



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Das Rollenmodell von Change Agents in Bildungsnetzwerken

Am Beispiel der Netzwerke im Reuteriez – Berlin/Neukölln

Verfasserin

Cornelia Aigner

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Dezember 2010

Studienkennzahl lt.
Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt.
Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin / Betreuer:

Univ.-Prof. Dr. Stefan Hopmann

Ich versichere,

- dass ich die Diplomarbeit selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.
- dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland (einer Beurteilerin/einem Beurteiler zur Begutachtung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.
- dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Datum

Unterschrift

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle bei allen Beteiligten bedanken, die mich in meiner Forschung begleitet und unterstützt haben. Vor allem bei Sascha Wenzel, der mich von Beginn an in das Projekt Ein Quadratkilometer Bildung integriert und mir dadurch einen breiten Zugang zu den Akteuren und Initiativen im Reuterkiez ermöglicht hat. Durch seine Unterstützung konnte ich jene Kontakte herstellen, die für meine Recherche notwendig waren. Ohne seine Bereitschaft, mich so intensiv in seine Arbeit zu integrieren, hätte ich meine Feldforschung nicht in diesem Maße umsetzen können. Weiters gilt mein Dank Marike Meinz, Klaus Lehnert und Cordula Heckmann.

Ein besonderer Dank geht an Herrn Univ.-Prof. Dr. Stefan Hopmann, der es mir ermöglicht hat, meine Diplomarbeit in Berlin zu schreiben, mich von Wien aus regelmäßig unterstützt hat und es einrichten konnte, das Projekt Ein Quadratkilometer Bildung vor Ort kennen zu lernen. Weiters danke ich Herrn Prof. Dennis Shirley, durch dessen Bemühen ich an das Projekt kam und mich in meinem Forschungsvorhaben bestärkte.

Darüber hinaus danke ich meinen Eltern, Rebekka Rom und Stephanie Pfarr, die mich im Laufe meines Studiums unterstützt und begleitet haben.

INHALTSVERZEICHNIS

Abkürzungen	9
Grundbegriffe	10
Einleitung.....	12
Aufbau der Diplomarbeit	14
Forschungsvorgehen	14
Forschungsrelevanz	15
Theoretischer Zugang.....	17
1. Community Organizing.....	17
1.1. Grundidee	17
1.2. Entstehung der Industrial Areas Foundation (IAF)	18
1.3. Aufbau.....	19
1.4. Education Organizing.....	20
1.4.1. Elternaktivierung	21
1.5. Probleme und Kritik.....	22
Zusammenfassung	23
2. Bildungsnetzwerke.....	25
2.1. Kennzeichen und Aufbau	25
2.2. Akteure	26
2.3. Ziele und Inhalte	28
2.3.1. Integration	28
2.3.2. Biographie-begleitendes Lernen.....	30
2.3.3. Zusätzliche Kompetenzen	31
2.4. Probleme und Kritik.....	32
Zusammenfassung	35
3. Change Agents	36
3.1. Begriffsdefinition.....	36
3.2. Community Organizer.....	38
3.2.1. Community Organizer in der IAF	38
3.2.2. Community Organizer als Change Agents.....	39
3.3. Change Agents in Bildungseinrichtungen.....	42
3.3.1. Aufbau der Arbeit.....	43
3.3.2. Mögliche Probleme.....	45
3.4. Gemeinsame Merkmale.....	47
Zusammenfassung	48
Praktischer Zugang	50
4. Ein Quadratkilometer Bildung.....	50
4.1. Der Reuterkiez	50
4.2. Entstehung des Projekts	51
4.3. Was ist Ein Quadratkilometer Bildung?.....	54
4.3.1. Pädagogische Werkstatt	55
4.3.2. PraxisbegleiterInnen	56
4.4. Fördermaßnahmen	57
4.5. Evaluation durch Ein Quadratkilometer Bildung	61

4.6. Aspekte von Community Organizing und Bildungsnetzwerken	62
Zusammenfassung	64
5. Projekte im Reuterkiez.....	65
5.1. Die 1. Gemeinschaftsschule Berlin.....	65
5.2. Campus Rütli	67
Zusammenfassung	69
Empirischer Zugang.....	71
6. Forschungsmethode.....	71
6.1. Teilnehmende Beobachtung	71
6.2. Leitfadenorientiertes Interview.....	73
Zusammenfassung	75
7. Das Rollenmodell von Change Agents in Bildungsnetzwerken.....	77
7.1. Notwendigkeit von Change Agents in Bildungsnetzwerken.....	77
7.2. Anforderungen an den Change Agent.....	79
7.3. Aufbau der Arbeit am Beispiel der Change Agents im Reuterkiez.....	81
7.3.1. Beginn der Arbeit	81
7.3.2. Handlungsfelder.....	84
7.3.3. Ende der Kooperation	87
7.4. Problem der „Abhängigkeit“	89
7.4.1. Faktor der Präsenz	90
7.4.2. Faktor der Aufgabenteilung	91
7.4.3. Faktor der Beziehungen	92
7.5. „Abhängigkeiten“ entgegenwirken.....	93
Zusammenfassung	96
8. Zusammenfassung und Schlussfolgerung.....	98
8.1. Zusammenfassung.....	98
8.2. Schlussfolgerung.....	100
Literaturverzeichnis	103
Kurzfassung.....	109
Abstract.....	110
Lebenslauf.....	111

Abkürzungen

CR2 = Campus Rütli

Kita = Kindertagesstätte

IAF = Industrial Areas Foundation

MSA = Mittlerer Schulabschluss

RAA = Regionale Arbeitsstelle für Bildung, Integration und Demokratie

Grundbegriffe

„Sozialer Brennpunkt“

Community Organizing und regionale Bildungsnetzwerke entstehen überwiegend in Gegenden, die im medialen und allgemeinen Sprachgebrauch als „Soziale Brennpunkte“ bezeichnet werden. Der Begriff „Sozialer Brennpunkt“ geht auf eine Definition des Deutschen Städtetages, ein Verbund deutscher Städte, in den 1970er Jahren zurück. Gemeint sind damit „Wohngebiete, in denen Faktoren, die die Lebensbedingungen ihrer Bewohner/innen und insbesondere die Entwicklungschancen von Kindern und Jugendlichen negativ bestimmen, gehäuft auftreten“ (Lenz 2007 zit. nach: Deutscher Städtetag 1979, S.107).

Heute versucht man vom Begriff „Sozialer Brennpunkt“ Abstand zu halten und spricht stattdessen von „Stadtteilen mit besonderem Erneuerungsbedarf“ (Jasper 2005). Diese Definition geht zurück auf eine Initiative in Nordrhein-Westfalen zur „Stabilisierung und Aufwertung schwieriger Stadtteile“ (ebd.).

Reuterkiez

In Berlin unterteilen sich Bezirke in so genannte Kieze, die man auch als Stadtteile beziehungsweise Bezirksteile bezeichnen kann. Der in dieser Arbeit thematisierte Reuterkiez befindet sich im Norden des Bezirks Neukölln und gilt als eine Gegend mit besonderem Erneuerungsbedarf. Knapp die Hälfte der 19.000 EinwohnerInnen weist einen Migrationshintergrund auf, und viele Familien sind auf staatliche Transferleistungen angewiesen (vgl. Reuterquartier 2010). Der Reuterkiez bringt auf Grund seiner wirtschaftlichen und sozialen Probleme viele Förderprojekte an einem Ort zusammen. Dazu gehören unter anderem ein Quartiersmanagement, Jugendhilfeeinrichtungen, Campus Rütli und das Pilotprojekt Ein Quadratkilometer Bildung. Diese Organisationen und Projekte stehen in Kooperationen zueinander, um gemeinsam den Bildungsweg der Kinder und Jugendlichen im Kiez zu gestalten.

„Rütli-Brief“

Der „Rütli-Brief“ hat seinen Namen von der Rütli Hauptschule im Reuterkiez. Die damalige kommissarische Leiterin dieser Schule, Petra Eggebrecht, schildert in dem öffentlichen Schreiben die Umstände an der Schule, die keinen „Normen“ entsprechen. Die SchülerInnen seien gewaltbereit und zeigen den LehrerInnen gegenüber keinen Respekt (vgl. Eggebrecht 2006). Der „Rütli-Brief“ wurde demnach gezielt nicht nur an die Behörden, sondern auch an die Öffentlichkeit gerichtet. Die Folgen des Schreibens waren deutschlandweite Debatten über das Schulsystem und seine Akteure. Damit einhergehend fanden viele Reformen und Umstrukturierungen sowohl an der Rütli Hauptschule, als auch im gesamten Schulsystem in Berlin statt.

Einleitung

Integration durch Bildung. Dieses Ziel setzen sich die Bildungseinrichtungen und Bildungsverbünde im Berliner Reuterkiez. Mediale Aufmerksamkeit erregte dieser Stadtteil im Jahr 2006 auf Grund des „Rütli-Briefes“. Die damalige kommissarische Leiterin der Rütli Hauptschule sah in diesem Schreiben die letzte Möglichkeit, um auf die prekäre Situation an der Schule aufmerksam zu machen. Das Schreiben wurde von den Medien und Behörden aufgegriffen und sorgte für eine deutschlandweite Debatte, welche die Hauptschule als Schulform in Frage stellte. Der Blick der Öffentlichkeit war auf die Rütli Hauptschule, ihre Akteure und den gesamten Kiez gerichtet. Der Reuterkiez wurde zum Inbegriff eines von den Medien als „Problemkiez“ bezeichneten Stadtteils mit besonderem Erneuerungsbedarf und gleichzeitig zum Mittelpunkt vieler Fördermaßnahmen. Es flossen finanzielle Mittel und Reformvorschläge in den Kiez und seine Einrichtungen. Damit einhergehend stiegen die Erwartungen von Seiten der Unterstützer, dass die Mittel und Maßnahmen auch rasch die gewünschten Wirkungen zeigten. Man erhoffte sich vorbildliche Erfolge in den Bereichen Integration, Förderung und Schulentwicklung. Im Jahr 2008 schlossen sich die Rütli Hauptschule, die Heinrich-Heine Realschule und die Franz-Schubert Grundschule zur 1. Gemeinschaftsschule Berlin zusammen. Bereits 2007 entstanden die Idee und das Konzept, rund um das Gelände der Rütli Hauptschule einen Campus (Campus Rütli) zu errichten. Es handelt sich hierbei um ein städtebauliches Vorhaben, das Bildungseinrichtungen auf eine große Fläche zusammenbringt und darauf zielt, den Bildungsweg der Kinder ganztägig von der Kita bis zum Schulabschluss zu gestalten. Neben der Gemeinschaftsschule werden auch Kindertagesstätten, Freizeiteinrichtungen und Elternzentren am Campus vertreten sein. Es kommen unterschiedliche Bildungseinrichtungen und Fördermaßnahmen an einem Ort zusammen, und man versucht, durch ein umfangreiches Bildungs- und Freizeitangebot eine gemeinsame Identität im Stadtteil zu fördern. Aus diesem Grund werden auch die Eltern und weitere Akteure im Reuterkiez in diese Entwicklung mit eingebunden.

Dieses Zusammenführen und Kooperieren von Bildungseinrichtungen sind Elemente von so genannten Bildungsnetzwerken. Solche Netzwerke, auch Bildungsverbünde genannt, bieten den Akteuren innerhalb des Netzwerkes die Möglichkeit, sich auszutauschen und an gemeinsamen Zielen zu arbeiten. Neben dem CR2 spielt im Reuterkiez vor allem das Projekt

Ein Quadratkilometer Bildung eine wichtige Rolle, wenn es um das Zusammenführen von Bildungseinrichtungen und deren Akteure geht.

Ein Quadratkilometer Bildung arbeitet seit 2007 daran, Institutionen, Akteure und BewohnerInnen im Reuterkiez zusammenzubringen und den Bildungsweg der Kinder und Jugendlichen biographie-begleitend zu gestalten und zu fördern. So kooperieren im Reuterkiez unterschiedliche Bildungsverbünde, und es kommt hierbei zu keinem Konkurrenzdenken zwischen den Projekten. Vielmehr arbeitet man gemeinsam daran, den Bildungsweg der Kinder und Jugendlichen von der Kita an zu sichern und zu begleiten.

Solche Bildungsnetzwerke bedürfen einer professionellen Führung und Begleitung. Es braucht Menschen, die Veränderungen anregen und diese auch koordinieren. Wesentlich sind Personen, die zwar in die Projekte integriert sind, dabei aber gleichzeitig nicht den Blick von außen auf die Institutionen und den voranschreitenden Wandel verlieren. Diese Rolle nehmen so genannte Change Agents ein. Man kann sie auch als „Kümmerer“ bezeichnen, da sie den Akteuren über die inhaltlichen und organisatorischen Themen hinaus auch für alltägliche oder persönliche Belange als Gesprächspartner zur Verfügung stehen.

Die Projekte im Reuterkiez betreffend, spielen zwei Personen im Rahmen der Reformen eine besondere Rolle. Zum einen Klaus Lehnert, pädagogischer Leiter der Entwicklung des Campus Rütli und zum anderen Sascha Wenzel, Leiter des Projekts Ein Quadratkilometer Bildung. Beide regen nicht nur Veränderungen an, sondern stehen auch der Schulleitung und anderen Beteiligten im Reformprozess beratend zur Seite. Sie arbeiten sowohl individuell in ihren Projekten als Leiter und Koordinatoren, als auch gemeinsam als gleichwertige Berater und Begleiter der Akteure an der Gemeinschaftsschule und anderer Einrichtungen im Reuterkiez.

Bildungsnetzwerke entstehen nicht nur in diesem Berliner Stadtteil. Deutschlandweit gibt es bereits eine Vielzahl an Netzwerkinitiativen, die sich aus unterschiedlichen Motivationen heraus bilden. Faulstich und Kreimeyer führen dazu folgendes Motiv an: „In Netzwerken lassen sich Ressourcen bündeln, neue Ideen entwickeln und umsetzen“ (Faulstich/Kreimeyer 2008, S.9). Sie argumentieren weiter, dass Bildungsverbünde sich auf die „Verknüpfung vorhandener Potentiale“ (ebd. S.9) der Einrichtungen und Akteure stützen. Dieses Verknüpfen braucht oftmals Anregungen und Anleitungen von außenstehenden ExpertInnen und fällt in die Aufgabenbereiche von Change Agents.

Um zukünftigen Netzwerkinitiativen und ProjektleiterInnen Anregungen für ihre Rolle, Aufgaben und Grenzen ihrer Arbeit zu geben, wird in vorliegender Arbeit ein Rollenmodell

für Change Agents in Bildungsnetzwerken formuliert. Die Autorin orientiert sich dabei an den Bildungsverbünden im Reuterkiez und damit einhergehend an den Handlungsfeldern und Rollen der beiden Projektleiter Lehnert und Wenzel als Change Agents¹.

Aufbau der Diplomarbeit

Die Diplomarbeit unterteilt sich in einen Theorieteil, einen praktischen und einen empirischen Teil. Im ersten Kapitel des Theorieteils werden Community Organizing, der allgemeine Zugang zu Organisationsarbeit in Stadtteilen und in weiterer Folge Community Organizing an Schulen beschrieben. Kapitel 2 widmet sich dem Aufbau und den Elementen von Bildungsnetzwerken, bevor im dritten Kapitel anhand dieser Darstellungen unterschiedliche Zugänge zu der Arbeit von Change Agents beschrieben werden. In diesem Kapitel werden die Aufgaben von Community Organizer und weiters, anhand Havelocks Definitionen, Change Agents in Bildungseinrichtungen vorgestellt. Die Darstellungen von Bildungsnetzwerken und vor allem deren Akteure orientieren sich dabei an den Projekten im Reuterkiez. Im Praxisteil werden demnach als Beispiele solcher Bildungsnetzwerke ausführlich Ein Quadratkilometer Bildung, Campus Rütli und die 1. Gemeinschaftsschule Berlin vorgestellt. Dieser praktische Teil dient neben den theoretischen Zugängen als Grundlage für das Rollenmodell von Change Agents in Bildungsnetzwerken, welches anschließend als Forschungsergebnis formuliert wird.

Forschungsvorgehen

Von September 2009 bis Juli 2010 war die Autorin dieser Arbeit in dem Projekt Ein Quadratkilometer Bildung als Praktikantin tätig. Sie nahm wöchentlich an Teamsitzungen teil, begleitete den Projektleiter bei Treffen mit Akteuren der Bildungsnetzwerke im Kiez, zu Sitzungen mit der Schulleitung der 1. Gemeinschaftsschule Berlin und war teilweise auch bei Besprechungen mit der Campus Leitung anwesend. Dadurch konnte sie viele Eindrücke sammeln, welche für die Forschung relevant waren und zugleich auch Kontakte zu anderen ProjektleiterInnen im Stadtteil und der Schulleitung der Gemeinschaftsschule knüpfen. Dies war wichtig für die ExpertInnengespräche, die einzeln mit unterschiedlichen Akteuren geführt wurden. Diese ExpertInnengespräche dienten unter anderem dazu, einen guten Einblick in die

¹ Da das Rollenmodell von Change Agents in Bildungsnetzwerken anhand der Arbeit von Lehnert und Wenzel definiert wird, verwendet die Autorin in vorliegender Arbeit den männlichen Artikel. Auf eine weibliche Formulierung wird verzichtet, um den Lesefluss zu bewahren.

jeweiligen Projekte und Aufgaben der Einrichtungen und Personen, sowie ihre Kooperationen mit anderen Projekten zu bekommen.

Aus den Inhalten der Gespräche und Diskussionen rund um die Gemeinschaftsschule und die Bildungsverbünde kristallisierte sich in weiterer Folge ein immer wiederkehrendes Thema heraus: die besondere Relevanz der beiden Projektleiter Lehnert und Wenzel für die Akteure in ihrer Rolle als deren Begleiter und Berater im Kiez. Um ihre Handlungsfelder und Aufgaben in den Bildungsverbünden genauer zu erfassen, begleitete die Autorin in weiterer Folge Wenzel überwiegend zu Treffen mit Lehnert und den Akteuren der Gemeinschaftsschule. In Nachbesprechungen mit Wenzel zu thematischen und theoretischen Inhalten der Treffen konnten einerseits viele Fragen beantwortet werden, andererseits traten neue auf, welche die Arbeit der Projektleiter betrafen. Nach welchem Rollenmodell agieren Lehnert und Wenzel? Wie baut sich ihre Arbeit auf und weshalb sind sie für die Akteure im Stadtteil so wichtig? Darauf Bezug nehmend formulierte die Autorin anhand der theoretischen Grundlagen zu Change Agents in Bildungseinrichtungen einen Interviewleitfaden, den sie weiters individuell an die beiden Projektleiter angepasst hat.

Basierend auf den Theorien zu Community Organizing, Bildungsnetzwerken und Change Agents formulierte die Autorin anhand der Gespräche und der vorangegangenen teilnehmenden Beobachtungen in weiterer Folge ein Rollenmodell für Change Agents in Bildungsnetzwerken am Beispiel der Bildungsnetzwerke im Reuterkiez. Eine detaillierte Darstellung der Forschungsmethode und der Interviews erfolgt im Kapitel 6.

Forschungsrelevanz

Mit der Frage nach dem Rollenmodell der beiden Projektleiter im Reuterkiez als Berater und Begleiter der Akteure innerhalb des Veränderungsprozesses wird ein gänzlich neuer Aspekt dieser Bildungsverbünde untersucht, da dieser bis dato nicht zur Sprache kam. Die Arbeit der Akteure konzentriert sich rein auf praktisches Handeln, und es werden keine Theorien über die Personen, welche die Veränderungen anregen und lenken, definiert. Diese Frage ist unter anderem deshalb von besonderer Relevanz, da Klaus Lehnert in absehbarer Zeit aus dem CR2 Projekt ausscheiden wird und auch Ein Quadratkilometer Bildung zeitlich begrenzt ist. Andere Personen werden die Rollen von Change Agents einnehmen, und aus diesem Grund

ist es hilfreich, die Aufgaben, Handlungsfelder und möglichen Probleme und Grenzen ihrer Arbeit darzustellen.²

² Da es sich bei den Projekten um Initiativen handelt, die sich nach wie vor weiterentwickeln, stellt die Beschreibung den derzeitigen Stand der Maßnahmen dar (November 2010).

Theoretischer Zugang

1. Community Organizing

Community Organizing – steht kurz formuliert – für „Organisationsarbeit in Stadtteilen, Städten und Regionen“ (Häcker 2010, S.1). In diesem Kapitel wird dargestellt, mit welchen Methoden Community Organizing arbeitet, wie solche Projekte an Schulen funktionieren und welche Erfolge man damit erzielen kann. Die Definition und der Aufbau von Community Organizing wird anhand der Grundideen der Industrial Areas Foundation (IAF) beschrieben. Auf andere Organisationen, die Community Organizing betreiben, wird in dieser Arbeit nicht näher eingegangen.

1.1. Grundidee

„Community Organizing (CO) ist der Aufbau und die Entwicklung von BürgerInnenorganisationen durch die Schaffung von sozialen Beziehungen, die Macht zum Handeln geben.“

(Rotschuh 2005, S.1)

Community Organizing zielt dabei auf ein selbsttätiges Handeln von BürgerInnen in einem Stadtteil oder einer Institution. Menschen sollen dazu befähigt werden, durch eine Zusammenarbeit Veränderungen selbsttätig zu initiieren und ihre Rechte einzufordern. Renner schreibt, dass Community Organizing im Idealfall dort ansetzt, „wo Menschen bereits organisiert sind“ (Renner 2008, S.6) – sprich in Organisationen wie Vereinen, Schulen oder auch Kirchengemeinden (vgl. ebd. S.6). Die Idee dahinter ist, dass professionelle Community Organizer an solche Institutionen herantreten, mit den jeweiligen Schlüsselpersonen in Kontakt treten und in Einzelgesprächen herausfinden, wo es Handlungsbedarf gibt. Diese „One to One“-Gespräche (Markevitz 2005), auch „House meetings“ (Shirley 1997, S.61) genannt, dienen überwiegend dazu, Führungspersonen zu erkennen und diese in ihren Fähigkeiten und ihrem Engagement zu bestärken und weiterzubilden.

In Community Organizing nennt man diese Schlüsselpersonen „Leader“, und sie kommen aus den Reihen der Gemeinden oder Institutionen, in denen Veränderungsprozesse initiiert werden. Die Aufgabe der „Leader“ besteht allerdings nicht darin, explizit die Führung zu

übernehmen und Arbeiten zu delegieren, sondern die BürgerInnen zusammenzuführen, gemeinsame Anliegen zu thematisieren und dadurch den Zusammenhalt zu stärken.

Durch ein gemeinsames Identifizieren mit Problemen und dem Suchen nach Lösungsvorschlägen sollen die BewohnerInnen aktiviert und darin bestärkt werden, für ihre Rechte einzustehen. Community Organizing basiert auf „Macht“, wobei „Macht“ hier die Fähigkeit zum Handeln meint (vgl. Häcker 2010, S.1).

1.2. Entstehung der Industrial Areas Foundation (IAF)

Der Ursprung von Community Organizing liegt in den 1940er Jahren in den USA. In Chicago entwickelte Saul Alinsky eine Methode für „organizing urban neighborhoods“ (Shirley 1997, S.34). Alinsky rief mit seinem Projekt eine neue Bewegung ins Leben, die soziale Benachteiligungen durch Eigeninitiativen und persönliches Engagement der BürgerInnen aufheben sollte. Er forderte die Menschen auf, miteinander zu arbeiten, Ziele zu definieren und ihre Rechte und Interessen zu erkennen, damit sie sich gemeinsam organisieren und dadurch Konflikte lösen können. Er wandte sich hier in seiner Heimatstadt Chicago vor allem an Gegenden, die als Stadtteile mit besonderem Erneuerungsbedarf bekannt waren und versuchte mit seiner Methode den BewohnerInnen eine Stimme zu geben und durch selbstbestimmtes Handeln gegen vorherrschende Ungleichheiten vorzugehen.

Im Zusammenhang mit Community Organizing gründete Alinsky die Industrial Areas Foundation (IAF) als eine „organization of organizations“ (Shirley 1997, S.49). Die IAF diente zunächst als Koordinierungsstelle von Bürgerinitiativen, die Community Organizing betreiben wollten. Mit der Zeit entwickelte sich die IAF zu einem Zentrum für die so genannten „Leadership training sessions“ (ebd. S.34), in denen Community Organizer ausgebildet werden. In Seminaren werden die Akteure in die Methoden und Grundideen von Community Organizing eingeführt. Darin liegt auch die Stärke der Organisation, wie sie auf ihrer Homepage argumentieren: „The secret to the IAF's success lies in its commitment to identify, recruit, train, and develop leaders in every corner of every community where IAF works“ (IAF 2010). Heute gibt es 47 IAF Organisationen in den USA und vier internationale Zweigstellen in Kanada, Australien, Großbritannien und Deutschland (vgl. IAF 2010). Zu den bekanntesten Community Organizer zählen unter anderem Barack Obama und Hillary Clinton.

1.3. Aufbau

Community Organizing beginnt mit Hausbesuchen und Einzelgesprächen. Community Organizer treten als außenstehende Personen an die Menschen in einer Gemeinschaft heran und hören sich ihre Geschichten an. Diese Gespräche dienen dazu, Beziehungen aufzubauen und einen Überblick zu bekommen, an welchen Stellen es Handlungsbedarf gibt und welche Personen sich dafür engagieren könnten. Im Rahmen dieser Einzelgespräche erkennen Community Organizer potentielle „Leader“. Markevitz beschreibt dieses Vorgehen als ein „Ausfindigmachen von sich engagierenden Bürgern und die Weiterentwicklung von deren Fähigkeiten“ (Markevitz 2010.). Community Organizer halten sich in ihrer Rolle an die so genannte „Iron Rule“: „Never do for people what they can do for themselves“ (Dobson 2002, S.2). Das heißt, Community Organizer zeigen den „Leader“ wie sie Veränderungsprozesse beginnen und lenken können, beeinflussen danach die Aktionen und die Maßnahmen allerdings nicht weiter. Es ist wichtig, dass die „Leader“ aus den Reihen der Betroffenen kommen, da sie die Ausgangssituation und den Handlungsbedarf verstehen und einen internen Blick auf die Probleme im Stadtteil beziehungsweise die vorhandenen Einrichtungen haben. „Leader“ haben die Aufgabe, ihre MitbürgerInnen zusammen zu bringen und ihnen gemeinsame Probleme und Anliegen vor Augen zu führen. In Gesprächen und Treffen tauschen sich die BewohnerInnen über ihre Sorgen aus und bestärken sich gegenseitig in ihren Forderungen. Dadurch entsteht ein Zusammenhalt und eine „Macht“, die sie zu „ernst zu nehmenden Verhandlungspartnern für Politik und Verwaltung“ (Markevitz 2010) macht.

In weiterer Folge treffen sich BürgerInnen und Akteure zu Sitzungen, um gemeinsame Probleme und geeignete Lösungen und Maßnahmen zu definieren. In dieser Phase sucht man auch nach Mitteln und Wegen, die Arbeiten zu finanzieren und nach möglichen weiteren UnterstützerInnen aus anderen Bereichen wie Verwaltung und Hochschulen.

In den Treffen werden Ideen gesammelt und Aktionen vorbereitet. Wenn geeignete Lösungsvorschläge definiert wurden, werden die verantwortlichen Behörden und EntscheidungsträgerInnen zu einer Veranstaltung eingeladen und vor den Beteiligten an ihre Pflichten erinnert und die gewünschten Änderungen eingefordert. Die Maßnahmen und Schritte sollen im Vorfeld genau definiert und unter den Akteuren abgestimmt sein. Die Aufgabe des „Leader“ besteht darin, diese Diskussionen zielorientiert zu leiten und im Vorfeld zu evaluieren, an welchen Stellen es den größten Handlungsbedarf gibt und welche Maßnahmen man setzen kann.

Community Organizing baut mit diesem Vorgehen auf demokratischen Elementen auf. Den Menschen wird eine Stimme gegeben, und sie können sich mit ihren Sorgen und Problemen an weitere Betroffene wenden und gemeinsam nach Lösungen suchen. In diesen Prozessen ist es wichtig, dass sich die Akteure auf gleicher Augenhöhe begegnen und lernen, auf Kompromisse einzugehen. Die Ziele, die sich die Akteure setzen, sollen dabei allerdings nicht utopisch sondern in realisierbarem Rahmen umsetzbar sein.

Rotschuh schreibt: „Veränderungen, die wirkliche Verbesserungen bedeuten, brauchen Zeit um zu wirken“ (Rothschuh 2005, S.7). Community Organizing setzt vor allem auch auf Nachhaltigkeit. Das heißt, die angestrebten Ziele und Maßnahmen sollen auf Langfristigkeit angelegt sein.

Dieses Vorgehen stellt den Idealfall von Community Organizing dar. Mit welchen Problemen man sich im Rahmen von Organisationsarbeit konfrontiert sehen kann, wird im Kapitel 1.5. erläutert. Vor allem in den USA ist Community Organizing eine weit verbreitete Methode, um benachteiligten Menschen und Einrichtungen eine Stimme zu geben und durch das selbsttätige Handeln der Beteiligten Veränderungen zu initiieren. Auch an Schulen finden sich immer mehr Organisationen und engagierte Menschen zusammen, die Community Organizing betreiben, wie im folgenden Kapitel beschrieben wird.

1.4. Education Organizing

Zu Beginn fand Community Organizing ausschließlich in Stadtteilen oder Gemeinden statt. Nach 20 erfolgreichen Jahren begann man mit dieser Methode auch an Schulen zu arbeiten. Community Organizing an Schulen richtet sich entweder direkt an die Einrichtung und beginnt dort ihre Arbeit, oder eine Schule steht im Blickfeld von Organisationsarbeit in einem Stadtteil und wird deshalb in die Maßnahmen integriert.

Community Organizing an Schulen, auch „Education Organizing“ (Lopez 2003, S.1) genannt, baut im Prinzip auf den gleichen Strukturen wie in Stadtteilen auf. In Einzelgesprächen werden Probleme thematisiert und Akteure zusammengebracht. Education Organizing richtet sich hierbei an so genannte „low-performing schools“ (ebd. S.1). An diesen Schulen herrschen oftmals schwierige Rahmenbedingungen vor: mangelhafte Ausstattung der Einrichtungen, wechselndes Kollegium, geringes Leistungsniveau der SchülerInnen und scheinbar wenig engagierte Eltern (vgl. Rothschuh 2010). Durch Initiativen versuchen engagierte Akteure die Bedingungen zu verbessern und dadurch die Lernerfolge der

SchülerInnen zu steigern (vgl. Shirley 1997, S.242). Community Organizing an Schulen unterscheidet sich dahingehend von anderen Reformen, als das Projekt Veränderungen über die Schule hinaus anregen will und daher Eltern, ExpertInnen oder auch Kirchengemeinden mit einbezieht. Des Weiteren zielt man auf eine Verbesserung der ganzen Einrichtung und fokussiert dabei auf alle Kinder und nicht nur auf Einzelfälle.

1.4.1. Elternaktivierung

Vor allem Elternaktivierung spielt in Education Organizing eine zentrale Rolle, wie Lopez in einem Forschungsbericht schreibt: „Community Organizing engages parents in poor performing schools to improve children’s educational outcomes“ (Lopez 2003, S.1). Eltern sollen an die Schulen gebracht werden, um den Bildungsweg ihrer Kinder zu begleiten und sie nach Möglichkeiten zu fördern.

Elternaktivierung kann sich aus zwei verschiedenen Richtungen heraus entwickeln. Lopez beschreibt den Aufbau von Education Organizing aus den Reihen der Eltern. Community Organizer treten an die Eltern heran und erfahren in den üblichen Einzelgesprächen, welche Sorgen und Anregungen sie der Schule ihrer Kinder gegenüber haben. Aus ihren Reihen suchen die Community Organizer „Parents leader“ (ebd. 2003, S.4) und führen sie in die Methoden von Organisationsarbeit ein. Darüber hinaus sollen sie auch Einblick in das Schulsystem bekommen und ein Verständnis dafür entwickeln, wie Schule funktioniert. Sie suchen gleichgesinnte Eltern, und zusammen formulieren sie in Treffen ihre Veränderungswünsche und Erwartungen an die Schule. In weiterer Folge konfrontieren die Eltern die Akteure der Schule mit ihren Sorgen. Lopez beschreibt, wie eine Zusammenarbeit im Idealfall weiter ablaufen kann: „Teachers and parents participate in small groups meetings to identify shared concerns and develop an action agenda to be shared with the wider community“ (ebd. S.6) – Eltern und LehrerInnen arbeiten gemeinsam an einem Konzept zur Verbesserung der Bedingungen und Kooperationen und beziehen dabei weitere engagierte Menschen mit ein.

