

Geteilte Verantwortung in Netzwerken

Zola Kappauf/Nina Kolleck

Macht und Partizipation in einem multiprofessionellen
Bildungsverbund

Tanja Salem

Das Bildungsnetzwerk *Ein Quadratkilometer Bildung
Berlin-Neukölln*: Ergebnisse der Abschlussevaluation

Berichte zum Schwerpunktthema

Johanna Otto/Bettina Streese/Wiebke Fiedler-Ebke

Regionale Netzwerkstrukturen im Kontext von
Bildungsbenachteiligungen am Beispiel des Bielefelder
Netzwerks *Alle Kinder mitnehmen*

Markus Warnke

Bildungskooperationen zwischen staatlichen Akteuren
und Stiftungen

Am Beispiel der Familienzentren an Grundschulen in Gelsenkirchen

Diskussion zum Schwerpunktthema

Hans Brügelmann/Annemarie von der Groeben

Ein Netzwerk für Bildungsgerechtigkeit

Begründungen, Aufgaben und Modelle für einen neuen Bildungsrat

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis

Herausgeber: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB
in Zusammenarbeit mit der Max-Traeger-Stiftung

Redaktion: Prof. Dr. Isabell van Ackeren (Essen), Dr. Götz Bieber (Ludwigsfelde), Prof. Dr. Kathrin Dederling (Erfurt), Detlef Fickermann (Hamburg), PD Dr. Hans-Werner Fuchs (Hamburg), Prof. Dr. Martin Heinrich (Bielefeld), Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz (Münster)
Geschäftsführerin: Sylvia Schütze, Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg, Universitätsstraße 23, 33615 Bielefeld, E-Mail: redaktion@dds-home.de
Vorsitzende der Redaktion: Prof. Dr. Isabell van Ackeren (Essen)

Beirat: Prof. Dr. Herbert Altrichter (Linz-Auhof), Dr. Christine Biermann (Bielefeld), Marianne Demmer (Wilnsdorf), Prof. Dr. Mats Ekholm (Karlstad), Prof. Dr. Hans-Peter Füssel (Berlin), Prof. Dr. Friederike Heinzl (Kassel), Prof. Dr. Thomas Höhne (Hamburg), Prof. Dr. Klaus Klemm (Essen), Prof. Dr. Eckhard Klieme (Frankfurt a.M.), Prof. Dr. Katharina Maag Merki (Zürich), Prof. Dr. Heinrich Mintrop (Berkeley), Prof. Dr. Angelika Paseka (Hamburg), Prof. Dr. Nicole Pfaff (Essen), Hermann Rademacker (München), Prof. Dr. Sabine Reh (Berlin), Prof. Dr. Hans-Günter Rolff (Dortmund), Prof. Andreas Schleicher (Paris), Dr. Gundel Schümer (Berlin), Jochen Schweitzer (Münster), Prof. Dr. Knut Schwippert (Hamburg), Ulrich Steffens (Wiesbaden), Wilfried W. Steinert (Templin), Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann (Berlin), Prof. Dr. Manfred Weiß (Bad Soden), Prof. Dr. Wolfgang W. Weiß (Bremerhaven)

Beitragseinreichung und Double-blind Peer Review: Manuskripte (nur Originalbeiträge) werden als Word-Datei an die Geschäftsführung (redaktion@dds-home.de) erbeten. Bitte beachten Sie die Hinweise zur Manuskriptgestaltung (www.dds-home.de). Seit dem 103. Jahrgang (2011) durchlaufen alle Fachartikel in der DDS (Texte zum Themenschwerpunkt und für die Rubrik „Weitere Beiträge“) ein externes Review-Verfahren. Nach einer redaktionellen Prüfung der eingereichten Aufsätze im Hinblick auf ihre grundsätzliche Eignung für die DDS schließt sich eine Begutachtung im Doppelblindverfahren durch ehrenamtlich tätige Gutachter/innen an.

Die Deutsche Schule erscheint vierteljährlich. Zusätzlich zu den vier Heften pro Jahrgang können Beihefte erscheinen. Unter www.waxmann.com und www.dds-home.de finden Sie weitere Informationen. Die DDS ist indiziert in ESCI, FIS Bildung und Proquest und für weitere Indizierungen vorgeschlagen.

Preise und Bezugsbedingungen: Jahresabonnement 59,00 €, für GEW-Mitglieder/Studierende 43,00 €, inkl. Online-Zugang für Privatpersonen. Campuslizenz auf Anfrage. Die Preise verstehen sich zzgl. Versandkosten. Ein Einzelheft kostet 18,00 € inkl. Versandkosten. Abbestellungen spätestens 6 Wochen vor Ablauf des Jahresabonnements.

ISSN 0012-0731

© Waxmann Verlag GmbH, 2018

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, Telefon: 02 51/2 65 04 0, Fax: 02 51/2 65 04 26,

Internet: www.waxmann.com, E-Mail: info@waxmann.com

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, Maike Anneken: anneken@waxmann.com

Druck: Mediaprint, Paderborn

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Unter dieses Verbot fallen insbesondere die gewerbliche Vervielfältigung per Kopie, die Aufnahme in elektronische Datenbanken und die Vervielfältigung auf CD-Rom und allen anderen elektronischen Datenträgern.

INHALT

EDITORIAL

Kathrin Dederling & Marianne Krüger-Potratz

Editorial zum Schwerpunktthema:

Geteilte Verantwortung in Netzwerken..... 195

GETEILTE VERANTWORTUNG IN NETZWERKEN

Zola Kappauf & Nina Kolleck

Macht und Partizipation in einem

multiprofessionellen Bildungsverbund..... 199

Tanja Salem

Das Bildungsnetzwerk *Ein Quadratkilometer Bildung*

Berlin-Neukölln: Ergebnisse der Abschlussevaluation 213

BERICHTE ZUM SCHWERPUNKTTHEMA

Johanna Otto, Bettina Streese & Wiebke Fiedler-Ebke

Regionale Netzwerkstrukturen im Kontext von

Bildungsbenachteiligungen am Beispiel des Bielefelder Netzwerks

Alle Kinder mitnehmen..... 227

Markus Warnke

Bildungskooperationen zwischen staatlichen Akteuren und Stiftungen

Am Beispiel der Familienzentren an Grundschulen in Gelsenkirchen 240

DISKUSSION ZUM SCHWERPUNKTTHEMA

Hans Brügelmann & Annemarie von der Groeben

Ein Netzwerk für Bildungsgerechtigkeit

Begründungen, Aufgaben und Modelle für einen neuen Bildungsrat..... 251

WEITERE BERICHTE

Tanja Lindacher & Kathrin Dederig

Unterrichtliche Kooperation zwischen Professionellen an inklusiven Schulen

Überblick zum Forschungsstand..... 263

Stefanie Bredthauer

Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz..... 275

**Die
Deutsche
Schule**

Zeitschrift für
Erziehungswissenschaft
Bildungspolitik und pädagogische Praxis
Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

DDS

4

2018

Vorschau

Themenschwerpunkt: Adressierungsprobleme

Pädagogische Interaktionen und schulische Entwicklungsprozesse finden als komplexes Adressierungsgeschehen statt. Dabei geht es nicht nur um die konkrete kommunikative Ansprache zwischen Akteuren im Bildungsbereich, sondern auch um die Frage, welche Anerkennungspraktiken und Differenzkonstruktionen dabei strukturell zum Ausdruck kommen, wer von wem wie implizit bzw. explizit adressiert und positioniert und dadurch (nicht) anerkannt wird.

Im Schwerpunkt werden verschiedene pädagogische Kontexte, Prozesse und Wirkweisen vor dem Hintergrund dieses Adressierungsverständnisses theoretisch wie empirisch analysiert. In den Beiträgen werden unterschiedliche Akteursgruppen (u. a. Bildungsverwaltung, Lehrkräfte, Eltern) auf unterschiedlichen Handlungsebenen (Schulsystem, Schule als Organisation) im Hinblick auf verschiedene Felder herausfordernder wechselseitiger Wahrnehmungs- und Adressierungskontexte sowie mit Bezug auf Prozesse der Differenzbearbeitung und Anerkennungspraxis in den Blick genommen. Auf dieser Basis werden auch konkrete Erkenntnisse für die schulische Praxis erschlossen.

Heft 4/2018 erscheint im Dezember 2018.



Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • www.waxmann.com

CONTENTS

EDITORIAL

Kathrin Dederling & Marianne Krüger-Potratz

Editorial to the Focus Topic:

Shared Responsibility in Networks 195

SHARED RESPONSIBILITY IN NETWORKS

Zola Kappauf & Nina Kolleck

Power and Participation in a Multi-Professional Education Association..... 199

Tanja Salem

The Educational Network *One Square Kilometre of Education*

Berlin-Neukölln: Results of the Final Evaluation..... 213

REPORTS ON THE FOCUS TOPIC

Johanna Otto, Bettina Streese & Wiebke Fiedler-Ebke

Regional Network Structures in the Context of Educational Disadvantages, Using the Example of the Bielefeld Network *Include All Children*

..... 227

Markus Warnke

Educational Cooperation between Public Actors and Foundations

The Example of the Family Centers in Primary Schools in Gelsenkirchen..... 240

DISCUSSION ON THE FOCUS TOPIC

Hans Brügelmann & Annemarie von der Groeben

A Network for Educational Justice

Responsibilities of and Reasons and Models for a New Education Council 251

FURTHER REPORTS

Tanja Lindacher & Kathrin Dederich

Co-Teaching in Inclusive Classrooms

A Literature Review..... 263

Stefanie Bredthauer

Multilingual Didactics at German Schools – an Interim Report 275

**Die
Deutsche
Schule**

Zeitschrift für
Erziehungswissenschaft
Bildungspolitik und pädagogische Praxis
Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

DDS

4
2018

Preview

Focus Topic: Issues and Problems of Addressing

Pedagogical interactions and school development processes are complex proceedings of addressing. This refers not only to the concrete communicative discourse between actors in the educational field, but also to the question, which practices of acknowledgment and constructions of difference are structurally expressed by doing so, i.e., who is implicitly and explicitly addressed and positioned by whom and who is thus (not) acknowledged.

Against the background of this comprehension of addressing, the focus topic theoretically and empirically analyzes various pedagogical contexts, processes, and modes of action. The contributions focus on different groups of actors (e. g., educational administration, teachers, parents) on various action levels (school as system, school as organization), both with regard to diverse challenging contexts of mutual perception and addressing and to concrete processes of handling with differences and of acknowledgment practices. On this basis, concrete findings for classroom practice are developed.

Issue 4/2018 will be out in December 2018.



Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • www.waxmann.com

Editorial zum Schwerpunktthema: Geteilte Verantwortung in Netzwerken

Editorial to the Focus Topic: Shared Responsibility in Networks

Seit mehr als 30 Jahren wird Netzwerken im Bildungsbereich eine große Bedeutung beigemessen. Zunächst haben sich Netzwerke im Kontext der außerschulischen Bildung, beispielsweise in der Weiterbildung und an der Schnittstelle von Schule und Beruf(sausbildung) etabliert (vgl. Nuissl, Dobischat, Hagen & Tippelt, 2006), bevor sie als Möglichkeit institutionenübergreifender Kooperation im Bildungssystem insgesamt eingeführt wurden. Angeknüpft werden konnte u. a. an Konzepte der Zusammenarbeit von Schule und Sozialpädagogik, der pädagogischen Öffnung von Schule zum Umfeld und – international – an Konzepte von *community education*. Vor dem Hintergrund sich wandelnder, einerseits stärker auf ergebnis- und prozessorientierte Elemente und andererseits stärker auf Dezentralisierung hin ausgerichteter Lenkungsüberzeugungen des Staates lassen sich Bildungsnetzwerke – ungeachtet ihres unterschiedlichen Zuschnitts – als Instrumente der sogenannten Neuen Steuerung verstehen.

Von Anfang an zeichneten sich die Netzwerke im Bildungsbereich durch große Vielfalt aus – in Bezug auf die beteiligten Akteure ebenso wie auf die jeweils gewählten Themenschwerpunkte und die Art und Weise der lokalen oder regionalen Verortung (vgl. Dederling, 2007; Risse, 1998). Der Fokus lag dabei zunächst auf Netzwerken, die mit der Idee der schulischen Qualitätsentwicklung verbunden waren. Gegründet wurden Verbände, in denen Schulen mit anderen Schulen, anderen Bildungseinrichtungen (z. B. Kitas, Jugendzentren) und weiteren außerschulischen Partnern zusammenarbeiteten, um im Unterrichts-, Organisations- und Personalbereich Verbesserungen zu erzielen. Diese Verbände sind vielfach innerhalb von konkreten Entwicklungsprojekten entstanden, die von staatlicher Seite oder von Stiftungen und anderen nichtstaatlichen Organisationen – oftmals auch im Zusammenwirken von staatlichen und nichtstaatlichen Akteuren – initiiert und finanziell unterstützt wurden. Als Beispiel für ein Projekt, das letztlich deutschlandweit umgesetzt wurde, sei hier auf SINUS (*Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts*) verwiesen (vgl. Ostermeier, 2004). Als lokal begrenzte Projekte seien die Modellprojekte *Selbstständige Schule NRW* (vgl. Holtappels, Klemm & Rolff, 2008) und *Schulen im Team* (vgl. u. a. Berkemeyer, Bos, Järvinen, Manitius & van Holt, 2015) genannt.

Eng verbunden mit der Idee der schulischen Qualitätsentwicklung war in vielen Netzwerkprojekten die Zielsetzung der Regionalisierung. Mit der Absicht, „Regionale Bildungslandschaften“ (Lohre, 2014, S. 48) zu schaffen, sind auch hier zahlreiche Initiativen zu finden – etwa die *Bildungsregionen* in Baden-Württemberg (vgl. Emmerich, Maag Merki & Kotthoff, 2009) und die *Lokalen Bildungslandschaften* in Niedersachsen (vgl. Minderop, 2007) sowie Landesprogramme wie das durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung und einen Verbund von zunächst 47 privaten Stiftungen initiierte Programm *Lernen vor Ort* (vgl. Lohre, 2014). Zunehmend avancierten diese Projekte jedoch auch zu „Instrument(en) zur regionalen Bearbeitung von Problemlagen [...], die im Überschneidungsbereich kommunaler Sozial-, Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik anfallen“ (Emmerich, 2016, S. 387).

Wie auch immer die Netzwerke jeweils organisiert sind – sie zeichnen sich alle dadurch aus, dass die beteiligten Akteure sich gemeinsam mit aktuellen bildungspolitischen Herausforderungen auseinandersetzen und auf diese Weise die Verantwortung für angestrebte Entwicklungen teilen. „Geteilte Verantwortung“ – das Titelstichwort des Schwerpunktes in diesem Heft – bezieht sich zum einen auf die Übernahme einer gemeinsamen Verantwortung für Schulentwicklungs Herausforderungen und für das kokonstruktive Zusammenwirken der unterschiedlichen Akteure in allen Belangen und Phasen des entsprechenden Prozesses. Zum anderen kann unter „geteilter Verantwortung“ auch die Teilung der Zuständigkeiten sowie die Delegation von Verantwortung im Rahmen eines gemeinsamen Vorhabens gefasst werden.

Im vorliegenden Heft geht es vor allem um die *gemeinsam geteilte* Verantwortung in Bildungsverbänden bzw. Netzwerken, die den Abbau von Bildungsbenachteiligungen anstreben. Bildungsbenachteiligung bzw. Bildungsgerechtigkeit ist zwar seit der Herausbildung und Etablierung der öffentlichen Schule ein strittiges Thema, aber je nach den gesellschaftlichen und politischen Bedingungen stellt es sich neu – fachlich wie öffentlich und inzwischen immer wieder auch skandalisiert, wenn die Ergebnisse internationaler Leistungsvergleichsstudien veröffentlicht werden. Im Kontext der Diskussionen über mehr oder weniger erfolgreiche Bildungsnetzwerke wird die Frage nach den Folgen der Trennung von „Schule und Leben“ und der Möglichkeit, diese Verbindung auch institutionell neu zu gestalten, wieder in den Vordergrund gerückt.

Zola Kappauf und *Nina Kolleck* richten in ihrem Beitrag die Aufmerksamkeit auf die Beteiligungs- und Machtstrukturen in Verbänden aus staatlichen und nichtstaatlichen Akteuren und greifen damit ein Desiderat der aktuellen Forschung auf. Am Beispiel des Bildungsverbands *RuhrFutur*, einem von der Stiftung Mercator finanzierten, regionalen Zusammenschluss von Kommunen, Hochschulen, Landesministerien und dem Regionalverbund Ruhr, analysieren die Autorinnen auf der Basis von qualitativen Interviews und Befunden des Einsatzes egozentrierter Netzwerkkarten, welche Akteure an der Arbeit im Verbund beteiligt sind und welche Möglichkeiten zur Mitwirkung ihnen jeweils zugestanden werden. Herausgestellt wird, dass und wie

sich in dem partizipatorisch angelegten Bildungsverbund hierarchische Strukturen der klassischen Bildungsverwaltung replizieren und dass insbesondere die Stiftung als Geldgeber über ein hohes Maß an Macht verfügt.

Tanja Salem betrachtet in ihrem Beitrag die Unterstützungssysteme, die in Verbänden und Netzwerken von staatlichen und nichtstaatlichen Akteuren zum Einsatz kommen, und eruiert, welche Relevanz und Funktion ihnen in der Netzwerkarbeit zukommt, dies auch im Hinblick auf den Transfer in die „Nach-Förderphase“. Sie rekurriert auf das von ihr evaluierte Bildungsnetzwerk *Ein Quadratkilometer Bildung Berlin-Neukölln*, das erste von inzwischen insgesamt zehn solcher Bildungsnetzwerke, initiiert und unterstützt von der Freudenberg Stiftung sowie weiteren lokalen privaten und öffentlichen Akteuren. Im Zentrum ihres Beitrags steht die *Pädagogische Werkstatt*, ein eigenständiges, stadtteilbezogenes und allen zugängliches Unterstützungsangebot, dessen multiprofessionelles Team institutionelle und personelle Ressourcen im Stadtteil identifizieren, unterstützen und für die Qualitätsentwicklung in den Bildungseinrichtungen des Quartiers nutzbar machen soll.

Im Mittelpunkt des Berichts von *Johanna Otto*, *Bettina Streese* und *Wiebke Fiedler-Ebke* steht das Netzwerk *Alle Kinder mitnehmen* der Bielefelder Bildungsinitiative Tabula e. V. Die Autorinnen gehen der Frage nach, auf welche Weise Netzwerkstrukturen mit dem Ziel des Abbaus von Bildungsbenachteiligungen auf regionaler Ebene entwickelt und etabliert werden können, und sie bieten unter Bezug auf das genannte Netzwerk Antworten.

Markus Warnke thematisiert aus der Perspektive einer Stiftung die Zusammenarbeit von staatlichen und nicht staatlichen Akteuren, d.h. in diesem Fall von kommunalen Akteuren und Stiftungen, am Beispiel der *Familienzentren an Grundschulen in Gelsenkirchen*. Er stellt die erfolgreiche Ausweitung der Familienzentren, die ursprünglich nur für den vorschulischen Bereich gedacht waren, auf den Grundschulbereich und das damit verbundene Ziel dar, die Chancenungleichheiten beim Übergang vom Primar- in den Sekundarbereich zu reduzieren. Die Familienzentren an den Grundschulen fungieren als Netzwerkknoten für die Kooperationen zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen und für die Vernetzung mit Einrichtungen der Jugendhilfe und weiteren örtlichen Unterstützungsangeboten.

Thematisch dem Schwerpunkt zuordnen lässt sich auch der Beitrag zur Diskussion von *Hans Brügelmann* und *Annemarie von der Groeben*. Er bezieht sich auf die Einrichtung eines Nationalen Bildungsrates, die derzeit im politischen wie im zivilgesellschaftlichen Raum diskutiert wird. Der Autor und die Autorin, die zugleich Initiatoren der Petition *Bildungsgerechtigkeit: Die Zeit drängt* sind, betonen in ihrem Beitrag noch einmal die große Bedeutung, die dem Thema der sozialen Benachteiligung im Bildungsbereich mehr denn je zukommt. Mit Blick auf dieses Ziel setzen sie sich mit den Gründen für die Einrichtung eines solchen Bildungsrates und

mit dessen Aufgaben auseinander, und sie diskutieren vier mögliche Modelle für dessen Organisation. Die Diskussion über die Notwendigkeit bzw. die Einrichtung eines Nationalen Bildungsrates ist noch keineswegs abgeschlossen, weder im zivilgesellschaftlichen Bereich noch im politischen Feld, wie z. B. der Debattenbeitrag von Burkhard Jungkamp, der in den Jahren 2005 bis 2014 Staatssekretär im Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBS) des Landes Brandenburg war, zeigt (vgl. Daubner & Jungkamp, 2018). Vorgesehen ist, in der Rubrik „Zur Diskussion“ weitere Stimmen zu diesem Thema zu Wort kommen zu lassen.

Kathrin Dederling/Marianne Krüger-Potratz

Literatur und Internetquellen

- Berkemeyer, N., Bos, W., Järvinen, H., Manitiuss, V., & Holt, N. van (Hrsg.). (2015). *Netzwerkbasierende Unterrichtsentwicklung. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt „Schulen im Team“*. Münster et al.: Waxmann.
- Daubner, L., & Jungkamp, B. (2018). *Der Nationale Bildungsrat – Ziele, Kompetenzen und Ausgestaltung*. Ein Debattenbeitrag auf der Grundlage eines Fachgesprächs des Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung am 23. Mai 2018 in Berlin. Zugriff am 11.07.2018. Verfügbar unter <http://libray.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/14532.pdf>.
- Dederling, K. (2007). *Schulische Qualitätsentwicklung durch Netzwerke. Das Internationale Netzwerk Innovativer Schulsysteme (INIS) der Bertelsmann Stiftung als Beispiel*. Wiesbaden: VS.
- Emmerich, M. (2016). Regionalisierung und Schulentwicklung: Bildungsregionen als Modernisierungsstrategie im Bildungssektor. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 385–409). Wiesbaden: Springer VS.
- Emmerich, M., Maag Merki, K., & Kotthoff, H.-G. (2009). Bildungsregionen als Motor der Qualitätsentwicklung in der Einzelschule? Erfahrungen mit der netzwerkbasierten Schulentwicklung in den Bildungsregionen Freiburg und Ravensburg. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen* (S. 156–166). Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Holtappels, H. G., Klemm, K., & Rolff, H.-G. (Hrsg.). (2008). *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen*. Münster: Waxmann.
- Lohre, W. (2014). Kommunalstrukturen und kommunale Bildungssteuerung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen – Ein Handbuch* (S. 47–72). Münster: Waxmann.
- Minderop, D. (2007). Bildungsregionen in Niedersachsen: Eigenverantwortliche Schule und Qualitätsvergleich. In C. Solzbacher & D. Minderop (Hrsg.), *Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften* (S. 51–57). München: Wolters Kluwer.
- Nuissl, E., Dobischat, R., Hagen, K., & Tippelt, R. (Hrsg.). (2006). *Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“*. Bielefeld: Bertelsmann. Zugriff am 14.07.2018. Verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/id/8424>.
- Ostermeier, C. (2004). *Kooperative Qualitätsentwicklung in Schulnetzwerken*. Münster: Waxmann.
- Risse, E. (1998). Netzwerke im Schulentwicklungsprozess. In E. Risse (Hrsg.), *Schulprogramm – Entwicklung und Evaluation* (S. 284–299). Neuwied: Luchterhand.

Zola Kappauf/Nina Kolleck

Macht und Partizipation in einem multiprofessionellen Bildungsverbund

Zusammenfassung

Die Zahl der Bildungsverbände, in denen schulische und außerschulische Akteure gemeinsam aktuellen bildungspolitischen Herausforderungen begegnen wollen, steigt stetig an. Die sich dabei herausbildenden Beteiligungs- und Machtstrukturen wurden bislang kaum in wissenschaftlichen Studien untersucht. Am Beispiel des Bildungsverbundes RuhrFutur fokussieren wir dieses Desiderat in unserem Beitrag durch qualitative Analysen. Die Ergebnisse weisen u. a. auf Hierarchien durch strukturelle Machtmittel hin.

Schlüsselwörter: Bildungsverbund, Macht, Partizipation, qualitative Inhaltsanalyse

Power and Participation in a Multi-Professional Education Association

Abstract

The number of educational networks, in which schools and out-of-school actors seek to meet current educational challenges, is steadily rising. The resulting structures of participation and power have so far hardly been addressed in scientific studies. Taking the example of the educational network RuhrFutur we focus on this desideratum through qualitative analyses. Empirical results indicate hierarchies based on positions of structural power.

Keywords: educational network, power, participation, qualitative content analysis

1. Einleitung

In den letzten Jahren hat die Initiierung und Förderung multiprofessioneller Bildungsverbände zunehmend an Bedeutung gewonnen. Unter multiprofessionellen Bildungsverbänden werden Zusammenschlüsse verstanden, in denen schulische und außerschulische Akteure (bspw. Schulen, Kindertagesstätten und Stiftun-

gen) zusammenarbeiten. Jeder Akteur bringt dabei das spezifische Expertenwissen seiner Profession und Institution in die Zusammenarbeit ein. Durch die Stärkung dieser multiprofessionellen Vernetzung sollen insbesondere die Koordination im Bildungssystem und die Abstimmung von Bildungsangeboten verbessert sowie die Grenzen der Institution Schule überschritten werden. Ziel ist es, eine Verantwortungsgemeinschaft zu bilden. Diese soll dazu beitragen, aktuellen Herausforderungen im Bildungssystem gemeinsam zu begegnen, Bildungsbedingungen vor Ort zu verbessern und Bildungsungleichheiten zwischen Schüler*innen auszugleichen. Bei der Umsetzung von Bildungsverbänden sehen sich die involvierten Akteure mit Dilemmata konfrontiert, die aus der neuen „Geteilten Verantwortung“ resultieren. Ein Kritikpunkt bezieht sich auf den wahrgenommenen Verlust von Autonomie und exklusiven Zuständigkeiten (vgl. Kolleck, 2015, S. 28). Darüber hinaus wurde in der Vergangenheit häufig die Perspektive formaler Bildungseinrichtungen, insbesondere der Schule, fokussiert. Außerschulische Bildungseinrichtungen wurden nur teilweise an Verbänden beteiligt (vgl. Koranyi & Kolleck, 2017). Kritisiert wird in diesem Zusammenhang auch die Marginalisierung der kommunalen Jugendhilfe, die sich zum Dienstleister der Schulen instrumentalisiert sieht (vgl. Stolz, 2012, S. 27). Dies ist problematisch vor dem Hintergrund, dass „Bildung“ in Bildungsverbänden umfassend definiert und auf die gesamte Lebensspanne bezogen wird, d. h., formale, non-formale und informelle Bildung werden gleichermaßen mit in den Bildungsbegriff einbezogen.

Die Gleichberechtigung schulischer und außerschulischer Bildungsakteure gilt als Charakteristikum eines Bildungsverbands und grenzt ihn von der klassischen, versäulten Bildungsverwaltung ab. Ein Verband zeichnet sich durch eine eher horizontale als vertikale Vernetzung und eine vertrauensvolle Kooperation der verschiedenen Akteure aus (vgl. Wald & Jansen, 2007, S. 97). Damit schafft er zwar eine neue Form der Zusammenarbeit; die Einbettung in bestehende hierarchische Strukturen der klassischen Bildungsverwaltung bleibt jedoch bestehen (vgl. Preuß, 2012, S. 107).

Vor diesem Hintergrund stellen wir uns in diesem Beitrag die Frage, wie die multiprofessionelle Zusammenarbeit im Verbund unter besonderer Berücksichtigung der Beteiligungsmöglichkeiten gestaltet wird und welche Machtstrukturen erkennbar werden. Zur Beantwortung der Frage greifen wir exemplarisch auf einen konkreten Verbund – den Verbund RuhrFutur – zurück. Wir präsentieren Befunde, die wir in einer empirischen Studie anhand qualitativer Analysen gewonnen haben.

Um eine umfassende Vorstellung von diesem Bildungsverbund zu erhalten und die Ergebnisse des Projekts einordnen zu können, wird der Verbund zunächst in seiner Zusammensetzung und seinen Zielen vorgestellt. Darauf folgt im dritten Kapitel ein Überblick über aktuelle Theorien und Forschungen, die die Partizipationsmöglichkeiten von Akteuren sowie mögliche Machtmittel beleuchten. Im vierten Abschnitt legen wir unsere Verfahren bei der Erhebung und Auswertung der

Daten dar und im darauffolgenden Kapitel zu den Ergebnissen der Untersuchung die Kommunikationsstrukturen, die Beteiligung der verschiedenen Ebenen und die Machtstrukturen innerhalb des Verbunds. Die Ergebnisse werden im letzten Kapitel theoretisch eingeordnet und ihre Bedeutung hinsichtlich des Anspruchs einer „Geteilten Verantwortung“ erläutert. Abschließend gehen wir auf die Relevanz der Ergebnisse ein und reflektieren das methodische Vorgehen.

2. Fallbeschreibung

RuhrFutur ist ein von der Stiftung Mercator finanzierter, regionaler Zusammenschluss mehrerer Kommunen, Hochschulen, Landesministerien sowie des Regionalverbands Ruhr. Mit dem Verbund wird eine Verbesserung des regionalen Bildungssystems angestrebt, indem verstärkt auf individuelle Förderung gesetzt und der Aufbau einer durchgängigen Sprachbildung initiiert wird. Außerdem zählt die Entkopplung der Studienerfolgsquote von der sozialen Herkunft der Studierenden zu einem Ziel des Verbunds. Auf struktureller Ebene sollen ein Modell zur kommunal und institutionell übergreifenden Zusammenarbeit entwickelt und eine stärkere Verzahnung von Schul- und Hochschulwesen zur Unterstützung von Studienberechtigten bei der Studienfachwahl erreicht werden. Die Handlungsfelder reichen von der frühkindlichen Bildung über Schule bis zur Hochschule und umfassen auch die übergreifenden Themenfelder der Sprachbildung und des Bildungsmonitorings. Die Ziele sollen vornehmlich zunächst durch die Bündelung und dann die Streuung bereits vorhandener und erfolgreicher Projekte der Region erreicht werden. Neben der Einbindung der Hochschulen liegt die Besonderheit des Verbunds in seiner regionalen Ausrichtung. Damit grenzt sich er sich von kommunalen und lokalen Bildungsverbänden ab.

Für die organisatorischen Aufgaben wurde eine Geschäftsstelle eingesetzt. Der Verbund selbst ist hierarchisch strukturiert. Die staatlichen Akteure sind stark an die klassische Bildungsverwaltung gebunden (Ministerien mit Bildungsbezug, Kommunen als schulische Träger, Hochschulen). Hinzu kommen die nicht staatlichen Akteure, wie die Stiftung Mercator und ihre Tochtergesellschaft RuhrFutur sowie der Regionalverband Ruhr.

Formal besteht der Verbund aus einer Leitungsebene, in der die jeweiligen Leitungen der Partnerorganisationen vertreten sind (Minister*innen, Hochschulpräsident*innen, Oberbürgermeister*innen sowie Stiftungs- und Verbandsleitungen). Diese Ebene fällt Grundsatzentscheidungen, die an die nächsttiefere fachliche Steuerungsebene zur inhaltlichen Ausgestaltung weitergeleitet werden. Hier geht es um inhaltliche sowie strukturelle Entscheidungen von Abteilungsleitungen, Prorektor*innen und Fachbereichsleitungen der Partnerinstitutionen, die als Handlungsanweisungen an die nächste Ebene – die Handlungsebene – weitergegeben werden. Auf der Handlungsebene agieren Schulleitungen, Hochschulbeschäftigte und pädagogische Fach-

kräfte der frühkindlichen Bildung. Sie setzen die beschlossenen Maßnahmen um, indem sie selbst Angebote schaffen oder an Arbeitskreisen zur Qualitätsentwicklung teilnehmen. Institutionen der Handlungsebene gelten nicht als Partnerinnen, da sie nicht auf der Entscheidungsebene vertreten sind. Die Organisation des Verbunds ist Folge der wechselseitigen Abhängigkeit von Stiftung und staatlicher Bildung. Denn für die Stiftung Mercator ist die Mitgestaltung von Bildung im Kontext von Schule und Hochschule ohne die Zustimmung der staatlichen Bildungsträger*innen nicht möglich, und das Land wie auch die Kommunen sehen sich aufgrund des großen Finanzdefizits im Bildungsbereich auf ihrem Weg zu einem chancengerechteren Bildungssystem auf private Finanzierung angewiesen. Innerhalb des Verbunds wird eine gleichberechtigte Zusammenarbeit der Partner*innen angestrebt.

3. Theorie und Forschungsstand

In multiprofessionellen Bildungsverbänden finden Bildungsakteure unterschiedlicher Professionen und Institutionen in einem Netzwerk zusammen, um gemeinsam aktuellen Herausforderungen im Bildungssystem zu begegnen. Die Governance-Forschung geht bei einem Netzwerk von gleichberechtigten Partner*innen ohne gegenseitige Weisungsbefugnisse und mit wechselseitiger Verhandlung aus (vgl. Wald & Jansen, 2007). Die Beteiligten selbst kommen dabei allerdings meist aus einer hierarchisch organisierten Institution mit einer Top-Down-Rangordnung. Der zentrale Mechanismus ist die Weisung von oben nach unten (vgl. Döhler, 2007, S. 46). Döhler beschreibt allerdings eine zunehmende Tendenz zur Enthierarchisierung, insofern Weisungen „von oben“ nicht eins zu eins „unten“ umgesetzt werden. Durch die Relativierung hierarchischer Strukturen könnten komplexe Inhalte effizienter bearbeitet werden. Hierarchien bleiben weiterhin relevant, treten jedoch seltener in „Reinform“ auf (vgl. ebd., S. 52).

Als zentraler Untersuchungsgegenstand von Governance gelten die jeweiligen „Zugriffsrechte“ und „Verhandlungspositionen“ der Akteure (Rürup & Rübken, 2015, S. 131). Für die Auswertung der Daten aus unserer Untersuchung erforderte dies eine Analyse der beteiligten Akteure und ihrer Möglichkeiten zur Mitwirkung im Verbund. Dafür haben wir zum einen auf die neun Stufen der Partizipation nach Wright, Block und von Unger (vgl. 2007, S. 2) zurückgegriffen, die in drei Kategorien zusammengefasst von „Nicht-Partizipation“ (Instrumentalisierung, Erziehung und Behandlung) über „Vorstufen der Partizipation“ (Information, Anhörung, Einbeziehung) hin zu „Partizipation“ (Mitbestimmung, teilweise Entscheidungskompetenz, Entscheidungsmacht) reichen. Die neunte Stufe wird als „weit über Partizipation hinaus“ beschrieben und bezeichnet eine selbständige Organisation. Etwas allgemeiner formuliert es Wächter (1984, S. 310); er spricht von „der Stärke der Beteiligung [...] von Information über Anhörung, gemeinsame Beratung, Veto-Recht bis zu gemeinsamer Beschlussfassung“ und differenziert darüber hinaus zwi-

schen Beteiligung und Mitbestimmung. Letztere bedeute *Mitentscheidung* und umfasse das Veto-Recht sowie die gemeinsame Beschlussfassung. Wir übernehmen für unseren Beitrag die Unterscheidung von *entscheidungsbefugt* und *beteiligt*.

