



Christine Steiner | Alexander Kanamüller |
Ronald Langner | Tabea Schlimbach (Hrsg.)

Gemeinsam für bessere Bildung?!

Zivilgesellschaftliche Akteure in
kommunalen Bildungslandschaften



Deutsches
Jugendinstitut

BELTZ JUVENTA

Christine Steiner | Alexander Kanamüller | Ronald Langner | Tabea
Schlimbach (Hrsg.)
Gemeinsam für bessere Bildung?!

Eine Veröffentlichung des Deutschen Jugendinstituts e.V. München (DJI)

Das DJI ist eines der größten sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitute Europas. Seit 60 Jahren erforscht es die Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien, berät Bund, Länder und Gemeinden und liefert wichtige Impulse für die Fachpraxis. Aktuell sind an den beiden Standorten München und Halle (Saale) etwa 460 Beschäftigte tätig, darunter rund 300 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Finanziert wird das DJI überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und den Bundesländern. Weitere Zuwendungen erhält es im Rahmen von Projektförderungen u. a. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), der Europäischen Kommission, Stiftungen und anderen Institutionen der Wissenschaftsförderung.

Christine Steiner | Alexander Kanamüller |
Ronald Langner | Tabea Schlimbach (Hrsg.)

Gemeinsam für bessere Bildung?!

Zivilgesellschaftliche Akteure in
kommunalen Bildungslandschaften

BELTZ JUVENTA

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Deutsches
Jugendinstitut

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>

Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-7473-4 Print

ISBN 978-3-7799-7474-1 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-8319-4 E-Book (ePub)

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Hanna Sachs

Satz: xerif, le-tex

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985–2104-100)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Wo bitte geht's hier zur Zivilgesellschaft? Einleitende Überlegungen zur Rolle zivilgesellschaftlicher Akteure in kommunalen Bildungslandschaften <i>Christine Steiner, Alexander Kanamüller, Ronald Langner und Tabea Schlimbach</i>	7
Ein Netz für alle? Zivilgesellschaftliche Akteure in kommunalen Bildungslandschaften	
Inklusive und exklusive Kooperationen im Bildungsbereich Eine differenzierte Betrachtung von zivilgesellschaftlichen Kooperationsstilen <i>Ronald Langner und Alexander Kanamüller</i>	20
Am Rande der Bildungslandschaft Aktive, aber unverbundene zivilgesellschaftliche Organisationen <i>Alexander Kanamüller und Ronald Langner</i>	39
New Kids on the Block? Neu gegründete zivilgesellschaftliche Organisationen in kommunalen Bildungslandschaften <i>Christine Steiner</i>	58
Zivilgesellschaft in der Bildungslandschaft Status quo und Forschungsbedarfe <i>Jana Priemer</i>	77
Netzwerkhandeln kommunaler Verwaltungen und zivilgesellschaftlicher Organisationen	
Von Netzwerken, Netzwerklücken und Netzwerkbrücken Kommunalverwaltung und zivilgesellschaftliche Organisationen in Bildungslandschaften <i>Tabea Schlimbach</i>	90
Institutionelle Bearbeitungsweisen von Koordinierungs- und Einbindungsnormativen der Bildungslandschaft <i>Tabea Schlimbach</i>	109

Voraussetzungen und Herausforderungen Beteiligung der Stadtgesellschaft in der „Lernenden Stadt Gelsenkirchen“ <i>Anika Duveneck</i>	129
 Vernetzte Lernprozesse	
Durch Teamwork zum Ziel Gemeinsam spielen, lernen, wachsen mit BasKIDball <i>Renate Schüsselbauer und Laura Kummert</i>	144
Das Bildungsbüro als hybrider Vermittler zwischen Verwaltung, Politik und Zivilgesellschaft Lektionen aus der Praxis <i>Julia Schilling</i>	154
Bildungs Kooperationen zwischen Zivilgesellschaft und Kommunen Erfahrungen, Gelingensbedingungen und Perspektiven aus der Praxis <i>Pia Amelung und Olaf Ebert</i>	167
Beteiligung neu denken Bildungslandschaft und Zivilgesellschaft <i>Heinz-Jürgen Stolz</i>	178
 Zivilgesellschaftliche Organisationen in kommunalen Bildungslandschaften Eine Schlussbetrachtung <i>Christine Steiner, Alexander Kanamüller, Ronald Langner und Tabea Schlimbach</i>	 192
 Die Autor:innen	 201

Wo bitte geht's hier zur Zivilgesellschaft?

Einleitende Überlegungen zur Rolle zivilgesellschaftlicher Akteure in kommunalen Bildungslandschaften

Christine Steiner, Alexander Kanamüller, Ronald Langner und Tabea Schlimbach

Man muss nicht lange suchen, um Beispiele für die Kooperation zwischen zivilgesellschaftlichen Akteuren und öffentlichen Bildungseinrichtungen zu finden. Der Sport ist ein gutes Beispiel für eine seit Langem bestehende erfolgreiche Zusammenarbeit. Laut aktuellem Sportentwicklungsbericht arbeitet rund einer Drittel aller Sportvereine mit Schulen, fast jeder fünfte Sportverein mit einer Kindertageseinrichtung bei der Angebotserstellung zusammen (Breuer/Feiler 2022). Der Anteil würde noch höher ausfallen, wenn alle Formen der Zusammenarbeit berücksichtigt würden (Breuer/Wicker 2008). Natürlich geht es dabei in erster Linie um Sportangebote für Kinder und Jugendliche, darum, ihr Interesse am jeweiligen Sport zu wecken, ihre Persönlichkeitsentwicklung zu fördern und/oder ihnen Gemeinschaftserlebnisse zu ermöglichen. Zugleich geht es den Vereinen auch darum, die eigene Zielgruppe zu vergrößern, und es geht um die Kinder und Jugendlichen, die nicht so leicht den Weg in Vereine finden. Und nicht zuletzt sind die Vereine daran interessiert, Talente zu entdecken und zu fördern (siehe dazu Arnoldt 2007 sowie auch den Beitrag von Schüßlbauer und Kummert in diesem Band).

Es sind solche Kooperationen, die im Rahmen verschiedener bildungspolitischer Reformen aufgegriffen wurden, insbesondere beim Ausbau von Ganztagschulen bzw. ganztägiger Bildung und Betreuung und bei der Etablierung von *Bildungslandschaften*. Die partnerschaftliche Zusammenarbeit zur Entwicklung vernetzter Bildung wurde über die Jahre durch vielfältige Programme auf Bundes-, Landes-, aber auch auf kommunaler Ebene gefördert. Mit einigem Erfolg: Bundesweit gibt es inzwischen zahlreiche Netzwerke, die sich als Bildungslandschaft verstehen oder ihnen zugerechnet werden. Mit der zunehmenden Verbreitung real existierender Bildungslandschaften wird es aber offenbar zunehmend schwerer zu beschreiben, was genau eine Bildungslandschaft ist und was solche Netzwerke gemeinsam haben (Gumz 2019, Schmachtel/Olk 2017, Matern/Lindner 2015). Der Grund hierfür ist, dass Bildungslandschaften im Verlauf der Diskussion und ihrer praktischen Erprobung mit pädagogischen Ansätzen ebenso in Verbindung

gebracht wurden wie mit etablierten Strategien sozialräumlicher Zusammenarbeit, aber auch als Mittel zur Bearbeitung der durch veränderte Steuerungsformen entstandenen neuen Anforderungen an die kommunale Politik und Verwaltung entdeckt wurden (Steiner u. a. 2022).

Bildungslandschaften schließen sowohl konzeptionell als auch in ihren Arbeitsweisen zum Teil an schon lange bestehende *regionale Netzwerke an den Übergängen im Bildungssystem* an, wie etwa dem Übergang von der Schule ins Berufsleben (etwa Braun/ Reißig 2012) oder von der Kita in die allgemeinbildende Schule (z. B. Backhaus u. a. 2012). Gemeinsam ist diesen regionalen Netzwerken, dass sie dort ansetzen, wo die Zuständigkeiten bzw. Verantwortlichkeiten nicht klar verteilt bzw. nicht eindeutig geregelt sind, wo aber Probleme und Risiken für Kinder, Jugendliche und ihre Familien besonders ausgeprägt sind. Charakteristisch für die Zusammenarbeit ist es, geteilte Zuständigkeiten zusammenzuführen, Informationen, Erfahrungen und Daten zu systematisieren und Aktivitäten, Maßnahmen und Angebote zu verbessern und/oder zu entwickeln. Kurzum: Es geht um möglichst effektive Formen der Überbrückung struktureller Defizite an den Schnittstellen des Bildungssystems.

Dies spielte auch in den ersten Bildungslandschaftsprojekten eine Rolle. Im Vordergrund standen hier zunächst *Schulentwicklungsprozesse* (Emmerich 2017), die insbesondere auf die Vernetzung von schulischen und außerschulischen Akteuren, auf Wissensaustausch und nachhaltigen Wissenstransfer abzielten (ebd.). Damit wird zugleich die Aufmerksamkeit auf den Umstand gelenkt, dass die gesammelte Expertise aller an diesen Netzwerken beteiligten Akteure nicht automatisch zu adäquaten Lösungen und einem verbesserten Bildungsangebot führt.

Die größte Nähe zur aktiven Beteiligung zivilgesellschaftlicher Akteure besteht bei *sozialräumlichen Ansätzen*, die mit Bildungslandschaften die Hoffnung verbinden, durch gezielte Investitionen in die Bildungsinfrastruktur und -qualität sowie einer möglichst breiten Beteiligung der Bevölkerung, von Initiativen oder lokalen Unternehmen sozialräumlichen Segregationsprozessen entgegenwirken zu können (Olk u. a. 2011).

All dies sind relevante Themenstellungen, die auch in den im Mittelpunkt dieses Sammelbandes stehenden *kommunalen, auf Gebietskörperschaften bezogenen Bildungslandschaften* immer wieder aufgerufen werden. Die konzeptionelle Leitidee dieses Ansatzes vernetzter Bildungsförderung wird in den beiden einflussreichen Positionspapieren des Deutschen Städtetages (2012, 2007) ausgeführt. Bildung soll demnach auf der Basis eines erweiterten, auch non-formale und informelle Bildung umfassenden Bildungsverständnisses und unter kommunaler Federführung so organisiert werden, dass alle relevanten Bildungsakteure im Rahmen verbindlicher Strukturen produktiv an der Verbesserung des kommunalen Bildungsangebotes zusammenarbeiten. Mit diesen kontinuierlich zu verbessernden kommunalen Bildungsinfrastrukturen werden zahlreiche Ziele verbunden, angefangen bei der Unterstützung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf über den Ab-

bau von herkunftsbedingten Bildungsbarrieren bis hin zur Fachkräftesicherung oder Aufwertung von Wohnquartieren (Maykus 2017). Die parallel zur Expansion von Bildungslandschaften stattfindende fachpraktische und wissenschaftliche Reflexion deckt jedoch eine große Kluft zwischen Erwartung und Umsetzung auf und deutet an, dass Herausforderungen in der bildungsbezogenen Zusammenarbeit sehr heterogener vielfältiger Akteure unterschätzt wurden.

Die programmatische Unschärfe von kommunalen Bildungslandschaften wird mit der Unterschiedlichkeit der lokalen Bedingungen und der Entwicklungsbedarfe begründet, die man „vor Ort“ besser kennt bzw. durch ein kommunales Bildungsmonitoring erschließen kann, vor allem aber mit möglichst allen relevanten Bildungsakteuren angemessen bearbeiten sollte. Umso erstaunlicher ist es, dass bestehende Limitationen wie die unveränderten rechtlichen und administrativen Zuständigkeiten in den verschiedenen Politik- und Arbeitsbereichen, die jeweils spezifischen Interessen, Wertbezüge, Ressourcen und (kooperativen) Arbeitsweisen, vor allem aber die bereits bekannten Bedarfe nach struktureller Absicherung in den bisherigen Formen interinstitutioneller und multiprofessioneller Zusammenarbeit kaum thematisiert werden. Die daraus resultierenden unterschiedlichen Beteiligungschancen für die Akteure in kommunalen Bildungslandschaften werden in jüngeren Untersuchungen zur kooperativen Bildungspraxis stärker in den Blick genommen und auch problematisiert (etwa Gumz 2019).

Weitgehend offen bleibt, wo in den – im Grunde alle Akteure einschließenden – kommunalen Bildungslandschaften Grenzen der Beteiligung und Teilhabe liegen und welche Ausschlüsse (re-)produziert werden. Im Rückgriff auf Konzepte des soziologischen Neo-Institutionalismus wäre zu erwarten, dass bei unscharfen und widersprüchlichen Erwartungen Akteure eher mit Distanzierung oder lediglich einer symbolischen Befolgung dem Aufruf nach (mehr) Kooperation in und Ko-Produktion von kommunaler Bildung nachkommen (Schäfers 2002). Letztlich würde man dann eher auf Bestehendes, Erprobtes und damit Absehbares zurückgreifen als Anderes oder Neues zu erproben und zu entwickeln. Allerdings können wenig konsolidierte Situationen auch Gelegenheiten für neue Akteure, neue Allianzen und neue Ideen bei der Umsetzung von Bildungsvorhaben bieten (Rürup/Röbken 2015), aber auch das Rollenverständnis von (Maag Merki u. a. 2008) und die Sozialbeziehungen zwischen Akteuren (Duveneck 2016) oder die lokalen Bildungsdiskurse verändern (Timm 2018).

Der vorliegende Sammelband schließt hier an und geht am Beispiel zivilgesellschaftlicher Organisationen nicht nur der Frage nach, für wen kommunale Bildungslandschaften wirklich offen sind. Er fragt auch, welches transformative Potenzial ihnen innewohnt und welche Risiken beziehungsweise Nebenwirkungen von einer kommunalen Bildungspolitik ausgehen können. Die organisierte Zivilgesellschaft eignet sich als Beispiel in besonderem Maße. Gemeinnützige Organisationen wie Vereine, Verbände und Stiftungen sind in Deutschland auf kommu-

nalpolitischer Ebene traditionell in allen Handlungsfeldern der öffentlichen Daseinsführsorge wichtige Partner. Verschiedene sozialwissenschaftliche Studien zeigen, dass das zivilgesellschaftliche Engagement für Bildung in den zurückliegenden Jahren zugenommen hat. Das betrifft sowohl den Anteil engagierter Personen als auch die Zahl neu gegründeter Organisationen (Vogel u. a. 2017; Priemer 2015). Nicht zuletzt haben zivilgesellschaftliche Organisationen die kooperative kommunale Bildungspraxis auch befördert. So haben etwa verschiedene Stiftungen bei der Initiierung und Finanzierung von Förder- und Modellprogrammen mitgewirkt; Sportvereine und Organisationen der kulturellen Bildung sind zudem seit Jahren die wichtigsten Partner von Ganztagschulen (StEG-Konsortium 2019).

1. Ein Netz für alle? – Zivilgesellschaftliche Akteure in kommunalen Bildungslandschaften

Die titelgebende Frage, wo es hier denn zur Zivilgesellschaft gehe, ist für die kommunale Bildungspolitik und -verwaltung von hoher Bedeutung, wenn sie den Rahmen für die verbindliche Zusammenarbeit steckt. Dafür braucht sie nicht nur die Kenntnis und das Verständnis für die Struktur und die Dynamik, sondern auch für die Arbeitsweisen zivilgesellschaftlicher Organisationen. Nur so lassen sich die Anknüpfungspunkte und die Schnittstellen für eine koordiniert-kooperative Bildungspraxis identifizieren und gestalten. Das trifft insbesondere auf die bereits bestehenden Kooperationen zwischen zivilgesellschaftlichen Organisationen untereinander und mit anderen vor Ort agierenden Bildungsakteuren zu. Denn schließlich ist Zusammenarbeit für Bildung ein konstitutives Element kommunaler Bildungslandschaften.

Bereits die eingangs vorgestellten Befunde zur Kooperation von Sportvereinen zeigen, dass die Zusammenarbeit mit anderen für zivilgesellschaftliche Organisationen nichts Ungewöhnliches ist. Allerdings unterscheiden sie sich im Hinblick auf den Umfang und die Art der Kooperationspartner. Zudem scheint auch das Spektrum der Gründe für die Zusammenarbeit weitgefächert zu sein. Eine Analyse von Bildungsorganisationen, u. a. Trägern von Bildungs- und Betreuungseinrichtungen, Fördervereinen und Stiftungen mit dem Stiftungszweck Bildung, die auf der Basis des ZiviZ-Surveys 2012 unternommen wurde, attestierte ihnen eine starke Ausrichtung auf die kommunale Ebene, wo der überwiegende Teil mit anderen Institutionen, vor allem auch mit kommunalen Einrichtungen und Ämtern zusammenarbeitet (Priemer 2015).

Das spricht für vergleichsweise günstige Voraussetzungen, um koordiniert-kooperative kommunale Bildungslandschaften etablieren zu können, schließt aber ungleiche Beteiligungschancen keinesfalls aus. Aufschluss hierüber gibt

eine binnendifferenzierende Betrachtung zivilgesellschaftlicher Organisationen und ihres Kooperationshandelns. Ausgehend von vorliegenden Befunden zur Zusammenarbeit von bzw. mit zivilgesellschaftlichen Organisationen in kommunalen Bildungslandschaften gehen *Ronald Langner* und *Alexander Kanamüller* in ihrem Beitrag von der Annahme aus, dass kommunale Bildungslandschaften für die organisierte Zivilgesellschaft nicht per se partizipativ angelegt sind, sondern dass zivilgesellschaftliche Bildungsakteure vielmehr sehr unterschiedlich in kommunale Bildungslandschaften eingebunden sind. Auf der Basis der Daten des ZivilKoop-Surveys, einer Ende 2020/Anfang 2021 durchgeführten quantitativen Online-Befragung von Vertreterinnen und Vertretern zivilgesellschaftlicher Organisationen, identifizieren sie vier unterschiedliche Organisationstypen mit jeweils spezifischen Kooperationsstilen. Deutlich wird dabei, dass sich vor allem kleinere und von freiwilligem Engagement geprägte zivilgesellschaftliche Organisationen untereinander vernetzen, während große, mit professionellem, hauptamtlich beschäftigtem Personal ausgestattete Verbands- und Trägerorganisationen nicht nur häufiger Kooperationen mit anderen Bildungsakteuren eingehen, sondern auch stärker von der finanziellen und materiellen Unterstützung ihrer Partner profitieren. Sie sind darüber hinaus über Bildungsk Kooperationen deutlich häufiger an entscheidende Stellen der kommunalen Politik und Verwaltung angebunden und haben damit auch mehr Gelegenheit zur Mitgestaltung kommunaler Bildung.

Unter den in diesem Beitrag vorgestellten Organisationstypen ist auch eine Gruppe von zivilgesellschaftlichen Assoziationen, die bisher keine bildungsbezogenen Kooperationen mit Dritten eingegangen sind. In ihrem zweiten Beitrag widmen sich die beiden Autoren der Frage, welche Beweggründe und Hemmnisse es für diese „Kooperationsabstinenz“ geben könnte. Neben Angaben aus dem ZivilKoop-Survey greifen sie hierfür auf Interviews mit Vertretern und Vertreterinnen zivilgesellschaftlicher Organisationen zurück. Die Autoren zeigen, dass es neben einer geringeren Ausstattung mit personellen Ressourcen auch Unterschiede in der Angebotsstruktur, dem Selbstverständnis und in den organisationsbezogenen Zielsetzungen dieser eher mitgliederorientierten Vereinigungen gibt, die Hinderungsgründe für Kooperationen darstellen können. Nicht-Kooperierende wollen durch ihre Angebote eher soziale Hilfestellungen für ihre Mitglieder geben als (non-formale) Bildungsarbeit leisten. Deshalb stellt sich die Frage, ob und wie diese Unverbundenen für kommunale Bildungslandschaften anschlussfähig sein können und müssen.

In gewisser Weise werden im Beitrag von *Christine Steiner* zivilgesellschaftliche Organisationen untersucht, die als das Gegenteil der nicht kooperierenden Assoziationen angesehen werden können. Die Autorin untersucht ebenfalls auf Basis der Daten des ZivilKoop-Surveys neu gegründete bzw. junge Vereine. Sie sind nicht nur von Interesse, weil sie zeigen, dass sich freiwilliges Engagement nach wie vor bündeln lässt, sondern auch, weil sie möglicherweise den organisa-

torischen Wandel repräsentieren, der für etablierte Organisationen als erforderlich angesehen wird. Sie zeigt, dass die „Jüngsten“ erkennbar anders sind. Für sie ist die ehrenamtliche Mitarbeit weniger relevant als für ältere zivilgesellschaftliche Organisationen; das Selbstverständnis als Förderverein sowie eine breitere, auf Sponsoring und Eigenmittel zurückgreifende Finanzierungsbasis sind ebenfalls deutlicher ausgeprägt. Zugleich schwächt sich die traditionelle Orientierung zivilgesellschaftlicher Kinder- und Jugendarbeit auf die Persönlichkeitsförderung und ein soziales Miteinander deutlich ab, was jedoch nicht zwangsläufig mit einer Re-Orientierung auf eine eher bildungsbezogene Förderung einhergeht.

Im Beitrag von *Jana Priemer* wird die Relevanz von Bildungsk Kooperationen zwischen zivilgesellschaftlichen Organisationen und Schulen aufgegriffen. Ganz ähnlich wie die Ergebnisse von *Ronald Langner* und *Alexander Kanamüller* zeigen ihre Analysen der Daten des ZiviZ-Surveys 2017, dass vor allem zivilgesellschaftliche Akteure mit hauptamtlichen Strukturen über Schulkooperationen in kommunale Bildungslandschaften eingebunden sind. Demgegenüber werden die Potenziale der durch ehrenamtliches Engagement getragenen Assoziationen bisher vernachlässigt. Dadurch geraten bildungsaktive zivilgesellschaftliche Organisationen zunehmend unter Professionalisierungsdruck. Die Autorin zeigt, dass eine staatliche Steuerung, die auf die aktive Einbindung zivilgesellschaftlicher Akteure in Bildungslandschaften abzielt, unmittelbare Auswirkungen auf die organisierte Zivilgesellschaft hat. Sie plädiert dafür, diese meist nicht intendierten Folgen der Bildungssteuerung systematisch zu erforschen und zu diskutieren, damit die organisierte Zivilgesellschaft nicht zum kostengünstigen Lückenbüßer für die strukturellen Defizite im (kommunalen) Bildungssystem wird.

2. Netzwerkhandeln kommunaler Verwaltungen und zivilgesellschaftlicher Organisationen

In ihren Positionierungen zur Bildungslandschaft betonen die kommunalen Spitzenverbände die koordinierende Rolle der kommunalen Politik und Verwaltung. Der Aufbau und die Weiterentwicklung von Bildungslandschaften zu kommunalen Verantwortungsgemeinschaften sollen dabei auf der Grundlage eines dauerhaft angelegten kommunalen Bildungsmanagements und -monitorings erfolgen. Die Kommunalverwaltungen werden dabei seit 2014 von bundesweit neun durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten, regional ausgerichteten Transferagenturen unterstützt, die in ihrer Arbeit an die Erfahrungen des Bund-Länder-Programms *Lernen vor Ort* (2009 bis 2014) anschließen (BMBF 2021). Obwohl vorliegende Studien darauf aufmerksam machen, dass die Steuerungspraxis in kommunalen Bildungslandschaften aus einem pragma-

tischen Wechselspiel von lokalen und überregionalen Steuerungsimpulsen sowie horizontalen Regelungsformen besteht (etwa Stolz u. a. 2011), orientieren sich die kommunalen Steuerungsakteure an rational-managerialen Leitideen kommunaler Bildungslandschaften, auch um die Angemessenheit der neu etablierten organisatorischen Arrangements zu signalisieren (Brüggemann 2021).

Die Beiträge dieses Abschnittes beschäftigen sich mit dem normativ aufgeladenen Spannungsfeld aus Selbstvergewisserung und Steuerungsimpulsen. Im Unterschied zu den vorstehend vorgestellten Beiträgen fokussieren sie daher mit einem mehrperspektivischen Blick auf kommunal-zivilgesellschaftliche Netzwerkbeziehungen und kommunale Koordinierungsstrategien. Auf der Basis netzwerkfokussierter Interviews und strukturierter, nichtstandardisierter egozentrierter Netzwerkkarten untersucht *Tabea Schlimbach* in ihrem ersten Beitrag die Kompositionen von Bildungsnetzwerken sowie die Positionen und daraus resultierenden Netzwerkstrategien der beteiligten kommunalen und zivilgesellschaftlichen Akteure. Dabei wird deutlich, dass die beiden Gruppen in ihren Netzwerken eine starke Binnenorientierung aufweisen, die vor allem aus den unterschiedlichen Zielen ihres jeweiligen Netzwerkengagements resultieren und so bildungsbezogene Kooperationen erschweren. Als Akteure, die zwischen den bestehenden Netzen inhaltlich und strukturell vermitteln können, werden hybride Organisationen identifiziert, die sowohl kommunale als auch zivilgesellschaftliche Verankerungen aufweisen. Die in den untersuchten Kommunen bestehenden Bildungsbüros, deren Auftrag auch darin besteht, diverse Vernetzungsaktivitäten zu initiieren und zu begleiten, leisteten dies in erster Linie verwaltungsintern.

Der zweite Beitrag von *Tabea Schlimbach* schließt hier an. Auf der Basis qualitativer Interviews mit Akteuren der Kommunalverwaltung und der organisierten Zivilgesellschaft, die im Rahmen des ZivilKoop-Projekts geführt wurden, exploriert die Autorin die mit kommunalen Bildungslandschaften verknüpften Koordinierungs- und Beteiligungsnormative. Kommunale Akteure schreiben sich, die Programmlogiken verinnerlichend und ihrem Selbstverständnis als übergeordnete Instanz entsprechend, eine umfassende Verantwortung für eine effiziente Bildungskoordination „vor Ort“ zu. Zugleich zeigen sie angesichts der kommunalen Akteurspluralität und begrenzter eigener Gestaltungsspielräume eine zunehmende „Koordinationsernüchterung“ (dazu auch Stolz 2014). Zivilgesellschaftliche Akteure erwarten von der kommunalen Politik und Verwaltung vor allem die Unterstützung und finanzielle Absicherung ihrer Angebote. Zugleich fühlen sich insbesondere neuere, kleinere und (überwiegend) ehrenamtlich getragene Organisationen in ihrer Mitverantwortung bei der Bewältigung kommunaler Aufgaben nicht angemessen gewürdigt und in kommunale Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse nicht hinreichend einbezogen. Das korrespondiert mit einer selektiven Beteiligungspraxis in kommunalen Gremien, die etablierten, mit der Ver-

waltung eng verbundenen Organisationen den Vorzug gibt, was zu einer doppelten Privilegierung vor Ort etablierter zivilgesellschaftlicher Organisationen führt.

Im Beitrag von *Anika Duveneck* wird anhand der Erfahrungen der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Lernende Stadt Gelsenkirchen“ nachgezeichnet, wie trotz günstiger Voraussetzungen das vernetzte Miteinander zwischen kommunalen und zivilgesellschaftlichen Akteuren vor großen, in diesem Fall letztlich zum Teil auch unüberwindlichen Herausforderungen steht. Dazu zählen neben der für Bildungslandschaften charakteristischen Diskrepanz zwischen Konzept und Zielsetzung bzw. -erreichung sowie einer unterkomplexen Problemwahrnehmung auch die herausragende Bedeutung von Verständnis- und Vermittlungsprozessen, die nicht einfach vorausgesetzt werden können, sondern gemeinsam erarbeitet werden müssen. Sie münden in verschiedene, zu meist unerwartete Wirkungen und Lernerfahrungen der Beteiligten, die für den Erfolg einer koordiniert-kooperativen kommunalen Bildungspraxis unerlässlich sind, bisher aber kaum in den Kommunen systematisch aufgearbeitet werden.

3. Vernetzte Lernprozesse

Damit ist das Stichwort für die Beiträge des letzten Abschnittes gefallen. Im Unterschied zu den nicht nur in diesem Band vertretenen durchaus kritischen Einschätzungen zur Steuerungs- und Leistungsfähigkeit kommunaler Bildungslandschaften findet der Ansatz in der kommunalen Fachpraxis und unter zivilgesellschaftlichen Organisationen und Engagierten recht großen Anklang. Dieser Erfolg des Konzepts der Bildungslandschaft ist auch darauf zurückzuführen, dass die Beteiligten, wie *Anika Duveneck* in ihrem Beitrag schreibt, positive Veränderungen für die Menschen vor Ort erreichen wollen, etwa Bildung so zu gestalten, dass sie an realen Lernprozessen ausgerichtet ist, zum Abbau von herkunftsselektiven Bildungszugängen beiträgt oder eine selbstbestimmte Lebensführung unterstützt. Vielfach wird auch die Überzeugung geteilt, gemeinsam mehr und vieles besser erreichen zu können. Allerdings setzt dies selbst dann, wenn es um die Entwicklung eines konkreten Angebots oder eines Projekts geht, ein hohes Engagement und die Bereitschaft voraus, sich auch selbst zu verändern. Von diesen Lern- und Veränderungsprozessen berichten auch die Beiträge dieses Abschnitts.

Den Anfang machen *Renate Schießlbauer* und *Laura Kummert*. Im Mittelpunkt ihres Beitrags steht das Projekt BasKIDball, ein offenes Sportangebot, das Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit bietet, sich kostenlos und ohne verpflichtende Teilnahme zum Basketballspielen zu treffen. Das Projekt wurde durch ein Netzwerk aus Schulen, Jugendhilfe, Sport und der Dirk-Nowitzki-Stiftung ins Leben gerufen und ist inzwischen seit vielen Jahren erfolgreich tätig. Die Autorinnen weisen darauf hin, dass dies nur deshalb möglich war, weil alle Partner den

Willen hatten, sich über ungleiche Arbeitsbelastungen im Projekt, Vorstellungen, Bildungsverständnisse und auch Fehlschläge regelmäßig, offen und lösungsorientiert auszutauschen. Aus ihrer Sicht lohnt sich jedoch der hohe kommunikative und koordinative Aufwand, da stabile Bildungsk Kooperationen nicht nur den beteiligten Organisationen nützen, sondern dadurch auch gute Angebote für Kinder und Jugendliche entstehen können, die nicht zuletzt auch das Miteinander im Sozialraum stärken.

Julia Schilling stellt in ihrem Beitrag die Entstehung der bayerischen Bildungsregion Forchheim vor, deren Initialzündung auf eine Bürgerinitiative zurückgeht. Aus ihr ging der Verein FORsprung e. V. hervor, der eng mit dem Bildungsbüro zusammenarbeitet und einen zentralen Knotenpunkt der kommunalen Bildungslandschaft im Landkreis Forchheim bildet. Die Autorin arbeitet in ihrem Beitrag die Position des kommunalen Bildungsbüros als einem Vermittler zwischen der kommunalen Verwaltung und u. a. zivilgesellschaftlichen Partnern der Region am Beispiel des Bildungsmanagements sowie einer Reihe von gemeinschaftlich getragenen Praxisprojekten heraus. Als hybrider Vermittler ermögliche das Bildungsbüro die Zusammenarbeit verschiedener Organisationen und Personen, gerate aber auch leicht zwischen alle Stühle. Zusammenarbeit bedeutet aus Sicht des Bildungsbüros eben auch, Konflikte auszutragen und kritische Prozesse zu begleiten. Letztlich wird dadurch das Vertrauen aufgebaut, das es für eine erfolgreiche Bildungsarbeit braucht.

Pia Amelung und *Olaf Ebert* gehen in ihrem Beitrag ebenfalls anhand von Praxisbeispielen den Gelingensbedingungen für die Etablierung kommunaler Bildungslandschaften nach. Im Mittelpunkt stehen dabei zwei Landkreise, die in ihren strukturellen Voraussetzungen sehr unterschiedlich sind. Schon allein aus diesem Grund könne und solle es keine „Blaupausen“ geben, vielmehr müssten tragfähige Netzwerke in den Regionen erarbeitet werden. Die Autor:innen sehen in einer stärkeren und regelhaften Einbindung von vielfältigen zivilgesellschaftlichen Akteuren das Potenzial, leistungsfähige Netzwerkstrukturen nachhaltig zu etablieren. Sie weisen jedoch zugleich darauf hin, dass es dafür auch einer verbindlichen, strategischen, operational abgestimmten Zusammenarbeit zwischen Bund, Ländern und Kommunen unter Einschluss von Wissenschaft und Zivilgesellschaft bedarf.

Heinz-Jürgen Stolz greift in seinem Beitrag noch einmal die für den Gegenstand „Bildungslandschaft“ konstitutive Unschärfe auf, vor allem aber die sowohl in den Diskursen als auch in der Forschung zu Bildungslandschaften bemerkenswert hartnäckige Differenz zwischen Sein und Sollen. Ausgehend von der organisations- und managementtheoretischen Agilitätsdebatte systematisiert der Autor jedoch nicht nur vorliegende Diskurse und theoretische Ansätze, sondern auch die empirischen Befunde und eigenen Praxiserfahrungen über und in Bildungslandschaften entlang der Fragen nach dem Warum, dem Wie und dem Was. Der Autor erkennt dabei nicht nur weitgehend ungenutzte Gestaltungspotenziale,

sondern verweist auf die Relevanz von integrierenden, partizipativ ausgerichteten Ansätzen in der kommunalen Bildungspolitik und -verwaltung, aber auch von vernetzten, anregenden Lern- und Lebensumgebungen, die dafür verwendet werden sollten, Bildungslandschaften zu einem sozialinklusiv ausgerichteten Gemeingut zu entwickeln.

Dank

Die meisten Beiträge dieses Bandes gehen auf Vorträge und Diskussionen der Abschlussagung „Gemeinsam für bessere Bildung?! Zivilgesellschaftliche Organisationen in kommunalen Bildungslandschaften“ des Projekts ZivilKoop zurück. Die Tagung fand im Oktober 2022 statt und bot Kolleginnen und Kollegen aus Wissenschaft und kommunaler wie zivilgesellschaftlicher Fachpraxis sowie interessierten Bürger:innen Gelegenheit, sich über die verschiedenen, durchaus auch widersprüchlichen und konfliktreichen Aspekte kooperativer Bildungspraxis in den Kommunen auszutauschen.

Das Projekt ZivilKoop wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der Förderrichtlinie „Teilhabe und Gemeinwohl“ von November 2019 bis Oktober 2022 gefördert (Förderkennzeichen: 01UG1919). Die Herausgebenden danken für die Förderung, die nicht zuletzt die Tagung und den vorliegenden Sammelband ermöglicht hat. Unser Dank gilt aber auch den Autor:innen, natürlich für die interessanten Beiträge, aber auch für die Bereitschaft und das hohe Engagement, sich auf den engen Zeitplan der Manuskripterstellung einzulassen. Vor allem aber bedanken wir uns bei den Vertreter:innen der kommunalen Verwaltungen und von zivilgesellschaftlichen Organisationen, die dem Projektteam unter den schwierigen einschränkenden Bedingungen der COVID-19-Pandemie für Gespräche, Befragungen, Beiträge und nicht zuletzt (Online-)Diskussionen verlässlich zur Verfügung standen. Das ist angesichts der Herausforderungen, mit denen Kommunen, Schulen, Kitas und Vereine in dieser Zeit gerade auch in ihrer Zusammenarbeit konfrontiert waren, nicht selbstverständlich und gerät, auch im Hinblick auf die neuen Krisen, allzu leicht in Vergessenheit.

Literatur

- Arnoldt, Bettina (2007): Öffnung von Ganztagsschule. In: Holtappels, Heinz-Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig (Hrsg.): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (STEG). Weinheim/München, S. 86–121
- Backhaus, Johanna/Merkelbach, Imke/Hanke, Petra (2012): Bedingungen der Kooperation in Netzwerken im Rahmen der Gestaltung des Übergangs von der Kita zur Grundschule – Ergebnisse der qualitativen Teilstudie des Projektes TranskiGs NRW. In: Hellmich, Frank/Förster, Sabrina/Hoya, Fabian (Hrsg.): Bedingungen des Lehrens und Lernens an der Grundschule. Bilanz und Perspektiven. Wiesbaden, S. 111–114
- Braun, Frank/Reißig, Birgit (2012): Regionales Übergangsmanagement Schule – Berufsausbildung. Handlungsfelder, Hindernisse und Problemlösungen. In: Bojanowski, Arnulf/Eckert, Manfred (Hrsg.): Black Box Übergangssystem. Münster u. a., S. 91–104
- Breuer, Christoph/Feiler, Svenja (2022). Sportvereine in Deutschland: Ergebnisse aus der 8. Welle des Sportentwicklungsberichts. Sportentwicklungsbericht für Deutschland 2020–2022. Bonn
- Breuer, Christoph/Wicker, Pamela (2008): Sportvereine in Deutschland – Sportentwicklungsbericht 2007/2008. Köln
- Brüggemann, Christian (2021): Datenbasiertes Management als Steuerungsversprechen der Regionalisierungspolitik im Bildungswesen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 67. Jg., H. 3, S. 338–352
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2021): Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement. <https://www.transferinitiative.de/> (30.07.2023)
- Deutscher Städtetag (2007): Erklärung des Deutschen Städtetages zum Kongress „Bildung in der Stadt“. <https://www.staedtetag.de/themen/aachener-erklaerung-2007> (30.07.2023)
- Deutscher Städtetag (2012): „Bildung gemeinsam verantworten“: Städtetag zu einem verstärkten kommunalen Bildungsengagement. Bildungspolitische Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung gemeinsam verantworten“ am 8./9. November 2012 in München. <https://www.staedtetag.de/themen/muenchener-erklaerung-2012> (30.07.2023)
- Duveneck, Anika (2016): Bildungslandschaften verstehen. Zum Einfluss von Wettbewerbsbedingungen auf die Praxis. Weinheim/Basel
- Emmerich, Marcus (2017): Semantiken regionaler Bildungssteuerung. In: Olk, Thomas/Schmachtel, Stefanie (Hrsg.): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften. Weinheim/Basel, S. 78–99
- Gumz, Heike (2019): „Wenn man es gemeinsam macht, wäre das Ganze wirkungsvoller.“ Wissenschaft und Praxis im Kontext von Bildungslandschaften. In: Sozial Extra, H. 4, S. 263–267
- Maag Merki, Katharina/Kotthoff, Hans-Georg/Emmerich, Marcus (2008): Projektevaluation „Regionale Bildungslandschaft. Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht in staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaften. Schlussbericht. Pädagogische Hochschule Freiburg. Freiburg i. Br.
- Matern, Philipp/Lindner, Matthias (2015): Warum Bildungslandschaften? Einige Überlegungen zu Form und Funktion einer eigenartigen Figur. In: Widersprüche 135, 35. Jg., H. 1, S. 81–96
- Maykus, Stefan (2017): Bildungslandschaften aus systemtheoretischer Sicht. In: Olk, Thomas/Schmachtel, Stefanie (Hrsg.): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften. Weinheim/Basel, S. 127–146
- Olk, Thomas/Somborski, Ivanka/Stimpel, Thomas (2011): Stadtgesellschaft macht Bildung. In: Forum Wohnen und Stadtentwicklung, Heft 3, S. 155–160
- Priemer, Jana (2015): ZiviZ-Survey: Zivilgesellschaftliches Engagement für Bildung. Essen
- Rürup Matthias/Röbken, Heinke (2015): Kommunale Akteurskonstellationen in der Ganztagsbildung. Eine Fallstudie aus Niedersachsen. In: Journal for educational research online, 7. Jg., H. 1, S. 125–151

- Schäfers, Christin (2002): Der soziologische Neo-Institutionalismus. Eine organisationstheoretische Analyse und Forschungsperspektive auf schulische Organisationen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 48. Jg., S. 835–855
- Schmachtel, Stefanie/Olk, Thomas (2017): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften: Empirische Befunde und kritische Reflexionen – eine Einführung. In Olk, Thomas/Schmachtel, Stefanie (Hrsg.): *Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften*. Weinheim/Basel, S. 10–51
- StEG-Konsortium (Hrsg.) (2019): *Ganztagsschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen, StEG*. DIPF, DJI, IFS, Justus-Liebig-Universität. Frankfurt am Main/Dortmund/Gießen/München
- Steiner, Christine/Kanamüller, Alexander/Langner, Ronald/Schlimbach, Tabea (2022): Deutsche Bildungslandschaften. In: *Bürger & Staat, „Öffentliche Infrastrukturen. Die politische Gestaltung der vernetzten Gesellschaft“*, 72. Jg., H. 1/2, S. 63–68
- Stolz, Heinz-Jürgen (2014): Zwischen Gestaltungskraft und Ernüchterung – Kommunale Netzwerkkoordinierung im Bereich Bildung, Erziehung und Betreuung. In: *Die Deutsche Schule*, 106. Jg., H. 1, S. 50–61
- Stolz, Heinz-Jürgen/Schalkhaußer, Sofie/Täubig, Vicki (2011): „Vernetzte Bildung“ – Ein institutioneller Mythos? In: *Bollweg, Petra/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Räume flexibler Bildung*. Wiesbaden, S. 99–111
- Timm, Susanne (2018): Kommunale Diskurse im Wandel: *Lernen vor Ort* und die Bildungsberichte in Lübeck. Eine Fallanalyse. In: *Bormann, Inka/Hartong, Sigrid/Höhne, Thomas (Hrsg.): Bildung unter Beobachtung. Ein kritischer Blick auf Bildungsberichterstattung*. Weinheim, Basel, S. 112–134
- Vogel, Claudia/Hagen, Christine/Simenson, Julia/Clemens, Tesch-Roemer (2017): Freiwilliges Engagement und öffentliche gemeinschaftliche Aktivität. In: *Simenson, Julia/Vogel, Claudia/Tesch-Roemer, Clemens (Hrsg.): Freiwilliges Engagement in Deutschland. Der Freiwilligen-survey 2014*. Wiesbaden, S. 91–123

**Ein Netz für alle?
Zivilgesellschaftliche Akteure
in kommunalen
Bildungslandschaften**

Inklusive und exklusive Kooperationen im Bildungsbereich

Eine differenzierte Betrachtung von zivilgesellschaftlichen Kooperationsstilen

Ronald Langner und Alexander Kanamüller

1. Einleitung – kommunale Bildungslandschaften und zivilgesellschaftliche Organisationen

Nicht erst seit den aktuellen politischen Debatten um den Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung und dem damit verbundenen Ausbau ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote im kooperativen Ganztag gewinnen zivilgesellschaftliche Organisationen wie Sport- und Kulturvereine als Kooperationspartner für Bildungseinrichtungen, aber auch bei den für die Bildungsplanung zuständigen kommunalen Verwaltungsstellen an Bedeutung (Arnoldt/Züchner 2020). Dabei wird auf der einen Seite mit dem Konzept der kommunalen Bildungslandschaft der Mehrwert eines koordinierten, kooperativen und sektorübergreifenden Zusammenwirkens verschiedenster Akteure zur gemeinsamen Gestaltung der Angebotslandschaft im kommunalen Bildungsumfeld hervorgehoben (Mack 2020; Bleckmann/Durdel 2009). Auf der anderen Seite werden mit wohlfahrtspluralistischen Konzepten von Bürgergesellschaft und gesellschaftlicher Engagementpolitik vermehrt integrative Ansätze diskutiert, die die Einbindung von zivilgesellschaftlichen Organisationen und die in ihnen organisierten Bürger:innen unter der Prämisse von Partizipation und Teilhabe als Koproduzenten von sozialen (Dienst-)Leistungen verstehen (Klein u. a. 2010).

Im Vordergrund beider Ansätze steht die Annahme, dass durch die sektorenübergreifende Zusammenarbeit von Organisationen und Akteuren aus Politik, Verwaltung, Wirtschaft und Zivilgesellschaft sogenannte „Welfare Mixes“ entstehen, in denen wohlfahrtsstaatliche Regulierungen durch privatwirtschaftliche bzw. gemeinwohlorientierte Beiträge ergänzt werden (ebd.). Übertragen auf den Bildungsbereich sollen durch die interorganisationale Zusammenarbeit die Verantwortlichkeiten bei der kooperativen Planung, Umsetzung und Gestaltung von Bildungsangeboten geteilt werden und so – quasi automatisch – sozial gerechtere Bildungszugänge entstehen. In beiden Diskussionssträngen werden die positiven Synergieeffekte durch übergreifende Formen der regionalen Zusammenarbeit stark betont. Ob kommunale Bildungsnetzwerke und -landschaften

dies leisten können, ist ebenso eine offene Frage wie die nach den Besonderheiten und Potenzialen der Zusammenarbeit zwischen zivilgesellschaftlichen Akteuren und Kommunalverwaltungen (Steiner u. a. 2022). Gibt es zivilgesellschaftliche Akteure, die von regionalen Bildungsk Kooperationen besonders profitieren, oder lassen sich andersherum Vereine, Initiativen oder Genossenschaften finden, die in Netzwerken zur Gestaltung des kommunalen Bildungsumfeldes eher unberücksichtigt bleiben? Obwohl zahlreiche Studien darauf hinweisen, wie wichtig die Einbindung von zivilgesellschaftlichen Organisationen in Bildungslandschaften ist (Olk/Schmachtel 2017; Bleckmann/Durdel 2009), scheint die Einbindung in kommunale Planungs- und Gestaltungsstrukturen im Bildungsbereich nur bestimmte etablierte Organisationen der Zivilgesellschaft einzuschließen und eine Unterscheidung von „privilegierter und marginalisierter Zivilgesellschaft im Hinblick auf die Einbindung in staatliche Politik“ (Schlimbach u. a. 2023, S. 147 mit Bezug auf Roth 2004) nahezulegen.

Ausgehend davon wird im vorliegenden Beitrag der These nachgegangen, dass kommunale Bildungslandschaften für die organisierte Zivilgesellschaft nicht per se partizipativ sind. Grundlegend soll dabei untersucht werden, inwieweit bestehende Formen der zivilgesellschaftlichen Zusammenarbeit vor dem Hintergrund eines allgemeinen Vernetzungs- und Kooperationsnormativs (Schlimbach u. a. 2023) in die Entwicklung und Ausgestaltung des kommunalen Bildungsbereiches einbezogen werden. Es ist davon auszugehen, dass zivilgesellschaftliche Organisationen in verschiedener Weise in kommunale Bildungslandschaften eingebunden sind und sie sich weiterhin in ihrer Anbindung an die kommunale Bildungsverwaltung wie auch in ihren individuellen Kooperationsstilen unterscheiden. Damit verbunden ist die Frage, ob sich bestimmte Gruppen von zivilgesellschaftlichen Organisationen anhand von strukturellen Organisationsmerkmalen identifizieren lassen, welche wiederum Unterschiede in der Ausgestaltung ihrer Bildungsk Kooperationen aufweisen.

Der Beitrag ist wie folgt gegliedert: Zunächst wird der Forschungsstand zu Kooperations von zivilgesellschaftlichen Organisationen im Bildungsbereich erläutert und ein theoretischer Rahmen für die Auswertungen skizziert. Im Anschluss an die Vorstellung der Datengrundlage und des methodischen Vorgehens werden empirische Ergebnisse zu typischen Kooperationsstilen zivilgesellschaftlicher Organisationen vorgestellt. Abschließend werden die Befunde diskutiert und im Hinblick auf die Mitgestaltungsmöglichkeiten von zivilgesellschaftlichen Akteuren in kommunalen Bildungslandschaften eingeordnet.

2. Forschungsstand und theoretischer Rahmen – Bildungsk Kooperationen als spezifische Form des sozialen Kapitals

In der bisherigen Forschung zu Bildungsk Kooperationen wird angenommen, dass die Zusammenarbeit von Bildungsakteuren wie zivilgesellschaftlichen Organisationen dazu beitragen kann, ein breiteres Spektrum an non-formalen und informellen Bildungsangeboten bereitzustellen. In den letzten Jahrzehnten haben sich zahlreiche Kooperationsformen zwischen Bildungseinrichtungen und zivilgesellschaftlichen Organisationen entwickelt, die sich u. a. auf die Vermittlung von bürgerschaftlichen Kompetenzen für mehr gesellschaftliche Teilhabe und Mitgestaltung konzentrieren (Hartnuß/Heuberger 2010). Gleichzeitig betrachten bildungs- und sozialpolitische Reformprogramme zur Entwicklung von kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften sektor- und organisationsübergreifende Kooperation eher als einen potenziellen Lösungsansatz für strukturelle Probleme im Bildungssystem (Hack/Maykus 2023). Durch interorganisationale Kooperationen, so die Annahme, können knappe Ressourcen gebündelt werden, um mit begrenzten finanziellen und personellen Mitteln ein vielfältiges, qualitativ hochwertiges und sozial gerechtes Spektrum von Bildungsangeboten bereitzustellen. Zivilgesellschaftliche Akteure versprechen sich von Bildungsk Kooperationen zumeist einen besseren Zugang zu formalen Bildungseinrichtungen wie Schulen, Berufsschulen und Kitas sowie eine bessere finanzielle und materielle Unterstützung durch Kommunen (z. B. Stolz in diesem Band). Aufgrund der unterschiedlichen Ausgangsbedingungen gelten solche Formen der interorganisationalen Zusammenarbeit zwischen Organisationen mit unterschiedlichen Arbeitslogiken und Interessenslagen als anspruchsvoll und zeitaufwendig. Sie erfordern zudem ein hohes Maß an gegenseitigem Vertrauen und Wissen (Köhling 2012; van Santen/Seckinger 2003). Die Zusammenarbeit mit staatlichen Behörden setzt zivilgesellschaftliche Organisationen auch unter einen gewissen Professionalisierungs- und Anpassungsdruck, da sie sich für die finanzielle Unterstützung durch die öffentliche Hand u. a. an Richtlinien von sozial- oder kulturpolitischen Förderprogrammen orientieren müssen, ohne dabei weder ihr Selbstverständnis als Freiwilligenorganisation noch die Interessen ihrer Mitglieder aus den Augen zu verlieren (Liebig/Rauschenbach 2010).

Kleinere und ehrenamtlich strukturierte Vereine scheinen die Anforderungen solcher Kooperationsformen kaum bewältigen zu können. Laut den ersten Ergebnissen der repräsentativen Befragung „Zivilgesellschaft in Zahlen 2022“ prägen diese Vereine aber weiterhin die organisierte Zivilgesellschaft im Bildungsbereich (Schubert u. a. 2023) und gelten im Vergleich zu Organisationen in anderen Engagementfeldern als vergleichsweise lokal ausgerichtet und eher gering vernetzt (Priemer 2015; Kolleck 2015). Obwohl der Großteil der bildungsaktiven Vereine

(85 %) regelmäßig mit anderen Organisationen und Institutionen zusammenarbeitet, fehlen vor allem kleinen Vereinen strukturell die Ressourcen für umfangreiche Kooperationen. So sind es vor allem die großen, mit hauptamtlichem Personal professionell aufgestellten und vor Ort bekannten Organisationen der Zivilgesellschaft, die auf verschiedenen Ebenen den Bildungsbereich prägen, weil sie gut vernetzt und mit dem Konzept der kommunalen Bildungslandschaft vertraut sind (Priemer/Mohr 2018).

Dieser Befund lässt sich auch auf Kooperationen übertragen, die sich eine gemeinsame Angebotserstellung mit Bildungseinrichtungen zum Ziel gesetzt haben. Laut den Auswertungen des Sportentwicklungsberichts 2020–2022 arbeitete zu diesem Zweck knapp ein Drittel der Sportvereine mit Schulen zusammen, weitere 18 % kooperierten mit Kindergärten bzw. Kindertagesstätten (Breuer/Feiler 2021). Frühere Untersuchungen im Sportbereich belegen zudem, dass vor allem größere, mitgliederstärkere Vereine mit besserer personeller Ausstattung häufiger längerfristig angelegte Kooperationen mit Ganztagschulen eingehen als kleinere Vereine (Breuer u. a. 2013).

Die Umsetzung von Bildungsk Kooperationen ist für zivilgesellschaftliche Organisationen anspruchsvoll und erfordert erheblichen personellen und zeitlichen Aufwand, weshalb vor allem kleine, ehrenamtlich strukturierte Organisationen seltener außerhalb ihrer Verbandsstrukturen mit anderen Institutionen zusammenarbeiten. Zudem scheinen Bildungseinrichtungen und Kommunalverwaltungen bei Kooperationen verlässliche Partner aus der Zivilgesellschaft zu bevorzugen, die über eine ausreichende hauptamtliche Personalstruktur verfügen und mit denen eine langfristige Kooperationspraxis besteht (Schlimbach 2023 diesem Band). Klassische Mitgliederorganisationen wie Vereine werden aber weitgehend durch das freiwillige und ehrenamtliche Engagement von Mitgliedern und Unterstützenden getragen und geprägt. Freiwilligenorganisationen bieten Gelegenheiten zu bürgerschaftlichem Engagement und tragen so zur Stärkung des gesellschaftlichen Zusammenhalts und sozialer Integration bei (Strachwitz u. a. 2020; Enquête-Kommission 2002). Gleichzeitig ist das freiwillige Engagement für diese Organisationen eine wesentliche Grundlage, um ihren Mitgliedern und ausgewählten Zielgruppen kostengünstige, gemeinwohlorientierte Leistungen bereitstellen zu können (Braun 2003). Zivilgesellschaftliche Organisationen wie Vereine sind demnach nicht direkt auf die Zusammenarbeit mit anderen Organisationen angewiesen, da sie ihre Angebote als Freiwilligenleistungen selbst bereitstellen können (Zimmer 2007). Mit Bezug auf Robert Putnam (2000) wird seit geraumer Zeit ein tiefgreifender struktureller Wandel der Zivilgesellschaft unter dem Aspekt der neuen und alten Engagementformen diskutiert, der die langfristige Bindung von Engagement durch Mitgliedschaften in zivilgesellschaftlichen Organisationen durch kurzfristige, lebensabschnittsbezogene und interessensgeleitete Engagementphasen abgelöst sieht (Simonson 2022). Die schwindende Beteiligung von Engagierten stellt Freiwilligenorgani-

sationen zunehmend vor die Herausforderung, Freiwilligenleistungen durch andere Ressourcen zu ersetzen oder durch die Zusammenarbeit mit anderen Organisationen zu kompensieren, um Angebote zu erstellen und zu sichern. Dieser Veränderungsdruck eröffnet aber auch Möglichkeiten für neue Beteiligungsformate und Kooperationsformen im kommunalen Bildungsumfeld, wie z. B. Kooperationen von Bildungseinrichtungen mit (Schul-)Fördervereinen (Braun u. a. 2013), integrativen Sportvereinen (Braun/Nobis 2011) oder im Bildungsbereich aktiven Stiftungen (Höhne/Striebing 2020).

Die bisherigen Ergebnisse zum Kooperationshandeln zeigen, dass zivilgesellschaftliche Organisationen den hohen koordinativen Aufwand nicht scheuen und auch zum gegenseitigen Nutzen mit anderen Organisationen zusammenarbeiten. Durch projekt- und interessensgeleitete Kooperationsbeziehungen mit anderen Bildungsakteuren können zivilgesellschaftliche Organisationen die Ressourcen ihrer Partner nutzen, sei es finanzielle Unterstützung, Expertise oder Infrastruktur. Darüber hinaus können Kooperationsbeziehungen auch über die direkten Kontakte hinaus von Vorteil sein, um gemeinsame Vorhaben umsetzen und Ziele erreichen zu können (Bernhard 2012). Insbesondere große und professionell aufgestellte Organisationen mit ausreichend hauptamtlichem Personal scheinen effektive und langjährige Kooperationen mit anderen Akteuren eingehen und nutzen zu können, um Ressourcen, aber auch Wissen zu teilen und Synergien zu schaffen. Allerdings zeigt sich, dass kleinere und ehrenamtlich strukturierte Organisationen Schwierigkeiten haben, mit den großen und professionellen Akteuren im Bildungsbereich mitzuhalten. Kooperationsbeziehungen können somit als spezifische Form sozialen Kapitals in der Ressourcenausstattung von zivilgesellschaftlichen Akteuren gesehen werden, die es ihnen ermöglicht, mit anderen zusammenzuarbeiten, um gemeinsam Projekte und Angebote zu gestalten, aber auch (Mit-)Gestaltungsmöglichkeiten zu schaffen und den eigenen Anspruch geltend zu machen (Lin 2008). Damit geraten vor allem jene zivilgesellschaftlichen Akteure in den Blick, die sich im kommunalen Bildungsfeld über bestehende Kooperationsbeziehungen Vorteile und Zugänge zu Informationen, Kontakten und Ressourcen verschaffen können. Im Folgenden soll daher der Frage nachgegangen werden, ob sich bestimmte zivilgesellschaftliche Organisationstypen finden lassen, die über das nötige Sozialkapital durch Bildungsk Kooperationen verfügen und somit die Möglichkeit zur (Mit-)Gestaltung des kommunalen Bildungsumfeldes haben, und welche Organisationen wiederum keine entsprechende Kapitalausstattung aufweisen und von Prozessen und Strukturen der kommunalen Bildungsgestaltung ausgeschlossen bleiben.

3. Datengrundlage

Die empirische Basis der vorliegenden Untersuchung ist der ZivilKoop-Online-Survey, in dessen Rahmen 2020/21 alle Online auffindbaren zivilgesellschaftlichen Organisationen in jeweils zwei Untersuchungskommunen eines ostdeutschen und eines westdeutschen Bundeslandes befragt wurden.¹ Die Stichprobe umfasst 310 zivilgesellschaftliche Organisationen. Tabelle 1 zeigt die Rechtsform der befragten zivilgesellschaftlichen Organisationen des ZivilKoop-Online-Surveys.

Tab.1: Rechtsformen der befragten Organisationen im ZivilKoop-Survey

	ZivilKoop 2020/21	
	Anzahl	Anteil (%)
Vereine & Verbände	258	83,2
Stiftungen	16	5,2
gGmbHs	1	0,3
Initiativen ohne Satzung	6	1,9
öffentliche und kirchliche Einrichtungen	20	6,5
keine Angabe	9	2,9
Gesamt	310	100,0

Quelle: ZivilKoop-Online-Survey 2020/21

Die ZivilKoop-Erhebung weist eine weitgehend ähnliche Verteilung der zivilgesellschaftlichen Organisationsformen im Bildungsbereich auf, wie die bundesweit repräsentative Befragung Zivilgesellschaft in Zahlen 2017; zudem weist sie darauf hin, dass die Zivilgesellschaft in Deutschland auch im Bildungsbereich überwiegend in Vereinen und Verbänden organisiert ist (Priemer/Mohr 2018). Auch wenn zunehmend von anderen eher dienstleistungsorientierten Anbietern im kommunalen Bildungsumfeld gesprochen wird, spielen Stiftungen und gGmbHs mit knapp fünf Prozent (18% im ZiviZ-Survey, Priemer/Mohr 2018), ebenso wie Bürgerinitiativen eher eine untergeordnete Rolle (ebd.).

1 Im Vorfeld des Online-Surveys wurde eine umfassende Online-Recherche durchgeführt. Alle aufgefundenen zivilgesellschaftlichen Akteure, wie Non-Profitorganisationen, gemeinnützige Stiftungen, Vereine und Verbände, aber auch Initiativen und informelle Selbsthilfegruppen wurden zur Teilnahme an der Befragung eingeladen. Gleichzeitig war die Teilnahme am Online-Survey auch über den Projektblog öffentlich zugänglich und wurde durch die Bildungskoordinationen in den beteiligten Untersuchungskommunen beworben. Dieser Ansatz zielte darauf ab, das breite Spektrum des zivilgesellschaftlichen Engagements im Bereich der non-formalen und informellen Bildungsarbeit für Kinder und Jugendliche sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Umfeld abzubilden. Daher wurde bewusst darauf verzichtet, im Vorfeld eine Vorauswahl für den kommunalen Bildungsbereich zu treffen, um auch jene Organisationen anzusprechen, die sich zwar als zivilgesellschaftliche Akteure verstehen, sich jedoch möglicherweise nicht unmittelbar als Anbietende von Bildungsangeboten begreifen.

Die Auswertung konzentrierte sich auf Kooperationsbeziehungen als interorganisationelle Arbeitskooperationen zur freiwilligen Abstimmung von Aktivitäten sowie der gegenseitigen fachlichen und/oder finanziellen Unterstützung bei der Planung und Durchführung von (Bildungs-)Angeboten. Zudem wurden nur jene zivilgesellschaftlichen Organisationen in den Blick genommen, die Aktivitäten im Umfeld von Bildungsorganisationen unterhalten und/oder sich für Kinder und Jugendliche engagieren.² Dazu wurde eine hierarchische Clusteranalyse (N=187) mit listenweisem Fallausschluss durchgeführt (Bühl 2014), um spezifische Typen von Organisationen mit ähnlichen strukturellen Merkmalen und Unterschieden im Kooperationsverhalten der ermittelten Organisationsgruppen identifizieren zu können (Fromm 2012). Die hierarchische Clusteranalyse wurde auf Basis des Gower-Koeffizienten durchgeführt, der einerseits eine gemischt skalierte Variablenstruktur unter Einbezug von metrischen und dichotomen Variablen ermöglicht sowie andererseits fehlende Werte und asymmetrische Binärmerkmale einbeziehen kann und somit den geringen Fallzahlen des Analysesamples entgegenkommt (Backhaus u. a. 2018). In einer Sonderauswertung des ZiviZ-Surveys für zivilgesellschaftliche Organisationen im Bildungsbereich hatten Priemer und Mohr (2018) fünf Organisationstypen anhand ihrer organisationalen Strukturmerkmale ermittelt, die für die vorliegende Clusteranalyse angepasst und um Variablen zum Kooperationsverhalten erweitert wurden.³ Für die hierarchische Clusteranalyse wurden kategoriale Variablen dichotomisiert und folgende Strukturmerkmale mit einbezogen: städtische Herkunftsregion (Ja/Nein), Organisationsalter in Jahren (metrisch), Anzahl haupt-/nebenberufliche Mitarbeitende (metrisch), Anzahl ehrenamtliche/freiwillige Mitarbeitende (metrisch), im Jahr 2020 beantragte öffentliche Fördermittel (Ja/Nein), bestehende Kooperationen mit anderen Organisationen (Ja/Nein), Anzahl der Kooperationspartner in den vergangenen zwölf Monaten (metrisch).⁴ Organisationen, die

2 Zur Untersuchung des Kooperationsverhaltens verfolgte das ZivilKoop-Projekt mit jeweils einer quantitativen und einer qualitativen Befragung zivilgesellschaftlicher Akteure sowie einer Interviewstudie kommunaler Bildungsakteure methodisch einen Mixed-Methods-Ansatz (Kuckartz 2014). Dabei wurde das Kooperationsverständnis in den qualitativen Interviewstudien offener und weiter gefasst, um auch Formen der zivilgesellschaftlichen Zusammenarbeit zu erfassen, die über die Bereitstellung von Bildungsangeboten hinausgehen (siehe auch Schlimbach in diesem Band).

3 Priemer und Mohr haben für ihre Clusteranalyse folgende Merkmale zivilgesellschaftlicher Organisationen einbezogen: „Rechtsform (Verein, Genossenschaft, gemeinnützige GmbH), freiwillig Engagierte (ja/nein), bezahlte Beschäftigte (ja/nein), Höhe der Einnahmen (kategorisiert), öffentliche Mittel (ja/nein), Gründungsjahr (kategorisiert)“ (Priemer/Mohr 2018, S. 58 FN 3). Aufgrund der Datenstruktur und der Rückläufe wurden Stiftungen in der ZivilKoop-Studie nicht wie bei Priemer und Mohr (2018) als eigenständiger Cluster behandelt, sondern in die Clusteranalyse mit einbezogen.

4 Die Auswahl der Variablen für die Clusteranalyse erfolgte im Kontext der in Abschnitt 1 präsentierten Hypothese, dass organisationsstrukturelle Rahmenbedingungen das Kooperationsverhalten von zivilgesellschaftlichen Organisationen beeinflussen und zu unterschiedlichen Ko-

hinsichtlich dieser Variablen Unterschiede aufwiesen, wurden einem Cluster zugeordnet. Ein entsprechendes Dendrogramm sowie eine statistische Analyse nach der Duda-Hart Stopp-Regel legten eine Vier-Cluster-Lösung nahe. Die Cluster werden im Ergebnisteil ausführlich vorgestellt.

Darüber hinaus wurden weiterführende bivariate Analysen zu den Kooperationsformen und -stilen für die identifizierten Organisationstypen durchgeführt, die Partnerschaften mit anderen Organisationen unterhalten. Für die Analysen zu den spezifischen Formen der Zusammenarbeit wurden die Befragten aufgefordert, ihre bis zu zehn wichtigsten Partnerorganisationen zu nennen und anschließend für jede Organisation anzugeben, worum es bei der Zusammenarbeit hinsichtlich der Planung und Durchführung von gemeinsamen Aktivitäten und Angeboten geht. Diese Angaben wurden mit Mittelwertvergleichen zwischen den drei Organisationstypen analysiert. Die offen abgefragten Kooperationspartner wurden in sechzehn Kategorien nach Organisationstypen zusammengefasst und auf signifikante Unterschiede zwischen den im Bildungsbereich kooperierenden drei Organisationsgruppen getestet.

4. Empirische Ergebnisse

4.1 Die vier Organisationstypen und ihre Kooperationsstile

Auf Basis der Clusteranalyse entlang der strukturellen Merkmale konnten vier Typen von zivilgesellschaftlichen Organisationen im Bildungsbereich identifiziert werden, die sich hinsichtlich ihres Kooperationsverhaltens unterscheiden. Die identifizierten vier Organisationstypen wurden anhand ihrer charakteristischen Merkmale wie folgt benannt: die Unverbundenen (N = 38), das klassische Ehrenamt (N = 18), die neuen Professionellen (N = 34), die etablierten Professionellen (N = 33). In Anlehnung an Priemer und Mohr (2018) beziehen sich „neue“ sowie „klassische“ und „etablierte“ auf das Organisationsalter. Mit „professionell“ werden die Organisationen mit einer ausgeprägten haupt- und nebenamtlichen Personalstruktur, also bezahlten Mitarbeitenden bezeichnet. Im Folgenden werden die vier Organisationstypen anhand ihrer zentralen Merkmale beschrieben und voneinander abgegrenzt (siehe Tabelle 2). Anschließend werden die Kooperationsstile der kooperierenden Typen näher in den Blick genommen.

operationsstilen führen. In diesem Zusammenhang wurden Merkmale wie das Tätigkeitsprofil, aber auch die Angebote und Zielgruppen, welche die inhaltliche Ausrichtung der Organisationen prägen, nicht mit in die Clusteranalyse einbezogen. Es ist jedoch anzumerken, dass eine vertiefte Untersuchung dieser Aspekte in zukünftigen Forschungsarbeiten zu zivilgesellschaftlichen Bildungsk Kooperationen von großem Interesse sein könnte.

Tab. 2: Organisationsgruppen der Clusteranalyse nach organisationalen Strukturmerkmalen

	Die Unverbundenen (n=38)	Das klassische Ehrenamt (n=18)	Die neuen Professionellen (n=34)	Die etablierten Professionellen (n=33)
städtische Herkunftsregion (%)**	52,6	0	100,0	48,5
durchschnittliches Organisationsalter in Jahren (Mittelwerte)	35,8	78,9	28,8	42,0
Anzahl haupt-/nebenberufliche Mitarbeitende (Mittelwerte)*	0,7	4,3	3,2	11,8
Anzahl ehrenamtliche/freiwillige Mitarbeitende (Mittelwerte)	23,1	49,2	21,5	22,7
Anteil beantragte Fördermittel 2020 (%)**	0,0	0,0	0,0	100,0
Anteil Kooperationen mit anderen Organisationen (%)**	0,0	100,0	100,0	72,7
Anzahl der Kooperationspartner (Mittelwerte)*	0	5,4	8,6	17,4

Anmerkungen: ** Unterschiede signifikant bei $p \leq 0,01$; * Unterschiede signifikant bei $p \leq 0,05$.
Quelle: ZivilKoop-Online-Survey 2020/21

Die Unverbundenen

Die Unverbundenen zeichnen sich nach eigenen Angaben durch fehlende Arbeitskooperationen mit anderen Organisationen aus. Sie existieren im Durchschnitt seit 36 Jahren und setzen sich mit 95% nahezu ausschließlich aus Vereinen zusammen, die durchschnittlich über 0,7 haupt- bzw. nebenberufliche Mitarbeitende verfügen und somit wesentlich durch freiwillige und ehrenamtliche Mitarbeit geprägt sind. Zivilgesellschaftliche Organisationen des Typs Unverbundene fanden sich zu gleichen Teilen in kreisfreien Städten (53%) wie Landkreisen (47%) und hatten im Jahr 2020 keine öffentlichen Fördermittel für kommunale Bildungsarbeit beantragt. Sport- und Fördervereine stellen zu je einem Viertel den größten Anteil in der Gruppe der Unverbundenen. Zu den häufigsten Haupttätigkeitsbereichen zählen dementsprechend Sport und Bewegung, Bildung sowie Kunst und Kultur. Zwei Drittel der Unverbundenen finanzieren sich anteilig zum größten Teil aus Mitgliederbeiträgen. Mit 75% geben die Unverbundenen im Vergleich zu den anderen Organisationstypen signifikant häufiger an, Schwierigkeiten bei der Suche nach neuen Kooperationspartnern in ihrem Tätigkeitsbereich haben.

Gründe für die fehlende Kooperationsbereitschaft können sowohl die personelle wie finanzielle Ressourcenausstattung, aber auch die unterschiedliche Ausgestaltung von Bildungsangeboten und -zielstellungen sein (siehe Kanamüller und Langner in diesem Band).

Das klassische Ehrenamt

Die Organisationen des Typs klassisches Ehrenamt sind im Vergleich deutlich älter als die anderen Typen und stärker durch traditionelle Vereinsstrukturen geprägt, die ihr Haupttätigkeitsfeld in Sport und Bewegung oder Brauchtum und Traditionspflege haben. Sie verfügen mit durchschnittlich 49 Freiwilligen über die meisten unbezahlten Mitarbeitenden und sind dadurch von allen Organisationstypen am stärksten durch das freiwillige und ehrenamtliche Engagement ihrer Mitglieder und Unterstützungskräfte geprägt. Der Typus der klassischen Ehrenamtsorganisationen zeichnet sich durch eine hohe Bestandsdauer (durchschnittlich 79 Jahre) aus, die im Sample nur in Landkreisen vorkamen und mit durchschnittlich 4,3 haupt- bzw. nebenamtlichen Mitarbeitenden über etwas mehr personelle Ressourcen verfügen als die Unverbundenen. Mit im Durchschnitt 5,4 Kooperationspartnern verfügt dieser Organisationstypus über eine vergleichsweise geringere Anbindung an den kommunalen Bildungsbereich als die Typen der neuen und etablierten Professionellen. Auch hat das klassische Ehrenamt im Jahr 2020 keine öffentlichen Fördermittel für kommunale Bildungsarbeit beantragt und finanziert sich durch eine Mischung aus Mitgliedsbeiträgen, eigenerwirtschafteten Mitteln und öffentlichen Fördermitteln. Organisationen des klassischen Ehrenamts betrachten ihre Bildungsk Kooperationen eher unter einem regionalen Vernetzungsaspekt und wollen über die Zusammenarbeit mit anderen Organisationen bessere Freizeit- und Geselligkeitsangebote ermöglichen. Sie sind vergleichsweise gering in kommunale Abläufe eingebunden. Nur etwa ein Viertel (23,1%) dieser Organisationen gibt an, von gemeinsamen Zielsetzungen in ihrer Kommune zu wissen, die über eine koordinierte Zusammenarbeit verfolgt werden.

Die neuen Professionellen

Die Organisationen des Typus neue Professionelle sind mit einem Organisationsalter von 29 Jahren die jüngste Gruppe unter den vier Organisationstypen, die sich im Sample nur in kreisfreien Städten fanden. Zu den häufigsten Tätigkeitsbereichen zählen Soziale Dienste und Hilfen sowie Sport und Bewegung. Sie verfügen im Durchschnitt über 3,2 haupt- und nebenberufliche Mitarbeitende und im Vergleich zu den Organisationen des klassischen Ehrenamts über etwa halb so viele freiwillige Unterstützungskräfte. Die neuen Professionellen finanzieren sich beinahe zur Hälfte (48,8%) aus Zuwendungen der öffentlichen Hand und sind daher stärker von einer Zielgruppen- und Dienstleistungsorientierung jenseits der eigenen Mitglieder geprägt als Organisationen des klassischen Ehrenamts. Auch

im Selbstverständnis der neuen Professionellen spiegelt sich eine stärker dienstleistungsorientierte Einstellung wider. Zwei Drittel dieser Organisationen bieten bestimmten Zielgruppen unabhängig von der Mitgliedschaft bestimmte Dienstleistungen an. Im Vergleich zu den anderen beiden Organisationstypen mit Bildungskoooperationen pflegen die neuen Professionellen mit 8,6 Partnerorganisationen geringfügig mehr Kooperationen als das klassische Ehrenamt. Sie sehen die Zusammenarbeit mit anderen aber neben der regionalen Vernetzung häufiger als einen Schwerpunkt der eigenen Arbeit und die aufgebauten Kommunikationsstrukturen als ein längerfristiges Investment (91%). Im Vergleich zu den etablierten Professionellen sind die neuen Professionellen ähnlich wie das klassische Ehrenamt eher lose in kommunale Bildungsabläufe eingebunden. Nur jede fünfte Organisation (19%) der neuen Professionellen gibt an, von gemeinsamen Zielsetzungen in ihrer Kommune zu wissen, die über eine koordinierte Zusammenarbeit verfolgt werden. Von 34 neuen Professionellen kennen drei befragte Organisationen kommunale Gremien, die eine Zusammenarbeit zwischen zivilgesellschaftlichen Organisationen und Bildungseinrichtungen fachpolitisch begleiten oder koordinieren sollen, und nennen eine kommunale Steuerungs- bzw. Lenkungsgruppe oder einen kommunalen Fachbeirat.

