Bildung(s)gestalten

Die Offene Kinder- und Jugendarbeit und die Familienbildung auf dem Weg zu Bildungslandschaften von unten

Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Bildung(s)gestalten“ – Offene Kinder- und Jugendarbeit und Familienbildung gestalten Bildungslandschaften

Erich Sass

Forschungsverbund
Deutsches Jugendinstitut
Technische Universität Dortmund

Impressum

Herausgeber

Technische Universität Dortmund, FK 12

Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut e.V./Technische Universität Dortmund

CDI-Gebäude

Vogelpothsweg 78

44227 Dortmund

http://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de

Verantwortlich für Inhalt und Gestaltung

Erich Sass

Mitautorinnen

Katja Mönningmann-Steinbeck, Linda Westheide (Teil B)

ISBN 978-3-9816920-3-7

Verlag

Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund

an der Fakultät 12 der Technischen Universität Dortmund

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Dortmund, im August 2015

Inhalt

Teil A: Einführung

1 Einleitung ... 9

2 Bildung zwischen Staat und Kommune ... 11

2.1 „Bildungslandschaften“ – ein unklarer Begriff ... 11

2.2 Die Kommune als Handlungsraum ... 12

2.3 Stärkung der kommunalen Bildungsverantwortung ... 13

2.4 Rolle der kommunalen Kinder- und Jugendarbeit bei der Entwicklung von Bildungslandschaften ... 17

2.5 Verschiedene Steuerungskonzepte ... 19

2.6 Governance: Beteiligung nichtstaatlicher Akteure ... 23

2.7 Governance im Bildungsbereich ... 26

2.8 Zusammenfassung: Governance-Prozesse in Bildungslandschaften ... 27

3 Zum Bildungsbegriff der Kinder- und Jugendarbeit ... 29

3.1 Bildung für benachteilige Kinder und Jugendliche ... 29

3.2 Der Bildungsbegriff der Kinder- und Jugendarbeit und Merkmale des Lernens in den Settings der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ... 31

Teil B: Ausgangslage

4 Fünf Sozialräume zu Beginn des Projekts Bildung(s)gestalten ... 35

4.1 Einführung: Bildungslandschaften und Sozialräume ... 35

4.2 Standortprofil: Gelsenkirchen-Bismarck ... 38

4.2.1 Sozialstatistische Daten ... 38

4.2.2 Freizeitangebote ... 43

4.2.3 Vernetzungsstrukturen ... 44

4.3 Standortprofil Gladbeck *(Linda Westheide)* ... 47

4.3.1 Sozialstatistische Daten ... 47

4.3.2 Freizeitangebote ... 52

4.3.3 Vernetzungsstrukturen ... 53

4.4 Standortprofil: Bochum-Wattenscheid ... 60

4.4.1 Sozialstatistische Daten ... 60

4.4.2 Freizeitangebote ... 66

4.4.3 Vernetzungsstrukturen ... 68
4.5 Standortprofil: Bonn ... 71
4.5.1 Sozialstatistische Daten ... 71
4.5.2 Freizeitangebote ... 77
4.5.3 Vernetzung im Sozialraum ... 79
4.6 Standortprofil: Bad Salzuflen *(Katja Mönningmann-Steinbeck)* ... 83
4.6.1 Die Stadt Bad Salzuflen ... 83
4.6.2 Sozialstatistische Daten ... 85
4.6.3 Vernetzung im Sozialraum ... 96
4.7 Die fünf Standorte als Gestaltungsräume ... 98

Teil C: Verlauf und Ergebnisse

5 Struktur und interne Vernetzung des Projekts Bildung(s)gestalten ... 102
5.1 Entstehungsgeschichte ... 102
5.2 Struktur des Projekts Bildung(s)gestalten ... 103
5.2.1 Projektbeteiligte ... 103
5.2.2 Steuerungsgruppe ... 104
5.2.3 Projektkonferenz ... 107
5.2.4 Zentrale Projektkoordination ... 108
5.2.5 Projektkoordinatorinnen ... 108
5.3 Bewertung der Struktur des Projekts Bildung(s)gestalten durch die Projektbeteiligten 112
5.3.1 Bewertung der Gesamtstruktur des Projekts Bildung(s)gestalten ... 113
5.3.2 Rolle und Funktion der Steuerungsgruppe aus Sicht der Projektbeteiligten ... 116
5.3.3 Rolle und Funktion der Projektkonferenz aus Sicht der Projektbeteiligten ... 122
5.3.4 Rolle und Funktion der zentralen Projektkoordination aus Sicht der Projektbeteiligten ... 125
5.3.5 Rolle und Funktion des Teams der Koordinatorinnen aus Sicht der Projektbeteiligten ... 128
5.4 Zusammenfassung ... 131
6 Vom Projektantrag zu Handlungszielen – Zielentwicklungen im Gesamtprojekt und an den Standorten ... 134
6.1 Zielbeschreibung im Projektantrag ... 134
6.2 Entwicklung von Handlungszielen für das Gesamtprojekt ... 135

6.3 Entwicklung von Handlungszielen an den Standorten ... 139

6.4 Zusammenfassende Einschätzung des Prozesses der Entwicklung von Handlungszielen. ... 149

7 Lokale Vernetzungsprozesse ... 150

7.1 Vorhandene Netzwerke an den Standorten ... 151

7.2 Sozialraumbezug ... 157

7.3 Erfahrungen aus den Vernetzungsprozessen ... 158

7.4 Kooperationspartner ... 162

7.5 Kontakte zu externen Projekten zur Gestaltung von Bildungslandschaften ... 171

7.6 Nachhaltige Effekte? Abschließende Bewertung der lokalen Netzwerkprozesse ... 171

8 Projektinterne Effekte der Debatte um den Bildungsbegriff ... 174

8.1 Öffentliche Begriffsdebatte im Projekt Bildung(s)gestalten ... 175

8.2 Effekte der Begriffsdebatten an den Standorten ... 177

8.3 Abschließende Bewertungen ... 178

9 Angebote und Lerngelegenheiten ... 181

9.1 Was kommt beim Kind an? ... 183

9.2 Angebote und Lerngelegenheiten im Projekt Bildung(s)gestalten ... 184

9.3 Themen und Inhalte der Angebote und Lerngelegenheiten ... 187

9.4 Angebote für besondere Zielgruppen ... 197

9.5 Bedeutung der Angebote für Kooperationen und Vernetzungsprozesse ... 207

9.6 Bedeutung der Angebote für die Qualitätsentwicklung der beteiligten Organisationen 213

9.7 Zusammenfassung ... 215

10 Öffentlichkeitsarbeit und Kommunikation im Projekt Bildung(s)gestalten ... 217

10.1 Zielsetzungen und Zielgruppen ... 218

10.2 Corporate Design ... 219

10.3 Mittel der Öffentlichkeitsarbeit ... 222

10.4 Fachtagungen, Veranstaltungen und Besuche von Politiker/-innen ... 226

10.5 Öffentlichkeitsarbeit als Herausforderung für die Fachkräfte ... 228

10.6 Zusammenfassung ... 230

11 Erfahrungen aus dem Projekt Bildung(s)gestalten mit Governance-Prozessen im kommunalen Raum ... 232

11.1 Das Projekt Bildung(s)gestalten als Intervention nichtstaatlicher Akteure im Bildungsbereich ... 233

11.2 Drei Beispiele für Innovation an den Standorten ... 235

11.3 Erfolgsbedingungen 238

Teil D: Außenansicht

12 Regionale Bildungsnetzwerke und Bildungsnetzwerke „von unten“ – Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Mitarbeiter/-innen aus Bildungsbüros im Rahmen des Projekts Bildung(s)gestalten 242

12.1 Regionale Bildungsnetzwerke in NRW 242

12.2 Die befragten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Bildungsbüros 244

12.3 Die Standorte aus Sicht der Befragten 245

12.4 Die Regionalen Bildungsnetzwerke: Aufgaben und Gremien 248

12.5 Blick auf die Bildungslandschaft 254

12.6 Staatlich-kommunale Verantwortungsgemeinschaft 256

12.7 Zum Bildungsbegriff der Kinder- und Jugendarbeit 258

12.8 Zusammenarbeit mit der Kinder- und Jugendarbeit 261

12.9 Das Projekt Bildung(s)gestalten aus der Sicht der Bildungsbüros 265

12.10 Zusammenfassung und Vorschlag zur Kooperation sozialraumorientierter Bildungsnetzwerke mit Regionalen Bildungsnetzwerken 270

Teil E: Wissenschaftliche Begleitung

13 Die Wissenschaftliche Begleitung des Projekts Bildung(s)gestalten 275

13.1 Ziele des Forschungsprojekts 275

13.2 Untersuchungsgegenstände und Kernthemen 276

13.3 Methodische Herangehensweisen 287

13.4 Die wissenschaftliche Begleitung aus Sicht der Projektakteure 292

13.5 Veröffentlichung der Projektergebnisse 294

14 Literaturverzeichnis 295

15 Tabellenverzeichnis 303

16 Abbildungsverzeichnis 304

Teil A: Einführung

1 Einleitung

Bei dem vorliegenden Text handelt es sich um den Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes „Bildung(s)gestalten – Offene Kinder- und Jugendarbeit und Familienbildung gestalten Bildungslandschaften“. Das dreijährige Projekt (Okt. 2011 bis Sept. 2014) wurde von der Arbeitsgemeinschaft Haus der Offenen Tür NRW e.V. (AGOT NRW e.V.) an den fünf Projektstandorten Bad Salzuflen, Bochum-Wattenscheid, Bonn, Gelsenkirchen-Bismarck und Gladbeck in Kooperation mit insgesamt neun Trägerorganisationen durchgeführt. Dabei handelt es sich um den Versuch, die Bildungsansätze der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und der Familienbildung stärker in bestehende Bildungsnetzwerke einzubringen, bzw. zusammen mit Schulen und anderen freien Trägern tragfähige Netzwerke zu entwickeln, die insbesondere Kindern, Jugendlichen und Familien aus prekären Lebenslagen neue Gelegenheiten und Orte des Lernens vermitteln. Das Projekt „Bildung(s)gestalten“ wurde aus Mitteln des Ministeriums für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen und der Anneliese-Brost-Stiftung gefördert.

Der Text dieses Abschlussberichts gliedert sich in fünf Teile.

Teil A beinhaltet neben dieser Einleitung ein einführendes Kapitel in dem beschrieben wird, was Prozesse der Entstaatlichung und Kommunalisierung im Bildungsbereich bedeuten und wie solche Governance-Prozesse verlaufen können. Hierzu wird zunächst der Begriff „Bildungslandschaft“ erläutert. Es folgen fachtheoretische Einschätzungen zur Kommune als Handlungsraum der Bildungspolitik, zur Bedeutung einer verstärkten kommunalen Bildungsverantwortung, zur Rolle der Kinder- und Jugendarbeit in solchen Prozessen sowie zu verschiedenen Steuerungskonzepten und Governance-Prozessen in diesem Kontext. In einem weiteren Beitrag geht es um den Bildungsbegriff der Kinder- und Jugendarbeit und dessen Bedeutung für die Entwicklung von Bildungslandschaften.

Teil B wurde bereits zu Beginn der Projektarbeit verfasst und liefert eine Beschreibung der fünf Projektstandorte. Ergänzend zu den Angaben im Projektantrag (AGOT-NRW e.V. 2011), beziehen sich die Informationen auf statistische Grunddaten aus der Bevölkerungsstatistik, auf vorhandene Angebote der schulischen und außerschulischen Bildung sowie auf vorhandene Netzwerkstrukturen an den Standorten. Sie dazu dienen, die Grundbedingungen für die Entwicklung von Bildungslandschaften an den fünf Standorten zu beschreiben und zu zeigen, auf welche (unterschiedliche) Bedingungen die beteiligten Akteure vor Ort gestoßen sind und mit welchen standortbedingten Vorteilen und Hindernissen sie umzugehen hatten.

Teil C widmet sich dem Projektverlauf und seinen Ergebnissen. Die Auswertungen beruhen in erster Linie auf Interviewaussagen von Projektbeteiligten, die in zwei Erhebungswellen, zu Beginn und zum Ende des Projekts, befragt wurden. Außerdem wurden im Prozess entstandene Dokumente (Protokolle, Zielbeschreibungen) ausgewertet und die Methode der teilnehmenden Beobachtung (Sitzungen lokaler Gruppen, Treffen der Koordinatorinnen) eingesetzt. Im ersten Kapitel wird kurz die Entstehungsgeschichte des Projekts sowie seine Struktur, wie sie im Projektantrag dargelegt und später umgesetzt wurde, beschrieben und hinsichtlich ihrer Funktionalität aus der Sicht der Projektbeteiligten dargestellt. Anschließend wird eine Bewertung der Gesamtstruktur durch die wissenschaftliche Begleitung vorgenommen. Im folgenden Kapitel wird darauf eingegangen, wie im Gesamtprojekt und an den fünf Standorten der Prozess der Entwick-

lung von Handlungszielen aus den Vorgaben des Projektantrages verlaufen ist und zu welchen Ergebnissen die Projektpartner hier gekommen sind. Dieser Prozess war an den Standorten Auftakt eines Vernetzungsprozesses, der an allen fünf Standorten zu Netzwerken und Kooperationen führte, die wichtige Schritte zur Entwicklung sozialraumorientierter Bildungslandschaften waren. Dieser Vernetzungsprozess wird im folgenden Kapitel beschrieben. Es folgt ein Abschnitt zu den projektinternen Effekten der Debatte um den Bildungsbegriff und deren Effekte auf die Arbeit im Projekt und die Kommunikation mit externen Partnern. Das nächste Kapitel widmet sich einem zentralen Arbeitsfeld des Projekts, der Entwicklung von Angeboten und Lerngelegenheiten. Hier wird zunächst kurz beschrieben, was mit „Angeboten und Lerngelegenheiten“ in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit gemeint ist und welche Bedeutung sie für das Projekt haben. Danach werden die im Projekt Bildung(s)gestalten umgesetzten Einzelprojekte nach verschiedenen Merkmalen (Themen und Inhalte, Zielgruppen, Kooperationspartner) ausgewertet. Ergänzt wird dieser Teil durch einige detailliertere Beschreibungen ausgewählter Angebote und Lerngelegenheiten. Hier wurde in erster Linie auf Projekte zurückgegriffen, zu denen auch Adressateninterviews vorliegen. Anschließend geht es um die Bedeutung dieser Projektarbeiten für die Netzwerkentwicklung an den Standorten sowie für die Qualitätsentwicklung der Trägerorganisationen. Das folgende Kapitel beschreibt die Öffentlichkeitsarbeit des Projektes, hinsichtlich seiner Zielgruppen, seines Corporate Designs, und seiner Mittel, aber auch als Herausforderung für die Fachkräfte und deren Rolle bei der Profilierung des Arbeitsfeldes. Der Teil C endet mit einer Beschreibung der Erfahrungen, die im Projekt Bildung(s)gestalten mit Governance-Prozessen im kommunalen Raum gemacht wurden.. Hierzu wurden zusätzliche Interviews mit kommunalen und nichtstaatlichen Akteuren aus dem Projektkontext geführt. Abschließend wird versucht, eine Antwort auf die Frage zu geben, welche Funktion das im Feld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (AGOT-NRW e.V.) entwickelte Projekt Bildung(s)gestalten beim Prozess der Veränderung von Bildungslandschaften haben kann.

Teil D nimmt eine Außensicht auf das Projekt Bildung(s)gestalten ein. Er beruht im Wesentlichen auf Interviews, die Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des mit Mitarbeiter/-innen von Bildungsbüros geführt wurden. Nach einer kurzen Beschreibung des Ansatzes „Regionale Bildungsnetzwerke“ und der befragten Akteure folgen Beschreibungen der fünf Projektstandorte aus der Sicht der Befragten. Anschließend beschreiben diese die Aufgaben und Gremien der Regionalen Bildungsnetzwerke, werfen einen Blick auf die Strukturen und Akteure der Bildungslandschaften und geben Einschätzungen zum Begriff der „staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft“ ab. In diesem Zusammenhang äußern sie sich auch zum Bildungsbegriff der Kinder- und Jugendarbeit, zu bereits bestehenden Kooperationen ihrer Bildungsbüros mit diesem Feld sowie zum Projekt „Bildung(s)gestalten“. Der Beitrag endet mit einem Vorschlag der wissenschaftlichen Begleitung zu einer strukturellen Veränderung in den Regionalen Bildungsnetzwerken, die eine Kooperation mit sozialraumorientierten Bildungsnetzwerken „von unten“, wie sie im Projekt „Bildung(s)gestalten“ entwickelt wurden, ermöglichen und strukturell verankern könnte.

Teil E beschreibt das Konzept und Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung.

Die wissenschaftliche Begleitung wurde als ein Forschungsprojekt des Forschungsverbunds Deutsches Jugendinstitut/TU Dortmund durchgeführt und, wie auch das Projekt „Bildung(s)gestalten“, vom Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen gefördert.

2 Bildung zwischen Staat und Kommune

2.1 „Bildungslandschaften“ – ein unklarer Begriff

„*In lokalen Bildungslandschaften*[1] *findet die afrikanische Weisheit, es brauche ein ganzes Dorf, um ein Kind zu erziehen, gewissermaßen ihre postindustrielle Interpretation und Verwirklichung*“. Dieser Satz von Sabine Knauer, gesprochen auf der Tagung „Bildungslandschaften in gemeinschaftlicher Verantwortung gestalten“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (Knauer 2007), stellt das „Dorf“, die Kommune, in das Zentrum der Bildungsdebatte. Dabei ist „Dorf“ in dreifacher Weise zu verstehen: Zum einen als geografisch und politisch umgrenzter Raum mit seinen Grenzen und administrativen Zuständigkeiten, dann als Konglomerat aus Gebäuden, Plätzen, Straßen, Parks etc. und somit als ein Produkt der Architektur und Raumplanung und nicht zuletzt meint der Begriff „Dorf“ auch das Soziale, die Dorfgemeinschaft mit ihren Personen, Institutionen, Organisationen und Interessengemeinschaften.

Gleichzeitig steht die Nutzung des Begriffs „Dorf“, verbunden mit dem Hinweis auf die afrikanische Herkunft dieser Weisheit, aber auch für einen Bezug auf die vorindustrielle Gesellschaft, in der das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen quasi naturwüchsig unter den Augen und in der Verantwortung der gesamten dörflichen Gemeinschaft vonstattenging. Auch wenn solche Bilder eher paternalistisch geprägten, romantischen Vorstellungen entspringen und weder der Realität im vorindustriellen Europa noch der im heutigen Afrika entsprechen dürften, zeigt die häufige Verwendung dieser „afrikanischen Weisheit“ in vielen Texten und vor allem Vorträgen zum Bildungsthema, welchen wichtigen Stellenwert der Raum, das lokale Umfeld, die Kommune in diesen Debatten hat.

Wenn der Begriff „Bildungslandschaft“ in den letzten Jahren so weite Verbreitung gefunden hat, so liegt dies sicher auch an seiner großen Offenheit. „*Die Verwendung der Landschaftsmetapher für die Bestimmung des Lokalen als strategischen Handlungsraum für ein vernetztes Verständnis bildungspolitischer Reformbemühungen ist offensichtlich attraktiv*“, schreibt Christoph Berse und meint damit zum einem seine begriffliche Unbestimmtheit, zum anderen aber auch den Platz, welchen der Begriff für einen perspektivischen Blick, für die „*Öffnung einer Aussicht*“ bietet. „*Unter einer Landschaft können unterschiedliche Dinge und Ausprägungen verstanden werden*“ (Berse 2009). Diese begriffliche Offenheit und die Nutzung des Begriffs in unterschiedlichen Kontexten tragen sicher nicht zu einer klaren begrifflichen Abgrenzung bei. Wenn also im Folgenden von „Bildungslandschaften“ die Rede ist, ist zu berücksichtigen, dass dieser Begriff letztendlich nicht klar definiert ist.

[1] In diesem Beitrag wird sowohl der Begriff „lokale Bildungslandschaft“ als auch der Begriff „Kommunale Bildungslandschaft“ verwendet. Dies ist der uneinheitlichen Begriffsverwendung verschiedener Autoren geschuldet. Während z.B. der Deutsche Städtetag den Begriff der „Kommunalen Bildungslandschaft“ benutzt, spricht sich Heinz-Jürgen Stolz für die Verwendung des programmatischen Begriffs der „lokalen Bildungslandschaft“ aus, da er sowohl in seiner räumlichen als auch in seiner Kooperationsdimension (von Jugendhilfe und Schule) den offenen Charakter betont und damit ausreichend Platz für Innovation schafft. Den Begriff der „Kommunalen Bildungslandschaft“ lehnt er mit der Begründung ab, dass es sie nur geben kann, wenn die innere Schulaufsicht nicht beim Land sondern bei den Kommunen läge und damit eine echte Kommunalisierung von Schule zu realisieren wäre“ (vgl. Berse 2009, S.197ff.).

2.2 Die Kommune als Handlungsraum

Die Einführung des Landschaftsbegriffs in die Bildungsdebatte ist auch als eine Reaktion auf den sogenannten PISA-Schock zu verstehen.

> *„Während bis vor wenigen Jahren nur die Rede von der deutschen, österreichischen oder der schweizerischen Bildungslandschaft war und damit alle nationalstaatlichen Bildungswege und -möglichkeiten gemeint waren, scheint die Krise der formalen Bildung viel kleinere territoriale Einheiten, wie die Region, die Kommune oder den Stadtteil ‚als Handlungsraum und Problemkontext' (Lohre 2005) in den Blick zu rücken"*
> (Reutlinger, 2009).

Mit der Neubesinnung auf die Erkenntnis, dass die Schule nicht in der Lage ist, Alleinverantwortung für Bildung und Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen zu tragen, fand eine Rückbesinnung auf die Notwendigkeit ganzheitlichen Lernens statt. Das Wissen darum, dass Bildung weit über Schule hinausreicht und der soziale Nahraum eine wichtige Rolle im Prozess des Aufwachsens spielt, kam in den Nach-PISA-Debatten zu neuer Bedeutung und fand ihren Niederschlag unter anderem in den Leipziger Thesen (Bundesjugendkuratorium/Sachverständigenkommission für den elften Kinder- und Jugendbericht/Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe 2002) und in einem erweiterten Bildungsbegriff, wie er im Zwölften Kinder- und Jugendbericht der Bunderegierung ausdifferenziert wird. Aus diesem Bericht ergeben sich fünf Leitlinien, die „*das Konzept einer umfassenden öffentlichen Unterstützung und Ergänzung von Familien in ihren Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsleistungen skizzieren*" (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2006):

1. Im Mittelpunkt (aller bildungspolitischen) Bemühungen steht der Lebenslauf und die Bildungsbiografie der Kinder.
2. Ausgangspunkt ist die Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung.
3. Grundlegend ist ein erweitertes Bildungsverständnis mit einer Vielfalt von Orten, Gelegenheiten und Inhalten.
4. Es besteht eine öffentliche Gesamtverantwortung für eine „Bildung für alle".
5. Es sind tragfähige Zukunftskonzepte von Bildung, Betreuung und Erziehung in einem verbesserten Zusammenspiel einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft aller bildungs- und lernrelevanten Akteure anzustreben (vgl. ebd., S. 39ff; auch Berse 2009, S. 158ff.).

Ausgehend von diesen Leitlinien stellt sich die Frage, wie sich die Kommunen den hier formulierten Anforderungen stellen. Unzweifelhaft ist es die lokale Ebene, an der Bildungsprozesse ihren Ausgang nehmen und die für deren Ausgestaltung verantwortlich ist. „All politics is local" hat der US-amerikanische Politiker Tip O´Neill einmal formuliert und damit verdeutlicht, „*dass sämtliche Folgen übergeordneter föderaler Politikebenen letztlich auf der lokalen, d.h. kommunalen Ebene in ihren Auswirkungen unmittelbar greifbar werden*" (Lindner 2012).

Diese Einschätzung wird vom Deutschen Städtetag geteilt. In seiner Aachener Erklärung, verfasst 2007 anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt", heißt es:

> *„Ausgangspunkt für Bildungsprozesse in den verschiedenen Lebensphasen ist die kommunale Ebene. Hier entscheidet sich Erfolg oder Misserfolg von Bildung, werden die Grundlagen für berufliche Perspektiven, gesellschaftliche Teilhabe und gleichzeitig die Zukunftsfähigkeit einer Region gelegt. Die Städte prägen mit ihren vielfältigen Einrichtungen die Bildungslandschaft Deutschlands: Kindertagesstätten, Familienzentren, Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit, Schulen, Volkshochschulen und zahlreiche Kultureinrichtungen sind Eckpfeiler der öffentlichen Infrastruktur in der Bildung. Die Verantwor-*

> *tung der Städte in der Bildung muss deshalb gestärkt werden" (Deutscher Städtetag 2007).*

Auch der Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge spricht sich im gleichen Jahr im Diskussionspapier zum Aufbau Kommunaler Bildungslandschaften für eine stärkere Verantwortungsübernahme der Kommunen in Bildungsfragen aus:

> *„Die Kommune ist die zentrale Plattform für die Bildung junger Menschen. Sie ist der Ort, an dem schulisches, soziales und emotionales Lernen und Bilden stattfindet. Deshalb muss die Steuerungsverantwortung für die Verzahnung der Träger, Einrichtungen und Angebote durch die Kommune wahrgenommen werden, weil nur sie den erforderlichen Rahmen zur optimalen Nutzung der örtlichen Ressourcen sicherstellen und verbindliche Kooperationsstrukturen herstellen kann" (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge 2007).*

Auch wenn beide Statements sich in Nuancen unterscheiden – der Deutsche Städtetag spricht von Verantwortung, die *gestärkt* werden muss, der Deutsche Verein von einer Steuerungsverantwortung, die *wahrgenommen* werden muss, scheint die Richtung eindeutig zu sein: Gefordert wird (1) eine stärkere Verlagerung der Verantwortung für die Gestaltung und Steuerung von Bildungsprozessen auf die kommunale Ebene und (2) eine stärkere Vernetzung und Kooperation der örtlichen Bildungsträger.

Diese Verlagerung der Bildungsverantwortung auf die kommunale Ebene und ihre Auswirkungen auf die interne Organisation kommunaler Verwaltungen und lokaler Netzwerkstrukturen sind demnach wesentliche Rahmenbedingungen für die Entwicklung lokaler Bildungslandschaften. Im Folgenden sollen diese Anforderungen an die kommunale Bildungspolitik weiter ausgeführt werden. Außerdem soll die Rolle, welche speziell die Kinder- und Jugendarbeit in solchen Prozessen spielen kann, beschrieben werden. Die konkreten Erfahrungen des Projekts „Bildung(s)gestalten" in diesem Kontext werden im Teil C beschrieben.

2.3 Stärkung der kommunalen Bildungsverantwortung

> *„Kommunale Bildungslandschaften verfolgen das Ziel, die Bedingungen des Aufwachsens und der Bildung junger Menschen positiv zu gestalten und bestehende Mängel in der Abgestimmtheit von Institutionen, Personen und deren Handeln im Bildungs- und Sozialwesen zu optimieren. Dieses Ziel wird in jeder Kommune der zentrale Bewertungsmaßstab sein und es verlangt Entwicklungen in einem Kontext, der häufig zu wenig beachtet wird: Bildung kommunal zu gestalten, das bedeutet in der Umsetzung immer auch die Vergewisserung über die Frage nach seitherigen und zukünftig denkbaren (innovativeren und auf das Ziel der Bildungslandschaft abgestimmten) Formen der Steuerung und Kooperation in Kommunen" (Maykus 2010).*

Auch Thomas Rauschenbach weist auf das zunehmende Bewusstsein der Kommunen hinsichtlich ihrer Bildungsverantwortung hin: *„Die Kommunen entdeckten über die an den Rändern ausfransenden Entwürfe von lokalen bzw. kommunalen Bildungslandschaften ihre Bezüge sowie ihr Potenzial beim Thema Bildung und positionierten sich in dieser Frage neu"* (Rauschenbach 2014). Damit die Kommunen der ihnen zugeschriebenen Bildungsverantwortung im vollen Umfang gerecht werden können, erscheinen strukturelle Veränderungen in den Steuerungssystemen unausweichlich. Hier geht es um die Frage, wie das Zusammenspiel der staatlichen und kommunalen Träger untereinander, aber auch in der Kooperation mit den freien Trägern, künftig geregelt werden soll. So hat bspw. Wolfgang W. Weiß für den Bereich der Schule in Deutschland 16 Oberste und 20 Obere Schulaufsichtsbehörden sowie 202 Kreis- bzw. Staatliche Schulämter

gezählt (Weiß 2010). Auch wenn es in dieser Schulaufsichtsstruktur Umbrüche zu geben scheint (vgl. ebd.), zeigen schon diese wenigen Zahlen, wie schwer es in dieser föderalen Struktur sein wird, eine nachhaltige Verschiebung von Verantwortung für Bildungsprozesse auf untere Ebenen zu erreichen. Neben dieser vertikalen Verantwortungsübertragung scheint zudem eine horizontale Veränderung von Verantwortlichkeiten innerhalb der Kommunen notwendig. So arbeiten hier häufig Schul- und Jugendämter als getrennte Verwaltungseinheiten mit mehr oder minder intensiven Arbeitskontakten nebeneinander. Auch hier scheint eine stärkere Zusammenarbeit geboten, ggf. sogar die Zusammenlegung der Ämter.

Die Zuständigkeiten zwischen Land und Kommune sind bislang in innere und äußere Schulangelegenheiten aufgeteilt, was bedeutet, dass das Land für die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts sowie für das Lehrpersonal zuständig ist („innere Schulangelegenheiten“), die Kommunen dagegen für die Gebäude, die Materialbeschaffung und das nicht-unterrichtende Personal, wie z.B. die Hausmeister („äußere Schulangelegenheiten“). Für erhebliche Spannungen zwischen Kommunen und den Ländern sorgt in diesem Kontext die Frage, wer für das nicht-unterrichtende pädagogische Fachpersonal, welches im Rahmen der sich vermehrenden Ganztagsschulen in Bereichen wie Schulsozialarbeit, Betreuung, Erziehung und psychologische Beratung eingesetzt wird, verantwortlich ist. Die Bezahlung dieses für die inhaltliche Gestaltung der Ganztagsschule wichtigen Personenkreises obliegt bisher den Kommunen. Da der damit verbundene hohe Kostenaufwand von den meisten Kommunen nicht getragen werden kann, fordern diese eine Neustrukturierung der Finanzierung des Bildungswesens zu Lasten der Länder. Andererseits gibt es aber auch Tendenzen in den Kommunen, über ihre Verwaltungsaufgaben hinaus, mehr Gestaltungsspielräume im Sinne einer erweiterten Schulträgerschaft einzufordern, zumal die inhaltliche Gestaltung der örtlichen Bildungseinrichtungen erheblichen Einfluss auf das kommunale Leben haben kann (vgl. hierzu auch Weiß 2010).

Zusätzlich verkompliziert wird diese Gemengelage durch das sogenannte „Kooperationsverbot“ des Bundes mit den Ländern und Kommunen, welches mit der Föderalismusreform 2006 in Kraft getreten ist und besagt, dass der Bund keinen Einfluss auf die Bildungspolitik nehmen darf und somit auch keine direkt an die Kommunen gerichtete finanziellen Unterstützungsleistungen im Bildungsbereich leisten kann. Thomas Rauschenbach bezeichnet das Kooperationsverbot als einen „*etwas misslungenen Akt der Notwehr*“ um die Frage der Bildungszuständigkeit „*festzuzurren*“ (Rauschenbach 2014). Diese Regelung stärkt die Bildungshoheit der Länder, führt aber auch dazu, dass den Kommunen der Zugang zu zusätzlichen Ressourcen verwehrt wird. Außerdem kann sie dazu beitragen, dass die Unterschiede in der Schulentwicklung der einzelnen Bundesländer sich vergrößern (vgl. Weiß 2010).

Hier stehen Länder und Kommunen vor der Frage, wie letztere mit erweiterten Zuständigkeiten und Kompetenzen ausgestattet werden können, um ihre Schulangelegenheiten nicht mehr nur verwalten, sondern auch gestalten zu können. Dazu gehört auch eine veränderte Steuerung der entsprechenden Finanzzuweisungen.

Gleichzeitig stellt sich aber auch die Frage wie Prozesse räumlicher Segregation tendenziell ausgeglichen werden können. So gibt es auf der Landesebene nicht nur zwischen einzelnen Regionen erhebliche Unterschiede, was die Finanzkraft und die soziale und kulturelle Infrastruktur angeht, sondern diese beginnen bereits in den Kommunen. *„Die räumliche Segregation hat auf lokaler Ebene ein Ausmaß erreicht, dass man in der gleichen Stadt gelegentlich den Eindruck gewinnen kann, man befinde sich in zwei verschiedenen Welten“* (Rauschenbach 2014). Aus die-

sem Grund weist Thomas Rauschenbach darauf hin, dass eine Übertragung der Bildungsverantwortung allein auf die Kommunen zu einer Ausweitung dieser regionalen Disparitäten führen würde:

> *„Es drohen Steuerungsdefizite und enorme Unübersichtlichkeiten, vielleicht sogar Beliebigkeiten. Die Qualität und Güte von Bildung würde dadurch nicht nur in die Abhängigkeit lokaler Handlungsmöglichkeiten fallen, sondern wäre auch von den Vorlieben so mancher Kommunalverantwortlicher abhängig. Zugespitzt formuliert: Dass ein Landrat oder der Gemeinderat den Lehrplan festlegt, würde vermutlich niemand als Qualitätssprung im deutschen Bildungswesen betrachten“ (ebd.).*

Rauschenbach schlägt deshalb vor, nicht auf radikale *Entweder-Oder-Lösungen*, wie *„Alle Macht dem Bund“* oder *„Alle Macht der Kommune“* zu setzen, sondern Zwischenlösungen zu finden:

> *„Nötig ist somit nicht die einfache Verlagerung oder Konzentration von Entscheidungsbefugnissen, sondern vielmehr ihre kluge Verknüpfung und Verteilung; notwendig sind Regeln, die zu unseren gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen besser passen als die bisherigen.“ (ebd.)*

Letztendlich wird es darum gehen, der Erkenntnis, dass der kommunale Nahraum der zentrale Ort des Aufwachsens und des Lernens ist, Konsequenzen in der Struktur und der Steuerung des Bildungswesens folgen zu lassen, die gleichzeitig aber auch für eine möglichst große Bildungsgerechtigkeit sorgen und dem Auseinanderdriften von Regionen oder auch Stadtteilen entgegenwirken.

Neben notwendigen Veränderungen auf der vertikalen Ebene, im Verhältnis zwischen Bund, Land und Kommune, besteht aber auch Veränderungsbedarf auf der horizontalen Ebene.

> *„Die Überwindung der institutionellen Zergliederung von Zuständigkeiten in den Kommunen ist ein Schlüsselmoment innerhalb der Bildungslandschaftsidee. Nach Möglichkeit sollten daher innerhalb der Kommunalverwaltung langfristig integrierte ressortübergreifende Strukturen etabliert werden, die offen für partizipative Elemente sind“ (Heinrich-Böll-Stiftung 2012).*

Es geht hier also sowohl um strukturelle Veränderungen innerhalb der kommunalen Verwaltungen, wie beispielsweise die Zusammenlegung von Schulverwaltungs- und Jugendämtern, als auch um die verstärkte Kooperation kommunaler, bzw. staatlicher Stellen mit zivilgesellschaftlichen und ggf. auch privatwirtschaftlichen Organisationen und Institutionen.

Auch hier hat es im schulischen Bereich mit der Entwicklung und Verbreitung der Ganztagsschule bereits erhebliche Veränderungen gegeben. So sind Organisationen der Wohlfahrts- und Jugendpflege in vielen Schulen als Träger des Offenen Ganztags aktiv und pflegen somit einen engen Kontakt zu Schulen und Schulverwaltungen. Allerdings sind solche schulzentrierten Formen der Kooperation noch keine Bildungslandschaften im eigentlichen Sinne. Zu deren Entwicklung wäre es wichtig, gemeinsame Bildungskonzepte zu entwickeln, die nicht nur aus schulischem Blickwinkel auf Bildungsprozesse schauen, sondern auch die Positionen anderer pädagogischer Professionen berücksichtigen und die Unterschiedlichkeit der Ansätze und die Möglichkeiten non-formaler und informeller Bildung bewahren. Daraus könnte sich die Chance ergeben, dass Bildungslandschaften auch einen Mehrwert für die Kinder und Jugendlichen entfalten, die Schwierigkeiten mit dem System Schule haben. Da die Förderung und Koordinierung außerschulischer Bildung bereits in kommunalen Händen liegt, wird es darauf ankommen, die verschiedenen Ansätze integrierender Steuerungsstrukturen so zu entwickeln, dass sie einer „*staatlich-kommunalen Bildungsverantwortung*“ (Weiß 2010) gerecht werden.

Die Heinrich-Böll-Stiftung sieht in der Beteiligung zivilgesellschaftlicher Akteure weitere Vorteile auf Seiten der Kommune:

> *„Sozialintegratives Potenzial, Stärkung des sozialen Friedens, Imageförderung, Bildung als Standortfaktor für Familien und Unternehmen, Entlastung der kommunalen Haushalte durch Synergieeffekte, Beförderung eines modernen Politikstils (Verantwortlichkeit, Offenheit gegenüber zivilgesellschaftlichen, wirtschaftlichen Akteuren)“ (Duveneck 2012).*

Nachhaltige Kooperationsbeziehungen, wie sie zur Entwicklung von Bildungslandschaften notwendig sind, können aber nur dort entstehen, wo „*solide und stabile Rahmenbedingungen sowie eine kommunalpolitisch verankerte Struktur*“ vorhanden sind (Heinrich-Böll-Stiftung 2012).

Auch aus Sicht des Deutschen Vereins liegt die Verantwortung für die Entwicklung von Bildungslandschaften bei den Kommunen. Er schlägt vor, dass, nach den entsprechenden politischen Beschlüssen des Kommunalparlaments, ein plural besetztes Gremium (Ausschuss),

> *„dem Vertreter/innen betroffener Ausschüsse (z.B. Schule, Jugendhilfe, Stadtentwicklung, Kultur, Haushalt, etc.) ebenso angehören wie auch Vertreter/innen der an der Kommunalen Bildungslandschaft beteiligten Verbände, Organisationen und Institutionen“,*

die Planungs- und Gestaltungsverantwortung übernimmt (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge 2009, S. 7). Dieses Gremium soll über eine Steuerungsgruppe verfügen, die Arbeitsgruppen oder Ausschüsse zur Umsetzung einzelner Aufgabenschwerpunkte einsetzen kann. Dabei bleibt die politische Verantwortung nach diesem Modell beim Kommunalparlament, welches Ziele oder ein Leitbild zu formulieren hat und politische Beschlüsse herbeiführen muss, die konzeptionelle Festlegungen enthalten, aber auch die Finanzierung der Arbeit sichern.

> *„Das Kommunalparlament ist das letztverantwortliche Gremium, das eine Kommunale Bildungslandschaft auch mit entsprechender Autorität und Finanzierung ausstatten kann“ (ebd., S. 8).*

Hierzu bedarf es auch innerhalb der Verwaltung einer umfassenden Abstimmung mit den zu beteiligenden Verwaltungseinheiten. Dabei geht es nicht nur um eine Zusammenarbeit von Jugendamt, Schulamt und Schulverwaltungsamt. Auch andere Stellen der Kommunalverwaltung, wie „*die Kämmerei, das Kulturamt, die Migrationsdienste bzw. Migrationsbeauftragten, die kommunale Entwicklungsplanung und andere Ämter*“ müssen in den Prozess einbezogen werden.

> *„Es geht nicht nur um eine bessere Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe, sondern um eine neue Qualität von kommunaler Bildungspraxis und Bildungsplanung“ (ebd.).*

Als ersten Schritt einer solchen Umstrukturierung des kommunalen Bildungswesens und zu einer systematischen Erfassung der Förderbedarfe junger Menschen im kommunalen Raum hatte der Deutsche Verein bereits in einem älteren Papier (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge 2007) den Aufbau eines kommunalen Bildungsmonitoring gefordert, in dem zunächst Daten aus der Jugendhilfeplanung und der Schulentwicklungsplanung zusammengeführt werden, um dann mit der Sozial- und Stadtentwicklungsplanung abgestimmt und ggf. verbunden zu werden. „*Die konzeptionelle Verzahnung ermöglicht die Planung von Bildungsprozessen und das Zusammenwirken von Jugendhilfe und Schule*“ (ebd., S.12).

2.4 Rolle der kommunalen Kinder- und Jugendarbeit bei der Entwicklung von Bildungslandschaften

Dieter Göbel, Fachbereichsleiter beim LVR-Landesjugendamt Rheinland, sieht eine besondere Verantwortung der Jugendämter im Prozess der Kommunalisierung der Bildung:

> *„Die Jugendämter sind m. E. in mehrfacher Hinsicht gefordert, die Entwicklung Kommunaler Bildungslandschaften sowohl in den Handlungsfeldern der örtlichen Kinder- und Jugendhilfe als auch in kooperativen Praxisbezügen aktiv mit zu gestalten: Als Vertreter der Interessen und Bedarfe von Kindern, Jugendlichen und deren Familien, denen die für erfolgreiches Aufwachsen notwendige Unterstützung zur Verfügung gestellt werden muss. Als Garant für sozialpädagogische Kompetenz und ganzheitliche Bildungsprozesse. Als Vertreter der Einrichtungen und Träger der örtlichen Kinder- und Jugendhilfelandschaft. Als Planungspartner für andere kommunale Ämter wie insbesondere die Schulverwaltungen. Als Ansprechpartner für Schulen und Schulaufsicht, die die Vernetzung mit außerschulischen Bildungspartnern suchen“ (Göbel 2010).*

Auch Alexander Mavroudis, Fachberater beim LVR-Landesjugendamt Rheinland, sieht die Notwendigkeit einer Beteiligung der Jugendämter an Entwicklungsprozessen in Richtung Bildungslandschaften, weist aber mit Blick auf die Praxis in Nordrhein-Westfalen auf Stolpersteine hin, die diesen Prozess behindern können. So sieht er bereits die Zuordnung der Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe unter den Begriff „Bildung“ als problematisch an, weil viele Fachkräfte in den Ämtern und Einrichtungen sich traditionell nicht als Bildungsanbieter verstehen und ihre Angebote auch nicht als Bildungsangebote definieren. Auch in der Außenwahrnehmung, seitens schulischer Akteure und der Kommunalpolitik, wird die Kinder- und Jugendhilfe oft nicht als Bildungsakteur und -anbieter wahrgenommen. Dies kann dazu führen, dass das Jugendamt in Fragen der (kommunalen) Bildungsplanung nicht beteiligt oder sogar ausgegrenzt wird und die Schule immer noch als „natürlicher“ Ausgangspunkt der Bildungslandschaft gesehen wird. Als weiteren Stolperstein sieht Mavroudis die oben bereits angesprochene Trennung von äußeren und inneren Schulangelegenheiten und die damit einhergehende fehlende Steuerungsmöglichkeit der Kommunen hinsichtlich der schulischen Bildungsinhalte und des Lehrpersonals. Dies erschwert eine integrierte Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung, zumal hier unterschiedliche kommunale „Planungskulturen“ aufeinander treffen, wobei die Mitwirkung von Schulen und Schulaufsicht als nichtkommunale Akteure nur auf freiwilliger Basis erfolgen kann. Auch dies kann nachhaltige Planungsprozesse behindern. Außerdem stehen Jugendämter, die sich an Mitgestaltung der örtlichen Schullandschaft beteiligen wollen, vor dem Problem, sich in einem Bereich zu bewegen, für den sie keine Planungsverantwortung und keine Ressourcenverantwortung haben. Damit fehlt es ihnen an der notwendigen Umsetzungsmacht, sie werden auf die Rolle von Impulsgebern reduziert und können Ziele und Initiativen zwar vorschlagen, nicht jedoch alleine umsetzen (vgl. Mavroudis 2010).

Davon ausgehend, dass ohne die Mitwirkung der Jugendämter Kommunale Bildungslandschaften nicht umgesetzt werden können, sieht Mavroudis die verschiedenen Akteure gefordert, aufeinander zuzugehen:

> *„Die Jugendämter müssen sich aufstellen und Planungsprozesse mit gestalten; das alleine reicht aber nicht aus. Die verantwortlichen Akteure insbesondere im schulischen Bereich sind gleichermaßen gefordert, das Know-how und die Kompetenzen der Jugendämter sowie die Bildungsorte und -angebote der Kinder- und Jugendhilfe zu würdigen und ihrerseits in den Planungsprozessen einzufordern“ (ebd. S. 36).*

Er sieht Schulen und die Schulaufsicht bei den Schulämtern in der Pflicht, den Kontakt zu den Jugendämtern zu suchen und für dauerhafte Kooperationen einzutreten. Die Schulträger (Schulverwaltung und Schulausschuss) sind gefordert, „*den engen Fokus der äußeren Schulangelegenheiten zu erweitern und nicht nur das Lernen in den Schulen, sondern auch außerschulische Bildungsanbieter und -orte in den Blick zu nehmen – und die enge Kooperation mit dem Jugendamt zu suchen*“ (ebd. S. 37). Hierzu gehört aus seiner Sicht auch, dass die Öffnung der Schule und ihre Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe auch von den zuständigen Landesministerien als Querschnittsaufgaben gesehen werden. Dies könne sich unter anderem darin ausdrücken, dass die Steuerungskompetenz der Jugendämter in allen relevanten bildungspolitischen Programmen und Erlassen konzeptionell verankert werde und die staatliche Schulaufsicht in ihren Beratungs- und Qualifizierungsinitiativen die Jugendämter als kommunale Bildungsakteure mit denke. Außerdem seien die oberste Landesjugendbehörde sowie die Landesjugendämter gefordert, in ihren jeweiligen Handlungsbezügen dafür einzutreten, „*dass die Planungs- und Steuerungskompetenz der Jugendämter in der konkreten Umsetzung von Erlassen, Beratungs- und Qualifizierungsinitiativen des Ministeriums für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen berücksichtigt wird*“ (ebd.).

Für den Verantwortungsbereich der Jugendämter sieht Mavroudis folgende konkrete Handlungsanforderungen auf dem Weg zu Kommunalen Bildungslandschaften:

Der Jugendhilfeausschuss

- verabschiedet ein Leitbild zur Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe,
- beauftragt die Verwaltung, eine Übersicht über die Bildungsangebote und -orte der Kinder- und Jugendhilfe zu erstellen,
- tritt dafür ein, dass Mitarbeiter/-innen des Jugendamtes in schulbezogenen Planungs- und Steuerungsgremien – z.B. des Regionalen Bildungsnetzwerkes – eingebunden werden,
- initiiert gemeinsame Sitzungen mit dem Schulausschuss, bei denen bildungsrelevante Fragestellungen und Weichenstellungen beraten werden,
- tritt dafür ein, dass die notwendigen (Personal-)Ressourcen im Jugendamt zur Verfügung stehen.

Die Jugendamtsverwaltung

- informiert die örtlichen Träger der freien Jugendhilfe über die Entwicklungen hin zu Kommunalen Bildungslandschaften und führt einen offenen Dialog über damit einhergehende Chancen und Handlungsanforderungen,
- macht die vorhandene Bildungslandschaft der Kinder- und Jugendhilfe sichtbar,
- initiiert kooperative Angebote in den Sozialräumen im Sinne von § 7 KJFöG NRW und tritt für die schrittweise gegenseitige Öffnung der Schulen und der Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe ein,
- erfasst im Rahmen der Jugendhilfeplanung Bildungsbedarfe von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien, bereitet sie auf und stellt sie der örtlichen Fachöffentlichkeit – Träger, Schulen, Politik, Bildungsbüro, andere bildungsrelevante Bereiche usw. – vor,
- entwickelt ein Handlungskonzept zur (Weiter)Entwicklung der Kommunalen Bildungslandschaft. Dabei wird deutlich hervorgehoben bzw. berücksichtigt:

1. wie die Kinder- und Jugendhilfe zur „Optimierung“ von Kommunalen Bildungslandschaften beitragen kann,
2. wo das Jugendamt selbst steuert (im Sinne von finanzieller Planungsverantwortung)
3. und wo es sich als kompetente Instanz für informelle und non-formale Bildung gefordert sieht,
4. wie das Thema Bildung und Bildungsplanung strukturell in den verschiedenen Fachabteilungen verankert ist
5. und wie Leistungen, Angebote und Personen aus allen Handlungsfeldern der örtlichen Kinder- und Jugendhilfe schrittweise vernetzt werden sollen,
6. verankert das Thema Bildungslandschaft in der Organisationsstruktur der Jugendamtsverwaltung (ebd. S. 37ff.).

2.5 Verschiedene Steuerungskonzepte

Stepan Maykus sieht eine abgestimmte Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung in den Kommunen als einen Schritt zu einer umfassenden Bildungsplanung, die auf zwei zentralen Fundamenten beruhen sollte:

> *„1. auf einer Planungsorganisation, die einerseits Schnittstellen zwischen den bestehenden Verwaltungsstrukturen, Fachbereichen und Planungsabläufen herstellt und ihr einen strukturell abgesicherten Rahmen abgibt, andererseits neue planungsrelevante Gremien und Orte der Kommunikation initiiert; 2. auf einem expliziten Datenkonzept, das Ziele der Datenerfassung und -auswertung, Erklärungs- und Hypothesenmodelle sowie Planungsziele definiert und das zentrale Dach einer gemeinsamen Informationsbasis abgestimmter Planung darstellt“ (Maykus 2007).*

Eine konsistente kommunale Handlungsstrategie zur Gestaltung eines integrierten Bildungsbereichs erfordert allerdings mehr als die bessere Zusammenarbeit verschiedener Verwaltungseinheiten oder die Zusammenlegung des Jugendamts mit dem Amt für Schule bzw. Schulverwaltung. Die Projektbeschreibung des Projekts „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule“ des Deutschen Jugendinstituts nennt eine „*Vielzahl von strukturellen Herausforderungen:*

- „Voneinander separierte kommunale Planungshorizonte (z.B. jeweils getrennte Schulentwicklungs-, Jugendhilfe-, Raum- und Sozialplanung),
- Oft keine pädagogische Expertise in den kommunalen Schulbehörden vorhanden,
- Trennung von innerer und äußerer Schulaufsicht,
- Mangel an partizipativen Planungselementen, z.B. im Hinblick auf die Gestaltung von Schule und lokalem Umfeld als anregender Lebens- und Lernumgebung,
- Mangel an quartiersübergreifenden Strategien der Kinder- und Jugendhilfe zur besseren sozialen Durchmischung.“

Hinzu kommen aus Sicht der DJI-Autoren oft unzureichende Rahmenvereinbarungen auf lokaler Ebene sowie fehlende Instrumentarien und sich daraus ergebende Probleme in der Steuerung und Qualitätsentwicklung. Diese hängen auch mit dem forcierten Ganztagsschulausbau und häufig mit zu geringen finanziellen Ressourcen im Personalbereich zusammen (vgl. ebd.).

So stellt der Leiter des Projekts Heinz-Jürgen Stolz als Ergebnis der Forschungsarbeiten fest, dass die institutionelle Vernetzung in den sechs untersuchten Modellregionen noch nicht durchgängig greift, Versäulungen trotz Fachbereichsintegration Schule/Jugendhilfe fortbestehen, ord-

nungspolitische Voraussetzungen für eine integrierte Fachplanung fehlen und die Bildungsbüros zum Teil nur als „Schulbüros“ fungieren (Stolz 2010).

Zur Entwicklung einer lokalen Bildungslandschaft nennt er an anderer Stelle folgende bildungsprogrammatischen Kernelemente:

- Entwicklung einer Agenda lokaler Bildungspolitik: Interinstitutionelle Konsensbildung trotz unterschiedlichen Bildungsauftrags und divergenter Zuständigkeiten
- Implementierung eines kommunalen Bildungsmanagements:
- Daten- und indikatorbasiertes kommunales Bildungsmonitoring
- Integrierte Bildungsplanung
- Verwaltungsmodernisierung (Einrichtung von Stabsstellen für Bildung; Dezernatsintegration; Bildungsbüro)
- „Schlanke“ Bildungsnetzwerke bei Vermeidung von Parallelstrukturen: Themenbezogene, sozialräumliche und schul-/einrichtungsbezogene Ebene
- Qualitätsentwicklung und multiprofessionelle Zusammenarbeit
- Erwartbare und verlässliche Beteiligung (Zivilgesellschaft; AdressatInnen) (Stolz 2012)

Neben diesem eher analytischen Ansatz des DJI-Projekts identifiziert Christoph Berse (2009)[2] weitere Entwicklungsansätze zu Bildungslandschaften mit unterschiedlichen Steuerungskonzepten.

So wird in der Konzeption des *Deutschen Vereins* ein vernetztes System von Erziehung, Bildung und Betreuung angestrebt. Die Steuerungsverantwortung für die Verzahnung der Träger, Einrichtungen und Angebote soll auch hier durch die Kommune wahrgenommen werden, womit den Kommunen eine zentrale Rolle zukommt. Dies erfordert im Bereich der Schulträgerschaft eine Erweiterung der kommunalen Steuerungsmöglichkeiten (Neuordnung im Bereich der inneren und äußeren Schulangelegenheiten). Perspektivisch wird eine neue Form der „staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft“ angestrebt.

In den *Regionalen Bildungsnetzwerken*[3], wie sie auf Grundlage von Kooperationsverträgen des Landes Nordrhein-Westfalen mit fast allen Landkreisen und kreisfreien Städten seit 2009 gegründet wurden, wird eine sogenannte Regionale Bildungskonferenz zur Gesamtorganisation und Steuerung des Prozesses ins Leben gerufen. An dieser sollen neben dem/der Vertreter/-in der Schulen, des Schulträgers und der Schulaufsicht auch ein/eine Vertreter/-in des Fachbereichs Jugendhilfe, der Unternehmerschaft der Region, Vertretungen der vor Ort wirkenden Religionsgemeinschaften, Vertretungen weiterer Institutionen und Einrichtungen, insbesondere aus dem Kultur- und Sportbereich, sowie Vertretungen der Schulpflegschaften und aus der Schülerschaft beteiligt werden. Operatives Element in dieser Konzeption sind die Bildungsbüros, die in der Regel in den kommunalen Verwaltungen angesiedelt sind.

In den Handlungsempfehlungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule, wie sie von der *Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ)* 2006 formuliert wurden, wird eine kommunale Steuerung und eine Verstärkung der Zusammenarbeit zwischen dem kommunalen Schulverwaltungs-

[2] Die nachfolgenden Beschreibungen unterschiedlicher Steuerungsansätze in Bildungslandschaften beruht auf der Arbeit Christoph Berses (vgl. Berse 2009, S. 193ff).
[3] Ausführlichere Informationen zu den Regionalen Bildungsnetzwerken in Nordrhein-Westfalen finden sich weiter unten im Teil D.

amt und dem Jugendamt eingefordert. Im Unterschied zu anderen Ansätzen, kann diese auch auf der Basis weiter klar getrennter institutioneller Zuständigkeiten von Jugendhilfe und Schule geschehen. Ihre Zusammenarbeit soll eher die Durchführung gemeinsamer Sitzungen von Schul- und Jugendhilfeausschüssen, eine integrierte Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung sowie die kooperative Erstellung von kommunalen Bildungsberichten beinhalten. Dabei hat die AGJ nicht den Anspruch, verbindliche, wissenschaftlich begründete Empfehlungen zu liefern, sondern eher ein Spektrum an Möglichkeiten aufzuzeigen. Dazu empfiehlt sie, „*Orte der Kommunikation*“ auf den verschiedenen Handlungsebenen zu schaffen und die Entwicklung kommunaler Leitbilder, die die Kinder und Jugendlichen, Eltern und ihre Bildungs- und Teilhabeansprüche in den Mittelpunkt stellen und zudem mit der Formulierung bereichsübergreifender Qualitätskriterien verknüpft werden. An der Erarbeitung dieser Leitbilder sollen an „Runden Tischen“ neben den zuständigen Ämtern und Dezernaten auch das staatliche Schulamt sowie Vertreter/-innen der freien Träger und Eltern und Schüler/-innen beteiligt werden. Des Weiteren schlägt die AGJ eine stärkere Vernetzung zwischen Jugendhilfe und Schule vor, deren Koordination in öffentlicher Verantwortung liegt, aber nicht unbedingt in die Verwaltungsstruktur eingebunden sein muss und auch an freie Träger delegiert werden kann. Sonderpädagogische Beratungs- und Förderzentren, Quartiersmanagement, Koordinations- und Servicestellen und/oder kommunale Bildungsbüros können diese Aufgabe übernehmen. Zur Finanzierung derartiger Kooperationen sieht die AGJ die Möglichkeit von Mischfinanzierungen, in denen Budgetierungsspielräume im schulischen Bereich oder in den Sozialraumbudgets genutzt werden können.

In dem vom BMBF geförderten Projekt *Lernende Regionen* werden als Steuerungskonzept regionale Netzwerke vorgeschlagen, die über die Organisationsgrenzen verschiedener Träger und über getrennte Bildungsbereiche hinweg dauerhaft zusammenarbeiten sollen. Dabei handelt es sich um eine offene und nichthierarchische, auf Partnerschaft ausgelegte Struktur, mit einem großen Anteil an Selbstorganisation und einer „bottom-up“-Steuerung als wichtigem Strukturmerkmal. Diese Netzwerke sollen zu einer „*strategischen Neuorientierung in einem dynamischen Marktumfeld*“ beitragen.

Im Projektansatz der „*Sozialen Stadt*“ sind die Steuerungsüberlegungen auf den Raum, bzw. auf das Quartier ausgerichtet, was zur Folge hat, dass Stadtteil- oder Bürgerbüros eingerichtet oder Quartiersmanager eingesetzt wurden, die eher aus dem Bereich der Stadtplanung und nicht aus dem Bildungsbereich kommen. Außerdem wurden themenspezifische Arbeitsgruppen installiert, die eine querschnittsorientierte Kooperation von verschiedenen kommunalpolitischen Handlungsfeldern anstreben. Auch wenn die Städtebauförderung im Zentrum dieses Programms steht, wurden Jugendhilfe und Schule in diese Aktivitäten zur stadtteilbezogenen Ressourcenbündelung einbezogen. Allerdings konnte in der lokalen Praxis beobachtet werden, dass diese Form raumbezogener Steuerung sich additiv neben einer thematischen und/oder ressortorientierten, auf den städtischen Gesamtraum bezogenen Steuerung entwickelt. Eine fehlende Integration der Steuerungsaktivitäten des Programms in den kommunalen Gesamtzusammenhang kann so zu Konflikten mit den kommunalen Regelstrukturen führen.

Eine Sonderrolle, was das Steuerungskonzept angeht, nimmt das Projekt „*Lernen vor Ort*“ ein. In dieser bundesweiten Initiative ist das BMBF Kooperationen mit verschiedenen Bildungsstiftungen in Form von öffentlich-privaten Partnerschaften eingegangen. In diesen Kooperationen wird der Anspruch formuliert, verbindliche Strukturen der Zusammenarbeit zu schaffen. So übernehmen die Stiftungen „lokale Grundpatenschaften“ in den beteiligten Kommunen. Diese entwickeln als

zentrales Steuerungselement ein integriertes Bildungsmonitoring und führen eine jährliche „Lokale Bildungskonferenz“ durch. Für besonders innovative Ansätze werden von den Stiftungen zusätzliche finanzielle Impulse gesetzt. Im Rahmen des Projekts erhält die Kommune, als ihre Kernaufgabe, die Zuständigkeit für Bildung und damit die Verantwortung für die Vernetzung der in der Region für Bildung Verantwortlichen, worin die Partner der Zivilgesellschaft und der Wirtschaft einzubeziehen sind.

Auch im 12. Jugendbericht der Bundesregierung wird der Stadtteil bzw. der soziale Nahraum im Umfeld von Schulen als eine „*wesentliche und unabdingbare Ebene für die Steuerung der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule*“ (12. Jugendbericht 2005, S. 325) betrachtet. Auf kommunaler Ebene wird hier eine kommunale Bildungsplanung die zumindest Sozialplanung, Jugendhilfeplanung und Schulentwicklungsplanung integriert und eine Zusammenarbeit zwischen staatlicher Schulverwaltung, kommunalem Schulträger und kommunalem Jugendamt unter der Perspektive erweiterter Bildungsgelegenheiten gefordert. Diese kommunale Struktur sollte wiederum in einen Gesamtprozess eingebunden sein, der eine „*Anpassung und Synchronisierung der administrativen und politischen Strukturen im Bereich der Bildungs- und Jugendpolitik von Bund, Ländern und Gemeinden*“ zum Ziel hat (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2006, S. 348).

Die oben beschriebenen Steuerungsansätze unterscheiden sich zwar im Einzelnen durch unterschiedliche Steuerungselemente und Schwerpunktsetzungen, haben aber eine stärkere Verlagerung der bildungspolitischen Verantwortung auf die kommunale Ebene sowie die stärkere Einbindung nichtstaatlicher Stellen, also des Dritten Sektors und z.T. auch der Wirtschaft, gemein.

Heinz-Jürgen Stolz (Stolz 2009) unterscheidet zwei idealtypische Entwicklungsvarianten für lokale Bildungslandschaften: Zum einen eine *schulzentrierte Entwicklungsvariante* mit der Schwerpunktsetzung auf (a) Schulautonomie (b) Qualifikation der Lehrkräfte (c) Entwicklung der Schullandschaft. Hier fungiert die Schule als institutioneller Kern der Bildungslandschaft. Zum anderen sieht er eine *Kooperationsorientierte Entwicklungsvariante* mit der Schwerpunktsetzung auf (a) Kooperation von Jugendhilfe und Schule (b) Beteiligungs-und Aushandlungskultur (Institutionen und AdressatInnen) (c) Breiter Bildungsbegriff: „Entgrenzte Bildung” und „Lebenslanges Lernen”. Ziel und Philosophie der letzteren Variante ist eine dezentrierte Ganztagsbildung.

Die schulzentrierte Entwicklungsvariante, wie sie beispielsweise mit den Regionalen Bildungsnetzwerken in Nordrhein-Westfalen in Kooperation von Schulministerium und Kommunen weiterentwickelt wird, beruht hier auf Erfahrungen, wie sie mit dem Programm „Selbstständige Schule“ und mit der Einführung der Offenen Ganztagsschule gemacht wurden. Hier steht die Fortentwicklung der Schule und ihrer pädagogischen Ansätze klar im Vordergrund. Kooperationen mit externen Anbietern aus Kultur, Sport, Sozialarbeit und z.Z. auch der Kinder- und Jugendarbeit sollen letztlich immer dazu dienen, die Angebote der Schule – in erster Linie außerhalb des Regelunterrichts – zu verbessern. Die Schulen nutzen ihre im Programm „Selbstständige Schule“ gewonnene Entscheidungs- und Gestaltungsfreiheit, aber auch materielle Ressourcen, wie sie durch die Nichtbesetzung von Lehrerstellen frei werden, um externes Know-how aus den obengenannten Bereichen in die Schulen zu transferieren.

2.6 Governance: Beteiligung nichtstaatlicher Akteure

Eine kooperationsorientierte Entwicklung von Bildungslandschaften, wie sie (wie oben beschrieben) der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht vorschlägt[4] und wie sie vom Deutschen Verein, dem Bundesjugendkuratorium aber auch dem Deutschen Städtetag präferiert wird, geht über den schulzentrierten Ansatz hinaus. Auch hier spielen die Schulen eine wichtige Rolle, aber eher in Netzwerken gleichberechtigter Bildungsakteure, die in kommunaler Verantwortung sozialraumbezogen tätig sind und in denen im Idealfall auch die Partizipation von Adressaten der Bildungsangebote vorgesehen ist. Ein solches Konzept erfordert sowohl rechtliche Veränderungen als auch Veränderungen in der kommunalen Administration. Neben strukturellen Veränderungen, wie sie beispielsweise mit einer stärkeren Zusammenarbeit des Jugendamts mit den für Schule und Bildung verantwortlichen Verwaltungseinheiten umgesetzt werden können, ist vor allem die stärkere Beteiligung nichtstaatlicher Akteure an kommunalen Entscheidungsprozessen – wie sie unter dem Stichwort Governance zusammengefasst wird – von Bedeutung.

Stepan Maykus:

> *„Letztlich geht es bei Bildungslandschaften um die Aktivierung administrativ-strategischen, fachlich versierten Engagements der Behörden und Organisationen sowie um die Aktivierung bürgerschaftlichen Engagements, die beide sich unerlässlich ergänzende Seiten der Medaille ‚Lebensgestaltung in Kommunen' ausdrücken (in der theoretischen Debatte werden diese Aspekte unter der Bezeichnung „Local Governance" diskutiert, die versucht, Erfahrungs- und Lebensweltkontexte der Menschen mit Organisationsstrukturen von Politik und Administration abzustimmen, gleichsam eine integrative Steuerungsform in Kommunen zu etablieren)" (Maykus 2010).*

Unter „Governance" wird ein Verwaltungskonzept verstanden, welches als „neue Steuerungsform", (ebd. S. 47) betrachtet werden kann und die Idee eines aktivierenden Staats aufgreift. Mit zunehmender gesellschaftlicher Komplexität werden nach diesem Konzept nicht nur die staatlichen Organe in der Verantwortung zur Lösung gesellschaftlicher Probleme gesehen, sondern auch zivilgesellschaftliche und bürgerschaftliche Akteure. Das Governance-Konzept basiert auf der Erkenntnis, dass administratives Handeln im Sinne reiner Planung häufig zu unbefriedigenden Ergebnissen führt, insbesondere, wenn Bürgerinteressen nicht ausreichend berücksichtigt werden. Im Zuge der Diskussion um die „Neuen Steuerungsmodelle" wurde der Erkenntnis zunehmend Rechnung getragen,

> *„dass die Gestaltung sozialer Prozesse erst dann gelingen kann, wenn die Mitglieder des (neu) zu gestaltenden Systems, ihre Erfahrungen, ihre Praxis-Sicht und regionalspezifische Kompetenz einbringen können und auch deshalb engagierter die Neuerungen mittragen" (Weiß 2010).*

Dabei geht Governance über die in den 90er Jahren diskutierten Managementmodelle zur Umsetzung eines „schlanken Staats" hinaus, indem der Staat bewusst Macht abgibt und Kompetenzen in Bereiche nichtstaatlichen Handelns verlagert (Bradna, M./Meinecke, A./Schalkhausser, S./Stolz, H.-J./Täubig, V./Thomas, F. 2010).

In der wissenschaftlichen Debatte (vgl. dazu ebd. S. 52ff) wird der Begriff „Governance" mit territorialem Bezug oder auch mit analytischem Bezug benutzt. So spricht man von „Local Gover-

[4] „Ziel ist der Aufbau einer kommunalen Bildungslandschaft als Infrastruktur für Kinder und Jugendliche, die getragen wird von Leistungen und Einrichtungen der Schule, der Kinder- und Jugendhilfe, von kulturellen Einrichtungen, Verbänden und Vereinen, Institutionen der Gesundheitsförderung sowie von privaten und gewerblichen Akteuren vor Ort" (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2006, S. 42).

nance“ oder „Regional Governance“, wobei diese Begriffe – wie auch in der DJI-Studie – häufig synonym benutzt werden.

> *„Von Regional Governance [ist] dann zu sprechen, wenn man sich auf netzwerkartige regionale Formen der Selbststeuerung unter Einbezug von Akteuren aus Politik, Verwaltung, Wirtschaft und Zivilgesellschaft bezieht und sich der Prozess darauf richtet, die regionale Entwicklung voranzutreiben“ (Fürst, zitiert bei Bradna, M./Meinecke, A./Schalkhausser, S./Stolz, H.-J./Täubig, V./Thomas, F. 2010).*

Eine analytische Perspektive wird mit dem Begriff „Educational Governance“ eingenommen. Hier wird die Governance-Perspektive als eine Möglichkeit angesehen, Fragen hinsichtlich der Umsetzung und der erhofften Wirkungen von Innovationsbemühungen im Bildungsbereich zu beantworten. Beispielsweise könnten mit dem Governance-Konzept Steuerungs- und Umstrukturierungsfragen im Bildungswesen beschrieben und analysiert werden (vgl. ebd. S. 59).

Grundsätzlich handelt es sich beim Governance-Konzept um einen problemzentrierten Steuerungsansatz[5], d.h. wer die Probleme löst, ist zweitrangig; wichtig ist, dass sie gelöst werden. In welcher Form die nichtstaatlichen Akteure mit ihren Problemlösungskompetenzen dabei in Verwaltungsentscheidungen und Verwaltungshandeln eingebunden werden, ist unterschiedlich; dezidierte Konzepte gibt es hierzu nicht. Es kann sich dabei um Mitarbeit in Gremien handeln oder auch um die Delegation von Aufgaben an freie Träger oder privatwirtschaftliche Unternehmen. Als vorteilhaft für den Staat wird hier nicht nur die Einbindung größerer Problemlösungsressourcen gesehen, sondern auch die stärkere Gemeinwohlorientierung. Durch Konsensentscheidungen können gesellschaftliche Akteure einbezogen und deren Interessen berücksichtigt werden. Für die beteiligten nichtstaatlichen Akteure bedeutet Governance neben der möglichen Einflussnahme durch Partizipation auch einen stärkeren Austausch untereinander und bessere Zugänge zu Informationen im Rahmen der Gestaltung des Gemeinwesens.

Allerdings führt diese Form lokaler Verwaltung, gegenüber eher an zentraler Planung orientierten Administrationsmodellen, zu einem weitaus höheren Aufwand an Absprachen, Moderation und Vernetzungsaktivitäten. Kooperative Ansätze bedeuten nicht unbedingt eine (vielleicht erhoffte) Einsparung von Ressourcen, sondern eher eine Verlagerung personeller Ressourcen und Kompetenzen. Dieser Umbau in den kommunalen Verwaltungen scheint im vollen Gange, ist aber längst nicht abgeschlossen.

Iin diesen neuen Handlungsgemeinschaften finden sich häufig gesellschaftliche Akteursgruppen zusammen, die vorher keinen Kontakt hatten und deren Handlungslogiken sich unterscheiden. Dies kann zu einem erheblichen Abstimmungsaufwand führen, zumal auch im Bildungsbereich zentrale Begriffe nicht einheitlich verwendet werden und nicht selten zunächst einmal Übersetzungsarbeit geleistet werden muss. Es müssen Regeln des Zusammenwirkens entwickelt werden, was durch mögliche Interessenkonflikte erschwert werden kann, die im Verlauf von Aushandlungsprozessen aufscheinen und geklärt bzw. berücksichtigt werden müssen. Außerdem kann die Beteiligung an Governance-Prozessen nicht erzwungen werden. Institutionen des Dritten Sektors oder Wirtschaftsunternehmen beteiligen sich freiwillig und können allenfalls durch soziale Bestrafungen, wie Missachtung, Ausklammern oder Entzug von Information sanktioniert

[5] Laut Bradna et al 2010, S. 62ff. löst der Governance-Begriff den Begriff der Steuerung ab, wobei es sich allerdings nicht um einen Paradigmenwechsel sondern eher um eine Akzentverschiebung handele.

werden. Alle Ergebnisse der Steuerungsprozesse sind Vereinbarungen; bindende Kräfte sind Interessen, Sozialkapital und Selbstbindungen (vgl. Berse 2009).

Weitere Probleme können sich ergeben, wenn besonders große und/oder finanzstarke Institutionen versuchen, ihre Einzelinteressen in Steuerungs- und Gestaltungsprozesse einzubringen:

> *„Netzwerke mit starken Partnern, die sich zudem eine eigene Organisationsform geben, stehen in der Gefahr, zu regionalen Kartellen zu werden; dies ist insbesondere dann ein Problem, wenn die Netzwerke Produkte und Dienstleistungen für die Region entwickeln und vorhalten, die sowohl ökonomisch als auch politisch bedeutsam sind.“ (Nuissl et al. 2006, S. 257, zitiert bei Bradna, M./Meinecke, A./Schalkhausser, S./Stolz, H.-J./Täubig, V./Thomas, F. 2010).*

Insbesondere im Bildungsbereich ist z.B. die Mitwirkung von Stiftungen von erheblicher Bedeutung, so dass „*unter dem Stichwort ‚Bertelsmannisierung‘ Befürchtungen einer ‚schleichenden Entstaatlichung‘ der Schulen die Runde machen*“ (Weiß 2010). Diese Tendenzen der Einflussnahme kapitalstarker Akteure sind sowohl bei der Gestaltung der Bildungspolitik im lokalen Bereich als auch im gesamtstaatlichen Rahmen zu beobachten. So sind es häufig große Stiftungen, wie die Bertelsmann Stiftung oder die Stiftung Mercator, die landes- oder bundesweite Initiativen im Bildungsbereich anstoßen und unterstützen, so z.B. „Selbstständige Schule“ in NRW, „Bildungsregionen“ in Niedersachsen und Baden-Württemberg (beide Bertelsmann Stiftung) oder „Kulturagenten für kreative Schulen“ (Stiftung Mercator). Auch das großangelegte Bundesprogramm „Lernen vor Ort“ wurde von einem Nationalen Stiftungsverbund und verschiedenen lokalen Stiftungsverbünden, denen eine Vielzahl von Stiftungen unterschiedlicher Größe angehören, unterstützt (vgl. Weiß 2010).

Die DJI-Autoren Bradna et al weisen darauf hin, dass sich aus Governance ein Problem demokratischer Legitimation ergibt:

> *„Demokratie geht mit der Autorisierung der Regierenden durch die BürgerInnen einher. In Governance-Arenen treffen die durch BürgerInnen autorisierten Regierenden auf Akteure ohne demokratische Legitimation (ExpertInnen), sektorspezifisch Autorisierte (VertreterInnen von Interessengruppen) oder Delegierte (VerwaltungsbeamtInnen). Regierende müssen ihre Entscheidungen rechtfertigen und können abgewählt werden. Um dieser Sanktionierung ihres Tuns entgegenzuwirken, orientieren sie sich an den Interessen der Bürger. Die Handlungsspielräume der staatlichen Institutionen bestehen vor allem in der Anerkennung eines Akteurs als offiziellem Gesprächspartner. Die Zuschreibung und Annahme eines öffentlichen Status impliziert die Berücksichtigung öffentlicher Ziele. Die geschwächten Parlamente können von ihrem Vetorecht gegen die Entscheidungen von Politiknetzwerken Gebrauch machen. In Governance-Arenen erhalten nichtstaatliche Akteure aufgrund ihrer Finanzmittel, ihres ExpertInnenwissen und/oder ihrer Organisationskapazitäten eine Vetomacht gegenüber staatlichen Entscheidungen. Während Finanzmittel und ExpertInnenwissen zurückgehalten werden können, können die Organisationskapazitäten der Akteure Widerstand gegen die öffentliche Politik organisieren. Die gesellschaftliche Ungleichverteilung dieser Ressourcen bedeutet eine hohe Selektivität in Governance-Arenen“ (Bradna, M./Meinecke, A./Schalkhausser, S./Stolz, H.-J./Täubig, V./Thomas, F. 2010).*

2.7 Governance im Bildungsbereich

Auch wenn der Governance-Ansatz, als neuer Steuerungsansatz auf der lokalen Ebene, somit grundsätzlich nicht unproblematisch ist und seine Umsetzung ein tieferes Nachdenken über Demokratie und Formen bürgerschaftlicher Beteiligung erfordert, erscheint er insbesondere im Bildungsbereich als ein Lösungsweg, um starre Hierarchien zu lockern und administrative Blockaden zu umgehen. So sieht Stolz auf lokaler Ebene eine Beteiligungs- und Aushandlungskultur als ein zentrales Element kooperationsorientierter Bildungslandschaften an (vgl. Berse 2009). Auch die Heinrich-Böll Stiftung sieht diese Entwicklung als positive Chance:

> *„Erst allmählich setzt sich eine neue ‚Governance' durch, die sich nicht an der Zuständigkeit für Geld oder Personal, sondern an der Verantwortung für den Bildungserfolg des einzelnen Kindes und Jugendlichen orientiert" (Heinrich-Böll-Stiftung 2012).*

Ähnlich sieht der Deutsche Städtetag die Kommunale Bildungslandschaft als ein vernetztes System von Erziehung, Bildung und Betreuung, in dem individuelle Potenziale des Individuums und deren Förderung Ausgangspunkt für die Organisation von Bildungs- und Lernprozessen sind. („*Kein Kind, kein Jugendlicher darf verlorengehen*"). Hierzu sollen die für Bildung zuständigen Akteure Familie, Kinder- und Jugendhilfe, Schule, Kultur, Sport, Wirtschaft etc. auf der Basis verbindlicher Strukturen zusammenarbeiten, Eltern bzw. Familien als zentrale Bildungspartner einbezogen werden, Übergänge nach dem Prinzip „*Anschlüsse statt Ausschlüsse*" ermöglicht und gestaltet werden sowie die kulturelle Bildung als wichtiger Teil ganzheitlicher Bildung einbezogen werden (vgl. Deutscher Städtetag 2008 bei Berse 2009, S. 172).

Auch der Deutsche Verein versteht unter einer Kommunalen Bildungslandschaft die Gesamtheit aller auf kommunaler Ebene vertretenen Institutionen und Organisationen der Bildung, Erziehung und Betreuung, eingefügt in ein Gesamtkonzept der individuellen und institutionellen Bildungsförderung in Federführung eines kommunalen Verantwortungsträgers. Unter Berücksichtigung der jeweiligen sozialen Situation von Kindern und Jugendlichen soll diese Struktur darauf abzielen, die individuelle und institutionelle Förderung so zu gestalten, dass alle beteiligten Bereiche ihre Kompetenzen ganzheitlich darauf ausrichten, einen strukturierten und kontinuierlichen Bildungs- und Förderverlauf für junge Menschen sicherzustellen. Das Einbeziehen aller Beteiligten ist demnach eine wesentliche Grundlage für das Gelingen einer Kommunalen Bildungslandschaft. Der kommunale Diskussionsprozess wird als eine zentrale Plattform für die Vereinbarung von verbindlichen Zielen der Kommunalen Bildungslandschaft gesehen. Dabei sieht der Deutsche Verein die Verantwortung für den Aufbau, die Gestaltung und Pflege des Bildungsnetzwerkes klar bei der Kommune, wobei es sowohl um die Einbindung möglichst vieler Akteure und die Moderation der Prozesse geht, als auch um die Verzahnung mit anderen Konzepten, Bündnissen, Gremien und Arbeitskreisen (z.B. Familie, Migration) im kommunalen Raum. Es wird darauf hingewiesen, dass die Entwicklung der Bildungslandschaft von einem politischen Willen getragen werden muss und in ein bildungspolitisches Gesamtkonzept der Kommune eingebunden sein sollte (vgl. Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge 2007).

Diese Einschätzungen werden von Wolfgang Mack u.a. geteilt. Am Ende des Projektberichts zum Projekt „Lokale Bildungslandschaften" (Mack u.a. 2006) werden Bedingungen und Strategien benannt, welche die Entwicklung von Bildungslandschaften befördern. Auch hier wird dieser Pro-

zess als eine kommunale Gestaltungsaufgabe gesehen. Als wichtige Grundvoraussetzung sei hier ein gesamtstädtischer Konsens angesehen, der diese Aufgabe anerkennt und bereit ist

> *„mit den Möglichkeiten der Kommune bessere Bedingungen zu schaffen, um alle Kinder und Jugendlichen unabhängig von ihrer Herkunft und sozialen Lage zu fördern“*
> (ebd. S. 79).

Hierzu bedarf es, neben der oben beschrieben Kooperation kommunaler Verwaltungseinheiten untereinander und mit nichtstaatlichen Akteuren,

> *„einer öffentlichen Diskussion über Zielvorstellungen und Leitbilder im Bereich kommunaler Jugend- und Bildungspolitik und eines weitgehenden Konsens über die jugend- und bildungspolitischen Ziele und Handlungsansätze in der kommunalen Politik und Verwaltung“ (ebd. S. 79ff.).*

Die hierzu „*nötige Aufmerksamkeit und Durchsetzungskraft*“ ist aus Sicht der Autoren dann zu erreichen, „*wenn kommunale Jugend- und Bildungspolitik als Chefsache gesehen wird*“ (ebd. S. 79).

Auch Stephan Maykus weist auf die Bedeutung der kommunalen Verankerung von Bildungsnetzwerken hin:

> *„Ohne den expliziten kommunalpolitischen, strategisch-planerischen Bezug sollte nicht von einer Bildungslandschaft, sondern von Kooperationsprojekten entsprechender Bildungspartner gesprochen werden“ (Maykus 2010).*

Er billigt solchen Projekten zwar zu, wichtige Praxisimpulse zu liefern, sieht aber eine neue Qualität der Vernetzung nur gegeben, wenn auch die öffentlichen Träger ihre entsprechende kommunalpolitische Verantwortung wahrnehmen, was wiederum auch Veränderungsbereitschaft bedeutet:

> *„Man könnte verallgemeinernd sagen, dass das Haupthemmnis der gelingenden Gestaltung von Bildungslandschaften in einem Steuerungs- und Innovationsmangel liegt, sprich, nicht immer entspricht den Zielen einer strukturierten Organisation und Abgestimmtheit auch der Grad der Bereitschaft zu nachhaltigen Veränderungen“ (ebd. S. 7).*

Ein klarer Gestaltungsauftrag durch die kommunale Politik sowie eine Gestaltungsstruktur als organisatorischer Rahmen, wie sie Maykus für die Entwicklung einer Kommunalen Bildungslandschaft für unerlässlich hält, bedeuten auch, entsprechende finanzielle und personelle Ressourcen bereitzuhalten.

Hierzu sind aus seiner Sicht die Finanzierungsmodelle zu überdenken:

> *„Budgets der kommunalen Träger von Schule und Jugendhilfe, Mittel des Landes sowie weitere Ressourcenquellen sind in ihrem Zusammenspiel ebenso abzustimmen wie die damit angesprochene Praxis. Koordinierte Budgets, Poollösungen, ein Verlassen des Zuständigkeitsdenkens hin zu thematisch motivierten Finanzierungsmodellen mehrerer Verwaltungsbereiche dürften richtungsweisend sein“ (ebd. S. 12ff.).*

2.8 Zusammenfassung: Governance-Prozesse in Bildungslandschaften

Mit Blick auf die Debatte um Kommunale (oder Lokale) Bildungslandschaften einerseits und Governance-Prozesse andererseits, ist zu konstatieren, dass es sich hier eher um Zukunftsmodelle im Erprobungsstadium handelt, als um bewährte Praxis. Der Blick in die Literatur zeigt, dass viele Kommunen den Handlungsbedarf erkannt haben, aber noch nicht über ausreichend gesi-

chertes Wissen verfügen, um ihre Handlungsstrategien grundlegend zu verändern. Neben dieser unsicheren Wissensbasis spielt hier sicher auch die schlechte Finanzsituation der Kommunen eine Rolle, die wenig Raum für Experimente lässt. Dies gilt sowohl für die Umgestaltung des Bildungssystems in Richtung „kooperationsorientierter Bildungslandschaften“ (Stolz) als auch für allgemeinere Governance-Prozesse und die Demokratisierung der Verwaltung – wobei beide Entwicklungslinien kommunaler Erneuerung zusammenhängen.

Auch wenn die Gelingensbedingungen zur Entwicklung von Bildungslandschaften noch nicht abschließend und in allen Einzelheiten beschrieben werden können, lassen die bisher beschriebenen Erfahrungen einige generelle Aussagen zu Grundbedingungen für diesen Prozess zu. Folgende Grundbedingungen sollten geklärt sein:

(1) *Staatlich-kommunale Verantwortungsgemeinschaft:* Insgesamt ist ein abgestimmtes Vorgehen zwischen Kommunen und Land notwendig. Hierzu müssen Verantwortlichkeiten verbindlich geklärt und geregelt werden. Außerdem darf eine stärkere Verlagerung der Bildungsverantwortung auf die Kommunen nicht dazu führen, dass Disparitäten im Bildungsbereich vergrößert werden. Dazu ist auch zu klären, wer über welche finanziellen Ressourcen verfügen kann. Dies betrifft sowohl das Verhältnis zwischen Bund und Land (vertikale Ebene) als auch das Verhältnis zwischen verschiedenen kommunalen Ressorts (horizontale Ebene).

(2) *Erweitertes Bildungsverständnis:* Um komplexen Bildungsanforderungen gerecht werden zu können, ist ein Bildungsverständnis notwendig, welches über abschlussorientiertes Lernen in formalen Strukturen hinausgeht. In Politik und Stadtgesellschaft muss akzeptiert sein, dass unterschiedliche Bildungsbegriffe koexistieren können und Lernen an den verschiedensten Orten, in unterschiedlichen Kontexten und zu verschieden Gelegenheiten stattfindet.

(3) *Bildungsakteure:* Zur Gestaltung der Bildungslandschaft sind alle in Frage kommenden Akteure anzusprechen. Hierzu gehören neben den Familien und den Schulen, u.a. die freien und kommunalen Träger und Einrichtungen der Jugendhilfe, der Sport, Kultureinrichtungen und -organisationen, religiöse Einrichtungen, Wohlfahrtsverbände, Volkshochschulen und andere Weiterbildungseinrichtungen, aber auch die Wirtschaft. Alle relevanten Bildungsakteure sind in die entsprechenden Planungsprozesse einzubinden.

(4) *Koordination und Steuerung:* Die Entwicklung von Bildungsstrukturen unter Einbezug unterschiedlicher Akteure im Sinne einer Bildungslandschaft braucht eine zentrale Steuerung und Planung. Die Koordination dieser Steuerungsebene liegt in kommunaler Verantwortung. Dies muss aber nicht bedeuten, dass nur die (ressortübergreifende) kommunale Politik und Verwaltung Steuerungsaufgaben wahrnehmen. Vertreter/-innen der obengenannten Bildungsakteure müssen in entsprechende Steuerungsgremien aufgenommen werden.

(5) *Partizipation:* Eine ernstgemeinte Bürgerbeteiligung an der Gestaltung des kommunalen Bildungswesens muss über die Beteiligung von relevanten Bildungsakteuren in Steuerungsgremien hinausgehen. Einbezogen werden müssen auch die Adressat/-innen von Bildungsangeboten, in erster Linie Kinder, Jugendliche und deren Familien. Hier sollten Bildungsbedarfe und Interessen erhoben sowie eine aktive Mitwirkung an der Planung und Gestaltung von Angeboten ermöglicht werden. Dies betrifft die Schulen ebenso, wie die kommunalen Gremien und die außerschulischen Lernorte.

3 Zum Bildungsbegriff der Kinder- und Jugendarbeit

Für das Projekt Bildung(s)gestalten war die Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff der Kinder- und Jugendarbeit vor allem in der Auseinandersetzung mit anderen Bildungspartnern von erheblicher Bedeutung. Bereits bei der Formulierung des Projektantrages war es den beteiligten Akteuren der AGOT-NRW e.V. wichtig, die besonderen Vorteile und Möglichkeiten außerschulischer Bildung bei der Förderung ökonomisch benachteiligter Kinder und Jugendlicher hervorzuheben. Im Folgenden wird zunächst auf diesen besonderen Projektschwerpunkt und dan auf den Bildungsbegriff und dessen Bedeutung für das Projekt eingegangen. Welche Bedeutung die Debatte um den Bildungsbegriff im Projektverlauf hatte, wird im Teil C ausführlicher beschrieben.

3.1 Bildung für benachteilige Kinder und Jugendliche

Die AGOT-NRW e.V. betrachtet ihr Projekt „Bildung(s)gestalten – Offene Kinder- und Jugendarbeit und Familienbildung gestalten Bildungslandschaften“ explizit als einen Beitrag der beteiligten Akteure zur Förderung der Bildung von Kindern, Jugendlichen und Familien. Dies entspricht nicht nur ihrem Selbstverständnis, nach dem die Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und der Familienbildung Bildungsorte und somit Teil der lokalen Bildungslandschaften sind, sondern auch dem gesetzlichen Auftrag, nach dem die Kinder- und Jugendarbeit Rahmenbedingungen für ein gelingendes Aufwachsen aller Kinder und Jugendlichen zu sichern und ihre Entwicklung zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten zu unterstützen hat (SGB VIII; § 11). Dabei soll sie sich interkulturell ausrichten sowie Mädchen und Jungen in spezifischer Weise fördern. Die Angebote sollen sich am Alltag und der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen orientieren.

Im Projekt Bildung(s)gestalten stand die Förderung ökonomisch benachteiligter Kinder und Jugendlicher und ihrer Familien ausdrücklich im Vordergrund. So heißt es Im Projektantrag:

> *„Zielgruppe sind Kinder und Jugendliche mit einem besonderen Förderungsbedarf. In den unterschiedlichen Projekten werden Kinder und Jugendliche angesprochen, die von Armut betroffen sind, die geringe Aussichten auf einen Arbeitsplatz haben. Vornehmlich werden auch Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund angesprochen. Ebenso gehören die Eltern dieser Kinder und Jugendlichen mit zur Zielgruppe des Projekts“ (AGOT-NRW e.V. 2011, S. 11).*

Diese dezidierte Ausrichtung auf Kinder, Jugendliche und Familien aus benachteiligten Verhältnissen, hatte nicht nur Auswirkungen auf die Entwicklung der Angebote und die Gestaltung der Lerngelegenheiten, sondern vor allem auf die Auswahl der Projektstandorte. So sind in den drei vom Strukturwandel besonders betroffenen Ruhrgebietsstädten, aber auch an den insgesamt besser situierten Standorten Bonn und Bad Salzuflen, Ortsteile und Wohnquartiere ausgewählt worden, in denen überdurchschnittlich viele ökonomisch benachteiligte Familien mit besonderem Förderbedarf leben.

Damit entspricht die Ausrichtung des Projekts gesamtgesellschaftlichen Erfordernissen, wie sie das Bundesjugendkuratorium bereits 2004 formuliert hat. Im Positionspapier „Neue Bildungsorte für Kinder und Jugendliche“ heißt es:

> *„Es ist unstrittig, dass die Bildung der nachwachsenden Generation eine zentrale Zukunftsaufgabe ist, da*
>
> - *im 21. Jahrhundert das gesellschaftliche Kapital in den vielfältigen Kompetenzen der Bürgerinnen und Bürger liegt,*
> - *unter den Bedingungen der sinkenden Bevölkerungszahl und des zahlenmäßigen Rückgangs von Kindern und Jugendlichen, jede und jeder, mit ihrer und seiner jeweiligen Begabung, umso mehr zählt und auf niemanden verzichtet werden kann,*
> - *bei relativer Zunahme der Zahl von Kindern aus bildungsfernen Schichten und mit Migrationshintergrund, Bildung in immer stärkerem Maße kompensatorische Wirkungen haben muss*“ (Bundesjugendkuratorium 2004b), S. 10).

Wenn im Positionspapier des Bundesjugendkuratoriums von „gesellschaftlichen Kapital“ die Rede ist, dann ist damit nicht nur ökonomisches Kapital gemeint, sondern auch kulturelles und soziales Kapital im bourdieuschen Sinne. So heißt es hier weiter unten:

> *„Aus der Armuts- wie der Bildungsforschung ist bekannt, dass der soziale Status der Eltern den Bildungserfolg, das zukünftige Einkommen und die Berufsaussichten ihrer Kinder stark beeinflusst. Aber es geht nicht nur um materielle Armut, vielmehr sind die ökonomische Entbehrung und Unsicherheit vermutlich fundamentale, aber nicht hinreichende Ursachen geringerer Lebenschancen bzw. verminderter gesellschaftlicher Teilhabe. Der ‚kulturelle‘ und der ‚soziale‘ Faktor sind beide entscheidend. Sie prägen nicht nur die kognitive und motivationale Entwicklung der nachwachsenden Generation, sondern auch die Bedingungen für Teilhabe und Verhinderung von sozialer Ausgrenzung und Marginalisierung“ (ebd. S. 12ff).*

Für die Bildungsanstrengungen der Kinder- und Jugendarbeit – und damit auch für das Projekt Bildung(s)gestalten – bedeutet dies im Grunde, den Versuch zu unternehmen, fehlendes ökonomisches Kapital durch die Bildung von kulturellem und sozialem Kapital auszugleichen. Damit wird die Hoffnung verknüpft, dass es der nachwachsenden Generation gelingt, ihr Wissen und ihre sozialen Fähigkeiten und Kontakte so zu nutzen, dass sie diese wiederum in ökonomisches Kapital verwandeln und so dem Teufelskreis aus Arbeitslosigkeit, öffentlicher Unterstützung und gesellschaftlicher Desintegration durchbrechen kann. Auch wenn die komplexen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen diese – vielleicht zu einfache – Rechnung nicht immer aufgehen lassen, scheint es aus Sicht der handelnden Akteure hierzu keine ernsthafte Alternative zu geben. Der Ausweg für Kinder und Jugendliche aus schwierigen ökonomischen Verhältnissen kann aus dieser Perspektive nur in dem Versuch bestehen, ihr kulturelles und soziales Kapital zu erhöhen. Diese Herausforderung wird von der Kinder- und Jugendarbeit weitgehend angenommen, auch wenn sie sich stellenweise in der Gefahr sieht, zur Durchsetzung gesamtgesellschaftlicher, vorwiegend ökonomischer Interessen instrumentalisiert zu werden. Die Akteure der Kinder- und Jugendarbeit sehen sich in der Verantwortung, sich den Spagat zwischen den Erfordernissen des funktionalen, kompetenzorientierten Lernens und den eigenen Erziehungsansprüchen ständig bewusst zu machen, die sich daraus ergebenden Freiräume zu gestalten und aus dieser Situation das Beste für Kinder und Jugendliche zu machen. Nach den im Anschluss an die PISA-Studien geführten Debatten um die – immer noch eher mittelschichtsorientierte – Schule, ist auch dort die Forderung nach einer besseren Förderung von ökonomisch abgehängten Kindern und Jugendlichen angekommen. Um dieser Aufgabe gerecht werden zu können, ist auch die Schule auf Partner angewiesen, zu denen nicht zuletzt die Kinder- und Jugendarbeit gehört.

Gleichzeitig ist die Kinder- und Jugendarbeit nur eine von vielen Instanzen im Prozess des Aufwachsens und sollte daher ihre Wirkung, insbesondere aufgrund der wachsenden medialen und kommerziellen Konkurrenz, nicht überschätzen. Gleichwohl hat sie Bildungsansätze, -methoden und -angebote entwickelt, die den Bedürfnissen einer Zielgruppe mit negativen Lernerfahrungen im öffentlichen Bildungssystem eher entsprechen dürften, als die der anderen Anbieter von Bildung und Freizeit.

3.2 Der Bildungsbegriff der Kinder- und Jugendarbeit und Merkmale des Lernens in den Settings der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Wie der Bildungsbericht Ruhr bemerkt, werden die Bildungsleistungen der Kinder- und Jugendarbeit „*weitgehend aus der offiziellen Bildungspolitik ausgeblendet*“ (Regionalverband Ruhr 2012, S. 189). Aus diesem Grund ist es ausgesprochenes Ziel des Projekts Bildung(s)gestalten, nicht nur (Bildungs-)Angebote und Lerngelegenheiten für Kinder und Jugendliche zu entwickeln, sondern auch den Status der Träger der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in den lokalen Bildungslandschaften zu verbessern: „*Die AGOT-NRW und die örtlichen Träger der Offenen Kinder- und Jugendarbeit streben an, in der kommunalen Bildungspolitik entscheidend mitzuwirken*“ heißt es im Projektantrag (AGOT-NRW e.V. 2011, S. 9). Um dieses Ziel zu erreichen, war es notwendig, den Bildungsbegriff der Kinder- und Jugendarbeit breit zu diskutieren und im öffentlichen Bewusstsein zu verankern. Hierzu war zunächst eine unter den Projektpartnern abgestimmte Begriffsbestimmung nötig, um diese dann im kommunalen Raum kommunizieren zu können. Für das Projekt Bildung(s)gestalten bedeutete dies, sich zunächst einmal intern mit dem eigenen Bildungsbegriff zu beschäftigen, bzw. sich auf einen gemeinsamen Begriff zu verständigen.

Dieser Diskussionsprozess verlief an allen Standorten in unterschiedlicher Weise (siehe Teil C) und zur Entwicklung und Verbreitung des Bildungsbegriffs wurden an einigen Standorten konkrete Handlungsziele formuliert. Sowohl für das Gesamtprojekt als auch für die Standorte zeigte sich allerdings, dass es insgesamt gesehen keine großen Differenzen zwischen den verschiedenen beteiligten Akteuren zum Begriff und zu den Inhalten und Formen der Bildung im Kontext der Offenen Kinder- und Jugendarbeit gab. Alles in allem scheint ein großer Konsens zur Bedeutung der non-formalen und informellen Bildung für dieses Feld zu bestehen.

Im Projekt konnte daher eine weitgehende Verständigung auf einen Bildungsbegriff erzielt werden, wie er im Zwölften Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (2006) formuliert wird. Dort wird die Kinder- und Jugendarbeit ausdrücklich als eigenständiger Bildungs- und Lernort benannt und Bildung als ein aktiver Aneignungsprozess des Individuums beschrieben:

> *„Bildung ist ein aktiver Prozess, in dem sich das Subjekt eigenständig und selbsttätig in der Auseinandersetzung mit der sozialen, kulturellen und natürlichen Umwelt bildet. Bildung des Subjekts in diesem Sinne braucht folglich Bildungsgelegenheiten durch eine bildungsstimulierende Umwelt und durch die Auseinandersetzung mit Personen. Bildung erfolgt dabei in einem Ko-Konstruktionsprozess zwischen einem lernwilligen Subjekt und seiner sozialen Umwelt. In diesem Sinne sind (…) Kinder und Jugendliche als Ko-Produzenten ihres eigenen Bildungsprozesses zu begreifen“* (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2006)*, S. 107).*

Aufgabe der Kinder- und Jugendarbeit ist es in diesem Sinne, die entsprechenden Bildungsgelegenheiten bereitzustellen und Räume für informelle und non-formale Lernprozesse zu öffnen.

Wenn ihre Adressaten dabei als *„Ko-Produzenten ihres eigenen Bildungsprozesses“* beschrieben werden, impliziert dies, dass ihnen ermöglicht werden muss, an der Gestaltung von Bildungsprozessen teilzuhaben. An dieser Stelle sind also Grundprinzipien der Offenen Kinder- und Jugendarbeit — wie Partizipation, Freiwilligkeit und Lebensweltbezug — unabdingbare Voraussetzungen für gelingende Lernprozesse. Insbesondere im Vergleich zur Schule scheinen dort, wo diese Grundprinzipien eine praktische Umsetzung erfahren, besonders gute Lernchancen zu bestehen.

So ist aus der Motivations- und Lernforschung lange bekannt, dass Freiwilligkeit eine Grundbedingung für alle Lernprozesse ist (vgl. u.a. (Deci/Ryan 1993), (Spitzer 2002). Für die Lernmotivation Heranwachsender ist die freie Wahl der Lernumgebung, der Personen, der Angebote und ggf. auch der zu übernehmenden Aufgaben von großer Bedeutung und entspricht dem Bedürfnis junger Menschen nach Selbstbestimmung und Autonomie (vgl. (Buhl/Kuhn 2003) 2003). Für die Offene Kinder- und Jugendarbeit, wo das Prinzip der Freiwilligkeit bekanntermaßen immer wieder zu Problemen führt – nämlich dann, wenn sich Kinder und Jugendliche freiwillig für andere Angebote entscheiden und die Häuser leer bleiben – bedeutet dies, dass sie trotzdem am Prinzip der Freiwilligkeit festhalten muss, um nicht ihre Eigenschaft als besonderer Lernort zu verlieren. Es gehört zu den Wesensmerkmalen Offener Kinder- und Jugendarbeit – auch im Vergleich zu Schule – Frei- und Gestaltungsspielräume zu bieten, die Orte und Gelegenheiten der Selbsterprobung sind, in denen eigene Handlungs- und Gestaltungsspielräume aktiv und kreativ erweitert sowie eigene Interessen und Kompetenzen entwickelt und ausgebaut werden können. Im Idealfall machen Kinder und Jugendliche in der Offenen Arbeit Erfahrungen mit unterschiedlichen Lebensentwürfen, Werten und Anschauungen und entwickeln aus diesen Erfahrungen eigene Kompetenzen zur Lebensgestaltung.

Derartige Prozesse – auch darauf weist der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht hin – brauchen die *Auseinandersetzung mit Personen* (s.o.). Die Lernprozesse in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit werden in der Regel durch erfahrene Mitarbeiter/-innen begleitet, unterstützt und reflektiert. Eine solche Auseinandersetzung mit Erwachsenen spielt für Heranwachsende eine bedeutende Rolle bei ihrer Suche nach sozialer Anerkennung und Orientierung. Sie brauchen Menschen, die sie ernst nehmen, ihnen verantwortungsvolle Aufgaben und Eigenständigkeit zutrauen, sie ermutigen und ihre Leistungen anerkennen, aber auch Personen, an denen sich die Jugendlichen orientieren können, mit denen sie sich auseinandersetzen und dabei ihre eigenen Einstellungen und Ideen überprüfen und weiterentwickeln können. Solche Lernprozesse beinhalten auch Reibungen und Konfrontationen und haben klare erzieherische Momente.

Aktuelle Debatten um die Bildung in der Jugendhilfe weisen wieder verstärkt auf diesen Erziehungsaspekt hin. So betont beispielsweise Andreas Walther (Walther 2014), dass Bildung in der Jugendhilfe nicht auf reinen Kompetenzerwerb und funktionales Lernen ausgerichtet sein solle und diese sich auch nicht auf Kompetenzdiskurse einlassen dürfe, die von wirtschaftlichen Erfordernissen geprägt seien und letztlich nur zur Leistungsbewertung und damit zur Zuweisung und Legitimation von ungleichen sozialen Positionen führen. Wenn die Jugendhilfe ihren partizipativen Ansprüchen gerecht werden wolle und Lernen als aktiver Aneignungsprozess verstanden werden soll, müssen aus seiner Sicht Lernen und Erziehung eine gleichermaßen wichtige Rolle spielen. Unter Erziehung wird dabei pädagogisches Handeln verstanden,

> *„das Zugänge für kognitive und soziale Grundlagen schafft. Dazu gehören sowohl Unterstützung bei der Lebensbewältigung als auch Anerkennung“* (Walther 2014).

Ein wichtiges Merkmal des Lernens in der Kinder- und Jugendarbeit ist außerdem das Lernen durch die konkrete Tätigkeit, das learning by doing (vgl. (Dewey/Hylla/Oelkers 2000). Kinder und Jugendliche lernen im handelnden Vollzug, in der Tätigkeit, durch die Tätigkeit und für die Tätigkeit, wobei ihnen selbst in der Regel gar nicht klar ist, dass es sich bei Spielsituationen oder beim Handeln in Ernst- und Echtsituationen um Lernprozesse handelt. Dabei wird nicht nur aus den Erfolgen gelernt, sondern auch aus Fehlern und Misserfolgen. Solche Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse sind häufig mit starker Emotionalität verknüpft, die, wie die Ergebnisse der Lernforschung zeigen, wiederum für gelingende Lernprozesse unabdingbar ist (vgl. (Spitzer 2002).

Ein weiteres wichtiges Merkmal des Lernens in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ist deren Einbindung in den Sozialraum und damit eine unmittelbare Nähe zur Lebenswelt der Adressaten. Insbesondere durch die Arbeiten Ulrich Deinets (Deinet 2013) ist das Bewusstsein dafür geschärft worden, wie wichtig die Wohngegend, deren Gebäude und Straßen, Einrichtungen und Betriebe, Organisationen und Einzelpersonen für das Lernen und das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen sind. Dabei darf der Sozialraum allerdings nicht nur als abgegrenzter geografischer Raum verstanden werden, sondern als ein individuelles Konstrukt, als Produkt eines Aneignungsprozesses. Der Begriff „Sozialraum“ ist nicht geeignet, feste Gebietseinheiten zu beschreiben und bezeichnet eher das, was die handelnden Akteure selbst für den Ort ihres sozialen Handelns halten. Er kann beispielsweise auch die virtuellen Räume des Internets oder der Computerspiele einschließen. Die Entwicklung von Lernangeboten und -gelegenheiten in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ist ohne das Wissen um die Bedeutung solcher Sozialräume und ihrer Möglichkeiten und Begrenzungen nicht denkbar.

Für das Projekt Bildung(s)gestalten war die Verständigung auf einen Bildungsbegriff, wie er hier kurz skizziert wurde, insbesondere für die Verständigung mit den Projektpartnern in den örtlichen Netzwerken von Bedeutung. Auch bei der Entwicklung von konkreten Angeboten und Lerngelegenheiten für Kinder und Jugendliche und/oder deren Familien stand die Orientierung an dessen Grundsätzen immer (ausgesprochen oder unausgesprochen) im Vordergrund.

Teil B: Ausgangslage

4 Fünf Sozialräume zu Beginn des Projekts Bildung(s)gestalten

4.1 Einführung: Bildungslandschaften und Sozialräume

„Es braucht ein ganzes Dorf, um ein Kind zu erziehen“ – dieser oben bereits zitierten Redewendung wird auch außerhalb Afrikas, von wo das Sprichwort stammen soll, niemand widersprechen. Der diesem Satz zugrundeliegenden Erkenntnis, dass nicht allein die Familie und die Bildungsinstitutionen die Bildungsprozesse der Aufwachsenden prägen, sondern auch die Räume des Aufwachsens und die dort lebenden Menschen wichtige Bildungsfaktoren sind, ist kaum etwas entgegenzusetzen. Auch wenn im Zuge der Industrialisierung aus den Dörfern Stadtquartiere wurden und Lebensräume von Kindern und Jugendlichen sich – bis hin zu ihrer Virtualisierung – stark verändert haben, kann die sozialisierende Wirkung des Raums und seines sozialen Gefüges kaum bestritten werden.

Problematischer wird es, wenn es darum geht, derartige Räume zu definieren, also soziale, pädagogische oder kulturelle Zusammenhänge einem konkreten räumlichen Bereich zuzuordnen. So hat der Begriff „Bildungslandschaften“ auf den ersten Blick einen eindeutig räumlichen Bezug, der sich bei näherer Betrachtung aber zunehmend verliert:

> *„In ihren räumlichen Bezügen werden sie facettenreich beschrieben: sowohl das geographisch-räumliche Aktionsfeld als auch die spezifischen Merkmale dieser ‚Landschaften‘, die in den Blick genommen werden, sind relativ offen. Es wird von sozialräumlich-orientierten, lokalen, kommunalen oder regionalen Bildungslandschaften gesprochen, was (…) nur noch einmal mehr verdeutlicht, dass Bildungslandschaften in den derzeitigen praktischen und konzeptionellen Varianten nicht zwingend mit den Grenzen einer Gebietskörperschaft (z.B. Landkreis) zusammenfallen. (…) Semantisch betrachtet, steht der Begriff ‚Landschaften‘ als Metapher für diesen raumbezogenen Bildungsbezug und der damit verbundenen Vielfalt an konzeptionell vorfindbaren Varianten“ (Müller 2011, S. 41ff.).*

Maykus spricht in diesem Zusammenhang von einer *„symbolisch geprägten Organisation von Bildungsstrukturen“* und verweist damit auf die symbolische Integrationskraft von lokalen Bildungslandschaften (vgl. ebd. S. 26). Allerdings wäre es aber auch verfehlt, den Begriff der „Bildungslandschaften“ ausschließlich metaphorisch zu verwenden. Immerhin werden Projekte zur Entwicklung von Bildungslandschaften mit einem konkreten räumlichen Bezug begonnen, auch wenn sich dann in der Praxis zeigen mag, dass dieser nicht konsequent einzuhalten ist.

Auch das Projekt „Bildung(s)gestalten – Offene Kinder- und Jugendarbeit und Familienbildung gestalten Bildungslandschaften“ der AGOT NRW e.V. ist mit einem relativ klar umrissenen räumlichen Bezug gestartet. Im Projektantrag werden fünf Standorte (Gelsenkirchen-Bismarck, Gladbeck, Bochum-Wattenscheid, Bonn, Bad Salzuflen) benannt und Informationen zu den dortigen Projektträgern, zu einigen ausgewählten sozialstatistischen Daten aus den Standorten, zu den Zielgruppen des Projektes, zu vorhanden Netzwerkstrukturen und Kooperationen sowie zu den besonderen standortbezogenen Aufgaben der im Projekt tätigen Fachkräfte geliefert (vgl. AGOT NRW 2011, S. 17 ff.). Bereits hier fällt die räumliche Konturierung der fünf Standorte unterschiedlich exakt aus. Während beispielsweise der Standort Gelsenkirchen-Bismarck als Stadtteil und kommunale Planungseinheit relativ klar beschrieben und räumlich definiert werden kann, fällt dies für den Standort Bonn schwer. Nicht umsonst fehlt in dessen Beschreibung der Abschnitt „*Infor-*

mationen zum Stadtteil“, welcher Bestandteil der anderen vier Standortbeschreibungen ist (vgl. ebd. S. 29ff.), wobei bei der Beschreibung des Standortes Bochum-Wattenscheid der entsprechende Abschnitt mit „*Informationen zum Sozialraum*“ betitelt ist (vgl. ebd. S. 25ff.). Hier handelt es sich nicht um semantische Fehler oder überspielte Wissenslücken, sondern um den Umgang mit dem Problem der exakten Eingrenzbarkeit der Standorte. Insbesondere in Bonn hat schon in der ersten Projektphase die Zuordnung einzelner Projektvorhaben zu konkreten Projektstandorten zu Problemen geführt.

Wenn im Kontext der Standortbeschreibungen im Projektantrag der Begriff „Sozialraum“ benutzt wird, erscheint dies naheliegend; bei näherer Betrachtung verliert aber auch dieser Begriff einen Teil seiner Beschreibungskraft. Als *„Kleiderbügel, auf den praktisch jede Textilie passt“,* hat Peter Bartelheimer (2007, S. 274) den Sozialraum einmal bezeichnet. Dabei besteht in der Sozialen Arbeit über die Bedeutung des Sozialraums für die gesamte Lebensführung und somit auch für Bildungsprozesse kein Zweifel. Aufbauend auf die kritisch-hermeneutische Tradition der Lebensweltorientierung nach Hans Thiersch (vgl. Thiersch 2005), hat vor allem Ulrich Deinet die Bedeutung des Sozialraums für die Lebensführung und das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen immer wieder herausgearbeitet und eine entsprechende Methodik von Sozialraum- und Lebensweltanalysen erarbeitet (vgl. z.B. Deinet 2009). Allerdings werden Sozialräume hier nicht als absolute und statische Räume, sondern als „*veränderbare Syntheseleistungen der beteiligten Akteure*“ (vgl. Spatscheck 2012, S. 6) betrachtet. Mit Bezug auf Bourdieu schreibt hierzu Peter Bartelheimer:

> *„Gegenstand der raumbezogenen Berichterstattung sind eigentlich nicht physische, sondern bewohnte und angeeignete, sozial konstruierte und markierte Räume als Austragungsorte sozialer Kämpfe, in denen es etwa darum geht, erwünschten Personen, Gütern und Dienstleistungen möglichst nahe zu sein, unerwünschte Personen auf Distanz zu haben oder vom symbolischen Status hoch bewerteter Orte zu profitieren“ (Bartelheimer 2007, S. 277).*

Auch hier lässt sich der Sozialraum also nicht als eine konkrete, statistisch erfassbare Teileinheit einer Kommune beschreiben, sondern konstruiert sich aus individuellen Sichtweisen der Beteiligten. Entsprechend vielfältig sind auch die Verfahren, die für Sozialraumanalysen eingesetzt werden können. Sie reichen von strukturierten Stadtteilbegehungen und Befragungen von Schlüsselpersonen über die Erstellung von Cliquenrastern und subjektiven Landkarten bis hin zu Zeitbudgetstudien oder Institutionenbefragungen (vgl. Spatscheck, S. 6ff.).

Wir haben es also sowohl bei der „Bildungslandschaft“ als auch beim „Sozialraum“ mit Begriffen zu tun, die beide nicht geeignet sind, räumliche Einheiten exakt zu beschreiben. Zusammenfassend kann also von folgenden Prämissen ausgegangen werden:

- Der Begriff „Bildungslandschaft“ beschreibt kein räumlich fest umgrenztes Gebilde, sondern eher eine innere Landkarte der Bildungsangebote und -gelegenheiten und deren Vernetzungen, welche sich aber auf eine konkrete Gebietseinheit beziehen lassen.
- Auch der Begriff „Sozialraum“ ist nicht geeignet, feste Gebietseinheiten zu beschreiben. Er beschreibt eher das, was die handelnden Akteure für den Ort ihres sozialen Handelns halten.
- Demzufolge macht eine Gleichsetzung „Bildungslandschaft = Sozialraum“ keinen Sinn. Hier handelt es sich um zwei Ebenen der Beschreibung, die sich auf einen gleichen (nicht unbedingt geografischen) Raum beziehen können, aber nicht müssen.

Das Projekt „Bildung(s)gestalten“ ist in seiner grundsätzlichen Anlage allerdings auch zunächst nicht als vorrangig sozialraumorientiertes Projekt angelegt worden. Es handelt sich in erster Linie um ein trägerorientiertes Projekt, was bedeutet, dass bei der Auswahl der Standorte nicht die besonderen Entwicklungsbedarfe einzelner Stadtteile oder „Sozialräume“ im Vordergrund standen, sondern die jeweilige örtliche Präsenz von geeigneten Trägern der Hauptgrund für die Auswahl der Standorte war. So werden in den Standortbeschreibungen des Projektantrags auch immer die jeweiligen Träger noch vor den Stadtteilen bzw. Sozialräumen beschrieben (vgl. AGOT 2011, S. 16ff.). Diese Konzentration auf die ausführenden Trägerorganisationen ist aus Sicht der AGOT NRW e.V. nachvollziehbar, zumal der Fokus auf das Wirken von Trägern der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und der Familienbildung im Kontext von Bildungslandschaften gerade den Innovationsgehalt dieses Projektes ausmacht[6]. Da es sich bei den ausgewählten Trägern allesamt um Organisationen mit starkem Bezug zu ihren Stadtteilen und Sozialräumen handelt, ergibt sich daraus auch der Sozialraumbezug des Projektes, der im Projektverlauf allerdings an Bedeutung gewann. So bezieht sich die Arbeit der ausgewählten Träger in der Regel auf Kinder und Jugendliche (bzw. Familien) mit einem besonderen Förderungsbedarf, welche wiederum besondere Zielgruppe des Gesamtprojektes sind (vgl. ebd. S. 11).

Wenn im Folgenden die fünf Projektstandorte des Projektes „Bildung(s)gestalten – Kommunale Bildungslandschaften aus der Sicht der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und der Familienbildung“ näher beschrieben werden, dann handelt es sich nicht um die Beschreibung von Bildungslandschaften oder von Sozialräumen. Eher geht es darum, ergänzend zu den Angaben im Projektantrag, Informationen zu den im Projekt involvierten Stadtteilen zu liefern. Diese beziehen sich auf statistische Grunddaten aus der Bevölkerungsstatistik, auf vorhandene Angebote der schulischen und außerschulischen Bildung sowie auf vorhandene Netzwerkstrukturen an den Standorten. Diese Informationen sollen dazu dienen, die Grundbedingungen für die Entwicklung von Bildungslandschaften an den fünf Standorten zu Projektbeginn zu beschreiben und zu zeigen, auf welche (unterschiedliche) Bedingungen die beteiligten Akteure vor Ort gestoßen sind und mit welchen standortbedingten Vorteilen und Hindernissen sie umzugehen hatten.

Die Standortprofile von Gelsenkirchen-Bismarck, Bochum-Wattenscheid und Bonn wurden von Erich Sass erstellt, das Profil von Bad Salzuflen von Katja Mönningmann-Steinhoff und das Profil von Gladbeck von Linda Westheide. Alle Standortprofile wurden im ersten Projektjahr (2012) erstellt.

[6] Hier erscheint allerdings der Begriff „Kommunale Bildungslandschaften“ im Projekttitel nicht ganz angebracht, lässt er doch eher an eine Steuerung durch kommunale Instanzen denken. Passender wäre wohl der ebenso gebräuchliche Begriff „lokale Bildungslandschaften“ gewesen.

4.2 Standortprofil: Gelsenkirchen-Bismarck

4.2.1 Sozialstatistische Daten

Eingrenzung, Größe, Lage

Bismarck ist ein Stadtteil der Stadt Gelsenkirchen im Stadtbezirk Gelsenkirchen-Mitte. Die im nördlichen Ruhrgebiet gelegene Stadt Gelsenkirchen wird in einschlägigen Forschungsberichten aus den Jahren 2006 und 2008 als „homogene arme Stadt mit Arbeitsmarktproblemen“ charakterisiert (vgl. Bertelsmann Stiftung 2008, S.78ff.). Im Ranking des Deutschen Lernatlas, welches aus einer Indexberechnung mit 38 Kennzahlen, die in den vier Lerndimensionen „Schulisches Lernen“, „Berufliches Lernen“, „Soziales Lernen“ und „Persönliches Lernen“ erhoben werden, hervorgeht, nimmt die Stadt Gelsenkirchen nur den 55. Rang unter 56 Städten der Vergleichsgruppe „kreisfreie kleine und mittlere Großstädte“ ein (vgl. Bertelsmann Stiftung 2011).

Im Norden trennt der Rhein-Herne-Kanal und die Emscher Bismarck von den Gelsenkirchener Stadtteilen Erle und Resser Mark, im Osten grenzt Bismarck an Herne-Wanne, im Süden liegt der Gelsenkirchener Stadtteil Bulmke-Hüllen, im Westen liegen Schalke und Schalke-Nord. Durch Bismarck verläuft die Bahnstrecke Bochum–Gelsenkirchen mit der Personenzug-Bahnlinie Dorsten–Herne und dem dazugehörigen Bahnhof Gelsenkirchen-Zoo. Parallel liegt die A 42, nördlich davon befindet sich die Zoom Erlebniswelt (ehemals Ruhr-Zoo). Die Bundesstraße 227 führt als Bismarckstraße durch den Stadtteil.

Mit seiner für das Ruhrgebiet typischen Wohnbebauung und großen Freiflächen – als Hinterlassenschaften der Montanindustrie – handelt es sich bei Bismarck um einen Arbeiterstadtteil, der in besonderer Weise vom wirtschaftlichen Strukturwandel betroffen ist. Bereits 1966 setzte mit der Schließung des Bergwerks Graf Bismarck ein ökonomischer Erosionsprozess ein, der Bismarck bis heute prägt und belastet. Mit der Schließung des Bergwerk Consolidation 1996 fielen weitere 4.000 Arbeitsplätze weg und die wirtschaftliche Basis des Stadtteils ging verloren.

Bevölkerungsentwicklung, Altersstruktur, Nationalität

Die Bevölkerungsentwicklung des Stadtteils war immer stark von den Entwicklungen im Bergbau abhängig. So wurde die höchste Bevölkerungszahl von 25.000 Einwohnern im Jahr 1961 erreicht. Sie ist seitdem bis heute (Stand 31.12.2010) um etwa ein Drittel auf ca. 16.000 Einwohner gesunken. In der Gesamtstadt beträgt der Bevölkerungsrückgang (Gesamtbevölkerung) von 2000 bis 2010 8,5 Prozent. Bis zum Jahr 2020 wird ein weiterer Rückgang von 5,6 Prozent prognostiziert (vgl. Stadt Gelsenkirchen 2011a, S. 24).

Diese negative Bevölkerungsentwicklung betrifft vor allem auch die jüngeren Altersgruppen. So ist die Wohnbevölkerung unter 18 Jahren in Bismarck allein in den zehn Jahren von 2000 bis 2010 um 18,8 Prozent zurückgegangen (Gesamtstadt 16,3 Prozent) (vgl. Tab 1).

Tab. 1: Entwicklung der Bevölkerung im Alter bis unter 18 Jahren 2000 - 2010 (31.12.2010)

	2000	2002	2004	2006	2008	2010
GE-Bismarck	3.578	3.435	3.346	3.284	3.140	2.904
Gelsenkirchen Gesamt	51.534	50.589	49.214	47.429	44.843	43.116

Quelle: Stadt Gelsenkirchen 2011b, Tabellen 2.1.05ff; eigene Berechnungen

Am 31.12.2010 gab es in Bismarck 2.219 Wohngebäude mit insgesamt 8.124 Wohnungen. Etwa ein Drittel aller Wohngebäude sind Einfamilienhäuser. In jeder Wohnung wohnen durchschnittlich 1,96 Personen (vgl. Gelsenkirchen 2011b, Tab. 5.1.02) in 7.250 Haushalten (vgl. ebd., Tab. 2.1.01.). Der Anteil von Alleinerziehenden mit ein bis zwei Kindern ist in Bismarck höher als in anderen Stadtteilen.

Mit einer Bevölkerungsdichte von 2.203 Personen pro km² ist diese leicht geringer als in der Gesamtstadt (2470) (vgl. ebd.). Bismarck zeichnet sich durch eine sehr geringe Bautätigkeit im Wohnungsbau aus. So wurden 2010 nur drei Häuser mit jeweils einer Wohnung fertiggestellt. (vgl. ebd., Tab. 5.2.03).

Insgesamt gesehen ist der Anteil der jüngeren Bevölkerungsgruppen in Bismarck etwas höher als in der Gesamtstadt (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Bevölkerungsstruktur nach ausgewählten Altersgruppen (31.12.2010)

	Gesamt	0 – u. 6 J.	6 – u.15 J.	15 –u.18 J	18 – u. 35 J.
GE-Bismarck	15.911	800	1.472	632	3.235
	100 %	5,0%	9,2%	4,0%	20,3%
Gelsenkirchen Gesamt	259.002	12.824	22.057	8.235	51.895
	100 %	4,9%	8,5%	3,2%	20,0%

Quelle: Stadt Gelsenkirchen 2011b, Tabelle 2.1.07; eigene Berechnungen

Ebenfalls abhängig von den Entwicklungen im Bergbau verzeichnete Bismarck seit den 60er und 70er Jahren einen erheblichen Zuzug ausländischer[7], vor allem türkischer Arbeitnehmer.

So sind im Stadtteil deutliche sozialräumliche Segregationsprozesse zu beobachten, die mit einer Konzentration besonders benachteiligter Bevölkerungsgruppen in einzelnen Wohngebieten verbunden sind.

[7] Die kommunalen Daten der Statistikstelle Gelsenkirchen lassen die Unterscheidung von Deutschen, Nichtdeutschen und Personen mit Migrationshintergrund zu. Unter Deutschen werden alle Personen gefasst, deren erste Staatsangehörigkeit deutsch ist. Nichtdeutsche sind jene Personen, die keine deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. Die Gruppe von Personen „mit Migrationshintergrund“ fasst diejenigen zusammen, deren erste Staatsangehörigkeit „nichtdeutsch“ ist und diejenigen, deren erste Staatsangehörigkeit „deutsch“ ist und die zweite Staatsangehörigkeit „nichtdeutsch“ (vgl. Stadt Gelsenkirchen 2011, S. 21).

Nach den Berechnungen der städtischen Statistikstelle haben in Gelsenkirchen-Bismarck ca. 29 Prozent der Wohnbevölkerung einen Migrationshintergrund. 17,2 Prozent sind nach der ersten Staatsbürgerschaft Nichtdeutsche. In der Gesamtstadt haben etwa 25 Prozent der Einwohner einen Migrationshintergrund (13,5 Prozent Nicht-Deutsche) (vgl. Tab. 3).

Tab. 3: Bevölkerungsstruktur nach Migration, 1. und 2. Staatsangehörigkeit (31.12.2010)

	Gesamt	Deutsche		Nichtdeutsche
		nach der 1. Staatsangehörigkeit	darunter mit zweiter nichtdeutscher Staatsangehörigkeit	nach der 1. Staatsangehörigkeit
GE-Bismarck	15.911	13.170	1.534	2.741
	(100 %)	(82,8%)	(11,6%)	(17,2%)
Gelsenkirchen Gesamt	259.002	223.988	26.257	35.014
	(100 %)	(86,5%)	(11,7%)	(13,5%)

Quelle: Stadt Gelsenkirchen 2011b, Tab. 2.1.14; eigene Berechnungen

Außerdem zeigt sich, dass die nichtdeutsche Bevölkerung Bismarcks im Durchschnitt jünger ist, als die deutsche. Während die deutsche Bevölkerung im Durchschnitt 43,4 Jahre alt ist (Gesamtstadt 44,8 Jahre) hat die nichtdeutsche Bevölkerung einen Altersdurchschnitt von 38 Jahren (Gesamtstadt 37,4) Jahre (vgl. ebd.).

Ca. drei Viertel aller nichtdeutschen Bürger Bismarcks haben die türkische Staatsangehörigkeit. Dieser Anteil ist auch mit Vergleich zur Gesamtstadt hoch. Hier hat – bei insgesamt über 70 verschiedenen Herkunftsländern – gut die Hälfte aller nichtdeutschen Bewohner/-innen einen türkischen Pass (vgl. Stadt Gelsenkirchen 2011a, S. 24) (vgl. Tab. 4).

Tab. 4: Nichtdeutsche Bevölkerung nach ausgewählten Herkunftsländern, (31.12.2010)

	Gesamt	Griechenland	Italien	Jugoslawien (1)	Polen	Spanien	Türkei	übrige Länder
GE-Bismarck	2.741	12	52	195	116	36	2.028	302
	100%	0,4%	1,9%	7,1%	4,2%	1,3%	74,0%	11%
GE-Gesamt	35.014	431	1.428	4.573	2.155	652	18.730	7.045
	100%	1,2%	4,1%	13,1%	6,1%	1,9%	53,5%	20,1%

Quelle: Stadt Gelsenkirchen 2111b, Tab. 2.1.13; eigene Berechnungen, (1) Bosnien-Herzegowina, Kroatien, Mazedonien, Slowenien, Serbien und Montenegro

Erwerbsbeteiligung, Arbeitslosenquote

In der Stadt Gelsenkirchen sind im März 2011 insgesamt 17.850 Personen arbeitslos gemeldet. Die Arbeitslosenquote, berechnet auf der Basis aller zivilen Erwerbspersonen, belief sich auf 14,4 Prozent und liegt damit 5,9 Prozentpunkte über dem NRW-Landesdurchschnitt von 8,5 Prozent. Der Frauenanteil an allen Arbeitslosen in Gelsenkirchen beträgt 44 Prozent, der Männeranteil 56 Prozent (Stadt Gelsenkirchen 2011a, S. 32). Vier von zehn Kindern in Gelsenkirchen leben in armen oder armutsgefährdeten Familien. Die meisten Familien in armen oder armutsnahen La-

gen findet man im Stadtbezirk Mitte, zu dem auch der Stadtteil Bismarck gehört. Besonders armutsgefährdet sind kinderreiche Familien und Alleinerziehende.

In Gelsenkirchen-Bismarck gingen zum Stichtag 31.12.2010 4.361 Personen (männlich: 2.594; weiblich: 1.767) einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung nach. Davon haben 3.774 Beschäftigte die deutsche Staatsangehörigkeit und 587 sind nichtdeutsch (vgl. Stadt Gelsenkirchen 2011b, Tab. 6.5.91). 553 Beschäftigte sind unter 25 Jahre alt (vgl. ebd., Tab. 6.5.93).

1.040 Personen waren zum 31.03.2011 arbeitslos gemeldet (557 Männer, 483 Frauen). Davon haben 789 arbeitslose Personen die deutsche Staatsangehörigkeit und 251 sind nichtdeutsch (vgl. ebd., Tab. 6.6.01). 40 Prozent der Arbeitslosen sind länger als ein Jahr ohne Arbeit (vgl. ebd., Tab. 6.6.03) (Gesamtstadt 41,9 Prozent). 112 Arbeitslose sind unter 25 Jahre alt (vgl. ebd., Tab. 6.6.02).

Fast 85 Prozent der arbeitslos gemeldeten Personen beziehen Leistungen nach SGB II; sogar ca. 92 Prozent der nichtdeutschen Arbeitslosen (vgl. ebd., Tab. 6.6.04).

Hilfen zur Erziehung, Jugendgerichtshilfe

Nach Auskunft der Jugendhilfeplanung der Stadt Gelsenkirchen nehmen im Juni 2012 31 Bismarcker Jugendliche stationäre oder teilstationäre Hilfen zur Erziehung in Anspruch (Gesamtstadt: 549). Weitere 28 Jugendliche werden mit ambulanten Hilfen zur Erziehung unterstützt (Gesamtstadt: 468).

130 Jugendliche im Alter von 14 bis 20 Jahren werden im Rahmen der Jugendgerichtshilfe betreut (Gesamtstadt: 1833).

Bildung

Wie der Bildungsbericht der Stadt Gelsenkirchen feststellt, leben in der Gesamtstadt 42 Prozent aller Schulanfänger/-innen in einem Haushalt mit niedrigem Bildungsindex. 44,2 Prozent sind demnach der mittleren Bildungskategorie und 13,8 Prozent der hohen Bildungskategorie zuzuordnen. Insbesondere der Anteil der Haushalte mit niedrigem Bildungsindex ist bedeutet höher als im Land NRW (26 Prozent). In Haushalten, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, liegt der Anteil mit niedrigem Bildungsindex sogar bei 58 Prozent, aber auch die entsprechende Quote deutschsprachiger Haushalte liegt mit 27 Prozent über dem nordrhein-westfälischen Gesamtdurchschnitt (vgl. Stadt Gelsenkirchen 2011a, S. 39ff.).

Dem relativ niedrigen Bildungsindex der Familien entspricht auch der Anteil der mithilfe der Sprachstanderhebungsergebnisse des Delfin 4-Tests getesteten Kinder mit zusätzlichem Sprachförderbedarf. Dieser Anteil beträgt in der Gesamtstadt 38 Prozent (NRW: 25 Prozent). 68 Prozent aller Schulanfänger/-innen aus Familien mit niedrigem Bildungsindex verfügt über unzureichende Deutschkenntnisse (vgl. ebd., S. 41ff.).

Für Bismarck liegen hier keine speziellen Auswertungen vor, es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass diese Ergebnisse auch für diesen Stadtteil gelten.

Insgesamt gingen 2010 (Stand 15.10.) 1.891 Schüler/-innen in Bismarck zur Schule. Davon kamen 376 (19,9 Prozent) aus nichtdeutschen Familien. In der Gesamtstadt beträgt die Quote nichtdeutscher Schüler/-innen 18,3 Prozent. Dies bedeutet, dass besonders im Bildungsbereich

erhebliche Integrationsleistungen erbracht werden müssen, da in einigen Schulklassen der Anteil der nichtdeutschen Schüler/-innen bei über 70 Prozent liegt (vgl. Tab. 5).

Tab. 5: Schüler/-innen und Schüler in GE-Bismarck (Stand 15.10.2010)

	Grund-schulen	Haupt-schulen	Real-schulen (2)	Gymnasien (3)	Gesamt-schulen (4)	Förder-schulen
Gesamt (1)	615	133	193	371	579	101
	100%	100%	100%	100%	100%	100%
davon nichtdeutsche	66	39	57	57	157	26
	10,7%	29,3%	29,5%	15,4%	27,1%	25,7%

Quelle: Stadt Gelsenkirchen 2111b, Tab. 4.1.05 ff.; eigene Berechnungen
(1) nach dem Wohnort. Gesamtstadt ohne auswärtige Schüler/-innen; (2) ohne Abendrealschule; (3) ohne Abendgymnasium-Weiterbildungskolleg Emscher-Lippe; (4) einschließlich Evangelische Gesamtschule Bismarck

71 Prozent der Schüler/-innen nichtdeutscher Herkunft kommen aus türkischen Familien.

Blickt man auf den Anteil von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund an den verschiedenen Schulformen in der Gesamtstadt, dann haben 55 Prozent aller Grundschüler/-innen, 58 Prozent aller Hauptschüler/-innen, 53 Prozent aller Gesamtschüler/-innen, 51 Prozent aller Förderschüler/-innen, 39 Prozent aller Realschüler/-innen und 27 Prozent aller Gymnasiast/-innen einen Migrationshintergrund (vgl. Stadt Gelsenkirchen 2011a, S. 66ff.).

Die beiden Bismarcker Grundschulen haben einen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund von jeweils ca. 66 Prozent. Auch mehr als die Hälfte der Schüler/-innen der Realschule (53 Prozent) haben einen Migrationshintergrund (vgl. Stadt Gelsenkirchen 2012, S. 37 ff.). Die private Evangelische Gesamtschule Bismarck gibt ihren Ausländeranteil mit 20,4 Prozent an (vgl. ebd. S. 60).

Im Jahr 2010 wechselten in Bismarck von den 167 Grundschulabgänger/innen 25 (15 Prozent) zur Hauptschule, 37 (22,2 Prozent) zur Realschule, 29 (17,4 Prozent) zum Gymnasium, 69 (41,3 Prozent) zur Gesamtschule und 7 (4,2 Prozent) zur Förderschule. Zum Vergleich: in der Gesamtstadt wechselten 10,5 Prozent zur Hauptschule, 24,7 Prozent zur Realschule, 27,1 Prozent zum Gymnasium, 34,2 Prozent zur Gesamtschule und 3,5 Prozent zur Förderschule (vgl. Stadt Gelsenkirchen 2011b, Tab. 4.1.21).

Von den 42 nichtdeutschen Grundschulabgänger/-innen wechselten zehn zur Hauptschule, zwölf zur Realschule, nur zwei zum Gymnasium, aber 16 zur Gesamtschule und zwei zur Förderschule (vgl. ebd. Tab. 4.1.22).

Insgesamt besuchen von den Bismarcker Schüler/-innen der Klassen 5 bis 13 14 Prozent die Hauptschule, 20 Prozent die Realschule, 40 Prozent das Gymnasium und 25 Prozent die Gesamtschule. Damit hat Bismarck im Vergleich zur Gesamtstadt einen geringeren Teil an Gesamtschülern (Gesamtstadt: 36 Prozent) und einen leicht höheren Teil an Gymnasiasten (Gesamtstadt: 36 Prozent). Hier ist allerdings zu bedenken, dass die Wahl zwischen Gymnasium und Gesamtschule häufig nicht nur vom Leistungsprofil der Schüler/-innen abhängt, sondern auch von der Nähe zum Wohnort oder auch von speziellen Schulprofilen (vgl. Stadt Gelsenkirchen 2011a, S. 62).

In der Stadt Gelsenkirchen verließ im Abgangsjahr 2010 jedes zehnte Kind (10,2 Prozent) die Schule ohne Schulabschluss (5 Prozent Förderschüler; 5,2 Prozent Regelschüler). Damit liegt diese Quote fast doppelt so hoch, wie im Land NRW (insgesamt 5,5 Prozent, 3 Prozent Förderschüler; 2,5 Prozent Regelschüler) (vgl. ebd., S. 72).

Am 01.12.2010 gab es in Gelsenkirchen Bismarck sieben Kindertageseinrichtungen, davon vier in städtischer, zwei in katholischer und eine in evangelischer Trägerschaft mit insgesamt 458 belegten Kindergartenplätzen (vgl. Stadt Gelsenkirchen 2011b, Tab. 3.2.03).

In Bismarck gibt es zwei Grundschulen (GGS Marschallstraße/GGS Bickernstraße) eine Realschule (Mulvany-Realschule) und eine Gesamtschule. Letztere befindet sich in privater Trägerschaft der Evangelischen Kirche von Westfalen, besteht seit 1998, wird von ca. 1150 Kindern besucht (davon 250 in der Oberstufe) und ist einem besonderen reformpädagogischen Ansatz verpflichtet (vgl. http://www.e-g-g.de/rahmen/Konzept.html). Da es in Bismarck weder eine Hauptschule noch ein Gymnasium gibt, werden die entsprechenden Schulen in den benachbarten Stadtteilen besucht.

Die beiden Bismarcker Grundschulen sind wie fast alle Gelsenkirchener Grundschulen Offene Ganztagsschulen und bieten entsprechende Ganztags- und Betreuungsangebote bis in den Nachmittag hinein an. An der Mulvany-Realschule befindet sich der Ganztag im Aufbau und wird im Schuljahr 2011/12 für die Klassen 5 bis 7 angeboten. Hierzu werden Mittel aus dem Programm „Geld oder Stelle" des Landes Nordrhein-Westfalen eingesetzt.

4.2.2 Freizeitangebote

Im Vergleich zur Gesamtstadt Gelsenkirchen ist das Angebot an Freizeit- und Sportmöglichkeiten sowie an Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit in Bismarck relativ gut. So befindet sich die ZOOM Erlebniswelt im Stadtteil. Dabei handelt es sich um einen Zoo, der mit über 1 Mio. Besuchern jährlich überregional bekannt ist, aufgrund hoher Eintrittspreise aber nicht als regelmäßiger Ort der Freizeitgestaltung für Bismarcker Kinder und Jugendliche zu bezeichnen ist.

Dies trifft schon eher auf das Consolgelände zu, dem Gelände der ehemaligen Zeche Consodilation, welches mithilfe der EU zu einem Freizeitpark ausgebaut wurde. Hier befindet sich ein Theater, Museen, eine Trendsportanlage sowie das Musikprobenzentrum C4, in dem mehr als 200 Musiker/-innen aus ca. 50 Bands proben, sich qualifizieren und austauschen.

Das Consol-Theater ist ein vielfach ausgezeichnetes Kinder- und Jugendtheater, dessen Räume außerdem für vielfältige Veranstaltungen, z.B. von Jazzinitiativen oder Musikschulen genutzt werden (vgl. Forum 2000, 2011, S. 17). Das museale Angebot besteht aus zwei ehemaligen Maschinenhäusern in denen industrielle Technik und Alltagsgegenstände aus dem Bergbau präsentiert werden.

Die aus Mitteln des Landes NRW, der Stadt Gelsenkirchen sowie der des Gelsensport Sportmanagement finanzierte Trendsportanlage Consol kooperiert mit dem Schalker Fan-Projekt und bietet neben dem kostenfreien Verleih von Sportgeräten und der Bereitstellung von Sportflächen (Basketball, Fußball, Beachvolleyball, Skaten) auch Sportkurse, Vereinsangebote und Veranstaltungen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene an. Die Anlage wird pädagogisch betreut und es ist geplant, ein Netzwerk bestehend aus Gelsensport, Sportvereinen, dem Schalker Fan-Projekt, Schulen, Bildungswerk sowie der im Stadtteil ansässigen sozialen bzw. kulturellen Organisatio-

nen, der Jugendarbeit und des bürgerschaftlichen Engagements aufzubauen, um so die Betreuung und die Auslastung des Geländes der Trendsportanlage zu verbessern (vgl. http://www.trendsportanlage-consol.de).