Die Beteiligungsstrukturen der einzelnen Akteure geben Aufschluss darüber, wo sich innerhalb des Netzwerks Macht herausgebildet hat. Dies ist bereits an der Partizipationsstufe „*Entscheidungsmacht*“ erkennbar (Wright et al., 2007, S. 2; Hervorh. d. Verf.), denn eine hierarchisch übergeordnete Position geht mit Macht einher.

Für unsere Analyse haben wir zum anderen in Anlehnung an den dreidimensionalen Machtansatz von Lukes nach Kolleck (2013, 2017) zwischen *struktureller*, *relationaler* und *diskursiver Macht* unterschieden. *Strukturelle Macht* entsteht durch die privilegierte Position einer Person innerhalb eines Netzwerkes. Dies kann in der Verfügbarkeit finanzieller Mittel oder durch Entscheidungsmacht begründet sein. *Relationale Macht* basiert hingegen auf den persönlichen Beziehungen einer Person und ist vergleichbar mit Bourdieus Idee des Sozialkapitals, das er ebenfalls mit Macht gleichsetzt (vgl. Bourdieu, 1983, S. 194). Kernelement dieser Machtdimension sind die Ressourcen, die einer Person durch ihre Kontakte zur Verfügung stehen. *Diskursive Macht* bezeichnet die Möglichkeit, Diskurse zu beeinflussen, indem auf Wahrnehmungen und Wünsche eingewirkt wird. Sie basiert auf der Formung und Vertretung von Ideen und Werten (vgl. Kolleck & Bormann, 2014, S. 12). Unter Rückgriff auf diskursive Macht können Akteure mitgestalten, wie Konzepte in der Bildungspraxis interpretiert und operationalisiert werden und welche gesellschaftliche Bedeutung sie erlangen.

Bisherige Untersuchungen zur Macht in multiprofessionellen Bildungsverbänden geben Hinweise auf zu erwartende Ergebnisse. So identifiziert Menashy (2018) in ihrer Analyse der strukturellen Machtverhältnisse innerhalb der Global Partnership for Education (GPE) Machtasymmetrien, die sie als historisch stabil bezeichnet. Trotz der programmatischen Selbstdefinition als gleichberechtigte Partnerschaft kann sie Machtstrukturen aufdecken, die bereits vor dem Zusammenschluss existierten. Niemann (2014) untersucht die Steuerung zweier lokaler Bildungsverbände und stellt für den einen eine hierarchische Rahmung einer sonst heterarchischen Zusammenarbeit fest. Im anderen Verbund identifiziert er ein Machtgefälle zwischen Bildungsverwaltung und Bildungseinrichtungen zu Gunsten der Verwaltung. Der Machtbegriff wird in seiner Analyse nicht differenziert; allerdings deuten sich Parallelen zur strukturellen Macht an. Kolleck, Bormann und Höhne (2015) nehmen diskursive Einflussnahmen von Stiftungen auf den Bildungsbegriff in den Blick. Darüber hinaus zeigen sie auf, wie Stiftungen durch Bündnisse mit staatlichen Einrichtungen ihre strukturelle und relationale Macht stärken.

Der Frage nach Partizipation in Bildungsverbänden haben sich bereits einige Untersuchungen gewidmet. Im Mittelpunkt stehen dabei häufig Eltern oder Kinder

und Jugendliche, die anhand solcher Verbände stärker in die Bildungsgestaltung eingebunden werden sollen (vgl. hierzu u.a. Grossart et al., 2012; Stange, 2009). Einen in diesem Kontext bedeutsamen Beitrag zur Partizipation im Bildungsverbund leistet Duveneck (2016). Sie kommt zu dem Ergebnis, dass Partizipation auf der Handlungsebene als fachliche Ergänzung betrachtet werden kann, deren Umsetzung von Steuerungsinteressen, wie finanziellen Ressourcen oder der politischen Agenda, abhängig ist. Partizipation und Steuerungsinteressen gehen nicht automatisch Hand in Hand. An diesen Forschungsstand knüpft unsere eigene Studie an, deren methodischer Aufbau im Folgenden dargestellt wird.

4. Methode

Für die Beantwortung unserer zentralen Forschungsfrage greifen wir auf halbstandardisierte Interviews zurück, die mit 21 aktiven Mitgliedern von RuhrFutur geführt wurden. Außerdem setzen wir ego-zentrierte Netzwerkkarten ein. Die Auswahl der Interviewten erfolgte gezielt entsprechend des *Selektiven Samplings* (vgl. Schatzman & Strauss, 1973, S. 38). Es wurde darauf geachtet, dass aus jedem beteiligten Organisationstypus und von jeder Ebene mindestens eine Person interviewt wurde, die aktiv am Verbund beteiligt ist. In den Interviews wurden verschiedene theoretische Konstrukte behandelt. Für die hier präsentierten Auswertungen waren die Passagen zur Einbindung der Interviewten in den Verbund besonders relevant sowie die Kommunikationswege und -formen. Im Interviewverlauf wurden die Befragten gebeten, eine ego-zentrierte Netzwerkkarte auszufüllen. Bei diesen Netzwerkkarten handelt es sich um die Abbildung fünf konzentrischer Kreise, in deren Mitte die befragte Person als „Ich“ symbolisch dargestellt ist. Die Interviewten wurden aufgefordert, ihre Kontakte im Netzwerk – nach Wichtigkeit geordnet – in die Kreise einzutragen. Je näher diese der Mitte, dem Ich, zugeordnet wurden, als desto wichtiger wurden sie von den Befragten wahrgenommen. Das Ausfüllen der Netzwerkkarten wurde durch Ausführungen zur Qualität der Beziehungen ergänzt.

Die Interviews wurden nach den Regeln von Dresing und Pehl (vgl. 2015, S. 19) transkribiert und anschließend anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring und Fenzl (2014) in Anwendung der Analysesoftware MAXQDA analysiert. Für die Auswertung wurde unter Rückgriff auf Theorien zur Partizipation und zum dreidimensionalen Machtansatz (siehe Abschnitt 3) ein deduktives Kategoriensystem entwickelt und auf das Interviewmaterial angewendet. Die angegebenen Kontakte wurden nach ihrer Zugehörigkeit zu einer der Organisationsebenen – Leitungs-, Steuerungs- und Handlungsebene – sowie dem Institutionstypus kodiert, um so herauszufinden, ob es sich im Netzwerk vornehmlich um vertikale oder horizontale Beziehungen handelt. Für jede beschriebene Interaktion wurden die beteiligten Akteure einer der neun Partizipationsstufen zugeordnet. Die Interviews wurden außerdem hinsichtlich der drei Machtdimensionen strukturell, relational und diskur-

siv kodiert. Wir haben keine tiefgreifende diskursive Machtanalyse durchgeführt, sondern haben stattdessen die Möglichkeiten ausgelotet, die den Akteuren für den Rückgriff auf diskursive Machtmittel zur Verfügung stehen. In der Darstellung der Ergebnisse fokussieren wir jene Akteure, die mit einem verhältnismäßig hohen Maß an Macht ausgestattet sind.

5. Ergebnisse

Die Organisationsstruktur bildet ein Top-down-Weisungskonstrukt, bei dem Bottom-up-Beteiligung nur in einem vorgegebenen Rahmen stattfindet (bspw. Bericht-erstattung).

In einem ersten Auswertungsschritt haben wir anhand der Netzwerkkarten und der dazugehörigen Ausführungen im Interview rekonstruiert, mit wem die Befragten innerhalb des Verbunds zusammenarbeiten. Dabei wurde deutlich, dass es neben der öffentlich kommunizierten Struktur eine weitere Ebene gibt – die Koordinations-ebene. Sie ist zwischen Steuerungs- und Handlungsebene anzusiedeln. Bei diesem Akteur handelt es sich um speziell eingesetzte Projektmanager*innen aus der Geschäftsstelle sowie um Mitarbeitende der Schulaufsicht und kommunalen Bil-dungsverwaltung. Letztere sind insbesondere für den initialen Kontakt zu teilneh-menden Schulen und frühkindlichen Bildungseinrichtungen verantwortlich. Das je-weilige Projektmanagement ist an der Erarbeitung von Maßnahmen beteiligt und koordiniert deren Umsetzung. Beide Akteure dieser Ebene begleiten die Maßnahmen inhaltlich.

5.1 Vertikale und horizontale Beziehungen

Die Auswertung der Netzwerkkarten ergibt das Bild einer hierarchischen Organi-sationsstruktur. Vertikale Beziehungen werden ausschließlich zur nächsthöheren bzw. -niedrigeren Ebene angezeigt. Kontakte über zwei Ebenen hinweg sind nicht ver-zeichnet worden. Die Auswertung der Interviews legt nahe, dass es sich dabei um die gezielte Einhaltung eines hierarchischen Gleichgewichts handelt.

„[...] bei aller Freundlichkeit und bei allem engen Kontakt, [der kommunale Beigeordnete] fände es natürlich nicht witzig, wenn da jetzt nur ein Projektmanager gegenüber sitzt.“

Eine Ausnahme bildet die Leitung der Geschäftsstelle RuhrFutur, die mit allen Ebenen in Kontakt tritt, am wenigsten allerdings mit der Handlungsebene.

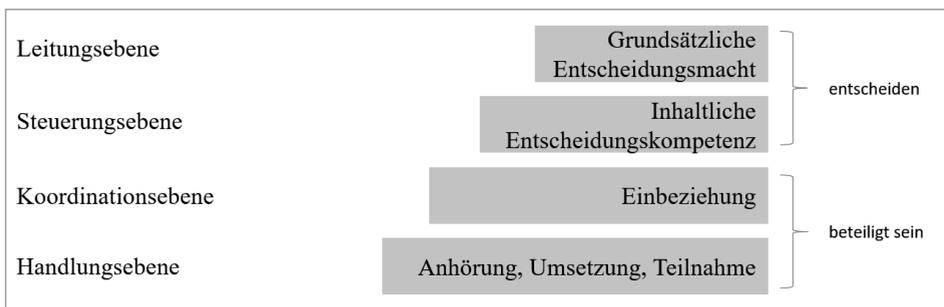
„Schulleitungen, davon kennen wir einzelne aus Kontakten, aber nicht jeden.“

Bezüglich der horizontalen Beziehungen innerhalb des Verbunds zeugen die Netzwerkkarten von einer institutionshomogenen bzw. themengeleiteten Vernetzung. Eine enge Zusammenarbeit wird dabei primär für die beiden Themengruppen Hochschule und Schule angegeben.

5.2 Partizipationsstufen

Auf Grundlage der analysierten Interviews haben wir den einzelnen Ebenen verschiedene Beteiligungsstufen zugeordnet (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Beteiligungsstufen im Bildungsverbund



Quelle: eigene Darstellung, angelehnt an die Partizipationsstufen nach Wright et al. (2007)

Zwischen Leitungs- und Steuerungsebene kann nach grundsätzlicher und inhaltlicher Entscheidungsmacht differenziert werden. Während die Leitungen der Partnerinstitutionen über das grundlegende „Ob-überhaupt“ entscheiden, werden diese Entscheidungen von der Steuerungsebene inhaltlich gestaltet. Über die Beteiligungsstufe der Koordinationsebene geben die Interviews Aufschluss. Es zeigt sich, dass diese als Koordinator*innen der Handlungsebene in die Überlegungen, nicht jedoch in die Entscheidungen einbezogen werden:

„Also da sind wir eingebunden, indem wir eben solche Projekte begleiten.“

Diese Beteiligungsstufe fassen wir daher als *beteiligt sein* ohne zu entscheiden zusammen.

Der Handlungsebene kommt im Rahmen von RuhrFutur eine komplexe Rolle zu. Sie ist einerseits nicht in der Partnerschaft des Verbunds vorgesehen und damit nicht entscheidungsbefugt. Andererseits ist sie Zielgruppe des Großteils der Maßnahmen oder notwendiger Akteur bei deren Umsetzung in der Praxis. Sie soll

unterstützt werden und wiederum die Bildungsrezipient*innen unterstützen. In den Interviews wird von der „Förderung der Förderer“ gesprochen. Diese Doppelrolle versetzt die Handlungsebene in die Position, die Umsetzung der beschlossenen Maßnahmen als ausführende Instanz mitzugestalten – jedoch nur in einem von der Steuerungsebene vorgegebenen Rahmen. Eine Abstufung der Beteiligung zeigt sich auch im Zugang dieser Ebene zum Verbund. So ist eine Umsetzung des Verbundvorhabens ohne Handlungsebene nicht möglich; dennoch ist diese Ebene nicht in Entscheidungsprozesse eingebunden und kann sich um eine Teilnahme an Maßnahmen nur bewerben. Sie befindet sich in einer Bittsteller-Position und ist demnach am Verbund *beteiligt*, jedoch nicht *entscheidungsbefugt*.

5.3 Strukturelle Macht

Für die Beschreibung der Machtkonstellationen beziehen wir uns auf die drei eingangs vorgestellten Dimensionen der Macht (strukturell, diskursiv und relational). Die initiiierende und finanzierende Stiftung Mercator nimmt in der hier vorgestellten Konstellation eine besondere Rolle ein. Als geldgebende Institution hat sie die endgültige Entscheidungsmacht über die Gewährung der finanziellen Mittel.

„Es [die Stiftung] ist eine Instanz, der man ständig Legitimation ablegen muss, [...] wo es potenziell gefährlich sein kann, ne, weil die entscheiden, die heben irgendwann den Daumen oder so.“

Auch inhaltlich beteiligt sich die Stiftung sowohl auf der Leitungs- als auch auf der Steuerungsebene, und den Interviews ist zu entnehmen, dass dieses strukturelle Machtmittel ebenfalls in der Zusammenarbeit der Stiftung mit anderen Verbundmitgliedern eine Rolle spielt. So wird sie mit Vorgesetzten gleichgesetzt und ihr somit eine machtvollere Position zugeschrieben.

Die Geschäftsstelle hat die Aufgabe, das Netzwerk zu repräsentieren und zu koordinieren. Das versetzt sie in eine privilegierte Position, die es ihr ermöglicht, durch teils politische Verhandlungen, auf kommunaler sowie Landesebene, strukturelle Macht auszuüben.

„Wie kann ich etwas strukturell oder strategisch verändern und wen muss ich als Partner dafür gewinnen. Wer kann die entscheidenden Schrauben drehen.“

Neben diesen nicht-staatlichen Akteuren weisen die Interviews außerdem auf die strukturellen Machtmittel des Ministeriums für Schule und Weiterbildung (MSW) hin.

„Viele Projekte funktionieren darüber, dass man die Unterstützung vom MSW hat [...] Also das MSW [...] sagt: ‚Das ist ein wertvolles Projekt und das ist wichtig.‘“

Das Zitat verdeutlicht, dass die Macht des MSW als oberstes Organ der staatlichen Bildungsverwaltung in die Arbeit des Verbunds hineinwirkt.

Da RuhrFutur bei der Umsetzung von Maßnahmen auf die Handlungsebene angewiesen ist, verfügt diese über strukturelle Machtmittel, obwohl sie im Verbund nicht entscheidungsbefugt ist.

5.4 Diskursive Macht

Die Stiftung beansprucht im Verbund eine inhaltlich-gestalterische Rolle. Das begründet sie mit ihrer Eigenschaft als Förderin des Verbunds. Sie nutzt ihre strukturellen Machtmittel, um inhaltlich in ihrem Sinne Einfluss zu nehmen, und ihre diskursive Macht festigt sich, indem sie anderen, ihr nahen Verbundmitgliedern, wie der Geschäftsstelle, besonderen „Innovationscharakter“ zuschreibt, mit dem man „was bewegen“ könne.

Die diskursive Macht der Geschäftsstelle ergibt sich aus ihrer impulsgebenden Rolle – eine Rolle, die sich den Interviews zufolge erst im Verlauf der Zeit ergeben hat. Die Geschäftsstelle nimmt den Verbundmitgliedern die Aufgabe ab, initiale Ideen zur Weiterentwicklung des Verbunds zu generieren, und erhält damit Einfluss auf die inhaltliche Steuerung. Ein befragtes Verbundmitglied bezeichnet die Rolle mit „*Leadership, aber [...] keine Autorität*“, was u. a. mit der fehlenden Zeit der anderen Akteure begründet wird:

„Wir können eigentlich viel bewirken [...] dadurch, dass wir Zeit haben über Dinge nachzudenken. Zeit, die andere nicht haben.“

In den Interviews sind wiederkehrende Verweise darauf zu finden, dass eine erfolgreiche Zusammenarbeit nicht ohne das Engagement einzelner Personen möglich ist.

„Das sind Menschen, [...]die einfach für sich auch so eine Vision haben wo sie hinwollen. [...] Das ist eine wichtige Grundlage für so eine gemeinsame Arbeit.“

Das Zitat zeugt von der Bedeutsamkeit diskursiver Einflussnahme für eine erfolgreiche Entwicklung des Verbunds. Dieser Einfluss kann sowohl von kollektiven Akteuren, wie der Geschäftsstelle, als auch von Einzelpersonen ausgeübt werden. Das Engagement der Einzelpersonen wird außerdem ihren Institutionen zugerechnet.

„Die Hochschulen haben sich da sehr stark eingebracht. Das hat aber auch ganz stark mit der Person von [Name] zu tun.“

Dieser Zusatz – Nennung des Namens einer Person – weist darauf hin, dass der Einfluss eines kollektiven Akteurs als stärker wahrgenommen wird, wenn eine zugehörige Einzelperson besonderes Engagement zeigt.

Die Zusammenarbeit im Bildungsverbund ist insbesondere für die initiiierende und finanzierende Stiftung Mercator ein Zugewinn an diskursiver Macht. Sie erhält eine Plattform, um die Bildungsgestaltung nach ihren Interessen zu beeinflussen.

„[...] also Stiftung als neuer Steuerungsakteur, die Agenda-Setting auch betreiben und natürlich ein besonderes Interesse haben auch ihre Themen zu platzieren.“

5.5 Relationale Macht

Die Geschäftsstelle RuhrFutur verfügt ebenfalls über die dritte Dimension der Macht. Unabhängig von Themenschwerpunkten steht sie mit allen Partnerorganisationen in einem ähnlichen Kontaktverhältnis. Vernetzung gehört zu ihren Kernaufgaben. Das Resultat sind überdurchschnittlich viele und diverse Kontakte in die Bildungsregion und damit ein hohes Maß an relationaler Macht. In dieser Hinsicht ebenfalls machtvoll ist der koordinierende Akteur, der formal nicht im Organisationsaufbau des Verbunds berücksichtigt wird. Diese Ebene steht in Kontakt mit Schulen und frühkindlichen Bildungseinrichtungen und ist dafür verantwortlich, die Pläne des Verbunds in die Fläche zu tragen. Sie ist Ansprechpartner der Handlungsebene und für die Weitergabe von Informationen verantwortlich. Dadurch verfügt diese Ebene – insbesondere im Verhältnis zu ihren Beteiligungsmöglichkeiten im Verbund – über ein hohes Maß an relationaler Macht.

Die Interviews lassen erkennen, dass relationale Macht nicht allein durch vordefinierte Rollen innerhalb des Verbunds entsteht, sondern von Einzelpersonen abhängig ist.

„Also das ist natürlich auch [...] ein Verdienst der Personen, die da auf den Positionen sitzen, die natürlich auch eine gewisse Berufshistorie haben und die auch Personen kennen.“

Demnach resultiert relationale Macht aus den individuellen Positionen im Netzwerk, den Verbindungen und Möglichkeiten, über soziale Beziehungen an Informationen zu gelangen sowie selbst im Kommunikationsfluss mitzuwirken.

6. Diskussion

Mit dem vorliegenden Beitrag sind wir der Frage nach Machtstrukturen und Beteiligungsmöglichkeiten in einem exemplarischen multiprofessionellen Bildungsverbund nachgegangen. Unsere Analysen weisen darauf hin, dass sich in dem partizi-

patorisch angelegten Bildungsverbund hierarchische Strukturen der klassischen Bildungsverwaltung replizieren. Außerdem ist deutlich geworden, dass insbesondere nicht-staatliche Akteure über ein hohes Maß an strukturellen, diskursiven und relationalen Machtmitteln verfügen.

Die Bezeichnung der „Geteilten Verantwortung“ ist aus unserer Sicht nur eingeschränkt zutreffend. Es handelt sich vielmehr um eine Organisationsform, die sich vorhandener Strukturen bedient, diese in einem neuen Kontext zusammenführt, zugleich aber den Beteiligten ermöglicht, ihre exklusiven Zuständigkeiten zu bewahren. Dabei bilden die einzelnen Professionen Interessensgruppen, die sich darüber hinaus mit parallelen Strukturen anderer Kommunen der Region vernetzen und austauschen. Bildung wird als Prozess definiert, der die gesamte Lebensspanne umfasst, im vorliegenden Fall aber auf die formale Bildung – die institutionalisierte frühkindliche Bildung einschließend – konzentriert. Damit wird der Bildungsbegriff stark eingegrenzt. Gleichzeitig kann das Konfliktpotenzial, das aus der Vernetzung versäulter Ressorts resultiert, umgangen werden.

Für den Akteur Schule ergibt sich aus dem Aufbau des Verbunds zunächst kein Raum „Geteilter Verantwortung“. Vielmehr verbleibt die Handlungsebene innerhalb der hierarchischen Strukturen der Bildungsverwaltung. Die Arbeit des Verbunds bedeutet für diesen Akteur ein Angebot zur Schulentwicklung, das sie mit anderen Schulen verbindet (institutionshomogen). Vernetzungen mit frühkindlicher Bildung und Hochschule sind zwar Gegenstand der Bildungsoffensive des Verbunds, werden aber von der Verwaltung auf Steuerungs- und Koordinationsebene bedient.

Bei RuhrFutur liegt die „Geteilte Verantwortung“ auf der Makroebene der Bildungsgestaltung. Sie besteht in der Aufteilung der Verantwortung zwischen staatlicher Bildungsverwaltung und Stiftung sowie zwischen den beteiligten Kommunen bzw. Hochschulen. Gemeinsam entwickeln sie ein überkommunales Bildungsprogramm. Es handelt sich also nicht um einen Bildungsverbund, der einzelnen Schulen, Tagesstätten oder deren Klientel ermöglicht, sich an der Gestaltung ihrer unmittelbaren Bildungsumgebung zu beteiligen.

Damit schließt unsere Forschung an die eingangs vorgestellten Forschungsarbeiten an. Bereits existente strukturelle Machtunterschiede werden in den Verbund übertragen, wie es auch Menashy (2018) für die Global Partnership for Education (GPE) feststellte. In diesem Artikel konnten wir zeigen, wie es einer großen deutschen Stiftung gelingt, mithilfe ihres Engagements in einem Verbund hinsichtlich der drei Machtdimensionen Macht zu gewinnen. Die Handlungsebene kann zwar Bedarfe zur Bildungsgestaltung äußern, ist jedoch von der Steuerung des Verbunds ausgeschlossen und verbleibt auf einer Partizipationsstufe ohne Entscheidungskompetenz. Methodisch bleibt festzuhalten, dass es sich um eine Fallanalyse handelt, die nicht ohne weiteres auf andere Bildungsverbände übertragen werden kann. Sie kann jedoch

als Anstoß betrachtet werden, Bildungsverbände auf ihre Konstellation, Zielsetzung sowie Beteiligungs- und Machtstrukturen hin zu prüfen.

Literatur und Internetquellen

- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt, Sonderband 2) (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Döhler, M. (2007). Hierarchie. In A. Benz, S. Lütz, U. Schimank & G. Simonis (Hrsg.), *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder* (S. 46–53). Wiesbaden: Springer VS.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg: Eigenverlag.
- Duveneck, A. (2016). *Bildungslandschaften verstehen. Zum Einfluss von Wettbewerbsbedingungen auf die Praxis*. Weinheim & Basel: Juventa.
- Grossart, A., Koch, L.-B., Lanzén, V., Lembeck, H.-J., Lutz, T., Schwenzer, V., et al. (2012). *Elternbeteiligung und Gewaltprävention in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften. Modelle und Instrumente für die Praxis*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19749-4>.
- Kolleck, N. (2013). How Global Companies Wield Their Power. The Discursive Shaping of Sustainable Development. In J. Mikler (Hrsg.), *The Handbook of Global Companies* (S. 134–152). Oxford: John Wiley & Sons Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118326152.ch8>.
- Kolleck, N. (2015). Von der Bildungslandschaft zur nachhaltigen Bildungslandschaft. In R. Fischbach, N. Kolleck & G. de Haan (Hrsg.), *Auf dem Weg zu nachhaltigen Bildungslandschaften. Lokale Netzwerke erforschen und gestalten* (S. 27–37). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06978-0_3.
- Kolleck, N. (2017). How (German) Foundations Shape the Concept of Education: Towards an Understanding of Their Use of Discourses. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38 (2), 249–261. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1105789>.
- Kolleck, N., & Bormann, I. (2014). Analyzing Trust in Innovation Networks. Combining Quantitative and Qualitative Techniques of Social Network Analysis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (5), 9–27. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0551-0>.
- Kolleck, N., Bormann, I., & Höhne, T. (2015). Zum Innovations- und Bildungsverständnis von Stiftungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (6), 793–807.
- Koranyi, F., & Kolleck, N. (2017). The Role of Out-of-School Organizations in German Regionalization Programs: A Qualitative Content Analysis of Opportunities for Participation. *Journal for Educational Research Online*, 9 (3), 141–166.
- Mayring, P., & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543–556). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_38.
- Menashy, F. (2018). Multi-Stakeholder Aid to Education: Power in the Context of Partnership. *Globalisation, Societies and Education*, 16 (1), 13–26. <https://doi.org/10.1080/14767724.2017.1356702>.
- Niemann, L. (2014). *Steuerung lokaler Bildungslandschaften*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05713-8>.
- Preuß, B. (2012). *Hochbegabung, Begabung und Inklusion. Schulische Entwicklung im Mehr-ebenensystem*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19486-8>.

- Rürup, M., & Rübken, H. (2015). Kommunale Akteurskonstellationen in der Ganztagsbildung. Eine Fallstudie aus Niedersachsen. *Journal for Educational Research Online*, 7 (1), 125–151.
- Schatzman, L., & Strauss, A. L. (1973). *Field Research. Strategies for a Natural Sociology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Stange, W. (2009). Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Schnittfeld von Schule und Jugendhilfe. In A. Henschel, R. Krüger, C. Schmitt & W. Stange (Hrsg.), *Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation* (S. 609–628). Wiesbaden: Springer VS.
- Stolz, H.-J. (2012). Bildung neu denken! Kritische Anmerkungen zu aktuellen Ansätzen lokaler Bildungslandschaften und mögliche Alternativen. In P. Bleckmann, V. Schmidt & F. Mindermann (Hrsg.), *Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle* (S. 21–31). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94130-1_2.
- Wächter, H. (1984). Partizipation und Mitbestimmung in der Krise. In W. H. Staehle & E. Stoll (Hrsg.), *Betriebswirtschaftslehre und ökonomische Krise. Kontroverse Beiträge zur betriebswirtschaftlichen Krisenbewältigung* (S. 307–319). Wiesbaden: Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83645-8_18.
- Wald, A., & Jansen, D. (2007). Netzwerke. In A. Benz, S. Lütz, U. Schimank & G. Simonis (Hrsg.), *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder* (S. 93–105). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90407-8_7.
- Wright, M., Block, M., & Unger, H. von (2007). *Stufen der Partizipation in der Gesundheitsförderung*. 13. bundesweiter Kongress Armut und Gesundheit. Zugriff am 02.11.2017. Verfügbar unter: http://www.armut-und-gesundheit.de/uploads/tx_gbbkongressarchiv/Wright_M.pdf.

Zola Kappauf, M.A., geb. 1990, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Freien Universität Berlin im Arbeitsbereich Bildungsforschung und soziale Systeme.
E-Mail: zola@zedat.fu-berlin.de

Nina Kolleck, Prof. Dr., geb. 1981, W1-Professorin an der Freien Universität Berlin, Arbeitsbereich Bildungsforschung und soziale Systeme.
E-Mail: n.kolleck@fu-berlin.de

Anschrift: Freie Universität Berlin, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin

Tanja Salem

Das Bildungsnetzwerk *Ein Quadratkilometer Bildung* Berlin-Neukölln: Ergebnisse der Abschlussevaluation

Zusammenfassung

2006 wurde in Berlin-Neukölln, im sogenannten Reuterkiez, der erste Standort des von der Freudenberg Stiftung für Schulen in schwieriger Lage entwickelten Programms Ein Quadratkilometer Bildung eröffnet und für zehn Jahre konzeptionelle und finanzielle Unterstützung durch verschiedene zivilgesellschaftliche und politische Partner für den Auf- und Ausbau eines Bildungsnetzwerks zugesagt. Das „Herzstück“ des Programms stellt die Pädagogische Werkstatt dar, ein eigenständiges, stadtteilbezogenes und allen zugängliches Unterstützungssystem. Wie sich Ein Quadratkilometer Bildung Berlin-Neukölln über die zehn Jahre entwickelt hat, war Gegenstand einer Abschlussevaluation; ausgewählte Ergebnisse, insbesondere zur Pädagogischen Werkstatt, werden im folgenden Beitrag vorgestellt.

Schlüsselwörter: Bildungsnetzwerke, Bildungslandschaften, Unterstützungssysteme, Pädagogische Werkstatt, Qualitätsentwicklung

The Educational Network *One Square Kilometre of Education* Berlin-Neukölln: Results of the Final Evaluation

Abstract

In 2006, One Square Kilometre of Education, a program for schools in deprived areas founded by the Freudenberg Foundation, started in Berlin-Neukölln. For ten years, conceptual and financial support from various civil society and political partners were pledged for the development of an educational network. The centrepiece of the program is the Pedagogical Workshop, an independent support system for educational institutions in the district. How One Square Kilometre of Education Berlin-Neukölln developed over the ten years, was the subject of a final evaluation. Central findings of the evaluation are presented, especially with regard to the Pedagogical Workshop.

Keywords: educational networks, support system, Pedagogical Workshop, quality development

1. Einleitung

Ob Kinder und Jugendliche im deutschen Bildungssystem erfolgreich sind, hängt in hohem Maße von ihrer sozialen Herkunft ab (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016). Eine – keineswegs neue – bildungspolitische wie -praktische Maßnahme ist vor diesem Hintergrund der Aufbau „kommunaler Bildungslandschaften“, in denen die „für Bildung zuständigen Akteure [...] auf der Basis verbindlicher Strukturen [zusammenarbeiten]: Familie, Kinder- und Jugendhilfe, Schule, Kultur, Sport, Wirtschaft etc.“ Ziel ist die Förderung der individuellen Potenziale, denn „kein Kind dürfe verloren gehen“ (Deutscher Städtetag, 2007, S. 2).

Bildungslandschaften sollen somit zur Chancengleichheit im Bildungssystem beitragen.

Seit den 1990er/2000er-Jahren sind international wie auch in Deutschland verschiedene Programme und Projekte realisiert worden, die den Aufbau solcher Bildungslandschaften bzw. Bildungsnetzwerke unterstützen, z. B. „Lernen vor Ort“, „Lernende Region“, „Ganztägig lernen“ oder auch das Programm *Ein Quadratkilometer Bildung* der Freudenberg Stiftung mit inzwischen zehn Bildungsnetzwerken in unterschiedlichen Regionen Deutschlands.¹

Die Diskussionen über Bildungslandschaften bzw. Bildungsnetzwerke bilden den Hintergrund des Beitrags. Im Zentrum stehen Ergebnisse der Abschlussevaluation von *Ein Quadratkilometer Bildung Berlin-Neukölln*² (im Folgenden auch abgekürzt: *km2 Berlin-Neukölln*).³ Zunächst werden der Diskussions- und Forschungsstand zu Bildungslandschaften bzw. Bildungsnetzwerken und Unterstützungssystemen präsentiert und das Programm *Ein Quadratkilometer Bildung* vorgestellt. Es folgt die Darstellung der Anlage der Untersuchung und der Ergebnisse. Der Beitrag schließt mit einem knappen Fazit.

-
- 1 Von den zehn teilnehmenden Orten ist für die beiden ersten (Berlin-Neukölln 2006–2016 und Berlin-Moabit 2008–2018) die zehnjährige Programmphase beendet; die Netzwerke werden aber weiter gefördert. Auch die Freudenberg Stiftung unterstützt beide Bildungsnetzwerke beratend und finanziell, und in Berlin-Neukölln beteiligt sich der Bezirk durch die Finanzierung der Räume für die *Pädagogische Werkstatt*. Zudem werden zusätzliche private und öffentliche Fördermittel akquiriert, ohne die viele Aktivitäten nicht möglich wären.
 - 2 Verfügbar unter: <http://www.ein-quadratkilometer-bildung.eu/chronik/vorstellung-eva-2017>; Zugriff am 05.03.2018.
 - 3 Mein herzlicher Dank gilt Sabrina Wangenheim, die insbesondere bei der Transkription von Interviewmaterial und bei der Aufbereitung von Forschungsliteratur unverzichtbare Unterstützung leistete.

2. Bildungsnetzwerke und Unterstützungssysteme – Anmerkungen zum Forschungsstand

Bildungslandschaften (resp. Bildungsnetzwerke)⁴ werden als „langfristige, professionell gestaltete, auf gemeinsames, planvolles Handeln abzielende, kommunalpolitisch gewollte Netzwerke zum Thema Bildung“ (Bleckmann & Durdel, 2009, S. 12) definiert. Raum in einem weit gefassten Sinne (Löw, 2010) und Bildung werden als eng verknüpft und in Wechselwirkung stehend betrachtet (Million, Coelen & Heinrich, 2017). Für Kinder und Jugendliche sollen durch Bildungslandschaften Bildungs- und Lerngelegenheiten geschaffen werden, die ihren Bedarfen entsprechen (vgl. Bollweg & Otto, 2011; BMFSFJ, 2006).

Aus ökosystemtheoretischer Perspektive⁵, die in vielen Studien zu Bildungsnetzwerken forschungsleitend ist, werden nicht nur die (professionellen) Voraussetzungen von Personen als bedeutsam für die Förderung der Entwicklung und Bildung junger Menschen angesehen, sondern auch die Gestaltung der Interaktion und Kooperation zwischen Bildungsinstitutionen (z. B. Kita und Schule) respektive Personen, d. h. pädagogischen Fachkräften und Eltern untereinander und mit dem Kind. Darüber hinaus sind die Merkmale der Bildungsinstitutionen, z. B. die räumliche und personelle Ausstattung, die Qualität der Bildungsangebote, die Gestalt des direkten Umfeldes, in dem junge Menschen aufwachsen, bildungsadministrative und gesamtgesellschaftliche Bedingungen einflussreich (vgl. Bronfenbrenner & Morris, 2006; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

Damit Bildungsnetzwerke entstehen und Bildungseinrichtungen sich in diesen weiterentwickeln, bedarf es der Unterstützung, z. B. durch Fortbildungsinstitute oder Schulentwicklungsberatung. Angemerkt wird auch, dass das Konzept der Unterstützung im Rahmen von Bildungsnetzwerken weiter zu schärfen sei. Erste Ansätze dazu, so z. B. das regionale Netzwerkmanagement, sind schon gegeben. Untersuchungen zeigen, dass ein solches maßgeblich die Entwicklung sowie die Ergebnisse, die im Netzwerk erreicht werden, beeinflusst (vgl. Otto, Sendzik, Järvinen, Berkemeyer & Bos, 2015). Ebenfalls liegen professions- und transfertheoretisch fundierte Modelle vor, die die Professionalisierung von Fachkräften durch Unterstützungssysteme in den Mittelpunkt stellen. Diese wiederum kann zu einer verbesserten Bildungspraxis und damit zum Bildungserfolg junger Menschen beitragen (vgl. Järvinen, Sendzik, Sartory & Otto, 2015).