Die etablierten Professionellen

Die Organisationen der etablierten Professionellen zeichnen sich dadurch aus, dass sie mit durchschnittlich 17,4 Kooperationspartnern im Vergleich zu den anderen Organisationstypen signifikant mehr kommunale Bildungskoooperationen unterhalten. Zudem sind deutlich mehr Trägerorganisationen der freien Kinder-, Jugend und Sozialhilfe (46,9%) unter den etablierten Professionellen vertreten. Zu den häufigsten Haupttätigkeitsbereichen zählen dementsprechend Soziale Dienste und Hilfen, Freizeitgestaltung und Erholung, Sport und Bewegung sowie Kunst und Kultur.⁵ Sie sind mit durchschnittlich 42 Jahren deutlich älter als die Organisationen der neuen Professionellen und verfügen mit 11,8 haupt- bzw. nebenberuflichen Mitarbeitenden über signifikant mehr personelle Ressourcen als die anderen drei Organisationstypen. Nur etwa drei Viertel (72,7%) der etablierten Professionellen unterhalten nach eigenen Angaben Arbeitskoooperationen zur Planung und Umsetzung von Bildungsangeboten. Zu den nicht-koooperierenden Organisationen dieses Typus gehören hauptsächlich große Trägerorganisationen und Kreisverbände. Im Vergleich zu den anderen Organisationstypen haben etablierte Professionelle durchgängig im Jahr 2020 öffentliche Fördermittel für kommunale Bildungsarbeit beantragt, und so stel-

5 Sport und Bewegung gehören, gemeinsam mit Kultur und Medien, traditionell zu den häufigsten Betätigungsfeldern zivilgesellschaftlicher Organisationen (Schubert u. a. 2023). So lässt sich auch erklären, warum der Engagementbereich Sport und Bewegung bei allen vier und Kultur bei drei der vier gefundenen Organisationstypen unter den Haupttätigkeitsfeldern vertreten ist.

len Zuwendungen der öffentlichen Hand mit 54,3% den größten Anteil in der Finanzierungsbasis der etablierten Professionellen dar.

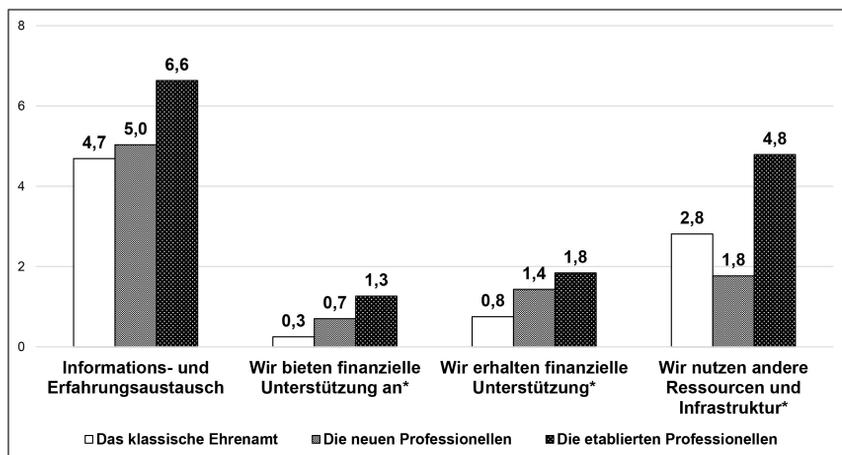
Im Selbstbild verstehen sich etablierte Professionelle aber nicht nur als Dienstleister für bestimmte Zielgruppen. Im Vergleich zu den anderen Organisationstypen zielen die etablierten Professionellen mit ihren Bildungskoooperationen häufiger ganz oder teilweise auf die Unterstützung von sozial benachteiligten Gruppen und sind häufiger in kommunale Bildungsabläufe eingebunden. Gut die Hälfte (53%) der Etablierten gibt an, von gemeinsamen Zielsetzungen zu wissen, die über eine koordinierte Zusammenarbeit in ihrer Kommune verfolgt werden. Von 32 befragten etablierten Professionellen kennen fünf Organisationen kommunale Gremien, die die Zusammenarbeit zwischen zivilgesellschaftlichen Organisationen und Bildungseinrichtungen fachpolitisch begleiten oder koordinieren sollen, und nennen neben einer kommunalen Steuerungs- oder Lenkungsgruppe und einem kommunalen Fachbeirat auch regelmäßige Sitzungen des Schul- bzw. Bildungsausschusses sowie Arbeitsgruppen mit dem kommunalen Bildungsbüro. Vier dieser fünf Organisationen sind zusätzlich in die genannten Gremien eingebunden.

4.2 Formen der kommunalen Bildungszusammenarbeit

Im Folgenden sollen die drei Organisationstypen des klassischen Ehrenamtes sowie der neuen und etablierten Professionellen hinsichtlich ihrer Bildungskoooperationen dahingehend betrachtet werden, mit welchen Partnerorganisationen sie zusammenarbeiten und von welchen Formen des Austausches sie profitieren. In Abbildung 1 werden verschiedene Aspekte der Zusammenarbeit bei der Planung und Durchführung von gemeinsamen Aktivitäten und Angeboten – unterschieden nach Organisationstypen – verzeichnet.

Der Abbildung lässt sich entnehmen, dass alle drei Organisationstypen im Durchschnitt mit fünf bis sieben Kooperationspartnern im gegenseitigen Informations- und Erfahrungsaustausch stehen. Im vorausgegangenen Kapitel wurde bereits dargestellt, dass die klassischen Ehrenamtsorganisationen im Durchschnitt nur 5,4 Bildungskoooperationen angaben. Insofern lässt sich annehmen, dass diese Gruppe mehr oder weniger mit allen ihren Kooperationspartnern in einem regen Informationsaustausch steht. Im Gegensatz dazu unterhalten die Organisationen der neuen und etablierten Professionellen auch Formen der Zusammenarbeit, die über einen losen Erfahrungs- und Informationsaustausch hinausgehen. Unterschiede zwischen den Organisationstypen konnten bei der finanziellen Unterstützung von und durch Partnerorganisationen festgestellt werden. So erhalten etablierte Professionelle nicht nur häufiger finanzielle Unterstützung von ihren Partnerorganisationen, sie bieten ihren Partnern auch häufiger eine finanzielle Unterstützung an. Im Durchschnitt profitiert jede

Abb. 1: Spezifische Form der Zusammenarbeit mit den Kooperationspartnern (Mittelwerte nach Organisationstypen)



Anmerkungen: n=65. * Unterschiede signifikant bei $p \leq 0,05$.

Quelle: ZivilKoop-Online-Survey 2020/21

etablierte professionelle Organisation in der Zusammenarbeit von mindestens einer finanziellen Unterstützungsbeziehung durch Partner, während klassische Ehrenamtsorganisationen nur etwa aus jeder dritten Kooperation einen finanziellen Nutzen ziehen können. Diese größere finanzielle Unterstützung von und durch Partnerorganisationen der etablierten Professionellen lässt sich z. T. durch den deutlich höheren Anteil an Trägerorganisationen der freien Jugend- und Sozialhilfe erklären, die einerseits finanzielle Mittel aus der Verbandsstruktur, aber auch Fördermittel für kommunale Jugendarbeit erhalten und andererseits diese auch an Mitgliedsorganisationen in ihrer Trägerschaft, wie z. B. Jugendzentren, weitergeben. Die etablierten Professionellen profitieren zudem häufiger von der materiellen Unterstützung ihrer Kooperationspartner, beispielsweise durch die mögliche Nutzung von Gerätschaften, Räumlichkeiten und Liegenschaften wie Sportplätzen. Im Durchschnitt können etablierte Professionelle auf die Ressourcen und Infrastruktur von fünf ihrer Partnerorganisationen zurückgreifen, während das klassische Ehrenamt nur bei durchschnittlich drei und die neuen Professionellen sogar nur bei zwei Kooperationspartnern von der Mitnutzung bestehender materieller Güter profitieren können.

Die Befunde zeigen, dass die drei Organisationstypen des klassischen Ehrenamtes sowie der neuen und etablierten Professionellen in sehr unterschiedlicher Weise von ihren Bildungsk Kooperationen profitieren und vor allem die Organisationen der etablierten Professionellen in höherem Maße einen materiellen Nutzen zur Angebotserstellung aus der Zusammenarbeit mit anderen Organisationen ziehen können. Die strategische Nutzung von finanziellen und materiellen

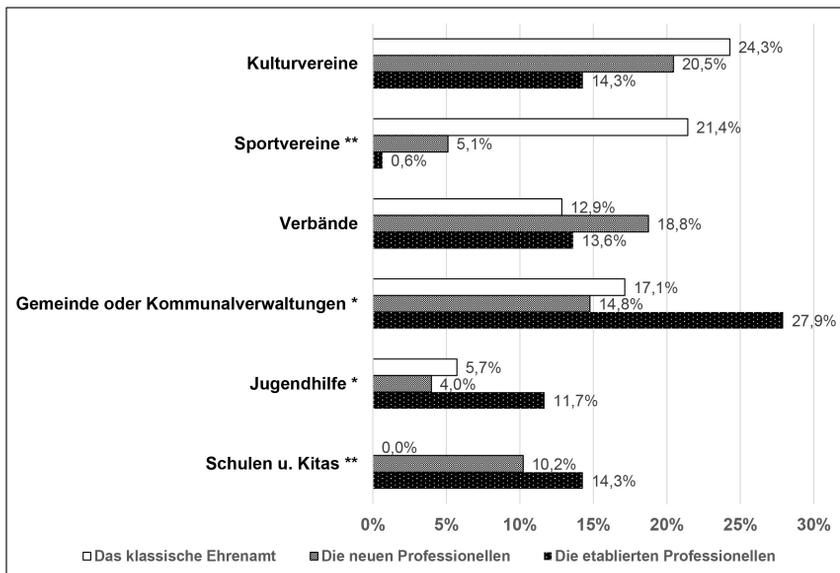
Ressourcen hängt aber auch davon ab, mit welchen Partnern man eine Bildungs-kooperation unterhält. Deshalb wird im Folgenden ein Blick darauf geworfen, mit welchen Partnern die drei Organisationstypen zusammenarbeiten.

In Abbildung 2 sind die sechs Kategorien von Kooperationspartnern mit den größten Unterschieden zwischen den Organisationstypen dargestellt. Die Analyse zeigt, dass mit Blick auf die Kooperationspartner signifikante Unterschiede zwischen den Organisationsgruppen des klassischen Ehrenamts, den neuen Professionellen und den etablierten Professionellen bestehen. Auffällig ist, dass die Organisationen des klassischen Ehrenamts und der neuen Professionellen anteilig deutlich häufiger mit Sport- und Kulturvereinen zusammenarbeiten. Über die Hälfte der Kooperationspartner des klassischen Ehrenamtes (58,6%) stammen aus dem Vereins- und Verbandswesen, während diese bei den neuen Professionellen 44,4% und bei den etablierten Professionellen nur noch 28,5% der Partnerorganisationen ausmachen. Dabei fällt vor allem der signifikant niedrige Anteil der Sportvereine unter den Kooperationspartnern auf, der bei den klassischen Ehrenamtsorganisationen gut ein Fünftel (21,4%) beträgt, bei den neuen Professionellen noch 5,1% ausmacht und bei den etablierten Professionellen nur noch aus einem Bruchteil (0,6%) besteht.

Im Gegensatz dazu sind bei den etablierten Professionellen deutlich häufiger Gemeinde- oder Kommunalverwaltungen, Schulen und Kitas sowie Träger der Jugendhilfe unter den Kooperationspartnern vertreten. Gut ein Viertel (27,9%) der genannten Partnerorganisationen werden von Einrichtungen, Ämtern und Referaten der Gemeinde- und Kommunalverwaltung gestellt, während dies bei den neuen Professionellen 14,8% und bei der Gruppe des klassischen Ehrenamts 17,1% ausmacht. Auch Trägerorganisationen und Einrichtungen der Jugendhilfe wie Jugendzentren, aber auch Jugendpfleger:innen sind bei den etablierten Professionellen signifikant häufiger als Kooperationspartner vertreten. Der Anteil der Jugendhilfeorganisationen unter den Partnerorganisationen der etablierten Professionellen fällt mit 11,7% etwa doppelt so hoch aus wie bei den klassischen Ehrenamtsorganisationen (5,7%) und den neuen Professionellen (4,0%).

Dies lässt sich u. a. durch den größeren Anteil von Organisationen der freien Jugend- und Sozialhilfe unter den etablierten Professionellen erklären, die somit auch eine inhaltliche und organisatorische Nähe zur Kinder- und Jugendarbeit im kommunalen Raum haben. Ähnlich sieht es bei Schulen und Kitas als Kooperationspartner zur Planung und Umsetzung von Bildungsangeboten aus, die bei den etablierten Professionellen mit 14,3% und bei den neuen Professionellen mit 10,2% vertreten sind. Von klassischen Ehrenamtsorganisationen werden diese als operative Partner für die gemeinsame Umsetzung von Bildungsangeboten überhaupt nicht genannt. Die qualitativen Netzwerkanalysen zeigen hingegen, dass Schulen und Kitas als Kooperationspartner von zivilgesellschaftlichen Organisationen eine zentrale Rolle spielen (siehe Schlimbach in diesem Band).

Abb. 2: Organisationsformen unter den ersten zehn genannten Kooperationspartnern (Kategorien nach Organisationstypen)



Anmerkungen: n=65. ** Unterschiede signifikant bei $p \leq 0,01$. * Unterschiede signifikant bei $p \leq 0,05$.
 Quelle: ZivilKoop-Online-Survey 2020/21

Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, dass die drei Organisationstypen unterschiedliche Kooperationspartner haben und in Bezug auf die Kooperationen als Form des sozialen Kapitals unterschiedliche materielle und immaterielle Vorteile und Ressourcen aus ihren Partnerschaften ziehen. Während das klassische Ehrenamt eher einen immateriellen Vorteil aus seinen Partnerschaften im Bildungsbereich zieht und vermehrt im Erfahrungs- und Informationsaustausch mit seinen Partnerorganisationen steht, ziehen die neuen und etablierten Professionellen im höheren Maße auch einen finanziellen Nutzen aus ihren Partnerschaften. Die etablierten Professionellen profitieren darüber hinaus nicht nur auf materieller Ebene von ihren Bildungsk Kooperationen, für sie ergibt sich vor allem auch ein strategischer Nutzen aus der strukturellen Anbindung an die Kommunalpolitik und -verwaltung.

5. Fazit – Etablierte profitieren hauptsächlich von Kooperation

Der vorliegende Beitrag zeigt, dass zivilgesellschaftliche Organisationen im kommunalen Bildungsbereich durchaus umfassende Kooperationsformen pflegen. Es gibt jedoch Herausforderungen in der Zusammenarbeit, die auf unterschied-

liche strukturelle Voraussetzungen und Arbeitsweisen sowie auf unterschiedliche Zielsetzungen und Interessenlagen der kooperierenden zivilgesellschaftlichen Organisationstypen zurückgehen. Dadurch kann eine Zusammenarbeit erschwert werden (siehe auch Kanamüller und Langner in diesem Band). Anhand der Ergebnisse wird deutlich, dass der eher geringe Vernetzungsgrad von zivilgesellschaftlichen Organisationen im Bildungsbereich nur auf bestimmte, hauptsächlich ehrenamtlich geprägte und auf die Bedarfe ihrer Mitglieder ausgerichtete Organisationen zutrifft.

Außer dem als Unverbundene identifizierten Organisationstypus unterhält der überwiegende Teil der untersuchten Vereine und anderen zivilgesellschaftlichen Akteure Kooperationsbeziehungen mit anderen Organisationen und profitiert direkt wie indirekt von den Ressourcen ihrer Partner. Die durch ehrenamtliche Strukturen geprägten und auf das freiwillige Engagement ihrer Mitglieder angewiesenen klassischen Ehrenamtsorganisationen können vor allem Nutzen aus der Erfahrung und der fachlichen Unterstützung anderer gemeinnütziger Organisationen ziehen. Demgegenüber profitieren die stärker dienstleistungsorientierten und teilweise auf die Unterstützung von sozial benachteiligten Bevölkerungsgruppen orientierten Typen der neuen und etablierten Professionellen stärker von der materiellen Unterstützung ihrer Partner und sind häufiger über Kooperationen mit der kommunalpolitischen und Verwaltungsebene, aber auch mit Schulen und Kitas verbunden.

Die Ergebnisse lassen sich dahingehend interpretieren, dass zivilgesellschaftliche Bildungsk Kooperationen den Aufbau von sozialem Kapital als Form der Beziehungsressource begünstigen. Allerdings profitieren im Feld etablierte und durch hauptamtliche Arbeit professionell aufgestellte Bildungsakteure stärker von der finanziellen und materiellen Unterstützung ihrer Bildungspartner. Sie sind über Bildungsk Kooperationen deutlich häufiger an entscheidende Stellen der Kommunalpolitik und Verwaltung angebunden und haben damit auch mehr Gelegenheit zur Mitgestaltung des kommunalen Bildungsbereiches. Kooperationen von zivilgesellschaftlichen Organisationen in kommunalen Bildungslandschaften hängen also von strukturellen Ausgangsbedingungen der beteiligten Partner ab und werden von diesen auf unterschiedliche Weise genutzt. Sie sind einerseits mit einem hohen personellen und koordinativen Aufwand verbunden und setzen andererseits praktisches Handlungswissen, zwischenmenschliche Fähigkeiten und soziales Vertrauen voraus, da sich der Vorteil von Partnerschaften in vielen Fällen erst über die Zeit einstellt und ausgleicht (Braun 2010; Lin 2008). Dies führt zu einer Ungleichheit in Bezug auf den Zugang zu Ressourcen und die Gestaltung von Bildungsangeboten. Die Ergebnisse verdeutlichen somit, dass trotz der Potenziale des Kooperationshandelns auch Herausforderungen bestehen, insbesondere für kleinere Organisationen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass kommunale Vernetzung im Bildungsbereich den Wirkungsradius und die Mitgestaltungsmöglichkeiten von

zivilgesellschaftlichen Akteuren nicht automatisch erweitern. Kommunale Bildungslandschaften als Motor für soziales Kapital in Form von Bildungsoperationen wirken für zivilgesellschaftliche Organisationen nicht automatisch inklusiv, sondern haben auch eine exklusive Komponente (Zmerli 2008). *„Die erhofften Synergieeffekte wecken das Interesse und die Erwartungshaltung organisationsstarker Akteure hinsichtlich der kommunalen Koordinationsleistung (...), schränken aber gerade auch die Mitwirkung von kleineren, informell verfassten und damit weniger professionalisierten Akteuren ein“* (Steiner u. a. 2022, S. 66). So können Interessenkonflikte und Konkurrenzverhältnisse um knappe Ressourcen zwischen Organisationen entstehen, deren gemeinsame Mitwirkung an der Gestaltung kommunaler Bildungslandschaften politisch gewünscht und gefordert ist. Es bleibt zu prüfen, ob Kommunen einen solchen Wandel hin zu inklusiven Formen der Zusammenarbeit in kommunalen Bildungslandschaften als interdisziplinäre und interorganisationale Kooperations- und Netzwerkstruktur zwischen kommunalen Verwaltungsstrukturen und der engagierten Zivilgesellschaft im Bildungsmanagement umsetzen wollen, oder ob sie an einer bestehenden anlassbezogenen und projektförmigen Steuerung festhalten, die der Bildung von sozialem Kapital nicht förderlich ist *„und somit letztendlich einen ‚Realitätsmythos administrativ gesteuerter Bildungsnetzwerke‘ erzeugen“* (Hack/Maykus 2023, S. 111 Hervorhebung im Original). Entsprechend brauchen heterogene Bildungslandschaften, die auf die Mitwirkung eines breiten Spektrums an Vereinen und Bürgerinitiativen setzen, Förder- und Beratungsstrukturen sowie transparente Entscheidungs- und Kommunikationsformate, die einerseits den Vertrauensaufbau zwischen den zivilgesellschaftlichen Organisationen und kommunalen Behörden unterstützen und andererseits die Besonderheiten und Beschränkungen von Freiwilligenorganisationen verstehen und berücksichtigen.

Literatur

- Arnoldt, Bettina/Züchner, Ivo (2020): Kooperationsbeziehungen von Ganztagschulen mit außerschulischen Trägern. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. 2., akt. und erw. Aufl. Wiesbaden, S. 1083–1096
- Backhaus, Klaus/Erichson, Bernd/Plinke, Wulff/Weiber, Rolf (2018): Clusteranalyse. In: dies. (Hrsg.): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. 15., vollständig überarb. Aufl. Berlin/Heidelberg, S. 435–496
- Bernhard, Stefan (2012): Forschungspragmatische Überlegungen zu einer feldtheoretischen Netzwerkanalyse. In: Hennig, Marina/Stegbauer, Christian (Hrsg.): Die Integration von Theorie und Methode in der Netzwerkforschung. Wiesbaden, S. 117–132
- Bleckmann, Peter/Durdel, Anja (2009): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden
- Braun, Sebastian (2010): Gemeinschaftsbeziehungen, Vertrauen und Reziprozitätsnormen – zur Reproduktion von „bonding social capital“ in freiwilligen Vereinigungen. In: Maring, Matthias (Hrsg.): Vertrauen – zwischen sozialem Kitt und der Senkung von Transaktionskosten. Karlsruhe, S. 223–238

- Braun, Sebastian (2003): Leistungserstellung in freiwilligen Vereinigungen. Über „Gemeinschaftsarbeit“ und die „Krise des Ehrenamts“. In: Baur, Jürgen/Braun, Sebastian (Hrsg.): Integrationsleistungen von Sportvereinen als Freiwilligenorganisationen. Aachen, S. 191–241
- Braun, Sebastian/Nobis, Tina (2011): Migration, Integration und Sport — Perspektiven auf zivilgesellschaftliche Kontexte vor Ort Zur Einführung. In: dies. (Hrsg.): Migration, Integration und Sport. Zivilgesellschaft vor Ort. Wiesbaden, S. 9–28
- Braun, Sebastian/Hansen, Stefan/Langner, Ronald (2013): Bürgerschaftliches Engagement an Schulen. Eine empirische Untersuchung über Schulfördervereine. Wiesbaden
- Breuer, Cristoph/Feiler, Svenja (2021): Sportvereine in Deutschland: Ergebnisse aus der 8. Welle des Sportentwicklungsberichts. Sportentwicklungsbericht für Deutschland 2020–2022/Teil 1. Bundesinstitut für Sportwissenschaft. Bonn
- Breuer, Christoph/Feiler, Svenja/Wicker, Pamela (2013): Schulpolitische Veränderungen und Sportvereinsentwicklung. Sportentwicklungsbericht 2011/2012. Analyse zur Situation der Sportvereine in Deutschland. Köln
- Bühl, Achim (2014): SPSS 22. Einführung in die moderne Datenanalyse. München
- Enquête-Kommission (2002): Enquête-Kommission „Zukunft Bürgerschaftlichen Engagements“. Bürgerschaftliches Engagement und Zivilgesellschaft. Wiesbaden
- Fromm, Sabine (2012): Clusteranalyse. In: dies. (Hrsg.): Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene 2: Multivariate Verfahren für Querschnittsdaten. Wiesbaden, S. 191–222
- Hack, Carmen/Maykus, Stephan (2023): Gesamtsystem oder Parallelstruktur? Eine empirische Analyse der Innovationsbedingungen von Vernetzung in der Kommune und kritische Rückschlüsse auf Bildungsmanagement. In: Brüggemann, Christian Hermstein, Björn/Nikolai, Rita (Hrsg.): Bildungskommunen? Zum Wandel von Kommunalpolitik und Kommunalverwaltung im Bildungsbereich. Weinheim, S. 108–126
- Hartnuß, Birger/Heuberger, Frank W. (2010): Ganzheitliche Bildung in Zeiten der Globalisierung. In: Olk, Thomas/Klein, Ansgar/Hartnuß, Birger (Hrsg.): Engagementpolitik. Die Entwicklung der Zivilgesellschaft als politische Aufgabe. Wiesbaden, S. 459–490
- Höhne, Thomas/Striebing, Clemens (Hrsg.) (2020): Stiftungen im Schulwesen. Weinheim
- Klein, Ansgar/Olk, Thomas/Hartnuß, Birger (2010): Engagementpolitik als Politikfeld: Entwicklungserfordernisse und Perspektiven. In: Olk, Thomas/Klein, Ansgar/Hartnuß, Birger (Hrsg.): Engagementpolitik. Die Entwicklung der Zivilgesellschaft als politische Aufgabe. Wiesbaden, S. 24–59
- Köhling, Karola (2012): Vertrauen und Wissen in Governance-Prozessen. Wiesbaden
- Kolleck, Nina (2015): Innovationen und Bildungslandschaften: Ergebnisse Sozialer Netzwerkanalysen. In: Fischbach, Robert (Hrsg.): Auf dem Weg zu nachhaltigen Bildungslandschaften. Lokale Netzwerke Erforschen und Gestalten. Unter Mitarbeit von Nina Kolleck und Gerhard de Haan. Wiesbaden, S. 55–67
- Kuckartz, Udo (2014): Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden
- Liebig, Reinhard/Rauschenbach, Thomas (2010): Die engagementpolitische Rolle von Akteuren des Dritten Sektors. In: Olk, Thomas/Klein, Ansgar/Hartnuß, Birger (Hrsg.): Engagementpolitik. Die Entwicklung der Zivilgesellschaft als politische Aufgabe. Wiesbaden, S. 260–281
- Lin, Nan (2008): Building a Network Theory of Social Capital. In: Lin, Nancy/Cook, Karen S./Burt, Ronald S. (Hrsg.): Social capital. Theory and research. London/New York
- Mack, Wolfgang (2020): Bildungslandschaften. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. 2., akt. und erw. Aufl. Wiesbaden, S. 1311–1322
- Olk, Thomas/Schmachtel, Stefanie (Hrsg.) (2017): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften. Weinheim
- Priemer, Jana (Hrsg.) (2015): Zivilgesellschaftliches Engagement für Bildung. ZiviZ-Survey. Unter Mitarbeit von Christine Beyer, Thomas Schauder und Lena Ziyal. Berlin

- Priemer, Jana / Mohr, Veronika (2018): Vereine, Stiftungen und Co: die neuen Bildungspartner? ZiviZ-Survey 2017. Essen
- Putnam, Robert (2000): Bowling Alone. New York
- Roth, Roland (2004): Die dunklen Seiten der Zivilgesellschaft. Grenzen einer zivilgesellschaftlichen Fundierung von Demokratie. In: Klein, Ansgar (Hrsg.): Zivilgesellschaft und Sozialkapital. Herausforderungen politischer und sozialer Integration. Wiesbaden, S. 41–64
- Schlimbach, Tabea / Kanamüller, Alexander / Langner, Ronald / Steiner, Christine (2023): Zusammenarbeit für Bildung. Kommunale Koordinierung und Vernetzungspraktiken mit Zivilgesellschaft. In: Brüggemann, Christian / Hermstein, Björn / Nikolai, Rita (Hrsg.): Bildungskommunen? Zum Wandel von Kommunalpolitik und Kommunalverwaltung im Bildungsbereich. Weinheim, S. 144–162
- Schubert, Peter / Tahmaz, Birthe / Krimmer, Holger (2023): Erste Befunde des ZiviZ-Survey 2023. Zivilgesellschaft in Krisenzeiten: Politisch aktiv mit geschwächten Fundamenten. Berlin
- Simonson, Julia (2022): Freiwilliges Engagement in Deutschland. Der Deutsche Freiwilligensurvey 2019. Hrsg. v. Nadiya Kelle, Corinna Kausmann und Clemens Tesch-Römer. Wiesbaden
- Steiner, Christine / Kanamüller, Alexander / Langner, Ronald / Schlimbach, Tabea (2022): Deutsche Bildungslandschaften. In: Bürger & Staat, „Öffentliche Infrastrukturen. Die politische Gestaltung der vernetzten Gesellschaft“, 72. Jg., H. 1/2, S. 63–68
- Strachwitz, Rupert / Priller, Eckhard / Triebe, Benjamin (2020): Handbuch Zivilgesellschaft. Berlin / Boston
- van Santen, Eric / Seckinger, Mike (2003): Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis. Eine empirische Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe. Opladen / München
- Zimmer, Annette (2007): Vereine – Zivilgesellschaft konkret. 2. Aufl. Wiesbaden
- Zmerli, Sonja (2008): Inklusives und exklusives Sozialkapital in Deutschland. Baden-Baden

Am Rande der Bildungslandschaft

Aktive, aber unverbundene zivilgesellschaftliche Organisationen

Alexander Kanamüller und Ronald Langner

1. Einleitung

Bildung für Kinder und Jugendliche findet nicht nur in Bildungseinrichtungen wie Schulen und Kitas statt, sondern an verschiedenen Orten und bei unterschiedlichen Anlässen wie beispielsweise Freizeitaktivitäten. Kommunale Bildungslandschaften bauen daher konzeptionell auf einem erweiterten Bildungsbegriff auf, der formalen, non-formalen und informellen Lernprozessen gleichermaßen Bedeutung beimisst (Brüschweiler/Falkenreck 2016). In kommunale Bildungslandschaften sind nicht nur staatliche Bildungsinstitutionen, sondern beispielsweise auch Wirtschaftsunternehmen, Familien oder zivilgesellschaftliche Organisationen eingebunden (Steiner u. a. 2022). Kooperationen zwischen diesen verschiedenen lokalen Bildungsakteuren gelten als wesentliche Bausteine für eine funktionierende Bildungslandschaft und die Fortentwicklung des regionalen Bildungsangebots (Mack 2020). Dabei wird davon ausgegangen, dass mit Vernetzung und Kooperation generell positive Effekte einhergehen, da u. a. durch aufeinander abgestimmtes Handeln knappe Ressourcen effizient genutzt werden können und eine vielfältige wie partizipative Angebotslandschaft entstehen kann. Kommunale Verwaltungen setzen daher zunehmend auf eine Vernetzung möglichst aller Bildungsakteure der Region, um das kommunale Bildungsangebot zu erweitern und dessen Qualität zu erhöhen (Fischer 2012; Bleckmann/Durdel 2009). Bessere Bildung durch Vernetzung und Kooperation – so könnte man demnach einen der normativen Kerngedanken zu kommunalen Bildungslandschaften beschreiben, der davon ausgeht, dass alle Institutionen und Personen im Bildungsfeld gleichermaßen mitgenommen werden (können). Bisher fehlen jedoch empirische Belege für einen kausalen Zusammenhang, der diese Annahme stützt (Niedlich u. a. 2016; Stolz 2012). Auch bleibt bisher wenig beleuchtet, welche Bildungsakteure mit diesem Vernetzungsansatz nicht erreicht werden können – zum Beispiel, weil sie nicht über die notwendigen Mittel für Bildungskooperationen verfügen oder keinen Nutzen in dieser Form der Zusammenarbeit sehen. Auch aus diesen Gründen können die angenommenen positiven Effekte des Vernetzungs- und Kooperationsnormativs hinterfragt werden (Schlimbach u. a. 2023). Darüber hinaus müssen bei der Gestaltung von Bildungslandschaften u. a. häufig Formen und Möglichkeiten gefunden werden,

um Koordinations- und Kooperationschwierigkeiten zwischen den Beteiligten auszuhandeln. Pädagogisch-innovative Aspekte im Sinne einer inhaltlichen Ausgestaltung von besserer Bildung vor Ort stehen demgegenüber seltener im Vordergrund (Steiner u. a. 2022; Duveneck 2018).

Für zivilgesellschaftliche Bildungsakteure ist zudem charakteristisch, dass ein beträchtlicher Anteil vor allem kleinerer, ehrenamtlich geprägter Organisationen keine interinstitutionellen Kooperationsbeziehungen im kommunalen Raum pflegt (Priemer/Mohr 2018). Hinzu kommt, dass interorganisationale Kooperationen nur unter bestimmten Bedingungen eingegangen und aufrechterhalten werden können (van Santen/Seckinger 2017). Dieser Beitrag widmet sich daher den nicht-kooperierenden zivilgesellschaftlichen Bildungsakteuren, um Hinweise dafür zu finden, aus welchen Gründen diese *nicht* mit anderen Bildungsorganisationen zusammenarbeiten wollen oder können. Dazu sollen diese Organisationen anhand von Merkmalen beschrieben werden, die für das Eingehen und Pflegen von interorganisationalen Kooperationsbeziehungen wesentlich sind. Unter einer Kooperation werden im vorliegenden Beitrag jene Formen der Zusammenarbeit verstanden, in denen zivilgesellschaftliche Akteure ihre Aktivitäten mit anderen Organisationen abstimmen und mit diesen gemeinsame kommunale Bildungsangebote inhaltlich-fachlich und/oder finanziell planen und durchführen. Aus der Perspektive des Reformkonzepts der kommunalen Bildungslandschaft entspricht dies gewissermaßen einer „idealtypischen“ Form der interinstitutionellen Kooperation. Andere Kooperationsformen jenseits dieses konkreten Planungs- und Durchführungsfokus werden in diesem Beitrag nicht betrachtet.

Die Untersuchung ist wie folgt aufgebaut: Zunächst wird der Forschungsstand zu Kooperationen von zivilgesellschaftlichen Organisationen dargestellt, um darauf aufbauend empirisch zu analysierende Organisationsmerkmale von nicht-kooperierenden zivilgesellschaftlichen Bildungsakteuren abzuleiten. Anschließend werden die Datengrundlage und das methodische Vorgehen dargestellt. Danach werden die empirischen Befunde zu möglichen Gründen für ausbleibende Kooperationsbeziehungen diskutiert. Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung sowie mit einer kritischen Reflexion darüber, was die präsentierten Ergebnisse für das konzeptionelle Verständnis und für die Praxis von kommunalen Bildungslandschaften bedeuten.

2. Theoretische Rahmung und Forschungsstand

Zivilgesellschaftliche Organisationen erhoffen sich von Bildungsk Kooperationen in der Regel bessere Zugangsmöglichkeiten zu staatlichen Bildungseinrichtungen sowie finanzielle, materielle oder räumliche Unterstützungsleistungen durch kommunale Verwaltungen für ihre Bildungsangebote (z. B. Stolz in diesem

Band). In der empirischen Forschung werden interorganisationale Kooperationsbeziehungen als voraussetzungsvolle Handlungsstrategien beschrieben. Arbeiten mindestens zwei Organisationen zusammen, sind damit hohe inhaltliche und kommunikative Anforderungen verbunden. So müssen beispielsweise die Ebene der beteiligten Organisationen und die Ebene der handelnden Personen erfolgreich miteinander verwoben werden (van Santen/Seckinger 2017). Zudem ist empirisch gut belegt, dass für eine funktionierende Kooperation ein hohes Maß an wechselseitigem Vertrauen notwendig ist, das beständig durch positive Erfahrungen bestätigt und gesichert werden muss (van Santen/Seckinger 2003). Im Allgemeinen erfordern Kooperationen also ausreichend personelle und insbesondere zeitliche Ressourcen (van Santen/Seckinger 2017). Dies gilt auch für die Kooperationen zivilgesellschaftlicher Bildungsakteure.

So zeigen beispielsweise Jana Priemer und Veronika Mohr auf Basis von Daten des ZiviZ-Surveys (2017), dass vor allem kleinere, stark ehrenamtlich geprägte zivilgesellschaftliche Bildungsakteure vergleichsweise selten Kooperationsbeziehungen mit anderen Institutionen pflegen. Zwar sind sie oft in Verbandsstrukturen eingebettet, Kooperationen mit Akteuren des staatlichen Bildungssystems sowie mit anderen zivilgesellschaftlichen Organisationen, die nicht Teil entsprechender Verbände sind, sind jedoch eher selten. Dazu passt, dass diese zivilgesellschaftlichen Akteure in der Regel nicht mit dem Konzept der kommunalen Bildungslandschaft vertraut sind. Demgegenüber sind professionalisierte, personell gut ausgestattete Organisationen mit dem Konzept der kommunalen Bildungslandschaft besser vertraut. Ferner weisen diese einen hohen Vernetzungsgrad auf und arbeiten mit verschiedenen lokalen Bildungsakteuren zusammen (Priemer/Mohr 2018). Es sind auch diese professionellen und großen Organisationen, die mit Akteuren der kommunalen Verwaltung in bildungsbezogenen Gestaltungsprozessen zusammenarbeiten (Schlimbach u. a. 2023). Weiterhin ist z. B. für Sportvereine belegt, dass zumeist größere Vereine mit Schulen kooperieren (Breuer u. a. 2013), und die Ganztagschulforschung kommt zu dem Schluss, dass Kooperationen zwischen Ganztagschulen und außerschulischen (also auch zivilgesellschaftlichen) Akteuren in der Regel nur dann gelingen, wenn beide Parteien über ausreichend personelle Ressourcen für die Kooperation verfügen (Arnoldt 2021). Ähnliches gilt für eingetragene Vereine, die vor allem dann mit Schulen kooperieren, wenn sie sowohl über mehr bezahltes Personal als auch über mehr Freiwillige bzw. ehrenamtlich Engagierte verfügen (z. B. Priemer in diesem Band). Inwiefern der Faktor der personellen Ressourcen beim Nicht-Eingehen(-Können) von jenen spezifischen Kooperationsbeziehungen eine Rolle spielt, in welchen zivilgesellschaftliche Bildungsakteure gemeinsam mit anderen Organisationen Bildungsangebote planen und umsetzen, bedarf allerdings noch einer eingehenderen Untersuchung.

Darüber hinaus wurde bereits in frühen Arbeiten darauf hingewiesen, dass für Kooperationen gemeinsame Zielsetzungen der Beteiligten notwendig sind

(Beck 1992; Sherif 1966; Deutsch 1949). Für die hier interessierenden Bildungskoperationen bedeutet das, dass gemeinsame oder sich überlappende Bildungsziele verfolgt werden und somit auch geteilte Vorstellungen darüber bestehen, welche Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche angeboten werden sollen. Ohne einen solchen gemeinsamen Nenner erhöht sich die Wahrscheinlichkeit von Konflikten und des Scheiterns der Kooperation (van Santen/Seckinger 2017). Zu vermuten ist daher, dass ein Grund, warum zivilgesellschaftliche Organisationen mit anderen Akteuren keine gemeinsamen Bildungsangebote planen und umsetzen, mitunter divergierende Bildungsziele oder Vorstellungen über vorzuhaltende Bildungsangebote sind bzw. hier womöglich andere Priorisierungen vorgenommen werden. Denkbar wäre zudem, dass keine Partnerorganisationen gefunden werden, die dieselben oder ähnliche Zielstellungen verfolgen. Bildungsziele sind jedoch in jedem Fall bei allen zivilgesellschaftlichen Bildungsakteuren vorhanden, da sie für diese Organisationen konstitutiv sind, und ein zivilgesellschaftlicher Akteur ohne zumindest ein Organisationsziel nicht vorstellbar ist (Strachwitz u. a. 2020).

Weiterhin geht eine interorganisationale Kooperation immer auch mit einer Reziprozität der kooperierenden Akteure einher. Sie sind wechselseitig aufeinander verwiesen. Ihr Verhältnis ist zwar einerseits durch autonome Entscheidungs- und Handlungsspielräume gekennzeichnet, andererseits besteht jedoch auch eine gegenseitige Abhängigkeit (Spiess 2015). Letzteres bedeutet wiederum, dass mit dem Eingehen einer Kooperationsbeziehung auch ein gewisses Maß an Autonomie und Selbstbestimmtheit aufgegeben wird. Ein drohender Autonomieverlust könnte also ebenfalls ein Grund dafür sein, weshalb zivilgesellschaftliche Akteure keine Kooperationsbeziehungen eingehen, in denen gemeinsam Bildungsangebote geplant und durchgeführt werden. Dafür spricht etwa, dass es zivilgesellschaftliche Akteure mitunter kritisch bewerten, wenn kommunale Akteure über ihre Koordinierungs- und Finanzierungsfunktion Mitspracherechte bei der konkreten Gestaltung und Umsetzung von Bildungsangeboten artikulieren (Schlimbach u. a. 2023). Generell wurde schon in frühen Debatten rund um kommunale Bildungslandschaften kritisch angemerkt, deren Etablierung könne zur Folge haben, dass organisationale Autonomien sowie exklusive institutionelle Verantwortlichkeiten verloren gehen (Kolleck 2014).

Es lässt sich also zusammenfassend annehmen, dass personelle Ressourcen, Bildungsziele und -angebote sowie mögliche Autonomiebestrebungen der Akteure eine Rolle spielen dürften, wenn diese nicht gemeinsam mit anderen Organisationen Bildungsangebote planen und umsetzen. Dieser Beitrag zielt darauf ab, diese Annahme empirisch auszuloten.

3. Datengrundlage und Methode

Die Datenbasis dieses Beitrags ist zum einen der ZivilKoop-Online-Survey, an dem sich insgesamt 310 Vertreter:innen zivilgesellschaftlicher Organisationen aus jeweils zwei ost- und zwei westdeutschen Kommunen beteiligt hatten. Diese wurden u. a. zu den personellen Ressourcen, den Bildungszielen und zu den Bildungsangeboten ihrer zivilgesellschaftlichen Organisation befragt. Die vorliegende Analyse fokussiert dabei ausschließlich auf jene zivilgesellschaftlichen Akteure, die ihren eigenen Angaben zufolge im kommunalen Bildungsbereich aktiv sind, also die sich für Kinder und/oder Jugendliche engagieren und/oder mit Kitas, Schulen oder Einrichtungen der beruflichen Aus- bzw. Grundbildung zusammenarbeiten (N=187). 80,8% dieses Analysesamples sind eingetragene Vereine oder Verbände. Das durchschnittliche Organisationsalter beträgt 42,4 Jahre. 52,4% der Organisationen sind in kreisfreien Städten aktiv, 47,6% in Landkreisen. Zudem pflegen 61,4% der Organisationen des gewählten Analysesamples mindestens eine interorganisationale Kooperationsbeziehung, in welcher gemeinsam Bildungsangebote geplant und umgesetzt werden. 38,6% arbeiten dementsprechend nicht auf diese Weise mit anderen Organisationen zusammen. Die entsprechenden Anteile in den einzelnen Untersuchungskommunen gestalten sich wie folgt: In drei der vier untersuchten Regionen sind die nicht-kooperierenden Akteure eine deutliche Minderheit (25,0%, 38,6% und 40,0%). Nur in einer Kommune arbeitet eine knappe Mehrheit (50,8%) nicht mit anderen Organisationen zusammen, um gemeinsam Bildungsangebote zu planen und durchzuführen.

Im Ergebnisteil werden die nicht-kooperierenden Organisationen des Analysesamples zunächst anhand struktureller Merkmale beschrieben und mit der Gruppe der zivilgesellschaftlichen Organisationen verglichen, die Bildungs Kooperationen unterhalten. Für die Untersuchung der vermuteten Zusammenhänge zwischen personellen Ressourcen, Bildungszielen und -angeboten und dem Nicht-Kooperieren zivilgesellschaftlicher Akteure wurden eine Reihe bivariater Auswertungen auf Basis von Chi²-Tests durchgeführt. Die vorliegende Untersuchung liefert somit erste empirische Indizien. Für eine statistisch fundierte Überprüfung der vermuteten Zusammenhänge bedürfte es multivariater Analyseverfahren, von denen jedoch aufgrund zu geringer Fallzahlen abgesehen wurde.¹ Im Sinne eines komplementären Mixed-Methods-Designs (Kuckartz 2014) wurde allerdings auf die ebenfalls im Rahmen des Projekts ZivilKoop durchgeführte qualitative Interviewstudie mit Vertretungen von im kommunalen Bildungsbereich aktiven zivilgesellschaftlichen Organisationen

1 Verschiedene, testweise berechnete logistische Regressionsmodelle operieren allesamt mit einer Fallzahl von unter 80. Die Qualität entsprechender Schätzergebnisse ist in solchen Fällen als gering anzusehen (Urban/Mayerl 2011).

zurückgegriffen (N=31).² Über eine explorative Auswertung dieser qualitativen Daten hinsichtlich der personellen Ressourcen, Bildungsziele und -angebote im Kontext interinstitutionellen (Nicht-)Kooperierens ist es möglich, die entsprechenden quantitativen Ergebnisse mit qualitativen Befunden zum Ausbleiben von Kooperationsbeziehungen nicht-kooperierender zivilgesellschaftlicher Organisationen respektive mit Ergebnissen zu Kooperationsbarrieren kooperierender zivilgesellschaftlicher Akteure abzugleichen. Empirisch-quantitative Hinweise für die (Un-)Gültigkeit der hier interessierenden These können somit mit dem qualitativen Interviewmaterial gestützt, illustriert und besser verstanden oder ggf. auch konterkariert werden (ebd.).

Das qualitative Datenmaterial wurde auch zur Beantwortung der Frage herangezogen, ob der Erhalt der eigenen Autonomie ein Grund für zivilgesellschaftliche Bildungsakteure sein kann, nicht gemeinsam mit anderen Akteuren Angebote zu planen und umzusetzen. Mit den Daten des Online-Surveys ist eine entsprechende Analyse nicht möglich, weswegen hier keine komplementäre Untersuchungsstrategie verfolgt werden kann. Insgesamt handelt es sich somit um eine explorative Annäherung an Autonomiebedürfnisse als möglichen Grund für das Ausbleiben interorganisationaler Kooperationsbeziehungen.

4. Ergebnisse

Die nicht-kooperierenden Organisationen des Untersuchungssamples weisen ein durchschnittliches Organisationsalter von 43,8 Jahren auf und finden sich etwa zu gleichen Teilen in kreisfreien, städtischen Räumen (45,6%) und Landkreisen (54,4%). Wie auch das Gesamtsample setzen sich die Nicht-Kooperierenden mit 80,9% zu einem Großteil aus Vereinen zusammen. Mit jeweils etwa einem Viertel handelt es sich hierbei zumeist um kleinere Sport- oder Fördervereine, die in der Regel weitgehend durch ehrenamtliches Engagement geprägt sind. Dementsprechend verfügen diese zivilgesellschaftlichen Organisationen im Durchschnitt über lediglich 1,7 haupt- bzw. nebenberufliche sowie im Mittel über 26,8 freiwillige oder ehrenamtliche Mitarbeitende. Ferner hatten nur 17,2% der nicht-kooperierenden Organisationen des Analysesamples im Jahr 2020 öffentliche Fördermittel für kommunale Bildungsarbeit erhalten bzw. beantragt.³ Eine Erklärung dafür könnte u. a. sein, dass nur 13,2% Bildung als Haupttätigkeitsfeld angeben. Dementsprechend nennen 86,8% andere Bereiche als Haupttätigkeitsfeld, zumeist das Tätigkeitsfeld Sport und Bewegung (25,0%). Weitere häufiger

2 Hier dienten netzwerkfokussierte, problemzentrierte Interviews als Erhebungsmethode (Witzel 2000).

3 Bei den kooperierenden Organisationen ist der entsprechende Anteil fast doppelt so hoch (30,8%).

vorzufindende Tätigkeitsfelder sind Kunst und Kultur sowie Soziale Dienste und Hilfen. Des Weiteren fällt eine starke Mitgliederorientierung bei den nicht-kooperierenden Organisationen auf: Mit 57,8 % organisieren die meisten vor allem gemeinsame Aktivitäten für ihre Mitglieder. Die kooperierenden zivilgesellschaftlichen Akteure beschreiben sich demgegenüber mit 71,6 % am häufigsten (und auch signifikant öfter als die nicht-kooperierenden Organisationen mit 47,5%) als Träger von Angeboten, die an die allgemeine Öffentlichkeit gerichtet sind. Die Mitgliederorientierung der nicht-kooperierenden Organisationen zeigt sich darüber hinaus in den Organisationseinnahmen. Sie finanzieren sich hauptsächlich über Mitgliederbeiträge. Der durchschnittliche Anteil der Organisationseinnahmen, der sich aus Mitgliederbeiträgen speist, beträgt 62,5%.⁴ Interessanterweise zeigt sich diese Mitgliederfokussierung mitunter auch in den Antworten auf die offene Frage, warum man als Organisation nicht mit Kitas, Schulen oder Einrichtungen der beruflichen Aus- bzw. Grundbildung zusammenarbeitet. So wird beispielsweise angegeben, dass man „vorrangig mitgliederorientiert“ sei bzw. sich Angebote „in erster Linie an die Kinder unserer Mitglieder“ richten würden. Und auch die Antwort „wir operieren eigenständig“ kann als Fokus auf sich selbst bzw. auf die eigenen Mitglieder und damit einhergehend als Autonomiebedürfnis gelesen werden. Zusammengefasst lassen sich die nicht-kooperierenden Organisationen als zumeist kleinere, ehrenamtlich geprägte und mitgliederorientierte Vereine beschreiben, die sich für Kinder und Jugendliche engagieren und damit informelle und non-formale Bildungsarbeit leisten. Allerdings wird Bildung häufig nicht als Haupttätigkeitsbereich betrachtet. Daher ist zu vermuten, dass Nicht-Kooperierende ihr Engagement mehr unter einem sozialen Aspekt betrachten, denn als Bildungsarbeit begreifen. Ausgehend von dieser Charakterisierung werden im Folgenden die personellen Ressourcen sowie die Bildungsangebote und -ziele dieser Organisationen als mögliche Gründe für deren Nicht-Kooperieren analysiert. Zudem sollen Autonomiebestrebungen bzw. der Wunsch nach Selbstbestimmung als mögliche Gründe für das Ausbleiben von interorganisationalen Kooperationen explorativ untersucht werden.

Tabelle 1 zeigt die Ergebnisse der bivariaten Untersuchung der personellen Ressourcen. Mit 58,8 % haben kooperierende zivilgesellschaftliche Organisationen signifikant häufiger mindestens eine haupt- oder nebenberuflich beschäftigte Person als nicht-kooperierende Akteure mit nur 29,4 %. Zudem können 68,3 % der Organisationen, die gemeinsam mit anderen Bildungsangebote planen und umsetzen, auf zehn oder mehr freiwillige respektive ehrenamtliche Mitarbeiter:innen zurückgreifen. Bei den nicht-kooperierenden zivilgesellschaftlichen Akteuren sind es mit 47,1 % signifikant weniger.

4 Bei den kooperierenden Organisationen stellen Zuwendungen der öffentlichen Hand den größten Anteil der Organisationseinnahmen (45,0 %).

Tab. 1: Personelle Ressourcen kooperierender und nicht-kooperierender Organisationen im Bildungsbereich (Ja-Anteil in %)⁵

	Kooperierende Organisationen	Nicht-kooperierende Organisationen
Mindestens eine haupt- oder nebenberuflich angestellte Person (n=136)**	58,8	29,4
Zehn oder mehr freiwillige/ehrenamtliche Mitarbeitende (n=169)**	68,3	47,1

Anmerkungen: ** Unterschiede signifikant bei $p \leq 0,01$.
 Quelle: ZivilKoop-Online-Survey 2020/21

Diese Ergebnisse legen nahe, dass zivilgesellschaftliche Organisationen offenbar umfassende personelle Ressourcen benötigen, um eine Kooperationsbeziehung eingehen und erfolgreich gestalten zu können, in denen gemeinsam an Bildungsangeboten gearbeitet wird. Die qualitativen Daten der ZivilKoop-Studie bestätigen ebenfalls, dass personelle Ressourcen für das (Nicht-)Eingehen von interorganisationalen Kooperationen eine Rolle spielen können. Dies macht z. B. das folgende Zitat deutlich:

„Ich sage Ihnen jetzt – ich meine, ich könnte wahrscheinlich an die andere Schule gehen, könnte nachfragen, aber im Moment haben wir eigentlich auch nicht immer genug (...), um vielleicht da noch einen größeren Bedarf abzudecken. (...) und, ähm, deshalb, also im Moment wäre es gar nicht möglich, eine zweite Schule für mich dazu zu nehmen. (...) Aber wie gesagt, es ist bei uns jetzt ein Kapazitätsthema.“ (ZgYO07)

Fehlende personelle Ressourcen werden hier als Grund beschrieben, weshalb keine weiteren Kooperationsbeziehungen gepflegt werden können. Gleichzeitig wird deutlich, dass fehlende personelle Kapazitäten für Kooperationen auch von Seiten der zivilgesellschaftlichen Akteure als Defizit gedeutet werden müssen, um als Grund für ausbleibende Kooperationen relevant zu werden, wie folgende Aussage verdeutlicht: „Ich könnte wahrscheinlich an die andere Schule gehen, könnte nachfragen, aber im Moment haben wir eigentlich auch nicht immer genug“ (ZgYO07). Ferner können geringe oder schwindende personelle Ausstattungen dazu führen, dass bestehende Kooperationen aufgegeben werden müssen. Das illustriert z. B. die folgende Interviewpassage:

„Von der Anzahl (...), die wir zur Verfügung hatten, konnten wir am Anfang noch zwei Schulen mitbetreuen, was dann zunehmend nicht mehr möglich wurde. Es ist eine

5 Die Operationalisierung der Variablen zur personellen Ausstattung ergibt sich aus dem empirischen Befund, dass in etwa die Hälfte der Organisationen im Sample über mindestens eine haupt- oder nebenberuflich tätige Person verfügt und weitere 50 % angeben, auf zehn oder mehr freiwillige oder ehrenamtliche Mitarbeitende zurückgreifen zu können.

(...), die hat sich auch durch den damaligen Rektor sehr für uns engagiert, aber ist leider, hat nur paar Jahre gedauert, dann konnten wir von unserem Personal-Tableau nicht mehr mithalten.“ (ZgYO03)

Tabelle 2 zeigt die im ZivilKoop-Online-Survey erfragten Angebote, die kooperierende und nicht-kooperierende Organisationen teilweise oder umfassend vorhalten, um ihre Bildungsziele zu erreichen. Die durchgeführten Analysen zeigen, dass nicht-kooperierende Akteure signifikant seltener in den Bereichen frühkindliche Bildung, kulturelle Bildung, berufliche Orientierung, Nachmittagsbetreuung oder Hausaufgabenhilfe und politische Bildung aktiv sind. Ein besonders deutlicher Zusammenhang zeigt sich darüber hinaus bei Angeboten zur interkulturellen oder interreligiösen Verständigung: 25,0% der nicht-kooperierenden Organisationen bieten entsprechende Angebote an, während der Anteil bei den kooperierenden Akteuren mit 61,8% mehr als doppelt so hoch ausfällt. Im Allgemeinen konzentrieren sich die nicht-kooperierenden Akteure vor allem auf Sport- und Bewegungsangebote sowie Freizeit- und Geselligkeitsangebote. Bei den kooperierenden zivilgesellschaftlichen Organisationen ist ein solcher Angebotsschwerpunkt nicht erkennbar. Zusammen mit der weiter oben festgestellten Mitgliederorientierung kann der hier aufgezeigte Angebotsschwerpunkt eine mögliche Erklärung dafür sein, weshalb die nicht-kooperierende Zivilgesellschaft weniger an Bildungsk Kooperationen interessiert ist. Diese Organisationen konzentrieren sich auf Sport- und Bewegungsangebote sowie Freizeit- und Geselligkeitsangebote für ihre Mitglieder. In anderen Angebotsbereichen sind sie vergleichsweise seltener aktiv, weswegen hier tendenziell auch keine entsprechenden Kooperationsbeziehungen von Interesse sind bzw. kommen diese Organisationen wohl auch umgekehrt in solchen Angebotsbereichen seltener als Partnerorganisationen für die kooperierende Zivilgesellschaft in Frage. Dazu kommt, dass die letztgenannte Gruppe in hier untersuchten Analysesample in drei von vier Kommunen deutlich größer ist.

Tab. 2: Bildungsangebote kooperierender und nicht-kooperierender Organisationen im Bildungsbereich (teilweise/umfassend; Anteil in %)

	Kooperierende Organisationen	Nicht-kooperierende Organisationen
Angebote zur frühkindlichen Bildung (n=118)*	37,7	18,4
Angebote zur kulturellen Bildung (n=128)**	72,7	45,1
Sport- und Bewegungsangebote (n=136)	63,0	63,6
Zusätzliche Lernangebote an Kitas und Schulen (n=121)	49,3	38,0
Angebote zur beruflichen Aus- und Grundbildung von jungen Menschen (n=121)	35,2	24,0
Angebote zur beruflichen Orientierung (n=122)*	37,5	20,0
Nachmittagsbetreuung oder Hausaufgabenhilfe (n=117)*	27,9	12,2
Angebote für Kinder und junge Menschen mit besonderem Förderbedarf (n=116)	27,9	14,6
Angebote zur politischen Bildung (n=122)*	45,2	26,5
Angebote zur interkulturellen oder interreligiösen Verständigung (n=124)***	61,8	25,0
Angebote im Bereich Umwelt und Naturschutz (n=119)	52,2	36,0
Freizeit- und Geselligkeitsangebote (n=137)	84,3	74,1
Finanzielle Förderung von Bildungsangeboten in der Region (n=117)	28,4	22,0

Anmerkungen: *** Unterschiede signifikant bei $p \leq 0,001$; ** Unterschiede signifikant bei $p \leq 0,01$; * Unterschiede signifikant bei $p \leq 0,05$.

Quelle: ZivilKoop-Online-Survey 2020/21

Zusammenfassend ist an dieser Stelle festzuhalten, dass unterschiedliche Vorstellungen darüber, welche Bildungsangebote Kindern und Jugendlichen zur Verfügung gestellt werden sollten, ein Grund dafür sein können, weshalb zivilgesellschaftliche Organisationen keine interorganisationalen Kooperationsbeziehungen zur gemeinsamen Planung und Durchführung von Bildungsangeboten eingehen. Diese Vermutung wird auch durch die qualitativen Interviews gestützt, wie das folgende Zitat zeigt:

„Ich denke schon, dass das Angebot an mehrere Schulen gemacht wurde (...). Es steht und fällt natürlich auch wirklich stark damit, wie die Schulleitung, ähm, was sie von dem Thema hält. Entsprechend kriegen sie da die Unterstützung oder nicht.“
(ZGYO07)

In Tabelle 3 werden die Bildungsziele kooperierender und nicht-kooperierender Organisationen im kommunalen Bildungsbereich verglichen. Generell ist auffäl-

lig, dass alle abgefragten Bildungsziele den nicht-kooperierenden Organisationen weniger wichtig sind als den kooperierenden zivilgesellschaftlichen Akteuren. Zusammen mit den bereits berichteten Befunden, wonach die nicht-kooperierenden Organisationen vor allem Sport- und Bewegungs- sowie Freizeit- und Geselligkeitsangebote für ihre Mitglieder anbieten, ergibt dieses Ergebnis eine Figur: Das Bereitstellen der gerade genannten Angebote für ihre Mitglieder scheint das primäre Ziel der nicht-kooperierenden Organisationen zu sein.

Tab. 3: Bildungsziele kooperierender und nicht-kooperierender Organisationen im Bildungsbereich (eher wichtig/sehr wichtig; Anteil in %)

	Kooperierende Organisationen	Nicht-kooperierende Organisationen
Wir wollen zusätzliche Lern- und Freizeitangebote in unserer Region bereitstellen (n=136)***	82,9	48,2
Wir wollen das soziale Miteinander in unserer Region verbessern (n=142)	88,5	78,2
Wir wollen die Teilhabe aller Bevölkerungsgruppen an Bildung ermöglichen (n=124)*	71,1	47,9
Wir wollen die schulischen Leistungen von sozial benachteiligten Kindern und jungen Menschen verbessern (n=118)	44,3	37,5
Wir wollen besondere Talente und Begabungen von Kindern und jungen Menschen fördern (n=131)	72,5	68,6
Wir wollen ein familiäres Lehr- und Lernklima an Kitas und Schulen ermöglichen (n=111)	32,8	27,3
Wir wollen die individuelle Persönlichkeit von Kindern und jungen Menschen stärken (n=123)	86,6	76,4
Wir wollen die Inklusion von körperlich und/oder geistig beeinträchtigten Kindern und jungen Menschen unterstützen (n=115)	55,7	48,9
Wir wollen die berufliche Aus- und Grundbildung von jungen Menschen ermöglichen (n=108)	43,9	26,2
Wir wollen eine Vielfalt an Bildungsangeboten in der Region ermöglichen (n=109)***	66,2	29,3

Anmerkungen: *** Unterschiede signifikant bei $p \leq 0,001$; * Unterschiede signifikant bei $p \leq 0,05$.
Quelle: ZivilKoop-Online-Survey 2020/21

Dazu passt dann auch, dass das soziale Miteinander in der Region zu verbessern, besondere Talente und Begabungen von Kindern und jungen Menschen zu fördern sowie deren individuelle Persönlichkeit zu stärken jene im Online-Survey abgefragten Bildungsziele sind, welche den nicht-kooperierenden Organisationen am wichtigsten erscheinen. Diese Ziele können mit dem Bereitstellen von Sport- und Bewegungs- sowie Freizeit- und Geselligkeitsangeboten für Organi-

sationsmitglieder erreicht werden bzw. sind mit diesem primären Organisationsziel kompatibel. Ferner zeigen die Analysen, dass es den kooperierenden zivilgesellschaftlichen Bildungsakteuren signifikant häufiger wichtig ist, zusätzliche Lern- und Freizeitangebote in der Region bereitzustellen und eine Teilhabe aller Bevölkerungsgruppen an Bildung sowie eine Vielfalt an Bildungsangeboten in der Region zu ermöglichen. Eine Zusammenarbeit der beiden hier untersuchten Gruppen ist demnach wohl eher unwahrscheinlich: Während die nicht-kooperierenden Akteure eher binnenorientiert handeln und sich vor allem darauf konzentrieren, ihre Mitglieder durch Sport- respektive Freizeitangebote zu bedienen, verfolgen die kooperierenden zivilgesellschaftlichen Assoziationen eher dienstleistungsorientierte und nach außen gerichtete Ziele (siehe auch Langner und Kanamüller in diesem Band).

Zudem nehmen sie stärker Aspekte von Teilhabe und die Entwicklung der kommunalen Bildungslandschaft als Ganzes in den Blick. Eine Kooperation zwischen diesen beiden Gruppen ist somit aus dem Blickwinkel der jeweiligen Bildungsziele wohl zumeist nur dann denkbar, wenn die kooperierenden gegenüber den nicht-kooperierenden Organisationen als dienstleistende Partnerorganisationen auftreten.

Zusammengenommen wird deutlich, dass divergierende Bildungsziele bzw. Unterschiede in deren Priorisierung ein möglicher Grund dafür sein können, weshalb einige zivilgesellschaftliche Organisationen in einer Region keine interorganisationalen Kooperationsbeziehungen zur gemeinsamen Planung und Umsetzung von Bildungsangeboten pflegen. Es fehlt hier wohl zumeist an einer wesentlichen Basis für eine Kooperation, nämlich an sich überschneidenden Zielsetzungen. Dass eine solche Basis gegeben sein sollte respektive dass divergierende Ziele einer Kooperationsbeziehung im Weg stehen können, wird auch anhand des qualitativen Datenmaterials deutlich. Dies veranschaulicht beispielsweise das folgende Zitat:

„Ja, ich meine, es basiert halt immer alles auf Freiwilligkeit, ne, also Freiwilligkeit von allen Seiten. Also ich sage jetzt natürlich auch nicht, dass Schulabschlüsse mit Druck erreicht werden sollen (lacht), aber, ähm, es kann sich halt jeder auch dann sehr schnell wieder daraus abmelden, was jetzt nun mal auch diesem Wesen jetzt auch hier bei uns (...) entspricht. Und deshalb sage ich ja (...) Tue ich mich jetzt schwer immer mit diesen ganzen Kooperationspartnern, weil das ja gar nicht so in unserem Sinne immer ist. Ähm – ja, ich finde Ehrenamt kann schon viel bewirken, gerade weil es eben niederschwellig ist, also es ist ein geringer Einstieg (...) wir sind keine kostenlose Nachhilfe. Also es kann auch nicht sein, dass wir dann alles auffangen, was die Kinder in der Schule nicht vermittelt bekommen können oder durch zusätzliche Förderung, gerade wenn es um Kinder geht, die vielleicht ohne Deutschkenntnisse erstmal zu uns gekommen sind. (...) Aber, wie gesagt, wir sind keine kostenlose Nachhilfe und das soll auch nicht irgendwie das Ziel sein, das zu machen, weil es geht eben auch

um diese Persönlichkeitsentwicklung. Aber das machen wir halt je nach Bedürfnis. Aber es ist, ja, es ist freiwillig, es ist niederschwellig, da sind dem Ganzen natürlich irgendwo Grenzen gesetzt.“ (ZgYO07)

Hier zeigt sich, dass diese zivilgesellschaftliche Organisation das Bildungsziel verfolgt, Kindern und Jugendlichen ein niederschwellig zugängliches und auf Freiwilligkeit basierendes außerschulisches Angebot bereitzustellen. Eine schulische Förderung ist nicht das erklärte Bildungsziel („keine kostenlose Nachhilfe“). Es ist also davon auszugehen, dass eine Kooperation, in der etwa gemeinsam mit einer Schule ein Nachhilfeangebot geplant und durchgeführt werden soll, kein attraktives Handlungsfeld für diesen zivilgesellschaftlichen Akteur darstellt, da es diesem in erster Linie um die individuelle Entwicklung und nicht um die Verbesserung schulischer Leistungen geht. Zudem sollen die Angebote, die u. a. auf die Persönlichkeitsentwicklung von jungen Menschen abzielen, niederschwellig zugänglich und ohne verpflichtende Teilnahme sein. Kooperationen, in denen ein solcher Angebotscharakter nicht mehr gegeben ist, kommen offenbar für diesen zivilgesellschaftlichen Akteur nicht in Frage („weil das ja gar nicht so in unserem Sinne immer ist“).

Umgekehrt zeigen die qualitativen Daten aber auch, dass Kooperationsbeziehungen beendet werden, wenn sich die Bildungsziele einer Partnerorganisation ändern und die Ziele nicht mehr übereinstimmen:

„(...) so war's ein ganz guter Austausch. Ich bin aber dann von dieser Schule weggegangen, das waren Schüler aus einer fünften Klasse in der Pilot-Studie, und war für Lesenlernen oder Gefühle fürs Lesen, das muss früher beginnen, war meine Erkenntnis; und dann habe ich den Kontakt hier zur Grundschule gesucht.“ (ZgYO03)

In diesem Fall wurde offenbar das noch allgemein gehaltene Bildungsziel der Leseförderung während einer Kooperation verworfen und eine Spezifikation hin zur Leseförderung im Grundschulalter vorgenommen. Ausgangspunkt dafür war die subjektive Einschätzung, dass Lesekompetenzen schon zu Beginn einer Bildungsbiografie gefestigt werden müssen. Dies führte zur Beendigung einer bestehenden Kooperationsbeziehung mit einer Sekundarschule, da die Bildungsziele nicht mehr ausreichend kongruent waren.

Weiter oben wurde ferner erörtert, dass Kooperieren auch immer bedeutet, bis zu einem gewissen Grad die eigene Autonomie aufgeben zu müssen (Spiess 2015). Gerade wenn gemeinsam Bildungsangebote geplant und durchgeführt werden, müssen in der Kooperation Abstimmungsprozesse stattfinden (Spiess 2004). Wie die explorative Analyse des qualitativen Datenmaterials zeigt, kann der Erhalt der eigenen Autonomie durchaus ein Grund dafür sein, nicht gemeinsam mit anderen Akteuren Bildungsangebote planen und umsetzen zu wollen:

„(...) das ist auch ein niederschwelliges Angebot und soll es ja auch bleiben. Und da ist dieses Thema – wir gehören auch nicht zu irgendeiner Institution wie Jugendamt, wie Schule, um da auch wirklich diesen niederschwelligen Einstieg zu geben, sozusagen, wenn ich das jetzt mache, habe ich immer irgend so eine Behörde im Hintergrund oder irgendeine andere Einrichtung, mit denen wir dann irgendwie Sachen abklären (...).“ (ZgYO07)

Die mit einer Kooperation einhergehenden Abstimmungsprozesse werden von der interviewten Person als Eingriff in die autonome Gestaltung eines Angebots gedeutet, was für sie ein wichtiges Anliegen zu sein scheint. Das Angebot solle eigenständig bleiben, und es wird befürchtet, dass sich dies ändern könnte, wenn eine Kooperationsbeziehung eingegangen wird. Der Verlust einer autonomen Angebotsgestaltung wird hier offenbar höher bewertet als der potenzielle Nutzen einer Kooperation. Weiterhin zeigen die Daten, dass Bildungskooperationen u. a. auch aufgrund von Autonomiebedürfnissen beendet werden können. So berichtet z. B. eine interviewte Person, dass eine Kooperationsbeziehung nicht mehr besteht, weil sich die neue Leitung der zivilgesellschaftlichen Partnerorganisation entschieden hat, ein bis dahin gemeinsames Bildungsangebot von nun an eigenständig anzubieten:

„Nee, es gab einen Wechsel in der Leitung (...) und die möchten gerne wieder das ohne uns machen.“ (ZgTE03)

Darüber hinaus wird im qualitativen Interviewmaterial deutlich, dass es auch innerhalb einer zivilgesellschaftlichen Organisation unterschiedliche Ansichten dazu geben kann, ob ein Angebot autonom oder in Kooperation mit anderen Akteuren geplant und durchgeführt werden sollte. Und zwar auch dann, wenn ein Angebot bereits kooperativ gestaltet wird. Das Thema Autonomie kann also nicht nur bei der Entscheidung eine Rolle spielen, ob ein Angebot in Kooperation mit anderen Akteuren bereitgestellt werden soll, sondern kann auch bei einer bestehenden Kooperationsbeziehung für eine Partnerorganisation von Bedeutung sein, wie das folgende Zitat zeigt:

„Ja, wenn sich, also die Kollegen aus dem Vorstand sehen das immer ein bisschen anders (...) Die denken immer, sie könnten das autonom machen, ohne die Stadtverwaltung.“ (ZgTE05)

Die hier vorgestellten Ergebnisse deuten insgesamt darauf hin, dass die Wahrung der eigenen Autonomie ein Grund für zivilgesellschaftliche Akteure sein kann, keine Kooperationen einzugehen. Der Selbstbestimmung bei der Angebotsgestaltung wird mitunter ein höherer Wert zugesprochen als einer Kooperationsbeziehung und dem damit verbundenen Reziprozitätsverhältnis. Dabei kann das Thema Autonomie sowohl vor einer potenziellen Kooperation als auch

während einer bereits bestehenden Zusammenarbeit eine Rolle spielen und ggf. auch praktische Folgen haben, indem Kooperationsbeziehungen gar nicht erst eingegangen oder vorzeitig beendet werden. Die in Debatten rund um die Etablierung von kommunalen Bildungslandschaften geäußerte Kritik, organisationale Autonomien sowie exklusive institutionelle Verantwortlichkeiten würden verloren gehen (Kolleck 2014), erweist sich somit in Bezug auf zivilgesellschaftliche Bildungsakteure als empirisch gehaltvoll, da für diese Gruppe das Thema Autonomie offenbar eine Rolle spielt.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Ziel des vorliegenden Beitrags war es, empirische Hinweise dafür zu finden, weshalb zivilgesellschaftliche Organisationen keine Kooperationen pflegen, in denen gemeinsam mit anderen Akteuren Bildungsangebote geplant und umgesetzt werden. Solche Bildungskooperationen können gewissermaßen als ein „Idealtyp“ kommunaler Bildungslandschaften angesehen werden, entsprechen sie doch der normativen Vorstellung des Reformkonzepts, dass sich durch Kooperationen der verschiedenen lokalen Bildungsakteure das kommunale Bildungsangebot erweitert und dessen Qualität verbessert (Fischer 2012; Bleckmann/Durdel 2009). Aus der Literatur zu interorganisationalen Kooperationen sowie der aktuellen Befundlage zur zivilgesellschaftlichen Vernetzung in kommunalen Bildungslandschaften identifizierte der Beitrag vier mögliche Gründe für das Ausbleiben entsprechender Kooperationen bei zivilgesellschaftlichen Organisationen und untersuchte diese empirisch: personelle Ressourcen, Bildungsziele und -angebote sowie Autonomiebedürfnisse. Es zeigte sich, dass die Verfügbarkeit von haupt- und/oder nebenberuflichem Personal signifikant mit dem Kooperationshandeln einer zivilgesellschaftlichen Organisation zusammenhängt. Ausreichend ehrenamtlich oder freiwillig Engagierte spielen jedoch auch eine Rolle. Ein Grund, warum zivilgesellschaftliche Organisationen in kommunalen Bildungslandschaften nicht gemeinsam mit anderen Akteuren an Bildungsangeboten arbeiten, ist demnach deren unzureichende personelle Ausstattung. Diesen Befund unterstützen auch die qualitativen Analysen der vorliegenden Untersuchung. In der Tendenz scheinen häufig nur professionalisierte, personell gut aufgestellte Organisationen dazu in der Lage, Kooperationsbeziehungen eingehen und aufrechterhalten zu können. Ferner konnte gezeigt werden, dass nicht-kooperierende Organisationen ihren Angebotsschwerpunkt auf Sport- und Bewegungs- sowie Freizeit- und Geselligkeitsangebote und weniger auf Bildung für Kinder und Jugendliche ausrichten. Sie verfolgen primär binnenorientierte Ziele, indem diese Angebote in erster Linie den eigenen Mitgliedern bereitgestellt werden, die hierfür in der Regel Mitgliedsbeiträge entrichten. Kooperierende Akteure haben hingegen keinen entsprechenden Angebotsschwerpunkt und verfolgen

stärker Bildungsziele, die Teilhabeaspekte betonen sowie die gesamte kommunale Bildungslandschaft in den Blick nehmen. Dass die nicht-kooperierenden zivilgesellschaftlichen Organisationen nicht gemeinsam mit anderen Akteuren Bildungsangebote planen und durchführen, kann also zumindest zum Teil auch damit erklärt werden, dass das Gros dieser Akteure den hier untersuchten Bildungszielen eine (signifikant) geringere Bedeutung beimisst respektive nicht in denselben Angebotsbereichen aktiv ist wie eine große Anzahl (in drei der vier untersuchten Kommunen die deutliche Mehrheit) der übrigen zivilgesellschaftlichen Organisationen einer kommunalen Bildungslandschaft. Zugespitzt könnte man auch sagen: Die Bildungsangebote und -ziele der nicht-kooperierenden Organisationen sind hermetisch bzw. sind auf die eigene Organisation und deren Mitglieder bezogen – interorganisationale Kooperationsbeziehungen braucht es dementsprechend nicht. Die Bedeutung von Bildungszielen und -angeboten für das (Nicht-)Eingehen interorganisationaler Kooperationen bekräftigen zudem die vorgestellten qualitativen Ergebnisse. Ferner konnte herausgearbeitet werden, dass u. a. auch deswegen nicht kooperiert wird, weil zivilgesellschaftliche Organisationen mitunter auch ihre Autonomie (in der Angebotsgestaltung) bewahren möchten. Die Kosten des mit einer Kooperationsbeziehung einhergehenden Autonomieverlusts werden in diesem Fall offenbar höher eingestuft als die mit einer Kooperation verbundenen Vorteile.

