule liegt, dafür plädiert, schulnahe Einrichtungen in eine Verwaltungseinheit zu geben. Über die gewonnene Transparenz lässt sich die Organisation erleichtern und höhere Effizienz erzielen.

Um dem Steuerungseifer mit der Intention Effektivität und Effizienz zu steigern nachkommen zu können, bedarf es geeigneter Steuerungsinstrumente. Das Datenmaterial verweist dazu auf Benchmarking und Monitoring.

Benchmarking

Beim Benchmarking handelt es sich um eine vergleichende Analyse von Daten mit einem festgelegten Referenzwert. Benchmarking soll als Steuerungsinstrument¹³⁶ zur Regulierung von Sozialräumen – auch Sozialraumanalyse genannt – eingeführt werden. Die Grundlage der Berechnungen sind weitestgehend empirische Daten. Zur Erhebung des Ist-Zustandes,

136 Parallel dazu sollen die Fachplanungen der Jugendhilfe und der Bereich Schulentwicklungs- aber auch die Stadtentwicklungsplanung zusammengelegt werden.

anhand dessen Richtlinien für den zu steuernden Bereich erstellt werden, wird beispielsweise eruiert, wer wann welche Bildungsangebote in Anspruch nimmt. Indes der Ist-Zustand empirisch erhoben wird, entbehrt die Bedarfsermittlung insofern einer empirischen Grundlage, als dass sie vom Ist-Zustand, unter Berücksichtigung der festgelegten Referenzwerte, abgeleitet und nicht unter Zuhilfenahme einer direkten Befragung der LetztadressatInnen ermittelt wird. Die in den Modellregionen angetroffene Form von Benchmarkings stellt somit keine Form der Beteiligung von LetztadressatInnen dar. Ihre festgelegten Referenzwerte sind als technokratisches Steuerungswissen zu verstehen, anhand dessen Sozialräume und deren Einrichtungen gesteuert werden.

Das Steuerungsinstrument kann *auf verschiedenen Ebenen verwendet* werden. Fachamtsleitungen – so die Befragten – steuern darüber die Gesamtheit der Sozialräume innerhalb einer Region¹³⁷. Die Gebiets- bzw. die jeweilige Sozialraumleitung reguliert mittels der vorgegebenen Referenzwerte wiederum die einzelnen Einrichtungen, welche in ihrer Zuständigkeit liegen.

Handelt es sich hierbei um ein regulierendes, im Sinne von das *Gesamtgeschehen ordnendes Steuerungsinstrument*? Mit Abstand betrachtet, kann diese Frage verneint werden, wenn man berücksichtigt, dass nach Aussagen der Akteure die Fachamtsleitungen nur die Möglichkeit sehen, Einrichtungen über finanzielle Mittel zu regulieren und diese damit gleichermaßen reglementieren. Schließlich ist die Vergabe von finanziellen Zuwendungen an dezidierte Zwecke gebunden: Bezirke erhalten von den Fachämtern eine bestimmte Zuwendungshöhe, die für die Finanzierung von Einrichtungen bestimmt sind. Diese Zuwendungen werden an die Einrichtungen nur weitergegeben, wenn die jeweilige Einrichtung im Vorfeld eine explizite Zweckbeschreibung ihrer Angebote an entsprechender Stelle eingereicht hat, welche wiederum den Vorgaben der Gebietsleitung entsprechen muss. Über die Koppelung der Zuwendungen an explizit zu erfüllende Aufgaben – wie beispielsweise Netzwerkarbeit – werden die Einrichtungen dazu angehalten von der Bezirksleitung vorgeschriebene Ziele zu erfüllen. Sie werden reglementiert, denn entsprechen die Zweckbeschreibungen der Einrichtungen nicht den Vorgaben der Bezirksleitung, werden die finanziellen Zuwendungen nicht vergeben.

Die Einführung des Benchmarkings ist auf Fachamtsebene bislang nur geplant. Sie stellt auf dieser Ebene kein modellregionenübergreifend etabliertes Steuerungsinstrument dar. Insgesamt, so wird betont, steht bei der Steuerung nicht das, was für fachlich sinnvoll erachtet wird, im Vordergrund. Begründet wird die Schwierigkeit, entsprechend fachlicher Expertisen zu steuern, mit den verschiedenen Ebenen, welche an Steuerung beteiligt sind: die operative Ebene und parallel zur Steuerungsebene bestehende politische Ausschüsse verfolgen je eigene Ziele.

¹³⁷ Die Einführung des Benchmarkings ist auf Fachamtsebene bislang in Planung. Sie stellt kein modellregionenübergreifend etabliertes Steuerungsinstrument dar.

Monitoring

Monitoring ist ein weiteres Steuerungsinstrument, welches das Datenmaterial ausweist. In einer Modellregion wurde während der wissenschaftlichen Begleitforschung ein Bildungsmonitoring entwickelt. In Anlehnung an die Ausführungen zu Benchmarking ist unter Monitoring die Erfassung des Ist-Zustandes zu begreifen. Auch in diesem Fall sind empirische Daten Teil des Instruments, das ebenso wie das Benchmarking auf verschiedenen Ebenen angewandt werden kann, was folgendes Zitat belegt: „Ziel des Bildungsmonitorings ist kein Bericht, nach dem Motto ‚das haben wir geleistet‘. Es geht um Indikatoren, um die Realität abzubilden: ‚Bitte wo Fachebene, wo Politik, du Schule, guck, was Du damit machst, ob dir diese Information etwas sagen und einen Anlass zum Handeln geben‘“ (Leitung Träger freie Jugendhilfe). Im Unterschied zum Benchmarking wird für die Weiterentwicklung des derzeit bestehenden Monitorings die direkte Befragung der LetztadressatInnen in Erwägung gezogen, um ihre Bedarfe zu erfahren. Darüber hinaus dient diese Form der Partizipation von LetztadressatInnen der Abbildung des non-formalen Bildungsbereichs.

Das Fehlen von Zielbestimmungen

Wie voranstehend angerissen, können Zielsetzungen als Steuerungsinstrument fungieren. Ihnen wohnt ein anspornender Charakter inne, durch welchen der eigentliche Steuerungseffekt relativ verborgen bleibt oder zumindest in den Hintergrund tritt. Die operative Ebene organisiert – wie rekonstruierend gezeigt werden kann – ihre Arbeitsausrichtung an den von höherer Stelle vorgegebenen Zielen, ebenso, wie sie sich an selbstgesteckten Zielen ausrichtet. Zielbestimmungen haben in beiden Fällen – ob vorgegeben oder selbstgesteckt – eine regulierende Wirkung. Die Bedeutsamkeit von Zielen als Steuerungsinstrument kann an der Negation von Zielsetzungen abgelesen werden. Was geschieht also, wenn es keine Zielbestimmungen gibt? Wie verläuft beispielsweise Projektarbeit in Kooperation von Jugendhilfe und Schule ohne die gemeinsame Bestimmung von Zielen? „Gar nicht“ heißt die eine Antwort, denn wenn die Akteure es genau nehmen, handelt es sich dabei nicht um Kooperation, sondern um Zusammenarbeit. Kooperation unterscheidet sich von Zusammenarbeit dadurch, dass die beteiligten Akteure einander auf Augenhöhe begegnen. Ob Kooperation im Rahmen von Projektarbeit oder auf Dauer gerichtet stattfindet, aus Sicht der Jugendhilfe muss ihr eine gemeinsame Verständigung über Handlungsziele zugrundeliegen.

Die andere Antwort auf die Frage, wie die kooperative Projektarbeit ohne Zielbestimmungen verläuft, besagt, dass die Arbeit von großer Unsicherheit bestimmt ist. Gibt es weder Zielformulierungen noch Strategieformulierungen, so verlaufen die Einzelmaßnahmen eines Projektes – so die Befragten – isoliert voneinander. Die vielbeschworenen Synergieeffekte, welche durch die Kooperation von Jugendhilfe und Schule freigesetzt werden sollen, kommen ohne Zielvereinbarungen nicht zur Entfaltung, da ein Zusammenwirken der Ressourcen nicht stattfindet. Die aus dem Fehlen von Zielbestimmungen resultierende Unsicherheit erscheint unter Steuerungsgesichtspunkten einleuchtend. Ohne konkrete Ziele gibt es keinen

regulierenden Mechanismus, welcher die Zusammenarbeit vorantreibt und (zielgerichtet) ordnet. Illustrierend dazu kann die Aussage eines Jugendhilfeakteurs herangezogen werden: Hiernach zielt sich Schule, gemeinsame Ziel vertraglich festzuhalten. Folge ist eine Unverbindlichkeit in der Zusammenarbeit aufgrund ungeklärter Zuständigkeiten. Kurz, das Arbeitsverhältnis ist von Unsicherheit gezeichnet.

Fazit

Im Hinblick auf die Verwirklichung interinstitutioneller Kooperation wird die *gemeinsame Formulierung von Zielvorgaben* als zentral erachtet – auch wenn dieses Vorhaben aufgrund unterschiedlicher Grundpositionen und damit verbundener Interessen der Professionen, Institutionen sowie der dazugehörigen Einrichtungen, aber auch der hierarchischen Ebenen als Herausforderung erachtet wird. Letztgenannter Sachverhalt verursacht ein Spannungsfeld: die *Zielvorgaben ‚höherer Stellen‘* stehen dem formulierten Muss gegenüber, dass die *operativen Akteure* sich mit den Zielen ihrer Arbeit *identifizieren* können. Während auf der strategischen Ebene Ziele eher abstrakt formuliert werden, empfinden die operativen Akteure die eigene, eher kleinteilige Zielformulierung im Hinblick auf Wirksamkeit als zielführender.

Anstatt bei der Diskussion über gemeinsame Zielfindungen zu verharren, fordern einige Schulakteure in Aktion zu treten – *action statt talk*. Die *VernetzungskoordinatorInnen* plädieren dafür, einen Mittelweg einzuschlagen und die Sichtweise der anderen Professionen kennenzulernen, konkrete gemeinsame Schnittmengen für die Zusammenarbeit zu identifizieren und mit der Umsetzung klein gefasster, und einer überschaubaren Anzahl von Zielen zu beginnen. Ein weiteres Ziel sollte darin bestehen, die Vernetzungsarbeit von der Bereitschaft und dem Engagement Einzelner unabhängig zu machen, indem die Vernetzungsarbeit Bestandteil der regulären Arbeitszeit wird.

Die von der strategischen Ebene abstrakt formulierten Ziele wie Chancengleichheit, Verbesserung des Bildungsangebots oder soziale Durchmischung werden von der operativen Ebene in bestimmten Handlungsfeldern konkretisiert. Ziel aller Akteure ist es, über einen *präventiven Ansatz möglichst früh die Bildungsbiographie* von Kindern und Jugendlichen zu *rahmen*.

Mit dem Gelingen der interinstitutionellen Kooperation verfolgen die Akteure einheitlich das Ziel, *Unterstützungsstrukturen für Schule* aufzubauen. Ob dabei das Bildungssubjekt in den Fokus gerückt wird oder kommunale Interessen finanzieller Art die Handlungsintention darstellen, kann anhand des Materials nicht abschließend beantwortet werden, weshalb es empfehlenswert ist, den AdressatInnenbezug als querliegende Zieldimension beim Aufbau lokaler Bildungslandschaften einzubeziehen.

Auch die Steuerung und Installation entsprechender Instrumente, zählen zu den Zielen. Das *Steuerungsziel* wird mit effektivitätssteigernden Motiven und dem Wunsch nach mehr Transparenz verknüpft. Zu den *Steuerungsinstrumenten* gehören Benchmarking und Monitoring. Sie werden auf verschiedenen Ebenen zur Regulierung eines Sozialraumes herangezogen: vom Fachamt bis zur Einzeleinrichtung.

Das Fehlen von Zielbestimmungen zeigt, dass sie – ob selbstgewählt oder vorgegeben – als Steuerungsinstrument fungieren. Im Fall fehlender Ziele dominiert Unsicherheit die Zusammenarbeit und Einzelmaßnahmen laufen isoliert voneinander ab. Ziele haben also eine *rahmengebende bzw. vereinende, bedeutsame Funktion*.

6.2.4 Kooperationsstrukturen und -kulturen von Jugendhilfe und Schule in lokalen Bildungslandschaften

Am Material wird sichtbar, dass sich „Kooperation“ in vielen Facetten zeigt: Sie kann mehr oder weniger verbindlich sein, mehr oder weniger aufeinander bezogen ablaufen und von den Akteuren als mehr oder weniger gelungen eingestuft werden. Folgendes Kapitel wird die Bandbreite der Kooperationszusammenhänge in den Modellregionen aufdecken und einer Analyse unterziehen. Bevor auf spezifischere Ergebnisse zu Kooperationsstrukturen (6.2.4.2) und der Kooperationskultur (6.2.4.3) zwischen den Systemen Jugendhilfe und Schule eingegangen wird, soll zunächst kurz beschrieben werden, weshalb der Wunsch und die Realisierung von Kooperationen in den Regionen überhaupt eine so zentrale Rolle spielen (6.2.4.1).

Über alle beteiligten Modellregionen kristallisiert sich heraus, dass ein übergreifendes Element die generelle Zustimmung zur Gestaltung lokaler Bildungslandschaften und zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule ist. Nachgezeichnet werden kann, dass diese „Konsenskultur“ auf zentralen „Abnicken“ basiert¹³⁸, welche – was durch Langzeitstudien noch (weiter) validiert werden müsste – das Potential von Rationalitätsmythen im Sinne des neoinstitutionalistischen Theorieansatzes (vgl. Kapitel 4) haben. Folgende fünf „Mythen“ sind über alle Regionen gleichermaßen beobachtbar:

- (1) *„Interinstitutionelle Vernetzung der Bildungsanbieter“*: Die Regionen stimmen überein, dass eine Vernetzung unterschiedlicher Bildungsanbieter unabdingbar ist. Dieser Glaube kann als orientierungsgebender Rahmen zu normativen Angleichungsprozessen sowie über Refinanzierungskriterien in der Jugendhilfe, Top-Down-Regelungen zur „Öffnung von Schule“ oder über eine durch die Jugendamtsleitung verordnete Kooperation der öffentlichen Träger auch zu erzwungenen Isomorphismen führen (vgl. Stolz et al. 2010, S. 106f.).
- (2) *„Aushandlungs- und Beteiligungskultur“*: Dem Vernetzungsglauben folgend ist ein „Mythos“ auch „Local Governance“ als Steuerungsstrategie. Er wird von den Akteuren nur kritisiert aufgrund von Realisierungsbedingungen, nicht jedoch in der Sache an sich.
- (3) *„Schulautonomie“*: Ein weiterer „Abnicker“ ist der auch schon unter „Rahmenbedingungen“ angesprochene Wunsch nach mehr Gestal-

138 „Konsenskultur“ meint dabei, dass diese „Abnicker“ von den Akteuren institutions- und hierarchieübergreifend nicht mehr in ihrer Sinnhaftigkeit und fachpolitischen Verbindlichkeit in Frage gestellt werden. Über das „Wie“, etwa der konkreten Ausgestaltung von Ganztags Schulen oder eines kommunalen Bildungsmanagements können dagegen durchaus kontroverse Meinungen kursieren (vgl. Bradna et al. 2010, S. 18).

tungs- und Mitentscheidungsrecht in Budget- und Personalverantwortung, auch zum Ziele der Schließung von Kooperationen sowie zur Entlastung der freien Träger, die teilweise Organisationsverantwortung für die Schulen übernommen haben. Ähnlich wie der Glaube an interinstitutionelle Vernetzung als notwendige Strategie zur Gestaltung der Bildung kann auch dieser Mythos normative Isomorphie entfalten.

- (4) „*Ganztagschule*“: Wie am Material schon mehrfach sichtbar wurde, wird „Ganztagschule“ in allen Regionen als *die* Lösung gesehen. Ähnlich wie bei der Aushandlungs- und Beteiligungskultur ist es auch hier nicht die Sache an sich, sondern insbesondere die Umsetzung des Ganztages, die Divergenzen auslösen kann. Letztlich kann festgestellt werden, dass trotz parteipolitisch polarisierter Debatte der Aus- und Aufbau von Ganztagschulen Zäsuren im gesellschaftlichen Diskurs bewirkt hat.
- (5) „*Ganzheitliches Lern- und Bildungsverständnis*“: Schließlich ist es der „Mythos“ eines umfassenden, zeitlich, professionell und institutionell „entgrenzten“ Bildungsverständnisses, der auf die Zustimmung aller Akteure trifft.

Die auf diesen fünf „Abnickern“ basierende hohe Konsenskultur begründet in den Regionen kooperative, teils formalisierte Arbeitsweisen.

Generell wird die Zusammenarbeit als „*relativ neues Gebiet*“ (Kommunale Verwaltung) empfunden, was sich, laut InterviewpartnerInnen, auch darin zeigt, dass es an der Formalisierung interinstitutioneller Arbeit mangelt bzw. hapert. Sie werden im Anschluss vorgestellt.

6.2.4.1 Arbeitsstrukturen der Kooperation

Unter Arbeitsstrukturen der Kooperation wird noch einmal explizit dargestellt, welche formalisierten Wege die Systeme Jugendhilfe und Schule innerhalb der Zusammenarbeit geschaffen haben. Sie reichen über schriftlich fixierte Kooperationsvereinbarungen, die Bildung von Gremien und Verwaltungseinheiten bis hin zu Programmen, Projekten oder Konzepten, auf deren Basis eine Kooperation strukturiert ist.

Schriftliche Kooperationsvereinbarungen

„Schriftliche“ Kooperationsvereinbarungen regeln im Gegensatz zu Kooperationsvorgaben (vgl. 6.2.2.3) das (freiwillige) Kooperationsverhältnis zwischen mindestens zwei Parteien (hier Jugendhilfe und Schule) und sind konkret auf ein Handlungsfeld ausgerichtet. So gibt in den Regionen Vereinbarungen zum einen im Rahmen von *Landes- und Bundesprogrammen* wie „Selbstständige Schule“, zum anderen zu *thematischen Spezifizierungen und Leistungsbereichen* (Fixierung der Zusammenarbeit beispielsweise im Rahmen von Ganztagschulen, Schulsozialarbeit, Gefährdungsmeldungen, Sucht- oder Gewaltpräventionsprojekten oder zur Regelung von Übergängen). Die Erstellung der Vereinbarungen erfolgt in der Regel gemeinsam oder wird zumindest gegenseitig abgesegnet. Die Aussagen über (schriftliche) Kooperationsverträge zur Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule können darüber hinaus grob in drei Hauptstränge unterteilt werden, die folgend mit Beispielen unterlegt werden:

- (1) Kooperationsvereinbarungen gibt es in den Regionen zwischen den strategischen oder zwischen den operativen Ebenen sowie zwischen strategischer und operativer Ebene,
- (2) sie können mehr oder wenig spezifisch formuliert sein und
- (3) dort, wo es keine schriftlichen Vereinbarungen gibt, ist der Wunsch nach einer verbindlichen Regelung – vor allem auf Seiten der Träger der freien Jugendhilfe – stark vorhanden.

Zu (1): In einer der Modellregionen, in der die öffentliche Jugendhilfe und kommunale Schulverwaltung in einem Fachbereich integriert wurden, gibt es zwischen dem integrierten Fachbereich und der staatlichen Schulaufsicht (strategische Ebene) einen Vertrag, der regelt, dass alle Maßnahmen, die Schule ergreift, einer Absprache mit der städtischen Jugendhilfeplanung bedarf und die Einstellung hauptamtlicher (Schul)Sozialarbeiter vereinbart. Gemäß den langjährigen Kooperationserfahrungen dieser Region kann diese strategische Kooperationsvereinbarung als eine der am weitesten ineinander greifenden Vereinbarungen zwischen Schule und Jugendhilfe in den Modellregionen gewertet werden.

Auch zur Gestaltung des Ganztages wurden in dieser Region Kooperationsverträge auf der strategischen Ebene entwickelt, die die Grundsätze der Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe festlegen, insbesondere die Regelung der Finanzfragen. Diese Verträge müssen von der betreffenden Schule, der Stadt und den Trägern der Jugendhilfe abgezeichnet werden (strategische und operative Ebene). Dabei gibt es zwei Versionen von Kooperationsvereinbarungen:

- Die Träger werden von der Stadt auf Basis von Stundenabrechnungen in die Verträge genommen. Das inhaltliche Angebot wird mit den Schulen abgestimmt und vertraglich festgehalten. Pro Schule kann es so mehrere Kooperationspartner geben.
- Ein Träger bekommt über die Stadt einen Pauschalvertrag mit einer Schule vermittelt. Der Träger übernimmt die Finanz- und Personalverwaltung und stimmt (im Nachhinein) selber mit den Schulen den Inhalt ab.

In dieser, aber auch in anderen Regionen, gibt es darüber hinaus Kooperationsvereinbarungen, die direkt zwischen (Einzel)Schulen und Trägern der Jugendhilfe vereinbart werden (operative Ebene). Sie beinhalten vor allem Vereinbarungen des operativen Geschäfts, indem sie z.B. regeln, welches pädagogische Konzept etwa im Ganztage gemeinsam umgesetzt werden soll.

Es gibt Kooperationsvereinbarungen, die auch „flächendeckend“ zwischen den Ebenen gelten. In einer Region etwa haben – zur besseren Regelung der Zusammenarbeit – alle Kita-Träger mit dem Schulamt (als Stellvertreter für alle Grundschulen) einen Kooperationsvertrag unterzeichnet. In einer anderen schließen einzelne Träger mit einem gesamten Stadtteilnetzwerk Vereinbarungen zur Gestaltung des Ganztages ab und weiten ihren Radius so über die Einzelschule hinaus aus. In derselben Region haben die öffentlichen mit den freien Trägern der Jugendhilfe eine Kooperationsvereinbarung zum Ablauf der Zusammenarbeit im Falle einer Kindeswohlge-

fährdung (SGB VIII §8a) abgesegnet und versuchen nun, auch die Schulen – auf freiwilliger Basis – zu dieser flächendeckenden Regelung zu bewegen.

Zu (2): Wie schon angedeutet, können Kooperationsverträge das Verhältnis der kooperierenden Parteien mehr oder weniger detailliert klären. Es gibt Vereinbarungen, die vor allem den Rahmen der Zusammenarbeit abstecken. Es gibt aber auch Kooperationsverträge, die Form und Inhalt, z.B. die Ziele der Kooperation, die Zielgruppe(n), die Ressourcen oder die Häufigkeiten der gemeinsamen Sitzungen genau definieren. Ein Interviewpartner vermutet, dass detaillierte Vereinbarungen dann notwendig werden, wenn die Stimmung unter den Vertragspartnern „angespannt“ (Leitung Schulberatungsstelle) ist.

Zu (3): Letztlich gibt es noch die Aussage einiger Jugendhilfeakteure, dass die Zusammenarbeit informell, auf mündlicher Basis und ohne schriftliche und bindende Kooperationsvereinbarungen erfolge. Gleichzeitig wird das Fehlen überwiegend negativ eingeschätzt: Ohne schriftliche Fixierungen gäbe es keine Sicherheiten vor allem mit Blick auf langfristige Planungen, die Kooperation sei auf diese Weise sehr vom Engagement Einzelner abhängig und bei deren Weggang hochgradig gefährdet. Dort, wo es keine Kooperationsverträge gibt, wird, insbesondere von den JugendhelfemitarbeiterInnen, die Erstellung einer Vereinbarung anvisiert. Es gibt aber auch Aussagen, dass man keine Vereinbarung benötige, da die Zusammenarbeit auch so gut funktioniere oder, dass eine Vereinbarung Verbindlichkeiten herstelle, die man als Träger eventuell gar nicht eingehen wolle:

„Einen regelrechten Kooperationsvertrag gibt es so nicht. Das wäre möglicherweise sinnvoll, weil, also wie gesagt wir zum Beispiel sind in das Risiko gegangen und haben da eigentlich außer, dass wir sozusagen jetzt einen 30-jährigen Mietvertrag haben, keine Sicherheiten, dass da irgendwas weiter passiert wird oder dass man gesagt auch, mit dem Träger wollen wir nicht wir nehmen einen anderen also, da ist also sicherlich noch mehr Strukturierung sinnvoll, aber das Problem ist, man müsste dann eben auch sozusagen mit ganzer Kraft bestimmte Dinge wollen und das heißt sofort auch, dass ich bereit sein muss dafür auch bestimmte finanzielle Ressourcen zur Verfügung zu stellen.“ (Leitung Träger freie Jugendhilfe)

An diesem Zitat wird deutlich, dass Regelungen der Kooperation zwar prinzipiell wünschenswert sind, aber auch eine Einschränkung bedeuten können, wenn die eigene Position und der Wille, eigene „Ressourcen“ zu investieren, unklar sind.

Schriftlich fixierte, langfristige und gelebte Kooperationen werden schließlich als der Nährboden für die Akzeptanz der Arbeit der jeweilig anderen Institution empfunden: Sie befördern weitere Kooperationsarbeiten und die gleichberechtigte Beteiligung an der Kooperationsarbeit. So beschreibt oben genannte Region, die jahrelang an Kooperations-Förderprojekten teilnahm, dass erst die vereinbarte Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zu einer strukturierten Kooperation führte.

Bildung von (zusätzlichen) Gremien und Verwaltungseinheiten

Neben der schriftlich fixierten Zusammenarbeit gibt es in allen Regionen Gremien und Verwaltungseinheiten als eigenständige Strukturierungselemente für die Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Sie werden/wurden in der Mehrzahl der Fälle als Ergänzung der schon bestehenden institutionellen Aufbaustruktur eingerichtet.

Als *Gründe* für die Bildung interinstitutioneller Gremien/Verwaltungseinheiten mit den Kerninstitutionen Jugendhilfe und Schule benennen die Akteure einen „Sinneswandel“, der darin besteht, dass die voneinander getrennte Arbeit als nicht mehr zielführend zur Bewältigung der multiplen Probleme von Kinder und Jugendlichen gesehen wird und die Lösung, insbesondere zur Gestaltung des Ganztags, in einer interinstitutionellen und institutionalisierten Gremien-Arbeit gesehen wird. Des Weiteren werden gemeinsame Gremien/Verwaltungseinheiten genauso wie schriftliche Kooperationsvereinbarungen im Zuge von Landes- und Bundesprogrammen eingerichtet – teilweise werden hier auch die Besetzung und das Ziel einer Parität von Jugendhilfe und Schule vorgeschrieben. Letztlich beschreiben die Akteure, dass der Prozess einer gemeinsamen Gremienbildung auch ein „politisch gewollter“ (Leitung Schulberatungsstelle) war.

Ein erster Schritt zur Gremienbildung in Folge auftauchender Probleme ist oftmals die Einberufung von informell geprägten „Runden Tischen“. Diese können sich durch die Einbindung von Vertretern aus Politik und Verwaltung zu offiziellen Gremien weiterentwickeln, deren Arbeit als verbindlicher beschrieben wird. Die im Material gefundenen Kooperationssettings unterteilen sich weiterhin im Wesentlichen nach Steuerungs- und Lenkungsgruppen, welche sich meistens in Subgruppen unterteilen sowie in anderweitige interinstitutionelle Gremien, die außerhalb dieser Hierarchie liegen.

Vorgefundene Gremien

(1) Steuerungs- und Lenkungsgruppen:

Für die Kooperation von Jugendhilfe und Schule lässt sich in allen Regionen die Bildung von *Steuerungs- und Lenkungsgruppen* beobachten. Sie sind mit den Entscheidungsträgern der Systeme Jugendhilfe und Schule besetzt: Personen, „(...) die (...) an den neuralgischen Punkten sitzen“ (Leitung kommunale Finanzverwaltung). In diesen auch als „strategische Ebene“ titulierten Gremien sitzen – in unterschiedlicher Zusammensetzung – in der Regel VertreterInnen/Leitungen der staatlichen Schulaufsicht, des kommunalen Schulamts, des Jugendamts, teilweise VertreterInnen unterschiedlicher Schularten (meistens Schulleitungen) und VertreterInnen/Leitungen der freien Träger der öffentlichen Jugendhilfe. Neben diesen Mitgliedern aus den Systemen Jugendhilfe und Schule findet man auch VertreterInnen anderer Ministerien und Fachabteilungen (z.B. Sozial- oder Stadtplaner, Finanzverwaltung), Landräte oder Bildungs koordinatorenInnen in den Gremien der strategischen Ebene. Wie an der Besetzung sichtbar wird, kann sich der Wirkungskreis auf die Landesebene und/oder auf die Kommunalebene beziehen.

In der Mehrzahl der Fälle sind die Steuerungs- und Lenkungsgruppen noch einmal unterteilt in *Untergruppen*. Diese sind ebenfalls interinstitutionell besetzt und pflegen eher das operative Vernetzungsgeschäft. Zu ihnen zählen z.B. Bildungsbüros als Stabstellen in der Verwaltung, Stadtteil-Steuergruppen, regionale Steuergruppen, spezifische Arbeits- bzw. Projektgruppen und Foren. Auch sie können noch einmal in Subgruppen aufgegliedert sein.

Als Grund für die beschriebene hierarchische Unterteilung wird Folgendes genannt: Während die strategische Ebene für Finanzverwaltung und Rahmenentscheidungen zuständig ist oder auch – so ein Interviewpartner – als „(...) ein Beirat, (...) also praktisch die Beratungsebene für den Bürgermeister und seine Verwaltung“ (Integrierte Leitung öffentliche JH/kommunale Schulverwaltung) fungieren kann, findet auf der operativen Ebene themenspezifisches oder auf eine Region zugeschnittenes Arbeiten statt bzw. werden Entscheidungsvorlagen für die strategische Ebene erarbeitet. Die „operativen“ Untergruppen sind in der Regel kleinere Gruppen, die in den Augen der Interviewpartner arbeitsfähiger sind und zielgerichteter arbeiten können. In einer Region wird bemängelt, dass ihre Mitglieder, anders als die Mitglieder der Steuergruppen, kein formales Mandat haben. Dies wird teilweise kritisch beurteilt, da ein klarer Auftrag fehle, teilweise jedoch auch als irrelevant eingestuft, da die Hauptaufgabe in Rückkopplungs- und Vorbereitungsprozessen und nicht in der Entscheidungs- bzw. Ressourcenvergabe gesehen wird.

Um die Verzahnung von Steuer- und Untergruppen zu gewährleisten, gibt es VertreterInnen, die sowohl Teil der Untergruppen als auch der Steuergruppen sind und Informationen vom einen ins andere Gremium transferieren. Diese Mehrbelastung einzelner Mitglieder wird einerseits als Belastung empfunden: Oft sei es nicht möglich, an allen Sitzungen teilzunehmen oder die „Informationsflut“ zu bewältigen, z.B. alle Protokolle zu lesen. Andererseits gibt es aber auch Betroffene, welche die Mehrarbeit akzeptieren, weil es als gut befunden wird, dass so Austausch entsteht – dies setze, in den Augen dieser Befragten, ein höheres Maß an Engagement voraus.

Neben den beschriebenen Steuerungs- und Lenkungsgruppen gibt es in den Regionen noch weitere interinstitutionelle Gremien/Verwaltungsbereiche, die zur Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule gegründet wurden. Sie erstrecken sich über Gremien, die ausschließlich ein bestimmtes Themenfeld der Kooperation bearbeiten, gemeinsame Planungsgremien und Ausschüsse, neu eingerichtete Verwaltungsbereiche, interinstitutionelle Arbeitsgruppen der operativen Ebene und Gremien, die außerhalb der politisch-administrativen Ebene agieren.

(2) Themenspezifische Gremien:

Themenspezifische Gremien befassen sich mit einem Teilbereich des gesamten Kooperationsfeldes von Jugendhilfe und Schule. In den Regionen wurden hierzu ExpertInnengruppen oder Arbeitskreise (zwischen der strategischer/n und operativer/n Ebene) vorgefunden, die

gegenseitige Erwartungen abfragen und thematisch überschneidende Themen gemeinsam bearbeiten (z.B. Kindeswohlgefährdung oder die Gestaltung und Optimierung von Ferienangeboten). Sie erarbeiten teilweise auch Kooperationsvereinbarungen für künftig verbindliche Zusammenarbeit. In einer Region gibt es zum Thema Ganzttag bzw. zur Entwicklung von Standards im Ganzttag einen Qualitätszirkel, der mit den Verwaltungsspitzen der Schul- und Jugendhilfe-Bereiche und der operativen Ebene besetzt ist: SchulleiterInnen und GanzttagsschulmitarbeiterInnen/-koordinatorInnen arbeiten gemeinsam mit der Verwaltung an Umsetzungsmaßnahmen. Auch diese Gremien können in Untergruppen unterteilt sein: So gibt es im Fall des Qualitätszirkels noch ein Sondertreffen der GanzttagskoordinatorInnen, die an spezifischen, sie betreffenden Topoi arbeiten und dem Qualitätszirkel darauf bezogene Vorschläge unterbreiten.

(3) Integrierte Fachbereiche und Bildungsbüros:

In zwei der Modellregionen ist die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule in einem *integrierten Fachbereich* institutionalisiert. Die Fachbereichsintegration steht für eine klare politische und fachliche Ansage zu einer noch enger aufeinander abgestimmten Kooperation der beiden Systeme, z.B. in aufeinander bezogener Fachplanung. In einer Region war der Verwaltungsumbau dadurch motiviert, mehr Mitspracherecht in internen Schulangelegenheiten zu erhalten. In einer anderen hatte man mit der Pensionierung der Jugendamtsleitung die Chance genutzt, Jugendhilfe und Schule zu integrieren und das Ziel des besseren Austauschs und Abstimmens der beiden Institutionen in die Realität umzusetzen. Integrierte Fachbereiche können auch durch die Anweisung eines Verwaltungsumbaus von oberster Stelle, also vom Verwaltungsvorstand, verordnet werden. Diese Top-Down-Anweisung wird von einigen Akteuren als gut empfunden, da so der teilweise auch langjährige Prozess für die Bottom-Up-Entwicklung eines integrierten Fachbereichs vermieden werden könne. In den Modellregionen ohne integrierten Fachbereich ist die Trennung und Unabhängigkeit der beiden Systeme hingegen deutlicher sichtbar: Zum einen zeigen sich geringere Erfahrungen in der Zusammenarbeit, zum anderen werden die bestehenden Animositäten zwischen den beiden Bildungssystemen weiterhin aufrecht erhalten.

Des Weiteren gibt es bzw. sind in den Modellregionen *Bildungsbüros* geplant. Diese werden als Stabstellen der kommunalen Verwaltung bzw. des Landratsamts implementiert und sind für die Vernetzungsarbeit, insbesondere zwischen den Systemen Jugendhilfe und Schule, zuständig. In einer Region fungiert das Bildungsbüro als operative Ebene unterhalb der Steuergruppe. In dieser Funktion ist es beispielsweise dafür zuständig, Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung aufeinander abzustimmen.

- (4) Beiräte/Kuratorien:
 Sie gibt es beispielsweise in einigen Jugendzentren. Sie sind mit SchulvertreterInnen besetzt, die Zusammenarbeit wird gegenseitig sehr geschätzt und gewünscht.
- (5) Planungsgremien:
 Um Schul- und Jugendhilfebereich besser aufeinander abzustimmen und nach außen zu kommunizieren, gibt es in den Regionen gemeinsame *Planungsgremien* – sie schärfen den Blick für beide Bereiche. Manchmal sind die Gremien auch mit weiteren wichtigen sozialen Akteuren des Umfelds besetzt, die nicht den Institutionen Jugendhilfe und Schule zugerechnet werden. Die Arbeit bzw. die Produkte dieser Gremien sind mitunter finanziell von der Kommune abgesichert. Insbesondere Jugendhilfe involviert SchulvertreterInnen in den Planungsprozess und moderiert zwischen beiden Bereichen. Als Schwierigkeit gemeinsamer Planungsgremien wird gesehen, dass bei zu geringer Beteiligung einer Seite in diesem Bereich nicht die nötige Breite geschaffen werden kann, um die gemeinsame Denke auch bis zur operativen Ebene hinunterzubrechen.
- (6) Gemeinsame Ausschüsse:
 Weitreichende Entscheidungskraft haben gemeinsame Schul- und Jugendhilfeausschüsse, die es in zwei der Modellregionen gibt. Sie entscheiden beispielsweise über den Ausbau von Jugendsozialarbeit an Schulen. Kollidieren die Beschlüsse des Ausschusses mit anderen Beschlüssen der Entscheidungsebene (z.B. in Finanzfragen), so besteht die Gefahr von Reibungsverlusten. Darüber müssen sich beide Parteien in solchen Ausschüssen mit fachfremden Gegenständen auseinandersetzen, was von den Akteuren auch als anstrengend empfunden wird.
- (7) Zivilgesellschaftliches Netzwerk (als Vereinsstruktur):¹³⁹
 Es gibt auch Gremien, die außerhalb der politisch-administrativen Ebene gebildet werden, wie es in einer Region mit der Gründung eines Vereins zur Gestaltung von Bildung in der Region der Fall war. Die Mitarbeit in diesem Gremium beruht auf freiwilligem Engagement, weshalb hier, aus der Sicht der Akteure, nicht die Position einer Person zählt, sondern ihr Handeln. Durch die Gründung eines Vereins, so die Leitung der staatlichen Schulaufsicht, „ (...) können Sie Dinge machen, die Sie im Amt hier nicht machen können“. Angespielt wird hier auf Akquise von Ressourcen, aber auch auf die Wahlfreiheit, einem Thema nach der eigenen Façon nachgehen zu können.
- (8) Letztlich gibt es als sozusagen kleinste Form interinstitutioneller Gremien *Arbeitsgemeinschaften auf der Ebene von Einzelinstitutionen*, etwa „Ganztags-Konferenzen“ innerhalb einer Schule, bei denen sich das

¹³⁹ Wir sprechen hier explizit von „Netzwerk“ im Singular, da im Material nur ein zivilgesellschaftliches Netzwerk angesprochen wurde.

Lehrpersonal und die MitarbeiterInnen des Ganztags regelmäßig zum gemeinsamen Austausch und zur gegenseitigen Abstimmung treffen.

Teilweise sind die beschriebenen Vernetzungsgremien mit KoordinatorInnen versehen, die die Organisation und Abstimmung der unterschiedlichen Akteure und Institutionen übernehmen. Ihre Arbeit wird als überaus wertvoll eingestuft.

Wurde bisher eher deskriptiv beschrieben, welche Arten für Gremien in den Regionen vorzufinden sind und wie sie sich zueinander verhalten, soll in den folgenden Punkten noch einmal genauer darauf eingegangen werden, welche Ziele mit der Bildung gemeinsamer Gremien verbunden werden, wie die Arbeit in ihnen beurteilt wird und welche offenen Punkte/Wünsche in Bezug auf die vorhandenen Gremien geäußert wurden.

Ziele der gemeinsamen Gremienarbeit

Probleme besprechen zu können, eine gemeinsame „Flugrichtung“ (Integrierte Leitung öffentliche Jugendhilfe/kommunale Schulverwaltung) festzulegen und sich der grundlegenden Frage zu stellen, wie die Vernetzung zwischen den einzelnen Bereichen/Institutionen der Systeme Jugendhilfe und Schule hergestellt oder verbessert werden kann, sind ebenso Inhalt wie Ziele von interinstitutionellen Gremienbildungen:

„Ich glaube auch, dass man so ein großes Gremium braucht, weil die Schulentwicklung uns alle angeht“ (Kommunale Schulverwaltung).

Nicht nur an diesem Zitat, sondern auch in anderen Aussagen der InterviewpartnerInnen wird sichtbar, dass Kooperationsvorhaben oftmals stark schulorientiert sind – was sich nicht zuletzt in den Zielsetzungen der Gremienarbeit widerspiegelt.

In der Mehrzahl der Gremien ist ein Schwerpunkt der Arbeit eine Leitbilderstellung. Durch das Leitbild wird eine gemeinsame Marschroute festgelegt und der Stellenwert der jeweiligen Institution festgeschrieben. Allerdings wird die Erstellung alleine als nicht zielführend eingestuft: Das Leitbild darf nicht zu global gehalten sein und muss vor allen Dingen ein Handlungskonzept enthalten, damit die Arbeit nicht im luftleeren Raum verbleibt:

„Bildung, ja gut, Bildung wollen wir alle! Aber wie erreicht man das? Dieses Ziel müsste noch schärfer formuliert werden!“ (Kommunale Spitze)

Beurteilung der Gremienarbeit

Zur Frage, wie die Zusammenarbeit in den gemeinsamen Gremien empfunden wird, gibt es multiple Einschätzungen der Befragten – sie reichen von eher formalen über inhaltliche bis hin zu eher „persönlichen“ Gesichtspunkten.

Ein Punkt, der die Befragten schwerpunktmäßig beschäftigt, ist die Besetzung der Gremien. Ein Anliegen ist es, dass ein möglichst breites Spektrum an Professionen partizipiert und diese Zusammensetzung auch verlässlich ist. Allerdings ist gerade die regelmäßige Teilnahme für viele angesichts

der normal weiterlaufenden Arbeit nicht ohne weiteres umsetzbar. Problematisch wird es aus Sicht der Akteure aber auch dann, wenn es eine „Überbeteiligung“ gibt und die Gremien eine Größe erreichen, welche die Handlungsfähigkeit lähmt. Die Reduktion auf zuständige Professionen und Entscheidungsträger bzw. Stakeholder ist deshalb eine Lösungsstrategie, um weiterhin effektiv arbeiten zu können.

Die Partizipation von Personen an einem Gremium ist oftmals abhängig von Themen und vom persönlichen Engagement. Dies wird überwiegend positiv beurteilt, da so die „richtigen“ Personen miteinander arbeiten – das „inhaltsleere“ und nicht engagierte Absitzen von Zeit hingegen halte die Gremienarbeit unnötig auf. Aus demselben Grund wird auch die Verpflichtung zur Teilnahme (z.B. durch Behördenvertreter) zum Zwecke eines „Präsenz-Zeigen“ von Institutionen als äußerst kontraproduktiv eingestuft.

Es wird bemängelt, dass einige Akteure oder Themen nicht so stark berücksichtigt werden, wie dies eigentlich nötig wäre. So wird nicht nur von Seiten der Jugendhilfe, sondern auch von der Schulseite darauf hingewiesen, dass das System Jugendhilfe und seine Themen – insbesondere an Gremien, die zur Ganztagsgestaltung arbeiten – noch intensiver beteiligt und in Planungsprozesse mit einbezogen werden sollte. Ein Schulleiter weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass schlicht die Idee fehle, wie man Jugendhilfe auch vor dem Hintergrund ihrer ständigen Überlastung am besten involvieren könnte. Aufgrund der ständig wachsenden Anforderungen können, so die InterviewpartnerInnen, auch Schulakteure an der Teilnahme gehindert werden, bzw. nur punktuell an Gremien partizipieren. In einer anderen Region ist es dann die Jugendhilfe, die als übergewichtige Partei im Gremium wahrgenommen wird: Anders als üblich treten hier die Jugendhilfeträger als Verbund auf („wir arbeiten zusammen und zwar so, dass wir uns nicht gegenseitig die Butter auf dem Brot neiden, das ist ein völlig neuer Ansatz [Leitung Schulberatungsstelle]). Einige Gremien werden so als schul-, andere als jugendhilfelig beschrieben, in manchem Gremien wird die Themenwahl einseitig oder eingeschränkt empfunden, in anderen wiederum ist der „Themenfächer“ so groß, dass man nicht effektiv arbeiten kann und deshalb auch „noch nicht so viel Entscheidendes bewirk[t]“ (Schulleitung) werden konnte. Die Gradwanderung zwischen angemessener Beteiligung und Themenberücksichtigung stellt, so kann man resümieren, für die Regionen ein schwieriges Unterfangen dar. Erschwerend kommt hinzu, dass die Beurteilung der Angemessenheit je nach Institutionszugehörigkeit variiert.

Trotz der drängenden Frage, welche Beteiligung und Themen die wichtigen sind, wird das Zusammensitzen an sich als ein „erster Schritt“ (Leitung Träger freie Jugendhilfe) beurteilt. Man komme durch die Gremien mit Leuten in Kontakt, mit denen man normalerweise nichts zu tun hat, man lernt sich kennen und erfährt, was andere für Aufgabenfelder haben und welchen Restriktionen sie unterliegen. Spannungen in interinstitutionellen Gruppen entstehen nicht unbedingt aufgrund der unterschiedlichen Professionen, sondern können schon innerhalb einer Profession verortet sein. So sind es in einer Region die am Gremium teilnehmenden Schulleiter, die aus Konkurrenz zueinander keine Zusammenarbeit eingehen bzw. Ängste ä-

ßern, ihre Unabhängigkeit zu verlieren, zu intensiv eingebunden zu werden und zu Dingen verpflichtet zu werden, die sie vor sich und dem Kollegium nicht vertreten können. Die Zusammenarbeit generell wird dementsprechend widersprüchlich bewertet: Während einige Akteure diese als strukturiert, klar, zielgerichtet, sachlich, konstruktiv, fachlich und offen füreinander beschreiben, wird sie von anderen als wenig zielgerichtet, uninteressiert und voneinander uninformatiert beurteilt:

„ (...) viele Institutionen [haben] sich vorgestellt, was sie machen, aber voneinander wissen wollten die nichts. Und das ist für mich keine Vernetzung. Das ist eine einseitig Richtung.“ (Leitung staatliche Schulaufsicht)

Die „Stimmung“ innerhalb multiprofessioneller Gremien mit den Kerninstitutionen Jugendhilfe und Schule scheint also nicht nur durch die unterschiedlichen Professionen bestimmt zu sein, sondern auch und insbesondere normalen Gruppendynamiken zu unterliegen. Selbst wenn die Arbeit in den Gremien als stimmig und effektiv beschrieben wird, bleibt letztlich noch das Problem, diese gute Zusammenarbeit auch in den Alltag zu übertragen – eine Aufgabe, die mal mehr mal weniger gelingt (vgl. 6.2.4.3 Kooperationskultur).