Shirley beschreibt in seinem Buch „Community Organizing for Urban School Reform“ (1997) eine andere Herangehensweise. Community Organizer wenden sich zuerst an das Lehrpersonal und hören sich dessen Sorgen an. In Shirleys Beispiel berichten LehrerInnen von Eltern, die scheinbar kein Interesse an den Schulerfolgen ihrer Kinder zeigen und nur an die Schule kommen um sich über die Schule und das Lehrpersonal zu beklagen (vgl. Shirley 1997, S.106). Auch in diesem Beispiel wurden „Leader“ aus den Reihen der Akteure gesucht und LehrerInnen und Eltern zusammengebracht, um gemeinsam Veränderungen zu initiieren.

Community Organizing an Schulen setzt auf die Zusammenarbeit von Schulleitung, Lehrpersonal und Eltern. Es ist wichtig, dass die Akteure gemeinsam Verantwortung übernehmen, Veränderungen vorantreiben und nicht Aufgaben an andere abgeben. Die Akteure müssen sich ihrer Rollen bewusst werden. Eltern sollen den Schulweg ihrer Kinder begleiten und unterstützen, während PädagogInnen im Gegenzug aufgefordert werden, sich für eine Zusammenarbeit mit den Eltern und ExpertInnen zu öffnen. Finanziert werden solche Projekte durch freie Träger wie Stiftungen. Es sollen keine Kooperationen mit staatlichen Organisationen eingegangen werden, da die Initiativen sonst Gefahren laufen, ihre Unabhängigkeit zu verlieren (vgl. Markevitz 2005).

1.5. Probleme und Kritik

Durch das selbsttätige Handeln der Akteure besteht die Gefahr, dass manche „Leader“ zu eigenständig arbeiten oder das eigene Interesse in den Vordergrund stellen. Sollte dies der Fall sein, ist es Aufgabe der professionellen Community Organizer, solchen Entwicklungen entgegen zu wirken. Die Selbstwirksamkeit und „Macht“ der Akteure soll durch Erfolge wachsen. Allerdings ist es hierbei wichtig, den Handlungsspielraum realistisch zu betrachten und sich keine illusorischen Ziele zu setzen. Projekte und Initiativen müssen an den Wandel und bereits erfolgreiche Neuerungen angepasst werden. Eventuelle Misserfolge können bei den Akteuren Demotivation hervorrufen. Zu schnelle und große Schritte sind für das Gelingen kontraproduktiv, da man in solchen Situationen sich selbst und die Handlungsmöglichkeiten überschätzen kann.

Um möglichst viele Akteure zu erreichen, ist es wichtig, Initiativen und Erfolge an die Öffentlichkeit zu tragen und dadurch Community Organizing sowohl bei den Betroffenen als auch bei den Behörden und Stiftungen ins Gespräch zu bringen. Community Organizer müssen diese Verbindungen herstellen und aufbauen und mit den Beteiligten auf allen Ebenen guten Kontakt halten und „Leader“ ebenfalls dazu befähigen, in alle Richtungen zu kommunizieren. Dies ist ein besonders breites und vielfältiges Handlungsfeld, wofür es auch besondere kommunikative und organisatorische Fähigkeiten braucht. Diese sollen Community Organizer in „Leader“ schon nach kurzer Zeit erkennen und fördern. Hierfür bedarf es wiederum besonderer Feinfühligkeit und des Vermögens, Personen und ihre Stärken richtig einzuschätzen. Community Organizer sollen darauf achten, sich nicht in die direkte Arbeit der „Leader“ einzumischen und stets die nötige Distanz zu den Inhalten der

Community Treffen zu bewahren und sich weiters zu einem geeigneten Zeitpunkt aus den Aktionen zurückziehen. Diesen erkennt man daran, dass sich die ersten Erfolge einstellen und die Akteure selbsttätig und selbstbestimmt weiterarbeiten.

Zusammenfassung

Community Organizing heißt, Menschen dazu befähigen sich zu organisieren, um eigenständig Konflikte zu lösen, Kompromisse zu finden und Veränderungen zu initiieren. Im Zentrum stehen hierbei die Eigenverantwortung und Selbstbestimmung der BürgerInnen. Community Organizing wird von außen stehenden ExpertInnen initiiert und zielt überwiegend auf Gegenden, in denen soziale Ungleichheiten und Benachteiligungen vorherrschen. Professionelle Community Organizer treten an eine Kommune heran und machen sich durch Hausbesuche und Einzelgespräche mit den BewohnerInnen ein Bild von der Situation und suchen gleichzeitig nach Personen, die Führungsrollen übernehmen können. Diese so genannte „Leader“ werden in weiterer Folge in Seminaren dazu befähigt, ihre MitbürgerInnen zu aktivieren und zusammen Veränderungen zu initiieren. Es ist wichtig, dass die „Leader“ aus den Reihen der Kommune kommen, denn sie verstehen die Probleme und Sorgen ihrer MitbürgerInnen am besten und können auch die Möglichkeiten und Handlungsspielräume für Veränderungen und Projekte realistisch einschätzen. Professionelle Community Organizer regen dabei selbst keine direkten Handlungen an. Wenn es notwendig ist, begleiten und unterstützen sie die „Leader“. Ihre Aufgabe besteht jedoch ausschließlich darin, die BewohnerInnen einer Kommune zum eigenständigen Handeln zu bringen, ihnen Mut für Veränderungen zuzusprechen und für ihre Rechte einzustehen.

Community Organizing an Schulen (Education Organizing) zielt ebenfalls auf selbstwirksames Handeln und Veränderungsprozesse, die von den Akteuren selbst gestaltet werden. Eltern und PädagogInnen arbeiten zusammen an einer adäquaten Lernumgebung für die Kinder und Jugendlichen. Im Rahmen dieser Kooperation sollen auch engagierte Mitglieder aus dem Stadtteil und ExpertInnen miteinbezogen werden, um positive Veränderungen für die Schule und die Gemeinschaft zu bewirken.

In Community Organizing bekommen alle Akteure eine Stimme und Gelegenheit, ihre Sorgen und Probleme anzusprechen. Gemeinsam sucht man nach Möglichkeiten für Veränderungen und Verbesserungen. Für das Gelingen und den Erfolg ist es wichtig, dass sich die Akteure realisierbare Ziele setzen und sich in ihren Handlungsmöglichkeiten nicht überschätzen.

Community Organizing gibt es überwiegend in den USA, aber auch in Deutschland gibt es vermehrt Projekte, die auf diesem Handlungsmodell aufbauen.

2. Bildungsnetzwerke

Netzwerke sind Kooperationen von mehreren Partnern oder Institutionen, die an ähnlichen Zielen arbeiten und sich im Rahmen von Vernetzungen austauschen und unterstützen können. Netzwerke gibt es in unterschiedlichen Bereichen. Im Rahmen von Schulkooperationen spricht man von so genannten Bildungsnetzwerken oder auch Bildungsverbünden, die auf einer zielorientierten Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen basieren. Dieses Kapitel beschreibt die Arbeit solcher Netzwerke, die Motivation dahinter und die Ziele dieser Kooperationen. Da es unterschiedliche Formen von Vernetzungen gibt, orientiert sich die Darstellung von Bildungsnetzwerken in vorliegender Arbeit überwiegend an Aspekten von Vernetzungen, die auch regionale Bildungslandschaften genannt werden. Dies sind Projekte, die sich auf eine Zusammenarbeit von Schulen und anderen Bildungseinrichtungen in einem regional begrenzten Rahmen konzentrieren – in Gegenden, in denen oftmals soziale Probleme und Benachteiligungen den Alltag bestimmen. Auf weitere Arten von Netzwerken, wie zum Beispiel städteübergreifende Schulkooperationen oder Vernetzungen zur Begabtenförderung, wird an dieser Stelle nicht eingegangen.

2.1. Kennzeichen und Aufbau

Ein Bildungsnetzwerk steht für die Zusammenarbeit von mehreren Bildungseinrichtungen, überwiegend von Schulen. Oftmals beteiligen sich auch außerschulische Einrichtungen wie Kindergärten und Jugendzentren, oder es werden auch Projekte berücksichtigt, die von politischer, zivilgesellschaftlicher oder wirtschaftlicher Seite getragen werden.

Bildungsnetzwerke können von oben (*top-down*) durch Behörden oder von unten (*bottom-up*), das heißt von den Schulen selbst oder von zivilgesellschaftlichen Akteuren in einem Stadtteil ausgehend, initiiert werden. Die Akteure, die ein Netzwerk bilden, schließen sich zusammen um gemeinsame Probleme zu erkennen und gemeinsam an einer Verbesserung der Situation zu arbeiten. In den entstehenden Kooperationen geht es nicht um Hierarchie und Belehrung, sondern um einen gegenseitigen Austausch von Erfahrungen und eine Unterstützung möglichst aller Beteiligten.

In den USA entstehen solche Schulverbünde schon seit längerer Zeit, und auch im deutschsprachigen Raum entwickeln sich zunehmend regionale Bildungslandschaften, die man auch als Bildungsnetzwerke oder Bildungsverbünde bezeichnen kann. Allerdings gibt es

dazu bislang noch keine „systematische Übersicht über Art, Umfang und Erfolg dieser Netzwerkprojekte“ (Berkemeyer 2009, S.8). Dies führt Berkemeyer in seinem Sammelband „Schulische Vernetzung“ auch als Grund dafür an, dass ein Vergleich von Netzwerken im deutschsprachigen Raum kaum möglich sei (vgl. ebd. S.8).

Der Aufbau und die Arbeit von Bildungsnetzwerken, die in dieser Arbeit thematisiert werden, zeichnen sich dadurch aus, dass sich Schulen mit weiteren Bildungseinrichtungen beziehungsweise anderen bildungsorientierten Projekten vernetzen (vgl. ebd. S.8). Die Schulen werden von Partnern unterstützt, um dadurch „ihre Bildungsqualität zu steigern“ (Solzbacher 2007, S.33). Bildungsnetzwerke entstehen oft in Stadtteilen oder Gemeinden mit besonderem Erneuerungs- und Unterstützungsbedarf. Minderop und Solzbacher sprechen in diesem Zusammenhang auch von „bildungsfernen und sozial benachteiligten Familien“ (Minderop/Solzbacher 2007, S.5). Sie argumentieren, dass es in diesen Gegenden besonders wichtig sei, dass sich Bildungseinrichtungen und regionale Projekte und Partner vernetzen, um sozial benachteiligte Kinder zu unterstützen und darauf zielen, den Kindern Kompetenzen anzueignen „die sie in ihren Familien nicht lernen können“ (ebd. S.5). Man versucht, gemeinsam eine Verantwortung für den Bildungsweg und die Entwicklung der Kinder zu übernehmen.

Es gibt darüber hinaus auch Netzwerkprojekte, in denen sich zum Beispiel ausschließlich LehrerInnen unterschiedlicher Schulen austauschen und kooperieren oder auch Netzwerkinitiativen, die ausschließlich von außen stehenden Institutionen, meist aus politischen Motivationen heraus, organisiert werden.

2.2. Akteure

„Es braucht ein ganzes Dorf, um einen Menschen zu bilden“
(Eichert 2007, S.15)

Eichert greift in seinem Text „Bildung als Standortfaktor“ (2007) auf dieses afrikanische Sprichwort zurück, um die Bildungsbeteiligung von Gemeinschaften zu beschreiben.

Anders formuliert, brauchen Kinder viele Menschen, die sie begleiten, unterstützen und fördern. Diese BegleiterInnen benötigen in weiterer Folge ebenso einen Austausch, um nicht aneinander vorbei zu erziehen. Deshalb ist es vor allem in Bildungseinrichtungen wichtig, dass die Akteure miteinander kommunizieren und darüber hinaus auch mit der Umgebung der Kinder kooperieren. Eichert argumentiert, dass Bildung „zu einem Drittel in der Familie, zum

anderen Drittel im Bildungssystem und zum Rest auf der Straße“ (ebd. S.15) stattfindet. Genau auf diese Verteilung reagieren so genannte regionale Bildungslandschaften. Sie bringen die Akteure aus Familien, Bildungseinrichtungen und anderen Bereichen des Alltags der Kinder zusammen und vernetzen sie – vor dem Hintergrund, die Kommunikation und Kooperation der Beteiligten zu stärken, gemeinsame Ziele zu definieren und zusammen zu arbeiten. Der zentrale Fokus liegt hier auf einem gesicherten und ineinander greifenden Bildungsweg der Kinder in einem Stadtteil oder einer Gemeinde.

Aktive Mitarbeit in Bildungsnetzwerken leisten SchulleiterInnen, LehrerInnen und ErzieherInnen, aber auch mögliche externe BeraterInnen, welche die Vernetzung unterstützen. Die wichtigsten Akteure sind allerdings die Kinder und ihre Familien, denn um die Sicherstellung eines bestmöglichen Bildungsweges eines jeden Kindes geht es in diesen Initiativen. Akteure von Bildungseinrichtungen vernetzen sich, um Kindern, die aus bildungsbenachteiligten Familien kommen, ein sozial stabiles Umfeld zu bieten. Demzufolge wird versucht, die gesamte Familie in das Netzwerk einzubinden und zur Zusammenarbeit zu aktivieren (vgl. Minderop/Solzbacher 2007. S.5).

Solche Netzwerke basieren im Idealfall auf einer freiwilligen Kooperation der Akteure und zeichnen sich oftmals durch eine fortwährende Anpassung an die sich ändernden Bedingungen aus. Änderungen können zum Beispiel Personalwechsel an Schulen oder neu initiierte Projekte innerhalb der Netzwerk-Region sein.

Im Unterschied zu Community Organizing werden in Bildungsnetzwerken keine Führungspersonen durch externe ExpertInnen bestimmt. Allerdings gibt es meist außenstehende Personen, welche die Prozesse der Vernetzung begleiten und unterstützen. Eichert nennt diese Personen „Kümmerer“ (Eichert 2007, S.21). In vorliegender Arbeit werden diese „Führungspersonen“ in Bildungsnetzwerken als Change Agents bezeichnet. Neben diesen Change Agents braucht es auch innerhalb der Einrichtungen Personen, die einen Vernetzungsprozess vorantreiben. In Schulen können dies zum Beispiel SchulleiterInnen oder besonders engagierte LehrerInnen sein. Vor allem die Bereitschaft der Schulleitung, Veränderungsprozesse zuzulassen ist für den Aufbau von Bildungsnetzwerken besonders wichtig, denn sie entscheidet schlussendlich darüber, wie viel Raum und Zeit im Schulalltag für solche Projekte eingeräumt wird.

Im Rahmen von Bildungsnetzwerken können die Akteure, um Probleme zu lösen und die eigenen Kompetenzen zu stärken, auf die unterschiedlichsten Personen und Ressourcen zurückgreifen. So können innerhalb der Bildungsnetzwerke die Akteure voneinander lernen und Erfahrungen austauschen. Die Motivation zur Vernetzung liegt darin, sich gemeinsam um die Menschen innerhalb des Bildungsverbundes zu kümmern und niemanden mit seinen Problemen allein zu lassen.

2.3. Ziele und Inhalte

Solzbacher bringt die Idee und Notwendigkeit, Schulen aus ihren Rahmen heraus zu holen und in den gesellschaftlichen Alltag zu integrieren, auf den Punkt:

„Die viel beklagte Abschottung der Schule gegenüber dem Alltag kann durch Bildungsnetzwerke überbrückt und (zukünftiges) Leben wieder einander näher gebracht werden.“

(Solzbacher 2007, S.34)

In Bildungsnetzwerken öffnen sich Schulen anderen Bildungseinrichtungen und Institutionen gegenüber. Durch das Einbeziehen externer Einrichtungen können die Kompetenzen und Qualifikationen der Akteure gestärkt werden, denn Vernetzung zielt auf eine „Verbesserung der Lernkompetenzen sowie der Berufsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen“ (ebd. S.33). Somit kommt es für die Akteure zu einer Erweiterung der Lern- und Handlungsräume, was Solzbacher auch die Herstellung eines „Lebensbezugs“ (ebd. S.34) zu Unterrichtsinhalten nennt.

Netzwerke können auch als „Zusammenschlüsse von Lernorten“ (ebd. S.35) bezeichnet werden, was für drei Bereiche besonders wichtig ist:

2.3.1. Integration

2.3.2. Biographie – begleitendes Lernen

2.3.3. Zusätzliche Kompetenzen

2.3.1. Integration

Bildungsnetzwerke entstehen meist in Gegenden, die besonderer Erneuerungen bedürfen und in denen überwiegend Familien mit Migrationshintergrund leben. Nach wie vor sind

Migrantenfamilien sozial benachteiligt und stark armutsgefährdet (vgl. Solzbacher 2007b, S.131). Eine Tatsache, die Solzbacher auch auf mögliche „Sprachprobleme und mangelnde Förderung“ (ebd. S.131) der Kinder zurückführt, da den Eltern die dafür notwendigen Kompetenzen fehlen beziehungsweise andere Sorgen im Vordergrund stehen. Diese Defizite beeinflussen auch den Bildungsweg der Kinder, so dass der Anteil von SchülerInnen aus Migrantenfamilien in manchen „Brennpunktschulen“ (ebd. S.131) in Deutschland bei über 70% liegt (vgl. ebd. S.131). Soziale Benachteiligung und Armut können Kinder ein Leben lang begleiten. Um dies zu verhindern und den Kindern eine gute Bildung und Aufstiegschancen zu ermöglichen, bilden sich Netzwerke um „Brennpunktschulen“ herum. Bildungsnetzwerke versuchen hier gegen soziale Ungleichheiten vorzugehen und durch eine Zusammenarbeit verschiedener Institutionen und Einrichtungen zu kompensieren. So können sich zum Beispiel Schulen mit Kulturvereinen zusammenschließen und Projekte initiieren, die eine gemeinsame Identität und Integration stärken sollen.

Neben einer Förderung von Kindern zielen Netzwerke auf eine verstärkte Elternaktivierung, um dadurch Familien in das „jeweilige kulturelle und gesellschaftliche System“ (Solzbacher 2007, S.36) einzubinden. Schulen sollen sich nicht nur für andere Institutionen, sondern überwiegend auch für die Eltern der SchülerInnen öffnen und mit ihnen zusammenarbeiten. Es ist wichtig, den Eltern mögliche Hemmungen zu nehmen und sie gut zu integrieren. In vielen Fällen weisen auch die Eltern Sprachdefizite auf, und diese sollen ebenso kompensiert werden wie die der Kinder. Eltern sollen darüber hinaus auch darin bestärkt werden, ihre Kinder zu fördern. Hierfür ist es hilfreich, wenn es innerhalb des Netzwerkes Initiativen gibt, die Eltern in ihren Förderkompetenzen stärken. So gibt es zum Beispiel im Projekt Ein Quadratkilometer Bildung, so genannte „Rucksack“ Gruppen, in denen Eltern integriert, qualifiziert und in Zusammenarbeit mit den Kindertagesstätten in ihren Erziehungskompetenzen gefördert werden (siehe auch Kapitel 4.4.).

Integration in Bildungsnetzwerken steht, neben der Einbindung von Schulen in den gesellschaftlichen Alltag, auch für eine Integration von Familien (nicht nur) mit Migrationshintergrund in ihre Umgebung. Darüber hinaus sollen möglichst viele Eltern in den Schulalltag und die Lerntätigkeiten der Kinder eingebunden werden. Dazu braucht es eine Bereitschaft zur Öffnung und Kooperation auf beiden Seiten – Schule und Familien. Ein Vertrauen ineinander entwickelt sich meist erst im Laufe der Zeit. Es ist förderlich, wenn diese Prozesse von schulexternen Partnern innerhalb des Netzwerkes begleitet und unterstützt werden.

2.3.2. Biographie-begleitendes Lernen

Bildungseinrichtungen vernetzen sich unter anderem aus der Motivation heraus, ein Biographie-begleitendes Lernen zu verstärken. Biographie-begleitendes Lernen meint hier, die Kinder während ihres gesamten Bildungsweges zu unterstützen und sie besonders bei Übergängen zu begleiten und zu fördern. Der Fokus liegt hierbei auf den drei wichtigsten Übergängen: vom Kindergarten in die Schule, beim Wechsel in die Sekundarstufe und zum Schulabschluss. In diesen wichtigen Abschnitten der Bildungswege der Kinder und Jugendlichen ist es notwendig, dass sich die PädagogInnen der unterschiedlichen Einrichtungen austauschen.

So ist es zum Beispiel vor der Einschulung förderlich, wenn die Kindergarten PädagogInnen und ErzieherInnen die LehrerInnen über besondere Begabungen oder etwaige Rückstände in der Lernentwicklung der Kinder informieren und man sich über mögliche (weiterführende) Förderungen abspricht. Dieser Austausch kann den Kindern den Umstieg in die Schule erleichtern, indem man versucht, auf die Entwicklungsstufen der Kinder individuell einzugehen. Ohne eine Vernetzung der Bildungseinrichtungen wäre so ein Austausch oft nicht möglich. Auch beim Eintritt in das Berufsleben brauchen die Jugendlichen eine besondere Begleitung und Beratung bei ihrer Berufswahl. Die Schule ist hierbei oftmals die einzige Institution, die den Jugendlichen Orientierungshilfen anbietet. Mit dieser Verantwortung können die LehrerInnen allerdings auch überfordert sein und es bedarf spezieller Qualifikationen, um die SchülerInnen bei ihren Entscheidungen gut beraten zu können (vgl. Solzbacher 2007, S.36). Demnach ist es bei diesem wichtigen Übergang ins Berufsleben hilfreich, wenn sich Jugendliche an außerschulische Einrichtung wenden können und es im Rahmen des Netzwerkes eine Möglichkeit gibt, sich professionell beraten zu lassen. Dies können zum Beispiel spezialisierte SozialpädagogInnen sein, die den SchülerInnen Tipps und Informationen bei der Berufsorientierung geben. Hier können LehrerInnen und SozialpädagogInnen innerhalb des Netzwerkes kooperieren und die Jugendlichen „erfolgreich von der Schule in Beruf und Arbeit (...) begleiten“ (Kohlmeyer 2007, S. 150).

Bildungsverbünde ermöglichen es, Kinder über den gesamten Schulverlauf hinweg zu unterstützen und zu fördern. Die Akteure beabsichtigen, dadurch die Kinder in den jeweiligen Wohngebieten zu halten, den Bildungsstandort für Familien attraktiver zu gestalten und etwaigen Wegzügen – zum Zeitpunkt des Schuleintritts – entgegenzuwirken.

2.3.3. Zusätzliche Kompetenzen

Netzwerke, und somit das Einbinden von außerschulischen Einrichtungen, bieten den SchülerInnen die Möglichkeit Zusatzqualifikationen zu erwerben. So können „außerschulisch erworbene Kompetenzen und ehrenamtliches Engagement“ (Solzbacher 2007, S.35) den Jugendlichen einen Vorteil bei Bewerbungen für einen Arbeitsplatz bringen. Im Rahmen des Projekts Ein Quadratkilometer Bildung können SchülerInnen der Gemeinschaftsschule zum Beispiel freiwillig einen Nachhilfekurs besuchen, der sie auf den Abschluss der Mittleren Schulstufe vorbereiten soll. Am Ende des Schuljahres erhalten sie, nach regelmäßiger Teilnahme, ein Zertifikat dafür, dass sie am Kurs teilgenommen haben. Dies bescheinigt ihnen darüber hinaus auch ein besonderes Engagement dafür, dass sie sich intensiv und motiviert auf die Abschlussprüfung vorbereitet haben. Dies ist eine der Zusatzqualifikationen, die SchülerInnen innerhalb der Bildungsk Kooperation der Schule mit dem Projekt erwerben können. Die Jugendlichen können freiwillig entscheiden, ob sie Interesse an dem Angebot haben und dieses annehmen oder ablehnen.

Ohne die Zusammenarbeit von Schulen mit außerschulischen Einrichtungen ist es für Kinder und Jugendliche meist schwierig, sich bereits während ihrer Schulzeit zusätzliche Qualifikationen anzueignen. Darin liegt der besondere Vorteil von Vernetzung. Kooperierende Einrichtungen bieten den SchülerInnen Möglichkeiten sich fortzubilden und dabei außerschulische Lernerfahrungen zu sammeln.

Auch Lehrerinnen und Lehrer können im Rahmen von Netzwerkkooperationen zusammen Fortbildungen besuchen. Diese können für eine „Vertrauensbildung und gemeinsame Veränderung“ (Solzbacher 2007, S.39) motivierend sein. So bietet zum Beispiel Ein Quadratkilometer Bildung im Rahmen des Bildungsverbundes mit der Gemeinschaftsschule jährlich einen Studientag für das Lehrpersonal der Schule an, bei dem sich die KollegInnen austauschen und zusammen Stärken, Schwächen und gemeinsame Ziele formulieren können.

Es ist wichtig, dass diese Angebote zum Austausch auch angenommen und Netzwerkinitiativen nicht umsonst gestartet werden. Mit welchen weiteren etwaigen Problemen sich Bildungsnetzwerke auseinandersetzen müssen, wird im folgenden Kapitel beschrieben.

2.4. Probleme und Kritik

Neben den positiven Möglichkeiten und Effekten von Bildungs Kooperationen können sich auch im Rahmen der Vernetzungen fortwährend Probleme auftun. Bis es überhaupt zu einer Zusammenarbeit kommt, müssen vorab organisatorische Dinge geregelt und Verabredungen getroffen werden.

Wie werden Bildungsnetzwerke finanziert? Schulen sind staatliche Einrichtungen, und wenn die Behörden eine Netzwerkschule finanziell unterstützen, wieso fördert man womöglich andere Schulen nicht? Wie bereits geschildert, entstehen Netzwerkinitiativen überwiegend um so genannte „Brennpunktschulen“ herum, welche meist zur Förderung und Unterstützung finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt bekommen. Im Fall des Bildungsverbundes im Reuterkiez bekommt die Schule, um welche sich die meisten Einrichtungen vernetzen, auf Grund der Zusammenschließung dreier Schulen auf eine Gemeinschaftsschule spezielle Förderungen. Die Kooperationspartner der Schule werden unter anderem von der Stadt Berlin finanziert, und Ein Quadratkilometer Bildung wird von diversen Stiftungen getragen. So kommen sowohl staatliche und kommunale als auch Stiftungsmittel zusammen, welche die Akteure in die Projekte investieren.

Projekte und Initiativen innerhalb von Netzwerken werden überwiegend aus dem Budget der Kooperationspartner finanziert und nicht von den Schulen selbst, da diese oft nur begrenzt über eigene Mittel verfügen (vgl. Solzbacher 2007, S.40). Damit einhergehend stellt sich Solzbacher die Frage: „Wer hat die Entscheidungshoheit?“ (ebd. S.40) – sprich, haben diejenigen, die zahlen auch die „Macht“? Dies würde stark gegen einen der wichtigsten Aspekte von Bildungsnetzwerke sprechen: sich auf gleicher Augenhöhe begegnen. Deshalb muss vor Beginn der Kooperationen klar festgelegt werden, aus welchen Bereichen die finanziellen Mittel kommen. Es sollte im Verlauf der Zusammenarbeit keine grundsätzlichen Diskussionen darüber geben, welche Einrichtung welche Projekte finanziert.

Bildungsnetzwerke sind meist auf eine bestimmte Laufzeit angelegt. Auf welchen zeitlichen Rahmen soll man die gesteuerten Kooperationen festlegen, und was passiert danach? Bildungsnetzwerke zielen darauf, die Zusammenarbeit von verschiedenen Bildungseinrichtungen zu forcieren und die Akteure zu Kooperationen zu bringen. Diese Kooperationen der Einrichtungen sollen nach einiger Zeit „selbstverständlich“ und in den Bildungsalltag integriert sein. Solzbacher regt dazu auch zu folgender Überlegung an:

„Denn besonders fruchtbar und vor allem nachhaltig wirksam ist ein solcher Prozess nur dann, wenn er auf Dauer angelegt ist und die Rahmenbedingungen nicht nur für die Zeit eines Modellversuchs gelten“ (ebd. S.40).

Demnach sollen Netzwerke langfristig angelegt sein und realistische Ziel- und Zeitvereinbarungen getroffen werden. Es kann allerdings auch passieren, dass manche Initiativen zu schnell positive Ergebnisse einfahren wollen und die Beteiligten bei einem Nichtgelingen enttäuscht und mutlos sind. Um solchen Situationen entgegen zu wirken, ist es notwendig, sich mit allen Beteiligten vor Beginn der Zusammenarbeit ein realistisches Bild von den Situationen und Handlungsmöglichkeiten zu machen und anschließend an die Gegebenheiten angepasste Ziele und Maßnahmen in einem zeitlich umsetzbaren Rahmen zu definieren. Darüber hinaus sollen die Akteure schon während der Laufzeit des Netzwerkes zum selbsttätigen Zusammenarbeiten gebracht werden und die Projekte so gut in die Arbeit integriert sein, dass sie problemlos über die Netzwerkk Kooperation hinaus auch noch fixer Bestandteil der Bildungseinrichtungen sind.

Da bei Bildungsnetzwerken die unterschiedlichsten Einrichtungen und Menschen aufeinander treffen, ist es unbedingt notwendig, ein mögliches Konkurrenzdenken zu verhindern.

So ein Konkurrenzdenken kann zum Beispiel zwischen Schulen und beteiligten Jugendhilfen aufkommen, wie es Kohlmeyer in seinem Text „Kooperation von Schule und Jugendhilfe“ (2007) thematisiert. Er schreibt, dass Schulen mit Einrichtungen wie der Jugendhilfe zusammenarbeiten, um den „vielfältigen sozialen Problemen von Kindern und Jugendlichen“ (Kohlmeyer 2007, S. 150) gerecht zu werden und der wachsenden „Bildungsferne und Desintegration bei Teilen der Bevölkerung“ (ebd. S.150) entgegen zu wirken. Allerdings treffen hier unterschiedliche Systeme aufeinander, und unter Umständen kann es bei der Zusammenarbeit zu „Konkurrenzen“ und unterschiedlichen Auffassungen der Einrichtungen kommen. Die Unterschiede reichen vom Aufbau der Organisation (zentral bei Schulen und dezentral bei der Jugendhilfe), über gesetzliche Schulpflicht gegenüber freiwilliger Teilnahme an der Jugendhilfe, bis hin zur gesellschaftlichen Akzeptanz, die bei Schulen besser gegeben ist als bei Jugendhilfeeinrichtungen (vgl. ebd. S.151).

Als Gründe für „Kooperationshemmnisse“ (ebd. S.152) seitens der Schule führt Kohlmeyer an: wenig Kooperationserfahrungen, zu hohe Erwartungen an die Sozialarbeit oder auch unterschiedliche pädagogische Ansichten und Handlungsweisen (vgl. ebd. S.152). Im Gegenzug kann es sein, dass sich die SozialpädagogInnen als die „Anwälte“ der Jugendlichen

sehen und die LehrerInnen und ihre Arbeit kritisieren. Allerdings haben sie womöglicherweise keine ausreichenden Kenntnisse über Schulpädagogik und keinen neutralen Blick auf die Probleme, die innerhalb des Klassenzimmers vorherrschen können (vgl. ebd. S.152).

Darüber hinaus stellen die meist befristeten Verträge der SozialarbeiterInnen ein großes organisatorisches Problem stellen dar. Da die SozialpädagogInnen teilweise nur für einen begrenzten Zeitraum ihre Stelle in der Einrichtung haben und oft im Ungewissen sind, ob sie ihre Arbeit überhaupt fortführen können, kann dieser Umstand eine Zusammenarbeit hemmen. Diese Tatsache erschwert einen Beziehungsaufbau zwischen den LehrerInnen und SozialpädagogInnen, da die Beteiligten oft nicht wissen, wie lange sie zusammenarbeiten werden.