Wie in diesem Beitrag deutlich wurde, gibt es also für zivilgesellschaftliche Organisationen durchaus nachvollziehbare Motive dafür, Ziele und Angebote in Eigenleistung umzusetzen, ohne dass es dafür Kooperationen bedarf. Solche eigenständig agierenden zivilgesellschaftlichen Organisationen stellen zumeist Freizeit- und Geselligkeitsangebote für ihre Mitglieder bereit und verstehen sich selbst oft nicht als Bildungsakteure. Die Annahme, Bildungslandschaften seien nur oder besonders dann funktional, wenn Bildungsakteure vor Ort kooperieren (Mack 2020), blendet diesen Teil der organisierten Zivilgesellschaft aus. Insofern lässt sich das Kooperationsnormativ kommunaler Bildungslandschaften (Schlimbach u. a. 2023) bzw. die Idee einer umfassend vernetzten Bildungslandschaft angesichts der hier präsentierten Befunde kritisch hinterfragen. Wenn sich zivilgesellschaftliche Bildungsakteure für Kinder und Jugendliche engagieren und dabei keine Kooperationsbeziehungen pflegen, darf das nicht als Fehler oder Mangel gelesen und somit Vernetzung auch nicht um ihrer selbst willen initiiert werden (Stäheli 2021). Das Ziel, das man in kommunalen Bildungslandschaften durch Kooperation und Vernetzung zu erreichen erhofft – bessere Bildung vor Ort –, sollte im Vordergrund stehen und nicht die Vernetzung an sich. Und möchte man nicht-kooperierende zivilgesellschaftliche Organisationen in kommunale Bildungsnetzwerke einbinden, so ist genau zu überlegen, wie diese Akteure von entsprechenden Kooperationen profitieren können, ohne dabei deren zumeist geringe Personalausstattung überzustrapazieren. Es sollte also in jedem Fall deren spezifischer Organisationscharakter berücksichtigt werden, also etwa

deren ehrenamtliche Struktur, deren Mitgliederfokussierung und deren hier beschriebener Angebotsschwerpunkt. Werden diese Organisationsmerkmale von Seiten der die Bildungslandschaften koordinierenden Akteure ernstgenommen, ist durchaus vorstellbar, dass eine Vernetzung dieser Organisationen zu einer Erweiterung und Verbesserung des kommunalen Bildungsangebots beiträgt.

Damit eine solche Vernetzung im kommunalen Raum auf Basis von empirischen Erkenntnissen angegangen und nachhaltig gestaltet werden kann, bedarf es allerdings noch weiterer Forschung. Zwar lieferte die vorliegende Arbeit einige empirische Hinweise dafür, dass personelle Ressourcen, Bildungsziele und -angebote sowie mögliche Autonomiebestrebungen eine Rolle spielen, wenn zivilgesellschaftliche Organisationen keine gemeinsamen Bildungsangebote mit anderen Akteuren planen und umsetzen. Dennoch erscheinen weitere Untersuchungen mit größeren Fallzahlen sowie unter dem Einbezug multivariater Analyseverfahren notwendig. So könnte z. B. geklärt werden, ob eine ausreichende Anzahl freiwilliger und ehrenamtlicher Mitarbeitender für das Pflegen interinstitutioneller Kooperationen an Bedeutung verliert, wenn eine Organisation auf eine große Zahl haupt- und nebenberuflich Beschäftigter zurückgreifen kann. Und auch die explorativen Erkenntnisse aus dem qualitativen Datenmaterial sollten in weiteren Studien konsolidiert werden. Darüber hinaus könnten die quantitativen Befunde zu Bildungszielen und -angeboten dadurch erweitert werden, dass die Ziele und Angebote der nicht-kooperierenden Organisationen mit den Zielen und Angeboten von Bildungsakteuren verglichen werden, die nicht der organisierten Zivilgesellschaft zuzurechnen sind, also beispielsweise mit jenen von Schulen, Kitas oder Akteuren der kommunalen Verwaltung. Denn die hier präsentierten Ergebnisse lassen lediglich vermuten, dass zivilgesellschaftliche Akteure mitunter aufgrund divergierender Bildungsziele respektive Vorstellungen über vorzuhaltende Bildungsangebote nicht mit anderen Akteuren der organisierten Zivilgesellschaft kooperieren. Ob dieser Grund auch für das Ausbleiben einer Zusammenarbeit mit nicht-zivilgesellschaftlichen Bildungsakteuren verantwortlich ist, wurde in diesem Beitrag nicht analysiert. Darüber hinaus ließen sich noch weitere, in der ZivilKoop-Studie nicht erhobene Bildungsziele und -angebote empirisch untersuchen – wie z. B. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Weitere Forschungsarbeiten könnten zudem der Frage nachgehen, inwieweit nicht-kooperierende zivilgesellschaftliche Organisationen überhaupt von potenziellen Kooperationspartnern Kenntnis haben. Denn schließlich könnte auch das Nicht-Wissen über mögliche Partnerorganisationen ein Grund für das Fehlen einer Kooperationsbeziehung sein.

Darüber hinaus erscheinen dezidiert qualitative oder auch partizipative Forschungsprojekte (von Unger 2014) mit zivilgesellschaftlichen Akteuren vielversprechend, die keine interorganisationalen Kooperationsbeziehungen eingehen können oder wollen: Was genau bedeutet es, in einer auf Vernetzung und Kooperation setzenden Bildungslandschaft eine zivilgesellschaftliche Organisation zu

sein, die (aus unterschiedlichen Gründen) nicht mit anderen kooperieren kann oder möchte? Und wie kann eine solche Position im kommunalen Raum gestärkt werden? Dies ist insofern von Bedeutung, als dass es – wie in der vorliegenden Arbeit deutlich wurde – in der Regel mitgliederfokussierte und ehrenamtlich geprägte Akteure sind, die keine Kooperationen zur Planung und Umsetzung von Bildungsangeboten pflegen (können).

Literatur

- Arnoldt, Bettina (2021): Außerschulische Akteure im Ganzttag. In: GTS-Bilanz – Qualität für den Ganzttag. Weiterentwicklungsperspektiven aus 15 Jahren Ganzttagsschulforschung. Frankfurt am Main
- Beck, Dieter (1992): Kooperation und Abgrenzung. Zur Dynamik von Intergruppen-Beziehungen in Kooperationsituationen. Wiesbaden
- Bleckmann, Peter/Durdel, Anja (Hrsg.) (2009): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganzttagsschulen und Kommunen. Wiesbaden
- Breuer, Christoph/Feiler, Svenja/Wicker, Pamela (2013): Schulpolitische Veränderungen und Sportvereinsentwicklung. Sportentwicklungsbericht 2011/2012. Analyse zur Situation der Sportvereine in Deutschland, Köln
- Brüschweiler, Bettina/Falkenreck, Mandy (2016): Bildungsorte und Bildungslandschaften als soziales Handlungsfeld. In: Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden
- Deutsch, Morton (1949): A theory of cooperation and competition upon group process. In: Human Relations, H. II, S. 199–231
- Duvenck, Anika (2018): Das Verhältnis zwischen Partizipation und Steuerung im kommunalen Bildungsmanagement. In: Stadt Land Bildung. Magazin der Transferagentur RLP-SL, H. 5, S. 4–7
- Fischer, Jörg (2012): Kinderarmut im Fokus einer lokalen Bildungslandschaft. Perspektiven von vernetzter Ganztagsbildung als Teil der kommunalen Armutsprävention. In: Bleckmann, Peter/Schmidt, Volker (Hrsg.): Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle. Wiesbaden
- Kolleck, Nina (2014): Von der Bildungslandschaft zur nachhaltigen Bildungslandschaften. In: Fischbach, Robert/Kolleck, Nina/Haan, Gerhard de (Hrsg.): Auf dem Weg zu nachhaltigen Bildungslandschaften. Lokale Netzwerke erforschen und gestalten. Wiesbaden
- Kuckartz, Udo (2014): Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden
- Mack, Wolfgang (2020): Bildungslandschaften. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden
- Niedlich, Sebastian/Klausung, Julia/Rädler, Marion (2016): Was bringt's, was bleibt? Zu Wirkungen und Nachhaltigkeit datenbasierten kommunalen Bildungsmanagements. In: Arbeitsgruppe „Lernen vor Ort“ (Hrsg.): Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess. Studien zu „Lernen vor Ort“. Wiesbaden
- Priemer, Jana/Mohr, Veronika (2018): Vereine, Stiftungen und Co: Die neuen Bildungspartner? <https://ziviz.de/vereine-stiftungen-und-co> (20.06.2023)
- Santen, Eric van/Seckinger, Mike (2003): Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis. Eine empirische Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe. München
- Santen, Eric van/Seckinger, Mike (2017): Kooperation und Konflikt. In: Kessl, Fabian/Kruse, Elke/Stövesand, Sabine/Thole, Werner (Hrsg.): Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder. Opladen/Toronto

- Schlimbach, Tabea/Kanamüller, Alexander/Langner, Ronald/Steiner, Christine (2023): Zusammenarbeit für Bildung. Kommunale Koordinierung und Vernetzungspraktiken mit Zivilgesellschaft. In: Brüggemann, Christian/Hermstein, Björn/Nikolai, Rita (Hrsg.): Bildungskommune. Bedeutung und Wandel kommunaler Politik und Verwaltung im Bildungswesen. Weinheim
- Sherif, Muzafer (1966): In *Common Predicament: Social Psychology of Intergroup Conflict and Cooperation*. Houghton
- Spiess, Erika (2004): Kooperation und Konflikt. In: Schuler, Heinz (Hrsg.): *Organisationspsychologie*. Göttingen
- Spiess, Erika (2015): Voraussetzungen gelingender Kooperation. In: Merten, Ueli/Kaegi, Urs (Hrsg.): *Kooperation kompakt. Professionelle Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsmaxime der Sozialen Arbeit*. Opladen/Berlin/Toronto
- Stäheli, Urs (2021): *Soziologie der Entnetzung*. Berlin
- Steiner, Christine/Kanamüller, Alexander/Langner, Ronald/Schlimbach, Tabea (2022): Deutsche Bildungslandschaften. In: Bürger & Staat „Öffentliche Infrastrukturen. Politische Gestaltung der vernetzten Gesellschaft“, 72. Jg., H 1/2, S. 63–68
- Stolz, Heinz-Jürgen (2012): Bildung neu denken! Kritische Anmerkungen zu aktuellen Ansätzen lokaler Bildungslandschaften und mögliche Alternativen. In: Bleckmann, Peter/Schmidt, Volker (Hrsg.): *Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle*. Wiesbaden
- Strachwitz, Rupert Graf/Priller, Eckhard/Triebe, Benjamin (2020): *Handbuch Zivilgesellschaft*. Berlin/Boston
- Unger, Hella von (2014): *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden
- Urban, Dieter/Mayer, Jochen (2011): *Regressionsanalyse: Theorie, Technik und Anwendung*. 4., überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1. Jg., H. 1, Art. 22 <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2522> (20.06.2023)

New Kids on the Block?

Neu gegründete zivilgesellschaftliche Organisationen in kommunalen Bildungslandschaften

Christine Steiner

1. Einleitung

Im Unterschied zu anderen, sich ebenfalls als Bildungslandschaft verstehenden kooperativen Zusammenschlüssen von Bildungsakteuren, etwa Netzwerken zur Schul- oder Stadtteilentwicklung, fokussieren kommunale Bildungslandschaften auf die Bildungs- bzw. Sozialpolitik und -verwaltung kommunaler Gebietskörperschaften (zur Entwicklung von Bildungslandschaften siehe Schmachtel/Olk 2017). Vor dem Hintergrund der in internationalen Leistungsvergleichsstudien sichtbar gewordenen sozialen Selektivität und pädagogischer Qualitätsmängel im Bildungssystem bekräftigte der Deutsche Städtetag (DST) mit zwei einflussreichen Erklärungen den Anspruch auf eine aktive Mitgestaltung öffentlicher Bildung (DST 2007, 2012). Das Leitbild des kommunalen Engagements für Bildung ist dabei die Etablierung eines vernetzten Systems aus Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsleistungen. Es soll in und durch die Städte und Landkreise koordiniert und so gestaltet werden, dass alle relevanten Bildungsakteure an der Verbesserung des kommunalen Bildungsangebotes verlässlich und produktiv mitwirken können (DST 2007).

In diesem Leitbild spiegeln sich typische Argumentationsmuster und Reformkonzepte wider, mit denen seit den 1990er Jahren die Reorganisation der politischen Steuerung sowie der Produktion öffentlicher Infrastrukturen und wohlfahrtsstaatlicher Leistungen angestrebt wird. Dazu zählen etwa wohlfahrtspluralistische Ansätze (Evers/Olk 1996) und Regionalisierungs- bzw. Kommunalisierungsstrategien. Von beiden Konzeptfamilien verspricht man sich Wohlfahrtssteigerungen und soziale Innovationen; mit der Adressierung kommunaler Politik und Verwaltung wird aber auch die Förderung der Verantwortungsübernahme und Partizipation der Bürger:innen, mithin also eine Stärkung des bürgerschaftlichen Engagements erhofft (Jungermann u. a. 2015; Grohs u. a. 2012; Bogumil/Holtkamp 2004). Entscheidend hierfür ist die Förderung kooperativer Staatlichkeit. Sie zielt nicht nur auf die Überwindung des in Politik und Verwaltung verbreiteten, angesichts wachsender Leistungsbedarfe aber zunehmend strukturell überforderten Ressortdenkens und -handelns, sondern vor allem auf die Förderung der Zusammenarbeit mit nichtstaatlichen, insbesondere privatwirtschaftlichen und zivilgesellschaftlichen Akteuren. Die damit zugleich verbundene Vor-

stellung einer staatlichen Steuerung durch Verhandlungen, bei der der Staat bzw. staatliche Akteure eher moderieren als dirigieren (Heinze 2020, S. 48), entspricht im Wesentlichen der Leitidee gewährleistender, aktivierender Sozialstaatlichkeit (Dingeldey 2008).

Allerdings ist gerade in Deutschland die Zusammenarbeit zwischen staatlichen und zivilgesellschaftlichen Akteuren nicht neu, vielmehr ist sie ein konstitutives Element auf allen Ebenen, insbesondere jedoch auf kommunalpolitischer Ebene und in allen Handlungsfeldern der öffentlichen Daseinsfürsorge (Walter 2014). Das schließt auch die öffentliche Bildung ein, wo der Zivilgesellschaft zugerechnete Akteure, beispielsweise Kirchen, u. a. als Träger von Einrichtungen der frühen Bildung und Betreuung, von allgemeinbildenden und beruflichen Schulen oder Hochschulen fungieren sowie Vereine, etwa im Sport, der kulturellen Bildung oder in der offenen Jugendarbeit, die Angebote für Kindern und Jugendliche bereithalten (Grgic u. a. 2014).

Angesichts der vielfältigen Verknüpfungen und Verflechtungen ist die Zivilgesellschaft jedoch nicht nur ein Teil der Lösung für die strukturellen Probleme von Politik und Verwaltung, sie ist zugleich auch davon betroffen. So ist es kein Zufall, dass in den zurückliegenden Jahrzehnten nicht nur über die Krise des Wohlfahrtsstaates, sondern auch über die Krise des Ehrenamtes diskutiert wurde. Sie manifestiert sich in der abnehmenden Bindekraft traditioneller zivilgesellschaftlicher Organisationen ebenso wie in einer schwindenden Beteiligung (Hacket/Mutz 2002; Beher u. a. 2000). Letztere geht sowohl auf veränderte Beteiligungsmotive und -themen zurück als auch auf eingeschränkte individuelle zeitliche Ressourcen, etwa durch eine steigende Erwerbsbeteiligung von Frauen, auf deren Engagement sich gerade die in der öffentlichen Daseinsfürsorge aktiven zivilgesellschaftlichen Organisationen lange Zeit stützen konnten. Die Diskussion ist nach wie vor aktuell und wird unvermindert geführt (van Dyk/Kessel 2021; Haubner 2018). Im Unterschied zu den vorangegangenen Diskussionen richtet sich die Aufmerksamkeit jedoch auf die wieder gewachsene Engagementbereitschaft (Vogel u. a. 2017), die zuletzt etwa bei der Unterstützung von Geflüchteten oder in der COVID-19-Pandemie deutlich sichtbar wurde, sowie das recht dynamische Gründungsgeschehen, insbesondere auch im Engagementbereich Bildung (Priemer 2015).

Neu gegründete bzw. junge zivilgesellschaftliche Organisationen sind in doppelter Hinsicht von Interesse. Zunächst indizieren sie, dass sich freiwilliges Engagement jenseits spontaner Aktionen oder projektförmiger Aktivitäten nach wie vor bündeln lässt. Das lässt zumindest vermuten, dass gerade neue (oder junge) Organisationen den als notwendig erachteten organisatorischen Wandel repräsentieren, der auch für etablierte Organisationen für erforderlich gehalten wird (Grande 2021). Es geht jedoch nicht nur um eine organisatorische Modernisierung. Im Rekurs auf die neuen sozialen Bewegungen der 1980er verweist Adalbert Evers (2010) auf den nachhaltigen Einfluss damals entwickelter Ideen, Haltungen

und modellhafter Lösungen nicht nur auf das Leitbild und professionelle Handeln in den sozialen Diensten, sondern auch auf die Bildung von Kindern und Jugendlichen. Mithin spricht also einiges dafür, dass gerade neu gegründete Organisationen das innovative Potenzial haben, das in Bildungslandschaften gesucht bzw. befördert werden soll.

Vor diesem Hintergrund widmet sich der Beitrag neu gegründeten und jungen zivilgesellschaftlichen Organisationen und zeichnet im nachstehenden Abschnitt zunächst verschiedene thematische und organisationsbezogene Aspekte des zivilgesellschaftlichen Strukturwandels nach. Sie zeigen, dass von einer Pluralisierung zivilgesellschaftlicher Organisationsformen, aber auch von einem Wandel im Selbstverständnis der Organisationen auszugehen ist. Gerade neue Organisationen jenseits der Vereinsform verstehen sich häufiger als Förderer und Ermöglicher. Einige Befunde weisen jedoch darauf hin, dass sich auch eingetragene Vereine verstärkt als Sozialunternehmen und/oder gesellschaftliche Innovatoren sehen. Ausgehend davon wird anhand eines systematischen Vergleichs von neugegründeten und älteren, etablierten Vereinen untersucht, inwieweit Neugründungen nicht nur anders verfasst und organisiert sind, sondern auch ob sie als Pioniere kooperativer Zusammenarbeit angesehen werden können. Die Ergebnisse dieses Vergleichs werden im Anschluss an eine kurze Darstellung der empirischen Basis und des methodischen Vorgehens im vierten Abschnitt des Beitrages vorgestellt. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion der Ergebnisse im Hinblick auf die Einbindung neugegründeter, junger Organisationen in kommunale Bildungsnetzwerke.

2. Forschung zum Struktur- und Organisationswandel zivilgesellschaftlicher Organisationen

Zivilgesellschaftliches Engagement ist nicht zwangsläufig an Organisationen gebunden. Auf längere Sicht weisen lose Handlungszusammenhänge wie Kampagnen oder Initiativen jedoch einen Trend zur Institutionalisierung auf (Bode 2007). Dazu bedarf es im Grunde keiner formalen Verfassung oder Satzung. Allerdings geben sich zivilgesellschaftliche Organisationen, insbesondere, wenn sie im Rechts- und Geschäftsverkehr eigenständig handeln wollen oder müssen, in der Regel eine formelle Struktur (Strachwitz u. a. 2020). Empirische Studien zur Struktur und Entwicklung zivilgesellschaftlicher Organisationen wie etwa die seit 2012 regelmäßig stattfindenden Befragungen des ZiviZ-Surveys oder die im Rahmen des Projekts „Organisationen heute“ durchgeführte Befragung (Priller u. a. 2012) konzentrieren sich auf rechtsförmig verfasste Organisationen und dabei insbesondere auf typische, die Zivilgesellschaft in Deutschland prägende

Organisationen wie Vereine, Genossenschaften, Stiftungen oder gemeinnützige Unternehmungsgesellschaften.

Außer der Rechtsform werden in der Regel verschiedene Strukturmerkmale der Organisation ermittelt, etwa Angaben zur Mitgliedschaft, zur Anzahl von Mitarbeitenden, zur Finanzierung, aber auch zu den Zielen und den Tätigkeitsfeldern der Organisation. Die Einbindung zivilgesellschaftlicher Organisationen in ihr Umfeld wird zum einen darüber erfasst, ob und in welchem Umfang sie Bürgern und Bürgerinnen die Beteiligung ermöglichen. Zum anderen interessieren Beziehungen zu organisierten, kollektiven Akteuren, etwa über die Mitgliedschaft in Interessensverbänden, thematischen Netzwerken oder über den Austausch und die Zusammenarbeit mit öffentlichen Einrichtungen und zivilgesellschaftlichen Organisationen.

Im Mittelpunkt vorliegender Analysen stehen vor allem die Veränderung der Zahl an Organisationen sowie ihres jeweiligen relativen Anteils an den einbezogenen Rechtsformen; untersucht werden aber auch verschiedene Aspekte der mit dem Strukturwandel verbundenen organisationsbezogenen Adaptionprozesse. Die aktuellen Ergebnisse des ZiviZ-Surveys zeigen etwa, dass die Zahl der Organisationen zwischen 2016 und 2022 in allen Rechtsformen gestiegen ist (Schubert u. a. 2023). Während jedoch die deutliche Gründungsdynamik unter den gemeinnützigen Kapitalgesellschaften und gemeinwohlorientierten Genossenschaften anerkennend hervorgehoben wird, wird die positive Bilanz der Vereine skeptischer beurteilt. Der Grund dafür ist der längerfristige Trend rückläufiger Neugründungszahlen bei einer gleichzeitig konstanten Zahl von Löschungen aus dem Vereinsregister (ebd.). Generell ist umstritten, ob die Zahl zivilgesellschaftlicher Organisationen künftig eher wachsen oder abnehmen wird. Einigkeit scheint jedoch darin zu bestehen, dass in jedem Fall von einer Pluralisierung zivilgesellschaftlicher Organisationsformen auszugehen ist (Krimmer 2018).

Neben der Veränderung in den absoluten und relativen Zahlen sind auch deutliche Verschiebungen in den Tätigkeitsfeldern, im Selbstverständnis und in der Struktur der Mitglieder, der Beschäftigten und Mitwirkenden zu verzeichnen. So wird auf Basis der Daten des ZiviZ-Surveys zum wiederholten Male auf den Bedeutungsgewinn des Engagementbereichs Bildung und Erziehung hingewiesen, der einzige Bereich, der neben dem Bereich Umweltschutz bei den zivilgesellschaftlichen Organisationen gewinnen konnte (Schubert u. a. 2023). Das hat nicht nur, aber auch mit politischen Konjunkturen und vor allem mit Förderprogrammen zu tun. So hat sich beispielsweise im Bereich der Frühen Bildung im Zuge des Ausbaus von Bildungs- und Betreuungsangeboten die Zahl neugegründeter gemeinnütziger, aber auch privatgewerblicher Träger deutlich erhöht (Riedel u. a. 2022). Ganztagschulen, die durch die Ausbauprogramme der letzten Jahre inzwischen den Regelfall im Schulsystem darstellen, bestreiten ihr außerunterrichtliches Angebot in Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern, darun-

ter insbesondere auch Vereinen (zuletzt StEG-Konsortium 2019). Dies hat auch zu einer Anpassung und Ausweitung der Tätigkeitsbereiche von Vereinen geführt (siehe dazu Priemer in diesem Band). Nicht zuletzt wächst seit einigen Jahren die Zahl der Schulfördervereine, die in der Regel die Arbeit einer konkreten Schule unterstützen (Braun u. a. 2013). Ihre Unterstützung kann dabei bis zur Finanzierung von Beschäftigungsverhältnissen, z. B. im schulischen Ganztags, reichen (Lürring u. a. 2022).

Den vorgestellten Beispielen aus dem Bildungsbereich ist gemein, dass sie sich durch eine Außen- und/oder Öffentlichkeitsorientierung auszeichnen. Auch das ist ein Trend, der sich in den Daten des ZiviZ-Surveys abzeichnet (Schubert u. a. 2023). Zwar ist das Selbstverständnis, eine Gemeinschaft Gleichgesinnter zu sein, immer noch prägend. Allerdings schwächt sich das Rollenverständnis als Mitgliederorganisation ab. Gerade neugegründete Organisationen verstehen sich als Förderorganisation. Zugleich wird der Anspruch auf gesellschaftliche Mitgestaltung reklamiert. Zivilgesellschaftliche Organisationen, darunter auch eingetragene Vereine, sehen sich zudem verstärkt als Sozialunternehmen und/oder gesellschaftliche Innovatoren. Allerdings bleibt offen, inwieweit ein solch „hybrides“ Selbstverständnis in der Praxis tatsächlich verankert ist. Die Ergebnisse der Studie von Riedel u. a. (2022) zeigen, dass unter den sich als Sozialunternehmen verstehenden Trägern soziale und unternehmerische Ziele durchaus gleichberechtigt nebeneinanderstehen (ebd.). Zu ihren Gründungsmotiven zählt u. a. der Wunsch nach Selbstbestimmung in der Arbeitsorganisation, aber auch in der Arbeit mit Kindern (ebd.). Möglicherweise wird damit den Wünschen und Bedarfen der in den Einrichtungen Beschäftigten und Aktiven entsprochen, auch um Mitglieder, Mitarbeitende und Mitwirkende halten und gewinnen zu können. Generell fällt es zivilgesellschaftlichen Organisationen schwer, neue Mitglieder und – mit Ausnahme von Umweltorganisationen und neu gegründeten Organisationen – neue ehrenamtlich Tätige zu gewinnen. Zwar nahm insgesamt die Zahl der Mitarbeitenden zu, allerdings in erster Linie in großen und etablierten Organisationen (Schubert u. a. 2023). Insofern zeichnet sich unter zivilgesellschaftlichen Organisationen eine gewisse Polarisierung zwischen etablierten und professionalisierten Organisationen auf der einen Seite sowie weniger gefestigten und eher durch Mitglieder und Ehrenamtliche getragenen Organisationen auf der anderen Seite ab.

Der stärker artikulierte Wunsch nach gesellschaftlicher Mitgestaltung impliziert, dass Anliegen öffentlich gemacht und vermehrt Kooperationen eingegangen werden, sei es im Rahmen einer Kampagne, einer Partnerschaft oder eines Netzwerks. Generell ist die Zusammenarbeit mit Dritten für den überwiegenden Teil zivilgesellschaftlicher Organisationen üblich; dabei handelt es sich vor allem um andere zivilgesellschaftliche Organisationen, etwas seltener um staatliche und kommunale Einrichtungen. Letzteres ist eher für gemeinnützige Unternehmensgesellschaften und Genossenschaften charakteristisch (Priller u. a. 2012).

Mit der Zusammenarbeit werden jedoch in erster Linie der Austausch von Informationen sowie die Umsetzung von Aktionen und Projekten intendiert. Nur etwa jede zweite Organisation nutzt die Zusammenarbeit für die Öffentlichkeitsarbeit und zur Interessensvertretung bzw. Lobbyarbeit (ebd.).

Für Neugründungen könnten kollektive Formen des Miteinanders bzw. der Zusammenarbeit gleich in doppelter Weise von Interesse sein: Zum einen wäre es eine Gelegenheit, eigene Anliegen und Ideen zur Geltung zu bringen, zum anderen sind die Erfahrungen und die Ressourcen anderer eine Möglichkeit, die eigene Organisation zu stärken und Vorhaben leichter umsetzen zu können. Die politische Agenda kommunaler Bildungslandschaften, mit allen relevanten Bildungsakteuren an der Verbesserung des kommunalen Bildungsangebotes verlässlich und produktiv zusammenarbeiten zu wollen, böte dafür eigentlich eine geeignete Austausch- und Aushandlungsarena. Allerdings wird das Agenda-Setting in kommunalen Bildungslandschaften vor allem durch die regionale Politik und Verwaltung geprägt (Brüggemann 2021). Den „Netzwerkpartnern“ wird eher die Funktion der Umsetzung verschiedenster Handlungsempfehlungen zugewiesen (ebd.). Sie scheinen daher mehr als „Problemlöser“ denn als Neuerer und/oder gar Unterstützungs- bzw. Förderungsbedürftige wahrgenommen zu werden. Vor diesem Hintergrund untersucht der vorliegende Beitrag neugegründete bzw. junge zivilgesellschaftliche Organisationen, genauer Vereine. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, inwieweit sich junge Vereine von älteren, etablierten Assoziationen in ihrer Organisationsstruktur, im Selbstverständnis, aber auch in ihrer Arbeits- bzw. Kooperationspraxis unterscheiden.

3. Datenbasis und Analysestrategie

Der Beitrag basiert auf den Daten des ZivilKoop-Surveys. Die Online-Befragung wurde Ende 2020 und Anfang 2021 in vier Landkreisen und kreisfreien Städten eines ost- und eines westdeutschen Bundeslandes durchgeführt. Alle vier Landkreise verstehen sich als kommunale Bildungslandschaft und haben an bundesweiten Programmen zur Förderung kommunaler Bildungslandschaften teilgenommen. Der ZivilKoop-Survey richtete sich an formal verfasste zivilgesellschaftliche Organisationen, schloss aber auch die Beteiligung von Bürger- und Projektinitiativen sowie von kommunalen und regionalen Netzwerken ohne Satzung ein. Mit 84 % vertrat der weit überwiegende Teil der insgesamt 310 befragten zivilgesellschaftlichen Organisationen einen Verein. Die verbleibenden 16 % entfielen auf Stiftungen, kommunale, öffentliche und kirchliche Einrichtungen, gemeinnützige Genossenschaften, Verbände und Initiativen (für eine ausführlichere Darstellung siehe Langner und Kanamüller in diesem Band). Die Dominanz von Vereinen ist für Befragungen zivilgesellschaftlicher Organisationen charakteristisch und entspricht im Wesentlichen einer Verteilung, die auch im bundesweiten Zi-

viZ-Survey wiederzufinden ist. Zugleich sind einer vergleichenden Analyse von Organisationen unterschiedlicher Rechtsform damit auch enge Grenzen gesetzt, insbesondere bei kleinen Stichproben wie dem ZivilKoop-Survey. Allerdings wird nicht nur aus methodischen Gründen von einer vergleichenden Untersuchung abgesehen. Es ist vor allem der Umstand, dass die Veränderung im Selbstverständnis und in der Arbeitspraxis bisher eher – und offenbar zu Unrecht – mit neuen und/oder unternehmerischen Organisationsformen denn mit dem traditionellen Verein in Verbindung gebracht wird.

Zur Bestimmung der neugegründeten bzw. jungen Vereine wurde das Gründungsjahr herangezogen. Aufgrund eines vergleichsweise hohen Anteils fehlender Angaben von fast 13% reduzierte sich die zur Verfügung stehende Stichprobe nochmals. Insgesamt konnte auf die Angaben von 222 Vereinen zurückgegriffen werden. Ihr Organisationsalter weist eine große Spannweite auf. Die beiden ältesten Vereine wurden im Jahr 1850 gegründet, die beiden jüngsten im Befragungsjahr 2020. Insgesamt wurde rund die Hälfte der Vereine vor 1992, die andere Hälfte 1992 und später gegründet. Rund 19% der Vereine können als junge bzw. neugegründete Organisationen bezeichnet werden. Ihr Gründungsjahr lag zum Befragungszeitpunkt maximal sieben Jahre zurück, d. h. sie gründeten sich zwischen 2013 und 2020. Innerhalb dieser Gruppe wurden besonders viele Vereine 2015 gegründet.

Die Analyse ist als Vergleich von Vereinen unterschiedlichen Organisationsalters angelegt. Dafür wurden neben den neuen Vereinen (19%) noch zwei weitere Gruppen unterschieden: die zwischen 1992 und 2013 gegründeten Assoziationen (30%) sowie die vor 1992 gegründeten Vereine (51%). Die Untersuchung ist auch aufgrund der geringen Fallzahlen deskriptiv ausgerichtet. Es werden in erster Linie Verteilungen analysiert und Mittelwertvergleiche durchgeführt. Das schließt Skalen und Indizes ein, die auf Basis explorativer Faktoranalysen gebildet wurden. Die Analyse folgt im Wesentlichen den in Abschnitt 2 des Beitrages erörterten thematischen Schwerpunkten. Informationen zu Fallzahlen und Verteilungen der einbezogenen Angaben sowie zu den statistischen Verfahren erfolgen an Ort und Stelle.

4. Befunde

Bereits an der einen oder anderen Stelle wurde in diesem Beitrag deutlich, dass der Verein als Organisationsform in einer ambivalenten Situation ist. Seine Spitzenposition in der Landschaft zivilgesellschaftlicher Organisationen ist zwar nach wie vor unangefochten. Die Zahl an Vereinen nimmt auch durchaus zu. Zugleich scheint gerade der eingetragene Verein etwas aus der Zeit gefallen, nicht nur wegen der nachlassenden Gründungsdynamik, sondern auch im Hinblick auf ein sich abzeichnendes neues Selbst- und Arbeitsverständnis

unter zivilgesellschaftlichen Organisationen, das eher mit gemeinnützigen Unternehmensgesellschaften und Genossenschaften, vielleicht sogar mit loseren Vereinigungen wie Initiativen verbunden wird. Auf alle Fälle scheint es eher zu überraschen, wenn gemeinnützige Vereine sich (auch) als Sozialunternehmen verstehen oder Mitgestaltungsansprüche anmelden.

Traditionsreiche Organisationsform mit neuem Selbstverständnis?

Zugleich gibt es kaum eine nennenswerte etablierte organisationssoziologische Forschung zur internen Organisationsstruktur und -entwicklung von Vereinen (Müller-Jentsch 2008). In der Regel wird zur Beschreibung der Strukturmerkmale von Vereinen auf für alle Organisationen grundlegende Merkmale zurückgegriffen. Dazu zählen etwa Informationen zur Sozialstruktur des Vereins und seiner Mitgliedschaft. Üblicherweise werden Angaben zum Bestand und zur Entwicklung der Zahl der Mitarbeitenden und Mitwirkenden ausgewiesen sowie Informationen zur sozialen Zusammensetzung der Mitgliedschaft berichtet.

Tab. 1: Umfang und Entwicklung der Zahl der Mitglieder, Engagierten und Beschäftigten, nach Gründungsperiode

Gründungsperiode	Personenkreis	Umfang aktuell (Anzahl)	Entwicklung seit dem Vorjahr (in %)		
			Gesunken	konstant	Gestiegen
nach 2013	Mitglieder	42,3	7,7	35,9	56,4
	Ehrenamtliche	19,3	5,7	57,1	37,2
	Beschäftigte	1	5,3	89,5	5,3
zwischen 1992 und 2013	Mitglieder	144,1	16,7	48,5	34,8
	Ehrenamtliche	21,4	25,4	59,7	14,9
	Beschäftigte	3	3,2	87,1	9,7
vor 1992	Mitglieder	328,7	25,0	50,0	25,0
	Ehrenamtliche	148,8	25,0	52,9	22,1
	Beschäftigte	6,8	11,1	74,1	14,8

Anmerkungen: Es werden jeweils mittlere Umfänge ausgewiesen.
Quelle: ZivilKoop-Survey 2020/21

Was den aktuellen Umfang an Mitgliedern, Engagierten und Mitarbeitenden angeht, so kann den in Tabelle 1 verzeichneten Angaben auf den ersten Blick eine erwartbare Verteilung entnommen werden: Je jünger ein Verein ist, desto weniger Mitarbeitende und Mitwirkende hat er. Auf den zweiten Blick tritt jedoch weniger Offensichtliches zutage. Das betrifft bereits die Anteilsumfänge an Mitarbeitenden und Mitwirkenden. So ist z. B. auffallend, dass sich die jüngste von der

mittleren Generation der Vereine im Hinblick auf die Zahl der ehrenamtlich Mitwirkenden nur marginal, etwas deutlicher schon bei der Zahl der im Verein Angestellten unterscheidet. Nimmt man die Angaben zur Entwicklung der Zahl an Ehrenamtlichen und Beschäftigten hinzu, wird deutlich, dass ein ähnlich großer Anteil an Vereinen der mittleren Gründungsperiode wie unter den vor 1992 gegründeten Organisationen ehrenamtlich Mitwirkende im Vergleich zum Vorjahr verloren hatte. Jedoch waren unter den Vereinen dieser mittleren Gruppe weniger Organisationen als in der älteren Gruppe in der Lage, neue Engagierte zu finden. Charakteristisch für beide Gruppen ist ein größerer Anteil an Organisationen mit einem Zugewinn an Beschäftigten. Unter den neugegründeten bzw. jungen Vereinen ist demgegenüber nicht nur der Anteil der Assoziationen geringer, die sowohl Mitglieder als auch ehrenamtlich Mitarbeitende verloren haben. Vor allem ist der Anteil an Vereinen größer, die in beiden Gruppen Zugewinne realisieren konnten. Insgesamt gesehen ermöglichen nach wie vor zwar vor allem Vereine aus der ältesten Gründungsperiode Engagementbereiten die Mitwirkung im Rahmen des bürgerlichen Engagements. Mit Blick auf die recht dynamische Veränderung in der Zahl der Mitarbeitenden und Mitwirkenden scheinen sie sich im Unterschied zu den Neugründungen und neuen Vereinen weniger auf Ehrenamtliche als auf angestellte Mitarbeitende zu konzentrieren.

Dieser Unterschied zu älteren Vereinen dürfte bei den neugegründeten bzw. jungen Vereinen vor allem darauf zurückzuführen sein, dass sie sich noch in der Aufbauphase befinden. Es könnte allerdings auch sein, dass es gerade den jüngsten Vereinen eher gelingt, neue Mitglieder und Mitwirkende zu gewinnen, etwa aus Bevölkerungsgruppen, die im freiwilligen Engagement generell unterrepräsentiert sind. Denn obwohl zivilgesellschaftliches Engagement seinem Anspruch nach inklusiv ist, beteiligen sich vorwiegend sozioökonomisch und soziokulturell privilegierte Personen, was in Bezug auf das sozialintegrative Potenzial zivilgesellschaftlicher Vereinigungen seit geraumer Zeit problematisiert wird (etwa Grande 2021). Auch bei den hier näher betrachteten Vereinen sind unter den Mitgliedern Personen mit geringem Einkommen oder körperlichen und psychischen Einschränkungen, vor allem aber Jugendliche und junge Erwachsene nur im einstelligen Prozentbereich vertreten. Allerdings sind Neugründungen in der Tendenz etwas erfolgreicher, Frauen (nach 2013 gegründet/zwischen 1992 und 2013 gegründet vs. vor 1992 gegründet: 48%/50% vs. 36%, $p < 0.00$) und Menschen mit Migrationshintergrund für eine Mitgliedschaft zu gewinnen (nach 2013 gegründet vs. zwischen 1992 und 2013 gegründet/vor 1992 gegründet: 14% vs. 7%/7%, $p < 0.05$).

Im Rahmen des ZivilKoop-Surveys wurden die Befragten u. a. gebeten, anhand einer Reihe von Fragen das Selbstverständnis ihres Vereins zu skizzieren. Nimmt man alle Vereine zusammen, dann treffen die beiden Aussagen, man sei eine Organisation, deren Angebote sich an die allgemeine Öffentlichkeit richten (Mittelwert: 2.66) sowie man organisiere vor allem gemeinsame Akti-

vitäten für die eigenen Mitglieder (Mittelwert: 2.62) das Selbstbild der in den Untersuchungsregionen vertretenen Vereine. Während es bei der erstgenannten Selbstbeschreibung keine Unterschiede nach dem Organisationsalter gibt, zeichneten sich bei der zweiten Aussage substantielle Unterschiede zwischen den ältesten und den ab 1992 gegründeten Vereinen ab (vgl. Tabelle 2). Demnach ist die Förderung gemeinsamer Aktivitäten für die eigene Mitgliedschaft für jüngere Vereine seltener ein relevantes Moment des eigenen Selbstverständnisses. In der Tendenz ließe sich sogar formulieren: Je jünger der Verein, umso seltener geht es um Gemeinschaftsaktivitäten. Die in Tabelle 2 ausgewiesenen Unterschiede zwischen den Vereinen der beiden jüngeren Gründungsperioden sind im statistischen Sinne nicht bedeutsam.

Tab. 2: Unterschiede im Selbstverständnis, nach Gründungsperiode

Gründungsperiode/ Selbstbeschreibung Wir ...	nach 2013	zwischen 1992 und 2013	vor 1992	gesamt//n
organisieren vor allem gemeinsame Aktivitäten für unsere Mitglieder. ***	2,14	2,42	2,91	2,62//191
sind ein Förderverein. ***	2,34	2,13	1,60	1,91//184
sind Träger rechtlich eigenständiger gemeinnütziger Einrichtungen. **	1,69	1,75	2,33	2,04//174

Anmerkungen: 4-stufige Antwortskala 1: trifft gar nicht zu – 4: trifft zu; *** p<0.00, **= p<0.02.

Quelle: ZivilKoop-Survey 2020/21

Ähnlich ausgeprägte Unterschiede, wenngleich mit anderer Ausrichtung, bestehen im Selbstverständnis, ein Förderverein zu sein. Es sind vor allem jüngere Vereine, die sich im Unterschied zu Organisationen der ältesten Generation deutlich stärker als Förderverein sehen. Wie in den ZiviZ-Befragungen zeichnet sich auch im ZivilKoop-Survey die Tendenz ab, dass das Selbstverständnis als Förderverein umso ausgeprägter ist, je jünger der Verein ist. Jüngere Vereine sind zudem seltener Träger rechtlich eigenständiger Einrichtungen.

Diese Neuausrichtungen im Selbstverständnis werden durch die Finanzierung des Vereinslebens unterstrichen. Für alle Vereine, d. h. unabhängig vom Organisationsalter, sind vor allem die Beiträge der Mitglieder sowie öffentliche Zuwendungen wichtige Finanzierungsquellen. Auffallend ist, dass neugegründete Assoziationen einen höheren Anteil ihres Finanzierungsmixes durch Spenden und Sponsoring erzielen (nach 2013 gegründet vs. zwischen 1992 und 2013 gegründet/vor 1992 gegründet: 36% vs. 27% und 18%, p<0.00); tendenziell können jüngere Vereine auch in größerem Umfang auf eigenerwirtschaftete Mittel und Kapitalerträge zurückgreifen (nach 2013 gegründet/zwischen 1992 und 2013 gegründet vs. vor 1992 gegründet: 41% und 36% vs. 25%, p<0.1).

Nimmt man alle bisher vorgestellten Angaben zusammen, dann zeichnet sich ein deutlicher Bruch zwischen den vor 1992 gegründeten Vereinen und den jüngeren und „ganz jungen“ Vereinen ab. Der Bruch manifestiert sich bei der Einbindung Ehrenamtlicher, ebenso im Wandel des Selbstverständnisses und in den Finanzierungsformen. Neugründungen scheinen sich von den Vereinen der mittleren Gründungsperiode vor allem dadurch unterscheiden, dass bei ihnen bestimmte, für diese Vereine typische Organisationsmerkmale stärker ausgeprägt sind. Das betrifft etwa die insgesamt schwächere Ausrichtung auf die Mitwirkung von Ehrenamtlichen oder auch das stärkere Gewicht von Spenden und eigenerwirtschafteten Mittel. Beides ist angesichts ihres stärker ausgeprägten Selbstverständnisses als Förderverein auch plausibel. Letztlich ist einem Förderverein ggf. eher daran gelegen, anderen ihre Arbeit, ihr Projekt oder ihr Engagement zu ermöglichen, als selbst Geselligkeit, soziale Dienste oder andere Leistungen zu erbringen. Sowohl ein breiterer Finanzierungsmix als auch eine eher auf die Mitgliedschaft ausgerichtete Vereinstätigkeit mögen als Indiz für ihr Streben nach Unabhängigkeit und damit auch für den eigenen Gestaltungswillen gelten. Im Grunde scheinen sich jüngere von traditionellen Mitgliedervereinen vor allem darin zu unterscheiden, dass sie Leistungen für die Mitgliedschaft und die Gemeinschaft nicht mehr selbst, sondern entweder in Zusammenarbeit mit Anderen oder durch Dritte erbringen (lassen).

Engagement für (junge) Menschen – Engagement für Bildung?

Eine der auffallendsten Entwicklungen der letzten Jahre ist das wachsende zivilgesellschaftliche Engagement für Bildung, das sowohl in der wachsenden Zahl der ehrenamtlich in diesem Bereich Tätigen als auch in der wachsenden Zahl zivilgesellschaftlicher Organisationen zum Ausdruck kommt. Wie oben dargestellt, sind bundesweit lediglich noch im Bereich Natur- und Umweltschutz neue Organisationen entstanden. Das wachsende Interesse für Bildung ist für den Ansatz kooperativer Bildung in kommunalen Bildungslandschaften von unmittelbarem Interesse. Allerdings spiegelt sich dieser Trend nicht in den vier untersuchten kommunalen Bildungslandschaften wider. Sowohl der Anteil an Vereinen im Tätigkeitsbereich Bildung als auch im Bereich Umwelt- und Naturschutz fällt mit 7,5 bzw. 3,3 % eher gering aus; beide Bereiche sind zudem Domänen älterer Vereine.

Aus der Zivilgesellschaftsforschung ist jedoch bekannt, dass Organisationen öfter in mehreren Bereichen oder Themenfeldern tätig sind. Beim Engagement für Geflüchtete beispielsweise spielen zivilgesellschaftliche Organisationen und freiwillig Engagierte eine wesentliche Rolle, wenn es um den Zugang und die Integration in Ausbildungseinrichtungen oder den Erwerb der Sprache des Ankunftslandes geht (Steiner u. a. 2020; Kleist 2017). Vor allem aber geht es beim Engagement für Geflüchtete zugleich um deren gesundheitliche Versorgung, die Beratung in Asylfragen oder die Wohnungssuche. In den Erläuterungen, die die Befragten an verschiedenen Stellen zum Tätigkeitsbereich ihres Vereins

abgeben konnten, wird – neben vielfältigen Spezifizierungen – nicht nur auf Aktivitäten im Themenfeld Migration, zu aktuellen sozialpolitischen Problemen wie Wohnungsnot, Armut und sozialstaatliche Leistungen aufmerksam gemacht, sondern auch darauf hingewiesen, dass man sowohl Bildungs- als auch soziale Angebote erarbeite. Das trifft nicht nur auf Neugründungen, aber vor allem auf diese zu.

Für die Programmatik kommunaler Bildungslandschaften ist zudem die gleichrangige Bedeutung von formaler, non-formaler und informeller Bildung grundlegend. Für Letztere werden in der Regel starke zivilgesellschaftliche Domänen wie der Sport oder die kulturelle Bildung aufgerufen. Diese beiden sind auch die stärksten Tätigkeitsbereiche der Vereine im ZivilKoop-Survey (Anteile: 16,8 und 19,2%). Dabei engagieren sich die neugegründeten Vereine verstärkt im Bereich Kunst und Kultur (24,4%); der Sport ist hingegen eine Domäne der vor 1992 gegründeten Vereine (27,1%). Allerdings ist nicht klar, ob die Befragten die Unterscheidung von formaler, non-formaler und informeller Bildung kennen und akzeptieren. Für Vereine ist jedoch die Arbeit für und mit Kindern und Jugendlichen charakteristisch. Das tun oder planen nach Angaben der Vereinsvertreter und -vertreterinnen etwa zwei Drittel der Vereine, wobei sich neugegründete von älteren Assoziationen lediglich durch einen höheren Anteil von Organisationen auszeichnen, die ihr Engagement für Kinder und Jugendliche erst planen. Unter den Vereinen, die bereits in der Kinder- und Jugendarbeit aktiv sind, gaben rund 43% an, mit Bildungseinrichtungen (etwa Kitas, Schulen oder Berufsschulen) zusammenzuarbeiten. Das tun neugegründete bzw. die jüngsten Vereine deutlich seltener als ältere Vereine (29,3% vs. 55,2% und 41,4%). Interessant sind die Gründe für die Nichtzusammenarbeit mit Bildungseinrichtungen: Über die Hälfte aller Organisationen (56,3%) geben unabhängig vom Gründungsjahr an, dass sie nicht mit Bildungseinrichtungen zusammenarbeiten, weil sie andere Zielgruppen hätten; für die jüngsten Vereine spielen auch die Kooperationen mit anderen Akteuren eine Rolle: Jeder fünfte Verein (21,4%) gab dies als Grund an; unter den älteren Vereinigungen waren es lediglich 16,7% bzw. 13,1%.

Dies spiegelt sich durchaus auch in den Zielen wider, die die Vereine mit ihrer Kinder- und Jugendarbeit verfolgen. In Tabelle 3 sind die Ergebnisse einer explorativen Faktoranalyse zu den Handlungszielen der Vereine verzeichnet. In die Analyse flossen die Einschätzungen der Befragten zu insgesamt zehn verschiedenen Zielsetzungen ein.

Das Ziel „Förderung von formaler Bildung bzw. von Bildungseinrichtungen“ (insgesamt fünf Items, Cronbach's Alpha: .87) umfasst die Einschätzung von Aussagen wie „Wir sind Unterstützer und Förderer der beruflichen Grund- und Ausbildung“ oder „Wir sind eine Interessenvertretung für Kinder und junge Menschen in Bildungseinrichtungen“. Der in Tabelle 3 verzeichnete Gesamtmittelwert von 2.37 indiziert, dass für die hier vertretenen Vereine die Unterstützung von Bildungseinrichtungen bzw. der schulischen und beruflichen Ausbildung von

Tab. 3: Handlungsziele der Kinder- und Jugendarbeit, nur Organisationen mit (geplanten) Aktivitäten in dem Bereich

Gründungsperiode	Förderung von formaler(n) Bildung/Bildungseinrichtungen	Förderung individueller Fähigkeiten und des sozialen Miteinanders**
nach 2013	2,16	2,73
zwischen 1992 und 2013	2,50	3,12
vor 1992	2,34	3,26
	2,37 n=117	3,12 n=133

Anmerkungen: Hauptkomponentenanalyse, KMO-Wert: 0.85, Anteil aufgeklärter Varianz: 63 %, 4-stufige Antwortskala: 1: trifft gar nicht zu – 4: trifft voll und ganz zu; **= $p < 0.02$

Quelle: ZivilKoop-Survey 2020/21

Kindern und Jugendlichen nicht von zentraler Bedeutung ist bzw. ihr Selbstverständnis nicht nachhaltig prägt. Das gilt ganz unabhängig davon, wann die Organisation gegründet wurde, denn die ausgewiesenen Unterschiede zwischen den Organisationen der verschiedenen Gründungsperioden sind im statistischen Sinn nicht bedeutsam.

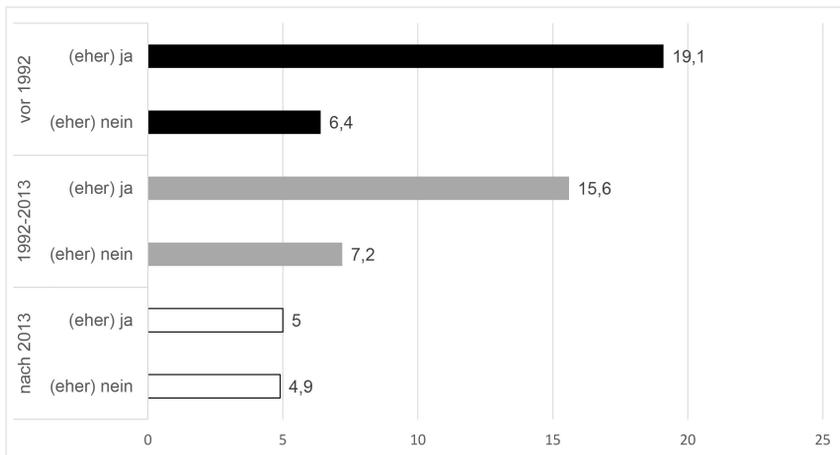
Das ist beim zweiten Ziel der Förderung individueller Fähigkeiten und des sozialen Miteinanders deutlich anders. Unter dieser Überschrift versammeln sich die Einschätzungen zu Aussagen wie „Wir wollen zusätzliche Freizeit- und Bildungsgelegenheiten in unserer Region zur Verfügung stellen“ oder „Wir wollen besondere Talente und Begabungen von Kindern und jungen Menschen fördern“ (insgesamt vier Items; Cronbach's alpha: .81). Der ausgewiesene Mittelwert von 3.26 zeigt an, dass dies ein durchaus wichtiges Handlungsziel für zivilgesellschaftliche Organisationen, vor allem für Vereine, die vor 1992 gegründet wurden, darstellt. Allerdings ist es für Neugründungen, in der Tendenz aber auch für Vereine, die zwischen 1992 und 2013 gegründet wurden, als Handlungsziel weniger prägend. Dies korrespondiert mit dem Angebotsspektrum der Vereine, in dem deutliche Unterschiede im Umfang an Sport- sowie Freizeit- und Geselligkeitsangeboten zu verzeichnen sind: Während die vor 1992 gegründeten Vereine versuchen, mit den genannten Angeboten ihre Handlungsziele zu erreichen, ist dies bei den zwischen 1992 und 2013 gegründeten Assoziationen, vor allem aber bei den jüngsten Vereinen nicht der Fall. Allerdings sind für die Neugründungen im Rahmen der erfragten Tätigkeiten keine eigenständigen Aktivitätsschwerpunkte zu erkennen. Sie lassen sich daher eher dadurch beschreiben, was sie im Unterschied zu älteren Vereinen *nicht* sind bzw. was sie *nicht* anbieten. Ähnliches gilt für die Zielgruppen der Vereinsarbeit. Grundsätzlich bestehen hier nur Unterschiede auf der Ebene einzelner Gruppen, etwa die Arbeit mit und für Familien sowie Mädchen und junge Frauen betreffend, die wiederum für jüngere und jüngst gegründete Vereine weniger üblich ist als für ältere Organisationen.

Mit Blick auf kommunale Bildungslandschaften lässt sich festhalten, dass das Abschwächen einer eher mitgliederorientierten und auf ein soziales Miteinander ausgerichteten Zielsetzung der Kinder- und Jugendarbeit von Vereinen nicht zwangsläufig mit einer Reorientierung auf die Förderung von Schulen und Ausbildungseinrichtungen zur Lernunterstützung von Kindern und Jugendlichen einhergeht. Angesichts des recht ausgeprägten positiven Zusammenhangs zwischen den beiden Handlungszielen ($r=0.60^{***}$) dürfte das Gegenteil der Fall sein: Je ausgeprägter das Handeln auf die individuelle Förderung und das soziale Miteinander ausgerichtet ist, umso wichtiger wird auch die Förderung des Bildungserfolgs und von Bildungseinrichtungen.

Zusammenarbeit mit Dritten und Einbindung in die kommunale Bildungs- und Sozialpolitik

Ein Grund, warum gerade auch die jüngsten Vereine in erster Linie in Abgrenzung von der ältesten Gruppe von Organisationen beschrieben werden können, ist möglicherweise ihr ausgeprägtes Selbstverständnis als Förderverein. Wie bereits erwähnt, muss ein Förderverein die gemeinnützigen Zwecke nicht durch eigene Tätigkeit umsetzen, sondern kann sie auch durch die Weitergabe vor allem finanzieller Mittel an andere Organisationen verfolgen. Die Entwicklung von Angeboten für bestimmte Zielgruppen wie z. B. Kinder und Jugendliche kann dann auch durch Dritte erfolgen. Sie ist dann eher ein mittelbares Ziel der Vereinsarbeit. Im Vordergrund steht demgegenüber die Zusammenarbeit mit anderen Organisationen.

Abb. 1: Durchschnittliche Anzahl an Kooperationspartnern, nach Gründungsjahr und Selbstverständnis als Förderverein



Quelle: ZivilKoop-Survey 2020/21

Mehr als die Hälfte aller Vereine, auch die neugegründeten Organisationen, geben an, mit Dritten zusammenzuarbeiten. Neugründungen unterscheiden sich jedoch von älteren Vereinen in der Zahl der Kooperationspartner. Sie fällt mit durchschnittlich fünf Partnern niedriger aus als bei den älteren Assoziationen mit jeweils rund neun Partnern. Aus Abbildung 1 geht überdies hervor, dass Vereine, die sich eher oder in starkem Maß als Förderverein verstehen, deutlich mehr Kooperationspartner haben. Das trifft allerdings nur auf die älteren und ältesten Organisationen zu.

Vor allem vor 1992 gegründete Vereine mit einem ausgeprägten Selbstverständnis als Förderverein verfügen über überproportional viele Partner in der Region. Angesichts des unter den Neugründungen stärker ausgeprägten Selbstverständnisses als Förderorganisation wäre eine ähnliche Konstellation auch hier zu erwarten gewesen, allerdings unterscheiden sich junge Organisationen mit und ohne eine ausgeprägte Förderorientierung nicht in der durchschnittlichen Zahl der Kooperationspartner. Das könnte darauf zurückzuführen sein, dass sie in der Region weniger bekannt und im Vergleich zu älteren Vereinen noch nicht so organisationsstark sind. Es könnte auch sein, dass die Newcomer von den Alteingesessenen als unliebsame Konkurrenz gesehen werden. Aus beiden Gründen wäre mit Schwierigkeiten bei der Suche nach Kooperationspartnern zu rechnen. Das scheint jedoch nicht der Fall zu sein. Unter den Vereinen, die mehr oder minder ausgeprägte Probleme bei der Suche nach neuen Kooperationspartnern haben – das traf auf jeden zweiten Verein zu – waren eher die älteren, vor allem die ältesten als die jungen Vereine vertreten (32% vs. 51% und 55%). Eine Ausnahme stellen die älteren Vereine dar, die in den kommunalpolitischen Gremien vertreten sind. Generell ist die Beteiligung an kommunalen Gremien eher gering; jüngere Vereine sind dort de facto nicht vertreten (siehe dazu auch Schlimbach sowie Langner und Kanamüller in diesem Band). Dieser Befund ändert sich auch dann nicht, wenn die Förderorientierung, die Beteiligung an Gremien und das Organisationsalter simultan berücksichtigt werden. Ob der Verein sich mehr oder weniger als Förderverein versteht, spielt dabei keine Rolle.

5. Are there New Kids on the Block? Ein Fazit

Wenn es um Prozesse sozialen Wandels geht, dann rücken neue Generationen schnell ins Zentrum des Interesses. Das trifft auf neu gegründete Organisationen genauso zu wie auf einzelne Personen. Mit gesellschaftlichen Newcomern verbindet sich die Erwartung, dass sie einen eigenen Zugang zu neuen Herausforderungen und Gelegenheiten finden, vor allem aber, dass sie neue Ideen und Lösungen einbringen. Angesichts der langjährigen Diskussion über die abnehmende Bindekraft traditioneller zivilgesellschaftlicher Organisationen und ein vielleicht nicht schwindendes, aber eher temporäres bürgerschaftliches Engagements der Bür-

ger:innen richtet sich das Interesse auf neue Formen gemeinwohlorientierter Organisationen wie etwa Sozialunternehmen oder Advocacy Groups, d. h. Gruppen, die sich für Förderung spezifischer Interessen einsetzen. Erst in jüngerer Zeit geraten organisatorische Adaptionsprozesse traditioneller zivilgesellschaftlicher Organisationen in den Blick. Beim Verein, der in Deutschland nach wie vor dominierenden Form zivilgesellschaftlicher Organisation, wird sie bisher eher nicht vermutet. Auch deshalb wurden sie im vorliegenden Beitrag eingehender untersucht, vor allem aber, weil sie im Rahmen ihrer Kinder- und Jugendarbeit wesentliche Beiträge für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen leisten, die in der Diskussion und Forschung zu kommunalen Bildungslandschaften bisher kaum thematisiert wurden.

Was in den vorgestellten Befunden besonders auffällt, ist, dass nicht „die Jüngsten“ erkennbar anders sind. Beträchtliche Unterschiede bestehen vielmehr zwischen den vor und den nach 1992 gegründeten Vereinen. Neugründungen scheinen sich von den Vereinen der mittleren Gründungsperiode vor allem dadurch zu unterscheiden, dass bei ihnen bestimmte für die jüngeren Vereine typische Organisationsmerkmale wie eine geringere Relevanz ehrenamtlicher Mitarbeit, ein stärkeres Selbstverständnis als Förderverein und eine breitere, auf Sponsoring und Eigenmittel zurückgreifende Finanzierungsbasis deutlicher ausgeprägt sind. Beides kann durchaus als Indiz für eine größere Unabhängigkeit und einen stärkeren Gestaltungswillen – mithin unternehmerische Qualitäten – gewertet werden.

Für die bildungspolitische Programmatik kommunaler Bildungslandschaften ist insbesondere der Befund von Interesse, dass die gerade auch unter jüngsten Vereinen zu verzeichnende Abschwächung der eher mitgliederorientierten, auf die Persönlichkeitsförderung und ein soziales Miteinander ausgerichteten Zielsetzung der Kinder- und Jugendarbeit nicht zwangsläufig mit einer Reorientierung auf die Förderung von Schulen und Ausbildungseinrichtungen zur Lernunterstützung von Kindern und Jugendlichen einhergeht. Wichtiger noch für ein breites, aus formalen und non-formalen Bildungsangeboten „vor Ort“ ist beides: Individuelle Förderung und soziales Miteinander sowie die Förderung des Bildungserfolgs und von Bildungseinrichtungen bedingen einander.

Unzweifelhaft geht das stärkere Selbstverständnis als Förderer mit einer stärkeren Orientierung auf die Zusammenarbeit mit anderen Akteuren, insbesondere mit anderen Organisationen, einher. Hinter der gerade bei den älteren Fördervereinen beeindruckend großen Zahl an Partnern stehen ganz unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit. Kooperationen, vor allem eine arbeitsintensive und längerfristig angelegte Zusammenarbeit, sind nicht ohne Risiken und Nebenwirkungen. Die Herausforderungen, bis hin zum Risiko des Scheiterns, werden in anderen Beiträgen dieses Bandes erörtert (etwa in den Beiträgen von Schilling, Schlüsselbauer und Duveneck). Daher sind den Risiken, die aus den Differenzen und der Ungleichheit zwischen den Partnern erwachsen, – für die Zusammenar-

beit selbst, aber auch für die Adressaten – größere Aufmerksamkeit zu schenken (zu den Risiken siehe auch Otrel-Cass u. a. 2022). Das gilt insbesondere für kommunale Bildungslandschaften, die Kooperationen zuvorderst mit einer Nutzen-erwartung und Förderung eines besseren und sozial gerechteren Bildungsangebots verbinden.

Ob die Tatsache, dass Neugründungen und neue Vereine keine ausgeprägten Schwierigkeiten bei der Partnersuche haben, dass sie insgesamt mit weniger Partnern zusammenarbeiten und ihre Vereine stärker unternehmerische Züge tragen als vor allem die älteren Assoziationen dafür spricht, dass eine neue Generation von Vereinen sich den Herausforderungen von Kooperationen erfolgreicher stellt, muss an dieser Stelle offenbleiben. Vielleicht kann aber diese Tatsache, wie auch der Umstand, dass sie in ihrer Kinder- und Jugendarbeit offenbar andere als die traditionellen bildungs- und engagementpolitisch unterstützten Ziele verfolgen, als Indiz für ein spezifisches Innovationspotenzial gelten.

Literatur

- Behr, Karin/Liebig, Reinhard/Rauschenbach, Thomas (2000): Strukturwandel des Ehrenamtes. Gemeinwohlorientierung im Modernisierungsprozess. Weinheim/München
- Bode, Ingo (2007): Organisationsentwicklung in der Zivilgesellschaft. Grenzen und Optionen in einem unerschlossenen Terrain. In: *Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen*, 20. Jg., H. 2, S. 92–101
- Bogumil, Jörg/Holtkamp, Lars (2004): Local Governance und gesellschaftliche Integration. In: Schimanck, Uwe/Lange, Stefan (Hrsg.): *Governance und gesellschaftliche Integration*. Kurs Nr. 33710 der Fernuniversität in Hagen. Hagen, S. 157–184
- Braun, Sebastian/Hansen, Stefan/Langner, Ronald (2013): Bürgerschaftliches Engagement an Schulen. Eine empirische Untersuchung über Schulfördervereine. Wiesbaden
- Brüggemann, Christian (2021): Datenbasiertes Management als Steuerungsversprechen der Regionalisierungspolitik im Bildungswesen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 67. Jg., H. 3, S. 338–352
- Deutscher Städtetag (DST) (2007): Erklärung des Deutschen Städtetages zum Kongress „Bildung in der Stadt“. <https://www.staedtetag.de/themen/aachener-erklaerung-2007> (08.06.2023)
- Deutscher Städtetag (DST) (2012): „Bildung gemeinsam verantworten“: Städtetag zu einem verstärkten kommunalen Bildungengagement. Bildungspolitische Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung gemeinsam verantworten“ am 8./9. November 2012 in München. <https://www.staedtetag.de/themen/muenchner-erklaerung-2012> (08.06.2023)
- Dingeldey, Irene (2008): Governance und Sozialpolitik: Der aktivierende Wohlfahrtsstaat als Gewährleistungsstaat. In: *Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft 41 (Governance in einer sich wandelnden Welt)*, S. 313–329
- Evers, Adalbert (2010): Zivilgesellschaft, Engagement und soziale Dienste. In: Olk, Thomas/Klein, Ansgar/Hartnuß, Birger (Hrsg.): *Engagementpolitik. Die Entwicklung der Zivilgesellschaft als politische Aufgabe*. Wiesbaden, S. 282–302
- Evers, Adalbert/Olk, Thomas (1996): Wohlfahrtspluralismus – Analytische und normativ-politische Dimensionen eines Leitbegriffes. In: dies. (Hrsg.): *Wohlfahrtspluralismus. Vom Wohlfahrtsstaat zur Wohlfahrtsgesellschaft*. Opladen, S. 9–61

- Grande, Edgar (2021): Entwicklungen und Herausforderungen der Zivilgesellschaft in Deutschland. In: Grande, Brigitte/Grande, Edgar/Hahn, Udo (Hrsg.): Zivilgesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Aufbrüche, Umbrüche, Ausblicke. Bielefeld, S. 165–182
- Grgic, Mariana/Rauschenbach, Thomas/Steiner, Christine (2014): Das Bildungsengagement der Zivilgesellschaft. Zivilgesellschaft KONKRET, H. 5, Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Gütersloh
- Grohs, Stephan/Bogumil, Jörg/Kuhlmann, Sabine (2012): Überforderung. Erosion oder Aufwertung der Kommunen in Europa? Eine Leistungsbilanz im westeuropäischen Vergleich. Der moderne Staat (dms). In: Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management, 5. Jg., H. 1, S. 125–148
- Hacket, Anne/Mutz; Gerd (2002): Empirische Befunde zum bürgerschaftlichen Engagement. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. B9, S. 39–46
- Haubner, Tine (2018): Gut und günstig? Freiwilliges Engagement an der Grenze zum Niedriglohnssektor. In: Soziopolis. Gesellschaft beobachten. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-82265-8> (08.06.2023)
- Heinze, Rolf G. (2020): Gesellschaftsgestaltung durch Neujustierung von Zivilgesellschaft, Staat und Markt. Wiesbaden
- Jungermann, Anja/Manitius, Veronika/Berkemeyer, Nils (2015): Regionalisierung im schulischen Kontext. Ein Überblick zu Projekten und Forschungsbefunden. In: Journal für Bildungsforschung online, 7. Jg., H. 1, S. 14–48
- Kleist, J. Olaf (2017): Bildungsarbeit von Ehrenamtlichen in der Flüchtlingsarbeit in Deutschland. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 40. Jg., H. 1, S. 27–31
- Krimmer, Holger (2018): Konturen und Strukturwandel der organisierten Zivilgesellschaft. In: Forschungsjournal Soziale Bewegungen, 31. Jg., H. 1/2, S. 195–203
- Lüring, Klara/Schneider, Ramona/Steinberg, Hannah/Steiner, Christine/Zerle-Elsässer, Claudia (2022): Zusammenhänge zwischen prekären Lebenslagen und Bildungsverläufen. Die Situation von Schülerinnen und Schülern am Übergang von der Grundschule in die Sekundarschule. München.
- Müller-Jentsch, Walther (2008): Der Verein – ein blinder Fleck der Organisationssoziologie. In: Berliner Journal für Soziologie, 18. Jg., H. 3, S. 476–502
- Otrell-Cass, Kathrin/Laing, Karen/Wolf, Janet (2022): On Promises and Perils: Thinking about the Risks and Rewards of Partnerships in Education. In: dies. (Hrsg.): Partnerships in Education. Risks in Transdisciplinary Educational Research. Cham, S. 3–12
- Priemer, Jana (2015): ZiviZ-Survey. Zivilgesellschaftliches Engagement für Bildung. Essen
- Priller, Eckhard/Alscher, Mareike u. a. (2012): Dritte-Sektor-Organisationen heute. Eigene Ansprüche und ökonomische Herausforderungen. Ergebnisse einer Organisationsbefragung. WZB Discussion Paper SP IV 2012–402. Berlin
- Riedel, Birgit/Geiger, Kristina/Otremba, Katrin/Dingfelder, Juliane (2022): Eine neue Generation von Kita-Trägern. Herausforderung und Chancen für Qualität und Qualitätssicherung in der frühkindlichen Bildung und Betreuung. DJI-Forschungsbericht. München
- Schmachtel, Stefanie/Olk, Thomas (2017): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften: Empirische Befunde und kritische Reflexionen – eine Einführung. In Olk, Thomas/Schmachtel, Stefanie (Hrsg.): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften. Weinheim/Basel, S. 10–51
- Schubert, Peter/Tahmaz, Birthe/Krimmer, Holger (2023): Zivilgesellschaft in Krisenzeiten. Politisch aktiv mit geschwächten Fundamenten. ZiviZ im Stifterverband. Berlin
- StEG-Konsortium (Hrsg.) (2019): Ganztagschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Frankfurt am Main/Dortmund/Gießen/München
- Steiner, Christine/Tillmann, Frank/Reißig, Birgit (2020): Zur Relevanz ehrenamtlicher Flüchtlings- und Migrationsarbeit für die schulischen Integrationsstrukturen neu zugewanderter Schüler_innen. In: Österreichisches Jahrbuch der Sozialen Arbeit, H. 2, S. 24–50

- Strachwitz, Rupert Graf/Priller, Eckhard/Triebe, Benjamin (2020): Handbuch Zivilgesellschaft. Maecenata Schriften 18. Oldenburg
- van Dyk, Sylke/Kessel, Fabian (2021): Freiwilligenarbeit im Strukturwandel des Wohlfahrtsstaates. In: WSI-Mitteilungen, 74. Jg., H. 5, S. 342
- Vogel, Claudia/Hagen, Christine/Simerson, Julia/Tesch-Roemer, Clemens (2017): Freiwilliges Engagement und öffentliche gemeinschaftliche Aktivität. In: Simerson, Julia/Vogel, Claudia/Tesch-Roemer, Clemens (Hrsg.): Freiwilliges Engagement in Deutschland. Der Freiwilligen-survey 2014. Wiesbaden, S. 91–123
- Walter, Andrea (2014): Administrative Governance. Kommunalverwaltung in lokaler Politikgestaltung mit Zivilgesellschaft. Wiesbaden

Zivilgesellschaft in der Bildungslandschaft

Status quo und Forschungsbedarfe

Jana Priemer

1. Zivilgesellschaft in der Forschung zu Bildungslandschaften

In den letzten 20 Jahren sind in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen zahlreiche Arbeiten entstanden, die sich mit der Ausgestaltung von Bildungslandschaften beschäftigen. Es wurden diverse konzeptionell-theoretische Überlegungen angestellt, zahlreiche Berichte aus der Praxis und erste empirische Befunde vorgelegt. In einem Großteil der Arbeiten wird auf die Notwendigkeit der Einbindung der Zivilgesellschaft in die Bildungslandschaften verwiesen (u. a. Olk/Schmachtel 2017; Bleckmann/Schmidt 2012). Untersuchungen, die sich explizit mit der Rolle von zivilgesellschaftlichen Akteuren in Bildungslandschaften beschäftigen, sind jedoch rar. Dabei hat es in den letzten 20 Jahren zahlreiche schulpolitische Veränderungen gegeben, die einen nachhaltigen Einfluss auf die Akteure der Zivilgesellschaft haben dürften, weshalb das Thema Zivilgesellschaft in Bildungslandschaften auch für die Zivilgesellschaftsforschung relevant ist. Eine der größten schulpolitischen Veränderungen war der Ganztagserschulungsausbau. Zwei Aspekte sind aus der Perspektive der Zivilgesellschaft besonders hervorzuheben. Erstens verbringen Schüler:innen mehr Zeit in Schulen, was in der Vereinslandschaft zur Sorge führte, dass den jungen Menschen weniger Zeit für außerschulische Aktivitäten bliebe und ihnen infolgedessen weniger Zeit für eine aktive Mitarbeit in Vereinen zur Verfügung stehen könnte. Empirische Studien haben einen solchen Zusammenhang jedoch nicht belegt (u. a. SpOGATA 2012). Zweitens wurde zur Bewältigung des Ganztagsausbaus bildungspolitisch von Anfang an auf die Einbindung von zivilgesellschaftlichen Organisationen gesetzt. Solche Kooperationen wurden durch verschiedene Bundes- und Landesprogramme gezielt gefördert. Kooperationsgebote wurden in Schulgesetzen aufgenommen. In einigen Bundesländern wie beispielsweise Sachsen-Anhalt werden Kooperationen mit Kultur- und Sportvereinen über verschiedene Erlasse geregelt, die auch die Finanzierung der Partnerschaften durch öffentliche Mittel beinhaltet (Priemer 2022). Heute sind zivilgesellschaftliche Organisationen, insbesondere Sport- und Kulturvereine, ein wichtiger Bestandteil bei der Gestaltung der Ganztagserschulung. Es gibt nur noch wenige Schulen, die nicht mit Vereinen kooperieren (Arnoldt/Züchner 2020).

Aus einer Zivilgesellschaftsperspektive stellen sich daher die Fragen, wie weit verbreitet solche Kooperationen mit Ganztagserschulungen in der Zivilgesellschaft

sind, welche Akteure der Zivilgesellschaft kooperieren und wie sich diese Kooperationen auf die Zivilgesellschaft auswirken. Für Sportvereine belegen einige empirische Studien, dass eher finanziell und personell gut aufgestellte Vereine Kooperationen mit Ganztagschulen eingehen. Für kleinere Sportvereine mit wenig Ressourcen sind Kooperationen mit Schulen nur schwer zu realisieren (u. a. Breuer u. a. 2013; SpOGATA 2012). Es gibt zudem Hinweise darauf, dass Kooperationen mit Schulen auch Auswirkungen auf die Organisationen haben (Breuer/Feiler 2021). Da der Koordinationsbedarf von Kooperationen bisweilen zu hoch ist, um sie allein über ehrenamtliche Arbeit zu realisieren, kommt es daher beispielsweise in Kulturvereinen zu mehr bezahlter Arbeit (Kelb 2020). Für zivilgesellschaftliche Organisationen in der Breite gibt es für derartige Entwicklungen bislang keine Daten. So bleibt offen, ob Kooperationen mit Schulen eher die Ausnahme oder die Regel sind und ob sich diese Kooperationen auf die Strukturen der organisierten Zivilgesellschaft auswirken.