Neben diesen Angeboten bietet das Consol-Gelände weitläufige Außenflächen, die für Veranstaltungen genutzt werden können, aber auch insbesondere Jugendliche zu informellen Treffen einladen.

In Bismarck gibt es außerdem vier Fußball- bzw. Handballfelder und vier städtische Turnhallen; zudem elf öffentliche Kinderspielplätze und zwei Bolzplätze mit einer Gesamtfläche von 31.329 m² (vgl. Stadt Gelsenkirchen 2011b, Tab. 3.2.04). Für Veranstaltungen und informelle Treffen bietet sich auch der zentral gelegene Bürgerplatz an.

Eine Reihe von Vereinen, vor allem aus dem Sportbereich (Fußball, Turnen, Leichtathletik, Judo, Gymnastik etc.) bieten entsprechende Aktivitäten für alle Altersgruppen an. Hinzu kommt eine Reihe von für das Ruhrgebiet typischen Vereinen aus dem Kleingartenbereich oder der Kleintierzüchtung (vgl. Forum 2000, S. 14ff.). Auch die Begegnungsstätte Haverkamp wird von einem Verein betrieben und bietet Räume für gemeinnützige und private Veranstaltungen.

Im Jahresverlauf gibt es zudem eine Reihe von Festen und Events (z.B. Bürgerplatz-Party, Weihnachtsmarkt, Kinderkarnevalsumzug, Drachenfest, Pfarrfest) die von den örtlichen Vereinen bzw. Kirchengemeinden veranstaltet werden (vgl. Forum 2000, S. 8ff).

Im sozialen Bereich ist neben den Kirchengemeinden vor allem die Arbeiterwohlfahrt aktiv. Diese betreibt neben dem Vernetzungsprojekt „Familienfreundliches Bismarck/Schalke-Nord“ (s.u.), das Internationale Migrantenzentrum (IMZ), welches Beratung zu sozialen, rechtlichen und gesundheitlichen Fragestellungen anbietet und Jugendliche auf den Hauptschulabschluss vorbereitet.

4.2.3 Vernetzungsstrukturen

Bildungsnetzwerk Gelsenkirchen

Auf Ebene der Gesamtstadt Gelsenkirchen erleichtert die Zusammenlegung der Bereiche „Bildung“ und „Jugend/Familie“ Vernetzungsprozesse. So wurden seit Oktober 2008 zwei Referate der Stadt Gelsenkirchen, die sich einerseits mit Schulverwaltungsaufgaben, andererseits mit Jugend und Familie befasst hatten, zum Referat „Erziehung und Bildung“ zusammengelegt. Dieses Referat soll Sorge dafür tragen, dass „Erziehung und Bildung aus einer Hand“ zur Unterstützung der Zukunftschancen der Kinder und Familien angeboten wird (Stadt Gelsenkirchen 2011a, S. 19).

Im Januar 2009 wurde ein „Kooperationsvertrag zur Entwicklung eines Bildungsnetzwerkes in der Bildungsregion Gelsenkirchen“ zwischen dem Land NRW (vertreten durch das Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) des Landes NRW) und der Stadt Gelsenkirchen (vertreten durch den Oberbürgermeister der Stadt) unterzeichnet. Gemeinsames Ziel ist die Verbesserung der Lebens- und Lernchancen aller Kinder und Jugendlichen in der Bildungsregion Gelsenkirchen. Als Ziele werden benannt: Erstens die Persönlichkeit junger Menschen zu entwickeln und zu stärken, zweitens sie zu eigenverantwortlichem Handeln und zur Wahrnehmung von Aufgaben für die Gemeinschaft zu befähigen und drittens sie für das Berufsleben zu qualifizieren und auf dem Weg in die Erwachsenenwelt zu begleiten. Laut der Vereinbarung liegen die Schwerpunkte

der Kooperation (1) bei der Einzelunterstützung von Schüler/-innen, die aufgrund von Benachteiligungen oder Beeinträchtigungen Hilfe zur Bewältigung alltäglicher Lebensprobleme benötigen, (2) bei der Entwicklung von gemeinsamen Maßnahmen zur Verbesserung der sozialen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen und (3) bei der Mitwirkung an der Gestaltung des Übergangs von Schule in den Beruf (vgl. ebd., S. 76). Das Bildungsnetzwerk in Gelsenkirchen besteht aus der Lenkungsgruppe, dem Kommunalen Bildungsbüro und der Gelsenkirchener Bildungskonferenz (vgl. ebd.).

Als Ziele des Netzwerks werden genannt:

- Ausbau der vorhandenen Kooperations- / Netzstrukturen
- Unterstützung einer bestmöglichen Erziehung und Förderung von Kindern und Jugendlichen
- bruchfreie Bildungsbiografien
- Stärkung der Schul- und Unterrichtsentwicklung
- Steigerung der Zahl der Schulabgänger mit qualifizierten Abschlüssen
- Verbesserung der Ausbildungsfähigkeit der Entlassschüler

(vgl. Zenker-Broekmann 2009)

Ein wichtiges Element der regionalen Kooperation im Bildungsbereich ist die Lenkungsgruppe, die aus Vertreter/-innen des Landes und der Stadt Gelsenkirchen besteht. Diese Gruppe trifft Absprachen und fällt Entscheidungen für die Bildungsregion, nimmt Empfehlungen der Bildungskonferenz auf, gibt Impulse an die Bildungskonferenz zurück und koordiniert die Umsetzung der Vorgaben durch die Bildungskonferenz (vgl. Zenker-Broekmann 2009). In dieser Gruppe ist die Kinder- und Jugendarbeit nicht vertreten.

Das kommunale Bildungsbüro (KBB) arbeitet seit 2008 in Gelsenkirchen und konnte durch die Förderung des Programms „Regionale Bildungsnetzwerke NRW“ seine Tätigkeit ausweiten. Durch den Kooperationsvertrag mit dem Land NRW (ab 2009) wurde eine zusätzliche Stelle geschaffen und das Aufgabenfeld des KBBs erweitert. Es ist im Referat „Bildung und Erziehung“ integriert und hat die Aufgabe, Bildung als Querschnittsaufgabe zu koordinieren sowie regionale und kommunale Netzwerkarbeit zu planen. Das Aufgabenspektrum reicht von der qualitativen Weiterentwicklung der OGS über die Organisation und Planung einer durchgehenden Förder- und Betreuungskette sowie von schulischen Modellprojekten bis hin zum Bildungsmonitoring (vgl. Stadt Gelsenkirchen 2011a, S. 20). Lokale Aktivitäten und bereits bestehende Kooperationen werden in einem Bildungskataster erfasst, sodass Lücken sichtbar und durch Vernetzungen systematisch geschlossen werden können (vgl. Heinrich-Böll-Stiftung 2012, S. 13). Per Newsletter werden die beteiligten Institutionen vom KBB über die Entwicklungen im Bildungsnetzwerk informiert.

Das Team des Kommunalen Bildungsbüros soll die Expertise aus der Ganztagsbildung mit der systematischen Verbesserung des Übergangs zwischen Schulen verknüpfen. So wurden eine Grund- und eine Gesamtschule ausgewählt, für die im Rahmen des Projekts „Gemeinsam Länger Lernen“ (GELL) ein abgestimmtes und wissenschaftlich evaluiertes Übergangskonzept entwickelt wurde (vgl. Heinrich-Böll-Stiftung 2012, S. 16). Andere Möglichkeiten der Unterstützung durch das KKB können die Bereitstellung von Räumlichkeiten und Moderations- oder Fortbildungsangeboten sein.

Ein weiteres zentrales Gremium der Vernetzung im Bildungsbereich ist die Gelsenkirchener Bildungskonferenz, in der die Repräsentanten aller Institutionen und das gesamte Spektrum der zivilgesellschaftlichen Ebene (auch der Jugendhilfe) vertreten sind. Dieses Gremium kommt in der Regel einmal im Jahr zusammen, tauscht sich über verschiedene Themenfelder aus und gibt Empfehlungen und Impulse (vgl. Heinrich-Böll-Stiftung 2012, S. 26; Zenker-Broekmann 2009). Im Vorfeld der Bildungskonferenzen bringt das Kommunale Bildungsbüro Schüler/-innen und Elternvertreter/-innen zusammen, sodass ein Austausch zur Vor- bzw. Nachbereitung der Konferenzen stattfinden kann. Des Weiteren werden hier die Vertreter/-innen für alle Schulformen zu den Bildungskonferenzen benannt (vgl. Heinrich-Böll-Stiftung 2012, S. 23).

Vernetzung in Gelsenkirchen-Bismarck

im Rahmen des Programmes „Stadtteile mit besonderem Erneuerungsbedarf“ sind in Gelsenkirchen-Bismarck Vernetzungsstrukturen entstanden, die über das Ende dieses Programmes hinaus Bestand haben. So sind im Verein Forum 2000 die ansässigen Vereine gut vernetzt. Dieser Verein ist im Rahmen des 2004 ausgelaufenen Programmes „Soziale Stadt“ entstanden und organisiert mit einer Reihe von engagierten Akteuren große Stadtteilfeste sowie einen Weihnachtsmarkt. Außerdem gibt er den Stadtteilführer „Der Consol-Lotse“ heraus, der Adressen und Tipps zur Freizeitgestaltung, zu Bildungseinrichtungen oder zum Gesundheitswesen enthält. Auch der Titel dieser Dokumentation nimmt Bezug auf die Bergbautradition des Stadtteils und dokumentiert die enge Verbundenheit mit der Montanindustrie. Gleichzeitig weist er auf die Herausforderungen des Strukturwandels hin, welcher in dieser Region längst nicht abgeschlossen ist.

Eine weitere Vernetzungsstruktur, die aus dem Programm „Soziale Stadt“ hervorgegangen ist, ist das Projekt „Familienfreundliches Bismarck/Schalke-Nord“ der Arbeiterwohlfahrt. Hier hat man sich unter dem neugesetzten Schwerpunkt „Familie“ zur Aufgabe gemacht, neue Strukturen, Projekt und Netzwerke in diesem Feld zu entwickeln. Unter anderem soll die Transparenz der Angebote für Familien im Stadtteil sichergestellt, ehrenamtliche Strukturen und Selbsthilfepotenziale gestärkt und gefördert, Angebote vernetzt und Ressourcen gebündelt, neue Ressourcen, Projektansätze und Kooperationspartner für die Stadtteilentwicklung gefunden und die Vernetzung und Kooperation von und mit Institutionen, Projekten und Initiativen vorangetrieben werden (vgl. http://www.awo-familienfreundliches.de/).

Fritz-Steinhoff-Haus

Auf der operativen Ebene im Bereich der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen haben sich in Gelsenkirchen-Bismarck in den letzten Jahren Vernetzungsstrukturen rund um die Aktivitäten des Fritz-Steinhoff-Hauses entwickelt, die im Kontext des Projektes Bildungsge(s)talten weiter ausgebaut werden sollen. Das Fritz-Steinhoff-Haus ist eine Einrichtung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und befindet sich in Trägerschaft des Bauverein Falkenjugend Gelsenkirchen e.V., welcher Träger von acht Häusern der Offenen Tür in Gelsenkirchen ist und außerdem OGS- und Sek.1-Schulprojekte sowie verschiedene Kooperationsprojekte u.a. im Bereich „Mobile Jugendsozialarbeit“ verantwortet. Das Fritz-Steinhoff-Haus bietet neben seinem offenen Angebot punktuell Angebote und Projekte im medienpädagogischen und kulturellen oder im kreativ-handwerklichen Bereich (u.a. Basteln, Holzwerkstatt, Kochen) an. Außerdem gibt es Ferienprogramme mit besonderen Themenstellungen. In der Einrichtung ist eine hauptberufliche pädagogi-

sche Fachkraft beschäftigt, die durch Ergänzungs- und Honorarkräfte unterstützt wird. Auch das Büro der lokalen Koordination des Projektes Bildungsgestalten befindet sich im Haus.

Die Weiterentwicklung einer lokalen Bildungslandschaft aus Sicht der Offenen Kinder- und Jugendarbeit kann an einer gut entwickelten Vernetzungsstruktur ansetzen. Kooperationspartner des Fritz-Steinhoff-Hauses sind verschiedene Schulen, wie die Grundschule an der Marschallstrasse und die Städtische Förderschule Antoniusschule. Frühere Kontakte zur Mulvany-Realschule und zur Evangelischen Gesamtschule Gelsenkirchen-Bismarck können reaktiviert werden. Dazu gehört auch die Zusammenarbeit mit Trägern, die im Bereich der Offenen Ganztagsschule tätig sind, wobei der Bauverein Falkenjugend Gelsenkirchen e.V. selbst auch Träger von Angeboten des Offenen Ganztags ist. Eng kooperiert wird zudem mit dem Pädagogischen Zentrum (PäDZe), welches in den 80er Jahren als ein freiwilliger Zusammenschluss von arbeitslosen Lehrer/-innen in Bismarck gegründet wurde. Die Mitglieder des PäDZe engagieren sich schwerpunktmäßig in der außerschulischen Kinder- und Jugendbildungsarbeit, organisieren Hausaufgabenhilfen oder auch Anti-Aggressions-Trainings und führen Ferienmaßnahmen durch. Damit nimmt das PäDZe eine Brückenfunktion zwischen Offener Kinder- und Jugendarbeit und Schule ein.

Andere Kooperationspartner sind Vereine und Verbände der Kinder- und Jugendarbeit, wie der SJD-Die Falken, Ortsverein Bismarck oder die Schreberjugend „Am Trinenkamp“, das städtische Familienzentrum „Auf der Hardt“, der AWO Ortsverein Bismarck, der SPD-Ortsverein Bismarck und der obengenannte Verein Forum 2000 e.V.

Seit Beginn des Projektes „Bildung(s)gestalten“ hat das Fritz-Steinhoff-Haus sich aktiv am Aufbau einer Vernetzungsstruktur zur Verbesserung der Bildungslandschaft beteiligt. In diesem Kontext entstehen weitere Kooperationen, z.B. mit dem Referat „Bildung und Erziehung“ der Stadt Gelsenkirchen und dem Consol4-IKM-Probenzentrum.

Als weitere potenzielle Partner für Kooperationen zur Entwicklung einer Bildungslandschaft in Gelsenkirchen-Bismarck bieten sich folgen Akteure an: Sportvereine, Kirchengemeinden, Moscheevereine, weitere Grundschulen und Kindergärten (teilweise mit Familienzentrum), der Progressive Eltern- und Erzieherverband NRW, die Begegnungsstätte Haverkamp, das Gesundheitshaus und Träger der Familienbildung und der Jugendberufshilfe. Außerdem kann die Zusammenarbeit mit anderen städtischen Einrichtungen, wie z.B. dem Kulturamt, noch intensiviert werden.

4.3 Standortprofil Gladbeck *(Linda Westheide)*

4.3.1 Sozialstatistische Daten

Eingrenzung, Größe, Lage, räumliche Gliederung

Die zum Kreis Recklinghausen gehörende Ruhrgebietsstadt Gladbeck liegt im Westen Nordrhein-Westfalens. Sie wird auf der Westseite von Bottrop und auf der Ostseite von Gelsenkirchen umschlossen; im Norden grenzt sie an die Stadt Dorsten. Der 610 ha große Stadtteil Brauck, der den Kern des Standortes des Projektes Bildung(s)gestallten in Gladbeck bildet, liegt ganz im Süden der Stadt und wird im Norden durch die A2 vom übrigen Stadtgebiet abgegrenzt. Auf der

Westseite wird Brauck durch den Fluss Boye als natürlich Grenze und die B 224 von Bottrop getrennt. Zur Stadt Gelsenkirchen verlaufen die Grenzen fließend. Etwa zwei Drittel des Stadtteils Brauck sind Wohn- und Bauflächen, während sich im Westen die Halden der Zeche Mathias Stinnes III/IV befinden.

Wie andere Ruhrgebietsstädte hat Gladbeck einen landwirtschaftlichen Ursprung. So überfluteten die Emscher und ihre Nebenflüsse zu Zeiten hohen Wasserstandes das Gebiet um Brauck herum regelmäßig, was fruchtbare Böden und die entsprechende landschaftliche Nutzung der Gegend zur Folge hatte. Mit Beginn der Kohleförderung und -veredelung um 1904 veränderte sich das Stadtbild des Ortes deutlich. Die landwirtschaftlich geprägte Gegend entwickelte sich zusehends zu einer Bergbausiedlung (1914), die zu dieser Zeit nur minimal mit einer öffentlichen Infrastruktur ausgestattet war (vgl. Baudezernat der Stadt Gladbeck, o.J. S. 5). In den 1940er/50er Jahren wurden im Stadtteil zwei Schulen erreichtet, sowie im Rahmen des Wiederaufbaus neue Wohnmöglichkeiten und ein Marktplatz geschaffen. Zur Aufwertung des Stadtteils wurde in den 1960ern der Südpark angelegt. Zu dieser Zeit siedelten sich auch die ersten Arbeitsemigranten, vorwiegend aus Italien, später aus Marokko und der Türkei, im Stadtteil an. Mit dem Ende des Jahrzehnts wurde auch das Ende des Bergbaus in Brauck eingeläutet. Zwar blieb in Brauck bis 1990 ein Werkstattbetrieb der Ruhrkohle AG erhalten; aber bereits 1967 verlor der Stadtteil mit der Schließung der Zeche Mathias Stinnes III/IV 2.000 Arbeitsplätze und damit auch seine Identität als Standort des Bergbaus. Zuletzt wurde 1994 durch den Bau des Gewerbeparks eine Verbesserung der Arbeitsmarktlage und ökonomischen Stabilisierung des Stadtteils angestrebt. Aktuelle Veränderungen vollziehen sich im Rahmen des Programms „Soziale Stadt NRW“.

Bevölkerungsstruktur

Ende Juli 2011 lebten in Gladbeck 75.827 Personen. Der etwas größere Anteil der Bevölkerung (39.063 vs. 36.764) ist weiblich (vgl. Bürgermeister der Stadt Gladbeck 2011, S. 5). Insgesamt leben in Gladbeck 8.489 Menschen ausländischer Herkunft, was einem Anteil von 11,2 Prozent entspricht.

Betrachtet man die Bevölkerungsstruktur differenziert nach dem Alter der Personen, so zeigt sich, dass 72,4 Prozent der Bevölkerung 27 Jahre alt und älter ist. Der Anteil der jüngeren Bevölkerung liegt deutlich darunter. Für die null bis unter sechs Jährigen errechnet sich ein Anteil von 8,6 Prozent und für die sechs bis unter 27 Jährigen eine Quote von 22,7 Prozent (vgl. ebd.).

2010 wurden in Gladbeck 579 Kinder geboren. Seit 2007 sind die Geburtenzahlen stetig zurückgegangen, so gab es in diesem Jahr noch 641 Geburten (vgl. Stadt Gladbeck o.J., S. 4).

Im Stadtteil Brauck lebten im Juli 2011 12.180 Personen, darunter 2.452 mit ausländischer Herkunft, was einen prozentualen Anteil von 20,1 Prozent ausmacht (vgl. Bürgermeister der Stadt Gladbeck 2011, S. 5). Somit lebt etwa ein Drittel aller Migranten/-innen aus Gladbeck im Stadtteil Brauck. Diese stammen aus rund 100 verschiedenen Nationen (vgl. Stadt Gladbeck 2010, S. 9).

Der Blick auf die Altersstruktur zeigt, dass der Anteil der Bevölkerung im Alter von mindestens 27 Jahren bei 68,6 Prozent liegt (vgl. Tabelle 6). Insgesamt sind die Personen in Brauck somit etwas jünger als in ganz Gladbeck. Der Anteil der unter 6 Jährigen (10,5 Prozent) und der 6 bis 27 Jährigen (25,4 Prozent) liegt etwas über dem Durchschnitt.

Tab. 6: Altersstruktur in Gladbeck und Gladbeck-Brauck nach Altersgruppen (Angeben in Prozent und absolut)

	0 bis unter 6	6 bis unter 27	27 und älter	Gesamt
Gladbeck	3.700	17.214	54.913	75.827
	8,6%	22,7%	72,4%	
Gladbeck Brauck	731	3.089	8.360	12.180
	10,5%	25,4%	68,6%	

Quelle: Bürgermeister der Stadt Gladbeck: Bevölkerungsstatistik der Stadt Gladbeck 2011, S. 7; Eigene Darstellung

Wie in Gladbeck insgesamt, sind die Geburten auch im Stadtteil Brauck seit 2007 stetig gesunken. 2010 wurden nur noch 105 Kinder geboren; 2007 waren es noch 126 (vgl. Stadt Gladbeck o.J., S. 4).

Arbeitslosenquote[8]

Im Oktober 2011 wurde für die Stadt Gladbeck eine Arbeitslosenquote von 11,7 Prozent errechnet (vgl. Stadt Gladbeck – Referat für Wirtschaftsförderung und Stadtentwicklung). Somit sind die Arbeitslosenzahlen im Vergleich zu den ersten drei Monaten des Jahres um einen Prozentpunkt gesunken. Frauen sind in Gladbeck etwas häufiger arbeitslos als Männer (12,4 Prozent vs. 11,1 Prozent) und ältere Menschen zwischen 55 und 65 Jahren (11,7 Prozent) etwas häufiger als junge Menschen unter 20 (4,8 Prozent) bzw. 25 Jahren (9,7 Prozent). Insgesamt sind Ausländer/-innen am häufigsten von Arbeitslosigkeit betroffen. Ihr Anteil liegt mit 25,4 Prozent deutlich über dem Durchschnitt. Die Arbeitslosenquote von 11,7 Prozent entspricht 4.250 arbeitslosen Personen in Gladbeck, von denen 739 gemäß dem dritten Sozialgesetzbuch und 3.511 Personen gemäß dem zweiten Sozialgesetzbuch als arbeitslos gelten (vgl. Agentur für Arbeit Gelsenkirchen 2011).

Einkommen

Durchschnittlich verfügten die Einwohner Gladbecks 2009 über ein Jahreseinkommen in Höhe von 16.507 EUR (vgl. IT.NRW 2011, S. 24). Damit ist das Einkommen im Vergleich zum Einkommen in Nordrhein-Westfalen unterdurchschnittlich niedrig. Hier liegt das Einkommen bei 19.824 EUR. Seit 2005 zeigt sich für Gladbeck, wie auch für gesamt NRW, tendenziell eine Einkommenssteigerung.

Für das Jahr 2007 wurde für die Haushalte in Gladbeck ein durchschnittliches Monatseinkommen von 2.422 EUR errechnet (vgl. Strohmeier et al. 2008). Betrachtet man die Einkommensverteilung über die Bevölkerung, so zeigt sich, dass ca. sieben Prozent der Haushalte ein Nettoeinkommen unter 1.000 EUR zur Verfügung steht, während je ein Drittel ein Einkommen über 1.000 bis 2.000 EUR bzw. 2.000 bis 3.000 EUR bezieht. Fast ein Viertel verfügt über 3.000 EUR im Monat. Nach einer Umrechnung auf das Äquivalenzeinkommen wurde – auf der Basis einer Armutsgrenze von 615 EUR und einer bei 750 EUR liegenden Definition von armutsnahem Ein-

[8] Zur Arbeitslosenquote, zum Einkommen, zur Bildung und zu den Erziehungshilfen liegen aus dem Stadtteil Gladbeck-Brauck keine dezidierten Daten vor. Aus diesem Grund wird im Folgenden nur auf Daten, die sich auf die Gesamtstadt Gladbeck beziehen, zurückgegriffen.

kommen – errechnet, wie groß der Anteil der Familien in Gladbeck ist, der von Armut betroffen oder bedroht ist. Demnach sind 58 Prozent der Familien nicht arm, während 12 Prozent mit einem Einkommen in Armutsnähe und 30 Prozent der Familien in Armut leben. Insgesamt ergibt sich für Familien mit Kindern ein 30-prozentiges Armutsrisiko. Insbesondere Familien mit drei und mehr Kindern und Alleinerziehende wiesen nach diesen Berechnungen ein hohes Armutsrisiko von 56 Prozent bzw. 50 Prozent auf.

Bildung

In Gladbeck gibt es 12 Grundschulen mit insgesamt 15 Teilstandorten (vgl. Stadt Gladbeck, Homepage). Von den 2.402 Schüler/-innen die im Schuljahr 2010/2011 eine Ganztagsschule besuchten, nutzen 31 Prozent, also 745 Kinder, das Ganztagsangebot (vgl. Stadt Gladbeck, o.J., S. 8). Gemessen an den Inanspruchnahmedaten ist die Akzeptanz der OGS in Gladbeck seit dem Schuljahr 2007/2008 stetig gestiegen.

Auch das Angebot an weiterführenden Schulen ist recht umfangreich. Es befinden sich zwei Haupt-, drei Real, eine Gesamt- und eine Waldorfschule in der Stadt (vgl. Stadt Gladbeck, Homepage). Neben letzterer gibt es auch die Möglichkeit an einem der drei Gymnasien ein Abitur zu machen. Für Kinder mit einem speziellen Förderbedarf gibt es drei Förderschulen, davon eine mit dem Schwerpunkt auf der Förderung der geistigen Entwicklung und zwei mit dem Schwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung. Darüber hinaus gibt es in Gladbeck noch zwei Berufsschulen.

Im Stadtteil Brauck stehen drei Schulen für den Primarbereich zur Verfügung. Dabei können die Eltern zwischen einer Gemeinschaftsgrundschule, einer katholischen Grundschule und der Freien Waldorfschule wählen (vgl. Stadt Gladbeck Homepage). Nur erstere bietet einen Offenen Ganztag an. Von den 96 Schüler/-innen, die die Offene Ganztagsschule in Brauck besuchen, nutzen 47 Kinder das Betreuungsangebot (vgl. Stadt Gladbeck, o.J., S.8).

Neben der Freien Waldorfschule gibt es in Brauck noch drei weitere Weiterführende Schulen, und zwar eine Haupt-, eine Real- und eine Förderschule. Die Haupt- und die Realschule bilden gemeinsam ein Schulzentrum.

Für das Schuljahr 2006/2007 wurde in Gladbeck eine gymnasiale Übergangsquote von 32,6 Prozent erreicht, was leicht unter der NRW-weiten Durchschnitt von 38,8 Prozent liegt (vgl. Terpoorten 2008, S.9). Die Differenz erklärt sich hauptsächlich durch die etwa sieben Prozentpunkte höhere Übergangsquote im Bereich der Gesamtschulen (24,7 Prozent vs. 17,2 Prozent). Die Übergänge zu den Real- und Hauptschulen entsprechen in etwa dem Landesdurchschnitt. So besuchten 27,5 Prozent der Gladbecker einer Real- und 14,5 Prozent eine Hauptschule (Landesweit: 27,8 Prozent und 15,7 Prozent).

Bezüglich der Schulabschlüsse ähnelt die Verteilung in Gladbeck der in Nordrhein-Westfalen. Fast die Hälfte der Gladbecker Schulabgänger verließ die Schule mit einer Fachoberschulreife (48,6 Prozent vs. 40,9 Prozent in NRW) (vgl. Terpoorten 2008, S. 9). Der zweithäufigste Abschluss ist das Abitur (23,3 Prozent vs. 27,2 Prozent in NRW). Etwas seltener machten die Schüler/-innen einen Hauptschulabschluss (20,2 Prozent vs. 21,9 Prozent in NRW). Betrachtet man den Anteil der jungen Menschen, die die Schule ohne einen Abschluss verlassen, so sind die Unterschiede zwischen Gladbeck (6,4 Prozent) und Nordrhein-Westfalen (6,6 Prozent) sehr gering. In etwa jede/r 16te Schüler/-in verlässt die Schule ohne einen Schulabschluss. Am seltens-

ten wird in Gladbeck, aber auch auf Landesebene die Fachhochschulreife als Schulabschluss angegeben (1,5 Prozent vs. 3,5 Prozent in NRW). Für 2009 haben sich die Zahlen verbessert. So ist der Anteil der Schulabgänger/-innen mit Abitur (26,5 Prozent) oder Fachoberschulreife (49,5 Prozent) gestiegen, während die Quote der Schüler/-innen ohne Schulabschluss oder mit Hauptschulabschluss gesunken ist (vgl. IT.NRW 2011, S.13). Lediglich der Anteil der Schulabsolventen/-innen mit Fachhochschulreife ist konstant geblieben.

Betrachtet man den Anteil Schüler/-innen mit ausländischen Wurzeln für die einzelnen Schulformen, so zeigt sich eine abnehmende Bildungsbeteiligung dieser jungen Menschen mit zunehmendem Anforderungsniveau der Schulform (vgl. IT.NRW 2011, S. 13). So ist der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an Hauptschulen am höchsten (40,3 Prozent) und an Gymnasien am niedrigsten (3,7 Prozent). An den Förderschulen hat jedes dritte Kind (34,2 Prozent) eine ausländische Herkunft. Mit je einem Anteil von 28,3 Prozent bzw. 28,9 Prozent sind diese Kinder und Jugendlichen an den Grund-, bzw. Gesamtschulen vertreten. Am zweit geringsten – nach den Gymnasien – ist der Anteil ausländischer Schüler/-innen an Realschulen. Insgesamt machen ausländische Kinder und Jugendlichen einen Anteil von 20,6 Prozent an allen Schüler/-innen (9.963) in Gladbeck aus. Von den 2.081 Berufsschüler/-innen haben 10,3 Prozent einen Migrationshintergrund (vgl. IT.NRW 2011, S.14).

Erziehungshilfen

In Gladbeck wurden 2009 1.034 Hilfen zur Erziehung geleistet[9], wodurch 1.039 Kinder erreicht wurden (vgl. Fendrich/Pothmann/Wilk 2011, S.118). Die Hilfen zur Erziehung lassen sich grob in Erziehungsberatung, ambulante Hilfen und stationäre Hilfen differenzieren. Somit sind von den 1.039 erreichten jungen Menschen 532 im Rahmen einer Erziehungsberatung unterstützt worden, wobei dieses Angebot etwas häufiger für Probleme mit Jungen, als für Mädchen beansprucht wurde (57 Prozent vs. 43 Prozent [10]) (vgl. Fendrich/Pothmann/Wilk 2011, S.118 und 143). Bezüglich des Alters zeigt sich, dass etwas mehr als die Hälfte der Fälle die Beratung aufgrund der Erziehungsprobleme mit Kindern unter zehn Jahren in Anspruch genommen wurde. So machen Kinder und Jugendliche im Alter von über zehn Jahren einen Anteil von 48 Prozent aus. Im Rahmen ambulanter Hilfen wurden 188 Kinder und Jugendliche erreicht[11]. Hingegen wurden 314 junge Menschen stationär untergebracht (vgl. Fendrich/Pothmann/Wilk 2011, S.118). Insgesamt erhielten sechs Jungen oder junge Männer im Alter von über zehn Jahren eine Eingliederungshilfe gemäß §35a SGB VIII[12] (vgl. Fendrich/Pothmann/Wilk 2011, S.149).

[9] Angegeben sind hier die Fälle, die bis zum Jahres Ende abgeschlossen oder über die Jahresgrenze hinweg weitergeführt worden sind.
[10] Angegeben sind hier die Fälle, die über den Stichtag (31.12.2009) hinaus weiterhin eine Erziehungsberatung beanspruchen.
[11] Angegeben sind hier die Hilfen, die bis zum Jahres Ende abgeschlossen oder über die Jahresgrenze hinweg weitergeführt worden sind.
[12] Angegeben werden hier die Eingliederungshilfen, die 2009 abgeschlossen oder im Folgejahr fortgesetzt wurden.

Jugendkriminalität

Von 552 Jugendgerichtsfällen in Gladbeck wurden im Jahr 2010 80 im Stadtteil Brauck verzeichnet (vgl. Stadt Gladbeck o.J., S.10). Für das gesamte Stadtgebiet ist seit 2007 ein Rückgang der Fälle zu verzeichnen. In Brauck setzt dieser Trend erst mit dem Jahr 2008 ein. So stieg die Anzahl der Fälle von 88 im Jahr 2007 auf 95 im Jahr 2008 an. 2009 gab es mit 81 Fällen schon deutlich weniger Jugendgerichtsfälle in Brauck. Im Folgejahr blieb die Anzahl mit 80 Fällen nahezu stabil. Den Rückgang der Fälle führt die Stadt auf die verstärkten Angebote verschiedener Träger im Bereich „Antigewalt-Training“ zurück.

4.3.2 Freizeitangebote

Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit

Kinder und Jugendliche in Gladbeck haben die Möglichkeit verschiedene Jugendeinrichtungen zu besuchen (Freizeittreff Rentfort-Nord, Freizeittreff Brauck, KARO, Kinder- und Jugendhaus Kotten Nie, Maxus, OT Zweckel, OT Rosenhüge) (vgl. Stadt Gladbeck, o.J., S.11). Insgesamt wurden in den Jahren vor 2010 jährlich etwa 80.000 Besucher/-innen von den Mitarbeiter/-innen gezählt. Durch die Ferienangebote verschiedener Träger werden im Jahr ca. 12.000 junge Menschen erreicht.

Im Stadtteil Brauck befinden sich fünf Kinder- und Jugendeinrichtungen: das Falkenhaus Kurt Löwenstein Haus, die Teestube Rosenhügel, der Freizeittreff Brauck, der Kinder und Jugend Freizeittreff Karo und das internationale Mädchenzentrum. Letzteres ist der Standort des Projektes „Bildung(s)gestalten“ in Gladbeck (vgl. www.Jugend-in-Gladbeck.de).

Jugendverbände, Sportvereine etc.

In Gladbeck gibt es eine Vielzahl an Sportvereinen, die ein breites Angebot von Ballsportarten über Fitness und Entspannung bereitstellen (Sportportal Gladbeck). Fast 19.000 Bürger sind Mitglieder von Sportvereinen (vgl. Stadt Gladbeck Homepage). Der Stadt Sportverband Gladbeck bietet Interessierten rund um das Thema Sport aktuelle Informationen auch zu Veranstaltungen, Kursen und Projekten. Allein 61 Vereine sind mit ihren Angeboten auf der Homepage verlinkt.

Im Stadtteil Brauck gibt es fünf Sporthallen, die jeweils an den Schulen verortet sind und fünf Sportplätze. Zudem gibt es ein Lehrschwimmbecken (vgl. Stadt Gladbeck Homepage).

Kommerzielle Freizeitangebote für Jugendliche

Für die Freizeit im Wasser bietet Gladbeck ein Hallen- und ein Freibad mit zwei bzw. vier Schwimmbecken und einem Springturm. (vgl. Wirtschaftsförderung Stadt Gladbeck 2011, S.6). Zudem kann eine Minigolfanlage in den Sommermonaten täglich bespielt werden (vgl. Gladbeck City Homepage). Rund um das Wasserschloss Wittringen gibt es weitere Möglichkeiten zur Freizeitbeschäftigung, wie eine Tennisanlage, ein Bouleplatz, eine Bogenschießanlag, einen Bootssteg und einen Streichelzoo. Teilweise können diese Angebote auch kostenlos genutzt werden. Des Weiteren bietet das Kommunale Kino Gladbeck ein Programm für Filmliebhaber/-innen an.

Informelle Treffs

Möglichkeiten sich im Freien zu treffen, bieten die zehn Spielplätze im Stadtteil Brauck (vgl. Baudezernat der Stadt Gladbeck). Die neu gestalteten Halden können vielfältig genutzt werden. So ergeben sich hier Möglichkeiten zum Wandern, Joggen und Fahrradfahren oder Mountainbiken. Im Winter bietet die vulkanartige Aufschüttung der Mottenbruchhalde eine ideale Rodelstrecke. Eine weitere Freifläche ist der Südpark und die Ufer des Hahnenbachs. Darüber hinaus sind die Parkplätze der Lebensmittelläden, die Schulhöfe und die Sportplätze in der Umgebung mögliche informelle Treffs für die Jugendlichen.

Außerschulische Bildungs- und Kultureinrichtungen

Im Bereich Kultur bietet die Stadt Gladbeck ein recht umfangreiches Angebot. So können Anwohner/-innen und Touristen/-innen sich im Kulturbüro über verschiedene Veranstaltungen und Sehenswürdigkeiten informieren. Dazu gehört unter anderem ein Museum, das Martin Luther Forum, die Mathias-Jakobs-Stadthalle, das Kommunale Kino, die Neue Galerie und die alte Spedition, welche sich im Stadtteil Brauck befindet. In den genannten Räumlichkeiten werden Ausstellungen oder Filme gezeigt, Konzerte oder Theater gespielt. Möglichkeiten zur eigenen Betätigung bieten die Musikschule, die Jugendkunstschule und die VHS.

Seit 2006 gibt es in Gladbeck eine Kinder- und Jugenduniversität, die 6 bis 18-Jährigen thematisch unterschiedliche Angebote bietet (vgl. www.Jugend-in-Gladbeck.de). In universitätsähnlichen Strukturen lernen die jungen Menschen von Fachleuten etwas zu den Themen Kunst, Literatur, Technik, Fremdsprachen etc. Die einzelnen Angebote werden im Vorlesungsverzeichnis veröffentlicht. Die Teilnahme ist verbindlich und kostenpflichtig und wird bescheinigt.

4.3.3 Vernetzungsstrukturen

In der Stadt Gladbeck bestehen bereits Vernetzungsstrukturen unterschiedlicher Art, auf die das Projekt „Bildung(s)gestalten“ zurückgreifen kann, bzw. mit dessen einzelnen Akteuren kooperieren kann.

Gladbecker Bündnis für Familie – Erziehung, Bildung, Zukunft

Das Gladbecker Bündnis für Familie – Erziehung, Bildung, Zukunft ist ein Zusammenschluss wesentlicher Akteure und Institutionen aus den Bereichen Familie, Jugendliche und Kinder, Freie Träger, Verbände und Parteien sowie der Stadt Gladbeck (vgl. Gladbecker Bündnis für Familie Homepage). Gemeinsam erörtern die Bündnispartner zweimal im Jahr, welche Angebote es gibt und wie sie vernetzt und weiterentwickelt werden können. Außerdem wird über strategische Initiativen und Ziele beraten. Die Projektleitung des Projektes Bildung(s)gestalten wird über die Ergebnisse der Sitzungen informiert.

Die Projekte, Veranstaltungen und Angebote, die durch das Bündnis begleitet und angestoßen worden sind, lassen sich grob in sechs Kategorien unterteilen: Kleinkindphase, 1. Schulkindphase, 2. Schulkindphase, Jugend- und Ausbildungsphase, umfassende Familienphase und lebensphasenübergreifende Projekte. Bis Mitte 2009 hat das Bündnis auf seiner Homepage 32 Veranstaltungen und Projekte vorgestellt.

Ein wichtiger Baustein des Bündnisses ist das Audit-Verfahren „Familiengerechte Kommune“. Ziel dieses Verfahrens ist es, Kommunen dabei zu helfen eine familienfreundliche Stadt zu werden. So werden entsprechende Konzepte erstellt und intern und extern dokumentiert. Der seit 2008 installierte Baustein soll dabei helfen, gemeinsame Handlungsfelder des Bündnisses zu identifizieren und Entwicklungen anzustoßen. Der Ratsbeschluss und zusätzliche Zielvereinbarungen schaffen Verbindlichkeit für die entwickelten Strategien. Im Rahmen der Arbeit stellt sich das Verfahren als Prozesssteuerungselement dar, das die qualitative Weiterentwicklung und die strategische Bündelung der Aktivitäten des Bündnisses unterstützt.

Das Regionale Bildungsnetzwerk

Aufbauend auf dem Projekt „Selbstständige Schule NRW“, welches von 2002 bis 2008 durchgeführt wurde, wurde im November 2009 zwischen dem Land Nordrhein-Westfalen und dem Kreis Recklinghausen ein Kooperationsvertrag geschlossen (vgl. Kreis Recklinghausen, S.2 ff., Kreis Recklinghausen 2011, S.17, Kreis Recklinghausen Homepage). Im Rahmen dieser Kooperation soll in staatlich-kommunaler Verantwortung das durch das Modellprojekt initiierte regionale Bildungsnetzwerk weiterentwickelt werden. Durch den Lenkungsausschuss und (kleinere) Lenkungskreise soll die Beteiligung aller interessierten Organisationen an einer jährlichen Bildungskonferenz gesichert werden. Zur Umsetzung dieses Vorhabens wurde im Kreis Recklinghausen ein Regionales Bildungsbüro installiert, welches die Kommunikation zwischen allen relevanten Akteuren (Schule, Städten, dem Land und Bildungsträgern) befördern soll.

Ziel des Programms „Selbstständige Schule“ war die Verbesserung der Qualität der schulischen Arbeit und des Unterrichts in verstärkter Eigenverantwortung der pädagogischen Arbeit der Schulen. Dazu wurde den Schulen mehr Freiheit im Einsatz von Finanzmitteln in Bezug auf Personal- und Sachkosten sowie hinsichtlich der Personalführung und Stellenbewirtschaftung gewährt. Im Rahmen einer systematischen schulinternen Qualitätsentwicklung und -sicherung sollte der Unterricht an die spezifischen pädagogischen Bedingungen der Einzelschule angepasst und die Mitwirkung und -verantwortung aller Beteiligten (Schulleitung, Kollegium, Schüler/-innen und Eltern) erprobt und implementiert werden. Auch sollte eine regionale Beratungs- und Unterstützungsstruktur in Zusammenarbeit mit dem Schulträger, der Schulaufsicht und den Schulen aufgebaut werden. Ein weiteres Ziel war die Schaffung einer „Regionalen Bildungslandschaft“, in der sich die Schulen beispielsweise in Netzwerken organisieren und eine enge Zusammenarbeit pflegen oder neue Formen der Ganztagsbetreuung erschließen.

Im Rahmen des Regionalen Bildungsnetzwerkes werden vier Teilprojekte verfolgt (Kreis Recklinghausen Homepage):

- *Bildung is(s)t gesund.* Das Projekt setzt eine gesunde Ernährung an Ganztagsschulen um und biete andern Schulen Materialen zu Orientierung bei der eigenen Umsetzung.
- *Schulleitungscoaching durch Seniorenexperten NRW.* Im Rahmen der Erweiterung der Kompetenz- und Tätigkeitsfelder der Schulleitungen wird zunehmend Managementwissen benötigt. Führungskräfte aus der Wirtschaft, die teilweise noch aktiv im Berufsleben stehen, vermitteln ihr Wissen ehrenamtlich an Schulleiter/-innen (vgl. SeniorExperten für NRW Schulen Homepage).

- *Startklar! Mit Praxis fit für die Ausbildung.* Für den Übergang von der Schule in den Beruf bietet das Projekt förderbedürftigen Jugendlichen Unterstützung. Zielgruppe sind die Schüler/-innen der 8. bis 10. Klasse von Förder-, Haupt- und Gesamtschulen.
- *Wirtschaft und Schule als Partner.* Ziel des Projektes ist es, Schüler/-innen im Rahmen der Berufsorientierung einen praktischen Einblick in die berufliche Wirklichkeit zu geben. Angesprochen werden dabei alle Schulformen. Derzeit findet das Projekt Anwendung in Münster und soll, wenn möglich, ebenfalls im Kreis Recklinghausen umgesetzt werden. In Münster arbeiten engagierte Betriebe gemeinsam mit Schulen sowie der Handwerkskammer Münster, der Agentur für Arbeit, dem DGB und der IHK Nord Westfalen an diesem Projekt.

Regionales Bildungsbüro

Das Regionale Bildungsbüro des Kreises Recklinghausen ist seit 2010 dem Fachdienst der Schulverwaltung zugeordnet. In den Aufgabenbereich fallen die Umsetzung und Unterstützung der Programme „Lernen vor Ort“ und „Regionales Bildungsnetzwerk“. In diesem Rahmen obliegt dem Bildungsbüro unter anderem die Ausrichtung von Fachveranstaltungen und Bildungskonferenzen sowie die Mitwirkung an Arbeitskreisen und Fachforen (vgl. Kreis Recklinghausen, S.2 ff.). Entsprechend ist das Büro mit verwaltungsfachlichem, pädagogischem und wissenschaftlichen Personal ausgestattet. Im Rahmen beider Programme sind weitere Teilprojekte verortet, deren Umsetzung das Bildungsbüro ebenfalls unterstützt.

Lernen vor Ort

Ziel des bundesweit durchgeführten Programms ist ein ganzheitliches Bildungsmanagement für das Lernen im Lebenslauf. Im Kreis Recklinghausen soll eine nachhaltige Verbesserung der Bildungsangebotsstruktur erreicht werden. Mittels Netzwerk- und Strukturbildung sollen „die bestehenden Schranken zwischen den Teilsystemen der Bildung“ (vgl. Kreis Recklinghausen Homepage) aufgelöst werden.

In den Handlungsfeldern Übergangsmanagement, Bildungsmonitoring, Familienbildung und Demografischer Wandel soll ein ganzheitliches Management für das Lernen im Lebenslauf entwickelt werden (vgl. Kreis Recklinghausen, S.2 ff.). Eine Umsetzung des Vorhabens erfolgt im Rahmen von Leuchtturmprojekten, die in verschiedenen Städten des Kreises angesiedelt sind und im Anschluss flächendeckend in die Alltagspraxis umgesetzt werden sollen. Ziel ist es, die Bildungsbeteiligung im Kreis Recklinghausen zu erhöhen. Mittel für die Zielerreichung sind die Förderung der Bildung über alle Altersklassen hinweg – im Sinne eines lebenslangen Lernens, die Optimierung von Bildungszugängen und die Verbesserung der Übergänge zwischen den Bildungsabschnitten. Auch soll über Bildungsangebote informiert und diese transparenter gemacht werden. Ebenso soll auf diese Weise Integration durch Bildung erreicht werden. Grundsätzlich strebt der Kreis eine Vernetzung von Bildungseinrichtungen an, wobei unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit zukunftsfähige Strukturen in der Bildungslandschaft geschaffen werden sollen, was die Einbindung von Politik, Wirtschaft, Verwaltung, Kirchen, Gewerkschaften und allen Bildungsverantwortlichen im Kreis implementiert. Aufseiten der Bürger/-innen soll die Akzeptanz und Anerkennung für lebenslanges Lernen und die Beteiligung am Thema „Bildung in Recklinghausen“ erreicht werden.

Die fünf Leuchtturmprojekte werden an vier Standorten des Kreises durchgeführt und sollen als Best Practice Modelle fungieren. Daher wird auf die Transferfähigkeit der Ergebnisse bei der Arbeit in und der Weiterentwicklung der Leuchttürme großen Wert gelegt. Die fünf Leuchttürme sind:

- *Haus der Berufsvorbereitung (Herten).* Ziel des Projekts ist die Vermittlung von 80 Prozent der Schüler/-innen dreier teilnehmenden Schulen in eine betriebliche Berufsausbildung. Die Jugendlichen, die entweder eine Haupt- oder Gesamtschule in der neunten Klasse besuchen, streben in der Regel einen 10a-Abschluss an. Innerhalb eines Jahres werden die Schüler/-innen in ihrer Freizeit in Betreiben und bei Bildungsträgern praktisch und theoretisch qualifiziert. Wird das Projektziel erreicht, so ist ihnen ein Ausbildungsplatz in den teilnehmenden Betrieben sicher.
- *Transfer „Ein-Quadratkilometer-Bildung" (Herten).* Die Stadt Herten setzt im Rahmen des Projekts die Arbeit aus „Ein-Quadratmeter-Bildung" fort, indem die Maßnahmen in die übrigen Stadtteile Herten übertragen werden. Das ursprüngliche Projekt verfolgte das Ziel, in der Umgebung einer ausgewählten „Schlüsselschule" biografiebegleitende Förderketten zu installieren, die die Kinder von der frühen Kindheit bis in den Übergang in den Beruf begleiten. Dazu wurde ein lokaler Bildungsverbund installiert, Förder- und Bildungsangebote organisiert und eine pädagogische Werkstatt eingerichtet, die zur Professionalisierung von Fachkräften dienen soll. Wichtig war auch die Einbeziehung der Eltern.
- *Kinder fördern – Eltern stärken (Castrop-Rauxel).* Im Rahmen des Leuchtturmprojektes soll ein Kompetenzzentrum für die Förderung frühkindlicher Erziehung und Entwicklung eingerichtet werden. Dies beinhaltet ein umfassendes Konzept zur Eltern- und Familienbildung. Durch die Installation von Familienzentren soll aufsuchende Bildungsarbeit durch relevante Akteure gestaltet werden können. Das ganzheitliche Konzept der Elternarbeit, dass eine Begleitung der Familien über alle Lebensphasen des Kindes hinweg ermöglichen soll, soll im Rahmen einer Vernetzung aller Familienzentren, Beratungsstellen, Bildungsanbietern (Weiterbildung, Qualifizierung) und anderen relevanten Akteuren wie Elterninitiativen und Migranten/-innenselbstorganisationen umgesetzt werden.
- *Bildungspakt Sprachförderung (Recklinghausen).* Ziel des Projekts ist die Unterstützung der Bildungsbiographie von Kindern, unabhängig von deren sozialer oder ethnischer Herkunft. Angesetzt ist die Förderung in Bezug auf den Übergang vom Elementar- in den Primarbereich. Durch die Förderung des Sprachverständnisses und der -kompetenz soll es den Kindern ermöglicht werden, dem Unterricht zu folgen. Zu diesem Zweck arbeiten Kindertageseinrichtungen und Grundschulen aktiv zusammen. Aktuell bemüht sich die Stadt Gladbeck um eine Umsetzung des Leuchtturmprojektes in ihrem Stadtgebiet.
- *Bildungshaus Albert Schweitzer (Gladbeck).* Das Projekt reagiert auf die im Rahmen des Demografischen Wandels zurückgehenden Schüler/-innenzahlen indem die Angebotsstruktur von Bildungseinrichtungen verändert wird. In der Albert-Schweitzer Grundschule im Stadtteil Ellinghorts wird ein Bildungshaus eingerichtet, dass verschiedene Bildungsbereiche und alle Altersklassen bedient. Die Angebote werden auf die Bedürfnisse und Interessen der Bewohner/-innen abgestimmt, was durch deren Beteiligung beispielsweise durch Mitspracherecht aber auch durch die Planung und Durchführung von Angeboten erreicht werden soll. Kooperationspartner des Bildungshauses sind die umliegenden Kin-

dertagestätten, die Grundschule und der Offene Ganztag sowie zentrale Bildungsträger der Stadt.

Bildungsbüro Gladbeck

Ziel des Bildungsbüros Gladbeck, welches ebenfalls aus Mitteln des Projekts „Lernen vor Ort“ gefördert wird, ist zum einen die Vernetzung aller Bildungsmöglichkeiten der Stadt, zum anderen für interessierte Bürger/-innen unabhängig von deren Alter Bildungsangebote bereit zu stellen und über diese zu informieren (Stadt Gladbeck Homepage). Hierzu stellt das Büro verschiedene Prospekte und Broschüren breit, leistet aber auch eine aktive Beratung, die sowohl in den Räumlichkeiten, als auch im öffentlichen Raum, beispielsweise auf Märkten, Festen und Aktionen stattfindet.

Anstoß – Gladbecker Ausbildungscoaching

Das Anstoß-Büro, wurde 2008 mit einer Förderungsfrist von drei Jahren durch den Jugendrat der Stadt Gladbeck gegründet (vgl. Stadt Gladbeck Homepage). Verortet ist es im Amt für Bildung und Erziehung. Das Büro soll Jugendlichen der Jahrgangsstufen 8 bis 10 bei der Eingliederung in das Berufsleben behilflich sein. Seit Anfang 2011 ist die Leistung auf die 7. Klassen ausgeweitet worden. Zudem ist das Anstoß-Büro seit diesem Zeitpunkt kein Projekt mehr, sondern in die Jugendberufshilfe der Stadt Gladbeck integriert worden. Der Übergang in den Beruf wird im Rahmen von Einzelcoachings gestaltet, in denen zum einen Trainings rund ums Bewerben durchgeführt werden, zum anderen eine Vermittlung in Praktika, Ausbildung oder weiterführende Schulen angeboten wird. Darüber hinaus werden in Berufswahl-AGs in den Schulen die Stärken und Potenziale der Schüler/-innen erarbeitet. Abgesehen von den Einzelcoachings bietet das Anstoß-Büro auch Sprechzeiten, Elternarbeit und Informationsveranstaltungen an. Zur Umsetzung ihres Vorhabens kooperiert das Büro mit der Industrie- und Handelskammer, der Stadtverwaltung und Wirtschaftsbetrieben vor Ort sowie mit Bildungsträgern wie Schulen, Ausbildungsbetrieben und Maßnahmeträgern zusammen.

Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA)

Seit 1980 besteht die RAA als Bildungseinrichtung des Amtes für Integration und Sport der Stadt Gladbeck (vgl. RAA Gladbeck Homepage und RAA 2010) und seit 1985 ist sie als Regeleinrichtung im Stadtteil Brauck aktiv. Sie gehört zu einem Verbund von 27 regionalen Arbeitsstellen in Nordrhein-Westfalen. Die RAA verfolgt mit ihrer Arbeit vielfältige Ziele: So soll Chancengleichheit für junge Menschen mit Migrationshintergrund erreicht, persönliche, gesellschaftliche und berufliche Perspektiven eröffnet und die Integration von Familien mit Zuwanderungsgeschichte in der Gesellschaft verbessert werden. Dazu gehört auch die Förderung der Deutschkenntnisse, aber auch der Muttersprache sowie eine höhere Erfolgs- und Beteiligungsquote von Zugewanderten in allen Bildungseinrichtungen. Zudem möchte die RAA die interkulturelle Kommunikation fördern und Beratungsstrukturen vernetzen. Ebenso vielfältig wie die Ziele ist auch die Zielgruppe der Arbeitsstelle: Die Angebote richten sich an Fachleute mit pädagogischen Professionen, aber auch an (interessierte) Bürger/-innen mit und ohne Migrationshintergrund und an Familien in problematischen Lebenslagen. Ebenso gehören Organisationen, ob nun Vereine und Verbände oder Einrichtungen, die mit Migrantinnen zusammenarbeiten, zu den Adressaten. Die vielen An-

gebote und Aktionen der RAA werden auf ihrer Homepage nach Altersgruppen und Lebensphasen gegliedert beschrieben. Hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass die Arbeitsstelle sowohl mit dem Gladbecker Bündnis für Familie zusammenarbeitet, als auch am Integrationsprojekt Brauck teilnimmt und daher mit dem Integrationsbüro Brauck zusammenarbeitet.

Internationales Mädchenzentrum

Standort des Projektes „Bildung(s)gestalten“ in Gladbeck ist das Internationale Mädchenzentrum in Brauck. Träger des Mädchenzentrums ist die Evangelische Schülerinnen- und Schülerarbeit in Westfalen (BK) e.V. (eSw) mit Sitz in Hagen-Berchum. Als landesweit aktive Einrichtung der Jugendbildung, fungiert der eSw als Partner für Schule, Jugendarbeit, Kirche und Kultur- und Bildungseinrichtungen. Die Hauptzielgruppe des Internationalen Mädchenzentrums sind Frauen und Mädchen zwischen sechs und sechzig Jahren. Mit dem Ziel, soziale und außerschulische Bildungsprozesse und Integration zu fördern, sollen durch die Angebote die individuellen Ressourcen des Klientels gestärkt werden. Die Basis der Arbeit bildet eine geschlechtsbewusste und interkulturelle Pädagogik, die die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Kinder und Frauen wertschätzend in die Arbeit einbindet. Das Internationale Mädchenzentrum bietet einen Offenen Bereich, aber auch Kursangebote und Treffzeiten für bestimmte Zielgruppen an. So finden wöchentlich von montags bis donnerstags im Offenen Bereich Angebote zu unterschiedlichen Themen statt. Hierunter fallen Kreativ-, Sport- und Kochangebote sowie Hausaufgabenhilfe. Speziell für Mädchen ab elf Jahren werden an einigen Wochenenden Angebote zur Selbstbehauptung angeboten. Auch speziell für Mütter und Frauen finden sich Angebote. Es finden regelmäßig Gesprächsrunden zum Thema Erziehung statt, sowie wöchentlich ein Frauen-Frühstück, zudem ausgewählte Themen besprochen werden. Auch im Bereich Sport und Ernährung werden in Kooperation mit anderen Trägern Angebote bereitgestellt. Ca. 70 Prozent der Besucherinnen weisen einen Migrationshintergrund auf. Das Erlernen und Verbessern der deutschen Sprache ist für die Integration von besonderer Bedeutung. Daher bietet das Mädchenzentrum regelmäßig Angebote zur Verbesserung der Deutschkenntnisse an. Neben den regelmäßigen Veranstaltungen gibt es im Mädchenzentrum auch Angebote in der Ferienzeit, sowie Ausflüge und Veranstaltungen und interreligiöse Gesprächsrunden. Das Mädchenzentrum bietet aufgrund der geschlechtshomogenen Ausrichtung insbesondere muslimischen Mädchen und Frauen einen Freizeitort, den ihre Familien befürworten.

Förderprogramm „Soziale Stadt“

Neben den Netzwerken und verschiedenen zum Teil miteinander kooperierenden Einrichtungen kann der Stadtteil Gladbeck-Brauck auch von verschiedenen Förderprogrammen profitieren, die im Stadtteil umsetzt werden oder wurden. So nimmt Brauck seit 2002 am Programm „Soziale Stadt NRW“ teil. Dieses Bund-Länder-Programm fördert seit 1993 den Umbau von Stadtteilen, die von den Folgen des Strukturwandels und sozioökonomischen Veränderungen betroffen sind (vgl. Soziale Stadt NRW Homepage). Im Rahmen der Städtebauförderung sollen die Lebens- und Arbeitsbedingungen in den Stadtteilen den heutigen Bedingungen angepasst werden. Dazu sollen selbsttragende Prozesse initialisiert werden. Aus den ermittelten Handlungsbedarfen und den Wünschen der Bewohner/-innen des Stadtteils entstanden verschiedene Ziele (vgl. Stadt Glad-

beck Homepage): So sollte das Wohnumfeld, die soziale und kulturelle Infrastruktur und die räumliche Unterbringung der Kinder- und Jugendarbeit verbessert, der öffentliche Raum insgesamt und die Schulstandorte aufgewertet und wohnungsnahe Spiel- und Bewegungsräume sowie Beschäftigungs- und Qualifizierungsmaßnahmen für junge Menschen geschaffen werden. Ein weiteres Ziel ist die Stärkung der Wohnfunktion und der Identifikation mit dem Stadtteil. Ebenfalls scheint eine Imageverbesserung des Stadtteils und die Integration der Mitbürger/-innen mit Migrationshintergrund von Bedeutung. In diesem Rahmen sollte auch Netzwerkarbeit stattfinden, Werkstätten und Stadtteilfeste organisiert und soziale Projekte für unterschiedliche Zielgruppen durchgeführt werden. Ebenfalls gilt es die Selbstverantwortung zu steigern und die Übernahme von Patenschaften zu fördern.

Zur Umsetzung der Ziele durch Projekte stehen der Stadt Fördergelder zur Verfügung. Die Umsetzung der Projekte sowie die Netzwerk- und Öffentlichkeitsarbeit, zu der auch das jährliche Stadtteilfest gehört, wird seit 2005 durch das Stadtteilbüro Brauck übernommen, das für die lokale Projektsteuerung zuständig ist. Das Büro ist außerdem die Anlaufstelle für Bürger/-innen im Stadtteil und sichert so deren Beteiligung. Die Arbeit des Stadtteilbüros besteht auch in der Zusammenarbeit mit dem Runden Tisch Brauck und wichtigen Akteuren des Stadtteils. Hierzu gehören Vertreter/-innen von Politik und Verwaltung, freie Träger der Jugendhilfe, die Polizei, Jugendeinrichtungen, die RAA, das Internationale Mädchenzentrum und viele mehr.

Das Programm setzt derzeit viele Projekte um und befindet sich in der Verstetigungsphase. So wurden im Rahmen des Projektes die Schulhöfe umgestaltet, Angebote zu Bildung, Minigruppen und Sprachförderung umgesetzt und Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen geschaffen (vgl. Stadtteilbüro Brauck o. J.).

Ein Teil des Programms Soziale Stadt ist auch das Integrationskonzept Gladbeck-Brauck (vgl. Integrationsbüro Gladbeck-Brauck). Entwickelt wurde das Konzept von einer Steuerungsgruppe, in der Vertreter/-innen aus dem Stadtteilbüro Brauck, dem Integrationsrat, dem Institut für Einheit und Vielfalt und aus verschiedenen Dezernaten der Stadt, die sich beispielsweise mit den Themen Bildung, Erziehung, Jugend, Familie, Stadtplanung, Personal usw. befassen, zusammen kommen. Im Rahmen des Konzepts wurde das Integrationsbüro Brauck installiert. Dort werden Informationen und Beratung zum Konzept angeboten und die Anregungen und Wünsche der Bürger/-innen aufgenommen. Darüber hinaus werden Veranstaltungen zum Thema Integration angeboten. Das Integrationsbüro setzt Projekte um, die aus dem Integrationskonzept entstanden sind. Diese greifen Themen wie Sprachförderung, Elternarbeit und Freizeit auf. Das Büro arbeitet eng mit der RAA und dem Stadtteilbüro zusammen.

Insgesamt gesehen zeigt sich für Gladbeck und auch für den Stadtteil Brauck ein hoher Grad an Vernetzung in den Bereichen Kinder- und Jugendarbeit sowie Bildung und Soziales. Insbesondere durch die Teilnahme am Programm „Lernen vor Ort“, der Einrichtung eines Bildungsbüros und den Angeboten, die mithilfe des Förderprogramms „Soziale Stadt“ entwickelt wurden, bietet die Stadt den verschiedenen Trägern und Aktionen vielfältige Möglichkeiten der Kooperation und des gegenseitigen Austausches. Für das Projekt Bildung(s)gestalten stellt sich also nicht die Aufgabe, neue Netzwerke zu initiieren, sondern es geht eher darum, die Bildungsansätze der Kinder- und Jugendarbeit und speziell der Mädchen- und Frauenarbeit in die verschiedenen Aktivitäten der Netzwerke einzubringen.

4.4 Standortprofil: Bochum-Wattenscheid

4.4.1 Sozialstatistische Daten

Wattenscheid ist ein Stadtteil der Ruhrgebietsstadt Bochum. Diese hatte im März 2012 insgesamt 365.462 Einwohner[13], von denen 71.633[14] in Wattenscheid wohnen. Damit ist Wattenscheid nach dem Stadtbezirk Bochum-Mitte der zweitgrößte Bochumer Stadtbezirk, in dem somit 19,7 Prozent aller Bochumer/-innen wohnen (vgl. Stadt Bochum 2011a, S.51). Bochum-Wattenscheid teilt sich in die statistischen Bezirke Günnigfeld (5.572 Einwohner), Wattenscheid-Mitte (21.334 Einwohner), Leithe (7.282 Einwohner), Westenfeld (10.556 Einwohner), Höntrop (17.185 Einwohner) und Eppendorf (9.704 Einwohner) auf.

Wattenscheid ist der westlichste Stadtteil Bochums und grenzt dort an Gelsenkirchen und Essen, im Norden an Herne, im Osten an die Bochumer Stadtteile Hordel, Hamme, Kruppwerke und Weitmar-Mitte sowie im Süden an Dahlhausen.

Hauptbezugspunkt des Projektes „Bildung(s)gestalten“ in Wattenscheid ist der statistische Bezirk (und Sozialraum) Wattenscheid-Mitte. Aus diesem Grund werden statistische Angaben zu diesem Ortsteil (wenn vorhanden) stärker berücksichtigt. Wattenscheid-Mitte ist als Kern einer ehemals selbstständigen Kommune gut an den öffentlichen Nahverkehr angebunden und verfügt über eine gut ausgebaute Infrastruktur mit Einkaufsgelegenheiten und öffentlichen Plätzen.

Der Ortsteil Wattenscheid-Mitte zeichnet sich durch eine besonders hohe Bevölkerungsdichte aus. Pro Quadratkilometer wohnen hier 4.768 Menschen. In Wattenscheid sind es nur 3.002 und in der Gesamtstadt Bochum nur 2.518 Einwohner pro Quadratkilometer. In Wattenscheid-Mitte gibt es 11.110 Haushalte; davon sind 18 Prozent (2.000) Haushalte mit Kindern. Dies entspricht in etwa dem städtischen Durchschnitt: In Wattenscheid leben in 18,8 Prozent aller Haushalte Kinder und in der Gesamtstadt Bochum 17,5 Prozent. Der Anteil an Haushalten mit kinderreichen Familien ist aber in Wattenscheid-Mitte mit 18,2 Prozent größer, als der in der Gesamtstadt. Der Anteil der Haushalte mit Wohnproblemen weicht sogar um 58,3 Prozent vom gesamtstädtischen Mittelwert ab. In Wattenscheid-Mitte gibt es 580 Haushalte mit Alleinerziehenden, 16,7 Prozentpunkte mehr als im gesamtstädtischen Durchschnitt. (vgl. Stadt Bochum 2011, S.36 ff.[15]).

In Wattenscheid-Mitte gibt es 2.900 Wohngebäude mit insgesamt 12.840 Wohnungen. 1.210 (41,7 Prozent) Wohngebäude sind Ein- oder Zweifamilienhäuser. Damit liegt der Anteil der Ein- oder Zweifamilienhäuser an allen Wohngebäuden deutlich niedriger als in der Gesamtstadt Bochum (56,2 Prozent). Dementsprechend ist der Anteil der Mehrfamilienhäuser mit zehn oder

---

[13] In den Veröffentlichungen der Stadt Bochum werden als wohnberechtigte Bevölkerung Personen mit Hauptwohnsitz oder Nebenwohnsitz in Bochum definiert. Zwecks leichterer Lesbarkeit wird nur der Begriff „Bevölkerung" verwandt.

[14] Alle folgenden Zahlenangaben beziehen sich – soweit nicht anders ausgewiesen – auf Angaben aus der Einwohnerdatei der Stadt Bochum, die vom Büro für Angelegenheiten des Rates und der Oberbürgermeisterin –Statistik und Stadtforschung veröffentlicht werden. Die Daten sind im Internet auf der Homepage der Stadt Bochum unter http://www.bochum.de/C125708500379A31/CurrentBaseLink/W28QZLBP298BOLDDE abzurufen und basieren auf der aktuellen monatlichen Registerauswertung der Einwohnerdatei der Stadt Bochum.

[15] Die statistischen Angaben aus der hier zitierten Publikation der Stadt Bochum: Bochumer Ortsteile kompakt 2011 beziehen sich auf den Stichtag 31.12. 09 und weichen deshalb leicht von den zuvor zitierten Daten ab.

mehr Wohnungen um 63,9 Prozent höher als im gesamten Stadtgebiet (vgl. Stadt Bochum 2011; S. 36).

Bevölkerungsentwicklung

Wattenscheid-Mitte hatte im März 2012 21.334 Einwohner, davon waren 10.911 (51,1%) weiblich. Wie andere stark durch die Montanindustrie geprägten Ruhrgebietsstädte hat auch Wattenscheid einen Rückgang der Bevölkerungszahlen zu verzeichnen. Allein im Zeitraum vom 31.12.2005 bis 31.03.2012 verlor Wattenscheid-Mitte 916 Einwohner (4,1 Prozent) (vgl. Tab. 7). Dies entspricht den Bevölkerungsverlusten im Stadtbezirk Wattenscheid, liegt aber höher als die in der Gesamtstadt Bochum, wo die Wohnbevölkerung in diesem Zeitraum um 3,3 Prozent zurückging (vgl. Tab. 7).

Tab. 7: Entwicklung der Wohnbevölkerung in Bochum 2005 - 2012

	31.12.2005	31.12.2008	31.12.2010	31.03.2012
Wattenscheid-Mitte	22.250	21.742	21.493	21.334
Wattenscheid	74.716	73.207	72.122	71.633
Bochum Gesamt	377.730	370.149	366.545	365.462

Quelle: Stadt Bochum, eigene Berechnungen

Nach Prognosen der Stadt Bochum wird die Einwohnerzahl der Gesamtstadt bis zum Jahr 2025 auf 345.200 sinken. Dies würde einen Rückgang der Gesamtbevölkerung um 5,5 Prozent (bezogen auf das Basisjahr 2008) bedeuten, wobei die Zahl der Minderjährigen bis unter 18 Jahre sogar um 11,4 Prozent und die der 18- bis unter 60-jährigen um 7,5 Prozent zurückgehen soll. Dem allgemeinen demografischen Trend entsprechend, stiege demnach der Anteil der 60 Jahren alten und älteren Personen dagegen um 2,6 Prozent an. Bereits für das Jahr 2020 werden für den Stadtbezirk Wattenscheid 2.000 Haushalte weniger prognostiziert als 2008 (- 5,4 Prozent).

Altersstruktur

Zum 31.12.2010 gab es in Wattenscheid-Mitte 3349 Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren. Dies sind 15,5 Prozent der dortigen Wohnbevölkerung. Damit ist der Anteil der jüngeren Einwohner nur leicht höher als im Stadtteil Wattenscheid (15,2 Prozent), aber immerhin ein Prozentpunkt höher als in der Gesamtstadt Bochum (14,5 Prozent). Der Anteil der über 60 Jahre alten Einwohner entspricht in etwa den gesamtstädtischen Bevölkerungsanteilen dieser Altersgruppe (vgl. Tab. 8).

Tab. 8: Altersstruktur der Wohnbevölkerung gesamt (31.12.2010)

	bis unter 6 Jahre	6 bis unter 10 Jahre	10 bis unter 18 Jahre	18 bis unter 60 Jahre	über 60Jahre	Gesamt
Watten-scheid-Mitte	1.022	716	1.611	12.242	5.902	21.493
	4,7%	3,3%	7,5%	57%	27,5%	100%
Wattenscheid	3.147	2.362	5.413	40.595	20.605	72.122
	4,4%	3,3%	7,5%	56,2%	28,6%	100%
Bochum Gesamt	16.179	11.449	25.615	212.876	100.426	366.545
	4,4%	3,1%	7,0%	58,1%	27,3%	100%

Quelle: Stadt Bochum 2011a, S. 59, eigene Berechnungen. Die Prozentangaben beziehen sich auf die Zahl der Gesamtbevölkerung in der jeweiligen Gebietseinheit.

2011 lag der Altersdurchschnitt der Wohnbevölkerung in Wattenscheid-Mitte bei 44,2 Jahren (Männer 42,4 Jahre; Frauen 45,9 Jahre), was in etwa dem Altersdurchschnitt der Gesamtstadt (44,6 Jahre) entspricht.
Hinsichtlich der Altersstruktur lassen sich also keine besonderen Auffälligkeiten feststellen. Im Vergleich zur Gesamtstadt ist Wattenscheid-Mitte nur ein leicht jüngerer Ortsteil.

Migrationshintergrund

In der Stadt Bochum werden als „Einwohner mit Migrationshintergrund“ erstens Personen definiert, deren erste Staatsangehörigkeit deutsch ist und deren zweite Staatsangehörigkeit nicht deutsch ist und zweitens Personen, deren erste Staatsangehörigkeit nicht deutsch ist („Ausländer“). Diese Definition erlaubt nur eine annähernde Auswertung der Statistikdatei des Einwohnermeldewesens hinsichtlich des Merkmals „Migrationshintergrund“. Auf der Grundlage dieser Definition zeigt sich, dass in Wattenscheid-Mitte 18,6 Prozent der Wohnbevölkerung einen Migrationshintergrund hat. Damit liegt der Ortsteil fast 5 Prozentpunkte über dem Stadtteil Wattenscheid und 3 Prozentpunkte über der Gesamtstadt. Insbesondere der Anteil der Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit liegt mit 12,5 Prozent deutlich über dem Stadtteil Wattenscheid (8 Prozent) aber auch über der Gesamtstadt Bochum (9,1 Prozent) (vgl. Tab. 3).

Tab. 9: Personen mit Migrationshintergrund (31.12.2011)

	Einwohner mit erster Staatsangehörigkeit deutsch und mit zweiter Staatsangehörigkeit nichtdeutsch	Einwohner mit erster Staatsangehörigkeit nichtdeutsch "Ausländer"	Personen mit Migrationshintergrund Gesamt
Wattenscheid-Mitte	1.305	2.657	3.962
	6,1%	12,5%	18,6%
Wattenscheid	4.172	5.760	9.932
	5,8%	8,0%	13,8%
Bochum Gesamt	23.886	33.197	57.083
	6,5%	9,1%	15,6%

Quelle: Stadt Bochum, eigene Berechnungen. Die Prozentangaben beziehen sich auf den Anteil der Personen mit Migrationshintergrund an der Zahl der Gesamtbevölkerung in der jeweiligen Gebietseinheit.

Außerdem zeigt sich, dass – entgegen dem gesamtstädtischen Trend – der Ausländeranteil im Stadtbezirk Wattenscheid zunimmt. Von 2005 bis 2010 ist dieser um 0,5 Prozent gestiegen (vgl. Stadt Bochum 2011a, S.55).

Fast 40 Prozent aller ausländischen Bewohner/-innen in Wattenscheid-Mitte haben die türkische Staatsangehörigkeit. Andere Nationalitäten sind weitaus seltener vertreten, so etwa die nächststärkste Gruppe der Einwohner mit italienischer Staatsangehörigkeit mit nur 4,4 Prozent (vgl. Stadt Bochum 2011a, S.56).

17,2 Prozent der ausländischen Wohnbevölkerung in Wattenscheid-Mitte sind Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren. Damit ist der Anteil der jüngeren Ausländer/-innen an der ausländischen Wohnbevölkerung leicht höher als der entsprechende Anteil von Kinder und Jugendlichen an der Gesamtbevölkerung (15,5 Prozent, s.o.). In der Gesamtstadt Bochum beträgt der Anteil von Kindern und Jugendlichen dieses Alters an der ausländischen Wohnbevölkerung 13,6 Prozent (vgl. Tab.10).

Tab. 10: Altersstruktur der ausländischen Wohnbevölkerung (31.12.2010)

	0 bis unter 6 Jahre	6 bis unter 10 Jahre	10 bis unter 18 Jahre	18 bis unter 60 Jahre	über 60 Jahre	Gesamt
Wattenscheid-Mitte	88	73	266	1.745	344	2516
	3,5%	2,9%	10,6%	69,3%	13,7%	100%
Wattenscheid	177	153	563	3.860	708	5.461
	3,2%	2,8%	10,3%	70,7%	13,0%	100%
Bochum Gesamt	1.001	746	2.669	23.536	4.427	32.379
	3,1%	2,3%	8,2%	72,7%	13,7%	100%

Quelle: Stadt Bochum 2011a, S. 74, eigene Berechnungen. Die Prozentangaben beziehen sich auf die Zahl der Gesamtzahl der ausländischen Bevölkerung in der jeweiligen Gebietseinheit.

Arbeitslosenquote, Erwerbsbeteiligung, Einkommen

Mit einer Arbeitslosenquote von 13,7 Prozent (30.09.2011) liegt Wattenscheid-Mitte über den Quoten in Wattenscheid (10,3 Prozent) und der Gesamtstadt Bochum (8,6 Prozent).

Im März 2012 gab es im gesamten Stadtbezirk Wattenscheid 3984 Arbeitslose (2.203 männlich, 1.781 weiblich). Davon waren 60 (1,5 Prozent) unter 20 Jahre alt und 275 (6,9 Prozent) 20 bis 25 Jahre alt. Insgesamt 22.744 Personen (Stand: 30.06.2011) gehen hier einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung nach. Für den Ortsteil Wattenscheid-Mitte liegen hierzu keine differenzierten Zahlen vor.

Das durchschnittliche Jahreseinkommen je Steuerpflichtigem liegt in Wattenscheid-Mitte bei 22.500 € und damit 8,5 Prozent unter dem gesamtstädtischen Durchschnitt. 3.512 Personen beziehen Arbeitslosengeld II oder Sozialgeld, womit der Anteil der Bezieher/-innen dieser Mittel mit 52,6 Prozent über dem gesamtstädtischen Mittelwert liegt. Auch die Anteile an SGB II-Bedarfsgemeinschaften mit Kindern (50 Prozent) und SGB II beziehender Alleinerziehender (25 Prozent) sind in Wattenscheid-Mitte höher als in Bochum insgesamt. 602 Bedarfsgemeinschaften mit Kindern und 287 Alleinerziehende sind auf diese Unterstützungsleistung angewiesen. 248 Jugendliche unter 18 Jahren beziehen Mittel aus ALG II oder Sozialgeld. Auch deren Anteil liegt mit 40,4 Prozent über dem städtischen Durchschnitt. (vgl. Stadt Bochum 2011, S. 36ff.).

Familiäre Probleme

Weitere Daten aus der Sozialstatistik der Stadt Bochum lassen den Schluss zu, dass es sich bei Wattenscheid-Mitte um einen Ortsteil handelt, der besonders stark mit familiären Problemen belastet ist. So liegt sowohl der Anteil der beanspruchten Hilfen zur Erziehung weit über dem gesamtstädtischen Mittelwert (110,6 Prozent), als auch die kinder- und jugendpsychiatrischen Fälle (104,4 Prozent) und die sozialpsychiatrischen Fälle Volljähriger (66,2 Prozent) (vgl. ebd.). Auch wenn diese Zahlen keinen direkten Verweis auf besondere familiäre Belastungen zulassen, da sie nicht nur von der Nachfrageseite bestimmt werden, sondern auch durch die Angebote, welche öffentliche und freie Träger in diesem Bereich vorhalten, darf doch vermutet werden, dass sich aus den anderen besonderen Belastungen des Stadtteils, wie u. a. der hohen Arbeitslosigkeit, Problemlagen ergeben, die sich auch im familiären Zusammenleben niederschlagen. Dies berücksichtigend, erscheint der Entschluss des Projektträgers, in Wattenscheid-Mitte einen besonderen Schwerpunkt auf das Thema „Familienbildung“ zu legen, als sinnvoll.

Bildung

In Wattenscheid gibt es neun Grundschulen, darunter zwei Schulverbünde. Zwei Grundschulen (Gertrudisschule, Glückaufschule) befinden sich in Wattenscheid-Mitte. Hinzu kommt der Primarbereich der Fröbelschule (Förderschule). Bereits seit 2003 werden alle Bochumer Grundschulen als Offene Ganztagsschulen betrieben. Betreuungs-/Maßnahmeträger der OGS sind Verbände der Freien Jugendhilfe und Wohlfahrtspflege sowie einige Fördervereine von Schulen. Nach Aussage der Stadt Bochum verfügt „jede Schule […] über ein pädagogisches Konzept mit eigenen, u. a. vom Standort und der Schülerstruktur festgelegten Schwerpunkten, das nach den Bedürfnissen von Kindern, Eltern und Schule fortgeschrieben wird. Die Hausaufgabenbetreuung und die Teilnahme am Mittagessen sind elementare Bestandteile. Durch die Schulleitung und den Maß-

nahmeträger wird die inhaltliche Verknüpfung von Unterricht und Betreuung sichergestellt“ (Stadt Bochum 2012, S.15).
Außerdem gibt es in Wattenscheid eine Hauptschule, zwei Realschulen, zwei Gymnasien, eine Gesamtschule und eine Waldorf-Schule (mit Primarstufe und Sekundarstufe I und II (vgl. Tab. 11).

Tab. 11: Schulen und Schüler/-innenzahlen in Bochum Wattenscheid (31.07.2011)

Schule	Schüler	Klassen
Gemeinschaftshauptschulen		
Liselotte Rauner-Schule	578	26
Förderschulen		
Fröbelschule	105	10
Realschulen		
Pestalozzi-Realschule	704	24
Realschule Höntrop	510	19
Gymnasien		
Hellweg-Schule	552	19
Märkische Schule	551	20
Gesamtschulen		
Maria Sibylla Merian-Gesamtschule	1.026	36
Nichtstädtische Schulen		
Widar-Schule Wattenscheid (Waldorf-schule)	391	
Zusammen	4417	

Quelle: Bildungsbüro der Stadt Bochum, eigene Berechnungen

Von den ca. 4.400 Schüler/-innen, die Schulen in Bochum-Wattenscheid besuchen sind 13,1 Prozent Hauptschüler/-innen, ca. 2,4 Prozent Förderschüler/-innen, 27,5 Realschüler/-innen, 25 Prozent Gymnasiast/-innen, 23,2 Prozent Gesamtschüler/-innen und 8,8 Prozent Waldorfschüler/-innen.

In Wattenscheid-Mitte liegt die Zahl der Schulübergänge zum Gymnasium 8,1 Prozentpunkte unter dem städtischen Mittelwert.
Auch für alle Bochumer Schulen der Sekundarstufe I (Jahrgänge 5 - 10 an Haupt-, Förderschulen, Realschulen und Gymnasien) wurde zum 01.02.2009 die Pädagogische Übermittagsbetreuung mit verpflichtendem Nachmittagsunterricht eingeführt. Diese beinhaltet die pädagogische Betreuung und Aufsicht in der Mittagspause sowie ergänzende Ganztagsangebote, wie Arbeitsgemeinschaften und Fördermaßnahmen an den übrigen Tagen. Auch hier sind freie Träger als Maßnahmeträger oder Bereitsteller von ergänzenden Angeboten eingebunden.
Insbesondere die Lieselotte Rauner-Schule, als Hauptschule mit Ganztagsbetrieb, ist als Projektpartner für das Projekt „Bildung(s)gestalten“ von Bedeutung. Die Schule legt einen besonderen

Schwerpunkt auf die Berufswahlorientierung der Schüler/-innen und wurde für die vorbildliche Arbeit in diesem Bereich ausgezeichnet.
Die Städtische Förderschule Fröbelschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen ist seit 2005 Offene Ganztagsschule und als Projektpartner in das Projekt „Bildung(s)gestalten“ eingebunden. Sie wurde im Jahr 2011 von ca. 100 Schüler/-innen aus dem Primarbereich und der SEK 1 aus dem Einzugsgebiet Bochum-Wattenscheid besucht. Die Schule widmet sich in besonderem Maße der Integration von Migrantenkindern. Allerdings steht die Schule vor ihrer Schließung, die für spätestens 2014 geplant ist.

In Wattenscheid-Mitte gibt es weniger Betreuungsplätzen für kleinere Kinder als durchschnittlich in der Gesamtstadt Bochum. So gibt es hier nur 41 Betreuungsplätze für unter Dreijährige. Auch die Zahl der Betreuungsplätze für Drei- bis Sechsjährige (520) erreicht den gesamtstädtischen Mittelwert nicht ganz (vgl. Stadt Bochum 2011, S. 36ff.).

4.4.2 Freizeitangebote

Wattenscheid hat als ehemals selbstständige Kommune einen eigenen Ortskern mit den für eine mittlere Ruhrgebietsstadt typischen Einkaufs- und Freizeitmöglichkeiten. Zudem ist Wattenscheid-Mitte mit dem öffentlichen Nahverkehr gut an die Bochumer Innenstadt und an die Nachbarstadt Gelsenkirchen angebunden, sodass zumindest ältere Jugendliche den Radius ihrer Freizeitaktivitäten entsprechend ausweiten können.

In Wattenscheid-Mitte gibt es drei Jugendfreizeiteinrichtungen. Das Falkenheim „Klecks“ ist eine Einrichtung der Offenen Jugendarbeit und bietet neben einem Café und verschiedenen Kursangeboten auch Ferienfreizeiten und Spielmöglichkeiten auf einem großen Außengelände. Der Träger des Hauses, der Jugendverband SJD-Die Falken Bochum, betreibt eine zweite Einrichtung („Mini-Klecks“) im Stadtteil Leithe.

Eine weitere Jugendeinrichtung ist das „Ludwig-Steil-Haus“, welches von der Evangelischen Kirchengemeinde Wattenscheid betrieben wird. Seine Programme richten sich an Kinder von 6 bis 12 Jahren und an Teenies/Jugendliche von 12 bis 21 Jahren. Das Haus ist eine Einrichtung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, bietet aber auch Gruppen- und Ausflugsangebote, Ferienprogramme und Freizeiten an. Außerdem kooperieren das Kinder- und Jugendfreizeitzentrum und die Glückauf Grundschule im Rahmen der Offenen Ganztagsschule und bieten eine Töpfer- und Kreativ-AG an.

Die dritte Einrichtung der Kinder- und Jugendarbeit in Wattenscheid-Mitte ist der Internationale Mädchentreff. Diese Einrichtung wendet sich an Mädchen und junge Frauen zwischen 12 und 21 Jahren. Neben offenen Angeboten werden Kreativ- und Gesprächsangebote, Seminare und Hausaufgabenhilfe angeboten.

Neben diesen ständigen Angeboten ist Wattenscheid auch Standort des Bochumer Jugendprojektes X-Vision Ruhr. In vom Jugendverband SJD-Die Falken bereitgestellten Räumen bereiten sich hier bis zu vierzig Jugendliche auf Auftritte vor, die im Rahmen von verschiedenen Musik- und Theaterprojekten erarbeitet werden. Diese finden z.B. im Rahmen des Jugendfestivals „nachtfrequenz12 – die lange nacht der jugendkultur“ oder auch im Bochumer Schauspielhaus statt. Das Jugendkulturprojekt ist im Rahmen der Europäischen Kulturhauptstadt RUHR.2010 entstanden und versucht sich als nachhaltiges Dauerangebot zu etablieren.

Neben den Treffs für Kinder und Jugendliche gibt es eine Reihe von Treffs und Begegnungsstätten, die sich auch an Erwachsene wenden. So bietet die Mini-Ini z.B. ein wöchentliches Elterncafé an, welches vom Projekt „Bildung(s)gestalten“ initiiert wurde und Möglichkeiten des gegenseitigen Austausches und der Beratung bereithält.

Das AWO Centrum Cultur macht Beratungsangebote für Migranten sowie verschiedene Angebote für Kinder und Jugendliche. Außerdem bietet es – ebenfalls in der Mini-Ini – ein Elterncafé für Eltern mit türkischem Migrationshintergrund an.

Andere Einrichtungen im Stadtteil, die auch als Treffs für verschiedene Bevölkerungsgruppen fungieren, sind die VHS und die Stadtbücherei, die sich beide im Gertrudiscenter befinden, sowie die Katholische und die Städtische Familienbildungsstätte, von denen die letztere ein wichtiger Kooperationspartner im Projekt „Bildung(s)gestalten“ ist. Die Stadtbücherei führt auch Lesereihen in Kooperation mit Schulen durch.

Neben den beschriebenen Einrichtungen sind in Wattenscheid weitere Vereine, Verbände und Institutionen aktiv, die Freizeit- und/oder Bildungsangebote machen. So bietet der Sozialdienst Katholischer Frauen und Männer (SKFM e.V.) neben der Schuldner- und Schwangerschaftsberatung auch Kurse und Treffs für junge Mütter an. Der Verein „IFAK e.V. – Verein für multikulturelle Kinder- und Jugendhilfe – Migrationsarbeit“ ist eine Selbstorganisation von Zuwanderern und Einheimischen sowie Träger von mehreren Einrichtungen, Projekten und Maßnahmen im Bereich der interkulturellen Kinder- und Jugendhilfe sowie der Migrationssozialarbeit in verschiedenen Bochumer Stadtteilen. In Wattenscheid-Mitte kooperiert der Verein mit dem Internationalen Mädchentreff und macht dort ein Tanzangebot. Das Deutsche Rote Kreuz Kreisverband Wattenscheid e.V. bietet Kurse und Veranstaltungen im Gesundheits- und Seniorenbereich an. Andere örtliche Vereine, wie der Verkehrsverein oder der Verein „Wattenscheider für Wattenscheid e.V.“ richten sich eher an Erwachsene, wobei letzterer auch als Förderer von Kitas, Jugendeinrichtungen, Schulen und caritativen Organisationen in Erscheinung tritt.

Ein jährlich wiederkehrender gemeinsamer Event der Wattenscheider Vereine ist eine Veranstaltung zum Weltkindertag im Stadtpark. Außerdem bieten eine Reihe von Organisationen Ferienfreizeiten für Kinder und Jugendliche (SJD-Die Falken) oder für junge Mütter mit Kindern (SKFM) an.

Im kinder- und jugendverbandlichen Bereich sind die oben bereits genannten SJD - Die Falken aktiv. Diese bieten mit Ihrem Programm „Falconsports“ auch kostengünstige Trainingsmöglichkeiten in verschiedenen Kampfsportarten (Kickboxen, Jiu Jitsu, etc.) für Jugendliche und Erwachsene an.

Im sportlichen Bereich macht außerdem der Leichtathletikverein TV-Wattenscheid 01 Angebote im Bereich des Spitzensports, aber auch im Behinderten- und Breitensport. Neben der Leichtathletik- gibt es hier auch eine Handballabteilung. Im Fußballverein SG 09 Wattenscheid e.V. trainieren und spielen Sportler aller Altersgruppen. Die Möglichkeit Tischtennis zu spielen, bietet der DJK Wattenscheid 1997 e.V.; Judo, Selbstverteidigung und Fitness wird im Verein Judok-Wattenscheid geboten und der Schwimmverein SV Delphin 58 Wattenscheid e.V bietet neben dem Mannschaftstraining auch Schwimmkurse an. Außerdem gibt es einen Reitverein, einen Billardverein und einen Tauchverein. Für den Stadtteil wichtige Sportstätten sind das traditionsreiche Lohrheidestadion und das Wellenfreibad, welches von Mai bis September geöffnet ist. Ein ganzjährig geöffnetes Hallenbad gibt es in Wattenscheid nicht mehr.

Als Spielstätten für kulturelle Angebote sind die Stadthalle Wattenscheid (Boulevard-Theater, Comedy, Musikveranstaltungen) und die Freilichtbühne Wattenscheid mit unterschiedlichen Veranstaltungen in den Sommermonaten zu nennen. Außerdem bietet die Szenekneipe Charivari ein Kleinkunstprogramm und Musikveranstaltungen. Im kulturellen Bereich scheinen spezielle Angebote für Jugendliche eher selten zu sein. So gibt es in Wattenscheid kein Kino mehr. Auch weitere punktuelle Angebote, wie das Weinfest im September, die Herbstkirmes oder der Weihnachtsmarkt, dürften das kulturelle Unterangebot für jüngere Personen nur begrenzt beheben.

Nicht nur aus diesem Grund erfreuen sich deshalb informelle Treffpunkte, wie das Naherholungsgebiet Monte Schlacko am Wellenfreibad, der August-Bebel-Platz, die Parkanlage am Ehrenmal oder der Bahnhof einiger Beliebtheit.

4.4.3 Vernetzungsstrukturen

Sozialraumkonferenz

In Wattenscheid-Mitte gibt es gut ausgeprägte Vernetzungsstrukturen, die sich in den letzten Jahren aus der Sozialraumkonferenz-Mitte entwickelt haben. Unter dem gemeinsamen Motto „HAT WATT! für Kinder, Jugendliche und Familien“ sind unter der Beteiligung von im Stadtteil aktiven Vereinen und Institutionen bereits konkrete Aktivitäten (z.B. regelmäßige Durchführung einer Veranstaltung zum Weltkindertag) durchgeführt sowie Projekte bzw. Bildungs- und Beratungsangebote entwickelt worden. In der Sozialraumkonferenz kooperieren das Jugendamt, verschiedene Familienbildungsstätten, Jugendeinrichtungen (Ev. Kinder – und Jugendheim Overdyck, Ev. Kinder- und Jugendhaus Ludwig-Steil-Haus, Internationaler Mädchentreff, Klecks Falkenheim, Miniklecks) Wohlfahrtsverbände (SKFM, Caritas, DRK, Diakonie, AWO) sowie andere Einrichtungen und Organisationen wie das Ambulante Hilfezentrum, CentrumCultur, der Treffpunkt „Mini-Ini!“, das Kinderbüro, IFAK Streetwork, SJD-Die Falken, das Wattenscheider Bildungszentrum, Die Brücke und verschiedene Sportvereine.

Die Sozialraumkonferenz wird von einer bei der Stadt Bochum beschäftigten Sozialraumkoordinatorin koordiniert und besteht aus einem Koordinierungskreis und drei Arbeitsgruppen. Diese haben sich zu den Themen „Kinder und Jugend“, „Schule und OGS“ und „Kindertageseinrichtungen“ zusammengefunden. Insgesamt sind im Koordinierungskreis und den AGs ca. 30 Personen aus den obengenannten Organisationen und Einrichtungen aktiv.

Als Schwerpunkte der Arbeitsgruppen wurden folgende Themen festgelegt:

- Ausweitung des bestehenden Präventionsprogramms für alle Kitas und Vernetzung untereinander (Übergang Kita und Schule, Jugendfreizeithäuser, FBS, Sportvereine etc.)
- Schließung der Versorgungslücke „Hebamme bis Eintritt in die Kita“,
- Konkrete Angebote (Breikurs), Workshops, Ausflüge und Wochenendveranstaltungen als vertrauensbildende Maßnahmen für Familien,
- Mobile, aufsuchende Beratungsangebote in den Einrichtungen (mehrsprachig, niederschwellig), Durchführung von Gesprächskreisen,
- Gemeinsame Fortbildung zum Thema „Schwierige Elterngespräche“,
- Umgestaltung der freien Fläche am Ehrenmal für Kinder und Jugendliche,

- Erhalt des internationalen Mädchentreffs (Projektende Mai 2012),
- Erfassung bestehender Angebote für Kinder, Jugendliche und Eltern.

Außerdem soll eine gemeinsame Internetplattform etabliert werden, die Informationen über die beteiligten Institutionen, deren Angebote für Kinder, Jugendliche und Familien sowie die Vernetzungsstrukturen in Wattenscheid bereithält. Ziele dieses Internetangebotes, an dem auch Schulen und Jugendeinrichtungen beteiligt sind, ist eine möglichst breite Streuung von Informationen aber auch die Beteiligung von Adressaten. So sollen Eltern als kompetente Experten eingebunden werden. Die Internetplattform soll von einer Honorarkraft betreut werden.

Als erste Arbeitsschritte der Sozialraumkonferenz wurden familienbezogenen Angebote sowie Informationen über finanzielle und personelle Engpässe bei den verschiedenen Trägern erhoben. Es wurde außerdem begonnen, Bedarfe bei Eltern und Kindern zu ermitteln und Vorschläge für weitere Beratungs- und Bildungsangebote zu entwickeln.

Die Koordinatorin des Projektes Bildung(s)gestalten bringt sich aktiv in das Netzwerk ein und versucht durch die Nutzung vorhandener Arbeitszusammenhänge das Entstehen von unnötigen Doppelstrukturen zu verhindern. Aus diesen Kontakten hat sich auch der Kontakt zum Netzwerk A, einem Netzwerk Alleinerziehender in Bochum, ergeben. Auch hier sollen gemeinsame Ressourcen zur Verbesserung der Angebote genutzt werden.

Bochumer Bildungsnetz

Ein weiteres Netzwerk, welches für das Projekt „Bildung(s)gestalten“ am Standort Wattenscheid-Mitte von Bedeutung sein kann, ist das „Bochumer Bildungsnetz“, welches sich allerdings auf den gesamten Bereich der Stadt Bochum bezieht. Aufbauend auf den Ergebnissen des Modellversuchs „Selbstständige Schule“ will die Stadt Bochum als Schulträger mit diesem Regionalen Bildungsnetzwerk das Schul- und Bildungswesen der Stadt mit allen relevanten Partnern weiter ausbauen. Wie andere Städte hat auch die Stadt Bochum 2008 mit dem Land Nordrhein-Westfalen einen Kooperationsvertrag zur Weiterentwicklung eines Bildungsnetzwerks in der Bildungsregion Bochum geschlossen. Schon während des Modellvorhabens „Selbstständige Schule“ wurde ein Regionales Bildungsbüro eingerichtet. Ziel ist nicht nur die Verbesserung der Kooperation von Schulen untereinander, sondern auch eine verbesserte Zusammenarbeit mit anderen gesellschaftlichen und staatlichen Bereichen wie Wirtschaft, Arbeitsverwaltung, Jugendhilfe, Kultureinrichtungen usw.[16]

Dieses Netzwerk besteht aus einer Bildungskonferenz, die einmal im Jahr tagt und sich als Steuerungsgremium versteht, welches die Zielvorstellungen und Vorgehensweisen zur Weiterentwicklung der Bildungsregion im gemeinsamen Diskurs vereinbart. Zu seinen Handlungsfeldern gehören Empfehlungen zur Schulentwicklungsplanung, zur Profilbildung der Schulen in der Bildungsregion, zur Bildungsberichterstattung und zu Evaluationsmaßnahmen. Die Bildungskonferenz besteht aus folgenden Personen bzw. Vertretern von Institutionen:

- je eine Vertretung der oberen und unteren Schulaufsicht
- zwei Vertreter/-innen der Schulverwaltung
- eine Vertretung des staatlichen Kompetenzteam für Fortbildung

[16] Vgl. http://www.sva.bobi.net/bobi/_rubric/index.php?rubric=Bochumer+Bildungsnetzwerk

- einer Vertretung des Fachbereichs Jugendhilfe
- bis zu drei Vertretungen des Ausschusses für Schule und Weiterbildung der Stadt Bochum je ein/e Vertreter/in der jeweiligen Schulformen (Grundschulen, Förderschulen, Hauptschulen, Realschulen, Gesamtschulen, Gymnasien, Berufskollegs)
- je einer Vertretung der Agentur für Arbeit Bochum, der Kreishandwerkerschaft Bochum, der Industrie- und Handelskammer Bochum, des DGB und des Arbeitgeberverbandes Metall
- einer Vertretung des Integrationsbüros der Stadt Bochum
- zwei Vertreter der vor Ort wirkenden Religionsgemeinschaften
- je ein/e Vertreter/-in aus dem Kultur- und Sportbereich
- Vertretungen von Schulpflegschaften
- Vertretung der Schülerschaft
- eine Vertretung der Volkshochschule
- je ein/e Vertreter/-in der Bochumer Hochschulen[17]

Vertreter/-innen von freien Trägern der Familienbildung oder der Kinder- und Jugendarbeit sind in diesem Gremium nicht vertreten.

Ein weiteres Gremium des Netzwerkes ist der „Regionale Lenkungskreis“, dem Vertreter/-innen des Schulträgers, der Schulaufsicht, der Schulformen, des Kompetenzteams, des Regionalen Bildungsbüros und anderer an Übergangsfragen beteiligter Institutionen angehören. Aufgabe dieses Gremiums ist es, Absprachen und Entscheidungen von strategischer Bedeutung für die Bildungsregion vorzubereiten und die Empfehlungen der Bochumer Bildungskonferenz in Aufträge an das Regionale Bildungsbüro umzusetzen. Ziel ist vor allem die Verbesserung der Qualität im schulischen Bereich und die Verbindung der äußeren und inneren Schulangelegenheiten[18].

Das Regionale Bildungsbüro ist eine Organisationseinheit des Schulverwaltungsamtes Bochum und soll als Unterstützungssystem fungieren. Es erhält seine Aufgaben vom Regionalen Lenkungskreis und ist mit verwaltungsfachlichem und pädagogischem Personal besetzt. Zu seinen Aufgaben gehören insbesondere die Vor- und Nachbereitung von Sitzungen, die Umsetzung der Aufgaben der Regionalen Bildungskonferenz und des Lenkungskreises, die Planung, Organisation und Durchführung von Maßnahmen, die Unterstützung und Beratung von Schulen, die Entwicklung von Konzepten und Vorlagen, Diskussionspapieren etc. für die Schulen, die Förderung der Zusammenarbeit mit anderen Bildungspartnern, die Koordinierung und Mitarbeit bei der Erarbeitung der regionalen Bildungsberichterstattung sowie die Vernetzung der schulischen und außerschulischen Institutionen und Partner[19].

Sowohl die personelle Zusammensetzung der im Bochumer Bildungsnetz tätigen Gremien als auch seine Aufgabenbeschreibung weist auf ein sehr schulzentriertes Bildungsverständnis hin. Die Bildungsansätze der Familienbildung und/oder der Offenen Kinder- und Jugendarbeit haben

[17] Vgl. http://www.sva.bobi.net/bobi/_rubric/index.php?rubric=Bildungskonferenz
[18] Vgl. http://www.sva.bobi.net/bobi/_rubric/index.php?rubric=Regionaler+Lenkungskreis
[19] Vgl. http://www.sva.bobi.net/bobi/_rubric/index.php?rubric=Regionales+Bildungsbuero

auf dieser Vernetzungsebene noch keinen Eingang in die Debatte um die Bochumer Bildungslandschaft gefunden.

4.5 Standortprofil: Bonn

4.5.1 Sozialstatistische Daten

Der Standort Bonn hat im Vergleich zu den anderen Standorten des Projektes „Bildung(s)gestalten“ die Besonderheit, dass die dort zu entwickelnden Angebote sich nicht auf einen klar abzugrenzenden Sozialraum beziehen. Zwar wird im Projektantrag der Sozialraum „Nordstadt“, in dem das vom Projektpartner Caritas betriebene Kinder- und Jugendzentrum „Uns Huus“ verortet ist, ansatzweise beschrieben, doch handelt es sich hier nicht um einen städtischen Planungsbezirk, zu dem Sozialraumdaten einzeln ausgewiesen werden. Zum „Bonner Norden“ gehören die Stadtteile Tannenbusch und Auerberg. Aus beiden Stadtteilen besuchen Kinder und Jugendliche die Einrichtung. Noch schwieriger ist der Einzugsbereich des anderen Projektpartners, der Jugendfarm Bonn e.V., zu beschreiben. Dessen Aktivitäten beziehen sich auf das gesamte Stadtgebiet und zu Projektbeginn war nicht abzusehen, wo die Schwerpunkte im Projekt „Bildung(s)gestalten“ letztlich liegen werden.

Aus diesem Grund macht die Beschreibung eines einzelnen Sozialraums für den Standort Bonn wenig Sinn. Wenn im Folgenden der Stadtteil Neu-Tannenbusch trotzdem ausführlicher dargestellt wird, dann soll dieser exemplarisch für andere sozial belastete Sozialräume der Stadt stehen. In der Gegenüberstellung mit Daten aus der Gesamtstadt zeigt sich, dass es auch in einer relativ gut situierten Stadt, wenige attraktive Räume mit entsprechenden Problemlagen für Kinder- und Jugendliche gibt.

Die Bundesstadt Bonn weist insgesamt ein recht uneinheitliches Stadtbild auf. So gibt es unter den 65 statistischen Stadtteilen Sozialräume in sehr guter Lage, was die Wohn-, Ausbildungs- und Beschäftigungssituation betrifft, aber auch Stadtteile, die als sogenannte Brennpunkte identifiziert werden können. Aufgrund der einstigen Stellung als Bundeshauptstadt sind in Bonn auch nach dem Umzug der Bundesregierung nach Berlin noch viele Ministerien und andere Regierungsstellen ansässig. Dies wirkt sich auch auf die Wohn- und Beschäftigungsverhältnisse positiv aus.

Das Stadtgebiet Bonns wird vom Rhein durchzogen, welcher im Nordosten Bonn-Beuel von den anderen drei Stadtbezirken Bonn-Hardtberg im Westen, Bonn-Bad Godesberg im Süden und Bonn im Nordwesten trennt. Dabei ist der Rhein sowohl als Handelsweg als auch als Tourismusattraktion sowie als Freizeit- und Erholungsgebiet für die Infrastruktur und den Arbeitsmarkt von Bedeutung. Zudem gelten die Ufer des Flusses als attraktive Wohnlage.

Der Stadtteil Tannenbusch zählt zu den weniger attraktiven Stadtteilen Bonns. Er liegt im Westen des Stadtbezirks Bonn an der Stadtgrenze zum westlich gelegenen Bornheim. Auf der Bonner Seite wird Tannenbusch auf der nördlichen und östlichen Seite durch die B 555 bzw. B 565 und dem entsprechenden Autobahnkreuz von den Stadtteilen Buschdorf und Ellerviertel abgegrenzt. Zwischen dem südlichen Dransdorf und Tannenbusch verläuft eine Bahnlinie.

Tannenbusch teilt sich in Neu-Tannenbusch im Westen und Alt-Tannenbusch im Osten. Alt-Tannenbusch weist gewachsene Strukturen mit Einfamilienhäusern und Mehrgeschossbauten

auf. Der Stadtteil wird von den Bewohnern als angenehme Wohnlage empfunden (vgl. Mölders et al. 2009, S. 1 f.).

Im Gegensatz dazu wurde der Stadtteil Neu-Tannenbusch in Zeiten der Wohnungsknappheit geplant und gebaut, die Resultat der Ernennung Bonns zur Bundeshauptstadt war. So stiegen die Bevölkerungszahlen und auch das Arbeitsplatzangebot in Bonn ab 1949 sehr schnell an, was die Stadt in den 1960er Jahren dazu bewog, den Wohnraum zu erweitern. Dementsprechend ist in Neu-Tannenbusch das Stadtbild durch Geschoss- und Hochhausbauten der 1970er Jahre geprägt. Angelegt wurde dieses Viertel mit dem Ziel, Wohnraum für Bundes- und Landesbedienstete sowie Studierende zu bieten, aber auch, um Sozialwohnungen bereitzustellen. Dementsprechend wurden Kindergärten, Schulen, Geschäfte und ein großes Einkaufszentrum geplant. Insgesamt gibt es nur wenige und eher unattraktive Frei- und Spielflächen, die genutzt werden können. Seit dem Bau des Wohnviertels hat sich in Neu-Tannenbusch wenig verändert: Der Wohnraum wird mangels Modernisierung zunehmend unansehnlicher, was sich in den Mietpreisen und Wohnverhältnissen niederschlägt. So wohnen in Neu-Tannenbusch vorwiegend Menschen, die sich eine Wohnung in einem anderen Bonner Stadtteil nicht leisten können oder neu in der Stadt und auf der Suche nach einer Wohnung in einem der besser situierten Stadtteile sind. Insgesamt hat Neu-Tannenbusch deshalb mit einem negativen Image zu kämpfen (vgl. Mölders et al. 2009, S. 1 f.).

Bevölkerungsstruktur

Ende 2011 wohnten in Bonn 318.602 Personen. Damit ist die Bevölkerungszahl im Vergleich zu 1993 um 1,7 Prozent gestiegen. Zwar nimmt die Bevölkerungsdichte weiterhin zu, jedoch liegt der prozentuale Zuwachs pro Jahr seit 2006 nur noch bei 0,4 Prozent. Den größten Anteil in der Bevölkerung macht die Altersgruppe der 30-59-jährigen aus. Besonders gering ist mit 5,8 Prozent die Bevölkerungsgruppe der unter Sechsjährigen. Insgesamt sind 16,7 Prozent der in Bonn lebenden Personen im Alter von unter 18 Jahren (vgl. Statistikstelle Bundesstadt Bonn 2012). Für die Gesamtstadt Bonn errechnet sich ein Ausländeranteil von 15,8 Prozent (Bertelsmann Stiftung 2009, S. 9).
2008[20] lebten in Neu-Tannenbusch 9.983 Personen. Das sind 3,1 Prozent der Bonner Gesamtbevölkerung. Zwischen 1987 und 2007 ist die Bevölkerungszahl in Neu-Tannenbusch um 26 Prozent gestiegen. In ganz Bonn ist in diesem Zeitraum nur ein Anstieg von 13,8 Prozent zu verzeichnen (vgl. Mölders et al. 2009, S. 15). Während der Altersdurchschnitt in Bonn 2008 bei 40,6 Jahren lag, lag er in Neu-Tannenbusch bei 33,2 Jahren, also etwa sieben Jahre darunter. Damit ist Neu-Tannenbusch bezogen auf den Altersdurchschnitt der jüngste Stadtteil Bonns. Diese Differenz schlägt sich bei genauerer Betrachtung besonders in der Altersgruppe der 18- bis 30-Jährigen nieder, welcher mit 24,8 Prozent deutlich höher ist als in gesamt Bonn (15,7%). Auch der Bevölkerungsanteil der unter 18-Jährigen war 2008 überdurchschnittlich hoch (14,3% vs. 16,6%). Dem entsprechend gibt es besonders wenig ältere Menschen in Neu-Tannenbusch: Nur 8,8 Prozent der Bevölkerung ist 65 Jahre alt und älter (Bonn: 17,8%) (vgl. Mölders et al. 2009, S. 17 f.).

Der Ausländeranteil liegt in Neu-Tannenbusch weit über dem Stadtdurchschnitt. Insgesamt können hier 120 verschiedene Herkunftsländer gezählt werden, wobei der Großteil der Zugewander-

[20] Aktuellere Daten sind derzeit nicht verfügbar.

ten aus der Türkei, Marokko, Afghanistan, Polen, Irak und der ehemaligen Sowjetunion stammt. 55,8 Prozent der Bevölkerung, die 2008 im Stadtteil lebten, haben einen Migrationshintergrund (Bonn: 23,5%). In manchen Wohnblöcken steigt der Anteil sogar auf 80 Prozent. Auch von den unter sechs Jährigen hat der Großteil (75%) einen Migrationshintergrund (vgl. Mölders et al. 2009, S. 17 f.). Diese Bevölkerungszusammensetzung ist auch für die Verständigung im Stadtteil prägend: Rund ein Fünftel der Bewohner von Neu-Tannenbusch spricht arabisch.

Erwerbsbeteiligung, Arbeitslosenquote, Einkommen, Transferleistungen

In der Gesamtstadt Bonn ist der Anteil der Arbeitslosen seit 2006 (9,2 Prozent) stetig gesunken Auf der Basis aller zivilen Erwerbspersonen errechnet sich im Januar 2012 eine Erwerbslosenquote von 6,8 Prozent. (vgl. Statistikstelle Bundesstadt Bonn 2012). Im Vergleich dazu ist die Lage auf dem Arbeitsmarkt in Neu-Tannenbusch als eher schlecht zu bezeichnen. So lag hier der Anteil der Arbeitslosen im Jahr 2008 bei 19 Prozent und war damit mehr als doppelt so hoch wie in der Gesamtstadt, der im selben Jahr 8,2 Prozent betrug (vgl. Mölders et al. 2009, S. 21).

Im Deutschen Lernatlas (2011, S. 1) wird für Bonn ein Bruttoinlandsprodukt von 43.465 EUR angegeben. 2008 verfügten 16,1 Prozent der Haushalte über ein geringes Einkommen, 15,3 Prozent über ein hohes. 15,1 Prozent der Jugendlichen waren zu diesem Zeitpunkt von Armut betroffen und sogar 19,1 Prozent der Kinder. Dieser Anteil lag bei nichtdeutschen Kindern mit 38,3 Prozent deutlich höher (vgl. Bertelsmann Stiftung, S. 10). Die schwierige Lange in Neu-Tannenbusch im Verhältnis zur gesamten Stadt Bonn wird auch dadurch deutlich, dass die Bewohner des Stadtteils pro Person mit weniger als der Hälfte des Einkommens auskommen müssen, als den Bewohnern in der Gesamtstadt durchschnittlich zur Verfügung steht (vgl. Mölders et al. 2009, S. 1).

2008 waren 10,4 Prozent der Bonner auf staatliche Transferleistungen nach SGB II angewiesen. Unter der nichtdeutschen Bevölkerung wurde eine Quote von 18,8 Prozent erreicht (vgl. Bertelsmann Stiftung, S. 10). In Tannenbusch leben 28,4 Prozent der Bewohner in einer Bedarfsgemeinschaft, die auf eine Transferleistung nach dem zweiten Sozialgesetzbuch angewiesen ist. Damit wohnen in diesem Stadtteil 9,8 Prozent aller ALG II-Empfänger der Stadt Bonn.

Besonders für die jüngeren Bewohner stellen sich die Lebensverhältnisse in Neu-Tannenbusch somit als prekär dar. 51,7 Prozent der Kinder unter 15 Jahren und sogar 60,2 Prozent der unter 3-Jährigen lebten 2007 in einer Lebensgemeinschaft mit Sozialhilfeanspruch nach dem zweiten Sozialgesetzbuch (vgl. Mölders et al. 2009, S. 21). Deutlich höher als in Bonn insgesamt (3,3 Prozent) liegt auch der Anteil der über 60-Jährigen, die eine Grundsicherung gemäß dem zwölften Sozialgesetzbuch erhalten (16,2 Prozent) (vgl. Mölders et al. 2009, S. 22).

Schule

Die Stadt Bonn verfügt als ehemalige Bundeshauptstadt über eine vielfältige Schullandschaft. So gibt es 51 Grundschulen, von denen 26 Gemeinschaftsgrundschulen sind und 22 konfessionell geprägt (20 Schulen sind katholisch und nur zwei evangelisch). Darüber hinaus gibt es zwei private bilinguale Ersatzgrundschulen. Im Bereich der weiterführenden Schulen stehen für Kinder und Jugendliche, die auf dem ersten Bildungsweg eine Allgemeine Hochschulreife anstreben, neun öffentliche und zehn private Gymnasien zu Auswahl. Das Konzept des gemeinsamen Lernens wird in einer Sekundarschule, sowie in fünf Gesamtschulen und in zwei Waldorfschulen

umgesetzt. Darüber hinaus befinden sich in Bonn acht öffentliche und zwei private Realschulen. Unter letzteren befindet sich auch eine Mädchenschule. Die sechs Hauptschulen in Bonn sind allesamt öffentlich. Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf stehen elf Förderschulen mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten zur Verfügung. An den fünf Berufskollegs besteht die Möglichkeit einen Beruf zu erlernen oder einen Abschluss nachzuholen.
Im Stadtteil Tannenbusch sind vier Schulen ansässig, darunter eine Grundschule (Carl-Schurz-Schule, eine offene Ganztags- und Gemeinschaftsgrundschule mit 305 Ganztagsplätzen) und drei weiterführende Schulen: das Tannenbusch-Gymnasium, die Freiherr-vom-Stein-Realschule und die Christophorus Schule. Letztere ist eine Förderschule mit den Schwerpunkten körperliche und motorische Entwicklung. Gemeinsam bilden die vier Schulen ein Schulzentrum. Ebenfalls von Bedeutung für den Stadtteil Neu-Tannenbusch sind die vier Schulen, die in Alt-Tannenbusch liegen. Hierzu gehören zwei konfessionelle Grundschulen, sowie eine Gesamt- und eine Waldorfschule. Durch die beiden Grundschulen wurden vor dem Ausbau der Carl-Schurz-Schule 390 Ganztagsplätze zur Verfügung gestellt und somit 52 Prozent aller Grundschüler mit einer Ganztagsbetreuung versorgt (vgl. Mölders et al. 2009, S. 28). Auf dem Gelände der beiden Alt-Tannenbuscher Grundschulen wird die „OGS An der Düne“ organisiert. In der Trägerschaft des „Betreute Schulen e.V.“ der AWO werden auf diese Weise 204 Betreuungsplätze angeboten (vgl. OGS An der Düne). Für 2009/2010 wurden durch alle Grundschulen und die OGS An der Düne, die zu diesem Zeitpunkt nur 154 Plätze hatte, für ganz Tannenbusch eine Betreuungsquote von 60% erreicht (vgl. Mölders et al. 2009, S. 29).

Nach Auskunft des Deutschen Lernatlas nimmt Bonn 2011 unter den kreisfreien kleinen und mittleren Gemeinden den 20sten von 56 Rängen ein (Deutscher Lernatlas 2011 – Bonn, S. 1). Dieses relativ gute Ergebnis darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass es sowohl zwischen einzelnen Stadtteilen aber vor allem zwischen deutschen und nichtdeutschen Schüler/-innen erhebliche Unterschiede in der Bildungsbeteiligung gibt.

Insgesamt betrachtet weist Bonn einen hohen Anteil aller schulpflichtigen Kinder (2008: 40,1 Prozent) auf, die ein Gymnasium besuchen. Neben den 26,6 Prozent Grundschüler/-innen, gingen zu diesem Zeitpunkt nur 9,6 Prozent zur Realschule, 9,1 Prozent zur Gesamtschule und 5,9 Prozent zur Hauptschule. Förderschulen besuchten 3,2 Prozent, Waldorfschulen 1,6 Prozent und Abendschulen/Kollegs 3,8 Prozent der schulpflichtigen Kinder (vgl. Bertelsmann Stiftung, S. 6).

Damit ist das Gymnasium die am häufigsten besuchte Schulform in Bonn. Nach der Grundschule wechselten über die Hälfte der Kinder (54 Prozent) auf ein Gymnasium. Nur 18,1 Prozent wechseln zur Realschule und noch weniger Kinder wechselten zur Gesamtschule (15,6 Prozent) oder zur Hauptschule (11,9 Prozent). Betrachtet man die Übergänge der nichtdeutschen Kinder in die Sekundarstufe, so zeigt sich ein eher gegenteiliges Bild. Mit dem Anforderungsniveau der Schulform nimmt die Beteiligung dieser Gruppe ab. So wechselt ein Drittel dieser Kinder nach der Grundschulzeit auf eine Hauptschule, 17,5 Prozent zur Realschule und 16,2 Prozent zur Gesamtschule. Nur knapp 5 Prozent der nichtdeutschen Kinder gelingt ein Übergang auf das Gymnasium (vgl. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**2). Über den Besuch von Förder-, Waldorfschulen und Schularten mit mehreren Bildungsgängen kann für beide Gruppen keine Aussage gemacht werden (vgl. Bertelsmann Stiftung, S. 5).

Tab. 12: Schulformübergänge nach der Grundschule

Schulform	Gesamt	Nicht-deutsche Kinder
Hauptschule	11,9	33,4
Realschule	18,1	17,5
Gesamtschule	15,6	16,2
Gymnasium	54,0	4,8

Quelle: Bildungsbericht Kommune ‚Bonn' o.J.

Im Vergleich zeigt sich außerdem deutlich, dass die soziale Lage Auswirkungen auf den Schulbesuch hat. So besuchten in Neu-Tannenbusch nur fast ein Drittel (28,9 Prozent) aller Schüler/-innen nach der Grundschule ein Gymnasium. Etwas mehr (29,9 Prozent) gehen zur Hauptschule. Noch deutlicher zeigt sich dies bei nichtdeutschen Kindern: So wechselten zum Schuljahreswechsel 2008/2009 nur 5,4 Prozent der Schüler/-innen dieser Gruppe auf ein Gymnasium, während fast die Hälfte im folgenden Schuljahr eine Hauptschule besuchten (vgl. Mölders et al. 2009, S. 12).

2,8 Prozent der Schüler/-innen in Bonn mussten 2008 eine Klasse wiederholen. Am häufigsten ist das bei Kinder und Jugendliche an Förderschulen (12,4 Prozent) der Fall. Für alle anderen Schulformen liegt der Anteil unter 6 Prozent und nimmt mit dem Anforderungsniveau der Schule ab (1,6 Prozent - 5,7 Prozent). Besonders gering ist die Quote an Waldorfschulen mit 0,1 Prozent, wobei dabei zu berücksichtigen ist, dass dieses System in der Regel keine Wiederholungen vorsieht (vgl. Bertelsmann Stiftung, S. 6).

Fast die Hälfte der Schulabgänger/-innen verließen die Schule mit einer Fach- oder Hochschulreife (47,6 Prozent), während knapp ein Drittel einen Realschulabschluss machte (vgl. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**13). Die Quote der Schüler/-innen mit Hauptschulabschluss liegt bei 16,7 Prozent. Einen Förder- oder keinen Hauptschulabschluss erhielten 1,6 Prozent bzw. 1,8 Prozent der Jugendlichen. Grundsätzlich zeigt sich also, dass mit dem Niveau des Abschlusses auch die Quote steigt. Bei nichtdeutschen Jugendlichen stellt sich die Situation gegensätzlich dar. Ein Drittel dieser Gruppe verließ die Schule ohne Hauptschulabschluss. Am häufigsten erreichten nichtdeutsche Jugendlichen einen Förder- oder Hauptschulabschluss (26,2 Prozent bzw. 24,6 Prozent). Deutlich geringer ist der Anteil derer, die einen Realschulabschluss erreichten. Mit nur 5,8 Prozent schaffen besonders wenige Jugendliche eine Fach- oder Hochschulreife. Insgesamt betrug der Anteil nichtdeutscher Schulabgänger an allgemein- oder berufsbildenden Schulen 11,6 Prozent (vgl. Bertelsmann Stiftung, S. 6). Somit scheint das Bildungsniveau in Bonn durchaus mit der Herkunft der Kinder- und Jugendlichen zusammen zu hängen.

Tab. 13: Erreichte Schulabschlüsse

Schulabschluss	Gesamt	Nichtdeutsch
Förderschulabschluss	1,6	26,2
ohne Hauptschulabschluss	1,8	30,6
Hauptschulabschluss	16,7	24,6
Realschulabschluss	32,3	11,6
Fachhoch−/Hochschulreife	47,6	5,8
Nichtdeutsche Schulabgänger allgemein- und berufsbildende Schulen		11,6

Quelle: Bildungsbericht Kommune ‚Bonn' o.J.

Von den Schüler/-innen die nach der Schule eine Ausbildung beginnen, hat der Großteil (44,8 Prozent) einen Realschulabschluss, 30,3 Prozent einen Hauptschulabschluss und nur 14,4 Prozent eine Fach- oder allgemeine Hochschulreife. Fast 90 Prozent der Auszubildenden besuchen eine Berufsschule oder eine Berufsfachschule. Nur je 5 Prozent lernen an Fachschulen oder Berufsoberschulen bzw. technischen Oberschulen (Bertelsmann Stiftung, S. 4).

Erziehungshilfen

2009 wurden in Bonn 3.396[21] Hilfen zur Erziehung geleistet und auf diese Weise 3.793 Kinder und Jugendliche erreicht. Diese Hilfen lassen sich grob in drei Kategorien unterteilen: die Erziehungsberatung, die ambulanten und die stationären Hilfen. Der größte Teil der Hilfen zu Erziehung entfällt auf den Bereich der Erziehungsberatung: So haben 2.036 Personen dieses Angebot angenommen (vgl. Fendrich/Pothmann/Wilk 2011, S. 114). Davon dauerten 521 Beratungen über den Stichtag (31.12.2009) weiterhin an. Betrachtet man das Geschlechterverhältnis innerhalb dieser Gruppe, so zeigt sich, dass Eltern das Beratungsangebote etwas häufiger wegen Problemen in der Erziehung ihres Sohnes (57 Prozent), als ihrer Tochter (43 Prozent) in Anspruch nehmen (vgl. Fendrich/Pothmann/Wilk 2011, S. 139). Auch scheinen die Jahre vor der Pubertät weniger belastend zu sein, da Eltern die Beratung eher für über 10-jährige Kinder (57 Prozent) als für unter 10-Jährige (43 Prozent) nutzen. In etwa halb so hoch wie die Inanspruchnahme von Beratungsangeboten liegt die Anzahl der ambulanten Hilfen. 2009 wurden 758 Familien auf diese Weise erreicht (vgl. Fendrich/Pothmann/Wilk 2011, S. 114). So lebten 2009 insgesamt 1.155 Kinder und Jugendliche in Haushalten, die eine ambulante Hilfe erhielten. Am seltensten werden die Kinder stationär untergebracht (602). Lässt man die Erziehungsberatungen außer Acht, so wurden in Bonn 2009 539 Hilfen zur Erziehung begonnen (vgl. Fendrich/Pothmann/Wilk 2011, S. 151). Davon erhielten 65 Prozent der Familien eine staatliche Transferleistung. Unter Berücksichtigung der Familienverhältnisse, in denen die Kinder aufwachsen, ist zu konstatieren, dass etwas mehr als die Hälfte (51 Prozent) der Nutzer/-innen alleinerziehend ist. Bezüglich der Herkunft der Familien zeigt sich, dass in 20 Prozent der Fälle zu Hause vorrangig eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird und in 47 Prozent der Familien mindestens ein Elternteil ausländischer Herkunft ist.

[21] Enthalten sind hier alle Hilfen, die im Jahr 2009 beendet wurden und die, die über den Jahreswechsel hinaus weiterhin andauern.

Aus Datenschutzgründen können für den Stadtteil Tannenbusch keine Angaben zu den in Anspruch genommenen Hilfen zur Erziehung gemacht werden.

Jugendkriminalität

Die soziale Lage des Stadtteils Tannenbusch bringt auch eine relativ hohe Jugendkriminalitätsrate mit sich. So ist im Stadtteil immer wieder eine Bandenbildung von Jugendlichen verschiedener Nationalitäten und unterschiedlichen Alters zu beobachten. Deren Treffpunkte entwickeln sich zu Angsträumen im Stadtteil, da verbale aber auch körperliche Auseinandersetzungen immer wieder vorkommen. Zu den Straftaten der Jugendlichen zählen sowohl Drogenkonsum als auch erheblicher Drogenhandel. Darüber hinaus gehören auch Diebstahl und Hehlerei zu den registrierten Delikten. Nach Angaben der Polizei leben in Neu-Tannenbusch 130 Mehrfachtäter/-innen bzw. Mehrfachtatverdächtige. 10 Prozent der Intensivtäter/-innen des gesamten Bonner Polizeibezirks[22] leben in Neu-Tannenbusch (vgl. Mölders et al. 2009, S. 37). Als Intensivtäter gelten Personen, die innerhalb von drei Monaten mehr als fünf Straftaten begangen haben. Diese Zahlen verdeutlichen den Handlungsbedarf im Stadtteil. Seit 2007 werden in Kooperation mit der Stadt Bonn sogenannte JuKobs (Jugendkontaktbeamte) eingesetzt, mit deren Hilfe die Kriminalitätsrate im Stadtteil um ein Drittel reduziert werden konnten (vgl. Mölders et al. 2009, S. 37). Die als JuKobs eingesetzten Polizisten arbeiten konzeptionell wie Streetworker, suchen die Jugendlichen also an ihren Lieblingsplätzen im öffentlichen Raum auf und versuchen im Rahmen einer Vertrauensarbeit den Jugendlichen zu neuen Perspektiven zu verhelfen und ihre Interessen sozialpolitisch zu vertreten. Wichtig ist dabei auch eine enge Zusammenarbeit mit den anliegenden Schulen und Institutionen.

4.5.2 Freizeitangebote

Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit

Die Stadt Bonn bietet in verschiedenen Einrichtungen Angebote für Kinder und Jugendliche im Rahmen offener Arbeit, Projektarbeit und Kursen an, zudem gibt es auch verschiedene Einzelveranstaltungen. Die städtischen Einrichtungen lassen sich in je sieben „Spielhäuser“ für Kinder von 6 - 14 Jahren und Jugendzentren für Kinder und Jugendliche zwischen 6 - 27 Jahre unterscheiden. Darüber hinaus gibt es noch zwei Spielmobile, die innerhalb der Woche verschiedene Standtorte aufsuchen und einen Geräteverleih. Der Arbeitsbereich umfasst neben thematischen Angeboten wie Sport, Kreativität und Ernährung auch Beziehungsarbeit und damit Hilfe und Beratung.

In Neu-Tannenbusch bieten das Jugendzentrum „Chillout“ und das „Jugendhaus Brücke“ Kindern und Jugendlichen im Rahmen offener Arbeit einen Raum, um sich auszubreiten, Musik zuhören, abzuhängen und die vielzähligen Beschäftigungsmöglichkeiten zu nutzen. Etwas außerhalb Tannenbuschs im Ellerviertel lieg das Jugendzentrum „Uns Huus“, dass ebenfalls von den Tannenbuscher Jugendlichen genutzt wird. Auch das Spielhaus im KBE-Dreieck, welches im Oktober 2010 umgestaltet werden soll (vgl. Stadt Bonn), bietet die Möglichkeit sich im Freien zu betätigen. Im angrenzenden Stadtteil Auerberg können auch Kinder und Jugendlichen ans Tannenbusch

[22] Der Bonner Polizeibezirk umfasst neben Bonn weitere Teile des Rhein-Sieg-Krieses. Insgesamt leben dort mehr als 540.000 Personen (vgl. Mölders et al. 2009, S. 37).

das Jugendzentrum Auerberg und das Spielmobil Moritz nutzen. Das Spielmobil ist ein ausgebauter Linienbus, der an regelmäßig zu bestimmten Zeiten an festgelegten Tagen und Orten Bonner Kindern und Jugendlichen Spielgeräte zur Verfügung stellt.

Jugendverbände, Sportvereine etc.

Die Stadt Bonn verfügt über ein vielfältiges Angebot an Vereinen im Bereich Sport. So finden sich um die 400 Sport- und Turnvereine und zwei Sportverbände im Stadtgebiet, die zusammen ca. 70 verschiedene Sportarten anbieten.

Auch zahlreiche Vereine des Bereichs Kinder- und Jugendorganisationen sind in Bonn ansässig. Zu den Vereinen zählen auch der Kinder- und Jugendring oder die Pfadfinder mit ihren Stämmen. Allein im Jugendring Bonn sind über 30 Verbände Mitglied (vgl. KJRB 2011).

In Tannenbusch sind ebenfalls verschiedene Sportvereine ansässig. So gibt es Entspannungs-, Fitness- und Gymnastikangebote, aber auch Kampf- und Tanzsport oder Teamsportarten wie Fuß-, Hand-, und Volleyball. Auch Tischtennis- und Tennisvereine sind ansässig. All diese Angebote werden jedoch nicht nur von den Sportvereinen, sondern auch von den Schulen, Jugendhäuser, Begegnungsstätten und anderen Institutionen angeboten.

Außerschulische Bildungs- und Kultureinrichtungen

Die gesamte Stadt Bonn ist relativ gut mit außerschulische Bildungs- und Kultureinrichtungen versorgt. So ist die Volkshochschule (VHS) ein wichtiger Ort des außerschulischen Lernens. Hier könnten Kinder und Jugendliche und Erwachsen an Bildungsangeboten zu den Themen Politik/Internationales, Lebenslanges Lernen, Fremdsprachen, Kultur und Kunst sowie Gesundheit und Ernährung teilnehmen. Darüber hinaus macht die VHS auch Angebote zu Beruf und Qualifizierung, Studienreisen und Exkursionen oder fördert Integration durch Kurse in Deutsch als Fremdsprache. Der Zugang zu Literatur in jeder Form ermöglichen zehn Stadtbibliotheken.
Auch für musisch Interessierte gibt es in Bonn Angebote: so findet sich in jedem der vier Stadtbezirke Bonns eine Musikschule, in der das Spielen eines Instruments erlernt werden kann. Wer nicht unbedingt selbst aktiv werden will, kann an unterschiedlichen Orten Chören und Orchestern zuhören. Theater und Schauspiel können an 22 Orten in der Stadt genossen werden. Vier dieser Orte bieten auch Kinder- und Jugendtheaterprogramme an.

Weitere Möglichkeiten an Kunst und Kultur Teil zu haben bieten 38 Museen und Bildungsstätten, zu denen auch der Botanische Garten und diverse Häuser mit verschiedenen Ausstellungen zählen. Darüber hinaus können die sechs Kulturzentren genutzt werden. Über diese und eine Reihe weiterer Angebote informiert ein Veranstaltungskalender auf der Homepage der Stadt[23].

In Neu-Tannenbusch sind verschiedene mehrsprachige Vereine ansässig, die sich um Integration und ein positives Miteinander im Stadtteil bemühen. So bieten sie Dolmetscher-Tätigkeiten, Sprachkurse aber auch Freizeitveranstaltungen und Begegnungsmöglichkeiten an.

[23] Vgl. www.bonn.de/tourismus_kultur_sport_freizeit/veranstaltungskalender/index.html?lang=de

Kommerzielle Freizeitangebote für Jugendliche

Kinder und Jugendliche können in Bonn neun verschiedene Hallen- und Freibäder besuchen. Auch für Unterhaltung durch Medien ist mit sieben Kinos in Bonn gesorgt.

Das Gustav Heinemann Haus in Tannenbusch bietet neben einer Kegelbahn einen Mehrzweckraum und ein Schwimmbad, welches an bestimmten Tagen geöffnet hat (vgl. Gustav Heinemann Haus).

Informelle Treffs

Das Schulzentrum in Neu-Tannenbusch wird von den Bewohner/-innen außerhalb der Schulzeiten als Freizeitfläche genutzt und kann somit als informeller Treff von Kindern und Jugendlichen gelten. Eine etwas größere Grünfläche liegt am westlichen Rand des Stadtteils, wobei dieser nur im Südwesten direkt zugänglich ist. Der Zugang zu diesem gestalteten Raum soll im Rahmen des Projekts „Soziale Stadt NRW“ verbessert werden (vgl. Mölders et al. 2009, S. 56). Eine weitere gestaltete Grünfläche ist das sogenannte KBE-Dreieck. Die mit Spielgeräten und Bolzplatz ausgestattete Fläche liegt im südöstlichen Teil Neu-Tannenbuschs. Die „Düne Tannenbusch“ liegt mittig im Süden des Stadtteils Alt-Tannenbusch. Das sieben ha große Naturschutzgebiet beherbergt eine der letzten Binnendünen Deutschlands und wird als Erholungs- und Sportfläche genutzt. Ebenso ist hier die OGS An der Düne ansässig. Auch zwischen den Hochhaus- und Geschossbauten befinden sich freie Grünflächen, die jedoch dadurch, dass sie nicht gestaltet sind, kaum einen Aufenthaltscharakter bieten. Auch die neun Spielplätze, die sich im Umkreis von bis zu 1000 Meter Entfernung rund um die geographische Mitte des Stadtteils befinden, könnten als Treffpunkte genutzt werden, jedoch sind diese optisch wenig attraktiv. Die Haltestellen der öffentlichen Verkehrsmittel und Parkplätze der Lebensmittelläden und des Tannenbusch Centers werden von den Jugendlichen ebenfalls aufgesucht.

4.5.3 Vernetzung im Sozialraum

Projektträger

Im Projektstandort Bonn sind das Jugendzentrum „Uns Huus“ und die Jugendfarm Bonn e.V. die Hauptakteure des Projektes Bildung(s)gestalten. Beide bringen eine Reihe von Netzwerkkontakten in das Projekt ein, die schon vor Projektstart entwickelt wurden.

Seit 1981 ist das Jugend- und Sozialzentrum „Uns Huus“ unter der Trägerschaft der Caritas als Freizeit- und Begegnungszentrum tätig. Die Einrichtung liegt im Ellerviertel, welches an die Stadtteile Tannenbusch und Auerberg grenzt. Sie verfolgt das grundsätzliche Ziel, Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu begleiten und zu unterstützen. Dabei liegt der Fokus auf der Förderung der Fähigkeiten, Stärken und des Selbstbewusstseins der Besucher/-innen. Zum Angebot der Einrichtung gehören Freizeitangebote im offenen Bereich und in Form von Ausflügen und Ferienveranstaltungen. Auch verschiedene Hilfeleistungen wie Hausaufgabenhilfe und die Begleitung der Jugendliche bei der Suche nach einer Ausbildungs- oder Arbeitsstelle gehören zu den Tätigkeiten der Einrichtung. Die pädagogische Arbeit ermöglicht den Mitarbeiter/-innen darüber hinaus, Jugendliche und auch deren Eltern in Problemlagen zu beraten und zu unterstützen. So stellt die Einrichtung unter anderem einen Anlaufpunkt für schulabsente Jugendliche und deren Eltern dar. Somit gehören auch Familien zur Zielgruppe der Einrichtung. Das Jugendzentrum

„Uns Huss“ bringt zudem durch verschiedene öffentliche Aktivitäten wie Feste und Veranstaltungen die Menschen aus den umliegenden Stadtteilen näher zusammen und ist somit auch eine Begegnungsstätte für den gesamten Bezirk, der als sozialer Brennpunkt gilt.

Neben der Beziehung zu den Bewohnern in Standortnähe pflegt „Uns Huus“ auch Kontakte zu anderen Akteuren des Sozialraums. Als Kooperationspartner sind hier vor allem die Fahrradbude Caritas Bonn, die Jugendwerkstatt Caritas Bonn, „Up date“ Suchtfachstelle Caritas Bonn, die kath. Kindertagesstätte St. Hedwig, das Sozialraumteam Auerberg, die Familienbildungsstätte, Sterntaler e.V. und auch der Kunstverein Bonn zu nennen.

Die Jugendfarm Bonn e.V., die sich dem Paritätischen Wohlfahrtsverband angeschlossen hat, bildet den zweiten Akteur des Projektes Bildung(s)gestalten in Bonn. Sie hat sich in Bonn als wichtiger Träger von Bildungs- und Freizeitangeboten etabliert und sich die Gestaltung von Lebensräumen für Kinder- und Jugendliche zur Aufgabe gemacht. Die Jugendfarm e.V. versteht sich dabei als Anwalt der Kinder und Jugendlichen und übernimmt für sie eine Lobbyfunktion mit dem Ziel Förderung, Bildung und Erziehung zu gewährleisten. Zur Umsetzung ihrer Ziele sucht der Verein Kooperationspartner in den Bereichen Bildung und Erziehung. Insgesamt weist die Jugendfarm ein breit gefächertes Aufgabenprofil auf und ist an mehreren Orten in Bonn aktiv. Als Hauptstandorte können die „Jugendfarm“, „Spielplatz Finkenweg“ und das „Brüser Dorf“ gelten. Die Jugendfarm betätigt im Rahmen von Hilfen zur Erziehung, Ganztagsbetreuung und offener Kinder- und Jugendarbeit in den Bereichen Bildung, Erziehung und Förderung. So gehören offene Freizeit- und Erlebnisangebote ebenso zum Repertoire des Vereins wie heilpädagogisches Reiten, Tagesgruppen und flexible Tagesbetreuung. Aus dem Aufgabenspektrum ergeben sich Kooperationen mit dem Jugendamt und den umliegenden Schulen, an denen die Jugendfarm teilweise auch den Offenen Ganztag an vier Schulen gestaltet. Im Rahmen ihrer Freizeitangebote legt der Verein Wert darauf, dass die Kinder und Jugendlichen sich frei entfalten können und durch die pädagogische Betreuung nicht eingeschränkt, sondern gestärkt und unterstützt werden.

Das bauernhofähnlich angelegte Angebot der „Jugendfarm“ liegt im Stadtteil Pützchen und umfasst einen offenen Bereich mit Abenteuerspielplatz, Kleintierhaltung und Räumen für Gruppenaktivitäten. Neben der offenen Arbeit bietet die Jugendfarm auch Ferienangebote in den Oster-, Sommer-, und Herbstferien an. Darüber hinaus werden verschiedene Aktionen wie Projekte und Übernachtungen angeboten. Schulklassen oder Kindergruppen können Erlebnistage auf der Farm verbringen. Neben kreativen und sportlichen Angeboten bietet die Jugendfarm den Kindern und Jugendlichen Kontakt zu Tieren. Das Füttern, Pflegen und Streicheln der Tiere ist dort mit inbegriffen. Neben diesen freizeitorientierten Angeboten werden hier aber auch zwei Tagesgruppen im Rahmen der Hilfen zur Erziehung, eine flexible Tagesbetreuung und heilpädagogisches Reiten angeboten.

Der „Spielplatz Finkenweg“ ist ein Kinder- und Jugendtreff mit integrierter flexibler Tagesbetreuung und liegt im Stadtteil Holzlar. Die Einrichtung verfügt neben dem Spielplatz im Außengelände über ein Spielhaus in dem auch Kreativ- und Kochangebote gemacht werden. Die offene Arbeit gehört ebenso zum Tätigkeitsgebiet des Spielplatzes wie Angebote in den Ferien.

