



 **ABSCHLUSSPUBLIKATION**

It's the education, folks!

Zehn Jahre Transferarbeit mit Großstädten

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

**deutsche kinder-
und jugendstiftung**



Transferinitiative
Kommunales
Bildungsmanagement

Agentur Großstädte

Impressum

Herausgeberin

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung GmbH
Tempelhofer Ufer 11
10963 Berlin
Tel.: (030) 25 76 76-0
www.dkjs.de
info@dkjs.de

Diese Publikation wurde von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung im Rahmen des Programms Transferagentur für Großstädte angefertigt. Die Transferagentur für Großstädte unterstützt Städte im Aufbau eines datengestützten Bildungsmanagements. Sie wird als Vorhaben der „Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement“ aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Partnerinnen sind die Alfred Toepfer Stiftung F.V.S., die Bürgerstiftung Bremen, die Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, die Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg und die Bremer Senatorin für Kinder und Bildung.

www.transferagentur-grossstaedte.de

Redaktion

Sabrina Dietrich, Anne Gebauer, Dr. Daniel März

Bildnachweis

Piero Chiussi: S. 6, 35, DKJS: S. 16, 19, 11, 34
Golden Eye: S. 7 (Duvneck), Annette Koroll: S. 33 (Dittrich)
Privat: S. 21, 27, 31, 32, 37, Frank Scheffka: S. 4, 14, 20, 29, 40
Ray Schesswendter: S. 27 (Sauerwein)
Nadine Wecke: S. 21 (Luchmann), Jann Wilken: Titel, S. 26, 30

Gestaltung

Studio GOOD, Berlin

Druck

WIRmachenDRUCK GmbH, Backnang

Die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) setzt sich für Bildungserfolg und gesellschaftliche Teilhabe junger Menschen ein. Für dieses Ziel bringt die DKJS Akteur:innen aus Staat, Wirtschaft, Praxis und Zivilgesellschaft zusammen und entwickelt mit ihnen praktische Antworten auf aktuelle Herausforderungen im Bildungssystem.

© DKJS 2023

Die Inhalte dieser Publikation wurden mit größtmöglicher Sorgfalt erstellt. Es wird jedoch keinerlei Gewähr für die Aktualität, Richtigkeit und Vollständigkeit der bereitgestellten Informationen übernommen.

Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.



Autor:innen



von Elmar Dörfers, Anne Gebauer, Katja Geerdes, Nele Groth, Markus Lindner, Dr. Daniel März, Lukas Röber und Moritz Schnitger, Transferagentur für Großstädte

Stand: Oktober 2023

Alle Themendossiers der Transferagentur für Großstädte finden Sie unter www.transferagentur-grossstaedte.de/publikationen



- 4 Vorwort
- 6 Ein Blick zurück, zwei Schritte nach vorn – Die Zukunft der Bildungslandschaften entwickeln**
Im Beitrag von Markus Lindner und Lukas Röber kommen zwei Wissenschaftler:innen zu Wort (Anika Duveneck und Sebastian Niedlich), die die Erfahrungen von 15 Jahren Bildungslandschaften betrachten und die Diskrepanz zwischen Erwartungen und Realität herausarbeiten. Während Ziele zwar oft nicht erreicht wurden, entfalteten Bildungslandschaften unerwartet positive Wirkungen in der Zusammenarbeit und Handlungsfähigkeit.
- 14 15 Jahre Bildungslandschaften – 15 Jahre Kinder- und Bildungsarmut! Wo kommen wir her und wo stehen wir aktuell?**
In Deutschland werden zu viele Kinder und Jugendliche abgehängt und leben in prekären Verhältnissen. Daniel März gibt einen Überblick über Wegmarken des öffentlichen und politischen Diskurses um Kinder- und Bildungsarmut der letzten 15 Jahre und darüber, welchen Beitrag die kommunale Bildungssteuerung bei der Bearbeitung von Armut leisten kann.
- 20 „Erfolgreiches Bildungsmonitoring versteht sich als lernender Prozess.“ Ein Gespräch zu Erwartungen und Perspektiven kommunalen Bildungsmonitorings**
Seit gut 15 Jahren gibt es kommunales Bildungsmonitoring in großstädtischen Bildungsverwaltungen. Zentraler Anspruch war und ist vor allem die Steuerungsunterstützung der kommunalen Bildungspolitik. In einem Interview zwischen Wissenschaft und Praxis schauen Katja Geerdes und Moritz Schnitger gemeinsam mit Christina Luchmann, Manuel Waschik und Christian Brüggemann auf Wirkmöglichkeiten und -grenzen des Bildungsmonitorings und insbesondere der klassischen Bildungsberichterstattung.
- 26 Beteiligung von Kindern: Eine Chance für einen guten Ganzttag**
Markus Sauerwein und Annalene Danner geben einen aktuellen Überblick zur Beteiligung von Kindern im Ganzttag und stellen Methoden der Beteiligung vor. Wie das in der Praxis konkret aussehen kann, zeigen Elmar Dörfers und Nele Groth an zwei Beispielen aus den Landeshauptstädten Stuttgart und Düsseldorf, in denen sich junge Menschen aktiv bei der Gestaltung von Ganztagsangeboten beteiligen.
- 34 Der Bildungscampus: zwischen Symbolkraft, hohen Erwartungen und Umsetzungsrealität**
Im Gespräch mit dem Erziehungswissenschaftler Thomas Coelen fragen Nele Groth und Anne Gebauer nach den Gelingensbedingungen eines Campus. Wie gehen Campusprojekte mit den hohen normativen Erwartungen um? Welchen Beitrag können sie zur Bildungsgerechtigkeit leisten? Und welche Rolle kann die Kommune als Gestalterin und Unterstützerin leisten?
- 40 Transferarbeit in der Bildungsverwaltung. Ein selbstreflexiver Blick auf zehn Jahre Transferarbeit der Transferagentur für Großstädte**
Daniel März und Markus Lindner führen die verschiedenen – alten wie neuen – Aspekte der Transferarbeit in der Bildungsverwaltung zusammen. Sie skizzieren Entwicklungen, zentrale Kriterien und Annahmen der Transferarbeit sowie Herausforderungen in den Bildungsverwaltungen. Dabei resümieren sie die letzten zehn Jahre der TAG und setzen an transfertheoretischen und praktischen Überlegungen der Transferarbeit an.
- 46 Endnoten



Vorwort

Mit dieser Publikation blicken wir auf zehn Jahre Transferagentur für Großstädte (TAG) in der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS). Die Entwicklung und Begleitung von Bildungslandschaften ist ein zentrales Anliegen der Arbeit der DKJS. Geleitet von dieser Idee, bringt sie seit vielen Jahren Menschen aus der Bildungspraxis, aus Verwaltung und Politik, aus Wissenschaft und Zivilgesellschaft zusammen und arbeitet mit ihnen an Veränderungen und drängenden Herausforderungen im Bildungssystem – stets mit dem Ziel, jungen Menschen in unserem Land ein gutes Aufwachsen zu ermöglichen. Eine besondere Aufmerksamkeit richtet sich dabei auf die Akteurin „Kommune“, denn dies ist der Ort, an dem Menschen leben, aufwachsen und wo Bildungsungleichheit am stärksten sichtbar wird.

Kommunales Engagement und vielfältige Herausforderungen

Mit der TAG – gefördert durch das Ministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der Transferinitiative – konnte die Arbeit zu Bildungslandschaften mit dem datenbasierten kommunalen Bildungsmanagement (DKBM) um ein wesentliches Element erweitert werden. Die Grundannahme dabei ist, dass Kommunen ihre Rolle als Gestalterinnen der Bildung vor Ort erkennen und stärken, d. h. dass ihre Bildungssteuerung entlang strategischer Ziele durch datenbasiertes (Bildungsmonitoring), kooperatives und koordiniertes Agieren bedarfsgerechter ausgerichtet und gestaltet werden kann. Mit der Gründung von so genannten

Transferagenturen sollten ab 2014 die Erfahrungen aus 35 Modellkommunen, die im Programm „Lernen vor Ort“ (2009–2014) gefördert wurden, in die Fläche getragen und auf weitere Kommunen übertragen bzw. transferiert werden. Als DKJS haben wir uns mit der TAG auf Großstädte fokussiert. Die Gründe waren ihre Größe (sowohl bezogen auf die Bevölkerung als auch bezogen auf die Verwaltung) und ihre besonderen Rahmenbedingungen mit vielfältigen thematischen, gesellschaftlichen und strukturellen Herausforderungen.

Damit wir unsere Arbeit gewinnbringend umsetzen konnten, brauchte es neben der fachlichen Expertise v. a. eine vertrauensvolle Zusammenarbeit mit unseren Ansprechpersonen vor Ort, um zu verstehen, wo die Herausforderungen liegen. Dadurch konnten wir auf Bedarfe reagieren, Anregungen zur Weiterentwicklung geben und gemeinsame Lernprozesse initiieren. Beispielgebend dafür steht unser Großstadtnetzwerk, in dem wir über viele Jahre einen vertrauensvollen, praxisorientierten und gemeinschaftsstiftenden Raum der Zusammenarbeit entwickelt haben.

In den zurückliegenden zehn Jahren haben wir gemeinsam mit den von uns begleiteten Großstädten an vielen Themen gearbeitet. Einige davon sind als Beiträge in diesem Sammelband abgebildet und stehen damit exemplarisch für die Arbeit der vergangenen Jahre, deren Grundlage das DKBM bildet. Sie zeugen von einem großen kommunalen Engagement und geben einen Einblick darüber, wie vielfältig und abwechslungsreich diese Arbeit war; wieviel wir gemeinsam mit Ihnen erreicht haben; wieviel wir gelernt haben, aus Rückschlägen und Erfolgen; wie gesellschaftliche Entwicklungen (und disruptive Krisen) unser Handeln immer wieder beeinflusst und verändert hat. Ihr Einsatz für den Aufbau einer zukunftsorientierten kommunalen Bildungslandschaft steht stellvertretend für die vielen Anstrengungen in den Kommunen bundesweit.

Was bleibt und was nehmen wir mit?

Politische, gesellschaftliche und damit auch förderpolitische Rahmenbedingungen verändern sich stetig und somit auch die TAG mit Auslaufen der Förderung im Januar 2024. Wir blicken zurück auf eine bewegte, intensive und lehrreiche zehnjährige Reise. Mit Demut und Freude über das Erreichte und ein wenig Wehmut über das Ende.

Ich möchte mich an dieser Stelle herzlich bei all den Menschen bedanken, die an dieser Reise teilgenommen haben – sei es durch ihre Beiträge zu diesem Sammelband, ihre Teilnahme an Workshops und Veranstaltungen oder ihre Mitarbeit in unseren Projekten. Ohne Ihr Engagement und Ihre Unterstützung wäre der Weg, den wir zurückgelegt haben, nicht möglich gewesen:

- An unsere Großstädte geht ein besonderer Dank für Ihre Offenheit und Bereitschaft zur Zusammenarbeit. Ihr konstruktives, kollegiales und wertschätzendes Miteinander war die Basis, um deren Entwicklungsvorhaben gewinnbringend zu begleiten und unsere eigene Arbeit kontinuierlich weiterzuentwickeln. Danke schön für Ihre Treue, unsere Formate regelmäßig zu besuchen und immer ansprechbar für Fragen zu sein, trotz voller Schreibtische und hohem Arbeitsdruck.
- Danke an unseren Beirat, bestehend aus Expert:innen aus Wissenschaft, Praxis und Zivilgesellschaft, der uns mit Rat und Tat zur Seite stand, uns Türen geöffnet und Brücken gebaut hat und unsere Arbeit mit wertvollen Einblicken und fachkundiger Beratung bereichert hat.
- Selbstverständlich möchte ich auch dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) für die Förderung der TAG sowie dem PT-DLR danken, ohne die unsere Arbeit in diesem Umfang und mit dieser Reichweite nicht möglich gewesen wäre.
- Und das gesamte Team der TAG verdient eine besondere Anerkennung – sowohl die aktuellen Mitarbeiter:innen als auch diejenigen, die uns in der Vergangenheit begleitet und die TAG mitaufgebaut haben. Euer Einsatz, eure Professionalität und positiver Spirit haben maßgeblich dazu beigetragen, dass wir unsere Ziele erreicht haben. Jede und jeder von euch hat einen unschätzbaren Beitrag geleistet, und ich möchte euch für eure großartige Arbeit und euer Engagement danken.

Wir hoffen, dass der Sammelband nicht nur eine Dokumentation vergangener Arbeit ist, sondern auch eine Inspirationsquelle für die kommenden Jahre sein wird. Dass er zur Diskussion anregt, zur Weiterentwicklung anspornt und vor allem dazu beiträgt, dass Bildungslandschaften in Großstädten zu Orten der Chancengerechtigkeit, der Innovation und Zusammenarbeit werden.

Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre und freuen uns auf die nächsten Schritte, die wir gemeinsam gehen werden, um Bildung in den Kommunen für die Zukunft zu gestalten.



Herzlichst, Ihr Markus Lindner
und das Team der Transferagentur für Großstädte!



Ein Blick zurück, zwei Schritte nach vorn – Die Zukunft der Bildungslandschaften entwickeln

von **Markus Lindner** und **Lukas Röber**, Transferagentur für Großstädte

Aus den unterschiedlichen politischen und programmatischen Entwicklungen der vergangenen 20 Jahre, die zur Regionalisierung des Bildungswesens¹ beigetragen haben, lassen sich inzwischen zahlreiche Erkenntnisse für die Weiterentwicklung von Bildungslandschaften und des „datenbasierten kommunalen Bildungsmanagements“ (DKBM) ableiten. In diesem Kapitel lassen wir zwei Wissenschaftler:innen zu Wort kommen, die sich in den letzten Jahren intensiv aus einer forschenden und auch praktisch-begleitenden Rolle mit Bildungslandschaften und DKBM beschäftigt haben. Zentral ist dabei für uns – neben der Frage, was eigentlich erreicht werden konnte – die Perspektive auf Erfahrungen und Erkenntnisse, die für zukünftige Entwicklungen relevant sein können.

Für die Arbeit der TAG ist und war es immer wichtig, fachlich-wissenschaftliche Erkenntnisgewinne sowie praktische Konsequenzen für die Umsetzung vor Ort gleichermaßen im Blick zu behalten. Wissen über den eigenen Wirkbereich und mögliche Stellschrauben für Veränderung sind entscheidend, wenn Entwicklungen in komplexen Systemen gestaltet werden sollen. Es war bzw. ist damit eine wichtige Orientierung für die Arbeit in kommunalen Veränderungsprozessen. Diesem Ansatz möchten wir auch hier folgen und abschließend einige Argumente der Autor:innen aus Perspektive der TAG weiterdenken. Denn gerade diese Erkenntnisse sollten aus unserer Sicht auch zukünftig für die kommunale Praxis und die (externe) Unterstützung der Bildungslandschaften herangezogen und reflektiert werden.

Erwartungen, Erfahrungen und Lernprozesse. Von Kenntnissen aus 15 Jahren Bildungsland- schaften lernen

von **Dr. Anika Duve neck**, Freie Universität Berlin,
zuerst erschienen in „Gut vernetzt für Bildung im Wandel. Wie zukunftsfähige kom-
munale Bildungslandschaften in Bayern entstehen“ der Transferagentur Bayern.

Wer sich heute auf den Weg macht, um Bildung vor Ort systematisch und umfassend zu gestalten, kann auf Erfahrungen aus inzwischen 15 Jahren kommunale Bildungslandschaften zurückgreifen. Das ist ein großer Vorteil gegenüber der ersten Generation, die sich mit Annahmen begnügen musste. Viele davon erwiesen sich als wenig tragfähig: Die Umsetzung lief meist anders als erwartet.

Dieser Text wurde im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes „Lernende Stadt Gelsenkirchen“ im BMBF-Wettbewerb „Zukunftsstadt 2030+“ verfasst, um das Wissen über Bildungslandschaften als Grundlage für das Vorgehen zu nutzen bzw. nutzbar zu machen. Auf Basis von über 30 Studien und unzähligen Artikeln zu dem Thema geht es im Folgenden um die Gründe für die Diskrepanz zwischen Erwartungen und Entwicklungen sowie um unerwartete Entwicklungen und die Bedeutung von Lernprozessen, um die Entwicklungen einordnen und das Verhältnis zu Erwartungen bewusst navigieren zu können.

Erwartungen vs. Entwicklung

Am Anfang von Bildungslandschaften stehen große Erwartungen. Wissenschaftliche Untersuchungen zeigen, dass die beteiligten Akteur:innen mit dem Konzept eine Vielzahl und Vielfalt an Zielsetzungen verbinden: von einer effektiveren, bedarfsorientierteren Gestaltung von Bildung über Verbesserungen von Lernleistungen und Wohlbefinden bis hin zum Abbau sozialer Benachteiligung, der mit der Steigerung der Attraktivität von Standorten und deren Wirtschaftsleitung vereinbar ist. Die Aussicht darauf, einen Unterschied für junge Menschen machen zu können, ist dabei die treibende Kraft kommunaler Bildungslandschaften: Es sind „passionately held motives“², die die Beteiligten motivieren, sich zu engagieren und mit anderen zu vernetzen. Die Aussicht, lediglich neue Strukturen aufzubauen, würde hingegen kaum jemanden hinter dem Ofen hervorlocken.

So einig, wie sich die Studien in Sachen Erwartungen an Bildungslandschaften sind, so einig sind sie sich jedoch auch darin, dass die Ziele nicht erreicht werden. Es lassen sich kaum Hinweis darauf finden, dass Bildungs-

landschaften zu besseren Lernleistungen oder weniger Benachteiligung beitragen – im Gegenteil: Wenn, dann gibt es eher Hinweise auf deren Verstärkung. Das ist nicht nur in Deutschland so. Bei unseren europäischen Nachbarländern sind ganz ähnliche Entwicklungen zu verzeichnen. Nicht einmal ein Zusammenhang zwischen Bildungsvernetzung und der Entstehung innovativer pädagogischer Ansätze lässt sich finden. Entsprechend hoch sind Enttäuschung und Frust in der Praxis: Häufig entsteht der Eindruck, zwar viel zu tun und zu reden, aber ohne, dass viel passiert.

Um zu verstehen, wie es zu dieser Lücke zwischen Erwartungen und Entwicklung kommt, hilft das Konzept der Rationalitätsmythen. Es bezeichnet Vorstellungen, die so überzeugend sind, dass sie nicht hinterfragt werden: Es reicht, dass sich alle einig sind, gemeinsame



Bildungslandschaften erwiesen sich als Motoren von Lernprozessen, die Voraussetzungen für gelingende Zusammenarbeit sind.

Dr. Anika Duve neck



Bildungslandschaften sind ein Erfolgsmodell! Der Erfolg liegt nur woanders als erwartet, ist für die Zukunftsfähigkeit von Städten und Kommunen perspektivisch aber noch weitreichender.

Dr. Anika Duveck



Ziele erreichen zu wollen; die Frage, wie das geschehen soll, tritt dahinter zurück. Sie werden nicht einmal dann hinterfragt, wenn sie sich als falsch erweisen. Wer sich etwa auf die Annahmen stützt, Bildung sei ein Schlüssel zum Abbau sozialer Benachteiligung und aus Bildungsnetzungen gehen innovative Bildungsangebote hervor, kann mit Rückhalt rechnen – selbst, wenn sie nachweislich falsch sind. Wer hingegen ins Feld führt, dass Vernetzung nicht automatisch zu besseren Bildungsangeboten führt und Bildung(–landschaften) Benachteiligungen auch verstärken können, kann vielmehr mit Widerstand rechnen – trotz bester Beweislage.

Auf dem Feld der Bildungslandschaften haben sich viele Annahmen als Rationalitätsmythen herausgestellt: Etwa die in einer Studie³ prägnant angeführte „weit verbreitete Vorstellung, aus lokalen Vernetzungen entstehe recht umstandslos ein kohärentes System der Erziehung, Betreuung und Bildung, aus dem dann wiederum recht umstandslos mehr Teilhabe für junge Menschen erwachse“, oder dass „aus personaler Zusammenarbeit recht schnell auf organisationale Kooperationen geschlossen [wird] (oder umgekehrt), und daraus recht schnell auf Erfolge der Quartiersentwicklung“. Solche Vorstellungen gehen in der Praxis nicht auf, da zwischen konkreten Maßnahmen vor Ort und dem Erreichen von Zielen wie dem Abbau sozialer Benachteiligung lange und komplexe Wirkungsketten liegen, auf die zahlreiche Faktoren Einfluss nehmen; viele davon außerhalb der Reichweite kommunaler Bildungslandschaften. Bildungslandschaften sind also geprägt von überzeugenden, aber unterkomplexen Annahmen, die an der Realität scheitern.

Ein bedeutsamer Rationalitätsmythos lautet: „Zusammenarbeit ist eine Frage der Haltung“. Die Erfahrung

zeigt jedoch, dass Zusammenarbeit nicht nur eine Voraussetzung für das Erreichen gemeinsamer Ziele, sondern selbst voraussetzungsreich ist. Neben der Bereitschaft, sich auf Kooperation einzulassen, braucht es etwa ein grundlegendes Wissen über die Beteiligten und warum sie wie arbeiten. Nur dann können gemeinsame Ansätze entwickelt werden, die mit verschiedenen Arbeitsweisen und Vorgaben vereinbar sind. Dieses Wissen ist bisher kaum ausgeprägt. Woher auch, in einem Bildungssystem, in dem über Jahrzehnte in getrennten Zuständigkeiten gearbeitet wurde und es kaum Anlässe für Austausch gab. Wird dieses Wissen nicht kultiviert, kommt es häufig schon ganz am Anfang der Wirkkette zu Problemen.

Unerwartete Entwicklungen

Die Entwicklung zeigt auch, dass genau in dem Bereich ihre größten Wirkungen zu verzeichnen sind: Bildungslandschaften boten oft erste Anlässe, um einander und die Arbeitskontexte der Beteiligten kennenzulernen. So fanden sie Schnittmengen und Kooperationspotenziale – oft woanders, als zunächst vermutet. Die Arbeit an gemeinsamen Themen wie der Gestaltung von Übergängen führte dazu, dass sie zusammen ein Verständnis entwickeln konnten, wo vorher kaum Wissen vorhanden war. Kurzum: Bildungslandschaften erwiesen sich als Motoren von Lernprozessen, die Voraussetzungen für gelingende Zusammenarbeit sind. Da ihre Bedeutung und der Bedarf nach gezielter Förderung zunächst kaum im Blick waren, handelt es sich dabei um sogenannte „Sekundäreffekte“. Sie prägen das Feld ebenso wie die Rationalitätsmythen bzw. sind deren Gegenstück. Nach heutigem Kenntnisstand, der den größten Bedarf zum Erreichen der Ziele von Bildungslandschaften in der Schaffung der grundlegenden Vor-

aussetzungen ausmacht, sind die Wirkungen im Bereich der Zusammenarbeit ein großer Erfolg.