Ähnlich wie eine zu große Gruppengröße können auch die Versammlungshäufigkeit und die Komplexität von Projekten hinderlich für die Gremienarbeit sein. Auch hier ist ein unterschiedliches Meinungsspektrum zu beobachten: In einigen Fällen wird der Turnus der gemeinsamen Treffen als zu gering eingeschätzt, um effektiv miteinander arbeiten zu können, in anderen gemessen daran, was durch die Versammlungen bewirkt werden kann, als zu häufig empfunden. Vermutet werden kann, dass die sonstige (Arbeits-)Belastung der TeilnehmerInnen eine nicht unerhebliche Rolle bei dieser Beurteilung spielt.

Ein Sonderfall ist die Einschätzung der Gremienarbeit bei einem in einer Region vorzufindenden besonders komplexen Projekt, das durch einen kleinteilig hierarchischen Aufbau geprägt ist. Insbesondere von Personen, die an mehreren (zusätzlichen) Gremien teilnehmen (z.B. einer Steuergruppe und einer zugehörigen Untergruppe), wird die Menge an Informationen oftmals als nicht mehr bewältigbar empfunden und auch die Teilnahme an allen Gremien ist in vielen Fällen nicht mehr machbar. In den Regionen scheinen häufig dieselben Personen mit Mehrarbeit belastet zu sein – es sind dies Personen in Entscheidungspositionen oder besonders engagierte Personen. So positiv ihr Einsatz zu werten ist, so ist die Mehrfachbelastung auch kritisch einzuschätzen, spätestens wenn sie in eine Überlastung umschlägt. Hier die richtige Balance und Entlastungsmöglichkeiten zu finden, kann nicht nur Aufgabe der/des Betreffenden sein, sondern sollte auch strukturell gelöst werden.

Offene Wünsche

Neben den schon teilweise aufgeführten Notwendigkeiten für die Gremienarbeit, weisen die InterviewpartnerInnen noch auf folgende offene Punkte hin:

- In einer Region wird die Implementierung eines Bildungsbüros als zentrale Entwicklungsaufgabe für die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule, aber auch zur Vernetzung mit anderen bildungsbezogenen Institutionen gesehen. Was momentan noch an politischen und finanziellen Hürden scheitert, könnte in den Augen der Akteure für eine strukturierte, gezielte und gebündelte Vernetzungsarbeit sorgen. So könnte die Einführung eines Bildungsbüros auch den Blick für andere Systeme öffnen:

„Moment, es gibt zwei Sichtweisen, es gibt drei Sichtweisen – habt Ihr daran gedacht?“ (Leitung staatliche Schulaufsicht)

Neben dieser Offenheit füreinander, könnte das Bildungsbüro auch dazu dienen, mehr Transparenz bei den BürgerInnen zu schaffen, indem Angebote und Erfahrungen der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule katalogisiert und abgerufen werden können.

- Letztlich werden als „roter Faden“ in den Aussagen zu gemeinsamen Gremien wiederum die Ressourcen sichtbar: Bemängelt wird, dass Gremiensitzungen und die Ergebnisse dieser Sitzungen getätigt werden, ohne dass es die notwendigen Ressourcen gäbe bzw. sie zur Verfügung gestellt würden und dass so die inhaltliche Arbeit gebremst werde. Besonders kritisch ist dies zu beurteilen, wenn das Stimmrecht aufgrund von Ressourcen ungerecht verteilt ist: Geschildert wird, dass Gremienmitglieder, die über einen besseren Etat verfügen, auch mehr zu sagen haben. Vor diesem Hintergrund und vor der Tatsache der Mehrfachbelastung einzelner Personen sollte über gleichberechtigte Aufträge und eine klare Aufgabenverteilung nachgedacht werden.

Programme/Projekte/Konzepte

Während Konzepte im Wesentlichen Strategien für die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule im Rahmen von lokalen Bildungslandschaften umschreiben, sind die in den Regionen durchgeführten oder geplanten Programme und Projekte konkrete – meist zeitlich befristete – Maßnahmen, die innerhalb eines festgelegten Rahmens verfolgt werden. Programme sind überwiegend auf Länder- und Bundesebene angesiedelt, die Reichweite von Projekten bezieht sich meist auf eine Region oder Quartiere. Die Akteure selber unterscheiden jedoch nicht erkennbar zwischen der Bezeichnung „Programm“, „Projekt“ oder „Konzept“, weshalb auch die Äußerungen der InterviewpartnerInnen zu Programmen, Projekten und Konzepten in folgendem Abschnitt gemeinsam diskutiert werden¹⁴⁰.

Ziele der Programme, Projekte oder Konzepte sind die Probe bzw. die Realisierung neuer Ideen und Verfahren zur Kooperation von Bildungsinstitutionen, insbesondere zur Kooperation der Systeme Jugendhilfe und Schule. Die Zusammenarbeit bzw. schon vorhandene Vernetzungsansätze soll(en) durch Projekte kanalisiert werden, was mitunter durch neue (auch bauliche) Konzepte getestet wird. Oftmals sind die in den Modellregionen vorgefundenen Programme, Projekte oder Konzepte als Modellversuch mit

¹⁴⁰ Die Begriffe werden aus den angeführten Gründen synonym verwendet.

dem Ziel der Übertragung auf weitere Quartiere, Regionen oder Bundesländer konzipiert¹⁴¹. Sie verfolgen Ziele wie:

- die Umwandlung von Schule zum gesellschaftlichen Mittelpunkt, indem Jugendarbeit an Schulen ausgebaut wird, etwa durch die Kopplung von Jugendzentren an Schule;
- die Verbesserung der Unterrichtsqualität, indem eine rechtliche Grundlage geschaffen wird, die es der Kommune erlaubt, sich mit inneren Schulangelegenheiten auseinanderzusetzen bzw. Schulen mehr Selbstständigkeit in Schulmanagement und Unterrichtsgestaltung zuzusprechen;
- die pädagogische Förderung durch den Einsatz von SchulsozialarbeiterInnen und die Generierung von Teams bestehend aus LehrerInnen und SozialpädagogenInnen, die mit dem „Know-How“ beider Professionen arbeiten;
- die Bearbeitung von Übergangsproblematiken, um bildungsbiographische Brüche zu vermeiden und die Probleme der Schulverweigerung und Jugendarbeitslosigkeit in Angriff zu nehmen;
- die Umsetzung des Anspruches einer Partizipation der LetztadressatInnen bzw. der freien Träger der Jugendhilfe in der Gestaltung von Bildungsprozessen.

Je nachdem, welche Erfahrungen bisher mit Kooperationen gesammelt wurden, ist eine inhaltliche Weiterentwicklung der Projektthemen zu beobachten. Beispielhaft hierfür steht eine Region, die seit Jahren an Kooperationsprojekten teilnimmt: Anfangs waren die Projekte geprägt davon, insbesondere die Weiterentwicklung von Schule in den Blick zu nehmen und wurden dementsprechend als „schulzentriert“ beschrieben. Teil der „frühen“ Projekte waren auch etliche bauliche Maßnahmen im Kontext von Schule. Die Folgeprojekte sind demgegenüber mehr auf externe Kooperationen ausgerichtet und darauf, den nonformalen Bereich zu berücksichtigen bzw. den Schwerpunkt auf die qualitativ-inhaltliche Arbeit zu legen. In der Mehrzahl der Regionen ist es jedoch die beschriebene „Schulzentrierung“ von Projekten, die im Zentrum der Überlegungen steht. Dies ist für viele Akteure sowohl der Schule auch der Jugendhilfe auch eine logische Folge der Schulpflicht von Kindern und Jugendlichen: Durch sie sei Schule der zentrale Standort, an dem man sich zu orientieren habe. Hieran geknüpft ist die Befürchtung von Jugendhilfe, in Projekten nicht gleichermaßen berücksichtigt zu werden.

Eine andere Weiterentwicklung von Projekten ist hinsichtlich ihrer Durchschlagskraft zu beobachten: so wären Projekte aus Sicht der Akteure oftmals Ausdruck dafür, (politischen) Themen „hypes“ gerecht zu werden. Dies sei auch damit verbunden, dass zwar viel geredet und sich getroffen,

141 „Lebendige Schule“, „Selbstständige Schule“, „Soziale Stadt“, „Schule gemeinsam verbessern“, „Dezentrale Schule für Erziehungshilfe“, „Regionales Bildungsprogramm“, „Bildungsoffensive Elbinseln“, „Safe“ sind Beispiele für Projekte.

jedoch wenig gehandelt werde. Vor dem Hintergrund eines geänderten Bewusstseins gegenüber der Zusammenarbeit und der Erkenntnis, dass nur Handeln etwas wirklich verändert, sei jedoch auch eine Weiterentwicklung von diesem „talk without action“ erkennbar und die Entwicklung hin zu dem Gefühl „das wird jetzt und das führt zusammen“ (Träger der freien Jugendhilfe).

Hinsichtlich der Frage, welche *Haupteffekte* in den Regionen durch Projekte sichtbar würden, werden folgende Punkte genannt:

- Projekte geben Kooperationen bessere Organisationsformen und führen zur Förderung von bzw. zur Bereitschaft zu Zusammenarbeit:
„Es ist schon ein Wert für sich, wenn ein solcher Prozess dazu führt, dass Menschen miteinander sprechen, dass auch die verschiedensten Bereiche dort zusammenkommen und miteinander reden, das führt mit Sicherheit dazu, dass auch Politik und Träger in engeren Kontakt kommen, das ist alles per se schon einmal positiv“ (Träger freie Jugendhilfe).
- Projekte haben eine inhaltliche wie finanzielle Anschubfunktion: Es sind nicht nur fachliche Neuheiten, die durch Projekte erprobt werden, sondern auch die Tatsache, dass der Bereich der Kooperation von Jugendhilfe und Schule durch das Programm/Projekt/Konzept einen höheren Stellenwert erhält und die Vernetzung forciert.
- Durch Projekte werden Kooperationsstrukturen geschaffen, die teilweise auch nach Laufzeitbeendigung Bestand haben. Neben Kooperationsvereinbarungen und der Schaffung von Gremien bzw. neuen, auch fachbereichsintegrierten Verwaltungseinheiten sind dies auch neue Gebäude, in denen die verschiedenen Institutionen ihre Angebote aufeinander abstimmen und neue, innovative Angebote schaffen (z.B. ein Jugendzentrum an Schule oder ein gemeinsames Verwaltungsgebäude).
- Projekte führen zu einem Paradigmenwechsel, der auch unter 6.2.4.3 Kooperationskultur noch einmal näher beschrieben werden wird: Zu beobachten ist eine Entwicklung weg von einer institutionsbezogenen hin zu einer sozialräumlich ausgerichteten Kooperationskultur, die eine institutionsübergreifende Zusammenarbeit inkludiert. Dies bezieht sich auch auf innersystemische Kooperationen beispielsweise zwischen unterschiedlichen freien Trägern der öffentlichen Jugendhilfe, die eine weniger durch Konkurrenz geprägte, sondern vielmehr an Kooperation orientierte Arbeit beschreiben.
- Letztlich bewirken insbesondere die auf Schulselbstständigkeit ausgerichteten Projekte eine (finanziell) gesteigerte Flexibilität von Schule, welche sich wiederum auf die Möglichkeit und Offenheit gegenüber externen Kooperationen auswirkt.

Neben diesen positiven Entwicklungen, die bezüglich der Kooperation in den Regionen ausgelöst werden, gibt es auch *skeptische Äußerungen* zur Projektkultur, die sich insbesondere auf die Laufzeitbegrenzungen und der Anlage als „Modell“-Projekte beziehen. So wird geschildert, dass die temporäre Bereitstellung von monetären und personellen Ressourcen eine nachhaltige

Entwicklung behindern würde, da sie zwar ein kurzes „Blühen“ bewirke, welches jedoch nach Projektende auf die Dauer vor allem finanziell nicht zu tragen sei. Die Zeitbefristung führe dazu, dass nur Dinge gemacht werden können, die sich in der vorgegebenen Zeit auch umsetzen lassen – eine Beschränkung, die laut InterviewpartnerInnen nicht immer an der Sinnhaftigkeit der Maßnahmen orientiert ist. Hinzu kommt, dass Projekte, wie beschrieben, oftmals durch „politische Linien“ (Träger freie Jugendhilfe) festgelegt werden, welche Schwankungen unterliegen. So wechseln die Themen, zu denen in den Regionen gefördert und gearbeitet wird – eine Tatsache, die in den Augen der Akteure ermüdend ist und Nachhaltigkeit blockiert:

„(...) also unsere ganze Projekt- und Programmstruktur, die macht auch viel an Motivation kaputt“ (Leitung Stiftung).

Ein Kritikpunkt, der auf die Konzeption von „Modell“-Projekten abzielt, welche in späteren Phasen auf weitere Regionen/Quartiere übertragen werden sollen, ist deren Repräsentativität. Viele Projekte werden beispielsweise für Brennpunktgebiete konzipiert, der Übertragbarkeit auf „normale“ Stadtteile bzw. der „Vorreiter“-Rolle solcher Projekte wird von einigen InterviewpartnerInnen auch mit Skepsis begegnet. Letztlich wird auch das Problem geschildert, dass zwar die strategische Ebene über Inhalte, Ziele und Vorgehensweisen von Projekten Bescheid weiß, sich dieses Wissen aber nicht immer auf die operative Ebene durchschlägt: Auf dieser erscheinen vor allem Großprojekte teilweise als „kryptisch“ (Träger freie Jugendhilfe) bzw. werden die Menschen vor Ort überhaupt nicht erreicht. Während die Gewinnung der Entscheidungs- und Planungsebenen in der zeitlichen Planung von Projekten berücksichtigt wird, ist für die Überzeugungsarbeit und Beteiligung der operativen Ebene Derartiges nicht vorgesehen. Da die Beteiligungsarbeit hier nicht adäquat geplant wird, kommen Vorhaben wie zum Beispiel die Kooperation zwischen LehrerInnen und SozialpädagogenInnen meist auf der Umsetzungsebene ins Stocken – oder scheitern schlimmstenfalls.

Die *Finanzierung* der Projekte ist ein weiterer Punkt, der sich am Material als zentral herausstellt. Programme, Projekte oder Konzepte beziehen ihre Mittel – abhängig von Reichweite und thematischem Schwerpunkt – aus Bundes-, Landes- oder Kommunalmitteln. Einen großen Finanzierungsanteil übernehmen inzwischen Stiftungen, wie in Abschnitt 6.2.2.2 Ressourcen mit allen daran geknüpften Vor- und Nachteilen beschrieben. Die projektbezogene und damit temporär begrenzte Finanzierung wird von den Akteuren der Modellregionen als größtenteils ungünstig empfunden. Ähnlich wie bei der zeitlich befristeten Projektlaufzeit sei die Implementierung von nachhaltigen Strukturen so nur schwer möglich und man müsse sich während der Laufzeit schon mit Akquisefragen beschäftigen. Auf der anderen Seite bieten Projekte auch die Möglichkeit, neue Finanzierungswege zu erproben: So schildern zwei Regionen, dass mit zwei Kooperationsprojekten auch der Versuch gestartet wurde, die getrennten Finanzierungslogiken der Systeme Jugendhilfe und Schule zu durchbrechen und Angebote aus einem Topf zu finanzieren. Dieses Poolen ermöglicht eine erhöhte Flexibilität,

könne aber auch zu einer Verantwortungsdiffusion führen, wenn Zuständigkeiten für die Gelder ungeklärt bleiben.

Genauso wie bei der Generierung von Projekten auf schon vorhandene Kooperationserfahrungen bzw. bereits im Vorfeld bestehende Kooperationselemente angeknüpft wird, sind die Projektergebnisse nach Beendigung der Projektlaufzeit Ausgangspunkt für entsprechende (Folge)Beschlüsse: So werden beispielsweise *Folgeprojekte* initiiert oder der Versuch unternommen, die Erfahrungen aus Modellprojekten von der kommunalen oder Stadtteilbene auf Landesebene oder weitere Quartiere zu übertragen – in zwei Regionen wurden die Erfahrungen auf weitere Stadtteile bzw. Kommunen ausgeweitet, in einer anderen war das Modellprojekt einer Kommune beispielsweise Ausgangspunkt für ein breit angelegtes Landesprogramm. Hier wurden allerdings einige, aus der Sicht der Akteure wichtige Erkenntnisse aus der Projektzeit bei der Auflegung des Landesprogramms nicht berücksichtigt und führten, so die InterviewpartnerInnen, die Erprobung in Teilen ad absurdum.

Sichtbar wird außerdem, dass sich Projekthäufigkeiten auf Regionen verdichten: So ist die Wahrscheinlichkeit sehr hoch, dass Regionen, die Kooperationsprojekte durchführen, eine Vielzahl weiterer ähnlich gearteter Projekte durchführen bzw. über Jahre eine „Projekttradition“ entwickeln, also über einen längeren Zeitraum Projekte akquirieren.. Eine Modellregion tituliert sich aus diesem Grund auch als „Stadt der 1000 Projekte“ (Träger freie Jugendhilfe). Vor dem Hintergrund der „Anschub“funktion von Projekten wird dies von den Akteuren vor Ort als positiv gewertet. Problematisch ist allerdings, wenn Parallelstrukturen aufgebaut – schon vorhandene Strukturen also nicht genutzt – werden oder Projekte bzw. Bildungsmaßnahmen sich gegenseitig überlagern: Die in einer Region angestoßene Schulstrukturreform führt beispielsweise dazu, dass ein anderes, groß angelegtes und als innovativ eingestuftes Kooperationsprojekt an Wertigkeit bzw. Durchschlagskraft verliert und Konkurrenzen entstehen. Vor dem Hintergrund der begrenzten Möglichkeiten in Engagement und vorhandener Arbeitskraft können Projektüberlagerungen zu einem Motivationsabfall der Bildungsakteure vor Ort oder zu einem „Verpuffen“ eines Teils der Projekte führen.

Wie bisher schon an mehreren Stellen des Materials zu erkennen war, wird das Gelingen der Zusammenarbeit in Programmen oder Projekten als in hohem Maße anhängig von der Beteiligung, zusätzlichen (Personal)Ressourcen, der Generierung stringenter Informationsstrukturen und der großzügigen Zeitkalkulation bei der Beteiligung der zentralen Bildungsakteure bzw. LetztadressatInnen gesehen. Als weitere Gelingensbedingung wird auf externe Beratung bei der Durchführung von Projekten hingewiesen: Da die Akteure vor Ort oft Zwängen unterworfen seien, können diese den „Blick über den Tellerrand“ erwirken und für eine ausgeglichene Beteiligung der Bildungsinstitutionen sorgen.

6.2.4.2 Kooperationskultur

An den voranstehend skizzierten Arbeitsstrukturen, die der Kooperation von Jugendhilfe und Schule dienen, wird deutlich, dass es sich im Grunde um Hilfsmittel handelt. Hilfsmittel, die über die Tatsache hinweg helfen

sollen, dass es sich bei den Institutionen Jugendhilfe und Schule um zwei autarke Systeme handelt. Ein Indikator für das Ausmaß der operativen Geschlossenheit der Institutionen stellen die jeweiligen Professionen dar. Anders als beispielsweise in skandinavischen Ländern, in welchen Schule neben dem Lehrpersonal, beispielsweise Krankenschwestern bzw. Krankenpfleger oder PsychologInnen zu ihrem Personal zählen, ist an deutschen Schulen eine professionelle Trennung zu beobachten. Hier zählen die Schulangestellten neben den Zuständigen für äußere Schulangelegenheiten, wie HausmeisterInnen, nur LehrerInnen. In Anbetracht dessen, dass seit den 1980er Jahren modellregionenübergreifend auf eine Kooperation der beiden Institutionen zurückgeblieben werden kann, scheinen die Instrumente zur Überwindung der institutionellen Trennung vergleichsweise neu und – wie im Fall interinstitutioneller Verwaltungseinheiten – noch recht außergewöhnlich. Daher kommt der Kooperationskultur eine herausragende Bedeutung zu. In ihr manifestiert sich die Scharnierfunktion, welche die beiden Institutionen verbindet, sei es punktuell oder auf Dauer gerichtet. Die Kooperationskultur kann als Fundament für die Etablierung interinstitutioneller Kooperationsinstrumente und Strukturen begriffen werden: Im Vorfeld instrumenteller Entwicklungen hat in den meisten Fällen bereits interinstitutionelle Zusammenarbeit stattgefunden ferner tragen interinstitutioneller Strukturen sich nur dann auf die Verbesserung der Kooperationsarbeit aus, wenn Kooperationskultur vorhanden ist. Auffällig ist jedoch, dass Arbeitsstrukturen trotz oder gar aufgrund der Kooperationskultur geschaffen werden. Von daher gilt es die Kooperationskultur genau zu untersuchen: zur Gliederung des komplexen Feldes wird im ersten Schritt die Klassifizierung der Kooperationskultur dargelegt, die ihre Vielfalt und Charakteristika bzw. Gemeinsamkeiten verdeutlichen. Die Kooperationskultur vollzieht sich auf einem Feld diverser Spannungen, die im zweiten Schritt beleuchtet werden. Ein zentrales Charakteristikum der Kooperationskultur ist die Ein- bzw. Zuversicht, dass die Kooperation von Jugendhilfe und Schule dem Bildungssubjekt von Nutzen ist. Vielleicht wirkt dieser Konsens als Motor, um Spannungen zu überwinden und die Kooperation zu verbessern. Daher wird im dritten Schritt Veränderungen der Zusammenarbeit vorgestellt. Es wird erläutert unter welchen Bedingungen die Akteure eine Verbesserung und das Gelingen der Kooperationskultur für möglich halten.

Klassifizierungen der Kooperationskultur

Zur Klassifizierung der Kooperationskultur konnten die Hauptkategorien Kooperationstypen Kooperationsformen aus dem Material rekonstruiert werden. Die Kategorie Kooperationstyp setzt sich aus dem Bildungsverständnis und der Veränderungs- und damit zusammenhängend der Kooperationsbereitschaft der Akteure zusammen. Sie wird zu Beginn erläutert. Daraufhin folgt die Darstellung der Kooperationsformen, die aus der jeweiligen Konstellation von Kooperationstypen resultiert. Wie zu sehen sein wird hat die Kooperationskultur von Jugendhilfe und Schule eine Vielzahl von Kooperationsformen hervorgebracht. Mittels ihrer lässt sich eine Art Genealogie der Kooperationskultur nachzeichnen. Um zu verdeutlichen, dass die Entstehung der einen Kooperationsform nicht die andere, ältere

verdrängt, sondern die Kooperationsformen parallel, quasi als Kontinuum existieren, wird mit der Skizzierung der Bandbreite von Kooperationsformen begonnen. Die Kategorie zusammenfassend werden die Kooperationsformen dann der Genealogie der Kooperationskultur zugeordnet.

Kooperationstypen

Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule wird von den Interviewten übereinstimmend für sinnvoll und notwendig erachtet. Da ausschließlich EntscheidungsträgerInnen befragt wurden – seien es Leitungen freier Träger der Jugendhilfe, Fachamtsleitungen oder Schulräte – könnte man annehmen, diese Einstellung wirke sich insgesamt positiv auf die Kooperationsbereitschaft der Akteure aus. Anhand der drei von den Befragten¹⁴² selbst identifizierten Kooperationstypen, kann gezeigt werden, dass dem nicht so ist. Die Haltung mag vielleicht – wie von den Befragten behauptet – von den Akteuren geteilt werden, ihr Einfluss auf die Kooperationsbereitschaft der Akteure ist jedoch inkongruent. Es konnten folgende Kooperationstypen rekonstruiert werden:

- a) veränderungsbereiter Kooperationstyp
- b) offener Kooperationstyp
- c) veränderungsresistenter Kooperationstyp

Der *veränderungsbereite Kooperationstyp* zeichnet sich durch ein breites Bildungsverständnis aus, wonach Bildung nicht auf den formalen Schulbereich zu beschränkt ist, sondern auf den non-formalen Bereich und das informelle Lernen ausgeweitet ist. Konfrontiert mit der Erkenntnis den Bildungsauftrag und die komplexen Problemlagen nicht alleine bewältigen zu können, pflegen diese Akteure aus Überzeugung seit Jahren intensiv die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule.

Der *offene Kooperationstyp* teilt das Bildungsverständnis „Bildung ist mehr als Schule“ und reflektiert, dass dieses Verständnis Auswirkungen auf die Gestaltung von Bildung und insofern auch auf den eigenen Arbeitsalltag hat bzw. haben müsste. Für diesen Schritt fehlt dem offenen Kooperationstyp allerdings meist die Bereitschaft. Die Kooperationsbereitschaft erfolgt lediglich punktuell und kurzfristig.

Auch der *veränderungsresistente Kooperationstyp* hat mit der Schwierigkeit zu kämpfen bei bestimmten Kinder und Jugendlichen keinen Zugang zu finden und den Bildungsauftrag nicht erfüllen zu können. Dieser Typus hingegen, lehnt jegliche Veränderung im eigenen Arbeitsfeld strikt ab und ist nicht bereit mit der anderen Institution zu kooperieren. Zu dem zuletzt genannten Kooperationstypus zählen ausschließlich Schulakteure, indes die anderen Kooperationstypen von beiden Professionen besetzt sind.

¹⁴² Bei den Befragten handelt es sich um Koordinierungsakteure, welche in der Funktion stehen, die Vernetzung der lokalen Akteure zu befördern bzw. diese zu organisieren. Somit sind die Kooperationstypen als von den Koordinierungspersonen vorgenommene Einschätzung der das Feld bestimmenden operativen Akteure zu verstehen.

Kooperationsformen

Die Vielzahl von Kooperationsformen kann beinahe als Kontinuum beschrieben werden. Kooperationsformen definieren sich über die Wertschätzung des Kooperationspartners bezüglich seiner professionsspezifischen Kompetenzen bzw. seines pädagogischen Fachwissens und seiner konzeptionellen Einbindung – nach additiver oder integrativer Kooperation. Das Kontinuum der Kooperationsformen reicht von der ältesten, am weitesten verbreiteten Kooperationsform der Vernetzung, über die Verzahnung bis hin zur jüngsten Kooperation auf Augenhöhe.

Bei der *Vernetzung* bilden massive Vorurteile und Berührungängste auf beiden Institutionsseiten das negative Extrem der Kooperationsform. Sehr viel weniger angespannt ist die Kooperationsform hingegen, wenn jeweils der offene Kooperationstypus aufeinandertrifft. In diesem Fall besteht zwischen den Parteien Kontakt, jedoch fehlt es an eigentlicher Kooperationsbereitschaft. Kooperationsbereitschaft ist jedoch nicht der ausschlaggebende Faktor für eine positive Kooperationsform, schließlich kann diese auch negativ konnotiert und erst als Drohgebärde zur Abschreckung eingesetzt werden: Beispielsweise drohen LehrerInnen „(...) wenn du hier nicht funktionierst, dann musst Du auf den Bauspielplatz“ (Leitung Träger freier Jugendhilfe). Das Jugendhilfeangebot wird hierbei von Schule als „Straflager“ skizziert. Ähnlich ist folgende Kooperationsform auf dem Kontinuum zu verorten: Hierbei wird trotz *bestehender Animosität* zwischen den Kooperationspartnern, beispielsweise zwischen Hort- und Lehrpersonal, kooperiert. Aufkommende Konflikte werden nicht zwischen den direkt involvierten Konfliktparteien gelöst. Vielmehr werden sie auf die strategische Ebene gebracht. Die Konflikte werden zwischen Schulrat und FachbereichsleiterIn ausgetragen. Die Vernetzung verläuft nach dem additiven Kooperationsmodell: Hier gibt es *kaum Austausch*. Es werden weder gemeinsame Vor- noch gemeinsame Nachbereitung von Angeboten durchgeführt. Die Jugendhilfeangebote finden zwar meist an Schule, jedoch außerhalb der Unterrichtszeit statt. Zum überwiegenden Teil sind die Tätigkeiten auf eine Betreuungsfunktion reduziert. Die Einen insistieren darauf, dass sich das additive Muster zufällig durchgesetzt habe: Morgens hat immer Schule stattgefunden, was im Kooperationsgefüge beibehalten wird. Die Anderen verweisen nachdrücklich darauf, dass die additive Kooperationsform konzeptionell festgelegt und nicht zufällig reproduziert wird.

Die Kooperationsform der *Verzahnung* besitzt im Vergleich zur Vernetzung *größere Kontinuität in der Zusammenarbeit*. Neben der gemeinsamen *Nutzung von Räumlichkeiten* fokussiert sie in erster Linie die *Nutzung professionsspezifischer Kompetenzen*. Jugendhilfe und Schule planen gemeinsam die Projekte, die während des Schuljahres stattfinden sollen. Bei der Durchführung der Angebote wird Wert darauf gelegt, dass die Professionen für die Kinder und Jugendlichen unterscheidbar bleiben.

„(...) Wir wollen gemeinsam Räume nutzen, wir wollen kooperieren, wir wollen gemeinsam auf unsere (...) gemeinsam verantworteten Kinder zugehen...(...) wir wollen nicht die beiden Professionen da vermischen. (...) [Denn]es gibt auch Dinge, die ich [der/die SchülerIn] dem Jugend-

arbeiter erzählen kann, ohne, dass das Schule erfährt und umgekehrt“
(Leitung Träger freie Jugendhilfe).

Die Beibehaltung der Professionsspezifika im interinstitutionellen Kooperationsgefüge zielt darauf ab, dass die Kompetenzen und Funktionen der jeweiligen Profession den Kindern und Jugendlichen zu Gute kommen. Die Trennung der Professionen kann aber auch andere Gründe haben: Den Akteuren des Schulbereichs fällt es sehr schwer sich auf den informellen Bildung einzulassen und Kinder wie Jugendliche nicht nur als SchülerIn zu sehen. Dem hält die Jugendhilfe entgegen, dass Jugendliche auch noch andere Interessen haben und auch außerhalb von Schule lernen.¹⁴³ Indes existieren im Gegensatz dazu auch Kooperationsformen bei denen es intendiert ist, dass die an Schule arbeitenden Akteure der Jugendhilfe nicht von der Lehrerschaft zu unterscheiden sind. Hierbei treffen jeweils veränderungsbereite Kooperations-typen mit offenem Bildungsverständnis aufeinander. Diese Kooperationsform bildet das positive Extrem der Verzahnung. Es handelt sich um das integrierte Kooperationsmodell, bei der schulische Lerninhalte mit Jugendhilfeangeboten verzahnt werden. Die Jugendhilfeangebote dienen nicht dazu schulische Angebote zu ergänzen, vielmehr ersetzen sie diese.

Der Vollständigkeit halber sei hier auch die jüngste Kooperationsform „*Kooperation auf Augenhöhe*“ genannt, die im nächsten Abschnitt genauer illustriert wird. Sie kann ebenfalls nach additivem oder integriertem Kooperationsmodell verlaufen. Ausschlaggebend ist jedoch, dass die Jugendhilfeakteure aufgrund ihrer Kompetenzen als gleichwertige Partner behandelt werden.

Anhand der Aussagen der Befragten über die Kooperationsformen lassen sich diese in eine Genealogie der Kooperationskultur zusammenfassen. Das dargelegte negative Extrem von Kooperationsformen bezüglich der Wertschätzung stellt den Anfang der Kooperationskultur dar. Bei den ersten Vernetzungsversuchen begegneten bzw. begegnen sich die Akteure mit großen Vorbehalten. Die Akteure verfahren nach einem rein additiven Modell, was bedeutet, dass Leistungen der Jugendhilfe hinzugezogen werden, jedoch klar vom Unterrichtsgeschehen getrennt werden. Dies geschieht auch, wenn sie – wie bei SchulsozialarbeiterInnen – parallel zum Unterricht geleistet werden. Im Laufe der Zeit wächst die Wertschätzung der professionsfremden Kompetenzen, Unterrichtseinheiten und Jugendhilfeangebote werden miteinander verzahnt. Die Leistungsangebote laufen dann mehr ineinander. Hierbei handelt es sich weitestgehend um eine integrierte Kooperationsform. Die Genealogie der Kooperationskultur verläuft entsprechend der Kooperationsmuster additiver Vernetzung, additiver Verzahnung, integrierter Verzahnung und der Kooperation auf Augenhöhe, welche alle genannten Kooperationsmodelle zur Grundlage haben kann, nur eben mit dem Unterschied, dass die Jugendhilfeakteure gleichwertige Kooperati-

143 Vertieft wird diese Einstellung unter dem Aspekt des Professionsverständnisses (6.2.5). Es sollte hier nur angerissen werden, da die professionsspezifische Perspektive die Kooperationskultur mit prägt.

onspartner darstellen. Kooperation auf Augenhöhe, kann somit nach additivem und integriertem Kooperationsmodell verlaufen.

Weiter lässt sich die Kooperationskultur von Jugendhilfe und Schule mal mehr und mal weniger als spannungsreich beschreiben. Die konkreten Spannungsfelder der Kooperationskultur werden nachstehend vorgestellt.

Spannungsfelder

Ungeachtet dessen, dass alle Modellregionen Beispiele jahrzehntelanger Kooperationserfahrungen vorweisen können, ist das Kooperationsfeld von Jugendhilfe und Schule von diversen Spannungen gezeichnet. Im Unterschied zu den rahmengebenden Bedingungen, welche im Kooperationsfeld ebenfalls für Spannung sorgen, werden hier weniger Strukturelemente hervorgehoben. Es geht vielmehr um inhaltliche Gründe wie unterschiedliche Arbeitsphilosophien.¹⁴⁴ Im Anschluss an die zunächst erfolgenden allgemeinen Ausführungen zu den Spannung verursachenden Sachverhalten, werden die sich im spezifischen Kooperationsfeld Ganzttag konzentrierenden Spannungen skizziert.

Die grundsätzlichen Spannungen resultieren aus der Tatsache, dass es sich um zwei unabhängige Systeme mit unterschiedlichen Zuständigkeiten, voneinander abweichenden Funktionslogiken, Arbeitsweisen und pädagogischen Ansätzen handelt, die einander fremd sind. Aus der *Fremdheit des anderen Systems* resultieren Berührungängste zwischen den Institutionen. Die Akteure beschreiben die Verhältnisse zwischen den Systemen weitestgehend als ungeklärt: Sie kennen einander nicht und wissen nicht wie die Zuständigkeiten intern verteilt sind. Wen soll man in bestimmten Angelegenheiten ansprechen? Insbesondere den Schulakteuren wird *unzureichende Kenntnisse über die Jugendhilfe* attestiert: „Die [Lehrer] können mir nicht sagen, was sie eigentlich von uns wollen“ (Leitung Träger öffentliche Jugendhilfe). So bilanziert ein Jugendamtsmitarbeiter die Treffen mit Schule, bei welchen die schulischen Bedarfe an JugendhelfemitarbeiterInnen eruiert werden sollen. Die Lehrerinnen können ihren Bedarf nicht formuliert, da ihnen das Wissen über die professionsfremden Kompetenzen und Leistungen fehlt. An Wissen fehlt es ihnen, da zwischen den Professionen *keine Kommunikation* stattfindet. Von daher können Schulakteure sich nur schwer eine Vorstellung über den Mehrwert machen, welcher aus der Kooperation resultiert.

Der Vollständigkeit halber müssen bei dem Punkt des Spannungsverhältnisses auch die unterschiedlichen Erwartungen, welche die Akteure an die Kooperation richten, aufgeführt werden. Schulakteure erwarten teils eine kontinuierliche, teils eine punktuelle Kooperation mit Jugendhilfe. Jugendhilfe hingegen plädiert für langfristige Kooperationsbeziehungen.¹⁴⁵ Die langfristige Erwartungshaltungen von Jugendhilfe ist ein Indiz für das *ungleiche Kräfteverhältnis* von Jugendhilfe und Schule, welches es genauer zu

144 Unterschiedliche Erwartungshaltungen der Kooperationspartner könnten ebenfalls zu den inhaltlichen Faktoren, sie werden jedoch separat unter Professions- und Institutionsverständnis (6.2.5) behandelt.

145 Genauere Ausführungen dazu können dem Punkt Professions- und Institutionsverständnis (6.2.5) entnommen werden.

beleuchten gilt: Jugendhilfe befindet sich in einem Abhängigkeitsverhältnis zu Schule:

„wir können alle auch gar nicht ohne Schule, Schule bestimmt uns ja schon, und das müssen wir auch sehr ernst nehmen und denen müssen wir uns auch anbieten“ (Leitung Träger öffentliche Jugendhilfe).

Das Abhängigkeitsverhältnis begründet sich zum einen aus den kommunalen Einsparungen im Zuge dessen der Jugendhilfe Gelder gestrichen und Jugendzentren geschlossen werden. Ohne Räumlichkeiten sind die Jugendhilfeakteure der offenen Arbeit gezwungen an Schulen zu gehen und ihre Leistungen anzubieten. Zum anderen begründet sich das Abhängigkeitsverhältnis der Jugendhilfe der offenen Arbeit darin, dass Schule den Ort für sie darstellt, an welchem sie ihre Klientel akquirieren können.

Quer zu den Ursachen des Spannungsverhältnisses liegt das Spannungsfeld, welches zwischen der operativen und strategischen Ebene besteht. Hier existiert eine *Diskrepanz hinsichtlich der Einschätzung des Kooperationsverhältnisses*. Während die strategische Ebene für die Kooperation einen Paradigmenwechsel konstatiert, wonach die Institutionen fortan gemeinsam Bildungsverantwortung wahrnehmen, beurteilt die operative Ebene das interinstitutionelle Verhältnis skeptisch. Auf ihrer Kooperationsebene haben die Akteure noch immer mit starken Reibungen zu kämpfen, welche durch die unterschiedlichen Arbeitsphilosophien verursacht werden. Spannungen bestimmen den gemeinsamen Arbeitsalltag. Daher gelinge es nur in seltenen Fällen die Abmachungen der strategischen Ebene auf die ihre zu transportieren. Dabei spiele es keine Rolle, ob es sich um Kooperationsvereinbarungen oder einen Paradigmenwechsel in der Zusammenarbeit handle. Auf der strategischen Ebene scheint diese Schwierigkeiten nicht reflektiert zu werden, schließlich meinen sie für die gesamte Kooperation einen Paradigmenwechsel beobachten zu können.

Bevor das spezifische Feld des Ganztags betrachtet wird, soll noch der Blick auf das Spannungsfeld gerichtet werden, welches aus dem der Datenschutzthematik resultiert. Dürfen beispielsweise Lehrkräfte und SchulsozialarbeiterInnen Fallabsprachen durchführen? Die Akteure beschreiben die Debatte als „ganz heißes Thema“ (Schulleitung). Was passiert, wenn die Beteiligten die Bereitschaft zur Zusammenarbeit zeigen, sich jedoch aus rechtlichen Gründen nicht über ihre Klientel austauschen dürfen?

„Wenn die eine Seite sagt: also bei uns ist alles vertraulich. Und die andere Seite sagt: also wenn das alles vertraulich ist und wir auch nie ein Ergebnis bekommen, was da passiert, dann ist die Zusammenarbeit schwierig“ (Leitung staatliche Schulaufsicht).

Der Umgang mit dem Datenschutz stellt ein nur schwer aufzulösendes Spannungsfeld dar. Es finden sich keine Aussagen für offizielle Lösungswege.

Wie bereits unter Abschnitt 6.2.1 beschrieben, ist ein spezieller Kooperationsbereich von Jugendhilfe und Schule der Ganztags. Die von den Akteuren skizzierten Spannungsfelder zu diesem Bereich werden nun vorgestellt.

Spannungsfeld: Ganzttag

Viele der unter Spannungsfelder subsumierten Aussagen beziehen sich auf den Bereich Ganzttag, das heißt sowohl auf die Gestaltung von Ganzttagsschule, als auch auf andere Formen der Ganzttagsgestaltung, wie zum Beispiel die Mittagsbetreuung.

Strukturelle Aspekte: Obwohl bei beiden Akteursgruppen die Bereitschaft zur gemeinsamen Gestaltung des Ganztags rekonstruiert werden kann, womit die Ausgangslage für eine fruchtbare Kooperation positiv zu bewerten ist, konzentrieren sich gerade in diesem Bereich viele Tatbestände, die die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule spannungsreich machen. Ganz allgemein sehen die Befragten in *getrennten Räumlichkeiten* und *unterschiedliche Arbeitszeiten* – Lehrkräfte arbeiten vormittags, während JugendhilfemitarbeiterInnen nachmittags arbeiten – die Ursache für den mühsam zu erstellenden Kontakt zwischen den Professionen. Strukturelle Gegebenheiten, welche einer Zusammenarbeit im Sinne einer Verzahnung der Angebote im Wege stehen.

Unzureichende Wertschätzung jugendhilfespezifischer Kompetenzen: Zu den Spannungsfeldern, die sich auf die inhaltlichen Aspekte der gemeinsamen Gestaltung des Ganztags beziehen, zählt die *mindere Wertschätzung der professionellen Kompetenzen von Jugendhilfeakteuren*. Anstatt in ihren pädagogischen Kompetenzen, werden sie als BetreuerInnen nachgefragt. Schließlich ist die Gestaltung des Ganztags eine Kostenfrage und betreuende Tätigkeiten kostengünstiger. Die JugendhilfemitarbeiterInnen beklagen zuhauf die unzureichende personelle wie räumliche Ausstattung von Ganzttagsschulen, insbesondere der offenen Ganzttagsschulen. Unter solchen Umständen sei es den Jugendhilfeakteuren im Ganzttag kaum möglich Jugendhilfe zu leisten:

„zu zwanzig Prozent [leisten wir] Jugendhilfe und zu achtzig Prozent doch mehr die Betreuung, weil bei uns einfach nicht mehr möglich ist“
(Leitung Träger freie Jugendhilfe).

Jugendhilaufgaben erfordern intensive pädagogische Arbeit. Für diese Arbeit bedarf es qualifiziertes Personal und ausreichend Raum. Meist sind die genannten Voraussetzungen zur Erfüllung von Jugendhilaufgaben jedoch nicht gegeben und die Akteure werden nicht in ihren professions-spezifischen Kompetenzen nachgefragt. Vielmehr fungieren sie, wider ihres Einverständnisses, als BetreuerInnen. Dass auch bereits erbrachte, hohe Arbeitsqualität der Jugendhilfe nur geringfügige Wertschätzung erhält, verdeutlicht folgendes Beispiel: Eine Grundschule erzielte – bedingt durch ihr gutes, von Jugendhilfeakteuren gestaltetes Nachmittagsangebot – höhere Einschulungsquoten. Infolge dessen entzog die Schule der Jugendhilfe die Räume, da sie dafür Eigenbedarf anmeldete. Fehlen die Ressourcen für die gemeinsame Gestaltung des Ganztags an Schule, wirkt sich dies auf Jugendhilfe aus, ganz gleich, wie hoch die Qualität ihrer Arbeit bewertet und in diesem Fall auch nachgefragt wird. Ungeachtet ihres Arbeitserfolges werden ihr die dafür nötigen Mittel entzogen. Hieran zeichnet sich der Jugendhilfe an Schule zuteil kommende „Gaststatus“ ab, der aus Jugendhilfe-Sicht für „teilweise unerträglich“ erachtet wird (Leitung Träger freie Jugendhilfe). Ein weiterer, den Interviews zu entnehmender Aspekt der geringfügigen

Wertschätzung der professionellen Kompetenzen von Jugendhilfe zeigt sich in der *Missachtung ihres Angebotsprofils*. Schule setzt sich zur Gestaltung des Ganztags nicht mit Jugendhilfe zusammen. Sie geht einzig und alleine von ihren Bedürfnissen aus, ohne die der Jugendhilfeakteure zu berücksichtigen und sie nach ihren Angeboten zu befragen.

