



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Chancengerechtigkeit, gutes Leben und communities of practice- eine empirische Studie zur Umsetzung des Bildungsgrätzls abseits der Schule

verfasst von | submitted by

Viktoria Adelheid Wimmer

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree programme code as it appears on the student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree programme as it appears on the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von | Supervisor:

Assoz. Prof. Dott.ssa.mag. Dott. ric. Evi Agostini

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit untersucht die Umsetzung und Wirkweise der Wiener Bildungsgrätzl aus der Perspektive der Akteur_innen teilnehmender außerschulischer Institutionen in den Bildungsgrätzln Sonnenviertel und Birkenblattviertel in einem Wiener Gemeindebezirk. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie sich die Akteur_innen die politischen Vorgaben der Wiener Bildungsgrätzl aneignen und für ihren spezifischen Kontext umsetzen. Die Analyse konzentriert sich darauf, welche Machtstrukturen sich im Verlauf der praktischen Umsetzung manifestieren, ob diese innerhalb einer community of practice (CoP) erfolgt und in welcher Form die sieben Leitprinzipien zur Anwendung kommen. Außerdem wird versucht die Frage zu beantworten, wie Bildungsgrätzl in der Ansicht der Akteur_innen zu einem „guten Leben“ beitragen können. Basierend auf 9 leitfadengestützten Expert_inneninterviews mit Vertreter_innen verschiedener Institutionen werden Strukturen, Herausforderungen und Potentiale der Bildungsgrätzl beleuchtet. Die Analyse zeigt, dass insbesondere die Vernetzung der Einrichtungen und deren unterschiedliche Zugänge zu Kindern und Jugendlichen Potential hätte, zur Förderung von Chancengleichheit und Lebensqualität beizutragen. Zugleich werden Herausforderungen in der Umsetzung der Initiative sichtbar, etwa die starke Schulzentrierung, die mangelnde systematische Umsetzung der sieben Leitprinzipien sowie die Notwendigkeit, auch Zielgruppen abseits jenen der Schule zu adressieren. Abschließend werden Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Bildungsgrätzl aufgezeigt.

Abstract (english)

This master's thesis examines the implementation and effectiveness of Vienna's Bildungsgrätzl (education districts) from the perspective of the actors involved in participating extracurricular institutions in the Sonnenviertel and Birkenblattviertel education districts in a Viennese borough. The focus is on the question of how the actors appropriate the political guidelines of the Vienna Bildungsgrätzl and implement them for their specific context. The analysis concentrates on which power structures manifest themselves in the course of practical implementation, whether this takes place within a community of practice (CoP), and in what form the seven guiding principles are applied. It also attempts to answer the question of how Bildungsgrätzl can contribute to a “good life” in the view of the actors. Based on 9 guided expert interviews with representatives of various institutions, the structures, challenges, and potential of Bildungsgrätzl are examined. The analysis shows that the networking of institutions and their different approaches to children and young people have the potential to contribute to the promotion of equal opportunities and quality of life. At the same time, challenges in the implementation of the initiative become apparent, such as the strong focus on schools, the lack of systematic implementation of the seven guiding principles, and the need to address target groups outside of schools. Finally, recommendations for the further development of the Bildungsgrätzl are presented.

Dank

Zu Beginn möchte ich mich bei meiner Betreuerin Assoz. Prof. Dott.ssa.mag. Dott. ric. Evi Agostini bedanken, die mich in ihr Projektteam „*EgoL – Teaching the good life*“ aufgenommen hat und während des gesamten Prozesses der Masterarbeit immer unterstützt hat. Außerdem möchte ich insbesondere MA Nazime Öztürk danken, die mich als prädoc des Projektes auf die Möglichkeit aufmerksam gemacht hat, innerhalb des Projektes meine Masterarbeit zu schreiben, sowie mich mit meinem ersten Seminar im Masterstudium Bildungswissenschaft für dieses Studium begeistert hat.

Generell möchte ich an dieser Stelle allen Lehrenden danken, die mich in diesem Master gebildet haben- meine Perspektive auf Bildung hat sich durch eure anregenden Seminare und Vorlesungen erweitert. Wenn ich nicht notwendig erwerbstätig sein müsste, hätte ich sicher noch mehr zusätzliche Seminare besucht. Ein besonderer Dank gilt hierbei noch dem Team, um Dr. Henning Schluß und Dr. Barbara Schulte hinzuzufügen- durch sie konnte ich innerhalb wissenschaftlicher Teams selbst unterstützend tätig werden und mich mit Menschen an unterschiedlicher Stelle ihrer wissenschaftlichen Karriere austauschen- Erfahrungen die schwer in einem Seminar zu sammeln sind und meine Begeisterung gegenüber der Erziehungs- und Bildungswissenschaft noch weiter vertieft haben. Danke auch euch, Henning und Barbara, dass ihr als Leiter_innen eurer Teams vorlebt, dass an der Universität auch ein produktives, freundschaftliches Klima herrschen kann.

Weiters bedanke ich mich bei meiner Familie, zuallererst bei meinen Eltern, die mich während meiner Studienjahre immer unterstützt haben- egal ob in Graz, Wien oder Götheburg. Außerdem gilt mein Dank meinem Großvater Johannes Kammerstätter und meinem Onkel David Kammerstätter- durch euch als Vorbilder und damit verbundene Weisheiten war und ist Bildung für mich immer positiv besetzt, was ein Privileg ist, das leider nicht allen schon durch die Familie mitgegeben wird. Zudem möchte ich mich auch bei meinem Partner Andreas Albiez bedanken, der mich während der gesamten Schreibphase mit allen emotionalen Hoch- und Tiefs immer wieder bestärkt hat. Zu guter Letzt spreche ich ein großes Dankeschön an alle Interviewteilnehmer_innen der vorliegenden Masterarbeit aus: Danke, dass ihr euch die Zeit genommen habt, um mir wertvolle Einblicke in eure Arbeit zu geben und dass ihr euch um Wiens Kinder und Jugendliche, Studierende und Menschen mit Beeinträchtigung kümmert- bei euch sind sie in guten Händen!

Inhalt

Abstract.....	I
Abstract (english).....	I
Dank.....	II
Abkürzungsverzeichnis	VI
Einleitung	1
1.1. Methodik und Forschungsfragen.....	2
1.2. Gliederung der Arbeit	5
2. Bildung und das „gute Leben“	6
2.1. Resonanzpädagogik und das „gute Leben“	7
3. Bildungslandschaften und Ganztagsbildung.....	9
3.1. Definition einer vielfältigen Begrifflichkeit.....	9
3.2. Forschungsstand.....	11
Kritische Überlegungen zum Konzept Bildungslandschaft.....	12
4. Akteur_innen in Bildungslandschaften.....	13
4.1. Die Kommune als politische Steuerungsebene	13
4.2. Schulen in Bildungslandschaften	14
4.3. Außerschulische Institutionen als Möglichkeitsräume.....	15
4.3.1. Sozialpädagogik und offene Kinder- und Jugendarbeit.....	16
4.3.2. Kooperation zwischen außerschulischen Institutionen und Schule.....	17
5. Praxis von Bildungspolitik	19
5.1. Implementierung von Bildungspolitik.....	20
5.2. Politik als sozialer Aneignungsprozess	21
5.2.1. Agency	22
5.2.2. Rationalitätsmythen im Neo-Institutionalismus.....	23
5.2.3. <i>Communities of practice (CoP)</i>	24
5.2.4. Organisationsnetzwerke.....	26
5.2.5. <i>Communities of Learners (CL)</i>	28
6. Bildung in der Stadt Wien	28
6.1. Bildungspolitik der Stadt Wien	28
6.2. Die Wiener Bildungsgrätzln.....	29
7. Methode.....	31
7.1. Forschungsdesign und Forschungsvorhaben	31
7.1.1. Interviewleitfaden	32
7.1.2. Interviews mit Expert_innen	32

7.1.3.	Interviewteilnehmer_innen	33
7.1.4.	Interviewabsagen	34
7.1.5.	Datensammlung	34
7.2.	Auswertungsmethode	35
7.2.1.	Fokussierte Interviewanalyse nach Kuckartz und Rädiker	35
	Datenvorbereitung, -organisation und -exploration	35
	Basiscodierung der Interviews	36
	Weiterführende Analysen nach dem Codieren	37
8.	Ergebnisse	38
8.1.	Interviews mit Stakeholder_innen	39
	Die sieben BG-Leitprinzipien	40
	Die BG-Förderung	41
	Die Initiierung von Bildungsgrätzln	41
	Geteiltes Wissen im BG	43
	Steuerung der Bildungsgrätzl durch die Stadt Wien	44
	Bedeutung und Zukunftsvisionen der Bildungsgrätzlarbeit	44
8.2.	Bildungsgrätzl Birkenblattviertel	46
8.2.1.	IL4 – Katalysator, Koordination und Agenda 2030	46
	Motivation und Mitarbeit	47
	Zielgruppe und Ziele	47
	Mitglieder und Zusammenarbeit	49
	Projekte	50
8.2.2.	IL5 – Selbstständig mit dem BG-Klientel	50
	Motivation und Mitarbeit	50
	Zielgruppe und Ziele	51
	Mitglieder und Zusammenarbeit	51
	Projekte	52
8.2.3.	IL7- das System Schule muss sich öffnen	52
	Motivation und Mitarbeit	53
	Zielgruppe und Ziele	53
	Mitglieder und Zusammenarbeit	54
	Projekte	54
8.2.4.	IL8- Bildungsfan und aktiv im Sozialraum	54
	Motivation und Mitarbeit	55
	Zielgruppen und Ziele	56
	Mitglieder und Zusammenarbeit	57

Projekte.....	58
8.2.5. IL17 – im Elfenbeinturm der Universität	58
Motivation und Mitarbeit.....	58
Zielgruppe und Ziele	59
Mitglieder und Zusammenarbeit	60
Projekte.....	60
8.2.6. IL11 – Inklusion leben	61
Motivation und Mitarbeit.....	61
Zielgruppe und Ziele	62
Mitglieder und Zusammenarbeit	62
Projekte.....	63
8.3. Bildungsgrätzl Sonnenviertel.....	63
8.3.1. IL9 – Lernbetreuung und Vernetzung.....	63
Motivation und Mitarbeit.....	63
Zielgruppe und Ziele	64
Mitglieder und Zusammenarbeit	65
Projekte.....	65
8.3.2. IL6 – Fördernde Freizeitpädagogin	66
Motivation und Mitarbeit.....	67
Zielgruppe und Ziele	67
Mitglieder und Zusammenarbeit	68
Projekte.....	69
8.3.3. IL10 – Kritiker der Umsetzung.....	69
Motivation und Mitarbeit.....	70
Zielgruppe und Ziele	70
Mitglieder und Zusammenarbeit	71
Projekte.....	72
9. Diskussion	72
9.1. Grundarchitektur der Bildungsgrätzl Sonnenviertel und Birkenblattviertel	73
9.2. Aneignung im Bildungsgrätzl.....	74
9.2.1. <i>Policy als “practice of power”</i>	78
9.2.2. BGs als “ <i>communities of practice</i> ”?.....	79
Aneignung der <i>Policy</i> innerhalb der BG-Gemeinschaft.....	79
Geteilte Praxis und gemeinsames Wissen	79
Gegenseitiges Engagement	80
Gemeinsames Unterfangen	82

Das BG-Fest	83
9.2.3. Organisationale Netzwerke statt <i>CoPs</i> ?	85
9.2.4. <i>CLs</i> statt <i>CoPs</i> ?	86
9.3. Ziele der Bildungsgrätzl- „gutes Leben“ und die sieben Leitprinzipien	86
9.3.1. Die Umsetzung der sieben Leitprinzipien	86
9.3.2. Welches „gute Leben“ fördert das BG?	89
10. Fazit und Ausblick	95
10.1. Zentrale Forschungsergebnisse	95
10.1.1. Beantwortung der Forschungsfragen	96
10.2. Theoretische und praktische Implikationen	97
Limitationen der Arbeit	99
10.2.1. Ausblick und weitere Forschungsperspektiven	100
11. Quellenverzeichnis	102
12. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	110
13. Anhang	110
A. Gedächtnisprotokoll (22.05.2024) Bildungsgrätzlnetzwerktag 2024	111
B. Gedächtnisprotokoll (24.05.2024) Bildungsgrätzlfest Birkenblattviertel	113
C. Interviewleitfaden	114
D. Persönliche Kommunikation WIG	117
E. Persönliche Kommunikation Stadtteilbüro	119
F. Persönliche Kommunikation MA13	121
G. Persönliche Kommunikation Sicherheitsdienstleister	122
H. Codebuch	124

Abkürzungsverzeichnis

Da einige Begriffe aufgrund ihrer zentralen Stellung wiederholt in der vorliegenden Masterarbeit genutzt werden, werden Abkürzungen genutzt.

Bildungsgrätzl	BG
Communities of practice	CoP
Communities of Learners	CL
Kinder und Jugendliche	KiJu
Offene Kinder- und Jugendarbeit	OKJA

Einleitung

“It takes a grätzl to raise a child” (Stadt Wien, 2025e.). Dieser Leitspruch der Wiener *Bildungsgrätzl* (BG) thematisiert implizit eine Notwendigkeit der Trendwende in der Bildungspolitik. Nicht eine einzelne Familie oder eine ganze Schule, sondern ein ganzes Dorf braucht es, um ein Kind zu erziehen und zu bilden. Dadurch wird das Dorf, also der Lebens- und Sozialraum des Kindes zu einem pädagogischen Raum erhoben, in dem Bedingungen für ein gelingendes Aufwachsen und ein „gutes Leben“ gewährleistet werden sollen. Dieses Dorf braucht viele Mitarbeitende und vor allem Institutionen, welche die politischen Vorgaben, die mit diesem Leitspruch einhergeht, zielgerecht umsetzen. Denn die Wiener Bildungsgrätzl sollen nicht nur Raum für Bildung schaffen, sondern auch die *sieben Leitprinzipien* der Bildungsgrätzl in ihrer Umsetzung fördern: *Offenheit, Empowerment & Teilhabe, Diversität & Inklusion, Mehrsprachigkeit, Grundkompetenz, Gendersensibilität und soziale Gerechtigkeit* (ebd.). Für die Gründung eines Bildungsgrätzls braucht es mindestens eine Schule und mindestens eine außerschulische Institution, die gemeinsam als Bildungslandschaft im Sinne der Kinder- und Jugendlichen im Grätzl kooperieren. Dabei sollen, gerade durch die Mitarbeit außerschulischer Akteur_innen, die Gleichwertigkeit verschiedener Bildungsformen im Stadtteil sichtbar gemacht werden (ebd.). Die Schule hat als Bildungsort für Kinder und Jugendliche eine Art Monopolposition inne, die prägend für die eigene Bildungsbiografie ist und das Verständnis von Lernen dahingehend formt, dass formale Bildung eine Art Vormachtstellung einnimmt. Dabei sind gerade informelle und non-formale Bildungsprozesse wichtig für die Vermittlung von Werten und Kompetenzen wie beispielsweise den sieben Leitprinzipien der Bildungsgrätzl (Braun, 2020, S. 157-160). Gerade außerschulische Institutionen, wie beispielsweise Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit befassen sich aus ihrem institutionellen Auftrag mit der Förderung von Chancengerechtigkeit, Gendersensibilität, Inklusion sowie Diversität (Deinet & Icking, 2020, S. 879). Ob diese Institutionen eine besondere Rolle neben der Schule in der Umsetzung der Bildungsgrätzlleitlinien einnehmen können oder ob die Arbeit der Bildungsgrätzl vorwiegend schulzentriert ist, untersucht unter anderem die vorliegende Arbeit.

Die Ziele der Bildungsgrätzl sind überzeugend- durch überinstitutionelle Kooperation und Vernetzung mehr Ressourcen für Kinder- und Jugendliche und gleichzeitig ein „gutes Zusammenleben“ im Stadtteil zu schaffen- welche (Bildungs-)Institution könnte sich der Mitarbeit an einem Projekt mit so hehren Zielen verweigern? Doch was bedeutet eigentlich die Mitarbeit und damit Umsetzung der politischen Vorgaben der Bildungsgrätzl Initiative? Die Mitarbeit im Bildungsgrätzl ist ehrenamtlich- wie rechtfertigen Institutionen diesen zusätzlichen Ressourcenaufwand neben ihrem Alltagsgeschäft? Offiziell begreifen sich die Bildungsgrätzl

als eine auf Selbstverwaltung ausgelegte Initiative- entsprechend viel Gestaltungsspielraum kommt den beteiligten Akteur_innen vor Ort zu (Stadt Wien, 2025e.). Um zu untersuchen, wie die politische Idee der Bildungsgrätzl umgesetzt wird, scheint es bedeutsam sich damit auseinanderzusetzen wie die lokalen Akteur_innen die politischen Vorgaben deuten und umsetzen und wie die Umsetzungsgemeinschaft und Machtstrukturen, wie beispielsweise eine Schulzentrierung, diese Umsetzung beeinflussen.

1.1. Methodik und Forschungsfragen

Die US-amerikanischen Anthropolog_innen Bradley A. U. Levinson, Margaret Sutton und Teresa Winstead (2009) identifizieren die Aneignung politischer Vorgaben (*Policy*) lokaler Akteur_innen als zentral für die Umsetzung von Bildungspolitik. Aneignung erfolgt in Form eines kreativen Prozesses, indem aufgrund der eigenen institutionellen und persönlichen Bedürfnisse, Ressourcen sowie strukturellen Rahmenbedingungen im Rahmen einer Umsetzungsgemeinschaft ein Deutungsprozess der politischen Bestimmungen stattfindet, indem auch im Sinne von *Agency* eigene Handlungsräume definiert werden (Levinson et al., 2009; Grundmann, 2020). Da mittlerweile 34 Bildungsgrätzl in Wien implementiert wurden, würde die Analyse aller Bildungsgrätzl den Umfang einer Masterarbeit sprengen, weswegen sich die vorliegende Arbeit auf die Untersuchung zweier Bildungsgrätzl in einem Wiener Gemeindebezirk, dem *Sonnenviertel* und dem *Birkenblattviertel* beschränkt. Die beiden Bildungsgrätzl wurden deswegen ausgewählt, weil das Birkenblattviertel beim Bildungsgrätzlnetzwerktag 2024 als best practice Beispiel vorgestellt wurde und besonders viele außerschulische Einrichtungen an diesem Bildungsgrätzl beteiligt sind (Gedächtnisprotokoll, 22.5.2024, siehe Anhang A). Das Birkenblattviertel teilt sich auch eine außerschulische Einrichtung mit dem Sonnenviertel, was es ermöglichte von Seiten der Akteur_innen einen Vergleich zwischen der Umsetzung beider Grätzl zu erfragen. Außerdem kam aus Gründen der allgemeinen Vergleichbarkeit nur die Analyse zweier Grätzl im selben Bezirk in Frage, da das Spezifikum des Grätzls ja einen Fokus auf den geographischen Nahraum festlegt und eines der beiden anderen aktiven BGs, teilweise schon beschrieben wurde, sowie das Bildungsgrätzl Sternenhimmel von Beteiligten als inaktiv beschrieben wurde (vgl. Schrott, 2020; Lener & Schrott, 2020). Die vorliegende Arbeit befasst sich konkret mit der Umsetzung der Bildungsgrätzl vonseiten außerschulischer Akteur_innen, was einerseits daher rührt, dass in der Literatur zu Bildungslandschaften vorwiegend die Perspektive der Schule befragt wurde und andererseits eine weitere Einschränkung des Forschungsgebietes für den Umfang der Masterarbeit von Nöten war. Entsprechend wurden in beiden Bildungsgrätzln sämtliche außerschulische Institutionen kontaktiert, die zwischen Juni 2024 und Februar 2025 auf der Website der Wiener Bildungsgrätzl als Teilnehmer_innen der

Bildungsgrätzl Birkenblattviertel und Sonnenviertel aufgeführt wurden, um folgende Forschungsfragen zu beantworten:

Forschungsfrage 1:

Wie werden die politischen Vorgaben der Wiener Bildungsgrätzl durch außerschulische Institutionen in den Wiener Bildungsgrätzln Birkenblattviertel und Sonnenviertel im Sinne der „*policy as practice*“ Theorie von Levinson, Sutton und Winstead angeeignet und in eine „*community of practice (CoP)*“ übersetzt?

Da die bildungspolitische Analyse von Levinson, Sutton und Winstead (2009) einen besonderen Fokus auf Machtdynamiken und insbesondere die Umsetzung in einer Gemeinschaft lokaler Akteur_innen in Form einer *CoP* umsetzt, wurden folgende Unterfragen formuliert, um die Forschung besser zu strukturieren:

Forschungsfrage 1.1.:

Inwiefern sind die untersuchten Bildungsgrätzln eine *CoP*?

Forschungsfrage 1.2.:

Welche Machtverhältnisse- und Strukturen gibt es innerhalb der untersuchten Bildungsgrätzl?

Da für die Umsetzung der Wiener Bildungsgrätzln deren sieben Leitprinzipien eine wichtige Orientierungsfunktion sowie Zielsetzung darstellen und darüber hinaus durch die politischen Vorgaben die Lebensqualität im Sinne eines „guten Lebens“ allgemein gefördert werden soll, sich daraus folgende weitere Forschungsfragen:

Forschungsfrage 2:

Wie werden innerhalb der außerschulischen Institutionen in den Wiener Bildungsgrätzln Birkenblattviertel und Sonnenviertel die sieben Prinzipien der Wiener Bildungsgrätzl sowie die Förderung eines „guten Lebens“ durch das Wiener Bildungsgrätzl interpretiert und umgesetzt?

Forschungsfrage 2.1.:

Inwiefern werden die sieben Prinzipien von den befragten Beteiligten der Bildungsgrätzl reflektiert und bewusst in ihrer Arbeit umgesetzt?

Forschungsfrage 2.2.:

Wie kann das „gute Leben“ durch die Wiener Bildungsgrätzl aus der Perspektive der lokalen Akteur_innen gefördert werden?

Darüber, was „gutes Leben“ bedeutet, gibt es theoretisch wie praktisch viel Uneinigkeit, sowie das Risiko, diese Vorstellungen politisch zu instrumentalisieren, wobei pädagogischem Handeln immer Vorstellungen des (zukünftigen) „guten Lebens“ inhärent sind (Labaree, 2008, zit. nach Öztürk et al., 2023, S. 265 f.). Das „gute Leben“ für alle zu fördern ist auch synonym mit dem Ziel der Smart City Vienna, die Lebensqualität in Wien zu erhöhen. Dabei spielen auch die Bildungsgrätzl eine Rolle. Das Ziel der allgemein hohen (Aus-)Bildungsqualität und der Förderung persönlicher Entfaltung und Partizipation dient laut der Stadt Wien als *„die Voraussetzung für die (Verbesserung) der individuellen Lebensqualität“* (vgl. Magistrat der Stadt Wien, 2019). Um dieses Ziel zu verwirklichen, wird den Bildungsgrätzln als Lerngemeinschaften hohe Bedeutung zugeschrieben (Magistrat der Stadt Wien, 2019, S. 116-118).

Für die Beantwortung der Forschungsfragen wurden teilstrukturierte Leitfadeninterviews mit 9 außerschulischen Akteur_innen der bereits angeführten Bildungsgrätzl durchgeführt und analysiert, sowie für das bessere Verständnis der politischen Vorgaben die Ergebnisse von Interviews des jetzigen und ehemaligen Bildungsstadtrates der Stadt Wien, sowie den beiden verantwortlichen Bildungsgrätzlkoordinatorinnen im Magistrat 56 in die Analyse miteinbezogen. Der Zugriff auf diese Daten wurde durch die Mitarbeit im FWF Projekt DOI: 10.55776/PAT5101523 *“EQoL-Teaching the Good Life. Theory, Policy and Practice in Education to Promote Quality of Life in the 21st Century”* unter der Leitung von Assoz. Prof. Dott.ssa.mag. Dott. ric. Evi Agostini, die auch die vorliegende Arbeit betreute, ermöglicht. Das Projekt erforscht, wie sich die Bedeutsamkeit von Glück, Wohlbefinden und Lebensqualität in der Politik auf Bildung auswirkt und welche Rolle Bildung dabei spielt (Universität Wien, 2024). Durch die Mitarbeit im Projekt wurde für die Durchführung der Interviews mit außerschulischen Akteur_innen ein teilstrukturierter Interviewleitfaden unter der Erstkonzeption von MA Nazime Öztürk verwendet.

Die Interviews wurden mit der fokussierten Interviewanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024) analysiert. Der leitende theoretische Ansatz dafür ist das Konzept von Levinson, Sutton und Winstead (2009), die politische Bestimmungen (*policy*) als einen Aneignungsprozess verstehen, der von verschiedenen Machtdynamiken durchdrungen ist. Das Konzept der Aneignung ist dabei besonders wichtig: darunter ist der kreative Interpretationsprozess der umsetzenden Akteur_innen zu verstehen, welche die politischen Vorgaben aufgrund eigener

Bedürfnisse, Ideen, Ressourcen und institutionellem Kontext neu interpretieren und Bedeutung verleihen. Diese Aneignung erfolgt jedoch nicht singulär, sondern wird innerhalb einer *community of practice (CoP)* mit anderen Umsetzenden ausgehandelt und in geteilte Ziele und Praktiken übersetzt. Mit dem Konzept der *CoPs* greift diese Masterarbeit auch auf die Arbeit von Etienne Wenger (1998), dem Begründer der Theorie zurück und erweitert das Konzept von Levinson, Winstead und Sutton um das sozialwissenschaftliche Konzept der *Agency* (Grundmann, 2020), um die Tiefe des Engagements der Beteiligten theoretisch zu erklären.

1.2. Gliederung der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in zehn Hauptkapitel. Zu Beginn werden die theoretischen und konzeptionellen Grundlagen für die Arbeit erläutert. Zuerst werden aktuelle Diskussionen rund um das „gute Leben“, Lebensqualität und dessen Zusammenhang mit Bildung diskutiert. Das zweite Kapitel widmet sich dem vielleicht wichtigsten Konzept der Masterarbeit- den Bildungslandschaften und der Ganztagesbildung. Für das Konzept der Bildungslandschaften werden vielfältige Begriffe verwendet, worauf in diesem Kapitel näher eingegangen wird. In der gesamten Arbeit wird der Begriff Bildungslandschaften vor allem deswegen genutzt, weil es der gebräuchlichste Begriff in der deutschsprachigen Literatur zu sein scheint. Das Kapitel beschäftigt sich außerdem mit der Frage, wie Bildungslandschaften und vor allem die daran beteiligten außerschulischen Partner_innen als Ausgleich zur Schule zu Chancengerechtigkeit beitragen, was im Kapitel 4.3. „Außerschulische Institutionen als Möglichkeitsräume“ weiter vertieft wird. Außerdem wird der aktuelle Forschungsstand bezüglich der Kooperation zwischen außerschulischen Institutionen und der Schule beschrieben und welche Vorteile und Herausforderungen diese Art der Kooperation mit sich bringt. Das darauffolgende fünfte Kapitel führt in das für die Analyse der Interviews verwendete Konzept „*policy as practice*“ von Levinson, Sutton und Winstead ein. Es beleuchtet, wie die Umsetzung der politischen Bestimmungen von sozialen Aushandlungsprozessen abhängig ist und betont, wie wichtig der Blick auf die Politik umsetzenden Akteur_innen und deren institutionellen Bedingungen ist. Infolgedessen, dass die Umsetzung von politischen Vorgaben von mehreren Akteur_innen abhängig ist, greifen Levinson, Winstead und Sutton (2009) auf das Konzept der *communities of practice (CoPs)* von Etienne Wenger (1998) zurück. *CoPs* sind eine soziale Gruppe, die durch ein gemeinsames Unterfangen miteinander verbunden ist und für dessen Umsetzung gemeinsame Praktiken in aktivem Engagement entwickelt (Wenger, 1998). Da das sozialwissenschaftliche Konzept der *Agency* sich als Erklärungsmethode für den Grad der Involvierung in die Umsetzung der Bildungsgrätzl Initiative als nützlich erwiesen hat, wird

ebenso darauf eingegangen. Das sechste Kapitel fasst bestehende Literatur zu den Wiener Bildungsgrätzln zusammen und verortet diese in der österreichischen und insbesondere der Wiener Bildungslandschaft. Dieses Kapitel schließt den theoretischen Teil der Masterarbeit ab. In Kapitel sieben wird das methodische Vorgehen beschrieben, wobei die Mitarbeit im *EQoL* Projekt erläutert wird, genauso wie die Datenerhebung und die zur Analyse verwendete fokussierte Interviewanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024). Außerdem wird kurz auf das Expert_inneninterview eingegangen, da die Interviewten dieser Masterarbeit als solche begriffen und als Expert_innen für die Mitarbeit ihrer Institution im Bildungsgrätzl angenommen werden. Im Kapitel acht werden die Ergebnisse als Fallzusammenfassungen beschrieben. Das hat den Vorteil, dass der institutionelle Kontext der Beteiligten jeweils klar und nachvollziehbar an der richtigen Stelle beschrieben werden kann, da dieser ja auch für das Verständnis der Aneignung der politischen Vorgaben relevant ist. Im vorletzten Kapitel werden in der Diskussion die Ergebnisse in Bezug zu den Forschungsfragen und der Theorie gesetzt und erstere beantwortet. Im Kapitel zehn werden im Fazit weitere Forschungswege beschrieben und es eine kritische Reflexion der eigenen Forschung dargelegt. Zuletzt sind nach dem Quellenverzeichnis im Anhang Gedächtnisprotokolle, E-Mail- Korrespondenzen und das Codebuch zu finden.

2. Bildung und das „gute Leben“

Bildung und *Flourishing* werden in der philosophischen und pädagogischen Theorie seit jeher eng miteinander verknüpft, sodass der Fokus auf Wohlbefinden (*well-being*) kein neuer Gedanke ist (Francesconi, 2018, S. 318). Im Rückgriff auf die aristotelische *Eudaimonia*, verstanden als Selbstverwirklichung und „gutes Leben“ im Sinne eines sinnvollen, zukunftsgerichteten Weltbezugs, wird Wohlbefinden als Ergebnis einer aktiven Arbeit an sich selbst (*techne tou biou*) und der Pflege des Selbst (*epimeleia heautou*) beschrieben, die jedoch immer im Kontext sozialer und ökologischer Rahmenbedingungen steht (Francesconi, 2018, S. 319 f., 320). Während individualistische oder hedonistische Konzepte des „guten Lebens“ lange dominierten, rücken in zeitgenössischen bildungswissenschaftlichen Debatten verstärkt sozial-relationale Perspektiven in den Vordergrund, welche Koexistenz, Teilhabe und gemeinsames Gestalten betonen – nicht zuletzt vor dem Hintergrund globaler sozioökologischer Herausforderungen (Öztürk et al., 2023, S. 264). Pädagogische Visionen fungieren dabei als Übersetzung gesellschaftlicher Zukunftsbilder in Bildungsinitiativen („Pädagogisierung des guten Lebens“, Labaree, 2008, zit. nach Öztürk et al., 2023, S. 265 f.), die sowohl Kritik an bestehenden Verhältnissen üben als auch auf deren Veränderung zielen.