Darüber hinaus wird in wissenschaftlichen Arbeiten meist die Rolle bestimmter zivilgesellschaftlicher Organisationen in den Blick genommen. Einige Untersuchungen thematisieren beispielsweise die Träger der Kinder- und Jugendhilfe, die oftmals Organisationen des Dritten Sektors sind (u. a. Deinet/Icking 2005). Doch nur wenige Studien berücksichtigen eine größere Bandbreite zivilgesellschaftlicher Akteure. Eine Ausnahme ist die Studie „Stadtteilbezogene Vernetzung von Ganztagschulen“, die zwischen 2008 und 2010 Ganztagschulen in lokalen Bildungsnetzwerken untersuchte. Elternvereine, lokale Sportvereine sowie regional und überregional tätige Kreissport- und Wohlfahrtsverbände werden dort ebenso berücksichtigt wie die Träger der Kinder- und Jugendhilfe sowie Stiftungen. Die Arbeit thematisiert damit die Bandbreite zivilgesellschaftlicher Akteure und ihre unterschiedlichen Funktionen in Bildungslandschaften (Baumheier u. a. 2013). Doch obwohl die unterschiedlichen Akteure in ihren Rollen ausführlich beschrieben sind, werden sie auch in diesem Band nur am Rande explizit als zivilgesellschaftliche Akteure thematisiert, sodass die Zugehörigkeit zur Zivilgesellschaft nur implizit mitschwingt. Die Bandbreite der im Bildungsbereich engagierten Zivilgesellschaft bleibt auch in vielen anderen Arbeiten verborgen. Es wird meist nicht deutlich, dass es sich bei bestimmten Organisationen und Institutionen um zivilgesellschaftliche Akteure handelt.

Es dürfte mehrere Gründe dafür geben, warum nur spezifische Akteure in den Blick geraten und andere nicht. Einer ist, dass in den vielen verschiedenen Fachdisziplinen, die sich mit Bildungslandschaften beschäftigen, ein einseitiges Verständnis von Zivilgesellschaft dominiert. Daher wird im Folgenden zunächst thematisiert, welche Akteure der Zivilgesellschaft zuzurechnen sind. Im Anschluss daran wird anhand empirischer Daten aufgezeigt, wie verbreitet Bildungsaktivitäten unter der organisierten Zivilgesellschaft sind, wobei hier insbesondere Kooperationen mit Schulen im Mittelpunkt der Analysen stehen. Anschließend wird gezeigt, dass sich derartige Kooperationen auf die Strukturen der zivilgesell-

schaftlichen Akteure auswirken. Damit soll ein Beitrag zur Zivilgesellschaftsforschung geleistet werden, die sich bislang kaum mit zivilgesellschaftlichen Organisationen und ihrer Rolle in Bildungslandschaften beschäftigt hat (Priemer 2022, 2021).

2. Akteure der Zivilgesellschaft in der Bildungslandschaft

Eine allgemeingültige Definition für die Zivilgesellschaft gibt es nicht. Vielmehr unterliegt der Begriff „Zivilgesellschaft“ einem stetigen Wandel und wird bis heute je nach Diskurs in Wissenschaft und Praxis unterschiedlich verstanden und gebraucht. Zivilgesellschaft kann z. B. als normativer Gesellschaftsentwurf verstanden werden, als Typus sozialen Handelns oder als eigene Sphäre neben Staat, Wirtschaft und Familie (Adloff 2005; Kocka 2003). Für die empirische Analyse der Rolle der Zivilgesellschaft in Bildungslandschaften bietet sich vor allem der letztere Zugang an, da hier die Zivilgesellschaft als weiterer Akteur – oder vielmehr weitere Akteursgruppe – neben dem Staat, der Wirtschaft und der Familie hervorgehoben wird.¹ Ein solcher Zugang wird im Educational Governance-Ansatz vertreten, der sich in den letzten 20 Jahren in der empirischen Bildungsforschung etabliert hat (u. a. Altrichter/Maag Merki 2016).

Der akteurszentrierte Ansatz der Zivilgesellschaft knüpft an die Sektorenlogik an und versteht Zivilgesellschaft als eine Sphäre – oder einen Dritten Sektor² – neben Staat, Markt und Familie und thematisiert die dort agierenden Akteure (Anheier u. a. 1998; Zimmer 1996). Dabei ist zu betonen, dass die einzelnen Sphären niemals trennscharf voneinander abzugrenzen sind (Evers/Olk 1996). Das trifft auf in Bildungslandschaften tätige zivilgesellschaftliche Akteure besonders zu. Schulfördervereine beispielsweise sind zwar formal rechtlich eigene Institutionen, doch oftmals engagiert sich dort auch die Lehrerschaft. In manchen Fällen werden die Schulfördervereine direkt von der Schulleitung ins Leben gerufen (Braun u. a. 2013). Ähnlich verhält es sich mit Akteuren, die schulunterstützende Dienstleistungen anbieten und etwa Serviceagenturen oder Ganztagschulen in ihrer Arbeit unterstützen. Sie sind zwar oftmals in gemeinnütziger Trägerschaft, werden aber zu erheblichen Teilen durch öffentliche Fördermittel finanziert.

Die Akteure der Zivilgesellschaft sind dann „jene Organisationen, deren Handlungslogik einem eigenen Steuerungsmodus folgt und nicht mit der der Konkurrenzsektoren Markt und Staat übereinstimmt“ (Zimmer/Priller 2007,

1 Die normative Perspektive in Bezug auf die Rolle der Zivilgesellschaft als Akteur in der Bildungslandschaft darf nicht grundsätzlich ausgeblendet werden, auch wenn sie nicht Gegenstand dieses Beitrags ist.

2 Weitere begriffliche Zugänge sind Nonprofit-Sektor oder Voluntary Sektor.

S. 16 f.). Während der Steuerungsmodus der Institutionen des Staates der Steuerungslogik von „Hierarchie“ oder „Macht“ folgt und die Unternehmen des Marktes denen des „Wettbewerbs“ oder des „Tauschs“, stehen für den Dritten Sektor vor allem altruistisch geprägte Steuerungslogiken wie „Solidarität“ und „Sinn“. Eine zentrale Rolle spielt dabei das freiwillige und unentgeltlich ausgeübte Engagement (ebd.). Zur Abgrenzung der Organisationen des Dritten Sektors wurden in den 1990er-Jahren folgende Kriterien vorgeschlagen: Organisationen des Dritten Sektors sind formal strukturierte, eigenständige Organisationseinheiten und organisatorisch unabhängig vom Staat. Sie arbeiten nicht gewinnorientiert, und die Mitgliedschaft ist freiwillig. Freiwilliges Engagement spielt zwar oft eine Rolle, ist aber nicht als Voraussetzung einer Zuordnung zu sehen (Anheier u. a. 1998). Damit geraten als Akteure des Dritten Sektors sowohl formalisierte Organisationen als auch informelle Zusammenschlüsse in den Blick (z. B. Initiativen, Gruppen). In Deutschland gehören zu den formalisierten Organisationen die mehr als 600.000 eingetragenen Vereine, 25.000 Stiftungen und die 25.300 gemeinnützigen Gesellschaften mit beschränkter Haftung (GmbH) sowie immer mehr gemeinnützige Genossenschaften und gemeinnützige Aktiengesellschaften (ebd.; Priemer u. a. 2019). Neben diesen müssen lose Zusammenschlüsse und Initiativen berücksichtigt werden. Da sie keiner Registrierungspflicht unterliegen und für die Forschung nur schwer zu erfassen sind, ist bislang unbekannt, wie viele solcher Zusammenschlüsse es in Deutschland gibt. Es ist jedoch anzunehmen, dass deren Zahl weit höher liegt als die der formalisierten Organisationen.

Zivilgesellschaftliche Akteure in kommunalen Bildungslandschaften sind demnach die Summe der losen Zusammenschlüsse und hoch-formalisierten Organisationen wie Vereinen und Verbänden, Stiftungen und gemeinnützigen GmbHs. Sie alle im Blick zu haben, ist nicht einfach, da sich dahinter eine kaum zu überblickende Vielfalt an Akteuren verbirgt. Die Rechtsformen bilden nur den juristischen Rahmen, dessen inhaltliche Ausgestaltung ganz unterschiedlich sein kann. Das lässt sich leicht am Beispiel der Träger von Mentorenprogrammen illustrieren. Es gibt inzwischen zahlreiche Träger diverser Mentoringprogramme (Gesemann u. a. 2021). Sie unterscheiden sich in ihren Arbeitsweisen, ihrer Rechtsform und ihren finanziellen, materiellen und personellen Ressourcen erheblich. Einige treten als kleine, rein ehrenamtlich arbeitende Ortsgruppen ohne Rechtsstatus auf wie der Großteil der lokalen Mentor-Leserlernhelfergruppen. Einen Gegenpol bildet beispielsweise die überregional tätige, finanzkräftige und auf hauptamtlicher Arbeit basierende Stiftung Lesen sowie einige größere Wohlfahrtsorganisationen, die Mentoring inzwischen ebenfalls in ihr Angebotsportfolio aufgenommen haben. Heute ist noch nicht bekannt, wie viele solcher Träger von Mentorenprogrammen in der deutschen Bildungslandschaft tätig sind, auch nicht wie viele, meist ehrenamtliche Mentoren, und wie viele Kin-

der, Jugendliche und Erwachsene von solchen Mentorenprogrammen profitieren (ebd.).

Erschwerend kommt hinzu, dass sich die Zivilgesellschaft in einem stetigen Wandel befindet, ständig neue Akteure hinzukommen und wiederum andere verschwinden. In kaum einem anderen Bereich wurden in den letzten 20 Jahren so viele neue zivilgesellschaftliche Organisationen gegründet wie im Bereich Bildung (Priemer / Mohr 2018). Einige dieser neuen Akteure werden von Stakeholdern der jeweiligen kommunalen Bildungslandschaft kaum wahrgenommen. Dies hat verschiedene Ursachen. Der Bildungsbereich hat einerseits (noch) keine ebenso starke Lobby, wie sie etwa die Wohlfahrtsverbände oder der Sport haben. Das Verbandswesen muss sich hier erst noch entwickeln (ebd.). Zugleich werden von kommunalen Verwaltungen meist jene zivilgesellschaftlichen Akteure als potenzielle Kooperationspartner, etwa von Schulen, in den Blick genommen, mit denen auf langjährige Kooperationserfahrungen in anderen Bereichen zurückgegriffen werden kann. Das sind vor allem Wohlfahrtsverbände, die einen erheblichen Teil der freien Kinder- und Jugendhilfsträger stellen, aber auch Sport- und Kulturvereine, die hervorragend verbandlich organisiert sind (siehe dazu auch die Beiträge von Schlimbach in diesem Band). Dies spiegelt sich auch in den Schulgesetzen wider sowie in den Rahmenverträgen, die die Kultusministerien mit diversen Landesverbänden geschlossen haben, um Kooperationen zwischen Ganztagschulen und außerschulischen Partnern zu regeln. Dort sind jüngere zivilgesellschaftliche Akteure kaum präsent (Priemer 2022). Vor diesem Hintergrund ist zu erwarten, dass nur ein bestimmter Teil der Zivilgesellschaft als Partner in den Bildungslandschaften berücksichtigt wird. Wie sich dies in der Empirie widerspiegelt, wird im Folgenden dargestellt.

3. Empirische Befunde zum Bildungsengagement der Zivilgesellschaft

Laut ZiviZ-Survey 2017 nennen 33% der befragten zivilgesellschaftlichen Organisationen „Bildung und Erziehung“ als Tätigkeitsbereich. 19% der Befragten gaben an, dass Bildung das Haupthandlungsfeld ihrer Organisation sei. 2012 waren es noch 14%. Damit gehört Bildung zu den Wachstumsbereichen der organisierten Zivilgesellschaft und zudem zu einem vergleichsweise jungen Organisationsbereich. 74% der Organisationen, die Bildung als Haupthandlungsfeld angeben, wurden nach 1990 gegründet, 53% sogar erst seit 2001.

Ganze 39% der zivilgesellschaftlichen Organisationen geben an, eigene Bildungsangebote zu unterbreiten. Hier zeigt sich, dass auch jene zivilgesellschaftlichen Organisationen bildungsrelevant sein können, die sich nicht vornehmlich im Tätigkeitsbereich Bildung verorten. Auch in anderen Handlungsfeldern gibt

es Organisationen, die Bildungsangebote bereitstellen: 44 % der Umweltorganisationen machen Bildungsangebote und 38 % der Kulturvereine (Priemer/Mohr 2018).

Zielgruppen. Mit den Bildungsangeboten werden verschiedenste gesellschaftliche Gruppen adressiert, was zugleich den besonderen Wert zivilgesellschaftlicher Bildungsbeiträge ausmacht. Bildungsangebote, wie etwa die Trainerausbildung oder die Ausbildung zur Hausaufgabenpatin, richten sich dabei längst nicht nur an die eigenen Mitglieder oder Engagierte. Ein Großteil der Angebote richtet sich gezielt an eine bestimmte Altersgruppe wie Kinder und Jugendliche oder Senioren. Insbesondere spezifische Personengruppen wie Menschen aus bildungsfernen Elternhäusern oder Menschen mit Migrationshintergrund oder mit Fluchterfahrung profitieren auch als Organisationsfremde von vielen zivilgesellschaftlichen Angeboten. Einige Organisationen (26 %) zeichnet darüber hinaus aus, dass sie ihre Aktivitäten offen für alle Altersgruppen gestalten. Das dürfte etwa bei zahlreichen museumspädagogischen Angeboten der Fall sein. 11 % der Organisationen geben an, sich gezielt an Senioren und Seniorinnen zu richten. Angebote wie beispielsweise Computerschulungen für ältere Menschen spielen eine große Rolle bei der gesellschaftlichen Integration und für das lebenslange Lernen. Dies ist von besonderer Bedeutung in einer Gesellschaft, die einerseits durch eine wachsende Zahl älterer Menschen geprägt ist und in der zudem ein Großteil der klassischen Weiterbildungsangebote auf die berufliche Qualifikation ausgerichtet ist (ebd.).

Bildungsbeiträge. Mögliche Bildungsbeiträge der Zivilgesellschaft beschränken sich nicht auf konkrete Bildungsangebote. Zivilgesellschaftliche Akteure sind inzwischen eine unerlässliche finanzielle und inhaltliche Stütze für zahlreiche öffentliche und außerschulische Bildungseinrichtungen. Immer mehr Organisationen bieten vielfältige materielle, finanzielle und persönliche Unterstützung für Einzelpersonen, etwa durch die Finanzierung von Klassenfahrten sozial schwacher Schüler:innen, durch Stipendien für Studierende oder für ganze Bildungseinrichtungen wie Schulen, Universitätsinstitute und außerschulische Bildungseinrichtungen wie Planetarien oder Gedenkstätten. 11 % der im ZiviZ-Survey befragten Organisationen gaben an, ein Förderverein oder eine Förderstiftung einer Bildungseinrichtung zu sein (ebd.). Bereits etwa 80 % der allgemeinbildenden Schulen wurden 2019 durch einen Förderverein unterstützt (Priemer 2024).

Ungenutztes Bildungspotenzial der Zivilgesellschaft. Werden alle drei Aspekte zusammengenommen – Handlungsfeld Bildung, die Bereitstellung von eigenen Bildungsangeboten und die finanzielle, materielle oder personelle Unterstützung von Bildungseinrichtungen – wies 2017 jede zweite Organisation der Zivilgesellschaft in Deutschland einen Bildungsbezug auf (Priemer/Mohr 2018). Allein in den mehr als 600.000 eingetragenen Vereinen und den derzeit noch nicht zu quantifizierenden, losen Zusammenschlüssen und Initiativen liegt ein enormes Bildungspotenzial. Die Daten des ZiviZ-Surveys zeigen jedoch auch, dass

dieses Potenzial längst nicht ausgeschöpft wird.³ Die meisten Organisationen haben noch nie vom Konzept der kommunalen Bildungslandschaft gehört. Nur 26% wissen, was sich hinter dem Begriff verbirgt, und nur 11% der Bildungsorganisationen sind in eine Bildungslandschaft eingebunden. Wie es schon für Sportvereine empirisch belegt wurde (SpOGATA 2012), macht es hierbei einen erheblichen Unterschied, ob die Organisationen bezahltes Personal beschäftigen oder ob es sich um rein ehrenamtlich strukturierte Organisationen handelt. Nur 3% der ehrenamtlich arbeitenden Organisationen sind in Bildungslandschaften eingebunden; unter denen mit bezahltem Personal sind es hingegen 22% (vgl. Tab. 1) (siehe dazu auch den Beitrag von Langner und Kanamüller in diesem Band).

Tab. 1: Bekanntheit und Einbindung in kommunale Bildungslandschaften (in %)

	Alle Bildungsorganisationen	davon mit bezahltem Personal	davon ausschließlich Ehrenamtliche
kommunale Bildungslandschaft bekannt	26	43	13
in Bildungslandschaft eingebunden	11	22	3

Quelle: ZiviZ-Survey 2017, n = 1.153, eigene Auswertung

Vereine als Kooperationspartner. Am Beispiel von Kooperationen eingetragener Vereine mit Schulen zeigt sich ein ähnliches Bild.⁴ Immerhin 36% aller im ZiviZ-Survey untersuchten Vereine kooperieren mit Schulen, darunter viele Sport- und Kulturvereine sowie Vereine aus den Sozialen Diensten, insbesondere Träger der Kinder- und Jugendhilfe. Die kooperierenden Vereine sind hinsichtlich ihrer personellen Ressourcen besser aufgestellt als jene, die nicht mit Schulen kooperieren: Schulpartner haben mehr Mitglieder, mehr freiwillig Engagierte und vor allem mehr bezahltes Personal. Darüber hinaus haben sie wesentlich höhere Einnahmen und beziehen häufiger öffentliche Fördermittel: 51% erhalten öffentliche Mittel, die immerhin 19% der Gesamteinnahmen ausmachen. Zugleich engagieren sich die Freiwilligen in den kooperierenden Vereinen zum Teil unter anderen Rahmenbindungen. Einerseits ist das Engagement voraussetzungsreicher. Es werden häufiger bestimmte Qualifikationen benötigt, um sich zu engagieren, etwa eine Trainerlizenz oder eine Übungsleiterausbildung. Dies betrifft insbesondere jene Kooperationspartner, die im Rahmen der Kooperation Nachmittagsangebote erbringen. Von diesen machen 32% die Angabe, dass die Engagierten eine

3 Die folgenden Daten beziehen sich auf eine eigene Auswertung der Daten des ZiviZ-Surveys 2017.

4 Die folgenden Daten beziehen sich auf eine eigene Auswertung der Daten des ZiviZ-Surveys 2017.

bestimmte Qualifikation benötigen. Zugleich zahlen kooperierende Vereine ihren Engagierten häufiger finanzielle Kompensationen wie Aufwandsentschädigungen (43%), insbesondere dann, wenn sie Nachmittagsangebote erbringen (67%) (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Personelle und finanzielle Ressourcen der Kooperationspartner von Schulen

	Nicht Schulpartner	Schulpartner	Nachmittagsangebote*
Anzahl der Mitglieder (Median)	442	1.287	2.384
Anzahl der freiwillig Engagierten (Median)	38	160	235
Engagierte benötigen bestimmte Qualifikation (%)	17	23	32
Engagierte erhalten finanzielle Kompensation (%)	29	43	67
Anzahl der bezahlten Beschäftigten (Median)	14	36	49
Mehr bezahlte Beschäftigte als 2012 (%)	19	43	80
Einnahmen in Euro (Median)	175.290	645.856	1.405.410
Öffentliche Mittel erhalten (%)	27	51	82
Anteil öffentlicher Mittel an Einnahmen (%)	7	19	41

* Schulpartner, die Nachmittagsangebote anbieten.

Quelle: ZiviZ-Survey 2017, nur Vereine, n = 5.081, eigene Auswertung

Zunehmende Professionalisierung. Schulpartnerschaften, insbesondere Nachmittagsbetreuungsangebote, bieten offenbar einen neuen Zugang zu öffentlichen Fördermitteln. Zudem lässt sich das freiwillige Engagement attraktiver gestalten, wenn den Engagierten eine finanzielle Kompensation gezahlt werden kann. Zugleich sind es vornehmlich professionell aufgestellte zivilgesellschaftliche Akteure, die in solche Partnerschaften eingebunden werden. Damit stellt sich die Frage, ob der Professionalisierungsdruck durch Schulkooperationen mittel- bis langfristig steigt. Die Analysen zeigen, dass unter den mit Schulen kooperierenden Vereinen eine Tendenz zur Verberuflichung besteht. 80% der Vereine, die im Rahmen der Schulkooperation Nachmittagsangebote erbringen, haben seit 2012 mehr bezahltes Personal eingestellt. Bei den Vereinen, die nicht kooperieren, lag dieser Anteil bei nur 19% (vgl. Tab. 2).

Ob die Zunahme der bezahlten Beschäftigten tatsächlich durch die Schulkooperationen verursacht wird, lässt sich anhand der ZiviZ-Daten nicht beantworten. Aufschluss darüber können jedoch die Daten der StEG-Kooperationspartner-Studie⁵ aus dem Jahr 2009 geben, in der unter anderem auch mit Ganztagschu-

5 Eigene Auswertung der StEG-Daten zu schulischen Kooperationspartnern 2009.

Tab. 3: Veränderungen durch die Kooperation (in %)

	Trifft eher/voll zu	Trifft (eher) nicht zu	Total
Wir konnten durch die Kooperation unser Angebotsspektrum erweitern.	63	37	100
Wir haben neue Arbeitsfelder erschlossen.	44	56	100
Wir erreichen mit unserer Arbeit/unseren Angeboten an der Schule jetzt andere Zielgruppen.	61	39	100
Wir haben neue Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen eingestellt.	23	77	100
Wir stehen durch die Kooperation jetzt insgesamt finanziell besser da.	16	84	100
Wir stehen durch die Kooperation jetzt insgesamt finanziell schlechter da.	8	92	100
Unsere Arbeitsweisen bzw. Handlungsansätze haben sich verändert.	23	77	100

Quelle: StEG-Kooperationspartner 2009; nur eingetragene Vereine, n = 356, eigene Auswertung

len kooperierende Vereine gezielt nach den Auswirkungen der Kooperationen befragt wurden. 23 % der Vereine geben an, dass sie als unmittelbare Folge der Kooperation neue Beschäftigte angestellt haben. Nicht nur personell haben sich die Vereine verändert. Sie haben auch ihre Arbeitsinhalte angepasst. Damit können sie ihre Zielgruppen zwar besser erreichen, aber eine finanzielle Verbesserung geht damit kaum einher (vgl. Tab. 3).

4. Fazit – Der nötige Blick auf die Zivilgesellschaft

Die bisher vorliegenden Daten zeigen, dass ein erheblicher Teil der organisierten Zivilgesellschaft Bildungsbezüge aufweist und über Schulpartnerschaften in lokale Bildungslandschaften eingebunden ist. Die Daten machen auch deutlich, dass dies vorwiegend auf jenen Teil der organisierten Zivilgesellschaft zutrifft, der mit hauptamtlich Beschäftigten arbeitet. Der ehrenamtlich getragene Teil der Zivilgesellschaft, der den Großteil der organisierten Zivilgesellschaft in Deutschland ausmacht (Priemer u. a. 2019), wird bislang kaum in Bildungslandschaften berücksichtigt. Zudem zeigen die Daten, dass Kooperationen mit Schulen zu Anpassungen der Arbeitsinhalte und zu einer weiteren Verberuflichung innerhalb von Vereinen führen.

Damit wird zweierlei deutlich: Erstens werden längst nicht alle Bildungspotenziale der organisierten Zivilgesellschaft ausgeschöpft, wenn nur ein kleiner Teil der Organisationen aktiv in Bildungslandschaften eingebunden wird. Gerade

mit Blick auf den 2026 greifenden Rechtsanspruch auf Ganztags schulbetreuung für Kinder im Grundschulalter wird eine zielgerichtete Einbindung zivilgesellschaftlicher Akteure als Partner von Ganztags schulen jedoch unumgänglich werden. Der Fachkräftemangel in Kitas, Horten und Schulen bringt das Schulsystem bereits jetzt an seine Grenzen, sodass eine Ausweitung des ganztägigen Angebots an Schulen ohne die Partner aus der Zivilgesellschaft kaum realisierbar sein dürfte. Zugleich zeigen die jüngsten Ergebnisse aus der StEG-Studie, dass sich immer weniger geeignete Partner für Ganztags schulen finden. 2018 gab etwa jede zweite Grund- und Sekundarschule an, Schwierigkeiten bei der Gewinnung von Kooperationspartnern zu haben (StEG-Konsortium 2019). Die Autoren vermuten als Ursache, dass die Zahl der Ganztags schulen zugenommen hat und somit nicht genügend Kooperationspartner zur Verfügung stehen (ebd.). Ob das der alleinige Grund ist, ist anzuzweifeln. Laut Angaben der Kultusministerkonferenz (KMK) gab es im Jahr 2018 in Deutschland 18.236 Ganztags schulen. Diesen stehen allein mehr als 88.000 Sportvereine gegenüber (Breuer/Feiler 2021) sowie weitere Akteure aus der organisierten Zivilgesellschaft, sodass grundsätzlich genügend potenzielle Kooperationspartner zur Verfügung ständen. Die – wenngleich dünne – Datenlage legt eher strukturelle Probleme nahe. So gaben etwa im Sportentwicklungsbericht 27% der befragten Sportvereine an, dass die Zusammenarbeit mit Schulen als problematisch wahrgenommen wird. Das ist eine Zunahme von 8 Prozentpunkten gegenüber 2017. 3% der Sportvereine empfinden die Zusammenarbeit mit Schulen sogar als existenzbedrohend (ebd.).

Somit stellt sich nicht nur die Frage, welche Potenziale verloren gehen, wenn nur ein Teil der zivilgesellschaftlichen Akteure in Bildungslandschaften eingebunden ist, sondern auch die nach den Rahmenbedingungen, unter welchen zivilgesellschaftliche Akteure als Partner so in die Bildungslandschaft eingebunden werden können, dass die Kooperation für beide Seiten gewinnbringend ist. Aus der vorliegenden Analyse lässt sich weiterhin schlussfolgern, dass eine staatliche Steuerung im Schulwesen, die auf die aktive Einbindung zivilgesellschaftlicher Akteure in Bildungslandschaften abzielt, auch unmittelbare Auswirkungen auf die organisierte Zivilgesellschaft hat. Solche meist nicht intendierten Folgen müssen daher systematisch erforscht und diskutiert werden. Denn wenn Zivilgesellschaft nicht nur als kostengünstiger Lückenbüsser erhalten soll, muss in der schulpolitischen Steuerung auch die Zivilgesellschaftsperspektive berücksichtigt werden.

Literatur

- Adloff, Frank (2005): Zivilgesellschaft. Theorie und politische Praxis. Frankfurt/New York
Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg.) (2016): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. 2. Aufl. Wiesbaden

- Anheier, Helmut K. / Priller, Eckhard / Seibel, Wolfgang / Zimmer, Annette (Hrsg.) (1998): Der Dritte Sektor in Deutschland. Organisationen zwischen Staat und Markt im gesellschaftlichen Wandel. 2. Aufl. Berlin
- Arnoldt, Bettina / Züchner, Ivo (2020): Kooperationsbeziehungen von Ganztagschulen mit außerschulischen Trägern. In: Bollweg, Petra / Buchna, Jennifer / Coelen, Thomas / Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 1085–1098
- Baumheier, Ulrike / Fortmann, Claudia / Warsewa, Günter (2013): Ganztagschulen in lokalen Bildungsnetzwerken. Wiesbaden
- Bleckmann, Peter / Schmidt, Volker (Hrsg.) (2012): Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle. Wiesbaden
- Braun, Sebastian / Hansen, Stefan / Langner, Ronald (2013): Bürgerschaftliches Engagement an Schulen. Eine empirische Untersuchung über Schulfördervereine. Wiesbaden
- Breuer, Christoph / Feiler, Svenja (2021): Sportvereine in Deutschland: Ergebnisse aus der 8. Welle des Sportentwicklungsberichts. Sportentwicklungsbericht für Deutschland 2020–2022. Teil 1. Hrsg. v. Bundesinstitut für Sportwissenschaft (bisp). Bonn
- Breuer, Christoph / Feiler, Svenja / Wicker, Pamela (2013): Schulpolitische Veränderungen und Sportvereinsentwicklung. Sportentwicklungsbericht 2011/2012. Analyse zur Situation der Sportvereine in Deutschland. Bonn
- Deinet, Ulrich / Icking, Maria (2005): Schule in Kooperation – mit der Jugendhilfe und mit weiteren Partnern im Sozialraum. In: Appel, Stefan / Ludwig, Harald / Rother, Ulrich / Rutz, Georg (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule. 2006. Schulkoperationen. Frankfurt am Main, S. 9–20
- Evers, Adalbert / Olk, Thomas (1996): Wohlfahrtspluralismus – Analytische und normativ-politische Dimension eines Leitbegriffs. In: Evers, Adalbert / Olk, Thomas (Hrsg.): Wohlfahrtspluralismus. Vom Wohlfahrtsstaat zur Wohlfahrtsgesellschaft. Wiesbaden, S. 9–60
- Forschungsgruppe „Sport im offenen Ganztag“ (SpOGATA) (2012): Evaluation des BeSS-Angebotes an offenen Ganztagschulen im Primarbereich in seinen Auswirkungen auf die Angebote und Struktur von Sportvereinen, Koordinierungsstellen und die Ganztagsförderung des Landessportbundes NRW in Nordrhein-Westfalen. Abschlussbericht des Forschungsprojektes. Essen
- Gesemann, Frank / Höfler, Leif Jannis / Schwarze, Kristin (2021): Wirkungsanalyse zum Partnerschaftsprogramm „Menschen stärken Menschen“ – Abschlussbericht. Herausgegeben vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin
- Kelb, Viola (2020): Was bleibt nach dem Kooperations-Boom? Wie sich außerschulische Organisationen durch Kooperationsarbeit verändern und wie dessen nachhaltige Verankerung gelingen kann. Hrsg. v. Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung. Remscheid
- Kocka, Jürgen (2003): Zivilgesellschaft in historischer Perspektive. In: Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen, 16. Jg., H. 2, S. 29–37
- Olk, Thomas / Schmachtel, Stefanie (Hrsg.) (2017): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften. Weinheim / Basel
- Priemer, Jana (2021): Zivilgesellschaft – Vernachlässigter Akteur in der Bildungsdebatte? In: Voluntaris, 9. Jg., H. 2, S. 309–316
- Priemer, Jana (2022): Educational Governance – veränderte Schulpolitik als Ermöglichungsrahmen für NPOs. In: Voluntaris, 10. Jg., H. 2, S. 209–223
- Priemer, Jana (2024): Das Engagementfeld Bildung. In: Brombach, Hartmut / Gille, Christoph / Haas, Benjamin / Vetter, Nicole / Walter, Andrea (Hrsg.): Zivilgesellschaftliches Engagement & Freiwilligendienste. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. Nomos: Baden-Baden
- Priemer, Jana / Mohr, Veronika (2018): ZiviZ-Survey 2017. Vereine, Stiftungen und Co: Die neuen Bildungspartner. Hrsg. v. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. Essen. Berlin
- Priemer, Jana / Bischoff, Antje / Hohendanner, Christian / Krebstakies, Ralf / Rump, Boris / Schmitt, Wolfgang (2019): Organisierte Zivilgesellschaft. In: Krimmer, Holger (Hrsg.): Datenreport Zivilgesellschaft. Wiesbaden, S. 7–54

- StEG-Konsortium (2019): Ganztagschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen, StEG. Frankfurt am Main/Dortmund/Gießen/München
- Zimmer, Annette (1996): Vereine – Basiselement der Demokratie. Eine Analyse aus der Dritte-Sektor-Perspektive. Opladen
- Zimmer, Annette/Priller, Eckhard (2007): Gemeinnützige Organisationen im gesellschaftlichen Wandel. Ergebnisse der Dritte-Sektor-Forschung. Wiesbaden

Netzwerkhandeln kommunaler Verwaltungen und zivilgesellschaftlicher Organisationen

Von Netzwerken, Netzwerklücken und Netzwerkbrücken

Kommunalverwaltung und zivilgesellschaftliche Organisationen in Bildungslandschaften

Tabea Schlimbach

1. Einleitung

Im bildungspolitischen Kontext werden Netzwerke vor allem unter steuerungspraktischem Aspekt betrachtet. Sie erscheinen als wesentliches Konstitutiv und Koordinierungsinstrument von lokalen Bildungslandschaften und sollen über flache Hierarchien und problembezogenen Austausch einen Gegenentwurf zu starren, staatlichen Steuerungsformen bilden (Emmerich/Maag Merki 2009). Insbesondere die Vernetzung staatlicher Akteure auf kommunaler Ebene mit zivilgesellschaftlichen Akteuren ist mit der Erwartung verbunden, Bildung vor Ort vielfältiger, ganzheitlicher und chancengerechter (Gumz 2018; Stolz in diesem Band) zu gestalten. Gleichzeitig machen Schlagworte des Diskurses wie „Koordinierungsernüchterung“ (Stolz 2014) sowie zahlreiche Praxisberichte und Evaluationen darauf aufmerksam, dass solche Vernetzungsprozesse schwierig und voraussetzungsreich sind.

Entsprechend ihrer Bedeutungszuschreibung als Kern von veränderten kommunalen Steuerungsprozessen (Schubert 2018) geraten Netzwerke in der Erforschung von Bildungslandschaften zunehmend in den Blick, beispielsweise über netzwerkanalytische Verfahren, die relationale Attribute berücksichtigen (Kolleck 2015). Dabei liegt der Akzent meist auf der Erfassung von Netzwerkstrukturen. Subjektive Perspektiven der Beteiligten auf diese Strukturen und auf die sie konstituierenden Beziehungen in Bildungsnetzwerken werden noch zu wenig berücksichtigt. Gerade sie können jedoch helfen, Begründungszusammenhänge für die Kluft zwischen Erwartungen und Realität bezüglich bildungsbezogener Netzwerkarbeit auf den Grund zu gehen.

Will man Bildungsnetzwerke und ihre Herausforderungen besser verstehen, ist beides wichtig: Zum einen ist die Komposition dieser Netzwerke näher zu betrachten, also zu untersuchen, wer in diesen Netzwerken vertreten ist und dort welche Position einnimmt. Zum anderen sind für ein vertieftes Verständnis von Entwicklungen und Zusammenhängen des konkret aufeinander bezogenen Netzwerkhandelns der involvierten Akteure deren Sichtweisen, Relevanzsetzungen, Netzwerkziele und -strategien relevant.

Der vorliegende Beitrag widmet sich der gegenseitigen Netzwerkeinbindung und den Netzwerkstrategien von zwei für die Idee von Bildungslandschaften besonders bedeutsamen Akteursgruppen: Kommunalverwaltungen und zivilgesellschaftlichen Organisationen.

Auf der Grundlage netzwerkanalytischer Untersuchungen werden mit einem mehrperspektivischen Ansatz drei Aspekte bildungsbezogener lokaler Vernetzungsprozesse näher betrachtet. In einem ersten Schritt werden zentrale bildungsbezogene Partner der beiden untersuchten Akteursgruppen identifiziert. Zweitens wird untersucht, in welchen Netzwerken kommunale und zivilgesellschaftliche Akteure jeweils vertreten sind und inwiefern diese Netzwerke Berührungspunkte, Überschneidungen und Lücken aufweisen. In diesem Zusammenhang wird auch der Frage nachgegangen, inwiefern es zwischen Netzwerken Vermittlungsaktivitäten gibt und welche Akteure Brückenfunktionen einnehmen. In einem dritten Schritt wird analysiert, inwiefern sich akteursgruppenspezifische Netzwerkziele erkennen lassen.

Die Datenbasis für die Untersuchungen bilden die im Rahmen qualitativer Interviews mit Mitarbeitenden von Kommunen und zivilgesellschaftlichen Organisationen generierten Netzwerkdaten, insbesondere die im zivilgesellschaftlichen Sample eingesetzten Netzwerkkarten und die begleitend dazu generierten netzwerkfokussierten Narrationen.

2. Theoretisch-konzeptionelle Rahmung

„Das gemeinsame Planen und Zusammenwirken unterschiedlicher bildungsrelevanter Akteure im Rahmen lokaler Bildungsnetzwerke“ (Schmachtel/Olk 2017, S. 10) ist der Kern des Konzepts von Bildungslandschaften. Netzwerke gelten angesichts der Komplexität des Mehrebenensystems Bildung und seiner Akteurspluralität als geeignete Organisationsform und Aushandlungsplattform (Fischbach u. a. 2015, S. 18). „Vernetzung gilt unwidersprochen als eine der wesentlichen Strategien und Anforderungen unserer Zeit“ (Gumz 2018, S. 9).

Mit der Landschaftsmetapher und konkret der raumbezogenen Definition von „regionalen“, „lokalen“ bzw. „kommunalen“ Bildungslandschaften werden diese Bildungsnetzwerke zunächst geografisch definiert, häufig bezogen auf kommunale Gebietskörperschaften. Sie sind jedoch mehr als nur territorial abgegrenzte Räume: Einem relationalen Verständnis folgend sind Räume ein sozial konstruiertes und damit hoch dynamisches Gewebe (Löw 2019; Reutlinger 2009). Auch das Governancekonzept, das auf kollektives Handeln zur Erfüllung öffentlicher Aufgaben und dessen Steuerung abzielt, hat nach diesem Verständnis einen über territoriale (durch Regional oder Local Governance ausgedrückte) Dimensionen hinausgehenden Raumbezug (Benz/Kilper 2018). Demnach trägt das im Rahmen von Governance stattfindende soziale Handeln (wie auch andere Bezie-

hungeräume) der beteiligten Akteure aus Politik, Wirtschaft und Zivilgesellschaft zur Konstituierung von Räumen bei (Benz/Kilper 2018).

Die wissenschaftliche Betrachtung kommunaler Bildungsnetzwerke war lange stark an die politisch-bildungsprogrammatische Installation und Bearbeitung von Bildungslandschaften gebunden, insbesondere über Begleit- und Evaluationsforschungen der bundesweit installierten Programme. Damit ging nicht nur eine inhaltliche Verengung auf programmbezogene Aspekte wie Zielstellungen, Umsetzungsweisen und Wirkungen einher. Es fehlte auch an einer distanzierter-kritischen Betrachtung. Erst in jüngerer Zeit finden sich Ansätze einer stärker systematischen, theoretisch-konzeptionell verankerten, methodisch vielfältigen, empirisch abgesicherten Vorgehensweise in einem noch jungen Forschungsfeld (Brüggemann u. a. 2023). Zu einer solchen Vorgehensweise gehört eine genauere Gegenstandsbestimmung, die gerade angesichts der unhinterfragten Omnipräsenz von Netzwerken (Gumz 2018) dringlich erscheint. Nach wie vor fehlt es an Wissen zu empirischen Netzwerkstrukturen (Jeworutzki/Knüttel 2018), zur konkreten Gestaltung von Bildungslandschaften und zu ihrer Komplexität (Mack 2020; Kolleck 2015).

Netzwerkorientierung wird als neue kommunalpolitische Handlungsstrategie identifiziert, um den Herausforderungen lokaler Governance zu begegnen (Schubert 2018; Rürup u. a. 2015; Haus 2010). In diesem Sinn werden Netzwerke als „Formen der Handlungskoordination oder Governanceformen“ verstanden (Jansen 2003, S. 12). Einen systematischen und gleichzeitig explorativen Zugang zur Betrachtung von Netzwerken liefert die qualitative Netzwerkanalyse. Sie ist in der Netzwerkforschung noch unterrepräsentiert, gewinnt jedoch an Bedeutung (Gamper 2020), da sie ein vertieftes Wissen zu Strukturen generieren und über ihren Zugang zu den subjektiven Perspektiven der netzwerk beteiligten Akteure ihre Orientierungen und Bewertungen sowie die Struktur-Akteur-Wechselwirkungen erfassen kann (Diaz-Bone 2007; Hollstein/Straus 2006). Qualitative Netzwerkanalyse wird zugleich als methodisches Instrumentarium sowie als Theorieperspektive verstanden, die auf die Relationalität der verschiedenen individuellen bzw. korporativen Akteure und die Bedeutsamkeit von Netzwerken für ihre Handlungsmöglichkeiten (Jansen 2003) abstellt.

Der vorliegende Beitrag will Netzwerke als wesentliche Elemente von Bildungslandschaften näher betrachten und dabei mit einem mehrperspektivischen Ansatz zwei an diesen Bildungsnetzwerken in verschiedener Weise zentral beteiligte Bildungspartner berücksichtigen: die Kommunalverwaltung, die über den an sie gerichteten Steuerungs- und Koordinierungsauftrag im Fokus steht, und die organisierte Zivilgesellschaft, die mit ihren breiten Bildungsangeboten stärker als Mitgestalterin eingebunden werden soll und will (Mack 2020).

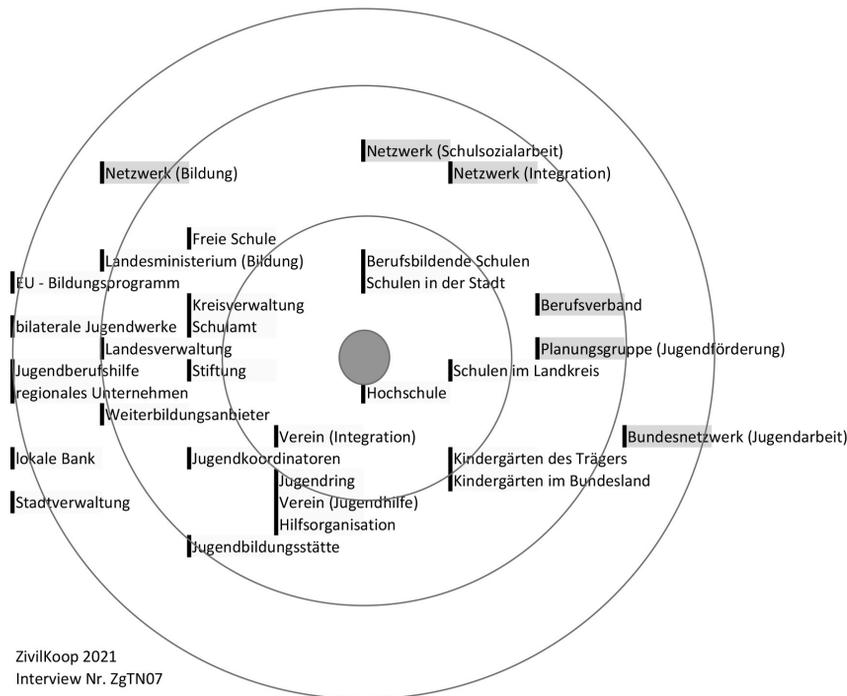
3. Datengrundlage und methodisches Vorgehen

Die diesem Beitrag zugrundeliegenden Interviewdaten wurden im Rahmen eines vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekts in vier Untersuchungskommunen (je zwei in einem ost- und einem westdeutschen Bundesland) erhoben. In einer ersten Teilstudie (2020) wurden 17 für Bildungsfragen verantwortliche Mitarbeitende der kommunalen Verwaltung (u. a. von Bildungsbüros und Ämtern mit Bildungsbezug) und in einer zweiten Teilstudie (2021) 31 im Bildungsbereich engagierte Vertretungen zivilgesellschaftlicher Organisationen interviewt. Im zivilgesellschaftlichen Sampling wurden sowohl Empfehlungen von kommunaler Seite aus der ersten Teilstudie zu netzwerkzentralen Akteuren berücksichtigt als auch gezielt Akteure ausgewählt, die sich scheinbar außerhalb des kommunalen Radars bewegten. Weiteres Auswahlkriterium neben der Netzwerkstellung war eine möglichst große Heterogenität bezüglich der Zielgruppen, Angebote, Organisationsformen und -größen.

Mit problemzentrierten, netzwerkfokussierten Interviews wurden die subjektiven Sichtweisen der Interviewten auf Kooperationsbeziehungen und Netzwerkhandeln diskursiv-dialogisch im Interview erarbeitet (Reiter/Witzel 2022). Ein qualitatives netzwerkanalytisches Vorgehen in Kombination mit strukturierenden Instrumenten ermöglicht es, den Blick auf Akteure, Strategien und Strukturen zu richten und darüber hinaus auch die individuellen Deutungen und Wahrnehmungen der sich vernetzenden Akteure sichtbar zu machen und Wechselwirkungen von Strukturen und Akteuren zu betrachten (Lippe/Kaiser 2020; Hollstein/Straus 2006). Zudem hat ein netzwerkanalytischer Zugang auch über die Generierung praxisrelevanter Erkenntnisse einen Mehrwert (u. a. Hollstein 2019). Um den Kooperationsbeziehungen und Netzwerkeinbindungen der untersuchten Akteursgruppen auf den Grund zu gehen, wurden verschiedene netzwerkanalytische Instrumente zum Einsatz gebracht (ebd.). Für beide Gruppen wurden netzwerkfokussierte Interviews durchgeführt. Bei den Kommunalinterviews lag der Fokus auf der Zusammenarbeit mit und konzeptionellen Einbindung von zivilgesellschaftlichen Organisationen in die kommunale Bildungsplanung. In die Interviews mit den zivilgesellschaftlichen Akteuren, deren Kooperationshandeln im Forschungsfokus des Projekts lag, wurde zusätzlich der Einsatz strukturierter, nichtstandardisierter egozentrierter Netzwerkkarten integriert (in Anlehnung an Kahn/Antonucci 1980, allerdings unter Verzicht auf eine standardisierende Definition der Kreise). Hierbei wurden den Interviewten früh im Gespräch (nach einem Stimulus zu den bildungsbezogenen Aufgaben) Netzwerkkarten vorgelegt, die aus einem inneren Kreis, der das „Ego“ (die Einrichtung/die interviewte Person) darstellt, und konzentrischen Kreisen mit unterschiedlichen Radien um dieses „Ego“ bestehen. Die Befragten wurden gebeten, zunächst die für sie bzw. ihre Einrichtung relevanten bildungsbezogenen Kooperationspartner (gelb) und Netzwerke (grün) auf jeweils farbigen

Haftnotizzetteln zu notieren und anschließend auf der Karte entsprechend der eigenen Relevanzsetzung („Wichtigkeit“) auf den Kreisen im Verhältnis zum „Ego“ zu platzieren (Abbildung 1 zeigt eine ausgefüllte, anonymisierte Netzwerkkarte).

Abb. 1: Netzwerkkarte (anonymisiert)



Quelle: eigene Darstellung

Eine Herausforderung war die digitale Adaption des Instruments für die pandemiebedingt überwiegend als Online-Interviews per Videokonferenz durchgeführten Gespräche. Dafür wurde eine Excelversion der Netzwerkkarte entwickelt und an der entsprechenden Stelle im Online-Interview eingeblendet. Vorbereitete digitale Haftnotizzettel in den genannten Farben für Kooperationen und Netzwerke wurden nach den Angaben der Interviewten beschriftet und auf der Karte platziert. Die interviewten Akteure betonten, dass das aktuelle Bildungsgeschehen und die Kooperationsmöglichkeiten vor Ort massiv durch die Coronapandemie und deren Einflüsse auf das Bildungsgeschehen und die Kooperationsmöglichkeiten vor Ort geprägt sei. Die Gestaltung von Kooperationsbeziehungen sei darüber hinaus sehr dynamisch. Insofern würden die Karten grundsätzlich, und besonders im zeitlichen Zusammenhang mit der Coronapandemie, nur eine Momentaufnahme darstellen.

Die Netzwerkkarten dienten für das weitere Gespräch als Referenz und konnten Verlauf flexibel ergänzt werden. Sie lieferten starke Erzählimpulse und unterstützten über die Visualisierung der Kooperationsbeziehungen und Netzwerkeinbindungen als „kognitive Stütze“ (Hollstein/Pfeffer 2010, S. 6) die Netzwerkzentrierung des Interviews (Altissimo 2016; Hollstein/Pfeffer 2010).

Das netzwerkanalytische Vorgehen umfasste mehrere Stufen. Zunächst erfolgte im Rahmen von Einzelfallanalysen (für jede der vier Untersuchungskommunen) eine fallbezogene, kontextsensible Auswertung der netzwerk- und beziehungsbezogenen Erzählungen (Yin 2014). Anschließend wurden fallübergreifend aktorsgruppenspezifische Analysen vorgenommen. In diesem Rahmen wurden auch die Netzwerkkarten der zivilgesellschaftlichen Akteure systematisch gesichtet. Dies umfasste zum einen eine Clusterung der auf den Karten verzeichneten Akteursgruppen und ihrer Positionierungen auf den Karten. Besondere Beachtung fand dabei die Stellung der kommunalen Akteure auf diesen Karten in Relation zu anderen Partnern. Zum anderen wurde auf der Basis der aktorsgruppenbezogenen Zusammensetzung (mit Fokus auf zivilgesellschaftlichen und kommunalen Akteuren) der verzeichneten Netzwerke und ihrer Überschneidungen eine Clusterung von verschiedenen Netzwerkformen vorgenommen. Netzwerkanalytische Auswertungsschwerpunkte bei diesen Schritten waren strukturelle Merkmale wie Zentralität, Nähe und Intensität, aber auch Aspekte wie Macht und Interdependenz (Rürup u. a. 2015; Jansen 2003). Diese quantifizierende Analyse der Netzwerkkarten erfolgte dabei nicht isoliert, sondern unter Berücksichtigung der das Ausfüllen begleitenden Explikationen der Interviewten. Mithilfe des qualitativen Materials war es u. a. möglich, den kooperations- und netzwerkbezogenen Wahrnehmungen, Bewertungen und Praktiken der Interviewten auf den Grund zu gehen und damit die untersuchten Strukturen und ihre (Ko-)produktion durch die Beteiligten besser verstehen zu können (Lippe/Kaiser 2020; Hollstein 2011). Außerdem konnten auf diese Weise aktorsgruppenspezifische Netzwerkstrategien identifiziert werden.

4. Ergebnisse

4.1 Kommune und Zivilgesellschaft – nachrangige Bildungspartnerschaft?

Bei den netzwerkanalytischen Auswertungen wurde zunächst betrachtet, welche Kooperationspartner für das bildungsbezogene Handeln der interviewten Vertretungen aus Kommune und Zivilgesellschaft wichtig sind und insbesondere, welchen Stellenwert diese Akteursgruppen füreinander haben.

Die in beiden Teilstudien genannten Kooperationspartner lassen sich folgenden Akteursgruppen zuordnen:

- Kommunale Bildungsverwaltung und -politik;
- organisierte Zivilgesellschaft;
- Bildungsverwaltung und -politik auf Länder- und Bundesebene;
- nichtorganisierte Zivilgesellschaft;
- Bildungseinrichtungen;
- Wirtschaft;
- Wissenschaft.

Das bildungsbezogene Kooperationshandeln der im Sample vertretenen Kommunalverwaltungen und der organisierten Zivilgesellschaft zeigt zunächst eine starke Binnenorientierung. Über eine hoch institutionalisierte, gremienbasierte verwaltungsinterne Zusammenarbeit, aber auch über informelle Beziehungen stehen die interviewten Vertretungen der Kommunalverwaltung zunächst vor allem mit kommunalen Mitarbeitenden angrenzender Ressorts im regelmäßigen Austausch:

„Die Lenkungsgruppe ist ein Gremium, was sich aus internen Kolleginnen und Kollegen aus dem Rathaus zusammensetzt, ein internes Arbeitsgremium, aus dem Sozialreferat, dem Kulturreferat und dem Bildungs- und Schulreferat“ (KoYÜ01).

Dabei geht es vor allem um strategische Bildungsfragen. Eine Binnenvernetzung unter Ausschluss der Zivilgesellschaft ist teilweise eine bewusste Entscheidung:

„Bei diesen verwaltungsinternen Gremien wie z. B. den Expertenrunden, die ich da vorhin Ihnen gesagt habe, da ist es jetzt nicht der Fall, also da ist die Zivilgesellschaft nicht vertreten. Aber ich würde mal sagen: Es ist auch okay so. Weil, das ist ja mit Bedacht auch eine verwaltungsinterne Gruppe“ (KoTNO1).

Teilweise wird die Möglichkeit einer themenbezogenen Einbindung unverbindlich offengehalten:

„In der Strategiegruppe des Bildungsbüros bzw. in der Gruppe, da sind nur Vertreter der Verwaltung enthalten und in der Lenkungsgruppe eigentlich auch. Also da geht's drum, dass eben verwaltungsintern, aber auch mit bestimmten Bildungsanbietern, VHS etc. eben ein Gespräch stattfindet, ein Austausch stattfindet, aber das haben wir auch sozusagen uns immer offengehalten, dass themenspezifisch da auch Experten sozusagen hinzukommen können“ (KoYÜ02).

Auch zivilgesellschaftliche Organisationen sind am stärksten innerhalb ihrer eigenen Akteursgruppe vernetzt. Insbesondere kooperieren sie mit zivilgesellschaftlichen Partnern, die sich in ähnlichen Arbeitsfeldern bewegen bzw. ein

komplementäres Kompetenzprofil aufweisen. Neben anlassbezogenen, häufig an Projektphasen orientierten Treffen stehen auch zivilgesellschaftliche Akteure – in vergleichsweise geringerer Frequenz – in regelmäßigem institutionalisiertem Austausch.

Beide Akteursgruppen pflegen darüber hinaus intensive Kooperationsbeziehungen mit Bildungseinrichtungen wie Schulen und Kindertageseinrichtungen (Kitas). Die Kommunen arbeiten u. a. über ihre Funktion als Einrichtungsträger und bezüglich der Bedarfsplanung mit Schulen und Kitas zusammen. Für zivilgesellschaftliche Akteure sind diese Einrichtungen vor allem wichtige Umsetzungspartner und -orte. Bedingt durch die unterschiedlichen inhaltlichen Kooperationsanlässe entwickelt sich allerdings eher selten ein triadischer Austausch, der dann vorrangig angebotsorientiert und lokal eng definiert ist, wie in folgendem beschriebenen Fall, in dem es um ein Projekt zur Leseförderung in einem Stadtteil geht:

„Wir haben halt hier im Stadtteil sehr viele auch Geflüchtete und Migranten oder bildungsfernere Familien, und da kooperieren wir sowohl mit der Schule (...) als auch mit der offenen Jugendarbeit von der Stadt [Name, Anm. d. A.], die räumlich an der Schule angegliedert ist. Das ist so eine Dreierkooperation, und da bieten wir nach Schulschluss, das ist ein freiwilliges Angebot für die Kinder, diese Nachmittage in kleiner Runde an“ (KoYO03).

Zivilgesellschaftliche Partner lassen sich (nach verwaltungsinternen Partnern und Bildungseinrichtungen) als für die Kommunalvertretungen dritt wichtigste Akteursgruppe für die Bildungsarbeit im kommunalen Raum identifizieren. Diese Zusammenarbeit ist zum einen über gemeinsame Gremienarbeit strukturiert. Hierbei sind allerdings primär die „etablierten Professionellen“ (siehe auch Langner / Kanamüller in diesem Band) eingebunden: also solche Partner aus der organisierten Zivilgesellschaft, die professionell organisiert sind, mit ihren Angebotsstrukturen im örtlichen Bildungsgeschehen und den entsprechenden Netzwerkstrukturen fest etabliert sind und aktuelle kommunale Akzente bedienen. Verwaltungsangehörige setzen zum anderen verstärkt auf Partner, zu denen sie persönliche Beziehungen pflegen und bei denen sie auf positive Erfahrungen in der Zusammenarbeit zurückgreifen können:

„Also man kennt sich im Laufe der Jahre einfach in [Stadt, Anm. d. A.], und am Anfang haben wir die Organisationen angesprochen, die wir schon kannten oder mit denen wir schon kooperiert haben, wie zum Beispiel [Träger der offenen Jugendarbeit, Anm. d. A.] war schon enger Kontakt da, ging's dann wieder ans Jugendhaus (...) und so ist das Netzwerk jedes Jahr größer geworden. Und wir treffen uns immer schon im März zur ersten Besprechung (...) und da gehen wir gezielt noch mal so alle Bereiche der Gesellschaft durch und fragen: Wer hat noch Kontakt zu wem? Wen könnte man noch ins Boot holen?“ (KoYO03).

Wie in diesem Beispiel findet die Zusammenarbeit häufig situativ, projektbasiert und umsetzungsbezogen statt. Darüber hinaus gibt es einen Kreis zivilgesellschaftlicher (häufig kleinerer, zielgruppenzentriert arbeitender) Organisationen, mit denen eher punktuell und vorrangig im Kontext finanzieller Förderung zusammengearbeitet wird.

Analog dazu stehen für die zivilgesellschaftlichen Akteure Verwaltungsvertretungen (in erster Linie der kommunalen, aber teilweise auch der Kreis- und Landesebenen) als Kooperationspartner ebenfalls an dritter Stelle. Dabei zeigt sich allerdings eine große Bandbreite. Insbesondere die genannten etablierten, privilegierten Organisationen stehen häufig in einem engen und regelmäßigen Austausch mit Verwaltungspartnern. Die schon genannte Gremienarbeit ist dabei ein wichtiger Anker. Andere, häufig kleinere und stark zielgruppenfokussiert arbeitende Organisationen haben eher punktuell zu Verwaltungen Kontakt. Die Frequenz sagt allerdings nichts über den Stellenwert dieser Kooperationen aus. Diese stehen oft im Zusammenhang mit Fragen der Förderung oder Öffentlichkeitsarbeit und sind damit von hoher, teilweise existenzsichernder Relevanz für die zivilgesellschaftlichen Organisationen.

Die aus den Narrationen gewonnen Erkenntnisse zu Kooperationspartnern lassen sich für die zivilgesellschaftlichen Organisationen anhand der Netzwerkkarten vertiefen. Mithilfe der Platzierung der Verwaltungspartner auf den Karten (also der über die konzentrischen Kreise symbolisierten Nähe zur eigenen Organisation) wurde untersucht, welche Bedeutung zivilgesellschaftliche Organisationen spezifisch den kommunalen Kooperationspartnern zuweisen. Insgesamt dokumentieren die Karten eine große Varianz. Teilweise finden sich Einzelakteure der Stadt- und Landkreisverwaltungen (insbesondere inhaltlich naher Fachbereiche) im ersten Kreis und lassen sich darüber als zentrale Kooperationspartner identifizieren, während viele Verwaltungsvertretungen eher peripher positioniert sind.

Auch wenn über die Karten nur bedingt Aussagen zu Gesamtnetzwerken getroffen werden können, so liefert eine vergleichende Analyse der Karten für drei der vier Untersuchungskommunen doch Hinweise auf kommunale Knotenpunkte im Netzwerk: in den beiden ostdeutschen Kommunen das Jugendamt, in einer der beiden westdeutschen Kommunen das Bildungsbüro.

4.2 Netzwerkkomposition

An dieser Stelle soll der Blick von bilateralen Beziehungen auf multilaterale Zusammenschlüsse erweitert und dabei insbesondere die gegenseitige Einbindung der beiden untersuchten Akteursgruppen in ihre jeweiligen bildungsbezogenen Netzwerke vor Ort betrachtet werden. Hierfür wurden Bildungsnetzwerke auf ih-

re akteursgruppenbezogene Zusammensetzung hin untersucht. Dabei wurde besonders auf Überlagerungen und Netzwerk-Parallelitäten geschaut.

Hierbei ist die Studie dank der im zivilgesellschaftlichen Sample eingesetzten Netzwerkkarten insbesondere hinsichtlich der Netzwerke, in denen sich die interviewten zivilgesellschaftlichen Akteure bewegen, und der Einbindung von Kommunen in diese Netzwerke, aussagekräftig. Die Auswertung der Karten ergab bezogen auf die Akteurskomposition und den Vernetzungsgegenstand zunächst eine grobe Clusterung von drei zivilgesellschaftlichen Netzwerkformen, die unterschiedliche Funktionen und Zielsetzungen haben:

- Thematische Netzwerke wie Arbeitsgemeinschaften oder -kreise sowie Bündnisse und mit Austausch-, Beratungs- und Empfehlungscharakter: Diese Zusammenschlüsse weisen eine hohe Vielfalt in Bezug auf die Inhalte (Demokratie, Migration, Bildung, Jugend, Sport, Kultur, Gesundheit) sowie die beteiligten Akteursgruppen auf, wobei sie in ihrer Zusammensetzung durch einen hohen Arbeitsfeldbezug teilweise stark zivilgesellschaftlich geprägt sind. Ebenso sind auch Mitarbeitende der kommunalen Verwaltung eingebunden und übernehmen teilweise auch koordinierende Funktionen. Diese Netzwerke lassen untereinander und mit den anderen Netzwerkformen teilweise hohe personelle Schnittmengen erkennen, weil sich die beteiligten Personen vor Ort thematisch und strukturell mehrfach vernetzen.
- Administrativ gesteuerte Netzwerke wie Ausschüsse (z. B. Jugendhilfeausschüsse) Lenkungs- und Steuerungsgruppen: In diesen Netzwerken finden (i. d. R. gesetzlich verankerte) institutionalisierte Begegnungen der jeweiligen zivilgesellschaftlichen Organisation mit Verwaltungs- und Politikakteuren statt:
„Arbeitsgemeinschaft Jugendhilfeplanung, dort bin ich gesetzlich drin verankert als Kreisjugendpflegerin, also da muss ich beteiligt werden; die Jugendhilfeplanung gibt es bei uns seit Ende der 90er Jahre, ich nehme dran teil (...) von Beginn an (...). Als Kreisjugendpflegerin bin ich einfach, wie gesagt, mit verantwortlich für die Infrastrukturplanung; das heißt, da ist insbesondere der Teilplan Jugendarbeit für mich, für uns interessant, da einfach zu gucken, was braucht es, was sind Maßnahmen, die wir uns für die nächsten Jahre vornehmen, wie können wir die gemeinsam umsetzen?“ (ZgY001). Diese Netzwerke haben häufig planerisch-konzeptionelle Fragen des lokalen Bildungsgeschehens zum Gegenstand und eröffnen einem geschlossenen Kreis von Beteiligten konkrete bildungspolitische (Mit-)Gestaltungsmöglichkeiten.
- Organisations-/professionsbasierte Zusammenschlüsse (z. B. trägerinterne Zusammenschlüsse, Berufsverbände, lokale Stammtische gemeinnütziger Organisationen): Hier geht es um die akteursgruppeninterne Vernetzung, an der Verwaltungsakteure nicht beteiligt sind, wie in folgendem Verbund gemeinnütziger, im Jugendbereich aktiver Organisationen:

„Wir treffen uns nämlich auch zweimal im Jahr, um einfach gemeinsam uns auszutauschen, wie es läuft und einfach so ganz normale Fragen, was weiß ich, wo jemand Förderung hergekriegt hat (...) Wir wollen einen regelmäßig informellen Austausch, um einfach, ja, Ideen zusammenzutragen oder vielleicht auch mal ein Fußballmatch gegeneinander auszutragen mit den Kindern usw., dass halt da ein bisschen die Stadt zusammenwächst, dass aber einfach Erfahrungen, die wir so gemacht haben, ausgetauscht werden können“ (ZgYÜ07).

Auch wenn die Vielgestaltigkeit der genannten Netzwerke sowie der explorative Charakter der Karten, d. h. ihre Interpretationsoffenheit für die Interviewten bzw. deren subjektives Netzwerkverständnis, eine klare Zuordnung der Einzelnetzwerke erschweren, soll eine Quantifizierung der Netzwerkbeteiligung versucht werden:

Knapp die Hälfte der befragten Organisationen ist in mindestens zwei thematische Netzwerke (1) eingebunden. Ein Drittel gibt eine Beteiligung an mindestens zwei verwaltungsnahen Netzwerken (2) an. Die Beteiligung an organisations- bzw. professionsbasierten Zusammenschlüssen ist nur auf sieben Netzwerkkarten verzeichnet, wobei sich beim Ausfüllen der Karten ein nach außen gerichtetes Netzwerkverständnis dokumentiert: Auf organisations- und professionsinternes Netzwerkhandeln wird in den Narrationen deutlich häufiger implizit verwiesen als auf den Karten expliziert. Sechs Organisationen sind nur in ein bis zwei Netzwerken vertreten und legen den Fokus auf die Arbeit mit den Zielgruppen und bilaterale Zusammenarbeit.

Eine eindeutige Identifizierung von kommunaler Beteiligung an zivilgesellschaftlichen Netzwerken ist nicht immer möglich. Dennoch lässt sich erkennen, dass in den beiden westdeutschen Kommunen je in ca. ein Viertel der genannten Netzwerke auch Vertretungen der Kommunalverwaltungen involviert sind, in den ostdeutschen Kommunen je in ca. ein Drittel und damit etwas häufiger.

Die Analyse der Angaben von Netzwerken auf den Karten verdeutlicht, dass ein Großteil der befragten gemeinnützigen Organisationen aktteursgruppenintern vernetzt ist und dass zivilgesellschaftliche Vernetzungsprozesse oft ohne kommunale Anbindung stattfinden. Wiederum sind die im Sample repräsentierten zivilgesellschaftlichen Organisationen in kommunalen Netzwerken eher selektiv vertreten und haben dort oft einen ungesicherten Status, z. B. weil sie temporär oder nur beratend eingebunden sind. Größere Netzwerküberschneidungen mit kommunalen Akteuren weisen die etablierten zivilgesellschaftlichen Organisationen auf.

Die Netzwerkkarten dokumentieren darüber hinaus, was zivilgesellschaftliche Organisationen unter Netzwerken verstehen: Diese haben deutlich vielfältigere und dynamischere Geflechte verschiedener Formalitätsgrade im Blick als die interviewten kommunalen Akteure, die stärker auf hoch formalisierte, aktteursstabile, institutionalisierte Netzwerkformen referieren.

4.3 Netzwerklücken und Parallelnetzwerke

Die vorgestellten Ergebnisse der Netzwerkanalysen machen darauf aufmerksam, dass das Netzwerkhandeln von kommunalen und von zivilgesellschaftlichen Akteuren aufgrund der stark aktorsgruppeninternen Vernetzung häufig unverbunden ist. Gleichzeitig offenbaren die netzwerkbezogenen Narrationen sowie die auf den Karten verzeichneten Netzwerke eine hohe Netzwerkpluralität in den vier Untersuchungskommunen. Darüber hinaus zeigen die Karten, dass insbesondere zivilgesellschaftliche Organisationen auch über kommunale Grenzen hinaus thematisch und organisational vernetzt sind. So ist es nicht verwunderlich, dass die Interviewten der Kommunalverwaltungen anmerken, dass sie nur einen bruchteilhaften Einblick in die bildungsbezogenen zivilgesellschaftlichen Aktivitäten und Diskussionen haben. Sie beschreiben außerdem, dass sie angesichts der hohen Dynamik zivilgesellschaftlicher Strukturen vor Ort aktuelle Entwicklungen oft nicht im Blick haben.

Auch der umgekehrte Blick der Einbindung der organisierten Zivilgesellschaft in kommunale Netzwerke zeigt, dass die Beteiligung lückenhaft und oft den etablierten Zivilgesellschaftsorganisationen vorbehalten bleibt. Gleichzeitig wurde vorab dargestellt, dass insbesondere in den administrativ gesteuerten Netzwerken strategische Fragen auf verwaltungsinterner Ebene diskutiert werden.

Diese Lücken zwischen aktorsgruppenspezifischen Netzwerken vor Ort legen inhaltliche und strukturelle Transferprobleme nahe. Synchron dazu verweisen die Interviewten auf ein weiteres Netzwerkphänomen: das der Parallelstrukturen. Damit bringen sie zum Ausdruck, dass Personalkonstellationen der lokalen Netzwerke nicht trennscharf sind. Insbesondere durch thematische Vernetzungen käme es zu Re-Arrangements der beteiligten Akteure, ebenso durch den in den von uns betrachteten kleineren Kommunen eingeschränkten Kreis breit vernetzter Schlüsselakteure.

Parallelstrukturen werden in den Interviews unterschiedlich bewertet. So finden sich Argumentationen, die den vorherrschenden kritischen Diskurs (siehe u. a. Stöbe-Blossey u. a. 2019; Jakob 2010) bestätigen und auf die Gefahr von Ressourcenverlusten, Unübersichtlichkeit und Überlastung hinweisen – insbesondere, wenn Netzwerke ähnliche Ziele verfolgen. Gleichzeitig wird aber auch darauf verwiesen, dass wiederholte Begegnungsanlässe in verschiedenen Konstellationen die Zusammenarbeit stabilisieren und Synergien erzeugen. Darüber hinaus scheint gerade die multiple Eingebundenheit einzelner Akteure Verbindungen zwischen Netzwerken und Aktorsgruppen zu schaffen. Daher scheint es lohnenswert, näher zu beleuchten, wer diese Akteure sind und welche Rolle sie im Vernetzungsgeschehen haben.

4.4 Hybride – Netzwerkbrücken oder verlängerter Arm der Verwaltung?

Angesichts der beschriebenen Phänomene der Netzwerklücken und Parallelnetzwerke in kommunalen Bildungslandschaften stellt sich die Frage nach faktischen und potenziellen Brücken zwischen den Netzwerken. Unter dem netzwerkanalytischen Aspekt der Zentralität wurde das Augenmerk auf diejenigen Akteure gelegt, die über ihre zahlreichen Verbindungen im lokalen Kooperationsgefüge zentral positioniert sind (Jansen 2003). In den ansonsten sehr heterogenen Bildungsgeflechten der untersuchten Kommunen waren dies häufig Organisationen und Personen, die strukturelle Merkmale, aber auch Orientierungen sowohl staatlicher als auch gemeinnütziger Organisationen vereinen und sich damit als Hybride identifizieren lassen (Evers u. a. 2002). Die vielfältigen hybriden Konstrukte in den Untersuchungskommunen können zunächst einem allgemeinen Hybridisierungstrend im sozialen Dienstleistungssektor zugeordnet werden (Roß 2020; Evers/Rauch/Stitz 2002). Ihre Netzwerkprominenz verweist aber auch auf spezifische Netzwerkfunktionen, die von den Interviewten als vorteilhaft beschrieben werden. Erstens können sie als strukturelle Brücken fungieren. So verfügen sie über Strukturwissen beider Gruppen und haben Zugang zu den jeweiligen Netzwerken. Zweitens können sie über ihr professionsspezifisches und gruppeninternes Wissen (inhaltlich-methodische Kenntnisse, Einblick in aktuelle Arbeitsschwerpunkte) aus beiden Feldern fachliche Brücken schlagen. Drittens sind sie mit den akteursgruppenspezifischen Handlungslogiken und -zielen vertraut. Insofern haben sie aus Sicht der Befragten netzwerkvermittelnde Potenziale im Sinne des von Robert Putnam beschriebenen „Bridging Social Capital“ (Putnam 2000, S. 22). Sowohl aus kommunaler als auch aus zivilgesellschaftlicher Perspektive bringen hybride Konstrukte (ob auf organisationaler Ebene oder über Einzelpersonen mit Mehrfachzugehörigkeiten bzw. -funktionen) Netzwerkvorteile. Sie erleichtern Zugänge, erweitern Handlungsspielräume und bieten Möglichkeiten der Einflussnahme sowohl auf die andere Akteursgruppe als auch die Bildungsprozesse vor Ort. Die Konzentration von Deutungsmacht auf wenige hybride Einzelakteure birgt aber auch Risiken und scheint insbesondere Kommunalverwaltungen einen Gestaltungsgewinn zu verschaffen (siehe Schlimbach in diesem Band). Auch bestätigt sich, dass eine zu starke Nähe zu Verwaltungsstrukturen Hybride der Agilität und Unabhängigkeit ihrer zivilgesellschaftlichen Seite beraubt (siehe Duveneck in diesem Band).

Neben hybriden Organisationen erfüllen in jeder Untersuchungskommune auch zivilgesellschaftliche Organisationen Brückenfunktionen. Dabei handelt es sich um professionelle Akteure (überwiegend aus den Reihen der identifizierten „Etablierten“) wie beispielsweise Verbände, die breite Vernetzungen in die organisierte und nichtorganisierte Zivilgesellschaft haben und gleichzeitig in kommunale Gestaltungsgremien eingebunden werden.

Dass auch nichthybride Vertretungen von Ämtern als Netzwerkbrücken Verbindungen zwischen Kommune und Zivilgesellschaft herstellen, zeigt die Rolle der Jugendämter in den zwei ostdeutschen Kommunen. Hier kommen umfangreiche, von positiven bilateralen Beziehungsstrukturen getragene persönliche Netzwerke sowie das individuelle Netzwerkwissen engagierter Einzelpersonen der Verwaltung zum Tragen. Am Beispiel einer Kommune, in der die entsprechende Person krankheitsbedingt ausgefallen ist, zeigt sich allerdings die Fragilität personengebundener Brücken. Dort versucht zwar ein großer zivilgesellschaftlicher Träger, diese Vernetzungsfunktion zu übernehmen, berichtet allerdings von erheblichen Transferverlusten, weil das personengebundene Wissen und die Beziehungen nicht tradiert werden konnten.

Da sogenannte Bildungsbüros und ähnliche Strukturen des institutionalisierten Bildungsmanagements und -monitorings in Kommunen über die Förderung des Bundesprogramms „Bildung integriert“ gezielt als Koordinierungs- und Vernetzungsinstanzen installiert wurden, wurden auch sie auf ihre Brückenfunktion hin untersucht. Aus den Interviews mit den in den Untersuchungskommunen für diese Aufgaben eingesetzten Personen wird deutlich, dass sie sich ihrem programmatischen Steuerungsauftrag folgend als Netzwerkbrücken verstehen. Über die Netzwerkanalysen lassen sie sich vor allem als verwaltungsinterne Schnittstellen identifizieren. In den untersuchten zivilgesellschaftlichen Netzwerken hingegen nehmen sie eine eher schwache Position ein. Auf den Netzwerkkarten dreier Kommunen werden sie kaum bzw. gar nicht genannt. Nur in einer der westdeutschen Kommunen lässt sich das Bildungsbüro über die Erwähnung in sechs von acht Interviews und die zentrale Platzierung auf den Netzwerkkarten als Knotenpunkt zwischen kommunalbehördlichen Abteilungen, kommunalen Bildungsgremien und der Zivilgesellschaft identifizieren.

4.5 Unterschiedliche Vernetzungsziele

Bei der Suche nach möglichen Erklärungen für aktorsgruppenspezifische, teilweise parallele Kooperations- und Vernetzungsweisen sind die netzwerkbezogenen Interviewnarrationen für beide Akteursgruppen und die das Ausfüllen der Netzwerkkarten begleitenden Erläuterungen der interviewten zivilgesellschaftlichen Akteure aussagekräftig. Sie verweisen auf Zusammenhänge mit verschiedenen Vernetzungszielen und -logiken.