Die *finanzielle Lage*, führt auch bei anderen Ganztagsangeboten dazu, dass Entscheidungsträger, anstatt eines qualitativ hochwertigen Jugendhilfeangebotes, wie einem Hortangebot – bei dem die Jugendhilfeakteure Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsaufgaben erfüllen – ein qualitativ für schlechter befundenes Angebot, wie Mittagsbetreuung, umsetzen. Die Interviewten bewerten die Mittagsbetreuung als weniger hochwertig, da Jugendhilfe nicht in der Gesamtheit ihres professionellen Könnens gefragt ist, sondern nur zur Erfüllung *betreuender Tätigkeiten* herangezogen wird. Als Grund für diese Entscheidung werden die vergleichsweise niedrigen Kosten angeführt.

Gemeinsame Abstimmung – additiv versus integrativ: Neben den pädagogischen Kompetenzen, scheint es Schule auch schwerzufallen organisatorische Leistungen der Jugendhilfe anzunehmen und zu wertschätzen. Die gemeinsame Gestaltung des Ganztages an Schule erfordert Abstimmungsprozesse. Wer nutzt wann welchen Raum? Solche Fragen müssen geklärt werden. Es wird behauptet, dass Schule die Organisationsaufgabe zur Gestaltung des Nachmittagsangebotes aus rechtlichen Gründen nicht übernehmen dürfe. Von einer Region ist bekannt, dass infolgedessen Jugendhilfe diese Aufgabe zufällt. Dass Jugendhilfe Schule an ihrem eigenen Standort quasi Vorgaben macht, und seien sie lediglich organisationsbedingt, führt zu Spannungen zwischen den beiden Parteien. Letztlich nehme Schule die erbrachten Leistungen von Jugendhilfe nur selten an.

Die Abstimmungsprozesse zu Ganztagsgestaltung beziehen sich jedoch nicht ausschließlich auf organisatorische Fragen. Soll der Ganztag rhythmisiert werden und der Schulunterricht mit Angebote der Jugendhilfe ineinandergreifen, bedarf es eines gemeinsamen pädagogischen Konzeptes der beiden Professionen. Entzieht sich ein Kooperationspartner dieser Aufgabe, kann die rhythmisierte Ganztagschule nur additiv, mit Jugendhilfeangeboten realisiert werden. Sowohl Jugendhilfe als auch Schulen fordern ein gemeinsames pädagogisches Konzept. Mal verwehrt sich Jugendhilfe und mal Schule diesem Vorhaben. Zur quantitativen Verteilung der genannten Einstellung, können keine Aussagen getroffen werden. Sie sind auf beiden Seiten anzutreffen.

Veränderung der Zusammenarbeit

Das Material verweist darauf, dass die Kooperationskultur sich durch eine Veränderung der Zusammenarbeit auszeichnet. Um die damit zusammenhängenden Sachverhalte zu illustrieren ist zunächst eine knappe Wiederholung der Ursprünge der Kooperationskultur notwendig, um darauf aufbauend die Veränderungen hervorheben zu können. An die Nachzeichnung der ‚Veränderungsgestalt – Weg vom nebeneinander, hin zum Miteinander‘ anschließend wird auf den Idealtypus der Kooperation auf Augenhöhe eingegangen und dessen Verteilung im Feld beleuchtet. Dass sich die Kooperation mit *structure follows culture* beschreiben lässt, ist ein weiterer Grund für

die Veränderung der Zusammenarbeit, weshalb dieser Beschreibung im Vorfeld zum letzten Punkt der Gelingensbedingungen und Stolpersteine der Kooperationskultur (möglichst auf Augenhöhe) nachgegangen wird.

Die Veränderungsgestalt – Weg vom Nebeneinander, hin zum Miteinander
Anfänge der interinstitutionellen Kooperation – getrennte Institutionen bewegen sich aufeinander zu: Bei Betrachtung der Kooperationskultur, kristallisierte sich als klassische Kooperationsform das additive Muster heraus. Dabei wird Jugendhilfe meist nicht in ihren zentralen Kompetenzen nachgefragt, vielmehr kommen sie in betreuender Funktion zum Einsatz. Sie übernehmen eine Zubringerrolle. Abgesehen von wenigen Ausnahmen, manifestiert sich darin ein zentrales Spannungsfeld. Schließlich möchten JugendhilfemitarbeiterInnen in ihrem pädagogischen Fachwissen gesehen und nachgefragt wissen. Als Grund für die Diskrepanz zwischen Jugendhilfe und Schule, beispielsweise bezüglich ihrer Erwartungshaltungen an die Kooperationsform, lässt sich aus den Deutungsmustern der Akteure *Unwissenheit* rekonstruieren. Nicht nur Schulakteure haben wenig Kenntnis über die Institution Jugendhilfe und entsprechende Überschneidungs- und Vernetzungspunkte, auch die Jugendhilfeakteure sind bezüglich der schulischen Angelegenheiten oftmals kenntnislos. Und das, obwohl alle Modellregionen bei sich Beispiele einer langen Kooperationstradition von Jugendhilfe und Schule vorweisen können, deren Ursprünge auf die 1980er Jahre datiert werden. Die Anfänge der Zusammenarbeit beschreiben die Befragten als vorurteilsbehaftetes, sehr skeptisch beäugtes Nebeneinander der beteiligten Professionen. Schließlich waren bis zu den ersten Kooperationskontakten die Institutionen zuvor strikt voneinander getrennt gewesen.

„Das waren wirkliche, wie das immer so schön heißt, drei Säulen ‚Familie, Schule, Jugend‘, die standen schön nebeneinander als Sozialisation und Instanzen für die Jugendlichen“ (Träger öffentliche Jugendhilfe).

Vereinzelt begannen Schul- und Jugendhilfeakteure diese strikte Trennung über erste Kooperationsbemühungen aufzulösen. Grundlage der ersten kooperativen Gehversuche war und ist noch heute eine *gute Chemie* zwischen den Beteiligten der unterschiedlichen Institutionen. Aber auch die gute Chemie hilft nicht darüber hinweg, dass unterschiedliche Professionen mit je spezifischem pädagogischem Wissen und eigenen Sichtweisen auf Kinder und Jugendliche aufeinander treffen. Institutionsbedingt verfolgen die Akteure jeweils *andere Prioritäten*: Schule legt besonderen Wert auf die Abschlüsse. Indes fokussiert die Jugendhilfe die persönliche und soziale Entwicklung der Kinder- und Jugendlichen. Von daher verwundert es nicht, wenn konstatiert wird, die *Anfänge* der interinstitutionellen Kooperation seien sehr *steinig* gewesen. Schließlich geht es im Grunde zunächst darum eine gemeinsame Sprache zu finden.

Die Veränderungsgestalt – Weg vom Nebeneinander, hin zum Miteinander: Wie alle Modellregionen auf eine lange Kooperationstradition zwischen Jugendhilfe- und Schulakteuren verweisen können, lässt sich ebenfalls in allen sechs Modellregionen ein Wandel in der Zusammenarbeit beobachten. Der Entwicklungsprozess der Kooperation lässt sich mit ‚weg vom Nebeneinander, hin zum Miteinander‘ der Akteure betiteln. Grundsätzlich werden

die Veränderungen der Zusammenarbeit von allen Seiten für notwendig erachtet und befürwortet. Allerdings scheint das Zustandekommen eines solchen Wandels recht *zeitintensiv* zu sein: „(...) bis der zustande kommt, das dauert, das ist so ein Prozess“ (Träger öffentliche Jugendhilfe). Zeit scheint Veränderung der Zusammenarbeit offensichtlich eine Rolle zu spielen. Jahrelange, kontinuierliche und jahrelange Kooperationsformen befördern das *Vertrauensverhältnis* zwischen den Professionen. Gemeinsame Austauschrunden, beispielsweise die Teilnahme von JugendhelfemitarbeiterInnen an Lehrerkonferenzen, *eröffnet die Perspektive für die fremde Profession*. Es wird ersichtlich

„(...) was die [LehrerInnen] so alles leisten auch so nebenher, neben dem Unterricht. Und das es bei denen auch immer mehr wird“ (Leitung Träger freie Jugendhilfe).

Regelmäßige Austauschrunden steigern das *Verständnis für die Vorgehensweise der anderen* und räumen bestehende Differenzen aus dem Weg. Besonders rasch und effektiv lösen sich Diskrepanzen zwischen Jugendhilfe und Schule durch die Erkenntnis, dass alle Beteiligten – gleichwohl ob Professionen oder BildungsadressatInnen, von der Kooperation *profitieren*. Die gemeinsame Wahrnehmung von Verantwortung im Bildungsbereich, statt fortwährender Zuweisungen von Verantwortlichkeiten an den Kooperationspartner, lassen die Akteure an einem Strang ziehen. Die Akteure arbeiten miteinander, JugendhelfemitarbeiterInnen – insbesondere in der rhythmisierten, geschlossenen Ganztagsschule – sind auch vormittags an Schule anzutreffen. Weiter verweisen die Akteure darauf, dass der *Wandel des LehrerInnenberufes besonders durch die Einführung der Ganztagschulen* die Veränderungen in der Zusammenarbeit mit initiieren. „Das Lehrerbild hat sich verändert und die Arbeit hat sich verändert“ (Träger öffentliche Jugendhilfe). Der Arbeitstag einer Lehrkraft entspricht nicht mehr der Vorstellung, dass sie nur vormittags im Schulbetrieb arbeitet, ihre Arbeitszeiten reichen in den Nachmittag hinein. Sie sind bis 15 oder gar 16 Uhr an Schule anzutreffen, was auch den Austausch mit den außerschulischen Partnern ermöglicht und erleichtert. Inzwischen gehen Lehrkräfte auch in die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, beispielsweise um Sprachunterricht abzuhalten. Im Zuge der Ganztagsbeschulung muss sich die Kooperation verändern und weiterentwickeln, da „beide Seiten gar nicht anders können“ als die Angebote aufeinander abzustimmen und zu vernetzen (Träger öffentliche Jugendhilfe). Ein „ganz, ganz großes Umdenken“ findet derzeit schon statt, oder hat bereits stattgefunden (Träger öffentliche Jugendhilfe). Das Aufbrechen der Trennlinien zwischen den Institutionen Jugendhilfe und Schule lässt sich in der Fläche beobachten, es ist mal stärker und mal weniger stark ausgeprägt. Ein grundlegender Wandel in der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule, der gleichermaßen auf der strategischen wie auch auf der operativen Ebene geschieht, hat sich lediglich in der Minderzahl der bestehenden Kooperationsbeziehungen vollzogen.

Arbeit auf Augenhöhe – der Idealtypus der Zusammenarbeit:

An den voranstehenden Ausführungen lässt sich bereits ablesen, dass das Problem fehlender Augenhöhe auf den Schultern der Jugendhilfe lastet. Die

Interviewten beschreiben übereinstimmend, ungleich ihrer institutionellen Herkunft, dass Jugendhilfe in der Kooperation mit Schule die unterlegene Position einnimmt. Jugendhilfe fühlt sich von Schule übersehen. Sie zeichnet das metaphorische Bild von Schulleitungen als Kapitän: Die Schulleitungen

„müss[t]en sehr genau aufpassen, wo sind die Anderen, links liegt eine große Fregatte, rechts kommt ein U-Boot auf, dann ist eine Segeljacht kreuzt von links, dann haben wir da noch einen Tanker liegen, er müsste mal rechts und links gucken, tut er aber nicht und weil das so ist, wird die Zusammenarbeit schlecht, weil er sagt, wir sind die Schule, wir machen alles alleine (...)“ (Träger freie Jugendhilfe).

Schule wird vorgeworfen kein Interesse an einer Kooperation auf Augenhöhe zu besitzen. Eine Sichtweise, die nicht nur von MitarbeiterInnen der Jugendhilfe, sondern auch von Schulakteuren, wie Schulräten, vertreten wird. Jugendhilfe ist bereit und gewillt an Schule zu arbeiten, jedoch „möchten [wir sie dann] auch ganz gerne mitgestalten können“ und nicht ausschließlich als Zubringer fungieren (ebd.). Als *Idealtypus* der Zusammenarbeit skizzieren die Befragten das Bild einer Kooperation auf Augenhöhe. Bleibt zu fragen was genau unter Kooperation auf Augenhöhe zu verstehen ist? Da sie als Idealtypus der Kooperationskultur skizziert ist, gilt es des Weiteren den Blick auf ihre empirische Verteilung im Feld zu richten und zu untersuchen, was für die Kooperation auf Augenhöhe spricht und welche Aspekte sich nachteilig auf ihre Verbreitung auswirken. Entsprechend dieser Reihenfolge, wird nun fortgefahren.

Was ist Kooperation auf Augenhöhe? Die Befragten definieren diese Form der Kooperationskultur als *vernetzte Zusammenarbeit* von Jugendhilfe und Schule. Synonym dazu wird auch der Begriff Teamarbeit verwendet. Zur Kooperation auf Augenhöhe gehören *gemeinsam* von den beteiligten Akteuren entwickelte *Kooperationskonzepte*. Die Umsetzung und Organisation des konzeptionell verfassten Miteinanders geschieht über *paritätisch besetzte Organisationsgremien* bzw. durch *gemeinsame Absprachen*. Grundlage der Kooperation ist die Gleichwertigkeit der Akteure, ein respektvoller Umgang sowie die gegenseitig *Anerkennung und Wertschätzung* der geleisteten formalen ebenso wie non-formalen *Bildungsarbeit*. Ferner zeichnet sich Kooperation auf Augenhöhe durch die *Unabhängigkeit* und *Selbstständigkeit* der Kooperationspartner aus. Keine Partei – weder Schule noch Jugendhilfe – ist berechtigt der anderen Profession Vorschriften zu machen. Die Etablierung der Kooperation auf Augenhöhe erfordert Zeit. Die Fortentwicklung hin zur Arbeit auf Augenhöhe wird von den Beteiligten als Prozess erlebt. Dieser lässt sich über einen Perspektivenwechsel der Bildungsakteure initiieren. Auch die Evaluierung der gemeinsamen Arbeit kann sie befördern und verankern.

Die Verteilung im Feld: Inwiefern lässt sich Kooperation auf Augenhöhe im Feld beobachten? Die hierzu vorliegenden Aussagen werden nun – geordnet nach den Schulformen bzw. damit verbunden, den kooperativen Leistungsbereichen und differenziert nach der Funktionsebene der Aussagen (strategische versus operative Ebene) – vorgestellt.

Für den *Grundschulbereich* ebenso wie für *rhythmisierte, geschlossene Ganztagschulen*, finden sich Aussagen, wonach hier zwischen Jugendhilfe- und

Schulakteuren Zusammenarbeit auf Augenhöhe praktiziert wird. Anders verhält es sich an *Gymnasien*. Gymnasien wird nachgesagt, sie seien die Kooperation mit Externen nicht gewohnt, schließlich fehle es ihnen an passenden Schnittstellen für eine Kooperation mit Jugendhilfe. Bei besonders leistungsbezogener Ausrichtung von Schulen, was bei Gymnasien der Fall ist, sei es schwer, Angebotsstrukturen mit einem offenen System, wie der Jugendarbeit zu installieren. Wie bei Kooperationen von Jugendhilfe und anderen Schulformen auch, stehen sich die Eigenschaften Geschlossenheit und Offenheit gegenüber. Offensichtlich verträgt sich jedoch das Aufeinandertreffen von curricular, nach vorgegebenen Plänen gestalteter Ablaufprozesse der Schulen auf die individuellen Gestaltungsmöglichkeiten in der offenen Jugendarbeit an Gymnasien nicht. Außerdem erachten die Befragten den aus der Kooperation mit Jugendhilfe resultierende Nutzen für Schule als zentrales Argument für eine Kooperation auf Augenhöhe. Während Grundschulen und Ganztagschulen erkennen, dass durch Jugendhilfearbeit, beispielsweise durch Sprachunterricht im Kindergarten, Grundvoraussetzungen für schulischen Erfolg schaffen, scheint für Gymnasien kein Nutzen in der Kooperation mit Jugendhilfe erkennbar zu sein. Übersetzt auf professionelle Bezeichnungen, lässt sich sagen, dass GymnasiallehrerInnen und SozialpädagogenInnen der offenen Jugendarbeit vergleichsweise selten kooperieren. Wird in diesem Bereich kooperiert, so geschieht dies nicht auf Augenhöhe. Lediglich *SchulsozialarbeiterInnen* zählen zu den Jugendhilfeakteuren, welche mit Schule auf Augenhöhe kooperieren.

Auffällig ist abermals die *Differenzierung der Aussagen nach ihrer hierarchischen Zugehörigkeit*. Auf der Behördenebene, sprich *strategischen Ebene*, trifft man häufiger auf Äußerungen wie: es gibt „überhaupt gar keine Augenhöheprobleme“ (Kommunale Spitze). Zu dieser Problematik komme es auch gar nicht zwingend, wenn sich die beteiligten Institutionen über die wechselseitige Abhängigkeit, fachlichen Bezüge und die Verantwortlichkeiten für die anfallenden Aufgaben im Klaren sind. Der hier anzutreffende Tenor, steht im Gegensatz zu dem, der *operativen Ebene*. Dort ist die pessimistische Einstellung weitverbreitet, wonach die Existenz von gelungener Zusammenarbeit auf Augenhöhe zwischen Jugendhilfe und Schule als kaum existent beurteilt wird: Stets ist es die Jugendhilfe, die an Schule mühsame Überzeugungsarbeit für eine Zusammenarbeit leistet. Sie wird nur punktuell von Schule in Problemsituationen herangezogen. Fußt die Kooperation hingegen nicht auf scheinbar für Schule unlösbaren Problemen, kommt Jugendhilfe stets die Rolle des Anbieters zu. Auch wenn bereits Zusammenarbeit stattgefunden hat, beispielsweise im Rahmen eines Projektes, und diese positiv verlaufen ist, liegt es wieder an Jugendhilfe neue Anschlussperspektiven aufzutun und Schule für die weitere Zusammenarbeit zu motivieren. Die operative Zusammenarbeit ist nicht strukturiert und selten langfristig organisiert. Theoretisch befürworten alle Bildungsakteure die Zusammenarbeit. Doch spätestens bei der praktischen Umsetzung scheiden sich die Geister: Den Aussagen der Befragten zufolge, ist das Verständnis über die Art der Zusammenarbeit stark divergent. Vor diesem Hintergrund könne Zusammenarbeit auf Augenhöhe nicht zustande kommen. Wie zu sehen ist, divergieren nicht nur die Ansichten über die Art der Zusammenarbeit, son-

dern ebenfalls die Deutungen, ob Schule und Jugendhilfe auf Augenhöhe kooperieren.

Kooperation auf Augenhöhe – das Für und Wider: Anhand der Kooperation von Gymnasien und SozialpädagogInnen der offenen Jugendarbeit, wurde gezeigt, dass der Nutzen, welcher aus der interinstitutionellen Zusammenarbeit resultiert, eine Rolle spielt, um Kooperation auf Augenhöhe zu installieren. Im Folgenden sind die weiteren Gründe für die genannte Kooperationskultur und anschließend Aspekte, welche ihr im Wege stehen, zusammengefasst:

Wodurch wird „Augenhöhe“ befördert? Vor dem Hintergrund der zuvor aufgeführten Aussagen, dass Jugendhilfe sich Schulen stets anbieten muss und nur punktuell in Krisensituation nachgefragt wird, erscheinen Aussagen, wonach Schulen um ihren *Bedarf an Jugendhilfe* wissen, widersprüchlich. Verglichen mit den eingangs dargelegten Deutungen, wonach Schule kein Interesse an der Kooperation auf Augenhöhe hat, wirkt der Widerspruch jedoch weniger markant. Es sind insbesondere Ganztagschulen, die ihren Bedarf reflektieren und sich für Kooperation auf Augenhöhe mit Jugendhilfe aussprechen. Des Weiteren wird das Wissen um die *Benachteiligung* vieler im Bildungswesen unter den Gründen subsummiert. Ist diese Erkenntnis in den Köpfen der Akteure präsent, steigt die Chance interinstitutionell auf Augenhöhe zu kooperieren. So lässt sich diese Aussage zumindest deuten, wenn man bedenkt, dass Augenhöhe nur selten zu den Charakteristika der vorhandenen Kooperationskultur zählt.

Was spricht gegen „Augenhöhe“? Die *ungleiche Ressourcenausstattung* von Jugendhilfe und Schule lässt sich als zentrales Hindernis für Kooperation auf Augenhöhe rekonstruieren. Die daraus resultierende Friktion scheinen den Akteuren bei gleichbleibenden Rahmenbedingungen unüberwindbar. Schule, die sehr viel reicher mit finanziellen wie personellen Ressourcen ausgestattet ist als Jugendhilfe, nimmt in der Kooperation stets eine Machtposition ein. Wie bei den Rahmenbedingungen (vgl. 6.2.2) bereits angedeutet wurde, In der gemeinsamen Projektarbeit finden sich zahlreiche Beispiele, wonach bei interinstitutionellen Projekten in erster Linie Schule die finanzielle Trägerschaft übernimmt. Im Umkehrschluss beansprucht Schule für sich das alleinige Stimmrecht für den Projektverlauf. Sie wird von Jugendhilfe als Übermacht wahrgenommen und in dieser Rolle kritisiert. Nur indem Jugendhilfe sich finanzielle im gleichen Maße wie Schule beteiligt, ließe sich das Machtverhältnis zwischen den beiden Institutionen aufbrechen, schließlich gelte das legitime *„wer zahlt darf bestimmen“*. JugendhelfemitarbeiterInnen der operativen Ebene fühlen sich in dieser Konstellation nur selten gewertschätzt. Die strategische Ebene der Jugendhilfe bewertet diese Wahrnehmung hingegen als diffuse Angst und Überempfindlichkeit. Wobei ebenso wie die operative Ebene auch die strategische Ebene der Jugendhilfe einräumt, dass die schulische Machtposition und Dominanz in den Kooperationsbeziehungen nicht einzig und allein auf die Ressourcen zurückzuführen sind. Es sind vorwiegend die in dem Komplex Bildung und Erziehung bestehenden Wertigkeiten, wonach Jugendhilfe im selben Verhältnis zur Schule steht wie „Erziehungsassistenten zum Professor“ (kommunale Spit-

ze). Eine Hierarchisierung der *Wertigkeiten*, die *gesamtgesellschaftlich* geteilt wird.

Auch dort, wo die Kooperation auf Augenhöhe gelingt und Jugendhilfe und Schule, räumlich und personell miteinander verschmolzen sind –wie beispielsweise ein Kinder- und Jugendtreff der kooperierenden Schule verschmolzen ist, kann diese Arbeitskultur nicht übertragen werden. Nach den Aussagen der Befragten, sind die Rahmenbedingungen vor Ort jeweils sehr unterschiedlich. Zwar zeichnet sich die Kooperation von Jugendhilfe und Schule flächendeckend durch Strukturlosigkeit aus, die kulturellen Dispositionen, über welche diese Leerstelle überwunden werden kann, sind jedoch von Ort zu Ort andere.

Structure follows Culture

Mit *structure follows Culture* lässt sich die Kooperation von Jugendhilfe und Schule betiteln. Vor dem Hintergrund der überwiegend als reibungsvoll und konflikthaft beschriebenen Kooperationsarbeit, erweisen sich die fehlenden bzw. verzögert nachträglich gebildeten Strukturen als zentraler Grund, weshalb sich die Zusammenarbeit verändern sollte. Denn es existiert zwar auf der einen Seite schon seit Jahrzehnten eine Kooperationskultur zwischen den Institutionen. Auf der anderen Seite wird diese Kultur jedoch als sehr *fragil* beschrieben, da sie *personenabhängig* ist. „Das muss menschlich auch stimmen (...) das spielt halt auch eine große Rolle (...) das kann man nur bedingt verordnen (Staatliche Schulaufsicht). Formal ist die Zusammenarbeit kaum verankert bzw. folgen die Strukturen zeitlich versetzt: nur in Ausnahmefällen liegen der Kooperation gemeinsam entwickelte Konzeptionen, ganz zu schweigen von pädagogischen Konzepten, zugrunde. Auch die Zusammenlegung von Fachbereichen, wie dem Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplan, sind strukturelle Errungenschaften, die nur selten vorkommen. Die verschwinden geringe Anzahl der integrierten Fachbereiche in den Modellregionen, bei dem das staatliche Schulamts und das Jugendamt in einen Fachbereich transformiert und einer Leitung unterstellt sind, ist bezeichnend für die Strukturlosigkeit der Zusammenarbeit: Von sechs Modellregionen besitzt nur eine Region einen integrierten Fachbereich.

Andererseits kann an der Strukturlosigkeit die Stärke der Kultur abgelesen werden. Die Bildungsakteure scheinen großes *Vertrauen in die Kultur* zu setzen, zumindest verlassen sie sich auf sie, anstatt unterstützende Strukturelemente für die Kooperation zu installieren. Gleichzeitig werden fehlende interinstitutionelle Strukturen in den Modellregionen beklagt. Im Hinblick auf dieses ambivalente Bild der Kooperation, stellt sich die Frage nach den Ge- und Misslingensbedingungen der Kooperationskultur.

Gelingensbedingungen und Stolpersteine

Für die Entwicklung und Etablierung einer Kooperationskultur, und besonders einer Kooperationskultur auf Augenhöhe sind die Erfahrungswerte der Akteure von Interesse. Die Befragten geben Auskunft über Ge- und Misslingensbedingungen. Die vorliegenden Aussagen besitzen überwiegend eine positive Konnotation, weshalb die Mehrzahl den Gelingensbedingungen zugeordnet wurde. Im Folgenden wird die analytisch aus den Deu-

tungsmustern der verschiedenen Akteure zusammengetragene, abstrahierte Idealvorstellung von Gelingensbedingungen vorgestellt. Anschließend erfolgt die Illustration der Stolpersteine.

Reflexion, Offenheit und Bereitschaft neue Wege zu geben sowie *Flexibilität* zählen zu den grundsätzlichen Gelingensbedingungen für eine Kooperationskultur von Jugendhilfe und Schule. Die Bildungsakteure müssen reflektieren, dass sowohl die Institutionen Jugendhilfe und Schule, als auch die LetztadressatInnen – hier die Kinder und Jugendlichen – von der Zusammenarbeit profitieren. Insbesondere Schulen müssen sich der Notwendigkeit zur Kooperation mit Jugendhilfe bewusst werden und erkennen, dass die Leistungen der Jugendhilfe eine Grundvoraussetzung für schulischen Erfolg darstellen. Der Blick auf die Vielzahl von Problemen, welche den Schulalltag massiv beeinträchtigen, ist diesem Erkenntnisprozess dienlich. Insgesamt werden Ratschläge und Überzeugungsarbeit als der Entwicklung einer Kooperationskultur zuträglich befunden. Sie sollten allerdings jeweils von KollegInnen der eigenen Professionszugehörigkeit stammen bzw. vorgenommen werden, da sie ansonsten nicht oder nur unter Vorbehalten angenommen würden. Auf der Grundlage dieser Erkenntnis, falle es den Akteuren leichter alte Muster aufzubrechen und sich auf neue Arbeitsweisen einzulassen. Neben der Aufgabe gänzlich voneinander separierter Arbeitsverläufe der Jugendhilfe und Schule ließe sich unter den genannten Voraussetzungen auch die Aufgabe bzw. Weiterentwicklung des klassisch additiven Kooperationsmodells initiieren. Wie auch die eingangs zu diesem Kapitel vorgestellten Kooperationstypen demonstrieren, reicht ein Reflexionsprozess der Akteure alleine meist nicht aus, um sie zur Zusammenarbeit unter dem Vorzeichen neuer Paradigmen zu bewegen. Die Akteure müssen der fremden Institution samt ihrer Eigenart offen gegenüberstehen, die Bereitschaft zur Kooperation besitzen und nach außen signalisieren. Endlich komme es auf die Flexibilität der Akteure an. Schließlich verlangt die (Fort-)Entwicklung einer Kooperationskultur über einen langen Zeitraum den Akteuren die Fähigkeit ab sich zügig den veränderten Arbeitsbedingungen (neue KollegInnen mit neuen Arbeitsweisen) anzupassen. Neben den genannten Grundbedingungen weist das Material weitere Voraussetzungen aus, die eine Kooperationskultur zwischen Jugendhilfe und Schule gelingen lassen. Sie sind im Folgenden aufgelistet. Während sich die erstgenannten Gelingensbedingungen allgemein auf die Etablierung einer Kooperationskultur und deren Fortentwicklung beziehen, richten sich die letzten drei Bedingungen an bestimmte Kooperationsbereiche, wie die Kooperation auf kommunaler Ebene, Teamarbeit und der Ganzttag.

- Zu Anfang der Kooperation gelte es zu erörtern welche *konsensuelle Vorstellung von guter, gemeinsamer Bildungsarbeit* vorherrscht. Anstatt bei (möglichen) Stolpersteinen zu verharren, sollen die Akteure bezüglich der Fragen „Welche Ideen haben wir? Welche Ziele haben wir? Welche Inhalte wollen wir vermitteln?“ (Träger öffentliche Jugendhilfe) auf einen Nenner gebracht werden.
- Der interinstitutionellen Kooperation solle ein *gemeinsam entwickeltes Konzept* zugrundeliegen. Hierbei ist darauf zu achten, dass *ganzheitlich* gedacht und geplant wird. Für den Abbau herkunftsbedingter Bildungsbenachtei-

ligung müssen von Beginn an alle Bildungsakteure des sozialen Raums mit einbezogen werden. Neben Schule, Jugendhilfe und Vereinen, sollen auch die unorganisierten, zivilgesellschaftlichen Akteure, wie Eltern involviert werden.

- Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule könne nur gelingen, wenn sie auch praktiziert werde – *action and talk* muss das Motto lauten: die Befragten insistieren darauf, dass neben einer Konzeptionierung der Zusammenarbeit auch ihre Umsetzung stattzufinden habe. Im besten Fall werden diese Prozesse miteinander vernetzt, denn einige Kooperationsprobleme werden erst im Zuge der Umsetzung sichtbar und können erst dann in die Konzeption einfließen.
- Die Entwicklung der Kooperationskultur brauche *Zeit*, d.h. *kontinuierliche* und *langfristig angelegte Zusammenarbeit*. Es muss eruiert werden an welchen konkreten Schnittpunkten Kooperation sinnvoll ist und worin die Vorteile aber auch ihre Grenzen liegen. Für diesen Erkenntnisprozess brauchen die Bildungsakteure Zeit. Erst dann wird aus Überzeugung kooperiert. Auch bestehende Vorurteile lassen sich erst mit der Zeit und mittels kontinuierlicher Zusammenarbeit abbauen. Die Kontinuität in der Zusammenarbeit befördert ferner das Vertrauen in die Fähigkeiten des Kooperationspartners.
- Um die Kooperationsarbeit weiterzuentwickeln und ihre Akzeptanz zu verbreiten, sollten für Regionen *Kooperationsstandards* festgelegt und ein bestimmtes Qualitätsniveau installiert werden.
- Für eine langfristige und qualitativ hochwertige Zusammenarbeit, müsse es feste Stellen geben. Darüber wird Kontinuität und die Voraussetzung für eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe zwischen Lehrkräften und JugendhelfemitarbeiterInnen geschaffen. Ein ständiger Wechsel von (oft weniger hoch qualifizierten) Honorarkräften der Jugendhilfe verhindert dies jedoch. Feste Stellen sollen insbesondere für SchulsozialarbeiterInnen geschaffen werden.
- Eine Voraussetzung für Kooperation auf Augenhöhe bestehe darin gemeinsame gestaltete Angebote von Jugendhilfe und Schule an Standorten der Jugendhilfe stattfinden zu lassen.
- Für die Kooperation von Jugendhilfe und Schule werden die jeweils institutionsspezifischen Strukturen umgangen. Zur Absicherung solcher Gangarten, müsse die Vernetzungstätigkeiten *politische getragen* und demokratisch legitimiert sein.
- Die Gelingensbedingung, *Professionalisierung von Koordinierungsarbeiten im Bildungsbereich* richtet sich gegen die Diagnose culture without structure, welche für die im Feld vorgefundene interinstitutionellen Kooperation getroffen wurde. Die Koordinierungsarbeiten von Einzelinrichtungen aber auch von sozialräumlichen Vernetzungsarbeiten sind meist nicht strukturell verankert. Akteure in koordinierender Funktion können die Organisationsarbeiten nicht zu ihren konkreten Arbeitsaufträgen zählen und leisten diese Tätigkeit parallel zu ihren eigentlichen Aufgaben.

Durch die Koordinierungsarbeit leisten die Akteure Mehrarbeit, welche nicht entlohnt wird und wofür den Akteuren im Grunde die Zeit fehlt, da gar nicht vorgesehen ist. Größere Kooperationszusammenhänge scheitern daher oft an der Strukturlosigkeit der Koordinierungsarbeiten. Deshalb gelte es auf der Ebene der Entscheidungsträger zu eruieren, inwiefern die ehrenamtlich geführten, unverbindlichen Strukturen wirkungsvoll sind und wirkungsvoll sein können. Die Befragten hoffen, dass im Zuge solcher Analysen bei den Akteuren übereinstimmend die Erkenntnis etabliert wird, offizielle Strukturen – in Form von eigens dafür eingerichteten Stellen – zur Vernetzung der Bildungsanbieter zu generieren. Professionalisierung von Koordinierungsarbeiten im Bildungsbereich bedarf also der *Investition von zusätzlichen Personalressourcen*. Besondere Aufmerksamkeit gelte es der Frage zu schenken, wo sozialräumliche Koordinierungsstellen anzusiedeln sind. Schließlich braucht eine solche Stelle ausreichend politische Akzeptanz und Handlungsfähigkeit, welche nicht durch andere Dezernate eingeschränkt wird.

- Die Kooperation brauche eine *sichere Haushaltslage* – sowohl der eigenen als auch der fremden Institution. Bei unsicheren Haushaltslagen geht das Vertrauen in die Zahlungskraft des Kooperationspartners verloren und die Zusammenarbeit kann nur bedingt und kurzfristig gelingen.
- Die Zusammenarbeit auf kommunaler Ebene könne flexibler verlaufen, wäre es den beteiligten möglich gemeinsame Projekte oder Angebote in der gleichen Währung zu finanzieren. Ermöglicht wird die *Finanzierung in gleicher Währung*, indem Schulen LehrerInnenstunden in Geldmittel transformieren können, welche schließlich in die Honorarmittel der Jugendhilfe abfließen. Als willkommener Nebeneffekt entsteht darüber Transparenz. Es ist klar ablesbar wer sich mit wie viel finanziellen Mittel an den Projekten/Angeboten beteiligt.
- Auch bezogen auf die Teamarbeit von Jugendhilfe- und Schulakteuren werden Gelingensbedingungen formuliert. Danach brauchen insbesondere LehrerInnen in multiprofessionellen Teams die Mitarbeit *anderer LehrerInnen in diesem Gefüge*. Die professionsspezifische Sprache ebenso wie die gemeinsame berufliche Eigenart fungiert als Verbund und Rückhalt, durch welchen sich die Schulakteure letztlich den anderen Akteuren gegenüber öffnen.
- Nur der *gebundene Ganzttag* biete die Gelegenheit, dass sich die Professionen der Jugendhilfe und die der Schule tatsächlich verzahnen. Beim offenen Ganzttag bleibt es beim additiven Modell, Jugendhilfeangebote werden nicht in die Unterrichtszeit integriert. LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen gelte es von diesem Modell zu überzeugen und für das Ziel rhythmisierte, gebundene Ganzttagsschule zu gewinnen. Vor der Zusammenarbeit im Ganzttag müssen Maßnahmen zur *Abstimmung der professionsspezifischen pädagogischen Methoden* von Jugendhilfe und Schule ergriffen werden. Im Ergebnis, beispielsweise in Form eines Kooperationskonzeptes, müssen beide Professionen einen gleichgewichtigen Geltungsbereich für sich beanspruchen können.

Wie zu sehen ist, handelt es sich um eine Vielzahl von Gelingensbedingungen, die recht breit gefächert Bereiche abdecken. Im Gegensatz dazu liegen nur wenige Misslingsbedingungen vor. Sie konzentrieren sich auf den Bereich der lokalen Vernetzung. Genauer beziehen sie sich auf schulische Einheiten ohne deren Mitwirken die Etablierung einer Bildungslandschaft bzw. eines sozialräumlichen Kooperationsvorhabens und die Etablierung einer Kooperationskultur nicht gelingen. Nicht, dass der Einbezug der Jugendhilfe weniger bedeutsam sei. Den Aussagen der Befragten zufolge, zeigt Jugendhilfe jedoch seit jeher eine große Kooperationsbereitschaft. Kooperation mit anderen Institutionen zählt zu ihren Grundeigenschaften. Schulen hingegen zeigen sich meist widerwillig, wenn es um interinstitutionelle Kooperation geht, erst Recht, wenn eine Kooperationskultur auf Augenhöhe angestrebt wird. Für solche Vorhaben sei es dringend notwendig Schulleitungen zu gewinnen. Nur sie besitzen die Einflussmöglichkeit auf die LehrerInnen, und können diese für eine interinstitutionelle Zusammenarbeit motivieren bzw. diese vorschreiben. Es nutze also beispielsweise nichts, wenn – wie oft beschrieben – SchulsozialarbeiterInnen als Schulvertretung zu entsprechenden Vernetzungstreffen entsenden, schließlich fehle ihnen der Zugang zur Lehrerschaft. Diese Einflussmöglichkeit auf LehrerInnen besitzen nur Schulleitungen. Nachdem die Erfahrungswerte der Befragten gezeigt haben, dass die Mehrzahl der Schulleitungen sich nur widerwillig an der Kooperationsarbeit beteiligt – die Bereitschaft scheint nach Schulformen zu variieren¹⁴⁶ – ist es wichtig die darüberstehende Hierarchieebene zu involvieren. Deshalb gelte es zu Beginn sozialräumlich weitgefasster Kooperationsvorhaben das staatliche Schulamt zu überzeugen, damit dieses als den Schulen vorgesetzte Institution, entsprechenden Einfluss auf die Einzelschulen ausüben. Schließlich sollen sich die Einzelschulen für die Kooperationsarbeit engagieren.

Der Schwerpunkt des vorliegenden Berichts liegt auf dem Kooperationsverhältnis von Jugendhilfe und Schule. Da aus der Governance-Perspektive dem Mitwirken der zivilgesellschaftlichen Akteure im Bildungsbereich eine Rolle zukommt, sollen die freien Träger der Jugendhilfe in den Mittelpunkt gerückt werden. Ist deren Nicht-Beteiligung am Bildungs-geschehen nicht gar als Misslingsbedingung für die Etablierung einer Kooperationskultur im Rahmen einer Bildungslandschaft zu werden. Wie zuvor gezeigt, zählen die Befragten die Beteiligung von freien Trägern der Jugendhilfe weder zu Miss- noch zu Gelingensbedingungen. Welche Bedeutung der Beteiligung der freien Träger der Jugendhilfe stattdessen aus Sicht der Akteure zukommt, wird im Folgenden skizziert.

Beteiligung von freien Trägern

Bei Betrachtung der Aussagen, welche sich auf die Beteiligung von freien Trägern beziehen, fällt zunächst auf, dass sie zum überwiegenden Teil aus einer Modellregion stammen. In dieser Region ist derzeit ein sozialräumliches Vernetzungsprojekt aktuell. Aus diesem Grund beziehen sich die Aus-

¹⁴⁶ Die RektorInnen von Gymnasien sehen offenbar wenige Gründe sich in die Kooperationsarbeit einzubringen, zumindest können sie kaum dafür gewonnen werden.

sagen auf die Beteiligung der freien Träger an einem sozialräumlichen Projekt und die Gestaltung von Ganztagschule. Sie konzentrieren sich im Wesentlichen auf die Frage der Notwendigkeit einer Beteiligung von freien Trägern an Konzeptionalisierungs- und Entscheidungsprozessen gemeinsamer Vorhaben. Zu entsprechenden Steuergruppentreffen werden freie Träger zwar eingeladen die Wirksamkeit ihrer Teilhabe scheint jedoch hinterfragt zu werden. MitarbeiterInnen von freien Trägern legen dar, dass ihre Beteiligung meist zögerlich von statten geht, sie im Gremium eine undefinierte Rollen zugewiesen bekommen und ihnen vom restlichen Gremium das Gefühl vermittelt wird, „brauchen wir die [freien Träger hier] denn überhaupt?“ (Leitung Träger freie Jugendhilfe). Ebenso wie sich die kommunalpolitische Seite dafür ausspricht, dass die freien Träger bei Gestaltungsfragen für Ganztagschulen beteiligt werden, welche auf kooperativer Augenhöhe zwischen den Bildungsakteuren basieren soll, fordern auch die freien Träger ihre Teilhabe. Sie haben ihre Beteiligung bei Konzeptions- und Steuerungsfragen zur Bedingung der Kooperation gemacht. Im Zuge dessen hat sich die Beteiligungsbereitschaft dahingehend verändert, dass sich die freien Träger nicht selbst in Erinnerung rufen und sich nicht mehr ungebeten selbst beteiligen müssen. Ihren Einfluss auf gemeinsame Entscheidungsprozesse sehen sie über die Teilnahme in entsprechenden Gremien gewährleistet. Bei groß angelegten Projekten bestehe allerdings die Schwierigkeit, dass die Beteiligung aller mitwirkenden freien Träger das Steuerungsgremium bedingt handlungsunfähig machen würde. Die Erfahrung zeigt, dass eine große Anzahl der Vertretungen freier Träger die Meinungsbilder anderer Mitglieder überstimmt und sie verstummen ließen.

6.2.4.3 Fazit

Die *Konsenskultur*, bestehend aus folgenden *Abnickern*, begründet die Zustimmung des Aufbaus lokaler Bildungslandschaften und der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Damit begründet die Konsenskultur gleichermaßen die Kooperationsstrukturen sowie die Kooperationskultur.

- Interinstitutionelle Vernetzung der Bildungsanbieter
- Aushandlungs- und Beteiligungskultur
- Schulautonomie
- Ganztagschule
- Ganzheitliches Lern- und Bildungsverständnis

Die Kooperation zeichnet sich dadurch aus, dass für einige Bereiche der Zusammenarbeit regelnde Strukturen fehlen während sich für andere Bereiche eine Vielzahl an, teilweise formalisierten Strukturen gebildet hat. Zu den formalisierten Strukturen zählen: Schriftliche Kooperationsvereinbarungen sowie die Bildung von Gremien und Verwaltungseinheiten (diese reichen von Steuerungsgruppen und themenspezifische Gremien über Beiräte bis hin zu integrierten Fachbereiche) und Programme/Projekte/ Konzepte.

Die Zweckmäßigkeit von *Gremien* besteht darin, grundlegende Fragestellungen zu klären und eine gemeinsame „Flugrichtung“ festzulegen.

Im Gegensatz zu Gremien sind *Programme/Projekte/Konzepte* in ihrer Laufzeit befristet. Sie dienen der Entwicklung und Erprobung innovativer Ideen für die Kooperation der Bildungsinstitutionen Jugendhilfe und Schule. Mittels ihrer soll Schule zum gesellschaftlichen Mittelpunkt werden, die Unterrichtsqualität und pädagogische Förderung verbessert und Übergänge optimiert werden. Als *positive Effekte* werden den Programmen/Projekten/Konzepten die Verbesserung der interinstitutionellen Kooperation, eine inhaltliche und finanzielle Anschubfunktion sowie die schulische Öffnung gegenüber außerschulischen Partnern zugeschrieben. Es werden weder AdressatInnenbezug noch Outputfokussierung vorgenommen, so dass die Sorge entsteht, Kooperation könne als Selbstzweck missverstanden werden. Für Spannungen sorgen die mit Projekten einhergehende Arbeitsüberforderung und ihre Befristung (ein Projekt folgt dem nächsten).

Insgesamt läuft man bei Gremien wie Projekten Gefahr, Parallelstrukturen zu bilden. Das heißt, es wird nicht eruiert, welche Gremien und Projekte bereits im Sozialraum bearbeitet werden.

Der Kooperationskultur kommt eine große Bedeutung zu. In ihr manifestiert sich die Scharnierfunktion, welche die autarken Systeme verbindet und Baustellen interinstitutioneller Strukturlosigkeit kompensiert. Die Kooperationskultur lässt sich anhand der Kooperationsstypen und -formen klassifizieren. Erstgenannte definieren sich über das Bildungsverständnis der Akteure (enggefasstes, rein formales Bildungsverständnis oder breites auf den non-formalen Bereich und das informelle Lernen erweitertes Bildungsverständnis) und deren Veränderungs- und Kooperationsbereitschaft. Es gibt den veränderungsbereiten, offenen und den veränderungsresistenten Kooperationstyp.