Aktuelle empirische Befunde zeigen derzeit einen Rückgang der Lebensqualität von Jugendlichen (VanderWeele et al., 2025, S. 646). Doch wie ist Lebensqualität zu fördern und welche politischen Indikatoren sind dafür wichtig? Bereits in den 1990er Jahren zeichnete sich ein Paradigmenwechsel ab, durch den statt klassischen ökonomischen Messwerten wie dem Bruttoinlandsprodukt durch neue Messinstrumente zur Erfassung von Wohlbefinden und Lebensqualität ersetzt werden sollen. Die sogenannte *Quality of Life* Bewegung (QoL) beschäftigt sich damit, was Lebensqualität ausmacht und wie sie durch politische Steuerung gefördert werden kann, wobei die Konzeptionen von Lebensqualität ganz klar auf sozialökonomischen Auffassungen beruht anstatt auf klassischen gesundheitsbasierten Konzeptionen von Lebensqualität (Francesconi et al., 2022, S. 8). Die QoL-Bewegung knüpft dabei an Ansätze der Eudaimonie von Nussbaum und Sen an, das individuelle und kollektive Wohl als zentrales Ziel einer gerechten Gesellschaft betonen und auch Bildung einen entscheidenden Part bei der Förderung von Autonomie und Lebensgestaltung zuschreiben (Francesconi et al., 2022, S. 2). Im Zuge der Bewegung wurden zahlreiche Indizes zur Messung von Lebensqualität entwickelt, wie etwa dem *Better Life* Index der OECD, dem *world happiness* report oder auch der Agenda 2030 der vereinten Nationen (Francesconi et al., 2022, S. 7-9). In nahezu allen Indizes zur Messung von Lebensqualität der QoL-Bewegung finden sich die folgenden Indikatoren wieder: psychisches und emotionales Wohlbefinden, materielle Lebensbedingungen, Wohnsituation, Gesundheitszustand, soziale Beziehungen, Einkommen und Arbeit, Bildung, Freiheit der Lebensgestaltung, Umwelt und Wohnumgebung, politische Teilhabe und *good Governance*, Sicherheit sowie subjektives Wohlbefinden bzw. generelle Lebenszufriedenheit (Francesconi et al., 2022, S. 5). Dabei birgt die Messbarmachung von Lebensqualität einige Hürden und Risiken- etwa die Gefahr der politischen Vereinnahmung, der ausreichenden Berücksichtigung der diversen Betrachtungen darüber, was es zu Lebensqualität bedarf, sowie methodische Schwierigkeiten der Datenerfassung (Francesconi et al., 2022, S. 10 -13).

2.1. Resonanzpädagogik und das „gute Leben“

Nachfolgend wird das bildungsphilosophische Konzept der *Resonanzpädagogik* vorgestellt, das unter anderem von Hartmut Rosa (2016) geprägt wurde. Der Ansatz der Resonanzpädagogik liefert einen Rahmen, um in der vorliegenden Arbeit die Vorstellung des „guten Lebens“ im und durch das Bildungsgrätzl theoretisch zu fundieren. Die Resonanzpädagogik versteht Bildung als das Streben nach einer gelingenden Weltbeziehung, in der Menschen Erfahrungen von Resonanz – also von wechselseitigem „Antworten“ zwischen Subjekt und Welt – machen können (Rosa, 2016, S. 54). Zentrale Annahme der

Resonanzpädagogik ist, dass ein „gutes Leben“ nicht primär durch Akkumulation von Wissen, Kompetenzen oder wirtschaftlichem Erfolg gekennzeichnet ist, sondern durch Selbstwirksamkeitserleben, emotionale Verbundenheit und die Erfahrung, in einen lebendigen Austausch mit der Welt treten zu können (Schlottmann & Rosa, 2023, S. 163). Resonanzpädagogik zielt darauf ab, Bildungssettings so zu gestalten, dass Menschen sich angesprochen fühlen, mit Neuem in Kontakt treten, Antwortbeziehungen erleben und ihr eigenes Weltverhältnis vertiefen können. Hartmut Rosa beschreibt in seiner Resonanztheorie die Qualität menschlichen Lebens als wesentlich abhängig von gelingenden Weltbeziehungen, die sich entlang verschiedener Resonanzachsen entfalten. Zentral sind dabei die Achsen zum Selbst, zur Mitwelt (soziale Welt), zur Dingwelt (materielle Welt) und zur politischen Welt. Die Resonanzachse des Selbst umfasst die Fähigkeit, mit sich selbst in einen lebendigen, nicht-entfremdeten Austausch zu treten, sich als verstehbar und veränderbar zu erleben. Die Mitwelt verweist auf Resonanzprozesse innerhalb sozialer Beziehungen – etwa Familie, Freundschaften und Gemeinschaften –, die Offenheit und emotionale Beteiligung erfordern und Teilhabe ermöglichen. Die Dingwelt betrifft die Beziehung zu Gegenständen, Tätigkeiten und symbolischen Ordnungen wie Arbeit, Natur oder Kunst. Resonanz entsteht hier, wenn Menschen materielle und kulturelle Umwelten als sinnstiftend und verwandelnd erleben. Schließlich bezeichnet die politische Welt die Ebene gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und demokratischer Teilhabe, die Resonanz ermöglichen, wenn Individuen sich durch politische Prozesse angesprochen fühlen und handlungsfähig bleiben. Auf allen Achsen konstituiert sich Resonanz durch das Zusammenspiel von „Anrufung“ und „Antwort“, Offenheit und transformativer Erfahrung, während „Stummheit“ und Entfremdung zu einem Verlust gelingender Weltbeziehung führen (Rosa, 2016, S. 281ff.). Dieses pädagogische Konzept trägt insbesondere zu einem „guten Leben“ bei, weil Resonanzbeziehungen nach Rosa fundamentale Quellen von Sinnstiftung, Lebendigkeit und persönlicher Entwicklung sind (Rosa, 2016, S. 298–299; Schlottmann & Rosa, 2023, S. 164). Im Gegensatz zu einer Bildung, die auf Anpassung, Verwertung und Selbstoptimierung abzielt, stellt Resonanzpädagogik gelingende Beziehungen ins Zentrum: *„Gelingende Bildung zielt auf ein erweitertes, resonantes Weltverhältnis, das Hören, Antwortgeben und sich Berühren-Lassen einschließt“* (Schlottmann & Rosa, 2023, S. 166). So eröffnet Resonanzpädagogik Räume, in denen Diversität, Individualität und Kreativität gefördert werden und die Bedingungen für subjektive und gesellschaftliche Transformation geschaffen werden können. Besonders bedeutsam ist der Fokus auf eine Balance zwischen Herausforderung und Sicherheit: Bildungsprozesse sollten Schutzräume bieten, die gleichzeitig Wandel und offene Begegnungen ermöglichen, da jede Resonanzerfahrung auch zu Beginn eine Dissonanz enthält (Rosa, 2016, S. 325; Schlottmann & Rosa, 2023, S. 167; Beljan & Winkler, 2019, S. 56). Auf diese Weise soll Resonanzpädagogik zum guten Leben

beitragen, indem sie Individuen nicht nur Wissen vermittelt, sondern Erfahrungsräume für persönliche Entfaltung, gesellschaftliche Teilhabe und das Entwickeln einer dialogischen Grundhaltung gegenüber der Welt eröffnet.

Die Ideen der Resonanzpädagogik von Hartmut Rosa sind in der Bildungswissenschaft keine genuin neuen Gedanken. Bereits Hegel, Humboldt oder auch Klafki sprachen von einer „Anverwandlung“ der Welt durch Bildung und betonten dabei die Beziehung zwischen Subjekt und Objekt (Beljan & Winkler, 2019, S. 22, 29). Laut Grell (2025) findet sich in der Resonanzpädagogik lediglich eine Umbenennung bekannter didaktischer und sozialpädagogischer Beziehungs- und Bildungskonzepte, bei einer gleichzeitigen Verkürzung komplexer pädagogischer Zusammenhänge durch Gegensatzpaare wie zum Beispiel Entfremdung vs. Resonanz (Grell, 2025, S. 142-145). Generell würden die Begrifflichkeiten der Resonanzpädagogik, welche vorwiegend technischer oder organischer Sprache entstammen, zwar einfach verstehbar sein, gleichzeitig aber die Vielschichtigkeit pädagogischen Handelns mit einfachen Bildern überdecken. Dadurch werde auch eine eindeutige fachliche Bestimmung erschwert (Kirschner, 2022, S. 22-27). Außerdem bringt die Popularisierung der Resonanzpädagogik weniger eine Antwort auf die eigentlichen Herausforderungen des Bildungssystems, sondern reagiert vielmehr auf Defizite und Bedürfnisse im pädagogischen Arbeitsalltag. Die konzeptuelle und sprachliche Unschärfe der Resonanzpädagogik birgt das Risiko, sowohl wichtige Kritikfunktionen als auch produktive Irritationen pädagogischer Praxis zu verwässern und zu überdecken (Kirschner, 2022, S. 32–33; Grell, 2025, S. 151–153).

3. Bildungslandschaften und Ganztagsbildung

3.1. Definition einer vielfältigen Begrifflichkeit

Die Entwicklung von Bildungslandschaften ist begrifflich durch eine gewisse Unschärfe gekennzeichnet. Verschiedene Länder verwenden unterschiedliche Begriffe wie „*Academy Schools*“, „*Community School*“, „*Full-Service and Extended School*“, „*Open School*“, „*Broad School*“ oder „*City Educational Project*“, um ähnliche Konzepte zu beschreiben. Allen diesen Ansätzen ist gemeinsam, dass sie die sozialen, familiären und gemeinschaftlichen Kontexte der Schüler_innen berücksichtigen und sich aktiv mit ihnen auseinandersetzen. In manchen Ländern, etwa Schweden, ist die enge Verbindung von Schule und Gemeinde so selbstverständlich, dass keine spezielle Terminologie genutzt wird (Coelen et al., 2021). Der kleinste gemeinsame Nenner dieser internationalen Entwicklungen ist eine kooperative

Zusammenarbeit verschiedener Akteur_innen und Professionen im Bildungskontext. Mack (2020) konstatiert dem Begriff Bildungslandschaften eine „*erstaunliche Aufmerksamkeit*“ seitens der Bildungsforschung- und Politik und sieht Bildungslandschaften als neuen Leitbegriff für bildungstheoretische und -politische Diskussionen. Für den Autoren liegt in der Unschärfe der Begrifflichkeit auch dessen Stärke, da so unterschiedliche Problemdefinitionen und Handlungsstrategien in der Bildungspolitik aufgenommen werden können und Bezüge auf unterschiedliche Diskurse in der Bildungstheorie und Bildungsforschung möglich sind (Mack, 2020, S.1311). Der allgemeine politische Trend zur „*Regionalisierung/Lokalisierung*“ ist sicher hilfreich bei der Verbreitung von Bildungslandschaften. Dabei wird Raum nicht mehr nur als physischer Ort, sondern als Ergebnis sozialer Strukturen und Handlungen verstanden (ebd.). Bildungslandschaften gehen dabei über die reine Regionalisierung hinaus: sie verbinden formale und informelle Bildungsprozesse und betrachten Bildung und das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen als gemeinschaftliche Verantwortung, die an vielen verschiedenen Orten gelebt wird. Ziel ist es, durch vielfältige Bildungsangebote bedürfnisgerecht die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ganzheitlich zu fördern und insbesondere Bildungsbenachteiligungen abzubauen (Mack, 2020, S. 1312; Duveneck, 2012, S. 39). In diesem Zusammenhang wird auch oft von Ganztagesbildung gesprochen, die Coelen (2014) als netzwerkförmige Kooperation von Schule und Träger_innen der Jugendhilfe unter Beibehaltung von unterschiedlichen institutionellen Logiken und Eigenständigkeiten beschreibt (Coelen, 2014, S.33f.).

Huber (2020) unterscheidet horizontale von vertikalen Kooperationen in Bildungslandschaften. Bei der horizontalen Zusammenarbeit geht es um die Kooperation und Vernetzung verschiedener Institutionen, also z. B. von Schule, Jugendtreff, Verein und Familie. Bei vertikalen Zusammenschlüssen geht es auf regionaler Ebene in der Regel um die Zusammenarbeit verschiedener Schultypen in einer Region, wobei meist bessere Bildungsübergänge im Fokus stehen. Des Weiteren unterscheidet der Autor verschiedene Qualitätsstufen der Zusammenarbeit in Bildungslandschaften. Die erste Qualitätsstufe umfasst die Zusammenarbeit von mindestens zwei Partner_innen oder Bildungseinrichtungen, die zeitlich begrenzt ist und nicht formalisiert ist. Die zweite Stufe beschreibt eine systematische und über einen längeren Zeitraum institutionalisierte Zusammenarbeit mehrerer Partner_innen oder Bildungseinrichtungen, die als Netzwerk verbindlicher organisiert ist. Auf der dritten Stufe schließlich sind die meisten oder alle Partner_innen beziehungsweise Bildungseinrichtungen einer Region – darunter Schulen, kommunale Dienstleister sowie außerschulische Bildungsanbieter – sowohl horizontal als auch vertikal miteinander vernetzt, um Bildungsbiografien bestmöglich zu fördern. Da Bildungseinrichtungen je nach biografischem Zeitpunkt unterschiedlich relevant sind, tragen

diese Vernetzungen dazu bei, horizontale und vertikale Übergänge zu gestalten, komplementäre Wirkungen zu erzielen und Reibungsverluste zu minimieren (Huber, 2020, S. 1112). Huber (2020) beschreibt außerdem eine „Grundarchitektur“ von Bildungslandschaften, die aus mehreren zentralen Bausteinen besteht (Huber, 2020, S. 113ff.). Im Zentrum steht die Leitungsstelle, von der Impulse für die gesamte Bildungslandschaft ausgehen. Diese Stelle ist maßgeblich für die Entwicklung und operative Umsetzung der Bildungslandschaft verantwortlich. Sie planen beispielsweise Aktivitäten, vernetzen Akteur_innen und betreiben Qualitätssicherung (Huber, 2020, S. 113). Ein weiterer wichtiger Architekturbaustein ist das Leitbild. Das Leitbild bündelt unterschiedliche Auffassungen und Vorstellungen in gemeinsame Ziele und stärkt damit die Zusammenarbeit der Akteur_innen und dient als Orientierung in der Umsetzung der Bildungslandschaft (Huber, 2020, S. 113f.). Zur Grundarchitektur zählt Huber außerdem eine Steuerungsgruppe, die ein meist neu geschaffenes Gremium ist, die Behörden- oder institutsübergreifend neben der regulären Verwaltungsstruktur agiert. Durch die Beteiligung von Vertreter_innen verschiedener Ebenen nehmen sie stabsförmigen Einfluss auf die Administration und steuern den Projektverlauf gezielt (Huber, 2020, S. 114).

Ergänzend dazu gibt es Bildungsforen, die dem Austausch und der Vernetzung der beteiligten Akteur_innen dienen und die Möglichkeit bieten, sich mit Expert_innen auszutauschen und zu diskutieren. Einen besonders wichtigen Baustein stellen die Ressourcen dar. Die Bereitstellung von Unterstützungsressourcen in Bildungslandschaften ist sehr unterschiedlich ausgestaltet und reicht von Personalressourcen wie Entlastungsstunden für Schulen und spezielle Budgets bis hin zur Finanzierung von Evaluationen. Hinzu kommen klar geregelte Zuständigkeiten, ein Berichtswesen sowie die Festlegung von Qualitätsstandards, die die nachhaltige Entwicklung der Bildungslandschaft sichern (Huber, 2020, S. 1115).

3.2. Forschungsstand

Nach dem Schock, der durch die mittelmäßigen Leistungen deutscher Kinder bei der PISA-Studie (*Programme for International Student Assessment*) der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) im Jahr 2001 ausgelöst wurde, rückten die Bildungslandschaften in Deutschland sowohl in der Forschung als auch in der breiten Öffentlichkeit verstärkt in den Fokus.

Die PISA-Studie bestätigte unterdurchschnittliche Leistungen deutscher Schüler_innen sowie eine überdurchschnittliche Abhängigkeit des Schulerfolgs vom sozialen Hintergrund der Jugendlichen. Dies führte zu mehreren Bildungsreformen und einem damit verbundenen Überdenken der Relevanz informeller Bildung innerhalb und außerhalb formaler Bildungseinrichtungen (Coelen et al., 2021). Entsprechend werden Bildungslandschaften in

Deutschland seitdem zunehmend von der Politik zur Reduktion von Bildungsbenachteiligung gefördert, insbesondere im Rahmen kommunaler und regionaler Bildungs Kooperationen. Ziel ist es, Schulen und außerschulische Bildungseinrichtungen besser zu vernetzen, um Kindern und Jugendlichen vielfältigere Bildungsangebote und bessere Bildungsbedingungen zu ermöglichen. Dabei sollen Übergänge zwischen Bildungseinrichtungen optimiert, Bildungsbarrieren abgebaut und die individuelle Förderung gestärkt werden. Die Öffnung von Schulen hin zu Stadtteilzentren und die stärkere Einbindung verschiedener Bildungsakteure vor Ort sind weitere zentrale Anliegen dieses Konzepts (Mack, 2009, S. 62).

Kritische Überlegungen zum Konzept Bildungslandschaft

Kritisch zu hinterfragen ist die verbreitete Vorstellung, Bildung könne als Allheilmittel zur Überwindung sozialer Missstände dienen (Liesner, 2010, S. 68; Butterwegge, 2008, S. 31-35). Forschungen zeigen, dass Kinder aus armen Familien nicht nur materiell benachteiligt sind, sondern in nahezu allen Lebensbereichen sogenannte kompensatorische Bedarfe aufweisen – etwa hinsichtlich sozialer Teilhabe, Lernerfahrungen oder Freizeiterlebnissen (Butterwegge, 2008, S. 24-28; Liesner, 2010, S. 60 f.). Dabei sind es häufig die Erfahrungen mit Bildungsinstitutionen selbst, die Desinteresse und Ablehnung gegenüber Bildung hervorrufen. Das Schulsystem trägt oft dazu bei, herkunftsbedingte Benachteiligungen zu verfestigen, anstatt sie zu kompensieren (Liesner, 2010, S. 65). Bildung kann laut Liesner (2010) weder Familien- noch Sozialpolitik ersetzen, sondern muss klarstellen, welche realen Handlungsspielräume sie eröffnet und einschränkt (Liesner, 2010, S. 69).

Bildungslandschaften können auch als Räume erweiterter pädagogischer Kontrolle betrachtet werden. So kamen Million et al. (2017) zu dem Schluss, dass der Alltag von Kindern und Jugendlichen zunehmend von Pädagogisierung geprägt ist. Dies wird durch das Leitbild eines Campus untermauert, der pädagogische Räume räumlich und zeitlich über einen großen Teil des Tages und, im Kontext des lebenslangen Lernens, über eine gesamte Biografie ausdehnt (Coelen et al., 2021). Darüber hinaus können Planer_innen und Pädagog_innen durch die Gestaltung von Bildungslandschaften als Campus – z. B. durch Anordnung, Materialität und Standort – bestimmte Nutzungen und Verhaltensweisen, die sie für angemessen halten, fördern und andere davon abhalten. Diese Entwicklung geht in Richtung exklusiver, zugeschriebener, pädagogisch ausgerichteter, spezialisierter Räume für Kinder und Jugendliche – weitere Beispiele sind Spielplätze und Skateparks. Somit stellen diese Entwicklungen auch eine Form der Stabilisierung von kinder- und jugendspezifischen Räumen dar, wobei kritisch diskutiert werden kann, ob diese Räume den Bedürfnissen von Kindern

und Jugendlichen entsprechen oder eher den Präferenzen erwachsener Akteure (Coelen et al., 2021).

4. Akteur_innen in Bildungslandschaften

4.1. Die Kommune als politische Steuerungsebene

Bildung gilt inzwischen als zentraler Ansatzpunkt für die individuelle Zukunftsfähigkeit und gesellschaftliche Aufgaben wie Integration und Inklusion (Hebborn, 2020, S. 1561). Die Schule entwickelt sich dabei vom isolierten Lernort zu einer Einrichtung, die wesentlich vielseitigere Bildungs- und Erziehungsaufgaben wahrnimmt und zum Bestandteil der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen wird, in der soziale Probleme und gesellschaftliche Entwicklungen sichtbar werden (Hebborn, 2020, S. 1562). In diesem Kontext sind sowohl die Stärkung schulischer Selbstständigkeit- etwa auf personeller, organisatorischer und finanzieller Ebene – als auch eine stärkere sozialräumliche Orientierung bedeutsam. Die Öffnung der Schule durch Vernetzung im Stadtteil und Kooperation mit außerschulischen Partnern wird dabei als notwendige Strategie zur Umsetzung des erweiterten Bildungs- und Erziehungsauftrags hervorgehoben. Neben qualifizierten Lehrkräften braucht es hierfür multiprofessionelle Teams sowie weitere personelle und materielle Ressourcen, etwa im sozialpädagogischen Bereich oder im Zusammenhang mit Inklusion und Digitalisierung (Hebborn, 2020, S. 1563). Für die Umsetzung dieser Ziele kommt der kommunalen Bildungspolitik eine besondere Verantwortung zu: Gerade in kommunalen Zusammenhängen lassen sich Herausforderungen am besten erkennen und gezielt lösen, auch wenn die Kommunen nicht allein verantwortlich sein können. Sie bekommen jedoch als bildungspolitische Akteur_innen aufgrund des Aufgabenwandels der Schulen eine wachsende Bedeutung (ebd., S. 1565). Maykus ordnet diese Entwicklungen als strategische Bemühungen der Kommunen ein, die durch Prioritätensetzung und Gesamtstrategien die Lebensbedingungen junger Menschen verbessern und die Partnerschaft zwischen Schule und offener Kinder- und Jugendarbeit stärken sollen (Maykus, 2020, S. 1673). Der Wandel hin zu einer offenen, vernetzungsorientierten Schule wird als Attraktivitätsfaktor für Kommunen gesehen, wobei die Kooperation von Jugendhilfe und Schule als Baustein einer kommunalen Bildungslandschaft in der Literatur vielfach betont wird (ebd., S. 1674). Dazu braucht es geeignete Steuerungs- und Planungsformen und eine kritische Reflexion bestehender Strukturen (ebd., S. 1675). Ziel kommunaler Bildungsplanung sollte sein, die Handlungsfelder von Schule und Kinder- und Jugendhilfe miteinander zu verbinden, pädagogische Grenzen zu überwinden und abgestimmte Rahmenbedingungen zu schaffen

(ebd., S. 1676). Die Forschung zeigt, dass effektive Vernetzung anspruchsvoll ist und passende Gesetzgebungen sowie Finanzierungsmodelle notwendig sind und eine datengestützte Steuerung empfohlen wird, um die Entwicklung netzwerkorientierter Bildungsförderung gezielt und qualitätsorientiert zu unterstützen (ebd., S. 1678ff.).

Als zentrale Bedingungen für erfolgreiche kommunale Bildungslandschaften werden von Hebborn (2020) die Entwicklung bildungspolitischer Leitbilder sowie die Initiierung eines öffentlichen, kontinuierlichen Diskussionsprozesses vor Ort betont. Kommunen und relevante Akteur_innen sollten sich gemeinsam über Bildungsinfrastrukturen und Schwerpunkte verständigen, sowie eine kleinräumig orientierte, datengestützte Bildungsberichterstattung gewährleisten, um die Steuerung zu verbessern und den Grad der Zielerreichung messbar zu machen (Hebborn, 2020, S. 1568f.). Die systematische Kooperation zwischen den Akteur_innen vor Ort wird als zentrales Element beschrieben, wobei zunächst Einrichtungen unter kommunaler Zuständigkeit in den Fokus rücken, langfristig aber alle relevanten Bildungspartner_innen integriert werden sollten (ebd., S. 1569). Die Förderung und Unterstützung der Bildungseinrichtungen durch Städte ist notwendig, insbesondere im Sinne von Qualitätsentwicklung, finanziellen Förderung und Innovation (ebd., S. 1570).

4.2. Schulen in Bildungslandschaften

Knessl (2020) argumentiert, dass jede Entscheidung einer pädagogischen Organisation und der dort tätigen Fachkräfte eine politische ist, da sie damit an der Praxis der Regulierung und Gestaltung sozialer Verhältnisse aktiv beteiligt sind (Knessl, 2020, S. 56). Dabei rekurriert er auf die Arbeiten von Willis, der durch seine Studien an britischen Schulen (1972-1975) zu dem Schluss kam, dass Schule die Erbringung bestimmter kultureller Praktiken erfordert, um daran erfolgreich teilnehmen zu können. Diese kulturellen Praktiken sind in Willis Studie an die Praktiken des bürgerlichen Milieus angepasst. Das andere Ende des sozialen Raums (Bourdieu) reinterpretiert diese kulturellen Praktiken und kommt zu dem Schluss, dass die Anforderungen der Schule für sie unerfüllbar sind und bleiben dadurch ausgeschlossen und anteilslos. Das reproduziert nicht nur gesellschaftliche Strukturen, sondern sichert auch deren Legitimität, da ja "eigentlich" allen die Chance gegeben wird, an der Schule teilzunehmen (Knessl, 2020, S. 55). Auch andere empirische Studien bestätigen den Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und kulturellen Praktiken, die an die Mittelschicht angepasst sind (Wiezorek et al., 2020, 78f.). Dabei spielen auch mikrostrukturelle Rahmungen des schulischen Bildungsprozesses, die familiär grundgelegten Bildungsorientierungen, die Interaktionen zwischen Schule und Familie und die schulischen Anerkennungsbeziehungen

eine bedeutsame Rolle (Wiezorek et al., 2020, 78f.). Eine Lösung für diese Reproduktion ungleicher Chancen wird unter anderem in der Ganztagsbildung gesehen. Wird der lebensweltliche Kontext von Schüler_innen miteinbezogen, sowie die Anerkennung verschiedenere Bildungsorte- und -formen wird, so die Hoffnung, neues Bildungspotential bei Kindern- und Jugendlichen freigesetzt und Chancengerechtigkeit gefördert. Das soll vor allem durch die Ganztagesesschule geleistet werden, die aber durch ihre hohe Attraktivität bei sozioökonomisch privilegierten Familien soziale Disparitäten eher nicht aufhebt. Allerdings scheint die Ganztagesesschule durch ein erweitertes Angebot an Freizeitaktivitäten und der Förderung sozialer Kompetenz der Kinder und Jugendlichen zumindest für soziale Fähigkeiten eine ausgleichende Wirkung zu haben (Wiezorek et al., 2020, S. 80). Das Bildungssystem strebt nach größtmöglicher Vereinheitlichung und trägt dadurch aktiv zur Ausgrenzung und Benachteiligung bestimmter Gruppen bei (Pangritz, 2020, S. 141). Obwohl Bildung eigentlich mehr gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen soll, wirken weiterhin Kategorien wie Geschlecht, soziale Herkunft oder Ethnizität als strukturierende Faktoren. Diskriminierung ist laut Hummrich (2017) sogar fest im Erziehungssystem verankert und sorgt dafür, dass Ungleichheiten immer wieder neu entstehen (Hummrich, 2017, S. 146). Neben den persönlichen Einstellungen von Lehrkräften tragen auch die institutionellen Strukturen zu systematischer Benachteiligung bei. Institutionelle Diskriminierung meint dabei Praktiken, durch die soziale Gruppen innerhalb von Organisationen benachteiligt oder ausgegrenzt werden (Gomolla, 2017, S. 134). Für den Schulbereich konnten Gomolla und Radtke (2009) zeigen, dass die Schule selbst Benachteiligung von Schüler_innen mit Migrationshintergrund hervorbringt, die nicht auf individuelle Defizite zurückzuführen ist (Gomolla & Radtke zit. nach Pangritz, 2020, S. 147f.).

4.3. Außerschulische Institutionen als Möglichkeitsräume

Bei der Förderung von KiJu und dem Abbau von Bildungsbenachteiligung kommt vor allem den außerschulischen Einrichtungen als Ermöglichungsstruktur eine besondere Rolle zu. So können außerschulische Institutionen Schüler_innen unterstützen, die im formalisierten Klassengeschehen Anschlusschwierigkeiten haben oder außerschulisch nicht die Möglichkeit haben, jene Orte kennenzulernen, zu denen ihnen Schule den Zutritt verschafft (Budde & Hummrich, 2016, S. 33).

4.3.1. Sozialpädagogik und offene Kinder- und Jugendarbeit

Dabei betonen Budde und Hummrich (2016) vor allem die Wirkung sozialpädagogischer Einrichtungen, denen sie eine besondere Rolle in der Kompensation sozialer Ungleichheiten zuschreiben. Das tun sie vor allem durch das Angebot informeller Bildungsprozesse. Informelle Bildungsangebote können vor allem das Brückenskapital Kinder und Jugendlicher fördern. Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Lebenslagen verfügen häufig vor allem über sogenannte „*Verbindungskapitalien*“, also enge soziale Netzwerke mit Menschen aus ähnlichen sozialen Verhältnissen, die ihnen jedoch meist wenig neue Chancen eröffnen. Dagegen fehlt ihnen oft das „Brückenskapital“, also der Zugang zu vielfältigeren Netzwerken, die neue Ressourcen und Möglichkeiten erschließen könnten (Budde & Hummrich, 2016, S. 34). Damit solche Maßnahmen wirksam sind, ist es laut Kutscher notwendig, die Bildungs- und Sozialisationsbedingungen der Zielgruppen auf Mikro-, Meso- und Makroebene zu analysieren und sowohl förderliche als auch hinderliche institutionelle Strukturen zu erkennen und zu berücksichtigen (Kutscher, 2020, S. 68). Dabei kommt der offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) eine besondere Rolle zu- zwischen Tagesbetreuung und Kinder- und Jugendhilfe nimmt die OKJA eine sogenannte „*Sandwichposition*“ ein und adressiert vor allem diejenigen KiJu, die durch schulische Angebote weniger erreicht werden – ihr Einzugsbereich umfasst überdurchschnittlich viele bildungsbenachteiligte und marginalisierte junge Menschen. Das birgt allerdings auch die Gefahr der „*Isolierung*“ bildungsbenachteiligter Kinder und Jugendlicher, welche durch die Vernetzung mit Schulen verringert werden könnte, wenn dadurch wirklich ein inklusiver Raum hergestellt werden würde (Deinet & Icking, 2020, S. 878).