Das „Brüser Dorf“ ist ein pädagogisch betreuter Aktivspielplatz der sich im Stadtteil Duisdorf befindet. Im Vordergrund der Arbeit steht die Erlebnispädagogik. Neben dem weitläufigen Außengelände steht auch ein Spielhaus zur Verfügung. Im Brüser Dorf können kreative und sportliche Angebote genutzt werden.

Auch die Jugendfarm ist bereits in verschiedene Netzwerke eingebunden. Als anerkannter Träger der freien Kinder- und Jugendhilfe ist sie im Jugendhilfeausschuss vertreten und arbeitet mit verschiedenen Schulen und dem Jugend- und Schulamt zusammen. Darüber hinaus betätigt sich der Träger in verschiedenen kommunalen Gremien und arbeitet an der Entwicklung neuer Leuchtturmprojekte mit.

Regionales Bildungsbüro

Wie die meisten anderen Kommunen in Nordrhein-Westfalen wurde auch in Bonn ein Regionales Bildungsbüro eingerichtet. Das regionale Bildungsbüro Bonn arbeitet mit dem Ziel, schulinterne und schulformübergreifende Projekte zur Schulentwicklung organisatorisch und inhaltlich zu unterstützen sowie außerschulische und schulische Institutionen und Partner regional zu vernetzen. Kooperationspartner sind der Rhein-Sieg-Kreis sowie regionale Akteure aus der Region und Dachverbänden von Handwerk, Dienstleistung und staatlicher Arbeitsverwaltung. Seit 2008 bilden zwei Kooperationsverträge die Basis der Arbeit des Regionalen Bildungsbüros in Bonn.

So haben es sich die Stadt Bonn und das Land Nordrhein-Westfalen zur Aufgabe gemacht ein regionales Bildungsnetzwerk zu etablieren. Dieses Projekt zielt darauf ab, die vorhandenen Akteure, die im Bereich Bildung aktiv sind, zu vernetzen. Sie sollen strukturiert und systematisch in den Prozess mit einbezogen werden, sodass die vorhandenen Ressourcen optimal genutzt werden können. Zu diesem Zweck wird regelmäßig eine regionale Bildungskonferenz abgehalten, in der alle entsprechenden Institutionen und Einrichtungen vertreten sind. Dazu zählen unter anderem Vertreter/-innen des Bereichs Schule, Politik, außerschulische Bildung, Jugendhilfe, der Industrie- und Handelskammer und der Religionsgemeinschaften. Die Aufgabe der Konferenz besteht darin, zur Weiterentwicklung der Bildungsregion Bonn Konzepte zu erörtern, Initiativen zur Profilbildung der Schulen zu entwickeln und Leitlinien zu verankern.

Das Bildungsbüro soll die Unterrichtsentwicklung mit dem Ziel der individuelle Förderung von Schüler/-innen ermöglichen, vorantreiben, für Lehrer/-innen Angebote aus Kultur, Sport und Umwelt bündeln, die Zusammenarbeit von Schulen untereinander und mit außerschulischen Partnern stärken, einen themen- und anlassbezogenen Austausch mit dem Kompetenzteam Bonn fördern und die Arbeit der Regionalen Bildungskonferenz sichern.

Außerdem sollen im Rahmen des Projekts „Regionales Übergangsmanagement Schule/Beruf“ junge Menschen im Übergang von Schule, Ausbildung und Beruf unterstützt werden. Hierzu haben sich die Stadt Bonn mit dem Rhein-Sieg-Kreis und Akteuren der Region (Industrie- und Handelskammer Bonn/Rhein-Sieg, Handwerkskammer zu Köln, Kreishandwerkerschaft Bonn/Rhein-Sieg, ARGE Bonn, ARGE Rhein-Sieg, Agentur für Arbeit und der Deutsche Gewerkschaftsbund Region Köln-Bonn) vernetzt.

Zur Umsetzung der Ziele wurde ein Steuerungsgremium gebildet, dass sich aus Vertretern von Schulen, Schulaufsicht und den Facharbeitskreisen (Kompetenzcheck, Berufswahlpass Plus, Berufsbegleiter und Förderung der Ausbildungsreife) zusammensetzt.

Andere Netzwerke und Kooperationen

Die „Initiative Tannenbusch“ ist ein Zusammenschluss von Institutionen und Vereinen aus Neu- und Alt-Tannenbusch mit dem Ziel, die Bemühungen des Projekts „Soziale Stadt NRW“ zu unterstützen und das Image des Stadtteils zu verbessern.

Der „Arbeitskreis Vielfalt in Tannenbusch“ wurde 2010 gegründet und ist ein Zusammenschluss von Bürger/-innen und Mitgliedern einzelner Vereine und Organisationen, die im Stadtteil ansässig sind oder dort arbeiten. Ziel des Arbeitskreises ist die Veränderung des Stadtteils. Auf regelmäßigen Treffen können Interessierte ihre Ideen und Vorschläge vorbringen und diskutieren.

Kooperationen zwischen den Bereichen Jugendarbeit und Schule finden derzeit im Rahmen der Gestaltung des offenen Ganztags durch die Jugendfarm statt.

Förderprogramm: Soziale Stadt NRW

Weitere Möglichkeiten der Kooperation bieten die Angebote und Maßnahmen, die im Rahmen des Förderprogramms Soziale Stadt NRW gemacht werden und in welches der Stadtteil Tannenbusch involviert ist. Mit einer Fördersumme von insgesamt 13,2 Mio. Euro soll Tannenbusch umgestaltet werden, wobei die Gesamtkosten für das mehrjährige Projekt vom Land NRW zu 50 bzw. 60 Prozent getragen wird. Ziel des Projekts, welches in Teilprojekten durchgeführt wird, ist die Verbesserung der Lebendbedingungen im Stadtteil. Maßnahmen die hierzu getroffen werden, sind z.B. die Umgestaltung der Grünflächen und des KBE-Dreiecks sowie die Umgestaltung bzw. Erneuerung von Spielplätzen. Ein wichtiger Bestandteil ist außerdem die Zusammenarbeit mit den Wohnungsbaugesellschaften, die zur Verbesserung der Wohnsituation für eine Erneuerung und Modernisierung der Wohnungen und Häuser, sowie deren Außenbereiche gewonnen werden sollen. Hiermit wird auch eine kriminalpräventive Wirkung verfolgt. Ein wesentliches Element im Projekt stellt auch das Quartiersmanagement dar. Dieses betreibt ein Informationsbüro und soll die bau- und planerischen Maßnahmen begleiten sowie Beratungs- und Hilfsangebote aufbauen und koordinieren. Hier bietet das Büro den Bewohner/-innen an zwei Wochentagen die Möglichkeit, sich über das Projekt zu informieren und eigene Ideen und Anregungen einzubringen. Eine weitere Aufgabe des Quartiersmanagements besteht in der Imageverbesserung und Öffentlichkeitsarbeit. Auf diese Weise soll die Innenwahrnehmung und die Identitätsbildung im Stadtteil verbessert werden. Die Mitarbeiter/-innen im Informationsbüro arbeiten – abgestimmt auf die Bedürfnisse der Bewohner/-innen – in einem mehrsprachigen Team. Neben den baulichen Maßnahmen gehören auch sozialintegrative Projekte zum Konzept der „Sozialen Stadt NRW“. So besteht eine Aufgabe des Quartiersmanagements darin, Kooperationen und Netzwerke zu fördern und zu initialisieren sowie eigene Angebote zu entwickeln und umzusetzen. Hierzu gehören unter anderem Feste für Familien, Kinder oder den gesamten Stadtteil und Aktionen wie „Picobello“, bei der die Bewohner/-innen gemeinsam den Stadtteil säubern. Die Bürgerbeteiligung ist ein wichtiger Bestandteil der Arbeit des Projekts. So werden regelmäßig Stadtteilkonferenzen organisiert, auf denen die Öffentlichkeit über die Fortschritte und die weitere Planung des Projekts informiert wird (vgl. Stadt Bonn 2012).

4.6 Standortprofil: Bad Salzuflen *(Katja Mönningmann-Steinbeck)*

4.6.1 Die Stadt Bad Salzuflen

Die Kurstadt Bad Salzuflen ist eine kreisangehörige „große Mittelstadt“ mit 53.812[24] Einwohner/-innen im Kreis Lippe, nahe des Oberzentrums Bielefeld mit 320.000 Einwohner/-innen. Im Ranking des Deutschen Lernatlas nimmt der Landkreis Lippe den letzten Platz (144 von 144) in der Vergleichsgruppe „Kreise im verdichteten Umland“ ein[25].

Bad Salzuflen ist gegliedert in 12 Ortsteile, die unterschiedlich dicht besiedelt sind, Hauptsiedlungskörper bilden die Ortsteile Bad Salzuflen, Werl-Aspe, Schötmar und Teile von Ehrsen, in diese Ortsteilen wohnen etwa 70 Prozent der Gesamtbevölkerung[26]. Der bevölkerungsreichste Ortsteil ist Bad Salzuflen mit 19.565 Einwohnern/-innen, gefolgt von Schötmar mit 8.658 und Werl-Aspe mit 7.378 Einwohnern/-innen. Etwa zu einem Viertel besteht Bad Salzuflen aus Siedlungs- und Verkehrsfläche, zu etwa drei Vierteln aus Landwirtschaftsfläche, Waldfläche und sonstigen Freiflächen[27]. Im Vergleich zu den anderen Standorten des Projekts „Bildung(s)gestalten“ ist Bad Salzuflen kleiner und ländlicher geprägt. Viele der Ortsteile sind durch kleinteilige Siedlungsstrukturen gekennzeichnet und haben einen dörflichen Charakter.

Die drei Ortsteile

Das Projekt „Bildung(s)gestalten“ konzentriert sich am Standort Bad Salzuflen auf die Ortsteile Bad Salzuflen, Schötmar und Ehrsen/Breden. Diese drei Ortsteile sind von der infrastrukturellen Ausstattung und dem städtebaulichen Charakter sehr unterschiedlich. Gemeinsam ist diesen Ortsteilen die hohe Anzahl von kinderreichen Familien, Familien mit Migrationshintergrund und Familien mit geringen Einkommen. In diesen Ortsteilen haben über 40 Prozent[28] der Kinder und Jugendlichen einen Migrationshintergrund, was sich in den Jugendeinrichtungen und Schulen der Stadtteile wiederspiegelt. Innerhalb der einzelnen Ortsteile sind sozialräumliche Segregationseffekte bemerkbar, d.h. es konzentrieren sich benachteiligte Bevölkerungsgruppen in bestimmten Wohngebieten. So sind es bestimmte Quartiere in den Ortsteilen, in denen eine Kumulation von Problemlagen wahrscheinlich ist.

Bad Salzuflen – Ortsteil der Gegensätze

Der Ortsteil Bad Salzuflen ist der bevölkerungsreichste Ortsteil und gekennzeichnet durch soziale Gegensätze. Der Ortskern mit der historischen Altstadt, dem Kurpark, den Kur- und Gesund-

---

[24] Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT NRW): Kommunalprofil Bad Salzuflen, S.7; Stand 17.07.12 Internetquelle: http://www.it.nrw.de/kommunalprofil/l05766008.pdf

[25] Vgl. Deutscher Lernatlas Bertelsmann Stiftung 2011, Regionstyp: Kreise im verdichteten Umland, Internet-quelle: http://www.deutscher-lernatlas.de/ Stand: 28.11.12

[26] Stadtentwicklungskonzept STEG Bad Salzuflen im Auftrag der Stadtverwaltung Bad Salzuflen, Fachdienst Stadtplanung, 2010, S.19 Internetquelle: http://www.stadt-bad-salzuf-len.de/home/dateien/Stadtplanung/Abschlussbericht_STEK_Bad_Salzuflen_gesamt_11_02_18.pdf, Stand: 28.11.12

[27] Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT NRW): Kommunalprofil Bad Salzuflen, S.4; Stand 17.07.12 Internetquelle: http://www.it.nrw.de/kommunalprofil/l05766008.pdf

[28] Vom gesamtstädtischen Integrationskonzept zum sozialräumlichen Allianzkonzept. Bericht im Auftrag der Stadtverwaltung Bad Salzuflen, Fachdienst Kommunale Bildungsförderung und Integration, 2012, S.10

heitsangeboten, Kurhaus und Gradierwerken, das Wohnviertel Obernberg mit Wohnungen und Häusern eines gehobenen sozialen Status, zentrumsnah in der Nähe zum Kurpark. Daneben gibt es Quartiere wie z.B. den Bereich Ziegelstraße, der gekennzeichnet ist durch Mietshäuser und Wohnanlagen. Dieses Quartier ist vom Zentrum abgetrennt durch die Herforder Straße und die Bahnlinie und schon seit vielen Jahren ein marginalisiertes Viertel Bad Salzuflens, welches als „Masch“ bezeichnet wurde. Weiterhin gegensätzlich sind die Interessenlagen im Ortsteil Bad Salzuflen. In diesem Ortsteil dominieren Kurbetrieb und Tourismus, hier leben viele Senioren und logieren Kurgäste, sie prägen das Stadtbild im Innenstadtbereich. Entsprechend ist die infrastrukturelle Ausstattung auf Senioren sowie Tourismus und Kurbetrieb und weniger auf Kinder und Jugendliche ausgerichtet. Bezogen auf die Anzahl leben im Ortsteil Bad Salzuflen die meisten Kinder und Jugendlichen. Bezogen auf den Anteil an der Wohnbevölkerung des Ortsteils machen sie etwa 21 Prozent aus. BS belegt hier hinter Schötmar, Ehrsen und Werl-Aspe den 4. Platz.

Schötmar – Ortsteil am Scheideweg

Der Ortsteil Schötmar wurde im Rahmen eines Gutachtens zur Stadtentwicklung als Ortsteil mit hohem Entwicklungspotenzial bewertet, „das junge, multikulturelle, urbane Schötmar“. In Schötmar gibt es ein kleines urbanes Zentrum, welches den Ortsteil attraktiv macht und viele Einkaufsmöglichkeiten bietet. Die infrastrukturelle Ausstattung ist gut. Es gibt zahlreiche Bildungseinrichtungen, aktive Vereine, Freizeitgestaltungsmöglichkeiten, Einrichtungen der Kinder und Jugendarbeit sind vorhanden. Durch den Ortsteil fließen Bega und Werre; es gibt einen Schlosspark, eine Musikschule, Grünanlagen, den Wochenmarkt und einige traditionelle Einzelhandelsgeschäfte mit „Namen“ sowie eine aktive Kaufmannschaft. Die Verkehrsanbindung an das Zentrum ist, auch aufgrund des eigenen Bahnhofs, gut. Schötmar ist der Gegenentwurf zum traditionellen und durch Tourismus und Kurbetrieb geprägten Ortsteil Bad Salzuflen und weist ein hohes Entwicklungspotenzial auf. Auf der anderen Seite besteht derzeit die Gefahr einer negativen Entwicklung des Ortsteils. Im Zentrum (Begastraße/Krumme Weide) sind zunehmend leer stehende Ladenlokale zu finden und inhabergeführte Fachgeschäfte werden weniger. Es besteht die akute Gefahr des schrittweisen Aussterbens des noch vorhandenen Einzelhandels. Das bauliche Erscheinungsbild ist im Zentrum Schötmars durch diese Leerstände geprägt und wertet das Erscheinungsbild maßgeblich ab. Die Bevölkerungsstruktur in Schötmar ist vergleichsweise jung, dort leben viele kinderreiche Familien und Familien mit Migrationshintergrund. Der Anteil der Haushalte, die von Transfereinkommen leben ist hoch. Insgesamt besteht für den Ortsteil Bad Salzuflen die Gefahr der Abwanderung von Haushalten mit mittlerem und hohem Einkommen.

Ehrsen/Breden – Dörflich, mit starker Orientierung nach Schötmar

Der Ortsteil besteht aus einem alten, dörflichen Kern mit alteingesessenen landwirtschaftlichen Anwesen und Fachwerkhäusern sowie angrenzenden Neubaugebieten. Hier ist zu unterscheiden zwischen der Bebauung in Breden, mit großen Grundstücken und gehobenen Standards und der eher engen Bebauung in Ehrsen. Insgesamt ist dieser Stadtteil in großen Flächen sehr ländlich geprägt. Durch den Stadtteil verläuft die Lemgoer Straße, die neben erheblicher Verkehrsbelastung auch eine städtebauliche Grenze für Kinder darstellt. Linksseitig der Lemgoer Straße gibt es eine Wohnanlage mit drei mehrgeschossigen Wohnblöcken sowie drei Häusern, die als Wohnungen des sozialen Wohnungsbaus für kinderreiche Familien erbaut wurden. Die Wohnanlage ist immer wieder Thema von Auseinandersetzungen, da dort sehr viele kinderreiche Familien, über-

wiegend mit Migrationshintergrund, leben und es zu Konflikten aufgrund von Lärm und Verhalten der Kinder und Jugendlichen kommt. Die infrastrukturelle Ausstattung von Ehrsen/Breden ist eher gering. Als Bildungseinrichtungen steht ein Familienzentrum zur Verfügung[29]. Die Nahversorgung besteht aus einem Lebensmittelmarkt, einer Gaststätte, einem Blumenladen sowie einem Sportplatz und fünf Spielplätzen als Freizeitangebote. Es gibt keinen zentralen Kernbereich mit Angeboten des Einzelhandels sowie medizinischer, öffentlicher und freizeitorientierter Infrastruktur. Die Bewohner des Ortteiles orientieren sich deshalb in Richtung des angrenzenden Schötmar oder Richtung OT Bad Salzuflen.

4.6.2 Sozialstatistische Daten

Bevölkerungsentwicklung

Mit dem Zuzug von Familien aus den ehemaligen GUS-Staaten in den Kreis Lippe in den 1990er Jahren, erreichte auch die Stadt Bad Salzuflen Mitte der 1990er Jahre den Bevölkerungshöchststand (55.108 im Jahr 1994). Bis zum Jahr 2003 bewegte sich die Einwohnerzahl um 55.000 Einwohner/-innen, seitdem sinkt die Bevölkerungszahl kontinuierlich. Aktuell leben 53.812[30] (Stichtag 31.12.2011) Einwohner (25.762) und Einwohnerinnen (28.050) in der Kurstadt.

Durch die Zuwanderung von Familien aus den ehemaligen GUS-Staaten wurde der Kreis Lippe eine der „jüngsten“ Regionen NRWs. In der Altersstruktur Bad Salzuflens spiegelt sich diese Entwicklung nicht wieder. Insgesamt ist die Bevölkerungsentwicklung Bad Salzuflens gekennzeichnet durch eine negative Entwicklung. Dies liegt überwiegend an der natürlichen Bevölkerungsentwicklung (geringe Anzahl an Geburten, hohe Anzahl an Sterbefälle). Durch das positive Wanderungssaldo wird diese Entwicklung leicht abgefangen, sodass die Bevölkerungsentwicklung insgesamt (-2,2 Prozent) im Vergleich zu den Gemeinden im Kreis Lippe (-5,7 Prozent) einen geringeren Saldo aufweist (Gemeinden des Landes NRW (-2,1 Prozent)[31].

Altersstruktur

Im Vergleich mit der Stadt Lemgo und dem Kreis Lippe wird deutlich, dass für Bad Salzuflen hinsichtlich der Bevölkerungsstruktur zwei besondere Entwicklungen zu beobachten sind. Zum einen sinkt die Zahl der jungen Einwohner/-innen stärker als in anderen Gemeinden und im Kreis, ihr Anteil liegt derzeit bei etwa 16 Prozent (0- unter 18 Jahre). Zum anderen steigt die Anzahl der „älteren“ und „hochaltrigen“ (65 Jahre und älter) Menschen stärker an und liegt derzeit bei 25,5 Prozent der Bevölkerung Bad Salzuflens.

[29] Eine Grundschule und ein weiteres Familienzentrum liegen kurz hinter der Ortsteilgrenze zu Schötmar und gehören daher nur „gefühlt“ zum Ortsteil Ehrsen/Breden.
[30] Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT NRW): Kommunalprofil Bad Salzuflen, S.7; Stand 17.07.12 Internetquelle: http://www.it.nrw.de/kommunalprofil/l05766008.pdf
[31] ebenda, S. 7

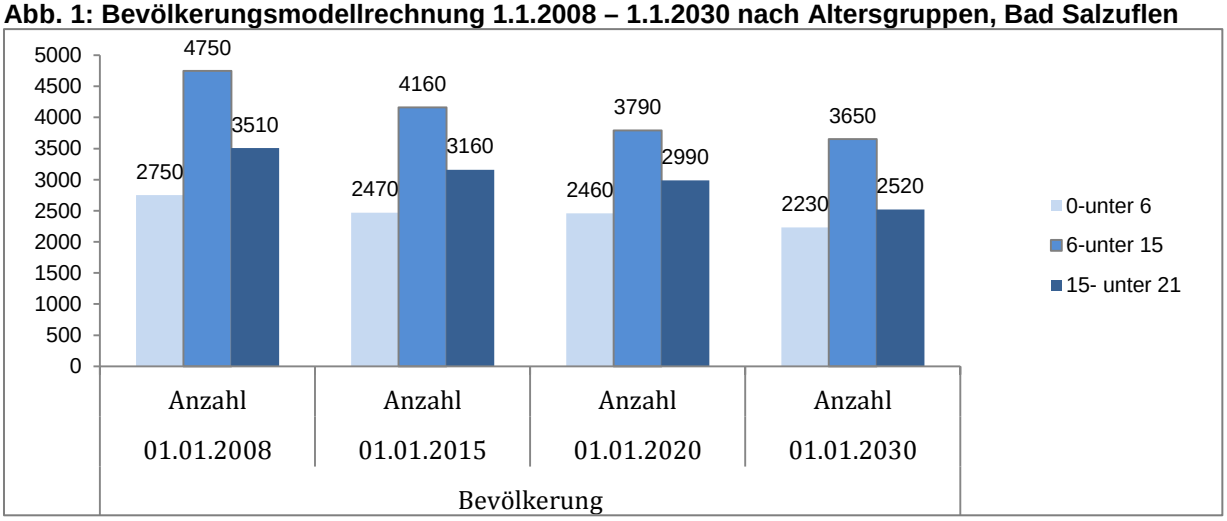
Tab. 14: Bevölkerungsstruktur nach Altersgruppen Bad Salzuflen, Lemgo, Lippe, Stichtag 31.12.11

Bevölkerungsstruktur 2012				
Alter	Anzahl BS	Prozent	Lemgo Prozent	Lippe Prozent
0 – unter 6 Jahre	2.578	**4,8**	**5**	**5,3**
6 – unter 18 Jahre	6.103	**11,3**	**12,5**	**13,1**
18 – unter 25 Jahre	3.954	7,3	8,9	8,5
25 – unter 30 Jahre	2.672	5	6,2	5,3
30 – unter 40 Jahre	5.746	10,7	10,4	10,4
40 - unter 50 Jahre	8.148	15,1	15,5	15,6
50 – unter 60 Jahre	7.606	14,1	14,3	14,3
60 – unter 65 Jahre	3.277	6,1	5,8	5,9
65 Jahre und älter	13.728	**25,5**	**21,4**	**21,6**
Gesamt	53.812	100	100	100

Quelle: IT NRW

Auch zukünftig wird sich die negative Bevölkerungsentwicklung in Bad Salzuflen fortsetzen. Insbesondere die jungen Altersgruppen sind betroffen. Laut einer Gemeindemodellberechnung für die Stadt Bad Salzuflen sinkt die Anzahl der null bis unter Sechsjährigen von 2.740 Jungen und Mädchen im Jahr 2008 um 510 auf 2230 Kinder dieser Altersgruppe im Jahr 2030. Insgesamt prognostiziert die Modellrechnung eine sinkendende Anzahl von Menschen in den Altersgruppen bis 50 Jahre bis zum Jahr 2030. In den Altersgruppen ab 50 Jahre steigt die Anzahl dagegen bis zum Jahr 2030 an.

Abb. 1: Bevölkerungsmodellrechnung 1.1.2008 – 1.1.2030 nach Altersgruppen, Bad Salzuflen



Quelle: IT NRW und eigene Berechnungen

Migrationshintergrund

Etwa 18 Prozent der Bevölkerung von Bad Salzuflen hat einen Migrationshintergrund[32]. Das sind zum Stichtag 31.12.11 9.890 Einwohner/-innen. Die Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund ist sehr heterogen, sowohl in Bezug auf das ursprüngliche Herkunftsland, die Staatsangehörigkeit, die eigene Zuwanderungsgeschichte, den Aufenthaltsstatus, als auch in Bezug auf ihren soziokulturellen Hintergrund. Der größte Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund wohnt in den Ortsteilen Schötmar (24 Prozent), Ehrsen-Breden (22 Prozent) und Bad Salzuflen (20 Prozent).

Tab. 15: Einwohner/-innen ohne und mit Migrationshintergrund in den Ortsteilen, Stichtag 31.12.11

Ortsteil	Ohne MGH	Mit MGH	Gesamt	Prozent
Bad Salzuflen	15.519	4.093	19.612	20,8
Biemsen- Ahmsen	1.218	239	1.457	16,4
Ehrsen-Breden	2.548	760	3.308	22,9
Gastrup-Hölsen	738	38	776	4,8
Holzhausen	2.731	372	3.103	11,9
Lockhausen	2.884	325	3.209	10,1
Papenhausen	54	1	55	1,8
Retzen	1.376	107	1.483	7,2
Schötmar	6.440	2.200	8.640	25,4
Werl-Aspe	6.170	1.231	7.401	16,6
Wülfer-Bexten	1.679	188	1.867	10
Wüsten	3.494	336	3.830	8,7
Gesamt	44.851	9.890	54.741	18

Quelle: Einwohnerstatistik Bad Salzuflen

Die Altersstruktur der Bevölkerung mit Migrationshintergrund unterscheidet sich von der Altersstruktur der Gesamtbevölkerung erheblich. Bei den Einwohner/-innen Bad Salzuflens mit Migrationshintergrund liegt der Anteil der unter Sechsjährigen bei elf Prozent und der Anteil der Menschen 65 Jahre und älter bei etwa acht Prozent. Insbesondere in der Gruppe der Kinder und Jugendlichen machen daher die jungen Menschen mit Migrationshintergrund einen großen Teil aus. Während die Anzahl der Kinder und Jugendlichen insgesamt sinkt, steigt der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In der Gruppe der Null- bis Sechsjährigen haben im Jahr 2011 etwa 40 Prozent der Kinder einen Migrationshintergrund.

[32] Definition Migrationshintergrund Kommunales Rechenzentrum Lemgo: Bei Erwachsenen: ausländische Staats-bürgerschaft, oder neben der deutschen eine weitere Staatsbürgerschaft oder Zuzug über Unna-Massen. Bei Kindern: Oben genannte Kriterien oder ein oder zwei Elternteile, die die vorgenannten Kriterien erfüllen. Ab dem 18. Lebensjahr entfällt bei den Kindern die Verknüpfung zu den Eltern.

Kinder und Jugendliche in den Ortsteilen

Tab. 16: Kinder und Jugendliche nach Alter und Ortsteilen; Stichtag 31.12.11

Ortsteil	0-2	3-6	7-10	11-13	14-17	18-21	Sum-me	Ge-samt.	%
Bad Salzuflen	423	563	580	434	570	671	3.241	19.172	16,9
Biemsen-Ahmsen	40	49	58	37	58	62	304	1.429	21,27
Ehrsen-Breden	99	102	119	131	166	149	766	3.203	23,92
Gastrup-Hölsen	16	24	27	19	32	40	158	767	20,60
Holzhau-sen	77	99	120	83	131	163	673	3.025	22,25
Lockhau-sen	76	104	121	111	127	130	669	3.128	21,39
Papen-hausen	1	1	2	3	5	2	14	51	27,45
Retzen	31	43	44	46	79	65	308	1.451	21,23
Schötmar	212	296	344	270	374	404	1.900	8.408	22,60
Werl-Aspe	177	295	308	259	320	337	1.696	7.257	23,37
Wülfer-Bexten	42	68	78	62	106	89	445	1.826	24,37
Wüsten	85	123	139	113	182	151	793	3.724	21,29
Gesamt	1.279	1.767	1.940	1.568	2.150	2.263	10.967	53.441	20,52

Quelle: Einwohnerstatistik Bad Salzuflen

Bad Salzuflen ist der bevölkerungsreichste Ortsteil der Kommune Bad Salzuflen. Hier lebt die höchste Anzahl von Kindern und Jugendlichen, gefolgt von Schötmar und Werl-Aspe. Betrachtet man die Anteile von Kindern und Jugendlichen an der Gesamtbevölkerung der Stadtteile fällt auf, dass der Ortsteil Bad Salzuflen mit 16,9 Prozent Kindern und Jugendlichen an der Bevölkerung des Ortsteils noch unter dem gesamtstädtischen Durchschnitt liegt.

Im Ortsteil Bad Salzuflen lebt auch die höchste Zahl von Kindern und Jugendlichen bis 17 Jahre mit Migrationshintergrund. Ihr Anteil an den Kindern und Jugendlichen dieser Altersgruppe liegt im Ortsteil Bad Salzuflen bei 47 Prozent, d.h. fast jedes zweite Kind hat dort einen Migrationshintergrund. Im Ortsteil Schötmar liegt diese Zahl bei 46 Prozent und in Ehrsen/Breden bei 40 Prozent.

Tab. 17: Kinder und Jugendliche nach Alter, Ortsteilen und Migrationshintergrund; Stichtag 31.12.11

Ortsteil	0-2	3-6	7-10	11-13	14-17	Summe	MGH	%
Bad Salzuflen	423	563	580	434	570	2.570	1.216	47.32
Biemsen-Ahmsen	40	49	58	37	58	242	57	23,55
Ehrsen-Breden	99	102	119	131	166	617	251	40,68
Gastrup-Hölsen	16	24	27	19	32	118	15	12,71
Holzhausen	77	99	120	83	131	510	117	22,94
Lockhausen	76	104	121	111	127	539	117	21,71
Papenhausen	1	1	2	3	5	12	0	0
Retzen	31	43	44	46	79	243	35	14,4
Schötmar	212	296	344	270	374	1.496	696	46,52
Werl-Aspe	177	295	308	259	320	1.359	414	30,46
Wülfer-Bexten	42	68	78	62	106	356	70	19,66
Wüsten	85	123	139	113	182	642	114	17,76
Gesamt	1279	1767	1940	1568	2150	8.704	3.102	35,64

Quelle: Einwohnerstatistik Bad Salzuflen

Soziale Lage

Am Arbeitsort Bad Salzuflen arbeiten 16.893 (Stichtag 30.6.10) Männer (9.186) und Frauen (7.707) in einem sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnis. Der überwiegende Teil der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten arbeitet im Dienstleistungssektor (62,8 Prozent), im Bereich des produzierenden Gewerbes arbeiten 35,3 Prozent der Beschäftigten[33]. Von den 16.893 sozialversicherungspflichtig Beschäftigten gingen im Jahr 2010 13.560 einer Vollzeitbeschäftigung und 3.327 einer Teilzeitbeschäftigung nach. Fast 90 Prozent der Teilzeitbeschäftigten in Bad Salzuflen sind Frauen.

Die dominierenden Branchen in Bad Salzuflen sind der Kur- und Gesundheitsbereich, mittelständische Unternehmen der Kunststoffverarbeitung, des Maschinen und Anlagenbaus, der Möbelherstellung sowie das Messegeschäft.

Im Juli 2012 sind in Bad Salzuflen 2.464 Einwohner/-innen arbeitslos gemeldet, 1.270 Männer und 1.194 Frauen, davon sind 328 Personen unter 25 Jahren. Die Arbeitslosenquote für Bad Salzuflen liegt im Juli 2012 bei 9,4 Prozent. Damit liegt die Arbeitslosenquote ins Bad Salzuflen über der des Landes NRW (8,2 Prozent im Juli 2012).

[33] Die Gruppe der Sozialversicherungspflichtigen Beschäftigen ist zu unterscheiden von der Gruppe der zivilen Erwerbstätigen. Die zivilen Erwerbstätigen umfassen die Sozialversicherungspflichtig Beschäftigten, die geringfügig Beschäftigten (die nicht zeitgleich arbeitslos gemeldet sind), Personen in Arbeitsgelegenheiten, Beamte, auspendelnde Grenzarbeitnehmer, Arbeitslose sowie Selbstständige und mithelfende Familien-angehörige).

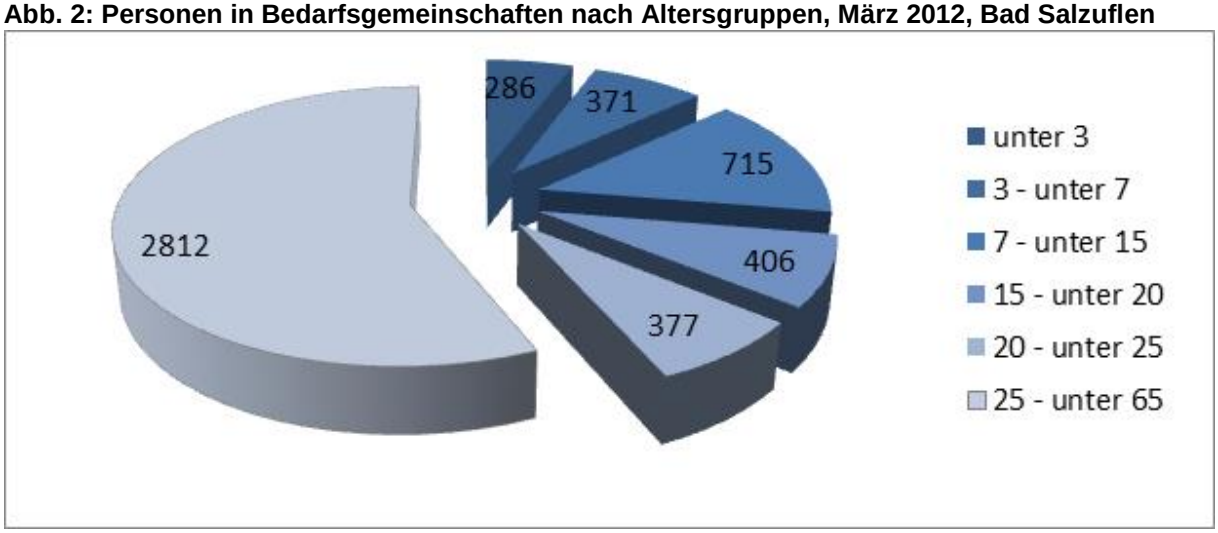
Das verfügbare Einkommen[34] der Privaten Haushalte in Bad Salzuflen, als Indikator für den „Wohlstand“ der Bevölkerung, liegt im Jahr 2009 bei 22.510 € je Einwohner. Dieser Betrag liegt deutlich über dem des Kreises Lippe (20.683) und dem des Landes NRW (19.824). Damit liegt Bad Salzuflen auf Rang 65 von 396 der Gemeinden in NRW.[35]

In Bad Salzuflen gibt es eine ausgeprägte soziale Heterogenität[36], d.h. es gibt eine Vielzahl von Haushalten mit hohen Einkommen, andererseits lebt jedes fünfte Kind unter 15 Jahren von sozialen Transferleistungen nach dem SGB II.

Transferleistungen nach dem SGB II [37]

In März 2012 beziehen etwa 12,4 Prozent[38] der Einwohner/-innen Bad Salzuflens Leistungen nach dem SGB II (sog. Hartz IV), das sind 4.967 Personen in 2.450[39] Bedarfsgemeinschaften. Die SGB II – Quote für den Kreis Lippe liegt im Jahr 2010 bei 10,5 Prozent, in NRW bei 11,4 Prozent und bundesweit bei zehn Prozent.

Abb. 2: Personen in Bedarfsgemeinschaften nach Altersgruppen, März 2012, Bad Salzuflen



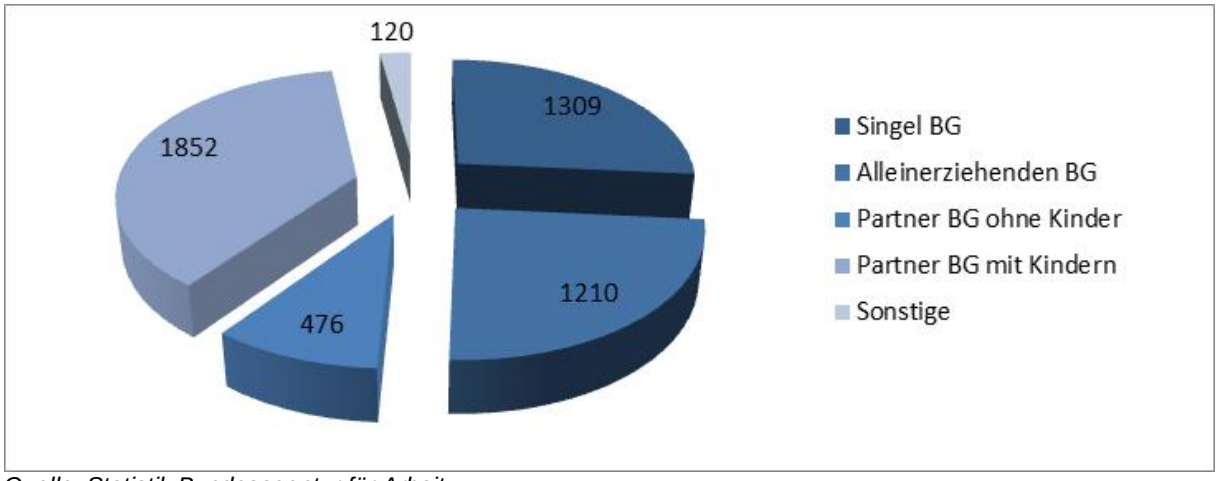
Quelle: Statistik Bundesagentur für Arbeit

Der überwiegende Teil der Menschen, die Transferleistungen nach dem SGB II erhalten, sind Erwachsene im Alter von 25 bis unter 65 Jahren. In Bad Salzuflen sind dies im März 2012 2812 Männer und Frauen, das sind 56 Prozent der Leistungsbezieher. Ein Großteil der Menschen, die

[34] Das Verfügbare Einkommen ist nach Abzug der geleisteten und empfangenen Zahlungen, als der Betrag zu verstehen, der den privaten Haushalten für Konsumzwecke oder zur Ersparnisbildung zur Verfügung steht. Es stellt damit einen besonders aussagefähigen Indikator für den (monetären) „Wohlstand” der Bevölkerung dar.
[35] Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT NRW): Kommunalprofil Bad Salzuflen, S.24; Stand 17.07.12 Internetquelle: http://www.it.nrw.de/kommunalprofil/l05766008.pdf
[36] Internetquelle: Bertelsmann Stiftung: Wegweiser Kommune; Themenfeld „Soziale Lage“, http://www.wegweiser-kommune.de/datenprognosen/kommunaledaten/KommunaleDaten.action, 17.08.2012
[37] Der Bezug von Transferleistungen nach dem SGB II gilt als ein Indikator für die Messung von Einkommensarmut und Kinderarmut.
[38] Bezogen auf den Anteil der Bevölkerung unter 65 Jahren: 40.084 (Bevölkerung unter 65 Jahre) Quelle: Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT NRW): Kommunalprofil Bad Salzuflen, S.7; Stand 17.07.12 Internetquelle: http://www.it.nrw.de/kommunalprofil/l05766008.pdf
[39] Zum Vergleich: Im März 2009 waren es 2.368, im Dezember 2010 waren es 2.418. Quellen: Lippe pro Arbeit und Statistik der Bundesagentur für Arbeit

Leistungen nach dem SGB II erhalten, sind junge Menschen unter 25 Jahren (44 Prozent). Es zeigt sich auch in Bad Salzuflen, das „Armut“ häufig „jung“ ist. Insbesondere die jungen Kinder sind überproportional von Armut betroffen. Von den Null- bis unter Dreijährigen Kindern leben 22,3 Prozent in Familien, die Transferleistungen nach dem SGB II erhalten, bei den drei bis unter Siebenjährigen Kindern sind es 20,4 Prozent und bei den sieben- bis unter 15-Jährigen sind es 17,4 Prozent. Das heißt etwa jedes fünfte Kind unter sieben Jahren lebt in Bad Salzuflen von Transferleistungen und ist damit von Armut betroffen[40].

Abb. 3: Personen in Bedarfsgemeinschaften nach Bedarfsgemeinschafts-Typ, März 2012, Bad Salzuflen



Quelle: Statistik Bundesagentur für Arbeit

Der überwiegende Teil der Personen, die Transferleistungen nach dem SGB II beziehen lebt mit Kindern zusammen, entweder als Familie d.h. ein Elternpaar mit Kindern (Partner BG mit Kindern) oder als Ein-Eltern-Familie (Alleinerziehenden BG). Die zweitgrößte Gruppe bilden die alleinlebenden Menschen (Single BG), gefolgt von den Paaren ohne Kinder (Partner BG ohne Kinder). Auch hier wird deutlich, dass Kinder häufig in Familien aufwachsen, die von Transferleistungen abhängig sind.

Transferleistungen nach dem SGB II in den Ortsteilen

Für den Bericht „Vom gesamtstädtischen Integrationskonzept zum sozialräumlichen Allianzkonzept“[41] wurden die Transferleistungen nach dem SGB II kleinräumig ausgewertet und auf die Ortsteilebene herunter gebrochen. Für die Gesamtstadt zeigt sich dabei eine Bezugsquote von etwa zehn Prozent in der Altersgruppe der 15 - bis unter 65-Jährigen. Bei den Kindern null- bis unter 15 Jahre, liegt die SGB II-Quote für die Gesamtstadt bei 18,73 Prozent. Das heißt fast jedes fünfte Kind lebt in Bad Salzuflen von Transferleistungen und ist damit von Armut betroffen[42].

[40] Die SGB II Quote gilt als Indikator für Kinderarmut vgl. Bertelsmann Stiftung: Wegweiser Kommune, Methodik, Indikatoren, S.23
Internetquelle: http://www.wegweiser-kommune.de/global/methodik/Methodik.action?renderIndikatoren&
[41] Vom gesamtstädtischen Integrationskonzept zum sozialräumlichen Allianzkonzept. Bericht im Auftrag der Stadtverwaltung Bad Salzuflen, Fachdienst Kommunale Bildungsförderung und Integration, 2012
[42] Die SGB II Quote gilt als Indikator für Kinderarmut.

Tab. 18: Erwerbsfähige Personen (15 bis unter 65 Jahre) in Bedarfsgemeinschaften nach dem SGB II in den Ortsteilen, November 2011

	Bad Salzuflen Gesamtstadt	Schötmar	Ehrsen/ Breden	Bad Salzuflen OT
Erwerbsfähige Personen (15- unter 65 Jahre) in Bedarfsgemeinschaften November 2011	3.405	707	251	1.590
Erwerbsfähige Personen (15 – unter 65 Jahre) in der Gesamtbevölkerung November 2011	33.907	5.482	3.133	11.602
Anteil Prozent	10,04	12,9	11,77	13,70

Quelle: Stadtverwaltung Bad Salzuflen 2012 [43]

In den Ortsteilen Schötmar, Ehrsen/Breden und Bad Salzuflen liegt die Bezugsquote von Leistungen nach dem SGB II bei erwerbsfähigen Personen und Kindern zum Teil deutlich über dem gesamtstädtischen Durchschnitt. Im Ortsteil Bad Salzuflen liegt der Anteil der erwachsenen Leistungsbezieher bei 13,7 Prozent, bei den unter 15-Jährigen liegt dieser Anteil bei fast 28 Prozent. Im Ortsteil Bad Salzuflen, aber auch in den Ortsteilen Schötmar und Ehrsen/Breden sind demzufolge viele Kinder von Armut und somit von Benachteiligungen in den verschiedenen Lebenslagen (Bildung, Gesundheit, Wohnen, Partizipation) betroffen.

Tab. 19: Kinder (0 bis unter 15 Jahre) in Bedarfsgemeinschaften nach dem SGB II in den Ortsteilen, November 2011

	Bad Salzuflen Gesamtstadt	Schötmar	Ehrsen/ Breden	Bad Salzuflen OT
Kinder 0 – unter 15 Jahre in Bedarfsgemeinschaften November 2011	1.333	288	121	601
Kinder 0 – unter 15 Jahre an der Bevölkerung November 2011	7.116	1.208	514	2.168
Anteil Prozent	18,73	23,84	23,54	27,72

Quelle: Stadtverwaltung Bad Salzuflen 201244

Schulische Bildung

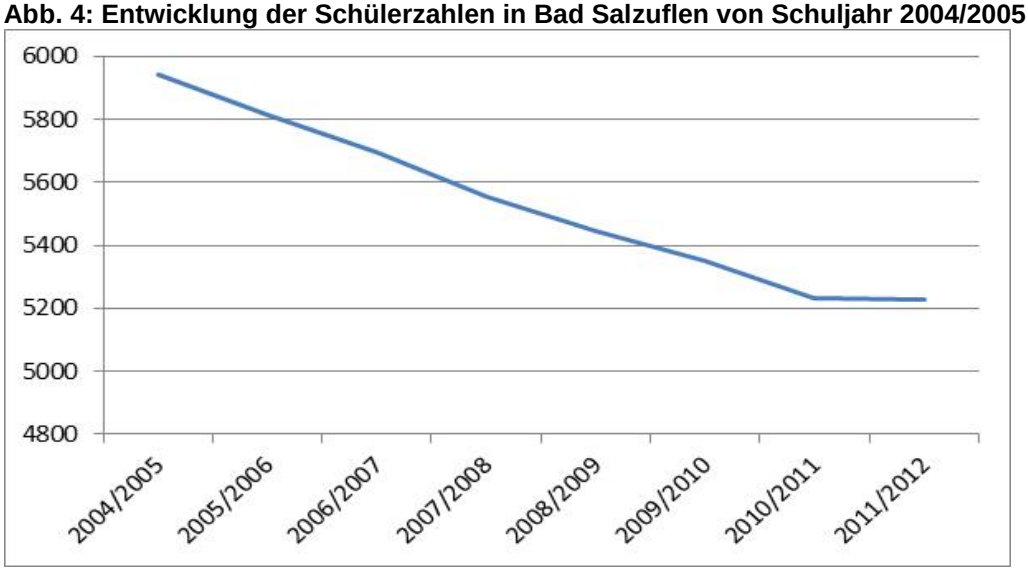
In Bad Salzuflen gibt es eine vielfältige Schullandschaft. Es gibt insgesamt acht Grundschulen, eine Förderschule (Schwerpunkt Lernen), eine Hauptschule, zwei Realschulen, eine Gesamtschule und ein Gymnasium. Die Sekundarschulen sind in jeweils zwei Schulzentren konzentriert.

[43] Vom gesamtstädtischen Integrationskonzept zum sozialräumlichen Allianzkonzept. Bericht im Auftrag der Stadtverwaltung Bad Salzuflen, Fachdienst Kommunale Bildungsförderung und Integration, 2012, S.15

[44] ebenda, S.16

Im Schulzentrum Lohfeld finden sich die Hauptschule, eine Realschule und das Gymnasium, im Schulzentrum Aspe die Gesamtschule und eine Realschule.
Insgesamt ist für die Stadt Bad Salzuflen eine negative Entwicklung der Schülerzahlen zu beobachten. In den Schuljahren 2004/2005 bis 2011/2012 ist die Anzahl der Schüler/-innen von 5942 im Schuljahr 2004/2005 auf 5228 im Schuljahr 2011/2012 um 930 Schüler/-innen gesunken.

Abb. 4: Entwicklung der Schülerzahlen in Bad Salzuflen von Schuljahr 2004/2005 bis 2011/2012



Quelle: Schulstatistik Bad Salzuflen

Im Schuljahr 2011/2012 besuchten 5.228 Schüler/-innen eine Schule in Bad Salzuflen, 1.916 Jungen und Mädchen die Grundschulen, 110 die Förderschule, 476 die Hauptschule, 1.153 die Realschule, 1.282 das Gymnasium und 291 die Gesamtschule[45]. Für die Stadt Bad Salzuflen wird deutlich, dass die Schulform Hauptschule an Bedeutung verloren hat. Die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe besuchen die Realschule und das Gymnasium. In Bad Salzuflen wurde im Jahr 2008 eine Gesamtschule gegründet, was den Bedeutungsverlust der Hauptschule in der Schullandschaft Bad Salzuflens verstärkt hat. Die Verteilung der Schüler/-innen auf die verschiedenen Schulformen untermauert den allgemeinen Trend zu höherwertigen Schulabschlüssen.

[45] Die Gesamtschule wurde im Jahr 2008 gegründet und hat bis zum heutigen Zeitpunkt vier Jahrgänge aufgenommen (bis Klasse 8).

Tab. 20: Schüler/-innen nach Schulform und Zuwanderungsgeschichte[46], Bad Salzuflen

Schulform	Schülerzahl	Zuwanderung
Grundschulen	1.916	586
	(100%)	(31%)
Förderschule	110	51
	(100%)	(46%)
Hauptschule	476	248
	(100%)	(52%)
Realschule	1.153	223
	(100%)	(19%)
Gymnasium	1.282	126
	(100%)	(10%)
Gesamtschule	291	52
	(100%)	(18%)
Schüler Gesamt	5.228	1.234
	(100%)	(24%)

Quelle: Schulstatistik Bad Salzuflen

Für die Schüler/-innen mit Zuwanderungsgeschichte zeigt sich, dass diese weiterhin verstärkt in niedrigeren Bildungsgängen vertreten sind und ihr Anteil an den Schüler/-innen der Förderschule überproportional hoch ist.

Tab. 21: Übergang Primarstufe – Sekundarstufe Schuljahr 2011/2012, Bad Salzuflen

Grundschule	Abgang 4. Klasse	HS	RS	GY	GS	Auswärtige/ Sonstige
Ahornstraße	64	5	16	21	14	8
Elkenbreder Weg	66	1	20	19	10	16
Holzhau-sen/Retzen	45	1	19	14	5	6
Kirchplatz	58	5	13	17	21	2
Knetterheide	84	2	25	24	31	2
Lockhausen	65	2	10	12	33	8
Wasserfuhr	64	8	27	16	7	6
Wüsten	45	1	13	22	7	2
Gesamt	491	25	143	145	128	50

Quelle: Schulstatistik Bad Salzuflen

[46] Die Zuwanderungsgeschichte wird in der Schulstatistik Bad Salzuflen über das Merkmal „nichtdeutsche Verkehrssprache in der Familie“ erhoben und kann nur einen Näherungswert abbilden.

Das Wahlverhalten beim Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe spiegelt ebenfalls den Bedeutungsverlust der Hauptschule für die Schullandschaft in Bad Salzuflen wieder. Von 491 Jungen und Mädchen, die die Grundschule verließen, wechselten nur 25 zur örtlichen Hauptschule. Der überwiegende Teil der Schüler/-innen wechselten zu fast gleichen Teilen zum Gymnasium und zur Realschule und ein weiterer hoher Anteil zur Gesamtschule. Auch hier werden die hohen Bildungsaspirationen der Eltern sichtbar.

Jugendkriminalität

Die Jugendkriminalität insgesamt ist in der Kurstadt Bad Salzuflen nicht auffallend hoch. Es gibt keine Wohngebiete oder Sozialräume, in denen es gehäuft zu Straftaten kommt. Die Straftaten sind über das gesamte Stadtgebiet verteilt[47].
Auffallend ist es jedoch eine Gruppe jugendlicher Intensivtäter, die in einen größeren Gruppenzusammenhalt eingebunden sind und für einen Großteil der Straftaten verantwortlich ist. Die Mehrzahl dieser Jugendlichen hat einen Migrationshintergrund. Diese Gruppe hat mehrere polizeibekannte Treffpunkte. Ein Teil der Jugendlichen dieser Gruppe ist über Interventionen durch Polizei, Gericht und Jugendamt nicht mehr zu erreichen[48].

Angebote in den Sozialräumen

Bad Salzuflen verfügt über ein kleines Spektrum an freien und kirchlichen Trägern der Jugendhilfe. Derzeit befindet sich die kommunale Kinder- und Jugendarbeit aus verschiedenen Gründen (demografische Veränderungen, Entwicklung der Ganztagsschule, Kommune in Haushaltssicherung, personelle Situation) in einem Umstrukturierungsprozess, von dem auch die Freien und Kirchlichen Träger betroffen sind.

Bad Salzuflen

Im Ortsteil Bad Salzuflen gibt es zwei Grundschulen (OGS), drei Familienzentren, die VHS mit Selbstlernzentrum, die Stadtbücherei, 14 Spielplätze und Sportplätze sowie Freibad und Freizeitbad. Daneben gibt es viele kommerzielle Angebote für Kinder und Jugendliche. Es gibt derzeit zwei Jugendreffs zweier Träger (Pro Regio e.V.; DKSB) (KOTs), die in einem der marginalisierten Quartiere zu finden sind und einen Jugendtreff eines kirchlichen Trägers, der derzeit personell nicht besetzt ist. Daneben gibt es einige Informelle Treffpunkte im Ortsteil, die häufig zu Konflikten zwischen Jugendlichen und Anwohner/-innen bzw. zu Beschwerden bei der der Stadt Bad Salzuflen führen. Im Innenstadtbereich dominieren Tourismus und Kurbetrieb, Plätze für Kinder und Jugendliche sowie Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit gibt es hier nicht.

Schötmar

In Schötmar gibt es zwei Grundschulen (OGS), das Schulzentrum Lohfeld mit drei Schulformen (Hauptschule, Realschule, Gymnasium), Sportplatz und Hallenbad, zwei Familienzentren, die städtische Musikschule sowie elf Spielplätze. Der Ortsteil Schötmar verfügt über verschiedene Angebote für Kinder und Jugendliche. Es gibt einige kommerzielle Angebote sowie Angebote der

[47] Vgl. Stadt Bad Salzuflen: Informationsvorlage „Fachgespräch zum Thema Jugendkriminalität“ in Bad Salzuflen vom 10.02.2011
[48] ebenda

Kinder- und Jugendarbeit und der Sportvereine sowie der Kirchengemeinden. Darüber hinaus liegt am Rande von Schötmar das Umweltzentrum Heerser Mühle, welches verschiedene Möglichkeiten und Projekte für Kinder und Jugendliche anbietet. Weiterhin ist die größte Einrichtung für Kinder und Jugendliche, das städtische Jugendzentrum @on hier zu finden. Der Treff Lohfeld des Verein Pro Regio e.V. hält als Jugendtreff mit 15 Stunden Öffnungszeit (KOT) verschiedene Angebote für Kinder und Jugendliche des Stadtteils vor, aufgrund seiner eingeschränkten Größe und Öffnungszeiten kann er jedoch nur einen kleinen Teil der Nachfrage decken. Das @on ist derzeit im Kinderbereich stark frequentiert, während der Jugendbereich, insbesondere der Offene Bereich z.T. aufgrund von personellen Umstrukturierungen sowie der städtischen Randlage eher schwach nachgefragt ist. Kinder und Jugendliche aus sozialstrukturell schwachen Quartieren suchen das @on kaum auf. Auch in Schötmar gibt es eine Reihe von informellen Treffpunkten, die gelegentlich zu Konfliktherden werden. Weiterhin gibt es in Schötmar Plätze und Parkanlagen, die von Kindern und Jugendlichen genutzt werden wie z.B. der Schlosspark, das Außengelände des Jugendzentrums @on und eine Skateranlage.

Ehrsen/Breden

In diesem Stadtteil gibt es ein Familienzentrum. Zur Freizeitgestaltung gibt es den Sportplatz eines Vereins sowie fünf Spielplätze. Es gibt keine kommerziellen Angebote wie z.B. Kino, Bowling oder Schwimmbad. Eine Wohnanlage des sozialen Wohnungsbaus hat sich zum benachteiligten Quartier entwickelt. Aufgrund der zunehmenden Kumulation von Problemlagen wurde hier ein Sozialraumprojekt (Verbund aus: AWO OWL e.V., Pro Regio e.V. und Bildungsförderung der Stadt Bad Salzuflen) verortet, welches aus Landesmittel gefördert und mit Mitteln der Kommunalen Bildungsförderung der Stadt Bad Salzuflen unterstützt wird. Dieses sozialraumorientierte Angebot dient der Vernetzung im Ortsteil und hält überwiegend Bildungsangebote für Kinder und Erwachsene und kein „Offenes Angebot“ vor und richtet sich weniger an Jugendliche. Aufgrund von Umstrukturierung und Neuordnung der Kinder- und Jugendarbeit der Stadt, musste der Jugendtreff in diesem Stadtteil geschlossen werden. Die Bewohner und Bewohnerinnen orientieren sich stark nach Schötmar. Die Grundschule des Stadtteils und ein weiteres Familienzentrum liegen direkt an der Ortsteilgrenze Schötmar - Ehrsen/Breden.

4.6.3 Vernetzung im Sozialraum

Beschreibung des Projektträgers

Am Standort Bad Salzuflen wird das Projekt „Bildungsgestalten“ umgesetzt durch die AWO Ostwestfalen-Lippe e.V. sowie den Pro Regio e.V. Anders als an den anderen Standorten des Projektes „Bildungsgestalten“ ist das Projekt in einem Büro bei einem Freien Träger angesiedelt und nicht direkt in einer Einrichtung der Offenen Kinder und Jugendarbeit. Maßnahmen und Angebote können nur in Kooperation mit anderen Einrichtungen und Trägern stattfinden.

Die *AWO Ostwestfalen-Lippe e.V.* ist Spitzenverband der freien Wohlfahrtspflege und Träger zahlreicher, sozialer Einrichtungen. Die Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Beratung, Kinder- und Jugendarbeit (u.a. Kindertageseinrichtungen) sowie Seniorenarbeit (u.a. Pflegedienste und Pflegeeinrichtungen). Der AWO leistet darüber hinaus seit vielen Jahren in Städten und Gemeinden in Ostwestfalen-Lippe eine erfolgreiche Sozialraumarbeit.

In Bad Salzuflen ist der AWO-Bezirksverband seit dem Jahr 2006 gemeinsam mit der Kommunalen Bildungsförderung und Integration sowie dem Pro Regio e.V. im Sozialraumprojekt „Netzwerk Integration“ aktiv. Dabei wurden in Zusammenarbeit mit den Trägern, Bildungseinrichtungen und Akteuren vor Ort verschiedene bildungsfördernde Angebote für Kinder, Jugendliche, Frauen und Familien mit Migrationshintergrund entwickelt und vorgehalten. Im Mittelpunkt der Arbeit steht dabei die Stärkung und Förderung der Partizipation der Zielgruppe, um ihr eine aktive Teilnahme und Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen.

Der *Pro Regio e.V.* ist ein eingetragener gemeinnütziger Verein und anerkannter Träger der freien Jugendhilfe in Bad Salzuflen. Neben der Trägerschaft für den Kinder- und Jugendtreff Lohfeld, das Jugendzentrum Lockhausen und den Kinder- und Jugendtreff Ziegelstraße konzentriert sich die Arbeit des Pro Regio e. V. auf den Aufbau und Betrieb des sozialen Dienstleistungszentrums im Kiliansweg 7–9.

Vereinszweck ist es durch soziale und kulturelle Angeboten neue Formen der sozialräumlichen Gestaltung von Stadtteilen mit besonderem Erneuerungsbedarf zu entwickeln und durchzuführen. Verwirklicht wir dieser Vereinszweck durch den Betrieb von Treffpunkten für Kinder und Jugendliche, durch pädagogische Angebote, durch die Betreuung und Beratung der Bewohner/-innen in den Sozialräumen sowie durch die Initiierung von Projekten für gesellschaftlich benachteiligte Gruppen.

Bestehende Netzwerke

In Bad Salzuflen existieren verschiedene Netzwerke und Kooperationen. Im Jahr 2008 hat die Stadtverwaltung Bad Salzuflen die *„Kommunalen Bildungsförderung*“ eingerichtet, um die Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen zu optimieren und aktiv mitgestalten zu können. Verwaltungsintern wurde die Stelle im Fachbereich gebündelt mit den Fachdiensten Schule und Sport, Jugendamt, um so Synergien zu erzeugen. Der Fachdienst „Kommunale Bildungsförderung und Integration“ unterstützt und entwickelt entlang der beiden Querschnittsthemen Bildung und Integration Projekte und Maßnahmen zur Unterstützung von Kindern und Jugendlichen und zur Förderung der erfolgreichen Partizipation am Bildungssystem nach individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Insbesondere die Sprachförderung von Kindern, die Stärkung und Unterstützung von Eltern, Bildungsbiographische Übergänge sowie Vernetzungs- und Informationsmanagement sind Bausteine der Arbeit des Fachdienstes[49]. Der Fachdienst soll eine „Scharnierfunktion“ ausüben. Seine Aufgabe ist es die unterschiedlichen Akteure der Bildungs- und Integrationsarbeit im Sinne einer lokalen Bildungslandschaft zu vernetzen, Transparenz herzustellen und als Impulsgeber zu fungieren. Eine weitere Aufgabe ist die organisatorische Verantwortung für das Netzwerk „Offen für Vielfalt – Integrationsforum Bad Salzuflen“. Auch dieser Fachdienst ist aktuell von den Kürzungen des HSK betroffen und daher Einschränkungen in der Umsetzung der Aufgaben unterworfen.

Das Netzwerk *„Offen für Vielfalt-Integrationsforum Bad Salzuflen“* ist ein Netzwerk, welches aus einem KommIn-Projekt des Landes NRW hervorgegangen ist und durch die Kommunale Bildungs- und Integrationsförderung der Stadtverwaltung weiterentwickelt und betreut wird. An diesem Netzwerk nehmen Vertreter/-innen der Familienzentren, Schulen, Trägern, MOs, der Kinder-

[49] Derzeit sind Mittel und Stellenausstattung des Fachdienstes aufgrund der Finanzsituation der Kommune (HSK) gekürzt.

und Jugendarbeit, der Integrationsarbeit, der Stadtverwaltung, der Offenen Ganztagsgrundschulen, der Kirchengemeinden, der VHS, des Lokalen Bündnisses für Familie sowie engagierte Bürger/-innen mit Zuwanderungsgeschichte teil. Schwerpunktthemen sind Integration und Bildung. Ziel der Netzwerktreffen ist es, Transparenz herzustellen, Kooperationen und Austausch zu ermöglichen, Informationen zwischen Akteuren und Verwaltung auszutauschen, gemeinsame Fortbildungen zu bestimmten Themen zu organisieren sowie gemeinsame Projekte und Aktionen durchzuführen. Dieses Netzwerk hat derzeit noch einen Integrationspolitischen Schwerpunkt.

Netzwerk Integration ist ein Sozialraumprojekt der AWO OWL e.V., der Bildungsförderung der Stadt Bad Salzuflen und dem Pro Regio e.V. in einem der einbezogenen Sozialräume. Das Projekt umfasst Aktivitäten und Angebote für Kinder und Erwachsene mit den Schwerpunkten „Bildung“ und „Partizipation“. Das Projekt unterhält zahlreiche Kooperationen im Stadtteil (mit Schulen, Familienzentren, Trägern, Kommunaler Bildungsförderung). Auch andere Träger halten in Kooperation mit dem Netzwerk Angebote in der Projektwohnung vor (DKSB, ZMO e.V.).

Darüber hinaus gibt es in den Stadtteilen zahlreiche einzelne Kooperationen insbesondere durch die Familienzentren in den Stadtteilen, die mit verschiedenen Kooperationspartnern arbeiten und die Schulen/Ganztagsgrundschulen (OGS) die ebenfalls eine Vielzahl an unterschiedlichen Kooperationspartnern haben.

Ein Ziel des AGOT NRW Projektes „Bildungsgestalten“ am Standort Bad Salzuflen ist es, eine „Netzwerklandkarte“ von bestehenden Netzwerken und regelmäßigen Gesprächskreisen zu erstellen.

4.7 Die fünf Standorte als Gestaltungsräume

Der Blick auf die fünf Standorte des Projektes „Bildung(s)gestalten – Kommunale Bildungslandschaften aus der Sicht der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und der Familienbildung“ zeigt, dass ein Vergleich der Standorte nur schwer möglich ist. So erschweren auf der beschreibenden Ebene die oben genannten Probleme der räumlichen Eingrenzung und die unterschiedliche Verfügbarkeit sozialraumbezogener Daten den direkten Vergleich, während auf der konkret-praktischen Ebene die Verschiedenheit der vorhandenen Vernetzungs- und Angebotsstrukturen die Startbedingungen der einzelnen Teilprojekte verzerrt.

Der Blick auf die fünf Standorte zeigt aber auch, dass es Gemeinsamkeiten gibt, welche für das Grundanliegen des Gesamtprojektes, nämlich dass *„durch die Kooperation aller unterschiedlichen Bildungsakteure und das Einbringen mehrdimensionaler Bildungsprofile die Lebens- und Lernsituationen aller Heranwachsenden der Zielgruppe optimal gefördert werden“* (vgl. AGOT 2011, S. 12), von ausschlaggebender Bedeutung sind.

Betrachtet man die fünf (mehr oder weniger entwickelten) Bildungslandschaften als Gestaltungsräume, dann lässt sich aus den Standortbeschreibungen erkennen, dass es diese Gemeinsamkeiten hinsichtlich des Bedarfs aber auch hinsichtlich der Voraussetzungen gibt. So finden sich an allen Standorten Kinder, Jugendliche und Familien die aufgrund ihrer sozialen und wirtschaftlichen Situation eine besondere Förderung benötigen. Dies gilt insbesondere auch für die Standorte Bonn und Bad Salzuflen, deren wirtschaftliche Gesamtsituation zwar insgesamt besser ist als die der drei Ruhrgebietsstandorte, in denen es aber kleinräumige Quartiere gibt, die ebenso von sozialer und wirtschaftlicher Ausgrenzung geprägt sind wie die Standorte im Ruhrgebiet. Gerade

die Differenz zu benachbarten Quartieren mit besseren Lebenschancen und das Ziel, diese möglichst anzugleichen, machen auch in den besser situierten Kommunen Interventionen notwendig.

Neben dem offensichtlichen Bedarf an allen Standorten gibt es eine weitere Gemeinsamkeit, die eine Grundvoraussetzung für die (Weiter-)Entwicklung örtlicher Bildungslandschaften ist. So finden sich überall Vernetzungsstrukturen, in welche die Offene Kinder- und Jugendarbeit und die Familienbildung ihre Bildungsansätze einbringen können oder bereits einbringen. Diese Netzwerke rühren aus verschiedenen früheren Förderansätzen (z.B. „Soziale Stadt“), sind von unterschiedlichen Akteuren geprägt, haben unterschiedliche Arbeitsschwerpunkte, verfolgen aber allesamt das Ziel einer besseren Vernetzung der (Bildungs-)Angebote für Kinder, Jugendliche und/oder Familien. Außerdem eint sie weitgehend die Bereitschaft, auch die Arbeit der Offenen Kinder- und Jugendeinrichtungen als Bildungsarbeit anzuerkennen. Diese Netzwerke, von denen es an einzelnen Standorten gleich mehrere gibt, können als Grundstruktur der jeweiligen Bildungslandschaft betrachtet werden. Hier anzuknüpfen und die Netzwerke im Sinne des Projektantrages weiterzuentwickeln, gehört zu den Hauptaufgaben der örtlichen Koordinatorinnen. Auch Netzwerken, in denen die Organisationen und Institutionen der Kinder- und Jugendarbeit und/oder der Familienbildung bisher nicht involviert sind, wie z.B. die Gremien der Regionalen Bildungsbüros, sollte die Mitwirkung und Kooperation angeboten werden.

Betrachtet man die Entwicklung lokaler Bildungslandschaften als gemeinsame Gestaltungsaufgabe der Kommune, der Schulen, der Träger der Kinder- und Jugendarbeit, der bürgerschaftlichen Vereinigungen, aber auch der Wirtschaft und von Einzelpersonen, dann wird schnell klar, dass die Rolle der Projektverantwortlichen aus der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und der Familienbildung in diesem Prozess nur eine begrenzte sein kann. Ihr möglicher Einfluss auf die Gestaltung der Bildungslandschaften kann in erster Linie darin bestehen, das besondere Bildungsverständnis der Offenen Kinder- und Jugendarbeit immer wieder in die Entwicklungsprozesse einzuspeisen. Dies beinhaltet aber auch, dass konkrete (Lern-)Angebote für Kinder, Jugendliche und Familien entwickelt und umgesetzt werden, dass Möglichkeiten der Partizipation für diese Zielgruppen geschaffen werden, dass die Ansätze und Methoden aus der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und der Familienbildung in andere Lernfelder transferiert werden und dass Einfluss auf politische Entscheidungen und entsprechendes Verwaltungshandeln genommen wird.

Es darf davon ausgegangen werden, dass diese Aktivitäten Auswirkungen auf die Zahl und die Qualität der Bildungsgelegenheiten an den Standorten haben. Ob die Auswirkungen des Projektes „Bildung(s)gestalten“ aber direkt und messbar am Individuum erkennbar sein werden, bleibt fraglich. Auch wenn im Antrag auf Projektförderung *„denkbare Indikatoren für eine erfolgreiche Realisierung der Zielhypothese“*, wie z.B. *„Erhöhte Anzahl und verbesserte Qualität von Schulabschlüssen“*, *„Rückgang von Maßnahmen und Kosten der Erzieherischen Hilfen“*, oder auch *„Rückgang der Quoten für die Sprachförderung in den Kitas“* (ebd.) genannt werden, ist nicht davon auszugehen, dass entsprechende statistische Nachweise im Projektzeitraum erbracht werden können. Weitaus aussichtsreicher sind Zielperspektiven, die sich auf die Beteiligung der Zielgruppen (*„Durchführung von Projekten der Partizipation im Stadtteil/Sozialraum“*) oder auf eine generelle Verbesserung der Infrastruktur (*„Erhöhung der Lebensqualität in den Stadtteilen“*) (ebd.) beziehen.

Insgesamt wäre das Projekt dann als erfolgreich zu bezeichnen, wenn an allen fünf Standorten die inneren Landkarten, mit denen die Adressaten, aber vor allem die Akteure in den Kommunen, Schulen und Bildungsnetzwerken ihre Bildungslandschaften abbilden, um wichtige Orte informeller und non-formaler Bildung ergänzt worden sind und auch die Einrichtungen und Angebote der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und der Familienbildung auf solchen Landkarten erscheinen. Davon ausgehend, dass Bildungslandschaften zunächst einmal gedachte Landschaften sind, wird eine Veränderung des Denkens von nachhaltigerer Wirkung sein, als die Platzierung einzelner Bildungsangebote.

Teil C: Verlauf und Ergebnisse

5 Struktur und interne Vernetzung des Projekts Bildung(s)gestalten

5.1 Entstehungsgeschichte

Das Projekt „Bildung(s)gestalten – Offene Kinder- und Jugendarbeit und Familienbildung gestalten Bildungslandschaften“[50] ist ein Produkt der Debatte um Jugendarbeit und Schule, die mit den bildungspolitischen Diskursen nach der Veröffentlichung der PISA-Studien verstärkt geführt wurde. In entsprechenden Verlautbarungen u.a. des Bundesjugendkuratoriums (Bundesjugendkuratorium 2004a; Bundesjugendkuratorium/Sachverständigenkommission für den elften Kinder- und Jugendbericht/Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe 2002) („Bildung ist mehr als Schule“) und nach Veröffentlichung des Zwölften Jugendberichts der Bundesregierung ((Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2006) stand die klare Forderung einer Anerkennung der Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsarbeit aber auch deren stärkere Einbindung in die lokalen Bildungsnetzwerke im Raum (siehe Kap 2).

In Nordrhein-Westfalen wurde nach Auslaufen des Modellvorhabens „Selbstständige Schule“ vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes ab 2008 das Landesprogramm „Regionale Bildungsnetzwerke NRW“ eingerichtet. Im Rahmen dieses Programms wurden mit fast allen Kreisen und kreisfreien Städte des Landes Kooperationsverträge zur Umsetzung Regionaler Bildungsnetzwerke geschlossen, die eine Zusammenarbeit zwischen Land und Kommune im Bildungsbereich regeln. Dabei geht es in erster Linie um die Gestaltung des formalen Bildungssystems und um die Übergänge zwischen den verschiedenen Einrichtungen dieses Systems (siehe Kap. 12). Die Kinder- und Jugendarbeit findet in diesen Netzwerken kaum Berücksichtigung und die Vertreter/-innen freier Träger werden bei der Besetzung entsprechender Gremien nicht einbezogen. Auch zu den Regionalen Bildungskonferenzen, die von den Regionalen Bildungsnetzwerken durchgeführt werden, wird die Kinder- und Jugendarbeit (und insbesondere deren freie Träger) häufig nicht eingeladen (vgl. AGOT-NRW e.V. 2011).

Auch in den vom DJI durchgeführten Projekten zu Bildungslandschaften in sechs Modellregionen (vgl. u.a. Bradna, M. et al 2010) wird die Frage nach der Neupositionierung der Kinder- und Jugendhilfe gestellt und festgestellt, dass beim Aufbau eines lokalen Bildungsmonitorings der nonformale Bereich noch nicht adäquat berücksichtigt wird (vgl. AGOT-NRW e.V. 2011).

Diese für die Kinder- und Jugendarbeit aus Sicht der AGOT-NRW e.V. unbefriedigende Situation wurde zum Anlass genommen, um in diesem Feld selbst aktiv zu werden. Als Interessenvertretung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit setzte die AGOT ab 2009 eine Projektentwicklungsgruppe „Kommunale Bildungslandschaften“ ein, die aus Vertreter/-innen der vier Mitgliedsorganisationen bestand und von einem Mitarbeiter des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund beraten wurde. In mehrjähriger Arbeit und in ständiger Abstimmung mit dem Jugendministerium des Landes sowie den beiden Landesjugendämtern wurde ein Projektantrag entwickelt, der in seiner Letztfassung im März 2011 eingereicht wurde. Der Antragsstellung waren vielfältige Debatten

[50] Dieser Projekttitel entstand erst im ersten Projektjahr. Beantragt wurde das Projekt unter dem Titel „Kommunale Bildungslandschaften aus der Sicht der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und der Familienbildung“ (AGOT NRW e.V. 2011)

vorausgegangen, die den Projektstart (geplant war zunächst September 2010) immer wieder verzögerten. Begonnen wurde das Projekt am 01. Oktober 2011 mit einer dreijährigen Laufzeit. Durch die späte Bewilligung des Projekts konnten nicht alle Standorte gleichzeitig die Arbeit aufnehmen. So wurde die Koordinatorin des Standortes Bonn erst zum 01. Dezember 2011 eingestellt.

5.2 Struktur des Projekts Bildung(s)gestalten

Beim Projekt Bildung(s)gestalten handelt es sich um ein Modellprojekt welches bis dahin – auch bundesweit – ohne Vorbild war. Zwar gab/gibt es eine Vielzahl größerer und kleinerer Initiativen zu Vernetzung im Bildungsbereich und zur Entwicklung von Bildungslandschaften, doch sind diese in der Regel schulzentriert und von öffentlichen Trägern initiiert. Ähnliche Initiativen freier Träger der Kinder- und Jugendarbeit in diesem Arbeitsfeld waren zum Zeitpunkt der Projektentwicklung nicht bekannt[51]. Die Struktur des Projekts wurde von der Projektentwicklungsgruppe entwickelt und im Projektverlauf weitgehend umgesetzt.

5.2.1 Projektbeteiligte

Projektträger war die Arbeitsgemeinschaft „Haus der offenen Tür“ Nordrhein-Westfalen (AGOT-NRW e.V.[52]), die sich aus folgenden Mitgliedern zusammensetzt:

- ABA Fachverband, Offene Arbeit mit Kindern und Jugendlichen e.V.
- Evangelische Landesarbeitsgemeinschaft Offene Türen ELAGOT-NRW
- Falken Bildungs-und Freizeitwerk NRW e.V.
- Landesarbeitsgemeinschaft Katholische Offene Kinder- und Jugendarbeit Nordrhein-Westfalen

Für die Umsetzung des Projekts an den Standorten wurden folgende Partnerorganisationen und -einrichtungen gewonnen:

- Bad Salzuflen: AWO Ostwestfalen-Lippe, ProRegio e.V.,
- Bochum-Wattenscheid: Progressiver Eltern und ErzieherInnen Verband (PEV), Fröbelschule, Jugendverband Die Falken
- Bonn: Jugendfarm Bonn e.V., Caritas Jugendzentrum “Uns Huus”,
- Gelsenkirchen-Bismarck: Bauverein der Falken (Fritz-Steinhof-Haus), Pädagogisches Zentrum Bismarck e.V. (PädZe e.V.)
- Gladbeck: Internationales Mädchenzentrum der Evangelischen Schülerinnen und Schülerarbeit in Westfalen e.V. (eSw)

Die Auswahl der Projektpartner ergab sich einerseits aus persönlichen Kontakten und früheren Kooperationsbeziehungen, war aber andererseits auch von dem Wunsch geprägt, die Projektstandorte möglichst weit über das Land zu streuen. So wurde für einen Standort im Raum Ostwestfalen zunächst mit dem Kreis Lippe verhandelt, wo sich aber kein geeigneter freier Träger

[51] Seit Juli 2013 gibt es in NRW das Projekt „Wir hier – Jugendverbände und Jugendringe in Kommunalen Bildungslandschaften“ der verbandlichen Jugendarbeit, welches sich in Struktur und Inhalten stark an das AGOT-Projekt anlehnt.

[52] Den Status eines eingetragenen Vereins bekam die AGOT-NRW erst im Projektverlauf. Deshalb findet sich in älteren Texten der Zusatz „e.V.“ noch nicht.

fand. Durch einen eher zufälligen Kontakt zum AWO-Bezirksverband Ostwestfalen-Lippe wurde dieser Kooperationspartner am Standort Bad Salzuflen und brachte dort außerdem den örtlich agierenden Träger der freien Jugendhilfe Pro Regio e.V. in die Kooperation ein.

Eine Besonderheit des Projekts ist die Einbindung eines Trägers der Familienbildung (Progressiver Eltern- und ErzieherInnen Verband NRW e.V.) und einer Schule (Förderschule Fröbelschule) am Standort Bochum-Wattenscheid in die Projektarbeit. Die Entscheidung für diese Kooperationspartner beruht auf vorhandenen Kontakten, wird von den Beteiligten aber auch inhaltlich begründet, zumal eine adressatenorientierte Offene Kinder- und Jugendarbeit die Familien der beteiligten Kinder und Jugendliche als Partner begreift und dementsprechend in einzelne Aktivitäten einbezieht.

Mit allen Kooperationspartnern wurden von der AGOT-NRW e.V. Kooperationsverträge abgeschlossen, in denen die Mittelverwendung und Bewirtschaftung, der Nachweis der Mittel, die Zusammenarbeit mit der zentralen Projektkoordination, Aufgaben der Dienst- und Fachaufsicht sowie die Zusammenarbeit mit der wissenschaftlichen Begleitung geregelt wurde. Zudem gab es jährliche Reflexionsgespräche, die vom AGOT-Vorstand im gemeinsamen Gespräch mit den Vertreter/-innen der örtlichen Träger, den Koordinatorinnen und dem zentralen Projektkoordinator geführt wurden. Diese dienten dazu, die Zielsetzungen zu kontrollieren und bei eventuellen Problemen rechtzeitig zu intervenieren[53].

Eine wichtige Funktion der lokalen Projektpartner war die Übernahme der Dienst- und Fachaufsicht für die Standortkoordinatorinnen und die örtlichen Sachbearbeiter/-innen. Die Entscheidung, die Projektmitarbeiter/-innen nicht direkt bei der AGOT-NRW e.V. einzustellen, sondern bei den Projektpartnern, hatte zunächst einen rechtlichen Grund, da die AGOT zum Zeitpunkt des Vertragsabschlusses noch keine Rechtsform (e.V.) hatte, wird aber auch inhaltlich, mit der notwenigen Einbindung in die pädagogischen Strukturen der Träger vor Ort (AGOT-NRW e.V. 2011), begründet.

Bereits im Projektantrag wurde dem Projekt zur Steuerung eine Struktur mit den Elementen

- Steuerungsgruppe
- Zentrale Projektkoordination
- Projektkonferenz
- Koordinatorinnen an den Projektstandorten (und Sachbearbeitung)

gegeben (vgl. ebd. S. 13ff.). Diese Struktur wurde im Projektverlauf weitgehend aufrechterhalten, wobei sich der Charakter der Projektkonferenz veränderte (s.u.) und mit dem Team der Koordinatorinnen ein zusätzliches wichtiges Steuerungsinstrument eingeführt wurde.

5.2.2 Steuerungsgruppe

Die Steuerungsgruppe ging aus der oben erwähnten Projektentwicklungsgruppe „Kommunale Bildungslandschaften“ hervor und setzte sich, gemäß den im Projektantrag formulierten Vorgaben, aus Vertreter/-innen der AGOT-NRW e.V. und der Partnerorganisationen an den Projektstandorten, dem zentralen Projektkoordinator und der wissenschaftlichen Begleitung zusammen.

[53] Die wissenschaftliche Begleitung hat an diesen internen Reflexionsgesprächen nicht teilgenommen. Es wurde vereinbart, dass deren Ergebnisse nicht Teil der Projektauswertung der wissenschaftlichen Begleitung sind.

Bei Bedarf wurden auch Standortkoordinatorinnen hinzugezogen. Sprecher der Steuerungsgruppe war zunächst Norbert Kozicki (Falken Bildungs- und Freizeitwerk NRW e.V.), der in der zweiten Projekthälfte krankheitsbedingt von Willi Liebing (Evangelische Landesarbeitsgemeinschaft Offene Türen ELAGOT-NRW) abgelöst wurde. Dieser hat zwischenzeitlich auch den AGOT-Vorsitz übernommen.

Die Treffen der Steuerungsgruppe fanden zu Projektbeginn im Abstand von vier bis sechs Wochen statt. Zum Projektende wurden die Abstände zwischen den Treffen größer, zumal Steuerungsverantwortung zunehmend in die Hand des zentralen Projektkoordinators und zum Teil auch in das Team der Koordinatorinnen abgegeben wurde. Die Steuerungsgruppe traf sich im Projektverlauf insgesamt 19-mal (ohne Treffen der Projektentwicklungsgruppe). Hinzu kamen ein- bis zweitägige Projektklausuren zusammen mit den Koordinatorinnen. Die Treffen fanden zunächst an den Standorten, und in der zweiten Projekthälfte, aufgrund der zentralen Lage, ausschließlich an der TU Dortmund statt. Einzelne Mitglieder der Steuerungsgruppe waren darüber hinaus an Einzelgesprächen (z.B. Reflexionsgespräche an den Standorten) oder kleineren Arbeitsgruppen (z.B. Redaktionsteam Abschlussbericht) beteiligt.

Die Mitglieder der Steuerungsgruppe nahmen diese Tätigkeit freiwillig/ehrenamtlich wahr, soweit sie nicht zur Aufgabenbeschreibung ihrer beruflichen Tätigkeit in den Partnerorganisationen gehörte. Auf das Projekt bezogene Aufwandserstattungen wurden nicht geleistet.

Die Aufgaben der Steuerungsgruppe lagen in der Entwicklung und Verabschiedung konzeptioneller Grundlagen für das Projekt sowie in der Abstimmung der konkreten Handlungsbedarfe ausgehend von den konkreten Erfordernissen der Projektstandorte. Dabei sah sie es als eine Hauptaufgabe an, die zu Projektbeginn entwickelten Zielsetzungen im Blick zu behalten und die zum Erreichen der Ziele notwendigen Schritte und Maßnahmen zu unterstützen. Alle hierzu notwendigen Entscheidungen wurden nach dem Konsensprinzip getroffen.

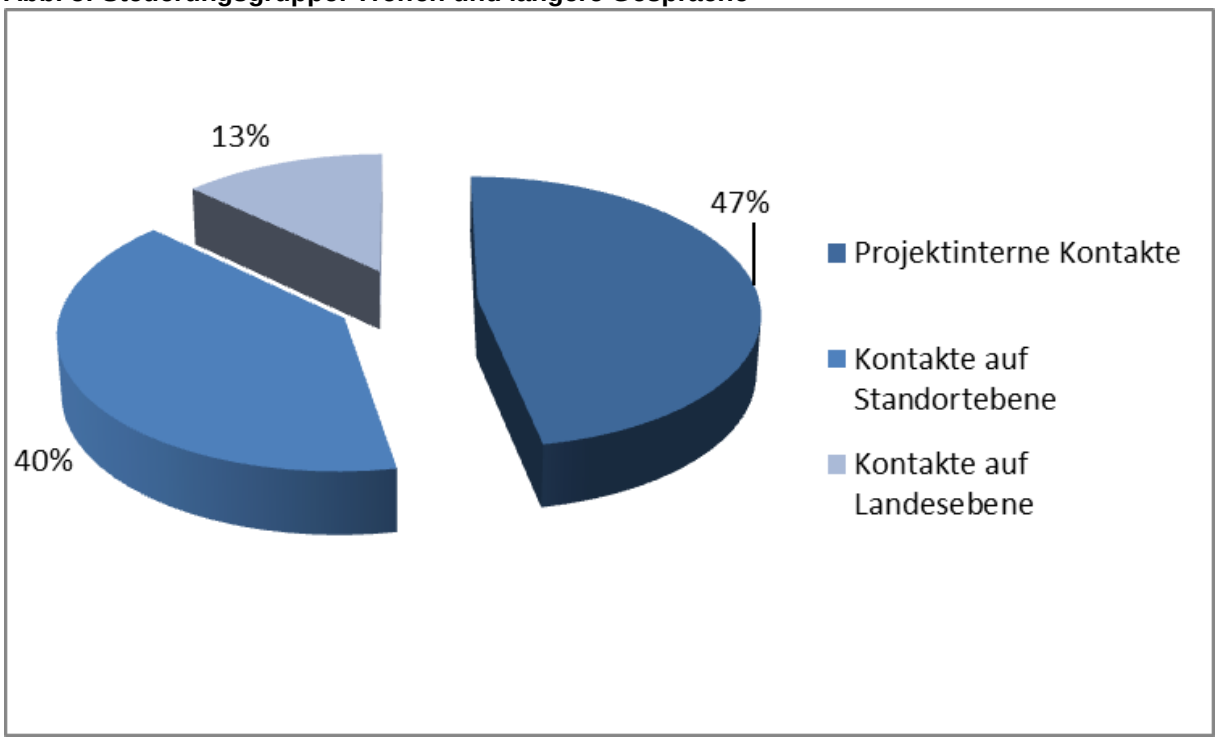
Zu den Aufgaben der Mitglieder der Steuerungsgruppe gehörte es auch, das Projekt kommunikativ zu begleiten und zu unterstützen. Dies bedeutet Gespräche zu führen und Kontakte zu pflegen und zwar auf projektinterner Ebene mit Projektpartnern und Koordinatorinnen, auf Standortebene mit Kooperationspartnern, öffentlichen Trägen, lokaler Politik und auf Landesebene mit dem zuständigen Ministerium, den Landesjugendämtern und der Landespolitik.

Um den hierfür erforderlichen Arbeits- und Zeitaufwand abschätzen zu können, wurde von der wissenschaftlichen Begleitung – in Absprache mit der Steuerungsgruppe – ein Kurzfragebogen entwickelt, mit dem die Anzahl von Treffen und längeren Gesprächen, Teilnahmen an Veranstaltungen und der erstellten Fachbeiträge erhoben wurde. Dieser Fragebogen wurde zu Beginn jeder Steuerungsgruppensitzung verteilt und von den Mitgliedern während der Sitzung oder nachträglich beantwortet. Erhebungszeitraum war demzufolge jeweils der Zeitraum seit der vorausgegangenen Sitzung der Steuerungsgruppe. Abgefragt wurden die Aktivitäten der ersten beiden Projektjahre. Insgesamt nahmen 13 Personen an der Befragung teil. Dieses Verfahren erwies sich zwar als relativ ungenau, zumal nie alle Steuerungsgruppenmitglieder anwesend waren und die Erhebungszeiträume dementsprechend verschieden waren, erschien aber als die pragmatisch einzige Möglichkeit überhaupt messbare Daten zu den Aktivitäten dieser Gruppe zu erheben.

Für den Bereich der „Treffen und längeren Gespräche“ (insgesamt 416) zeigt sich, dass es sich bei fast der Hälfte der Angaben (47 Prozent) um projektinterne Kontakte, wie die Treffen der

Steuerungsgruppe selbst, Gespräche mit Koordinatorinnen etc., handelt. Weitere 40 Prozent der Angaben beziehen sich auf die Standortebene, also auf die Teilnahme an lokalen Projektgremien, Kontakte zu lokalen Kooperationspartnern und zur lokalen Politik und Verwaltung. 13 Prozent der Angaben bezogen sich auf die Landesebene, wobei etwa die Hälfte der hier angegebenen Treffen und längeren Gesprächen mit dem Ministerium und den Landesjugendämtern geführt wurde und die andere Hälfte mit Politiker/-innen aus den Landtagsfraktionen und der Jugendpolitik. Hier ist zu berücksichtigen, dass die Anzahl der einzelnen Kontakte auf die verschiedenen Befragten sehr ungleich verteilt ist. So waren z.B. die jeweiligen Sprecher der Steuerungsgruppe stärker in das Projekt involviert als andere Beteiligte. Dies bezieht sich insbesondere auf die Kontakte zur Landesebene. Hier verbietet die Ungenauigkeit des Messverfahrens aber eine tiefergehende Analyse.

Abb. 5: Steuerungsgruppe: Treffen und längere Gespräche



Quelle: Wissenschaftliche Begleitung Projekt Bildung(s)gestalten

Neben den oben beschriebenen Treffen und längeren Gesprächen hat es noch insgesamt 35 Teilnahmen von Mitgliedern der Steuerungsgruppe an Veranstaltungen gegeben. Hier handelt es sich in erster Linie um die Teilnahme an Fachtagungen.

Außerdem wurden im Projektkontext 16 eigene Fachbeiträge von den Befragten erstellt. Dabei handelt es sich sowohl um Fachartikel, Beiträge für die Homepage als auch um die Beteiligung an Podiumsdiskussionen im Rahmen von Fachveranstaltungen.

Auch wenn nicht davon ausgegangen werden kann, dass mit der Fragebogenerhebung alle Aktivitäten erhoben werden konnten, zeigen die Ergebnisse, dass die Steuerungsgruppe auch jenseits der mit der internen Projektsteuerung zusammenhängenden Aufgaben einen bedeutenden kommunikativen Aufwand betrieben hat, um das Projekt auf lokaler Ebene aber auch auf überregionaler Ebene bekannt zu machen. Hierzu gehören auch vielfältige politische Kontakte, die zu Besuchen hochrangiger Politiker/-innen an allen Standorten geführt haben.

5.2.3 Projektkonferenz

Die Projektkonferenz war ein Strukturelement des Projekts Bildung(s)gestalten, welches im Projektverlauf nicht wie geplant und im Projektantrag beschrieben umgesetzt, sondern in Charakter und Funktion verändert wurde. Es war zunächst geplant, dass die Projektkonferenz sich zweimal pro Jahr trifft, um über die aktuellen Vorgänge im Projekt fachlich zu beraten. Mitwirkende sollten sein die Mitglieder der Steuerungsgruppe, ein/e Vertreter/-in des Landesjugendamtes, ein/e Vertreter-/in des Jugendministeriums, ein/e Vertreter/-in des Schulministeriums, ein/e Vertreter/-in des Arbeitskreises G5[54], ausgewählte Vertreter/-innen der gesamtstädtischen Bildungsnetzwerke in den jeweiligen Standorten und Wissenschaftler/-innen mit ausgewiesener Expertise (vgl. ebd. S. 14). Damit hätte die Projektkonferenz eine beratende und ggf. auch eine steuernde Funktion gehabt.

Dieser Ansatz wurde nach einigen Diskussionen in der Steuerungsgruppe aufgegeben und dahingehend verändert, dass in jedem Projektjahr eine Veranstaltung durchgeführt wird, die eher Tagungscharakter hat. Diese Konferenzen sollten verschiedene Zielgruppen ansprechen und dazu dienen, Projektergebnisse in die Öffentlichkeit zu tragen.

Die erste Tagung (2012) war als projektinterne Veranstaltung geplant, und richtete sich an Projektbeteiligte und Kooperationspartner (Trägerorganisationen, Jugendämter etc.) der Standorte. Hier wurden im Gelsenkirchener Fritz-Steinhoff-Haus wichtige Querschnittsthemen des Gesamtprojekts, wie Gender, Partizipation, Zusammenarbeit mit Schulen etc. diskutiert. Die Veranstaltung hatte zwar keinen steuernden Charakter, aus ihr ergaben sich jedoch Impulse für die weitere Arbeit.

Die zweite Projektkonferenz wurde 2013 als bundesweite Fachtagung mit dem Titel „Bildung nimmt Gestalt an!“ in Kooperation mit der Bundesarbeitsgemeinschaft Offene Kinder- und Jugendeinrichtungen e.V. im Wissenschaftspark Gelsenkirchen durchgeführt. Sie wurde offen ausgeschrieben und erreichte ca. 150 Teilnehmer/-innen. Die Tagung ermöglichte Einblicke in konkrete Einzelprojekte der fünf Standorte und bot mit einem Fachvortrag (Prof. Schäfer) und drei moderierten Gesprächen Möglichkeiten der fachlichen Debatte.

Die dritte Konferenz (2014) richtete sich, gemäß den Partizipationsansprüchen des Projekts, ausschließlich an Kinder- und Jugendliche aus den fünf Standorten und wurde als Planspiel („Planet B“) konzipiert, in dem die Beteiligten sich zunächst an den Standorten mit dem Thema Bildung auseinandersetzten. Die Ergebnisse dieser Workshops wurden in Filmsequenzen festgehalten und zu einem gemeinsamen Film zusammengefügt. An der Premiere dieses Films in der Sternwarte Bochum nahmen ca. 80 Kinder und Jugendliche aus allen fünf Standorten teil.

Mit der Entscheidung, den Charakter der Projektkonferenz zu verändern[55], ist eine Öffnung des Projekts erreicht worden. Während die erste Konferenz in erster Linie der projektinternen Ver-

---

[54] Der Arbeitskreis G5 ist ein Zusammenschluss der AGOT-NRW e.V. mit vier weiteren Spitzenverbänden der freien Kinder-, Jugend- und Jugendsozialarbeit in NRW (Landesjugendring NRW, Landesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit NRW, Landesvereinigung Kulturelle Jugendarbeit NRW, Das Paritätische Jugendwerk NRW) und sieht es als seine Aufgabe an, die Jugendpolitik in Nordrhein-Westfalen kritisch zu begleiten, Aktivitäten und Initiativen zu entwickeln und sich gegenseitig zu informieren und zu beraten.

[55] Hier zeigt sich eine interessante Parallele zur Arbeit der Regionalen Bildungsnetzwerke. Auch in deren Struktur sind Bildungskonferenzen mit steuerndem Charakter vorgesehen. Und auch hier haben

ständigung diente, wurden mit der zweiten erstmals Projektergebnisse öffentlich vorgestellt und diskutiert. Mit der dritten Konferenz wurde die AGOT-NRW e.V. ihrem Anspruch gerecht, Kinder und Jugendliche in die Bildungsdiskussion einzubeziehen.

5.2.4 Zentrale Projektkoordination

Als zentraler Projektkoordinator für das Gesamtprojekt wurde Manuel Hetzinger eingestellt. Der Diplom-Pädagoge war als Fachreferent bei der Landesarbeitsgemeinschaft Katholische Offene Kinder- und Jugendarbeit in NRW bereits an der Projektentwicklung beteiligt und wurde von seinem Arbeitgeber für die Projektlaufzeit freigestellt. Er wurde von Doris Reiß, ebenfalls Fachreferentin bei der Landesarbeitsgemeinschaft Katholische Offene Kinder- und Jugendarbeit, unterstützt.

Aufgabe des zentralen Projektkoordinators war es, das Projekt in enger Kooperation mit der Steuerungsgruppe inhaltlich und konzeptionell weiterzuentwickeln. Die Sicherung des Kommunikationsflusses und des transparenten Austauschs zwischen der Steuerungsgruppe und den örtlichen Koordinatorinnen gehörte dabei zu seinen wichtigsten Aufgaben. Hinzu kamen die fachliche Beratung der Projektstandorte, die Planung, Organisation, Koordination und Durchführung der drei Projektkonferenzen, die Konzeption und Entwicklung der Öffentlichkeitsarbeit, die Vertretung des Projekts nach außen (z.B. auf Tagungen) und der Kontakt zur wissenschaftlichen Begleitung.

Als eine Aufgabe, deren Bedeutung bei der Projektplanung und -beantragung noch nicht so deutlich war, stellte sich die Moderation und Begleitung des Koordinatorinnen-Teams heraus. Diese Gruppe übernahm zunehmend wichtige Aufgaben für das Gesamtprojekt, wie z.B. die Planung und Vorbereitung der Projektkonferenzen und die Erstellung des Abschlussberichts. Diese Tätigkeiten zu koordinieren und fachlich zu begleiten nahm deutlich mehr Zeit der zentralen Projektkoordination ein, als zu Projektbeginn geplant.

5.2.5 Projektkoordinatorinnen

Eine zentrale Rolle im Projekt spielten die fünf Standortkoordinatorinnen. Dienst- und Fachaufsicht für die Koordinatorinnen übernahmen jeweils örtliche Projetpartner, was deren Verantwortung für das Projekt stärkte und außerdem dessen dezentraler Ausrichtung entsprach. Außerdem verfügte die AGOT-NRW zu Projektbeginn noch nicht über einen eigenen Rechtsstatus (e.V.), so dass sie nicht als Anstellungsträgerin fungieren konnte. Für die Aufgabe wurde im Projektantrag pro Standort eine volle Stelle (Vergütung angelehnt an die Tarifgruppe 10 TV-L) beantragt (AGOT-NRW e.V. 2011) und bewilligt.

Die Aufgabe der Lokalen Projektkoordinatorin wurde von folgenden Personen übernommen:

- *Bad Salzuflen:* Katja Mönningmann-Steinbeck (Diplom-Soziologin)[56] Anstellungsträger: Arbeiterwohlfahrt (AWO) Bezirksverband Ostwestfalen-Lippe e.V.

---

diese Konferenzen fast immer einen Tagungscharakter. Steuernde Impulse werden auch hier eher nicht gesetzt (vgl. Rolff 2013, S. 37).

[56] Nach dem Ausscheiden von Katja Mönningmann-Steinhoff wurde die Stelle ab März 2014 teilweise von Anika Duveneck (Diplom-Geografin) übernommen. Die praktische Durchführung von Projekten übernahmen die Mitglieder der örtlichen Steuerungsgruppe Sandra Linnendecker (Diplom-Sozialpädagogin) und Ismet Cakmak (Diplom Pädagoge).

- *Bochum-Wattenscheid:* Angelika Lücke (Diplom-Geografin)[57]; Anstellungsträger: Progressiver Eltern- und Erzieherverband NRW e.V.
- *Bonn:* Claudia Werker (Diplom-Pädagogin); Anstellungsträger: Jugendfarm Bonn e.V.
- *Gelsenkirchen-Bismarck:* Katia Heibel (Diplom-Sozialpädagogin, 0,5 Stelle) und Katharina Sauerbier (MA, 0,5 Stelle); Anstellungsträger: Bauverein Falkenjugend Gelsenkirchen e.V.
- *Gladbeck:* Esther Monzka (Kommunikationswissenschaftlerin M.A., 0,75 Stelle und Ute Breuker-Gerbig (Diplom-Sozialarbeiterin, 0,25 Stelle)[58]; Anstellungsträger: eSw - Evangelische Schülerinnen und Schülerarbeit in Westfalen (BK) e.V.

Unterstützt wurden die Projektkoordinatorinnen von Sachbearbeiter/-innen, die ebenfalls bei den Projektpartnern, in der Regel auf 450 €-Basis, beschäftigt wurden.

Zu den Aufgaben der Projektkoordinatorinnen gehörte die Erfassung der bestehenden Bildungsangebote und der in diesem Bereich aktiven Träger, die Kontaktaufnahme zu möglichen Kooperationspartnern (freie Träger, Schulen, Jugendamt, Bildungsbüro, Einzelpersonen), die Mitarbeit in vorhandenen örtlichen Netzwerken, bzw. die Initiierung neuer Netzwerke, die Moderation der örtlichen Vernetzungsgruppen, die Entwicklung von Programmen und Angeboten für Kinder, Jugendliche und Familien, die Umsetzung dieser Angebote, die Koordination und Begleitung der dort eingesetzten Mitarbeiter/-innen und Honorarkräfte, die Konzeption von Fachveranstaltungen und die Öffentlichkeitsarbeit. Mit welcher Schwerpunktsetzung die jeweiligen Aufgabenbereiche wahrgenommen wurden, war an den Standorten unterschiedlich und hing von deren konzeptionellen Ausrichtungen ab. So standen beispielsweise an den Standorten Gelsenkirchen-Bismarck und Gladbeck die praktischen Angebote für Kinder und Jugendliche deutlich im Vordergrund, während in Bad Salzuflen und Bonn Schüler/-innen-Befragungen und konzeptionellen Arbeiten ein größerer Raum eingeräumt wurde. Dieses Vorgehen entspricht dem Anliegen des Modellprojekts, unterschiedliche Vorgehensweisen zur Entwicklung von lokalen Bildungslandschaften zu erproben und hängt zudem mit der Tradition der Trägerorganisationen und der Profession der ausgewählten Fachkräfte zusammen.

Neben diesen standortbezogenen Aufgaben hatten die Projektkoordinatorinnen zusätzliche Aufgaben zu erfüllen, die sich auf das Gesamtprojekt bezogen. Hierzu gehörten vor allem die inhaltliche Vorbereitung und Durchführung der drei Projektkonferenzen (s.o.) sowie die Zwischen- und Abschlussberichterstattung.

Wie oben schon angedeutet, entwickelte sich in der Projektpraxis mit dem Team der Koordinatorinnen ein Strukturelement, dessen Bedeutung für die Projektentwicklung zu Projektbeginn noch nicht klar war. So wird dieses Element im Projektantrag nicht beschrieben. Es entstand aus der Notwendigkeit der regelmäßigen Absprache der Gesamtkoordination mit den Standorten und des gegenseitigen Informationsaustauschs. Die Gruppe traf sich (mit Ausnahme der Ferienzeiten) im monatlichen Abstand, insgesamt 26-mal ganztägig. An allen Treffen war auch die wissenschaftliche Begleitung beteiligt. Hinzu kamen gemeinsame ein- bis zweitägige Projektklausuren mit der Steuerungsgruppe und verschiedene Kleingruppentreffen.

[57] Ab November 2013 wurde die Stelle geteilt und zur Hälfte von Gülizar Yörük (BA) übernommen.
[58] Ab April 2014 wurde die Stelle von Marthe Heidbreder (Diplom-Pädagogin) übernommen.

Die regelmäßigen Teamtreffen der Koordinatorinnen dienten dem Austausch von Informationen zu den Aktivitäten an den Standorten und stellten (über die Gesamtkoordination) die Verbindung zum Gesamtprojekt, bzw. der Steuerungsgruppe, her.

Im Rahmen der (mit Ausnahme der Ferienzeiten) monatlichen Treffen der Koordinatorinnen wurden insgesamt drei große, für das Gesamtprojekt wichtige Themenkomplexe bearbeitet. In der ersten Phase ging es um die Entwicklung und Schärfung von Projektzielen, dann um die Vorbereitung und Durchführung der Projektkonferenzen und in der Abschlussphase um die Sicherung von Ergebnissen für den schriftlichen Abschlussbericht und die Homepage.

Die einzelnen Treffen folgten in der Regel einer im Team festgelegten Struktur, von der nur bei wichtigen aktuellen Anlässen abgewichen wurde. So begannen die Treffen mit ausführlichen Berichten von den Standorten. Diese dienten neben der Information vor allem auch dem Austausch von Ideen und wurden von den Beteiligten als sehr wichtig angesehen. Ergänzt wurden diese durch Berichte des Gesamtkoordinators aus der Steuerungsgruppe und das gesamte Projekt betreffende Informationen sowie durch Berichte der wissenschaftlichen Begleitung. Nach diesem kollegialen Austausch stand entweder die Arbeit an den oben genannten übergeordneten Aufgaben oder ein konkretes fachliches Thema auf dem Programm. Letzteres wurde jeweils von einzelnen Teammitgliedern inhaltlich und methodisch vorbereitet. Themen dieses fachlichen Austausches waren u.a. „Bildungsbegriff der Kinder- und Jugendarbeit“, „Zusammenarbeit mit den Regionalen Bildungsnetzwerken“, „Zusammenarbeit mit der kommunalen Verwaltung (Jugendamt)“ „Partizipation“, „Eltern- und Familienarbeit“, „Jugendarbeit und Schule“. Diese fachlichen Inputs dienten der fachtheoretischen und methodischen Qualifizierung und der kollegialen Beratung zu grundsätzlichen Probleme bei der Arbeit in Bildungslandschaften.

Alle 26 Teamtreffen wurden ausführlich protokolliert und in der Dropbox des Projekts abgelegt, sodass alle Beteiligten jederzeit auf deren Ergebnisse zurückgreifen konnten.

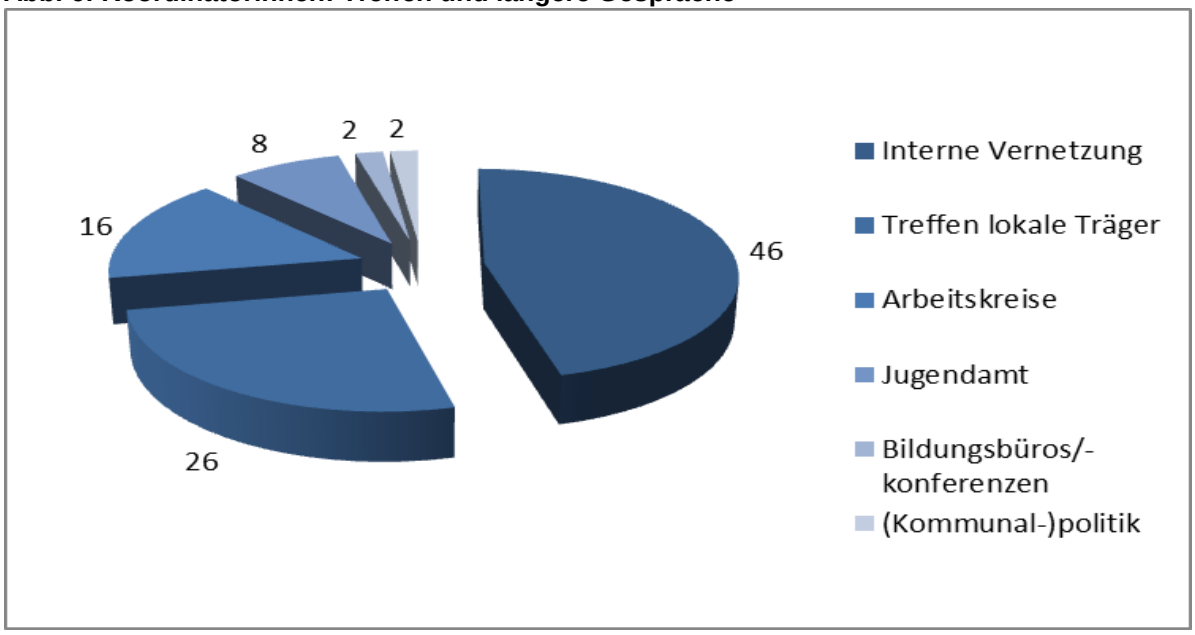
Auf Anregung der Projektbeteiligten wurde von der wissenschaftlichen Begleitung in Kooperation mit der Gesamtkoordination ein Excel-basiertes Erhebungsinstrument entwickelt, mit denen die Koordinatorinnen selbst ihre Aktivitäten an den Standorten und für das Gesamtprojekt sowie Aktivitäten der Öffentlichkeitsarbeit erheben konnten. Diese Erhebung wurde in zwei Zeitabschnitten (01.10.2011 bis 31.12.2012 und 01.01.2013 bis 31.12.2013) durchgeführt[59] und enthält, ähnlich wie der Kurzfragebogen zur Erhebung der kommunikativen Aktivitäten der Steuerungsgruppe (s.o.), Angaben zu längeren Treffen und Gesprächen (z.B. in lokalen Vernetzungsgruppen und Arbeitskreisen, mit einzelnen lokalen Trägern, mit dem Jugendamt, mit dem Bildungsbüro), Teilnahme an Veranstaltungen (z.B. Tagungen, Fortbildungen), Zahl eigener Fachbeiträge (z.B. Vorträge, Fachartikel) sowie Angaben zur Öffentlichkeitsarbeit der Standorte (Presseartikel, Erwähnung in Fachartikeln und digitalen Medien).

Die Umsetzung der Erhebung erwies sich im Projektverlauf als relativ problematisch, zumal sie den Koordinatorinnen als zu aufwändig erschien. So wurden die Daten in der Regel nicht kontinuierlich den Excel-Fragebogen eingepflegt, sondern erst jeweils zum Ende der beiden Erhebungsphasen auf Basis von Kalendereintragungen. Dieses Verfahren birgt große Ungenauigkeiten, zumal nicht von einer lückenlosen Erfassung aller Aktivitäten ausgegangen werden kann. So wurden von zwei Standorten (auch aufgrund von personellen Wechseln) für das zweite Erhebungsjahr keine Daten mehr geliefert. Aufgrund dieser Datenlücken ist eine (zunächst geplante)

[59] Im Jahr 2014 wurde nicht mehr erhoben.

dezidierte Auswertung nicht möglich. Trotzdem geben die Daten einen groben Überblick über die Schwerpunktsetzungen der Aktivitäten.

Abb. 6: Koordinatorinnen: Treffen und längere Gespräche



Quelle: Wissenschaftliche Begleitung Projekt Bildung(s)gestalten

Es zeigt sich deutlich, dass etwa Dreiviertel (77 Prozent[60]) aller Aktivitäten auf den Bereich „Treffen und längere Gespräche“ entfallen. Hier nehmen besonders die Treffen und Gespräche zur internen Vernetzung, also z.B. mit den lokalen Steuerungsgruppen, Beiräten etc., mit 46 Prozent aller Treffen und längeren Gespräche einen besonders großen Raum ein. 26 Prozent der Angaben beziehen sich auf Einzeltreffen mit lokalen Trägern und anderen Einrichtungen, 16 Prozent auf die Mitarbeit in Arbeitskreisen (z.B. Arbeitskreise nach §78, Sozialraumkonferenzen) und 8 Prozent auf Treffen mit Vertreter/-innen des Jugendamtes. Nur jeweils 2 Prozent der Angaben beziehen sich auf Treffen mit Bildungsbüros und mit der (Kommunal-)Politik.

Dieses Ergebnis verweist auf die große Bedeutung der sozialraumbezogenen Vernetzungsarbeit im Arbeitskontext der Koordinatorinnen. Der relativ geringe Anteil der Kontakte zu den lokalen Bildungsbüros korrespondiert mit den Angaben, die in den Interviews mit den Vertreter/-innen dieser Einrichtungen gemacht wurden (vgl. Kap. 12). Es hat an allen Standorten entsprechende Kontakte gegeben, zu einer engeren Zusammenarbeit ist es (mit Ausnahme des Standorts Gladbeck, wo mit dem kommunalen Bildungsbüro kooperiert wurde) aber nicht gekommen.

11 Prozent aller Angaben entfallen auf den Bereich „Teilnahme an Veranstaltungen“. Dazu gehört die Teilnahme an Tagungen und Fortbildungen oder auch die Betreuung eines Informations- oder Messestandes.

Weitere 12 Prozent der Angaben beziehen sich auf die Erstellung eigener Fachbeiträge. Dabei kann es sich sowohl um Vorträge als auch um Presse- und Fachartikel handeln. Hier nimmt das Verfassen von Beiträgen für die Projekthomepage, bzw. eigener Internetseiten, den größten

[60] Zur Ermittlung der Prozentwerte wurden die Aktivtäten der beiden Standorte, von denen für die zweite Erhebungsphase keine Daten vorliegen, aus der ersten Erhebungsphase hochgerechnet. Aus diesem Grund handelt es sich bei diesem Wert und den folgenden Prozentangaben nur um Annäherungswerte, die z.T. auf Schätzungen beruhen.

Raum ein. Bemerkenswert ist, dass von den Koordinatorinnen nur einmal angegeben wird, einen Fachbeitrag verfasst zu haben.

Auch wenn mit dem gewählten Erhebungsinstrument nur beschränkte Erkenntnisse zu den ausgeführten Aktivitäten der Koordinatorinnen generiert werden konnten, wird hier bereits deutlich, wie stark ihr Arbeitsalltag von Vernetzungsaktivitäten geprägt war. Dies entspricht den Aufgabenbeschreibungen ihrer Stellen. Dezidiertere Auskünfte und persönliche Einschätzungen zu ihrer Tätigkeit, wie auch zu den Aktivitäten der Steuerungsgruppe, erbrachten die leitfadengestützten Interviews, die in zwei Wellen, im ersten und letzten Projektjahr, mit beiden Gruppen geführt wurden. Im folgenden Abschnitt wird auf der Basis dieser Interviews die Struktur des Projekts aus Sicht der Projektbeteiligten bewertet.

5.3 Bewertung der Struktur des Projekts Bildung(s)gestalten durch die Projektbeteiligten

Beim Projekt Bildung(s)gestalten handelte es sich um ein Modellprojekt mit experimentellem Charakter. Zwar gab es zu Projektbeginn in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und in der Familienbildung unterschiedlichste Erfahrungen mit lokalen Vernetzungsprozessen zur Erreichung gemeinsamer Ziele, doch ein landesweites Projekt der Kinder- und Jugendarbeit mit ähnlicher Zielsetzung, umgesetzt an unterschiedlichen Standorten mit entsprechend verschiedenen Voraussetzungen und Anforderungen, hat es in dieser Form in Nordrhein-Westfalen bis dahin nicht gegeben. Auch bundesweit konnte nicht auf Vorbilder zurückgegriffen werden.

Damit ist die Projektstruktur, wie sie von der Projektentwicklungsgruppe entwickelt und dann (leicht modifiziert) umgesetzt wurde, auch mit Blick auf eine mögliche Übertragbarkeit der Projektergebnisse von Bedeutung. Für die wissenschaftliche Begleitung stellt sich somit die grundlegende Frage, ob die gewählte Struktur geeignet war, ein Projekt dieser Größenordnung zu steuern und die gesteckten Ziele zu erreichen.

Um die Sicht der Projektakteure auf diese Fragestellung zu erheben, wurden in die leitfadengestützten Experteninterviews der beiden Befragungswellen Fragen zur (1) Gesamtstruktur, zur (2) Steuerungsgruppe, zur (3) Projektkonferenz, zum (4) Gesamtkoordinator und zum (5) Team der Koordinatorinnen aufgenommen. Die dort erhoben Ergebnisse wurden zu Kernaussagen zusammengefasst und verdichtet, wobei die verschiedene Kernaussagen der ersten Befragung noch einmal einer Bewertung durch alle Befragten zugeführt wurden[61]. Im Folgenden werden die Ergebnisse aus beiden Befragungswellen vorgestellt.

[61] Um die in den Interviews mit den Projektakteuren gewonnenen Einzelaussagen auf ihre Konsensfähigkeit zu überprüfen, wurde mit einem, für qualitative Erhebungen eher ungewöhnlichem Instrument experimentiert. Dabei handelt es sich um eine Abfrage zur Bewertung von Kernaussagen durch die Gesamtgruppe. In Form von kurzen Fragebögen, die aus verdichteten Interviewaussagen der ersten Befragungswelle bestanden, wurde den Befragten die Möglichkeit gegeben, diese mittels einer fünfstufigen Skala (dieser Aussage stimme ich „voll und ganz“, „größtenteils“, „teils/teils“, „eher nicht“, überhaupt nicht“ zu) zu bewerten. Die Fragebögen wurden an die Projektbeteiligten als Word-Dokument per E-Mail versandt und von diesen ausgefüllt an die wissenschaftliche Begleitung zurückgeschickt. Ergebnis dieser Abfragen waren Rankings zu den einzelnen Themenkomplexen, bzw. eine Neusortierung der Interviewaussagen nach dem Grad der allgemeinen Zustimmung (vgl. hierzu auch Kap. 13). In der zweiten Interviewrunde konnte dieses Verfahren aus Zeitgründen nicht mehr eingesetzt werden.

5.3.1 Bewertung der Gesamtstruktur des Projekts Bildung(s)gestalten

Insgesamt gesehen wird die Anlage des Projekts Bildung(s)gestalten und die gewählte Gesamtstruktur von den befragten Projektakteuren[62] positiv bewertet, z.T. sogar als „alternativlos“ (ST7.1, ST1.2)[63] bezeichnet. So gibt es in der Abfrage zur Bewertung von Kernaussagen zu den Interviews der ersten Befragungsrunde eine sehr große Zustimmung zu der verdichteten Kernaussage: „*Zur Projektstruktur, wie sie für das Projekt entwickelt worden ist, hätte es keine sinnvolle Alternative gegeben*“. Nur eine Person teilt diese Einschätzung nicht. Auch die Kernaussage „*Es war eine gute Entscheidung, das Projekt an fünf Standorten durchzuführen*“ wird von allen Befragten geteilt. Dabei werden die Projektentwicklung und insbesondere die Auswahl der Standorte auch als „*teilweise durch Zufälle geprägt*“ (ST7.1) beschrieben. Gemeint ist hier in erster Linie der Standort Bad Salzuflen, der über einen Tagungskontakt der Projektbeteiligten in den Kreis der beteiligten Kommunen aufgenommen wurde.

Auch die Auswahl der beteiligten Träger stößt allgemein auf große Zustimmung. „*Die Zusammensetzung spiegelt die Pluralität ziemlich gut wider*“ (ST7.1) sagt ein Befragter und die Kernaussage: „*Es war eine gute Entscheidung, das Projekt Bildung(s)gestalten mit unterschiedlichen Trägern nicht nur der Kinder- und Jugendarbeit, sondern auch der Familienbildung durchzuführen*“ wird von fast allen Befragten bestätigt. Insbesondere die plurale Zusammensetzung der Trägergruppe und die Berücksichtigung aller in der AGOT vertretenen Interessengruppen wird von den Befragten als positives Qualitätsmerkmal des Projekts genannt. Nur eine Person beurteilt in den Interviews der ersten Befragungsrunde die Entscheidung, die Familienbildung in das Projekt einbezogen zu haben, skeptisch: „*Das macht es schon schwieriger. Und wie das so ist bei Kooperationen, entstehen auch Reibungen, aber die gehören dazu. Wenn man im Prozess steckt, beklagt man sich drüber, aber das gehört dazu. Deswegen würde ich jetzt nicht sagen, wir haben die falschen Träger*“(K10.1).

Auch in der zweiten Befragungsrunde wurde die Frage der Trägerzusammensetzung noch einmal thematisiert. Zum Ende des Projekts hält man die gewählte Trägervielfalt weiterhin für förderlich. Nur bei der Frage, ob es sinnvoll war, einen Standort mit dem Schwerpunkt Familienbildung einzubeziehen, gehen die Meinungen jetzt weiter auseinander. Während die Vertreter/-innen aus Bochum-Wattenscheid angeben, sich selbst „*als eine Art Fremdkörper*“ (K3.2) gefühlt zu haben und im Gespräch sagen, dass sie sich mehr Unterstützung und Anerkennung gewünscht hätten, gibt es bei den Vertreter/-innen der Kinder- und Jugendarbeit der anderen Standorte unterschiedliche Einschätzungen. So wird die Einbindung der Familienbildung als „*schwierig und bereichernd*“ (K10.2) bezeichnet, wobei der Umgang mit einem fremden Arbeitsbereich als schwierig und die Familienorientierung, als wichtiges Thema der Kinder- und Jugendarbeit, als bereichernd empfunden wird. Eine andere Befragte hätte sich eine stärkere Fokussierung auf die Offene Kinder- und Jugendarbeit gewünscht, „*weil ich glaube, dass dann Dinge vergleichbarer gewesen wären und wir uns in dem Projekt mehr hätten befruchten können*“ (ST6.2). Auch ein Mitglied der

[62] Wenn im Folgenden von „Projektakteuren“ oder auch von „Projektbeteiligten“ die Rede ist, sind die Personen gemeint, die direkt, hauptberuflich oder ehrenamtlich/freiwillig, mit der Projektumsetzung befasst waren, also die lokalen Koordinatorinnen, die Gesamtkoordination und die Mitglieder der Steuerungsgruppe. Personen, die als Vertreter/-innen von Partnerorganisationen in lokalen Netzwerken und/oder an Einzelprojekten mitgearbeitet haben, sind hier nicht gemeint.

[63] Im Folgenden werden Zitate den Befragten mit Kürzeln zugeordnet. Das Kürzel „ST7.1“ bedeutet bspw. „Mitglied der Steuerungsgruppe, Laufende Nr., erstes Interview“; das Kürzel „K3.2“ bspw. „Koordinator/-in, Laufende Nr., zweites Interview“.

Steuerungsgruppe bezeichnet die Familienbildung als „*fünftes Rad am Wagen*“ und hält die Entscheidung, diese einzubeziehen, im Nachhinein für „*vielleicht nicht so gut*“ (ST1.2). Andere Steuerungsgruppenmitglieder weisen dagegen darauf hin, dass mit dieser Entscheidung bereits ein wichtiger Schritt, der Versäulung im Bildungsbereich entgegenzuwirken, gemacht worden sei.

In den Interviews beider Wellen wurden die Kooperationsverträge, welche die AGOT-NRW e.V. mit den örtlichen Trägern abgeschlossen hat, nicht von der wissenschaftlichen Begleitung thematisiert. Auffällig ist, dass sie auch von den Befragten im Gesprächsverlauf nicht erwähnt werden. Nur an einer Stelle wird darauf verwiesen, dass diese Verträge im Konfliktfall als Druckmittel eingesetzt werden könnten. Dieser Befund zeigt, dass formale Regelungen zumindest vordergründig eine untergeordnete Rolle spielen. Trotz der Heterogenität der sich (zu Projektbeginn) z.T. unbekannten Partner wird der persönlichen Loyalität und Verlässlichkeit der Beteiligten eine größere Bedeutung zugeschrieben als formalen Regelungen. Allerdings sind im Projektverlauf aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung auch keine Probleme zwischen den Vertragspartnern entstanden, die eine rigorose Durchsetzung der vertraglichen Vereinbarungen erfordert hätten.

Wenig eindeutig waren die Aussagen der Befragten zur Startphase des Projekts. So stimmt etwa die Hälfte der Kernaussage „*Die Startphase des Projekts war unzureichend geplant*“ zu, die andere Hälfte „eher nicht“. „*Es war strubblig in der Startphase*“ (K3.1) sagt eine Koordinatorin und führt dies auf die Vielzahl der verschiedenartigen Arbeitsanforderungen und die zunächst ungeklärten örtlichen Strukturen zurück. Auch im zweiten Interview kommt sie noch mal auf die schwierige Anfangsphase zurück und beschreibt den Umgang mit der schwierigen Ausgangssituation auch als Lernprozess:

> *„Das ganze Projekt war ja schwammig, nicht greifbar. Für keinen. Weder für die Steuerungsgruppe auf Gesamtebene noch für die einzelnen Koordinatorinnen am Standort. Behaupte ich jetzt einfach mal. Jeder hat erstmal versucht zu schauen, wo die Reise hingeht. Mit wem kann ich kooperieren? Wie kann ich hier eine Bildungslandschaft ins Leben rufen oder weiter optimieren, wenn sie schon in Ansätzen bestand? Und das hat sich ja auch alles prozessartig entwickelt. Und ich denke, da sind wir alle irgendwie ein Stück weiter gekommen und haben Erfahrungen sammeln können, die wir vorher noch nicht hatten“ (K3.2).*

Andere Koordinatorinnen hätten sich die Debatte um die Ziele des Gesamtprojekts und die örtlichen Zielsetzungen früher, direkt zu Projektbeginn, gewünscht: „*Weil das dann halt so ein bisschen komisch war. Das Projekt läuft schon ein halbes Jahr und dann soll man sich Gedanken über Ziele und Indikatoren machen*“ (K7.1). Die Mitglieder der Steuerungsgruppe verweisen bei der Diskussion um mögliche Startprobleme des Projekts in erster Linie auf die Bewilligungspraxis des Landes NRW. Zu Projektbeginn lag noch kein schriftlicher Zuwendungsbescheid vor, so dass einige Träger zögerlich bei der Einstellung der Koordinatorinnen waren. Dies führte dazu, dass einzelne Koordinatorinnen nicht zu Projektbeginn, am 01.10.2011, sondern teilweise erst im Dezember eingestellt wurden. Auch an der gemeinsamen Auftaktklausur im September 2011 konnten dementsprechend noch nicht alle Projektbeteiligten teilnehmen. Der fehlende Zuwendungsbescheid führte so zu einigen Verunsicherungen in der Startphase und verhinderte vor allem einen gemeinsamen Projektbeginn. „*Generell wäre es besser gewesen, wenn wir alle Koordinatorinnen nochmal mehr gecastet hätten*“ (K10.1). Insgesamt werden die angesprochenen Probleme aber eher als Probleme der Startphase, nicht des weiteren Projektverlaufs, gesehen. „*Wenn ich Rückschau halte, der Anfang war ein Stolpern ins Projekt, gewisse Strukturen waren noch nicht klar, wer, wann, wo entscheidet und anderes. (…) Gut, aber ich denke mal, wir sind da jetzt auf*

einen guten Weg“ (ST7.1), sagt ein Mitglied der Steuerungsgruppe nach etwa einem halben Projektjahr. Ein anderer Vertreter der Steuerungsgruppe weist darauf hin, dass die Projektentwicklung mit der Entwicklung einer Struktur und dem Projektstart nicht abgeschlossen ist:

> *„Für mich ein ganz wichtiges Thema: Dass wir gerade mit einem Partizipationsansatz nicht Ende 2011 ein Konzept bewilligt bekommen haben, dass wir jetzt drei Jahre abspulen, sondern dass wir ständige Bereicherungen an allen Standorten aus der Bevölkerung, den Sozialräumen, von den Kindern, Jugendlichen und Familien und den anderen Institutionen, mit denen man zusammenarbeitet, erhalten. Und von daher in einem ständigen Entwicklungsprozess sind“ (ST3.1).*

Diese Einschätzung wird von den anderen Befragten geteilt. So gehört die Kernaussage „*Die Projektentwicklung war mit der Antragsstellung nicht abgeschlossen. Das Projekt befindet sich in einem ständigen Entwicklungsprozess*“ zu den Aussagen, die die größte Zustimmung aller Befragten erfahren.

Eine Frage, die, abhängig von der Interessenslage, unterschiedlich diskutiert wurde, war die nach der Dienst- und Fachaufsicht über die Koordinatorinnen. Diese ist in den Verträgen der AGOT-NRW e.V. mit den örtlichen Trägern klar geregelt und obliegt den Trägern. Während die Vertreter/-innen der Trägerorganisationen diese Regelung größtenteils befürworten und nur Vorteile darin erkennen, wird Kritik an dieser Regelung vom Gesamtkoordinator aber auch von einem AGOT-Vertreter geäußert:

> *„Ich würde auch die Koordinatoren alle zentral anstellen. (…) Also wenn man es jetzt nur strukturell betrachtet, ist so ein Projekt aus meiner Sicht sinnvoller geleitet, wenn man eine klare Struktur, einen Anstellungsträger hat. Einen Dienstvorgesetzten, der die Fach- und Dienstaufsicht innehat und auch ausführt, der dann der AGOT gegenüber verantwortlich ist“ (ST10.2)*

sagt der Gesamtkoordinator und der AGOT-Vertreter argumentiert ähnlich:

> *„Ich würde dem Koordinator etwas mehr Personalrechte einräumen wollen. Es ist doch schwierig, mit sechs unterschiedlichen Anstellungsträgern, die sechs unterschiedliche Dienstanweisungen geben können und Dienstaufsicht haben, zusammenzuarbeiten. Da ist man sehr viel auf good will angewiesen, was in der Regel geklappt hat, muss man dazu sagen. Nur an der einen oder anderen Stelle vielleicht ein bisschen Sand drin war. (…) Wenn möglich, würde ich die Koordinatorinnen zentral anstellen bzw. mit einem Gestellungsvertrag könnte man das ja auch regeln. So dass die, die sowieso schon in Lohn und Brot waren, beim alten Arbeitgeber, da auch bleiben können, von dem auch bezahlt werden und es dann ein Gestellungsvertrag gibt, wo dann die AGOT, in diesem Fall, monatlich das Geld an den Anstellungsträger überweisen würde. Aber für die Zeit würde derjenige dann unter den Fittichen der AGOT sein“ (ST9.2)*

Als Argumente für die getroffene Entscheidung nennen die Trägervertreter/-innen aus der Steuerungsgruppe und auch die Koordinatorinnen die größere Nähe zum Träger und die problemlose Einbindung in dessen Arbeitsstrukturen. Koordinatorinnen, die schon zuvor beim Träger beschäftigt waren, hätten es zudem als schwierig empfunden, zeitlich befristet den Arbeitgeber zu wechseln. Ein Trägervertreter argumentiert inhaltlich und sieht auch die Motivation zur Mitarbeit in der Steuerungsgruppe in dieser Konstruktion begründet:

> *„Denn hätte man es anders gemacht, wäre diese großartige Praxis, die vor Ort entwickelt wurde, die wäre so, glaube ich, nicht entstanden, wenn die nicht unmittelbar eingebunden gewesen wären, die Koordinatorinnen, in die Arbeit vor Ort. (…) Ich glaube schon, dass das wesentlich fruchtbarer war. Wenn die (…) ihre Dienste und Fachaufsichten, alles dort gehabt hätten, dann wären wir ja sozusagen gar nicht vorgekommen. Das heißt also, die Träger vor Ort, mit ihrer Vernetzung, hätten immer nochmal mühsam so von der Seite*

> *eingebunden werden müssen, während sie so ja mit im Boot saßen. Auch in der Steuerungsgruppe. Dann hätte man sich gesagt: ‚Ach warum soll ich in der Steuerungsgruppe sein, wenn die AGOT in N.N. ein Projekt macht'" (ST1.2).*

Insgesamt gesehen, scheint die Projektstruktur des Projekts Bildung(s)gestalten aus der Sicht der meisten Beteiligten dem Projekt angemessen gewesen zu sein. Auch wenn von einzelnen Befragten Kritik an einzelnen Strukturelementen geübt wird, spricht der insgesamt relativ reibungslose Projektverlauf für diese Einschätzung. Auch die Kritik an Rolle und Funktion der Steuerungsgruppe oder am Fehlen eines Beirats (s.u.) ändert nichts an dieser grundlegenden Bewertung. Auf die Gesamtstruktur bezogen, sagt eine Koordinatorin dazu in der zweiten Interviewrunde:

> *„Ich fand die Struktur so sinnvoll. Ich versuche es jetzt mal so zu formulieren: Ich habe die Struktur als sehr frei empfunden. Frei, Dinge zu entwickeln am Standort und wirklich bedarfsgerecht und auch in den Koordinatorinnen-Teams. Ich habe es als sehr positiv empfunden" (K8.2)*

5.3.2 Rolle und Funktion der Steuerungsgruppe aus Sicht der Projektbeteiligten

Zur Rolle und Funktion der aus den Vertreter/-innen der AGOT-NRW e.V. und der örtlichen Träger, sowie dem zentralen Projektkoordinator und der wissenschaftlichen Begleitung[64] bestehenden Steuerungsgruppe, gibt es aus den eigenen Reihen und aus dem Kreis der Koordinatorinnen leicht unterschiedliche Einschätzungen. Diese beruhen, aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung, in erster Linie auf wechselseitigen Erwartungen, die nicht immer erfüllt werden konnten. Kleinere Konflikte, die sich im Projektverlauf daraus ergaben und sich an konkreten Situationen oder Entscheidungen entzündeten, überschritten aber nie das für komplexe Netzwerkprozesse gewöhnliche Maß und führten an keiner Stelle zu einer grundlegenden Gefährdung des Projekts oder der Arbeit an den Standorten. Grundsätzlich wurde von allen Beteiligten an den Projektzielen festgehalten und auch über den Weg der Umsetzung gab es keinen Dissens. Ohne diese grundsätzliche Einigkeit aller Projektbeteiligten wäre die Planung, Umsetzung und vor allem der fristgerechte Abschluss eines so umfangreichen Vorhabens nicht möglich gewesen. Wenn im Folgenden die z.T. unterschiedliche Sicht der Beteiligten auf einige Aspekte der Arbeit der Steuerungsgruppe dargestellt wird, muss dieser grundsätzliche Konsens immer zugrunde gelegt werden.

Den Arbeitsaufwand, den die Mitglieder der Steuerungsgruppe für diese Aufgabe leisteten, beziffern sie rückschauend (in der zweiten Befragungsrunde) sehr unterschiedlich. Er hängt von der Funktion, aber auch von der Projektphase ab. So gibt ein Sprecher der Steuerungsgruppe an, in der ersten Projektphase 70 bis 80 Prozent seiner Arbeitskraft für das Projekt aufgebracht zu haben, ein anderer spricht von mindestens zwei Arbeitstagen pro Woche und Steuerungsgruppenmitglieder ohne weitere Funktion schätzen, ca. zehn Prozent ihrer Arbeitszeit für das Projekt eingesetzt zu haben. Insgesamt fällt es den Befragten schwer, hier genaue Angaben zu machen. Dies dürfte mit der engen Verzahnung ihrer Arbeit für das Projekt und ihren sonstigen Tätigkeiten zusammenhängen.

---

[64] Die wissenschaftliche Begleitung hatte in der Steuerungsgruppe nur eine beratende Funktion. In Entscheidungsprozesse war sie nicht eingebunden.

Ihre Zusammenarbeit beschreiben die Steuerungsgruppenmitglieder in der ersten Interviewrunde als eher harmonisch. „*Ich habe nicht den Eindruck gehabt, dass es da große Kontroversen gab*“ (ST6.1) oder „*Die Zusammenarbeit in der Steuerungsgruppe finde ich gut. Die läuft aus meiner Sicht völlig unabhängig von der Trägerschaft bis jetzt, da gibt es auch keinerlei Konkurrenz oder irgendwas*“ (ST1.1) sind typische Einschätzungen in diesem Kontext. Auch wenn die Gruppe sich – wohl aufgrund der unterschiedlichen weltanschaulichen Hintergründe ihrer Organisationen und der unterschiedlichen Professionen – nicht unbedingt als eine homogene Gruppe sieht, besteht ein fachlicher Grundkonsens über die Ziele und Aufgaben der Kinder- und Jugendarbeit, welcher die Zusammenarbeit erheblich erleichtert. Auch in der zweiten Interviewrunde gibt es keine negativen Äußerungen zum Arbeitsklima in der Steuerungsgruppe. Weiterhin wurden auch kritische Entscheidungen einstimmig getroffen:

> *„Also zum Beispiel, als es darum ging zu sagen, die Koordinatorinnen werden ab dem 1. Juli nur noch für den Abschlussbericht arbeiten. Das war ja eine Arbeitgeberentscheidung. Und die mussten wir mit den Trägern gemeinsam treffen. Da haben sie die aber auch so getroffen, mit einem kleinen bisschen Gegenwind. Aber am Ende einstimmig“ (K10.2).*

Wenn es Kritik an dieser Zusammenarbeit gibt, dann geht es eher um punktuelle Versäumnisse oder um Optimierungsbedarf, wie sie in folgender Interviewsequenz beschrieben werden: „*Da gibt es da noch so Kleinigkeiten:* (…) *Ich hab den Eindruck, dass einige die Protokolle nicht lesen, und dann zieht sich das alles wieder so lang.* (…) *Also bessere Vorbereitung bei der Sitzung. (…) Hier saßen ja auch Leute, die gesagt haben, da wird zu viel geschwätzt“* (ST7.1). Andere kritisieren die Langatmigkeit der Projektberichte[65], eine manchmal unzulängliche Gesprächsleitung, fehlende Qualitätsstandards für die Sitzungsprotokolle oder auch eine unzureichende Kommunikation der Steuerungsgruppenmitglieder zwischen den Sitzungen. Auch in der zweiten Interviewrunde kritisiert ein Befragter die fehlende Zielorientierung einiger Diskussionen: „*Die Steuerungsgruppe fand ich oft ein bisschen schwierig, weil oft sehr breit diskutiert wurde und dann auch manchmal nicht klar war, wo dann so die Zielperspektiven waren“* (ST6.2). Dies sind allerdings größtenteils Einzelmeinungen, die nicht von allen geteilt werden. Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung haben einzelne Kritikpunkte ihre Berechtigung, wobei aber bedacht werden muss, dass die Mitglieder ihre Tätigkeit für die Steuerungsgruppe in den meisten Fällen neben ihrer eigentlichen beruflichen Tätigkeit ausübten und der Zeitaufwand für die zwei- bis dreistündigen Sitzungen (plus z.T. erhebliche Fahrtzeiten) allein schon eine hohe zeitliche Belastung bedeutete. Es spricht auch für die Qualität der Zusammenarbeit, dass die Sitzungstermine von fast allen Beteiligten regelmäßig wahrgenommen wurden.

So halten auch die meisten Befragten die Zeitabstände zwischen den Sitzungen (in der Entwicklungsphase ca. vier Wochen, danach ca. sechs Wochen) für sinnvoll. Auch die Dauer der Sitzungen von zwei bis drei Stunden wird von den meisten für ausreichend gehalten, wobei einzelne Befragte längere Treffen (mit informellen Anteilen) in größeren Zeitabständen bevorzugen würden:

> *„Wo man einfach auch mal wieder – wenn man gemeinsam eine Pause verbringt oder gemeinsam was isst oder einfach nur einen Kaffee trinkt – auch mal anders ins Gespräch kommt. Also so sind es reine Sitzungstermine (…) Da ist man unter Zeitdruck. Man kann nicht in eine Diskussion gehen“ (ST5.1).*

[65] Regelmäßiger Tagesordnungspunkt der Sitzungen der Steuerungsgruppe waren „Berichte von den Standorten“.

In diesem Zusammenhang wurden die drei Projektklausuren, die zusammen mit den Koordinatorinnen stattfanden, besonders positiv bewertet.

Nach der Aufgabenstellung der Steuerungsgruppe befragt, sind sich alle Befragten darin einig, dass zu ihren wichtigsten Aufgaben gehört, „*die Gesamtzielsetzung im Auge zu behalten*“. Dieser aus den Interviews generierten Kernaussage stimmen alle Steuerungsgruppenmitglieder und Koordinatorinnen zu. Ebenso hohe Zustimmung erfährt die Kernaussage „*Die Steuerungsgruppe soll die Kontakte zur Politik pflegen*“. Damit sind zwei Aufgabenbereiche beschrieben, die sich einerseits auf die innere Steuerung des Projekts und andererseits auf dessen Außenkommunikation beziehen und die gleichzeitig recht gut den Tätigkeitsrahmen beschreiben, in dem sich die Steuerungsgruppe bewegte.