Die Kooperationsformen definieren sich in erster Linie über die Wertschätzungsebene und konzeptionelle Einbindung der Kooperationspartner (additives oder integratives Modell); jeder Typus fasst unterschiedliche Ausprägungen: Die älteste Kooperationsform, die *Vernetzung* zeichnet sich durch vorherrschende Animositäten und geringfügigen Kontakt zum Kooperationspartner aus. Im Vergleich zur Vernetzung besitzt die *Verzahnung* größere Kontinuität in der Zusammenarbeit. Hierbei fokussieren die Akteure neben einer gemeinsamen Raumnutzung, professionsspezifische Kompetenzen der Kooperationspartner. Die außerschulischen Angebote werden teils additiv nachgefragt, teils in die schulischen Lerninhalte integriert, ebenso wie im Fall der jüngsten Kooperationsform, der *Kooperation auf Augenhöhe*. Ihr zentrales Charakteristikum ist die gegenseitige Wertschätzung der fachlichen Expertise. Entsprechend dieser skizzierten Reihenfolge haben sich die jeweiligen Kooperationsformen entwickelt, bestehen jedoch heute parallel nebeneinander.

Die Kooperationskultur lässt sich ferner durch diverse *Spannungsverhältnisse* klassifizieren: Sie resultieren aus der Fremdheit und der unzureichenden Kenntnis über das andere System ebenso wie dem Ungleichgewicht im Kräfteverhältnis; Jugendhilfe sieht sich hier in einer Abhängigkeit von Schule. Quer dazu liegt das bestehende Spannungsfeld zwischen operativer und strategischer Ebene. Hier steht der auf strategischer Ebene konstatierte Paradigmenwechsel einer konflikthafter Kooperationseinschätzung der

operativen Ebene gegenüber.

Ein besonders Spannungsfeld stellt die Gestaltung des *Ganztags* dar. Zu den Spannungen zählen getrennte Räumlichkeiten und unterschiedliche Arbeitszeiten der Akteure, die unzureichende Wertschätzung der professionellen Kompetenzen von Jugendhilfe und damit verbunden die Missachtung ihres Angebotprofils. Der finanzielle Ressourcenmangel zur Ganztagschulgestaltung führt dazu, dass Jugendhilfeakteure in reiner Betreuungsfunktion nachgefragt werden. Zur Anwendung jugendhilfespezifischer Leistungen fehlt den Akteuren Zeit und Raum. Eng verbunden mit dem Thema Wertschätzung, sorgt das Fehlen gemeinsamer Abstimmung von organisatorischen Abläufen und pädagogischen Konzepten für Spannungen. Ungeachtet dessen, ob nach additiven oder integrierten Modell kooperiert wird, erachtet insbesondere die Jugendhilfe gemeinsame Abstimmungen als wichtig.

Die *Veränderung der Zusammenarbeit* zählt zu den zentralen Charakteristika der Kooperationskultur: eine „gute Chemie“ zwischen den Akteuren steht am Beginn einer Kooperation, die aufgrund unterschiedlicher systemischer Prioritäten steinig verläuft. Übereinstimmend wird ein Wandel nach der Gestalt ‚weg vom Nebeneinander, hin zum Miteinander‘ für notwendig erachtet. Der Wandel wird als zeitintensiver Prozess beschrieben: die kontinuierliche Zusammenarbeit befördert das Vertrauensverhältnis und das Verständnis für die Vorgehensweise der jeweils anderen Profession. Er wird initiiert durch die Erkenntnis, dass alle von einer gelingenden Kooperation‘ und der Einführung der Ganztagschule sowie dem damit einhergehenden Wandel des Berufsbild Lehrkraft profitieren. Idealtypischerweise soll der Wandel *Kooperation auf Augenhöhe* evozieren. Hierzu gehören gemeinsam entwickelte Kooperationskonzepte und Absprachen, die gegenseitige Wertschätzung und Anerkennung der geleisteten Bildungsarbeit, ungeachtet des Prädikats formal oder non-formal sowie die Selbstständigkeit der Partner.

An Grundschulen und rhythmisierten Ganztagschulen trifft man auf eine derartige Kooperation auf Augenhöhe. Allen voran kommen SchulsozialarbeiterInnen in den Genuss dieser Kooperationsform. An Gymnasien ist sie hingegen nicht zu finden, da die offene Angebotsstruktur der Jugendhilfe nur schwerlich mit dem vergleichsweise geschlossenen System dieser Schulform und der dort vorherrschenden Leistungsorientierung kompatibel sei. Insgesamt ist sie jedoch aus Sicht der operativen Ebene *wenig verbreitet*. Im Gegensatz dazu konstatiert die strategische Ebene, dass es keine Augenhöheproblematik gebe.

Die Gründe für die Etablierung einer ‚Kooperation auf Augenhöhe‘ lassen sich folgendermaßen rekonstruieren: einerseits der Bedarf an Jugendhilfeleistungen und – ohne eine daraus folgende Funktionszuschreibung nennen zu können – andererseits die Benachteiligung vieler im Bildungsbereich. Behindert wird diese Zielsetzung durch die ungleiche Ressourcenausstattung und das legitime Prinzip ‚wer zahlt, bestimmt‘. Da Schule auch gesamtgesellschaftlich eine höhere Wertigkeit zugeschrieben wird als der Jugendhilfe, ist zu vermuten, dass sich an der ungleichen Ressourcenlage und damit verbunden der schulischen Dominanz und Machtposition im Kooperationsgefüge nur schwerlich etwas ändern wird.

Structure follows Culture als treffende Beschreibung der interinstitutionellen Kooperation und weiterer Grund für die Veränderung der Zusammenarbeit: Strukturen folgen der fragilen, weil *personenabhängigen Kultur*, in die offenbar großes Vertrauen gelegt wird, da die Installation unterstützender Strukturen zu großen Teilen ausbleibt.

Antworten finden sich auch auf die Frage nach den *Gelingsbedingungen* und *Stolpersteinen* zur Entwicklung einer Kooperationskultur, bestenfalls einer Kooperation auf Augenhöhe: Reflexion der Kooperationsnotwendigkeit, die Bereitschaft sich auf ein fremdes System, auf eine fremde Profession einzulassen, sich zu verändern und flexibel auf entsprechende Erfordernisse zu reagieren. Mit diesen Aspekten sind die Grundbedingungen der Kooperationskultur benannt. Zur Entwicklung einer Kooperationskultur braucht es darüber hinaus eine konsensuelle Vorstellung von guter gemeinsamer Bildungsarbeit sowie gemeinsam entwickelter, ganzheitlich gefasster Kooperationskonzepte. Etabliert werden kann die Kultur nur, wenn Kooperation auch als solche belastet wird. Es braucht neben konzeptionellen Überlegungen eben auch „action“; action and talk muss das begleitende Motto lauten. Die Bildung von Kooperationskultur wird als langer, zeitintensiver Prozess beschrieben, weshalb die Zusammenarbeit auch langfristig angelegt werden sein sollte. Außerdem braucht es zwecks Transparenz und Akzeptanz der interinstitutionellen Kooperation die Festlegung und Berücksichtigung von (Qualitäts-)Standards. Um Kontinuität in der Zusammenarbeit zu gewährleisten, braucht es feste Stellen. Die Professionalisierung von Koordinierungsarbeiten gewährleistet die lokale Organisation und Pflege der Kooperationskultur. Der gebundene Ganztag bietet die Gelegenheit zur Verzahnung der Angebote von Jugendhilfe und Schule.

Zu den Stolpersteinen wird die Nichtintegration des staatlichen Schulamts und der Schulleitungen gezählt. Entweder verweigern die LehrerInnen oder auch die Schulleitungen die Kooperation bzw. fördern diese nicht und können nur mühsam für das Vorhaben lokale Bildungslandschaft in Kooperation von Jugendhilfe und Schule gewonnen werden. Daher gilt es sie über Anweisungen von höherer Stelle zur Mitarbeit zu bewegen.

Und schließlich besteht ein Stolperstein in der Exklusion von Bildungsanbietern bzw. der Nicht-Beteiligung von freien Trägern, die jedoch einbezogen werden sollten.

6.2.5 Professions- und Institutionsverständnis

Wie sehen die InterviewpartnerInnen der Systeme Schule und Jugendhilfe ihre und die andere Profession bzw. Institution? Erkennen sie typische Muster bzw. Entwicklungen im Verständnis von sich und zueinander und ergeben sich hieraus bestimmte Erwartungen gegenüber der eigenen, aber auch der anderen Profession bzw. Institution?

Wie in den vorangegangenen Kapiteln beschrieben wurde, haben die Akteure sehr unterschiedliches Wissen und einen unterschiedlichen Zugang zueinander, aber auch vom/zum eigenen System. Die Aussagen zum Professions- und Institutionsverständnis werden folgend differenziert nach den

Perspektiven der Schulangehörigen und den Perspektiven der JugendhelferInnen.

6.2.5.1 Perspektiven von Schule

Schule verändert sich und damit auch das Berufsbild und die Stellung der Institution an sich und gegenüber der Jugendhilfe – so könnte man in einer ersten Darstellung die Aussagen der Akteure zusammenfassen. Zu beobachten ist, dass einige (LehrerInnen und Schulen) sich mehr mit diesen Veränderungen auseinandersetzen, andere weniger – die Mehrheit jedoch hat sich gerade auf den Weg gemacht, auf die neuen Ansprüche an die eigene Profession und Institution, die sich insbesondere aufgrund des Ganztagschulauf- und -ausbaus ergeben, zu reagieren.

Das eigene Professions- und Institutionsverständnis

Dem traditionellen Professionsverständnis folgend, sei die Berufsgruppe „Lehrer“ – so ein befragter Schulleiter – ein Paradebeispiel für „organisierte Unverantwortlichkeit“: LehrerInnen seien es gewöhnt, alles zuzulassen und hätten eine „Heidenangst“ davor, Fehler zu machen bzw. Verantwortung zu übernehmen. Schulen wären, diesem traditionellen Bild folgend, „seit Jahrhunderten abgeschottete Institutionen, die ihre Aufgabe im Unterrichten sehen, (...) Erziehungsschwierigkeiten [seien] eigentlich nur eine Plage für Schule“ (Leiter Staatliches Schulamt). In dieser traditionellen Auffassung von Institution zeigt sich auch schon das traditionelle Verhältnis zur Profession und Institution „Jugendhilfe“: angesprochen wird eine klare Abgrenzung vom anderen System und seinem vermeintlichen differenten Aufgabengebiet.

Dieses Verständnis ist durch die Entwicklungen, welche das gesamte Bildungssystem betreffen, in Bewegung geraten und durch Projekte und Programme, die die Kooperation der Professionen und Institutionen fördern, teilweise ausgehebelt worden. Durch „Selbstständige Schule“ etwa wurde das Lehrpersonal verstärkt in die Handlungs- und Verantwortungspflicht genommen und auch der Ganztagschulausbau und die hiermit verbundene professionelle und institutionelle Entgrenzung (Nachmittagsarbeit, Zusammenarbeit mit externen Partnern) ist nicht mehr „mit dem Berufsbild von Lehrern vereinbar“ (Schulleitung). Letztlich beschreiben die Schulangehörigen ein neues Bild einer „modernen Schule“ (Schulleitung): diese bestehe inzwischen aus vielen unterschiedlichen Bereichen (Unterricht, Erziehung, Essen, Schulsozialarbeit etc.), für deren Management man eine andere (Leitungs)struktur bräuchte - etwa in dem Sinne, dass die Schule neben der Schulleitung Abteilungsleiter habe, welche die unterschiedlichen Bereiche organisieren.

Die Beziehung zu und Offenheit gegenüber diesen – ja auch frappierenden – Veränderungen im Professions- und Institutionsverständnis differiert jedoch unter den Schulangehörigen. So hänge es, aus Sicht der Befragten, insbesondere von der einzelnen Person und der Einzelschule ab, inwiefern sich auf Veränderungen und Neuerungen tatsächlich eingelassen wird: an einigen Schulen sei „massiver Widerstand“ (Leitung Staatliches Schulamt)

zu spüren, der oftmals auf eine Überlastung mit Problemen im eigenen System erklärt wird, andernorts fände jedoch ein „Umdenken“ (Schulleitung) statt und eine größere Offenheit der Schulen und der Lehrerschaft erkennbar. Mit dieser Offenheit ist jedoch nicht gleichzeitig eine Professions- oder Institutions“vermischung“ zu verstehen. Zu beobachten ist weiterhin eine Abgrenzung: Zwar sei man bereit und willig, sich aufeinander einzulassen, nicht jedoch dazu, seine Identität für den anderen gänzlich „aufzugeben“. Das beschriebene „Umdenken“ hin zu mehr Kooperation und weniger Trennung der Systeme findet, so die InterviewpartnerInnen, außerdem überwiegend auf der Leitungsebene statt: Es seien vor allem die Schulleiter, die ihre Schule umorientieren wollen und hierfür Zeit zugesprochen bekommen - für die Beteiligung und Mitnahme des Lehrpersonals werde im Gegensatz hierzu nicht genug Zeit eingeräumt. So stünde ein eher traditionelles Verständnis von Profession und Institution auf der operativen Ebene einem „veränderten“ Verständnis auf der strategischen Ebene unverbunden gegenüber.

Das Verständnis über die Jugendhilfe und ihre MitarbeiterInnen

Die Erwartungen von Schule an die Institution Jugendhilfe und ihre MitarbeiterInnen bewegen sich zwischen dem Wunsch nach kontinuierlicher Zusammenarbeit - wie etwa nach durchgängiger Präsenz von JugendhelfemitarbeiterInnen an Schule - bis hin zu der Erwartung, dass Jugendhilfe lediglich unpassende Schüler im Sinne einer „Feuerwehrfunktion“ aus dem System entfernen soll, um Schule so funktions- und störungsfrei zu halten (dies ist an Schulen, die keine SozialarbeiterInnen haben, besonders stark ausgeprägt). Eine Meinung, die in folgendem Zitat - das als Aufforderung der Schule an die Jugendhilfe gerichtet ist - anschaulich beschrieben wird:

„(...) dieser Schüler passt nicht zu uns, halt uns den vom Hals, guck wo du den irgendwo hinschiebst, am besten weit weg in irgendeiner externen Unterbringung.“ (Leitung Staatliches Schulamt)

Die in diesem Zitat wiederum sichtbare abgrenzende Haltung zur Jugendhilfe wird gestützt von der auch vorzufindenden Ansicht, dass Jugendhilfe an Schule als „Kontrollapparat“ fungiere. Diese Meinung wird von einigen Schulseitigen jedoch auch reflektiert, kritisiert und die Notwendigkeit eines Umdenkens diagnostiziert. Ein Grund hierfür ist, dass Schule sich bewusst ist, dass sie insbesondere die Gestaltung des Ganztages, aber auch die Daseinsfürsorge für Kinder und Jugendliche überhaupt, nicht alleine leisten kann, sondern auf die Unterstützung von Jugendhilfe angewiesen ist. In der Zusammenarbeit fordert Schule dabei häufig, dass Jugendhilfe Betreuungs- und Beschäftigungsarbeiten übernehmen und sich an Schule ausrichten solle: Schule sei prinzipiell offen für die Jugendhilfe, sie sei aber der „Dreh- und Angelpunkt“ in der Kooperation:

„In der Schule sind die Kinder, da kann man in die Schule reingehen, um sie anzusprechen. Das ist der richtige Ort, da sind sie ohne Eltern.“ (Leitung Staatliches Schulamt)

Der Standortvorteil, der sich aus der allgemeinen Schulpflicht ableitet, wird

als Argument dafür angeführt, Schule als Primärort der Kooperation zu installieren.

In der konkreten Zusammenarbeit wird Jugendhilfe von Schule insgesamt als wenig engagiert beschrieben, sogar als „Callcenter“ titulierte, welches oftmals nicht wirklich weiterhelfen könne. Allerdings wird dies auch von Schulseite nicht mit einer generellen Kooperationsabwehr begründet, sondern mit der Rahmenbedingung, dass das Jugendhilfesystem und seine MitarbeiterInnen schlichtweg an Überlastung und -forderung kranken.

6.2.5.2 Perspektiven von Jugendhilfe

Anders als bei den InterviewpartnerInnen des Systems Schule, die sich aus einem dezidierten eigenen Professions- und Institutionsverständnis heraus zu Jugendhilfe ins Verhältnis setzen, beziehen sich die Aussagen der Jugendhilfeakteure zu weiten Teilen auf das Verhältnis zu Schule - das Verständnis der eigenen Profession und Institution steht, verglichen mit Schule, also nicht im Zentrum.

In der Zusammenarbeit sieht sich Jugendhilfe in erster Linie als *Öffnungsinstrument und Dienstleister für Schule*, auch aufgrund des Wissens, eine gewisse Abhängigkeit von Schule zu haben:

„(...) wir können alle auch gar nicht ohne Schule, Schule bestimmt uns ja schon, und das müssen wir auch sehr ernst nehmen und denen müssen wir uns auch anbieten“ (Leitung Träger öffentliche Jugendhilfe).

Das System Schule wird, wie dieses Zitat zeigt, mehrheitlich auch von der Jugendhilfe als *die* zentrale Einrichtung gesehen, ihre Interessen müssten von anderen Einrichtungen „ernst genommen“ werden. Dies führt z.B. dazu, dass es auch als sinnvoll erachtet wird, Jugendhilfeangebote im Rahmen des Ganztags an Schule zu verorten. Als Argument hierfür wird beispielsweise genannt, dass Schule einen teilweise höheren Entwicklungs- bzw. Ausstattungsstand habe, auf den sich leicht aufbauen ließe – was allerdings nicht zu einer ausschließlichen Schulverortung führen solle. Hiergegen spricht, aus Sicht der InterviewpartnerInnen, der stark ausgeprägte *Autonomiewunsch des Systems Jugendhilfe* und der für einige Kinder und Jugendlichen negativ konnotierte schulische Kontext. In diesem Zusammenhang betonen die JugendhilmefemitarbeiterInnen, dass sie in der Kooperation nicht als reine „Zubringer“ wahrgenommen werden möchten, eingefordert wird vielmehr eine partnerschaftlich geprägte (*Dienstleistungs-*) *Zusammenarbeit auf Augenhöhe*. Das selbstbewusste Einfordern ihrer Eigeninteressen wird insbesondere in der Position im Ganztags sichtbar. Da hier auch das System Schule gewisse Abhängigkeiten von Jugendhilfe hat, können dezidierte Erwartungen und Wünsche an die Zusammenarbeit, mithin sogar Forderungen, gestellt werden:

„Allerdings auch die [Freien Träger der Jugendhilfe] // das sind ein bisschen andere Verhandlungspartner, die haben auch ganz klar gesagt: Also, wenn ihr möchtet, dass wir hier Qualität liefern, dann müssen wir A) den zentralen Ansprechpartner haben, B) müssen wir unsere Leute

schulen und schulen bedeutet, die machen das nicht nur in ihrer Freizeit, sondern die müssen dafür freigestellt werden. Das kostet Geld. A) die Schulung aber auch B) die Zeit, in der wir Vertretungskräfte brauchen. Und wenn ihr das Ganze nicht additiv sehen wollt zur Schule, sondern in Verbindung mit Schule, eventuell noch in einem Rahmen, wenn es möglich ist, rhythmisiert, dann setzt das eine enge Abstimmung mit der Schule, mit dem Kollegium voraus, was auch wieder Zeit kostet und auch wieder Leute für freigestellt werden müssten. Und das haben die sehr deutlich artikuliert und das hat auch dazu geführt.“
(Kommunale Spitze)

Im Gegensatz zu anderen Institutionen wird den Freien Träger der öffentlichen Jugendhilfe eine starke Verhandlungsposition zugesprochen („sind ein bisschen andere Verhandlungspartner“) und sie können die für sie notwendige qualitative Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit mit (Ganztags)Schule einfordern. Ohne Ressourcenbereitstellung garantiert die Jugendhilfe nicht für eine Qualität in der Zusammenarbeit – ein Argumentations- und Druckmittel, welches die Kommune zu Investitionen gedrängt hat. Sichtbar wird, dass Jugendhilfe, zumindest in dieser Region, durch selbstbewusstes Auftreten insbesondere im Ganztagskontext eigene Prioritäten einfordern kann.

Aus Jugendhilfesicht ist es nicht nur die Kooperationsnotwendigkeit im Ganztags, die sie in diese vorteilhafte Position versetzt, sondern auch ihr selbstattestierter *exklusiver Zugang zu Jugendlichen, Kindern und Eltern*. So wird in mehreren Äußerungen deutlich, dass die Jugendhilfe sich klar von den pädagogischen Herangehensweisen des Lehrpersonals differenziert und sich selber die Vermittlung einer Bildung zuspricht, „die Schule nie im Leben erreichen kann“ (Träger freie Jugendhilfe): SozialpädagogInnen seien etwa weniger regulativ als LehrerInnen, der bessere Zugang zu Kindern und Eltern sei durch die Begegnung der Parteien in einem zwangsfreien Umfeld möglich. Aus Sicht der Jugendhilfe ist die Ausbildung vom Lehrpersonal in Sachen Erziehung schlichtweg „gleich Null“ (ebd.) und benötige vor dem Hintergrund multipler Problemlagen der Kinder im Schulalltag unbedingt die Unterstützung von pädagogisch ausgebildetem Jugendhilfepersonal. Dies ist ihrer Meinung auch notwendig in der organisatorischen Umsetzung von Vorhaben, bei der die Jugendhilfe im Vergleich zum „Tanker“ Schule und seinem Lehrpersonal ungleich *flexibler* reagieren könne:

„Wenn wir irgendein Projekt (...) machen, dann sagt die öffentliche Hand meistens Schule: ‚meine Güte, das sind ja nur noch drei Monate‘ und dann sagen wir: ‚Mensch, das sind doch immerhin drei Monate.‘“
(Leitung Träger freie Jugendhilfe)

Obwohl Jugendhilfe den klaren Mehrwert ihrer Arbeit auch in der Kooperation benennen kann, wird dieser von Schule nicht gleichermaßen erkannt, bzw. schafft es Jugendhilfe nicht, ihn als solchen zu vermitteln. Sichtbar wird dies beispielsweise an der Feststellung von Jugendhilfe, dass Schule sich den geschilderten „gewinnbringenden“ Erfahrungen nicht geöffnet hat bzw. sich teilweise gar nicht öffnen oder Hilfe annehmen will. Schule wird hier als „abgeschlossenes System“ (Träger freie Jugendhilfe) wahrgenom-

men, das sich aufgrund der gesellschaftlichen Kritik und der teils neuen Schulgesetze, die zunächst bewältigt werden müssten, gar nicht auf die Idee käme, sich mit anderen Unterstützungssystemen zu beschäftigen bzw. damit, wie andere Systeme unterstützend wirken könnten. Dies wird als traurig empfunden, da die InterviewpartnerInnen des Systems Jugendhilfe mehrheitlich der Meinung sind, dass *Schule und Jugendhilfe sich gut ergänzen würden* – dies allerdings auf beiden Seiten noch nicht entsprechend in den Fokus geraten sei. Jugendhilfe versucht jedoch, Schule stärker in Planungsfragen einzubeziehen, etwa in Hilfeplangesprächen oder in der Initiierung und Planung von Pilotprojekten zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Sie sieht sich aber nicht gleichermaßen in den Planungsprozess von Schule berücksichtigt und oftmals der Schwierigkeit ausgesetzt, Schulpersonal für eine fruchtbare Zusammenarbeit zu gewinnen.

Resümierend kann festgestellt werden, dass es ein wesentliches Anliegen auf Jugendhilfeseite ist, die eingeschränkte Sichtweise auf lediglich die eigene Institution zugunsten einer *Lebensphasenperspektive* ihrer Klientel weiterzuentwickeln: Aus ihrer Sicht sollte danach gefragt werden, welches Umfeld, welche Bildung und Förderung Kinder und Jugendliche in der jeweiligen Entwicklungsphase brauchen - zweitrangig ist dagegen, welche Institution diese Aufgaben übernimmt. Sie reflektiert dabei allerdings eine schon mehrfach angesprochene Veränderungsresistenz auf Seiten beider Systeme, wobei *Schule* schließlich als der weitaus mehr *bremsende Faktor der Kooperation* wahrgenommen wird, der sich und seinen Verantwortungsbereich klar abgrenzt, was in folgenden Zitaten sichtbar wird :

„Sie [Schulen] grenzen sich gerne ab, sagen aber Kooperation dazu“
(Kommunale Spitze).

„Wir sind Schule und Ihr seid die Akteure“ (Träger öffentliche Jugendhilfe).

Trotzdem sieht die Jugendhilfe auch noch Potentiale in der eigenen Entwicklung: So gibt es MitarbeiterInnen, die auch ihrem System eine gewisse Verhaftung in alten und abgrenzenden Strukturen nachsagen und die Anforderung stellen, sich aktiver und offener in die Kooperation einzubringen, indem beispielsweise Schule und Kommune aufgefordert werden, Jugendhilfe mehr in Vernetzungs- und Planungsprozesse zu involvieren. Letztlich werden auch Visionen eines modernen gemeinsam gedachten Profession- und Institutionsverhältnisses gesponnen, in dem ein „Hierarchiedenken“ keinen Platz mehr hat und der Unterricht gemeinsam gestaltet wird, „dass man wirklich sagt, das ist ein Haus, ein Zusammensein“ (Träger freie Jugendhilfe).

6.2.5.3 Fazit

(1) Perspektive von Schule

Traditionelles Professionsverständnis von Lehrkräften: „organisierte Unverantwortlichkeit“;

Traditionelles Institutionsverständnis Schule: ein seit Jahrhunderten *abgeschottetes System* mit ausschließlichen Verantwortlichkeiten im Unterricht sowie rigider Abgrenzung zu anderen Systemen.

Projekte/Programme und der Ausbau von Ganztagsschulen bewirken auf der strategischen Schulebene Veränderungen im Professions- und Institutionsverständnis, wonach LehrerInnen mehr in die Verantwortungs- und Handlungspflicht genommen werden; Schule erfährt eine *Modernisierung* und besteht inzwischen nicht nur aus dem Aufgabenfeld Unterricht; weitere Felder wie Erziehung und Betreuung (Mittagessen) kommen hinzu; es findet ein Umdenken hin zu mehr *Offenheit* statt.

Erwartungen an Jugendhilfe: Schule, als der Standort von Kooperation; Aussprache gegen Vermischungen – Institutionen und Professionen müssen klar identifizierbar sein. Kooperationsformen reichen von punktueller Kooperation mit Jugendhilfe als „Kontrollapparat“ mit vorwiegender „*Feuerwehrfunktion*“, hin zu kontinuierlicher, *präventiv* ausgerichteter Kooperation mit einem gleichberechtigtem Partner.

(2) Perspektive von Jugendhilfe

Jugendhilfe sieht sich abhängig von Schule; übernimmt in der Kooperation die Rolle des *Öffnungsinstruments* und fungiert als *Dienstleister für Schule*. Jugendhilfe möchte autonom bleiben, identifiziert jedoch – aufgrund einer besseren Ausstattung – Schule als zentrale Einrichtung der Kooperation. Der Ganztagsausbau stärkt die Verhandlungsmacht von Jugendhilfe als Kooperationspartner mit *exklusivem Zugang* zu Kindern, Jugendlichen und Eltern.

Erwartung an Schule: Eine ausschließliche Schulverortung sowie eine reine „Zubringerfunktion“ werden gleichermaßen abgelehnt, wohingegen eine *partnerschaftlich geprägte Kooperation auf Augenhöhe in einem Dienstleistungsverhältnis mit präventivem Zuschnitt* befürwortet wird.

6.2.6 Impulssetzung für die Kooperation

Wer initiiert eine Zusammenarbeit der Systeme Jugendhilfe und Schule bzw. die Entwicklung einer lokalen Bildungslandschaft? Vor welchem Hintergrund passiert dies?

Eine zentrale Erkenntnis aus den Gesprächen ist, dass die Impulssetzung, Pflege und Ausfüllung von Kooperationen vom Engagement einzelner Personen abhängig ist und es vor allen Dingen die Menschen vor Ort sind, die den Ausschlag für eine gelingende Vernetzung geben. Ohne diese Einzelakteure wären viele Projekte/Strukturen der Zusammenarbeit nicht zustande gekommen bzw. am Leben erhalten worden. Dabei gibt es Einzelpersonen, die „Motoren“ der Vernetzungsarbeit einer ganzen Region sind, wofür sie, so ein Interviewpartner, nicht immer nur Anerkennung, sondern durchaus auch Ablehnung erfahren können.

Betrachtet man die zentralen Institutionen lokaler Bildungslandschaften, insbesondere die hier im Fokus stehenden Systeme Jugendhilfe und Schule, lässt sich hinsichtlich der Impulssetzung zur Kooperation noch ein genauere Bild malen.

6.2.6.1 Impulssetzung von Schule

Die InterviewpartnerInnen der Institution Schule schildern unterschiedliche Auslöser dafür, eine Zusammenarbeit mit Jugendhilfe zu initiieren:

- Ein Grund für die Aufnahme von Kooperationsgesprächen liegt in *Landes- und Bundesprogrammen*. Ein Beispiel ist das NRW-Programm „Selbstständige Schule“, durch das Schulen erstmals in die Lage versetzt wurden, eigenständig über die Zusammenarbeit mit externen Partnern zu entscheiden. In Folge des hierdurch neu geschöpften „Selbstvertrauens“ (Schulleiter) hat Schule verschiedene Kooperationen mit Jugendhilfe angefragt.
- Die im Zuge der Entwicklung von Bildungslandschaften gegründeten *Bildungsnetzwerke* (*zivilgesellschaftlicher Verein, stadtteilweite Netzwerke*) sind ein weiterer Grund für Schule, auf Jugendhilfe zuzugehen. Der Eintritt in solche Netzwerke ist auch motiviert durch die Möglichkeit, externe Partner, insbesondere Jugendhilfe, als Kooperationspartner gewinnen bzw. durch die interinstitutionelle Arbeit die Genese der Bildungslandschaften vorantreiben zu können.
- Auch bei der Impulssetzung nimmt der Aus- und Aufbau von (*rhythmisierten*) *Ganztagschulen* eine Schlüsselrolle ein, da Schule im Zuge dessen vor der Herausforderung steht, neue Wege der Kooperation auszuloten. Die Jugendhilfe, insbesondere die freien Träger, werden von der Mehrzahl der Schulleiter als logische Kooperationspartner gesehen und als solche angefragt. Anknüpfungspunkt für Schule sind oftmals positive Zusammenarbeitserfahrungen, die schon vor Einführung der Ganztagschule miteinander gemacht wurden.
- Ein pragmatischer Grund der Impulssetzung von Schule ist die Erkenntnis, dass Schule die Probleme/Herausforderungen wie Ganztagschulgestaltung oder den Umgang mit erziehungsschwierigen Kindern nicht

(mehr) alleine lösen kann und auch auf Basis von *Problemanalysen* die Zusammenarbeit mit Schule sucht.

- Wurden voranstehend insbesondere Auslösungsgründe genannt, ist es weiterhin interessant zu erfahren, wer sich auf der Schulseite konkret um die Initiierung der Vernetzungsarbeit kümmert.
- In einer Region ist es eine *Behörde im Schulamt*, die explizit für Vernetzungsarbeit zuständig ist und als Impulssetzung von Schule gewertet werden kann. Durch ihre Schnittstellenfunktion zwischen Schule und Jugendhilfe soll sie als Motor der Vernetzung zwischen den Systemen, aber auch für die generelle Vernetzungsarbeit innerhalb der Region fungieren.
- Anschließend an die Eingangsbemerkung, dass es vor allem Einzelpersonen sind, die Impulse für eine Vernetzung setzen, zeichnet sich auch am Material ab, dass *Schulleiter und Schulamtsleitungen* eine exponierte Rolle einnehmen. Grund für ihr Engagement ist unter anderem die Aufgabe, Ganztagschule zu gestalten und die Erkenntnis, hierfür andere Institutionen wie die Jugendhilfe als Unterstützungssysteme zu akquirieren.

Neben einer Vielzahl geschilderter gelungener Impulssetzungen von Schule, gibt es auch Äußerungen, dass Kontaktaufnahmen von der Jugendhilfe abgeblockt wurden oder Kooperationsvorhaben von ihr als nicht machbar eingestuft wurden. Die Schulakteure führen dies in erster Linie auf die personelle Ressourcenknappheit der Jugendhilfe zurück, nur in einer Region wird die Abweisung so interpretiert, dass Jugendhilfe eine Intensivierung der Kooperationsbeziehung aufgrund nicht schulinhärenter Zuständigkeit abgelehnt hat.

6.2.6.2 Impulssetzung von Jugendhilfe

Grund für eine Impulssetzung auf Seiten der Jugendhilfe ist zum einen die Erkenntnis, dass es einen hohen Jugendhilfe- und damit Unterstützungsbedarf im Schulkontext gibt (z.B. Schulverweigerung), zum anderen das Bedürfnis, präventiv oder bei besonderen Problemlagen mit Schule zusammenzuarbeiten bzw. der Wunsch nach einem langfristigen und gemeinsam mit Schule getragenen Konzept für das Aufwachsen von Kindern. Ein weiteres Motiv der Kontaktaufnahme ist es, dass Jugendhilfe eigene Klientel an Schule abzuschöpfen oder sich durch neue Formen am Standort Schule platzieren möchte (etwa durch die Integration eines Jugendzentrums an Schule).

Diese Gründe nehmen insbesondere die *Jugendamtsleitungen* zum Anlass, sich um eine Zusammenarbeit mit dem Schulamt bzw. Schulakteuren zu bemühen und zu versuchen, mit Tagungen, Workshops, Fortbildungen und Arbeitsgruppen sowohl die eigenen MitarbeiterInnen wie auch die Leitung und MitarbeiterInnen des Systems Schule von der Notwendigkeit der Zusammenarbeit zu überzeugen (z.B. in den Bereichen Hilfen zur Erziehung, Schulsozialarbeit, Berufswegplanung). Dies kann systemintern sogar mit einer Verpflichtung zur Zusammenarbeit verbunden sein.

Zum anderen kommen die Impulse aber auch über Beschlüsse des *Jugendhilfeausschusses*, von *einzelnen Einrichtungen* – beispielsweise von freien Trägern wie dem Jugendbildungswerk oder der AWO – oder von *Einzelpersonen*.

sonen der operativen Ebene, die Projekte und (punktuelle) Zusammenarbeiten mit Schulen organisieren.

Ein weiterer Punkt ist wiederum der *Ganztag*, der auch auf Seiten der Jugendhilfe dazu führt, dass intensiverer Kontakt mit dem anderen System aufgenommen wird. So schildern JugendhilfemitarbeiterInnen des Ganztags, dass es vor allem sie sind, die eine Zusammenarbeit initiieren bzw. eine Verbesserung der Zusammenarbeit oder gar die Verschränkung der Professionen vorantreiben. Dies geschieht schlicht dadurch, dass man auf die Lehrkräfte zugeht oder gemeinsame, regelmäßig tagende Gremien einberuft. Wenn auch der Impuls von der Jugendhilfe ausgeht, sind Lehrkräfte „natürlich dann auch bereit ganz schnell“ (Ganztagsschulmitarbeiterin der Jugendhilfe). Teilweise geht Jugendhilfe für ihre Platzierung im Ganztag auch in Vorleistung. So schildert etwa ein freier Träger, dass Räumlichkeiten für Ganztagsangebote gemietet und renoviert wurden, ohne zu wissen, ob man „in den nächsten 30 Jahren da nun wirklich mit [dem Ganztagsangebot] aktiv sein [kann]“, denn: „Wenn Veränderungen notwendig sind, [müssen] wir die eben vollziehen (...), um überhaupt was zu bewegen“ (Leitung Träger freie Jugendhilfe).

Generell unterschieden werden muss zwischen der Impulssetzung zur Vernetzung mit Schule und der Initiierung einer Vernetzung im Sinne von „Lokalen Bildungslandschaften“. Am Material zeigt sich, dass letztere vor allem von der strategischen Ebene der Jugendhilfe (Jugendamtsleitungen oder JugendhilfeplanerInnen) ausgeht. Die spezifischere Vernetzung mit Schule hingegen geschieht auch in *bottom up*-Prozessen durch die operative Ebene. Dass der Impuls zur Generierung lokaler Bildungslandschaften auch von Jugendhilfe angestoßen werden kann, wirkt für Schulakteure mitunter ungewöhnlich: in ihren Augen ist es normalerweise das im Zentrum der Vernetzung stehende formale Bildungssystem bzw. das Kultusministerium, welches derartige Prozesse anstoßen sollte.

Spannend ist, dass eine Impulssetzung von Jugendhilfe zur Vernetzung, insbesondere mit Schule, auch vermittelt geschehen kann, indem z.B. freie Träger durch ihren engen Kontakt zu jugendhilfepolitischen Sprechern ihre (Vernetzungs-)Vorhaben – gerne auch im Wahlkampf – politisch durchsetzen lassen.

6.2.6.3 Impulssetzung von Politik/Kommune

Die Kommune übt durch Kreistags-Stadtratsbeschlüsse, Initiativen des Landrats, der Bürgermeister oder einzelner kommunaler MitarbeiterInnen Nachdruck auf die Zusammenarbeit aus.

Beispielhaft für die kommunale Impulssetzung stehen die Einrichtung integrierter Fachbereiche oder fester MitarbeiterInnenstellen mit definierten Stellenbeschreibungen zur Kooperation, welche die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule innerhalb der Verwaltung bzw. der Verwaltung mit den Akteuren in der Praxis vorantreiben.

Darüber hinaus wird der kommunale Anschub zur Kooperation sichtbar in der Entwicklung eines kommunalen Bildungsleitbilds, das Jugendhilfe als zentralen Kooperationspartner neben Schule zur Erreichung der Bildungs-

ziele involviert, in den Beschlüssen, Horte an Schule einzurichten, flächendeckende Schulsozialarbeit einzuführen und Jugendarbeiter als Ansprechpartner der Schulen vor Ort zu installieren. Auch von der Stadt initiierte Kooperationsprojekte von Jugendhilfe und Schule, z.B. Ausbildungsinitiativen/Berufsorientierungen oder von ihr einberufene Gremien/Arbeitsgruppen, etwa dem Qualitätszirkel zur Verbesserung der Ganztagsschulorganisation, treiben die Vernetzung von Jugendhilfe und Schule voran.

Als Hauptmotivation der Kommune wird das Motiv genannt, das Thema Bildung vor Ort voranzubringen und die Zusammenarbeit – wo möglich – zu institutionalisieren.

6.2.6.4 Impulssetzung durch zivilgesellschaftlichen Verein

In einer Region war es die Gründung eines zivilgesellschaftlichen Vereins, die maßgeblich zur Vernetzung von Bildungsinstitutionen der Region beigetragen hat. Mit der Zielsetzung, Bildung als „Megathema“ der Region zu platzieren, hat der Verein, aus Sicht der Mehrzahl der Akteure vor Ort, den „Startschuss“ (Leitung Träger freie Jugendhilfe) dafür gegeben, institutionsübergreifende Steuergruppen zu gründen, Fortbildungstage („Bildungstage“) zu veranstalten und das Bewusstsein zu schärfen, Bildung über die Einzelinstitution hinaus zu denken.

Als zentral eingestuft wird die Möglichkeit, über den Verein öffentlichkeitswirksam arbeiten zu können, mitunter durch Kontakte in die (Finanz-) Wirtschaft auch Lobby-Arbeit betreiben zu können. So könnten, laut den Interviewten, Dinge finanziert und angestoßen werden, die über öffentliche Mittel nicht machbar wären – was gerade bei den sich überschneidenden Themen von Jugendhilfe und Schule und der Frage, wer was finanzieren muss, eine schnellere bzw. überhaupt erst eine Lösungsmöglichkeit biete.

Bezogen auf die Öffentlichkeitsarbeit von Bildungsthemen habe der Verein „einen Rahmen geboten, das zu propagieren“ (Leitung staatliche Schulaufsicht). Dies wird als Schlüsselfunktion und Erfolgskriterium der Impulssetzung gesehen, denn „(...)wenn ich das Thema Bildung propagiere, dann bekomme ich eine Öffentlichkeit, ne Bereitschaft in der Öffentlichkeit, in der veröffentlichten Öffentlichkeit, aber auch bei den Menschen dann, über sowas nachzudenken. Das ist, diese Bereitschaft ermöglicht wieder manches!“ (ebd.).

6.2.6.5 Impulssetzung durch Stiftungen

In den Regionen wird auch noch ein weiterer Impulsgeber der Vernetzung von Schule und Jugendhilfe genannt. So gibt es Stiftungen, die Vernetzungsprojekte unterstützen und die Finanzierung teilweise sogar daran knüpfen, dass Schule und Jugendhilfe – auch zur Qualitätssicherung – miteinander arbeiten:

„(...) die [Stiftungen] haben einem relativ kleinen e.V. [Verein in freier Trägerschaft] (...) nicht ganz über den Weg getraut (...) wollten ganz gerne eine Institution, die im Vertrauen noch vertrauenswürdiger erschien.“ (Leitung Träger freie Jugendhilfe)

Die angesprochene „vertrauenswürdiger“ Institution stellt in diesem Fall das Schulamt dar und die zunächst negativ konnotierte Beurteilung des Kooperations„zwangs“ wendet der Interviewpartner im weiteren Verlauf dahingehend, dass sich die Zusammenarbeit zwischen dem Jugendhilfeverein und dem Schulamt im Verlauf als gut und „ziemlich eng“ (ebd.) entwickelt habe. Die zunächst eher als Eingriff empfundene Impulssetzung durch die Stiftungen, kann langfristig also auch zu einer gelingenden Kooperation zwischen den Institutionen beitragen.

6.2.6.6 Fazit

Zentrale Impulssetzer der Kooperation sind Schule und Jugendhilfe:

- Auslöser für das schulische Handeln sind Landes- und Bundesprogramme wie „Selbstständige Schule“, lokale Bildungsnetzwerke, der Ausbau von Ganztagsschule und die Erkenntnis, dass an Schule zu Tage tretende Problemlagen nicht von ihr alleine gelöst werden können. Schule ist in dieser Rolle eher problemorientiert. Es sind in erster Linie Einzelpersonen, die die Kooperation initiieren.
- Jugendhilfe initiiert die Kooperation aufgrund hoher Unterstützungsbedarfe an Schule, der durch den Ganztagsschulaustausch verursachte Befürchtung vor einem Rückgang der Besucher/Nutzer von Jugendhilfeeinrichtungen sowie der Möglichkeit über Jugendhilfeangebote an Schule, Klientel akquirieren zu können. Sie agiert im Vergleich zu Schule eher proaktiv. Aktive Akteure sind Jugendamtsleitungen, Einzeleinrichtungen und Personen der operativen Ebene.

Andere Impulssetzer sind Politik/Kommune, Stiftungen oder zivilgesellschaftliche Vereine.

7 Resümee

7.1 Ergebnisse der forschungsleitenden Fragestellungen

Im Folgenden werden die im voranstehenden Forschungsbericht präsentierten Befunde noch einmal in konzentrierter Form in Zusammenhang mit den forschungsleitenden Fragestellungen gebracht:

- (1) Welchen Stellenwert besitzt das Leitziel „Abbau herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung“?

Der *Abbau herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung* stellt mehr einen *Grundwert*, denn ein Leitziel lokaler Bildungspolitik dar. Er kommt implizit in anderen Zieldimensionen wie Standortsicherung, Humankapitalreproduktion – Stichwort Fachkräftemangel – oder Vereinbarkeit Familie/Beruf zum Tragen. Die Bezugnahme auf den genannten Topos erfolgt weitestgehend in ressourcenorientierter Terminologie. Grund für die Wahl einer derartigen Terminologie ist die Sorge vor möglichen Stigmatisierungseffekten von Zielgruppen bzw. belasteter Quartiere. Es kann festgehalten werden, dass der Topos aufgrund seines Grundwertcharakters – zumindest auf der bildungspolitischen Agenda – keinen „Rationalitätsmythos“ im neoinstitutionalistischen Sinne darstellt. Anstatt zum Zweck der Legitimitätssicherung offensiv der Umwelt kommuniziert zu werden, wirkt der Grundwert eher „im Stillen“.

„Abbau herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung“ stellt für Schule und Jugendhilfe gleichermaßen einen Grundwert dar, was an den Themenfeldern der Jugendhilfe wie Sprachförderung im vorschulischen Bereich, Berufsorientierungsmaßnahmen, bildungsbiographische Brüche verhindern, abgelesen werden kann. Es erfolgt jedoch keine Selbstadressierung der Herstellung von Bildungsgerechtigkeit als Kernaufgabe von Jugendhilfe, obwohl es zu ihrer grundlegenden Aufgabe zählt „Benachteiligung zu vermeiden oder abzubauen“ (SGB III §1, Abs. 3).

- (2) Welche Auswirkungen haben lokale Bildungslandschaften auf die Kinder- und Jugendhilfe? Welche Impulse setzt bzw. kann die Kinder- und Jugendhilfe für die lokale Vernetzung setzen?