Dabei ist der größte unerwartete Sekundäreffekt kommunaler Bildungslandschaften noch ein anderer: Es hat sich gezeigt, dass die beschriebenen Lernprozesse nicht nur Voraussetzungen für die Zusammenarbeit im Bildungsbereich sind, sondern darüber hinaus zu einer „zielungebundenen Erhöhung der Handlungsfähigkeit“ führen können. Krisen wie die Corona-Pandemie haben zutage gefördert, dass dort, wo multiperspektivische Zusammenarbeit bereits etabliert war, unerwartete Probleme schneller und besser bewältigt werden konnten als dort, wo das nicht der Fall war. Die Kenntnis voneinander, Vertrauen, kürzere Wege, unkompliziertere Absprachen etc. schaffen auch dafür die erforderlichen Voraussetzungen. Die Vernetzungsstrukturen kommunaler Bildungslandschaften bewährten sich an zahlreichen Stellen, für die sie nie vorgesehen waren. Diese Entwicklung ist mit Blick auf gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen besonders wertvoll für Kommunen, stoßen die vorhandenen in Zuständigkeiten getrennten Strukturen doch an ihre Grenzen. Und nicht zuletzt kann zielungebundene Handlungsfähigkeit wieder positiv auf den Bildungsbereich zurückwirken: Häufig stieg in dem Zuge der kommunale Stellenwert von Bildung, was wiederum die Bedingungen für gemeinsame Wissensarbeit und Lernprozesse verbessert.

Vom Umsetzungs- zum Lern- und Verständnisprozess

Die Erkenntnisse aus 15 Jahren Bildungslandschaften stellen das Thema auf den Kopf: Dass sie ihre Wirkungen nicht auf Ebene der jungen Menschen, sondern vor allem auf der Ebene von Zusammenarbeit entfalten, wurde lange als Scheitern gedeutet. Heute lässt sich erkennen, dass die Lernprozesse die Voraussetzungen für das Erreichen der gemeinsamen Ziele wie auch von Zukunfts- und Handlungsfähigkeit insgesamt sind.

Bildungslandschaften sind ein Erfolgsmodell! Der Erfolg liegt nur woanders als erwartet, ist für die Zukunftsfähigkeit von Städten und Kommunen perspektivisch aber noch weitreichender. Die Bereitschaft, sich auf Lernprozesse einzulassen, ist nicht zuletzt auch der Schlüssel, um den Wert von Bildungslandschaften jenseits von Rationalitätsmythen zu erkennen.

In der „Lernenden Stadt Gelsenkirchen“ hat die Auseinandersetzung mit den Erfahrungen vorheriger Projekte dazu geführt, dass ein Wandel vom Umsetzungs- zum Lern- und Verständnisprozess eingeleitet wurde, von dem alle Beteiligten profitierten. Im Wissen darum, dass zunächst grundlegende Voraussetzung zu schaffen sind, wurde der Erfolg nicht länger am Erreichen der ursprünglichen Ziele, sondern an den Lerneffekten gemessen. So wurden die Beteiligten von unrealistischen Erwartungen entlastet und der Blick auf die Grundlagenarbeit frei, die im Rahmen des Projektes geleistet wurde.

Gleichwohl wäre es ein Fehler, hohe Ziele direkt als unrealistisch und unterkomplex abzutun: Sie sind nicht weniger als die Triebkräfte der Entwicklung. Wäre der Erwartungshorizont auf Lerneffekte auf Ebene der Zusammenarbeit begrenzt, würde es gar nicht erst zu Lerneffekten kommen. Zudem müssen sich kommunale Bildungsansätze an bildungspolitischen Zielen messen lassen. Und nicht zuletzt besteht die Herausforderung im Umgang mit Rationalitätsmythen gerade in ihrer fast unerschütterlichen Überzeugungskraft. Wer selbst nicht Teil der Entwicklung war, wird sich nur schwer vorstellen können, wie voraussetzungsreich allein grundlegende Voraussetzungen wie Zusammenarbeit sind. Die Erfahrungen und das Wissen über Bildungslandschaften erlauben jedoch eine Einordnung, die unerwartete Entwicklungen erklärt und unerwartete Erfolge sichtbar macht. Dazu soll der Text einen Beitrag leisten.

Freie Universität  Berlin



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Kommunale Bildungslandschaften – Enttäuschte Erwartungen, gute Aussichten? Ein Kommentar zu Anika Duveneck

von Dr. Sebastian Niedlich, Freie Universität Berlin

In ihrem Beitrag „Erwartungen, Erfahrungen und Lernprozesse. Von Kenntnissen aus 15 Jahren Bildungslandschaften lernen“ gelangt Anika Duveneck zu einem Befund, der zumindest auf den ersten Blick widersprüchlich erscheint: Einerseits konstatiert sie, kommunale Bildungslandschaften hätten zwar große Erwartungen geweckt, die mit ihnen verbundenen Ziele indes deutlich verfehlt. So zeigten einschlägige Studien, dass sich weder Lernleistungen verbessert hätten noch Bildungsbenachteiligung verringert worden sei – eher im Gegenteil. Andererseits bewertet Duveneck kommunale Bildungslandschaften positiv, weil sie wichtige Lernprozesse hervorgebracht und die kommunale Handlungsfähigkeit prinzipiell verbessert hätten. Zugleich hält sie fest, dass hoch gesteckte Ziele als Triebkräfte der Entwicklung von Bildungslandschaften notwendig seien und kommunale Bildungsansätze sich an bildungspolitischen Zielen messen lassen müssten.

Wie ist dieser Befund zu verstehen? Was können wir daraus für die zukünftige Gestaltung von kommunalen Bildungslandschaften lernen?

Ein zentrales Argument bei Duveneck kreist um das Konzept der Rationalitätsmythen – Annahmen über die Wirksamkeit kooperativer, abgestimmter kommunaler Handlungsansätze, die trotz gegensätzlicher empirischer Befunde unhinterfragt bleiben. Wenn Duveneck argumentiert, solche Annahmen seien unterkomplex, lässt sich ihr nur zustimmen. Und es ist sicherlich auch richtig, dass diese Annahmen – nicht zuletzt durch politische Zielverlautbarungen – unrealistische Erwartungen geschürt haben. Gleichzeitig spielen solche Zielformulierungen, wie Duveneck selbst einräumt, durchaus eine wichtige Rolle, weil sie „passionately held motives“ der Akteur:innen ansprechen, die diese zum Engagement in kommunalen Bildungslandschaften motivieren.

Netzwerkansätzen wird oft vorgehalten, sie dürften nicht zum Selbstzweck verkommen. Schon deshalb ist es wichtig, einen Bezug zu bildungspolitischen Zielsetzungen herzustellen. Mehr noch: Bildungspolitisches Handeln kommt nicht ohne Annahmen über Wirkungszusammenhänge aus – wir müssen nicht nur klären, was wir wollen, sondern auch, wie das zu erreichen wäre. Zu einem gewissen Grad sind Wirkungsannahmen da-

bei immer unterkomplex – es sind modellhafte Vereinfachungen, die eine Verständigung der Akteur:innen über Kausalzusammenhänge und geeignete Vorgehensweisen ermöglichen, auch wenn sie der Realität natürlich nicht voll entsprechen können.

Bei kommunalen Bildungslandschaften fällt die Formulierung solcher Annahmen allerdings besonders schwer, weil, wie auch Duveneck festhält, von sehr langen Wirkungsketten auszugehen ist. Demnach führen Vernetzungsaktivitäten idealerweise zu Lernprozessen, die überhaupt erst die Voraussetzungen für gelingende Zusammenarbeit schaffen. Infolgedessen steigt die kommunale Handlungsfähigkeit, was sich in besseren Bildungsangeboten und Lösungsansätzen niederschlägt, wovon wiederum die Bildungsadressat:innen profitieren.

Diese Wirkungskette bringt verschiedene Herausforderungen mit sich. So lassen sich die zu erwartenden Wirkungen kaum vorab genau bestimmen, denn die verfolgten Ziele und Lösungsansätze ‚emergieren‘ erst im Verlauf der Entwicklung; sie sind Gegenstand und Ergebnis eines (wiederholten) Verständigungs- und Aushandlungsprozesses unter den beteiligten Akteur:innen. In diesem Sinne wird die Handlungsfähigkeit, wie Duveneck schreibt, zielungebunden erhöht.⁴ Zudem bedeuten lange Wirkungsketten, dass die Wirkungen in besonderem Maße nicht nur vom Handeln der Akteur:innen abhängen, sondern auch von äußeren Rahmenbedingungen – sozioökonomischen Entwicklungen, politischen Themenkonjunkturen, Reorganisationsprozessen, Voraussetzungen von Bildungsadressat:innen usw. Die Zielerreichung ist also mit einer großen Unsicherheit verbunden.

Mit anderen Worten: Kooperations- und Vernetzungsansätze, wie sie in kommunalen Bildungslandschaften verfolgt werden, sind durch hohe Komplexität gekennzeichnet.⁵ Sie funktionieren nicht wie Kochrezepte, bei denen zumeist ein ähnliches, zufriedenstellendes Ergebnis erzielt wird, wenn die Anweisungen befolgt werden. Selbst eine Mondmission ist in bestimmter Hinsicht weniger herausfordernd, weil sie zwar ein hohes Maß an Expertise erfordert, das Vorgehen jedoch in gewissem Grad standardisierbar ist und auf den Erfahrungen vor-



Kooperations- und Vernetzungsansätze, wie sie in kommunalen Bildungslandschaften verfolgt werden, sind durch hohe Komplexität gekennzeichnet.

Dr. Sebastian Niedlich



heriger Missionen aufbauen kann, sodass die Erfolgsgewissheit hoch ist. Dies gilt nicht in gleicher Weise für kommunale Bildungslandschaften, in denen sowohl die Ziele als auch der Weg dorthin zumeist erst bestimmt werden müssen und oft kontrovers sind.

Aus alledem ergibt sich, dass es kaum möglich ist, den kausalen Zusammenhang zwischen Vernetzungsaktivitäten und Entwicklungen bei den Zielgruppen verlässlich zu belegen. Dass bisherige Studien zu dem Schluss kommen, die Ziele von Bildungslandschaften seien nicht erreicht worden, ist insofern kaum überraschend. Allerdings gilt es, einen Fehlschluss zu vermeiden: Die erhofften Wirkungen sind notorisch schwer zu messen und sie treten erst nach längerer Zeit ein – das heißt aber nicht zwangsläufig, dass kommunale Bildungslandschaften nicht zu besseren Bildungsergebnissen und mehr Chancengerechtigkeit beitragen können. Auf wissenschaftlicher Ebene wären aber andere, komplexere und längerfristig angelegte, Forschungsdesigns (und bescheidenere Geltungsansprüche) notwendig, um diesen Wirkungszusammenhängen nachzuspüren. Und in praktischer Hinsicht müssten die Annahmen über Ursachen, Wirkungen und Handlungsansätze viel detaillierter expliziert werden, beispielsweise mithilfe sogenannter Programmtheorien.⁶

Eine angemessene Herangehensweise an kommunale Bildungslandschaften setzt indes auch eine bestimmte Haltung der kommunalen Akteur:innen voraus, insbesondere eine Abkehr von einfachen Steuerungsfantasien und kurzfristigem Erfolgsdenken. Vielmehr gilt es, die Komplexität der Vorhaben anzuerkennen und Lernprozessen und Beziehungsgestaltung Raum und Zeit zu geben. Der Bildungsbereich ist, wie auch andere Bereiche, von einer Vielzahl von Förderprogrammen und -projekten geprägt. Damit einher geht die Erwartung, immer wieder neue, mutmaßlich innovative Handlungsansätze zu entwickeln. In der Praxis bekommen stattdessen häufig bestehende (durchaus sinnvolle!) Ansätze einem neuen Anstrich. Langfristig angelegte kommunale Bildungslandschaften verzichten auf ständige Neuerung, ihr Nutzen liegt vielmehr darin, Bestehendes besser zu koordinieren und zu verzahnen.

Angesichts der komplexen gesellschaftlichen Probleme, mit denen auch der Bildungsbereich konfrontiert ist, wird abgestimmtes Handeln zukünftig eher noch an Bedeutung gewinnen. Der Kreis der beteiligten Akteur:innen wird sich dabei tendenziell erweitern. Beispielsweise konstatieren jüngere Studien einen Wandel im Aufgabenspektrum schulischer „Unterstützungssysteme“ (Schulaufsicht, Fortbildungsinstitute u. a.). Kommunale Bildungslandschaften könnten sicherlich davon profitieren, diese Akteur:innen systematischer einzubeziehen. Mit ‚realistischeren‘ Erwartungen würden sich dabei auch die Erfolgsaussichten verbessern.

Resümee: Fünf Stellschrauben für die Zukunft der kommunalen Bildungslandschaften

Um die Kommunen bestmöglich beim Aufbau und der Weiterentwicklung ihrer kommunalen Bildungslandschaften unterstützen zu können, ist es wichtig, aus den Erfahrungen der Vergangenheit zu lernen und an die

Anforderungen der Zukunft anzupassen. Daher möchten wir abschließend aus unserer Perspektive einige Gedanken beider Texte aufnehmen und fragen, was das für die kommunale Praxis in Zukunft bedeutet. Unsere Gedanken speisen sich aus zehn Jahren Praxiserfahrung in der kommunalen Begleitung. Dennoch erheben wir weder den Anspruch auf Vollständigkeit noch sind sie als kausale Anleitung für den Aufbau kommunaler Bildungslandschaften zu verstehen.



Die Komplexität anerkennen und kommunizieren

Strukturentwicklungsvorhaben, wie der Aufbau eines DKBM und kommunaler Bildungslandschaften, sind komplex und von intensiver sozialer Aushandlung geprägt. Solche Entwicklungen benötigen Zeit und verlaufen nicht linear. Dies anzuerkennen und in seiner Komplexität zu unterstützen, ist ein wesentlicher Erfolgsfaktor. Unsere Erfahrung zeigt, dass dies bedeutet, den Blick nicht ausschließlich auf kurzfristige Erfolge (Outputs) zu legen, sondern auch und v. a. langfristige Ziele und Ergebnisse in den Blick zu nehmen.



Das Warum benennen

Antrieb und Motivation für Veränderungsprozesse sind häufig die Fragen nach dem Warum: Warum möchten wir ein kommunales Bildungsmanagement bzw. eine Bildungslandschaft etablieren? Aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen (z. B. Fluchtmigration) und bildungspolitische Programmatiken (z. B. Rechtsanspruch auf Ganztags) können Motor für langfristige Zielsetzungen und Entwicklungen sein. Bildungspolitische Ziele, wie zum Beispiel mehr Bildungsgerechtigkeit, ein besseres Bildungsangebot etc., können dem Vorhaben eine normative Legitimation verleihen.



Langfristige Ziele und kurzfristige Erfolge verbinden

Der Spagat zwischen langfristigen, normativen Zielen und tagesaktuellen Herausforderungen ist für die umsetzenden Akteur:innen in den Kommunen eine große kommunikative Herausforderung. Die Wirkungsketten hin zu nachhaltiger Veränderung sind lang (vgl. Duveneck), Erfolge können so in weite Ferne rücken. Daher wird es zukünftig aus unserer Sicht noch wichtiger, beide Perspektiven im Blick zu behalten: Auf der einen Seite das übergeordnete Warum zu fokussieren, anzuerkennen, dass Strukturentwicklungsvorhaben komplex sind und sich von Rückschlägen nicht entmutigen zu lassen. Auf der anderen Seite müssen auch vermeintlich kleine Erfolge, an denen Lernen und Zusammenarbeit gelingen, auf dem Weg dorthin gefeiert werden. Dies kann die Etablierung oder Revitalisierung eines strategischen Entscheidungsgremiums ebenso wie die Aufgleisung eines neuen Projekts vor Ort sein. Eine große Hilfe können dabei formulierte Wirkweisen der eigenen Arbeit sein, die zeigen, an welchem Punkt der „kleine Erfolg“ seine Wirkung zeigen soll.

Diese fünf Stellschrauben sind aus unserer Sicht zentral, wenn es darum geht, Verwaltungshandeln im Allgemeinen und kommunale Bildungslandschaften im Speziellen weiterzuentwickeln. Sie beschreiben wichtige, wenn auch nicht alle, Anknüpfungspunkte für kommunale Mitarbeitende sowie jegliche Unterstützungsstrukturen, ob Landes-, Bundesprogramme oder Beratungsangebote. Mit Blick auf die wissenschaftlichen Beobachtungen kommunaler Steuerungsprozesse ist es wünschenswert, zukünftig Kommunalverwaltungen als Organisation und deren Mitarbeitenden noch stärker zu fokussieren.

Dabei muss der Frage nachgegangen werden, inwiefern Strukturansätze wie ein DKBM die Handlungsfähigkeit und Resilienz tatsächlich erhöhen. Anika Duveneck und Sebastian Niedlich liefern in den hier veröffentlichten Texten einen wichtigen Beitrag zu dieser Diskussion.

Allgemein dienen diese Stellschrauben dazu, Kommunen in Zukunft handlungsfähig(er) zu machen. Damit dies gelingt, braucht es viele Hände, die gemeinsam in dieselbe Richtung drehen, um Entwicklung zu gestalten und langfristig tatsächlich Wirkung zu entfalten.



Raum für Lernen und Kooperieren schaffen

Lernen und Zusammenarbeiten sind zentrale Erfolgsmerkmale. Damit verbunden ist auch die Frage, wie Zusammenarbeit in der Verwaltung (als Organisation) eigentlich angelegt bzw. nicht angelegt ist. Um von der Zuständigkeit zur Verantwortung zu kommen, ist es daher wichtig, Anlässe und Räume zu schaffen, in denen Zusammenarbeit gewollt und möglich wird. Kooperation und gemeinsame Wissensarbeit müssen als wertvoll definiert werden. Während unserer langjährigen Begleitung der Kommunen zeigte sich uns eine hohe Lern- und Entwicklungsbereitschaft. Diese gilt es sowohl innerhalb der Kommune als auch zwischen den Kommunen zu ermöglichen und zu fördern. Innerhalb der Kommune kommt dabei dem Führungskräftepersonal eine entscheidende Rolle zu, welches Freiräume für gemeinsames Lernen und Zusammenarbeiten ermöglichen muss.



Das Rad nicht neu erfinden

Kommunen und ihre Mitarbeitenden benötigen Unterstützung „von außen“. Gerade weil es keine Kochrezepte im Sinne kausaler Anleitungen, sehr wohl aber reichlich erfahrungsbasiertes Praxiswissen gibt, kann den Kommunen „von außen“ Orientierung und Hilfestellung angeboten werden. Dieses Wissen muss jedoch gehoben, übersetzt und zugänglich gemacht werden. Denn, es geht nicht nur darum, Leuchttürme und Ergebnisse darzustellen – und über das Was zu reden –, sondern v. a. auch darum, Prozesse offenzulegen und darzustellen – d. h. über das WIE zu reden. So können Kommunen voneinander lernen, von unterschiedlichen Erfahrungen profitieren und einen für sie passenden, eigenen Weg entwickeln.

WEITERE LITERATURHINWEISE

Niedlich, Sebastian (2020): *Neue Ordnung der Bildung. Zur Steuerungslogik der Regionalisierung im deutschen Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer VS (Educational Governance, Band 49).

Duveneck, Anika (2016): *Bildungslandschaften verstehen. Zum Einfluss von Wettbewerbsbedingungen auf die Praxis*. 1. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa (Edition Soziale Arbeit).



15 Jahre Bildungslandschaften – 15 Jahre Kinder- und Bildungs- armut! Wo kommen wir her und wo stehen wir aktuell?

von **Dr. Daniel März**, Transferagentur für Großstädte

Vor etwas mehr als 15 Jahren wurde die Aachener Erklärung des Deutschen Städtetags verabschiedet. Im Herbst 2007 wurde darin der Aufbau kommunaler Bildungslandschaften gefordert, um u. a. den schlechteren Bildungschancen von in Armut lebenden Kindern und Jugendlichen zu begegnen. Im gleichen Jahr gründete sich die Weinheimer Initiative mit der Forderung des Aufbaus kommunal koordinierter und lokaler Verantwortungsgemeinschaften im Bildungsbereich. 2007 war auch das Jahr, in dem der Deutsche Kinderschutzbund in einer großen, bundesweiten Kampagne mit 2,6 Millionen Fähnchen auf die prekäre Situation von armen und bildungsbenachteiligten Kindern und Jugendlichen aufmerksam machte. Jedes der 2,6 Millionen Fähn-

chen stand dabei für ein armes Kind in Deutschland. In zahlreichen Städten wehten auf zentralen Plätzen hunderte und tausende dieser kleinen Fahnen im Wind, bezeugten ein beeindruckendes Bild und legten zugleich ein bedrückendes Zeugnis über die Lebensrealität vieler Kinder und Jugendlicher in Deutschland ab. Diese Realität zeigt sich unter anderem darin, dass Kinderarmut und Bildungserfolg nach wie vor eng miteinander verbunden sind, da Kinder aus einkommensschwachen und bildungsfernen Familien schlechtere Bildungschancen haben als Kinder aus wohlhabenderen Familien. Seitdem sind über 15 Jahre vergangen. Was ist in diesen 15 Jahren passiert? Wo stehen wir aktuell?

Kinderarmut ist weiterhin ein strukturelles Problem und eine große Herausforderung für die kommunale Armutspolitik

Zu dieser Realität gehört nach wie vor eine Rücksichtslosigkeit gesellschaftlicher Strukturen gegenüber sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen. Ihr Stellenwert wurde pars pro toto besonders in der Corona-Krise wieder deutlich. Die Bedürfnisse von benachteiligten Kindern und Jugendlichen standen erkennbar nicht im Fokus. Auf den ersten Blick wirkte es zwar so, als träfe die Pandemie alle Kinder und Jugendliche gleich. Von den Schließungen von Schulen, Freizeitmöglichkeiten und außerschulischen Bildungsorten waren erstmal alle jungen Menschen gleichermaßen stark betroffen. Allerdings waren es vor allem Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien, die seitdem kaum noch erreicht wurden und die von individuellen und strukturellen Unterstützungssystemen gänzlich abgeschnitten waren.⁷

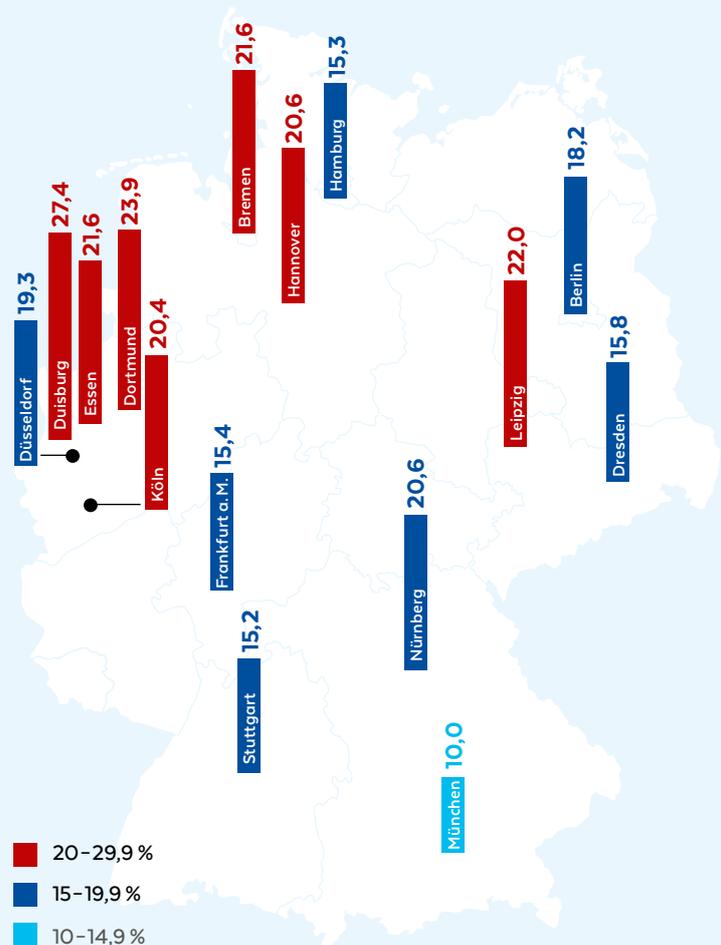
Auch für kommunale Bildungslandschaften war die Corona-Pandemie einschneidend und zeigte, wie es um die Errungenschaften der vergangenen Jahre beim Aufbau von ganzheitlich ausgerichteten Bildungslandschaften bestellt ist. Der politische und öffentliche Fokus reduzierte sich im Zuge der Pandemie auf den Bildungsort Schule. Nicht-schulische Bildungsorte gerieten massiv unter Existenzdruck. Eine Debatte, ob, wann und wie außerschulische Bildungsorte für Kinder und Jugendliche wieder öffnen können und welchen Stellenwert sie haben, fand hingegen kaum statt. Dabei ist ein ganzheitliches Bildungsverständnis ein zentraler Meilenstein in der Diskussion um kommunale Bildungslandschaften. Die Institution der Schule macht nur einen wichtigen Baustein von Bildungslandschaften aus. Kinder- und Jugendhilfe, kulturelle Einrichtungen, Verbände und Vereine, Institutionen der Gesundheitsförderung, aber auch private und gewerbliche Akteur:innen vor Ort sind ebenso tragende Säulen. Und ihr Wegfall hatte besonders Auswirkungen auf benachteiligte Kinder und Jugendliche.⁸

Zur Realität gehört ebenso, dass immer mehr Kinder abgehängt werden, statt aufzuschließen. Laut aktuellen Zahlen der Bertelsmann Stiftung leben 2,8 Millionen Kinder und Jugendliche in Armut.⁹ Aus einer kommunalen und handlungsorientierten Perspektive sind Menschen dann arm, wenn sie Grundsicherungsleistungen gemäß SGB II, SGB XII oder AsylbLG erhalten.¹⁰ Besonders betroffen sind dabei Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund und Kinder alleinerziehender Eltern (vor allem alleinerziehender Frauen). Ihre Familien haben weniger als 60 Prozent des mittleren Nettoeinkommens zur Verfügung.