Nichtsdestotrotz ist eine Zusammenarbeit von Schulen und Jugendhilfe für alle Beteiligten und vor allem für die Unterstützung und Begleitung der Kinder und Jugendlichen sehr förderlich. Für die LehrerInnen kann eine Zusammenarbeit eine Entlastung sein, denn sie sind bei Problemen wie Gewaltbereitschaft oder Schulverweigerung mit den Jugendlichen oftmals überfordert. Deshalb kann ihnen eine Kooperation mit SozialpädagogInnen helfen, da die Jugendhilfe die Jugendlichen bei der Gestaltung ihrer Lebenswelt unterstützt (vgl. ebd. S.152) und sich ausschließlich auf deren Probleme konzentriert, während LehrerInnen in erster Linie die Aufgabe haben, Unterrichtsinhalte zu vermitteln und im Unterricht nur begrenzt Sozialarbeit leisten können.

Bildungsk Kooperationen bilden sich, um die Arbeit der jeweiligen Einrichtungen zu erleichtern, zu verbessern und zu ergänzen und nicht, um sich gegenseitig Vorwürfe zu machen. Innerhalb des Netzwerkes ist es deshalb förderlich, wenn die Kooperationen der unterschiedlichen Einrichtungen von außen stehenden Akteuren des Netzwerkes begleitet werden. Dies kann in die Aufgabenbereiche von Change Agents fallen. Konkurrenzdenken kann durch das gegenseitige Anerkennen der jeweiligen Arbeit verringert werden. Darüber hinaus müssen die PädagogInnen auf beiden Seiten lernen mit Kritik umzugehen, so lange diese konstruktiv und gerechtfertigt ist. Dies setzt auch eine gut funktionierende und anerkennende Kommunikation innerhalb der Einrichtungen und zwischen den Beteiligten voraus. Die Akteure müssen sich ihrer eigenen Aufgaben und Zuständigkeiten bewusst sein und keine Verantwortung an andere abgeben. Es braucht demnach verbindliche Verabredungen und geklärte Aufgabenverteilungen. Durch klare Absprachen wird versucht, jegliches Konkurrenzdenken zu anderen Netzwerkpartnern zu verhindern.

Zusammenfassung

Bildungsnetzwerke sind eine Kooperation zwischen mehreren Bildungseinrichtungen und entstehen um Schulen herum. Entweder vernetzen sich ausschließlich Schulen, oder es werden in Institutionen-übergreifenden Netzwerken auch andere Einrichtungen wie Kindertagesstätten und Jugendhilfen miteinbezogen. Einerseits werden Bildungsnetzwerke von der Schulaufsicht und Behörden initiiert. In anderen Fällen äußern Schulen von sich aus den Wunsch, mit anderen Einrichtungen zusammenzuarbeiten. Netzwerke bilden sich jedoch immer aus der Motivation heraus, auf ein gemeinsames Ziel hinzuarbeiten, sich dabei auszutauschen und zu unterstützen. Bildungsnetzwerke entstehen meist in sozial benachteiligten Gebieten, in denen darüber hinaus überwiegend Familien mit Migrationshintergrund leben. In diesen Gegenden können Netzwerke helfen, die Akteure der Bildungseinrichtungen zusammenzubringen, um gemeinsam den Bildungsweg der Kinder zu gestalten. Innerhalb der Bildungs Kooperationen können Kinder und Jugendliche während des gesamten Bildungsweges begleitet und gefördert werden. Bei schulischen Übergängen ist dies besonders wichtig. So können zum Beispiel bei einer Zusammenarbeit von Schulen und Kindertagesstätten die ErzieherInnen und LehrerInnen den Übergang der Kinder in die Schule gemeinsam gestalten und sich über die Kinder und etwaige Probleme und Fördermaßnahmen austauschen. Neben den SchülerInnen sollen aber auch die LehrerInnen und ErzieherInnen unterstützt und begleitet werden. Manche Schulen können mit möglichen schwierigen Situationen wie Gewaltbereitschaft, Fernbleiben vom Unterricht sowie kulturellen Differenzen überfordert sein. Innerhalb eines Netzwerkes haben sie die Möglichkeit, auf die Unterstützung von SozialpädagogInnen zurückzugreifen. Gemeinsam versucht man, die Kinder und Jugendlichen zu unterstützen und zu fördern. Darüber hinaus sollen vor allem auch die Eltern in den Bildungsweg der Kinder integriert und in ihren Erziehungskompetenzen gestärkt werden. Elternaktivierung ist demnach ein wichtiger Bestandteil von Bildungsnetzwerken. Im Rahmen der Zusammenarbeit müssen die Aufgabenverteilungen klar formuliert und sich alle Akteure ihrer Verantwortung bewusst sein. Es darf zu keinen „Machtfragen“ kommen. Das Gelingen von Netzwerken ist stark von den funktionierenden Beziehungen und der Kommunikation zwischen den Akteuren abhängig. Deshalb ist es wichtig, dass sich alle Beteiligten auf gleicher Augenhöhe begegnen und zusammen an gleichen Zielen arbeiten.

3. Change Agents

Change Agents sind Menschen, die Veränderungsprozesse in Institutionen anregen und diese auch begleiten. Change Agents gibt es sowohl im Wirtschaftsbereich als auch in Bildungseinrichtungen. Dieses Kapitel widmet sich den Definitionen von Change Agents allgemein, in Community Organizing und Bildungseinrichtungen. Anhand dieser Beschreibungen wird im anschließenden Kapitel ein Rollenmodell für Change Agents in Bildungsnetzwerken am Beispiel der Projekte im Reuterkiez formuliert. Dabei wird auf die Besonderheiten ihrer Aufgaben und Tätigkeiten in den Einrichtungen eingegangen.

3.1. Begriffsdefinition

Change Agent bedeutet frei übersetzt so viel wie „Veränderungs-Beauftragter“. Veränderungen finden sowohl im Alltag als auch in Organisationen ständig statt und bedürfen oft einer individuellen Planung. Im Zusammenhang von Change Agents spricht man häufig auch von Change Management. Aebi et al. beschreiben Change Management als die Aufgabe „Veränderungsprozesse auf Unternehmens- und persönlicher Ebene zu planen, zu initiieren“ (Aebi et al. 2004, S.1). Ein Change Agent ist weiterführend eine beauftragte Person, die diese Veränderungsprozesse leitet. Für Baitsch sind Change Agents „Personen oder Gruppierungen, die sich in irgendeiner Form darum bemühen, dass es innerhalb eines Systems zu einem Wandel kommt.“ (Baitsch 1986, S.60 zitiert nach: Heigert 2003, S.2). Ein Change Agent kann Teil des Systems sein (*intern*) oder als außenstehende Person Veränderungsprozesse in einer Organisation anregen (*extern*). Als so genannter Interner Change Agent weiß man über die Strukturen und Probleme der Institution von Beginn an Bescheid. Dieses Wissen muss sich ein Externer Change Agent erst durch Beobachtungen und Analysen aneignen. Ein Externer Change Agent arbeitet darüber hinaus zeitlich begrenzt an einer Einrichtung, während ein Interner Change Agent den Wandel längerfristig begleitet und unterstützt. Allerdings kann der Interne Change Agent Gefahr laufen, nicht völlig objektiv an den Veränderungsprozess heranzutreten, während eine außenstehende Person ohne Voreingenommenheiten ihre Arbeit beginnen kann (vgl. Knispel 2002, S.6).

Die Aufgaben eines Change Agent bestehen nicht nur darin, Veränderungen zu initiieren sondern auch für Nachhaltigkeit zu sorgen – sprich, die Akteure dazu befähigen, den Wandel

langfristig auch eigenständig zu forcieren und Maßnahmen in den Alltag zu integrieren. Western beschreibt dieses Vorgehen als „to understand how change is happening in this organization and then to influence it in a way in which the organization becomes a ,learning organization“ (Western 2009, S.1).

Neben fachlichem Wissen soll ein Change Agent vor allem über soziale Kompetenzen und Kommunikationsfähigkeiten verfügen. Als Person, die Veränderungen in eine Organisation bringt, soll man zuerst die Akteure für sich und das Vorhaben begeistern können, da es ohne Bereitschaft der Beteiligten schwierig ist, einen Wandel in Gang zu setzen. Hierbei spielt es vor allem auch eine wichtige Rolle, dass der Change Agent von den Beteiligten akzeptiert wird. Diese Akzeptanz kann sich der Change Agent durch ein offenes Auftreten und Gespräche mit den Akteuren erarbeiten.

Die Besonderheit der Arbeit von Change Agents liegt darin, dass sie steuern ohne zu leiten. Sie regen Veränderungen an, übernehmen dabei allerdings keine Führung im hierarchischen Sinn. Aebi et al. beschreiben einen Change Agent als einen „Berater (...), der die Organisation während eines Wandlungsprozesses durch professionelle Hilfe unterstützt“ (Aebi et al. 2004, S.2) und schreiben ihm hierbei auch Rollen als Entwickler, Coach und Motivator (vgl. ebd. S.2) zu. Ein Change Agent gibt keine Prozesse und Maßnahmen zur Veränderung vor, sondern er unterstützt die Einrichtungen dabei, Ziele zu identifizieren und „Veränderungsstrategien zu erarbeiten“ (Reiß et al. 1997, zit. nach Heigert S.2). Daher sind eine funktionierende Kommunikation und eine gute Gesprächsbasis zwischen dem Change Agent und den Akteuren der Einrichtungen eine wichtige Basis, um Veränderungen zu initiieren. Hierbei kommt es auf die Fähigkeiten des Change Agent an, Diskussionen zu leiten und für ein angenehmes Gesprächsklima zu sorgen.

In der Literatur findet man überwiegend Bücher und Artikel über Change Management und Change Agents in wirtschaftlichen Bereichen. So bieten auch überwiegend Consulting-Firmen Seminare und Ausbildungen für Change Agents an. In diversen Workshops sollen geeignete Change Agents gefunden und in die Aufgaben und Methoden ihrer Arbeit eingeführt werden (vgl. Kissel Consulting 2010). Auch im Bildungsbereich kommen Change Agents vermehrt zum Einsatz – vor allem bei Schulreformen und großen Umstellungen. Hier bedarf es oftmals eines externen Beraters, der den Veränderungsprozess begleitet.

Die Akteure an Schulen sehen sich im Rahmen von Schulreformen sowohl mit Veränderungen im System als auch im Schulalltag konfrontiert. Um in diesen

Umstellungsphasen nicht auf sich allein gestellt zu sein, bekommen sie nach Möglichkeit einen Berater und Begleiter zur Seite gestellt, der sie in dieser Phase begleitet und unterstützt. Im Reuterkiez werden diese Externen Change Agents zum einen durch kommunale Mittel und zum anderen durch Stiftungen finanziert.

Bereits in den 1970er Jahren verfasste Havelock einen „Change Agents guide to Innovation in Education“, in dem er unterschiedliche Typen und diverse Aufgaben und Arbeitsschritte von Change Agents vorstellt. Dieses Buch dient als Grundlage der Darstellung von Change Agents in Bildungseinrichtungen. Davor werden anhand der Grundprinzipien der IAF die Arbeit von professionellen Community Organizer und ihre Tätigkeiten als Change Agents dargestellt.

3.2. Community Organizer

Wie bereits im Kapitel 1 detailliert dargestellt, basiert Community Organizing auf der Motivation und dem Engagement von BürgerInnen, Veränderungen zu initiieren. Professionelle Community Organizer treten an eine Gemeinschaft oder Institution heran und suchen in deren Reihen geeignete Personen, „Leader“, die Führungsrollen übernehmen können.

Community Organizer werden in Workshops und Seminaren auf ihre Tätigkeiten vorbereitet und ausgebildet. Wie professionelle Community Organizer arbeiten und ihre Aufgaben und Handlungsfelder als Change Agents wahrnehmen, wird an dieser Stelle erläutert.

3.2.1. Community Organizer in der IAF

„Never do for people what they can do for themselves.“

(Dobson 2002, S.2)

An diese Grundprämisse der Industrial Areas Foundation (IAF) halten sich die professionellen Community Organizer. Wie bereits im Kapitel 1.2. beschrieben, ist die IAF ein Netzwerk für Organisationen, die Community Organizing betreiben und bildet professionelle Community Organizer aus. In so genannten „Ten-Day-Training“ (Renner 2008, S.3) Workshops stellt die IAF Interessierten und Kooperationspartnern aus diversen Bereichen ihre Arbeit und Ziele vor. Renner schreibt, dass die Teilnehmer dabei aus

unterschiedlichen „Konfessionen (...) und Einkommensschichten“ (ebd. S.3) kommen und in die Grundelemente und die Praxis von Community Organizing eingeführt werden.

Ziel dieser Treffen ist es, geeignete Community Organizer zu finden und sie auf ihre Aufgaben und Handlungsfelder vorzubereiten. Dobson verweist darauf, dass sich viele Geistliche für Organisationsarbeit in Städten und Gemeinden engagieren (vgl. Dobson 2002, S.2). Dies kann darauf zurückzuführen sein, dass sich im Rahmen von Community Organizing unterschiedliche Institutionen und Einrichtungen zusammenschließen und hier vor allem auch kirchliche Gemeinschaften angesprochen werden. Markevitz schreibt dazu, dass die Arbeit hierbei auf „demokratische Werte und/oder christliche Normen“ (Markevitz 2010) baut. Demokratische Werte meint hier unter anderem die Gleichheit der Akteure und das Begegnen „auf gleicher Augenhöhe“ (Rotschuh 2005, S.1).

Die professionellen Community Organizer aus den Reihen der IAF werden dazu befähigt, „Leader“ zu identifizieren, sie auf ihre Aufgaben vorzubereiten und in die Methoden von Community Organizing einzuführen. Weder Community Organizer noch „Leader“ werden gewählt, sondern zeichnen sich durch selbsttätiges Handeln, Engagement und soziale und kommunikative Kompetenzen aus. Community Organizer müssen diese Fähigkeiten in den potentiellen „Leader“ erkennen, sie fördern und zu kompetenten „Führungspersonen“ ausbilden, damit sie Verantwortung übernehmen können und Veränderungen innerhalb einer Kommune vorantreiben. Professionelle Community Organizer werden aus den Mitgliedsbeiträgen der IAF bezahlt und „Leader“ aus den Mitteln, die für Community Organizing in dem jeweiligen Stadtteil bereitgestellt werden.

Die genauen Aufgaben der Community Organizer und der Aufbau ihrer Arbeit als Change Agents werden anhand dieser Grundlagen der IAF dargestellt.

3.2.2. Community Organizer als Change Agents

Im Zentrum der Arbeit als Community Organizer stehen: Einzelgespräche, das Aufbauen von Beziehungen aufbauen und „Machtanalysen“. Diese Analysen dienen dazu, Schlüsselpersonen und die Relevanz ihrer Arbeit für die Community zu erkennen und sie auf Grund ihrer Fähigkeiten zu LeiterInnen der Veränderungen zu machen. Community Organizer regen Personen dazu an, einen Wandel voranzutreiben. Sie begleiten die Akteure in ihrem Tun und Handeln – mit der besonderen Aufgabe, selbst keine Themen und Maßnahmen zu bestimmen.

Anhand der Definition von Change Agents, lassen sich Parallelen zu der Arbeit von Community Organizer aufzeigen: Sie unterstützen Menschen, die einen Wandel bewirken wollen, nehmen dabei aber selbst keine Führungsrolle ein.

Das genaue Vorgehen und die Besonderheit ihrer Arbeit als Community Organizer beziehungsweise ihre Rolle als Change Agents werden an dieser Stelle beschrieben. Die Darstellung orientiert sich hierbei an den Aufgaben der Change Agents im Reuterkiez.

a.) Einzelgespräche und „Machtanalyse“

Die für Community Organizing typischen Einzelgespräche der Community Organizer mit den Akteuren dienen dazu, Schlüsselpersonen zu erkennen und zu erfahren, in welchen Bereichen sie Einfluss haben. Renner beschreibt in ihrem Erfahrungsbericht als Community Organizer, dass solch eine „Machtanalyse“ hilfreich ist um festzustellen, „wer für bestimmte Themen verantwortlich und entscheidungsberechtigt ist“ (Renner 2008, S.8). An Schulen sind dies überwiegend die LeiterInnen, da sie die Entscheidungen darüber treffen, welche Projekte an ihren Schulen stattfinden. Auch Shirley verweist auf die Schlüsselrolle, die RektorInnen bei Veränderungen spielen, denn sie müssen den Beteiligten auch den notwendigen Rahmen und die Zeit für solche Projekte einräumen (vgl. Shirley 1997, S.229). Deshalb ist einer der ersten Schritte, die Community Organizer setzen, an die Schulleitung heranzutreten, mit dem Schulleiter/der Schulleiterin zu reden und ihn/sie für Education Organizing zu gewinnen. Eine gute, vertrauensvolle und vor allem wertschätzende Beziehung zwischen dem außenstehenden Community Organizer und der Schulleitung ist für das Gelingen von Veränderungsprozessen wesentlich verantwortlich.

Auch bei den Projekten im Reuterkiez spielen das gute Verhältnis und die enge Zusammenarbeit der Change Agents mit den SchulleiterInnen eine wichtige Rolle. Lehnert und Wenzel treffen sich wöchentlich mit der Schulleitung der Gemeinschaftsschule und sind darüber hinaus auch bei Problemen und Anliegen für die Akteure erreichbar. Anhand der Gespräche und Analysen der Themen, die den Schulalltag betreffen, werden zusammen Maßnahmen und Projekte initiiert und Verabredungen getroffen, um die Situation zu verbessern. Die Schulleiterin der Gemeinschaftsschule kann sich mit den zwei Projektleitern austauschen und gegebenenfalls beratschlagen. Lehnert und Wenzel begleiten sie beim Prozess der Schulreform und stellen auch wichtige Kontakte und Kooperationen zu anderen Einrichtungen her. Sie übernehmen dabei aber weder Aufgaben der Schulleitung, noch fällen

sie Entscheidungen über die Köpfe der Akteure hinweg. Vielmehr suchen sie nach geeigneten Maßnahmen und Förderungen für die Einrichtungen und Beteiligten, welche an die Situation und den Bedarf angepasst sind.

Lehnert und Wenzel agieren hier in gewisser Weise zugleich als Community Organizer und „Leader“, denn sie führen Projekte zwar nicht selber aus, lenken aber den Veränderungsprozess und sind aktive Mitglieder des Wandels. Sie sind in die Handlungsfelder integriert, überlassen die Führungsrolle allerdings der Schulleitung, engagierten LehrerInnen und Akteuren aus anderen Bildungseinrichtungen.

Sie begleiten dabei die Schulleitung nur so lange, bis die Umstrukturierungen beendet sind und es keiner weiteren Unterstützung mehr bedarf. Sprich, sie ziehen sich als Community Organizer zurück und überlassen die „Leader“-Rolle der Rektorin und engagierten LehrerInnen.

b.) „Abhängigkeit“

In seinen „20 principles for successful Community Organizing“ führt Kahn eine Gefahr an, die sich Community Organizer stets vor Augen halten sollten: „It’s quite easy to slide from helping organize a community to becoming its leader and spokesperson - even though you’re not really a member of that community“ (Kahn 2010).

Er zeigt hier die schmale Grenze zwischen der Rolle als Community Organizer und der als „Leader“ auf. Community Organizer sollen sich ihrer Aufgabe als Begleiter der Veränderungen fortwährend bewusst sein und nicht selbst die Initiative ergreifen. Dadurch würden sie als Außenstehende eine entscheidende Funktion einnehmen und somit die Akteure in eine gewisse „Abhängigkeit“ bringen. Als professioneller Organizer arbeitet man nur zeitlich begrenzt an einem Projekt mit. „Leader“ werden auch deshalb aus den Reihen der Akteure gewählt, da sie in den Kommunen und Einrichtungen eine fixe Rolle haben und in den Institutionen verhaftet sind.

Es ist darüber hinaus auch wichtig, dass es zu keiner emotionalen „Abhängigkeit“ zwischen den Akteuren kommt. Solch eine „Abhängigkeit“ kann sich durch die enge Zusammenarbeit der Beteiligten entwickeln, da Community Organizer nicht nur als Berater, sondern auch als „Kümmerer“ agieren und deshalb neben inhaltlichen Angelegenheiten auch in emotionalen Belangen Ansprechpartner für die Akteure sind. Markevitz argumentiert hier für „eine gewisse Distanz zwischen den Beteiligten (...) um keine Abhängigkeitsbeziehung entstehen zu lassen“ (Markevitz 2010), sondern dieser von Anfang an entgegen zu wirken.

3.3. Change Agents in Bildungseinrichtungen

Einen weiteren Zugang zu der Arbeit von Change Agents in Bildungseinrichtungen beschreibt Havelock bereits in den 1970er Jahren in seinem „Change Agents Guide to innovation in Education“ (1973). Für ihn ist ein Change Agent einerseits jemand, der bereits begonnene Projekte in der Einrichtung am Laufen hält. Auf der anderen Seite bringt ein Change Agent Anregungen in eine Bildungseinrichtung, und zeigt neue Sichtweisen auf vorherrschende Probleme und bringt weitere Vorschläge, um Reformen voranzutreiben (vgl. Havelock 1973, S.ix).

Ein Change Agent begleitet überwiegend die LeiterInnen der Bildungseinrichtung und weitere Schlüsselpersonen wie engagierte LehrerInnen oder Eltern in Phasen von Reformen und Veränderungen. Er ist dabei allerdings weder im Unterricht anwesend, noch gestaltet er den Schulalltag, vielmehr regt er Neuerungen an und unterstützt die Akteure bei deren Umsetzung.

Havelock führt vier Grundformen der Aufgaben als Change Agent an. Für ihn ist ein Change Agent ein:

- Catalyst
- Solution giver
- Process helper
- Resource linker

(vgl. Havelock 1973, S.7)

Mit „Catalyst“ meint Havelock die Aufgabe des Change Agent, einen Wandel zu beginnen und in weiterer Folge als „Solution Giver“ die dafür nötigen Anstöße und Anregungen zu geben. Als „Process helper“ begleitet er diesen Prozess und bietet die dafür notwendigen Unterstützungen an. Eine wichtige Aufgabe ist das Zusammenführen und Verlinken von Akteuren und Mitteln, dem Havelock die Rolle als „Resource Linker“ zuschreibt. Es braucht oft weitere Menschen und ExpertInnen beziehungsweise Mittel und Förderungen, um einen Wandel zu beginnen und durchzuführen. Die dafür notwendigen Kontakte stellt ein Change Agent her.

Es ist wichtig, dass er auf die Bedürfnisse der Akteure reagieren kann und die richtige Unterstützung für die jeweilige Situation findet. Dabei ist es notwendig, dass der Change Agent einen guten Überblick über das System und die Personen der Einrichtungen hat, um

Projekte und Akteure miteinander zu vernetzen. Auch bei einem so groß angelegten Projekt wie dem CR2, das auf ein Bildungsnetzwerk für einen gesamten Stadtteil zielt, kommen viele Einrichtungen und Personen zusammen, und die Aufgaben von Lehnert und Wenzel bestehen darin, diese zusammenzuführen und sie anzuregen, gemeinsame Ziele und Maßnahmen zu definieren.

Wie Havelock den Aufbau der Arbeit von Change Agents beschreibt und inwiefern dies mit den Aufgaben der Change Agents im Reuterkiez ident ist, wird im Kapitel 3.3.1. beschrieben. Havelocks Darstellungen konzentrieren sich hierbei überwiegend an den Aufgaben eines Externen Change Agents – sprich an einem außenstehenden Experten, der an eine Einrichtung herantritt, Veränderungen anregt und die Akteure in diesem Prozess begleitet. Interne Change Agents sind an Schulen zum Beispiel die Schulleitung oder LehrerInnen. Sie gestalten den Reformprozess mit und sind als interne Akteure wichtige Ansprechpersonen und KooperationspartnerInnen für den Externen Change Agent.

3.3.1. Aufbau der Arbeit

„Gaining acceptance is, in a large part, a matter of effective communication.“

(Havelock 1973, S.124)

a.) Akzeptanz und „Diagnose“

Zu Beginn der Arbeit an einer Einrichtung ist es wichtig, einen Kontakt und gute Verbindung zu jenen Menschen herzustellen, denen man als Change Agent zur Seite steht (vgl. Havelock 1973, S.12). Als Change Agent von außen bringt man neue Sichtweisen und Anregungen an die Einrichtung und agiert als professionelle Ansprechperson für die Akteure. Nichtsdestotrotz startet man die Arbeit als Außenstehender, und deshalb ist das Erarbeiten von Akzeptanz und Vertrauen zu Beginn der Zusammenarbeit von besonderer Relevanz. Hierbei kommt es vor allem auf das Verständnis an, welches man für die Betroffenen und ihre Sorgen aufbringt. Die Akteure sollen Geschichten aus dem Alltag erzählen und sich in den Gesprächen mit dem Change Agent selbst reflektieren, während dieser versucht, die Probleme zu erfassen und die Situation zu verstehen (vgl. ebd. S.63). Dies kann in Einzelgesprächen, Gruppendiskussionen oder Workshop-Situationen stattfinden (vgl. ebd. S.125). Dabei ist es allerdings wichtig, dass der Change Agent auch seine Grenzen erkennt und abschätzen kann, wie weit er in diesen Diskussionen vordringen darf, um Informationen zu erhalten, ohne die Akteure dabei zu überfordern. Im Rahmen dieser Gespräche stellt ein Change Agent auch

eine Art „Diagnose“ (vgl. ebd. S.13). Er versucht herauszufinden, wo die Probleme liegen, ob sich die Akteure dieser bewusst sind und vor allem, ob sie bereit sind, Veränderungen in Gang zu setzen. Im Rahmen dieser „Diagnose“ versucht der Change Agent auch, das System zu erfassen und zu erkennen, welche Personen darin eine wichtige Rolle spielen und für einen bevorstehenden Veränderungsprozess relevant sein können. Der Fokus soll hierbei allerdings nicht rein auf den Problemen der Einrichtung liegen, sondern auch auf deren Stärken und wie man den Veränderungsprozess an diesen aufbauen kann. Ein Change Agent hat hier die Aufgabe, einen weit reichenden Blick auf das System und die Akteure zu werfen und den Beteiligten selbst die Ausgangssituation vor Augen zu führen, um das Bewusstsein für ihre Situation zu stärken und sie für Initiativen zu motivieren.

b.) Erweiterung des Netzwerkes

Bei der ersten Analyse soll ein Change Agent auch außenstehende Institutionen und Personen, welche die Einrichtung beeinflussen, berücksichtigen und versuchen, sie in den Veränderungsprozess mit einzubeziehen. Dies können beispielsweise andere Schulen, Kircheneinrichtungen oder Jugendhilfeorganisationen sein.

Im Fall der Projekte im Reuterkiez waren Ein Quadratkilometer Bildung und die Entwicklung des Campus Rütli zu Beginn zwei separate Netzwerkinitiativen, welche durch ihre Arbeit an der Gemeinschaftsschule zu einer Kooperation über die schulischen Inhalte hinaus angeregt wurden. Lehnert und Wenzel erkannten gemeinsame Ziele in ihrer Arbeit und dass sie sich darin gegenseitig unterstützen können. Auch die Leiterin der Schule profitierte von diesem neu entstandenen Verbund der Projekte. Dadurch kamen sowohl Change Agents von innen (Heckmann) als auch von außen (Lehnert, Wenzel) zusammen, wodurch sich eine effektive Zusammenarbeit auf breiter Ebene entwickelte.

Doch die Aufgabe eines Change Agents besteht überwiegend auch darin, neue PartnerInnen und Initiativen an die Einrichtung zu bringen. Dies können ExpertInnen und Projekte sein, die sowohl die Akteure, als auch den Change Agent selbst in ihrer Arbeit unterstützen sollen. Weiters soll er fortwährend Kontakte mit anderen Netzwerken und Change Agents knüpfen und über neue Fördermaßnahmen Bescheid wissen. Dieses Wissen und diese Kontakte helfen ihm, ein breites Feld an Projekten und Ideen zu sammeln, um für die Einrichtung, an der er arbeitet, die passenden Maßnahmen zu treffen.

c.) Maßnahmen

Nachdem er sich in die Einrichtung integriert und Akzeptanz erarbeitet hat, sucht ein Change Agent zusammen mit Schlüsselpersonen nach möglichen Maßnahmen für die Einrichtung und nach weiteren Personen, die motiviert sind, diese auch umzusetzen. Ein Change Agent hat hier die Aufgabe, für die Probleme angemessene Projekte und Förderungen zu finden beziehungsweise Maßnahmen gegebenenfalls auch an die spezifische Situation anzupassen. Wenn die geeigneten Initiativen gefunden wurden, ist es in weiterer Folge wichtig, diese in die Einrichtung zu integrieren und Aufgaben zu verteilen. Wer kann welche Rolle übernehmen und vor allem die dafür notwendige Verantwortung? Dabei ist es notwendig, dass der Change Agent die Stärken und Motivation der Akteure erkennt und richtig einschätzt, um ein geeignetes „Change Team“ (ebd. S.45) zusammenzustellen, welches gut zusammenarbeiten kann und hinter dem Projekt steht. Dabei soll ein Change Agent auch für sich persönlich gute PartnerInnen finden, mit denen er kooperieren kann. Es soll ein Team entstehen, das sich gegenseitig unterstützt, an gemeinsamen Zielen arbeitet und dabei eine gute Vertrauensbasis aufbaut. Die Maßnahmen sollen dabei so angelegt sein, dass das „Change Team“ sie leicht verinnerlichen, in den Arbeitsalltag integrieren und in weiterer Folge auch an andere Beteiligte weitergeben kann. Havelock schreibt hier von der Rolle der Akteure „to be their own change agents“ (ebd. S.15), um dadurch ein sich weiterentwickelndes System zu schaffen, das sich gegebenenfalls auch an anderen Stellen als Lösungsmaßnahme bewährt. Vor allem auch vor dem Hintergrund, dass ein Change Agent die Einrichtung und ihre Akteure nur temporär begleitet.

3.3.2. Mögliche Probleme

Als jemand, der als außenstehende Person Veränderungen an einer Institution anregt, sieht man sich oftmals auch mit Skepsis seitens der Betroffenen konfrontiert. Havelock spricht hier innerhalb der Einrichtungen von so genannten „resister“ (ebd. S.119). Er meint damit jene Personen, die Veränderungen wenig offen gegenüberstehen und am aktuellen System festhalten wollen. Die Aufgabe des Change Agents besteht in solchen Situationen darin, diese Akteure von der Notwendigkeit und den positiven Effekten der Maßnahmen zu überzeugen, ohne dabei illusorische Versprechungen abzugeben. Im Rahmen seiner Arbeit soll sich ein Change Agent laufend vor Augen halten, dass er keine unrealistischen Ansprüche an die Akteure und das Projekt stellen kann. Er soll darauf achten, dass von allen Seiten realisierbare Ziele definiert werden. Ziele, die man auch in kleinen Schritten umsetzen kann. Andernfalls

besteht die Gefahr, dass die Beteiligten demotiviert und enttäuscht sind, wenn die erwarteten Verbesserungen nicht wie gewünscht eintreten.

Weiters dürfen keine hierarchischen Systeme entstehen. Ein Change Agent hat die Aufgabe, die Betroffenen zusammenzubringen und Diskussionen anzuregen. Dabei ist es wichtig, dass die Entscheidungen über Fördermaßnahmen nicht der Change Agent trifft. Vielmehr schlägt er Initiativen vor und bringt sie den Akteuren näher. Schlussendlich entscheiden diese selbst, welche Maßnahmen sie an ihren Einrichtungen integrieren wollen. Ein Change Agent unterstützt sie in weiterer Folge bei deren Umsetzung.

Auch Havelock erwähnt wie Kahn und Markevitz eine mögliche Gefahr der „Abhängigkeit“ der Akteure in den Change Agent und seine Arbeit. Durch die enge Zusammenarbeit und vielen Gespräche wird ein Change Agent fixer Bestandteil der Einrichtung und quasi ein Wegbegleiter und auch freundschaftlicher Berater der Akteure. Um einer gewissen „Abhängigkeit“ von Anfang an entgegen zu wirken, ist es hilfreich, wenn der Change Agent den Beteiligten von Beginn an vor Augen führt, dass er nur für einen bestimmten Zeitraum an der Einrichtung und den Projekten mitwirkt. Havelock argumentiert, dass sich durch die enge Zusammenarbeit auch freundschaftliche Beziehungen aufbauen können (vgl. Havelock 1973, S.139) und beide Seiten das Ende der Kooperation emotional nicht unterschätzen dürfen.