Die Frage nach den Auswirkungen lokaler Bildungslandschaften auf die Jugendhilfe, kann nur regionen- und domänenspezifisch beantwortet werden. Dies ist in der Darstellung der Regionalprofile erfolgt und muss hier nicht wiederholt werden. Insgesamt lässt sich der Einfluss derzeit nur begrenzt beschreiben, da fast alle Kommunen noch am Anfang der Gestaltung eines integrierten lokalen Bildungsmanagements stehen und der Einflussfaktor „lokal vernetzte Bildung“ mit anderen Faktoren wie „Schulautonomie“, „Stadtteilorientierung“ sowie der Nutzung von EU-, Bundes- und Landesprogrammen zur Bildungsförderung konfundiert ist. Dennoch kön-

nen anhand der empirischen Ergebnisse Tendenzen formuliert werden. So gewinnt die lokale Vernetzung im Übergang von der ersten, primär quantitativ orientierten Ausbauphase von Ganztagsschule, zu einer zweiten Phase der Qualitätsentwicklung im Angebot, an Bedeutung. In einer der Regionen wurde ein stadtweiter Qualitätszirkel zum Ganztag eingerichtet, der das äußerst heterogene Anbieterfeld und die ebenso unterschiedlichen finanziellen und personellen Rahmenbedingungen durch Formulierung inhaltlich-pädagogischer Leitziele und organisatorischer Mindeststandards zu harmonisieren sucht. Es muss zwischen der Initiierung von lokalen Bildungslandschaften – und damit einem weit verzweigtem Bildungsnetzwerk – und jener zur (spezifischeren) Kooperation von Jugendhilfe und Schule differenziert werden. Werden erstere von der strategischen Ebene angestoßen (sowohl von Jugendhilfe als auch von Schule und Kommune), entsteht die Vernetzung der Systeme auf Einzelebene vorwiegend durch die MitarbeiterInnen vor Ort. Bezogen auf die Kooperation im Ganztag zeigt sich, dass JugendhilfemitarbeiterInnen proaktiver in der Kontaktaufnahme zu sein scheinen als Lehrkräfte.

Im Zuge des Ganztagsschulausbaus nimmt die Jugendhilfe eine verstärkte *Bildungs- und Scholorientierung* vor. Sie führt domänenübergreifend (z.B. Familienhilfe, HzE, offene Kinder- und Jugendarbeit), insbesondere in der Kooperation mit Grundschulen und gebundenen Ganztagsschulen auf schulische Bedarfe abgestimmte Angebote durch. Mit Gymnasien wird vergleichsweise wenig kooperiert. Als Ursachenzuschreibung ist die verstärkte Leistungsorientierung der Gymnasien zu nennen. Um Stigmatisierungseffekten vorzugreifen und auch mit Blick auf das fachpolitische Ziel der Heterogenisierung von Lerngruppen in außerschulischen Lernorten scheint es zielführend an Gymnasien ein breites Lern- und Bildungsverständnis, und damit Jugendhilfeangebote zu, 'installieren'. Die gestiegene Scholorientierung der Jugendhilfe erklärt sich auch über die Sorge vor rückgängigen BesucherInnenzahlen der Jugendhilfeeinrichtung wie Jugendzentren oder Horten. Schließlich werden Ganztagsschulen auf- und ausgebaut. Ganztagschule gilt als wachsendes Kooperationsfeld von Jugendhilfe und Schule. Da die Betreuungsnachfrage bzw. insgesamt die Nachfrage nach außerschulischen Partnern zur Gestaltung des Ganztags zunimmt, trifft in diesem Bereich Angebot und Nachfrage aufeinander. Die Ausführungen zu Themenfeldern und Leistungsbereichen zeigen zum Beispiel, dass einst kurzfristig konzipierte Kooperationen im Kontext der Ganztagsschule zu langfristigen Kooperationen transformiert wurden.

In der Kooperation mit Schule nimmt Jugendhilfe eine *fachliche Neuausrichtung des „Augenhöhemotivs“* vor. Ihre Kooperationsangebote sollen segmentübergreifend präventiv, niedrigschwellig, allgemeinbildend und auf Dauer, d.h. nicht punktuell zugeschnitten werden. Für die kontinuierliche Ausrichtung der Kooperationsangebote sprechen, neben Gründen der Planungssicherung, Qualitätsgründe: Über kontinuierliche Zusammenarbeit lernen die Kooperationspartner einander besser kennen, gewinnen Einsicht in den pädagogischen Zugang sowie Vertrauen in die pädagogische Arbeit des Kooperationspartners. Auch Kinder und Jugendliche werden bei nachhaltiger Kooperation keinem ständigen Personalwechsel unterzogen. Die

Jugendhilfe insistiert darauf, dass Kooperation auf Augenhöhe auch bei schul- und dienstleistungsorientierten Angeboten möglich ist. Neben dem integrativen Modell befürwortet sie ebenfalls das additive Kooperationsmodell (z.B. Hausaufgabenhilfe). Allerdings bedarf es für die Kooperation auf Augenhöhe der wechselseitigen Wertschätzung der pädagogischen Expertise ebenso wie der Abstimmung von pädagogischen Konzepten. Außerdem wünscht die Jugendhilfe für die Kooperation im Ganztag, die Vereinbarung von Qualitätsstandards, um gegenüber Billiganbietern konkurrenzfähig zu bleiben und auf andere, bessere Arbeitsbedingungen an den Schulen zu treffen.

Anstelle des Abbaus herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung lässt sich eine einheitlich explizit genannte Zielfigur rekonstruieren: es soll möglichst früh mit der Förderung und Forderung der BildungsadressatInnen begonnen und Unterstützungsstrukturen für Schule generiert werden. Außerdem soll mittels Ganztagsschule Chancengleichheit realisiert werden. Die genannten Ziele gilt es über die gelingende Vernetzung von Jugendhilfe und Schule zu erlangen. Zur Unterstützung dessen sind in einigen Modellregionen NetzwerkkoordinatorInnen tätig. Sie verfahren nach der Strategie *talk and action* und plädieren dafür, dass die Perspektive des Kooperationspartners kennen gelernt werden müsse und nehmen die Grundproblematik der Kooperation von auseinanderliegenden institutions-, professions- und hierarchiebedingten Positionen in Angriff. Gerade deshalb, und unter Berücksichtigung des im Feld bestehenden Spannungsfeldes zwischen abstrakt formulierten Zielvorgaben von oberer Stelle und der Feststellung, dass die ausführende Ebene sich mit den Zielsetzungen identifizieren muss, ist es ratsam die Netzwerkarbeit der KoordinatorInnen auszuweiten. Derzeit findet sie mit VertreterInnen der operativen und mittleren strategischen Ebene, jedoch nicht mit Amtsleitungen statt. Koordinierte Vernetzungstreffen mit Amtsleitungen existieren nicht. Gleichzeitig kann man jedoch festhalten, dass auch die Leitungsebene die Sichtweise der anderen Institution erfahren sollte, was sich jedoch nicht in der bloßen Übereinkunft einer institutionellen Vernetzungsabsicht erschöpfen darf. Ganz nach dem Vorsatz ‚Vernetzung muss Chefsache sein‘, ist es wichtig, dass auf der Leistungsebene ein institutionenübergreifendes, grobes Verständnis darüber herrscht, warum und wie das zu geschehen hat.

Die konkrete Schnittmenge und daran gekoppelte Ziele könnten in operativen Workshops zur Vernetzungsarbeit erarbeitet werden. Die Ergebnisse müssten zur Leitungsebene der jeweiligen Institution transferiert und in den strategischen Workshops entsprechend eingebunden werden.

7.1.1 Steuerungsphilosophie lokaler Bildungslandschaften

Die Gestaltung lokaler Bildungslandschaften folgt in den Modellregionen bislang nicht den Vorgaben eines rationalen „Netzwerkmanagements“ (Schubert 2008), sondern vielmehr zwei Leitprinzipien:

(1) „*Structure follows Culture*“: Der entgrenzte Charakter der lokalen Steuerung

drückt sich in einer hohen Konsensorientierung der Stakeholder in der Governance-Arena „lokale Bildungslandschaft“ aus. Um diese Kultur der Zusammenarbeit herzustellen und zu pflegen, werden im Hinblick auf die Einbindung und Zusammenführung der Funktionseliten unterschiedliche Kooptationsstrategien (Vereinsgründungen, Steuerungsgruppen etc.) realisiert, um auf diese Weise eine von formalen Dienstwegen unabhängige, „horizontale“ Regelungsstruktur zu verwirklichen. Dabei folgt die Strukturentwicklung einem „trial-and-error“-Prinzip, das eher auf Akzeptanz- und Legitimitätssicherung der Gremien- und Strukturentwicklung ausgerichtet ist, als auf abstrakte steuerungstheoretische Erwägungen im Hinblick auf Komplexitätsreduktion und die Entwicklung eines konzisen und „schlanken“ lokalen Bildungsmanagements. Im Zweifelsfall entscheidet man sich daher z.B. für die Beibehaltung von aus Steuerungssicht ineffektiver Parallelstrukturen, um gewachsene (sozialräumliche) Arbeitsbündnisse nicht zu gefährden.

Um überhaupt zu einem entsprechenden Konsens zu kommen, spielen Prozesse der Leitbildentwicklung eine wesentliche Rolle. Hier zeigt sich, dass man auf der Zielebene „Bildungs- und Lernverständnis“ schnell zu regionen- und institutionsübergreifenden Konsenslinien – etwa im Sinne eines „ganzheitlichen“ Bildungsverständnisses – gelangen kann. Die Kontroverse, ob es nicht lieber bei den unterschiedlichen Bildungskonzepten – etwa von Jugendhilfe und Schule – bleiben, und z.B. Schule sich auf ihr „Kerngeschäft“ der Vermittlung kognitiv-instrumenteller und kultureller Kompetenzen konzentrieren und begrenzen sollte, spiegelt sich in den Bildungsregionen hingegen nicht wider. Wie die Ausführungen in Kapitel 6.2 gezeigt haben, lässt sich dies aber keineswegs darauf zurückführen, dass überkommene konfliktorische Stereotypen und Zuschreibungen im Verhältnis Jugendhilfe-Schule bereits durchgängig überwunden wären, vielmehr wird die gemeinsame Gestaltungsaufgabe *trotz* dieses Spannungsverhältnisses von den lokalen Akteuren durchweg als unabweisbar bewertet.

Neben dem – auf hohem Generalisierungsniveau übereinstimmend artikulierten – „ganzheitlichen“ Bildungs- und Lernverständnis leitet sich das hohe Konsenspotenzial innerhalb der Bildungsregionen aus dem gemeinsamen Rekurreren auf weltkulturell verankerte „Rationalitätsmythen“ im Bildungsbereich (und darüber hinaus) ab:

- So *scheint* sich der berichtete Befund von Schäfers (2009) zunächst zu bestätigen, dass der Topos „*Schulautonomie*“ als Rationalitätsmythos wirkt und einen „normativen Isomorphismus“ bei der Gestaltung lokaler Bildungslandschaften in der Professionsdimension begründet.
- Auch die „*interinstitutionelle Vernetzung*“ der Bildungsanbieter *scheint* als normativer – zuweilen auch als über Refinanzierungskriterien in der Jugendhilfe (Subsidiaritätsprinzip), über Top-Down-Regelungen zur „Öffnung von Schule“, oder über eine durch die Jugendamtsleitung verordnete Kooperation der öffentlichen Träger der Jugendhilfe erzwungener – Isomorphismus zu wirken.
- Damit einher geht der eng mit dem Governance-Paradigma verbundene Rationalitätsmythos „*Aushandlungs- und Beteiligungskultur*“, der erstaunlicherweise trotz der hohen damit verbundenen Transaktionskosten für

die beteiligten Akteure im Grundsatz nicht in Frage gestellt wird. Die geäußerte Kritik bezieht sich in diesem Zusammenhang lediglich auf „Misslingensbedingungen“ der Aushandlungs- und Beteiligungskultur, etwa wenn mit beteiligungsorientierten Kreativmethoden (Open Space, Zukunftskonferenzen etc.) erstellte oder modifizierte Planungen anschließend nicht entsprechend umgesetzt werden oder wenn auf Dauer die für Aushandlungsprozesse erforderlichen Verfügungszeiten von Lehr- und Fachkräften nicht in der personellen Ressourcenausstattung (z.B. im Ganztage) eingerechnet werden können und es dadurch zu einem Trend zu „billigen“, trägerunabhängig operierenden Honorarkräften kommt, die sich an der Entwicklung eines gemeinsamen pädagogischen Konzeptes mit Schule nicht interessiert zeigen und dafür auch nicht bezahlt werden. In all diesen Fällen wird nicht der Sinn einer aufwändigen Aushandlungs- und Beteiligungskultur in Frage gestellt, sondern auf deren Realisierungsbedingungen rekurriert.

- Schließlich erweist sich auch „*Ganztage*sschule“ selbst mittlerweile als Rationalitätsmythos, was erstaunlich erscheint, wenn man sich die noch in der letzten Dekade auf Bundes- und Länderebene parteipolitisch polarisierte Debatte vergegenwärtigt; allerdings zeigte sich auch bereits bei den in Kapitel 2 berichteten Ergebnissen der Inhaltsanalyse fachpolitischer Stellungnahmen, dass „PISA-Schock“ und IZBB-Programm diesbezügliche – zumindest gegenwärtig irreversibel erscheinende – Zäsuren im gesellschaftlichen Diskurs bewirkt haben.

Während sich über die genannten Rationalitätsmythen das hohe Konsenspotenzial bei der Gestaltung lokaler Bildungslandschaften gut erklären lässt, gilt dies für die damit verbundene Isomorphiethese aber dennoch nur in einem nun zu relativierenden Sinne. Ähnlich wie etwa die governancetheoretische Dichotomisierung von „Top/Down“- und „Bottom/Up“-Regelungen im untersuchten Material keine Bestätigung findet, gilt dies auch für die Dichotomisierung von isomorphiebedingter „Überformung“ vs. einer (rekontextualisierenden) strategischen Platzierung von Rationalitätsmythen. Die oben genannten Rationalitätsmythen beschreiben dabei zwar konsensstiftende paradigmatische Grundorientierungen, aber keine organisational-„baugleich“ zu implementierenden „blue prints“. Alle vier identifizierten Rationalitätsmythen strukturieren zwar als unhinterfragte Setzungen die organisationalen Felder in den jeweiligen Governance-Arenen, geben dabei aber keineswegs einen „One-Best-Way“ der Gestaltung konkreter Organisationsstrukturen vor. Isomorphe Adaption und (strategische) Rekontextualisierung weltkulturell legitimer Rationalitätsmythen erscheinen also eher als Extrempunkte eines Kontinuums denn als einander kategorial ausschließende Gestaltungsformen. Dies gilt es bei der theoriegeleiteten Interpretation der vorliegenden empirischen Ergebnisse zu berücksichtigen.

(2) *Wechselspiel der Regelungsformen*: In den Governance-Arenen lokaler Bildungslandschaften entgrenzt sich der Gebrauch von „Top-Down“- „Bottom-Up“- und „horizontalen“ Regelungsformen in Richtung eines pragmatisch orientierten Wechselspiels, das sich nur lose an ordnungspolitisch fixierten Zuständigkeitsregelungen zwischen den Systemen Jugendhilfe und Schule sowie zwischen den einzelnen Hierarchiestufen in den jeweiligen

Mehrebenensystemen orientiert. Nur in einer der Modellregionen nähern sich die Vernetzungsformen dem Idealmodell eines klar geregelten, komplementären Zusammenwirkens der Steuerungsebenen in den Dimensionen normativer, strategischer und operativer (Netzwerk-) Verantwortung sowie einer klaren Trennung zwischen horizontaler und vertikaler Koordination innerhalb bzw. zwischen diesen Ebenen (vgl. Schubert 2008, S. 51). Die Regionen reagieren mit diesem Pragmatismus auf einen wahrgenommenen „Reformstau“ auf den übergeordneten politisch-administrativen Ebenen, vor allem im Hinblick auf die Trennung von „äußerer“ (kommunaler) Schulträgerschaft und „innerer“ (staatlicher) Schulaufsicht. Dieser „Reformstau“ erlaubt es nur in einem sehr begrenzten Umfang, im Bereich der kommunalen und staatlichen Verwaltung die Aufbauorganisationen gemäß den von den Akteuren wahrgenommenen Anforderungen (Stichworte: „erweiterte kommunale Schulträgerschaft“; „Regionalisierung der staatlichen Schulaufsicht“ und schulformübergreifender Aufgabenzuschnitt innerhalb der Schulaufsichtsbehörden) zu verändern.¹⁴⁷ Die „Antwort“ der Akteure auf diese Situation besteht darin, in häufig unverändert bleibende Ein-Linien-Aufbauorganisationen „horizontale“ Stationen der Koordinierung und Entscheidungsvorbereitung einzubauen und den formalen Nachvollzug vorbereiteter Entscheidungen dann wieder den jeweiligen Linienorganisationen zu überlassen. Im Sinne des Governance-Paradigmas öffnet sich dieses Wechselspiel formaler und „halb-formalisierter“ bzw. informeller Entscheidungsfindung dann auch hin zu „Bottom-Up“-Prozessen, wenn etwa der Schulträger keinen direkten Einfluss auf die inhaltliche Gestaltung von Ganztagsangeboten nimmt, aber in einem moderierten Qualitätszirkel entsprechende inhaltsbezogene und organisatorische Mindeststandards erarbeiten lässt, deren formale Codifizierung er dann später „Top-Down“ absichern will.

Die beiden genannten Kernprinzipien der Steuerungsphilosophie bei der Gestaltung lokaler Bildungslandschaften setzen einen Kontrapunkt zu eher sozialtechnologisch orientierten Paradigmen von „Outputsteuerung“ und „Netzwerkmanagement“ im Bildungssystem. Sie betonen den Stellenwert von „Konsenskultur“ und lassen einen weithin *strategisch-rekontextualisierenden* Umgang der Akteure mit den von ihnen als suboptimal bewerteten Rahmenbedingungen in ihren jeweiligen politisch-administrativen Mehrebenensystemen erkennen. Mit beiden Kernprinzipien der Steuerung verbindet sich dabei einerseits die Gewinnung zusätzlicher Freiheitsgrade der Gestaltung, andererseits aber auch eine Gefährdung der Nachhaltigkeit von Inno-

147 Allerdings wurde in einer der Modellregionen eine Regionalisierung der staatlichen Schulaufsicht vorgenommen, so dass es dort keine nach Schulformen aufgeteilte „Generalia“ mehr gibt, sondern eine nach Territorialprinzip geordnete personelle Zuständigkeit für jeweils *alle* Schulformen; auf diese Weise lassen sich nun z.B. Aufgaben im Bereich des Übergangsmanagements zwischen den Schulformen integral bearbeiten. Auf der kommunalen Seite kommt es in vier der Modellregionen zu einer integrierten administrativen Zuständigkeit für die Bereiche Schule und Jugend, die in jeweils unterschiedlichen Formen (z.B. Fachbereichsintegration) realisiert wird.

vationen, da die überkommenen Aufbauorganisationen in den beteiligten Institutionen im Kern so nicht reformiert werden (können).

Das Feld zeichnet sich durch drei einander bedingende Elemente aus. Das dargelegte Konsenspotential darüber wie effizienz- und effektivitätsfördernd Bildung gestaltet werden kann, die Kooperationskultur und Strukturentwicklungsversuche, bei welchen die Gefahr von Parallelstrukturen zu beachten ist.

7.1.2 Aktuelle Herausforderungen lokaler Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule

Nachhaltigkeit

Zu den Herausforderungen lokaler Bildungslandschaften zählt der Aspekt der Nachhaltigkeit. Dieser wird über Spannungsfelder, ausgehend vom Ressourcenmangel, in den Bereichen Projektarbeit und Gremienbildung verursacht. So steht dem fachpolitischen Leitziel nach einem „Mehr“ an Kooperation, die unzureichende Ressourcenausstattung entgegen. Der Ressourcenmangel auf allen Ebenen und insbesondere die durch die ständige Überforderung und Unterbezahlung des Personals drohende „stille Verweigerungshaltung“ desselben gefährdet die Nachhaltigkeit von Kooperationszusammenhängen. Der beklagte Ressourcenmangel schränke den Gestaltungsspielraum der Kooperation ein, da Kooperation zusätzliche Zeit, Personal bzw. finanzielle Mittel erforderlich macht. Derzeit leisten die Akteure Kooperationsarbeit zusätzlich zu ihrer regulären Arbeit, sie ist nicht struktureller Bestandteil der regulären Arbeit. Als Folge können professionelle Vernetzungsinstanzen wie Bildungsbüros nicht adäquat gebildet werden. Auch die Teilnahme an Netzwerktreffen ist nur uneingeschränkt möglich – kontinuierliche Teilnahme zählt jedoch zu den Gelingensbedingungen der Bildungsnetzwerke. Insgesamt ist die Kooperationsarbeit nicht strukturelle abgesichert und zeichnet sich durch das Engagement und die Bereitschaft Einzelner aus: Kooperation ist personenabhängig. Die interinstitutionelle Prozessoptimierung kann die unzureichenden Bildungsinvestitionen im politisch-administrativen Mehrebenensystem nicht kompensieren.

Der durch die Suche nach neuen Finanzierungslösungen verursachte Bedeutungszuwachs von Stiftungsfinanzierungen ist ambivalent zu bewerten: sind Stiftungen auf der einen Seite eine Möglichkeit, Gelder für Kooperationsarbeiten zu akquirieren, sind Stiftungsfinanzierungen auf der anderen Seite auch Ausdruck eines schwächelnden öffentlichen Bildungssystems. Durch ihre Finanzierung übernehmen Stiftungen mehr Verantwortung für zentrale gesellschaftliche Bereiche wie das Bildungssystem und verhindern so auch dessen „Zusammenbruch“ – sichtbar wird dies insbesondere beim Auf- und Ausbau des Ganztagschulsystems. Dies ist jedoch gleichbedeutend mit einer staatlichen Verantwortungsabgabe, der angesichts der Gefahr eines hier entstehenden Automatismus – im Fall öffentlicher Unterfinanzierung füllen Stiftungen die Finanzlöcher – durchaus mit Skepsis gegenübergetreten werden kann.

Die *Projekte* – in großer Vielzahl in den Modellregionen vorhanden – beeinträchtigen ebenfalls die Nachhaltigkeit lokaler Bildungslandschaften. Sie haben eine inhaltliche wie finanzielle Anschubfunktion. Ihre Finanzierung ist zeitlich begrenzt – was positiv zu bewerten ist, wenn neu gebildete Kooperationsstrukturen sich nicht als sinnvoll erweisen. Mit Ablauf der Finanzierungszeit verschwinden sie einfach wieder. Negativ an der Befristung ist jedoch, dass auch Innovationen mit Ablauf der Finanzierungszeit nicht weiter zum Tragen kommen. Des Weiteren empfinden die Akteure die Vielzahl von Projekten als Ausdruck eines politischen Themenhypes. Der Wechsel an thematischen Vorgaben, wonach die Akteure im Rahmen von Projekten etwas aufbauen und erproben sollen, führt mit der Zeit zu einem Gefühl der Übersättigung. Es besteht die Gefahr, dass die Akteure im Zuge der Projektarbeit, welche stets Mehrarbeit bedeutet, vor dem Hintergrund des Ressourcenmangels resignieren.

Auch bei der *Gremienbildung* lässt sich ein Spannungsfeld identifizieren: Meist unterliegt die Gremienbildung keinem systematischen Ansatz, so besteht die Gefahr, dass zur Bearbeitung von Problemlagen oder neuen Kooperationsfeldern neue interinstitutionell besetzte, leitbildorientierte Gremien gebildet werden, in welchen bestimmte Akteure nicht repräsentiert sind. Parallel dazu bleiben alte Gremien bestehen, da für ihre Auflösung kein Konsens besteht. Derartige Parallelstrukturen stehen jedoch im Gegensatz zu einem schlanken Bildungsmanagement. Das bedeutet nicht, dass für ein top-down-Durchregieren plädiert wird. Eine Gangart, die wie das Beispiel der Hamburger Schulreform gezeigt hat, im Bildungsbereich nicht funktioniert, denn die Akteure dürfen nicht übergangen, sondern sollten mitgenommen werden. Vielmehr macht die Gefahr von Parallelstrukturen andere Organisationentwicklungsprozesse notwendig: Die Themen- und Handlungsfelder sollten mittels voneinander trennschaft definierter Gremien bearbeitet werden.

Fachlich pädagogische Funktion

Ferner stellt die fachlich-pädagogische Funktion der Jugendhilfe in Schulkooperationen eine Herausforderung dar: Schule verfolgt in der Kooperation mit außerschulischen Partnern das Ziel Unterstützungsstrukturen für Schule zu installieren. Dabei weist Schule Jugendhilfe differente Funktionszuschreibungen zu. Diese reichen von einer präventiven hin zu einer Feuerwehrfunktion, also von kontinuierlicher oder auf Dauer gerichtete Zusammenarbeit bis hin zu punktuellen Kooperationen. Jugendhilfe teilt das Ziel, Unterstützungsstrukturen für Schule zu generieren. Entsprechend ihres fachlichen Selbstverständnisses möchte sie allerdings in der Schulkoooperation als gleichberechtigter Partner auf Augenhöhe, mit eigenem pädagogischen Zugang und sozialräumlicher Öffnungsfunktion geachtet und behandelt werden. Im Kooperationsfeld Ganztag stehen sich bezüglich der fachlich pädagogischen Funktion von Jugendhilfe zwei unterschiedliche Positionen gegenüber. Während Schule Jugendhilfe oft in einer reinen Betreuungsfunktion nachfragt, möchte Jugendhilfe darüber hinaus ihre spezifischen Leistungen bereitstellen.

Und schließlich wird die Frage nach der räumlichen Anbindung von Jugendhilfe an Schule, genauer von der offenen Kinder- und Jugendarbeit, ambivalent bewertet. Zu den Vorteilen zählen die Kontinuität in der Zusammenarbeit mit Schule, kurze Wege und die Einsparung von Kosten. Nachteile sieht Jugendhilfe in einer möglichen Einschränkung ihrer pädagogischen Autonomie (Sorge von Schule „geschluckt“ zu werden, das heißt ausschließlich schulorientierte Angebote, und damit die Einschränkung ihrer Angebotspalette, besteht modellregionenübergreifend), und im Verlust der AdressatInnen und sozialraumbezogenen „Öffnungsfunktion“ im Kontrast zu Schule.

Strukturelle Herausforderungen

Und schließlich gibt es strukturelle Herausforderungen, welche drei Aspekte umfassen: Die Idee bzw. der Wunsch als Verantwortungsgemeinschaft zu agieren und gemeinsam Verantwortung für die Gestaltung von Bildung wahrzunehmen wird durch die *Ressourcentrennung* behindert. Bei getrennten Ressourcen zählt für Jugendhilfe und Schule gleichermaßen das legitime Prinzip: „Wer zahlt, darf bestimmen“. Da Schule in großen Teilen größere Teile von gemeinsamen Projekten finanzieren, beanspruchen sie das Entscheidungsrecht. Kooperation auf Augenhöhe lässt sich auf dieser Grundlage nicht realisieren. Erschwerend hinzu kommt die Poolbildung, das verfassungsrechtliche Kooperationsverbot von Landes- und Bundesmitteln.

Der zweite Aspekt umfasst die *Hierarchieebendifferenz in der Kooperationsbewertung*: Während die strategische Ebene von Schule und Jugendhilfe die Augenhöheproblematik negiert und einen Paradigmenwechsel für die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule konstatiert – hiernach wurde das Handeln in Zuständigkeiten von einem Denken in Verantwortlichkeiten abgelöst – beschreibt die operative Ebene die Kooperation als konflikthaft. Bedingt durch die Hierarchieebendifferenz in der Kooperationsbewertung können die Schwierigkeiten schwer aufgelöst werden, insbesondere, da die strategische Ebene keinen Anlass zur Handlung sieht.

Und schließlich als dritter Aspekt die *Kooperationsvereinbarungen*: Um Konflikte zu vermeiden und das Gelingen der Kooperation von der Bereitschaft und dem Engagement Einzelner zu entbinden, sind Vereinbarungen erforderlich. Es ist in erster Linie die Jugendhilfe, die verbindliche und hinreichend konkretisierte Kooperationsvereinbarungen mit Ressourcen- und Leistungsbeschreibungen fordert. Wie detailliert die Vereinbarungen formuliert werden, beschreiben die Akteure als Gradwanderung, da ein zu hoher Detaillierungsgrad als Zeichen für Misstrauen gewertet wird.

8 Literaturverzeichnis

- Altrichter, Herbert/Heinrich, Martin (2007c): Kategorien der Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In: Altrichter, Herbert/Brüsemeister, Thomas/Wissinger, Jochen (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden, S. 55–103
- Atteslander, Peter (1985): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin/New York
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld
- Baumheier, Ulrike/Warszewa, Günter (2009): Vernetzte Bildungslandschaften. Internationale Erfahrungen und Stand der deutschen Entwicklung. In: Bleckmann, Peter/Durdel, Anja (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden
- Behn, Sabine/Grossart, Anne/Höblich, Davina/Koch, Liv-Berit/Lembeck, Hans-Josef/Lutz, Til-mann/Schwenzer, Victoria (2010): Elternbeteiligung und Gewaltprävention in kommunalen Bil-dungs- und Erziehungslandschaften. Neue Formen im Zusammenspiel von Jugendhilfe, Schu-le, jungen Menschen und Eltern. Zwischenbericht. Hamburg/Berlin/Mainz
- Benz, Arthur (2004): Einleitung: Governance – ein Modebegriff oder nützliches sozialwissen-schaftliches Konzept? In: ders. (Hrsg.): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Wiesbaden, S. 11–28
- Benz, Arthur (2007): Multilevel Governance. In: Benz, Arthur/Lütz, Susanne/Schimank, Uwe/Simonis, Georg (Hrsg.) (2007): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Wiesbaden, S. 297–310
- Benz, Arthur (Hrsg.) (2004a): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Wiesbaden
- Benz, Arthur/Lütz, Susanne/Schimank, Uwe/Simonis, Georg (2007a): Einleitung. In Benz, A./Lütz, S./Schimank, U./Simonis, G. (Hrsg.): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Wiesbaden, S. 9–25
- Benz, Arthur/Lütz, Susanne/Schimank, Uwe/Simonis, Georg (Hrsg.) (2007b): Handbuch Gover-nance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Wiesbaden
- Benz, Arthur/Papadopoulos, Yannis (2006): Introduction: Governance and Democracy: concepts and key issues. In: Benz, A./Papadopoulos, Y. (Hrsg.): Governance and Democracy – Compar-ing National, European and Transnational Experiences. London, S. 1–26
- Berkemeyer, Nils (2010): Die Steuerung des Schulsystems. Theoretische und praktische Explora-tionen. Wiesbaden
- Berse, Christoph (2009): Mehrdimensionale Bildung im Kontext Kommunalen Bildungslandschaf-ten. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Opladen/Farmington Hills
- Bertelsmann- Stiftung (1999): Lebendige Schule in einer lebendigen Stadt. Leitbild und Messgrö-ßen – ein Projekt stellt sich vor. Internetquelle: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-FF3FC999-19DFEB19/bst/xcms_bst_dms_13343_13344_2.pdf [8.4.2010]
- Bleckmann, Peter/Durdel, Anja (Hrsg.) (2009): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) und Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in Kooperation mit der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung: 4. Ganztagsschul-kongress am 21. und 22. September 2007 in Berlin. o.O. Internetquelle: <http://www.ganztae-gig-lernen.org/media/GTL-kongress07.pdf> [30.3.2010]
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Berlin
- Bogumil, Jörg/Jann, Werner (2009): Verwaltung und Verwaltungswissenschaft in Deutschland. Wiesbaden
- Bosenius, Jürgen/Edelstein, Wolfgang (2009): "Um uns geht es ja eigentlich..." – Bildungsland-schaften als Beteiligungslandschaften. In: Bleckmann, Peter/Durdel, Anja (Hrsg.) (2009): Loka-le Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden, S. 179–191
- Bradna, Monika/Meinecke, Annika/Stolz, Heinz-Jürgen/Täubig, Vicki (2010): Lokale Bildungsland-schaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe. Deutsches Jugendinstitut e.V., München
- Bundesjugendkuratorium; Sachverständigenkommission für den elften Kinder- und Jugendbericht; Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (2002): Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. www.bmfsfj.de/Kategorien/aktuelles,did=5420,render=renderPrint.html [10.04.09]

- Burchardt, Susann (2005): Governancestrategien im Spannungsfeld Jugendhilfe – Schule. Theoretische Hypothesen und erste Ergebnisse aus den empirischen Feldaufenthalten in den 15 Kommunen. In: Projektgruppe E&C und LOS: Governance-Strategien auf kommunaler Ebene. Lokale Netzwerke und kommunalpolitische Steuerung. Dokumentation zum Workshop am 8. und 9. Dezember 2004 in Halle. München, S. 100–106
- Burchardt, Susann/Förster, Heike (2005): „Entwicklung & Chancen“ als institutionelle Modernisierungspolitik. In: Haus, Michael (Hrsg.): Institutionenwandel lokaler Politik in Deutschland. Zwischen Innovation und Beharrung. Wiesbaden, S. 178–205
- Coelen, Thomas (2006): Ganztageseinrichtungen in Finnland, den Niederlanden, Frankreich und Italien. Zu Struktur und Organisation. In: Zeitschrift Für Erziehungswissenschaften, Heft 1/2006, S. 67–80
- Coelen, Thomas (2003): Kommunale Jugendbildung. Raumbezogene Identitätsbildung zwischen Schule und Jugendarbeit. Hessische „landesservicestelle Jugendhilfe-Schule“, Fachtagung: „Jugendhilfe und Schule im sozialen Raum“, 04.-05.12.2003 in Marburg
- Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.) (2008): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden
- DDS (2008): Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. 100. Jahrgang, Heft 3/2008
- Deinet, Ulrich (2004a): „Spacing“, Verknüpfung, Bewegung, Aneignung von Räumen – als Bildungskonzept sozialräumlicher Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (Hrsg.) „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Wiesbaden, S. 175–190
- Deinet, Ulrich (2010): „Aneignung“ und „Raum“. Internetquelle: <http://www.sozialraum.de/deinet-aneignung-und-raum.php> [10.04.2010]
- Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (2004) (Hrsg.): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte, Wiesbaden
- Deutsches Jugendinstitut (2007): Projektantrag des DJI. Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule. München
- Deutscher Bundestag (2002): Schlussbericht der Enquete-Kommission Globalisierung der Weltwirtschaft – Herausforderungen und Antworten. Drucksache 14/9200. Berlin
- Deutscher Städtetag (2007): Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23. November 2007 Internetquelle: <http://www.staedtetag.de/imperia/md/content/veranstalt/2007/58.pdf> [10.04.2010]
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2007): Diskussionspapier des Deutschen Vereins zum Aufbau Kommunalen Bildungslandschaften. Internetquelle: <http://www.je-na.de/fm/41/bildungslandschaften.pdf> [10.04.2010]
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2009): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Weiterentwicklung kommunaler Bildungslandschaften. Internetquelle: http://www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/empfehlungen_archiv/2009/pdf/DV%2019-09.pdf [10.04.2010]
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- DfK (2009): Deutsche Zeitschrift für Kommunalwissenschaften. 48. Jahrgang. Heft 1/2009
- DiMaggio, Paul J./Powell Walter-W. (2000): Das stahlharte Gehäuse neu betrachtet: Institutioneller Isomorphismus und kollektive Rationalität in organisatorischen Feldern. In: Müller, Hans-Peter/Sigmund Steffen: Zeitgenössische amerikanische Soziologie. Opladen, S.147–173
- DiMaggio, Paul J./Powell, Walter-W. (1983/1991): The iron cage revisited. Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. In Powell, W./DiMaggio, P. J.: The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago/London, S. 63–82
- Durkheim, Emile (1961): Regeln der soziologischen Methode. Neuwied und Berlin (frz. Originalausgabe: Paris, 1895)
- Eichler, Dirk (2008): Veränderungsprozesse pädagogischer Institutionen. Organisationstheoretische Reflexionen vor dem Hintergrund gestiegener Anforderungen. Wiesbaden
- Emmerich, Marcus (2010): Regionalisierung und Schulentwicklung: Bildungsregionen als Modernisierungsansätze im Bildungssektor. In: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden, S. 355–375
- Emmerich, Marcus/Maag Merki, Katharina (2009): Netzwerke als Koordinationsform Regionaler Bildungslandschaften. Empirische Befunde und governancetheoretische Implikationen. In: Berkemeyer, Nils/Kuper, Harm/Manitius, Veronika/Müthing, Kathrin (Hrsg.): Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten. Münster, S. 13–30
- Fürst, Dietrich (2004): Regional Governance. In: Benz, Arthur (Hrsg.): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Wiesbaden, S. 45–64

- Fürst, Dietrich (2007): Regional Governance. In: Benz, Arthur/Lütz, Susanne/Schimank, Uwe/Simonis, Georg (Hrsg.): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Wiesbaden, S. 353–365
- Haenisch, Hans (2009): Verzahnung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten im offenen Ganzttag. Eine qualitative Studie zu praktischen Ansätzen der Verzahnung in ausgewählten Schulen. Reihe: Der Ganzttag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung. 4.JG., Heft 11
- Holzkamp, Klaus (1993): Lernen – Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main
- Hopf, Christel (2000): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: S. 349–360
- Jakobi, Anja P. (2009): Die weltweite Institutionalisierung lebenslangen Lernens. Neo-Institutionalistische Erklärungen politischer Programmatiken. In: Koch, Sascha/Schemmann, Michael (Hrsg.): Neoinstitutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden, S. 172–189
- JMK/KMK (Jugend- und Kultusministerkonferenz) (2004): Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zur „Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung“. Internetquelle: <http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Downloads/KiTa/staerkungJMK,templateId=raw,property=publicationFile.pdf> [11.04.2010]
- Kötter, Matthias (2007): Der Governance-Raum als Analysefaktor – am Beispiel von Räumen begrenzter Staatlichkeit. SFB-Governance Working Paper Series, Nr. 3, DFG-Sonderforschungsbereich 700, Berlin
- Kowal, Sabine/O’Connell, Daniel C. (2000): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: S. 437–447
- Kucharz, Dietmut et al. (2009): Evaluation einer Bildungslandschaft. Eine Studie zur Entwicklung und Akzeptanz der Bildungsoffensive Ulm. Baltmannsweiler
- Kuckartz, Udo (2004): QDA-Software im Methodendiskurs: Geschichte, Potenziale, Effekte. In: Kuckartz, Udo/Grunenberg, Heiko/Lauterbach, Andreas (Hrsg.): Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis. Wiesbaden: S. 11–26
- Kuckartz, Udo (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3., aktualisierte Auflage, Wiesbaden
- Kussau, Jürgen/Brüsemeister, Thomas (2007a): Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: Altrichter, Herbert/Brüsemeister, Thomas/Wissinger, Jochen (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden, S. 15–54
- Kussau, Jürgen/Brüsemeister, Thomas (2007b): Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. Wiesbaden
- Lange, Stefan/Schimank, Uwe (2004): Governance und gesellschaftliche Integration. In: Lange, S./Schimank, U. (Hrsg.): Governance und gesellschaftliche Integration. Wiesbaden, S. 9–44
- Leontjew, Alexej Nikolajewitsch (1967): Probleme der Entwicklung des Psychischen. Berlin
- Lohre, Wilfried/Becker, Mark/Madelung, Petra/Schnoor, Detlev/Weisker, Katrin (2008): Selbstständige Schulen in regionalen Bildungslandschaften. Eine Bilanz mit 19 Regionenporträts von Stephan Lüke und Inge Michels. Troisdorf
- Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt am Main
- Luthe, Ernst-Wilhelm (2009): Kommunale Bildungslandschaften. Rechtliche und organisatorische Grundlagen. Berlin
- Mack, Wolfgang (2009): Bildung in sozialräumlicher Perspektive. Das Konzept Bildungslandschaften. In: Bleckmann, Peter/Durdel, Anja (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden. S. 57–66
- Mack, Wolfgang/Harde, Anna/Kelö, Judith/Wach, Katharina (2006): Lokale Bildungslandschaften. Projektbericht. München http://www.dji.de/bibs/Projektbericht_Bildungslandschaften_Mack.pdf [30.3.2010]
- Mayntz, Renate (2001): Zur Selektivität der steuerungstheoretischen Perspektive. In: Mayntz, R. (2009): Über Governance. Institutionen und Prozesse politischer Regelung. Frankfurt/New York, S. 29–40
- Mayntz, Renate (2004): Governance im modernen Staat. In: Benz, Arthur (Hrsg.): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Wiesbaden, S. 65–76
- Mayntz, Renate (2006a): Governance Theory als fortentwickelte Steuerungstheorie? In: Schupert, Gunnar Folke: Governance-Forschung. Vergewisserung über Stand und Entwicklungen. Baden-Baden, S. 11–20
- Mayntz, Renate (2006b): Control of a Terrorist Network: Lessons from the 9/11 Commission Report. In: Mayntz, R. (2009): Über Governance. Institutionen und Prozesse politischer Regelung. Frankfurt/New York, S. 151–169

- Mayring, Philipp (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Auflage. Weinheim/Basel
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2003): Das Experteninterview – Wissenssoziologische Voraussetzung und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München 2003, 2. Auflage, S. 481–491
- Meyer, John W./McEneaney, Elizabeth (1999): Vergleichende und historische Reflektionen über das Curriculum: die sich wandelnde Bedeutung von Wissenschaft. In: Goodson, Ivor F./Hopmann, Stefan/Riquarts, Kurt (Hrsg.): Das Schulfach als Handlungsrahmen – Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer, Bildung und Erziehung, Beiheft 7, Köln, S. 117–190
- Meyer, John W./Rowan, Brian (1977/1991): Institutionalized Organisations. Formal Structure as Myth and Ceremony. In: Powell, Walter W./DiMaggio, Paul J.: The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago/London, S. 41–62
- Mitchell, Douglas E. (1996): Institutional Theory and the Social Structure of Education. In: Crowson, Robert L./Boyd William Lowe/Mawhinney, Hanne B. (Hrsg.): The Politics of Education and the New Institutionalism: Reinventing the American School. The 1995 Yearbook of the Politics of Education Association. Washington. DC/London, S. 167–188
- Papadopoulos, Yannis (2004): Governance und Demokratie. In: Benz, Arthur (Hrsg.): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Wiesbaden, S. 215–237
- Projektleitung „Selbstständige Schule“ (Hrsg.) (2008): Selbstständige Schulen in regionalen Bildungslandschaften. Eine Bilanz. Troisdorf
- Rauschenbach, Thomas (2009): Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Weinheim und München
- Rauschenbach, Thomas/Otto, Hans-Uwe (2004): Die andere Seite der Bildung. Zum Verständnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden
- Regionale Bildungsnetzwerke NRW. Internetquelle: <http://www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de/> [10.04.2010]
- Schäfers, Christine (2002): Der soziologische Neoinstitutionalismus. Eine organisationstheoretische Analyse und Forschungsperspektive auf schulische Organisationen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48, S. 835–855
- Schäfers, Christine (2009): Schule und Organisationstheorie – Forschungserkenntnisse und –fragen aus der Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus. In: Koch, Sascha/Schemmann, Michael (Hrsg.): Neoinstitutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden, S. 308–325
- Schubert, Herbert (2008): Netzwerkmanagement. Koordination von professionellen Vernetzungen – Grundlagen und Beispiele
- Schwalb, Lilian/Walk, Heike (Hrsg.) (2007): Local Governance – mehr Transparenz und Bürgernähe? Wiesbaden
- Solzbacher, Claudia/Minderop, Dorothea (Hrsg.) (2007): Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse. München/Unterschleißheim
- Stolz, Heinz-Jürgen/Schalkhaußer, Sofie/Täubig, Vicki (2010): „Vernetzte Bildung“ – Ein institutioneller Mythos? In: Otto, Hans-Uwe/Bollweg, Petra (Hrsg.): Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion. Wiesbaden
- Stolz, Heinz-Jürgen (2006): Dezentrierte Ganztagsbildung. Diskurskritische Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte. In: Otto, Hans-Uwe/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderungen für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München, S. 114–130
- Tillmann, Klaus-Jürgen/Dederig, Kathrin/Kneuper, Daniel/Kuhlmann, Christian/Nessel, Isa (2008): PISA als bildungspolitisches Ereignis. Fallstudien in vier Bundesländern. Wiesbaden.
- Walgenbach, Peter (2006): Institutionalistische Ansätze in der Organisationstheorie. In: Kieser, Alfred (Hrsg.): Organisationstheorien. Stuttgart (5. Auflage). S. 353–402
- Witzel, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim/Basel: S. 227–255
- Witzel, Andreas (1996): Auswertung problemzentrierter Interviews. In: Strobl, Rainer/Böttger, Andreas (Hrsg.): Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews; Beiträge zum Workshop Paraphrasieren, Kodieren, Interpretieren ... im Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen am 29. und 30. Juni 1995 in Hannover. Baden-Baden: S. 49–75
- Zucker, Lynne Goodman (1977/1991): Institutional Theories of Organization. In: Powell, Walter W./DiMaggio, Paul J. (Hrsg.) (1991): The new Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago, S. 83–107