Das Agieren in Netzwerken hat für Kommunalvertretungen und organisierte Zivilgesellschaft zunächst einen unterschiedlichen Stellenwert. Auf kommunaler Seite wird damit ein zentraler Tätigkeitsbereich tangiert. Die Interviewten der Kommunalverwaltungen nutzen das Netzwerken, um sich angesichts der Cross-Sektionalität und Akteurspluralität im Bildungsbereich einen Überblick über die involvierten Akteure zu verschaffen und mit ihnen in Verbindung zu treten.

Außerdem schließen sie sich mit anderen zusammen bzw. fördern Zusammenschlüsse Dritter, um ein gegenseitiges Verständnis für die jeweiligen Interessen zu erreichen sowie Verständigung und Commitment zu gemeinsamen Zielen zu erzeugen. Ein weiteres wichtiges Ziel ist, über positive Beziehungen zwischen den bildungsbeteiligten Akteuren Netzwerkharmoie herzustellen. Vernetzung ist für Kommunen auch mit inhaltlichen Bildungszielen verbunden, die im Vergleich zu denen der zivilgesellschaftlichen Organisationen eher übergreifenden, längerfristigen Charakter haben und der organisatorischen Ebene nachgeordnet sind (dazu auch Wischmann 2014).

Für die Interviewten der Zivilgesellschaft hat Netzwerkarbeit abhängig von ihrem Auftrag, ihrer Arbeitsweise und ihren Strukturen sehr unterschiedliche Priorität. Im Sample sind Organisationen vertreten, die sie über ihren satzungsmäßigen Zweck (beispielsweise der Interessenvertretung) als Kernaufgabe und eigenständiges Ziel verstehen. Vertretungen von Organisationen, die ihren Fokus auf die Bildungsarbeit mit den Zielgruppen legen und die wenig Personalkapazitäten haben, verknüpfen mit ihren Netzwerktätigkeiten eine klare Nutzenerwartung. Von zivilgesellschaftlicher Seite lassen sich zwei Hauptziele erkennen: Umsetzung und Absicherung. Zum einen kooperieren die Einrichtungen gezielt mit Partnern zur Entwicklung und Umsetzung von Angeboten. Zum anderen dient Netzwerkarbeit der Absicherung der eigenen Existenz, der Sichtbarmachung der eigenen Einrichtung und der Etablierung in der lokalen Angebotslandschaft mit einem spezifischen Angebotsportfolio, z. B. durch die Kooperation mit Fördereinrichtungen und den aktorsgruppeninternen Austausch zu Fördermöglichkeiten und Öffentlichkeitsarbeit. Auch viele gemeinsame Aktivitäten mit Kommunen adressieren das Ziel der Absicherung. Inhaltlich-strategische Zusammenarbeit findet nur mit einem Teil der organisierten Zivilgesellschaft und häufig anlassbezogen und diskontinuierlich statt.

5. Fazit

Mit einem netzwerkanalytischen Vorgehen hat sich dieser Beitrag zum Ziel gesetzt, das Feld der kommunalen bildungsbezogenen Kooperations- und Netzwerkbeziehungen näher zu bestimmen. Dabei wurde der Fokus auf aktorsgruppenbezogene Netzwerkpositionierungen und -strategien der kommunalen Verwaltung und der organisierten Zivilgesellschaft, und ihre Reziprozität, gelegt.

Der den Bildungslandschaften zugeschriebene Netzwerkcharakter findet sich in der hohen Netzwerkausrichtung und -aktivität der beiden untersuchten Aktorsgruppen, insbesondere der kommunalen Akteure, wieder. Die Vernetzungsweisen beider Gruppen sind zunächst stark selbstreferenziell. So offenbaren die Analysen eine stark gremienbasierte, aber auch informelle verwaltungsinterne Zusammenarbeit zu strategischen Bildungsfragen. Auch die organisierte Zivil-

gesellschaft zeigt eine starke Binnenorientierung über informellen, bilateralen, aber auch institutionalisierten Austausch, wobei dieser inhaltlich und räumlich eine größere Reichweite und Spannbreite hat. Schnittmengen ergeben sich über inhaltliche Netzwerke und über die Gremienbeteiligung etablierter zivilgesellschaftlicher Akteure. Die intensiven Kooperationen beider Akteursgruppen mit Bildungseinrichtungen finden durch die unterschiedlichen Gegenstandsbezüge tendenziell je singulär statt; eine triadische Vernetzung wird – zumindest in systematischer Form – nicht sichtbar.

Hinter diesen häufig unverbundenen bildungsbezogenen Netzwerkaktivitäten der beiden untersuchten Akteursgruppen sowie den daraus resultierenden Netzwerkparallelitäten und fehlenden Querverbindungen stehen auch verschiedene Netzwerkziele. So trifft ein tendenziell expansives kommunales Netzwerkverhalten auf der Basis eher mittelbarer Kooperations- und Vernetzungsziele auf umsetzungs- und absicherungsorientierten zivilgesellschaftlichen Netzwerkpragmatismus. Inkompatible Handlungslogiken wiederum, so hat es Stolz in diesem Band formuliert, erschweren Kooperationsprozesse in Bildungslandschaften.

Hier stellt sich die Frage nach vermittelnden Instanzen. Angesichts ihrer breiten Netzwerkzentralität und -präsenz lassen sich hybride Organisationen (die sowohl in der Zivilgesellschaft als auch in der Verwaltung strukturell verankert sind) als Netzwerkbrücken identifizieren. Sie sind über ihre multiplen Verbindungen in der Lage, inhaltlich und strukturell zu vermitteln und bezüglich akteursgruppenspezifischer Vernetzungslogiken Übersetzungsarbeit zu leisten. Bei nichthybriden Netzwerkbrücken aus Verwaltung und Zivilgesellschaft ist die interpersonale Absicherung und Tradierbarkeit von Wissen und Beziehungen eine Herausforderung.

Das in den Untersuchungskommunen programmatisch installierte kommunale Bildungsmanagement kann seinen Vernetzungsauftrag überwiegend nur verwaltungsintern umsetzen. Hier stellt sich die Frage, inwiefern sich Zusammenhänge zwischen einer eher schwachen Netzwerkposition und der noch am Anfang stehenden Herausbildung und Etablierung einer neuen Profession „kommunales Bildungsmanagement“ finden (Klausing/Aram 2023). Dies verweist gleichzeitig auf ein Dilemma im professionellen Selbstverständnis dieser Akteure. Während die für Bildungsmanagement und -monitoring Zuständigen strukturell Verwaltungsangehörige sind und sektorübergreifende Zusammenarbeit fördern (sollen), verstehen sie sich als bildungspolitische Akteure im gesamten Bildungsraum ihrer Kommune.

Bei der Suche nach Erklärungen für die – in diesem Band u. a. von Anika Duveneck konstatierte – Kluft zwischen Vernetzungserwartungen und der Umsetzungspraxis im kommunalen Bildungsgeschehen kann dieser Beitrag aus netzwerkanalytischer Perspektive Puzzlesteine beitragen: die Parallelität von Netzwerken der Zivilgesellschaft und der Kommunalverwaltungen, Netzwerklücken

und Transferprobleme; die Gestaltungsungleichheit und Selektivität verstärkenden Netzwerkbrücken, unterschiedliche Zielvorstellungen/-logiken sowie unterschiedlich enge Netzwerkverständnisse.

Mit einem qualitativen netzwerkanalytischen Zugang adressiert der Beitrag auch eine methodische Lücke in der wissenschaftlichen Betrachtung von Bildungslandschaften. Netzwerkanalytische Betrachtungen finden langsam Eingang in das Forschungsfeld, sind aber noch selten und lückenhaft, vereinzelte Bildungsbereiche betrachtend und eher quantitativ geprägt (beispielhaft hierfür Jeworutzki/Knüttel 2018). Hier gibt es weiter einen hohen Forschungsbedarf. So wäre es wünschenswert, in einem multiperspektivischen netzwerkanalytischen Vorgehen die hier erfolgte Fokussierung auf die Akteursgruppen Kommune und organisierte Zivilgesellschaft u. a. um die Perspektive von Bildungseinrichtungen zu erweitern. Ebenso kann unterstrichen werden, dass in der Methodentriangulation und in der Sammlung dynamischer Daten netzwerkanalytisches Potenzial besteht, umfangreiche Einblicke in die Komplexität und Gestaltung von kommunalen Bildungsnetzwerken zu erhalten (Kolleck 2015). So wäre ein längsschnittliches multimethodisches Design geeignet, die hoch dynamischen Entwicklungen in diesen Netzwerken und die Modi der Beziehungsgestaltung nachzuzeichnen und aus Akteursperspektive nachzuvollziehen.

Literatur

- Altissimo, Alice (2016): Combining Egocentric Network Maps and Narratives: An Applied Analysis of Qualitative Network Map Interviews. In: *Sociological Research Online*, 21. Jg., H. 2, S. 14
- Benz, Arthur/Kilper, Heiderose (2018): Governance. In: *Handwörterbuch der Stadt- und Raumentwicklung*. Hannover, S. 857–865
- Brüggemann, Christian/Hermstein, Björn/Nikolai, Rita (2023): Bildungskommunen. Eine einleitende Systematisierung zur Reform kommunaler Bildungspolitik und -verwaltung. In: Brüggemann, Christian/Hermstein, Björn/Nikolai, Rita (Hrsg.): *Bildungskommune. Bedeutung und Wandel kommunaler Politik und Verwaltung im Bildungswesen*. Weinheim, S. 7–32
- Diaz-Bone, Rainer (2007): Gibt es eine qualitative Netzwerkanalyse? Review Essay. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 8. Jg., H. 1, Art. 28
- Emmerich, Marcus/Maag Merki, Katharina (2009): Netzwerke als Koordinationsform regionaler Bildungslandschaften: Empirische Befunde und governancetheoretische Implikationen. In: Berkemeyer, Nils/Kuper, Harm/Manitius, Veronika/Müthing, Kathrin (Hrsg.): *Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten*. Münster/München/Berlin, S. 13–30
- Evers, Adalbert/Rauch, Ulrich/Stitz, Uta (2002): *Von öffentlichen Einrichtungen zu sozialen Unternehmen. Hybride Organisationsformen im Bereich sozialer Dienstleistungen*. Berlin
- Fischbach, Robert/Kolleck, Nina/Haan, Gerhard de (2015): Auf dem Weg zu nachhaltigen Bildungslandschaften: lokale Netzwerke erforschen und gestalten. In: Fischbach, Robert/Kolleck, Nina/Haan, Gerhard de (Hrsg.): *Auf dem Weg zu nachhaltigen Bildungslandschaften. Lokale Netzwerke erforschen und gestalten*. Wiesbaden, S. 11–26
- Gamper, Markus (2020): Netzwerkanalyse – eine methodische Annäherung. In: Klärner, Andreas/Gamper, Markus/Keim-Klärner, Sylvia/Moor, Irene/Lippe, Holger von der/Vonneilich, Nico

- (Hrsg.): Soziale Netzwerke und gesundheitliche Ungleichheiten. Eine neue Perspektive für die Forschung. Wiesbaden, S. 109–133
- Gumz, Heike (2018): Bildung und Gerechtigkeit. In: Sozial Extra, 42. Jg., H. 5, S. 9–12
- Haus, Michael (2010): Von government to governance? Bürgergesellschaft und Engagementpolitik im Kontext neuer Formen des Regierens. In: Olk, Thomas/Klein, Ansgar/Hartnuß, Birger (Hrsg.): Engagementpolitik. Die Entwicklung der Zivilgesellschaft als politische Aufgabe. Wiesbaden, S. 210–232
- Hollstein, Betina (2011): Qualitative Approaches. In: Scott, John (Hrsg.): The SAGE handbook of social network analysis. London, S. 404–416
- Hollstein, Betina (2019): Qualitative Netzwerkdaten. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 1301–1312
- Hollstein, Betina/Pfeffer, Jürgen (2010): Netzwerkkarten als Instrument zur Erhebung egozentrierter Netzwerke. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Unsichere Zeiten. Herausforderungen gesellschaftlicher Transformationen; Verhandlungen des 34. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Jena 2008. Wiesbaden, CD-ROM
- Hollstein, Betina/Straus, Florian (Hrsg.) (2006): Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen. Wiesbaden
- Jakob, Gisela (2010): Infrastrukturen und Anlaufstellen zur Engagementförderung in den Kommunen. In: Olk, Thomas/Klein, Ansgar/Hartnuß, Birger (Hrsg.): Engagementpolitik. Die Entwicklung der Zivilgesellschaft als politische Aufgabe. Wiesbaden, S. 233–259
- Jansen, Dorothea (2003): Einführung in die Netzwerkanalyse. Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele. 2. erw. Aufl. Wiesbaden
- Jeworutzki, Sebastian/Knüttel, Katharina (2018): Empirische Bildungslandschaften. Netzwerke verstetigter Übergangsbeziehungen zwischen Grund- und weiterführenden Schulen. In: Stadtforschung und Statistik: Zeitschrift des Verbandes Deutscher Städtestatistiker, 31. Jg., S. 35–41
- Kahn, Robert L./Antonucci, Toni C. (1980): Convoys over the life course: Attachment, roles, and social support. In: Baltes, Paul B./Brim, Orville G. (Hrsg.): Life-span development and behavior. New York, S. 253–286
- Klausing, Julia/Aram, Elisabeth (2023): Handlungsfelder, Aufgabenbereiche und Tätigkeiten in einem kommunalen Bildungsmanagement. Ein Beitrag zur Einordnung eines (neuen) Berufsfeldes. In: Brüggemann, Christian/Hermstein, Björn/Nikolai, Rita (Hrsg.): Bildungskommune. Bedeutung und Wandel kommunaler Politik und Verwaltung im Bildungswesen. Weinheim, S. 216–232
- Kolleck, Nina (2015): Innovationen und Bildungslandschaften. Ergebnisse sozialer Netzwerkanalysen. In: Fischbach, Robert/Kolleck, Nina/Haan, Gerhard de (Hrsg.): Auf dem Weg zu nachhaltigen Bildungslandschaften. Lokale Netzwerke erforschen und gestalten. Wiesbaden, S. 55–67
- Lippe, Holger von der/Kaiser, Peter (2020): Qualitative Netzwerkanalyse. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Designs und Verfahren. Wiesbaden, S. 433–452
- Löw, Martina (2019): Raumsoziologie. 10. Aufl. Frankfurt am Main
- Mack, Wolfgang (2020): Bildungslandschaften. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. 2., akt. und erw. Aufl. Wiesbaden, S. 1311–1323
- Putnam, Robert D. (2000): Bowling alone. The collapse and revival of American community. [Nachdr.]. New York
- Reiter, Herwig/Witzel, Andreas (2022): Das problemzentrierte Interview – eine praxisorientierte Einführung. Weinheim
- Reutlinger, Christian (2009): Bildungslandschaften – eine raumtheoretische Betrachtung. In: Böhme, Jeanette (Hrsg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. Wiesbaden, S. 119–139

- Roß, Paul-Stefan (2020): Governance-Strukturen, Welfare-Mix und organisationale Hybridisierung in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Polutta, Andreas (Hrsg.): Kooperative Organisations- und Professionsentwicklung in Hochschule und Sozialwesen? Gleichstellungspolitik und Professionalisierung in geteilter Verantwortung. Wiesbaden/Heidelberg, S. 53–76
- Rürup, Matthias/Röbken, Heinke/Emmerich, Marcus/Dunkake, Imke (2015): Netzwerke im Bildungswesen. Eine Einführung in ihre Analyse und Gestaltung. Wiesbaden
- Schmachtel, Stefanie/Olk, Thomas (2017): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften. Empirische Befunde und kritische Reflexionen – eine Einführung. In: Olk, Thomas/Schmachtel, Stefanie (Hrsg.): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften. Weinheim/Basel, S. 10–50
- Schubert, Herbert (2018): Netzwerkorientierung in Kommune und Sozialwirtschaft. Eine Einführung. Wiesbaden/Heidelberg
- Stöbe-Blossey, Sybille/Köhling, Karola/Hackstein, Philipp/Ruth, Marina (2019): Integration durch Bildung als Kooperationsaufgabe. Potenziale vorbeugender Sozialpolitik. Wiesbaden/Heidelberg
- Stolz, Heinz-Jürgen (2014): Zwischen Gestaltungskraft und Ernüchterung – Kommunale Netzwerkkoordination im Bereich Bildung, Erziehung und Betreuung. In: Die deutsche Schule, 106. Jg., S. 50–61
- Wischmann, Anke (2014): Was haben kommunale Bildungslandschaften mit Bildung zu tun? In: Pädagogische Korrespondenz, 49. Jg., S. 95–112
- Yin, Robert K. (2014): Case study research. Design and methods. 5. Aufl. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington, DC

Institutionelle Bearbeitungsweisen von Koordinierungs- und Einbindungsnormativen der Bildungslandschaft

Tabea Schlimbach

1. Einleitung

Die Idee der Bildungslandschaften ist eng verbunden mit normativen Erwartungen an kommunalpolitische Bildungsgestaltung (Schlimbach u. a. 2023). Zum einen wird angesichts der Vielzahl der in das Mehrebenensystem Bildung involvierten Akteure ein erhöhter Koordinierungs- und Vernetzungsbedarf diagnostiziert (Schmachtel/Olk 2017; Duveneck 2016). Zum anderen sollen Steuerungsprozesse stärker in gemeinschaftlicher Verantwortung und unter Berücksichtigung aller relevanten Akteure stattfinden. Dabei sollen insbesondere verwaltungsexterne Akteure, die Bildungsmöglichkeiten jenseits formaler Kontexte eröffnen, stärker in Gestaltungsprozesse eingebunden werden (Hartnuß/Heuberger 2010).

Diese Normative rücken zwei Akteursgruppen besonders in den Fokus. Zum einen ist das die Kommune, die als Koordinierungsinstanz auf eine effektive und harmonische Zusammenarbeit hinwirken soll. Zum anderen ist das die Zivilgesellschaft. Als Anbieterin vielfältiger Lernmöglichkeiten gerade auch für Zielgruppen, die mit formaler Bildung schwerer erreichbar sind, ist ihre Einbindung zugleich mit Erwartungen an mehr Innovationskraft, Lebensweltorientierung, die Verknüpfung von Lernorten und gerechtere Bildungszugänge verbunden (Kahl 2009).

In jüngeren wissenschaftlichen Diskursen wird zunehmend ein Bemühen deutlich, das Feld der Bildungslandschaften jenseits evaluativ-begleitender Forschung stärker kritisch-distanziert zu betrachten und sich insbesondere von einem normativen Verständnis von kommunaler Governance zu lösen. Dabei darf allerdings nicht außer Acht gelassen werden, dass für die entsprechenden Akteure die im Kontext kommunaler Bildungslandschaften formulierten normativen Erwartungen hoch handlungsrelevant sind. Die Frage danach, wie kommunale Akteure den an sie gerichteten Koordinierungsauftrag rezipieren und in ihren Strategien verarbeiten, bleibt jedoch bislang weitgehend unbeantwortet (Niedlich 2020).

Ebenso ist wenig darüber bekannt, wie kommunale Verwaltung und zivilgesellschaftliche Organisationen konkret zusammenwirken. In fachpolitischen Debatten wird weiterhin eher eine „Koexistenz“ statt Kooperation dieser Akteursgruppen diagnostiziert (Skurnog u. a. 2017). Gleichzeitig wird kritisch

festgestellt, dass sich die Zusammenarbeit dieser Akteure trotz massiven Vordringens durch bundesweite Programme schwierig gestaltet (siehe Duveneck in diesem Band). Will man diese Herausforderungen besser verstehen, ist es unerlässlich, die Perspektiven der beteiligten Akteursgruppen, ihr Einbindungsverständnis und (auf zivilgesellschaftlicher Seite) ihre Einbindungsansprüche zu erfassen.

Diese Desiderate greift der Beitrag auf, indem er untersucht,

- wie Kommunen den an sie gerichteten Vernetzungs- und Koordinationsauftrag rezipieren, und welche diesbezüglichen Rollenerwartungen die organisierte Zivilgesellschaft an eine bildungskoordinierende Kommune richtet;
- welche Perspektiven Mitarbeitende von Kommunen und von im Bildungsbereich engagierten gemeinnützigen Organisationen auf zivilgesellschaftliche Mitgestaltung von Bildungslandschaften haben.

Diesen Fragen wird auf der Basis von qualitativen Studien mit Mitarbeitenden von Kommunen und der organisierten Zivilgesellschaft nachgegangen. Damit wird der Forderung eines mehrperspektivischen Blicks unter Berücksichtigung verwaltungsinterner und -externer Perspektiven entsprochen (Niedlich 2020). Dieser bietet eine differenzierte Innensicht auf bildungsbezogene kommunale Kooperationsprozesse und ermöglicht es, verschiedene Sichtweisen beteiligter Akteursgruppen aufeinander zu beziehen (Breuer 2010).

2. Theoretisch-konzeptionelle Rahmung und Forschungsstand

Spätestens mit der Implementierung von Programmen zur Förderung kommunaler Bildungslandschaften stehen regionale Verwaltungen im Zentrum der Aufmerksamkeit und sehen sich mit den vielfältigen Anforderungen an eine „gestaltende und steuernde kommunale Politik und Verwaltung“ (Mack 2020, S. 1312) konfrontiert. Die steigende und immer umfassendere Verantwortungszuschreibung für das Gelingen von Bildung vor Ort findet u. a. in der Namensgebung des aktuellen Förderprogramms „Bildungskommunen“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) ihren Niederschlag: „Der Begriff von Bildungskommunen markiert eine zunehmende Inpflichtnahme der kommunalen Ebene als Schaltstelle für Bildungspolitik. Während Kommunen in den Diskursen über Bildungsnetzwerke noch als Organisationen unter vielen gehandelt wurden, wird ihnen zunehmend eine Schlüsselrolle in der Gestaltung von Bildungseinrichtungen und Implementation von Bildungsreformen zugewiesen“ (Brüggemann u. a. 2023, S. 7).

Neben diesem Gestaltungs- und Koordinierungsnormativ ist mit Bildungslandschaften auch ein Beteiligungsnormativ verbunden, das insbesondere die Mitgestaltung von Bildung vor Ort durch Akteure außerhalb von Verwaltung und

formaler Bildung einfordert und ihnen vor dem Hintergrund eines erweiterten Bildungsverständnisses einen zentralen Stellenwert verleiht (Mack 2020; Olk u. a. 2010). Mit ihrer Beteiligung will man ihr Wissen und Engagement im Sinne effektiver Lösungen für die kommunalen Bildungsherausforderungen sichern, aber auch weitere zivilgesellschaftliche Ressourcen freisetzen (Gumz 2018).

Diesen Normativen liegt die Prämisse zugrunde, dass sich durch das koordinierte Zusammenwirken bildungsrelevanter Akteure eine Verbesserung von Bildungsmöglichkeiten und -chancen erreichen lässt (Mack 2020; Gumz 2018; Schmachtel/Olk 2017). Wie dieses Zusammenwirken, auf dem die Idee der Bildungslandschaften basiert, konkret aussieht, bleibt weiterhin weitgehend offen (Mack 2020). Das betrifft insbesondere auch Austauschprozesse zwischen den über die Gestaltungs- und Einbindungsnormative zentral adressierten Akteursgruppen der kommunalen Verwaltung und der organisierten Zivilgesellschaft. Speziell die Erforschung der Einbindung zivilgesellschaftlicher Akteure in bildungsbezogene kommunale Gestaltungsprozesse steht noch am Anfang (ebd.; Stolz 2012). Vorliegende Ergebnisse dazu laden zu vertiefenden Analysen ein. So wurde die Einbindung Externer als zentrale Verhandlungsarena (Lindner u. a. 2015) und als konkurrierend mit verwaltungsinternen Routinen (Niedlich 2020) identifiziert. Dass Einbindungsprozesse herausfordernd sind, zeigt sich auch daran, dass trotz ihrer hartnäckigen Einforderung zivilgesellschaftliche Organisationen weiter als unterschätzte (Grgic u. a. 2014), vernachlässigte oder gar unsichtbare (Arbeitsgruppe „Bildung und Engagement im gesellschaftlichen Raum“ 2022) Bildungspartner gelten. Hierbei ist allerdings ein differenzierender Blick angeraten: Die in diesem Band vorgestellten Ergebnisse qualitativer Netzwerkanalysen verweisen darauf, dass bezüglich ihrer (Nicht-)Beteiligung an kommunaler Bildungspolitik weiterhin zwischen einer privilegierten und einer marginalisierten Zivilgesellschaft unterschieden werden muss (Schlimbach in diesem Band; Langner/Kanamüller in diesem Band; Roth 2004).

Kommunales Koordinierungshandeln wird analytisch häufig mit dem Governancekonzept betrachtet, das forschungsleitend „den Blick auf die Steuerung und Koordinierung in komplexen Strukturen sowie auf Interaktionen zwischen Individuen und Organisationen richtet, dabei die Wirkung des institutionellen Kontexts und dessen Wandel ebenso wenig ausblendet wie die Aspekte von Macht und Legitimation“ (Benz/Kilper 2018, S. 859). In der jüngeren Bildungsforschung wird mit der Educational Governance eine theoretische, funktionale Analyseperspektive auf bildungspolitische Steuerungsprozesse bemüht, die – sich von einer engen normativen Begriffsverwendung abgrenzend – veränderte Steuerungsformen zum Untersuchungsgegenstand macht (Maag Merki/Altrichter 2016). Dabei richtet sie ihr Hauptaugenmerk auf die Interdependenzen der involvierten Akteure, die Heterogenität der Steuerungsmechanismen und die Multikausalität von Bildungsprozessen (Kierchhoff 2018; Maag Merki/Altrichter 2016; Benz u. a. 2007). Ein solches Verständnis darf aber nicht dazu führen, dass eine gegen-

standsbezogene Analyse von Bildungssteuerung normative Aspekte ausblendet. Das würde sie – zu Recht – dem Vorwurf der Akteursblindheit (Kierchhoff 2018) aussetzen. Die Bildungsakteure sind mit an Vernetzungs- und Steuerungshandeln in Bildungslandschaften verbundenen normativen Vorstellungen, etwa Wirkungserwartungen und Reformerwartungen an eine erfolgreiche Steuerungspolitik, konfrontiert und müssen sich dazu verhalten.

Ausgehend von diesem Verständnis werden im Rahmen des vorliegenden Beitrags die Umgangsweisen kommunaler und zivilgesellschaftlicher Akteure mit den Gestaltungs- und Einbindungsnormativen kommunaler Bildungslandschaften untersucht. Mit einer analytischen Governanceperspektive rücken dabei vor allem das aufeinander bezogene Handeln sowie die Eigen- und Fremddrollenzuschreibungen im lokalen Bildungsgeschehen in den Fokus der Analysen.

3. Datengrundlage und methodisches Vorgehen

Die für diesen Beitrag durchgeführten Analysen basieren auf zwei qualitativen Interviewstudien im Rahmen eines Forschungsprojekts, das sich von 2019 bis 2022 mit Kooperationen zivilgesellschaftlicher Akteure im kommunalen Raum beschäftigt hat. In der ersten Teilstudie wurden 17 mit Bildungsaufgaben betraute Vertretungen der Kommunalverwaltungen von vier Untersuchungskommunen (je zwei in einem ost- und einem westdeutschen Bundesland) interviewt. Diese Kommunen haben sich am Bundesprogramm „Bildung integriert“ beteiligt und sind u. a. über verschiedene Programmkomponenten (Bildungsmanagement, Begleitung durch Transferinitiativen) für die hier untersuchten zentralen Elemente von kommunaler Bildungsgovernance (Vernetzung, Koordination, Einbindung) sensibilisiert. In der zweiten Teilstudie fanden in denselben Kommunen mit 31 Vertretungen zivilgesellschaftlicher Organisationen, die im Bildungsbereich Angebote unterbreiten, Gespräche statt. In beiden Teilstudien wurden problemzentrierte (Witzel 2000), netzwerkzentrierte (Hollstein 2019) Interviews geführt, wodurch eine fokussierte, dialogische Erarbeitung der auf Kooperations- und Netzwerkhandeln bezogenen subjektiven Deutungen der involvierten Akteure möglich war.

Nach der computergestützten Codierung des Interviewmaterials erfolgten zunächst kontextsensible Einzelfallanalysen (Yin 2014) für jede Untersuchungskommune entlang von aus dem Governance-Ansatz abgeleiteten Auswertungsdimensionen. In diesen Fallstudien wurden die Perspektiven der Interviewten aus beiden Teilstudien in ihrer spezifischen Kontextualisierung betrachtet und aufeinander bezogen. In einem weiteren Schritt fanden akteursgruppenspezifische, fallübergreifende Auswertungen statt, um die jeweiligen Perspektiven auf den kommunalen Koordinierungsauftrag und auf zivilgesellschaftliche Mitge-

staltung von Bildungslandschaften erfassen und zueinander in Beziehung setzen zu können.

4. Akteursgruppenspezifische Verarbeitung von Normativen der Bildungslandschaft

Dem zentralen Analyseanliegen des Beitrags folgend wurde rekonstruiert, wie die Interviewten der beiden hier betrachteten Akteursgruppen sich zu den mit dem Konzept der Bildungslandschaften verbundenen zentralen Narrativen (Koordinierungs- und Gestaltungsauftrag, Einbindung verwaltungsexterner Akteure) verhalten und wie sie dementsprechend ihre Rolle im Bildungsgeschehen verstehen.

4.1 Kommunalen Koordinierungs- und Gestaltungsauftrag – Selbstverständnis und Rollenerwartungen

Wie eingangs dargestellt, ist das Koordinierungsnormativ der Bildungslandschaften eng mit einer konkreten Handlungsaufforderung an die Kommunen verbunden. An dieser Stelle soll zum einen untersucht werden, inwiefern sich diese Handlungsaufforderung im kommunalen Selbstverständnis niederschlägt. Zum anderen soll betrachtet werden, welche diesbezüglichen Erwartungen zivilgesellschaftliche Organisationen an kommunale Akteure richten.

Die Aussagen der interviewten Mitarbeitenden der vier Untersuchungskommunen lassen ein weitgehend übereinstimmendes, sehr umfassendes Rollenverständnis in Bezug auf das kommunale kooperations- und netzwerkbezogene Aufgabenprofil erkennen.

Die kommunalen Akteure sehen sich zunächst verantwortlich für die Entwicklung eines konzeptionell-strategischen Planungsrahmens für lokale Bildung. In allen Kommunen richten sich dabei die Bemühungen auf ein abgestimmtes, kongruentes Handeln der mit Bildung befassten Verwaltungsressorts und erst dann – in unterschiedlichem Maß – auf verwaltungsexterne Akteursgruppen. Diese Arbeit geschieht in dem Bewusstsein einer eingeschränkten kommunalen Gestaltungsmacht und -kompetenz:

„Dann wäre es wichtig, dass die Akteure sich gegenseitig kennen, dass man die Schnittmengen sozusagen, wo man (...) auch differenziert, okay wo liegen meine Kompetenzen? Weil, auch Kommune ist ja eingeschränkt. Wo dürfen wir mitmischen? Wo liegen unsere Grenzen? (...) Genau. Dass man das auslotet. Und (...) dass man die einzelnen Arbeitsschritte, die man selber geht, auch immer wieder transparent gegenüber allen anderen macht“ (KoTE01).

Die strategische Planung der Kommunen ist immer mit Schwerpunktsetzungen verbunden. Zur Identifikation lokaler Themen gibt es unterschiedliche Haltungen. In einer der Untersuchungskommunen wird Agendasetting im Wesentlichen als Sache der Kommune, insbesondere des Bildungsbüros, verstanden. In den anderen Kommunen werden Verwaltungsexterne unterschiedlich eng an der Themensetzung beteiligt. Hier sehen sich die Interviewten als kommunale Bildungsakteure in der Rolle, Themen im Austausch zu erfragen, Wissen dazu zusammen zu tragen und gemeinsam in Gremien deren Bearbeitung, etwa über thematisch ausgerichtete Veranstaltungen oder Berichte, vorzubringen. In allen Fällen sehen sich kommunale Akteure für deren systematische Bearbeitung verantwortlich.

Ein weiterer zentraler Selbstauftrag richtet sich auf die Gewährleistung einer bedarfsorientierten, vielfältigen und komplementären Angebotslandschaft:

„Zivilgesellschaftliche Organisationen, gerade wenn sie noch kleiner sind oder wenn es sehr individualisierte Angebote sind von einzelnen Personen, (...) können (...) das gar nicht leisten, dass die ihr Angebot da auf die Nachfrage abstimmen (...) und deshalb glaube ich, also dieses Kompatibel-Machen und dieses den richtigen Zuschnitt finden [ist] (...) eine große Herausforderung“ (KoYÜ01).

Dieser Selbstauftrag resultiert im zitierten Beispiel daraus, dass die interviewte Person u. a. kleineren gemeinnützigen Organisationen im Bildungsbereich den Gesamtblick auf lokale Angebotsstrukturen und die eigene Orientierungsfähigkeit daran abspricht. Kommune wird in diesem Zusammenhang auch von anderen Interviewten als Anwältin für die Lernenden gesehen, die deren Interessen gegenüber denen der verschiedenen Bildungsinstitutionen, auch der organisierten Zivilgesellschaft, verteidigt. Dabei positioniert sie sich als weitgehend eigeninteressenneutrale Instanz. Eng verbunden damit ist die Aufgabe, die spezifischen Kompetenzen der Akteure vor Ort für Lernende nutzbar zu machen und gleichzeitig ein verantwortliches Auge auf den Einsatz öffentlicher Mittel zu haben, etwa über die Identifikation von Doppelstrukturen und

„Wirksamkeitsdialoge mit unseren Akteuren (...), wo wir ganz gezielt (...) schauen: Was haben wir schon geschafft? Was haben wir vereinbart? (...) Das wollen wir dann mindestens ein Jahr später kontrollieren“ (KoTN03).

Als weitere kommunale Kernaufgabe wird es verstanden, Bildungsanbieter strukturell und finanziell bei der Umsetzung ihrer Angebote zu unterstützen. Darüber hinaus sieht die Kommune sich verantwortlich für die Förderung und Unterstützung des lokalen ehrenamtlichen Engagements und für die Absicherung der dafür notwendigen zivilgesellschaftlichen Strukturen, u. a. auch über ein stabiles Hauptamt (dazu Jacob 2010). Zwei Kommunen übernehmen eine Art Schutzfunktion für das ehrenamtliche Engagement: „Wenn ich mich schon dieser kostenlo-

sen Strukturen bediene, finde ich es total wichtig, dass die geschützt werden (...), ihr könnt nicht auf der einen Seite das System (...) für Euch nutzbar machen, und auf der anderen Seite leistet niemand einen Beitrag zur Stärkung der Ehrenamtsstrukturen“ (KoTN03).

Dies kann als kritische Reflexion der Gefahr einer Indienstnahme der Zivilgesellschaft gesehen werden, die jedoch über die diskursdominierende Diagnose einer Ausnutzung ehrenamtlicher Ressourcen (van Dyk/Haubner 2021) hinausgeht. Hier wird vielmehr auf gegenseitige Abhängigkeiten und eine (im Zitat etwas paternalistisch formulierte) kommunale Mitverantwortung für die Stabilisierung rahmender Strukturen aufmerksam gemacht.

Kooperations- und Netzwerkarbeit ist für die Interviewten der Kommunalverwaltungen eine unverzichtbare Querschnittsaufgabe. Die beschriebenen Aufgaben der Planung, Initiierung und Ermöglichung hängen aus ihrer Sicht eng zusammen und machen Vernetzungsprozesse unerlässlich: Im Austausch mit anderen werden relevante Akteure identifiziert und eingebunden, Aufgaben delegiert und deren Umsetzung überwacht, Entscheidungen herbeigeführt und vermittelt, Akzeptanz für Themen und Strategien generiert, Erwartungshaltungen reguliert und Anerkennung für die Arbeit der Einzelakteure geleistet. Die kommunale Selbstzuweisung dieser gestaltungsmächtigen Arbeit geschieht in der Überzeugung, dass es für eine qualitätsvolle Umsetzung und zur Entlastung der Umsetzungspartner:innen eigenständiger Ressourcen einer dem unmittelbaren Bildungsgeschehen übergeordneten Instanz bedarf. Gleichzeitig berichten die Kommunalvertretungen von zahlreichen Schwierigkeiten in der Umsetzung. So werden in allen Untersuchungskommunen unübersichtliche Angebots-, Akteurs- und Netzwerkkonstellationen sowie komplexe Interdependenzgeflechte beschrieben:

„Ich hab in der Zwischenzeit auch gelernt, es ist wahrscheinlich ein aussichtsloses Unterfangen, diesen Einflussprozess durch diese externen Partner auf den Bildungsbereich wirklich steuern zu wollen. Ich glaube auch gar nicht, dass das unbedingt notwendig ist, aber mir scheint es klug zu sein, davon zu wissen, welche Einflussfaktoren im Grunde genommen so in den Bildungsbereich wirken. (...) Dafür sind wir eine Gesellschaft, die eben zivilgesellschaftlich orientiert ist. [Die muss man] als Partner anerkennen und darf nicht den Anspruch haben, alles lenken und nach Planung steuern zu wollen. Aber wichtig ist es, davon zu wissen und sich auszutauschen“ (KoTE03).

In dem Bewusstsein der eigenen eingeschränkten Kenntnisse und Einflussmöglichkeiten sind kommunale Akteure bemüht, sich einen systematischen Überblick über diese Strukturen zu verschaffen, sie für alle am Bildungsprozess Beteiligten transparent zu machen, für die jeweils bearbeiteten Themen und Aufgaben die relevanten Akteure zu identifizieren und einzubinden. Insbesondere vor dem

Hintergrund der Umsetzungserfahrungen von Bundesprogrammen findet eine kritische Reflexion von Vernetzungsprogrammatiken statt, die in unterschiedlichem Maß in Adaptionen des Programms ihren Ausdruck findet, aber nicht in einer grundsätzlichen Infragestellung des Kooperationspostulats oder einer Emanzipation von Netzwerkformaten mündet, deren Implementierung aufwendig war und an deren Umsetzung weiter festgehalten wird.

4.2 Zivilgesellschaftliche Perspektiven auf kommunale Koordinierung

Kommunen werden von zivilgesellschaftlicher Seite als verantwortliche Gestaltungskraft wahrgenommen, die Entwicklungen im Bildungsbereich verfolgt, Themen initiiert und aufnimmt, Finanzierungsmöglichkeiten eruiert und die Zusammenarbeit im Bildungsbereich fördert: „Also da sehe ich einfach das Bildungsbüro, dass die einfach auch gucken: ‚Was passiert woanders? Was passiert vielleicht auch bundesweit? Wo können wir uns beteiligen, welche weiteren Entwicklungen gibt es?‘ Und das halt auch immer wieder kommunizieren (...) da wirklich das Thema Bildung in den einzelnen Gemeinden in den Blick zu nehmen und zu gucken: Wie kann man da auch die Bildungsakteure miteinander vernetzen und stärken?“ (ZgYO01).

Dabei handelt es sich aus zivilgesellschaftlicher Sicht nicht um solitäre kommunale Aufgaben. Viele dieser Rollenzuschreibungen an Kommunen sind in selbstreferenzielle Reflexionen zur zivilgesellschaftlichen Mitverantwortlichkeit eingebettet.

So liege die Identifikation von Themen nicht allein in kommunalpolitischer, sondern auch in zivilgesellschaftlicher Verantwortung. Kommunen seien auch gefordert, Impulse aus der Bürgerschaft aufzugreifen: „Und ich finde, wenn die Stadt mehr tun würde, wäre es auch übergreifig, muss ich sagen. Also es muss von den Bürgern selber schon die Initiative auch viel kommen. Und sobald Initiative irgendwo gezeigt wird, greift die Stadt das auch mit auf“ (ZgTE04).

Kommunale Gremien, Arbeitskreise und Planungsgruppen werden als zentrale Orte gesehen, in denen „eine inhaltliche Steuerung und eine Verzahnung angestrebt wird (...) Auch so Sachen mit der Jugendhilfeplanung, dass da einfach verschiedene Akteure zusammensitzen und Wissen und Anregungen zusammentragen“ (ZgYO06).

Vernetzung wird nicht als kommunales Primat verstanden und ist für manche zivilgesellschaftlichen Organisationen sogar ein Kerngeschäft.

Für die interviewten Vertretungen der Zivilgesellschaft ist der kommunale Koordinierungs- und Gestaltungsauftrag eng mit der finanziellen und infrastrukturellen Unterstützung der Bildungsanbieter verknüpft. Einerseits wird die Kommune als verlässliche und entscheidende Stütze lokaler Zivilgesellschaft wahrgenommen. Es wird hervorgehoben, dass das Engagement der Kommune Teil ihres

wohlfahrtsstaatlichen Auftrags und in ihrem unmittelbaren Eigeninteresse einer breiten und stabilen Angebotslandschaft ist. Andererseits geht die Unterstützung vielen zivilgesellschaftlichen Interviewten nicht weit genug. Aus ihrer Perspektive sollen Kommunen über eine langfristige, möglichst dauerhafte, nachhaltige Förderung Planungssicherheit für zivilgesellschaftliche Akteure schaffen, ohne in deren Gestaltungsautonomie einzugreifen. Vertrauen wird dabei gleichzeitig als Bedingung und Resultat einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit gesehen. Während also finanzielle Unterstützung durch die Kommune von nahezu allen Interviewten der Zivilgesellschaft als elementarer Bestandteil des Kooperationshandelns beschrieben wird, steht die thematische Zusammenarbeit oft im Hintergrund:

„Also da gibt’s ja wirklich eine ganz enge, schon existenzielle Abhängigkeit voneinander, und wir stehen auch in der Regel ständig in Kontakt (...) [aber] für die Bildungsinhalte, da spielt sie [die Landkreisverwaltung] eigentlich nicht so die große Rolle“ (ZgTN05).

Ein auf formale Angelegenheiten reduzierter Kontakt führt bei manchen Interviewten der Zivilgesellschaft auch zu Unmut, dem enttäuschte Rollenerwartungen zugrunde liegen könnten: „Die brauchen wir für Genehmigungen. Ansonsten kommt von der Stadt wenig direkte Unterstützung (...), vielleicht sind die etwas träge“ (ZgTN06).

Dem kommunalen Selbstauftrag der Anwaltschaft für Lernende steht gegenüber, dass auch die Zivilgesellschaft sich als Schützerin der Zielgruppen und als ihre Interessenvertreterin versteht, etwa gegenüber kommunaler Sparpolitik. Damit wird ihre Wächter- bzw. Mittlerfunktion (Strachwitz u. a. 2020) angesprochen.

Die Gegenüberstellung der beiden Perspektiven zeigt, dass die Erwartungen der Zivilgesellschaft an koordinations- und steuerungsbezogenes Handeln der Kommune den kommunalen Selbsterwartungen (Identifizieren und Vorantreiben von Themen, Verzahnung der Angebote und der thematisch relevanten Akteure sowie Herstellung von Transparenz) entsprechen. In der zivilgesellschaftlichen Perspektive wird allerdings ein stärker reziprokes Verständnis dieser Prozesse auf der Grundlage eigener Kompetenzen und (Mit-)Verantwortlichkeiten deutlich. Ebenso schwingt die ökonomische Dimension immer mit.

5. Mitgestalterin oder „unsichtbare Akteurin“? Beteiligung von Zivilgesellschaft an kommunaler Bildungsgestaltung

Die stärkere Einbindung zivilgesellschaftlicher Akteure in bildungsbezogene Gestaltungsprozesse ist eine Kernanforderung an Kommunen, die seit geraumer Zeit erhoben wird (Deinet 2020; Jakob 2010). Im Folgenden werden das Beteiligungsverständnis und die entsprechenden Einbindungspraktiken der interviewten kommunalen Akteure analysiert und an den Einbindungserfahrungen und -ansprüchen der zivilgesellschaftlichen Interviewpartner gespiegelt.

5.1 Kommunale Perspektive

Korrespondierende Rollenzuschreibungen: Zivilgesellschaft sorgt für vielfältige, Kommune für abgestimmte Bildungslandschaften

Der Blick in die Interviews mit den kommunalen Akteuren zeigt, dass der inhaltliche Fokus der Zusammenarbeit zwischen Kommune und Zivilgesellschaft häufig auf formalen Umsetzungsfragen der konkreten Bildungspraxis der jeweiligen Einrichtungen, auf der gegenseitigen Sichtbarmachung von Angeboten, auf der Schaffung von Zielgruppenzugängen, auf der (finanziellen) Stabilisierung und auf der Erweiterung der eigenen Netzwerkstellung liegt. Zivilgesellschaftliche Akteure werden dabei vor allem in ihrer Rolle als unverzichtbare Anbieter:innen breiter Bildungsmöglichkeiten wahrgenommen:

„Also eine Kommune [ist] auch ganz deutlich darauf angewiesen, dass die Zivilgesellschaft Angebote macht, auch vor allen Dingen im Bildungsbereich, um da einfach ein großes Spektrum an Angeboten zu ermöglichen, aus denen dann eben die Bürgerinnen und Bürger auswählen können“ (KoYÜ02).

Diese Rollenzuschreibung an die Zivilgesellschaft als Bildungsanbieterin korrespondiert mit der oben skizzierten kommunalen Rollenwahrnehmung als Wächterin über eine vielfältige und komplementäre Bildungslandschaft sowie als Planungs- und Koordinierungsinstanz. Fragen der strategischen Bildungsgestaltung werden folgerichtig insbesondere im Planungs- und Initiierungsstadium vorrangig verwaltungsintern behandelt. Zivilgesellschaftliche Organisationen werden dabei als externe Expertinnen und Experten wertgeschätzt.

So wird anerkannt,

„dass dadurch ja auch einfach Entwicklungen möglich werden, dass da ganz viel Expertenwissen von außen auch reinkommt (...), und wenn die Idee stark genug ist, dann gibt's auch eine Umsetzung dafür“ (KoYo01).

Die Initiierungs- und Entscheidungsmacht bleibt allerdings der Kommune vorbehalten. So werden zivilgesellschaftliche Akteure in Gestaltungsprozesse oft eher nachgelagert und unverbindlich eingebunden.

In den Kommunalinterviews finden sich aber auch Vorstellungen einer gemeinschaftlichen, partnerschaftlichen Bildungsgestaltung, verbunden mit einer zivilgesellschaftlichen Mitverantwortlichkeit. Diese werden eher idealtypisch und als Zielstellung formuliert:

„Ich glaube, dass diese Symbiose durchaus bereichernd und auch wichtig ist, weil unterschiedliche Zielsetzungen abgedeckt werden können und (...) dass die Zusammenarbeit und die gegenseitige Unterstützung oder Inspiration noch mehr Potenzial wecken würde“ (KoYÜ01).

Ein hoher Wert der Zivilgesellschaft als bildungsbezogene Gestaltungspartnerin ergibt sich auch aus der ihr zugeschriebenen Innovationskraft und flexibleren Handlungsfähigkeit, die gerade in Krisensituationen wie der Coronapandemie zum Tragen gekommen sei:

„Da kommen wirklich neue Perspektiven (...), wir könnten das in der Kreativität und Agilität nicht leisten, die diese zivilgesellschaftlichen Akteure eher haben. Als Verwaltung (...) sind wir häufig träge Systeme“ (KoTN03).

Selektive Einbindung an Gestaltungsprozessen

Bildungspolitische Entscheidungs- und Umsetzungsprozesse finden vor allem in Steuerungsgremien statt, über die nur die an diesen Gremien beteiligten Vertretungen der Zivilgesellschaft Mitgestaltungsmöglichkeiten – oft aber auch hier als Gäste und in beratender, nicht stimmberechtigter Funktion – haben. Dabei handelt es sich vorrangig um den Kommunen bereits vertraute Partner:

„Dann decken wir natürlich mit unserer Vernetzungsarbeit nicht mal einen Bruchteil ab, sondern wir arbeiten mit den üblichen Verdächtigen (...) zusammen, die uns kennen und die wir kennen (...) Da müsste eigentlich noch viel mehr getan werden, denn wir kennen ganz viele Player in der alltäglichen Arbeit noch gar nicht (...). Also die [zivilgesellschaftlichen Akteure] sind schon mit in den Steuerungsgremien vertreten, aber auch da eben nur dann, wenn sie irgendwie auf den Schirm gekommen sind, also wenn bereits Kooperationen stattgefunden haben oder wenn man in bestimmten Bereichen ohnehin immer als Partner:innen zusammenarbeitet“ (KoYÜ01).

Ein wichtiger Grund für die selektive Beteiligung ist also die begrenzte Kenntnis der Akteurslandschaft: Die Zusammenarbeit mit etablierten Partnern der Zivilgesellschaft bringt aus kommunaler Sicht aber auch viele Vorteile. Sie sind „ich sag jetzt mal so ein Motor. Also die treiben das voran (...), und die haben halt auch die Netzwerke und auch die Expertise“ (KoYo02), haben also Gestaltungsinter-

esse bzw. -macht und verfügen über eine zentrale Netzwerkstellung. Bei diesen Partnern handelt es sich häufig um hybride Akteure. Sie schaffen Zugänge zu einer breiteren Zivilgesellschaft und vermitteln zwischen aktteursgruppenspezifischen Netzwerken und Handlungslogiken (Schlimbach in diesem Band). Außerdem können sie agiler handeln als Verwaltungen und erweitern über die Zusammenarbeit kommunale Handlungsspielräume.

Die selektive Einbindung führt nicht nur zu einer doppelten Privilegierung der Etablierten. Sie geht auch mit einer Tendenz der Schließung von gewachsenen Bildungsnetzwerken einher. Über die Beteiligung der Privilegierten sehen Kommunen ihre Netzwerke als zivilgesellschaftlich gewissermaßen gesättigt. Gleichzeitig betont die eben zitierte Person, dass Kommunen für Gestaltungsinteressierte prinzipiell offen sind:

„Und allein im Rahmen von solchen partizipativen Formaten ist die Zivilgesellschaft natürlich immer eine wichtige Akteurin (...). Wenn man zivilgesellschaftliche Akteurin ist und ein Interesse am Gestalten hat im Bildungsbereich, dann kriegt man den Fuß in die Tür. Das denke ich schon“ (KoYÜ01).

Eine andere Vertretung dieser Kommune merkt einschränkend an, dass sich in diesen Formaten trotz ihrer Offenheit nach außen „immer wieder die Gleichen finden“ (KoYÜ03). Die Beschreibung dieser Formate legt nahe, dass es sich eher um Anhörungsformate mit limitiertem Gestaltungspotenzial für zivilgesellschaftliche Akteure handelt. Aus kommunaler Perspektive werden diese als wirksame Mitgestaltungsinstrumente verstanden.

Einbindungsvorbehalte

Die Interviewten der Kommunalverwaltungen stellen sich den Einbindungsansprüchen der Zivilgesellschaft und bewegen sich damit innerhalb des Beteiligungsnormativs von Bildungslandschaften (Mack 2020). Sie bescheinigen zumindest einem Teil der organisierten zivilgesellschaftlichen Akteure vielfältige Mitgestaltungsmöglichkeiten. Gleichzeitig äußern sie aber auch Vorbehalte gegenüber zivilgesellschaftlicher Einbindung. Diese sei zunächst aufwendig und fordere etablierte Verwaltungsabläufe heraus. Ebenso seien der Output zivilgesellschaftlicher Einbindung unkalkulierbar und die Anschlussfähigkeit an kommunale Zielsetzungen unsicher. So bestehe die „(...) Gefahr, wenn man Dinge in der Zivilgesellschaft anregen will, dass man vorher nicht unbedingt weiß, was hinterher dabei rauskommt“ (KoYÜ02). Darüber hinaus stellen kommunale Akteure mitunter auch spezifische Ansprüche an die Professionalität und das Strukturwissen der zu Beteiligten. Mitunter wird ein fehlendes Selbstverständnis zivilgesellschaftlicher Akteure als Bildungsanbieter beobachtet oder ihr Mitwirkungsinteresse infrage gestellt: „Dass die jetzt ein generelles Interesse äußern würden, dass sie irgendwie mitgestalten wollen, das hab ich jetzt selber

noch nicht so empfunden (...), das ist mehr so die Frage, wie können wir das integrieren in das Angebot, was sie schon haben, also hatte ich den Eindruck, und weniger, wie kann man jetzt ganz allgemein gestalten“ (KoYÜ02).

Nicht zuletzt würde mit der Einbindung von Zivilgesellschaft auch ein Mitwirkungsversprechen gegeben werden, das sich im Rahmen finanzieller Machbarkeit bewegen muss. Insofern ergibt sich aus Sicht einer Kommunalvertreterin die Notwendigkeit, Selbstwirksamkeitserwartungen der beteiligten zivilgesellschaftlichen Akteure zu moderieren: „Wenn ich beteilige (...), ist das immer ein zweiseitiges Schwert. Denn ich muss auch sicherstellen, dass das denjenigen auch etwas zurückgibt, das ist also arbeitsintensiv (...), da gibt es Grenzen, wo nicht alles geht“ (KoTN03).

5.2 Zivilgesellschaftliche Perspektive

Aus zivilgesellschaftlicher Wahrnehmung ist die Zusammenarbeit mit kommunalen Akteuren vor allem durch Fragen der (finanziellen) Absicherung ihrer Strukturen und Angebote geprägt. In den Interviews findet sich wie oben beschrieben eine komplexe Erwartungshaltung an Kommunen als Geldgeber, wobei Vertrauen in zivilgesellschaftliche Umsetzungskompetenz und verantwortliches Wirtschaften als Grundlage einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit verstanden werden. Bei der umsetzungsbezogenen, oft situativen und diskontinuierlichen Zusammenarbeit wird die Rollenwahrnehmung der Zivilgesellschaft durch kommunale Akteure als Bildungsanbieterin bestätigt: „Dass die einfach dann auf uns zugekommen sind und quasi die musikpädagogische Kompetenz sich gemietet haben (...), da sind wir als Dienstleister aufgetreten“ (ZgYÜ05).

Die eigene Rollenwahrnehmung von Zivilgesellschaft als Bildungsakteurin ist deutlich vielfältiger. Aus den Interviews lässt sich ein komplexes Set aus zivilgesellschaftlichen Kompetenzen und Verantwortlichkeiten herauslesen. Zivilgesellschaft habe zunächst den „gesellschaftlichen Auftrag, alle mitzunehmen“ (ZgTN03), jungen Menschen und ihren Bedürfnissen eine Stimme zu geben und Ungleichheiten bei Bildungszugängen abzufedern. Dabei folge sie einem ganzheitlichen, die verschiedenen Lebenswelten der Jugendlichen umspannenden Ansatz sowie einem breiten Bildungsverständnis. Sie schaffe alternative und altersgerechte Lerngelegenheiten außerhalb, aber auch innerhalb formaler Lernkontexte und ermögliche, „dass sich hier die jungen Menschen (...) im Kontext von Kita und Grundschule (...) auf eine andere Art und Weise diesen Themen halt nähern, in eine Reflexion gehen“ (ZgTN02).

Dieses Selbstverständnis ist mit einem umfassenden Interesse an Bildungsfragen und mit von einigen der Befragten explizit geäußerten Mitwirkungsansprüchen verbunden.

Korrespondierend mit vielen Aussagen der kommunalen Akteure reflektieren vor allem die Vertretungen der etablierten Akteure eine adäquate Beteiligung an kommunalen Gestaltungsprozessen, insbesondere über ihre Einbindung in Steuerungsgremien. Hingegen zeigt sich bei kleineren, stärker ehrenamtlich organisierten Akteuren und solchen, die sich als neue Akteure vor Ort etablieren möchten, eher Unzufriedenheit. Sie bezeugen auf der Basis ihres inhaltlichen Wissens, ihrer Nähe zu Zielgruppen und ihrer Innovationskraft ein hohes Gestaltungsinteresse. Sie sind vor allem über inhaltliche, stark zivilgesellschaftlich besetzte Arbeitskreise eingebunden, wünschen sich aber verbindlichere Gestaltungsmöglichkeiten, eine kontinuierliche Einbindung in Bildungsdiskurse vor Ort und möchten auch auf Beschlussebene Einfluss nehmen. Einzelne Interviewte verweisen kritisch auf die Entscheidungsmacht der Kommune bei der Gremienbesetzung, in denen sich die Zivilgesellschaft oft eher als nachrangige Trittbrettfahrerin denn als eine feste Partnerin sieht:

„Also es sind halt einfach trotzdem Arbeitsgruppen, die von der öffentlichen Hand (lacht) gemacht werden, ne? (...) mein Eindruck ist häufig, dass quasi (...) freie Träger (...) [für] mehr Innovation und Ideen Raum haben dürfen, als dann tatsächlich umgesetzt werden kann. Also die spielen eine Rolle im Netzwerkgedanken und im Austausch (...), aber das ist jetzt nicht so, dass sie sagen, ohne die wäre unsere Arbeit gar nicht möglich“ (ZgYO06).

Kritisch angesprochen wird die Privilegierung eines eingeschränkten Kreises zivilgesellschaftlicher Partner über die selektive Gremienbeteiligung, die wegen eintretender Sättigungseffekte kleineren und neuen gemeinnützigen Organisationen den Zugang erschwert. Solche Akteure werden in ihren Einbindungserwartungen enttäuscht, wenn sie mit ihrer Expertise nicht wahrgenommen zu werden: „Da kann man nur als sachkundiger Bürger berufen werden, und mich wollte keiner berufen, weil sie nicht der Meinung sind, dass ich ein (...) sachkundiger Bürger [bin], da kann man von Institutionen kommen, aber ich bin irgendwie nicht sachkundig genug – Punkt“ (ZgTE01). Die in Gremien integrierten, häufig verwaltungsnahen Hybriden selbst nehmen ihre Stellung als vorteilhaft wahr und zeigen gleichzeitig ein Problembewusstsein für die Nachteile der „Ämterhäufung“:

„Also wir können auch mit unserem Amtstitel sozusagen, das öffnet ja auch Türen, ne? Also ich komme nicht irgendwo hin und muss erst lang erklären (...), sondern dann ist das schon jemand, der halt schon eine Position hat. Und das erleichtert natürlich auch vieles. Wenngleich man die Ämterhäufung durchaus auch kritisch sehen kann, also muss ich auch sagen. Wäre manchmal sicherlich nicht schlecht, man könnte das mehr verteilen; aber es hat halt auch seinen Vorteil, wie gesagt, wenn man auf eine gewisse Position sich zurückziehen kann“ (ZgYO02).

Auch aus zivilgesellschaftlicher Warte sichern Hybride, also solche, die strukturelle Verbindungen sowohl in die Verwaltung als auch in die Zivilgesellschaft haben, Einfluss und stabilisieren die gemeinnützigen Organisationsstrukturen. Als nachteilig wird wiederum empfunden, wenn Kommunen über Hybride Gestaltungsansprüche geltend machen:

„Jetzt hat das oft auch für meine Verhältnisse, find ich, eben einen fordernderen Charakter. Also was die Stadt sich wirklich auch wünscht (...) von den Angeboten auch“ (ZgYÜ01).

Diese Einflussnahme wird über die häufig abhängige Position zivilgesellschaftlicher Organisationen ermöglicht bzw. begünstigt. Problematisch wird auch gesehen, wenn Kommunen – vermittelt über ihnen nahestehende gemeinnützige Organisationen, die als Intermediäre (Diaz-Bone 2017) zwischen ihnen und kleineren Initiativen stehen –, Einfluss auf eine breitere zivilgesellschaftliche Landschaft nehmen. Dann ist fraglich, inwiefern noch von genuin zivilgesellschaftlicher Mitgestaltung gesprochen werden kann. In Bezug auf die Gestaltungsmacht in Netzwerken scheinen also die Kommunalverwaltungen überproportional von hybriden Konstellationen zu profitieren.

Auch von den zivilgesellschaftlichen Interviewten werden Grenzen der Beteiligung kommuniziert, allerdings vor allem im Bereich der eigenen Ressourcen und der Offenheit von Netzwerken, nicht im Bereich ihrer Kompetenzen. Eine wesentliche Barriere ist die fehlende Verbindlichkeit der Einbindung. Neben dem ungesicherten Status vor allem kleinerer Akteure in kommunalen Gremien wird auch die Fragilität bilateraler Kooperationen beschrieben, die auf guten persönlichen Beziehungen und dem Engagement von Einzelakteuren in der Verwaltung beruhen, und wenn „die Köpfe weg sind, kann es auch schnell mal wieder anders sein“ (ZgYO06).

Mitbestimmung wird insbesondere dort vehement eingefordert, wo Bildungsentscheidungen konkrete Konsequenzen für die eigene Angebotsgestaltung haben: „Dass man Gehör findet, dass nicht alles von oben gegeben wird und kritisiert wird, sondern dass man ein Miteinander gestaltet. Und dass dieses Miteinander auch so erfolgt, dass man miteinander spricht, bevor man irgendwelche Entscheidungen fällt, und nicht in bestimmte Entscheidungen des Trägers eingegriffen wird“ (ZgTN05).

Die Gegenüberstellung der Perspektiven der beiden Akteursgruppen verweist auf unterschiedliche Mitwirkungsverständnisse der kommunalen und der zivilgesellschaftlichen Akteure, die verschiedene Beteiligungsgrade im Blick haben und die Einbindungspraxis daher unterschiedlich bewerten. In Bezugnahme auf bekannte Stufenmodelle politischer Partizipation (für eine Übersicht siehe u. a. Labitzke 2016) lässt sich feststellen, dass die Interviewten der Kommunalverwaltungen neben der Einbindung der erwähnten Privilegierten in Gremien (unter

Entscheidungsvorbehalt der Kommune) für das Gros der zu involvierenden Zivilgesellschaft Informations- und Konsultationsformate präferieren, die in Bezug auf Mitgestaltungs- und Entscheidungsmacht den unteren Stufen dieser Modelle entsprechen. Viele der zivilgesellschaftlichen Akteure im Sample hingegen zielen auf eine stärker partnerschaftliche Zusammenarbeit und auf die Beteiligung an Entscheidungen.

Hier bestätigt sich, dass bei der Frage nach der Einbindung in Gestaltungsprozesse sowohl eine akteursgruppensensible, die institutionell-professionelle und die bürgerschaftliche Perspektive berücksichtigende (Straßburger/Rieger 2019) als auch eine in Bezug auf die Definition von Zivilgesellschaft differenzierende (Elbe/Müller 2015) Betrachtung von Partizipation angeraten ist.

6. Resümee und Ausblick

Im Beitrag wurde auf der Basis qualitativer Interviewdaten exploriert, wie sich Akteure der Kommunalverwaltung und der organisierten Zivilgesellschaft zu den mit kommunalen Bildungslandschaften verknüpften Koordinierungs- und Beteiligungsnormativen verhalten und welche Selbstzuschreibungen damit verbunden sind.

Bezüglich des Koordinierungsnormativs zeigte sich, dass Kommunen eine umfassende Verantwortlichkeit für eine thematische Initiierung, eine bedarfsorientierte, effiziente Bildungskoordination und Vernetzung sowie eine strategische und transparente Steuerung für sich festlegen und damit die (über-)komplexen programmatischen Steuerungserwartungen verinnerlicht haben. Parallel wurde bei ihnen die im Diskurs beschriebene Koordinierungsernüchterung (Stolz 2014) deutlich – vor dem Hintergrund der dem Bildungssektor eigenen Akteurs- und Verantwortungspluralität und ihrer damit eingeschränkten Gestaltungsmacht. Dies führt jedoch nicht zu einer Ablösung der Kommunen von den ihnen zugeschriebenen Rollenerwartungen.

Die zivilgesellschaftliche Perspektive auf kommunale Vernetzung und Koordination spiegelt das von den Kommunen wahrgenommene Aufgabenprofil, allerdings unter einer anderen Akzentsetzung. So steht die Erwartung, dass die Kommune zivilgesellschaftliche Angebotsstrukturen unterstützt und (finanziell) absichert, für sie im Vordergrund. Zudem sehen sich die interviewten zivilgesellschaftlichen Akteure für viele der Aufgaben, die sich Kommunen allein zuschreiben, mitverantwortlich und verweisen gleichzeitig auf die eigene Gestaltungsaunomie, die kommunale Einflussphären eingrenzt.

Hier stellt sich die Frage, was aus kommunaler Perspektive einer stärkeren Aufgabenteilung mit zivilgesellschaftlichen Bildungsakteuren, die ja auch als Entlastung verstanden werden könnte, entgegensteht. Es scheint, als würde sie sich in ihrem Verständnis als neutrale und dem alltäglichen Bildungsgeschehen über-

geordnete Stelle unnötig in eine isolierte, die eigenen Ressourcen und Möglichkeiten überlastende Verantwortungsposition begeben.

Diese Selbstpositionierung der Kommunalverwaltungen wiederum findet sich auch in der Einbindungspraxis von Zivilgesellschaft bei der Bildungsgestaltung wieder. Zivilgesellschaftliche Bildungsakteure werden weiterhin primär in ihrer Anbieterrolle gesehen und ihnen zwar durchaus großes Anregungspotenzial, aber nur bedingt Gestaltungskompetenz, -macht und -spielraum zugestanden. Bei ihrer Einbindung machen kommunale Akteure allerdings große Unterschiede. Vor Ort etablierte, gewichtige zivilgesellschaftliche Partnerorganisationen werden durchaus als gestaltungskompetent wahrgenommen und haben oft in kommunalen Gremien einen festen Platz, wenngleich auch hier vorrangig in konsultativer Funktion. Diese selektive Einbindung führt zu einer gewissen zivilgesellschaftlichen Sättigung in kommunalen Bildungslandschaften, wodurch kleineren Initiativen, die häufig außerhalb der kommunalen Wahrnehmung agieren, Zugang und Mitgestaltungsmöglichkeiten erschwert werden. Außerdem handelt es sich bei den Etablierten oft um hybride Organisationen. Der kommunale Zugriff auf Zivilgesellschaftslandschaften über hybride Organisationen kann zivilgesellschaftliche Gestaltungsautonomie schwächen und zu einer Verwässerung genuin zivilgesellschaftlicher Positionen führen. Hier bestätigen sich nicht nur der asymmetrische Charakter von Bildungslandschaften sowie das ungleiche Verhältnis von Nutzen und Kosten für die Beteiligten, sondern auch die Besorgnis, dass eigenständige Profile und Potenziale insbesondere der freien Bildungspartner verloren gehen (Mattern/Lindner 2015; Münderlein 2014; Gumz/Hübner 2020).

Die Gegenüberstellung der beiden Akteursgruppenperspektiven macht deutlich, dass das kommunale Einbindungsverständnis hinter den von zivilgesellschaftlicher Seite geäußerten Mitgestaltungsinteressen und -ansprüchen zurückbleibt. Insbesondere diejenigen, die bei kommunalen Gestaltungsgremien außen vor bleiben, wünschen sich, als Bildungspartner:innen ernst genommen und an Bildungsentscheidungen verbindlich beteiligt zu werden; vor allem, aber nicht nur, wenn es ihre Angebotsbereiche betrifft. Die programmintendierte Formalisierung von Kooperationen scheint dafür eher hinderlich zu sein, weil sie an der realen Kooperationspraxis, die stärker anlassbezogen und auf vertrauensbasierten gewachsenen bilateralen Beziehungen beruhend stattfindet (Schlimbach u. a. 2023), vorbeigeht. Aber auch diese informelle Praxis birgt Hürden, da insbesondere kleinere, neuere und weniger professionalisierte Initiativen erst die dafür erforderlichen Ressourcen und persönlichen Beziehungen aufbauen müssen.

Die empirische Analyse der Auseinandersetzung kommunaler und zivilgesellschaftlicher Akteure mit den Normativen der Bildungslandschaften hat sich als ertragreich erwiesen. Sie hat eine Binnensicht auf wesentliche Herausforderungen bildungsbezogener Kooperationen auf kommunaler Ebene geliefert:

überkomplexe und einseitig an Kommunen formulierte Koordinierungs- und Vernetzungserwartungen, zwiespältige Vorstellungen von kommunaler Wächterschaft über eine komplementäre Bildungslandschaft einerseits und ihrer Schutzfunktion zivilgesellschaftlicher Angebotsstrukturen unter Wahrung zivilgesellschaftlicher Handlungsautonomie andererseits; die Ex- bzw. Inklusivität von Bildungsnetzwerken sowie die Sichtbarkeit und verbindliche Beteiligung einer breiten Zivilgesellschaft. Im Sinne neuerer Diskurse im Kontext von Bildungslandschaften, die auf ein stärker relationales (nicht mehr nur territoriales) und auf einem breiten Bildungsbegriff beruhendes Verständnis von Bildungslandschaften hinwirken (Deinet 2020), ist weiterhin stärker die Frage zu stellen, wie Orte non-formaler und informeller Bildung einbezogen werden können bzw. inwiefern sie an den planerischen Charakter von Bildungslandschaften andockbar sind. Die mehrperspektivische Betrachtung legt nahe, dass neue Koordinationsformen der Bildung dabei nicht nur auf die Forderung an die Kommunen zur Öffnung ihrer Gestaltungsprozesse beschränkt sein können, und dass auch die Zivilgesellschaft gefordert ist, ihr Rollenverständnis und Aufgabenprofil entsprechend zu erweitern (Jakob 2010). Das Zusammenwirken der beiden Akteursgruppen dürfte weiterhin von einem stärker reflektierten Blick sowohl auf die eigenen als auch fremden Handlungslogiken und Motivationen profitieren.

Literatur

- Arbeitsgruppe „Bildung und Engagement im gesellschaftlichen Raum“ (2022): Zivilgesellschaft – Unsichtbarer Akteur der deutschen Bildungslandschaft. Berlin
- Benz, Arthur/Kilper, Heiderose (2018): Governance. In: Handwörterbuch der Stadt- und Raumentwicklung. Hannover, S. 857–865
- Benz, Arthur/Lütz, Susanne/Schimank, Uwe (2007): Einleitung. In: Benz, Arthur/Lütz, Susanne/Schimank, Uwe/Simonis, Georg (Hrsg.): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder. Wiesbaden, S. 9–25
- Breuer, Franz (2010): Wissenschaftstheoretische Grundlagen qualitativer Methodik in der Psychologie. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden, S. 35–49
- Brüggemann, Christian/Hermstein, Björn/Nikolai, Rita (2023): Bildungskommunen. Eine einleitende Systematisierung zur Reform kommunaler Bildungspolitik und -verwaltung. In: Brüggemann, Christian/Hermstein, Björn/Nikolai, Rita (Hrsg.): Bildungskommune. Bedeutung und Wandel kommunaler Politik und Verwaltung im Bildungswesen. Weinheim, S. 7–32
- Deinet, Ulrich (2020): Sozialraumorientierung. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. 2., akt. und erw. Aufl. Wiesbaden
- Diaz-Bone, Rainer (2017): Dispositive der Ökonomie. In: Diaz-Bone, Rainer/Hartz, Ronald (Hrsg.): Dispositiv und Ökonomie. Diskurs- und dispositivanalytische Perspektiven auf Märkte und Organisationen. Wiesbaden, S. 83–111
- Duveneck, Anika (2016): Bildungslandschaften verstehen. Zum Einfluss von Wettbewerbsbedingungen auf die Praxis. Weinheim
- Elbe, Sebastian/Müller, Rainer (2015): Gleichwertigkeit als Bürgeraufgabe. Partizipation der Zivilgesellschaft = Überforderung der Zivilgesellschaft? In: Informationen zur Raumentwicklung, H. 1, S. 57–69

- Grgic, Maria/Rauschenbach, Thomas/Steiner, Christine (2014): Das Bildungseengagement der Zivilgesellschaft. Gütersloh
- Gumz, Heike (2018): Bildung und Gerechtigkeit. In: Sozial Extra, 42. Jg., H. 5, S. 9–12
- Gumz, Heike/Hübner, Kerstin (2020): Bildungslandschaften. Perspektive Kinder- und Jugendarbeit Arbeitshilfe. Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. Remscheid/ Berlin
- Hartnuß, Birger/Heuberger, Frank W. (2010): Ganzheitliche Bildung in Zeiten der Globalisierung. In: Olk, Thomas/Klein, Ansgar/Hartnuß, Birger (Hrsg.): Engagementpolitik. Die Entwicklung der Zivilgesellschaft als politische Aufgabe. Wiesbaden, S. 459–490
- Hollstein, Betina (2019): Qualitative Netzwerkdaten. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 1301–1312
- Jakob, Gisela (2010): Infrastrukturen und Anlaufstellen zur Engagementförderung in den Kommunen. In: Olk, Thomas/Klein, Ansgar/Hartnuß, Birger (Hrsg.): Engagementpolitik. Die Entwicklung der Zivilgesellschaft als politische Aufgabe. Wiesbaden, S. 233–259
- Kahl, Heike (2009): Bildungslandschaften und Zivilgesellschaft – ein stiftungspolitischer Exkurs. In: Bleckmann, Peter/Durdel, Anja (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden, S. 251–264
- Kierchhoff, Arnd (2018): Steuerung im Übergangsbereich Schule-Berufsausbildung. Eine auf der Perspektive der Educational Governance gründende Situationsanalyse. Wiesbaden
- Labitzke, Jan (2016): Mehr partizipative Demokratie wagen. Zum Umgang der Europäischen Kommission mit Online-Konsultationen. Wiesbaden
- Lindner, Markus/Niedlich, Sebastian/Klausing, Julia/Lüthi, Katharina/Brüsemeyer, Thomas (2015): Zum Aufbau von Arenen des Bildungsmanagements in Lernen vor Ort. In: Journal for educational research online, 7. Jg., H. 1, S. 68–93
- Maag Merki, Katharina/Altrichter, Herbert (2016): Educational Governance. In: DDS – Die Deutsche Schule, 107. Jg., H. 4, S. 396–410
- Mack, Wolfgang (2020): Bildungslandschaften. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. 2., akt. und erw. Aufl. Wiesbaden, S. 1311–1323
- Mattern, Philipp/Lindner, Matthias (2015): Warum Bildungslandschaften? Einige Überlegungen zu Form und Funktion einer eigenartigen Figur. In: Widersprüche: Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, 35. Jg., H. 135, S. 81–95
- Münderlein, Regina (2014): Erfolgreiche Schulkooperation. Eine doppelerspektivische Studie zur Zusammenarbeit von Schule und Jugendarbeit. Wiesbaden
- Niedlich, Sebastian (2020): Neue Ordnung der Bildung. Dissertation. Wiesbaden
- Olk, Thomas/Klein, Ansgar/Hartnuß, Birger (Hrsg.) (2010): Engagementpolitik. Die Entwicklung der Zivilgesellschaft als politische Aufgabe. Wiesbaden
- Roth, Roland (2004): Die dunklen Seiten der Zivilgesellschaft. In: Klein, Ansgar (Hrsg.): Zivilgesellschaft und Sozialkapital. Herausforderungen Politischer und Sozialer Integration. Wiesbaden, S. 41–64
- Schlimbach, Tabea/Kanamüller, Alexander/Langner, Ronald/Steiner, Christine (2023): Zusammenarbeit für Bildung. Kommunale Koordinierung und Vernetzungspraktiken mit Zivilgesellschaft. In: Brüggemann, Christian/Hermstein, Björn/Nikolai, Rita (Hrsg.): Bildungskommune. Bedeutung und Wandel kommunaler Politik und Verwaltung im Bildungswesen. Weinheim, S. 144–162
- Schmachtel, Stefanie/Olk, Thomas (2017): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften. Empirische Befunde und kritische Reflexionen – eine Einführung. In: Olk, Thomas/Schmachtel, Stefanie (Hrsg.): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften. Weinheim/Basel, S. 10–50

- Skurnog, Magdalena/Brink, Svenja/Krimmer, Holger (2017): Verwaltung und Zivilgesellschaft zwischen Kooperation und Koexistenz. Qualitative Studie der Geschäftsstelle ZiviZ im Stifterverband. Gütersloh
- Stolz, Heinz-Jürgen (2012): Bildung neu denken! Kritische Anmerkungen zu aktuellen Ansätzen lokaler Bildungslandschaften und möglichen Alternativen. In: Bleckmann, Peter/Schmidt, Volker/Mindermann, Florian (Hrsg.): Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle. Wiesbaden, S. 21–31
- Stolz, Heinz-Jürgen (2014): Zwischen Gestaltungskraft und Ernüchterung. Kommunale Netzwerkkoordinierung im Bereich Bildung, Erziehung und Betreuung. In: Die deutsche Schule, 106. Jg., H. 1, S. 50–61
- Strachwitz, Rupert/Priller, Eckhard/Triebe, Benjamin (2020): Handbuch Zivilgesellschaft. Berlin/Boston
- Straßburger, Gaby/Rieger, Judith (2019): Bedeutung und Formen der Partizipation – Das Modell der Partizipationspyramide. In: Straßburger, Gaby/Rieger, Judith (Hrsg.): Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe. 2., überarb. Aufl. Weinheim, S. 12–39
- van Dyk, Silke/Haubner, Tine (2021): Community-Kapitalismus. Hamburg
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. Art. 22. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research, 1. Jg., H. 1, S. XX
- Yin, Robert K. (2014): Case study research. Design and methods. 5. Aufl. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington, DC

Voraussetzungen und Herausforderungen

Beteiligung der Stadtgesellschaft in der „Lernenden Stadt Gelsenkirchen“

Anika Duveneck

1. Einleitung

Nachhaltigkeit lässt sich nur gemeinsam mit den Menschen vor Ort verwirklichen, so die Annahme des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) ausgeschriebenen Wettbewerbs „Zukunftsstadt 2030+“. Daher wurden Städte und Kommunen aufgefordert, mit Partnerinnen und Partnern aus der Wissenschaft und unter Beteiligung der Bevölkerung innovative Lösungen für eine nachhaltige Zukunft zu entwickeln. Das Projekt „Lernende Stadt Gelsenkirchen“ brachte aus Perspektive der Bildungslandschaftsforschung gute Voraussetzungen dafür mit: Durch das Engagement im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) kann die Stadt auf eine lange Tradition der Zusammenarbeit mit der Zivilgesellschaft zurückgreifen.