Außerdem sind sich beide Gruppen darin einig, dass bei der Steuerungsgruppe zwar die Fachaufsicht für das Gesamtprojekt liegt, diese aber keine Entscheidungen treffen sollte, die sich auf die einzelnen Standorte beziehen. Relativ einig ist man sich auch bei der positiven Bewertung der Kernaussage „*Die Steuerungsgruppe hat die Rolle eines Impulsgebers*“. Auch die Kernaussage „*Die Steuerungsgruppe soll Kontakte zu anderen Projekten halten*“ wird von beiden Befragtengruppen gestützt. Bei anderen Aussagen der Interviews, wie „*Die Steuerungsgruppe soll konzeptioneller/theoretischer arbeiten*“, scheint es sich eher um eine Minderheitenmeinung zu handeln und wird von einem Großteil der Befragten beider Gruppen abgelehnt.

In der ersten Befragungswelle wurde in den Interviews mit beiden Gruppen ein Rollenkonflikt angesprochen, der mit dem Wechsel von der Projektentwicklung in die Projektabwicklung zusammenhängt. So sagt ein Steuerungsgruppenmitglied:

> *„Ich glaube, dass beim Wechsel zwischen Projektbeantragung und dem tatsächlichen Projektbeginn eine fließende Grenze entstanden ist und dass da eigentlich noch nicht ganz klar ist, welche Rolle nach Projektbeginn von der Steuerungsgruppe wahrgenommen wird. Ich glaube, das vermischt sich noch zu viel.“ (ST5.1).*

Dieser Rollenkonflikt, der in mehreren Gesprächen angesprochen wurde, hängt eng mit der projektinternen Aufgabenverteilung zusammen. Nachdem mit der Gesamtkoordination und den örtlichen Koordinatorinnen zusätzliche „*600% Arbeitskraft plus Verwaltungsapparat*“ (K10.1) in das Projekt geflossen waren, veränderte sich das Gewicht zwischen hauptberuflicher und freiwillig/ehrenamtlicher Tätigkeit. Nach der dreijährigen Vorbereitungsphase, die ausschließlich nebenberuflich bestritten wurde, bedeutet der Einsatz von sechs vollen Stellen nicht nur mehr Ressourcen für die operative Arbeit an den Standorten, sondern auch bedeutend mehr Ressourcen für auf das Gesamtprojekt bezogene Aufgaben. Dies betraf in erster Linie den Gesamtkoordinator aber auch das Team der Koordinatorinnen, welches als Strukturelement des Gesamtprojekts in der Projektplanung zunächst nicht vorgesehen war.

In den Interviews der ersten Welle wird die Unsicherheit bezüglich der Rolle der Steuerungsgruppe insbesondere in den Passagen deutlich, in denen es um deren Aufgaben geht. So fällt die Zustimmung zu verschiedenen Kernaussagen im Vergleich der beiden Gruppen unterschiedlich aus, wobei sich allerdings keine klare Linie hinsichtlich der wechselseitigen Erwartungen erkennen lässt. So wünschen sich die Koordinatorinnen von der Steuerungsgruppe zwar einerseits Unterstützung an den Standorten und stimmen Kernaussagen wie „*Die Steuerungsgruppe soll Informationen sammeln und an die Standorte weiterleiten*“, „*Die Steuerungsgruppe soll die Akquise zusätzlicher Mittel unterstützen*“, „*Die Mitglieder der Steuerungsgruppe sollen sich stärker in den örtlichen Lenkungsgruppen, Beiräten etc. engagieren*“ oder „*Die Steuerungsgruppe soll die*

Standorte beraten“ z.T. bedeutend stärker zu als die Steuerungsgruppe selbst. Andererseits wird die Kernaussage „*Die Steuerungsgruppe soll das Gesamtprojekt intern koordinieren*“ bedeutend häufiger von der Steuerungsgruppe befürwortet als von den Koordinatorinnen, welche diese Aufgabe eher beim Gesamtkoordinator sehen.

Auch wenn diese Ergebnisse der Experteninterviews und der nachträglichen Bewertung einzelner Kernaussagen kein einheitliches Bild ergeben, weisen sie darauf hin, dass eine klare Rollendefinition der Steuerungsgruppe in der Anfangsphase des Projekts versäumt worden ist. Auch die folgenden Zitate von Steuerungsgruppenmitgliedern zu ihren Aufgaben weisen auf diese Rollendiffusion hin:

> *„Beraten, die Informationen zusammentragen, Information liefern für die Standorte, Vernetzungsprozesse ermöglichen, zusätzliche Gelder schaffen, Kontakt halten zu weiteren Projekten“ (ST7.1).*
>
> *„Also ich glaube, meiner Meinung nach müsste die Steuerungsgruppe noch abstrakter arbeiten und gar nicht so in die Tiefe gehen“ (ST5.1).*
>
> *„Impulsgeber. Sie soll sich nicht um jedes Detail kümmern, sondern sie soll die wesentlichen Erfahrungen aus dem Projekt begreifen und sie soll dafür sorgen, dass immer wieder neue Impulse reinkommen, die notwendig sind, damit solche Projekte lebendig bleiben“ (ST6.1).*
>
> *„Wir können die Dinge, die an uns heran getragen werden, beraten. Wir können strategische Entscheidungen treffen. Wir haben den Auftrag, auch nachher auf überregionaler Ebene politisch das Ganze zu vertreten und die Konsequenzen, die sich aus dem Projekt ergeben, weiterzuverfolgen. (…) Nur dann, wenn vor Ort Dinge schief laufen würden, die überhaupt nicht ins Konzept passen, würde ich da rein grätschen und sagen: ‚Das muss jetzt aber anders gemacht werden‘ als Steuerungsgruppe“ (ST1.1).*
>
> *„Ich sehe die Steuergruppe ganz klar als Fachaufsicht und brauche diese Rückendeckung um hier in N.N. so handeln zu können, wie wir handeln“ (ST2.1).*
>
> *„Im Prinzip sind wir der allgemeine Projektbeirat. (…) Deswegen sind wir jetzt keine Steuerungsgruppe mehr. Wir waren vielleicht eine Steuerungsgruppe bis zum Bewilligungsbescheid, aber jetzt hat sich das ja geändert. Da musste ich ja an der Stelle auch dazu lernen, dass da jetzt auf einmal eine neue Struktur kommt, die Struktur des Teams“ (ST3.1).*

Die letzte Interviewaussage, die der Steuerungsgruppe eher die Funktion eines Beirats zuweist, ist eher eine Einzelmeinung und wird von den meisten ihrer Mitglieder in der ersten Interviewrunde nicht bestätigt. Abgelehnt wird hier auch die Aussage „*Die Steuerungsgruppe ist seit Projektbeginn keine Steuerungsgruppe mehr*“, die allerdings von einigen Koordinatorinnen zumindest teilweise bestätigt wird.

Die Ergebnisse der zweiten Befragungswelle verstärken dieses Bild noch. Insgesamt entsteht der Eindruck, vor allem aus den Gesprächen mit den Koordinatorinnen, dass die Steuerungsgruppe sich sukzessive aus der Steuerungsverantwortung zurückgezogen hat und diese der Gesamtkoordination und den Koordinatorinnen überlässt. So sagt eine Koordinatorin:

> *„Das erste Treffen, bei dem ich war, im Grunde die erste konstituierende Sitzung mit den Koordinatorinnen, (…) da habe ich die Steuerungsgruppe als sehr stark, sehr aktiv und hinter dem Gedanken des Projekts stehend gesehen. Was im Nachhinein etwas abgeebbt ist. Ich empfand sie im Laufe des Gesamtprojekts als nicht mehr so ganz aktiv, was natürlich darin begründet liegen mag, dass sie mit der Arbeit zufrieden waren und sie das genau als ihre Richtung gesehen haben und da auch gar nicht mehr viel Steuerungsbedarf gesehen haben. Ich fand das an der Stelle auch gut, dass wir einfach den Modell-*

> *charakter des Projekts haben leben und umsetzen können. Wirklich Dinge frei zu entwickeln und bedarfsgerecht entwickeln zu können. Und ich hätte mir an der einen oder anderen Stelle noch ein bisschen mehr Austausch gewünscht" (ST8.2).*

Diese Interviewpassage veranschaulicht recht gut das Bild, welches die Koordinatorinnen von der Steuerungsgruppe hatten. Ähnliche Sequenzen finden sich auch in den Interviews mit den anderen Koordinatorinnen.

Auch der Gesamtkoordinator weist darauf hin, dass die abnehmende Aktivität der Gruppe nicht deren Desinteresse geschuldet war, sondern einem mangelnden Steuerungsbedarf:

> *„Ich glaube, die konnte gar nicht so viel entscheiden, um ganz ehrlich zu sein. (…) Also es gab jetzt nicht die großen Richtungsentscheidungen, die man hätte machen müssen. Es gab keinen Punkt an dem man gesagt hat: ‚Gehen wir jetzt hier nach links oder gehen wir nach rechts?' Sondern das war eigentlich von Anfang an, über drei Jahre Projektentwicklung, ziemlich klar, wo es langgehen muss. (…) Ich habe auch den Eindruck, dass die Themen immer allgemeiner wurden in der Steuerungsgruppe" (K10.2).*

Ein Vertreter der AGOT-NRW e.V. nennt einen anderen Grund für die geringen Einflussmöglichkeiten der Steuerungsgruppe:

> *„Aber dadurch, dass wir das endkoppelt hatten – einmal der ganze finanzielle Bereich, der natürlich ein großer war und dann der inhaltliche Bereich – war die Steuerungsgruppe bei den Finanzgeschichten schon von vornherein raus. Die spielen aber natürlich immer wieder eine Rolle, auch in Inhalte hinein. Das ist natürlich ein Unterschied, ob ich eine Projektkonferenz mache und sage, dass ich die zwei Stunden mache, weil wir es nicht anders bezahlen können. Oder wir machen es so, wie wir es gemacht haben, und das kostet dann halt ein paar Mittel. Dann wird natürlich auch der Inhalt ein Stück weit vom äußeren Rahmen mitbestimmt. Und die Kontakte zur Landespolitik. Da ist die Steuerungsgruppe auch einen Großteil draußen gewesen, weil die naturgemäß über Einzelpersonen laufen" (ST9.2).*

Mit der Verantwortung für die Projektfinanzierung und den politischen Kontakten werden hier zwei wesentliche Elemente der Projektsteuerung angesprochen, von denen die Trägervertreter/-innen weitgehend ausgeschlossen waren. Auch dies dürfte ein nicht unwesentlicher Grund für deren nachlassendes Engagement sein.

Auch die meisten Trägervertreter räumen in der zweiten Interviewrunde ein, dass die Aktivität der Steuerungsgruppe zurückgegangen ist, begründen dies aber eher mit dem unproblematischen Projektverlauf:

> *„Ich meine, dass sich die Dinge gut eingespielt haben. Und dann eben nicht mehr notwendig war, da direkt einzugreifen. So sehr wir am Anfang da doch den ein oder anderen Akzent gesetzt haben, der mehr oder weniger unproblematisch in den Koordinatorinnentreffen dann umgesetzt werden konnte oder eben durch den zentralen Koordinator. Also von daher war eigentlich wenig Sand im Getriebe, aus meiner Sicht" (ST8.2). „Die Steuerungsgruppe hatte am Anfang vielleicht noch so für sich den Anspruch, die müssten da mehr aktiv einwirken und haben dann aber festgestellt, dass sie das gar nicht können, weil die Ressourcen gar nicht da sind. Die Steuerungsgruppe trifft sich halt alle sechs Wochen oder so und kann dann im Grunde genommen nur so die Vorarbeiten abwägen und das so ein bisschen steuern. Aber so einen aktiveren Part konnte die da nicht spielen. Als das dann aber für alle Beteiligten klar war, denke ich mal, dann hat es auch ganz gut geklappt. Und letztendlich ist dann die Arbeit selbst von den Koordinatorinnen gemacht worden, die waren ja dafür beschäftigt" (ST1.2).*

Die Interviewpassagen beider Befragungswellen zeigen, dass es schon in der ersten Projektphase kein gemeinsames Rollenverständnis der Steuerungsgruppe gab. Auch im weiteren Projektverlauf ist allenfalls am Rande über das (ggf. veränderte) Selbstverständnis der Steuerungsgrup-

pe diskutiert worden. Hierzu blieb in der knapp bemessenen Zeit der regelmäßigen Treffen keine Zeit und auch im Rahmen der Projektklausuren konnte dieses Thema nicht ausreichend behandelt werden. Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung wäre es Aufgabe des Steuerungsgruppensprechers gewesen, hier einen Klärungsprozess anzustoßen. Allerdings scheint der Bedarf auch bei den Mitgliedern der Steuerungsgruppe selbst nicht besonders groß gewesen zu sein. So wird die Aussage „*Die Steuerungsgruppe sollte sich selbst besser reflektieren*“ nur von wenigen geteilt. Insgesamt hat das ungeklärte Selbstverständnis die Arbeit der Gruppe allerdings nicht so beeinträchtigt, dass das Erreichen der Projektziele gefährdet gewesen wäre. Allenfalls hat es zu einigen Irritationen in der Zusammenarbeit mit dem Team der Koordinatorinnen geführt.

Dementsprechend erhält die Kernaussage „*Die Zusammenarbeit zwischen der Steuerungsgruppe und dem Team der Koordinatorinnen ist gut*“ zum Zeitpunkt der ersten Befragung auch nur relativ wenig Zustimmung – und zwar von beiden Seiten. So wird von Seiten einiger Koordinatorinnen im Interview ein besserer Informationsfluss angemahnt und dies von einzelnen Mitgliedern der Steuerungsgruppe im Rahmen der Bewertung von Kernaussagen auch bestätigt. Auch in der zweiten Befragungsrunde weist eine Koordinatorin auf die, aus ihrer Sicht unzureichende Kommunikation hin:

> *„Vielleicht wäre es ja sogar ganz gut gewesen, wenn da häufiger ein Austausch stattgefunden hätte. Also damit die Steuerungsgruppe vielleicht auch ein Gefühl dafür bekommen hätte, wie es vor Ort aussieht, weil es ja dann irgendwann mal nach diesem einen Jahr das Problem gab: ‚Haben wir überhaupt schon Ergebnisse, die wir präsentieren können?‘ Wo die Steuerungsgruppe dann plötzlich panisch wurde und das Gefühl hatte, es ist noch gar nichts an Ergebnissen da“. (K1.2)*

Angesprochen wird hier die Debatte um die erste Projektkonferenz (s.u.), einige der wenigen Stellen an denen die Steuerungsgruppe (hier allerdings eher die AGOT-Vertreter/-innen) regulierend auf das Projekt einwirkten.

Die Kernaussage der ersten Befragungsrunde „*Zu lange Entscheidungsprozesse in der Steuerungsgruppe hemmen die Arbeit der örtlichen Koordinatorinnen*“ erfährt eine mittlere Zustimmung, die eher von den Koordinatorinnen kommt, aber die Aussage „*Es besteht eine Rollendiffusität zwischen Steuerungsgruppe und Koordinatorinnen*“ wird von beiden Seiten eher selten geteilt. Große Zustimmung erhält dagegen die Aussage „*Die Steuerungsgruppe gewährt den Koordinatorinnen genug Raum, um eigene Ideen zu entwickeln“.* Dies wird besonders von den Koordinatorinnen so gesehen.

Insgesamt ergibt sich aus den – teilweise widersprüchlichen – Aussagen zur Zusammenarbeit der beiden wichtigen Strukturelemente des Projekts Bildung(s)gestalten ein sehr uneinheitliches Bild, welches aber der Projektpraxis sehr nahe kommt. Eine Koordinatorin drückt das so aus:

> *„Sicher ist auch eine Steuerungsgruppe oder ein übergeordnetes Gremium nötig, weil es ein bildungspolitisches Projekt ist. (…) Es hat eine politische Variante, die nicht zu unterschätzen ist. (…) Und ich finde das nach wie vor schwierig, mit denen zusammenzuarbeiten. Nicht wegen einzelner Personen, sondern weil ich die Gruppe an sich irgendwie als inhomogen erlebe. Die haben unterschiedliche Interessen. Die sind nicht in der Lage, eine klare Struktur vorzugeben“ (K1.1).*

Ein Mitglied der Steuerungsgruppe schlägt in der ersten Interviewrunde vor, die Koordinatorinnen in die Steuerungsgruppe aufzunehmen, bzw. sie zumindest zu allen Treffen einzuladen:

> *„Ich habe von Anfang an immer vertreten, dass die Koordinatorinnen, die am meisten und am tiefsten in dem Projekt drinstehen, dass die auch unbedingt in der Steuerungsgruppe,*

> *zumindest geistig, präsent sein müssen. Die können nicht an jedem Termin teilnehmen, vermute ich. Aber dass die alle Papiere haben, lesen und auch schreiben. Und Vorlagen schreiben und Anregungen geben. Beschlussvorschläge einbringen. Also sozusagen alle Rechte und Kompetenzen haben" (ST4.1).*

Der Vorschlag „*Die Koordinatorinnen sollten Teil der Steuerungsgruppe sein"* wird im Bewertungsprozess eher abgelehnt, wobei die Koordinatorinnen ihm noch weniger zustimmen als die Steuerungsgruppe. In der Projektpraxis nahmen zwar immer wieder einzelne Koordinatorinnen, z.T. in Vertretung ihrer Trägervertreter/-innen oder aus fachlichen Gründen, an Sitzungen teil, aber eine strukturelle Einbindung in die Steuerungsgruppe gab es nicht.

Ähnlich wie der oben angesprochene Vorschlag, die Arbeit der Steuerungsgruppe in Richtung Beirat zu verändern, kann der Vorschlag, die Gruppe durch die Koordinatorinnen zu erweitern, als ein weiteres Indiz für ein fehlendes Selbstverständnis der Gruppe gewertet werden. Letztlich konnte im Projektverlauf nicht abschließend geklärt werden, ob es sich um ein Diskussions- und Beratungsgremium oder um ein Entscheidungsgremium gehandelt hat. „*Ich glaub, man hätte vorher mal klären sollen ob die steuern oder nicht"* (K6.2), bringt eine Koordinatorin das Dilemma auf den Punkt und auch ein Trägervertreter/-innen meint, nach seinen Empfehlungen für ähnliche Projekte gefragt: „*Klar, die Steuerungsgruppe, die könnte man vielleicht von Anfang an ein bisschen klarer konstruieren*" (ST1.2).

Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung spricht allerdings für die Funktionalität der Steuerungsgruppe, dass diese trotz der differenten Rollenverständnisse ihrer Mitglieder konstant zusammengearbeitet hat und dort, wo Sachfragen dies erforderlich machten, diese zielorientiert bearbeitet haben. Insbesondere in der Schlussphase des Projekts waren die Mitglieder der Steuerungsgruppe mit der Diskussion und Erstellung des Abschlussberichts noch einmal besonders gefordert.

5.3.3 Rolle und Funktion der Projektkonferenz aus Sicht der Projektbeteiligten

Die Projektkonferenz ist, wie oben beschrieben, das einzige Strukturelement des Projekts Bildung(s)gestalten, dessen Charakter im Projektverlauf völlig verändert wurde. Nach den ersten im Projektantrag beschriebenen Planungen hätte sie durch die Beteiligung externer Fachleute eine beratende und steuernde Funktion bekommen. In der umgesetzten Variante hatten die drei durchgeführten Projektkonferenzen eher die Funktion, über das Projekt zu informieren und es in der Fachöffentlichkeit bekannter zu machen.

Zur Zeit der ersten Interviewrunde war diese Entwicklung noch nicht abzusehen und konnte deshalb in den Gesprächen nicht thematisiert werden. Aus diesem Grund beruhen die Auswertungen zu diesem Punkt ausschließlich auf den Interviews der zweiten Befragungswelle.

Insgesamt gesehen bewertet keiner der befragten Projektbeteiligten die Entscheidung, den Charakter der Projektkonferenz zu verändern, negativ. Als die wichtigsten Gründe, die für dies Veränderung sprechen, werden die Gefahr der Überregulierung durch ein weiteres Steuerungsinstrument sowie der Bedarf an einer nach außen gerichteten Präsentationsform genannt. So sagt ein Mitglied der Steuerungsgruppe:

> *„Und dann hättest du noch eine Ebene eingebaut, wo nicht klar wäre, welche Zuordnungen da überhaupt sind, welche tatsächlichen Steuerungsmöglichkeiten da sind. Wir haben eine sehr komplizierte Struktur mit diesem Projekt. Wir haben einmal die AGOT als Trägerebene, die gegenüber dem Land und den geldgebenden Stellen verantwortlich ist*

> *und auch inhaltlich verantwortlich ist. Wir haben dann die einzelnen Projektpartnerinnen und -partner, die für ihre Mitarbeitenden verantwortlich sind und die Arbeitsgeberfunktion haben (…) und dann natürlich noch die Bedingungen vor Ort, die alle erfüllen müssen" (ST9.2).*

Auch der Gesamtkoordinator sagt: „*Ich fand diesen Fachveranstaltungscharakter gut und sinnvoll*" (K10.2)

Wenn in den retrospektiven Interviews keine negativen Einschätzungen zu den Projektkonferenzen gegeben werden, so ist dies wohl in erster Linie dem Erfolg der Veranstaltungen geschuldet. Im Projektverlauf hat kein Thema für mehr Kontroversen gesorgt, als die Projektkonferenzen. Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung gab es hierfür verschiedene Gründe. So wurde die Projektkonferenz im Projektantrag zwar als steuerndes Element beschrieben und auch mögliche zusätzliche Beteiligte benannt, doch fehlt eine klare Funktionsbeschreibung und vor allem wird nicht deutlich, mit welchen Steuerungskompetenzen dieses Gremium ausgestattet werden sollte. Dies führte zu einiger Verwirrung bei der Planung der ersten Projektkonferenz, zu welcher der im Projektantrag genannte Personenkreis (Ministerien, Landesjungendämter, Fachwissenschaft) zuerst eingeladen wurde, um dann wieder ausgeladen zu werden. Die Entscheidung, eine projektinterne Konferenz mit den Projektbeteiligten und den lokalen Partnern durchzuführen, wurde von der AGOT-NRW getroffen und vom Gesamtkoordinator und einem Teil der Koordinatorinnen nicht geteilt.

> *„Im vorletzten Jahr, die erste Projektkonferenz, da war alles vorbereitet und entschieden und dann wurde das kurzfristig von Seiten der AGOT, gar nicht von der Steuerungsgruppe, also eigentlich nochmal von einer anderen Ebene, gecancelt. (…) Und da hätte ich am liebsten gesagt: ‚Moment, das ist meine Verantwortung. Habt das Vertrauen, dass es funktioniert'. Und ich bin auch immer noch davon überzeugt, dass es funktioniert hätte" (K10.2)*

sagt der Gesamtkoordinator zu diesem Vorgang. Grund für die Entscheidung war die Annahme der AGOT-Verantwortlichen, zu diesem frühen Zeitpunkt seien noch nicht genug öffentlich diskutierbare Projektergebnisse vorhanden und es sei sinnvoller, sich projektintern über wichtige Inhalte zu verständigen. Diese Annahme wird von den Befürworter/-innen des ursprünglichen Konzepts und der Beteiligung externer Fachleute auf fehlende Information seitens der Steuerungsgruppe zum Stand der Arbeit an den Standorten zurückgeführt.

Die Entwicklung der zweiten Projektkonferenz zu einer großen Fachveranstaltung mit Präsentationscharakter ohne jedes steuernde Element, ergab sich als notwendige Konsequenz aus der Entscheidung zur ersten Konferenz. In der Planungsphase bestand bei allen Beteiligten eine große Einigkeit darüber, dass das Projekt Bildung(s)gestalten an allen Standorten nach zwei Projektjahren genug erfolgreiche Angebote für Kinder, Jugendliche und Familien umgesetzt hatte, um diese der Fachöffentlichkeit zu präsentieren. Die gewählte Form – eine Reihe von Kurzpräsentationen, ein Fachvortrag und drei Diskussionsrunden – entsprach genau diesem Anliegen. Eine Koordinatorin sagt dazu:

> *„Ich hab die ein bisschen als Werbebanner für uns gesehen. Ich fand die zweite Konferenz, die wir im November 2013 hatten, die fand ich super, obwohl das alles zeitlich natürlich gestreckt war und keine Pausen dazwischen, aber ich fand es gut und ich glaube, was noch viel wichtiger ist, dass das Fachpublikum und auch die Politik das ziemlich beeindruckend fanden. (…) Ja, für Werbezwecke war das gut. Also es war anstrengend das Ganze vorzubereiten, aber es war sinnvoll, es so zu machen" (K7.2).*

Die aufwändige Vorbereitung dieser Konferenz, die von der Befragten im Interview angemerkt wird, wird auch von anderen Projektbeteiligten angesprochen. Insbesondere für die Koordinatorinnen, welche die Tagung im Team entwickelt, vorbereitet und umgesetzt haben, bedeutete dies eine erhebliche Arbeitsbelastung und führte an einigen Stellen zu Diskussionen hinsichtlich der Verteilung von Arbeitskraft auf das Gesamtprojekt und die Standorte (s.u.). Trotz dieses Konfliktpotenzials wurde von allen die Sinnhaftigkeit der Veranstaltung bestätigt und diese in der rückblickenden Betrachtung auch als ein Nachweis für eine funktionierende Zusammenarbeit im Team der Koordinatorinnen angesehen.

Auch die Entscheidung, die dritte Projektkonferenz nur für Kinder und Jugendliche auszurichten, ergab sich organisch aus den Debatten im Projektkontext und nicht aus der im Antrag dokumentierten Projektplanung. Sie entspricht dem Partizipationsansatz des Projekts und auch hier bestand eine große Einigkeit unter den Beteiligten, diese Form zu wählen. Auch wenn die zunächst geplante mehrtägige Kinder- und Jugendkonferenz aufgrund von personellen Engpässen nicht stattfinden konnte, wird die dann umgesetzte halbtägige Veranstaltung (mit individueller Vorlaufzeit an den Standorten) von den meisten Befragten positiv bewertet. Nur eine Standortkoordinatorin äußert sich kritisch:

> *„Und ich find halt, dafür, dass aus meiner Sicht Kinder und Jugendliche das Wichtigste sind in so einem Projekt, kommen die erst ganz am Schluss. Und alle pfeifen aus dem letzten Loch und einige sind schon weg oder haben schon andere berufliche Verpflichtungen, wie es eben bei so einem Projektende so ist. Und jetzt machen wir nochmal eben was mit den Kindern und Jugendlichen. Da muss man natürlich deutlich aufpassen, dass man die da nicht instrumentalisiert und die dann nur nochmal einmal vortanzen lässt damit man das auch abgehandelt hat“ (K6.2).*

Aus diesem Zitat sprechen zum einen berechtigte Bedenken hinsichtlich des Alibicharakters solcher Veranstaltungen, zum anderen aber auch die große Belastung für das Team der Koordinatorinnen durch die Vorbereitung der dritten Projektkonferenz. Allerdings weisen andere Befragte darauf hin, dass die Veranstaltung und insbesondere der im Rahmen der Vorbereitungen entstandene Film von den Kindern und Jugendlichen positiv aufgenommen wurden: „*Sie haben sich gefreut, dass das gemacht worden ist und dass sie eingeladen waren sich das dann dort auch anzugucken*“ (K2.2).

Wenn sich, wie beschrieben, am Thema „Projektkonferenzen“ immer wieder Debatten und Kontroversen entzündet haben, dann haben diese nicht zu grundsätzlich verhärteten Positionen geführt, sondern sind, vor allem durch die vermittelnde Haltung der Gesamtkoordination, immer positiv gewendet und im Interesse des Gesamtprojekts konstruktiv aufgefangen worden. Dies spricht für den gemeinsamen Willen aller Beteiligten, das Projekt zum Erfolg zu führen.

In den Interviews wurden insbesondere die Mitglieder der Steuerungsgruppe darauf angesprochen, ob durch den veränderten Charakter der Projektkonferenz ein zuvor für wichtig erachtetes Element – das Einholen zusätzlicher Expertise – verloren gegangen sei. Dieser Einwand wird von einigen Befragten geteilt. Auch der Gesamtkoordinator glaubt, dass ein beratendes Gremium sinnvoll gewesen wäre, sieht aber eher die Steuerungsgruppe in dieser Rolle. Aus seiner Sicht wäre es sinnvoller gewesen, den Gesamtkoordinator mit mehr Steuerungskompetenzen auszustatten und dafür der Steuerungsgruppe, erweitert durch externe Expert/-innen, eine Beiratsfunktion zuzuweisen.

Ein Mitglied der Steuerungsgruppe hätte ein zusätzliches Beratungsgremium sinnvoller gefunden: *„Man hätte da noch eine andere Form von wissenschaftlicher Begleitung haben müssen, einen wissenschaftlichen Beirat oder so, der sich mehr des Themas angenommen hätte und weniger der Prozessbegleitung“* (ST8.2) Er hätte sich mehr inhaltliche Debatten um grundsätzliche Fragen der Kinder- und Jugendarbeit und der Bildung gewünscht, für die es aus seiner Sicht im Projektalltag keinen angemessenen Ort gab. Auch andere Mitglieder der Steuerungsgruppe ziehen diese Möglichkeit in Erwägung, weisen aber gleichzeitig auf „*richtigen Aufwand*“ (ST1.2) hin, der notwendig sei, um solche eine Gruppe zu installieren. Ein anderer Befragter hält die im Projekt vorhandene Expertise dagegen für ausreichend und einen Beirat nicht für sinnvoll: *„Was soll ein Beirat? Eigentlich soll ein Beirat nochmal zusätzliche Expertise da reinbringen. Das finde ich jetzt nicht erforderlich“* (ST3.2).

Im Projektverlauf ist die Debatte um einen Beirat, auch nachdem der Charakter der Projektkonferenz verändert wurde, nicht geführt worden. Die unterschiedlichen Meinungen zu diesem Thema wurden nur im (Einzel-)Interview geäußert und waren nicht in einen gemeinsamen Meinungsbildungsprozess eingebunden. Deutlich wird an dieser Stelle allerdings, dass nicht alle Mitglieder der Steuerungsgruppe mit der Struktur des Projekts, wie sie zunächst entwickelt und dann in modifizierter Form umgesetzt wurde, einverstanden waren. Auch hier darf vermutet werden, dass die ungeklärte Rolle der Steuerungsgruppe ein wesentlicher Grund für diese partielle Unzufriedenheit ist. Ein anderer Befragter hält es aber gerade für eine Stärke des Projekts, mit Unzulänglichkeiten umgehen zu können und auf Entwicklungen flexibel reagieren zu können: „*Solche Projekte entwickeln sich ja und ich finde das ist das Schöne. Wenn ich selber Projektanträge stelle, muss immer die Möglichkeit bestehen, dass man aktuelle Entwicklungen aufgreift*“ (ST6.2).

5.3.4 Rolle und Funktion der zentralen Projektkoordination aus Sicht der Projektbeteiligten

Die zentrale Projektkoordination ist aus Sicht aller Projektbeteiligten ein wichtiges Strukturelement des Projekts Bildung(s)gestalten, ohne welches dieses in der gewählten Form nicht umzusetzen gewesen wäre. Die Befragten sind sich einig darin, dass es zu den Hauptaufgaben der Gesamtkoordination gehörte, den Informationsfluss zwischen den Standorten untereinander und dem Gesamtprojekt, aber vor allem zwischen den örtlichen Koordinatorinnen und der Steuerungsgruppe, zu sichern. Die Ausstattung mit einer Vollzeitstelle (und zusätzlicher Unterstützung durch eine Fachkraft) wird für sinnvoll erachtet und in keinem Interview in Frage gestellt. Unterschiedliche Einschätzungen ergeben sich allenfalls hinsichtlich der Arbeitsschwerpunkte und der Rolle, die der Projektkoordinator in der Zusammenarbeit mit den Koordinatorinnen und im Zusammenspiel mit Projektleitung und Steuerungsgruppe spielen sollte.

Manuel Hetzinger, der zentrale Projektkoordinator, beschreibt seine eigene Tätigkeit im Interview der ersten Befragungswelle so:

> *„Koordination der unterschiedlichen Ebenen: Sowohl Wissenschaft als auch AGOT, als auch Steuerungsgruppe, als auch Koordinatorinnen. Auf dieser Ebene trage ich quasi die Sorge, dass auch die Koordinatorinnen für das Gesamtprojekt arbeiten und da in den Austausch kommen und davon auch profitieren. (…) Dementsprechend bereite ich die Teamtreffen vor, sorge für die Kommunikationsstruktur der Koordinatorinnen und deren Austausch. Öffentlichkeitsarbeit für das Gesamtprojekt ist meine Aufgabe, von der Homepage über mögliche Flyer usw. aber auch die fachliche Präsentationen des Projekts in Form von Vorträgen auf Fachveranstaltungen, Jugendhilfeausschüssen, Mitkoordinati-*

> *on der Steuerungsgruppe, Vorbereitung der Treffen. (…) An den Standorten selber ist es auch meine Aufgabe, so viel wie möglich die Prozesse zu unterstützen. Ich bin auch so viel wie möglich an Gestaltungs- und Lenkungsgruppenbeiräten beteiligt. Generell ist die Fachberatung der einzelnen Koordinatorinnen eine große Aufgabe, da auch Ansprechpartner zu sein. Ein Stück weit, aber das steht nirgends, habe ich mir die Gesamtverantwortung für dieses Projekt selber zur Aufgabe gemacht. Dass das auch in die richtige Richtung geht, dass das irgendwie funktioniert und auch passt" (K10.1).*

Auf die Nachfrage, welche Tätigkeiten er nicht zu seinen Aufgaben zählt, sagt der Projektkoordinator:

> *„Die Steuerungsgruppe zu moderieren ist ganz klar nicht meine Aufgabe. Steuerungsgruppentreffen einzuberufen ist eigentlich auch ganz klar nicht meine Aufgabe. Alle finanztechnischen Fragen sind nicht meine Aufgabe. Ursprünglich war dies in der Aufgabenbeschreibung so vorgesehen, aber es ist dann an die AGOT gegangen[66]. Auch die politische Vertretung auf Landesebene und auch an den Standorten ist nicht meine Aufgabe. Ich sehe mich als Mitarbeiter der AGOT und sorge auch dafür, dass die AGOT da auch überall vorkommt aber die AGOT zu vertreten ist nicht meine Aufgabe, sondern da müssen der AGOT-Vorstand oder AGOT-Mitglieder aus der Steuerungsgruppe da sein" (K10.1).*

Im zweiten Interview, welches in der letzten Projektphase geführt wurde, beschreibt Manuel Hetzinger seine Tätigkeit als sehr zeitaufwändig, so dass es ihm nicht möglich gewesen sei, alle Termine wahrzunehmen, die er für sinnvoll gehalten hat: „*Wie gesagt, die Standortbetreuung ist deutlich weniger geworden. Ich bin weniger bei Steuerungsgruppen[67] vor Ort. Ich bin deutlich weniger auf Tagungen, als ich es gerne wäre"* (K10.1). Er bezeichnet es als „*Glück*", dass er krankheitsbedingt längere Zeit ausfiel und somit kein (Fahrt-)Kosten verursachte und außerdem seine Elternzeit in die Projektzeit fiel. Dies ersparte dem Träger Personal- und Sachmittel und ermöglichte den stärkeren Einsatz der zusätzlichen Fachkraft.

Was der zentrale Projektkoordinator oben relativ klar als seine Aufgaben, bzw. Nicht-Aufgaben, benennt, ist anderen Projektbeteiligten nicht so deutlich. So lassen einige Interviewaussagen vermuten, dass es Verwirrrungen um seine Funktion im Projekt gibt. Dies dürfte damit zusammenhängen, dass die Funktion einer Projektleitung mit klarer Weisungsbefugnis auf allen Ebenen nicht vorgesehen ist. Neben dem zentralen Projektkoordinator gibt es den Sprecher der Steuerungsgruppe, der für den Projektverlauf verantwortlich ist, sowie den Vorsitzenden der AGOT-NRW e.V., welcher die rechtliche Gesamtverantwortung für das Projekt trägt. Der Projektkoordinator ist weder den lokalen Koordinatorinnen gegenüber weisungsbefugt, noch steht er der Steuerungsgruppe vor. Auch in der Außenkommunikation ist er offiziell nicht sprachfähig. Verkompliziert wird diese Gemengelage noch dadurch, dass Manuel Hetzinger als Vertreter seiner Trägerorganisation selbst Teil der Projektentwicklungsgruppe „Kommunale Bildungslandschaften" war und Mitglied der Steuerungsgruppe ist.

Diese Konstruktion hat, so ist den Interviews zu entnehmen, zu einigen Problemen im Projektverlauf geführt, aber auch hier waren diese nie so gravierend, dass sie das Erreichen der Projektziele gefährdet hätten. So gab es beispielsweise in der ersten Projektphase Differenzen über die Kompetenzbereiche des Sprechers der Steuerungsgruppe und des zentralen Projektkoordinators, die aber nach einem klärenden Gespräch ausgeräumt wurden.

---

[66] Vor Projektbeginn verfügte die AGOT-NRW e.V. nicht über eine Geschäftsführung. Diese Stelle wurde mit Projektbeginn eingerichtet und auch die finanztechnische Abwicklung des Projekts von ihr übernommen.

[67] Gemeint sind die örtlichen Vernetzungsgruppen.

Blickt man auf die Bewertung der Kernaussagen zum Thema „Zentrale Projektkoordination“ zeigen sich auch hier Differenzen zwischen den Bewertungen der Steuerungsgruppe und der Koordinatorinnen, die auf unterschiedliche Sichtweisen schließen lassen. So ist z.B. die Kernaussage „*Der Gesamtkoordinator ist nicht der Vorgesetzte der Koordinatorinnen*“ (K10.1) diejenige, welche von der Steuerungsgruppe die höchste Zustimmung erfährt. Auch die Koordinatorinnen stimmen dieser Aussage (die rein formal absolut zutreffend ist) weitgehend zu, doch scheint sich eine nicht ganz sicher und kreuzt „teils/teils“ an. „*Es gibt ja welche, die sagen spaßeshalber ‚Chef‘ zu mir“,* sagt der zentrale Projektkoordinator im ersten Interview dazu. Auch wenn solche Widersprüche vorsichtig interpretiert werden sollten, zeigt sich an dieser Stelle, welche unterschiedlichen Erwartungshaltungen an die Projektstruktur und insbesondere an die Rolle der zentralen Projektkoordination geknüpft werden und welche Probleme in Entscheidungsprozessen daraus entstehen können. In der zweiten Interviewrunde bezeichnen mehrere Koordinatorinnen die Situation des Gesamtkoordinators als einen „*Rollenkonflikt*“: „E*s ist natürlich schwierig, dass man Gesamtprojektkoordinator ist und man hat im Grunde nicht so eine Dienstaufsicht uns Koordinatorinnen gegenüber“* (K7.2). Eine andere Koordinatorin meint: *„Im Prinzip gibt es eine Person, die das Team koordinieren soll, die am Ende kein Weisungsbefugter ist. Und dann werden so Aushandlungsprozesse auch schwierig.* (…) *Er ist, hab ich immer gesagt, wie ein König ohne Land*“ (K6.2)

Manuel Hetzinger, der selbst seine Position mit mehr Kompetenzen, z.B. mit der Fach- und Dienstaufsicht über die Koordinatorinnen, ausgestattet hätte, spricht in diesem Zusammenhang von einem „*Vakuum*“ und meint, „*Dass es da halt wirklich in Konfliktfällen oder in Schwierigkeiten, wo es dann unterschiedliche Ansichten gibt, keinen gibt der sagt ‚wir machen jetzt A und nicht B‘.* (…) *Bei ganz konkreten Fragen, denke ich, ist so eine Steuerungsgruppe einfach nicht schnell genug handlungsfähig und da funktioniert ein Konsensprinzip dann nicht*“ (K10.1). Auch im zweiten Interview spricht er diesen Konflikt an und sagt: „*De facto habe ich die Steuerungsverantwortung übernommen*“ und an anderer Stelle:

> *„Also ich würde heute eine viel klarere Struktur machen. Ich würde einen Projektleiter beschäftigen, der verantwortlich gegenüber der AGOT ist und das Ganze leitet und zwar wirklich leitet. Wie es aus meiner Sich de facto jetzt auch ist. Und die Steuerungsgruppe war für mich keine Pseudostruktur aber eher eine rein informative“ (K10.2).*

An einem Beispiel illustriert er das Dilemma, in welches ihn die gewählte Rollenkonstruktion aus seiner Sicht bringt: *„Also wenn wir das Geld an den Standorten für was weiß ich auch immer verpulvert hätten, dann wäre es nicht der Träger gewesen, der in Regress genommen wird. Und es wird auch nicht der Träger sein, der grade stehen muss vor dem Ministerium, wenn es heißt: ‚Was habt ihr denn da die letzten drei Jahre gemacht?‘ Sondern das wird die AGOT sein. Und letztendlich ich. Und ich hätte ein besseres Gefühl – und deswegen komme ich nochmal auf die Strukturfrage – wenn ich für alles verantwortlich gemacht werden würde, wenn ich auch für alles verantwortlich gewesen wäre“* (K10.2). Insgesamt ergibt sich aus seinen Aussagen, insbesondere des zweiten Interviews, ein klares Votum für eine größere Steuerungsverantwortung der Gesamtkoordination, inklusive der Fach- und Dienstaufsicht über die lokalen Koordinatorinnen.

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, dass die Kernaussage „*Die Rollen des Gesamtkoordinators und des Projektsprechers sind nicht hinreichend abgegrenzt*“ zwar insgesamt und insbesondere von der Steuerungsgruppe abgelehnt wird, die Aussage *„Die Organisation und Moderation der Steuerungsgruppe ist keine Aufgabe des Gesamtkoordinators“* aber ebenfalls

eine Ablehnung erfährt. Auch dies kann ein Hinweis auf unzureichende Rollenklärungen in der Steuerungsgruppe gewertet werden.

Auch an der Bewertung anderer Kernaussagen sind leicht unterschiedliche Einschätzungen der Koordinatorinnen im Vergleich zur Steuerungsgruppe zu erkennen. Wo sich größere Unterschiede ergeben, hängen diese mit unterschiedlichen Interessenlagen oder auch mit unterschiedlichen Perspektiven auf das Projekt zusammen. So wird z.B. die Kernaussage *„Bei Bedarf ist der Gesamtkoordinator auch an den Standorten präsent“* stärker von den Koordinatorinnen geteilt und auch der Aussage mit insgesamt mittlerer Zustimmung „*Der Gesamtkoordinator ist dafür verantwortlich, dass die Koordinatorinnen auch für das Gesamtprojekt arbeiten*“ stimmen die Koordinatorinnen eher zu.

Insgesamt betrachtet, lässt sich aus den Interviews keine Kritik an der Person, der Arbeitsweise oder den wahrgenommenen Kompetenzen des zentralen Projektkoordinators herauslesen. Wo es kritische Anmerkungen gibt, beziehen sie sich auf strukturelle Probleme des Projekts. Typischer sind aber Aussagen, wie diese:

> *„Der Manuel macht einen wichtigen Job, indem er diese Projekte, diese Standorte über die Koordinatorinnen zusammenhält, da einen Austausch befördert und – das wäre jetzt mein Punkt auf seinem Aufgabentableau – auch immer wieder die zentralen roten Fäden des Gesamtprojekts mit in die Diskussionen bringt“ (ST3.1)*

oder

> *„Ich finde er ist oft präsent, immer anwesend, immer ansprechbar. Der Infofluss läuft gut; also über jeden seiner Schritte wird quasi über E-Mails oder auf den einzelnen Sitzungen kommuniziert, wir kriegen das alles mit. (…) Für mich ist das auch ausreichend. Die Treffen mit den Koordinatorinnen sind immer gut durchdacht, gut geplant, haben immer eine Struktur, dass finde ich sehr sehr gut“ (K6.1).*

Auch in der zweiten Interviewrunde wird die Arbeit des Gesamtkoordinators überwiegend positiv beurteilt. Insbesondere die Mitglieder der Steuerungsgruppe äußern sich entsprechend und weisen auf sein kompetentes Projektmanagement und sein zielgerichtetes Handeln hin. Die Koordinatorinnen benennen zwar einige (überwiegend kommunikative) Probleme, die an verschiedenen Stellen im Projektalltag entstanden sind, teilen diese Meinung aber im Wesentlichen.

Eine Koordinatorin sagt*:*

> *„Manuel hat halt alles gemacht. Also Manuel war eigentlich ‚Bildung(s)gestalten‘. (…) Also der war absolut wichtig. Der hat die Koordinatorinnen zusammengebunden und hat das auch ganz gut hingekriegt zwischen Steuerungsgruppe und Koordinatorinnen“ (K1.2).*

5.3.5 Rolle und Funktion des Teams der Koordinatorinnen aus Sicht der Projektbeteiligten

Ähnlich wie Rolle und Funktion der Gesamtkoordination wird auch die Rolle und Funktion der Koordinatorinnen von keinem der Projektbeteiligten in Frage gestellt. Dies bezieht sich sowohl auf deren Arbeit an den Standorten, als auch auf die Arbeit im Team, die in erster Linie für das Gesamtprojekt geleistet wurde. Die Ausstattung der fünf Standorte mit jeweils einer vollen Stelle wird von allen Befragten als alternativlos angesehen, wobei einzelne Koordinatorinnen angeben, dass eine Aufteilung in zwei halbe Stellen, wie dies in Gelsenkirchen-Bismarck der Fall war, auch vielleicht für andere Standorte sinnvoll gewesen wäre. Auch zu den Aufgabenfeldern und Ver-

antwortungsbereichen, die von den Koordinatorinnen vor Ort bearbeitet werden (Schaffung von Kooperationsstrukturen, Kontakte zu Bildungsbüros, Bedarfserhebungen, Entwicklung von Angeboten), gibt es keinen Dissens.

Große Einigkeit gibt es bei allen Projektbeteiligten auch zur Sinnhaftigkeit der regelmäßigen Teamtreffen der Koordinatorinnen. Auch wenn das für das Projekt wichtige Strukturelement des Teams der Koordinatorinnen bei der Projektplanung zunächst keine Rolle gespielt hatte, gibt es zur entsprechenden Kernaussage („*Die regelmäßigen Treffen des Gesamtteams der Koordinatorinnen sind sinnvoll*“) eine hohe Zustimmung. Dies spricht für die Bereitschaft der Steuerungsgruppe, Steuerungsverantwortung abzugeben und insgesamt für die Flexibilität des Gesamtkonzepts.

Allerdings wird der hohe Zeitaufwand für die 26 sechs- bis siebenstündigen Treffen (zuzüglich der Anreisezeit), an einigen Stellen kritisch gesehen. War man zunächst davon ausgegangen, dass die Teamtreffen zum Ende des Projekts seltener stattfinden würden, berichtet eine Koordinatorin in der zweiten Interviewrunde vom Gegenteil:

> *„Zum Projektende wird es immer zeitintensiver. Wir treffen uns mehr als noch am Anfang. Manchmal wünsche ich mir, dass ich mehr Ressourcen für die Arbeit hier am Standort gehabt hätte. Sicherlich ist das eine Abwägung aber es ist auch wichtig gewesen, zusammengearbeitet zu haben und sich auszutauschen. Die Schwerpunkte an anderen Standorten wahrzunehmen und zu schauen, wie es da läuft oder mit welchen Schwierigkeiten auch da Projektkoordinatorinnen vielleicht zu tun haben und zu kämpfen haben. Also es war schon eine Bereicherung, sich da auszutauschen auf der Ebene“ (K3.2).*

Allerdings gab es im gesamten Projektverlauf Unsicherheiten bei den Koordinatorinnen hinsichtlich der Priorität ihrer Aufgaben. So wird die Kernaussage „*Für die Koordinatorinnen hat die Arbeit an den Standorten Vorrang gegenüber der Arbeit für das Gesamtprojekt*“ nicht von allen uneingeschränkt bestätigt. Auch wenn faktisch die Arbeit an den Standorten den größeren Teil der Arbeitszeit aller Koordinatorinnen eingenommen hat, haben die gemeinsame Vorbereitung der Fachkonferenzen sowie die Entscheidung, die letzten Projektmonate ausschließlich der Ergebnissicherung und der Abschlussberichterstattung zu widmen, den Arbeitseinsatz für das Gesamtprojekt stärker vergrößert, als dies zuvor angenommen werden konnte. So wird auch die Kernaussage *„Die Koordinatorinnen arbeiten mit ca. 80 Prozent ihrer Arbeitszeit für ihren Standort und mit ca. 20 Prozent für das Gesamtprojekt*“ nicht von allen Koordinatorinnen geteilt.

Das Dilemma, sowohl am Standort als auch im Gesamtprojekt vor eine Fülle von Aufgaben zu stehen, die nicht alle gleichzeitig bewältigt werden können, wird von allen Koordinatorinnen gesehen. Dabei gehen die Einschätzungen, wo die Prioritäten liegen sollten, durchaus auseinander. Während Koordinatorinnen, die eher praxisorientiert arbeiten und ihrem Träger stark verbunden sind, den Schwerpunkt auf die Standortarbeit legen möchten, würden die eher konzeptionell arbeitenden Koordinatorinnen ohne starke Trägeranbindung ihre Arbeitskraft lieber möglichst gleichverteilt auf beide Arbeitsfelder verteilen.

So sagt eine Befragte mit starker Trägeranbindung in der zweiten Interviewrunde:

> *„Dann finde ich, dass es zum Teil viel mehr Zeit gebunden hat als wir uns früher vorgenommen hatten. Wir hatten ja eigentlich gesagt, diese Gesamtprojektebene darf nicht so einen großen Raum haben. So war zumindest meine Erinnerung an diese ganze Planung, und ich finde dass sie am Ende doch relativ viel Raum gehabt hat, was dann auch Arbeitszeit war, die mir am Standort gefehlt hat“ (K6.2).*

Eine andere Koordinatorin mahnt dagegen ein pragmatisches Vorgehen an:

> *„Ich hätte mir auch nicht vorstellen können, wie man es anders hätte machen können. Also ich glaube, das Problem hat man immer bei solchen Projekten. Deswegen ist es halt wichtig, sich nicht zu viel am Standort vorzunehmen. Und dann irgendwann sich auf bestimmte Dinge zu konzentrieren. Am Anfang fängt man an und ist enthusiastisch, will tausend Ziele erreichen. (…) Und dann merkt man hinterher, man kann auch in drei Jahren unter Berücksichtigung der speziellen Faktoren vor Ort und der Leute, die da sind, nur Teile bearbeiten. Und wenn man den Rundumschlag wollte, müsste man entweder mehr Personen sein oder man müsste mehr Zeit haben oder man müsste diese Arbeit für das Gesamtprojekt nicht haben. Aber das ist halt so. Man muss da Abstriche machen und ich glaube das ist normal bei solchen Strukturen" (K1.2).*

Die Mitglieder der Steuerungsgruppe beurteilen die Aufteilung der Arbeitszeit der Koordinatorinnen ähnlich ambivalent wie diese. Hier überwiegen allerdings die Stimmen, welche ihre starke Einbindung in Aufgaben des Gesamtprojekts befürworten, auch wenn dies in der ursprünglichen Projektplanung nicht in diesem Maße vorgesehen war.

> *„Also ich sag mal so, wenn man so ein Projekt macht, muss natürlich auch Arbeitszeit da rein fließen. Man kann nicht erst ‚A' sagen und hinterher ‚Ätschibätschi'. (…) Das ist mir schon klar. Und diente ja im Grunde auch nur der Qualifizierung der Arbeit" (ST6.2).*

Auch der zwischenzeitlich diskutierte Vorschlag, die Koordinatorinnen in die Steuerungsgruppe aufzunehmen, welcher von deren Mitgliedern stärker befürwortet wird, als von den Koordinatorinnen selbst, hat zu Verunsicherungen geführt. So wird die Kernaussage *„Es besteht eine Rollendiffusität zwischen Steuerungsgruppe und Koordinatorinnen"* von den Steuerungsgruppenmitgliedern viel stärker abgelehnt, als von den Koordinatorinnen.

Auch bei vorsichtiger Bewertung solcher Ergebnisse zeigt sich an dieser Stelle, wie ungeklärte Rollen und Verantwortungsbereiche zu Verunsicherungen führen können. Diese werden allerdings durch positive Faktoren, wie die insgesamt als gut bewertete Zusammenarbeit mit dem Gesamtkoordinator und die konstruktive Teamarbeit ausgeglichen. *„Also ich schätze die Teamtreffen sehr. Und ich finde es auch eine harmonische Gruppe. Alle ergänzen sich sehr gut, weil auch unterschiedliche Professionen drin sind und unterschiedliche Kompetenzen da eingebracht werden"* (K8.1) sagt eine Koordinatorin im Interview und spiegelt damit recht gut das vorherrschende Teamgefühl. Dementsprechend auch wird der fachliche Austausch im Projekt positiv bewertet. Die Kernaussage *„Die Koordinatorinnen brauchen mehr kollegialen Austausch und/oder Supervision"* wird von der Mehrzahl der Koordinatorinnen abgelehnt.

Dabei wird der gegenseitige Austausch der Koordinatorinnen außerhalb der Teamtreffen in den Interviews unterschiedlich beurteilt. Während sich einige Koordinatorinnen, insbesondere der Ruhrgebietsstandorte, hier positiv äußern und konkrete Formen der Zusammenarbeit benennen (Austausch von Ideen, Vermittlung von Honorarkräften für die Öffentlichkeitsarbeit und zur Umsetzung von Angeboten), hätten sich andere noch mehr persönlichen Austausch gewünscht.

Intensiviert wurde die Zusammenarbeit noch einmal in der letzten Projektphase. Hier wurde in einem gemeinsamen Prozess die Abschlussberichterstattung (schriftlicher Abschlussbericht und Homepage) inhaltlich und strukturell entwickelt. Auch an der Verfassung der Textbausteine waren die Koordinatorinnen maßgeblich beteiligt[68].

---

[68] Nachdem abzusehen war, dass der zentrale Projektkoordinator einen Monat vor Projektende aufgrund einer beruflichen Neuorientierung ausscheiden würde, wurde auch die Redaktion der Abschlussberichterstattung auf eine Koordinatorin übertragen. Hier ist mit Anika Duveneck allerdings eine Person mit großer wissenschaftlicher Kompetenz in das Projekt gekommen, die sich schnell in diese Rolle einarbeiten und sie gut ausfüllen konnte.

5.4 Zusammenfassung

Die Planung und Umsetzung eines Projektvorhabens von der Größenordnung des Projekts „Bildung(s)gestalten – Offene Kinder- und Jugendarbeit und Familienbildung gestalten Bildungslandschaften“ ist für die Akteure der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und der Familienbildung kein alltäglicher Vorgang. Auch bundesweit liegen keine vergleichbaren Erfahrungen mit einem Projekt dieser Größenordnung vor. Unter öffentlicher Beobachtung von Förderern und Fachpraxis über einen Zeitraum von drei Jahren (zuzüglich drei Jahre Vorbereitungszeit) mit unterschiedlichsten Trägern an fünf Standorten in einem Feld zu agieren, welches selbst von vielfach gegenläufigen Interessen geprägt ist, stellte die Beteiligten vor Herausforderungen, die ein hohes Maß an Kooperationskompetenz erfordern.

Neben der notwenigen Motivation und den persönlichen Kompetenzen der beteiligten Personen ist die dem Projekt zugrundliegende Struktur ein wichtiger Erfolgsfaktor. Mit der Anlage einer solchen Struktur werden im Planungsprozess Entscheidungen getroffen, die im Projektverlauf oft nur schwer korrigiert werden können. Die Frage, ob die Struktur von „Bildung(s)gestalten“ diesem Projekt angemessen war, seine Steuerung sicherstellte und zum Erreichen der Projektziele beigetragen hat, stellt auch die wissenschaftliche Begleitung vor ein Problem. Auch hier fehlt es an vergleichbaren Ergebnissen.

Wenn im Folgenden die wichtigsten Erfahrungen mit der Struktur des Projekts Bildung(s)gestalten zusammengefasst und bewertet werden, beruht diese Einschätzung, wie oben dargestellt, auf den Ergebnissen der beiden Befragungswellen sowie auf den Eindrücken der teilnehmenden Beobachtung.

Das Projekt wird von seinem Träger und den Projektbeteiligten als Erfolg gewertet. Ein großer Teil der selbst gesteckten Ziele ist erreicht worden; andere haben sich als unrealistisch erwiesen und konnten begründet revidiert werden[69]. Insofern kann zunächst einmal festgestellt werden, dass die gewählte Projektstruktur, insgesamt gesehen, geeignet war, das Projekt zu steuern und zum Erfolg zu führen.

Die Entscheidung, unterschiedliche Träger in unterschiedlichen Regionen des Landes in das Projekt einzubeziehen hat sich als sinnvoll erwiesen. Die verschiedenen Vorgehensweisen bei der Entwicklung, bzw. Veränderung von Bildungslandschaften aus der Sicht der Kinder- und Jugendarbeit und der Familienbildung haben zu einem Gesamtergebnis geführt, welches bei einem eher homogenen Vorgehen nicht zu erwarten gewesen wäre. Auch wenn der Einbezug des Bereichs „Familienbildung“ an einem Standort teilweise kritisch gesehen wird, überwiegen die positiven Effekte. Vor allem die vielfachen Impulse im Bereich Beteiligung und die zukunftsorientierte Kooperation mit der Kommune an diesem Standort haben zur Zielerreichung des Gesamtprojekts beigetragen.

Einen landesweit agierenden zentralen Projektkoordinator und lokal agierende Projektkoordinatorinnen in Vollzeit anzustellen, war eine für das Projekt sinnvolle Entscheidung und hat maßgeblich zu seinem Erfolg beigetragen. Insbesondere die Gesamtkoordination war von großer Bedeutung, weil diese den Kommunikationsfluss zwischen den verschiedenen Strukturebenen des Projekts und den fünf Standorten sichergestellt hat.

[69] Auf die Entwicklung und Erreichung der Projektziele wird im folgenden Kapitel (Kap.6) eingegangen.

Auch die Entscheidung, die Fach- und Dienstaufsicht über die Koordinatorinnen auf die lokalen Partnerorganisationen zu übertragen, erscheint funktional und sinnvoll. Nach dem Wissensstand der wissenschaftlichen Begleitung hat es an keiner Stelle Auseinandersetzungen über die vertraglich abgesicherten Regelungen bezüglich der Fach- und Dienstaufsicht gegeben und die Kooperation verlief an dieser Stelle reibungslos. Auch wenn der zentrale Projektkoordinator und z.T. auch der AGOT-Vorstand ein anderes Modell (zentrale Anstellung der Koordinatorinnen bei der AGOT-NRW e.V.) bevorzugt hätten, scheint die enge Anbindung der Projektmitarbeiterinnen an die lokalen Organisationen der richtige Weg gewesen zu sein.

Ambivalent bleibt die Bewertung der Funktion der Steuerungsgruppe. Hier ist aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung versäumt worden, zu Projektbeginn, nach Abschluss der Vorbereitungsphase, eine klare Rollendefinition – auch in der Abgrenzung zur Tätigkeit der Koordinatorinnen – vorzunehmen. So war es den Projektbeteiligten im gesamten Projektverlauf nicht klar, welche steuernden Kompetenzen diese Gruppe hat. Auch die Mitglieder der Steuerungsgruppe benennen ihre Funktion nicht eindeutig und sehen sie irgendwo zwischen Fachaufsicht und Beirat. Rollenkonflikte und Kommunikationsprobleme, die im Projektverlauf zwischen dem zentralen Projektkoordinator oder auch den Koordinatorinnen und der Steuerungsgruppe entstanden sind, beruhen im Wesentlichen auf dieser ungeklärten Rollendefinition. Hinzu kommt, dass die Entscheidungsmöglichkeiten der Steuerungsgruppe aufgrund der fehlenden Finanzhoheit begrenzt waren. Hier erscheint auch aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung eine klarere Struktur sinnvoller. So wäre ein kleines Steuerungsgremium, bestehend aus AGOT-Vorstand und zentraler Projektkoordination, und ein, um externe Expert/-innen erweiterter Beirat ohne steuernde Befugnisse sinnvoller gewesen.

In der ursprünglichen Projektkonzeption sollte die Projektkonferenz eine Beiratsfunktion übernehmen. Mit der Entscheidung, dieses Element der Projektstruktur grundsätzlich zu verändern und ihm einen Tagungscharakter zu geben, ging die Beiratsfunktion verloren. Die drei, an verschiedene Zielgruppen (Projektbeteiligte, Fachöffentlichkeit, Kinder und Jugendliche) gerichteten Projektkonferenzen wurden eher zur Verbreitung von Projektergebnissen und zur Öffentlichkeitsarbeit für das Projekt genutzt. Diese Veränderungen haben sich aus der Projektentwicklung ergeben und werden auch von der wissenschaftlichen Begleitung als richtiger Schritt bewertet. Ein weiteres Gremium mit steuerndem Charakter hätte den Projektverlauf eher behindert und der Erfolg der drei Projektkonferenzen mit Tagungscharakter gibt dieser Entscheidung Recht. Die fehlende externe Fachexpertise hätte in einer zum Beirat erweiterten Steuerungsgruppe (s.o.) eingeholt werden können. Diese Alternative ist allerdings im Projekt nicht weiter diskutiert worden. Insgesamt spricht die Entscheidung, den Charakter der Projektkonferenz zu verändern, aber für die Flexibilität und das pragmatische, zielgerichtete Vorgehen der Projektverantwortlichen.

Die Funktion des zentralen Projektkoordinators kann, auch aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung, als die wichtigste Funktion im Projekt Bildung(s)gestalten bezeichnet werden. In dieser Funktion wurde die Kommunikation aller Projektbeteiligten gebündelt und auch nach außen getragen. Probleme mit der Definition seiner Rolle, die im Projektverlauf an verschiedenen Stellen auftauchten, hängen zum einen mit den für ein so großes Projekt nicht ungewöhnlichen unterschiedlichen Erwartungshaltungen der verschiedenen Akteure zusammen und zum anderen mit der oben angesprochenen mangelnden Rollendefinition der Steuerungsgruppe. Insgesamt kann aber die Entscheidung, eine Person mit der Gesamtkoordination zu beauftragen, als alternativlos bezeichnet werden. Ob diese Funktion mit zusätzlichen Steuerungsbefugnissen (z.B. Fach- und

Dienstaufsicht über die Koordinatorinnen) ausgestattet werden sollte, kann diskutiert werden, birgt aber Implikationen, die berücksichtigt werden müssen. So ist nicht ausgeschlossen, dass eine solche Konstellation die gute kollegiale Zusammenarbeit zwischen der Gesamtkoordination und den Standorten erschwert hätte.

Auch die Entscheidung, an den Standorten mit hauptberuflichen Fachkräften in Vollzeitstellen zu arbeiten, hat sich als richtig erwiesen. Die Anregung, diese Stellen generell mit zwei Personen in Halbtagsstellen zu besetzen, könnte diese Arbeit noch weiter qualifizieren, hängt aber stark von der Ausrichtung der Standorte ab. Sie scheint für eine stark praxisorientierte Arbeit sinnvoller, als für eine eher konzeptionell ausgerichtete. Aus diesem Grund kann hier keine grundsätzliche Empfehlung ausgesprochen werde. Auch das Dilemma der Aufteilung der Arbeitszeit der Koordinatorinnen in standortbezogene Tätigkeiten und Tätigkeiten für das Gesamtprojekt kann nicht generell aufgelöst werden. Der Einsatz von Personalressourcen muss in erster Linie von den Projektzielen abhängig gemacht werden. Da diese sich im Projektverlauf hinsichtlich ihrer Gewichtung verändern können, macht eine verbindliche Regelung (z.B. 80 Prozent zu 20 Prozent) keinen Sinn. Dass das Team der Koordinatorinnen, auch aufgrund der starken Einbindung in Tätigkeiten für das Gesamtprojekt, zu einem im Projektkontext wichtigem Strukturelement wurde, war in der Planung zunächst nicht vorgesehen, wurde dann aber schnell von allen Beteiligten akzeptiert. Hierzu waren die Flexibilität der Beteiligten und die Bereitschaft der Projektpartner, ihren Teil zum Erreichen der Projektziele beizutragen, erforderlich. Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung war im Projekt Bildung(s)gestalten beides gegeben.

6 Vom Projektantrag zu Handlungszielen – Zielentwicklungen im Gesamtprojekt und an den Standorten

Sowohl für die Entwicklung des Gesamtprojekts Bildung(s)gestalten als auch für die Vernetzungsprozesse an den Standorten, spielte die Schärfung der im Projektantrag formulierten Rahmenziele und ihre Weiterentwicklung zu Handlungszielen eine wichtige Rolle zu Beginn des Projekts. Auch für die wissenschaftliche Begleitung war es wichtig, über Kriterien zu verfügen, die eine durch Indikatoren gestützte Bewertung von Prozessen und Ergebnissen möglich machen. Aus diesem Grund gehörte die Begleitung der Zielfindungsprozesse zu deren ersten wichtigen Aufgaben. Diese gemeinsamen Prozesse der Klärung und Entwicklung von Leit- und Handlungszielen fanden sowohl im Gesamtprojekt als auch an den fünf Standorten statt.

6.1 Zielbeschreibung im Projektantrag

Im Projektantrag werden für das Gesamtprojekt folgende Rahmenziele benannt:

> „Mit dem geplanten Projekt wird die Entwicklung von nachhaltigen sozialräumlichen Praxisbeispielen für die Entwicklung von kommunalen Bildungslandschaften aus Sicht der Kinder- und Jugendarbeit und der Familienbildung vorangetrieben.
>
> Dabei wird der spezifische Auftrag der Bildungsakteure und ihre Bildungswirkungen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen deutlich gemacht: Sie lernen auf unterschiedliche Weise, ihre eigenen Bildungskompetenzen zu entwickeln.
>
> In dem Projekt werden Orte des non-formalen und informellen Lernens durch unterschiedliche Träger profiliert, die ihre eigenen Bildungsziele aufgrund der lokalen Bedingungen bestimmen und in die Kooperation einbringen. Dabei sollen beispielsweise Elemente der Familienbildung, der gruppenbezogenen Jugendverbandsarbeit, der Jugendbildungsarbeit, sozialräumlicher Stadtteilarbeit, geschlechtsbewusster Pädagogik und der Integrationsarbeit mit Migrantenjugendlichen in die Arbeit mit einfließen.
>
> Die AGOT-NRW als landesweiter Träger des Projekts schafft einen Rahmen für die Entwicklung von dezentralen Bildungslandschaften, in denen die beteiligten Träger ihre eigenen Bildungsziele bestimmen und neue Kompetenzen für Vernetzungsprozesse entwickeln.
>
> Die örtlichen Träger werden in diesem Projekt Kooperationen mit den bestehenden regionalen Bildungsbüros eingehen. Das Projekt versteht sich als Teil der gesamten kommunalen Bildungslandschaft vor Ort. Sie werden Daten und Fakten zum eigenen Bildungsauftrag ermitteln und sammeln. Die AGOT-NRW und die örtlichen Träger der Offenen Kinder- und Jugendarbeit streben an, in der kommunalen Bildungspolitik entscheidend mitzuwirken“ (AGOT-NRW e.V. 2011).

Außerdem wird weiter unten eine Zielhypothese formuliert:

> *„Die Träger des Projekts vertreten die berechtigte Hypothese, dass durch die Kooperation aller unterschiedlichen Bildungsakteure und das Einbringen mehrdimensionaler Bildungsprofile die Lebens- und Lernsituationen aller Heranwachsenden der Zielgruppe optimal gefördert werden. Die Bemühungen des Projekts unterstützen die jungen Menschen dabei auf der Höhe ihrer Möglichkeiten zu bleiben und zur maximalen Selbstentfaltung gelangen zu können. (…) Dabei soll der Gruppe der benachteiligten Heranwachsenden eine besondere Aufmerksamkeit zukommen“* (ebd. S. 11).

Zu dieser Zielhypothese werden im Projektantrag zudem „*denkbare Indikatoren*“ benannt. Dabei handelt es sich um eine Reihe von (teilweise quantitativ messbaren) Verbesserungen im Sozialraum oder auf der individuellen Ebene, wie z.B.: *„Erhöhte Anzahl und verbesserte Qualität von Schulabschlüssen“*, *„Rückgang von Maßnahmen und Kosten der Erzieherischen Hilfen“*, *„Verbesserung des Lernklimas an den Schulen“*, *„Erhöhung der Lebensqualität in den Stadtteilen“* (ebd.). Allerdings wird bereits im Projektantrag darauf hingewiesen, dass die Zielhypothese der Präzisierung und der Operationalisierung bedarf und im Verlauf des Projekts weitere Indikatoren zur wissenschaftlichen Evaluation entwickelt und formuliert werden müssen (vgl. ebd.).

6.2 Entwicklung von Handlungszielen für das Gesamtprojekt

Da die wissenschaftliche Begleitung des Projekts Bildung(s)gestalten als ein formativer Prozess angelegt war, gehörte es zu ihren Aufgaben, mit den Projektbeteiligten in einen Diskurs über die Zielentwicklung einzutreten. In diesem sollten die im Projektantrag formulierten Rahmenziele und Zielhypothesen des Gesamtprojekts und der Einzelstandorte zu konkreten, mit messbaren Indikatoren belegten Handlungszielen ausdifferenziert werden.

Eine vorrangig an Zielen orientierte Projektarbeit hat ihren Ursprung in der Privatwirtschaft; die schematische Übertragung auf den sozialen Bereich ist somit häufig problematisch. Zwar ist eine Zielformulierung für eine formative Projektbegleitung nicht in jedem Fall notwendig, erscheint bei einem ebenso prozess- wie ergebnisorientierten Projekt wie dem vorliegenden aber hilfreich. Aus diesem Grund wurden mit den Projektbeteiligten in einem längeren Diskussionsprozess, der an den jeweiligen Standorten unterschiedlich verlief, aus den im Antrag benannten Rahmenzielen konkretere Handlungsziele abgeleitet und diese mit Indikatoren belegt, die mit entsprechenden Untersuchungsmethoden überprüft werden können. Dieses Verfahren der Zielschärfung zu Projektbeginn ist nicht unüblich. Die Erfahrung zeigt, dass die Evaluierbarkeit einzelner Projektziele bei der Antragsstellung häufig nicht ausreichend geprüft wird. So wäre es beispielsweise für das vorliegende Projekt kaum möglich gewesen, das Ziel „Rückgang von Maßnahmen und Kosten der Erzieherischen Hilfen“ sinnvoll zu evaluieren. Auch bei einem potenziellen Rückgang dieser Maßnahmen und Kosten während der Projektlaufzeit, wäre dieser nicht ausschließlich auf Wirkungen des Projekts Bildung(s)gestalten zurückzuführen gewesen. So wirkt zum einen eine Vielzahl von Faktoren außerhalb des Projektkontextes (nicht nur auf Seiten der betroffenen Kinder, Jugendlichen und Familien sondern auch auf Seiten der Jugendämter) auf Entscheidungen zu Maßnahmen im Bereich Erzieherischer Hilfen ein, zum anderen kann eine erfolgreiche Kinder- und Jugendarbeit langfristige Erfolge tätigen, die im Projektzeitraum überhaupt nicht zu messen sind. Diese hier an einem Beispiel erläuterte Problematik trifft auf fast alle Indikatoren zu, die im Projektantrag (vgl. AGOT-NRW e.V. 2011, S. 11) genannt werden.

Dabei handelt es sich allerdings nicht um ein spezielles Problem des Projekts Bildung(s)gestalten, sondern um ein allgemeines Problem der Wirkungsforschung. Um Wirksamkeit im oben gewünschten Sinne messen zu können, bedarf es verfeinerter wissenschaftlicher Methoden, die es erlauben, externe Einflüsse auszuschließen und auch langfristige Effekte zu messen. Entsprechende Langzeituntersuchungen und die Einbeziehung von Vergleichsgruppen waren im Forschungsdesign der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts Bildung(s)gestalten nicht vorgesehen und aus Kosten- und Zeitgründen auch nicht umzusetzen.

Diesen Umständen entsprechend, stand am Beginn der Diskussion um die Ausdifferenzierung der Projektziele des Gesamtprojekts ein Input der wissenschaftlichen Begleitung zu den Möglichkeiten und Grenzen der Wirksamkeitsforschung und der Evaluation sozialpädagogischer Prozesse. Dieser Einstieg in die Thematik wurde im Rahmen einer Projektklausur der Steuerungsgruppe am 09.09.2011 gegeben. Zu diesem frühen Zeitpunkt waren noch nicht alle lokalen Projektkoordinatorinnen eingestellt, sodass der Vortrag im Verlauf des Jahres 2012 an den meisten Standorten im Rahmen von Sitzungen der örtlichen Projektgremien wiederholt wurde. Auch in einer ersten Sitzung des Teams der Koordinatorinnen wurde diese Problematik noch einmal aufgegriffen.

In diesem Zusammenhang wurde der Verlauf der wissenschaftlichen Begleitung – von der Formulierung der Zielsetzung und der Fragestellung über die Operationalisierung (Eingrenzung des Untersuchungsbereichs, Präzisierung der Fragestellung, Analyse der Informationsquellen, Formulierung von Indikatoren), die Durchführung (Auswahl der Untersuchungsverfahren, Durchführung der Untersuchung, Auswertung) bis hin zur Verwertung (Darstellung der Ergebnisse, Schlussfolgerungen für die Praxis) – vorgestellt. Außerdem wurden die zuvor definierten Untersuchungsgegenstände: Gesamtprojekt, Bildungslandschaften, Einrichtungen, Sozialräume und Adressaten vorgestellt und vereinbart, die evaluativen Bestandteile der Projektbegleitung vorrangig auf die vier Kernthemen: (1) *Bildungsbegriff*, (2) *Vernetzung*, (3) *(Bildungs-)Angebote* und *Lerngelegenheiten* sowie (4) *Öffentlichkeitsarbeit* zu beziehen.

Da nicht alle vereinbarten Kernthemen an allen Untersuchungsgegenständen zu erheben sind, wurde folgendes Untersuchungsraster vereinbart:

Tab. 23: Kernthemen und Untersuchungsgegenstände der wissenschaftlichen Begleitung

Untersuchungs-gegenstand	Kernthemen			
	Bildungsbe-griff	Vernetzung	(Bildungs-)Angebote und Lerngelegenheiten	Öffentlichkeits-arbeit
1. Gesamtprojekt	✓	✓		✓
2. Bildungslandschaften	✓	✓	✓	✓
3. Einrichtungen		✓	✓	✓
4. Sozialräume			✓	
5. Adressaten			✓	✓

Quelle: eigene Darstellung

Während der gemeinsamen Erarbeitung der Handlungsziele wurde versucht diese soweit wie möglich den Kernthemen der Evaluation zuzuordnen. Die Diskussionen wurden sowohl im Gesamtprojekt (Klausursitzungen am 01.06. und 02.06.2012) als auch in verschiedenen Sitzungen örtlicher Gremien an den fünf Standorten geführt.

In diesen Debatten war es eine wichtige Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung, die Akteure hinsichtlich der Zielformulierung zu unterstützen und dabei vor allem deren Operationalisierbarkeit im Auge zu behalten. Hier wurde weitgehend nach der sogenannten SMART-Methode verfahren. Ziele – verstanden als angestrebte zukünftige Zustände, die sich vom Ist-Zustand deutlich unterscheiden – müssen demnach folgende Kriterien erfüllen:

Sie müssen:

Spezifisch sein, d.h. ein konkretes Teilziel muss angegeben werden,

Messbar sein, d.h. der Grad der Zielerreichung muss beobachtbar bzw. direkt oder indirekt zu messen sein,

Akzeptabel sein, d.h. es gibt einen Minimalkonsens unter den Beteiligten, dass dieses Ziel erreicht werden soll,

Realistisch sein, d.h. das Ziel ist unter den gegebenen Rahmenbedingungen (finanzielle, personelle, strukturelle, politische, …) erreichbar und

Terminiert werden, d.h. es muss ein Zeitpunkt festgelegt werden, an dem das Ziel erreicht worden sein muss.

Quelle: Bundesministerium für Frauen und Jugend 1999

In den Diskussionen zur Zielklärung wurden Vorschläge zu Handlungszielen von den Mitgliedern der Steuerungsgruppe und den Koordinatorinnen eingebracht und dahingehend überprüft, ob sie den obigen Qualitätskriterien entsprechen. In diesem Prozess bestand die Rolle der wissenschaftlichen Begleitung vor allem darin, darauf zu achten, dass den Handlungszielen (messbare) Indikatoren der Zielerreichung zugeordnet werden können. Diese Indikatoren sollen die klassischen (Güte-)Kriterien der Objektivität (Unabhängigkeit vom Untersucher), der

Reliabilität (Zuverlässigkeit der Messung) und der Validität (Gültigkeit der Messung) erfüllen. Außerdem führte die (in solchen Prozessen nicht ungewöhnliche) Vermischung von Mitteln und Zielen an einigen Stellen zu Klärungsbedarf.

Insgesamt verliefen die Zieldiskussionen im großen Konsens zwischen den Beteiligten. Größere Auseinandersetzung um einzelne Handlungsziele oder die Rahmenziele des Projekts gab es nicht. Die Handlungsziele des Gesamtprojekts und der meisten Standorte wurden gemeinschaftlich formuliert und in der Regel in Tabellenform dokumentiert. Dieser Prozess wurde für das Gesamtprojekt Mitte 2012 abgeschlossen, an den einzelnen Standorten dauerte er z.T. bis zum Ende des Jahres 2012 an. Am Standort Gladbeck wurde zunächst auf eine schematisierte Darstellung von Handlungszielen verzichtet.

Für das Gesamtprojekt wurden letztlich folgende 20 Handlungsziele erarbeitet:

Tab. 24: Handlungsziele des Gesamtprojekts

HZG 1	Es gibt an allen Standorten lokale Netzwerke, die den Prozess der Entwicklung der Bildungslandschaft befördern.
HZG 2	Es gibt an allen Standorten lokale Netzwerke, die trägerübergreifend tätig werden.
HZG 3	Ziele für die Bildungslandschaften vor Ort werden mit multiprofessionellen Teams an den Standorten erarbeitet.
HZG 4	An allen Standorten werden neue Bildungsgelegenheiten und -angebote für Kinder, Jugendliche und/oder Familien entwickelt und durchgeführt.
HZG 5	An den Standorten wird mit unterschiedlichen Beteiligungsverfahren für Kinder, Jugendliche und Eltern gearbeitet.
HZG 6	An den Standorten werden Daten zur Nutzung von Einrichtungen und Angeboten der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und der Familienbildung erhoben.
HZG 7	An den Standorten werden über die Angebote benachteiligte Kinder, Jugendliche und Familien erreicht.
HZG 8	Es gibt eine interne Vernetzungsstruktur zwischen den Standorten.
HZG 9	Die Vernetzungsstruktur trägt zur Qualifizierung der Einzelstandorte bei.
HZG 10	Die Erfahrungen der Standorte werden regelmäßig gesichtet und anhand der Rahmenziele reflektiert.
HZG 11	Wir haben ein Corporate Design mit gemeinsamem Öffentlichkeitsmaterial.
HZG 12	Es gibt eine Homepage, die über das Projekt und die Standorte informiert und Kontakt ermöglicht.
HZG 13	Die Homepage wird für die kontinuierliche Information über das Projekt genutzt.
HZG 14	Inhalte des Projekts sind in Artikeln/Fachbeiträgen diskutiert/vorgestellt.
HZG 15	Wir bieten Raum/Plattformen, das Projekt in der (Fach-)Öffentlichkeit zu diskutieren.
HZG 16	Das Projekt hat Kontakt und Austausch mit anderen Bildungslandschaftsprojekten.
HZG 17	Teilnahme von Akteuren des Gesamtprojekts an bundesweiten themenspezifischen Fachveranstaltungen.
HZG 18	Inhaltliche Beteiligung an Fachveranstaltungen.
HZG 19	Wir haben Fürsprecher und Mitstreiter/-innen in der Politik (Kommune/Land/Bund).
HZG 20	Die Kooperationsverträge zwischen Schulministerium und Bildungsbüros sind verändert, sodass die Akteure der Kinder- und Jugendarbeit, gemäß §11 SGB VIII, fester Bestandteil der regionalen Bildungsnetzwerke sind.

(Quelle: AGOT-NRW e.V., eigene Darstellung)

6.3 Entwicklung von Handlungszielen an den Standorten

Die Zielsetzungen an den fünf Standorten beziehen sich jeweils auf die Ziele des Gesamtprojekts und wurden z.T. von diesen abgeleitet, unterscheiden sich aber untereinander in der Schwerpunktsetzung. Dies entspricht der Heterogenität der Projektträger mit ihren verschiedenen Aufgabenstellungen und Kompetenzen sowie dem unterschiedlichen Grad an Einbindung in die Sozialräume und örtlichen Netzwerke zu Projektbeginn. Die Unterschiede in den jeweiligen Zielsetzungen lassen sich u.a. daran festmachen, inwieweit die gewählten Ziele den gesetzten Kernthemen zuzuordnen sind.

Bad Salzuflen

Am Standort Bad Salzuflen wurden die Handlungsziele in der lokalen Kooperationsgruppe diskutiert und festgelegt. Diese bestand aus Vertreter/-innen der beiden Projektpartner Arbeiterwohlfahrt Bezirksverband Ostwestfalen-Lippe e.V. und Pro Regio e.V. sowie der örtlichen Organisationen und Institutionen der Kinder- und Jugendarbeit in öffentlicher und freier Trägerschaft. Der Diskussionsprozess wurde von der wissenschaftlichen Begleitung unterstützt. So wurde im Rahmen einer Klausursitzung der Kooperationsgruppe im Februar 2012 ein Input zum Bildungsbegriff gegeben. Außerdem wurden die erarbeiteten Handlungsziele in mehreren Gesprächen mit der Projektkoordinatorin auf ihre Messbarkeit überprüft und mit Indikatoren versehen.

Bei der Formulierung von Handlungszielen hat man sich an den vorgegebenen vier Kernthemen orientiert, wobei auf das Kernthema „Vernetzung“ die meisten Zielformulierungen entfallen (s. u.). Dies entspricht den Erfordernissen eines eher ländlich geprägten Standorts mit relativ knappen materiellen und personellen Ressourcen in der Kinder- und Jugendarbeit und dementsprechend gering ausgeprägten Vernetzungsstrukturen. Zum Kernthema „Bildungsbegriff“ wird die Entwicklung und Formulierung eines gemeinsamen Bildungsbegriffs, aber vor allem die Diskussion dieses Begriffs in den (politischen) Gremien, in mehreren Handlungszielen formuliert. Hier wird auf die Vorstellung des Projekts und seines Bildungsansatzes in verschiedenen Ausschüssen ein besonderer Schwerpunkt gelegt. Zum Kernthema „Vernetzung“ werden zwei Handlungsziele zur Sozialraumanalyse als Grundlage für die weiteren Vernetzungsaktivitäten formuliert. Auch die Entwicklung eines gemeinsamen Positionspapiers, die Umsetzung träger- und standortübergreifender Aktivitäten, der regelmäßige Austausch zwischen den Akteuren, gemeinsame Fortbildungen und die gemeinsame Präsentation der Aktivitäten in der Öffentlichkeit, werden als Handlungsziele im Bereich Vernetzung benannt. Ein weiteres Ziel ist die Durchführung gemeinsamer Aktivitäten mit dem Landkreis Lippe, der auch ein Projekt zur Entwicklung einer Bildungslandschaft betreibt. Die Handlungsziele zum Kernthema „Angebote und Lerngelegenheiten“ sind zum einen Teil allgemeiner, zum anderen Teil aber auch konkreter Natur. So werden eine Kinder- und Jugendkonferenz, eine Sozialraumerkundung sowie multiprofessionelle Fortbildungen anvisiert. Zum Kernthema „Öffentlichkeitsarbeit“ wurden mit einer eher allgemeinen und weiteren konkreten Zielsetzungen, wie die Veröffentlichung von Artikeln in der Lokalpresse und auf der Projekthomepage, die Erstellung und Verbreitung eines Flyers, die Durchführung einer eigenen Fachveranstaltung und die Präsentation des Projekts bei fremden Veranstaltungen, dem Projektansatz entsprechende Handlungsziele erarbeitet.

Tab. 25: Handlungsziele am Standort Bad Salzuflen

Nr.	Handlungsziele: Bildungsbegriff
HZ 1.1	Ein gibt einen gemeinsamen Bildungsbegriff und gemeinsame Ziele der OKJA am Standort Bad Salzuflen in Form eines Positionspapieres.
HZ 1.2	Das erarbeitete Papier ist in Gremien und im Rahmen von Öffentlichkeitarbeit diskutiert.
HZ 1.3	Das Thema „Bildung“ und „OKJA als Bildungsgort“ ist in den JHA eingebracht und ist dort fester Tagesordnungspunkt.
HZ 1.4	Das Projekt ist im Bildungsausschuss vorgestellt worden.
HZ 1.5	Es hat eine gemeinsame Sitzung des JHA und des Bildungsausschusses zum Thema „Bildungslandschaften“ gegeben.
Nr.	**Handlungsziele: Vernetzung**
HZ 2.1	Es sind trägerübergreifend und standortübergreifend Aktivitäten umgesetzt worden.
HZ 2.2	Eine Ist- Analyse der Sozialräume unter Einbezug verschiedener Experten und Datenquellen ist erstellt.
HZ 2.3	Die Analyse bildet die Grundlage für die gemeinsame Entwicklung von Zielen der OKJA.
HZ 2.4	Ein gibt einen gemeinsamen Bildungsbegriff und gemeinsame Ziele der OKJA am Standort Bad Salzuflen in Form eines Positionspapieres.
HZ 2.5	Es findet ein regelmäßiger Austausch der Akteure in den Sozialräumen statt.
HZ 2.6	Es hat gemeinsame, multiprofessionelle Fortbildungen zu aktuellen Querschnittsthemen gegeben (Sinus Studie wie ticken Jugendliche).
HZ 2.7	Es gibt einen Überblick über Angebote/Anbieter für Kinder und Jugendliche in Form einer Internetseite.
HZ 2.8	Die OKJA präsentiert sich als Gruppe der Öffentlichkeit.
HZ 2.9	Es sind Angebote in Kooperation mit Schule/OGS durchgeführt worden.
HZ 2.10	Es sind gemeinsame Aktivitäten mit dem Kreis Lippe durchgeführt worden.
Nr.	**Handlungsziele: (Bildungs-)Angebote und Lerngelegenheiten**
HZ 3.1	Es sind zusätzliche Bildungsangebote und Lerngelegenheiten für Kinder und Ju-

	gendliche entwickelt und durchgeführt worden.
HZ 3.2	Über die Angebote sind auch benachteiligte[70] Jugendliche erreicht worden.
HZ 3.3	Es ist eine Kinder- und Jugendkonferenz durchgeführt worden.
HZ 3.4	Es ist eine Sozialraumerkundung mit Kindern und Jugendlichen durchgeführt worden.
HZ 3.5	Es sind gemeinsame, multiprofessionelle Fortbildungen zu aktuellen Querschnittsthemen durchgeführt worden.
HZ 3.6	Die OKJA vor Ort hat sich inhaltlich weiter entwickelt.
Nr.	**Handlungsziele: Öffentlichkeitsarbeit**
HZ 4.1	Es sind Artikel über das Projekt „Bildungsgestalten“ und die Aktivitäten am Standort in der Lokalpresse veröffentlicht.
HZ 4.2	Es sind Artikel auf der Homepage des Projekts veröffentlicht.
HZ4.3	Es sind Projektflyer entwickelt und weitergegeben.
HZ 4.4	Eine Fachveranstaltung ist durchgeführt.
HZ 4.5	Das Projekt ist bei Fachveranstaltungen präsentiert worden.
HZ 4.6	Das Projekt und seine Ziele sind in Gremien, AKs sowie bei Stakeholdern bekannt.

Quelle: AGOT-NRW e.V., eigene Darstellung

Bochum-Wattenscheid

Am Standort *Bochum-Wattenscheid* wurden die Handlungsziele den von der wissenschaftlichen Begleitung vorgegebenen Kernthemen zugeordnet. Auch hier wurden die Projektziele intensiv im lokalen Koordinierungskreis des Projekts diskutiert, wobei zu jedem Kernthema zunächst ein Leitziel entwickelt wurde, daraus wurden mehrere Teilziele und aus diesen wiederum Handlungsziele abgeleitet. Mit insgesamt 48 Handlungszielen (allein 16 zum Kernthema „Vernetzung“) liegt damit für Bochum-Wattenscheid eine sehr differenzierte Zielbeschreibung vor (s.u.). Zum Kernthema „Bildungsbegriff“ wurden Handlungsziele formuliert, die vor allem die Diskussion eines erweiterten Bildungsbegriffs und die Inhalte der Familienbildung mit und in verschiedenen lokalen und politischen Gremien zum Inhalt haben. Diese Zielsetzung setzt voraus, dass die verschiedenen Gremien miteinander kommunizieren, was in weiteren Handlungszielen eigens formuliert wird. Aktivitäten zur Vernetzung der offenen Kinder- und Jugendarbeit und der Familienbildung mit anderen Trägern und Einrichtungen in freier oder kommunaler Trägerschaft nahmen am Standort Bochum-Wattenscheid einen großen Raum ein. Dementsprechend wurden zu diesem

[70] Benachteiligte Jugendliche sind Jugendliche, die in folgenden Quartieren leben: Lemgoerstraße, Wasserfuhr, Ziegelstraße, Elkenbrede

Kernthema besonders viele Handlungsziele formuliert. Diese beziehen sich auf die Analyse vorhandener Netzwerke, geben vor, an welchen Netzwerken sich das Projekt beteiligen will und wie die Qualität der Zusammenarbeit zu sichern ist. Ein besonderer Wert wurde auf die Teilnahme bzw. Beteiligung von Projektbeteiligten an Fachveranstaltungen und Fortbildungen auf regionaler sowie überregionaler Ebene gelegt. Ein weiterer Schwerpunkt der Vernetzungstätigkeit war die Kommunikation mit der kommunalen Politik. Die formulierten Handlungsziele zum Kernthema „Angebote und Lerngelegenheiten“ enthalten eher allgemeine Zielsetzungen, wie die Schaffung von Frei- und Gestaltungsräumen und zur Qualität der Angebote, aber auch sehr konkrete Ziele, wie die Einsetzung einer Stadtteillotsin/Familienpatin und die Einführung von dialogischen Gesprächsrunden für Eltern. Der Partizipation der Zielgruppen an der Entwicklung von Angeboten wird in Wattenscheid ein großer Raum zugesprochen. So ist die Durchführung einer aktivierenden Befragung eigens als Ziel formuliert worden und drei weitere Handlungsziele beschreiben die geplante Beteiligung von Kindern, Jugendlichen und Familien bei der Planung und Umsetzung von konkreten Angeboten und Projekten. Die gesteckten Handlungsziele zum Kernthema „Öffentlichkeitsarbeit“ beziehen sich zum einen auf die Bekanntmachung des Projekts und seiner Bildungsansätze im Sozialraum über eine interaktive Homepage, andere Medien und Tagungen, zum anderen aber auch auf die Bekanntmachung des Gesamtprojekts Bildung(s)gestalten. Insgesamt betrachtet, ist an den für den Standort Wattenscheid entwickelten Handlungszielen eine starke Orientierung an Vernetzungsaktivitäten sowie an der Partizipation von Zielgruppen an Angeboten und geplanten Projekten, abzulesen. Bemerkenswert erscheint zudem die besondere Betonung der Verknüpfung der eigenen Aktivitäten zur Öffentlichkeitsarbeit mit denen des Gesamtprojekts.

Tab. 26: Handlungsziele am Standort Bochum-Wattenscheid

Nr.	Handlungsziele: Bildungsbegriff
HZ 1.1	Bildung in der OKJA und Familienbildung wird in der SteuGr WAT, im Koordinierung-Kreis und Arbeitskreisen diskutiert.
HZ 1.2	Durch die Präsentation des Projekts (Netzwerke, Verwaltung, Ausschüsse, pol. Gremien) setzen wir Impulse bei Diskussionen.
HZ 1.3	In multiprofessionellen Teams verständigen wir uns über einen erweiterten Bildungsbegriff.
HZ 1.4	Die Anbieter von OKJA und FB haben an den Treffen der kommunalen BL teilgenommen.
HZ 1.5	Projektmitarbeiter BG werden zu Sitzungen und Tagungen der Politik und Verwaltung eingeladen.
HZ 1.6	Vertreter/-innen aus dem Bereich OKJA und FB nehmen gestaltend an der Entwicklung der BL teil.
HZ 1.7	Die Bedeutung von Familienbildung ist in Politik, Verwaltung und der Gesellschaft

	anerkannt.
HZ 1.8	Wir greifen Anregungen über Lern- und Bildungsorte aus Gremien und Arbeitskreisen auf und planen Projekte und Angebote.
Nr.	**Handlungsziele: Vernetzung**
HZ 2.1	Der "Ist" Zustand vorhandener Netzwerke im Sozialraum WAT-Mitte ist durch eine Analyse evaluiert.
HZ 2.2	Wir arbeiten als "BG" in den Netzwerken des Sozialraums WAT und Bochum kontinuierlich mit.
HZ 2.3	Wir tauschen uns in regionalen (landesweiten) Netzwerken zum Thema KBL und Präventions-Ketten aus.
HZ 2.4	Wir nehmen an Fachtagungen und Veranstaltungen teil.
HZ 2.5	Wir konzipieren unsere Angebote so, dass sie (neben der Beteiligtenpartizipation) auch konsequent auf eine gemeinsame Umsetzung ausgelegt sind.
HZ 2.6	Wir reflektieren Projekte, Angebote und Ziele auf der Ebene der Sozialraumkonferenz WAT Mitte.
HZ 2.7	Es gibt einen strukturierten Austausch über die Entwicklung der Vernetzung an den Standorten.
HZ 2.8	Die Impulse des Austauschs zwischen den Standorten fließen in die Arbeit vor Ort zurück.
HZ 2.9	Unsere Mitarbeiter nehmen an Qualifizierungsmaßnahmen teil.
HZ 2.10	Unsere Mitarbeiter nehmen an themenspezifischen Fachveranstaltungen (auch bundesweit) teil.
HZ 2.11	Unsere Mitarbeiter beteiligen sich aktiv mit Inputs an themenspezifischen Fachveranstaltungen.
HZ 2.12	Wir gewinnen Partner für eine weiterführende Finanzierung der Arbeit am Standort.
HZ 2.13	Wir haben Fürsprecher und Mitstreiter/-innen in der Politik.
HZ 2.14	Unser Konzept dient als Vorbild für eine Arbeit an anderen Standorten.
HZ 2.15	In 2013 und 2014 führen wir eine Projektklausur (Fachtag) mit einem erweiterten Expertenkreis durch.

HZ 2.16	Wir nehmen an überregionalen Fachtagungen und Veranstaltungen teil.
Nr.	**Handlungsziele: (Bildungs-)Angebote und Lerngelegenheiten**
HZ 3.1	Wir schaffen neue und stärken bestehende Frei- und Gestaltungsräume in WAT-Mitte.
HZ 3.2	Wir führen eine aktivierende Befragung im Stadtteil durch.
HZ 3.3	In die Planung von Angeboten und bei der Umsetzung werden Kinder, Jugendliche und Eltern miteinbezogen.
HZ 3.4	Die Meinungen zu Angeboten und Projekten aller Beteiligten wird eingeholt.
HZ 3.5	Während des Projekts wird mit zielgruppenspezifischen Partizipationsformen gearbeitet.
HZ 3.6	Es werden Angebote für Kinder und Jugendliche gemacht und immer auch auf den familiären Hintergrund untersucht und über ergänzende Maßnahmen nachgedacht.
HZ 3.7	Allen Kindern und Jugendlichen im Sozialraum soll die Teilnahme an Angeboten und Projekten ermöglicht werden.
HZ 3.8	Es werden konkrete Angebote für Familienbildung und Elternarbeit gemacht.
HZ 3.9	Wir setzen eine Stadtteillotsin und Familienpatin ein, um Vertrauen in die eigenen Stärken sichtbar zu machen und die positiven Beziehungen der Familienmitglieder untereinander zu fördern.
HZ 3.10	Wir führen dialogische Gesprächsrunden durch, in denen sich Eltern als Insider ihrer Kinder wahrnehmen, ihre Kompetenzen weitergeben und Aktionsbündnisse schließen.
Nr.	**Handlungsziele: Öffentlichkeitsarbeit**
HZ 4.1	Wir entwickeln eine eigene Homepage als interaktive Plattform und aktualisieren diese regelmäßig.
HZ 4.2	Wir nutzen unterschiedliche Medien und stilistische Mittel, um über Aktivitäten und Angebote zu informieren und sorgen so für Transparenz und Mitwirkung.
HZ 4.3	Fachartikel sind von Projektbeteiligten veröffentlicht.
HZ 4.4	Wir referieren auf Tagungen und Veranstaltungen über das Projekt (regional und überregional).

HZ 4.5	Die Homepages HAT WATT und BG sind verlinkt.
HZ 4.6	Wir reflektieren unsere Aktivitäten im Bereich ÖA regelmäßig.
HZ 4.7	Wir stellen uns in der Öffentlichkeit als Teilprojekt des Landesprojekts vor.
HZ 4.8	Wir arbeiten im Rahmen der Corporate Identity des Landesprojekts.
HZ 4.9	Wir stellen Material für die zentrale Öffentlichkeitsarbeit zur Verfügung und erstellen zu bestimmten Anlässen oder für die Homepage eigene Produkte.
HZ 4.10	Wir nutzen zentrale Materialien auch für die ÖA vor Ort.
HZ 4.11	Das Logo HAT WATT soll über den Projektzeitraum hinaus im Sozialraum WAT-Mitte und bei seinen Kooperationspartnern Einbindung erhalten.
HZ 4.12	Wir machen unser Konzept und unsere Aktivitäten bekannt.
HZ 4.13	Wir informieren regelmäßig die politischen und fachlich zuständigen Stellen.
HZ 4.14	Wir beziehen nach Möglichkeit die Gesamtprojektebene mit ein.

Quelle: AGOT-NRW e.V., eigene Darstellung

Bonn

Am Standort *Bonn* orientierte sich die örtliche Gestaltungsrunde stark an den konzeptionellen Vorgaben der wissenschaftlichen Begleitung und formulierte in einem längeren Diskussionsprozess zu allen vier Kernthemen jeweils drei bis vier Handlungsziele (s.u.). Auch hier wurde der Prozess durch die wissenschaftliche Begleitung unterstützt. So nahmen deren Mitarbeiter an mehreren Sitzungen der örtlichen Gestaltungsrunde teil. Zum Kernthema „Bildungsbegriff“ wurden eine Dokumentation des Prozesses der Verständnisfindung und die Formulierung eines Diskussionspapiers zum „Thema Bildung in der OKJA“ zur Impulssetzung bei Diskussionen vereinbart. Außerdem wurde die Vorbereitung und Durchführung eines Fachtages zum Thema „Bildung“ in den Zielkanon aufgenommen. Der Größe des Standorts und der im Vergleich zu den anderen Standorten unübersichtlichen Vernetzungsstrukturen ist es geschuldet, dass zum Kernthema „Vernetzung“ die Analyse vorhandener Netzwerke und die Kommunikation der Ergebnisse in der Fachöffentlichkeit im Vordergrund stand. Außerdem wurde das Einbringen des Themas „Bildungslandschaften“ in vorhandene Netzwerke zum Handlungsziel gemacht. Die Formulierung der Handlungsziele zum Kernthema „Angebote und Lerngelegenheiten“ ist stark an der Schaffung von Frei- und Gestaltungsräumen für Kinder und Jugendliche ausgerichtet. Dies betrifft sowohl die konkrete Schaffung solcher Angebote als auch die politische Auseinandersetzung um Freiräume für Kinder und Jugendliche mit der Kommune. Auch diese inhaltliche Schwerpunktsetzung hängt eng mit dem Selbstverständnis der Träger (hier vor allem des ABA Fachverbandes, Offene Arbeit mit Kindern und Jugendlichen e.V.) zusammen. Dies betrifft zudem die Frage der Partizipation von Kindern und Jugendlichen, die in zwei Handlungszielen angesprochen wird. Zum Kernthema „Öffentlichkeitsarbeit“ wird die Verständigung (und deren schriftliche Fixierung)

auf eine Zielgruppe zu Handlungszielen gemacht. Es wird vereinbart, dass im Verlauf des Projekts Fachartikel von verschiedenen Beteiligten in unterschiedlichen Publikationen erscheinen und dass die Aktivitäten im Bereich Öffentlichkeitsarbeit regelmäßig reflektiert werden sollen. Insgesamt gesehen erscheinen die Handlungsziele am Standort Bonn, den Erfordernissen dieses Standorts und dem Projektauftrag entsprechend, eher an der Umsetzung struktureller Veränderungen in der Bildungslandschaft orientiert zu sein, als an der Umsetzung konkreter Angebote für Kinder und Jugendliche, wobei jedoch auch zu diesem Handlungsfeld entsprechende Handlungsziele formuliert werden.

Tab. 27: Handlungsziele am Standort Bonn

Nr.	Handlungsziele: Bildungsbegriff
HZ 1.1	Der Prozess der Verständnisfindung ist dokumentiert.
HZ 1.2	In Form eines Diskussionspapiers zum „Thema Bildung in der OKJA“ setzen wir Impulse bei Diskussionen.
HZ 1.3	Ein Fachtag zum Thema Bildung in der OKJA ist unter Beteiligung von Projektbeteiligten vorbereitet.
HZ 1.4	Ein Fachtag zum Thema Bildung in der OKJA ist unter Beteiligung von Projektbeteiligten durchgeführt.
Nr.	**Handlungsziele: Vernetzung**
HZ 2.1	Der „Ist“ Zustand vorhandener Netzwerke ist durch eine Analyse evaluiert.
HZ 2.2	Wir setzen uns dafür ein, dass das Thema „Bildungslandschaften“ fester Tagesordnungspunkt in vorhandenen Netzwerken wird.
HZ 2.3	Wir stellen die Ergebnisse der Netzwerkanalyse der Fachöffentlichkeit vor.
Nr.	**Handlungsziele: (Bildungs-)Angebote und Lerngelegenheiten**
HZ 3.1	Wir schaffen neue Frei- und Gestaltungsräume.
HZ 3.2	Wir bringen uns in die kommunale Politik ein, indem wir kritische Fragen bezüglich Freiräumen und Partizipation stellen.
HZ 3.3	Wir setzen uns inhaltlich mit Konzepten von Partizipation auseinander.
Nr.	**Handlungsziele: Öffentlichkeitsarbeit**
HZ 4.1	Fachartikel sind von Projektbeteiligten veröffentlicht (Bsp.: Offene Spielräume (BDJA), iPunkt (ABA), JUFA News, Generalanzeiger, Offene Jugendarbeit (BAGOKJE), Sozialcourage (Caritas), Inform (LVR)).

HZ 4.2	Wir reflektieren unsere Aktivitäten im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit regelmäßig.
HZ4.3	Wir verständigen uns auf eine Zielgruppe.
HZ 4.4	Wir fixieren die Zielgruppe schriftlich.

Quelle: AGOT-NRW e.V., eigene Darstellung

Gelsenkirchen-Bismarck

Stärker als an den anderen Standorten wurden die Projektziele des Standorts *Gelsenkirchen-Bismarck* klar auf die Umsetzung von (Bildungs-)Angeboten und der Schaffung von Lerngelegenheiten für Kinder und Jugendliche ausgerichtet. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Verbesserung der Netzwerkstruktur. So wird, entsprechend der schon zu Projektbeginn guten Verankerung des Trägers in die regionalen Strukturen und der bereits vorhandenen Erfahrung mit der Zusammenarbeit mit Schulen und anderen örtlichen Trägern, ein Schwerpunkt auf die Konsolidierung dieser Netzwerkbeziehungen gelegt. Außerdem wird eine strukturelle Verankerung der Zusammenarbeit mit dem kommunalen Bildungsbüro angestrebt. Deutlich im Vordergrund steht an diesem Standort aber die Entwicklung konkreter Angebote und Projekte für die Zielgruppe Kinder und Jugendliche. Dies ist nicht nur dem Selbstverständnis des Trägers geschuldet, sondern auch der Tatsache, dass das Projekt am Standort Gelsenkirchen-Bismarck von der Anneliese-Brost-Stiftung eine zusätzliche Förderung ausschließlich für die Entwicklung neuer Angebote und Lerngelegenheiten für die Zielgruppe bekommen hat. Zu diesem Kernthema wurden zwei Handlungsziele konkret formuliert. Die stark praxisorientierte Ausrichtung des Standorts wird zudem bei der Formulierung anderer Handlungsziele deutlich. Bemerkenswert erscheint, dass drei (von insgesamt elf) Handlungsziele zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen in die Zielformulierung aufgenommen werden. So sollen Kinder und Jugendliche an der Erhebung von Bedarfen beteiligt werden, ihre eigenen Lernerfolge beschreiben und zur Beteiligung motiviert und qualifiziert werden. Diese Schwerpunktsetzung entspricht dem jugendverbandlich geprägten Selbstverständnis des Trägers. Handlungsziele zu den Kernthemen „Bildungsbegriff“ und „Öffentlichkeitsarbeit“ wurden am Standort Gelsenkirchen-Bismarck nicht ausdrücklich formuliert. Allerdings wurde die Dokumentation der Angebote und Maßnahmen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, die Durchführung von Fort- und Weiterbildungen für Fachkräfte aus der OKJA und Schulen zum Thema Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit in die Liste der Handlungsziele aufgenommen. Letztere bieten (wenn auch nicht ausdrücklich in der Zielsetzung formuliert) den Raum über den Bildungsbegriff der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zu diskutieren.

Tab. 28: Handlungsziele am Standort Gelsenkirchen Bismarck

Nr.	*Handlungsziel*
HZ 1	Maßnahmen und Angebote der OKJA sind dokumentiert.
HZ 2	Kinder und Jugendliche beschreiben ihre eigenen Lernerfolge.
HZ 3	Angebote/Bildungsgelegenheiten wurden entwickelt und durchgeführt.
HZ 4	Die Angebote zeigen die unterschiedlichen Facetten und Potentiale der Kinder- und Jugendarbeit auf.
HZ 5	Die Bedarfe werden auch direkt mit den Kindern und Jugendlichen (Beteiligung quantitativ/qualitativ) erhoben.
HZ 6	In Zusammenarbeit mit anderen Bildungsakteuren sind Schwellen für Kinder und Jugendliche gesenkt (Schwellen: Monetär, Information, Ängste) worden.
HZ 7	Die Netzwerke sind kein Selbstzweck sondern dienen den Angeboten für Kinder und Jugendliche.
HZ 8	Die Netzwerke werden so organisiert, dass sie auch ohne die Bildungsgestalten mit angemessenem Aufwand fortgeführt werden können.
HZ 9	Die Fort- und Weiterbildungen für Fachkräfte aus der OKJA und Schulen aus dem Stadtteil im Kontext zum Thema Bildung und offene Kinder- und Jugendarbeit haben stattgefunden.
HZ 10	Die Kinder und Jugendlichen werden qualifiziert und motiviert sich zu beteiligen.
HZ 11	Es gibt eine strukturelle Verankerung der offenen Kinder- und Jugendarbeit mit dem kommunalen Bildungsbüro.

Quelle: AGOT-NRW e.V., eigene Darstellung

Gladbeck

Am Standort *Gladbeck* verlief der Prozess der Zielklärung weniger strukturiert als an den anderen Standorten. Zwar gab es zwei Treffen mit der wissenschaftlichen Begleitung, bei denen ein solcher Prozess angeregt und angestoßen wurde, doch liegt eine systematische schriftlich fixierte Beschreibung von Handlungszielen nicht vor. Dies hängt mit den strukturellen Gegebenheiten des Mädchenzentrums zusammen, evtl. auch mit der mangelnden Unterstützung durch den geplanten örtlichen Beirat. Allerdings bedeutet eine fehlende strukturierte Auflistung von Handlungszielen nicht, dass sich das Projekt am Standort Gladbeck solche Ziele nicht gesetzt hat. Im Sachbericht des Projekts für das Jahr 2012 finden sich sowohl formulierte Leitziele, als auch einzelne Handlungsziele. So ist ein Leitziel „*die Bildungschancen für Mädchen und Frauen – mit und ohne Migrationshintergrund – im Sozialraum Gladbeck-Brauck signifikant zu erhöhen.*“ Mit Blick auf die dazu notwendige Vernetzung heißt es weiter: „*Dies soll in enger Vernetzung mit bereits agierenden Institutionen, Kooperationspartnern und Netzwerken im Stadtteil und im Stadtgebiet passieren*“ (AGOT-NRW e.V. 2012, S. 43). In diesem Sachbericht werden außerdem Handlungsziele zu den Kernthemen Vernetzung, (Bildungs-)Angebote und Lerngelegenheiten sowie Öffentlichkeitsarbeit beschrieben. Zur besseren Vernetzung der örtlichen Träger soll eine Bestandsaufnahme der Angebote im Stadtteil erhoben und dokumentiert werden, eine Infoveranstaltung zum

Projekt und verschiedene Fachveranstaltungen zu den Themen der Kinder- und Jugendarbeit und speziell zur geschlechtergerechten Pädagogik durchgeführt werden. Außerdem soll zu Netzwerktreffen eingeladen und ein Projektbeirat eingerichtet werden. Zur Entwicklung und Verbesserung von Angeboten und Lerngelegenheiten für Mädchen im Stadtteil wird das Handlungsziel, diese in Form einer Schülerinnenbefragung in die Projektplanung einzubeziehen, beschrieben. Ziel ist außerdem, Projekte in den Bereichen Sprachkompetenz, Medienkompetenz, Gesundheitsförderung, Technik, Sport und Klimaschutz anzubieten. Im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit ist eine werbewirksame Veröffentlichung aller Angebote für Mädchen und Frauen im Stadtteil und im Stadtgebiet geplant. Außerdem werden die Fachveranstaltungen als eine Form der Öffentlichkeitsarbeit für das Projekt angesehen.

6.4 Zusammenfassende Einschätzung des Prozesses der Entwicklung von Handlungszielen

Insgesamt betrachtet, lässt sich sagen, dass der Prozess der Entwicklung von Handlungszielen, bei aller Unterschiedlichkeit des Prozessverlaufs an den Standorten, positive Effekte hatte. So sind diese Diskussionsprozesse, dort wo sie in den lokalen Gremien geführt wurden, auch als Instrument der Beteiligung und der Festigung von bestehenden oder entstehenden Netzwerken aufzufassen. Es entspricht der offenen, auf Prozessentwicklung ausgerichteten Art des Projekts, Kooperationspartner aus anderen Organisationen und der Kommunen in den Entwicklungsprozess einzubeziehen. So gesehen, leistet bereits die Diskussion um die Ziele und Aufgaben des Netzwerkes und seiner Akteure einen wichtigen Beitrag zur Vernetzung.

Auch von den örtlichen Koordinatorinnen und dem Gesamtkoordinator wird übereinstimmend berichtet, dass der Prozess der Zielfindung trotz der damit verbundenen organisatorischen Mühen, hilfreich für sie war. So bedeutet die Klärung von Handlungszielen zudem eine Klärung von Erwartungen an die verantwortlichen Koordinatorinnen seitens der Träger und der Kooperationspartner und letztendlich eine Klärung ihres Aufgabenprofils. Bei einem komplexen Projekt wie dem vorliegenden, können leicht Diffusionen bezüglich der Rollenerwartungen, der Handlungskompetenzen und der zu erfüllenden Aufgaben entstehen. Definierte Handlungsziele tragen dazu bei, derartige Unsicherheiten abzubauen und das Handeln der Projektverantwortlichen auf ein sicheres Fundament zu stellen. Aus diesem Grund wird der Prozess der Entwicklung von Handlungszielen von den Beteiligten als ein zwar teilweise anstrengender und zeitraubender, aber insgesamt lohnender Prozess beschrieben.

7 Lokale Vernetzungsprozesse

Auch bei einer mehrdeutigen Definition des Begriffs „Bildungslandschaft“ (s.o.) nach der unter einer Landschaft „*unterschiedliche Dinge und Ausprägungen verstanden werden*“ (Berse 2009)., wird deutlich, dass es sich dabei nicht um eine Anhäufung unvermittelt nebeneinanderstehender Bildungsorte handeln kann, sondern um Bildungsinstitutionen, -einrichtungen, -organisationen, die miteinander kommunizieren, sich austauschen und im Idealfall gemeinsam Angebote entwickeln und umsetzen. Solche Kooperationsformen werden in der Sozialen Arbeit in der Regel als „Netzwerke“ bezeichnet, wobei von Netzwerken dann gesprochen werden kann, wenn an diesen Kooperationen mehr als zwei Partner beteiligt sind, Kommunikation und Wissensaustausch regelmäßig stattfinden und die gegenseitigen Kooperationsbeziehungen von einer gewissen Stabilität sind. Hier gibt es Parallelen zum Begriff des sozialen Kapitals bei Bourdieu, welcher soziales Kapital als die Gesamtheit aktivierbarer sozialer Beziehungen einer Person auffasst. Die aus diesen Beziehungen resultierenden Solidaritäts- und Hilfepotenziale sieht Bourdieu als ein Äquivalent zur Ausstattung mit ökonomischem und kulturellem Kapital und die unterschiedliche Ausstattung mit allen drei Kapitalsorten dient ihm zur gesellschaftlichen Positionierung von Individuen (vgl. Bourdieu 1983). Bezogen auf Organisationen kann dies bedeuten, dass hier der Grad der Vernetzung mit anderen Organisationen als Indikator für ihre Bedeutung im öffentlichen Raum angesehen werden kann. Zu bedenken ist allerdings, dass sich eine klare analytische Trennung der personellen Ebene von der Organisationsebene nicht umsetzen lässt und bei genauerem Hinschauen sich ggf. auch das (vermeintlich) soziale Kapital der Organisationen auf das soziale Kapital von Einzelpersonen zurückführen lässt. Die große Bedeutung der sogenannten „Kümmerer“ in Netzwerkprozessen spricht für eine solche Vermutung. Ohne hier näher auf diese komplexen Prozesse (im Sinne einer Netzwerkanalyse, vgl. Jansen 2006) und ihre wechselseitigen personellen und organisationsbezogenen Implikationen an den Standorten eingehen zu können, darf vermutet werden, dass die Erhöhung ihres sozialen Status in der Kommune, für die Organisationen ein Grund war, am Projekt Bildung(s)gestalten teilzunehmen.

Der kooperativen Ausrichtung des Projekts entsprechend, lautet das erste für das Gesamtprojekt Bildung(s)gestalten festgelegte Handlungsziel „*Es gibt an allen Standorten lokale Netzwerke, die den Prozess der Entwicklung der Bildungslandschaft befördern*“ (s.o.). Die gesamte organisatorische Anlage und Struktur des Projekts (s.o.) zielt auf die Umsetzung dieses zentralen Handlungsziels ab. Mit den lokalen Koordinatorinnen sind Ressourcen an die Standorte gekommen, die in erster Linie für die Stärkung und Schaffung von Netzwerken eingesetzt werden sollten. Mit der Auswahl der lokalen Projektpartner, wurden Partner für den operativen Bereich gewonnen, die schon über Erfahrung mit lokaler Kooperation und Netzwerkarbeit verfügten.

Bei näherem Hinsehen geht aus den formulierten Handlungszielen aber nicht hervor, dass es beim Projekt Bildung(s)gestalten darum ging, neue lokale Netzwerke zu schaffen. Die entsprechenden Formulierungen wurden bewusst immer so gewählt, dass sowohl die Aktivierung bestehender Strukturen, als auch die Schaffung neuer Kooperationszusammenschlüsse gemeint sein konnten. So finden sich an den Standorten zwar Handlungsziele wie „*Es sind trägerübergreifend und standortübergreifend Aktivitäten umgesetzt worden*“, „*Es findet ein regelmäßiger Austausch der Akteure in den Sozialräumen statt*“ (Bad Salzuflen), oder „*Es gibt einen strukturierten Austausch über die Entwicklung der Vernetzung an den Standorten*“ (Bochum-Wattenscheid), von

der Entwicklung neuer Netzwerke ist aber an keinem Standort dezidiert die Rede. Formuliert wurden eher Handlungsziele zur Analyse vorhandener Strukturen (Bonn, Bochum-Wattenscheid) oder zur kontinuierlichen Mitarbeit in bestehenden Netzwerken (Bochum-Wattenscheid). Diese eher vorsichtige Herangehensweise entspricht dem zum einen pragmatischen, zum anderen an den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen ausgerichteten Ansatz des Projekts. Es sollen keine unnötigen neuen Strukturen geschaffen, sondern an Bestehendes angeknüpft werden. Am Standort Gelsenkirchen-Bismarck wird diese grundsätzliche Ausrichtung in einem Handlungsziel fixiert: *„Die Netzwerke sind kein Selbstzweck sondern dienen den Angeboten für Kindern und Jugendliche."* An diesem Standort wurde zudem ein Handlungsziel formuliert, das sich auf die Nachhaltigkeit der entwickelten Netzwerkstrukturen bezieht: *„Die Netzwerke werden so organisiert, dass sie auch ohne die Bildung(s)gestalten mit angemessenem Aufwand fortgeführt werden können."* Ähnliche Vorgaben zur Nachhaltigkeit gibt es an den anderen vier Standorten nicht.

Im Folgenden sollen die standortbezogenen Vernetzungsprozesse, in erster Linie auf der Basis der Interviews mit den Projektbeteiligten, nachvollzogen und beschrieben werden.

7.1 Vorhandene Netzwerke an den Standorten

Wie oben schon angedeutet, gehörte es zu den ersten Aufgaben der lokalen Koordinatorinnen zu recherchieren, welche für das Projekt Bildung(s)gestalten relevanten Netzwerke und Kooperationen bereits in den Sozialräumen aktiv waren, bzw. welche auf größere räumliche Einheiten bezogenen Zusammenschlüsse für die Projektarbeit von Interesse sein könnten. Damit wurden in erster Linie zwei Ziele verfolgt: Zum einen sollte herausgefunden werden, in welchen bestehenden Zusammenschlüssen eine aktive Mitarbeit der Projektkoordinatorin als lohnenswert erschien und zum anderen sollten mögliche Lücken identifiziert werden, um dort ggf. neue Netzwerke installieren zu können. Dabei wurde an allen Standorten darauf geachtet, dass es nicht zu Parallelstrukturen kam. Auch hinsichtlich der begrenzten Projektlaufzeit wurde mit der Option neuer Netzwerke vorsichtig verfahren.

Diese Netzwerkrecherchen und die diesbezüglichen Kontaktaufnahmen haben in der ersten Projektphase einen bedeutenden Teil der Arbeitszeit der Koordinatorinnen eingenommen. Dies betraf insbesondere die Standorte, an denen neue Mitarbeiterinnen, ohne Vorwissen über die jeweiligen Träger- und Netzwerkstrukturen, eingestellt wurden. Zudem erzeugte die unterschiedliche Komplexität der vorgefundenen Strukturen naturgemäß einen unterschiedlichen Zeiteinsatz.

Die Trägerstruktur am Standort *Bad Salzuflen* beschreibt die Projektkoordinatorin im ersten Interview (2012) insgesamt als *„schwach"*[71]. Es gibt gute Kontakte zwischen den Projektpartnern AWO Ostwestfalen-Lippe und dem Jugendhilfeträger Pro Regio e.V.; ansonsten stellt sie eine schlechte Personalstruktur, insbesondere bei kirchlichen Trägern und eine fehlende *„Arbeit auf Augenhöhe"* mit dem Jugendamt fest. Es gibt keine Jugendkunstschule und keinen Jugendring mit dem kooperiert werden könnte. Sie spricht sogar von einer *„Krise in der Kinder- und Jugendarbeit"* am Standort. Auch der Arbeitskreis nach § 78 SGB VIII ist zu Projektbeginn wenig aktiv.

Über den engeren Bereich der Kinder- und Jugendarbeit hinaus gibt es örtliche themen- oder veranstaltungsbezogene Netzwerke und Arbeitskreise, so zur jährlichen Gestaltung des Weltkin-

[71] Im gesamten Kapitel 7 wird – abweichend vom Gesamttext – aus Gründen der Anonymisierung auf die Kenntlichmachung der Interviewzitate durch Kürzel verzichtet.

dertages. Verschiedene Akteure (Schulen, Kitas, Familienzentren, Schulsozialarbeit, Verwaltung, Kirche, Migrantenorganisationen, interessierte Bürger) haben sich unter Federführung der Kommune zum Integrationsnetzwerk „Come-In“ zusammengeschlossen. Ein anderer, sozialraumbezogener Zusammenschluss zum Thema („Netzwerk Integration") wird von der AWO in Kooperation mit der Schule, Familienzentren und anderen Akteuren betrieben. Hier gibt es jedoch keine regelmäßigen Treffen, sondern Kontakte bei Bedarf. Auch auf Kreisebene gibt es verschiedene Arbeitskreise, z.B. zur Schulsozialarbeit oder zum Kinderschutz.

Die Kommune hat die Schwäche einer zu gering ausgeprägten Zusammenarbeit in der Kinder- und Jugendarbeit erkannt. So spricht der Vertreter des städtischen Bildungsbüros von einer zu starken „*Versäulung*“ der Träger. Die Vertreter/-innen des Jugendamts erkannten die Chance, die mit zusätzlichen Personalressourcen und einer relativ neutralen Person durch das Projekt Bildung(s)gestalten an den Standort kamen und riefen eine Arbeitsgruppe zur „Neuordnung der Kinder- und Jugendarbeit“ in Bad Salzuflen ein. An dieser Gruppe, die sich aus Vertreter/-innen der Kommune und der freien Träger zusammensetzt, war die Projektkoordinatorin maßgeblich beteiligt. „*Das heißt, es hat so ein bisschen eine Veränderung in die positive Richtung stattgefunden*“, sagt sie im ersten Interview.

Auf die Frage, ob im Rahmen ihrer Projektarbeit ein neues Netzwerk entwickelt werden soll, antwortet sie zögerlich und hält es für eine zeitliche Überlastung der (wenigen) Akteure neben dem Treffen nach §78 SGB VIII und der projektinternen Kooperationsgruppe noch ein weiteres Netzwerk zu installieren. Zum Zeitpunkt des ersten Interviews hält sie es für aussichtsreicher, den städtischen Koordinator des Integrationsnetzwerks davon zu überzeugen, dieses thematisch auf den Bereich der Bildung auszuweiten und ggf. mit weiteren Teilnehmern zusätzliche Zielgruppen anzusprechen und so die Idee einer Bildungslandschaft zu verfolgen.

Im zweiten Interview (2014) zu ihren wichtigsten Erfahrungen im Projektkontext gefragt, sagt sie:

> *„Die wichtigste Erfahrung war eigentlich, dass — obwohl alle Leute behaupten, dass man schon so unglaublich gut vernetzt ist — es nicht so ist. Es war schon so, dass die Leute einen groben Überblick darüber haben, was es in ihrer Stadt für Akteure gibt. Aber was genau die machen, das weiß nicht jeder. Und es geht vielen auch was durch. Also es ist jetzt am Standort Bad Salzuflen speziell so gewesen, dass beispielsweise die Kirchengemeinden als Akteure gar nicht so im Fokus der Jugendarbeit waren, die aber natürlich auch Jugendarbeit machen und auch ganz tolle Leute hatten, die Angebote für Jugendliche vorgehalten haben. Und wir haben ja am Standort eine Arbeitsgruppe Bildung(s)gestalten auch gehabt, an der sich die Kirche dann beteiligt hat. Und in dem Zuge ist halt auffällig geworden, dass die Kirchen da der blinde Fleck waren. Und das hat sich dann geändert. Und ich weiß, dass bis jetzt auch die Zusammenarbeit weiterhin gut läuft. Und deswegen glaube ich halt, dass dieses Thema Vernetzung, oftmals wird es ja auch ein bisschen belächelt, dass es ein ganz zentrale ist und (…) das ist nicht zum Nullpreis zu haben.“*

Auch in *Bochum-Wattenscheid* wurde zu Projektbeginn eine umfangreiche Netzwerkrecherche betrieben. Hier stand die Koordinatorin vor der besonderen Problematik, dass es sowohl auf Ebene der Gesamtkommune Bochum, als auch für den ehemals selbstständigen Stadtteil Wattenscheid, eine Vielzahl von Netzwerken und Trägerverflechtungen gab. Mit dem besonderen Schwerpunkt Familienbildung, bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Kinder- und Jugendarbeit, weiteten sich diese Kooperationsmöglichkeiten zusätzlich aus. So berichtet sie im ersten Interview von der Kooperation mit auf die Gesamtstadt bezogenen Netzwerken, wie „Lernen vor Ort“, „Kein Kind zurücklassen“ oder dem landesweiten Projekt „Stadtteilmütter“, mit denen kooperiert wurde. Außerdem wurde früh Kontakt zum Regionalen Bildungsbüro aufgenommen.

Eher sozialraumorientierte Beteiligungsmöglichkeiten ergaben sich über die einzelnen Arbeitskreise und Gruppen in der Sozialraumkonferenz Wattenscheid-Mitte, so beispielsweise im Netzwerk zur Gestaltung des Weltkindertages. Kontakte in diese lokal tätigen Gruppen und zu den dort aktiven Einrichtungen und Organisationen wurden vor allem über die kommunale Sozialraumkoordinatorin hergestellt. Zur Unterstützung des Projekts Bildung(s)gestalten wurde aus diesem Kreis ein Koordinierungskreis einberufen, in dessen Rahmen drei Arbeitsgruppen zu den Bereichen „Kindertageseinrichtung", „Kinder- und Jugendarbeit" und „Grundschule und OGS" entstanden sind. Im Koordinierungskreis wurden außerdem Fortbildungsveranstaltungen, z.B. zum Bildungsbegriff oder zur aktuellen Sinus-Studie, für die Beteiligten durchgeführt. Wichtig waren außerdem eine gemeinsame Bedarfserhebung und die Debatte über die Handlungsziele des Projekts Bildung(s)gestalten (s.o.), mit der auch die Arbeitsschwerpunkte für den Projektzeitraum diskutiert und vereinbart wurden.

Im ersten Interview bezeichnet es die Projektkoordinatorin als einen wichtigen Schritt mit der Debatte um die Handlungsziele und deren Formulierung mehr Klarheit und Sicherheit in die Projektarbeit gebracht zu haben:

> *„Ich habe das Gefühl, dass wir ziemlich aktionistisch letztes Jahr gestartet sind. Wir haben schon viele Beziehungen und Kontakte gehabt und haben schon vieles aufgenommen aus den Sozialraum, was an uns herangetragen worden ist, aber wir hatten noch nicht so wirklich für uns selbst den Sozialraum begrenzt, die Ziele wirklich gefasst. Was ist unser Schwerpunkt? Es war strubblig in der Startphase. (…) Von daher war vieles, was konzeptionell auf den Weg gebracht worden ist und umgesetzt wurde und angestoßen worden ist, auch gut und das war auch richtig im Nachhinein. Aber es fehlte der wirkliche Rahmen dafür, mit einer klaren Zielvorgabe. (…) Das ist jetzt sehr gut, dass quasi durch diese Zielfindungsprozesse, in denen wir jetzt gerade stecken, mit unserer Steuerungsgruppe, dass das jetzt auch nochmal deutlicher wird und dass wir für unser Gesamtprojekt, für die drei Jahre, auch bessere Planungssicherheit bekommen."*

Auch im rückblickenden zweiten Interview weist die Projektkoordinatorin auf die *„strubblige"* Startphase hin und betont noch einmal, *„dass die Bereitschaft und die Neugierde auf dieses Projekt von Anfang an gegeben waren."* Für wichtig hält sie es außerdem, dass die vorhandene Kooperationsbereitschaft schnell in konkrete Projekte eingeflossen ist:

> *„Aus diesen Vernetzungsstrukturen sind richtige Teams entstanden, die an dem Thema weitergearbeitet haben. Und daraus haben sich dann wiederum weitere Projekte entwickelt. Auch Arbeitskreise sind erweitert worden. Was vorher sich vielleicht eher auf den Raum Wattenscheid-Mitte bezog, hat sich ja hinterher auch in den gesamtstädtischen Bereich ausgedehnt. Netzwerk „Häusliche Gewalt", Netzwerk „Alleinerziehende", der Arbeitskreis „Partizipation". Das sind so einige Arbeitskreise, in denen wir ja als Bildung(s)gestalten auch aktiv mitarbeiten und da Impulse gesetzt haben."*

In *Bonn* gab es zu Projektbeginn, im Unterschied zu den anderen Standorten, keine Konzentration auf einen zuvor definierten Sozialraum. Dies hing mit der stadtweiten Ausrichtung des Projektpartners Jugendfarm e.V. zusammen, dessen weitgefächerte Aktivitäten im Bereich der Jugendhilfe sich auf alle Bonner Stadtteile beziehen. Eher sozialraumbezogen arbeitet der zweite Projektpartner, das Caritas-Jugendzentrum „Uns Huus". Mit diesem Partner lag eine Ausrichtung auf die, im Vergleich zur Gesamtstadt, benachteiligten Stadtteile Auerberg und Tannenbusch nahe.

Durch die starken Aktivitäten des Projektpartners Jugendfarm e.V. im OGS-Bereich gab es bereits zu Projektbeginn stadtweite Kooperationen mit Schulen, dem Jugendamt und freien Trägern der Jugendhilfe. Im ersten Interview bezeichnet die Vertreterin der Jugendfarm in der Steue-

rungsgruppe die Vernetzung als fast lückenlos. Nur im Bereich der Sportvereine sowie zum Jugendring und seinen Jugendverbänden sei sie noch ausbaufähig. Zu Projektbeginn sah sie nicht eine weitere Vernetzung als Problem, sondern eher, das Thema „Bildung“ stärker in den Netzwerken zu verankern: „*Kontakt haben wir tatsächlich mit allen und wir treffen uns regelmäßig in den wichtigen Zusammenhängen. Wir sollten das Projekt dazu nutzen, diese Netzwerke auch noch thematisch zu optimieren.“*

Auch eine Mitarbeiterin des kommunalen Jugendamtes kennzeichnet die städtische Jugendarbeit als sehr gut vernetzt:

> „*Wir Jugendpfleger organisieren in den einzelnen Bezirken momentan 17 Stadtteil-Arbeitskreise, in denen sich alle Akteure treffen, die mit Kindern und Jugendliche zusammenarbeiten. Dazu gehören Leiter von Schulen, aus Kindertageseinrichtungen, aus städtischen Jugendzentren oder freier Träger, teilweise auch Menschen aus der Jugendverbandsarbeit.*“

Die lokale Projektkoordinatorin bezeichnet es im ersten Interview als ihre wichtigste Aufgabe, die komplexen Netzwerkstrukturen zu erfassen. Als Externe ohne Vorerfahrungen mit der Bonner Kinder- und Jugendarbeit wurde sie dabei von einer Gestaltungsrunde unterstützt, in der Personen aus dem Umfeld beider Träger beteiligt waren. Das Jugendzentrum „Uns Huus“ ist gut im Stadtteil vernetzt und kooperiert mit verschiedenen sozialraumbezogenen Einrichtungen der Jugendhilfe. Nach einer ersten Recherchephase hat die Koordinatorin schnell begonnen, in verschiedenen Netzwerken aktiv zu werden, bzw. an Kooperationstreffen teilzunehmen. Neben internen, z.T. themenbezogenen, Treffen der beiden örtlichen Projektträger waren dies u.a. der Stadtteiltreff Auerberg, der Arbeitskreis Offene Arbeit Beuel und der Arbeitskreis nach § 78 SGB VIII. Im OGS-Bereich gab es eine Leitungsrunde und eine Konzeptentwicklungsrunde der Einrichtungen der Jugendfarm, an denen sie mitgearbeitet hat. Im weiteren Projektverlauf wurde das Integrationsnetzwerk VivO ein weiterer wichtiger Zusammenschluss, der aktiv mitgestaltet wurde.

Angesichts dieser ausgeprägten Netzwerkstruktur wurde es von der Koordinatorin nicht als sinnvoll angesehen, weitere Strukturen zu schaffen. Im Interview betrachtet sie es eher als ihre Aufgabe, Impulse zu setzen und die, insbesondere auf Partizipation und Freiraum bezogenen, Bildungsinhalte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in die verschiedenen Gruppen und Gremien einzubringen. Auf die Frage, ob sie dabei auf Vorbehalte der Netzwerkpartner stößt, antwortet sie im ersten Gespräch:

> *„Das merke ich schon. Das ist oft schon so diese Projektverdrossenheit, so würde ich das mal nennen. ‚Oh, wieder ein neues Projekt.‘ Das hat niemand direkt so gesagt, das war eher so etwas Unterschwelliges. (…) Ob man den ganzen Erwartungen überhaupt gerecht werden kann, das, finde ich, ist eine ganz heikle Sache.“*

Im weiteren Verlauf des Interviews bezeichnet sie die Netzwerkarbeit als „*größte Herausforderung*“ des Projekts.

Um zusätzlich mehr über das Kooperationsverhalten und die Netzwerke der Bonner Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zu erfahren, wurde ein Dissertationsvorhaben eines freien Mitarbeiters der Jugendfarm zu diesem Thema unterstützt[72].

---

[72] Ergebnisse dieser breit angelegten Untersuchung von Andreas Duckheim: „Befragung von Bonner Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zum Thema Kooperation und Vernetzung im Rahmen der Evaluation des Projekts Bildung(s)gestalten NRW am Standort Bonn“ lagen zu Projektabschluss zwar vor, können aber, da es sich um eine Studie im Rahmen einer Dissertation handelt, derzeit noch nicht öffentlich zugänglich gemacht werden.

Auch am Standort *Gelsenkirchen-Bismarck* beschreiben die Projektbeteiligten die vorhandenen Netzwerkstrukturen zu Beginn des Projekts als relativ gut ausgeprägt. Durch die frühe Entscheidung, das Projekt nur in einem Gelsenkirchener Stadtteil anzusiedeln, war die Auswahl möglicher Kooperationspartner hier geringer als beispielsweise in Bonn. Zudem gab es Vorerfahrungen mit lokalen Netzwerkprozessen. So war im Kontext des Bundesprogramms für Stadtteile mit besonderem Erneuerungsbedarf „Soziale Stadt“ das Netzwerk „Forum 2000“ als ein breiter Zusammenschluss örtlicher Vereine, Einrichtungen und Initiativen entstanden. Auch wenn sich dessen aktuelle Aktivitäten auf das jährliche Sommerfest und den gemeinsamen Weihnachtsmarkt beschränken, waren hier bereits positive Erfahrungen mit sozialraumbezogenen Kooperationen gemacht worden. Wichtiger für die Vernetzungsprozesse im Bildungsbereich waren allerdings die Projektpartner Bauverein Falken Jugend e.V. und das Fritz-Steinhoff-Haus, welche vielfältige Kooperationsbeziehungen, auch mit Schulen, einbringen konnten. Durch die Aktivitäten des Bauvereins im Bereich der Offenen Ganztagsschule, aber auch die Kontakte der Jugendfreizeitstätte zu anderen lokalen Akteuren der Kinder- und Jugendarbeit, sowie im schulischen und politischen Bereich, waren wichtige Verbindungen schon zu Projektbeginn hergestellt. Gute Kontakte zur städtischen Jugendverwaltung waren durch die Mitarbeit einer Projektkoordinatorin und langjährigen Mitarbeiterin des Bauvereins Falkenjugend in den Arbeitsgruppen nach § 78 und § 80 SGB VIII gegeben. *„Also ich mache mir da um den Standort und seine Vernetzung überhaupt keine Sorgen“*, sagt ein Mitglied der Steuerungsgruppe im ersten Interview.

Auch die beiden Projektkoordinatorinnen verweisen im ersten Gespräch auf die guten bestehenden Kooperationsbeziehungen und sehen einen Ausbaubedarf vor allem bei einigen Schulen. Kontakte zu Einrichtungen auf dem Consol-Gelände, einem mit Mitteln der Europäischen Union umgestalteten ehemaligen Zechengelände im Stadtteil, wurde schon zu Projektbeginn aufgenommen, so z.B. zum Consol-Theater, zu einer Musikinitiative und zu einer vom Stadtsportbund betriebenen Trendsportanlage.

Die guten Kooperationsbeziehungen werden von einem Mitarbeit der Jugendverwaltung bestätigt:

> *„Ich denke, dass Kooperations- und Vernetzungsgedanken in den letzten Jahren deutlich zugenommen haben. Wenn ich das jetzt konkret auf den Bereich der Jugendarbeit beziehe, dann habe ich den Eindruck, auch durch unsere kontinuierliche Arbeit in den Sitzungen, dass da mehr zusammen gewachsen ist. Man kennt sich, man vertraut sich, behaupte ich einfach. Ich denke, dass wir es schon ein bisschen geschafft haben, dass die Träger nicht nur darauf gucken ‚Wie viel kriege ich vom Land? Wie viel kriege ich von der Kommune? Der Andere kriegt aber mehr oder so‘, sondern, dass man in gewisser Weise eingesehen hat, das die Mittel endlich und begrenzt sind und nicht erwartet wird, dass die Kommune den Etat jedes Jahr oder jedes zweite Jahr erhöht. Wir versuchen, aus dem was wir haben das Beste zu machen und wir versuchen, eher als Gemeinschaft aufzutreten.“*

Insgesamt boten die vorhandenen Strukturen und das gute Wissen über die Trägerlandschaft aus Sicht aller Befragten gute Voraussetzungen, um Aktivitäten zur Entwicklung einer Bildungslandschaft zu beginnen. Ein Steuerungsgruppenmitglied blickt zu Projektbeginn schon auf sein Ende und sieht mögliche Probleme eher in der Nachhaltigkeit. So sagt er bezogen auf die Erfahrungen mit den Netzwerkprozessen im Projekt „Soziale Stadt“:

> *„Ich glaube, das Problem war ein anderes. So wie sich Politik das immer wünscht, dass nach diesen Projekten irgendwo Selbstläufer entstehen und dass, wenn die hauptamtliche Begleitung nicht mehr stattfindet, sich die Angebote verstetigen und selbstständig weiterlaufen. Das ist so eine Hoffnung oder eine Floskel, die man in Anträge reinschreiben muss, damit die besser bewertet und schneller genehmigt werden. Aber die Wahrscheinlichkeit, dass Menschen bereit sind, in der Woche nochmal 10, 12, 15 oder 20 Stunden zu investieren, um ehrenamtlich für so einen*

> *Verein zuständig zu sein, und dann auch noch für die Vernetzung mit Vereinen, mit denen man vermutlich gar nichts zu tun hat – ja, das halte ich für unrealistisch und schwer.“*

Auch am Standort *Gladbeck* konnte das als Projektpartner ausgewählte Internationale Mädchenzentrum auf eine lange Erfahrung mit Vernetzungsprozessen zurückblicken. Die Mitarbeiterinnen sprechen im ersten Gespräch von einem „*guten Ruf*“ des Mädchenzentrums im Bereich lokaler Vernetzung: „*Es ist eine Institution, die in allen Gremien etabliert ist*.“ Ein Standortvertreter in der Steuerungsgruppe weist darauf hin, dass das Mädchenzentrum vor 30 Jahren aus einer Idee entstanden ist, die dem Gedanken einer Bildungslandschaft nahe kommt. Nachdem man festgestellt hatte, dass die Gruppe türkischstämmiger Mädchen und Frauen an vernetzten Bildungsaktivitäten (Tagungen), die vom Träger in Kooperation mit Schulen und einem Jugendzentrum angeboten wurden, nicht teilnehmen durften, entstand aus dem Gedanken, hier Abhilfe zu schaffen, die Gründungsidee für die Einrichtung. Der Befragte bezeichnet die Vernetzungsidee als Teil seiner Trägerphilosophie und sieht die Gründung des Internationalen Mädchenzentrums als direktes Ergebnis von Vernetzungsprozessen an. Die Mitarbeiterinnen betonen, dass der gute Ruf der Einrichtung ihnen einen Vertrauensvorschuss in Netzwerkprozessen gibt und sehen es als ihre besondere Aufgabe an, Themen der Mädchen- und Frauenarbeit und die besondere Sichtweise ihrer Adressatinnen in bestehende Netzwerke einzubringen.