Sozialpädagogische Einrichtungen bieten außerdem den Raum für „*alltagspragmatische Lebens- und Erfahrungsräume*“ in denen auch soziales Lernen und Wertebildung gefördert wird (Braun, 2020, S.157). Braun (2020) sieht durch dieses Angebot eine Antwort auf zwei (post-)moderne Herausforderungen von Kindern und Jugendlichen. So haben Kinder und Jugendliche durch die meist gleichzeitige Erwerbstätigkeit beider Elternteile viele „*hilflose Freiräume*“, in denen wenig Kontrolle und wenig Unterstützung bei der Bewältigung von Alltagssituationen bereitsteht (ebd.). Durch die fehlende elterliche Interaktion braucht es neue Räume für die Förderung von sozialem Kapital, die eine Eltern unterstützende/ausgleichende und in manchen Fällen sogar eine Funktion als Elternersatz einnehmen (ebd., S. 157f.). Diese Räume können durch die Sozialpädagogik geöffnet werden und spielen für Braun auch eine wichtige Rolle bei der Vermittlung von Vorstellungen des „guten Lebens“ in einer pluralisierten Gesellschaft. Laut dem Autoren haben sich durch die „*soziokulturelle Enttraditionalisierung sowie der internationalen und z. T. globalen Migrationsbewegungen hat sich die Tendenz zur Pluralisierung der Ziele und Formen der eigenen Lebensführung und der damit verbundenen*

Möglichkeit, die eigenen Vorstellungen vom gelingenden und glücklichen Leben auch experimentierend und selbstkorrigierend zu realisieren, immer mehr durchgesetzt.“ (Braun, 2020, S. 159). Damit jede_r die Möglichkeit hat, die eigene Vorstellung des „guten Lebens“ umzusetzen, braucht es Institutionen, die Verantwortung, Respekt, Toleranz und Solidarität mit marginalisierten Gruppen fördern (Braun, 2020, S. 160). Das fällt auch in die konzeptionellen Ansätze der OKJA, welche geschlechtsbezogene, interkulturelle, antirassistische, sozialräumliche und erlebnispädagogische Arbeitsformen beinhaltet, die sich deutlich von der Schul- und Jugendverbandsarbeit unterscheiden. Ein weiteres zentrales Prinzip der OKJA ist die Niedrigschwelligkeit bezüglich Machtstrukturen und Zugang. Partizipation steht im Mittelpunkt: Kinder und Jugendliche gestalten die Angebote aktiv mit, wodurch Vielfalt und Individualität als Kennzeichen der OKJA sichtbar werden. (Deinet & Icking, 2020, S. 879).

Die OKJA übernimmt theoretisch in Bildungslandschaften eine bedeutende Rolle als Kooperationspartnerin der Schule und bietet sowohl alternative als auch ergänzende Bildungsräume, die sich an den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen orientieren (ebd., S. 875). Studien weisen darauf hin, dass die Zusammenarbeit von Schule und OKJA andere Zielgruppen erreicht als klassische Formen der Kinder- und Jugendarbeit ohne schulische Kooperation (Mühlmann & Pothmann, 2017, S. 16). Dennoch bleibt die Einbringung des eigenständigen sozialpädagogischen Profils der OKJA in der Praxis häufig hinter den Möglichkeiten zurück, da sie im Zuge der Kooperation mit Schulen oft auf eine Dienstleistungsrolle reduziert wird und sich dem „*Diktat der Schule*“ unterordnen muss (Deinet & Icking, 2020, S. 882). Dabei kann die Identität der OKJA bedroht sein, wenn der Fokus ihrer Arbeit zunehmend auf Defizitorientierung und Bewältigung gerichtet wird und sie sich zu stark an schulische oder sozialarbeiterische Muster anpasst (Scherr & Sturzenhecker, 2014, S. 883). Gerade in der Kooperation mit der Ganztagschule sollte ein gemeinsamer, aber arbeitsteilig verfolgter Bildungsauftrag angestrebt werden sowie eine wertschätzende Einschätzung außerschulischer Bildungspartner_innen durch die Schule erfolgen (Deinet & Icking, 2020, S. 373f.).

4.3.2. Kooperation zwischen außerschulischen Institutionen und Schule

Die Kooperation zwischen Ganztagschulen und außerschulischen Partner_innen ist durch unterschiedliche hierarchische Strukturen, ungleiche Ressourcenausstattung sowie verschiedene Bildungs- und Qualitätsverständnisse geprägt. Die Erfahrungen mit interinstitutionellen Kooperationen variieren je nach beteiligten Institutionen. Die

Zusammenarbeit erfolgt auf zwei Ebenen: Auf der Organisationsebene beraten Vertreter_innen der außerschulischen Akteure und meist der Schulleitung strategisch über Kooperationsinhalte wie das Ganztagsangebot, während auf der Personenebene die Mitarbeitenden der beteiligten Organisationen die konkrete Umsetzung übernehmen. Für den Erfolg der Kooperation sind auf beiden Ebenen unterschiedliche Faktoren ausschlaggebend, wobei die Qualität der operativen Arbeit maßgeblich von den organisatorischen Rahmenbedingungen abhängt, die auf politischer Ebene festgelegt werden (Arnoldt & Zürcher, 2020, S. 1088). Als Motivation für die Zusammenarbeit werden „*pragmatische*“ und „*fachliche Begründungsmuster*“ für außerschulische Institutionen unterschieden (Speck, 2020, S. 1455). „*Pragmatische Begründungsmuster*“ führen meist auf eine rechtliche Notwendigkeit oder die Reaktion auf eine Bedarfslage zurück, wie zum Beispiel eine Not an Assistenzkräften (ebd.). „*Fachliche Begründungsmuster*“ haben meist ein breites Bildungsverständnis, können erziehungswissenschaftlich begründet werden und verfolgen anspruchsvolle politische und pädagogische Ziele wie zum Beispiel dem Abbau von Bildungsbenachteiligung (Speck, 2020, S. 1456).

Ein zentrales Motiv für Schulen, externe Partner_innen einzubinden, ist die oft kostengünstigere Umsetzung bestimmter Angebote. Außerschulische Institutionen verfolgen vielfältigere Ziele, wie der Zugang zu neuem Klientel, zusätzlichen Ressourcenquellen sowie dem Wunsch, Schule aktiv mitzugestalten. In der Praxis bringen Kooperationen insbesondere in den Bereichen Organisationsentwicklung Qualitätssteigerung, Selbstverständnis und Öffnung der Schule deutliche Gewinne, sowie die Erweiterung des Angebotes und der Fachkompetenz durch außerschulische Partner_innen. Außerdem ist an Zugewinnen für Schulen der Wandel der Schule hin zu einer Netzwerk- und Stadtteilinstitution und eine veränderte Lern- und Lehrkultur positiv hervorzuheben. Positive Effekte der Kooperation sehen außerschulische Partner_innen allem im Imagegewinn und die Ausweitung ihrer Aktivitäten während Verbesserungen bei Ressourcenausstattung oder inhaltlichem Profil selten gesehen werden. Ob durch die Zusammenarbeit mit Schulen außerdem neues Klientel erschlossen werden kann, ist unklar (Arnoldt & Zürchner, 2020, S. 1091). Die Zusammenarbeit mit Schulen wird vor allem von sozialpädagogischen Institutionen und deren Mitarbeiter_innen kritischer bewertet als von anderen außerschulische Partner_innen (Arnoldt & Zürchner, 2020, S. 1090). Gründe dafür sind unter anderem das differenziertere Bildungs- und Erziehungsverständnis sozialpädagogischer Einrichtungen im Vergleich zum normierten, leistungsorientierten Bildungsverständnis der Schule, was zu Missverständnissen und Zielkonflikten führen kann. Außerdem besteht oft die Angst vor Profilverlust durch eine Assimilation an die Schule im Zuge der Zusammenarbeit. Sozialpädagogische Institutionen fühlen sich in der Zusammenarbeit mit Schulen außerdem oft auf eine „*Feuerwehrfunktion*“ reduziert, die nur zur Unterstützung schulischer Bedarfe da ist und deren eigenes Potential so

nicht realisierbar ist, wobei zusätzlich dazu diese Unterstützung auch nicht ausreichend durch die Schule wertgeschätzt wird (Arnoldt, 2009, S. 76f.; Deinet, 2014, S. 14-22).

Für eine gelingende Kooperation wurden zahlreiche Bedingungen identifiziert, wobei vor allem die Verständigung auf eine gemeinsame Zielsetzung von grundlegender Bedeutung ist. Des Weiteren erweist es sich als vorteilhaft, Zuständigkeiten schriftlich festzuhalten, ein regelmäßiger Austausch unter den Kooperationspartner_innen und funktionierende Kommunikationsstrukturen. Außerdem ist es für die Kooperation förderlich, eine Abstimmung der Angebote der Partner_innen und Einbindung der außerschulischen Partner_innen in schulische Strukturen, um Transparenz und Informationsweitergabe zu sichern. Um die langfristige Zusammenarbeit zu gewährleisten, braucht es außerdem Planungssicherheit hinsichtlich finanzieller und personeller Ressourcen. Eine hohe Fluktuation bei beteiligten Mitarbeiter_innen stellt sich hier als problematisch dar, sowie das Kooperations teilweise an befristete Förderprogramme gebunden sind (Arnoldt & Zürchner, 2020, S. 1090).

Auf der Ebene der Mitarbeitenden braucht es neben Motivation, guter Kommunikation, gegenseitiger Akzeptanz und fachlicher und methodischer Kompetenz vor allem Zeit, die Kooperation neben dem eigenen Alltagsgeschäft umzusetzen (Huber, 2020, S. 1119). Ein besonderes Konfliktpotential in der multiprofessionellen Zusammenarbeit bieten die professionsspezifischen Problemdefinitionen, Selbstverständnisse und Zuständigkeiten. Gerade zwischen Lehrkräften und Akteur_innen der Sozialpädagogik kann dies zu Spannungen führen, da letztere sich oft durch schulische Anforderungen eingeschränkt fühlen, während Lehrkräfte sozialpädagogische Tätigkeiten oft als Teil ihres Aufgabenbereichs sehen. Um diese Problematiken zu umgehen, bedarf es einer kontinuierlichen Grenzarbeit der beteiligten Akteur_innen und einer kontinuierlichen Klärung von Zuständigkeiten (Kunze & Reh, 2020, S. 1443).

5. Praxis von Bildungspolitik

Nachdem im ersten Teil dieser Arbeit die theoretischen Grundlagen, zentralen Konzepte sowie der aktuelle Forschungsstand rund um Bildungslandschaften dargestellt wurde, richtet sich der Fokus des folgenden Kapitels auf theoretische Überlegungen und Konzepte bezüglich der Praxis von Bildungspolitik. Diese Hinwendung zur praktischen Umsetzung ist insofern zentral, als sich hier darstellt, wie diese bildungspolitisch tatsächlich von lokalen Akteur_innen angeeignet, interpretiert und in alltäglicher Zusammenarbeit in spezifische Handlungspraktiken überführt werden. Gerade im Sinne der konzeptionellen Rahmung als *policy as practice* zeigt sich, dass Bildungspolitik nicht ausschließlich als Top-down-Prozess verstanden werden kann, sondern als dynamisches Feld sozialer Aushandlung, in dem lokale

Motivationen, *Agency*, institutionelle Rahmenbedingungen und Kooperation innerhalb der Umsetzung und Machtverhältnisse eine zentrale Rolle spielen. Das Kapitel legt die Basis für die abschließende kritische Diskussion, wie Bildungspolitik im Untersuchungsfeld mit Leben gefüllt wird und wo sich dabei Chancen wie auch Grenzen offenbaren.

5.1. Implementierung von Bildungspolitik

Die Implementierungsforschung in der Bildungspolitik hat sich seit den 1960er Jahren über mehrere Wellen hinweg entwickelt. Die erste Welle (ca. 1960–1970) fokussierte auf die Frage, was von geplanten Maßnahmen tatsächlich umgesetzt wird und betrachtete vor allem top-down gesteuerte, klar regulierte Programme. Die zweite Welle (1970er Jahre) weitete den Blick auf die zeitliche Dimension aus und erkannte, dass unterschiedliche Kontexte und die Vielzahl von Anforderungen auf lokaler Ebene die Umsetzung beeinflussen. Erst ab der dritten Welle (ab 1980er Jahre) rückte verstärkt die Frage in den Vordergrund, unter welchen Bedingungen Bildungspolitik wirksam ist. Dabei gewannen der Umsetzungskontext, die handelnden Akteure und spezifische Umsetzungsbedingungen zunehmend an Bedeutung (Honig, 2006, S. 4–9).

Honig betont, dass die Implementierungserfolge nicht allein von der inhärenten Qualität der politischen Maßnahmen abhängen, sondern von der komplexen Interaktion zwischen politischen Vorgaben (*Policys*), beteiligten Personen (*People*) und Kontexten (*Places*). Sie beschreibt, dass die politischen Ziele heute systemischer, tiefgreifender und großflächiger konzipiert sind als früher. Während frühere Reformen auf spezifische Gruppen und Zusatzprogramme abzielten, steht nun zum Beispiel die Erreichung hoher Standards für alle Schüler_innen im Mittelpunkt. Die Instrumente der Politik sind vielfältiger geworden und reichen von klassischen Anreizen und Sanktionen bis hin zu Lern- und Überzeugungsinstrumenten. Politische Appell-Instrumente, die auf öffentliche Überzeugung statt auf Zwang setzen, gewannen vor allem in den 1990er-Jahren an Gewicht – mit Leitmotiven wie ‚*Alle Schüler können lernen*‘ oder ‚*Für ein Kind braucht es ein ganzes Dorf*‘ als zentrale Triebkräfte von Reformen (ebd., S. 13).

Aktuelle Implementierungsforschung untersucht gezielt, wie und warum genau die Wechselwirkungen zwischen *Policy*, *People* und *Places* zur konkreten Umsetzung führen (ebd., S. 14). Honig betont zudem die Bedeutung von bottom-up-Reforminitiativen, die insbesondere durch systemische Veränderungen und Lernprozesse Beziehungen zwischen zentralen Verwaltungseinheiten und Schulen nachhaltig beeinflussen können. Die Fokussierung auf Ziele führt heute dazu, dass eine breite Vielfalt von Akteur_innen innerhalb

und außerhalb des formalen Bildungssystems als relevant für die Implementierung betrachtet wird, darunter beispielsweise Eltern und externe Reformentwickler (ebd., S. 16). Darüber hinaus hat die Zugehörigkeit zu professionellen oder sozialen Gemeinschaften einen wesentlichen Einfluss auf Überzeugungen, Deutungen und letztlich das Verhalten bei der politischen Umsetzung. Solche sozialen Einbettungen von Lehrkräften und anderen Akteur_innen prägen neben individuellen Faktoren, wie politische Botschaften verstanden und konkret umgesetzt werden (ebd.).

5.2. Politik als sozialer Aneignungsprozess

In der wissenschaftlichen Literatur wird Politik häufig als Sammlung von Gesetzen oder Richtlinien verstanden, die das Verhalten der Menschen nach ihrer Umsetzung unterschiedlich stark beeinflussen. Politik ist dabei ein fortlaufender sozialer Prozess, an dem verschiedene Akteur_innen in unterschiedlichen Situationen beteiligt sind. Sie manifestiert sich als kultureller Diskurs, der das Verhalten steuert, Wirklichkeit definiert und Ressourcen verteilt. Politik kann sowohl formal schriftlich als auch informell durch Traditionen und alltägliche Praxis weitergegeben werden (Levinson et al., 2009, S. 770). Obwohl die Entwicklung von Politik meist offiziell autorisierten Personen wie Gesetzgebern oder Beamten_innen obliegt, können auch nicht-offiziell autorisierte Akteur_innen durch ihr Handeln zur Entstehung von sozialer Ordnung beitragen. Die Verbindlichkeit von Politik hängt dabei von institutioneller und gesellschaftlicher Anerkennung sowie von den jeweiligen Rahmenbedingungen und Eigenschaften der Beteiligten in der Gesetzgebung sowie vor Ort ab. Levinson, Sutton und Winstead (2009) schlagen vor, Politik als soziale Praxis und Ausübung von Macht zu begreifen (ebd., S. 767). Levinson, Sutton und Winstead beziehen sich dabei auf kritische Ansätze der Politikforschung die argumentieren, dass Politik – selbst in demokratischen Systemen – vor allem die Interessen der Mächtigen verankert und erweitert. Im Zentrum steht die Analyse von Macht und Herrschaft sowie die Untersuchung der Handlungsfähigkeit lokaler Akteur_innen die sich mit Politik auseinandersetzen oder ihr widerstehen. Ziel ist es, bestehende Herrschaftsformen zu kritisieren und alternative, gerechtere soziale Ordnungen denkbar zu machen (ebd., S. 767; S. 773).

Um Politik als soziale Praxis zu verstehen ist das Konzept der Aneignung zentral. Aneignung bedeutet die kreative Interpretationspraxis von Akteur_innen, die eine *Policy* angepasst an ihre lokalen Rahmenbedingungen, Handlungsweisen und Interessen umsetzen. Diese Aneignung von *Policy* durch nicht-autorisierten Akteur_innen wird meist in spezifischen Kontexten gemeinsam innerhalb einer *Community of Practice* (CoP) umgesetzt, wodurch

Einfluss auf autorisierte Politik genommen werden kann (Levinson et al., 2009, S. 768). Ein zentrales Konzept zur Erklärung dieses Prozesses ist das „*semi-autonomous field*“ von Moore (Moore, 1973, S. 720). Moore (1973) beschreibt, dass Gesetze oder Richtlinien in halbautonomen Feldern wirken, durch die eigene Regeln durchgesetzt werden sollen, die aber zugleich von äußeren gesellschaftlichen Einflüssen in ihrer Umsetzung verändert werden (Moore, 1973, S. 170f.). Diese Felder können für Regeln und deren Einhaltung sorgen, allerdings sind diese von den Bedingungen und Ressourcen derjenigen, die diese *Policy* umsetzen abhängig (Levinson et al., 2009, S. 777–779). Lokale institutionelle Effekte können so beispielsweise zu unerwarteten und unbeabsichtigten Folgen bei der Umsetzung von Politik führen (ebd., S. 772). Besonders bedeutsam ist dabei die kontextabhängige Praxis der Sinngebung, die von der Wechselwirkung zwischen individuellen Akteuren und institutionellen Strukturen geprägt ist (ebd., S. 773). Die Aushandlung von Bedeutung ist ein fortlaufender Prozess, in dem politische Akteur_innen Bedeutungen und Werte in spezifischen Situationen neu definieren. Diese Sinnstiftung ist grundlegend für soziales Handeln und wird stets im sozialen Kontext ausgehandelt (ebd., S. 779).

5.2.1. Agency

Agency beschreibt ein relationales Handlungsmodell, das davon ausgeht, dass menschliches Handeln immer in sozialen Konstellationen verankert ist und sich situativ permanent neu konstituiert. Die Wirksamkeit von *Agency* hängt stark von den sozialen Bedingungen ab, in die Akteur_innen eingebunden sind, dabei spielen räumlich-materielle, persönliche und institutionelle Faktoren eine Rolle. (Grundmann, 2020, S. 1708). Je nach persönlichen und situativen Voraussetzungen unterscheiden Akteur_innen im Sinne der *Agency* zwischen einem gesetztem Möglichkeitsraum und subjektiv oder kollektiv wahrgenommenem Handlungsraum. Je nachdem, welche Erfahrungen von Handlungsmächtigkeit oder Ohnmacht vorliegen, identifizieren Akteur_innen ihrerseits einen weiteren Handlungsspielraum, sowie schätzen die Erfolgchancen ihrer Handlungen als höher/niedriger ein und werden dadurch eher wirksam, was beispielsweise auch einen höheren individuellen Ressourceneinsatz bedeutet (ebd., S. 1710).

Auch soziale Bildungsakteur_innen, wie Schulen oder Vereine, bilden *Agency* im Sinne ihrer eigenen Wirkmächtigkeit aus, die sich sowohl auf die in ihren Kontexten eingebundenen Individuen als auch auf ihre Möglichkeiten der politischen und kulturellen Steuerung bezieht (ebd., S. 1714). Für Bildungsakteur_innen stellt sich die Frage, wie sie befähigt werden, um ihre Potentiale auszubilden und ihre Bildungsziele zu verwirklichen. *Agency* zeigt sich hier insbesondere in kollektiven Koordinationsleistungen und der Verdichtung sozialer und

kultureller Ressourcen durch Interaktion. Ziel ist es, die eigenen Handlungsmöglichkeiten so einzusetzen, dass die Verwirklichung von Bildungszielen optimiert, werden können (Grundmann, 2020, S. 1715). Im Sinne der Bildungsgrätzl kann man sich also die Frage stellen, inwiefern die verschiedenen Akteur_innen ihre *Agency* in der gemeinsamen Koordination und Umsetzung der Initiative umsetzen können.

5.2.2. Rationalitätsmythen im Neo-Institutionalismus

Anknüpfend an die zuvor vorgestellten Überlegungen zu Bildungslandschaften und der Umsetzung von Bildungspolitik, soll nachfolgend beleuchtet werden, wie *Rationalitätsmythen* im Sinne des Neo-Institutionalismus die Konzeption und praktische Umsetzung von Bildungslandschaften beeinflussen. Im Fokus steht dabei die Frage, inwiefern kulturell legitimierte Glaubenssätze empirische Wirklichkeiten überformen und als unhinterfragte Handlungsmaximen die Entwicklung von Policy und Kooperationen in Bildungsgrätzln prägen. Im Sinne des Neo-Institutionalismus werden Rationalitätsmythen als kulturell legitimierte, unhinterfragte Glaubenssätze verstanden, die komplexe gesellschaftliche Probleme zu handhabbaren, technisch lösbaren Fragen umdeuten (Schmachtel, 2017, S. 178). Die Idee eines vermeintlich „*rationalen*“, „*modernen*“ und angemessenen Umgangs mit Herausforderungen wie Bildungsungleichheit, Inklusion oder Diversität manifestiert sich in programmatischen Erwartungen, denen sich Bildungslandschaften konzeptionell und praktisch unterwerfen (ebd.). Diese sozial konstruierten Rationalitätsmythen wirken auf mehreren Ebenen: Sie legitimieren nicht nur die Schaffung spezifischer institutioneller Strukturen, sondern erzeugen zugleich einen normativen Anpassungsdruck auf Organisationen und Individuen, sich an diese gesellschaftlich verankerten Muster und Kooperationsformen anzupassen (Schmachtel, 2017, S. 178; Täubig, 2013, S. 6–7). Die formale Positionierung der Bildungslandschaft als Knotenpunkt vernetzter Bildung, kommunaler Verantwortung und Steuerung ist keineswegs empirisch gesichert, sondern folgt einer institutionell geteilten Glaubenslogik, die selten kritisch hinterfragt wird (Täubig, 2013, S. 8–9).

Dahinter steht nach Täubig (2013) ein Rationalitätsglaube, dem zufolge gerade Kooperation und Vernetzung nicht mehr zur Disposition stehen, sondern zum unhinterfragten imperativen Handlungsprinzip avancieren – dies, obwohl deren Effekte vor Ort in der Regel nicht systematisch evaluiert, sondern schlicht vorausgesetzt werden (Täubig, 2013, S. 8). So legitimieren diese Mythen eine Vielzahl von institutionellen Anforderungen, steuern Entscheidungs- und Implementationsprozesse und machen die Partizipation an der *Policy* fast schon zur unhintergehbaren Norm für alle Beteiligten (Schmachtel, 2017, S. 177, 198). Dadurch nimmt auch der Druck auf einzelne Akteur_innen zu: Durch Managerialismus und

New Public Management werden strukturelle Problemlagen wie beispielsweise Bildungsungerechtigkeit auf individuelle Ebenen umgewälzt, wobei das Misslingen von Kooperation und Vernetzung, und damit der Bewältigung der Problemlage, als individuelles Versagen ausgelegt werden kann. So wird die eigentliche politische Verantwortung auf die individuelle Akteur_innenebene verschoben, die statt politischer Entscheidungsmacht lediglich von ihrer *Agency* Gebrauch machen können (Schmachtel, 2017, S. 199).

Von bildungspolitischen Vorgaben geht meist eine starke Anziehungskraft aus – die Leitbilder, Handlungsmaximen und diesbezüglichen Botschaften der *Educational Governance* geben nicht nur Orientierung, sondern entfalten einen emotionalen Aufforderungscharakter (Schmachtel, 2017, S. 199, Honig, 2006, S. 13). Vor diesem Hintergrund erscheint es auch aus institutioneller Perspektive nahezu widersinnig oder sogar illegitim, sich gegenüber den hegemonialen *Policy*-Vorgaben, die Zusammenarbeit fordern, zu verweigern. Beteiligung gilt somit als unhintergehbare Voraussetzung für Legitimität und – mit Blick auf die Ressourcenvergabe – auch für das organisationale Überleben in Bildungslandschaften (Schmachtel, 2017, S. 178, 199; Täubig, 2013, S. 7–9).

5.2.3. *Communities of practice (CoP)*

Das von Lave und Wenger (1991) entwickelte Konzept der *communities of practice (CoP)* verortet Lernen als soziales Geschehen innerhalb von Praxisgemeinschaften. Dabei wird Lernen als Prozess aufgefasst, der durch die relationale Wechselwirkung zwischen Individuum und sozialer Praxis bestimmt wird. Die Autoren beschreiben mit dem Begriff *trajectory*, dass sich Teilnehmende innerhalb einer sozialen Konstellation fortlaufend transformieren; diese Prozesse sollten daher weniger als individuelle Reflexion und mehr als Ergebnis eines reziproken Verhältnisses von Person und Praxis gesehen werden (Lave & Wenger, 1991, S. 116;). Entsprechend sei Lernen als fortwährende Veränderung der Partizipation und Identität zu begreifen, die stets in und durch soziale Praxen realisiert wird (Bliss et al., 2006, S. 12).

Dieses Verständnis von Lernen und Wissen führt zu der Annahme, dass das Gemeinschaftliche einer *CoP* durch die Mitglieder selbst hervorgebracht und ausgehandelt wird. Nach Wenger (1998) bildet sich über das gemeinsame Unternehmen (*joint enterprise*), gegenseitiges Engagement (*mutual engagement*) und die Entwicklung geteilten Wissens in einer geteilten Praxis (*shared knowledge/praxis*) bzw. gemeinsamer Repertoires die Grundlage für eine soziale Einheit, die sich auch durch die Verdinglichung ihrer Praxis mittels gemeinsamer Sprache, Werkzeuge, Geschichten und Konventionen auszeichnet (Wenger, 1998, S. 47; Bliss et al., 2006, S. 3; Wenger et al., 2002, S. 38). Die Herausbildung solcher

Gemeinschaften folgt dabei keinem einfachen linearen Entwicklungsverlauf, sondern ist durch wiederkehrende Phasen der Aushandlung und Rekursivität gekennzeichnet, wobei neue Impulse und Fragen immer wieder zur Weiterentwicklung führen. In einer *CoP* können zwei Arten von Mitgliedern unterschieden werden. Während *Kernmitglieder* eine *CoP* in ihrer Bedeutungsgebung, Praxis (durch zum Beispiel Moderation oder Koordination von Treffen) aktiv gestalten und die *CoP* durch ihr Engagement nachhaltig prägen, beteiligen sich *periphere Mitglieder* nur punktuell, nehmen unregelmäßig an Treffen dabei und sind oft Teil einer *CoP* um Informationen zu erlangen. Durch längere Teilnahme und wachsende Erfahrung können sich periphere Mitglieder im Sinne einer *legitimen peripheren Partizipation* zu Kernmitgliedern entwickeln (Wenger et al., 2002, S. 52; Wenger, 1998, S. 100ff.).

Im Kontext von Politik und Bildung betonen Studien die kollektive Dimension von Sinn- und Wissensstiftung. So wird argumentiert, dass die Entwicklung von Politik stets ein sozialer Prozess der Bedeutungskonstruktion ist, bei dem Lernen und Aushandlung von Bedeutungen eng miteinander verknüpft sind (Levinson et al., 2009, S. 781). Wenger hebt hervor, dass die Aushandlung von Bedeutung durch die dynamische Interaktion von Partizipation – als aktives Engagement in einer sozialen Welt – und Verdinglichung – als formgebende Herstellung von Objekten und Routinen – erfolgt. Dabei müssen Ideen, die innerhalb einer Gruppe entstehen, in das gemeinsame Repertoire der für die Umsetzung verantwortlichen Gruppe überführt werden (ebd., S. 782). Die Praxis einer *CoP* umfasst Routinen, Rituale, Situationsdefinitionen und Denkweisen, die im Umgang miteinander entwickelt werden und durch geteiltes Wissen sowie externe Einflüsse geprägt sind (Coburn & Kay Stein, 2006, S. 28; Bliss et al., 2006, S. 6f.).

CoPs weisen eine starke Orientierung an der Kontinuität ihrer Praxis auf. Externe Vorgaben, wie politische Standards, Lehrpläne oder Dokumente, werden zwar aufgenommen, jedoch meist so in die lokale Praxis integriert, dass die Gemeinschaft ihre eigenen historischen und kulturellen Kontinuitäten bewahrt (Wenger, 1998, S. 98). Forschende weisen darauf hin, dass Verdinglichungen, wie politische Slogans, zwar viele Menschen effizient erreichen können, hinsichtlich der Bedeutungskoordination jedoch Defizite aufweisen, da die Erfahrungen zwischen denjenigen, die die Vorgaben produzieren, und denjenigen, die sie umsetzen, selten ausreichend überlappen (Wenger, 1998, S. 65). Die Fähigkeit zur Übernahme von Legitimität, Autorität und Verantwortung für Bedeutungen – die sogenannte Verhandlungsfähigkeit – wird daher als zentral für die Wirksamkeit von Steuerungsprozessen gesehen (Coburn & Kay Stein, 2006, S. 31). Bleibt eine solche Autoritätsübernahme aus, richten sich lokale Umsetzungsgemeinschaften lediglich an externen Vorgaben aus und sind nicht in der Lage, flexibel auf lokale Bedarfe zu reagieren (Coburn & Kay Stein, 2006, S. 32).

Insgesamt sollen Praxen teilhabenden Lernens mit institutionalisierten Formen des Lernens in Beziehung gesetzt werden, sodass lokale Eigenlogiken erhalten bleiben und zugleich für übergeordnete Strukturen anschlussfähig werden (Bliss et al., 2006, S. 13). Die wissenschaftliche Literatur betont damit die Notwendigkeit einer Verschränkung von lokal kontextgebundenem Lernen und institutionellen Steuerungselementen, um nachhaltige Bildungsprozesse zu gewährleisten.

5.2.4. Organisationsnetzwerke

Da die vorliegende Arbeit sich auch mit der Frage befasst, inwiefern sie untersuchten BGs als *CoPs* zu verstehen sind, sollen zwei alternative Theorie zur Analyse des institutionellen Zusammenschlusses im Folgenden vorgestellt werden. Organisatorische Netzwerke, insbesondere zielgerichtete Netzwerke, weisen laut Kenis und Raab (2020, S. 111) alle zentralen Merkmale auf, die im klassischen Verständnis als konstitutiv für Organisationen gelten: Sie sind Multiagent_innen-Systeme mit eindeutig abgrenzbaren Grenzen, verfolgen systemweite Ziele und die Beiträge der Mitglieder dienen dem gemeinsamen Erfolg (Puranam et al., 2014, S. 165-168). Solche Netzwerke sind gekennzeichnet durch Systeme koordinierter Handlungen zwischen Organisationen, Gruppen und Individuen, die sich in vielen Dimensionen unterscheiden. Konflikte werden in Kooperation transformiert, Ressourcen werden mobilisiert und Anstrengungen koordiniert, um die Ziele des Netzwerks umzusetzen und dessen nachhaltige Wirksamkeit zu gewährleisten (Kenis & Raab, 2020, S. 110f.). Organisatorischen Netzwerken liegen vier universelle Probleme zugrunde, deren Bewältigung sie zum Erfolg benötigen: die Aufgabenzerlegung und Aufgabenverteilung als Dimensionen der Arbeitsteilung sowie die Belohnungs- und Informationsbereitstellung im Sinne einer Integrationsleistung (Kenis & Raab, 2020, S. 111). Die Aufgabenzerlegung bezeichnet dabei den Prozess, gemeinsame Ziele in einzelne, gezielte Aufgaben, Aktivitäten oder Projekte zu übersetzen. In klassischen Organisationen erfolgt dies häufig durch formale Steuerung oder strategische Projektplanung; in organisationalen Netzwerken entsteht die Aufgabenarchitektur meist schrittweise und orientiert sich an den vorhandenen Kompetenzen der beteiligten Akteur_innen. Dadurch können Teilaufgaben fehlen, deren Bedarf gar nicht erkannt wird, oder die Aufgabenarchitektur kann sich als nicht optimal für das Erreichen des gemeinsamen Ziels erweisen. Erfolgsentscheidend für Netzwerkstrukturen sind deshalb Offenheit, dauerhafte Zielorientierung und eine fallbasierte Spezifizierung von Aufgaben (Kenis & Raab, 2020, S. 113–114).