Er führt aber im Gegenzug an, dass ein Change Agent nach dem Ende seiner Arbeit nicht komplett aus dem Projekt aussteigen müsse, sondern den Akteuren als freundschaftlicher Begleiter auch weiterhin zur Seite stehen könne. Nach Havelock erkennt der Change Agent ein absehbares Ende seiner Arbeit an einer Stabilität und Wirksamkeit der Maßnahmen, die er zusammen mit den Akteuren gemeinsam in Gang gesetzt hat (vgl. Havelock 1973, S.139). Wenn die Maßnahmen von den Akteuren akzeptiert und in den Alltag integriert sind beziehungsweise auch schon Fortschritte erkennbar sind, wird ein Change Agent im Idealfall nicht mehr gebraucht, und die Akteure können als eigene Change Agents weiterarbeiten. Vorausgesetzt, der Externe Change Agent arbeitet nicht direkt an Fördermaßnahmen mit, sondern hat stets seine Rolle als „passiver“ Begleiter des Reformprozesses beibehalten.

3.4. Gemeinsame Merkmale

Anhand dieser unterschiedlichen Zugänge zu der Arbeit als Change Agent, lassen sich auch gemeinsame Merkmale zwischen Community Organizer und Change Agents in Bildungseinrichtungen nachweisen.

In Gesprächen mit den Akteuren zielt man einerseits auf ein Vertrauen und eine Akzeptanz, die es für eine gewinnbringende Zusammenarbeit braucht. Andererseits dienen diese auch zur „Machtanalyse“ beziehungsweise zur „Diagnose“, wie sie Havelock nennt. Beide Begriffe meinen sowohl das organisatorische und inhaltliche Erfassen des Systems als auch das Ausfindigmachen von Personen, die auf Grund ihrer Arbeit in der Einrichtung eine Schlüsselrolle spielen und daher auch eine wichtige Aufgabe im Veränderungsprozess einnehmen können. Im Community Organizing werden solche „Leader“ gezielt gesucht, und sie übernehmen im Verlauf der Arbeit eine führende Rolle. Havelocks Darstellung von Veränderungsprozessen in Bildungseinrichtungen basiert weniger auf der direkten Suche nach solchen Schlüsselpersonen, vielmehr beschreibt er die enge Zusammenarbeit des Externen Change Agents mit der Schulleitung und engagierten LehrerInnen, um gemeinsam geeignete Fördermaßnahmen für die Einrichtung zu finden.

In beiden Darstellungen wird die Notwendigkeit der Kooperationsbereitschaft der SchulleiterInnen hervorgehoben. Sie tragen die Entscheidung darüber, ob Veränderungen an ihren Einrichtungen überhaupt stattfinden sollen. Sie können für einen Zuspruch innerhalb des Kollegiums sorgen, indem sie hinter dem Projekt stehen und sich positiv darüber äußern.

Am Ende der Arbeit sehen sich Change Agents beziehungsweise Education Organizer damit konfrontiert, den geeigneten Weg zu finden, aus den Einrichtungen auszusteigen. Im Zuge der engen Zusammenarbeit kann es zu gewissen „Abhängigkeiten“ der Akteure von den externen Wegbegleitern kommen. Um solchen Problemen am Ende der Kooperation von Beginn an entgegen zu wirken, ist es hilfreich, den Akteuren von Anfang an vor Augen zu halten, dass man den Prozess nur temporär begleitet und darin auch selbst keine Führungsrolle einnimmt, sondern diese Akteure innerhalb der Einrichtung übernehmen. Im Rahmen der engen Zusammenarbeit können auch freundschaftliche Verbindungen zwischen dem Change Agent und den Beteiligten entstehen. Ein Change Agent kann durchaus über die Zusammenarbeit hinweg den Einrichtungen und Akteuren als freundschaftlicher Begleiter zur Verfügung stehen und bei Bedarf als zuverlässiger Ansprechpartner in Erscheinung treten.

Zusammenfassung

Organisationen sehen sich mit ständigen Erneuerungen konfrontiert. Dies können Umstrukturierungen im System oder personelle Veränderungen sein. Im wirtschaftlichen Bereich spricht man im Rahmen von organisierten Veränderungsprozessen von Change Management und im Zuge dessen von so genannten Change Agents. Change Agents sind jene Menschen, die Veränderungen in Einrichtungen initiieren und obwohl sie diese nicht leiten, nehmen sie wichtige Funktionen im Rahmen des Wandels ein. Sie agieren als Ratgeber und Rückmelder für die Menschen innerhalb des Veränderungsprozesses; besonders für diejenigen, die diesen leiten. Sie sind präsente Begleiter, und gerade zu Beginn des Wandels ist ihre Anwesenheit für die Akteure hilfreich, denn sie können die Führungspersonen in ihrem Tun und Handeln bestärken und Anregungen für ihre Arbeit geben.

Auch im Bildungsbereich kommen Change Agents vermehrt zum Einsatz. Vor allem in Einrichtungen, überwiegend an Schulen, in denen Reformen und Umstrukturierungen geplant sind. Man unterscheidet zwischen Internen und Externen Change Agents. Jenen, die ein Mitglied der Organisation sind, darin arbeiten und Veränderungen forcieren und denen, die als außenstehende ExpertInnen an eine Einrichtung kommen, den Betroffenen Anregungen geben und den Wandel begleiten.

Zu den Externen Change Agents zählen professionelle Community Organizer. Sie treten an einen Stadtteil beziehungsweise eine Schule heran, suchen innerhalb der Einrichtung für den Veränderungsprozess geeignete Führungspersonen und unterstützen diese in ihren Fähigkeiten und Kompetenzen. Diese so genannten „Leader“ sind in weiterer Folge jene Personen, die den Veränderungsprozess vorantreiben und leiten. Der Community Organizer steht ihnen zu Beginn jedoch nach wie vor beratend zur Seite, so lange, bis sich die Maßnahmen in den Alltag der Einrichtung integriert haben. Auch Havelock beschreibt die Rolle von Externen Change Agents in Bildungseinrichtungen. Um an Schulen Zugang zu den Akteuren zu bekommen und sich Akzeptanz zu erarbeiten, ist es wichtig, vorab viele Gespräche mit den Betroffenen zu führen und vor allem zu der Schulleitung und den Schlüsselpersonen eine gute Verbindung aufzubauen. Hierbei geht es neben dem Kennenlernen der Akteure und der Einrichtung überwiegend auch darum, Vertrauen aufzubauen und die Akteure von notwendigen Veränderungen zu überzeugen.

In weiterer Folge sucht man gemeinsam nach geeigneten Maßnahmen und integriert diese in den Schulalltag. Ebenso wie Community Organizer leitet ein Change Agent diesen Prozess nicht selbst. Vielmehr sucht er geeignete Personen innerhalb der Einrichtung, welche eine Führungsrolle übernehmen können und begleitet sie intensiv im Prozess der

Umstrukturierung. Hierbei kommt es vor allem auf die notwendige Feinfühligkeit und Objektivität des Change Agents den Betroffenen und ihren Problemen gegenüber an. Er hat die Aufgabe, Stimmungen richtig zu interpretieren, den Wandel in die entsprechende Richtung zu lenken und keine Eigeninteressen im Prozess zu verfolgen.

Da ein Change Agent zeitlich begrenzt an den Projekten mitarbeitet, ist es notwendig, dass er eine gewisse Distanz zu den Akteuren und Handlungen bewahrt, damit es zu keiner „Abhängigkeit“ von seiner Person und Rolle kommt. Er kann jedoch auch über seine aktive Arbeit hinaus den Akteuren als freundschaftlicher Berater zur Verfügung stehen, sofern beide Seiten damit einverstanden sind und dies in einem angemessenen Rahmen abläuft.

Praktischer Zugang

4. Ein Quadratkilometer Bildung

Dieses Kapitel widmet sich dem Projekt Ein Quadratkilometer Bildung, seinen Akteuren und den begonnenen Fördermaßnahmen an den Einrichtungen innerhalb des Bildungsverbundes. Das Pilotprojekt startete 2007 im Berliner Reuterkiez. Ein hoher Anteil der BewohnerInnen in diesem Stadtteil weist einen Migrationshintergrund auf, die Zahl der Arbeitslosen ist sehr hoch, und viele BewohnerInnen leben von staatlichen Transferleistungen. Aus diesem Grund ist im Reuterkiez eine Vielzahl an sozialen Projekten angesiedelt, um die Menschen zu unterstützen und vor allem den Kindern einen gesicherten Bildungsweg zu gewährleisten.

Ein Quadratkilometer Bildung ist eine Initiative, die Kennzeichen sowohl von Community Organizing als auch von Bildungsnetzwerken aufweist. Sie unterscheidet sich von anderen Projekten im Kiez, da sie nicht für sich alleine arbeitet, sondern auch teilweise die Rolle des Koordinators zwischen und in den Einrichtungen sowie eines Impulsgebers zwischen den Bildungsnetzwerken einnimmt.

Welche Ziele Ein Quadratkilometer Bildung sich setzt und durch welche Maßnahmen die Akteure des Projekts versuchen, den Bildungsweg der Kinder zu verbessern und zu sichern, wird an dieser Stelle als ein Beispiel für Bildungsnetzwerke erläutert.

4.1. Der Reuterkiez

In Neukölln leben 302.801 EinwohnerInnen, davon haben 38,7% einen Migrationshintergrund (Stand 2007) (vgl. Bezirksamt Neukölln, 2010). Im Reuterkiez wohnen zirka 19.000 Menschen (vgl. Reuterquartier 2010) und beinahe jede/r BewohnerIn weist einen Migrationshintergrund auf. In diesem Stadtteil sind viele Familien von staatlichen Transferleistungen abhängig und sehen sich mit finanziellen Problemen konfrontiert. (vgl. Mainz/Wenzel 2010, S.6). Seit 2002 ist der Kiez im Programm „Soziale Stadt“ integriert und, wie Wenzel beschreibt „damit seit langem Ort des Bemühens um Stadtentwicklung und um eine veränderte lokale Bildungsorganisation“ (Wenzel 2009a, S.3). Im Reuterkiez findet man auf Grund dieser Problemlage viele Einrichtungen, die an der Verbesserung der Wohnqualität in diesem Stadtteil arbeiten. Zentrum dieser Projekte ist der Campus Rütli (CR2), der derzeit

im baulichen Entstehen ist und auf dem die 1. Gemeinschaftsschule Berlin angesiedelt sein wird. Beide Projekte werden im Kapitel 5 detailliert vorgestellt.

Neben diesen zwei großen Projekten findet man im Reuterkiez unter anderem ein Quartiersmanagement, einen Lokalen Bildungsverbund, welcher Projekte wie Gewaltprävention initiiert, und diverse Jugendhilfeeinrichtungen (vgl. Reuter Quartier 2010). Initiativen wie „Stadtteilmütter“ zur Elternaktivierung oder so genannte „Interkulturelle Moderatoren“ werden von unterschiedlichen Trägern, wie zum Beispiel Jugendwohnen im Kiez finanziert (vgl. Wenzel 2007, S.3) und sollen zur Integration aller Beteiligten beitragen.

Bei so einer Vielzahl an Projekten und Initiativen, die alle mehr oder weniger am gleichen Ziel – nämlich Integration und Unterstützung der BewohnerInnen – allerdings an unterschiedlichen Stellen arbeiten, kann es auch teilweise zu einer Konkurrenz der Einrichtungen kommen (vgl. Wenzel 2009a, S.3). Damit dies nicht passiert und man zusammen langfristig möglichst alle BewohnerInnen erreicht und aktiviert, ist es notwendig, dass sich die Einrichtungen untereinander vernetzen. Dies initiiert und fördert das Projekt Ein Quadratkilometer Bildung.

4.2. Entstehung des Projekts

Ein Quadratkilometer Bildung wurde von der Freudenberg Stiftung, welche das Projekt neben anderen Stiftungen finanziert, der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung und der RAA Berlin – einer gemeinnützigen Agentur für Entwicklungsvorhaben von Stiftungen und Verwaltungen im Bildungssektor (vgl. RAA Berlin 2010) initiiert. Die daran beteiligten Personen waren Dr. Pia Gerber und Christian Petry von der Freudenberg Stiftung, Siegfried Arnz und Günther Lütke von der Senatsverwaltung sowie Sascha Wenzel als abgeordnete Lehrkraft und als Vertreter der RAA.

Zwei Ursprungserlebnisse waren für die Gründung des neuen Projekts ausschlaggebend: Zum einen unternahm Sascha Wenzel mit der Freudenberg Stiftung eine Studienreise nach Toronto und nahm an den Workshops, an denen er dort teilnahm, mit, dass das Problem der deutschen Schulen die Fragmentierung sei. Bildung müsse als gemeinsame Aufgabe gesehen werden und nicht als Zuständigkeit von mehreren Institutionen, die nicht ineinander greifen.

Zum anderen war Wenzel Mitarbeiter am Berliner Projekt „Demokratie lernen und leben“ (vgl. BLK Programm 2002-2007) mit, einem Schulentwicklungsprogramm, welches auf die

Demokratisierung des Unterrichts und die Aktivierung der SchülerInnen zur Mitwirkung in der Gesellschaft zielte (vgl. BLK Programm 2002-2007).

Aus diesem Projekt entstand allerdings kein Bildungsnetzwerk, da auf Grund der räumlichen Distanz keine, an den Bildungsbedürfnissen von Kindern und Jugendlichen orientierte Zusammenarbeit der beteiligten Schulen, welche in ganz Berlin verstreut lagen, möglich war. Aus dieser Erfahrung schloss Sascha Wenzel, dass für das Gelingen von Netzwerksarbeit eine räumliche Eingrenzung notwendig sei. Netzwerke sollen lokal sein, die beteiligten Institutionen und Einrichtungen nicht weit voneinander entfernt liegen, zu Fuß erreichbar und überschaubar sein – kurz: eingegrenzt auf „Einen Quadratkilometer Bildung“. Diese radikale räumliche Begrenzung unterscheidet das Projekt von anderen Bildungsnetzwerken.

Der Ursprungstitel lautete „Stadtteilorientierte Schulentwicklung“. Da sich aber schnell herauskristallisierte, dass es im Projekt nicht nur um Schulentwicklung gehen sollte, einigte man sich auf den Namen Ein Quadratkilometer Bildung. Eines der Hauptanliegen des Projekts ist es, Bildungs- und Veränderungsprozesse von Kindern, Jugendlichen und Eltern zu begleiten. Da dies nicht innerhalb kürzester Zeit geschieht, sondern viel Arbeit und auch Vertrauen in die Akteure braucht, ist das Projekt auf eine Laufzeit von 10 Jahren angelegt.

In Summe haben bei der Entwicklung des Projekts viele Personen mitgewirkt, die bereits Erfahrungen in unterschiedlichsten Netzwerken gesammelt haben. Die daraus gewonnenen Erfahrungen und Stärken der Netzwerke wurden schlussendlich 2006 in das Pilotprojekt Ein Quadratkilometer Bildung eingebunden.

Da die Freudenberg Stiftung zu dem Zeitpunkt drauf bedacht war, ein Projekt im Norden Neuköllns zu initiieren, fiel der Startschuss für den ersten Ein Quadratkilometer Bildung im Reuterkiez. Wie bereits geschildert, galt dieser Kiez als Stadtteil mit besonderem Erneuerungsbedarf, denn er trat immer wieder mit negativen Schlagzeilen in den Medien in Erscheinung. Der „Rütli-Brief“ wurde kurz vor der Entstehung des Ein Quadratkilometer Bildung veröffentlicht, und somit war der Blick der Öffentlichkeit noch intensiver auf die Zustände und Vorgänge in diesem Stadtteil gerichtet.

Sascha Wenzel wandte sich vor der Fixierung des Standorts an das Jugendamt Neukölln, Abteilung Schulbezogene Jugendarbeit, um gemeinsam zu eruieren, ob der Reuterkiez für das Projekt auch geeignet sei – ein Stadtteil, in dem es Probleme, allerdings mit erkennbarem Lösungspotential gibt. Die Idee eines solchen Projekts stieß nicht von Anfang an auf Zuspruch. So hatte der Bezirksbürgermeister Neuköllns, Heinz Buschowsky, seine Bedenken, da bereits ein kommunal angestoßenes Modellprojekt, Campus Rütli, geplant war. Im

Nachhinein betrachtet, waren die Bedenken des Bezirksamts für Ein Quadratkilometer Bildung und die Vorbehalte gegenüber einem Stiftungsvorhaben förderlich, da sich das Projekt dadurch erst eine Akzeptanz im Kiez erarbeiten musste und somit die Rolle als Koordinator und nicht als Kontrahent zu anderen Bildungsnetzwerken im Reuterkiez gefestigt wurde.

Im Frühjahr 2007 fanden Sitzungen mit den Schüsselpersonen der Bildungseinrichtungen statt, in denen eruiert wurde, welche Arbeit Ein Quadratkilometer Bildung im Kiez leisten kann. Die Treffen mit den Schulleitungen der damaligen Rütli, Heinrich-Heine und Franz-Schubert Schulen waren unter anderem auch Keim für die Gründung der 1. Gemeinschaftsschule Berlin. Zu diesem Zeitpunkt gab es die konkrete Idee des Campus Rütli (siehe Kapitel 5.2.) noch nicht. Die damaligen Schulleitungen und KonrektorInnen der beteiligten Schulen sind heute nicht mehr an der Schule – lediglich die heutige Leiterin der 1. Gemeinschaftsschule Berlin, Cordula Heckmann, ist vom Ursprungsteam noch in ihrem Amt. Durch dieses Mitwirken und Begleiten beim Entstehungsprozess des neuen Schulprojekts, nahmen Ein Quadratkilometer Bildung und somit vor allem der Leiter, Sascha Wenzel, eine besondere Rolle für die Gemeinschaftsschule ein. Der Austausch und Zusammenarbeit sind nach wie vor sehr eng.

Im Juni 2007 fiel der Startschuss für Ein Quadratkilometer Bildung in Neukölln. Wenzel war klar, dass er nicht allein im Projekt arbeiten würde, sondern dass eine weitere Praxisbegleitung für die Kitas notwendig sei. Wenzel stand als Praxisbegleiter der Schulen fest. Die ursprüngliche Idee war, eine so genannte „Tandem Praxisbegleitung Kitas und Schulen“ zu bilden. So kam Vesna Lovric von der RAA hinzu. Sie leitet die „Rucksack“-Projekte (siehe Kapitel 4.4.) und ist Praxisbegleiterin der Kitas. Für die Organisation der Pädagogischen Werkstatt und Buchhaltung kam etwas später Thomas Nickich zum Projekt, für die Evaluation und Qualitätssicherung ist Marike Meinz zuständig. Somit setzt sich das Team Ein Quadratkilometer Bildung derzeit aus vier Personen zusammen.

Ein Quadratkilometer Bildung war von Beginn an ein Kooperationsprojekt der RAA Berlin, der Freudenberg Stiftung, der Karl-Konrad-und-Ria-Groeben Stiftung und der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung und wird durch diese auch finanziert. Weitere Partner sind die Stiftung Zukunft Berlin, ebenso die BMW-Stiftung Herbert Quandt.

Durch diese Herangehensweise ist das Projekt weder als ein top-down noch als ein bottom-up Netzwerk entstanden. Vielmehr entwickelte sich ein geplantes Förderprojekt an einer Schule zu einem breiten Bildungsverbund für den gesamten Kiez.

4.3. Was ist Ein Quadratkilometer Bildung?

„Ein Quadratkilometer Bildung ist eine langfristig angelegte, gemeinsame Lern- und Entwicklungsplattform für Personen und Institutionen, die in einem Stadtteil (...) Verantwortung für den Bildungserfolg aller Kinder und Jugendlichen übernehmen.“

(Wenzel 2009 a, S.2)

Wie bereits geschildert, hat sich nach der Veröffentlichung des „Rütli-Briefes“ eine Vielzahl von Projekten im Reuterkiez angesiedelt, um die vorherrschenden Probleme in den Griff zu bekommen. Doch keines der Projekte zielte dabei auf ein nachhaltiges Bildungskonzept, viele Projekte wollten rasch Erfolge erreichen. Ein Quadratkilometer Bildung knüpfte genau an diese Lücke an. Das Projekt setzt sowohl auf eine langfristige, Biographie-begleitende Förderung der Kinder, als auch auf eine Kooperation mit anderen Bildungsnetzwerken im Kiez. Die Akteure des Projekts Ein Quadratkilometer Bildung sind bemüht, nicht als Konkurrenz zu anderen Bildungsnetzwerken gesehen zu werden, sondern als Partner der ansässigen Netzwerke. So initiiert Ein Quadratkilometer Bildung keine eigenen Steuersysteme, sondern nimmt an allen Gremien im Kiez teil und versucht, die Zusammenarbeit der Netzwerke untereinander zu stärken.

Ein Quadratkilometer Bildung basiert auf 3 *Handlungsebenen*:

- 1.) In ein lokales Bündnis Bildung investieren, „das sich durch die Kultur der Anerkennung und des sozialen Vertrauens auszeichnet“ (Wenzel 2009 a, S.2).
- 2.) Förderlücken „in und zwischen den Bildungseinrichtungen des Stadtteils entdecken“ (ebd. S.2) und diese in Zusammenarbeit mit Eltern und Externen sowohl kurzfristig, als auch langfristig (Biographie-begleitend) schließen.
- 3.) Ein Qualitätsverständnis stärken, welches „Kindertagesstätten, Jugendhilfeeinrichtungen und Schulen miteinander verbindet“ (ebd. S.2).

Vor dem Hintergrund dieser Handlungsebenen ist es demnach für das Gelingen des Projekts, wichtig, alle Akteure für das Vorhaben zu gewinnen und „Vertrauensbeziehungen aufzubauen“ (Wenzel 2009, S.165).

Ein Quadratkilometer Bildung begleitet die Kinder (und deren Eltern) von der Kita bis hin zum Schulabschluss. Wie für Netzwerke typisch, liegt das Hauptaugenmerk hierbei auf vier besonders wichtigen Phasen: Einführung in die Kita, der Übergang von der Kita in die Grundschule, der Wechsel von der Grundschule in weiterführende Schulen und der Schulabschluss. Das Projekt erhebt jährlich, welchen Bildungsweg die Kinder im Reuterkiez einschlagen – ob sie im Kiez bleiben, beziehungsweise in welche weiterführenden Schulen sie wechseln. Tendenziell wechseln die Kinder nach wie vor in weiterführende Schulen in andere Bezirke. So besuchten im Schuljahr 2007/08 25% der Kinder im Reuterkiez weiterführende Schulen außerhalb Neuköllns – im Schuljahr 2008/09 ging die Zahl auf 6% zurück. Im Schuljahr 2008/09 blieben 68% der Kinder an Schulen im Bezirk, allerdings besuchten nur 26% davon besuchten die 1. Gemeinschaftsschule Berlin (Quelle: Basisdatenerhebung der Einrichtungen in Ein Quadratkilometer Bildung Neukölln. 2007/08 bzw. 2008/09). Ziel des Projekts ist es, die Kinder auch während ihrer Schullaufbahn im Reuterkiez zu halten. Dafür werden unterschiedliche Fördermaßnahmen gesetzt, die im Kapitel 4.4. näher beschrieben werden.

4.3.1. Pädagogische Werkstatt

Zentrum von Ein Quadratkilometer Bildung ist die so genannte Pädagogische Werkstatt. Die Pädagogische Werkstatt zeichnet sich dadurch aus, dass sie für alle BewohnerInnen und MitarbeiterInnen im Kiez frei zugänglich ist und als unabhängiger Raum von der Schule oder den Behörden genutzt werden kann. Sie bietet sowohl den MitarbeiterInnen des Projekts als auch den gesamten Akteuren im Kiez Raum für Sitzungen, Workshops und Beratungen. So trifft sich in der Pädagogischen Werkstatt wöchentlich das Team von Ein Quadratkilometer Bildung, tauscht sich aus und bespricht aktuelle Themen, etwaige Probleme und anstehende Projekte. Diese Teamsitzungen sind für die PraxisbegleiterInnen und KoordinatorInnen wichtig, um Platz für interne Themen zu schaffen und sich über Anliegen und mögliche Probleme in ihrer Arbeit auszutauschen und sich gegenseitig Ratschläge zu geben. Neben dem Team von Ein Quadratkilometer Bildung trifft sich einmal pro Woche eine Gruppe von Eltern, eingebunden in das „Rucksack“-Projekt, die in ihren Erziehungskompetenzen gefördert werden und eng mit den Kitas zusammenarbeiten. Doch

auch die Steuergruppe der Gemeinschaftsschule sucht für ihre Sitzungen einen neutralen Ort und kommt deshalb in die Pädagogische Werkstatt. Die Räumlichkeiten sind gemütlich und warm eingerichtet, und für die Treffen werden von den verantwortlichen immer ausreichend Getränke zur Verfügung gestellt, um eine angenehme Atmosphäre für alle Beteiligten zu schaffen. Das Zentrum von Ein Quadratkilometer Bildung als neutrale Anlaufstelle für Sitzungen jeder Art wurde sehr rasch und positiv von den Akteuren angenommen. Es liegt darüber hinaus auch geographisch sehr zentral zwischen der Grundstufe und Oberstufe der Gemeinschaftsschule, die erst in einigen Jahren zusammen an den CR2 ziehen werden, und ist nur unweit von den Kitas oder auch dem Quartiersmanagement entfernt und daher gut zu Fuß zu erreichen.

4.3.2. PraxisbegleiterInnen

Wie bereits im Kapitel 4.2. erwähnt, setzt sich das Team von Ein Quadratkilometer Bildung aus vier Personen zusammen. In diesem Kapitel wird auf die zwei PraxisbegleiterInnen, Sascha Wenzel und Vesna Lovric, näher eingegangen.

Wenzel ist Projektleiter und Praxisbegleiter der Schulen. Er arbeitet eng mit dem Lehrpersonal und vor allem der Schulleitung zusammen. Wenzel steht der Schulleitung der Gemeinschaftsschule beratend zur Seite, initiiert Workshops zu diversen Themen, um das Zusammenwachsen der Schule zu fördern und bietet als Projektleiter von Ein Quadratkilometer Bildung auch Fördermaßnahmen für die Kinder und Jugendlichen an, wie zum Beispiel einen Förderkurs für SchülerInnen der 10. Klasse zur Vorbereitung auf die Abschlussprüfung. Darüber hinaus ist er bei der Steuerrunde zum Aufbau des CR2 und der Gemeinschaftsschule dabei und treibt zusammen mit dem pädagogischen Leiter des CR2, Klaus Lehnert, diesen Prozess voran.

Lovric übernimmt die Rolle der Praxisbegleitung in den Kitas und leitet die „Rucksack“-Gruppen. „Rucksack“ ist eine Initiative zur Elternaktivierung, in der so genannte ElternbegleiterInnen eng mit den Kitas zusammenarbeiten, um die Sprach- und Entwicklungsprozesse der Kinder zu fördern und Eltern in ihren Erziehungskompetenzen unterstützt werden (vgl. RAA Berlin – „Rucksack“ 2009). Des Weiteren initiiert Lovric auch Weiterbildungen für die Krippen und Kita-Erzieherinnen.

Lovric und Wenzel fungieren als Ansprechpersonen für PädagogInnen und BewohnerInnen im Kiez. Sie bringen engagierte Menschen zusammen und organisieren Projekte für die Beteiligten. So gab es zum Beispiel im Juni 2009 einen Wochenend-Workshop außerhalb Berlins, in dem VertreterInnen aus den Kitas, Schulen, Behörden und auch außenstehende

ExpertInnen zusammenkamen und in das Evaluationsinstrument von Ein Quadratkilometer Bildung, „Audit“ (siehe Kapitel 4.5.), eingeführt wurden. Solche Workshops initiiert das Projekt, um Menschen zusammenzubringen und sie darauf aufmerksam zu machen, dass man am gleichen Ziel arbeitet: gemeinsam die Verantwortung für die Kinder und deren Bildungsweg übernehmen und diesen zusammen gestalten.

Wichtig sind dafür die Beziehungen, die Wenzel und Lovric zu den Akteuren aufbauen. Sie sind keine Vorgesetzten oder Personen, die Ratschläge geben, wo es keine braucht. Durch ihre Anwesenheit und das Verständnis, welches sie den Akteuren, ihren Sorgen und Problemen gegenüber aufbringen, stehen sie allen Beteiligten zur Seite, und man sucht gemeinsam nach Lösungen. Zugleich bauen sie auch auf eine Eigenständigkeit der Akteure, die Dinge selbst in die Hand zu nehmen. Da das Projekt nach 10 Jahren ausläuft, sollen bis zu diesem Zeitpunkt die BewohnerInnen dazu befähigt sein, sich selbsttätig zusammenzuschließen und gemeinsam zu arbeiten beziehungsweise entstandene Kooperationen aufrecht zu erhalten. Die Akteure von Ein Quadratkilometer Bildung suchen nach Maßnahmen, welche die Situation verbessern können und bieten gegebenenfalls auch Unterstützung von außen an. So gab es zum Beispiel einen Kunsttherapie-Workshop für Horterzieherinnen oder eine professionelle Begleitung für die Grundstufe der Gemeinschaftsschule beim Aufbau der Lernwerkstatt.

Welche weiteren Fördermaßnahmen das Projekt setzt, wird im folgenden Kapitel erläutert.

4.4. Fördermaßnahmen

Ein Quadratkilometer Bildung baut zum einem auf die persönlichen Kontakte und die unterstützende Rolle der PraxisbegleiterInnen auf, zum anderen auf diverse Fördermaßnahmen an der Schule, den Kitas und Jugendhilfeeinrichtungen. Finanziert werden diese durch Mittel der Stiftungen, die das Projekt unterstützen, und der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Fördermaßnahmen beinhalten eine „themenbezogene Verbesserung der Ausstattung“ (Wenzel 2009b, S.1.), eine positive Veränderung der „Haltung und Kompetenzen der Professionellen“ (ebd. S.1.) sowie Projekte an jenen Stellen, „an denen Kinder und Jugendliche kurzfristig zu scheitern drohen oder Bildungslücken besonders große sind“ (ebd. S.1). Mit 2010 wird laut Projektleitung „die Wirksamkeit des Projekts stärker an Effekten langfristig wirkender Fördervorhaben (...), die Beteiligung von Eltern (...), sowie die Kooperation der Einrichtungen und der Professionellen untereinander zu messen sein“ (ebd. S.1).

Fördermaßnahmen an den Kindertagesstätten: (Auszug)

- „Rucksack“: ist ein Projekt zur Sprachförderung und Elternbeteiligung. Bildungsinhalte aus der Kita werden dadurch auch in den Familien-Alltag gebracht, und dafür qualifizierte Mütter aktivieren hier andere Eltern dazu, ihre Kinder auch zu Hause zu fördern.
- Lernwerkstatt: Eine Lernwerkstatt ist ein Raum innerhalb der Einrichtungen, der genügend Platz und Materialien bietet, um die Kinder in den unterschiedlichsten Bereichen zum Lernen und Entdecken zu motivieren. Lernwerkstätten werden sowohl in Kitas als auch an der Grundstufe der Gemeinschaftsschule eingerichtet, und Ein Quadratkilometer Bildung bietet dafür Unterstützungen an. So gibt es Fortbildungen für ErzieherInnen und LehrerInnen, die sich in der Lernwerkstatt engagieren und Anregungen, diese in den Unterrichtsalltag einzubauen.
- Fortbildung zum Beobachten und Dokumentieren: die ErzieherInnen sollen dazu befähigt werden, die Lernfortschritte der Kinder zu beobachten und mit geeigneten Mitteln (zum Beispiel Fotoapparat) zu dokumentieren. Diese Beobachtungen sollen mit den Eltern in so genannten „Entwicklungsgesprächen“ (ebd. S.2) besprochen werden, um für die Kinder geeignete Förderpläne zu erstellen. In Fortbildungen sollen die ErzieherInnen Anregungen und Tipps für mögliche Methoden und geeignete Materialien erhalten.
- „Mutter-Kind-Fördergruppen-Hausbesuche“: Erzieherinnen geben den Eltern Tipps, wie sie ihre Kinder dem Alter entsprechend fördern können. Ziel ist es, die „Erziehungskompetenz von Eltern durch die bessere Zusammenarbeit mit der Kita zu stärken“ (ebd. S.5.).