Zu Projektbeginn wurde eine Recherche zu bestehenden Einrichtungen mit Schwerpunkt auf spezielle Angebote für Mädchen und Frauen betrieben. Diese hat ergeben hat, „*dass die reinen Angebote für Frauen und Mädchen eher übersichtlich sind*“, wobei allerdings vorhandene Angebote für Eltern in erster Linie von Frauen genutzt werden. Neben dem Gladbecker Arbeitskreis „Mädchenarbeit“ und einer Einrichtung für Jungen, gibt es keine möglichen Kooperationspartner, die geschlechtsspezifisch ausgerichtet sind.

Kooperationen vor Projektbeginn gab es schon mit dem Integrationsbüro, mit dem Stadtteilbüro, mit der Werkstatt „Lernendes Gladbeck“ und mit dem aus Mitteln des Programms „Lernen vor Ort“ finanzierten kommunalen Bildungsbüro, welches im Mädchenzentrum ein Beratungsangebot für Frauen und Mütter angeboten hat[73]. Auch im kirchlichen Bereich, zu mehreren Schulen, zu Jugendeinrichtungen und zu örtlichen Migrantenorganisationen bestehen Kontakte. Insgesamt wird die Gladbecker Bildungslandschaft als gut vernetzt beschrieben und auch von politischer Seite wird dem Thema „Bildung“ höchste Priorität eingeräumt. So gibt es ein „Gladbecker Bündnis“, das sich regelmäßig mit Bildungsfragen beschäftigt. Auch zur jährlichen Bildungskonferenz wurden die Vertreterinnen des Mädchenzentrums eingeladen.

Entwicklungsbedarf sehen die Mitarbeiterinnen im ersten Gespräch allenfalls bei den Medienkontakten. Zudem könnten die Kontakte zur Lokalpolitik aus ihrer Sicht ausgeweitet werden.

Insgesamt gesehen fällt bei der Betrachtung der vorhandenen Netzwerke im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit und der Bildung auf, dass im Projekt Bildung(s)gestalten von zwei Ausgangslagen auszugehen war. Während in den Ruhrgebietsstädten auf gut ausgeprägte, zum Teil im Kontext von ausgelaufenen oder aktuellen Fördermaßnahmen und Projekten entstandene, Netzwerke zurückgegriffen werden konnte, waren diese in Bonn und besonders in Bad Salzuflen nicht so stark ausgebildet. Für den Standort Bonn erwies sich die fehlende Entscheidung für einen Sozialraum zu Projektbeginn als zusätzliches Problem.

Die örtlichen Projektpartner reagierten auf diese Unterschiede, indem sie an den Ruhrgebietsstandorten die vorhandenen Netzwerke und (vor allem in Gelsenkirchen und Gladbeck) den gu-

[73] Dieses Angebot ist mit Ende des Programms „Lernen vor Ort“ im Sommer 2014 ausgelaufen.

ten Ruf der beteiligten Einrichtungen nutzten und ihre Arbeitsschwerpunkte auf die Entwicklung von kooperativen Angeboten und Lerngelegenheiten legten. An den beiden anderen Standorten war mehr konzeptionelle Arbeit in die Entwicklung von Netzwerkstrukturen zu investieren, wobei sich auch hier das gemeinsame Arbeiten an konkreten Angeboten als Motor für die Netzwerkbildung erwies.

7.2 Sozialraumbezug

Am Beispiel des Standorts Bonn lässt sich zeigen, wie wichtig der der Sozialraumbezug für die Entwicklung von Bildungsnetzwerken und letztlich von Bildungslandschaften ist. Wie beschrieben, war hier zunächst aufgrund der Trägerkonstellation auf die Konzentration auf einen ausgewählten Sozialraum verzichtet worden. Im Projektverlauf wurde dann deutlich, dass eine Vernetzungsarbeit, die dem Anspruch gleichzeitig konkrete Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche entwickeln zu wollen gerecht werden will, ohne einen solchen Sozialraumbezug nur schwer umzusetzen ist. Dementsprechend spricht die Standortkoordinatorin von einer längeren „*Findungsphase*“ zu Projektbeginn. Auf die Frage, ob man die Räume zu diesem Zeitpunkt hätte stärker definieren sollen, antwortet sie: „*Ich glaube schon. (…) Da hätte man wahrscheinlich effizienter (in Anführungsstrichen) sein können, um noch mehr in den Stadtteilen oder in Straßenzügen vor Ort zu verändern.“* Im weiteren Verlauf der Projektarbeit am Standort Bonn wurde auch hier ein stärkerer Bezug auf kleine Sozialräume angestrebt.

Schwierig zu beantworten ist die Frage, wie groß ein Sozialraum sein sollte, zumal dies von vielen Einflussfaktoren abhängig ist. So spielen vorhandene Einrichtungen, wie Schulen und andere Bildungs- und Freizeiteinrichtungen und deren Einzugsbereich eine wichtige Rolle. Manchmal gibt es natürliche Begrenzungen, wie Bahnlinien, Flüsse oder Straßenzüge, die helfen, einen Sozialraum zu definieren. Genauso wichtig ist aber die Mobilität der Einwohner, die wiederum mit ihrem sozialen Status zusammenhängt. So wächst diese bei Kindern und Jugendlichen mit dem Alter und außerdem mit der Verfügbarkeit über ökonomische Mittel, mit ihren sozialen Kontakten und dem Wissen über vorhandene Möglichkeiten. Sozialraumerkundungen mit Jugendlichen an verschiedenen Standorten haben ergeben, dass sich deren Aktionsradien erheblich unterscheiden können.

Nach ihren Erfahrungen in Bonn rät die Projektkoordinatorin zumindest die räumliche Bezugsgröße für Netzwerktreffen so kleinräumig wie möglich anzulegen:

> *„So ein Stadtteil ist meistens schon zu groß. (…) Also wenn man wirklich lokal was machen möchte, ist es sinnvoll, ganz kleinräumig zu schauen und dann aber alle Beteiligten zusammen zu holen – jeder der will.“*

Sie spricht sich deutlich für kleinräumige aber multiprofessionelle Netzwerke aus, an denen möglichst unterschiedliche Arbeitsfelder beteiligt sind. Daneben könne es spezielle, auf Einrichtungsarten oder Professionen bezogene Netzwerke geben, die räumlich weniger begrenzt agieren und dem fachlichen Austausch oder der strategischen Planung dienen. Zur Entwicklung und Umsetzung von konkreten Angeboten und Lerngelegenheiten für Kinder und Jugendliche sind solche Arbeitsgruppen weniger geeignet.

Die Koordinatorin des Standorts Bochum-Wattenscheid teilt die Erfahrung, dass zur Entwicklung von Bildungslandschaften die Definition möglichst eng umgrenzter Sozialräume wichtig ist. Allerdings sieht sie darin zudem ein Problem für die Kommunen:

> *„Wenn ich mir die Kommunen angucke, die sagen dann (…): ‚Hört mal, wie viele sind das? Das geht doch gar nicht. Wir haben in einer Stadt von zig hunderttausend Einwohnern 40 Sozialräume ausgeguckt und ihr wollt doch jetzt wohl nicht für jeden So-*

> *zialraum so einen Kümmerer und hast du nicht gesehen… Das ist ja schon ein Millionenprojekt.‘ Das, was wir in Wattenscheid als Sozialraum definiert haben, ist ja noch dreimal kleiner.“*

Hier wird deutlich, dass eine möglichst kleinräumige Sozialraumdefinition aus finanziellen Gründen nicht flächendeckend umzusetzen sein wird. Hierzu wäre eine umfassende Umschichtung von Mitteln aus den Bereichen Bildung und Kinder- und Jugendarbeit notwendig, die zunächst nicht realistisch erscheint. Allerdings müsste eine solche Konzeption nicht gleichzeitig im gesamten Stadtgebiet eingesetzt werden. Wo der politische Wille vorhanden ist, benachteiligten Stadtquartieren eine besondere Förderung zukommen zu lassen, könnte sich dieser sozialraumorientierte Ansatz zunächst auf solche Quartiere begrenzen. Das wird auch von der Bonner Koordinatorin so gesehen:

> *„Ich glaube, dass es ein großer Lernprozess für diese Vernetzungsprozesse im Laufe des Projekts war, dass* (…) *man nicht ganz Bonn bearbeiten konnte, sondern eben sich einzelne kleine Räume aussucht und da tätig ist. Und natürlich hätten es andere Stadtteile durchaus auch nötig gehabt bzw. würden sich freuen, wenn sich da noch jemand einbringt.* (…) *Aber das war dann halt einfach nicht möglich.“*

7.3 Erfahrungen aus den Vernetzungsprozessen

Neben der wichtigen Erkenntnis, dass Bildungsnetzwerke „von unten“ möglichst kleinräumig angelegt werden sollten, haben die Projektbeteiligten im Vernetzungsprozess weitere, teilweise unerwartete, Erfahrungen gemacht. Im zweiten Interview beschreiben die Befragten die Entwicklung der örtlichen Netzwerke und der Kooperationsbeziehungen. Dabei bezeichnet es ein Mitglied der Steuerungsgruppe bereits als großen Erfolg, dass es an allen Standorten gelungen ist, vernetzend tätig zu werden. Dies sei angesichts der Unterschiedlichkeit der Standorte nicht selbstverständlich gewesen.

Vor allem die Koordinatorinnen aus Gelsenkirchen-Bismarck und Gladbeck sehen es als wichtige Erfolgsvoraussetzung an, dass ihre Einrichtungen, sowie sie persönlich, bereits über gute Kontakte in den Sozialräumen verfügten und entsprechendes Vertrauen bei wichtigen Projektpartnern genossen. Dies gilt zum Teil auch für Bochum-Wattenscheid, wo die Koordinatorin zwar neu in das Arbeitsfeld einstieg, aber eine gute Vernetzung bis in den politischen Bereich über die dortigen Mitglieder der Steuerungsgruppe gegeben war. Auch an den beiden anderen Standorten bestanden gute Kooperationsbeziehungen der Projektpartner zu anderen Bildungsträgern, aber die Netzwerkstrukturen waren hier zu wenig ausgebildet (Bad Salzuflen) oder zu unübersichtlich (Bonn), um direkt an sie anknüpfen zu können.

Nach weiteren Erfolgsfaktoren im Vernetzungsprozess gefragt, werden (1) das Einbringen zusätzlicher Ressourcen, (2) die Verständigung auf gemeinsame Ziele und Zielgruppen, (3) die Schaffung von Vertrauen und Abbau von Konkurrenzverhältnissen und (4) die konkrete Arbeit an gemeinsamen Projekten und Veranstaltungen genannt.

„Die wichtigsten Voraussetzungen sind die Ressourcen, die zur Verfügung stehen“, sagt ein Mitglied der Steuerungsgruppe im Interview und meint damit die personellen und finanziellen Ressourcen, die durch das Projekt an die Standorte gebracht wurden. Diese bestanden zum einen aus der Arbeitszeit der Koordinatorinnen, die in wesentlichen Teilen für vernetzende Aufgaben eingesetzt werden konnten und zum anderen aus finanziellen Mitteln, die entweder direkt aus Projektmitteln oder indirekt über die Beantragung zusätzlicher Mittel aus dem Kinder- und Jugendförderplan des Landes an die Standorte flossen. Für die Standorte Gelsenkirchen-Bismarck und später auch Bochum-Wattenscheid wurden nicht unerhebliche Mittel der Anneliese-Brost-Stiftung eingeworben, die ausschließlich für konkrete Angebote für Kinder, Jugendliche und Fa-

milien eingesetzt wurden. Am Standort Bad Salzuflen wurden zusätzlich Sparkassenmittel für diesen Zweck akquiriert. Außerdem bestand eine Aufgabe der Koordinatorinnen aller Standorte darin, selbst Anträge auf zusätzliche projektbezogene Fördermittel des Landes zu stellen und die Projektpartner bei solchen Antragsstellungen zu unterstützen. Diese oft zeitraubende Unterstützungsleistung wurde von den Projektpartnern besonders geschätzt.

> *„Durch Bildung(s)gestalten war es natürlich möglich, auch durch die finanziellen Möglichkeiten, die wir da hatten, uns nochmal anders zu profilieren. Also ich sag mal, so eine Spielstadt an einer Förderschule, die hat jetzt beim zweiten Mal für Wirbel gesorgt und für eine gute Lobby. Und das hätten wir aus unseren Jugendzentrumsmitteln so nicht machen können“*,

sagt eine Gelsenkirchener Koordinatorin und eine Koordinatorin aus Bochum-Wattenscheid beschreibt die Türöffnerfunktion so:

> *„Da waren dann ganze schnell viel mehr Partner im Boot. Bis dahin, dass wir eben mit den Stadteilmüttern und den Familienpatinnen auch noch eigene Strukturelemente mit eingebracht haben.* (…) *Da haben uns ganz sicherlich auch das Geld der Brost-Stiftung und die Offenheit, mit der wir es ausgeben dürfen, deutlich geholfen. Weil wir einfach sagen konnten: Was habt ihr auf den Herzen seit ein paar Jahren, was ihr nie hingekriegt habt? Und wir konnten jetzt an dieser Stelle der Partner sein, mit dem das umgesetzt werden kann. Das macht natürlich Türen auf.“*

Eine Mitarbeiterin aus Bad Salzuflen sieht andere positive Effekte auf den Vernetzungsprozess:

> *„Eine zeitliche Ressource anzubieten, um übergreifend Sachen zu erledigen, ist, glaub ich, ein Pfund, mit dem man jemanden überzeugen kann. Ich glaube auch, dass das Jugendamt der Stadt Bad Salzuflen einen großen Wert von dem AGOT-Projekt Bildung(s)gestalten hatte und insbesondere bei dieser Arbeitsgruppe ‚Neuordnung‘ eine große zeitliche Ressource da hineingeflossen ist. Wo man vielleicht in eigenen Reihen die Fachkompetenz in Verbindung mit der zeitlichen Ressource dann so nicht gehabt hätte. Und wir Träger, durch die Drittmittel, die akquiriert worden sind, auch im Rahmen der zeitlichen Ressource einfach auch Projekte in unseren Einrichtungen machen konnten, mit Referenten, für die sonst schlichtweg kein Geld da gewesen wäre.“*

Wie oben bereits beschrieben, spielte die Entwicklung gemeinsamer Handlungsziele eine weitere wichtige Rolle für die Vernetzungsprozesse.

> *„Also das Netzwerk muss ja ein bestimmtes Ziel verfolgen und muss auch einen bestimmten Inhalt haben. Sodass die Leute das Gefühl haben, entweder gewinne ich da neue Informationen oder ich finde Projektpartner dadurch oder Partner für irgendetwas anderes. Also es muss halt inhaltlich schon gefüllt sein, sonst kann das auch zerreißen, das Netzwerk“*,

sagt dazu eine Koordinatorin. Vor allem die Erkenntnis, dass es bei allen – schulischen wie außerschulischen – Bildungsangeboten in den Sozialräumen immer um die gleichen Kinder und Jugendlichen und ihre Familien geht, und es gemeinsames Ziel sein muss, *„das Bestmögliche für Kinder- und Jugendliche rauszuholen“*, wie es ein Steuerungsgruppenmitglied beschreibt, war in den Netzwerken handlungsleitend.

> *„Wenn es in der Perspektive in erster Linie um die Adressaten, um den Adressatenkreis, mit dem wir uns beschäftigen oder mit dem wir zusammenarbeiten wollen, geht, dann kann man nur gewinnen“*,

sagt die Wattenscheider Koordinatorin zu dieser Zielgruppenorientierung. Wie solche Synergien durch eine Bündelung verschiedener Angebote erreicht werden können, beschreibt ihre Gladbecker Kollegin:

> *„Wir haben in ganz unterschiedlichen Bereichen immer mit den gleichen Kindern und Jugendlichen zu tun. Es ist in Gladbeck so, dass wir mit der Stadtbücherei, mit dem Bildungsbüro und mit Sportvereinen Sachen zusammen gemacht haben, wo jeder seine Fähigkeiten einbringen konnte. Wir haben keine Bibliothek im Mädchenzentrum und das ist auch nicht sinnvoll. Da sind auch keine Übungsleiter für Sportvereine. Und wenn dann die Mädels plötzlich mit dem Mädchenfußball anfangen, dann ist das eben durch so einen Zusammenklang verschiedener Organisationen möglich geworden.“*

> *„Also letztendlich geht es ja um die Schaffung von mehr Möglichkeiten. Also ich denke mal, ein Träger alleine ist immer begrenzt in seinen Möglichkeiten, in seinem Wirkungsradius, mit seiner Zielgruppe. Und zwei Träger bringen dann einfach mehr Perspektiven, eine weitere Zielgruppe, anderen Stadtteile etc. Insofern ist das das große Plus für die Kinder. Und das verstehe ich einfach auch unter einer Bildungslandschaft“*,

ergänzt ein anderes Mitglied der Steuerungsgruppe.

Um den oben angesprochenen *„Zusammenklang verschiedener Organisationen“* zu erzeugen, war nach Aussagen der Koordinatorinnen viel Beziehungsarbeit zu leisten. An dieser Stelle bezieht sich der Netzwerkprozess weniger auf die strukturelle Ebene, auf welcher Debatten um Zielsetzungen und Ressourcen geführt werden, sondern auf die persönliche Ebene. Netzwerkpartner sind immer konkrete Personen mit ihren speziellen Fähigkeiten und Kompetenzen, ihren Erfahrungen, Animositäten und Vorurteilen oder ihrem Konkurrenzverhalten. Bei der Kontaktaufnahme spielt sicherlich die Vorerfahrung potenzieller Netzwerkpartner mit vorausgegangenen Kooperationen eine Rolle, aber auch der Bekanntheitsgrad der Koordinatorinnen im Sozialraum. Als eine Möglichkeit des Kennenlernens und der Vertrauensbildung wird die Netzwerkrecherche (s.o.) zu Projektbeginn beschrieben. Neben der Erhebung von Angeboten und Bedarfen war dies für die Koordinatorinnen *„ein erster wichtiger Schritt“*, um Kontakt zu den beteiligten Personen herzustellen und die Bereitschaft zur Zusammenarbeit zu erfragen. In laufenden Vernetzungsprozessen war dann ihre Kompetenz gefragt, ein gutes Kooperationsklima zu schaffen:

> *„Also wenn dann ein Ungleichgewicht entsteht und die Leute das Gefühl haben, dass es Hierarchien gibt oder Machtverhältnisse, dann kann so ein Netzwerk auch kaputt gehen. Also das ist halt das Risiko“*,

sagt eine Koordinatorin und ein Mitglied der Steuerungsgruppe:

> *„Also die Institutionen vernetzen sich dann gut, wenn sich die Akteure gegenseitig schätzen lernen und wirklich auch eine berufliche Zusammenarbeit entwickeln. Wir haben ein gemeinsames Verständnis entwickelt und damit schaffen wir tolle Synergien, die dann für die Kinder Vorteile bringen. Aber es sind die Personen. Die müssen Spaß an der Zusammenarbeit entwickeln und dann läuft das auch.“*

Zum guten Arbeitsklima gehören zudem klare und transparente Strukturen und Verständnis für die Handlungsbeschränkungen, die einzelnen Beteiligten durch die Rollen, die sie in ihren Organisationen spielen, auferlegt sind.

> *„Wenn eine hauptamtliche Kraft in einer Einrichtung sagt: ‚Ich sehe da was, das könnte eine Perspektive sein´, dann ist es immer davon abhängig, wie frei er auch in seiner Trägerstruktur ist, sowas umzusetzen und auch verbindlich zu irgendwas ‚Ja‘ zu sagen und spontan zu sein. Und auch vielleicht Geld umzuschichten und mal ein Angebot sausen zu lassen, damit man Ressourcen umschichten kann. Oder ob das nicht so ist. Und ob sowas mitgetragen wird.* (…) *Das kann man den Leuten aber nicht zur Last legen.* (…) *Dass sie natürlich ein bisschen querdenken dürfen, hilft unheimlich. Und dass sie auch mal über den eigenen Schatten springen, das haben wir bei einen Kollegen aus einer Offenen Einrichtung auch sehr plastisch erleben dürfen, positiv erleben dürfen“*,

beschreibt ein Mitglied der Steuerungsgruppe solche Prozesse auf der personalen Ebene, die, auch in ihrem befreienden Charakter, nicht ungewöhnlich zu sein scheinen. Darauf, dass in den Netzwerken mit Konkurrenzsituationen zu rechnen ist, wird in mehreren Interviews hingewiesen. Sich mit seiner Arbeit auf die gleichen Zielgruppen eines Sozialraums zu beziehen, bedeutet mit den Angeboten um diese zu konkurrieren. Es kann zudem bedeuten, in Konkurrenz um die zur Finanzierung dieser Angebote notwendigen Finanzmittel eintreten zu müssen. Gerade in Zeiten knapper Haushalte müssen die Träger zur Sicherung von Personalstellen hier ihre Eigeninteressen waren. Auf ihre vermittelnde Rolle weist eine Koordinatorin hin:

> *„Aber innerhalb dieser multiprofessionellen Teams, gibt es Konkurrenzverhalten, definitiv. Das muss man einfach zur Kenntnis nehmen. Und da ist es vielleicht eine neutrale Ebene, die wir dann versuchen einzunehmen, um Konkurrenzverhalten rauszunehmen. Oder auch darstellen, dass das eine Bereicherung oder eine Win-Win-Geschichte für alle Seiten sein muss und kann. (…) Da muss man auch einfach mal die Perspektive wechseln, dass das in die andere Richtung gesteuert werden kann. Und ich denke, da sind neutrale Koordinatoren oder Mitarbeiter in diesem Netzwerk von Vorteil."*

Der zentrale Projektkoordinator bezeichnet es sogar als in der Verantwortung der Träger liegend, kooperativ zu denken:

> *„Es wird immer Konkurrenzen geben unter diesen Trägern. Aber als Akteure, finde ich, müssen sie sich sowieso noch mehr im Sozialraum einmischen und auch mit anderen einmischen.* (…) *Das kann man von denen erwarten."*

Wichtigstes Mittel zu Stärkung der Projektstrukturen sowie zum gegenseitigen Vertrauensaufbau, war das gemeinsame Handeln an konkreten Angeboten und Projekten (s.u.). Im Prozess der gemeinsamen Planung und Durchführung lernen die Projektpartner sich persönlich besser kennen, erfahren aber auch mehr über die Ressourcen und Strukturen der Partnerorganisationen. Die Koordinatorin des Standorts Bad Salzuflen bringt alle Vorteile des gemeinsamen Handelns auf den Punkt:

> *„Also am Standort Bad Salzuflen war es ja dieses Move-Projekt[74], wo tatsächlich alle, von der Planung bis zur Durchführung, dann zum Schluss nochmal über das Auswertungsgespräch, alle gemeinsam dran gearbeitet haben. Das hat total viel gebracht. Also weil man da auch gemerkt hat, dass die Leute durch diese konkreten Projekte dann einfach auch Erfahrungen miteinander gemacht und gemerkt haben, was sie an den anderen haben. Auch menschlich. Man weiß einfach, wer der Gegenüber ist, wen man anrufen kann, wen man dann tatsächlich an der Strippe hat. Die Wege werden kürzer dadurch. Und man merkt, dass gar nichts Schlimmes passiert. Im Gegenteil, man profitiert eigentlich davon, dass jemand anderes noch mit im Boot ist und kann vielleicht auch so ein bisschen Verantwortung abgeben."*

Aussagen wie diese finden sich auch an den anderen Standorten Sie lassen vermuten, dass sich die Qualität der Netzwerke, die am gemeinsamen Ressourceneinsatz, verbindlichen Zielvereinbarungen, guten persönlichen Beziehungen und reflektiertem Konkurrenzverhalten festzumachen wäre, erst dann zeigt, wenn sie in konkretes Handeln einfließt.

Neben der gemeinsamen Arbeit an Angeboten für Kinder und Jugendliche spielen Fachveranstaltungen eine wichtige Rolle in Vernetzungsprozessen. Dies können sowohl Veranstaltungen zur gemeinsamen Fortbildung als auch zur Präsentation der Arbeit sein. Insbesondere kleineren Trägern fehlen häufig die zeitlichen und finanziellen Mittel für die Fortbildung ihrer Mitarbeiter/-innen. Hier können sozialraumbezogene Fachveranstaltungen, die idealerweise gemeinsam geplant

[74] Auf das Move-Projekt, wie auch auf alle anderen in diesem Kapitel genannten und im Projekt entwickelten Angebote und Lerngelegenheiten wird im Kapitel 8 ausführlicher eingegangen.

werden, eine gute Alternative sein. So hat eine Veranstaltungsreihe zu Themen wie geschlechtergerechte Bildung oder interkultureller Kompetenz am Standort Gladbeck gezeigt, dass ein solches, multiprofessionell ausgerichtetes Angebot das Netzwerk stärken und Impulse für die Arbeit vor Ort geben kann. Auch gemeinsame Aktionen im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit können die Funktion der Stärkung von Netzwerken haben, wie dieses Beispiel aus Bad Salzuflen zeigt:

> *„Ich denke, ganz erheblicher Profit war für uns alle, dass wir uns mal zusammengerauft haben und uns gemeinsam präsentierten im Rahmen von Öffentlichkeitsarbeit bei Veranstaltungen, die zentral in Bad Salzuflen stattfinden. Wo sich immer alle sozialen Einrichtungen präsentieren. Und nicht der eine dort steht und der andere da steht und der nächste wieder an der nächste Ecke. Sondern wir erkannt haben, dass es für die Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen und Familien dienlich ist, wenn man dort gemeinsam steht und sich als Team der Offenen Kinder- Jugendarbeit in Bad Salzuflen präsentiert."*

7.4 Kooperationspartner

Freie Träger

Wichtige Kooperationspartner in den lokalen Netzwerken waren in erster Linie freie Träger[75], mit denen die am Projekt Bildung(s)gestalten beteiligten Partnerorganisationen z.T. auch schon in der Vergangenheit zusammengearbeitet hatten. Allerdings zeigte sich, dass mit den zusätzlichen zeitlichen Ressourcen der Koordinatorinnen auch neue Partner angesprochen werden konnten. Dies betrifft vor allem kleinere Anbieter aus dem kirchlichen Bereich oder aus Feldern jenseits der klassischen Jugendarbeit, wie Musikschulen, Volkshochschulen, Bibliotheken etc. Ein Mitglied der Steuerungsgruppe weist darauf hin, dass diese neuen Kontakte die lokale Zusammenarbeit nachhaltig verbessern können:

> *„Das sind diese kleinen Kirchengemeinden speziell. Es gab dann ja auch gute Kontakte zu nicht klassischen Trägern der Jugendarbeit, die die Zielgruppe auf dem Schirm haben. Also Musikschule, Volkshochschule, Stadtbücherei.* (…) *Da denke ich mal, dass da auch in Zukunft in der Zusammenarbeit ein bisschen was entwickelt werden kann. Und das sind eigentlich auch Ressourcen, die man leicht vor Ort nutzen kann. Die sind da, die haben die gleiche Zielgruppe, haben auch einen ganz klaren Bildungsauftrag. Und da kann man, denke ich, mit dem informellen Ansatz der Jugendarbeit gegenseitig eine Bereicherung sein. Weil man einfach da ein bisschen Leben reinbringt und vielleicht Zielgruppen heranführen kann, die normalerweise, wenn es die Eltern nicht tun, da nie landen."*

Kooperiert wurde des Weiteren mit *Migrantenorganisationen*, wobei es hier zum Teil schon zu Projektbeginn gute Kontakte gab. Wo dies nicht der Fall war, berichten einige Koordinatorinnen, dass der Aufbau von Beziehungen in diesem Bereich zeitintensiv ist und dann funktioniert, wenn sukzessive eine Vertrauensbasis geschaffen wird. So sagt eine Koordinatorin aus Gelsenkirchen:

> *„Also manchmal mit den Projekten hat es dann nicht ganz so gut hingehauen, aber man kennt sich halt jetzt. Man weiß, wer wer ist und man weiß jetzt auch, wenn man in naher Zukunft weiterhin Projekte machen möchte – sei es jetzt hier vom Haus aus oder von anderen Akteuren hier im Stadtteil – man weiß halt jetzt genau, wer jetzt hier der Ansprechpartner ist. Man kennt sich einfach. Man lädt sich gegenseitig zu Festen ein, also das ist schon ganz gut. Also ich glaub, da ist eine Beziehung aufgebaut worden, die es halt vorher vielleicht nicht so gegeben hat."*

ine andere Koordinatorin weist darauf hin, dass es auch in der Arbeit mit Migrantenorganisationen von großer Bedeutung ist, die Kooperationsbeziehungen auf die persönliche Ebene auszu-

[75] Etwa 70 Prozent aller umgesetzten Einzelangebote fanden in Kooperation mit freien Trägern statt.

weiten. So ist es an ihrem Standort Bochum-Wattenscheid gelungen, Frauen unterschiedlichster Herkunft zu einem regelmäßigen Fest („Ladies Night“) zusammenzubringen und dadurch die lokalen Vernetzungsstrukturen zu stärken.

Exkurs: Zusammenarbeit mit freiwillig engagierten Personen in Vernetzungsprozessen

Die Zusammenarbeit, insbesondere mit kleineren freien Trägern, führt unweigerlich dazu, dass auf Seiten der Kooperationspartner Personen involviert sind, die ihre Tätigkeit freiwillig und unbezahlt ausführen. Über hauptberufliche Mitarbeiter/-innen verfügen im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit in der Regel nur die größeren Organisationen und Einrichtungen. Ehrenamtlich/freiwillige Mitarbeiter/-innen gehen häufig einer Berufstätigkeit nach oder sind als Schüler/-innen bzw. Studierende zeitlich eingebunden und können sich aus diesem Grund nicht zu jeder Zeit an Veranstaltungen oder Angeboten beteiligen. Dies betrifft insbesondere Termine zu den üblichen Arbeits- und Schulzeiten, was ihre Einbindung in Kooperationsvorhaben im schulischen Bereich zusätzlich erschwert. Außerdem wählen Freiwillige ihre Tätigkeit in der Regel selbstbestimmt und gezielt aus und lassen sich nicht mit arbeitsrechtlichen Mitteln steuern. Die zu vermutende Verdichtung von Arbeits- und Ausbildungszeiten und die gewisse Eigenwilligkeit der freiwillig Tätigen könnten dazu führen, dass sich die Zusammenarbeit mit dieser Gruppe schwieriger gestaltet hat, als mit Hauptberuflichen. Um dieser Annahme nachzugehen, wurde in den Interviews der zweiten Erhebungsrunde gefragt, ob es Unterschiede in der Zusammenarbeit mit Freiwilligen und Hauptberuflichen gibt.

In den Gesprächen wurde zwar bestätigt, dass es schwieriger ist, mit Freiwilligen (regelmäßige) Termine zu vereinbaren als mit Hauptberuflichen aber insgesamt scheint hier die Zusammenarbeit funktioniert zu haben und die Koordinatorinnen berichten eher von positiven Erfahrungen. Über Probleme bei der Kontaktaufnahme zu Sportvereinen sagt eine Koordinatorin:

> *„Ich glaube, dass es bei denen schwierig ist, die keine hauptamtliche Struktur haben. Also wir sind halt an die Sportvereine über den Stadtsportbund, über die hauptamtliche Person oder eben da, wo man auch Leute kennt, rangekommen. Aber dass jetzt ein Sportverein mit uns irgendwie Kontakt aufgenommen hätte oder wir mit ihm, der rein ehrenamtlich betrieben ist oder nicht so viel mit dem Stadtsportbund zu tun hat, das war jetzt weniger. Ich glaube, dass das aber ein Ressourcenproblem ist, also dass die Vereine da vielleicht keine Zeit für haben“*

Interessanterweise werden, neben solchen ressourcenbedingten Problemen, in den Gesprächen eher die Vorteile einer Kooperation mit Freiwilligen hervorgehoben. Nach entsprechenden Erfahrungen gefragt, sagt eine Koordinatorin:

> *„Es gibt den grundsätzlichen Unterschied: Hauptberufliche sind weniger flexibel gewesen. Also weil sie zwar feste Arbeitszeit haben und das sozusagen auch auf dem Schirm haben, Kooperation anzustoßen und miteinander zu arbeiten. Aber sie sind eben doch auch sehr gebunden und erstmal noch anderen Leuten gegenüber verpflichtet. Und die Ehrenamtlichen sind spontaner, flexibler, konnten uns ganz unbürokratisch auch unter die Arme greifen. Oder sie haben sehr vieles auch in Selbstorganisation versucht zu regeln und umzusetzen. Und das ist ja eigentlich auch das, was mit dem Projekt zum Thema Bildungslandschaft von uns angestoßen werden sollte. (…) Zu der Vernetzungsarbeit gehört das auch dazu. Sie lebt davon, dass Menschen sich ehrenamtlich beteiligen und da auch Lust zu haben. Auch ihre eigenen Ressourcen mit einzubringen und auch vielleicht in der Hinsicht so eine Art Vorbild zu sein für eine aktive Gestaltung im Raum“*

Eine andere Koordinatorin verweist auf das eigene Interesse, dass Freiwillige in Ihre Arbeit mitbringen und Vorteile, die sie selbst daraus ziehen können:

> *„Diejenigen, die sich ehrenamtlich beteiligt haben, haben das aus dem Anlass gemacht, weil sie selber diesen Raum auch beleben wollen und selber auch davon profitieren. Wohingegen jemand, der das hauptberuflich macht, versucht, ein Ergebnis zu erzielen, das für die Allgemeinheit gut ist. Ohne vielleicht persönliche Aspekte da mit einfließen zu lassen"*

Hier werden Flexibilität, Spontanität, Selbstbestimmung, Selbstorganisation und Eigeninteresse als Vorteile freiwilligen Handelns gegenüber dem beruflichen Handeln angesprochen. Insbesondere der Verweis auf das selbstorganisierte Tun, welches immer auch als Selbstbildungsprozess verstanden werden kann, zeigt, wie bedeutsam die Beteiligung von Freiwilligen in Bildungslandschaften ist, wenn die Bedeutung informeller Lernprozesse und Lernkontexte ernst genommen wird. Auch mögliche terminliche Probleme sind nach Aussagen der Koordinatorinnen zu bewältigen, wenn man die besonderen Ansprüche und Möglichkeiten Freiwilliger bei den Planungen berücksichtigt und dies offen mit allen Beteiligten kommuniziert. Ansonsten wird auch hier auf die Fähigkeit zur Selbstorganisation vertraut:

> *„Wir haben ja diese Kindertafel hier ins Leben gerufen und da arbeiten wir ja auch mit Ehrenamtlern zusammen und das hat super funktioniert. Also das ist mittlerweile eine Art Uhrwerk geworden. Man trifft sich natürlich mal zu Reflexionsbesprechungen, aber im Grunde ist das wirklich ein eigenes Uhrwerk geworden. Wenn eine mal nicht kann, dann ruft die automatisch eine andere Mutter an die dann quasi das Essen für den Tag übernimmt. (…) Also ganz eigenständig, selbstständig wurde das gemacht. Wenn es mal was gab, das vielleicht nicht so gut gelaufen ist, dann hat man einen Gesprächstermin organisiert und dann konnten die Sachen aus der Welt geräumt werden. Also eigentlich alles super"*

Auch wenn mit diesen wenigen Aussagen zum Thema die empirische Basis zu klein für generelle Aussagen ist, entsteht die Vermutung, dass die Probleme bei der Einbindung von Freiwilligen in Bildungsstrukturen kleiner sind als zunächst vermutet. Hier sind vor allem die Hauptberuflichen gefragt, auf die Möglichkeiten und die Motive der Freiwilligen zu reagieren und diese in ihre Planungen einzubeziehen. Vielleicht sind es weniger die Voraussetzungen der Freiwilligen, die Kooperationen verhindern, sondern eher die Vorbehalte von Hauptberuflichen, die bevorzugen, mit Personen des gleichen beruflichen Status zusammenzuarbeiten. Eine Koordinatorin beschreibt den Mehraufwand, der aus der Zusammenarbeit mit freiwillig Engagierten entsteht, so:

> *„Ehrenamtliche muss man, glaube ich, nochmal anders anpacken, wenn man zusammenarbeitet. Wissen wo die Motivation liegt, warum sie das ehrenamtlich machen und dann kann man wunderbar zusammenarbeiten bzw. da ja auch dann entsprechend Erwartungen formulieren. Sonst finde ich es immer schwierig. Was kann man erwarten von den Ehrenamtlichen? Finde ich als Kooperationspartner immer schwer. Bei Hauptamtlichen ist das ihr Job. Da kann ich sagen: ‚Das und das, darum geht es.' Bei Ehrenamtlichen finde ich es … Ja, wo ist genau die Schwelle des Zuviel oder Zuwenig?"*

Schule

Für die Bewertung des Gesamtprojekts ist die Rolle der Schulen in den lokalen Netzwerkprozessen von besonderem Interesse. Hier stellte sich die Frage, ob auch in kooperationsorientierten, nicht-schulzentrierten Bildungsnetzwerken (vgl. Stolz 2009) Schulen angemessen beteiligt werden können. Der Blick auf die im Gesamtprojekt umgesetzten Angebote und Lerngelegenheiten zeigt, dass dies zumindest quantitativ der Fall ist: Etwa 30 Prozent aller Angebote wurde in Kooperation mit Schulen umgesetzt (vgl. Kap. 9.). Dies weist auf deren angemessene Beteiligung (auch in den Netzwerken) hin, ohne dass die Schule dabei im Mittelpunkt der Aktivitäten gestanden hat. Bei näherer Betrachtung ergibt sich ein heterogenes Bild. So beschreiben die Koordinatorinnen der Ruhrgebietsstädte die Zusammenarbeit positiver, als die der anderen beiden Standorte. Dies hängt z.T. mit gewachsenen Kooperationsstrukturen im OGS-Bereich zusammen und

zudem mit dem wachsenden Druck, dem Schulen in schwierigen Sozialräumen ausgesetzt sind. Hierfür spricht auch die Beobachtung, dass Förderschulen offener für Kooperationen sind und diese stärker als Unterstützung empfinden, als dies bei weiterführenden Schulen, insbesondere Gymnasien, der Fall ist. Vor allem am Standort Gelsenkirchen berichten die Koordinatorinnen von positiven, gleichberechtigten Beziehungen. So gibt es neben Einzelaktivitäten (wie der dem Projekt „Spielstadt" an einer Förderschule[76]) auch längerfristige Kooperationen, wie z.B. ein Sozialkompetenz-Training. Hierbei handelt es sich um ein klassisches, schulunterstützendes Angebot, dass dazu beträgt, die speziellen Möglichkeiten der Kinder- und Jugendarbeit deutlich zu machen und ihr öffentliches Bild zu verändern. So sagt eine Standortkoordinatorin:

> *„Negative Äußerungen oder irgendetwas, wo man jetzt gedacht haben könnte, die denken, wir sind jetzt hier die Spaßmacher und eigentlich kickern wir ja nur, das gab es eigentlich nicht. Eher ganz im Gegenteil. Eher waren die wirklich froh und zufrieden, dass wir da sind und waren dankbar und haben alles auch wirklich aufgesaugt, was wir denen sagen. Also wie gesagt, auch diese SKT-Seminare, die wir auch schon von Beginn des Projekts immer gemacht haben, das hat immer super geklappt. In den Reflexionsrunden haben uns die Lehrer auch immer gesagt, wie dankbar sie sind, dass wir sowas anbieten und dass es sowas öfters geben muss und dass soziale Arbeit stärker in Schulen integriert werden müsste."*

Ähnliche Erfahrungen wurden in Bochum-Wattenscheid gemacht, wo Familienseminare mit Schüler/-innen dreier Schulen und deren Familien durchgeführt wurden.

Eine wichtige Rolle beim Aufbau dieser Kooperationsbeziehungen spielten die Schulsozialarbeiter/-innen. *„Zu denen habe ich einen sehr guten Draht entwickelt. Und über diese Schiene ist nochmal ein neues multiprofessionelles Team am Standort Schule entstanden",* sagt eine Koordinatorin hierzu und verweist damit auf die Bedeutung persönlicher Beziehungen. Diese werden an den anderen Standorten teilweise als schwierig zu entwickeln beschrieben. Insbesondere Schulleiter/-innen weiterführender Schulen scheinen oft nicht die zeitlichen Ressourcen oder zu wenig Kenntnisse über die Arbeitsweisen der Kinder- und Jugendarbeit zu haben, um intensive Kooperationen zu pflegen. Die Gladbecker Koordinatorin zieht daraus den Schluss, dass es wichtig ist, die richtige Ansprechperson zu finden:

> *„Ich hab wohl erlebt, dass Schulleiter sich teilweise rausziehen, weil sie einfach sagen, die Kapazität ist nicht da. Und ich da gucken musste, wen hab ich denn als starke Person oder als Mittler an der Schule? (…) Das hab ich z.B. an der Realschule erlebt, dass ich dann einfach eine Lehrerin, die in der Planungsgruppe drin ist, einfach als viel stärkere Akteurin empfunden habe, als den Schulleiter selbst. Und wo ich dann gemerkt habe, dass das eher der Zugang ist. Der Zugang war nicht immer die Schulleitung."*

Die Koordinatorin des Standorts Bad Salzuflen berichtet, wie schwierig es trotzdem sein kann, Zugänge zu bekommen und dass trotz der zusätzlichen Ressourcen die Kooperationsbemühungen nicht in allen Fällen gefruchtet haben:

> *„Also das heißt, nur ein Angebot zu machen ist absolut nicht ausreichend. Also man muss dann wirklich schon mit viel mehr Vorarbeit dahin kommen oder das Glück haben, dass man auf einen total engagierten Schulleiter trifft. Wir hätten beinahe auch in Kooperation mit der OGS an verschiedenen Standorten so ein Sprachförderprojekt durchgeführt. Da haben auch alle Schulen und auch die OGS und Träger gesagt: ‚Das wollen wir gerne machen.' Aber es ist dann daran gescheitert, dass wir niemanden gefunden haben, der es durchführen konnte. Also das heißt, Sekundarschulen und insbesondere Gymnasien, da ist es einfach echt ganz schwer ran zu kommen. Aber vielleicht hätte man da noch mehr Vehemenz zeigen müssen."*

[76] Vgl. Kap. 9 oder auch http://dokumentation.bildungsgestalten.de/portfolio/spielstadt-2014/

Der Zugang zu den Schulen wurde in erster Linie über konkrete Angebote geschaffen, wobei es leichter war, die Schulen von schulunterstützenden Angeboten, wie Arbeitsgemeinschaften im Rahmen der OGS, Hausaufgabenhilfen oder Sozialkompetenztrainings zu überzeugen, als von Angeboten der klassischen Kinder- und Jugendarbeit, wie die Spielstadt (Gelsenkirchen) oder ein Ferienprogramm auf dem Schulhof (Bonn). Dabei sind die Qualität der Angebote und die investierte Vorarbeit der außerschulischen Partner von zentraler Bedeutung. In allen Fällen ging die Initiative zur Zusammenarbeit vom Projekt Bildung(s)gestalten aus. Projekte, bei denen bereits in die Entwicklungsphase schulische Ressourcen (abgesehen von der Schulsozialarbeit) einflossen, werden nicht beschrieben.

Ein anderer Zugang zu den Schulen ergab sich über Schüler/-innenbefragungen, wie sie an den Standorten Bad Salzuflen, Bonn und Gladbeck umgesetzt wurden. Hier gab es die Bereitschaft zur Umsetzung der Befragungen und es wurden den Trägern außerdem Möglichkeiten eröffnet, an den Schulen über ihre Arbeit zu informieren. So gab es beispielsweise in Bad Salzuflen einen „Schnuppertag“ an dem sich verschiedene Träger im Rahmen eines Marktes der Möglichkeiten an einem Schulzentrum vorstellen konnten. Weitergehende Kooperationen erwiesen sich an diesen Schulen als schwierig. Die Bonner Koordinatorin begründet das so:

> *„Aber sonst sind Schulen einfach auch völlig überlastet, also definitiv. Die Überlastung spürt man ganz klar. So viele Ansprüche, die da kommen und da ist jedes weitere Projekt, glaube ich, wirklich schwierig. Oder Befragungen, wo ein Schuleiter mir erzählt hat, in einer Woche mindestens drei Anfragen für irgendwelche Befragungen zu haben.“*

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Kooperation mit Schule funktionieren kann, wenn es den außerschulischen Partnern gelingt, dort interessierte Ansprechpartner zu finden und mit gut vorbereiteten und bedarfsorientierten Angeboten auf die Schulen zuzugehen. Von einer auf Gegenseitigkeit beruhenden Netzwerkarbeit kann hier aber meistens nicht gesprochen werden. Hierzu sind die Fälle zu selten, in denen Schule aktiv auf die lokalen Netzwerke zugeht und sich darüber hinaus gleichberechtigt in multiprofessionellen Netzwerken an der Entwicklung von Angeboten beteiligt. Es scheint der Schule auch bei gutem Willen strukturell nur schwer möglich zu sein, von der reinen Empfängerposition in eine Austauschbeziehung auf Gegenseitigkeit zu treten.

Jugendamt

Ähnlich heterogen, wie die Aussagen der Projektbeteiligten zur Kooperation mit der Schule, sind die zur Kooperation mit dem Jugendamt. Auch hier scheint es, vordergründig gesehen, stark von Personen abzuhängen, ob und in welcher Qualität kooperiert wurde. Allerdings darf vermutet werden, dass hintergründig die in der kommunalen Politik und Verwaltung gepflegte Sicht auf Bildung und Jugendarbeit und die Bedeutung von Governance-Prozessen eine wichtigere Rolle spielen[77]. Wenn die Koordinatorinnen einerseits von einer *„großen Wertschätzung seitens des Jugendamtes“ und* sehr gut verlaufenden Kooperationen und andererseits von schleppend verlaufenden Prozessen und z.T. von Konkurrenzverhalten berichten, dann spiegelt dies auch die z.T. widersprüchliche Rolle der kommunalen Mitarbeiter/-innen in Prozessen kommunaler Veränderung. Eine Koordinatorin beschreibt die Probleme, die ihre Kommune aus ihrer Sicht mit dem Projekt hatte so:

> *„Ich glaube die Steuerungsfrage ist für eine Kommune immer eine ganz wichtige. Das heißt, wenn so ein Projekt in so eine Stadt kommt und ja auch den Kontakt zur Kommune letztendlich sucht und Öffentlichkeitsarbeit macht und eben in gewisser Weise Aufmerksamkeit erregt, sind die natürlich daran interessiert, zu gucken, was*

[77] Vgl. hierzu auch Kapitel 2.

> *die jetzt da machen. Wirbeln die jetzt da alles durcheinander? Können wir das irgendwie steuern? Wie auch immer.* (…) *Sie hatten halt immer das Gefühl, dass sie irgendwie eine Chefposition haben. Das war nicht wirklich eine Kommunikation auf Augenhöhe.“*

Wie hier deutlich wird, ist das Projekt Bildung(s)gestalten auch als eine Intervention von außen aufzufassen, mit der zwar willkommene Ressourcen in die Sozialräume der Kommunen eingebracht wurden, die aber außerdem mit dem Anspruch einer veränderten Bildungs- und Jugendarbeitslandschaft und damit verbundenen konkreten Anforderungen an die Kommunen auftrat. Aus diesem Spannungsfeld konnten sich, immer vor dem Hintergrund kommunaler Vorerfahrungen und Einstellungen zu Governance-Prozessen, für einzelne kommunale Akteure unterschiedliche Reaktions- und Handlungsweisen ergeben.

Insgesamt gesehen wurden die Projektmitarbeiter/-innen an allen Standorten dabei unterstützt, sich in den Jugendhilfeausschüssen vorzustellen und es gab an allen Standorten Einzelprojekte und -angebote (Fachtage, Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche, Jugendforen), die gemeinsam mit Jugendämtern, bzw. deren Einrichtungen, umgesetzt wurden. Außerdem gab es überall Beteiligungen von Mitarbeiter/-innen der Jugendverwaltungen in den projektbegleitenden lokalen Steuerungsgruppen und Beiräten oder in thematisch eingegrenzten Netzwerken. Auch wenn die Mitarbeit in diesen Gruppen von unterschiedlicher Intensität war, spiegelt sich hier das grundsätzliche Interesse der Kommunen am Projekt. Ein Beispiel für eine gleichberechtigte Kooperation ist die Einbindung der Projektmitarbeiterinnen in einen Prozess der Umgestaltung sozialraumbezogener Jugendarbeit in Bochum-Wattenscheid. Sie moderierten einen Prozess zwischen dem evangelischen Träger einer Jugendeinrichtung, die geschlossen werden soll, dem Jugendamt und betroffenen Jugendlichen zur Einrichtung eines neuen Jugendcafés.

> „*Die Location ist quasi schon ausgesucht und wir machen das jetzt mit einer Jugendgruppe zusammen nach dem Modell ‚Planing for Real‘. Da sollen die ihr Jugendcafé, ihre Regeln, ihre Inhalte, konzeptioneller Art entwickeln. Und das läuft jetzt über vier bis fünf Monate.* (…) *Und diese Zusammenarbeit läuft auch sehr eng mit dem Jugendamt zusammen. Wir sitzen da so mehr als konzeptioneller Partner und Begleiter dieses Projekts“,*

sagt eine Koordinatorin dazu. Interessant ist an dieser Stelle, dass das Jugendamt die im Projekt vorhandenen Kompetenzen nutzt, um den von unterschiedlichen Interessen geprägten Prozess der Veränderung lokaler Jugendarbeit zu gestalten. Auch an anderen Standorten, wie z.B. in Bonn (Netzwerk zum VivO-Projekt) oder Bad Salzuflen (Netzwerk zum Move-Projekt), wurden Projektressourcen genutzt, um lokale Veränderungsprozesse, ganz im Sinne einer Regional Governance, zu befördern.

Bei allen Kooperationen zwischen dem Projekt Bildung(s)gestalten und den Kommunen, die über die gemeinsame Entwicklung und Umsetzung von Einzelangeboten hinausgingen, stellt sich die grundsätzliche Frage nach der Verantwortung für kommunale Steuerungsprozesse und inwieweit eine Kommune bereit ist, freie Träger an diesen zu beteiligen. Wie die beiden folgenden Interviewauszüge zeigen, spielen dabei Konkurrenzängste eine nicht unerhebliche Rolle. So sagt eine Koordinatorin im zweiten Interview:

> „I*ch glaube, dadurch, dass Bildung(s)gestalten natürlich ein Projekt war oder ist, was viel Aufmerksamkeit erzeugt hat, vergleichen sich die Leute natürlich auch und dann kann es sein, dass so ein Konkurrenzgefühl entstanden ist. So das Gefühl ‚Das ist eigentlich unser Bereich.* (…) *Und wenn die das jetzt zu ihrem machen, dann sieht es so aus, als würden wir nicht gut arbeiten.‘ Also, dass man da vielleicht Lücken aufgetan hat oder einen Finger in Lücken reingelegt hat, die da vorhanden waren, wo man das lieber im Verborgenen gelassen hätte.“*

Die Interviewaussage einer anderen Koordinatorin geht in eine ähnliche Richtung:

> *„Also schwierig war es, was die Außendarstellung angeht. Wer macht was? Es ist ganz klar, dass das Bildung(s)gestalten bei vielen Projekten beteiligt war und nie benannt wurde. Sich mit fremden Federn schmücken, ist, glaube ich, schon was, was die Verwaltung gut kann und gerne macht. Wo ich aber auch nicht glaube, dass die einzelnen Leute dafür verantwortlich zu machen sind. Das ist, glaube ich, das System."*

An den beiden Interviewauszügen wird deutlich, wie stark die Beteiligung kommunaler Akteure an den betreffenden Netzwerken von Unsicherheiten geprägt zu sein scheint. Die Vernetzungsaktivitäten der freien Träger werden als Interventionen von außen wahrgenommen, die auch einen Verlust von Steuerungskompetenz mit sich bringen können. Angesichts leerer kommunaler Kassen und dadurch eingeschränkter Handlungsoptionen, scheint sich bei den Mitarbeiter/-innen der Jugendämter der Druck zu verstärken, die eigene Handlungsfähigkeit nachzuweisen. Ob von außen angestoßene Vernetzungsprozesse in dieser Situation als Unterstützung oder Bedrohung empfunden werden, dürfte in erster Linie von der allgemeinen städtischen Haltung gegenüber Governance-Prozessen und Bürgerbeteiligung abhängen. Diese scheinen an den fünf Standorten unterschiedlich ausgeprägt. Ohne die wenigen Interview-Passagen zu diesem Thema überinterpretieren zu wollen, scheinen die drei Ruhrgebietsstädte auf dem Weg zur Bürgerkommune weiter zu sein, als die beiden anderen beteiligten Standorte.

Regionale Bildungsbüros

Schwierig gestaltete sich die Zusammenarbeit mit den Regionalen Bildungsbüros. Zwar gab es an allen Standorten Kontakte, doch gingen diese über Gespräche, Interessensbekundungen und gegenseitige Einladungen zu Veranstaltungen nicht hinaus. Zu echten Kooperationen, d.h. der gemeinsamen Arbeit an Bildungsprojekten, kam es im Projektverlauf nicht. Am Standort Bochum-Wattenscheid wurde mit dem Projekt „Familienklassen" zwar an einem gemeinsamen Konzept gearbeitet, dieses wurde aber in der Projektlaufzeit nicht umgesetzt. Die Bochumer Koordinatorin sagt zur Zusammenarbeit:

> „D*as ist noch ein dickes Brett. Also wenn man das wirklich als Ziel noch so vor Augen hat, bräuchte man da wahrscheinlich nochmal einen anderen Atem, müsste da vielleicht auch personell mal was anderes laufen. (…) Nein, ich glaube das ist ein ziemlich hohes Ziel. Aber wir haben es nicht wirklich in Gänze oder wirklich an allen Standorten realisieren können. Das ist einfach so."*

Eine Gelsenkirchener Koordinatorin berichtet von positiven Kontakten und Unterstützung bei einer Antragsstellung. Am Standort Bad Salzuflen kam eine zunächst geplante, gemeinsame Bildungsveranstaltung nicht zustande und wurde letztlich vom Projekt Bildung(s)gestalten allein durchgeführt.

Die zu konstatierende fehlende Kooperation hat nach Aussagen der Mitarbeiter/-innen der Regionalen Bildungsbüros und der Projektbeteiligten in erster Linie strukturelle Gründe. Die Bildungsbüros, als operativer Teil der regionalen Bildungsnetzwerke, arbeiten mit Bezug auf eine ganze Kommune, bzw. auf einen Landkreis. Im Vordergrund stehen dabei schulbezogene Aktivitäten mit einem deutlichen Schwerpunkt auf der Gestaltung von Übergängen. Auch wenn in den Bildungsbüros der sozialraumbezogene Ansatz des Projekts Bildung(s)gestalten für sinnvoll gehalten wird, fehlen dort die personellen Ressourcen, um auf dieser Ebene aktiv werden zu können[78].

[78] Ausführlicher wird auf die Regionalen Bildungsnetzwerke und ihr Verhältnis zu sozialraumorientieren Ansätzen im Kapitel 12 eingegangen.

Besser gestalteten sich Kooperationen mit den kleinräumiger agierenden kommunalen Bildungsbüros an den Standorten Bad Salzuflen und Gladbeck[79]. In Gladbeck hatte es schon vor Projektbeginn gute Kontakte zum Bildungsbüro gegeben. So wurden z.B. dessen Beratungen für Frauen in den Räumen des Internationalen Mädchenzentrums angeboten. In Bad Salzuflen arbeitete der Mitarbeiter des kommunalen Bildungsbüros in den örtlichen Netzwerken mit und zeigte sich im Interview als starker Befürworter des AGOT-Ansatzes. *„Das hat super funktioniert. Das ist eine ganz große Unterstützung gewesen. Das war genau eigentlich in jeder Phase so, dass wenn man die Unterstützung gesucht hat, hat man die bekommen. Aber es war auch immer ein Interesse da, zu hören: ‚Was macht ihr grade da? Wie läuft es?' Also das ist wirklich sehr gut gewesen"*, bestätigt die Koordinatorin seinen Einsatz für das Projekt.

Insgesamt betrachtet hat sich gezeigt, dass die Unterschiede in den Ansätzen des Projekts Bildung(s)gestalten und der Regionalen Bildungsbüros zu groß waren, um zu echten Kooperationen zu kommen. Zwar gab es eine Reihe von Kontakten, die alle von den Akteuren des AGOT-Projekts ausgingen, doch für eine auf Wechselseitigkeit beruhende Vernetzung reichten die Ressourcen auf beiden Seiten nicht aus. Vielleicht wurde auch der Zeitbedarf für derartige Prozesse unterschätzt, sodass es beim „*Beschnuppern*", wie es eine Koordinatorin nennt, blieb. Der Befund, dass die Kooperation mit kommunalen Bildungsbüros besser funktioniert hat, weist darauf hin, dass es sich hier in erster Linie um ein strukturelles Problem handelt. Der Gesamtkoordinator schildert, dass diese Erfahrung auch von Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit außerhalb des Projekts gemacht wird:

> „*Wenn ich so in unsere Einrichtungen gucke und die mal nach Bildungsbüros frage, dann winken die nur ab.* (…) *Aber wenn wir mit dem Aufwand, den wir betrieben haben nicht in Kontakt kommen und auf Kooperationsangebote oder gemeinsame Ideen, wie wir da an einem gemeinsamen Thema weiterstricken können, dann kommt man da auch nicht drauf. (…) Und ich glaube, es ist eine Überforderung des Bildungsbüros, wenn man sagt, die müssten das, was wir jetzt getan haben auch noch mit aufnehmen. Also ich glaube nicht, dass das geht. Das sind unterschiedliche Logiken."*

Kommunalpolitik

Auch Kooperationsprojekte mit politischen Parteien oder Einzelpersonen der Kommunalpolitik gab es im Projekt Bildung(s)gestalten nicht. Wenn dort als Handlungsziel formuliert wurde: „*Wir haben Fürsprecher und MitstreiterInnen in der Politik (Kommune/Land/Bund)*", dann entspricht diese Zielsetzung zwar dem Wunsch nach politischer Anerkennung, zielt aber weniger auf eine Zusammenarbeit auf der Handlungsebene ab. Dementsprechend haben Kommunalpolitiker/-innen zwar vereinzelt in den lokalen oder sozialraumbezogenen Netzwerken mitgearbeitet oder die Schirmherrschaft über Veranstaltungen übernommen, sind aber erwartungsgemäß nicht aus ihrer politischen Rolle herausgetreten. Sie waren, nach Aussagen der Projektbeteiligten, an allen Standorten gut über das Projekt informiert, zumal es überall, z.T. mehrfach, in den Jugendhilfeausschüssen vorgestellt wurde. Außerdem hat es an allen Standorten, initiiert durch die AGOT-NRW e.V., Besuche von Landes- oder Bundespolitiker/-innen gegeben, die jeweils auch von den Lokalpolitiker/-innen zur Information über den Projektstand genutzt wurden. Zudem berichten die Projektbeteiligten von informellen Gesprächen am Rande von Fachveranstaltungen und anderen Ereignissen mit Öffentlichkeitscharakter.

Nach Aussagen der Befragten war die Beurteilung der Projektarbeit durch die kommunale Politik durchweg positiv. Dies hängt sicher damit zusammen, dass es (besonders in den Ruhrgebiets-

[79] In Bad Salzuflen handelt es sich um eine kommunale Einrichtung, in Gladbeck um eine Einrichtung, die aus Mitteln des mittlerweile ausgelaufenen Bundesprojekts „Lernen vor Ort" gefördert wurde.

kommunen) schon eine lange Tradition der Zusammenarbeit zwischen Politik und freien Trägern der Kinder- und Jugendarbeit gibt. Außerdem trugen die zusätzlichen Ressourcen, die mit dem Projekt an die Standorte flossen, und die damit verbundene landesweite Anerkennung, zu dieser parteiübergreifend positiven Aufnahme bei. „*Immer wenn ich da war, hat man eine sehr positive Resonanz bekommen auf die Aktivitäten*“, sagt beispielsweise die Koordinatorin aus Bad Salzuflen. Einzelne kritische Stimmen, wie sie z.B. in Bonn aufgrund einer geplanten Graffiti-Aktion zu Projektbeginn im Jugendhilfeausschuss laut wurden, waren die Ausnahme und wurden im Projektverlauf relativiert.

Insgesamt zeigt sich allerdings, dass eine enge Vernetzung zwischen Politik und den Organisationen des Dritten Sektors, wie sie im Sinne einer Regional Governance zur Umsetzung echter Bildungslandschaften notwendig wäre, noch nicht vorhanden, bzw. noch in einem frühen Stadium der Entwicklung, ist[80]. Insbesondere die Bildungspolitik tut sich, wohl auch aufgrund fehlender Tradition, mit einer Zusammenarbeit noch schwer. Die Projektkoordinatorin aus Bad Salzuflen sagt dazu:

> *„Also, dass man einen Austausch mit der Politik hatte, einen fachlichen, wo man sich extra einen Rahmen gesetzt hat, um mit Politik zu diskutieren, das war leider nicht der Fall.* (…) *Eine Schnittstelle zwischen Mitarbeitern der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und der Bildungspolitik gibt es ja eigentlich nicht wirklich. In den Ausschüssen sitzt du vielleicht als Gast. Aber es findet ja kein wirklicher Austausch statt. Und ich glaube, dass man vielleicht gucken muss oder jede Kommune gucken müsste, wie man da eine Schnittstelle schaffen kann. Weil das ist, glaube ich, ganz wichtig. Politik beschließt dann halt irgendwas oder macht natürlich auch Sachen für Kinder und Jugendliche, aber sie weiß eigentlich gar nicht genau warum oder wie. Also sie ist ja drauf angewiesen, dass sie Infos kriegt.“*

Offen bleibt, wie solche „*Schnittstellen*“, mit denen auf die hier beklagte Praxisferne der Politik reagiert werden kann, gestaltet werden könnten. Die Beteiligung von Personen mit politischen Ämtern an sozialraumbezogenen Netzwerken zur Gestaltung von Bildungslandschaften, wie sie im Projekt an einigen Stellen umgesetzt wurde, könnte ein erster Schritt sein.

Ein Mitglied der Steuerungsgruppe sieht einen anderen Effekt des Projekts im politischen Bereich:

> *„Ich glaube, dass es vor Ort auch in der Politik an vielen Stellen einen Erkenntnisgewinn gegeben hat, dass nämlich Netzwerkarbeit nicht verordnet werden kann und von allein funktioniert. Es bedarf Menschen vor Ort, die dann auch den Motor spielen und da was machen und auch die notwendigen Ressourcen haben müssen.“*

Eine Koordinatorin bestätigt diese Aussage und weist auf positive Effekte für die örtlichen Träger hin:

> „*Ohne Ressourcen funktioniert das nicht. Die andere Geschichte ist* (…)*, unsere Kooperation oder unsere Beziehungen als Träger zur örtlichen Verwaltung und Politik haben sich durch das Projekt verbessert. Wir hatten da natürlich nochmal eine Menge Möglichkeiten, miteinander Kontakt zu haben und zu zeigen, was wir können und was wir leisten. Und wie konkret das jetzt irgendwann mal Früchte trägt, weiß ich noch nicht. Muss man Geduld haben.“*

[80] Vergl. hierzu auch Kapitel 12.

7.5 Kontakte zu externen Projekten zur Gestaltung von Bildungslandschaften

Wenn zu Beginn des Projekts Bildung(s)gestalten als Handlungsziel des Gesamtprojekts formuliert wurde: „*Das Projekt hat Kontakt und Austausch mit anderen Bildungslandschaftsprojekten*“, so ist diese Zielsetzung auf der kommunalen Ebene nicht vorrangig verfolgt worden. Zwar hat es in Bad Salzuflen Kontakte zum — ebenfalls aus Mitteln des Ministeriums für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen geförderten — Projekt „Entwicklung einer kommunalen Bildungslandschaft aus der Sicht der Kinder- und Jugendarbeit“ gegeben, doch verblieben diese eher auf der Ebene gegenseitiger Information. Eine zunächst geplante gemeinsame Fachveranstaltung ist nicht zustande gekommen und es wurden dann zwei getrennte Veranstaltungen durchgeführt. Die Koordinatorin begründet dies mit einer nicht gelungenen Einigung auf einen Veranstaltungsort und insgesamt unbefriedigenden Gesprächen. Auch der Gesamtkoordinator spricht von *„eher sporadischen, oberflächlichen und nicht so tiefgreifenden“* Kontakten. Ein Grund für die nicht gelungene Kooperation dürfte die enge Anbindung des Projekts des Kreises Lippe an das Regionale Bildungsbüro und die damit verbundenen strukturell bedingten Kommunikationsprobleme (s.o.) sein.

Am Standort Bochum-Wattenscheid gab es Kontakte mit dem Projekt „Wie hier – Jugendverbände und Jugendring in Kommunalen Bildungslandschaften“. Dieses ebenfalls aus Landesmitteln geförderte Projekt des Landesjugendrings NRW hat einen Standort in Bochum, der sich jedoch auf das gesamte Stadtgebiet bezieht. Außerdem unterscheiden sich die Projekte in ihren Zielsetzungen und der personellen Ausstattung. Zwischen den örtlichen Koordinatorinnen wurden Informationen ausgetauscht und es erfolgten gegenseitige Einladungen zu Veranstaltungen. Da das LJR-Projekt erst zur halben Projektzeit des AGOT-Projekts starten konnte, kam es nicht zu einer weitergehenden Zusammenarbeit.

Die zu konstatierende, eher rudimentäre, Zusammenarbeit zwischen ähnlich gelagerten Projekten mit gleichen Zielgruppen erscheint auf den ersten Blick schwer nachvollziehbar. Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung erklären aber zu große strukturelle Unterschiede (Kreis Lippe) und fehlende zeitliche Synchronität (Bochum) dieses Ergebnis. Aufgrund der zeitlichen Begrenztheit wurden, insbesondere in Bad Salzuflen, nach erfolglosen ersten Kooperationsversuchen die Energien auf die Umsetzung anderer Projektziele konzentriert.

In den Interviews der zweiten Befragungsrunde wurden die Projektbeteiligten gefragt, ob es Kontakte zu anderen ähnlichen Projekten, ggf. auch außerhalb Nordrhein-Westfalens, gegeben hat. Hier wurde einhellig berichtet, dass keine entsprechenden, von der Kinder- und Jugendarbeit initiierte oder sich hautsächlich auf diese beziehende, Ansätze und Projekte bekannt sind. Alle, teilweise schon vor Projektbeginn, bekannten Projekte zur Gestaltung von Bildungslandschaften arbeiten stark schulorientiert; Kinder- und Jugendarbeit kommt hier höchstens am Rande vor. Die Literatur- und Internetrecherchen der wissenschaftlichen Begleitung bestätigen diese Einschätzung.

7.6 Nachhaltige Effekte? Abschließende Bewertung der lokalen Netzwerkprozesse

Um die lokalen Netzwerkprozesse hinsichtlich ihrer Nachhaltigkeit abschließend zu bewerten, macht eine Zusammenschau aller fünf Standorte des Projekts Bildung(s)gestalten wenig Sinn. Hierzu waren die Startbedingungen und Entwicklungsprozesse an den Standorten zu unterschiedlich. Gemeinsam haben alle fünf Standorte, dass zu Projektbeginn ausführliche Netzwerkrecherchen stattgefunden haben und alle infrage kommenden Träger und Einrichtungen, Schulen

und kommunale Stellen über das Projekt informiert wurden. Ein den Standorten gemeinsamer Effekt mit Nachhaltigkeit ist der, dass alle Partnerorganisationen berichten, im Projektverlauf neue Kooperationspartner gewonnen zu haben. Dazu gehören u.a. kleinere Vereine, Kirchengemeinden, Kitas, Musikschulen, Bibliotheken, also häufig Organisationen und Einrichtungen, die zuvor keine oder wenige Kontakte zur Offenen Kinder-und Jugendarbeit oder zur Familienbildung hatten. Dieses Ergebnis ist für die Weiterentwicklung und die Qualität der Arbeit der einzelnen Organisationen von Bedeutung. Auch wenn verbesserte Kooperationsbeziehungen einzelner Träger allein noch keine Bildungslandschaft ausmachen, sind sie deren Basis und wichtige Schritte auf dem Weg zu umfangreicheren Netzwerken.

An den fünf Standorten stellt sich die Situation nach Abschluss des Projekts (September 2014) wie folgt dar:

Bad Salzuflen: Insbesondere durch die praktische Zusammenarbeit im Move-Projekt und anderen Kooperationsprojekten sind die örtlichen Träger näher zusammengerückt und neue Akteure (Städtische Musikschule, Bibliothek) in die Vernetzungsprozesse einbezogen worden. Auch der Kontakt zum Jugendamt hat sich nach Aussagen der Beteiligten merklich verbessert. Das entstandene Netzwerk versteht sich als Impulsgeber für die Kinder- und Jugendarbeit und hat an einem Konzept für die Neuordnung der kommunalen Kinder- und Jugendarbeit mitgearbeitet. Dieses beinhaltet die Einrichtung einer neuen Stelle in der mobilen Jugendarbeit sowie den Beschluss, ein Jugendcafé einzurichten. Die trägerübergreifende Kooperationsgruppe soll im Rahmen der Vernetzungsstrukturen des kommunalen Jugendamtes weitergeführt werden.

Bochum-Wattenscheid: Am Bochumer Standort wurde eine stark sozialraumorientierte Strategie verfolgt, die sich in erster Linie auf den Standort Wattenscheid-Mitte konzentrierte. Hier gelang es nicht nur die maßgeblichen Träger der Familienbildung und der Kinder- und Jugendarbeit in ein Netzwerk einzubinden, sondern zudem über eine aktivierende Befragung Bürgerengagement für den Stadtteil zu erschließen. So wurde versucht, eine Stadtteil-Identität zu entwickeln, die im „Hat Watt"-Logo ihren Ausdruck fand. Eine gleichnamige Homepage soll diesen Effekt verstärken[81]. Aufgrund des großen persönlichen Engagements der Projektbeteiligten und der damit verbundenen intensiven persönlichen Kontakte entstand ein Netzwerk, das sich durch gemeinsame Praxisentwicklung zunehmend stabilisierte. Von der kommunalen Seite wurde die Initiative aufgegriffen und so soll die sozialraumbezogene Vernetzungstätigkeit aus kommunalen Mitteln weitergefördert werden, sodass die Arbeit in Wattenscheid-Mitte und drei weiteren Stadtteilen fortgeführt werden kann.

Bonn: Am Standort Bonn wurde zunächst auf eine sozialraumorientierte Vernetzung verzichtet und der Schwerpunkt auf die Vernetzung der beiden Träger, der stadtweit agierenden Jugendfarm und dem lokal agierenden Caritas-Jugendzentrum Uns Huus, gelegt. Aus dieser Kooperation entstand eine Reihe von Ideen zu Praxisprojekten, die zu großen Teilen auch umgesetzt wurden. Neben diesen stadtweiten Vernetzungsprozessen wurde durch die Initiative der Projektbeteiligten ein lokales Netzwerk zum inklusiven Raum wiederbelebt. Im VivO-Netzwerk erproben neun Bildungseinrichtungen zusammen mit der Kommune die Idee einer inklusiven Bildungslandschaft, u.a. in Form eines von Kindern und Jugendlichen verschiedener Schulformen angelegten Gartens (vgl. Kap 9). Diese Kooperation ist auf Dauer angelegt und wird somit nach Projektende fortgesetzt.

Gelsenkirchen-Bismarck: Am Standort Gelsenkirchen-Bismarck gab es bereits zu Projektbeginn gut entwickelte Kooperationsbeziehungen unter den Trägern der Kinder- und Jugendarbeit, aber auch zu anderen Akteuren des Sozialraums. Mit dem Fritz-Steinhoff-Haus in Trägerschaft

[81] Auf die besondere Bedeutung der lokalen Identitätsbildung am Standort Wattenscheid wir im Kapitel 10 zur Öffentlichkeitsarbeit eingegangen.

des Bauvereins Falkenjugend e.V. war das Projekt bei einem Träger angesiedelt, der bereits vor dem Projekt stark vernetzend tätig war und als zentraler Knotenpunkt im Sozialraum agierte. Im Projektverlauf konnten die Beziehungen zu freien Trägern und Schulen intensiviert sowie zusätzliche Netzwerkpartner gewonnen werden. Das Projekt wurde durch einen Beirat aus der Politik, den Schulen und den freien Träger begleitet. Aus dieser Gruppe entstand eine Kiez-AG, in der nach Projektende die Arbeit fortgeführt und kooperative Praxisprojekte entwickelt werden sollen. Die Träger haben vereinbart, abwechselnd zu den Treffen dieser Arbeitsgemeinschaft einzuladen.

Gladbeck: Am Standort Gladbeck war das Projekt im Internationalen Mädchenzentrum operativ verankert, einer Einrichtung, die schon vor dem Projektstart über ausgeprägte Kooperationsbeziehungen mit den verschiedenen Einrichtungen im Sozialraum Gladbeck-Brauck verfügte. Hierzu gehörte auch eine Kooperation mit dem kommunalen Bildungsbüro. Diese Beziehungen konnten im Projektverlauf ausgeweitet werden. So entstanden beispielsweise neue, aus den Wünschen der Adressatinnen resultierende, Kooperationen mit Sportvereinen. Außerdem wurde durch regelmäßige multiprofessionelle Fachveranstaltungen eine stärkere Vernetzung des örtlichen Fachpersonals erreicht. Die praxisbezogenen Kooperationsbeziehungen blieben nach Projektende bestehen und führten zur Qualitätsverbesserung in der Arbeit des Trägers. Einem beim Land Nordrhein-Westfalen gestellten Antrag zur finanziellen Förderung weiterer Netzwerkaktivitäten wurde zunächst nicht entsprochen.

Insgesamt ist demnach keine einheitliche Entwicklung zu erkennen. Festzuhalten bleibt, dass Bochum die einzige Kommune ist, in der die lokalen Vernetzungsaktivitäten des Projekts Bildung(s)gestalten aus kommunalen Mitteln weiter gefördert werden sollen. Dies hat allerdings nicht nur projektbezogene Gründe, sondern hängt mit der generell sozialraumorientierten Ausrichtung der sozialen Arbeit in der Stadt zusammen. An zwei weiteren Standorten werden die entstandenen Netzwerke, in der Verantwortung des Jugendamtes (Bad Salzuflen) oder der freien Träger (Gelsenkirchen), kooperativ an der Gestaltung der Kinder- und Jugendarbeit weiterarbeiten. In Bonn und Gladbeck bleiben die entstandenen projektbezogenen Kooperationsbeziehungen bestehen. Welche Stabilität Netzwerke ohne zusätzliche Ressourcen haben können, war kurz nach Projektende noch nicht abzusehen.

Zusammenfassend lässt sich außerdem sagen, dass die meisten von den Standorten zur Vernetzung formulierten Ziele (s.o.) erreicht werden konnten. Dieses Ergebnis ist insofern bemerkenswert, als das es sich hier um einen Bereich der Projektarbeit handelt, der von vielen äußeren Faktoren abhängig war und nicht komplett von den Projektverantwortlichen gesteuert werden konnte. Freie Träger, Schulen und Kommunen handeln aus eigenen Interessen und nach eigenen Handlungslogiken. Hier waren kommunikative Kompetenzen der verantwortlichen Koordinatorinnen gefragt, um diese verschiedenen, z.T. gegenläufigen, Interessen und Vorgehensweisen zu vereinbaren. Dies ist an vielen Stellen gelungen, nur in der Kooperation mit den Regionalen Bildungsnetzwerken gestaltete sich diese, in erster Linie aufgrund struktureller Unterschiede, schwierig, sodass es hier zu keiner praktischen Zusammenarbeit kam. Für die Kooperation mit den anderen Akteuren stellten sich die dezidierte Adressatenorientierung, der Bezug auf eher kleine Sozialräume und die stark an konkreten Einzelprojekten festgemachte Kooperation, als wichtige Faktoren einer gelingenden Vernetzung heraus. Dort wo die Netzwerke Bestand haben, und dies scheint kurz nach Projektende an allen Standorten der Fall zu sein, können sie als Keimzellen von Bildungslandschaften angesehen werden, in denen die Rolle der Kinder- und Jugendarbeit und der Erwachsenenbildung keine randständige mehr ist.

8 Projektinterne Effekte der Debatte um den Bildungsbegriff

Die Beschäftigung mit dem Bildungsbegriff der Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Kap. 3) führte insbesondere in der ersten Projektphase zu Debatten auf der Ebene des Gesamtprojekts aber auch der Standorte.

> *„Ich denke mal, dass das ein notwendiger Prozess der Selbstvergewisserung war, über den Bildungsbegriff nochmal zu diskutieren. Damit man eben auch damit im Projekt profiliert nach vorne gehen kann. Damit man in der Öffentlichkeit intervenieren kann. Das gehört dazu“* (ST7.2)

Diese Debatte, wie sie hier von einem Vertreter der Steuerungsgruppe angesprochen wird, wurde zu Beginn des Projekts Bildung(s)gestalten in unterschiedlicher Intensität geführt. Während auf der Ebene des Gesamtprojekts, in der Steuerungsgruppe, dieses Thema bereits in der Phase der Antragsstellung, also vor Projektbeginn, von zentraler Bedeutung war und die von den Projektpartnern beklagte Nichtanerkennung der Kinder- und Jugendarbeit als Ort des Lernens als ein wichtiger Grund für die Entwicklung des Projekts anzusehen ist, bestand an den einzelnen Standorten zum Teil noch Diskussionsbedarf. Dies hing auch davon ab, wie stark die örtlichen Projektpartner bereits in Netzwerken oder Kooperationen aktiv waren.

So bezeichnet eine Standort-Koordinatorin diesen Prozess als eigentlich überflüssig:

> *„Also das hätten wir uns einfach sparen können. Das war gut, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen, ohne Frage, aber letztlich haben wir ja doch gesagt, dass wir das nehmen, was im wievielten Bildungsbericht …? Im zwölften, glaube ich, steht*“ (K1.2).

Allerdings hatte die Diskussion um den Bildungsbegriff auch die Funktion, das gegenseitige Kennenlernen der Projektpartner zu befördern, Positionen abzugleichen und das Projekt auf eine gemeinsame Basis zu stellen. So räumt die Befragte im weiteren Verlauf des Gesprächs ein:

> *„Also ich glaube, das hat auch nochmal grade am Anfang ziemlich viel gebracht. Das war diese Klausurtagung, wo wir uns auch mit dem Bildungsbegriff auseinandergesetzt haben. Und das war ja so der erste gemeinsame Einstieg, dass man geguckt hat, wo Gemeinsamkeiten sind. Und das war glaube ich als Startpunkt ziemlich gut. Also als Startpunkt für so ein gemeinsames Projekt“* (K1.2).

Auch wenn die Debatten an allen Standorten wenig kontrovers verliefen und man sich schnell auf einen Bildungsbegriff einigte, wie er im Zwölften Bildungsbericht (s.o.) definiert wird, bezeichnen die meisten Projektakteure die diesbezüglichen Diskussionen in den Interviews als ein für den Projektverlauf wichtiges Instrument zur Entwicklung eines gemeinsamen Selbstverständnisses. Hier liegt die Vermutung nahe, dass es weniger die inhaltlichen Aspekte der Debatten waren, die diesen Prozess befördert haben, sondern eher die Tatsache, dass überhaupt Räume für den theoretischen Austausch eröffnet wurden. Die häufig beklagte Theorieferne der Kinder- und Jugendarbeit dürfte ihren Grund auch darin haben, dass in der alltäglichen Praxis zu wenig Zeit, Raum und Gelegenheit für den gemeinsamen Gedankenaustausch und die Reflexion theoretischer Ansätze vorhanden ist. Dem Fachpersonal fehlen in der Regel die Ressourcen, um derartige Treffen vorzubereiten oder auch nur an ihnen teilzunehmen. Hier wurden durch die Projektkoordinatorinnen und deren zeitlichen und materiellen Ressourcen Möglichkeiten des Austausches

und der Reflexion eröffnet, die ansonsten in der täglichen Arbeit eher selten vorkommen. Auch an anderer Stelle wurde immer wieder die Bedeutung gemeinsamer, im Idealfall multiprofessioneller, Fortbildung für Vernetzungsprozesse betont.

Methodisch wurden unterschiedliche Mittel eingesetzt, um die Diskussion zu befördern. Beispielsweise wurde am Standort Bochum-Wattenscheid eine Projektklausur der örtlichen Projektpartner dazu genutzt, in Form eines moderierten Prozesses (Kartenabfrage) Gemeinsamkeiten und Differenzen im Bildungsbegriff der beteiligten Akteure festzustellen. Gesammelt wurden Statements zur Bildung aus gesellschaftlicher und individueller Sicht, zu Bildungsorten und ihren Eigenschaften sowie zu den Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für Bildungsprozesse. Im Ergebnis spiegelt sich der weite Bildungsbegriff der Akteure aus der Familienbildung, der Kinder- und Jugendarbeit und der Sozialen Arbeit. Statements wie *„Es gibt keinen bestimmten Ort, Bildung ist überall!!!“* oder *„Bildungsorte sind überall (positive Irritationen schaffen)“* zeigen, dass, auch wenn zunächst unterschiedliche Perspektiven eingenommen werden und Bildung sowohl aus individueller Sicht als auch aus strukturell-organisatorischer Sicht betrachtet wird, die Bedeutung der außerschulischen Bildung allen Beteiligten bewusst ist und die Einigung auf einen gemeinsamen Begriff nicht schwer fällt.

8.1 Öffentliche Begriffsdebatte im Projekt Bildung(s)gestalten

Diese zunächst projektinternen Prozesse der gemeinsamen Vergewisserung dienten des Weiteren dazu, mit einem gemeinsamen Bildungsverständnis in der (kommunalen) Öffentlichkeit auftreten zu können. Die Projektbeteiligten haben es als ihre Aufgabe angesehen, den Bildungsbegriff der Kinder- und Jugendarbeit durch die Diskussion mit Verantwortlichen aus Jugendarbeit, Schule und Politik, fester im öffentlichen Bewusstsein zu verankern. So sagt eine Koordinatorin:

> „*Das war immer Thema. Und das war immer quasi unser Einstieg. (…) Was stellen wir uns denn eigentlich unter Bildung vor und wie sehen die anderen das? Was ist denen wichtig bei Bildungsprozessen? Und das eigentlich bei dem Thema Bildung immer auch alle dazugehören: Kinder, Jugendliche, Eltern, das ganze Umfeld, Einzelpersonen. Und dass es verschiedene Bildungszugänge gibt, ist eigentlich allen Akteuren klar gewesen*“ (K3.2).

Zum Anstoß dieser öffentlichen Debatte um die Bildungsfunktion der Kinder- und Jugendarbeit wurden verschiedene Strategien und Herangehensweisen gewählt. So gab es Inputs, schriftlich fixierte Statements oder Vorträge im Rahmen von Fachtagen zum Thema.

An den Standorten Bonn und Gladbeck wurden beispielsweise Papiere zum Bildungsbegriff bzw. zu einzelnen Aspekten der außerschulischen Kinder- und Jugendbildung verfasst, um eigene Standpunkte festzuhalten und die Diskussion im lokalen Raum anzuregen. So wurde von der Bonner Koordinatorin ein Positionspapier „*Offene Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsort. Jugendarbeit als unverzichtbarer Partner in Bildungslandschaften – Bildung braucht viele Gestalten*“ verfasst (Werker 2012b), welches sich auf den Zwölften Kinder- und Jugendbericht bezieht, eine Definition des Bildungsbegriffs vornimmt und die Möglichkeiten und Vorteile des Bildungsortes „Offene Kinder- und Jugendarbeit“ herausstellt. Außerdem wurde von Claudia Werker ein weiteres Papier zum Thema „Freiraumentwicklung“ zur Diskussion gestellt, in dem die besondere Bedeutung von Freiräumen als informelle Lernorte dargestellt wird: *„Kinder und Jugendliche entwickeln dort ihre eigenen Regeln, sie lernen zu verhandeln, Konflikte auszutragen und sich auf Andere einzustellen. An diesen Orten haben sie die Möglichkeit ihre Stärken auszubauen und ihre*

Schwächen kennenzulernen" (Werker 2012a). Im Konzept der Bonner Projektträger spielen Entwicklung und Erhalt von Freiräumen eine besondere Rolle. Insofern dient das Papier zudem der Positionierung und der theoretischen Fundierung der Auseinandersetzung mit Schulen und städtischen Dienststellen, welche diese Bedeutung nicht in gleichem Maße erkennen bzw. Konzepten zur Freiraumentwicklung kritisch bis ablehnend gegenüberstanden.

Vom Internationalem Mädchenzentrum Gladbeck wurde ein Positionspapier zur interkulturellen Mädchen- und Frauenarbeit erstellt (Internationales Mädchenzentrum Gladbeck 2013). In diesem Papier werden die Positionen des Mädchenzentrums zum Geschlechtsrollenerwerb, zum Kulturbegriff, zur sozialen Benachteiligung und zum erweiterten Bildungsbegriff zunächst aus gesetzlichen und wissenschaftlichen Vorgaben abgeleitet, um dann die eigenen Positionen darzustellen. Hinsichtlich des Bildungsbegriffs orientiert man sich an den Leipziger Thesen des Bundesjugendkuratoriums (Bundesjugendkuratorium/Sachverständigenkommission für den elften Kinder- und Jugendbericht/Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe 2002). Das Positionspapier mündet in

„Forderungen für die interkulturelle Mädchenarbeit:

- Räume schaffen zur Entfaltung und Aneignung in homogener Gruppe
- Rahmen/Bedingungen ermöglichen, Bedarfe und Wünsche der Mädchen „ungestört" aufzugreifen
- kontinuierliche „Reflexionsarbeit" in interkulturellen Teams
- Netzwerktreffen zur interkulturellen Genderarbeit zwecks kontinuierlicher Sensibilisierung und Austausch und Anregungen in dem Bereich
- Bewusstmachung der eigenen pädagogischen Haltung – Wie nehme ich Mädchen und Jungen wahr?" (Internationales Mädchenzentrum Gladbeck 2013, S. 3).

Ein weiterer Weg, um Diskussionen zum Bildungsbegriff der Offenen Kinder- und Jugendarbeit anzustoßen, waren – neben den internen Fortbildungen im Gesamtprojekt und den Debatten in den lokalen Netzwerken – Fachtage an den Standorten. Diese Veranstaltungen waren für eine multiprofessionelle Zielgruppe von Akteuren aus der Schule, der Kinder- und Jugendarbeit, der Sozialen Arbeit und der Kommunalpolitik konzipiert. Eingeladen wurden renommierte Referenten, wie z.B. Ulrich Deinet, Heinz-Jürgen Stolz und Werner Lindner, um verschiedene Aspekte der Bedeutung von Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit für die Kommunen darzustellen und zu diskutieren. Dieser fachliche Austausch fand an den Standorten eine große Resonanz und verhalf dem Projekt zu Bekanntheit und Anerkennung unter den lokalen Akteuren.

Auch im Rahmen der Besuche von Politikerinnen und Politikern an den Standorten, wurde neben der konkreten Projektpraxis die Bildungsfunktion der Kinder- und Jugendarbeit angesprochen. So haben die jugendpolitischen Sprecher/-innen fast aller Landtagsfraktionen die Standorte besucht. Am Standort Bad Salzuflen konnte die Landesministerin Ute Schäfer über das Projekt informiert werden und am Standort Gelsenkirchen die derzeitige Bundesministerin und damalige Ministerin für Arbeit, Gleichstellung und Soziales des Landes Mecklenburg-Vorpommern Manuela Schwesig.

8.2 Effekte der Begriffsdebatten an den Standorten

Ob die öffentliche Diskussion des Bildungsbegriffs der Kinder- und Jugendarbeit an den Standorten dazu beigetragen hat, *„in der kommunalen Bildungspolitik entscheidend mitzuwirken*“, wie es die AGOT-NRW e.V. als ihr Ziel formuliert hat (s.o.), ist auch nach der dreijährigen Projektlaufzeit nur schwer zu beurteilen. Es entspricht dem Charakter der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, und somit dem Projekt Bildung(s)gestalten, sich nicht so sehr über theoretische Debatten zu profilieren, sondern eher durch konkretes Handeln und die Schaffung von Angeboten für Kinder und Jugendliche. Wenn die Debatte um den Bildungsbegriff überhaupt Veränderungspotenzial an den Standorten entfalten konnte, dann immer im Zusammenhang mit dem praktischen Handeln der beteiligten Akteure. Allerdings zeigen die Erfahrungen aus den Kooperationen, insbesondere im schulischen Bereich, dass es für die Umsetzung von Projekten wichtig ist, ihre Sinnhaftigkeit auch theoretisch fundiert darstellen zu können.

Aus den Interviews mit projektexternen Bildungsakteuren an den Standorten, vor allem mit Mitarbeiter/-innen aus Jugendämtern und Bildungsbüros, lässt sich erkennen, dass diesen der erweiterte Bildungsbegriff der Kinder- und Jugendarbeit sehr wohl geläufig ist. Es fallen Standardaussagen, wie „*Bildung ist mehr als Schule*“ oder „*70 Prozent alles Gelernten wird außerhalb der Schule gelernt*“, aus denen man zwar noch nicht auf eine tiefgreifende Beschäftigung mit außerschulischen Bildungsprozessen schließen kann, die aber zeigen, dass ein Bewusstsein für die Problematik eines rein schulfixierten Bildungsbegriffes vorhanden ist.

> „*Insbesondere wenn man so wissenschaftlichen Untersuchungen Glauben schenkt, wonach der überwiegende Anteil der Bildung außerhalb der Schule stattfindet. Und da sind es natürlich die Akteure der Offenen Jugendarbeit, die auf unterschiedlichste Art und Weise Zugänge zu Kindern und Jugendlichen erschließen können, sei es in festen Häusern, sei es an informellen Treffpunkten, über Streetwork etc.*“,

sagt eine Jugendamtsmitarbeiterin (MJ6). Mit Blick auf alle in den Jugendämtern und Bildungsbüros geführten Interviews lässt sich sagen, dass die Befragten sich in der Regel mit verschiedenen Bildungsbegriffen und -ansätzen auseinandergesetzt haben und ihnen die Bedeutung informeller oder non-formaler Lernsettings klar ist:

> „*Also Bildung ist ja im Grunde alles. Ja, ich habe jetzt grade ein Konzept entwickelt für Familienbildung, zum Beispiel, und habe mich dann noch mal damit auseinander gesetzt und habe gedacht: Es findet im Alltag überall und immer statt. Was mich ein bisschen nachdenklich gemacht hat, war die Entwicklung dahingehend, dass aus meiner Sicht der Begriff der Erziehung vernachlässigt worden ist. Es hat sich alles auf diesen Begriff ‚Bildung‘ gestürzt und ich finde, dass das nicht zu trennen ist. Ich finde, dass Bildung und Erziehung zusammengehören*“ (MJ2).

Aussagen wie diese finden sich nicht nur bei Befragten aus den Jugendämtern. Auch in den eher schulzentriert arbeitenden Regionalen Bildungsbüros hat man sich in der Regel mit unterschiedlichen Bildungsansätzen auseinandergesetzt und erkennt an, dass es neben dem schulischen Lernen andere Lernformen und Bildungsansätze gibt:

> „*Wenn sie darauf hinaus wollen, dass es eben diese formale und non-formale Bildung ist, die eben eine sehr wesentliche Rolle spielt, dann haben wir das sicherlich auch diskutiert, dass das ein unterschiedlicher Ansatz ist, auch ein unterschiedliches Bildungsverständnis. Aber das empfinde ich nicht als Hemmschuh oder als Hürde,*

> *sondern eher als sinnvolle Ergänzung, grade wenn wir wollen, dass Schule sich eben auch im Stadtteil öffnet*“ (MB2)[82].

Auch wenn das von den projektexternen Befragten geäußerte breite Bildungsverständnis auf ein Bewusstsein der verantwortlichen Akteure um die Begrenztheit rein schulbezogenen und funktionalen Lernens schließen lässt, haben sich hieraus in den Kommunen noch keine maßgeblichen strukturellen Veränderungen ergeben. In der Gesamtheit betrachtet, stehen die Schule und die Kinder- und Jugendarbeit immer noch relativ unvermittelt gegenüber, was sich auch in den Verwaltungsstrukturen der Kommunen niederschlägt. Mit einer Ausnahme sind die für die Schulen bzw. für die Kinder- und Jugendarbeit zuständigen Verwaltungseinheiten an den fünf Standorten weiterhin getrennt. Nur in Gelsenkirchen hat man bereits 2008 die Referate „Schulverwaltung“ und „Jugend/Familie“ zum Referat „Erziehung und Bildung“ zusammengelegt.

In der am Projektende geführten zweiten Interviewrunde wird von mehreren Befragten darauf hingewiesen, dass eine theoretisch geführte Bildungsdebatte nicht ausreicht:

> *„Es gibt ja keine direkte Handlungsimplikation, wenn man rein wissenschaftlich diskutiert oder rein fachlich diskutiert. Das ist überhaupt keine Frage. Es wird dann schwieriger, wenn man auch die Machtdimension mit reinnimmt, weil die Bildungsdiskussion immer auch eine Machtdiskussion ist. Da geht es dann um Geld und um Zuschnitte. Und von daher darf man sich dann auch nicht der Illusion hingeben, wenn wir uns alle fachlich einigen, dann wird alles gut*“ (ST7.2),

sagt ein Mitglied der Steuerungsgruppe und ein anderer Befragter schildert seine Erfahrungen mit Gesprächspartnern aus der Politik:

> *„Also die Diskussionen, die ich geführt habe, auch da gibt es immer wieder Konsens. Die fangen dann wieder an mit ‚70 Prozent‘ und ‚informell‘. Also Prozentzahlen sagen sie ja gerne. Aber die Konsequenzen, die sie daraus ziehen, sind ja dann nicht konsequent. Weil man müsste denen dann ja sagen: ‚Gut, dann müsstet ihr doch 70 Prozent in die informelle Bildung stecken‘‘* (K10.2).

Aus Interviewsequenzen wie diesen spricht sowohl eine realistische Einschätzung der Situation, als auch eine gewisse Frustration hinsichtlich des aus der Sicht der Akteure der Offenen Kinder- und Jugendarbeit evident erscheinenden Veränderungsbedarfs und der unzureichenden Veränderungsbereitschaft seitens der Jugend- und Bildungspolitik.

8.3 Abschließende Bewertungen

Angesichts der Langsamkeit von Veränderungsprozessen im Bildungsbereich – von der Bewusstseinsänderung bei den Bildungsakteuren über die Veränderung politischen Willens bis hin zur Veränderung der Bildungspraxis – kann eine zeitlich befristete Innovation, wie das Projekt Bildung(s)gestalten, nur marginale Anstöße geben. Eine tiefgreifende Veränderung der landesweiten Bildungspolitik, oder auch nur der kommunalen Bildungslandschaften, durch das Projekt, wäre ein zu großer, nicht einzulösender Anspruch. Die innovative Funktion einer solchen Projektarbeit für kommunale Veränderungsprozesse kann aber sein, Beispiele guter Praxis zu liefern. Hier reicht es allerdings nicht aus, Vernetzungsprozesse anzustoßen und interessante Angebote für Kinder, Jugendliche und Familien zu entwickeln und durchzuführen. Aufgabe einer reflektier-

[82] Den Einschätzungen der Mitarbeiter/-innen aus Bildungsbüros zum Bildungsbegriff der Kinder- und Jugendarbeit wird im Kapitel 12 größerer Raum gewidmet.

ten Kinder- und Jugendarbeit muss zudem sein, ihr Handeln theoretisch zu begründen und die Debatte um unterschiedliche Konzepte der Bildung und der Erziehung öffentlich zu führen.

Diesen Anspruch konnte das Projekt Bildung(s)gestalten weitgehend einlösen. Die in den verschiedenen Netzwerken entwickelten Angebote und Lerngelegenheiten für Kinder, Jugendliche und Familien sind geeignet, die Potenziale des Lernens jenseits der Schule aufzuzeigen. Der eingeschlagene praxisgeleitete Weg wurde durch interne und externe Debatten, Fachveranstaltungen und Positionspapiere ergänzt und das Gespräch mit den unterschiedlichen Bildungsakteuren aus der Praxis, der Verwaltung und der Politik gesucht. Auch wenn die besonderen Stärken des Projekts sicherlich in der Praxisentwicklung liegen, hat die theoretische und kommunikative Seite im Projektverlauf immer Berücksichtigung gefunden.

Im Verlauf dieser Projektarbeit wurde jedoch auch deutlich, dass theoriegeleitetes und diskursives Arbeiten in der Kinder- und Jugendarbeit Ressourcen erfordert, die in der alltäglichen Praxis der Offenen Arbeit in der Regel nicht vorhanden sind. Die häufig unzureichende personelle Ausstattung der Einrichtungen führt in der Regel dazu, dass man sich auf das Kerngeschäft, die Schaffung von Angeboten für die Zielgruppen, und auf notwendige Verwaltungstätigkeiten konzentriert und die Auseinandersetzung mit Jugendarbeitstheorie und Bildungsbegriffen keinen Raum in der Alltagspraxis findet. Alle diesbezüglichen Angebote an den Standorten des Projekts Bildung(s)gestalten wurden von den Projektkoordinatorinnen entwickelt, die für diese Aufgaben projektfinanzierte Stellenanteile zur Verfügung hatten.

Somit ist zu vermuten, dass nach Wegfall dieser Personalressourcen auch an den Projektstandorten der Regelfall eintritt und die theoretische Auseinandersetzung um die Offene Kinder- und Jugendarbeit und ihren Bildungsbegriff nur defensiv geführt wird, also allenfalls dann, wenn Einrichtungen von Kürzungen oder Schließungen bedroht sind oder wenn Kinder und Jugendliche durch normabweichendes Verhalten öffentlich auffällig werden. Auf dem Weg zu Bildungslandschaften „von unten“ ist aber die offensive Debatte gefordert. In der Auseinandersetzung mit der Schule und in den kommunalen Gremien und Arbeitskreisen sind die Vertreter/-innen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit diejenigen, die eine Anwaltsfunktion für Kinder und Jugendliche erfüllen sollen und sich für Freiräume und partizipative Bildungsangebote einsetzen müssen. Um diese Rolle ausfüllen, aber auch um aktive Netzwerkarbeit betreiben zu können, brauchen sie zeitliche Ressourcen, die in der derzeitigen Struktur in der Regel nicht vorhanden sind.

Andererseits kann die sozialraumbezogene Vernetzung und gegenseitige Unterstützung der verschiedenen Einrichtungen und Träger auch dazu führen, dass Zeitressourcen frei werden, die für solche Aufgaben genutzt werden können. Nimmt man den Ansatz der Bildungslandschaft ernst, sollte dies zudem bedeuten, dass Angebote und Lerngelegenheiten gemeinsam entwickelt und umgesetzt werden und nicht jeder Träger und jede Einrichtung jedes Angebot vorhalten muss. Betrachtet man eine solche Entwicklung (für die auch der demografische Wandel mit einer zurückgehenden Zahl von Kindern und Jugendlichen in vielen Stadtteilen spricht) nicht als eine Aufforderung, weitere Sparmaßnahmen einzuleiten, können ggf. freiwerdende Zeitressourcen gebündelt werden und Stellen geschaffen werden, welche die Funktion eines „Kümmerers“ im Sozialraum ausfüllen. Neben koordinierenden Tätigkeiten sollte es zu den Aufgaben dieser

Kümmerer gehören, die theoretische Debatte um die Bildungsleistungen der Kinder- und Jugendarbeit in Form von Fachveranstaltungen, Fortbildungen etc. zu führen[83].

Insgesamt gesehen, können die im Projekt Bildung(s)gestalten entwickelten Aktivitäten als erste Schritte zu lokalen Bildungsnetzwerken, die die Bezeichnung „Bildungslandschaft“ auch verdienen, betrachtet werden. Um die Kinder- und Jugendarbeit zu einem anerkannten und fest verankerten Element lokaler Bildung zu machen, reicht die Debatte um ihren Bildungsbegriff nicht aus. Nachhaltige Wirkungen können nur dann erzielt werden, wenn diese Diskussionen auch zu Diskussionen um die örtlichen Bildungsstrukturen und das Zusammenspiel der verschiedenen öffentlichen und freien Akteure – auch mit der Schule – führen. Letztlich bedeutet dies die Bereitstellung zusätzlicher Mittel für den Aufbau sozialraumorientierter Kooperationsbeziehungen im Bildungsbereich. Ein umfassendes Bildungsverständnis, wie es im Projekt Bildung(s)gestalten gelebt wurde, ist Grundbedingung für die Veränderung der kommunalen Bildungsstrukturen. Die Veränderungen selbst brauchen den Willen zur Kooperation, viel Zeit und die Bereitschaft, auch ggf. knappe Mittel in veränderte Bildungsstrukturen zu investieren.

[83] Zur Einsetzung von Kümmerern in den Sozialräumen und zu deren Anbindung an die Regionalen Bildungsnetzwerke wird in Kapitel 12 ein Vorschlag der wissenschaftlichen Begleitung gemacht.

9 Angebote und Lerngelegenheiten

Die zentrale Bedeutung von Angeboten und Lerngelegenheiten in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit hängt mit ihrem Bildungsbegriff, so wie er oben ausgeführt wurde, zusammen. Wenn im Zwölften Kinder- und Jugendbericht sehr deutlich auf das Lernen als subjektive Leistung, als Prozess der Aneignung verwiesen wird, ist die Kinder- und Jugendarbeit nach dieser Definition Teil der „*bildungsstimulierenden Umwelt*“ und soll mit den von ihr entwickelten Angeboten „*Bildungsgelegenheiten*“ bereit halten, welche den Adressat(inn)en Gelegenheiten der Aneignung und somit des Lernens bieten. Demensprechend wird in einer Stellungnahme der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit diese auch als eine „Ermöglichungsstruktur“ bezeichnet (vgl. Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe 2005).

In diesem Zusammenhang erscheint wichtig, dass nicht schon das Angebot selbst als „Bildung“ begriffen wird, sondern der Konstruktionsprozess in den Kinder und Jugendliche sich begeben, wenn sie sich ihre Umwelt aneignen. Im Sinne dieser Definition kann man also auch dann von Bildungsprozessen sprechen, wenn die Adressat(inn)en bereitgestellte Angebote bewusst ablehnen oder sie sich in einer Weise aneignen, die nicht der Intention der Bereitsteller entspricht. Solche Prozesse sind alltäglich und betreffen nicht nur die Kinder- und Jugendarbeit, sondern auch formale Lernorte wie die Schule. Außerdem spielt die Freiwilligkeit der Teilnahme eine wichtige Rolle. Dies beinhaltet die freie Entscheidung den Lernort Kinder- und Jugendarbeit aufzusuchen und seine Angebote anzunehmen, aber auch die Wahlfreiheit zwischen einzelnen Angeboten.

Im Projektantrag des Projekts Bildung(s)gestalten ist sehr allgemein als Ziel formuliert, dass die Kinder und Jugendlichen auf unterschiedliche Weise lernen sollen *„ihre eigenen Bildungskompetenzen zu entwickeln“*. Zudem soll durch das Einbringen mehrdimensionaler Bildungsprofile

> *„die Lebens- und Lernsituationen aller Heranwachsenden der Zielgruppe optimal gefördert werden. Die Bemühungen des Projektes unterstützen die jungen Menschen dabei auf der Höhe ihrer Möglichkeiten zu bleiben und zur maximalen Selbstentfaltung gelangen zu können. (…) Dabei soll der Gruppe der benachteiligten Heranwachsenden eine besondere Aufmerksamkeit zukommen“ (AGOT-NRW e.V. 2011, S. 11).*

Mit dem besonderen Bezug auf benachteiligte Heranwachsende (s.o.) soll der Tatsache Rechnung getragen werden, dass die Lernanreize stark von der sozialen Umwelt abhängig sind und vor allem ökonomisch benachteiligte Kinder und Jugendliche im Vergleich zu bessergestellten Altersgenossen weniger Lernanreizen ausgesetzt sind. Hier entsteht die Frage, ob dies tatsächlich der Fall ist oder ob sich nur die Zahl der gesellschaftlich erwünschten Lernanreize unterscheidet. Auch ungehemmter Medienkonsum, Computerspiele oder das Agieren in kleinkriminellen Straßenmilieus bietet Bildungsgelegenheiten. Hier sieht es die Offene Kinder- und Jugendarbeit als ihre Aufgabe an, gesellschaftlich gewollte Alternativen bereitzustellen und auch benachteiligten Adressat(inn)en Möglichkeiten der Orientierung zu bieten. Damit verfolgt sie – ob ausgesprochen oder unausgesprochen – klare erzieherische Ziele.

Ein wichtiges Mittel der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ist die Schaffung und Bereitstellung von Frei- und Rückzugsräumen für Kinder und Jugendliche[84]. Dabei handelt es sich um konkrete

[84] Die Bedeutung von Räumen in der Kinder- und Jugendarbeit ist insbesondere von Ulrich Deinet immer wieder hervorgehoben worden (vgl. u.a. Deinet 1992; Deinet 2004b).

Räume, die Gruppen sich aneignen können, in denen sie sich unverzweckt treffen und unterhalten oder spielen können. Diese Aneignungsräume haben in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit eine große Bedeutung für die Auseinandersetzung der Heranwachsenden mit sich selbst, mit Gleichaltrigen oder auch mit Erwachsenen (vgl. hierzu auch Müller/Schmidt/Schulz 2008)**.** Sie fungieren als Treffpunkte aber auch als Schutz- und Erprobungsräume, in denen Fähigkeiten entwickelt, Beziehungen geknüpft, Konflikte ausgetragen oder Geschlechtsidentitäten erfahren werden können (Scherr 2004). Diese Bereitstellung halböffentlicher Räume ist ein zentrales Element der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und grenzt sie von anderen Formen, wie z.B. der Jugendverbandsarbeit, ab.

Neben der Bereitstellung von Räumen wird dem oben angesprochenen erzieherischen Auftrag auch mit konkreten Aktionen und Angeboten nachgekommen. Stärker als in anderen Lernfeldern, in denen sich Kinder und Jugendliche bewegen, wird in den Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit der Schwerpunkt auf Angebote gelegt, die körperliches Handeln erfordern. Dieser stark tätigkeitsorientierte Aneignungsansatz (vgl. auch Oehme 2004) entspricht den Interessen der anvisierten Zielgruppen und ist außerdem eine kontrastive Alternative zum schulischen Lernen. Dabei reicht das Spektrum der Angebote von Kursangeboten im Bereich Sport, Bewegung, Selbstverteidigung, Kunst (Musik, Graffiti, Video, Theater, Tanz) oder Handwerk (Kochen, Metall-und Holzbearbeitung, Radwerkstatt) bis hin zu Ausflügen und längeren Ferienfreizeiten. Hinzu kommen einmalige Events (Partys, Konzerte) oder auch themenzentrierte Gruppenaktivitäten (Seminar, Workshop, Zukunftswerkstatt). Diese Angebote sollen sich an den Interessen der Beteiligten orientieren und im Idealfall mit deren Beteiligung entwickelt und umgesetzt werden. In diesem Kontext spielen außerdem geschlechtssensible oder auch auf bestimmte soziale Zielgruppen ausgerichtete Angebote eine wichtige Rolle.

Die hier angesprochene Beteiligung von Kindern und Jugendlichen ist ein wichtiges und vieldiskutiertes Thema in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (Knauer/Sturzenhecker 2005). Dementsprechend lautet eines der Projektziele des Projekts Bildung(s)gestalten *„An den Standorten wird mit unterschiedlichen Beteiligungsverfahren für Kinder, Jugendliche und Eltern gearbeitet“.* Ähnlich formulierte Zielsetzungen finden sich auch an den Standorten. Auch die Bildungsdefinition des Zwölften Bildungsberichts, nach der Kinder und Jugendliche als *„Ko-Produzenten ihres eigenen Bildungsprozesses“* zu begreifen sind, impliziert deren Partizipation an der Ausgestaltung von Angeboten und Lerngelegenheiten. Wenn Partizipation von Sturzenhecker sogar als ein „Essential der Offenen Kinder- und Jugendarbeit“ (Sturzenhecker 2005) bezeichnet wird, hat dies sicher seine Berechtigung, wobei nicht verschwiegen werden darf, dass sie in der täglichen Praxis oft nur schwierig umzusetzen ist. Auch Partizipation ist freiwillig und Besucher/-innen der Einrichtungen haben häufig keine Erfahrungen mit Mitbestimmung und Beteiligung und müssen auch hier erst Lernerfahrungen machen (vgl. Klöver/Moser/Straus 2009). Um Beteiligung umzusetzen, braucht die Kinder- und Jugendarbeit Methoden, die den Interessen, Fähigkeiten und Vorerfahrungen der unterschiedlichen Ziel- und Altersgruppen entsprechen.

Wenn bisher ausschließlich von Angeboten und Lerngelegenheiten für Kinder- und Jugendliche die Rede war, ist damit noch nicht das gesamte Spektrum der Angebote im Projekt Bildung(s)gestalten beschrieben. So hat es vor allem an den Standorten Bochum-Wattenscheid und Gladbeck auch Angebote für Familien, Mütter und andere Erwachsene gegeben. Eine andere wichtige Zielgruppe ist das Fachpersonal, die Mitarbeiter/-innen der Kinder- und Jugendarbeit

selbst. Für diese gab es an allen Projektstandorten Veranstaltungen und Fortbildungen, die weiter unten näher beschrieben werden.

9.1 Was kommt beim Kind an?

„An allen Standorten werden neue Bildungsgelegenheiten und -angebote für Kinder, Jugendliche und/oder Familien entwickelt und durchgeführt“ lautet eines der Handlungsziele für das Gesamtprojekt Bildung(s)gestalten, die in der ersten Projektphase von den Projektbeteiligten gemeinsam entwickelt wurden. Ähnliche Zielformulierungen finden sich auch an den Standorten[85]. Mit diesem Anspruch, schon im Projektverlauf mit konkreten Angeboten auf die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen einwirken zu wollen und neue Lerngelegenheiten zu schaffen, wird ein starker Fokus auf die Praxisentwicklung gelegt. Für eine Koordinatorin wäre das Projekt sogar *„gescheitert, wenn bei Kindern und Jugendlichen nichts angekommen ist*“ (K.6.1)[86]. Hier liegt die Befürchtung nahe, dass mit dieser Schwerpunktsetzung andere Ziele des Modellprojekts, wie die Vernetzung mit Schulen, Bildungsbüros und anderen lokalen Bildungsträgern oder die breite öffentliche Diskussion des eigenen Bildungsbegriffs, in den Hintergrund geraten könnten. Noch pointierter könnte an diesem Ansatz kritisiert werden, dass die beteiligten Projektpartner die zusätzlichen Ressourcen des Modellprojekts als Gelegenheit nutzen, um ihre bereits bestehenden Angebote auszuweiten und zu qualifizieren und das eigentliche Ziel, die Entwicklung von lokalen Bildungslandschaften, nicht hinreichend verfolgen.

Allerdings wird der starke Praxisbezug des Projektes nicht nur von den direkten Beteiligten positiv gesehen:

> *„Also mich interessiert, was letztendlich bei den Kindern und Jugendlichen ankommt. Und das ist meine Befürchtung bei solchen Strukturen, dass die sich da alle mit sich selbst beschäftigen. (…). Das war am Anfang auch meine Befürchtung bei dieser AGOT-Geschichte und da muss ich sagen, diese Befürchtung habe ich nicht mehr“ (MJ2)*

sagt ein Jugendamtsmitarbeiter. Auch hier kann nicht ausgeschlossen werden, dass seine Interessen eher auf den Ressourceneinsatz am Standort gerichtet sind, als auf den Erfolg des Gesamtprojektes. In seiner Interviewaussage schwingt aber auch eine Kritik an ähnlich gelagerten Projekten mit, die sich in der Beschäftigung mit rein strukturellen Problemen erschöpfen und wenig Praxisbezug haben. Diese grundsätzliche Kritik wurde auch von den Initiatoren des Projektes Bildung(s)gestalten immer wieder geäußert und war einer der Gründe für die Projektentwicklung.

Die Funktion der Angebote und Lerngelegenheiten im Gesamtkontext bleibt eine zentrale Problematik des Projekts Bildung(s)gestalten, die auch im Projektverlauf immer wieder diskutiert wurde. Der Frage, ob es sich hier nur um eine zeitlich befristete, ressourcenbedingte Ausweitung der Trägerangebote handelte oder ob mit der Entwicklung und Umsetzung einer Vielzahl von Einzelangeboten auch das Erreichen anderer Projektziele unterstützt wurde, soll im Folgenden nachgegangen werden. Dabei soll gezeigt werden, dass die Ansprüche einerseits etwas „beim Kind“

---

[85] Vgl. hierzu Text 3 dieser Reihe „Handlungsziele und lokale Vernetzungsprozesse im Projekt „Bildung(s)gestalten – Offene Kinder- und Jugendarbeit und Familienbildung gestalten Bildungslandschaften“.

[86] Im Folgenden werden Zitate den Befragten mit Kürzeln zugeordnet. Das Kürzel „K.6.1“ bedeutet bspw. „Koordinator/-in, lfd. Nr.“, erstes Interview“. Das Kürzel „ST2.2“ steht bspw. für „Mitglied der Steuerungsgruppe, lfd. Nr.“, zweites Interview“. Mitarbeiter/-innen aus Bildungsbüros werden mit dem Kürzel „MB“ versehen und Mitarbeiter/-innen aus Jugendämtern mit dem Kürzel „MJ“.

ankommen zu lassen und andererseits innovativ auf die Sozialräume einzuwirken und sie in Richtung Bildungslandschaft zu verändern, sich nicht ausschließen.

9.2 Angebote und Lerngelegenheiten im Projekt Bildung(s)gestalten

Die Entwicklung von Angeboten und Lerngelegenheiten für Kinder und Jugendliche aber auch für Fachkräfte und ggf. auch für Eltern und andere Erwachsene gehört, wie beschrieben, zu den Kernaufgaben der Kinder- und Jugendarbeit und ist zudem eins der vier Kernthemen der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts Bildung(s)gestalten (vgl. Kap. 13). Dabei umfasst dieses Kernthema die konkreten Bildungsangebote für Kinder, Jugendliche, Familien und Fachkräfte, die von den örtlichen Trägern an den fünf Standorten entwickelt wurden. Zu überprüfen war hier, ob bestehende Angebote verbessert und neue Angebote entwickelt wurden, in welchen (Vernetzungs-)Kontexten dies geschah, ob und in welcher Form die Adressat(inn)en an der Entwicklung und Umsetzung der Angebote beteiligt wurden und wie diese von den verschiedenen Zielgruppen angenommen und beurteilt wurden, bzw. welche Wirkungen sie ggf. zeigten. Zur Auswertung wurden die Methoden Dokumentenanalyse, Teilnehmende Beobachtung und leitfadengestützte Experteninterviews mit Projektbeteiligten und z.T. auch mit Adressat(inn)en eingesetzt.

Exkurs: Methodische Probleme

Die Beschäftigung mit diesem zentralen Thema der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und auch der Familienbildung, stellt die wissenschaftliche Begleitung vor besondere Probleme, weil es im Projekt keine exakt definierte Abgrenzung zwischen Angeboten, die von den beteiligten Trägern im Rahmen ihres Alltagsgeschäfts auch ohne Projektförderung umgesetzt worden wären und solchen, die nur auf Grund der Beteiligung im Projekt Bildung(s)gestalten realisiert wurden, gab. Eine solche klare Unterscheidung wäre aus alltagspraktischer Sicht auch nicht sinnvoll gewesen. Alle beteiligten Träger verfügten über Vorerfahrungen, richteten ihre Aktivitäten größtenteils an bereits vorhandene Zielgruppen und konkrete Personen und waren z.T. zu Projektbeginn auch bereits in örtliche Netzwerke und Kooperationen eingebunden. Ein großer Teil der im Projekt entwickelten Angebote und Lerngelegenheiten schloss dementsprechend an Vorhandenes an und/oder richtete sich an Kinder und Jugendliche oder Familien, die bereits an früheren Angeboten der Träger teilgenommen hatten. In diesem Sinne handelt es sich hier auch um ein Qualifizierungsprojekt für die beteiligten Akteure, in dessen Rahmen bestehende Angebote verbessert, bzw. an die Bedürfnisse der Zielgruppen angepasst werden konnten[87]. Andererseits ging es in diesem Projekt gerade auch darum, die besonderen Erfahrungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und der Familienbildung mit Bildungsprozessen außerhalb der Schule in die örtlichen Bildungslandschaften einzubringen. Auch aus diesem Grund macht eine Anknüpfung der Projektaktivitäten an die bestehende Praxis Sinn.

Um für die Projektauswertung dennoch zwischen den Regelangeboten der Projektpartner und den durch Bildung(s)gestalten initiierten Angeboten differenzieren zu können, wurden Angebote und Lerngelegenheiten in die Auswertung aufgenommen, die

[87] Am Standort Bad Salzuflen wurde hierzu ein eigenes Projektziel formuliert: *„Die OKJA vor Ort hat sich inhaltlich weiter entwickelt“.*

- im Projektzeitraum in dieser Form zum ersten Mal durchgeführt oder maßgeblich verändert wurden und
- in Kooperation verschiedener Träger oder auf Initiative der Projektkoordinatorinnen entstanden und
- sich vorrangig an die im Projektantrag genannten Zielgruppen (Kinder, Jugendliche und Eltern)[88] und/oder an Fachkräfte richteten.

Diese Kriterien werden in der Regel von den Projekten erfüllt, die vom Projekt Bildung(s)gestalten auf der Homepage zur Projektdokumentation[89] aufgeführt werden. Deshalb bezieht sich die weitere Auswertung ausschließlich auf diese Projekte.

Dabei wurde bei der Auswertung der Einzelprojekte von Merkmalen ausgegangen, die sich aus den Projektzielen des Gesamtprojektes und z.T. auch aus speziellen Zielen der Standorte ableiten lassen. So bezieht sich die Entscheidung, nur zum ersten Mal durchgeführte oder maßgeblich veränderte Projekte auszuwerten, auf das Ziel des Gesamtprojektes *„An allen Standorten werden **neue** Bildungsgelegenheiten und -angebote für Kinder, Jugendliche und/oder Familien entwickelt und durchgeführt“* (vgl. Kap. 6). Die Entscheidung nur Kooperationsprojekte aufzunehmen, bezieht sich auf verschieden Zielsetzungen zur Vernetzung (*„Es gibt an allen Standorten lokale Netzwerke, die den Prozess der Entwicklung der Bildungslandschaft befördern“; „Es gibt an allen Standorten lokale Netzwerke, die trägerübergreifend tätig werden“*). Am Standort Bochum-Wattenscheid wurde dieses Ziel noch weiter ausdifferenziert: *„Wir konzipieren unsere Angebote so, dass sie (neben der Beteiligtenpartizipation) auch konsequent auf eine gemeinsame Umsetzung ausgelegt sind“*.

Auch die ausgewählten Zielgruppen werden in den Projektzielen noch einmal genannt (s.o.), wobei die Zielgruppe „Fachkräfte“ in den Zielformulierungen nicht auftaucht. Spezielle (Bildungs-) Angebote für Fachkräfte haben aber im Projektverlauf eine solche Bedeutung bekommen, dass sie hier nicht unterschlagen werden sollen[90].

Vorgaben zur thematischen Zuordnung wurden bei der Formulierung der Projektbeschreibungen nicht gemacht, so dass die Einzelprojekte hier nach Merkmalen ausgewertet werden, wie sie von den Autorinnen als Stichworte[91] angegeben werden. Ein wichtiges Merkmal ist hier das der „Beteiligung/Partizipation“. Auch hierzu wurde ein Ziel für das Gesamtprojekt formuliert*: „An den*

---

[88] Vergl. AGOT-NRW e.V. (2011), S. 11

[89] Auf der Homepage www.dokumentation.bildungsgestalten.de findet sich der Abschlussbericht des Projekts inklusive der Projektbeschreibungen der an den fünf Standorten durchgeführten Einzelprojekte. Um eine Grundgesamtheit für die weiteren Auswertungen definieren zu können, beziehen sich die in diesem Text vorgenommenen Auswertungen ausschließlich auf diese Projektbeschreibungen. Sie wurden von den lokalen Koordinatorinnen zum Zweck der Dokumentation verfasst. Hier lässt sich nicht im Einzelfall ausschließen, dass ein Projekt den im Text beschriebenen Kriterien nicht vollständig entspricht oder auch nicht alle relevanten Merkmale in den Text aufgenommen wurden. Andererseits ist ebenfalls nicht auszuschließen, dass die Auflistung insgesamt lückenhaft ist und nicht alle infrage kommenden Projekte beschrieben werden. Trotzdem erscheint dieser Weg als der einzig mögliche, um zu einer Bezugsgröße für die weiteren Berechnungen zu kommen. Dass die aufgeführten Projekte in der beschriebenen Form stattgefunden haben, wird durch Erfahrungen der wissenschaftlichen Begleitung aus der teilnehmenden Beobachtung und den Experteninterviews bestätigt.

[90] Auch bei der Dokumentation auf der Homepage haben sich die Projektverantwortlichen dafür entschieden, diese Projekte mit aufzunehmen.

[91] Hier machen nicht alle Stichworte, auf welche die Koordinatorinnen sich verständigt haben, für die Auswertung Sinn. Deshalb wurde nur nach den wichtigsten Merkmalen ausgewertet, bzw. auch mehrere Stichworte zu einem Merkmal zusammengefasst.

Standorten wird mit unterschiedlichen Beteiligungsverfahren für Kinder, Jugendliche und Eltern gearbeitet".

Eine andere für diesen Kontext wichtige Zielformulierung *„An den Standorten werden über die Angebote benachteiligte Kinder, Jugendliche und Familien erreicht"* konnte nicht mit der Methode der Dokumentenanalyse überprüft werden, da entsprechende Angaben in den Projektbeschreibungen fehlen. Zur Frage ob dieses Projektziel erreicht wurde, wird auf die Auswertung der Interviews mit den Projektbeteiligten zurückgegriffen.

Selbstevaluation an den Standorten

Ein vom Gesamtprojekt formuliertes Projektziel lautet: *„An den Standorten werden Daten zur Nutzung von Einrichtungen und Angeboten der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und der Familienbildung erhoben*". Hier handelt es sich um ein Ziel, dessen grundsätzliche Bedeutung auch von der Fachwissenschaft hervorgehoben wird (vgl. z.B. Sturzenecker/Spiegel 2009). Insbesondere für die Außenkommunikation mit der Fachöffentlichkeit und der Politik sind datengestützte Aussagen von besonderem Wert. Auch für die wissenschaftliche Begleitung des Projektes wäre es hilfreich gewesen, wenn im Rahmen einer Selbstevaluation zu allen Einzelangeboten an den Standorten Nutzerdaten erhoben worden wären. Bei der Vielzahl der Angebote war von vornherein klar, dass diese Aufgabe nur vom jeweils verantwortlichen, mit der Umsetzung betreuten Fachpersonal wahrgenommen werden konnte. Zur Unterstützung wurde von der wissenschaftlichen Begleitung ein kurzer, standardisierter Erhebungsbogen entwickelt, welcher von den Fachkräften eingesetzt werden konnte. In der Praxis zeigte sich allerdings schnell, dass solche Daten nur in Einzelfällen erhoben wurden und die Datenbasis insgesamt nicht ausreicht, um daraus Aussagen über das Erreichen der anvisierten Zielgruppen ableiten zu können. Wenn das Ziel der Datenerhebung an den Standorten nicht erreicht wurde, wird dies vom zentralen Projektkoordinator im zweiten Interview mit einer zu ambitionierten Zielsetzung und einen zu hohen Anspruch an die Koordinatorinnen begründet:

> *„Also das ist ein gutes Beispiel dafür, wie unser Konzept geschrieben ist. Da wollten wir ja die ganze Welt retten, Schulabschlüsse verändern, Nutzungsstatistiken erstellen und Wirksamkeiten beweisen. (…) Wir richten uns an Benachteiligte, erheben Nutzungsstatistiken und beweisen wie Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aber das war fachlich dann in der Umsetzung nicht machbar. (…) Auf der anderen Seite kann ich halt auch verstehen, wenn es die Koordinatorinnen nicht so viel gemacht haben. Es sind auch Datenmengen, die wir überhaupt nicht überblicken" (K10.2).*

Das Nichterreichen dieses Projektziels weist auf eine generelle Schwachstelle der Kinder- und Jugendarbeit hin. Auch wenn den Fachkräften die Bedeutung von Nutzerstatistiken und Erhebungen zu ihren Angeboten bewusst ist (sonst wäre dieses Ziel nicht formuliert worden), machen diese in der Praxis immer wieder Probleme. Diese hängen mit allgemeinen Problemen der Wirksamkeitsmessung zusammen aber auch mit fehlenden Ressourcen in den Einrichtungen, wie sie auch im Interview angesprochen werden. Im Zweifel liegt dem Fachpersonal die konkrete Arbeit mit Kindern und Jugendlichen näher, als das Ausfüllen von Statistikbögen. Für die wissenschaftliche Begleitung bedeutet dieses Ergebnis, dass auf die Auswertung von Nutzerdaten verzichtet werden musste und nur die mit den oben beschriebenen Methoden erhobenen Daten in die Auswertung eingeflossen sind[92].

[92] Allerdings war die Erhebung von Nutzerdaten auch kein ursprünglich geplantes Instrument der wissenschaftlichen Begleitung. Im Wissen um die beschriebenen Probleme war sie zunächst kein Ele-

Fragestellungen

Wenn im Folgenden die an den fünf Standorten des Projekts Bildung(s)gestalten umgesetzten Angebote und Lerngelegenheiten beschrieben und hinsichtlich ihrer Themen, Zielgruppen, Kooperationspartner, Bedeutung für die Organisationen und Finanzierung analysiert werden, wird dabei folgenden Fragestellungen nachgegangen: Welche Themen werden bearbeitet? Welche Inhalte haben die Angebote und Lerngelegenheiten? An welche Zielgruppen richten sie sich? Mit wem wird kooperiert? Welche Bedeutung hat die gemeinsame Entwicklung von Angeboten für Vernetzungsprozesse? Welche Bedeutung haben sie für die Qualitätsentwicklung in den Organisationen?

Empirische Basis der Auswertung sind in erster Linie die von den Projektkoordinatorinnen für die Veröffentlichung auf der Homepage erstellten Projektbeschreibungen. Diese werden durch Interviewaussagen aus den beiden Interviewrunden mit den Projektbeteiligten und Adressat(inn)en ergänzt.

9.3 Themen und Inhalte der Angebote und Lerngelegenheiten

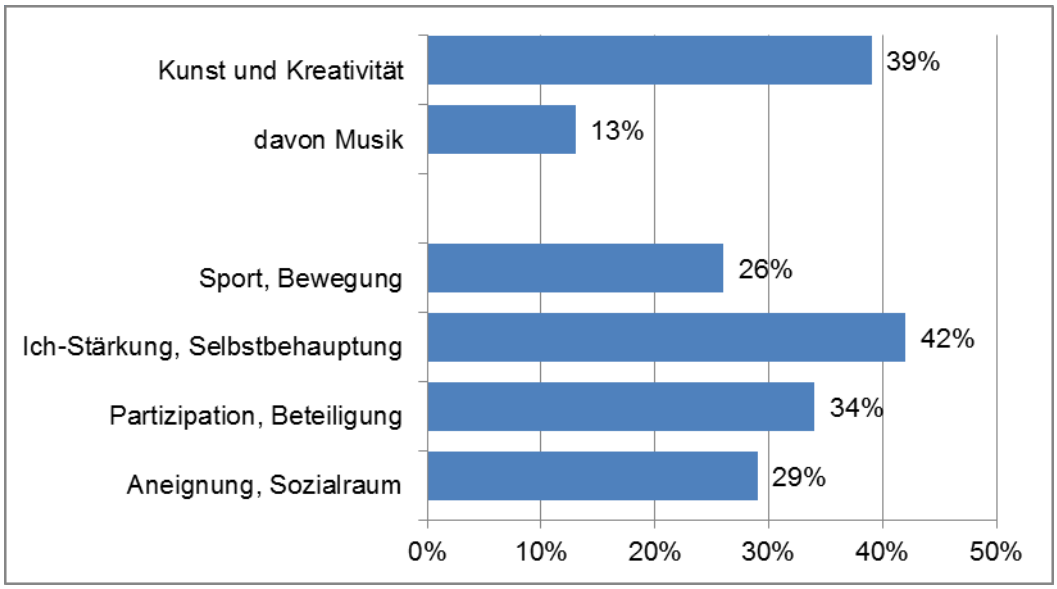
Im Folgenden werden die ca. 200 Einzelangebote[93] hinsichtlich ihrer Themen und Inhalte betrachtet. Hierzu werden einzelne für den Projektkontext wichtige Themenfelder und Projektinhalte hervorgehoben und z.T. auch mit Beispielen aus der Projektpraxis unterlegt.

Insgesamt gesehen ließen sich die Einzelprojekte verschiedenen Inhalten und Themenbereichen (vgl. Abb. 1) zuordnen.

Abb.7: Themen und Inhalte der Angebote und Lerngelegenheiten

ment des formativen Evaluationskonzeptes. Erst im Verlauf der Debatte um die Schärfung von Projektzielen wurde diese Möglichkeit von den Projektbeteiligten ins Spiel gebracht.

[93] Für die folgenden Auswertungen wurden nur die 180 Angebote berücksichtigt, deren Projektbeschreibungen, bis zum 30.11.2014 in die Dropbox zur späteren Veröffentlichung auf der Homepage eingestellt wurden.



Quelle: Eigene Berechnungen

Sport und Bewegung

Etwa ein Viertel der Angebote lässt sich dem Bereich Sport und Bewegung zuordnen. Dies entspricht dem tätigkeits- und körperorientierten Ansatz der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, aber auch den Interessen von Kindern und Jugendlichen. Aufgrund der Ausweitung der Schulzeit, der wachsenden Bedeutung des Medienkonsums in der Freizeit aber zum Teil auch beengter Wohnverhältnisse in ökonomisch benachteiligten Familien, können Kinder und Jugendliche ihrem Bewegungsdrang nicht ausreichend nachkommen. Verbunden mit ungesunden Ernährungsweisen kann dies zu Übergewicht oder anderen gesundheitlichen Folgeerscheinungen führen. Gleichzeitig zeigen beide Geschlechter starkes Interesse an sportlichen Aktivitäten und insbesondere Mädchen und junge Frauen am Tanzen. Diese Interessen wurden von der Offenen Kinder- und Jugendarbeit immer schon aufgegriffen und in entsprechenden Angeboten umgesetzt. In das Projekt Bildung(s)gestalten konnten diese Erfahrungen an verschiedenen Stellen eingebracht werden. So war z.B. das Move-Projekt am Standort Bad Salzuflen (s.u.) stark von sportlichen Aktivitäten (Airtrack, Kanufahren, Fußball, Fußballgolf, Parkour, Klettern, Reiten) geprägt. Auch an den anderen Standorten spielten Sport und Bewegung als Einzelangebote oder im Rahmen größerer Projekte (z.B. „Räume erweitern und gestalten“ in Bochum-Wattenscheid, „Ferien auf dem Schulhof“ in Bonn, „Sommerferien 2013: Streetkick“ in Gelsenkirchen) eine wichtige Rolle.

Ein besonders beachtetes Projekt im sportlichen Bereich fand am Standort Gladbeck statt:

Praxisbeispiel 1: „Fußballtraining für Mädchen“ (Standort Gladbeck) [94]

Im Rahmen einer Befragung von Mädchen einer Haupt- und einer Realschule im Schulzentrum Brauck, in der diese u.a. nach ihren Freizeitinteressen und -wünschen befragt wurden, stellte sich heraus, dass sich eine erhebliche Anzahl der Mädchen für das Fußballspielen interessiert. Dieses Ergebnis war für die Initiatorinnen der Befragung vom Inter-

[94] Dieses Projekt wie alle anderen im Folgenden beschriebenen Einzelprojekte sind auch auf der Homepage www.dokumentation.bildungsgestalten.de dokumentiert. Siehe auch: http://dokumentation.bildungsgestalten.de/portfolio/teilnahme-am-landesweiten-maedchenfussballturnier/

nationalen Mädchenzentrum insofern nicht erwartet worden, als das es dort bis dahin keine entsprechenden Angebote gegeben hatte und die Befragten überwiegend aus türkischen Herkunftsfamilien stammten. „*Das war ja für uns auch überraschend, was dabei rauskam. Dass die eben alle Fußball spielen wollten. Da hatten wir ganz andere Ideen, was die Mädchen wollten*“ (ST6.2) sagt die Projektkoordinatorin dazu. Die Idee wurde von ihr aber schnell aufgegriffen und in Kooperation mit dem kommunalem Amt für Integration und Sport und dem Sportverein FC Gladbeck ab September 2012 ein Fußballtraining für Mädchen angeboten. Das Training wird von Mädchen unterschiedlichen Alters besucht, von einer erfahrenen Trainerin angeleitet und den besonderen Bedürfnissen der Zielgruppe angepasst. Das Projekt wurde in den Jahren 2013 und 2014 fortgeführt und zeigt erste Erfolge: Die Mädchen haben ein Fußballturnier in Köln gewonnen und auch Mütter und andere Frauen, zeigten Interesse am Fußball, so dass auch hier ein Training angeboten wurde. Die Initiatorinnen betonen die Integrationskraft derartiger Projekte und verweisen auf positive Effekte auf das Sozialverhalten und das Selbstwertgefühl der Mädchen.

Auch wenn das Projekt „Fußballtraining für Mädchen“ auf den ersten Blick als klassisches Angebot der Kinder- und Jugendarbeit ohne besonderen innovativen Gehalt erscheint, entspricht es in seiner Entstehungsgeschichte und seiner Umsetzung exakt der Projektphilosophie des Projektes Bildung(s)gestalten. Es ist aus einem Partizipationsprojekt (Befragung) auf Wunsch der Adressatinnen entstanden, als Kooperationsprojekt mit einem neuen Partner (FC Gladbeck) umgesetzt worden und hat außerdem den Anstoß für weitere Projektideen gegeben[95]. Der zentrale Projektkoordinator beantwortet die Frage nach dem Innovationsgehalt solcher Angebote so:

> *„Am Freitag habe ich sie besucht. Da waren sie auf ihrem ersten Turnier und haben es gewonnen. Und die haben super Fußball gespielt. Und wenn man dann die Mädchen anschaut, was für ein Selbstbewusstsein sie haben und wie glücklich die da sind. Und die Familien, die da mitgekommen sind. Das hat schon echt einen großen Effekt gehabt. Ist das jetzt neu oder innovativ? Nee, aber der Weg dahin“ (K10.2).*

Kunst und Kreativität

Ein weiteres stark nachgefragtes Arbeitsfeld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sind künstlerische und kreative Aktivitäten. Diese umfassen die gesamte Bandbreite der kulturellen Jugendbildung, also Musik, Theater, Tanz, Video, bildende Kunst, Literatur oder auch Basteln, Nähen und andere Formen der kreativen Gestaltung. Fast 40 Prozent der im Projekt Bildung(s)gestalten umgesetzten Angebote entfallen auf diesen Bereich. Ähnlich wie im Bereich „Sport und Bewegung“ handelt es sich dabei um Einzelangebote oder um Angebote, die im Kontext größerer Projekte (z.B. Move-Projekt, „Räume erweitern und gestalten“) umgesetzt wurden. Bei etwa einem Drittel der Angebote steht Musik im Vordergrund, wobei es sich um aktives Singen und Musizieren, Instrumentenbau oder auch um die Organisation von Musikveranstaltungen (s.u.) handeln kann. In den anderen künstlerischen Sparten wurden weniger Angebote gemacht, wobei der stark nachgefragte Bereich „Tanz“ – abhängig von der verfolgten Intention – sowohl dem Bereich

[95] Auch wenn ein regelmäßiges Fußballtraining für Frauen nicht zustande gekommen ist, haben sich im Gladbecker Projektkontext andere Sportangebote (Nordic Walking, Schwimmen) für diese Zielgruppe entwickelt.

„Sport und Bewegung“ (s.o.) als auch der Kunst zugeordnet werden kann. Wie auch folgendes Beispiel zeigt, sind in vielen Projekten mehrere Kunstformen berührt.