Nach einer Vorstellung des Projekts wird im Folgenden aufgezeigt, welchen Beitrag die wissenschaftliche Begleitung für die Umsetzung des Projekts leisten kann, indem die Entwicklungen und deren Abweichung vom Konzept in den Kenntnisstand zu Bildungslandschaften eingeordnet werden, und welchen Beitrag die spezifischen Gegebenheiten am Standort zur Vertiefung des wissenschaftlichen Kenntnisstandes ermöglichen. Am Ende wird die Bedeutung von Erwartungen sowohl für die Projektpraxis als auch die wissenschaftliche Begleitung resümiert.

2. Das Projekt

Die „Lernende Stadt“ ist ein Verbundprojekt des aGEnda 21-Büros der Stadt Gelsenkirchen, der Freien Universität Berlin und (in der dritten Projektphase) der Fachhochschule Dortmund im BMBF-Wettbewerb „Zukunftsstadt 2030+“. Ziel des Wettbewerbs war die Beteiligung der Menschen vor Ort an der Entwicklung neuer Ansätze für die nachhaltige Entwicklung in Städten und Kommunen (BMBF 2015). Der Gelsenkirchener Beitrag setzte dabei auf das Thema Bildung, genauer: auf die beteiligungsorientierte Weiterentwicklung von BNE zu einer „Zukunftsbildung“ bzw. in Richtung der Idee einer kommunalen Bildungslandschaft. Die Stadt wird als Lernraum verstanden, die Umsetzung soll in

Zusammenarbeit der Menschen vor Ort erfolgen und durch die Kommunalverwaltung koordiniert werden, wobei Beteiligung ein integraler Bestandteil städtischen Handelns sein soll.

Das aGEnda 21-Büro kann dabei auf über 20 Jahre Erfahrung in der Verschränkung von Beteiligung und Stadtverwaltung sowie ein breites zivilgesellschaftliches Netzwerk zurückgreifen. Dieses Büro, getragen von der Stadt Gelsenkirchen und dem evangelischen Kirchenkreis „Gelsenkirchen und Wattenscheid“, wurde 1998 per Ratsbeschluss gegründet und initiierte eine stadtweite Zukunftswerkstatt, aus der sich die BNE-Community entwickelte. Zunächst war es am Referat Umwelt angesiedelt, später beim Referat außerschulische Bildung. Für die Teilnahme am Wettbewerb wechselte es in den Bildungsbereich und wurde Stabsstelle im Vorstandsbereich 4 (Kultur, Bildung, Jugend, Sport und Integration). Die Arbeit im Bereich BNE wurde vielfach ausgezeichnet: Neben dem Deutschen Nachhaltigkeitspreis, dem Sonderpreis Bildung für Nachhaltige Entwicklung und dem UNESCO Learning City Award erhielt die Stadt viermal den Titel „Stadt der UN-Weltdekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)“. Der Kontakt zur Freien Universität Berlin entstand dadurch, dass die Arbeitsstelle der UN-Weltdekade am Institut Futur der FU Berlin angesiedelt war.

Der Wettbewerb war in drei Phasen unterteilt: Die erste Phase (2015–2016) zielte auf die Entwicklung von Visionen einer nachhaltigen Stadt ab, die sich an den „alltäglichen Bedürfnissen der Bürgerinnen und Bürger orientiert“ (BMBF 2015, o. S.). In der zweiten Phase (2017–2018) wurde die Entwicklung von Planungs- und Umsetzungskonzepten zur Verwirklichung von 20 ausgewählten Visionen gefördert. In Phase 3 (2019–2022) konnten acht Kommunen ihre Konzepte im Sinne von „Reallaboren“ praktisch erproben. Wissenschaftliche Verbundpartner:innen sollten die Ideen der Beteiligten bereits in den ersten Projektphasen begleiten und prüfen, um so zu realisierbaren Konzepten beizutragen und deren Umsetzung in der dritten Phase zu erforschen.

Vision „Zukunftsbildung“ (Phase 1)

In der ersten Wettbewerbsphase zielte der Gelsenkirchener Beitrag auf die Weiterentwicklung von BNE hin zu einer städtischen Bildung, die die Menschen durch die Vermittlung entsprechender Kompetenzen zur aktiven Mitgestaltung einer zukunftsfähigen Welt befähigt.

In den Prozess sollte möglichst die gesamte Stadtgesellschaft eingebunden werden. Um neue Akteur:innengruppen über die vorhandene BNE-Community hinaus zu gewinnen, wurden die bisher genutzten Strukturen durch verschiedene Formate wie ein Bürger:innenbuch, zielgruppenorientierte Workshops und Fachtagungen in Verwaltung, Jugendhäusern etc. erweitert. Wissenschaftlich begleitet wurde der Beteiligungsprozess durch Expertise aus der Forschung zu BNE und Bildungslandschaften. Ergebnis war die Vision einer *Zukunftsbildung*,

die in der „Gelsenkirchener Erklärung“ (Stadt Gelsenkirchen 2016) veröffentlicht und von über 120 Organisationen bzw. Vertreterinnen und Vertretern der Stadtgesellschaft unterstützt wurde. *Zukunftsbildung* wurde darin definiert als „Verbindung von inklusiver, chancengerechter und qualitativ hochwertiger Bildung mit der ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ (BNE)“ (ebd., S. 1). In den Mittelpunkt wurde dabei der Kompetenzerwerb gestellt, dem mit Blick auf die städtische Zukunft eine Schlüsselrolle zugeschrieben wird: „Durch den Erwerb von Lernkompetenzen sind wir auf alle möglichen ‚Zukünfte‘ bestens vorbereitet. Und mit Gestaltungskompetenzen können wir die gewünschte Zukunft schaffen“ (ebd.).

Planungs- und Umsetzungskonzept (Phase 2)

Mit der Vision zog das Verbundprojekt erfolgreich in die nächste Wettbewerbsphase ein und konnte ein Planungs- und Umsetzungskonzept (PuK) zur Verwirklichung von *Zukunftsbildung* entwickeln. Den konzeptionellen Ausgangspunkt dafür bildeten vier durch das aGenda 21-Büro konzipierte Reallabore zu den Themen „Digitale Stadt“, „Lernorte“, „Partizipation im Quartier“ sowie „Wissenschaft und Stadt“. Diese sollten jeweils durch wissenschaftliche Partner:innen vor Ort (das Institut für Arbeit und Technik der Westfälischen Hochschule, den Arbeitsbereich Geographiedidaktik der Bergischen Universität Wuppertal, den Fachbereich Angewandte Sozialwissenschaften der Fachhochschule Dortmund und das Institut für Journalismus und Public Relations der Westfälischen Hochschule) begleitet werden. Die wissenschaftliche Begleitung auf Gesamtprojektebene legte den Fokus auf die Verstetigung des Projekts in den Regelstrukturen der Stadt. Im weiteren Beteiligungsprozess wurden die Menschen vor Ort zur Entwicklung konkreter Praxisbausteine für die Reallabore eingeladen. Auf der Grundlage wurde schließlich ein Konzept zur Umsetzung von 16 Bausteinen entwickelt und durch den Rat der Stadt verabschiedet, mit dem sich der Verbund für die dritte und finale Phase bewarb.

Umsetzung (Phase 3)

Als eines von acht Projekten zog die „Lernende Stadt“ mit dem Planungs- und Umsetzungskonzept in die letzte Phase des Wettbewerbs ein und erhielt Mittel in Höhe von knapp 1,6 Millionen Euro für die praktische Umsetzung und Erforschung.

Der Verbund aus der Stadt Gelsenkirchen und der FU Berlin wurde in dieser Phase um die FH Dortmund ergänzt, die in der zweiten Phase das Reallabor „Partizipation im Quartier“ wissenschaftlich begleitete und nun für die wissenschaftliche Begleitung der Beteiligung vor Ort zuständig war. Das aGenda 21-Büro wurde in die Abteilung Schul- und Bildungsentwicklung des neu gegründeten Bildungsreferats integriert und durch den Begriff des „Teams Zukunftsstadt“ ergänzt, um die beteiligungsorientierte Öffnung von Verwaltung strukturell zu fördern. Der bisherige Leiter des aGenda 21-Büros beendete zu dem Zeitpunkt

seine berufliche Laufbahn und wurde durch eine bisherige Mitarbeiterin abgelöst, die in dieser Phase neben der Koordination des Verbundes für die Vergabe von Aufträgen sowie die Begleitung und Beratung der Praxisbausteine zuständig war. Die Freie Universität Berlin übernahm in dieser Phase die inhaltliche Koordination der verschiedenen Beiträge auf Gesamtprojektebene und leistete wissenschaftliche Transferarbeit, indem die jeweiligen Entwicklungen in den Stand der Bildungslandschaftsforschung eingeordnet und wissenschaftliche Erkenntnisse bedarfsorientiert an die Verbundpartner:innen vermittelt wurden.

3. Herausforderungen bei der praktischen Umsetzung von Zukunftsbildung

Noch vor Beginn der Corona-Pandemie zeichnete sich ab, dass die praktische Umsetzung des PuKs anders laufen würde, als von den Beteiligten erwartet. Obwohl alle Akteur:innen-Gruppen von der Vision *Zukunftsbildung* überzeugt waren und zu ihrer Verwirklichung beitragen wollten, gestaltete sich die Zusammenarbeit schwieriger als erwartet. Als besonders konflikthaft erwies sich dabei die Verschiebung des aGEnda 21-Büros in die linearen Verwaltungsstrukturen, die den Ausstieg von Vertreter:innen der BNE-Community zur Folge hatte, die um das aGEnda 21-Büro und seine Beteiligungsarbeit entstanden war (s. o.). Die konkrete Projektpraxis war vor allem durch notwendige Vermittlungs- und Verständnisprozesse geprägt, die Umsetzung der konkreten Maßnahmen kam nur schleppend voran, und Beiträge zum Erwerb der Stadtgesellschaft von Kompetenzen zur Schaffung einer gewünschten Zukunft konnten nicht festgestellt werden.

Diskrepanz von Konzept und Praxis in der Bildungslandschaftsforschung

Der Blick in die Bildungslandschaftsforschung zeigt, dass die fehlende Zielerreichung bzw. die Diskrepanz zwischen Erwartungen und Umsetzung keine Besonderheit am Projektstandort darstellt, sondern für Bildungslandschaften typisch ist. Das Konzept der Bildungslandschaft bezieht seine Attraktivität vor allem aus den Zielen, die die Zusammenarbeit von Vertreterinnen und Vertreter verschiedener Bildungsbereiche wie auch von Praxis und Verwaltung verspricht und von innovativen Bildungskonzepten über mehr Wohlbefinden bis zum Abbau von Bildungsbarrieren reichen (Niedlich 2020; Heinrich 2018; Schmachtel 2017; Duveneck 2016). Die Annahme, positive Veränderungen bei den Menschen vor Ort bewirken zu können, spielt für die Motivation der Beteiligten eine entscheidende Rolle und stellt damit einen Treiber der Beteiligung dar (Duveneck u. a. 2021; Edwards 2009).

Fallstudien aus der Frühphase der Bildungslandschaften kommen durchweg zu dem Ergebnis, dass die Ziele von Bildungslandschaften nicht erreicht werden:

Schmachtel und Olk identifizieren bei der Rezeption der Forschungsergebnisse eine „deutliche Lücke zwischen diesen Zielorientierungen und der Implementationspraxis“ (Schmachtel/Olk 2017, S. 14). Da der wissenschaftliche Diskurs aufgrund der hohen Komplexität des Gegenstandes und den damit verbundenen methodischen Anforderungen an die Untersuchung von Auswirkungen auf Ebene der Nutzer:innen kaum Evidenzen über die tatsächliche Wirksamkeit dieser Reformstrategie benennen konnte (Manitius 2013; vgl. auch Million u. a. 2017; Niedlich u. a. 2016), richteten empirische Untersuchungen den Fokus zunehmend auf die Ebene der Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten. Doch auch dort konnten die Ziele nicht erreicht werden: Entgegen ihrem Anspruch sind Bildungslandschaften „keine Beteiligungslandschaften“ (Niedlich 2020, S. 409; Duveneck 2016; Stolz 2010).

In anderen Ländern, in denen ähnliche Ansätze bereits seit vielen Jahren praktiziert und mit komplexen Designs erforscht werden, ist die Befundlage ähnlich (Kerr/Dyson 2017): In den französischen „Zones d'Education Prioritaires“ gibt es kaum Hinweise auf die Reduzierung von Benachteiligung (Bénabou u. a. 2009). Auch in Großbritannien konnte nicht nachgewiesen werden, dass raumbezogene Ansätze generell zur Verbesserung der sozioökonomischen Situation der Zielgruppe führen (Cochrane 2007). Im Bildungsbereich zeigen Studien zu „Educational Action Zones“ in sozial benachteiligten Vierteln keine positiven, teilweise sogar negative Entwicklungen auf (Rees u. a. 2007).

Unterkomplexe Erwartungen/Rationalitätsmythen

Ein Konzept zur Erklärung der Diskrepanz zwischen den Zielen und der Umsetzung kommunaler Bildungslandschaften ist das der *Rationalitätsmythen* von Meyer und Rowan (1977). Es bezeichnet Annahmen, die so bedarfsorientiert und plausibel sind, dass sie großen Zuspruch erfahren und kaum hinterfragt werden; selbst dann nicht, wenn sie bereits widerlegt wurden. Zahlreiche Studien zeigen, dass das Feld der Bildungslandschaften durch Rationalitätsmythen geprägt ist. Etwa der, dass Bildungslandschaften Beiträge zu sozialer Gerechtigkeit leisten, obwohl vielmehr Hinweise auf die Reproduktion sozialer Ungleichheit diskutiert werden (Stolz u. a. 2011; vgl. auch Emmerich 2017; Manitius 2013). Weitere Rationalitätsmythen lauten etwa, dass sozialräumliche Vernetzung zu einer subjekt- und bedarfsorientierten Zusammenarbeit führe, obwohl sie durch Kriterien von Effizienz und Effektivität geprägt sind, die den Bedarfen von Zusammenarbeit eher zuwiderlaufen (Schmachtel 2019), oder dass Bildungsmonitoring zu einer datengestützten Bildungssteuerung beitrage, obwohl darauf keine Befunde hinweisen (Brüggemann 2021).

Tatsächlich liegen zwischen konkreten Maßnahmen und den gemeinsamen Zielen lange, komplexe Wirkketten, auf die eine Vielfalt an Faktoren einwirkt (Niedlich u. a. 2016). Zu Annahmen über Bildung, Raum und die Ziele von Bildungslandschaften wie den Zusammenhang von Regionalisierung und sozialer

Gerechtigkeit (Manitius 2013) oder die Auswirkungen neuer Raumkonzepte auf Ebene der Lernenden (Million u. a. 2017) fehlen selbst in der Forschung noch grundlegende Kenntnisse. Dazu kommt der Einfluss sozialer Rahmenbedingungen auf die Umsetzung von Bildungslandschaften, der den Einflussbereich der Beteiligten bei der Zielerreichung deutlich einschränkt. Empirische Studien zeichnen etwa nach, wie der (über strukturelle Rahmenbedingungen gesteuerte) Wandel vom Wohlfahrts- zum Wettbewerbsstaat die Umsetzung eines Bildungslandschaftsprojekts stärker prägt als die Absichten der Beteiligten und sie sogar in ihr Gegenteil verkehren kann (Duvneck 2016; vgl. Dirks 2018; Emmerich 2017).¹

In der unerwartet großen Rolle von Verständnis- und Vermittlungsprozessen, die die neuen Beteiligten und Konstellationen der Umsetzungsphase nach sich gezogen haben, kommen unterkomplexe Vorstellungen von Zusammenarbeit zum Ausdruck, die häufig dazu führen, dass Wirkungsketten bereits am Anfang ins Stocken geraten. Im PuK wurde etwa keine Moderation auf Ebene der Reallabore vorgesehen, da sie vor dem Hintergrund der bisherigen Erfahrungen in der Beteiligungsarbeit nicht als notwendig erachtet wurde. Die Gestaltung von Zusammenarbeit erfordert jedoch, verschiedene Systeme aufeinander zu beziehen, die unabhängig voneinander entstanden, nicht aufeinander abgestimmt und in Teilen sogar gegensätzlich sind. Beteiligte müssen das gemeinsame Handeln mit den Bereichen, aus denen sie kommen, vereinbaren können (Duvneck u. a. 2020; vgl. Altrichter/Maag-Merki 2010; Benz 2004). Damit das gelingen kann, sind vielfältige Informationen und Wissensbestände über bestehende institutionelle Regeln, Handlungslogiken, Fachsprachen etc. erforderlich (Duvneck/Schmachtel 2023; Sendzik 2020). Dieses Wissen ist auch wichtig, um Freiräume für Zusammenarbeit in den eigenen Strukturen identifizieren und um unterschiedliche Perspektiven fruchtbar machen zu können. Die meist große Einigkeit über die gemeinsamen Ziele täuscht nur allzu schnell über unterschiedliche Problemwahrnehmungen hinweg, die durch die jeweiligen Perspektiven der Beteiligten begründet sind (Niedlich 2020; Schmachtel-Maxfield 2013). Gerade das Zusammenspiel der verschiedenen Perspektiven stellt das große Potenzial zur Bearbeitung komplexer Probleme dar; wenn unterschiedliche Positionen, die sich daraus ergeben, jedoch nicht angemessen eingeordnet werden können, kommt es in der Praxis schnell zu Konflikten zwischen den Beteiligten (Schmachtel-Maxfield 2013).

1 Die Studie von Duvneck (2016) zeichnet etwa nach, dass die Ebene des Sozialraumes anders als vielfach angenommen nicht geeignet ist, um Entwicklungen wie soziale Ungleichheit oder die Ausrichtung von Bildung auf Leistung entgegenwirken zu können, da sie durch dieselbe (Wettbewerbs-)Logik geprägt ist, gegen deren Folgen sich das Handeln in Bildungslandschaften wendet, das diese Logik dadurch unbeabsichtigt selbst reproduziert.

Das Wissen der Beteiligten übereinander und die Bedeutung für gelingende Zusammenarbeit wurde nicht nur in Gelsenkirchen, sondern vielerorts als selbstverständlich vorausgesetzt (Million u. a. 2017), ist zu Beginn der Zusammenarbeit meist jedoch noch nicht vorhanden. Zusammenarbeit scheitert daher „häufig an Unkenntnis über die Arbeitsbedingungen und Standards der jeweils anderen Profession“ (Stolz 2010, S. 127).

Unerwartete Wirkungen/Lerneffekte

Die Einordnung der Entwicklungen in den Kenntnisstand bietet nicht nur Erklärungen für die Diskrepanzen zwischen Konzept und Umsetzung im Projekt, sondern legt auch den Blick darauf frei, dass die Umsetzung zwar anders als erwartet, aber trotzdem bedarfsorientiert verlaufen ist.

Wirkungen findet die Bildungslandschaftsforschung vor allem in Form von „Sekundäreffekten“ (Niedlich 2020, S. 218; Schmachtel/Olk 2017, S. 16), die nicht erwartet, und daher auch nicht in den Blick genommen werden, aber die Projektpraxis prägen. Gemeinsame Lernprozesse und das Wissen der Beteiligten übereinander spielen dabei eine besonders große Rolle: Durch die Zusammenarbeit lernen sich die Beteiligten aus verschiedenen Bereichen kennen und gewinnen Einblick in ihre jeweiligen Arbeitskontexte (Brüsemeister 2017; Niedlich u. a. 2016; Manitiuis 2013). Zudem entwickeln sie in dem Zuge ein Verständnis davon, was *Zukunftsbildung* tatsächlich sein und leisten kann. Zwar stehen sowohl Ziele als auch die Frage nach deren Umsetzung am Anfang von Beteiligungsprozessen, jedoch lässt sich erst im Wissen der Beteiligten um ihre Arbeitsweisen, Stärken, Schwächen etc. bestimmen, was *Zukunftsbildung* praktisch bedeutet (Duvoneck 2023; Jungermann 2021). Die Offenheit solcher Begriffe erfordert einen Austausch, der für eine gelingende Umsetzung und Verankerung unverzichtbar ist (Bormann/Nikel 2017).

Der Anspruch des Wettbewerbs, Ziele und Zuständigkeiten bereits vor der Umsetzung der Visionen im Planungs- und Umsetzungskonzept festzulegen, konfliktiert also damit, dass die Voraussetzungen hierfür erst im Umsetzungsprozess entstehen. Die Einordnung der Ergebnisse zeigt, dass die Vermittlungs- und Verständnisprozesse die Beteiligten nicht von der Zielerreichung abhalten, sondern die Weichen dafür stellen.

Mit der Entwicklung grundlegender Voraussetzungen zum Erreichen gemeinsamer Ziele geht ein weiterer Sekundäreffekt einher, der mit Blick auf das Ziel von *Zukunftsbildung* von besonders großem Wert ist: Wenn Beteiligte aus verschiedenen Bereichen einander kennen, verstehen und Erfahrungen in der Zusammenarbeit haben, können sie schneller und unkomplizierter auf unvor-

hergesehene Entwicklungen reagieren. Wissenschaftliche Befunde weisen auf eine „generell erhöhte Problemlösungsfähigkeit“ (Niedlich 2020, S. 402) hin.²

Während die geplante Vermittlung von Kompetenzen zur Vorbereitung aller Menschen vor Ort auf alle möglichen Zukunftsszenarien nicht erreicht werden konnte, da sie auf unterkomplexen Vorstellungen basierte, die von grundlegenden Voraussetzungen absahen, zeigte die wissenschaftliche Einordnung der Entwicklung, inwiefern die unerwarteten Sekundäreffekte auf Ebene der Zusammenarbeit doch Voraussetzungen zur Steigerung von Zukunftsfähigkeit hervorbrachten.

Vermittlungsbedarf durch Kenntnisse der Handlungslogiken

Die langjährigen Erfahrungen des aGEnda 21-Büros als Hybrid zwischen Verwaltung und Beteiligung erlauben eine Differenzierung des Blicks auf die Bedeutung von Kenntnissen der beteiligten Bereiche. Die hohen Vermittlungsbedarfe an dieser Schnittstelle und das Ausscheiden von Beteiligten aus dem BNE-Bereich zeigen, dass sie nicht automatisch Voraussetzungen für eine stärkere Integration von Beteiligung in die Regelstrukturen der Verwaltung darstellen, im Gegenteil: Je größer das Bewusstsein für die unterschiedlichen Handlungslogiken, desto größer sind die Probleme mit dieser strukturellen Verschiebung des aGEnda 21-Büros. Die Kenntnisse der Bereiche implizieren gleichzeitig die Kenntnis eines grundlegenden Spannungsverhältnisses, das in Form der Stabsstelle temporär befriedet, nicht aber aufgelöst werden konnte und mit der Verschiebung des Büros in die linearen Verwaltungsstrukturen wieder aufbrach.

Brüsemeister (2016) führt dieses Spannungsverhältnis auf die Entstehungsgeschichte von BNE zurück: Die weltweite soziale Bewegung ist im Kontext der Agenda 21 beim Weltgipfel der Vereinten Nationen 1992 in Rio de Janeiro als Korrektiv zu staatlichem Handeln entstanden. Ihr Ziel war die Verwirklichung eines „guten Lebens, so dass weder der zukünftigen Menschheit die Lebensgrundlage entzogen noch die globale Ausbeutung im Hier und Jetzt unterstützt wird“ (ebd., S. 169). Kommunen hingegen sind einem anderen Zweck verpflichtet, nämlich der Erfüllung der Aufgaben der kommunalen Selbstverwaltung durch die Bereitstellung der öffentlichen Infrastruktur zur „Gestaltung des Alltagslebens von Menschen“ (Naßmacher/Naßmacher 2007, S. 283; vgl. auch Schipper 2013).

2 Ein Beispiel für die Erhöhung von Problemlösefähigkeit durch Zusammenarbeit während der Projektlaufzeit war die Homepage Gelsenkirchen@Home. Sie wurde kurz nach Inkrafttreten der Kontaktbeschränkungen gemeinsam von den Referaten Umwelt, Jugend, Bildung und Kultur sowie verschiedenen Familien- und Bildungspartnern der Stadt (u. a. KITAS, Kunstmuseum und Stadtbibliothek) entwickelt, um Familien mit Kindern verschiedener Altersklassen mit Ideen und Hinweisen zum Umgang mit der Situation zu versorgen. Die Initiative ging nicht von der „Lernenden Stadt“ aus und war auch nicht direkter Gegenstand der wissenschaftlichen Begleitung, bestätigte aber den Wert von Zusammenarbeit für den Umgang mit unvorhergesehenen Situationen.

Im Anschluss an Rio haben viele Kommunen in Deutschland lokale Agenda21-Stabsstellen zur Koordination von BNE-Aktivitäten eingerichtet. Das Engagement für BNE ist für sie ein Mittel zum Zweck ihrer Aufgabenerfüllung. Eine Stelle in der Verwaltung geht für BNE-Vertreter:innen daher grundsätzlich mit Spannungen einher (Duveneck u. a. 2020; Brüsemeister 2016).

Die Form der Stabsstellen erlaubt es, diese Spannungen im Sinne des zivilgesellschaftlichen Ethos aufzulösen: Sie sind nur lose an die Verwaltung gekoppelt und erlauben ein projektorientiertes, unbürokratisches Arbeiten, wie es für zivilgesellschaftliche Beteiligung üblich ist. BNE-Vertreter:innen können kommunale Strukturen also als „Mittel zum höheren Zweck BNE“ (Brüsemeister, S. 174) nutzen, ohne darin aufzugehen.

Innerhalb der regulären Verwaltungsstruktur ist das hingegen nicht möglich: Die Teams sind dort kommunalen Interessen verpflichtet und müssen bürokratischen, hierarchisch organisierten Abstimmungsprozessen folgen. Die strukturelle Öffnung von Verwaltung für Beteiligung als integraler Bestandteil städtischen Handelns kann den Verlust von Unabhängigkeit für viele Vertreter:innen der BNE-Community jedoch nicht aufwiegen (auch wenn sie sogar dem eigenen Anspruch entspricht, BNE „vom Projekt in die Struktur“ zu bringen; vgl. Duveneck u. a. 2020). Zwar zeichnet sich zivilgesellschaftliche Handlungslogik gegenüber der Verwaltung durch ein relativ hohes Maß an Offenheit und Flexibilität aus, jedoch darf daraus nicht auf eine grundsätzlich höhere Offenheit für Veränderungen in der Rejustierung des Verhältnisses geschlossen werden.

Die gegensätzlichen Handlungslogiken von Beteiligung im Bereich BNE und Verwaltung sowie die Vereinbarkeit mit den verschiedenen Formen der Anbindung von Beteiligung an die Verwaltung werden in der folgenden Abbildung gegenübergestellt.

Abb. 1: Handlungslogiken von Beteiligung und Verwaltung

Handlungslogiken	
BNE	Verwaltung
Korrektiv staatlichen Handelns	Teil „staatlichen Handelns“
Handlungslogik Zivilgesellschaft	Handlungslogik Verwaltung
BNE: Zweck Strukturen: Mittel	Referatsstruktur: widerspricht BNE-Logik
Stabsstelle: ermöglicht BNE-Logik	Teil Bildungsreferat: widerspricht Logik
Beteiligung neben Verwaltung	Beteiligung innerhalb von Verwaltung

Quelle: eigene Darstellung

Das Spannungsverhältnis zeigte sich nicht nur bei der BNE-Community, sondern auch in den Schwierigkeiten bei der Umsetzung des PuK, das der pro-

jektorientierten Logik der Stabsstelle folgte und in den Strukturen der regulären Verwaltung nicht umsetzbar war. Die neue Leitung des aGEnda 21-Büros/Team Zukunftsstadt musste daher in beide Richtungen Vermittlungsarbeit leisten: In Richtung der Verwaltung ging es um die Herausforderung, die vorhandenen Strukturen mit zivilgesellschaftlichen Arbeitsweisen in Einklang zu bringen bzw. Modi und Arbeitszusammenhänge zu identifizieren, die dafür Anknüpfungspunkte bieten, und ein Verständnis dafür schaffen, warum Beteiligung nicht mit der Einrichtung des Teams allein realisierbar ist. In Richtung der Beteiligten v. a. aus dem BNE-Bereich ging es darum, den Wert der Integration von Beteiligung in die Verwaltung zu vermitteln, der in einer grundlegenden Öffnung von Verwaltung für neue Arbeitsweisen besteht und über BNE-Projekte bzw. konkrete Bausteine für *Zukunftsbildung* hinausgeht.

4. Fazit

Die wissenschaftliche Begleitung des Projekts „Lernende Stadt“ auf Gesamtprojektebene brachte ergiebige Wechselwirkungen zwischen dem wissenschaftlichen Kenntnisstand und der Umsetzungspraxis kommunaler Bildungslandschaften hervor.

Die wissenschaftliche Einordnung der Diskrepanz zwischen den Erwartungen der Beteiligten an die Verwirklichung von Zukunftsbildung laut Planungs- und Umsetzungskonzept einerseits und der tatsächlichen, vor allem durch Vermittlungsbedarfe gekennzeichneten Umsetzung andererseits leistet einen wichtigen Beitrag für die praktische Umsetzung, indem sie den Blick auf unrealistische Erwartungen der Beteiligten wie auch auf unerwartete Erfolge freilegt: Ein Grund dafür, dass so ambitionierte Ziele wie die Befähigung der Menschen vor Ort durch Kompetenzen zur Vorbereitung aller möglichen Zukünfte und der Schaffung der gewünschten Zukünfte, nicht erreicht werden, sind unterkomplexe Wirkvorstellungen, die die langen, komplexen Wirkungsketten zwischen konkreten Maßnahmen und einer Zielerreichung vernachlässigen.

Gleichzeitig machte die wissenschaftliche Einordnung der Entwicklungen deutlich, dass die Auseinandersetzungen zwischen den beteiligten Akteur:innen-Gruppen nicht anstelle der gemeinsamen Umsetzung von Maßnahmen stattgefunden, sondern die dafür erforderlichen Voraussetzungen dafür geschaffen haben: Das Projekt bot den Beteiligten aus verschiedenen Bereichen Anlass, um einander, ihre Motive zur Mitwirkung, ihre Arbeitsweisen, Ziele, Stärken, Möglichkeiten und Grenzen kennen und verstehen zu lernen, und damit Voraussetzungen zum Erreichen gemeinsamer Ziele und deren Verstetigung zu schaffen.

Darüber hinaus wurde deutlich, dass diese Voraussetzungen zugleich Voraussetzungen zum Anstieg der zielungebundenen Handlungs- und Problemlösefä-

higkeit befördern können. Wenngleich die geplante Vermittlung von Kompetenzen durch *Zukunftsbildung* nicht erreicht wurde, hat das Projekt durch die Vermittlungs- und Austauschprozesse dennoch einen Beitrag geleistet, um die Handlungsfähigkeit der Stadt im Umgang mit unvorhergesehenen Zukünften durch eine agile Zusammenarbeit verschiedener Akteur:innen-Gruppen zu erhöhen.

Die spezifische Konstellation am Projektstandort bzw. die Entwicklung aus dem BNE-Bereich erlaubte zudem eine Vertiefung des wissenschaftlichen Kenntnisstandes zu Bildungslandschaften. So wurde deutlich, dass Kenntnisse von Beteiligung und Verwaltung durch langjährige Erfahrungen an der Schnittstelle zwar eine Voraussetzung für eine stärkere Integration sind, die Umsetzung jedoch nicht automatisch begünstigen, im Gegenteil: Je größer die Kenntnisse, desto größer auch das Bewusstsein für das Spannungsverhältnis zwischen Beteiligung im Bereich BNE und Verwaltung. Die zentrale Rolle von Vermittlungsprozessen zwischen Beteiligung und Verwaltung wurde im vorgestellten kommunalen Modell dadurch sichtbar, dass das Spannungsverhältnis im Zuge der Neuansiedlung des aGenda 21-Büros wieder zutage trat und neue Aushandlungsprozesse v. a. in Richtung der BNE-Community erforderlich machte. Während die Handlungslogiken der Verwaltung durch hierarchische Strukturen und Abstimmungsprozesse geprägt und nur schwer vereinbar mit der Flexibilität zivilgesellschaftlichen Handelns sind, erwiesen sich Vertreter:innen der BNE-Community trotz oder gerade wegen ihres zivilgesellschaftlichen Ethos als nur wenig offen für die strukturellen Veränderungen.

Nicht zuletzt wurde deutlich, dass Erwartungen nicht nur mit Blick auf die Diskrepanz zwischen Konzept und Umsetzung, sondern auch mit Blick auf die wissenschaftliche Begleitung eine zentrale Rolle spielen. Im Wissen um die Bedeutung von hohen Erwartungen als Treiber der Beteiligung (s. o.) wurden die Ideen der Beteiligten – anders als im Wettbewerb vorgesehen – bewusst nicht wissenschaftlich auf ihre Realisierbarkeit hin geprüft. Zwar können so Enttäuschungen verhindert werden, die bei der Umsetzung entstehen. Es werden aber auch jene Lern- und Verständnisprozesse verhindert, die Voraussetzungen für Zusammenarbeit und Zukunftsfähigkeit auf kommunaler Ebene hervorbringen.

Durch die Einordnung der (durch unrealistische Erwartungen motivierten) Entwicklungen im Prozess konnte sowohl aufgezeigt werden, dass nicht die Umsetzung am Standort das Problem war, sondern die unrealistischen Erwartungen der Beteiligten, die auch der Konzeption des Wettbewerbs zugrunde lagen, als auch, dass der Beitrag des Projekts für die Zukunftsfähigkeit der Bildung in Geltenkirchen zwar anders, aber nicht weniger bedeutsam war als erwartet.

Literatur

- Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg.) (2010): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden
- Bénabou, Roland/Kramarz, Francis/Prost, Corinne (2009): The French zones d'éducation prioritaire: Much ado about nothing? In: *Economics of Education Review*, 28. Jg., H. 3, S. 345–356
- Benz, Arthur (2004): Governance – Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept? In: Benz, Arthur (Hrsg.): *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen: Eine Einführung*. Wiesbaden, S. 11–28
- Bormann, Inka/Nikel, Jutta (2017): How education for sustainable development is implemented in Germany: Looking through the lens of educational governance theory. In: *International Review of Education*, 63. Jg., S. 793–809
- Brüggemann, Christian (2021). Datenbasiertes Bildungsmanagement als Steuerungsversprechen der Regionalisierungspolitik im Bildungswesen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 67. Jg., Nr. 3, S. 338–352
- Brüsemeister, Thomas (2016): Zum Vergleich der Programme ‚Lernen vor Ort‘ und ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘. In: *Arbeitsgruppe Lernen vor Ort (Hrsg.): Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess*. Studien zu „Lernen vor Ort“. Wiesbaden, S. 165–185
- Brüsemeister, Thomas (2017): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften – Zur Literalität von Kommunen im Programm „Lernen vor Ort“. In: *Olk, Thomas/Schmachtel, Stefanie (Hrsg.): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften*. Weinheim/Basel, S. 52–77
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2015): Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur Förderung des Wettbewerbs „Zukunftsstadt“ vom 31.01.2015. <https://www.bmbf.de/foerderung/bekanntmachung-1007.html> (19.04.2023)
- Cochrane, Allan (2007): *Understanding urban policy: A critical approach*. Oxford
- Dirks, Sebastian (2018): Raum(re)produktion einer „zukünftigen Bildungslandschaft“. In: *Tervoren, Anja/Kreitz, Robert (Hrsg.): Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen, S. 119–137.
- Duveneck, Anika (2016): *Bildungslandschaften verstehen. Zum Einfluss von Wettbewerbsbedingungen auf die Praxis*. Weinheim
- Duveneck, Anika (2023): *Zukunftsbildung – Beteiligungsorientierte Weiterentwicklung von Bildung für nachhaltige im Projekt „Lernende Stadt Gelsenkirchen“*. In: *DDS – Die Deutsche Schule*, 115. Jg., Nr. 2, S. 136–141
- Duveneck, Anika/Schmachtel, Stefanie (2023): *Relational Agency: ein Ansatz zur kritisch-reflexiven Professionalisierung multiperspektivischer Zusammenarbeit in kommunalen Bildungslandschaften?* In: *Hermstein, Björn/Brüggemann, Christian/Nikolai, Rita (Hrsg.): Bildungskommunen? Zum Wandel von Kommunalpolitik und -verwaltung im Bildungsbereich*. Weinheim, S. 233–247
- Duveneck, Anika/Singer-Brodowski, Mandy/Von Seggern, Janne (2020): *Executive Summaries der qualitativen Studie des WAP-Monitorings zur „Handlungskoordination zur Verankerung von BNE“*. Berlin
- Duveneck, Anika/Grund, Julius/de Haan, Gerhard/Wahler, Kathrin (2021): *Futures of area-based initiatives in German education: results from a quantitative Delphi survey*. In: *European Journal of Futures Research*, H. 9, Artikel Nr. 4
- Edwards, Anne (2009): *Relational agency in collaborations for the well-being of children and young people*. In: *Journal of Children's Services*, 4. Jg., Nr. 1, S. 33–43
- Emmerich, Marcus (2017): *Semantiken regionaler Bildungssteuerung*. In: *Olk, Thomas/Schmachtel, Stefanie (Hrsg.): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften*. Weinheim/Basel, S. 78–99

- Heinrich, Anna Juliane (2018): Die sozialräumliche Bildungslandschaft Campus Rütli in Berlin-Neukölln. Begründungen und Bedeutungen aus der Perspektive gestaltender Akteure. 2018. Wiesbaden
- Jungermann, Anja (2021): Wirkungslogik als Kommunikationsinstrument an den Schnittstellen zwischen Bildungsverwaltung, Bildungswissenschaft und Bildungspraxis. In: DDS 2021, H. 1, S. 30–44
- Kerr, Kirstin/Dyson, Alan (2017): Area-based Responses to Educational Disadvantage. <https://oxfordre.com/education/display/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-160> (19.04.2023)
- Manitius, Veronika (2013): Regionalisierung und Gerechtigkeit? Eine Betrachtung auf Chancen und Risiken entlang theoretischer und empirischer Hinweise. Dortmund
- Meyer, John W./Rowan, Brian (1977): Institutionalized Organisations. Formal Structure as Myth and Ceremony. In: Powell, Walter/DiMaggio, Paul J. (Hrsg.): The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago/London, S. 41–62
- Million, Angela/Coelen, Thomas/Heinrich, Anna Juliane/Loth, Christine/Somborski, Ivanka (2017): Gebaute Bildungslandschaften. Verflechtungen zwischen Pädagogik und Stadtplanung. Berlin
- Naßmacher, Hiltrud/Naßmacher, Karl-Heinz (2007): Kommunalpolitik in Deutschland. 2. Aufl. Wiesbaden
- Niedlich, Sebastian (2020): Neue Ordnung der Bildung. Zur Steuerungslogik der Regionalisierung im deutschen Bildungssystem. Wiesbaden
- Niedlich, Sebastian/Klausing, Julia/Rädler, Marion (2016): Was bringt's, was bleibt? Zu Wirkungen und Nachhaltigkeit datenbasierten kommunalen Bildungsmanagements. In: Arbeitsgruppe „Lernen vor Ort“ (Hrsg.): Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess. Studien zu „Lernen vor Ort“. Wiesbaden, S. 237–262
- Rees, Gareth/Power, Sally/Taylor, Chris (2007): The governance of educational inequalities: The limits of area-based initiatives. In: Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice, 9. Jg., S. 261–274
- Schipper, Sebastian (2013): Genealogie und Gegenwart der unternehmerischen Stadt. Neoliberales Regieren in Frankfurt am Main, 1960–2010. Münster
- Schmachtel, Stefanie (2017): Bildungslandschaften als Managementproblem? In: Olk, Thomas/Schmachtel, Stefanie (Hrsg.): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften. Weinheim/Basel, S. 176–203
- Schmachtel, Stefanie (2019): Die Sache mit den „Mythen“ bezüglich des weiten Bildungsbegriffs. <http://www.neuordnungen.he-hosting.de/2019/04/29/stefanies-input/> (19.04.2023)
- Schmachtel, Stefanie/Olk, Thomas (2017): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften: Empirische Befunde und kritische Reflexionen – eine Einführung. In: Olk, Thomas/Schmachtel, Stefanie (Hrsg.): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften. Weinheim/Basel, S. 10–51
- Schmachtel-Maxfield, Stefanie (2013) Exploring local governance in a German 'educational landscapes' partnership. An ethnographic case study of a collective strategy-building process from a cultural-historical perspective. Kopenhagen
- Senzik, Norbert (2020): Zwischen Wandel und Stabilität. Die Rolle von Regionalen Bildungsbüros beim Abbau von Bildungsungleichheit. Kiel/Hamburg
- Stadt Gelsenkirchen (2016): Gelsenkirchener Erklärung. Gelsenkirchen
- Stolz, Heinz-Jürgen (2010): Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe. Ausgewählte Ergebnisse. In: Nerowski, Christian/Weier, Ursula (Hrsg.): Ganztagschule organisieren – ganztags Unterricht gestalten. Bamberg, S. 121–134
- Stolz, Heinz-Jürgen/Schalkhaußer, Sophie/Täubig, Vicki (2011): „Vernetzte Bildung“ – Ein institutioneller Mythos? In: Bollweg, Petra/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion. Wiesbaden, S. 67–79

Vernetzte Lernprozesse

Durch Teamwork zum Ziel

Gemeinsam spielen, lernen, wachsen mit BaskIDball

Renate Schüßlbauer und Laura Kummert

1. Einleitung

Die Dirk Nowitzki-Stiftung wurde im Jahr 2005 in Würzburg gegründet und ist seither als zivilgesellschaftliche Organisation in den Handlungsfeldern Sport, Bildung und Soziale Arbeit tätig. Sie will durch ihre Arbeit jungen Menschen die Teilnahme an Bewegungs- und Sportangeboten ermöglichen, damit sie sich selbst erproben, frei entwickeln und persönlich wachsen können. Der Sport, egal ob er auf Spielfeldern, in Hallen oder im Stadtteil stattfindet, unterstützt Kinder und Jugendliche dabei, soziale Beziehungen aufzubauen und Situationen aktiv zu gestalten. Kinder und Jugendliche wachsen über das gemeinsame Sporterleben zusammen; aus zunächst losen Treffen wird langsam ein Team. Dass jedes Spiel die Möglichkeit zum Erfolg verspricht, motiviert Kinder und Jugendliche zusätzlich – um anzufangen, dabeizubleiben und weiterzumachen.

Daher ist Sport für die Dirk Nowitzki-Stiftung auch Bildung. Es geht um die Entwicklung sozialer Kompetenzen und um die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit. An diesen Bildungscharakter knüpft die Stiftung an, indem sie Rahmenbedingungen schafft und mit Möglichkeiten der Moderation und Reflexion der Erlebens- und Lernprozesse verknüpft. Die durch Spaß am Spiel hervorgerufenen Erfahrungen können so zu echten Erkenntnissen werden, gerade auch durch den Mannschaftssport. Im Spannungsfeld zwischen Gewinnen und Verlieren, zwischen dem Ich, dem Du und dem Wir, gestalten sie aktiv ihre Lernbedingungen und haben die Chance auf selbstverantwortete Lernerfahrungen in der Gemeinschaft. Durch solche Erfolgsmomente mit dem Team erleben Kinder und Jugendliche ihre Selbstwirksamkeit und die Verbundenheit in der Gemeinschaft intensiver, was als positive Erfahrung über den Sport hinaus wirken kann.

Kinder und Jugendliche stehen zu jeder Zeit im Mittelpunkt aller Aktivitäten der Stiftung. Ihr Anliegen ist es, die Welt und ihre Zusammenhänge aus der Perspektive derer zu verstehen, die sich in sie „hineinentwickeln“ und genau diesem Verständnis zu folgen. Daraus resultiert die Selbstverpflichtung, das Heranwachsen von Kindern und Jugendlichen nur dort zu unterstützen, wo es Kinder und Jugendliche wünschen. Partizipation wird in der Stiftung als Schlüssel zur Verwirklichung von sozialer Teilhabe verstanden. Eine kinder- und jugendgerecht gestaltete Beteiligung richtet sich an den Interessen und Potenzialen von jungen Menschen in ihren Erlebnisräumen aus. Die dort tätigen Akteure müssen junge

Menschen als gleichwertige Mitgestalter:innen wahrnehmen. Nur mit einer gelebten Partizipationskultur kann sich aus Sicht der Dirk Nowitzki-Stiftung ein nachhaltiger Lern- und Bildungseffekt, etwa hinsichtlich ihrer Selbstreflexions- und Improvisationsfertigkeiten, bei den jungen Menschen entfalten. Eine aktive Beteiligungs- und Mitbestimmungskultur wird in der Stiftungsarbeit auch von den Partnerinnen und Partnern erwartet, mit denen die Dirk Nowitzki-Stiftung das gemeinsame Ziel verfolgt, Kinder und Jugendliche zu stärken und sie im Finden und der Umsetzung ihrer Interessen zu unterstützen.

In vielerlei Hinsicht knüpft die Dirk Nowitzki-Stiftung an den fachlichen Standards und den Prinzipien der offenen Jugend(-sozial-)arbeit an und sieht sich in ihren Zielen durch die gesetzlich verankerten Teilhabe- und Kinderrechte im Sozialgesetzbuch (SGB VIII) und der Vereinten Nationen bestärkt. Diese werden als Entwicklungs- und Entfaltungsrechte für junge Menschen zu einer verantwortungsbewussten, gemeinschafts- und werteorientierten Persönlichkeit verstanden. Die Stiftung selbst steht für Werte wie *Passion*, *Empowerment* und *Loyalty*. Diese organisationalen Werte werden auch in Kooperationsbeziehungen gelebt und prägen das Handeln sowie den Einsatz für mehr Chancengerechtigkeit. Ebenso ermutigen sie dazu, den eigenen Stärken und Potenzialen zu vertrauen und markieren die Disposition, sich für andere aufrichtig zu interessieren sowie sich als bedingungslos verlässlich erweisen zu wollen.

Obwohl die Stiftung bereits über eine langjährige Erfahrung mit der Arbeit im Bildungsbereich verfügt, versteht sie sich weniger als Expertin denn als Suchende und Lernende. Das hat mit der Zusammenarbeit in der Bildungslandschaft und dem Finden der eigenen Rolle in ihr zu tun, aber auch mit neuen Projekten. Im Jahr 2019 entschied sich beispielsweise die Stiftung dazu, selbst operativ als Bildungsträgerin tätig zu sein. Sie gründete den 41Campus, um durch ein Programm für Trainer:innen die persönliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in Sportteams wertebewusst zu begleiten. Insofern will die Stiftung mit ihren Projekten nicht nur junge Menschen bewegen, sondern die Projekte bewegen und verändern auch die Stiftung. Im Beitrag wird am Beispiel des Projekts BasKIDball ein solcher Entwicklungsprozess nachgezeichnet.

2. Das Projekt BasKIDball

Seit Start des Programms im Jahr 2007 bietet BasKIDball mit seinem Konzept der „Offenen Sporthalle“ im Netzwerk von Schule, Jugendhilfe und Sport Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, sich kostenlos und ohne verpflichtende Teilnahme zum Basketballspielen zu treffen. Primär soll die Freude an der Bewegung entfaltet werden. Die „BasKIDs“ werden dabei durch fachlich qualifizierte Trainer:innen unterstützt.

Die Zielgruppe des Angebots sind vor allem Kinder und Jugendliche aus Stadtteilen mit besonderem Förderbedarf. Doch auch junge Basketballinteressierte aus anderen Stadtteilen sind immer willkommen. Sie können über die Dauer und die Häufigkeit ihrer Teilnahme ohne verpflichtende Absprachen selbst entscheiden. BasKIDball versteht sich als inklusives Programm, das die Teilnehmenden nicht nach ihrem Geschlecht, Alter, ihrer Religion oder Nationalität unterscheidet. Das Bildungsziel des Angebots ist es, mit Hilfe von geschultem Personal der eigenen sozialen Kompetenzen gewahr zu werden und soziales Handeln zu erproben (Schwarz u. a. 2021). Die Halle ist dabei ein sicherer und geschützter Ort, an dem sich die Teilnehmenden in einer Gemeinschaft ausleben und nach eigenen Fähigkeiten einbringen können. Das sportliche Gemeinschaftserlebnis in der Halle ist das zentrale und verbindende Element zwischen den Kindern und Jugendlichen. Nach dem Sport haben die jungen Menschen zudem die Möglichkeit, ein von Pädagoginnen und Pädagogen gestaltetes, offenes Angebot zur Unterstützung und Orientierung in Alltagsfragen wahrzunehmen.

Das Programm wird inzwischen an 22 weiteren Standorten in Deutschland umgesetzt und in Bamberg übergreifend von iSo e. V., dem Jugendhilfeträger der innovativen Sozialarbeit, koordiniert. Häufig findet es auch im Rahmen des Städtebauförderprogramms „Soziale Stadt“ in strukturschwachen Stadtgebieten statt und ist dort ein wichtiger Teil einer sozial integrativen Angebotsstruktur. Je nach den örtlichen Voraussetzungen wird BasKIDball von sozialen Organisationen, Bildungseinrichtungen, Trägern von offenen Ganztagesangeboten, Sportvereinen, Stiftungen etc. umgesetzt.

Der Standort Würzburg wurde 2012 durch die Dirk Nowitzki-Stiftung initiiert und gemeinsam mit iSo e. V. und der Stadt Würzburg gegründet. In der Initiierungsphase wurde bewusst die Stadt als erste Ansprechpartnerin gewählt. Mit dem ressortübergreifenden Blick der Fachbereiche Schule, Sport und Jugendhilfe sollte ein Ort gefunden werden, an dem das Angebot im Interesse der künftigen „BasKIDs“ die größte Teilhabewirkung entfalten konnte. Das entspricht der aktuellen Überzeugung, dass Bildungslandschaften nicht als starres Konzept verstanden und ausgeführt werden sollten, sondern sich der jeweiligen Situation und ihren Voraussetzungen vor Ort anpassen müssen. Weiterhin war es für das Projekt von großem Vorteil, dass in Person einer Stabstellen-Mitarbeiterin des Fachreferats Kultur, Schule und Sport eine feste Ansprechpartnerin der Stadt Würzburg gefunden werden konnte. Hierdurch erhielt das Anliegen, BasKIDball in der Kommune zu etablieren, einen hohen Stellenwert in der kommunalen Verwaltung.

Potenzielle Kooperationspartner:innen lud das anfängliche Dreigestirn (Stadt Würzburg, iSo e. V. und Dirk Nowitzki-Stiftung) zu einer Auftaktveranstaltung ein. Ziel dieser Veranstaltung war es, herauszufinden, wer Interesse an einer Projektbeteiligung hätte. Nach einer ausführlichen Darstellung des Projekts konnten Verständnisfragen geklärt, konkrete Bedarfe vor Ort benannt und erste Einschätzungen abgegeben werden. Außerdem bot sich die Gelegenheit, über wei-

tere mögliche Akteure zu sprechen und erste Ideen der konkreten Umsetzung zu sammeln, um eine gemeinsame Vision zu entwickeln.

3. Der Aufbau einer Kooperationsstruktur für den BasKIDball- Standort Würzburg

ISO e. V. ist der bundesweite Initiator und Programmverantwortliche. Der Verein vertritt BasKIDball überregional und ist für die Gesamtkoordination und Vernetzung verantwortlich. In seinen Aufgabenbereich fallen zudem die Qualitätssicherung und Beratung der jeweiligen Standorte. Regional hatte die Stabstelle Kultur, Schule und Sport der Stadt Würzburg die Standortkoordinierung in der Initiierungs- und Etablierungsphase zu verantworten. Der Standortträger von BasKIDball ist der Fachbereich Kinder-, Jugend- und Familienarbeit als gleichzeitiger Träger des Jugendzentrums. Die Aufgabe des Fachbereichs ist es, die Rahmenbedingungen für die Umsetzung des Projekts zu sichern, ausreichend qualifiziertes pädagogisches Personal zur Verfügung zu stellen und für die Einhaltung fachlicher Standards Sorge zu tragen. Die Standortleiterin ist zugleich hauptamtliche Mitarbeiterin des Jugendzentrums und setzt BasKIDball vor Ort um. Sie hat auch unmittelbaren Kontakt zu den „BasKIDs“. Ein weiterer Bereich, den die Stadt Würzburg verantwortet, ist das Abschätzen potenzieller sozialraumorientierter Bedarfe der Kinder und Jugendlichen im Rahmen des Quartiermanagements. So soll durch ein offenes Ohr der Mitarbeiter:innen beispielsweise eruiert werden, wo sich die jungen Menschen im Stadtteil weitere Spiel- oder Sportgeräte wünschen. Die Dirk Nowitzki-Stiftung fungiert als Initiatorin und Finanzpartnerin. Da Dirk Nowitzki der bundesweite Schirmherr von BasKIDball ist, versteht sich die Stiftung als aktive Mitgestalterin.

Mit der Schulsporthalle, in der die Kinder und Jugendlichen trainieren können, und mit dem in der Nachbarschaft befindlichen Jugendzentrum finden Kinder und Jugendliche in erreichbarer Entfernung eine Vielfalt an attraktiven Angeboten für ihre selbstbestimmte Freizeitgestaltung. Die Sicherstellung von Hallennutzungszeiten und somit die Beherbergung des Projekts übernimmt die Schulleitung der Mittelschule. Zudem ist sie dafür verantwortlich, BasKIDball als Ganztagesangebot zu konzipieren und umzusetzen. Dazu ist neben der Bereitstellung von Räumlichkeiten eine hohe Bereitschaft der Lehrkräfte erforderlich, sich als verbindliche Ansprechpartner:innen für einzelne Schüler:innen zur Verfügung zu stellen. Es ist notwendig, dass die Mitarbeitenden des offenen Ganztags Einblicke in die Projektumsetzung bekommen, damit sie den Mehrwert von BasKIDball erkennen und das Projekt empfehlen können. Ein weiterer Akteur des Projekts ist der Vorstand eines kooperierenden Sportvereins. Dieser ist verantwortli-

cher sportlicher Leiter, sorgt für zusätzliche Trainer:innen und hält darüber hinaus Kontakt zum Würzburger Profiverein.

Die Kooperationsstruktur von BasKIDball hat sich aus der Verortung im lokalen Sozialraum ergeben. Grundsätzlich wird die Sozialstruktur des Stadtteils und die Nähe der Jugend- und Bildungseinrichtungen als sehr positiv und zuträglich für ein offenes und sozialraumorientiertes Angebot bewertet. Der Stadtteil bietet neben den für BasKIDball notwendigen Räumlichkeiten und Akteuren außerdem öffentliche Zwischenräume, die Kinder und Jugendliche für sich nutzen können. Sie haben verschiedene Möglichkeiten, sich nach der Schule zu treffen und ihre Freizeit miteinander zu verbringen. Neben dem Schulhof und weiteren offenen Spielflächen gibt es einen Platz mit Basketballkorb, der als Schön-Wetter-Alternative für BasKIDball dient. Da es im Viertel verschiedene Bushaltestellen gibt, können auch Kinder und Jugendliche aus den benachbarten Stadtteilen die Angebote gut erreichen.

4. Der Projektverlauf

In den letzten zehn Jahren hat sich das Projekt sehr dynamisch, mit Höhen und Tiefen, mit Herausforderungen und Erfolgen, entwickelt. Vor allem im personellen Bereich gab es immer wieder Veränderungen, die es zu meistern galt. Am stärksten von Fluktuation betroffen waren die Tätigkeiten der Standortleitung und Trainer:innen, die für die fachliche Gestaltung des Angebots und für die Beziehungen zu den Kindern und Jugendlichen eine herausragende Rolle spielen. Die Ursachen für diese personellen Wechsel waren u. a. zeitliche Ressourcen und persönliche Gründe, die mit einer Weiterarbeit im Projekt unvereinbar waren. In Folge des Personalwechsels waren daher auch Anpassungen in den Zuständigkeiten der einzelnen Akteure notwendig. So ist die Dirk Nowitzki-Stiftung aktuell als Standortträgerin mit fachlicher und personeller Verantwortung tätig.

Auch die Zahl der Nutzer:innen entwickelte sich von Anfang an sehr gemischt. Nach einem ersten Ansturm im Gründungsjahr gab es auch Zeiten, in denen durchschnittlich nur fünf junge Menschen kamen. Mal haben nur jüngere Mädchen das Training genutzt, zu anderen Zeiten hingegen nur ältere, männliche „BasKIDs“. Dies machte eine beständige Reflexion über die inhaltlichen Strukturen von BasKIDball erforderlich.

Neben diesen Herausforderungen gab es auch viele positive Momente. Besonders ist hervorzuheben, dass Zugänge und fließende Übergänge zu den Angeboten der beteiligten Partnerorganisationen ermöglicht wurden. Beispielsweise kommt es zu gemeinsamen Aktivitäten nach dem Spielen im Jugendzentrum, und ein Teil der Kinder und Jugendlichen fand den Weg in den Basketball-Verein. Ein weiteres Beispiel für den Erfolg von BasKIDball ist auch, dass der aktuelle Standortleiter selbst ein ehemaliges „BasKID“ ist und in seine Rolle hineinge-

wachsen ist. Er könnte durchaus für die aktuelle Generation an Teilnehmenden zur Identifikationsfigur werden, auch weil er selbst Lebensbezüge im Stadtteil hat und somit ein besseres Verständnis für die persönlichen Belange der Kinder und Jugendlichen aufbringen kann. Darüber hinaus ist positiv zu betonen, dass viele „BasKIDs“ bereits seit Jahren das Angebot nutzen, die zusätzlichen Angebote kennen und von eigenen Erfahrungen berichten können. Zudem gibt es bundesweit standortübergreifende Turniere und regelmäßige Sommercamps an wechselnden Orten, die mit Ausflügen zu kulturellen Angeboten aller Art verknüpft sind.

Eine besonders wertvolle Erfahrung im Entwicklungsprozess war die Erweiterung des Konzepts für Ganztagesklassen der Grund- und Mittelschule für zwei Schuljahre. Es wurde aus dem Bedarf der Schule heraus entwickelt und dem Umstand, dass noch Kapazitäten für teilnehmende Kinder und Jugendliche für das BasKIDball-Angebot bestanden. Es war somit sowohl ein offenes als auch ein verpflichtendes – also gewissermaßen ein hybrides – Angebot. In Absprache mit den Kooperationspartnern wurde die Idee entwickelt, einen Tag von BasKIDball als Teil des gebundenen Ganztags im Rahmen eines Wahlfachs einzubinden. Ziel war es, dass im besten Falle die Schüler:innen ihren Spaß am Sport entdecken und einen Zugang zum Team finden. Damit sollte auch ein Übergang von der verpflichtenden Struktur zum freiwilligen Angebot vereinfacht respektive sollten mögliche Hemmschwellen abgebaut werden.

Rückblickend gelang dies nur in Einzelfällen. Die ersten Erfahrungen mit dem Modell der Bildungspartnerschaft zwischen Schule, offener Jugendarbeit und einem sportpädagogischen Projekt zeigten, dass die Dynamik zwischen offenem und gebundenem Angebot und der Aufwand für die Moderationsleistung der Steuerungsprozesse unterschätzt wurden. Trotzdem lohnt es sich, innerhalb von Partnerschaften Experimente zu wagen und den Mut zu haben, Dinge auszuprobieren, verbunden mit der Bereitschaft, Kurskorrekturen vorzunehmen.

5. Potenziale von sportbasierten Jugendhilfeangeboten

Der Blick in die Sporthalle während der Kernzeit der „BasKIDs“ zeigt junge Menschen gemeinsam mit einer Betreuerin oder einem Trainer beim Basketballspielen – ein scheinbar gewöhnliches Szenario jugendlicher Freizeitgestaltung. Das Potenzial des gemeinsamen Sporttreibens für den Erwerb sozialer Kompetenzen oder für die Persönlichkeitsentwicklung ist für Unbeteiligte nicht auf den ersten Blick erkennbar. Neben dem Spiel wurde ein Ort geschaffen, den junge Menschen gern aufsuchen, weil sie sich in der und durch die Gemeinschaft akzeptiert fühlen und durch ihr sportliches Einbringen Anerkennung erfahren. Gleichzeitig ist diese Gegebenheit eine Möglichkeit für die Akteure einer kommunalen Bildungslandschaft, über den Sport mit Kindern und Jugendlichen niederschwellig in Kontakt zu kommen.

Das Potenzial des Sports erfährt somit innerhalb einer vernetzten Bildungslandschaft eine noch breitere Wirkung. Wichtige Voraussetzungen sind, dass alle Kooperationspartner:innen in der Lage sind, die Perspektive junger Menschen einzunehmen, sodass aus deren Sicht gedacht und gehandelt werden kann. Für die Dirk Nowitzki-Stiftung ist eine wertschätzende Haltung gegenüber Heranwachsenden eine Selbstverständlichkeit und Herzensangelegenheit. Je mehr Perspektiven eingenommen und Erfahrungen ausgetauscht werden, umso mehr profitieren die Kinder und Jugendlichen. Die Grundlage einer erfolgreichen Zusammenarbeit sollte ein Mehrperspektivenansatz sein, der verschiedene Denk- und Herangehensweisen einbezieht und miteinander verwebt. Der jeweils eigene Horizont kann sich mit einem besseren Verständnis für die Belange der anderen Akteure erweitern. Mit dem Zusammenführen verschiedener Sichtweisen kann es in der Praxis besser gelingen, den Belangen der im Stadtteil lebenden Kinder und Jugendlichen gerecht zu werden. Aus dem „Verschiebebahnhof“ von Verantwortlichkeiten entstand eine Verantwortungsgemeinschaft, die sich einem gemeinsamen Anliegen verschrieben hat. Diese Mehrperspektivität entspricht der komplexen Wirklichkeit der jungen Menschen.

Trotz einer gemeinsamen Zielsetzung können die Vorstellungen und Wege zum Erreichen der gesteckten Ziele durchaus unterschiedlich sein. Das verlangt von allen Partnerinnen und Partnern den Willen, an der Kooperation zu arbeiten und regelmäßig und offen miteinander zu sprechen. Ferner müssen die im Kooperationsgeflecht involvierten Akteure vom Mehrwert des gemeinsamen Angebots für die Zielgruppe und vom je eigenen Nutzen, der sich für sie aus der Kooperation ergibt, überzeugt sein, damit sie sich weiter für das Projekt engagieren. Wäre dies bei BasKIDball während der zwischenzeitlich sinkenden Teilnehmendenzahl nicht der Fall gewesen, würde das Angebot in dieser Form vermutlich nicht mehr existieren. Es sollte also legitim sein, in einer Kooperationsbeziehung auch nach dem eigenen Vorteil zu fragen. Erst im gesellschaftlichen Mehrwert und in dem für alle Beteiligten wird das Engagement nicht als Zusatzaufgabe erlebt, sondern als selbstverständlicher Teil einer gemeinsamen Strategie. Für die Dirk Nowitzki-Stiftung waren die Vorteile unter anderem der Überblick der Kommune über die Bedarfe der Kinder und Jugendlichen vor Ort sowie der vereinfachte Zugang zur Zielgruppe durch die Schule und das Jugendzentrum.

Die *Kommune* vereint als Kooperationspartnerin mehrere Kompetenzen: eine hohe Fachlichkeit, zahlreiche Erfahrungen in der Moderation von Prozessabläufen und das Überblicken komplexer gesellschaftlicher Themen. Zudem ist sie mit den vorhandenen Netzwerken, spezifischen Bedürfnissen sowie Angebotsstrukturen vertraut und zugleich mit weiteren Schlüsselakteuren vernetzt. Die Vermeidung von Doppelstrukturen war somit ein weiterer Vorteil für BasKIDball und mögliche weitere Projekte.

Über die *Schule* sind Kinder und Jugendliche aufgrund der bestehenden Schulpflicht leicht erreichbar. Gerade hier erhalten Jugendhilfeträger und Sportvereine

durch Kooperationen Zugang zu einer spezifischen Zielgruppe, die sie sonst nur mit weitaus mehr Aufwand erreichen würden. Gleichzeitig profitieren die Schüler:innen von außerschulischen Angeboten, auf die sie anderweitig womöglich nicht aufmerksam geworden wären.

Ein weiterer, sehr bedeutsamer Kooperationspartner für BasKIDball und die Stiftung ist die *offene Jugendarbeit*. Hier ist es selbstverständlich, Kinder und Jugendliche in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern und Benachteiligungen abzubauen. Die weitreichenden Erfahrungen mit sozialen Herausforderungen und der aktiven Pflege eines vertrauensvollen Umgangs sind gewinnbringend für die Kooperationsbeziehung.

Gleiches gilt für den *Sportverein*, dem durch BasKIDball ein niederschwelliger Zugang zu dessen Zielgruppe ermöglicht wird. Dies gilt insbesondere für Kinder und Jugendliche aus sozioökonomisch schlechter gestellten Haushalten, welche aufgrund verschiedenster Hürden seltener den Weg in einen Sportverein finden (siehe den Beitrag von Stolz in diesem Band).

6. Herausforderung und Chancen von Kooperationsbeziehungen

Um die Kinder und Jugendlichen zu unterstützen, wurden Kooperationen eingegangen, und es sind Netzwerke entstanden. Alle Beteiligten mussten sich aufeinander einlassen und anpassen, um anschließend wirklich voneinander profitieren zu können. Dieser Prozess braucht die Bereitschaft aller zu Offenheit und Mut. Besonders wichtig ist zudem das gegenseitige Vertrauen. Nur so werden auch Zeiten vermeintlicher Misserfolge gemeinsam durchgestanden. Darüber hinaus sind ausreichend zeitliche und personelle Ressourcen für das Gelingen der Kooperation entscheidend.

BasKIDball steht beispielhaft dafür, dass sich das Engagement für die Beziehungsarbeit lohnt und sich unterschiedliche Qualifikationen zum Wohle der Kinder und Jugendlichen ergänzen können. Jede und jeder im Kooperationsnetzwerk kann im besten Fall ihr bzw. sein spezifisches Fach- und Erfahrungswissen, Zugänge, Kontakte bis hin zu finanziellen Mitteln in den Prozess einbringen. Im gemeinsamen Austausch kann mehr über die Zielgruppe erfahren werden. Mit dem Wissen über aktuelle Geschehnisse im Stadtteil lässt sich ein Beteiligungsprojekt entwickeln. So entstand beispielsweise im Stadtteil parallel zum Projekt ein Free-Running Platz, den sich die Kinder und Jugendlichen gewünscht hatten.

Die jahrelange Erfahrung im Projekt hat allerdings auch gezeigt, dass die Hauptlasten zu Beginn eher bei den Initiierenden liegen. Man kann sich nach der Etablierungsphase und dem ersten Vertrauensgewinn nicht darauf verlassen, dass es künftig kein weiteres Zutun mehr braucht. Vielmehr bedarf es einer regelmäßigen Vergewisserung der Prozesse, Aufgaben, Ziele und Zuständigkeiten. Es hat sich als hilfreich erwiesen, dass mindestens eine Person die Initiative

ergriffen, eine Leidenschaft in der Umsetzung von BasKIDball gezeigt und immer wieder an die Zielsetzung erinnert hat. Es braucht bei aller Dynamik und Entwicklung im Feld Konstanten. Das sind bekannte Orte, vertraute Personen, gewohnte Wege und verlässliche Angebote. Die Beständigkeit des Personals ist insbesondere für die Sicherung der Beziehungsqualität zu den Kindern und Jugendlichen notwendig.

Der Erfolg eines Projekts steht und fällt immer mit der Qualifikation und der Begeisterungsfähigkeit aller Mitwirkenden. Diejenigen, die die Inhalte glaubwürdig und altersgerecht vermitteln, können nur so gut sein, wie die hinter ihnen Stehenden. Wichtig ist, dass sich die Kooperationspartner:innen im Vorfeld auf einen geteilten Bildungsbegriff verständigen. Verbunden mit der Beziehungsqualität ist der Aspekt der Regelmäßigkeit wichtig, um die Projektarbeit nachhaltig zu gestalten. Aufgrund des offenen Charakters der Jugendarbeit braucht es Zeit, dass sich die Kinder und Jugendlichen zusammenfinden und daraus Beziehungen und Freundschaften entstehen können.

In einer Bildungslandschaft besteht die Möglichkeit, dass sich, vermutlich erst nach einem inhaltlichen Auseinandersetzungsprozess, viele Chancen eröffnen. Als Folge der für eine gelingende Kooperation initiierten Gesprächsrunden hat sich im Laufe des Projekts ein Ansprechpartner:innensystem entwickelt, aus dem für alle Beteiligten ein individueller Mehrwert entstanden ist. Beispielsweise können Räumlichkeiten und Angebote der Jugendhilfe oder der Schule vom jeweils anderen genutzt werden. Und auch die Kinder und Jugendlichen profitieren vom Miteinander. Sie erhalten dadurch Zugang zu Orten und Personen, die für sie ansonsten nur schwer erreichbar oder greifbar gewesen wären. So können die jungen Menschen durch BasKIDball beispielsweise leichter in den organisierten Sport wechseln, da sie durch die Teilnahme am Angebot bereits den Vereinstrainer kennenlernen und so mögliche Hemmschwellen abgebaut werden. Mit Hilfe eines älteren „BasKIDs“ können sie sich außerdem in neue Verantwortungen, zum Beispiel in die eines Co-Trainers, hineinentwickeln.

7. Ausblick

Die soziale Teilhabe von Kindern und Jugendlichen zu gewährleisten und ihre Persönlichkeitsentwicklung effektiv zu unterstützen, ist aus Sicht der Dirk Nowitzki-Stiftung nur gemeinsam möglich. Gleichwohl ist dies eine Herausforderung für alle beteiligten Kooperationspartner:innen.

Viele Variablen und zu Beginn unklare Einflussfaktoren erschweren es, den Verlauf eines Projekts vorhersehen zu können. Zudem gibt es keine Gewissheit, dass die gemeinsame Zielsetzung einer Kooperationsbeziehung sich je erfüllen wird und ob auf eine nachhaltige Wirkung gehofft werden kann. Daher sind Offenheit und Kooperationsbereitschaft zum Gelingen allein nicht ausreichend.

Die Partner:innen müssen auch über die Phase der Initiierung hinaus dabei bleiben. Alle müssen gleichermaßen gewillt sein, sich im Austausch und durch Kommunikation zu entwickeln, zu lernen und sich im Prozess der Zusammenarbeit bei Unstimmigkeiten anzunähern. Ohne Kompromissbereitschaft wird es schwer, im Sinne der Kinder und Jugendlichen zu einem Bildungsverbund zusammenzuwachsen.

Durch das Projekt BasKIDball und das anfängliche Engagement des oben genannten Dreigestirns konnten sich (außer-)schulische Bildungseinrichtungen kennenlernen und gemeinsam einen Beitrag für die Bildungslandschaft der Stadt Würzburg leisten. Ausgehend von einer gemeinsamen Vision wurden Ziele abgeleitet, Strategien erdacht und ein Verständnis für die anderen Kooperationspartner:innen entwickelt. Die wechselseitige Akzeptanz und das gegenseitige Vertrauen bildeten hierfür eine wichtige Grundlage. Sie luden dazu ein, sich im Netzwerk mehr auf das Gemeinsame anstatt auf das Trennende zu fokussieren.