Die Aufgabenverteilung gestaltet sich ebenfalls anspruchsvoll, da in Netzwerken keine individuellen, sondern Organisationsakteur_innen zuständig sind. Dies führt zu Problemen wie

dem *two Table Problem* (Colosi, 1983, S. 229): Mitarbeitende agieren einerseits im Netzwerk, sind aber andererseits von den Entscheidungen und Prioritäten ihrer eigenen Organisation abhängig. Klassische Zuweisungsmechanismen wie Weisungsbefugnisse oder Prozessdiagramme greifen hier wenig, da organisationales Netzwerken gerade für komplexe Probleme genutzt wird und die Aufgabenvergabe oft einer angebotsbasierten Logik folgt – notwendige Kompetenzen oder deren Fehlen können meist übersehen werden (Kenis & Raab, 2020, S. 114–115).

Für die Integration der Anstrengungen spielt vor allem die Motivation der Netzwerkmitglieder eine Rolle. Die Belohnung der Mitarbeit wird meist nicht materiell geregelt, sondern basiert auf immateriellen Anreizen, wie Reputation, der Möglichkeit zum Gemeinwohl beizutragen oder Vorteilen für die eigene Organisation durch Kooperation. Die empirischen Befunde zeigen, dass finanzielle Vorteile (etwa Subventionen) auch überraschend wenig wichtig bewertet werden, während gerade ideelle und reputationsbezogene Motive besonders erfolgsversprechend für organisatorische Netzwerke sind (Kenis & Raab, 2020, S. 116–117). Die Bereitstellung und der Austausch von Informationen sind essenziell, um Interdependenzen im Netzwerk zu steuern und komplexe Problemstellungen gemeinsam zu lösen. In der Praxis erfolgt der Informationsfluss selten über standardisierte oder formalisierte Systeme, sondern überwiegend informell über persönliche Kontakte, Telefonate oder E-Mails. Datenschutz kann diesen Fluss allerdings einschränken, was insbesondere bei der Arbeit mit vulnerablen Gruppen die Arbeit des organisatorischen Netzwerkes hemmen kann. Netzwerkstrukturen zur Informationsweitergabe variieren je nach Zielsetzung: Zentralisierte Strukturen eignen sich beispielsweise besser für vulnerable Zielgruppen, während bei allgemeinen Informationsnetzwerken horizontale, dezentrale Strukturen sinnvoller sind. Zentralisierte Strukturen erfordern dabei allerdings einen höheren Steuerungsaufwand und können weniger flexibel an lokale Bedürfnisse angepasst werden (Kenis & Raab, 2020, S. 121).

Übergreifend zeigt sich, dass Aufgabenzerlegung und Aufgabenverteilung in organisationalen Netzwerken häufig überlappen, Belohnungssysteme überwiegend implizit wirken und die zentralen Informationsflüsse informell und dezentral organisiert sind (Kenis & Raab, 2020, S. 122). *Governance*-Modi entwickeln sich häufig zunächst unbewusst als geteilte Steuerung, können aber mit zunehmender Komplexität und Größe des Netzwerks durch formalisierte und zentralisierte Formen, wie einer leitenden Organisation abgelöst werden. Die Effizienz und Effektivität von Netzwerken hängt insgesamt maßgeblich von der Anpassungs- und Lösungsfähigkeit der vier genannten Probleme ab.

5.2.5. *Communities of Learners (CL)*

Als eine weitere theoretische Perspektive zur Analyse der Bildungsgrätzl bietet sich der Ansatz der *Communities of Learners (CoL)* an. *CLs* sind Gruppen, in denen sämtliche Mitglieder aktiv am gemeinsamen Lernprozess teilnehmen und Wissen gemeinsam konstruieren. Dabei übernehmen Lehrende und Lernende wechselnde Rollen und lernen voneinander, was zu einer Transformation der Teilnahme an soziokulturellen Aktivitäten führt (Rogoff, 1994, S. 209–213). Im Mittelpunkt steht hierbei die kollaborative Wissensentwicklung, die häufig in projektorientierten oder diskursiven Formaten verankert ist. Diese kooperative Zusammenarbeit findet in der Regel unabhängig von einer festgelegten beruflichen Zugehörigkeit statt (Cao & Yu, 2023, S. 2–3, 5–7, 9.) Dabei scheint das Konzept der *CLs* in der Bildungswissenschaft vor allem für die Analyse von Lehrer_innenbildung oder Klassengemeinschaften besonderes dienlich zu sein (Cao & Yu, 2023, S. 2–3, 7). *CLs* sollen sich besonders positiv auf die Motivation, Kommunikation und den Lernerfolg ihrer Teilnehmenden auswirken (Cao & Yu, 2023, S.1). Cao und Yu (2023) greifen in ihrer Konzeptualisierung einer Lerngemeinschaft auf die Definition von Wenger zurück, welche auch das Fundament der *CoPs* bildet. Demnach kann eine Lerngemeinschaft *„als eine Gemeinschaft von Individuen verstanden werden, die ein gemeinsames Interesse teilen, sich an gemeinsamen Aktivitäten beteiligen und in bedeutungsvoller Weise zusammenarbeiten, um ihr Lernen und Wissen zu erweitern. Sie ist gekennzeichnet durch wechselseitiges Engagement, geteilte Werte und ein Zugehörigkeitsgefühl.“* (Wenger, 1998, S. 76–77). Während *CoLs* disziplin- und rollenübergreifende Lern- und Entwicklungsprozesse fördern und der aktive, gemeinsame Wissensaufbau im Zentrum steht, sind *CoPs* stärker auf die gemeinsame Professionalisierung und den Erfahrungsaustausch in einem bestimmten Praxisfeld ausgerichtet (Bliss et al., 2006, S. 11–13; Cao & Yu, 2023, S. 7–10).

6. Bildung in der Stadt Wien

6.1. Bildungspolitik der Stadt Wien

Die gesetzlichen Kompetenzen der Stadt Wien im Bildungswesen sind im österreichischen Bundesstaat klar zwischen Bund, Ländern und Gemeinden geregelt und betreffen unterschiedliche Bereiche. Im Bereich der Schulen ist das Schulrecht grundsätzlich Bundessache, das heißt, Lehrpläne, Schularten und die übergeordnete Steuerung obliegen dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF, 2019, S. 7). In der Stadt ist die Bildungsdirektion Wien für die Vollziehung des Schulrechts verantwortlich und übernimmt operative Aufgaben wie Qualitätssicherung, Schulaufsicht und

Personalverwaltung sowie die Umsetzung landesspezifischer bildungspolitischer Maßnahmen. Allerdings bleibt die Stadt Wien dabei an die bundesrechtlichen Vorgaben gebunden, kann aber eigene Akzente in der Organisation und Förderung setzen wie zum Beispiel durch zusätzliche Förderprogramme, Ganztagsschulangebote oder regionale Schwerpunktsetzungen (BMBWF, 2019; S. 7).

Die Verwaltung und Steuerung der Stadt Wien ist in verschiedenen Magistraten geregelt. Das Magistrat 56 ist dabei für Schulen zuständig und damit für die Errichtung, Erhaltung, Modernisierung und Verwaltung von öffentlichen Pflichtschulen, darunter Volksschulen, Mittelschulen, Sonderschulen, Polytechnische Schulen sowie Berufsschulen. Das Magistrat 56 ist auch zuständig für die Koordination und Ausführung verschiedener Bildungsinitiativen, wie den Wiener Bildungsgrätzln (Stadt Wien, 2025c.; Stadt Wien, 2025b.). Die MA 56 führt die Akkreditierung neuer Bildungsgrätzln durch und legt gemeinsam mit der MA 13 (Bildung und Jugend) Kriterien und Leitlinien für die Kooperation fest (Stadt Wien, 2025a.; Stadt Wien, 2025d.). Sie unterstützt akkreditierte Bildungsgrätzln durch organisatorische und finanzielle Begleitung, berät bei Projekten und fördert den Erfahrungsaustausch durch Netzwerk-Tage und interne Fortbildungen. Die Dienststelle sorgt zudem für die öffentliche Kommunikation und Vernetzung mit anderen städtischen Stellen, wie der MA 13, welche beispielsweise auch für die VHS und öffentlichen Büchereien zuständig ist (Stadt Wien, 2025c.). In der Stadt Wien werden Bildungslandschaften seit dem Schuljahr 2017/18 in Form von Bildungsgrätzln implementiert. Die Bildungsgrätzln wurden unter dem damaligen SPÖ-Bildungsstadtrat Jürgen Czernohowsky eingeführt und sind seit 2020 unter der Verantwortung des NEOS-Bildungsstadtrates Christoph Wiederkehr (SPÖ Wien Rathausklub, 2017; Bildungsdirektion, 2023).

6.2. Die Wiener Bildungsgrätzln

Die Wiener Bildungsgrätzln bestehen aus Bildungsk Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Institutionen in Wiener Stadtteilen (Grätzln) und sollen zu „*Chancengerechtigkeit*“, „*Bildungserfolg*“ und „*positivem Zusammenleben im Stadtteil*“ beitragen (Stadt Wien, 2025e.). Die gemeinsame Umsetzung eines Bildungsgrätzls durch verschiedene beteiligte Einrichtungen erfolgt freiwillig und kann durch die Stadt Wien gefördert werden. Die Wiener Bildungsgrätzln verpflichten sich der Arbeit nach den sieben Grundprinzipien der Bildungsgrätzln: „*Offenheit*“- als „*Überwindung von Institutionsgrenzen und Förderung der Ganztagsbildung*“; „*Grundkompetenz*“ für „*aktive Teilhabe und ein gutes Miteinander*“; „*Mehrsprachigkeit*“, „*Empowerment und Teilhabe*“- als Gestaltung von aktiven Partizipationsmöglichkeiten der Adressat_innen und dem autonomen Handeln der beteiligten Einrichtungen; „*Inklusion und Diversität*“; „*Gendersensibilität*“ und „*sozialer Gerechtigkeit*“,

wodurch für alle Kinder und Jugendliche hochwertige Bildung unabhängig vom sozialen oder kulturellen Hintergrund gewährleistet werden soll (ebd.). Außerdem soll durch die Bildungsgrätzl Bildung, formelle wie informelle, im Stadtteil sichtbar(er) werden (ebd.). Zur Gründung eines Bildungsgrätzls müssen neben dem Bekenntnis zur Arbeit nach den sieben Leitprinzipien folgende Kriterien erfüllt werden:

- *„Ein Bildungsgrätzl besteht aus mindestens einer Schule und mindestens einer weiteren in fußläufiger Nähe ansässigen Institution.“*
- *Die Mitglieder des Bildungsgrätzls sind offen gegenüber weiteren Bildungspartner_innen im Grätzl.*
- *Die Zusammenarbeit basiert auf den 7 Prinzipien der Wiener Bildungsgrätzl.*
- *Die Zusammenarbeit beruht auf Freiwilligkeit und Selbstverwaltung.*
- *Das Bildungsgrätzl definiert gemeinsame pädagogische Leitlinien, inhaltliche und organisatorische Zielsetzungen sowie gemeinsame Maßnahmen zur Zielerreichung.*
- *Für die Zusammenarbeit wird eine gemeinsame Kommunikations- und Kooperationsstruktur erstellt. Dazu gehört zum Beispiel die Bildung eines Koordinationsteams sowie die Festlegung der Form und Häufigkeit des Zusammentreffens“ (Stadt Wien, 2025e.).*

Im Rahmen der Smart (Climate) City Vienna Strategie kommt den Wiener Bildungsgrätzln auch eine besondere Aufgabe zur Förderung und der Sicherstellung der Lebensqualität zu. Das Ziel der allgemein hohen (Aus-)bildungsqualität und der Förderung persönlicher Entfaltung und Partizipation dient als *„die Voraussetzung für die (Verbesserung) der individuellen Lebensqualität“* (Magistrat der Stadt Wien, 2019).

Um dieses Ziel zu verwirklichen, wird den Bildungsgrätzln als Lerngemeinschaften hohe Bedeutung zugeschrieben (Magistrat der Stadt Wien, 2019, S. 116-118). Eine hohe Lebensqualität setzt sich dabei laut der Smart City Vienna Strategie aus verschiedenen Faktoren zusammen, darunter *„Möglichkeiten zur persönlichen Entwicklung auf der Grundlage eines breiten Spektrums an Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten“* sowie der *„Möglichkeit zur sozialen Teilhabe“*, *„Zugang zu öffentlichen Dienstleistungen“*, *„ein vielfältiges und weithin zugängliches Angebot an Kultur- und Freizeitaktivitäten“* sowie *„sozialer Frieden“* (Magistrat der Stadt Wien, 2019, S. 38). Der Zugang zur sozialen Teilhabe und Aufwertung der Grätzl durch das sichtbare Bildungsangebot beschreibt Sertl auch als *“Desegregation”*, da durch die Bildungsgrätzl segregierende Effekte der Schule oder auch des Stadtteils aufgebrochen werden sollen (Sertl, 2020, S. 81). Mittlerweile gibt es in Wien 34 Bildungsgrätzl, bis 2030 soll es insgesamt 40 Grätzl in ganz Wien geben (Stadt Wien 2022; Stadt Wien, 2025a.).

Bildungsgrätzl werden nicht nur positiv bewertet, sondern auch kritisch diskutiert: In den Smart-City-Leuchtturmprojekten der EU zeigt sich das für neoliberale Gesellschaften typische Phänomen der zunehmenden Ökonomisierung von Kindheit, bei der Kinder als zentrales Potential für gesellschaftliche Sicherheit, Wachstum und Fortschritt betrachtet werden. In diesem Kontext wird in Kinder investiert, mit der Erwartung, dass sie künftig gesellschaftliche Herausforderungen lösen oder zumindest die Folgen aktuellen Handelns abfedern können. Dabei entstehen widersprüchliche Anforderungen: Kinder sollen einerseits in ihrem Kindsein bestärkt werden, andererseits wird von ihnen erwartet, später als produktive Erwachsene zum wirtschaftlichen Erfolg beizutragen und keine Belastung für die Sozialsysteme zu werden. Insbesondere durch Konzepte wie Bildungsgrätzl werden junge Menschen in Smart-City-Städten zu zentralen Akteur_innen für die Steigerung der urbanen Lebensqualität stilisiert. Allerdings schaffen Smart-City-Initiativen auch zahlreiche Beteiligungsformate, die Kindern ermöglichen, nicht nur neue Infrastrukturen zu nutzen, sondern aktiv an der Gestaltung zukünftiger Stadtszenarien mitzuwirken (Ghafoor-Zadeh & Schreiber, 2021, S. 69).

7. Methode

7.1. Forschungsdesgin und Forschungsvorhaben

Die Masterarbeit entstand im Rahmen des Forschungsprojektes „*EqoL – Teaching the good Life. Theory, Policy and Practice in Education to Promote Quality of Life in the 21st Century*“ unter der Leitung von Assoz. Prof. Dott.ssa.mag. Dott. ric. Evi Agostini. Das Projekt untersucht, wie sich der politische Trend zur Fokussierung von Lebensqualität auf Bildung auswirkt und welche Bedeutung Bildung dabei hat (Universität Wien, 2024). Das Projekt hat vier zentrale Forschungsziele: in einem ersten Schritt sollen zentrale Theorien der Bildungswissenschaft zum „guten Leben“ systematisiert werden. Außerdem analysiert das Projekt systematisch die Smart City Wien Strategie und die Wiener Bildungsgrätzl, um deren Beitrag zur nachhaltigen Lebensqualität zu verstehen. Zudem werden die Kenntnisse, Einstellungen und geplanten Handlungsweisen (zukünftiger) Lehrer_innen zum Thema gutes Leben im Unterricht erhoben. Auf der Basis dieser drei Forschungsebenen soll partizipativ ein pädagogisches Modell (EQoL-Modell) entwickelt werden, dass die Vermittlung von Lebensqualität in Schulen unterstützt und Impulse für künftige bildungspolitische Maßnahmen in Wien und Österreich gibt (ebd.). Zur Erforschung dieser vier Bereiche wurden unter anderem leitfadengestützte Gespräche mit Akteur_innen des Bildungsgrätzls geführt. Dafür wurde ein semi-strukturierter Interviewleitfaden konzipiert, welcher auch Basis der in dieser Arbeit analysierten Interviewdaten war. Die Masterarbeit entstand im Rahmen eines

Wissenschaftspraktikums im Projekt, was die Durchführung und Transkription von Interviews umfasste, sowie die Teilnahme am Bildungsgrätzl Netzwerktag im Wiener Rathaus 2024 und am Bildungsgrätzlfest des Birkenblattviertels im Juni 2024. Im Rahmen der Masterarbeit wurden 7 Interviews mit Akteur_innen des Bildungsgrätzls geführt, sowie 6 weitere Interviews, welche im Rahmen des Projektes von anderen Mitarbeiter_innen erhoben wurden, transkribiert, codiert und ausgewertet, darunter 4 Interviews mit politischen Stakeholder_innen.

7.1.1. Interviewleitfaden

Der verwendete Interviewleitfaden wurde innerhalb des Projektteams federführend von MA Nazime Öztürk entwickelt und findet sich im Anhang C. Interviewleitfaden.

7.1.2. Interviews mit Expert_innen

Das Expert_inneninterview ist eine Methode der qualitativen Sozialforschung, die sich durch die gezielte Befragung von Personen auszeichnet, die aufgrund ihres spezifischen Fachwissens, ihrer Erfahrung oder ihrer Funktion als Expert_innen für einen bestimmten sozialen Kontext gelten. Der Zugang zum Expert_inneninterview ist weniger über die Methode selbst, sondern vor allem über die Interviewten – die Expert_innen – definiert. Entscheidend für den Expert_innenstatus ist dabei nicht ausschließlich das Maß an Spezialwissen, sondern vor allem die Möglichkeit, mit diesem Wissen einen bestimmten Praxisbereich sinnhaft und handlungsleitend für andere zu strukturieren (Bogner et al., 2014, S. 13–14). Im Zentrum des Interviews steht oftmals weniger die reine Informationsgewinnung, sondern die Rekonstruktion subjektiver Deutungen und Orientierungen, das sogenannte Deutungswissen. Im Vergleich zu anderen Interviewformen – etwa narrativen oder problemzentrierten Interviews – ist das Expert_inneninterview typischerweise teilstrukturiert: Es folgt einem Leitfaden, der zentrale Themenbereiche und Hauptfragen enthält, lässt aber Freiraum für spontane Vertiefungen und Nachfragen. In der Durchführung ist es entscheidend, sich der sozialen Interaktionssituation bewusst zu sein. Rollenerwartungen und Zuschreibungen (z.B. Interviewer_in, Laie, Co-Expert_in oder Kritiker_in) beeinflussen die Gesprächssituation und auch die Art der Antworten. Es empfiehlt sich, insbesondere zu Beginn des Interviews Vertrauen und Klarheit über den Ablauf herzustellen, am Ende Möglichkeiten für Ergänzungen zu bieten und die Daten – sofern einverstanden – digital aufzuzeichnen. Nach Möglichkeit sollte vollständig transkribiert werden, wobei die Anonymisierung und ethische Aspekte wie Freiwilligkeit der Teilnahme zu beachten sind (Bogner et al., 2014, S. 49–54, 88–90). Kritisch reflektiert werden sollte, was als Expert_in gilt. Bogner et al. (2014) weisen darauf hin, dass Expertise nicht nur eine sachliche, sondern eine machtbazogene Komponente hat:

Expert_innen sind nicht nur wegen ihres Wissens relevant, sondern weil sie dieses in einem bestimmten Kontext wirksam machen können. Der Expert_innenstatus ist somit auch eine Zuschreibung, die durch das Forschungsinteresse konstituiert wird. Ein zu weiter Expert_innenbegriff wird kritisch gesehen, da auf diese Weise die Differenz zwischen Laien- und Expert_innenwissen nivelliert würde und qualitative Interviews beliebig unter das Label Expert_inneninterview gefasst werden könnten. Die Auswahl von Expert_innen erfolgt daher sowohl aufgrund des spezifischen Forschungsinteresses als auch auf Grundlage sozialer Repräsentativität und im Bewusstsein, dass gesellschaftliche Konventionen über den Expert_innenstatus mitwirken (Bogner et al., 2014, S. 9–15).

7.1.3. Interviewteilnehmer_innen

Die Interviewteilnehmer_innen (N=9) wurden aufgrund ihrer Funktion in einer teilnehmenden außerschulischen Institution in den Bildungsgrätzln Birkenblattviertel und Sonnenviertel ausgewählt. Die Personen wurden jeweils von ihrer Institution ausgewählt oder haben sich durch ihre leitende Funktion selbst selektiert. Dabei wurden zu Beginn der Erhebung alle außerschulischen Teilnehmer_innen per E-Mail für ein Interview angefragt. Die Kontakte wurden teilweise auf dem Bildungsgrätzlfest des Birkenblattviertel 2024 gesammelt und teilweise über den Internetauftritt der jeweiligen Institution und die dort auffindbaren Kontaktinformationen akquiriert. Im BG Sonnenviertel wurde der Kontakt zu IL9 über IL6 hergestellt. Der Kontakt zu IL6 wurde über IL10 hergestellt, zu dem im Rahmen des Bildungsgrätzl-Netzwerktags 2024 erstmals eine Verbindung aufgenommen wurde. Die teilnehmenden außerschulischen Institutionen wurden über die Beschreibung der teilnehmenden Partner_innen auf der Website der Stadt Wien (Stand Februar 2025) identifiziert (Stadt Wien, 2025e.). Dabei wurden die Interviewanfrage an den Verein Obdach, die FH Wien/BFI Wien nicht beantwortet. Vier weitere Interviews wurden abgewiesen, auf die nachfolgend in Kapitel 7.1.4. eingegangen, da diese relevant für weitere Ergebnisse sind. Sieben der Interviewten sind in ihrer Institution in leitender Funktion tätig, die beiden weiteren Interviewten sind in ihrer Institution speziell mit der Mitarbeit in den Bildungsgrätzln betraut. Sechs der Interviewten sind weiblich, vier der Interviewten männlich und alle Interviewten sind zwischen 35 und 55 Jahre alt.

Im Rahmen des Projektes war es möglich, auf Interviews mit politischen Stakeholder_innen (N=4) zurückzugreifen. Für die vorliegende Arbeit waren dabei vor allem die beiden Interviews mit Frau Dipl. Ing. Müller und Frau MAA Zimmermann relevant, da diese die Bildungsgrätzlbeauftragten im Magistrat sind (Stadt Wien, 2025f.). Außerdem wurden die Interviews mit dem ehemaligen Bildungstadtrat Jürgen Czernohowsky und dem amtierenden

Bildungstadtrat Christoph Wiederkehr analysiert, ersterer ist der politische Initiator der Bildungsgrätzl (SPÖ Wien Rathausklub, 2017).

7.1.4. Interviewabsagen

Interviewanfragen wurden von drei teilnehmenden außerschulischen Institutionen mit einer Begründung abgewiesen. Die teilnehmende Institution der Gesundheitsförderung, sowie das Stadtteilbüro haben aufgrund von „zu kurzer Teilnahme am Bildungsgrätzl“ abgesagt (Anhang D. persönliche Kommunikation WIG, 20.01.2025; Anhang E. persönliche Kommunikation Stadtteilbüro, 08.01.2025). Die Bücherei begründete, dass sie das Bildungsgrätzl eher „ideell“ unterstützen würden und nur „pro forma“ dabei wären, sowie dass die Bildungsgrätzl quasi keinen Einfluss auf ihre Bildungsarbeit hätten und es ihnen aus zeitlichen und organisatorischen Gründen nie möglich sei, an einem Bildungsgrätzltreffen teilnehmen zu können (Anhang F. persönliche Kommunikation MA13, 16.12.2024). Die Interviewanfrage an die die Sicherheitsdienstleister_innen wurde zwar positiv beantwortet, allerdings war hier, wie bei der Bibliothek, eine Interviewfreigabe von Vorgesetzten notwendig, wodurch sich die Interviewanfrage leider trotz mehrmaliger Nachfrage im Sand verlaufen hat (Anhang G. persönliche Kommunikation Sicherheitsdienstleister, 13.12.2024 & 28.01.2025).

7.1.5. Datensammlung

Die Interviews wurden über ZOOM und in Präsenz im Zeitraum November 2024 und Februar 2025 geführt. Die Interviewteilnehmer_innen wurden vor der Interviewaufnahme mittels Teilnehmer_inneninformation über das Projekt und die Datenverarbeitung aufgeklärt. Der Interviewleitfaden wurde nicht immer in derselben Reihenfolge befolgt und anlassbezogen wurden Rückfragen gestellt, was bei der Durchführung von Expert_inneninterviews sogar angeraten wird (Bogner et al., 2014, S. 28-31). Die Interviews dauerten zwischen 36,26 Minuten [IL7] und einer Stunde und 19,10 Minuten [IL8], wobei diese Interviews Extremwerte darstellen. IL7 äußerte zum Beispiel zu Beginn des Interviews den Wunsch, das Interview innerhalb von 30 Minuten durchzuführen, da er zum Zeitpunkt des Interviews zeitlich limitiert war. Durchschnittlich dauerten die Interviews etwa 45 Minuten. Im Folgenden wurden die Interviews mittels Microsoft Word entlang der Projektrichtlinien für Transkription transkribiert und erste Fallzusammenfassungen erstellt. Die Transkriptionen wurden entlang der Projektrichtlinien anonymisiert und innerhalb des Projektteams überprüft. Die vollständig überarbeiteten Transkripte wurden in MAXQDA zur weiteren Analyse exportiert und entlang der fokussierten Interviewanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024) ausgewertet.

7.2. Auswertungsmethode

7.2.1. Fokussierte Interviewanalyse nach Kuckartz und Rädiker

Für die Analyse des Interviewmaterials wurde auf die fokussierte Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker zurückgegriffen. Zunächst ist festzuhalten, dass die fokussierte Interviewanalyse speziell für Interviews konzipiert wurde, die anhand eines Leitfadens geführt werden. Die Methode orientiert sich an der Tradition des fokussierten Interviews von Merton und Kendall, bei dem gezielt bestimmte Themenbereiche fokussiert werden (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. VI–VII). Der Analyseprozess gliedert sich in sechs wesentliche Schritte, die von der Vorbereitung der Daten bis zur abschließenden Berichterstattung reichen. Dabei wurde die qualitative Datenanalyse durch die Software MAXQDA unterstützt, was die Organisation und Auswertung der Daten erheblich erleichterte (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. VII).

Datenvorbereitung, -organisation und -exploration

Zu Beginn wurden die Interviews transkribiert und in MAXQDA importiert. Die Forschungsfragen wurden wiederholt reflektiert, um die Analyse zielgerichtet durchzuführen. Anschließend erfolgte eine erste Exploration der Interviews, bei der Textstellen paraphrasiert und erste inhaltliche Fallzusammenfassungen geschrieben wurden. Diese Phase dient dazu, sich einen Überblick über das Material zu verschaffen und erste Eindrücke zu gewinnen (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 1–22). Da die Daten innerhalb eines Forschungsprojektes erhoben wurden, kamen vorgegebene Transkriptionsregeln zum Einsatz, sowie eine ausführliche Anonymisierung und Pseudonymisierung der Interviews. Im Rahmen der Datenerhebung wurden auch anagrafische Daten der Interviewten erhoben: Alter, Geschlecht, Rolle in der jeweiligen Einrichtung, Rolle im Bildungsgrätzl. Die Interviews wurden anhand eines Leitfadens geführt, der im Projekt für Pädagog_innen wie Lehrer_innen verwendet wurde. Kuckartz betont, in der Tradition der reflexiven Forschungspraxis wie wichtig es ist, die eigene Positionalität als Forscher_in und bestehende Vorannahmen zu reflektieren. Auf diese Vorannahmen soll im Folgenden kurz eingegangen werden.

Der erste Kontakt mit dem Feld Wiener Bildungsgrätzl erfolgte im Rahmen des Netzwerktages im Wiener Rathaus im Mai 2024. Dieser diente dazu, sogenannte best practice Beispiele der Wiener Bildungsgrätzl vorzustellen sowie die Vernetzung unter den Akteur_innen zu fördern. Das Forschungsprojekt *EQoL-Teaching the good life* war mit einem eigenen Stand vertreten, wodurch für mich als Masterstudierende der Zugang ermöglicht wurde. Das Birkenblattviertel, eines der im Rahmen der Untersuchung betrachteten Bildungsgrätzl, wurde beim Netzwerktag als Best-Practice-Beispiel hervorgehoben, wodurch sich eine ausgeprägt positive

Erwartungshaltung im Hinblick auf die Kooperation innerhalb dieses Bildungsgrätzls entwickelte (Gedächtnisprotokoll, 22.5.2024, siehe Anhang A.). Auch die Erfahrungen durch die teilnehmende Beobachtung und Interaktion mit den Akteur_innen bei deren BG-Fest verstärkte den Eindruck einer gelingenden Initiative (Gedächtnisprotokoll, 24.05.2024, siehe Anhang B.). Erst durch die Analyse der Interviewdaten wurde ersichtlich, dass das Fest eine performative Funktion hat und dieses überhaupt erst durch die Ressourcenbereitstellung des Jugendzentrums Mauergang möglich war, welches bei der Veranstaltung unterrepräsentiert war. Meine berufliche Verortung im sozialpädagogischen Feld führte dazu, dass mein Interesse insbesondere den Mitarbeiter_innen galt, die in einem ähnlichen Kontext tätig sind. Diese forschungsbiografische Perspektive beeinflusste zudem den analytischen Fokus auf die Machtdynamiken zwischen schulischen und außerschulischen Institutionen.

Mit dem Bewusstsein über die eigenen Vorannahmen und der Forschungsfrage im Hinterkopf wurden die Interviews exploriert, um sich mit den Texten vertraut zu machen sowie Muster und Auffälligkeiten zu erkennen und eine weitere Verstehensschleife im Sinne der Hermeneutik einzubauen (Kuckartz & Rädiker, 2024, S.13). Dieser Schritt wurde abgekürzt, da nach jedem Interview Memos festgehalten wurden, um Auffälligkeiten im Gespräch und dem Interviewkontext festzuhalten.