Fördermaßnahmen an der 1. Gemeinschaftsschule Berlin: (Auszug)

- Team- und Konzeptentwicklung: Ein Quadratkilometer Bildung organisierte für 8 LehrerInnen der Gemeinschaftsschule eine Wochenendklausur, um gemeinsam ein Konzept für das pädagogische Handeln an der Schule zu entwickeln. Aus drei

eigenständigen Schulen wächst eine Gemeinschaftsschule zusammen, und hierfür bedarf es Unterstützungen von außen. Wenzel übernimmt zum Teil diese Rolle und berät die Beteiligten darüber hinaus in Einzelgesprächen und einem jährlich stattfindenden Studientag für die gesamte Lehrerschaft der Gemeinschaftsschule. Im Rahmen dieser Fördermaßnahme wurde auch die Steuergruppe der Gemeinschaftsschule gegründet, welcher Wenzel ebenfalls angehört. Diese trifft sich einmal im Monat in der Pädagogischen Werkstatt, und in dieser Runde besprechen die Schulleitung und ein Teil des Lehrerkollegiums die Entwicklung und nächsten Schritte der Zusammenführung der Schulen.

- MSA-Kurs: Am Ende der 10. Klasse schreiben die SchülerInnen an Berliner Sekundarschulen (ohne Abitur) in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik eine Abschlussprüfung (Mittlerer Schulabschluss), dazu legen sie eine Präsentationsprüfung in einem selbst gewählten Fach ab. Im Schuljahr 2006/2007, vor dem Zusammenschluss der Schulen zur Gemeinschaftsschule, fielen knapp die Hälfte der Heinrich-Heine SchülerInnen und beinahe alle Rütli SchülerInnen bei diesen MSA Prüfungen durch (vgl. ebd. S.7). In Anbetracht dieser schlechten Ergebnisse entschloss man sich, gemeinsam mit jungen StudentInnen ein zusätzliches Förderangebot an der Schule anzubieten. So unterrichten meist LehramtsstudentInnen die Jugendlichen, als Vorbereitung auf den MSA, in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch. Die Teilnahme an diesem zusätzlichen Förderangebot ist freiwillig und findet wöchentlich in den Räumen der Schule statt. Der MSA-Kurs wird von den SchülerInnen sehr positiv angenommen und führte im Schuljahr 2009/10 teilweise sogar zu einer Überbeanspruchung des Angebots. Die Jugendlichen bauen zu den FörderlehrerInnen, die zum Teil ebenfalls einen Migrationshintergrund haben, eine gute, beinahe freundschaftliche Beziehung auf. Die FörderlehrerInnen werden aus Mitteln von Ein Quadratkilometer Bildung bezahlt und vom Projektleiter begleitet.
- Stipendienprogramm: Im Juni 2010 vergab Ein Quadratkilometer Bildung zum ersten Mal 8 Stipendien an Schülerinnen und Schüler der 1. Gemeinschaftsschule Berlin. Neben dem Stipendium, das vorerst auf ein Jahr angelegt ist, sollen die Stipendiaten auch einen so genannten Bildungspaten erhalten. Diese 8 jungen Erwachsenen haben teilweise ein abgeschlossenes Studium und kommen aus einem sozialen Umfeld, welches man in Anbetracht der finanziellen Lage, aus der die Stipendiaten kommen,

als „höher gestuft“ bezeichnen kann. Sie sollen die Kinder beraten und begleiten und mit ihnen überlegen und gegebenenfalls auch Anregungen dazu geben, was man mit der finanziellen Unterstützung machen könne. Die Kinder wurden bei der Bewerbung für das Stipendium dazu aufgefordert, neben einem Lebenslauf und Zeugnissen auch ein Motivationsschreiben abzugeben, in dem sie schildern, was sie mit dem Geld machen möchten. Zusätzlich wurden die BewerberInnen zu einem Gespräch mit Wenzel und den Bildungspaten eingeladen, danach wurden aus den 11 BewerberInnen die 8 Stipendiaten ausgewählt. Das Stipendienprogramm startet mit dem Schuljahr 2010/11.

Die hier beschriebenen Fördermaßnahmen sind nur ein Auszug aus den Projekten von Ein Quadratkilometer Bildung im Reuterkiez. Sie sollen einen Überblick über die Vielfältigkeit der Initiativen geben. Manche Projekte laufen seit Beginn von Ein Quadratkilometer Bildung, andere sind gerade erst im Entstehen. Dies spiegelt die fortwährende Entwicklung und Anpassung der Maßnahmen an Stellen wider, wo es langfristiger und kurzfristiger Unterstützung bedarf. Die Akteure von Ein Quadratkilometer Bildung tauschen sich ständig mit den Akteuren der Bildungsinstitutionen aus, um gemeinsam zu eruieren, an welchen Stellen es Handlungsbedarf gibt und auf welche Art und Weise Ein Quadratkilometer Bildung helfen könne. Darüber hinaus evaluiert Marike Meinz für das Projekt zum Beispiel die MSA-Förderkurse, um einen Überblick zu erhalten, welche Kurse regelmäßig besucht werden beziehungsweise an welchen Stellen es womöglich mehr Unterstützung braucht. Dies dient unter anderem auch dazu, den Kurs für jedes Schuljahr neu zu planen und in Zusammenarbeit mit den LehrerInnen der Schule den Bedarf zu besprechen.

Aus Gesprächen und Rückmeldungen mit den Bildungseinrichtungen geht immer wieder hervor, wie positiv die Maßnahmen und Unterstützungen von Ein Quadratkilometer Bildung angenommen werden. Dies bestärkt die Akteure des Projekts darin, weitere Initiativen zu starten. So gibt es neben dem Stipendienprogramm, welches im September 2010 beginnt, mit dem neuen Schuljahr 2010/11 auch einen Workshop zur Einführung eines Lerntagesbuchs in den Einrichtungen, zu dem VertreterInnen der Kitas und der Gemeinschaftsschule eingeladen werden.

Die PraxisbegleiterInnen bringen für manche Maßnahmen auch immer wieder externe BeraterInnen oder professionelle Unterstützung für Weiterbildungen und Workshops in den Reuterkiez. So hielt einerseits beim Abschluss der Lernwerkstattwochen im Juni 2010 ein

Professor der Humboldt Universität Berlin einen Vortrag zum Thema Lernwerkstatt, andererseits nahm Lovric Kontakt zu einer Kunsttherapeutin auf, um einen Workshop zum Thema „Die Bildsprache der Kinder“ für die HorterzieherInnen im Reuterkiez anzubieten. Solche Beratungen durch Externe helfen nicht nur den Akteuren der Bildungseinrichtungen, sondern dienen auch dem Austausch und der Reflexion der ProjektmitarbeiterInnen von Ein Quadratkilometer Bildung. Allerdings fehlt dem Projekt noch eine Gesamtevaluation beziehungsweise ein geeignetes Instrument um zu messen, ob die Fördermaßnahmen ankommen und Erfolg tragen. Die Frage, die sich der Projektleiter und sein Team immer wieder stellen ist: Woran erkennen wir, dass wir erfolgreich sind? Dies bedarf noch einer Forschung und unter Umständen einer professionellen Unterstützung, welche in Planung ist.

4.5. Evaluation durch Ein Quadratkilometer Bildung

Als Evaluationsinstrument für die Schulen und Kitas innerhalb von Ein Quadratkilometer Bildung dient das so genannte „Audit Förderqualität“. Das Audit verbindet „Selbstevaluation und Projektplanung miteinander“ (Wenzel 2009, S.169) und dient als Instrument, um Ziele zu definieren und deren Umsetzung zu evaluieren.

Die Selbstbewertung der Einrichtungen basiert auf einem Kriterienkatalog, welcher sich in 7 Qualitätsfelder unterteilt:

- Förderziele
- Lernkultur
- Kultur der Einrichtung
- Elternbeteiligung
- Kooperation und Vernetzung
- Professionalisierung
- Qualitätsentwicklung und Transfer

(ebd. S.167)

Das Audit ist zyklisch angelegt und läuft über das ganze Schuljahr hinweg. An einem Audit Workshop nehmen VertreterInnen der jeweiligen Schule, Eltern, ErzieherInnen, MitarbeiterInnen der RAA und Kooperationspartner teil. Es finden zwei Workshops während des Schuljahres statt. Der erste dient der Selbstbewertung der Problemlage, anhand welcher in weiterer Folge gemeinsame Ziele für das kommende Schuljahr definiert werden. In den nächsten Monaten finden regelmäßige Treffen statt, um Fortschritte zu erkennen und

gegebenenfalls Unterstützung anzubieten. Nach einem Jahr kommt das „Auditteam“ wieder zusammen, um den Stand der Umsetzung der Ziele mit den BegleiterInnen von Ein Quadratkilometer Bildung gemeinsam zu evaluieren. Diese Selbstevaluation basiert auf der Grundlage des Kriterienkatalogs. In diesem Workshop sollen die „Entwicklungsfortschritte sichtbar gemacht und reflektiert werden“ (RAA Berlin 2008, S.6). In Gesprächen tauschen sich die Beteiligten über gelungene Situationen aus und diskutieren weiters, ob die gesetzten Ziele bei einem Nichterreichen vielleicht zu hoch waren und woran ein Erfolg möglicherweise gescheitert ist. Darauf folgen Gespräche mit außenstehenden ExpertInnen, welche Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Schule/der Kita aussprechen können. Hier endet der erste Entwicklungszyklus, ein nächster beginnt wiederum mit der Definition von neuen Zielen.

Das Besondere am Audit ist die Eigenständigkeit der LehrerInnen, ErzieherInnen und Eltern. Sie definieren ihre Zielsetzungen jährlich selbst, ohne ExpertInnen von außen, denn die Akteure kennen die Problematik am besten und können in den Workshops selbst bestimmen, woran sie arbeiten möchten. Wichtig ist dabei allerdings die Unterstützung der MitarbeiterInnen von Ein Quadratkilometer Bildung und externen ErziehungswissenschaftlerInnen, damit sich die Beteiligten nicht zu hohe Ziele setzen und bei einem eventuellen Scheitern nicht entmutigt werden.

4.6. Aspekte von Community Organizing und Bildungsnetzwerken

Anhand der Darstellung von Community Organizing im Kapitel 1 und der Beschreibung von Bildungsnetzwerken im Kapitel 2, lassen sich von beiden Modellen Aspekte in Ein Quadratkilometer Bildung wieder erkennen.

Community Organizing zeichnet sich durch zwei Hauptmerkmale aus: Professionelle Community Organizer treten als Außenstehende an eine Kommune heran und suchen innerhalb der Gemeinschaft so genannte „Leader“ aus, die Veränderungsprozesse anregen. Darin liegt auch das zweite wesentliche Kennzeichen von Community Organizing: Menschen sollen dazu befähigt werden, selbsttätig Veränderungen zu initiieren und voranzutreiben. Ein Quadratkilometer Bildung und seine Akteure erscheinen im Reuterkiez zwar nicht als professionelle Community Organizer, dennoch versuchen die PraxisbegleiterInnen Lovric und Wenzel, sich nicht nur um die Menschen im Kiez zu kümmern, sondern sie auch zum eigenständigen Handeln und Zusammenarbeiten zu bringen. So stärkt zum Beispiel Lovric in

den „Rucksack“-Gruppen engagierte Mütter in ihren Erziehungskompetenzen und bildet sie gleichzeitig dazu aus, die Kenntnisse an andere Mütter weiterzugeben.

Ein Quadratkilometer Bildung ist auf eine Laufzeit von 10 Jahren angelegt. Ziel ist, dass die Akteure nach dieser Zeit keine Leitung und Anregung zur Zusammenarbeit mehr benötigen. Die Initiativen und Maßnahmen sollen in den Alltag der Institutionen integriert sein. Auch professionelle Community Organizer sind nicht dauerhaft in den Alltag und das Geschehen der Kommunen eingegliedert, sondern ziehen sich nach Festigung der Initiativen zurück.

In Bildungsnetzwerken werden Bildungseinrichtungen zu gemeinsamen Kooperationen angeregt und miteinander vernetzt. Ein Quadratkilometer Bildung bringt Einrichtungen und Menschen im Reuterkiez zusammen, damit sie kooperieren und gemeinsam an den gleichen Zielen arbeiten. So vernetzt das Projekt die 1. Gemeinschaftsschule Berlin mit den Kitas und Jugendhilfeeinrichtungen, die im Umfeld der Schule angesiedelt sind und initiiert Kooperationen, um zusammen den Bildungsweg der Kinder zu begleiten, die Menschen im Kiez zu unterstützen und zu aktivieren. Lovric und Wenzel tauschen sich laufend mit den Akteuren der Einrichtungen aus und setzen nach Bedarf Fördermaßnahmen, zusätzlich suchen sie auch nach weiteren Kooperationspartnern für die Bildungseinrichtungen im Reuterkiez und das Projekt selbst. Somit entsteht ein breites Netzwerk, das sich fortwährend weiterentwickelt.

Sowohl in Community Organizing, als auch in Bildungsnetzwerken und in Ein Quadratkilometer Bildung wird auf die Bedürfnisse der BewohnerInnen und Akteure eingegangen und es werden (üblicherweise) keine Entscheidungen von oben getroffen. Die Veränderungsprozesse sind an die jeweiligen Problemlagen in den Gebieten angepasst. Die Akteure formulieren, im ständigen Austausch mit allen Beteiligten, ihre Ideen und Wünsche, und zusammen versucht man, Lösungen zu finden und Veränderungen zu initiieren. Alle Methoden und Herangehensweisen für Veränderungsprozesse haben gemeinsame Ziele: die Steigerung der Lebensqualität in einem sozialen benachteiligten Gebiet, die Förderung von Kindern und die Aktivierung von Eltern und Familien, weiters die Zusammenarbeit aller Akteure zur Verbesserung des Bildungsweges der Kinder sowie die Integration aller BewohnerInnen im Stadtteil und ein sicheres Zusammenleben.

Zusammenfassung

Ein Quadratkilometer Bildung ist ein Projekt, das Bildungseinrichtungen und Menschen im Berliner Reuterkiez zusammenbringt, vernetzt und zugleich eigene Fördermaßnahmen initiiert. Das Projekt zielt auf einen Biographie-begleiteten Bildungsweg der Kinder in einem Stadtteil, in dem überwiegend Familien mit Migrationshintergrund leben. Viele Familien sind mit dem Bildungsauftrag und der Erziehung ihrer Kinder überfordert, eine Vielzahl von Projekten versucht, diese Lücken zu kompensieren. Damit diese Einrichtungen nicht in Konkurrenz zueinander stehen und die Maßnahmen ineinander greifen, versucht Ein Quadratkilometer Bildung die Akteure zusammenzubringen und einrichtungsübergreifende Projekte zu initiieren. Der Leitsatz des Projekts bringt dies auf den Punkt: „In Verantwortung denken, nicht in Zuständigkeiten“ (Wenzel 2009c, S.1).

Das Projekt kooperiert mit der 1. Gemeinschaftsschule Berlin und den um liegenden Kitas und Jugendzentren. Neben der Vernetzungsarbeit initiiert Ein Quadratkilometer Bildung auch eigene Fördermaßnahmen wie zum Beispiel einen Nachhilfekurs an der Gemeinschaftsschule, Elternaktivierung in den Kitas oder die Einführung eines Evaluationsinstrumentes an Schulen und Kitas. Das räumliche Zentrum des Projekts ist die so genannte Pädagogische Werkstatt, die Platz für Sitzungen, Workshops und Weiterbildungen für die BewohnerInnen und Akteure im Kiez bietet. Hier trifft sich auch das Team des Projekts zu wöchentlichen Teambesprechungen.

Der Projektleiter ist gleichzeitig der Praxisbegleiter der Schulen. Das heißt, er unterstützt und begleitet die Akteure der Schulen und steht ihnen, wenn nötig, beratend zur Seite. Er überlegt zusammen mit der Schulleitung mögliche Förderinitiativen und hilft auch bei deren Umsetzung. Bei dieser Zusammenarbeit stehen vor allem eine gut funktionierende Kommunikation und gegenseitige Anerkennung im Vordergrund. Der Praxisbegleiter gibt keine Anweisungen von oben, sondern man begegnet sich auf gleicher Augenhöhe. Ein Quadratkilometer Bildung versucht, gemeinsam mit den Bildungseinrichtungen Förderlücken zu erkennen und diese durch geeignete Maßnahmen zu schließen, um möglichst allen Kindern den bestmöglichen Bildungsweg zu gewährleisten. Neben der Vernetzung der Einrichtungen setzt man hierbei besonders auf eine gut gelingende Elternaktivierung.

Das Pilotprojekt in Neukölln ist auf eine Laufzeit von 10 Jahren angelegt und wird unter anderem von Stiftungen finanziert. Deutschlandweit gibt es inzwischen bereits 6 Ein Quadratkilometer Bildung Projekte, weitere sind in Planung.

5. Projekte im Reuterkiez

Der Reuterkiez ist nicht nur für Ein Quadratkilometer Bildung interessant, auch weitere Projekte versuchen, durch ihre Initiativen die BewohnerInnen zu aktivieren und die Akteure zusammenzuführen. Seit der Veröffentlichung des „Rütli-Briefes“ wurde die Rütli Hauptschule in ganz Deutschland zum Inbegriff einer „Problem-Schule“. Deutsche Medien berichten fortwährend über die Initiativen und Fortschritte rund um die Schule. Die Rütli Hauptschule schloss sich im Jahr 2008 mit zwei weiteren Schulen im Kiez zur 1. Gemeinschaftsschule Berlin zusammen. Neben dieser Schulreform gilt das Interesse vor allem auch dem Projekt Campus Rütli. Ein städtebauliches Vorhaben, das rund um das Gelände der ehemaligen Rütli Hauptschule entsteht und unterschiedliche Bildungseinrichtungen an einem Ort zusammenbringt. Diese beiden Initiativen werden an dieser Stelle erläutert. Die Darstellung basiert überwiegend auf den Gesprächen, die im Rahmen der Forschung mit den Akteuren der Schule und des Campus geführt wurden.

5.1. Die 1. Gemeinschaftsschule Berlin

Die Rütli Schule ist vor allem wegen des „Rütli-Briefes“, verfasst im Schuljahr 2005/06, weit über die Grenzen Neuköllns hinaus bekannt. In dem Schreiben schildert die damalige kommissarische Leiterin der Rütli Hauptschule die schwierigen Umstände an der Schule. 83,2% der SchülerInnen weisen einen Migrationshintergrund auf, 34,9% davon mit arabischen Wurzeln. Das Unterrichten sei kaum möglich, da die SchülerInnen den Lehrkräften keinen Respekt entgegenbrächten und Gewalt den Alltag dominiere (vgl. Eggebrecht 2006, S.2). Mit dem Brief einhergehend begann in Deutschland eine allgemeine Bildungsdebatte. Stimmen wurden laut, die Hauptschule als Schulform abzuschaffen. Rückblickend hat der „Rütli-Brief“ viel bewegt, und es flossen finanzielle Mittel in die Rütli Hauptschule, die sie dringend benötigte. Darüber hinaus begann eine Schulstruktureform, aus der die 1. Gemeinschaftsschule Berlin hervorging.

Nach vielen Gesprächen und Sitzungen schlossen sich die Heinrich-Heine Realschule, die Rütli Hauptschule und die Franz-Schubert Grundschule zur 1. Gemeinschaftsschule Berlin zusammen, und der Startschuss des Pilotprojekts fiel im Jahr 2008. Nicht alle LehrerInnen der Schulen waren von der Zusammenschließung überzeugt und ließen sich deshalb versetzen. So kam es zu viel Personalwechsel, und auch die Ernennung der Schulleitung lief nicht ohne

Konflikte ab. Die derzeitige Leiterin der Gemeinschaftsschule, Cordula Heckmann, soll schlussendlich auch die Leitung des gesamten Campus Rütli übernehmen.

Dieses Zusammenwachsen der drei voneinander unabhängigen Schulen bedarf einer besonderen, professionellen Unterstützung. Von der Stadt Berlin wurde der Schule eine externe Beraterin zur Verfügung gestellt, doch es kam zu internen Differenzen und so wuchs der Leiter von Ein Quadratkilometer Bildung, Sascha Wenzel, mit der Zeit in diese Rolle des Beraters hinein. Er ist nach wie vor eine wichtige Ansprechperson für die Schulleitung und das Lehrpersonal. Durch die Initiativen von Ein Quadratkilometer Bildung gründete sich auch die Steuergruppe der Gemeinschaftsschule, welcher die Leitung und 8 LehrerInnen sowie Sascha Wenzel angehören. Diese Runde trifft sich monatlich zum Abstimmen der Inhalte und Aktivitäten der Gemeinschaftsschule.

Trotz dieser großen Reformen und vielen Initiativen sehen sich die Akteure mit gleich bleibenden Problemen konfrontiert. Nach wie vor verlassen viele Eltern zum Schuleintritt ihrer Kinder den Kiez. Roths Schuh führt hierzu in seinem Text „Strong Neighborhoods – Strong Education“ – Schulen als Indikator für Eltern an, in einem Stadtteil zu wohnen beziehungsweise ihn vor dem Schuleintritt ihrer Kinder zu verlassen (vgl. Roths Schuh 2010). Dies spiegelt sich auch im Reuterkiez wieder: Laut einer Studie aus dem Jahr 2008 zogen im Zeitraum von 2001 bis 2006 überdurchschnittlich viele Familien aus dem Reuterkiez weg. Gleichzeitig beträgt der Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund 31,4%, was darauf hinweist, dass viele deutsche Familien den Kiez verlassen (vgl. Häußermann et.al. 2008, S.14).

Ein Quadratkilometer Bildung evaluiert jährlich die Übergänge der Kinder von den kooperierenden Kitas in die Grundschule und von der Grundstufe der Gemeinschaftsschule in die Oberstufe. Wie bereits im Kapitel 4.3. dargestellt, besuchten nur 26% der Kinder im Reuterkiez die Gemeinschaftsschule (Quelle: Basisdatenerhebung der Einrichtungen in Ein Quadratkilometer Bildung Neukölln). Ziel der Gemeinschaftsschule ist es, eine gute Heterogenität herzustellen und nicht weiter als „Problem-Schule“ mit wenigen positiven Schulabschlüssen zu gelten.

Im Prozess des Zusammenwachsens der Schulen und der Akteure ist nicht nur intern eine starke Führung wichtig, sondern es bedarf auch einer externen Person, welche die Entwicklungsprozesse und Personen begleitet. Auch die Leiterin der Schule braucht eine Ansprechperson und ein Gegenüber, um sich auszutauschen. Dies soll eine Person sein, welche die Situation und Problematik der Schule und der Umgebung kennt und auch von

allen Beteiligten anerkannt wird. Den Akteuren der Schule stehen hier zwei Menschen zur Seite, die an der Schule und im Kiez präsent sind, über die vorherrschenden Umstände Bescheid wissen und in das Alltagsgeschehen der Akteure integriert sind. Diese Personen sind zum einen Klaus Lehnert, der derzeit noch die pädagogische Leitung des Campus Rütli inne hat und zum anderen Sascha Wenzel vom Projekt Ein Quadratkilometer Bildung. Die Leitungen dieser drei Institutionen (Gemeinschaftsschule, CR2 und Ein Quadratkilometer Bildung) tauschen sich wöchentlich in einer vertraulichen Runde aus und arbeiten daran, den Bildungsweg der Kinder und Jugendlichen im Reuterkiez bestmöglich zu gestalten und zu begleiten.

Derzeit liegen die Grundstufe und die Oberstufe der Gemeinschaftsschule noch räumlich voneinander getrennt. Die ehemalige Franz-Schubert Grundschule befindet sich in etwa 500 Meter von dem Gebäude der ehemaligen Rütli und Heinrich-Heine Schulen entfernt. Dies erschwert vorerst noch das Zusammenwachsen und Bilden einer gemeinsamen Identität als Gemeinschaftsschule. Doch die Schulstufen ziehen in absehbarer Zukunft in ein gemeinsames Gebäude am CR2, der gerade im baulichen Entstehen ist.

5.2. Campus Rütli

Campus Rütli ist ein groß angelegtes Modellprojekt, welches unterschiedliche Bildungseinrichtungen und Projekte an einem Ort zusammenbringt. Es entsteht eine Bildungslandschaft, die mehrere Bildungseinrichtungen wie Schule, Kindertagesstätten oder auch eine Musikschule auf einer Fläche vereint. Der Campus entsteht rund um das Gelände der ehemaligen Rütli Hauptschule. Die Idee für den Campus entwickelte sich im Jahr 2007 und wurde vom Bezirksbürgermeister Heinz Buschowsky, Christina Rau und dem Quartiersmanagement vorangetrieben. Christina Rau übernahm die Schirmherrschaft des Projekts, und im Januar 2008 wurde das Vorhaben der Öffentlichkeit vorgestellt. Von Anfang an war das Einbinden aller Beteiligten und der BewohnerInnen des Reuterkiezes ein wichtiger Bestandteil der Entwicklung des CR2. In weiterer Folge wurden den Akteuren und AnwohnerInnen, sowie den Medien und Interessierten das Vorhaben und die Fortschritte in regelmäßigen Informationsveranstaltungen näher gebracht.

Am knapp 48.000m² großen Campusgelände sollen neben der 1. Gemeinschaftsschule Berlin unter anderem auch zwei Kitas, Jugendfreizeiteinrichtungen, Angebote der Volkshochschule, ein Elternzentrum und das Quartiersmanagement zu einem Sozialraum für Kinder, Jugendliche und Eltern zusammenwachsen. Durch diese Zusammenarbeit sollen die

Bildungschancen verbessert werden. Gleichzeitig wird ein Ort geschaffen, „an dem Jugendliche und ihre Familien auf neue Weise miteinander lernen“ (Ackermann 2008, S.1). Mit „neu“ meint Ackermann hier vor allem auch die Aktivierung der Eltern. Auch sie erhalten Räume und Möglichkeiten, sich zu treffen und Kurse zu besuchen. Ein Quadratkilometer Bildung ist ebenfalls im CR2 integriert und die Pädagogische Werkstatt, das Zentrum von Ein Quadratkilometer Bildung, soll auch in das Bauvorhaben des CR2 miteinbezogen werden. Die bauliche Umsetzung begann 2009 mit der Mensa der Gemeinschaftsschule und wird 2010 fortgesetzt.

Die Leitung des Campus ist in der Phase der Entwicklung und Entstehung noch aufgeteilt. Die Projektleitung Pädagogik obliegt Klaus Lehnert. Ilse Wolter koordiniert den Bau und das Konzept des Projekts. Diese beiden Leitungen sollen am Ende auf eine Campus Leitung reduziert werden. Derzeit arbeiten die beiden Projektleitungen noch an der Entwicklung und Vernetzung der einzelnen Module, die anschließend am Campus zu einer Einheit zusammenwachsen sollen. Da sie dieses Konzept nicht allein entwickeln, sondern VertreterInnen aus den Bildungseinrichtungen eingebunden werden, gibt es einen monatlichen „Arbeitskreis der Akteure“, der als Vorläufer zur späteren Campus Konferenz agiert (vgl. Campus Rütli 2009) . In diesen Sitzungen kommen Akteure aus den am CR2 beteiligten Einrichtungen zusammen, tauschen sich aus, bringen Ideen und Anregungen für das Konzept und regen damit auch Diskussionen an, die von Lehnert und Wolter geleitet werden.

Wie bereits geschildert, ist von der CR2 Projektleitung vor allem Klaus Lehnert eine wichtige Ansprechperson für die Akteure der Gemeinschaftsschule. Gemeinsam mit Sascha Wenzel werden in den regelmäßigen Treffen fortwährend pädagogische Konzepte und Maßnahmen entwickelt. Welche besondere Rolle diese zwei externen Berater für die Gemeinschaftsschule spielen und nach welchem Handlungsmodell sie agieren, ist die zentrale Frage dieser Forschungsarbeit und wird ausführlich im empirischen Teil dargestellt.

Zusammenfassung

Die 1. Gemeinschaftsschule Berlin und Campus Rütli setzen auf Integration durch Bildung. Die Kinder sollen von der Kita bis zum Abitur an einem Ort gemeinsam lernen. Dabei setzt man am CR2 durch den Bau eines Elternzentrums und Kurse an der Volkshochschule auch gezielt auf Elternaktivierung. Dieses Modellprojekt entwickelt sich Schritt für Schritt und beinhaltet unterschiedliche Bildungseinrichtungen und Module, um den Bildungsweg der Kinder innovativ zu gestalten.

Da der Reuterkiez und damit einhergehend die Bildungsangebote und Einrichtungen in den letzten Jahren durch negative Schlagzeilen („Rütli-Brief“) aufgefallen sind, versucht man hier mit finanziellen Mitteln der Stadt und der freien Träger eine neue Bildungslandschaft zu gestalten. Die Gemeinschaftsschule und CR2 setzen hier gezielt gegen eine steigende Segregation an und versuchen, durch die breiten Bildungsangebote auch die bildungsnahen Eltern im Kiez zu halten. Nach wie vor verlassen viele Eltern vor dem Schuleintritt ihrer Kinder den Reuterkiez und geben ihren Nachwuchs an andere Schulen in anderen Stadtteilen. Das Bauvorhaben des CR2 wird von Ilse Wolter geleitet und soll im Herbst 2010 weitergeführt werden. Die pädagogische Leitung übernimmt seit Beginn des Projekts Klaus Lehnert. Er und Wenzel arbeiten eng mit der Schulleitung der Gemeinschaftsschule zusammen. Ein Quadratkilometer Bildung soll mit der Pädagogischen Werkstatt ebenso am Campus Gelände vertreten sein wie die Gemeinschaftsschule, Kitas, Musikschule, Eltern- und Jugendzentren oder auch Angebote zur Berufsorientierung. Mit der Fertigstellung des Konzepts übernimmt eine Person die Campus Leitung, eine zusätzliche Stelle wird für verwaltungstechnische Aufgaben eingerichtet. Um den Vorstellungen und Interessen möglichst aller beteiligten Einrichtungen und Akteure gerecht zu werden, trifft sich monatlich eine „Arbeitsgruppe der Akteure“, um sich abzustimmen und weitere Schritte zu planen. So ein Prozess des Zusammenwachsens bedarf einer professionellen Leitung und vor allem Zeit. Deshalb sind die Aufgaben und Initiativen von Lehnert als pädagogischem Leiter des CR2 von besonderer Relevanz und werden im Rollenmodell der Change Agents in Bildungsnetzwerken detailliert dargestellt.

Empirischer Zugang

6. Forschungsmethode

Um ein Rollenmodell für Change Agents in Bildungsnetzwerken zu formulieren, wurden zwei Forschungsmethoden miteinander kombiniert. Am Beginn der Forschung stand eine teilnehmende Beobachtung, die um ExpertInnenengespräche mit den Akteuren der Einrichtungen ergänzt wurde. Anschließend wurden zwei weitere, leitfadenorientierte Interviews mit den beiden Change Agents Lehnert und Wenzel geführt. In diesem Kapitel werden die angewandten Forschungsmethoden beschrieben und in weiterer Folge das Forschungsvorgehen der vorliegenden Arbeit dargestellt.

6.1. Teilnehmende Beobachtung

Lüders beschreibt in seinem Text „Beobachten im Feld und Ethnographie“ Ethnographie als Forschungsmethode der teilnehmenden Beobachtung (vgl. Lüders 2005, S.385). Er bezeichnet mit „Ethnographie“ die Beschreibung von Ethnien beziehungsweise von kleinen Lebenswelten (vgl. ebd. S.389).