Eine weitere Studie unter Mitwirkung des Deutschen Kinderhilfswerks¹¹ von 2021 zu sozialräumlichen Un-

gleichheiten in sieben deutschen Großstädten zeigt, dass Bildungschancen und gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten finanziell benachteiligter Kinder und Jugendlicher nicht nur sozial, sondern auch räumlich und regional ungleich verteilt sind. In nahezu allen Großstädten gibt es Stadtteile, in denen mehr als die Hälfte der Kinder von SGB II Leistungen leben und von dieser Ungleichbehandlung betroffen sind – also jedes zweite Kind. „Kinderarmut ist zumeist kein Kennzeichen einzelner Stadtteile oder Quartiere, sondern erstreckt sich oft über benachbarte Quartiere. Zumeist handelt es sich dabei um Quartiere, in denen sich Armut seit Jahren verfestigt hat und die schon vor Jahrzehnten sozial benachteiligt waren.“¹² Diese Orte haben oft eine schlechtere Infrastruktur und bieten geringe Bildungschancen. Hier treten die Verhältnisse sozialer Ungleichheit besonders deutlich hervor: durch eine räumliche Trennung von Eingewanderten und Einheimischen (ethnische Segregation), von Jung und Alt, kinderreichen und kinderarmen Haushalten (demografische Segregation) und vor allem durch eine räumliche Abgrenzung von Arm und Reich (soziale Segregation).¹³

Abbildung 1⁴
Allgemeine Armutsgefährdungsquote in den 15 größten Städten Deutschlands 2018





Es hat sich unfassbar viel verändert, und deshalb ist alles gleichgeblieben.

Aladin El-Mafaalani, Bildungsforscher



Bildung und Armut: Wo kommen wir her und wo stehen wir aktuell?

Ja, unser Bildungssystem ist durchlässiger geworden.¹⁵ Es stimmt auch, dass sich der Bildungsstand der Bevölkerung erhöht hat.¹⁶ Und ja, es wurden Bildungslandschaften für mehr Teilhabe- und Bildungsgerechtigkeit vielerorts mit viel Engagement aufgebaut. Und richtig und gut ist auch, dass unsere Gesellschaft diverser, pluraler und dynamischer geworden ist.

„Es hat sich unfassbar viel verändert, und deshalb ist alles gleichgeblieben.“¹⁷ Mit diesen Worten beschreibt der Bildungsforscher Aladin El-Mafaalani die Entwicklungen der letzten Jahre. Für ihn hat es viele Veränderungen und Erfolge gegeben, aber dennoch bleibt das Problem der Bildungsbenachteiligung weiterhin auf hohem Niveau bestehen.

Eine der größten Veränderungen ist für El-Mafaalani die gestiegene Abschlussquote formaler Bildungsgänge wie Abitur und Studium. Im Vergleich zu den 1990er Jahren haben heute deutlich mehr Menschen einen höheren Bildungsabschluss. Doch paradoxerweise führt dies auch zu einem Problem: Es gibt zwar weniger Benachteiligte, aber die verbleibenden Benachteiligten sind stärker betroffen als je zuvor.¹⁸

Dazu kommt, dass sich die Pyramide der Bildungsabschlüsse umgedreht hat. Die Abschlüsse von Haupt- und Realschulen werden immer weniger wert, was zu einer doppelten bzw. einer stärkeren Benachteiligung führt. Diejenigen, die keinen höheren Bildungsabschluss erreichen können oder wollen, sind heute stärker von Armut und Ausgrenzung betroffen. Es gibt eine wachsende Kluft zwischen denjenigen, die von Bildungsprivilegien profitieren, und denjenigen, die von ihnen ausgeschlossen sind.¹⁹

Wir sehen aber auch verfestigte Armutsstrukturen. Jedes fünfte Kind ist armutsgefährdet und die finanzielle Situation vieler Familien hat sich seit der Inflation und Energiekrise ab 2022 noch einmal verschlechtert. Wir beobachten, dass sich die Diskussion (auch in Fachkreisen) verschoben hat: Ging es vorher vor allem um die Frage, wie wir benachteiligten Kindern und Jugendlichen ein hohes Maß an kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe ermöglichen können, so geht es mittlerweile um die nackte Existenzsicherung (Essen und warme Kleidung im Winter).²⁰

Dazu kommt, dass am unteren Ende der gesellschaftlichen Sozialstruktur resignierte Milieus immer sichtbarer werden, die der Soziologe Heinz Bude bereits 2008 als „die Ausgeschlossenen“ bezeichnete.²¹ Die Rahmenbedingungen haben sich für diese unteren gut zwanzig Prozent der Gesellschaft seitdem nochmal deutlich verschlechtert, was zu einer wachsenden Entfremdung und vor allem zu abnehmenden Teilhabemöglichkeiten von der restlichen Gesellschaft führt. Im Gegensatz zu früher gibt es heute keine Erwartung mehr, aus diesem Milieu herauszukommen und die eigene Situation oder die Situation der Kinder im gesellschaftlichen Zusammenhang zu verbessern. Doch die „alte Normalität“, mit der wir uns als Gesellschaft bis jetzt immer irgendwie arrangiert haben, nämlich dass diese Gruppe eines jeden Jahrgangs „scheitert“, kann schon aufgrund des demographischen Wandels und wegen des Fachkräftemangels nicht mehr hingenommen werden.²²

Sehen wir den Anfang eines neuen Sozialstaatsmodells am bundesrepublikanischen Horizont?

Eigentlich sollten die Interessen von 15,3 Millionen Kindern und Jugendlichen²³ unter 18 Jahren in Deutschland politisch stark, einflussreich und wirkmächtig sein. Auch die strategischen Voraussetzungen eines politischen

Umdenkens redistributiver Kinder- und Familienpolitik und Reformen im Bildungssystem sollten überaus günstig sein: Erstens machen die durchweg negativen (kommunalen) Kinderarmutsstatistiken und Studien zur Bildungsungerechtigkeit seit vielen Jahren den politischen Handlungsbedarf deutlich. Zweitens erzeugen die Urteile des Bundesverfassungsgerichtes²⁴ der letzten 13 Jahre (z. B. Regelbedarfsermittlungsgesetz 2014) einen großen politischen Handlungsdruck, wodurch drittens auch die politischen Handlungschancen zunehmen (sollten).²⁵

Ein Blick in den aktuellen Koalitionsvertrag der Ampelkoalition zeigt, dass die Bundesregierung durchaus den dringenden Handlungsbedarf erkannt hat und sozialpolitische Reformen für mehr Teilhabe und bessere Lebensbedingungen zu erreichen gedenkt. Dafür hat die Bundesregierung u. a. ein Bürgergeld eingeführt, um Hartz IV zu überwinden.²⁶ Das Bürgergeld ist zwar kein genuines Reformprojekt für sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche, wirkt sich aber sicherlich auch auf sie aus.

Die Regierungsparteien der Bundesregierung haben sich für die 20. Legislaturperiode auch darauf geeinigt, die Kinderrechte im Grundgesetz zu verankern. Die Diskussion dazu führen wir in Deutschland bereits seit 1992 mit Einführung der UN-Kinderrechtskonvention. Es wäre ein wichtiger Schritt zur Stärkung der Kinderrechte in Deutschland.

Ein weiteres sehr großes und zentrales sozialpolitisches Reformprojekt wird eine Kindergrundsicherung sein, die als konkrete Verbesserung zur Vereinheitlichung der verschiedenen teilhabesichernden Leistungen gesehen wird, um Teilhabe stigmatisierungsfrei zu ermöglichen. Die Kindergrundsicherung – für die viele Verbände und Stiftungen seit 2009 kämpfen²⁷ – soll alle bisherigen finanziellen Leistungen und Unterstützungen bündeln und unbürokratisch zugänglich machen. Es soll einen einkommensunabhängigen „Kindergarantiebtrag“ (das bisherige Kindergeld) und einen altersabhängigen Kinderzusatzbetrag geben, der vom Einkommen der Eltern abhängt. Die Kindergrundsicherung wird durch Bildungs-, Erziehungs- und Beratungsangebote unterstützt und Kommunen müssen entsprechend finanziell ausgestattet werden, um eine bedarfsorientierte und vielfältige BuT-Infrastruktur (Bildungs- und Teilhabe) zu entwickeln.²⁸ Allerdings steht die Bundesregierung beim Thema Kindergrundsicherung noch relativ am Anfang. Bisher (zum Stand des Redaktionsschluss des Beitrags Anfang Oktober 2023) hat man sich nur auf Eckpunkte geeinigt, die noch in konkrete Gesetzgebung ausformuliert werden müssen. Der Plan ist eine Einführung ab 2025. Die von der Familienministerin Lisa Paus und vielen Armutsexpert:innen geforderten zwölf Milliarden Euro wurden bereits drastisch nach unten korrigiert. Lediglich 2,4 Milliarden Euro sind im Haushaltsentwurf

des Bundesfinanzministeriums vorgesehen. Der Erfolg der Kindergrundsicherung wird sich vor allem an der zentralen Frage messen lassen müssen, ob es mehr Geld für arme Familien geben wird, oder sich vor allem die Strukturen ändern. Und ob es das eine ohne das andere geben kann? Die Bundesregierung bewertet die Kindergrundsicherung bereits als „Neustart der Familienförderung“.

Wenn wir uns die Entwicklung der letzten 20 Jahre anschauen, dann fällt auf, dass politische Maßnahmen im Bereich der Armuts- und Bildungspolitik im Schatten eines stark ausgerichteten Wettbewerbsstaates („Fördern und Fordern“) und damit verbundenen Um- und Abbau des Sozialstaats diskutiert und ausgerichtet wurden. Seitdem haben unterschiedliche Bundesregierungen zwar immer wieder versucht, durch die Verbesserung von Transferleistungen der Armut(sgefährdung) von Kindern zu begegnen (bspw. Erhöhungen des Kindergeldes – obwohl dieses auf Hartz IV angerechnet wird – und des Kinderzuschlags). Allen Maßnahmen haftet jedoch der Makel familienpolitischer Symbolik an, da sie in ihrer derzeitigen Ausgestaltung nicht in der Lage sind, bestehenden Armutserscheinungen nachhaltig positive Impulse zur Verringerung entgegenzusetzen.²⁹

Mit der Einführung des Bürgergelds, der Abkehr vom Hartz-IV-System und der im Koalitionsvertrag festgeschriebenen Kindergrundsicherung können wir auf der Bundesebene nun die Konturen eines moderneren und fortschrittlicheren Sozialstaatsmodells und eine vorsichtige Abkehr vom bisher vorherrschenden Prinzip des aktivierenden Sozialstaats erkennen.

Kommunale Armutspolitik und Bildungssteuerung: Gut gemeint ist nicht immer gut gemacht

Die Folgen sozialer Ungleichheit von Kinder- und Jugendarmut abzumildern, die sich für die Betroffenen auf unterschiedliche gesellschaftliche Lebensbereiche auswirkt, ist die Aufgabe der Kommunen. Neben der Sicherstellung des Existenzminimums, geht es auf kommunaler Ebene vor allem darum, den Betroffenen die Möglichkeiten zu geben, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben.³⁰ Denn die negativen Auswirkungen von Armut zeigen sich vor allem in geringeren Bildungs- und Teilhabechancen. Um Armutslagen vor Ort zu bearbeiten, sind in der Kommune insbesondere die Sozialpolitik und Jugendhilfe, aber auch die lokale Bildungs-, Familien- und Sportpolitik sowie die Stadtentwicklung zuständig.

Gerade im Bildungsbereich wird der kommunalen Ebene seit einiger Zeit eine herausragende Rolle zugeschrieben. „Kommunalpolitik und -verwaltung sind aufgefordert, Bildung als ein zentrales Handlungsfeld zu begreifen und ihre bildungspolitischen Gestaltungsspielräume auszubauen. Kommunen können – so wird suggeriert –

Bildungseinrichtungen und -angebote in ihrem Wirkungsbereich managen und dadurch höchst unterschiedliche Herausforderungen besser bewältigen.“³¹

Wirft man nun einen Blick auf die kommunale Ebene, dann zeigt sich vielerorts eine kommunale Infrastruktur mit zahlreichen Projekten und Angeboten, die sich an Kinder und Jugendliche aus Risikolagen richten. Das Ziel dieser Angebote ist, der Armut und Bildungsnachteile der Betroffenen entgegenzuwirken und vorzubeugen. Was wir in unserer Arbeit allerdings auch beobachten können, ist, dass es massive Teilhabe- und Zugangsbarrieren zu dieser kommunalen Infrastruktur gibt. Für die kommunale Steuerung von Angeboten (z. B. im Bildungsbereich) stellt das eine enorme Herausforderung dar. Denn viele Angebote werden überproportional von den Kindern und Jugendlichen in Anspruch genommen, die sie gar nicht unbedingt brauchen – oder weniger brauchen. Die Gefahr besteht, dass sich so die Bildungsungleichheit vor Ort noch verstärken kann und die Wirkung von Maßnahmen und Angeboten verringert, da sie ihre eigentliche Zielgruppe nur ungenügend erreichen.

Wir sehen in unserer Arbeit immer wieder, dass unterschiedliche Handlungsfelder und Programme kaum bis gar nicht zueinander in Bezug gebracht werden.

Dr. Daniel März



Prävention gewinnt an Bedeutung

Wegweisend für viele dieser Angebote ist erstmal ein präventiver Grundgedanke: durch frühzeitige Interventionen positiv Einfluss auf die Entwicklungs- und Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen in Handlungsfeldern wie Bildung und Gesundheit zu legen. Es geht also um Prävention. Das heißt, es gilt die möglichen Folgen von Armut frühzeitig zu erkennen und für Unterstützungsangebote in den relevanten Handlungs- und Politikfeldern zu sorgen. Mit dem Präventionsgedanken gewinnt auch die Frage nach einer sinnvollen Steuerung und Koordinierung der Angebote und Maßnahmen gegen Armut und Bildungsungleichheit vor Ort an Bedeutung. Denn Armutsprävention ist nicht nur ein Auftrag für die kommunale Sozial- und Familienpolitik,

sondern auch für die Jugendhilfe, Stadtentwicklung, Sportpolitik, Gesundheitsförderung und insbesondere für den Bildungsbereich.

Eine Kommune kann Armut auf unterschiedlichen Handlungsfeldern aktiv bearbeiten, um präventiv zu wirken: Politisch-administrative Rahmenbedingungen setzen, Sozialberichterstattung und sozialräumliche Steuerung, Partizipation, soziale Stadtentwicklung, Quartierszentren, Sozialpässe und Teilhabeförderung, Frühe Hilfen, Kindertagesbetreuung und Elternarbeit, Prävention von Schulabsentismus, schulische Gewalt- und Suchtprävention sowie Netzwerke und Kooperation sind nur einige wenige Handlungsfelder in diesem Kontext.

Die Bearbeitung von (Bildungs-)Armut ist ein politikfeld- und ressortübergreifendes Querschnittsthema mit hohem Koordinierungsbedarf³²

Kommunale Armutsprävention ist also ein Querschnittsthema und die Bearbeitung solcher Themen sind komplex und nicht immer leicht. So müssen neue Formen der Kooperation zwischen den unterschiedlichen Verantwortlichen und Verwaltungseinheiten entwickelt, erprobt und schließlich umgesetzt werden. Dies stellt im Hinblick auf Planung, Koordinierung und Steuerung eine große Herausforderung an die Verwaltung. Denn Querschnittsthemen liegen in der Federführung unterschiedlicher Ressorts. Zudem organisieren die zuständigen Fachämter integrierte Handlungskonzepte und aufwändige Konferenzsysteme. Der Abstimmungsbedarf zwischen den Verantwortlichen wächst. Und insgesamt ist die Zuständigkeit für die Planung und Koordinierung konkreter Maßnahmen dadurch nicht immer eindeutig.

Allein am Querschnittsthema Gesundheit im Kontext von (Bildungs-)Armut kann man sehr gut sehen, wie hoch der Abstimmungsbedarf zwischen den Fachämtern und wie wichtig eine Koordinierung ist. So ist die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen nicht nur ein Thema des Gesundheitsamtes. Aus Sicht der Schulverwaltung ist es ein Bildungsthema. Für das Sozialamt wiederum steht es im Zusammenhang mit Armut. Für das Integrationsamt ist es ein Integrationsthema und für das Jugendamt ist das Thema Gesundheit ein Jugendhilfethema, dass die Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen existenziell beeinflusst.

An diesem Beispiel erkennt man bereits die thematischen Schnittmengen. Auch wenn diese Handlungsfelder stärker (programmatisch) zusammengedacht werden sollten, um ihre volle Wirkung zu entfalten, ist es aus Sicht der Verwaltung sinnvoll, diese aufgrund ihrer hohen Komplexität im Querschnitt zu bearbeiten. Allerdings ist der Koordinierungs- und Kooperationsaufwand in der Regel umso stärker ausgeprägt, desto höher der Querschnittsbezug eines Themas ist – und der ist beim Thema Bildungsarmut besonders groß.

Was wir in unserer Arbeit allerdings auch beobachten können, ist, dass es massive Teilhabe- und Zugangsbarrieren zu dieser kommunalen Infrastruktur gibt.

Dr. Daniel März



Gleichzeitig werden die unterschiedlichen Handlungsfelder in der kommunalen Praxis noch zu selten im fachlichen und praktischen Diskurs zusammengedacht. Wir sehen in unserer Arbeit immer wieder, dass unterschiedliche Handlungsfelder und Programme kaum bis gar nicht zueinander in Bezug gebracht werden. Dies zeigt sich beispielsweise beim Aufbau von Koordinierungsstellen, die in den jeweiligen Programm-Förderrichtlinien als Voraussetzung für die Programmteilnahme der Kommunen formuliert werden. Allerdings werden sie oft isoliert voneinander entworfen und erschweren das Ziel einer abgestimmten und integrierten Planung. Nicht selten berichten Kommunen dann bewusst überspitzt, dass es inzwischen einer eigenen Koordinierungsstelle für die ganzen Koordinierungsprojekte bedarf.

Es sollte also darum gehen, die Potenziale der unterschiedlichen Ansätze, Professionen und Perspektiven zu nutzen, um programmübergreifende Ansätze zu entwickeln und aufeinander abzustimmen. Die volle Stärke der Programme und Ansätze kann erst dann zum Tragen kommen, wenn sie wie Zahnräder ineinandergreifen. Denn obwohl diese Programme unterschiedliche programmatische Ausgangslagen haben, steuern sie letztlich auf ein gemeinsames Ziel hin.

Kommunale Bildungssteuerung als eine Antwort auf Kinderarmut

Auf der kommunalen Ebene haben in den letzten Jahren immer mehr Städte und Gemeinden auf die (Weiter-)Entwicklung einer Steuerung von Angeboten und Projekten gesetzt. Dabei geht es darum, Bildungsangebote gezielt auf die Bedürfnisse der Kinder vor Ort auszurichten und so eine bestmögliche Förderung zu gewährleisten. Kommunale Bildungssteuerung ist ein Ansatz, der alle Bildungsbereiche von der frühkindlichen Bildung bis hin zur Erwachsenenbildung umfasst. Es ist sehr wertvoll, wenn es einer Kommune gelingt, diese Entwicklungen vor Ort zu koordinieren. Ein datenbasiertes

kommunales Bildungsmanagement (DKBM) registriert diese Entwicklungen. Kommunen können darauf reagieren und Steuerungsimpulse setzen, um zum Beispiel aus der Fülle von Förderprogrammen gezielt diejenigen auszuwählen, die zu Vorhaben und Bedarfen vor Ort passen und letztlich unterschiedliche Programme aufeinander abzustimmen. Voraussetzung dafür ist, dass es Kommunen gelingt, Bedarfe datenbasiert, zielgruppen- und sozialraumspezifisch zu erheben, Spielräume zu erkennen und Lösungen gemeinsam mit anderen Akteur:innen zu entwickeln. Dazu braucht es neue Formen der Zusammenarbeit. Ein kommunales Bildungsmanagement kann hier einen wertvollen Diskursraum für die beteiligten Akteur:innen vor Ort schaffen.

Kommunale Bildungssteuerung kann ein wichtiger Beitrag zur Bekämpfung von Kinderarmut und zur Verbesserung von Bildungschancen sein. Allerdings sind bei der Bearbeitung der Komplexität von Armut und Bildungsungleichheit nicht nur Kommunen gefordert, sondern auch Land und Bund, die vor allem die finanzielle Armut abmildern müssen. Alle föderalen Ebenen müssen sich als Verantwortungsgemeinschaft verstehen und Maßnahmen und Strategien gemeinsam entwickeln.³³

Kommunale Bildungssteuerung kann ein wichtiger Beitrag zur Bekämpfung von Kinderarmut und zur Verbesserung von Bildungschancen sein.

Dr. Daniel März





„Erfolgreiches Bildungsmonitoring versteht sich als lernender Prozess.“ Ein Gespräch zu Erwartungen und Perspektiven kommunalen Bildungsmonitorings

Ein Interview von **Katja Geerdes** und **Moritz Schnitger**, Transferagentur für Großstädte

Seit gut 15 Jahren gibt es kommunales Bildungsmonitoring in großstädtischen Bildungsverwaltungen. Auch dank Bundesprogrammen wie „Lernen vor Ort“ und „Bildung integriert“ gilt es in vielen Kommunen als etabliert. Zentraler Anspruch an das Bildungsmonitoring war und ist vor allem die Steuerungsunterstützung der kommunalen Bildungspolitik. Diese soll primär über das im Rahmen der Förderprogramme, aber auch durch die Bildungsforschung, propagierte Instrument der kommunalen Bildungsberichte eingelöst werden.