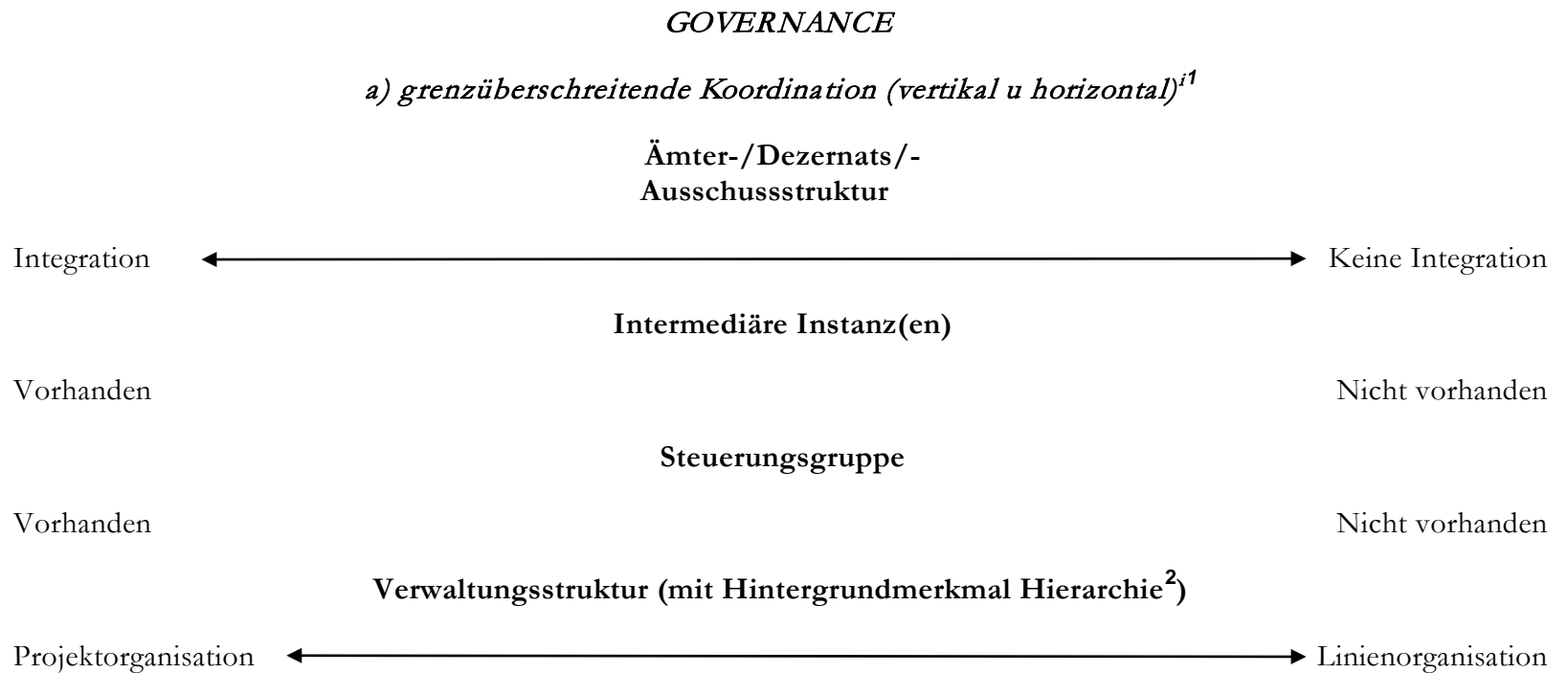
9 **Anhang**

Systematisierung	235
Checkliste potenzielle Modellregionen	237
ExpertInneninterviews in den Modellregionen – Leitfragen	239
Leitfaden (Input problemzentrierte Interviews)	
Arnsberg	241
Forchheim	243
Groß-Gerau	247
Hamburg	249
Jena	251
Lübeck	252
Codebuch	254
Anleitung zum Paraphrasieren	267
Workshops	271
Verzeichnis der fachpolitischen Stellungnahmen	274
Kooperationsvereinbarungen	276

Systematisierung

stark

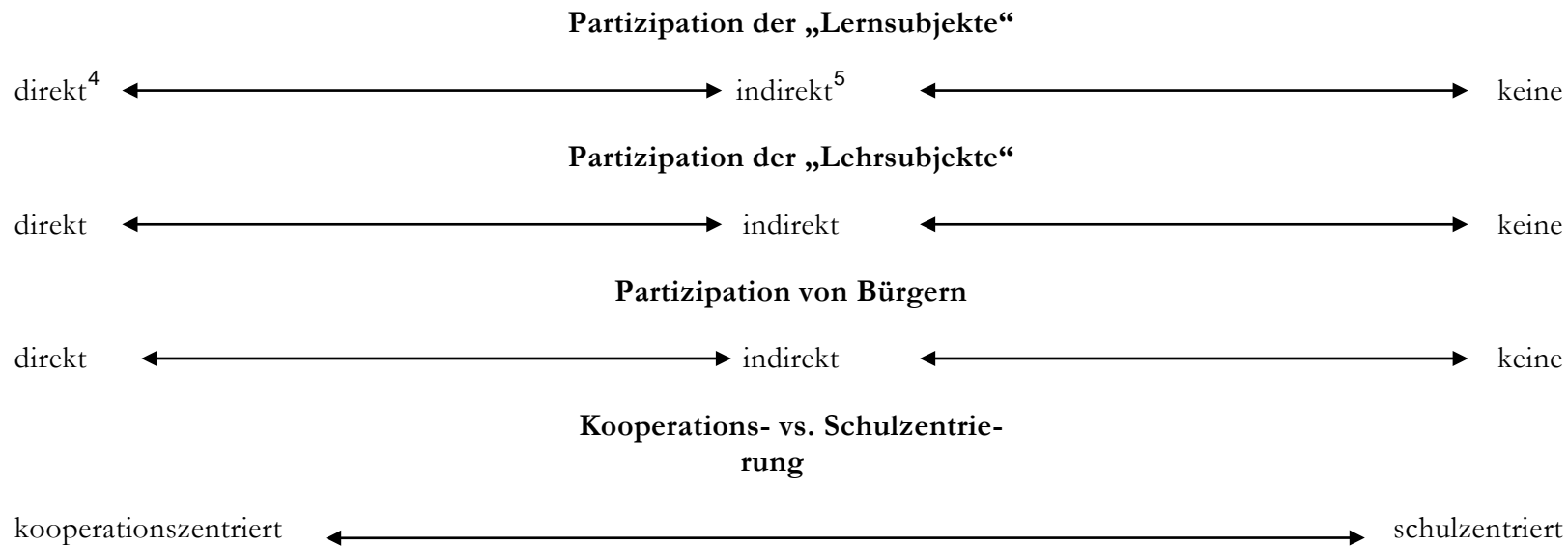
schwach



1 „Der Begriff des Mehrebenensystems ist damit im Kern analytischer Platzhalter für grenzüberschreitende Koordinationen. Sie erstrecken sich sowohl auf vertikale Beziehungen von Akteuren eines Handlungssektors, als auch auf horizontale Beziehungen zwischen Akteuren *verschiedener* Handlungssektoren. [...] Der Begriff des Mehrebenensystems erhebt somit die systematischen Grenzüberschreitungen, die zwischen formalen Ebenen und Zuständigkeiten auftreten, zum Normalzustand...“ (Kussau/Brüsemeister 2007: 33; Hervorhebung im Orig.)

2 Sachbearbeitung, Stabsstelle, Beauftragte, Abteilung

b) gemeinsame Problemlösung aller Beteiligten/Interdependenz/keine „Objekte“³



3 „Governance ist die Gesamtheit der zahlreichen Wege, auf denen Individuen sowie öffentliche und private Institutionen ihre *gemeinsamen* Angelegenheiten regeln.“ (Commission on Global Governance, zit. nach Dt. Bundestag 2002: 415); grundlegende Annahme der Interdependenz (vgl. Kussau/Brüsemeister 2007: 27) + „zwischen Steuerungssubjekt und Steuerungsobjekt [kann] nicht mehr eindeutig unterschieden werden“ (Benz 2004: 17; vgl. auch Schimank 2007: 233; Kussau/Brüsemeister 2007b: 12) → „Augenhöhe“ per se gegeben

4 Beteiligungsprojekte, Bürgerbeteiligung

5 Befragungen, Beteiligung von Schülervertretungen

Checkliste potenzielle Modellregionen

Region:

Ansprechpartner:

1	Bei welcher Institution (Schule, JH, Kommune) liegt die primäre Gestaltungsinitiative?	
2	Wie ausgeprägt und in welcher Form stellt sich die strategische Steuerungsebene dar?	
3	im Vordergrund stehende Problemdefinitionen und darauf bezogene Gestaltungsziele (z.B. demographischer Wandel; Standortkonkurrenz; Abbau herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung)?	
4	Wie ausgeprägt und in welcher Form stellt sich die fachlich-planerische Steuerungsebene dar?	
5	„Reifegrad“ der lokalen Gestaltung von Bildung (am Anfang stehend – seit Jahren systematisch entwickelt)?	
6	Durch welche innovativen Ansätze wurden wir auf die Region aufmerksam?	
7	Welche Schnittstellen und Schwerpunkte der Gestaltung von Bildungslandschaften sind prioritär (z.B. Übergang Kita/Grundschule oder Schule/Beruf)?	
8	GTS-Schwerpunkte: (a) Schulformen; (b) Ganztagestypen?	
9	Wie schulzentriert vs. kooperationszentriert stellt sich die Gestaltung der Bildungslandschaft dar?	
10	Formale Streuungskriterien: (a) Ost/West (b) Landkreis/Stadt (c) wirtschaftlich stark/schwach (d) Einwohnerzahl, Wanderungssaldo (e) AL-Quote	
11	Partizipation: (a) außerschulische Träger (b) Eltern (c) Kinder/Jugendliche	
12	Ergänzungen	

ExpertInneninterviews in den Modellregionen - Leitfragen

- Was war der Anlass bzw. wer waren die Anschubkräfte? Entstehungsgeschichte
- Haben sich Kooperationen bestimmte Ziele, Leitbilder oder Konzeptionen gegeben? Welche „Philosophie“ liegt dem zugrunde?
- Wie ist die Kooperation verfasst (festgeschrieben)? Wie wird sie getragen (Legitimation)? Welche Bedeutung sehen Sie darin für die Kooperation?
(z.B. Kooperationsvereinbarung der Träger oder aller Beteiligten, parlamentarischer Beschluss)
- Wurden auch andere Positionen und Entwicklungsvarianten diskutiert? Gibt es zwischen den Kooperationspartnern unterschiedliche Auffassungen über Leitziele? Wie erfolgte die Leitzieelfindung?
- Wie wird die Umsetzung begleitet und koordiniert?
- Wurde evaluiert? Wie kommt das „Neue“ bei Eltern, SchülerInnen und LehrerInnen an?
- Wo steht die Region jetzt, Gelingensbedingungen, Desiderata. Wo sehen Sie Hindernisse bei der praktischen Umsetzung? Welche Lösungsansätze zeichnen sich aus Ihrer Sicht ab?
- Haben Sie einen Bedarf an externer Begleitung? Was sollten die Schwerpunkte einer externen Begleitung Ihrer Meinung nach sein?

Nachfragen/Dokumente zu: Wer ist an der Kooperation beteiligt?

- Um welche GTS handelt es sich?
GTS-Typ (gebundene, offene oder teilgebunden)
Schultyp (GS, HS, Reals, Gymn. ...)
Sozialräumliches Umfeld der Schulen (Stadtteilschule, Mittelpunktsschule auf der grünen Wiese...)
Größe der GTS
- außer JA und Staatlichem Schulamt auch weitere Fachämter?
(z.B. kommunales Schulamt, Kulturamt, Bauamt, Stadtentwicklung)
- Freie Träger, Vereine, LehrerInnen, Eltern, SchülerInnen?
- Sozialräumliche Netzwerke?
(z.B. Stadtteiltrunden, Runde Tische)
- Wer wird wie woran beteiligt? Gibt es Unterschiede in der Beteiligung?
(z.B. Anhörung, beratend, vollwertige Mitbestimmung)

Nachfragen/Dokumente zu: Wie wird die Zusammenarbeit koordiniert?

- auf welcher Ebene: Politik, Verwaltung, Praxis
(z.B. Dezernat, Schule)

- Ist die Planungsebene eingebunden? Wenn ja, in welcher Weise?
(z.B. JHP steuert Beteiligungsprozess, integrierte JHP und SEP, weitere Fachplanungen)
- wer hat die Federführung übernommen? Ist die Kooperation Chefsache?
(z. B. Steuerungsgruppe auf Leitungsebene, AG nach § 78 KJHG)
- wie ist die Reichweite der Kompetenzen?
(z.B. verbindliche ämterübergreifende Beschlüsse, Empfehlungen)

- **Abschluss**
- gibt es außer dem SEP weitere Dokumente/Produkte, die Sie uns zur Auswertung überlassen können?
(angesprochene Dokumente wie Kooperationsvereinbarungen, Organigramme, Beschlüsse, zentrale Sitzungsprotokolle sowie Vereinbarungen mit dem JA, dem zuständigen Dezernat etc.)
- Mit wem sollten wir Ihrer Meinung nach auch ein Gespräch führen?
- Ergebnis der Forschung soll die Rekonstruktion gelingender Kooperationen aus 4 Modellregionen sein
- Wären Sie für den Fall, dass die Wahl auf Ihren Zuständigkeitsbereich fällt, zu weiterer Mitwirkung bereit?

Danke für das Gespräch

Modellstandort:

InterviewpartnerIn:

Stellung/Funktion:

Beginn:

Ende:

Störungen:

Einschätzung der InterviewerIn:

Leitfaden - Input Problemzentrierte Interviews

Leitfaden Arnsberg

Das Interview ist in mehrere Bereiche aufgeteilt, wobei Sie wahrscheinlich mit einigen Bereichen mehr, mit anderen weniger anfangen bzw. etwas dazu sagen können. Lassen Sie sich davon nicht irritieren – nur als Vorwarnung.

Das Projekt „Selbständige Schule“ endete offiziell zum 01.08.2008

- Welche Auswirkungen hat das Projekt auf die Kooperation Jugendhilfe-Schule gehabt? Was läuft jetzt besser/schlechter bei der Kooperation Jugendhilfe und Schule allgemein?
- Es gibt zwischen der Stadt Arnsberg über das Projekt hinaus Vereinbarungen mit dem Land: Welcher Art? Hat dies Auswirkungen auf die Zusammenarbeit JH/Schule?
- Steuerung/Koordinierung/Vernetzung/Weiterentwicklung: Wie geht es seitdem weiter?
- Hat sich durch das Projekt auch das Verständnis von Bildung bei den Akteuren verändert?

OGS (jetzt geht es nur um Ganztagsschule)

OGS: Jugendhilfe wird als logischer Partner im GT gesehen, dies scheint in der Praxis aber nicht so selbstverständlich zu sein, Jugendhilfe wird nicht als gleichwertig angesehen.

- Wie schätzen Sie die Situation ein und woran könnte das liegen (z.B. fehlendes Leitbild, welches die Aufgabenverteilung regeln würde und Qualitätskriterien festlegt)?
- Wie verändert die Kooperation die Jugendhilfe (Trägerlandschaft, Angebotspalette, Ausgestaltung von Angeboten/Maßnahmen)?
- Wie ernst genommen fühlen Sie sich in ihrer Profession?
- Sehen Sie einen Unterschied zwischen der Kooperation auf Leitungs- bzw. der auf der Praxisebene?
- Vernetzung, Koordination, Qualitätsstandards: Was ist für die Kooperation im GT erforderlich?
- Was passiert im Qualitätszirkel? Wir würden Sie die Arbeit dort beschreiben?

OGS: zwischen den Schulen und den Trägern gibt es Kooperationsvereinbarungen

- Welche Rolle spielt die städtische Jugendhilfe dabei?

OGS: es gibt (drei) unterschiedliche Finanzierungsmodelle zur Umsetzung des Ganztags

1. Träger, die mit GT-Koordinatoren und Fachkräften arbeiten (und auf das vorhandene Budget draufzahlen)
 2. Träger, die mit Honorarkräften arbeiten (und so mit dem Budget auskommen)⁶
 3. Ganztags mit städtischen Personal, das auch in den Ferien angestellt ist
- Welchen Einfluss haben diese Finanzierungsmodelle auf die Arbeit der Jugendhilfe bzw. der Träger? Wie gehen die Träger damit um? Fallen z.B. bestimmte Angebote weg → Offene Kinder- und Jugendarbeit in städtischer Trägerschaft in GT aufgegangen?

Verwaltung/Monitoring

Zusammenarbeit im Fachbereich Schule, Jugend und Familie:

- Wie sehen Sie das Kräfteverhältnis der ehemals getrennten Bereiche verteilt? Woran erkennen Sie das?

Integrierte Planung, Datenlage, qualitatives Bildungsmonitoring

- Wie hat sich die Kooperation der Planungsträger in den letzten zwei Jahren verändert?
- Wie hat sich das Bildungsmonitoring entwickelt?

⁶ Bei 1. und 2. werden die Mitarbeiter des Ganztags am letzten Schultag entlassen und am ersten wieder eingestellt → bei Honorarkräften: arbeiten ohne soziale Absicherung, umgekehrt können die Schulen ihnen aber auch keine Weisungen erteilen

Leitfaden Forchheim

Zentralthema: Vernetzung → zw. JH/Schule, innerhalb der Gemeinden, FORsprung

Kooperationen von Schule und Jugendhilfe/Bildungsbüro:

Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe an einigen Projekten sichtbar – z.B. gibt es an drei Schulen Jugend bzw. Schulsozialarbeit (Jugendarbeit an der Adalbert-Stifter-Schule) oder das Projekt „Safe“ am Sonderpädagogischen Förderzentrum, aber die Zusammenarbeit hat *keine wirkliche Struktur* → kein Planungsgremium (weder auf der operativen, noch auf der strategischen Ebene) → hier wird sich ja wsl. *durch die Einführung des Bildungsbüros einiges ändern*). Auf der inhaltlichen Ebene kann man feststellen, dass in Forchheim noch das „klassische“ Modell der Zusammenarbeit gefahren wird, also *additiv*: vormittags Schule, nachmittags JH und JH v.a. Mittagsbetreuung. (Noch keine Verzahnung, wodurch auch an einigen Stellen die Professionsunterschiede sichtbar sind).

Weitere Baustelle: keine klaren Zuständigkeiten zwischen Kommune, Landkreis und Staat: Wer ist zuständig für Jugend- bzw. Schul(sozial)arbeit – Verantwortlichkeiten werden gerne der jeweils anderen Partei zugeschrieben (vor allem bei (sozial); event. auch aus der Historie von Forchheim kreisfreie zu kreisabhängiger Stadt).

- Gehen Sie konform mit unserer Sicht? Wie sehen Sie die Struktur/ Kultur der Zusammenarbeit?
- Formen, Bereiche (SEP-JHP): Welche Kooperationsformen existieren derzeit in der Region zw. Jugendhilfe und Schule?
 - Wie kam es in ... dazu? (evtl. Nachfrage: Welche Seite war Initiator?) Welche Gründe lagen auf beiden Seiten vor, um die Kooperation einzugehen?
 - Welche Herausforderungen sehen Sie in der Zusammenarbeit (was läuft gut, was könnte besser laufen? Wo sehen sie Handlungsbedarf? Wie stark sieht man seine Profession i.G. zur anderen vertreten?)
 - Bildungsbüro? Einschätzung? Hoffnungen (z.B. förderlich für eine strukturierte Zusammenarbeit)?
- JH vor Ort – wie ist sie aufgestellt?:
 - Wer ist die JH vor Ort? Wie sind Sie hier aufgestellt (Was gibt es in...? Beteiligung an Gremien?)?
 - Wie schätzen Sie ihre Rolle für die Gemeinde ein?

- Vernetzung der JH-Einrichtungen in... bzw. im Landkreis untereinander? Beziehung zur Landkreisebene?
- Rolle des Ganztags: Forcierung der Zusammenarbeit? Arbeitsfelder? Problemfelder?
- Partizipation von Eltern/Kindern etc...

Prozess zur gemeinsamen Gestaltung von Bildung

Zentrale Steuerungsgruppe/ Steuerungsgruppen der einzelnen Gemeinden Stadt Forchheim, Markt Eggolsheim, Ebermannstadt (Eggloffstein)

Zuerst zentrale Steuergruppe (Initiator Herr Koller), Suche nach geeigneten exemplarischen Gemeinden → neben Stadt Forchheim auch Eggolsheim und dann Ebermannstadt, ganz neu Eggloffstein. Gründung kleinerer Steuerungsgruppen vor Ort, deren Zusammensetzung sich mal mehr, mal weniger schnell entwickelt hat; Zusammensetzung auch sehr unterschiedlich (z.B. Forchheim sehr schulzentriert, JH nicht gleichermaßen vertreten). Arbeiten in unterschiedlicher Art an unterschiedlichen Baustellen → z.B. Forchheim Leitbildentwicklung, AG-Arbeit? Eggolsheim: Entwicklung eines Leitbildes/Umsetzungsstrategien; Ebermannstadt gleich auf konkreten Umsetzungsmaßnahmen eingestiegen. Das war so unsere Sicht, vielleicht können Sie noch einmal kurz von Ihrer Warte her beschreiben, wie...

- Zusammensetzung der Gruppe: wie kam es dazu?
- Einbindung/Funktion
- Einschätzung/Herausforderungen/Probleme → unterschiedliche Akteure/Professionen/Einbindung von JH (wie gut findet sie sich repräsentiert → Augenhöhe?)
- Ziele? Maßnahmen hieraus? Konkrete Ergebnisse → Einschätzung
- Rolle des Ganztags: welche Rolle nimmt sie ein in der Arbeit der Steuergruppe
- Partizipation von Eltern/Kindern etc...(Eggolsheim z.B. Elternvertreter)

FORsprung

Anspruch von FORsprung ist ja das Thema Bildung ins Bewusstsein der Region bzw. der hier lebenden Personen zu rücken - insbesondere durch die „Vernetzung aller an Bildung beteiligten und interessierten Personen, Institutionen und Unternehmen (Netzwerk)“ (aus der Satzung). Der Verein setzt sich aus unterschiedlichen Arbeitsgruppen zusammen, die jeweils unterschiedlichen Bildungsthemen bearbeiten/thematisieren (z.B. AG Bildung in kommunaler Verantwortung, AG Zusammenarbeit von Bildungsinstitutionen, AG Zusammenarbeit mit externen Partnern sh. Skizze). Unser Eindruck ist, dass Verein eine neue Sichtweise der Stellung von Bildung innerhalb der Region forciert bzw. das Thema Bildung durch den Verein durchaus verstärkt von der Bevölkerung wahrgenommen wird? FORsprung keine Konkurrenz zur kommunalen und staatlichen Arbeit, vielmehr als effektive Ergänzung gesehen, auch schon deswegen, weil hier Akteure aller Institutionen zusammenkommen (Kommune, Staat, Wirtschaft, Zivilgesellschaft → Verzahnung, hohe Akzeptanz). Wie sehen Sie die Arbeit von FORsprung...

Innen-/Außenansicht

- Rolle von FORsprung innerhalb der Region? Einschätzung der Arbeit von FORsprung (nur „Labergremium“ oder neuer Wind in der Arbeit, kommunales Elitentreffen?
- Einbindung?
- Kooperation/Austausch von FORsprung zu den Steuerungsgruppen/anderen Akteuren? Parallelstrukturen?
- Bringt informeller Austausch Mehrwert?
- Partizipation von Eltern/Kindern etc...
- Thematisierung von Ganztagschulprozessen (in den AGs – es gibt ja eine zu dieser Thematik)?
- Chancengleichheit? Migration?

Inwiefern trägt der gesellschaftliche Bildungsanspruch dazu bei, dass Vernetzung forciert wird?

PISA, IGLU, 60 Millionen für Bildung, Bildungsprogramme (was findet in der jeweiligen Region statt, wie „Lernen vor Ort“) => generell kann man beobachten, dass in der Gesellschaft die Ansprüche an Bildung, bzw. den Bildungseinrichtungen in den in ihnen arbeitenden Personal gestiegen sind.

- Spüren sie das in ihrer alltäglichen Arbeit und wie (bekommen sie das hier in Ihrer Region z.B. durch kommunale Vorgaben/Anforderungen zu spüren? z.B. durch Teilnahmeverpflichtungen an bestimmten Gremien; Qualitätsstandards/Qualitätsbögen; Anzahl der zu vergebenden Aufträge)?

Wo stehen Sie/Ihre Organisation/Arbeit jetzt? Wohin soll es gehen?
Gelingensbedingungen?

Lokale Bildungslandschaften 2. Forschungsphase Modellregion Groß-Gerau

Leitfaden Groß-Gerau

Input: Im Pilotprojekt „Schule gemeinsam verbessern“, das zunächst auf eine größere Eigenständigkeit und Qualitätssteigerung der Schulen zielte, hat sich eine Dynamik ergeben, eine Bildungsregion zu entwickeln. In einer „staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft“ (Land/Schulamt und Kommunen) – wie das hier oft genannt wird – wurde das Regionale Bildungsprogramm festgeschrieben. Auf die Ziele Chancengleichheit, individuelle Förderung, Übergangsabstimmung sowie Abbau von Defiziten und Förderung von Begabungen scheinen viele eingeschworen zu sein. Als Umsetzungsmaßnahme des Regionalen Bildungsprogramms ist darin ein Bildungsmonitoring genannt. Die Wahrnehmung von Bildungsverantwortung auf der lokalen Ebene, ein Interesse an der Umsetzung der im Regionalen Bildungsprogramm gesetzten Ziele drückt sich also in der Entscheidung für ein Bildungsmonitoring aus.

Die für uns zentralen Institutionen eines „Aufwachsens in öffentlicher Verantwortung“, Jugendhilfe und Schule, sind sowohl in die konkrete AG „Bildungsmonitoring“ als auch vom thematischen Fokus her unterschiedlich stark eingebunden. Man kann von einer „Schulzentrierung“ sprechen, die sicher auch eine „Erblast“ des vorerst auf die Schule ausgerichteten Regionalen Bildungsprogramms ist. Natürlich macht es in der Gewichtung verschiedener Bildungsprozesse (formal, non-formal) Schwierigkeiten, dass für den non-formalen Bereich nicht einfach auf existierende Daten zurückzugreifen ist, sondern eine Datengewinnungsstrategie entwickelt werden muss. Die Anforderungen sind als für den von der Jugendhilfe zu vertretenden Teil wesentlich höher als für den Schulbereich, wo die Herausforderung eher in der Auswahl der Daten liegt.

- Wahrnehmung von Bildungsverantwortung auf lokaler Ebene → Entscheidung für Bildungsmonitoring:
 - Anlass bzw. Anschubkräfte, Entstehungsgeschichte (auch der AG)
 - Gegenstand
 - Ziele

- Kooperation von Schule und Jugendhilfe → Rolle der beiden Systeme in Bezug auf Bildungsmonitoring:
 - allgemein-systemisch
 - Wie läuft die konkrete Arbeit in der AG Bildungsmonitoring?
 - Wie wird sie getragen (Legitimation)?
- Inhaltliche Schwerpunkte des Bildungsmonitorings
- Besondere Rolle Ihrer Funktion/Institution ...?
- Partizipation: Wie kann ein Bildungsmonitoring der Öffentlichkeit und LehrerInnen/Fachkräften „vermittelt“ werden?
- „Gelingensbedingungen“? – AG und Bildungsmonitoring
Misslingensbedingungen, Schwierigkeiten beim Aufbau eines regionalen Bildungsmonitorings
- Zukunftsvisionen? Wie geht es im Herbst (mit ersten Gerüst für das Bildungsmonitoring) weiter?
- Dokumente? Die benannten:

Leitfaden Hamburg

1. Auf den Elbinseln sind alle außer einer Schule **Ganztagsschulen**. Mit welchen Partnern und mit welchen pädagogischen Konzepten wird der Ganzttag umgesetzt? Welche Rolle spielt dabei Jugendhilfe als Kooperationspartner? Wird durch die BOE die Kooperation von Jugendhilfe und Schule befördert? In welchen Aspekten hat sich die Kooperation im Zuge der BOE verändert (Qualität, Struktur, Finanzen, Nachhaltigkeit)? Von welcher Seite gehen die Impulse zur Zusammenarbeit aus?
2. Hat sich durch die BOE bzw. die Kooperation von Schule und Jugendhilfe das **Bildungsverständnis** verändert? Woran kann man das erkennen? Wie schlägt sich das in den Strukturen und Institutionen nieder?
3. Nach der Landtagswahl 2008 ist eine umfassende **Schulreform** in Gang gesetzt worden:
 - ⇒ regionalisierte, schulformübergreifende Schulaufsicht
 - ⇒ Einführung der Primarstufe und der Stadtteilschule
 - ⇒ Einführung regionaler Schulkonferenzen, die ab 2010 zu Bildungskonferenzen erweitert werden sollen
 - ⇒ Reduktion der Schulstandorte von ca. 350 auf 250 Schulen
 - ⇒ Schaffung 50 weiterer Ganztagsschulen in HHWie schätzen Sie die gegenwärtige Situation ein? Welchen Einfluss hat das auf die Bildungsoffensive?
4. Im Sommer 2007 wurde das **Rahmenkonzept** der BOE von der Lenkungsgruppe beschlossen, ist aber anschließend nochmals zur Überarbeitung an die Behörden gegeben worden. Das ursprüngliche Konzept wurde auf Grundlage eines umfassenden Beteiligungsprozesses der lokalen Akteure aus Schule und Jugendhilfe sowie engagierter BürgerInnen erarbeitet. Der nun vorliegende Rahmenkonzeptentwurf ist vor allem geprägt durch die Bildungsbehörde. Bis heute liegt kein Senatsbeschluss dazu vor. Auf der anderen Seite gibt es eine Vielzahl von **Netzwerken** und Verbänden lokaler Akteure, die seit mehreren Jahren engagiert daran arbeiten, die Idee der Bildungsoffensive auf der Handlungsebene in gangbare Konzepte zu gießen. Nach wie vor liegen den Akteuren keine klaren Vorgaben zu Rahmenzielen, Strategien und Finanzierungsmodellen vor. Wie schätzen sie diese Situation ein?
5. Sowohl die Steuerungs- und Leitungsebene der beteiligten Ressorts als auch die Handlungsebene beschreiben die Notwendigkeit der BOE in ähnlichen oder nahezu **identischen Argumentationsmustern** (bspw. „nicht in Zuständigkeiten denken, sondern die Bedürfnisse des Kindes in den Fokus nehmen“ etc.). Von Seiten der lokalen Akteure ist jedoch gegenüber den Behörden ein tiefes Misstrauen wahrzunehmen. Wie nehmen Sie dieses **Spannungsverhältnis** wahr? Und wodurch wird es ihrer Einschätzung nach begründet?

6. **Kommunikation:** Die Komplexität der BOE (Vielzahl von Ebenen, Ressorts, Netzwerken und lokale Akteuren) zieht eine komplexe Organisationsstruktur nach sich (Lenkungsgruppe, Projektgruppe, Kerngruppen, Arbeitsgruppen etc.). Welche Erfahrungen machen Sie mit dem Informationsfluss nach Innen (bspw. in die einzelnen Behörden) und Außen (Öffentlichkeit)?
7. Im neuen Rahmenkonzept findet Jugendhilfe Eingang in den Schwerpunkt „Lebenslanges lernen“, während die anderen Schwerpunkte sich durch ihre **Schulorientierung** auszeichnen. Auch ist die Jugendhilfe bei den baulichen Entwicklungen nur wenig involviert (BSG und Bezirk haben sich nicht als Träger eingebracht, BBS schon – warum?) Wie sehen sie ihre Profession in der Projektgruppe vertreten (die die Zusammenarbeit vor Ort koordiniert und Rücksprache mit den Entscheidungsträgern der Lenkungsgruppe hält).
8. Bei der Umsetzung der BOE sind die räumliche Nähe der Schulen und Jugendhilfeangebote und deren bauliche Ausgestaltung von großer Bedeutung. Auch die Harmonisierung der verschiedenen Finanzierungsmodalitäten bei der Unterhaltung der „Bildungswerften“ ist von hoher Bedeutung. Das Papier des Bildungsforums Wilhelmsburg „Elbinselpädagogie“ wurde von den Gremien der BOE nicht aufgegriffen. Werden **pädagogische Konzeptionen** entwickelt, die die Kooperation der Bildungspartner strukturieren sollen? Wird der Jugendhilfe eine eigenständige Bildungskompetenz zugeschrieben? Wie sollen formale, non-formale und informelle Bildung aufeinander abgestimmt werden? Findet dazu ein Austausch in und zwischen den Bildungswerften und ihren schulischen und außerschulischen Akteuren statt? Oder beschränkt sich der Diskurs auf außerschulische Netzwerke oder einzelne Schulen?
9. **Nachhaltigkeit:** Projekten der Jugendhilfe haben ihrem Charakter gemäß lediglich eine befristete Laufzeit (i. d. R. ein Jahr). Die Koordinierungsstelle der BOE endet 2013. Ist die Verstetigung der Vernetzung ohne Koordinierungsstelle gesichert?

Leitfaden Jena

Wir möchten Sie bitten, zu den im Folgenden vorgelesenen vorläufigen Schlussfolgerungen zur Bildungslandschaft Jena Stellung zu nehmen.

Gesamtüberblick: Aus unserer Sicht stellt sich die Entwicklung der lokalen Bildungslandschaft Jena so dar, dass man hier einvernehmlich eine „Philosophie der kurzen Wege“ und der Informalität zwischen den Akteuren eingeschlagen hat. Für die wichtigsten Akteursgruppen haben wir in unseren Gesprächen folgende Pointen formuliert:

Kommune: Die Kommune bemüht sich derzeit, ihr Bildungsmanagement neu aufzustellen und zu strukturieren. Dies zeigt sich am deutlichsten in der Schaffung einer Koordinationsstelle und der Integration der Planungsstellen (Jugend- und Altenhilfeplanung, Sozialplanung, Bildungsservice). Des Weiteren versteht die Kommune ihre Schulträgerschaft in einem erweiterten, auch pädagogische Fragen umfassenden Sinne und ist bemüht, die Schulgebäude nicht nur sehr gut instandzuhalten, sondern diese bauliche Gestaltung auch i.S. des jeweiligen pädagogischen Konzeptes der Einzelschule zu handhaben (Stichwort: „Pädagogische Architektur“). Mit dem staatlichen Schulamt sieht man sich „auf Augenhöhe“, wobei der Kommune die Führungsrolle in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule und bei der Gestaltung der Bildungslandschaft zukommt.

Staatliches Schulamt: Das staatliche Schulamt setzt auf die „Eigenständigkeit“ der Schulen in Jena und sieht sich hierzu in einer eher unterstützenden, auf Qualitätssicherung und -entwicklung ausgerichteten Funktion denn als Aufsichtsbehörde im klassischen Sinne. Man akzeptiert und erwartet, dass die Kommune mit den Einzelschulen über die Gestaltung der lokalen Bildungslandschaft verhandelt.

Ebene Einzelschule/freie Träger: Während auf der strategischen Planungsebene von einer „Kooperation auf Augenhöhe“ zwischen Jugendhilfe und Schule ausgegangen werden kann, sehen sich die außerschulischen Kooperationspartner im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe gegenüber den Einzelschulen in einer nachgeordneten Dienstleistungsfunktion. Ausnahme: Das Jugendbildungs- und Begegnungszentrum (JBBZ).

2. Forschungsphase Lübeck „Rolle der Jugendhilfe zur Herstellung eines lokalen Zusammenhangs zwischen den Stadtteilnetzwerken“

Leitfaden Lübeck

Zu beobachten: viele Projekte/Bemühungen in Lübeck zur Kooperation.

Von Ihnen wissen wir, dass...Was machen Sie in Kooperation mit Schule/JH?

Kooperationen von Schule und Jugendhilfe:

- Formen, Bereiche
- Ziele, Leitbilder oder Konzeptionen
- Ist die Kooperation festgeschrieben? → Kooperationsvereinbarungen? Öffentlichen Auftrag (Bürgerschaftsbeschluss)?
- Wird die Umsetzung begleitet und koordiniert? → lokale Ebene!!!
- Rolle Ganztagschulentwicklung?
- Partizipation von Eltern/Kindern/Professionen...

Unser Auftrag, den lokalen Zusammenhang der Stadtteilnetzwerke zu reflektieren → Def. lokaler Zusammenhang

Stadtteilnetzwerke: Moising, dann die anderen → Engagement der Stiftung (v.a. Haukohl). Inhaltlich ähnliche Arbeit, Rahmenbedingungen teils sehr unterschiedlich (z.B. Finanzierung). Lokale Ebene, die uns ja interessiert: Verknüpfung der Netzwerke eher „zufällig“, nicht strukturell verankert. Manchmal wird die Verknüpfung im Schulamt, manchmal in Hand von Fr. Albrecht, manchmal vom Bereich Jugendarbeit.

Wenn man schaut, was es für Gremien gibt, die diesen lokalen Zusammenhang tragen, muss man sagen, dass es für die Netzwerke keine gibt. Man kann aber sagen, dass das, was es auf der lokalen Ebene gibt, das Forum Erziehungshilfe gibt, in welcher einige – nicht alle - Netzwerke vertreten sind → Überschneidungen, aber nicht bewusst und es versteht sich nicht als ein Gremien für die Netzwerke.

Zum Umgang mit den unterschiedlichen Strukturen – Parallelstrukturen - gibt es verschiedene Orientierungen: gut, auf diese Überschneidungen hingewiesen zu werden, auf der anderen Seite aber auch Vorbehalte, die gewachsene Vielfalt zu „beschneiden“.

Das war unsere Sicht auf die Stadtteilnetzwerke, nun würde ich gerne Ihre Sicht kennen lernen → wie sind sie eingebunden?

Stadtteilnetzwerke:

- Stadtteilnetzwerke: Einbindung, Bewertung, Koordination nach innen und außen → lokale Ebene (wie schätzen Sie die beschriebenen Strukturen ein?)!!!
- schul(form)übergreifende Nachmittagsangebote (Extrastudie; einmalig in BRD, haben das Gefühl, dass das in Lübeck gar nicht so gewertschätzt wird): Einschätzung
- Rolle Ganztagsschulentwicklung?
- Partizipation von Eltern/Kindern/Professionen...
-

Zwei Große Bestrebungen, die JH in Lübeck neu zu strukturieren, zu schauen, wie muss die JH sich neu ausrichten → „Aufwachsen in Lübeck“ zum anderen kündigt sich an, dass die öffentliche JH neu zugeschnitten wird. Sehr ungewöhnliche Struktur des „Jugendamtes“, das es so ja gar nicht gibt → Aufsplitterung in die Bereiche: Jugendarbeit, Familienhilfen, Kita, Jugendhilfeplanung. Einschätzungen, dass dieser Bereichszuschnitt sich nicht bewährt hat.

Jugendhilfe in Lübeck:

- Öffentliche Jugendhilfe [Wie kam es zur jetzigen Struktur?/ Wie sieht das für Ihre Zusammenarbeit mit der Verwaltung aus]: Neugliederung kündigt sich an. Beteiligungsorientiert oder von oben aufoktroiert? Wünsche?
- „Aufwachsen in Lübeck“ – Prozess zur Neuausrichtung der Jugendhilfe: Einbindung, Einschätzung → Wie ernst genommen fühlt er sich in seiner Einbindung? Einschätzung über Beteiligung von Kinder und Jugendlichen → fruchtbar?
- Bezug zur Schule / Ganztagschule: Ist die Neuausrichtung der Jugendhilfe eine Wechselwirkung mit Veränderungen von Schule / dem Verständnis von Schule z.B. in Richtung Kooperation oder Ganztagsschule?
- Partizipation von Eltern/Kindern/Professionen...

Zukunftsvisionen: Wo soll es für die Institution hingehen? Planungen?
Wünsche? Ziele?

Gelingensbedingungen, Gremien, Steuerungsgruppen

- Interviewpartner? Die benannten:
- Dokumente? Die benannten:

Codebuch

Klärung der Struktur:	<p>In der linken Spalte werden die Codes entsprechend der Reihenfolge, die sie auch im Codebaum einnehmen, aufgezählt. In der rechten Spalte finden sich die dazugehörigen Kodierregeln.</p> <p>Dieses Aufzählungszeichen kennzeichnet einen Obercode, während</p> <p>dieses Aufzählungszeichen einen Subcode und dieses Zeichen einen Sub-Subcode markiert.</p> <p>Finden sich in der linken Spalte, nach der Aufzählung der Kodierregeln zu einem Hauptcode mit seinen jeweiligen Subcodes Anmerkungen, die mit Δ gekennzeichnet sind, so handelt es sich um Anmerkungen zur Differenzierung von bestimmten Codes und Hinweisen für die Auswertung.</p>
Anmerkungen zum Codesystem	<p>Das Codesystem wurde aus Fachdiskursen und unter Heranziehung der rationalen Ebene sowie Mythen entwickelt.</p> <p>Subcodes werden nicht einer allgemeinen Logik folgend einem Hauptcode untergeordnet, vielmehr gilt es, diese so unterzuordnen, dass sie die Logik des Diskurses repräsentieren: sie werden assoziativ und nicht logisch zugeordnet.</p> <p>Codes werden ausschließlich im Zuge des Durchgangs am Material geändert; es werden keine Metaebenen mehr berücksichtigt.</p>
Generelle Prinzipien:	<p>Die Verweisungszusammenhänge, die die Akteure selbst herstellen, sind ausschlaggebend. Sie sollen rekonstruiert und daher kodiert werden. Es ist sinnvoll, mehr als ein Wort zu kodieren.</p> <p>Die Äußerungen der InterviewerInnen werden nicht kodiert, es sei denn sie sind als Kontextwissen für die Aussagen der interviewten Person von Bedeutung.</p> <p>Das Codesystem folgt einem Sparsamkeitsprinzip – ansonsten wäre es unübersichtlich.</p> <p>Wenn man einen neuen Code vorschlägt, so soll dieser nach Möglichkeit immer wieder an den jeweils zu kodierenden Stellen in derselben Formulierung/Bezeichnung als Memo angebracht werden.</p>

Ein und der Selbe Sachverhalt soll nicht doppelt codiert werden, es „gewinnt“ immer der spezifische Code. Dabei sind jedoch Ausnahmen zu berücksichtigen; die betroffenen Codes sind mit einem entsprechenden Hinweis gekennzeichnet.

Die Bewertung eines bestimmten Codes ist bei der Erstkodierung nicht von Bedeutung – die Frage ist nur, ob der Topos angesprochen wird.

Perspektivität wird erst in der Auswertung berücksichtigt – wie beispielsweise sieht die Schule die Jugendhilfe und umgekehrt. Solche Punkte interessieren bislang noch nicht. Das ist Gegenstand der Auswertung.

Wenn ein Code konkret benannt wird, aber nicht weiter ausgeführt wird, bzw. kein Gehalt in dem Coding steckt, wird nicht kodiert.

jeweils domänenspezifisch die Implementierungs-, Prozess-, die Konflikt- und Aushandlungsdimension, die Planung und Umsetzung.

Alle Codes enthalten

Umgang mit den verschiedenen institutionellen u anderen Rollen der Akteure.

Vollzieht der Akteur in seinem Redefluss eine klare Differenzierung zwischen seinen verschiedenen Rollen (z.B. Geschäftsführer eines Vereins und Vater wird als Geschäftsführer befragt), so ist der Teil, der sich nicht auf die interessierende Rolle – die nichtinstitutionelle Rolle (hier Vater) – bezieht, nicht kodiert.

Fließt die grundsätzlich nicht interessierende Rolle hingegen in die fachpolitische Funktion des Akteurs ein, dann wird kodiert.

Codiert wird immer nach Antwort, nicht nach Input (d.h. nach dem Interviewpartner)

Bei langen Abschnitten wird nach dem Haupt-Sinnzusammenhang, nach der Pointe, kodiert (Zweck-Mittel-Relationen – wenn etwas nur Mittel zum Zweck einer bestimmten Sache war, so wird

Querschnittsaspekte/ Doppel-

kodierungen bei langen der Hauptsinnzusammenhang kodiert). Kürzere Sinnszusammenhängen Themenabschnitte, die innerhalb des großen Sinnszusammenhangs behandelt werden, sollen nach einem Zwischenüberschriftenprinzip kodiert werden. Es gilt darauf zu achten, dass nicht zu parzelliert kodiert wird, so dass bei einem klar erkennbaren großen Zusammenhang die Kodierregel „der spezifischere Code gewinnt“ aufgegeben wird.

Wenn sowohl der Form-Aspekt (Pointe), als auch der Inhaltsaspekt sich voneinander unterscheidet, wird doppelt kodiert.

Doppelkodierung

Es werden nur Intentionen kodiert, die der Akteur explizit benennt. Dagegen werden Intentionen, die aus der Definition der Maßnahme entstehen, nicht kodiert.