Basiscodierung der Interviews

Die Basiscodierung ist der erste Schritt der eigentlichen Datenkodierung. Dabei wurden die Interviews systematisch durchgegangen und relevante Textstellen mit den zuvor entwickelten Kategorien codiert. Codieren bedeutet, Textsegmente mit Codes zu versehen, die inhaltlich passende Kategorien repräsentieren (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 43–53). Im Zuge der ersten Pilotcodierung wurden Textstellen auch paraphrasiert, was aufgrund der Datenmenge aber nicht an allen Interviews wiederholt wurde. Die Paraphrase wurden vor allem dazu genutzt, um einfacher Kategorien am Material zu bilden. Weiters wurden im Rahmen der Datenaufbereitung die Interviews in kurzen Fallbeschreibungen zusammengefasst, um später Zitate besser den Interviews zuordnen zu können sowie wesentliche Inhalte eines Interviews besser im Blick behalten zu können (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 20).

Entwicklung des Kategoriensystems

Durch die erste Basiscodierung entstanden 104 Codes, von denen 102 genutzt wurden. Die Analyse erfolgte mittels eines kombinierten deduktiv-induktiven Codiervfahrens (Fereday & Muir-Cochrane, 2006). Ein Teil der Codes wurde theoriegeleitet aus den Forschungsfragen und dem Interviewleitfaden abgeleitet (deduktive Kategorienbildung), der sich auf die zugrunde liegenden Forschungsinteressen stützte. Während der Analyse wurden diese um

weitere, aus dem Material abgeleitete Codes ergänzt und ausdifferenziert (induktive Kategorienbildung). Diese Vorgehensweise gewährleistet sowohl die Berücksichtigung theoretisch relevanter Aspekte als auch die Offenheit für neu im Datenmaterial auftretende Themen. Es wäre auch interessant gewesen, die Interviews mittels Grounded Theory zu analysieren, doch aufgrund der Fülle der Daten und der Länge der Masterarbeit musste die Komplexität reduziert werden. Was, wie Kuckartz und Rädiker beschreiben *“jede systematische Analyse muss Komplexität reduzieren und den analytischen Blick fokussieren”* durchaus ratsam ist (Kuckartz & Rädiker, 2024, S.9).

Anhand der Theorie und der gewählten Forschungsfragen wurden iterativ fünf Hauptkategorien gebildet, welche durch verschiedene Subkategorien differenziert wurden. Teilweise wurden zur besseren Orientierung im Forschungsmaterial unterschiedliche Codes für dieselbe Textstelle verwendet, wie zum Beispiel “Diversität & Inklusion” und “Mangel Umsetzung 7 Leitprinzipien” um durch diese Verbindung darzulegen, dass diese Textstelle beschreibt, dass das Leitprinzip “Diversität & Inklusion” mangelhaft umgesetzt wird. Das vollständige Codebuch findet sich im Anhang H. Codebuch.

Offizielle Policy	Beschäftigt sich damit welche Grundideen und Problemidentifikationen mit der Bildungsgrätzl-Policy verbunden sind, sowie welche Bedeutung außerschulische Bildung hat und wie die Sichtbarmachung der policy erfolgt.
Policy as practice of power	Identifiziert die Verteilung und Nutzung von Ressourcen, die Unterschiede zwischen Schule und außerschulischen Einrichtungen sowie Machtverhältnisse und intendierte Machtverschiebungen in/durch die BG Policy
Aneignung BG Policy	Beschreibt die individuelle Aneignung der BG Policy aufgrund des eigenen Zugangs, institutionellen Rahmenbedingungen, institutioneller/persönlicher Motivation und Bedürfnisse, konkretem Nutzen der BG-Arbeit, sowie eigens umgesetzte Projekte und der eigenen Rolle im BG sowie der Institution. Außerdem reflektiert die Kategorie (pädagogische) Leitbilder sowie Adressat_innen des BGs und der jeweiligen Institution
Wahrnehmung Umsetzung BG	Beschreibt die wahrgenommenen Möglichkeiten, Ziele, Lob und Kritik zur praktischen Umsetzung des Bildungsgrätzls in den beteiligten Institutionen.
Communities of Practice	Diese Kategorie erfasst die praktischen Formen der Zusammenarbeit, Koordination, Treffen, Projekte, Förderung, Wissensaustausch, Mitglieder, Zugehörigkeit und die gemeinsame Entwicklung im Bildungsgrätzl.
Sieben Leitprinzipien	Erfasst die (implizite) Umsetzung, Herausforderungen und sowie Deutungen der einzelnen Ebenen der sieben Leitprinzipien.
Gutes Leben	Umfasst das individuelle Verständnis sowie Bedingungen vom guten Leben, Zusammenhänge zwischen der BG-Policy und dem guten Leben

Tabelle 1: Kategorien

Weiterführende Analysen nach dem Codieren

Nach Abschluss der Codierung wurde der Stand der Analyse reflektiert und die weitere Vorgehensweise geplant. Die Inhalte ausgewählter Kategorien wurden vertieft analysiert und für den Forschungsbericht aufbereitet. Diese Phase dient der Vorbereitung der Darstellung der Ergebnisse und der Interpretation (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 75–82). Kuckartz und Rädiker empfehlen dabei verschiedene Vorgehensweisen wie zum Beispiel thematische *Summaries*, eine kategorienorientierte Analyse oder auch die Erstellung von Fallübersichten (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 75). Mittels der Funktion der *Summary grids* wurden in MAXQDA thematische Fallübersichten erstellt, um das Material zu reduzieren und gleichzeitig

zu verdichten (Kuckartz, Rädiker, 2024, S. 86). Die Fallübersichten sollen dazu dienen, eine *“holistische Perspektive, also eine ganzheitliche Betrachtung, bei der eine interviewte Person mehr ist als die Summe ihrer mit Kategorien versehenen Textstelle”* zu ermöglichen (Kuckartz & Rädiker, 2024, S.78). Die Fallzusammenfassungen sind im Kapitel 8. zu finden. Die Darstellung der Ergebnisse als Fallzusammenfassungen soll eine bessere Nachvollziehbarkeit für die Anwendung der Theorie von Levinson, Sutton und Winstead gewährleisten, da gerade für die Aneignung von *Policy* und damit deren Praxis die individuelle Positionalität zentral ist. Als letzten Schritt der Methode beschreiben Kuckartz und Rädiker das Schreiben des Forschungsberichts sowie die Dokumentation aller Analyseprozesse (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. VII).

8. Ergebnisse

Das folgende Kapitel stellt die empirischen Ergebnisse der analysierten Interviews dar. Im Mittelpunkt stehen die Deutungen, Erfahrungen und Handlungslogiken der befragten Akteur_innen im Zusammenhang mit der Umsetzung der Bildungsgrätzl-Initiative. Die Darstellung erfolgt entlang thematischer Fallzusammenfassungen, um die institutionellen Kontexte und individuellen Perspektiven der Beteiligten nachvollziehbar zu machen und Bezüge zur theoretischen Rahmung herzustellen. Nachdem in Kapitel 8.1. die Hintergründe und Bedeutungszuschreibungen der Bildungsgrätzl- Initiative der Stakeholder_innen Ebene dargestellt werden, folgend darauf die Ergebnisse der Interviews außerschulischer Akteur_innen aus dem Birkenblattviertel und Sonnenviertel.

8.1. Interviews mit Stakeholder_innen

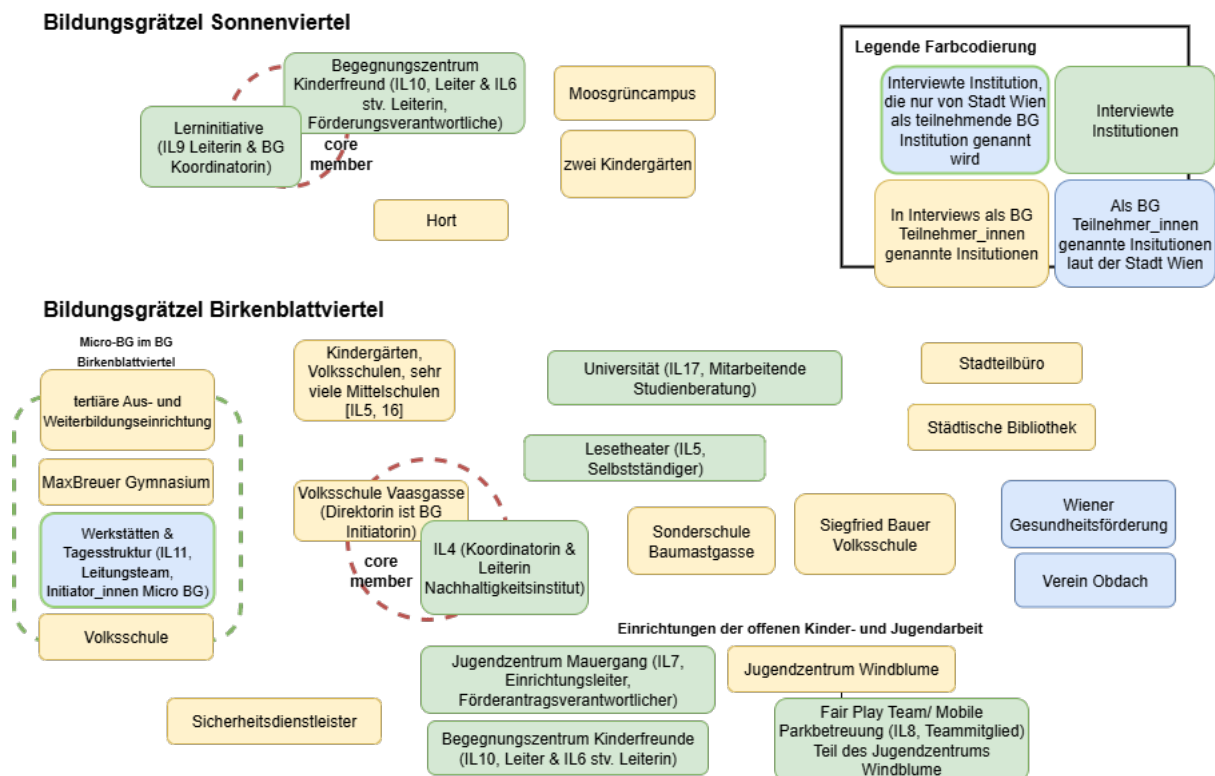


Abbildung 1: Teilnehmende Institutionen der untersuchten Bildungsgrätzl

Ein "Bildungsgrätzl ist eine langfristige Kooperation, (...) eine Zusammenarbeit von verschiedensten Einrichtungen, die im engsten oder im weiteren Sinne mit Bildung zu tun haben in einem Stadtteil. (...) [Das in] in gemeinsamer Verantwortung agiert, das heißt in nem gemeinsamen Blick auf die Kinder und Jugendlichen hat, sich auf Augenhöhe begegnet, sich gegenseitig wertschätzt, die Bildungsleistungen der, jeder anderen Einrichtung wertschätzt und (...) wo gemeinsam versucht wird, (...) den Bildungserfolg der der Kinder und Jugendlichen zu verbessern und da (...) langfristig zu Chancengerechtigkeit beizutragen." Es passiert inhaltlich gemeinsame Arbeit und es gibt gemeinsame Zielsetzungen und Maßnahmen, die gesetzt werden [SH3, 15].

Der Initiator der Bildungsgrätzl, Jürgen Czernoshowsky beschreibt die Bildungsgrätzl als "Erfolgsstory", die ja eigentlich zu Beginn nicht mal einen rechtlichen Rahmen hatte. [SH9, 16; SH2, 7]. Die Bildungsgrätzl entstanden aus dem Bedürfnis, Missstände im Bildungssystem aufzulösen, auf welche die Stadt Wien keinen Einfluss hat [SH2, 11; SH9,10]. Im Vordergrund der Initiative steht der Nutzen für die Kinder, wie zum Beispiel ihre individuelle Förderung oder das Aufbrechen der frühen Bildungssegregation [SH7, 91; SH9,10; SH2, 59, 61].

Die Grundidee und Funktionsweise der Bildungsgrätzl entstand aus der bereits bestehenden Zusammenarbeit innerhalb einiger, durch das Grätzl benachbarter (Bildungs-)Institutionen in Wien [SH2, 7]. Die Bildungsgrätzl sollten seit Beginn in ihrer Umsetzung viel Gestaltungsspielraum haben. Damit diese allerdings nicht zu beliebig werden gibt es einige Grundsätze für die BG-Arbeit die auch eingehalten werden müssen, um überhaupt ein BG zu sein und Förderungen beantragen zu können [SH9,16]. So müssen in einem BG mindestens zwei fußläufig erreichbare Einrichtungen beteiligt sein, zumindest eine Schule muss Gründungsmitglied sein [SH3, 13, 19]. Die Idee hinter dem Bildungs“grätzl“ ist auch einen Sozialraum zu fassen, allerdings ist durchaus eine Kooperation von Institutionen über Grätzlgrenzen hinweg möglich [SH7, 83]. Außerdem muss sich ein BG zu den sieben Leitprinzipien bekennen, was vor allem bedeutet, dass die BGs offen sein sollen für neue Einrichtungstypen, die sich am BG beteiligen wollen und mit diesen das BG auch weiterentwickeln [SH3, 19]. Die Stadt Wien achtet bei der Inanspruchnahme der Förderungen darauf, dass die Grundsätze der Bildungsgrätzl Strategie eingehalten werden sowie durch das allgemeine Bildungsgrätzl Konzept- eine Art Leitbild, das jedes BG für seine Gründung erarbeiten muss. Allerdings kann und wird keine ausführliche Qualitätssicherung darüber geleistet wie die BG-*Policy* umgesetzt wird- so kann beispielsweise auch die Bildungsgrätzlkoordinatorin selbst nicht beurteilen, ob die BG-Angebote gut sind [SH2, 98].

Die sieben BG-Leitprinzipien

Das Leitprinzip das am häufigsten in der Befragung genannt wurde, ist Offenheit. Die Bedeutung dieses Leitprinzips wird auch mehrfach betont, unter anderem für den Abbau von Ressentiments gegenüber verschiedenen Einrichtungen unter Pädagog_innen oder von Eltern [SH3, 35; SH7, 61; SH7, 35; SH2, 43, 49]. Empowerment und Teilhabe bedeutet für die Bildungsgrätzlkoordinatorin SH2 die Mitbestimmung des unmittelbaren Lebensumfeldes- entsprechend sollen auch lokale Partizipationsprozesse forciert werden, welche laut ihrer Kollegin SH2 auch bereits stattgefunden haben [SH3, 67; SH2, 27, 79]. Der amtierende Bildungsstadtrat beschreibt Chancengerechtigkeit als „*pädagogische Klammer und das Leitbild*“ nach dem die Bildungsgrätzl arbeiten [SH7, 71]. Als Möglichkeiten, durch die BGs Chancengerechtigkeit zu fördern wird die Öffnung des Systems (Schule) sowie die Vereinfachung von Bildungsübergängen genannt [SH2, 51; SH3, 51]. Dabei wird das Handlungspotential dafür bei den im Bildungsgrätzl aktiven Personen gesehen [SH2, 59, 61]. Der Bildungsstadtrat verbindet Chancengerechtigkeit auch mit der langfristigen Beschäftigungsmöglichkeit von Kindern in deren Zukunft [SH7, 29]. Auch Inklusion wird in den Interviews genannt- so meint der Initiator der Bildungsgrätzl, dass diese einer inklusiven Idee von Bildung entgegenkommen, da es ja bei diesen "*nie um eine einzelne Einrichtung oder ein*

einzelnes Konzept geht, sondern immer um das Bedürfnis oder die Leidenschaft oder die Interessen des Lernenden." [SH9, 24]. Die Stärkung von Mädchen im Sinne der Geschlechtersensibilität wird lediglich einmal von einer der beiden Bildungsgrätzlkoordinatorinnen genannt [SH3, 25]. Das Leitprinzip Grundkompetenzen wird in keinem der Interviews angesprochen- weder implizit noch explizit.

Die BG-Förderung

Für die Bildungsgrätzl bestehen zwei potenzielle Förderschienen. Eine davon ist die sogenannte Gesamtförderung, die jeweils für ein Kalenderjahr beantragt werden kann. Im Rahmen dieser Förderschiene stehen pro BG bis zu 5000 € jährlich für unterschiedliche, im Laufe des Jahres entstehende Ausgaben innerhalb der Zusammenarbeit zur Verfügung [SH3, 33]. Darüber hinaus bietet die Stadt Wien ergänzende Beratungsleistungen zur BG-Förderung an. Voraussetzung für die Bewilligung einer Förderung ist die detaillierte Darlegung des beantragten Sachvorhabens, das heißt die präzise Ausformulierung der Projektziele sowie die eindeutige Bestimmung der jeweiligen Zielgruppen [SH3, 43]. Die Verwendungsmöglichkeiten der BG-Förderung sind vielfältig. So wird sie beispielsweise für Supervision und Maßnahmen der Gesundheitsförderung von Pädagog_innen eingesetzt [SH2, 25]. Darüber hinaus ermöglicht sie die Realisierung von Projekten, die ohne finanzielle Unterstützung aus budgetären Gründen nicht hätten umgesetzt werden können [SH2, 27]. Die Projekte in den Bildungsgrätzln seien dabei ähnlich vielfältig wie die individuellen Leitbilder- vom sexualpädagogischen Lernlabor über gemeinsames Gärtnern bis zu Kinderrechtsveranstaltungen und Friedensfesten sei alles dabei [SH3, 21; SH2, 77]. Auch für Veranstaltungen wie die jährlich stattfindenden BG-Feste oder für strukturelle Maßnahmen – etwa die Finanzierung einer Person, die die Koordination des Bildungsgrätzls übernimmt oder die Förderanträge bearbeitet, ist die vorgesehene Gesamtförderung in Höhe von 5000 € vorgesehen [SH2, 31]. Die verpflichtenden Feste werden von einer Bildungsgrätzlkoordinatorin als „*wichtige Motivation*“ beschrieben, um „*etwas zu tun*“, die Sichtbarkeit der Institutionen nach außen hin zu erhöhen, sowie um den pädagogischen Alltag aufzulockern [SH2, 27].

Die Initiierung von Bildungsgrätzln

Die Initiierung von Bildungsgrätzln erfolgt auf unterschiedlichen Wegen. Ist die Koordinationsstelle der Stadt Wien von Beginn an in die Gründung eines Bildungsgrätzls involviert, achtet sie darauf, städtische Institutionen wie Büchereien oder Jugendzentren einzubeziehen [SH2, 21]. Aufgrund der gesetzlichen Zuständigkeit der Stadt Wien für die Pflichtschulen sind diese im Vergleich zu anderen Schulen stärker in die Strukturen der BGs

integriert. Beim Einbezug von Gymnasien wird berücksichtigt, dass diese keine stark selektiven Aufnahmekriterien verfolgen [SH2, 63]. Zur Unterstützung des Gründungsprozesses bestehen verschiedene Angebote, darunter die Begleitung in der Startphase, Hilfestellung bei Vernetzung und Erfahrungsaustausch sowie die Unterstützung bei der Reaktivierung bereits bestehender BGs [SH3, 37]. In einigen Fällen werden BGs darüber hinaus politisch angestoßen, beispielsweise durch Bezirksräte, die eine intensivere Zusammenarbeit mit Schulen anstreben [SH2, 23]. Grundlegend für die Etablierung eines Bildungsgrätzls sind Gespräche mit der jeweiligen Bezirksvorstehung, dem Schulqualitätsmanagement des Bezirks sowie mit interessierten Akteur_innen vor Ort [SH3, 11]. Eine zentrale Rolle übernimmt in diesem Zusammenhang die Pädagogische Hochschule (PH), die den Entwicklungsprozess eines Bildungsgrätzls in Kooperation mit der Stadt Wien unterstützt – vergleichbar mit Formen der Schulentwicklungsberatung. Seitens der Stadt wird zudem großer Wert daraufgelegt, eine_n Berater_in der PH oder eine Bildungsgrätzlkoordinatorin in diesen Entwicklungsprozess einzubinden [SH2, 71]. Von besonderer Bedeutung ist in jedem BG-Gründungsprozess die Berücksichtigung der jeweiligen Zielgruppen sowie die Zusammenführung ihrer Interessen und Bedürfnisse [SH3, 23]. Werden diese nicht beachtet scheitern vor allem externe Initiierungsversuche: Ohne die Eigeninitiative und das aktive Engagement der beteiligten Mitarbeitenden erweist sich die nachhaltige Etablierung eines BGs als nur eingeschränkt realisierbar [SH2, 35]. Auch die Schärfung des Schulprofils ist eine bei den Bildungsgrätzlkoordinatorinnen bekannte Motivation zur BG-Gründung. Allerdings birgt das die Gefahr der Exklusion von sozioökonomisch benachteiligten Familien [SH2, 23, 61]. Mittlerweile ist auch die institutionelle Förderung der Stadt Wien ein entscheidender Motor für die Gründung neuer BGs [SH2, 27]. Zur Eröffnung jedes neuen BGs gibt es eine Presseaussendung der Stadt Wien damit die BGs bekannter werden [SH3, 79].

Die Motivation und das Engagement der Akteur_innen, sowie ein geteiltes gemeinsames Ziel sind die Essenz funktionierender BGs [SH3, 41, 77; SH2, 45, 37; SH9, 18]. Dabei ist es besonders wichtig, dass die unterschiedlichen Institutionen ihre Bedürfnisse und Ziele auf einen Nenner für die Umsetzung bringen [SH3, 17]. Dabei und darüber hinaus schreibt Czernoshowsky den Leiter_innen eine besondere Bedeutung zu [SH9, 18]. Diese kümmern sich auch in den meisten BGs um deren Koordination [SH9, 18]. Dass die beteiligten Personen den Mehrwert der Initiative anerkennen und eigene Ressourcen dafür bereitstellen, ist dabei zentral für die Umsetzung und gleichzeitig eine der größten Herausforderungen, da ein BG in der Theorie ja bedeutet, dass man mehr Arbeit ohne zusätzliche Ressourcen hat [SH3, 77; SH2, 45, SH9, 18]. Bildungsgrätzlfeste werden zudem von den Interviewpartner_innen als zentrales Element der Kooperation hervorgehoben, da sie Kindern Erlebnisräume bieten und

gleichzeitig Eltern die Gelegenheit eröffnen, miteinander in Kontakt zu treten und Netzwerke aufzubauen [SH9, 31; SH7].

Geteiltes Wissen im BG

Aus Sicht der Bildungsgrätzlkoordinatorin benötigt die Arbeit in den Bildungsgrätzln spezielles Fachwissen, das sich durch die Kooperation in Netzwerken leichter akquirieren lässt. Der kollektive Zugang zu Expertise ermöglicht es, thematische Schwerpunkte zu setzen und gezielt externes Wissen einzubinden – worin insbesondere der PH große Bedeutung zukommt [SH2, 77]. Durch die PH wird auch außerschulischen Einrichtungen der Zugang zu Fortbildungen und Beratungsangeboten eröffnet, die ansonsten ausschließlich Schulen vorbehalten sind. Diese Angebote verfolgen explizit das Ziel, gemeinsame Kompetenzen bei den Pädagog_innen aufzubauen und dadurch eine gemeinsame Wissensbasis zu schaffen [SH2, 71]. Neben kostenlosen Fortbildungsangeboten, die kontinuierlich genutzt werden können, besteht die Möglichkeit, bei der PH spezifische Expertise zu thematischen Schwerpunkten anzufragen. Externe Fortbildungen wiederum lassen sich über die BG-Förderung organisieren. Auf Grundlage einer von der PH Wien durchgeführten Evaluierung der BGs ist die Entwicklung einer Toolbox durch die Stadt Wien geplant, die als Instrumentarium für die weitere gemeinsame Arbeit dienen soll [SH3, 43]. Ergänzend unterstützt die Stadt Wien den Wissens- und Erfahrungsaustausch unter den BGs durch einen jährlich stattfindenden Netzwerktag [SH3, 63; SH3, 7].

Besondere Bedeutung hinsichtlich der Förderung von kollektivem Wissen kommt den verschiedenen fachlichen Perspektiven der beteiligten Akteur_innen zu. So wird von einer der BG-Koordinatorin SH3 besonders hervorgehoben, dass insbesondere die OKJA über wertvolles Erfahrungswissen in den Sozialräumen sowie über ein hohes Maß an Zielgruppenkenntnis verfügt. Dieses Wissen stärkt das pädagogische Handeln der Bildungsgrätzl, indem es Einrichtungen ermöglicht, sich noch gezielter an den Potentialen, Interessen und Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen zu orientieren [SH3, 53]. Nach Einschätzung von SH3 und dem ehemaligen Bildungsstadtrat fördern diese unterschiedlichen Perspektiven zudem Vielfalt, Lebendigkeit und soziales Miteinander [SH3, 25, 69]. Außerdem können außerschulische Institutionen thematische und methodische Ergänzungen zum schulischen Angebot leisten [SH2, 41, 21; SH7, 53]. Dabei läge der Mehrwert der BG für außerschulische Institutionen auch darin, dass sie auch informelle Bildungsleistungen wie zum Beispiel soziales Lernen oder die Förderung emotionaler Kompetenzen sichtbar machen [SH3, 49]. Dadurch könnten auch vielen Familien „*Berührungängste*“ zu solchen Institutionen genommen werden, wodurch wiederum ein Mehrwert für KiJu entsteht [SH2, 49]. Laut der Bildungsgrätzlkoordinatorin SH2 gibt es bereits Überlegungen, ein BG gänzlich ohne Schule

zu etablieren, in dem beispielsweise die Arbeiterkammer eine zentrale Rolle übernehmen könnte [SH2, 94].

Steuerung der Bildungsgrätzl durch die Stadt Wien

Die BGs agieren autonom und sind selbstverwaltet. Dabei bekommen sie allerdings seitens der Stadt Wien Unterstützung durch zwei Bildungsgrätzlkoordinatorinnen, welche Teil der MA 56 Schulen sind (Stadt Wien, 2025f.; Stadt Wien, 2025e). Die Koordinatorinnen sind Teil eines größeren Koordinationsteams und einer Steuerungsgruppe. Im zentralen Koordinationsteam sind die Abteilungen für Schulen, Kindergärten, Integration und Diversität sowie für Bildung und Jugend vertreten, in der Steuerungsgruppe ist es ausschließlich die Bildungsdirektion. Die Steuerungsgruppe trifft sich zweimal jährlich, um den aktuellen Stand der BGs zu reflektieren und deren Weiterentwicklung zu diskutieren [SH3, 7]. Dabei erwähnt die Bildungsgrätzlkoordinatorin, dass in ihrer Arbeit zwischen ihrem Team und der MA56 bisher nur wenige Berührungspunkte bestehen [SH2, 79]. Allerdings bestehen enge Kontakte zu weiteren städtischen Einrichtungen und Organisationen, wie der Jugendhilfe und dem Verein der Wiener Jugendzentren. Auch einzelne Universitäten sind als Kooperationspartner_innen beteiligt: das Kinderbüro der Universität Wien sowie die Pädagogische Hochschule [SH2, 15]. Die Bildungsgrätzlarbeit läuft dabei natürlich auch mit und über das Büro des inhaltlich zuständigen Bildungsstadtrates Vizebürgermeisters SH7 [SH3, 7].

Bedeutung und Zukunftsvisionen der Bildungsgrätzlarbeit

Bildung braucht Beziehung

Der Leitsatz der Bildungsgrätzl *„It takes a Grätzl to raise a child“* bringt das zentrale Verständnis zum Ausdruck, dass es den ganzen Sozialraum braucht, um die Entwicklung von Kindern zu fördern, und stellt damit Beziehung fürs gelingende Aufwachsen in den Vordergrund (Stadt Wien, 2025e. [SH9, 4]). Dieses Verständnis von Bildung als Beziehungsarbeit ist für den amtierenden, wie den vorangegangenen Bildungsstadtrat eine Haltung die Voraussetzung für die erfolgreiche BG-Arbeit ist [SH7, 61, SH9, 18]. Der Leitsatz verweist zugleich auf die Idee gemeinsamer Bildungsverantwortung, die über die Schule hinausgeht und Bildung als gesamtgesellschaftliche Aufgabe verortet - nicht nur die der Lehrkräfte [SH3, 35, SH2, 55]. In diesem Sinne betont SH2 auch, dass Bildung strategisch auf mehreren Ebenen gedacht werden müsse und nicht allein auf die Verantwortung der Lehrkräfte beschränkt sei [SH2, 55].

Mehrwert und „gutes Leben“ durch die BGs

Der Mehrwert von BGs wird von den Interviewpartner_innen insbesondere in der institutionenübergreifenden Vernetzung gesehen, die zu einer gegenseitigen Stärkung von Pädagog_innen führt, deren fachliche Zusammenarbeit intensiviert und neue Projekte zum Nutzen der Bevölkerung ermöglicht [SH2, 25]. BGs tragen laut den Befragten auf vielfältige Weise zur Förderung von Kindern und Jugendlichen bei. Durch kooperative Strukturen entstehen innovative Angebote, die unmittelbar ihre Lebensqualität erhöhen, indem sie Zugang zu Lern- und Erlebnisräumen erhalten, welche die Freude am Lernen stärken [SH7, 31]. In diesem Zusammenhang wird die hohe Lebensqualität in Wien darauf zurückgeführt, dass die Stadtpolitik diese stets als ein „*gutes Leben für alle*“ verstanden habe [SH9, 34]. Dabei wird das Bemühen um mehr Lebensqualität für die Wiener Bevölkerung zumindest nicht bewusst mit der internationalen *Quality of Life*-Bewegung verknüpft [SH7, 20–21].

Durch die zentrale Grundidee, das Kind in den Mittelpunkt zu stellen und diese gesellschaftliche einzubinden soll sowohl das Wohlbefinden als auch die Lebensqualität gezielt gefördert werden [SH2, 57; SH2, 77]. Als einflussreich dafür gilt das BG-Ziel, Bildungsübergänge möglichst „*bruchfrei*“ zu gestalten und Angebote stärker an den individuellen Bedarfen auszurichten [SH2, 19], sodass Kinder und Jugendliche jene Institutionen besuchen können, die ihnen die bestmögliche Unterstützung bieten [SH2, 27]. Die Begegnung mit unterschiedlichen Institutionen soll es KiJu auch ermöglichen ein breiteres Verständnis für verschiedene Bildungsorte zu entwickeln [SH2, 41]. Eine verbesserte Abstimmung und Kooperation ermöglicht darüber hinaus eine effiziente Bündelung von Ressourcen, soll zur langfristigen Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit bei KiJu beitragen und leistet zugleich einen Beitrag zur Stärkung demokratischer Kultur und gesellschaftlicher Teilhabe [SH2, 19]. Für Pädagog_innen selbst ergibt sich ein Nutzen daraus, dass ihre Arbeitsplatzqualität gesteigert wird, indem sie Wertschätzung erfahren, fachlich wie beruflich in Netzwerke eingebunden sind und sich dadurch weniger isoliert fühlen [SH2, 57]. Zusätzlich erhöht die Sichtbarmachung von Angeboten die Bildungsbeteiligung und führt zugleich zu einer verstärkten Wertschätzung von Bildungsleistungen [SH2, 49; SH3]

Zukunftsvisionen

Die Zukunftsvision für die BGs reicht von der Perspektive, dass jedes Grätzl selbstverständlich ein Bildungsgrätzl werden sollte, in dem Einrichtungen systematisch kooperieren und Kinder sowie Jugendliche konsequent ins Zentrum der Arbeit gestellt werden, über die stadtpolitische Zielsetzung, bestehende Bildungsgrätzl lebendig zu halten, neue aufzubauen, Angebote gemeinsam zu koordinieren und sichtbarer zu machen, bis hin zur Hoffnung, dass durch grundlegende positive Veränderungen des Bildungssystems Bildungsgrätzl langfristig obsolet

werden [SH3, 71; SH7, 103; SH2, 81]. In all diesen Vorstellungen bleibt das zentrale Ziel, durch die Arbeit in BGs nachhaltige Verbesserungen des Bildungserfolges zu erzielen und damit langfristig zu mehr Bildungs- und Chancengerechtigkeit beizutragen [SH3, 15].