Ausgehend von eher steuerungsskeptischen Erkenntnissen, die Prof. Dr. Christian Brüggemann im Rahmen einer empirischen Fallstudie in einer Kommune sammeln

konnte, soll das folgende Gespräch einen Beitrag zum kritisch-konstruktiven Diskurs zu Wirkmöglichkeiten und -grenzen des kommunalen Bildungsmonitorings und insbesondere der klassischen Bildungsberichterstattung leisten. In einem moderierten Dialog zwischen Wissenschaft und kommunaler Praxis diskutieren unsere Gesprächspartner:innen Christina Luchmann und Manuel Waschik aus der Stadt Dortmund mit Prof. Dr. Christian Brüggemann. Sie sprechen über die Frage, inwieweit kommunales Bildungsmonitoring – insbesondere in Form der Bildungsberichterstattung – die gesetzten Erwartungen bisher erfüllen kann und wie es ausgestaltet werden müsste, damit erhoffte Steuerungswirkungen eintreten.

Interview mit



Dr. Christian Brüggemann ist Erziehungswissenschaftler und Professor für Soziale Arbeit an der Hochschule für Soziale Arbeit und Pädagogik (HSAP) in Berlin. Mit seinem kritisch-distanzierten Blick möchte er gängige Vorstellungen und Annahmen über Bildungsberichterstattung hinterfragen und so einen Beitrag zur Weiterentwicklung kommunaler Bildungsplanung leisten.



In der **Stadt Dortmund** gibt es seit 15 Jahren Erfahrungen im Bildungs- und im Übergangsmoitoring. Bildungs- und Berufsintegrationsberichte, Einrichtungs- und Sozialraumprofile, Indizes und Entwicklungsmonitorings sind nur einige der Produkte, die im Laufe der Zeit erarbeitet wurden.



Christina Luchmann, Fachberaterin im Stab des Fachbereichs Schule, zuständig für „Integrierte Bildungsplanung und kommunale Bildungscoordination“ und Bildungsmonitorer **Manuel Waschik**, berichten über ihre Erfahrungen im Aufbau und der Weiterentwicklung des Dortmunder Bildungsmonitorings.

TAG: Was war der Anlass, eine Fallstudie durchzuführen?

CHRISTIAN BRÜGGEMANN: Ich habe mich im Rahmen einer Begleitforschung mit den Themen Bildungsmanagement und Bildungsmonitoring auseinandergesetzt. Danach hatte ich noch das Bedürfnis, über die Möglichkeiten von Begleitforschung hinaus in die Tiefe zu gehen und mir die Entwicklung, Rezeption und den Nutzen kommunaler Bildungsberichterstattung in einer Kommune genau anzusehen. Für meine anonymisierte Erhebung habe ich eine Kommune gewählt, die gewisse Kriterien erfüllt: Die sehr früh angefangen hat mit Bildungsmanagement und -monitoring und damit zu den Vorreiter-Kommunen gehört. Es gibt den Support der Verwaltungsspitze, engagierte Mitarbeiter, verschiedene Programmbeteiligungen auf Bundes- und Landesebene. Sie hat das Bildungsmanagement und Bildungsbüro verstetigt. Sie arbeitet mit Transferagenturen zusammen und wird als eine Kommune bezeichnet, die besonders weit entwickelt ist und das auch besonders gut macht. Anhand von Interviews und umfangreichen Dokumentenanalysen aus einem Zeitraum von zehn Jahren habe ich geschaut, ob und wie die Bildungsberichte für die Steuerung genutzt werden. Konkret habe

ich mir alle Veröffentlichungen des Bildungsbüros und des Bildungsmanagements, alle Artikel der führenden Tageszeitung der Kommune und alle Protokolle der relevanten Fachausschüsse angesehen. Interviews habe ich mit der Verwaltungsspitze und weiteren Leitungskräften, allen Verwaltungsangehörigen mit Berührungspunkten zum Bildungsmonitoring und natürlich mit Personen aus dem Bildungsmonitoring und Bildungsmanagement selbst geführt. Kern der Analyse war dabei die in Forschung und Fachdiskussion zentral mit dem Bildungsmonitoring bzw. der Bildungsberichterstattung verbundene Wirkannahme, dass diese die Kooperation zwischen Bildungsakteuren fördere, öffentliche und politische Diskussionen sachlich fundiere und politisch-administrative Entscheidungen präge.

TAG: Und was haben Sie herausgefunden?

CHRISTIAN BRÜGGEMANN: Es sind drei Bildungsberichte entstanden, die immer besser und umfangreicher wurden und immer mehr Daten enthielten. Der erste Bericht war mit einem enormen Aufwand verbunden und für das Bildungsbüro symbolisch nicht unwichtig. Aber dann kam für die Programmakteure die Frage:

Brüggemann, C. (2021):

Datenbasiertes Bildungsmanagement als Steuerungsversprechen der Regionalisierungspolitik im Bildungswesen.

In: Zeitschrift für Pädagogik, Ausgabe 3/2021, S. 338–352, abrufbar unter: Zeitschrift für Pädagogik | BELTZ

Die Studie untersucht, wie in einer Fallkommune die Bildungsberichterstattung etabliert wurde und welche Wirkung sie über die Jahre entfalten konnte. Dem zugrunde liegt die Feststellung, dass „jenseits ambitionierter Erwartungen [...] über Rezeption und Nutzen kommunaler Bildungsberichterstattung wenig bekannt“ ist. Der Beitrag setzt sich kritisch mit bestehenden Forschungsperspektiven und Wirkannahmen auseinander, die besagen, dass kommunale Bildungsberichterstattung

- „[...] Kooperation zwischen Bildungsakteuren fördert, öffentliche und politische Diskussionen sachlich fundiert und politisch-administrative Entscheidungen prägt.“
- den „[...] Wettbewerb zwischen Bildungsanbietern sowie zwischen Kommunen verschärft und demokratisch legitimierte Gremien [...] durch datenbasierte Bildungsplanung bevormundet werden.“
- als „Feigenblatt“ fungiert und Kommunalverwaltungen sich darüber als moderne Bildungslandschaft präsentieren können – unabhängig davon, ob programmatisch intendierte Wirkungen tatsächlich eintreten.

<https://kurzelinks.de/5ieh>



Was machen wir eigentlich damit? Und da gab es große Ratlosigkeit. Also wurde der zweite Bericht noch besser gemacht. Es gab noch mehr Daten und es wurden umfangreiche Handlungsempfehlungen entwickelt. Und auch da war es so, dass es kein Echo gab. Abgesehen von einmaligen Erwähnungen in der Presse gab es nichts, was maßgeblich irgendwas an Wirkung erzielt hat. So war es auch beim dritten Bericht. Die Programmakteure waren im Rückblick selbst eher enttäuscht von der Wirkung der Bildungsberichte. Und auch andere Stellen, die sich auf die Daten hätten beziehen können, oder die mit diesen Daten hätten arbeiten können, haben das nicht gemacht. Ein Grund ist zum Beispiel, dass Fachstellen die Daten, die für ihren Bereich besonders wichtig sind, in der Regel selbst haben. Und dann hat man natürlich immer eine Verzögerung, die Daten geben Auskunft über die vergangenen Jahre. Unterm Strich kann man sagen, die Bildungsberichte hatten eher eine symbolische Funktion, jedoch keine Steuerungswirkung im Sinne der Erfindung.

TAG: Die Stadt Dortmund verfügt über langjährige Erfahrungen im Bildungsmonitoring. Erging es Ihnen mit den Berichten ähnlich wie in den Schilderungen von Christian Brüggemann?

CHRISTINA LUCHMANN: Wir haben in Dortmund als eine der ersten Kommunen 2008 einen Bildungsbericht veröffentlicht und den zweiten Bildungsbericht 2014. Bei beiden Berichten haben wir unterschiedliche Dinge gelernt. Natürlich ist das, was dann daraus erfolgt, ein wichtiger Meilenstein im Sinne von „da ist eine Öffentlichkeit, die auf ein Thema guckt“. Ein Bildungsbericht – so unsere Erfahrung – schafft diese Anlässe, auch um die Akteur:innen wieder zusammen an einen Tisch zu bekommen. Aber so ein Bericht bindet sehr viele Ressourcen und wir merken auch, dass wir andere Wege brauchen, die Sachen zu vermitteln. Dieser lange Bericht ist nichts, was Akteur:innen hilft, Entscheidungen zu treffen.

CHRISTIAN BRÜGGEMANN: Das Problem bei der Konzeption des Monitorings über die sogenannte gesamte Lebensspanne mit allen Institutionen und so weiter ist ja, dass wir Sachen abbilden, die Entscheidungen der Kommune oft nur indirekt tangieren. Die Bildungsberichte – und das ist, glaube ich eine Aussage, die man generalisiert treffen kann – sind oft ein kleines Abbild des nationalen Bildungsberichts. Man hat möglichst umfangreich versucht, alles an Daten zu erheben, die ganze Bildung über die Lebensphasen hin abzubilden. Dafür wurde man auch geschult. Eigentlich muss es aber vorweg darum gehen, welche Entscheidungen konkret in den nächsten zwei, drei Jahren getroffen werden und wo welche Fragen in diesem Zusammenhang entstehen.

TAG: Was Sie beide schildern, haben uns auch andere Bildungsmonitorer:innen berichtet: Ein Bericht kann als Türöffner dienen, er kann helfen Sichtbarkeit zu erlangen, er ist aber auch sehr aufwändig. Und um Steuerung zu unterstützen, braucht es andere Wege der Vermittlung und Herleitung. Was war die Konsequenz daraus in Dortmund für das Programm „Bildung integriert“?

CHRISTINA LUCHMANN: Wir haben „Bildung integriert“ vor allem genutzt, um engere Kooperationen mit der Dortmunder Statistik, mit der Sozialplanung und der Jugendhilfeplanung aufzubauen. Gleichzeitig haben wir damit begonnen, wahnsinnig viel an Daten zu sammeln. Wir haben aber auch schnell gemerkt: Es ist zu viel. Wir sind so viel mit Daten und deren Qualifizierung beschäftigt, das ist nicht zielführend.

Dann hatten wir einen sehr langen Prozess, wo wir sehr, sehr viele Fragen und Thesen gesammelt haben und am Ende auch nicht klüger waren. Das heißt, wir haben in dem Prozess immer wieder gemerkt, dass wir unsere Erwartungen an ein Bildungsmonitoring ändern müssen. Wie steht es im Verhältnis zu dem, was wir als kommunale Strategie haben? Und zu dem, was wir als Bildungsmanagement weiterverfolgen? Und wer gibt hier was vor? Die Vorstellung von „Bildungsmonitoring, sag mir doch mal bitte, was ich zu tun habe und gib mir eine Handlungsempfehlung“ funktioniert für uns nicht. Das haben wir immer wieder gemerkt. Für uns ist es nicht der Weg, ausschließlich auf Daten zu gucken, sondern das, was wir haben, mit dem Wissen der Akteur:innen zu matchen.

CHRISTIAN BRÜGGEMANN: Es ist umstritten, ob Bildungsberichte Handlungsempfehlungen enthalten sollten. In der Fallkommune war es so, dass im ersten Bericht keine Handlungsempfehlungen reingeschrieben wurden. Das war politisch noch zu heikel. Beim zweiten Bildungsbericht aber wurden sehr viele, sehr detaillierte Handlungsempfehlungen erarbeitet. Teils eher für die Kommunalverwaltung, also an die eigene Adresse, teils an alle möglichen anderen Akteure im Bildungsbereich. Und auch da war es so, dass damit nicht viel passiert ist. Das Bildungsbüro selbst hat festgestellt, dass die Bildungsberichte nicht in die Hand genommen, sondern in den Regalen vergessen werden.

MANUEL WASCHIK: Aus unserer Erfahrung heraus muss aus verschiedenen Perspektiven auf die Daten geschaut werden, auch wenn es darum geht, daraus Schlüsse zu ziehen. Dass man als Bildungsmonitorer:in Handlungsempfehlungen geben soll, ohne dass man sich auskennt, das ist eine ganz unangenehme Situation. Man hat zwar die Daten, aber sie sprechen ja nicht automatisch mit einem. Erst wenn eine Fachkraft das inhaltlich einordnet, ergibt vieles plötzlich Sinn. Deswegen sind wir an dem Punkt, dass wir sagen: Berichte

nicht so lang, nicht so überblicksartig, nicht so von oben herab, sondern gemeinsam. Die Schlüsse müssen diejenigen ziehen, die am Ende auch die Konsequenzen gestalten und vor Ort sind. Dann kann mehr dabei herauskommen. Unserer Meinung nach müssen wir überhaupt erst Verständnis für die Zahlen herstellen, um für ihre Akzeptanz sorgen zu können: Nicht nur eine Tabelle irgendwo hinschicken, sondern in den Dialog über die Zahlen treten und das dann gemeinsam weiterentwickeln.

TAG: Zugespielt könnte man sagen, dass Bildungsmonitoring ohne echte Kooperation nicht möglich ist. Es braucht Dialog, um fachlich richtige Schlüsse zu ziehen und um überhaupt erst eine unterstützende Funktion einnehmen zu können.

MANUEL WASCHIK: Wir haben für uns den Begriff der Dienstleistungsfunktion des Bildungsmonitorings gefasst. Als Dienstleister liefern wir nicht Zahlen an sich, sondern wir liefern im Austausch Erklärungen zu den Zahlen, oder treten in einen Aushandlungsprozess über Zahlen. Wir haben gemerkt, Bildungsmonitoring ist immer dann erfolgreich, wenn wir als Monitorer:innen besser verstehen, wie eine Darstellung aufgebaut sein soll, damit jemand auf Fachebene damit arbeiten kann. Gleichzeitig muss die Fachebene auch zurückspiegeln, was benötigt wird. Der Erfolg kommt also, wenn man das Ganze als lernenden Prozess versteht.

CHRISTIAN BRÜGGEMANN: Ich wanke zwischen Zustimmung und Skepsis. In der Fallstudie habe ich mir auch die operative Ebene angesehen. Da haben die Menschen auch versucht, die Daten zu interpretieren und damit zu arbeiten. Aber es war nicht besonders zielführend. Ich überspitze es jetzt mal und weiß auch, dass Sie es nicht so gemeint haben, aber in dieser Vorgehensweise nach dem Motto: „die Daten kommen zuerst und jetzt müssen wir damit was machen“, da liegt ein großer Denkfehler. Da werden die Daten zum Selbstzweck.

CHRISTINA LUCHMANN: Da stimme ich Ihnen zu. Wir können nicht damit starten, irgendwem Daten zu zeigen und dann passiert auf wundersame Weise etwas damit. Wir müssen erst den Rahmen schaffen zu sagen: „Was wollen wir eigentlich erreichen?“ Dann können wir uns bestimmte Daten angucken. Dazu brauchen wir aber auch Akteur:innen-Wissen.

TAG: Bildungsmonitoring sollte Mittel zum Zweck sein, nicht als Selbstzweck. Oder wie Sie es sagen: Was wollen wir eigentlich erreichen? Mit dieser Frage sollte man sich auseinandersetzen, d. h. man muss klären, welche strategischen Ziele man erreichen will und wofür man das Bildungsmonitoring braucht. Was Sie für Dortmund bisher beschrieben haben, zeigt eher eine Zusammenarbeit auf der Fachebene. Strategisch wirksam wird es

aber erst, wenn auch die Leitungsebene davon profitiert. Beraten Sie diese auch?

MANUEL WASCHIK: Daten werden bei uns von der kollegialen Ebene bis zum Verwaltungsvorstand genutzt. Die Ebene unterscheidet sich je nach Sachverhalt. Bei der Darstellung von großen Veränderungen des Bildungssystems, bei Zuwanderung zum Beispiel, gehen wir auf die Steuerungsebene. Ich denke da an Fachbereichsleitungen in anderen Ämtern bis hin zum Verwaltungsvorstand. Auch dort gibt es Bestrebungen Daten-Darstellungen zu finden, die dem Verwaltungsvorstand Steuerung ermöglichen und deren Fragen beantworten. Das geht aber nur im Dialog, indem man immer wieder darüber spricht, welche Frage beantwortet werden soll und wie die passende Darstellung dafür aussieht.

CHRISTIAN BRÜGGEMANN: Die Weiterentwicklung zu fragenorientiertem Arbeiten, Sie haben das auch als dienstleistungsorientiertes Arbeiten bezeichnet, hört sich für mich sehr sinnvoll an. In dem Zusammenhang haben Sie auch etwas ganz Wichtiges erwähnt: Wissen und Daten sind zwei verschiedene Sachen. Für die Beantwortung einer Frage braucht man Wissen. Sie sind Wissenslieferanten, wobei statistische Daten nur ein kleiner Baustein dessen sind. Interessanterweise ist das im Diskurs aber nicht präsent.

MANUEL WASCHIK: Das können wir bestätigen. In der Vergangenheit haben wir schon manches Mal eine Karte oder Tabelle erstellt und als Planungsgrundlage gesetzt. Der Rest ist Wissen oder vielleicht auch einfach mal eine subjektive Einschätzung von Fachleuten, die ein nicht ganz greifbares analytisches Wissen oder qualitative Einschätzungen haben. Und das muss auch Geltung haben. Das führt bei Kolleg:innen manchmal zu einem kurzen Schreckmoment. „Wie, Daten geben mir jetzt nicht die Antwort auf alles?!“ Sie sind aber nur ein Baustein. Im Großen und Ganzen wird es dann rund.

TAG: Zusammenarbeit erfolgt bei Ihnen augenscheinlich auf vielen verschiedenen Ebenen. Wie gestaltet sich die konkret zwischen Bildungsmanagement und -monitoring? Bisher klingt es fast so, als würde das Monitoring viele Aufgaben des Managements übernehmen, indem es auch Akteur:innen zusammenbringt, in Austausch tritt, berät, unterstützt und so weiter.

CHRISTINA LUCHMANN: Wir achten darauf, dass es eine sehr enge Verzahnung mit dem Bildungsmanagement gibt. Wenn die Monitorer:innen auch noch dafür zuständig wären, die Diskussionen in allen Netzwerken und mit allen Akteur:innen selbst zu moderieren und zu koordinieren, wäre das zu viel. Von daher machen wir das wirklich eng miteinander. Und trotzdem überlegen wir noch, was die reine Aufgabe des Monitorings ist, bis wohin es begleitet wird und was man den Kolleg:innen,

die eine Koordinierungsfunktion für dieses Feld haben, als Aufgabe mitgibt? Und wie gelingt es, dass sie das, was wir bereitstellen, dann auch für sich weiter nutzen können?

MANUEL WASCHIK: Die Schnittstelle aus Management und Monitoring muss besonders gut funktionieren. Das ist der Lernprozess, der gerade stattfindet. Also, es geht nicht um Abgrenzung nach dem Motto: „Das ist mein Bereich, das ist dein Bereich und was dazwischen ist, ist uns egal“. Nein, es sollen schon Kreise sein, die sich ein Stückweit überlappen. Aber man muss dann auch ehrlich sein und gucken, wo liegt die eigene Kompetenz und wo liegt die Kompetenz des anderen. Und da ist ein Gleichgewicht aus Management und Monitoring wichtig, da müssen die Rollen genau geklärt werden. Manager:innen müssen am Ende aber genauso über die Daten Bescheid wissen wie Monitorer:innen.

TAG: Wir haben viel darüber gesprochen, welche Bedeutung Zusammenarbeit hat, damit Bildungsmonitoring wirksam werden kann. In die Zukunft geschaut: Was bräuchte es noch?

MANUEL WASCHIK: Eine Professionalisierung des Bildungsmonitorings in technischer Hinsicht, das wäre etwas, was wir uns wünschen. Wir setzen viele Dinge mittlerweile auch als digitale Produkte um, als Karte oder in Form eines Dashboards. Wir wissen, dass das voraussetzungsvoll und am Anfang auch aufwändig ist. Aber wir glauben, das ist auch eine Art von Lebensversicherung dagegen, dass man nicht einfach mechanisch Dinge abarbeitet, sondern dass man inhaltlich guckt, wie ist das Produkt gestaltet, um das wir uns drehen. Und es sollte was Digitales sein, das sollte leben, sich weiterentwickeln. Die Statistikstellen in Deutschland gehen diesen Weg immer mehr und wir Monitorer:innen sind ja auch eigentlich kleine Statistikstellen. Wir sollten versuchen, diesen Weg mitzugehen. Dazu wollen wir auch deutschlandweit in den technischen Austausch treten.

CHRISTIAN BRÜGGEMANN: Eine Vision könnte sein, von der Datenbasierung zur Bedarfsorientierung zu kommen. Diese Orientierung würde viel stärker andere Perspektiven reinbringen, die Bedarfe von Partnern zum Beispiel, aber auch von den Menschen vor Ort. Daten spielen auch weiterhin eine Rolle, aber nicht ausschließlich. Was auch wenig im Bildungsmonitoring präsent ist, sind Expert:innen-Befragungen und natürlich Bedarfserhebungen bei den jeweils Betroffenen bzw. bei den Interessenten. Systematische Bedarfserhebungen wären aus meiner Sicht eine interessante Weiterentwicklung.

TAG: In Dortmund gibt es - wie in Großstädten im Allgemeinen - große Unterschiede innerhalb des Stadtgebiets, was Bildungserfolge, Teilhabechancen

usw. betrifft. Sozialräumliches Monitoring ist entsprechend auch Thema bei Ihnen und nimmt auch im neuen BMBF-Förderprogramm „Bildungskommunen“ einen hohen Stellenwert ein. Wie sehen bisherige und geplante Entwicklungen diesbezüglich bei Ihnen aus?

CHRISTINA LUCHMANN: Das war tatsächlich eine Empfehlung im zweiten Bildungsbericht, dass wir ein sozialraumorientiertes Bildungsmonitoring und -management brauchen. Wir hatten kleine Ansätze dazu im Bericht, die wir weiterentwickeln wollten – gemeinsam mit der Statistik und mit den Akteur:innen aus der Verwaltung, die in Bezug auf Sozialräume schon länger kleinräumig arbeiten als wir im Fachbereich Schule. Dabei ist die Idee entstanden, bestimmte Planungsinstrumente zu entwickeln. Wenn wir auf Kinder und Jugendliche gucken, dann ist zum einen der Blick in bestimmte Bildungseinrichtungen und zum anderen der Blick in die Wohnorte, Sozialräume und statistischen Bezirke wichtig. Dazu sind dann gemeinschaftlich erste schlanke Prototypen entstanden, die auf der planerischen Ebene für uns super sind, weil wir endlich mal über die gleichen Daten sprechen.

Mit „Bildungskommunen“ wollen wir fortsetzen, was wir bei „Bildung integriert“ aufgebaut haben. Einiges von dem, was wir uns vorgenommen hatten, ist so auch noch nicht umgesetzt. Das, was wir bisher tun, geht noch sehr in Richtung formale Bildung. Wir wollen das Ganze erweitern, wollen mit anderen Akteur:innen aus der Verwaltung sprechen, wollen auch auf andere Bildungsabschnitte schauen. Direkter Projektpartner ist jetzt nicht mehr die Dortmund Statistik – diese Zusammenarbeit haben wir verstetigt – sondern jetzt das Jugendamt. Das heißt, wir setzen auf eine integrierte Bildungs- und Jugendhilfeplanung.