Den Untersuchungen zu den inhaltlichen Schwerpunktsetzungen in Bildungsnetzwerken zufolge werden vor allem Themen wie fachbezogene Unterrichtsentwicklung,

4 Bildungslandschaften und Bildungsnetzwerke sind nicht eindeutige Bezeichnungen und werden durchaus auch synonym verwendet; im Folgenden wird mit dem Begriff Bildungsnetzwerk gearbeitet.

5 Siehe zu weiteren theoretischen Zugängen im Überblick Berkemeyer & Bos (2010).

die Vernetzung von Bildungseinrichtungen, die anschlussfähige Gestaltung von Übergängen im Bildungssystem und die Individualisierung von Bildung bearbeitet (vgl. Jungermann, Manitus & Berkemeyer, 2015).

Kritisch angemerkt wird, dass, auch wenn Bildungsnetzwerke ebenso wie entsprechende Unterstützungssysteme mittlerweile relativ verbreitet sind, der damit verbundene Anspruch, dass Kinder und Jugendliche durchgängig auf ihrem Bildungsweg unterstützt werden und eben „nicht verloren gehen“, noch nicht eingelöst sei (Baumheier, Fortmann & Warsewa, 2013). Hier setzt das Programm *Ein Quadratkilometer Bildung* an; es soll mit seinem Ansatz einen Beitrag zur Frage der durchgängigen Unterstützung von Kindern von der Kita bis in den Sekundarbereich leisten.

3. *Ein Quadratkilometer Bildung*

Das Programm *Ein Quadratkilometer Bildung* wurde von der Freudenberg Stiftung, der Karl-Konrad-und-Ria-Groeben-Stiftung und der RAA (Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie e. V.) Berlin in Zusammenarbeit mit der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung für Bildungsstandorte in sozial schwieriger Lage entwickelt. Das erste Bildungsnetzwerk startete 2006 im Reuterkiez Berlin-Neukölln. Bis 2015 wurden sukzessive neun weitere Bildungsnetzwerke in sozial benachteiligten Stadtteilen in sechs Bundesländern eingerichtet. Programmträger ist die Freudenberg Stiftung, die ihrerseits Kooperationsverträge mit dem jeweiligen lokalen Programmträger, dem Land und der Kommune und gegebenenfalls lokalen Stiftungen abgeschlossen hat. Das Programm ist in seinen Grundsätzen und seiner Grundstruktur überregional ausgerichtet, aber zugleich ist es so gefasst, dass es den jeweiligen Bedingungen vor Ort angepasst werden kann. Dabei wird stets darauf geachtet, schon bestehende Unterstützungsstrukturen einzubeziehen und den Aufbau von Parallelstrukturen zu vermeiden.

Ziel des Programms ist die Begleitung bzw. Unterstützung der Kinder und Jugendlichen über ihre gesamte Bildungsbiographie. *Ein Quadratkilometer Bildung* verfolgt hierzu einen kleinräumigen Ansatz, bei dem die Bildungswege der Kinder – räumlich wie institutionell – im Zentrum stehen. So wird das Bildungsnetzwerk an jedem Ort um die sogenannte Schlüsselgrundschule aufgebaut. Von ihr ausgehend werden nach und nach andere Bildungseinrichtungen einbezogen, z. B. Kindertageseinrichtungen (Kitas), vor allem solche, aus denen erfahrungsgemäß besonders viele Kinder in die Schlüsselgrundschule wechseln, Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit und – je nach den lokalen Bedingungen – auch Büchereien, Migrantenselbstorganisationen oder auch – wie im Fall von *Ein Quadratkilometer Bildung Neubrandenburg* – die im Kiez aktiven Tagesmütter. Entscheidend für die Beteiligung ist, dass die Institutionen

für die Probleme vor Ort im Hinblick auf die Bildung von Kindern und Jugendlichen sensibel sind und aktiv an positiven Veränderungen arbeiten wollen.

Das „Herzstück“ des Bildungsnetzwerks ist die sogenannte *Pädagogische Werkstatt*. Ihr Auftrag ist es, institutionelle wie personelle Ressourcen im Quartier bzw. Stadtteil aufzuspüren und für die Qualitätsentwicklung in den Kitas, Schulen, Jugendeinrichtungen, aber auch für die Eltern und Lehrkräfte usw. nutzbar zu machen.

Die *Pädagogische Werkstatt* weist drei konzeptuelle Merkmale auf: (1) eigene Arbeitsräume mitten im Quartier, (2) Praxisbegleiter*innen, die als *change agents* fungieren und zu deren Aufgaben u. a. die Organisation und Moderation von Klausurveranstaltungen zum Thema Schulentwicklung und zu interinstitutionellen Kooperationsformaten sowie der Organisation von Fortbildungen für die pädagogischen Fachkräfte gehören, und (3) ein Entwicklungsbudget, d. h. finanzielle Mittel, die die Praxisbegleiter*innen frei verwalten können, um ihrem Auftrag nachzugehen. Träger der *Pädagogischen Werkstatt* ist jeweils eine gemeinnützige Agentur oder eine Bürgerstiftung. Ort, Personal und Entwicklungsbudget werden aus privaten, kommunalen und Landesmitteln finanziert (Wenzel, 2009).

Ein Quadratkilometer Bildung in Berlin-Neukölln

Die Entscheidung, im Berliner Reuterkiez das erste Bildungsnetzwerk zu etablieren, wurde auf der Basis der Schulleistungs- und Sozialdaten getroffen. Im Reuterkiez, ca. 70 Hektar groß, leben knapp 20.000 Personen. Trotz positiver sozialer Veränderungen seit Beginn des Programms 2006 steht der Kiez noch heute vor sozialen Herausforderungen: Kinderarmut, Verknappung von Wohnraum und steigende Mieten. Etwa ein Fünftel der Bewohner*innen bezieht Transferleistungen; bei den unter 15-Jährigen sind es 56,1 Prozent. Der Arbeitslosenanteil liegt mit 8,42 Prozent über dem Berliner Durchschnitt (6,4%), und in den vier Schulen des Quartiers sind über 75 Prozent der Schüler*innen von Lernmittelzuzahlung befreit.⁶

Als Schlüsselgrundschule wurde 2006 die Franz-Schubert-Schule ausgewählt. Ausschlaggebend für die Wahl war, dass sie schon zuvor initiativ geworden war, um ihren Schüler*innen bessere Bildungschancen zu eröffnen. 2008 fusionierte sie mit zwei Schulen des Sekundarbereichs und konstituierte sich als Gemeinschaftsschule auf dem Campus Rütli CR².⁷ Zum Zeitpunkt der Evaluation gehörten alle Bildungs-

6 Verfügbar unter: <http://www.reuter-quartier.de/Unser-Quartier.154.0.html>; Zugriff am 05.03.2018.

7 Näheres zum Campus Rütli CR² findet sich unter: <http://campusruetli.de/konzept/>; Zugriff am 11.06.2018. Einen Einblick in die Geschichte und aktuelle Entwicklungen gibt URL: <https://mediendienst-integration.de/artikel/campus-ruetli-schule-ein-quadratkilometer-bildung-vielfalt-lernen.html>; Zugriff am 11.06.2018.

einrichtungen des Campus Rütli CR², d.h. die Gemeinschaftsschule, eine Jugend-einrichtung, zwei Kitas und eine Elterninitiative, zum Bildungsnetzwerk sowie vier weitere Kitas, zwei weitere Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit und zwei Kooperationschulen. Außerdem wurde mit dem Quartiersmanagement zusammen-gearbeitet. Die *Pädagogische Werkstatt* wurde 2007 eröffnet, zunächst mit einem Praxisbegleiter; sukzessive wurden vier weitere Praxisbegleiterinnen eingestellt; sie bilden das multiprofessionelle Team.

Im Unterschied zu anderen Untersuchungen (vgl. Million et al., 2017; Duveneck, 2016) hat die Evaluation von *km2 Berlin-Neukölln* das Programm und die *Päda-gogische Werkstatt* (Wenzel, 2009) als Unterstützungssystem für die Entwicklungen im Bildungsbereich im Berliner Reuterkiez in den Mittelpunkt gerückt.

4. Ziel der Evaluation, methodisches Vorgehen und Datengrundlage

Für die Evaluation am Ende der zehnjährigen Projektphase berief die Freudenberg Stiftung einen Arbeitskreis ein, der die Ziele und Fragestellungen der Evaluation bestimmte. Ihm gehörten Vertreter*innen der Stiftung, der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Schulaufsicht Region Neukölln), der Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und Wohnen sowie Mitglieder der *Pädagogischen Werkstatt Berlin-Neukölln* an. Ziel der Evaluation war es, die Entwicklungen in den zehn Jahren zu beschreiben, sie aus Sicht der Beteiligten, aber auch vor dem Hintergrund aktu-eller Forschung zu bewerten und die Elemente von *Ein Quadratkilometer Bildung* zu identifizieren, die dauerhaft in den Stadtteil und gegebenenfalls in andere Bildungsnetzwerke übertragen werden sollten. Dazu sollte geklärt werden, inwiefern eine durchgängige Begleitung der Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen in *km2 Berlin-Neukölln* erreicht worden sei, welche Bedingungen als für diese Entwicklungen förderlich und welche als hinderlich anzusehen seien und welchen Beitrag die *Pädagogische Werkstatt* als Unterstützungssystem vor Ort geleistet habe.

Für die Durchführung der Evaluation wurden drei Datenquellen genutzt:

1. statistische Daten zur Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen im Reuter-kiez;
2. zentrale Dokumente des Projekts (z.B. Informationsbroschüren, Sitzungsproto-kolle, Darstellungen des Programms, z.B. in PowerPoint-Präsentationen) und
3. qualitative leitfadengestützte Interviews mit Personen aus allen Institutionstypen, die aktiv an *km2 Berlin-Neukölln* mitgewirkt haben.

Die Analyse der statistischen Daten,⁸ z. B. zu den Übergangszahlen von der Kita in die Grundschule(n), den Schulabbruchsquoten, zur Quote des Mittleren Schulab schlusses, sowie die Analyse von 35 zentralen Dokumenten erfolgten im Winter 2015, und die 31 leitfadengestützten Einzel- und Gruppen-Interviews mit 57 Schlüssel- personen wurden 2016/17 geführt. Interviewt wurden Leitungskräfte, frühpäda- gogische Fachkräfte, Lehrkräfte, Mitarbeiter*innen von Stadtteilinitiativen bzw. -projekten, Eltern, eine Wissenschaftlerin und die Praxisbegleiter*innen. Der Leit- faden bezog sich auf folgende thematische Schwerpunkte: Beteiligung an *km2 Berlin-Neukölln*, institutionelle Entwicklungen, Vernetzung und interinstitutionel- le Kooperation, Funktion der *Pädagogischen Werkstatt* und weiterer Unterstützungs- systeme, Auswirkungen des Projekts auf die Beteiligten und den Sozialraum/ den Kiez, Gelingensbedingungen und Hürden, Zukunftsperspektiven, subjektive Deutungen der Ergebnisse der Analyse der schulstatistischen Daten. Die Aus- wertung erfolgte computergestützt entsprechend der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2014). Das Kategoriensystem wurde deduk- tiv-induktiv entwickelt, orientiert an dem oben dargestellten Programmkonzept, der Forschungsliteratur und dem Interviewleitfaden.

Insgesamt wurden 14 Hauptkategorien gebildet (zusätzlich zu den Kategorien des Leitfadens: Rahmenbedingungen, Initiativen extern, Angebote *km2 Berlin-Neukölln*, Zusammenarbeit mit Eltern, Individualisierung) und im Laufe der Analyse durch Subkategorien ausdifferenziert. Wie bei der gewählten Methode üblich, wurden Be- schreibungen der Hauptkategorien und Subkategorien verfasst und Ankerzitate de- finiert, um die Aussagen der Befragten den entsprechenden Kategorien zuordnen zu können.

Wie in Abschnitt 2 dargestellt, wird davon ausgegangen, dass Bildungsnetzwerke beim Aufbau und bei ihrer Entwicklungsarbeit Unterstützung benötigen; im Pro- gramm *Ein Quadratkilometer Bildung* wurde die *Pädagogische Werkstatt* als die Instanz konzeptualisiert, die dies leisten soll. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden die Funktion der *Pädagogischen Werkstatt* für das Bildungsnetzwerk im Bereich der Individualisierung von Bildungsprozessen als ein Ausschnitt aus den Evaluationsergebnissen (Salem, 2018) vorgestellt, und zwar am Beispiel der in *km2 Berlin-Neukölln* entwickelten Instrumente zur Beobachtung, Dokumentation und Reflexion der Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen.⁹ Dabei wird der Blick auf die im Programm definierten Merkmale der *Pädagogischen Werkstatt* (Ort,

8 An dieser Stelle wird aufgrund des Fokus des Artikels nicht auf die Ergebnisse der statisti- schen Datenanalyse eingegangen. Sie werden an anderer Stelle publiziert. Verwiesen sei auch auf die Evaluationsberichte zur Gemeinschaftsschule. Verfügbar unter: <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungswege/gemeinschaftsschule/>; Zugriff am 12.06.2018.

9 Es wurden weitere Veränderungen durch die Unterstützung der *Pädagogischen Werkstatt* er- zielt, die an dieser Stelle nicht ausführlich dargestellt werden können. Sie sind auf der Pro- grammwebsite nachzulesen. Verfügbar unter: <http://ein-quadratkilometer-bildung.org/wo/berlin-neuk%C3%B6lln>; Zugriff am 16.03.2018.

Praxisbegleiter*innen, Entwicklungsbudget), ihre Ausgestaltung, ihr Zusammenspiel mit dem und ihre Bedeutung für das Bildungsnetzwerk gerichtet. Basis des folgenden Abschnitts sind die Aussagen zu den Kategorien „Pädagogische Werkstatt“ und zu „Dokumentations- und Reflexionsinstrumente“ als Subkategorie von „Individualisierung“.

Unter der Kategorie „Pädagogische Werkstatt“ wurden in einem Analyseschritt (von mehreren) entlang des Programmkonzepts Aussagen zu Rahmenbedingungen (z. B. Träger), zum Raum/Ort, zu Merkmalen der Praxisbegleiter*innen, zu Handlungsansätzen der Praxisbegleiter*innen und zum Entwicklungsbudget eingeordnet,¹⁰ Aussagen zur Beschreibung, Entwicklung und Nutzung der Instrumente unter „Dokumentations- und Reflexionsinstrumente“. Mit der gewählten Analysemethode konnten Zusammenhänge zwischen diesen beiden Kategorien identifiziert werden, auf die im nächsten Abschnitt genauer eingegangen wird.

5. Ergebnisse

Im Verlauf der Arbeit vor Ort hat sich ergeben, dass in *km2 Berlin-Neukölln* schwerpunktmäßig Individualisierung bearbeitet worden ist. Das war im Programm nicht als solches vorgesehen, sondern es ergab sich im Arbeitsprozess und aus den nach und nach erkannten lokalen Problemen, Bedarfen und Potenzialen. Die Entwicklungen betrafen – im Kern ausgehend von der Schlüsselgrundschule – z. B. das Schulprogramm, das mit der Schulfusion (s. o.) neu zu erarbeiten war, die Einführung des Jahrgangsübergreifenden Lernens (JüL)¹¹ in der gesamten Grundstufe, die Erarbeitung und Implementierung von Instrumenten zur Beobachtung, Dokumentation und Reflexion der Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen in der Grundstufe und im Sekundarbereich (das Lernentwicklungs-Portfolio „Meine Lernreise“¹² und das Logbuch zur Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens) sowie hieran anschlussfähige Instrumente für den Übergang Kita-Grundschule (sogenannte Einlegeblätter für das Berliner Sprachlerntagebuch)¹³ und für die Krippe (Eingewöhnungsbuch für die ersten Tage in der Krippe).

10 Zu dieser Kategorie wurden weitere Subkategorien gebildet. Die Ergebnisse werden im internen Evaluationsbericht und in weiteren Artikeln vorgestellt.

11 JüL ist in Berlin 2004 in der Schulanfangsphase verpflichtend eingeführt worden. Seit 2010 können die Schulen wieder selbst entscheiden, ob sie JüL praktizieren wollen.

12 In zwölf Rubriken wird die Entwicklung über die Grundstufe hinweg in den verschiedenen Lernbereichen der Schule dokumentiert und reflektiert, ebenso das Selbstbild des Kindes und dessen Lernprozess. Zum Zeitpunkt der Evaluation bestanden Bestrebungen, das Portfolio sowie JüL auch im Sekundarbereich einzuführen.

13 Das Berliner Sprachlerntagebuch ist das einzige Instrument im Elementarbereich, das jede Kita in Berlin verbindlich und unabhängig von ihrem Träger einsetzt und das mit Einverständnis der Eltern an die Schule übergeben wird. Dokumentiert werden (schulrelevante) sprachliche Fähigkeiten und mit den Einlegeblättern weitere (schulrelevante) Fähigkeiten.

Um Individualisierung als leitendes Prinzip für die Unterrichts- und Schulentwicklung zu verankern, wurden eine enge Kooperation zwischen Schulleitung und Praxisbegleitung sowie deren Mitwirkung in den schulischen Gremien und die (Weiter-)Entwicklung und (Selbst-)Evaluierung des Schulprogramms durch pädagogische Fachkräfte und auch Eltern etabliert.

In den Interviews wurde von allen befragten Personen(gruppen) betont, wie wichtig die Arbeit der *Pädagogischen Werkstatt* für die Veränderungen gewesen sei. Insbesondere die Multiprofessionalität des Praxisbegleiter-Teams wurde positiv hervorgehoben – zum einen hinsichtlich der so gebündelten professionellen Kompetenz und zum anderen auch, weil jede Institution sich repräsentiert gefühlt habe.

Die Praxisbegleiter*innen identifizierten ihrerseits durch Beobachtung und (Selbst-)Evaluationsinstrumente problematische Bedingungen im Hinblick auf die Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen wie auch Ressourcen von pädagogischen Fachkräften; sie griffen Ansätze zur Veränderung auf und entwickelten und erprobten sie zusammen mit den jeweils Verantwortlichen weiter. Sie initiierten und organisierten Austausch und Kooperation und moderierten und dokumentierten darüber hinaus Entwicklungsprozesse, insbesondere in der Schule. Ihre Interventionen bezogen sich auch auf verschiedene interinstitutionelle Kooperationsformate, z. B. auf die Arbeitsgruppen zur Erstellung von Instrumenten zur Dokumentation der Lernprozesse von Kindern. Sie brachten sich stets mit eigenen Ideen und Fachwissen ein, aber immer so, dass das Aufgreifen und Unterstützen vorhandener Vorstellungen und Ressourcen im Vordergrund stand und die pädagogischen Fachkräfte und Leitungskräfte die Veränderungen in ihren Einrichtungen selbst gestalten konnten.

So wurde z. B. 2008/2009 von den Praxisbegleiter*innen mittels des von ihnen entwickelten Instruments „Basisdatenerhebung“ (Meinz & Wenzel, 2012) aufgedeckt, dass nur eine geringe Anzahl von Kindern aus den direkt umliegenden Kitas auf die Schlüsselschule wechselte.

Um diesbezüglich eine positive Veränderung zu erzielen, wurde unter anderem das schulische Portfolio als Baustein individuellen Lernens entwickelt. Es wird seit 2011 in der gesamten Grundstufe eingesetzt. Zurückzuführen ist die Entwicklung darauf, dass ein Praxisbegleiter bemerkt hatte, dass eine der Grundschullehrkräfte mit einem Portfolio arbeitete, aber niemand sonst; im Interview schilderte diese Lehrerin:

LK2: *„Na, und hat halt/ ich habe halt IMMER schon diese Ideen gehabt, ne, Portfolio. Ich habe das auch in meiner Klasse gemacht, schon mit einem Portfolio gearbeitet. Und die haben halt einfach/ also in Person halt [PB1]: „Ja, SUPERIDEE. Woran scheitert es? Was*

Verfügbar unter: <https://www.berlin.de/sen/jugend/familie-und-kinder/kindertagesbetreuung/fachinfo/#sprache>; Zugriff am 05.03.2018.

braucht ihr, damit ihr es umsetzen könnt?‘ Und da war endlich einer, der gefragt hat: Was brauchst du dafür?’ (Lehrkräfte Jg. 4–6 § 78)

Die Initiative der Lehrerin wurde vom Praxisbegleiter aufgegriffen, und er initiierte und begleitete die Erarbeitung des Portfolios, an der mehrere Lehrkräfte mitwirkten. Über das Entwicklungsbudget konnten die grafische Gestaltung finanziert und der Druck sowie die Verteilung an die Schüler*innen gesichert werden. Seit 2011 wird das Portfolio in jeder Lerngruppe der Grundstufe eingesetzt, womit ein zentraler Anspruch von Individualisierung eingelöst wird, nämlich die Lernentwicklung des Kindes in den Mittelpunkt zu stellen.

Mit der Einführung des Portfolios veränderte sich zugleich die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten der Kinder, denn zur Arbeit mit dem Portfolio gehört, dass Lehrkräfte Lernentwicklungsgespräche gemeinsam mit den Eltern und deren Kindern führen. Eine Mutter mit arabischsprachigem Hintergrund, die sich auch im Rahmen einer Variante von „Rucksack-Kita“¹⁴ als Elternbegleiterin in *km2 Berlin-Neukölln* engagierte, bewertete die Gespräche wie folgt:

EB: „[...] Weil, wenn ich sehe, dass etwas fehlt, dass ich etwas machen muss für mein Kind. Das finde ich auch, ja, es ist SEHR gut, diese Entwicklung. Ja. [...]“ (Elternbegleiterin § 134)

In vielen Interviews wird auch betont, dass die Einführung des Portfolios sich nicht nur nach innen, sondern auch nach außen – in den „Sozialraum“ – positiv ausgewirkt habe; u. a. sei die Schule für bildungsorientierte Eltern attraktiver geworden, so die Schulleitung im Interview:

SL1: „Ja, aber es hatte eine wirklich große Signalwirkung ins Innere und ins Äußere, also auch in den Sozialraum hinein. Da ist eine Schule, die setzt den Punkt. Das war eigentlich der Beginn der vielen, dann deutschen Eltern, bildungsaffinen Eltern in der Grundstufe so [...].“ (Schulleitung 1 § 121)

Infolge der Arbeit mit dem Portfolio als einem wesentlichen Baustein der Schulentwicklung hat sich laut Schulleitung die Zusammensetzung der Schülerschaft

14 Rucksack-Kita ist ein mehrsprachiges Sprach- und Familienbildungsprogramm, das in Nordrhein-Westfalen entwickelt wurde. Zentrales Element ist, dass mehrsprachige sogenannte Elternbegleiter*innen andere mehrsprachige Eltern in den verschiedenen Fragen, die mit dem Aufwachsen und der Bildung der Kinder zusammenhängen, unterstützen. Gearbeitet wird in der Familiensprache und in Deutsch. In *km2 Berlin-Neukölln* wurde es in einer abgewandelten Form in einer Kita umgesetzt. Die Elternbegleiterin wurde durch die *Pädagogische Werkstatt* unterstützt. Verfügbar unter: <http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/rucksack-1>; Zugriff am 05.03.2018.

verändert, und die Anmeldezahlen in der Grundstufe haben sich im Vergleich zum Beginn von *km2 Berlin-Neukölln* wesentlich verbessert.¹⁵

Zudem wurde ausgehend von der Schule eine pädagogisch-methodische Verbindung mit *km2 Bildung* Kitas hergestellt, und zwar durch eine adaptierte Form des Portfolios, d. h. durch die Einfügung von Einlegeblättern für das Berliner Sprachlerntagebuch. Aus Sicht einer Kita-Leitung stellte sich der Beginn des Transferprozesses wie folgt dar:

KL2: „Also, jedenfalls haben auf irgendeiner Veranstaltung sie dann diese Einlagen oder dieses Portfolio uns vorgestellt und wir waren davon so begeistert, dass wir gesagt haben [...] ‚Na, Mensch, wenn wir eben auch so Blätter entwickeln und die dann zum Beispiel in unser Sprachlerntagebuch packen, dann können die Kinder, wenn sie dann in die Schule kommen, hier wieder etwas wiederentdecken.‘ Und dann hat sich eine Arbeitsgruppe gebildet, die diese Blätter für die Schul/ für die Kita vorbereitet hat und entwickelt hat.“ (Kita-Leitung 2 § 890)

Es wurde also etwas aufgegriffen, was in der Schule schon vorhanden war, und für die Bedarfe am Übergang Kita-Schule angepasst. Die *Pädagogische Werkstatt* begleitete die Erarbeitung der Einlegeblätter. Ebenso wie beim schulischen Portfolio wurden die grafische Gestaltung sowie der Druck mit dem Entwicklungsbudget finanziert. Eine weitere Folge war, dass in einer Arbeitsgruppe, bestehend aus Erzieherinnen aus vier Krippen, das Krippen-Eingewöhnungsbuch erstellt wurde. Damit reicht – bildlich gesprochen – der „rote Faden“ der Beobachtung, Dokumentation und Reflexion von Lernprozessen von der Schule bis in den Krippenbereich.

Ein anderes wichtiges Ergebnis der Evaluation war die Bedeutung des Raums für Kooperation und Innovation. Die gerade skizzierte Entwicklungsarbeit fand zu einem Großteil in den Räumen der *Pädagogischen Werkstatt* statt, und den Aussagen der Beteiligten zufolge war dies ein wichtiges Element; so betonte eine Lehrerin:

LK-SEK: „Aber auch dieses Schaffen der Räume/ also, alleine jetzt zum Beispiel HIER, außerhalb der Schule, diese Werkstatt [...] schafft schon einen angenehmeren Rahmen, und, [...] ja, es ist eine andere Atmosphäre vorhanden, als wenn man sich noch direkt nach der Schule in einem Klassenzimmer oder Lehrerbesprechungszimmer trifft, und, ja, gibt einem vielleicht auch ein bisschen Abstand, aus einer anderen Perspektive bestimmte Sachen anzudenken, oder zu (weiter zu besprechen?)“ (Lehrkräfte Sekundarbereich § 300).

15 Zur Veranschaulichung: Zu Beginn der Basisdatenerhebung im Schuljahr 2008/2009 befanden sich 41 Kinder in der Schulanfangsphase der Schlüsselgrundschule. Im Schuljahr 2012/13 waren es 62 Kinder (Basisdaten, 2013, unveröff.) und im Schuljahr 2013/2014 70 Kinder (Bericht Transferüberlegungen, Oktober 2013, unveröff.).

An diesem Ort konnten Befragte aus allen Personengruppen mit Distanz zu ihrem jeweiligen pädagogischen Alltag konzentriert in einer angenehmen Atmosphäre ihre Bildungspraxis reflektieren, diskutieren und gemeinsam mit anderen weiterentwickeln. Hervorgehoben wurde auch die „Neutralität“ des Ortes: Mit der *Pädagogischen Werkstatt* wurden keine spezifischen Trägerinteressen verbunden, so dass keine Sorge bestand, in die eine oder andere Richtung gelenkt zu werden.

Die hier beschriebenen und in den Interviews kommentierten Prozesse verliefen weder gradlinig noch ohne Hindernisse. Hürden für die Entwicklungsarbeit waren insbesondere die strukturellen Bedingungen, die mangelnde Zeit und das fehlende Personal. Durch die Fusion der drei Schulen und die Bildung der Gemeinschaftsschule z. B. mussten drei Kollegien unterschiedlicher Schulstufen und -formen und mit unterschiedlichen professionellen Selbstverständnissen zusammengebracht werden. Dies gestaltete sich als ein Prozess, der Zeit in Anspruch nahm und weiterhin nimmt, denn er war zum Zeitpunkt der Evaluation noch nicht abgeschlossen und ist es auch aktuell noch nicht. Dies ist nach Ansicht von Befragten auch ein Grund dafür, warum es noch Zeit bedarf, die hier dargestellten Instrumente im gesamten Sekundarbereich der Schule einzuführen.

6. Fazit

In diesem Beitrag wurden Ergebnisse der Evaluation von *km2 Berlin-Neukölln* und zur *Pädagogischen Werkstatt* vorgestellt und im Zusammenhang mit der Entwicklung von Instrumenten zur Dokumentation und Reflexion der Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen im Bildungsnetzwerk *km2 Berlin-Neukölln* beleuchtet. Es konnte exemplarisch gezeigt werden, welche Funktion die *Pädagogische Werkstatt* im Bildungsnetzwerk übernommen hat und welche Bedeutung ihr zukommt. Die Evaluationsergebnisse erlauben aufgrund der zur Verfügung stehenden Daten keine statistisch abgesicherten Aussagen darüber, ob und inwiefern das Bildungsnetzwerk *km2 Berlin-Neukölln* zur Verbesserung der Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen im Quartier generell beigetragen hat. Ersichtlich wurde jedoch, dass sich in zehn Jahren *km2 Berlin-Neukölln* die Bildungspraxis im Hinblick auf die Individualisierung von Bildung aus Sicht der Befragten verändert hat und dass die *Pädagogische Werkstatt* hierzu einen wesentlichen Beitrag geleistet hat. Es wurden pädagogisch-methodische und personelle Verbindungen innerhalb der Bildungseinrichtungen sowie zwischen den Bildungsstufen und -einrichtungen hergestellt und in dieser Vernetzung eine durchgängige Begleitung der individuellen Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen erreicht. Mit der Entwicklung und Einführung der aufeinander bezogenen Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumente ist in *km2 Berlin-Neukölln* etwas gelungen, was in Deutschland

noch nicht etabliert ist (vgl. Kordulla & Büker, 2015; Hanke, Backhaus & Bogatz, 2013).

Im Rückblick wird deutlich, dass für die Befragten die *Pädagogische Werkstatt* das Synonym für Vernetzung und (interinstitutionelle) kooperative Entwicklungsarbeit darstellt, angefangen von der Identifizierung von Problemen und deren Ursachen bis hin zur Entwicklung der notwendigen Instrumente und Verfahren, um jedes Kind nach seinen Möglichkeiten zu unterstützen. Praxisbegleitung durch ein multiprofessionelles Team, ein von den beteiligten Institutionen unabhängiger Ort und ein eigenes Entwicklungsbudget haben im Zusammenspiel mit den verschiedenen Bildungseinrichtungen und Bildungspartnern die beschriebenen Veränderungen ermöglicht.

Weitere Analysen der vorliegenden Daten, für die etwa theoretische Konzepte zum (regionalen) Netzwerkmanagement und zur Unterstützung im Sinne von Järvinen et al. (2015) herangezogen werden, können zusätzlichen Aufschluss über die Funktion und Bedeutung eines „neutralen, multiprofessionellen Ortes“ wie der *Pädagogischen Werkstatt* für den Aufbau und die Etablierung von Bildungsnetzwerken bieten, der dazu beitragen (soll), dass „kein Kind und kein Jugendlicher verloren geht“.

Literatur und Internetquellen

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: wbv.
- Baumheier, U., Fortmann, C., & Warsewa, G. (2013). *Ganztagsschulen in lokalen Bildungsnetzwerken*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19596-4>.
- Berkemeyer, N., & Bos, W. (2010). Netzwerke als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. In C. Stegbauer (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (S. 755–770). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92575-2_66.
- Bleckmann, P., & Durdel, A. (2009). Einführung: Lokale Bildungslandschaften – die zweifache Öffnung. In P. Bleckmann & A. Durdel (Hrsg.), *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagsschulen und Kommunen* (S. 11–16). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91857-0>.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2006). *12. Kinder- und Jugendbericht*. Berlin: BMFSFJ.
- Bollweg, P., & Otto, H.-U. (Hrsg.). (2011). *Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion*. Wiesbaden: VS.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P.A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R.M. Lerner & W. Damon (Hrsg.), *Handbook of Child Psychology* (S. 793–828). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Deutscher Städtetag (2007). *Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23. November 2007*. Aachen: Deutscher Städtetag. Zugriff am 12.06.2018. Verfügbar unter: <http://www.staedtetag.de/fachinformationen/bildung/058050/index.html>.
- Duveneck, A. (2016). *Bildungslandschaften verstehen. Zum Einfluss von Wettbewerbsbedingungen auf die Praxis*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Hanke, P., Backhaus, J., & Bogatz, A. (2013). *Den Übergang gemeinsam gestalten. Kooperation und Bildungsdokumentation im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule*. Münster: Waxmann.
- Järvinen, H., Sendzik, N., Sartory, K., & Otto, J. (2015). Unterstützungssysteme im Kontext von Regionalisierungsprozessen. Eine theoretische und empirische Annäherung. *Journal for Educational Research Online*, 7 (1), 94–124.
- Jungermann, A., Manitius, V., & Berkemeyer, N. (2015). Regionalisierung im schulischen Kontext. Ein Überblick zu Projekten und Forschungsbefunden. *Journal for Educational Research Online*, 7 (1), 14–48.
- Kordulla, A., & Büker, P. (2015). Fachliche und bildungspolitische Ansprüche an eine ressourcenorientierte Bildungsdokumentation. In P. Büker (Hrsg.), *Kinderstärken – Kinder stärken. Erziehung und Bildung ressourcenorientiert gestalten* (S.135–145). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Löw, M. (2010). Stadt- und Raumsoziologie. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch spezielle Soziologien* (S. 605–622). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92027-6_35.
- Meinz, M., & Wenzel, S. (2012). *km2 Tools: Basisdatenerhebung*. Weinheim: Freudenberg Stiftung.
- Million, A., Coelen, T., & Heinrich, A.J. (2017). *Gebaute Bildungslandschaften. Verflechtungen zwischen Pädagogik und Stadtplanung*. Berlin: Jovis.
- Otto, J., Sendzik, N., Järvinen, H., Berkemeyer, N., & Bos, W. (2015). *Kommunales Netzwerkmanagement. Forschung, Praxis, Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- Rimm-Kaufman, S.E., & Pianta, R.C. (2000). An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21 (5), 491–511. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4).
- Salem, T. (2018). *Ein Quadratkilometer Berlin-Neukölln: Ergebnisse der Abschlussevaluation*. Weinheim: Freudenberg Stiftung.
- Wenzel, S. (2009). *Grundlagenpapier Ein Quadratkilometer Bildung*. Unveröffentlichtes Dokument.

Tanja Salem, Dr., geb. 1981, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Freudenberg Stiftung.

E-Mail: tanja.salem@uni-hamburg.de

Anschrift: Universität Hamburg, EW 1, Arbeitsbereich: Diversity in Education Research – DivER, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg

Johanna Otto, Bettina Streese & Wiebke Fiedler-Ebke

Regionale Netzwerkstrukturen im Kontext von Bildungsbenachteiligungen am Beispiel des Bielefelder Netzwerks *Alle Kinder mitnehmen*

Zusammenfassung

Der Beitrag geht der Frage nach, auf welche Weise Netzwerkstrukturen mit dem Ziel des Abbaus von Bildungsbenachteiligungen auf regionaler Ebene entwickelt und etabliert werden können. Dazu werden Kooperation und Netzwerke allgemein und regionale Netzwerke im Besonderen betrachtet, um dann am Beispiel des von der Bielefelder Bildungsinitiative Tabula e. V. initiierten und maßgeblich gestalteten Netzwerks Alle Kinder mitnehmen die Fragestellung exemplarisch zu beantworten.

Schlüsselwörter: Bildungsnetzwerk, Bildungsbenachteiligung, Ehrenamtliche Arbeit

Regional Network Structures in the Context of Educational Disadvantages, Using the Example of the Bielefeld Network “Include All Children”

Summary

This article discusses the question of how network structures with the purpose of reducing educational disadvantages can be developed and established on a regional level. Therefore, collaboration and networks in general as well as regional networks in particular will be examined in order to answer the aforementioned question, using the example of the network Include All Children, which was initiated and significantly devised by the Bielefeld education initiative Tabula e. V.