Praxisbeispiel 2: Tanztheater für Mädchen „Schule, Mobbing und Tanzen (Standort Bochum-Wattenscheid) [96]

Hierbei handelt es sich um ein Mädchenprojekt, welches die Ausdrucksformen Theater und Tanz nutzt, um die Persönlichkeit der Mädchen zu stärken, ihre Ich-Identität kritisch in der Gruppe zu reflektieren und gleichzeitig lebensnahe eigene Themen zu bearbeiten. Das Projekt wurde in Kooperation des Projekts Bildung(s)gestalten mit dem Internationalen Mädchentreff in Bochum-Wattenscheid-Mitte, der Ev. Stiftung Overdyck sowie dem IFAK e.V. (Institut für ausländische Kinder) umgesetzt und von erfahrenen Pädagoginnen geleitet. In dem stark partizipativ ausgelegten Projekt wurden Inhalte, Themen und Titel der Produktion von den Mädchen unterschiedlichen Alters (7 bis 15 Jahre) aus unterschiedlichen Schulformen selbst bestimmt. Die Entscheidung für das Thema „Mobbing“ spiegelt eine wichtige Alltagserfahrung der Mädchen. Auch einzelne Szenen und Dialoge des Theaterstücks, die Musikauswahl und die Tanzchoreographien wurden von der Gruppe gemeinsam erarbeitet und durch demokratische Abstimmung entschieden. Diese Abstimmungsprozesse haben zu Gruppenprozessen geführt, in denen die Teilnehmerinnen sich selbst erfahren konnten und lernten, ihre Außenwirkung sowie ihre Stärken und Schwächen einzuschätzen. Von den Teamerinnen motivierend begleitet, konnten die Mädchen ihre Potenziale diskutieren und ggf. modifizieren. Auch wenn einzelne Mädchen das Projekt verließen, weil sie mit seiner Entwicklung nicht einverstanden waren, konnte es zu einem erfolgreichen Abschluss gebracht werden. Höhepunkt war der Auftritt beim ökumenischen Gemeindefest in Wattenscheid-Günnigfeld vor ca. 40 Personen, unter denen sich auch Freunde und Familienangehörige der teilnehmenden Mädchen befanden. Mit der Wahl des Auftrittsorts war auch der Effekt verbunden, dass die größtenteils muslimischen Mädchen zum ersten Mal die Räume einer christlichen Kirche betreten haben und Fragen aus dem religiösen Bereich stellen konnten. Beim abschließenden Reflexionstreffen wurde beschlossen, ein weiteres Stück mit dem Thema „Liebe, Freundschaft und Religion“ zu entwickeln und aufzuführen.

Im Gruppeninterview[97] mit den beteiligten Mädchen und den Teamerinnen berichten die Mädchen von den Abstimmungsproblemen in der Gruppe:

> *„Und dann haben wir uns wegen jeder Kleinigkeit, Musik und Anziehsachen und so, gestritten. Und ich hatte dann keine Lust mehr, weil es fast immer das gleiche war. Obwohl wir Bekannte sind, hatten wir trotzdem Streit. Da wurde mir das erst mal zu viel. Ich wollte erst mal aussteigen. Aber dann hab ich gesagt, ich bleib einfach. Irgendwann ist meine Schwester ausgestiegen, aber ich bin trotzdem geblieben, weil die mich überredet haben“,*

sagt eine Teilnehmerin. Im Interview nimmt die Darstellung solcher Gruppenprozesse in den Antworten der Befragten einen größeren Raum ein, als die Beschreibung des aufgeführten Stücks. Dies zeigt, welche Bedeutung diese Auseinandersetzungen für die Mädchen haben, aber auch wie schwierig partizipativ angelegte Projekte in der Praxis oft umzusetzen sind. Auch die

[96] Siehe auch: http://dokumentation.bildungsgestalten.de/portfolio/tanztheater-fuer-maedchen-schule-mobbing-und-tanzen/

[97] Zur eingesetzten Methode der Gruppeninterviews mit Adressat(inn)en der Angebote und Lerngelegenheiten vergl. Kap. 13.

Teamerinnen berichten von Undisziplinierthеiten, die fast zum Scheitern der Abschlussaufführung geführt hätten. Allerdings setzte sich am Ende der Gedanke etwas Gemeinsames schaffen zu wollen durch und bereits im Gruppeninterview begannen die Mädchen, Ideen für ein weiteres Stück zu entwickeln. Eine Teilnehmerin fasst selbstkritisch zusammen: „*Wir hätten einige Stellen besser machen können, wenn wir kein Blödsinn gemacht und die Zeit verschwendet hätten. Wir würden es aber gerne nochmal machen".*

Beteiligung

Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an der Entwicklung und Durchführung von Angeboten ist ein zentrales Thema des Projekts Bildung(s)gestalten. So sagt eine Koordinatorin im ersten Interview:

> „Es stellt sich deutlich heraus, dass Partizipation immer mehr zum Thema wird. Ich denke, dass das ein wesentlicher Arbeitsschwerpunkt ist, zu gucken, wie können Kinder und Jugendliche mitbestimmen, mitentscheiden. Wir werden von Schulen jetzt angesprochen, die stellenweise mit ihren Mitbestimmungsmodellen nicht so glücklich sind und sich da irgendwie was Neueres und was anderes wünschen" *(K6.1).*

Eine andere Koordinatorin bezeichnet Partizipation im Interview als „*Schatzsuche nach den Ressourcen*" und sagt weiter:

> *„Also wenn ich mit einer Haltung rangehe, dass ich erstmal jedem etwas zutraue und mich vielleicht selber zurücknehme und wertschätze, was eigene Stärken und Fähigkeiten ausmachen, dann habe ich den Ansatz gefunden. Und dann sind die Leute auch bereit, sich für diese Dinge zur Verfügung zu stellen oder Input zu geben oder eigene Impulse zu geben. Wenn ich, wie im Schulsystem, im Frontalunterricht, erstmal vorgebe was alles zu tun ist und ich Stärke symbolisiere, hemmt das" (K3.2).*

In etwa einem Drittel aller ausgewerteten Projektbeschreibungen wird Partizipation als besonderer Schwerpunkt hervorgehoben. Dabei reichen die eingesetzten Beteiligungsmethoden von Schülerbefragungen, über Zukunftswerkstätten, bis hin zu selbstbestimmten, auf Eigeninitiative der Jugendlichen beruhenden Projekten[98]. Dabei geht es in der Regel nicht nur darum, die Wünsche und Bedürfnisse der Adressat(inn)en zu erfragen, sondern auch darum, sie bei der konkreten Umsetzung einzubinden. Dieses Vorgehen entspricht nicht nur den Vorgaben des SGB VIII (§ 8, § 11) und des Jugendförderungsgesetzes des Landes Nordrhein-Westfalen (§ 6), sondern auch den Vorstellungen der Kinder und Jugendlichen. Allerdings verlangt (wie das obige Praxisbeispiel zeigt) die konsequente Umsetzung von Beteiligungsmodellen Zeit und einen hohen Personaleinsatz. Insbesondere Kinder und Jugendliche, die es aus Familie und Schule nicht gewohnt sind, ihre Interessen in Entscheidungsprozesse einzubringen, müssen hierzu erst ermuntert und befähigt werden (Klöver/Moser/Straus 2009). Die hierzu notwendigen Organisations- und Interaktionsprozesse müssen vom Fachpersonal begleitet werden. Hierzu sagt eine Standortkoordinatorin:

> *„Ich habe schon gemerkt, dass die Art der Gesprächsführung bzw. Moderation eigentlich das Wichtigste ist. Die richtigen Methoden für die richtige Zielgruppe auch zu nutzen, um überhaupt ins Gespräch zu kommen und überhaupt Meinungs- und Bildungsprozesse in Gang zu setzten. Gerade bei Kindern im Jugendzentrum habe ich das gemerkt, die das sonst nicht können. Die das einfach bisher noch nicht erlebt haben, wirklich nach ihrer Meinung gefragt zu werden. Sonst fragt man sie und sie sagen das, was man hören will*

[98] Selbstbestimmte Projekte würden im von Hart und Gernert entwickelten Stufenmodell zur Partizipation (Neun Stufen von „Fremdbestimmung" bis „Selbstverwaltung") der zweithöchste Stufe zugeordnet (vgl. Schröder 1995).

und gut ist. Aber wirklich nachhorchen, immer wieder nachfragen – ich glaube, das ist eine Übungssache und das ist etwas, was man wirklich lernen muss" (K5.1).

Diese Unterstützung bezieht sich nicht nur auf die unmittelbare Arbeit mit Kindern und Jugendliche, sondern auch auf Kommunikations- und Aushandlungsprozesse mit anderen Akteuren aus Verwaltungen, von freien Trägern und anderer Projektpartner (vgl. Klöver/Moser/Straus 2009; Klose/Niebling 2005). Wie im folgenden Beispiel deutlich wird, ist ernstgemeinte Partizipation ein längerer Prozess, der zu Beginn pädagogische Begleitung verlangt, die dann im Projektverlauf zurückgefahren werden kann.

Praxisbeispiel 3: Konzertgruppe (Gelsenkirchen-Bismarck)[99]

Das Projekt ist aus einer Zukunftswerkstatt (Herbst 2012) hervorgegangen, in der Jugendliche im Rahmen einer Stadtteilanalyse einen Bedarf an mehr kostengünstigen kulturellen Angeboten im Stadtteil Bismarck feststellten. Um diesem Missstand entgegenzutreten gründeten sie eine Konzertgruppe und führten diese in Kooperation mit der „Interessengemeinschaft kulturschaffender Musiker und Musikerinnen in Gelsenkirchen" im Fritz-Steinhoff-Haus durch. In einem eigens geschaffenen Planungsgremium, welches von Mitgliedern des im Probenzentrum Consol 4 ansässigen Vereins inhaltlich unterstützt wurde, entwickelten die Teilnehmenden Kostenpläne und Marketingdesigns, die die organisatorischen Grundlagen für die Konzerte darstellten. Die Jugendlichen waren bei der Planung und Durchführung der Konzerte für alle Arbeitsbereiche zuständig, so auch für die Abrechnung, den Thekendienst, den Backstage-Bereich, die Lichttechnik, die Anmoderation der Bands, die Sicherheit etc. Auch mit komplexen Themen, wie bspw. GEMA, setzten sich die Jugendlichen in der Vorbereitungsphase auseinander. Die Konzertreihe ist mittlerweile ein fester Bestandteil der Angebotspalette im Stadtteil und konnte durchschnittlich ca. 100 Besucher/-innen pro Konzert erreichen. In der Projektlaufzeit wurden insgesamt drei Konzerte realisiert.

Das Projekt hat Auswirkungen auf den Stadtteil (Verbesserung des Freizeitangebots, Förderung junger Kultur) aber auch auf die Teilnehmenden selbst. Sie konnten in einer Ernstsituation Lernerfahrungen in Organisation, Teamwork, Öffentlichkeitsarbeit und Veranstaltungsmanagement machen und so Kompetenzen erwerben, deren Erwerb an anderen Lernorten nicht möglich ist (vgl. Sass 2013).

Mit Blick auf Partizipation kann an diesem Beispiel auch gezeigt werden, wie das involvierte Fachpersonal in diesen Prozess eingebunden ist. Die Anstoß gebende Zukunftswerkstatt wurde von den Projektkoordinatorinnen des Projekts Bildung(s)gestalten geplant und moderiert. Hier bekamen die Jugendlichen die Gelegenheit, ihre Bedürfnisse zu artikulieren und Ideen zur praktischen Umsetzung der Konzertgruppe zu entwickeln. Hierzu sagt eine der beiden Standortkoordinatorinnen:

„Dass Kinder und Jugendliche partizipieren, ist in einer Falken-Einrichtung jetzt nichts Ungewöhnliches. Aber dass wir da so deutlich den Fokus darauf gelegt haben, also mit dieser Zukunftswerkstadt und daraus entsteht die Konzertgruppe und auch die Jugendlichen da immer wieder darauf zurückholen und sagen: ‚Hier, ihr entscheidet das. Ihr müsst euch das überlegen, wie ihr das machen wollt und wenn ihr unsere Hilfe dazu braucht dann sind wir da'. Das war schon außergewöhnlich" (K6.2).

[99] Eine ausführlichere Beschreibung dieses Projektes findet sich bei Sass 2013. Siehe außerdem: http://dokumentation.bildungsgestalten.de/portfolio/konzertgruppe/

Auch die erste Kontaktaufnahme zu den Musiker(inne)n der Musikinitiative wurde vom Fachpersonal vermittelt. Nachdem dieser Kontakt hergestellt war, konnten sich die Koordinatorinnen sukzessive aus dem Projekt zurückziehen und es den 14- bis 18-Jährigen überlassen, das Projekt zusammen mit den Erwachsenen aus der Musikinitiative weiterzuentwickeln. Auch hier wurde bei der Auswahl der Bands für das erste Konzert noch auf die Erfahrung der Fachleute zurückgegriffen und bei den folgenden Konzerten stärker die Vorschläge der Jugendlichen berücksichtigt. Im Interview geben alle Beteiligten an, dass es sich dabei um eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe handelte. „*Man hat gar nicht gemerkt, dass ihr eigentlich Kinder seid*“, sagt ein Musikschaffender dazu. Auch während der Konzerte hielt das Fachpersonal sich nur im Hintergrund auf und überließ den Jugendlichen die volle Verantwortung für den Ablauf und die Abwicklung der Veranstaltungen. Das Beispiel zeigt, wie eine partizipativ angelegte Lerngelegenheit entwickelt und realisiert werden kann. Dabei geschieht Lernen eher beiläufig und steht nicht im Vordergrund der Projektentwicklung. Im Interview berichten die Jugendliche von ihren Aktivitäten, auftauchenden Problemen und kleineren Vorkommnissen. Erst in der nachträglichen Reflexion realisieren sie, dass es sich bei ihrem Projekt auch um ein Bildungsprojekt handelt.

Mit Projekten wie diesen war aber nicht nur intendiert, die organisationsinterne Partizipation der Jugendlichen zu stärken. Die umgesetzten Praxisprojekte sollten auch als Beispiele für andere dienen, um so den Grundgedanken der Partizipation in der Kommune fest zu verankern. Ein Mitglied der Steuerungsgruppe berichtet von ersten Erfolgen:

> *„Wir haben diese Sozialraumerkundung gemacht. Dann gab es ja auch nochmal Gespräche mit der Stadtverwaltung. Es gab die Schülerbefragung mit der Rückmeldung, wo dann auch Gespräche mit hochrangigen Leuten aus der Stadtverwaltung stattgefunden haben. Zumindest auf dieser Ebene ist ein Dialog entstanden. Und es war auch so, dass ich das Gefühl hatte, dass nicht nur die Stadtverwaltung, sondern auch der Jugendhilfeausschuss, also auch die politische Ebene, das durchaus auch ernstnimmt. Und das ist auch ein Thema, was in Bad Salzuflen jetzt auf der Tagesordnung steht: Jugendpolitisch sich mal Gedanken zu machen über Beteiligungsformen. Da hat den Stein der Weisen bisher noch keiner gefunden. Ich meine, dass man auf die Tagesordnung des Jugendhilfeausschusses ‚Eingaben von Jugendlichen‘ setzt, das führt nicht dazu, dass da welche stattfinden. Wenn ich da hinkomme, dann wird der Punkt regelmäßig verlesen. Dann wird gesagt: ‚Es gibt keine Beiträge‘. Und dann geht es weiter“ (ST1.2).*

Aneignung

Eng mit dem Begriff der Partizipation in der Kinder- und Jugendarbeit ist der Begriff der Aneignung verknüpft. Dieser, insbesondere von Ulrich Deinet immer wieder in die Debatte eingebrachte Begriff (vgl. Deinet 1992; Deinet 2004a), stellt die Adressat/-innen in den Vordergrund von Lernprozesse und beschreibt Lernen, ganz im Sinne der Definition des Zwölften Kinder- und Jugendberichts, als einen aktiven (Aneignungs-)Prozess des Individuums. Dabei geht es sowohl um die Aneignung von Wissen und Kompetenzen durch aktives Handeln als auch um die Aneignung von Räumen. Wobei der Begriff „Raum“ hier sehr weit gefasst wird. Es kann sich dabei um konkrete Räumlichkeiten, z.B. im Jugendhaus, oder um informelle Treffs (Parkbänke, Bushäuschen etc.) handeln, die sich jugendliche Gruppen aneignen, nach ihren Vorstellungen gestalten und als eigenes Territorium gegenüber dem Zugriff anderer verteidigen. Es kann aber auch um Stadtquartiere gehen, die sich Jugendliche erschließen, deren Möglichkeiten der Freizeitgestaltung sie erkunden und in denen sie sich bevorzugt bewegen (vgl. Deinet 2003). Letztlich kann mit „Raum“ aber auch der virtuelle Raum des Internets und der Computerspiele gemeint sein. Auch hier erschließen sich Kinder und Jugendliche neue Welten und eignen sich Wissen und Fähigkeiten an.

Der Bedeutung dieses Ansatzes entsprechend wird in fast 40 Prozent der Projektbeschreibungen auf der Homepage des Projekts Bildung(s)gestalten darauf verwiesen, dass es sich um Projekte zur Aneignung von Freiräumen oder zur Schaffung von Zugängen zur Bildungslandschaft handelt. Dabei geht es um Sozialraumerkundungen oder Kunstaktionen oder, wie im folgenden Beispiel, um ein Projekt zur Aneignung eines Sozialraums, in dem Jugendliche ihren Stadtteil erkunden und dabei Orte und Möglichkeiten der Freizeitgestaltung kennenlernen.

Praxisbeispiel 4: Filmprojekt für Jugendliche „Wat geht ab?!“ (Bochum-Wattenscheid) [100]

Fragen wie „Wie nehmen Jugendliche ihren Sozialraum wahr?“ oder „Welche Frei- und Aneignungsräume sind interessant und werden angenommen?“ ging eine Gruppe von Jugendlichen am Standort Bochum-Wattenscheid mit filmischen Mitteln nach. In dem dreimonatigen Videoprojekt, welches von der Standortkoordinatorin in Kooperation mit X-Vision Ruhr, einer dem Jugendverband SJD-Die Falken nahestehenden Organisation zur Förderung der Jugendkultur, entwickelt wurde, besuchten die Jugendlichen Orte und Einrichtungen, die für sie wichtig sind und die sie anderen präsentieren wollten. Gedreht wurde u.a. im Kinder- und Jugendfreizeithaus Klecks, in der Taiwan Do-Akademie und bei der Freiwilligen Feuerwehr Bochum-Wattenscheid aber auch an informellen Treffpunkten der Jugendlichen. Interviewt wurden jeweils Personen, als Expert/-innen in eigener Sache, die an diesen Orten einen Teil ihrer Zeit verbringen. Als Endprodukt dieses intensiven Gruppenprozesses entstand ein 10-minütiger Film, der die sozialräumlichen Orte der kulturellen Bildung und informelle Treffpunkte aus Sicht der jugendlichen „Kulturagenten“ präsentiert und auch in seiner Gestaltung auf den Ideen der Jugendlichen beruht. Die während dieser Gruppenphase gewonnen Kompetenzen im Bereich der Projektplanung, die mediale und konzeptionelle Umsetzung eigener Ideen, die Interviewführung, die Kommunikation, die Schnitt- und Tontechniken, die Dramaturgie, die Kameraführung, die Komposition musikalischer Elemente aber auch die Entwicklung von Verantwortlichkeit und Teamfähigkeit wurden den Beteiligten mit dem „Kompetenznachweis Kultur“ bescheinigt. Dieses Zertifikat wurde den Jugendlichen im Rahmen der Filmpremiere im Beisein von Eltern, Freunden, Trägervertreter(inne)n, Kooperationspartner sowie Vertreter(inne)n aus Politik und Verwaltung überreicht. Statements von Jugendlichen am Ende des Films beziehen sich auf fehlende Freizeitangebote. Hier wird der Bedarf nach einem Kino, Fotoworkshops und Schauspielkursen sowie nach einem Treffpunkt nur für Jugendliche (Jugendcafé) geäußert. Nachdem der Film auch beim Kulturwettbewerb „Nachtfrequenz 2013“ viel Beachtung fand[101], wurde die Idee des Jugendcafés von der Abteilung Jugendförderung der Stadt Bochum aufgegriffen. Unterstützt durch eine Befragung von Schüler/-innen in Bochum-Wattenscheid wurde daraufhin das Partizipationsprojekt „Jugendcafé“[102] entwickelt. Mit der Schließung eines Kinder- und Jugendfreizeithauses Ende 2014 sah die Stadt sich in der Pflicht, bedarfsorientierte Alternativen für Kinder und Jugendliche in Bochum-Wattenscheid zu schaffen. Hierzu wurde von der Projektkoordinatorin in Kooperation mit der noch bestehenden OT unter Beteiligung von Jugendlichen eine Planungsgruppe installiert, in denen die neu zu schaffende Einrichtung konzeptionell entwickelt und geplant wurde.

[100] Siehe auch: http://dokumentation.bildungsgestalten.de/portfolio/filmprojekt-fuer-jugendliche-wat-geht-ab/

[101] Der Film wurde auch auf der Videoplattform youtube über das Internet verfügbar gemacht: http://www.youtube.com/watch?v=V-zRsjrd0eA

[102] Siehe: http://dokumentation.bildungsgestalten.de/portfolio/partizipationsprojekt-jugendcafe/

Mit dem hier beschriebenen Partizipationsprojekt zum Jugendcafé wurden den Jugendlichen die Aneignung von neuen Räumen und die Umsetzung eigener Ideen ermöglicht. Dazu die Standortkoordinatorin:

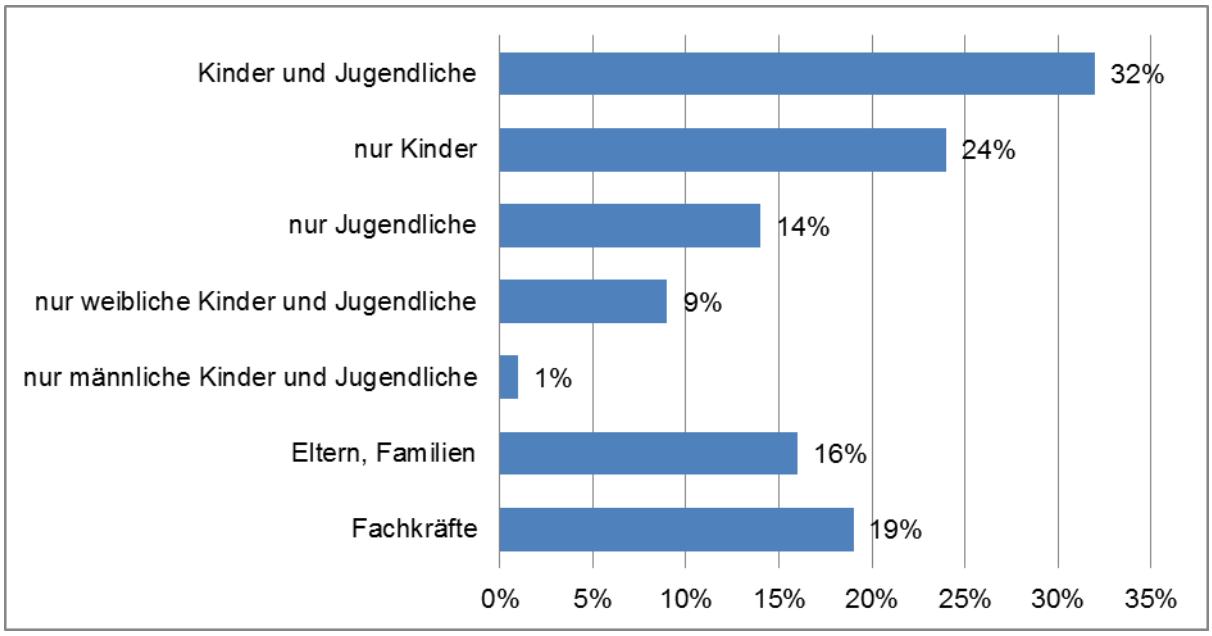
> *„Das Ludwig-Steil-Haus wird geschlossen. Das Jugendamt hat dem evangelischen Träger, das OK gegeben, dass Gelder für die Bildung eines Jugendcafés zur Verfügung stehen würden. Die Location ist quasi schon ausgesucht und wir machen das jetzt mit einer Jugendgruppe zusammen nach dem Modell ‚Planing for Real'. Da sollen die ihr Jugendcafé, ihre Regeln, ihre Inhalte, konzeptioneller Art entwickeln. Und das läuft jetzt über vier bis fünf Monate. (…) Und diese Zusammenarbeit läuft auch sehr eng mit dem Jugendamt zusammen. Wir sitzen da so mehr als konzeptioneller Partner und Begleiter dieses Projekts. Und der Vorsitzende, oder der Leiter des Ludwig-Steil-Hauses, ist auch, als er mit dieser Aufgabe vom Jugendamt betraut worden ist, direkt mit der Bitte um Unterstützung an uns herangetreten" (K3.2).*

In diesem Beispiel wird deutlich, wie wichtig der sozialraumorientierte Ansatz des Projekts Bildung(s)gestalten für die Entwicklung des Gedankens einer lokalen Bildungslandschaft ist. Die Grundidee, den Sozialraum als Lern-, Erfahrungs-, und Aneignungsraum zu begreifen und ihn von dessen Expert/-innen beschreiben zu lassen, entspricht der Idee eines raumorientierten Lernens. Durch die praktische und produktorientierte Videoarbeit lernen die beteiligten Jugendlichen ihren Stadtteil anders wahrzunehmen und zum Teil auch ihnen zuvor unbekannte Orte und Möglichkeiten der Freizeitgestaltung kennen. Gleichzeitig können sie äußern, wo es aus ihrer Sicht Bedarf an mehr oder anderen Freizeitorten gibt. Zudem zeigt sich in diesem Projekt, wie wichtig die fachliche Anleitung ist. Im Interview schildern die Jugendlichen, wie sie unter fachlicher Begleitung (eher beiläufig) lernen, mit der bereitgestellten Technik umzugehen, sich deren Möglichkeiten anzueignen und für eigene Interessen zu nutzen. Das ausgestellte Zertifikat „Kompetenznachweis Kultur" ist eine zusätzliche Anerkennung und kann von den Jugendlichen ggf. auch in Bewerbungsverfahren den Unterlagen beigelegt werden. Wichtig ist in diesem Kontext außerdem, dass das Projekt nicht als isoliertes Angebot betrachtet wird, welches mit der Filmpräsentation beendet ist, sondern verschiedene Zugänge in den Sozialraum eröffnet. So war es eine Intention des Films, den Zuschauern neue Räume zu öffnen und durch die Präsentation der verschiedenen Möglichkeiten das Spektrum der Freizeitgestaltung zu erweitern. Hierzu passt ein anderes Projekt des Standorts Bochum-Wattenscheid, in dem unter dem Titel „Räume gestalten" Gestaltungsräume erschlossen wurden. „*Dadurch haben sich Flächen aufgetan, die jetzt auch wirklich auf Dauer künstlerisch gestaltet werden können im öffentlichen Raum, die vorher nicht zur Verfügung standen*" (K3.2) sagt die Standortkoordinatorin dazu im Interview.

9.4 Angebote für besondere Zielgruppen

Die Angebote und Lerngelegenheiten des Projekts richteten sich zunächst an alle Kinder- und Jugendlichen an den Standorten, davon ca. 32 Prozent an Kinder und Jugendliche, ca. 24 Prozent nur an Kinder und ca. 14 Prozent nur an Jugendliche (jeweils beiderlei Geschlechts). Dies macht zusammen den Hauptteil aller Angebote aus und entspricht der Zielsetzung des Projektes. Daneben gab es Angebote, die sich auch oder ausschließlich an andere Zielgruppen gewandt haben.

Abb. 8: Zielgruppen der Angebote (n=180)



Quelle: Eigene Berechnungen

Im Folgenden werden nur die Angebote beschrieben, die sich an besondere Zielgruppen richteten.

Familien/Erwachsene

Besonders am Standort Bochum-Wattenscheid wurden neben Angeboten für Kinder und Jugendliche auch eine Reihe von Angeboten gemacht, die sich an Familien richteten. Angebote speziell für Mütter bzw. Frauen gab es zudem am Standort Gladbeck, und vereinzelte Angebote, die sich (auch) an unterschiedliche Familienmitglieder richteten auch an anderen Standorten. Insgesamt können ca. 20 Prozent aller beschriebenen Angebote und Lerngelegenheiten als Angebote (auch) für Erwachsene (ohne Fachpersonal) bezeichnet werden. Diese dem Grundgedanken einer umfassenden Bildung entsprechenden Entscheidung führte an einigen Standorten zu Problemen bei der Beantragung zusätzlicher Mittel aus dem Kinder- und Jugendhilfeplan des Landes Nordrhein-Westfalen. In den Interviews mit den Koordinatorinnen wurde an mehreren Stellen auf die Bedeutung von familienbezogenen Bildungsprozessen hingewiesen. Insbesondere bei Kindern und Jugendlichen mit Sprachproblemen sei es notwendig, die Erziehungsberechtigten einzubeziehen:

> *„Da ist es eine große Herausforderung, denen klar zu machen, wie wichtig das ist und wichtig auch für die Bildungsentwicklung ihrer Kinder. (…) Dass das sprachliche Niveau der Mädchen auch abhängig vom Sprachniveau der Mütter ist. (…) Da ist sehr viel Bildungsarbeit notwendig. Da kann man nicht nur einfach einmal ein Konzept schreiben“ (K9.1)*

sagt eine Koordinatorin dazu. Dementsprechendes Unverständnis zeigten die Koordinatorinnen auch für abgelehnte Projektanträge (z.B. für Familienseminare), aufgrund zu hoher Erwachsenenanteile in der Zielgruppe. Ein Beispiel für ein solches Angebot wird im Folgenden beschrieben.

Praxisbeispiel 5: Familienbildungsseminar mit Grundschulfamilien „Biographisches Improvisationstheater“ (Bochum-Wattenscheid [103]

Mit dem Angebot wurde das Ziel verfolgt, Familien mit Grundschulkindern in ihrer Bildungsaspiration zu stärken und gemeinsam mit den Eltern sinnvolle Unterstützungsstrategien für die Bildungsbiographien ihrer Kinder zu entwickeln. Der fünftägige Familienbildungsurlaub in Olpe im September 2013, an dem zehn Mütter, drei Väter, zehn Jungen und zehn Mädchen aus verschiedenen Wattenscheider Schulklassen teilnahmen, war das zweite Seminar von insgesamt vier Bildungsurlauben mit dieser Zielgruppe. Begleitet wurde die Gruppe von einem Team, welches, neben den Projektkoordinatorinnen, aus einer Integrationsfachlehrerin, einer Schulsozialarbeiterin, einen Gordon-Trainer und weiteren pädagogischen Fachkräften des Projektträgers PEV bestand. Die Idee, den Familienbildungsurlaub als Theaterworkshop zu gestalten, war im Rahmen eines vorausgegangenen Familienwochenendes entstanden und wurde mit dem Schwerpunkt „biographisches Improvisationstheater“ realisiert. Gemeinsam entwickelte die Gruppe mit Familien aus verschiedenen Herkunftsländern ein Konzept, um dem Thema und den Bedürfnissen der heterogenen Gruppe gerecht zu werden. Eingesetzt wurde dabei die Methode „familyART“, ein biografischer Ansatz der Elemente des Improvisationstheaters nutzt, um ergebnisorientiert die Teilnehmenden zu ermutigen, ihre Emotionen zu einem bestimmten Thema zum Ausdruck zu bringen. Da die meisten Teilnehmenden keine Vorerfahrungen mit dem Theaterspielen hatten, musste das pädagogische Team Zeitabläufe, Probesequenzen von Eltern und Kindergruppen, gemeinsame Spielphasen etc. wie auch die inhaltliche Gestaltung und Ideenentwicklung (Suche nach den eigenen Themen) der Bereitschaft, Haltung und besonders den Ressourcen und Fähigkeiten der Teilnehmenden anpassen. Dies erforderte einen ständigen offenen Diskurs im Team und mit den Teilnehmer/-innen. Wichtig war dabei, den Prozess und die Ergebnisse immer wieder als eigen, selbstgestaltbar und nicht von äußeren Maßstäben gemessen oder bewertet erfahrbar zu machen. Aufgrund der hohen Motivation aller Beteiligten und insbesondere der Spielfreude der Kinder konnte ein vertrauensvolles Gruppengefühl entwickelt und eine Theateraufführung mit fünf biografischen Szenen erarbeitet werden, die vor Publikum aufgeführt wurde. In Form eines Workshops (Februar 2014) wurde den Teilnehmenden (Familien und Team) die Möglichkeit zur Reflexion und Ideenfindung zukünftiger Themen und Inhalte für die Durchführung von weiteren Familienbildungsurlauben gegeben.

Das beschriebene Beispiel zeigt, wie Elemente der Familienbildung in lokale Bildungslandschaften integriert werden können und dass es gelingen kann, auch Familien mit relativ geringer Bildungsaspiration für Bildungsprozesse zu sensibilisieren. Im Gruppeninterview mit Eltern und Kindern zeigten sich die vorhandenen Sprachbarrieren. So äußerten sich einzelne Beteiligte kaum oder nur nach Übersetzung der Fragen in die türkische Sprache. Die Eltern konnten aber berichten, wie sie nach und nach ihre Zurückhaltung aufgegeben hatten und sich auf das Theaterspiel einlassen konnten. Auch die Möglichkeit, ihre Kinder in einem anderen Kontext erleben zu können, und das Erleben in der Gruppe schilderten sie als wichtige Erfahrungen. Beim Auswer-

[103] Siehe auch: http://dokumentation.bildungsgestalten.de/portfolio/familienbildungsseminar-mit-grundschulfamilien-biographisches-improvisationstheater/ und http://dokumentation.bildungsgestalten.de/portfolio/partizipatives-reflexionstreffen-biographisches-improvisationstheater/

tungsworkshop, in dessen Rahmen das Interview stattfand, wurden einzelne Szenen des Stücks noch einmal aufgeführt. Die dort gezeigte Spielfreude bestätigte die Interviewaussagen.

Geschlechtssensible Angebote

Vor allem durch die Beteiligung des Internationalen Mädchenzentrums Gladbeck bekamen geschlechtssensible Angebote im Projekt Bildung(s)gestalten eine besondere Bedeutung. Damit wurde der Notwendigkeit geschlechterdifferenzierter Förderung von Kindern und Jugendlichen, wie sie im Kinder- und Jugendhilfegesetz verankert ist, entsprochen. Geschlechtssensible Angebote wurden aber nicht nur in Gladbeck gemacht, sondern auch an den anderen Standorten und insbesondere in Bochum-Wattenscheid, wo eine Kooperation mit dem Internationalen Mädchentreff stattfand (s.o.). Insgesamt wurde in ca. 17 Prozent aller Angebote „Gender“ thematisiert. Knapp 10 Prozent aller beschriebenen Angebote richtete sich dabei ausschließlich an weibliche Kinder und Jugendliche und nur zwei Angebote wurden ausschließlich für männliche Kinder und Jugendliche entwickelt. Hinzu kommen Angebote, die sich ausschließlich an Mütter und andere Frauen richteten. In den Gesprächen mit den Koordinatorinnen wurde deutlich, dass zur Umsetzung geschlechtssensibler Angebote eine spezielle Expertise vorhanden sein muss und dieses Thema nicht automatisch in die Angebotsentwicklung einfließt. Es bedarf, neben dem ausgesprochen Willen der Leitungsebene, insbesondere der Initiative und der Erfahrung von Expert/-innen, um entsprechende Konzepte zu erarbeiten und interessante Angebote zu kreieren. Wie das Gladbecker Beispiel des Fußballtrainings für Mädchen (s.o.) zeigt, ist es der Projektentwicklung förderlich, wenn die Beteiligten als Expert/-innen in eigener Sache betrachtet und in eine solche Konzeptentwicklung einbezogen werden.

Für die wissenschaftliche Begleitung bleibt es dabei schwer zu beurteilen, ob sich im Projekt „Bildung(s)gestalten“ ein Gender Mainstreaming, wie dies vielfach politisch gefordert wird (vgl. Meyer 2001; Scherr 2001), umfassend durchgesetzt hat. Zu beobachten war, dass sich insbesondere unter dem Einfluss der Expertinnen aus dem Mädchenzentrum, insgesamt ein sensibler Umgang mit der Sprache (weiblich-männliche Form) durchgesetzt hat. In den beteiligten Einrichtungen hatte es auch schon zuvor geschlechtssensible Angebote für bestimmte Zielgruppen gegeben, so dass hier kein neues Arbeitsfeld erschlossen werden musste. Dies entspricht der langen Historie dieses Themas in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Rose 2001). Trotzdem bleibt die ständige Reflexion der Angebote bezüglich ihrer geschlechtsbezogenen Implikationen, aber auch ihrer Einbindung in die konkrete Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen (vgl. ebd.), eine ständige Aufgabe in diesem Arbeitsfeld.

Angebote für benachteiligte Kinder- und Jugendliche

Dass auch im reichen Industrieland Deutschland eine wachsende Zahl von Kindern und Jugendlichen von sozialen Krisen und Armut betroffen sind, wird durch eine Reihe von Studien belegt und muss hier nicht weiter ausgeführt werden (vgl. dazu Andresen/Fegter 2011). Als besondere Armutsrisiken werden regelmäßig Arbeitslosigkeit, ein familiärer Migrationshintergrund oder auch die Situation von Alleinerziehenden beschrieben. Auch wenn diese Problemlagen nicht mit Mitteln der Kinder- und Jugendarbeit behoben werden können, wird an letztere nicht selten der Anspruch erhoben, psychosoziale, kulturelle oder bildungsbezogene Probleme, die sich für Kinder und Jugendlichen aus der ökomischen Benachteiligung ihrer Familie ergeben, zumindest tendenziell abmildern zu können. Dementsprechend werden Förderzusagen für Projekte der Kinder- und

Jugendarbeit häufig an die Auflage geknüpft, die Angebote in erster Linie an „Benachteiligte“ zu richten.

Dieser Anforderung wurde auch bei der Entwicklung und Umsetzungen des Projekts Bildung(s)gestalten Rechnung getragen. Sowohl im Projektantrag (s.o.), als auch in den nachträglich entwickelten Handlungszielen spielen Angebote und Lerngelegenheiten für benachteiligte Kinder- und Jugendliche eine besondere Rolle. Dem Handlungsziel: „*An den Standorten werden über die Angebote benachteiligte Kinder, Jugendliche und Familien erreicht*“ wurde bereits durch die Auswahl der Standorte Rechnung getragen. So wurden, nicht nur in den drei Ruhrgebietsstädten, sondern auch in den besser situierten Kommunen Bonn und Bad Salzuflen, Stadtteile zur Umsetzung des Projekts ausgewählt, die überdurchschnittlich stark von ökonomisch stark belasteten Familien bewohnt werden (vgl. Kap. 4). Basierend auf der Erfahrung, dass insbesondere Kinder und Jugendliche nur selten Angebote nutzen, die außerhalb ihres alltäglichen Erfahrungs- und Sozialraums[104] liegen, dürfte diese Entscheidung bereits ausreichen, um dem Projektziel zu entsprechen. So sagt eine Koordinatorin: „*Dadurch, dass die Standorte der Jugendarbeit auch schon an solchen Orten waren, wo halt viele Menschen aus benachteiligten Bevölkerungskreisen leben, konnte man eigentlich davon ausgehen, dass wir da schon die richtigen kriegen*“ (K1.2).

Auf die Frage, ob der besondere Bezug auf Benachteiligte auch in der Öffentlichkeitsarbeit für die Angebote und in der Ansprache der Zielgruppen deutlich werden sollte, gab es allerdings weitgehend negative Reaktionen. So sagt eine Standortkoordinatorin:

> *„Für mich war beim Thema Öffentlichkeitsarbeit immer ganz wichtig zu sagen: ‚Wir platzieren Angebote nicht für besondere Zielgruppen sondern für alle‘. Und auch, wenn dieses Gesamtprojekt speziell angelegt ist für benachteiligte Familien oder Kinder und Jugendliche – das in der Öffentlichkeitsarbeit nicht unbedingt wirken zu lassen. Das ist uns am Anfang nicht so geglückt. ‚Die armen Wattenscheider, die haben es hier ja nötig (…) und wir kümmern uns nur um diese Gruppe‘. Das fand ich nicht gut. Und da haben wir auch versucht, gegenzusteuern und auch in der Öffentlichkeitsarbeit dafür Sorge zu tragen, dass dieses Stigma nicht weiterverfolgt wird. (…) Man muss, wenn es darum geht, Gelder zu akquirieren, immer dieses Stigma bedienen. Man muss immer jammern und sagen: ‚Die Armen‘. Diese besondere Zielgruppenbeschreibung, auch bei Anträgen, – das ist absolut schrecklich. Finde ich immer ganz schlimm und schwierig. Und nach außen hin will man das genau eben nicht. Man möchte gerne die Heterogenität der Gruppen erreichen und signalisieren: ‚Ihr seid nicht arm, wir wollen einfach nur eine Plattform schaffen oder eine Lernangelegenheit bieten. Aber die ist erstmal grundsätzlich für alle und jeder soll voneinander und miteinander lernen‘. Also das ist eine Diskrepanz gewesen, mit der wir uns am Anfang sehr schwer getan haben“ (K3.2).*

Was in diesen Interviewsequenz angesprochen wird, wurde an den anderen Standorten ähnlich diskutiert. Es wurde nicht nur als eine Form der Stigmatisierung empfunden, Angebote als an besonders Bedürftige gerichtet auszuschreiben, sondern auch als kontraproduktiv. Insbesondere Jugendliche haben ein feines Gespür für paternalistische Denk- und Handlungsweisen und meiden entsprechende Angebote. Auch das in der Interviewaussage angesprochene gegenseitige Lernen macht nur Sinn, wenn Personen mit unterschiedlichen Erfahrungs- und Wissenshintergründen aufeinandertreffen. Aus diesem Grund wurde eher die Heterogenität der Zielgruppen angestrebt. Auch im Sinne von Inklusion hält es die obige Befragte für sinnvoll, nicht nur Personen aus verschiedenen sozialen und kulturellen Gruppen einzubeziehen, sondern auch aus verschiedenen Altersgruppen: „*Und da ist es dann auch wichtig, wirklich alle mitzunehmen und über*

[104] Um solche Begrenzungen zu durchbrechen wurde z.B. in Bonn ein Shuttle-Service zu bestimmten Angeboten eingeführt und in Bad Salzuflen das Move-Projekt (s.u.) umgesetzt.

alle Generationen. (…) Auch die Ressourcen der Eltern und Großeltern zu nutzen, ist umso wichtiger für eine Bildungslandschaft" (K3.2). Wenn – aus Sicht der Familienbildung – besonders nachdrücklich altersübergreifende Bildungsangebote gefordert werden, dann ist dies nicht nur der besonderen Interessenlage des Feldes zuzuschreiben, sondern auch für die Gestaltung von Bildungslandschaften von Bedeutung. Das Lernen in altershomogenen Gruppen ist für Kinder und Jugendliche alltägliche Schulerfahrung. Um diese aufzubrechen, kann auch die Konfrontation mit Erwachsenen und das gegenseitige Lernen in altersgemischten Gruppen ein Weg zu neuen und/oder anderen Bildungserfahrungen sein.

Die Befragte bezeichnet es im Interview als ihre besonderen Ziele, zum einen *„diesen defizitären Schulblick"* auf Kinder und Jugendliche *„bewusst zu verlassen"* und zum anderen eine neue Förderpraxis zu etablieren:

> *„Also das wäre für mich ein übergeordnetes Ziel, zu sagen: Wir sind nicht mehr darauf angewiesen, Defizite zu beschreiben oder besondere Zielgruppen, um Gelder locker zu machen. Und ich finde auch die Trennung zwischen Familie und Eltern und Kindern und Jugend auch bei diesen Anträgen so unglücklich. Also das irgendwie zu beeinflussen, wäre schon toll" (K3.2).*

In diesem Sinne macht zwar die zielgerichtete Verwendung von Fördermitteln für bestimmte Zielgebiete (Sozialräume) und ggf. auch zur Senkung von Zugangsbarrieren (z.B. Teilnehmerbeiträge) Sinn, nicht aber ihre Ausrichtung auf bestimmte Zielgruppen.

Am Standort Bonn wurde außerdem sehr grundsätzlich zum Begriff der Benachteiligung diskutiert. So wurde hier, abweichend von den anderen Standorten und dem Gesamtprojekt, kein ausdrückliches Handlungsziel zur Umsetzung von Angeboten für Benachteiligte formuliert. Mit dem Handlungsziel *„Wir setzen uns anhand der Leitlinie ‚Kinderarmut' des Runden Tisches ‚Kinderarmut' der Stadt Bonn mit dem Begriff ‚Benachteiligung' auseinander"* wird bereits angedeutet, dass ein rein ökonomisch geprägter Benachteiligungsbegriff nicht geteilt wird. In den entsprechenden Diskussionen der örtlichen Gestaltungsrunde wurde beispielsweise diskutiert, ob es nicht auch eine Form sozialer Benachteiligung sei, wenn überbehütete Kinder gutsituierter Eltern nicht mit Gleichaltrigen auf der Straße spielen dürfen und der Begriff der Benachteiligung dementsprechend ausgeweitet werden müsse. So sagt die lokale Koordinatorin im Interview:

> *„Insofern gab es Angebote speziell für Benachteiligte. Weil jeder in irgendeiner Form benachteiligt sein könnte. Wenn ich jetzt jedes Angebot im Jugendzentrum angucke, könnte das ein Angebot für Benachteiligte sein. Ich wehre mich halt gegen dieses ‚Benachteiligte'. Menschen mit Migrationshintergrund sind automatisch ‚die Benachteiligten'. Menschen, die wenig Geld haben, sind automatisch ‚die Benachteiligten'. Nein, da ist ein differenzierterer Blick notwendig" (K5.2).*

Auch solche Diskussionen sind sicher den besonderen Interessen der örtlichen Träger, insbesondere des ABA-Fachverbands, an Freiräumen für Kinder und Jugendlichen geschuldet, liefern aber auch zusätzliche Argumente für eine stärker sozialraumbezogene und weniger zielgruppenorientierte Verwendung von Fördermitteln.

Trotz dieser differenziert geführten Diskussion zum Begriff „Benachteiligung" wurden auch am Standort Bonn Projekte durchgeführt, die sich in erster Linie an Kinder und Jugendliche richteten, die als ökonomisch benachteiligt gelten können.

Praxisbeispiel 6: Ferien auf dem Schulhof (Bonn) [105]

Das Projekt richtete sich an junge Bewohner/-innen der Bonner Stadteile Auerberg und Tannenbusch, die in den Sommerferien nicht die Möglichkeit haben, zu verreisen. Es handelt sich um ein klassisches Projekt der Jugendarbeit (Ferienspiele), mit dem eine Angebotslücke in diesen ökonomisch benachteiligten Sozialräumen geschlossen wurde. Insgesamt wurde das zweiwöchige Angebot von ca. 150 Kinder und Jugendlichen (6 bis 14 Jahre) genutzt. Eine Besonderheit dieses Projektes war, dass die Projektkoordinatorin von einer Gruppe aus sieben jugendlichen Teamerinnen und Teamern (17 bis 23 Jahre) unterstützt wurde, die für diesen Einsatz ausgebildet wurden und ein kleines Honorar erhielten. Ziel des Projekts war, den Schulhof einer Hauptschule als öffentliche Spielfläche zu erschließen. Hierzu wurden verschiedene Spiel- und Bastelangebote gemacht (Fußball, Verstecken, Gipsmasken modellieren, Freundschaftsbändchen knüpfen, Artistik üben etc.). Ergänzt wurde das Angebot durch Lagerfeuer und gemeinsames Essen. Die Ferien auf dem Schulhof waren ein Kooperationsprojekt der Jugendfarm Bonn e.V., dem Jugendzentrums „Uns Huus“, der Schwimm- und Sportfreunde Bonn 1905 e.V. und der Schulsozialarbeit der KHS St. Hedwig und wurden mit zusätzlichen Mitteln des Landesjugendplans des Landes NRW gefördert.

Im Gruppeninterview, welches mit einigen der am Ferienangebot beteiligten Kindern geführt wurde, bestätigte sich der Eindruck, dass mit dem Projekt eine Zielgruppe erreicht wurde, die über keine großen Alternativen zur Freizeitgestaltung in den Ferien verfügt. Die meisten Kinder gaben an, nicht wegzufahren und sich manchmal zu langweilen. Mehrere Befragte sagten, dass sie jeden Tag zum Schulhofprojekt kommen und dort auch neue Dinge lernen. Insbesondere das gemeinsame Essen am Lagerfeuer stößt auf großes Interesse. Eine Wiederholung würden sie auf jeden Fall begrüßen. Bei den jugendlichen Teamer(inne)n handelt es sich um Schüler/-innen, Studierende und Auszubildende mit verschiedenen Bildungshintergründen. Im Interview geben einige Befragte an, schon Vorerfahrungen mit Kinderfreizeiten zu haben; für andere war das zweitägige Vorbereitungsseminar der erste Kontakt zu diesem Thema. Die Jugendlichen sehen ihre Mithilfe als sinnvolle Freizeitbeschäftigung an, bei der sie gleichzeitig ein wenig dazuverdienen können. Auch für einige Befrage aus dieser Gruppe hätte es aus ökonomischen Gründe keine Urlaubsalternative gegeben. Die Freizeitangebote im sozialen Nahraum findet eine junge Frau „*Ein bisschen eingeschränkt, wenn man nicht das Geld dafür hat. Also wenn man jetzt nicht die Kohle hat, um ins Kino zu gehen oder zu Schwimmen oder, oder, oder, dann gibt es schon wenig, wo man umsonst hingehen kann*“. Die Jugendlichen geben an, im Projekt viel zum Umgang mit Kindern aber auch Praktisches (Spiele, Umgang mit Material) gelernt zu haben. Zur Frage, ob mit dem Projekt das Ziel erreicht wurde, den Schulhof auch außerhalb des Projekts als Spielraum zu erschließen, äußern sie sich unsicher. Hier scheint eine gewisse Kontinuität der Angebote notwendig zu sein, um tatsächlich von einer Öffnung öffentlichen Raums für Kinder und Jugendliche sprechen zu können.

Dass die Ausweitung ihres Aktionsradius insbesondere für Kinder wichtig ist, deren Eltern ihnen keine großen Freizeitalternativen bieten können, haben auch andere Studien gezeigt (vgl. Andresen/Fegter 2011). Hier spielt die Niedrigschwelligkeit der Angebote eine große Rolle. Auch

[105] Siehe auch http://dokumentation.bildungsgestalten.de/portfolio/ferien-auf-dem-schulhof/

an den anderen Standorten wurde Wert darauf gelegt, dass sie möglichst kostenfrei oder mit sehr geringen Teilnehmerbeiträgen angeboten wurden.

> *„Wir haben immer darauf geachtet, dass wir die Angebote möglichst kostenlos hier verankern. Wenn, dann vielleicht mit einem symbolischen Obolus von einem Euro oder sowas. Wir haben schon darauf geachtet, dass der Zugang wirklich niedrigschwellig bleibt. (…) Wenn man hier eine Trommel-, Gitarren-, oder Streetdancegruppe initiiert, dann kriegen kleine Kinder leuchtende Augen, weil sie das immer schon mal machen wollten. Aber Mama und Papa haben einfach kein Geld dafür. Das ist für mich schon Förderung Benachteiligter" (K7.2),*

sagt eine Projektkoordinatorin dazu.

Inklusive Angebote

Obwohl das Thema „Inklusion" während der Projektlaufzeit in der öffentlichen Bildungsdebatte einen großen Raum einnahm, spielte es im Projekt Bildung(s)gestalten selbst keine hervorgehobene Rolle. So finden sich keine speziell auf Menschen mit Behinderungen bezogene Zielvorgaben im Projektantrag. Mit dem Anspruch, die umgesetzten Angebote und Lerngelegenheiten generell für alle zu öffnen ist ein weiter Inklusionsbegriff verbunden, der für die Kinder- und Jugendarbeit nicht ungewöhnlich ist. Dementsprechend wird in den vorgelegten Projektbeschreibungen nur bei ca. 13 Prozent der Angebote darauf verwiesen, dass sie den Themen Inklusion oder Integration zuzuordnen sind, wobei sich auch diese Angebote nicht unbedingt an Adressat/-innen mit körperlichen oder geistigen Behinderungen richteten. So richteten sich nur ca. vier Prozent der Angebote speziell an Förderschüler/-innen.

Ein Angebot mit ausgesprochenem Inklusionsanspruch wurde am Standort Bonn umgesetzt:

Praxisbeispiel 7: Wild und Grün – Der VivO-Garten (Bonn) [106]

Der VivO-Garten ist ein Projekt des Netzwerks „Vielfalt vor Ort" (VivO), einem Inklusionsprojekt, an dem Grund- und weiterführende Schulen, die städtische Schulsozialarbeit, die städtische Fachberatung der Kindertagesstätten, verschiedene Kindertagesstätten, der Verein Kleiner Muck e.V., ein Familienzentrum, ein Jugendzentrum, die Jugendfarm Bonn e.V, das städtische Inklusionsbüro, die Bezirksjugendpflegerin und das Projekt Bildung(s)gestalten beteiligt sind. Nach zweijähriger Vorbereitungszeit haben sich Kinder dreier Schulen, mehrerer Kindergärten und Kitas sowie eines Jugendzentrums zusammengefunden um in Bonn-Beuel einen eigenen Garten anzulegen. Entstanden ist ein Freiraum für Kinder und Jugendliche von drei bis siebzehn Jahren, in dem sie eigene Beete anlegen können und gestalten sowie sich treffen können. Wichtig ist, dass hier Kinder aus verschiedenen Bildungseinrichtungen, mit und ohne Behinderungen, aufeinandertreffen, Naturerfahrungen machen, ihre Interessen einbringen und die Freizeit zusammen verbringen können. Der Garten kann auch für Kinder und Jugendliche aus dem Sozialraum als Treffpunkt genutzt werden.

Im Gespräch mit einer Mitarbeiterin des Jugendamtes der Stadt Bonn wird der VivO-Garten als ein besonderer Erfolg des Projekts Bildung(s)gestalten hervorgehoben. Erst durch die koordinierende Tätigkeit der lokalen Koordinatorin sei es gelungen, die unterschiedlichen Interessen im Inklusionsnetzwerk zu bündeln und das Gartenprojekt zu realisieren. Mit Blick auf Kinder und

[106] Siehe auch: http://dokumentation.bildungsgestalten.de/portfolio/wild-und-gruen/

Jugendliche mit Behinderungen lobt sie den inklusiven Ansatz und die Mitgestaltungsmöglichkeiten. „*Die Förderschulen haben ja oft auch einen besonders schweren Stand und da ist es gelungen im Rahmen von VivO, sich gegenseitig kennenzulernen und zusammen mit den Kindergartenkindern ein Projekt ins Leben zu rufen, was auch gut läuft*“ (MJ6). Hier scheint es praxis- und handlungsorientierten Ansätzen der Kinder- und Jugendarbeit leichter zu fallen, Inklusionsprozesse anzuregen, als dies beispielsweise im schulischen Kontext der Fall ist.

Angebote für das Fachpersonal

Mit Bildungsangeboten für das Fachpersonal der über die verschiedenen Netzwerke beteiligten Einrichtungen, Institutionen und Organisationen wird dem Handlungsziel des Gesamtprojekts „*Die Vernetzungsstruktur trägt zur Qualifizierung der Einzelstandorte bei*“ Rechnung getragen. Knapp 20 Prozent der auf der Homepage dokumentierten Angebote richten sich an Mitarbeiter/-innen der Kinder- und Jugendarbeit bzw. der Familienbildung. Dabei handelt es sich neben Netzwerktreffen und Veranstaltungen zur gegenseitigen Unterstützung und Qualifizierung vor allem um Fachveranstaltungen mit externen Referent/-innen. Derartige Fachveranstaltungen wurden an allen Standorten durchgeführt und dienten nicht nur der Weiterbildung, sondern waren auch wichtige Knotenpunkte in den Vernetzungsprozessen. Insbesondere wenn die Veranstaltungen multiprofessionell ausgerichtet waren, hatte die gemeinsame themenzentrierte Arbeit in der Regel auch gemeinschaftsbildende Effekte. In den verschiedenen Sozialräumen zeigte sich ein großer Qualifikationsbedarf, so dass die Fachkräfte die zusätzlichen Angebote gerne annahmen. Inhaltlich wurden Themen der Kinder- und Jugendarbeit (z.B. „Keine Zeit für Jugendarbeit“, „Partizipation“) ebenso wie Bildungsthemen oder, wie das folgende Beispiel zeigt, das Thema „Geschlechtssensible Pädagogik“ behandelt.

Praxisbeispiel 8: Fachveranstaltungsreihe Bildung für Mädchen und Frauen in Gladbeck-Brack (Gladbeck) [107]

Die Fachveranstaltungsreihe des Internationalen Mädchenzentrums richtete sich an Fachkräfte aus der (Offenen) Jugendarbeit, dem Jugendamt, der Verwaltung, der Politik, an Lehrer/-innen sowie an andere Kooperationspartner aus den Projekten. Ab 2012 gab es zweimal jährlich einen wissenschaftlichen Fachvortrag erfahrener Fachfrauen aus den Bereichen geschlechtssensible und interkulturelle Pädagogik. An die Vorträge schlossen sich jeweils Arbeitsphasen an, in denen die Teilnehmer/-innen die Gelegenheit der gemeinsamen Reflexion und weitere Anregungen für ihre Arbeit bekamen. In den Fachveranstaltungen wurden folgende Themen diskutiert: „Mädchen auf der Überholspur? Der Bildungsdiskurs und seine Folgen für die Bildung von Mädchen“ (mit Dr. Claudia Wallner, Münster), „Wie fremd ist uns die fremde Frau? Migrationsbedingte Differenzerfahrungen in der pädagogischen Arbeit mit Mädchen und Frauen“ (mit Prof. Isabell Diehm, Universität Bielefeld), „Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft am Beispiel der Mädchenarbeit“ (mit Dipl.-Päd. Güler Arapi, Fachhochschule Bielefeld) und „Einfach – Zweifach – Vielfalt. Geschlechtsbezogene Bildung in der Praxis“ (mit Dipl.-Päd. Regina Rauw, Schoonloo, Niederlande). In den durchweg gut besuchten Veranstaltungen zeigte sich ein großer Gesprächs- und Informationsbedarf zu diesen Themen.

In den Interviews mit den Koordinatorinnen wurde immer wieder die große Bedeutung derartiger Angebote für die Netzwerkbildung hervorgehoben. Insbesondere Fachkräfte aus kleineren Organisationen haben oft keine ausreichenden Fortbildungsmöglichkeiten und sehen die Angebote als Chance zur Qualitätsverbesserung aber auch zum Austausch und zur gegenseitigen Beratung und Unterstützung. So sagt eine Gladbecker Koordinatorin zu ihrer Fortbildungsreihe: „*Ich finde, die Fachveranstaltung ist ein wichtiges Standbein im Bereich Netzwerk, weil ich da auch viel Rückmeldungen bekomme, dass wir da ins Schwarze getroffen haben. Dass wir genau den Bedarf getroffen haben*“ (K8.2).

Auch für die Qualitätsentwicklung der Einrichtungen und Organisationen sind ortsnahe Veranstaltungen von großer Bedeutung. Mit Blick auf den Zeit- und Kostendruck, unter dem viele Fachkräfte der Kinder- und Jugendarbeit tätig sind, wird deutlich, dass kostenintensive, längere Fortbildungen nicht finanzierbar und angesichts der Tatsache, dass viele Fachkräfte nur in Teilzeit beschäftigt sind, auch zeitlich nicht realisierbar sind. Vor die Alternative gestellt, an einer Fortbildung teilzunehmen oder in dieser Zeit die Einrichtung zu öffnen, entscheiden sich die Fachkräfte in der Regel für die zweite Möglichkeit. Hier können halbtägige Angebote, ohne große Anreisezeit und mit geringen Kosten eine Alternative sein. So sagt eine andere Koordinatorin:

> *„Es ist dringend notwendig, dass da Fachveranstaltungen, Qualifizierung, Fortbildungen laufen. Alles was wir gemacht haben, wurde immer sehr positiv angenommen. (…) Das ist sogar mehr als sinnvoll. Vom Team der OGS-Leitungen kam die Rückmeldung: ‚Auf jeden Fall weiter machen. Wir brauchen das, auch mal einen Tag rauszukommen und nur mal konzeptionell denken zu dürfen‘“ (K5.2).*

[107] Siehe auch: http://dokumentation.bildungsgestalten.de/portfolio/fachveranstaltungsreihe-bildung-fuer-maedchen-und-frauen-in-gladbeck-brauck/

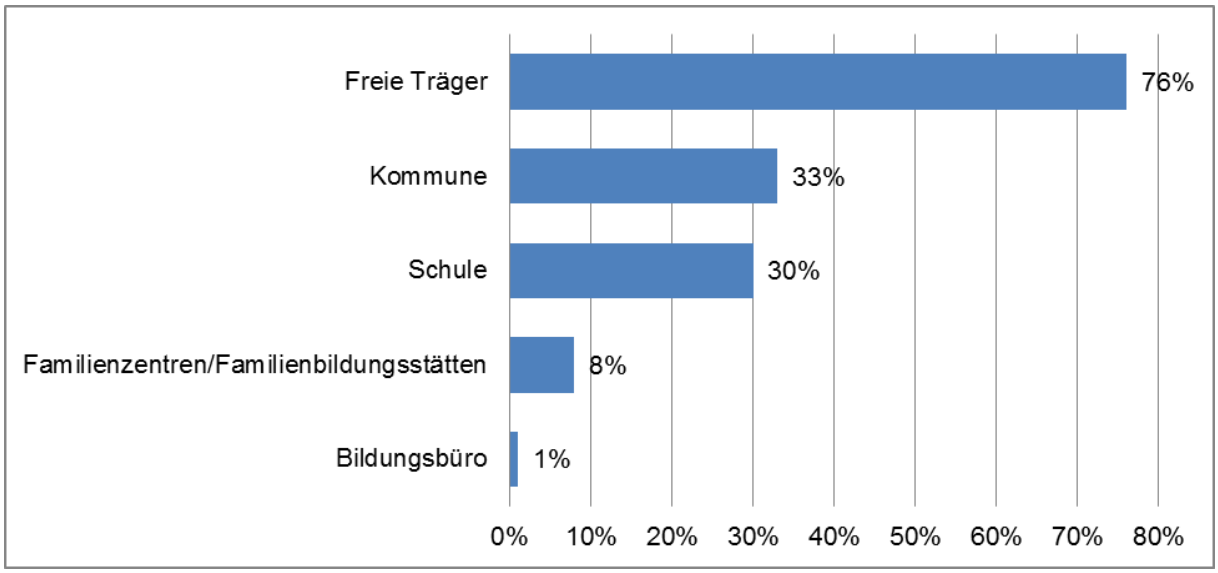
Solche Angebote machen dann Sinn, wenn sie organisations- und professionsübergreifend organisiert werden und die ggf. entstehenden Kosten auf mehrere Schultern verteilt werden können. Um solche Fachveranstaltungen zu konzipieren und umzusetzen braucht es allerdings eine Stelle, die die im Sozialraum vorhandenen Bedürfnisse aufgreift und in entsprechende Angebote einfließen lässt. Mit den lokalen Koordinatorinnen gab es in der Projektlaufzeit des Projekts Bildung(s)gestalten Personen, welche die personellen und z.T. auch finanziellen Ressourcen einbringen konnten, um diese Angebote umzusetzen.

9.5 Bedeutung der Angebote für Kooperationen und Vernetzungsprozesse

Wenn oben die Bedeutung von Fortbildungsangeboten für Fachkräfte als ein wichtiges Element im Vernetzungsprozess sozialraumbezogener Bildungslandschaften hervorgehoben wurde, bezieht sich dies nicht nur auf diese spezielle Angebotsform. Im Grunde müssen alle in Kooperation durchgeführten Angebote und Einzelprojekte immer auch mit Blick auf ihre Vernetzungsfunktion betrachtet werden (auch wenn in den Projektbeschreibungen auf der Projekthomepage nur in gut einem Drittel der Fälle „Kooperation“ oder „Netzwerkbildung“ als wichtiger Projektinhalt angegeben wird). Bildungsnetzwerke „von unten“, wie sie im Projekt Bildung(s)gestalten entwickelt bzw. fortentwickelt wurden, leben von kooperativ durchgeführten Angeboten und würden ohne sie zu wenig effektiven Gesprächsrunden ohne sichtbaren Mehrwert für Kinder- und Jugendliche verkommen. Die oben gestellte und projektleitende Frage „Was kommt beim Kind an?“ ist somit nicht nur von grundlegender Bedeutung für die Ausrichtung des Projekts an den Bedürfnissen und Interessen von Kindern und Jugendlichen, sondern auch existenziell für die innere Vernetzung an den Standorten (vgl. Kap. 7). Die gemeinsame Planung, Entwicklung und praktische Durchführung von Angeboten für Kinder, Jugendliche oder auch andere Zielgruppen fördert das gegenseitige Wissen der Projektpartner voneinander und schafft gleichzeitig das für eine Zusammenarbeit notwendige Vertrauen. Zu wissen, wer über welche materiellen, räumlichen, personellen Ressourcen und über welche Kompetenzen und Erfahrungen verfügt oder auch zu wissen, wo es Schwächen, Abneigungen und Empfindlichkeiten gibt, erleichtert die Kooperation und macht die gegenseitige Unterstützung erst möglich. Indem solche Erfahrungen im Modus des praktischen Handelns gemacht werden, bekommt dieses Handeln eine zusätzliche Bedeutung. Im Rahmen von Bildungslandschaften werden kooperativ umgesetzte Angebote zum Motor der Netzwerkbildung.

Insgesamt betrachtet wurden im Projekt Bildung(s)gestalten Projekte mit folgenden wichtigen Kooperationspartnern durchgeführt:

Abb.9: Kooperationspartner (n=180)



Quelle: Eigene Berechnungen

Im Folgenden soll an zwei weiteren Praxisbeispielen gezeigt werden, welche Rolle kooperative Angebote in Vernetzungsprozessen mit der Schule und verschiedenen Trägern der Kinder- und Jugendarbeit spielen.

Praxisbeispiel 9: Spielstadt (Gelsenkirchen-Bismarck) [108]

Im Juni 2013 wurde vom Projekt Bildung(s)gestalten im Rahmen einer Projektwoche an einer Förderschule eine Spielstadt durchgeführt. Dabei handelt es sich um ein aus der Kinder- und Jugendarbeit gut bekanntes Konzept, welches aber im schulischen Kontext bisher nicht eingesetzt wurde. Grundidee dieses Konzepts ist die spielerische Umsetzung eines städtischen Gemeinwesens mit allen für sein Funktionieren notwenigen Einrichtungen, Berufen, Funktionen, Ämter etc. Im vorliegenden Fall konnten die 130 Schüler/-innen sich (im kommunalen Arbeitsamt) für insgesamt 22 verschiedene Gewerke bewerben. Diese durften täglich gewechselt werden, so dass die Schüler/-innen Erfahrungen in verschiedenen Berufen und Funktionen sammeln konnten. Zur Wahl standen künstlerische und handwerkliche Berufe (z.B. Tanz, Musik machen, Schneider, Gärtner), ebenso wie Dienstleistungsberufe (Koch, Friseur, Kellner, Hausmeister, Reinigungskraft) oder auch administrative Tätigkeiten wie Verwaltungsangestellte, Stadtrat oder Bürgermeister. Einzelne Gewerke wurden auch von den Teilnehmenden im Projektverlauf bedarfsorientiert selbst entwickelt (z.B. Rechtsanwalt). Löhne wurden in einer spielinternen eigenen Währung ausgezahlt und mit dem erhaltenen Lohn konnten auch kleinere Käufe (Essen, Getränke, Süßigkeiten) getätigt werden. Ziel dieses simulierten Stadtlebens war neben dem Kompetenzerwerb in einzelnen Tätigkeitsbereichen auch das Kennenlernen der Funktionsweise eines Gemeinwesens. Die Schüler/-innen mussten Verantwortung übernehmen und konnten erfahren, wie demokratische Strukturen funktionieren. Begleitet wurde die Projektwoche von einem multiprofessionellen Team aus Lehrer/-innen sowie den pädagogischen Mitarbeiter/-innen des Bauverein Falkenjugend und des Projekts Bildung(s)gestalten.

[108] Siehe: http://dokumentation.bildungsgestalten.de/portfolio/spielstadt-2013/

Wie im Gespräch mit den begleitenden Lehrer/-innen deutlich wurde, war die Projektidee im Kollegium zunächst auf Skepsis gestoßen. Einzelne Kollegiumsmitglieder hielten die Förderschüler/-innen aufgrund ihres Förderbedarfs in den Bereichen Lernen und/oder soziale und emotionale Entwicklung nicht für geeignet, in einem solchen Projekt mitzuwirken und die Spielidee durchzuhalten. So wurde der Vorschlag gemacht, einzelne, aus Sicht der Pädagogen, problematische Schüler/-innen auszuschließen. Hier konnten die Fachkräfte aus der Kinder- und Jugendarbeit aufgrund ihrer Erfahrungen mit der Spielstadt das Kollegium beruhigen und durchsetzen, dass alle Schüler/-innen am Projekt teilnehmen konnten. Im Auswertungsgespräch bezeichneten die Lehrer/-innen das Projekt als vollen Erfolg. Ihre Vorbehalte hatten sich nicht bestätigt. Die Spielstadt wurde 2014 mit gleichem Erfolg noch einmal durchgeführt[109].

Im Gruppeninterview mit beteiligten Kindern und Jugendlichen nach Durchführung der ersten Spielstadt bestätigen auch diese, dass die Woche ihnen Spaß gemacht habe. Insbesondere die Möglichkeit, zwischen den verschiedenen Gewerken auswählen zu können und Erfahrungen in verschiedenen Berufen zu sammeln hat sie angesprochen. Auch ihre Lernerfahrungen können einige Schüler gut beschreiben. So sagt ein Schüler der achten Klasse:

> *„Wenn ich jetzt 18 bin und eine eigene Wohnung habe, einen eigenen Job. Dass ich das halt dann kennengelernt habe. Also ich meine, dass ich das halt dann kenne, wie das dann so ist im echten Leben. Und ich hab das am Schluss ganz gut kennengelernt".*

Andere Befragte hätten sich sogar noch mehr Realismus gewünscht und bezeichnen es als unrealistisch, dass man sich jeden Tag einen neuen Job aussuchen konnte.

In einem kleinen Fragebogen, der von der Schule zur Auswertung des Projekts entwickelt worden war, vervollständigte ein Schüler den Satz „*Ich habe viel gelernt, weil …"* mit „*ich nix gelernt hab*". Diese scheinbar paradoxe Aussage, lässt sich mit dem Lernverständnis der Schüler/-innen erklären. „Lernen" ist für sie ein Synonym für schulischen Unterricht. Die Erfahrung, von diesem eine Woche lang befreit zu sein und trotzdem Lernerfahrungen zu machen, spiegelt sich in solchen Aussagen.

Hinsichtlich der Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule ist das Projekt „Spielstadt" ein gutes Beispiel für gelingende Praxis. Dazu ist allerdings anzumerken, dass es auch vorher schon eine Kooperation zwischen den Beteiligten gab. Der Bauverein Falkenjugend betreibt an der Förderschule den Offenen Ganztag und verfügt so über langjährige Erfahrungen mit der Zusammenarbeit. Aufgrund des bestehenden Vertrauensverhältnisses konnte das Projekt der Schulleitung vorgeschlagen werden und letztlich auch im Kollegium durchgesetzt werden. Ein ähnlicher Versuch an einer anderen Schule war zuvor gescheitert. Allerdings wäre das Projekt ohne die auf Erfahrung beruhende Überzeugungsarbeit der Projektkoordinatorinnen nicht umgesetzt worden. Hier konnte die Kinder- und Jugendarbeit auf der vielbeschworenen „Augenhöhe" agieren, ihre Kompetenzen deutlich machen und letztlich für das Gelingen des Projekts sorgen. Außer Acht gelassen darf auch nicht, dass das Projekt Bildung(s)gestalten erhebliche personelle (und damit finanzielle) Ressourcen in das Projekt eingebracht hat. Ohne diesen zusätzlichen Mitteleinsatz wäre das Projekt nicht umzusetzen gewesen. Eine der Koordinatorinnen fasst den Erfolg des Projekts und seine Bedingungen im Interview kurz nach Abschluss der zweiten Spielstadt (2014) so zusammen:

---

[109] Siehe: http://dokumentation.bildungsgestalten.de/portfolio/spielstadt-2014/

> *„Ja, die Spielstadt war schon der Hammer. Also das muss man wirklich sagen, dass man da wirklich was geschaffen hat, wo dann auch wirklich Kinder und Jugendliche, die ja auch einen relativ schweren Stand haben, weil sie halt Förderschüler sind, dass man die wirklich auch in so einer Spielsituation erlebt hat. Wo sie wirklich auch Kompetenzen gezeigt haben, mit denen keiner gerechnet hat. Da gab es ein Musikgewerk, wo die Kinder Musik gemacht haben und dann sind auch wirklich Neuntklässler, von denen die Lehrerin gesagt haben, die machen nur Quatsch hier, die werden das Ganze sprengen, die haben doch eigentlich keinen Bock darauf … Ja, die sind jeden Tag um acht Uhr angetanzt, damit sie ins Musikgewerk konnten. Die haben da Keyboard gelernt, die haben Trommeln gelernt und das sind wirklich neue Perspektiven und auch irgendwie neue Seiten, die man an diesen Schüler/-innen gesehen hat, die ja eigentlich immer so schlimm sein sollten. Was totaler Quatsch ist. Also das fand ich schon sehr toll. Und ich glaube, das wäre ohne Bildung(s)gestalten auch von den Ressourcen her nicht möglich gewesen. Weil eine von uns war dann da und hat das Organisatorische geklärt. Wir haben geguckt, dass wir an der einen oder anderen Stelle nochmal eine Teamerin oder einen Teamer bezahlen konnten. Wie gesagt, das Organisatorische, das Planen dieser Spielstadt, das wäre ohne Bildung(s)gestalten, glaube ich, nicht möglich gewesen“ (K7.2).*

Zusätzliche Ressourcen des Projekts Bildung(s)gestalten waren auch für ein anderes Kooperationsprojekt notwendig, welches am Standort Bad Salzuflen durchgeführt wurde. Hier sah sich die Koordinatorin zu Projektbeginn vor die Situation gestellt, dass die örtlichen Träger der Kinder- und Jugendarbeit relativ unabhängig voneinander agierten. Dies betraf sowohl die Kooperationsbeziehungen der freien Träger untereinander, als auch die Zusammenarbeit mit dem Jugendamt und seinen Einrichtungen. Auch die Zusammenarbeit in der Arbeitsgemeinschaft nach § 78 SGB VIII entsprach nicht dem Gedanken einer kooperativen Kinder- und Jugendarbeit. Um dieser Situation zu begegnen, wurde ein Projekt entwickelt, welches nicht nur bei Kindern und Jugendlichen auf großes Interesse stieß, sondern auch hinsichtlich einer besseren Vernetzung am Standort Wirkungen zeigte:

Praxisbeispiel 10: Move – Deine Stadt in Bewegung (Bad Salzuflen) [110]

Ziel des Move-Projektes war es, Kinder und Jugendliche zu motivieren, ihre Stadt besser kennenzulernen und die Begegnung von Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft zu fördern. Hierzu wurden kostenfreie, lebensweltorientierte Bildungsangebote in Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit, in anderen Bildungseinrichtungen der Stadt Bad Salzuflen und an weiteren Lernorten gemacht. Es wurde angestrebt, jeweils die Hälfte der Teilnehmerplätze mit Kindern oder Jugendlichen aus der eigenen Einrichtung zu besetzen und die andere Hälfte mit Teilnehmer/-innen, die diese Einrichtung bisher nicht besucht hatten. Zum Transport dieser Gruppe wurde jeweils ein Fahrservice organisiert. Jede Einrichtung bzw. jeder beteiligte Träger hatte dabei die Möglichkeit, die eigenen Arbeitsschwerpunkte im Gesamtrahmen des gemeinsamen Programms (Flyer) zu präsentieren und an dem gemeinsamen Ziel zu arbeiten, die Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen zu verbessern. Neben den Aspekten der Aneignung neuer Räume und der Begegnung junger Menschen, sollten darüber hinaus, im Rahmen der einzelnen Angebotsbausteine, themenspezifisch Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die sozialen Kompetenzen der einzelnen Kinder und Jugendlichen gefördert werden. Das Projekt wurde 2012 mit insgesamt acht Angeboten durchgeführt und 2013 mit zusätzlichen Kooperationspartnern und 14 Angeboten wiederholt. 2014 wurde das Projekt ein weiteres Mal, allerdings, aufgrund des Auslaufens von Bildung(s)gestalten, nur in reduzierter Form (Mini-Move) durchgeführt. Zu den Programmbausteinen zählten unter anderem ein Theaterworkshop, eine Kanu-Tagestour, ein Parkour-Workshop, Airtrack, ein Graffiti-Workshop, Märchenerzählen, Cajonbau, Feuermachen, Geocaching, Angeln und Trommeln. Beteilige Akteure waren der Pro Regio e.V. mit mehreren Einrichtungen, städtische Kinder- und Jugendeinrichtungen, ein integratives Sportprojekt, die Musikschule Bad Salzuflen, Evangelische Kirchengemeinden, der CVJM, der kommunale Jugendschutz und das „Netzwerk Integration“. Das Projekt wurde aus zusätzlichen Mitteln des Kinder- und Jugendförderplan des Landes NRW und Mitteln der örtlichen Sparkasse gefördert.

Nicht nur die große Akzeptanz dieses Projekts bei Kindern und Jugendlichen und ihren Eltern ließ das Move-Projekt in seinen drei Ausführungen zu einem großen Erfolg und einem zentralen Baustein des Projekts Bildung(s)gestalten am Standort Bad Salzuflen werden. Dieser Erfolg beruht zum einen auf den vielfältigen Möglichkeiten für die 8- bis 20-jährigen Teilnehmer/-innen, neue Angebote, Orte und Menschen kennenzulernen. Zum anderen beruht er aber auch auf der neuen Qualität der trägerübergreifenden Kooperation, die durch das Projekt entstanden ist.

Das Move-Projekt wurde in der Lenkungsgruppe des Projekts Bildung(s)gestalten entwickelt. Hier arbeiten Fachkräfte in einer trägerübergreifenden Kooperationsgruppe zusammen, die das Zusammenwachsen der lokalen Akteure zur „Jugendarbeit im Team“ zum Ziel hat. Vertreten sind dort Fachkräfte von allen Trägern der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, der städtischen Musikschule und Bibliothek sowie Vertreter/-innen des Jugendamtes und der kommunalen Bildungsförderung. Im ersten Interview sagt die Projektkoordinatorin:

[110] Siehe: http://dokumentation.bildungsgestalten.de/portfolio_category/bad-salzuflen/. Hier werden die verschiedenen Move-Bausteine der drei Durchläufe beschrieben.

> *„Die Stimmung im Bereich Kinder- und Jugendarbeit war ganz mies. Das ändert sich jetzt gerade ein bisschen, weil es jetzt auch diese neue Arbeitsgruppe geben soll. Das erste Treffen ist nächste Woche, wo die Träger, die noch da sind – gemischt mit Mitarbeitern der kommunalen Kinder- und Jugendarbeit und mit mir als Vertreterin des AGOT Projekts – zum Thema ‚Neuordnung der Kinder- und Jugendarbeit' in Salzuflen arbeiten sollen. Das heißt, es hat so ein bisschen eine Veränderung in die positive Richtung stattgefunden. Ich hoffe, das bleibt so" (K1.1).*

Nach einer Analyse des Ist-Zustands in Bad Salzuflen und angesichts der schwach ausgeprägten Kooperationsstrukturen wurden in dieser Gruppe gemeinsame Bildungs- und Projektziele erarbeitet. In diesem Kontext entstand auch das Move-Projekt, in dessen Verlauf sich die Kooperationsbeziehungen weiter festigten und die Gruppe auch in anderen Fragen der kommunalen Kinder- und Jugendarbeit geschlossen auftreten konnte. So konnte sie sich zunehmend als Impulsgeberin für die kommunale Jugendhilfeplanung etablieren. Beteiligte dieser Gruppe erarbeiteten ein erfolgreich verabschiedetes Konzept zur Neuordnung der Kinder- und Jugendarbeit der Stadt, das unter anderem die Einrichtung einer neuen Stelle in der mobilen Jugendarbeit sowie den Beschluss für die Einrichtung eines Jugendcafés beinhaltete. Auch die Kooperation im Rahmen des § 78 SGB VIII wurde durch die Kooperationsgruppe wiederbelebt. Nach Projektende ist die Weiterführung der Zusammenarbeit im Rahmen der Vernetzungsstrukturen des kommunalen Jugendamtes geplant.

Wenn im Abschlussbericht des Projekts Bildung(s)gestalten von einer „*neuen Kultur multiprofessioneller Zusammenarbeit*" die Rede ist (AGOT-NRW e.V. 2014, S. 44), dann beruht das Neue an dieser Kooperationskultur sicher auch auf Erfahrungen, die im praktischen Handlungsvollzug gewonnen wurden. Dies wird von der Koordinatorin im zweiten Gespräch bestätigt:

> *„Also grade am Standort Bad Salzuflen war es ja dieses Move-Projekt, wo tatsächlich alle von der Planung bis zur Durchführung, dann zum Schluss nochmal über das Auswertungsgespräch, wo alle gemeinsam dran gearbeitet haben. Das hat total viel gebracht. Also weil man da auch gemerkt hat, dass die Leute durch diese konkreten Projekte dann einfach auch Erfahrungen miteinander gemacht haben und gemerkt haben, was sie an den anderen haben. Auch menschlich. Man weiß einfach, wer der Gegenüber ist, wen man anrufen kann, wen man dann tatsächlich an der Strippe hat. Die Wege werden kürzer dadurch. Und man merkt, dass gar nichts Schlimmes passiert. Im Gegenteil, man profitiert eigentlich davon, dass jemand anderes noch mit im Boot ist und kann vielleicht auch so ein bisschen Verantwortung abgeben, im Rahmen von so einem Projekt. Und was auch wichtig ist: Es soll ja die Zielgruppe im Mittelpunkt stehen. Kinder- und Jugendliche. Und die haben eben auch etwas davon. Und ich glaube, das ist auch vielen nochmal bewusst geworden, dass man nochmal andere Sachen wuppen kann als Gemeinschaft für Kinder- und Jugendliche, als immer nur als einzelner Träger oder als einzelne Einrichtung" (K1.2).*

Der örtliche Vertreter in der Steuerungsgruppe ergänzt:

> *„Unsere Kooperation oder unsere Beziehungen als Träger zu der örtlichen Verwaltung und Politik haben sich durch das Projekt verbessert. Wir hatten da natürlich nochmal eine Menge Möglichkeiten, miteinander Kontakt zu haben und zu zeigen, was wir können und was wir leisten. Und wie konkret das jetzt irgendwann mal Früchte trägt, weiß ich noch nicht. Muss man Geduld haben" (ST1.2).*

Die beiden ausgewählten Beispiele zeigen, wie die träger- und bildungsbereichsübergreifende Zusammenarbeit an konkreten Projekten auch die grundsätzliche Kooperation in längerfristigen Netzwerken befördern kann. Im Kooperationsprozess entsteht nicht nur eine neue pädagogische Qualität der Angebote, sondern es ergeben sich zudem fachlich und atmosphärisch greifbare Erfolgserlebnisse, die den Zusammenhalt der Netzwerke substanziell befördern und von denen letztlich auch die Adressat/-innen der Kinder- und Jugendarbeit profitieren. Auch das Verhältnis

zu starken und wichtigen Akteuren in der Bildungslandschaft, wie der Schule oder dem Jugendamt, kann sich, wie die Beispiele zeigen, verbessern, wenn es den freien Trägern gelingt nachzuweisen, dass sie in der Lage sind Eigeninteressen zurückzustellen und kooperativ, zielgerichtet und qualitätsbewusst zu arbeiten.

9.6 Bedeutung der Angebote für die Qualitätsentwicklung der beteiligten Organisationen

Wie im vorausgegangenen Abschnitt schon deutlich wurde, wirkt sich die gemeinsame Entwicklung von Angeboten und Lerngelegenheiten nicht nur auf die Qualität der Netzwerkstrukturen aus, sondern kann auch einen Beitrag zur internen Qualitätsentwicklung der Einrichtungen und Organisationen leisten. Insbesondere für die direkt beteiligten Organisationen, aber auch für die Netzwerkpartner an den Standorten, bedeuteten die zusätzlichen personellen und finanziellen Ressourcen, die mit dem Projekt Bildung(s)gestalten an den Standorten eingesetzt werden konnten, eine zusätzliche Möglichkeit der Qualitätsentwicklung. Wie oben bereits angesprochen, ist es insbesondere für Fachkräfte kleinerer Träger häufig schwierig, Fach- und Fortbildungsveranstaltungen zu besuchen. Wenn sie außerdem allein oder ohne die Möglichkeit des kollegialen Austausches tätig sind, erschwert dies die Weiterentwicklung ihrer Arbeit zusätzlich. Wenn Qualität, wie dies eine Koordinatorin sagt, zunächst einmal die „*persönliche Weiterentwicklung*“ meint („*Das macht für mich Qualität aus. Das ist Bildungslandschaft. Ich bin ja selber Mitglied in dieser Bildungslandschaft*“ (K3.2), dann wird die Notwendigkeit derartiger Möglichkeiten des Austausches und der Bildung besonders deutlich.

Im Projekt Bildung(s)gestalten konnte gezeigt werden, wie ein solcher Prozess der Qualitätsentwicklung gestaltet werden kann. Im Projektverlauf entstanden immer wieder formale (z.B. Fachveranstaltungen) und non-formale (z.B. kollegialer Austausch) Settings, die immer auch als Lernsituationen beschrieben werden können (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2006). In den Interviews mit den Koordinatorinnen wurde an vielen Stellen deutlich, wie wichtig es für das Projekt und sein Fachpersonal war, diese Möglichkeiten des Austausches zu schaffen. Dabei stellte sich die Entscheidung, an den Standorten jeweils eine volle Stelle für Vernetzungstätigkeiten bereitzustellen, als hierfür äußerst förderlich heraus. Ohne diese zusätzlichen Ressourcen wären die notwendigen Kontakte nicht in jedem Fall zustande gekommen und es hätte vor allem nicht den Raum gegeben, diese zu pflegen und zu nutzen.

Auch hier spielt, wie bereits gesagt, die gemeinsame Entwicklung von Angeboten und Lerngelegenheiten eine zentrale Rolle. Lernen im Modus des Handelns („Learning by Doing“) ist nicht nur für die Adressaten, sondern auch für die Fachkräfte der Kinder- und Jugendarbeit, eine wichtige Form der Bildung. Die gemeinsame Entwicklung und Umsetzung von Angeboten kann immer auch als gegenseitiger Lernprozess verstanden werden, in dem Erfahrungen ausgetauscht und Lernerfahrungen gemeinsam reflektiert werden. Dabei geht es um den Erwerb methodischer, persönlicher oder auch sachbezogener Kompetenzen.

Eher theoretische Beiträge im Rahmen gemeinsamer Fachveranstaltungen, wie sie oben beschrieben werden, können dazu beitragen, die praktischen Erfahrungen zu vertiefen und als Reflexionsfolie für das gemeinsame Handeln dienen. Hier scheint es von Bedeutung, die manchmal beklagte Theoriefeindlichkeit der Fachkräfte durch angemessene Angebote zu überwinden. Auch

hier ist der Sozialraum mit seinen Gegebenheiten und Problemen eine geeignete Bezugsgröße für Tagungen und Fortbildungen, nicht nur aus pragmatischen Gründen, auch aus fachlich-inhaltlichen. Fachtheoretische Inputs können zudem dazu beitragen, die Argumentationskraft der Kinder- und Jugendarbeit zu erhöhen. Insbesondere in der Auseinandersetzung mit externen Partnern (Politik, Verwaltung, Schule) fehlt es oft nicht an guter Praxis, sondern an einer angemessenen Darstellung dieser Praxis. Die Kinder- und Jugendarbeit sprachfähig zu machen, sollte ein deutliches Anliegen solcher Veranstaltungen sein.

Eine Koordinatorin sagt dazu:

> *„Eine gute Qualität ist, glaube ich, die Prozesse auf dem Schirm zu haben. Ich glaube, dass tatsächlich die Qualifizierung der Fachkräfte das Entscheidende ist. Dieser Hintergrund, zu wissen, auch wenn ich jetzt mit denen an der Theke stehe und die sich überlegen, wie sie jetzt irgendetwas organisieren, dann nochmal deutlich auf dem Schirm zu haben, was das für ein pädagogischer Prozess ist und was da gerade läuft und was da gerade an Bildungseffekten entsteht. Das ist eine Qualität, wo wir ganz oft unser Licht unter den Scheffel gestellt haben. Ich glaub, das hat uns so ein bisschen aus einer Schmuddelecke rausgeholfen. (…) Man hatte immer so diesen Effekt: ‚Es sind ja zu wenig Jugendliche da'. Und ich hab ganz oft Rechtfertigungen gehört von Kolleginnen und Kollegen. Und mal wirklich zu sagen, das was wir machen, ist eine gute Arbeit und ich hab Ideen und will da irgendwohin, finde ich schon sinnvoll. Aber dazu gehört eben auch, den Gesamtkontext zu kennen. Also ich hab heute Morgen das Auswertungsgespräch mit einem Praktikanten gehabt, der auch nochmal sagte, (…) dass er jetzt eher das Ganze im Gesamtprozess oder -kontext besser einordnen kann und weiß, was für eine Rolle Offene Kinder- und Jugendarbeit spielen sollte und kann. Und was darin Bildung und Partizipation für wichtige Elemente sind. Das ist klarer geworden. Ich glaube das trägt zur Qualität bei" (K6.2).*

Um derartige Reflexionsprozesse in Gang zu setzen, bedarf es entsprechender Anlässe und die sind, insbesondere in kleineren, eher isoliert arbeitenden Einrichtungen nicht immer gegeben. Solche Anlässe zu schaffen und dabei den praktischen Bezug zur Lebenswelt und zu den Wünschen und Bedürfnissen der Adressat/-innen nicht zu verlieren, war ein zentrales Anliegen des Projekts Bildung(s)gestalten. Darauf, dass es dabei nicht nur um die Qualitätsverbesserung des Bestehenden und seine Außendarstellung geht, weist der zentrale Projektkoordinator im Interview hin:

> *„Ich glaube, dass die Kinder- und Jugendarbeit nicht drum herum kommt, sich zu verändern. Sich nochmal bewusst aufzustellen und zu darauf zu schauen, welche Qualitäten sie tatsächlich hat. Und da sehe ich durchaus Qualitäten, die sie hat, und zwar anderen voraushat, auf die sie sich stärker beziehen müsste. ‚Beteiligung' ist ein großes Thema, was das angeht, ‚Orientierungsangebote im Sozialraum' ein anderes. ‚Niedrigschwelligkeit' ist ein weiteres. Also das sind so Qualitäten, die man auch nochmal stärker mit einbringen muss. Gleichzeitig muss man sich hinterfragen: Was ist man denn eigentlich von seinem Ursprung her. Also Schlagworte wie ‚Freiwilligkeit' und ‚Offenheit'. (…) Also ich glaube, man muss schon in die Auseinandersetzung gehen, um die Qualitäten, die die Jugendarbeit hat. Und ich glaube, es reicht halt einfach nicht, zu sagen: ‚Ja, wir sind ja hier. Und wenn jetzt grade mal keine Jugendlichen kommen, dann warten wir einfach zwei Jahre ab und dann kommen welche'" (K10.2).*

Dieser klaren Aufforderung, die Auseinandersetzung, auch im Sinne einer Weiterentwicklung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, intern aber auch mit externen Partnern immer wieder zu führen, kann nur dann erfolgreich nachgekommen werden, wenn dies auf Basis einer gelingenden Praxis geschieht. Auch aus dieser Sicht sind erfolgreiche Angebote und Lerngelegenheiten für Kinder und Jugendliche das Fundament für die Qualitätsentwicklung in den Einrichtungen und Organisationen.

9.7 Zusammenfassung

Wenn im Projekt Bildung(s)gestalten ein besonderer Schwerpunkt auf die Entwicklung von Angeboten und Lerngelegenheiten für Kinder, Jugendliche, Familien und andere Zielgruppen gelegt wurde, entspricht dies dem erklärten Projektziel, in der begrenzten Projektzeit bereits konkreten Einfluss auf die Lern- und Freizeitmöglichkeiten in den ausgewählten Sozialräumen nehmen zu wollen. Es entspricht außerdem der praxisorientierten Vorgehensweise der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, in der Lernen durch Handeln Vorrang vor eher theoriegeprägten Lernkonzepten hat. Zudem orientiert sich der tätigkeitsorientierte Aneignungsansatz an den Interessen der Zielgruppen und ist eine Alternative zum immer noch eher kopflastigen schulischen Lernen. In diesem Kontext spielt auch die Beteiligung der Adressat(inn)en bei der Entwicklung von Angeboten eine wichtige Rolle. An allen fünf Standorten wurde mit unterschiedlichen Formen (und Stufen) der Partizipation experimentiert. Die Schwerpunktsetzung auf Praxisangebote und partizipative Ansätze ist auch als Versuch zu werten, die besonderen Qualitäten der Offenen Kinder- und Jugendarbeit für Bildungslandschaften fruchtbar zu machen.

An den fünf Projektstandorten wurden im Rahmen des Gesamtprojekts insgesamt etwa 200 einzelne Angebote und Lerngelegenheiten für Kinder, Jugendliche und andere Zielgruppen entwickelt. Diese verteilen sich ungleich auf die einzelnen Standorte, wobei die reine Menge der umgesetzten Einzelprojekte kein Indikator für den Projekterfolg ist. Wie viele Angebote umgesetzt wurden, hing eher von den individuellen Projektzielen und Voraussetzungen der Standorte ab.

Der Begriff der „Benachteiligung“ wurde im Projekt sehr kritisch diskutiert. Auch wenn bei der Beantragung von Fördermitteln häufig der Bezug auf benachteiligte Zielgruppen gefordert ist, wurde bei der Öffentlichkeitsarbeit für die Angebote eine entsprechend stigmatisierende Wortwahl vermieden. Auch im Sinne der Bildungslandschaftsidee erscheinen sozial heterogene und altersgemischte Gruppe als Lernfeld geeigneter, als altershomogene Gruppen, wie z.B. Schulklassen.

Inhaltlich deckten die entwickelten Angebote und Lerngelegenheiten eine große Bandbreite ab. So kann man etwa ein Viertel als Sport- und Bewegungsangebote bezeichnen und ca. 40 Prozent als künstlerisch-kreative Angebote. Nach Aussagen der Koordinatorinnen stand bei ca. 40 Prozent die Stärkung des Selbstwertgefühls und der Selbstbehauptung im Vordergrund. In weiteren ca. 40 Prozent ging es um die Aneignung von Raum bzw. um Freiräume und bei etwa einem Drittel um Partizipation, wobei einzelne Angebote verschiedenen Themenbereichen zugeordnet werden können.

Der Hauptteil der Angebote (ca. 70 Prozent) richtete sich an Kinder und Jugendliche und etwa 20 Prozent auch/oder ausschließlich an Familien und Erwachsene. Hinzu kommen ca. 20 Prozent aller Angebote, die sich an Fachkräfte aus Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit, der Familienbildung und anderen Bildungseinrichtungen richteten. Letztere dienten nicht nur der (multiprofessionellen) Qualifikation sondern spielten darüber hinaus eine zentrale Rolle in den örtlichen Vernetzungsprozessen. Etwa 10 Prozent waren besonders geschlechtssensible Angebote, wobei sich hiervon der überwiegende Teil ausschließlich an Mädchen und Frauen richtete. Insgesamt gab es nur zwei Angebote speziell für Jungen. Auch Angebote mit ausgesprochenem Inklusionsanspruch blieben die Ausnahme.

Die meisten Angebote und Lerngelegenheiten wurden in Kooperation mehrerer Träger entwickelt. Beteiligt waren hier in ca. 75 Prozent der Fälle freie Träger und in ca. einem Drittel der Fälle

kommunale Stellen und Einrichtungen. Schulen waren an etwa 30 Prozent der Angebote beteiligt. Dies entspricht dem Gedanken einer nicht-schulzentrierten Bildungslandschaft, in der die Schule zwar Teil der sozialraumorientierten Kooperation ist, aber nicht in ihrem Zentrum steht.

Für den Gesamtkontext des Projekts Bildung(s)gestalten waren die vielfältigen Kooperationsprojekte von zentraler Bedeutung. Hierbei konnte unter Beweis gestellt werden, dass die Entwicklung von Bildungslandschaften nicht unbedingt lange Vorlauf- und Planungsphasen ohne konkrete Auswirkungen auf die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen erfordert. Der kleinräumige Ansatz machte es möglich, im Prozess gleichzeitig Angebote und Netzwerkstrukturen zu entwickeln. Die Leitfrage des Projekts „Was kommt beim Kind an?“ war an allen Standorten handlungsleitend. Dabei war die gemeinsame Praxisentwicklung wichtiger Motor der Netzwerkbildung. Neben Effekten für die Netzwerkbildung berichten die Projektakteure von deutlichen Effekten auf die Qualität der einzelnen Institutionen und Organisationen. Das gemeinsame Gestalten von Bildungsangeboten ermöglichte Lernen im kollegialen Austausch und bot Räume der Reflexion. Um zusätzliche Effekte der lokalen Netzwerkbildung und der gegenseitigen Qualifizierung zu erzielen, scheint kooperatives, praxisorientiertes Handeln in sozialraumorientierten Bildungslandschaften der richtige Weg zu sein.

10 Öffentlichkeitsarbeit und Kommunikation im Projekt Bildung(s)gestalten

Das Projekt Bildung(s)gestalten kann als ein für Deutschland erstmaliger Versuch der Kinder- und Jugendarbeit bezeichnet werden, die Initiative zur Gestaltung bedarfsorientierter Bildungslandschaften zu ergreifen. Dieser Modellcharakter und das Fehlen von Erfahrungswerten bergen Möglichkeiten der offenen Projektgestaltung und des Experimentierens, stellten das Projekt aber auch vor die Verantwortung, Projektergebnisse oder Misserfolge und Stolpersteine transparent und öffentlich zugänglich zu machen.

Dabei kam auf die Projektverantwortlichen eine doppelte Aufgabe zu: Zum einen musste das Projekt Bildung(s)gestalten selbst in der Fachöffentlichkeit und die dort entwickelten Angebote an den Standorten bekannt gemacht werden. Zum anderen mussten projektintern, vor allem an den Standorten, die beteiligten Fachkräfte befähigt werden, ihre Bildungsleistungen öffentlich zu kommunizieren. Zu dieser *„Beziehungsarbeit mit der Öffentlichkeit“* (Straub 2001) gehörte es, die non-formalen und informellen Bildungsorte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit stärker präsent zu machen und ihrem Image als Orte der reinen Freizeitgestaltung („Kicker und Billard“) entgegenzuwirken. Dabei stellte sich das Problem, dass sich die Fachkräfte, insbesondere in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, ihrer eigenen Expertise oft nicht bewusst sind. Das eigene professionelle Handeln wird in diesem Personenkreis nicht immer als Bildungshandeln verstanden und kann dementsprechend nicht für Außenstehende als solches sichtbar gemacht werden. Gerade durch die gegenwärtigen bildungspolitischen Entwicklungen, in denen Bildungsorte jenseits der formalen Bildung stärker in den Blick geraten, bekommen ein dementsprechendes Selbstbewusstsein und eine damit einhergehende Sprachfähigkeit eine nicht zu unterschätzende Bedeutung. Für die Qualitätsentwicklung der Kinder- und Jugendarbeit und der Familienbildung erscheint es notwendig, deren Bildungsleistungen für Kinder, Jugendliche und Familien stärker nach außen zu kommunizieren.

Im Folgenden werden zunächst die Zielsetzungen des Projekts im Bereich Öffentlichkeitsarbeit sowie deren anvisierte Zielgruppen beschrieben. Es folgt die Beschreibung des Corporate Designs, der Mittel der Öffentlichkeitsarbeit und der Kommunikation, und wie diese im Rahmen des Projekts entwickelt wurden. In diesem Rahmen nehmen Fachtagungen, Veranstaltungen und Besuche von Politiker/-innen, auch als Form der öffentlichen Beziehungsarbeit, eine wichtige Funktion ein. Abschließend geht es um die Öffentlichkeitsarbeit als Herausforderung für die Fachkräfte und deren Rolle bei der Profilierung des Arbeitsfeldes.

10.1 Zielsetzungen und Zielgruppen

Handlungsziele

Im Projektantrag der AGOT- NRW e.V. zum Projekt Bildung(s)gestalten (AGOT-NRW e.V. 2011) wird in den dort formulierten Rahmenzielen nicht dezidiert auf die Öffentlichkeitsarbeit eingegangen. Nachdem vereinbart wurde, dass „Öffentlichkeit“ eines der vier Kernthemen der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts sein sollte, wurden im Diskussionsprozess um die projektleitenden Handlungsziele in der ersten Projektphase fünf Handlungsziele zu diesem Thema formuliert:

- Wir haben ein Corporate Design mit gemeinsamem Öffentlichkeitsmaterial.
- Es gibt eine Homepage, die über das Projekt und die Standorte informiert und Kontakt ermöglicht.
- Die Homepage wird für die kontinuierliche Information über das Projekt genutzt.
- Inhalte des Projekts sind in Artikeln/Fachbeiträgen diskutiert/vorgestellt.
- Wir bieten Raum/Plattformen, das Projekt in der (Fach-)Öffentlichkeit zu diskutieren[111].

Diese Handlungsziele wurden im weiteren Projektverlauf nicht revidiert oder verändert, sodass sie die Grundlage für die Projektauswertung der wissenschaftlichen Begleitung blieben. Um zu überprüfen, ob diese Ziele erreicht wurden, wurden entsprechende Fragen in die Interviews mit den verschiedenen Beteiligten aufgenommen. Außerdem war die Öffentlichkeitsarbeit an verschiedenen Stellen ein Thema in den Gremien (Steuerungsgruppe, Team der Koordinatorinnen), an denen die wissenschaftliche Begleitung (beobachtend) teilnahm.

Zielgruppen

Aufgrund des starken Praxisbezugs des Projekts, bezog sich die Öffentlichkeitsarbeit auf zwei Ebenen: Zum einen musste das Projekt selbst, und seine vielen Einzelprojekte (s.o.), in den Sozialräumen bekannt gemacht werden. Zielgruppen waren hier in erster Linie Kinder, Jugendliche und ihre Familien aber auch Fachkräfte, die als Mittler fungierten oder selbst durch Angebote (Fortbildungen, Tagungen etc.) angesprochen werden sollten.

Auf einer zweiten Ebene ging es eher darum, das Gesamtprojekt, seine Bildungsansätze, seine Vorgehensweise und seine Ergebnisse bekannt zu machen. Zielgruppen, die auf dieser Ebene erreicht werden sollten, waren die Fachöffentlichkeit, Entscheidungsträger in der Politik und die Verwaltungen der Kommunen sowie auf der Landesebene.

In der Projektpraxis wurde schnell deutlich, dass diese beiden Ebenen nicht systematisch voneinander zu trennen waren. Gute örtliche Praxis und ihre öffentliche Kommunikation unterstützte die Öffentlichkeitsarbeit auf der Ebene des Gesamtprojekts, während der allgemeine Bekanntheitsgrad in Fachöffentlichkeit und Politik auch Rückwirkungen auf die Akzeptanz der Projektarbeit in den Kommunen hatte. Diese Verschränkung der beiden Ebenen der Öffentlichkeitarbeit war den Beteiligten von vornherein bewusst und hatte Einfluss auf deren Gestaltung und die Wahl der Mittel.

[111] Vgl. Kap. 6.

Auch in den Gesprächen mit den Projektbeteiligten und den Vertreter/-innen der Jugendämter und Bildungsbüros, wurde auf die Untrennbarkeit der beiden Ebenen an verschiedenen Stellen hingewiesen. So sagt eine Projektkoordinatorin:

> *„Wen wir damit so erreichen wollen? Natürlich erstmal ganz vordergründig die Menschen, die in N.N. leben. Das war uns logischerweise wichtig. Aber natürlich auch Träger, Vereine, Verbände, das Projekt in der Politik weiter bekannt zu machen. Dass das Gesprächsthema wird. (…) Dass da Neugier entsteht und sich entwickelt. Vielleicht auch, um sich in Kontakt zu setzen mit uns oder mit uns in Verbindung zu treten. (…) Oder um den erweiterten Aspekt von Bildung einfach auch nochmal ins Spiel zu bringen“ (K3.2).*

In den Interviews wurde deutlich, dass an den Standorten zunächst die Zielgruppen der Einzelangebote in den Blick genommen wurden und die Ansprache konkret an verschiedene Subgruppen, wie Mädchen, Frauen, Jugendliche, Familien, Fachkräfte etc. adressiert wurde. Für das Gesamtprojekt stand die Vermittlung der Projektidee in den politischen Bereich im Vordergrund, wobei hier die Darstellung konkreter örtlicher Praxis genutzt wurde, um diese anschaulich zu machen.

Während die Ansprache konkreter Zielgruppen auf beiden Ebenen als relativ unproblematisch beschrieben wird, äußerte sich ein Vertreter der Steuerungsgruppe eher skeptisch, was die Ansprache einer breiten, unbestimmten Öffentlichkeit angeht:

> *„Wir machen mit dem Projekt ganz viele, ganz gute Sachen, sozialraumbezogen auf einen kleinen Bereich. (…) Aber wieviel Prozent der Bevölkerung aus N.N. wir jetzt tatsächlich damit involviert haben, auch kommunikativ, oder ob nicht immer noch 60 Prozent sagen: ‚Watt? Das habe ich noch nie gehört.‘ Da will ich lieber gar keine Aussagen zu machen, sonst bauscht man sich da selber in so eine Erfolgseuphorie, die vielleicht überhaupt keine Grundlage hat“ (ST3.2).*

10.2 Corporate Design

Wortmarke

Um die Arbeit des Gesamtprojekts und der fünf Standorte öffentlich darzustellen, wurde in der ersten Projektphase, vor allem vom Gesamtkoordinator, ein umfangreiches Konzept zur Öffentlichkeitsarbeit entwickelt. Hierzu gehörte im ersten Schritt die Entwicklung eines Corporate Design. Dieses bestand aus der Wortmarke „Bildung(s)gestalten“, einem Logo und verbindlichen Gestaltungselementen, die auf allen Mitteln der Öffentlichkeitsarbeit genutzt wurden.

Mit dem Begriff „Bildung(s)gestalten“ wurde eine Wortmarke geschaffen, die auch Bestandteil des Projekttitels wurde. Dieser wurde von „Kommunale Bildungslandschaften aus der Sicht der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und der Familienbildung“ (Projektantrag) in „Bildung(s)gestalten – Offene Kinder- und Jugendarbeit gestalten Bildungslandschaften“ verändert. Als Gestaltungselement, mit der projekttypischen Schrift und den im Corporate Design festgelegten Farben (s.u.), wurde diese Wortmarke zudem unabhängig vom Logo eingesetzt. Auch wenn die Auswahl der Wortmarke zu Projektbeginn nicht unumstritten war, hat sie sich im alltäglichen Sprachumgang der Projektbeteiligten weitgehend durchgesetzt und wurde zunehmend als Kürzel zur Bezeichnung des Gesamtprojekts verwandt. An den Standorten kursierten unterschiedliche (trägerbezogene) Bezeichnungen für das Projekt. Hier ließ sich der Begriff „Bildung(s)gestalten“ bis zum Projektende nicht vollständig durchsetzen.

Abb.10: Wortmarke Bildung(s)gestalten

BILDUNG(S)GESTALTEN

Quelle: AGOT-NRW e.V.

Der Gesamtkoordinator beschreibt die Durchsetzung der Wortmarke in Abgrenzung zum zuvor gängigen Arbeitstitel „Kommunale Bildungslandschaften“:

> *„Den musste ich ja dann durchboxen, weil ‚Kommunale Bildungslandschaften aus Sicht der Kinder- und Jugendarbeit‘ das ist der Arbeitstitel, den manche Kollegen aus der AGOT ja immer noch benutzen. Die nennen unser Projekt immer noch ‚Kommunale Bildungslandschaften‘, obwohl wir überhaupt keine kommunalen Bildungslandschaften sind. Aber das kriegt man aus denen auch nicht raus. Ich habe es aus dem Untertitel einfach rausgelassen, ohne das groß zu diskutieren. Habe das abstimmen lassen und dann war das auch ok. Aber das war schon wichtig. Also ich finde so eine Wort-Bild-Marke ist wichtig. Es hat einen hohen Wiedererkennungswert. Man kann mit dem Label spielen. Mit dem Logo und auch mit dem Namen. Und ich glaube er ist auch angekommen in unserem Land“ (K10.2).*

An anderer Stelle sagt er:

> *„Man mag den Begriff ‚Bildung(s)gestalten‘ gut oder schlecht finden, das ist egal, aber was der an Qualität hat: Er ist einzigartig, dieser Begriff. Wenn du bei Google ‚Bildung(s)gestalten‘ eingibst, dann wundert man sich, wie wenig da plötzlich an Ergebnissen kommt. Das andere ist, wenn ich mit Leuten über Bildung(s)gestalten geredet habe, die über das Wort dann auch erstmal nachgedacht haben, auch die Doppelbedeutung, die dahinter steht oder dahinter stehen kann. Und ich denke, dass das schon zu einem eigenen Label geworden ist, zumindest in bestimmten Bezügen“ (K10.2).*

Ein Mitglied der Steuerungsgruppe zeigt sich im Gespräch skeptischer:

> *„Also bei den Gesprächspartnern mit denen ich hauptsächlich zu tun hatte, in N.N., hieß das Projekt ja immer ‚das AGOT-Projekt‘. Das heißt, dieser Begriff ‚Bildung(s)gestalten‘, der hat sich da nicht so durchgesetzt. Da ist natürlich auch erstmal so. Aber ich denke, dass der trotzdem wichtig war, um dem ganzen Projekt in seinen zahlreichen Facetten eben einen Namen zu geben. Das kann ja nicht ‚AGOT-Projekt‘ heißen. Das muss einen Namen haben und ich fand den Namen auch gut und gelungen. Aber das der sich in den drei Jahren so vor Ort nicht durchsetzen konnte, das war halt so“ (ST1.2).*

Logo

Das für das Projekt entwickelte Logo zeigt die Wortmarke, den Projekttitel, den Namen des Projektträgers sowie fünf verschiedenfarbige, sich bewegende Figuren, die für die Standorte stehen. Jedem Standort wurde damit eine Figur und eine Farbe zugeordnet, die zur Gestaltung von Material der Öffentlichkeitsarbeit und Veröffentlichungen an den Standorten eingesetzt werden konnten (s.u.). Das Logo - und dessen einzelne Gestaltungselemente - wurde durchgängig bei der Gestaltung aller Materialien und Veröffentlichungen genutzt. Dies gilt auch für die Standorte.

Abb.11: Logo Projekt Bildung(s)gestalten

Quelle: AGOT-NRW e.V.

Die Möglichkeit, alle Gestaltungselemente des Logos einzeln verwenden zu können, sorgte für eine große Variationsbreite bei der Gestaltung von Material der Öffentlichkeitsarbeit und wurde von den Standorten genutzt, um einen Wiedererkennungseffekt zu erzeugen. Eine Koordinatorin beschreibt das gemeinsame Logo als ein Mittel der Identifikation mit dem Gesamtprojekt:

> *„Ich glaube, dass es geholfen hat, immer wieder daran erinnert zu werden, dass man als Teil eines Gesamtteams ist, was auf NRW verteilt ist. Weil ich glaube, ohne dieses Logo wäre es noch etwas schwerer geworden. Oder hätte es nicht in dieser Intensität stattgefunden, sich mit dem Gesamtprojekt zu identifizieren“ (K9.2).*

Exkurs: HAT WATT

Am Standort Bochum-Wattenscheid wurde mit „Hat Watt“ parallel eine eigene Wortmarke und ein eigenes Logo entwickelt (s.u.). Dieses wurde mit der großen Identifikation der Bewohner mit ihrem Stadtteil begründet und hat insbesondere in der ersten Projektphase für einige Auseinandersetzungen gesorgt, vor allem deshalb, weil für den Sozialraum Wattenscheid-Mitte zudem eine eigene, gleichnamige Homepage betrieben wurde.

Abb.12: Logo „Hat Watt“ Standort Bochum-Wattenscheid

Quelle: Projekt „Hat Watt“, Bochum-Wattenscheid

Insbesondere der Gesamtkoordinator äußerte Kritik an der Verwendung eines standortbezogenen Logos und sah seine klare Kommunikationsstrategie durch den Einsatz einer Parallelmarke verwässert. Im Konflikt um das Wattenscheider Logo wurden aus seiner Sicht auch Schwächen in der Leitungsstruktur des Projekts (vgl. auch Kap. 5) deutlich:

> *„Für mich so ein ganz klassisches Beispiel dafür, wo es an der Struktur gehakt hat, ist in Wattescheid dieses Label ‚Hat Watt‘. Da habe ich von Anfang an ganz klar gesagt, dass ich da absolut gegen bin. Das macht so eine Doppelung, das ist für uns als Projekt eher schädlich als zuträglich. Für den Träger vor Ort macht das natürlich Sinn und von daher kann ich das auch verstehen. In meiner Rolle als Leitung dieses Projekts, da habe ich gesagt, dass das für uns kontraproduktiv ist. Weil wir müssen dann immer dazusagen:*

> *‚Hat Watt ist übrigens auch Bildungsgestalten' oder ‚Bildungsgestalten ist auch Hat Watt'. Das habe ich mehr als deutlich gesagt. Das habe ich auch der Steuerungsgruppe deutlich gesagt. Ich habe das auch der AGOT deutlich gesagt. Und dementsprechend habe ich dann alles getan, was ich in meiner jetzigen Rolle tun konnte. Das Ergebnis ist aber, dass wir trotzdem das Label ‚Hat Watt' mit einem eigenen Logo oder einer eigenen Wort-Bild-Marke haben und einem eigenen Internetauftritt und so weiter. Da sieht man jetzt eben ganz deutlich, dass das eben keiner entscheiden konnte. Auch die AGOT war dagegen. Auch der AGOT-Vorsitzende hat gesagt er will das nicht. Und trotzdem haben sie das durchsetzen können" (K10.2).*

Eine örtliche Koordinatorin verteidigte dieses Vorgehen so:

> *„Es ist ja nicht von mir platziert worden, sondern das war ein Arbeitstitel eines Arbeitskreises. (…) Und daraus haben wir dieses Logo gemacht, weil wir daraus eine Wertschätzungskampagne machen wollten. Wir arbeiten ressourcen-, stärkenorientiert, sind auf Ideen und eigene Initiative aller angewiesen. Und das zu transportieren und auch in der Öffentlichkeit darzustellen war uns ganz wichtig. Und ich glaube, dass das auch sehr positiv wahrgenommen worden ist. Sowohl auf Träger- oder politischer Ebene als auch bei den Menschen hier im Sozialraum von Wattenscheid-Mitte. Es sind ja Lokalpatrioten, die ihrem Standort hier sehr treu sind. Und da ist das glaube ich eine richtig gute Aktion gewesen, dass auch zu ergänzen" (K3.2).*

In dieser Einschätzung wurde sie von den örtlichen Vertretern der Steuerungsgruppe unterstützt, sodass, trotz Intervention der Gesamtkoordination, an der Verwendung der Wortmarke und des Logos festgehalten wurde. Im Projektverlauf wurde eine Einigung dahingehend erzielt, dass für den Standort beide Logi und Wortmarken verwandt und auf dem Material der standortbezogenen Öffentlichkeitsarbeit platziert wurden.

10.3 Mittel der Öffentlichkeitsarbeit

Den Vorgaben des Corporate Design entsprechend, wurden in der ersten Projektphase verschiedene Mittel zur Unterstützung der Öffentlichkeitsarbeit des Gesamtprojekts und der Standorte entwickelt.

Homepage

Im ersten Projektjahr wurde eine Projekthomepage (www.bildungsgestalten.de) eingerichtet. Diese war übersichtlich gestaltet und enthielt Kontaktdaten und Informationen zum Gesamtprojekt, zu den Standorten sowie zur wissenschaftlichen Begleitung. Auf der Startseite fanden sich jeweils aktuelle Informationen zu Projekten und Veranstaltungen, die von den Standortkoordinatorinnen zugeliefert wurden. Diese Möglichkeit der Information wurde von den Standorten in unterschiedlicher Intensität genutzt. Hier zeigte sich, dass die Ressourcen zur regelmäßigen Pflege der Seite nicht zu unterschätzen sind. Auch die Zulieferung der Inhalte (Fotos, kurze Projektbeschreibungen, Kurztexte zu Events) von den Standorten wurde von diesen unterschiedlich intensiv geleistet. So fiel bei der regelmäßigen Betrachtung der Seite auf, dass vom Standort Gelsenkirchen-Bismarck überdurchschnittlich viel geliefert wurde, was mit der großen Zahl der dort umgesetzten Projekte aber auch mit einer EDV-affinen Bürokraft am Standort zusammenhängen dürfte. „*Es hätte mehr kommen können*", sagt der Gesamtkoordinator dazu.

In den Interviews wird die Projekthomepage überwiegend als wichtig für das Gesamtprojekt und als weniger wichtig für die Standorte beschrieben. Nach Aussagen der Koordinatorinnen hat die Seite zudem der Identifikation mit dem Projekt gedient. Auf eigenen Flyern und anderem Material wurde auf die Homepage verwiesen, sodass Interessierte hier Informationen zum Gesamtprojekt abrufen konnten.

> *„Ja also, es war immer ganz schön, darauf zu verweisen. (…) Es ist natürlich auch schon interessant, gerade auch für Fachpublikum oder Fachmenschen, das Projekt auch im Gesamtprojekthintergrund noch mal zu betrachten. Also das war schon ganz gut“ (K7.2),*

sagt eine Koordinatorin dazu. Von Seiten einiger Steuerungsgruppenmitglieder wird allerdings auch eingeräumt, dass sie selbst die Seite nur selten genutzt haben:

> *„Die Homepage ist wichtig. Wobei ich selber sagen muss, dass ich ja kaum da rein gucke. Das ist so eine Sache, die macht man halt, wenn man mal Zeit hat. Wenn man wenig Zeit hat, dann guckt man selten rein. Aber das finde ich schon wichtig, weil das einfach inzwischen ja das Medium ist. Wenn ich mich über irgendetwas anderes informieren will, wo ich keine Ahnung von habe, dann gucke ich erstmal auf die Homepage. Das werden viele andere auch gemacht haben“ (ST1.2).*

Der Gesamtkoordinator spricht im Interview von einer Nutzerfrequenz von bis zu 200 Nutzern am Tag und ein Mitglied der Steuerungsgruppe berichtet von wichtigen Kontakten, auch in den politischen Bereich, die über die Homepage entstanden seien. Außerdem habe die Seite, nach Aussage des Gesamtkoordinators, zu der großen Teilnehmerzahl der zweiten Projektkonferenz beigetragen.

Begleitend zur Homepage gab es einen Auftritt auf dem Internetportal Facebook, wo Kurzmeldungen aus den Standorten zu aktuellen Entwicklungen eingestellt werden konnten.

Nach Ablauf der Projektzeit wurde die Homepage eingestellt und durch einen neuen Auftritt ersetzt (http://dokumentation.bildungsgestalten.de/), welcher aber auch über den ursprünglichen Link zu erreichen ist. Hier finden sich der Abschlussbericht des Projekts sowie Beschreibungen und Fotos zu ca. 180 Praxisprojekten der Standorte (s.o.). Letztere fanden im schriftlichen Abschlussbericht der AGOT-NRW e.V. keinen Platz, sodass diese Homepage ein wichtiger Teil der Abschlussberichterstattung ist.

Wie wirksam der Einsatz der beiden Homepages letztlich war bzw. ist, lässt sich nur schwer beurteilen, zumal Öffentlichkeitsarbeit immer nur im Zusammenspiel ihrer verschiedenen Elemente zu beurteilen ist.

Fachartikel und Pressearbeit

Hinsichtlich der Nutzung der Printmedien für eine Berichterstattung über das Projekt, muss stärker als in anderen Bereichen zwischen der örtlichen Pressearbeit an den Standorten und der überregionalen Pressearbeit unterschieden werden. Auch wenn mit dem Handlungsziel „Inhalte des Projekts sind in Artikeln/Fachbeiträgen diskutiert/vorgestellt“ eine eindeutige Vorgabe gemacht wurde, sind im Projektzeitraum nur wenige Beiträge in überregionalen Zeitschriften erschienen. Nur der Gesamtkoordinator hat in dieser Zeit zusammen mit einer Koordinatorin einen Fachbeitrag in einer Zeitschrift für die Kinder- und Jugendarbeit veröffentlicht (vgl. Werker/Hetzinger 2012). Von den Mitgliedern der Steuerungsgruppe gab es keine entsprechenden Publikationen. In den Interviews wurde dies mit dem großen Arbeitsaufwand und fehlenden Zeitressourcen begründet. Auch größere Beiträge in der überregionalen Tagespresse sind nicht erschienen. Ein Mitglied der Steuerungsgruppe sagt im Interview, es sei generell schwierig, spezielle Themen der Kinder- und Jugendarbeit in der überregionalen Presse zu platzieren:

> *„Auf der einen Seite sind wir nicht groß genug, als das der WDR unbedingt, oder wer auch immer, die WAZ dann auf der ersten Seite einen Artikel über uns bringen möchte. Zum zweiten ist das Thema eher ein Nischenthema. Wenn ich das Thema Integration*

> *oder Schule nehme oder sonst was, da fallen wir mit Bildung(s)gestalten natürlich als kleinen Punkt oft hinten runter. Das ist auf der Landesebene schwierig" (ST9.2).*

Auf der örtlichen Ebene ergibt sich ein anderes Bild. An den Standorten wurde regelmäßig über Veranstaltungen (Projekteröffnung, Fachtage etc.) und Einzelprojekte berichtet. Hier wurden die guten Pressekontakte, die seitens der Projektpartner bestanden, genutzt, um auch die vielen einzelnen Angebote für Kinder, Jugendliche und Familien öffentlich bekannt zu machen. In diesem Zusammenhang wurde in Regel auch auf das Gesamtprojekt verwiesen. So sagt eine Koordinatorin:

> *„Ja also die Presse ist eigentlich immer gekommen, wenn man sie eingeladen hat und fand das auch sehr interessant. Ganz zu Beginn des Projekts haben wir uns der WAZ vorgestellt und da kam eine ganz nette Redakteurin die sich viel Zeit genommen hat, wo wir ganz lange erklären konnten, was machen wir hier eigentlich, was sind unsere Ziele, wer sind wir. (…) Wenn wir sie eingeladen haben, zu irgendwelchen Pressekonferenzen oder eine Pressemitteilung rausgehauen haben für Aktionen, Veranstaltungen und Projekte, das ist auch immer ganz gut gelaufen" (K7.2.).*

Die anderen Standortkoordinatorinnen (mit Ausnahme von Bonn[112]) berichten von ähnlichen Erfahrungen, wobei die Lokalpresse in der Regel die Einzelveranstaltungen, wie z.B. Aktionen für Kinder oder Besuche der Ministerin, in Vordergrund gerückt hat und das Gesamtprojekt Bildung(s)gestalten eher randständig behandelt wurde. Dies wird im Interview vom Gesamtkoordinator kritisch angemerkt, allerdings kennt er die Mechanismen der Lokalberichterstattung und bewertet die Pressearbeit insgesamt positiv. Eine Koordinatorin führt die gute Resonanz in der örtlichen Presse auf die Besonderheit der Angebote zurück:

> *„Also insgesamt ist das ja manchmal ein bisschen schwer für Kinder- und Jugendarbeit da so reinzukommen, aber unsere Projekte haben es dann überdurchschnittlich gut geschafft, weil die oft auch nochmal so ein bisschen was anderes waren. Also mit Ostereier färben wären wir jetzt nicht reingekommen. Mit so einer Spielstadt kommt man halt rein" (K6.2).*

Andere Mittel der Öffentlichkeitsarbeit

Neben der zentralen Homepage wurden für das Gesamtprojekt unterschiedlichste Werbematerialien gestaltet. So gab es Flyer in verschiedenen Formen, Visitenkarten für alle Koordinatorinnen, Aufkleber, eine Tagungsmappe, Roll-ups und verschiedene Give-aways, wie Schreibblock und Tasse. Auch für die Abschlussberichterstattung wurde ein aufwändiges Konzept entwickelt und neben der Homepage eine ca. 60-seitige Broschüre erstellt, die in einer Auflage von 3.500 Exemplaren in der Fachweltverteilt wird.

Auf die Frage, ob man in Zeiten des Internets tatsächlich noch so eine Menge verschiedener Materialien der Öffentlichkeitsarbeit braucht, weist der Gesamtkoordinator darauf hin, dass diese relativ kostengünstig beschafft werden konnten, zumal die Erstellung des Grunddesigns von ihm geleistet worden war und nicht in Auftrag gegeben werden musste. im Interview sagt er weiter:

> *„Es wirkt nach außen anders, wenn man so was hat. Und dafür ist es wichtig. Und wichtig, dass man eine Visitenkarte hat, die man hinlegen kann. Es ist auch wichtig, dass man so einen Flyer hat und den Leuten den in die Hand geben kann. Ob das dann so viel zum Informationsgehalt beträgt, weiß ich nicht aber es bekommt gefühlt mehr Gewicht. Für die Partner vor Ort. Wie ernst man genommen wird" (K10.2).*

---

[112] Für den Standort Bonn berichtet die Koordinatorin von einer eher rudimentären Pressearbeit. Dies hängt mit der konzeptionellen Ausrichtung des Standorts zusammen. In Bonn wurde stärker konzeptionell gearbeitet und weniger Praxisprojekte entwickelt als an den anderen Orten.

Auf der örtlichen Ebene wurden für Einzelveranstaltungen und Projekte teilweise zusätzliche eigene Mittel der Öffentlichkeitsarbeit entwickelt. Dabei handelte es sich in erster Linie um Flyer und Plakate.

Die Frage nach der Wirksamkeit einzelner Instrumente der Öffentlichkeitsarbeit ist naturgemäß schwer zu beantworten. Im Idealfall ergänzen sich materialbasierte Formen, Pressearbeit und Formen der persönlichen Kommunikation gegenseitig und ergeben eine Kommunikationsstrategie, die zur Umsetzung der hierzu formulierten Ziele beiträgt.

10.4 Fachtagungen, Veranstaltungen und Besuche von Politiker/-innen

Von größerer Bedeutung, als die eher materialbasierten Formen der Öffentlichkeitsarbeit, waren für das Projekt Bildung(s)gestalten Formen der direkten Kommunikation. Hierzu zählen vor allem die drei Tagungsveranstaltungen des Gesamtprojekts und weitere lokale Fachveranstaltungen, direkte Gespräche mit Vertreter/-innen der Landes- und Kommunalpolitik und Besuche von Politiker/innen an den Standorten sowie Infostände und Fachvorträge der Projektbeteiligten auf Fremdveranstaltungen. Dabei handelt es sich um Formen der Beziehungspflege, bei denen sich inhaltliche Zielsetzungen und Zielsetzungen, die auf die Schaffung öffentlicher Wirkung gerichtet sind, vermischen. Allerdings birgt so gesehen jedes Praxisprojekt einen Aspekt der Öffentlichkeitsarbeit, auch wenn diesem im Projektalltag oft eine zu geringe Bedeutung zugemessen wird.

Fachtagungen und Fachtage

Im Rahmen des Projekts wurden drei Projektkonferenzen durchgeführt. Diese entstanden aus der ursprünglich im Projektantrag formulierten Idee einer Projektkonferenz als Gremium mit eher beratendem Charakter. Zu dieser sollten Projektbeteiligte, Vertreter/-innen des Jugendministeriums und der Landesjugendämter, externe Fachleute und die wissenschaftliche Begleitung regelmäßig zusammenkommen, um das Projekt zu begleiten. Diese Ursprungsidee wurde nach Beratungen in der Steuerungsgruppe aufgegeben und es wurde beschlossen, die Projektkonferenz jährlich in Form einer Fachtagung stattfinden zu lassen Die erste Tagung (2012) richtete sich an Projektbeteiligte und Kooperationspartner, die zweite Projektkonferenz wurde 2013 als bundesweite Fachtagung mit dem Titel „Bildung nimmt Gestalt an!“ in Kooperation mit der Bundesarbeitsgemeinschaft Offene Kinder- und Jugendeinrichtungen e.V. durchgeführt und die dritte Konferenz (2014) richtete sich ausschließlich an Kinder- und Jugendliche aus den fünf Standorten und wurde als Planspiel („Planet B“) konzipiert[113]..

Unter Gesichtspunkten der Öffentlichkeitsarbeit war insbesondere die zweite Projektkonferenz von Bedeutung. Sie fand im Wissenschaftspark Gelsenkirchen statt, wurde offen ausgeschrieben und erreichte ca. 150 Teilnehmer/-innen. Die Tagung stieß auf große Resonanz und sorgte bereits über die bundesweite Ausschreibung für Aufmerksamkeit in der Fachwelt und der Landespolitik. Auch wenn das Interesse der örtlichen Medien und die Nachberichterstattung als eher gering zu bezeichnen sind, wurde das Hauptziel, die Fachöffentlichkeit auf das Projekt aufmerksam zu machen, erreicht.

Die erste Fachtagung war eine eher interne Veranstaltung und deshalb nicht von größerem öffentlichen Interesse. Die dritte Projektkonferenz für Kinder und Jugendliche der Projektstandorte, im Planetarium Bochum, hätte aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung öffentlichkeitswirksamer kommuniziert werden können. Immerhin nahmen hier 80 Kinder- und Jugendliche aus den fünf Standorten teil, es wurde ein gemeinschaftlicher Film erstmals aufgeführt und auch der Start eines Wetterballons hätte Aufhänger für eine breitere Presseberichterstattung sein können. Allerdings fand diese Veranstaltung in der Endphase des Projekts statt und die Ressourcen der für die

[113] Vgl. hierzu Kap. 5

Veranstaltung verantwortlichen Koordinatorinnen flossen in erster Linie in deren Organisation und weniger in die öffentliche Kommunikation der Ergebnisse.

Neben diesen drei zentralen Tagungen gab es vor Ort eine Reihe von Veranstaltungen und Fachtagen, die in erster Linie aus inhaltlichen Gründen und zur Stärkung der örtlichen Netzwerke umgesetzt wurden. Hierzu gehören Eröffnungsveranstaltungen an fast allen Standorten und themenzentrierte Fachveranstaltungen, wie z.B. die Fachveranstaltungsreihe „Bildung für Mädchen und Frauen in Gladbeck-Brauck“ des Internationalen Mädchenzentrums. Diese Veranstaltungen waren insbesondere für die örtliche Wahrnehmung des Projekts und seiner Angebote von Bedeutung. So wurde in der Lokalpresse regelmäßig berichtet und die z.T. eigens für die Fachveranstaltungen erstellten Flyer und Ausschreibungen sorgten für Aufmerksamkeit in der Fachwelt[114].

Teilnahme an Fremdveranstaltungen

Neben den eigenen Veranstaltungen haben die Projektbeteiligten an einer Reihe von Fremdveranstaltungen teilgenommen und dort das Projekt präsentiert. So ist insbesondere der zentrale Projektkoordinator an verschiedenen Orten (z.B. LVR, Ganztagsmesse Hamm) aufgetreten und hat über das Projekt informiert. Auch die Koordinatorinnen wurden zu verschiedenen Fachtagungen unterschiedlicher Veranstalter (z.B. LVR Rheinland, Regionales Bildungsnetzwerk Kreis Recklinghausen, Jugendhof Vlotho, SJD-Die Falken, ESW) eingeladen, um aus ihrer Arbeit zu berichten. Auf verschiedenen Großveranstaltungen, wie dem Workers Youth Festival 2013 in Dortmund oder der Bildungsmesse Didacta 2013 in Köln, waren Projektbeteiligte mit einem Infostand vertreten. Nicht zustande kam, trotz Bewerbung, ein Auftritt auf dem 15. Deutschen Kinder- und Jugendhilfetag in Berlin, was vom zentralen Projektkoordinator im Interview bedauert wurde.

Der gemeinsame Auftritt der örtlichen Kooperationspartner auf Veranstaltungen (z.B. Weltkindertage, Umwelttage, Gemeindefeste) symbolisierte deren Zusammenarbeit und gemeinsame Zielsetzung auf der lokalen Ebene. Hier zeigte sich aber auch, dass sich durch die Kooperationen im Rahmen der Bildungslandschaften, für die Beteiligten die Möglichkeiten der öffentlichen Präsentation ihrer Arbeit erweiterten. So berichten z.B. Mitarbeiter/-innen des Falken Bauvereins in Gelsenkirchen-Bismarck von einer Einladung zu einem Gemeindefest der Evangelischen Kirchengemeinde. Obwohl beide Organisationen Einrichtungen in direkter Nachbarschaft betreiben, hatte es eine solche Zusammenarbeit zuvor nicht gegeben.

Dieses veränderte Gemeinschaftsbewusstsein wird von einer Koordinatorin anschaulich beschrieben:

> *„Ja. da haben wir ganz viel drüber gesprochen, weil es ja darum ging, sich in der Öffentlichkeit als Team zu präsentieren. Das heißt, es hat gemeinsame Presseartikel gegeben, in denen sich die ganze Gruppe der Öffentlichkeit präsentiert hat. Und wir haben uns bei dem jährlichen Umweltfest vorgestellt. Das ist immer ein ganz großes Event in N.N., einmal im Jahr, wo sich auch die Schulen und Kindergärten und Träger vorstellen. Und das war bisher so, dass sie einzeln alle irgendwo getrennt rumstanden. Also die Akteure der Kinder- und Jugendarbeit, während Schule und Kitas halt immer zusammenstanden. Und da haben wir überlegt: ‚Mensch, warum stellt sich die Kinder- und Jugendarbeit nicht auch zusammen hin?‘ Das ist nochmal ein ganz anderes Auftreten. Und das haben wir auch gemacht und ich glaube, das hat in diesem Jahr auch wieder stattgefunden. Und da wurde dann auch überlegt. Ich weiß nicht, ob das geklappt hat, halt vom Jugendamt finanziert sogar, ein großes Plakat nochmal anzuschaffen, wo steht ‚Kinder- und Jugendarbeit (N.N.)‘. Und das ist richtig gut angekommen. Also weil es bestimmt acht oder neun*

[114] Vgl. hierzu Kap 9.

> *Stände waren, die sich dann präsentiert haben und das hat echt gut geklappt. Und ich glaube, dass das auch etwas ist, wo die dran weiterarbeiten werden" (K1.2).*

In den Interviews wird die Präsenz auf Fremdveranstaltungen insgesamt als zufriedenstellend bezeichnet. Der zentrale Projektkoordinator räumt ein, dass noch mehr Auftritte wünschenswert gewesen wären, aber aus Zeitgründen nicht umzusetzen waren. Nur ein Mitglied der Steuerungsgruppe äußert sich kritisch und sagt: *„Mir wäre natürlich so ein bisschen mehr Diskussion nach außen hin noch ein bisschen lieber gewesen*" (ST8.2) und meint, dass die Projektbeteiligten sich insgesamt stärker an der öffentlichen Debatte um Bildungslandschaften hätten beteiligen sollen.

Besuche von Politiker/-innen

Besuche von Politiker/-innen und Vertreter/-innen des Ministeriums für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen sowie der Landesjugendämter gab es an allen Standorten, zum einen im Rahmen der Fachtagungen und anderer Veranstaltungen, aber auch in Form von gezielten Standortbesuchen. So besuchte die derzeitige stellvertretende SPD-Bundesvorsitzende und Bundesministerin (und damalige Sozialministerin des Landes Schleswig-Holstein) Manuela Schwesig den Standort Gelsenkirchen, die Jugendministerin des Landes NRW Ute Schäfer Bad Salzuflen und die Landtagspräsidentin Carina Gödecke Bochum-Wattenscheid. Die anderen Standorte wurden u.a. von Delegationen aus Landtagspolitikern der CDU und Bündnis 90/Die Grünen besucht. Alle Besuche wurden zudem genutzt, um mit der lokalen Politik und Verwaltung ins Gespräch zu kommen und waren gleichzeitig Anlass für die Berichterstattung der örtlichen Presse. Die Besuche und Gespräche kamen auf Initiative der AGOT-NRW e.V. zustande und waren wichtige Mittel, die Projektideen in den politischen Raum zu transportieren. In den Interviews äußerten sich insbesondere die Vertreter/-innen der Steuerungsgruppe sehr positiv über die Resonanz, die diese Besuche und Gespräche in der Öffentlichkeit gefunden haben.

Auch im Rahmen seiner regelmäßigen Lobbyarbeit hat der AGOT-Vorstand das Thema „Bildung(s)gestalten immer wieder im politischen Raum kommuniziert. Ein Mitglied der Steuerungsgruppe sagt dazu:

> *„Wir sind ja mindestens zwei Mal im Jahr in allen Fraktionen des Landtages und in anderen Zusammenhängen unterwegs. (…) Und überall da, wo ich bin und sich das Wort ‚Bildung(s)gestalten' anbietet, rede ich von diesem Projekt. Oder wir informieren darüber, dass dieses Projekt jetzt den und den Stand hat. Wir haben ja auch alle eingeladen, uns vor Ort zu besuchen. Das haben die Landesjugendämter sehr stark wahrgenommen. Und dadurch haben wir eine große Bekanntheit bekommen" (ST 9.2).*

10.5 Öffentlichkeitsarbeit als Herausforderung für die Fachkräfte

Auf die Interviewfrage, ob die Öffentlichkeitsarbeit im Projektverlauf kontinuierlich reflektiert wurde, wurde eher zögerlich geantwortet. In der Steuerungsgruppe wurden Fragen um das Corporate Design, der Wortmarke und der Homepage in der ersten Projektphase stark diskutiert, aber im weiteren Verlauf nicht wieder systematisch aufgegriffen. Auch an den Standorten wurden zwar einzelne Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit in den Netzwerken und lokalen Begleitgruppen besprochen, aber eine tiefergehende Auswertung hat – zumindest den Interviewaussagen nach – nicht stattgefunden. Dies wird größtenteils mit fehlenden zeitlichen Ressourcen begründet. So sagt der zentrale Projektkoordinator: *„Ich würde auch sagen, dass die Energie, die wir da reinge-*

steckt haben angemessen war. Es war jetzt nicht so viel und ich würde auch nicht mehr reinstecken können. Dafür sind wir nicht da“ (K10.2).