CHRISTIAN BRÜGGEMANN: Dass Sie die integrierte Bildungs- und Jugendhilfeplanung ausprobieren, ist spannend. Interessanterweise gibt es bisher wenig Transfer von der Jugendhilfeplanung in Richtung DKBM. Sie hatten auch schon gesagt, dass es andere Planungsverfahren gibt, die auch für das DKBM total sinnvoll und spannend sein können. Und ich glaube, das ist ein sehr, sehr vielversprechender Versuch, auch den Transfer aus anderen Feldern hinzubekommen.

TAG: Ihre Schilderungen decken sich mit dem, was wir aus der politischen Diskussion und einschlägigen Forschung zu Bildungslandschaften kennen. Auch dort gab es große und wenig hinterfragte Erwartungen, Stichwort „Rationalitätsmythos“. Erfolge sind nicht in kausaler Folge dort eingetreten, wo sie erwartet wurden, dafür aber auf Basis strategischer und wirkungsorientierter Koordination der kommunalen Akteur:innen, mit den intendierten Ergebnissen an anderer Stelle. Ähnliches lässt sich aus Ihren Beobachtungen ableiten: Manche Steuerungserwartungen an das Bildungsmonitoring lassen sich nicht erfüllen. Insbesondere wenn Bildungsmonitoring primär als Bildungsberichterstattung gedacht wird und vom Gedanken geleitet ist, kommunale Steuerung speise sich direkt aus deren datengetriebenen Erkenntnissen. Wenn man das Bildungsmonitoring aber so konzipiert, dass es kollaborativ angelegt ist, geleitet vom konkreten Bedarf der Kommune und der handelnden Personen sowie eingebettet in konkrete kommunale Entwicklungsprozesse, dann stehen die Chancen gut, dass das Bildungsmonitoring unverzichtbar für die Planung und Steuerung des kommunalen Bildungswesens wird. Ganz im Sinne der ursprünglichen Hoffnungen und Erwartungen.

Wir danken Ihnen sehr herzlich für den offenen und konstruktiven Austausch.

Machen Sie mit!

Digitale Vernetzung und bundesweiter Austausch für Bildungsmonitorer:innen dank BiMoGit

Manuel Waschik und sein Bildungsmonitoring-Kollege Jan Grau aus dem Kreis Unna haben einen Austauschort für das kommunale Bildungsmonitoring eingerichtet. Auf **GitHub**, einer Online-Plattform für Softwareentwicklung, können Bildungsmonitorer:innen in Kontakt zueinander treten, sich zu technischen und datenbasierten Themen austauschen und gemeinsam an Lösungen von Monitoringaufgaben arbeiten.

Unabhängig von der genutzten Software ist es das Ziel, Automatisierungen im Bildungsmonitoring zu entwickeln und für andere Kommunen nutzbar zu machen sowie sich bei Fragen rund um die Themen Datenerhebung und Datenverarbeitung kollegial zu unterstützen.

Interessierte Bildungsmonitorer:innen können sich unabhängig von ihrem Kenntnisstand über GitHub und Statistiksoftware für weitere Informationen an Manuel Waschik, mwaschik@stadt.do.de, wenden.



Beteiligung von Kindern: Eine Chance für einen guten Ganzttag

von **Elmar Dörfers** und **Nele Groth**, Transferagentur für Großstädte

Menschen werden zu Demokrat:innen, wenn sie in realen Situationen demokratische Erfahrungen sammeln. Dafür scheint die kommunale Ebene prädestiniert, da sie möglichst lokal und lebensweltorientiert Anlässe des Demokratielernens schaffen kann. Jedoch treibt Gestalter:innen und Koordinator:innen von Beteiligungsvorhaben in Kommune die Frage um, wie die jungen Menschen lebensweltnah erreicht werden können und wie dies vor allem bei denen gelingt, die in bisherigen Beteiligungsformaten unterrepräsentiert sind. Hier kommen Schule und Ganzttag ins Spiel, die als Sozialisationsräume (fast) alle Kinder erreichen.

Dazu kommt, dass spätestens durch den Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für Grundschul Kinder ab 2026 das Thema Ganzttag auch auf der kommunalen Agenda ganz oben steht. Kommunen stehen nicht nur vor der Aufgabe, den gesetzlichen Ansprüchen quantitativ zu entsprechen, sondern den Ganzttag mit möglichst hoher Qualität umzusetzen, um seine Potenziale ausschöpfen zu können. Denn ein guter Ganzttag bedeutet auch, dass sich Kinder wohlfühlen und ihre Zeit gerne dort verbringen. Beteiligung wird somit zu einem Qualitätskriterium. Kommunen haben die Chance, durch die Befragung von Kindern, ihre Konzepte im Ganzttag zu bereichern und daraus Richtlinien und Kriterien abzuleiten, die die Interessen und Perspektiven von Kindern berücksichtigen.

Beteiligung von Kindern im Ganztag

von Dr. Markus Sauerwein und Annalena Danner, Hochschule Nordhausen

Kinder verbringen heute den überwiegenden Teil des Tages in ganztägigen Bildungs- und Betreuungsarrangements.³⁴ Somit werden diese Institutionen auch zunehmend Lebensorte, die unterschiedliche Bedürfnisse von Kindern erfüllen müssen und von Kindern mitgestaltet werden wollen. Auf Grund von mehr gestalterischen Freiheiten, umfassenderen zeitlichen Möglichkeiten ebenso wie der Bedeutungsveränderung der Schule zum Lebensort wird bereits seit der Einführung von Ganztagschulen³⁵ – für Horte siehe Peyerl und Züchner³⁶ – auf die Möglichkeiten der Partizipation von Kindern und Jugendlichen verwiesen.

Mitbestimmung von Kindern kann jedoch schnell zu einer Floskel verkommen, wenn erwachsene Akteur:innen nicht ernsthaft an den Perspektiven von Kindern interessiert sind, Partizipation als zusätzliche Belastung im pädagogischen Alltag erleben und nicht auf geeignete Methoden zur Ermöglichung von Partizipation zurückgreifen. Grundsätzlich kann zwischen drei Formen



Dr. Markus Sauerwein, Professor für Sozialpädagogik und Soziale Arbeit am Fachbereich Wirtschafts- und Sozialwissenschaften der Hochschule Nordhausen und Mitglied am Institut für Theorie und Empirie des Sozialen (ITES) und **Annalena Danner**, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Wirtschafts- und Sozialwissenschaften der Hochschule Nordhausen und Mitarbeiterin am Institut für Theorie und Empirie des Sozialen (ITES).

der Partizipation differenziert werden: **Institutionalisierte Formen**, wie Klassenrat und Kinderkonferenzen, Partizipation in bestimmten **Projekten**, beispielsweise zur Schulhof(um)gestaltung und **Alltagspartizipation** als das Mitentscheiden bei der Gestaltung des eigenen Tages. Dies inkludiert Fragen nach der Auswahl der Spiele, dem Mittagessen etc.

Neben den Formen ist es ebenso hilfreich, die Begründungen für die Partizipation von Kindern differenziert in Erinnerung zu rufen. Demokratietheoretisch bedarf es einer Erziehung für die Demokratie, die nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch erfahrbar sein muss.³⁷ Hierbei stehen Pädagog:innen vor der Paradoxie, dass Mitbestimmungsfähigkeiten vorausgesetzt werden, die durch den Prozess des Partizipierens aber erst erlernt werden. Damit dies echte Lernerfahrungen sind und nicht Frustration bei Kindern und Jugendlichen hervorruft, müssen konkrete, zeitnahe Resultate folgen: Es ist gut, Kinder bei der Schulhofgestaltung mit einzubeziehen. Ist der Schulhof aber erst fertiggestellt, wenn die Kinder Abitur machen, sind Freude und Wirksamkeit des Partizipationsprozesses ausgehebelt.

Ein weiterer Argumentationsstrang kann über die neue Kindheitsforschung entfaltet werden: Aus dieser Perspektive kann u. a. kritisiert werden, Kindheit als unfertigen Lebensabschnitt zu betrachten, der nur dem späteren Erwachsensein dient. Stattdessen sind Kinder kompetente Akteur:innen, die Expert:innen ihrer Lebenswelt sind und diese auch aktiv mitgestalten sollten.³⁸ Diese Argumentation kann über die rechtliche Perspektive untermauert werden. Nach Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention haben Kinder ein allgemeines Recht auf Beteiligung (s. a. § 8 Abs. 1. SGB VIII). Dies bedeutet, sie in der Alltagsgestaltung mit einzubeziehen, niedrigschwellige Angebote vorzuhalten aber auch Unterstützung der Beteiligungskompetenzen.³⁹

Methoden der Beteiligung

Kinder zu beteiligen ist eine voraussetzungsvolle pädagogische Tätigkeit. Allein aufgrund der Machtasymmetrie zwischen Erwachsenen und Kindern werden Kindern oftmals Entscheidungsmöglichkeiten vorenthalten – es kommt zur sogenannten Pseudo-Partizipation: Ergebnisse stehen bereits fest, Erwachsene unterstützen

Kinder nicht, weshalb Mitwirkungsprozesse scheitern. Dieses Scheitern wird dann genutzt, die Partizipationsmöglichkeiten direkt (wieder) einzustellen.

Insbesondere Deinet et al.⁴⁰ aber auch Nentwig-Gesemann et al.⁴¹ haben Methoden entwickelt und angewendet, die exemplarisch als Positiv-Beispiele gelingender Partizipation herangezogen werden können. Kinder werden unterstützt, ihre Wünsche und Bedürfnisse im Ganztags zum Ausdruck zu bringen. Es geht weniger um formalisierte und institutionelle Formen wie Schüler:innenvertretungen, sondern um Methoden, die es Kindern ermöglichen, ihre Perspektiven auf den Ganztags auszudrücken.

- **Begehung des Schulgeländes:** Wenn Sie gemeinsam mit den Kindern das Schulgelände begehen und sich mit ihnen über die Bedeutung der verschiedenen Stationen austauschen, können Sie dadurch für Kinder schöne und weniger schöne Orte benennen.
- **Autofotografie:** Hierbei stellen Sie Kindern Kameras zur Verfügung, mit denen sie selbst Fotos von Orten auf dem Gelände anfertigen können. Im Anschluss werden die Fotos gemeinsam betrachtet und darüber im Gespräch erläutert, weshalb die Motive abgelichtet wurden.
- **Interviews:** Eine weitere Möglichkeit ist das Interviewen von Kindern. Dies kann beispielsweise in Form eines kurzen Fragebogens mit Hilfe von Smileys (gut – mittel – schlecht) stattfinden. Für kleinere Gruppen eignen sich auch offene Antwortformate. Hierbei sollte beachtet werden, dass der Fragebogen jüngeren Kindern vorgelesen und gemeinsam ausgefüllt wird.
- **Nadelmethode:** Mit der ‚Nadelmethode‘ kennzeichnen Kinder verschiedene Orte auf einem Schulgeländeplan und der Umgebung der Schule. Hierdurch können auch ‚Angst-Orte‘ erfahrbar gemacht werden – beispielsweise große Straßen im Umfeld der Schule, die die Kinder jeden Tag überqueren müssen. Der Ganztags wird somit auch als Teil des Sozialraums der Kinder verstanden. An die Methoden anschließend können dann gemeinsam mit den Kindern Veränderungen in Gang gesetzt werden.

Ergebnisse

In den verschiedenen Studien zu den Perspektiven der Kinder auf ganztägige Bildungs- und Betreuungsarrangements⁴² wurden einige dieser Methoden angewendet. Wiederkehrend wird die Beziehung zwischen den Kindern sowie zu den anderen pädagogisch tätigen erwachsenen Akteur:innen herausgearbeitet. Muster gegenseitiger Anerkennung sind hierbei zentral. Ferner möchten Kinder im Ganztags etwas Authentisches erleben: hohe Rutschen, auf Bäume klettern, Fußballspielen

mit echten Fußbällen, Ausflüge und das Erleben von Natur. Neben dem Abenteuer werden aber auch Bedürfnisse nach Erholung, Rückzug sowie Zeiten und Orte, die nicht unter Beobachtung von Erwachsenen stehen, geäußert. Damit korreliert auch der Wunsch nach Privatheit und Intimität.

Kinder möchten im Ganztags selbst bestimmen, erleben das Personal aber oftmals als kontrollierend. Partizipationswünsche werden vor allem bei alltäglichen Dingen formuliert und in formalisierten Settings (u. a. Klassenrat) wünschen sich Kinder Unterstützung bei der Strukturierung und Umsetzung durch Erwachsene. Diese sind generell gefordert zu moderieren, aber auch die hinter vermeintlich unrealistischen Wünschen (Go-Kart Bahn, Zoo im Schulhof etc.) stehenden Bedürfnisse zu deuten und ernst zu nehmen. Aus dem Pausenhof kann kein Tierpark werden, jedoch ist ein Ausflug in einen Tierpark möglich oder auch die Diskussion um eine Umgestaltung des Schulhofs – weniger Beton, mehr Grünflächen auch für kleine Tiere, Vögel und Insekten – anzuregen. Ein häufiger Kritikpunkt ist das Mittagessen: Kinder möchten mitbestimmen, was gegessen wird, bei der Zubereitung helfen und vor allem keinen Zwang erleben, Speisen zu probieren, die sie nicht essen möchten.

Diskussion

Die Beteiligung von Kindern im Ganztags ist ein Qualitätsmerkmal und stellt das Personal vor große Herausforderungen. Daher plädieren wir dafür, dass Fachkräfte für Partizipation im Ganztags geschult werden und die verschiedenen Methoden und Instrumente didaktisch gelehrt bekommen. Umgesetzt werden kann Partizipation beispielsweise in Projektarbeit, indem der Ganztags fotografiert wird oder andere, der oben benannten Methoden, angewandt werden. Dies kann die Alltagspartizipation stärken und auch in institutionellen Settings aufgegriffen werden und wiederum in einem neuen Projekt münden. Partizipation ist so ein Zyklus und nicht ein einmaliges Projekt, indem die Kultur des Ganztags nachhaltig verändert wird.

Kinder nehmen andere Perspektiven auf Schule und den Ganztags ein. Unterschiedliche Projekte zeigen, dass die Differenzierung zwischen Schule, Unterricht, Ganztags und Angeboten aus Perspektive der Kinder bricht. Deshalb sind für eine gut gelebte, partizipative Praxis alle pädagogischen Akteur:innen der ganztägigen Bildungs- und Betreuungsarrangements einzubeziehen. Nur so ist es möglich, Kindern Mitbestimmung und damit einhergehend ein selbstständiges und freies Aufwachsen zu ermöglichen.



Wie kann Kommune Beteiligung im Ganzttag ermöglichen?

Das datenbasierte kommunale Bildungsmanagement (DKBM) kann ein Steuerungsansatz sein, mit dem Kommune die notwendigen Voraussetzungen schaffen kann, den Ganzttag schnittstellenübergreifend qualitativ hochwertig zu planen und umzusetzen.

Eine wichtige Grundlage für kommunale Steuerung der Ganzttagsgestaltung sowie die Integration von Beteiligungselementen ist eine strategische Zielsetzung. Dabei empfiehlt es sich, die Rahmenbedingungen mit allen beteiligten Akteur:innen gemeinsam zu erarbeiten. Neben der Perspektive der Kinder sollten die Perspektiven der umsetzenden und begleitenden Fachkräfte einbezogen werden, um die Leitlinien möglichst praxisorientiert zu entwickeln.

Darüber hinaus ist es wichtig, verwaltungsintern ressort- und ämterübergreifend die verschiedenen Fachbereiche an der Schnittstelle Bildung und Ganzttag einzubinden.

So entsteht eine gemeinsame Strategie, die von allen getragen wird. Die übergreifende Zusammenarbeit und Kooperation wiederum wirken sich positiv auf die Kooperation und gemeinsame Gestaltung des Ganztags durch die Akteur:innen vor Ort aus.

Um die Leitlinien für die Umsetzung von Kinderbeteiligung auf sich verändernde Bedarfe und Rahmenbedingungen anzupassen und so die Qualität des Ganztags sicherzustellen, ist ein Monitoring sowie die datenbasierte Steuerung ein geeignetes Instrument. Durch regelmäßige Erhebungen, in denen ausdrücklich auch Schüler:innen beteiligt werden, kann die Verwaltung auf Herausforderungen und Bedarfe gezielt reagieren.

Wie kann das in der Praxis konkret aussehen?

Beispiel: Landeshauptstadt Stuttgart



Die Stadt Stuttgart beteiligt junge Menschen als Nutzende von Ganztagsangeboten aktiv bei deren Gestaltung. Dadurch wird eine bedarfsgerechte Steuerung der Angebote ermöglicht, die eng an den Interessen und Bedürfnissen der Schüler:innen ausgerichtet sind. Dies trägt dazu bei, dass das Ganztagsangebot von den Schüler:innen insgesamt besser akzeptiert wird. Darüber hinaus legt Stuttgart großen Wert darauf, dass junge Menschen Mitbestimmung erleben und dadurch ihre demokratischen Fähigkeiten weiterentwickeln können.

Ein Baustein zur Beteiligung junger Menschen findet sich in der Stuttgarter Qualitätsanalyse an Ganztags-schulen⁴³ 2017–2018. Ein Element war die Befragung von jungen Menschen: Je 25 Schüler:innen an zehn

Ganztags-schulen in Stuttgart wurden durch unterschiedliche qualitative und quantitative Methoden befragt. „Wir konnten aus der Kinderbefragung zu sehr unterschiedlichen Themen ganz viele wichtige Erkenntnisse gewinnen“, stellt Fabienne Bauer fest, Mitarbeiterin der Landeshauptstadt Stuttgart in der Abteilung Stuttgarter Bildungspartnerschaft und dem Sachgebiet Qualitätsanalyse im Statistischen Amt. Kinder wollen (noch) mehr mitbestimmen: insbesondere zu den Themen Spielmaterial, Raumgestaltung und Mittagessen.

Die Landeshauptstadt reagiert auf unterschiedlichen Ebenen auf diese Ergebnisse. Auf einige Themen, die die Kinder einbrachten, konnte unmittelbar und unkompliziert reagiert werden, bspw. wurde von den Schüler:innen aller teilnehmenden Schulen die Unzufriedenheit mit den Sanitäreinrichtungen geäußert, sodass der Reinigungsturnus erhöht wurde, bevor die Ergebnisse und die daraus abgeleiteten Handlungsempfehlungen in der Qualitätsanalyse überhaupt niedergeschrieben wurden. Auf andere Beteiligungsergebnisse wurde wiederum mit strategischen Steuerungsinstrumenten reagiert. So wurden in einer weiteren Studie „Gutes Essen in der Schule“⁴⁴ alle Stuttgarter Schüler:innen zum Mittagessen befragt, um die genauen Ursachen für die Unzufriedenheit und die spezifischen Verbesserungswünsche der Kinder zu ermitteln und daraufhin den Bedarfen der Kinder entsprechend nachzusteuern.

Als eine Reaktion auf die Ergebnisse der Qualitätsanalyse und der Studie „Gutes Essen in der Schule“ wurde im bereits bestehenden Qualitätsentwicklungsfonds⁴⁵ ein gesondertes Budget für Partizipationsvorhaben an Schulen eingerichtet. Schulen können über den Qualitätsentwicklungsfonds Unterstützung für Schulentwicklungsprozesse zu unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten beantragen. Eine Schule beispielsweise erarbeitet so in einem partizipativen Prozess gemeinsam mit der Schüler:innenschaft eine neue Schulordnung, um höhere Identifikation mit den Regeln herzustellen. Die Schulen erhalten finanzielle Mittel, etwa für



Unsere Stärke ist, dass wir im Jugendamt Stuttgart eine Abteilung haben, die eigenständig Kinder- und Jugendbeteiligungen umsetzen kann.

Fabienne Bauer, Landeshauptstadt Stuttgart



eine externe Prozessbegleitung, für Referent:innen oder anfallende Sachmittel und werden zudem im Prozess in einer eigens eingerichteten Steuergruppe kontinuierlich begleitet. Diese Steuergruppe, bestehend aus Schule, Ganztags und Verwaltung ist ein zentrales Element für den Schulentwicklungsprozess.

In einer zweiten Qualitätsanalyse, die in 2023/24 umgesetzt wird und deren Umsetzung von den Schulen und Ganztagsträgern unterstützt wird, ist die Beteiligung von Kindern erneut vorgesehen. Methodisch ist ein ähnliches Vorgehen wie in der ersten Qualitätsanalyse geplant: Die Themen der Erwachsenenbefragung dienen als Orientierung für die Kinderbefragung. So kann

Wir sind davon überzeugt, dass wir durch eine frühzeitige Beteiligung von Kindern zu Maßnahmen kommen, die den Bedarfen der Kinder entsprechen. Das ist ein wichtiger Punkt bei der Verbesserung der Qualität an Ganztagschulen, an denen nun mal Kinder die Nutzenenden sind.

Fabienne Bauer, Landeshauptstadt Stuttgart



eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse aus den befragten Zielgruppen hergestellt werden.

Beteiligung als Querschnittsthema in der Stuttgarter Verwaltung

Für die Akteur:innen der Stuttgarter Verwaltung ist Beteiligung ein Querschnittsthema, das mit anderen Themen zusammengedacht wird, bspw. Bildung für nachhaltige Entwicklung, Migration und Integration oder Gewaltprävention. Diese Haltung überträgt sich auf die Denkweise Stuttgarter Schulen, in denen Partizipation nicht als Selbstzweck verstanden wird, sondern an andere Themen andockt.

Die Landeshauptstadt hat sich verpflichtet und die entsprechenden Strukturen geschaffen, um die Perspektive von Kindern nachhaltig im Verwaltungshandeln zu berücksichtigen. So gibt es bspw. in den Ämtern Kinderbeauftragte, die bei Entscheidungen, die Kinder betreffen, ihre Perspektive einnehmen und sich für deren Interessen stark machen. Die Hauptverantwortung für Beteiligungsvorhaben und Perspektiven junger Menschen liegt in der Abteilung Kinderbüro, doch „wir arbeiten da recht eng zusammen und haben eine Steuerungsgruppe zum Thema Partizipation. Vertreten sind dort die Abteilung Stuttgarter Bildungspartnerschaft, die Abteilung Kinderbüro, das Jugendamt und das Schulverwaltungsamt. Dort planen und organisieren wir verschiedene Maßnahmen,“ hält Fabienne Bauer fest. So hat die Steuerungsgruppe gemeinsam eine Good Practice-Börse initiiert, in der Schulen ihre Partizipationsprojekte vorstellen und sich andere Schulen inspirieren lassen können. Die Veranstaltung fand großen Anklang, sodass die Börse verstetigt und regelmäßig angeboten werden soll. Darüber hinaus begleitet die ämterübergreifende Steuerungsgruppe die Erarbeitung eines Handbuchs für Partizipation, das Stuttgarter Ganztagschulen eine Orientierung bieten soll. Theoretische Grundlagen, Beispiele guter Praxis und Handlungshilfen sollen die Fachkräfte bei der Umsetzung von Beteiligung unterstützen.

Wie kann das in der Praxis konkret aussehen? Beispiel: Landeshauptstadt Düsseldorf

Die Frage der Qualität im Ganzttag der Primarstufe wurde in Düsseldorf unter anderem bereits in einer Studie⁴⁶ 2015 wissenschaftlich untersucht. In einer neuen Studie 2023 wurde neben den Perspektiven von Eltern, Schule und Jugendhilfe, Sport und Kultur auch gezielt die Perspektive von Kindern in den Blick genommen. „Der Ganzttag ist in Düsseldorf mehr als ein Betreuungsangebot. Wir sind in Düsseldorf glücklicherweise heute schon in der Lage, einen guten Ganzttag anzubieten, der aus unserer Sicht aber durchaus auch noch besser werden darf“, ist Bernd Lubrichs, Leiter der Abteilung für Bildung, Ganzttag und Übergänge im Amt für Schule und Bildung, überzeugt. Anlass, sich dem Thema Qualität nochmals intensiv zu widmen und eine breit aufgestellte Studie zur Qualität im offenen Ganzttag an Grundschulen durchzuführen, bietet der Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für Grundschulkindern ab 2026.