Keywords: education network, educational disadvantages, voluntary work

1. Einleitung

Lange vor den ersten, vielfach zitierten Schulleistungsuntersuchungen konnte gezeigt werden, dass offensichtlich ein Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg besteht (Rolf, 1967; Steinkamp, 1991). Erst mit Untersuchungen wie

IGLU oder PISA stieß diese Thematik auf breiteres Interesse, das seitdem in zahlreichen Studien Niederschlag gefunden hat. Auch aktuelle Ergebnisse bestätigen, dass bestimmte Personengruppen (insbesondere Schüler*innen aus sozial schwächer gestellten Familien) bereits sehr früh Benachteiligungen erfahren, die für den weiteren Lebensverlauf prägend sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016; Middendorff et al., 2017). Ansätze, dieser Kluft zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft entgegenzuwirken, scheinen ihre Wirkung bislang noch nicht im notwendigen Maße entfaltet zu haben.

Bildungsbenachteiligungen können im deutschen Bildungssystem unterschiedlichen Ausdruck finden. Die Bildungsaspiration von un- oder angelernten Arbeiter*innen ist z. B. in der Regel deutlich geringer als bei Facharbeiter*innen oder Personen aus höheren Dienstklassen, sodass Schüler*innen aus sogenannten Arbeiterfamilien auch dann deutlich seltener den Weg an ein Gymnasium finden, wenn ihre Schulformempfehlung am Ende der Grundschulzeit sich für das Gymnasium ausspricht (Stubbe, Bos & Schurig, 2017). Auch zeigen sich deutliche Unterschiede beim Erlangen eines Schulabschlusses (Solga, 2003). Die Gründe hierfür sind vielschichtig und wurden ausführlich an anderer Stelle diskutiert (Hußmann et al., 2017; Reiss, Sälzer, Schiepe-Tiska, Klieme & Köller, 2016).

Angebote außerschulischer Bildungsmöglichkeiten, wie der Besuch von Musik- oder Tanzschulen, sind für Schüler*innen, die aus sozial prekären Verhältnissen kommen, nur eingeschränkt nutzbar (vgl. Grunert, 2006), und ihre Freizeitgestaltung ist deutlich häufiger medienorientiert als bei Schüler*innen aus höheren sozialen Schichten, bei denen sich zumeist eine Bildungsorientierung zeigt (Büchner & Krüger, 1996). Dabei bieten außerschulische Bildungskontexte eine hohe Kompensationsmöglichkeit für benachteiligte Schüler*innen hinsichtlich der Förderung ihrer kognitiven Entwicklung und im Hinblick auf kulturelles Lernen. Anders gewendet: Eingeschränkte Möglichkeiten zum Erfahrungserwerb von Kindern und Jugendlichen wirken sich negativ auf die Lernleistungen und damit in der Folge auf die Bildungschancen aus (BMFSFJ, 2005).

An dieser Stelle setzen Bildungsnetzwerke an, die das Potenzial besitzen, die Förderung benachteiligter Schüler*innen durch die Bündelung von Ressourcen zu ermöglichen. Das Lernangebot vor Ort spielt dabei für die Bildungsbenachteiligung eine wichtige Rolle (Berkemeyer, Bos, Manitijs, Hermstein, Bonitz & Semper, 2015). Regionale Bildungsnetzwerke, die sich durch eine systematische Zusammenarbeit von Akteuren auf Landesebene sowie kommunaler Ebene auszeichnen und wie sie vor allem in Nordrhein-Westfalen zu finden sind, scheinen daher ein lohnenswerter Ansatz zu sein, um Bildungsbenachteiligungen entgegenzuwirken.¹ Doch auf welche Weise

1 Solche Netzwerke lassen sich beispielsweise im Kontext der Ganztagsentwicklung (URL: www.ganzin.de; Zugriff am 18.07.2018) oder auch der quartierbezogenen Angebote finden (URL: www.infamilie.dortmund.de; Zugriff am 18.07.2018).

können auf regionaler Ebene Netzwerkstrukturen mit der Zielstellung des Abbaus von Bildungsbenachteiligungen entwickelt und etabliert werden?

Um dieser Fragestellung nachzugehen, sollen in diesem Beitrag zunächst Kooperation und Netzwerke im Allgemeinen sowie regionale Netzwerkstrukturen im Besonderen beleuchtet werden, bevor das von der Bielefelder Bildungsinitiative Tabula e.V. initiierte und maßgeblich gestaltete Netzwerk *Alle Kinder mitnehmen* (von der Groeben & Krohne, 2010) exemplarisch herangezogen wird, um regionale Netzwerkstrukturen zum Abbau von Bildungsbenachteiligungen zu beleuchten.

2. (Regionale) Netzwerke

Netzwerke sind kein neues, aber nach wie vor ein aktuelles Phänomen, das sich in unterschiedlichsten Bereichen im Bildungssystem zeigt. Mit Netzwerken werden zahlreiche Vorteile assoziiert, z.B. die Nutzung von Synergieeffekten, die Wissensgenerierung oder auch eine erhöhte Innovationsfähigkeit der am Netzwerk beteiligten Akteure (Weyer, 1997). Die Abgrenzung zwischen Kooperation und Netzwerk ist nicht immer ganz eindeutig; mitunter werden diese Begriffe sogar synonym verwendet, da die Kooperation als basales Element von Netzwerken begriffen werden kann und somit jedes Netzwerk eine Form der Kooperation darstellt (Windeler, 2001); gleichzeitig ist jedoch nicht jede Kooperation ein Netzwerk. Ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal ist der Grad der Verbindlichkeit: Netzwerke zeichnen sich durch reziproke, lose gekoppelte Beziehungen relativ autonomer Akteure aus, die in einer interdependenten Verbindung zueinander stehen (Hellmer, Friese, Kollros & Krumbein, 1999). Zudem bestehen Netzwerke aus langfristigen Strukturen, die systemüberdauernd existieren. Kooperationen hingegen fehlt es an diesen Strukturelementen; sie weisen zudem einen höheren Formalisierungsgrad auf, zeigen eine größere formale Geschlossenheit nach außen hin und können auch aus dyadischen Beziehungen hervorgehen. Sie zeichnen sich daher, in Abgrenzung zu Netzwerken, durch einen weitaus weniger komplexen Interaktionsmodus aus (Etter, 2003).

Zu Netzwerken existieren zahlreiche Definitionsversuche, die jeweils unterschiedliche Teilaspekte beleuchten (z.B. Funktion, Größe, Art der Vernetzung). Zusammenfassend lassen sich Netzwerke ungeachtet ihrer Zielrichtung beschreiben als

„eine relativ dauerhafte, informelle, personengebundene, vertrauensvolle, reziproke, exklusive Interaktionsbeziehung heterogener, autonomer, strategiefähiger, aber interdependenten Akteure, die freiwillig kooperieren, um einen Surplus-Effekt zu erzielen, und daher ihre Handlungsprogramme koppeln“ (Weyer, 1997, S. 64).

Weitere Charakteristika von Netzwerken sind außerdem:

- *Kooperationsbeziehungen* zwischen Akteuren, auch über Organisationsgrenzen hinweg, bei gleichzeitigem Erhalt der Autonomie der Akteure; daher weisen Netzwerke eine Doppelbindung auf: Sie lassen sich sowohl durch ihr Referenzsystem als auch durch die Kooperationsbeziehung charakterisieren (Teubner, 1992);
- *hohe autonome Mobilität*: Netzwerke können auf Änderungen in ihrer Umwelt schnell und flexibel reagieren, ohne die eigene Stabilität zu verlieren (Williamson, 1991);
- *reziproke Wirkung des Erfolgs des Netzwerks*: Ein gestiegener Erfolg des Netzwerks wirkt auf den des einzelnen Akteurs bzw. der einzelnen Akteurin zurück und sichert somit gleichermaßen den Fortbestand des Netzwerks; die Triebkraft des Netzwerks ist somit in unmittelbarem Zusammenhang mit den Rückkopplungsschleifen des oder der Einzelnen zu sehen (Powell, 1990).

Hinsichtlich der unterschiedlichen Netzwerkformen lassen sich zahlreiche Klassifikationsmöglichkeiten, etwa im Hinblick auf ihre Strukturen, in der Literatur finden. Für den Bildungskontext werden vor allem in größer angelegten und bildungspolitisch motivierten Programmen Netzwerke als Reformstrategie genutzt, um die pädagogische Praxis (neu) zu gestalten und dabei unterschiedliche, auch zivilgesellschaftliche Akteure zusammenzubringen (Beispiele hierfür sind Bildungslandschaften im Allgemeinen oder die Regionalen Bildungsnetzwerke NRW). Mit dieser Form der Netzwerke ist die Hoffnung verbunden, dass so entstehende Innovationen Problemlösungen generieren und ihre Wirkung in einer Reformstrategie Niederschlag findet (Berkemeyer & Bos, 2010), weshalb im Bildungskontext in den letzten Jahren immer mehr Programme auf eine solche Strategie setzen.² Diese Netzwerke haben sich in den vergangenen Jahren zunehmend, meist mit regionalem Bezug, in der Bildungslandschaft etabliert bzw. wurden initiiert, erweitert oder auch entdeckt. Denn bereits bevor Bildungslandschaften einen Aufschwung erfuhren und einen großen Stellenwert in bildungspolitischen Kontexten einnahmen, existierten bereits Netzwerke mit diversen, teils nicht intendierten, sondern gewachsenen Zielsetzungen. Im Zuge der Entdeckung der Potenziale, die mit Bildungslandschaften verknüpft wurden, galt es somit auch, nicht nur neue Netzwerke zu gründen, sondern zudem bereits lange bestehende Netzwerke ausfindig zu machen (Otto, 2014). Ziele solcher Bildungslandschaften sind unter anderem die Steigerung der Qualität von Bildungsangeboten durch die Nutzung von Synergieeffekten, die Reduzierung von Bildungsbenachteiligung oder auch die Förderung des bürgerschaftlichen Engagements (Müller, 2011). In den sogenannten *community schools*, wie sie sich beispielsweise in den USA, Großbritannien oder auch den Niederlanden finden, werden Bildungsangebote mit sozialen Angeboten verknüpft, und es gibt erste Hinweise, dass sich diese Vernetzung positiv auf Schülerleistungen auswirken und Schulabbrüche

2 Vgl. URL: <http://schulen-staerken.de/>, und URL: <http://www.uni-potsdam.de/campusshulen/>; Zugriff am 16.07.2018.

reduzieren kann (Heers, Van Klaveren, Groot & Maassen van den Brink, 2016). Von diesen Netzwerken schulischer und außerschulischer Partner und der engen Zusammenarbeit mit den Eltern profitieren auch und vor allem Schüler*innen mit niedrigem sozioökonomischen Status (Galindo, Sanders & Abel, 2017).

Für die Vernetzung von universitären Strukturen mit Schulen und anderen lokalen Akteuren bei der Verbesserung von Bildungschancen lassen sich ebenfalls positive Effekte aufzeigen, auch wenn für diese Netzwerke noch großer Entwicklungsbedarf hinsichtlich der Intensität und Breite ihrer Aktivitäten und damit ihrer Wirksamkeit besteht (Harkavy, Hartley, Axelroth Hodges & Weeks, 2016). Weitere Beispiele positiver Auswirkungen von Netzwerken finden sich hinsichtlich der Professionalisierung von Lehrkräften (Glesemann & Järvinen, 2015) oder der Gestaltung von Bildungsübergängen (Sartory, 2016). Die Analyse von Netzwerken ist derzeit jedoch weitgehend auf einzelne Initiativen oder Projekte begrenzt, sodass die Aussagekraft netzwerkanalytischer Vorgehensweisen für die Entwicklung von Netzwerkstrukturen noch nicht eindeutig festzustellen ist (Kolleck, Kulin, Bormann, de Haan & Schwippert, 2016).

Die Devise „Je mehr, desto besser“ stellt sich für Netzwerke als eher problematisch heraus: Trotz der durch viele Mitglieder gesteigerten Ressourcen wird die Arbeitsfähigkeit des Netzwerks umso mehr eingeschränkt, je mehr unterschiedliche Akteure aus verschiedenen Organisationen und mit divergierenden Erwartungen und Ansprüchen in das Netzwerk eintreten. Im Folgenden soll anhand eines Bielefelder Beispiels aufgezeigt werden, wie eine große Anzahl sehr unterschiedlicher Akteure dennoch produktiv zusammenarbeiten kann und welche Strukturen sich in regionalen Vernetzungsprozessen etablieren können, um den Abbau von Bildungsbenachteiligungen zu forcieren.

3. Das Bielefelder Netzwerk *Alle Kinder mitnehmen* (Tabula e. V.)

Das Netzwerk *Alle Kinder mitnehmen* wurde durch den Bielefelder Verein Tabula e.V., eine Initiative für Bildungsgerechtigkeit, initiiert. Tabula e.V. wurde 2006 mit dem Ziel gegründet, sozialer Benachteiligung und damit verbundenen Bildungsungerechtigkeiten in der Stadt entgegenzuwirken, hierfür gezielte Maßnahmen zu entwickeln und diese umzusetzen (Krohne, 2007). Tabula e.V. bildete bis heute drei Säulen aus: individuelle Lernbegleitung für Schüler*innen durch Ehrenamtliche und Studierende, Ferienschulen als bildungsbezogene Ferienangebote, die Spaß machen, sowie eine Lehrerfortbildung mit dem Fokus, der Vielfalt der Schüler*innen gerecht zu werden (von der Groeben, Pieper & Streese, 2015). Aktuell scheinen sich regelmäßige bildungsbezogene Nachmittagsangebote für Schüler*innen

als eine weitere Säule zu etablieren. Im Folgenden werden zentrale Aspekte des Bielefelder Netzwerks dargestellt.

3.1 Ziele der Zusammenarbeit

Das leitende Ziel der Zusammenarbeit ist die Beförderung von Bildungsgerechtigkeit. Der Begriff Bildung ist dabei ganzheitlich gefasst und beinhaltet ausdrücklich auch außerschulische Lerngelegenheiten. In Bielefeld sollen Kinder nicht zu „Bildungsverlierer*innen“ werden. Sie sollen in der Schule mitkommen, mit Freude lernen und individuell gute Leistungen erreichen können. Sie sollen sich und ihre Fähigkeiten bestmöglich entwickeln, ihr Leben in die eigene Hand nehmen und ihren Platz in unserer Gesellschaft finden können (Bündnispartner, 2018). Die Netzwerkpartner arbeiten gemeinsam an der Erreichung dieser Ziele. Alle Schüler*innen sollen entsprechend ihrer Fähigkeiten und Bedürfnisse zum Lernen herausgefordert und optimal gefördert werden und durch aktive Teilhabe in die kulturelle und soziale Vielfalt hineinwachsen. Soziale Benachteiligung soll durch intensive individuelle Begleitung, Beratung und Förderung abgemildert werden (von der Groeben et al., 2015; Wiens, 2017). Mit Blick auf die oben genannten Ziele von Netzwerken scheinen Innovationsfähigkeit und Wettbewerbsfähigkeit bei *Alle Kinder mitnehmen* kein vorrangiges Ziel zu sein, wenngleich bereits zahlreiche neue Strategien in dieser Richtung generiert werden konnten.

3.2 Anzahl der Partner

Dem in der Anfangszeit noch kleinen Tabula-Netzwerk *Alle Kinder mitnehmen* (von der Groeben & Krohne, 2010) mit dem Ziel der individuellen Unterstützung von Schüler*innen durch Lernbegleitung und Ferienschulen in Kooperation mit zwei Schulen haben sich nach und nach weitere Partner angeschlossen: verschiedene Bielefelder Schulen, das Bielefelder Bildungsbüro in Kooperation mit dem Kompetenzteam für Lehrerfortbildung Bielefeld und die Universität Bielefeld (Lehrveranstaltungen³ seit 2007 und wissenschaftliche Begleitforschung⁴ seit 2014). Unterstützt wurde und wird das Netzwerk stets an unterschiedlichen Stellen durch Stiftungen und Sponsoren. *Alle Kinder mitnehmen* zeichnet sich – auch mit Blick auf die Lernbegleitung durch Ehrenamtliche oder Studierende sowie das Angebot

3 Seit 2007 regelmäßig Fallstudien Seminare, seit 2015 abgelöst durch Seminare der Berufsfeld-bezogenen Praxisstudien (u. a. Projekt *Bi^{professional}*; Förderung im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Förderkennzeichen 01JA1608; vgl. Frohn & Heinrich, 2018; Heinrich & Störtländer, 2017) und seit 2016 ein Seminar zur gemeinsamen Aus- und Fortbildung von Studierenden und Lehrkräften (Säule Lehrerfortbildung „Werkstatt Individualisierung“).

4 Forschungsprojekt EvAKim; vgl. URL: <http://www.uni-bielefeld.de/erziehungswissenschaft/evakim>; Zugriff am 16.08.2018.

der Ferienschulen – durch eine große Anzahl beteiligter Akteure aus. Als kooperative Steuerungsakteure sind im Netzwerk – neben dem Hauptakteur Tabula e. V. – die Universität Bielefeld (Fakultät für Erziehungswissenschaft) und das Bildungsbüro der Stadt Bielefeld in Kooperation mit dem Kompetensteam für Lehrerfortbildung Bielefeld tätig. Seit 2014 treffen sich die Vertretungen dieser Akteure regelmäßig für netzwerkbezogene Planungen und Absprachen zu Quartalsgesprächen in dieser Steuergruppe. Eine jeweils für zwei Jahre gültige Kooperationsvereinbarung sowie ein abgestimmter Handlungsleitfaden regeln die Leistungen und Kooperationen der Akteure untereinander. Die Anzahl der Schulen, die für jeweils diesen Zeitraum im Netzwerk aktiv sind, schwankt bedingt durch die (Nicht-)Teilnahme an der zweijährigen Fortbildung zwischen acht und 24; ab dem Schuljahr 2018/19 sind 16 Schulen beteiligt. Darüber hinaus sind viele ehrenamtlich Tätige, Dozierende und Studierende der Universität, zahlreiche regionale Organisationen wie Sportvereine, das Theater, Reiterhöfe, aber auch das Kommunale Integrationszentrum sowie Stiftungen, Sponsoren, Zeitungen und der WDR im Netzwerk aktiv. Diese Partner sind untereinander nicht zwingend vernetzt; vielmehr ist der Verein Tabula das zentrale Element der Initiative *Alle Kinder mitnehmen*, das Vieles organisiert, koordiniert und steuert und das mit fast jedem einzelnen Akteur bzw. jeder einzelnen Akteurin in Kontakt tritt. Tabula e. V. ist daher eindeutig über mehrere Organisationsgrenzen hinweg tätig. Allerdings ist fraglich, ob die jeweilige Organisation der anderen Partner der Referenzrahmen ist, aus dem heraus Individuen im Netzwerk arbeiten, oder ob nicht vielmehr an den meisten Stellen von einer von der Organisation entkoppelten Arbeit gesprochen werden müsste, bei der die Organisation das Individuum hinsichtlich der Logik zwar prägt, nicht aber dessen Arbeit aktiv lenkt oder steuert. Daher kann angenommen werden, dass die Autonomie der Akteure im Verständnis der Individuen erhalten bleibt, diese jedoch nicht zwingend mit der Autonomie der Akteure im Sinne von Organisationen deckungsgleich sein muss.

3.3 Kopplung der Akteure

Die Akteure von *Alle Kinder mitnehmen* arbeiten, je nach organisationaler Anbindung, mehr oder weniger autonom und sind auch als autonome Akteure „überlebensfähig“, solange „Abnehmer“ für die angebotenen Leistungen existieren. Die Strukturen von *Alle Kinder mitnehmen* sind durch eine relative Dauerhaftigkeit gekennzeichnet; die Kooperationen werden auf der Steuerungsebene durch die Akteure in der Grundstruktur ausgeformt. Trotzdem sind einzelne Kooperationen, die z. B. Tabula e. V. oder die Universität initiieren, hochgradig personengebunden, d. h., die Akteure agieren als Individuen und nicht zwangsläufig als Vertreter*innen ihrer Organisation, was gleichzeitig bedeutet, dass die Arbeit im Netzwerk mit der Aktivität einzelner Personen steht und fällt. Im Sinne der Erreichung der Ziele werden Handlungsprogramme der Netzwerkpartner von *Alle Kinder mitnehmen* in Teilen auch gekoppelt (z. B. die Einbindung der Studierenden zur Begleitung

von Schüler*innen oder die kooperative Planung der Ferienschulen zwischen Bildungsbüro und Tabula e.V.). Eine Kopplung aller Handlungsprogramme der Partner wird nicht vorgenommen, da dies für die Arbeit im Netzwerk nicht notwendig und durch die oftmals ehrenamtliche Tätigkeit auch gar nicht möglich ist. Die Unsicherheiten im Netzwerk hinsichtlich der personellen Stabilität sind dabei sicherlich größer einzuordnen, als dies in anderen Netzwerken im Bildungsbereich und darüber hinaus der Fall ist.

3.4 Flexibilität der Strukturen

Bei *Alle Kinder mitnehmen* handelt es sich um ein zielorientiertes, strukturiertes, zum Teil eher loses Bildungsnetzwerk, welches sich um den Hauptakteur Tabula e.V. aufgebaut hat. Durch seine Strukturen ist das Netzwerk weitestgehend anpassungsfähig und kann im Rahmen der Verhandlungen der Netzwerkpartner durchaus flexibel auf Bedarfe, beispielsweise im Hinblick auf die Ausgestaltung der Ferienschule, der Fortbildungsinhalte für die Lehrkräfte oder der Einbindung von Studierenden, reagieren. Die vorhandene Flexibilität bildet sich deutlich in der stetigen Weiterentwicklung der Strukturen und Inhalte ab, die seit 2014 auf der Basis von Evaluationen im gesamten Netzwerk stattgefunden hat.⁵ Flexibilität ist für das Netzwerk jedoch insofern kein zentrales Element, als es weder auf die Steigerung von Profit ausgelegt ist noch im Ganzen hierarchische Anweisungen erteilt bekommen könnte. Vielmehr ist das Netzwerk zunächst seinem eigenen handlungsweisenden Leitbild und den dahinterliegenden pädagogischen Überzeugungen verpflichtet, welche die Grundlage der Arbeit bilden. Die grundlegenden Prinzipien dieser Netzwerkarbeit könnten in großen Teilen durch Tabula e.V. allein und unabhängig von aktuellen Trends oder Anforderungen der Bildungspolitik und weiteren politischen Anforderungen realisiert werden.

3.5 Gewinn durch Netzwerkarbeit

Der in der Literatur beschriebene Surplus-Effekt (Weyer, 1997), d.h. die Bündelung von Ressourcen oder das Einbringen neuen Wissens, ist ein durchaus angestrebtes Ziel im Netzwerk *Alle Kinder mitnehmen*. Im Mittelpunkt steht dabei jeweils das einzelne Kind mit seinen individuellen Entwicklungen. Darüber hinaus erfährt jeder der beteiligten Akteure Vorteile, und zwar individuell jeweils andere: Beispielsweise wird der Gewinn engagierter Ehrenamtlicher anders geartet sein als jener der beteiligten Schulen oder auch der von Hochschulmitarbeitenden. Die Erfolge, die die Netzwerkarbeit erzielt, erscheinen diffuser als in anderen Konstellationen, da sie sich

5 Forschungsprojekt EvAKim; vgl. URL: <http://www.uni-bielefeld.de/erziehungswissenschaft/evakim>; Zugriff am 16.08.2018.

auf unterschiedlichen Akteurebenen abbilden und nur schwer mit objektiven, standardisierten Indikatoren messbar sind. Die quantitativ messbaren Erfolge spielen für das Fortbestehen des Netzwerks auch so lange eine untergeordnete Rolle, bis keine Nachfrage nach den angebotenen Leistungen mehr besteht.

Alle Netzwerkakteure agieren freiwillig, interdependent und weitgehend autonom. Das Netzwerk ist größtenteils flexibel und kann auf grundlegende Veränderungen reagieren; einzelne Steuerungsakteure müssen allerdings durchaus auf politische oder hierarchische Vorgaben reagieren und diese entsprechend umsetzen (z. B. Bildungsbüro, Kompetenzteam oder Universität). Eine Steigerung des Gewinns bzw. des Erfolgs steht insofern auf der Agenda der Akteure, als im Sinne des übergeordneten Zieles des Netzwerks mehr Bildungsgerechtigkeit angestrebt wird.

4. Fazit und Ausblick

Es zeigt sich, dass die Bielefelder Initiative *Alle Kinder mitnehmen* kein genuines Netzwerk ist, sondern sich über mehrere Jahre hinweg zunehmend in diese Richtung entwickelt hat, ohne dass vorab alle Kooperationspartner, Aufgabenteilungen oder möglichen Win-win-Situationen auf der Agenda von Tabula e.V. als zentralem Akteur gestanden hätten. Diese eher naturwüchsige Zusammenarbeit innerhalb Bielefelds hat sich allerdings von Beginn an dem Abbau von Bildungsbenachteiligung verschrieben. Dass dieses Ziel in Teilen bereits erreicht werden konnte, bildet sich in einer Reihe qualitativ angelegter Einzelfallstudien ab, in denen Schüler*innen über ihre Lernerfolge berichten oder Ehrenamtliche ihre Beobachtungen schildern (z. B. Rakemann, 2017; Sauer, 2016). Die Initiative verfolgt in erster Linie weder politische noch wissenschaftliche Ziele (wenngleich Partner aus beiden Bereichen vertreten sind); insofern ist die empirisch nachgewiesene Wirksamkeit von *Alle Kinder mitnehmen* eher zweitrangig. Dass die Initiative jedoch nach wie vor besteht und zudem sogar außerhalb NRWs erste „Nachahmer“ gefunden hat, die die Strukturen der Initiative auf ihre eigene Bildungsregion übertragen, spricht für sich.⁶

Entwicklungspotenzial für die Arbeit von *Alle Kinder mitnehmen* könnte hinsichtlich einer Effizienzsteigerung insbesondere in einer Stärkung der Dauerhaftigkeit der Zusammenschlüsse liegen. Dies wäre vor allem dann möglich, wenn einzelne Akteure unabhängiger von politischen oder hierarchischen Vorgaben wären. Die Abhängigkeit von diesen Vorgaben könnte jedoch auch als Erfolgsursache angesehen werden, denn ohne die Kopplung an politische oder hierarchische Vorgaben wäre die Legitimation der Initiative auf breiter regionaler Basis womöglich gefährdet. Dies könnte zur Folge haben, dass sich weniger Akteure beteiligen, was auch und insbesondere in finanzieller Hinsicht eine Herausforderung bedeuten könnte.

6 Vgl. URL: <https://www.tabula-wolfsburg.com/>; Zugriff am 16.07.2018.

Es bleibt insbesondere für den pädagogischen Bereich die Frage, wie regionale netzwerkartige Strukturen, die durch Ehrenamtliche initiiert werden und die beispielsweise nicht die Reduktion von Kosten oder die Erwirtschaftung von Profit zum Ziel haben, verortet werden können und welche Rahmenbedingungen im öffentlichen Raum für sie förderlicher gestaltet werden könnten. Für den vorgestellten Fall zeigen sich durchaus einige netzwerkspezifische Elemente, wenn auch nicht durchgängig. Letztlich könnte also im Hinblick auf *Alle Kinder mitnehmen* von netzwerkartigen Strukturen mit teils besonderen Herausforderungen gesprochen werden: etwa hinsichtlich der personellen Inkonsistenz durch die ehrenamtlichen Tätigkeiten, bei der die Akteure gemeinsam ein großes Ziel (den Abbau von Bildungsbenachteiligung) verfolgen, dies aber unterschiedlich teildefinieren und unterschiedliche Ressourcen und Vorgehensweisen zur Erreichung dieses Ziels einbringen, daraus folgend jedoch auch einen unterschiedlichen Gewinn aus der Zusammenarbeit ziehen.

Um diese besonderen Netzwerkstrukturen, die mit der Initiative *Alle Kinder mitnehmen* beschrieben wurden und die sich vorrangig auf das Engagement Einzelner stützen (und somit besonders fragil sind), zu fördern, wäre es wünschenswert, zumindest in finanzieller Hinsicht für eine Verstetigung der aufgebauten Strukturen zu sorgen. In diesem Falle ist die Initiative bereits auf einem guten Weg, da mittlerweile etwa auch Akteure in die Arbeit eingebunden werden konnten, die, wie das Bildungsbüro der Stadt Bielefeld, für eine Verstetigung der Handlungsfelder sorgen können. Auch die Beteiligung mehrerer Stiftungen zeugt derzeit davon, dass die Notwendigkeit solcher Maßnahmen, wie sie *Alle Kinder mitnehmen* bietet, erkannt wurde und dass diese vorerst finanziell gefördert werden. Um aber tatsächlich nachhaltig auf die Strukturen dieser Vernetzung, ebenso wie auf die der vielen anderen Netzwerke, die auf das Engagement Ehrenamtlicher setzen, aufbauen zu können, wäre eine politisch gewollte sowie finanziell geförderte Absicherung dieser Strukturen notwendig. Denn dass ein großer Bedarf an diesen besteht, zeigen zweifelsohne das nach wie vor anhaltende Interesse und die ungebrochene Nachfrage nach solchen Unterstützungsstrukturen in der Bildungslandschaft.

Literatur und Internetquellen

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann. Zugriff am 20.04.2018. Verfügbar unter: <http://www.oapen.org/search?identifizier=640941>.
- Berkemeyer, N., & Bos, W. (2010). Netzwerke als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (S. 755–770). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92575-2_66.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Manitius, V., Hermstein, B., Bonitz, M., & Semper, I. (2015). *Chancenspiegel 2014: Regionale Disparitäten in der Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme*. Bielefeld: Bertelsmann Stiftung.

- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Zugriff am 15.04.2018. Verfügbar unter: http://www.familienatlas.de/sites/fama/files/atoms/files/12._kinder-_und_jugendbericht_bmfsfj.pdf.
- Büchner, P., & Krüger, H.-H. (1996). Schule als Lebensort von Kindern und Jugendlichen. Zur Wechselwirkung von Schule und außerschulischer Lebenswelt. In P. Büchner, B. Fuhs & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Vom Teddybär zum ersten Kuss. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland* (S. 201–224). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-322-95789-4_8; <https://doi.org/10.1007/978-3-322-95789-4>.
- Bündnispartner (2018). *Ein Bündnis für Bildungsgerechtigkeit. Bielefelder Schulen arbeiten gemeinsam am Ziel Alle Kinder mitnehmen*. Unveröffentlichtes Konzeptpapier.
- Etter, C. (2003). *Nachgründungsdynamik neugegründeter Unternehmen in Berlin im interregionalen Vergleich: Interaktionseffekte zwischen Unternehmen, unternehmerischem Umfeld, Kooperationsbeziehungen und unternehmerischem Erfolg*. Zugriff am 15.04.2018. Verfügbar unter: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000001314.
- Frohn, J., & Heinrich, M. (2018). Inkompetente Kompetenzorientierung? Das verkürzte Verständnis der Kompetenzorientierung und die Konsequenzen für die Lehrkräfteausbildung und Lehrkräftefortbildung. *Die Deutsche Schule*, 110 (1), 65–74.
- Galindo, C., Sanders, M., & Abel, Y. (2017). Transforming Educational Experiences in Low-Income Communities. *American Educational Research Journal*, 54 (1), 140S–163S. <https://doi.org/10.3102/0002831216676571>.
- Glesemann, B., & Järvinen, H. (2015). Schulische Netzwerke zur Unterstützung der Einführung und Konzeption des Ganztags an Gymnasien. In H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In* (S. 129–151). Münster: Waxmann.
- Grunert, C. (2006). Bildung und Lernen – ein Thema der Kindheits- und Jugendforschung? In T. Rauschenbach, W. Düx & E. Sass (Hrsg.), *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte* (S. 15–34). Weinheim: Juventa.
- Harkavy, I., Hartley, M., Axelroth Hodges, R., & Weeks, J. (2016). The History and Development of a Partnership Approach to Improve Schools, Communities and Universities. In H.A. Lawson & D. van Veen, *Developing Community Schools, Community Learning Centers, Extended-service Schools and Multi-service Schools. International Exemplars for Practice, Policy and Research* (S. 303–321). Berlin et al.: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-25664-1_12.
- Heers, M., Van Klaveren, C., Groot, W., & Maassen van den Brink, H. (2016). Community Schools: What We Know and What We Need to Know. *Review of Educational Research*, 86 (4), 1016–1051. <https://doi.org/10.3102/0034654315627365>.
- Heinrich, M., & Störtländer, J.C. (2017). PISA als epochaltypisches Schlüsselproblem der Erziehungswissenschaft? Zur Befähigungsdeprivation angesichts der Verkürzung allgemeiner Bildung auf kognitive Leistungsfähigkeit am Beispiel von Fluchterfahrungen. In K.-H. Braun, F. Stübiger & H. Stübiger (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement. Wolfgang Klafki weiterdenken* (S. 93–108). Wiesbaden: VS.
- Hellmer, F., Friese, C., Kollros, H., & Krumbein, W. (1999). *Mythos Netzwerke: Regionale Innovationsprozesse zwischen Kontinuität und Wandel*. Berlin: Edition Sigma.
- Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E.-M., et al. (Hrsg.). (2017). *IGLU 2016: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster et al.: Waxmann.

- Kolleck, N., Kulin, S., Bormann, I., de Haan, G., & Schwippert, K. (2016). Traditionen, Zukünfte und Wandel in Bildungsnetzwerken: Ein Ausblick auf weiterführende Forschungsperspektiven. In N. Kolleck, S. Kulin, I. Bormann, G. de Haan & K. Schwippert (Hrsg.), *Traditionen, Zukünfte und Wandel in Bildungsnetzwerken* (S. 187–194). Münster et al.: Waxmann.
- Krohne, J. A. (2007). „Eigentlich könnten wir uns jeden Tag treffen“: Die Bildungsinitiative TABULA schenkt Zeit für bedürftige Jugendliche. *Pädagogik*, 5, 33–35.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S., et al. (Juli 2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016: 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Bonn & Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Müller, C. (2011). *Kommunale Bildungslandschaften als Entwicklungsraum früher Bildung, Betreuung und Erziehung*. Münster: Waxmann.
- Otto, J. (2014). *Die Kosten der Kooperation: Zur Effizienz kommunal gemanagter Netzwerke im Bildungsbereich*. Zugriff am 17.04.2018. Verfügbar unter: <https://d-nb.info/1108289738/34>.
- Powell, W. (1990). Neither Market nor Hierarchy: Network Forms of Organization. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Hrsg.), *Research in Organizational Behaviour. An Annual Series of Analytical Essays and Critical Reviews* (S. 295–336). Greenwich, CO: JAI Press.
- Rakemann, R. (2017). *Anna und das Projekt „Alle Kinder mitnehmen“ – Eine Einzelfallanalyse*. Bielefeld: unveröffentlichte Masterarbeit.
- Reiss, K., Sälzer, C., Schiepe-Tiska, A., Klieme, E., & Köller, O. (Hrsg.). (2016). *PISA 2015: Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Münster: Waxmann.
- Rolff, H.-G. (1967). *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Sartory, K. (2016). Lehrerkooperation am Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule. In R. Strietholt, W. Bos, H. G. Holtappels & N. McElvany (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven* (Bd. 19) (S. 136–160). Weinheim: Juventa.
- Sauer, J. (2016). *Individuelle Begleitung von Schülerinnen und Schülern durch Ehrenamtliche*. Bielefeld: unveröffentlichte Bachelorarbeit.
- Solga, H. (2003). Das Paradox der integrierten Ausgrenzung von gering qualifizierten Jugendlichen. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 21–22, 19–25.
- Steinkamp, G. (1991). Sozialstruktur und Sozialisation. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 251–277). Weinheim & Basel: Beltz.
- Stubbe, T. C., Bos, W., & Schurig, M. (2017). Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes et al. (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 235–250). Münster et al.: Waxmann.
- Teubner, G. (1992). Die vielköpfige Hydra. Netzwerke als kollektive Akteure höherer Ordnung. In W. Krohn & G. Küppers (Hrsg.), *Emergenz. Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung* (S. 189–216). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Von der Groeben, A., & Krohne, J. (2010). *Alle Kinder mitnehmen*. Bielefeld: Tabula e.V.
- Von der Groeben, A., Pieper, C., & Streese, B. (2015). Ein Bündnis gegen Bildungsarmut. *Pädagogik*, 7–8, 54–57.
- Weyer, J. (1997). *Technik, die Gesellschaft schafft: Soziale Netzwerke als Ort der Technikgenese*. Berlin: Edition Sigma.
- Wiens, M. (2017). *Chancen und Grenzen des Projekts „Alle Kinder mitnehmen“: Eine qualitative Evaluation zu den Wirkungen der Bildungsinitiative Tabula e. V. Bielefeld*. Bielefeld: unveröffentlichte Masterarbeit.