Die geschilderten praktischen Erfahrungen der Dirk Nowitzki-Stiftung sollen Mut machen, ein gemeinsames Anliegen zum Wohl von Kindern und Jugendlichen zu verfolgen. Dies lässt sich verwirklichen, wenn Unterschiede im Selbstverständnis, der Struktur und in den Arbeitsweisen überwunden werden. Eine einmal erzeugte Synergie innerhalb einer Bildungslandschaft und die Bündelung von bereits bestehenden oder durch die Kooperation neu entstandenen Ressourcen ist in jedem Fall lohnend und für ein gutes gesellschaftliches Zusammenleben zuträglich.

Literatur

Schwarz, Rolf/iSo – Innovative Sozialarbeit gGmbH / Dirk Nowitzki-Stiftung (Hrsg.) (2021): BasKIDball – sportbezogene Sozialarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Weinheim

Das Bildungsbüro als hybrider Vermittler zwischen Verwaltung, Politik und Zivilgesellschaft

Lektionen aus der Praxis

Julia Schilling

1. Einleitung – Bildungsbüros als hybride Vermittler

In vielen Landkreisen und kreisfreien Städten sind in den letzten Jahren Bildungsbüros eingerichtet worden, befördert durch die „Aachener Erklärung“ des Deutschen Städtetages von 2007¹, die „Münchener Erklärung“ von 2012, das Förderprogramm „Lernen vor Ort“ (2009 bis 2014) und schließlich durch die Initiative „Bildungsregionen in Bayern“ des Bayerischen Ministeriums für Unterricht und Kultus (seit 2012). Insbesondere das Bundesförderprogramm „Bildung integriert“ hat seit 2015 dazu beigetragen, dass sich immer mehr Kommunen zur Einrichtung einer solchen zentralen koordinierenden Stelle in der Bildungslandschaft entschlossen haben. Dabei sollen Bildungsbüros eine eigentlich „unmögliche“ Aufgabe verfolgen: Sie sollen die Akteurinnen und Akteure im regionalen Bildungswesen vernetzen und fördern, und zwar sowohl die institutionalisierten Einrichtungen wie Kindertagesstätten und Schulen als auch zivilgesellschaftliche Formen des Engagements im Bildungsbereich, wie z. B. Vereine und Stiftungen, ohne dass den genannten Akteurinnen und Akteuren – jenseits programmatischer Erklärung – klar ist, warum und weshalb. Kommunale Bildungsbüros sind zwar institutionell in der Kommunalverwaltung verankert, verfügen aber im Vergleich etwa zu Schul- und Jugendämtern nicht über einen gesetzlichen Auftrag. Außerdem liegt ihr Aufgabenfeld in der Regel „quer“ zu den nach Zuständigkeiten und Rechtskreisen sortierten Organisationsstrukturen von Verwaltungen. Zusätzlich kommen die Mitarbeitenden im „Bildungsmanagement“ und „Bildungsmonitoring“ häufig nicht aus der Verwaltung und gelten damit in den Ämtern als „Exotinnen“ bzw. „Exoten“. Viele mussten dort also erst ihre Rolle finden und den Nutzen ihrer „freiwilligen Aufgabe“ beweisen, die durch ihre bereichsübergreifende Denkweise den klassischen behördlichen Handlungslogiken widersprach oder zumindest kritisch beäugt wurde.

1 Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23. November 2007: <https://www.staedtetag.de/files/dst/docs/Dezernat-3/Archiv/aachener-erklaerung-2007.pdf> (14.12.2023).

Diese Besonderheiten machen Bildungsbüros zu „hybriden Vermittlern“ im kommunalen Bildungsmanagement. Denn einerseits sind sie der kommunalen Verwaltung angegliedert, andererseits arbeiten sie mit verwaltungsexternen Partnerinnen und Partnern in Projekten zusammen und müssen oder können häufig gerade nicht wie klassische Verwaltungseinheiten agieren.

Diese hybride Rolle der Bildungsbüros will dieser Beitrag am Beispiel des Landkreises Forchheim näher erläutern und dabei herausstellen, welche Herausforderungen aus der „hybriden“ Rolle entstehen und welche Vermittlungsleistungen damit verbunden sind. Die Bildungsbüros müssen hier den Spagat schaffen, ihre Rolle und ihren Nutzen im kommunalen Umfeld sowohl nach innen in die Verwaltungen als auch nach außen in die Zivilgesellschaft zu vermitteln.

Besonders spannend am Beispiel des Landkreises Forchheim ist, dass dort der Impuls zur Einrichtung dieser Koordinierungsstelle aus der Zivilgesellschaft kam. Der Beitrag wird zunächst die Entstehungsgeschichte des Bildungsbüros nachzeichnen und daran anschließend die Anforderungen und Gelingensbedingungen für kommunale Bildungsbüros als hybride Vermittler anhand von Praxisprojekten verdeutlichen. Abschließend sollen die Erfahrungen und Lernprozesse aus der Arbeit des Bildungsbüros zusammengefasst werden.

2. Das Bildungsbüro im Landkreis Forchheim – Entstehung und Partnerschaft mit FORsprung e.V.

Mit etwa 643km² gehört der Landkreis Forchheim zu den kleineren bayerischen Landkreisen und ist landläufig insbesondere als Teil der Tourismusregion „Fränkische Schweiz“ bekannt. Er liegt zwischen den nordbayerischen Städten Bamberg, Bayreuth und Erlangen/Fürth/Nürnberg. Der Verwaltungssitz des Landkreises Forchheim liegt in der gleichnamigen Großen Kreisstadt Forchheim, die mit etwa 32.000 Einwohnerinnen und Einwohnern die mit Abstand größte Gemeinde darstellt. Die übrige Bevölkerung verteilt sich auf weitere 28 Städte, Märkte und Gemeinden mit jeweils zwischen 1.000 und 8.000 Einwohnerinnen und Einwohnern.

Diese kleinräumige Struktur mit der Stadt Forchheim als Zentrum trug wesentlich zur Entstehung eines lebendigen und innovativen Netzwerks von Bildungsexpertinnen und -experten bei, das den Ausgangspunkt für eine jahrelange Tradition der Bildungsk Kooperationen und der Zusammenarbeit in sozialen Handlungsfeldern darstellt: Mehrere Funktionärinnen und Funktionäre aus Bildung, Verwaltung und Wirtschaft riefen im Jahr 2007 über 150 Vordenkerinnen und Vordenker aus verschiedenen Bildungsbereichen in einer Zukunftswerkstatt zusammen. Gemeinsam zeichneten sie ihr Bild eines bildungsgerechten Landkreises. Ergebnis der Zukunftswerkstatt war die Gründung des Vereins

FORsprung e. V., der die Vision einer „Bildungsregion“ im Landkreis weiter vorantrieb. Der Vereinsname geht dabei auf das Autokennzeichen „FO“ für den Landkreis Forchheim in Kombination mit dem Wort „Vorsprung“ zurück. Auch wenn der Antrieb zur Zukunftswerkstatt und zur Vereinsgründung von Personen aus kommunalen Schlüsselpositionen kam, so ist deren Initiative zur Entwicklung des Bildungsbereiches dennoch als zivilgesellschaftliches Engagement zu werten. Denn der Wille zur Vernetzung und die konkrete Umsetzung von bereichsübergreifenden Kooperationen entstand aus der persönlichen Überzeugung der Gründerinnen und Gründer, dass abgestimmtes Handeln und regelmäßiger Austausch zur Verbesserung der Bildungschancen in der Region beitragen können.

Der gemeinnützige Verein bewirbt seitdem die Förderung der Bildungschancen in der Region sowie die Vernetzung aller Beteiligten mit dem Slogan „Neues Denken und Handeln in Bildung und Erziehung“. In der Folge rief der Verein im Jahr 2008 zum Beispiel den Bayerischen Ganztagsschulkongress² ins Leben, der bis 2018 im zweijährigen Turnus jeweils rund 350 Teilnehmerinnen und Teilnehmer verzeichnen konnte, oder im Jahr 2009 das Projekt „Jedem Kind ein Instrument (JeKi)“, durch das mit Hilfe von Fördergeldern der Sparkasse Forchheim und der Oberfrankenstiftung inzwischen über 10.000 Grundschülerinnen und Grundschüler ein Instrument erlernt haben.

Bald wurde jedoch deutlich, dass den ehrenamtlich Engagierten für die Umsetzung ihrer Ziele die personellen Ressourcen fehlten. Durch persönliche Gespräche mit der Verwaltungsspitze wurde daher im Jahr 2012 ein Bildungsbüro als Stabsstelle im Landratsamt Forchheim eingerichtet. Dort sollten – wie in der Vision der FORsprung-Gründerinnen und -Gründer vorgesehen – die Fäden aus den verschiedenen Bildungsbereichen zusammenlaufen. Auf zivilgesellschaftliche Initiative hin wurde die Netzwerk- und Gremienarbeit im Bildungsbereich somit durch hauptamtliche Ressourcen in der Kommunalverwaltung unterstützt und „professionell“ vorangetrieben.

Personell wurde das Bildungsbüro zunächst mit einem langjährigen Verwaltungsmitarbeiter besetzt, der Expertise unter anderem aus dem Amt für Jugend, Familie und Senioren mitbrachte. Als erstes Projekt koordinierte das Bildungsbüro den Prozess zur „Bildungsregion in Bayern“, der den Landkreis Forchheim 2013 zu einem der ersten zertifizierten Landkreise in Bayern machte. Im Folgenden etablierte sich eine enge Kooperation zwischen dem Bildungsbüro und FORsprung e. V., in der jede Seite jeweils ihre Expertise und Ressourcen mit einbrachte. Mehrere Projekte entstanden und entwickelten sich in der Zusammenarbeit, allerdings verfolgen beide Parteien auch zum Teil eigene Aktivitäten. Die inhaltlichen Arbeitsfelder und Ziele von FORsprung e. V. und dem Bildungsbüro zur Ent-

2 Weitere Informationen unter: www.tagung-ganztagsschule.de (14.12.2023).

wicklung der Bildungslandschaft sind somit zu einem großen Teil überlappend, auch wenn die einzelnen Beiträge und Projekte aus der jeweiligen Interessenslage nicht in allen Fällen komplementär sind.

Von 2016 bis 2021 beteiligte sich der Landkreis Forchheim am Bundesprojekt „Bildung integriert“, erweiterte bestehende Strukturen und baute eine systematische Bildungsberichterstattung auf. Für dieses Bildungsmonitoring wurde das bis dato ausschließlich mit Verwaltungsfachleuten besetzte Bildungsbüro durch eine externe Mitarbeiterin erweitert, die wissenschaftliche Expertise aus der Sozial- und Bildungsforschung mitbrachte. Durch die auf einer Zielvereinbarung basierende Kooperation mit der Transferagentur Bayern für Kommunales Bildungsmanagement wurde die Vernetzung mit weiteren nordbayerischen Bildungsbüros vorangetrieben. Bei deutschlandweiten Veranstaltungen zum Kommunalen Bildungsmanagement unter Federführung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) bestand nicht nur die Möglichkeit zum Austausch mit Bildungsbüros aus anderen Bundesländern, sondern auch die Gelegenheit, Best Practice Beispiele aus dem Landkreis Forchheim überregional vorzustellen. Dazu gehörte unter anderem die einzigartige Entstehungsgeschichte und Kooperationsweise von FOrsprung e. V. und dem Bildungsbüro.

Die Zusammenarbeit zwischen dem Landkreis und dem Verein, der mittlerweile über 300 Mitglieder hat, intensivierte sich seit der personellen Aufstockung des Bildungsbüros weiter. Nach der Einrichtung des Bildungsbüros, das viele ursprüngliche Anliegen des Vereins umgesetzt hat, hat der Verein seine Rolle neu definiert. Während er zu seiner Gründungszeit Projekte häufig nicht nur konzipiert, sondern auch operativ umgesetzt hat, konnte er sich durch die Unterstützung des Bildungsbüros wieder mehr auf seine Rolle als Impulsgeber und Vordenker unkonventioneller Ideen konzentrieren. In dieser Funktion ist er weiterhin fester und kreativer Partner bei der strategischen Ausrichtung des Bildungsmanagements in der Kommune und unterstützt diverse Fachgremien durch personelle Expertise.

Die Arbeit des Bildungsbüros war in der Laufzeit des Bundesprogrammes „Bildung integriert“ so überzeugend, dass die geförderte personelle Ausstattung auch nach dem Ende der Förderung beibehalten wurde. Denn das im Programm geförderte datenbasierte kommunale Bildungsmanagement (DKBM) hatte dem Landkreis nachweislich Vorteile im Hinblick auf Transparenz im Bildungsbereich und damit auch Grundlagen zur politischen Entscheidungsfindung gebracht. Mit seinen nun drei Mitarbeitenden ist das Bildungsbüro im Landratsamt Forchheim heute der Knotenpunkt der Bildungslandschaft und dient als Anlauf- und Vermittlungsstelle insbesondere für Kitas, Schulen und Bildungsträger sowie für Gemeinden, zivilgesellschaftliche Organisationen, Verbände und Unternehmen.

Dabei arbeitet das Bildungsbüro eng mit dem „Fachbeirat Bildung“ zusammen, der aus der „Steuergruppe“ des Zertifizierungsprozesses zur „Bildungsregion in Bayern“ entstand. Mittlerweile ist der Fachbeirat Bildung als Beratungsgre-

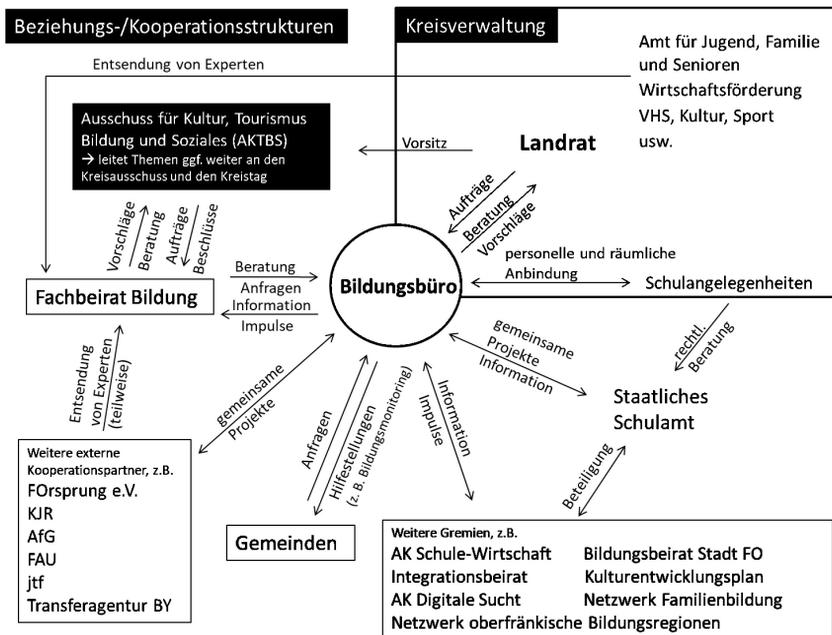
mium des Ausschusses für Kultur, Tourismus, Bildung und Soziales (AKTBS) des Kreistags installiert und kommunalverfassungsrechtlich fixiert. Die Mitglieder des Fachbeirates werden zu den Sitzungen des Fachausschusses geladen, haben ein eigenes Antragsrecht und können ihre Sichtweise darstellen. Das Bildungsbüro und der Fachbeirat geben Themen und Impulse an den AKTBS, treiben Diskussionen voran und bringen dazu jeweils ihre Expertise sowie Netzwerke ein. Auch FORsprung e. V. als „Geburtshelfer“ des Bildungsbüros entsendet mehrere Mitglieder aus seinem Vorstand in den Fachbeirat. Die übrigen Mitglieder des Fachbeirats stammen inzwischen aus allen relevanten Bildungsbereichen: Kita-Aufsicht, Jugendhilfeplanung, Seniorenplanung, Kreisjugendring, Volkshochschule, staatliches Schulamt, Schulleitungen und Wirtschaftsförderung.

Abbildung 1 illustriert die hybride Mittlerrolle des Bildungsbüros im Geflecht aus Verwaltung, Politik und Zivilgesellschaft. Von allen Seiten erreichen das Bildungsbüro Aufträge und Anfragen, die wiederum jeweils in Zusammenarbeit mit dem Fachbeirat Bildung oder mit verschiedenen Kooperationspartnern umgesetzt werden. Andererseits verteilt das Bildungsbüro auch in diverse Richtungen Informationen, macht Vorschläge und gibt Hilfestellungen. Besonders hervorzuheben ist dabei die personelle, räumliche und inhaltliche Nähe zum Amt für Schulangelegenheiten im Landratsamt sowie zum staatlichen Schulamt.

Der Erfolg der „Forchheimer Konstruktion“ – d. h. die enge und langjährige Kooperation des Bildungsbüros im Landratsamt mit FORsprung e. V. als zivilgesellschaftlichem Akteur – fußt dabei auf mehreren Faktoren. Neben der gemeinsamen Zielsetzung und dem hohen Stellenwert von Bildung im Landkreis stellt die Kombination von Verwaltungs- und Vereinsstruktur und damit von Haupt- und Ehrenamtlichkeit den Kern dieses besonderen Verhältnisses von Bildungsbüro und FORsprung e. V. dar. Die rechtlich und organisatorisch unterschiedlichen Stellungen und Strukturen von Bildungsbüro und FORsprung e. V. ergänzen sich dabei insbesondere im Hinblick auf die Möglichkeiten von Netzwerkarbeit sowie Einwerbung und Verwaltung von finanziellen Mitteln (z. B. aus öffentlichen und zivilgesellschaftlichen Stiftungen).

Nicht zu vernachlässigen sind dabei die Kontinuität, die Mitgestaltungsmöglichkeiten und auch die gegenseitige Wertschätzung der involvierten Personen, die ihre Kompetenzen und Netzwerke aus verschiedenen Bildungsbereichen einbringen. Schließlich ist auch die Unterstützung des Landrats als politische Spitze und Verwaltungsleitung unabdingbar, ebenso wie die Pflege von Kontakten zu den Medien.

Abb. 1: Beziehungs- und Kooperationsstrukturen des Bildungsbüros



Erläuterungen der Abkürzungen: KJR = Kreisjugendring; AfG = Akademie für Ganztagspädagogik e. V.; FAU = Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg; jtf = Junges Theater Forchheim; BY = Bayern; AK = Arbeitskreis; VHS = Volkshochschule; FO = Forchheim.
Quelle: eigene Darstellung des Bildungsbüros Landkreis Forchheim

3. „Das Beste aus beiden Welten“ – Anforderungen an hybride Mittler und Gelingensbedingungen

Im Unterschied zu beispielsweise der Jugendhilfeplanung sind Bildungsbüros in bayerischen Kommunalverwaltungen eine „freiwillige“ Aufgabe und werden dies wohl in absehbarer Zeit auch bleiben. Es gibt keine gesetzliche Grundlage, auf die sich die Mitarbeitenden berufen und an denen sie sich inhaltlich orientieren können. So bleibt den Kommunen selbst überlassen, welche Aufgaben, Befugnisse und personelle Ausstattung sie ihren Bildungsbüros geben. Demzufolge sind Bildungsbüros in ihren Kommunen strukturell sehr unterschiedlich angebunden und bearbeiten vielfältige und regional spezifische Themenschwerpunkte. Diese Eigenschaft zeigt einerseits die Sonderstellung der Bildungsbüros innerhalb der Verwaltung und spiegelt gleichzeitig den „Wesenskern“ bei der Umsetzung freiwilliger Aufgaben im Rahmen der kommunalen Selbstverwaltung und der politischen Entscheidungsprozesse wider. Dabei „konkurrieren“ die Bildungsbüros bezüglich der Ressourcenausstattung mit weiteren freiwilligen Aufgaben wie Erwachsenenbildung, Wirtschaftsförderung, Klimaschutz oder Förderung der Ge-

sundheits- und Pflegeinfrastruktur, mit denen sich wiederum vielfältige inhaltliche Überschneidungs- und Anknüpfungspunkte ergeben. Häufig – wie im Landkreis Forchheim – sind es auch die Mitarbeitenden aus der Verwaltung, die die Themenschwerpunkte mitbestimmen, diese mit den anderen Fachbereichen in Fach- und Kreisgremien diskutieren und bearbeiten und somit auch wesentlich zur Vernetzung sowie zum Agenda-Setting von Bildungsthemen beitragen.

Sowohl die benötigten Qualifikationen als auch das Tätigkeitsfeld der Mitarbeitenden im Bildungsbüro Forchheim sind daher breit und unspezifisch. Grundlagenkenntnisse im Verwaltungswesen sind unabdingbar, jedoch auch Fähigkeiten im Projektmanagement und interdisziplinäre Kommunikation sowie umfassende Kenntnisse zur Erstellung und Einordnung von Bildungsstatistiken – die Grundlage für datenbasiertes kommunales Bildungsmanagement (DKBM). Das Bildungsbüro muss sich einerseits ins kommunale Verwaltungsgefüge einordnen und die entsprechenden Arbeitsregeln berücksichtigen, aber andererseits die durch rechtliche Zuständigkeiten gesetzten Grenzen im Bildungsbereich überschreiten. Es muss Inhalte und Personen zusammenbringen, die sich in Ausbildung, Arbeitsweise und Interessenlage unterscheiden, dabei jedoch möglichst neutral bleiben und an einigen Stellen auch Grenzen und Befindlichkeiten respektieren. Denn zum Teil handelt es sich auch nur um „gefühlte“ Grenzen oder gar um die Angst, Konkurrenz ins „eigene Feld“ zu lassen, ohne das Bewusstsein um die Vorteile von Kooperationen und den daraus resultierenden Synergieeffekten. Spannungsfelder können dort entstehen, wo Kooperationen nicht gewünscht sind, sei es aus thematischen Gründen oder wegen persönlicher Befindlichkeiten einzelner Personen. Um dies zu vermeiden, ist Hintergrundwissen über die verschiedenen beteiligten Personengruppen, ihre Ziele und Bedarfe sowie Vertrauen nötig, das in aller Regel erst durch persönliche Gespräche aufgebaut werden kann. Dabei geht es sowohl um Wissen über die Fachbereiche und ihre Mitarbeitenden in der Kommunalverwaltung wie z. B. Jugend-, Schul- oder Gesundheitsamt als auch um externe Akteurinnen und Akteure im Bildungsbereich wie z. B. Bildungsträger, Vereine oder Stiftungen.

Eine besondere Rolle kommt dabei den Kindertagesstätten und Schulen als zentralen Vermittlungsstellen von Bildungsinhalten zu. In einem Landkreis stellen außerdem die Gemeindeverwaltungen organisatorische Schnittstellen zu den lokalen Bildungseinrichtungen dar. Um Kinder und Jugendliche zu erreichen, müssen daher sowohl mit Kita- und Schulleitungen als auch mit den jeweils Bildungsverantwortlichen in den Gemeindeverwaltungen (sowohl auf der politischen als auch der administrativen Ebene) vertrauensvolle Kontakte aufgebaut und gepflegt werden. Dafür ist ebenfalls Strukturwissen über rechtliche und praktische Rahmenbedingungen in den Arbeitsfeldern der jeweiligen Personen und Einrichtungen notwendig.

Dieser Wissenserwerb kostet Zeit, ist schwierig zu messen und widerspricht vielerorts der klassischen Verwaltungskultur. Er ist aber die Grundlage für stabile

Netzwerke und für daraus resultierende dauerhafte und vertrauensvolle Kooperationen. Deswegen sind Bildungsbüros bzw. ihre Mitarbeitenden als „hybride Mittler“ (siehe hierzu auch den Beitrag zu Netzwerkhandeln von Schlimbach in diesem Band) zu sehen. Im Folgenden wird an einigen Beispielen erläutert, wie das Bildungsbüro im Landkreis Forchheim zwischen den verschiedenen Handlungslogiken der Bildungsakteurinnen und -akteure vermittelt und durch das Verknüpfen von Kompetenzen und Ressourcen gemeinsame Ziele und Projekte vorantreibt. Dabei wird auch auf allgemeine Gelingensbedingungen eingegangen.

Sichtbar werden durch Praxisprojekte

Um die Funktion als vermittelnde Stelle erfüllen zu können, sind ein gewisser Bekanntheitsgrad und ein Vertrauensvorschuss nötig, sowohl innerhalb der Verwaltung und den politischen Gremien als auch in der Bevölkerung. Auf die Schwierigkeiten, sich mit dem Querschnittsthema „Bildungsmanagement“ innerhalb einer klassisch organisierten Verwaltungsbehörde Anerkennung zu verschaffen, wurde bereits eingegangen.

Bekanntheit bei der breiten Bevölkerung erreicht man durch niederschwellige Projekte und Veranstaltungen, die verständliche Titel tragen sowie kostenlos und öffentlich zugänglich sind. Für den Landkreis Forchheim ist dafür die im Jahr 2018 ins Leben gerufene „Forchheimer Kinder-Uni“ beispielhaft. Angestoßen durch den Bildungsbeirat der Stadt Forchheim und konzeptionell unterstützt durch FORsprung e. V. und das Bildungsbüro fanden seitdem mehrere „Vorlesungen“ für Kinder im Alter von 9 bis 12 Jahren statt. Die Kinder-Uni ist über die Jahre zu einem Aushängeschild des Bildungsbüros geworden und ermöglicht am Rande der Veranstaltungen insbesondere den Dialog mit Eltern – einer Gruppe, die wesentlich an der Ausgestaltung von Bildungsverläufen beteiligt ist.

Ein weiteres von FORsprung e. V. und dem Bildungsbüro durchgeführtes Praxisprojekt ist der zweijährig stattfindende *Jungforschertag*. Eine Besonderheit dieses Formats ist die schulartübergreifende Zusammensetzung der Workshops, in denen interessierte Schülerinnen und Schüler Experimente der Chemie, Biologie oder Physik durchführen können, für die im Schulalltag keine Zeit ist. Diese Veranstaltung dient – neben der MINT³-Förderung – dazu, die Beziehungen mit und unter den weiterführenden Schulen zu stärken.

Das Projekt *Bildungsmanagement und Bildungsmonitoring auf Gemeindeebene*, an dem bereits vier Gemeinden des Landkreises Forchheim teilgenommen haben, beinhaltet die Koordination und Erstellung eines Bildungsberichts auf Gemeindeebene und die Veranstaltung einer lokalen Bildungskonferenz. Ziel ist es, einen partizipativen Beteiligungsprozess zur gemeinsamen Gestaltung der lokalen Bil-

3 Die Abkürzung MINT steht für die Fachrichtungen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik.

ungslandschaft zu etablieren.⁴ Der Austausch mit den häufig ehrenamtlich Tätigen im Bildungsbereich (z. B. in Büchereien, Volkshochschulen, Vereinen oder Kirchen) trägt wesentlich zur „Bodenhaftung“ des Bildungsbüros bei und befähigt es, seine Aktivitäten am tatsächlichen Bedarf in der Region auszurichten.

Schließlich beinhaltete auch das langjährige Großprojekt *FORlesen!* mit dem Ziel der Leseförderung und Medienbildung mehrere praxisorientierte und öffentlichkeitswirksame Elemente wie z. B. Workshops für Interessierte und Online-Fortbildungen für pädagogisches Personal in Kitas und Schulen (darunter auch ehrenamtliche Lesepatinnen und -paten). Neben den Familienstützpunkten, dem Amt für Jugend, Familie und Senioren und dem Staatlichen Schulamt ist bei *FORlesen!* auch das Institut für Buchwissenschaft an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg ein wesentlicher Kooperationspartner. Durch dessen wissenschaftliche Begleitung konnten bereits wertvolle Erkenntnisse gewonnen werden (z. B. Titel 2021).

Die dargestellten Praxisprojekte beschreiben etablierte sowie niederschwellige (Bildungs-)Angebote im Landkreis Forchheim, mit denen einerseits übergreifende kommunale Bildungsziele verfolgt werden und andererseits die Bekanntheit des Bildungsbüros in der Bevölkerung erhöht wird, was der eigenen Erfahrung nach eine wesentliche Voraussetzung für einen zwischen Verwaltung und (Zivil-)Bevölkerung agierenden hybriden Mittler darstellt. Wie oben beschrieben, sind Bildungseinrichtungen und Gemeinden dabei wichtige Türöffner zu den jeweiligen Zielgruppen, profitieren aber wiederum selbst von den Aktivitäten des Bildungsbüros.

Synergien durch Kooperationen – Investitionen in das lokale Sozialkapital

Kooperationsbeziehungen sind das Kernstück der Arbeit im Kommunalen Bildungsmanagement im Landkreis Forchheim. Das Bildungsbüro sieht eine seiner Hauptaufgaben darin, Akteurinnen und Akteure aus dem Bildungsbereich zusammenzubringen und bei ihren Ideen und Projekten zu unterstützen. Dies geschieht durch Bündelung von Ressourcen und Bereitstellung von Infrastruktur. Im Folgenden soll dies an einigen konkreten Beispielen von Kooperationen ausgeführt werden:

Das *Junge Theater Forchheim (jtf)* ist als Verein organisiert, der nur zum Teil von der Stadt Forchheim finanziert und in erster Linie vom Engagement seiner Mitglieder getragen wird, die sich regelmäßig aktiv für ein reiches Kulturleben ihrer Stadt einsetzen. Das Bildungsbüro steht im regelmäßigen Austausch mit dem jtf und unterstützt öffentlichkeitswirksam bei der Veranstaltungsankündigung. Das jtf profitiert auf diese Weise von den Ressourcen und Informationskanälen des

4 Das Pilotprojekt „Leben und Lernen in Gößweinstein“ wurde im Jahresgutachten 2019 des Aktionsrats Bildung zum Thema Region und Bildung: Mythos Stadt – Land als Modellprojekt für kleinräumiges Bildungsmonitoring erwähnt (vbw 2019, S. 85 f.).

Bildungsbüros und stellt im Gegenzug vielfältige Angebote im Bereich Kulturelle Bildung zur Verfügung.

Die Veranstaltungsreihe „*Forchheimer Ethikforum*“ wurde ursprünglich als Anfrage zur finanziellen Unterstützung an das Bildungsbüro herangetragen. Inzwischen unterstützt das Bildungsbüro auch bei der Organisation des Rahmenprogramms und bei der Öffentlichkeitsarbeit. Aus dieser Kooperation entstand auch eine Vorlesung zu einem philosophischen Thema im Rahmen der „*Kinder-Uni*“. Die Unterstützung der in der Zivilgesellschaft geborenen „Idee“ führte somit auch hier zur Umsetzung von mehreren Angeboten im Bereich der kulturellen und politischen Bildung.

Die *Synagoge Ermreuth* ist eine überregional einzigartige Bildungsstätte im Landkreis Forchheim, die eine Dauerausstellung zum jüdischen Leben in der Region beherbergt und als kultureller Veranstaltungsort genutzt wird. Den Unterhalt und die Bewirtschaftung der Synagoge übernehmen ein Zweckverband aus Landkreis und Gemeinde sowie der Verein *Freundes- und Förderkreis Synagoge Ermreuth e. V.* – eine kooperative Konstruktion zwischen Verwaltung und Zivilgesellschaft, die der Verbindung von FOrsprung e. V. und Bildungsbüro auf Landkreisebene ähnelt. Zwischen Bildungsbüro und Synagoge besteht eine langjährige Kooperation, die in Zusammenarbeit mit dem staatlichen Schulamt in der Erstellung der Broschüre *Forschen und Entdecken im Landkreis Forchheim – Ein Besuch in der Synagoge Ermreuth* (2019) gipfelte.

Diese Beispiele gelungener Kooperationen illustrieren den wechselseitigen Nutzen, den das Bildungsbüro und seine Kooperationspartnerinnen und -partner – häufig zivilgesellschaftliche, aber auch hybride Akteure – haben. Durch die gezielte Kontaktaufnahme, regelmäßige Kontaktpflege und die Bereitstellung eigener Ressourcen für die Arbeit der Netzwerkpartner können Synergieeffekte erzeugt werden, die sich u. a. in der Bereitstellung von Bildungsangeboten oder aber auch in der kooperativen (Mit-)Gestaltung der Bildungslandschaft zeigen.

Finanzielle Mittel und Bürgschaften

In den bisherigen Ausführungen wurde bereits deutlich, dass finanzielle Zuschüsse des Bildungsbüros einen wesentlichen Bestandteil der erfolgreichen Kooperationen ausmachen. Die Gelder stammen dabei aus dem Haushalt des Landkreises und müssen jedes Jahr neu beantragt werden. Neben der Unterstützung der oben genannten Partnerinnen und Partner existiert jedoch auch ein Fördertopf, den alle Kitas, Schulen, Vereine und Bildungsträger im Landkreis nutzen können, bei Erfüllung einiger Kriterien. Zentrale Voraussetzung der Förderung aus diesem „Innovationsfonds“ ist dabei eine Kooperationsbeziehung, d. h. die Beteiligung von mindestens zwei Institutionen im Bildungsbereich. Durch die einfache Antragstellung wird eine niederschwellige Möglichkeit der finanziellen Unterstützung für innovative und kooperative Bildungsprojekte geboten, die seit mehreren Jahren breit genutzt wird und sich immer größerer

Beliebtheit erfreut. Denn häufig kann hier mit wenig Geld eine große Wirkung erzielt werden.

Besonders erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang die „Bürgerschaftsfunktion“ des Bildungsbüros. Immer häufiger kommt es vor, dass Akteurinnen und Akteure vor Projektbeginn unsicher sind, ob sie eine Kostendeckung erreichen. In diesen Fällen kann die Zusicherung einer finanziellen (Teil-)Kostenübernahme durch das Bildungsbüro die Durchführung des betreffenden Projekts sicherstellen. Gleichzeitig werden dadurch die häufig ehrenamtlichen Projektträgerinnen und -träger von finanziellen Unsicherheiten entlastet.

Erfolgreiche Bildungskooperationen benötigen somit nicht nur wechselseitigen Nutzen aus der Zusammenarbeit, sondern auch gegenseitiges Vertrauen. Doch dieses Vertrauen muss man sich durch regelmäßige Kontaktpflege und Verlässlichkeit erarbeiten. In einigen Fällen scheitern Kooperationen daher auch, zum Beispiel wenn der Kontakt abbricht, Missverständnisse auftreten oder Zielvorstellungen abweichen. Ab und zu kommt es vor, dass personelle Änderungen entweder zu einem Abbruch der Beziehung oder aber erst zur Aufnahme geführt haben.

4. Fazit – Das Bildungsbüro im Landkreis Forchheim – eine feste Institution in der kommunalen Bildungslandschaft

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Bildungsbüro im Landkreis Forchheim durch seine langjährige und kontinuierliche Arbeit eine wichtige Mittlerfunktion zwischen Kommunalverwaltung, Kommunalpolitik und Zivilgesellschaft eingenommen hat. Es hat dadurch bei den Akteurinnen und Akteuren in der Bildungslandschaft – Kitas, Schulen, Bildungsträger, Vereine, Gemeinden – einen gewissen Stellenwert erreicht. Auf der Homepage wird stets aktuell über Veranstaltungen und Projekte der Bildungspartner in der Region berichtet und auch der alle zwei Monate verschickte Newsletter mit seinen etwa 300 Empfängeradressen stellt ein wirksames Medium für Öffentlichkeitsarbeit dar, das Bildungsakteurinnen und -akteuren im Landkreis Forchheim unentgeltlich zur Verfügung gestellt und von diesen auch rege genutzt wird. Dank der finanziellen Zuschüsse können Projekte abgesichert oder überhaupt erst ermöglicht werden. Durch die Kooperation mit dem Bildungsbüro können sich die Akteurinnen und Akteure somit auf ihr „Kerngeschäft“ konzentrieren.

Der Erfolg dieses Arbeitsmodells ist jedoch mehreren Gelingensfaktoren zu verdanken, die zum Ende dieses Artikels noch einmal hervorgehoben und zusammengefasst werden sollen: Zum einen ist dies die personelle und finanzielle Kontinuität. Anders als in anderen Bildungsbüros besteht im Bildungsbüro des Landkreises Forchheim seit mehreren Jahren personelle Stabilität. Die zusätz-

liche Ressourcenausstattung, die über die Projektförderung in *Bildung integriert* eingeworben wurde, wurde nach Projektende anerkennend durch die Kreispolitik in eine unbefristete Planstelle umgewandelt. Erst durch diese nachhaltige Grundstruktur des Bildungsbüros und darüber hinaus durch die Fortführung der jährlichen Budgetzuweisung war es möglich, langfristig zu planen und die während der Förderperiode aufgebauten Netzwerke, Gremien und Projekte beizubehalten. Die Kommunalpolitik hat somit die Weiterentwicklung der Bildungslandschaft als wichtige kommunale Aufgabe erkannt und das Bildungsbüro damit weiter beauftragt.

Zum anderen wurde im Bildungsbüro von Anfang an nicht in Zuständigkeiten, sondern in Verantwortungen gedacht. Dies bezieht sich nicht nur auf die eingangs erwähnte Fähigkeit, verschiedene Interessensgruppen auf einen Nenner zu bringen, sondern auch darauf, an das Bildungsbüro herangetragene Fragestellungen weiter zu vermitteln und sich um die Weiterbearbeitung zu kümmern. Nicht immer handelt es sich dabei um „angenehme“ Anliegen, aufgrund der häufig vertrauensvollen Beziehung zwischen Bildungsbüro und Bildungseinrichtungen erreichen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auch konfliktbeladene Anfragen aus der Bildungslandschaft. Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn Schulen sich mit der Bearbeitung ihrer Anliegen oder mit Problemen an Schnittstellen zur Bauverwaltung, ÖPNV, IT und ähnlichem ans Bildungsbüro wenden. Das Bildungsbüro ist für die meisten dieser Fragen nicht zuständig, trat aber schon mehrfach als Vermittler auf.

Wenn es dann – wie bereits mehrfach geschehen – gelingt, im Dialog mit den verschiedenen Beteiligten auch kritische Prozesse zu begleiten und Lösungen zu befördern, stärkt dies sowohl das Vertrauen in das Bildungsbüro als auch dessen Position im Netzwerk der Bildungslandschaft.

Mit Hilfe des Bildungsbüros als „hybridem Mittler“ zwischen Verwaltung und Zivilgesellschaft leistet der Landkreis Forchheim somit einen zentralen Beitrag zur Gestaltung eines attraktiven Lern- und Lebensraumes für seine Bevölkerung. Denn in einer deutschlandweiten Bildungsgesellschaft kommt der Ausgestaltung von kommunalen Bildungslandschaften und den entsprechenden Teilhabe- und Beteiligungsmöglichkeiten der Bevölkerung eine wesentliche Bedeutung als Standortfaktor zu. Bereits im ersten kommunalen Bildungsbericht *Leben und Lernen im Landkreis Forchheim* (2018) wurde eine hohe Wohn- und Lebensqualität festgestellt (Landkreis Forchheim 2018). Aber auch in unabhängigen bundesweiten Studien wie dem Prognos Zukunftsatlas erreicht der Landkreis Forchheim Platz 63 unter den 400 deutschen Städten und Landkreisen und genießt somit deutlich überdurchschnittliche Zukunftschancen (Prognos 2022).

Literatur

- Deutscher Städtetag (2007): Erklärung des Deutschen Städtetages zum Kongress „Bildung in der Stadt“. <https://www.staedtetag.de/themen/aachener-erklaerung-2007> (14.12.2023).
- Landkreis Forchheim (2018): Leben und Lernen im Landkreis Forchheim. Forchheim
- Landkreis Forchheim (2019): Forschen und Entdecken im Landkreis Forchheim – Ein Besuch in der Synagoge Ermreuth. Forchheim
- Prognos (2022): Zukunftsatlas 2022. Berlin
- Titel, Volker (2021): Medienbildung und Literacy in Kindergarten und Schule. Lehr- und Praxisbuch. Hiltoldtstein
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (vbw) (Hrsg.) (2019): Aktionsrat Bildung. Jahresgutachten 2019. Region und Bildung. Mythos Stadt – Land. Münster

Bildungskooperationen zwischen Zivilgesellschaft und Kommunen

Erfahrungen, Gelingensbedingungen und Perspektiven aus der Praxis

Pia Amelung und Olaf Ebert

1. Einleitung

Aktuelle bildungspolitische Herausforderungen wie die Aufarbeitung der Pandemiefolgen, die Integration von zugewanderten Kindern und Jugendlichen, die fortschreitende Digitalisierung, die Gestaltung der Ganztagschule oder gelebte Inklusion zeigen deutlich: Die Kooperation zwischen vielfältigen zivilgesellschaftlichen Akteuren und Bildungsverantwortlichen vor Ort ist notwendig – vor allem aber sinnvoll. Zivilgesellschaftliche Akteure zeichnen sich insbesondere durch ihre Gemeinwohlorientierung und ihre Unabhängigkeit aus. Sie ermöglichen individuelle Teilhabe, fördern den sozialen Zusammenhalt und stärken damit Demokratie (Stiftungen für Bildung 2021). Sie unterstützen ein ganzheitliches Verständnis von Bildung. Mit vielfältigen Bildungsangeboten in und im Umfeld von Kitas, Schulen und anderen Bildungseinrichtungen, in den Bereichen Sport, Kultur und über eine reiche Vereinslandschaft ergänzen sie formale Bildungsangebote und ermöglichen non-formale und informelle Lernprozesse. Das bürgerschaftliche Engagement für Bildung ist laut Freiwilligensurvey in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen und hat sich zu einem der wichtigsten Engagementbereiche etabliert (BBE 2022).

Damit ist die Zivilgesellschaft eine unverzichtbare Ressource für gute Bildungschancen und erfolgreiches lebenslanges Lernen in kommunalen Bildungslandschaften. In den Kommunen werden die Weichen für den individuellen Bildungserfolg und das weitere Leben schon sehr früh gestellt – zivilgesellschaftliche Akteure können als Kooperationspartner:innen der Kommune dieses Vorhaben maßgeblich unterstützen.

Die Potenziale eines von unterschiedlichen Bildungsakteuren der Kommunalpolitik, Verwaltung und Zivilgesellschaft gemeinsam verantworteten kommunalen Bildungsmanagements sind offensichtlich: mehr Bildungsgerechtigkeit, erfolgreiche Bildungskarrieren und eine lebendige Gesellschaft in der Kommune. Gut orchestrierte Kooperationen der verschiedenen Bildungsakteure können über vielfältige, attraktive Bildungsangebote zu einer lebendigen kommunalen Bildungslandschaft beitragen. Dabei geht es nicht nur um die Zukunft

jedes Einzelnen, sondern auch um eine gesamtgesellschaftliche Perspektive, um Bildungsgerechtigkeit, Demokratie und gesellschaftlichen Zusammenhalt.

Zentrale Gelingensbedingungen für die Kooperation zwischen Zivilgesellschaft und Verwaltung zu identifizieren und Anregungen zur Umsetzung anhand von Praxisbeispielen aufzuzeigen, ist die Zielsetzung dieses Fachbeitrages. Neben eigenen langjährigen Erfahrungen sind dabei auch neue Impulse der Fachtagung „Kommunale Bildungslandschaften: Nur mit Zivilgesellschaft!“ vom 14. November 2022 eingeflossen. In verschiedenen Workshops diskutierten hier mehr als 100 Expertinnen und Experten unter anderem zum Thema „Kooperation Kommune-Zivilgesellschaft: Was geht in Stadt und Land?“ über zentrale Schritte zur Stärkung und Weiterentwicklung von kommunalen Bildungslandschaften unter Beteiligung der Zivilgesellschaft. Außerdem werden anhand von Praxiserfahrungen aus zwei sehr unterschiedlichen Kommunen – Freiburg im Breisgau (Baden-Württemberg) und dem Burgenlandkreis (Sachsen-Anhalt) – zentrale Herausforderungen für eine vertrauensvolle, strukturell verankerte und gut ausgestattete Kooperation diskutiert. Darüber hinaus werden Anregungen gegeben, wie das Zusammenspiel formaler, non-formaler und informeller Lernmöglichkeiten vor Ort gelingen kann.

2. Bildungsstrukturen im tiefgreifenden Wandel

Während der Pandemie bewährten sich bestehende lokale Kooperationsstrukturen des kommunalen Bildungsmanagements, die in der Lage sind, mit ihren vielfältigen zivilgesellschaftlichen Partnerinnen und Partnern in einer „lokalen Verantwortungsgemeinschaft“ kurzfristige, ausdifferenzierte Lösungen für die Bürger:innen, allen voran für Kinder und Jugendliche, anzubieten. Auch die aktuellen Herausforderungen bei der Aufnahme und Integration von Geflüchteten erfordern Kooperationen zwischen zivilgesellschaftlichen Akteuren und Kommunen zur Sicherung kontinuierlicher Bildungsbiografien.

Vor dem Hintergrund erweiterter gesellschaftspolitischer und wirtschaftlicher Anforderungen befinden sich auch die Bildungsstrukturen in einem tiefgreifenden Wandel. Sie stehen in Wechselwirkung mit einer sich schnell verändernden Arbeitswelt, der fortschreitenden Digitalisierung, dem spürbaren Fachkräftemangel im Zuge des demografischen Wandels, der zunehmenden Urbanisierung, einer sozialen Spaltung und den globalen Krisen wie der Pandemie, Kriegen und der Klimakrise. Damit einher gehen wachsende Herausforderungen, auch für die Bildungspolitik. In den letzten Jahren ist dabei ein Ungleichgewicht zulasten der Kommunen entstanden. Die Funktion der Kommunen und ihre Verantwortung für Bildung reichen zum Beispiel im Schulbereich inzwischen weit über die Wahrnehmung ihrer gesetzlich verankerten Schulträgeraufgaben hinaus. Das betrifft u. a. die Digitalisierung von Schulen, den Rechtsanspruch auf

Ganztagsbetreuung von Kindern im Grundschulalter oder auch die Inklusion. Von der frühen Bildung bis zur Erwachsenenbildung sind die Kommunen mit unterschiedlicher Intensität koordinierend tätig, um lebenslanges Lernen zu ermöglichen. So entwickeln sich formale Bildungseinrichtungen zunehmend vom Lernort zum Bildungs- und Lebensort. Dort werden über die Vermittlung von Wissen hinaus vielfältige Bildungs- und Erziehungsaufgaben von unterschiedlichen staatlichen und zivilgesellschaftlichen Akteuren, oft in Kooperation, wahrgenommen.

Gleichzeitig hat sich die Struktur der geteilten Verantwortung zwischen Land und Kommunen nicht weiterentwickelt. Der Bund tritt als weiterer Bildungsakteur auf den Plan, der versucht, mit Förderprogrammen stimulierend zu unterstützen, ohne dass eine grundlegende Weiterentwicklung der föderalen Bildungsstrukturen, die den gesellschaftspolitischen und wirtschaftlichen Anforderungen Rechnung tragen würde, stattgefunden hätte.

3. Kooperative Verantwortungsgemeinschaft – ein gemeinsames Anliegen von Kommunen und Zivilgesellschaft?!

Die Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages (Deutscher Städtetag 2007) hat einen starken Impuls für eine staatlich-kommunale Verantwortungsgemeinschaft und für die Gestaltung regionaler bzw. kommunaler Bildungslandschaften gesetzt. Rückblickend ist jedoch festzustellen, dass die Entwicklung der kommunalen Bildungslandschaften mit den oben skizzierten bildungspolitischen Herausforderungen der letzten Jahre nicht Schritt halten konnte. Es gab keine umfassende oder gar flächendeckende Weiterentwicklung einer staatlich-kommunalen bildungspolitischen Verantwortungsgemeinschaft, geschweige denn eine Weiterentwicklung hin zu einer staatlich-kommunalen-zivilgesellschaftlichen Verantwortungsgemeinschaft.

Der Deutsche Städtetag positionierte sich 2021 zu den zentralen bildungspolitischen Herausforderungen aus kommunaler Sicht und forderte u. a. die Stärkung und nachhaltige Ausrichtung von kommunalen Bildungslandschaften sowie eine grundlegende Neuregelung von Finanzierungsstrukturen zwischen Land und Kommunen mit dem Fokus auf Schule. Der Städtetag moniert in diesem Zusammenhang die sich wiederholenden Sonderfinanzierungsprogramme von Bund und Ländern, die dem Problem einer fehlenden dauerhaften Strukturfinanzierung keine Abhilfe schaffen (Deutscher Städtetag 2021).

Auch das Bundesnetzwerk für Bürgerschaftliches Engagement (BBE) verweist seit vielen Jahren auf den Wert von Bildungskooperationen. Das Netzwerk fordert dazu auf, Zivilgesellschaft als Bildungsort und als Bildungsakteur stärker in das

politische Bewusstsein zu rücken. Für eine Stärkung lokaler Bildungslandschaften sind Bildungs- und Engagementpolitik zusammenzudenken und miteinander zu verknüpfen (BBE 2022).

4. Kooperationspraxis in kommunalen Bildungslandschaften

Im Hinblick auf die Kooperationspraxis zwischen Staat und Zivilgesellschaft fehlen bislang umfassende empirische Untersuchungen zu kommunalen Bildungslandschaften. Die vorhandenen Erkenntnisse zeigen, dass die Steuerungsansätze häufig aus einem pragmatischen Wechselspiel von unterschiedlich hierarchischen und horizontalen Steuerungsimpulsen der beteiligten Akteure bestehen (Stolz u. a. 2011). „Sowohl in der Diskussion als auch in der praktischen Erprobung einer vernetzten Bildung nehmen die Koordinations- und Kooperations-schwierigkeiten und deren Bewältigung einen größeren Raum ein als die eigentlich intendierten Ziele einer besseren Bildung und Erziehung“ (Steiner u. a. 2022, S. 67).

Die Praxiserfahrungen der Autorinnen und Autoren bestätigen, dass insbesondere ehrenamtliche zivilgesellschaftliche Akteure (z. B. Patenschaftsorganisationen, Elterninitiativen und Mentoringnetzwerke) vielerorts nur randständig an der Entwicklung von kommunalen Bildungslandschaften beteiligt sind (Schlimbach u. a. 2023). Vielmehr sind in vielen Kommunen neben staatlichen Bildungsverantwortlichen vor allem hauptamtliche Pädagoginnen und Pädagogen aus etablierten Vereinen, Verbänden und Stiftungen an der strategischen Entwicklung und Steuerung von Bildung beteiligt. Nur wenigen Kommunen gelingt es bislang, auch ehrenamtliche zivilgesellschaftliche Akteure in die Planung von gut aufeinander abgestimmten formalen, non-formalen und informellen Lernangeboten strukturell einzubeziehen. Die Ursachen dafür sind vielfältig: Häufig erkennen berufliche Bildungsakteure nicht die Potenziale informeller Bildungsangebote von zivilgesellschaftlichen Initiativen, oder sie wissen nicht, wie sie ehrenamtlich Engagierte in die Gestaltung von formalen und non-formalen Bildungsangeboten erfolgreich einbeziehen können. Dies ist auch in den unterschiedlichen Kulturen, Prämissen und Handlungslogiken der staatlichen und zivilgesellschaftlichen Bildungsakteure begründet. Hinzu kommen bürokratische Hürden und starre Planungs- und Steuerungsverfahren kommunaler Bildungslandschaften, die häufig wenig anschlussfähig sind an die oft situativen informellen Lernangebote, die auf Vertrauen und persönlichen Beziehungen beruhen.

Anhand zwei kontrastierender Beispiele eines ostdeutschen Landkreises und einer westdeutschen Stadt sollen im folgenden zentrale Herausforderungen für die bildungsbezogene Zusammenarbeit zwischen Kommunen und Zivilgesellschaft vor Ort illustriert und gleichzeitig Anregungen gegeben werden, wie das

Zusammenspiel formaler, non-formaler und informeller Lernmöglichkeiten vor Ort gelingen kann.

Programmatisch unterstützte Bildungskooperation für Demokratie im Burgenlandkreis

In strukturschwachen ländlichen Regionen, wie beispielsweise dem Burgenlandkreis in Sachsen-Anhalt, stehen die Bildungsverantwortlichen der Kommunalverwaltung und zivilgesellschaftliche Bildungsakteure vor besonderen Herausforderungen. Die demografische Entwicklung, der regionale Strukturwandel im Braunkohlerevier Mitteldeutschland und die hohe Abwanderung von insbesondere jungen Fachkräften führen zu Perspektivlosigkeit einer älter werdenden, wenig mobilen, in der DDR sozialisierten Bevölkerung. Dies prägt die Stimmung in vielen kleinen Gemeinden und bereitet den Nährboden für Populismus und Rechtsextremismus. Hinzu kommt, dass in Ostdeutschland die zivilgesellschaftlichen Strukturen, wie Vereine, Kirchen und Stiftungen, aber auch politische Parteien und die Kooperationen zwischen Staat und Zivilgesellschaft im Vergleich zu westdeutschen strukturschwachen Regionen weniger stark etabliert und in der Bevölkerung kaum verankert sind (vgl. ausführlicher Krimmer u. a. 2022). Es fehlt oft an intersektorialem Vertrauen, Verständnis, Kommunikation, Kontinuität und Ressourcen – dies sind jedoch die zentralen Faktoren für gelingende Kooperationen in kommunalen Bildungslandschaften (vgl. ausführlicher BBE 2022).

Doch auch in Ostdeutschland engagiert sich eine immer stärker werdende Zivilgesellschaft für Bildung, Demokratie und gesellschaftlichen Zusammenhalt. Sie hat sich seit der Wende stark verändert, ist gewachsen und wird durch Bundes- und Länderprogramme wirksam gestärkt. Auch das individuelle Engagement von Bürgerinnen und Bürgern hat insgesamt betrachtet deutlich zugenommen (Simonson u. a. 2022). Dennoch sind die zivilgesellschaftlichen Strukturen in Ostdeutschland im Bereich Bildung und Erziehung im Vergleich zu den westdeutschen Bundesländern deutlich flüchtiger, da hier die Entwicklung eines eigenständigen zivilgesellschaftlichen Handlungsfeldes erst ab dem Jahr 1989 einsetzen konnte (Krimmer u. a. 2022).

Zugleich ist unübersehbar, dass Parteien, Kirchen und zivilgesellschaftliche Strukturen – wesentliche Stützen einer lebendigen Demokratie – deutlich schwächer in der Bevölkerung verankert sind und die Distanz zu Parlamenten und Regierungen hier deutlich größer ist (Roth u. a. 2022). Deshalb braucht es gerade in Ostdeutschland kontinuierlich wirkende, strukturell verankerte Netzwerke, Bündnisse und vertrauensbasierte Kooperationen zwischen Staat, Zivilgesellschaft und Wirtschaft, um Bildung und Beteiligung, Demokratie, Inklusion und Zusammenhalt nachhaltig zu stärken und die zerstörerischen Wirkungen von Populismus, Hass und Hetze wirksam einzudämmen (Ebert u. a. 2023).

Wie in strukturschwachen ländlichen Regionen in Ostdeutschland die Kooperation zwischen Kommunalverwaltung und Zivilgesellschaft gestärkt werden kann, illustriert der Burgenlandkreis in Sachsen-Anhalt beispielhaft: Im September 2015 startete der Landkreis als erste Kommune in Mitteldeutschland das Programm „Bildung integriert“ und baute unter der Koordination des Projekts rasch ein umsetzungstarkes Bildungsbüro mit aktuell neun Mitarbeitenden in sechs bildungsbezogenen Förderprogrammen auf. Ziel ist es, Bildung ganzheitlich und institutionenübergreifend zu denken und zu gestalten. Dabei unterstützt auch der „Regionale Arbeitskreis Bildung“, der Akteure aus Bildung, Politik und Verwaltung an einen Tisch bringt und aktuell u. a. das Bildungsleitbild für den Landkreis erarbeitet.

Während viele Jahre im Bereich Schulbildung eine strenge Trennung zwischen den Zuständigkeiten herrschte – die Kommune für Gebäude, das Land für die Pädagogik – lassen neue Anforderungen an Digitalisierung und pädagogische Raumkonzepte diese Trennung zunehmend brüchig werden. So setzt der Burgenlandkreis etwa beim Schulneubau bzw. bei Sanierungen auf das Konzept „Bildungscampus“: hoch attraktive Bildungsinfrastruktur, die jeweils von verschiedenen Akteurinnen, Akteuren und Institutionen gemeinsam als Bildungsgemeinschaft genutzt wird. Der erste große Bildungscampus entsteht in Weißenfels: Durch Sanierung eines Klosters aus dem 14. Jahrhundert wird ein Bildungscampus neu gestaltet, auf dem Gymnasium, Volkshochschule, Musikschule sowie der geschichtlich und kulturell engagierte Förderverein des Klosters zusammenfinden. Die Konzeption wurde im Rahmen eines innovativen Partizipationsprozesses mit den späteren Nutzerinnen und Nutzern des Campus erarbeitet.

Das Land Sachsen-Anhalt hat inzwischen die Bedeutung einer engeren Zusammenarbeit von Kommunen und Land zum Thema Bildung erkannt und das Modellprojekt „Kooperation im Kommunalen Bildungsmanagement“ ins Leben gerufen, mit dem Burgenlandkreis als einer von drei Modellkommunen. Ziel ist es, durch Transparenz, Beteiligung, Datenaustausch und gegenseitige Gremienmitwirkung Bildung auf Landes- und Kommunalebene stärker miteinander zu verzahnen.

Zum 1. Januar 2023 ist der Burgenlandkreis nun als erste Kommune in Sachsen-Anhalt in das Projekt „Bildungskommunen“ gestartet, das aktuelle Förderprogramm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zum kommunalen Bildungsmanagement. Die Vorhabenliste ist lang. Vor allem sollen Schulen enger mit außerschulischen Bildungspartnern wie Museen, Bibliotheken, Jugendfreizeiteinrichtungen und zivilgesellschaftlichen Akteuren verknüpft werden. Ziel ist es, die knappen Ressourcen bestmöglich zu nutzen und das Schulsystem zu stützen, das durch Personalmangel und gesellschaftliche Veränderungen unter enormem Druck steht. Zudem werden im Programm die Themen „Demokratieförderung“, „Engagementförderung“ und „Kulturelle Bildung“ syn-

ergetisch verbunden. Ergänzt durch weitere Bundes- und Landesprogramme sowie kommunale Ressourcen kann so eine kontinuierliche Entwicklung vielfältiger Bildungsangebote von kommunalen und zivilgesellschaftlichen Strukturen ermöglicht werden. Gemeinsames Ziel ist eine Bildung, die Antworten auf die zentralen gesellschaftlichen Herausforderungen gibt: von der Förderung der Demokratie und des gesellschaftlichen Zusammenhalts bis hin zu Chancengerechtigkeit, Fachkräftemangel, Digitalisierung und Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Besonders in strukturschwachen, ländlichen Regionen wie dem Burgenlandkreis in Sachsen-Anhalt sollten demokratiefördernde zivilgesellschaftliche Strukturen nachhaltig gestärkt werden, um rechtspopulistischen Argumentationen durch Selbstwirksamkeitserfahrungen zu begegnen und individuelle Bildungsprozesse demokratisch zu gestalten; in Heimat- oder Sportvereinen, freien Theatergruppen oder Demokratieinitiativen, Migrant:innenorganisationen oder Umweltvereinen: Die Engagementbereiche und -formen sowie die Engagierten sind selbst vielfältig.

Um das bürgerschaftliche Engagement für Demokratie und gesellschaftlichen Zusammenhalt kontinuierlich zu stärken, ist es wichtig, alle Menschen durch verschiedene Bildungsangebote und gesicherte Strukturen der Engagementförderung zu beteiligen und ihnen Selbstwirksamkeitserfahrungen zu ermöglichen. Verlässlichkeit und strukturelle Sicherheit bereiten den Boden für eine vitale Zivilgesellschaft.

Um – wie am Beispiel des Burgenlandkreises illustriert – die Themen „Demokratieförderung“, „Bildung im Strukturwandel“ und „Kulturelle Bildung“ synergetisch zu verbinden, braucht es die vielerorts fehlende Kontinuität und eine vertrauensvolle Kooperation der kommunalen und zivilgesellschaftlichen Strukturen, die durch Bundesprogramme wie „Demokratie leben“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, BMFSFJ), „Bildungskommunen“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF) und „Hauptamt stärkt Ehrenamt“ (Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft, BMEL) gefördert werden. Durch die programmatische Unterstützung kann es gelingen, für die Bedeutung dieser Kooperationen zu sensibilisieren und Strukturen zu etablieren, die die Vielfalt, die Kooperationen und die Rahmenbedingungen von zivilgesellschaftlichem Engagement in der kommunalen Bildungslandschaft gewährleisten. Ergänzt durch Landesprogramme und kommunale Ressourcen kann so eine kontinuierliche Entwicklung von kommunalen und zivilgesellschaftlichen Strukturen zur Förderung von Engagement für Bildung, Demokratie und gesellschaftlichen Zusammenhalt ermöglicht werden.

Vom Modellprojekt der Freiburger Bildungsregion zu etablierten Strukturen

Die Bildungsregion Freiburg in Baden-Württemberg ging 2006 zunächst als Modellprojekt für drei Jahre an den Start. Der kommunale Fokus lag zu Beginn

ausschließlich auf der besseren Unterstützung von Schulen. Im Prozess wurde zum einen klar, dass ein ganzheitlicher, am lebenslangen Lernen ausgerichteter Blick erforderlich ist. Zum anderen zeigte sich der Bedarf an der Erhebung eigener Daten für verbesserte Steuerungsmöglichkeiten der Kommune. Somit begann mit diesem Modellprojekt der Einstieg in das datenbasierte kommunale Bildungsmanagement (DKBM). Die teilnehmenden Schulen verpflichteten sich, jährlich eine Überblicksevaluation mit dem Instrument SEIS (Selbstevaluation in Schule) durchzuführen, die Daten zu analysieren und daraus Handlungen abzuleiten. Der Abschluss dieser Projektphase mündete in den 1. Freiburger Bildungsbericht und in die Einsicht, dass Daten eine gute Grundlage für Weiterentwicklungen darstellen. Durch die Teilnahme am Bundesprogramm „Lernen vor Ort“ des BMBF kam überschneidend zur Projektphase das Thema Bildungsmonitoring auf, das die Bedeutung von Daten in einen sehr systemischen und systematischen Kontext stellte. Die Stadt Freiburg veröffentlicht seit dem Jahr 2009 in regelmäßigen Abständen einen Bildungsbericht. Seit dem Jahr 2014 hat die Stadt die Stabsstelle Freiburger Bildungsmanagement am Amt für Schule und Bildung ins Leben gerufen mit dem Ziel, allen Bürgerinnen und Bürgern eine gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Neben der systematischen Evaluation hat die Entwicklung von Netzwerken in diesen letzten 17 Jahren die Bildungsregion entscheidend geprägt. In der Freiburger Bildungslandschaft haben sich unterschiedliche Bildungspartner:innen zusammengeschlossen. Schulen, Akteure der Jugendhilfe und außerschulische Bildungspartner:innen spielen im kommunalen Kooperationsgeschehen eine zentrale Rolle, genauso wie die Zusammenarbeit zwischen der Kommune und der Zivilgesellschaft. Kooperation erwies sich auch als Treiber für Innovation. Gleichzeitig war die zunehmende Komplexität an Themen mit den herkömmlichen kommunalen Strukturen nicht mehr steuerbar bzw. zu bewältigen. Im Sinne des Governance-Gedankens brauchte es eine horizontal und vertikal vernetzte Steuerung der Themen. So wurde der Steuerkreis Freiburger Bildungsmanagement etabliert, der diesen Anforderungen gerecht wurde. Darüber hinaus war die Verwaltung zunehmend gefordert, sowohl im Sinne des Akzeptanzmanagements als auch im Sinne des Empowerments, „Betroffene“ zu Beteiligten zu machen. Hier geht es insbesondere darum, mit der Zivilgesellschaft auf Augenhöhe zu kooperieren und ihre Expertise für das Gemeinwohl nutzbar zu machen. So hat Freiburg u. a. den Innovationsfonds der Bildungsregion etabliert. Dieser fördert die Umsetzung innovativer pädagogischer Konzepte in der Kooperation zwischen formalen Bildungseinrichtungen und außerschulischen Akteuren (Stadt Freiburg 2016).

Im Jahr 2022 veröffentlichte Freiburg bereits den 5. Kommunalen Bildungsbericht. Es ist bundesweit der erste kommunale Bildungsbericht zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (Stadt Freiburg 2022). Dieser Bildungsbericht zeichnet sich nicht nur durch den sehr bedeutsamen gesellschaftspolitischen Fokus aus, sondern insbesondere durch seine zivilgesellschaftliche Diskursbeteiligung. Von

der Konzepterstellung bis hin zu den Datenerhebungsverfahren folgte der Bericht konsequent diesem partizipativen Prinzip. Das Konzept wurde gemeinsam mit dem Beirat des Freiburger Bildungsmanagements und einer Expertengruppe erarbeitet. Letztere setzte sich zusammen aus ca. 30 Menschen aus Wissenschaft, Verwaltung, bürgerschaftlichem Engagement, Jugendbeteiligung und Nichtregierungsorganisationen. Für den aktuellen Bildungsbericht führte die „Gesellschaft für Bürgergutachten“ im Auftrag der Stadt eine umfassende Erhebung durch. Anhand von zentralen Kernfragen erarbeiteten Gutachter:innen in kleinen Gruppen eine Woche lang Vorschläge für die Politik. Zur Teilnahme am Bürgergutachten wurden hundert Freiburger:innen in einem statistischen Zufallsverfahren ausgelost. Im Rahmen des Gutachtens wurden konkrete Schritte zur Erreichung bürgerrelevanter Nachhaltigkeitsziele und die hierfür notwendigen Bildungsformate erarbeitet.

5. Fazit und Ausblick – Impulse für eine Weiterentwicklung von kommunalen Bildungslandschaften

Die Beispiele aus dem Burgenlandkreis und aus der Stadt Freiburg belegen, dass bildungsbezogene Teilhabe durch Kooperation mit vielfältigen zivilgesellschaftlichen Initiativen und Organisationen kein Selbstläufer, sondern sehr voraussetzungsreich ist. Es gibt dafür angesichts der lokalen Besonderheiten und Herausforderungen keine Blaupause. In einer stärkeren und regelhaften Einbindung von vielfältigen zivilgesellschaftlichen Akteuren steckt jedoch das Potenzial, leistungsfähige Netzwerkstrukturen nachhaltig zu etablieren. Dafür ist es entscheidend, die spezifische Ausgangslage vor Ort zu analysieren sowie mögliche Potenziale und Hemmfaktoren zu erkennen. Viele Kommunen haben dazu in den letzten Jahren neben eigenen Datenerhebungen und Bildungsberichten das Format der regelmäßigen Bildungskonferenz etabliert. Ziel ist es, die zentralen Akteure aus Politik, Verwaltung und Bildungseinrichtungen sowie Bildungspartner:innen, die Zivilgesellschaft und Bildungsteilnehmende der kommunalen Bildungslandschaft an einen Tisch zu bringen. Die Teilnehmenden sind gefordert, ihre jeweilige Expertise einzubringen, Ideen zu erarbeiten und Lösungen für bestehende bildungspolitische Herausforderungen vorzuschlagen. Zentral ist hierbei die strategische Einbettung und somit auch die Steuerung durch kommunales Bildungsmanagement. Sowohl die Kommune als auch die Bildungsakteure und die lokale Bildungslandschaft können von dieser etablierten Struktur profitieren.

Teilhabe und Mitgestaltungsmöglichkeiten für die Bürger:innen, wie z. B. durch den Prozess eines Bürger:innengutachtens im Zuge des 5. Freiburger Bildungsberichts, erhöhen die Akzeptanz für bildungspolitische Entscheidun-

gen und ermöglichen Selbstwirksamkeitserfahrungen (Stadt Freiburg 2022). Durch entsprechende Beteiligungsprozesse können so konkrete Schritte zur Erreichung bürgerrelevanter Bildungsziele erarbeitet werden. Partizipativ entwickelte Empfehlungen müssen anschließend in konkrete bildungspolitische Handlungen münden, die mit erhöhter Sichtbarkeit und Anerkennung einhergehen. Hierarchisch geprägte Organisations- und Ablaufstrukturen sollten agiler, effizienter und innovativer gestaltet werden. Dies ermöglicht es, insbesondere in Krisensituationen flexibler, schneller und wirksamer partnerschaftlich zu agieren.

Ganzheitliche Bildung gelingt durch das Zusammenwirken aller relevanten bildungspolitischen Kräfte. Dies betrifft insbesondere den Bereich Schule, aber auch Handlungsfelder wie frühe Bildung, berufliche Bildung, Weiterbildung, MINT-Bildung, kulturelle Bildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Bildung und Integration, die freie Jugendarbeit, Bildung und Gesundheit, Demokratiebildung, Inklusion sowie die einzelnen Übergänge entlang der Bildungskette. Hierbei sind lokale Kooperationsstrukturen unter zivilgesellschaftlicher Beteiligung, insbesondere aus dem Bereich der non-formalen und informellen Bildung, zentral. Das trifft auch im Hinblick auf Kontinuität und die Ermöglichung von Teilhabe zu. Bildungslandschaften profitieren dabei von neuen Kooperationsformaten an der Schnittstelle von Verwaltung und Zivilgesellschaft, die weniger auf Zuständigkeiten und stärker auf Expertise ausgerichtet sind.

Über thematische Netzwerkstrukturen können die unterschiedlichen staatlichen und zivilgesellschaftlichen Bildungsakteure in die Entwicklung der lokalen Bildungslandschaften partnerschaftlich eingebunden werden und zu einer strukturellen Verankerung in Form einer Verantwortungsgemeinschaft weiterentwickelt werden. Kommunales Bildungsmanagement mit einer angesichts der genannten aktuellen Handlungsfelder erweiterten Funktion braucht dementsprechend erweiterte Gestaltungsspielräume für die organisationale Umsetzung und eine verlässliche strukturelle Ressourcenabsicherung durch eine verbindliche personelle und finanzielle Beteiligung der Länder. Ein flächendeckender Rollout eines datenbasierten kommunalen Bildungsmanagements ermöglicht nicht nur die strategische Steuerung der Bildungsplanung, sondern böte auch die Grundlage zur Abstimmung vorhandener Daten zwischen Land und Kommunen.

Gerade im Bereich der Bildung ist für die Kommunen in den letzten Jahren der Handlungsdruck enorm gestiegen. Sie sind die zentralen Gebietskörperschaften für bildungspolitische Strukturentscheidungen und Programme von Bund und Ländern, insbesondere wenn es darum geht, bildungspolitische Vorhaben in die Fläche zu bringen und an den unterschiedlichen Bildungsorten wirksam werden zu lassen. Der politische Wille vor Ort ist eine wichtige Voraussetzung. Eine Weiterentwicklung wird aber nicht nur aus eigener Kraft heraus gelingen. Hierzu bedarf es einer verbindlichen, strategischen, operational abgestimmten Zusam-

menarbeit zwischen Bund, Ländern und Kommunen unter Einschluss von Wissenschaft und Zivilgesellschaft auf Augenhöhe.

In der Kooperation zwischen Kommunen und Zivilgesellschaft in lokalen Bildungslandschaften steckt das Potenzial, leistungsfähige Strukturen und attraktive Angebote einer ganzheitlichen Bildung, auch in Krisenzeiten zu etablieren bzw. nachhaltig zu sichern. Der Aufbau solcher Kooperationen ist voraussetzungsvoll und bedarf adäquater Ressourcen zur Unterstützung sowohl der kommunalen als auch der zivilgesellschaftlichen Seite. Kommunale Praxisbeispiele zeigen vielerorts, dass solche Investitionen zur Förderung von Demokratie und eines ganzheitlichen Bildungsangebots lohnend sind.

Literatur

- Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement (2022): Zivilgesellschaft als zentraler Akteur in der deutschen Bildungslandschaft! Arbeitspapier der AG „Bildung und Engagement im gesellschaftlichen Raum“. BBE-Arbeitspapiere Nr. 13. Berlin
- Deutscher Städtetag (2007): Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23. November 2007. Aachen
- Deutscher Städtetag (2021): Bildungspolitische Positionen. Positionspapier des Deutschen Städtetages. o. O.
- Ebert, Olaf/Roth, Roland/Schwalb, Lilian (2023): Engagement- und Demokratieförderung in Ostdeutschland – zwei Seiten einer Medaille. In: Klein, Ansgar/Sprengel, Rainer/Neuling, Johanna (Hrsg.): Engagementstrategien und Engagementpolitik. Jahrbuch Engagementpolitik 2023, Frankfurt am Main, S. 14–22
- Krimmer, Holger/Bischoff, Stefan/Gensicke, Thomas/Thamaz, Birthe (2022): Engagementförderung in Ostdeutschland. Hrsg. v. Stiftung Bürger für Bürger. Halle (Saale)
- Roth, Roland/Höllmann, Judith/Ebert, Olaf (2022): Engagiert für Demokratie – Handlungsperspektiven zur Demokratieförderung in Ostdeutschland. Hrsg. v. Stiftung Bürger für Bürger. Halle (Saale)
- Schlimbach, Tabea/Kanamüller, Alexander/Langner, Ronald/Steiner, Christine (2023): Zusammenarbeit für Bildung. Kommunale Koordinierung und Vernetzungspraktiken mit Zivilgesellschaft. In: Brüggemann, Christian/Hermstein, Björn/Nicolai, Rita: Bildungskommunen? Zum Wandel von Kommunalpolitik und -verwaltung im Bildungsbereich. Weinheim, S. 144–162
- Simonson, Julia/Kelle, Nadiya/Kausmann, Corinna/Tesch-Römer, Clemens (Hrsg.) (2022): Freiwilliges Engagement in Deutschland. Empirische Studien zum bürgerschaftlichen Engagement. Der Deutsche Freiwilligensurvey 2019. Wiesbaden
- Stadt Freiburg (2016): Bildungsregion Freiburg. Erfahrungen aus zehn Jahren. Freiburg
- Stadt Freiburg (2022): 5. Freiburger Bildungsbericht. Bildung für nachhaltige Entwicklung. Freiburg
- Steiner, Christine/Kanamüller, Alexander/Langner, Ronald/Schlimbach, Tabea (2022): Deutsche Bildungslandschaften. In: Bürger & Staat „Öffentliche Infrastrukturen. Politische Gestaltung der vernetzten Gesellschaft“. 72. Jg., H. 1/2, S. 63–68
- Stiftungen für Bildung (2021): Bildung bleibt Gemeinschaftsaufgabe! Erkenntnisse und Ergebnisse der Initiative Freischwimmen21. Berlin
- Stolz, Heinz-Jürgen/Schalkhaußer, Sofie/Täubig, Vicki (2011): „Vernetzte Bildung“ – Ein institutioneller Mythos? In: Bollweg, Petra/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Räume flexibler Bildung. Wiesbaden, S. 99–111

Beteiligung neu denken

Bildungslandschaft und Zivilgesellschaft

Heinz-Jürgen Stolz

1. Die Bildungslandschaft zwischen „Sein“ und „Sollen“

Was „sind“ Bildungslandschaften, und welche gesellschaftliche Funktion erfüllen sie bzw. sollen sie erfüllen? Ungeachtet eines Bibliotheken füllenden Forschungsstandes lässt sich nicht abschließend und operational definieren, was eine Bildungslandschaft ausmacht. Immer wieder vermischen sich im Fachdiskurs „Sein“ und „Sollen“, Präskription und Deskription sowie fachpolitische, fachdiskursive und analytische Perspektiven:

„In kommunalen oder lokalen Bildungslandschaften sollen Bildungsangebote und Bildungschancen vor Ort verbessert werden, indem Kooperation und Vernetzung der verschiedenen Bildungsakteure gestärkt werden. Alle bildungsrelevanten Akteure werden schrittweise zu einer lokalen Verantwortungsgemeinschaft zusammengeführt. Bildung wird optimal verzahnt, indem Angebote aufeinander abgestimmt und Erfahrungen miteinander ausgetauscht werden. So entsteht eine umfassende, vielfältige und chancengerechte Bildung in der Kommune“ (Programmstelle Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement 2018, S. 84). Der erste Satz dieser nicht untypischen Definition adressiert eine Programmatik, der zweite den Gestaltungsansatz zu deren Umsetzung und die beiden Folgesätze sind reine Leitbildsprache, suggerieren aber Faktizität.