Auftraggeberin des Projekts ist mit dem Amt für Schule und Bildung die Landeshauptstadt Düsseldorf, umgesetzt wird es in enger Kooperation mit der Hochschule Düsseldorf. Auch in dieser Studie wird das Ziel verfolgt, die unterschiedlichen Perspektiven und konzeptionellen Vorstellungen von verschiedenen Akteur:innen wie Lehrer:innen, Schulleitungen, Jugendhilfeträger:innen, Amt für Schule und Bildung, Eltern und Kindern auf den Ganzttag in Düsseldorf zu erheben. Es geht darum, ein breites, empirisch fundiertes Wissen zu generieren, um darauf aufbauend konzeptionelle Ideen eines hochwertigen und bedarfsorientierten offenen Ganztags zu entwickeln. Für Prof. Irene Dittrich, Erziehungswissenschaftlerin und Dekanin des Fachbereichs Sozial- und Kulturwissenschaften der Hochschule Düsseldorf, steht dabei vor allem eine Frage im Mittelpunkt: „In welche Richtung kann die Qualität des Ganztags weiterentwickelt werden?“

Aufbau der Studie

Diese Frage lässt sich nur nachhaltig beantworten, wenn die Perspektiven von Kindern dabei berücksichtigt werden. Um mit den Kindern auf Augenhöhe zu kommunizieren, wurden vielfältige Methoden sowohl quantitativ als auch qualitativ angewendet. Dadurch konnte ein Zugang zu den Kindern gefunden werden, der ihrer Lebensrealität gerecht wird und die unterschiedlichen Aspekte eines guten Ganztags aus ihrer Sicht einfängt.

Das ist Düsseldorfer Tradition, vernetzt zu arbeiten und die verschiedenen Professionen mit einzubeziehen. Aus den Ergebnissen werden keine partikularen Schlüsse gezogen. Daraus wird am Ende etwas Gemeinsames entstehen.

Bernd Lubrichs, Landeshauptstadt Düsseldorf



In der quantitativen Befragung wurden Drittklässler:innen an einem Drittel aller Primar- und Förderschulen in Düsseldorf, insgesamt 33 Schulen, mit einem Fragebogen befragt. Dieser wurde anhand von Qualitätsdimensionen aus der Sozialpädagogik entwickelt. Inhalte der Befragung waren sowohl das Wohlbefinden der Kinder im Ganzttag, beispielsweise die Beziehungsqualität zwischen Kindern und Fachpersonal, als auch strukturelle Aspekte wie Raumgestaltung und Ausstattung der Schulen.

Für den qualitativen Teil wurden wiederum sechs Schulen ausgewählt, an denen sich insgesamt 187 Kinder beteiligten. Mittels der Nadelmethode wurden die Kinder zum Beispiel gebeten, auf Stadtplänen für sie wichtige Orte in der Umgebung der Schule zu markieren, die sie entweder allein, gemeinsam oder auch mit pädagogischen Fachkräften zusammen aufsuchen. Darüber



hinaus wurden gemeinsam mit den Kindern Schulbegehungen durchgeführt und die Kinder danach befragt, wo sie sich besonders gern aufhalten und was für sie einen besonders schönen Schultag ausmacht.

Mit Blick in die Zukunft stellt Irene Dittrich fest: „Die Schulen benötigen die Gelegenheit, konzeptionelle Ideen zu erproben, und es braucht ein wenig Zeit, damit sich die Wirkungen zur Gestaltung des Ganztags entfalten können.“ Eine mögliche Wiederholung der Befragung wird zu einem späteren Zeitpunkt als denkbar und sinnvoll betrachtet.

Kooperation und Vernetzung für einen guten Ganztag

Die Ergebnisse der Studie werden zurzeit ausgewertet, mit dem Ziel, diese im vierten Quartal 2023 mit dem Referent:innenentwurf zu den Qualitätsstandards im Ganztag des Landes NRW zu vergleichen und Synergien zwischen Landesebene und kommunaler Seite herzustellen. Darauf aufbauend sollen anschlussfähige Konzepte für die Praxis erstellt werden. Hier nimmt die Arbeitsgruppe „Zukunft Ganztag“, in der die Schulaufsicht, verschiedene Schulleitungen, Ganztagsberater:innen, Elternvertretungen und Jugendhilfeträger:innen sowie das Amt für Schule und Bildung vertreten sind, eine Schlüsselrolle ein. Schon bei der Erstellung der Fragebögen für die Studie wurde die Expertise des Arbeitskreises aktiv eingebunden. Dadurch konnten von Beginn an unterschiedliche Perspektiven aus der Praxis berücksichtigt und eine breite Akzeptanz gegenüber der

Die Schulen benötigen die Gelegenheit, konzeptionelle Ideen zu erproben, und es braucht ein wenig Zeit, damit sich die Wirkungen zur Gestaltung des Ganztages entfalten können.

Prof. Dr. Irene Dittrich, Hochschule Düsseldorf



Studie in der Verwaltung sowie allen beteiligten Akteur:innen hergestellt werden.

Die fachbereichsübergreifende und kooperative Zusammenarbeit mit externen Akteur:innen von Beginn an soll auch für die praktische Umsetzung der Ergebnisse der Studie beibehalten werden. „Das ist Düsseldorfer Tradition, vernetzt zu arbeiten und die verschiedenen Professionen mit einzubeziehen. Aus den Ergebnissen werden keine partikularen Schlüsse gezogen. Daraus wird am Ende etwas Gemeinsames entstehen“, ist Bernd Lubrich überzeugt.

WEITERFÜHRENDE INFORMATIONEN

Die Entwicklung einer Beteiligungskultur, bei der die Interessen junger Menschen regelhaft Gehör finden und in kommunale und politische Entscheidungen einfließen, ist zentral. Wie Kommune Kinder- und Jugendpartizipation nachhaltig gestalten und strategisch verankern kann, finden Sie neben aktuellen Beispielen aus der Praxis in unserem Themendossier „Kinder- und Jugendbeteiligung nachhaltig gestalten. Erfolgreiche Wege aus der kommunalen Praxis“:
<https://kurzelinks.de/w9za>

Ergänzend dazu auch im Themendossier „Stadt(t)räume gestalten: kooperative und partizipative Stadtentwicklung“ ab Seite 24 ein Gastbeitrag von Prof. Dr. Christian Reutlinger „Die Rollen von Kommune und Jugendlichen in Beteiligungsprozessen: „Ohne Perspektivwechsel geht's nicht“ sowie im Video unter
<https://kurzelinks.de/g5sl>

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, Regionalstelle Sachsen: Methodensammlung – Lernorte der Demokratie im Vor- und Grundschulalter. Vierte Auflage (2009):
<https://kurzelinks.de/4x8u>



Der Bildungscampus: zwischen Symbolkraft, hohen Erwartungen und Umsetzungsrealität

von **Nele Groth** und **Anne Gebauer**, Transferagentur für Großstädte

Campus sind Vorzeigeprojekte gebauter sozialräumlicher Bildungslandschaft. Mit Campus sind viele Annahmen und Hoffnungen verbunden: Ausgehend von formalen Bildungssettings, in der Regel eine Schule, sollen auf verdichtetem Raum kurze Wege zwischen formalen und nonformalen Bildungsangeboten geschaffen werden. Dabei sollen die Wege für die Schüler:innen kurz sein und damit Übergänge im Laufe der Bildungskette wie im Tagesverlauf erleichtern. Im Idealfall gibt es eine hohe Identifikation bei den Schüler:innen, die zu einem Verbleib auf dem Campus von der Kita bis zum Abschluss, vom Vormittag bis zum Nachmittag führt. Diese Kontinuität, so die Annahme, wirkt sich positiv auf das Lernverhalten, die Entwicklung der schulischen Leistungen sowie die Sozialkompetenzen aus. Der Campus verspricht aber auch kurze Kommunikationswege, um

Kooperationen zwischen Einrichtungen zu ermöglichen und zu vereinfachen. Neue, offene Bildungsbauten und grüne Wegverbindungen sollen dabei Hand in Hand mit neuen pädagogischen Konzepten gehen. Darüber hinaus sollen sie zur Aufwertung benachteiligter Quartiere und zu mehr Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit beitragen.

Zu hohe Erwartungen? Zukunftsmusik? Die Wirkweise eines Campus nachzuweisen, ist ein interessantes wissenschaftliches Forschungsfeld – und nach wie vor schwierig. Nicht all diese normativen Ansprüche und Hoffnungen können eingelöst werden. Wie gute Rahmenbedingungen und Unterstützung der kommunalen Ebene zum Gelingen des Campus beitragen können, lesen Sie im Folgenden.

Welche Qualitäten machen einen Campus aus? Ergebnisse einer Befragung in Berlin

Im Rahmen des Modellvorhabens „Zukunftskieze“, das die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) in Kooperation mit der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Familie und Jugend (SenBJF) umsetzt, wurden im Herbst 2022 Akteur:innen an vier Campus in Berlin interviewt.⁴⁷ Die Campus befinden sich in Großsiedlungen, am suburbanen Stadtrand und in der hochverdichteten Innenstadt. Sie unterscheiden sich stark in der Akteur:innenstruktur, dem baulichen Zustand und in Bezug auf die Zielstellung. Befragt wurden u. a. Schulleitungen, Campusmanager:innen und Leitungen der ergänzenden Förderung und Betreuung (eföb) zu Zielen und Visionen, Rahmen- und Gelingensbedingungen von Campusprojekten.

Es zeigt sich: Die Erwartungen an einen Campus und die damit verbundenen Ziele sind vielschichtig. Auf der normativen Ebene wurden u. a. als Ziele genannt, dass die Bildungschancen der Kinder und Jugendlichen sowie die soziale Integration verbessert werden, Bildungsbenachteiligung abgebaut und der gesellschaftliche Zusammenhalt gestärkt werden soll. Auf der strategischen Ebene werden die Ziele verfolgt, eine vertrauensvolle Beziehungen zu den Sorgeberechtigten aufzubauen, den Übergang zwischen Kita und Grundschule sowie die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen zu stärken, damit der Campus dazu beitragen kann, auf erfolgreiche Bildungsabschlüsse hinzuwirken.



Erfolgskritische Faktoren

Die Entwicklung des Campus ist als fortlaufender Prozess zu verstehen, da Konzepte und Arbeitsweisen immer wieder überprüft und angepasst werden müssen („Lernender Campus“). Doch welche Faktoren können zum konkreten Gelingen eines Campus beitragen? Aus den Gesprächen mit den Campus-Akteur:innen lassen sich folgende erfolgskritische Faktoren und Handlungsempfehlungen ableiten:

Gemeinsamer Raum für kurze Wege und Sichtbarkeit

Ein Merkmal des Campus sind die kurzen Wege zwischen den Einrichtungen und Bildungsangeboten. Das gemeinsame Gelände bietet den einzelnen Institutionen dabei mehr Sichtbarkeit. Die Nutzung durch unterschiedliche Gruppen zu unterschiedlichen Zeiten führt zu einer effektiveren Auslastung, was zum einen bessere Wirtschaftlichkeit und zum anderen attraktive, vielschichtige Angebotsgestaltung auf dem Campus ermöglicht.

Damit die Nutzenden von der Vielzahl an Einrichtungen bestmöglich profitieren können, sollten Funktionen, Angebote und Anknüpfungspunkte zum Quartier in den Fokus gerückt werden (z. B. durch Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit). So werden Relevanz des Campus und Vorteile für die Nutzenden vor Ort sichtbar.

Kooperationsstrukturen verbindlich gestalten

Kurze Wege auf einem gemeinsamen Campusgelände ermöglichen schnellere und persönliche Absprachen zwischen den Einrichtungen sowie niedrigschwellige informellen Austausch.

Für den Aufbau gelingender Kooperationsstrukturen gilt es, frühzeitig vorhandene Institutionen, Initiativen und Strukturen zu identifizieren und diese bedarfsgerecht in die Gestaltung und gelebte Praxis des Campus einzubinden. Neben der Kooperation der Akteur:innen und Einrichtungen des Campus an sich, braucht es auch eine gute Verbindung in die Verwaltung. Kurze Wege können durch Mitarbeitende aus der Kommunalverwaltung vor Ort, bspw. eine Campuskoordination, garantiert werden.

Um die Zusammenarbeit zwischen den Institutionen auf der operativen Ebene und den Fachbereichen verbindlich zu gestalten, sollte die Kooperation gemeinsam gestaltet und schriftlich festgehalten werden, z. B. durch Kooperationsverträge, Geschäftsordnungen und Betriebskonzepte. Diese müssen in der Praxis mit Leben gefüllt, regelmäßig überprüft und angepasst werden.

Koordination vor Ort stärken

Eine operative Koordination vor Ort im Sinne von Campusmanagement oder -verwaltung, Nachbarschaftscoordination o. ä. kann das abgestimmte Handeln der Akteur:innen auf dem Campus und die Koordination der Infrastruktur und Räumlichkeiten

unterstützen. Dabei geht es zum einen um die Raumvergabe und damit um die effektive und bedarfsgerechte Auslastung, zum anderen um das Befördern und Nachhalten von gemeinsamen Abstimmungsstrukturen und Kommunikationswegen, die eine gute Zusammenarbeit und Transparenz fördern, aus der auch wieder neue Projekte entstehen können. Um eine solche Koordination langfristig vor Ort sicherzustellen, braucht es ausreichend zeitliche, finanzielle und personelle Ressourcen.

Verantwortungsgemeinschaft gemeinsam entwickeln

Gemeinsame Ziele, Leitbilder und pädagogische Konzepte sind Voraussetzung für die Zusammenarbeit im Campus-Team, da sie einen gemeinsamen Weg deutlich machen. Kommunale Leitbilder können dabei als Orientierung für die Zusammenarbeit vor Ort dienen. Damit die unterschiedlichen Professionen auf dem Campus gut zusammenwirken können, müssen sie sich mit Blick auf Handlungslogiken, Haltung und Einrichtungskultur kennenlernen und annähern. Das bedeutet: Aus einer losen Zusammenarbeit muss sich eine strukturiert arbeitende Verantwortungsgemeinschaft entwickeln.

Eine systematische Organisationsentwicklung mit allen relevanten Akteur:innen auf dem Campus kann dabei unterstützen, eine solche gemeinsame Haltung zu entwickeln. Um die Kooperationen vor Ort langfristig und strukturell zu unterstützen, sollten auch die entsprechenden Fachbereiche in der Kommunalverwaltung über Ressorts und Zuständigkeiten hinweg kooperieren und ein gemeinsames Selbstverständnis entwickeln.

Campusentwicklung als offenen und langfristigen Prozess verstehen

Die Entwicklung eines Campus ist ein langfristiges und komplexes Vorhaben. Jedes Campusprojekt braucht seinen eigenen iterativen Aushandlungsprozess, um ein gemeinsames Verständnis zu entwickeln. Dafür braucht es viel Geduld, Fehlertoleranz und die Bereitschaft, neue Formen der Kooperationen auszuprobieren (bspw. zwischen Schule und Jugendzentren).

Akteur:innen brauchen Gestaltungsspielraum und müssen befähigt werden, offene Entwicklungsprozesse, kontinuierliche Anpassungen und Bottom-up-Prozesse zu ermöglichen. Eine externe Prozessbegleitung und Supervision, aber auch eine wissenschaftliche Begleitung, die Feedback und Reflexionsmöglichkeiten schafft, kann hier zum Gelingen beitragen.

Diese voraussetzungsreichen Entwicklungsprozesse müssen von Kommunalverwaltungen mitgetragen werden, um Struktur und Angebote langfristig zu sichern, bspw. durch Ressourcen für Teamentwicklung, aber auch dem Gewahren von Zeit. Entsprechende finanziellen und personellen Kapazitäten sollten auch für die Verwaltung selbst eingeplant werden.

Interview

„Ein Campus allein kann in einer Kommune nicht die Bildungsgerechtigkeit erhöhen.“

TAG: Herr Coelen, viele Kommunen streben Campusprojekte an, mit denen gewisse Erwartungen verknüpft sind: ein Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit, die Gestaltung von Bildungsübergängen und eine Quartiersaufwertung. Wie schauen Sie auf Campusprojekte in Hinblick auf die vielfältigen Erwartungen und normativen Annahmen?

THOMAS COELEN: Bildungslandschaften sind mit sehr vielen Erwartungen verbunden. Diese lassen sich kaum empirisch überprüfen, da wir keine Vergleichsmöglichkeiten haben, denn Bildungsbiografien sind immer verschieden und jeder Ort ist anders. Schwierig wird es vor allem, wenn es überbordende oder sich widersprechende Erwartungen gibt, das führt zu Enttäuschungen. Deswegen ist es gut, wenn pädagogische Projekte mit konkreten Zielen beschrieben sind. Eine sinnvolle Erwartung für eine gebaute Bildungslandschaft in Campusform kann z. B. sein, dass sich die Kommunikation zwischen Lehrkräften und außerschulischen pädagogischen Akteur:innen erhöht. Hinter dieser Erwartung steht die normative Annahme, dass die Anzahl von Kontakten sinnvoll sei für die Begleitung einzelner Individuen und die Gestaltung der Übergänge, und dies lässt sich in Bezug auf Quantität auch überprüfen.

TAG: Welchen Beitrag können Campus zu mehr Bildungsgerechtigkeit und zur Gestaltung von Übergängen leisten?

THOMAS COELEN: Wenn im Rahmen eines Campus oder auch einer gebauten Bildungslandschaft der Übergang zwischen Kindergarten und Grundschule systematisch gestaltet wird und auch der Übergang von der Schule in den Beruf, dann hat das vermutlich positive Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Wenn man sich ein Kind vorstellt, das im Alter von zwei oder drei Jahren in der Kita, dann auf dem Weg bis zum Alter von 16/17 Jahren über die Schulformen bis hin zum Ausbildungsbetrieb oder der Berufsschule pädagogisch sinnvoll begleitet wird, dann kann man Heranwachsende mit schwierigeren Startbedingungen besser fördern. So kann man sagen, dass entlang von einzelnen Biografien an einem Ort in Bezug auf dieses einzelne Individuum eine höhere Form von Gerechtigkeit hergestellt werden kann – im Sinne von Ausschöpfung der Möglichkeiten und Potenziale.

Interview mit



Dr. Thomas Coelen ist Professor im Department Erziehungswissenschaft der Universität Siegen. Er forscht u. a. zu Schnittstellen von Bildungswesen und Stadtentwicklung sowie unterschiedlichen Aspekten der Bildungsbenachteiligung. In einem Projekt⁴⁸, das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördert wurde, untersuchte Thomas Coelen die Bedeutung von Leitbildern für pädagogische und räumliche Ziele in Campusprojekten sowie die Raumwahrnehmung und -aneignung unterschiedlicher Zielgruppen am Campus.

„Für die Gestaltung von Übergängen braucht es gute Kooperationen, dafür braucht es nicht unbedingt Campus und auch keine gebaute Bildungslandschaft.“

Prof. Dr. Thomas Coelen



TAG: Das hört sich doch alles sehr positiv an. Wo ist der Haken?

THOMAS COELEN: Selbst wenn es in Deutschland 20 Campus gebe⁴⁹, und diese würden alle super Arbeit entlang der Biografien leisten, würde sich die Bildungsgerechtigkeit in Deutschland nicht einen Millimeter verändern. Man fördert so vielleicht 100 Biografien besser, aber in der großen Bildungslandschaft Deutschland fällt es nicht auf. Daher warne ich davor, mit Campus die Erwartung zu verbinden, dass man Bildungsgerechtigkeit erhöhen kann. Gerechtigkeit erreicht man näherungsweise, inwiefern und in welchem Umfang, das wird man nie genau wissen. Das heißt, ein Campus allein kann in einer Kommune nicht die Bildungsgerechtigkeit erhöhen, da muss man strukturell und systematisch an ganz andere Stellschrauben ran, wie etwa die Gliederung unseres Schulsystems.

TAG: Was haben Sie für einen Vorschlag?

THOMAS COELEN: Natürlich wäre es schön, wenn es an vielen Orten viele Campus gibt, das ist aber nicht finanzierbar. Was aus meiner Sicht sinnvoll und auch wirklich umsetzbar ist, ist eine bessere Abstimmung zwischen schulischen und außerschulischen Institutionen. Entlang von Bildungsbiografien sind dafür vier Institutionen relevant: Kindergarten, Grundschule, weiterführende Schule und Jugendeinrichtung. Wenn diese vier sich als an denselben Bildungsbiografien arbeitend verstehen und ihre Arbeit aufeinander abstimmen – nicht angleichen –, dann wäre sehr viel gewonnen.

TAG: Das heißt, für eine gute Kooperationsstruktur von pädagogischen Akteur:innen ist ein Campus keine notwendige Bedingung?

THOMAS COELEN: Der Campus kann Absprachen und Kooperation fördern, sie auch sinnlich erfahrbar machen, indem Außenstehende, Passantinnen und Passanten sowie Nutzende eine Nähe und das Ineinandergreifen von Institutionen sehen, deren Kooperation sonst nicht erkennbar ist. Das verleiht dem Campus Symbolkraft, nicht zuletzt für die Kinder und Jugendlichen selbst. Eine aktuelle Studie untersucht, wie die Jugendlichen selbst einen Campus erleben. Für die Gestaltung von Übergängen braucht es gute Koopera-

„Die Kooperation der Fachämter und die integrierte Planung ist eine wichtige Bedingung, um das Zusammenwirken in den Einrichtungen vor Ort mit Leben zu füllen.“

Prof. Dr. Thomas Coelen



tionen, dafür braucht es nicht unbedingt Campus und auch keine gebaute Bildungslandschaft. Man kann einfach Übergänge zwischen zwei Einrichtungen gestalten. Auch im kleinformigen Zusammenhang ist eine gute Kommunikation und Kooperation der Akteur:innen umsetzbar, bspw. zwischen einer einzelnen Schule mit einem Jugendzentrum.

TAG: Und welchen Mehrwert hat der Campus dann für eine Kommune?

THOMAS COELEN: Symbolkraft und Erlebbarkeit. Er bietet ein räumliches Erlebnis, ein öffentlicher Raum, der zeigt: „Wir kümmern uns um die Bildung der Heranwachsenden“, und es gibt einen Ort, der für viele Menschen offensteht. Es gibt eine öffentliche Bibliothek, eine Volkshochschule, einen Sportplatz. So entsteht eine Vermischung von Funktionsmöglichkeiten und Bevölkerungsgruppen. Der Campus ist ein öffentlicher Raum, der gestaltet und durch verschiedene Fachkräfte pädagogisch begleitet wird. Die Materialisierung und Erfahrbarkeit von Kooperation durch einen Campus ist nicht zu unterschätzen.

TAG: Wie müssen Kommunen einen Campus gestalten, damit sie wirklich einen Campus nach Ihrer Definition umgesetzt haben?

THOMAS COELEN: Der Campus und das Wort „Bildungslandschaft“ sind aktuell ein wenig in Mode. Der Begriff „Campus“ hat sich abgelöst von dem ursprünglichen Gegenstand. In meinem Verständnis von Campus handelt es sich um einen besonders verdichteten, nahräumlichen und sinnlich erfahrbaren Raum für möglichst viele Bevölkerungsgruppen. In dem öffentlich begehbbaren Raum befinden sich spezialisierte Bildungs- und Sozialeinrichtungen, die als Gesamtarrangement deutlich machen, dass sie in den öffentlichen Raum hineinwachsen und es um die gemeinsame Gestaltung des kommunalen Lebens geht.

