

Otto, Johanna; Streese, Bettina; Fiedler-Ebke, Wiebke
**Regionale Netzwerkstrukturen im Kontext von Bildungsbenachteiligungen am
Beispiel des Bielefelder Netzwerks Alle Kinder mitnehmen**

Die Deutsche Schule 110 (2018) 3, S. 227-239



Quellenangabe/ Reference:

Otto, Johanna; Streese, Bettina; Fiedler-Ebke, Wiebke: Regionale Netzwerkstrukturen im Kontext von Bildungsbenachteiligungen am Beispiel des Bielefelder Netzwerks Alle Kinder mitnehmen - In: Die Deutsche Schule 110 (2018) 3, S. 227-239 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-260134 - DOI: 10.25656/01:26013

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-260134>

<https://doi.org/10.25656/01:26013>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Johanna Otto, Bettina Streese & Wiebke Fiedler-Ebke

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

Zusammenfassung

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

Schlüsselwörter: Bildungsnetzwerk, Bildungsbenachteiligung, Ehrenamtliche Arbeit

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

Summary

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

Keywords: education network, educational disadvantages, voluntary work

1. Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

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

2. (Regionale) Netzwerke

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

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

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

Weitere Charakteristika von Netzwerken sind außerdem:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.1 Ziele der Zusammenarbeit

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

3.2 Anzahl der Partner

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

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

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

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

3.3 Kopplung der Akteure

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

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

3.4 Flexibilität der Strukturen

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

3.5 Gewinn durch Netzwerkarbeit

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

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

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

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

4. Fazit und Ausblick

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

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

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

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

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

Literatur und Internetquellen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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