Kodierung von Intentionen

Es soll so eng wie möglich am Verweisungszusammenhang des Interviewpartners geblieben werden.

Ungeachtet dessen, ob es sich um Negationen handelt oder nicht, wenn ein relevanter Sachverhalt genannt wird, muss er als solcher kodiert werden.

In den Codes sind individuelle Visionen / persönliche Überzeugungen der Akteure und Legitimation von Sachverhalten enthalten.

Nachdem die Interviewpartner Schlüsselpositionen einnehmen, sind ihre persönlichen Überzeugungen nicht unerheblich, und müssen nicht mit dem kursierenden Mythos übereinstimmen. Die individuellen Visionen und auch Aspekte, die die Legitimation betreffen, werden dem jeweiligen Code zugeordnet.

Aufzählungen werden je nach Kontext insgesamt aufgenommen, das heißt es werden nicht jeweils die Einzelpunkte den Codes zugeordnet, es sei denn es wird im Anschluss nochmals darauf Bezug genommen. In dem Falle handelt es sich jedoch nicht mehr um eine reine Aufzählung.

Aufzählungen	<p>Wir behandeln alle in einer Aufzählung angeführten Elemente gleich – entweder werden alle den entsprechenden Codes zu geordnet oder keines wird einem Code zugeordnet.</p> <p>Bei Aufzählungen kann es vorkommen, dass man mal nur drei Worte kodiert – sollte jedoch nicht zur Regel werden.</p>
Kodierregel zu langen Textstellen	<p>Werden bei einer längeren Textstelle zwei verschiedene Schwerpunkte, die ein und demselben Code zuzuordnen sind, angesprochen, so wird diese Textstelle zusammenkodiert und die Schwerpunkte nicht partiell gefasst. Die Differenzierung erfolgt abschließend über die Paraphrasierung, so gelangt die Tiefenschärfe wieder in die Kodierung.</p> <p>Wenn die Interpunktion ein längeres Geplänkel darstellt, kann getrennt kodiert werden.</p> <p>Fragen von Seiten des Interviewers bzw. der Interviewerin sind nicht als Interpunktion zu verstehen.</p>
Härtefälle unter den Codes:	<p>Die Deutungsmuster der Akteure lassen sich bedauerlicherweise nicht immer trennscharf unseren analytisch genau gefassten Codes zuordnen.</p> <p>Stellt sich im Laufe des Codierprozesses bei Codes heraus, dass sie wiederholt Schwierigkeiten machen (da z.T. nicht vollständig trennscharf zu einem anderen Code), so muss dies schriftlich festgehalten werden, um abschließend bei der Paraphrasierung clustern, oder ggf. rekodieren zu können.</p>
„Regierungsformen in Politik und Verwaltung“ und „Interinstitutionelle Beziehungen“.	<p>Die Codes „Regierungsformen in Politik und Verwaltung“ und „Interinstitutionelle Beziehungen“ sind in vielerlei Hinsicht nicht wirklich trennscharf. So könnte der/die interviewte Vertreter/In aus Politik bzw. Verwaltung von partizipativen Prozessen/Vorhaben mit zivilgesellschaftlichen Akteursgruppen berichten. Hierbei handelt es sich um Regierungsformen in Politik und Verwaltung. Man könnte jedoch auch die Regel verfolgen, dass sobald zivilgesellschaftliche Akteure wie Eltern oder Kinder benannt werden, es sich um interinstitutionelle Beziehungen handelt.</p>
Meta-Regel zu Regierungsformen	<p>Abgesehen von den dazu bestehenden Codes sind Regierungsformen, die nicht hierunter zu fas-</p>

	sen sind, kodespezifisch zu kodieren.
	Beispiel: Wird von Regierungsformen bei Übergängen im Bildungssystem berichtet, so wird die Passage unter „Übergänge im Bildungssystem“ kodiert.
	Das bedeutet, dass hier die Regel „der spezifischere Code gewinnt“ nicht zutrifft, es sei denn es handelt sich um „interinstitutionelle Beziehungen“, „Jugendhilfe-Schule“ oder „Reg. in Politik und Verwaltung“
Code	Codememo
Nachhaltigkeit	Maßnahmen, die ergriffen wurden, um auf Dauer wirkungsvoll zu sein. Aber auch Maßnahmen, die flächendeckend eingeführt werden sollen. Somit wird hier die zeitliche und räumliche Dimension der Nachhaltigkeit von Maßnahmen beleuchtet.
Wissenstransfer aus der Region	Die beiden Codes zum Wissenstransfer hängen jeweils von den Referenzen ab und bezeichnen immer Wissenstransfer, der über regionale Grenzen hinweg vollzogen wird. Beispiel: Eine Person aus Herford fährt nach Forchheim, um die Region an ihrem Sachverstand/Erfahrungen teilhaben zu lassen. Stammt der über die Geschehnisse berichtende Interviewte aus Herford, dann handelt es sich um „Wissenstransfer aus der Region“.
Δ Code gibt Hinweis auf Isomorphie	
Wissenstransfer in die Region	Während es sich um „Wissenstransfer in die Region“ handelt, wenn der Interviewte aus Forchheim stammt.
Δ! Bei dem Code „Wissenstransfer in die Region“ beachten wir, dass dieser Code in seiner Beteiligungsrelevanz (Beteiligung Implikationen) noch mal genau zu betrachten ist.	Eine Ausnahme bilden die Universitäten. Wenn diese Begleitforschungen anstellen, so gelten diese immer als „Wissenstransfer in die Region“ – auch dann, wenn die Uni ihren Standort in der Region hat.
Δ Code gibt Hinweis auf Isomorphie	Darüber hinaus zählen nationale oder internationale Vergleiche mit anderen Schulsystemen hierzu. Es spielt keine Rolle, ob der Vergleich bzw. die Orientierung vorgenommen wird, um sich davon abzugrenzen, oder weil beispielsweise

andere Schulsysteme als Vorbilder fungieren.

Landes- und Bundesprogramme

Alle Bezugnahmen zu Programmen des Bundes oder des betreffenden Bundeslandes. Die Differenzierung erfolgt in der Auswertung.

Die Landes- und Bundesprogramme werden mit ihren Inhalten und Folgen kodiert.

Der Code wird immer codiert, sobald er angesprochen wird. An dieser Stelle darf doppelt codiert werden!

Interinstitutionelle Beziehungen

Dieser Code bezeichnet alle Äußerungen, die im Kern interinstitutionelle Beziehungen behandeln. Es schließt eine Machtfrage mit ein, die im breiten Spektrum benannt wird. (Es darf sich nicht auf Jugendhilfe und Schule beschränken, denn dann müsste die entsprechende Aussage dem Code „Jugendhilfe – Schule“ zugeordnet werden.)

Es findet kein Transfer von Wissen über die regionalen Grenzen statt. Der Code nimmt nur die Äußerungen zu Wissensvermittlungen innerhalb der Region auf.

Außerdem werden hierunter Aussagen kodiert, welche die Regierungsformen der interinstitutionellen Beziehungen benennen.

Δ Eine Auswertungskategorie besteht aus der Frage, weshalb die Institutionen die Beziehungen eingehen – ihre Motivationen, Intentionen.

Δ weitere Auswertungskategorie: Regierungsformen

Jugendhilfe – Schule

Alle Textstellen, in denen die Beziehungen zwischen beiden angesprochenen Institutionen (einschließlich Machtfragen) thematisiert werden, sind so zu kodieren.

Äußerungen, die Regierungsformen zwischen Jugendhilfe und Schule benennen, werden ebenfalls hierunter kodiert.

Regierungsformen

Hier wird thematisch abgegrenzt, wenn innerhalb der Domänen Jugendhilfe und Schule Regierungsformen angesprochen werden. Sprechen die Akteure institutionelle Aspekte an – wie verläuft die Zusammenarbeit von Schulbehörden und Jugendhilfe? –, wird dies dem Subcode „Regierungsformen“ zugeordnet, ungeachtet der Unterscheidung, ob Prozesse oder Strukturen genannt werden. Sobald fachliche Aspekte thematisiert werden, kodieren wir die Äußerungen unter dem Obercode „Jugendhilfe-Schule“.

Δ Das Text/Kontextverhältnis wird hier nicht geklärt, dies nehmen wir uns in der Auswertung vor.

Perspektivität und Machtfrage wird hier nicht als solches berücksichtigt. Diese Einordnung ist hoch interpretativ und kommt erst mit der Auswertung ins Spiel. Gilt ebenso für Regierungsformen

Angebote

Δ Als Auswertungskategorie: in welchem Verhältnis steht das Angebot zum Ganzttag? Mit welchen Partnern wird das Angebot umgesetzt? Weiter ist die Domäne, der das Angebot zugeordnet werden kann, sowie die Qualität zu berücksichtigen.

Es werden Angebotssegmente umfasst, die nicht den Ganzttag betreffen / sich nicht auf ihn beschränken.

Angebote, die in der Bildungsregion ausgebaut werden, bei denen der Bezug zum Ganzttag für die Akteure zweitrangig ist.

Qualitätsaspekte / Evaluation

Der Code umfasst Qualitätsaspekte und Aussagen die Evaluation (von Maßnahmen) betreffend, welche sich allerdings nicht auf den Ganzttag beziehen.

Infrastruktur / Finanzen

„Infrastruktur und Finanzen“ als Hauptcode bezieht sich auf Ressourcen und Maßnahmen etc,

die sich nicht auf die Ganztagschule beziehen, denn dazu existiert ein spezifischerer Subcode unter dem Obercode Ganztagschule.

Δ als Auswertungskategorie soll bei Infrastruktur/Finanzen der „Regionale Ist-Zustand“ analysiert werden, sprich Fragen wie ‚was haben wir in der Vergangenheit erreicht‘, ‚wie sind wir regional aufgestellt‘; das kann defizitär aber auch zielorientiert sein.

Ganztag

Hier kommen alle Informationen hinein, die Auskunft darüber geben wie eine Region den Ganztag gestaltet.

Qualitätsaspekte / Evaluation

Der Subcode ist analog zum Obercode definiert, mit dem Unterschied, dass sich die Qualitäts- und Evaluationsaspekte auf den Ganztag beziehen müssen.

Beispielsweise sind Qualität der Angebote und des pädagogischen Personals in der Akteurssicht bedeutend.

Jugendhilfe - Ganztag

Schulform / GTS-Typ

Hier wird der Aspekt offen, teilgebunden und gebunden und die Schulform (Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, integrierte Ganztagschule usw.) kodiert.

Verhältnis Angebot / Unterricht

Zu codieren sind die Rhythmisierung im Ganztag, Verzahnung / Nebeneinander von Vor- und Nachmittagsangeboten.

Infrastruktur / Finanzen

Der Code umfasst finanzielle und infrastrukturelle Mittel, Bedarfe, Maßnahmen, Um- und Ausbauten etc. Bezüglich der Infrastruktur werden nur logistische Fragen hierunter kodiert, bei spe-

Angebote/
Kooperationspartner

zifischer Bewertung (z.B. Ziele, Gestaltung anregender Lern- und Lebensumgebung) wird jedoch spezifisch kodiert.

Es werden Äußerungen zu den Angebotsschwerpunkten und den Angebotsspektren bei Einrichtungen/ Schulen (beispielsweise Freizeitangebote, individuelle Förderung, Hausaufgabenbetreuung, musisch- kulturelle Angebote) sowie genannte Kooperationspartner kodiert. Der Code ist, mit dem Unterschied, dass hier auch Kooperationspartner genannt werden, als Pendant zum Obercode „Angebote“ zu verstehen.

Δ Auswertungsrelevanz: ist der
Ganztag kooperations- oder
schulzentriert?

Einzel schulische Steuerung

Bei der einzel schulischen Steuerung handelt es sich um einen institutionellen Code, dabei werden Äußerungen kodiert, die beispielsweise thematisieren welche Amtskompetenz der Schulleiter hat. Einzel schulische Steuerung entspricht dem Topos „Selbstständige Schule“.

Anders formuliert: Es geht um Steuerung innerhalb einer Schule, Gremien wie z.B. Schulkonferenz, Steuergruppe; aber insbesondere Selbstverwaltung, eigenes Budget, „Selbstständigkeit“ einer Schule.

Regierungsformen in Politik
und Verwaltung

Codiert werden alle Aussagen zu regionalen wie überregionalen (bis hin zu bundesweiten) Strukturen, der Entscheidungslage und dem Planungsstand in Politik und Verwaltung. Darüber hinaus umschreibt der Code auch Aussagen, die den Umgang der Akteure/der Region mit diesen Strukturen, die Aushandlungskulturen oder auch Entscheidungsprozesse thematisieren (ordnungspolitische Deskription + Einschätzung).

Ziele und Zielfindungsprozesse gehören, auch wenn der institutionelle Aspekt nicht vordergründig oder auch gar nicht betont wird, zum Obercode „Regierungsformen“.

Abgrenzung zu den Codes „Jugendhilfe-

Schule“ und „Interinstitutionelle Beziehungen“: werden Regierungsformen innerhalb der Beziehung Jugendhilfe-Schule bzw. innerhalb der Beziehung zwischen anderen Institutionen als der Politik und Verwaltung angesprochen, so wird diese Art von Regierungsformen zu den spezifischeren Codes codiert (→ der spezifischere Code gewinnt). Bei Regierungsformen in Politik- und Verwaltung geht es ganz klar nur um solche innerhalb der Systeme Politik und Verwaltung. Betrifft eine Aussage Schulverwaltung und „Jugendhilfeverwaltung“, gehört diese in den spezifischeren Code „Jugendhilfe – Schule“.

Δ Bei der Auswertung muss beachtet werden, dass das Verständnis von Regierungsformen different ist.

Zu diesem Code zählen keine Aussagen zum Ressourceneinsatz (solche Nennungen sind dem Obercode „Infrastruktur / Finanzen“ zuzuordnen).

Jedoch sind Äußerungen, die freien Träger betreffend hierunter zu fassen.

Monitoring

Eng gefasst handelt es sich um eine Berichterstattung, die auf Indikatorenbildung und Benchmarks aus sind.

Δ Erst beim Clustern wird überprüft auf welchen Bereich sich das Monitoring bezieht.

Memo: Keine Wirksamkeitserfassung (das wäre Evaluation); Bildungsmonitoring als Auswertungskategorie.

Lern- und Bildungsverständnis

Zu dem Code zählen Äußerungen zum Lern- und Bildungsverständnis, wie z.B. die allgemeinen „Abnicker“ „Bildung von Anfang an“, bzw. „lebenslanges Lernen“, mit Subjektfokus.

Art und Weise subjektiven Lernens und individueller Aneignung: vom „Nürnberger Trichter“ bis zum „Lernen lernen“ incl. Settings.

inkludiert wird ebenfalls die Vorstellung, wie das Bildungs- und Lernverständnis umgesetzt werden soll (Settings). Hierbei steht die Aneignungsperspektive im Fokus.

Aussagen zur frühen Bildung fallen je nach Subjekt- oder Institutionsperspektive unter den OC Bildungs- und Lernverständnis oder den OC Übergänge im

Übergänge im Bildungssystem	<p>Bildungssystem</p> <p>Die hier aufgelisteten Aussagen beziehen sich auf eine institutionelle Perspektive auf Übergänge (deshalb „Übergänge im Bildungssystem“).</p> <p>Zu fassen sind auch Äußerungen zu „Bildungsbiographie ohne Brüche“.</p> <p>Aussagen zur frühen Bildung fallen je nach Aneignungs- oder Institutionsperspektive unter den OC Bildungs- und Lernverständnis oder den OC Übergänge im Bildungssystem</p>
<p>Gestaltung anregender Lern- und Lebensumgebungen</p> <p>Δ Eine Auswertungskategorie stellt die Heterogenität dar (abgeleitet von dem früheren Code „Gesellschaftliche Teilhabe / Heterogenität“</p>	<p>Dazu zählen Aussagen, welche die sozial-räumliche Aneignung (Teilhabe) von Kindern und Jugendlichen fokussieren.</p> <p>Hierunter werden also Aussagen gefasst, die für möglichst viel Diversität (in den Einrichtungen) plädieren; durchmischte Nutzung von Settings.</p> <p>Stadtentwicklungsprogramme sind als (Versuch der) Gestaltung anregender Lern- u Lebensbedingungen zu betrachtet.</p>
Öffnung von Schule zum Sozialraum	<p>Schule öffnet sich nach außen. Ein Herausgehen aus der Schule oder Hineinholen „außerschulischer“ Akteure in die Schule</p>
<p>Ziele</p> <p>Δ Zielkonsens</p>	<p>Die ehemaligen Subcodes „Bildung als Standortfaktor“, Vereinbarkeit von Familie und Beruf, „Demographischen Wandel bewältigen“, „Abbau herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung“, „Bildungsniveau erhöhen / Kompetenzsteigerung“, „Aus- und Fortbildungsfähigkeit sichern“ werden nicht mehr ausdifferenziert, sondern zusammengefasst unter „Ziele“. Sie stellen jetzt Beispiele für die Codings dar. Der Grund dafür liegt in der Befürchtung den InterviewpartnerInnen ansonsten unsere Sichtweise bei der Rekonstruktion der Zieldimensionen aufzustülpen.</p> <p>Ob die Ziele konsensuell oder nicht-konsensuell in der Region sind, ist beim Erstco-</p>

dieren nicht entscheidbar und wird Auswertungsfrage. Deshalb heißt der Code nicht mehr „konsensuelle Ziele“.

Alles was die Akteure als Ziele erwähnen / bezeichnen, gilt es hierunter zu kodieren –Ziele sind dabei nicht auf Bildungsziele beschränkt.

Ziele müssen explizit genannt werden u dürfen nicht reininterpretiert werden. Beispielsweise: „...das ist unser Ziel“; „wir wollen ...“.

Sowohl ein diffuses Ziel (Umsetzung) als auch ein diffuses „Wir“ hinter den Zielen wird codiert.

Abgrenzung zu „institutionelles Selbstverständnis“: Wenn sich das Ziel ausschließlich auf die Institution des Sprechers bezieht (Bsp.: „Wir müssen ...“), ist die Äußerung als „institutionelles Selbstverständnis“ zu codieren (→Der spezifischere Code gewinnt!).

Sobald es einen spezifischeren Code gibt – wie im obigen Punkt dargelegt –, wird die Textstelle, in der Ziele benannt werden, nicht dem Code „Ziele“ zuzuordnen, sondern dem spezifischeren Code.

Institutionelles Selbstverständnis

Sobald Institutionen von sich sprechen, werden die Ausführungen unter institutionelles Selbstverständnis kodiert.

Partizipation von Eltern

Als generelle Regel von „Partizipation von Eltern“ gilt, dass sowohl direkte als auch indirekte Partizipation erfasst wird. Die Differenzierung erfolgt in der Auswertung.

Partizipation wird hier sehr weit gefasst in Richtung Adressierung von/Rollenzuweisungen an Eltern.

Der Grund, weshalb Eltern partizipieren, wird mitkodiert.

Beteiligung von Kindern und Jugendlichen

Ist Analog zu Eltern gefasst.

Professionsverständnis

Der Code sammelt Äußerungen zu den interessierenden (pädagogischen) Professionen. Beispiele sind die ehemaligen Subcodes „Fortbildungen“, „Arbeit im Tandem / in multiprofessi-

<p>Δ Eine Auswertungskategorie für alle Codes könnte die Öffnung zum Sozialraum sein.</p>	<p>onellen Teams“, „Umgang mit Heterogenität“</p> <p>Diese Codes müssen bei der Auswertung gemeinsam aktiviert werden, da die Codings oftmals nicht trennscharf sind. Grund: die Akteure fassen diese Codes in ihren Sinnhorizonten meist zusammen.</p>
---	---

Anleitung zum Paraphrasieren (ft, vt)

Schritt 1: Erstellung des Paraphrasendokuments für jeden Code

- In der (kopierten ;) MAX-QDA-Datei „LoBi 2009-02-26_alle.mx3“ mit den Originaltexten „Texte“ und den jeweiligen Code aktivieren
- Angezeigte Codings exportieren (wird automatisch als rtf-Datei gespeichert)
- Die rtf-Datei soll unter dem Codenamen unter dem File
\\Xpmeister\Groups\Geplante FG Bildung\Bildungslandschaften\LoBi_gesamt\Erhebung_Auswertung\Auswertung\1. Auswertungsphase_Schnupperphase\MAXQDA_Interviewauswertung\Paraphrasedateien abgespeichert werden

Schritt 2: Paraphrasieren

- Innerhalb der rtf-Datei wird nach folgendem Beispiel paraphrasiert:

Kreisangehörige Kommune übernimmt erstmals Sozialverantwortung # Paradigmenwechsel von Sachinvestitionsblick zu Humanressourcenperspektive

Text: LK Forchheim\Forchheim I- Jugendamt
Gewicht: 0
Position: 106 - 112
Code: LoBi\regierungsformen in Politik und Verwaltung

Kreisangehörige Kommune übernimmt erstmals Sozialverantwortung

- B: Was vielleicht nicht uninteressant ist, gerade, wenn die Stadtverwaltung jetzt so in der Untersuchung mitmacht. Die Stadt Forchheim was bis 1972 kreisfrei. Ist dann zum Landkreis Forchheim gekommen und ist degradiert worden zur großen Kreisstadt.
- I: Also auch kein Sonderstatus. Es gibt ja auch diese Sonderstatus Städte, das ist es auch nicht? Es ist eine kreisangehörige Stadt?
- B: Es ist eine kreisangehörige Stadt, [...]
- I: Aus so einer Trothaltung?
- B: Vielleicht hat es damit zu tun gehabt, zu sagen, gerade um die problematischen Stadtviertel soll sich der Kreis darum kümmern. Dann so dieses nicht annehmen von Verantwortung hat halt dazu geführt, dass viele Entwicklungen manifestiert worden sind, die wir jetzt betreuen, die man in Forchheim-Nord in den letzten Jahren angegangen hat. **Paradigmenwechsel der kreis-**

angehörigen Stadt von Sachinvestitionsblick zu Humanressourcenperspektive

Also wirklich Viertel in Bewegung zu bringen, Schule zu stärken usw. ich denke, das ist jetzt ein Stück weit erkannt worden, so ein bisschen der Denkwechsel „Wir müssen auch in die Menschen investieren, nicht nur Sozialhilfe zahlen und Transferleistungen, sondern wir müssen [...], in der Kommission, die es da gibt. Im Vorfeld durften wir mal einige Ideen beisteuern, so diese Geschichte, Schulentwicklung, Jugendarbeiter raus zu tun. Da sind schon auch Impulse von uns gekommen. So ist schon mehr Beratung angenommen worden, als es in den letzten Jahrzehnten das der Fall war.

Paraphrasen werden mit # gekennzeichnet und ohne Absatz – nur durch # getrennt – oberhalb des Codings (dessen Textverortung) platziert.

Die Raute wird gesetzt, um später anhand der Raute automatisch codieren zu können. (p: ist auch anderweitig in den Interviewtexten enthalten.)

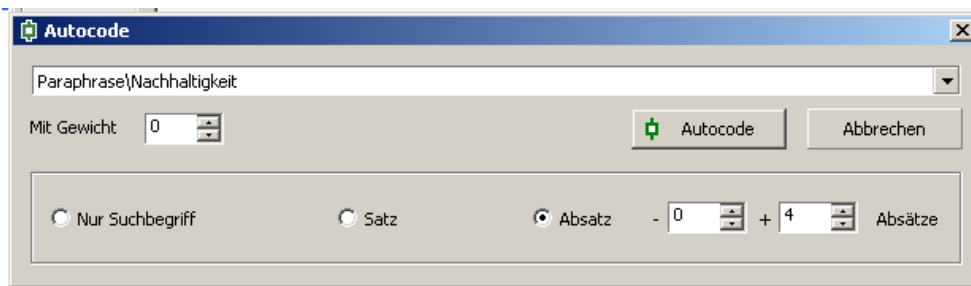
Beinhaltet ein Coding mehrere Paraphrasen, werden alle über dem Coding aufgeführt und dann die einzelnen Paraphrasen unmittelbar vor die jeweilige Textstelle gesetzt. Die # darf nicht mitkopiert werden, da ansonsten beim automatischen Codieren die Paraphrase doppelt ausgegeben wird.

Schritt 3: Einführung der paraphrasierten Datei ins Maxqda-Projekt:

Die paraphrasierte rtf-Datei wird als Text (Fenster oben links) mit der Bezeichnung des Codes (den es zu paraphrasieren galt) in das Maxqda-Projekt „LoBi 2009-04-29_Name.mx3“ eingefügt.

Schritt 4: Über das automatische Kodieren hin zu den Codings, welche die Paraphrasen und deren Textverortung ausweisen, am Bsp. „Nachhaltigkeit“

- Textdatei „Nachhaltigkeit“ wird aktiviert
- Suchebotton anklicken; als Suchbegriff # festlegen → Suche starten
- Im (Paraphrase-)Codebaum den Zielcode „Nachhaltigkeit“ anklicken
- Im Fenster Suchergebnis Button „Autocode“ anklicken
- Im Fenster Autocode bei Absatz +4 einstellen und „Autocode“ anklicken



- Diesen Vorgang für alle Codes in eigener Paraphrasezuständigkeit wiederholen.

Schritt 5: Ablegen des Maxprojektes „LoBi 2009-04-29_Name.mx3“

\\Xpmeister\Groups\Geplante FG Bildung\Bildungslandschaften\LoBi_gesamt\Erhebung_Auswertung\Auswertung\1. Auswertungsphase_Schnupperphase\MAXQDA_Interviewauswertung\Archiv_MAXQDA-Projekte\LoBi 2009-04-29_Einzelprojekte

Regierungsformen- Paraphrase

vor die **Regierungsformen-Paraphrase** wird ein + (* sieht man schlecht und benötigt Umschalt-Taste) gesetzt und diese UNTER die Codingverortung geschrieben und OHNE + vor die entsprechende Textstelle kopiert.

Bsp.:

Die neue Qualität in der Verzahnung von schulischer von außerschulischer Bildung zeigt sich in gemeinsamen Planungen und basiert auf einer langen Vorgeschichte der Kooperation von Schule und Jugendhilfe. # Kooperation von Einzelschule und Jugendzentrum # Seit 1998 gibt es Feststellen in der Schulsozialarbeit, was notwendigerweise politisch mitgetragen wurde und im Jugendförderplan fortgeschrieben wird.

Text: Jena\Jena 181207 Jugendamtsleiterin

Gewicht: 0

Position: 12 - 18

Code: LoBi\Jugendhilfe – Schule

+ blablagogo

Die neue Qualität in der Verzahnung von schulischer von außerschulischer Bildung zeigt sich in gemeinsamen Planungen und basiert auf einer langen Vorgeschichte der Kooperation von Schule und Jugendhilfe.

B: Ich sage jetzt vielleicht etwas ketzerisch, so lange wie wir Jugendhilfe in Jena machen, nach der Wende, und das vielleicht in einer höheren Form ab 1993 / 1994, haben wir selbstverständlich auch immer die außerschulische Bildung von Kindern und Jugendlichen in unserer Arbeit verortet. Also das ist

kein neues Thema, überhaupt kein neues Thema für uns. Auch die Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe ist kein neues Thema für uns.

I: Schulsozialarbeit, schätze ich einmal?

B: Ja, das möchte ich vorwegschicken, deswegen so ein bisschen ketzerisch, das was hier mit dem Jugendbildungs- und Begegnungszentrum Nord geplant wird, und geplant ist und eine sehr, sehr gute Geschichte ist, für mich auch eine neue und höhere Qualität ist, **blablagogo** ist aber in ganz vielen Facetten bereits in Jena über Jahre Thema gewesen, über ganz viele Jahre. **Kooperation von Einzelschule und Jugendzentrum** Es gibt eine sehr enge Zusammenarbeit z.B. in dem Standort Lobeda zwischen einem Jugendclub, dort nennen wir es nicht Club, sondern Jugendzentrum und einer Schule, einer Regelschule, eine sehr enge Zusammenarbeit.

Workshops

Lokale Bildungslandschaften Programm vom 22./23. Oktober 2007

ExpertInnen-Workshop
Lokale Bildungslandschaften

Programm

Montag, 22.10.2007

13:00
Begrüßung
Prof. Dr. Thomas Rauschenbach, DJI
Anna Schnitzer, DJI (Gesamtmoderation)

13:15
Forschungskonzept Lokale Bildungslandschaften in
Kooperation mit Ganztagschule und Jugendhilfe
Dr. Heinz-Jürgen Stolz, DJI

Kritische Kommentierung
Mark Becker, Bertelsmann-Stiftung

14:40
Educational Governance
Dr. Jürgen Kussau,
Arbeitsgruppe School Governance

Kritische Kommentierung
Vicki Taubig, DJI

15:40
Kaffeepause

16:15
Lokale Bildungsberichterstattung
Dr. Stephan Maykus,
Institut für soziale Arbeit e.V.

Kritische Kommentierung
Heiner Brülle, Amt für Soziale Arbeit der
Landeshauptstadt Wiesbaden

17:15
Beteiligung von Kindern an der Ganztagschule
Vincent Steini,
Bildungswerk für Schülervertretungsarbeit in
Deutschland e.V.

Kritische Kommentierung
Cordula Schlichte, Verein zur Förderung bewegungs-
und sportorientierter Jugendsozialarbeit
(bsj-Marburg e.V.)

18:15 Ende
Möglichkeit zum gemeinsamen Tagesausklang im
Lokal „Osteria“

Dienstag, 23.10.2007

09:00
Elternberatung und Fortbildung im Übergang von der
Grundschule
Prof. Dr. Wilfried Bos,
Institut für Schulentwicklungsforschung,
Universität Dortmund

Kritische Kommentierung
Dr. Hans Rudolf Leu, DJI

10:00
Offene Jugendarbeit
Prof. Dr. Ulrich Deinet,
FH Dusseldorf

Kritische Kommentierung
Monika Bradna, DJI

11:00
Kleine Kaffeepause

11:15
Schulabsentismus
Andrea Michel, Institut für Sozialarbeit und
Sozialpädagogik e.V.

12:15
Mittagspause
Möglichkeit zum gemeinsamen Mittagessen im
Restaurant „Il Falco“

13:15
Schulsozialarbeit
Hermann Rademacker

Kritische Kommentierung
Dr. Heinrich Ricking,
Universität Oldenburg

14:15
Abschlussdiskussion

einleitende Klammer
Gerhard Kopplow,
Schule am Geisberg, Wiesbaden

15:30
Ende

Workshop
Lokale Bildungslandschaften –
Wissenstransfer zwischen den Modellregionen
8. und 9. Dezember 2008 im Deutschen Jugendinstitut, München

Programm

Montag, 8. Dezember

15:00 – 16:00	Dr. Heinz-Jürgen Stolz, Deutsches Jugendinstitut München: Lokale Bildungslandschaften. Erste Erfahrungen aus der Projektarbeit	Referat mit anschließender Diskussion
16:00 – 16:30	Präsentation Arnsberg	
16:30 – 17:00	Präsentation Forchheim	
17:00 – 17:30	<i>Kaffeepause</i>	
17:30 – 18:00	Präsentation Groß-Gerau	
18:00 – 18:30	Präsentation Hamburg	
18:30 – 19:00	Präsentation Jena	
19:00 – 19:30	Präsentation Lübeck	
20:00	<i>Möglichkeit zum gemeinsamen Abendessen</i>	

Dienstag, 9. Dezember

9:00 – 10:30	Arbeitsgruppen	
10:30 – 11:00	<i>Kaffeepause</i>	
11:00 – 12:00	Prof. Dr. Hartmut Häußermann, Humboldt-Universität Berlin: Segregation in den Städten – Konsequenzen für die lokale Bildung	Referat mit anschließender Diskussion
12:00 – 13:00	Prof. Dr. Frank-Olaf Radtke, Goethe-Universität Frankfurt am Main: Semantiken lokaler Integrationspolitik: Sozialraum und Netzwerke	Referat mit anschließender Diskussion
13:00 – 14:00	<i>Kleines Mittagessen</i>	
14:00 Uhr	Ende der Veranstaltung	

Forsprung e.V.

Am Streckerplatz 3
91301 Forchheim
Tel. 09191/86530
info@forsprung.de
www.forsprung.de



Gemeinsame Verantwortung für Bildung



**Deutsches
Jugendinstitut**

Regionen-Workshop „Lokale Bildungslandschaften“ Aufbau eines kommunalen Bildungsmanagements
--

Termin: Mittwoch, 14. Oktober 2009

Ort: Landratsamt Forchheim (Tagungsraum Gereonskapelle)

Zeit: 9.00 – 15.00 Uhr

9.00	Begrüßung Eröffnung des Workshops Zielsetzung, Ablauf	Landrat R. Glauber Dr. H.-J. Stolz
9.15	Einführung in das Thema	Dr. H.-J. Stolz
9.30	Berichte der einzelnen Regionen (-Tandems): Überblick über die (integrierte) kommunale Fach- und Bildungsplanung und zu lokalen – direkten – Beteiligungsansätzen in Planung und Vernetzung	Teilnehmer (pro Region ca. 15 min)
11.00	Kaffeepause	
11.15	Feedbackrunde: Worüber soll weiterdiskutiert werden?	
12.00	Mittagessen	
13.00	Diskussionsblock	
14.45	Abschluss des Workshops	

Hinweis: Der Transfer vom Hotel Göller in Hirschaid am 14.10.2009 ist organisiert, ebenso der Besuch der Abendveranstaltung am 13.10.2009 um 19.30 Uhr (Vortrag von Otto Herz: „**Schule der Zukunft – Lernen für das Leben**“). Im Anschluss an die Abendveranstaltung besteht die Möglichkeit zum Ausklang in einem historischen Weinlokal in Forchheim.

Verzeichnis der fachpolitischen Stellungnahmen

- [AGJ] Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2006): Handlungsempfehlungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. www.agj.de/pdf/5/2006/Handlungsempfehlungen%20AGJ.pdf (04.03.2010)
- [BAGFW] Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (2003): Anforderungen an eine moderne Integrationspolitik. www.drk.de/alt/integration/pdf/0310_Anforderungen_Integrationspolitik.pdf (04.03.2010)
- [BAGJSA] Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit (2005): Jugendsozialarbeit- Bildung-Schule. Zum Selbstverständnis der Jugendsozialarbeit im Kontext der Entwicklung von Ganztagsschule. www.gew.de/Binaries/Binary28120/PP_JSA_-_Bildung-Schule.pdf (04.03.2010)
- [BAGLJÄ] Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (2003): Bildungsverständnis in der Jugendarbeit. Fachbeitrag des Fachausschusses 2 „Jugendarbeit“ zur aktuellen Diskussion. www.bagljae.de/Stellungnahmen/087_Bildungsverstaendnis%20Jugendarbeit_2003.pdf (04.03.2010)
- [BDA] Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2000): Für mehr Ganztagsschulen. www.ganztagsschulverband.de/gsv/page/files/bundesverband/FuermehrGanztagsschulen.pdf (04.03.2010)
- [BDA/DGB] Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände/Deutschen Gewerkschaftsbund (2003): Gemeinsame Erklärung von der deutschen Arbeitgeberverbänden und Deutschen Gewerkschaftsbund zu Ganztagsangeboten. www.ganztagsschulverband.de/gsv/page/files/positionen/BDA_DGB.pdf (04.03.2010)
- [BJK] Bundesjugendkuratorium (2003): Auf dem Weg zu einer neuen Schule - Jugendhilfe und Schule in gemeinsamer Verantwortung. www.genderkompetenz.info/w/files/gkompzpdf/bundesjug_kurat_jugendhilfe_und_schule.pdf (04.03.2010)
- [BJK] Bundesjugendkuratorium (2004): Neue Bildungsarten für Kinder und Jugendliche. www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/2002-2005/bjk_2004_neue_bildungsarten_fuer_kinder_u_jugendliche.pdf (04.03.2004)
- [BJK/et al.] Bundesjugendkuratorium/Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht/Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (2002): Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/1999-2002/bjk_2002_bildung_ist_mehr_als_schule_2002.pdf (04.03.2010)
- [DBJR] Deutscher Bundesjugendring (2004): Bildung Jugendpolitisches Eckpunktepapier. www.jugendkampagne.de/uploadfiles/5_147_Eckpunkt_Bildung.pdf (09.03.2010)
- [DBK] Deutsche Bischofskonferenz (2003): Ganztagsangebote: Freiwillig, subsidiär und vielfältig. www.erzbistum-muenchen.de/archiv/IMA039/IMA03992220.PDF (04.03.2010)
- [BKJ] Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (2004): Kulturelle Kinder- und Jugendbildung in der Bildungsreformdiskussion. www.bkj-remscheid.de/index.php?id=147 (04.03.2010)
- [DHKT] Deutscher Handwerkskammertag (2002): PISA und die Folgen: Zehn-Punkte-Programm des Deutschen Handwerks zur Schulpolitik. www.zdh.de/fileadmin/user_upload/themen/Zehn-Punkte-Programm.pdf (08.03.2010)
- [DOSB] Deutscher Olympischer Sportbund (2003): Positionspapier zu den Ergebnissen der PISA Studie, den Perspektiven der Ganztagsschule und den möglichen Konsequenzen für den deutschen Sport. www.hockey.de/VVI-web/Vereinshilfe/BAY/Bilder/DSB.doc (04.03.2010)
- [DPWV] Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband (Hrsg.) (2002): PISA und die Folgen- Positionen und Forderungen des zur bildungspolitischen Debatte in Deutschland aus Sicht des PARITÄTISCHEN Wohlfahrtsverbandes – Gesamtverband e.V. Frankfurt a.M. 2002.
- [DV] Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2007): Deutscher Verein zum Aufbau kommunaler Bildungslandschaften. www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/empfehlungen2007/pdf/Diskussionspapier_des_Deutschen_Vereins_zum_Aufbau_Kommunaler_Bildungslandschaften.pdf (04.03.2010)
- [DV] Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2009): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Weiterentwicklung kommunaler Bildungslandschaften. www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/2009/pdf/DV%2019-09.pdf (04.03.2010)
- [EKD] Evangelische Kirche in Deutschland (2004): Ganztagsschule - in guter Form! Eine Stellungnahme des Rates der EKD: www.ekd.de/EKD-Texte/ganztagsschule.html (08.03.2010)

-
- [GEW] Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) (2005): Bildung in Europa. Bildung für Die Welt. Frankfurt a.M.
- [GEW/BSV] Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft/BundesschülerInnenvertretung (2002): Ganztagschulen Schulen, in die wir gerne gehen. www.gew.de/Binaries/Binary34179/ganztagsschulen.pdf (08.03.2010)
- [GGT] Ganztagsschulverband GGT e. V. (2002): Programmatik des Ganztagsschulverbandes. www.ganztagssschulverband.de/gsv/page/bundesverband/programmatik (08.03.2010)
- [GSV] Grundschulverband (2004): Standpunkt Ganztagschule. Mehr Zeit für Kinder: Von der Stundenschule zur Ganztagsgrundschule. www.grundschulverband.de/fileadmin/grundschulverband/Download/Programmatik/Standpunkt_Ganztagsschule.pdf (08.03.2010)
- [JMK/KMK] Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (2004): Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zur „Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung“. www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Downloads/KiTas/staerkungJMK,templateId=raw,property=publicationFile.pdf (08.03.2010)
- [KMK] Kultusministerkonferenz (2005): Stellungnahme der Kultusministerkonferenz zu den Ergebnissen des zweiten Ländervergleichs von PISA. Zentrale Erkenntnisse aus dem Ländervergleich: Fortschritte und Herausforderungen. www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2005/zentrale-erkenntnisse-aus-dem-laendervergleich.html (08.03.2010)
- [LKT] Deutscher Landeskreistag (2002): Positionspapier des Deutschen Landkreistages "Schule und Jugendhilfe". www.kreise.de/landkreistag/dlt-aktuell/dlt-positionen/pos-015.htm (08.03.2010)
- [STT] Städtetag(2003): Ganztägige Erziehung, Bildung und Betreuung. Beschluss des Hauptausschusses des Deutschen Städtetages. www.staedtetag.de/imperia/md/content/beschlsse/2.pdf (08.03.2010)
- [STT] Städtetag (2007): Aachener Erklärung zur Bildungspolitik. www.ec.europa.eu/education/migration/germany9_de.pdf (08.03.2010)

Kooperationsvereinbarungen

Im folgenden sind die Kooperationsvereinbarungen mit Arnsberg, Forchheim, Groß-Gerau, Hamburg, Jena und Lübeck zu finden.

Kooperationsvereinbarung Arnsberg

Kooperationsvereinbarung

Zwischen

- 1.) Stadt Arnsberg, vertreten durch Hans-Josef Vogel
- 2.) Schulaufsicht für den Hochsauerlandkreis, vertreten durch Dr. Hartmut Voigt
(Modellregion)

und

- 3.) Deutsches Jugendinstitut e.V., vertreten durch Dr. Vicki Täubig
(DJI)

wird folgende Kooperationsvereinbarung getroffen:

Gegenstand der Kooperationsvereinbarung

Die Unterzeichnenden vereinbaren eine wissenschaftliche Begleitforschung in der Modellregion Stadt Arnsberg durch das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Projekt „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe“ am DJI.

Zielsetzungen der Kooperation

Ziel der Kooperation ist die Weiterentwicklung der Modellregion als lokale Bildungslandschaft, was als Wahrnehmung von Verantwortung in Bildungspolitik und -praxis auf lokaler Ebene zu verstehen ist. Insbesondere Institutionen und Einrichtungen von Schule und Jugendhilfe sind in ihrem Bestreben zum Aufbau eines lokalen Gesamtzusammenhangs von Bildung, Betreuung und Erziehung zu unterstützen.

Diese Vernetzung der lokal relevanten Bildungsakteure dient nicht zuletzt auch der Umsetzung des fachpolitischen Leitziels eines Abbaues herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung durch die individuelle Förderung aller Kinder und Jugendlichen.

Leistungen und Produkte des DJI

Der Fokus der wissenschaftlichen Begleitung liegt auf der Ganztagschulentwicklung in Arnsberg (offene Ganztagschulen im Primarbereich und gebundene Ganztags Hauptschulen). Zur Stärkung des lokalen Zusammenhangs der Ganztagschulen wird die Arbeit und der weitere Institutionalierungsprozess des Qualitätszirkels Ganztagschule und seiner Steuergruppe unterstützt.

Im Einzelnen erfolgt eine fachpolitische Beratung und Orientierung zu

- dem beabsichtigten Einbezug der gebundenen Ganztags Hauptschulen in den Qualitätszirkel,
- einzelschulischen Kooperations- und Vernetzungsstrukturen im Ganztage, die an mindestens einer Grund- und einer Hauptschule exemplarisch untersucht werden,
- pädagogisch inhaltlichen Themen, die der Qualitätszirkel behandelt.

Die Zwischenergebnisse werden nach Absprache zur Verfügung gestellt und diskutiert. Im Rahmen einer Fachtagung vor Ort und einer bundesweiten Abschlussfachtagung des Projektes werden die Forschungsergebnisse präsentiert und Handlungsempfehlungen formuliert. An der Konzeption der Fachtagung vor Ort wird mitgearbeitet. Des Weiteren werden die Ergebnisse in einer Buchpublikation festgehalten.

Zusicherungen der Modellregion

Die ForscherInnen des DJI erhalten Zugang zu relevanten Akteuren (Interviews), Gremiensitzungen (Beobachtung) und einschlägigen Dokumenten, wie z.B. Schulentwicklungspläne; Protokolle von Gremiensitzungen, Kooperationsvereinbarungen zwischen Jugendhilfe und Schule (Dokumentenanalyse). Zur Unterstützung dieses Zugangs wird für die ForscherInnen eine feste AnsprechpartnerIn in der Modellregion benannt. Die Modellregion organisiert die regionale Fachtagung, die in der zweiten Jahreshälfte 2009 stattfinden wird.

Finanzierung

Die hier vereinbarten Leistungen und Produkte des DJI werden der Modellregion unentgeltlich zur Verfügung gestellt. Das DJI bringt keine finanziellen Fördermittel in die Kooperation ein. Die Finanzierung der regionalen Fachtagung erfolgt durch die Modellregion.

Datenschutz und Informationsmanagement

Das DJI ist entsprechend geltenden datenschutzrechtlichen Bestimmungen dazu verpflichtet, alle erhaltenen und elektronisch gespeicherten Informationen nur zu Forschungszwecken zu verwenden und nach Abschluss des Projektes zu vernichten. Darüber hinaus wird das Informationsmanagement in der Modellregion selbst sensibel gehandhabt.

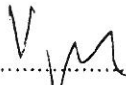
Die Modellregion besteht nicht auf eine Anonymisierung ihres Namens im Rahmen projektbezogener Veröffentlichungen. InterviewpartnerInnen werden nicht namentlich, sondern in ihren Funktionen benannt.