TAG: Und was geben Sie Kommunen mit, die keine Möglichkeit haben, einen Campus umzusetzen?

THOMAS COELEN: Zunächst einmal sind Kommunen, die keine eigenen oder auch externen Gelder mobilisieren können, in bester Gesellschaft. Wenn sie das Ziel haben, dennoch mehr Bildungsgerechtigkeit herzustellen, geht es auch deutlich günstiger: Sie können auf der fachlichen und institutionellen Ebene für eine Weiterentwicklung zu mehr Kommunikation hinwirken. Es braucht Kontakte zwischen den Familien und Kitas, zwischen Kitas und Grundschulen, den Grundschulen und weiterführenden Schulen sowie den weiterführenden Schulen und Ausbildungsbetrieben und zwischen Schulen und Jugendzentren sowie Vereinen/Verbänden.

Es ist wichtig, dass die Institutionen sich als Verantwortungsgemeinschaft verstehen, ihre Abstimmung intensivieren und systematisieren und sie so gestalten, dass sie Biografie begleitend ausgelegt ist. Dafür hat jede Kommune alle Mittel an der Hand, weil sie die fachliche Aufsicht über alle daran Beteiligten ist, mit einer Ausnahme: Lehrerinnen und Lehrer, da muss man die Landesschulaufsicht mit dazu holen. Aber wenn das gelingt, dann gelingt die Gestaltung von Übergängen.

Eine wichtige Bedingung dafür ist, dass die Kommunalverwaltungen willens und in der Lage sind, miteinander zu kooperieren. Die Kooperation der Fachämter und die integrierte Planung ist eine wichtige Bedingung, um das Zusammenwirken in den Einrichtungen vor Ort mit Leben zu füllen.

Für ein Erfolgsrezept braucht es mehr als nur den physischen Campus

Insgesamt lässt sich festhalten, dass der Campus als eine Form der gebauten Bildungslandschaft zu begreifen ist, die sich – rein physisch – durch ein gemeinsames

Gelände unterschiedlicher Einrichtungen der formalen und nonformalen Bildung sowie Außenanlagen, etwa Spiel- und Sportplätzen auszeichnet. Zentral ist dabei, dass der Raum für möglichst viele Zielgruppen zugänglich und physisch erfahrbar ist. Es lassen sich vier konkrete Qualitäten eines Campus festhalten, die auf die Arbeit vor Ort sowie die kommunale Bildungslandschaft Auswirkungen haben:

1. Die **Qualität der Kooperation** von schulischen und außerschulischen Akteur:innen hat einen Einfluss auf die Gestaltung von Übergängen sowie die Entfaltung individueller Bildungspotenziale. Zu einer Zusammenarbeit und einem abgestimmten Handeln der Akteur:innen kann der Campus auf Grund seiner räumlichen Nähe einen Beitrag leisten. Er fördert gemeinsame Zielvorstellungen, Identifikation mit dem Vorhaben, engen Austausch, kontinuierliche Abstimmung und gute Beziehungen untereinander.
2. Der Campus ermöglicht niedrighschwelligem **Zugang zu Angeboten**: Angebote sind für Nutzende auf kurzem Weg erreichbar, die Akteur:innen und Einrichtungen können ihre Angebote verzahnen und gegenseitig bei den jeweiligen Zielgruppen bekannt machen, für die Nutzenden sinken die Hemmungen bei der Inanspruchnahme.
3. Die **Mehrfachnutzung** der Räumlichkeiten auf dem Campus führt zu einer effizienteren Nutzung sowie einem nachhaltigen Umgang mit Ressourcen, außerdem entstehen anregende Lernumgebungen, die einen Identifikationspunkt für Nutzende, Campusakteur:innen und das Quartier bilden.
4. Der Campus hat eine **hohe Symbolkraft** nach außen. Durch den physisch erfahrbaren Raum für viele Zielgruppen wird der Stellenwert von Bildungsangeboten einer Kommune transportiert. Der gesellschaftliche und politische Wert wird so vermittelt.

Um Übergänge zu gestalten, formale, nonformale und informelle Bildungsangebote zu verzahnen sowie niedrighschwellige Zugänge zu schaffen und eine gemeinsame Nutzung von Räumlichkeiten zu ermöglichen, braucht es kein gemeinsames Gelände. Durch eine räumliche und bauliche Verdichtung werden Kooperationen, Zugänge zu Angeboten und die Mehrfachnutzung von Räumen erleichtert. Der gemeinsame bauliche Raum ist allerdings nicht der ausschließliche Gelingensfaktor für die Erreichung der benannten Ziele. Entschei-

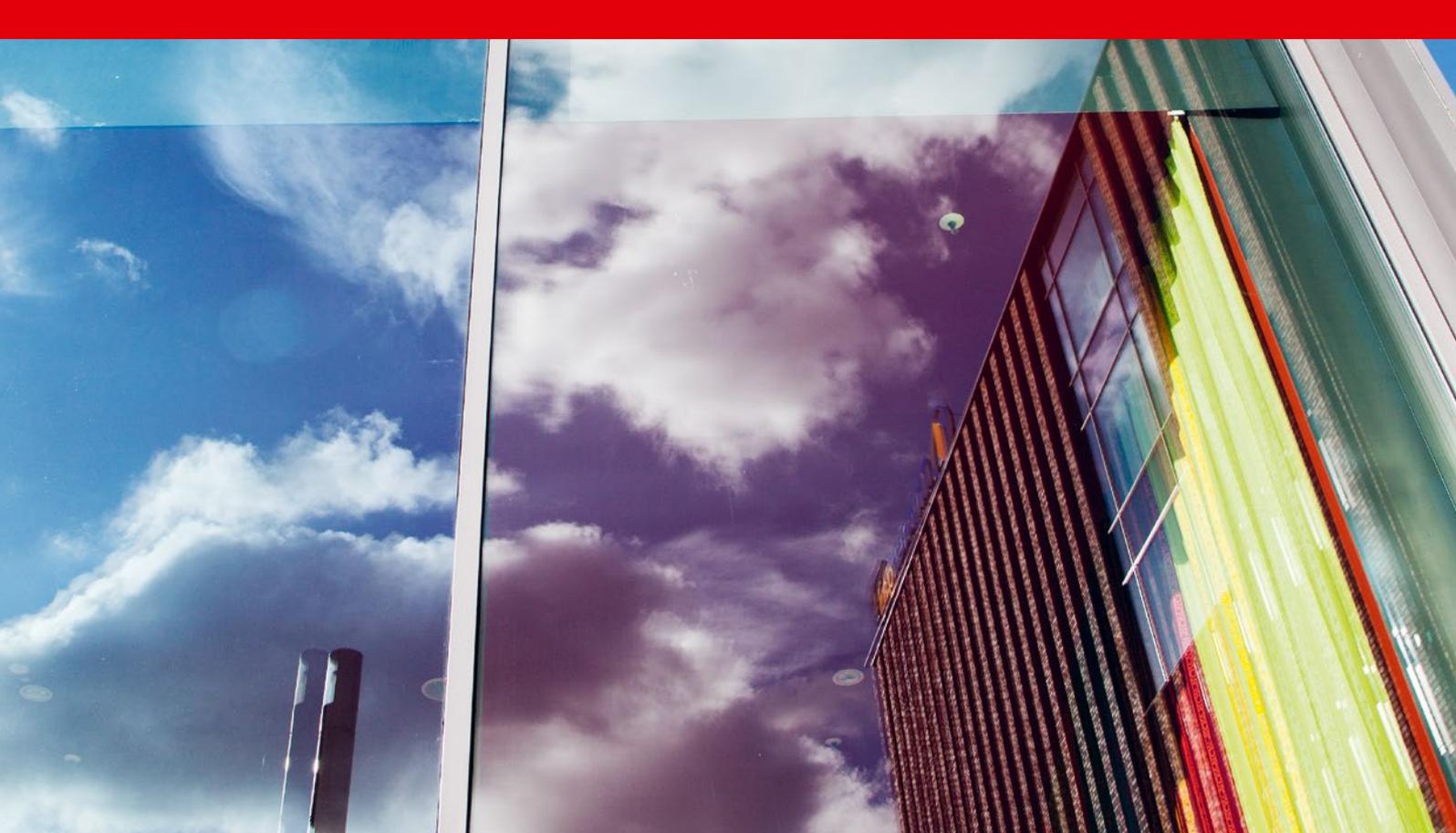
dend ist, dass Kommune die Voraussetzungen für Kooperation und abgestimmtes Handeln der Akteur:innen entlang der Bildungsbiografien schafft.

Darüber symbolisieren Campus oder gebaute Bildungslandschaften gute Beispiele eines gelebten lokalen Bildungsmanagements und bieten damit gute Anknüpfungspunkte für Kooperation und gemeinsame, integrierte Strategien auf der kommunalen Ebene.

WEITERFÜHRENDE INFORMATIONEN

Im Rahmen eines Großstadtfunks der Transferagentur für Großstädte hat Thomas Coelen einen Impuls gehalten zu Bildungslandschaften in Campusform aus der Perspektive schulischer Akteur:innen. Zum Video: <https://kurzelinks.de/dlko>

Welche Rolle das DKBM bei der Verzahnung von Bildung und Stadtentwicklung einnehmen kann und welche Faktoren dabei Orientierung geben können, lesen Sie in einem Gastbeitrag der Transferagentur für Großstädte für das Forum Wohnen und Stadtentwicklung 4/2023 „Schwerpunkt Bildung in der Stadtentwicklung“ ab Seite 207: <https://kurzelinks.de/850g>



Transferarbeit in der Bildungsverwaltung. Ein selbstreflexiver Blick auf zehn Jahre Transferarbeit der Transferagentur für Großstädte

von Dr. Daniel März und Markus Lindner, Transferagentur für Großstädte⁵⁰

Die Transferagentur für Großstädte – Wer sind wir und was haben wir eigentlich gemacht?

Seit 2014 haben wir als Transferagentur bundesweit mit Großstädten zusammengearbeitet. In dieser Zeit haben wir viele Transfererfahrungen gemacht und umfangreiches Wissen in der Transferarbeit mit unterschiedlichen Menschen aus Bildungsverwaltungen erworben. Dabei haben sich nicht nur Arbeitskonstellationen und Schwerpunktsetzungen verschoben, sondern auch Herausforderungen und Selbstverständnisse in der Transferarbeit verändert – sei es bei uns als Agentur, oder vor Ort in den Kommunen.

Die Transferagentur für Großstädte (TAG) war Teil der „Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement“ und ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) bis Januar 2024 unterstütztes Programm mit dem Ziel, Kommunen bei der Entwicklung eines Bildungsmanagements (DKBM) zu unterstützen und voranzubringen. Viele Großstädte rücken mit neuen Ansätzen für ein solches kommunales Bildungsmanagement ein besonders wichtiges bildungspolitisches Ziel in den Mittelpunkt: die Entkopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg – ein Zusammenhang, der in Deutschland besonders stark ausgeprägt ist.*

* (lesen Sie dazu unseren Beitrag „15 Jahre Bildungslandschaften – 15 Jahre Kinder- und Bildungsarmut“)

Tabelle 1: Förderprogramme des BMBF, die sich an Kommunen richten, Unterabteilung 33 „Bildung in Regionen“

| Förderrichtlinie | Anzahl der beteiligten Kommunen (in Prozent aller Kommunen in Deutschland) | Zeitraum |
|--|--|-----------|
| Lernen vor Ort | 40 (9,7%) | 2009–2014 |
| Transferagenturen kommunales Bildungsmanagement | > 200 (> 50%) | 2014–2024 |
| Bildung integriert | 134 (33,4%) | 2015–2022 |
| Kommunale Koordinierung der Bildungsangebote für Neuzugewanderte | 321 (80%) | 2016–2021 |
| Bildungskommunen | Antragsfrist bis 31.12.2023 | 2022–2027 |
| Fachnetzwerk kommunales Bildungsmanagement (Entwicklungsagenturen und Fachstellen) | Aktuell (08/2023) Aufbau des Fachnetzwerks | 2024–2027 |

Angepasste Darstellung nach Brüggemann/Hermstein/Nikolai (2023): *Bildungskommunen – Eine einleitende Systematisierung zur Reform kommunaler Bildungspolitik und -verwaltung.*⁵²

Im Kern geht es dabei um die Entwicklung besserer Organisations-, Kooperations- und Steuerungsstrukturen für Bildung auf kommunaler Ebene. Ein solch strukturbildender Ansatz ist komplex, für die beteiligten Akteur:innen anspruchsvoll und erfordert einen langen Atem. Das kommunale Bildungsmanagement ist eng mit Fragen der „educational governance“⁵¹ verbunden, also der Steuerung und Koordinierung von Bildungsakteur:innen jenseits traditionellen Verwaltungshandelns. Begreift man daher den Aufbau und die Weiterentwicklung eines DKBM als einen Prozess der Organisationsentwicklung, dann waren wir als TAG Begleiterin von organisationalen und sozialen Veränderungs- und Lernprozessen. Um solche Prozesse zielgerichtet begleiten und unterstützen zu können, mussten wir uns in den vergangenen zehn Jahren neben fachbezogenem Wissen zum DKBM auch mit Fragen der Organisationsentwicklung und des Change-Managements auseinandersetzen, sowie eine gewisse Sensibilität für Veränderungsprozesse und deren kommunalen Gestaltungsmöglichkeiten entwickeln. Dabei ging es auch um die fundierte Erarbeitung unterschiedlicher Wissensarten, wie Struktur- und Prozesswissen von Bildungsverwaltungen, um den Transfer von Erfahrungen und Modellen in den Kommunen zu befördern.** Dabei mussten wir nicht bei null anfangen, sondern konnten u. a. auf die Erfahrungen von unterschiedlichen an Kommunen adressierte Förderprogramme des Bundesbildungsministeriums (BMBF) im Bereich des Bildungsmanagements aufbauen.

Der Transferdruck für Bildungsverwaltungen steigt

Digitalisierung der Bildung, Klimakatastrophe, Fachkräftemangel, Zuwanderung und Flucht, Corona-Pandemie,

steigende Armut und Segregationsprozesse, Raumnot, Schulbau und Ganztage, Wertewandel hin zu mehr Beteiligung der Stadtbevölkerung sind nur eine Auswahl an aktuellen Herausforderungen, mit denen bundesweit Bildungsverwaltungen konfrontiert sind. Der Transferdruck steigt, weil diese komplexen Herausforderungen bearbeitet werden müssen. Und viele Verwaltungen tun sich zunehmend schwer, auf diese multiplen Herausforderungen mit den traditionellen Linienstrukturen und Regelprozessen gezielt Antworten zu finden.⁵³ Diese Situation erinnert an das „Boiling-Frog-Syndrom“: Aus einer organisationssoziologischen Perspektive geht es dabei um die mangelnde Fähigkeit als Organisation, sich anzupassen und zu entwickeln, selbst wenn sich die inneren und äußeren Rahmenbedingungen kontinuierlich verändern/verschlechtern. Gleichzeitig stößt der Transferdruck durchaus auch auf Widerstände bei den Akteur:innen, gerade wenn Innovationen, die auf Systemebene konzipiert werden, „von oben zielgetreu und technokratisch“⁵⁴ implementiert werden sollen.

Das ist aber nur die eine Seite der Medaille. Die andere ist, dass in der kommunalen Verwaltung bereits ein Umdenken eingesetzt hat: ein Kulturwandel, bei dem Strukturen, Prozesse, Arbeitsweisen und Rollen in der Bildungsverwaltung neu gedacht und weiterentwickelt werden. Als TAG konnten wir in den vergangenen Jahren beobachten, dass dieser Wandel vor allem von Kommunen leichter angestoßen werden kann, wenn sie bereits über gute Strukturen eines Bildungsmanagements verfügen. Sie nutzen ihre Krisenerfahrungen und den damit verbundenen Transferdruck, um gemeinsame Lernprozesse anzustoßen und Weichen für eine zukunftsfähige Bildungsverwaltung zu stellen.

** (lesen Sie dazu unseren Beitrag „Ein Blick zurück, zwei Schritte nach vorn – Die Zukunft der Bildungslandschaften entwickeln“)

Auch Transferkontexte haben sich verändert

Neben dem Transferdruck haben sich auch die Transferkontexte verändert. Immer mehr Großstädte sind in den letzten Jahren (multi)professioneller aufgestellt, haben viel Expertise entwickelt und Strukturen der Kooperation aufgebaut, die eine Notwendigkeit für eine gemeinsame Transferarbeit im Bildungsbereich darstellt. Gleichzeitig rezipieren und nutzen sie verstärkt wissenschaftliche Erkenntnisse, datenbasierte Grundlagen, sie arbeiten und handeln wissensbasierter (z. B. Bildungsberichte, Monitoring). Bildungsverwaltungen müssen nicht nur, sondern wollen gestalten, proaktiv agieren, auch weil sich das Anspruchsverhalten mit Blick auf Teilhabe und Mitgestaltung innerhalb der Verwaltung, aber auch in der Stadtbevölkerung verändert. Das sind alles notwendige Bedingungen, damit Innovationen in der Verwaltung und Bildungspraxis zur Verbesserung von (ganz neuen) Prozessen und Entscheidungsfindungen führen können.⁵⁵ Diesem Verständnis folgend kann Transferarbeit in der kommunalen Bildungsverwaltung auch als Lernprozess verstanden werden, der immer ein Spagat zwischen reaktiver Verwaltung (regelhafte Verwaltung von Bildungsaufgaben) und proaktiver Gestaltung von Bildungsaufgaben ist.

Was ist unser Transferverständnis?

Um solche Lernprozesse zu unterstützen, konnten wir auf vielfältige, langjährige Praxiserfahrungen auch aus den Kommunen zurückgreifen. Häufig ging es zunächst darum, „Ordnung in die Unordnung zu bringen“, also komplexe Prozesse gemeinsam zu sortieren und zu strukturieren. Dazu konnten Struktur- und Stakeholderanalysen, die Qualifizierung der Mitarbeitenden und der Peer-Austausch mit anderen Verwaltungsmitarbeitenden hilfreich sein (Abbildung 1).

Wir haben uns in der Arbeit mit den Kommunen als fachliche und prozessuale Begleitung verstanden, d. h., wir arbeiteten keine Check-Listen ab, setzten nicht unsere Agenda durch und stülpten einer Kommune keine Transferprodukte eins zu eins über, die in anderen Kommunen erfolgreich waren. Transferprozesse sind keine Einbahnstraße. Es geht also nicht darum, ein Transferprodukt, eine best practice oder einen Wissensbestand von einer Kommune zur anderen oder von einem Kontext in einen anderen zu transferieren. Transfer war besonders dann erfolgreich, wenn es gelang, gemeinsame Lernprozesse zu initiieren und zu organisieren,⁵⁶ aus denen neues Wissen und ein möglicherweise verändertes bzw. angepasstes Entwicklungskonzept entsteht.

Hier setzte auch unser Transfergedanke an: Zum einen war unsere Transferarbeit immer von der individuellen Ausgangslage vor Ort abhängig und wurde von ihr beeinflusst, genauso wie von der individuellen Problemwahrnehmung der kommunalen Akteur:innen. Zum anderen war unsere Transferarbeit kein linearer Prozess. Sondern vielmehr ein aktiver sozialer Anpassungs- und Entwicklungsprozess in der konkreten Arbeit mit der Praxis vor Ort, der auf unterschiedlichen Ebenen und durch verschiedene bedarfsorientierte Angebote stattfand.⁵⁷ Dabei kam es auch immer auf die Transferebene an und wie entsprechende Angebote aufgegriffen und bearbeitet wurden. So konnte bspw. der übersetzte Detailgrad eines Transferbeispiels im Rahmen einer Fachtagung ein anderer sein als bei einem Vor-Ort-Workshop in der Kommune. Auch das damit verbundene Erkenntnis- und Reflexionsinteresse konnte sich unterscheiden (Abbildung 1).

Abbildung 1:

Auf welchen Ebenen vollzieht sich die Transferarbeit der TAG und welche Angebote leiten sich davon ab?

Ebene des interpersonellen Wissenstransfers:

z. B. zwischen Kommunalberater:innen und kommunalen Bildungsakteur:innen

Ebene des intraorganisationalen Wissenstransfers:

kommunenspezifische (Fach)Beratungsangebote bzw. Prozessbegleitung

Ebene des interorganisationalen Wissenstransfers:

durch interkommunale Vernetzungsangebote zum kollegialen Lernen, Wissens- und Erfahrungsaustausch (Fachtagungen, Netzwerktreffen etc.); Vernetzung zwischen den Kommunen; Aber: Transfer nicht (nur) von Stadt zu Stadt, sondern auch innerhalb der Stadt/in die Tiefe; Professionalisierung der Zusammenarbeit zwischen den Akteur:innen

Was sind Wirkannahmen unserer Transferarbeit?

Was wollten wir mit unserer Transferarbeit erreichen? Und wie konnten und wollten wir wirken? Unsere Arbeit richtete sich primär an kommunale Akteur:innen in den Bildungsverwaltungen vor Ort. Das sind vor allem Fach- und Führungskräfte mit Koordinierungsaufgaben auf strategischer und operativer Ebene, v. a. der Bildungs-, Schulentwicklungs-, Kinder- und Jugendhilfe- und Stadtentwicklungsplanung etc. – insbesondere Akteur:innen aus den kommunalen Bildungsbüros.

Für unsere Wirkannahmen ergab sich daher folgende Schlussfolgerung: Bei der Transferarbeit mussten wir

stets unsere Zielgruppe der kommunalen Mitarbeitenden, die kommunalen Gestaltungsmöglichkeiten sowie die kommunalen Bedarfe im Fokus behalten. Um den Transfer des zu vermittelnden Wissens zu gewährleisten und unsere Zielgruppe in die Lage zu versetzen, dieses gewinnbringend anwenden und weitergeben zu können, bedurfte es eines geschulten Blicks und der stetigen Interaktion. Im Kern ging es uns darum, die Akteur:innen mit denen wir zusammengearbeitet haben, in ihrer Arbeit handlungsfähiger zu machen.

Unserer Transferarbeit lag dabei eine vierstufige Wirkannahme zugrunde (Abbildung 2), bei der wir unseren direkten Einfluss auf den ersten drei Stufen sehen:

Abbildung 2:
Wirkannahmen der Transferarbeit der TAG



STUFE 1:

Die erste Wirkungsebene ist die Wissens- und Haltungsebene. Auf dieser Ebene wurden Wirkungsziele definiert, die eine zu erzielende Handlungs- und Wissensänderung bzw. -erweiterung beschreibt, die bei den Kommunalakteur:innen durch das Programm der Transferinitiative generiert werden soll.

STUFE 2:

Dieses Wissen und die veränderte Haltung bilden die Grundlage für die gezielte Entwicklung von bestimmten Handlungsroutinen innerhalb der Kommunalverwaltung, die auf der zweiten Ebene dargestellt werden.