Diese Unschärfe ist gegenstandskonstitutiver Natur, da „Bildungslandschaften“ – wie auch die eng verwandten „kommunalen Präventionsketten“ – weithin eher eine Entwicklungsperspektive als ein handfestes Organisationskonzept sind: „Es handelt sich zu Beginn (...) um fachdiskursive Narrative, deren präskriptiv-programmatischer Überschuss die in der Diskurspraxis beobachtbare Vernetzung von Anbietern und -angeboten (noch) deutlich übersteigt“ (Stolz/Schütte 2019, S. 258 f.; vgl. zum grundlegenden Theoriekonzept: Stolz 2017).

Bruno Latour spricht mit Bezug auf solche diskursiv-leitbildhaften Konstrukte von „Panoramen“: „Ganz gleich, wie sehr sie uns überlisten, sie bereiten uns auf die vor uns liegende politische Aufgabe vor. Durch ihre vielen klugen Spezialeffekte bieten sie eine Vorschau auf das Kollektiv, mit dem sie nicht verwechselt werden sollten. Wie nun langsam klar wird, gibt es stets die Gefahr, den Aufbau solcher Panoramen mit der sehr viel schwierigeren Aufgabe zu verwechseln, die darin besteht, die gemeinsame Welt allmählich zusammenzusetzen“ (Latour 2010, S. 327).

Als ein solcher kann zum Beispiel ein auf einem erweiterten Bildungsverständnis basierendes Bildungsmonitoring gelten, da die dabei berücksichtigten Bildungsanbieter und Bildungsdimensionen keineswegs implizieren, dass all dies in der kommunalen Realität auch tatsächlich miteinander vernetzt und koordiniert ist. Soziale Realität und Wirksamkeit erlangen solche Leitbild- und strategische Zielfokussierungen dann als „Rationalitätsmythen“ durch den in sie gesetzten Rationalitätsglauben (vgl. Stolz u. a. 2010). ‚Rationalitätsmythen‘ bezeichnen Regeln und Annahmegefüge, die rational in dem Sinne sind, dass sie soziale Ziele bestimmen und in regelhafter Weise festlegen, welche Mittel zur Verfolgung dieser Zwecke die angemessenen sind. Sie sind Mythen, da ihre Wirklichkeit und Wirksamkeit von einem geteilten Glauben an sie abhängt“ (Walgenbach 1999, S. 325).

In diesem wissenschaftlichen Essay möchte ich einen stärker zwischen „Sein“ und „Sollen“ differenzierenden Analysestil vorschlagen.

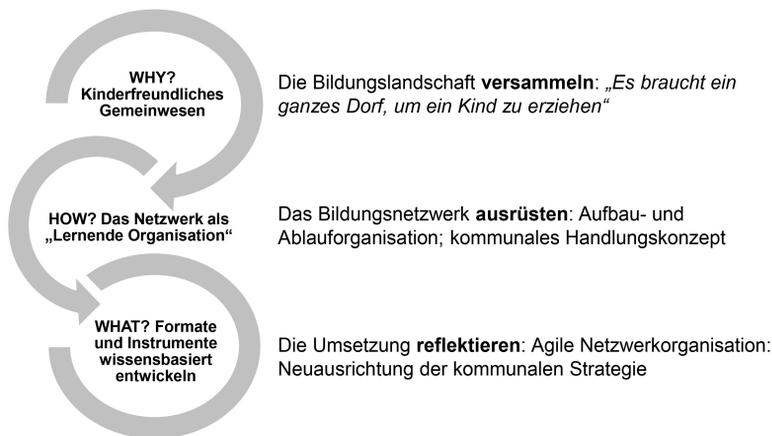
Konzeptioneller Ausgangspunkt ist die organisations- und managementtheoretische Agilitätsdebatte und hier der „Golden Circle“ nach Simon Sinek. Diesem Ansatz zufolge fokussieren sich erfolgreiche Organisationen im ersten Schritt immer zuvorderst auf ihren Daseinszweck: Wofür gibt es „uns“ eigentlich (WHY?)? Im zweiten Schritt geht es dann um die Frage, wie dieser Organisationszweck sinnorientiert umgesetzt werden soll (HOW?). Und erst dann stellt sich im dritten Schritt die Frage nach dem Produkt (i. w. S.), also danach, was (z. B. welche Ware) im Kontext der Organisation „hergestellt“ wird (WHAT?).

Die Bildungslandschaft ist aber keine Ware, sondern ein sozialinklusiv zu gestaltendes Gemeingut, mit der das Gemeinwesen in einer „staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft“ (Stolz 2012, S. 22) versammelt und in deren Kontext Bildungsqualität über eine „lernende Netzwerkorganisation“ kommunalstrategisch verbessert werden soll. Mit Blick auf die lokale Bildungslandschaft ergeben sich im „Golden Circle“ folgende Zuordnungen:

2. Wozu Bildungslandschaften? – Die Frage nach dem „WHY?“

Die Suche nach dem „Gegenstand Bildungslandschaft“ lässt sich in erster Annäherung anhand der Frage bearbeiten, wofür sich das kommunale Gemeinwesen in dieser programmatischen Ausrichtung denn eigentlich versammeln möchte. In der managementtheoretischen Agilitätsdebatte ist dies die Frage nach dem „WHY?“ dieser Form der (zivil)gesellschaftlichen und administrativen Organisation. Man darf dies in systematisch-methodischer Hinsicht nicht mit der Frage nach der gesellschaftlichen Funktion verwechseln, da die Akteure sich über letztere ja prinzipiell auch selbst täuschen könnten. Die Frage nach dem „WHY?“ ist vielmehr die Frage danach, was die Akteure bei der intentionalen Gestaltung ihrer Bildungslandschaft motiviert und bei der Stange hält. Es geht also nicht

Abb. 1: Die Bildungslandschaft als Gemeingut (Common)



Quelle: eigene Darstellung

unmittelbar um die Frage der (unterstellten) objektivierten Wirkung (etwa aufgrund der Verbesserung von „Wirkungsindikatoren“), sondern vielleicht eher um jene nach dem Selbstwirksamkeitserleben (etwa im Sinne der subjektiven Empfindung eines verbesserten Kooperationsklimas zwischen Jugendhilfe und Schule in der Kommune).

Funktion – Wirkung – Selbstwirksamkeit: Es sind genau solche Unterscheidungen, die im Diskurs um Bildungslandschaften immer wieder miteinander vermengt werden.

Bereits in den von mir zwischen 2007 und 2010 geleiteten DJI-Forschungsprojekten (Stolz 2010, 2019a) konnte das Kern- und Querschnittsmotiv „chancengerechte Bildung“ als „WHY?“ lokaler Bildungslandschaften in den seinerzeit sechs Modellregionen identifiziert werden. Es gab viele andere Motive, aber dieses fehlte nie! Letztlich geht es um den in der Bildungsforschung vielfach bestätigten empirischen Befund, dass das institutionalisierte Bildungssystem (also über Schule hinaus und unter Berücksichtigung non-formaler Bildung, etwa in der Kinder- und Jugendarbeit und der kulturellen Bildung) eine über die soziale Herkunft vermittelte Bildungsbenachteiligung (Becker / Hadjar 2017) zumindest nicht auszugleichen vermag, sondern dass diese sich im Laufe der Bildungsbiografie zusehends verfestigt. Dafür scheint nicht primär das alltägliche Bildungsgeschehen (etwa über einen Mittelschichtsbias von Lehrkräften im Unterricht) ursächlich zu sein. Kausal sind eher Empfehlungen und Entscheidungen an den Bildungsübergängen, etwa von der Grundschule zum gegliederten Sekundarstufensystem (Ditton 2004).

Etwas weniger offensichtlich ist diese Reproduktionsdynamik von Bildungsbenachteiligung im Bereich von Sportvereinen, der offenen Kinder- und Jugend-

arbeit oder der kulturellen Bildung etc.; hier setzen sich möglicherweise sozial-räumliche Segregationstendenzen durch, und/oder die Angebotsbeteiligung ist im Endeffekt für viele Familien zu teuer (z. B. durch privat zu tragende Anschaffungskosten für das Equipment der Kinder und Mitgliedsbeiträge). Auch setzt sich in einigen Sozialmilieus möglicherweise jene subjektive Bedarfs- und Aspirationsstrukturierung durch, welche Bourdieu als „Notwendigkeitsgeschmack“ (Bourdieu 1982, S. 306) bezeichnet – der Wunsch des Kindes oder der Eltern etwa nach Geigen- oder Reitunterricht bildet sich dabei gar nicht erst aus, da dies „nichts für Leute wie uns ist“. In einem aktuellen, von mir geleiteten Forschungsprojekt zum Themenbereich „Resilienz“¹ zeigt die erste qualitative Auswertung des Interviewmaterials darüber hinaus, dass Kinder mögliche Lernorte gar nicht erst kennenlernen. So gaben die Lehrkräfte einer befragten Grundschule in einem großstädtischen, benachteiligten Quartier an, dass sie bei einer Exkursion feststellen mussten, dass viele Kinder noch niemals vorher in einem Wald gewesen waren. Und Eltern berichteten, dass sie Angst hätten, ihre Kinder draußen spielen zu lassen, weil man das Quartier als unsicher empfinde. Ihre ebenfalls befragten Kinder malten dann folgerichtig auch subjektive Landkarten, die nur die Wohnung differenziert abbildeten und führten daneben in Listenform ein paar außerhäusliche Orte, wie vor allem Schule, auf – ohne diese aber assoziativ-bildlich zu repräsentieren. Dieser umfassenden Restrangierung des kindlichen „Relevanzraums“ (Deffte/Frühling 2021) könnte eine Funktion bei der unmittelbar über die soziale Herkunft vermittelten Bildungsbenachteiligung zukommen, wie sie zum Beispiel durch ein für das Kind verfügbares – und im Vergleich zu Kindern aus anderen Sozialmilieus geringeres – Anregungspotenzial in Familie und Sozialraum entsteht: Die Bildungslandschaft dieser Kinder umfasst dann weniger Potenzial, als es in dem eh schon segregierten Nahumfeld vorgehalten wird. Ob dabei dann non-formale und auf freiwilliger Nutzung basierende Bildungsangebote per se weniger sozial selektiv wirken – und Ungleichheitseffekte sogar kompensieren können – lässt sich in dieser Verallgemeinerung bislang nicht sagen; das Gleiche gilt im Übrigen auch für das nichtorganisierte, informelle Lernen, etwa in der Peergroup.

Sozial vererbte, benachteiligende Lebenslagen müssen als „komplexes Problem“ beschrieben werden. Schaut man sich diese Komplexität mit Blick auf Strategien gegen soziale Bildungsungleichheit an, so leitet sich daraus die Programmatik lokaler Bildungslandschaften fast wie von selbst ab:

- Zuständigkeiten verknüpfen und gemeinschaftliches Handeln als Perspektive gegen die vielfältige Verursachung benachteiligender Lebenslagen!

1 Projektinformationen: <https://isa-muenster.de/arbeitsbereiche/praevention/korekikonstellationen-der-resilienz-von-kindern/> (03.03.2023)

- Maßnahmen (etwa der Bildungs- und Teilhabeförderung, der Gesundheitsförderung und der ökonomisch-materiellen Sicherung) bündeln und kombinieren, anstatt sich einzig und allein auf die Skalierung einer Einzelmaßnahme (z. B. den „Rechtsanspruch Ganztags“) zu verlassen!
- Die Entwicklung von Lebenslagen per Bildungsmonitoring kleinräumig und fortlaufend verfolgen, um die Dynamik von Problemlagen im Blick zu behalten!
- Adressatinnen und Adressaten sowie Fachkräfte an der kleinschrittigen Wirkungsabschätzung beteiligen, anstatt vor allem statistische Wirkungsnachweise erbringen zu wollen!

Lokale Bildungslandschaften haben in diesem komplexen Problemfeld die Aufgabe, durch die Vernetzung und Koordinierung einer Vielzahl von Bildungsorten/-akteuren niedrigschwellig nutzbare Aneignungsmöglichkeiten zu schaffen und deren sozialinklusive Inanspruchnahme (auch durch institutionell schwer erreichbare Adressat:innengruppen) zu ermöglichen. Tut man dies nicht oder leistet es nur punktuell als symbolische Politik („Scheibeteiligung“), so ist die Gefahr groß, deklarierte Wirkungsziele zu verfehlen. Das Konstrukt der institutionell schwer erreichbaren, „bildungsfernen“ Familien und Sozialmilieus resultiert sogar unmittelbar aus mangelnder Teilhabeorientierung („institutionelle Diskriminierung“; vgl. Radtke/Gomolla 2009) und lässt sich nicht vollständig über Kompetenzdefizitunterstellungen der nicht erreichten Adressat:innen erklären. Fragt man die Menschen selbst, was sie für eine Inanspruchnahme von Angeboten brauchen, so zeigen die Antworten Zugangsbarrieren auf, die häufig eigentlich höchst trivial sind: Die Angebotszeiten sind mit dem Alltagsrhythmus der Familien nicht kompatibel, es fährt kein Bus, die Information über das Angebot erreicht die Eltern nicht oder ihnen fehlt die Einsicht in die Nützlichkeit des Angebotes, da sie in ihrem Nahumfeld keine vertrauenswürdige Person kennen, die sich dafür stark und dabei selbst auch mitmacht oder die sich zum Beispiel für die Vertrauenswürdigkeit der angebotsdurchführenden Fachkräfte verbürgt (Kohlscheen 2016).

Ein chancengerechtes, gelingendes Aufwachsen zu ermöglichen, ist das „WHY?“ der Bildungslandschaft. Und dies nicht nur durch die konkrete Umgestaltung von (institutionellen und zivilgesellschaftlichen) Aktivitätsstrukturen (etwa im Sinne einer vernetzten Angebotsgestaltung), sondern auch auf der Ebene der Sensibilisierung von für die gemeinsame Sache zu gewinnenden Fach- und Machtpromotor:innen, etwa im Zuge von Bildungskonferenzen, Steuerungsgremien, Ausschusssitzungen, durch das Herbeiführen von Ratsbeschlüssen sowie durch die Anregung eines entsprechenden Leitbildprozesses für die „staatlich-kommunale Verantwortungsgemeinschaft“. Bildungslandschaften brauchen in diesem Sinne sozial zurechenbare „Orte“ (Gremien, hauptamtliche Koordination,

verbindliche Dokumente etc.), um im kommunalen Gemeinwesen und in den administrativen Strukturen sichtbar repräsentiert zu sein.

In einem träger- und bereichsübergreifenden Zusammenwirken von Administration und Zivilgesellschaft sollen Synergieeffekte realisiert werden, die es erlauben, in Sachen Bildung lokal mehr zu erreichen als es die begrenzten kommunalen Zuständigkeiten eigentlich hergeben. Dafür arbeiten alle Akteure – ungeachtet der Hierarchiehöhe und der Wirkmächtigkeit der von ihnen repräsentierten Institution – rollenverantwortlich in einem agil strukturierten Netzwerk zusammen. Und natürlich beschreiben auch diese Sätze wieder lediglich die Programmatik, nicht aber den aktuellen Entwicklungsstand von Bildungslandschaften, der zumeist (noch?) weit von der Umsetzung dieses Idealtypus entfernt ist.

3. Entwicklung einer kommunalen Gesamtstrategie – die Frage nach dem „HOW?“

Der Fachdiskurs um Bildungslandschaften verflacht mitunter, weil der Begriff auch für reine „Campus-Lösungen“ (unterschiedliche Bildungseinrichtungen auf einem Gelände) Verwendung findet, ohne dass auf gesamtkommunaler Ebene dafür auch immer Spiegelstrukturen (Steuerungsgruppe, Leitbild- und strategische Zielentwicklung, integrierte Fachplanung, hauptamtliche Netzwerkkoordination etc.) vorhanden wären. Natürlich gibt die begriffliche Semantik das her, aber fachkonzeptionell verwässert dies den Gestaltungsansatz. Denn geht man von dem o. g. Verständnis ungleicher Kindheiten als einem „komplexen Problem“ aus, so erfordert dies integrative, gesamtkommunal-infrastrukturelle Lösungen.

Dies schließt angesichts knapper Ressourcen quartiers- oder altersbezogene Schwerpunktsetzungen nach dem Leitmotiv „Ungleiches ungleich behandeln“ nicht aus, sondern ausdrücklich mit ein – die Perspektive eines „Rollout“ lokal gefundener Lösungen auf andere Segmente der Bildungslandschaft sollte dabei aber lebendig bleiben.

Darüber hinaus sollte sich die Bildungslandschaft in die kommunale Präventionskette einfügen: Sozial benachteiligende Lebenslagen begrenzen sich nicht auf Bildung – wie „erweitert“ das Bildungsverständnis dabei auch immer gedacht sein mag. Gesundheitliche Folgen (bis hin zu im Kommunenvergleich unterschiedlichen Lebenserwartungen im Bereich von mehreren Jahren), sich auf statistische „Risikogruppen“ zuspitzende psychosoziale Belastungslagen, mangelnde Teilhabe bis hin zur sozialen Isolation und zur Ausprägung ganzer, von der gesellschaftlichen Entwicklung abgekoppelter resignativer Sozialmilieus (El-Mafaalani 2020) sowie viele weitere Aufwachsrisiken sind hier ebenfalls zu nennen. Die Bildungslandschaft benötigt daher eine integrierte kommunale Fachplanung, die weit über Bildungsplanung hinausgeht, diese aber mit umfasst.

Für die Agenda einer gesamtkommunalen Handlungsstrategie in der Bildungslandschaft sind dabei insbesondere folgende Punkte von Bedeutung:

- Die Bildungslandschaft muss als ein sozial für Stakeholder zuordenbarer und in der Formalstruktur legitimer Ort der institutionsübergreifenden Bildungsorganisation sichtbar sein: „Bildungsbüro“, „Bildungsmanagement“, „Bildungskonferenz“, Bildungsmonitoring“, „Integrierte Fachplanung“ sind organisationsförmige Metaphern, die dies assoziativ markieren.
- Es muss in der gemeinsamen Verantwortungskultur situierte Aktivitäten geben, die es ohne Bildungslandschaft nicht gäbe: Campus-Lösungen, pädagogische Architektur, Settings des gemeinsamen, sozialinklusiven Lernens etc. (Stolz 2019b).
- Programmatisch konstitutiv für Bildungslandschaften ist ein „erweitertes Bildungsverständnis“ (BMFSFJ 2005, S. 26) unter Einbezug von non-formaler Bildung und informellem Lernen. Biografieorientierung, Kontextsteuerung und Raum- / Settingorientierung sind hierfür Leitplanken, die an dieser Stelle leider nicht weiter erläutert werden können.

Die Bildungslandschaft als „lernende Netzwerkorganisation“ sollte dabei Menschen aus benachteiligenden Lebenslagen nicht mehr als „Zielgruppen“ objektivierend auf Distanz bringen, sondern sie als Adressatinnen und Adressaten in die Netzwerkorganisation inkludieren: Man macht im idealtypischen Ansatz dann gleichsam nicht mehr etwas „für“, sondern „mit“ den Menschen. Adressat:innen-Response sollte ein konkretes Querschnittselement des kommunalen Handlungskonzepts und der dafür tragenden strategischen Zielplanung sein.

4. Wissensbasiertes Handeln – die Frage nach dem „WHAT?“

Beteiligung ist nicht nur ein Grundwert demokratischer Gesellschaften, sondern darüber hinaus auch die Basis eines jeglichen wirkungsorientierten und „wissensbasierten Handelns“ (Dezort u. a. 2018) in diesem Gestaltungskontext. „Lernen“ bedeutet, Handlungspläne umzusetzen und letztere durch die „Antworten“ der Umwelt auf eigene Interventionen gesteuert neu zu kalibrieren (Deffte u. a. 2020, S. 46). Diese Feedbackschleifen sind unerlässlich, da man sich ansonsten auf „gefühlte Wirklichkeiten“ verlassen muss und Gefahr läuft, mittelschichtfixierten Klischees und Vorurteilen über „die Zielgruppe“ aufzusitzen.

Bildungsmonitoring hat in diesem Kontext vornehmlich eine Sensibilisierungs- und Reflexionsfunktion, kann aber nur selten Wirkungen direkt nachzeichnen, da es zu viele Einflussfaktoren auf die erhobenen Messwerte gibt. Die Nutzung des Bildungsmonitorings als Reflexionsfolie ist die Basis des wissensbasierten und wirkungsorientierten Handelns. Dabei geht der Weg „von Daten zu Taten“ (Gehne/Schräppler 2020) nur über interaktive Formate, etwa

in Form von Bildungs- und Sozialraumkonferenzen, in denen die Entwicklung kleinräumig ausgewiesener Indikatoren im Zeitablauf nachgezeichnet wird. Diese Daten sprechen also nicht für sich selbst, sondern sind zuallererst in der Multitude der Interpretationsgemeinschaft zu deuten! Und hierbei sind nicht nur institutionelle Stakeholder, sondern auch die Adressatinnen und Adressaten selbst konstitutiv in Planungs- und Implementierungsprozesse einzubeziehen, da man ansonsten zum Beispiel keinen Einblick in Gründe und Motive der Nicht-Inanspruchnahme von Leistungen und Angeboten erhält.

Als Einwand gegen eine systematische, im Idealfall ko-konstruktive, Adressat:innenorientierung wird oft vorgebracht, „bildungsferne“ Eltern kämen ja nicht einmal zum Elternsprechtag oder würden sich auf andere Weise in das Schulleben und in die Schulgemeinde integrieren – anspruchsvolle und beteiligungsintensive „ko-konstruktive“ Ansätze seien da erst recht illusorisch. Dies ist aber erkennbar ein Zirkelschluss: Wenn man Zugangsbarrieren nicht kommunikativ ermittelt und nach Möglichkeit ausräumt, kommt eben auch keine Kommunikation – und erst recht keine Teilhabe – zustande. Viel zu vieles bleibt dann implizit. So versteht sich die Partizipationsnorm in Bezug auf Bildungseinrichtungen bzw. -settings zum Beispiel überhaupt nicht von selbst: In manchen Communities mag im Gegenteil eine additive Bezugsnorm der wechselseitigen Nicht-Einmischung von Familie und Kita/Schule in die Angelegenheiten der jeweils anderen Seite vorherrschen. Institutionelle Partizipationsangebote werden dann ggf. so aufgefasst, als würden die Lehr- und Fachkräfte ihr Kerngeschäft nicht beherrschen und fragen deshalb bei den Eltern um Hilfe. Umgekehrt verbittet man sich vielleicht institutionelle Einmischungen in die alltägliche, familiäre Lebensführung und lehnt beispielsweise elterliche Hausaufgabenunterstützung ab, da dies in die autonome Rollenverantwortlichkeit des Kindes und der unterstützenden Lehr- und Fachkräfte falle. Das hat dann aber nichts damit zu tun, dass die Eltern keine Verantwortung für ihre Kinder übernehmen wollen, sondern ist eine Frage gruppen-, kultur- und sozialmilieuspezifischer Bezugsnormen. Schafft man es institutionsseitig nicht, darüber in einen wertschätzenden Austausch miteinander zu kommen, wird es mit der Ko-Konstruktion natürlich schwer.

Zu bedenken ist auch, dass sich niemand gern in eine soziale Arena begibt, in der die Spielregeln von anderen festgelegt wurden und in der das in-Wert-gesetzte kulturelle und soziale Kapital einen von vornherein in eine Defizitzuschreibung hineindrängt. Das Setting sollte daher immer mit der Perspektive „Was braucht es für eine gelingende Ko-Konstruktion?“ eröffnet werden, nicht mit institutionellen Zumutungen und Anforderungen an Familien und Kinder.

Kommunale Handlungsstrategien sollten durch einen beteiligungsorientierten Paradigmenwechsel getragen werden bzw. dazu geeignet sein, diesen voranzubringen. Dies erfordert erhebliche Anstrengungen in den Bereichen einer „agilen“ Institutions- und Organisationsentwicklung, einer Professionalisierung der

Lehr- und Fachkräfte sowie bei der Implementierung ko-konstruktiver Bildungssettings in der institutionellen Regelpraxis (also nicht nur als „Leuchttürme“). Der Kern der Argumentation ist dabei nicht, dass dies doch normativ wünschenswert sei, sondern dass ein Abbau von Bildungsbenachteiligung ohne diesen Paradigmenwechsel nur schwer gelingen kann.

Neben der in idealtypischer Perspektive „ko-konstruktiven“ Planung und Durchführung von Bildungssettings beinhaltet „wissensbasiertes Handeln“ auch eine kleinschrittig durchzuführende Wirkungsabschätzung als Basis eines integrierten fachplanerischen Handelns und eine darauf aufbauende Reflexion von Leitbild, strategischer Zielplanung und kommunalem Handlungskonzept. Auch diese Schritte erfordern dialogische Prozesse – die jährliche Bildungskonferenz kann dafür ein guter Ort sein.

Der Abstand zwischen „Sein“ und „Sollen“ im Sinne eines programmatischen Überschusses ist mitunter aber groß:

- Die Ko-Konstruktion von Bildungssettings mit den Adressatinnen und Adressaten gilt vor allem in Regeleinrichtungen wie Kitas und Schulen häufig als zu aufwendig; dafür fehlen Verfügungszeiten, zudem stehen dem mitunter auch organisatorische und curriculare Rahmenbedingungen im Weg.
- Um eine zugleich daten- wie auch dialogbasierte Wirkungsorientierung flächendeckend umzusetzen, braucht es vor allem ein diesbezüglich verändertes Mindset bei kommunalen Entscheidungsträger:innen, freien Trägern, der Kämmerei und generell im Fach- und Finanzcontrolling. Hier herrscht häufig eine Fixierung auf (vielfach verursachte) statistische Kenngrößen (z. B. Schulabbruchs- und Gymnasialquote) sowie auf „Key Performance Indicators“ (KPI) vor.
- Eine agile Strategiebildung und wirkungsorientierte Neuausrichtung scheitert häufig auch an verhärteten politisch-ideologischen Positionen von Entscheidungsträger:innen. Wer zum Beispiel meint, „mangelnde kulturelle Integration“ sei das Kernproblem, lässt sich ungern darüber belehren, dass sozioökonomische Armutslagen entsprechende statistische Merkmalsausprägungen moderieren.

Letztendlich funktionieren Bildungslandschaften daher nur als „kulturelles Projekt“, nicht als rein bildungsorganisatorischer Managementansatz.

5. Grenzen des Gestaltungsansatzes „Bildungslandschaft“

Bildungslandschaften verdanken sich einem übergreifenden Reformverzicht in der bundesdeutschen Bildungs- und Schulpolitik (Stolz 2015). Nur weil hier Zuständigkeiten nicht gebündelt werden und es zu keiner flächendeckenden Implementierung der noch von der sogenannten Rau-Kommission geforderten

„Häuser des Lernens“ (Bildungskommission Nordrhein-Westfalen 1995) – und auch nicht zu einer „erweiterten kommunalen Schulträgerschaft“ – gekommen ist, mussten und müssen sich die Akteure vor Ort nach der Formel „Wo kein Kläger, da kein Richter!“ zusammenschließen, um gemeinsam Dinge zu bewirken, die im politisch-administrativen Mehrebenensystem so nicht realisierbar sind. Das Leitmotiv „Bildung neu denken!“ wird damit verfehlt und zum Beispiel das Unterrichtsgeschehen kaum tangiert.

Einen großen Schub verlieh dem Diskurs um Bildungslandschaften der Ausbau des schulischen Ganztags. Aber auch hier wurden und werden die programmatisch mit dem Begriff „Dezentrierte Ganztagsbildung“ (Stolz 2006) beschriebenen Potenziale der Verknüpfung von Lernorten und Bildungsmodalitäten pädagogisch bei Weitem nicht ausgeschöpft.

Ohne dies hier weiter vertiefen zu können, lässt sich festhalten, dass der Diskurs um Bildungslandschaften seinerseits keine nachhaltige bildungspolitische Reformperspektive beschreibt: die Akteure (z. B. das Staatliche Schulamt) können sich jederzeit wieder aus dem Netzwerk auf ihre formalen Zuständigkeiten zurückziehen. Dies engt den Gestaltungsspielraum auf Ebene der Aktivitätsstrukturen maßgeblich ein:

- Es sind wenig einrichtungsübergreifende Produktionsnetzwerke oder gar integrative Bildungsorte vorhanden: Aufgrund der sozialgesetzlich und schulrechtlichen institutionellen Rahmenbedingungen – aber auch der Personal- und Sachausstattung von Anbietern und Einrichtungen – sind die Handlungslogiken (z. B. zwischen Jugendhilfe und Schule) weiterhin häufig miteinander inkompatibel, was eine nachhaltige und strukturell verankerte Kooperation in der Bildungslandschaft erschwert.
- Auch in der Professionsentwicklung sind z. B. Schul- und Sozialpädagogik paradigmatisch weit auseinander, was dann etwa in der Schulsozialarbeit zum Gegenstand und zum Problem wird. Aber auch die Verzahnung von Unterricht und Ganztagsangeboten bleibt weit hinter den Möglichkeiten zurück, etwa was die Verknüpfung eines fächerübergreifenden Projektunterrichts mit freiwilligen sozialräumlichen Erkundungsangeboten angeht. Hier fehlt es durchaus nicht immer nur an den Rahmenbedingungen, sondern auch an der pädagogischen Expertise und Kreativität.

Letztendlich entsteht das Bild, dass durchaus vorhandene Spielräume auf der Fachkräfte- und Einrichtungsebene nicht systematisch genutzt werden, was dann aber auch mit an einer mangelnden aktiven Unterstützung der Entscheidungsebenen liegen mag.

6. Perspektiven des Gestaltungsansatzes „Bildungslandschaft“

Als Verantwortungsgemeinschaft im träger- und bereichsübergreifenden Netzwerk agil zu handeln, macht dann Sinn, wenn es um komplexe Probleme geht. Die Entkopplung von sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung ist ein solches komplexes Problem. Viele andere die Schul- und Bildungsinfrastruktur betreffenden Fragen sind das auch – etwa die Umgestaltung von Bildungseinrichtungen zu anregenden Lern- und Lebensumgebungen (partizipativ gestaltete „pädagogische Architektur“; Realisierung von Campus-Lösungen; Aneignung des öffentlichen Raums/Quartiers für informelles Lernen etc.). Andere Fragen sind dies aber erst einmal nicht bzw. nur insoweit, wie man sie mit neuen Intentionen auflädt (z. B. eine mehr soziale Durchmischung ermöglichende und die Ausprägung von „Restschulen“ vermeidende Schulnetzplanung). Ein agiles Netzwerk ist einer linienförmig-hierarchischen Verwaltungsorganisation keineswegs per se und in allen Belangen überlegen; gerade für immer gleich zu erledigende Routineaufgaben (etwa im Bereich der kommunalen Sachaufwandsträgerschaft und der demografischen Schätzung künftiger Schüler:innenströme) muss nicht alles gemeinsam im Netzwerk entschieden werden.

Je nach kommunaler Ausgangs- und Belastungslage erschiene es daher indiziert, den Fokus der Bildungslandschaft auf die Bekämpfung von Bildungsarmut (als Kompetenz- und Zertifikatsarmut) zu lenken und knappe Ressourcen hierauf zu bündeln. Und insoweit der bildungspolitische Reformverzicht für den Gestaltungsansatz „Bildungslandschaft“ geradezu konstitutiv ist, sollte man sich in der Leitbildentwicklung und in der Zielplanung auch nicht darauf kaprizieren, per Bildungslandschaft großformatig „Bildung neu denken“ zu wollen – dies könnte als Aufgabe zu groß sein.

Aus den vorgenannten Ausführungen geht implizit hervor, wo noch weithin ungenutzte Innovationspotenziale der Bildungslandschaft zu vermuten sind. So sollte die Semantik des Landschaftsbegriffes ernster genommen und ein engerer Bezug zu einer integrierten Stadt- und Quartiersentwicklung hergestellt werden. Die Kommune kann Bildungsprozesse nicht selbst gestalten, aber sie kann dafür materiell anregende Lern- und Lebensumgebungen entwickeln, Angsträume abbauen, ÖPNV-Mobilität aus benachteiligten Quartieren heraus befördern und vorhandene, aber weithin ungenutzte Lern- und Erfahrungsräume erschließen (z. B. den Stadtwald).

Die konzeptionelle Verklammerung unterschiedlicher Lern- und Lebensorte (im Quartier) kann weitere Potenziale erschließen. Hier ist nicht nur an logistische Ziele (z. B. vernetzte Sportstättennutzung) zu denken, sondern es wären auch die spezifischen Bildungspotenziale von Anbietenden einzubringen, etwa im Sinne einer erhöhten sozialen Durchlässigkeit von Sportvereinen durch Kooperationen mit dem Schulsport, das Wecken von Interesse zum Erlernen eines Instruments oder bestimmter künstlerischer Ausrichtungen durch Kooperation

von Schule beispielsweise mit Musik- und Jugendkunstschulen oder Schnupperpraktika in Jugendverbänden.

Abb. 2: Perspektive Bildungslandschaft

Fokussierung: Gemeinsames Wirken als „Verantwortungsgemeinschaft“ auf Bekämpfung des „komplexen Problems“ Bildungsarmut konzentrieren; anderes (vorerst!) in getrennter Zuständigkeit belassen

Pragmatische Orientierung: „Programmatischen Überschuss“ des Gestaltungsansatzes abbauen:

→ *Verzicht auf Bildungsstrukturereform ist (leider) konstitutiv!*

Konzentration auf Innovationspotenziale:

- Raumdimension der „Bildungslandschaft“ per integrierter Bildungsplanung gestalten
- Träger- und ämterübergreifende, wirkungsorientierte Gestaltung von Angeboten und Maßnahmen („Collective Impact“)
- Netzwerkimpulse in Richtung einer „agilen“ Verwaltungsorganisation
- Kommunale Bildung als Gemeingut („Commons“) verstehen und entwickeln

Quelle: eigene Darstellung

Das agile, bereichs- und dezernats- bzw. ämterübergreifende Zusammenwirken in der Bildungslandschaft kann darüber hinaus dringend benötigte Impulse von Change-Management in die (kommunale) Verwaltungsorganisation hineintragen. Und vor allem mit Blick auf eine mehr und mehr zu integrierende, partizipativ ausgerichtete kommunale Fachplanung kann die Bildungsplanung Akzente setzen.

Über all diese Einzelaspekte hinweg ist es von hoher Bedeutung, die Bildungslandschaft als sozialinklusiv ausgerichtetes Gemeingut (Common) (Kohlscheen 2021) zu entwickeln, das tendenziell niemand – etwa aufgrund von Einkommensarmut oder mit Blick auf den Aufenthaltsstatus – von der Teilhabe ausschließt. Die stärkere Inanspruchnahme von Leistungen aus dem „Bildungs- und Teilhabepaket“ kann hier eine wichtige strategische Zieldimension sein. Und die Entgrenzung auch eines weit gefassten Bildungsverständnisses hin zur kommunalen Präventionskette ist von hoher Bedeutung. Auch hier gilt nämlich: Lebensprobleme gehen vor Lernproblemen!

All diesen Ansatzpunkten ist gemein, dass sich Kommune auf die Gestaltung ausgewählter Kontextfaktoren guter, chancengerechter Bildung konzentrieren sollte, das unmittelbare Bildungsgeschehen vor Ort aber nicht sozialtechnologisch „herstellen“ kann. „Bildungslandschaft“ definiert sich in dieser Perspektive

als Arrangement vernetzter, anregender Lern- und Lebensumgebungen im Raum.

Literatur

- Becker, Rolf/Hadjar, Andreas (2017). Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie, 3. Aufl. Wiesbaden, S. 37–62
- Bildungskommission Nordrhein-Westfalen (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005): Zwölfter Kinder und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin
- Deffte, Vera/Frühling, Eva-Maria (2021): Relevanzräume in der kommunalen Gesamtstrategie. Der Weg zu einer passgenauen und bedarfsgerechten Tiefenstaffelung. Münster
- Deffte, Vera/Frühling, Eva-Maria/Stolz, Heinz-Jürgen (2020): Qualitätsrahmen Kommunale Gesamtstrategie. Gelingendes Aufwachsen ermöglichen. Münster
- Dezort, Sandra/Hilke, Maren/Schütte, Johannes/Stolze, Heinz-Jürgen (2018): Entwicklungsgruppe Wissensbasiertes Handeln in kommunalen Steuerungsprozessen. Münster
- Ditton, Hartmut (2004): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen von Bildungsungleichheit. Heidelberg/Berlin, S. 251–279
- El-Mafaalani, Aladin (2020): Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. Köln
- Gehne, David H./Schräppler, Jörg-Peter (2020): Kommunales Präventionsmonitoring. ZEFIR-Materialien, Bd. 8: Konzept – Umsetzungspotentiale – Alternativen. Düsseldorf
- Kohlscheen, Jörg (2016): „Aber irgendwie sehe ich da keinen Sinn drin!“ Hintergründe der (Nicht-)Nutzung präventiv ausgerichteter Angebote aus der Sicht von Eltern. Arbeitspapier wissenschaftliche Begleitforschung „Kein Kind zurücklassen!“ Werkstattbericht (Band 7). Gütersloh
- Kohlscheen, Jörg (2021): Präventionsketten als Common. Gelingendes Aufwachsen gemeinsam gestalten. Münster
- Latour, Bruno (2010): Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Frankfurt am Main
- Programmstelle Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement (2018): Bildungsort Kommune. Berlin
- Radtke, Frank-Olaf/Gomolla, Mechthild (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Weinheim
- Stolz, Heinz-Jürgen (2006): Dezentrierte Ganztagsbildung. Diskurskritische Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte. In: Otto, Hans-Uwe/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderungen für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München, S. 114–130
- Stolz, Heinz-Jürgen (2010): Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe. Ausgewählte Ergebnisse. In: Nerowski, Christian/Weier, Ursula: Ganztagschule organisieren – ganztags Unterricht gestalten. Forum Erziehungswissenschaft und Bildungspraxis, Band 2. Bamberg, S. 121–134
- Stolz, Heinz-Jürgen (2012): „Bildung neu denken! Kritische Anmerkungen zu aktuellen Ansätzen lokaler Bildungslandschaften und mögliche Alternativen. In: Bleckmann, Peter/Schmidt, Volker (Hrsg.): Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle. Wiesbaden, S. 21–31

- Stolz, Heinz-Jürgen (2015): Bildungsarbeit in der Kommune. In: Coelen, Thomas/Heinrich, Anna Juliane/Million, Angela (Hrsg.): Stadtbaustein Bildung. Wiesbaden, S. 253–260
- Stolz, Heinz-Jürgen (2017): Lokale Bildungslandschaften – Theoretische Perspektiven. In: Olk, Thomas/Schmachtel, Stefanie (Hrsg.) (2017): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften. Weinheim/Basel, S. 100–126
- Stolz, Heinz-Jürgen (2019a): Die Kinder- und Jugendhilfe in lokalen Bildungslandschaften. Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Fischer, Jörg/Kosellek, Tobias (Hrsg.): Netzwerke und Soziale Arbeit. Theorien, Methoden, Anwendungen. 2. Überarb. und erw. Aufl. Weinheim, S. 517–535
- Stolz, Heinz-Jürgen (2019b): Kommunale Bildungslandschaften. Eine theoretische Verortung. In: LWL/LVR (Hrsg.): Jugendämter gestalten Kinder- und Jugendarbeit in kommunalen Bildungslandschaften. Perspektiven und Erfahrungsberichte aus einem landesweiten Praxisentwicklungsprojekt mit sieben Kommunen aus NRW. Münster/Köln, S. 8–23
- Stolz, Heinz-Jürgen/Schütte, Johannes (2019): Wirkungslogiken in kommunalen Präventionsketten – eine praxistheoretische Reflexion. In: Fischer, Jörg/Kosellek, Tobias (Hrsg.): Netzwerke und Soziale Arbeit. Theorien, Methoden, Anwendungen. 2. überarb. und erw. Aufl. Weinheim, S. 237–275
- Stolz, Heinz-Jürgen/Schalkhauser, Sofie/Täubig, Vicki (2010): Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe. Unveröffentlichter Abschlussbericht. München
- Walgenbach, Peter (1999): Institutionalistische Ansätze in der Organisationstheorie. In: Kieser, Alfred (Hrsg.): Organisationstheorien. Stuttgart, S. 319–353

Zivilgesellschaftliche Organisationen in kommunalen Bildungslandschaften

Eine Schlussbetrachtung

Christine Steiner, Alexander Kanamüller, Ronald Langner
und Tabea Schlimbach

Mit der kommunalen Bildungslandschaft wird der durch zahlreiche Studien gestützten Erkenntnis Rechnung getragen, dass Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit nicht erst in der Schule beginnen und mit dem Schulabschluss enden, der Abbau von Bildungsungleichheit nicht nur eine Frage besserer Unterrichtsgestaltung ist. Bei ihren Leistungen und Angeboten handelt es sich zugleich um typische bildungs- und sozialpolitische Handlungsfelder, für die die kommunale Politik und Verwaltung entweder unmittelbare Verantwortung tragen – wie etwa im Bereich der Frühen Bildung oder dem Übergang von der Schule in den Beruf – oder im Rahmen so genannter freiwilliger Aufgaben zumeist in Zusammenarbeit mit Organisationen des Dritten Sektors koordinativ Verantwortung übernehmen. Dazu zählen Leistungen zur Unterstützung der allgemeinen Schulbildung, etwa Angebote zur Hausaufgabenhilfe, aber auch Angebote zur Familien- und Gesundheitsbildung sowie zur Förderung von Teilhabe und des zivilgesellschaftlichen Engagements (ausführlich Tegge 2015).

Die in verschiedenen Beiträgen dieses Sammelbandes angesprochene Unterstützung der kommunalen Bildungslandschaft durch die kommunalen Spitzenverbände ist jedoch nicht nur darauf zurückzuführen, dass genuin kommunalpolitische Themen im Mittelpunkt stehen. Vielmehr haben der starke Ausbau der Frühen Bildung und von ganztags-schulischen Angeboten sowie Dezentralisierungsstrategien in der politischen Steuerung (Dahme/Wohlfahrt 2018) dazu geführt, dass Kommunen in der Bildungspolitik an Gewicht gewonnen haben. Es spricht einiges dafür, dass sich diese Entwicklung weiter fortsetzen wird, etwa durch die Einführung des Rechtsanspruchs auf ganztägige Bildung und Betreuung für Kinder im Grundschulalter oder die Bewältigung des Mangels an Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräften; beides sind Themenfelder, in denen das kommunale Koordinations- und Kooperationspotenzial bereits heute als Teil möglicher personalpolitischer Strategien thematisiert wird (exemplarisch Böttcher u. a. 2023).

Die Verlagerung bildungs- und sozialpolitischer Themen und Aufgaben auf die kommunale Ebene geht mit recht weitreichenden Erwartungen an die

Fähigkeit kommunaler Akteure einher, jenseits der häufig nicht abgestimmten Fachpolitiken auf höheren politischen Ebenen „vor Ort“ Möglichkeiten zu erschließen, die Interessen verschiedener Akteure zu bündeln und querschnittsorientierte, integrative sowie präventiv und partizipativ ausgerichtete Lösungen zu entwickeln (Grohs u. a. 2012, Bogumil/Holtkamp 2004). Dezentralisierungen werden daher auch und unabhängig vom Politikfeld mit der Hoffnung auf soziale Innovationen verbunden. Im Fall kommunaler Bildungslandschaften richten sie sich zum einen auf sogenannte staatlich-kommunale Verantwortungsgemeinschaften, d. h. auf die Zusammenarbeit zwischen staatlichen und kommunalen Bildungsakteuren. Zum anderen werden innovative Ansätze, Konzepte oder auch Lösungen von einem stärkeren Einbezug der Zivilgesellschaft in die kommunale Bildungs- und Sozialpolitik erwartet (Tegge 2015). Ob kommunale Bildungslandschaften diesen Erwartungen bzw. den eigenen programmatischen Ansprüchen gerecht werden, lässt sich bislang kaum sagen – auch deshalb, weil, wie Heinz Jürgen Stolz in seinem Beitrag herausstellt und empirisch sowie anhand von Praxisbeispielen in den Beiträgen des Sammelbandes herausgearbeitet wird, nach wie vor eine große Differenz zwischen Sein und Sollen, zwischen handfestem Organisationskonzept und Entwicklungsperspektive, zwischen Erwartungen und Umsetzungsrealität besteht. Das bedeutet aber nicht, dass die sich als kommunale Bildungslandschaften verstehenden Handlungsnetzwerke folgenlos sind respektive keine praktischen Auswirkungen haben.

In diesem Band konnten mit Fokus auf die organisierte Zivilgesellschaft facettenreiche Herausforderungen, aber auch praktische Implikationen von kommunalen Bildungslandschaften aufgezeigt werden. Zivilgesellschaftliche Akteure wurden bislang in der inzwischen recht umfangreichen Forschungsliteratur zu Bildungslandschaften eher randständig thematisiert. Der vorliegende Sammelband unternimmt dabei den Versuch, eine aktuelle Standortbestimmung der organisierten Zivilgesellschaft in kommunalen Bildungslandschaften vorzunehmen.

1. Zivilgesellschaftliche Organisationen in Bildungslandschaften – Beteiligungschancen und -grenzen

Das Engagement von zivilgesellschaftlichen Akteuren ist in kommunalen Bildungslandschaften vielleicht deshalb nicht sofort und unmittelbar sichtbar, weil das Verhältnis von Bildung und Engagement im Rahmen der zivilgesellschaftlichen Diskussion vor allem in den Themenfeldern Demokratieförderung und Stärkung von Teilhabe in (formalen) Bildungseinrichtungen, d. h. in Kitas, Schulen und Hochschulen geführt wird (Jung/Klein 2022). Es geht hier darum, innerhalb von Bildungseinrichtungen Lern- und Erfahrungsräume zu ermög-

lichen, in denen Lernende wichtige soziale und persönliche Kompetenzen für bürgerschaftliches Engagement erwerben können. Das schließt an ein Verständnis von Bildungslandschaft an, das die Entwicklung der Organisation und der Lernkultur zum Ziel hat. In kommunalen Bildungslandschaften rücken jedoch aufgrund ihrer starken Ausrichtung auf die institutionell-planerischen Aspekte von *Bildungsinfrastrukturen* vor allem die Bildungsangebote, die Vermittler:innen und Lehrenden sowie die Räume der Zivilgesellschaft in den Mittelpunkt des Interesses. Gleichwohl: Angesichts der Vielfältigkeit zivilgesellschaftlicher Organisationen und der ihnen innewohnenden Dynamik ist dies auch jenseits der Frage, welche Akteure aus welchen Gründen zur Zivilgesellschaft gezählt werden können, kein einfaches Unterfangen.

Zugleich wird dadurch eine erste, eher implizite Grenzziehung der Beteiligung vorgenommen, weil vor allem jene zivilgesellschaftlichen Organisationen adressiert werden, die sich als *Bildungsanbieter* verstehen bzw. präsentieren. Klassische Vereine oder binnenorientierte zivilgesellschaftliche Organisationen, die eher auf das Miteinander ihrer Mitglieder ausgerichtet sind, stehen demgegenüber weniger im Fokus. Zudem werden zivilgesellschaftliche Organisationen im kommunalen Bildungskontext zumindest nicht in erster Linie als Bildungsorte gesehen, sondern vor allem als Träger von Angeboten thematisiert. Dabei sind gerade Vereine und Initiativen durchaus wichtige Partner in Bildungslandschaften, weil sie einerseits mit ihren in der Regel non-formal verfassten Angeboten das für Bildungslandschaften charakteristische erweiterte Bildungsverständnis repräsentieren. Andererseits füllen zivilgesellschaftliche Organisationen zunehmend Lücken in der Gemeinwohlversorgung der Bevölkerung (van Dyk/Haubner 2021). Das Bemühen um zivilgesellschaftliche Beteiligung markiert nicht nur die Ernsthaftigkeit, mit der eine Kommune die Vision einer Bildungslandschaft umsetzt, sondern beugt auch dem von außerschulischen Partnern durchaus vorgebrachten Vorwurf der Schulzentrierung in kommunalen Bildungslandschaften vor. Die Kritik ist insofern nicht von der Hand zu weisen, weil bereits in den Positionspapieren der Spitzenverbände die Notwendigkeit von kommunalen Bildungslandschaften mit Schulleistungsdefiziten begründet wurde (z. B. Deutscher Städtetag 2012). Die im Bildungslandschaftsdiskurs typischen Begriffe wie etwa lebenslanges Lernen, Bildungskette oder auch Bildungsqualität verweisen – gerade, weil sich Bildungslandschaften auf Kinder und Jugendliche fokussieren – immer wieder auf Schul- und Ausbildungslaufbahnen oder suchen Anschluss an die Post-PISA-Diskurse zur Steigerung der Effektivität institutionalisierter Bildung.

Eine zweite Grenzziehung resultiert aus der Erwartung oder – wie es in einigen Beiträgen des Sammelbandes heißt – aus dem Normativ der *Zusammenarbeit*. Sie bezieht sich auf die zivilgesellschaftliche Beteiligung in den steuerungsrelevanten und strategisch ausgerichteten kommunalen Gremien, aber auch auf die Gelegenheit zur Mitgestaltung von konkreten Bildungsangeboten. Zum Teil haben die in einer Bildungslandschaft aktiven Akteure, auch die zivilgesellschaftli-

chen Organisationen, bereits miteinander gearbeitet oder verfügen über Kooperationsbeziehungen, die keinen Bezug zur kommunalen Bildungspolitik haben müssen. Was in verschiedenen Beiträgen des Bandes deutlich wird, ist, dass nicht jeder Akteur, der politisch zur Zusammenarbeit aufgerufen wird, auch zur Kooperation in der Lage bzw. daran interessiert ist. Für die Zusammenarbeit mit anderen sind, insbesondere zu Beginn, hohe soziale Investitionen an Zeit, Arbeit, aber auch an Know-how notwendig, ohne dass die in der kooperativ-vernetzten kommunalen Bildungsarbeit intensiv beworbenen Vorteile von Kooperationen unmittelbar erfahrbar werden. In den Beiträgen von Annika Duveneck sowie von Renate Schüßlbauer und Laura Kummert wird eindrücklich beschrieben, dass die an einer Kooperationsbeziehung Beteiligten auch bei günstigen Ausgangslagen immer wieder vor vielfältige und herausfordernde Hürden gestellt werden. Zudem: Auch dann, wenn die Hürden gemeistert wurden, sind Kooperationen keine Selbstläufer. Sie erfordern Neujustierungen, wechselseitige Vergewisserung und partielle Neustarts.

Daher überrascht es nicht, dass vor allem jene zivilgesellschaftlichen Organisationen, die über die notwendigen Ressourcen verfügen, vor allem haupt- und nebenberufliche Mitarbeitende, langfristig angelegte lokale Kooperationen unterhalten. Zumeist arbeiten sie mit Partnern zusammen, die in ähnlichen Themenbereichen aktiv sind. Eine ausgeprägte Zusammenarbeit mit anderen lokalen Akteuren, vor allem mit Kommunalverwaltungen und Bildungseinrichtungen, ist in erster Linie für etablierte zivilgesellschaftliche Organisationen charakteristisch. Neben förderlichen Organisationsvoraussetzungen sind sie häufiger als andere zivilgesellschaftliche Organisationen über kommunale Bildungsziele informiert und an Gremien beteiligt. Vor allem aber profitieren sie deutlich stärker von der Zusammenarbeit mit Dritten, als das bei anderen zivilgesellschaftlichen Organisationen der Fall ist. Für die kommunale Politik und Verwaltung stehen etablierte zivilgesellschaftliche Organisationen für Verlässlichkeit, vor allem aber für Professionalität und damit verbunden für Angebote mit einer entsprechenden Qualität.

Der Kreis der unmittelbar zu einer kommunalen Bildungslandschaft zuzurechnenden Akteure ist vergleichsweise selektiv, im Hinblick auf die Vertretung von Interessen und spezifischen Arbeitsweisen zugleich aber auch recht verhandlungsstark. Für die Arbeitsweise bzw. Koordinierungsform in kommunalen Bildungslandschaften ist das durchaus von essenzieller Bedeutung. Kommunale Bildungslandschaften sind nicht Folge einer Reform föderaler Bildungspolitik, d. h. einer Verlagerung von auf der Bundes- und der Landesebene angesiedelten Aufgaben in die kommunale Verantwortung. Sie setzen vielmehr auf das Aushandeln von Interessen und Leistungen zwischen unterschiedlichen Bildungsakteuren im Rahmen bestehender administrativer und rechtlicher Regelungen und Zuständigkeiten. Marcus Emmerich und Katharina Maag Merki (2010) haben jedoch darauf aufmerksam gemacht, dass insbesondere die strategisch

involvierten Bildungsakteure aufgrund ihrer sektoralen oder regionalen Position ungleiche Chancen zur Ausübung von (Deutungs-)Macht und Einflussnahme haben.

Die Beiträge von Tabea Schlimbach verweisen zudem auf Unterschiede in den Zielsetzungen der Zusammenarbeit und unterschiedliche Beteiligungsverständnisse. Bei aller wechselseitigen Wertschätzung und auch der Angewiesenheit aufeinander, sei es, weil zivilgesellschaftliche Akteure unverzichtbare Beiträge zur kommunalen Bildungspolitik leisten oder die kommunale Verwaltung notwendige Leistungen für die infrastrukturelle Absicherung erbringt: Kommunale Verwaltungen und zivilgesellschaftliche Organisationen sind in erster Linie über einzelne Schlüsselpersonen in den jeweiligen Netzwerken und Gremien miteinander verbunden. Das Netzwerkhandeln von Akteuren der kommunalen Verwaltung und zivilgesellschaftlicher Akteure bleibt stark binnenorientiert. Auf Seiten der kommunalen Verwaltung werden bildungsstrategische Fragen zudem eher verwaltungsintern verhandelt, zivilgesellschaftliche Akteure eher selektiv eingebunden. Die Entscheidungsmacht bleibt bei den Kommunen. Sie können ihre Position trotz netzwerkförmiger Governance und starker zivilgesellschaftlicher Partner in strategisches Gewicht ummünzen.

2. Kommunale Bildungspolitik und Zivilgesellschaft – Blinde Flecken und ungenutzte Potenziale

Zugleich zeichnen sich einige blinde Flecken und ungenutzte Potenziale in kommunalen Bildungslandschaften ab. So gerät angesichts des allgemeinen Vernetzungsaktivismus leicht aus dem Blick, dass erfolgreiche Partnerschaften und Netzwerke gerade auch zwischen sehr unterschiedlichen Partnern das Ergebnis eines intensiven, durchaus auch konfliktreichen Arbeitsprozesses sind. Am Ende solcher *sozialen Investitionen* ist das wechselseitige Vertrauen in die Zusammenarbeit so stabil, dass die Ziele der Partnerschaft bzw. des Netzwerkes auch dann weiterverfolgt werden, wenn sich die sozialen und/oder finanziellen Umstände ändern. Dabei kann es sich um eine Verknappung von Ressourcen, die Bewältigung neuer Herausforderungen oder auch die Nutzung neuer Chancen handeln. Gerade aus diesem Grunde ist das Eingehen neuer Verpflichtungen in anderen Partnerschaften und Netzwerken oder die Aufnahme neuer Partner nicht beliebig möglich. Vielmehr bedarf es eines umsichtigen Managements (Dhillon 2009). So haben beispielsweise Schulen zur Unterstützung der Aufnahme der in den Jahren 2015 und 2016 schnell zunehmenden Anzahl neu zugewanderter Schüler:innen vor allem auf bestehende Partnerschaften in der Kommune, darunter auch Flüchtlingsinitiativen, zurückgegriffen. Diese Partnerschaften sind zum Teil intensiviert worden, das bestehende Netz an Partnern wurde zugleich nur

moderat erweitert (Steiner 2022). Die Relevanz bestehender Arbeitsstrukturen, die wechselseitige Kenntnis und das gewachsene Vertrauen untereinander sind für die Arbeits- und Leistungsfähigkeit von Partnerschaften essenziell. Dies wird in staatlichen Förderprogrammen häufig vernachlässigt bzw. übersehen. Darin wird auch ein Grund für die oft eingeschränkte Wirksamkeit und Nachhaltigkeit programmgestützter Partnerschaften gesehen (Dhillon 2009; dazu auch Verger/Moschetti 2017).

In der zivilgesellschaftlichen Forschung wird seit einigen Jahren der Zuwachs an *Fördervereinen* thematisiert (Krimmer/Priemer 2013). Andere in ihrer Arbeit, ihrem Engagement oder Projektvorhaben zu unterstützen, entspricht zwar nicht dem klassischen zivilgesellschaftlichen Selbstverständnis gemeinsamer handelnder Unmittelbarkeit, trifft aber zunehmend die Interessenlage vieler Engagierter und Engagementbereiter. Fördervereine sind zwar in vielen Tätigkeitsfeldern aktiv, überproportional häufig sind sie jedoch im Bildungsbereich zu finden (Priemer 2015). Sehr verbreitet sind beispielsweise Kita- und Schulfördervereine. Bundesweit engagieren sich aktuell zirka 40.000 Vereine für die Bildungsarbeit (Stiftung Bildung 2023). Für die Praxis in kommunalen Bildungslandschaften ist die größer werdende Zahl von Fördervereinen allein schon aufgrund ihrer strukturellen Kooperationsorientierung von Interesse. Zugleich finden sich in diesem Bereich viele Neugründungen und junge Organisationen, die offenbar kaum in die Strukturen der kommunalen Bildungslandschaft eingebunden sind. Zudem bestehen sowohl hinsichtlich ihrer Förder- und Kooperationspraxis als auch im Hinblick auf die Folgen ihrer Förderaktivitäten für das kommunale Bildungsangebot, aber auch für den Strukturwandel und die Entwicklungsperspektiven der organisierten Zivilgesellschaft etliche offene Fragen und weitergehender Forschungsbedarf (Freise 2015 sowie auch Priemer in diesem Band). Die Befunde von Sebastian Braun u. a. (2013) zu Schulfördervereinen zeigen, dass sie durch die Vereinsarbeit nicht die Defizite im Bildungssystem ausgleichen wollen, vielmehr stehen zur Schule komplementäre und profillbildende Fördermaßnahmen im Vordergrund (ebd.). Vor allem vertreten Fördervereine einen ausgeprägten Mitgestaltungsanspruch im Sozialraum und sehen sich durchaus als Themenanwälte für bildungsbezogene Themen (ebd.). Deutliche Mitgestaltungsansprüche von neuen, vielleicht auch unkonventionellen Akteuren mit ebensolchen Ideen können gerade auch für die kommunale Politik und Verwaltung eine Herausforderung darstellen. Letztlich lohnt es sich, Kontroversen auszutragen, nicht nur aus Gründen der Transparenz, sondern auch, weil sie zur Klarheit im Hinblick auf die Werte, die Grundsätze, vor allem aber auch hinsichtlich der Ziele der Arbeit in kommunalen Bildungslandschaften beitragen.

Schließlich bleibt festzuhalten, dass es zivilgesellschaftliche Vereinigungen gibt, die keine Kooperation pflegen können oder pflegen wollen. Diesen zumeist durch ehrenamtliche Mitarbeit getragenen und durch Mitgliedsbeiträge finanzierten Vereinen aus den Bereichen Sport, Bildung, Kunst und Kultur fehlen

nicht nur die nötigen Mittel, sie halten eine Zusammenarbeit aus verschiedenen Gründen auch nicht für notwendig. Nicht zuletzt trägt eine wenig nachhaltig und inklusiv angelegte kommunale Vernetzungspraxis dazu bei. Das Beispiel dieser zivilgesellschaftlichen Organisationen zeigt, dass Bildungslandschaften Beteiligungs- und Entscheidungsformate benötigen, die den Besonderheiten, vor allem aber den Potenzialen von Freiwilligenorganisationen gerecht werden. So könnten beispielsweise anstelle der programmintendierten formalisierten eher situative und informelle Austauschformen etabliert werden, die den Voraussetzungen und Arbeitsweisen von Freiwilligenorganisationen entgegenkommen.

Eine von Vertreter:innen der kommunalen Politik und Verwaltung öfters angesprochene Grenze der Zusammenarbeit ist das fehlende oder mangelnde Selbstverständnis zivilgesellschaftlicher Organisationen als Bildungspartner bzw. -anbieter. Die pädagogische Arbeit von Vereinen oder Initiativen ist vor allem von dem Wunsch geprägt, Kinder und Jugendliche bei der Entfaltung ihrer Persönlichkeit zu begleiten und zu unterstützen. Dies wird in der Regel als ein ergebnisoffener Entwicklungsprozess verstanden, der mit dem an klaren Anforderungen, Regeln und Zielen ausgerichteten schulischen Lernen wenig gemein hat. Zivilgesellschaftliche Organisationen verstehen Schule und Freizeit daher eher als Kontrapunkte denn als komplementäre Lernorte im Sinne der Bildungslandschaftsprogrammatik. Die Diskrepanz wird eher benannt als produktiv bearbeitet. Dazu trägt auch der bestehende Mangel an pädagogischen Konzepten einer Subjektbildung im kommunalen Raum (Maykus 2017) sowie die eher kursorische denn substanzielle Beschreibung von formaler Bildung in Abgrenzung zu non-formalen und informellen Angeboten bei. Ein orientierungsstiftender gemeinsamer pädagogischer Rahmen ist aber notwendig, damit gerade auch zivilgesellschaftliche Akteure ihr Engagement für Kinder und Jugendliche als Bildungsarbeit verstehen und in kommunalen Bildungslandschaften Anlass und Anregung für eine veränderte pädagogische Praxis erkennen können.

3. Sind kommunale Bildungslandschaften innovativ?

Mit Blick auf das Engagement zivilgesellschaftlicher Organisationen in kommunalen Bildungslandschaften zeichnet sich bisher keine breitflächige innovative Verschränkung von koordiniert-kooperativer Bildungsinfrastruktur und neuer pädagogischer Praxis ab. Durchaus neu in der Diskussion ist aber die Thematisierung hybrider Positionen, d. h. von Personen oder Organisationen, die sich auch in ihrer Selbstbeschreibung als Bildungsakteure strukturell sowohl in der Verwaltung als auch in der Zivilgesellschaft verankert sehen und aufgrund ihrer inhaltlichen Kompetenz und ihres erweiterten Strukturwissens als Brücke zwischen den verschiedenen Akteurskonstellationen, insbesondere zwischen Kommunalverwaltung und Zivilgesellschaft, fungieren können.

Ihr kooperativ-moderierendes Rollenverständnis gilt angesichts von Interessensgegensätzen und Wahrnehmungsdifferenzen geprägten kommunalen Austauschprozessen als entscheidende Größe bei der Umsetzung konkreter Vorhaben (Rürup/Röbken 2015). Als ehrliche Makler:innen generieren sie das für die Umsetzung notwendige Vertrauen unter den Beteiligten (Otto/Berkemeyer 2015). Eine solche Position ist mit ihrer Verortung in verschiedenen Handlungsarenen immer auch prekär, weil sie jenseits der eigenen Intentionen zur Präferenzierung der Position einzelner Akteure führen kann. Zugleich kann dies zum Anlass genommen werden, die Handlungsautonomie von Brückenbildenden zu stärken. Dazu zählt auch, die Entscheidungspraxis in kommunalen Bildungslandschaften etwa durch die kontinuierliche Moderation der verschiedenen Zielstellungen und Interessenlagen sowie die Schaffung von Transparenz im Hinblick auf lokale Akteure und Angebote responsiver zu gestalten.

Die Beiträge des Sammelbandes zeigen, dass die Zusammenarbeit für Bildung auf kommunaler Ebene weit verbreitet ist und zivilgesellschaftliche Organisationen wichtige Beiträge für vielfältige Angebote im Sozialraum leisten. Stärker beachtet werden sollte in der kommunalen Politik und Verwaltung jedoch, dass Kooperationen für die Beteiligten voraussetzungsvolle soziale Investitionen darstellen. Statt auf eine immer umfangreichere Vernetzung von lokalen Bildungsakteuren zu setzen, sollten der investive Gedanke aufgegriffen und vor allem bestehende Partnerschaften und Netzwerke gezielt gestärkt werden. Es sollte also darum gehen, das vorhandene Potenzial des lokalen Sozialkapitals zu fördern. Durch ein bloßes Mehr an Kooperationen entsteht nicht quasi automatisch ein qualitativ besseres kommunales Bildungsangebot für Kinder und Jugendliche oder auch für andere Zielgruppen. Was größere Bildungschancen und bessere Lernbedingungen verspricht, sind vor allem sozial-transformative Bildungsangebote und eine kompensatorisch-emanzipativ orientierte pädagogische Handlungspraxis.

Literatur

- Bogumil, Jörg/Holtkamp, Lars (2004): Local Governance und gesellschaftliche Integration. In: Lange, Stephan/Schimank, Uwe (Hrsg.): Governance und gesellschaftliche Integration. Wiesbaden, S. 147–166
- Böttcher, Wolfgang/Haering, Christof/Klemm, Klaus/Radisch, Falk/Wagner, Frank (2023): Mit Innovationen aus der Krise. Vorschläge zum lösungsorientierten Umgang mit dem Lehrkräftemangel. FES Impuls (Friedrich Ebert Stiftung). Berlin
- Braun, Sebastian/Hansen, Stefan/Langner, Ronald (2013): Bürgerschaftliches Engagement an Schulen. Eine empirische Untersuchung über Schulfördervereine. Wiesbaden
- Dahme, Heinz-Jürgen/Wohlfahrt, Norbert (2018): Politische Steuerung in der Stadt. In: Geseemann, Frank/Roth, Roland (Hrsg.): Handbuch Lokale Integrationspolitik. Wiesbaden, S. 75–96
- Deutscher Städtetag (2012): „Bildung gemeinsam verantworten“: Städtetag zu einem verstärkten kommunalen Bildungsentagement. Bildungspolitische Erklärung des Deutschen Städtetages

- anlässlich des Kongresses „Bildung gemeinsam verantworten“ am 8./9. November 2012 in München. <https://www.staedtetag.de/themen/muenchner-erklaerung-2012> (30.07.2023)
- Dhillon, Jaswinder (2009): The role of social capital in sustaining partnership. *British Educational Research Journal*, 35. Jg., H. 5, S. 687–704
- Emmerich; Marcus/Maag Merki, Katharina (2010): Regionale Bildungsräume – Koordinaten einer neuen Steuerung unter der Bedingung sozialer Disparitäten. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB)*, 58. Jg., H. 2, S. 144–157
- Freise, Matthias (2015): Sahnehäubchen oder Ausfallbürgen? Fördervereine im Fokus. In: *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, 28. Jg., H. 4, S. 390–393
- Grohs, Stephan/Bogumil, Jörg/Kuhlmann, Sabine (2012): Überforderung, Erosion oder Aufwertung der Kommunen in Europa? Eine Leistungsbilanz im westeuropäischen Vergleich. In: *der moderne staat – Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management*, 5. Jg., H. 1, S. 125–148
- Jung, Mareike/Klein, Ansgar (2022): Ein langer Weg. Zum Stand der Debatte im BBE. In *Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement (BBE) (Hrsg.): Zivilgesellschaft als zentraler Akteur in der deutschen Bildungslandschaft*. Berlin, S. 5–10
- Krimmer, Holger/Priemer, Jana (2013): *ZiviZ-Survey 2012. Zivilgesellschaft verstehen*. Berlin
- Maykus, Stefan (2017): Bildungslandschaften aus systemtheoretischer Sicht. In: *Olk, Thomas/Schmachtel, Stefanie (Hrsg.): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften*. Weinheim/Basel, S. 127–146
- Otto, Johanna/Berkemeyer, Nils (2015): Regionale Bildungslandschaften. Vorschlag eines Modells zur Analyse kostenerzeugender Interaktionen im Bildungssystem. In: *Journal for educational research online*, 7. Jg., H. 1, S. 152–175
- Priemer, Jana (2015): *ZiviZ-Survey. Zivilgesellschaftliches Engagement für Bildung*. Essen
- Rürup Matthias/Röbken, Heinke (2015): Kommunale Akteurskonstellationen in der Ganztagsbildung. Eine Fallstudie aus Niedersachsen. In: *Journal for educational research online*, 7. Jg., H. 1, S. 125–151
- Steiner, Christine (2022): Partnerships Between Schools and Civil Society Organizations – A Look at Their Role for the Social Integration and Schooling of Newly Immigrated Children and Youth in Germany. In: *Otrell-Cass, Katrin/Laing, Karen J. C./Wolf, Janet (Hrsg.): Partnerships in Education – Risks in Transdisciplinary Educational Research*. Cham, S. 271–290
- Stiftung Bildung (2023): *Kita- und Schulfördervereine in Deutschland. Zur Bedeutung von Kita- und Schulfördervereinen*. <https://www.stiftungbildung.org/kita-und-schulfoerderevereine/> (15.07.2023)
- Tegge, Dana (2015): Kommunale Gestaltungsmöglichkeiten und Steuerungsinstrumente. In: *Döbert, Hans/Weishaupt, Horst (Hrsg.): Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen*. Ein Handbuch. Münster, S. 83–114
- van Dyk, Silke/Haubner, Tine (2021): *Community-Kapitalismus*. Hamburg
- Verger, Antoni/Moschetti, Mauro (2017): *Public-Private Partnerships as an Education Policy Approach: Multiple Meanings, Risks and Challenges*. Education Research and Foresight Series, No. 20 (UNESCO). Paris

Die Autor:innen

Pia Amelung ist seit 2019 Referentin beim Deutschen Städtetag und beim Städtetag Nordrhein-Westfalen. Ihre fachlichen Schwerpunkte liegen insbesondere im Bereich Schule und Bildung und den damit einhergehenden bildungspolitischen Herausforderungen wie u. a. Ganzttag, Digitalisierung, Zuwanderung, Inklusion oder datenbasiertes kommunales Bildungsmanagement.

Dr. Anika Duveneck ist seit 2015 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Freien Universität Berlin. Ihre Arbeits- und Interessenschwerpunkte sind kommunale Bildungslandschaften sowie multiperspektivische Zusammenarbeit im Bildungsbereich und Transfer.

Olaf Ebert ist seit 2020 geschäftsführender Vorstand der bundesweiten Stiftung Bürger für Bürger und engagiert sich darüber hinaus in zahlreichen Organisationen und Gremien (z. B. im Sprecher*innen-Rat des Bundesnetzwerks Bürgerschaftliches Engagement und als Kuratoriumsmitglied der Bürgerstiftung Halle). Inhaltliche Schwerpunkte sind Engagement- und Demokratieförderung sowie Teilhabe.

Alexander Kanamüller ist seit 2018 wissenschaftlicher Referent am Deutschen Jugendinstitut (DJI). Seine Arbeits- und Interessensgebiete sind zivilgesellschaftliche Akteure in kommunalen Bildungslandschaften, interorganisationale Kooperationen im Bildungsbereich sowie partizipative (Netzwerk-)Forschung.

Laura Kummert ist angehende Sonderpädagogin und Sportwissenschaftlerin. Seit 2022 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin des 4ICampus, dem wertorientierten Leadership-Programm der Dirk Nowitzki-Stiftung und widmet sich empirisch den aktuellen Themen des Kinder- und Jugendsports.

Ronald Langner ist seit 2020 am Deutschen Jugendinstitut (DJI). Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören gemeinnützige Leistungen von Freiwilligen- und Nonprofitorganisationen im Bildungsbereich sowie Zivilgesellschafts- und Sozialkapitalforschung.

Jana Priemer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). Sie beschäftigt sich in verschiedenen Kontexten mit der organisierten Zivilgesellschaft und bürgerschaftlichem Engagement, be-

sonders mit Zivilgesellschaft und Engagement im Bildungskontext und mit Educational Governance.

Dr. Julia Schilling ist seit 2016 Bildungsmonitorerin und stellvertretende Leiterin des Bildungsbüros im Landkreis Forchheim. Sie versteht das Bildungsbüro als Anlauf- und Vermittlungsstelle, um die Bildungslandschaft im Zusammenspiel von Zivilgesellschaft und Kommunalverwaltung kontinuierlich datenbasiert weiterzuentwickeln.

Tabea Schlimbach ist seit 2009 wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut (DJI). Zu ihren Arbeits- und Interessengebieten gehören Bildungsübergänge, Bildungssteuerung, Migration, Ungleichheit und qualitative Bildungsforschung (u. a. qualitative Netzwerkanalysen).

Renate Schüßlbauer ist seit 2008 als Dipl. Sozialpädagogin bei der Dirk Nowitzki-Stiftung im Projekt- und Stiftungsmanagement tätig. Ihr grundlegender Ansatz besteht darin, das Potenzial des Zusammenwirkens von Jugendhilfe, Sport und Bildung für eine positive Entwicklung junger Menschen zu nutzen.

Dr. Christine Steiner ist seit 2008 wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut (DJI). Sie arbeitet zu verschiedenen Themen der empirischen Bildungs- und Jugendforschung, u. a. zu Bildungsverläufen und zur Ganztagsbildung.

Dr. Heinz-Jürgen Stolz leitet den Arbeitsbereich Prävention am Institut für soziale Arbeit e. V., Münster. Seine aktuellen Hauptarbeitsgebiete sind „Kommunale Präventionsketten als agile Netzwerke“ sowie Praxis- und Grundlagenforschung in den Feldern „Bedarfsermittlung bei Kindern und Jugendlichen“ und „Konstellationen der Resilienz von Kindern“.