Die Frage, welchen Stellenwert die Öffentlichkeitsarbeit an den Standorten hatte, ist nicht einheitlich zu beantworten. Insbesondere an den Projektstandorten mit stark angebotsorientierter Ausrichtung, wie Gelsenkirchen-Bismarck und Bochum-Wattenscheid, waren Maßnahmen, die auf die lokale Öffentlichkeit gerichtet waren, von erheblicher Bedeutung. Am eher konzeptionell ausgerichteten Standort Bonn spielte die Öffentlichkeitsarbeit eine dementsprechend geringere Rolle. Nach wie vor lässt sich aber feststellen, dass Öffentlichkeitsarbeit für die Fachkräfte der Kinder- und Jugendarbeit kein zentrales Arbeitsfeld ist. Bei der Fülle der unterschiedlichen Aufgaben im Projekt ist dies, wie auch die obige Interviewaussage zeigt, nachzuvollziehen. Es stellt sich hier aber die Frage, ob die mangelnden Zeitressourcen und die gegebenenfalls fehlenden Kompetenzen der Fachkräfte, Gründe für das oft unklare öffentliche Profil der Kinder- und Jugendarbeit sind. So machen beispielsweise Scherr und Sturzenhecker (Scherr/Sturzenhecker 2014) auch die fehlende fachlich-theoretische Auseinandersetzung der Fachkräfte mit ihrem Arbeitsfeld für dessen unzureichende Profilierung verantwortlich. Neben der von Ihnen beobachteten Instrumentalisierung der Jugendarbeit als *„Instrument der Sozialpolitik, Sicherheitspolitik und einer auf Optimierung des Humankapitals ausgerichteten Bildungspolitik“* (ebd. S. 370), sei die mangelnde Reflexion solcher Prozesse und die damit einhergehende Abwehrhaltungen für das unzureichend konturierte Profil der Offenen Kinder- und Jugendarbeit verantwortlich. Mit Blick auf die Öffentlichkeitsarbeit, kann ein solcher Befund erklären, warum auch von den Standorten des Projekts Bildung(s)gestalten relativ wenig fachliche Inputs (in Form von schriftlichen oder mündlichen Fachbeiträgen) geliefert wurden. Hier stand eher die Werbung für konkrete Projekte und Angebote auf der lokalen Ebene im Vordergrund.

Die Frage, ob die Fachkräfte der örtlichen Kooperationspartner der Kinder- und Jugendarbeit und der Familienbildung im Projektverlauf dahingehend qualifiziert wurden, ihre Leistungen und vor allem ihre Bildungsleistungen stärker in die öffentliche Wahrnehmung zu tragen, ist schwer zu beantworten. Zur Überprüfung entsprechender Effekte reichen die Kapazitäten der wissenschaftlichen Begleitung nicht aus. Allerdings kann festgestellt werden, dass es im Projekt ein Problembewusstsein hinsichtlich der unzureichenden Außendarstellung, vor allem im Bereich der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, gab und Versuche unternommen wurden, dieser entgegenzusteuern.

So können beispielsweise die intensiven Debatten zum Bildungsbegriff (vgl. Kap. 8) und zur Entwicklung von Handlungszielen an den Standorten als Auftakte von Diskussionsprozessen betrachtet werden, die zur Selbstvergewisserung der eigenen Möglichkeiten und Fähigkeiten beigetragen haben. Lokale Fortbildungen und Fachtage, wie z.B. die Fortbildungsreihe zur gendersensiblen Kinder- und Jugendarbeit in Gladbeck, haben diese Auseinandersetzung weiter befördert und boten insbesondere für das Fachpersonal kleinerer Träger, Möglichkeiten der zusätzlichen Qualifikation. Die gute Resonanz, die solche Veranstaltungen gefunden haben, weist auf die Bedeutung von multiprofessionellen und trägerübergreifenden Qualifikationen im Sozialraum hin. Hier wurden zusätzliche finanzielle und personelle Ressourcen, die mit dem Projekt an die Standorte kamen, sinnvoll genutzt, um identifizierte Defizite auszugleichen.

In den Interviewaussagen der Koordinatorinnen lässt sich durchaus ein Problembewusstsein erkennen, aber auch, dass Fortschritte hinsichtlich der Sensibilität für das Thema „Öffentlichkeitsarbeit“ gemacht wurden. So schildert eine Befragte diesen Prozess so:

> *„Als wir am Anfang beim Oberbürgermeister waren und keiner von uns hat mal daran gedacht, ein Foto mit denen zu machen… Das ist so eine Sache, die weiß ich und die ist jetzt auch drin. Und die werde ich einfach auch nie los: Nicht die Pressearbeit vergessen! Das ist ein schlimmer Fehler, den man machen kann“ (K6.2).*

An Aussagen wie diesen zeigt sich, dass die Bedeutung von Öffentlichkeitsarbeit dem Fachpersonal zwar bewusst ist, aber nicht im Zentrum ihres alltäglichen Handelns steht. An diesem Befund hat auch das Projekt Bildung(s)gestalten zunächst nichts verändert. Die Qualität der Öffentlichkeitsarbeit ist nicht systematisch verbessert worden, sondern hing eher von entsprechenden bereits vorhandenen Kompetenzen und Interessen der Projektbeteiligten ab.

Somit bleibt die Befähigung des Fachpersonals der Kinder- und Jugendarbeit zur öffentlichkeitswirksamen Darstellung der eigenen Bildungsleistungen eine Aufgabe, die mit dem Projekt Bildung(s)gestalten nicht abgeschlossen ist.

10.6 Zusammenfassung

„Welcher Stellenwert der Öffentlichkeitsarbeit zukommt, hängt mit der Zielsetzung sowie der Architektur des Netzwerkes zusammen“ schreibt Anika Duveneck in ihrer Analyse Kommunaler Bildungslandschaften für die Heinrich Böll Stiftung (Duveneck 2011). Dies gilt auch für das Projekt Bildung(s)gestalten.

Insgesamt betrachtet wurden die selbst formulierten Projektziele zur öffentlichen Bekanntmachung des Projekts weitgehend erreicht. So wurde ein vielfach einsetzbares Corporate Design entwickelt und entsprechendes Material für die Öffentlichkeitsarbeit eingesetzt. Hier wurde darauf geachtet, dass bei Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit an den Standorten, deren Einbindung in das Gesamtprojekt deutlich wurde. Dies ist weitgehend gelungen, auch wenn mit der Marke „Hat Watt“ am Standort Bochum-Wattenscheid ein zusätzliches Logo und ein eigener Internetauftritt entwickelt wurden, was zunächst für Irritationen sorgte. Für die Entwicklung und Durchsetzung der Wort-Bild-Marke „Bildung(s)gestalten“ aus eigenen Mitteln zeigte sich vor allem der zentrale Projektkoordinator verantwortlich. Auch die Konzeption und der Betrieb der lokalen Homepage lagen weitgehend in seinen Händen, wobei deren Aktualität weitgehend von der Zulieferung aktueller Meldung von den Standorten abhängig war. Nach Projektende wurde der Internetauftritt komplett verändert und zur Projektdokumentation genutzt. Neben dem Internet wurde eine Reihe von gängigen Kommunikationsmitteln (Flyer, Aufkleber, Plakate etc.) genutzt, um das Projekt bekannt zu machen.

Schwieriger gestaltete sich im Projektzeitraum die Erreichung des Projektziels, Inhalte des Projekts in Artikeln oder Fachbeiträgen in überregionalen Medien vorzustellen und zu diskutieren. Hier hat es relativ wenige Aktivitäten, insbesondere seitens der Steuerungsgruppe, gegeben. Dagegen gab es auf den lokalen Ebenen gute Pressekontakte mit einer entsprechenden Berichterstattung, die sich aber in der Regel auf einzelne Veranstaltungen oder Angebote bezog.

Das Defizit im Bereich überregionaler Printmedien wurde allerdings durch eine intensive direkte Beziehungsarbeit mit der Politik ausgeglichen. Diese wurde sowohl auf den drei Projektkonferenzen des Gesamtprojekts, wie auf einer Reihe von Fachtagungen, Besuchen von Politiker/-innen an den Standorten und anderen Veranstaltungen gepflegt und soll von der AGOT-NRW e.V. nach Projektende, in Form von Veranstaltungen mit den Fraktionen des Landtags fortgesetzt werden. Außerdem haben Projektbeteiligte, insbesondere der zentrale Projektkoordinator und Mitglieder

der Steuerungsgruppe, aber z.T. auch Koordinatorinnen, aktiv an überregionalen und lokalen Fremdveranstaltungen (z.B. Tagungen, Weltkindertag) teilgenommen, um Projektansätze und -ergebnisse vorzustellen. Insbesondere solche gemeinsamen Auftritte mit den lokalen Projektpartnern haben außerdem nicht unerheblich zur Stärkung der örtlichen Netzwerke beigetragen.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass auch die beteiligten Fachkräfte an den Standorten die Bedeutung der Öffentlichkeitsarbeit für das Projekt Bildung(s)gestalten nicht aus dem Auge verloren haben. Wenn sich an einigen Stellen Defizite zeigten, so sind diese eher auf mangelnde Zeitressourcen zurückzuführen, wobei die in der Kinder- und Jugendarbeit insgesamt weitverbreitete mangelnde Profilierung des eigenen Arbeitsfeldes durch die Fachkräfte auch im Projekt Bildung(s)gestalten deutlich wurde. Trotz des gestiegenen Bewusstseins für die Notwendigkeit öffentlicher Profilierung der eigenen Tätigkeit, kann die Professionalität öffentlicher Kommunikation sicher noch verbessert werden.

11 Erfahrungen aus dem Projekt Bildung(s)gestalten mit Governance-Prozessen im kommunalen Raum

> *„Lokale Bildungslandschaften lassen sich sozusagen als ‚praktisch gelebte' Governance betrachten. Dies gilt insbesondere dann, wenn ein Verständnis von Bildungslandschaften verfolgt wird, das Schule und Jugendhilfe als die zentralen Akteure eines Aufwachsens in öffentlicher Verantwortung attribuiert" (Bradna et al 2010, S. 67).*

Auch wenn im Projekt „Bildung(s)gestalten – Offene Kinder- und Jugendarbeit und Familienbildung gestalten Bildungslandschaften" der Schwerpunkt der Vernetzung auf den Akteuren der Kinder- und Jugendarbeit lag, scheint das Konzept „Regional Governance" ein Ansatz zu sein, der geeignet ist, Prozesse zu beschreiben, wie sie im Projekt stattgefunden haben. So heißt es im Projektantrag: „*Die AGOT-NRW und die örtlichen Träger der Offenen Kinder- und Jugendarbeit streben an, in der kommunalen Bildungspolitik entscheidend mitzuwirken*" (AGOT-NRW e.V. 2011). Was hier als Rahmenziel genannt wird, zielt direkt auf die kommunale Entscheidungsebene und kann als ein Versuch nichtstaatlicher Akteure angesehen werden, an fünf Standorten Einfluss auf die Gestaltung des lokalen Bildungswesens zu nehmen. Auch wenn die zeitliche Befristung dieses Versuchs und die relativ geringe Präsenz der öffentlichen Träger in den lokalen Projektgruppen Grund dafür sein sollte, diesen Erklärungsansatz nicht überzustrapazieren, sollen im Folgenden Aspekte des Projekts beschrieben werden, die erste Schritte in Richtung Regional Governance sein können.

Dabei ist die Frage, welche Bedeutung das Projekt „Bildung(s)gestalten" für Governance-Prozesse an den fünf Standorten hatte, relativ schwer zu beantworten. Hier handelt es sich um langwierige (bildungs-)politische Entwicklungen, die an den Standorten zu Projektbeginn bereits mehr oder weniger stark fortgeschritten waren und auch nach Projektende längst nicht abgeschlossen sind. Welchen Einfluss hier ein zeitlich befristetes Projekt überhaupt haben kann, ist kaum zu beurteilen. Eher scheint es so, als sei die Wirksamkeit, die das Projekt entfalten konnte, vom Stand des Prozesses in den Kommunen und dem dort erzeugten Bildungsklima abhängig. Aufgrund der vielen miteinander korrespondierenden Einflussfaktoren, sind Zusammenhänge von Ursachen und Wirkungen nur schwer zu bestimmen.

Hinzu kommt, dass es bundesweit derzeit nur zwei vergleichbare Projekte der Kinder- und Jugendarbeit[115] zur Entwicklung von Bildungslandschaften gibt und somit auch keine entsprechenden Forschungsdesigns oder Forschungsergebnisse vorliegen. Untersuchungsgegenstände von Begleitforschungen zu Bildungslandschaften mit dem Fokus auf Governance, wie sie vom Deutschen Jugendinstitut (Bradna et al 2010) oder auch von (Olk/Woide 2014) unternommen wurden, sind die Kommunen, bzw. kommunale Untereinheiten. Im Vordergrund stehen hier das Verwaltungshandeln und die politischen Steuerungsmechanismen in den Kommunen. Dementsprechend können Untersuchungsdesigns nicht übernommen werden und auch die Ergebnisse sind nicht vergleichbar.

[115] Das zweite, ähnlich gelagerte Projekt „Wir hier – Jugendverbände und Jugendringe in Kommunalen Bildungslandschaften" in Trägerschaft des Landesjugendring NRW startete 2013 und wird auch vom Forschungsverbund TU Dortmund/Deutsches Jugendinstitut wissenschaftlich begleitet. Hier liegen noch keine Ergebnisse vor.

Im Folgenden soll trotzdem versucht werden, den Spuren nachzugehen, die das Projekt „Bildung(s)gestalten“ in den Standortkommunen hinterlassen hat. Anhand einiger Beispiele soll gezeigt werden, dass im Rahmen der Projektarbeit nicht nur neue Angebote und Lerngelegenheiten für Kinder- und Jugendliche entwickelt wurden, sondern auch auf der strukturellen Ebene innovative Anstöße gegeben werden konnten.

11.1 Das Projekt Bildung(s)gestalten als Intervention nichtstaatlicher Akteure im Bildungsbereich

Zunächst einmal kann festgestellt werden, dass das Gesamtprojekt Bildung(s)gestalten insgesamt betrachtet als eine Intervention des Dritten Sektors im Bildungsbereich anzusehen ist. Die AGOT-NRW e.V. als Dachverband freier Träger der Jugendhilfe ist eine typische Organisation des nichstaatlichen Bereichs. Auch die neun Partnerorganisationen gehören dem Dritten Sektor an, sind also keine staatlichen Einrichtungen und verfolgen keine privatwirtschaftlichen Interessen. Diese Begrenzung auf nichtstaatliche Akteure ist bei der Projektentwicklung bewusst, auch in Abgrenzung zu den schulorientierten Regionalen Bildungsnetzwerken, erfolgt. Für die Standorte bedeutet das (zeitlich befristete) Auftauchen eines neuen Players, bzw. die vorübergehende Stärkung eines vorhandenen Akteurs im Feld der Bildung, der Kinder- und Jugendarbeit und der Familienbildung eine strukturelle Veränderung im Trägergefüge. Immerhin wurde mit dem Projekt die Ressource einer ganzen Personalstelle für Vernetzungstätigkeiten und z.T. zusätzliche erhebliche Förder- und Stiftungsmittel[116] für die Entwicklung konkreter Angebote für Kinder, Jugendliche und Familien eingebracht.

Auch wenn das Projekt zum großen Teil aus staatlichen Mitteln (Landesförderung) finanziert wurde, hat es zur Stärkung nichtstaatlicher Träger beigetragen und veränderte so deren Position im kommunalen Gefüge. Insbesondere in Zeiten leerer kommunaler Kassen, (drohender) Haushaltssicherung und knapper Stellenausstattung in den Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit, können zusätzliche Ressourcen, wie sie mit dem Projekt Bildung(s)gestalten an die Standorte geflossen sind, positive Veränderungen bewirken. Aber auch nichtintendierte Nebeneffekte, wie Neid oder Angst vor dem Verlust von Steuerungsmacht, können durch eine solche Innovation erzeugt werden.

In den Interviews mit den Projektbeteiligten wurde allerdings deutlich, dass aus deren Sicht das Projekt von der Lokalpolitik positiv aufgenommen wurde und es hier auch keine wesentlichen Differenzen zwischen den Vertreter/-innen der verschiedenen Parteien gab. Allerdings stellten die Befragten (Koordinatorinnen und Steuerungsgruppe) auch fest, dass in der Lokalpolitik eine eher problemorientierte Sicht auf Kinder und Jugendliche vorherrscht und außerdem gewisse Beharrungstendenzen (*„Alles soll bleiben wie es ist“*) Innovationen erschweren. Zur Frage, ob das Projekt Einfluss auf die zukünftige Entwicklung der kommunalen Kinder- und Jugendarbeit nehmen kann, gab es unter den Befragten kein einheitliches Meinungsbild.

[116] Es gehörte zu den Aufgaben der Projektkoordinatorinnen zusätzliche Fördermittel für konkrete Maßnahmen aus dem Landesjugendplan zu beantragen. An den Standorten Gelsenkirchen-Bismarck und Bochum-Wattenscheid sind außerdem erhebliche Mittel der Anneliese-Brost-Stiftung in die Projektarbeit geflossen. Außerdem konnten (z.B. in Bad Salzuflen) Sparkassenmittel für Einzelprojekte akquiriert werden.

In den Interviews mit den (kommunalen) Mitarbeiter/-innen der Jugendverwaltungen und Bildungsbüros wurde nach deren erste Reaktion auf das Projekt gefragt. Konkret lautete die Frage: „*Was haben Sie gedacht, als Sie zum ersten Mal vom Projekt der AGOT NRW gehört haben?*“ Darauf antwortet ein Mitarbeiter eines Jugendamtes:

> *„Für uns hier war wichtig, dass die Kommune mit in diesem System drin ist. Allerdings nicht auf einer Steuerungsebene, ich sag mal im Sinne einer Steuerungsverantwortung, sondern das AGOT-Projekt hat ja für sich schon den Anspruch ein Projekt in freier Trägerschaft zu sein. Und da muss man aus meiner Sicht das SGB VIII ernst nehmen und sagen: Okay, die freien Träger sind selbstbestimmend und das müssen wir so auch respektieren. (…) Es hat durchaus zunächst unterschiedliche Sichtweisen gegeben, wie denn unsere Rolle sein könnte vielleicht auch müsste. Zum Beispiel: Das Jugendamt ist es gewohnt, Jugendhilfeplanung zu verantworten. (…) Wenn jetzt also praktisch so ein Gast in die Gemeinde kommt, wie AGOT, dann muss man zunächst mal für sich klar bekommen, dass dieser Gast etwas gestaltet mit seinen Partnern, wo wir uns einbringen und eben nicht im Sinne der kompletten Steuerungsverantwortung. Darüber haben wir hier intern, also ich mit meiner Fachdienstleitung, wiederholt diskutiert und gesprochen und wir müssten uns auch selber ein wenig gerade rücken bis wir in so einer bestimmten Rolle diese Klarheit hatten.“ (MJ1)*[117].

Mit dieser Interviewaussage lässt sich die Spannung, in der sich die Vertreter/-innen der Landkreise und Städte hinsichtlich des Projekts befanden, recht gut illustrieren. Einerseits freuen sie sich über die zusätzlichen finanziellen Mittel, die in den Bereich der Kinder- und Jugendarbeit fließen und dort Innovationen ermöglichen. Dieses Argument taucht in fast allen Gesprächen auf und ist sicherlich das gewichtigste. Andererseits zeigte sich (auch in anderen Interviews) eine gewisse Skepsis gegenüber Akteuren, die dem unmittelbaren kommunalen Zugriff entzogen sind. Mit zivilgesellschaftlichen Partnern zu kooperieren und dabei auch Steuerungsverantwortung abzugeben, scheint insbesondere den Jugendverwaltungen nicht leicht zu fallen, obwohl dies nach den Vorgaben des SGB VIII eigentlich gängige Praxis sein sollte. Auch wenn der oben Befragte im Interview angibt, nach einem Diskussionsprozess die Rollen geklärt zu haben, zeigte die alltägliche Arbeit, nicht nur an diesem Standort, dass Governance-Prozesse noch nicht sehr fortgeschritten und nicht immer selbstverständlich sind.

Allerdings gab es auch Stimmen, die gerade den innovativen Ansatz des Projekts als Chance für die Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendarbeit aber auch der Bildungslandschaft sahen. So sagte ein Mitarbeiter des kommunalen Bildungsbüros des gleichen Standorts:

> *„Dieses Projekt fand und finde ich gut, nach wie vor. Weil es eine andere Sichtweise zur Bildung in die Kinder- und Jugendarbeit hinein bringt. Für (Name des Standorts E.S.) ist das AGOT Projekt eine riesige Chance die Kinder und Jugendarbeit neu auszurichten. Nach meinem Empfinden ist die Kinder- und Jugendarbeit sehr stark versäult. Mit dem Bildung(s)gestalten besteht die Möglichkeit, dass Vernetzungen wirklich praktiziert werden, über die eigne Säule hinaus. (…) Und das kann aus meiner Sicht nur gelingen, wenn jemand da ist, der die Zeitressourcen dafür hat. Das ist eben diese riesige Chance, die hier am Standort besteht, dass nämlich mit der Regionalkoordinatorin diese Prozesse initiiert werden, für die andere, nachweislich wahrscheinlich nicht so die Zeit und Energie haben. Dann kommt noch etwas dazu: Die Regionalkoordinatorin ist eine neutrale. Das ist ein ganz wichtiger Punkt, gerade wenn es um freie Träger geht, die müssen ja auch ein bisschen gucken und manchmal muss man sich auch etwas abgrenzen, und da ist eine Regionalkoordinatorin, die auch noch solide das Geld verteilt. Sie hat da glaube ich den richtigen Stand.“ (MB5)*

Aus Sicht dieses Befragten ist das Projekt geeignet, bestehende verfestigte Strukturen zu verändern und die Zusammenarbeit in der Kinder- und Jugendarbeit zu verbessern. Einen Grund dafür

[117] Zur Anonymisierung werden Mitarbeiter/-innen aus Jugendämtern mit dem Kürzel „MJ“; Mitarbeiter/-innen aus Bildungsbüros mit „MB“ versehen.

sieht er in der Neutralität der Koordinatorin. Auch wenn es in dieser Sequenz nicht so deutlich ausgesprochen wird, bestehen Konkurrenzen oder auch Sympathien bzw. Antipathien zwischen einzelnen Trägern oder Gruppierungen von denen sich ggf. auch die Vertreter/-innen des öffentlichen Trägers nicht ganz frei machen können. Aus solchen Konstellationen entstehen Verfestigungen im Beziehungsgeflecht, oder „Versäulungen“, wie es der Befragte nennt, die innovationshemmend wirken. Hier kann eine relativ außenstehende Person, vor allem, wenn sie über die entsprechenden zeitlichen und materiellen Ressourcen verfügt, neue Kommunikationsstrukturen etablieren und damit auch neue Möglichkeiten gemeinsamen Handelns schaffen. Mit Blick auf Governance-Prozesse bedeutet dies, dass eine stärkere Beteiligung zivilgesellschaftlicher Akteure an der Bewältigung von Problemen im kommunalen Raum eines Moderationsprozesses bedarf, wobei die Moderatorenfunktion idealerweise von Personen übernommen werden sollte, die eigene Interessen zurückstellen können und die in der Lage sind, möglichst viele Partner in den Prozess einzubinden.

11.2 Drei Beispiele für Innovation an den Standorten

Im Grunde sind alle ca. 200 im Projektkontext entwickelten Einzelprojekte und -angebote zur Entwicklung von Lerngelegenheiten, die an den fünf Standorten in Kooperation verschiedener Partner umgesetzt wurden, Innovationen in den jeweiligen Bildungslandschaften – auch mit Blick auf Governance-Prozesse. Jede noch so kleine Kooperation lässt nicht nur Angebote für Kinder, Jugendliche und/oder Familien entstehen, sondern hat Einfluss auf das Beziehungsgeflecht, welches eine Bildungslandschaft letztendlich trägt. Gemeinsames Handeln lässt Beziehungen entstehen und wachsen oder kann sie auch belasten. Durch die praktische Kooperation treten Gemeinsamkeiten und Interessenunterschiede, Stärken und Schwächen deutlicher hervor, als in Gremien und Diskussionsrunden, deren Ergebnisse sich in verbalen oder schriftlichen Meinungs- und Interessensbekundungen erschöpfen.

Auch wenn es der wissenschaftlichen Begleitung unmöglich ist, solche Prozesse im Einzelnen nachzuvollziehen und deren Effekte auf die lokale Governance darzulegen, soll im Folgenden anhand von drei Beispielen gezeigt werden, welche Bedeutung die Zusammenarbeit in Praxisprojekten für das Zusammenwirken öffentlicher und freier Träger haben kann.

Das Move-Projekt in Bad Salzuflen[118]

Am Projekt „Move – Deine Stadt in Bewegung“, als ein klassisches Kooperationsprojekt von Trägern der Kinder- und Jugendarbeit und anderen Akteuren, war auch das kommunale Jugendamt, bzw. seine Einrichtungen, beteiligt. Es war mit dem Ziel gestartet, Kindern- und Jugendlichen die Freizeitmöglichkeiten und Angebote der Kinder- und Jugendarbeit der Stadt bekannt zu machen und die Begegnung von Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft zu fördern. Das Move-Projekt war ein attraktives Angebot für die anvisierte Zielgruppe und dementsprechend erfolgreich. Es wurden aber auch Nebeneffekte erzielt, die mit Blick auf Governance-Prozesse von Interesse sind. Das Projekt ist aus der gemeinsamen Beratung und Kooperation der örtlichen Lenkungsgruppe entstanden, in der, neben den beiden Projektpartnern, verschiedene freie Träger sowie das Jugendamt der Stadt Bad Salzuflen vertreten waren. Für die Finanzierung des Projekts, d.h. die Beantragung von Fördermitteln aus dem Landesjugendplan

[118] Eine ausführliche Beschreibung des Move-Projekts findet sich in Kap. 9.

und die Einwerbung von Mitteln der Sparkasse Lemgo, war die Projektkoordinatorin verantwortlich. Die Federführung für die Gesamtkoordination übernahm mit Pro Regio e.V. ebenfalls ein freier Träger. Die durch das Projekt „Bildung(s)gestalten“ eingebrachten Ressourcen wurden genutzt, um ein für die Stadt attraktives Bildungs- und Freizeitangebot zu schaffen. Die kommunalen Stellen beteiligten sich an diesem Prozess, lieferten einen Move-Baustein, traten aber nicht federführend in Erscheinung. Nicht zuletzt durch den Erfolg dieser Kooperation, den alle Beteiligten in den Interviews bestätigen, wuchs die Lenkungsgruppe zu einem aktiven Arbeitskreis zusammen, der (nach den Interviewaussagen) möglichst auch nach Projektende weiterbestehen soll. Interessant ist hier, dass ein von der Kommune moderierter Arbeitskreis nach §78 SGB VIII mit in etwa den gleichen Beteiligten zu Projektbeginn relativ inaktiv war und nach den positiven Erfahrungen der Zusammenarbeit reaktiviert werden konnte.

Das Move-Projekt in Bad Salzuflen ist sicherlich nur ein kleines Beispiel dafür, was Governance bedeuten kann. Die Kinder- und Jugendarbeit der Kommune wird auch nach Abschluss des Projekts maßgeblich von der kommunalen Jugendverwaltung bestimmt und Steuerungsverantwortung nicht auf freie Träger übertragen. Aber das Projekt hat gezeigt, dass gemeinsames Handeln funktionieren kann, wenn man die verschiedenen Trägerinteressen ernst nimmt, die Akteure selbst über die Art und den Umfang ihrer Beteiligung bestimmen lässt und zusätzliche (Finanz- und Personal-)Ressourcen einbringt. Es zeigt sich außerdem, dass durch die gemeinsame Erfahrung eines erfolgreichen praktischen Handelns der Boden für weitere Kooperationen geebnet werden kann.

Das Projekt „Vielfalt vor Ort“ (VivO) in Bonn[119]

Bei dem Projekt "Vielfalt vor Ort" (VivO) ging es um den Aufbau einer kleinräumigen inklusiven Bildungslandschaft im Bonner Stadtteil Beuel. Ziel war es in Kooperation verschiedener freier Träger, Schulen und kommunalen Stellen praktische Angebote inklusiver Bildung im Sozialraum zu entwickeln und Kinder- und Jugendliche an diesem Prozess zu beteiligen. Mit Blick auf die Rolle des Projekts Bildung(s)gestalten in Governance-Prozessen ist dieses Projekt von Bedeutung, weil es den Projektbeteiligten gelungen ist, die Initiative in einem bereits bestehenden Netzwerk zu ergreifen und dieses durch die Entwicklung eines praktischen Handlungsfeldes zu stärken. Dabei entspricht die Umnutzung eines schulischen Grundstücks zu einem Garten dem pädagogischen Konzept des Projektpartners Jugendfarm e. V., welches darauf basiert, Kindern und Jugendlichen Freiräume zu eröffnen und sie zum praktischen, kreativen und handwerklichen Handeln zu animieren und sie zu unterstützen, ihre Interessen durchzusetzen. Im Verlauf des Projekts Bildung(s)gestalten hatte es am Standort Bonn bereits mehrere Versuche einer solchen Freiraumentwicklung gegeben. So sollte in einem Projekt „Graffiti-Cube“ Jugendlichen legale Sprühflächen zur Verfügung gestellt werden und angrenzend an eine Grundschule ein „Natur-Erlebnisraum“ geschaffen werden. Beide Projekte scheiterten an ordnungsrechtlich begründeten Bedenken seitens der Stadt Bonn, bzw. auch am Widerstand aus Teilen der Elternschaft und mangelnder Kooperationsbereitschaft der Schule. Mit der Beteiligung am VivO-Projekt konnte es dann schließlich gelingen, die Idee des selbstgestalteten Freiraums in die Bildungslandschaft einzubringen.

[119] Eine ausführliche Beschreibung des „Vielfalt vor Ort“ findet sich in Kap. 9.

Wie beim zuvor beschriebenen Move-Projekt handelt es sich auch hier nur um einen sehr kleinen Schritt zur Umsetzung von Governance im lokalen Gefüge. Aber auch hier zeigt sich, dass die Praxisorientierung der Kinder- und Jugendarbeit nicht nur attraktive Angebote schaffen kann, sondern auch dazu beiträgt, trägerübergreifende Netzwerke zu stärken. Im Interview mit einer Mitarbeiterin des Bonner Jugendamtes, wurden die Entwicklung des Gartens und seine Impulse für das VivO-Projekt besonders lobend hervorgehoben.

Die Aktivierende Befragung in Bochum-Wattenscheid

Am Standort Bochum-Wattenscheid wurde eine Form bürgerschaftlicher Beteiligung erprobt, welche über den Einbezug nichtstaatlicher Organisationen in kommunale Gestaltungsprozesse hinausgeht und auch die Bewohner/-innen beteiligt. Im Rahmen einer Aktivierenden Befragung, die als Praxis-Forschungsprojekt von Studierenden der Ev. Fachhochschule Bochum (in Kooperation mit der örtlichen Projektkoordinatorin) durchgeführt wurde und in einer Masterarbeit mündete (Özlü/Sauerbier/Schmidt 2013), wurden im Sozialraum Wattenscheid-Mitte Anwohner/-innen nach ihren Bedürfnissen gefragt und aufgefordert, sich selbst für Veränderungen einzusetzen. Die Methode der Aktivierenden Befragung beruht auf Ansätzen der Aktionsforschung, wie sie von Wolfgang Hinte, Fritz Karas und Maria Lüttringhaus bereits Ende der 70er Jahre entwickelt wurden. Wesentliche Bestandteile der Methode sind, Betroffene nach ihren Bedürfnissen zu fragen und ihnen die Befragungsergebnisse mitzuteilen, um diese anschließend mit ihnen zu diskutieren und gemeinsam nach Lösungen zu suchen, bzw. die Befragten an der Umsetzung der Veränderungsvorschläge zu beteiligen. Im gesamten Prozess, der einem genau vorgegebenen zeitlichen und methodischen Ablauf folgt, sollen Forscher und Befragte auf Augenhöhe agieren. Ziel ist es, die Bürger/-innen zu unterstützen, sich für die eigenen Interessen zu organisieren, einzusetzen und sich zu solidarisieren (vgl. ebd. S. 115ff.).

An der Befragung, die im September 2012 im Sozialraum Wattenscheid-Mitte stattfand, haben 191 Personen teilgenommen, davon 104 mit Migrationshintergrund. Gefragt wurden die Bewohner/-innen nach Freizeit- und Einkaufsmöglichkeiten, nach positiven und störenden Standortfaktoren, nach Angsträumen etc. Vermisst wurde von den Befragten u.a. Beratung und Hilfe für Migranten sowie Freizeitangebote und kulturelle Angebote. 81 Personen gaben an, an einem ehrenamtlichen Engagement interessiert zu sein. An einer anschließenden Bewohnerversammlung (Oktober 2012) nahmen 14 Personen teil, die Ideen austauschten und eine erste Arbeitsgruppe bildeten. Letztlich wurden folgende Angebote aus dem Projekt entwickelt und ab Ende 2012 umgesetzt:

- Dialogrunden für Alleinerziehende mit Kinderbetreuung,
- Zumba für Frauen,
- Ladies Night als interkulturelles Erlebnis für Frauen,
- Babysitter-Zertifizierung für Jugendliche/junge Erwachsene
- Fortbildung für Ehrenamtliche: Fremdenfreundlichkeit, Recht und Gesetzesbestimmung in der ehrenamtlichen Tätigkeit,
- Seminar für Ehrenamtliche „Mut tut gut“ oder „Interkulturelle Kompetenz,“
- Graffiti-Workshops, Verschönerungsaktionen im Stadtteil.

Einzelne Angebote, wie z.B. die Ladies Night, erfreuen sich großer Beliebtheit und sollen, unter Beteiligung der durch das Projekt gewonnenen Freiwilligen, auch nach Ablauf des Projekts Bil-

dung(s)gestalten fortgesetzt werden (vgl. ebd. S. 159ff.). Auch ein Jahr nach der Aktivierenden Befragung waren die in diesem Kontext entstandenen Beteiligungsstrukturen noch intakt (vgl. ebd. S. 166).

Die Erfahrungen mit der Aktivierenden Befragung zeigen, wie die Spielräume eines Modellprojekts genutzt werden können, um innovative Formen der Bürger/-innenbeteiligung zu erproben. Das Ziel, auch Personen in die Gestaltung von Angeboten und Lerngelegenheiten im Sozialraum einzubeziehen, die nicht Mitglieder bürgerschaftlicher Organisationen sind, geht über klassische Governance hinaus. Allerdings verlangt ein solches Vorgehen einen hohen organisatorischen und personellen Aufwand und wäre ohne die Ressourcen der Projektkoordinatorin und das zusätzliche studentische Forschungsteam nicht möglich gewesen. Trotz dieses hohen Aufwands hat die Stadt Bochum die Idee aufgegriffen und in Kooperation mit einem freien Träger (SJD-Die Falken) ähnliche Projekte in drei weiteren Stadtteilen durchgeführt (vgl. ebd. S. 173). Auch diese Aktivierenden Befragungen sind sicher nur kleine Schritte in Richtung Governance und unter dem Finanzdruck, unter dem die Kommunen stehen, auch nur schwer umzusetzen. Ein zeitlich befristetes Projekt, wie Bildung(s)gestalten, kann hier nur Anstöße geben, was in diesem Fall gelungen scheint.

11.3 Erfolgsbedingungen

An den drei ausgewählten Beispielen sollte illustriert werden, auf welche Weise das Projekt Bildung(s)gestalten Einfluss auf die Gestaltung Kommunaler Bildungslandschaften im Sinne von Governance nehmen konnte. Auch wenn in allen dargestellten Fällen, wie auch an den beiden anderen Standorten Gelsenkirchen-Bismarck und Gladbeck, im Projektzeitraum keine grundsätzliche Umstrukturierung der kommunalen Jugend- und Bildungsarbeit erfolgt ist, zeigen die Projektergebnisse, dass Veränderungen – auch wenn sie nur in kleinen Schritten erfolgen – möglich sind.

Erfolgsbedingungen für Veränderungen im Zusammenspiel lokaler Akteure sind nach den Projekterfahrungen folgende:

Offenheit und Bereitschaft der Kommune, Verantwortung zu übertragen

Grundvoraussetzung aller Veränderungsprozesse ist die Offenheit der kommunalen Verantwortungsträger aus Politik und Verwaltung für die Beteiligung von nichtstaatlichen Organisationen an Fragen des Gemeinwesens. Wenn diese Philosophie nicht von der Stadtspitze getragen wird und damit auch demokratisch legitimiert wird, haben Umstrukturierungsprozesse in Richtung Regional Governance wenig Aussicht auf Erfolg. Die Bereitschaft, Verantwortung zu übertragen sollte bestenfalls auch im kommunalen Leitbild oder in seinen bildungspolitischen Grundsätzen dokumentiert sein.

Sozialräume definieren

Mit seinem Ansatz Bildungslandschaften „von unten“ zu entwickeln, hat das Projekt gezeigt, dass ein möglichst kleinräumiges Vorgehen sinnvoll ist. Hierzu sind in der Kommune zunächst einmal Sozialräume als räumliche Bezugsgrößen für bildungs- und sozialpolitische Interventionen zu definieren. Sollte es bereits sozialraumbezogene Ansätze in anderen Tätigkeitsfeldern der Kommune (z.B. Stadtentwicklung, Sozialarbeit, Kinder- und Jugendarbeit) geben, ist es sinnvoll daran anzuknüpfen.

Verständigung auf gemeinsame Ziele

Beteiligungsorientierte Umstrukturierungsprozesse werden nur gelingen, wenn sich die Beteiligten auf gemeinsame Ziele verständigen. Orte für solche Debatten können die Arbeitskreise nach §78 SGB VIII oder auch die Lenkungskreise in den Bildungsbüros sein. Wichtig ist hier, dass alle Akteure ihre Interessen einbringen können und auch für kleinere Organisationen die Möglichkeit der Mitsprache besteht.

Personelle und materielle Ressourcen

Governance sollte nicht als eine Möglichkeit der Einsparung von Finanzmitteln angesehen werden. Auch wenn sich Einsparungen durch die Verlegung von Aufgaben auf mehrere Schultern ergeben mögen, dürfen die personellen und materiellen Ressourcen, die für Vernetzungs- und Beteiligungsprozesse notwendig sind, nicht unterschätzt werden. Insbesondere wenn kleinere Organisationen oder auch einzelne Bürger/-innen beteiligt werden sollen, müssen diese auch in den Stand der Handlungsfähigkeit versetzt werden.

Neutrale Moderation

Um Interessenskonflikten vorzubeugen, ist eine neutrale Moderation der Prozesse notwendig. Diese kann von kommunaler Seite gestellt werden oder auch von einem freien Träger, der selbst nicht zu stark mit Eigeninteressen involviert ist. Wichtig ist, dass die ausgewählte Person das Vertrauen der Beteiligten hat, über die notwendigen personalen Kompetenzen verfügt und einen verlässlich langen Zeitraum für diese Tätigkeit zur Verfügung steht.

Praktische Kooperationsprojekte

Eine besondere Erfahrung des Projekts Bildung(s)gestalten war die, dass konkrete praktische Kooperationsprojekte eine wichtige Funktion für Netzwerke haben. Die gelingende Arbeit an konkreten Themen und Aufgaben und die gemeinsame praktische Umsetzung der Ideen in Angebote für Kinder- und Jugendliche, fördert das gegenseitige Wissen über Stärken und Schwächen der Partner und damit auch das gegenseitige Vertrauen.

Das Projekt Bildung(s)gestalten konnte zeigen, welche Möglichkeiten durch die Vernetzung und Partizipation nichtstaatlicher Akteure im Bereich außerschulischer Bildung entstehen können. Jenseits der vom SGB VIII vergebenen Mitwirkungsrechte freier Träger in den Jugendhilfeausschüssen und herkömmlicher Praxisgestaltung, entstanden Formen der Kooperation, die staatliches Handeln zwar nicht ersetzen aber ergänzen können. Deutlich werden aber auch die Grenzen, die dem Projekt Bildung(s) gestalten hinsichtlich der Durchsetzung einer Regional Governance gesteckt sind. Als Innovation von außen war es stark davon abhängig, von welchen Vorerfahrungen mit ähnlichen Vernetzungsprozessen, welcher Beteiligungskultur und welchem Bildungsklima die Kommunen geprägt waren. Die für Veränderungen im Bildungsbereich zu kurze Projektlaufzeit von drei Jahren hat nicht ausgereicht, um bedeutende bildungspolitische Veränderungen an den Standorten zu bewirken.

Ob das Projekt als Modell für die Umgestaltung kommunaler Bildung tauglich ist und Nachahmer findet, muss die weitere Entwicklung zeigen. Zumindest haben alle beteiligten Kommunen Interesse an einer wie immer gearteten Fortsetzung des Projekts geäußert. In der Stadt Bochum arbeitet man trotz finanzieller Hürden an einem Konzept, wie der begonnene Prozess am Projektstandort Wattenscheid-Mitte sowie in drei weiteren Stadtteilen fortgeführt werden kann.

Teil D: Außenansicht

12 Regionale Bildungsnetzwerke und Bildungsnetzwerke „von unten“ – Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Mitarbeiter/-innen aus Bildungsbüros im Rahmen des Projekts Bildung(s)gestalten

12.1 Regionale Bildungsnetzwerke in NRW

Nach Auslaufen des Modellvorhabens „Selbstständige Schule“ in NRW wurde vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes ab 2008 das Landesprogramm „Regionale Bildungsnetzwerke NRW“ eingerichtet (vgl. Manitius et al. 2013a, S. 276). Hieran beteiligen sich bisher 50 der 53 Kreise bzw. kreisfreien Städte des Landes (Stand: Oktober 2014). Ihre Beteiligung ist in der Regel durch einen Kooperationsvertrag zwischen Land und Kommune geregelt. Damit wurde das Ziel, alle Kommunen des Landes in das Programm einzubinden, fast erreicht. Alle Standorte des Projekts „Bildung(s)gestalten“, befinden sich in Kommunen, bzw. Landkreisen, die am Programm beteiligt sind.

Die Einrichtung und die auf Dauer angelegte Förderung dieses Modells entsprechen einem bildungspolitischem Verständnis, nach dem die Städte und Gemeinden sich zunehmend als bildungspolitische Akteure sehen, die in Verantwortungspartnerschaft mit dem Land die Bildungsangelegenheiten in ihrem Bereich selbst in die Hand nehmen. In den regionalen Netzwerken soll die Kooperation zwischen Land, Kommune und Zivilgesellschaft ausgebaut und verfestigt werden. Entsprechende Aussagen zu diesem politischen Willen finden sich auch im Koalitionsvertrag 2012-2017 der regierenden Parteien in NRW (S. 17ff., vgl. Rolff 2013, S. 9).

> *„Die Zusammenarbeit von Schulaufsicht mit der Kommune soll die Vernetzung der regionalen Bildungsakteure fördern, um eine effektivere Zusammenarbeit der Bildungsakteure zu unterstützen und damit auch zu einer effektiveren Arbeit der beteiligten Bildungsinstitutionen beizutragen“(ebd., S. 3).*

Zentrales operatives Element der Regionalen Bildungsnetzwerke sind die Regionalen Bildungsbüros, die in der Regel auf kommunaler Ebene, zumeist beim Schulträger, eingerichtet wurden. Sie sind die Kernzelle oder auch die Organisationsplattform bzw. Geschäftsstelle der Regionalen Bildungsnetzwerke, agieren als Service- und Koordinierungsstelle und sind häufig auch für die Qualitätssicherung zuständig (vgl. ebd. S. 45). In einer vom Institut für Schulentwicklungsforschung (ISF) der TU Dortmund durchgeführten Bestandsaufnahme[120] wird deutlich, dass die personelle Ausstattung sehr unterschiedlich ist:

> *„Die kleinen RBB neigen im Übrigen dazu, Stellen als halbe zu besetzen, damit sie mehr Vielfalt und Professionalität des Personals erreichen. Es ist zudem ziemlich plausibel, dass viele RBB Drittmittel von Stiftungen und Agenturen akquirieren, die sie aber im Kurzbericht nicht angegeben haben. Nur ein Drittel der RBB haben hauptamtliche Leitungen; bei der Mehrzahl sind die Leitungspersonen auch noch für andere Bereiche zuständig“ (Rolff 2013, S. 46).*

In der Regel wird in den Bildungsbüros eine Personalstelle von der Kommune finanziert und auch mit einer Person aus der kommunalen Verwaltung besetzt. Die zweite, vom Land finanzierte

[120] An der Bestandsaufnahme zu den Bildungsbüros in NRW beteiligten sich insgesamt 44 Bildungsbüros. Die Rücklaufquote bei den 293 angeschriebenen Mitarbeitern lag bei 74% (n=217), bei den Leitungen bei 95,7% (vgl. Manitius et al. 2013b, S. 2).

Stelle, wird von Personen mit pädagogischer Qualifikation, häufig ehemaligen Lehrer/-innen, eingenommen. Bei der personellen Besetzung bleibt die dienstrechtliche Stellung jeweils unberührt. Hinzu kommen, wie von Rolff angesprochen, teilweise weitere Stellen, die aus externen Mitteln, wie z.B. dem Bundesprogramm „Lernen vor Ort“ finanziert werden. So verfügen nach den Recherchen des IFS 22 der befragten Bildungsbüros über weniger als drei Mitarbeiter/-innen, 13 über drei bis sechs und sieben über mehr als sechs (bis zu 34) Mitarbeiter/-innen (vgl. Jungermann 2014).

> *„Jeweils zur Hälfte bezeichnen die Mitarbeiter sich selbst als ‚verwaltungsfachliche‘ Mitarbeiter (47,2%) bzw. ‚pädagogische‘ Mitarbeiter (52,8%). RBB-Mitarbeiter haben unterschiedliche Ausbildungs-Hintergründe: Etwas mehr als die Hälfte (56,7%) aller Bildungsbüro-Mitarbeiter hat bereits vor der Tätigkeit im RBB in der Verwaltung gearbeitet. Knapp ein Drittel (31,7 %) haben eine Lehramtsausbildung. Rund 20% der Mitarbeiter sind Diplom-Verwaltungswirt, weitere 20% haben ein Hochschulabschluss im pädagogischen oder. psychologischen Bereich (z.B. Dipl.-Pädagoge, Dipl.-Psychologe), der Anteil an anderen akademischen Abschlüssen beläuft sich auf 9,7%. Schließlich sind 7% der Mitarbeiter ausgebildete Verwaltungsfachangestellte“ (Manitius et al. 2013b, S. 2).*

Auch die finanzielle Ausstattung der meisten Regionalen Bildungsbüros ist begrenzt. So verfügen 16 der befragten Einrichtungen über einen Jahresetat von unter 25.000 €; nur sechs Bildungsbüros können über mehr als 90.000 € verfügen (vgl. Jungermann 2014).

Rolff (2013, S. 13 ff.) beschreibt die Aufgaben der Regionalen Bildungsbüros wie folgt und bezieht sich dabei auf Musterverträge, wie sie zwischen Land und Kommunen abgeschlossen wurden:

- Vor- und Nachbereitung der Sitzungen und Umsetzung der Beschlüsse der Regionalen Bildungskonferenz und des Lenkungskreises,
- Planung, Organisation und Durchführung von Maßnahmen, die durch die Regionale Bildungskonferenz empfohlen wurden entsprechend den Arbeitsaufträgen des Lenkungskreises, soweit diese nicht originär von den Partnern wahrgenommen werden,
- Unterstützung und Beratung von Schulen in allen mit den o.g. Handlungsfeldern zusammenhängenden Fragen,
- Entwicklung von Konzepten, Vorlagen, Diskussionspapieren etc. für die Schulen und die Zusammenarbeit mit anderen Bildungspartnern,
- Mitarbeit bei der Erarbeitung der regionalen Bildungsberichterstattung,
- Mitarbeit bei der Aufbereitung des Auswertungsberichts zu SEIS (Selbstevaluation in Schule) für die interne Qualitätskontrolle in der Region,
- Sicherstellung der Vernetzung der schulischen und außerschulischen Institutionen und Partner im Zusammenhang mit den in den Handlungsfeldern benannten Bereichen,
- Sicherstellung der mit der Regionalen Geschäftsstelle verbundenen verwaltungsmäßigen Arbeiten.

Neben den Regionalen Bildungsbüros gibt es in den Regionalen Bildungsnetzwerken zwei weitere Steuerungselemente: den Lenkungskreis und die Regionale Bildungskonferenz. Der Lenkungskreis setzt sich in der Regel aus Vertretern des Landes und der Kommune sowie Schulvertretungen zusammen und hat eine zentrale steuernde Funktion. Er bestimmt letztendlich welche Aufgabenschwerpunkte vom Bildungsbüro bearbeitet werden. Die Regionale Bildungskonferenz ist als Vollversammlung aller bildungspolitischen Akteure einer Region konzipiert und soll, zumindest den Kooperationsverträgen nach, als Impulsgeber fungieren aber auch steuernde Aufgaben übernehmen (vgl. Jungermann 2014).

12.2 Die befragten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Bildungsbüros

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes „Bildung(s)gestalten – Offene Kinder- und Jugendarbeit und Familienbildung gestalten Bildungslandschaften“ wurden fünf Mitarbeiter/-innen aus den Regionalen Bildungsbüros der Kommunen und Landkreise der fünf Projektstandorte befragt. Die wissenschaftliche Projektbegleitung ist als formativer Evaluationsprozess angelegt, in dessen Verlauf auch Bildungsakteure an den Standorten befragt werden, um Außensichten auf das Projekt einzuholen. Bei den in diesem Rahmen befragten Personen aus den Bildungsbüros handelt es sich um Einrichtungen der Städte Bochum (Standort Wattenscheid-Mitte), Bonn (Standort Bonn) und Gelsenkirchen (Standort Gelsenkirchen-Bismarck) sowie der Kreise Lippe (Standort Bad Salzuflen) und Recklinghausen (Standort Gladbeck-Brauck). In den beiden kreisangehörigen Städten Gladbeck und Bad Salzuflen wurden zusätzlich jeweils ein/e Mitarbeiter/-in des kommunalen Bildungsbüros interviewt, so dass insgesamt sieben leitfadengestützte Experteninterviews durchgeführt wurden. Dabei handelt es sich um Befragte verschiedener Hierarchieebenen, wobei bei der Auswahl Kontakte zum Projekt sowie (angenommenes) Wissen zum Untersuchungsgegenstand berücksichtigt wurden. Die Kontaktaufnahme wurde durch die Koordinatorinnen des Projekts Bildung(s)gestalten unterstützt.

Im Einzelnen handelt es sich bei den Befragten um Personen in folgenden Positionen und mit folgenden Hintergründen und Arbeitsschwerpunkten:

Im Regionalen Bildungsbüro der Stadt Bochum wurde eine pädagogische Mitarbeiterin (MB1) befragt. Sie bezeichnet sich selbst als „Landesteil“ im Bildungsbüro, das heißt, sie ist vom Land abgeordnete Lehrerin. Die Befragte ist ausgebildete Gymnasiallehrerin, war lange Zeit im Schuldienst, hat aber auch für das Schulministerium in NRW und eine Stiftung gearbeitet und sich dort in erster Linie mit Fragen des Übergangs Schule-Beruf beschäftigt. Sie arbeitet zum Zeitpunkt des Interviews seit zwei Jahren im Regionalen Bildungsbüro. Wichtige Themen ihrer Arbeit sind die Gestaltung von Übergängen, Inklusion und die Unterrichts- und Schulentwicklung.

In Bonn wurde der Leiter des Regionalen Bildungsbüros (MB2) befragt. Er ist Erziehungswissenschaftler, und nach seinen Aussagen „*seit ewigen Zeiten bei der Stadtverwaltung*“ beschäftigt. Hier war er zunächst in der Sozialplanung tätig, dann, als Referent der Schuldezernentin mit der Einführung der Offenen Ganztagsschule befasst. Er ist seit 2005 Mitarbeiter des Schulamts und hat dort nach Auslaufen des Modellprojekts „Selbstständige Schule“ das Regionale Bildungsbüro aufgebaut. Als Leiter beschäftigt er sich in erster Linie mit dessen Koordination. Wichtige Themen sind für ihn Kulturelle Bildung, Übergang Schule- Beruf und „Lern-Biographie ohne Brüche“.

In der Stadt Gelsenkirchen wurde ein pädagogischer Mitarbeiter (MB3) befragt. Er ist Diplom-Sozialarbeiter und langjährig bei der Stadt Gelsenkirchen beschäftigt. Er kommt ursprünglichen aus der Kinder- und Jugendarbeit und verfügt über Erfahrungen sowohl aus der offenen, wie auch aus der verbandlichen Arbeit. Er war in verschiedenen Positionen in der kommunalen Jugendförderung tätig, dort u.a. für die Häuser der offenen Tür zuständig, dann stellvertretender Abteilungsleiter in der neugegründeten Abteilung „Jugendhilfe-Schule“ und Koordinator des Projektes „Soziale Stadt“ für Gelsenkirchen-Bismarck. Später übernahm er die Stabsstelle zum Aufbau des Offenen Ganztags und war bereits vor der landesweiten Initiative am Aufbau des Gelsenkirchener Bildungsbüros beteiligt. Dort beschäftigt es sich mit Netzwerkarbeit, Ganztag in

allen Schulformen, Qualitätszirkeln und Fortbildungsangeboten im Ganztag sowie den Projekten „GELL − Gemeinsam Länger Lernen“ und „Inklusion“.

Für den Kreis Lippe wurde der Vorsitzende der Lippe Bildung EG (MB4) befragt. Er ist in einer Doppelfunktion gleichzeitig Leiter der Stabsstelle Bildung und Vorstandsvorsitzender der Bildungsgenossenschaft. Hierbei handelt es sich um eine Besonderheit des Kreises Lippe, in der sich auf Initiative des Landkreises verschiedene kommunale, privatwirtschaftliche und zivilgesellschaftliche Organisationen und Institutionen zusammengefunden haben, um die regionalen Bildungsangebote zu verbessern.

In der Stadtverwaltung der kreisangehörigen Stadt Bad Salzuflen wurde außerdem der Leiter des Fachdienstes „Kommunale Bildungsförderung und Integration“ (MB5) befragt. Dabei handelt es sich um eine eigenständige kommunale Einheit, in der Querschnittsaufgaben in den Bereichen Integration und Bildung wahrgenommen werden. Der Befragte ist Mitarbeiter der Stadtverwaltung.

Beim Kreis Recklinghausen wurde der Leiter des Regionalen Bildungsbüros (MB6) befragt, der dort in der Position eines Fachdienstleiters beschäftigt ist. Dort sind auch die Aktivitäten im Rahmen des Programms „Lernen vor Ort“ angesiedelt und die Themen Bildungsmonitoring, Bildungsberatung und Übergangsmanagement bilden Schwerpunkte.

Zusätzlich wurde in der kreisangehörigen Stadt Gladbeck eine Projektbegleiterin (MB7) im Kommunalen Bildungsbüro befragt. Dieses wird aus Mitteln der Bundesinitiative „Lernen vor Ort“ (2010 – 2014) finanziert. Die Mitarbeiterin ist mit einer halben Stelle befristet beschäftigt. Sie ist Sonderpädagogin von Beruf, war als Trainerin im Leistungssport tätig und ist Gründerin eines Unternehmens, welches pädagogische Beratung mit dem Schwerpunkt Spielförderung anbietet. Mit der zweiten halben Stelle („*ein Stand- und ein Spielbein*“) ist sie auch weiterhin in ihrer Firma tätig. Zu ihren Aufgaben im Bildungsbüro gehören u.a. Bildungsberatung für alle Altersgruppen, Beratung zur Qualifikation und zum Wiedereinstieg, vor allem von Frauen, Inklusionsberatung, Projektentwicklung und Beratung der Fach- und Verwaltungsebene sowie Netzwerkarbeit.

12.3 Die Standorte aus Sicht der Befragten

Ein erster Fragenkomplex der leitfadengestützten Interviews mit den Mitarbeiter/-innen der regionalen und kommunalen Bildungsbüros bezog sich auf deren Sicht auf die fünf Projektstandorte und deren speziellen Bedingungen und Problemlagen. Dem Charakter der relativ offenen Interviews entsprechend, wurde es den Befragten überlassen, welche Besonderheiten oder auch Problemlagen thematisiert wurden. So wurde in den Gesprächen nicht systematisch nach den infrastrukturellen Gegebenheiten der Standorte (z.B. Ausstattung mit Schulen, Jugendeinrichtungen) gefragt. Dementsprechend unterschiedlich fielen die Antworten aus. Es zeigte sich außerdem, dass das Wissen über standortspezifische Besonderheiten nicht bei allen Befragten gleich hoch ausgeprägt ist. Insbesondere die beiden bei den Landkreisen beschäftigten Befragten, wollten zu den Standortkommunen keine detaillierten Angaben machen.

Bochum-Wattenscheid, mit dem Standort Wattenscheid-Mitte, wird von der Befragten im Regionalen Bildungsbüro als ein Ort in schwieriger Lage beschrieben. Er ist durch die A40 und durch den Bochumer Ring verkehrstechnisch vom Zentrum der Stadt Bochum entfernt und liegt zudem sehr nah an prekären Sozialräumen der Städte Gelsenkirchen, Essen und Wanne-Eickel. Die

SGB II-Quote ist laut Sozialbericht 2012 in diesem Stadtteil überdurchschnittlich hoch. Die Befragte weist auf die starke Identifizierung der Wattenscheider mit ihrem Stadtteil hin: *„Die begreifen sich eher als Wattenscheider, nicht als Bochumer“* (MB1), was auch in der Wiedereinführung eines eigenen Kfz-Kennzeichens seinen Ausdruck findet. Allerdings bewertet sie die schulische Bildungslandschaft im Stadtteil positiv. Alle Schulformen sind vorhanden. Die Schulen liegen räumlich eng beieinander, sind gut vernetzt und es gibt in Bildungsfragen einen großen Konsens, auch zwischen den verschiedenen Schulformen, den sie positiv beurteilt.

Der Vertreter des Regionalen Bildungsbüros am Standort Bonn gibt auf die Frage nach dessen Besonderheiten und möglichen Problemlagen in erster Linie Auskünfte zur Schullandschaft der Stadt. Er beschreibt diese als sehr gut ausgebaut und führt dies auf die ehemalige Hauptstadtfunktion Bonns zurück. Die Stadt verfügt über 19 Gymnasien, davon neun in privater Trägerschaft. Die große Zahl unterschiedlicher Schulträger im Gymnasialbereich bezeichnet er als eine Besonderheit, aber auch als eine besondere Herausforderung für das Bildungsbüro. Alle 50 Grundschulen sind Offene Ganztagsgrundschulen. Die Zahl der Hauptschulen geht zurück; eine Sekundarschule ist geplant und das Angebot an Gesamtschulen ist auf fünf ausgebaut worden. Im Gegensatz zu anderen NRW-Städten nimmt die Zahl der Einwohner zu und die Schülerzahlen werden auch für die kommenden zehn Jahre als anhaltend hoch prognostiziert. Dies gilt auch für den Fachkräftebedarf, was sich aus Sicht des Befragten als problematisch für die Stadt erweisen kann. Er weist in diesem Zusammenhang aber auch darauf hin, dass damit nicht alle Probleme des Arbeitsmarktes gelöst sind: „*Mit nicht besetzten Ausbildungsstellen, die wir in zunehmender Zahl haben, baut sich nicht gleichzeitig die Zahl derer ab, die beispielsweise nicht die Ausbildungsreife erlangt*“ (MB2). Er lobt in diesem Zusammenhang die „*ausgeprägte Abstimmungs- und Kommunikationskultur*“ in der Stadt, die sich in der Bereitschaft der verschiedenen Akteure, auch der Kammern oder der Agentur für Arbeit, in Gremien mitzuarbeiten, Strukturen zu schaffen und Prozesse der Vernetzung anzustoßen, zeigt. Dies trifft auch auf die Vertreter der Kinder- und Jugendhilfe zu, die in der Bildungskonferenz vertreten sind.

Das Gespräch mit dem Vertreter des Regionalen Bildungsbüros Gelsenkirchen drehte sich um die Schullandschaft. Aus seinen Erfahrungen zur Einführung der Offenen Ganztagsschule berichtete der Befragte über einen zunächst schleppenden Verlauf dieser Einführung. Durch Transparenz und der Entwicklung von pädagogischen Standards wurde die konkrete Konzeptentwicklungen mit vielen Akteuren aus den jeweiligen Schulen sehr zügig entwickelt. Nachdem dieser Prozess für alle Grundschulen abgeschlossen war, wurden in allen Schulen der Sekundarstufe I gebundene und offene Ganztagsangebote konzeptionell und räumlich eingerichtet. Hier fließen Mittel des Landesprogramms „Geld oder Stelle“ ein. Er weist darauf hin, dass in Gelsenkirchen Träger der Offenen Kinder- und Jugendarbeit bei der Umsetzung des Offenen Ganztags Kooperationspartner sind. Hier arbeiten alle Schulen mit anerkannten Trägern der Jugendhilfe zusammen.

Mit Blick auf den Sozialraum regt er an, hier die Sichtweisen von Kindern und Jugendlichen mit einzubinden. In der folgenden, längeren Interviewsequenz werden diese Sichtweisen deutlich:

> *„Also beeindruckend ist ja, wie Jugendliche ihre Welt betrachten. Und da gibt es schon Unterschiede in der Umgebung von Kindern, Jugendlichen oder jungen Menschen. Die einen betrachten ihre Welt in einem Mikroorganismus, der so klein ist, dass man sich wundert. Ich kann ein Beispiel geben, auch wenn es lange her ist: Wir haben mal eine Aktion durchgeführt, mit vielen Kindern in dieser Stadt. Sind morgens um vier Uhr in einen Stadtwald gefahren. (…) Und sehr viele dieser Kinder waren zum ersten Mal in diesem Stadtwald und viele haben hier zum ersten Mal einen ‚Urlaubstag‘ in der Natur erlebt. Der Mikrokosmos dieser Kinder hat sich wirklich sehr stark auf ihr direktes Wohnum-*

> *feld beschränkt. Viele Kinder und Jugendliche identifizieren sich sehr stark mit ihrem direkten Umfeld (egal wie es aussieht). Anderseits aber sind viele Kinder und Jugendliche, die sowohl ökonomisch als auch sozial gefördert sind, weil sie z. B. aus bildungsnahen Familien stammen, für mich mittlerweile auf einer sehr globalen Ebene unterwegs. Denn sie kommunizieren über Facebook, über Handy; für sie ist Entfernung nichts. Sie haben eine Dimension in der sie sich frei bewegen, sich das holen, herauszufiltern, was sie grade für sich als Interessen und wichtig deklarieren. (…) Identität oder `Wo fühle ich mich zugehörig?´ hat auch etwas damit zu tun, wie, in welcher Welt, mit welchen Möglichkeiten, mit welchen Chancen ich was erleben kann. (…) Es gibt hier junge Menschen, die identifizieren sich mit ihrem Land (…). Es gibt welche, die identifizieren sich sehr stark mit ihrer Straße oder mit ihrer Clique“ (MB3).*

Ein weiteres Thema des Gesprächs in Gelsenkirchen waren die Netzwerkstrukturen im Stadtteil Bismarck. Hier mahnt er an, dass eine Überbetonung des Netzwerkgedankens auch zu Behinderungen führen kann: „*Also wir müssen natürlich auch aufpassen, dass diese ganzen Netzwerker sich nicht so verstricken, dass wir nur noch Knoten haben*“ (MB3). Wichtig seien gemeinsame Ziele und Strategien, die es gilt gemeinsam und sehr konkret umzusetzen. Insbesondere bei den weiterführenden Schulen haben Vernetzungsstrukturen im Stadtteil aus Sicht des Befragten ihre Grenzen, weil diese „*Fahrschulen*“ seien und dort viele Schüler/-innen aus unterschiedlichen Stadtteilen, teilweise ohne Bezug zum Standort der Schule, unterrichtet werden.

Zum Projektstandort Bad Salzuflen konnte der befragte Mitarbeiter des Regionalen Bildungsbüros des Kreises Lippe nur wenige Angaben machen. Er verwies darauf, dass das dortige Jugendamt von hoher Eigenständigkeit ist und die Stadt über ein eigenes Bildungsbüro verfügt, mit dem man gut kooperiert. Konkurrenzen, die es vielleicht einmal gegeben hat, sind weitgehend überwunden. Als Besonderheit des Kreises Lippe beschreibt er in diesem Zusammenhang die Lippe Bildung EG. Sie wurde auf Beschluss des Kreistages (2007) als eine Einrichtung außerhalb der Kreisverwaltung im Jahr 2008 gegründet und beschäftigt sich koordinierend aber auch im Rahmen von Projekten mit dem Thema Bildung im Kreis Lippe:

> *„Die Grundidee war eigentlich, wenn wir das Thema ;Bildung‘ hier in der Region voranbringen wollen, dann müssen wir viele mit im Boot haben. Und das nicht nur in Worten, sondern auch in Taten. Insofern haben wir einen sehr breit besetzten Aufsichtsrat. Das geht wirklich von verschiedenen Unternehmen, über den Präsidenten der Hochschule, Agentur für Arbeit, wir haben eine eigene Zeitarbeitsfirma hier, es sind Stiftungen mit drin, es sind Hochschulen mit drin. Wir haben jetzt so knapp 35 Mitglieder, von Bildungsträgern über Privatpersonen über Migrantenorganisation, das geht also wirklich quer durch. Wenn sie so wollen, sind wir so ein bisschen ein Abbild dieser sogenannten zivilgesellschaftlichen Verantwortungsgemeinschaft und das ist sicherlich auch bundesweit eine Besonderheit, dass die sich in solcher Rechtsform dann auch im sehr verbindlichen Charakter zusammengeschlossen haben“ (MB4).*

Dezidiertere Auskünfte zum Projektstandort Bad Salzuflen konnte der dort befragte Leiter des Fachdienstes „Kommunale Bildungsförderung und Integration“ geben. Er beschreibt die Stadt als zweitgrößte Kommune im Kreis Lippe, die sich aber eher an den Mittel- und Oberzentren Herford und Bielefeld orientiert. Sie besteht aus mehreren Stadtteilen, die nicht zusammengewachsen und zudem sehr unterschiedlich sind: „*Der Kernbereich von Bad Salzuflen ist groß und vielfältig. Da haben wir nicht nur eine attraktive Innenstadt, da haben wir auch Außenbereiche, die früher auch soziale Brennpunkte waren*“ (MB5). Insgesamt ist Bad Salzuflen ein guter Standort für Familien, allerdings nur, wenn sie mobil sind. Erlebnisräume sind vorhanden, wobei der Status eines Kurorts auch besondere Probleme mit sich bringt. So bietet die Stadtmitte aufgrund des Kurbetriebs nur wenige Angebote für Kinder und Jugendliche, was zu Problemen führt: „*Kinder werden als störend empfunden. Im Kernbereich sind keine Angebote für Kinder und Jugendliche vorhanden. Mir sind sie zumindest nicht bekannt. Gleichzeitig ist das der Stadtteil, wo die meisten*

Familien mit Kindern leben. Auf gut Deutsch: Das ist Wüste“ (MB5). Die Kinder- und Jugendarbeit der Stadt beschreibt er als eher traditionell. Es gibt nur wenige Träger; Angebote der aufsuchenden Jugendarbeit sind ihm nicht bekannt. In den Bereichen „Bildung“ und „Kinder- und Jugendarbeit“ gibt es verschiedene Netzwerke (z.B. eine AG nach §78 SGB, ein Integrationsforum), die aus seiner Sicht aber nicht hinreichend effektiv arbeiten. Insgesamt wünscht er sich eine stärkere, sozialraumorientierte Kooperation.

Auch der Vertreter des Regionalen Bildungsbüros des Kreises Recklinghausen gibt für den Standort Gladbeck-Brauck an, nur wenig über die Stadt Gladbeck zu wissen. Er kennt einzelne Einrichtungen und nimmt wahr, dass die Stadtspitze in Person des Bürgermeisters sich intensiv um das Thema Bildung kümmert. Über einzelne Aktivitäten – auch des kommunalen Bildungsbüros – kann er nur wenige Angaben machen.

Deutlich informierter über die speziellen Gladbecker Besonderheiten und Problemlagen zeigt sich die Mitarbeiterin des Kommunalen Bildungsbüros. Sie beschreibt die Stadt Gladbeck als eine Kleinstadt, die als ehemalige Bergbaustadt in besonderer Weise vom Strukturwandel des Ruhrgebiets betroffen ist. Dies drückt sich in einer hohen Arbeitslosenquote, einer dementsprechend geringen Kaufkraft und einer damit einhergehenden Perspektivlosigkeit aus. Wie in auch anderen Städten des Ruhrgebiets gibt es in Gladbeck ein Nord-Süd-Gefälle, wobei Gladbeck-Brauck zu den ökonomisch benachteiligten Stadtteilen des Gladbecker Südens gehört. Er zeichnet sich zudem durch eine relativ hohe Migrationsquote aus. Zwischen 30 und 40 Prozent der Neugeborenen haben einem Migrationshintergrund. Insbesondere mit Blick auf die hohe Arbeitslosigkeit und vielen Alleinerziehenden sieht die Befragte einen großen Handlungsbedarf: „*Wir sind eine Konsumgesellschaft. Die Leute kommen oft hier in die Bildungsberatung und sagen `Wir kommen nicht mehr mit dem Geld aus´ oder `Ich will nicht immer nur so als Aushilfe arbeiten´*“ (MB7). Trotz dieser Problemlagen beschreibt sie das Miteinander als „*sehr friedlich*“ und die Stadtgesellschaft als sehr innovativ mit gut ausgeprägtem interdisziplinärem Denken: „*Also die Stadtgesellschaft versucht schon sehr aktiv miteinander an der Zukunft von Gladbeck zu stricken, das erlebe ich so. Egal in welchem Stadtteil ich unterwegs bin und da haben wir sehr unterschiedliche*“ (MB7). Die Schullandschaft ist aus ihrer Sicht gut ausgebildet, die Schulen sind aktiv und auch die Zusammenarbeit mit dem Schulamt gestaltet sich positiv. Es gibt ein gemeinsames Leitbild zur Qualitätsentwicklung im Ganztag und gemeinsame Initiativen zum Thema „Inklusion“. „*Da ist Gladbeck immer ganz weit vorne mit dabei. Wenn etwas an neuen Herausforderungen im Raum steht, dann steckt hier keiner den Kopf in den Sand, sondern dann wird gesagt: `So, jetzt müssen wir zusehen, dass wir damit umgehen´*“ (MB7). Außerdem gibt es ausreichend offene Treffs für Kinder und Jugendliche, ein neues Bildungs- und Begegnungszentrum und ein Bildungshaus im Stadtteil Ellinghorst. Die gute Infrastruktur im Bereich der Offenen Kinder- und Jugendarbeit führt sie auch auf den Willen der Stadtspitze zurück, diese, trotz der problematischen Finanzsituation, zu erhalten.

12.4 Die Regionalen Bildungsnetzwerke: Aufgaben und Gremien

Die Arbeit der fünf Regionalen Bildungsnetzwerke, in denen Mitarbeiter/-innen der Bildungsbüros befragt wurden, basiert auf den Kooperationsverträgen, welche die Kommunen mit dem Land Nordrhein-Westfalen geschlossen haben (s.o.). Dementsprechend haben sie alle ihre Arbeit zwischen 2008 und 2009 aufgenommen. Die Befragten aus den Städten Bochum und Gelsenkirchen

berichten, dass die dortigen Bildungsnetzwerke und die Regionalen Bildungsbüros relativ früh an den Start gingen. Auch das kommunale Bildungsbüro in Bad Salzuflen gibt es schon seit 2008, das im Rahmen von „Lernen vor Ort“ geförderte Bildungsbüro der Stadt Gladbeck seit 2010. Organisatorisch sind die Regionalen Bildungsbüros in der Regel an die Schulämter angegliedert (vgl. auch Rolff 2013), wobei in Gelsenkirchen Angelegenheiten der Schulverwaltung und des Jugendamtes im Referat Erziehung und Bildung zusammengefasst sind. Das Kommunale Bildungsbüro (KBB) Gelsenkirchen ist im Vorstands-bereich 4 Kultur, Bildung, Jugend, Sport und Integration angesiedelt. Der Fachdienst Kommunale Bildungsförderung und Integration in Bad Salzuflen ist als Stabsstelle keiner größeren Verwaltungseinheit zugeordnet.

Das Kommunale Bildungsbüro in Gladbeck wird aus Mitteln des Bundesprogrammes „Lernen vor Ort“ finanziert und ist dementsprechend befristet (2010 bis 2014) angelegt. Ob seine Arbeit nach Auslaufen des Projekts fortgesetzt werden kann, stand zum Zeitpunkt des Interviews noch nicht fest. Im Kreis Recklinghausen werden aus dem Programm insgesamt zehn Stellen gefördert, die größtenteils bei den kreisangehörigen Städten eingerichtet wurden. Auch der Kreis Lippe ist an diesem Bundesprogramm beteiligt und fördert aus dessen Mitteln das regionale Bildungsmanagement, insbesondere, indem Stellen für regionale Bildungskoordinatoren geschaffen wurden. Die anderen drei Standortkommunen sind nicht am Programm „Lernen vor Ort“ beteiligt.

Die personelle Grundausstattung der Regionalen Bildungsbüros besteht in der Regel aus zwei Personalstellen, von denen eine vom Land und eine von der Kommune finanziert wird. Diese Stellen werden z.T. mit kommunalen Mitteln aufgestockt. So verfügt z.B. das Bildungsbüro der Stadt Bonn über sieben Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und das KBB Gelsenkirchen ist mit 6 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter besetzt Die entspricht im Wesentlichen der von Manitius et al. (2013a, S. 282) festgestellten Personalsituation.

In der Regel verfügen die Kommunen (und damit auch die Befragten) über Vorerfahrungen aus dem Landesprojekt „Selbstständige Schule“ (2002 bis 2008), in dessen Endphase der Ansatz der Regionalen Bildungsbüros entwickelt wurde. Dementsprechend haben sie Erfahrungen in der Kooperation mit Schulen und anderen Bildungsträgern sowie mit entsprechenden Gremientätigkeiten.

Auch die Aufgaben der befragten Regionalen Bildungsbüros ergeben sich zum größten Teil aus den Kooperationsverträgen und umfassen in allen Kommunen organisatorische Aufgaben, wie die Koordination der Lenkungsgruppe und die Organisation und Durchführung von Regionalen Bildungskonferenzen sowie die Entwicklung von gemeinsamen Strukturen im Bildungswesen der Regionen. Zum Teil wird auch das Bildungsmonitoring und das Erstellen von Bildungsberichten übernommen. Hier zeigt sich allerdings, dass diese Aufgabe die Kommunen vor erhebliche Probleme stellt und zusätzliche Personalressourcen verlangt[121]. In den Kreisen Lippe und Recklinghausen, wo das Programm „Lernen vor Ort“ ein Bildungsmonitoring fordert (und fördert), werden kommunale Bildungsberichte mit Hilfe der vom Programm bereitgestellten Mittel erstellt. Außerdem haben die Städte Gelsenkirchen (2011) und Bad Salzuflen (2009) ihre jeweils ersten Bildungsberichte vorgelegt. Aus Bonn und Bochum liegen bislang keine Berichte vor[122].

[121] Auf die mangelnde finanzielle und personelle Ausstattung der Regionalen Bildungsbüros weist auch die Expertise von Rolff hin (vgl. Rolff 2013, S. 37).
[122] Auch in den 18 Regionalen Bildungsnetzwerken, die von Rolff evaluiert wurden, verfügen nur zwei über regionale Bildungsberichte (vgl. Rolff 2013, S. 47).

Inhaltlich liegt ein wichtiger Schwerpunkt aller Regionalen Bildungsbüros auf der Gestaltung von Übergangsprozessen. Dies betrifft sowohl die Phase des Schuleintritts, als auch die Wechsel zwischen den Schulformen sowie die Gestaltung von Übergängen zwischen Schule und Beruf. Hierzu werden verschiedenste operative Ansätze und Vorgehensweisen entwickelt, die alle dazu dienen, Kindern und Jugendlichen einen möglichst geraden Weg durch das Bildungssystem – von der Kita bis in den Beruf – zu ermöglichen. So gibt es zum Beispiel im Grund- und Sekundarschulbereich Projekte wie „Gemeinsam länger lernen“ (Gelsenkirchen), in dem die Kinder zunächst während der gesamten Grundschulzeit zusammenbleiben um dann zusammen in die fünfte Klasse einer Gesamtschule zu wechseln. Interessant an diesem Ansatz ist, dass auch die Lehrer und OGS-Mitarbeiter/-innen schulformübergreifend tätig werden. Zum Einstieg in den Beruf wurde im Kreis Lippe ein Patenmodell entwickelt, in dem freiwillig engagierte Paten mit längerer Berufserfahrung junge Berufseinsteiger/-innen über einen längeren Zeitraum begleiten und unterstützen. Im Bildungsbüro Gladbeck legt man einen Schwerpunkt auf die (Wieder-) Eingliederung von Frauen in das Berufsleben, wobei ein besonderes Programm („Ausbildung 27 plus“) für Frauen entwickelt wurde, die ohne Berufsabschluss, häufig nach einer Familienphase, erstmals beruflich tätig werden wollen. Die große Bedeutung von Übergangs- und Vernetzungsthemen in der Arbeit der Bildungsbüros haben auch die Forscher/-innen des IFS festgestellt. So beschäftigen sich 45 Prozent der dort Befragten mit dem Übergang Schule-Beruf und ca. 35 Prozent mit dem Übergang Kita-Primarschule. Damit nehmen diese beiden Tätigkeitsfelder in einer Palette von insgesamt 32 Handlungsfeldern die vorderen beiden Ränge ein. Die Zusammenarbeit von Schulen und der Übergang Primarschule − weiterführende Schule sind weitere wichtige Themen (vgl. Manitius et al. 2013a, S. 283ff; Manitius et al. 2013b, S. 2ff.).

Zu dem wichtigen und facettenreichen Feld der Übergänge kommen an allen Standorten zusätzliche Handlungsfelder: So sind in Bochum Inklusion sowie Unterrichts- und Schulentwicklung wichtige Themen; in Bonn wird ein zusätzlicher Schwerpunkt auf die kulturelle Bildung gelegt; in Gelsenkirchen steht die Schulentwicklungsplanung und die Fortentwicklung der Offenen Ganztagsschule auf der Agenda. Das Regionale Bildungsbüro des Kreises Lippe sieht seine Hauptaufgaben in den Bereichen Sprachbildung, Unterrichtsentwurfsentwicklung (Sprache, MINT) und Weiterbildung. Das kommunale Bildungsbüro Gladbeck bietet neben seinen umfangreichen Beratungsangeboten für unterschiedlichste Zielgruppen auf der individuellen Ebene auch Beratungen für die Fach- und Verwaltungsebene an, so etwa zur Ideen- und Projektentwicklung oder zur Netzwerkarbeit. Auch die Qualifizierung von Moderatoren oder Inklusionsberatung wird hier angeboten.

Bereits an der Vielfalt der Handlungsfelder wird deutlich, dass die Mitarbeiter/-innen der Bildungsbüros in erster Linie „*Schnittstellenbearbeiter sind, die besonders in der Bearbeitung bildungsrelevanter Netzwerkthemen involviert sind. Die Vorstellung der in Bildungsbüros Tätigen als die eines Netzwerkers wird auch durch das Selbstverständnis der Mitarbeiter bestätigt*“ (Manitius et al. 2013b, S.3). Im Gespräch im kommunalen Bildungsbüro der Stadt Gladbeck sprach die Mitarbeiterin sogar von einer Übersetzungsarbeit, die zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen zu leisten sei: „*Letztendlich bin ich ja auch im diplomatischen Dienst unterwegs. Ich muss ja zwischen den verschiedenen Systemen immer Kommunikation herstellen und das heißt ich muss übersetzen*“ (MB7). Die Forscher/-innen des IFS benutzen für diese Art der Netzwerkarbeit den aus der Organisationsforschung entlehnten Begriff des „Boundary-Spanning“. Als Boundary-Spanner werden hier Personen bezeichnet, die sich an Grenzen von Organisationen befinden,

über gute Kontakte und Netzwerke innerhalb und außerhalb der Organisation verfügen und so gleichzeitig als Gatekeeper und als Repräsentanten ihrer Organisationen dienen (vgl. Manitius et al. 2013a, S. 278ff.).

Die inhaltliche Bestimmung der Handlungsfelder der Regionalen Bildungsnetzwerke erfolgt in der Regel durch den Lenkungskreis (vgl. auch Manitius et al. 2013a, S. 283). Die grundsätzliche Zusammensetzung dieses Gremiums ist in den Kooperationsverträgen der Kommunen mit dem Land festgelegt worden. Immer vertreten sind Vertreter/-innen der Oberen und Unteren Schulaufsicht, der Schulen und der Bildungsbüros. Hinzukommen können Vertreter der Kommunalpolitik und des Jugendamts oder auch anderer wichtiger Bildungsträger, wie der VHS (Bad Salzuflen, Bochum), die Universität (Bochum), die Agentur für Arbeit (Bochum) oder der Kreissportbund (Kreis Recklinghausen). Personell setzen diese sich in der Regel aus hohen Funktionsträgern mit Entscheidungskompetenz der jeweiligen Einheiten zusammen (vgl. auch Rolff 2013, S. 33). Vertreter/-innen von freien Trägern der Jugendhilfe sind in keinem Lenkungskreis an den fünf Standorten vertreten[123]. In den Gesprächen wurde deutlich, dass es sich hier um relativ exklusive und hochrangig besetzte Gremien handelt, in denen personelle Veränderungen nur schwierig zu gestalten sind (vgl. auch Rolff 2013, S. 34). Da deren Mitgliederzahl begrenzt sein soll, um die Handlungsfähigkeit zu sichern, kam es insbesondere bei den Lenkungskreisen in den Landkreisen zu Besetzungsproblemen. So berichtet zum Beispiel der Befragte im Bildungsbüro des Kreises Recklinghausen, dass zunächst alle 10 kreisangehörigen Städte im Lenkungskreis vertreten sein wollten, was aber auf Ablehnung auf Seiten des Landes stieß. Geeinigt hat man sich dann auf einen Kompromiss, nach dem vier Kommunen und der Kreis Vertreter/-innen entsandten und ein zusätzlicher Lenkungsausschuss (mit 24 Personen) eingesetzt wurde, in dem alle zehn Kommunen und der Kreis vertreten sind. In den Gesprächen wurde deutlich, dass der Lenkungskreis der Ort ist, an dem Richtungsentscheidungen getroffen werden sollen, die dann von den Bildungsbüros umgesetzt werden. Diesem Anspruch werden die Lenkungskreise in der Regel gerecht, wobei von einigen Befragten aber auch betont wurde, dass es sich um Aushandlungsprozesse handelt, an denen auch andere Akteure beteiligt sein können:

> *„Man muss wirklich gucken, wie sich diese Steuerungsgruppen und Lenkungskreise dann wirklich vor Ort zusammensetzen. Und was die wirklich steuern. (…) Also wir haben einen Bildungsausschuss und ich sage mal, der entscheidet über das Geld. Das macht nicht der Lenkungskreis oder die Steuerungsgruppe“ (MB4).*

Mit der Regionalen Bildungskonferenz ist in den Kooperationsverträgen ein weiteres Gremium mit steuernder Funktion benannt. Die Bildungskonferenzen sollen in der Regel jährlich stattfinden, was aber nicht an allen Standorten der Fall ist. Erfüllt haben diese Vorgabe der Kreis Recklinghausen und Bonn mit bisher je vier Bildungskonferenzen, in Gelsenkirchen haben drei Bildungskonferenzen stattgefunden, im Kreis Lippe zwei und in Bochum bisher keine. Dafür gab es hier eine (kleinere) Fachkonferenz zum Thema Inklusion; weitere Fachkonferenzen sind geplant. Insgesamt lässt sich allerdings sagen, dass die Regionalen Bildungskonferenzen ihrer steuernden Funktion nicht nachkommen (können). Sie sind in der Regel Großveranstaltungen mit Tagungscharakter und keine beschlussfassenden Gremien. Hierzu ist vor allem die Frage der Mandatsvergabe nicht hinreichend geklärt. Dies wird von allen Befragten bestätigt. Die folgenden vier

[123] Nach Auskunft des Vertreters des Bildungsbüros Gelsenkirchen ist hier mittlerweile (Stand September 2014) nachgesteuert worden und die Vorsitzende oder der Vorsitzende des Jugendringes und eine Vertreterin oder ein Vertreter der Wohlfahrtsverbände sind in den Lenkungskreis aufgenommen worden.

Interviewpassagen zeigen, dass das Ziel, Bildungskonferenzen als steuernde Gremien in den Bildungsnetzwerken zu installieren, weitgehend als unrealistisch angesehen wird:

> *„In diesen Kooperationsvereinbarungen mit dem Land ist definiert, dass eine Bildungskonferenz stattfindet. Und die hat eben die Rolle, dass alle Akteure der Region zusammenkommen. (…)Es erscheint mir fraglich, ob eine große Bildungskonferenz effektive und auf die örtlichen Bedarfe hin ausgerichtete Angebote entwickeln kann. Das können wir mit dem Parlament nicht machen. Das funktioniert nicht, das wäre eine Vollversammlung ungeahnten Ausmaßes.“ (MB5).*

> *„Wenn ich mir inzwischen so angucke, was alles unter Bildungskonferenz läuft. In der Regel ist das ein Fachvortrag von irgendeinem Professor, der dann sicherlich auch ganz gut ist. Dann gibt es meisten noch eine Podiumsdiskussion und dann war es das. Und das ist für uns eigentlich nicht das, was wir uns unter so einer Bildungskonferenz vorstellen und wir haben für uns auch jetzt erstmal entschieden, wenn wir schon auch alle rufen (und jeder hat genug zu tun), dann muss das auch eine bisschen was Substanzielles sein. Deswegen haben wir uns dann erstmal darauf verständigt, dass wir die Dinge sehr themenspezifisch machen, im MINT-Bereich, im Sprachbereich und das zieht sich dann entsprechend durch“ (MB4).*

> *„Die reine Lehre sieht vor, dass die Bildungskonferenz sich mit regionalen Bildungsthemen befasst. Um dann den Lenkungskreis, den es natürlich auch bei uns gibt, zu beauftragen, eine Empfehlung auszusprechen, der wiederum uns als Bildungsbüro dann beauftragt. In der Praxis verläuft das nicht ganz so klar. Das haben wir in der Evaluation, die jetzt das Land mit den Bildungsbüros durchgeführt hat, auch sehr deutlich gemacht. Dass wir uns da nochmal auch klarere Auftragsformulierungen wünschen und die Zuständigkeiten definieren, die nach dem Kooperationsvertrag klar zu sein scheinen. Also es ist ein Problem, was glaube ich alle Regionen haben, die eine Bildungskonferenz durchführen“ (MB2).*

> *„Seitdem diese Verträge da sind, hat man sich überlegt, was für ein Gremium die Bildungskonferenz sein kann. Welches Mandat hat sie? Wie groß ist die? Wenn sie themenbezogen einberufen wird, dann hat man ja immer ein wechselndes Mandat. Und das hat eigentlich immer die Diskussion bestimmt. Im Evaluationsprozess sind die Bildungsbüros, ohne sich abzusprechen, überwiegend zu der Einschätzung gekommen, (…) dass die Bildungskonferenz kein Gremium ist, sondern eigentlich ein Veranstaltungsformat. Also das sind Kongresse, die man abhalten kann auf großer Ebene, da können dann natürlich Leitbilder entwickelt und abgestimmt werden und für die Kommune dann auch verabschiedet werden. Aber es ist eigentlich kein ständiges Gremium, welches tagt, sondern, wenn wir hier eine Bildungskonferenz machen zum Thema ‚Inklusion‘, laden wir andere Menschen ein als dann, wenn wir eine Bildungskonferenz machen zum Thema ‚Berufsorientierung‘. Und so würden wir das, glaube ich, auch gerne handhaben. Und so machen das andere Kommunen auch“ (MB1).*

Wie in den letzten beiden Statements angesprochen, kommt die von Rolff erstellte Expertise tatsächlich zu dem Schluss, dass die Funktion der Regionalen Bildungskonferenz unklar ist und ihre Rolle im Gesamtkontext der Regionalen Bildungsnetzwerke überdacht werden muss. Als positive Faktoren benennt er ihre Vernetzungsfunktion und den Informationsgehalt der Veranstaltungen:

> *„Die Bildungskonferenz wird im RBN als Impulsgeber wahrgenommen, der neue Perspektiven, Einblicke und Sichtweisen ermöglicht. Besonders die Möglichkeit zum überfachlichen Austausch wird geschätzt. (…) Als Ergebnis der Konferenzen stehen jeweils Empfehlungen, die dem Lenkungskreis als Grundlage für die Steuerung der Netzwerkentwicklung dienen“ (Rolff 2013, S. 37).*

Negativ werden insbesondere für die Landkreise unklare Steuerungsfunktionen (auch in Abgrenzung zu anderen Gremien) und eine mangelnde Zielfokussierung vermerkt:

> *„Wer ist Auftraggeber? Wer steuert wirklich?“ (ebd, S.35). „Es fand keine Priorisierung der Handlungsfelder bzw. der vereinbarten Ziele statt. Es wurde kein gemeinsames Grundverständnis entwickelt (BK als Impulsgeber). Die BK gestalteten sich eher als eine*

> *Informationsbörse oder Fachkongress. Die Bildungskonferenz wird vom Lenkungskreis eher als dysfunktional wahrgenommen, ihr Auftrag und ihre Rolle ist unklar auch in Abgrenzung zu anderen Gremien (z.B. Schulausschuss des Rates). (…) Die Bildungskonferenz hat eher die Funktion eines Beirates“ (ebd., S. 38).*

Da die Erwartungshaltung der Mitglieder nach Mitbestimmung und Entscheidung nicht erfüllt worden sei, habe auch „*die Beteiligung der Mitglieder an der Bildungskonferenz (…) im Laufe der Jahre stetig abgenommen“ (ebd.).*

Da die Regionalen Bildungskonferenzen als einziges Erfolgskriterium der Regionalen Bildungsnetzwerke nicht überwiegend positiv eingeschätzt wurden, sieht Rolff hier Handlungsbedarf. Er hält es somit für wichtig, zunächst die Aufgaben der Bildungskonferenz zu klären um dann mit dem Format zu experimentieren:

> *„Deshalb ist eine Empfehlung am ehesten zu vertreten, die auf ein Experimentaldesign hinausläuft. Das bedeutet im Kern, unterschiedliche Formen von BK auszuprobieren, eine klare Aufgaben- bzw. Zieldefinition vorzunehmen und jährliche Zwischenbilanzen zu ziehen, also die Zielerreichung zu evaluieren“ (vgl. ebd. S. 53). Hierzu macht die Expertise verschiedene Vorschläge, u.a. auch „unterregionale schulübergreifende und andere Bildungspartner einbeziehende Bildungsforen einzurichten, die Stadtteile und kreisangehörige Gemeinden mehr ins Spiel bringen“ (ebd.).*

Die Gespräche mit den Mitarbeiter/-innen der für die fünf Standorte zuständigen Bildungsbüros zeigen, dass dieser Prozess der Funktionsveränderung längst eingesetzt hat. Nachdem eine Steuerungsfunktion der Bildungskonferenzen sich als nicht praktikabel erwiesen hat, steht deren Informations- Anregungs- und Vernetzungsfunktion im Vordergrund. Auch die vorgeschlagenen kleineren Formate, wie themenzentrierten Fachtagungen, werden in den Bildungsnetzwerken bereits umgesetzt. Der Kreis der (bis zu 200) Teilnehmenden wird hier thematisch angepasst. Eingeladen werden nicht nur Fachleute und Funktionsträgern aus den entsprechenden Arbeitsfeldern, sondern teilweise auch Schüler/-innen.

Vor dem Hintergrund dieser Funktionsveränderung ist anzumerken, dass hier eine wichtige Zielsetzung des AGOT-Projektes „Bildung(s)gestalten“ überdacht werden muss. So wurde als Handlungsziel formuliert: „*Die Kooperationsverträge zwischen Schulministerium und Bildungsbüros sind verändert, so dass die Akteure der Kinder- und Jugendarbeit, gemäß §11 SGB VIII, fester Bestandteil der regionalen Bildungsnetzwerke sind*“. Unter der Annahme, dass in den Bildungskonferenzen steuernde Entschlüsse gefasst werden, wurde die Teilnahme an diesen Konferenzen als eine Möglichkeit, dieses Ziel zu erreichen, diskutiert. Hier zeigt sich allerdings, dass die Teilnahme an Bildungskonferenzen keine große Hürde ist. Wenn sich dies thematisch ergibt, werden Akteure der Kinder- und Jugendarbeit eingeladen. Am Standort Gladbeck hat sogar eine Bildungskonferenz des Kreises Recklinghausen zum Thema „Bildung außerhalb formaler Strukturen“ stattgefunden, wo sich auch das Projekt „Bildung(s)gestalten“ im Rahmen eines Workshops präsentieren konnte. Die Ebene, auf welcher steuernder Einfluss genommen werden kann, ist nicht die der Bildungskonferenzen, sondern die der Lenkungsgruppen. Aufgrund der hohen Exklusivität dieser Gruppen erscheint die Möglichkeit einer Teilnahme der freien Träger der (offenen) Kinder- und Jugendarbeit allerdings als nicht sehr realistisch, insbesondere weil diese sich zunächst auf eine teilnehmende Person verständigen müsste. Eine solche Funktion ist in den Strukturen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit mit ihren freien und öffentlichen Trägern nicht

angelegt und insbesondere in den Landkreisen dürfte die Einigung auf eine/n Vertreter/-in ein schwer umzusetzender Prozess sein[124].

12.5 Blick auf die Bildungslandschaft

Der Entwicklung des Projektes „Bildung(s)gestalten – Offene Kinder- und Jugendarbeit und Familienbildung gestalten Bildungslandschaften“ lag der Gedanke zugrunde, dass die bisherigen Modelle von Bildungslandschaften, und so auch die Regionalen Bildungsnetzwerke, zu stark von schulischen Interessen geprägt sind und die eher non-formalen und informellen Angebote anderer Bildungsträger zu wenig Berücksichtigung finden. Eine solche Sichtweise wird auch von der einschlägigen Forschung (u.a. Stolz 2008, 2010) geteilt.

Um dieser Frage vertiefend nachtzugehen, wurden die Interviews in den Regionalen Bildungsbüros genutzt, um etwas zur Sicht der dort Beschäftigten auf dieses Problem zu erfragen. Mit der Frage konfrontiert, ob es sich bei den Bildungsbüros um „*reine Schulbüros*“ handele, wurde dies von drei Befragen im Grundsatz bestätigt, aber mit Blick auf die Zukunft relativiert, und von den anderen beiden Befragten grundsätzlich abgelehnt.

> *„Also dadurch, dass die Regionalen Bildungsbüros etwas sind, das vom Schulministerium ausgegangen ist, ist da natürlich schon eine Schwerpunktsetzung mit verbunden gewesen. Und dann sind sie in der Regel, soweit ich das beurteilen kann, organisatorisch an die Schulverwaltungsämter angegliedert worden. Auch dadurch ist natürlich eine Fokussierung auf Schule vorgenommen worden. Aber das uns die Zusammenarbeit, vor allem auch auf Augenhöhe mit Jugendhilfe, generell ein wichtiges Thema ist, spiegelt sich auch beim Thema offene Ganztagschule wieder, wo wir eben sehr viele Träger haben, die sie auch aus der Jugendhilfe kennen“ (MB2)*

> *„Das Ganze hier ist aus der Schulszene heraus entwickelt worden. Vom Schulministerium angestoßen, da ging es erst mal nur um Bildung, halt Schule. (…) Aber zu mindestens wir sind mittlerweile im Bewusstsein soweit, dass wir es nicht mehr bleiben wollen. Wir arbeiten an Erweiterung, an Veränderung und so verhalten wir uns auch. Bei uns geht es nicht nur um Schule“ (MB6).*

> *„Das ist aber, glaube ich, auch nicht verwunderlich, wenn man sich das Konstrukt anschaut, wir haben ja überwiegend Lehrerinnen und Lehrer, die dort tätig sind. Und wenn man dieses Modell kennt, ist es schon schwer, die gesamtgesellschaftliche Verantwortungsgemeinschaft mit all den Akteuren, die man mal so im Kopf hatte, wirklich auch an einen Tisch zu bringen. Da zeigt sich auch, dass das, aus meiner Sicht, auch nicht als eine Organisations-, Verwaltungseinheit einfach irgendwo einzurichten ist. Schule funktioniert stark hierarchisch und um eine Bildungslandschaft zu entwickeln, muss ich in Netzwerkstrukturen denken und das ist für mich die größte Schwierigkeit und Herausforderung auch für die beteiligten Mitarbeiter und die Lehrer“ (MB4).*

> *„Unser Bildungsbüro ist ein Büro für alle, die an Bildung beteiligt sind und das leben wir auch. -Von der Wiege bis zur Bahre- Und das kann ich Ihnen auch an vielen Beispielen benennen. Wir denken bildungsbiographisch und weniger institutionalisiert. Wir betrachten die Wege und die Bedarfe, unserer Kinder, unserer Schüler, unserer jungen Menschen in unserer Stadt, um dann Bildung auch ganzheitlich und nicht nur in Segmenten zu begreifen. Aus einer bildungsbiographischen Philosophie heraus ist das Kommunale Bildungsbüro entstanden“ (MB3).*

> *„Nein, wir sind nicht reine Schulbüros, das würde ich von mir weisen. Wir gehen natürlich schon davon aus, dass die schulische Qualität stimmen muss, damit überhaupt die*

[124] Zur Frage, wie die Interessen der außerschulischen Bildungsarbeit in den Lenkungskreis eingebracht werden können, wird weiter unten ein Vorschlag entwickelt.

> *Grundbildung in einer bestimmten Qualität läuft. (…) Wenn wir uns um Inklusion kümmern, wenn wir uns um die OGS kümmern, wenn wir uns um Übergänge kümmern, dann beziehen wir natürlich auch andere ein, also dann gehen wir aus der Schule raus. (…) Schulen sind zwar eine Basis, alle Kinder gehen nun mal zur Schule, aber sie kann nur im Sozialraum gelingen und natürlich finden wichtige Bildungsprozesse auch außerhalb von Schule statt. Deshalb ist die Vernetzung mit der Jugendhilfe, aber auch mit anderen Partnern, wichtig und notwendig.. (…) Also das heißt, wir wollen nicht reine Schulbüros sein“ (MB1).*

Diese fünf Interviewpassagen zeigen deutlich, dass die Befragten ein Bewusstsein vom Vorhandensein und von der Bedeutung anderer Bildungsinstitutionen und -formen, jenseits der Schule und der formalen Bildung haben und sie auch bereit sind, diese bei der Entwicklung von Bildungslandschaften zu berücksichtigen. Allerdings lassen diese, aber auch andere Interviewpassagen, vermuten, dass diesem Denken ein Bild zugrunde liegt, welches trotz dieses Wissens ein durch Schule geprägtes bleibt und somit nicht dem Bildungsverständnis der Akteure aus der Kinder- und Jugendarbeit entspricht. Die Aussagen der Befragten aus den Bildungsbüros lassen sich dahingehend interpretieren, dass sie die Schule als die Instanz ansehen, die den Bildungsweg maßgebend strukturiert. Alle anderen Bildungsinstanzen können aus dieser Sichtweise nur schulunterstützend oder -begleitend wirken. Sie befördern Lernprozesse, wirken stabilisierend oder auch korrigierend, haben aber letztlich ihre Ansätze und Angebote den durch die Schule bestimmten Inhalten und strukturellen Vorgaben anzupassen. Auch dort, wo die Kinder- und Jugendarbeit bei der Entwicklung von Regionalen Bildungsnetzwerken beteiligt wird (oder werden soll), geht es nicht um deren eigenständigen Begriff von Bildung und um zweckfreies Lernen, sondern darum, vorgegebene formale Bildungswege für Kinder und Jugendliche leichter und problemloser begehbar zu machen. Auch Manitius et al. (2013a, S. 278) verorten das Regionale Bildungsbüro in einem Spannungsfeld zwischen den Strukturen herkömmlicher Bildungsverwaltung und den verschiedenen, von unterschiedlichsten Interessen geprägten Akteurskonstellationen, welches Agieren nach „innen“ und „außen“ erfordert.

Dieser Eindruck von der weitgehend von Erfordernissen des formalen Bildungssystems geprägten Bildungslandschaft bestätigt sich auch bei der Analyse der Antworten auf die Frage nach dem persönlichen Verständnis von „Bildungslandschaften“. Aus der Sicht der Befragten sind diese Netzwerke unterschiedlicher Bildungsinstitutionen und -orte, die – häufig im Sinne einer Bildungskette – den Bildungsadressaten einen möglichst geraden Weg in Richtung Arbeitsmarkt eröffnen. Dies wird in den folgenden beiden Interviewpassagen deutlich:

> *„Ich verstehe unter „Bildungslandschaft“…Also wenn man Bildung so weit fasst, dass man sagt, Bildung ist das, was jeden Menschen in die Lage versetzt, seine Potenziale zu erkennen, und dass er darin unterstützt wird, diese Potenziale auch zu entwickeln und auszuleben (…) unter anderem um sich die Existenzgrundlage zu sichern, um an der Gesellschaft teilhaben zu können. Und dann ist die Landschaft die Region mit ihren Bildungseinrichtungen, die den Menschen (…) das ermöglicht. Dazu gehört die frühkindliche Bildung, also Kindergärten, dann Schulen, Weiterbildung, Jugendhilfe, Jugendarbeit und Offene Jugendarbeit, Kultureinrichtungen. Ja, ich habe sicherlich wieder irgendwas vergessen. Was daran liegt, dass ich mich natürlich hier im Bildungsbüro schon im Wesentlichen auf Schulen konzentriere“ (MB1).*

> *„Ob jetzt im Viertel, im Quartier oder bezogen auf eine Stadt oder auch unabhängig von geographischen Grenzen, Nachbarschaften zu anderen Institutionen und Einrichtungen, ob jetzt Schule, Musikschule, Theater, solche Geschichten, außerschulische Lernorte. Das ist dann aber immer der Blick „Schule“, Wie kann Schule sich verbessern? Unterricht sich verbessern? Letztendlich, um dann da die Effekte zu haben“ (MB6).*

Dass die Bildungslandschaft auch unverzweckte Räume bereithalten sollte, die nicht dem direkten und konkreten Lernerfolg, sondern dem Rückzug und der Muße dienen, klingt zwar in einigen Gesprächen an, wird aber in der Regel nicht so deutlich benannt, wie im folgenden Beispiel:

> *„Es sollte Orte geben, die für Kinder- und Jugendliche unbeaufsichtigt sind, d.h. wo auch ein freier Träger seine segensreiche Tätigkeit unterlässt, wo Kinder- und Jugendliche Freiraum haben, sich selbst zu entwickeln, selbstbestimmt, ohne dass irgendein Jugendarbeiter, eine Jugendarbeiterin erklären muss, was eine vernünftige Freizeitgestaltung ist. Das stelle ich mir auch als einen wichtigen Teil von Bildungslandschaft vor" (MB5).*

12.6 Staatlich-kommunale Verantwortungsgemeinschaft

In den Präambeln aller fünf Kooperationsverträge[125] der für die Standorte zuständigen Städte und Landkreise mit dem Land Nordrhein-Westfalen findet sich folgende Passage:

> *„Die gemeinsame Verantwortung des Landes Nordrhein-Westfalen und der Kommunen für das Schul- und Bildungswesen soll mit allen relevanten Partnern weiter ausgebaut und vertieft werden. Im Mittelpunkt aller Bemühungen steht dabei die Verbesserung der Lern- und Lebenschancen aller Kinder und Jugendlichen. Die Regionalen Bildungsnetzwerke sollen es ermöglichen, alle an Bildung in Nordrhein-Westfalen beteiligten Akteure einzubeziehen, um bereits vorhandene Ressourcen optimal nutzen und miteinander vernetzen zu können".*

Diese staatlich kommunale Verantwortungsgemeinschaft ist wichtige Grundlage aller Kooperationsbeziehungen, bedeutet aber auch eine Ausweitung der kommunalen Bildungsverantwortung und eine zumindest tendenzielle Aufweichung der Trennung von innerer und äußerer Schulaufsicht. Gleichzeitig werden die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen in den Mittelpunkt gerückt und die Beteiligung aller Bildungsakteure gefordert. Die veränderte Stellung der Kommune wurde auch in den Interviews thematisiert. Dabei wird deren stärkere Verantwortungsübernahme im Bildungsbereich zwar in der Regel positiv gesehen, doch auch als ein in der Umsetzung schwieriger Prozess. So wird von einigen Befragten die Langsamkeit dieses Prozesses beklagt*: „Über Jahrzehnte war die Hauptaufgabe, soweit es das Land angeht, zentralisiert. Das ist ein schwerer Panzer, der sich da… also bis der sich mal bewegt. Sagt das Land ja auch selber. Es ist eine große Unbeweglichkeit da, wenn es um diverse Fortschritte geht"* (MB4). Dabei wird die Verantwortung für die Langsamkeit des Veränderungsprozesses aber nicht dem Land allein zugeschrieben. Insbesondere die Befragten in den Landkreisen sehen auch in den Problemen der kreisangehörigen Städte, aufeinander zuzugehen, Verantwortungen zu klären oder Gremien zu besetzen, Gründe für Verzögerungen bei der Umsetzung der Regionalen Bildungsnetzwerke: „*Wir mussten erstmal klären wie jetzt der Kreis sich da aufbauen kann und inwieweit das von den kreisangehörigen Städten akzeptiert wird. Das war zunächst einmal nicht der Fall*" (MB6).

Aus der Sicht der meisten Befragten handelt es sich bei der Neuverteilung von Verantwortung im Bildungsbereich nicht um etwas Neues, sondern um langsame Wandlungsprozesse, die schon früher, vor allen mit dem Modellvorhaben „Selbstständige Schule", eingesetzt haben. So habe sich zum Beispiel bei der Schulaufsicht schon viel verändert:

> *„Es ist ja nicht mehr der Schulrat oder die Schulrätin, die da in aller Herrlichkeit über die Schulen zieht. Schulaufsichtsbeamte, wenn sie schlau sind – ich kenne viele davon – be-*

[125] Die Kooperationsverträge der Städte Bochum, Bonn und Gelsenkirchen sowie der Kreise Lippe und Recklinghausen sind auf der Homepage http://www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de einzusehen.

> *greifen sich dann nicht mehr als den großen Macker, sondern eher als den Berater der Schulen. Und das sind ja alles Anzeichen dafür, dass da der zentralistische Apparat gar nicht mehr so richtig funktioniert“ (MB6).*

Auch auf Seiten der Kommunen hat ein Umdenken stattgefunden, welches ein weniger institutionalisiertes und ein eher adressatenorientiertes und kleinräumiges Handeln favorisiert. So hat man beispielsweise in Gelsenkirchen aus diesem Denken heraus das Schulverwaltungsamt und das Jugendamt zu einer Verwaltungseinheit „Referat Erziehung und Bildung“ zusammengeführt und schon früh ein Kommunales Bildungsbüro eingerichtet. Ein solches Handeln setzt aber vor allem die Bereitschaft der Stadtspitze voraus, sich mit dem Thema Bildung zu beschäftigen und entsprechende Entscheidungen zu treffen. Auch in Gladbeck wird auf diese wichtige Voraussetzung für Veränderungsprozesse in der kommunalen Bildungslandschaft verwiesen:

> *„Ich stelle immer wieder fest, dass auch da ein Verständnis ist und das, denke ich, ist auch ein ganz großer Vorteil von Gladbeck, dass es von oben gewollt ist. Es ist also wirkliche eine Entscheidung ganz oben aus dem Rathaus, sich des Themas anzunehmen und damit auch weiterzuarbeiten“ (MB7).*

Der Mitarbeiter des Gelsenkirchener Bildungsbüros spricht sich für eine stärkere Bedarfsorientierung aus:

> *„Und da geht es dann nicht mehr um Land, Kommune. Manchmal ist der Stadtteil schon zu groß, um etwas zu betrachten. Manchmal ist eine Gesamtstadt zu groß, um sozusagen auf der Ebene eines Kindes, eines jungen Menschen runterzugehen. Mit anderen Worten: Bildung ist eine Gesamtverantwortung aller Akteure in jeder Kommune mit allen Facetten“ (MB3).*

Für einige Befragte geht die Verlagerung von Verantwortung im Bildungswesen auf die kommunale Ebene noch nicht weit genug. So äußert sich der Mitarbeiter des Bildungsbüros der Stadt Bad Salzuflen:

> *„Es gibt eine Phantasie, die ich nach wie vor habe und vielleicht bekomme ich sie noch vor meiner Rente hin: Ich würde gerne Kinder-, Jugend-, Sozialbildungsarbeit aufs Quartier bezogen machen. Ausgehend von Schulen oder Familienzentren, d.h. an vorhandenen Orten. Und diese Orte/Stellen, ob das nun Familienzentren, Schule oder Jugendzentren sind, das ist egal, wenn die sich als ein Anbieter für umfangreiche Bildungs- und Freizeitangebote begreifen, vernetzt mit anderen Akteuren des Sozialraums“ (MB5).*

Neben den Stimmen, die sich klar für eine weitere Kommunalisierung und z.T. auch für sozialraumorientierte Ansätze im Bildungsbereich aussprechen, gibt es aber auch eine Position, die landesweite Vorgaben der Politik, vor allem aus Gründen der sozialen Gerechtigkeit, nicht in jedem Fall ablehnt:

> *„Also ich habe noch die politische Erfahrung, wo der Bund und das Land sich sehr stark um Themen wie soziale Gerechtigkeit und Bildungsgerechtigkeit gekümmert haben… wo es zumindest noch diskutiert wurde und wo es noch klare landespolitische Entscheidungen gab. (…) Aber ich könnte mir auch vorstellen, wenn es eine ganz klare einheitliche Politik von oben gäbe, wäre es in bestimmten Bereichen auch nicht schlecht. Natürlich stößt das dann wieder auf die Bedürfnisse, doch eigenständig gestalten zu wollen. Das ist, glaube ich, ein Widerspruch, den muss man sorgsam ausbalancieren. (…) Also regional habe ich manchmal den Eindruck, das Land gibt eine Verantwortung ab und die Kommunen sollen es regeln“ (MB1).*

Die gleiche Befragte weist, wie andere auch, auf das Grundproblem der Finanzierung hin: „*Im Rahmen der letzten 20 Jahre wurde eine Eigenverantwortung immer stärker an kleinere Einheiten herunter delegiert ohne sie dann auch wirklich mit den finanziellen Mitteln auszustatten*“ (MB1). Ähnlich äußert sich der Befragte beim Kreis Recklinghausen:

> *„Ein wichtiger Aspekt ist natürlich immer die Ressourcenfrage. Die kommunale Seite sagt, ich nehme gern alles an aber wer soll mir dann alles bezahlen. Und das sind ja dann diese Geldgeschichten, da dreht sich die Katze dann auch häufig im Kreis. Es ist ja häufig kostengünstiger etwas zentral zu fahren als dezentral, je nachdem, wer es bezahlen soll. Das ist im Grunde genommen mit den vorhandenen Ressourcen nicht einfach" (MB6).*

Auch der Befragte in der Stadtverwaltung Bad Salzuflen sieht die Probleme, in welche die Kommunen durch die Erwartungshaltung geraten, die nicht zuletzt durch (oft zeitlich begrenzte) Förderprogramme entstehen: „*Also insofern gibt es sicherlich Landesprogramme, die sehr förderlich sind, für das was sie tun, es gibt aber auch Landesprogramme, wo sehr starke Vorgaben erfolgen, wo wir quasi nur Erfüllungsgehilfe sind, das macht es schwierig*" (MB5). Sein Kollege beim Bildungsbüro des Kreises Lippe vertritt eine ähnliche Ansicht:

> *„Auf der einen Seite erleben wir natürlich, dass Kommunalisierung bedeutet, wir haben die Verantwortung für die Aufgabe, aber wir kriegen die Ressourcen nicht im gleichen Umfang. Und so lange wie das noch so ist, wünsche ich mir nicht mehr davon. Was ich mir aber wünsche ist, dass die Kommunen stärker wirklich in die Lage versetzt werden, vor Ort auch handlungsfähig zu sein. (…) Es muss auch ein klar definiertes Ziel geben, es muss Rahmenbedingungen geben, die sicherlich auch landesseitig vorgegeben sind. Aber wie das im Einzelnen umgesetzt wird, da würde man, glaube ich, gut dran tun, das auch wirklich mal in die Hände, mal in die Kompetenz der Kommunen zu legen, die wissen am besten wie es vor Ort wirklich funktioniert" (MB4).*

Der gleiche Befragte schlägt zur Umsetzung der Kommunalisierung vor, zusätzlich zur Unterstützung des Landes oder des Bundes noch stärker auf zivilgesellschaftliche Ressourcen aus der Region zu setzen:

> *„Das kann auch nicht nur eine kommunale Aufgabe sein, ganz ehrlich, sondern da ist die Zivilgesellschaft gefragt. Das wird zukünftig keiner mehr alleine tragen können. Das wird nicht die Stadt Bad Salzuflen alleine zahlen. Das wird auch nicht der Kreis zahlen, sondern wir müssen das auf mehrere Schultern verteilen" (MB4).*

Die Interviewpassagen zeigen, dass die Kommunalisierungstendenzen im Bildungswesen zwar überwiegend positiv gesehen werden, aber aus Sicht einiger Befragten auch problematische Seiten haben. Diese stehen zum einen mit den Finanzierungsproblemen der Kommunen im Zusammenhang, können zum anderen aber auch einer mangelnden Bereitschaft der lokalen Akteure zur Vernetzung im Bildungsbereich geschuldet sein. Finanzielle und strukturelle Schwierigkeiten in den Kommunen führen zu Problemen der Ungleichverteilung von Bildungsmöglichkeiten und eine starke Kommunalisierung von Bildung kann auch dazu führen, dass die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen noch stärker von der Wirtschaftskraft der Regionen abhängig gemacht werden. Auch die stärkere Einbindung zivilgesellschaftlicher Ressourcen kann solche Tendenzen verstärken.

12.7 Zum Bildungsbegriff der Kinder- und Jugendarbeit

Laut Kooperationsvertrag (s.o.) sollen die Regionalen Bildungsnetzwerke als Vernetzungsagenturen agieren, die nicht nur die Institutionen der formalen Bildung zusammenführen, sondern auch die Akteure der non-formalen Bildung und informellen Lernorte in die Bildungslandschaften integrieren. In ihrer Eigenschaft als zentrales operatives Element dieser Netzwerke sind die Bildungsbüros demnach aufgefordert, sich auch mit anderen Ansätzen und Begriffen von Bildung zu beschäftigen. Aus diesem Grund wurde in den Interviews nach der Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff der Kinder- und Jugendarbeit gefragt. Wie zu erwarten war, haben die Befragten

sich mehrheitlich nicht explizit mit theoriegeleiteten Ausführungen zur Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit, wie sie z.B. im Zwölften Jugendbericht der Bundesregierung (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2006) formuliert werden, auseinandergesetzt. Allerdings ist ihnen die Bedeutung nicht-formellen Lernens bewusst. Sie erkennen diese an und sehen das Lernen in non-formalen und informellen Kontexten in der Regel als eine wichtige Ergänzung zum schulischen Lernen. Auch wo die Nichtbeschäftigung mit außerschulischer Bildungstheorie zugegeben wird („*Also ich bin da kein Experte. Ich hab da keine Aufsätze drüber gelesen*“ (MB6), ist ein Bewusstsein dafür vorhanden, dass Bildung mehr als Schule ist. Dies trifft insbesondere dort zu, wo, wie bei mehreren Befragten der Fall, eigene praktische Erfahrungen aus der Kinder- und Jugendarbeit vorliegen. Die folgende Interviewpassage aus dem Bonner Bildungsbüro gibt die allgemeine Einschätzung der Befragten zu diesem Thema recht gut wieder:

> *„Wenn sie darauf hinaus wollen, dass es eben diese formale und non-formale Bildung ist, die eben eine sehr wesentliche Rolle spielt, dann haben wir das sicherlich auch diskutiert, dass das ein unterschiedlicher Ansatz ist, auch ein unterschiedliches Bildungsverständnis. Aber das empfinde ich nicht als Hemmschuh oder als Hürde, sondern eher als sinnvolle Ergänzung, gerade wenn wir wollen, dass Schule sich auch im Stadtteil öffnet. Durch den Ganztag haben wir da diese zunehmende Verzahnung zwischen externen Angeboten, eben auch aus Jugendhilfe, die in Schule tätig ist. (…) Und ich denke der Weg führt nicht dahin, dass man ein gemeinsames Bildungsverständnis entwickeln muss, sondern man muss die gegenseitige Kenntnis haben und den nötigen Respekt und die Anerkennung und Wertschätzung für diese unterschiedlichen Sichtweisen. Also wirklich auch im Alltag mit Leben erfüllen“ (MB2).*

Auch in den anderen Gesprächen wurde ein Bewusstsein für das Nebeneinander oder auch Miteinander verschiedener Bildungsbegriffe in der Bildungslandschaft deutlich. Allerdings führte das Thema der gegenseitigen Anerkennung unterschiedlicher Bildungsansätze in mehreren Interviews zu einer Diskussion darüber, wie die Vertreter/-innen der Kinder- und Jugendarbeit ihre Ansätze in Kontexten außerhalb ihres Arbeitsfeldes vertreten. Insbesondere die Befragte im Bildungsbüro der Stadt Gladbeck äußerte sich in einer längeren Sequenz zu der, aus ihrer Sicht, unprofessionellem Darstellung der eigenen Bildungsansätze durch diese Personengruppe:

> *„Und ich hab das manchmal erlebt, dass Menschen aus der Offenen Kinder- und Jugendarbeit – oftmals alte Hasen, die das sehr lange machen – in ihrer Art und Weise ihr Bildungsverständnis gegenüber anderen institutionellen Vertretern zu definieren, oftmals sehr unverbindlich waren. Und es fand oft so eine Abgrenzung statt. Vielleicht auch aus einer Vorgeschichte, dass sie Offene Jugendarbeit auch verteidigen mussten und jetzt das Gefühl haben ‚Aber wir machen doch Bildung. Wieso versteht ihr das nicht?‘ (…) Also ich erlebe ganz viele produktive Vertreter, aber manchmal erlebe ich das auch so, (…) dass die dann sagen: ‚Nee, mit Schule machen wir nichts‘. Wo ich mir dann so denke: ‚Leute, so kommen wir doch nicht vorwärts‘. (…) Also ich hab viele Kollegen, die in der Jugendarbeit wirklich (…) eine sehr klare Vorstellung haben, was sie machen. (…) Wenn man mit ihnen darüber spricht und sagt ‚Was sind Bildungsziele? ‘ oder so, dass die dann wirklich auflisten können. Aber es gibt auch immer noch Kollegen in der Jugendarbeit, die sagen: ‚Ja wenn ich mit denen Billard spiele, dann lernen die ja auch was‘. Machen die ja auch. Aber in dem Moment wo die das so formulieren, da gehen selbst mir die Nackenhaare hoch. Dann denke ich: ‚Wie könnt ihr eure Arbeit so wischi waschi darstellen?‘ Und das finde ich dann so schade. Also das, denke ich, sind auch Chancen, die dann in der Darstellung, in der Außendarstellung, dann einfach vertan werden. Weil es geht nicht darum ‚Ja die lernen dann ja auch was‘. Und ich glaube, was auch ganz wichtig ist: in der Kommunikation auf der Fachebene muss sich Jugendarbeit klar sein, dass sie da eine andere Kommunikationsebene haben. Zumindest für die Leute, die normalerweise an der Basis arbeiten. Und dass sie nicht so reden können als würden sie mit den Jugendlichen reden. (…) Und da darf sich Jugendarbeit nicht scheuen, klare Aussagen zu treffen und im Prinzip wie bei einem Maggiwürfel mal alles zu extrahieren was sie machen und dann in Schlagwörtern das sehr scharf umrissen mal darzustellen“. (MB7)*

In dieser Interviewsequenz werden drei Kritikpunkte am Auftreten bzw. am Handeln der Vertreter/-innen aus der Kinder- und Jugendarbeit deutlich: sie können erstens ihre Bildungsansätze nicht konkret darstellen und verstehen es zweitens nicht, in fachlichen Kontexten die richtige Kommunikationsebene zu finden. Drittens – und da handelt es sich um ein tieferliegendes Problem – zeigt sich bei einigen Jugendarbeiter/-innen immer noch ein tiefverwurzeltes Misstrauen gegenüber der Zusammenarbeit mit der Schule. Ohne hier auf die Gründe für ein (mögliches) derartiges Verhalten näher eingehen zu wollen[126] und ohne der Evidenz dieser Kritik weiter nachgehen zu wollen, handelt es sich bei solchen Aussagen um eine Fremdwahrnehmung, die ernst genommen werden sollte, zumal in anderen Interviews ähnliche Aussagen getroffen wurden. So wurde in mehreren Gesprächen über die Frage diskutiert, ob auch das bei Jugendlichen beliebte „Chillen“ zur Bildung gehöre. Auch hier wurde im Gesprächsverlauf in der Regel anerkannt, dass Ruhe- und Mußephasen Teil des Bildungsprozesses sind. Allerdings gelingt es, nach Aussage der Befragten, den Vertreter/-innen eines derartig weiten Bildungsansatzes häufig nicht, diesen Ansatz den Vertreter/-innen des schulischen Lernens deutlich zu machen und ihnen beispielsweise nahezubringen, dass auch kognitives Lernen ohne entsprechende Ruhephasen nicht möglich ist. Hier hapert es aus Sicht der Befragten an einer gemeinsamen Verständigung über Bildungsbegriffe aber auch an Gelegenheiten für einen solchen Austausch.

Der Vertreter des Kreises Lippe weist darauf hin, dass die Skepsis gegenüber der Zusammenarbeit mit dem formalen System auch weltanschaulich begründet sein kann:

> *„Aber da geht die Diskussion schon los, weil wir dann hören, ja wir wollen ja nicht instrumentalisieren (…) und wir wollen doch jetzt hier nicht zum stromlinienförmigen Kapitalisten in der feindlichen Wirtschaft ausbilden. Also das sind so die spannenden Diskussionen aber da glaube ich, beide Seiten, aber auch die Kinder- und Jugendarbeit, müssen sich da noch stärker öffnen, ihre Ängste ablegen. Und sie muss eigentlich verstehen, dass sie durchaus gestärkt werden kann aber muss dann in genau solche Diskussionen rein. Sonst wird sie da immer ein Stück weit isoliert bleiben und ihr eigenes Ding machen“. (MB 4)*

Während in den obigen Beispielen eher personale Faktoren, wie fehlende Fachlichkeit, mangelnde Kommunikationsfähigkeit oder auch differente politische Anschauungen, für Verständnisprobleme zwischen Jugendarbeit und Schule verantwortlich gemacht werden, hält die Befragte im Bochumer Bildungsbüro eher strukturelle Probleme für ausschlaggebend:

> *„Es hat natürlich auch etwas mit dem unterschiedlichem professionellem Selbstverständnis zu tun, muss ich ganz ehrlich sagen. Die Jugendhilfe guckt sehr stark auf den einzelnen Jugendlichen und guckt auf den benachteiligten Jugendlichen. Schule muss aber auf alle Jugendlichen gucken, hat den Auftrag, alle zu Abschlüssen zu führen, die standardisierten Vorgaben entsprechen. Und das ist eine strukturell unterschiedliche Gegebenheit. Also das hängt nicht an Personen. Das liegt einfach daran, wie Jugendhilfe arbeitet und wie Schule arbeitet, das hat auch was mit unterschiedlichen gesetzlichen Aufträgen zu tun. Aber auch da denke ich, lassen sich Brücken schlagen. Man muss es nur erkennen, woran es liegt. Akzeptanz für die unterschiedlichen Aufgaben ist wichtig. Zum Beispiel sollte auf der Seite der Jugendhilfe keine Schulfeindlichkeit entstehen, so nach dem Motto: ‚Schule ist ein Zwangssystem, ist eh blöd‘. Und auf der anderen Seite braucht Schule nicht die Konzepthoheit zu haben und muss Jugendhilfe als eigenständigen Bereich verstehen, nicht nur als Reparaturbetrieb, wenn Schüler mal nicht funktionieren. (…) Ich denke auf der Ebene könnte viel passieren, wenn man begreift, dass diese unterschiedlichen Herangehensweisen nicht persönlich bedingt sind sondern systembedingt sind. (…)*

[126] So hat beispielsweise Thomas Rauschenbach in einem Vortrag darauf hingewiesen, dass die Probleme in der Zusammenarbeit zwischen Jugendarbeit und Schule teilweise auch auf persönlichen Kränkungen beruhen können, welche die Jugendarbeiter/-innen in der eigenen Schulzeit erfahren haben (vgl. Rauschenbach 2013).

> *Wir können uns nicht ausschließlich um Benachteiligte kümmern. Wir müssen uns aber auf jeden Fall auch um Benachteiligte kümmern, wenn wir das Ziel der sozialen Gerechtigkeit verfolgen, das ist völlig klar. Wir müssen das Kind und den Schüler in den Vordergrund stellen. Und zwar alle. Das wäre für mich so eine Lösung, um diese unterschiedlichen Sichtweisen strukturell in eine Schiene zu bekommen. Wir arbeiten alle mit den gleichen Kindern. In Wattenscheid arbeiten alle mit den gleichen Kindern, die Schulen, die Offene Jugendarbeit, die Jugendhilfe, die Familien. Es sind immer die gleichen Kinder, darum geht's“. (MB1)*

Der Befragte im Bildungsbüro der Stadt Gelsenkirchen bringt noch einen weiteren Aspekt ein und glaubt, dass bei einer entsprechenden fachlichen Auseinandersetzung auch die Mittel in den kommunalen Bildungsetats anders verteilt werden könnten:

> *„Die Jugendhilfe und die Jugendförderung haben für mich klar gesetzlich verankerte Grundstrukturen, sie sind nicht freiwillig. Die Träger der Jugendhilfe muss sie stärker nutzen. Sie werden deswegen ja nicht die Haushalte der Städte vergrößern können oder sich ohne gute Konzepte in bestimmten Bereichen durchsetzen. Aber wenn sich die Akteure fachlich verständigen, wenn dort sozusagen eine echte fachliche Auseinandersetzung stattfindet und nicht diese ‚Ja gut, dass wir drüber gesprochen haben‘-Mentalität. Ich glaube schon, dass dann Änderungen möglich sind, die auch gehört werden. Ob dann daraus Beschlüsse hervorkommen, das ist jetzt nochmal müßig. Aber verstehen Sie? Sie haben doch eine Grundstruktur, über die man sich sozusagen erstmal verständigen kann“. (…) Wenn sich in der Bildungsregion einer nicht gut vertreten fühlt, dann muss er das auch zum Ausdruck bringen. Und fachlich kann er das. Und er kann das nicht nur fachlich, moralisch, sondern er kann in vielen Sachverhalten auch auf verankerte Spiegelstriche im SGB VIII hinweisen“ (MB3).*

Auch der Befragte in der Stadtverwaltung Bad Salzuflen verbindet den Bildungsbegriff direkt mit der Mittelvergabe und sagt im Gespräch:

> *„Wir selber glauben zwar in unserem Fachdienst einen etwas umfassenderen Bildungsbegriff zu haben. Letztendlich, wenn ich es an der Förderung festmache, wenn ich einfach mal gucke, wo fließen die Mittel hin, haben wir einen sehr traditionellen Bildungsbegriff. So selbstkritisch muss man sein. Er ist eher traditionell. Die Förderorte sind eher traditionell“. (MB5)*

Insgesamt zeigen die Interviewpassagen zum Bildungsbegriff der Kinder- und Jugendarbeit, dass es auch bei den, nach eigenen Aussagen, „*schullastigen*“ Bildungsbüros ein Bewusstsein von der Bedeutung eines eigenständigen Bildungsbegriffs der Kinder- und Jugendarbeit gibt. Teilweise hat bei den Befragten bereits eine inhaltliche Auseinandersetzung mit diesem Begriff stattgefunden. Allerdings fällt auf, dass ausgehend von dieser Frage, die Sprache in mehreren Interviews schnell auf (scheinbare) Unzulänglichkeiten der Jugendarbeiter/-innen bei der Kommunikation ihres Bildungsbegriffs kommt. Wenn man diese auffälligen Gesprächsentwicklungen nicht in einer Metabetrachtung als ein Abschweifen oder auch Ablenken von eigenen Defiziten betrachten will und ihre Inhalte ernst nimmt, enthalten die Antworten der Befragten Hinweise, die dazu beitragen können, den Stellenwert der Kinder- und Jugendarbeit in der Bildungslandschaft zu erhöhen. Dies betrifft sowohl die eher personalisierenden als auch die eher auf strukturelle Defizite hinweisenden Beiträge. Ein selbstbewussteres Auftreten des Arbeitsfeldes verlangt allerdings eine stärkere Auseinandersetzung mit theoretischen Begriffen und eine größere Klarheit in den Aussagen.

12.8 Zusammenarbeit mit der Kinder- und Jugendarbeit

Über die Frage hinaus, inwieweit die Bildungsbüros sich mit dem Bildungsbegriff der Kinder- und Jugendarbeit beschäftigt haben, wurde in den Interviews auch nach der bisherigen Zusammenarbeit gefragt. Hier ging es um konkrete Projekte des Bildungsbüros mit Institutionen und Einrich-

tungen der Kinder- und Jugendarbeit; die Gespräche drehten sich dann aber schnell auch um die Probleme der Zusammenarbeit zwischen Jugendarbeit und Schule.

In den Studien des IFS geben fast zwei Drittel (61,4 Prozent) der befragten Bildungsbüros an, mit „Jugendamt/Jugendeinrichtungen“ zusammenzuarbeiten[127] und 84,3 Prozent bezeichnen diese Zusammenarbeit als „gut“ (vgl. Jungermann 2014) , wobei hier allerdings unklar bleibt, um welche Form der Zusammenarbeit es sich hier handelt. So sind beispielswiese die Leiter der Jugendämter (oder entsprechender Verwaltungseinheiten) häufig in den Lenkungskreisen vertreten. Zu vermuten ist, dass es sich eher um die Zusammenarbeit auf höherer Verwaltungsebene handelt und weniger um Kooperationen auf der operationalen Ebene. Diese Vermutung wird durch zwei weitere Ergebnisse der IFS-Studie gestützt: Etwa die Hälfte (50,7 Prozent) der befragten Mitarbeiter/-innen von Bildungsbüros glaubt „*Bei vielen außerschulischen Akteuren ist das Bildungsbüro noch unbekannt*“ und nur 38,1 Prozent geben an: „*Außerschulische Akteure nutzen unsere Angebote häufig*“ (vgl. ebd.).

Grundsätzlich besteht bei den befragten Mitarbeiter/-innen der Bildungsbüros die Bereitschaft, mit Trägern der Kinder- und Jugendarbeit auch an konkreten Projekten zur Schaffung von Bildungsgelegenheiten zusammenzuarbeiten. „*Also es nützt nichts, einen guten Kooperationsvertrag in der Öffentlichkeit zu präsentieren, wenn dieser Kooperationsvertrag nicht in gemeinsamen Aktivitäten mündet*“ (MB3) sagt der Gelsenkirchener Vertreter und auch andere Befragte betonen, dass sie ihre Aktivitäten gerne über das formale Bildungssystem hinaus ausweiten würden: „*Wir wollen weg von der Schullastigkeit*“ (MB6). Allerdings sehen sie sich häufig personell nicht in der Lage, die vielfältigen Bildungsangebote unterschiedlicher Trägergruppen zu erfassen und entsprechende Kooperationsmöglichkeiten zu entwickeln. Neben der Kinder- und Jugendarbeit wirken in diesem Feld noch andere wichtige Akteure, wie die Volkshochschulen, die kulturelle Bildung, der Sport, die Familienbildung etc.. Bei der Größe ihres Einzugsbereichs fällt es insbesondere den größeren Städten und den Landkreisen schwer, hier einen Überblick über die vielfältigen Aktivitäten zu bekommen, zumal diese von den Akteuren selbst häufig nicht als Bildungsaktivitäten angesehen werden und somit von diesen auch nicht als solche deklariert werden. So sagt der Vertreter des Kreises Lippe:

> *„Aber man muss ehrlicherweise sagen, in diesem Bereich der Kinder- und Jugendarbeit, da gibt es noch einiges zu bearbeiten. (…) Wir haben jetzt hier einen ganz guten Kontakt, muss ich sagen, aber das ist noch lange nicht landesweit der Fall. So ist es im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit doch auch, aus unserer Wahrnehmung – das wird umgekehrt vermutlich ähnlich sein – doch ein Block gewesen, der sehr für sich arbeitet und auch denkt. Der zwar immer schon in Netzwerken gearbeitet hat aber diese Öffnung hin zu Bildungsbüros, das ist noch ein relativ weiter Weg“ (MB4).*

Bei den Landkreisen kommt hinzu, dass die kreisangehörigen Städte in der Regel ihre eigenen Jugendämter haben und auch die Zusammenarbeit mit den freien Trägern der Jugendhilfe relativ autonom regeln. So gibt es beispielsweise im Kreis Recklinghausen zehn kommunale Jugendämter aber kein Kreisjugendamt. Entsprechend schwierig gestaltet sich für das Regionale Bildungsbüro die Kontaktaufnahme:

> *„Nur das muss man sehen, das sind dann zehn verschiedene Funktionsträger (die Jugendamtsleiter E.S.) und jeder hat so seine Sorgen. Und ob die sich überhaupt als Einheit verstehen, keine Ahnung. Also das ist die Jugendhilfe. Wobei Jugendhilfe ist ja auch nur ein Teil, es gibt ja auch noch die nichtstädtische Jugendseite mit freien Trägern oder*

[127] Weitere 34,1 Prozent geben an, mit Wohlfahrtsverbänden zusammenzuarbeiten. Auch hier kann es sich ggf. um Projekte der Kinder- und Jugendarbeit handeln (vgl. Jungermann 2014).

> *auch ohne Träger und das ganze Gedöns und da wird es ja immer schwieriger, da irgendwas zu finden. Wir hatten uns ja vorgenommen, da mal was zu versuchen, mal einzuladen, zu so einem Clearing-Treff, wo wir auch mal freie Träger einladen, um eben genau dieser Frage nachzugehen. Macht das Sinn und wie, wie könnte eine Vernetzung aussehen? Das ist noch offen“ (MB6).*

Neben organisatorischen Problemen ergibt sich auch die Frage der Legitimität. Die Frage, wer berechtigt ist, die Kinder- und Jugendarbeit gegenüber dem Bildungsbüro zu vertreten, stellt sich nicht nur in den Landkreisen. In den Städten gibt es zwar mit dem Jugendhilfeausschuss die entsprechende gesetzlich verankerte Struktur und dessen Vorsitz ist dazu legitimiert, die Interessen auch der freien Träger zu vertreten, doch würde es sich hier wohl um eine Zusammenarbeit auf der politisch-administrativen Ebene handeln und kaum auf der operativen Ebene. Hier wurde von einigen Befragten die Frage aufgeworfen, ob Kooperationen in diesem Bereich überhaupt sinnvoll sind, zumal auch die finanziellen Ressourcen zur Umsetzung konkreter Kooperationen in der Regel nicht vorhanden sind:

> *„Wir können keine wirkliche Unterstützung irgendwie geben, weil wir haben nichts, außer unseren guten Rat oder so. Es gibt ja kein Geld. Kein nichts. Kein gar nichts. Und insofern bin ich da etwas skeptisch, ob da überhaupt so ein Zusammenarbeitswille entstehen kann (MB6)“.*

Auch wo dieser Wille zur Zusammenarbeit vorhanden ist, passen die Strukturen der möglichen Partner derzeit noch nicht zueinander. Während die Regionalen Bildungsbüros (oft mit geringen Ressourcen) kreis- oder stadtweit agieren müssen, beziehen die Träger der Kinder- und Jugendarbeit ihre Aktivitäten in der Regel auf enger definierte Sozialräume und bilden dort, wenn gewünscht und erforderlich, auch entsprechende Netzwerkstrukturen aus. Um dennoch die Aktivitäten der Kinder- und Jugendarbeit in die regionale Bildungsplanung einbinden zu können und die Vernetzung im Sinne von Bildungslandschaften weiterzuentwickeln, muss über strukturelle Veränderungen nachgedacht werden, die ggf. in beiden Bereichen wirksam werden.

Dort, wo es bereits zur Zusammenarbeit zwischen Trägern der Kinder- und Jugendarbeit und der Schule gekommen ist, wird diese von den Befragten positiv gesehen. Allerdings handelt es sich dabei in der Regel um eher schulzentrierte Projekte oder um Kooperationen im Rahmen des Offenen Ganztags.

In Gelsenkirchen ist der Ganztag eine schulische Veranstaltung die auf „*gemeinsamen*“ Konzepten mit qualitativen „Partner“ der Jugendhilfe basiert. Hier werden unterschiedliche Kompetenzen gebündelt. Diese interdisziplinäre Arbeit mit den Schülern wird als „*zukunftsweisend*“ bezeichnet. So ist beispielsweise der Bauverein Falkenjugend e. V. am Standort Gelsenkirchen stark in diesem Bereich engagiert. Der Mitarbeiter des Bildungsbüros sieht diese Kooperation auch als einen Türöffner für andere Aktivitäten:

> *„Zum Ganztag kann ich nur zu Gelsenkirchen sagen, gibt es keine andere Möglichkeit außer der Kooperation mit einem anerkannten Träger der Jugendhilfe. (…) Vor zwanzig Jahren, hätten sie da mal ein Plakat von der Sozialistischen Jugend Deutschlands-Die Falken in eine Schule gehängt, hätten sie Hausverbot bekommen in dieser Schule. Aus der damaligen Sicht berechtigterweise. Heute sind sie aber als Teil der Stadtgesellschaft in Schulen verankert. (…) Und der Bauverein Falkenjugend e.V., als einer dieser Träger, hängt dort seine Plakate auf, wie der Caritas Verband, die evangelische Kirche, usw.“ (MB3).*

Auch in Bonn wird der Status der Jugendfarm e.V. als Träger des Offenen Ganztags genutzt, um andere Projekte, wie z.B. das Inklusionsprojekt VivO-Garten[128] in Zusammenarbeit mit Schulen anzustoßen und umzusetzen. Über derartige Kooperationen öffnen sich für die Kinder- und Jugendarbeit in Bonn sogar Möglichkeiten, sich in weitergehende Konzeptionen zur Schulentwicklungsplanung einzubringen.