8.2. Bildungsgrätzl Birkenblattviertel

Das Birkenblattviertel wurde als best practice Beispiel beim Netzwerktreffen der BGs im Wiener Rathaus vorgestellt (Gedächtnisprotokoll, 22.5.2024, siehe Anhang A.). Das BG wurde von einer Volksschuldirektorin initiiert, die das BG gemeinsam mit einer Mitarbeiterin des Nachhaltigkeitsinstitutes koordiniert. Das Birkenblattviertel ist in der Bevölkerungsstruktur sehr heterogen und hat insbesondere mit neuen Stadtvierteln wie dem Mauergang einen großen Anteil an Kindern und Jugendlichen. Im Birkenblattviertel weist die Bevölkerung hinsichtlich des Bildungsniveaus und anderer sozioökonomischer Faktoren ein unterdurchschnittliches Niveau im Vergleich zum Wiener Durchschnitt auf. Das Grätzl ist im *"Entwickeln und Wachsen"* [IL10, 29]. Das Birkenblattviertel wurde im April 2018 eröffnet und arbeitet durch den Einfluss des Nachhaltigkeitsinstitutes mit der Agenda 2030, entsprechend ist die gemeinsame Arbeit an den Nachhaltigkeitszielen ausgerichtet. Für ihre Arbeit mit den Nachhaltigkeitszielen wurde das Birkenblattviertel mittlerweile mehrfach ausgezeichnet [IL5, 142]. Das Birkenblattviertel ist mit den laut Stadt Wien 25 teilnehmenden Institutionen eines der größten Wiener Bildungsgrätzl (Stadt Wien, 2025e). Im Folgenden werden die Interviewergebnisse als Fallzusammenfassungen präsentiert, um die jeweils figurierte Welt der Akteur_innen sichtbar zu machen. Diese Darstellung ist so gewählt, um die Aneignung von *Policy* im Sinne von Levinson, Sutton und Winstead nachvollziehbar darzustellen und in der Diskussion darauf zurückgreifen zu können. Die jeweilige Zitation in Klammer ist immer auf das betreffende Interview bezogen.

8.2.1. IL4 – Katalysator, Koordination und Agenda 2030

IL4 ist im Leitungsteam des Nachhaltigkeitsinstituts, das eigentlich räumlich weit entfernt vom Birkenblattviertel liegt. Entsprechend beschreibt IL4 den Anruf 2020 und die Einladung der Birkenblattviertel Initiatorin zur Teilnahme als *„Missverständnis“* [17,18,20]. Das Nachhaltigkeitsinstitut ist ein Verein und Forschungseinrichtung mit Bildungsauftrag [7]. Die Haupttätigkeiten der Institution liegen im Forschen und Beraten, sowie Partizipationsprojekten und Kommunikation [7]. IL4 ist für die Umsetzung der Agenda 2030 und Bildung für nachhaltige Entwicklung zuständig, genauso wie Kooperationsmanagement, Netzwerkbegleitung, Krisenmanagement und Krisenvorbereitung. [3,7] Die eigentliche Zielgruppe der Institution sind Stakeholder_innen [7].

Kooperation und Zusammenleben sind für IL4 wichtige Parameter für ein „gutes Leben“, sowie gut in Frieden und entlang der eigenen, selbstgegebenen Werte leben zu können. Außerdem spielt der öffentliche Raum eine wichtige Rolle in ihrer persönlichen Konzeption des „guten Lebens“: Sicherheit und sich im öffentlichen Raum sicher frei bewegen zu können und diesen auch nutzbar und gestaltbar zu wissen, wobei sie letzteres auch als „*Recht auf Stadt*“ umschreibt [91].

Motivation und Mitarbeit

IL4 gefällt die Idee der BGs und arbeitet als Ausgleich zur Stakeholder_innenarbeit gerne mit Kindern, das ist *"eigentlich der Grund, dass wir mit dabei sind"* [21]. IL4 unterstützt im BG durch Koordination, Organisation und Moderation von Meetings. Sie selbst beschreibt ihre Wirkung im BG als „*Katalysator*“ [50]. Ihre Tätigkeit wird über einen Teil der BG-Förderung finanziell entlohnt [26]. Die Mitarbeit erfordert laut IL4 „*hohe Flexibilität*“ und „*Bereitschaft (...) Eigenleistung zu bringen*“ [32]. Die Institution von IL4 wurde durch die BG-Arbeit wieder sichtbarer bei der Stadt Wien, hinsichtlich dessen, was die Institution leisten kann [24]. IL4 nimmt BGs als sehr *"wirkungsreich"* wahr [82]. Sie würde sich allerdings weniger Hemmnisse im Sinne *"eigenartige Auflagen, (...) komplizierte Kommunikationswege"* durch Magistratsabteilung als eine Form der Unterstützung wünschen, genauso wie einen BG „*Community Raum*“ den alle BG-Partner_innen nutzen können [44, 46]. IL4 sieht eine Möglichkeit für die BGs in Ressourcenpools von Wissen und Materialien zu machen, die alle BGs nutzen können, „*außerdem ist mehr finanzielle Unterstützung immer gut*“. IL4 bemerkt positiv, dass die Einreichmöglichkeiten jetzt schon sehr niederschwellig sind [92]. Als Gelingfaktoren des BG sieht IL4 Einrichtungen mit Personalressourcen, mit zeitlichen Ressourcen und persönlichem Interesse sowie die Flexibilität von einzelnen Akteur_innen [59, 82].

Zielgruppe und Ziele

IL4 sieht als Zielgruppe des Bildungsgrätzls sowohl schulische und außerschulische Einrichtungen als auch die Bewohner_innen des Viertels – *„die Frau, der Herr, die Jugendlichen von um die Ecke“* [9]. Das BG soll Kindern und Jugendlichen mehr Möglichkeiten bieten, den öffentlichen Raum zu nutzen und freies Lernen zu fördern. Aus Sicht von IL4 ist es dabei nicht entscheidend, dass die Kinder und Jugendlichen wissen, dass sie Teil des Bildungsgrätzls sind – im Vordergrund steht, dass sie den Austausch mit anderen Schulen und Menschen erleben [92]. Bezüglich der Teilnahme an Angeboten hat IL4 nur begrenzte Einblicke und geht davon aus, dass wenig Exklusion stattfindet. Ein Beispiel verdeutlicht

jedoch, dass Unterschiede bestehen können: so wurde bei einer Grätzlreportage von einer Lehrerin ausschließlich Kindern mit sehr guten Deutschkenntnissen die Aufgabe übertragen, während eine andere Lehrerin gezielt zwei besonders herausfordernde Burschen auswählte, die letztlich die beste Reportage erarbeiteten [76]. Die pädagogische Zielstellung des BG ist für IL4 schwer zu fassen, da es institutionell sehr heterogen ist und unterschiedliche Schwerpunkte wie Medienförderung oder Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten verfolgt. Insgesamt nimmt IL4 für das BG Birkenblattviertel wahr, dass es darauf abzielt, gute Bildung für alle zu ermöglichen und inklusive Pädagogik zu fördern [54]. IL4 beschreibt die BGs als ein Netzwerk verschiedener schulischer und außerschulischer Institutionen, die durch ihre lokale Verankerung in einem Grätzl miteinander verbunden sind. Sie betont, dass auch Einrichtungen „*außerhalb des direkten Bildungsauftrages*“ eingebunden werden sollten, da diese wertvolle Beiträge leisten können. Die Einbindung solcher Institutionen beschreibt IL4 als „*innovativ*“, was die alleinige Zusammenarbeit von Schulen nicht leisten könne [82]. Für ein ideales BG sollten verstärkt Projekte im öffentlichen Raum stattfinden, um die Lebensumwelt der Menschen aktiv einzubeziehen und die Bevölkerung mehr zu vernetzen. Im Birkenblattviertel nimmt IL4 wahr, dass dieser Prozess langsam voranschreitet [9, 40]. Den BG-Slogan „*it takes a grätzl to raise a child*“ interpretiert IL4 dahingehend, dass KiJu Leute im Grätzl kennen, vom Grätzl großgezogen werden sollen und sich dadurch besser darin bewegen können, weniger Hemmschwellen antreffen und mehr Schutz fühlen (Stadt Wien, 2025e. [IL4, 70]). KiJu können von den BGs außerdem durch die erhöhte Durchlässigkeit von Bildungseinrichtungen profitieren da die Hemmschwelle zwischen Schuleinrichtungen als weniger hart empfunden wird, wenn KiJu schon Kontakt mit Kindern und Lehrer_innen vor Ort hatten. Das nimmt laut IL4 Angst und gibt Sicherheit. [34,36,72]. Außerdem können BGs durch die Sichtbarkeit von Bildung die Akzeptanz erhöhen- „*für Kinder die im Park rumsschreien, und für Wissen um Vielfalt und das Reichtum durch Vielfalt*“. Dafür brauche es aber unter anderem mehr öffentliche Flächen zum Zusammenkommen [66]. Um die Offenheit im BG weiter zu fördern, schlägt IL4 vor, KiJu zu ermöglichen eine Woche die Klasse oder auch die Schule zu wechseln [92].

Um wirklich „gutes Leben“ zu fördern ist es für IL4 wichtig die Bevölkerung und die Menschen einzubeziehen, da Kooperation, Zusammenleben und voneinander zu wissen bedeutsam für ein „gutes Leben“ ist [42]. Generell erhöht Austausch untereinander für IL4 die Lebensqualität [87]. IL4 hat bereits ein Projekt zum „guten Leben“ im BG umgesetzt: einen "Nachhaltigkeitsziele *Walk*", bei dem KiJu ihre eigenen Lebensumwelt erkunden sollten, um dann zu schauen, was sie und auch andere für ein gutes Leben. Durch diesen *Walk* wurden dann auch Nachbar_innen oder Eltern durchgeführt. IL4 hat dabei auch Impulse gesetzt "*die*

sie vielleicht brauchen, um zu erkennen, dass jetzt der zweite SUV nicht unbedingt das Wichtigste im Guten, also für ein gutes Leben ist" [66].

Mitglieder und Zusammenarbeit

Als Teilnehmer_innen des BGs nennt IL4 die städtische Bibliothek, Universität, Sicherheitsdienstleister_innen, das Jugendzentrum Windblume und ein weiteres Jugendzentrum, die Kinderfreunde, mobile Parkbetreuung und KiJu. Von Seiten der Schule nehmen vor allem Pädagog_innen an den Treffen teil [16,82, 13]. Als Kernmitglied beschreibt IL4 die Volksschuldirektorin als Initiatorin vom BG Birkenblattviertel [84]. Vor ein paar Jahren gab es laut IL4 wesentlich mehr Mitglieder, die aber teilweise inaktiv waren, derzeit sind in IL4s Einschätzung 80% aktiv [59]. Für die Zusammenarbeit im BG Birkenblattviertel sind die Nachhaltigkeitsziele zentral. *„Also wir arbeiten mit der Agenda 2030 und damit an der Umsetzung, oder wir, wage ich zu behaupten, wir unterstützen die Umsetzung der Agenda 2030“* [34]. Durch die jeweils eigenen Zielsetzungen der Einrichtungen und durch Zusammenkommen kann Neues entstehen, wie zum Beispiel beim Fair Play Team, dass durch das BG mit Schule und Wohnpartner_innen zum Wohle der KiJu zusammenarbeitet [38].

Laut IL4 ist bei den BG-Treffen ganz viel *„Know-How im Raum“*, das teilweise auch sehr zielgerichtet transferiert wird, auch dahingehend, dass man im BG-Netzwerk weiß welche Institution die richtige Ansprechpartnerin bei welchem Anliegen ist [60]. Durch die Vernetzung hat IL4 selbst beispielsweise einen besseren Einblick ins Schulsystem bekommen und was es bedeutet, darin aktiv zu sein- mit allen Herausforderungen die es mit sich bringt [24]. IL4 nimmt BGs als *„enormen Wissenscontainer“* wahr, der von Stadt Wien schon im Rahmen des Netzwerktages gut nutzbar gemacht wurde, aber noch an die breitere Öffentlichkeit transferiert werden könnte. Innerhalb der Treffen versucht IL4 möglichst kleinformatig Wissenstransfer zu gewährleisten und zu ermöglichen gemeinsam durch ihren Input und Austausch über die Nachhaltigkeitsziele zu lernen [36, 52]. Das passiert über Workshops, die ein bis zwei Stunden dauern, meist am Nachmittag. Zu Beginn gibt es meist einen Austausch: *"Was machen wir, wo stehen wir, was braucht wer? Dann machen wir manchmal Sequenzen, wo es ganz konkret an Ideenentwicklung geht"* [48], sowie Organisation und eine gemeinsame Problembetrachtung von derzeitigen Herausforderungen [48]. Themen, die für ein Treffen relevant sein könnten werden versucht im Vorhinein abzuklären, diese können von Teilnehmer_innen vorab an IL4 kommuniziert werden. Die BG-Treffen sind laut IL4 fast immer exkludierend, aber das betrifft nicht nur die BGs. In ihrer Bemühung Treffen niederschwelliger für Menschen mit Betreuungspflichten zu machen wurde sie von der Mehrheit im BG

überstimmt, da es für den Großteil einfacher ist, sich am Ende eines Schultages zu treffen [76].

Projekte

Die Projekte im Birkenblattviertel orientierten sich neben den Nachhaltigkeitszielen daran was „*aktueller, lokaler Bedarf ist*“ [55]. Zur Wissenssicherung und um die Umsetzung der Nachhaltigkeitsziele bei allen Projekten bewusster zu machen hat IL4 eine Projekttabelle erstellt, in die alle BG-Projekte der Institutionen eingetragen werden können. Dort wird das Projekt dem jeweiligen Nachhaltigkeitsziel passend zugeordnet [52,36]. Ein jährliches Projekt mit vielen Teilnehmer_innen im Birkenblattviertel ist das BG-Fest, welches gemeinsam mit dem Jugendzentrumfest stattfindet.

8.2.2. IL5 – Selbstständig mit dem BG-Klientel

IL5 ist selbstständig mit einem Lesetheater und seit 2021 Teil des BGs. R erzählt dass die Aufnahme in das BG unkompliziert möglich war [14, 4, 18]. Seine Zielgruppe reicht von der Volksschule bis zum Ende der Unterstufe oder Mittelschule [4,8,10]. Für Jüngere bietet er die spielerische Lesung von Märchen an, für Ältere zum Beispiel griechische Sagen [8,10]. IL5 kümmert sich abseits seiner eigenen Projekte im BG um Förderungen oder auch darum „*Sachen aufzubauen*“ oder „*irgendwas (zu) schleppen, mitentscheiden*“ [102,36]. Generell knüpft für ihn die Arbeit im BG 1:1 an seine eigentliche Arbeit an [55]. Er meint, dass das BG nicht hauptsächlich als Möglichkeit betrachtet werden sollte „*sein Zeug zu verkaufen*“ [34] allerdings nutzt IL5 das BG um Projekte vorzustellen und sein Angebot im Grätzl umzusetzen [12, 44]. Lebensqualität, und auch psychische Gesundheit, bedeutet für IL5 „*irgendwo zu Hause zu sein*“, sowie Leute die er kennt, zufällig auf der Straße zu treffen [94, 122]

Motivation und Mitarbeit

Für IL5 bedeutet das BG unmittelbare Ansprech-, und Kooperationspartner_innen im Grätzl zu haben [12,100]. Das Zielpublikum des BG deckt sich größtenteils mit dem Zielpublikum seiner Workshops und ist für ihn eine gute Möglichkeit, um Angebote umzusetzen und eine einfachere Möglichkeit Förderungen zu bekommen [4,12,14,100]. Trotzdem beschreibt er das BG als ein Ehrenamt, dass über die Normalarbeitszeit hinausgeht [32]. IL 5 denkt darüber nach, seine Workshops um die Zielgruppe anderer beteiligter Institutionen wie der Universität oder der tertiären Aus- und Weiterbildungseinrichtung zu erweitern. Für ihn bedeutet die

Mitarbeit kürzere (Arbeits-)wege durch die Vernetzung im Grätzl und Bekanntschaft mit lokalen KiJu durch deren Teilnahme an Workshops [20,40]. Am BG gefällt ihm, dass es eine Initiative „von unten“ ist, sowie die offenen Strukturen [12, 100, 116].

Zielgruppe und Ziele

Als Zielgruppe im BG sieht IL5 Kinder, Kindergartenkinder, Schulbesucher_innen und Eltern an [4, 40]. Für das Klientel kann das BG das Gefühl *"es wird etwas für einen getan, es passiert etwas, ich werde wahrgenommen"* erzeugen [74]. Dazu passt auch der Slogan *"it takes a grätzl to raise a child"*- diesen sieht IL5 als der menschlichen Psyche entsprechend- da wo man lebt, engagiert man sich auch und es ist für ihn ein richtiger Ansatz, kleiner und überschaubarer zu werden (Stadt Wien, 2025e. [IL5, 94,110]). Der Slogan würde dadurch im BG umgesetzt werden, dass sich alle im Grätzl für die Kinder verantwortlich fühlen, sowie dass man die Leute kennt, wenn man auf die Straße geht [94]. IL5 meint, dass es noch Potential für das BG gäbe und man *"Aufpassen [muss], dass man da nicht irgendwie irgendwo einen schönen Schein erzeugt."* [144].

Das BG kann laut IL5 zu einem „guten Leben“ beitragen, indem es ein Gefühl der Verbundenheit mit dem Grätzl schafft – ein Gefühl des *„Hier-zu-Hause-Seins“*, des Angenommenseins und Gesehenwerdens. Zum Beispiel darüber, dass man vertraute Personen einfach auf der Straße trifft. Zudem erleben Menschen, dass ihr Wohlbefinden steigt, wenn sie sich aktiv im Grätzl engagieren [94, 124, 122]. Einen weiteren Beitrag zu einem gelingenden (Zusammen-) Leben sieht IL5 in der Fähigkeit zur Kommunikation: aufeinander zuzugehen und miteinander ins Gespräch zu kommen – etwas, das die Menschen in der anonymen Millionenstadt erst wieder erlernen müssten [124].

Mitglieder und Zusammenarbeit

Das gemeinsame Leitthema des BG Birkenblattviertel sind die Nachhaltigkeitsziele, welche von IL4 kontinuierlich eingebracht werden. IL5 selbst sieht seine Projekte hauptsächlich im Nachhaltigkeitsziel „Bildung“ verortet [26, 28, 30]. Als Beteiligte im BG nennt IL5 *„Kindergärten, Volksschulen, sehr viele Mittelschulen, das Gymnasium, eigentlich auch das Max Breuer Gymnasium (...), das tertiäre Aus- und Weiterbildungseinrichtung, die Windblume, also diese Initiative Kinderfreunde auch. (...) Jugendhilfe Initiative, Universität, ökologische Forschungseinrichtung, Siegfried Bauer Volksschule, Bücherei eigentlich auch dabei aber nicht wirklich aktiv“* [16, 12, 36]. Die Volksschuldirektorin beschreibt IL5 als *"die Spinne im Netz"* sowie IL4 vom Nachhaltigkeitsinstitut als Kernmitglieder im BG wegen ihrer Moderationstätigkeit [26,38]. Die institutionellen Partner_innen tragen eine Türplakette, um

die Sichtbarkeit der BGs zu steigern. Dabei kritisiert IL5, dass einige dieser Plaketten aufgrund von Nichtstun abgeschraubt werden müssten, aber trotzdem durch die Plakette von der Sichtbarkeit des BGs profitieren [65]. Eventuell wäre das Engagement im BG vielleicht höher, wenn mehr Privatunternehmer_innen in BGs wie IL5 selbst dabei wären, weil dadurch *"ein persönliches Interesse 1 zu (...) 1 [etwas] zu bringen"* [32]. IL5 betont, dass für die Arbeit im BG eine zu hohe Fluktuation innerhalb der Institutionen problematisch sei. Da viele Beteiligte lediglich im Grätzl tätig sind, fallen sie mit dem Ende ihrer Tätigkeit dort auch für das BG weg [49]. Als generelle Motivation für die Mitarbeit beschreibt IL5 ein *„Mischung aus kommerziellem, idealistisch altruistischem Nutzen“* den die Beteiligten im BG *„rausziehen“* [84].

Treffen im BG finden alle 6 -8 Wochen statt [4]. Dort gibt es Updates über laufende oder beginnende Projekte, außerdem werden Ideen für Projekte gesammelt [44]. Die Koordination und Vernetzungsarbeit, sowie Vorbereitung und Moderation der Treffen übernimmt laut IL5 IL4 [38].

Projekte

Im Rahmen des BG macht IL5 Workshops mit Schulen oder Kindergärten und hat zum Beispiel einen theaterpädagogischen Workshop *"Spiel mit Sprache"* in Zusammenarbeit mit einer DaFz Lehrerin entwickelt [4,6,16]. Bei der Umsetzung des Workshops geht es IL5 darum, dass das kein Förderkurs sein soll und dass die KiJu Spaß dabei haben sollen. Niemand soll ausgeschlossen werden und alle sollen das Gefühl haben angesprochen zu sein. [63] Die Workshops sollen offen sein, allerdings ist bei offenen, *„gratis Geschichten“* schwer voranzuplanen, wie viele daran teilnehmen werden, was entsprechend insgesamt die Planung erschwert [59]. Das BG-Fest als gemeinsames Projekt ist gut um die eigene Arbeit im Grätzl sichtbar zu machen [40,65]. IL5 sieht das BG Birkenblattviertel als ein *„umtriebiger“* BG, allerdings gibt es wenige Projekte die kontinuierlich über das ganze Jahr laufen, wobei erfolgreiche Projekte eigentlich jährlich fortgesetzt werden sollten [65]. Als gemeinsames Projekt aller Institutionen des BGs Birkenblattviertel nennt IL5 nur das BG-Fest [40, 4,6,16].

8.2.3. IL7- das System Schule muss sich öffnen

IL7 ist Einrichtungsleiter des Jugendzentrums Mauergang, einer Einrichtung des Vereins Wiener Jugendzentren, welche die OKJA vertritt und freiwillige Angebote für KiJu umsetzt [3]. Die Institution Mauergang organisiert auch das Schüler_innenparlament im Bezirk, was IL7 als großartige Vernetzungsmöglichkeit beschreibt und wodurch das Jugendzentrum viel Kontakt zu Schulen hat [11]. Die Arbeit des Jugendzentrums findet am Nachmittag und Abend statt [3,11,31]. Die Teilnahme am BG entstand durch die räumliche Überschneidung der

„Ureinrichtung“ des Jugendzentrums mit der Volksschule, deren Direktorin Hauptinitiatorin des BGs ist. Dadurch bestand bereits viel Kontakt und so hat die Direktorin IL7 auch eingeladen am BG teilzunehmen [3,7]. IL7 kümmert sich um Gesamtförderung im BG Birkenblattviertel, wodurch sich der Arbeitsaufwand für ihn insgesamt erhöht hat [9].

Motivation und Mitarbeit

Durch die Teilnahme am BG erhofft(e) sich IL7 einen „*positiveren (...), überhaupt Kontakt zum System Schule*“ [7]. IL7 ist der Meinung das OKJA und Schule sich generell öffnen sollte und da „*noch viel Luft nach oben*“ ist [29]. Er meint dass es gut und notwendig ist dass es das BG gibt, und sich „*das System Schule ein bisschen nach außen öffnet*“, allerdings wird BG nicht als „*riesen Beitrag*“ gesehen, um Unterstützung von jungen Menschen zu verbessern [37].

In der Teilnahme am BG sieht IL7 die Möglichkeit die eigene Arbeit in Schulen hineinzutragen und das Angebot des Jugendzentrums Lehrer_innen näher zu bringen. [9,27,43]. Außerdem können gegenseitige Besuche im Rahmen des BGs zwischen Schulen viel Wert haben [23]. Die interne, lokalere Vernetzung im BG ist für IL7 eine „*große Chance, aber es ist zu bezweifeln, ob das die Stadt besser macht*“ [37]. Dafür kann die Stadt die BGs öffentlichkeitswirksam wahrscheinlich gut verkaufen und es ist ein „*billiges Angebot*“ [39, 37].

Zielgruppe und Ziele

Laut IL7 hat die Zielgruppe des BGs und seiner Institution wenig miteinander zu tun: „*Also (...) in Wirklichkeit rätsel ich das die ganze Zeit schon, wo wir uns als Jugendzentrum da rede ich von den Jugendlichen, die auch die offene Jugendarbeit aufsuchen, wo sich die da in dem Rahmen einklinken könnte mit den Zielgruppen.*“ [27]. Außerhalb des Festes sieht er seine Zielgruppe im Rahmen des BGs nicht angesprochen, da es auch keine Angebote für diese gibt. Durch die Vernetzung mit den Schulen durch das BG kämen auch nicht mehr Jugendliche in das Jugendzentrum [43, 44-45]. Für IL7 stellt sich auch die Frage, ob KiJu Zusätzliches durch das BG wahrnehmen und dann auch teilnehmen können, er kann sich nicht vorstellen, dass das so ist. Er meint, wenn er im Park fragen würde ob KiJu BG kennen oder daran schon teilgenommen haben wüsste niemand, was das ist, das BG sei KiJu fern, außer bei „*direkten Austauschsachen*“ in der Schule [83].

Persönlich für ein „gutes Leben“ als wichtig erachtet IL7 den eigenen Bedürfnissen und Freiheiten mit Begeisterung nachgehen zu können, ein gutes Arbeitsklima sowie Gesundheit und eine glückliche Familie [71]. Das BG kann nichts zu einem „guten Leben“ in IL7s Ansicht beitragen, IL7 begründet das damit, dass er seines eigenen „*Glückes Schmied*“ ist [75].

Mitglieder und Zusammenarbeit

IL7 sieht in der BG-Teilnahme vor allem einen Nutzen für Schulen, zum Beispiel darin, dass sie die Ressourcen des Jugendzentrumfest für sich nutzen können und das BG-Fest davor anschließen. Als anderes gemeinsames Projekt im BG nennt IL7 die Nachhaltigkeitsziele, die auch teilweise in pädagogischen Konzeptionen von beteiligten Schulen verankert sind [67]. Die Treffen im BG richten sich stark nach dem System Schule und Vernetzung innerhalb des BGs sieht IL7 vor allem zwischen Schulen und Kindergärten [15]. Bei den Treffen gibt es einen Ablaufplan, es wird mit einer Moderation dazu gearbeitet und Neuigkeiten erzählt [33]. Die Moderation wird über die BG-Förderung finanziert [31-33]. Als Hauptakteurin des BGs Birkenblattviertel nennt IL7 die Volksschuldirektorin aus der Vaasgasse [31].

Innerhalb des Interviews grenzt sich IL7 immer wieder vom „*System Schule*“ ab, das IL7 nur als „*in sich eingemauertes, abgegrenztes, mit niemandem kommunizierendes System*“ kennt [7]. IL7 sieht die OKJA eher als einen Randpartner im BG [15].

Projekte

Das BG-Fest ist das einzige BG-Projekt das IL7 erwähnt. Dieses beschreibt er als eine „*Win-Win Situation*“, da das BG die Ressourcen des Jugendzentrumfestes nutzen kann. IL7 erzählt, dass er diese gemeinsame Nutzung angeboten habe, da ihm klar war, dass das Lehrpersonal und Schule sonst das Fest „*nicht stemmen können*“ [11].

8.2.4. IL8- Bildungsfan und aktiv im Sozialraum

IL8 übernimmt die Koordination des Fair-Play-Teams, das seit drei Jahren als fester Bestandteil des Jugendzentrums Windblume fungiert. Das Team setzt sich aus drei Fachkräften zusammen und führt Projekte mit variabler Gruppengröße durch, die zwischen null und vierzig teilnehmende Kinder umfassen können. Aufgrund des Prinzips der Freiwilligkeit ist die Teilnehmendenzahl jeweils schwer vorhersehbar, was von den Mitarbeitenden ein hohes Maß an Flexibilität erfordert. Diese Flexibilität ist zudem notwendig, da sozialpädagogische Arbeit im öffentlichen Raum grundsätzlich durch Offenheit für situative Dynamiken gekennzeichnet ist. [3, 5, 31, 41, 91]. Zu den Aufgaben des Fair-Play-Teams zählen unter anderem unterstützende Tätigkeiten wie die Anmeldung von Kindern und Jugendlichen zu Schulplätzen sowie die Begleitung beim Ausfüllen schulrelevanter Dokumente. Insgesamt übernimmt das Team damit kompensatorische Funktionen in Bereichen, in denen elterliche Obsorge nur eingeschränkt oder nicht vorhanden ist, und greift zugleich Themen auf, die im institutionellen Kontext Schule häufig keinen Raum finden. Darüber hinaus setzt sich das Team dafür ein, dass KiJu Zugang zu öffentlichen Grünflächen

erhalten und diese für ihre eigene Freizeitgestaltung nutzen können. Es vermittelt zudem niedrigschwellige Zugänge zu grundlegenden Versorgungsangeboten, etwa zu kostenlosem Essen oder zu Waschmöglichkeiten. [5, 9, 19, 35, 99]. Vor allem werden Kinder mit Migrationshintergrund betreut. In der offenen KiJu Arbeit erlebe IL8 „*Kids anders als wie im Schulsystem wo sie ja funktionieren müssen*“ [41,45]. Das Klientel des Fair Play Teams brauche viel Übersetzungsarbeit, mehr als "*Durchschnittskids*" [37]. Das Angebot des Fair Play Teams beruht auf Freiwilligkeit, außerdem vertritt das Team das dritte Mandat gegenüber KiJu [31, 41, 65] IL8 beschreibt sich als "*absoluten Bildungsfan*" [9], sie sieht Bildung als „*Möglichkeit Kindern Werkzeug in die Hand zu geben um Welt zu begreifen*“ [9]. Abseits vom BG ist das Fairplay Team auch über diverse andere Plattformen vernetzt [25].

Für IL8 bedeutet ein „gutes Leben“ persönlich Gewalt- und Entscheidungsfreiheit, die Möglichkeit der freien Meinungsäußerung, sich mit anderen Leuten zu treffen und zu vernetzen, Freiheit, Gewaltfreiheit, Entscheidungsfreiheit. Je nachdem auf welcher "*Stufe in der Bedürfnispyramide*" man steht desto wahrscheinlicher ist es laut IL8, dass man vielleicht andere Dinge für ein „gutes Leben“ braucht, sie meint, dass in ihrem Fall vieles bereits gedeckt ist [93].