Diese Forschungsmethode zeichnet sich dadurch aus, dass der Forscher als offener oder verdeckter Beobachter über einen längeren Zeitraum hinweg in einem sozialen Feld anwesend ist. Er begibt sich in den Alltag des zu untersuchenden Feldes und passt sich dabei „gelebten situativen Ordnungen und Praktiken“ (ebd. S.391) an. Der Beobachter versucht, das soziale System, in dem er anwesend ist, von innen heraus verstehen zu lernen. Er zielt darauf, das alltägliche Leben der Akteure zu erfassen und davon abgeleitete Regeln und Prinzipien ihres Handelns zu formulieren. Zu Beginn der Forschung verschafft sich der Beobachter einen Zugang zum System und versucht, von den TeilnehmerInnen im Feld akzeptiert zu werden.

Um das Erforschte zu dokumentieren, verfasst der Ethnograph schriftliche Protokolle über einzelne Beobachtungen. Diese Beobachtungsprotokolle entstehen nicht während der direkten Beobachtung –ein Mitschreiben könnte die Akteure in ihrem Tun und Handeln beeinflussen– sondern sie werden nach den einzelnen Sitzungen aus dem Gedächtnis heraus niedergeschrieben. Darin besteht die Herausforderung für den Forscher, alle Wahrnehmungen detailgenau wieder zu geben beziehungsweise keine auszulassen.

Lüders beschreibt, dass im Rahmen länger andauernder Beobachtungen ein Ethnograph sich „üblicherweise nicht allein auf die Rolle des distanzierten, scheinbar neutralen Beobachters zurückziehen“ (ebd. S.392) kann. Damit thematisiert er, dass der Forscher womöglich Beziehungen zu den Akteuren aufbaut und eine aktive Teilnahme am Feld stattfinden kann. Dies könnte wiederum seine objektive Wahrnehmung einschränken. Das methodische Forschungsvorgehen muss an sich ändernde Bedingungen angepasst werden, um die „Balance zwischen Erkenntnisinteressen und situativen Anforderungen aufrecht zu erhalten“ (ebd. S.393). Demzufolge ist nach Lüders die Forschungspraxis „milieu- und situationsabhängig“ (ebd. S.393) und somit ein flexibler Einsatz von unterschiedlichen Methoden notwendig. Neben der Methode des teilnehmenden Beobachtens kommen oftmals auch Interviews mit den Akteuren zum Einsatz. Man spricht hier von einer so genannten Triangulation. Triangulation meint die gleichwertige Verwendung verschiedener Methoden und deren Verknüpfung im Forschungsprozess (vgl. Flick 2005, S.316).

Bei der Auswertung der Beobachtungsprotokolle und Interviews greift der Forscher überwiegend auf einen Vergleich der Daten zurück (vgl. Lüders 2005, S.400). Einerseits können mehrere Beobachtungsprotokolle miteinander verglichen werden, andererseits kann der Forscher auch auf Ergebnisse weiterer Untersuchungsmethoden (Interviews oder Dokumentenanalyse) zurückgreifen und aus den gewonnenen Erkenntnissen Hypothesen ableiten.

Auch im Rahmen dieser vorliegenden qualitativen Fallstudie wurden die ersten Daten durch eine teilnehmende Beobachtung und damit einhergehenden ExpertInnengesprächen erhoben. Die Autorin war als offene Beobachterin in den Bildungseinrichtungen im Reuterkiez anwesend. Das heißt, die Akteure wussten über die Rolle der anwesenden Forscherin Bescheid und wurden von Beginn an darüber in Kenntnis gesetzt, dass sie Teil der Beobachtungen beziehungsweise Forschung sind. Dieser Zugang wurde durch ein neunmonatiges Praktikum im Projekt Ein Quadratkilometer Bildung ermöglicht. Die Autorin wurde von den Akteuren der Einrichtung als Beobachterin akzeptiert. Im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung war die Autorin regelmäßig bei Treffen, Workshops und Diskussionsrunden der Einrichtungen im Bildungsnetzwerk anwesend. Im Anschluss an diese Treffen wurden Beobachtungsprotokolle verfasst³. Als zusätzliches Instrument zur Datenerhebung wurden Einzelgespräche mit Akteuren der Einrichtungen geführt. Auf jedes

³ Da in diesen Beobachtungsprotokollen wichtige Themen und Inhalte der Einrichtungen erfasst wurden und diese vertraulich zu behandeln sind, werden diese Daten nicht an die Diplomarbeit angehängt.

Gespräch hat sich die Autorin individuell vorbereitet. Da die Fragen auf die jeweilige Einrichtung und damit einhergehend auf die einzelnen Personen abgestimmt wurden, formulierte die Autorin keinen allgemeinen Fragebogen. Insgesamt wurden sieben Gespräche mit der Leiterin der Gemeinschaftsschule (Cordula Heckmann), der Leiterin der Grundstufe der Gemeinschaftsschule (Andrea Schwenn), einer Lehrerin der Gemeinschaftsschule (Marianne Strach), der Projektleitung des CR2 (Klaus Lehnert), dem Projektleiter des Ein Quadratkilometer Bildung (Sascha Wenzel), dem Leiter des Lokalen Bildungsverbunds (Josef Kohorst) und einer Mitarbeiterin des Jugendamts Neukölln (Irina Neander) geführt. Diese Gespräche wurden nicht auf Tonband aufgezeichnet. Relevante Inhalte wurden lediglich notiert und dienten als zusätzliches Hintergrundwissen zu den Beobachtungen und Dokumenten, welche für die Beschreibung der Einrichtungen herangezogen wurden.

In den Beobachtungen und Gesprächen mit den Akteuren kristallisierte sich jene Forschungsfrage heraus, welche im Anschluss an die teilnehmende Beobachtung durch zwei weitere Interviews mit Lehnert und Wenzel ansatzweise beantwortet wird. Dabei wurde auf die Methode des leitfadenorientierten Interviews zurückgegriffen.

6.2. Leitfadenorientiertes Interview

Nach Hopf orientieren sich Forscher bei jener Form der Interviewführung an einem „Interview-Leitfaden, der jedoch viele Spielräume in den Fragenformulierungen, Nachfragestrategien und der Abfolge der Fragen eröffnet“ (Hopf 2005, S.351). Eine Form des leitfadengestützten Interviews ist das Fokussierte Interview. Dieses Vorgehen zeichnet sich dadurch aus, dass vorab meist bestimmte Anreize (beispielsweise ein Film, ein Artikel oder eine soziale Begebenheit) das Thema des Interviews vorgeben. Der Forscher versucht in einem anschließenden Interview, Reaktionen und Interpretationen des Gesprächspartners zu erheben (vgl. ebd. S.353). Im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung wird das Fokussierte Interview meist dafür herangezogen, um „spezifische gemeinsam erlebte Situationen“ (ebd. S.354) abzuhandeln. Bei dieser offenen Interviewführung steht der Forscher vor der Herausforderung abzuschätzen, wann es angebracht ist, vom Leitfaden abzuweichen beziehungsweise bei bestimmten Themen nachzufragen. Im Anschluss wird das auf Tonband aufgenommene Interview transkribiert und ein Codierleitfaden formuliert. Dieser Codierleitfaden dient dazu, bestimmte Textpassagen im Interview einer Kategorie zuzuschreiben, und das Interview nach diesen Kategorien zu analysieren (vgl. Schmidt 2005, S.451).

In vorliegender Arbeit wurden zwei leitfadenorientierte Interviews mit den beiden Change Agents im Reuterkiez geführt. Durch die vorangegangene teilnehmende Beobachtung waren bereits Kontakte zu Lehnert und Wenzel hergestellt. Dies vereinfachte den Zugang zu den Interviewpartnern. Im Vorfeld wurde ein Leitfaden für das Interview formuliert, der an den Gesprächspartner und das jeweilige Projekt angepasst wurde. Die Kernfragen blieben allerdings in beiden Interviews gleich. Der Leitfaden der Interviews stützte sich auf Theorien zum Aufbau der Arbeit als Change Agent. Hinzu kam – ausgehend von der teilnehmenden Beobachtung – ein Hintergrundwissen über die Handlungsfelder von Lehnert und Wenzel als Change Agents im Reuterkiez. Das Ziel der Interviews bestand darin, den Aufbau ihrer Arbeit zu erfassen, die Herausforderungen und möglichen Probleme ihrer Aufgaben als Begleiter von Veränderungsprozessen darzustellen. Lehnert und Wenzel wurden zu drei Schwerpunkten, die ihre Rolle als Change Agent im Reuterkiez betreffen, befragt:

- 1.) über **Beziehungen**, die sie zu den Akteuren aufgebaut haben
- 2.) die **Arbeit**, die sie leisten
- 3.) die **Grenzen** ihrer Arbeit und Aufgaben.

Im Weiteren wurden die beiden Interviewpartner auf mögliche „Abhängigkeiten“ der Akteure bei ihrer Arbeit angesprochen und dazu befragt, wie man diesen entgegenwirken könne.

Zu diesen Hauptkategorien formulierte die Autorin weiterführende Fragen. Die Gespräche wurden auf Tonband aufgezeichnet und durch Notizen ergänzt. Im Anschluss wurde das Gespräch transkribiert und inhaltlich analysiert.⁴ Der Fokus lag hierbei wiederum auf den drei Kernthemen (Aufbau der Arbeit, Beziehungen zu den Akteuren und Grenzen der Zusammenarbeit). Ein besonderes Augenmerk wurde dem Leitfaden zufolge auf das angesprochene Thema der „Abhängigkeiten“ gelegt. Es wurde versucht, anhand der Aussagen der beiden Change Agents und der theoretischen Grundlagen ein Vorgehen zu beschreiben, wie man möglichen „Abhängigkeiten“ entgegenwirken und ein Ausscheiden aus den Bildungsnetzwerken erleichtern könne.

Die Autorin wählte diese Form des leitfadenorientierten Interviews, da dieses Vorgehen einerseits die teilnehmende Beobachtung ergänzte und andererseits dadurch Fragen zum

⁴ Die Tonbandaufnahme und die Transkription der Interviews bleiben auf Grund vertraulicher Inhalte, die in den Gesprächen thematisiert wurden, bei der Autorin und werden nicht veröffentlicht. Die Autorin reagiert damit auf einen Wunsch der Gesprächspartner.

Rollenmodell der Arbeit als Change Agents thematisiert und ausführlich diskutiert werden konnten.

Zusammenfassung

Teilnehmende Beobachtung ermöglicht einen Zugang zu sozialen Feldern, die Ziel einer Forschung sind. Bei dieser qualitativen Forschungsmethode ist der Forscher in alltäglichen Situationen des zu erforschenden Feldes anwesend und versucht durch genaues Beobachten, mögliche Handlungsmuster und Interaktionen der Akteure zu verstehen. In nachträglich verfassten Beobachtungsprotokollen werden bestimmte Verhaltensmuster analysiert und kategorisiert. Anschließend wird durch das Vergleichen der aufgenommenen Daten versucht, Hypothesen und Regeln für bestimmte Handlungsmuster aufzustellen. Ergänzend zur teilnehmenden Beobachtung werden meist leitfadenorientierte Interviews mit den Akteuren geführt, um etwaige Fragen zu beantworten beziehungsweise tiefere Einblicke in das System des Feldes zu erhalten. Die Methode des so genannten Fokussierten Interviews bietet dem Forscher die Möglichkeit, während des Interviews nachzufragen beziehungsweise gegebenenfalls vom vorab formulierten Leitfaden auch abzuweichen. Anschließend wird das aufgenommene Gespräch transkribiert und codiert. Kategorien werden aufgestellt, und der Forscher analysiert das Material nach diesen Kategorien beziehungsweise filtert er für die Fragestellung relevante Inhalte heraus.

Dieses methodische Vorgehen stellt die Grundlage der vorliegenden Forschungsarbeit dar. Die Autorin war im Rahmen eines Praktikums als teilnehmende Beobachterin in den Bildungseinrichtungen im Reuterkiez anwesend. Sie verfasste Beobachtungsprotokolle und führte ExpertInnengespräche mit den Akteuren der Bildungseinrichtungen. Im Rahmen dieser Feldforschung entwickelte sich die Forschungsfrage, und es wurde in weiterer Folge ein Leitfaden für zwei zusätzliche Interviews mit den beiden Change Agents im Reuterkiez formuliert. Diese Interviews wurden mit Lehnert und Wenzel über ihre Arbeit als Change Agents geführt, transkribiert und analysiert. Anhand dieser teilnehmenden Beobachtung und den Auswertungen der Daten und Interviews wurde ein Rollenmodell von Change Agents in Bildungsnetzwerken formuliert.

7. Das Rollenmodell von Change Agents in Bildungsnetzwerken

Ausgehend von den theoretischen Grundlagen zu Community Organizing, Bildungsnetzwerken und Change Agents und den Beschreibungen der Projekte im Reuterkiez - als Beispiele solcher Bildungsverbünde - wird im empirischen Teil nun ein Rollenmodell von Change Agents in Bildungsnetzwerken formuliert. Die Darstellung orientiert sich hierbei an den Aufgaben und Handlungsfeldern der beiden Projektleiter Lehnert und Wenzel, die im Reuterkiez als Change Agents tätig sind.

Das Rollenmodell umfasst den Aufbau der Arbeit als Change Agent, die Aufgaben, mit denen er sich konfrontiert sieht und die Beziehungsarbeit, die er zu leisten hat. In weiterer Folge wird auf die Problematik eingegangen, dass sich die Akteure zu sehr an die Anwesenheit des Change Agents gewöhnen können und Gefahr laufen, von seinen Unterstützungen „abhängig“ zu werden. Um dies von Anfang an zu verhindern, wird eine Vorgehensweise formuliert, die ein Ausscheiden des Change Agents für beide Seiten erleichtert.

Die Darstellung basiert auf dem Modell eines Externen Change Agents - eines außenstehenden Experten, der am Veränderungsprozess einer Einrichtung mitwirkt. Die Rolle der Internen Change Agents nehmen etwa in der Gemeinschaftsschule im Reuterkiez deren Leiterin, weitere Leitungspersonen und engagierte LehrerInnen ein. Ihre Aufgaben als Interne Change Agents werden jedoch nicht explizit dargestellt. Vielmehr wird auf die Notwendigkeit der konstruktiven Zusammenarbeit zwischen Externem Change Agent und der Schulleitung eingegangen. Vor allem auch vor dem Hintergrund, dass beim Ausscheiden aus dem Projekt die Aufgaben des Externen Change Agents an Interne Change Agents weitergegeben werden sollen.

7.1. Notwendigkeit von Change Agents in Bildungsnetzwerken

Eichert nennt in Bildungsnetzwerken jene Personen, die den Prozess als außenstehende BeraterInnen begleiten, „Kümmerer“ (Eichert 2007, S.21). Auch Wenzel spricht bei seiner Tätigkeit als Projektleiter von Ein Quadratkilometer Bildung von dem Wort „Kümmerer“ (Wenzel 2009a, S.4). Er schreibt, dass sich dieser Begriff aus dem Englischen „to care for“ ableitet und meint eine bestimmte Beziehungskultur, die er zu den Personen im Stadtteil pflegt. Diese schließt als Tätigkeiten das Anwesendsein im Stadtteil, das Zuhören und

Beratschlagen der BewohnerInnen und Akteure und das gemeinsame Suchen nach Problemlösungen (vgl. ebd. S.4) mit ein. Im Rahmen von Bildungsnetzwerken kommen mehrere Bildungseinrichtungen und damit einhergehend unterschiedliche Akteure und Arbeitsweisen zusammen. Bei solch Institutionen-übergreifenden Projekten und damit verbundenen Aufeinandertreffen unterschiedlicher Akteure ist es wichtig, dass außenstehende ExpertInnen diesen Prozess begleiten. Ihre Aufgabe besteht überwiegend darin, eine gemeinsame Identität und einen Zusammenhalt der Akteure zu stärken. In manchen Fällen braucht es auch einen Vermittler zwischen den Beteiligten, der versucht, unterschiedliche Standpunkte der Einrichtungen und Akteure einander näher zu bringen.

Am Beispiel der Projekte im Reuterkiez war die Anwesenheit von Wenzel beim Zusammenschluss dreier Schulen zu einer Gemeinschaftsschule sehr förderlich. Viele LehrerInnen waren mit den anstehenden Veränderungen nicht einverstanden und ließen sich versetzen. Es kamen unterschiedliche Lehrerkollegien zusammen, und es brauchte das Engagement vieler KollegInnen, die Reform umzusetzen. Wenzel trat hier als außenstehender Begleiter auf, der den Veränderungsprozess unterstützte. Er organisierte zum Beispiel Workshops und Studientage, um eine gemeinsame Identität der Akteure für die neue Gemeinschaftsschule zu stärken. Dadurch konnte er sich als neutrale Ansprechperson und „Kümmerer“ das Vertrauen und die Akzeptanz der Akteure erarbeiten.

Ein Change Agent tritt jedoch nicht nur als Koordinator zwischen den Akteuren auf. Seine Aufgabe besteht auch darin, die Beteiligten darin zu unterstützen, realisierbare Maßnahmen zu formulieren und sich die gesetzten Ziele vor Augen zu halten. Jäger und Reese sprechen im Zuge von Unterrichtsentwicklung in Netzwerken von Projektmanagement (vgl. Jäger/Reese 2008, S.215). Sie schreiben, dass ein Projektmanagement dabei hilft „in schwierigen Situationen Entscheidungen zu erleichtern“ (ebd. S.219) und argumentieren weiter: „Ein gutes Projektmanagement unterstützt die Analyse, hilft Prioritäten zu setzen und sorgt für ein realistisches Einsetzen der zur Verfügung stehenden Ressourcen“ (ebd. S.219). Was hier als ein Handlungsfeld von Projektmanagement dargestellt wird, fällt ebenfalls unter die Aufgabenbereiche eines Change Agents, der in gewisser Weise auch als Projektmanager auftritt. Er fokussiert die Schwerpunkte und Ziele der Einrichtungen und ruft diese den Akteuren immer wieder in Erinnerung, damit sie sich nicht im Veränderungsprozess verlieren.

Im Rahmen von Bildungsverbünden braucht es demnach Externe Change Agents. Einerseits, um einen Zusammenhalt zu stärken und gegebenenfalls zwischen den Akteuren zu vermitteln. Andererseits, um den Akteuren als außenstehender Beobachter Rückmeldungen auf ihre Arbeit zu geben, damit diese nicht in Reformprozessen stecken bleiben, sondern den Wandel laufend vorantreiben. Als Externer Change Agent versucht man, den objektiven Blick auf die Fortschritte und eventuellen Probleme, die entstehen können, zu behalten. Diese Sichtweise ermöglicht es dem Change Agent, die Prozesse wieder in die angestrebte Richtung zu lenken und den Akteuren etwaige Fehlentscheidungen aufzuzeigen. Allerdings läuft er mit der Zeit Gefahr, je länger und intensiver er im Netzwerk integriert ist, diesen objektiven Blick zu verlieren. Dessen sollte sich ein Change Agent auch fortwährend bewusst sein, um dies nach Möglichkeit zu verhindern.

7.2. Anforderungen an den Change Agent

Im Rahmen von Change Agents in Bildungsnetzwerken stellt sich die Frage, welche Personen an Schulen und anderen Bildungseinrichtungen als außenstehende ExpertInnen auftreten können, ohne hierarchische Modelle entstehen zu lassen. Es sollen Personen sein, die sowohl das System der Einrichtungen, als auch die Arbeit der Akteure verstehen und nachvollziehen können. Es ist hilfreich, wenn der Externe Change Agent über die Probleme, mit denen sich die Betroffenen konfrontiert sehen, Bescheid weiß. Im Fall von Change Agents an Schulen liegt es demnach nahe, wenn diese Erfahrungen im Schulbereich vorweisen können beziehungsweise selbst als Pädagogen tätig waren. Bei einer Zusammenarbeit von Change Agents mit den Akteuren ist es wichtig, dass man sich auf gleicher Augenhöhe begegnet. Die Beteiligten sollen sich respektvoll und wertschätzend gegenüberstehen. Ein Change Agent soll nicht belehren sondern begleiten und den Akteuren beratend zur Seite stehen. Auch Jäger und Reese weisen darauf hin, dass Unterrichtsentwicklung in Netzwerken „vom Engagement und dem Enthusiasmus von Personen, die ihre Erfahrungen und Kompetenzen in einen verbesserten Unterricht einfließen lassen wollen“ (Jäger/Reese 2008, S.215) profitieren kann.

Im Fall der beiden Change Agents im Reuterkiez treffen diese Anforderungen zu. Sowohl Lehnert als auch Wenzel waren vor ihrer Arbeit im Reuterkiez als Pädagogen tätig. Lehnert war Rektor eines Gymnasiums und Wenzel arbeitete vor seiner Aufgabe als Projektleiter von Ein Quadratkilometer Bildung als Grundschullehrer. Das Mandat der Senatsbildungsverwaltung als abgeordneter Lehrer erleichtert ihm darüber hinaus seine

Arbeit, da er damit auch Teil des schulischen Systems ist. So findet er leicht einen Zugang in das Schulgebäude und das LehrerInnenkollegium, was einem anderen Außenstehenden unter Umständen erschwert werden könnte (vgl. Wenzel 2010, Min.15:29). Auch Lehnert und Wenzel selbst sehen in ihren beruflichen Erfahrungen als Lehrer positive Voraussetzungen für ihre Arbeit als Change Agents. Wenzel spricht neben den Erfahrungen auch von einer „sprachlichen (...) und gedanklichen Nähe“ (Wenzel 2010, Min.13:56). Er meint damit die Fachsprache der LehrerInnen, mit der er als Grundschullehrer vertraut ist und somit über fachliche Ausdrücke in Gesprächen mit den LehrerInnen Bescheid weiß. Auch Lehnert berichtet von einer kollegialen Zusammenarbeit mit der Schulleitung (vgl. Lehnert 2010, Min.11:03) und dass man sich „tatsächlich auf gleicher Augenhöhe“ (ebd. Min.11:08) begegnet. Er spricht von gleichen fachlichen und didaktischen Kompetenzen, einem Verständnis, das auf einer gemeinsamen Ebene stattfindet und damit einhergehend von einer „flachen Hierarchie“ (Lehnert 2010, Min.12:44), die vorherrscht.

Auf Grund ihrer internen Kenntnisse als Pädagogen bringen die beiden Verständnis für die Probleme und Herausforderungen der LehrerInnen auf und können im Austausch auf eigene Erfahrungen zurückgreifen.

Um sich in der Interaktion mit den Akteuren auf gleicher Augenhöhe zu begegnen, braucht es eine gute Gesprächskultur und eine respektvolle Offenheit von beiden Seiten. Man spricht in diesem Zusammenhang immer wieder von so genannten sozialen Kompetenzen, die auch ein Change Agent mitbringen soll. Jetter und Skrotzki beschreiben diese kurz gefasst als Fertigkeiten „zum Dialog (...) zur Koordination (...) zur Kooperation“ (Jetter&Skrotzki 2005, S.54). Beschrieben werden demnach die notwendigen Fähigkeiten, Gespräche zu führen, Personen zusammenzubringen, einen gemeinsamen Konsens zu definieren und umzusetzen.

Ein Externer Change Agent soll die Kompetenz haben, Diskussionen zu leiten, dabei aber keine vordergründige Rolle einnehmen und gegebenenfalls einschreiten, wenn die Gespräche in Konflikte ausarten. Dies bedarf einer besonderen Feinfühligkeit, Situationen richtig einzuschätzen und das Vermögen, Personen nicht zu nahe zu treten. Innerhalb des Veränderungsprozesses können die Beteiligten frustriert, demotiviert oder angespannt sein. In solchen Situationen brauchen sie eine Person, an die sie sich vertrauensvoll wenden können, die Verständnis für ihre Situation hat und die nötige Sensibilität für ihre Emotionen aufbringt. Dies erfordert darüber hinaus ein großes Vertrauen, das die Akteure dem Change Agent gegenüber aufbringen. Die sozialen und emotionalen Kompetenzen, die ein Change Agent mitbringt, begünstigen ein wachsendes Vertrauen und eine beginnende Akzeptanz der

Akteure in seine Person. Ein offenes und feinfühliges Auftreten den Beteiligten gegenüber ist demnach eine Grundvoraussetzung, die ein Change Agent erfüllen sollte. Im Rahmen seiner Arbeit wird er immer wieder mit Situationen konfrontiert sein, in denen er zwischen den Beteiligten vermitteln oder sie motivieren muss. Darüber hinaus werden ihm in Gesprächen Informationen mitgeteilt, mit denen er diskret umzugehen hat. So weiß zum Beispiel Wenzel über interne Angelegenheiten der Gemeinschaftsschule Bescheid und fungiert als Ansprechperson der Schulleitung, wenn es Probleme mit LehrerInnen oder SchülerInnen gibt. Die Schulleiterin konnte sich im Laufe der vergangenen Jahre immer wieder an Wenzel wenden und erkannte in ihm einen zuverlässigen und vertrauenswürdigen Gesprächspartner, der ihr mit Rat und Tat zur Seite stand. Zugleich kann es hier allerdings leicht zu „Abhängigkeiten“ kommen. So sah sich Wenzel schon einmal mit dem Vorwurf konfrontiert, dass er an der Schule zu wenig präsent sei und als Ansprechperson gebraucht werde. Wie beide Seiten solchen „Abhängigkeiten“ entgegenwirken können, wird ab Kapitel 7.4. ausführlich thematisiert.

7.3. Aufbau der Arbeit am Beispiel der Change Agents im Reuterkiez

Der Aufbau der Arbeit als Change Agent in Bildungsnetzwerken wird in vorliegender Arbeit in drei Stufen unterteilt:

- 7.3.1. Beginn der Arbeit
- 7.3.2. Handlungsfelder
- 7.3.3. Ende der Kooperation

Weiters wird auf die Rolle der Schulleitung und weiterer Schlüsselpersonen eingegangen. Wie schon im Kapitel 3 orientiert sich die Darstellung von Bildungsnetzwerken auf Projekte in Stadtteilen mit besonderem Erneuerungsbedarf.

7.3.1. Beginn der Arbeit

Ein Externer Change Agent beginnt seine Arbeit in Bildungsnetzwerken damit, Kontakte zu den Akteuren herzustellen. In Gesprächen mit den Beteiligten versucht er, einen Einblick in das System und die vorherrschenden Probleme zu bekommen und eine Art „Diagnose“ zu stellen. An Schulen wendet er sich zuerst an die Schulleitung und weitere Schlüsselpersonen.

Wenzel spricht im Zuge seiner Kontaktaufnahme mit den Bildungsakteuren im Reuterkiez von einer „Bestandsanalyse“ (Wenzel 2010, Min.01:10). Er beschreibt dieses Vorgehen als ein „leitfadenbasiertes Verfahren, bei dem ich versucht habe herauszufinden: wer ist ein wichtiger Bildungsakteur im Stadtteil“ (ebd., Min.01:15). Er machte diese Bestandsanalyse zu Beginn von Ein Quadratkilometer Bildung und lernte dabei jene Personen kennen, mit denen er nach wie vor zusammenarbeitet. Um die Beziehungen zu den Akteuren aufrecht zu erhalten, ist es wichtig, dass man sich um diese kümmert (vgl. ebd. Min.02:00). Dies beinhaltet regelmäßigen Austausch über aktuelle Belange, Fortschritte im Veränderungsprozess und etwaige Probleme. Beziehungspflege ist ein fortwährender Aufgabenbereich eines Change Agents und schließt „vertrauliche Gespräche außerhalb von Sitzungssituationen (...) zum Austausch von Informationen“ (ebd. Min.03:27-03:45) mit ein. Wenzel betont darüber hinaus die Notwendigkeit von engen Vertrauensbeziehungen zu einzelnen Personen innerhalb des Netzwerkes und argumentiert: „Wenn die Beziehungsebene stimmt, dann kommt man weiter“ (ebd. Min.20:59). Er meint damit, dass oftmals nicht institutionelle Vereinbarungen und Verträge im Prozess weiterhelfen, sondern persönliche Abmachungen und Übereinstimmungen mit Einzelpersonen.

Anders als Wenzel kam Lehnert, da er mit der pädagogischen Leitung des CR2 beauftragt war, nicht als völlig außenstehende Person an die Gemeinschaftsschule. Deshalb musste er nicht aus einer Eigeninitiative heraus an die Schulleitung herantreten, sondern durch gemeinsame Projekte war ein Kontakt bereits hergestellt. Dennoch galt es auch für ihn, Beziehungsarbeit zu leisten, um Vertrauen zu den Akteuren aufzubauen. Er spricht von „Gesprächen, in denen man sich wechselseitig kennengelernt hat“ (Lehnert 2010, Min.16:19). Diese Gespräche fanden statt, um den Akteuren die Idee des CR2 vorzustellen. Lehnert erkannte darin, dass die Akteure der unterschiedlichen Einrichtungen den gleichen Konsens über die Kinder und Situation im Reuterkiez hatten und fasste diesen mit Ideen und Vorschlägen für Reformen im CR2-Konzept zusammen.

Dieses gegenseitige Kennenlernen ist der Grundstein für die Zusammenarbeit eines Externen Change Agents mit Akteuren in Bildungsnetzwerken. In Gesprächen stellt man fest, ob eine Zusammenarbeit sowohl inhaltlich als auch auf persönlicher Ebene funktionieren kann. Wenn sich beide Seiten für eine Kooperation entscheiden, ist es in weiterer Folge wichtig, die Schlüsselpersonen der Einrichtungen zu erkennen. In Schulen sind dies meist die SchulleiterInnen und engagierte LehrerInnen.

a.) Schlüsselpersonen

Sowohl in Education Organizing, als auch in Bildungsnetzwerken wird die besondere Rolle der Schulleitung betont. Sie ist eine wichtige Ansprechperson für den Externen Change Agent und agiert bei Reformen als Interner Change Agent. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass SchulleiterInnen Umstrukturierungen an ihrer Schule lenken und diese intern und extern (mit Behörden) koordinieren müssen. Schlussendlich entscheiden sie darüber, welche Projekte an ihrer Einrichtung durchgeführt werden und schaffen den dafür notwendigen Rahmen. Darüber hinaus motivieren sie das Lehrpersonal und weitere Akteure zur Mitarbeit am Veränderungsprozess.

Auch Lehnert und Wenzel nennen die Zusammenarbeit mit der Schulleiterin der Gemeinschaftsschule, Cordula Heckmann, als eine wichtige Gelingensbedingung für ihre Arbeit als Change Agents. Für Wenzel fand beispielsweise der Zugang zur Schule über die Schulleitung statt. Wenzel: „Was als Erstes und relativ schnell geklappt hat, war ein Zugang über die Leitung in die Schule hinein“ (Wenzel 2010, Min.26:12). Nach wie vor bezeichnet Wenzel die Treffen mit Heckmann und Lehnert als die „intensivsten Gespräche“ (Wenzel 2010, Min.04:33). Auch Lehnert spricht von einem sehr engen Kontakt mit Heckmann (vgl. Lehnert 2010, Min.09:35). Heckmann, Lehnert und Wenzel treffen sich wöchentlich zu einem informellen Austausch und besprechen alltägliche Themen, schulische Inhalte und neue Maßnahmen für die Umsetzung der Reformen.

Die Zusammenarbeit begrenzt sich aber nicht nur auf die Schulleitung. Wenzel über weitere Schlüsselpersonen: „Sie (Heckmann, Anmerkung der Autorin) ist eine besonders wichtige Instanz innerhalb der Schule. Aber ich kann mir nicht vorstellen, mit der Schule zusammenzuarbeiten und nur mit Frau Heckmann zusammenzuarbeiten. Sie ist auch nicht die einzige schulische Schlüsselperson“ (Wenzel 2010, Min.07:03-07:15). Und weiter: „Wir kriegen keine Veränderungen hin, wenn wir tatsächlich nur auf der Leitungsebene arbeiten“ (ebd. Min.08:15). Für Wenzel ist es demnach wichtig, mit einer Vielzahl an Akteuren zu kooperieren, die eine bestimmte Rolle spielen. Als weitere Schlüsselpersonen der Gemeinschaftsschule nennt er die Kon-Rektorin, die Grund- und die Mittelstufenleiterin und weitere engagierte LehrerInnen (vgl. ebd. Min.07:51). Im Rahmen des Bildungsverbundes spielen darüber hinaus noch Kita LeiterInnen, SozialarbeiterInnen und weitere Akteure des Netzwerks eine wichtige Rolle.

Eine Zusammenarbeit mit Schlüsselpersonen der Einrichtungen ist dahingehend relevant, dass ein Externer Change Agent Veränderungen ausschließlich anregt und nicht selbst durchführt.