Williamson, O.E. (1991). Comparative Economic Organization: The Analysis of Discrete Structural Alternatives. *Administrative Science Quarterly*, 269–296. <https://doi.org/10.2307/2393356>.

Windeler, A. (2001). *Unternehmensnetzwerke: Konstitution und Strukturierung*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80353-5>.

Johanna Otto, Dr., geb. 1983, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld.

E-Mail: johanna.otto@uni-bielefeld.de

Wiebke Fiedler-Ebke, geb. 1976, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld und im Projekt „Habitusreflexion zur Bildungsbenachteiligung i.d. Sekundarstufe/Projekt Tabula“ im Rahmen von Bi^{professional}.

E-Mail: fiedler-ebke@uni-bielefeld.de

Anschrift: Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg, Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld.

Bettina Streese, Dipl.-Päd., geb. 1974, Lehrerin für Sonderpädagogik im Hochschuldienst und Projektleitung des Forschungsprojekts EvAKim in der AG 3 (Schultheorie der Grund- und Förderschulen) der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld.

E-Mail: bettina.streese@uni-bielefeld.de

Anschrift: Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 3, Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld

Markus Warnke

Bildungskooperationen zwischen staatlichen Akteuren und Stiftungen

Am Beispiel der Familienzentren an Grundschulen in Gelsenkirchen

Zusammenfassung

Dieser Beitrag stellt Formen der Zusammenarbeit zwischen Staat und Stiftungen im Aufgabenbereich Bildung vor und geht auf die Möglichkeiten von Stiftungen und die Kritik an ihrem Engagement ein. Am Modell der Familienzentren an Grundschulen, das in Gelsenkirchen von der Wübben Stiftung unterstützt wird, werden die Entwicklungspartnerschaft und die Funktion der Stiftung thematisiert und veranschaulicht. Schlüsselwörter: Bildungskooperation, Engagement von Stiftungen, Wirksamkeit von Stiftungen, Stiftung als Impuls- und Ideengeberin, Formen der Kooperation zwischen Staat und Stiftungen, gemeinsame Steuerung, Bildungsbegleiter, Beratungs- und Unterstützungsformate, Entwicklungspartnerschaft, Modellversuch, Familienzentrum, Verbesserungen im Bildungssystem

Educational Cooperation between Public Actors and Foundations

The Example of the Family Centers in Primary Schools in Gelsenkirchen

Abstract

This article presents different ways of collaboration between public actors and foundations within the educational system and illustrates chances as well as criticism of the engagement of foundations. The project “Family Centers in Primary Schools” in the town of Gelsenkirchen, a model experiment of the “Wuebben Stiftung,” shows how development partnerships can be constructed in a positive way.

Keywords: educational cooperation, engagement of foundations, impact of foundations, foundations as creative change directors, possibilities of cooperation and collaboration between state and foundations, common government, tutor, offers of support and advice, development partnership, model experiment, family center, improvement of the educational system

Viele Stiftungen engagieren sich im Bildungsbereich. Laut der aktuellen Daten des Bundesverbandes Deutscher Stiftungen (BVDS) aus dem Jahr 2018 benennen knapp 35 Prozent der insgesamt gut 22.000 Stiftungen in Deutschland Bildung als ihren zentralen Stiftungszweck (vgl. BVDS, 2018a). Sie engagieren sich entlang der Bildungsbiografie von der frühkindlichen Phase über die Schule bis zum Einstieg in den Beruf und darüber hinaus. Die Themenvielfalt ist ebenfalls groß und reicht vom Raum als dem dritten Pädagogen, der MINT-Förderung, dem Engagement in den Bereichen der Inklusion und der Elternbildung bis zur Förderung der politischen bzw. demokratischen Bildung sowie der lateinischen Sprache, um nur einige, wenige Beispiele zu nennen.

In der Stiftungslandschaft gibt es im Moment eine rege Debatte darüber, was eine gute bzw. wirksame Stiftungstätigkeit ausmacht. Ebenso unterschiedlich, wie die Stiftungen agieren, fallen auch die Antworten darauf aus. In der Regel werden die eigenen Ansätze als richtig und erfolgreich dargestellt. Selbst Wissenschaftler*innen machen sich über die Wirksamkeit von Stiftungen Gedanken und geben Ratschläge für wirksame Stiftungsstrategien (vgl. Then & Kehl, 2015; Seelos & Mair, 2017). Nach der hier vertretenen Auffassung definiert jede Stiftung selbst, wie und nach welchen Maßstäben sie ihre Arbeit bewertet. Maßgeblich und entscheidend dafür ist zunächst der Wille der Stifterin bzw. des Stifters bzw. der eigenen Gremien. Diese Sicht befreit Stiftungen aber nicht von Nachfragen oder aber von Kritik. Denn Stiftungen sind nicht nur steuerlich privilegiert, sondern ausdrücklich dem Gemeinwohl verpflichtet. Was das jedoch bedeutet, darüber kann man intensiv streiten.

1. Formen der Zusammenarbeit zwischen Staat und Stiftungen

Im Kontext der Debatten über eine bessere Wirkung werden nicht nur im Stiftungsbereich ganz allgemein, sondern insbesondere auch im Aufgabenbereich Bildung Kooperationen als ein zentraler Schlüssel benannt. Dass dieses auch für die Schulentwicklung gilt, zeigen beispielsweise das aktuelle Jahresseft des Friedrich-Verlages mit dem Titel und Schwerpunkt „Kooperation“ (Friedrich Jahresseft, 2018) oder der Kongress der Deutschen Schulkademie im August 2018, der unter der Überschrift „Nicht mehr allein. Gute Schulen kooperieren“ steht. Der Begriff *Kooperation* wird je nach Perspektive mit unterschiedlichen Inhalten gefüllt (vgl. Boller, Fabel-Lamla & Wischer, 2018, S. 6ff.) und reicht von der Koordination über die Vernetzung bis hin zur Kollaboration. In einer Broschüre zum Anlass ihres 20-jährigen Bestehens hat sich die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) im Jahr 2015 ausführlich mit Kooperationen zwischen Staat und Stiftungen beschäftigt. Als Stiftung, die immer wieder als Schnittstelle und Transmissionsriemen u. a. für Bund und Länder Projekte konzipiert und umsetzt und zudem auf lokaler Ebene agiert, hat die DKJS mit zahlreichen Expert*innen Interviews geführt und diese auf Grundlage der ei-

genen Erfahrungen ausgewertet (vgl. Bleckmann et al., 2015). So werden dort vier Arten des Zusammenwirkens beschrieben:

1. themenbezogener Austausch;
2. projektbezogene Zusammenarbeit;
3. systematische Kooperation;
4. horizontale und vertikale Vernetzung (ebd., S. 35 ff.).

Beim *themenbezogenen Austausch* steht ein konkretes Thema im Fokus, etwa von Veranstaltungen, wie Konferenzen, Tagungen oder Fachforen, in denen sich Akteure aus allen Ebenen der staatlichen Hierarchie sowie von Stiftungen austauschen und gegebenenfalls über aktuelle Themen verständigen. Stiftungen sind dann hilfreich, „wenn sie ausgehend von ihrer operativen Arbeit bestehende Praxis spiegeln oder ihre Mitarbeiter als fachliche Experten konstruktive Diskurse befördern“ (ebd., S. 35). Die *projektbezogene Zusammenarbeit* umschreibt die eher als „klassisch“ eingestufte Kooperation bei gemeinsamen Modellvorhaben respektive *Leuchtturmprojekte*. Sie sind auf ein konkretes Vorhaben gerichtet, thematisch fokussiert und zeitlich begrenzt (vgl. ebd., S. 36). Bei der *systematischen Kooperation* lassen sich beide Seiten auf einen weitgehend offenen Entwicklungs- und Gestaltungsprozess ein. Umfang sowie Art und Weise der Zusammenarbeit hängen dabei von der gemeinsam definierten Herausforderung ab (vgl. ebd., S. 36 f.). Die *horizontale und vertikale Vernetzung* schließlich beschreibt Stiftungen als Brückenbauer zwischen den verschiedenen Stufen und Funktionen insbesondere der staatlichen Ebenen und schließt die Verknüpfung mit Zivilgesellschaft, Unternehmen und Wissenschaft ausdrücklich mit ein (vgl. ebd., S. 37).

2. Mittel und Möglichkeiten von Stiftungen

Dass es sich bei diesen Kategorien nicht um trennscharfe Linien handelt, versteht sich von selbst. Sie beschreiben allerdings hilfreich das Spektrum möglicher Formen der Kooperation. Dabei müssen die Mittel und Möglichkeiten von Stiftungen ebenfalls noch gesondert erwähnt werden. Denn wer sie auf die Rolle als Geldgeber oder gar als Lückenfüller reduziert, verkennt ihre eigentlichen Stärken. So ermöglichen Stiftungen vor allem Freiräume, in denen Innovationen erprobt und damit möglich gemacht werden. Sie haben nicht nur die Möglichkeit, sondern in vielen Fällen auch das nötige Wissen für eine Vernetzung und für das Aufsetzen und Durchführen von Prozessen und Projekten. Insbesondere dort, wo in Stiftungen hauptamtliche Mitarbeiter*innen beschäftigt sind, gibt es ein hohes Maß an Wissen, Kompetenzen und Motivation. Die Beschäftigung von Mitarbeiter*innen hängt jedoch unmittelbar mit der Größe von Stiftungen zusammen. So verfügen zwei Drittel über ein Stiftungskapital von unter einer Million Euro und lediglich sechs Prozent über ein Kapital von über zehn Millionen Euro (vgl. BVDS, 2018b). Dementsprechend bringen sich sehr viele Stiftungen auf lokaler Ebene und in den meisten Fällen mit viel bür-

gerschaftlichem Engagement ein. Gemessen an der Gesamtzahl bilden die Stiftungen, die über mehrere Mitarbeiter*innen verfügen, zahlenmäßig die Ausnahme. Wenn gleich nicht immer ein (bezahlter) Stab notwendig ist, hilft ein professionelles Team doch beim Aufsetzen und Begleiten von komplexeren Prozessen – erst recht im Bildungsbereich.

3. Beispiele für Kooperationen

Es gibt mehrere Beispiele, bei denen Stiftungen zusammen mit der öffentlichen Verwaltung Projekte aufsetzen. So unterstützte die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft mit dem Projekt „Inklusion vor Ort“ in den Jahren 2013 bis 2015 drei Kommunen auf dem Weg zu einer inklusiv orientierten Kommune. Gemeinsam mit den Akteuren vor Ort wurden inklusive Prozesse initiiert, begleitet, weiterentwickelt und dokumentiert. Grundlage für diese Projekte war das vorher von der Stiftung wiederum mit anderen Kommunen erarbeitete Praxishandbuch „Inklusion vor Ort – Der Kommunale Index für Inklusion“ (Montag Stiftung, o. J.).

Auch die Robert Bosch Stiftung überlegte in ihrem vielfach beachteten Projekt „School Turnaround – Berliner Schulen starten durch“ zusammen mit der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, wie sie Veränderungsprozesse an besonders belasteten Schulen initiieren und unterstützen könne. Das Projekt lief an zehn Schulen von 2013 bis Juli 2017. Im Rahmen dieses Pilotprojekts wurden wichtige Erkenntnisse gesammelt im Hinblick auf die Kompetenzen, Steuerungsmechanismen und Ressourcen, die notwendig sind, um eine erfolgreiche und systematische Schulwende durchzuführen (Robert Bosch Stiftung, o. J.).

4. Familienzentren an Grundschulen – Wübben Stiftung

Seit über zehn Jahren bieten Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen als Familienzentren erfolgreich bedarfsgerechte Beratung und Betreuung für Kinder und ihre Eltern und tragen so zu mehr Chancengerechtigkeit bei. In NRW vernetzen rund 3.400 Kitas verschiedenste Einrichtungen im Sozialraum, damit eine verlässliche und lückenlose Förderkette entsteht. Die Stadt Gelsenkirchen ist an die Wübben Stiftung herangetreten, um an dieses erfolgreiche Modell auch im Bereich der Grundschule anzuknüpfen. Die Stiftung hat dabei den Schwerpunkt gesetzt, insbesondere den Übergang zur weiterführenden Schule chancengerechter zu gestalten. Der gemeinsame Zielfindungsprozess wird später beschrieben. Wichtig ist es zunächst, den Grundgedanken der Familienzentren an Grundschulen zu beschreiben, wie er mittlerweile an sechs Grundschulen in Gelsenkirchen erprobt wird.

4.1 Ziel der Familienzentren an Grundschulen

Vorhaben der Familienzentren an Grundschulen ist es, Eltern und Kinder auch nach der Kita weiter zu unterstützen und den Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule chancengerechter zu gestalten. Dabei richten sich die Familienzentren zuallererst an die Eltern. Sie sollen von Anfang an in die schulische Bildung ihrer Kinder eingebunden, umfassend zu allen wichtigen Angelegenheiten informiert und in ihrer Rolle als Bildungsbegleiter*innen gestärkt werden. Gleichzeitig fungieren die Grundschulen als Netzwerkknoten und vernetzen auf institutioneller Ebene alle für den Übergang relevanten Akteure miteinander, sodass stabile Unterstützungsstrukturen entstehen und Brüche beim Übergang in die Sekundarstufe I reduziert werden können. Es geht nicht darum, eine neue Struktur zu etablieren, sondern vielmehr die bereits vorhandenen Angebote zu vernetzen bzw. gezielt in die Schule zu holen. Alle Professionen in und um Schule arbeiten gemeinsam daran, Eltern gezielt anzusprechen und einzubinden.

4.2 Inhalte und Angebote

Ähnlich wie bei den Kindertageseinrichtungen fungieren die Familienzentren an Grundschulen als Netzwerkknoten. Sie initiieren Kooperationen zwischen Grund- und weiterführenden Schulen und vernetzen diese mit Einrichtungen der Jugendhilfe und weiteren Hilfsangeboten vor Ort. So entsteht eine verlässliche Förder- und Unterstützungsstruktur. Die Leitungen der Familienzentren agieren dabei primär als Koordinator*innen, die verschiedene Akteure zusammenführen und vorhandene Ressourcen bündeln. Gleichzeitig entwickeln und erproben sie – in enger Kooperation mit der Schulleitung und anderen relevanten Akteuren – niedrighschwellige Angebote sowie Beratungs- und Unterstützungsformate für Schüler*innen und insbesondere für Eltern, die – wenn sie sich bewähren – an weitere Standorte übertragen und dort je nach individuellen Gegebenheiten und Bedarfen angepasst werden können.

Folgende Angebote stehen beispielhaft für das Portfolio der Familienzentren an Grundschulen in Gelsenkirchen:

- *Niedrighschwellige Angebote für Eltern, um diese stärker an die Schule sowie an Angebote im Sozialraum anzubinden*
Bsp.: Nähkurs für Mütter, Basteltreffs, Vater-Kind-Aktionen, Elterncafé usw.
- *Bildungs- und Beratungsangebote für Eltern, um diese in ihrem Bildungsbewusstsein und in ihrer Rolle als Erziehungsverantwortliche zu stärken*
Bsp.: Elternseminar für Eltern der 3. und 4. Klasse zum Übergang auf die weiterführende Schule, Themenabende im Rahmen der Elterncafés, offene Sprechstunde usw.

- *Stärkung der Kooperation von Elternhaus und Schule*
Bsp.: gemeinsames Kommunikationstraining für Eltern und Lehrkräfte zum Umgang mit dem Kind usw.
- *Kooperationen mit weiterführenden Schulen*
Bsp.: Patenprojekte für die Schüler*innen der 4. Klassen, gemeinsame Sport-AG, Hospitationen für Kinder, Eltern und Lehrkräfte usw.
- *Vernetzung im Sozialraum*
Bsp.: mit Sportvereinen, Stadtteilbibliotheken, dem Erlebnisgarten oder der Beratungsstelle für Kinder, Jugendliche und Familien.
- *Förderangebote für Kinder zur Unterstützung in ihrer Potenzialentwicklung und zur Vorbereitung auf den Übergang*
Bsp.: Weiterentwicklung des Sachunterrichts-Curriculums zum Thema „Weiterführende Schule“, Projekt „Fit für den Übergang“, Mobile Busschule usw.

4.3 Organisation

Zwei Familienzentren in Gelsenkirchen sind kommunal finanziert, vier werden von der Wübben Stiftung gefördert. Die Entwicklung und Umsetzung der einzelnen Maßnahmen wird durch pädagogische Fachkräfte gewährleistet: an den kommunal finanzierten Familienzentren in Person der Leiterinnen des offenen Ganztages und an den anderen Schulen mit je einer halben, durch die Wübben Stiftung finanzierten Stelle. Die Projektleitung (1/2 Personalstelle, finanziert durch die Förderung der Stiftung) ist beim Sozialdienst Schule der Stadt angedockt. Sie übernimmt die fachlich-inhaltliche Steuerung und ist für die übergeordnete Koordinierung sowie die Bereitstellung der notwendigen Infrastruktur verantwortlich.

4.4 Entwicklungspartnerschaft

Das Projekt, die Steuerungsarchitektur und die Ziele wurden gemeinsam zwischen der Stadt, Vertreter*innen der Schulen sowie der Wübben Stiftung in drei Workshops entwickelt. Die Stiftung spricht gerne von Entwicklungspartnerschaften, weil es ihr darum geht, wirkungsvolle Ansätze zusammen mit den verantwortlichen Partnern des Systems zu entwickeln, die den Bedarf vor Ort in den Blick nehmen und berücksichtigen. Gleichzeitig sieht die Stiftung ihre Aufgabe darin, den Transfer mitzudenken. Die Klärung der Zielvorstellungen zwischen den potenziellen Entwicklungspartnern ist insofern zentral und bezieht den Blick auf die vorhandenen Ressourcen mit ein.

Neben der Verständigung über die jeweiligen Ideen und dem wechselseitigen Kennenlernen steht dahinter auch die Überzeugung, dass beide Seiten sich von Beginn an in das Projekt einbringen können und so eine gemeinsame Verantwortung wächst. Für die Verstetigung eines Projekts im Falle seiner Wirksamkeit ist dies eine wichtige Voraussetzung.

So wollte sich die Stadt eingangs nahezu ausschließlich an dem Modell der Familienzentren in den Kindergärten orientieren. Die Wübben Stiftung sah hierin eher einen geeigneten Aufhänger, der nicht ohne weiteres auf den Bereich Schule übertragbar schien. Deswegen brachte sie den Aspekt der Schulentwicklung in die Anfangsüberlegungen mit ein. Familienzentren sollten nicht einfach ein neues additives Element in Schule sein, sondern diese für die Arbeit mit und an Eltern sensibilisieren. Sie sollten als Netzwerk im Sozialraum gezielt nach Angeboten für Eltern schauen und diese bewusst und gezielt an den schulischen Alltag andocken. Entlang dieser Linien wurde ein gemeinsames Verständnis vom Projekt und von dessen Zielen erreicht.

Die Ergebnisse dieses sehr intensiven Vorlaufs wurden dann in eine gemeinsame Fördervereinbarung gefasst, die in den Ausschüssen der Stadt beraten und schließlich vom Oberbürgermeister mitunterzeichnet wurde. In der Vereinbarung finden sich die insbesondere von der Stadt entwickelten Meilensteine und Wirkindikatoren. Vorgaben der Stiftung gab es dabei nicht. Ihr geht es darum, die Wirksamkeit des Projektes immer wieder zu überprüfen und die erprobten Maßnahmen zu hinterfragen. Das Projekt wird evaluiert. Eltern, Schüler*innen und Lehrkräfte werden regelmäßig befragt. Der Stiftung geht es um echte Erkenntnisgewinne und darum, diese in einen größeren Transfer zu bringen. Fehler werden zusammen mit der Stadt, den Schulen und der Schulaufsicht analysiert und Schlussfolgerungen gemeinsam beraten und beschlossen. Insofern bildet die Fördervereinbarung den Rahmen für die Gespräche in den Projekt- und Steuerungsgruppen und somit für das gesamte Projekt.

4.5 Gemeinsame Steuerung

Zur internen Kommunikation sowie zur Projektentwicklung und -steuerung gibt es zwei Gremien: Zum einen trifft sich vier Mal im Jahr eine Projektgruppe, in der die Projektleitung, die Leitungen der Familienzentren, die Schulleitungen, das kommunale Bildungsbüro, die Schulaufsicht sowie die Projektverantwortliche der Wübben Stiftung zusammenkommen, um das Projekt inhaltlich weiter voranzubringen, Ideen zu diskutieren und nächste Schritte zu konkretisieren. Zum anderen tagt zwei Mal im Jahr eine Lenkungsgruppe, bei der die Dezernats-, Fachbereichs- und Referatsleitung, die Schulaufsicht und gegebenenfalls weitere Akteure der Kommune gemeinsam mit der Stiftung das Projekt bewerten und den bisherigen Verlauf bilanzieren. Die Stiftung

versucht so über die Zuständigkeitsgrenzen hinweg Verantwortungsgemeinschaften zu schmieden.

4.6 Rolle und Funktion der Wübben Stiftung

Die Arbeitsweise der Stiftung ist nicht frei von Rollenüberschneidungen. So sehr sie Partnerin und Beraterin ist, bleibt ihr stets auch die Aufgabe der Kontrolle über die eingesetzten Ressourcen. Diese Rollenüberschneidungen, gepaart mit der Bereitschaft der Stiftung, gemeinsam mit den anderen Partnern zu lernen, bedürfen eines wechselseitigen Kennenlernens und damit Zeit.

Die Wübben Stiftung agiert gemäß der eingangs gemachten Unterscheidung insbesondere in der Funktion der horizontalen und vertikalen *Vernetzerin*, indem sie einen Impuls setzt für Schulentwicklungsprozesse auf kommunaler Ebene. Sie bringt Schulen und Schulaufsicht zusammen mit der Stadt in ihrer Funktion als Schulträgerin sowie mit Verantwortlichen für viele weitere Angebote um Familien herum (Jugendhilfe, Hilfen zur Erziehung usw.). Durch die unterschiedlichen Konzeptionen der Familienzentren an den Grundschulen sind ferner die Caritas und die Arbeiterwohlfahrt Düsseldorf e.V. (AWO) als Trägerinnen der Ganztagsangebote an zwei Schulen eingebunden. Von vornherein waren das Kinder- und Jugendministerium sowie das Schulministerium in Nordrhein-Westfalen über das Projekt informiert.

Ermutigend sind auch die Rückfragen und Adaptionen aus weiteren Kommunen. Im Rahmen einer Fachveranstaltung kamen im Frühsommer 2017 ca. 200 Teilnehmer*innen aus ganz NRW nach Gelsenkirchen, um sich über die Familienzentren an Grundschulen zu informieren. Zusammen mit der Stadt möchte die Wübben Stiftung jetzt mit den Verantwortlichen im Land darüber nachdenken, wie an weiteren Grundschulen solche Angebote für Eltern gemacht werden können.

5. Kritik am Engagement von Stiftungen

Es gibt immer wieder Kritik am Engagement von Stiftungen im Bildungsbereich. In diesen Kernbereich hoheitlicher Verantwortung dürften sich insbesondere Stiftungen nicht einbringen, heißt es vereinzelt. Bildung sei danach alleine die Aufgabe des Staates, zumal insbesondere bei Stiftungen ökonomische Beweggründe für das Engagement unterstellt werden. Eine weniger grundsätzliche, aber pragmatisch-kritische Auseinandersetzung mit den Stiftungsaktivitäten im Bildungskontext zielt auf die Kurzlebigkeit bzw. fehlende Nachhaltigkeit der vielen Modellprojekte, die von Stiftungen oftmals losgelöst von den eigentlichen Verantwortungsträgern aufgesetzt

werden. Dies sind Einwände, die immer mehr auch von Stiftungen gesehen und diskutiert werden.

5.1 Zur Grundsatzkritik

Einerseits ist die grundsätzliche Haltung, wonach Bildung eine Aufgabe des Staates sei, richtig. Das soll und muss, gerade zur Ermöglichung von Chancengerechtigkeit, so sein und bleiben. Die Wübben Stiftung setzt dennoch in ihren Programmen immer wieder sehr nah am Kernbereich dieser hoheitlichen Aufgabe an. Denn es geht ihr darum, Verbesserungen im Bildungssystem zu erreichen. Sie verspricht sich davon eine nachhaltige und breite Verbesserung der Chancen von benachteiligten Kindern und Jugendlichen. Allerdings ergreift sie keine inhaltliche Position mit Blick auf bestimmte Formen der Pädagogik. Sie versucht vielmehr, einen Rahmen zu konstruieren, der von den originär Verantwortlichen mit Inhalten gefüllt werden muss. Dazu bringt sie diejenigen zusammen, die eigentlich zusammenarbeiten sollten oder gar müssten. In zu vielen Bereichen erschweren gerade in der Bildung das Denken in Zuständigkeiten oder das Beharren auf dem eigenen Berufsethos notwendige Kooperationen. Neben dem Rahmen können Stiftungen genau hier Brücken bauen. Für diese Prozesse übernimmt die Wübben Stiftung gemeinsam mit den anderen am Projekt Beteiligten bereitwillig Verantwortung.

In der eingangs erwähnten Jubiläumsschrift der DKJS heißt es zu dieser Grundsatzkritik in dem Artikel „Der Staat: Wer auch immer das ist“:

„Die Sicherung eines verlässlichen Rahmens von überregional vergleichbaren Rahmenbedingungen wird als Kerngeschäft des Staates definiert. Damit wird gleichzeitig ein Möglichkeitsraum angedeutet, der von anderen Akteuren – unter anderem von Stiftungen – gefüllt werden kann, vielleicht sogar gefüllt werden muss“ (Bleckmann et al., 2015, S. 17 ff.).

5.2 Kritik an Modellprojekten

Das Pilot- bzw. Modellprojekt lebt von den Laborbedingungen, die Stiftungen konstruieren. Sie bringen Expertise, Geld, Motivation und die Überzeugung ein, für einen bestimmten Bereich eine innovative Lösung zu erarbeiten. Oftmals wird der Erfolg flankiert durch eine Evaluation, die die Wirksamkeit des Projekts einwandfrei belegt. Die Erwartung an die Bildungsadministration ist der Transfer ins Regelsystem. Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass damit nicht nur der Anspruch, Bildung besser machen zu können als die Bildungsverwaltung, sondern immer wieder eine gewisse Arroganz mancher Stiftungen einhergeht. Die hohe Kompetenz und die Zwänge der Verwaltung werden von diesen Stiftungen jeden-

falls nicht gesehen. Die Wübben Stiftung setzt ihre Projekte deswegen von Anfang an mit denen auf, die für die Verstetigung verantwortlich sind. Gemeinsam, oftmals mit Hilfe von vorgeschalteten Workshops, wie in Gelsenkirchen, werden die wechselseitigen Erwartungen, Möglichkeiten, aber auch Restriktionen geklärt. Denn auch von öffentlicher Seite sind nicht alle Bilder von Stiftungen zutreffend. Das Projekt wird gemeinsam erarbeitet, die unterschiedlichen Ressourcen werden abgeklärt, und eine gemeinsame Steuerung wird besprochen. Von Beginn an thematisiert die Stiftung die Phase nach dem Projektauftritt. Erst wenn es dazu eine zufriedenstellende Antwort gibt, tritt die Stiftung in das Projekt ein; nur dann steigt die Wahrscheinlichkeit, dass aus dem Piloten etwas entsteht, was über die Startphase hinausgeht. Immer mehr Stiftungen machen sich jedenfalls Gedanken darüber, wie sie ihre Möglichkeiten einsetzen können, um Erfahrungs- und damit Lernräume zu schaffen. Ein Modellversuch bleibt dabei das richtige Mittel, bevor Maßnahmen in der Fläche umgesetzt werden. Die Chance, gemeinsam vorab neue Lösungen zu erproben, im Wissen um die Möglichkeiten des jeweils anderen, macht auch für Verwaltungen die Zusammenarbeit mit Stiftungen, so scheint es, immer attraktiver – nicht als Lückenbüsser, sondern als ein Akteur, mit Expertise, Engagement und meist auch finanziellen Mitteln.

Es bleibt Aufgabe des Staates, für die beste Bildung für alle zu sorgen. Stiftungen haben als Angebot an die öffentliche Verwaltung die Mittel und Möglichkeiten, als Vernetzerinnen sowie als Impuls- und Ideengeberinnen zu agieren. Sie ermöglichen Lernräume und sind so ein wichtiger Motor für bessere Bildung und mehr Chancengerechtigkeit in diesem Land.

Literatur, Internetquellen und Abbildungen

- Bleckmann, P., Durdel, A., Gerber, P., Allmendinger, J., Kahl, H., Knoke, A., & Prüße, H. (2015). *Bildung im Fokus. Staat und Stiftungen in Kooperation. Eine Bestandsaufnahme der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung*. Berlin: DKJS.
- Boller, S., Fabel-Lamla, M., & Wischer, B. (2018). Kooperation in der Schule. Ein einführender Problemaufriss. In Friedrich Jahresheft 36, *Kooperation* (S. 6–9). Velber: Friedrich.
- BVDS (Bundesverband Deutscher Stiftungen) (2018a). *Das Thema „Gesellschaft“ prägt den Stiftungssektor*. Zugriff am 29.05.2018. Verfügbar unter: https://www.stiftungen.org/fileadmin/stiftungen_org/Stiftungen/Zahlen-Daten/2018/Verteilung-Stiftungszwecke-2017.pdf.
- BVDS (Bundesverband Deutscher Stiftungen) (2018b). Über zwei Drittel der rechtsfähigen Stiftungen bürgerlichen Rechts haben ein Stiftungskapital von unter 1 Million Euro. Zugriff am 29.05.2018. Verfügbar unter: https://www.stiftungen.org/fileadmin/stiftungen_org/Stiftungen/Zahlen-Daten/2018/Stiftungskapital-2017.pdf.
- Friedrich Jahresheft 36 (2018). *Kooperation*. Velber: Friedrich.
- Montag Stiftung (o. J.). *Inklusion vor Ort. Der Kommunale Index für Inklusion in der Praxis*. Zugriff am 29.05.2018. Verfügbar unter: <https://www.montag-stiftungen.de/jugend-und-gesellschaft/projekte-jugend-gesellschaft/projektbereich-inklusion/projekte/inklusion-vor-ort2.html>.

- Robert Bosch Stiftung (o.J.). *School Turnaround – Berliner Schulen starten durch*. Zugriff am 29.05.2018. Verfügbar unter: <https://www.bosch-stiftung.de/de/projekt/school-turn-around-berliner-schulen-starten-durch>.
- Seelos, C., & Mair, J. (2017). *Innovation and Scaling for Impact. How Effective Social Enterprises Do It*. Stanford, CA: Leland Stanford Junior University.
- Then, V., & Kehl, K. (2015). Wie können Wirkungsdimensionen operationalisiert werden? In C. Schober & V. Then (Hrsg.), *Praxishandbuch Social Return on Investment. Wirkung sozialer Investitionen messen* (S. 59–76). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Markus Warnke, Dr. jur., geb. 1972, Geschäftsführer der Wübben Stiftung gGmbH.
Anschrift: Wübben Stiftung, Speditionstraße 13, 40221 Düsseldorf
E-Mail: info@wuebben-stiftung

DISKUSSION ZUM SCHWERPUNKTTHEMA

DDS – Die Deutsche Schule
110. Jahrgang 2018, Heft 3, S. 251–262
<https://doi.org/10.31244/dds.2018.03.06>
© 2018 Waxmann

Hans Brügelmann & Annemarie von der Groeben

Ein Netzwerk für Bildungsgerechtigkeit Begründungen, Aufgaben und Modelle für einen neuen Bildungsrat

Zusammenfassung

*Unsere Gesellschaft steht vor einer großen Herausforderung: der unverändert starken Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft und einer bedrückend hohen Zahl an Bildungsverlierer*innen. Fast 6.000 Personen haben sich der Petition angeschlossen, einen „Bildungsrat für Bildungsgerechtigkeit“ einzurichten. Diesem Aufruf zufolge sind die Ursachen für herkunftsbedingte Benachteiligungen so vielfältig und komplex, dass es einer großen gesellschaftlichen Anstrengung bedarf, um sie zu beseitigen, zumindest zu minimieren: von der frühkindlichen Förderung bis hin zur Erwachsenenbildung, von der Schul- bis zur Stadtentwicklung, von der Bildungspolitik bis zur Sozial- und Wirtschaftspolitik. Diskutiert werden verschiedene Modelle für die Konstruktion eines solchen Bildungsrats und ihre spezifischen Stärken bzw. Risiken. Neben Fachleuten aus ganz unterschiedlichen Bereichen müssen vor allem die Erfahrung und die Intelligenz der Praxis repräsentiert sein.*

*Schlüsselwörter: Bildungsgerechtigkeit, Bildungsrat, Bildungsverlierer*innen*

A Network for Educational Justice

Responsibilities of and Reasons and Models for a New Education Council

Abstract

Our society is facing a major challenge: the continuing strong dependence of educational success on social background and a distressingly high number of educational losers. Almost 6,000 people have joined the initiative to set up an “Education Council for Educational Justice.” According to this petition, the causes of milieu-related disadvantages are so diverse and complex that a great political effort is needed to eliminate them, at least to minimize their impact: from early childhood to adult education, from school to urban development, from education policy to social and economic policy. Various

models for the construction of such an Education Council and their specific strengths and risks are discussed. In addition to experts from very different fields, above all the experience and intelligence of practitioners must be represented.