Motivation und Mitarbeit

Die Mitarbeit im BG besteht seit 2021/22, IL8 hat diese von ihrer damaligen Projektleitung übernommen [29]. IL8 sieht sich als "*einfache Bildungsgrätzl Teilnehmerin*." und empfindet die Teilnahme als Bereicherung [47]. Als Motivation zur Teilnahme beschreibt IL8 den besseren, informelleren Austausch sowie ein "*Gesicht*" zu den Akteur_innen zu bekommen, mit denen ihr Klientel sonst in Kontakt steht [9]. Durch den regelmäßigen Austausch im BG verfügt IL8 mittlerweile über ein vertieftes Wissen zu den Angeboten und Arbeitsstrukturen der beteiligten Institutionen. Die kollegiale und vertrauensvolle Zusammenarbeit innerhalb des BGs erleichtert zudem den Zugang zu relevanten Entscheidungsträger_innen. Durch die bessere Vernetzung kann sie Anliegen und Nachfragen ihrer Klient_innen einfacher lösen. [9, 31] IL8 hat zu wenig Zeitkontingent um in mehreren Grätzln vertreten zu sein [71]. Beruflich hat das BG für IL8 „*100% Potential*“ - es können Brücken für KiJu gebaut werden, zum Beispiel durch ein gegenseitiges Helfen in Zusammenarbeit mit den Sicherheitsdienstleiter_innen oder dadurch, dass es durch den persönlichen Kontakt zu Schulen einfacher ist, zum Beispiel Kinder für Schulplätze anzumelden [9, 31, 61]. Im BG sieht IL8 auch das Motto des Fair Play Teams "*Durchs Reden kommen die Leut zsamm*" widergespiegelt, sie meint es sei wichtig zu lernen wieder miteinander zu reden und sieht darin eine zivilgesellschaftliche Aufgabe [91, 89].

Zielgruppen und Ziele

IL8 gefällt der Leitsatz „*it takes a grätzl to raise a child*“ weil er für sie bedeutet, mehr dörfliche Strukturen in die Stadt zu bringen und ein gemeinsames Sorge- bzw. Sicherheitsnetz für Kinder und Jugendliche als Schule und OKJA zu spannen, wenn Eltern Aufgabe der Erziehung beispielsweise nicht ausreichend übernehmen können (Stadt Wien, 2025e. [IL8, 9, 15, 19]). Je besser die Akteur_innen von formellen und informellen Bildungseinrichtungen verbunden sind, desto besser kann man sich um die Anliegen der KiJu kümmern. Insgesamt sieht IL8 es als gesamtgesellschaftlichen Auftrag sich um KiJu zu kümmern [21]. Zu all dem können BGs einen Beitrag leisten [21].

"Und ich finde mit diesem guten Leben. Wir, also wir, wir beurteilen in unserer Arbeit nicht das Leben (...) anderer Menschen. Weil es ist oft (...) so subjektiv und wir können auch unseren Kindern und Jugendlichen nicht unseren ‚Bildungsbürger gutes Lebensstil‘ auferlegen" [101]. "Also wichtig ist, dass wir voneinander lernen. Dass wir unsere verschiedenen Brillen runter nehmen und gut leben. Also, das es nicht so ein standardisiertes, gutes Leben gibt." [103].

Das BG kann zu einem „guten Leben“ beitragen, indem es Menschen unterstützt und ihnen hilft herauszufinden, was sie individuell für ein erfülltes Leben benötigen. Auf diese Weise kann gezielt Hilfe geleistet werden. Laut IL8 stellt dies jedoch noch ein Lernfeld für alle im BG dar [105]. Die Nachhaltigkeitsziele, das Motto des BG Birkenblattviertel tragen schon zur Förderung der Lebensqualität bei, genauso wie *"Sachen ermöglichen für Kinder und Jugendliche, dieses nicht voraussetzen"* [99]. Allerdings sind die Nachhaltigkeitsziele laut IL8 für ihr Klientel zu hochschwellig angesetzt [37]. Eine weitere Möglichkeit zur Förderung der Lebensqualität durch das BG sieht IL8 indem im BG mehr Strukturen abgebaut werden und strukturelle Gewalt mitbedacht wird- *„also wie wird Kindern und Jugendlichen begegnet? Welche Zukunftsperspektiven bekommen sie prognostiziert und wie bindend sind diese dann auch wieder? Es braucht dieses Denken über den eigenen (institutionellen) Tellerrand hinaus. Mehr nachdenken über Privilegien und auch in welchen Strukturen das Schulsystem wirklich ist, da es eine Auswirkung auf Kinder hat, ob man ihnen eine bessere oder schlechtere Note z.B. gibt.“* [99]. Für IL8 besteht ein „gutes Zusammenleben“ bereits im besonderen Charakter des Grätzls, das Menschen miteinander verbindet [65].

Durch die BGs könne die Stadt Wien Leute zu *„vereinen und schauen, was die alles so bewirken können“* [63]. Gleichzeitig weist IL8 auf die Gefahr hin, dass das BG politisch genutzt oder vereinnahmt werden könnte [65].

Mitglieder und Zusammenarbeit

Als gemeinsames Thema des Birkenblattviertels beschreibt IL8 die Gesamtverantwortung für das Aufwachsen der Kinder und Nachhaltigkeitsziele [21,31]. Ihre Institution verortet IL8 innerhalb der Nachhaltigkeitsziele bei Ziel 11, dem Zugang zu Grünflächen für Frauen, Menschen mit Behinderung und KiJu. Außerdem ist es ihr generell ein Anliegen, dass es für KiJu konsumfreie Orte gibt, wo ihre Kinderrechte gelebt werden- wie lachen und laut sein zu dürfen [35]. Im BG tauschen sich die verschiedenen Institutionen regelmäßig auch über ihre Angebote aus. Von diesem Wissen profitieren auch IL8s Klient_innen, wie zum Beispiel von Studienangeboten ohne Matura. [115, 31]. Die Netzwerktage sind für IL8 ein Ort, um dieses Wissen zu teilen [91]. Dabei haben die Institutionen bezüglich KiJu noch viel voneinander zu lernen- zum Beispiel deren Lebenswelten mitzudenken, Privilegien und Barrieren auf die sie treffen [45, 99, 101, 103, 105]. Außerdem braucht die soziale Inklusion laut IL8 noch „Nachschliff“ im BG, da das Angebot marginalisierte Kinder überfordert und das Klientel von IL8 durch das BG-Angebot nicht angesprochen wird [37, 41,73]. Das BG könnte dabei vor allem eine Möglichkeit für Schulen sein, über Privilegien nachzudenken und die Konsequenzen ihres Handelns für KiJu [99].

Die Zusammenarbeit im BG beschreibt IL8 als sehr demokratisch und kollegial [53, 47]. Als Teilnehmer_innen des Birkenblattviertels nennt sie *„drei Jugendzentren, (...) die Initiative Kinderfreunde, Mauergang und die Windblume. (...) Die Sicherheitsdienstleister_innen. Die (...) tertiäre Aus- und Weiterbildungseinrichtung, also das Name Theater, Volksschulen“* [23]. Als Kernmitglied und Koordinatorin nennt sie eine Volksschuldirektorin, die *„das alles ins Laufen gebracht hat“* [47]. Jede Einrichtung hat dabei einen anderen Schwerpunkt. Die offene KiJu Arbeit kann dann innerhalb des BGs vielleicht andere Themen bearbeiten, als die Schule - also eine sinnvolle Aufgabenaufteilung die durch die Handlungsprinzipien der Institution gegeben ist [19]. Laut IL8 gibt es innerhalb des BGs vor allem Kooperationen zwischen *"artverwandten Systemen"* wie zum Beispiel zwischen verschiedenen Schulen [45]. Die Treffen im BG werden extern moderiert [33, 47]. Vor einem Treffen werden To-Do Listen ausgeschickt, für die Treffen können alle Beteiligten Themen einbringen. Innerhalb der Treffen wird beispielsweise mit Fotos, Moderationskarten oder Flipchart gearbeitet [55]. Außerdem werden die Treffen dokumentiert [57]. Eingeladen werden die Treffen in einem zwei-drei Monatsrhythmus, meist von der Volksschuldirektorin [49]. Im Sommer gibt es meist ein Sommerloch [51].

Projekte

IL8 hat sich innerhalb des BGs bei einem Projekt zu Mehrsprachigkeit im öffentlichen Raum beteiligt, sonst mache das Fair Play Team eher „*mini- und spontan Projekte*“ wie zum Beispiel der Teilnahme an einer Diskussion der Baumastgasse zur Aneignung des öffentlichen Raumes [25].

8.2.5. IL17 – im Elfenbeinturm der Universität

IL17 ist eine Karenzvertretung in der Studieninformation der Universität [3]. Ihre Klientel sind Studieninteressierte, *first generation students* und auch internationale Studierende [3,33,37]. Die Universität verfolgt im Rahmen ihrer Third Mission unter anderem das Ziel, nachhaltige Bildung zu fördern und allen studieninteressierten Schüler_innen gleiche Möglichkeiten zu bieten, sich über das Studienangebot zu informieren [33]. Die Studieninformation bietet dafür Workshops, Campusführungen und auch Schulbesuche an, sowie eine Workshopreihe für *first generation students*. Außerdem gibt es ein Stipendienprogramm in Kooperation mit Unternehmen und Schulen für leistungsstarke studieninteressierte Schüler_innen mit finanziellem Bedarf [17, 27]. Die Universität ist als staatliche Institution nicht von Fördergeldern abhängig [39, 86].

Motivation und Mitarbeit

IL17 nennt als Motivation für die Teilnahme am BG unter anderem, den Campus den Menschen zurückzugeben, ihn öffentlich sichtbar zu machen und für eine vielseitigere Nutzung zu öffnen. Auch die Vernetzung im BG ist für die Universität bedeutsam, um zu erfahren, was Schüler_innen benötigen, um ihr Angebot wahrnehmen zu können. Zudem erschien die Beteiligung am BG Birkenblattviertel aufgrund der Lage naheliegend [15]. Beim ersten Kontakt und mit dem Wissen um die Beteiligung der eigenen Institution, war die Einschätzung sehr positiv. Inzwischen kritisiert IL17 fehlende Motivation für langfristige Projekte. Die Initiative sei zwar gut, aber es ließe sich mehr daraus machen, da „*jeder (...) sein eigenes Süppchen [kocht] und schaut, was zustande kommt*“ [17, 23, 31, 60].

Da ihre Zielgruppe im BG nicht erreicht wird, sieht IL17 kaum Anlass für ein stärkeres Engagement der Universität. Zudem ist die Universität nicht auf zusätzliche Studienwerber_innen angewiesen, weshalb auch die Motivation, eigene Initiativen zu setzen, gering bleibt [86, 15, 46, 90]. IL17 erwartet sich, dass ein sinnvoller, nachhaltiger Mehrwert des BGs mehr gefördert wird, außerdem das Engagement zu stärken und größere Projekte machen [86, 93]. Durch die BG-Teilnahme ist die Universität sichtbarer bei anderen beteiligten Institutionen geworden, allerdings hat sich insgesamt wenig durch die Teilnahme für die

Universität verändert, außer dass man mit anderen in Kontakt getreten sei [17]. Allerdings merkt IL17 an, dass sich doch der Zugang zur Information über die Universität an Schüler_innen und deren Eltern vereinfacht hat [33, 58]. Durch das BG-Fest wird vor allem der Zugang zu Information für Eltern vereinfacht, was besonders wichtig ist, da diese mitbestimmen welche Bildungslaufbahn KiJu einschlagen [67]. Aufgrund von zu wenig Zeit oder Informationsmöglichkeiten würden/könnten Eltern und Schüler_innen laut IL17 oft gar nicht wissen, welche Wahlmöglichkeiten für Bildung es im Bezirk gibt [64]. In diesem Sinne wird beim BG-Fest auch das Bildungsangebot sichtbar und eventuell, meint IL17, bekommen die Einrichtungen im BG dadurch neue Teilnehmer_innen [60].

Als wichtige Faktoren für ihr „gutes Leben“ beschreibt IL17 das Wohlfühlen in unmittelbarer Umgebung, Wohnen & Leben in Sicherheit [95].

Zielgruppe und Ziele

Durch das BG können KiJu erfahren, dass *„da wo ich wohne und lebe wird sich um mich im Sinne eines (Zusatz-)angebots gekümmert.“* [52]. Außerdem gehe es im BG darum, *„wo kann wer was beitragen, um eben durch das Connecten, durch die Netzbildung, die entsteht, Synergien zu schaffen, sich auszutauschen, im Austausch zu sein und so ein besseres Rahmenprogramm oder neue Projekte für eben die Zielgruppe, sprich Kinder, Jugendliche, Erwachsene irgendwie auf die Beine zu stellen, was es so vielleicht als einzelner Anbieter nicht geben würde oder geben könnte“* [7].

Ein Beitrag zum „guten Leben“ für das Klientel von IL17 wäre ein einfacherer Zugang zu leistbaren Wohnen in der Nähe der Universität [44]. Damit das BG allgemein zu einem „guten Leben“ beiträgt müsste die Zielgruppe der KiJu auf die gesamte Grätzlbevölkerung ausgeweitet werden [52]. Für KiJu steigert ein Zusatzangebot zum klassischen Schulbesuch in der Wahrnehmung von IL17 die Lebensqualität und Schulzeitqualität [64]. Für IL17 persönlich bedeutet ein „gutes Leben“ das Wohlfühlen in unmittelbarer Umgebung, was mit dem Erleben von Sicherheit einhergeht [95]. Bereits im Design des Campus der Universität liegt die Idee für ein gutes Zusammenleben da dessen Grundgedanke ist, dort gemeinsam angenehm Zeit verbringen zu können [5]. Ein „gutes Zusammenleben“ ist auch durch die Überlegung zu fördern, wie die eigene Wohnsituation und Umgebung in dem Bezirk angenehmer gestaltet werden kann, zum Beispiel dadurch dass man sich *„connected und aufgrund von Netzwerken einen Mehrwert schafft“* [7]. „Gutes Zusammenleben“ sieht IL17 nicht unbedingt als Fokus im BG Birkenblattviertel, allerdings könnte sich da vielleicht die Universität mit einem Projekt involvieren [52, 54].

Mitglieder und Zusammenarbeit

Das BG kann Ressourcen offenlegen, um Projekte umzusetzen, die sonst innerhalb einer Einrichtung vielleicht nicht möglich gewesen wären [70]. Die Universität vernetzt sich seit der Teilnahme im BG mehr mit Schulen im Bezirk, um eine Teilnahme am Stipendienprogramm anzubieten und kann so niederschwelliger Informationen an Schulen weitergeben [19]. Die *„Zusammenarbeit sieht so aus, dass es eben einen Verteiler gibt, in dem man aufgenommen wird, wenn man Teil des Bildungsgrätzls sein möchte“* [56]. Als übergreifendes Motto gibt es die Nachhaltigkeitsziele, wobei jede Einrichtung selbst ihren Schwerpunkt setzen kann. Dabei wird bei jedem Projekt analysiert, welche Nachhaltigkeitsziele dadurch abgedeckt werden. Dabei bleibt die individuelle Ausgestaltung der jeweiligen Projekte der Gruppe überlassen [31, 76]. Gemeinsames Wissen besteht durch das Wissen um die Angebote der verschiedenen Bildungseinrichtungen [65]. Als Mitglieder des BGs Birkenblattviertel nennt IL17 vor allem viele Volksschulen, allgemein sind laut ihr bei Treffen hauptsächlich schulische Vertreter_innen anwesend [11, 13]. Dadurch dass Arbeit stark schulisch geprägt ist, ist es laut IL17 für andere Bildungseinrichtungen mit anderen Zielgruppen schwieriger sich zu beteiligen [17]. Außerdem ist ein Lesetheater, eine Künstlerin und die tertiäre Aus- und Weiterbildungseinrichtung involviert, sowie zwei Hauptbeauftragte, die das BG leiten und Termine koordinieren [41, 11].

Laut IL17 basiert das Engagement im BG auf Freiwilligkeit, weshalb es für niemanden oberste Priorität hat. Insgesamt fehle es an Commitment und *„Dinge verlaufen sich im Sand“* [17, 23, 31, 60]. IL17 kritisiert, dass viele das BG *„für ihre eigenen Vorteile nutzen“* und nur wegen des Informationsaustauschs über den Verteiler teilnehmen [60, 43].

BG-Treffen gibt es in regelmäßigen Abständen, dabei arbeite man in Groß- und Kleingruppen [23]. Bei diesen Treffen *„gibt es eben die Möglichkeit, dass man quasi ein Update bekommt: was ist passiert, wie war das letzte Jahr? Wenn man sich kurz vorstellen kann, wer aller dabei ist, dass man eine Ahnung hat, und dann gibt es eben die (...) Möglichkeit, Themen vorzubringen, um zu schauen, wie kann man konkret gemeinsam an allen Projekten fürs Bildungsgrätzl arbeiten [kann]?“* [56]. Als Beteiligungsmöglichkeit beschreibt IL17 Räumlichkeiten für Treffen zu Verfügung stellen und gemeinsam Projekt(Ideen) zu brainstormen. Bei gemeinsamen Projektarbeiten gäbe es auch weitere Treffen in den Projektgruppen [41, 56].

Projekte

Das BG-Fest ist laut IL17 das gemeinsame Projekt auf das das BG hinarbeitet [56]. Das Fest ist sehr wichtig und funktioniert gut, IL17 sieht es als Idee der BG begründenden

Volksschuldirektorin die einen Bedarf seitens der Eltern identifiziert hat, persönliche Information zu verschiedenen, lokalen Bildungsangeboten an einem Platz zu bekommen. IL17 merkt an, dass das Fest „*business as usual*“ sei [31, 60, 90]. Als Projekte im BG abseits des Festes werden Projektideen als Reaktion auf den Bedarf von Lehrer_innen rund um das Thema Mehrsprachigkeit von IL17 genannt, sowie das Engagement der beteiligten Institutionen im BG zu steigern, da es einige Institutionen gibt, die nur pro forma dabei sind [70, 43]. Außerdem gäbe es Überlegungen wie man Second-Hand an Bildungseinrichtungen fördern kann [76]. Insgesamt gab es in IL17s Wahrnehmung bislang kein Projekt, wo die Teilnahme der Universität wichtig gewesen wäre [43].

8.2.6. IL11 – Inklusion leben

IL11 stellen das Leitungsteam der Werkstätten und Tagesstruktur. Ihre Institution adressiert Menschen mit Beeinträchtigung [7]. Die Tätigkeiten der Institution umfassen basale Förderung der Klient_innen bis zur selbstständigen Arbeit, außerdem gibt es seit kurzem eine Tanzgruppe- insgesamt soll das Angebot sinnvolle Beschäftigung schaffen [7, 112]. Aufgrund des Zielpublikums ist Inklusion das übergreifende Thema der Institution, was zum Beispiel auch durch die Bewirtschaftung der benachbarten tertiären Aus- und Weiterbildungseinrichtung umgesetzt wird [7,36,79]. Persönlich bedeutet ein „gutes Leben“ für das Leitungsteam eine gute Work-Life Balance, sowie gerne in die Arbeit zu kommen [192, 193].

Motivation und Mitarbeit

Die Teilnahme am BG begann laut IL11 vor 2 Jahren mit der Übernahme der Mensa der tertiären Aus- und Weiterbildungseinrichtung, im selben Jahr wurde auch eine Kooperation mit dem Max-Breuer-Gymnasium geschlossen. Mittlerweile nimmt am BG noch eine Volksschule teil, deren Name im Interview nicht verfügbar war. Die Kooperation mit den Schulen findet in Form von Koch- und Backworkshops statt, bei denen die KiJu von IL11s Klient_innen ein Rezept gezeigt bekommen, das dann gemeinsam zubereitet wird. Dadurch können die Klient_innen in andere Rolle schlüpfen und deren Fähigkeiten zeigen- so erleben sich als Teil der Gesellschaft. Außerdem können sie eigene, vorab mit Betreuer_innen individuell vereinbarte Ziele, als erreichte Lernziele im Rahmen der Kooperationen an Schüler_innen weitergeben [11, 26, 28, 78]. Ziel der Kooperation ist es "*nicht nur über Inklusion reden, sondern wirklich was dafür tun*" und Berührungsängste gegenüber Menschen mit Beeinträchtigung abzubauen [20-21, 9-11]. Außerdem erhoffen sich IL11 eine Entstigmatisierung der Institution durch die Teilnahme am BG, sowie der Bewerbung des

eigenen Catering über das BG [34, 93-95]. Für die Institution von IL11 ist die Teilnahme am BG höchst positiv, aber auch ein organisatorischer Aufwand wie zum Beispiel Hygieneauflagen auch bei den Workshops einzuhalten oder das Aufmerksam machen der Klient_innen auf mögliche Gefahren beim Kochen mit KiJu für letztere [30, 115]. Die BG-Förderung wurde bislang noch nicht von IL11 genutzt [188].

In Zukunft würde sich das Leitungsteam mehr Kooperationen mit weiteren Trägern, die für Klientel interessant sein könnten, wünschen um ihren Klient_innen durch die BG gesteigerte Teilhabe zu ermöglichen [91].

Zielgruppe und Ziele

IL11 meinen, dass sich die Ziele der Institution mit dem des BGs decken [47]. Sie empfinden das BG als schöne Idee um Menschen zusammen zu bringen wo jede_r mitmachen darf und kann, sowie erwünscht ist und nutzen das BG vor allem „um Inklusion zu leben“ [9, 150]. Das kommt vor allem den Klient_innen von IL11 zugute: durch das BG erleben diese sich als Teil der Gesellschaft und werden von ihrer Umgebung positiv wahrgenommen. Das stärke deren Selbstwert und ein positiver Selbstwert wirkt sich förderlich auf Menschen aus [11, 27-28, 138, 149]. Durch die Sichtbarkeit im BG ist die Hoffnung von IL11 dass die Institution auch als Teil der Infrastruktur vor Ort wahrgenommen und auch auf Hürden wie fehlende Barrierefreiheit effektiver hingewiesen werden kann [33, 36]. Auf die Frage nach den Bedarfen im Grätzl meinte IL11 dass diese schwierig zu bestimmen sei, wenn man nicht selbst im Grätzl lebe [179].

Den BG-Slogan „*it takes a grätzl to raise a child*“ deuten die Leiter_innen dahingehend, dass es viele braucht, um etwas Positives zu bewirken, was beide inhaltlich bestärken (Stadt Wien, 2025e. [IL11, 136]).

Mitglieder und Zusammenarbeit

Das vereinende Ziel ist die Förderung von Inklusion [14, 9, 11, 27-28]. Dabei mussten beteiligte Organisation auch über organisatorische Herausforderungen der Kooperationen lernen [128]. Die BG-Kooperation läuft laut IL11 mit dem Max-Breuer-Gymnasium, einer Volksschule und der tertiären Aus- und Weiterbildungseinrichtung [9, 15]. Durch die Zusammenarbeit im BG gäbe es laut IL11 auch mehr nachbarschaftliches Miteinander und Hilfe von der tertiären Aus- und Weiterbildungseinrichtung, oder zum Beispiel die Möglichkeit den Turnsaal der Schule gratis zu nutzen, generell sind die positiven Effekte der Vernetzung seit Beginn der Teilnahme merklich spürbar [26, 90]. Im Februar werden IL11 das erste Mal am BG-Treffen des Birkenblattviertels teilnehmen, entsprechend können sie noch nicht sagen,

wie die Treffen genau ablaufen oder diese organisiert sind [86]. Bislang gibt es nur Kontakt zum BG Birkenblattviertel (das allerdings nicht namentlich erwähnt wird) durch Informationsaustausch über „den Verteiler“ [68].

Projekte

Die Institution verfolgt im Rahmen des BGs einige laufende Projekte: gemeinsame Koch- und Backprojekte mit Schulen, die Bewirtschaftung der Mensa der tertiären Aus- und Weiterbildungseinrichtung sowie in Kooperation mit der Gebietsbetreuung der Einrichtung eines Leihladens. [9, 11, 14, 62].

8.3. Bildungsgrätzl Sonnenviertel

Das BG Sonnenviertel wurde am 24. Mai. 2023 eröffnet und ist ein eher kleines BG. Das Sonnenviertel und der Sternenhimmel waren ein gemeinsames BG vor ihrer Trennung [IL6, 17].

8.3.1. IL9 – Lernbetreuung und Vernetzung

IL 9 ist die Leiterin der drei Standorte der Lerninitiative, einem Verein einer gemeinnützigen Organisation [3]. Die Lerninitiative ist eine kostenlose Lerneinrichtung für KiJu aus armutsbetroffenen Familien [3]. Die Arbeit der Einrichtung findet am Nachmittag statt. KiJu können nach einer verbindlichen Anmeldung ein volles Schuljahr teilnehmen, die Altersgruppe erstreckt sich von der ersten Klasse Volksschule (VS) bis zur 4. Klasse Mittelschule/AHS [10]. Die Lerninitiative setzt auf individuelle Förderung der KiJu [10]. Innerhalb der Lernbetreuung erfolgt eine Trennung der VS-Kinder und Schüler_innen der AHS/Mittelschule in der Betreuung, nach Fertigstellung der Hausaufgabe wird soziales Lernen der VS-Schüler_innen gefördert [10]. Am Standort sind bis zu 43 KiJu die in Gruppen von 10-11 KiJu von je drei Betreuer_innen und Ehrenamtlichen gefördert werden [10].

Für IL9 bedeutet Lebensqualität sich keine großen Sorgen machen zu müssen, vor allem um Sachen "*die eigentlich nochmal sein sollten*", wie zum Beispiel ökonomische Absicherung. Außerdem möchte sie die Natur und Freizeitangebote der Stadt Wien genießen können [88, 96].

Motivation und Mitarbeit

IL9 ist seit 2021 Teilnehmerin im BG [18]. Nachdem eine Trennung des Sonnenviertels und des Sternenhimmels erfolgte, gab es die Möglichkeit für Institutionen zu wählen an welchem

BG sie weiter teilhaben wollen. Die Lerninitiative hat sich für das Sonnenviertel entschieden, da ihr Zielpublikum hier vorwiegend noch andere am BG teilnehmende Institutionen besucht. [18]. Dass die Kinder auch in anderen BG-Einrichtungen teilnehmen und der Lerninitiative wird als aktive Teilnahme am BG erachtet [8]. IL9 ist im BG Sonnenviertel gemeinsam mit dem Begegnungszentrum für die Förderung zuständig und kümmert sich um die Koordination und Moderation der Treffen [8, 29]. Sie hat sich außerdem bereits darüber informiert, wie ihre Institution in einem anderen Bezirk Teil eines BGs werden könnte, mangels Zeit hat sie dieses Vorhaben bislang aber noch nicht umgesetzt [72]. Das BG-Fest wird als *"wertvoll"* für Kinder gewertet, weil diese sich dadurch über Bildungsangebote informieren können [12]. IL9 sieht BGs als Möglichkeit, damit sich Bildungseinrichtungen vernetzen, gemeinsame Aktivitäten planen oder Anschaffungen machen können. Laut IL9 kann Vernetzung auch außerhalb des BGs geschehen, was als positiv wahrgenommen wird. Die BGs ermöglichen es, von den Erfahrungen und Ideen anderer zu profitieren und beispielsweise erfolgreiche Projektansätze zu übernehmen [73]. IL9 hebt die durch das BG ermöglichte Vernetzung positiv hervor und berichtet, dass ihr BG derzeit gut funktioniert [66].

Zielgruppe und Ziele

IL9 nimmt es als förderlich wahr, dass man sich durch das BG, auch für Eltern zum Beispiel, präsentieren, vernetzen und unterstützen kann. Generell sei es eine *"coole Idee"*, "Leute im Grätzl zusammenzubringen, damit man *„gemeinsam coole Sachen machen kann"* [66]. Durch verschiedene Maßnahmen im BG und durch die Fokussierung auf Bildung können die psychische Gesundheit oder Jobchancen von KiJu gefördert werden [43]. Für die Stadt Wien sind die BGs laut IL9 profitabel, wenn Institutionen zusammenarbeiten und *„das gut läuft"* [80]. Als Zielgruppe des BGs nennt IL9 Erwachsene und Kinder [12, 62]. Kinder können sich durch das BG über Angebote informieren, werden durch das BG gefördert und *"ein Netzwerk (werde) für sie gespannt"* [8, 26]. In der Wahrnehmung von IL9 nehmen die teilnehmenden KiJu das Angebot im BG gerne an, allerdings *„konsumieren"* sie eher Angebote, als dass sie aktiv in der Angebotsgestaltung eingebunden sind [45, 47]. Das *„It takes a grätzl to raise a child"* der Leitsatz der BGs ist, wusste IL9 bis zur Nennung im Interview nicht (Stadt Wien, 2025e. [IL9, 53, 54]).

Dass KiJu wissen *„ich kann zu xy hingehen und da ist jemand da für mich"* kann im Rahmen des BGs das „gute Leben“ fördern [59]. Durch BG-Veranstaltungen im öffentlichen Raum kann das BG auch allen Grätzlbewohner_innen zu Gute kommen und so allgemein das „gute Leben“ fördern wie auch das BG Sonnenviertel Motto im Jahr 2025 rund um Gemeinsamkeit [22, 58]. IL9 meint, dass zielgerichtete Aktionen und Informationen, die im öffentlichen Raum im BG zugänglich sind, das „gute Leben“ fördern [58,98].

Mitglieder und Zusammenarbeit

Das gemeinsame Motto des BG Sonnenviertels wird jährlich neu festgelegt und orientiert sich am ermittelten Bedarf der beteiligten Institutionen. Laut IL9 ist es wichtig von Jahr zu Jahr zu schauen, was gerade ansteht- es gibt viele Themen im BG die nicht alle auf einmal bearbeitet werden können [102]. 2024 war Digitalisierung das Überthema, 2025 sollen vor allem BG-Aktivitäten zur Förderung von Gemeinsamkeit stattfinden [22, 26, 27]. Im BG gibt es mittlerweile einen geteilten Wissenspool, sowie einen laufenden Erfahrungsaustausch und gegenseitige Unterstützung. Außerdem gibt es eine Vielzahl an Projekten, die im BG stattgefunden haben und die Wiederholungspotential hätten [12, 24, 37, 39, 64].

Im BG Sonnenviertel nehmen laut IL9 zwei Kindergärten, eine Mittelschule, eine Volksschule und eine AHS teil, sowie als außerschulische Einrichtung das Begegnungszentrum der Kinderfreunde [14].

Das BG Sonnenviertel trifft sich alle 2-3 Monate, in intensiven Phasen auch öfter [12]. Die Treffen finden meist als gemeinsames Frühstück in einem Lokal am Sonnenmarkt statt und dienen dem persönlichen sowie institutionellen Austausch. *"Wie geht es uns? Was steht gerade so an? Oder manchmal auch Was ist gerade herausfordernd? Einfach so ein bissi ein Update Und dann beginnen wir schon (...) mit der Arbeitsphase. Mal eben schauen, was ist heute wichtig? Also da gibt es dann immer so ein bisschen Punkte auf der Agenda. Dann gehen wir das so ein bisschen durch. Es wird auch immer mitgeschrieben und später das Protokoll verschickt."* [20]. Gegebenenfalls werden Arbeitsaufgaben verteilt und noch weitere Bedarfe geklärt und „getratscht“ [20,33]. Abhängig vom Inhalt teilen sich die Teilnehmenden in Kleingruppen auf oder machen ein gemeinsames Brainstorming, um zum Beispiel für die Jahresplanung Bedarfe im Grätzl zu besprechen [12,22].