> *„Und da sehe ich beispielsweise, dass bereits bei der Entwicklung des pädagogischen Konzeptes dieser Sekundarschule, an der ich auch mitgearbeitet hatte, wir natürlich Bereiche von Jugendhilfe mit verankern. Also das sehe ich als großen Fortschritt gegenüber früher an, dass Jugendhilfe von vornherein bei der Konzipierung, bei der Entwicklung von pädagogischen Konzepten in einer Schule oder für eine Schule, von Anfang an mitgedacht wird" (MB2).*

An den wenigen Stellen, an denen Kritik an der Kinder- und Jugendarbeit geäußert wird, entzündet sich diese nicht an der mangelnden Kooperationsfähigkeit bei konkreten Projekten, sondern eher an einer mangelnden Kooperationsbereitschaft im administrativen Bereich, zum Beispiel bei der Mitarbeit an der Bildungsberichterstattung.

Ähnlich wie in den Interviewsequenzen zum Thema „Bildungsbegriff" kam die Diskussion auch beim Thema „Zusammenarbeit" regelmäßig an einen Punkt, an dem die „fehlende Augenhöhe" zwischen Jugendarbeit und Schule thematisiert wurde. Dies ist ein altbekanntes Thema in der Debatte um die Öffnung von Schule und die Kooperation verschiedener Bildungsbereiche (vgl. auch Rauschenbach 2013) und auch in den Interviews wurde das häufig beklagte Ungleichheitsverhältnis zwischen Jugendarbeit und Schule zunächst bestätigt. Allerdings wurden von den Befragten unterschiedliche Begründungen für diesen Zustand beigetragen.

Während in einigen Interviews von zu unterschiedlichen Strukturen und zum Teil auch von gegenseitigem Misstrauen die Rede ist, betrachtet der Gelsenkirchener Vertreter das Problem von der strukturellen Seite:

> *„Sie brauchen Grundstrukturen, die sozusagen überhaupt diese Kooperation auf Augenhöhe ermöglichen. (…) Also ‚nur' über das Menscheln allein entsteht keine sachliche und fachliche Akzeptanz. Wir müssen schauen, dass verbindliche Grundstrukturen vorhanden sind. Dass es nicht nur am Menscheln liegt, sondern dass man auch anklopfen kann, weil man ganz konkret etwas vorzutragen hat. Dann muss der fachliche Dialog starten. ‚Tür - und Angelgespräche' sind wichtig und gut, aber nur über feste Kommunikationsstrukturen kann eine notwendige Kontinuität und Verbindlichkeit erreicht werden" (MB3).*

Auch die Befragte im Bochumer Bildungsbüro sieht strukturelle Probleme, allerdings eher auf Seiten der Schule. Sie bezeichnet das Problem der fehlenden Augenhöhe als ein typisch deutsches, welches sie aus keinem anderen Land kenne:

> *„Ja, es liegt vielleicht auch daran, dass die Schulen nicht multiprofessionell ausgestattet sind. Dass Lehrer alles machen müssen und deswegen auch alles können sollen oder wollen. Das fördert nicht gerade eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe. Das haben wir aber ehrlich gesagt nicht nur zwischen Lehrern und Schulsozial- oder Sozialarbeitern oder Sozialpädagogen.(…) Strukturell hat es in Schule, glaube ich, im Wesentlichen damit zu tun, dass es in Schule keine multiprofessionellen Teams gibt und die Lehrer als Einzelkämpfer sozialisiert sind und eben alles können. Und dann auch meinen, die Konzepthoheit zu haben. Das ist für mich aber wirklich auch ein deutsches Problem. Das ist schon merkwürdig. Das ist total schade, da machen sich die Lehrer das Leben mit schwer. Unglaublich" (MB1).*

---

[128] Im Rahmen des Bonner Projektes „Vielfalt vor Ort" (VivO) (vgl. http://www.bonn.de/familie_gesellschaft_bildung_soziales/inklusion/massnahmen_projekte/01483/index.html?lang=de) haben Schüler/-innen verschiedener Schulformen zusammen mit KiTa-Kindern einen Garten angelegt.

Insgesamt betrachtet, können die Befragten in den Bildungsbüros zwar nur wenige Beispiele eigener Kooperation mit der Kinder- und Jugendarbeit benennen, sehen diese aber grundsätzlich als mögliche Bildungspartner an:

> *„Man muss den Mut zur Lücke dann auch haben. Auch wenn es mal ein Krater ist. Also es läuft eine ganze Menge außerschulisches Lernen, nonverbales Lernen. Das würde ich auf jeden Fall immer hochhalten. Da arbeiten wir auch immer ganz konkret dran. Nur da sind die Schritte natürlich sehr langsam“ (MB6).*

Ein wichtiger Grund für die bisher eher rudimentäre Kooperation dürfte die strukturelle Verschiedenheit sein. Bildungsbüros und die Träger der Kinder- und Jugendarbeit agieren auf verschiedenen Handlungsebenen. Während die Bildungsbüros als operative Einheit der Regionalen Bildungsnetzwerke deren gesamtes Einzugsgebiet im Blick haben müssen, entsprechende Interessenlagen berücksichtigen müssen und demzufolge häufig eher im bildungspolitischen Bereich agieren, arbeitet die Kinder- und Jugendarbeit in der Regel sozialraumbezogen und richtet ihre (oft kurzfristigen) Angebote an konkrete Adressaten.

Als Vertreter derzeit doch eher schulbezogener Einrichtungen sehen die Befragten die Zusammenarbeit der Kinder- und Jugendarbeit mit den Schulen in der Regel positiv. Sie kennen die Probleme, die sich am besten mit dem Stichwort „fehlende Augenhöhe“ umschreiben lassen, sehen aber auch Fortschritte, insbesondere da, wo Träger der Kinder- und Jugendarbeit an der Gestaltung des Offenen Ganztags beteiligt sind. Diese Kooperationen finden in der Regel in der Schule statt, können aus ihrer Sicht aber auch als Türöffner für außerschulische Aktivitäten dienen. Die Qualität dieser Zusammenarbeit hängt nicht nur mit der Professionalität der Jugendarbeit zusammen, sondern auch mit der inneren Struktur der Schulen und dem Grad, in dem diese bereit sind, sich zum Sozialraum zu öffnen.

12.9 Das Projekt Bildung(s)gestalten aus der Sicht der Bildungsbüros

Im Rahmen der leitfadengestützten Experteninterviews in den Bildungsbüros wurde auch nach Erfahrungen mit dem Projekt Bildung(s)gestalten gefragt. Neben allgemeinen Einschätzungen zur Sinnhaftigkeit des Projekts, gab es hier auch Statements zu möglichen Kooperationen, zu dessen öffentlichen Bekanntheitsgrad, zur Projektstruktur und zur Rolle der Koordinatorinnen. Insgesamt betrachtet, wird das Projekt von allen Befragten positiv gesehen, auch wenn es an einigen Stellen, wie im Kreis Recklinghausen, nur wenig bekannt war. Im Kreis Lippe gab es zunächst Zweifel:

> *„Gut der erste Gedanke war, oh Gott jetzt die auch noch und warum stimmen sich denn die Ministerien vorher nicht mal etwas besser ab? Muss das denn auch noch sein? Denn wenn man dieses Thema einer Bildungslandschaft ernst nimmt, und NRW hat das ja flächendeckend mit den Bildungsbüros getan, (…) wenn ich so etwas konstruiere, dann macht das doch auf Dauer nur Sinn, wenn ich das auch irgendwie aus Sicht auch der anderen Ministerien mitberücksichtige. Denn eins funktioniert aus unserer Sicht nicht: Mehrere System, die da nebeneinander existieren“ (MB4).*

Im Gesprächsverlauf gab der Befragte allerdings an, dass sich diese anfängliche Skepsis gelegt habe, das Projekt nicht als eine Konkurrenzveranstaltung gesehen wird und nach möglichen Kooperationsmöglichkeiten gesucht wurde und diese umgesetzt wurden.

Im Vergleich zu den beiden beteiligten Landkreisen zeigten sich die Mitarbeiter der beiden kommunalen Bildungsbüros aber auch der Regionalen Bildungsbüros in den drei Städten besser informiert. So war, anders als sein Kollege aus dem Regionalen Bildungsbüro des Kreises Lippe, der kommunale Vertreter des Standorts Bad Salzuflen früh über das Projekt in Kenntnis gesetzt worden und sieht dieses rundweg positiv:

> *„Mir wurde ein Thesenpapier zur Verfügung gestellt. Meine erste Reaktion: Das ist so schön, das kann man unterschreiben. (…) Machen wir! (…) Dieses Projekt fand und finde ich gut, nach wie vor. Weil es eine andere Sichtweise zur Bildung in die Kinder- und Jugendarbeit hinein bringt. Für Bad Salzuflen ist das AGOT Projekt eine riesige Chance die Kinder und Jugendarbeit neu auszurichten. Nach meinem Empfinden ist die Kinder und Jugendarbeit sehr stark versäult. Mit dem Bildung(s)gestalten besteht die Möglichkeit, dass Vernetzungen wirklich praktiziert werden“ (MB5).*

Am Ende des Gesprächs betont er noch einmal seine grundsätzlich positive Einstellung („*Ich bin ein absoluter Fan von diesem Projekt*“.) und verweist auf dessen, aus seiner Sicht, wichtigste Funktion:

> *„Also wenn eine Vernetzung mit einer Sensibilität erreicht werden könnte, die dazu führt, dass wir hier in Bad Salzuflen gemeinsam Bildungs-, Kinder- und Jugend-Projekte initiieren und durchführen können und wo Trägerinteressen etwas zurückstecken, auch kommunale Träger – das ist mir ganz wichtig – wo sich auch die Stadt etwas zurück nimmt und die Steuerungsverantwortung nicht so dogmatisch sieht, dann wäre das ein Erfolg“ (MB5).*

Interessant an dieser Gesprächspassage erscheint vor allem, dass der Befragte, immerhin selbst Mitarbeiter der Stadtverwaltung, die Impulse des Projektes Bildung(s)gestalten im Bereich Vernetzung so hoch einschätzt. Er spricht von einer starken Versäulung der Kinder- und Jugendarbeit und meint damit, dass die kommunale Arbeit und die einzelnen freien Träger in der Stadt zu stark getrennt agieren und es kaum Zusammenarbeit gibt. Durch den von außen gesetzten Impuls erhofft er sich auch für das eigene Jugendamt neue Ideen aber auch ein verändertes, stärker auf Kooperation ausgerichtetes Agieren in der Bildungslandschaft. Scheinbar schätzt er seine eigenen verwaltungsinternen Möglichkeiten zur Veränderung nicht so groß ein, wie die Möglichkeiten einer Intervention von außen, aus dem zivilgesellschaftlichen Bereich, und erhofft sich sogar Veränderungen im Bereich der kommunalen Steuerung.

An den anderen Standorten bezieht sich die positive Einschätzung des Projektes in erster Linie auf die Erkenntnis, dass es stark sozialraumbezogen arbeitet, den Fokus in erster Linie auf der Kinder- und Jugendarbeit (bzw. der Familienbildung am Standort Wattenscheid) setzt und somit nicht in einem Konkurrenzverhältnis zu den Regionalen Bildungsnetzwerken steht.

Auch wenn das Projekt grundsätzlich positiv gesehen wird, hat die Projektlaufzeit bis zum Zeitpunkt der Interviews von ca. zwei Jahren nicht ausgereicht, um zu größeren Kooperationen zu kommen. Mit Ausnahme des kommunalen Bildungsbüros in Gladbeck, welches auch schon vor Projektbeginn Angebote der mobilen Bildungsberatung im Mädchenzentrum gemacht hatte, sind die direkten Kontakte eher sporadisch. Allerdings sollen sie nach Aussagen der meisten Befragten ausgebaut werden. So wird am Standort Wattenscheid in Kooperation mit dem Bildungsbüro Bochum ein Konzept „Familienklassen“ erarbeitet, welches ggf. auch in anderen Stadtteilen umgesetzt werden soll. Im Kreis Lippe wurde im Bereich „Übergang Schule-Beruf“ ein Patensystem entwickelt, in welches die Offene Kinder- und Jugendarbeit eingebunden werden soll, wobei es sich hier allerdings nicht um eine gemeinsame Entwicklung handelt, sondern eher um die Nut-

zung der Jugendarbeitsstrukturen für ein bestehendes Modell. Hier soll das Projekt „Bildung(s)gestalten“ nur vermittelnd wirken.

Zu den internen Strukturen des Projekts konnten die Befragten in der Regel keine Angaben machen. Nur der Befragte der Stadt Bad Salzuflen zeigte sich an diesem Punkt informierter und äußerte sich zunächst generell skeptisch gegenüber der Vielzahl von Steuerungsgruppen im Bildungs- und Sozialbereich: „*Das hat aber auch viel damit zu tun, dass überall irgendwelche Steuerungsgruppen sind, wo dann die ähnlichen Akteure die Entscheider sind*“ (MB5). Die Struktur des AGOT-Projektes hält er insofern für eine Ausnahme, da es für das Projekt wichtig sei, sich auszutauschen und Transparenz herzustellen. Die wichtigste Funktion der Vernetzungsgruppen sieht er aber im operationalen Bereich: „*Für mich ist die entscheidendere Ebene nicht diese Steuerungsgruppe, sondern die Akteursgruppe* (…) *und die Leute, die was tun, sich miteinander vereinbaren. Das finde ich ist eigentlich die spannendere Ebene*“ (MB5).

Nach dem öffentlichen Bekanntheitsgrad des Projekts „Bildung(s)gestalten“ befragt, äußern sich die Mitarbeiter der Bildungsbüros in der Regel dahingehend, dass sie davon ausgehen, dass das Projekt in Fachkreisen bekannt ist. „*Ich glaube schon, dass das Projekt in den verschiedenen Ebenen der zivilgesellschaftlichen Organisationen angekommen ist. Das Projekt macht hier in Bismarck eine gute Öffentlichkeitsarbeit. Man muss nur Zeitung lesen*“ (MB3). Die Befragten gehen aber nicht davon aus, dass die Arbeit des Projektes einer breiten stadt- oder kreisweiten, fachfremden Öffentlichkeit bekannt ist. Dies trifft aus ihrer Sicht auf die meisten Erwachsenen zu und Kinder und Jugendliche wissen nur selten, wer der Träger von Angebote ist, selbst wenn von ihnen genutzt werden: „*Weil die mit solchen Begriffen nichts anfangen können. Das ist auch für Jugendliche völlig Banane, wo das schöne Projekt herkommt. Hauptsache ist schön oder interessant*“ (MB5).

Eine wichtige Frage, die in mehreren Interviews entsprechend lange diskutiert wurde, war die nach der Rolle der örtlichen Projektkoordinatorinnen. Die aus Projektmitteln finanzierten Koordinatorinnen bedeuten für die Sozialräume zusätzliche, allerdings zeitlich befristete, Personalressourcen, die einen großen Teil ihrer Arbeitskraft auf die Schaffung und Pflege von Netzwerkstrukturen, bzw. auf die Entwicklung von Kooperationsprojekten richten können. Die befragten Mitarbeiter/-innen der Bildungsbüros sind sich weitgehend darin einig, dass die Vernetzung von Bildungsangeboten auf der sozialräumlichen Ebene Personen braucht, die zumindest einen Teil ihrer Arbeitskraft für Vernetzungsprozesse aufwenden können. Der Befrage im Gelsenkirchener Bildungsbüro hat hierzu eine eindeutige Meinung, die in ähnlicher Weise aber auch in den anderen Bildungsbüros geteilt wird:

> *„Wir diskutieren seit vielen Jahren auch in unseren Bereichen, fachlich, inhaltlich in den verschiedenen Segmenten, dass wir in den sozialen Räumen ‚Kümmerer‘ brauchen. Und ich nehme auch nicht ‚Koordinatoren‘ als Begriff. Ich nehme auch nicht den Begriff ‚Manager‘. Sondern ich nehme den Begriff ‚Kümmerer‘. Und Kümmerer sind für mich die Menschen, die notwendig sind, um vor Ort ganz konkret zu schauen, wo etwas los ist, wo die Clique A nicht gut zu Recht kommt mit der Clique B. Oder wo sich die Anzahl von Menschen, die absolute Sprachschwierigkeiten haben, so bündelt, dass man da genau hinschauen muss ‚Wie kriegen wir jetzt da was hin?‘ Und diese Kümmerer, die sozusagen sich solchen Themenfeldern annehmen und etwas zusammenbinden, die sind sicherlich notwendig. Ob sich das dann aber in Ressourcen von zwei Stellen, einer Stelle, drei Stellen auswirkt das will ich gar nicht beurteilen. Ob das ehrenamtlich möglich ist oder ob man das im Rotationsprinzip macht- aus eigener Kraft der Akteure vor Ort oder, oder… Das will ich auch nicht beurteilen“ (MB3).*

Dieser Befragte spricht hier zum einen die Notwendigkeit der sogenannten „Kümmerer“ an und belegt diese zugleich mit alltäglichen Praxisbeispielen. Zum anderen weist er aber auch auf die fehlenden Ressourcen zur Finanzierung der notwendigen Stellen hin. Um diesem Problem zu begegnen macht er einige Vorschläge – Stellensplitting, Rotation, Ehrenamt – ohne eine Variante zu präferieren.

Die Mitarbeiterin des kommunalen Bildungsbüros in Gladbeck betont eine andere wichtige Aufgabe, die derartige „Kümmerer“ wahrnehmen müssen. Aus ihrer Sicht haben sie nicht nur die Bedürfnisse möglicher Adressaten von Bildungsangeboten im Auge zu haben, sondern auch die unterschiedlichen Interessen und Sprechweisen der Anbieter: *„Also das ist ja im Prinzip auch ein Ergebnis hier aus diesem Kommunalen Bildungsbüro, dass man wirklich gesagt hat: ‚Es bedarf jemanden der dolmetschen kann‘. Der auch zwischen diesen ganzen Eingeborenensprachen, also da auch den Zungenschlag beherrscht“* (MB7). Auch der Befrage des kommunalen Bildungsbüros in Bad Salzuflen bezeichnet diese Aufgabe als „*Dolmetscher-Funktion*“ (MB5).

Ob der Begriff „Boundary Spanner“, wie ihn Veronika Manitius et al. benutzen (s.o.) auch auf „Kümmerer“, wie die lokalen Koordinatorinnen des Projekts „Bildung(s)gestalten“, zutrifft, sei dahingestellt. Zwar übernehmen diese Aufgaben der Organisation, Information und Netzwerkarbeit, wie sie im Text von Manitius et al. beschrieben werden (vgl. Manitius et al. 2013a, S. 278ff.), doch verstehen sie sich nicht in erster Linie als Vertreterinnen der Organisationen, bei denen sie beschäftigt sind, sondern eher als neutrale Vermittler im Sozialraum. Diese Neutralität wird vom Befragten in Bad Salzuflen als ein wichtiges Qualitätsmerkmal angesehen: „*Die Regionalkoordinatorin ist eine neutrale. Das ist ein ganz wichtiger Punkt, gerade wenn es um freie Träger geht, die müssen ja auch ein bisschen gucken und manchmal muss man sich auch etwas abgrenzen*“ (MB5). Im weiteren Gesprächsverlauf weist er noch mal auf die Bedeutung einer gewissen Neutralität im Umgang mit freien Trägern hin:

> *„Wenn sie mit freien Trägern arbeiten, als Kommune, können freie Träger oder Vertreter freier Träger sehr schnell den Eindruck haben, uns soll was übergestülpt werden. (…) Diese Annahme ist manchmal auch gar nicht verkehrt. Muss ich mal sagen. Wenn sie aber den Ansatz haben, auf Augenhöhe partnerschaftlich (zu arbeiten E.S.), brauchen sie schon eine Zeit, dass das auch ankommt. Also nur die Sprüche: ‚Wir machen das in der Vernetzung!‘ So blöd sind freie Träger nun auch nicht. Da haben wir auch andere Erfahrungen. Aber dann funktioniert es nur, wenn sich Menschen verantwortlich fühlen, die diesen Prozess immer wieder anstoßen. Und da kann es klug sein, wenn es da von einer Person getan wird, unterstützt wird, die nicht so direkt dazu gehört“ (MB5).*

Der Befragte aus dem Gelsenkirchener Bildungsbüro weist auch auf ein weiteres Problem hin:

> *„Eine Kraft, irgendwo eingesetzt, die arbeitsrechtlich gebunden ist, kann an manchen Stellen nicht nur wenig hilfreich sein, sondern kontraproduktiv sein. Und das ist jetzt nicht böse gemeint. (…) Was brauchen wir? Was wir brauchen, ist die offene und bedarfsgerechte Haltung, die Möglichkeiten der Menschen mit dieser Haltung agieren zu können. Das wäre meine Aussage dazu. Und ob das dann ein Koordinator ist oder ein X oder Y, das kann ich gar nicht beurteilen. Ich kann Ihnen nur sagen: (…) skeptisch bin ich, wenn in einen Sozialraum irgendwelche fremden Menschen von außerhalb kommen, die mit großen Leinwänden die Interessen der Menschen zusammensammeln sollen. Einen Metaplan nehmen und ihn dann runterschreiben und sagen: ‚So jetzt müsst ihr doch nur noch machen. Ich hab das jetzt mal für euch sortiert‘. Solche Ebenen sind nicht hilfreich. Sie sind eher kontraproduktiv“ (MB3).*

Was hier angesprochen wird, sind personale Faktoren, welche in der Arbeit der Netzwerkkoordinatoren von großer Wichtigkeit scheinen und die nicht durch strukturell-organisatorische Vorga-

ben ausgefüllt werden können. Die sogenannten „Kümmerer“ müssen nicht nur im Sozialraum bekannt sein; sie müssen auch über persönliche Integrität und ggf. auch über Autorität verfügen. Andere Merkmale, die genannt werden sind Verlässlichkeit, Organisationstalent, Offenheit, Empathiefähigkeit, Lernbereitschaft. Dabei handelt es sich sowohl um individuelle Persönlichkeitsmerkmale als auch um Kompetenzen, die durch lange Arbeit in einem Sozialraum erworben werden können. In diesem Sinne versteht sich auch die kritische Anspielung des Befragten auf Moderatoren, die mit kurzfristigen, methodisch geleiteten Einsätzen im Sozialraum versuchen, Prozesse zu steuern ohne tieferen Einblick zu haben. Wie in anderen Feldern der Sozialen Arbeit ist auch die Arbeit der „Kümmerer“ in erster Linie Beziehungsarbeit, die auf gegenseitigem Vertrauen und großer Engagementbereitschaft beruht.

Ein unbestrittenes Ergebnis der Interviews ist auch, dass der territoriale Bezugsbereich dieser Kümmerer nur der Sozialraum sein kann. Nur einem solch überschaubaren Bereich können sie die wichtigen Bildungs-Akteure und deren Angebote einerseits und die Bedürfnisse der Adressaten andererseits kennen und zusammenführen. Diese Erkenntnis hat z.B. im Lokalen Bildungsnetzwerk des Kreises Lippe dazu geführt, dass neben der zentralen Organisationseinheit Bildungskoordinatorinnen eingesetzt werden, die aus Mitteln des Programms „Lernen vor Ort“ finanziert werden:

> *„Wir haben ja eher so einen zentralistischen Ansatz, so dass wir sagen, wir sitzen hier, wir machen ein Menge von Projekten, wir sind zwar auch in der Fläche aktiv ,aber wir kriegen nicht überall mit was da eigentlich alles passiert. (…) Und wir haben gesagt, wir nutzen das mal und richten so eine regionale Bildungskoordination ein. Das ist eine Frau, die wird von uns bezahlt, die sitzt da vor Ort und die hat eigentlich keinen anderen Job, als mal zu hören was haben denn da die Bildungsinteressierten – und da sind dem Grunde nach eigentlich alle auch mit angesprochen – welche Themen bewegen die den eigentlich? Was wollen die denn nach vorne bringen? (…) Ich sage immer, vor Ort darf eigentlich keinem auffallen, dass die von uns finanziert wird. Die muss eigentlich als Frau vor Ort wahrgenommen werden und die hat zwei Funktionen: Die muss aufnehmen was dort passiert und muss das mit dem vernetzen, was wir kreisseitig anbieten können. (…) Die ruft einmal hier an, von uns kommt einer rüber und zwei Wochen später konnte der Kurs starten, weil wir die Gelder haben und die organisieren können. Und gleichzeitig kann sie aber das, was wir kreisseitig haben, als Angebot auch in die Fläche tragen und zwar in einer Begegnung auf Augenhöhe. Das nicht wie früher der Kreis kommt und sagt, jetzt geht es, sondern das ist wirklich so ein Austauschverfahren“ (MB4).*

Auch im Kreis Recklinghausen werden die Mittel aus dem Programm „Lernen vor Ort“ ähnlich eingesetzt und auf kleinräumige Bildungsberatung und -vernetzung gesetzt.

Wenn zusammenfassend gesagt werden kann, dass die befragten Mitarbeiter/-innen der Bildungsbüros die Arbeit des Projektes „Bildung(s)gestalten“ durchweg positiv beurteilen und vor allem die Arbeit der lokalen Projektkoordinatorinnen als wichtigen Baustein bei der Gestaltung lokaler Bildungsnetzwerke betrachten, dann beruht diese positive Einschätzung zum einen darauf, dass sie im Projekt keine Konkurrenz zu ihrer Arbeit sehen, zum anderen aber auch auf der Erkenntnis, dass tiefgreifende und nachhaltige Vernetzungen im Bildungsbereich notwendigerweise auch auf der Ebene des Sozialraums stattfinden müssten. Wenn es trotzdem im (bis zum Interview) zweijährigen Projektverlauf nur zu einer sporadischen Zusammenarbeit an wenigen Standorten gekommen ist, dann beruht dies zum einen an der nicht zu unterschätzenden Langsamkeit von Prozessen im sozialen Bereich aber vor allem auch auf der strukturellen Verschiedenheit beider Ansätze. Im Folgenden soll der Versuch gemacht werden, aufzuzeigen, welche strukturellen Veränderungen notwendig sind, um eine Kooperation zwischen den Regionalen Bildungsnetzwerken und sozialraumbezogenen Vernetzungsmodellen zu ermöglichen.

12.10 Zusammenfassung und Vorschlag zur Kooperation sozialraumorientierter Bildungsnetzwerke mit Regionalen Bildungsnetzwerken

Aus den Gesprächen mit den Vertreterinnen und Vertretern der Bildungsbüros wird deutlich, dass es keine generellen Widerstände gegen eine Kooperation mit eher sozialraumorientierten Bildungsnetzwerken „von unten“ gibt und solche Kooperationen sogar für sinnvoll erachtet werden. Wenn es im Verlauf des Projekts „Bildung(s)gestalten“ trotzdem nur zu eher rudimentären Kooperationen an den Standorten gekommen ist, beruht dieses Ergebnis nicht auf einem gegenseitigen Unwillen zur Zusammenarbeit, sondern ist in erster Linie den strukturellen Gegebenheiten geschuldet.

Die Regionalen Bildungsnetzwerke und die Bildungsbüros als deren operativen Einheiten agieren auf Basis der zwischen dem Land NRW und den Kommunen ausgehandelten Kooperationsverträge und sind personell und finanziell unterschiedlich ausgestattet. Dies hängt davon ab, ob die vertraglich garantierte Stellenausstattung von mindestens zwei Personalstellen durch weitere kommunale Mittel oder durch andere Mittel (z.B. Bundesprogramm „Lernen vor Ort“) ergänzt wird. Wo ein ausreichender Etat vorhanden ist, beteiligen sich auch die Regionalen Bildungsnetzwerke an kleinräumigen Beratungs- und Vernetzungsangeboten (z.B. Kommunales Bildungsbüro Gladbeck).

Die Regionalen Bildungsnetzwerke werden in der Regel von Lenkungskreisen gesteuert, deren Mitglieder hoch in der administrativen und politischen Hierarchie der Gemeinwesen angesiedelt sind. Diese Lenkungskreise haben eine zentrale Steuerungsfunktion und treffen, entsprechend der jeweiligen politisch gesetzten Rahmenbedingungen, Entscheidungen zur Entwicklung der Regionalen Bildungsnetzwerke. Die Bildungskonferenzen übernehmen auch dort, wo sie im Jahresrhythmus stattfinden, so gut wie keine steuernden Aufgaben, haben häufig Tagungscharakter und dienen eher dem fachlichen Austausch und der Information.

Die Aufgaben der Bildungsbüros bestehen aus konzeptionellen Tätigkeiten, Entwicklung von Projekten und Bildungsmaßnahmen, Unterstützung und Beratung von Schulen, Bildungsberichterstattung, Unterstützung von Vernetzungsprozessen sowie verwaltenden und organisatorischen Aufgaben. Dabei bezieht sich ihr Tätigkeitsbereich auf eine gesamte Kommune bzw. einen gesamten Landkreis. Dem weiten Aufgabenspektrum und der Größe des Einzugsgebiets entsprechend, können Prozesse sozialraumbezogener Vernetzung nur in Ausnahmefällen begleitet werden; wobei hier die (Offene) Kinder- und Jugendarbeit nur in Ausnahmefällen in die Aktivitäten einbezogen wird.

Auch Rolff stellt in seiner Expertise fest, dass die Regionalen Bildungsbüros Kooperationen über den Schulbereich selbst als schwierig empfinden, sich dementsprechend nicht-schulische Akteure nur zu geringen Teilen angesprochen fühlen und insbesondere die Transparenz der Arbeit von Regionalen Bildungsbüros, Bildungskonferenzen und der Projekte bemängelt wird. „*Insbesondere die Vertreter der Jugendhilfe haben den Eindruck, dass ihre Themen nicht ausreichend berücksichtigt werden*“ (vgl. Rolff 2013 S. 39ff.).

Auf der anderen Seite hat die Arbeit des Projekts Bildung(s)gestalten gezeigt, dass eine Vernetzung von Bildungsanbietern – unter Einbezug der Kinder- und Jugendarbeit – gelingen kann, wenn diese sich auf einen räumlich eng umgrenzten sozialen Raum bezieht. Wichtig ist hier, dass

es verlässliche und kompetente „Kümmerer“ (s.o.) gibt, die um Sozialraum bekannt sind und die Verantwortung in Vernetzungsprozessen übernehmen. Diese Einschätzung wird in den Interviews auch von den Befragten in den Bildungsbüros geteilt.

Es war ausgesprochenes Ziel des Projektes Bildung(s)gestalten, enger mit den Regionalen Bildungsnetzwerken zu kooperieren und die Interessen, Bildungsansätze und Angebote der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und der Familienbildung stärker in die Regionalen Bildungsnetzwerke einzubringen. Auch von Seiten der Bildungsbüros besteht die Bereitschaft zur stärkeren Kooperation. Da es demnach scheinbar keine unüberbrückbaren inhaltlichen Differenzen gibt, stellt sich die Frage, welche strukturellen Veränderungen notwendig sind, um hier zu einem Passungsverhältnis zwischen außerschulischen Akteuren und den Regionalen Bildungsnetzwerken zu kommen.

Vorschlag zur strukturellen Veränderung der Regionalen Bildungsnetzwerke

Zur Beantwortung dieser Frage wird im Folgenden ein Vorschlag zur strukturellen Veränderung der Regionalen Bildungsnetzwerke gemacht.

Dieser besteht aus vier Schritten, die auf der kommunalen Ebene umzusetzen sind:

1. Sozialräume definieren,
2. „Kümmerer“ im Sozialraum installieren,
3. „Kümmerer“ stadt- bzw. kreisweit vernetzen,
4. Sprecher/-in der „Kümmerer“ in den Lenkungskreis aufnehmen.

Diese vier Schritte sollen im Folgenden weiter ausgeführt werden:

1. Sozialräume definieren

Soweit nicht bereits geschehen, müssen in den Kommunen zunächst Sozialräume definiert werden. Diese sollten ein möglichst kleinräumiges, von seiner Struktur her ähnliches Gebiet umfassen. Dort wo bereits solche Räume definiert sind und sozialraumbezogene Formen der Kinder- und Jugendarbeit, der Sozialen Arbeit oder der Bildungsarbeit vorhanden sind, muss in jedem Fall an diese Erfahrungen angeknüpft werden. Wichtig ist, dass bestehende Vernetzungsstrukturen (z.B. Sozialraumkonferenzen, themenzentrierte Arbeitsgemeinschaften etc.) erhalten bleiben und nicht durch zusätzliche (Bildungs-)Netzwerke ersetzt werden.

2. „Kümmerer“ im Sozialraum installieren

Im zweiten Schritt sind „Kümmerer“ zu identifizieren und in den Sozialräumen in der Funktion von Bildungskoordinatoren zu installieren. Diese „Kümmerer“ sollten die oben beschriebenen Anforderungen erfüllen. Besonders wichtig ist, dass sie ihren Sozialraum, dessen Einrichtungen und Organisationen, seine Einwohner und deren Bedürfnisse gut kennen und gleichzeitig dort persönlich bekannt sind. Es bietet sich an, diese Funktion auf Personen zu übertragen, die mit einem festen Beschäftigungsverhältnis vor Ort tätig sind. Die „Kümmerer“ sind mit einem Teil ihrer Arbeitszeit für bildungsbezogene Vernetzungs- und Beratungsaufgaben freizustellen. Die Kosten für diese Freistellung übernimmt im Idealfall die Kommune, ggf. könnten auch freie Träger über eine Umlage mitfinanzieren. Diese Aufgabe können z.B. Leiter/-innen aus Jugendeinrichtungen übernehmen, aber auch Be-

schäftigte aus der Sozialen Arbeit, ggf. auch Mitarbeiter/-innen des Jugendamtes, Schulleiter/-innen oder Kommunalpolitiker/-innen129. Wichtiger als die Art ihrer beruflichen Einbindung ist die persönliche Integrität dieser Personen. Da die Funktion des „Kümmerers“ nebenberuflich bzw. nur mit einem Teil der Arbeitszeit ausgeführt werden kann, können hier Interessenskonflikte mit dem Hauptbeschäftigungsträger entstehen. Ebenso sind die faktisch vorhandenen Konkurrenzverhältnisse zwischen den Trägern der Bildungsarbeit, der Kinder- und Jugendarbeit oder der Sozialen Arbeit zu berücksichtigen. Deshalb wäre es idealerweise geboten, eine neutrale Person, ohne weitere Anstellung, zu finden. Dies scheint aber aufgrund von Finanzierungsproblemen unrealistisch, was die Auswahl der „Kümmerer“ nach persönlichen Merkmalen umso bedeutsamer macht.

3. „Kümmerer“ stadt- bzw. kreisweit vernetzen

Sobald in einer Stadt oder einem Landkreis mehrere Sozialräume über „Kümmerer“ verfügen, sollten diese sich auf der kommunalen Ebene vernetzen und in einem Arbeitskreis „Kümmerer“ zusammenfinden. Funktion dieses Arbeitskreises ist in erster Linie der Austausch von Informationen, ggf. aber auch die gemeinsame Entwicklung von Konzepten und Angeboten für die einzelnen Sozialräume. Außerdem kann dieser Kreis zur Weiterqualifizierung der „Kümmerer“ genutzt werden. Sinnvoll wäre es, diesen Arbeitskreis als ein (neues) Element in die Struktur der Regionalen Bildungsnetzwerke einzufügen. Dann könnte das Regionale Bildungsbüro organisatorische Aufgaben im Rahmen dieses Kreises übernehmen. Damit wäre eine erste Verbindung zwischen den stadt- bzw. kreisweit agierendem Regionalen Bildungsnetzwerk und den sozialraumbezogenen Bildungsnetzwerken „von unten“ geschaffen. Außerdem dürfte der Kommune für die Organisation des Arbeitskreises so kein größerer zusätzlicher finanzieller Aufwand entstehen. Darüber hinaus kann geprüft werden, ob für Qualifizierungen der Bildungskoordinatoren zusätzliche Landesmittel (ggf. auch Stiftungsmittel) eingesetzt werden können.

4. Sprecher/-in der „Kümmerer“ in den Lenkungskreis aufnehmen.

Der vierte Schritt verlangt eine weitere strukturelle Veränderung der Regionalen Bildungsnetzwerke, die ggf. auch eine Veränderung der Kooperationsverträge zwischen Land und Kommunen bedeutet. Damit die Interessen der Sozialräume auch bei der Gestaltung von stadt- bzw. kreisweiten Bildungslandschaften Berücksichtigung finden können, brauchen diese Sitz und Stimme im Lenkungskreis. Da die Lenkungskreise in der Anzahl der beteiligten Personen begrenzt sind, erscheint es sinnvoll, nur eine Person aus dem Arbeitskreis „Kümmerer“ in den Lenkungskreis aufzunehmen. Diese Person könnte als Sprecher/-in des Arbeitskreises gewählt werden und hätte somit in dieser Funktion die Interessen aller Sozialräume der Stadt bzw. des Landkreises und der dort beteiligten Akteure im Lenkungskreis zu vertreten.

---

[129] Die Idee, bereits im Sozialraum beschäftigte Personen mit der Aufgabe des „Kümmerers“ zu betreuen, wird in einem Interview auch von einem Befragten eines Regionalen Bildungsbüros geäußert: „*Aber ein semiprofessioneller Background muss sein. Und wenn ich sage semiprofessionell, dann hat das damit zu tun, dass es in einem Stadtteil vielleicht eine freigestellte Kita-Leitung gibt, die sich dieser Aufgabe annimmt. In einem anderen Stadtteil kann es eine Mitarbeiterin oder ein Mitarbeiter einer OT* (Haus der Offenen Tür E.S.) *sein. In einem dritten kann eine Schulleiterin oder ein Schulleiter sein. Es könnte der Pastor sein oder ein Kommunalpolitiker, der sich besonders engagiert*“ (MB3).

Der hier vorgelegte Vorschlag zur Einbindung sozialraumorientierter Bildungsnetzwerke in die bestehenden Regionalen Bildungsnetzwerke ist ein Versuch, dem von beiden Seiten formulierten Wunsch nach mehr Kooperation durch relativ leicht herbeizuführende strukturelle Veränderungen zu entsprechen. Problematisch bleiben die Rolle und vor allem die Finanzierung der „Kümmerer“. Wenn die Kommunen allerdings ihrem Anspruch auf verstärkte Bildungsverantwortung gerecht werden wollen und gleichzeitig außerschulische Bildungsangebote als vollwertige Bestandteile von Bildungslandschaften betrachten, dürfte auch eine angespannte Finanzlage kein Hindernis sein, dieses Modell zu erproben. Um seine Umsetzbarkeit zu überprüfen, wäre zunächst eine Umsetzung in mehreren Modellkommunen sinnvoll. Hier kann auch geprüft werden, ob eine zeitweise Modellförderung des Landes einen solchen Prozess befördern kann.

Für das Projekt Bildung(s)gestalten würde die Umsetzung dieses Modells das Erreichen eines wichtigen Projektziels bedeuten. Auch wenn in der dreijährigen Projektzeit der Aufbau von kleinräumigen, sozialraumorientierten Bildungsnetzwerken im Vordergrund stand, wurde das Ziel der Beteiligung an den Regionalen Bildungsnetzwerken nicht aus den Augen verloren. Hierzu wurde zu Beginn des Projektes folgendes Handlungsziel formuliert: „*Die Kooperationsverträge zwischen Schulministerium und Bildungsbüros sind verändert, so dass die Akteure der Kinder- und Jugendarbeit, gemäß §11 SGB VIII, fester Bestandteil der regionalen Bildungsnetzwerke sind*“. Zwar wären nach dem hier vorgeschlagenen Modell die Vertreter/-innen der Kinder- und Jugendarbeit nicht unmittelbar „*fester Bestandteil der regionalen Bildungsnetzwerke“,* doch wäre über die strukturelle Einbindung der Bildungsnetzwerke „von unten“ in die Lenkungskreise eine wichtige Änderung erreicht, die zu einer stärkeren Wahrnehmung und Anerkennung der außerschulischen Bildungsarbeit aber auch zu mehr Möglichkeiten der Mitbestimmung und Steuerung führen würde.

Teil E: Wissenschaftliche Begleitung

13 Die Wissenschaftliche Begleitung des Projekts Bildung(s)gestalten

Die wissenschaftliche Begleitung des Projekts „Bildung(s)gestalten – Offene Kinder- und Jugendarbeit und Familienbildung gestalten Bildungslandschaften“ fand im Rahmen eines Forschungsprojekts statt, welches vom Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen im Rahmen der Forschungsförderung des Forschungsverbundes Deutsches Jugendinstitut/TU Dortmund finanziell gefördert wurde.

Das Projekt war über die gesamte Laufzeit (01.10.2011 bis 30.09.2014) mit einer Personalstelle ausgestattet. Diese Stelle wurde auf zwei Mitarbeiter/-innen des Forschungsverbundes aufgeteilt, sodass ein kollegialer Austausch gewährleistet war. Während Erich Sass über die gesamte Laufzeit im Projekt tätig war, wurde die zweite halbe Stelle (in dieser Reihenfolge) von Maik-Carsten Begemann, Linda Westheide, Bünyamin Aslan und Mareike Thuilot besetzt.

Das Projekt wurde in enger Kooperation mit dem zentralen Projektkoordinator, der Steuerungsgruppe und den Koordinatorinnen des Projekts Bildung(s)gestalten der Arbeitsgemeinschaft Offene Türen NRW e. V. (AGOT-NRW e.V.) durchgeführt.

Bei der Bearbeitung der einzelnen Untersuchungsgegenstände haben sich im Projektverlauf an einigen Stellen Veränderungen und Abweichungen von der ursprünglichen, im Projektantrag fixierten Planung ergeben. Diese Veränderungen hatten in erster Linie inhaltliche, manchmal auch forschungspragmatische Gründe und werden – wo notwendig – im folgenden Text beschrieben.

13.1 Ziele des Forschungsprojekts

Ziele des Forschungsprojekts waren, durch die wissenschaftliche Begleitung des AGOT-Projekts,

- zu überprüfen, ob die von der AGOT-NRW e.V. formulierten Ziele des Gesamtprojekts und der fünf kommunalen Bildungslandschaften, bzw. der beteiligten Institutionen, erreicht werden,
- das Projekt durch eine fachliche Begleitung aus wissenschaftlicher Perspektive fortlaufend zu optimieren,
- Schlussfolgerungen zur weiteren Entwicklung kommunaler/lokaler Bildungslandschaften aus dem Projekt zu entwickeln.

Zur Erreichung dieser Ziele wurden zwei – miteinander verwobene – Perspektiven gewählt: Neben der Gewinnung von empirischen Daten zur Überprüfung der Erreichung der Projektziele, wurde das Projekt durchgehend personell durch die wissenschaftlichen Mitarbeiter/-innen begleitet und Zwischenbefunde der Analysen bei Bedarf eingespeist, um so ggf. beratend auf den Projektverlauf Einfluss nehmen zu können. Es handelte sich also um einen formativen Evaluationsprozess.

Probleme

Ein solches Vorgehen birgt verschiedene Probleme. So können die evaluativen Anteile der wissenschaftlichen Begleitung (Datengewinnung, Datenvergleiche) an Aussagekraft verlieren, wenn

durch Begleitung und Beratung (zu) starker Einfluss auf den Projektverlauf oder auf Einzelentscheidungen genommen wird. Hier besteht tendenziell die Gefahr, dass wissenschaftliche Erkenntnisse zu selbst erzeugten Sachverhalten generiert werden, sich Wissenschaft also im schlechtesten Falle nur selbst beobachtet. Dies ist ein Grundproblem formativer Evaluation und lässt sich nicht generell lösen. Für das vorliegende Projekt gab es aus Sicht der Begleitforschung, und auch der Projektbeteiligten (s.u.), keine sinnvolle Alternative. Eine klassische Evaluation, d.h. ausschließlich einen empirisch fundierten Abgleich der Vorher-Nachher-Situation durchzuführen, hätte nur wenige Erkenntnisse gebracht, zumal es im Bildungsbereich zu viele miteinander korrespondierende Einflussfaktoren gibt, um sinnvolle Messdaten zu identifizieren. Beispielsweise wäre eine verbesserte Quote beim Übergang von der Schule in den Beruf zwar ein Indikator für Verbesserungen im Bildungssystem eines Sozialraums, doch wäre es kaum möglich, einzelne Faktoren zu identifizieren und empirisch nachzuweisen, die für diese Verbesserungen ausschlaggebend sind.

Ein weiteres Problem der wissenschaftlichen Begleitung ist, dass es kaum Vorlagen für eine systematische wissenschaftliche Bearbeitung des Themas Bildungslandschaften gibt. Die DJI-Autorinnen und Autoren Bradna et al. weisen darauf hin, dass insbesondere die Forschung zu Bildungslandschaften aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen in den Kinderschuhen steckt. Sie zitieren in diesem Zusammenhang Bosenius und Edelstein, welche die Quellenlage zu diesem Thema als „*desolat*“ bezeichnen (vgl. Bradna et al. 2010, S. 46). Mit Blick auf verschiedene (Programm-)Studien aus diesem Kontext kommen sie zu dem Schluss: „*Diese Befunde weisen bereits deutlich darauf hin, dass lokale Bildungslandschaften eigenständige Ge- und Misslingensbedingungen aufweisen, die sich nicht hinreichend präzise in einem allgemeinen netzwerkanalytischen Bezugsrahmen rekonstruieren lassen*“ (ebd. S. 47). Die Entwicklung von Bildungslandschaften ist ein diskursiver Prozess, der von den Prozessbeteiligten mit unterschiedlichen Zielsetzungen geführt wird. Dementsprechend gibt es keine standardisierten Verfahren, die sinnvolle Wirksamkeitsmessungen zulassen.

Erschwerend kommt dazu, dass es sich beim Projekt Bildung(s)gestalten um ein Modellprojekt handelt, welches auch bundesweit ohne Beispiel war, zumindest waren zu Projektbeginn keine weiteren Ansätze bekannt, in denen die Offene Kinder- und Jugendarbeit und/oder die Familienbildung den Versuch unternimmt, eine tragende Rolle bei der Gestaltung einer lokalen Bildungslandschaft zu übernehmen. In Anbetracht dieser Umstände, schien es angebracht, das Forschungsprojekt nicht als Evaluation anzulegen, sondern als eine Form der Praxisforschung, die mit dem Terminus „wissenschaftliche Begleitung“ besser umschrieben ist. Im Vordergrund stand demzufolge nicht die Erhebung empirisch fundierter Daten, sondern die Orientierung an den Projektzielen und vor allem der Versuch der fortlaufenden Optimierung, um so zur Sicherung des Projekterfolgs beizutragen.

13.2 Untersuchungsgegenstände und Kernthemen

Auf der Basis des Projektantrags „Kommunale Bildungslandschaften aus der Sicht der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und der Familienbildung“ der Arbeitsgemeinschaft Haus der Offenen Tür NRW e. V. (AGOT-NRW e.V. 2011) wurden mit dem Projektträger unterschiedliche Untersuchungsgegenstände der wissenschaftlichen Begleitung mit je eigenen Zielperspektiven und Forschungsfragestellungen diskutiert und verabredet.

Folgende Untersuchungsgegenstände wurden vereinbart:

1. (Ein) **Gesamtprojekt:** Der Zusammenhang des Gesamtprojekts (inkl. der Steuerungsgruppe, in der die verschiedenen kollektiven Akteure vertreten sind (Trägerorganisationen, Kooperationspartner vor Ort)).
2. (Fünf) **Bildungslandschaften:** Die Netzwerke der Bildungslandschaften an den fünf Standorten des Gesamtprojekts.
3. (Neun) **Einrichtungen:** Die neun, mit unterschiedlichen Aufgaben betrauten, Organisationen/Einrichtungen an den fünf Projektstandorten, die als Kooperationspartner aus dem Bereich der Offenen Kinder- und Jugendarbeit bzw. der Familienbildung die Umsetzung des Projektvorhabens unterstützen.
4. (Fünf) **Sozialräume:** Die fünf Regionen/Stadtquartiere/Sozialräume, die Standorte der Arbeit der Kommunalen Bildungslandschaften sind.
5. **Adressaten:** Die Zielgruppen der realisierten Aktivitäten, die sich aus der Projektarbeit ergaben (Nutzer/-innen, Besucher/-innen, Teilnehmer/-innen der entsprechenden Angebote in den Sozialräumen).

In der Diskussion mit den Projektpartnern wurden außerdem die im Antrag der AGOT-NRW e.V. genannten, unterschiedlich gearteten, Projektziele zu **vier Kernthemen** verdichtet, denen sich die wissenschaftliche Begleitung in besonderer Weise widmen sollte:

Folgende Kernthemen wurden vereinbart:

- Bildungsbegriff
- Vernetzung
- Angebote und Lerngelegenheiten
- Öffentlichkeitsarbeit

Zur Bearbeitung des Kernthemas **Bildungsbegriff** war zu überprüfen, welche Bildungsbegriffe es bei den verschiedenen Projektbeteiligten gibt, inwiefern sich diese voneinander unterscheiden und ob es im Verlauf des Prozesses gelingt, einen gemeinsamen Bildungsbegriff zu entwickeln und nach außen zu kommunizieren.

Zum Kernthema **Vernetzung** sollte sowohl das Netzwerk des Gesamtprojekts als auch die Netzwerke der fünf Kommunalen Bildungslandschaften in den Blick genommen werden. Hier war von besonderer Bedeutung, wie die Vernetzungsprozesse verlaufen und ob es gelingt, die Netzwerke zu vergrößern und/oder die Qualität der Zusammenarbeit zu verbessern. Da es sich um ein Projekt handelte, welches von freien Trägern der Kinder- und Jugendarbeit konzipiert und maßgeblich getragen wurde, war hier von besonderem Interesse, ob und wie die Zusammenarbeit und Vernetzung mit öffentlichen Trägern (Jugendämter), und vor allem den Schulen, gelang.

Das Kernthema **Angebote und Lerngelegenheiten** umfasst die konkreten Bildungsangebote für Kinder, Jugendliche und Familien, die von den örtlichen Trägern an den fünf Standorten entwickelt wurden. Hier war zu überprüfen, wie diese von den Adressaten aufgenommen wurden und welche Wirkungen sie ggf. zeigen. Von besonderem Interesse war hier, ob es den Kommunalen Bildungslandschaften gelingen konnte, neben der Verbesserung bereits bestehender Angebote, zusätzliche Angebote und Lerngelegenheiten zu entwickeln.

Zum Kernthema **Öffentlichkeitsarbeit** sollte überprüft werden, wie das Gesamtprojekt in der Öffentlichkeit kommuniziert wurde, aber auch, in welcher Form die einzelnen Angebote an den fünf Standorten öffentlich gemacht werden. Hier war von besonderer Bedeutung, ob es gelang, in

der begrenzten Projektzeit im Sozialraum bekannt zu werden und einen öffentlichen Auftritt zu entwickeln, der die Angebote und Lerngelegenheiten als Teil der Kommunalen Bildungslandschaften identifizierbar macht.

Aus diesem System von Untersuchungsgegenständen und Kernthemen der wissenschaftlichen Begleitung ergeben sich ein Reihe von Forschungsperspektiven, wobei sich die im Projektantrag der AGOT NRW e.V. genannten Projektziele insbesondere auf die Untersuchungsgegenstände „Bildungslandschaften“ und „Sozialräume“ beziehen, die somit auch die Analyseschwerpunkte bilden. Im Folgenden sollen die Forschungsperspektiven und deren Einbettung in den Kontext der wissenschaftlichen Begleitung näher beschrieben werden, indem die Bausteine des Forschungsdesigns erläutert werden.

Die Bausteine des Forschungsdesigns

Aus den benannten Forschungsgegenständen und den Kernthemen der Evaluation ergibt sich eine Matrix, welche die Bausteine des Forschungsdesigns beschreibt. Es liegt auf der Hand, dass nicht alle Kernthemen der wissenschaftlichen Begleitung an allen Untersuchungsgegenständen bearbeitet werden konnten. Die folgende Abbildung soll verdeutlichen, an welchen Untersuchungsgegenständen die wissenschaftliche Begleitung zu den betreffenden Kernthemen ansetzen kann:

Tab. 29: Untersuchungsgegenstände und Kernthemen der wissenschaftlichen Begleitung

Untersuchungs-gegenstände	**Kernthemen**			
	Bildungsbegriff	Vernetzung	(Bildungs-)Angebote und Lerngelegenheiten	Öffentlichkeits-arbeit
1. Gesamtprojekt	✓	✓		✓
2. Bildungslandschaften	✓	✓	✓	✓
3. Einrichtungen		✓	✓	✓
4. Sozialräume			✓	
5. Adressaten			✓	✓

Während insbesondere bei den ersten zwei Untersuchungsgegenständen (Gesamtprojekt, Bildungslandschaften) Prozesse der Vernetzung bzw. der koordinierten Aktivierung beobachtet, analysiert und bewertet wurden, rückten bei den zuletzt genannten (Sozialräume, Adressaten) Fragen nach den Wirkungen der initiierten Aktivitäten, bzw. der Angebote und Lerngelegenheiten, ins Blickfeld. Auch die Kernthemen „Bildungsbegriff“ und „Öffentlichkeitsarbeit“ wurden in erster Linie mit Blick auf die Untersuchungsgegenstände „Gesamtprojekt“ und „Bildungslandschaften“ betrachtet.

Im Folgenden werden die oben aufgeführten fünf Untersuchungsgegenstände näher beschrieben. Dabei werden vor allem die Forschungsfragen aufgelistet, die Arbeitsschritte dargestellt und der Methodeneinsatz beschrieben. Aus der Addition dieser Bausteine ergibt sich das Untersuchungsdesign der wissenschaftlichen Begleitung.

Untersuchungsgegenstand „Gesamtprojekt“[130]

Wie im Projektantrag der AGOT-NRW e.V. beschrieben, wurde das Gesamtprojekt durch eine Steuerungsgruppe und den zentralen Projektkoordinator fachlich bestimmt und begleitet. Die zentrale Koordination wurde von Manuel Hetzinger übernommen, der bereits an der Projektkonzeption mitgearbeitet hatte und über Erfahrungen in organisatorischen und koordinierenden Tätigkeiten sowie über Praxiserfahrungen aus der Offenen Kinder- und Jugendarbeit verfügt. Sprecher der Steuerungsgruppe war zunächst Norbert Kozicki. Krankheitsbedingt wurde diese Position im letzten Projektjahr vom AGOT-Vorsitzenden Willi Liebig übernommen.

Die Steuerungsgruppe tagte zu Beginn des Projekts monatlich, um die konzeptionellen Grundlagen mit den praktischen Erfordernissen des Projektalltags in Einklang zu bringen. Später wurden größere Abstände zwischen den Sitzungen vereinbart. Mitwirkende der Steuerungsgruppe waren Vertreterinnen und Vertreter der AGOT-NRW e.V. und der Projektstandorte, der zentrale Projektkoordinator und die Vertreter des Forschungsverbundes TU Dortmund/DJI sowie nach Bedarf auch die Koordinatorinnen und Vertreter/-innen der Kooperationspartner.

Der zentrale Projektkoordinator hatte die Aufgabe, das Projekt inhaltlich und konzeptionell, in enger Kooperation mit der Steuerungsgruppe zu entwickeln. Er sollte den transparenten Austausch zwischen Steuerungsgruppe und den Koordinatorinnen vor Ort gestalten und als Bindeglied zwischen den einzelnen Standorten fungieren. Er war zudem Ansprechpartner für die wissenschaftliche Begleitung.

Während die Rollen der Steuerungsgruppe und der zentralen Projektkoordination wie geplant ausgefüllt wurde, änderte sich die Rolle der Projektkonferenz im Projektverlauf. Diese war zunächst als weiteres Element zur Steuerung des Gesamtprojekts geplant und sollte die aktuellen Vorgänge im Projekt mit fachlicher Beratung begleiten. Laut ursprünglicher Planung sollte die Projektkonferenz hierzu zweimal pro Projektjahr einberufen werden. Mitwirkende dieser Projektkonferenz sollten sein: Die Steuerungsgruppe, jeweils eine Vertreterin bzw. ein Vertreter des Landesjugendamtes, des Jugendministeriums, des Schulministeriums, des Arbeitskreises G 5, ausgewählte Vertreterinnen und Vertreter der gesamtstädtischen Bildungsnetzwerke in den jeweiligen Standorten sowie Wissenschaftler/-innen mit ausgewiesener Expertise. Aus diesem Gremium mit eher beratender Funktion wurde nach Beratungen der Steuerungsgruppe eine (zumindest im zweiten und dritten Projektjahr) tendenziell offene, jährliche Veranstaltung mit Tagungscharakter. Während die erste Tagung (2012) als projektinterne Veranstaltung geplant wurde, die sich an die oben beschriebene Zielgruppe richtete, wurde die zweite Projektkonferenz (2013) als offene Tagung für das interessierte Fachpublikum mit 150 Teilnehmer/-innen durchgeführt. Die dritte Konferenz (2014) richtete sich, gemäß den eigenen Partizipationsansprüchen, ausschließlich an Kinder- und Jugendliche aus den fünf Standorten und wurde als Planspiel („Planet B“) konzipiert, in dem die Beteiligten sich zunächst an den Standorten mit dem Thema Bildung auseinandersetzten. Die Ergebnisse dieser Workshops wurden in Filmsequenzen festge-

[130] Siehe hierzu auch Kap. 5.

halten und zu einem gemeinsamen Film zusammengefügt. An der Premiere dieses Films in der Sternwarte Bochum nahmen ca. 80 Kinder- und Jugendliche aus allen fünf Standorten teil.

Ein Gremium auf der Ebene des Gesamtprojekts, welches zu Projektbeginn zunächst nicht eingeplant aber letztlich von großer Bedeutung für das Projekt war, war das Team der Koordinatorinnen. Dieses traf sich im gesamten Projektverlauf in regelmäßigen monatlichen Abständen und nahm im Kontext des Gesamtprojekts eine wichtige Funktion ein. In diesem Gremium fand ein regelmäßiger Austausch über die lokalen Aktivitäten statt, wurden inhaltliche Diskussionen zu wichtigen Themenfeldern geführt und vor allem organisatorische und inhaltliche Leistungen für das Gesamtprojekt (z.B. Vorbereitung der Projektkonferenzen, Erstellung des Abschlussberichtes) erbracht.

Vertreter/-innen der wissenschaftlichen Begleitung waren bei allen Treffen und Sitzungen der genannten Gremien anwesend. Außerdem trafen sich die Projektgremien (Steuerungsgruppe, Team der Koordinatorinnen, wissenschaftliche Begleitung) zu mehren ein- oder zweitägigen Klausursitzungen.

Untersuchungsgegenstand „Gesamtprojekt“ – Forschungsleitende Untersuchungsfragen

Bildungsbegriff:

- Welche Bildungsbegriffe gibt es bei den Mitgliedern der Steuerungsgruppe? Wird ein gemeinsamer Bildungsbegriff angestrebt?

- Welche Prozesse sind zur Klärung des Bildungsbegriffs notwendig? Wie verlaufen diese Prozesse?

- Verändern sich die Bildungsbegriffe der Projektbeteiligten im Prozess?

- Wird ein gemeinsamer Bildungsbegriff entwickelt? Wenn nicht, welche Faktoren haben dies verhindert?

Vernetzung:

- Wie sind die Mitglieder der Steuerungsgruppe zu Beginn des Projekts miteinander vernetzt? Welche Gremien, Arbeitsgruppen, persönlichen Kontakte u.a. Strukturen bestehen?

- Welche Kontakte, Kooperationen gibt es zu anderen Institutionen? Wie verläuft die Kommunikation mit externen Projektpartnern, Institutionen?

- Wie verläuft der Vernetzungsprozess in der Steuerungsgruppe während des Projekts? Wie effizient und effektiv ist die Zusammenarbeit? Gibt es (Kommunikations-)Probleme?

- Welche Rolle spielt der zentrale Projektkoordinator im Vernetzungsprozess?

- Welche Rolle spielt das Team der Koordinatorinnen für das Gesamtprojekt?

- Verändert sich die Qualität des lokalen Netzwerks im Verlauf des Projekts? Wenn ja, in welcher Weise? Gibt es neue Projektpartner? Haben Partner die Kooperation beendet?

Öffentlichkeitsarbeit:

- Wie stellt sich die Öffentlichkeitsarbeit für das Gesamtprojekt zu Beginn des Projekts dar?

- Welche Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit werden geplant? Welche umgesetzt? Mit welchen Zielen?
- Wer sind die Adressaten der Öffentlichkeitsarbeit?
- Werden die Adressaten und Ziele der Öffentlichkeitsarbeit erreicht?

Untersuchungsgegenstand „Bildungslandschaften“

Zu Projektbeginn war an den fünf Standorten von einem unterschiedlichen Entwicklungsstand der örtlichen Vernetzungsstrukturen und von je spezifischen Entwicklungsbedarfen hinsichtlich der Bildungslandschaften bzw. der Bildungsangebote auszugehen. Außerdem konnte davon ausgegangen werden, dass sowohl die verschiedenen inhaltlichen Ausrichtungen der kooperierenden Träger und Einrichtungen als auch die jeweilige Zusammensetzung der lokalen Netzwerke Einfluss auf die Projektergebnisse haben würden. Dies betrifft insbesondere die im Projektverlauf zu entwickelnden Angebote für Kinder und Jugendliche aber auch die neu zu entwickelnden oder zu stärkenden örtlichen Netzwerke. Diese Unterschiedlichkeit hinsichtlich der Ausgangsbedingungen und der Ausrichtungen musste im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung Berücksichtigung finden.

Dabei wurden die fünf sich entwickelnden kommunalen Bildungslandschaften bzw. die lokalen Systeme des Bildungsmanagements als separierte Netzwerke betrachtet und analysiert, wobei sowohl Strukturen als auch Prozesse und Ergebnisse der Zusammenarbeit ins Blickfeld genommen wurden. Von einer denkbaren vergleichenden Analyse der fünf Standorte und der entsprechenden Netzwerke und Entwicklungsprozesse wurde in Absprache mit den Beteiligten Abstand genommen. Schon früh im Projektverlauf zeigte sich die starke Unterschiedlichkeit der Standorte, sodass ihr Vergleich – auch aus wissenschaftlicher Sicht – wenig Sinn machte.

Allerdings wurde im Projektverlauf deutlich, dass sich – bei aller Unterschiedlichkeit – Gemeinsamkeiten zeigen, die der besonderen, praxisorientierten Herangehensweise der Kinder- und Jugendarbeit geschuldet sind. Hier wurde der Versuch unternommen, das Gesamtprojekt Bildung(s)gestalten von ähnlich gelagerten Netzwerken abzugrenzen und dessen Besonderheiten im Sinne einer Typenbildung („Bildungslandschaft von unten“) darzustellen.

Forschungsleitende Untersuchungsfragen

Die Untersuchungsfragen zu diesem Untersuchungsgegenstand lassen sich in drei Kategorien aufteilen:

1. *Fragen zu den allgemeinen Zielen*: Im Projektantrag der AGOT-NRW e.V. wird bereits ein Set von Zielvorstellungen benannt, die sich auf die Standorte beziehen und in Forschungsfragen transformiert werden konnten. Diese Fragen beziehen sich hauptsächlich auf bestimmte – eher allgemein formulierte – Outputs/Ergebnisse der Zusammenarbeit bzw. der neu zu strukturierenden Netzwerke der Bildungslandschaften. Die Ziele des Gesamtprojekts wurden in der ersten Projektphase ausdifferenziert und neu formuliert.
2. *Fragen zu den besonderen Zielen*[131]*:* Basierend auf den Zielen des Gesamtprojekts haben die kooperierenden Akteure und Netzwerke an den Standorten in der ersten Projektphase eigene, die regionalen Besonderheiten berücksichtigenden Zielsetzungen ent-

[131] Auf die Zielsetzung des Gesamtprojekts und der Standorte wird in Kap. 6 eingegangen.

wickelt. Diese beziehen sich sowohl auf die Zusammenarbeit als auch auf mögliche Ergebnisse. Bezogen auf diese Ziele wurden Forschungsfragen entwickelt, mit deren Hilfe der Grad der Zielerreichung ermittelt werden konnte.

3. *Fragen zur Arbeitsweise des Netzwerks*[132]: Außerdem wurde die Zusammenarbeit/Abstimmung der verschiedenen Projektpartner im Rahmen der Bildungslandschaften selbst zum Untersuchungsgegenstand gemacht. Dabei wurden vor allem die Arbeitsweise des Netzwerks, die Steuerungsmechanismen sowie die Rolle von Partialinteressen und spezifischen Organisationszielen thematisiert. Letztlich sollte diese Untersuchungsperspektive dazu dienen, die Frage zu beantworten, wie die Steuerung auf der Ebene der fünf Projektstandorte funktioniert hat und welche befördernden bzw. behindernden Faktoren hier wichtig waren.

Auf der Grundlage dieser Differenzierung waren durch die wissenschaftliche Begleitung vor allem die folgenden Untersuchungsfragen zu beantworten:

Untersuchungsgegenstand „Bildungslandschaften“ – Forschungsleitende Untersuchungsfragen

Bildungsbegriff:

- Wird der Bildungsbegriff der Offenen Kinder- und Jugendarbeit mit anderen Trägern — bzw. mit Bildungsverantwortlichen an den Standorten — aus Schulen, Bildungsbüros, Jugendämtern, Politik etc. diskutiert? Wenn ja, mit welchen Ergebnissen?

- Entwickelt sich in den Kooperationsprozessen ein einheitlicher Bildungsbegriff? Wenn nicht, welche Faktoren haben dies verhindert?

Vernetzung:

- Welche Netzwerke bestehen zu Projektbeginn bereits in den einzelnen Sozialräumen/Quartieren? Wie unterscheiden sich die Ausgangsbedingungen zwischen den Standorten?

- Welche Kooperationen werden von den lokalen Projektkoordinatoren angebahnt und aufgebaut? Wie lassen sich diese beschreiben?

- Wie erfolgt eine Anbindung/Einbindung der politischen Gremien?

- Wie eng ist die Zusammenarbeit des Netzwerkes mit Teilen der Kommunalverwaltung (Jugendamt, Schulverwaltungsamt) und anderen Institutionen des lokalen Raums (Jugendringe, Bürgerinitiativen etc.)?

- In welchen Zeitabschnitten verläuft der Prozess der Netzwerkbildung? Lassen sich idealtypische Zeitabläufe ausdifferenzieren (z.B. Startphase, Konsolidierungsphase etc.)? Wie ist die Arbeitsweise in den Netzwerken und welche Probleme der Zusammenarbeit treten auf?

- Wie unterscheiden sich die Kooperationsstrukturen in den fünf Sozialräumen? Zum Beispiel hinsichtlich der beteiligten Partner und deren Arbeitsfelder, der zugrundeliegenden Interessenlagen und Motive der Mitarbeit, der Ziele und konzeptionellen Grundlagen (einschließlich der Bildungsverständnisse), des Stellenwerts nonformaler und informeller Bildung innerhalb der Netzwerke, der Inhalte der Zusammenarbeit, der Arbeitsweise, der ein-

[132] Vgl. hierzu Kap.7.

gebrachten Ressourcen (finanziell, zeitlich, personell), der Reichweite und Verbindlichkeit der Kooperation sowie der Rolle der lokalen Projektkoordinatorinnen in den Netzwerken.

- Welche gemeinsamen Bildungsprojekte bzw. Planungsprozesse werden von dem Netzwerk der kollektiven Akteure angestoßen und umgesetzt?

Angebote und Bildungsgelegenheiten:

- Werden die Bedarfe von Kindern und Jugendlichen in dem Netzwerk thematisiert? Wenn ja, welche Informationsquellen werden genutzt?

- Welche konkreten Maßnahmen, Projekte, Angebote werden gemeinsam entwickelt?

- Welche Zielgruppen werden erreicht?

- Wie wird der Erfolg dieser Aktivitäten durch die Teilnehmer/-innen des Netzwerks beurteilt?

Öffentlichkeitsarbeit:

- Welche konkreten Maßnahmen der Öffentlichkeitarbeit werden entwickelt? Mit welcher Zielsetzung und für welche Adressaten?

- Werden Adressaten und Ziele der Öffentlichkeitsarbeit erreicht?

Untersuchungsgegenstand „Einrichtungen“

Die Aktivitäten in den fünf Standorten basierten nicht nur auf der Tätigkeit der Steuerungsgruppe für das Gesamtprojekt und der Arbeit der Beschäftigten für die lokale Koordination, sondern auch auf der Bereitschaft zur Mitarbeit der neun Organisationen/Einrichtungen, die im Kontext des Gesamtprojekts als Kooperationspartner bezeichnet werden. Diese Partnerorganisationen bringen nicht nur ihr Knowhow als lokale Bildungsakteure ein, sondern ebenfalls ihre – zum Teil im AGOT-Antrag bereits skizzierten – eigenen Interessen, Partialziele und spezifischen Erwartungen an den Vernetzungsprozess und dessen Effekte (vgl. AGOT-NRW e.V. 2011). Es gehörte zu den Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung, die Rolle der beteiligten Einrichtungen im Entwicklungsprozess Lokaler Bildungslandschaften zu untersuchen.

Untersuchungsgegenstand „Einrichtungen“ – Forschungsleitende Untersuchungsfragen

Vernetzung

- Welche Interessen und welche Erwartungen werden an die Netzwerkarbeit der Kommunalen Bildungslandschaften geknüpft?

- Wo existieren Differenzen/Übereinstimmungen zwischen den neun beteiligten Einrichtungen im Kontext „Vernetzung“?

- Welche Erwartungen der beteiligten Einrichtungen können im Verlauf der Netzwerkarbeit erfüllt werden und welche nicht?

Angebote und Lerngelegenheiten

- Welche Angebote und Lerngelegenheiten werden von den Einrichtungen im Rahmen der Kooperation entwickelt bzw. verbessert?

Öffentlichkeitsarbeit

- Wie wird die Öffentlichkeitsarbeit der Kommunalen Bildungslandschaft von den betroffenen Einrichtungen wahrgenommen?

Untersuchungsgegenstand „Sozialräume“

Mit der Beteiligung von freien Trägern/Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit bzw. der Familienbildung in den Kommunalen Bildungslandschaften, deren primärer Handlungsrahmen definierte sozialräumliche Strukturen oberhalb von Einzeleinrichtungen darstellen, wird ein bislang wenig beachteter Aspekt der (Kinder- und Jugend-) Arbeit besonders betont: Nicht mehr nur die Kinder und Jugendlichen, die als Nutzer/-innen oder Besucher/-innen von Einrichtungen und Projekten in Erscheinung treten, werden in den Fokus des pädagogischen Handelns genommen, auch Dimensionen des Sozialraums, bzw. des Quartiers, gewinnen an Bedeutung. Mit der Beteiligung der Kinder- und Jugendarbeit in Kommunalen Bildungslandschaften geht diese verstärkte Berücksichtigung der sozialräumlichen Dimension jugendlichen Lebens auch mit einer Beteiligung an arbeitsfeldübergreifenden planerischen Prozessen einher, die von Einzelpersonen abstrahieren und allgemeine Lebenslagen in den Blick nehmen. Kinder- und Jugendarbeit beteiligt sich damit in stärkerem Maße als bislang an der Gestaltung von Aneignungs- und Bildungsräumen (vgl. u.a. Deinet 2002), die nicht alleine von der Institution der Kinder- und Jugendarbeit geprägt werden.

Um die sozialräumlichen Voraussetzungen an den fünf Standorten zu erfassen, wurden von der wissenschaftlichen Begleitung, teilweise unter Mitarbeit der Koordinatorinnen (insbesondere Standort Bad Salzuflen), in der ersten Projektphase Standort-Portraits erstellt[133]. Diese basieren in erster Linie auf der Sekundäranalyse von Daten und Berichten aus den Kommunen. Hinzugezogen wurden Datenmaterial und Berichte aus der Jugendhilfeplanung, der Bildungsberichterstattung, der Stadtentwicklungsplanung etc. Ergänzt wurden diese Sekundäranalysen durch Begehungen der Sozialräume.

[133] Die Beschreibung der Sozialräume findet sich in Kap. 4.

Im Projektverlauf zeigte sich schnell, dass es schwierig ist, die notwendigen Daten zeitnah zu beschaffen, sodass die Idee mit einer zweiten Erhebung von Sekundärdaten zum Ende des Projekts mögliche Veränderungen im Sozialraum abbilden zu können relativ schnell aufgegeben wurde. Die zur Erstellung von Standort-Portraits notwendigen Berichte der Kommunen (insbesondere Bildungsberichte) erscheinen in unterschiedlichen Zeitintervallen, was eine Festlegung konkreter Messzeitpunkte („Vorher“ – „Nachher“) und eine Verknüpfung dieser Daten mit Projektergebnissen unmöglich machte. Da eine Ursachen-Wirkungs-Verknüpfung von Ergebnissen des Projekts Bildung(s)gestalten mit Veränderungen im Sozialraum sowieso nur auf sehr spekulativer Basis geschehen kann, wurde in Absprache mit der Steuerungsgruppe auf eine zweite Sekundärerhebung verzichtet. Dort, wo sich aus den Experteninterviews entsprechende Hinweise ergaben, wurden diese in die Auswertung aufgenommen.

Untersuchungsgegenstand „Sozialräume“ – Forschungsleitende Untersuchungsfragen

- Wie ist die sozio-strukturelle Zusammensetzung des Sozialraums?
- Welche Schulabschlüsse werden im Sozialraum erzielt? Wie hoch liegt der Anteil an weiterführender Schulbildung?
- Wie viele junge Menschen, die im Sozialraum leben, suchen eine Arbeit bzw. eine Ausbildung? Wie hoch ist die Ausbildungsquote?
- Welche Maßnahmen im Bereich der Erzieherischen Hilfen werden für junge Menschen des Sozialraums durchgeführt?
- Wie viele junge Menschen werden von den Angeboten der Offenen Kinder- und Jugendarbeit erreicht?
- Wie viele und welche Straftaten werden von jungen Menschen des Sozialraums verübt?
- Welche Angebotslandschaft mit Blick auf den Freizeitbereich von jungen Menschen ist im Sozialraum vorhanden (Öffnungszeiten, Einrichtungsformen, Personalressourcen etc.)?
- Welche Strukturen der Bildung (Schulen, andere Bildungseinrichtungen, Bildungsnetzwerke, Bildungsbüros, …) gibt es im Sozialraum?
- Wie viel Geld wird für die Bildung (im weitesten Sinne) von jungen Menschen im Sozialraum ausgegeben?
- Welchen Stellenwert besitzt Jugendarbeit bzw. -politik im Kontext der Kommunalpolitik?

Da die wissenschaftliche Begleitung zur Beantwortung der Untersuchungsfragen auf das Vorhandensein von Sekundärdaten angewiesen war, konnten die Fragen nicht für alle fünf Sozialräume in gleicher Weise beantwortet werden.

Untersuchungsgegenstand „Adressaten“

Im AGOT-Antrag wurden die möglichen Zielgruppen der Aktivitäten/Projekte, die sich aus der Netzwerkarbeit in den fünf Projektstandorten ergeben könnten, zunächst nur vage im Rahmen der Zielvorstellungen der Partnerorganisationen skizziert. Als wichtige Zielgruppen werden Kinder

und Jugendliche sowie Familien genannt. Da sich im Vorfeld der Initiierung bzw. Erweiterung der Kommunalen Bildungslandschaften keine konkreteren Aussagen zu den Adressaten machen ließen, wurde zu Beginn des Projekts auf eine genauere Beschreibung dieses Untersuchungsgegenstandes verzichtet und in der ersten Planung jeweils nur ein Gruppeninterview eingeplant. Geplant war, dass zum Ende des Projekts (2014) jeweils eine Gruppendiskussion mit Teilnehmer/-innen, Besucher/-innen oder Nutzer/-innen der Projekte und Einrichtungen durchgeführt wird. Diese Interviews sollten mit Jugendlichen geführt werden, die bereits längere Zeit Bildungsangebote (der Partnerorganisationen bzw. -einrichtungen) nutzen und ihren Wohnsitz in den entsprechenden Sozialräumen haben.

Im Projektverlauf hat der Untersuchungsgegenstand „Adressaten“ – auch unter Beteiligungsgesichtspunkten – ein größeres Gewicht bekommen. So wurden an drei Standorten (Bad Salzuflen, Bonn, Gladbeck) Schülerbefragungen durchgeführt, die sich allerdings eher auf die Sozialräume und die Nutzung von Angeboten (Freizeitangebote, Wünsche etc.) bezogen.

Um die Meinung von Kindern und Jugendliche auch in die Bewertung der im Projekt entwickelten Angebote und Bildungsgelegenheiten einbeziehen zu können, wurde das Konzept insofern verändert, dass auf die einmalige Befragung von eigens zu diesem Zweck zusammengestellten Gruppen verzichtet wurde und stattdessen Gruppengespräche mit Kindern und Jugendlichen direkt im Anschluss, oder während laufender Projekte geführt wurden. Befragt wurden hier – häufig im Rahmen von internen Auswertungsgesprächen – nur Kinder und Jugendliche (und z.T. auch Eltern und Teamer), die direkt an den jeweiligen Angeboten teilgenommen hatten. Damit war die Zielgruppe klar definiert und sichergestellt, dass die Befragten auch auskunftsfähig waren.

Untersuchungsgegenstand „Adressaten“ – Forschungsleitende Untersuchungsfragen

Angebote und Lerngelegenheiten

- Welches Spektrum der Bildungsangebote im Sozialraum ist den Adressaten bekannt? Welche Zugangsschwellen werden genannt?

- Welche Angebote fehlen im Sozialraum?

- An welchen Angeboten nehmen Kinder und Jugendliche teil? Wie bewerten sie diese? Welche Verbesserungsmöglichkeiten sehen sie?

- Welche Wirkungen ihrer Teilnahme/Nutzung werden von den Interviewpartner/-innen identifiziert? Welche Lerneffekte (kognitive, soziale) können sie benennen?

- Bei welchen Gelegenheiten wurde was gelernt? An welchen Indikatoren werden die Lerneffekte festgemacht?

- Was ist zukünftig zu tun, damit die Freizeit- und Bildungsbedürfnisse der Interviewpartner/-innen befriedigt werden?

Öffentlichkeitsarbeit

- Wie wird die Öffentlichkeitsarbeit der Kommunalen Bildungslandschaft, insbesondere für konkrete Angebote und Bildungsgelegenheiten von den Adressat/-innen wahrgenommen?

- Wie sind sie auf die Angebote und Bildungsgelegenheiten aufmerksam geworden?

13.3 Methodische Herangehensweisen

Den Erfordernissen einer formativen wissenschaftlichen Begleitung entsprechend, bestand diese aus beratenden und evaluativen Elementen. Hierzu wurden verschiedene sozialwissenschaftliche Methoden eingesetzt. Dabei lassen sich die eingesetzten Methoden nicht nach den oben beschriebenen Untersuchungsgegenständen differenzieren. So wurden beispielsweise leitfadengestützte Experteninterviews genutzt, um bei einem Gesprächstermin Einschätzungen der Befragten zu verschiedenen Untersuchungsgegenständen einzuholen. Auch die Gruppeninterviews mit Kindern und Jugendlichen, die Auswertung von Sekundärdaten und Dokumenten sowie die Erhebungsbögen zur Erfassung der Aktivitäten der Koordinatorinnen und der Steuerungsgruppe enthalten Daten, die sich auf verschiedene Untersuchungsgegenstände (Angebote und Lerngelegenheiten, Öffentlichkeitsarbeit, Vernetzung) beziehen können.

Im Folgenden werden die eingesetzten Methoden kurz beschrieben.

Auswertung von Sekundärdaten und Dokumenten

Insbesondere zur Bearbeitung des Untersuchungsgegenstands „Sozialräume“ wurden sozialstatistische Daten der Kommunen und der Landesdatenbank Nordrhein-Westfalen sowie andere Erhebungen ausgewertet. In erster Linie waren dies Daten der Jugendhilfeplanung und der Bildungsberichterstattung. Wo vorhanden, wurden auch Daten aus anderen Quellen hinzugezogen.

Zur Beobachtung der projektinternen Abläufe und Entwicklungen (Untersuchungsgegenstände „Gesamtprojekt“, „Bildungslandschaften“) wurden Materialien und Dokumente (Sitzungsprotokolle, Arbeitspapiere, Statistiken, Projektbeschreibungen, Sachberichte der Koordinator/-innen etc.) analysiert, die im Rahmen der Arbeit im Gesamtprojekt und der fünf Bildungslandschaften entstanden. Diese permanente Dokumentenanalyse wurde durch eine gemeinsame Ablage aller wichtigen Dokumente in einer Dropbox, zu der die wissenschaftliche Begleitung ständigen Zugang hatte, stark vereinfacht.

Gesammelt und ausgewertet wurde außerdem Material der Öffentlichkeitsarbeit (Flyer, Presseartikel etc.).

Leitfadengestützte Experteninterviews

Leitfadengestützte Experteninterviews waren des wichtigste und am häufigsten eingesetzte Forschungsinstrument im Rahmen des Projekts. Sie wurden zur Erhebung von Daten zu allen fünf Forschungsgegenständen geführt. Alle Interviews wurden als Tondokument aufgezeichnet, komplett transkribiert und mittels des Programms MAXQDA ausgewertet. Für die Interviews wurden verschiedene, den Zielgruppen und Untersuchungsgenständen entsprechende, Leitfäden entwickelt. Diese wurden in Codesysteme zur Auswertung in MAXQDA überführt.

Insgesamt sind im Projektverlauf 45 leitfadengestützte Experteninterviews geführt worden, davon

- 14 Interviews mit Mitgliedern der Steuerungsgruppe (7 Interviews 1. Runde, 7 Interviews 2. Runde),

- 15 Interviews mit Koordinatorinnen (7 Interviews 1. Runde, 8 Interviews 2. Runde),
- 2 Interviews mit dem Gesamtkoordinator (1 Interview 1. Runde, 1 Interview 2. Runde),
- 7 Interviews mit Mitarbeiter/-innen von Jugendämtern,
- 7 Interviews mit Mitarbeiter/-innen von Bildungsbüros.

Die Gespräche mit den direkt am Projekt beteiligten Personen aus dem Kreis der Steuerungsgruppe und der Koordinatorinnen wurden in zwei Runden geführt. Während in der ersten Runde (Frühjahr/Sommer 2012) Fragen zu den Ausgangsbedingungen an den Standorten, zu den örtlichen Trägern und zu ersten Erfahrungen mit der Kooperation im Gesamtprojekt und an den Standorten im Vordergrund standen, ging es in der zweiten Runde (Frühjahr/Sommer 2014) in erster Linie um die Zielsetzungen des Projekts und um die Erreichung der gesteckten Ziele. Die Befragung dieses Personenkreises in zwei Runden sollte vor allem dazu dienen, Veränderungen wahrzunehmen und Einschätzungen der ersten Runde im Zeitverlauf zu überprüfen. Die Vertreter/-innen der Organisationen aus der Steuerungsgruppe wurden in diesem Kontext auch zu Fragestellungen des Untersuchungsgegenstands „Einrichtungen“ befragt.

Die Interviews mit Mitarbeiter/-innen von Jugendämtern und Bildungsbüros wurden in erster Linie geführt, um eine Außensicht auf das Projekt Bildung(s)gestalten einzuholen. Es wurden, wo es sinnvoll erschien, aber zu allen Untersuchungsgegenständen entsprechende Fragen gestellt. Insbesondere zum Untersuchungsgegenstand „Sozialräume“ konnten wichtige Zusatzinformationen eingeholt werden.

Zusätzlich wurden in Bonn und Gelsenkirchen-Bismarck in der ersten Projektphase insgesamt 14 Sozialraumexpertinnen und -experten befragt[134]. Dabei handelte es sich z.T. um projektexterne Personen, die ihre Sicht auf die Sozialräume darlegen konnten. Befragt wurden in diesem Rahmen auch einige Vertreter/-innen von beteiligten Einrichtungen, die zusätzliche Informationen zum Untersuchungsgegenstand „Einrichtungen“ liefern konnten.

Fragebogen zur Bewertung von Interviewergebnissen

Um die in den Interviews mit den direkten Projektbeteiligten (Steuerungsgruppe; Koordinatorinnen, Gesamtkoordinator) gewonnenen Einzelaussagen auf ihre Konsensfähigkeit zu überprüfen, wurde ein zusätzliches Instrument entwickelt. Dabei handelt es sich um eine Abfrage zur Bewertung von Interviewaussagen durch die Gesamtgruppe. Diese wurde in Form von kurzen Fragebögen erstellt, die aus verdichteten Interviewaussagen der Befragten aus der ersten Befragungsrunde bestanden. Den Befragten wurde die Möglichkeit gegeben, diesen Items mittels einer fünfstufigen Skala (Dieser Aussage stimme ich „voll und ganz“, „größtenteils“, „teils/teils“, „eher nicht“, überhaupt nicht“ zu) zuzustimmen, bzw. sie abzulehnen.

Entsprechende Fragebögen wurden für folgende Themenfelder erstellt:

- Netzwerkarbeit
- Rolle der Steuerungsgruppe
- Rolle der Koordinatorinnen
- Rolle des Gesamtkoordinators
- Wahrnehmung des Projekts Bildung(s)gestalten durch die Kommunalpolitik
- Angebote und Lerngelegenheiten

[134] Diese Interviews wurden außerhalb des hier beschriebenen Projekts geführt und werden deshalb in der Liste der leitfadengestützte Experteninterviews nicht aufgeführt.

- Projektentwicklung
- Motive der Träger zur Teilnahme am Projekt Bildung(s)gestalten
- Erfolgsfaktoren

Die Fragebögen wurden an die Projektbeteiligten als Word-Dokument per E-Mail versandt und von diesen ausgefüllt an die wissenschaftliche Begleitung zurückgesandt. Ergebnis dieser Abfragen waren Rankings zu den einzelnen Themenkomplexen, bzw. eine Neusortierung der Interviewaussagen nach dem Grad der allgemeinen Zustimmung.

Diese Form der Erhebung war bei den Beteiligten nicht unumstritten, wurde aber sowohl von den meisten Koordinatorinnen als auch von einem Teil der Steuerungsgruppenmitglieder mitgetragen. Auch wenn mit den Ergebnissen einer derart teilstandardisierten Erhebung vorsichtig umgegangen werden muss, ergaben sie doch Aufschlüsse zu den obigen Themenbereichen, die für die Auswertung der Projektergebnisse hilfreich waren. Wo es sinnvoll erschien, sind diese Ergebnisse in die Beschreibungen der Abschlussberichterstattung (s.o.) eingeflossen. Außerdem wurden sie genutzt, um konkrete Themen zusammen mit den beiden Gruppen zu reflektieren.

Gruppeninterviews mit Projektbeteiligten

Das Instrument der Gruppeninterviews mit Adressaten und Teilnehmer/-innen war in der Antragsstellung zunächst nicht vorgesehen (s.o.). Nach ersten Erfahrungen aus der Projektpraxis schien dieses Vorgehen dem Projektansatz jedoch eher zu entsprechen, als die zuvor geplante einmalige Befragung von Jugendlichen an jedem Standort, die nur für diesen Zweck zusammengeführt werden sollten und Aussagen zu den Entwicklungen der jeweiligen Bildungslandschaften treffen sollten. Hier schien es, nicht nur aus forschungspragmatischen, sondern auch aus inhaltlichen Gründen sinnvoller, Kinder und Jugendliche zu befragen, die auch an der Umsetzung von Projekten und Angeboten, die im Projekt entwickelt wurden, beteiligt waren.

Die Gespräche fanden größtenteils im Kontext von Auswertungsgesprächen, die im Verlauf der jeweiligen Angebote eingeplant waren, statt. Neben den (4 bis 7) Kindern und Jugendlichen nahmen an einigen Gesprächen auch erwachsene Projektbegleiterinnen oder auch die Projektkoordinatorinnen teil. An einem Gespräch zu einen Projekt der Familienbildung nahmen zudem beteiligte Eltern teil. Alle Gruppengespräche wurden aufgezeichnet, transkribiert und mit MAXQDA ausgewertet.

In Gelsenkirchen-Bismarck wurde außerdem ein Gruppengespräch mit projektbeteiligten Lehrer/-innen einer Förderschule geführt. Dieses diente allerdings eher der vorbereitenden Information und zur Gewinnung von Jugendlichen für das anschließende Gruppengespräch mit den Schüler/-innen. Dieses Gespräch wurde nicht aufgezeichnet, sondern nur protokolliert.

Die Gruppengespräche bezogen sich in erster Linie auf den Untersuchungsgegenstand „Adressaten“ und das Kernthema „Angebote und Lerngelegenheiten“, ergaben z.T. aber auch Daten zu anderen Themen, wie z.B. „Öffentlichkeitsarbeit“.

Folgende Gruppengespräche mit Adressaten wurden geführt:

- Projekt „Konzert AG“, Gelsenkirchen Bismarck (5 Jugendliche, 2 Mitarbeiter des Projektpartners, 1 Projektkoordinatorin, 1 Mitglied der Steuerungsgruppe)

- Projekt „Spielstadt“ an der Antoniusschule Gelsenkirchen Bismarck (5 Kinder- und Jugendliche, vorbereitendes Gespräch mit 3 Lehrern, 1 Projektkoordinatorin, 1 Projektmitarbeiter)
- Projekt „Ferien auf dem Schulhof“, Bonn (Interview mit 4 Kindern)
- Projekt „Ferien auf dem Schulhof“, Bonn (Interview mit 7 Jugendlichen)
- Projekt „Filmgruppe“ Bochum Wattenscheid (7 Jugendliche, 1 Koordinatorin, 2 Projektmitarbeiterinnen)
- Projekt „Tanzgruppe“ Bochum Wattenscheid (7 Kinder und Jugendliche, 1 Koordinatorin, 2 Projektmitarbeiterinnen)
- Projekt „Familienfreizeit/Theatergruppe“ Bochum Wattenscheid (7 Kinder, 4 Eltern, 1 Koordinatorin)

Erhebungsbögen

Die Erhebung von Daten im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts Bildung(s)gestalten wurde in erster Linie mit qualitativen Methoden (Experteninterviews, Gruppengespräche, teilnehmende Beobachtung) vorgenommen. Um diese Ergebnisse quantitativ zu unterfüttern, wurden – in Absprache mit den Projektbeteiligten – zwei Erhebungsbögen zur quantitativen Erfassung von Aktivitäten entwickelt. Auch dieses Instrument war in der ersten Projektplanung nicht vorgesehen.

Der Erhebungsbogen zur Dokumentation der Aktivitäten der Koordinatorinnen und des Gesamtkoordinators war eine Excel-Datei, die von den Projektmitarbeiter/-innen ständig aktualisiert werden sollte. Sie wurde von der wissenschaftlichen Begleitung für zwei Erhebungsphasen (10/2011 bis 12/2012 und 01/2013 bis 12/2013)[135] ausgewertet. Dabei ging es nicht um die Messung der Aktivitäten oder um einen Vergleich der Aktivitätsgrade an den Standorten, sondern um die Dokumentation des Aufwands, der für die Organisation des Gesamtnetzwerks und der fünf lokalen Netzwerke notwendig ist (Untersuchungsgegenstände „Gesamtprojekt“, „Bildungslandschaften“). Außerdem wurden Daten zum Untersuchungsgegenstand „Öffentlichkeitsarbeit“ erhoben.

Der Erhebungsbogen für die Mitglieder der Steuerungsgruppe unterschied sich inhaltlich kaum von dem der Koordinatorinnen, wurde aber als Papier-Fragebogen erstellt und von den Beteiligten während jeder Sitzung der Steuerungsgruppe ausgefüllt. Auch diese Erhebung fand in zwei Phasen (s.o.) statt. Eingetragen wurden jeweils die Aktivitäten, die seit der letzten Sitzung stattgefunden hatten. Dieses Vorgehen wurde mit der Steuerungsgruppe so vereinbart, weil aufgrund der Arbeitsbelastung der Mitglieder das Führen einer Excel-Datei als unrealistisch erschien. Da nicht alle Steuerungsgruppenmitglieder bei allen Sitzungen vertreten sein konnten, erwies sich auch dieses Vorgehen als schwierig, sodass nicht davon ausgegangen werden kann, dass für diese Gruppe alle im Projektkontext durchgeführten Aktivitäten erhoben werden konnten.

Zu folgenden Aktivitäten wurden bei beiden Gruppen Daten erhoben:

- Treffen und längere Gespräche (differenziert nach Gesprächspartnern)
- Teilnahme an Veranstaltungen (differenziert nach Art der Veranstaltungen)
- Eigene Fachbeiträge (differenziert nach Art der Beiträge)

Schülerbefragungen

[135] Im Jahr 2014 wurde nicht mehr erhoben.

Im Rahmen des Projekts wurden an den Standorten Bad Salzuflen, Bonn und Gladbeck Schülerbefragungen an mehreren Schulen durchgeführt. Diese wurden in ihrer Konzeption und bei der Auswertung zwar von der wissenschaftlichen Begleitung unterstützt, fanden aber auf Initiative und in Eigenregie der jeweiligen Koordinatorinnen statt. Hierzu wurden in Bad Salzuflen und Bonn fragebogengestützte Klassenverbandsbefragungen durchgeführt und am Standort Gladbeck ausschließlich Mädchen einer Haupt- und einer Realschule befragt. Diese Befragungen verfolgten den Zweck, die Meinung von Kindern und Jugendlichen zu den örtlichen Gegebenheiten und Angeboten einzuholen. Sie entsprachen somit den partizipativem Ansatz des Projekts und dienten der Erhebung von Daten, die für die Arbeit der örtlichen Projekte und die Planung neuer Angebote und Lerngelegenheiten wichtig waren. Diese Erhebungen waren keine unmittelbaren Bestandteile der wissenschaftlichen Begleitung; ihre Daten standen dieser aber zur Verfügung, sodass auf sie im Bedarfsfall zurückgegriffen werden konnte.

Teilnehmende Beobachtung und Beratung

Der formative Charakter der wissenschaftlichen Begleitung setzte eine starke Präsenz der Mitarbeiter/-innen im Projektnetzwerk voraus. So waren die Mitarbeiter/-innen des Forschungsverbunds DJI/TU Dortmund bei allen Sitzungen der Steuerungsgruppe, des Teams der Koordinatorinnen sowie bei den Projektklausuren vertreten. Hinzu kamen verschiedene Einzelgespräche mit dem Gesamtkoordinator und dem Sprecher der Steuerungsgruppe. Im Rahmen dieser Zusammenkünfte konnte zum einen das Zusammenwirken der Gremien und ihrer Vertreter/-innen beobachtet, zum anderen aber auch die Option der Mitwirkung bei der Steuerung des Gesamtprojekts genutzt werden. Die beratende Funktion der wissenschaftlichen Begleitung wurde insbesondere zu Projektbeginn, bei der Entwicklung von Handlungszielen und den entsprechenden Indikatoren nachgefragt. Darüber hinaus wurden – zu unterschiedlichen Zeiten – Zwischenergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung in diesem Gremium vorgestellt und hinsichtlich möglicher Konsequenzen für das Gesamtprojekt und gegebenenfalls für einzelne Standorte diskutiert. Hierzu boten vor allem die Projektklausuren Gelegenheit. Dieses Vorgehen führte in erster Linie zu Erkenntnissen zum Untersuchungsgegenstand „Gesamtprojekt“.

Stärker als zunächst geplant, wurde die wissenschaftliche Begleitung auch in die Netzwerkprozesse an den Standorten (Untersuchungsgegenstand „Bildungslandschaften“) einbezogen. Hier wurde Unterstützung bei der Ziel- und Indikatorenentwicklung angefragt. Außerdem wurden Hilfestellungen bei einzelnen Projekten mit sozialwissenschaftlichem Bezug (z.B. Schülerbefragungen) und Inputs zu projektrelevanten Themen (z.B. Evaluation, Wirksamkeitsmessung) gegeben. In diesem Zusammenhang fand zum einen eine Reihe von Einzelgesprächen mit den Koordinatorinnen statt, zum anderen wurde an verschiedenen Sitzungen der örtlichen Projektgruppen und Arbeitskreise teilgenommen.

Insgesamt hat die wissenschaftliche Begleitung in den drei Projektjahren an 104 persönlichen Terminen mit Projektakteuren[136] teilgenommen, davon entfielen

- 19 Termine auf Treffen der Steuerungsgruppe
- 26 Termine auf Treffen des Teams der Koordinatorinnen
- 10 Termine auf Treffen mit dem Gesamtkoordinator oder einzelnen Vertretern der Steuerungsgruppe

[136] Hier sind die verschiedenen Interviewtermine (s.o.) nicht mitgezählt.

- 36 Termine auf Treffen mit Einzelpersonen oder Gruppen der Standorte
- 15 Termine auf Projektklausuren, Projektkonferenzen, Bildungskonferenzen und Tagungen.

Naturgemäß entsteht bei einer derart engen Kooperation während einer dreijährigen Projektlaufzeit eine größere Nähe der Mitarbeiter/-innen der wissenschaftlichen Begleitung zu den Projektbeteiligten, als dies in anderen Forschungsprojekten der Fall ist und es kann nicht ausgeschlossen werden, dass die wissenschaftliche Objektivität unter guten persönlichen Beziehungen leidet. Andererseits befördern gerade gute persönliche Beziehungen den gegenseitigen Austausch und damit letztendlich das Erreichen der Projektziele. Dieses abzuwägen und die eigene Rolle im Prozess zu reflektieren, war ständiger Bestandteil der wissenschaftlichen Begleitung.

13.4 Die wissenschaftliche Begleitung aus Sicht der Projektakteure

In den leitfadengestützten Experteninterviews der zweiten Erhebungswelle, die in der Schlussphase des Projekts geführt wurden, wurden die Projektakteure unter anderem nach ihrer Sicht auf die Arbeit der wissenschaftlichen Begleitung gefragt. Auch an dieser Stelle sind aufgrund der persönlichen Nähe sicherlich keine im streng wissenschaftlichen Sinne objektiven Aussagen zu erwarten. Dies berücksichtigend, lassen die Interviewaussagen aber Schlüsse auf die Sinnhaftigkeit einer wissenschaftlichen Begleitung in diesem Feld insgesamt und auch auf den Sinn einer formativen Begleitung zu.

Nach ihrem Blick auf die wissenschaftliche Begleitung gefragt, äußern sich die befragten Koordinatorinnen und Mitglieder der Steuerungsgruppe insgesamt positiv. Antworten, wie sie in den folgenden Sequenzen wiedergegeben werden, sind typisch:

> *„Das fand ich super ok und habe auch sehr positiv wahrgenommen, dass eurerseits Interesse da ist, echtes Interesse“ (K3.2)*
>
> *„Was ich gut finde ist, dass ihr immer da seid. Man kann euch immer ansprechen, wenn man eine Frage hat. Wenn man irgendetwas braucht, seid ihr auf jeden Fall sichtbar und ansprechbar“ (K7.2.).*
>
> *„Also im Großen und Ganzen positiv. Wobei ich euch nie wirklich als externe Wissenschaft empfunden habe, sondern dafür wart ihr eigentlich zu oft und eigentlich immer am Tisch“. (K10.2)*
>
> *„Ich finde das erstmal wichtig, dass so Prozesse begleitet werden. Ihr habt ja immer auch ein paar Anregungen reingegeben und Anstöße, die fand ich wichtig. Und weil wir sonst in der Jugendarbeit ja kaum Möglichkeiten haben, das zu reflektieren, was wir produzieren“ (ST6.2).*
>
> *„Eine gute Mischung von Nähe und Distanz“ (ST8.2).*

Wo es kritische Anmerkungen gibt, beziehen sich diese auf die, aus Sicht der Projektakteure, Unklarheiten bezüglich des Outcome („Es bleibt für mich immer noch undurchsichtig, zu welchen Ergebnissen ihr kommt, was ihr so beobachtet habt“ (K10.2)), vor allem aber auf die große Personalfluktuation in der wissenschaftlichen Begleitung (s.o.). Hier hätte man sich mehr Kontinuität hinsichtlich beider Personalstellen gewünscht, weiß aber einzuschätzen, dass die Gründe für die verschiedenen Wechsel nicht projektbedingt waren, sondern sich aus Personalentscheidungen im Forschungsverbund ergaben.

Ein Befragter aus der Steuerungsgruppe hält die wissenschaftliche Begleitung allerdings von vornherein für mit zu geringen Personalressourcen ausgestattet. Er verweist auf ähnlich gelagerte Projekte, „wo vier Standorte waren, die von drei wissenschaftlichen Instituten begleitet wurden. Dann habe ich das mal in die Relation gesetzt, zu den Ressourcen der wissenschaftlichen Begleitung in unserem Projekt. Das geht so nicht“ (ST7.2). Selbstkritisch merkt er an, dass hier schon bei der Projektplanung versäumt wurde, beim fördernden Ministerium mehr Mittel für Personal einzufordern. Auch wenn fraglich ist, ob dies eine realistische Option gewesen wäre, zeigt sich an solchen Gesprächssequenzen, wie wichtig den Projektbeteiligten die wissenschaftliche Begleitung war.

Auch in anderen Gesprächen wird deutlich, dass die Projektbeteiligten großen Wert auf die Dokumentation und Bewertung ihrer Arbeit durch Außenstehende legen. Dies betrifft sowohl den Blick auf das Gesamtprojekt, als auch den Blick in die Arbeit der Standorte. Hier hat es im Projektverlauf deutlich mehr Teilnahmen an Sitzungen lokaler Gremien und Beratungen gegeben, als zu Projektbeginn geplant. Auch die Unterstützung bei den Schülerbefragungen und die zusätzlich geführten Gruppeninterviews, werden – vor allem von den Koordinatorinnen – positiv hervorgehoben. Ein Mitglied der Steuerungsgruppe äußert außerdem die Erwartung, dass die Abschlussberichterstattung durch die Mitarbeit der wissenschaftlichen Begleitung qualifiziert wird. Ohne solche Einschätzungen überinterpretieren zu wollen, weisen sie auf ein grundlegendes Problem der Kinder- und Jugendarbeit hin: In den Einrichtungen und Organisationen fehlt es an zeitlichen Ressourcen, zum Teil auch an fachlichen Kompetenzen, um die eigene Arbeit hinreichend zu dokumentieren und öffentlich zu präsentieren. Dies dürfte einer der Gründe für ein öffentliches Image der Kinder- und Jugendarbeit sein, welches bei genauerer Betrachtung nicht der Realität entspricht.

Die Entscheidung, die wissenschaftliche Begleitung nicht rein evaluativ, sondern als formativen Prozess anzulegen, wird von allen Befragten für richtig gehalten:

> *„Das war für mich völlig in Ordnung. Das war ja auch im Prinzip vorher geklärt, dass das eine formative Evaluation wird. Und ich begrüße das auch immer wieder in solchen Vernetzungsprozessen. Wie ich auch im Protokoll grade gelesen habe, dass du da auch in Bismarck einen inhaltlichen Beitrag gebracht hast zum Thema ‚weitere Perspektive des Projekts‘. Das gehört einfach dazu. Also dass man auch nochmal eine Außensicht hat“ (ST7.2).*

> *„Das ist wahrscheinlich die kostspieligere Variante, die wir jetzt gemacht haben, die bringt aber auch höhere Einblicke“ (ST6.2).*
> *„Weil da der Erkenntnisgewinn immer größer ist. Gerade in unserem Feld ist es schwierig, da harte Fakten oder so festzustellen und kausale Zusammenhänge zu beweisen. Man kann tatsächliche Entwicklungen gut beschreiben und transportieren und das ist eigentlich das Wichtige an der Sache“ (ST8.2).*

Auch in den Aussagen zum methodischen Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung zeigt sich bei einigen Befragten eine relativ starke Unsicherheit („Ich habe da keine Ahnung von“, ST6.2), hinsichtlich der Möglichkeiten und auch der Grenzen, interne Projektabläufe oder Bildungsprozesse und Wirkungen von Interventionen der Kinder- und Jugendarbeit angemessen zu erfassen und zu beschreiben. Auch hier wird deutlich, dass es in der alltäglichen Arbeit an Zeit- und Personalressourcen fehlt, um Angebote und Nutzerverhalten zu beschreiben und auszuwerten. Auch aus diesem Grund wurden die erweiterten Möglichkeiten eines Modellprojekts als eine Chance gesehen, das zusätzliche Fachwissen auch für die Qualifizierung der Arbeit an den Standorten zu

nutzen. Von Seiten der wissenschaftlichen Begleitung wurde entsprechende Anfragen nach Beratung oder auch Inputs in lokale Gremien weitgehend, soweit die zeitlichen Ressourcen dies zuließen, nachgekommen. Auch wenn dies z.T. einen höheren Arbeitsaufwand erforderte, ließen solche Interventionen bessere Einblicke in die Projektentwicklung an den Standorten zu.

13.5 Veröffentlichung der Projektergebnisse

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung wurden zu dem vorliegenden Projektbericht zusammengefasst. Er wird als PDF auf der Homepage des Forschungsverbundes zur Verfügung gestellt. Außerdem wird eine Kurzfassung erstellt, die ebenfalls als PDF zur Verfügung steht. Zudem werden einzelne Kapitel des Projektberichts zu Fachartikeln umgearbeitet und in entsprechenden Zeitschriften veröffentlicht werden.

14 Literaturverzeichnis

Agentur für Arbeit Gelsenkirchen (2011): Der Arbeitsmarkt in Gelsenkirchen, Bottrop und Gladbeck im Oktober 2011. Pressemitteilung. www.arbeitsagentur.de/nn_170708/Dienststellen/RD-NRW/Gelsenkirchen/AA/A01-Allgemein-Info/Presse/2011/048-Der-Arbeitsmarkt-im-Bezirk-Oktober-2011.html [Zugriff: am 15.08.2012]

(AGOT) Arbeitsgemeinschaft Haus der Offenen Tür NRW e.V. (2011): Kommunale Bildungslandschaften aus der Sicht der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und der Familien-bildung, Projektantrag vom 25.03.2011.

AGOT-NRW e.V. (2011): Kommunale Bildungslandschaften aus der Sicht der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und der Familien-bildung. Projektantrag. Düsseldorf.

AGOT-NRW e.V.(2012): Sachbericht 2011. Modellprojekt der AGOT-NRW e.V.

AGOT-NRW e.V. (2014): Abschlussbericht 2014. Bildung(s)gestalten - Offene Kinder- und Jugendarbeit und Familienbildung gestalten Bildungslandschaften. Düsseldorf

Andresen, S.; Fegter, S**.** (2011): Bildungs- und Beziehungsräume für sozial benachteiligte Kinder am Beispiel des Kinder- und Jugendwerks "die ARCHE". In: Otto, H.-U. (Hg.): Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion. Wiesbaden. (1. Aufl), S. 435–444 (Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit, Bd. 6).

Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (2005): Stellungnahme der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit.

Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (2005): Stellungnahme der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit.

Bartelheimer, P. (2007). Der Sozialraum in Sozialer Arbeit und kommunaler Sozialberichtserstattung. In: Kessl, Fabian: Territorialisierung des Sozialen. Regieren über Soziale Nahräume. Opladen: Farmington Hills, S. 273-294.

Baudezernat der Stadt Gladbeck (o.J.) Integriertes Handlungskonzept Brauck/ Rosenhügel. www.sozialestadt.de/programm/grundlagen/ihk/DF8416.phtml [Zugriff: am 17.08.2012]

Berse, C. (2009): Mehrdimensionale Bildung im Kontext Kommunaler Bildungslandschaften. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Opladen, Farmington Hills, Mich: BudrichUniPress

Bertelsmann Stiftung (2011): Deutscher Lernatlas;

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2008): Demographie konkret - Soziale Segregation in deutschen Großstädten. Gütersloh

Bertelsmann Stiftung: Wegweiser Kommune, Methodik, Indikatoren, S.23 www.wegweiser-kommune.de/global/methodik/Methodik.action?renderIndikatoren& [Zugriff: am 28.11.12]

Bertelsmann Stiftung: Wegweiser Kommune; Themenfeld „Soziale Lage“. www.wegweiser-kommune.de/datenprognosen/kommunaledaten/KommunaleDaten.action [Zugriff: am 17.08.2012]

Bleckmann, P.; Schmidt, V. (2012). Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle. Wiesbaden.

Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt: Sonderband 2. Göttingen, S. 183–220.

Bradna, M.; Meinecke, A.; Schalkhausser, S.; Stolz, H.-J.; Täubig, V.; Thomas, F. (2010): Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagsschule und Jugendhilfe. Abschlussbericht. Hg. DJI. (unveröffentlicht).

Buhl, M.; Kuhn, H.-P.: Jugendspezifische Formen politischen und sozialen Engagements. In: Reinders, H.; Wilk, E. (2003): Jugendzeit - Time Out?: Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium, S. 85–109.

Bundesjugendkuratorium (BJK) (Hg.) (2004): Neue Bildungsorte für Kinder und Jugendliche. Positionspapier des Bundesjugendkuratoriums. Bonn.

Bundesjugendkuratorium (BJK); Sachverständigenkommission für den elften Kinder- und Jugendbericht; Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (2002): Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Gemeinsame Erklärung des Bundesjugendkuratoriums, der Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht und der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe. Bonn, Berlin, Leipzig.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hg.) (2006): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Unter Mitarbeit der Arbeitsgruppe Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Berlin.

Bundesministerium für Frauen und Jugend (1999): Zielfindung und Zielklärung. Ein Leitfaden. Qs 21 Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendarbeit.

Deci, E.-L.; Ryan, R.-M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik (39), S. 223–238.

Deinet, U. (1992): Das Konzept ”Aneignung” im Jugendhaus - neue Impulse für die offene Kinder- und Jugendarbeit. Opladen.

Deinet, U. (2002): Der qualitative Blick auf Sozialräume und Lebenswelten. In: Ulrich Deinet und Richard Krisch (Hg.): Das Sozialraum-Konzept. Methoden zur Qualifizierung der Jugendarbeit. Leverkusen: Leske + Budrich, S. 31–44.

Deinet, U. (2003): "Spacing". Verknüpfung, Bewegung, Aneignung von Räumen als Bildungskonzept sozialräumlicher Jugendarbeit. In: deutsche jugend, 51. Jg., 7/8, S. 314–323.

Deinet, U. (2004b): "Spacing", Verknüpfung, Bewegung, Aneignung von Räumen - als Bildungskonzept sozialräumlicher Jugendarbeit. In: Deinet, U. (Hg.): "Aneignung" als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Wiesbaden. (1. Aufl), S. 175–189.

Deinet, U. (2004b): "Spacing", Verknüpfung, Bewegung, Aneignung von Räumen - als Bildungskonzept sozialräumlicher Jugendarbeit. In: Deinet, U. (Hg.): "Aneignung" als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Wiesbaden. (1. Aufl), S. 175–189.

Deinet, U. (Hg.) (2004a): "Aneignung" als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Wiesbaden (1. Aufl).

Deinet, U. (2009). Methodenbuch Sozialraum. Wiesbaden

Deinet, U. (2013): Vom Aneignungskonzept zu Activty Theory. Transfer des tätigkeitsorientierten Aneignungskonzepts der kulturhistorischen Schule auf heutige Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Unter Mitarbeit von Christina Muscutt und Ahmed Derecik. Düsseldorf.

Deutscher Lernatlas (2011): Bonn. www.deutscher-lernatlas.de/index.php?id=330&engine=/elli/profile/profile-body!display.do?regionCode=05314000 [Zugriff: am 10.04.2012]

Deutscher Lernatlas Bertelsmann Stiftung (2011), Regionstyp: Kreise im verdichteten Umland. www.deutscher-lernatlas.de/ [Zugriff: am 28.11.12]

Deutscher Städtetag (2007): Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23. November 2007.

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (2007): Diskussionspapier des Deutschen Vereins zum Aufbau Kommunaler Bildungslandschaften.

Deutsches Jugendinstitut (Hg.): Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule. München.
http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=595 [Zugriff am 08.11.2013]

Dewey, J.; Hylla, E.; Oelkers, J. (2000): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik ; mit einer umfangreichen Auswahlbibliographie. Weinheim [u.a.]: Beltz (57).

Duveneck, A. (2011): Kommunale Bildungslandschaften. Ein Bericht von Anika Duveneck und Einblicke in die Praxis von Sybille Volkholz. Band 9.

Duveneck, A. (2012): Kommunen übernehmen Verantwortung für gute Bildung. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.): Kommunale Bildungslandschaften. Berlin, S. 9–41 (Schriftenreihe zu Bildung und Kultur, Bd. 9).

Fendrich, S.; Pothmann, J.; Wilk, A. (2011). HzE-Bericht 2011 – Datenbasis 2009. LWL-Landesjugendamt Westfalen, LVR-Landesjugendamt Rheinland (Hrsg.). Dortmund, Köln, Münster
www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/service/arbeitshilfen/dokumente_94/jugend_mter_1/jugendhilfeplanung/daten_und_demografie/hze/HzE_Bericht_2011_Endfassung.pdf
[Zugriff: am 15.08.2012]

Forum 2000: Gelsenkirchen Bismarck/Schalke-Nord (2011): Der Consol-Lotse. Gelsenkirchen

Fürst, D. (2004): Regional Governance. In: Benz, A. (Hg.): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Wiesbaden, S. 45–64.

Gladbeck City. www.gladbeck-city.de/index.shtml [Zugriff: am 20.08.2012]

Gladbecker Bündnis für Familie (Gladbecker Bündnis für Familie)

Gnahs, D. (2012): Kommunale Kooperation – Gestaltungskonzepte in Bildungslandschaften. In: Bleckmann, P.; Schmidt, V.: Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle. Wiesbaden, S. 117-132.

Göbel, D. (2010): Begrüßung und Einführung. In: Bildungslandschaften und Bildungsnetzwerke (mit-)steuern und gestalten - Die Jugendämter sind gefordert. Dokumentation der Vorträge und Materialien der Arbeitstagung für Leitungs- und Fachkräfte von Jugendämtern im Rheinland am 6. Oktober 2010 im LVR in Köln, S. 3–5.

Gustav Heinemann Haus. www.ghh-bonn.de/index.php?id=ghh_impressum
[Zugriff: am 27.07.2012]

Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.) (2012): Kommunale Bildungslandschaften. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung (Schriftenreihe zu Bildung und Kultur, Bd. 9).
http://www.boell.de/publikationen/publikationen-kommunale-bildungslandschaften-14000.html, [Zugriff am: 17.09.2013].

Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT NRW). Kommunalprofil Bad Salzuflen
www.it.nrw.de/kommunalprofil/l05766008.pdf [Zugriff: am 17.07.12]

Integrationsbüro Gladbeck-Brauck: Flyer.
www.raa-gladbeck.de/media/Flyer/Flyer%20Integrationsbuero.ashx.pdf)
[Zugriff: am 27.08.2012]

Internationales Mädchenzentrum Gladbeck (2013): Position des Internationalen Mädchenzentrums zur interkulturellen Mädchen- und Frauenarbeit im Internationalen Mädchenzentrum. Hg. v. Internationales Mädchenzentrum Gladbeck. Gladbeck.

IT.NRW [Information und Technik Nordrhein- Westfalen (2011). Kommunalprofil Gladbeck, Stadt. www.it.nrw.de/kommunalprofil/l05562014.pdf [Zugriff: am 20.08.2012].

Jansen, D. (2006): Einführung in die Netzwerkanalyse. Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele. Wiesbaden (3., überarb. Aufl).

Jugend-in-Gladbeck.de. www.jugend-in-gladbeck.de/30.0.html [Zugriff: am 20.08.2012].

Jungermann, A. (2014): Regionalisierung in NRW. Regionale Bildungsnetzwerke und sozialräumliche Vernetzung. Institut für Schulentwicklungsforschung. Dortmund, 2014.

KJRB [Kinder- und Jugendring Bonn e.V.]. www.jugendring-bonn.de/ [Zugriff: am 31.07.2012]

Klose, C.; Niebling, T. (2005): Partizipation aus der Sicht der Jugendarbeit/-bildung. In: Hafeneger, B.; Jansen, M.-M.; Niebling, T. (Hg.): Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren. Opladen, S. 145–167.

Klöver, B.; Moser, S.; Straus, F. (2009): Was bewirken (Jugend-)Freizeitstätten? - Ein empirisches Projekt. In: Lindner, W. (Hg.): Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden. (2. Aufl.), S. 139–152.

Knauer, R.; Sturzenhecker, B. (2005): Partizipation im Jugendalter. Der allgemeine Anspruch auf Partizipation von Jugendlichen bezieht sich im Prinzip auf alle Lebensfelder von Jugendlichen: also Familie, Ausbildung/Schule, Beruf, Freizeit und Konsummarkt;Jugendhilfe, Politik, Vereine, etc. … In: Hafeneger, B./Jansen, M. M./Niebling, T. (Hg.): Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren, S. 63–94.

Knauer, S. (2007): Zum Thema. In: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hg.): BILDUNGSLANDSCHAFTEN IN GEMEINSCHAFTLICHER VERANTWORTUNG GESTALTEN. Grundsatzfragen und Praxisbeispiele. Belin, S. 9–15 (Themenheft, Bd. 07).

Knauer, S. (2007): Zum Thema. In: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hg.): Bildungslandschaften in gemeinschaftlicher Verantwortung gestalten. Grundsatzfragen und Praxisbeispiele. Berlin (Themenheft, 07), S. 9–15.

Kreis Recklinghausen (2011). Bildungsbericht – Kreis Recklinghausen 2011. Herten. (Kreis Recklinghausen 2011)

Kreis Recklinghausen. www.kreis-re.de/default.asp?asp=showschlagw&zae=851 [Zugriff: am 21.08.2012]

Kreis Recklinghausen. Das Regionale Bildungsbüro des Kreises Recklinghausen. (http://www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de/rbn/img/18/08544037-e792-4218-ae16-44f947b90219.pdf) [Zugriff: am 21.08.2012]

Lindner, W.: „All politics is local“ – Aktuelle Herausforderungen der Kinder- und Jugendarbeit auf kommunaler Ebene. Zugänge und Bausteine für eine lokale Politikfeldanalyse. In: deutsche jugend 2012 (6/2012), S. 249–258.

Mack, W.; Harder, A.; Kelö, J.; Wach, K. (2006): Lokale Bildungslandschaften. Projektbericht. Deutsches Jugendinstitut. München.

Manitius, V.; Jungermann, A.; Berkemeyer, N.; Bos, W. (2013a): Regionale Bildungsbüros als Boundary Spanner. Ergebnisse aus einer Bestandsaufnahme zu den Regionaalen Bildungsbüros in NRW. In: DDS - Die Deutsche Schule 105. Jahrgang (3), S. 275–294.

Manitius, V.; Jungermann, A.; Khalatbari, J.; Berkemeyer, N. (2013b): Professionalisierungsbedarfe von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern Regionaler Bildungsbüros. Empirische Befunde und Hinweise zu einem Fortbildungskonzept. Dortmund.

Mavroudis, A. (2010): Bildungslandschaften in Nordrhein-Westfalen in Bewegung – Die Jugendämter sind gefordert“. In: Bildungslandschaften und Bildungsnetzwerke (mit-)steuern und gestalten - Die Jugendämter sind gefordert. Dokumentation der Vorträge und Materialien der Arbeitstagung für Leitungs- und Fachkräfte von Jugendämtern im Rheinland am 6. Oktober 2010 im LVR in Köln, S. 31–39.

Maykus, S. (2007): Wie kann eine gemeinsame Planungspraxis gelingen? Kommunale Bildungsplanung – Schritte auf dem Weg zur integrierten Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung. In: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hg.): BILDUNGSLANDSCHAFTEN IN GEMEINSCHAFTLICHER VERANTWORTUNG GESTALTEN. Grundsatzfragen und Praxisbeispiele. Berlin, S. 44–59 (Themenheft, Bd. 07).

Maykus, S. (2007): Wie kann eine gemeinsame Planungspraxis gelingen? Kommunale Bildungsplanung – Schritte auf dem Weg zur integrierten Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung. In: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hg.): Bildungslandschaften in gemeinschaftlicher Verantwortung gestalten. Grundsatzfragen und Praxisbeispiele. Belin (Themenheft, 07), S. 44–59.

Maykus, S. (2010): Was können regionale Bildungsnetzwerke leisten?; veröffentlicht unter: http://www.diakonie-rwl.de/cms/media//pdf/arbeitsbereiche/junge_menschen/schulen/aktuelles/text_maykus.pdf, 26.09.2013.

Maykus, S. (2010): Was können regionale Bildungsnetzwerke leisten? http://www.diakonie-rwl.de/cms/media//pdf/arbeitsbereiche/junge_menschen/schulen/aktuelles/text_maykus.pdf, [Zugriff am: 26.09.2013].

Meyer, D. (2001): Gender Mainsteaming: Bedeutung - Entstehung - Kontexte einer neuen politischen Strategie. In: Ginsheim, G. von/Meyer, D. (Hg.): Gender Mainstreaming - neue Perspektiven für die Jugendhilfe. Berlin, S. 25–40.

Mölders, U.; Kamp, G.; Wagener, S.; Ambrée, R. (2009). Soziale Stadt NRW Bundesstadt Bonn – Integriertes Handlungskonzept Bonn-Neu-Tannenbusch. Köln.

Müller, B.; Schmidt, S.; Schulz, M. (Hg.) (2008): Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung. Freiburg, Br (2., aktual. Aufl).

Müller, C. (2011). Kommunale Bildungslandschaften als Entwicklungsraum früher Bildung, Betreuung und Erziehung. Eine empirische Studie. Münster, New York, München, Berlin

OGS An der Düne. www.ogs-duene.de/ [Zugriff am: 26.07.2012].

Olk, T.; Woide, C. (2014): Educational Governance vor Ort – Mehr Bildungsgerechtigkeit durch „vernetzte Bildung“? In: Forum Wohnen und Stadtentwicklung,, Heft 3, S. 121–124.

Özlü, D.; Sauerbier, K.; Schmidt, B. (2013): Ehrenamtliches Engagement als soziales Kapital? Eine Untersuchung zur Initiierung nachhaltiger, ehrenamtlicher Strukturen im Sozialraum. Masterarbeit. Ev. Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe, Bochum.

Rauschenbach, T. (2014): Zukunftsstrategie Bildung? Die genutzten und ungenutzten Potentiale kommunaler Bildungspolitik. In: Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung (Hg.): Kommunale Verantwortung für Bildung. Herausforderungen und Perspektiven. Hohengehren (DGBV-Jahrestagungen, Bd. 34).

Rauschenbach, T. (2013): Jugendhilfe und Schule: Keiner schafft’s alleine. In: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit (6), S. 427–435.

[RAA] Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (2010). Flyer RAA. Stadt Gladbeck Amt für Integration und Sport (Hg.). www.raa-gladbeck.de/media/Flyer/Flyer%20RAA%20Gladbeck.pdf [Zugriff: am 27.08.2012].

[RAA] Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien. www.raa-gladbeck.de/pages/integrationsprojekt-brauck php [Zugriff: am 27.08.2012]

Regionales Bildungsbüro. www.bonn.de/familie_gesellschaft_bildung_soziales/schulen/regionales_bildungsbuero/index.html?lang=de [Zugriff: am 10.04.2012].

Regionalverband Ruhr (2012): Bildungsbericht Ruhr. Münster.

Reutlinger, C. (2009): Bildungslandschaften raumtheoretisch betrachtet; veröffentlicht unter: http://www.sozialraum.de/bildungslandschaften-raumtheoretisch-betrachtet.php, 22.09.2013.

Reutlinger, C. (2009): Bildungslandschaften raumtheoretisch betrachtet. Online verfügbar unter http://www.sozialraum.de/bildungslandschaften-raumtheoretisch-betrachtet.php, [Zugriff am: 22.09.2013].

Rolff, H.-G. (2013): Weiterentwicklung der Regionalen Bildungsnetzwerke in NRW. Eine Expertise. Dortmund.

Rose, L. (2001): Gender Mainstreaming im Feld der Kinder- und Jugendarbeit. In: Ginsheim, G. von/Meyer, D. (Hg.): Gender Mainstreaming - neue Perspektiven für die Jugendhilfe. Berlin, S. 109–120.

Sass, E. (2013): Man hat gar nicht gemerkt, dass ihr eigentlich Kinder seid … Das Rockkonzert als Lerngelegenheit und Teil der Bildungslandschaft. In: deutsche jugend, 61. Jg., H. 1, S. 29–35.

Scherr, A. (2001): Gender Mainstreaming - Chance und Herausforderung für die Kinder- und Jugendhilfe. In: Ginsheim, G. von/Meyer, D. (Hg.): Gender Mainstreaming - neue Perspektiven für die Jugendhilfe. Berlin, S. 17–24.

Scherr, A. (2004): Rückzugsräume und Grenzüberschreitungen. Überlegungen zu subjekt- und bildungstheoretischen Perspektiven sozialräumlicher Jugendarbeit. In: Deinet, U. (Hg.): "Aneignung" als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Wiesbaden. (1. Aufl), S. 161–174.

Scherr, A.; Sturzenecker, B. (2014): Jugendarbeit verkehrt: Thesen gegen die Abschaffung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit durch ihre Fachkräfte. In: deutsche jugend, 62. Jg., H. 9, S. 369–376.

Schröder, R. (1995): Kinder reden mit! Beteiligung an Politik Stadtplanung und Stadtgestaltung. Weinheim, Basel. (mit einem Vorwort von Wassilios E. Fthenakis).

SeniorenExperten für NRW Schulen. www.partner-fuer-schule.nrw.de/dev/t3/seniorexperten/das-projekt.html [Zugriff: am 21.08.2012].

Soziale Stadt NRW. www.soziale-stadt.nrw.de/programmhintergrund/index.php [Zugriff: am 27.08.2012].

Spatscheck, C. (2012). Wie man Sozialräume beschreiben kann. Praktische Methoden von Lebensweltanalyse in der Sozialen Arbeit. In: Blätter der Wohlfahrtspflege 01/2012, S.6-9

Spitzer, M. (2002): Lernen. Gehirnforschung und Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Sportportal Gladbeck. www.sport-in-gladbeck.de/?id=aktuelles [Stand 16.08.2012].

Stadt Bad Salzuflen (2010), Fachdienst 61. Stadtentwicklungskonzept STEG Bad Salzuflen. S.19 www.stadtbadsalzuflen.de/home/dateien/Stadtplanung/Abschlussbericht_STEK_Bad_Salzuflen_gesamt_11_02_18.pdf [Zugriff: am 28.11.12]

Stadt Bad Salzuflen, Fachdienst 32. Einwohnerstatistik Bad Salzuflen, Stichtag 31.12.11

Stadt Bad Salzuflen, Fachdienst 40. Daten zur Schülerstatistik Schuljahr 2011/2012

Stadt Bad Salzuflen, Fachdienst 56. Bildungsbericht Bad Salzuflen – Grunddaten der allgemeinbildenden Schulen, 2010

Stadt Bad Salzuflen, Fachdienst 56. Vom gesamtstädtischen Integrationskonzept zum sozialräumlichen Allianzkonzept. Bericht im Auftrag der Stadtverwaltung, GOE Bielefeld, 2012

Stadt Bad Salzuflen. Informationsvorlage 38/2011 „Fachgespräch zum Thema Jugendkriminalität in Bad Salzuflen vom 10.02.2011. https://bad-salzuflen.ratsinfomanagement.net/ [Zugriff: am 28.11.12]

Stadt Bochum (2011). Bochumer Ortsteile kompakt 2011.

Stadt Bochum (2011). Statistisches Jahrbuch der Stadt Bochum – Berichtjahr 2010.

Stadt Bochum (2012). Schulverzeichnis Bochum 2011 – 2012.

Stadt Bonn. www.bonn.de/umwelt_gesundheit_planen_bauen_wohnen/stadtplanungsamt/projekte_staedtebau/sozialestadt/index.html?lang=de [Zugriff: am 02.08.2012]

Stadt Gelsenkirchen (2011a). Lernen ist Zukunft – Bildungsbiographien gemeinsam gestalten. 1. Gelsenkirchener Bildungsbericht 2011, Analysen, Trends, Weiterentwicklung, Gelsenkirchen

Stadt Gelsenkirchen (2011b). Statistikatlas 2010. Gelsenkirchen

Stadt Gelsenkirchen (2012). Schülerjahresstatistik 2011/12.

Stadt Gladbeck – Referat für Wirtschaftsförderung und Stadtentwicklung (2011). Arbeitsmarkt in Gladbeck.

Stadt Gladbeck (2010). Integrationskonzept Gladbeck-Brauck. http://eservice2.gkd-re.de/bsointer140/DokumentServlet?dokumentenname=140l4480.pdf [Zugriff: am 15.08.2012].

Stadt Gladbeck (2011). Bevölkerungsstatistik der Stadt Gladbeck 2011. http://eservice2.gkd-re.de/bsointer140/DokumentServlet?dokumentenname=140l0647.pdf [Zugriff: am 15.03.2012]

Stadt Gladbeck (o.J.). Gladbecker Kinder- und Jugendförderplan 2010 – 2014. www.jugend-in-gladbeck.de/uploads/media/Ki-Jugd_foerderplan_komplett .pdf) [Zugriff: am 15.08.2012].

Stadt Gladbeck. www.stadt-gladbeck.de/FamilieBildung/Bildung/Schulen/autostart.asp [Zugriff: am 15.08.2012].

Stadtteilbüro Brauck (o.J.). Brauck im Programm „Soziale Stadt“. www.soziale-stadt.nrw.de/stadtteile_projekte/downloads/Stadtteilbuero_Brauck_Flyer.pdf [Zugriff: am 27.08.2012].

Statistikstelle Bundesstadt Bonn (2012). www.bonn.de/statistik_wahlen/index.asp?10000 [Zugriff: am 10.04.12].

Stohmeier, K.-P. (2008). Familienbericht Gladbeck 2007 – Lebenslage und Zufriedenheit von Familien. www.gladbeck.de/Familie_Bildung/Familie/Dokumente/FamilienberichtGladbeck2007.pdf [Zugriff: am 27.08.2012].

Stolz, H.-J. (2009): Lokale Bildungslandschaften – Alter Wein in neuen Schläuchen? Oberhausen,. (Kümmerer und Kreative. Jugendkunstschulen in der kommunalen Bildungslandschaft).

Stolz, H.-J. (2010): Lokale Bildungslandschaften und Ganztag – Fachpolitische Perspektiven. In: Bildungslandschaften und Bildungsnetzwerke (mit-)steuern und gestalten - Die Jugendämter sind gefordert. DOKUMENTATION DER VORTRÄGE UND MATERIALIEN der Arbeitstagung für Leitungs- und Fachkräfte von Jugendämtern im Rheinland am 6. Oktober 2010 im LVR in Köln, S. 6–12.

Stolz, H.-J. (2012): Lokale Bildungslandschaften. Herausforderungen für die Jugendarbeit. Bad Salzuflen. (Fachtag „Bildung(s)gestalten“ – Offene Kinder- und Jugendarbeit).

Stolz, H.-J. (2008): Lokale Bildungslandschaften. Erste Erfahrungen aus der Projektarbeit. Workshop Lokale Bildungslandschaften – Wissenstransfer zwischen den Modellregionen. Deutsches Jugendinstitut, München. München, 2008.

Stolz, H.-J. (2009): Lokale Bildungslandschaften – Alter Wein in neuen Schläuchen? Kümmerer und Kreative. Jugendkunstschulen in der kommunalen Bildungslandschaft. LAG Kulturpädagogische Dienste/Jugendkunstschulen NRW e.V. Oberhausen. 27.10.2009.

Stolz, H.-J. (2010): Lokale Bildungslandschaften und Ganztag – Fachpolitische Perspektiven. In: Bildungslandschaften und Bildungsnetzwerke (mit-)steuern und gestalten - Die Jugendämter sind gefordert. Dokumentation der Vorträge und Materialien der Arbeitstagung für Leitungs- und Fachkräfte von Jugendämtern im Rheinland am 6. Oktober 2010 im LVR in Köln, S. 6–12.

Stolz, H.-J. (2012): Lokale Bildungslandschaften. Herausforderungen für die Jugendarbeit. Fachtag „Bildung(s)gestalten“ – Offene Kinder- und Jugendarbeit. AGOT-NRW e.V. Projekt „Bildung(s)gestalten" Bad Salzuflen. Bad Salzuflen, 25.01.2012.

Straub, U. (2001): Image und Öffentlichkeitsarbeit der Jugendhilfe: Beziehungsarbeit mit der Öffentlichkeitsarbeit. In: Forum Erziehungshilfen, 7. Jg., H. 5, S. 264–272.

Sturzenecker, B.; Spiegel, H. von (2009): Was hindert und fördert Selbstevaluation und Wirkungsreflexion in der Kinder- und Jugendarbeit? In: Lindner, W. (Hg.): Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden. (2. Aufl.), S. 309–321.

Sturzenhecker, B. (2005): Partizipation als Essential Offener Kinder- und Jugendarbeit. In: Forum für Kinder- und Jugendarbeit, 21. Jg., 3/2005, S. 25–29.

Terpoorten, T. (2008). Bildungsmonitoring Emscher-Lippe-Region – Grundlage für ein integ rier-tes, sozialraumorientiertes Bildungsmonitoring für die Emscher-Lippe- Region. www.alle-lernen.net/download/Grundlagen_Bildungsmonitoring_Emscher-Lippe-Region.pdf [Zugriff: am 20.08.2012].

Thiersch, H. (2005). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. 6. Auflage. Weinheim und München

Walther, A. (2014): Bildung und Partizipation. Ein Beitrag zum Bildungsdiskurs in der Jugendhilfe. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 12. Jg. (2), S. 116–134.

Weiß, W.-W. (2010): Kommunale Bildungslandschaften. Chancen, Risiken und Perspektiven. Kurzfassung des Gutachtens. Bremerhaven.

Werker, C.; Hetzinger, M. (2012): Offene Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsort. Bildung braucht viele Gestalten. In: Thema Jugend, H. 9851, S. 13–14.

Werker, C. (2012a): Freiraumentwicklung. Standort Bonn. Bonn.

Werker, C. (2012b): Offene Kinder - und Jugendarbeit als Bildungsort. Bonn.

Wirtschaftsförderung Stadt Gladbeck (2011). Zahlenspiegel Gladbeck. www.Gladbeck.de/Wirtschaft/Wirtschaftsstandort_GLA/Zahlenspiegel_Gla.pdf [Zugriff: am 20.08.2012]

Zenker-Broekmann, B. (2009). Gemeinsam Bildung und Erziehung gestalten - Bildungsnetzwerk Gelsenkirchen (PowerPoint-Präsentation im Rahmen der Fachtagung „Bewegung Spiel und Sport im Ganztag - Rahmenbedingungen und pädagogische Konzepte“ am 03. / 04. November 2009 in Soest.

www.trendsportanlage-consol.de [letzter Zugriff: am 19.06.2015]

www.sva.bobi.net/bobi/_rubric/index.php?rubric=Bildungskonferenz [letzter Zugriff: am 19.06.2015]

www.sva.bobi.net/bobi/_rubric/index.php?rubric=Regionaler+Lenkungskreis [letzter Zugriff: am 19.06.2015]

www.sva.bobi.net/bobi/_rubric/index.php?rubric=Regionales+Bildungsbuero [letzter Zugriff: am 19.06.2015]

15 Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Entwicklung der Bevölkerung im Alter bis unter 18 Jahren 2000 - 2010 (31.12.2010)..... 39

Tab. 2: Bevölkerungsstruktur nach ausgewählten Altersgruppen (31.12.2010) 39

Tab. 3: Bevölkerungsstruktur nach Migration, 1. und 2. Staatsangehörigkeit (31.12.2010) 40

Tab. 4: Nichtdeutsche Bevölkerung nach ausgewählten Herkunftsländern, (31.12.2010) 40

Tab. 7: Entwicklung der Wohnbevölkerung in Bochum 2005 - 2012..... 61

Tab. 8: Altersstruktur der Wohnbevölkerung gesamt (31.12.2010)..... 62

Tab. 9: Personen mit Migrationshintergrund (31.12.2011) 63

Tab. 10: Altersstruktur der ausländischen Wohnbevölkerung (31.12.2010) 63

Tab. 11: Schulen und Schüler/-innenzahlen in Bochum Wattenscheid (31.07.2011)..... 65

Tab. 12: Schulformübergänge nach der Grundschule..... 75

Tab. 13: Erreichte Schulabschlüsse..... 76

Tab. 14: Bevölkerungsstruktur nach Altersgruppen Bad Salzuflen, Lemgo, Lippe, Stichtag 31.12.11..... 86

Tab. 15: Einwohner/-innen ohne und mit Migrationshintergrund in den Ortsteilen, Stichtag 31.12.11..... 87

Tab. 16: Kinder und Jugendliche nach Alter und Ortsteilen; Stichtag 31.12.11..... 88

Tab. 17: Kinder und Jugendliche nach Alter, Ortsteilen und Migrationshintergrund; Stichtag 31.12.11..... 89

Tab. 18: Erwerbsfähige Personen (15 bis unter 65 Jahre) in Bedarfsgemeinschaften nach dem SGB II in den Ortsteilen, November 2011..... 92

Tab. 19: Kinder (0 bis unter 15 Jahre) in Bedarfsgemeinschaften nach dem SGB II in den Ortsteilen, November 2011 92

Tab. 21: Schüler/-innen nach Schulform und Zuwanderungsgeschichte, Bad Salzuflen 94

Tab. 22: Übergang Primarstufe – Sekundarstufe Schuljahr 2011/2012, Bad Salzuflen 94

Tab. 23: Kernthemen und Untersuchungsgegenstände der wissenschaftlichen Begleitung..... 136

Tab. 24: Handlungsziele des Gesamtprojekts 138

Tab. 25: Handlungsziele am Standort Bad Salzuflen 140

Tab. 26: Handlungsziele am Standort Bochum-Wattenscheid 142

Tab. 27: Handlungsziele am Standort Bonn 146

Tab. 28: Handlungsziele am Standort Gelsenkirchen Bismarck 148

Tab. 29: Untersuchungsgegenstände und Kernthemen der wissenschaftlichen Begleitung..... 278

16 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Bevölkerungsmodellrechnung 1.1.2008 – 1.1.2030 nach Altersgruppen, Bad Salzuflen. 86

Abb. 2: Personen in Bedarfsgemeinschaften nach Altersgruppen, März 2012, Bad Salzuflen 90

Abb. 3: Personen in Bedarfsgemeinschaften nach Bedarfsgemeinschafts-Typ, März 2012, Bad Salzuflen 91

Abb. 4: Entwicklung der Schülerzahlen in Bad Salzuflen von Schuljahr 2004/2005 bis 2011/2012 93

Abb. 5: Steuerungsgruppe: Treffen und längere Gespräche..... 106

Abb. 6: Koordinatorinnen: Treffen und längere Gespräche 111

Abb. 7: Themen und Inhalte der Angebote und Lerngelegenheiten..... 187

Abb. 8: Zielgruppen der Angebote (n=180)..... 198

Abb. 9: Kooperationspartner (n=180)..... 208

Abb. 10: Wortmarke Bildung(s)gestalten 220

Abb. 11: Logo Projekt Bildung(s)gestalten..... 221

Abb. 12: Logo „Hat Watt“ Standort Bochum-Wattenscheid 221