Keywords: educational justice, education council, educational loser

1. Wie steht es um die Bildungsgerechtigkeit in Deutschland?

Die Antwort auf diese Frage hängt offensichtlich davon ab, was unter Bildungsgerechtigkeit verstanden und nach welchen Kriterien sie bemessen wird. So kommt eine Studie, die im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung durchgeführt wurde, zu dem Ergebnis, Deutschland sei „bezüglich Bildungsgerechtigkeit auf einem guten Weg“ (Anger & Orth, 2016, S. 5). Anders urteilt Wilfried Bos, Leiter der aktuellen IGLU-Studie. Die Bildungschancen von Kindern aus sozial schwächeren Familien haben sich dieser Studie zufolge nicht verbessert, sondern weiter verschlechtert. Kommentar von Bos: „Es ist eine einzige Schande“ (zit. in Wegener, 2017). Ähnlich bilanziert die Kinderkommission des Deutschen Bundestages:

„Dass es einen starken Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft eines Kindes und seinem Bildungserfolg gibt, ist zwar seit Langem bekannt, doch im Wesentlichen hat sich gerade in den letzten Jahren wenig daran geändert. Die Selektionsprozesse des Bildungswesens beginnen dabei nicht erst in der Schule, sondern schon im vorschulischen Bereich“ (Deutscher Bundestag, 2017, S. 4).

Kriterien sind im einen Fall die Durchlässigkeit des Systems und die Aufstiegsmöglichkeiten, in den beiden anderen die Koppelung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg. Die genannten Studien entsprechen den Standards empirischer Forschung, kommen jedoch zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen. Zu fragen ist darum: Mit welchem Erkenntnis- und Handlungsinteresse wird nach Bildungsgerechtigkeit gefragt? Und: Was sind die Gründe für die herkunftsbedingte Benachteiligung vieler Kinder und Jugendlicher?

2. Ursachen ausmachen, Erkenntnisse nutzen

Am Beispiel der Stadt Essen schildert ein ZEIT-Artikel die Situation von zwei Grundschulen in unterschiedlichen Stadtteilen. Bilanz des Autors:

„Die Bildungsungerechtigkeit hat viele Gründe, einer der wichtigsten lautet: In Deutschland wird das Ungleiche vom Staat immer noch gleich behandelt. Wäre es anders, müsste es für die Schüler im armen Essener Norden ein Vielfaches mehr an Lernangeboten geben als im Essener Süden“ (Spiewak, 2017).

Das sei kein lokales Problem; „Essen ist überall“. In Hamburg haben sich bereits vor einigen Jahren die Leiter von Stadtteilschulen in einem „Brandbrief“ an den Senator gewandt und von einer „nicht mehr hinnehmbaren Häufung von Problemlagen“ (P.U. Meyer, 2012) gesprochen. „Kumulative Benachteiligung“ heißt das in der Sprache der Bildungsforschung. Insbesondere in Ballungsgebieten werden Schulen der „Zweiten Säule“ dann zu „Restschulen“, wenn das Gymnasium bis zu 60 Prozent aller Kinder aufnimmt und die Probleme ungleich verteilt sind, wenn die Aufgabe der Inklusion und der Integration von Geflüchteten weitgehend nach „unten“ abgeschoben wird, wo sich ohnehin die Kinder mit herkunftsbedingten Defiziten, mit Lernproblemen und Verhaltensauffälligkeiten häufen, wenn also die „Häufung von Problemlagen“ ein gleichwertiges Lernangebot und damit gleiche Bildungschancen verhindert. So entstehen „Bildungsverlierer*innen“.

Warum auch sozial benachteiligte Kinder gleichwohl zu „Bildungsgewinner*innen“ werden können, untersucht eine neue PISA-Sonderstudie mit dem Titel „Erfolgsfaktor Resilienz“ (OECD, 2017). Eine gute soziale Mischung an der Schule, ein positives Schulklima, niedrige Lehrerfluktuation, vertrauensvolle Beziehungen, eine motivierende Schulleitung – das sind, so die Ergebnisse der Studie, solche Faktoren. Vor allem komme es auf das Wie des Lernens an: Resilienz kann demnach entstehen, „wenn Schülerinnen und Schüler anhand von projektorientierten und praxisnahen Lerninhalten die Anwendbarkeit von Gelerntem erleben, ihr eigenes Lernen steuern und so ihre eigene Selbstwirksamkeit erfahren können.“ (Ebd., S. 3)

In der pädagogischen Praxis sind solche Grundsätze und Ziele seit langem bekannt, und viele Schulen verfahren nach ihnen. Warum greifen sie nicht überall? Anders gefragt: Was kann getan werden, damit die Bildungschancen für alle Kinder gerecht verteilt sind?

Auskunft über den Lern- und Leistungsstand von Schüler*innen geben die bekannten an Jahrgangsnormen orientierten Vergleichsstudien. Ihre Ergebnisse blenden individuelle Lernvoraussetzungen und -verläufe aus, so dass in der öffentlichen Wahrnehmung häufig als Ranking von Schulqualität interpretiert wird, was in Wirklichkeit die soziografische Schichtung widerspiegelt. Ein Beispiel: In der jüngsten IGLU-Lesestudie wird Viertklässler*innen folgende Situation vorgegeben: Das Mädchen Marie lebt auf einem Bauernhof und hat dort, wie alle Familienmitglieder, Aufgaben zu erfüllen. Sie kümmert sich um die Hühner und soll die widerspenstigen Tiere abends in den Käfig treiben. Sie beschwert sich; die Mutter antwortet: „Ich hätte gern deine Aufgabe“. Im Test soll nun ein Kind – nennen wir es Jelan – diese Aussage bewerten. Jelan verpasst die richtige Antwort. Sie kann lesen, versteht aber den Sinn der Aufgabe nicht, weil sie keine Anschauung mit ihr verbindet. Sie kennt keinen Bauernhof, hat vielleicht noch nie ein Huhn gesehen und versteht das Wort „widerspenstig“ nicht. Hier wird also kein Lese-Defizit ermittelt, sondern ein Weltwissen-Defizit, das mit entsprechender Begriffs- und Spracharmut einhergeht. Aus vergleich-

baren Gründen scheitern viele Schüler*innen am schulischen Lernpensum und an Testaufgaben. Noch so viele Tests helfen dagegen nicht. Es kommt vielmehr darauf an, die vorschulische Bildung und die Arbeit der Schulen so zu stärken, dass allen Kindern vielfältige Lebens-, Kultur- und Spracherfahrungen ermöglicht und damit die Voraussetzungen für erfolgreiches schulisches Lernen für viele von ihnen allererst geschaffen werden.

3. Aufgaben benennen, die Öffentlichkeit einbeziehen

Der Autor und die Autorin dieses Beitrags gehören zu einer aus fünf Personen bestehenden Initiativegruppe¹, die sich mit einer Petition an die Öffentlichkeit gewandt hat (URL: www.wir-wollen-bildungsgerechtigkeit.de). Etwa 200 bekannte Persönlichkeiten haben mit unterzeichnet, weitere 5.700 haben sich über das Internet-Forum „Bildungsrat für Bildungsgerechtigkeit“ (BfB) angeschlossen. Diesem Aufruf zufolge sind die Ursachen für Bildungsungerechtigkeit so vielfältig und komplex, dass es einer großen gesellschaftlichen Anstrengung bedarf, um sie zu beseitigen, zumindest zu minimieren. Die demnach zu leistenden Aufgaben erfordern die Zusammenarbeit vieler Verantwortlicher, um die folgenden Ziele zu erreichen:

- Es gibt keine „Ghettos“ und keine Parallelgesellschaften in unseren Städten. Kinder finden in ihrem Stadtteil eine „gute soziale Mischung“, vielfältige kulturelle Anregungen, Spiel- und Sportgelegenheiten vor, ebenso wie später in ihren Schulen. → Kommunen
- Für alle Kinder gibt es Krippen- und Kita-Plätze. Generell wird die frühkindliche Bildung aufgewertet; in dieser Forderung stimmen übrigens viele Studien überein. Unter Leitung von gut ausgebildeten Fachkräften und auf der Grundlage von Bildungsplänen können Kinder die für ihre Entwicklung förderlichen vielfältigen Primärerfahrungen machen, wachsen durch aktive Teilhabe in unsere Kultur hinein. Neugier, Lernfreude, Forschergeist werden durch vielfältige Angebote herausgefordert, soziale Kompetenzen und Hineinwachsen in die Schriftsprachkultur gleichermaßen gefördert. → Kommunen, Staat
- Die Übergänge von Kitas in Grundschulen und später in weiterführende Schulen werden in gemeinsamer Verantwortung der beteiligten Einrichtungen individuell flexibel gestaltet, mit dem Ziel, dass an diesen Schwellen keine „Bildungsverlierer*innen“ entstehen. Die weiterführenden Schulen sind darum gleichwertig: unterschiedlich profiliert, aber alle Abschlüsse offen lassend. → Staat, Kultusminister*innen
- Schulqualität bemisst sich nicht nur an der Erfüllung von Jahrgangsnormen, sondern an weiter gefassten Maßstäben (z.B. denen des Deutschen Schulpreises).

1 Prof. Dr. Hans Brügelmann, Dr. Annemarie von der Groeben, Prof. Dr. Hilbert Meyer, Renate Nietzschmann, Prof. Dr. Susanne Thurn.

Oberstes Kriterium ist die individuell bestmögliche Entwicklung aller Schüler*innen. Dazu gehört nicht nur der Erwerb basalen Wissens (Mindeststandards), sondern auch die Entwicklung individueller Leistungsprofile in sozialer Verantwortung: im Zusammenwirken von Unterricht, Schulleben und außerschulischem Lernen. Die Konzepte und Verfahren staatlicher Evaluation tragen dem Rechnung. → Erziehungswissenschaft, Kultusminister*innen

- Allen Schulen ist aufgegeben, der Vielfalt und Unterschiedlichkeit ihrer Schüler*innen gerecht zu werden. Besondere Anreize ermutigen die einzelnen Schulen zu konsequenter Unterrichts- und Schulentwicklung in diese Richtung. Lehrer-ausbildung und Lehrerfortbildung wirken dabei zusammen. → Universitäten, Landesinstitute, Schulverwaltung, Kultusminister*innen
- Lokale Unterstützungsnetzwerke tragen zum Abbau von Bildungsbenachteiligung bei: durch ehrenamtliche Lese- und Lernpatenschaften, Einsatz von Studierenden in Schulen und vielfältige Bildungsangebote in den Ferien (z. B. *Summer-Camps*). → Kommunen, Verbände, Vereine, Kultureinrichtungen
- Die berufliche Bildung wird aufgewertet, setzt frühzeitig ein und zielt auf Abschlüsse und Zulassungen, die dem Abitur gleichwertig sind. Alle Schulabgänger*innen haben die Chance, eine Berufsausbildung abzuschließen und später von ihrer Arbeit zu leben. → Wirtschaft, Politik

4. Expertise einholen, Wissen und Verantwortung vernetzen

Die neue Bundesregierung wird einen Nationalen Bildungsrat berufen. Er soll laut Koalitionsvertrag helfen, „die Bildungschancen in Deutschland im gemeinsamen Schulterschluss von Bund und Ländern zu verbessern“ (Koalitionsvertrag, 2018, S. 27). Als Mittel dazu werden genannt: mehr Transparenz, Qualität und Vergleichbarkeit im Bildungswesen.

Das allein wird jedoch keineswegs genügen, wie die vorstehende Aufzählung zeigt. Es kommt vielmehr darauf an, ein Netzwerk der Verantwortung zu schaffen, das nicht an unterschiedlichen Interessen von Verbänden und Parteien und den daraus resultierenden politischen Querelen scheitert. Ein Ding der Unmöglichkeit?

Ein Bildungsrat allein kann das Problem der Bildungsungerechtigkeit ganz sicher nicht beheben. Er kann es aber benennen, seine Ursachen analysieren und alle vorhandenen Kenntnisse nutzen, um Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln. Auch und besonders die Intelligenz der Praxis ist hier gefragt, z. B. die Erfahrungen von Schulen, die zeigen, was im Kleinen möglich ist. Damit solches Wissen und solche Best-Practice-Beispiele auch im Großen wirksam werden können, bedarf es später politischer Entscheidungen, die im Bildungsrat vorgedacht werden.

Wie aber sollte ein Bildungsrat zusammengesetzt sein, der dies alles leisten kann?

5. Organisation des Bildungsrats – mögliche Modelle

Die aktuelle Diskussion über die Einrichtung eines „Nationalen Bildungsrats“ ist geprägt durch zwei immer wieder geäußerte Urteile: Der „alte“ Bildungsrat (1965–1975) sei „gescheitert“, während der Wissenschaftsrat für den Hochschulbereich bis heute erfolgreich arbeite (vgl. u. a. Thies, 2012; Spiewak, 2018). Deshalb empfehle sich eine Orientierung an letzterem als Modell für einen neuen Bildungsrat (vgl. etwa Baumert et al., 2012; Burchardt, 2012). Beide Einschätzungen sind diskussionswürdig, wenn man an unsere Forderung denkt, angesichts der drängenden Probleme in diesem Bereich einen inhaltlich stärker fokussierten „Bildungsrat für Bildungsgerechtigkeit“ (BfB) einzurichten. Zudem sind die verfügbaren Optionen vielfältiger, als die obige Gegenüberstellung vermuten lässt.

Zum ersten Punkt: Beim „alten“ Bildungsrat kritisierte Thies (2012, S. 112) als „Konstruktionsfehler“, dass Politik und Verwaltung nicht ausreichend eingebunden gewesen seien, da die Regierungskommission – anders als beim Wissenschaftsrat – kein Stimmrecht bei der Verabschiedung der Empfehlungen gehabt habe. Heinrich Bauersfeld, von 1971 bis 1974 selbst Vorsitzender des Bildungsrat-Ausschusses „Strategien der Curriculum-Entwicklung“, sieht die Ursache für die Auflösung des Bildungsrats dagegen eher in Konflikten zwischen den SPD- und den CDU-regierten Ländern² (so auch H.J. Meyer, 2012). Es sei zwar richtig, dass nur beim Wissenschaftsrat die Beschlüsse durch die gemeinsame Abstimmung der Wissenschaftskommission mit der Verwaltungskommission bindend waren und sind, es habe aber beim Bildungsrat starke indirekte Einflüsse von bildungspolitischer Seite gegeben. Das begann in den Fachausschüssen, in denen Verwaltungsvertreter*innen ihre Expertise beratend, aber durchaus selbstbewusst³ in die Verhandlungen einbrachten. Die dort erarbeiteten Entwürfe wurden auf der nächsten Stufe in der Bildungskommission verhandelt, in der nicht nur eine breitere Streuung der fachlichen Expertise gegeben war, sondern auch die Herkunft der Mitglieder (mehrheitlich von den Kultusminister*innen benannt) für einen Abgleich mit den Entwicklungen in den verschiedenen Bundesländern sorgte. Schließlich kam es zur Diskussion der Vorschläge im gemeinsamen Ausschuss von Bildungskommission und Regierungskommission, auf deren Zustimmungsbereitschaft hin die Empfehlungen – wenn auch nur informell – schon vorweg überprüft wurden. Vor allem aber: Selbst dort, wo Empfehlungen des alten Bildungsrats nicht direkt umgesetzt werden konnten, haben ihr Tenor und die konkret entwickelten Konzepte die bildungspolitische und pädagogische Diskussion in der alten Bundesrepublik über mehrere Jahrzehnte maßgeb-

2 Persönliche Mitteilung an Hans Brügelmann vom 07.02.2013, der damals Assistent dieses Ausschusses war und dessen Beiträge zum vorliegenden Text auch durch die damals gewonnene Binnensicht geprägt sind.

3 Beispielfhaft sei der Kommentar eines Verwaltungsvertreters genannt, der während der Beratungen lächelnd darauf hinwies: „Das können Sie gerne so machen, Herr Vorsitzender, aber damit ist Ihre Empfehlung für ein Drittel der Bundesbevölkerung tot.“

lich geprägt und damit mittelbar eine starke Wirkung entfaltet. Insofern bedeutet die Auflösung des Gremiums 1975 nicht, dass der alte Bildungsrat „gescheitert“ ist.

Davon abgesehen gibt es mehr als die beiden aus unserem Bildungssystem bekannten Alternativen, wie schon ein Blick auf andere Nationen zeigt, in denen man sehr unterschiedliche Konstellationen von „Education Councils“ findet (vgl. Brans, Fobé & van Damme, 2010). Das betrifft ihren Auftrag und ihre Arbeitsweise, die Zusammensetzung und die Verortung im jeweiligen bildungspolitischen Gefüge. Die zu klärenden unterschiedlichen Optionen für die Institutionalisierung eines solchen Gremiums sind: Fokussierung auf eine eng begrenzte Fragestellung vs. Offenheit des Auftrags; Auswahl der Mitglieder im Blick auf fachliche Expertise oder auf gesellschaftliche Repräsentativität; Auswahl durch Delegation, Wahl oder Los; enge Interaktion mit politischen Gremien und Entscheidungsträgern vs. Distanz; Verbindlichkeit der Arbeitsergebnisse oder bloßer Empfehlungscharakter. In den Fallstudien aus sechs Nationen von van Damme, Brans und Fobé (2011) wird deutlich, dass jede Konstellation ihre Stärken und ihre Schwächen hat, z.B. unter dem Gesichtspunkt der Innovationskraft einerseits gegenüber den Umsetzungschancen andererseits.

Mit Blick auf diese Alternativen sind die aktuell diskutierten Vorschläge zur Einrichtung eines BfB zu überdenken:

Modell A: Der Wissenschaftsrat als Zwei-Kammer-System

Für die Robert Bosch Stiftung hatten schon Baumert et al. (2012) einen Nationalen Bildungsrat vorgeschlagen, dessen Konstruktion sich an Rolle und Struktur des Wissenschaftsrats orientieren sollte. In eine ähnliche Richtung geht aktuell der Vorschlag von Bundesbildungsministerin Karliczek – mit dem allerdings eher formal bestimmten Auftrag, die Vergleichbarkeit von Unterricht und Abschlüssen zu verbessern.

Die vorgeschlagene Ansiedlung des Gremiums beim Bundespräsidenten ist wichtig, um die Unabhängigkeit und die Autorität des Gremiums zu stärken. Für das spezifische Anliegen eines BfB ist das Wissenschaftsrat-Modell aber aus verschiedenen Gründen problematisch:

- Bildungskommission und Regierungskommission entscheiden gemeinsam, was die Umsetzungschancen der Beschlüsse stärkt, aber ihre Innovationskraft mindert.
- Auswahlkriterium für die Mitglieder der Bildungskommission ist ihr (wissenschaftlicher) Sachverstand. Die Repräsentanz zivilgesellschaftlicher Initiativen und Verbände spielt demgegenüber nur eine sekundäre Rolle, obwohl es um politisch hoch umstrittene Optionen geht, für die eine auf gesellschaftliche Akzeptanz zielende Konsenssuche besonders wichtig ist.

- Die einzuwerbende „Expertise“ beschränkt sich auf den Bildungsbereich. Bedeutsame Ursachen für Bildungsungerechtigkeiten sind aber nicht systemimmanent zu lokalisieren; sie erfordern Maßnahmen in verschiedenen Politikfeldern.

Auch H. J. Meyer (2012) hatte davor gewarnt, den Wissenschaftsrat vorschnell als Modell für einen neuen Bildungsrat zu nehmen, zumal die Besetzung angesichts der unterschiedlichen Aufgaben und Umsetzungskontexte eigenen Kriterien folgen und vor allem die „kollektive Erfahrungsweisheit“ (S. 130) der Praxis stärker berücksichtigen müsse.

In dieser Hinsicht bietet die Konstruktion des alten Bildungsrats (1965–1975) eine interessante Alternative: Während er mit seinen Empfehlungen die Politik nur beraten konnte und hinnehmen musste, dass alle Entscheidungen in deren Kompetenz fielen, er selbst allenfalls in deren Vorfeld öffentlichen Begründungsdruck erzeugen konnte, hatte die Politik ihrerseits bei der Entwicklung von Empfehlungen nur eine beratende Rolle, die, wie oben dargelegt, ebenfalls einen informellen Druck erzeugen, aber abweichende Beschlüsse nicht verhindern konnte – ein System sorgfältig austarierter *Checks and Balances*, das deshalb nicht vorschnell zu den Akten gelegt werden sollte!

Modell B: Das Vorbild „alter“ Bildungsrat

Ein BfB macht nur Sinn, wenn er durch seine Konstruktion in der Lage ist, einen neuen Blick auf alte Probleme zu werfen, vor allem aber das im Bildungsbereich hohe „Streitpotential“ (H. J. Meyer, 2012, S. 129) konsensorientiert aufzufangen. Das muss Folgen haben für seine Zusammensetzung und für das Arbeitsprogramm, aber auch für eine klare Befristung seines Auftrags, z. B. auf etwa zwei Jahre.

So wichtig Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung von der frühkindlichen bis zur beruflichen Bildung sind – Bildungsgerechtigkeit lässt sich nicht als eine rein pädagogische bzw. bildungspolitische Frage bearbeiten. Maßnahmen müssen auf verschiedenen Ebenen und mit jeweils unterschiedlichen Partner*innen entwickelt und durchgesetzt werden. Auch deshalb kann ein BfB kein Entscheidungsgremium sein, werden KMK und BMBF ihre Zuständigkeiten behalten, aber in höherem Maße als bisher gemeinsame Programme aufsetzen müssen (s. unten Modell D).

Wirksam werden können die Empfehlungen des Bildungsrats nur über seine gesellschaftliche Akzeptanz: Neben einer hohen fachlichen Kompetenz seiner Mitglieder müssen deshalb sehr unterschiedliche Erfahrungen und Interessen repräsentiert sein: Erfahrungen von Pädagog*innen, Kindern/Jugendlichen und Eltern, Einsichten aus der pädagogischen Praxis, Positionen der Armuts- und Migrationsforschung, Erfahrungen und Konzepte der Wohlfahrtsverbände u. a. m.

Zudem muss es sich um ein diskussionsfähiges Gremium von 15 bis 20, maximal 25 Persönlichkeiten handeln. Zusätzliche Kompetenz kann dann – wie beim alten Bildungsrat – über die Bildung von Ausschüssen und durch Anhörungen bzw. über Gutachten eingeholt werden.

Doch es ist auch eine ganz andere Konstruktion denkbar:

Modell C: Die Bürgerversammlung

Vorbild für einen BfB als Bürgerversammlung sind Kommissionen, die in anderen Nationen eingerichtet wurden, um bei besonders heiklen Entscheidungen ideologische oder parteipolitische Fronten aufzubrechen, zum Beispiel bei der Frage: Sollen Abtreibungen legalisiert werden? Für diese in Irland äußerst umstrittene Frage

„beriefen die Politiker im Oktober 2016 eine Bürgerversammlung ein: 99 Iren, ganz normale Menschen, darunter einige, die von den selbst ernannten Demokratierettern im Hamburger Schanzenviertel bestenfalls misstrauisch beäugt würden. Ein Jahr lang werden sie tagen, ein Wochenende im Monat. Sie sprechen mit Experten, Medizinern, Ethikern, Juristen, Frauen, die abgetrieben haben, Frauen, die nicht abgetrieben haben. Noch bis April werden sie über das Thema debattieren. Danach über den Klimawandel, eine Wahlreform, die Überalterung Irlands. Anschließend schicken sie Empfehlungen an das Parlament“ (Berbner, Stelzer & Uchatius, 2017).

Analoge Gremien hat es auch schon in anderen Ländern gegeben (z. B. in Island und Kanada), und zum Teil wird das Verfahren auch auf der regionalen oder lokalen Ebene erprobt (vgl. URL: <https://de.wikipedia.org/wiki/Demarchie>).

Obwohl die Beschlüsse einer Bürgerversammlung die Politik nicht binden können, erzeugen sie einen starken Begründungsdruck für abweichende Entscheidungen staatlicher Instanzen. Auch wenn in Deutschland kaum jemand etwas „gegen Bildungsgerechtigkeit“ einzuwenden hat, stecken die Schwierigkeiten in den Details: Inklusion und die Struktur der Sekundarstufe sind ideologisch ähnlich aufgeladene Themen wie die Abtreibung in Irland, so dass es lohnen könnte, für die Reform des Bildungssystems über ein analoges Format nachzudenken. Die erforderliche Expertise kann auch bei dieser stark auf gesellschaftliche Repräsentanz setzenden Konstruktion über Anhörungen und die Vergabe von Gutachten gestärkt werden.

Als Initiatoren eines solchen, für viele in unserem System etablierten Kräfte ungewöhnlichen, Experiments kämen in Deutschland aktuell allerdings wohl nur Stiftungen in Frage.

Modell D: Eine Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung

Vor allem wenn man sich für Modell B oder C entscheidet, braucht der Bildungsrat ein operatives Gegenlager, das die Empfehlungen politisch autorisiert und über gemeinsame Entscheidungen umsetzt.

Auch hier lohnt ein Blick zurück. Denn 1970 wurde die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK) durch ein Verwaltungsabkommen zwischen Bund und Ländern gegründet, fünf Jahre später wurde ihr Auftrag auf Forschungsförderung erweitert (vgl. URL: www.blk-bonn.de/blk-rueckblick.htm; inzwischen als Gemeinsame Wissenschaftskonferenz – GWK – ganz auf Forschungsplanung beschränkt). Auftrag der BLK war die Verabschiedung eines „Bildungsgesamtplanes“, der inhaltlich wie finanziell Eckdaten für die Entwicklung des Bildungswesens festlegen und durch Modellversuche konkrete Impulse für seine Weiterentwicklung geben sollte. Die BLK war eine reine Regierungskommission, an deren Sitzungen beratend u. a. Vertreter des Wissenschaftsrates teilnahmen – sozusagen spiegelbildlich zur Kompetenzverteilung im Bildungsrat. Für unser Thema „Bildungsgerechtigkeit“ ist die BLK-Konstruktion interessant, weil sie ihre Maßnahmen eng mit Aktivitäten der Wirtschafts-, Arbeitsmarkt-, Finanz- und Sozialpolitik abgestimmt hat. Als Pendant zum BfB könnte sie also – z. B. durch die Kooperation mit den entsprechenden Fachministerien auf Bundes- und Landesebene und mit den kommunalen Spitzenverbänden – auch systemisch breiter angelegte Programme ermöglichen.

6. Zusammenfassung

Politikberatung findet im Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen und Interessen statt: Die unterschiedlichen Sichtweisen und Interessen von Politiker*innen, Fachleuten und gesellschaftlichen Gruppen müssen dabei austariert werden, wenn Empfehlungen Akzeptanz finden sollen, d. h., Beratungsgremien müssen als Brückenbauer „Grenzarbeit“ leisten (van Damme et al., 2011, S. 126).

Wie die Überlegungen zu den vier Modellen zeigen, gibt es für diese Aufgabe keine optimale Lösung: Jeder Strukturvorschlag enthält besondere Chancen und hat seine spezifischen Beschränkungen. Je nach den politischen Konstellationen ist es deshalb klug, pragmatisch eher die eine oder andere Variante ins Spiel zu bringen, dann aber darauf zu achten, dass deren Potenziale möglichst weitgehend genutzt und ihre Risiken minimiert werden. Für ein so brisantes und in der konkreten Umsetzung umstrittenes Thema wie Bildungsgerechtigkeit ist vor allem eine Stärkung des zivilgesellschaftlichen Engagements wichtig. Es geht um mehr als eine nur formale Vereinheitlichung von Anforderungen und Rahmenbedingungen. Bund und Länder

müssen sich jetzt ihrer Verantwortung für mehr Bildungsgerechtigkeit stellen und rasch aktiv werden. Denn wie es in unserer Petition heißt: Die Zeit drängt.

Literatur und Internetquellen

- Anger, C., & Orth, A.K. (2016). *Bildungsgerechtigkeit in Deutschland. Eine Analyse der Entwicklung seit dem Jahr 2000*. Zugriff am 26.05.2018. Verfügbar unter: www.kas.de.
- Baumert, J., Dittmann, A., Oelkers, J., Rau, H., Tenorth, H.-E., Thies, E., et al. (2012). *Plädoyer für die Einrichtung eines Nationalen Bildungsrats*. Hrsg. von der Robert Bosch Stiftung. Zugriff am 26.05.2018. Verfügbar unter: http://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2018-04/Plaedoyer_Nationaler_Bildungsrat.pdf.
- Berbnner, B., Stelzer, T., & Uchatius, W. (2017). Rechtspopulismus. Zur Wahl steht: Die Demokratie. *DIE ZEIT* Nr. 4 vom 02.02.2017. Zugriff am 26.05.2018. Verfügbar unter: <https://www.zeit.de/2017/04/rechtspopulismus-demokratie-wahlen-buergerversammlungen-politisches-system-griechenland>.
- Brans, M., Fobé, E., & van Damme, J. (2010). *Education Councils in Europe. Balancing Expertise, Societal Input and Political Control in the Production of Policy Advice*. Brüssel: Public Management Institute.
- Burchardt, U. (2012). Good Governance für die vielfältige Bildungsrepublik: Bildung braucht einen Rat und eine Strategie. In U. Erdsiek-Rave & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Nationale Bildungsstrategie* (Schriftenreihe des Netzwerk Bildung). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Zugriff am 26.05.2018. Verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/09429.pdf>.
- Deutscher Bundestag (2017). *Stellungnahme der Kommission zur Wahrnehmung der Belange der Kinder (Kinderkommission) des Deutschen Bundestages zum Thema „Kinderarmut“*. Zugriff am 26.05.2018. Verfügbar unter: https://www.bundestag.de/blob/497498/c66c37d42ba37444019e0db142d6877f/stellungnahme_kinderarmut-data.pdf.
- Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD (2018). *Ein neuer Aufbruch für Europa. Eine neue Dynamik für Deutschland. Ein neuer Zusammenhalt für unser Land*. Zugriff am 29.05.2018. Verfügbar unter: <https://www.bundesregierung.de/Content/DE/StatistischeSeiten/Breg/koalitionsvertrag-inhaltsverzeichnis.html>.
- Meyer, H.J. (2012). Der Bildungsrat – Gespenst oder Neugeburt? *Denkströme. Journal der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig*, 9, 125–131. Zugriff am 26.05.2018. Verfügbar unter: <http://www.denkstroeme.de/heft-9>.
- Meyer, P.U. (2012). Schulleiter schicken Brandbrief an Senator. *DIE WELT* vom 01.02.2012. Zugriff am 29.05.2018. Verfügbar unter: https://www.welt.de/print/die_welt/hamburg/article111938119/Schulleiter-schicken-Brandbrief-an-Senator.html.
- OECD (2017). *Erfolgsfaktor Resilienz. Eine PISA-Sonderauswertung*. Zugriff am 26.05.2018. Verfügbar unter: www.oecd.org/berlin/publikationen/pisa-2015-resilienz.htm.
- Spiewak, M. (2017). Mehr Ungleichheit, bitte! *ZEIT online* vom 13.12.2017. Zugriff am 26.05.2018. Verfügbar unter: <https://www.zeit.de/2017/52/bildungspolitik-ungleichheit-armut-reichtum>.
- Spiewak, M. (2018). Weise für das Land. Die große Koalition will einen „Nationalen Bildungsrat“ einrichten. *DIE ZEIT* Nr. 17 vom 19.04.2018, 66.
- Thies, E. (2012). Über die Idee eines nationalen Bildungsrats. Ein Beitrag zur Bildungspolitik. *Denkströme. Journal der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig*, 9, 107–118. Zugriff am 26.05.2018. Verfügbar unter: <http://www.denkstroeme.de/heft-9>.
- van Damme, J., Brans, M., & Fobé, E. (2011). Balancing Expertise, Societal Input and Political Control in the Production of Policy Advice. A Comparative Study of

Education Councils in Europe. *Halduskultuur – Administrative Culture*, (12) 2, 126–145.

Wegener, Basil (2017). Deutschland fällt beim Lesen zurück. *FR.de [Frankfurter Rundschau online]* vom 05.12.2017. Zugriff am 29.05.2018. Verfügbar unter: http://www.fr.de/leben/familie_lifestyle_tiere/frauen_familie_senioren/weckruf-fuer-grundschulen-deutschland-faellt-beim-lesen-zurueck-a-1401796.

Hans Brügelmann, Prof. Dr. em., geb. 1946, Professor für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Siegen, Bildungsjournalist.

Anschrift: Admiralstr. 14, 28215 Bremen

E-Mail: hans.bruegelmann@grundschulverband.de

Annemarie von der Groeben, Dr. h. c., geb. 1940, Schulreformerin, ehemalige Didaktische Leiterin der Laborschule Bielefeld, Vorsitzende des Vereins Tabula für Bildungsgerechtigkeit.

Anschrift: Ellerstraße 29, 33615 Bielefeld

E-Mail: annemarie@v-d-groeben.de

UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



Tanja Salem

Kooperation zwischen Kitas und Grundschulen für eine durchgängige Sprachbildung

Eine qualitative Fallvergleichsstudie

Schulleistungsvergleichsstudien haben gezeigt, dass sprachliche Fähigkeiten eine herausragende Rolle für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen spielen. In dieser qualitativen empirischen Studie geht es um einen pädagogischen Spezialfall: die Kooperation zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen für eine durchgängige Sprachbildung: Diese Kooperation sollte sich der Förderung der kindlichen Entwicklung im Allgemeinen und im Speziellen der Sprachentwicklung unter Berücksichtigung der jeweils individuellen Bildungsvoraussetzungen eines Kindes widmen.

2018, 304 Seiten, br., 34,90 €, ISBN 978-3-8309-3646-6

E-Book: 30,99 €, ISBN 978-3-8309-8646-1



www.waxmann.com

Tanja Lindacher & Kathrin Dederich

Unterrichtliche Kooperation zwischen Professionellen an inklusiven Schulen

Überblick zum Forschungsstand

Zusammenfassung

Mit Blick auf ein spezifisches inklusives Bildungsangebot – den Unterricht – und die Kooperation der in ihm involvierten Professionellen nimmt der Beitrag knapp zehn Jahre nach Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention eine aktuelle empirische Bestandsaufnahme vor. Er fasst Befunde zu der faktischen Ausgestaltung der unterrichtlichen Kooperation, zu Einstellungen und Bewertungen der Professionellen bezüglich Kooperation und zur Wahrnehmung von Kooperation aus dem Blickwinkel der Schülerschaft zusammen und entfaltet zwei Dimensionen, die für die Weiterentwicklung unterrichtlicher Kooperation zentrale Herausforderungen darstellen.

Schlüsselwörter: Kooperation, inklusiver Unterricht, inklusive Bildung, Professionalisierung

Co-Teaching in Inclusive Classrooms

A Literature Review

Summary

Focusing on co-teaching in inclusive classrooms as a specific instrument of inclusive education, the article reviews – almost ten years after the implementation of the United Nations Convention on the Rights of People with Disabilities – current empirical research. It summarizes findings referring to the realization of co-teaching, to corresponding attitudes and views expressed by professionals, and to the perception of co-teaching by pupils. Finally, two dimensions relevant to its further development are outlined.

Keywords: co-teaching, inclusive classrooms, inclusive education, professionalization

1. Einführung

Seit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahre 2009 sieht sich Deutschland mit der Notwendigkeit konfrontiert, ein inklusives Bildungssystem bereitzustellen, das dazu beiträgt, das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen.

Dabei wird der Arbeit von Akteuren unterschiedlicher beruflicher Provenienz, die an der Bereitstellung eines inklusiven Bildungsangebotes mitwirken, in Literatur und Praxis eine große Bedeutung beigemessen: Das aufeinander bzw. miteinander abgestimmte Vorgehen – die Kooperation – der Professionellen¹ wird als innerorganisationale Struktur mit stützender Wirkung und als Gelingensbedingung für die Umsetzung von Inklusion betrachtet (Werning, 2014).