Die Maßnahmen setzen die Akteure selbst, und die Führungsrolle innerhalb des Prozesses übernehmen diese Schlüsselpersonen. Die Aufgabe des Change Agents besteht darin, sie bei ihrer Arbeit zu begleiten und in ihren Fähigkeiten zu stärken, damit sie in weiterer Folge auch ohne die Unterstützung des Change Agents Veränderungsprozesse anregen und lenken können.

7.3.2. Handlungsfelder

Nachdem sich ein Change Agent in das Bildungsnetzwerk integriert hat und von den Akteuren akzeptiert wird, setzt er unterschiedliche Maßnahmen, um den Veränderungsprozess voranzutreiben. Zu seinen Handlungsfeldern zählen unter anderem: das Netzwerk erweitern und Kontakte herstellen, Maßnahmen für die Einrichtungen finden, Projekte anregen oder Workshops und Steuerungsrunden leiten.

a.) Das Netzwerk

In Bildungsnetzwerken schließen sich unterschiedliche Bildungseinrichtungen zusammen, um gemeinsam an gleichen Zielen zu arbeiten. Meist handelt es sich dabei um Einrichtungen, in denen Reformen stattfinden. Die Aufgabe eines Externen Change Agents besteht darin, diese Prozesse zu begleiten. Dies betrifft einerseits die inhaltlichen Reformen der Einrichtungen, andererseits auch den Entwicklungsprozess um das Netzwerk an sich. Sein Handlungsfeld schließt somit auch die Erweiterung des Netzwerkes mit ein. Zu seinen Aufgaben gehört es, Kontakte zu weiteren Einrichtungen und ExpertInnen herzustellen, die das bestehende Netzwerk und die Akteure unterstützen können. Auch die Change Agents im Reuterkiez bringen durch eigene Kontakte und Initiativen ExpertInnen, Maßnahmen und Mittel an die Einrichtungen.

Wenzel initiierte in seiner Funktion als Projektleiter von Ein Quadratkilometer Bildung diverse Projekte an der Gemeinschaftsschule (siehe Kapitel 4.4.) und brachte im Zuge dessen auch unterschiedliche ExpertInnen an die Schule. Er kann hier auf ein persönliches Netzwerk an Akteuren zurückgreifen, die ihn darin unterstützen. Wenzel definiert dabei seine Rolle folgendermaßen: „Wir sind eben nicht nur normale Prozessbegleiter, sondern Menschen, die ein gewisses Handwerkzeug mitbringen. Und dazu gehört auch, Menschen zu kennen, die ein anderes Handwerkzeug besitzen“ (Wenzel 2010, Min.32:33-32:45). Er vernetzt die Einrichtungen und Personen allerdings erst dann, wenn es von den Beteiligten gewünscht wird (vgl. Wenzel 2010, Min.10:16).

Auch Lehnert spricht davon, dass er das Netzwerk nicht aus seiner Eigeninitiative heraus erweitert. Er sagt dazu: „Ich nehme sehr gerne auch Ideen auf“ (Lehnert 2010, Min.01:06:37) und verweist darauf, dass innerhalb des Arbeitskreises der Akteure des CR2 „Ideen auch ausgesprochen werden“ (ebd. Min.01:06:46). Darin besteht auch der Sinn und Zweck des Arbeitskreises, dass die Akteure der Einrichtungen Vorschläge einbringen und Lehnert bei deren Umsetzung hilft. Er berichtet von einem Beispiel an der Gemeinschaftsschule: Die Franz-Schubert Grundschule bot vor dem Zusammenschluss zur Gemeinschaftsschule einen musischen Schwerpunkt an. Bei der Zusammenführung der Schulen wurden Stimmen im Lehrpersonal laut, die sich auch für die Oberstufe einen Musikschwerpunkt wünschten. Die Idee kam demnach von innen und nicht von außen. Bei der Umsetzung des Vorschlags erwies sich jedoch die Finanzierung der Instrumente als schwierig, da sich viele Eltern diese nicht leisten konnten. Um dieses Problem zu lösen, wandte sich Lehnert an die Steuergruppe des CR2, der unter anderem die Schirmherrin und Bezirkspolitiker angehören. Durch diese Kontakte konnte er die dafür notwendigen Unterstützungen aufreiben (vgl. Lehnert 2010, Min.01:07:14-01:13:00). Er griff hier also auf eigene Kontakte zurück und wandte sich an ein weiteres Netzwerk, CR2, um für die Gemeinschaftsschule finanzielle Mittel aufzubringen. Solche Erfolge sind nicht nur für Fortschritte in den Einrichtungen wichtig, sie fördern auch das Vertrauen, das die Akteure in den Change Agent setzen.

b.) Maßnahmen

Mit der Erweiterung des Netzwerkes einhergehend sucht ein Change Agent auch nach Maßnahmen für die Einrichtungen. Dies können weitere Kooperationspartner oder Initiativen für das Netzwerk sein. Beim Suchen nach passenden Maßnahmen ist eine Zusammenarbeit mit den Schlüsselpersonen unumgänglich. Havelock spricht dabei von einem „Change Team“ (Havelock 1973, S.45), das gemeinsam nach Initiativen sucht. Hier findet ein wechselseitiger Austausch zwischen den Akteuren und dem Change Agent statt, um Ideen zu sammeln und nach Umsetzungsmöglichkeiten zu suchen.

Zu Maßnahmen können zum Beispiel auch Workshops oder schulische Steuergruppen gehören, die von einem Change Agent initiiert werden. So organisierte Wenzel nach der „Diagnose“-Phase eine Schulleitungsklausur, an der die damaligen SchulleiterInnen und Kon-RektorInnen teilnahmen (vgl. Wenzel 2010, Min.26:24). Diese Klausur half dabei einen gemeinsamen Konsens für die Gemeinschaftsschule zu definieren. Darauf folgte eine

Stadtteilkonferenz, an der über 100 Akteure im Reuterkiez teilnahmen (vgl. ebd. Min.26:27), um gemeinsame Inhalte und Ziele für die Bildungseinrichtungen festzusetzen.

Diese Konferenzen dienten auch dazu, Wenzel als Begleiter der Projekte und Personen im Stadtteil zu integrieren. Nach wie vor greift die Schulleitung auf Wenzel als Moderator für Workshops zurück. So leitet er zum Beispiel jährlich den Studentag der Gemeinschaftsschule oder organisiert Klausuren für das Lehrpersonal, um den Zusammenhalt zu stärken oder neue Projekte für die Schule vorzustellen. Auch die Einrichtung einer Lernwerkstatt an der Grundstufe geht auf Wenzel zurück: „Die Lernwerkstatt wäre nicht entstanden, wenn ich nicht in dem Projekt gewesen wäre – schlicht und einfach“ (ebd. Min.31:39) Und weiter: „das ist ein Konzept, das ich mitgebracht habe“ (ebd. Min.31:48). Er reagierte mit dem Vorschlag, eine Lernwerkstatt einzurichten, auf Diskussionen innerhalb des Lehrpersonals, welche Förderinitiativen man setzen könne. Wenzel verweist hierbei auch auf eine gewachsene Akzeptanz in den Einrichtungen, dass seine Vorschläge auch aufgegriffen und umgesetzt werden. Er sagt dazu: „Es wird schon eher wohlwollender aufgenommen, wenn ich etwas vorschlage (...) aber das heißt trotzdem nicht, dass das sozusagen dann sofort entsteht“ (ebd. Min.33:22-33:26). Wenzel brachte demnach bereits einige Initiativen an die Gemeinschaftsschule, organisierte Klausuren für die Akteure und steht darüber hinaus auch als Moderator für Workshops zur Verfügung. Er eignet sich als Externer Change Agent dafür besonders gut, da er die Einrichtungen, Akteure und Inhalte bereits kennt, aber dennoch den objektiven Blick eines Außenstehenden beibehält.

Lehnerts Aufgaben konzentrieren sich auf der anderen Seite überwiegend auf die Vernetzung der Einrichtungen selbst. Er agiert nicht so sehr in schulinternen Angelegenheiten, vielmehr versucht er, die Rahmenbedingungen für die Bildungseinrichtungen zu verbessern. Er arbeitet dabei eng mit dem Quartiersmanagement und der Verwaltung zusammen. Zu seinen Aufgaben gehört beispielsweise die Abstimmung der baulichen Maßnahmen des CR2 mit der Gemeinschaftsschule und anderen Bildungseinrichtungen, die an das Campusgelände ziehen sollen. Zu seinem Handlungsfeld zählt darüber hinaus auch die Repräsentation des Bildungsnetzwerkes nach Außen. Er erhält auf Grund des medialen Interesses an den Projekten CR2 und Gemeinschaftsschule immer wieder Interviewanfragen, die er zu beantworten hat. Hinzu kommen viele Interessierte aus ganz Deutschland, die sich den Campus ansehen möchten. Lehnert übernimmt hier eine wichtige Aufgabe: Er vertritt das Netzwerk nach außen und stellt somit weitere Kontakte her, die für die Initiative förderlich

sein können. Darüber hinaus ist es wichtig, dass Bildungsnetzwerke Öffentlichkeitsarbeit betreiben, um dadurch eventuell weitere Ressourcen an die Einrichtungen zu bringen.

Zusammengefasst gehören zu den wichtigsten Aufgaben eines Change Agents die Erweiterung des Netzwerkes, das Zusammenführen von Ressourcen und das Vorschlagen von weiteren Maßnahmen. Dies geschieht alles im Austausch mit der Schulleitung und weiteren Schlüsselpersonen. Ein Change Agent reagiert mit seinen Vorschlägen auf Ideen und Probleme, die von den Akteuren selbst artikuliert werden. Es ist wichtig, dass er dabei auf ein breites Netzwerk an Initiativen und Menschen zurückgreifen kann, um die passenden Maßnahmen für die Einrichtungen zu finden.

7.3.3. Ende der Kooperation

Zu den Aufgaben eines Externen Change Agents gehört es, die Beteiligten soweit zu bestärken, dass sie den begonnenen Wandel im Netzwerk selbsttätig fortführen können. Er tut dies vor allem auch vor dem Hintergrund, dass er die Einrichtungen nur temporär begleitet und sich aus dem Netzwerk zurückzieht, sobald die Maßnahmen in den Alltag integriert sind. Die Internen Change Agents sollen in der Lage sein, die Reformen am Laufen zu halten und weitere Prozesse selbsttätig initiieren können. Ein Externer Change Agent übernimmt keine Führungsrolle, sondern unterstützt die internen Führungspersonen in ihrer Arbeit. Dazu Lehnert: „Ich arbeite hier nicht um der Chef zu werden, sondern um das Projekt anzuschieben“ (Lehnert 2010, Min.49:27). Ob es einen geeigneten Zeitpunkt für das Ende der Zusammenarbeit gibt und wie es danach in den Einrichtungen weiterläuft, wird in diesem Kapitel dargestellt.

a.) Zeitpunkt

Der Zeitpunkt, um die Zusammenarbeit zu beenden, muss für beide Seiten richtig gewählt sein. Ein Change Agent sollte nicht zu kurz, aber auch nicht über seine Aufgaben hinaus, in Bildungsnetzwerken mitwirken.

Für Havelock ist eine Stabilität der Maßnahmen und ein eigenständiges Arbeiten der Akteure ein Anzeichen dafür, dass ein Externer Change Agent nicht mehr gebraucht wird (vgl. Havelock 1973, S.139). Als Change Agent erkennt man dies daran, wenn „die Strukturen so weit gefestigt sind, dass sie (...) eingerichtet sind und eine gewisse Etablierung begonnen hat“ (Lehnert 2010, Min.51:03-51:12). Diese Etablierung zeigt sich darin, dass die Akteure die

Maßnahmen verinnerlicht haben und in den Alltag integriert sind. Lehnert sagt hier dazu, er scheide aus dem Projekt aus, wenn er „nicht mehr gebraucht“ (ebd. Min.51:30) werde. Dazu weiter: „Es wird bald der Zeitpunkt kommen, wo ich mich zurückziehen kann und ich mich zurückziehen werde“ (ebd. Min.50:22). Lehnert hat einen Vertrag, der ein Ende seiner Arbeit vorsieht und gegebenenfalls verlängert werden kann, wenn seine Anwesenheit im Projekt weiter erforderlich ist. Die vertragliche Bindung eines Change Agents an Bildungsnetzwerke hängt von der Institution ab, für die er arbeitet.

Für Wenzel gibt es keinen festgesetzten Zeitpunkt, um die Arbeit als Change Agent zu beenden. Ein Quadratkilometer Bildung ist auf eine Laufzeit von 10 Jahren angelegt. Ob Wenzel allerdings während des gesamten Projekts als Praxisbegleiter der Schulen agiert, ist nicht festgelegt. Über einen geeigneten Moment, aus dem Verbund auszuschneiden, sagt er: „Irgendwann ist ein Entwicklungsprozess so weit gediehen, dass es dieses alles nicht mehr braucht. Und wenn man das merkt, dann zieht man sich zurück“ (Wenzel 2010, Min.38:21-38:29). Wenzel sieht für sich persönlich auch dann ein Ende gekommen, wenn Akteure aus den Einrichtungen seine Aufgaben übernehmen können (vgl. ebd. Min.39:58), es sozusagen interne „Nachfolger“ gibt.

b.) „Nachfolger“

Neben der Umsetzung und Stabilisierung der Reformen spielt eine Förderung der selbsttätigen Arbeit der Internen Change Agents im Veränderungsprozess eine wichtige Rolle. Wenn die Zusammenarbeit beendet wird, sollen die internen Führungspersonen dazu in der Lage sein, Reformen in Bewegung zu halten und gegebenenfalls nach weiteren Maßnahmen zu suchen. Da sich Stadtteile, Bildungseinrichtungen und personelle Bedingungen fortwährend wandeln, müssen Bildungsnetzwerke auch ständig darauf reagieren. Sprich, die Beteiligten müssen laufend passende Maßnahmen suchen und diese in die Einrichtungen integrieren. Dies fällt unter die Aufgaben eines Change Agents. Nach der Beendigung der Zusammenarbeit werden die internen Führungspersonen mit diesen Angelegenheiten betraut. Sie wurden vom Change Agent auf diese Rolle vorbereitet und in ihren Fähigkeiten gestärkt. Lehnert arbeitet beispielsweise darauf hin, ein Rollenmodell für die Leitung des CR2 zu definieren, auf Papier zu bringen und seine Aufgaben weiterzugeben (vgl. Lehnert 2010, Min.49:50). Diese Leitung wird Heckmann übernehmen, die als Rektorin der Gemeinschaftsschule bereits mit Führungsaufgaben betraut ist. Sie arbeitet sozusagen als Interner Change Agent der Schule und wird von Lehnert und Wenzel begleitet. Auch Wenzel

ist der Meinung, dass die Aufgaben eines Change Agents dauerhaft sind. Allerdings ist es wichtig, sie an interne Akteure weiterzugeben (vgl. Wenzel 2010, Min.43:02-43:29) da diese in den Einrichtungen bereits involviert sind und über das System Bescheid wissen.

Das Weitergeben von Aufgaben und Handlungsfeldern der Externen Change Agents an Interne Change Agents der Einrichtungen erleichtert das Ausscheiden des außenstehenden Begleiters. Darüber hinaus ist es wichtig, dass begonnene Reformen weitergeführt und Veränderungsprozesse in Bewegung gehalten werden.

Das Ausscheiden aus den Bildungsnetzwerken kann sich für einen Change Agent auch als schwierig erweisen, wenn die Akteure sich zu sehr an die Anwesenheit des externen Begleiters gewöhnen und von ihm und seinen Unterstützungen sozusagen „abhängig“ werden. Wie man eine mögliche „Abhängigkeit“ erkennt und dagegen wirken kann, wird im folgenden Kapitel dargestellt.

7.4. Problem der „Abhängigkeit“

„Ach, fragen Sie mich etwas Leichteres“ (Lehnert 2010, Min.59:22).

Lehnert auf die Frage, wann er einmal ganz aus dem Projekt CR2 ausscheiden wird.

Diese Antwort spiegelt zwei Probleme wider: einerseits den passenden Zeitpunkt zu finden, um aus dem Netzwerk auszusteigen. Andererseits das Problem, ob und wie man die Arbeit überhaupt beenden kann. Mit dieser Problematik einhergehend, stellt sich die Frage, ob die Akteure von der Anwesenheit des Change Agents „abhängig“ sein können beziehungsweise auf seine Unterstützung angewiesen sind.

Wie bereits in den Kapiteln 3.2.2. und 3.3.2. thematisiert, kann es im Rahmen der Zusammenarbeit zu gewissen „Abhängigkeiten“ kommen. Kahn beschreibt die Gefahr, dass Community Organizer leicht von der Rolle des Begleiters in die Rolle des „Leaders“ übergehen können (vgl. Kahn 2010). Damit wären sie fester Bestandteil der Reformen, und als solcher würde sich ein Ausscheiden aus den Projekten besonders schwierig gestalten. Auch Havelock verweist darauf, dass durch die enge Zusammenarbeit mit den Akteuren freundschaftliche Verbindungen entstehen können (vgl. Havelock 1973, S.139) und diese ein Beenden der Zusammenarbeit für beide Seiten erschweren würden.

Wenzel spricht in diesem Zusammenhang nicht von „Abhängigkeit“ sondern von „Gewohnheitseffekten“ (Wenzel 2010, Min.48:35). Durch die Präsenz und den regelmäßigen Austausch mit den Beteiligten stellen sich gewisse Gewohnheiten ein. Diese entwickeln sich überwiegend durch die enge Zusammenarbeit und das Vertrauen, das die Akteure dem Change Agent und seiner Arbeit entgegenbringen. Wenzel dazu: „Das ist der Preis der Kooperationen von Menschen, dass da Abhängigkeiten, Gewöhnungen, besondere Beziehungen entstehen“ (ebd. Min.49:16-49:30). Damit diese nicht zu „Abhängigkeiten“ werden, soll bereits während der Zusammenarbeit dieser Gefahr entgegengewirkt werden.

Doch wie kann es überhaupt zu einer möglichen „Abhängigkeit“ kommen? In folgenden Punkten werden unterschiedliche Faktoren, die einen „Gewohnheitseffekt“ begünstigen können, dargestellt.

7.4.1. Faktor der Präsenz

Ein wichtiger Faktor, der „Gewohnheitseffekte“ hervorrufen kann, ist die regelmäßige Anwesenheit des Change Agents in den Einrichtungen. Er ist in seiner Rolle als Begleiter von Veränderungsprozessen sehr präsent. Gerade zu Beginn seiner Arbeit verbringt er viel Zeit an den Einrichtungen und lernt in Gesprächen die Akteure kennen. In Sitzungen mit Führungspersonen, Gesprächen und Workshops mit den Beteiligten begleitet er deren Alltag im Netzwerk und baut Beziehungen zu ihnen auf. Darüber hinaus hilft er bei organisatorischen Dingen. Auch wenn Reformprozesse bereits laufen, können die Akteure bei etwaigen Problemen Unterstützung brauchen oder neue Anregungen für weitere Maßnahmen benötigen. Sie können sich hierbei an den Change Agent wenden und mit ihm inhaltliche und organisatorische Themen besprechen. Solange er in das Netzwerk integriert ist, gehört es zu seinen Aufgaben, die Akteure zu unterstützen und ihnen als Ansprechpartner zur Verfügung zu stehen.

Kurze Auszüge aus den Wochenplänen von Wenzel sollen das Ausmaß seiner Anwesenheit an der Gemeinschaftsschule und weiteren Einrichtungen im Reuterkiez veranschaulichen:

In einer Arbeitswoche kommt Wenzel beispielsweise auf 39 Wochenstunden. Von diesen 39 Stunden verbringt er 12 direkt an der Gemeinschaftsschule. Er trifft sich mit Heckmann, Lehnert und LehrerInnen der Grundstufe. Hinzu kommen 7 Stunden, die er für Besprechungen mit anderen Akteuren des Bildungsverbundes aufbringt. Weitere zwei

Stunden dienen zur Vorbereitung von Sitzungen. Die restlichen 18 Wochenstunden arbeitet er an organisatorischen Angelegenheiten für Ein Quadratkilometer Bildung, inklusive Sitzungen mit den Trägern des Projekts.

In einer weiteren Woche verbringt er von 44 Arbeitsstunden 16,5 Stunden mit den Akteuren des Netzwerkes, die auch eine Wochenendklausur beinhalten. Darüber hinaus ist er weitere 6,5 Stunden für Besprechungen bezüglich Fördermaßnahmen und projektinternen Teamsitzungen an der Schule anwesend. Den Rest der Arbeitswoche investiert er in die Organisationsarbeit für Ein Quadratkilometer Bildung. In einer anderen Arbeitswoche, in der er einen Studientag an der Gemeinschaftsschule moderiert (8 Stunden) und eine weitere Veranstaltung an der Schule organisiert (10 Stunden), verbringt er von insgesamt 39,5 Arbeitsstunden 24 Stunden an der Gemeinschaftsschule.

(Quelle: Wenzel, 2010a: Wochenpläne 2010. KW 10, KW 20 und KW 23. Unveröffentlichtes Material).

Diese Darstellung soll zeigen, unabhängig von den Inhalten der Sitzungen, wie viel Zeit Wenzel an den Einrichtungen direkt verbringt. Er ist demnach von durchschnittlich zirka 41 Arbeitswochenstunden 17,5 Stunden pro Woche in den Einrichtungen anwesend. Darüber hinaus kommuniziert er mit den Akteuren auch telefonisch und schriftlich, wenn es kurzfristige Fragen gibt oder organisatorische Angelegenheiten besprochen werden.

Vor allem diverse Wochenendklausuren und Workshops sind sowohl für Wenzel, als auch für die TeilnehmerInnen besonders wichtig. Für Wenzel, da er Einblicke in die Arbeit der Akteure bekommt und zu ihnen Beziehungen aufbauen kann. Im Gegenzug sehen die Akteure diese Klausuren als Möglichkeit ihre Anliegen zu artikulieren und nehmen dabei Wenzel als vertrauensvollen Ansprechpartner wahr. Diese Workshops sind zwar für beide Seiten besonders zeitaufwendig, jedoch entstehen währenddessen enge Kontakte und Verbindungen zwischen Wenzel und den Akteuren, wie sie im alltäglichen Austausch vermutlich nur schwer zustande kommen würden.

7.4.2. Faktor der Aufgabenteilung

Die Akteure sehen sich innerhalb eines Reformprozesses mit vielen Veränderungen konfrontiert. Dies betrifft sowohl inhaltliche, als auch strukturelle Veränderungen. Sie müssen jedoch währenddessen auch dafür sorgen, dass der Regelbetrieb in den Einrichtungen weitergeht. Somit bleibt ihnen wenig Zeit, weitere Förderprojekte zu organisieren. Der Change Agent unterstützt sie deshalb zu Beginn des Wandels dabei, weitere Maßnahmen für

das Bildungsnetzwerk zu suchen und umzusetzen. Er nimmt Anregungen und Vorschläge der Beteiligten auf und sucht nach geeigneten Initiativen, welche das Netzwerk und die Akteure unterstützen können. In weiterer Folge arbeitet man gemeinsam daran, diese Ideen umzusetzen. Ein Change Agent agiert hier sozusagen als Projektmanager, da er den internen Führungspersonen Aufgaben abnimmt, zugleich aber keine Führungsrolle einnimmt.

Im Reuterkiez übernimmt vor allem Lehnert Organisationsarbeit, die den CR2 und die Gemeinschaftsschule betrifft. Er hilft den Führungspersonen der Gemeinschaftsschule bei bürokratischen Angelegenheiten und führt dieses Handlungsfeld als einen möglichen Faktor für „Abhängigkeiten“ an: „Man (die internen Führungspersonen, Anmerkung der Autorin) ist sicherlich in dem Moment abhängig im Sinne von: man hats sehr gerne, wenn da jemand ist, der eine ganze Menge Dienstleistungen auch übernimmt“ (Lehnert 2010, Min.01:01:16-01:01:25). Er spricht hier allerdings nicht davon, dass er inhaltliche Aufgaben der Schulleitung übernimmt. Er bezieht sich vielmehr auf die organisatorischen und baulichen Koordinationen zwischen Gemeinschaftsschule und CR2, für die er teilweise zuständig ist.

Wenzel unterstützt im Gegenzug die Schulleitung bei inhaltlichen Angelegenheiten. Er reagiert auf diverse Anregungen der Akteure und sucht nach geeigneten Projekten für die Einrichtungen. Als Begleiter der Schulleitung muss er allerdings darauf achten, dass er die Arbeit der Leitung nicht erschwert und ihre Position nicht gefährdet (vgl. ebd. Min.08:45), indem er dabei Aufgaben der Schulleitung übernimmt. Dennoch erleichtert er dadurch die Arbeit der Führungspersonen. Er greift die Reformideen der beteiligten Personen auf und versucht sie umzusetzen. Der Change Agent bringt allerdings lediglich Projektvorschläge ein. Die Entscheidung über deren Umsetzung treffen die Akteure in weiterer Folge selbst.

7.4.3. Faktor der Beziehungen

„A good relationship is a complex and delicate bridge, very difficult and expensive to build and very important to maintain“

(Havelock 1973, S.48).

Der Zugang zu den beteiligten Personen eines Bildungsnetzwerkes erfolgt für einen Externen Change Agent über stabile und vertrauensvolle Beziehungen. Diese Beziehungen führen zu einer notwendigen Akzeptanz und ermöglichen ein Mitwirken an Reformprozessen. In seiner Rolle als „Kümmerer“ steht ein Change Agent den Beteiligten als Ansprechpartner bei inhaltlichen und alltäglichen Belangen zur Seite. Die Akteure sehen den Change Agent demnach nicht nur als einen Begleiter von Reformprozessen, sondern nehmen ihn auch als

einen kollegialen Gesprächspartner wahr. „Man hat ja nicht Beziehungen zu Rollen und zu Funktionen, sondern zu Menschen“ (Wenzel 2010, Min.48:13). Diese Beziehungen können unter Umständen emotionale „Abhängigkeiten“ auslösen. Havelock spricht hier von Freundschaften, die sich entwickeln können: „If you have done your job right, you now have many good friends throughout the system“ (Havelock 1973, S.139). Solche freundschaftlichen Verhältnisse erschweren das Ausscheiden aus dem Netzwerk auf beiden Seiten.

Lehnert und Wenzel arbeiten seit 2007 mit den Akteuren der Bildungseinrichtungen zusammen, und somit ist eine Art „Gewöhnung“ an ihre Person nachvollziehbar. Im Laufe der Zeit entstehen vor allem zu den internen Führungspersonen enge Bindungen. So berichtet Wenzel von vertraulichen und offenen Unterredungen, die zwischen ihm, Lehnert und Heckmann stattfinden und bezeichnet diese als die „intensivsten Gespräche“ (Wenzel 2010, Min.04:33). In wöchentlichen Treffen werden Probleme diskutiert und weitere Schritte im Rahmen der Reformen besprochen. Wenzel erkannte während seiner Arbeit, dass diese vertrauensvollen Beziehungen vor allem auch für das Gelingen von Netzwerkinitiativen wichtig sind. Er argumentiert, dass „der Erfolg eines Vernetzungsvorhaben daran hängt, wie gut einzelne Personen miteinander kooperieren können“ (ebd., Min.19:50-19:55). Somit stellt sich die Frage, ob ein Netzwerk auseinander bricht, wenn wichtige Akteure aus dem Projekt ausscheiden. Um solch einer Gefahr von Anfang an entgegenzuwirken, ist es wichtig, dass interne und externe Führungspersonen „dazu in der Lage sind, ihr Bündnis auf eine größere Gruppe zu erweitern“ (ebd., Min.20:11). In diese Gruppe sollen ausreichend engagierte Akteure miteingebunden werden, um keine „Abhängigkeit“ von einem Change Agent als Impulsgeber für Maßnahmen aufkommen zu lassen.

7.5. „Abhängigkeiten“ entgegenwirken

Wie können die Personen innerhalb eines Bildungsnetzwerkes nun agieren, um gewissen „Gewöhnungseffekten“ und „Abhängigkeiten“ entgegenzuwirken? Den Akteuren muss von Beginn an bewusst sein, dass der Change Agent nur ein temporärer Begleiter ihrer Einrichtungen ist. Für die Zusammenarbeit ist es notwendig, sich offen gegenüber zu treten und den Externen Change Agent in das Netzwerk zu integrieren. Allerdings mit dem Wissen, dass seine Arbeit darauf zielt, aus dem Projekt wieder auszuschneiden. Seine Aufgabe besteht darin, Reformstrukturen zu festigen und nicht darin, ein fixer Bestandteil der Einrichtungen zu werden.

Auf der anderen Seite muss der Change Agent ebenso darauf achten, selbst nicht zu tief in das Netzwerk einzusteigen. Er muss sich bei der Zusammenarbeit mit den Akteuren persönliche Grenzen setzen und eine emotionale Distanz bewahren. Andernfalls gliedert er sich zu sehr in das Netzwerk mit ein. Diese Integration würde auch für ihn das Ausscheiden aus dem Projekt erschweren. Es ist wichtig, dass sich ein Change Agent auch einmal zurückziehen kann und nicht permanent in den Einrichtungen anwesend ist. Er hat es teilweise auch selbst in der Hand, gegen diese „Abhängigkeiten“ vorzugehen. Dazu Wenzel: „Man kann sich unersetzbar versuchen zu machen – also in der Rolle“ (ebd. Min.51:33), oder man behält die notwendige Distanz zu dem Projekt und den Akteuren. Für beide Seiten kann sich dadurch die Gefahr eines „Gewöhnungseffekts“ verringern und ein Ausscheiden erleichtern.

Für das Gelingen eines Netzwerkes ist es wichtig, dass auch ohne die Initiativen des Change Agents eingerichtete Maßnahmen Bestand haben und diese nicht von den Anregungen des Change Agents abhängen. Es braucht fortwährend Personen, die den Reformprozess am Laufen halten und gegebenenfalls nach weiteren Maßnahmen suchen. An Schulen können diese Rolle etwa LehrerInnen übernehmen, die ihr Aufgabenfeld erweitern möchten.

In Education Organizing werden beispielsweise Schlüsselpersonen innerhalb der Einrichtungen durch den externen Education Organizer dazu befähigt, Veränderungen selbsttätig voranzutreiben und Maßnahmen zu initiieren. Dieses Vorgehen verhindert eine „Gewöhnung“ an den externen Begleiter im Alltag, da seine Aufgabe ausschließlich darin besteht, Führungspersonen in ihre Aufgaben und Handlungsfelder einzuführen. Er selbst übernimmt hierbei keine Arbeit der Akteure innerhalb der Einrichtungen.

Wenzel greift diesen Aspekt von Education Organizing auf. Er ist zwar aktiv daran beteiligt, Maßnahmen in die Einrichtungen zu integrieren aber in den Initiativen an sich übernimmt er selbst keine Aufgaben. Sobald sich die Strukturen der Maßnahmen gefestigt haben, wird er aus den Reihen der Akteure einen Nachfolger suchen und diesen in seine Aufgaben und Handlungsfelder integrieren. Er agiert hier in gewisser Weise als Education Organizer, da er potentielle Führungspersonen identifiziert und sie in ihren Fähigkeiten bestärkt, Reformprozesse zu gestalten. Auch Lehnerts Aufgaben als pädagogischer Koordinator des CR2 gehen an Akteure des Bildungsverbundes über. Gemeinsam wird ein Rollenmodell für die Campus Leitung definiert, in das sich die Nachfolger bereits inhaltlich einbringen können. Demnach schließt ein Ende der Zusammenarbeit mit einem Externen Change Agent nicht das Ende der Maßnahmen mit ein. Im Gegenteil, es ist wichtig, dass diese weiterhin bestehen und

deren Organisation gesichert ist. Somit kann es zu keiner „Abhängigkeit“ von der Arbeit des Change Agents kommen, da sie durch andere Personen weiter bestehen bleibt.

Für entstandene Freundschaften und Beziehungen zueinander ist es ebenso wichtig, dass weiterhin Kontakt besteht und der Change Agents als freundschaftlicher Begleiter des Netzwerkes beispielsweise zu Jahreskonferenzen oder Feierlichkeiten eingeladen wird.