Dauer der Vereinbarung und Kündigung

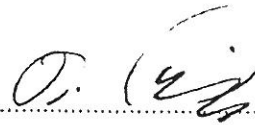
Die Vereinbarung tritt mit dem Tag der Unterzeichnung in Kraft und endet zum 31.01.2010, wobei die Erhebungsphase am 31.05.2009 ausläuft.

Eine vertrauensvolle Zusammenarbeit ist Grundlage dieser Kooperation. Im Fall der Unzufriedenheit einer oder mehrerer Kooperationspartner ist diese dem/der AnsprechpartnerIn in der Modellregion anzuzeigen und dieser hat unverzüglich Vermittlungsgespräche einzuberufen. Führt dieser Dialog zu keiner Einigung, kann die Vereinbarung mit einer Frist von vier Wochen schriftlich gekündigt werden.

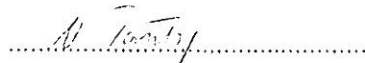
Arnsberg, den 14.04.2009



Hans-Josef Vogel
Bürgermeister



Dr. Hartmut Voigt
Schulamtsdirektor
Schulamt für den Hochsauerlandkreis
Schulfachliche Schulaufsicht



Dr. Vicki Täubig
Deutsches Jugendinstitut e.V.
wissenschaftliche Referentin

Anlage zur Kooperationsvereinbarung vom 10. November 2008

Die Kooperationsvereinbarung wird wie folgt erweitert:

Die wissenschaftliche Begleitung wird neben dem Projekt „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe“ auch durch das vom Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) geförderte Projekt „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule“ durchgeführt.

Das BMFSFJ-geförderte Projekt beleuchtet die Kooperation von Jugendhilfe und Schule und berät bei der Konzeptentwicklung der Zusammenarbeit von Allgemeinem Sozialen Dienst und Schule.

Für das BMFSFJ-Projekt endet die Vereinbarung zum 31.12.2010, wobei Erhebungen bis 30.06.2010 erfolgen können. Alle anderen Regelungen gelten für beide Projekte.

Arnsberg, den



Gerd Schmidt
Stadt Arnsberg
Fachbereich 3
Fachbereichsleiter



Dr. Hartmut Voigt
Schulamt für den Hochsauerlandkreis
Schulaufsicht
Schulrat



Dipl. Soz. Sofie Schalkhauser
Deutsches Jugendinstitut e.V.
wissenschaftliche Referentin

Zusatz- Kooperationsvereinbarung zur Vereinbarung zwischen

- 1.) Landkreis Forchheim, vertreten durch den Landrat, Herrn Reinhardt Glauber
- 2.) Staatliches Schulamt im Landkreis Forchheim, vertreten durch Herrn SAD Gerhard Koller
- 3.) Stadt Forchheim, vertreten durch den Oberbürgermeister, Herrn Franz Stumpf
- 4.) Markt Eggolsheim, vertreten durch den 1. Bürgermeister, Herrn Claus Schwarzmann
und
- 5.) Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI), vertreten durch den Projektleiter,
Herrn Dr. Heinz-Jürgen Stolz

Ergänzend wird die Gemeinde Ebermannstadt in die Kooperationsvereinbarung, vertreten durch den 1. Bürgermeister Franz Josef Kraus aufgenommen.

Gegenstand der Kooperationsvereinbarung

Die Unterzeichnenden vereinbaren eine wissenschaftliche Begleitforschung in der Bildungsregion Landkreis Forchheim durch das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Projekt „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe“ in Verbindung mit dem vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) geförderten Projekt „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule“ am DJI.

Zielsetzungen der Kooperation

Ziel der Kooperation ist die Weiterentwicklung der Modellregion als lokale Bildungslandschaft, was als Wahrnehmung von Verantwortung in Bildungspolitik und -praxis auf lokaler Ebene zu verstehen ist. Insbesondere Institutionen und Einrichtungen von Schule und Jugendhilfe sind in ihrem Bestreben zum Aufbau eines lokalen Gesamtzusammenhangs von Bildung, Betreuung und Erziehung zu unterstützen.

Diese Vernetzung der lokal relevanten Bildungsakteure dient nicht zuletzt auch der Umsetzung des fachpolitischen Leitziels eines Abbaues herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung durch die individuelle Förderung *aller* Kinder und Jugendlichen.

Leistungen und Produkte des DJI

(1) Die Leistung des DJI besteht in der wissenschaftlichen Prozessbegleitung, Reflexion und Beratung der Bildungsregion Forchheim, in der Unterstützung und Begleitung der Gremienentwicklung sowie in der Analyse entsprechender Resultate. Diese Tätigkeit bezieht sich auf die Weiterentwicklung der Bildungsinfrastrukturen in den „Pilot-Kommunen“ Stadt Forchheim, Eggolsheim und Ebermannstadt und dient der Ergebnissicherung und -interpretation. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Analyse der Transferierbarkeit der in diesen Pilot-Kommunen entwickelten Strukturen auf den gesamten Landkreis.

(2) Das DJI berät die lokalen Akteure des Weiteren bei der inhaltlichen Vorbereitung und Durchführung eines lokalen Fachtages „Bildungsregion Forchheim: Bildung in kommunaler Verantwortung“ im Verlaufe des Jahres 2009. Teilnehmer: Alle Bürgermeister (DB), alle Schulleitungen aller Schularten im Landkreis (DB), Schulamt, Ministerialbeauftragte, Jugendamt, Leiterinnen der KiTas, Verantwortliche der VHS und der Wirtschaftsregion etc.; ca. 200 Teilnehmer. Ziel dieses Fachtages ist die breite Diskussion des Themas und die Konkretisierung örtlicher Entwicklungsmöglichkeiten.

(3) Das DJI analysiert Prozesse der (Neu-) Positionierung der örtlichen Kinder- und Jugendhilfe in der Bildungsregion, wobei sowohl entsprechende *Auswirkungen* auf die Jugendhilfe in den Blick genommen werden als auch *Impulse*, welche von der Jugendhilfe für die Gestaltung der Bildungsregion ausgehen. Die Ergebnisse dieses Praxisforschungsmoduls werden den örtlichen Entscheidungsträgern in Form von Handlungsempfehlungen zur Verfügung gestellt.

Zusicherungen der Modellregion

Die ForscherInnen des DJI erhalten Zugang zu relevanten Akteuren (Interviews), Gremiensitzungen (Beobachtung) und einschlägigen Dokumenten, wie z.B. Schulentwicklungspläne; Protokolle von Gremiensitzungen, Kooperationsvereinbarungen zwischen Jugendhilfe und Schule (Dokumentenanalyse). Zur Unterstützung dieses Zugangs wird für die ForscherInnen einE festeR AnsprechpartnerIn in der Modellregion benannt. Die Modellregion organisiert die regionale Fachtagung, die im Jahre 2009 stattfinden wird.

Finanzierung

Die hier vereinbarten Leistungen und Produkte des DJI werden der Modellregion unentgeltlich zur Verfügung gestellt. Das DJI bringt keine finanziellen Fördermittel in die Kooperation ein. Die Finanzierung der regionalen Fachtagung erfolgt durch die Modellregion.

Datenschutz und Informationsmanagement

Das DJI ist entsprechend geltenden datenschutzrechtlichen Bestimmungen dazu verpflichtet, alle erhaltenen und elektronisch gespeicherten Informationen nur zu Forschungszwecken zu verwenden und nach Abschluss des Projektes zu vernichten. Darüber hinaus wird das Informationsmanagement in der Modellregion selbst sensibel gehandhabt.

Die Modellregion **besteht / besteht nicht** auf eine Anonymisierung ihres Namens im Rahmen projektbezogener Veröffentlichungen. InterviewpartnerInnen werden nicht namentlich, sondern in ihren Funktionen benannt.

Dauer der Vereinbarung und Kündigung

Die Vereinbarung tritt mit dem Tag der Unterzeichnung in Kraft und endet im Bereich der Leistungsmodule (1) und (2) zum 31.01.2010, wobei die Feldforschungsphase bereits zum 31.05.2009 endet. Im Bereich von Modul (3) endet die Vereinbarung am 31.12.2010, die Feldforschungs- und Beratungsphase am 31.05.2010.

Eine vertrauensvolle Zusammenarbeit ist Grundlage dieser Kooperation. Im Fall der Unzufriedenheit einer oder mehrerer Kooperationspartner ist diese dem/der AnsprechpartnerIn in der Modellregion anzuzeigen und dieser hat unverzüglich Vermittlungsgespräche einzuberufen. Führt dieser Dialog zu keiner Einigung, kann die Vereinbarung mit einer Frist von vier Wochen schriftlich gekündigt werden.

Ebermannstadt, den 20.03.2009

.....
Franz Josef Kraus
Erster Bürgermeister
Stadt Ebermannstadt

.....
Dr. Heinz-Jürgen Stolz
Deutsches Jugendinstitut e.V.
Projektleiter

Kooperationsvereinbarung

Zwischen

- 1.) Landkreis Groß-Gerau, vertreten durch Herrn Thomas Will
- 2.) Stadt Rüsselsheim, vertreten durch Herrn Jo Dreiseitel
- 3.) Stadt Kelsterbach, vertreten durch Herrn Manfred Ockel
- 4.) Staatliches Schulamt für den Landkreis Groß-Gerau und den Main-Taunus-Kreis, vertreten durch Herrn Volker Blum

(Modellregion)

und

- 5.) Deutsches Jugendinstitut e.V., vertreten durch Frau Dr. Vicki Täubig

(DJI)

wird folgende Kooperationsvereinbarung getroffen:

Gegenstand der Kooperationsvereinbarung

Die Unterzeichnenden vereinbaren eine wissenschaftliche Begleitforschung in der Bildungsregion Groß-Gerau durch das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Projekt „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe“ am DJI.

Zielsetzungen der Kooperation

Ziel der Kooperation ist die Weiterentwicklung der Modellregion als lokale Bildungslandschaft im Rahmen des Regionalen Bildungsprogramms, was als Wahrnehmung von Verantwortung in Bildungspolitik und -praxis auf lokaler Ebene zu verstehen ist. Insbesondere Institutionen und Einrichtungen von Schule und Jugendhilfe sind in ihrem Bestreben zum Aufbau eines lokalen Gesamtzusammenhangs von Bildung, Betreuung und Erziehung zu unterstützen.

Diese Vernetzung der lokal relevanten Bildungsakteure dient nicht zuletzt auch der Umsetzung des fachpolitischen Leitziels eines Abbaues herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung durch die individuelle Förderung *aller* Kinder und Jugendlichen.

Leistungen und Produkte des DJI

Die Modellregion arbeitet am Aufbau eines Bildungsmonitorings. Die dazu erfolgende wissenschaftliche Begleitung konzentriert sich auf den Schwerpunkt „Kinder und Jugend-

liche im Schulalter“ (einschließlich der Übergänge in die und von der Schule). Eine fachpolitische Beratung findet auf der Grundlage sozialplanerischer Vorlagen aus der Modellregion statt. Produkte der Zusammenarbeit sollen sein:

- Konzeption des Datenkataloges
- Erhebungsdesign
- Entwicklung eines Musters für die fortlaufende Berichterstattung

Darüber hinaus werden der Modellregion nach Absprache Zwischenergebnisse des Projektes – auch aus anderen Modellregionen – zur Verfügung gestellt und diskutiert. Im Rahmen einer Fachtagung vor Ort und einer bundesweiten Abschlussfachtagung des Projektes werden die Forschungsergebnisse präsentiert und Handlungsempfehlungen formuliert. Des Weiteren werden die Ergebnisse in einer Buchpublikation festgehalten.

Zusicherungen der Modellregion

Die Forscher/innen des DJI erhalten Zugang zu relevanten Akteuren (Interviews), Gremiensitzungen (Beobachtung) und einschlägigen Dokumenten, wie z.B. Schulentwicklungspläne; Protokolle von Gremiensitzungen, Kooperationsvereinbarungen zwischen Jugendhilfe und Schule (Dokumentenanalyse). Zur Unterstützung dieses Zugangs wird für die Forscher/innen ein/e feste/r Ansprechpartner/in in der Modellregion benannt. Die Modellregion organisiert die regionale Fachtagung, die in der zweiten Jahreshälfte 2009 stattfinden wird.

Finanzierung

Die hier vereinbarten Leistungen und Produkte des DJI werden der Modellregion unentgeltlich zur Verfügung gestellt. Das DJI bringt keine finanziellen Fördermittel in die Kooperation ein. Die Finanzierung der regionalen Fachtagung erfolgt durch die Modellregion.

Datenschutz und Informationsmanagement


Das DJI ist entsprechend geltenden datenschutzrechtlichen Bestimmungen dazu verpflichtet, alle erhaltenen und elektronisch gespeicherten Informationen nur zu Forschungszwecken zu verwenden und nach Abschluss des Projektes zu vernichten. Darüber hinaus wird das Informationsmanagement in der Modellregion selbst sensibel gehandhabt. Die Modellregion besteht nicht auf eine Anonymisierung ihres Namens im Rahmen projektbezogener Veröffentlichungen. Interviewpartner/innen werden nicht namentlich, sondern in ihren Funktionen benannt. Die Presse- und Öffentlichkeitsarbeit ist zwischen den Partnern abzustimmen.

Dauer der Vereinbarung und Kündigung

Die Vereinbarung tritt mit dem Tag der Unterzeichnung in Kraft und endet zum 31.01.2010, wobei die Erhebungsphase am 31.05.2009 ausläuft.

Eine vertrauensvolle Zusammenarbeit ist Grundlage dieser Kooperation. Im Fall der Unzufriedenheit einer oder mehrerer Kooperationspartner ist diese dem/der Ansprechpartner/in in der Modellregion anzuzeigen und dieser hat unverzüglich Vermittlungsgespräche einzuberufen. Führt dieser Dialog zu keiner Einigung, kann die Vereinbarung mit einer Frist von vier Wochen schriftlich gekündigt werden.


Groß-Gerau, den 14.05.2008



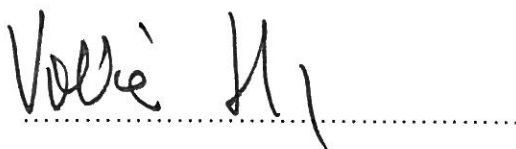
Thomas Will
1. Kreisbeigeordneter
Landkreis Groß-Gerau
Bereich Soziales, Jugend, Bildung und Kultur



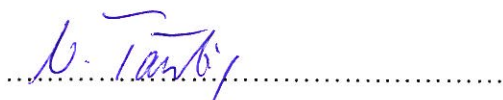
Jo Dreiseitel
Bürgermeister
Stadt Rüsselsheim
Dezernat II



Manfred Ockel
1. Stadtrat
Stadt Kelsterbach



Volker Blum
Leiter
Staatliches Schulamt für den Landkreis Groß-Gerau und den Main-Taunus-Kreis



Dr. Vicki Täubig
wissenschaftliche Referentin
Deutsches Jugendinstitut e.V.

Anlage zur Kooperationsvereinbarung vom 14.05.2008

Die Kooperationsvereinbarung wird wie folgt erweitert:

Die wissenschaftliche Begleitung wird gemeinsam mit dem Projekt „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagsschule und Jugendhilfe“ auch durch das vom Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) geförderte Projekt „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule“ durchgeführt.

Für das BMFSFJ-Projekt endet die Vereinbarung zum 31.12.2010, wobei Erhebungen bis 30.06.2010 erfolgen können. Alle anderen Regelungen gelten für beide Projekte.

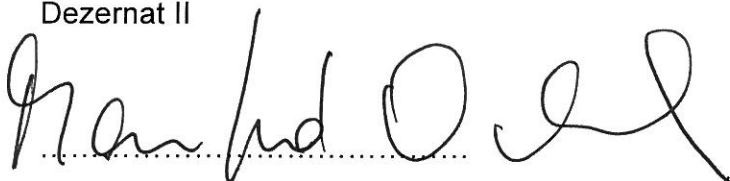
Groß-Gerau, den



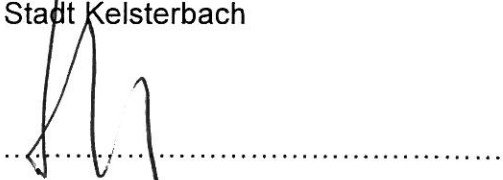
Thomas Will
1. Kreisbeigeordneter
Landkreis Groß-Gerau
Bereich Soziales, Jugend, Bildung und Kultur



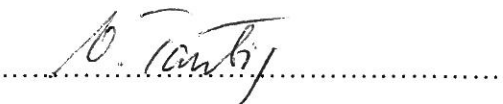
Jo Dreiseitel
Bürgermeister
Stadt Rüsselsheim
Dezernat II



Manfred Ockel
1. Stadtrat
Stadt Kelsterbach



Volker Blum
Leiter
Staatliches Schulamt für den Landkreis Groß-Gerau und den Main-Taunus-Kreis



Dr. Vicki Täubig
wissenschaftliche Referentin
Deutsches Jugendinstitut e.V.

Kooperationsvereinbarung

Zwischen

- 1.) Bezirk Hamburg Mitte, vertreten durch den Bezirksamtsleiter Markus Schreiber
- 2.) Hamburger Behörde für Bildung und Sport, vertreten durch den Amtsleiter Bildung Norbert Rosenboom
- 3.) Hamburger Behörde für Bildung und Sport, vertreten durch den Amtsleiter Verwaltung Thomas Schuster
- 4.) Hamburger Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz, vertreten durch den Amtsleiter Familie, Jugend und Sozialordnung Uwe Riez
- 5.) Internationale Bauausstellung, vertreten durch den Geschäftsführer der IBA-GmbH Uli Hellweg

im Folgenden Modellregion genannt

und

- 5.) Deutsches Jugendinstitut e.V., vertreten durch Monika Bradna

im Folgenden DJI genannt

wird folgende Kooperationsvereinbarung getroffen:

Gegenstand der Kooperationsvereinbarung

Die Unterzeichnenden vereinbaren eine wissenschaftliche Begleitforschung in der Modellregion durch das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Projekt „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe“ am DJI. Gegenstand der Begleitforschung ist die Bildungssoffensive Elbinseln (BOE).

Zielsetzungen der Kooperation

Ziel der Kooperation ist die Weiterentwicklung der Modellregion als lokale Bildungslandschaft, was als Wahrnehmung von Verantwortung in Bildungspolitik und -praxis auf lokaler Ebene zu verstehen ist. Insbesondere Institutionen und Einrichtungen von Schule und Jugendhilfe sind in ihrem Bestreben zum Aufbau eines lokalen Gesamtzusammenhangs von Bildung, Betreuung und Erziehung zu unterstützen.

Diese Vernetzung der lokal relevanten Bildungsakteure dient nicht zuletzt auch der Umsetzung des fachpolitischen Leitziels eines Abbaues herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung durch die individuelle Förderung *aller* Kinder und Jugendlichen.

Leistungen und Produkte des DJI

Im Sinne einer fachpolitischen Beratung und Orientierung werden der Modellregion nach Absprache Zwischenergebnisse zur Verfügung gestellt und präsentiert. Im Rahmen einer Fachtagung vor Ort und einer bundesweiten Abschlussfachtagung des Projektes werden die Forschungsergebnisse präsentiert und Handlungsempfehlungen fokussiert. Des Weiteren werden die Ergebnisse in einer Buchpublikation festgehalten.

Als Leistungen und Produkte werden spezifiziert:

(1) Handlungsempfehlungen zur Organisationsstruktur der BOE

- Welche Aufbau- und Ablaufstrukturen erweisen sich für die Kooperation von Jugendhilfe und Ganztagsschule als förderlich?
- Welche Strukturen und Verfahren hemmen den Entwicklungsprozess und warum?
- Welche Übertragbarkeitskriterien lassen sich daraus ableiten?

(2) Analyse der Akteursperspektiven in der BOE mit Handlungsempfehlungen zur internen kommunikativen Prozessoptimierung

- Welche Erkenntnisse haben die Akteure im Rahmen des Kooperationsprozesses im Hinblick auf ihre Rolle und ihre Erwartungen an die Kooperationspartner gewonnen?
- Welchen spezifischen Beitrag erwarten die Akteure von der Ganztagsschule zum Kompetenzerwerb der Kinder und Jugendlichen?
- Welchen „Mehrwert“ erwarten die Akteure von der Kooperation gegenüber einem isolierten Vorgehen beider Institutionen?
- Welche Risiken und Lösungsansätze sehen die Akteure in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule?
- Welche Empfehlungen zur Verbesserung der Kommunikationsprozesse folgen aus der Analyse der vorgenannten Fragen aus der wissenschaftlichen Beobachterperspektive?

Zusicherungen der Modellregion

Die ForscherInnen des DJI erhalten Zugang zu relevanten Akteuren (Interviews), Gremiensitzungen (Beobachtung) und einschlägigen Dokumenten, wie z.B. Schulentwicklungspläne; Protokolle von Gremiensitzungen, Kooperationsvereinbarungen zwischen Jugendhilfe und Schule (Dokumentenanalyse). Zur Unterstützung dieses Zugangs werden für die ForscherInnen zwei feste AnsprechpartnerInnen in der Modellregion benannt. Die Modellregion organisiert die regionale Fachtagung, die in der zweiten Jahreshälfte 2009 stattfinden wird.

Finanzierung

Die hier vereinbarten Leistungen und Produkte des DJI werden der Modellregion unentgeltlich zur Verfügung gestellt. Das DJI bringt keine finanziellen Fördermittel in die Kooperation ein. Die Finanzierung der regionalen Fachtagung erfolgt durch die Modellregion.

Datenschutz und Informationsmanagement

Das DJI ist entsprechend geltenden datenschutzrechtlichen Bestimmungen dazu verpflichtet, alle erhaltenen und elektronisch gespeicherten Informationen nur zu Forschungszwecken zu verwenden und nach Abschluss des Projektes zu vernichten. Darüber hinaus wird das Informationsmanagement in der Modellregion selbst sensibel gehandhabt.

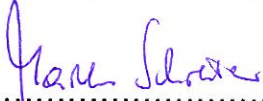
Die Modellregion besteht nicht auf eine Anonymisierung ihres Namens im Rahmen projektbezogener Veröffentlichungen. InterviewpartnerInnen werden nicht namentlich, sondern in ihren Funktionen benannt.

Dauer der Vereinbarung und Kündigung


Die Vereinbarung tritt mit dem Tag der Unterzeichnung in Kraft und endet zum 31.01.2010, wobei die Erhebungsphase am 31.05.2009 ausläuft.

Eine vertrauensvolle Zusammenarbeit ist Grundlage dieser Kooperation. Im Fall der Unzufriedenheit einer oder mehrerer Kooperationspartner ist diese dem/der AnsprechpartnerIn in der Modellregion anzuzeigen und dieser hat unverzüglich Vermittlungsgespräche einzuberufen. Führt dieser Dialog zu keiner Einigung, kann die Vereinbarung mit einer Frist von vier Wochen schriftlich gekündigt werden.

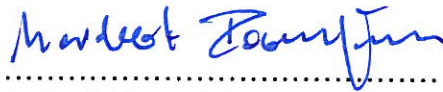
Hamburg/München, den 25.04.08



.....
Markus Schreiber
Bezirksamtsleiter



.....
Uli Hellweg
Geschäftsführer
IBA-Hamburg-GmbH



.....
Norbert Rosenboom
Amtsleiter Bildung



.....
Uwe Riez
Amtsleiter Familie, Jugend und
Sozialordnung



.....
Monika Bradna
Deutsches Jugendinstitut



Freie und Hansestadt Hamburg

Behörde für Schule und Berufsbildung

Behörde für Schule und Berufsbildung,
Postfach 76 10 48, D - 22060 Hamburg

Frau
Monika Bradna
Deutsches Jugendinstitut e.V.
Nockherstraße 2
81541 München

Projektgruppe Schulreform
Stellvertretender Leiter

Bernd Heckmann

Hamburger Str. 31, 22083 Hamburg oder
Postfach 76 10 48, 22060 Hamburg
Fernsprecher (040) 428 63-0
Durchwahl (040) 428 63-3075
Telefax (040) 427968-3509
E-Mail: Bernd.Heckmann@bsb.hamburg.de

Hamburg, 7. November 2008

Sehr geehrte Frau Bradna,

in der Anlage erhalten Sie die unterzeichnete Kooperationsvereinbarung Lokale Bildungslandschaften Bildungsoffensive Elbinseln Hamburg.

Mit herzlichen Grüßen

Bernd Heckmann
Stellvertretender Leiter
Projektgruppe Schulreform

Schnittstellen der beiden Parallelprojekte (BMBF – BMFSFJ)

Das BMFSFJ-Forschungsprojekt „Lokale Bildungslandschaften“ wurde als Praxisforschungsprojekt konzipiert. Die einzelnen Arbeits- und Forschungsphasen sind konzeptionell und forschungsökonomisch eng mit dem seit Februar 2007 laufenden BMBF-Parallelprojekt verzahnt. Mit der zeitlich parallelen (bzw. leicht versetzten) Durchführung der beiden Parallelprojekte zum Themenkreis ‚Lokale Bildungslandschaften‘ soll nicht zuletzt auch die fachliche Kooperation der zuständigen Ministerien in Richtung einer „*Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung*“ (gemeinsamer Beschluss von JMK und KMK, 2004) auf folgender Basis befördert werden:

- *Konzeptionelle* Grundlage ist jenes umfassende Bildungsverständnis, das zuletzt z. B. für den 12. Kinder- und Jugendbericht, den Nationalen Bildungsbericht sowie für das Bundesjugendkuratorium tragend wurde.
- *Institutionspolitisch* geht es um die Verknüpfung von Bildungsmodalitäten, wobei pädagogisch-konzeptionelle und organisationsbezogene Fragen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule im lokalen Raum im Mittelpunkt stehen.

Die folgende Übersicht dient der Verdeutlichung der Profile der Parallelprojekte.

	BMFSFJ-Projekt	BMBF-Projekt
Forschungstypus	<i>Praxisforschung:</i> Prozessbegleitung beim Aufbau integrierter Vernetzungs- und Planungsstrukturen; Evaluation	<i>Grundlagenforschung:</i> Differenzanalytische Rekonstruktion lokaler policy-Strategien (local governance)
1. Fokus Institution	Implikationen der integrierten Gestaltung lokaler Bildungslandschaften für die Kinder- und Jugendhilfe: A. Erhalt der institutionellen Autonomie in den Schulkooperationen? B. Ausdifferenzierung eines fachdienstübergreifenden schulbezogenen Dienstleistungssegmentes? C. Einschränkung nicht-schulbezogener Angebotssegmente?	Empirisch-analytische Rekonstruktion des Zusammenhangs der Gestaltung lokaler Bildungslandschaften mit dem Ausbau von Ganztagschule: A. GTS-Ausbau als ‚Motor‘ der Gestaltung der Bildungslandschaft? B. Implikationen der Bildungslandschaft für den Ausbau der GTS? Governanceorientierte Schulent-



	<p>D. Implikationen für einzelne Leistungsbereiche und Segmente, insbes. OKJA, Jugendverbandsarbeit, Jugendsozialarbeit und Hort?</p> <p>E. Regionalisierung der Sozialen Dienste?</p>	<p>wicklung</p> <p>A. Selbstständige Schule?</p> <p>B. Multiprofessionelle Teams?</p> <p>C. Gemeinsame Fortbildungen von Lehr- und Fachkräften im Ganzttag?</p> <p>D. Regionalisierung der staatlichen Schulaufsicht?</p>
2. Fokus Bildung und Lernen	<p>Auswirkungen des Ausbaues der Ganztagsbildung auf Gelegenheitsstrukturen von non-formaler Bildung (Fokus: Angebotssegmente der Kinder- und Jugendhilfe) sowie des informellen Lernens</p>	<p>Auswirkungen des Ausbaues von GTS auf die inhaltlich-pädagogische Öffnung des Unterrichts zum sozialen Umfeld</p>
3. Fokus ‚Abbau herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung durch soziale Durchmischungsstrategien‘ als Leitziel lokaler Bildungspolitik	<p>Auswirkungen des Ausbaues der Ganztagsbildung auf die <i>sozialraumübergreifende</i> Vernetzung von Helfersystemen und Angebotsstrukturen sowie auf die soziale Durchmischung nähräumlicher Lern- und Lebenswelten</p>	<p>Heterogenisierung von Lerngruppen in Unterricht und Ganzttag:</p> <p>A. Altersgemischte Gruppen?</p> <p>B. Vernetzte einzelschul- und schulformübergreifende Angebotsgestaltung (lokale Schullandschaft)?</p> <p>C. Binnendifferenzierende Integration förderunterrichtlicher Angebote in die Lerngruppe (Klasse, Kurs etc.)?</p>
4. Fokus Partizipation	<p>Auswirkungen der Bildungslandschaft auf Arbeitsprinzipien der Kinder- und Jugendhilfe bei der Angebotsgestaltung:</p> <p>A. Freiwilligkeitsprinzip</p> <p>B. Partizipation bei Planung und Gestaltung von Angeboten</p> <p>C. Ergebnisoffene Bildungssettings ohne Vorgabe definierter Lernziele</p>	<p>Demokratische Gestaltung von Schule und in der ‚polis‘:</p> <p>A. Demokratische Schul- und Angebotsentwicklung</p> <p>B. Partizipation von Schule als Akteur im lokalen Bildungsnetzwerk</p>



Deutsches
Jugendinstitut

Deutsches Jugendinstitut e.V. Postfach 90 03 52 D-81503 München

Hamburg
Bildungsoffensive Elbinseln

An die Unterzeichner der
Kooperationsvereinbarung

Lokale Bildungslandschaften in
Kooperation von Ganztagsschule und
Jugendhilfe

Dipl.-Soz. Monika Bradna, M.A.

Durchwahl: +49(0)89 6 23 06-248
Fax: +49(0)89 6 23 06-407
E-Mail: bradna@dji.de

München, den 8. Juli 2008

Lokale Bildungslandschaften: Erweiterung der Kooperationsvereinbarung

Sehr geehrte Herren,

anbei erhalten Sie mit der Bitte um Unterzeichnung eine Anlage zur
Kooperationsvereinbarung vom 15.04.2008.

Diese Erweiterung der Kooperationsvereinbarung ergibt sich aus dem jüngst vom Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend genehmigten Projekt „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule“, das als Parallelprojekt zu dem bereits laufenden Projekt „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagsschule und Jugendhilfe“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung) konzipiert ist. Mit den Bundesministerien ist vereinbart, dass die beiden Projekte in den gleichen Modellregionen ihre wissenschaftlichen Begleitungen durchführen.

Damit können wir der Bildungsoffensive Elbinseln ein Mehr an Personal- und Zeitressourcen – das neue BMFSFJ-Projekt endet elf Monate später am 31.12.2010 – in der wissenschaftlichen Begleitung anbieten. Die bereits vereinbarten Leistungen und Produkte sollen dem Wunsch der Projektgruppe entsprechend hinsichtlich der Bildungswerft Kirchdorf konkretisiert und intensiviert werden und darüber hinaus um den Schwerpunkt „Schulbezogenes Netzwerk“ erweitert werden.

Ich hoffe, dass unser Vorschlag Ihre Zustimmung findet und verbleibe

mit freundlichen Grüßen

Monika Bradna

Deutsches Jugendinstitut e.V.
Postfach 90 03 52,
81503 München, Deutschland
Besucheradresse:
Nockherstraße 2,
81541 München, Deutschland

Telefon: +49 (0)89 6 23 06-0
Fax: +49 (0)89 6 23 06-162
www.dji.de

Vorsitzende des Kuratoriums:
Dagmar Szabados
Stv. Vorsitzende des Kuratoriums:
Karin Reiser
Direktor und Vorstandsvorsitzender des DJI:
Prof. Dr. Thomas Rauschenbach

Bankverbindungen:
HypoVereinsbank München
BLZ 700 202 70 Konto 469 178 04
Postbank München
BLZ 700 100 80 Konto 807 78 804

Anlage zur Kooperationsvereinbarung vom 15.04.2008

Die Kooperationsvereinbarung wird wie folgt erweitert:

Die wissenschaftliche Begleitung wird gemeinsam mit dem Projekt „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagsschule und Jugendhilfe“ auch durch das vom Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) geförderte Projekt „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule“ durchgeführt.


Für das BMFSFJ-Projekt endet die Vereinbarung zum 31.12.2010, wobei Erhebungen bis 30.06.2010 erfolgen können. Alle anderen Regelungen gelten für beide Projekte.


Hamburg/München, den 27.9.08


.....
Markus Schreiber
Bezirksamtsleiter

.....
Thomas Schuster
Amtsleiter Verwaltung


.....
Monika Bradna
Deutsches Jugendinstitut


.....
Norbert Rosenboom
Amtsleiter Bildung


.....
Uwe Riez
Amtsleiter Familie, Jugend und
Sozialordnung

Kooperationsvereinbarung

zwischen

- 1.) Stadt Jena, vertreten durch den Bürgermeister Frank Schenker
Am Anger 15
07749 Jena
 - 2.) Staatliches Schulamt Jena-Stadtroda, vertreten durch Herrn Thomas Fügmann
Philosophenweg 24
07743 Jena
 - 3.) Drudel 11 e.V., vertreten durch Michael Jahn
Am Stadion 1
07749 Jena
- und
- 4.) Deutsches Jugendinstitut e.V., vertreten durch Dr. Heinz-Jürgen Stolz
(DJI)

wird folgende Kooperationsvereinbarung getroffen:

Gegenstand der Kooperationsvereinbarung

Die Unterzeichnenden vereinbaren eine wissenschaftliche Begleitforschung in der Modellregion durch das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Projekt „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagsschule und Jugendhilfe“ am DJI.

Zielsetzungen der Kooperation

Ziel der Kooperation ist die Weiterentwicklung der Modellregion als lokale Bildungslandschaft, was als Wahrnehmung von Verantwortung in Bildungspolitik und -praxis auf lokaler Ebene zu verstehen ist. Insbesondere Institutionen und Einrichtungen von Schule und Jugendhilfe sind in ihrem Bestreben zum Aufbau eines lokalen Gesamtzusammenhangs von Bildung, Betreuung und Erziehung zu unterstützen.

Diese Vernetzung der lokal relevanten Bildungsakteure dient nicht zuletzt auch der Umsetzung des fachpolitischen Leitziels eines Abbaues herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung durch die individuelle Förderung *aller* Kinder und Jugendlichen.

Leistungen und Produkte des DJI

Im Sinne einer fachpolitischen Beratung und Orientierung werden der Modellregion nach Absprache Zwischenergebnisse zur Verfügung gestellt und präsentiert.

Im Rahmen einer Fachtagung vor Ort und einer bundesweiten Abschlussfachtagung des Projektes werden die Forschungsergebnisse präsentiert und Handlungsempfehlungen fokussiert. Des Weiteren werden die Ergebnisse in einer Buchpublikation festgehalten.

Es werden folgende Leistungen und Produkte spezifiziert:

1. Das DJI stellt Informationen über Entwicklungen und Projekte in den anderen Modellregionen der Stadt Jena zur Verfügung, die für die lokale Bildungslandschaft Jena-Nord von Interesse sein und hier sinnvoll adaptiert werden könnten;
2. Das DJI reflektiert kritisch die Prozesses (Evaluation), die zur Bildungslandschaft Jena Nord führen
3. Das DJI informiert über aktuelle Entwicklungen im Diskurs „Vernetzung Schule – Jugendhilfe“;
4. Das DJI unterstützt die Stadt Jena bei der Entwicklung einer Strategie, wie die „Lokale Bildungslandschaft Jena-Nord“ in die anderen Stadtteile übertragen werden kann;
5. Das DJI stellt das Konzept und die Erkenntnisse aus Jena anderen Kommunen zur Verfügung.

Zusicherungen der Modellregion

Die ForscherInnen des DJI erhalten Zugang zu relevanten Akteuren (Interviews), Gremiensitzungen (Beobachtung) und einschlägigen Dokumenten, wie z.B. Schulentwicklungspläne; Protokolle von Gremiensitzungen, Kooperationsvereinbarungen zwischen Jugendhilfe und Schule (Dokumentenanalyse). Zur Unterstützung dieses Zugangs wird für die ForscherInnen ein/e feste/r AnsprechpartnerIn in der Modellregion benannt. Die Modellregion organisiert die regionale Fachtagung, die in der zweiten Jahreshälfte 2009 stattfinden wird.

Finanzierung

Die hier vereinbarten Leistungen und Produkte des DJI werden der Modellregion unentgeltlich zur Verfügung gestellt. Das DJI bringt keine finanziellen Fördermittel in die Kooperation ein. Die Finanzierung der regionalen Fachtagung erfolgt durch die Modellregion.

Datenschutz und Informationsmanagement

Das DJI ist entsprechend geltenden datenschutzrechtlichen Bestimmungen dazu verpflichtet, alle erhaltenen und elektronisch gespeicherten Informationen nur zu Forschungszwecken zu verwenden und nach Abschluss des Projektes zu vernichten. Darüber hinaus wird das Informationsmanagement in der Modellregion selbst sensibel gehandhabt.

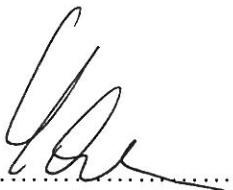
Die Modellregion **besteht nicht** auf eine Anonymisierung ihres Namens im Rahmen projektbezogener Veröffentlichungen. InterviewpartnerInnen werden nicht namentlich, sondern in ihren Funktionen benannt.

Dauer der Vereinbarung, Kündigung

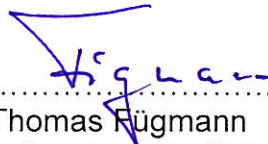
Die Vereinbarung tritt mit dem Tag der Unterzeichnung in Kraft und endet zum 31.01.2010, wobei die Erhebungsphase am 31.05.2009 ausläuft.

Eine vertrauensvolle Zusammenarbeit ist Grundlage dieser Kooperation. Im Fall der Unzufriedenheit einer oder mehrerer Kooperationspartner sind dies dem/der AnsprechpartnerIn in der Modellregion anzuzeigen und dieser hat unverzüglich Vermittlungsgespräche einzuberufen. Führt dieser Dialog zu keiner Einigung, kann die Vereinbarung mit einer Frist von vier Wochen schriftlich gekündigt werden.

Jena, den 25. Februar 2008



Frank Schenker
Bürgermeister und Dezernent für
Familie und Soziales



Thomas Rügmann
Leiter des Staatlichen Schulamtes
Jena-Stadtroda



Michael Jahn
Vorstandsmitglied Drüdel 11 e.V.

Dr. Heinz-Jürgen Stolz
Deutsches Jugendinstitut München e.V.

Kooperationsvereinbarung

Zwischen

- 1.) Hansestadt Lübeck, vertreten durch Senatorin Annette Borns;
- 2.) Schulamt in der Hansestadt Lübeck, vertreten durch Schulrat Eckhard Lück
(Modellregion)

und

- 3.) Deutsches Jugendinstitut e.V., vertreten durch Vicki Täubig
(DJI)

wird folgende Kooperationsvereinbarung getroffen:

Gegenstand der Kooperationsvereinbarung

Die Unterzeichnenden vereinbaren eine wissenschaftliche Begleitforschung in der Modellregion durch das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Projekt „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe“ am DJI.

Zielsetzungen der Kooperation

Ziel der Kooperation ist die Weiterentwicklung der Modellregion als lokale Bildungslandschaft, was als Wahrnehmung von Verantwortung in Bildungspolitik und -praxis auf lokaler Ebene zu verstehen ist. Insbesondere Institutionen und Einrichtungen von Schule und Jugendhilfe sind in ihrem Bestreben zum Aufbau eines lokalen Gesamtzusammenhangs von Bildung, Betreuung und Erziehung zu unterstützen.

Diese Vernetzung der lokal relevanten Bildungsakteure dient nicht zuletzt auch der Umsetzung des fachpolitischen Leitziels eines Abbaues herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung durch die individuelle Förderung *aller* Kinder und Jugendlichen.

Leistungen und Produkte des DJI

Im Sinne einer fachpolitischen Beratung und Orientierung werden der Modellregion nach Absprache Zwischenergebnisse zur Verfügung gestellt und präsentiert. Im Rahmen einer Fachtagung vor Ort und einer bundesweiten Abschlussfachtagung des Projektes werden die Forschungsergebnisse präsentiert und Handlungsempfehlungen fokussiert. Des Weiteren werden die Ergebnisse in einer Buchpublikation festgehalten.

Es werden folgende Leistungen und Produkte spezifiziert:

Der *lokale* Zusammenhang aller Stadtteilnetzwerke stellt den Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung dar. Es werden eine Bestandsaufnahme der derzeitigen Strukturen, deren Reflexion und Einordnung sowie daraus abzuleitende Beibehaltungs- oder Änderungsvorschläge erarbeitet.

Innerhalb dieses lokalen Zusammenhangs der Stadtteilnetzwerke wird das Prinzip der Offenheit der schulübergreifenden Nachmittagsangebote in den Stadtteilnetzwerken fokussiert. Auf der Grundlage einer eigenen qualitativen Studie werden Ergebnisse zur schulübergreifenden *Nutzung* dieser Angebote vorgelegt. Hinderliche und förderliche Bedingungen der Umsetzung dieses Prinzips werden erarbeitet.

Zusicherungen der Modellregion

Die ForscherInnen des DJI erhalten Zugang zu relevanten Akteuren (Interviews), Gremiensitzungen (Beobachtung) und einschlägigen Dokumenten, wie z.B. Schulentwicklungspläne; Protokolle von Gremiensitzungen, Kooperationsvereinbarungen zwischen Jugendhilfe und Schule (Dokumentenanalyse). Zur Unterstützung dieses Zugangs wird für die ForscherInnen einE festeR AnsprechpartnerIn in der Modellregion benannt. Die Modellregion organisiert die regionale Fachtagung, die in der zweiten Jahreshälfte 2009 stattfinden wird.

Finanzierung

Die hier vereinbarten Leistungen und Produkte des DJI werden der Modellregion unentgeltlich zur Verfügung gestellt. Das DJI bringt keine finanziellen Fördermittel in die Kooperation ein. Die Finanzierung der regionalen Fachtagung erfolgt durch die Modellregion.

Datenschutz und Informationsmanagement

Das DJI ist entsprechend geltenden datenschutzrechtlichen Bestimmungen dazu verpflichtet, alle erhaltenen und elektronisch gespeicherten Informationen nur zu Forschungszwecken zu verwenden und nach Abschluss des Projektes zu vernichten. Darüber hinaus wird das Informationsmanagement in der Modellregion selbst sensibel gehandhabt.

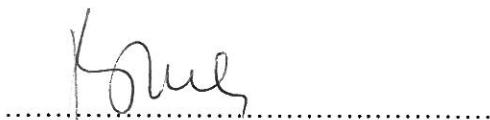
Die Modellregion besteht nicht auf eine Anonymisierung ihres Namens im Rahmen projektbezogener Veröffentlichungen. InterviewpartnerInnen werden nicht namentlich, sondern in ihren Funktionen benannt.

Dauer der Vereinbarung und Kündigung

Die Vereinbarung tritt mit dem Tag der Unterzeichnung in Kraft und endet zum 31.01.2010, wobei die Erhebungsphase am 31.05.2009 ausläuft.

Eine vertrauensvolle Zusammenarbeit ist Grundlage dieser Kooperation. Im Fall der Unzufriedenheit einer oder mehrerer Kooperationspartner ist diese dem/der AnsprechpartnerIn in der Modellregion anzuzeigen und dieser hat unverzüglich Vermittlungsgespräche einzuberufen. Führt dieser Dialog zu keiner Einigung, kann die Vereinbarung mit einer Frist von vier Wochen schriftlich gekündigt werden.


Lübeck, den 14. März 2008



Annette Borns
Hansestadt Lübeck
Senatorin Fachbereich Kultur



Eckhard Lück
Schulamt in der Hansestadt Lübeck
Schulrat



Vicki Täubig
Deutsches Jugendinstitut e.V.
wissenschaftliche Referentin

Anlage zur Kooperationsvereinbarung vom 14. März 2008

Die Kooperationsvereinbarung wird wie folgt erweitert:

Die wissenschaftliche Begleitung wird neben dem Projekt „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe“ auch durch das vom Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) geförderte Projekt „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule“ durchgeführt.

Das Projekt „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule“ beleuchtet die lokale Rolle der Jugendhilfe anhand der Stadtteilnetzwerke.

Für dieses Projekt endet die Vereinbarung zum 31.12.2010, wobei Erhebungen bis 30.06.2010 erfolgen können. Alle anderen Regelungen gelten für beide Projekte.

Lübeck, den 11.9.08
i.R.



Friedrich Thorn
Hansestadt Lübeck
Bereichsleiter Schule u. Sport



Eckhard Lück
Schulamt in der Hansestadt Lübeck
Schulrat



Dr. Vicki Täubig
Deutsches Jugendinstitut e.V.
wissenschaftliche Referentin

Deutsches Jugendinstitut
Nockherstr.2
81541 München
Telefon +49(0)89 62306-0
Fax +49(0)89 62306-162
www.dji.de