Der vorliegende Beitrag richtet seinen Blick auf ein spezifisches inklusives Bildungsangebot – den Unterricht – und die in ihn involvierten Professionellen – Regelschullehrkräfte, Sonder-/Förderschullehrkräfte, Sozialpädagog*innen, Vertreter*innen außerschulischer Einrichtungen etc. Vor dem Hintergrund der herausgestellten Relevanz von Kooperation geht er der Frage nach, was wir knapp zehn Jahre nach Inkrafttreten der UN-Konvention über die unterrichtliche Kooperation der pädagogischen Professionen an inklusiven Schulen wissen. Auf der Basis einer systematischen Sichtung der derzeitigen empirischen Befundlage nimmt er eine aktuelle Bestandsaufnahme vor. Darüber hinaus formuliert er aus unserer Sicht wesentliche Desiderate einer zukünftigen Forschung zur unterrichtlichen Kooperation von Professionellen.

2. Begriffliche Zugänge

Unterrichtliche Kooperation wurde bereits im Kontext der Integrationspädagogik (Haeberlin, Jenny-Fuchs & Moser Opitz, 1992) und im Rahmen der schulischen Ganztagsversorgung (Ditzinger, Fussangel & Böhm-Kasper, 2011) intensiv diskutiert und gilt gemeinhin als Qualitätsmerkmal guter Schulen (z.B. Steinert, Klieme, Maag Merki, Döbrich, Halbheer & Kunz, 2006). Allerdings mangelt es bis heute an einer konsistenten und verbindlichen Begriffsverwendung (Ahlgrimm, Krey & Huber, 2012).

1 Um zu unterstreichen, dass Kooperationen von zwei oder mehr Beteiligten mit eher unterschiedlicher beruflicher Provenienz getragen werden, sprechen wir von Kooperationen zwischen Professionellen – wenngleich im Einzelnen zu prüfen ist, inwiefern Professionalisierung vorliegt (Stichweh, 1992).

Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt (2015) dokumentieren anhand eines Literaturreviews die Vielfalt an Begriffen, die mit „teacher collaboration“ assoziiert werden. Sie unterstreichen, dass „collaboration“ kein klar definiertes und statisches Konzept darstellt, sondern sich in verschiedenen Ausprägungsformen auf einem Kontinuum zwischen „completely individualised teacher work and [...] collaborative work“ (ebd., S.25) verorten lässt. Marvin (1990, S.41) unterscheidet vier Stufen der Zusammenarbeit: „coactivity“, „cooperation“, „coordination“ und „collaboration“. Dabei gilt „collaboration“ als die effektivste und gleichzeitig am schwierigsten zu realisierende Form von Zusammenarbeit, da sie neben einer grundlegenden Übereinstimmung in den Werthaltungen der Beteiligten auch eine gemeinsam getragene Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsreflexion impliziert. In Abgrenzung hierzu signalisiert „cooperation“ einen deutlich geringeren Grad an Verbindlichkeit (vgl. ebd.).

Einen Überblick über Formen unterrichtlichen Zusammenwirkens, sogenannte „co-teaching approaches“, die sich auf zwei in einem paritätischen Verhältnis zueinander stehende Lehrende beziehen, geben Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger (2010). Sie differenzieren je nach Aufgabenübernahme zwischen „One teach, one observe“, „Station Teaching“, „Parallel Teaching“, „Alternative Teaching“, „Teaming“ sowie „One teach, one assist“ (ebd., S.12). Innerhalb dieser Formen wechseln die Lehrenden idealiter flexibel ihre Rolle (vgl. ebd., S.13).

In der deutschsprachigen Literatur lassen sich drei begriffliche Zugänge zur unterrichtlichen Kooperation unterscheiden:

Ein erster Zugang betont Fragen der Ausprägung oder Qualität von Kooperation und lehnt sich an Niveaustufen an (z.B. Rolff & Steinweg, 1980; Steinert et al., 2006). Exemplarisch sei hier auf Gräsel, Fussangel & Pröbstel (2006) verwiesen, die auf der Basis einer organisationspsychologischen Definition von Kooperation drei Formen der Zusammenarbeit von Lehrkräften unterscheiden: 1. wechselseitiger Austausch von Informationen und Materialien, 2. arbeitsteilige Kooperation, die eine verteilte Bearbeitung von Aufgaben vorsieht, 3. Kokonstruktion im Sinne gemeinsamer Aufgaben- oder Problemlösungen (vgl. ebd., S. 209–210). Die Modellierungen erlauben es, unterschiedliche Kooperationsniveaus unter Regelschullehrkräften zu identifizieren, klammern jedoch die strukturellen Aspekte, die mit der unterrichtlichen Kooperation von zwei oder mehr Professionellen einhergehen, aus.

Sich von Niveaugruppen oder Qualitätsindikatoren distanzierend fokussiert der zweite Zugang zum Kooperationsbegriff den prozessualen Charakter von Kooperation. So konzipiert etwa Kullmann (2010) vor dem Hintergrund eines organisationspsychologischen Verständnisses von Kooperation ein Wirkungsmodell, das aus drei Etappen besteht: 1. Zielartikulation und Verbesserung des Planungshandelns, 2. mehrfache Erprobung und Evaluation der veränderten Planung, 3. Prozessierung und

Verbesserung der Kompetenzen der Schülerschaft (vgl. ebd., S. 88). Kullmanns Modell verdeutlicht zwar die Relevanz rekursiver Prozesse für eine nachhaltige Verbesserung des unterrichtlichen Handelns, nimmt allerdings keinen Bezug auf die Integration sonderpädagogischer Expertise.

Im Fokus des dritten Zugangs, der u. a. das Verhältnis von Regelschul- und Sonderschullehrkräften aufgreift, steht die Annahme, dass die Anerkennung unterschiedlicher Handlungslogiken von Professionen für Kooperation konstituierend sei (z. B. Willmann, 2009). Chilla (2012) fasst Kooperation als Leitgedanken inklusiver Bildung und bezieht sie auf die Unterstützung der Bildungs- und Erziehungsprozesse von Schüler*innen. Insofern sieht sie Kooperation nicht an eine Zuweisung sonderpädagogischen Förderbedarfs gekoppelt, sondern als individuelle Entwicklungsaufgabe von Lehrenden, die eine Auseinandersetzung mit sich selbst und dem Gegenüber erfordert (vgl. ebd., S. 115; Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 121).

Der Begriff der unterrichtlichen Kooperation ist nicht mit jenem der Professionellen Lerngemeinschaften gleichzusetzen: Unterrichtliche Kooperation stellt eine technische Gelingensbedingung für Professionelle Lerngemeinschaften dar; deren Bestimmungskriterien reichen jedoch weit über Kooperation hinaus (vgl. Bonsen & Rolff, 2006, S. 179). Das skizzierte Spektrum an begrifflichen Zugängen zeigt, dass die Thematisierung von unterrichtlicher Kooperation aus unterschiedlichen Perspektiven und mit verschiedenen Zielsetzungen erfolgt.

3. Befunde zur unterrichtlichen Kooperation zwischen Professionellen

Die in Kapitel 2 thematisierten unterschiedlichen Begriffsvarianten zeigen sich auch in den Befunden zur unterrichtlichen Kooperation zwischen Professionellen im Kontext inklusiver Schulen. Für eine systematisierte Darstellung des Forschungsstandes orientieren wir uns an der Frage, wie die faktische Ausgestaltung beschrieben wird (Kap. 3.1), welche Einstellungen zu und Bewertungen von Kooperation berichtet werden (Kap. 3.2) und wie Kooperation aus dem Blickwinkel der Schülerschaft wahrgenommen wird (Kap. 3.3).

3.1 Ausgestaltung von unterrichtlicher Kooperation

Ein Großteil der Publikationen zur unterrichtlichen Kooperation zwischen Professionellen konzentriert sich auf die beiden Berufsgruppen der Regel- und Sonderschullehrkräfte. Dabei geht es empirisch schwerpunktmäßig um die Frage, wie „co-teaching“ im inklusiven Unterricht von den beiden Professionen ausgestal-

tet wird. Aspekte der Verteilung von Zuständigkeiten bzw. der Rollenübernahme stehen im Mittelpunkt. Häufig wird von einem nicht gleichwertigen Status der Sonderschullehrkraft berichtet. Ihre Aufgabe bestehe vor allem darin, Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf (gegebenenfalls räumlich separiert) zu fördern und/oder beobachtend zu begleiten. Die Regelschullehrkräfte fungierten als Expert*innen für das jeweilige Thema, während die Sonderschullehrkräfte eine unterstützende oder zuarbeitende Position einnahmen und somit ihre sonderpädagogische Expertise kaum zur Anwendung bringen könnten (vgl. Weiss & Lloyd, 2002, S. 67). Umgekehrt thematisieren Sonderschullehrkräfte bei der Übernahme von Fachunterricht ohne Doppelbesetzung einen Verlust ihrer sonderpädagogischen Sichtweise (vgl. Arndt & Werning, 2016, S. 170).

Diese Befunde werden durch eine Metaanalyse von Scruggs, Mastropieri & McDuffie (2007) gestützt. Im Rahmen von „co-teaching“ wird am häufigsten eine Version von „one teach, one assist“ praktiziert, bei der die Sonderschullehrkraft eine untergeordnete Rolle einnimmt. Dies gilt sowohl für die Primar- als auch für die Sekundarstufe, wenngleich sich der geringere Status von Sonderschullehrkräften konsistenter im Sekundarbereich abzeichnet (vgl. ebd., S. 408). Wenig erforscht sind in diesem Zusammenhang die beiden Formen „team teaching“ und „station teaching“. Gurgur & Uzuner (2011) richten hierauf ihre Aufmerksamkeit und benennen umfangreiche Herausforderungen in den vor- und nachbereitenden Unterrichtsaktivitäten von Regel- und Sonderschullehrkräften.

Eine überwiegende Zuständigkeit von Sonderschullehrkräften für Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird von Kreis, Wick & Kosorok Labhart (2014) insofern relativiert, als es bei der Umsetzung von Förderzielen gegebenenfalls situativer Rollenklärungen auf der unterrichtlichen Mikroebene bedürfe (vgl. ebd., S. 345–346). Die von Regelschullehrkräften berichteten Aktivitätenrepertoires belegen, dass systematische Diagnostik und Abklärung nicht nur im Zuständigkeitsbereich von Sonderschullehrkräften liegen, sondern auch prototypisch für die eigene Unterrichtstätigkeit sind (vgl. Kreis, Wick & Kosorok Labhart, 2016, S. 155).

Wie Kooperation ausgestaltet wird, ist darüber hinaus auch von den Vorstellungen von individueller Förderung abhängig (vgl. Arndt & Werning, 2016, S. 170). Diesbezüglich konstatieren Baumann, Henrich & Studer (2013) eine Interaktion der Qualität der unterrichtsbezogenen Kooperation mit der Qualität der Umsetzung einzelner Aspekte von Differenzierung (vgl. ebd., S. 47–48).

Der inhaltliche Austausch von Regel- und Sonderschullehrkräften bezieht sich vor allem auf sozial-emotionale Aspekte der Förderung (vgl. Pool Maag & Moser Opitz, 2014, S. 140). Ebenfalls Gegenstand der Kommunikation sind der Leistungsstand der Schülerschaft, die Unterrichtsthemen sowie organisatorische Angelegenheiten. Wenig werden hingegen Fragen der Didaktik, Diagnostik und Zusammenarbeit im Team

thematisiert (vgl. Gebhard et al., 2014, S. 22). Dieser Befund steht im Widerspruch zu den bei Kreis et al. (2016) generierten Befunden, wonach für Regelschullehrkräfte die Gestaltung von Lerngelegenheiten eine prototypische Aktivität ist und daher auch mit Absprachen einhergeht (vgl. ebd., S. 148).

Vereinzelt wird bei der Wahl des Förderortes und der Gestaltung von Fördermaßnahmen auf Spannungsfelder verwiesen, die sich aus Stigmatisierungseffekten, selbstwertschwächenden Leistungsvergleichen innerhalb der Klassengemeinschaft sowie den finanziellen Ressourcen der Schulen ergeben (vgl. Pool Maag & Moser Opitz, 2014, S. 140). Neben Tendenzen zur äußeren Differenzierung mit Hilfe von Förderräumen wird auf folgende Merkmale der Ausgestaltung von Kooperation hingewiesen: fehlende Kooperations- und Vorbereitungszeiten außerhalb des Unterrichts und eine unzureichende strukturelle Einbindung von Kooperation als professioneller Arbeitsform in die Organisation von Schule (vgl. Arndt & Werning, 2013, S. 35).

Die unterrichtliche Kooperation zwischen Lehrkräften und dem weiteren pädagogischen Personal ist bislang nur ansatzweise untersucht. Sie ist aufgrund der ungeklärten Bestimmung des Verhältnisses zwischen prekären Beschäftigungsverhältnissen von Para-Professionellen, z.B. Integrationshelfer*innen, und den Lehrkräften an einer Schule besonders komplex (vgl. Heinrich & Lübeck, 2013, S. 106; zur Schulsozialarbeit vgl. Fabel-Lamla & Reinecke-Terner, 2015, S. 154).

3.2 Einstellungen zu Kooperation und Bewertungen von Kooperation

Mit Blick auf Inkonsistenzen bezüglich der Übernahme von Verantwortung unter den Beteiligten gehen Stefanidis & Strogilos (2015) der Frage nach, inwiefern sich die Einstellungen von Sonder- und Regelschullehrkräften hinsichtlich ihrer jeweiligen Zuständigkeiten während und außerhalb des gemeinsamen Unterrichts unterscheiden. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass sich beide Gruppen in ihren Einschätzungen signifikant unterscheiden, d.h., die Sonderschullehrkräfte schätzen die Verantwortung von Regelschullehrkräften für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf weitaus höher ein als die Regelschullehrkräfte selbst, sowohl was die Unterrichtsdurchführung und das Verhaltensmanagement als auch vor- und nachbereitende Aktivitäten anbelangt. Ebenso schätzen Sonderschullehrkräfte ihre eigene unterrichtliche und außerunterrichtliche Verantwortung für alle Schüler*innen einer Klasse im Vergleich zu den Regelschullehrkräften höher ein (vgl. ebd., S. 407). Fennick & Liddy (2001) gelangen hinsichtlich „co-teaching“ zu einem konträren Ergebnis: Sowohl Regelschul- als auch Sonderschullehrkräfte sind der Ansicht, jeweils umfangreichere unterrichtliche Verantwortung innezuhaben als die andere Berufsgruppe (vgl. ebd., S. 229).

Hellmich, Hoya, Görel & Schwab (2017) unterstreichen die Relevanz von Einstellungen zur Teamarbeit, von Einstellungen zur Inklusion, von Erfahrungen aus dem integrativen bzw. inklusiven Unterricht sowie von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf die Gestaltung des Unterrichts für die Kooperationsbereitschaft von Lehrkräften. Der Effekt der Erfahrungen auf die Einstellungen der Lehrkräfte zur Inklusion wird dabei durch ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen mediiert (vgl. ebd., S. 47). Von einem positiven Effekt der Erfahrung oder des erweiterten Wissens im interdisziplinären „team teaching“ auf die Einstellung gegenüber „team teaching“ berichten auch Abegglen, Schwab & Hessels (2017, S. 437).

Hinsichtlich der Bewertung der Kooperation durch Sonderschul- und Regelschullehrkräfte zeigen sich bedeutsame Unterschiede. So kommen Gebhard et al. (2014) zu dem Ergebnis, dass die Gruppe der Sonderschullehrkräfte die Kooperation in den Bereichen Ziel- und Personenorientierung konsistent negativer bewertet als die Gruppe der Regelschullehrkräfte. Sie führen dies auf eine mangelnde Integration der Sonderschullehrkräfte in die Kollegien der Regelschulen zurück (vgl. ebd., S. 30). Ein weiterer Aspekt für die Bewertung ist der Umfang des Lehrdeputats. Lehrkräfte, die von der ständigen Anwesenheit einer Sonderschullehrkraft ausgehen können, schätzen eine Kooperation signifikant besser ein als ihre Kolleg*innen, bei denen eine Sonderschullehrkraft lediglich stundenweise anwesend ist (vgl. Gebhardt, Schwab, Gmeiner, Ellmeier, Rossmann & Gasteiger Klicpera, 2013, S. 16). Die Befunde von Schwab, Gebhardt & Krammer (2015, S. 136) identifizieren Unterschiede zwischen den Schulstufen: In der Primarstufe wird die Kooperation von den beteiligten Lehrkräften positiver eingeschätzt als in der Sekundarstufe.

3.3 Kooperation aus dem Blickwinkel der Kinder und Jugendlichen

Nur punktuell wird bei der Analyse unterrichtlicher Kooperation explizit die Perspektive von Schüler*innen einbezogen. Arndt & Gieschen (2013) weisen auf von Schüler*innen angemerkte Inkonsistenzen zwischen innerer Differenzierung und den Formen der Leistungsbewertung und Leistungsrückmeldung hin (vgl. ebd., S. 60). Schwab (2017) beleuchtet die Wahrnehmung der multiprofessionellen Kooperation durch die Schülerschaft unter der Frage, inwiefern sie mit dem schulischen Wohlbefinden der Schüler*innen sowie mit deren Kooperation untereinander zusammenhängt. Dabei korreliert „team teaching“ von Lehrenden signifikant mit der Kooperation unter Schüler*innen und ihrer emotional-sozialen Inklusion sowie ihrem schulischen Selbstkonzept. Je mehr die Schüler*innen „team teaching“ mögen, desto positiver wirkt sich dies auf ihre eigene Kooperation sowie auf inklusionsorientierte Qualitätsindikatoren aus (vgl. ebd., S. 274). Obwohl die Mehrheit der Befragten sich durch die praktizierte Kooperation gut unterstützt fühlt, bleibt ungeklärt, warum dies für circa ein Drittel der Schüler*innen nicht zutrifft (vgl. ebd., S. 275).

Embury & Kroeger (2012) verdeutlichen, dass die praktizierten Formen von Verantwortungsübernahme im Rahmen von „co-teaching“ die Wahrnehmung der Schüler*innen beeinflussen. Während die Sonderschullehrkraft in der einen Klasse in der Form „one teach, one assist“ nur als Hilfsperson wahrgenommen wird, avanciert sie in der anderen Klasse, in der nach der Form „station, parallel, and team teaching“ gearbeitet wird, zu einer als gleichermaßen entscheidungsberechtigt wahrgenommenen Lehrperson (vgl. ebd., S. 109).

4. Herausforderungen im Zuge von unterrichtlicher Kooperation an inklusiven Schulen

Die im Überblick zum Forschungsstand referierten Studien lassen erkennen, dass unterrichtliche Kooperation im Kontext der schulischen Umsetzung von Inklusion als Professionalisierungsstrategie unter Lehrkräften zwar eine breite Akzeptanz findet, jedoch mit einem hohen Maß an Kontingenz behaftet ist, so dass es schwierig ist, eindeutige Aussagen über ihre Wirksamkeit zu treffen. In Anlehnung an die in Kapitel 3 erläuterten Befunde sowie unter Berücksichtigung des organisationalen Charakters von Schule und der Spannungsfelder der in ihr tätigen Professionellen werden im Folgenden zwei Dimensionen näher betrachtet, die für die Weiterentwicklung unterrichtlicher Kooperation zentrale Herausforderungen darstellen.

4.1 Professionell-fachliches Selbstverständnis

Eine sich bei nahezu allen Studien zum Forschungsstand abzeichnende Frage zielt auf den Umgang mit den Potenzialen verschiedenartiger Expertisen und die damit assoziierten Rollenkonstruktionen. Offensichtlich gelingt es bislang nur unzureichend, spezifisches Professionswissen (hier von Sonderschullehrkräften) im Rahmen unterrichtlicher Kooperation auszuschöpfen und die Verteilung von Zuständigkeiten transparent zu machen, was erhebliche Auswirkungen auf die jeweils wahrgenommene und praktizierte unterrichtliche Verantwortung hat.

Kunze (2016) tritt dafür ein, die Frage nach der Etablierung von Zuständigkeitsbereichen unterschiedlicher Berufsgruppen nicht polarisierend zugunsten von Ausdifferenzierung oder Entdifferenzierung zu wenden, sondern stattdessen von einer „Zuständigkeitsdiffusitätsproblematik“ (ebd., S. 273) auszugehen, die neues Licht auf (nicht-)institutionalisierte Zuständigkeiten innerhalb von Kooperationen wirft. Angesichts von sowohl fließenden als auch abgrenzenden Rollenkonstruktionen bleibt die „Frage nach den Möglichkeiten einer Kooperation auf ‚Fachkollegen-Niveau‘“ (Arndt & Werning, 2016, S. 171) im Mittelpunkt. Es ist daher der Blick darauf zu richten, wie Fachlichkeit zur Sicherung von Unterrichtsqualität für sämtliche Schüler*innen (vgl.

Laubenstein, Lindmeier, Guthöhrlein & Scheer, 2015) gestärkt und wie Rollenklärung „als zentrale Professionalisierungsherausforderung im Berufsfeld Schule angesichts von Inklusion“ (Demmer, Heinrich & Lübeck, 2017, S. 28) auch jenseits von Fortbildungsmaßnahmen verankert werden kann.

4.2 Systemspezifische Eigenrationalität von Schule und Kooperation

Unter der Prämisse, dass sich Schule in ihrer Doppelstruktur als Organisations- und Interaktionssystem mit programmatischen Impulsen auf Seiten ihrer Umwelt auseinanderzusetzen und gleichzeitig ihre eigene Systemfunktionalität aufrechtzuerhalten hat, lässt sich unterrichtliche Kooperation in unterschiedlichen Spannungsfeldern verorten. Diese werden zwar vereinzelt thematisiert (z.B. Emmerich & Werner, 2013), jedoch bedarf es zukünftig einer noch stärkeren empirischen Fokussierung der systemspezifischen Eigenrationalität von Schule und Kooperation, um z.B. verständlich zu machen, warum kooperatives Handeln in inklusiven Schulen einer anderen Systemlogik unterliegt als Kooperation in Einrichtungen der Sozialen Arbeit. Bender & Heinrich (2016, S. 101) regen in diesem Zusammenhang an, Schwierigkeiten in der Ausgestaltung von Kooperation nicht ausschließlich auf der Ebene von Berufsrollen und Professionsdifferenzen zu verhandeln, sondern stattdessen von „Strukturproblematiken kooperativer Akteurkonstellationen“ (ebd., S. 101) auszugehen.

5. Fazit

Aus dem aktuellen Forschungsstand wird ersichtlich, dass es bislang kaum empirisch fundierte Studien zur Frage nach kooperativen Ausgestaltungsprozessen von und zwischen (Para-)Professionellen im Hinblick auf die Umsetzung des Rechts auf inklusive Bildung an Schulen gibt. Es fehlen Studien, in denen Kooperation sowohl theoretisch-konzeptionell als auch forschungspraktisch als komplexer Forschungsgegenstand auf mehreren Systemebenen ausdifferenziert wird. Ein solcher Ansatz würde der Erkenntnis Rechnung tragen, dass sich ein gesamtgesellschaftlicher Anspruch wie Inklusion nicht einfach an Schule als Organisation delegieren lässt, sondern erst unter spezifischen Entscheidungsprämissen organisationsfähig gemacht werden kann.

Literatur

- Abegglen, H., Schwab, S., & Hessels, M. G. P. (2017). Interdisziplinäres Teamteaching. Eine empirische Studie über die Einstellung zur Zusammenarbeit von Lehrkräften unterschiedlicher Professionen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63 (4), 437–455.
- Ahlgrimm, F., Krey, J., & Huber, S. G. (2012). Kooperation – was ist das? Implikationen unterschiedlicher Begriffsverständnisse. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Ko-*

- operation. *Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 17–30). Münster: Waxmann.
- Arndt, A.-K., & Gieschen, A. (2013). Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik im gemeinsamen Unterricht. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 41–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A.-K., & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A.-K., & Werning, R. (2016). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (62. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) (S. 160–174). Weinheim: Beltz Juventa.
- Baumann, B., Henrich, C., & Studer, M. (2013). Kooperation zwischen Regelschule und Heilpädagogik. In M. Schüpbach, A. Slokar & W. Nieuwenboom (Hrsg.), *Kooperation als Herausforderung in Schule und Tagesschule* (S. 35–50). Bern: Haupt.
- Bender, S., & Heinrich, M. (2016). Alte schulische Ordnung in neuer Akteurkonstellation? Rekonstruktionen zur Multiprofessionalität und Kooperation im Rahmen schulischer Inklusion. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (62. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) (S. 90–104). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bonsen, M., & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 167–184
- Chilla, S. (2012). Kooperation von Lehrkräften – Standort und Perspektiven. In R. Benkmann, S. Chilla & E. Stapf (Hrsg.), *Inklusive Schule – Einblicke und Ausblicke* (S. 103–121). Immenhausen: Prolog.
- Demmer, C., Heinrich, M., & Lübeck, A. (2017). Rollenklärung als zentrale Professionalisierungsherausforderung im Berufsfeld Schule angesichts von Inklusion. Zur gegenstandsortorientierten Konzeption einer Lehrerfortbildung am Beispiel von Schulbegleitungen. *Die Deutsche Schule*, 109 (1), 28–42.
- Ditzinger, V., Fussangel, K., & Böhm-Kasper, O. (2011). Interprofessionelle Kooperation an Ganztagsschulen aus der Perspektive der Lehrkräfte – Wie lässt sie sich erfassen und wie wird sie im schulischen Belastungs- und Beanspruchungs-Geschehen bewertet? In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztags-schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 114–127). Weinheim: Beltz Juventa.
- Embury, D. C., & Kroeger, S. D. (2012). Let's Ask the Kids: Consumer Constructions of Co-Teaching. *International Journal of Special Education*, 27 (2), 102–112.
- Emmerich, M., & Werner, S. (2013). Kooperationsgestützte Unterrichtsentwicklung zwischen Interventionslogik und schulischer Eigenrationalität. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 167–184). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fabel-Lamla, M., & Reinecke-Terner, A. (2015). Schulsozialarbeit im inklusiven Schulsystem – Chancen und Herausforderungen der Kooperation in multiprofessionellen Teams. In R. Krüger & C. Mähler (Hrsg.), *Gemeinsames Lernen in inklusiven Klassenzimmern. Prozesse der Schulentwicklung gestalten* (S. 147–156). Köln: Carl Link.
- Fennick, E., & Liddy, D. (2001). Responsibilities and Preparation for Collaborative Teaching: Co-Teachers' Perspectives. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 24 (3), 229–240. <https://doi.org/10.1177/088840640102400307>.

- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20 (1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>.
- Gebhard, S., Happe, C., Paape, M., Riestenpatt, J., Vögler, A., Wollenweber, K. U., et al. (2014). Merkmale und Bewertung der Kooperation von Sonderpädagoginnen und Regelschullehrkräften in inklusiven Unterrichtssettings. *Empirische Sonderpädagogik*, 6 (1), 17–32.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Gmeiner, S., Ellmeier, B., Rossmann, P., & Gasteiger Klicpera, B. (2013). Grazer Skala zur Lehrerkooperation im integrativen Unterricht (GSLK). *Empirische Pädagogik*, 27 (1), 5–21.
- Gräsel, C., Fussangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205–219.
- Gurgur, H., & Uzuner, Y. (2011). Examining the Implementation of Two Co-Teaching Models: Team Teaching and Station Teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (6), 589–610. <https://doi.org/10.1080/13603110903265032>.
- Haeberlin, U., Jenny-Fuchs, E., & Moser Opitz, E. (1992). *Zusammenarbeit. Wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren*. Bern: Haupt.
- Heinrich, M., & Lübeck, A. (2013). Hilflös häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/inne/n im inklusiven Unterricht. *Bildungsforschung*, 10 (1), 91–110.
- Hellmich, F., Hoya, F., Görel, G., & Schwab, S. (2017). Unter welchen Voraussetzungen kooperieren Grundschullehrkräfte im inklusiven Unterricht? Eine Studie zu den Bedingungen der Kooperationsbereitschaft von Grundschullehrerinnen und -lehrern im inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 9 (1), 36–51.
- Kreis, A., Wick, J., & Kosorok Labhart, C. (2014). Wahrgenommene Zuständigkeiten von pädagogischem Personal in integrativen Schulen des Kantons Thurgau. *Empirische Sonderpädagogik*, 6 (4), 333–349.
- Kreis, A., Wick, J., & Kosorok Labhart, C. (2016). Aktivitätenrepertoires von Regellehrpersonen an inklusiven Schulen – eine Typologie. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (62. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) (S. 140–159). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kullmann, H. (2010). *Lehrerkooperation. Ausprägungen und Wirkungen am Beispiel des naturwissenschaftlichen Unterrichts an Gymnasien*. Münster et al.: Waxmann.
- Kunze, K. (2016). Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung? Einige Einwände gegen die Polarisierungstendenz einer Diskussion. In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe* (S. 261–277). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Laubenstein, D., Lindmeier, C., Guthöhrlein, K., & Scheer, D. (2015). *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion. Empirische Befunde zum gemeinsamen Unterricht in rheinland-pfälzischen Schwerpunktschulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lütje-Klose, B., & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83 (2), 112–123. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d>.
- Marvin, C. (1990). Problems in School-Based Language Consultation and Collaboration Services: Defining the Terms and Improving the Process. In W. A. Secord (Hrsg.), *Best Practices in School Speech-Language Pathology* (S. 37–47). San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

- Pool Maag, S., & Moser Opitz, E. (2014). Inklusiver Unterricht – grundsätzliche Fragen und Ergebnisse einer explorativen Studie. *Empirische Sonderpädagogik*, 6 (2), 133–149.
- Rolff, H.-G., & Steinweg, A. (1980). Realität und Entwicklung von Lehrerkooperation. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Soziologie der Schulreform. Theorien, Forschungsberichte, Praxisberatung* (S. 113–129). Weinheim: Beltz.
- Schwab, S. (2017). Interprofessionelle Lehrkraftkooperation im inklusiven Unterricht aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler. *Unterrichtswissenschaft*, 45 (4), 262–279.
- Schwab, S., Gebhardt, M., & Krammer, M. (2015). Umsetzung der schulischen Integration von SchülerInnen mit Behinderung(en) in Österreich. In D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 132–138). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06955-1_19.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. M., & McDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms. A Metasynthesis of Qualitative Research. *Council for Exceptional Children*, 73 (4), 392–416. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>.
- Stefanidis, A., & Strogilos, V. (2015). Union Gives Strength: Mainstream and Special Education Teachers' Responsibilities in Inclusive Co-Taught Classrooms. *Educational Studies*, 41 (4), 393–413. <https://doi.org/10.1080/03055698.2015.1018872>.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U., & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule. Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 185–204.
- Stichweh, R. (1992). Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtungen aus systemtheoretischer Sicht. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 36–48). Opladen: Leske + Budrich.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher Collaboration: A Systematic Review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>.
- Weiss, M. P., & Lloyd, J. W. (2002). Congruence between Roles and Actions of Secondary Special Educators in Co-Taught and Special Education Settings. *Journal of Special Education*, 36 (2), 58–68. <https://doi.org/10.1177/00224669020360020101>.
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 601–623. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0581-7>.
- Willmann, M. (2009). Lehrer-Kooperation. In G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik* (S. 470–478). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tanja Lindacher, Dr., geb. 1969, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Bildungsinstitutionen und Schulentwicklung an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erfurt.

E-Mail: tanja.lindacher@uni-erfurt.de

Kathrin Dederling, Prof. Dr., geb. 1974, Inhaberin des Lehrstuhls für Bildungsinstitutionen und Schulentwicklung an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erfurt.

E-Mail: kathrin.dederling@uni-erfurt.de

Anschrift: Universität Erfurt, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Fachgebiet Schulpädagogik, Nordhäuser Str. 63, 99089 Erfurt

Stefanie Bredthauer

Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz

Zusammenfassung

Der Großteil aller Schülerinnen und Schüler an deutschen Schulen ist heutzutage mehrsprachig – vor allem durch Migrationshintergründe, bilinguale Elternhäuser und schulischen Fremdsprachenunterricht. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik versucht, das Potenzial dieser mehrsprachigen Kompetenzen für den Unterricht in sprachlichen Fächern zu nutzen. Dieser Bericht zieht eine Zwischenbilanz des aktuellen Forschungsstands zu didaktischer Umsetzung, Wirkweisen und Implementation in der Praxis von Mehrsprachigkeitsdidaktik.

Schlüsselwörter: Mehrsprachigkeitsdidaktik, Deutschland, Zwischenbilanz

Multilingual Didactics at German Schools – an Interim Report

Summary

Most students at German schools are multilingual nowadays – especially due to migrant backgrounds, bilingual parental homes, and foreign language teaching at school. Multilingual didactics attempts to utilize the potential of these multilingual competencies for language teaching. This article draws up an interim assessment of the current state of research on didactic realization, effects, and practical implementation of multilingual didactics.

Keywords: multilingual didactics, Germany, interim assessment

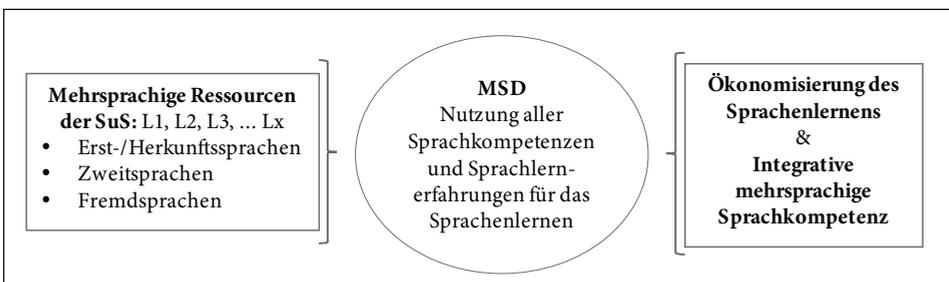
1. Mehrsprachigkeitsdidaktik in aller Kürze

Der Großteil aller Schülerinnen und Schüler an deutschen Schulen ist heutzutage mehrsprachig. Diese Mehrsprachigkeit entsteht vor allem durch Migrationshintergründe, bilinguale Elternhäuser und schulischen Fremdsprachenunterricht. Als mehrsprachig können hierbei nicht nur jene Personen angesehen werden, die auf muttersprachlichem Niveau zwei oder mehr Sprachen beherrschen, sondern auch jene, die weitere Sprachen nur rudimentär erworben haben. Dies wird häufig als funktionale oder funktionelle Mehrsprachigkeit bezeichnet; das heißt, es wird ein Repertoire mit

unterschiedlich ausgeprägten Fähigkeiten in verschiedenen Kompetenzbereichen (z. B. domänenspezifisch oder mündlich vs. schriftlich) und verschiedenen Sprachen angestrebt, um in unterschiedlichen Situationen sprachlich erfolgreich handeln zu können (vgl. u. a. Europarat, 2001).

In den vergangenen 20 bis 30 Jahren wurden verschiedene Konzepte entwickelt, die zum Ziel haben, diese mehrsprachigen Ressourcen der Lernenden im Sprachunterricht vorteilhaft zu nutzen. Diese Konzepte lassen sich unter dem Begriff *Mehrsprachigkeitsdidaktik* zusammenfassen und zielen auf den Aufbau einer integrativen Sprachkompetenz ab, zu der alle Sprachen und Sprachlernerfahrungen eines Lernenden beitragen und miteinander interagieren (vgl. ebd., S. 17). Mehrsprachigkeitsdidaktik stellt eine Möglichkeit des Umgangs mit mehrsprachigen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in sprachlichen Fächern dar. Sie bezeichnet den Unterricht eines Sprachfachs, bei dem die Kompetenzen der Lerngruppe in anderen Sprachen und ihre Sprachlernerfahrungen bewusst einbezogen werden (vgl. Hu, 2010, S. 215). Indem an die sprachlichen Vorerfahrungen und Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler angeknüpft wird, sollen Synergieeffekte und somit eine Ökonomisierung des Sprachenlernens erreicht werden (vgl. Krumm, 2010, S. 208). Mehrsprachigkeitsdidaktik fungiert hierbei als Transversaldidaktik; das heißt, sie ersetzt die Einzelsprachdidaktiken nicht, sondern flankiert sie (vgl. Meißner, 2004, S. 7). Sie kann in allen sprachlichen Fächern eingesetzt werden, unabhängig davon, ob es sich um Unterricht in einer Muttersprache/Herkunftssprache, einer Zweitsprache oder einer Fremdsprache handelt.