Im Reuterkiez strebt Lehnert ein baldiges Ende seiner Tätigkeiten an. „Wer weiß, kommt das nächste Jahr noch hinzu. Aber dann denke ich, müsste das dann eigentlich gut sein“ (Lehnert 2010,59:40-49:47). Um sein Ausscheiden aus dem Projekt für die Beteiligten zu erleichtern, kann er sich vorstellen, nach wie vor bei Fragen und Problemen persönlich oder telefonisch Auskunft zu geben (vgl. ebd. Min.01:00:00-01:01:00). Auch Havelock verweist darauf, dass ein Change Agent nach dem Ende der Zusammenarbeit weiterhin erreichbar sein kann: „Even after you have departed you should be available for emergency help“ (Havelock 1973, S.139). Havelock bringt weiters das Bewusstsein für ein positives Ende der Zusammenarbeit auf den Punkt: „Complete determination, however, is neither necessary nor advisable in most situations“ (ebd. S.139).

Zusammenfassung

Im Rahmen von Bildungsnetzwerken finden in den beteiligten Einrichtungen Veränderungen und Reformprozesse statt. Institutionen und Akteure schließen sich zu einem Verbund zusammen und oftmals bedarf es einer externen Begleitung, um den Prozess zu lenken und Veränderungen anzuregen. Diese Rolle nimmt ein Externer Change Agent ein. Jener tritt als außenstehender Berater der Akteure auf. Er tauscht sich regelmäßig mit den Beteiligten aus und sucht gemeinsam mit ihnen nach Fördermaßnahmen für die Einrichtungen. Hierbei stehen die Anliegen der Personen im Netzwerk im Vordergrund, und der Change Agent verfolgt dabei keine eigenen Ziele im Reformprozess.

Da sich Bildungsnetzwerke überwiegend um Schulen herum bilden, ist es von Vorteil, wenn der Externe Change Agent die Struktur dieser Institution kennt und sowohl über die organisatorischen, als auch die inhaltlichen Anliegen der Beteiligten Bescheid weiß – sprich, eigene Erfahrungen im Bildungsbereich vorweisen kann. Zu Beginn seiner Arbeit wendet sich ein Externer Change Agent an die Schulleitung und weitere Schlüsselpersonen des Netzwerkes. In Gesprächen macht er eine Art „Bestandsanalyse“, um zu erfahren wie das System der Einrichtungen funktioniert, wo es Handlungsbedarf gibt und welche Personen eine wichtige Funktion im Veränderungsprozess einnehmen. Diese Gespräche helfen dabei Beziehungen zu den Akteuren aufzubauen. Sobald die Beteiligten dem Change Agent das notwendige Vertrauen für seine Arbeit als Begleiter des Reformprozesses entgegenbringen, zählt die Erweiterung des Netzwerkes zu seinen Hauptaufgaben - beispielsweise durch Fördermaßnahmen, die er an die Einrichtungen bringt. Dabei reagiert er ausschließlich auf interne Anregungen der Akteure. Er übernimmt dabei keine Aufgaben in den Initiativen selbst, er schlägt diese lediglich vor und hilft bei deren Umsetzung.

Als Externer Change Agent begleitet man die Akteure und Einrichtungen eines Bildungsverbundes nur temporär. Demzufolge beinhaltet seine Arbeit auch ein verbindliches Ausscheiden aus dem Netzwerk. Der Zeitpunkt, um die Zusammenarbeit zu beenden, muss richtig gewählt sein. Ein Externer Change Agent erkennt diesen unter anderem daran, dass sich die Strukturen der Reformen und Maßnahmen gefestigt haben und von den Akteuren selbsttätig weitergeführt werden können. Sozusagen dann, wenn die Akteure den Change Agent für den Reformprozess nicht mehr weiter benötigen. Im Rahmen der engen Zusammenarbeit kann es auch zu gewissen „Gewohnheitseffekten“ kommen. Diese können zum Beispiel durch die regelmäßige Anwesenheit des Change Agents an den Einrichtungen, seine Unterstützung beim Aufbau des Netzwerkes und Reformvorschlägen, die er einbringt,

begünstigt werden. Durch die gemeinsamen Tätigkeiten und vielen Gespräche können durchaus auch freundschaftliche Beziehungen entstehen, die ein Beenden der Arbeit erschweren. Allerdings schließt das Ausscheiden aus dem Netzwerk kein endgültiges Ende der Zusammenarbeit mit ein. So kann der Change Agent den Akteuren nach wie vor bei Problemen als Ansprechpartner zur Verfügung stehen und zu Jahreskonferenzen oder Workshops eingeladen werden.

Um Reformstrukturen zu festigen und gleichzeitig „Abhängigkeiten“ entgegenzuwirken, ist es wichtig, dass der Change Agent von Beginn an ein „Change Team“ innerhalb des Netzwerkes zusammenstellt. Diesem „Change Team“ gehören engagierte Akteure und Schlüsselpersonen an. Um die Zusammenarbeit problemlos zu beenden, ist es wichtig, dass der Change Agent seine Aufgaben an interne Führungspersonen innerhalb des „Change Teams“ weitergibt und sie in seine Arbeit einführt. Interne Change Agents sollen dazu befähigt werden, den Reformprozess am Laufen zu halten und die begonnenen Maßnahmen weiterzuführen. Das Gelingen von Netzwerkinitiativen soll nicht von der Anwesenheit des Change Agents abhängig sein, sondern die Kooperationen und Fördermaßnahmen sollen auch nach seinem Ausscheiden weiterlaufen – unter der Leitung der Internen Change Agents, welche die Aufgaben des Externen Change Agents übernehmen und weiterführen.

8. Zusammenfassung und Schlussfolgerung

In regionalen Bildungsnetzwerken gehen unterschiedliche Einrichtungen in einem Stadtteil eine Kooperation ein, um gemeinsam an einem Bildungsziel zu arbeiten. Solche Verbünde brauchen Personen, die diesen Prozess initiieren und lenken. Diese Aufgabe übernehmen einerseits Führungspersonen innerhalb der Einrichtungen, andererseits können den Beteiligten dabei auch außenstehende ExpertInnen, so genannte Change Agents, zur Seite stehen, die am Reformprozess temporär mitwirken. In vorliegender Arbeit wurde ein Rollenmodell für diese Change Agents formuliert. Dabei wurden deren Handlungsfelder und die besonderen Herausforderungen ihrer Aufgaben thematisiert.

8.1. Zusammenfassung

Ausgangslage für diese Forschungsarbeit war eine teilnehmende Beobachtung in den Einrichtungen der Bildungsverbünde im Reuterkiez. Über 9 Monate hinweg nahm die Autorin an diversen Sitzungen und Workshops teil und stellte dabei fest, dass die Anwesenheit zweier Personen für die Arbeit der Akteure im Stadtteil von besonderer Relevanz ist. Die beiden Projektleiter Lehnert (Campus Rütli) und Wenzel (Ein Quadratkilometer Bildung) wirken am Reformprozess mit und sind wichtige Impulsgeber und Ansprechpersonen der Akteure im Bildungsverbund. In ExpertInnengesprächen – unter anderem mit PädagogInnen der Gemeinschaftsschule – artikulierten die Akteure selbst den positiven Einfluss, den die beiden Begleiter auf die Reformprozesse und die Vernetzungsarbeit im Stadtteil haben. In weiterer Folge tauchte die Frage auf, nach welchem Rollenmodell Lehnert und Wenzel handeln, beziehungsweise, ob es erforderlich ist, ein solches zu formulieren. Die Notwendigkeit für eine detaillierte Darstellung ihrer Arbeit und Aufgaben zeigte sich in weiteren Gesprächen, da Lehnert und Wenzel nur zeitlich begrenzt an den Einrichtungen mitwirken und ihre Aufgaben zu einem späteren Zeitpunkt an interne Akteure weitergegeben werden. Vorliegende Arbeit wurde demnach auch in Anbetracht dessen verfasst, nachfolgenden Change Agents Handlungsfelder und Herausforderungen ihrer Arbeit aufzuzeigen.

Als theoretische Grundlage für den Aufbau von Kooperationsarbeit in Bildungseinrichtungen und Stadtteilen dienten Darstellungen von Community beziehungsweise Education Organizing und Bildungsnetzwerken. In Community Organizing treten professionelle

Community Organizer an Stadtteile beziehungsweise Einrichtungen mit besonderem Erneuerungsbedarf heran, suchen in den Reihen der Akteure potentielle Führungspersonen und bestärken diese in ihren Fähigkeiten, Veränderungen voranzutreiben. Es kommen jene BewohnerInnen einer Kommune zusammen, die gemeinsam für Verbesserungen eintreten wollen und versuchen, einen Wandel zu forcieren. Ziel von Community Organizing ist es, sozial benachteiligten Menschen zusammenzuführen, ihnen eine Stimme zu geben und sie damit zum selbsttätigen Handeln zu bringen.

Auch in Bildungsnetzwerken werden die Akteure der beteiligten Einrichtungen angeregt zu kooperieren, gemeinsam an Zielen zu arbeiten und in dieser Zusammenarbeit voneinander zu profitieren. Teilnehmende Institutionen können Kitas, Schulen oder auch Jugendhilfeeinrichtungen sein. Im Rahmen dieser Kooperationen können sich die Akteure innerhalb des Verbundes austauschen und den Bildungsweg der Kinder Biographie-begleitend gestalten.

Ausgehend von diesen beiden Theorien in den Kapiteln 1 und 2 wurde im Kapitel 3 der Fokus auf die Arbeit einzelner Führungspersonen in solchen Projekten gelegt. In Community Organizing spielt der außenstehende Experte (Community Organizer), der Veränderungen anregt, diese aber nicht selbst leitet, eine wichtige Rolle. In Bildungsnetzwerken werden solche Personen beispielsweise „Kümmerer“ genannt. Sie treten als Gesprächspartner der Akteure auf und stehen ihnen bei Problemen beratend zur Seite. Diese Handlungsfelder einzelner Personen in unterschiedlichen Organisationen wurden als Theorien für die Darstellung von Change Agents und ihren Aufgaben herangezogen. Als Praxisbeispiele für Bildungsk Kooperationen wurden Ein Quadratkilometer Bildung, Campus Rütli und die 1. Gemeinschaftsschule Berlin sowie deren Zusammenarbeit vorgestellt.

Basierend auf diesen theoretischen Grundlagen, praktischen Beispielen und zwei leitfadenorientierte Interviews mit Lehnert und Wenzel wurde anschließend ein Rollenmodell von Change Agents in Bildungsnetzwerken zu formuliert. Die beiden Projektleiter wurden über den Beginn und den Aufbau ihrer Arbeit befragt. Der Fokus wurde dabei auf die Beziehungsarbeit, die sie leisten und ihre Handlungsfelder innerhalb des Bildungsnetzwerkes gelegt. Angesprochen auf ein Ende ihrer Arbeit im Reuterkiez und eine mögliche „Abhängigkeit“ der Akteure von ihrer Anwesenheit und Unterstützung, wurden von den Change Agents Vorschläge formuliert, diese Gefahr zu umgehen. Die Ideen wurden von der Autorin aufgegriffen und in das letzte Kapitel zum Thema „Abhängigkeiten entgegenwirken“ (siehe Kapitel 7.5.) eingebaut. Diese Vorschläge wurden von vorhergehenden Theorien zu

„Abhängigkeiten“ von Community Organizer und Change Agents in Bildungseinrichtungen gestützt.

8.2. Schlussfolgerung

Inwiefern konnte in vorliegender Forschungsarbeit nun ein Rollenmodell von Change Agents in Bildungsnetzwerken formuliert werden, und welche Schlussfolgerungen können daraus gezogen werden? Neben einer Beschreibung der Anforderungen an den Externen Change Agent und seiner Handlungsfelder wurde besonders auf die Gefahr möglicher „Gewohnheitseffekte“ in der Arbeit von Change Agents hingewiesen. Diese Darstellungen basierten im empirischen Teil überwiegend an Aussagen von Lehnert und Wenzel. Es wurden alltägliche Situationen und Beispiele ihrer Beziehungsarbeit zu Führungspersonen im Netzwerk beschrieben und die Frage beantwortet, weshalb es in Bildungsnetzwerken überhaupt außenstehende Personen braucht, die Veränderungsprozesse in Bildungseinrichtungen begleiten. Im Rahmen von Reformen sehen sich die Akteure mit neuen Herausforderungen konfrontiert, und es ist für sie hilfreich, wenn sie sich dabei mit Beratern austauschen können, die bereits Erfahrungen in diesen Bereichen gesammelt haben. Zu den Aufgaben eines Externen Change Agent zählt: Diskussionen leiten, Workshops organisieren und vertrauliche Gespräche mit den Akteuren führen. Darüber hinaus reagiert er auf Bedürfnisse in den Einrichtungen, stellt den Akteuren geeignete Fördermaßnahmen vor und hilft bei deren Umsetzung. Diese Handlungsfelder spiegeln wider, dass ein Externer Change Agent den Akteuren organisatorische und inhaltliche Arbeiten erleichtert, indem er neue Maßnahmen an die Einrichtungen bringt. Dabei ist es wichtig, dass diese Maßnahmen nicht an den Change Agent als Person gebunden sind, sondern strukturell in den Einrichtungen verankert werden. Das Gelingen von Netzwerkinitiativen soll nicht vom Engagement und der Anwesenheit einzelner Person abhängen. Vielmehr besteht die Aufgabe des Externen Change Agents darin, Interne Change Agents und engagierte Akteure zu befähigen, Führungsrollen zu übernehmen und Veränderungsprozesse am Laufen zu halten, auch wenn er nicht weiter in den Einrichtungen anwesend und aktiv involviert ist.

Nichtsdestotrotz sind viele solcher Kooperationen von den sozialen und emotionalen Kompetenzen der Menschen, die den Prozess anregen, abhängig. Selbst ein Bewusstmachen, dass man das Netzwerk in absehbarer Zeit verlassen werde, kann möglichen „Abhängigkeiten“ nicht sicher entgegenwirken. Das geplante Vorgehen der beiden Change

Agents im Reuterkiez, aus dem Netzwerk auszuschneiden, ist lediglich ein Vorschlag der beiden. Beide Seiten der Kooperation können weder abschätzen, wie das Ende der Zusammenarbeit ablaufen wird, noch wie die Akteure einen möglichen Nachfolger aufnehmen und akzeptieren würden. Die Gefahr solcher Kooperationen besteht darin, dass der Erfolg einzelner Projekte von einzelnen Personen abhängig ist – gerade dann, wenn es um Beziehungsarbeit und enge Kooperationen in Reformprozessen geht.

Das formulierte Rollenmodell stellt demnach einen Idealfall der Arbeit eines Externen Change Agents in Bildungsnetzwerken dar. Obwohl auf etwaige Probleme sowohl in der Theorie, als auch im empirischen Teil hingewiesen wurde, sehen sich die Menschen in Bildungsk Kooperationen durchaus mit einem breiteren Feld an Herausforderungen konfrontiert. Es gibt fortwährend Situationen und Momente, die ein Projekt scheitern lassen können. Demnach sollen sich Change Agents vor allem auch dessen bewusst sein, dass nicht jede Zusammenarbeit zu Erfolgen führt. Projekte können durchaus auch daran scheitern, dass Akteure in den Einrichtungen zu keiner Kooperation bereit sind beziehungsweise auch zu einzelnen Personen keine Beziehungen aufbauen möchten. Solche Erfahrungen sollen einen Change Agent allerdings nicht entmutigen, an anderen Stellen weiterzuarbeiten und Veränderungsprozesse anzuregen und zu lenken, denn Bildungsnetzwerke sind Systeme, die sich ständig weiterentwickeln und in unterschiedlichen Momenten einer Unterstützung und Anregung bedürfen.

Vorliegendes Rollenmodell soll externen Begleitern von Bildungsnetzwerken eine mögliche Herangehensweise an den Beginn und den Aufbau ihrer Arbeit aufzeigen. Jegliche Beschreibungen stützen sich dabei überwiegend auf die Bildungsverbünde im Reuterkiez – deren Akteure und Einrichtungen als Forschungsgrundlage dienten – und lassen sich möglicherweise nur geringfügig an anderen Stellen detailgetreu erneut umsetzen. Nichtsdestotrotz bleiben die Anforderungen und Herausforderungen bei anderen Netzwerkinitiativen ähnlich. Angehende Change Agents können sich grundsätzliche Gelingensbedingungen vor Augen halten und versuchen, diese umzusetzen.

LITERATURVERZEICHNIS

Ackermann, L. (2008): Campus Rütli – CR2. Miteinander leben lernen. Berlin. Verfügbar unter www.campusruetli.de/dokumente/StiftungZukunftBerlin.pdf (10.08.2010)

Aebi, C. et al. (2004): Der HR Manager als Change Agent. Olten. Verfügbar unter www.fhnw.ch/wirtschaft/pmo/.../vom-hr-manager-zum-change-agent.pdf (12.08.2010)

Basisdatenerhebung der Einrichtungen innerhalb des Ein Quadratkilometer Bildung Neukölln 2007/08 bzw. 2008/09 (2010) IN: Meinz, M. & Wenzel, S.: Reader zum 1. überregionalen Treffen Ein Quadratkilometer Bildung. Anhang. Berlin. S.7-12 (unveröffentlichtes Material)

Berkemeyer, N. et al. (2009): Einleitung. IN: Berkemeyer et al. (Hrsg): Schulische Vernetzung. Eine Übersicht über aktuelle Netzwerkprojekte. Waxmann: Münster, S. 7-12

Bezirksamt Neukölln (2010): Einwohnerzahl 2007. Berlin. Verfügbar unter <http://www.berlin.de/ba-neukoelln/suche.php?site=local&q=einwohnerzahl> (21.03.2010)

BLK (Bund-Länder Kommission) Programm (2010): Demokratie leben und lernen. 2002-2007. Berlin. Verfügbar unter <http://blk-demokratie.de/> (22.03.2010)

Campus Rütli (2009): Konzept – Campus Rütli CR2. Berlin. Verfügbar unter <http://www.campusruetli.de/dokumente.html#konzept> (15.09.2009)

Dobson, C. (2002): IAF Organizing. o.O. Verfügbar unter vcn.bc.ca/citizens-handbook/iaf.pdf (14.08.2010)

Eggebrecht, P. (2006): „Rütli-Brief“. Berlin. Verfügbar unter <http://www.gew-berlin.de/5829.htm> (20.12.2009)

Eichert, C. (2007): Bildung als Standortfaktor. IN: Minderop & Solzbacher (Hrsg.): Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. LinkLuchterhand: München, S. 14-22

Faulstich, R./Kreimeyer, J. (2008): Bildung stiften – Netzwerke bilden. IN: Berkemeyer et al. (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven. Waxmann: Münster, S.9-12

Flick, U. (2005): Triangulation in der qualitativen Sozialforschung. IN: Flick et al. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Hamburg, S.309-318

Häcker, W. (2010): Community Organizing. o.O. Verfügbar unter <http://www.buergergesellschaft.de/politische-teilhabe/modelle-und-methoden-der-buergerbeteiligung/meinungen-einholen-buergerinnen-und-buerger-aktivieren/community-organizing/community-organizing/106182/> (28.05.2010)

Häußermann, H. et al (2008): Die Entwicklung der Verkehrszellen im Bezirk Neukölln 2001-2006. Bericht für das Bezirksamt Neukölln von Berlin. Berlin. Verfügbar unter www.berlin.de/.../baneukoelln/.../neuk_ellner_entwicklung_gutachten.pdf (27.07.2010)

Havelock, R. (1973): The change agent's guide to innovation in education. Educational Technology Publ.: New Jersey

Heigert, B. (2003): Die Rolle von Führungskräften als Change Agents. Darstellung mit Anwendungsbezug und kritische Würdigung. Grin – Verlag für akademische Texte, Hagen

Hopf, C. (2005): Qualitative Interviews. Ein Überblick. IN: Flick et al. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Hamburg, S.349-359

Industrial Areas Foundation (2009): Who are we? Chicago. Verfügbar unter <http://www.industrialareasfoundation.org/who.html> (07.06.2010)

Jäger, M./Reese, M. (2008): Projektmanagement ermöglicht die Unterrichtsentwicklung im Netzwerk. IN: Berkemeyer et al. (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven. Waxmann: Münster, S.215-234

Jasper, K. (2005): Ressortübergreifendes Handlungsprogramm der Landes- regierung Nordrhein-Westfalen "Stadtteile mit besonderem Erneuerungsbedarf" und Bund-Länder- Programm "Stadtteile mit besonderem Erneuerungsbedarf - die soziale Stadt. Nordrhein-Westfalen. Verfügbar unter http://www.sozialestadt.de/veroeffentlichungen/arbeitspapiere/band3/4_nrw_jasper.phtml (30.09.2010)

Jetter.F/Skrotzki R. (Hrsg.) (2005): Soziale Kompetenz. Regensburg, Berlin. Verfügbar unter http://books.google.at/books?id=DoyettPItaYC&printsec=frontcover&dq=soziale+kompetenz&hl=de&ei=3xuuTLGKC8bBswb-z9SzDQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CDIQ6AEwAQ#v=onepage&q=Soziale%20Kompetenz&f=false (07.10.2010)

Kahn, S. (2010): 20 Principles for Successful Community Organizing. o.O. Verfügbar unter http://www.alternet.org/books/145924/20_principles_for_successful_community_organizing?page=entire (09.08.2010)

Kissel Consulting (2010): Change Agent Ausbildung. Urbar. Verfügbar unter <http://www.kissel-consulting.de/inhouseprojekte/organisationsentwicklung/change-agent-ausbildung> (13.08.2010)

Knispel, A. (2002): Was ist ein Change Agent? Rollenverständnis in Theorie und Praxis. Grin – Verlag für Akademische Texte. o.O.

Kohlmeyer, K. (2007): Kooperation von Schule und Jugendhilfe. IN: Minderop & Solzbacher (Hrsg.): Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. LinkLuchterhand: München 2007, S. 150-158

Lehnert, K. (2010): Interview zum Thema „Das Rollenmodell von Change Agents in Bildungsnetzwerken“ am 27.07.2010. Berlin (unveröffentlichtes Material)

Lenz, M. (2007): Auf dem Weg zur sozialen Stadt. Wiesbaden. Verfügbar unter <http://books.google.de/books?id=kP4GIbMzfcEC&pg=PA107&lpg=PA107&dq=deutscher+s+t%C3%A4dtetag+sozialer+brennpunkt&source=bl&ots=xtKtKSRzT-&sig=2tG2EiWV->

TaeR3U_LtsKO6zaGtY&hl=de&ei=4H6kTM7gNNDFswbFutW0CA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3&ved=0CCAQ6AEwAg#v=onepage&q&f=false (30.09.2010)

Lopez, E. (2003): Transforming Schools Through Community Organizing: A Research Review. Cambridge (USA). Verfügbar unter <http://www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/transforming-schools-through-community-organizing-a-research-review> (14.08.2010)

Lüders, C. (2005): Beobachten im Feld und Ethnographie. IN: Flick et al. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Hamburg, S.384-401

Markevitz, S. (2005): Community Organizing (CO). Eine besondere Art der Selbstorganisation von Menschen. o.O. Verfügbar unter http://212.12.126.151/cms/index.php?option=com_content&task=view&id=397&Itemid=339 (09.08.2010)

Meinz, M./Wenzel, S. (2010): Reader zum 1. Überregionalen Treffen „Ein Quadratkilometer Bildung“. Berlin (unveröffentlichtes Material)

Minderop, D./Solzbacher, C. (2007): Ansätze und Dimensionen. IN: Minderop & Solzbacher (Hrsg.): Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. LinkLuchterhand: München, S. 3-13

RAA Berlin (2008): Audit zur Qualitätsentwicklung. Selbstbewertungsverfahren und Kriterienkatalog. Berlin. Verfügbar unter <http://www.raa-berlin.de/RAASeiten/Quadrat.html> (18.07.2009)

RAA Berlin (2009): Rucksack Ein Konzept zur Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich. Berlin. Verfügbar unter <http://www.raa.de/rucksack.html> (18.07.2009)

RAA Berlin (2010): RAA Berlin. Berlin. Verfügbar unter <http://raa-berlin.de> (20.03.2010)

Renner, G. (2008): Gemeinwesen aktivieren. Community Organizing als Modell. Berlin. Verfügbar unter www.kas.de/wf/doc/kas_15162-544-1-30.pdf?081126131645 (09.08.2010)

Reuterquartier (2010): Unser Quartier. Berlin. Verfügbar unter <http://www.reuter-quartier.de/unser-quartier.154.0.html> (29.09.2010)

Rothschuh, M. (2005): Was kann Community Organizing leisten? o.O. Verfügbar unter http://212.12.126.151/cms/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=103 (30.05.2010)

Rothschuh, M. (2010): Strong Neighborhoods – Strong Schools. Was Kann Community Organizing leisten? o.O. Verfügbar unter http://www.fo-co.info/schulreform.htm#_ftn1 (14.08.2010)

Schmidt, C. (2005): Analyse von Leitfadeninterviews. IN: Flick et al. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Hamburg, S.447-455

Solzbacher, C. (2007): Netzwerk Bildung. Schultheoretische Perspektiven. IN: Minderop & Solzbacher (Hrsg.): Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. LinkLuchterhand: München, S. 33-42

Solzbacher, C. (2007b): Durch Netzwerken zu mehr Bildungsgerechtigkeit: „Region des Lernens“. IN: Minderop & Solzbacher (Hrsg.): Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. LinkLuchterhand: München, S. 131-140

Shirley, D. (1997): Community Organizing for Urban School Reforms. University of Texas Press: Texas (USA)

Wenzel, S. (2007): Zwischenbericht über den Aufbau des Projekts Ein Quadratkilometer Bildung in Berlin/Neukölln. Berlin. Verfügbar unter www.reuter-quartier.de/uploads/media/Zwischenbericht_2007.pdf (29.06.2010)

Wenzel, S. (2009): Ein Quadratkilometer Bildung. IN: Berkemeyer et al. (Hrsg.): Schulische Vernetzung. Eine Übersicht über aktuelle Netzwerkprojekte. Waxmann: Münster, S. 163-170

Wenzel, S. (2009a): Grundlagen des Programms Ein Quadratkilometer Bildung. Berlin. Verfügbar unter <http://www.ein-quadratkilometer-bildung.eu/> (15.02.2010)

Wenzel, S. (2009b): Maßnahmenübersicht in den Projektorten 2009. Berlin (unveröffentlichtes Material)

Wenzel, S. (2009c): Projektpräsentation Ein Quadratkilometer Bildung. Berlin. (unveröffentlichte Präsentation)

Wenzel, S. (2010): Interview zum Thema „Das Rollenmodell von Change Agents in Bildungsnetzwerken“ am 22.07.2010. Berlin (unveröffentlichtes Material)

Wenzel, S. (2010a): Wochenpläne 2010. KW 10, KW 20 und KW 23. Berlin. (unveröffentlichtes Material)

Western, S. (2010): What do we mean by Organizational Development? Krakau. Verfügbar unter <http://www.advisio.biz/en/wiedza/what-do-we-mean-by-organizational-development,26.html> (09.04.2010)

Kurzfassung

In Bildungsnetzwerken arbeiten unterschiedliche Einrichtungen zusammen, um den Bildungsweg der Kinder und Jugendlichen innerhalb des Bildungsnetzwerkes gemeinsam zu gestalten. Solch eine Kooperation unterschiedlicher Institutionen und der darin beteiligten Personen bedarf oftmals einer Begleitung von außenstehenden Beratern. Diese Rolle übernehmen so genannte Change Agents. Ihre Aufgabe besteht darin, Veränderungsprozesse anzuregen und zu begleiten. Sie nehmen dabei selbst keine Führungsrolle ein, sondern begleiten die Akteure im Reformprozess. Dabei stehen sie besonders den internen Führungspersonen zur Seite, unterstützen den Aufbau des Netzwerkes und regen Fördermaßnahmen in den beteiligten Einrichtungen an. Die vorliegende Arbeit zielt darauf – am Beispiel der Bildungsnetzwerke im Berliner Reuterkiez – ein Rollenmodell für Change Agents zu formulieren. Dabei konzentriert sich die Darstellung auf die Arbeit zweier Projektleiter, die eine besondere Rolle beim Zusammenführen der Bildungseinrichtungen im Stadtteil spielen.

Das Forschungsvorgehen basiert dabei auf einer teilnehmenden Beobachtung und leitfadenorientierten Interviews, die mit den beiden Change Agents im Reuterkiez geführt wurden. Das Rollenmodell umfasst den Aufbau der Arbeit, die Anforderungen an den Change Agent und seine Handlungsfelder innerhalb eines Bildungsnetzwerkes. Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf das Problem einer möglichen „Abhängigkeit“ der Akteure von der Arbeit des Change Agents im Bildungsnetzwerk gelegt, um anschließend eine Anregung dafür zu geben, solchen „Abhängigkeiten“ entgegenzuwirken. Dies ist erforderlich, da ein Change Agent nur temporär in Bildungsnetzwerken mitwirkt und am Ende seiner Arbeit eine Übergabe seiner Aufgaben an interne Führungspersonen beabsichtigt.

Abstract

Within Education Networks different educational institutions collaborate with a view to create and improve children's education within the Network. The people in these Networks can use the support of an external advisor – a so called Change Agent. This Change Agent helps to build up the Network. Although he assists in the Network, he doesn't take over a leading role. His task is to support the internal leaders to force changes.

This diploma thesis tries to describe a role model for Change Agents – including their activities and challenges within the Network. The description of the role model concentrates on the Education Networks in the Berliner Reuterkiez – with the focus on two project leaders who appear as Change Agents in these Networks.

This thesis bases on participant observation and two guided interviews with the Change Agents in the Reuterkiez. The Change Agents have been asked about their work, relationships to the people in the network and problems which could appear when they are leaving the Network. This step is important because External Change Agents only work for a certain period of time in the Network and then they leave as soon as Internal Change Agents are able to lead the changing process on their own.

The intense collaboration between Change agents and staff members of the Education Network can lead to a dependence of staff members on Change Agents and this could complicate the end of the cooperation. The thesis describes a possible way to avoid this eventual negative dependence and how to make a handover of the External Change Agent's responsibilities to Internal Leaders easier.

Lebenslauf

Name

CORNELIA AIGNER

Staatsangehörigkeit

Österreich

Geburtsdatum

26. Oktober 1985

Email

cornelia_aigner@hotmail.com

Schul – und Ausbildung

Ab Oktober 2004

Universität Wien

Studium der Bildungswissenschaft und Philosophie

Spezialisierung auf Schulpädagogik und Psychoanalytische Pädagogik

Oktober 2007

Erweiterung des Studiums um das Fach **Politikwissenschaft**

Oktober 2009 – August 2010

Auslandsjahr

im Rahmen der Universitären Partnerschaft mit der Humboldt Universität, Berlin

Februar 2007 – Juni 2007

Auslandssemester

Université Lausanne

1996 – 2004

Stiftsgymnasium der Abtei Schlierbach, Oberösterreich

Schwerpunkt Sprachen: Englisch, Latein, Französisch und Spanisch

Berufliche Tätigkeiten

September 2009 – Juli 2010

Forschungspraktikum

Ein Quadratkilometer Bildung, Berlin/Neukölln,

im Rahmen der Diplomarbeit zum Thema „Das Rollenmodell von Change Agents in Bildungsnetzwerken“

Kontaktperson: Sascha Wenzel

www.ein-quadratkilometer-bildung.eu

Juni 2008 – Juni 2009

Verwaltungspraktikantin

Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung,
Stabstelle Strategie und Koordination für den internationalen
Bereich unter besonderer Berücksichtigung der Schnittstelle
Wissenschaft – Forschung – Bildung
Kontaktperson: Mag. Barbara Weitgruber
www.bmwf.gv.at

2007 – 2008

Choreographin für Kindertanz,

Tanzstudio ArriOla ,Wien
Kontaktperson: Rebekka Rom
www.arriola.at

Oktober 2006 – Februar 2007

Choreographin für Kindertanz,

Kiddy Dance Club, Wien
Kontaktperson: Eva Schicho
www.kiddydanceclub.com

Herbst 2006

Mitarbeit beim Internationalen Kinderfilmfestival,

Kinderjury Beratung und Betreuung
Kontaktperson: Dr. Martina Lassacher
www.kinderfilmfestival.at