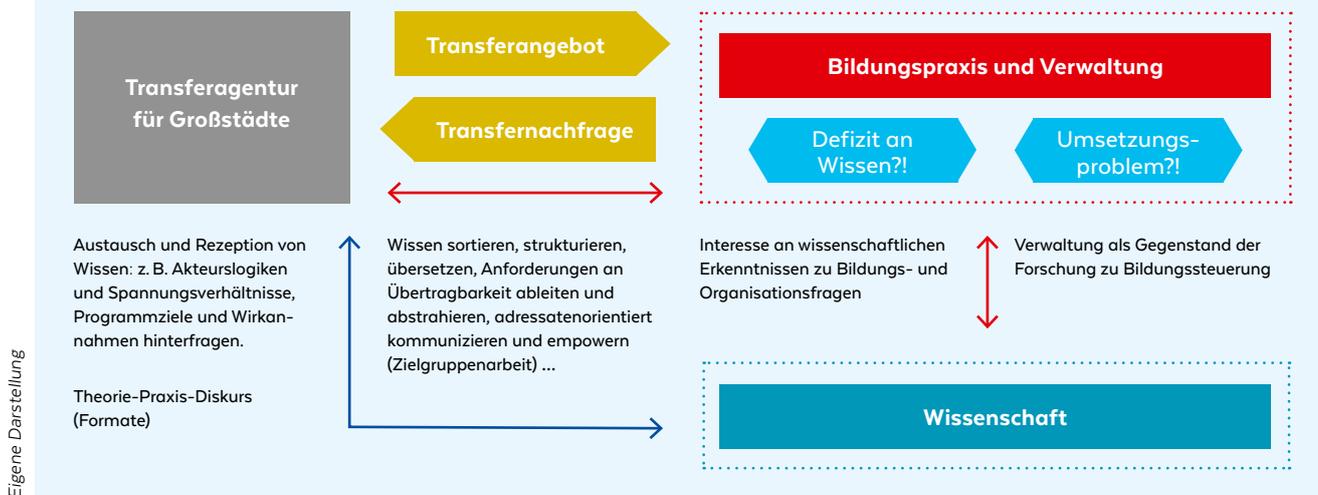
STUFE 3:

Auf der dritten Ebene wird dargestellt, wie sich die Ausgangslage der Kommunalverwaltung durch das Programm insgesamt verändert, d. h., inwiefern sich die Organisation und Handlungsfähigkeit der Kommunen letztlich durch das veränderte Wissen, die veränderte Haltung und die daraus entwickelten und veränderten Arbeitsweisen und Prozesse weiterentwickelten.

STUFE 4:

Auf der vierten Ebene werden die möglichen und erwünschten Folgen der veränderten Kommunalverwaltung auf die gesamte Gesellschaft bezogen, mit besonderem Fokus auf außerkommunale Bildungsakteur:innen sowie Bürgerinnen und Bürger, die in der Kommune leben und agieren.

Abbildung 3:
Gelingensbedingungen und Pfade erfolgreicher Transferarbeit der TAG



Wie kann Transferarbeit mit der Bildungsverwaltung gelingen?

Eine erfolgreiche Transferarbeit ist ein Zusammenspiel von mehreren Akteur:innen (bezogen auf unser Programm: hauptsächlich zwischen Bildungspraxis und Verwaltung, uns als Transferagentur für Großstädte/Transferinitiative und der Wissenschaft/Bildungsforschung). Der Anfang aller Überlegungen für unsere Transferarbeit ist, dieses Spielfeld zu kennen (Abbildung 3).

Gerade die Bildungspraxis und Bildungsforschung/Wissenschaft sind dabei wie zwei miteinander kommunizierende Röhren zu verstehen: Für die Wissenschaft ist die Bildungsverwaltung Gegenstand der Forschung zu Bildungssteuerung und umgekehrt hat die Bildungsverwaltung ein zunehmendes Interesse an wissenschaftlichen Erkenntnissen zu Bildungs- und Organisationsfragen. Allerdings kann bei der Wissensgenerierung und dem Transfer zwischen Wissenschaft und Bildungspraxis eine bisher ernüchternde Bilanz gezogen werden.⁵⁸ „So wichtig es ist, wissenschaftliche Erkenntnisse für die Praxis fruchtbar zu machen, so wenig attraktiv ist es derzeit noch für Einzelne, sich dieser Aufgabe anzunehmen. Und solange das so bleibt, führt das Thema Transfer in eine Sackgasse.“⁵⁹

Gerade in unserem Transferkontext brauchte es also Akteur:innen wie die TAG, die eine vermittelnde Funktion (Transmission) zwischen Bildungspraxis und Wissenschaft übernahm. Es braucht Institutionen, die in beide Systeme (Wissenschaft und Bildungspraxis) hineinwirken und Übersetzungsarbeit leisten, die Wissen sortieren, strukturieren und übersetzen und, die Anforderungen an die Übertragbarkeit in die Praxis und den jeweiligen Einzelfall ableiten und abstrahieren. Diese kontinuierliche Wissens- und Transferarbeit erforderte eine enge Zusammenarbeit und den Austausch zwischen allen relevanten Akteur:innen.

Für unsere Transferarbeit mit den Kommunen und der Praxis vor Ort können wir folgende Gelingensbedingungen ableiten:

Klare Zielsetzung und Strategie des Transferprozesses:

Eine eindeutige Zielsetzung und eine gut durchdachte Strategie der Transferarbeit sind grundlegende Voraussetzungen für einen erfolgreichen Transferprozess in der Bildungsverwaltung. Es ist wichtig, zu definieren, welches Wissen, welche Praktiken oder welche Innovationen übertragen und welche Ziele damit erreicht werden sollen.

Kontextsensibilität: Ein erfolgreicher Transfer erfordert eine genaue Analyse des Kontextes, in den die Transferarbeit erfolgen soll. Jeder Bildungskontext ist einzigartig, mit spezifischen Bedürfnissen, Herausforderungen und Ressourcen. Es war wichtig, diese Kontextfaktoren zu berücksichtigen und die Transferstrategien entsprechend anzupassen.

Aktive Beteiligung und Kooperation der Akteur:innen:

Die aktive Einbindung der relevanten Akteur:innen war von entscheidender Bedeutung. Durch eine kooperative Zusammenarbeit und den Austausch von Erfahrungen und Ideen konnten Barrieren überwunden und eine gemeinsame Vision für den Transfer entwickelt werden.

Kommunikation und Informationsaustausch:

Eine offene und transparente Kommunikation über den Transferprozess war essentiell. Informationen über bewährte Praktiken, Forschungsergebnisse und erfolgreiche Projekte sollten aktiv geteilt werden, um das Bewusstsein und das Verständnis für den Transfer zu stärken. Dadurch können auch mögliche Bedenken oder Widerstände frühzeitig identifiziert und angegangen werden.



Endnoten

- 1 Niedlich, S. (2016): Regionalisierung des Bildungswesens in Deutschland. In: Arbeitsgruppe „Lernen vor Ort“: Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess. *Educational Governance*, vol 33. Springer VS, Wiesbaden, S. 23–46.
- 2 Duveneck, A./Schmachtel, S./Schlingensiepen-Trint, K. (2021): Perspektivwechsel. Methode für multiperspektivische Zusammenarbeit im Bildungsbereich. In: Zusammenarbeit mit dem Dialogforum Bildungslandschaften (Kapitel 2) (Perspektivwechsel_ Methode-multiperspektivische-Zusammenarbeit_2021.pdf (lir-nrw.de)).
- 3 Million, A./Coelen, T./Heinrich, A. J./Loth, C./Somborski, I. (2017): Gebaute Bildungslandschaften. Verflechtungen zwischen Pädagogik und Stadtplanung. Berlin.
- 4 Diese Eigenschaft „integrierter“ Handlungsansätze ist nicht neu: Claus Offe hat sie schon 1975 beschrieben.
- 5 Vgl. Glouberman, S./Zimmerman, B. (2002): Complicated and Complex Systems: What Would Successful Reform of Medicare Look Like?. Commission on the Future of Health Care in Canada: Discussion Paper No. 8. 8.
- 6 Vgl. Funnell, S./Rogers, P. (2011). Purposeful Program Theory: Effective Use of Theories of Change and Logic Models. San Francisco.
- 7 Vgl. Transferagentur für Großstädte (2021): „Corona und die Regression kommunaler Bildungslandschaften. Wie der ganzheitliche Blick auf Bildung verloren zu gehen droht.“
- 8 Vgl. Ebenda
- 9 Vgl. Bertelsmann Stiftung (2020) (Hrsg.): Materielle Unterversorgung von Kindern. Gütersloh.
- 10 Vgl. Brülle, H./Krätschmer-Hahn, R. (2019): Dimensionen kommunaler Armutspolitik. In: Böhnke, P./Dittmann, J./Goebel, J. (Hrsg.): Handbuch Armut: Ursachen, Trends, Maßnahmen. Bundeszentrale für politische Bildung, S. 309–319.
- 11 Vgl. Helbig, M./Salomo, K. (2021): Eine Stadt – getrennte Welten? Sozialräumliche Ungleichheiten für Kinder in sieben deutschen Großstädten. Herausgegeben von der Heinrich-Böll-Stiftung, dem Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) und dem Deutschen Kinderhilfswerk (DKHW).
- 12 Ebenda
- 13 Vgl. El-Mafaalani, A./Strohmeier, K. P. (2015): Segregation und Lebenswelt. Die räumliche Dimension sozialer Ungleichheit. In: El-Mafaalani, A./Kurtenbach, S./Strohmeier, K. P. (Hrsg.): Auf die Adresse kommt es an...: Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume begreifen, S. 18–42. Weinheim und Basel, Beltz Juventa.
- 14 Eigene Darstellung in Anlehnung an Katapult (2019): Die kranke Stadt. Die hier präsentierte Abbildung zeigt die allgemeine Armutgefährdungsquote in den 15 größten Städten Deutschlands im Jahr 2018. Anteil der Personen mit einem Äquivalenzeinkommen von weniger als 60 Prozent des Medians der Äquivalenzeinkommen der Bevölkerung. Daten von statista.com (Armutgefährdungsquote in Großstädten Deutschlands 2022 | Statista).
- 15 Vgl. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (2021): Vom Arbeiterkind zum Doktor. Der Hürdenlauf auf dem Bildungsweg der Erststudierenden.
- 16 Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (2022): Bildungsstand der Bevölkerung (Bildungsstand der Bevölkerung | Die soziale Situation in Deutschland | bpb.de).
- 17 El-Mafaalani, A. (2021): Dokumentation Werkstattgespräch „Wege aus der Bildungsarmut – Bildungs- und Sozialpolitik zusammenbringen.“
- 18 Vgl. Ebenda
- 19 Vgl. El-Mafaalani, A. (2020): Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. Kiepenheute & Witsch, S. 99–128.
- 20 Vgl. Der Spiegel (2023): Ein deutsches Armutszeugnis. 13/2023.
- 21 Vgl. Bude, H. (2008): Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft. Hanser.
- 22 Vgl. El-Mafaalani, A. (2023): Presseclub zum Thema „Das Bildungsdesaster: Wie sichern wir unsere Zukunft?“, Sendung vom 12.03.2023.
- 23 siehe auch: El-Mafaalani, A. (2023): Bildungsgerechtigkeit, Superdiversität und neue Ungleichheiten. Herausforderungen für multiprofessionelle Kooperation. In: Fischer, C./Platzbecker, P. (Hrsg.): Aufholen nach Corona? Was Schule zu mehr Bildungsgerechtigkeit beitragen kann (Reihe Münstersche Gespräche zur Pädagogik). Münster.
- 23 Vgl. Laufende Raumbearbeitung des BBSR; Fortschreibung des Bevölkerungsstandes, Regionaldatenbank der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Stand 2020).
- 24 Exemplarisch das Urteil zur gesetzlichen Mindestsicherung 2010 (BVerfG, 1 BvL 1/9), das Urteil zum Regelbedarfsermittlungsgesetz 2014 (1 BvL 10/12, 1 BvL 12/12, 1 BvR 1691/13) oder die Urteile zum Familienlastenausgleich BVerfGE 82,60.
- 25 Vgl. März, D. (2017): Kinderarmut in Deutschland und die Gründe für ihre Unsichtbarkeit. Weinheim und Basel, Beltz Juventa.
- 26 Vgl. Stratmann, S. (2022): Das Bürgergeld ist da – aber reicht das aus? Eine erste armutspolitische Bilanz der Ampel (NGIFH: Das Bürgergeld ist da – aber reicht das aus?, Eine erste armutspolitische Bilanz der Ampel – Neue Gesellschaft Frankfurter Hefte (frankfurter-hefte.de)).
- 27 Vgl. Bündnis Kindergrundsicherung (Kinderarmut hat Folgen (kinderarmut-hat-folgen.de)).
- 28 Vgl. Stengel, V./Weßler-Poßberg, D./Czichon, J. F. (2023): Aufwachsen krisensicher gestalten. Grundlagen für eine entwicklungsbegleitende Armutspräventionsstrategie für Grundschulkindern. Prognos AG, S. 50 (Aufwachsen krisensicher gestalten (stiftung-spi.de)).
- 29 Vgl. März, D. (2017): a.a.O., S. 26.
- 30 Vgl. Brülle, H./Krätschmer-Hahn, R. (2019): a.a.O., S. 310.
- 31 Brüggemann, C./Hermstein, B./Nikolai, R. (2023): Bildungskommunen. Eine einleitende Systematisierung zur Reform kommunaler Bildungspolitik und -verwaltung. In: Dies.: Bildungskommunen – Bedeutung und Wandel kommunaler Politik und Verwaltung im Bildungswesen. Weinheim und Basel, Beltz Juventa, S. 9.
- 32 Vgl. Die Ausführungen dieses Abschnitts können im folgenden Themendossier der Transferagentur für Großstädte vertieft werden: Armutsprävention im Spiegel kommunaler Bildungslandschaften (2020), Hrsg. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung.
- 33 Vgl. Mavroudis, A. (2020): Präventionsketten: Was Kommunen tun können, um den möglichen Folgen von Kinder- und Jugendarmut frühzeitig zu begegnen. In: Armutsprävention im Spiegel kommunaler Bildungslandschaften (2020), Hrsg. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, S. 14.
- 34 Unter ganztägigen Bildungs- und Betreuungsarrangements fassen wir alle Formen von Ganztagschulen, Schulen mit Horten und weiteren Organisationsmodellen zusammen.
- 35 Vgl. Bettmer, F. (2009): Partizipation und Anerkennung: Voraussetzungen einer demokratischen Öffnung der Schule aus Sicht der Wissenschaft. In: Prüb, F./Kortas, S./Schöpa, M. (Hrsg.): Die Ganztagschule: Von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Juventa-Verl., S. 171–183.
- 35 siehe auch: Coelen, T. (2006): Ausbildung und Identitätsbildung. In: Otto, H.-U./Oelkers, J. (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung: Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik: mit 9 Tabellen. Reinhardt.
- 36 Vgl. Peyerl, K./Zuchner, I. (2022): Partizipation im Hort. In: Dies. (Hrsg.): Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe: Anspruch Ziele und Formen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Beltz Juventa, 1. Aufl., S. 126–138.
- 37 Vgl. Dewey, J. (1949): Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Georg Westermann Verlag.
- 37 siehe auch: Himmelmann, G. (2004): Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? Beiträge zur Demokratiepädagogik Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“.
- 38 Vgl. Betz, T./Eßer, F. (2016): Kinder als Akteure – Forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen Agency-Konzepts. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* (3), S. 301–314.
- 39 Vgl. Wapler, F. (2020): Chancen guten Ganztags für Kinder im Grundschulalter: menschenrechtliche Perspektiven.
- 40 Vgl. Deinet, U./Gumz, H./Muscutt, C./Thomas, S. (2017): Wie erleben Kinder die Ganztagschule? In: Maschke, S./Schulz-Gade, G./Stecher, L. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule: Bd. 2017. Junge Geflüchtete in der Ganztagschule: Integration gestalten – Bildung fördern – Chancen eröffnen. Debus Pädagogik, S. 87–96.
- 41 Vgl. Nentwig-Gesemann, I./Walther, B./Fried, F. (2020): Executive Summary – Kinderperspektiven auf Ganztag im Grundschulalter.
- 42 Vgl. Chiapparini, E./Thieme, N./Sauerwein, M. (2020): Tagesschulen in der Schweiz – ein neues und herausforderndes Handlungsfeld der Sozialen Arbeit. *Schweizer Zeitschrift für Soziale Arbeit*, 25(1), S. 157–173.
- 42 siehe auch: Deinet, U./Gumz, H./Muscutt, C./Thomas, S. (2017): Wie erleben Kinder die Ganztagschule? In: Maschke, S./Schulz-Gade, G./Stecher, L. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule: Bd. 2017. Junge Geflüchtete in der Ganztagschule: Integration gestalten – Bildung fördern – Chancen eröffnen. Debus Pädagogik, S. 87–96.
- 42 siehe auch: Fischer, N./Elvstrand, H./Stahl, L. (2022): Promoting quality of extended education at primary schools in Sweden and Germany: A comparison of guidelines and children's perspectives. *Zeitschrift für Grundschulforschung*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1007/s42278-022-00148-9>.
- 42 siehe auch: Kanevski, R./Salisch, M. v. (2011): Peer-Netzwerke und Freundschaften in der Ganztagschule: Auswirkungen der Ganztagschule auf die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen von Jugendlichen (1. Aufl.). Studien zur ganztägigen Bildung. Juventa Verlag.
- 42 siehe auch: Nentwig-Gesemann, I./Walther, B./Fried, F. (2020): Executive Summary – Kinderperspektiven auf Ganztag im Grundschulalter. siehe auch: Sauerwein, M./Lüdenschloß, J./Kellner, J. (2023): Bedürfnisse von Kindern im Ganztag. *Soziale Arbeit*, 72(3), S. 82–91. <https://doi.org/10.5771/0490-1606-2023-3-82>.
- 42 siehe auch: Walther, B./Nentwig-Gesemann, I. (2021): Ganztag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter. In: Großhoff, G./Sauerwein, M. (Hrsg.): Rechtsanspruch auf Ganztag: Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen. Beltz Juventa, S. 234–255.
- 43 Vgl. Bericht zur Qualitätsanalyse Stuttgarter Ganztagsgrundschulen: <https://www.stuttgart.de/medien/ibs/Qualitaetsanalyse-an-Stuttgarter-Ganztagsgrundschulen.pdf>.
- 44 Vgl. Gutes Essen in der Schule. Bericht zur Analyse der Essensversorgung an Stuttgarter Schulen: <https://www.stuttgart.de/medien/ibs/broschuere-schulessen-barrierefrei2.pdf>.
- 45 Landeshauptstadt Stuttgart: Qualitätsentwicklungsfond der Landeshauptstadt Stuttgart. Förderung von Schulentwicklungsvorhaben (2020), online abrufbar unter: <https://www.stuttgart.de/medien/ibs/Qualitaetsentwicklungsfonds-der-LHS-Stuttgart.pdf> (Stand: 29.09.2023)
- 46 Vgl. Die offene Ganztagschule in Düsseldorf. Eine Evaluation aus verschiedenen Perspektiven nach 12 Jahren: https://www.duesseldorf.de/fileadmin/Amt40/PDF/Ganztag/evaluationsbericht_web.pdf.
- 47 Die Interviews wurden in Kooperation mit Dr. Sebastian Niedlich, Freie Universität Berlin durchgeführt und ausgewertet. Weitere Informationen zum Programm Zukunftskiezze: Zukunftskiezze | DKJS | Deutsche Kinder- und Jugendstiftung für Bildungserfolg und Teilhabe
- 48 DFG-Projekt: Der Campus als Leitbild und Praxis in Lokalen Bildungslandschaften: https://www.bildung.uni-siegen.de/mitarbeiter/t_coelen/projekte/dfg_campusprojekt.html?lang=de

- 49 Eine Studie von Coelen et al. liefert eine Definition von Campus und kommt zu dem Ergebnis, dass es in Deutschland derzeit 8 gebaute Bildungslandschaften gibt, die dieser Definition entsprechen: Coelen, T./Million, A./Heinrich, A. J./Loth, C./Somborski, I. (2017): Gebaute Bildungslandschaften. Verflechtungen zwischen Pädagogik und Stadtplanung, Berlin: jovis, 2017 (Gebaute Bildungslandschaften – JOVIS Verlag).
- 50 Der Beitrag basiert auf einen Vortrag von Markus Lindner (Leiter der Transferagentur für Großstädte) im Rahmen des Auftakttreffens zum Metavorhaben ABIBA | Meta Abbau von Bildungsbarrieren: Lernumwelten, Bildungserfolg und soziale Teilhabe am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation in Frankfurt am Main vom 9. – 10.05.2022 mit dem Titel „Zwischen Wissenschaft und Praxis: Transfer(-agenturen) als Beitrag zum Abbau von Bildungsbarrieren in Bildungspraxis und Verwaltung“.
- 51 Vgl. Lindner, M./ Niedlich, S./Klausing, J./ Brüsemeister, T. (2016): Regelungsbereiche des kommunalen Bildungsmanagements im Programm „Lernen vor Ort“ aus Sicht der Governance-Forschung. In: Arbeitsgruppe „Lernen vor Ort“ (Hrsg.): Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess. Studien zu „Lernen vor Ort“, Springer VS, S. 99–110.
- 52 Brüggemann, C./Hermstein, B./Nikolai, R. (2023): Bildungskommunen – Eine einleitende Systematisierung zur Reform kommunaler Bildungspolitik und -verwaltung. In: Dies. (Hrsg.): Bildungskommunen. Bedeutung und Wandel kommunaler Politik und Verwaltung im Bildungswesen. Weinheim und Basel, Beltz Juventa, S. 16.
- 53 Vgl. Transferagentur für Großstädte (2022): Ausbruch aus den Routinen – wie Bildungsverwaltung innovativ und handlungsfähig bleibt. Ein Gastbeitrag der Transferagentur für Großstädte für das Forum Agile Verwaltung (Ausbruch aus den Routinen – wie Bildungsverwaltung innovativ und handlungsfähig bleibt – Agile Verwaltung (agile-verwaltung.org)).
- 54 Holtappels, H.G. (2019): Transfer in der Schulentwicklung. Ansätze und Gelingensbedingungen aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. In: Die deutsche Schule Jg. 111 (3), S. 279.
- 55 Vgl. Marquardt, E./Hoelscher, M./Zern-Breuer, R. (2021). Transfer in die öffentliche Verwaltung. In: Schmidt, U./Schönheim, K. (Hrsg.): „Transfer von Innovation und Wissen. Gelingensbedingungen und Herausforderungen“, Springer VS, S. 125–144.
- 56 Vgl. Fricke, W. (2017): Vom Transfer zum Lernprozess – Transfer-Erfahrungen aus verschiedenen öffentlich geförderten Forschungs- und Entwicklungsprogrammen. In: Schemme, D./ Novak, H./Garcia-Wülfing, I. (Hrsg.): Transfer von Bildungsinnovationen – Beiträge aus der Forschung. Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 139.
- 57 Vgl. Euler, E./Sloane, P.F. E. et. al. (2016): Kommunales Bildungsmanagement. Kernkomponenten und Gelingensbedingungen. Eusl-Verlagsgesellschaft: Sowie: Euler, D./Sloane, P.F. E. et. al (2018): Innovationsförderung durch Transferagenturen. Erfahrungen im Aufbau von Transferagenturen zur Förderung eines DKBM. Eusl-Verlagsgesellschaft.
- 58 Exemplarisch Niedlich, Sebastian (im Erscheinen): Wissenstransfer in komplexen Settings – Zur Rolle von Development Evaluation in regionalen Schulentwicklungsnetzwerken.
- 59 Duveneck, A. (2023): ZusammenArbeitspapier – Beiträge für gelingenden Transfer. ABIBA | Meta-Transfer (Hrsg.) (zusammenarbeitspapier_abibameta-transfer.pdf (abiba-meta.de)