Abb. 1: Ausgangslage und Zielsetzung von Mehrsprachigkeitsdidaktik (=MSD)¹



Quelle: eigene Darstellung

2. Didaktische Umsetzung von Mehrsprachigkeitsdidaktik

Seit den 1990er-Jahren wurden für die Umsetzung von Mehrsprachigkeitsdidaktik verschiedene Konzepte mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen entwickelt. Im

1 Einen ausführlichen Überblick über die Bandbreite von Zielsetzungen und Legitimierungsansätzen der Mehrsprachigkeitsdidaktik bieten Reich und Krumm (2013).

Folgenden werden beispielhaft drei in Deutschland entwickelte Konzepte skizziert, zu denen auch bereits empirisch gearbeitet wurde, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede mehrsprachigkeitsdidaktischer Konzepte aufzuzeigen.

Im Fokus der *Interkomprehensionsdidaktik* steht der zügige Erwerb der Lesefähigkeit in einer neuen Sprache. Sie wird in erster Linie im Anfangsunterricht einer Fremdsprache eingesetzt, die mit der Umgebungssprache Deutsch und/oder einer oder mehreren bisher erlernten Fremdsprachen der Lernenden verwandt ist (z. B. Englisch und/oder Französisch bei der neu einsetzenden Fremdsprache Spanisch). Der Einstieg in das Erlernen der neuen Sprache erfolgt über die Rezeption authentischer Texte in der Zielsprache. Hierbei sollen Gemeinsamkeiten in Wortschatz und Grammatik als Lernerleichterung dienen. Voraussetzung hierfür ist, dass alle Lernenden über Kompetenzen in mindestens einer der Zielsprache verwandten Sprache verfügen. Der Einbezug unterschiedlicher Herkunftssprachen einer Lerngruppe steht hier nicht im Fokus, sondern meist der Transfer aus bereits gelernten Fremdsprachen und der Umgebungs- und Schulsprache Deutsch. Die Interkomprehensionsdidaktik ist das in Deutschland am weitesten verbreitete mehrsprachigkeitsdidaktische Konzept, zu dem bisher auch die meisten empirischen Studien vorliegen. Als Begründer des Ansatzes gilt Meißner, der ihn zunächst für die romanische Sprachfamilie ausarbeitete (vgl. u. a. Meißner, 1995). Es folgten Erweiterungen für die germanische (vgl. u. a. Hufeisen & Marx, 2007) und die slawische Sprachfamilie (vgl. u. a. Mehlhorn, 2011). Empirische Studien wurden zunächst im Bereich der Erwachsenenbildung und im Bereich der Hochschullehre durchgeführt; inzwischen liegen auch erste Studien für den schulischen Kontext vor, z. B. die Dissertation von Bär (2009) und die Habilitation von Morkötter (2016).

Beim *Konzept des Sprachenübergreifenden Lernens* handelt es sich um einen Ansatz, der aus der Interkomprehensionsdidaktik entstanden ist, jedoch einen anderen Schwerpunkt setzt. Hier steht das Ziel im Fokus, die Sprachbewusstheit der Schülerinnen und Schüler durch das Vergleichen von Sprachen zu fördern. Das Konzept wurde für den schulischen Kontext entwickelt und ist nicht auf den Fremdsprachenunterricht beschränkt, sondern kann in allen sprachlichen Fächern sowie auch als fächerübergreifende Projektarbeit eingesetzt werden. Die von der Interkomprehensionsdidaktik abweichende Schwerpunktsetzung bringt es auch mit sich, dass nicht nur Gemeinsamkeiten von Sprachen, sondern auch Unterschiede verstärkt berücksichtigt werden können. Das wiederum führt dazu, dass nicht nur verwandte Sprachen (z. B. Fremdsprachen einer Sprachfamilie), sondern auch heterogene Herkunftssprachen einer Lerngruppe einbezogen werden können (z. B. als Kontrastsprachen oder über die bereits erworbenen Lernstrategien). Entwickelt wurde das Konzept von Behr, die hierzu auch ihre Dissertationsstudie durchführte (2007).

Die *Didaktik der Sprachenvielfalt* zielt in erster Linie auf den Einbezug der Herkunftssprachen von Schülerinnen und Schülern in den Deutschunterricht, Fremdsprachen

stehen nicht im Fokus. Sie geht auf den *Language-Awareness*-Ansatz aus Großbritannien zurück und möchte durch die Erkundung sprachlicher Vielfalt die Neugierde der Lernenden in Bezug auf Sprache und Sprachen wecken. Durch das Nachdenken über Herkunfts- und Zweitsprache im Rahmen von entdeckendem Lernen soll Sprache zum Gegenstand der Aufmerksamkeit werden. Entwickelt und empirisch erprobt wurde dieser Ansatz von Oomen-Welke (vgl. u. a. ebd., 2000).

Auch wenn die Konzepte unterschiedliche Schwerpunkte setzen, so liegen ihnen allen dieselben didaktischen Prinzipien zugrunde. Diese sind vor allem: interlingualen Transfer anzuregen, Sprachbewusstheit zu schulen und Lernstrategien zu vermitteln. Die Gewichtung der Prinzipien kann je nach Ansatz unterschiedlich ausfallen; auch ist eine Verschränkung verschiedener Elemente innerhalb einer Unterrichtssequenz möglich. Darüber hinaus ist in allen Konzepten der Sprachvergleich ein didaktisches Kernelement (vgl. Reich & Krumm, 2013, S. 103), mit dem diese drei Prinzipien gleichzeitig umgesetzt werden können: Sprachvergleiche können als Lernstrategie angesehen werden und dienen dazu, Transferbasen in anderen gelernten Sprachen aufzuzeigen sowie das metasprachliche Bewusstsein zu fördern. Je nach Lernziel können die dabei einbezogenen Sprachen in den verschiedenen Unterrichtseinheiten variieren; grundsätzlich sollten im Unterrichtsverlauf (z. B. über ein Schuljahr hinweg) jedoch alle Sprachen der Lerngruppe berücksichtigt werden. Auch eignen sich alle sprachlichen Ebenen für Sprachvergleiche, z. B. Wörter (Lexik) oder Wortbildungsverfahren (Morphologie), Wortstellung in einem Satz (Syntax), Wortbedeutungen (Semantik) oder Höflichkeitsformen (Pragmatik) und Merkmale von Textsorten. Schließlich sind Sprachvergleiche nicht auf das Entdecken von Ähnlichkeiten beschränkt, sondern schließen auch das Aufzeigen von Unterschieden mit ein, so dass verwandte Sprachen und Kontrastsprachen gleichermaßen berücksichtigt werden können.

Tab. 1: Umsetzung von Mehrsprachigkeitsdidaktik

<i>Umsetzung von Mehrsprachigkeitsdidaktik</i>	
Unterrichtsfächer	<ul style="list-style-type: none"> • Deutschunterricht • Fremdsprachenunterricht • Herkunftssprachenunterricht • Zweitsprachenunterricht
Einbezogene Sprachen	<ul style="list-style-type: none"> • Erst-/Herkunftssprachen • Deutsch als Schul-/Umgebungssprache (L1 oder L2) • Fremdsprachen
Didaktische Prinzipien	<ul style="list-style-type: none"> • interlingualen Transfer anregen • Sprachbewusstheit schulen • Lernstrategien vermitteln
Didaktische Elemente	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachen vergleichen • Sprachlernerfahrungen reflektieren • ...

Quelle: eigene Darstellung

Eine der am meisten diskutierten Fragen zur Umsetzung von Mehrsprachigkeitsdidaktik – vor allem in Hinblick auf die Vielfalt der Herkunftssprachen in deutschen Klassenzimmern – besteht darin, wie Lehrkräfte Kompetenzen und Erfahrungen der Lernenden in ihnen selbst unbekanntem Sprachen in ihren Unterricht einbeziehen können. Hierzu finden sich in erster Linie die folgenden Vorschläge in der Fachliteratur (für Beispiele vgl. u. a. Brandt & Gogolin, 2016):

- a) die Sprachenvielfalt der Lerngruppe und Sprachlernerfahrungen (z. B. Lern-techniken) der Lernenden zu erfassen und zu berücksichtigen, denn hierfür sind seitens der Lehrkraft keine Kenntnisse in den verschiedenen Sprachen erforderlich;
- b) bei Gruppen- und Partnerarbeit den Lernenden freie Wahl für die Arbeitssprache zu lassen, die Ergebnisse jedoch in einer gemeinsamen Sprache der gesamten Lerngruppe präsentieren zu lassen;
- c) die Expertise der Schülerinnen und Schüler zu ihren Sprachen (z. B. bei Sprachvergleichen) zu nutzen; im Primarbereich wird oftmals im Rahmen von Hausaufgaben zusätzlich noch die Expertise der Eltern/Familie eingeholt;
- d) Kooperationen mit verschiedenen Sprachenfächern einzugehen, z. B. zwischen dem Deutschunterricht und dem herkunftssprachlichen Unterricht; so kann fächer- und sprachenübergreifend dasselbe Unterrichtsthema bearbeitet werden;
- e) speziell für Lehrkräfte aufbereitete Informationen zu den unterschiedlichen Herkunftssprachen zu nutzen, die häufig auch Hinweise auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten mit dem Deutschen und mit typischen Fremdsprachen enthalten (vgl. u. a. Krifka et al., 2014; ProDaZ, fortlaufend).

3. Wirkweisen von Mehrsprachigkeitsdidaktik

Der Bandbreite an Konzepten und der Vielfalt von dazugehörigen Materialsammlungen steht eine bisher überschaubare empirische Studienlage zu Implementation und Wirkweisen von Mehrsprachigkeitsdidaktik gegenüber. Die durchgeführten Studien fanden anfangs vorwiegend im universitären Umfeld statt; in den letzten zehn Jahren sind nun auch vermehrt Studien im Schulkontext hinzugekommen.² Nachfolgend werden die im Rahmen dieser Studien berichteten Wirkweisen mehrsprachigkeitsdidaktischer Konzepte sowie die Einflussfaktoren auf diese Effekte zusammengefasst. Aufgrund der geringen Studienmenge sind diese Erkenntnisse bisher als Tendenzen zu verstehen.

Mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen liegt die Erkenntnis zugrunde, dass mehrsprachige Individuen erhöhte (meta-)linguistische und (meta-)kognitive Fähigkeiten

² Zu den Studien mit Studierenden zählen u. a.: Meißner (1997), Marx (2005), Meißner (2010), Marx (2010), Zeevaert & Möller (2011), Bredthauer (2016); Studien mit Schülerinnen und Schülern sind u. a.: Behr (2007; Klasse 7–8), Bär (2009; Klasse 8–10), Bär (2010; Klasse 8), Morkötter (2016; Klasse 4–7).

entwickeln können, wenn eine entsprechende Förderung stattfindet. Bisherige empirische Studien berichten von Steigerungen in folgenden Bereichen:

- 1) Die *Sprachbewusstheit* der Lernenden wird gefördert (vgl. u.a. Marx, 2005, Bär, 2009, Behr, 2007, Meißner, 2010, Bredthauer, 2016). Darunter wird explizites Wissen über Sprache und bewusste Wahrnehmung und Sensibilität beim Sprachlernen, -lehren und -gebrauch verstanden.
- 2) Die *interlinguale Transferfähigkeit* der Lernenden, sprich: ihre Kompetenz zum Entdecken von Transferbasen zwischen verschiedenen Sprachen, wird erhöht (vgl. u.a. Marx, 2005, Behr, 2007, Zeevaert & Möller, 2011, Meißner, 2010, Meißner, 1997).
- 3) Die Lernleistungen werden gesteigert, in diesem Fall die *Sprachkompetenzen* der Lernenden in den einzelnen Sprachen – und zwar sowohl in der Zielsprache als auch in den einbezogenen Sprachen. Somit wird von einer Lernerleichterung ausgegangen (vgl. u.a. Marx, 2005, Bär, 2009, Marx, 2010, Bredthauer, 2016).
- 4) Neben der Sprachbewusstheit und den Sprachkompetenzen werden auch Sprachlernbewusstheit und *Sprachlernkompetenz* der Lernenden (z.B. Strategieeinsatz) gefördert (vgl. u.a. Bär, 2009, Morkötter, 2016, Behr, 2007, Meißner, 2010, Bredthauer, 2016), sprich: Fähigkeiten in Bezug auf die Lernprozesse. Dies unterstützt die Entwicklung von Lernerautonomie.
- 5) Verbunden mit den zuvor genannten Effekten wird die *Sprachlernmotivation* der Lernenden gesteigert (vgl. u.a. Bär, 2009, Behr, 2007, Meißner, 2010, Bär, 2010, Bredthauer, 2016).
- 6) Durch die erhöhte Lernmotivation steigt auch die *Beteiligung und Freude der Lernenden am Unterricht* (vgl. u.a. Bär, 2009, Behr, 2007).
- 7) Nicht nur den Lernenden werden Synergie-Potenziale deutlich, sondern auch das *Bewusstsein der Lehrkräfte für Synergieeffekte* zwischen den Sprachen wird gefördert (vgl. u.a. Behr, 2007).

Diesen Ergebnissen zufolge können auf mindestens drei Ebenen Wirkweisen von Mehrsprachigkeitsdidaktik angenommen werden: a) Effekte auf die Lernenden (Sprachbewusstheit, interlinguale Transferfähigkeit, Sprachkompetenzen, Sprachlernkompetenz, Sprachlernmotivation), b) Effekte auf die Lehrenden (Bewusstsein der Lehrkräfte für Synergieeffekte) und c) Effekte auf das Unterrichtsgeschehen (Beteiligung und Freude der Lernenden am Unterricht).

Beeinflusst werden die Wirkweisen von Mehrsprachigkeitsdidaktik den Studien zufolge durch folgende Faktoren:

- 1) Lernerbezogene Faktoren:
 - der Kompetenzgrad der Lernenden in der Zielsprache und in den einbezogenen Sprachen und damit verbunden das Maß der mentalen Verfügbarkeit der jeweiligen Sprachen (vgl. u.a. Bär, 2009, Behr, 2007, Meißner, 1997);

- das Alter der Lernenden und die damit verbundenen generellen kognitiven Fähigkeiten (vgl. u. a. Bär, 2009);
- die Anzahl der von den Lernenden erworbenen Sprachen und die Länge des Erlernens der Sprachen (vgl. u. a. Bär, 2009, Meißner, 1997);
- die Geübtheit der Lernenden im interlingualen Transferieren (vgl. u. a. Bär, 2009, Meißner, 1997) und vermutlich auch in den anderen mit Mehrsprachigkeitsdidaktik verbundenen Lerneraktivitäten;
- die intrinsische Lernmotivation der Lernenden (vgl. u. a. Bär, 2009).

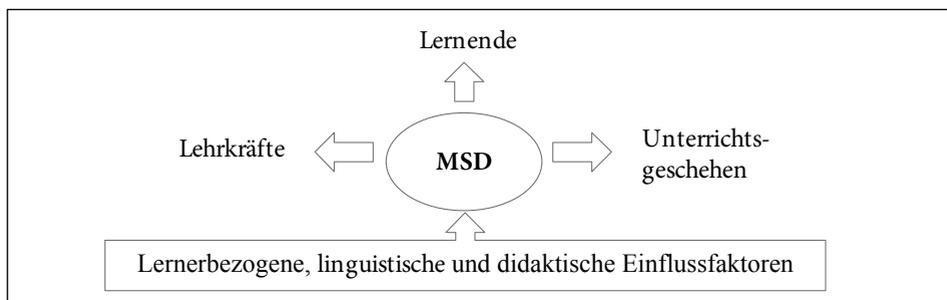
2) Linguistische Faktoren:

- der Grad der typologischen Ähnlichkeit zwischen den einbezogenen Sprachen (in Texten z. B. auch durch die Anzahl an Kognaten/verwandten Wörtern operationalisiert) bzw. die von den Lernenden subjektiv wahrgenommene Nähe der Sprachen (vgl. u. a. Bär, 2009, Marx, 2005, Behr, 2007, Meißner, 2010, Bredthauer, 2016);
- die sprachliche Ebene, da die verschiedenen sprachlichen Ebenen unterschiedlich bewusst sind (vgl. u. a. Bär, 2009, Meißner, 2010, Bredthauer, 2016).

3) Didaktische Faktoren:

- die Fähigkeit der Lehrkraft, die Lernenden für Mehrsprachigkeit zu motivieren (vgl. u. a. Bär, 2009);
- die Moderations-/Beratungskompetenz der Lehrkraft (vgl. u. a. Bär, 2009);
- die Übungsintensität (z. B. des Reflektierens, Vergleichens oder Transferierens) im Unterricht (vgl. u. a. Behr, 2007);
- das Auslösen von Interesse bei den Lernenden durch den Einsatz der Methode des entdeckenden Lernens (vgl. u. a. Behr, 2007).

Abb. 2: Wirkebenen von Mehrsprachigkeitsdidaktik (=MSD) und Einflussfaktoren



Quelle: eigene Darstellung

4. Implementation in der Praxis

Nicht nur zu den Wirkweisen und Einflussfaktoren von Mehrsprachigkeitsdidaktik, sondern auch zu ihrer bisherigen Implementation in der Bildungspraxis liegen einige Studien vor. Diese kommen zu folgenden Ergebnissen:

Einstellungen der Lehrkräfte und Unterrichtspraxis

Die Haltungen der Lehrenden gegenüber Mehrsprachigkeitsdidaktik sind in der Regel positiv, aber die Mehrzahl von ihnen hat keine Vorstellung davon, wie eine Umsetzung im Unterricht aussehen kann, oder ist skeptisch hinsichtlich der Realisierbarkeit. Das führt dazu, dass eine Umsetzung von Mehrsprachigkeitsdidaktik im Unterricht der sprachlichen Fächer bisher nur selten stattfindet (zum Überblick vgl. Reich & Krumm, 2013; Bredthauer & Engfer, 2016). Um hier eine Veränderung herbeizuführen, bedarf es entsprechender Professionalisierungsmaßnahmen für die Lehrkräfte.

Integration in die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften

Befragungsstudien von Lehrerinnen und Lehrern ergeben, dass sie sich meist kaum bis gar nicht darauf vorbereitet fühlen, mehrsprachigkeitsdidaktisch im Unterricht der sprachlichen Fächer zu arbeiten (zum Überblick vgl. Reich & Krumm, 2013; Bredthauer & Engfer, 2016). Eine Sensibilisierung für sprachliche Heterogenität und Mehrsprachigkeit im Unterricht ist zwar inzwischen oftmals Bestandteil der Lehramtsstudiengänge, beispielsweise in Form des sogenannten DaZ-Moduls (vgl. u. a. Witte, 2017). Diese bezieht sich jedoch in aller Regel ausschließlich auf sprachsensiblen Fachunterricht, nicht auch auf mehrsprachigkeitsdidaktischen Sprachunterricht. Erste Ansätze zur Integration von Mehrsprachigkeitsdidaktik in die Lehramtsstudiengänge entstehen aktuell. So wurde beispielsweise eine Pilotstudie im Rahmen des DaZ-Moduls in Köln durchgeführt (vgl. Bredthauer, angenommen; Bredthauer, erscheint 2018).

Berücksichtigung in Lehr-/Lernmaterialien

Eine wesentliche Rolle spielt auch, ob die Lehrenden beim Einbezug der mehrsprachigen Ressourcen ihrer Lernenden in den Unterricht von den zugelassenen Lehrwerken unterstützt werden. In Sprachlehrwerken werden mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze bisher jedoch selten und nur unsystematisch berücksichtigt (vgl. u. a. Marx, 2014). Auf der Grundlage der verschiedenen Mehrsprachigkeitsdidaktik-Konzepte wurden allerdings verschiedene Materialsammlungen entwickelt, die als Vorbild für eine Integration in Lehrwerke dienen könnten. Einige Beispiele für solche Materialien sind: *KIESEL – Kinder entdecken Sprachen* für die Klassen 3 bis 8 (ÖSZ), *Der Sprachenfächer – Thematische Arbeitshefte* (Oomen-Welke & Arbeitsgruppe, 2006/07 bzw. 2010/11) für die Klassen 4 bis 10, *Sprachenvielfalt als Chance – 101 praktische Vorschläge* (Schader, 2004) für den Kindergarten bis Klasse 10, *Anregungen*

zum *sprachenübergreifenden Lernen in der Sekundarstufe I* (Behr, 2006) für die Klassen 5 bis 10, *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Vergleichen – kombinieren – profitieren* (Schöberle, 2015) ab Klasse 8. Diese Materialien werden insgesamt wenig genutzt, konstatiert beispielsweise Oomen-Welke (vgl. 2016, S. 5). Als Erklärungsansatz hierfür wird in Studien verschiedentlich die Bedeutung von Lehrwerken angeführt. Demzufolge betrachten Lehrkräfte Mehrsprachigkeitsdidaktik als etwas Zusätzliches, das der „Abarbeitung von Lehrbuchlektionen“ untergeordnet ist (vgl. u. a. Behr, 2007, S. 161). Dies ließe sich durch eine Öffnung der Lehrwerke für Mehrsprachigkeitsdidaktik ändern, und so lange dies nicht der Fall ist, können Aufgaben aus Lehrwerken oftmals mit geringem Aufwand um den Einbezug der mehrsprachigen Kompetenzen der Lerngruppe erweitert werden. Dies erfordert allerdings wiederum eine entsprechende Aus- bzw. Fortbildung der Lehrkräfte (vgl. u. a. Bredthauer, erscheint 2018).

Bildungspolitische Verankerung

Die bildungspolitischen Anforderungen an den Unterricht sprachlicher Fächer sind der Unterrichtspraxis in Bezug auf Mehrsprachigkeitsdidaktik schon etwas voraus. So fordern beispielsweise die Bildungsstandards für das Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss, „Mehrsprachigkeit (Schülerinnen und Schüler mit anderer Muttersprache und Fremdsprachenlernen) zur Entwicklung der Sprachbewusstheit und zum Sprachvergleich [zu] nutzen“ (KMK, 2004, S. 16). Doch verglichen mit der Idee eines Gesamtsprachencurriculums, wie sie beispielsweise Hufeisen (2011) oder Ehlich (2017) formulieren, sind auch dies nur erste, kleine Schritte. Mit dieser Idee ist ein „planerische[r] Rahmen, in dem die VertreterInnen der jeweiligen Sprachen (z. B. die Lehrkräfte) untereinander kommunizieren und die VertreterInnen der Sprachen- und Sachfächer miteinander arbeiten können“ (Hufeisen, 2011, S. 265), gemeint. Für den österreichischen Raum haben Reich und Krumm (2013) sogar ein detailliertes Curriculum der Mehrsprachigkeit entwickelt, das alle Fächer und Schulstufen umfasst; dies kommt der Idee von einem Gesamtsprachencurriculum schon recht nahe. Mit Blick auf die Diskrepanz zwischen bildungspolitischen Anforderungen und unterrichtspraktischer Umsetzung finden sich an verschiedenen Stellen Hinweise darauf, dass sprachenübergreifendes Arbeiten gleichermaßen als Element von Unterrichts- und Schulentwicklung betrachtet werden sollte (vgl. u. a. Behr, 2007, S. 161). Implementationsmaßnahmen zur Mehrsprachigkeitsdidaktik sollten demnach sowohl die Aus-/Fortbildung von Lehrkräften und die Entwicklung/Adaption/Auswahl von geeigneten Unterrichtsmaterialien als auch die Entwicklung von entsprechenden Konzepten auf Schulebene umfassen.

5. Desiderata

Auf der Grundlage der bisherigen Erkenntnisse zur Mehrsprachigkeitsdidaktik und zu ihrer Implementation lassen sich verschiedene Desiderata formulieren; folgende vier erscheinen von besonderer Relevanz:

- Es liegen zahlreiche mehrsprachigkeitsdidaktische Materialsammlungen, Einzelschläge und programmatische Entwürfe vor; allerdings mangelt es bislang an tiefgehenden didaktischen Systematisierungen (vgl. u. a. Reich & Krumm, 2013, S. 117).
- Ebenso werden weitere empirische Studien zu Wirkweisen und Gelingensbedingungen von mehrsprachigkeitsdidaktisch orientiertem Sprachunterricht benötigt, um die bisherigen Forschungsergebnisse prüfen und ausdifferenzieren zu können (vgl. u. a. Marx, 2005, S. 20).
- Es fehlt bislang an empirisch fundierten Konzepten zur Integration von Mehrsprachigkeitsdidaktik in die Aus- und Fortbildung von Sprachlehrkräften, um diese auf den Einbezug der mehrsprachigen Ressourcen der Schülerschaft in ihren Unterricht vorzubereiten (vgl. u. a. Reich & Krumm, 2013, S. 130).
- Auf der Grundlage der bisherigen Erkenntnisse zur Mehrsprachigkeitsdidaktik und zu allgemeinen sprachdidaktischen Erkenntnissen sollte ein Konzept zur Integration von mehrsprachigkeitsdidaktischen Elementen in Lehrwerken entwickelt werden, an dem sich Lehrwerkautorinnen und -autoren sowie Verlage orientieren können (vgl. u. a. Bredthauer & Engfer, 2016).

Literatur und Internetquellen

- Bär, M. (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz – Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr.
- Bär, M. (2010). Motivation durch Interkomprehensionsunterricht – empirisch geprüft. In P. Doyé & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven* (S. 281–290). Tübingen: Narr.
- Behr, U. (2006). *Anregungen zum sprachenübergreifenden Lernen in der Sekundarstufe I* (Material Heft 129). Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien.
- Behr, U. (2007). *Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.
- Brandt, H., & Gogolin, I. (2016). *Sprachförderlicher Fachunterricht. Erfahrungen und Beispiele* (Förmig Material, Band 8, DVD). Münster et al.: Waxmann.
- Bredthauer, S. (2016). Gestaltung, Einsatz und Lernerwahrnehmung mehrsprachigkeitsdidaktischer Elemente im Fremdsprachenunterricht – eine exemplarische Untersuchung in einem universitären Niederländischmodul. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 65 (1), 129–157. <https://doi.org/10.1515/zfal-2016-0020>.
- Bredthauer, S. (erscheint 2018). „Mir war nicht bewusst, welches Potenzial Mehrsprachigkeit für Sprachlernprozesse hat.“ Anbahnung mehrsprachigkeitsdidaktischer Kompetenzen in der Lehramtsausbildung. In I. Mordellet-Roggenbuck, M. Raith & K. Zaki (Hrsg.),

*Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik – Modelle und Konzepte für die Lehrer*innenbildung.* Frankfurt a. M.: Peter Lang.

- Bredthauer, S. (angenommen). „Aber diese verschiedenen Sprachen, die Teil der Klasse waren, wurden nie beachtet.“ Grundlagen mehrsprachigkeitsdidaktischer Kompetenzen in der Lehramtsausbildung.
- Bredthauer, S., & Engfer, H. (2016). Multilingualism is great – But is it really my business? – Teachers’ approaches to multilingual didactics in Austria and Germany. *Sustainable Multilingualism*, (9), 104–121. <https://doi.org/10.7220/2335-2027.9.5>.
- Doyé, P., & Meißner, F.-J. (Hrsg.) (2010). *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven*. Tübingen: Narr.
- Ehlich, K. (2017). Ein Gesamtsprachencurriculum für die deutsche Schule des frühen 21. Jahrhunderts: Erforderliche Ziele, absehbare Risiken. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), unter Mitarbeit von S. Bredthauer & C. Lahmann, *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 249–272). Münster et al.: Waxmann.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin & München: Langenscheidt.
- Hu, A. (2010). Mehrsprachigkeitsdidaktik. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (S. 215–217). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Hufeisen, B. (2011). Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In R. Baur & B. Hufeisen (Hrsg.), „Vieles ist sehr ähnlich.“ *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe* (S. 265–282). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hufeisen, B., & Marx, N. (2007). *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Frankfurt a. M.: Shaker.
- James, C., & Garrett, P. (1992). *Language Awareness in the Classroom*. London & New York: Longman. <https://doi.org/10.1080/09658416.1992.9959804>.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2004). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss vom 04.12.2003. München: Luchterhand.
- Krifka, M., Blaszcak, J., Lefsmöllmann, A., Meinunger, A., Stiebels, B., Tracy, R., & Truckenbrodt, H. (Hrsg.). (2014). *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-34315-5>.
- Krumm, H.-J. (2010). Mehrsprachigkeitsdidaktik. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 208). Tübingen: Francke.
- Marx, N. (2005). *Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache. Zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts im „DaFmE“*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Marx, N. (2010). Eag and multilingualism pedagogy. An empirical study on students’ learning processes on the internet platform English after German. In P. Doyé & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven* (S. 225–236). Tübingen: Narr. <https://doi.org/10.1080/14790710902972271>.
- Marx, N. (2014). Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19 (1), 8–24.
- Mehlhorn, G. (2011). Slawische Sprachen als Tertiärsprachen – Potenziale für den Sprachvergleich im Fremdsprachenunterricht. In B. Rothstein (Hrsg.), *Sprachvergleich in der Schule* (S. 111–136). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Meißner, F.-J. (1995). Umriss der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In L. Bredella (Hrsg.), *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen*. Akten des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik (S. 173–187). Bochum: Brockmeyer.
- Meißner, F.-J. (1997). Philologiestudenten lesen in fremden romanischen Sprachen. Konsequenzen für die Mehrsprachigkeitsdidaktik aus einem empirischen Vergleich. In F.-J. Meißner (Hrsg.), *Interaktiver Fremdsprachenunterricht* (S. 25–43). Tübingen: Narr.
- Meißner, F.-J. (2004). Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht. In H. Klein & D. Rutke (Hrsg.), *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension* (S. 39–66). Aachen: Shaker.
- Meißner, F.-J. (2010). Interkomprehension empirisch geprüft: Kompetenzprofile, Mehrsprachenerlebnis, Lernerautonomisierung. In P. Doyé & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven* (S. 193–225). Tübingen: Narr.
- Morkötter, S. (2016). *Förderung von Sprachlernkompetenz zu Beginn der Sekundarstufe. Untersuchungen zu früher Interkomprehension*. Tübingen: Narr.
- ÖSZ (Österreichisches Sprachenkompetenzzentrum). *KIESEL – Kinder entdecken Sprachen*. Zugriff am 24.11.2017. Verfügbar unter: www.oesz.at/kiesel/.
- Oomen-Welke, I. (2000). Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. *Deutsch lernen*, 25 (2), 143–163.
- Oomen-Welke, I. (2016). Mehrsprachigkeit – Language Awareness – Sprachbewusstheit. Eine persönliche Einführung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21 (2), 5–12. Zugriff am 24.11.2017. Verfügbar unter: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/index>.
- Oomen-Welke, I., & Arbeitsgruppe (2006/07). *Der Sprachenfächer* (Thematische Arbeitshefte). Freiburg i. Br.: Freiburger Verlag. Zugriff am 11.02.2007. Verfügbar unter: www.sprachenfaecher.de. Neu (2010/11): Berlin: Cornelsen.
- ProDaZ (fortlaufend). *Kontrastive Beschreibungen von häufigen Herkunftssprachen*. Zugriff am 24.11.2017. Verfügbar unter: www.uni-due.de/prodaz/einzelsprachen.php.
- Reich, H., & Krumm, H.-J. (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Schader, B. (2004). *Sprachenvielfalt als Chance. 101 praktische Vorschläge*. Zürich: Orell Füssli.
- Schöberle, W. (2015). *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Vergleichen – kombinieren – profitieren*. Stuttgart et al.: Klett.
- Witte, A. (2017). Sprachbildung in der Lehrerbildung. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), unter Mitarbeit von S. Bredthauer & C. Lahmann, *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 351–363). Münster et al.: Waxmann.
- Zeevaert, L., & Möller, R. (2011). Wege, Irrwege, Holzwege bei der Texterschließung – Empirische Untersuchungen zur germanistischen Interkomprehension. In F.-J. Meißner, F. Capucho, C. Degache, A. Martins, D. Spita & M. Tost (Hrsg.), *Interkomprehension: learning, teaching, research* (S. 146–163). Tübingen: Narr.

Stefanie Bredthauer, Dr., geb. 1983, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an der Universität zu Köln.

Anschrift: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Universität zu Köln, Triforum, Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln
E-Mail: stefanie.bredthauer@mercator.uni-koeln.de

GEMEINSAM LERNEN

ZEITSCHRIFT FÜR SCHULE, PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

GEMEINSAM LERNEN ist Plattform für Debatten und Praxisberichte zur *Schule für alle*. Sie bietet fundierte und sachliche Argumente für eine bessere, leistungsfähigere und demokratischere Schule.

GEMEINSAM LERNEN ist *die* pädagogische Fachzeitschrift für engagierte Pädagogen, Schulleitungen, Eltern, Politik, Wissenschaft und alle Akteure im Bildungsbereich. Sie sollte in keiner Bibliothek fehlen.

In GEMEINSAM LERNEN finden Sie das gebündelte Wissen der Profession – angesehene Pädagogen und Wissenschaftler sind in Redaktion und Beirat. Herausgegeben wird GEMEINSAM LERNEN von zwei kompetenten Partnern: GGG – Verband für Schulen des Gemeinsamen Lernens und Debus Pädagogik Verlag.

Informiert sein und Schule aktiv gestalten: Mit der Zeitschrift GEMEINSAM LERNEN sind Sie auf die Zukunft der Schule vorbereitet.



FORDERN SIE JETZT IHR GRATIS-PROBEHEFT AN www.gemeinsam-lernen-online.de



debus
PÄDAGOGIK

UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



Anja Jungermann, Hanna Pfänder,
Nils Berkemeyer

Schulische Vernetzung in der Praxis

Wie Schulen Unterricht
gemeinsam entwickeln können

*Netzwerke im Bildungsbereich - Praxis,
Band 2, 2018, 100 Seiten, br., 24,90 €,
ISBN 978-3-8309-3833-0*

E-Book: Open Access

Unter den aktuellen bildungspolitischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen stehen Schulen vor der Herausforderung sich laufend weiterzuentwickeln. Schulnetzwerke können dafür einen wichtigen Beitrag leisten.

Im Projekt *Schulen im Team – Unterricht gemeinsam entwickeln* wurden insgesamt zehn schulische Netzwerke zur Unterrichtsentwicklung initiiert und über einen Zeitraum von vier Jahren wissenschaftlich begleitet. Dieser Band bereitet die Ergebnisse der Begleitforschung und die Erfahrungen der Schulnetzwerke praxisnah auf. Er richtet sich sowohl an Lehrkräfte und Schulleitungen, die selbst ein Netzwerk gründen möchten, als auch an Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schulverwaltung und Schulaufsicht, die schulische Vernetzung in ihren Verantwortungsbereichen vorantreiben möchten.

Der Band gibt eine Übersicht zu aktuellen Befunden der Netzwerkforschung, Erfahrungsberichte der zehn Schulnetzwerke sowie Anregungen zur praktischen Gestaltung und zu Gelingensbedingungen und Herausforderungen der verschiedenen Phasen der Netzwerkarbeit.