Projekte

Als Projekte nennt IL9 das Eröffnungsfest des BGs Sonnenviertel, die Aufklärung von Eltern durch Safer Internet und die digitale Rätselrallye für KiJu im Rahmen des Jahresthemas „Digitalisierung“. Für das Jahr 2025 ist ein Folder für Hilfsangeboten im Grätzl zu verschiedenen Problemlagen, sowie Resilienz fördernde Workshops für Pädagog_innen aus BG-Einrichtungen geplant [22, 39, 62]. Durch die Gesamtförderung hat sich das BG im letzten Jahr Tablets für alle Einrichtungen geholt, um eine digitale Rätselrallye durchführen zu können [39]. Mit der individuellen Förderung bei der Lerninitiative, der Adaptierung einer digitalen Rätselrallye für KiJu auf verschiedene Schwierigkeitsgrade gemeinsam mit Pädagog_innen, sowie die Nutzung einfacher Sprache bei Elternvorträgen sorgt das BG Sonnenviertel dafür, dass zumindest bei den von IL9 genannten Projekten alle teilnehmen können. Außerdem ist

das BG-Fest durch seine zentrale Position am Sonnenmarkt auch für die gesamte Grätzlbevölkerung erreichbar [10, 49, 62, 58]. Durch Projekte wie die digitale Rätselrallye können KiJu die am BG teilnehmenden Institutionen spielerisch kennen lernen. Durch das BG-Fest können KiJu sowie Eltern sich über die BG-Bildungsangebote einfach informieren, wodurch Bildung laut IL9 im Grätzl sichtbarer wird, und durch das Kennen lernen von anderen Bildungseinrichtungen auch Zugangsbarrieren überwunden werden [12, 39, 49, 58].

8.3.2. IL6 – Fördernde Freizeitpädagogin

IL6 ist die pädagogische Leitung des Begegnungszentrums und kümmert sich um Förderungen, sowie dem Aufrechterhalten von Schulkontakten. Außerdem ist IL6 als Freizeitpädagogin in ihrer Institution aktiv [3]. Ihre Institution ist Teil der OKJA und ein kleinerer Verein innerhalb der Kinderfreunde [5]. Der Verein verfügt laut IL6 mit 9 Beschäftigten über eher wenige Personalressourcen [12]. Die Institution fördert Spiel, Spaß und informelle Bildung – ohne Konsumzwang. Ein weiterer Schwerpunkt liegt darauf, Kindern und Jugendlichen den Umgang mit unterschiedlichen Lebensrealitäten zu vermitteln. Zudem unterstützt IL6 KiJu bei magistratischen Anliegen, leistet Antidiskriminierungsarbeit und trägt zur Förderung des *"guten Zusammenlebens"* bei [7, 37, 85]. Klient_innen bräuchten auch schulische Nachhilfe, was allerdings durch die Betreuer_innen nicht gedeckt werden kann [65]. Darüber hinaus weisen die Teilnehmer_innen einen Förderbedarf im Bereich der deutschen Sprache auf, da sprachliche Unterstützung nicht durch deren Eltern gewährleistet werden kann. [63]. IL6 erzählt, dass Hunger, Gewalt, vor allem sexuelle Gewalt, große Themen bei ihren Klient_innen darstellen, sowie Zukunftsängste, sich von den Eltern nicht gehört fühlen, Vernachlässigung in der Familie, Antisemitismus und muslimischer Rassismus, Krieg und Inflation [65]. IL6 erzählt von einem wahrgenommenen Stigma von Eltern gegenüber Jugendzentren und vor allem dessen Teilnehmer_innen, obwohl sie ein *"sehr offenes und liebes Klientel"* haben. Die Hauptfördergeberin der Institution ist die MA13 [13, 25, 27]. Die Institution von IL6 ist seit deren Eröffnung Teil des BG Birkenblattviertels, des BG Sonnenviertels und des BGs Sternenhimmel, welche alle im selben Bezirk liegen [17]. Die gleichzeitige Teilnahme an drei BGs ist für IL6 eine zeitliche Herausforderung [25]. Dadurch, dass im Birkenblattviertel auch andere Institutionen der OKJA aktiv sind, ist das Begegnungszentrum vor allem in den beiden anderen BGs aktiver [11].

Ein „gutes Leben“ bedeutet für IL6 ein Leben mit Familie und Freunden, sowie genug Resilienz zu haben um Ängste beiseitelegen zu können. Für KiJu beschreibt sie als wichtige Faktoren genug zu essen zu haben, jemanden zu haben der auf eine_n aufpasst, gegenüber Neuem

offen zu sein, sich auch etwas zu gönnen und mehr draußen zu sein und *"diese coole Stadt genießen zu können"* [91].

Motivation und Mitarbeit

Die Teilnahme an den BGs wurde von einem Kollegen von IL6 initiiert [15]. Die Motivation zur Teilnahme lag darin, andere Einrichtungen & neue Klient_innen kennen zu lernen, Kooperationen aufzubauen, Werbung für die Institution über andere BG-Teilnehmer_innen zu verbreiten und so eine Entstigmatisierung gegenüber den Eltern zu fördern. Durch die BG-Arbeit sind bereits mehr KiJu in der Einrichtung, allerdings organisieren die Kinderfreunde die Projekte für ihr Klientel selbstständig statt in BG-Kooperation mit anderen Institutionen [9, 59]. IL6 gefällt das informelle Setting im BG und dass dabei auch *„was rauskommt und (...) nicht so komplett getaktet ist“* [39].

Zielgruppe und Ziele

IL6 erzählt, dass viele Institutionen vor der Teilnahme am BG wenig Ahnung von der Existenz der Kinderfreunde oder anderen Jugendeinrichtungen gehabt hätten, was sich jetzt gebessert habe [9, 11, 37]. Die Vernetzung und *„ein Gesicht zur Stimme hinter dem Telefon zu haben“* fördere laut IL6 die Kooperationsbereitschaft und ein freundschaftlicheres Verhältnis zu Direktor_innen und anderen BG-Teilnehmer_innen. Außerdem ist es einfacher Hemmnisse gegenüber der Zusammenarbeit mit der MA11 abzubauen [67]. Durch die Kooperation und Vernetzung werden auch Hemmnisse der Kinder abgebaut: *„teilweise (ist es), glaube ich, auch für Kinder einfacher, wenn sie sehen, die Direktorin arbeitet mit der Pädagogin zusammen, die man mag oder mit der Freizeitpädagogin, mit der man Witze reißen kann oder so und die, die kann gar nicht so schlecht sein“* [83]. Durch das BG gäbe es außerdem die Möglichkeit gemeinsam Probleme zu lösen und Potential wird aktiviert, das aufgrund von Zeitproblematiken oder mangels Vernetzung unter den Institutionen nicht freigesetzt werden würde. IL6 meint, dass die Veränderung *„im Kleinen (sich vielleicht) positiv im Großen auswirken“* kann [27, 37, 53, 71, 95]. Außerdem sei es wahrscheinlich *„ziemlich gut für [den] Bezirk dass es Kooperationen unter den Einrichtungen gibt, die nicht mal über den Bezirk laufen müssen“*, IL6 meint der Bezirksvorsteher sähe auch das Potential der BGs und wolle deren Gründung fördern [37, 95].

„It takes a grätzl to raise a child“ bedeutet für IL6 *„andere Lebensrealitäten aufzuzeigen“* und Verantwortung für das *„gemeinsame Aufwachsen lassen von Kindern“* zu übernehmen und es *„Einrichtungen ein bisschen einfacher zu machen, das gemeinsam zu machen“* (Stadt Wien, 2025e. [IL6, 69]).

Informelle Bildung als Umsetzungsziel der BGs ist für das Begegnungszentrum durch ihr eigenes Angebot einfach zu decken und Inklusion wird zum Beispiel in Kooperation mit der Sonderschule Baumastgasse umgesetzt [5, 33]. Offenheit wird unter anderem dadurch gefördert, dass man innerhalb des BGs überlegt *"wo kann (ein) Kind andocken, was könnte passen?"* [71]. Wichtig ist für IL6 auch eine offene Haltung in der Zusammenarbeit zwischen BG-Akteur_innen sowie als BG KiJu eine Offenheit gegenüber Neuem zu vermitteln, wie zum Beispiel der Pride. Insgesamt müsse aber noch mehr auf Inklusion gesetzt werden [93].

IL6 meint, dass durch das *"zusammen Party machen"* bei den BG-Festen „gutes Leben“ gefördert werden kann, sowie durch das Feiern von beispielsweise der Pride Perspektiven geöffnet werden können [37, 69]. Außerdem trägt der vereinfachte Übergang zwischen Bildungsinstitutionen zum „guten Leben“ bei. Ein möglicher Beitrag zu mehr Lebensqualität für KiJu wäre außerdem ein kostenloses Essensangebot, sowie die Förderung von mehr Offenheit gegenüber Themen, die KiJu sonst beispielsweise aufgrund ihrer Religion verschlossen bleiben- siehe Pride. Das ist gerade im Sonnenviertel wichtig, da hier verschiedene Glaubensbekenntnisse zusammentreffen [93]. Inklusion ist für IL6 auch ein Beitrag zum „guten Leben“, sei es jetzt das Einbeziehen von Menschen mit Behinderung oder die Angst vor einer Abschiebung zu nehmen- zu all dem könnte IL6's Ansicht nach das BG beitragen [93]. Außerdem sei es für die Lebensqualität von KiJu wichtig, jemanden zu haben, der auf eine_n aufpasst, sich auch etwas „gönnen“ zu können und mehr draußen zu sein und *"diese coole Stadt genießen zu können"* [91]. „Gutes Leben“ bedeutet für IL6 persönlich ein Leben mit Familie und Freunden und genug Resilienz zu haben, um Ängste beiseite legen zu können. Für ein gutes Zusammenleben ist es laut IL6 wichtig, dass sich Leute untereinander kennen lernen- dann sei es auch *"viel, viel schwieriger, über die andere Person zu schimpfen"* [83]. Generell fördere Wien gut das Gemeinschaftsleben [95].

Mitglieder und Zusammenarbeit

Das BG Sonnenviertel wird als eher kleiner und die Arbeit als freier beschrieben, während das BG Birkenblattviertel größer ist und formeller geführt wird [11]. IL6 erwähnt, dass in allen BGs das *"freundschaftliche"* Miteinander voll gegeben ist [11]. Im Sonnenviertel sind Kindergärten, die Lerninitiative, der Moosgrüncampus und ein Hort dabei [43, 45]. Im Birkenblattviertel sind ein Jugendzentrum, Lesetheater, viele Schulen, die Baumastgasse, Sicherheitsdienstleister_innen vertreten, mit letzteren würde es in anderen Grätzln vielleicht nicht so gut funktionieren, wie IL6 anmerkt, in diesem BG würde es durch die klare Struktur aber gut gelingen [45]. Als Kernmitglieder identifiziert sie zwei Leiterinnen, die sehr viel *„Herzblut reinstecken, ohne diese würde es mit so großer Gruppe wahrscheinlich nicht funktionieren“* [23]. In BG Sonnenviertel ist die Leiterin der beteiligten Lerninitiative

Koordinatorin und Kernmitglied, früher war es der Direktor einer NMS [49]. In diesem BG ist die Initiative der Kinderfreunde die Einzige, die aus dem "*Schulding*" rausfallen, während im Birkenblattviertel mehrere Jugendeinrichtungen vertreten sind [45]. Das macht vor allem den Wissensaustausch für IL6 im Birkenblattviertel interessanter [11].

Im Sonnenviertel war das gemeinsame BG-Thema 2024 Social Media, 2025 wird es wahrscheinlich Miteinander [29, 67] Ein guter Jahresschwerpunkt wären für IL6 Kinderrechte [39]. Im BG Birkenblattviertel sind die Nachhaltigkeitsziele durchgängiges Thema, was das gemeinsame Arbeiten laut IL6 einfacher macht, da sie sich so immer wieder Gedanken machen muss zu welchem Nachhaltigkeitsziel Tätigkeiten/Projekte passen. Es wird nicht als Überthema wahrgenommen, ist aber eine Erleichterung für Förderungen [29,31]. Bezüglich der Förderungen bemängelt IL6, dass diese nicht von Schulen eingereicht werden können. Außerschulische Einrichtungen haben zwar sowieso mehr damit zu tun, aber die zusätzliche Arbeit mit den Förderanträgen haben dadurch immer sie zu tragen [37, 97].

Bei den Treffen im Birkenblattviertel gibt es meist eine Tagesordnung [29, 31, 47, 51]. Die Kooperationen mit anderen BG-Einrichtungen werden anhand des jeweiligen Bedarfs einer Einrichtung initiiert. Die Treffen im Sonnenviertel finden in Form eines gemeinsamen Frühstückens statt. Die Leitung der Lerninitiative schickt vorab Terminerinnerungen oder auch ein Google sheet zur Ideenfindung aus. Mit ihr zusammen kümmert sich IL6 auch um die Förderung für das BG [35, 41, 49, 59].

Projekte

Im Birkenblattviertel werden Projekte mit und entlang der Nachhaltigkeitsziele gemacht, im Sonnenviertel wurden Eltern beispielsweise im Rahmen des Mottos Digitalisierung über Social Media informiert, außerdem gibt es *Actionbounds* zwischen Schulen und dem Begegnungszentrum, bei dem sie letzteres im Schulsetting kennen lernen, bevor sie dann mit der Schule ins Begegnungszentrum kommen. Außerdem ist für das Jahr 2025 ein Folder über Hilfsangebote zu verschiedenen Themen im BG Sonnenviertel geplant [31, 37, 67, 71].

8.3.3. IL10 – Kritiker der Umsetzung

IL10 ist der Geschäftsführer der Initiative Kinderfreunde im Bezirk und kümmert sich um die Gesamtkoordination des Vereins [33].

Motivation und Mitarbeit

Die Institution von IL10 ist in drei BGs, dem Birkenblattviertel, dem Sonnenviertel und dem Sternenhimmel seit deren Gründung beteiligt. IL10s Kollegin ist Vertreterin der Institution bei den Treffen, er selbst ist mittlerweile in der „zweiten Reihe“ unterstützend tätig, unter anderem bei der Organisation von Veranstaltungen [3, 9, 33]. Zur Teilnahme habe IL10 „*Höchstes Eigeninteresse und Motivation, weil wir wissen es ist eine gute Geschichte*“ motiviert sowie die Idee des Austausches. Außerdem habe er die Möglichkeit anderen Institutionen durch Vernetzung bekannt zu werden als sympathisch empfunden [11]. Der Vorteil durch die BG-Teilnahme sei vor allem andere Institutionen besser kennen zu lernen und direkteren Zugang zu haben, das ist für IL10 vor allem im Kontakt mit Schulen wichtig [37]. Als Idee des BGs verstehe IL10 auch, dass Institutionen ein bisschen mehr miteinander tun und weniger nebeneinander [47]. Als Nachteile der Beteiligung am BG erwähnt IL10 den zeitlichen Aufwand, sowie den Raum für Selbstkritik, den das BG eröffnet und die damit verbundene Frage, wie *"effektiv und effizient werden die angestrebten Ziele tatsächlich erreicht?"* [17, 33].

Zielgruppe und Ziele

Für IL10 bedeutet das BG, dass alle Bildungseinrichtungen lokal im Grätzl eingeladen sind zusammenzukommen und sich persönlich kennen zu lernen, durch gegenseitigen Austausch etwas Gemeinsames, Verbindendes auf konzeptioneller Ebene zu entwickeln und Veranstaltungen zu machen. Dabei sollten KiJu möglichst viel dadurch profitieren, zum Beispiel in der Vereinfachung von Bildungsübergängen durch die Kenntnis anderer Bildungseinrichtungen [7, 19, 58, 62]. Diese vereinfachten Übergänge zwischen Bildungseinrichtungen gelängen laut IL10 im Ansatz, allerdings zweifelt er daran, dass jemand durch das BG trotz eines „*Nicht-Akademiker_innen Haushaltes*“ studieren werde [31,55].

Auf dem Papier seien die BG-Ziele eine gute Sache, in der Praxis, würden diese aber nicht umgesetzt [17]. Eine Gefahr sieht IL10 darin, dass man in der Umsetzung zu sehr „*bei Überschriften hängen bleibt*“ [25]. IL10 nennt als Zielpublikum im BG KiJu und deren Eltern [7,31]. IL10 kritisiert, dass das Aufbrechen von Systemen, diese flüidier zu machen und Offenheit unter den Bildungseinrichtungen zu fördern noch nicht wirklich funktioniere, außerdem spiele die Herstellung von Chancengleichheit in den BGs eine zu untergeordnete Rolle, genauso wie das Individuum. Im BG geht es nämlich laut IL10 vor allem um die Institutionen und den allgemeinen Austausch [17, 43, 39]. Im BG müssten sich die beteiligten mehr die Frage stellen, *"wen erreicht man beim Bildungsgrätzl und wen, wen nicht?"*, da nicht alle Kinder gleichermaßen durch das BG erreicht werden. Das liegt allerdings nicht nur am BG [29, 72]. Innerhalb des BGs haben KiJu in IL10s Ansicht nichts „*zu melden*“ da die BG-

Arbeit für sie nicht partizipativ gestaltet ist [39]. Zu Festveranstaltungen würden KiJu in IL10s Ansicht „*hingetrieben*“ [72]. Die BG-Feste beschreibt IL10 zwar als „*eine nette Geschichte*“, allerdings würden sich die Ergebnisse des BGs oft auf eben jene Festveranstaltungen reduzieren und die Idee der BGs wäre eigentlich ein tieferer Austausch oder Arbeit zu einem Thema [25, 17, 19]. Andererseits wird gemeinsam zu feiern auch als ein Bedürfnis von IL10 genannt, dass die BGs so erfüllen können sowie als Beispiel für soziale Inklusion da jede_r daran teilnehmen kann, außerdem sind Feste etwas Herzeigbares [15, 19]. Außerdem kann dadurch die Sichtbarkeit von Bildung gefördert werden, damit in Folge KiJu informiert Entscheidungen für ihre Bildungslaufbahn treffen können [70].

Den BG-Leitsatz „*it takes a grätzl to raise a child*“ interpretiert IL10 als Analogie zur stark vernetzten Gesellschaft- also, dass eine Person oder Institution nicht alleine leben kann, und es Organisation und unterschiedliche Ansätze braucht, um dieses Zusammenleben zu gestalten (Stadt Wien, 2025e. [IL10, 47]). Laut IL10 ergeben sich durch die BG-Projekte die ohne das BG nicht möglich gewesen wären und die Chancen durch das Miteinander im BG kommen letztendlich allen zu Gute [37]. IL10 sieht Entwicklungsmöglichkeiten der BGs vor allem darin, Information, Austausch und Wissen zu stärken sowie diversere Communities und Randgruppen einzubeziehen – auch wenn er im Interview offenlässt, wie Letzteres konkret gelingen könnte. Zudem wünscht er sich, dass die institutionellen Grenzen der beteiligten Akteur_innen stärker aufgeweicht werden [19, 25, 29, 31, 45].

Würden die BG ihre selbstgesteckten Ziele erreichen wäre das laut IL10 ein großer Beitrag zur Förderung der Lebensqualität. Die BGs sollen ja auch von der Grundidee zu einem „guten Leben“ beitragen: „*Das ist direkt meiner Meinung nach eins zu eins aus den Zielen rauslesbar.*“ [70] Partizipation ist ein Thema dem sich die BGs noch mehr widmen sollten, auch im Sinne der Möglichkeit Lebensqualität zu fördern [76, 70]. Im Sinne des „guten Lebens“ sollte Wien eine lebenswerte, smarte Stadt sein, KiJu sollten Wahlmöglichkeit haben und frei entscheiden und mitbestimmen können, welche Bildungseinrichtung sie besuchen und verstärkt partizipieren [70, 72]. Ein Beitrag zu einem „guten Zusammenleben“ könnte außerdem durch den Einbezug verschiedener Communities erfolgen, wie zum Beispiel der jüdischen Community im Sonnenviertel [29].

Mitglieder und Zusammenarbeit

IL10 beschreibt die Zusammenarbeit im BG als herausfordernd, da der kleinste gemeinsame Nenner zwischen den beteiligten Einrichtungen „*ein sehr, sehr kleiner*“ sei. Besonders die Dominanz des Schulsystems mit seiner starren Klassenstruktur am Vormittag erschwert es, hier gemeinsame Ansätze zu entwickeln [19]. Außerdem sind die beteiligten Institutionen

seiner Ansicht nach „*sehr in ihrem eigenen Denken*“ verhaftet, auch wenn es durch den Austausch innerhalb des BGs zu einem „*leicht höheren Bewusstsein für Chancengleichheit*“ gekommen sei, tiefergehende Veränderungen erwartet er sich allerdings nicht [19, 35, 45].

Im Birkenblattviertel erkennt IL10 das Thema Nachhaltigkeit als verbindendes Element [45]. In diesem BG hebt er die große Leidenschaft und den hohen Ressourceneinsatz seitens der Leitung hervor [25]. Neben einer eigens durchgeführten Klausur finden regelmäßige Vernetzungstreffen statt, die sowohl einen formellen wie auch informellen Austausch ermöglichen [35]. Insgesamt erlebt er dort „*eine enorme Energie*“ sowie ein starkes organisatorisches Engagement [33].

In der Zusammenarbeit im BG werden auch Themen jenseits der eigentlichen BG-Ziele aufgegriffen, aus denen neue Projekte entstehen könnten [13]. Während Projekt- oder Veranstaltungsphasen gibt es in den BGs verstärkten Austausch, im Sommer hingegen entsteht durch die starke Orientierung am Schulkalender ein „*Sommerloch*“ [35].

Projekte

Die Ergebnisse des BGs beschreibt IL10 als „*teilweise sehr flach*“, wobei er das Engagement des Birkenblattviertels in der Umsetzung Nachhaltigkeitszielen als „*outstanding Projekt*“ hervorhebt [19]. Außerdem erwähnt IL10 Projekte für Lernhilfe und Mädchenarbeit, die er allerdings als „*Seitenprojekte*“, welche nicht der „*Grundidee*“ der BGs entsprächen, beschreibt. Durch die BGs gäbe es mehr Möglichkeiten der kostenlosen Raumnutzung anderer Institutionen, außerdem wurden Workshops zu Themen wie Identität und Persönlichkeitsbildung für KiJu im Rahmen des BGs durchgeführt [49].

9. Diskussion

Im Rahmen der folgenden Diskussion werden die zentralen Ergebnisse dieser Arbeit im Lichte der eingangs formulierten Forschungsfragen sowie der theoretischen Grundlagen betrachtet. Bereits die Einleitung hat deutlich gemacht, dass es bei der Untersuchung der Wiener Bildungsgrätzl nicht nur um die praktische Umsetzung einer bildungspolitischen Initiative geht, sondern insbesondere um die Frage, wie lokale Akteur_innen die zugrundeliegende *Policy* an ihren institutionellen Kontext anpassen und welche individuellen sowie kollektiven Aneignungs- und Übersetzungsprozesse hierbei stattfinden. Den Ausgangspunkt bildet das Verständnis der Bildungsgrätzl als lebendige Bildungslandschaften, in denen sowohl die institutionellen als auch die persönlichen Motive und Rahmenbedingungen der Mitglieder den Charakter der Kooperation prägen. In einem ersten Schritt werden die beiden untersuchten Bildungsgrätzl anhand der „*Grundarchitektur*“ von Bildungslandschaften (Huber, 2020)

erläutert, danach geht die Diskussion auf die Analyse der Prozesse der *Policy*-Aneignung durch außerschulische Institutionen ein und fragt, inwiefern diese in den Untersuchungsfeldern Birkenblattviertel und Sonnenviertel tatsächlich eine *CoP* im Sinne von Levinson, Sutton und Winstead (2009) bzw. Wenger (1998) bilden. Hierbei wird ein besonderes Augenmerk auf die in den Interviews beschriebenen Machtstrukturen gelegt, die die Kooperationsbeziehungen und praktische Umsetzung der sieben Leitprinzipien beeinflussen.

Anschließend wird reflektiert, wie die unterschiedlichen Organisationsprofile und institutionellen Zugänge im Zusammenspiel mit den sozialen und materiellen Ressourcen die Umsetzung der sieben Leitprinzipien beeinflussen. Es wird diskutiert, welche Vision eines „guten Lebens“ die Akteur_innen als durch das Bildungsgrätzl (möglicherweise) gefördert wissen und welche Herausforderungen sich bei der adressatengerechten Umsetzung der *Policy* insgesamt – insbesondere für marginalisierte Gruppen – ergeben. Dabei werden alle Befunde mit den in der Einleitung dargelegten Zielen und Fragestellungen verknüpft, um einen Übergang zwischen Theorie, empirischer Analyse und kritischer Reflexion sicherzustellen. So wird versucht, die Bedeutung von *Agency* und institutionellen Kontexten sichtbar zu machen, sowie auch die Rolle von Motivation, Ressourcen und Vernetzung für die gelungene Umsetzung lokaler Bildungspolitik innerhalb von Bildungslandschaften. Außerdem werden Empfehlungen formuliert, wie eine produktive Umsetzung der BG-*Policy* gefördert werden könnte.

9.1. Grundarchitektur der Bildungsgrätzl Sonnenviertel und Birkenblattviertel

Um eine fundierte Analyse der beiden untersuchten BGs vornehmen zu können, erscheint es sinnvoll, zunächst ihren institutionellen Aufbau und die zentrale Steuerungslogik in den Blick zu nehmen. Die Beschreibung orientiert sich dabei an der von Huber (2020) entwickelten Grundarchitektur für Bildungslandschaften, die zentrale Bausteine wie eine Leitungsstruktur, ein gemeinsam getragenes Leitbild, Steuerungsgruppen, Bildungsforen und Ressourcenmanagement als konstitutiv betrachtet.

Beide BGs verfügen über eine zentrale Leitungsstruktur durch die Bildungsgrätzlkoordinator_innen die die Zusammenarbeit der beteiligten Institutionen unterstützt, sowie über die jeweiligen Koordinatorinnen innerhalb der BGs vor Ort (Huber, 2020, S. 1113). Die Steuerungsgruppe innerhalb der Stadt Wien agiert übergreifend und sorgt dafür, dass verschiedene Akteursgruppen einbezogen werden, und plant die langfristige Entwicklung der BGs (ebd., S. 1114) Als Bildungsforum für den Wissensaustausch der

Akteur_innen untereinander und über BG-Grenzen hinweg fungiert der Bildungsgrätzlnetzwerktag. Unterstützung gibt es im Rahmen von Beratungen und Workshops seitens der BG-Koordinatorinnen und der PH, sowohl als auch finanzielle Unterstützung im Rahmen der Jahres- und Projektförderungen für die BGs. Dabei fehlen allerdings klare Qualitätsstandards, deren Bedeutung Huber (2020) für die langfristige Entwicklung von Bildungslandschaften betont (ebd., S. 1115).

Im Birkenblattviertel zeigt sich eine besonders hohe Motivation und Ressourceneinsatz der Leitung; regelmäßige Klausuren und ein ausgeprägter Fokus auf die Nachhaltigkeitsziele schaffen eine starke lokale Identität. Dabei wird die Koordination des BGs finanziell honoriert, außerdem wurde das BG auf Initiative einer Volksschuldirektorin gegründet, welche auch weiterhin aktiv als "Leitung" am BG teilnimmt. Die Vielfalt der beteiligten Institutionen, mit besonders vielen Einrichtungen der OKJA, lässt am ehesten auf eine horizontale Kooperation im Sinne Hubers (2020) schließen (ebd., S. 1112). Das BG Birkenblattviertel befindet sich ideell wohl auf der dritten Stufe im Sinne Hubers Entwicklungsstufen von Bildungslandschaften, auf der Institutionen horizontal und diagonal kooperieren, um gelungene Bildungsbiografien zu fördern (ebd.; Ergebnisse 8.2. Birkenblattviertel). Die Umsetzung dieses Ziels weist allerdings Hürden auf, wie in der weiteren Diskussion erläutert werden soll.

Das Sonnenviertel besteht aus weniger Kooperationspartner_innen, mit einem starken Fokus auf Schulen. Entsprechend kann durch den Fokus auf die Kooperation zwischen verschiedenen Schultypen eher von einer vertikalen Kooperation gesprochen werden (Huber, 2020, S. 1112). Hier wird die Elternarbeit (z.B. Informationen zu Digitalisierung über Social Media) und die niederschwellige Erreichbarkeit für Eltern und Kinder stärker betont. Auch abseits des Bildungsgrätzlfestes zeigt das Sonnenviertel die Verbindung zu anderen BG-Institutionen durch *Actionbounds* oder eine digitale Rätselrallye und gemeinsame Elternabende auf. Das Sonnenviertel ist durch seinen Mangel an außerschulischen Institutionen am ehesten auf der zweiten Entwicklungsstufe von Bildungslandschaften einzuordnen, da die institutionalisierte Zusammenarbeit verbindlich und systematisch als Netzwerk organisiert ist, allerdings wenig abseits der Schule arbeitet (ebd.; Ergebnisse 8.3. Sonnenviertel).

9.2. Aneignung im Bildungsgrätzl

Für das Verständnis von Politik als sozialer Praxis ist es zentral, den Aneignungsprozess zu betrachten, durch den lokale Akteur_innen politische Maßnahmen im Lichte ihres individuellen institutionellen Kontextes und ihrer spezifischen Bedürfnisse interpretieren und umsetzen (Levinson et al., 2009, S. 768). In den Ergebnissen der Interviews mit außerschulischen

Akteur_innen hat sich gezeigt, dass dieser Prozess umso erfolgreicher ist, desto besser die eigenen institutionellen und individuellen Bedürfnisse innerhalb der Bildungsgrätzlarbeit umgesetzt werden können. Die im BG tätigen Personen müssen für sich das *two Table Problem* lösen (Colosi, 1983, S. 229) - die Akteur_innen sind der eigenen Institution verpflichtet, genauso wie der Umsetzung der BG-Initiative, entsprechend gilt es Synergien zu entdecken und zu nutzen. Dass dieser Blick auf den Mehrwert der BG-Arbeit für die eigene Institution höchst relevant ist, merken auch die politischen Stakeholder_innen an und wird aber auch durch die Bildungsgrätzlmitglieder kritisiert [SH3, 77; SH2, 45, SH9, 18; SH17 60, IL5, 84, IL17, 43]. Wie auch Huber (2020) beschreibt, ist es neben Aspekten wie guter Kommunikation oder einer Abstimmung des Angebotes vor allem die eigene Motivation und Zeitressourcen, die es braucht, damit eine Bildungslandschaft gelingen kann (Huber, 2020, S. 119). Dass die Passung zwischen den eigenen institutionellen und persönlichen Bedürfnissen und den Ergebnissen des BGs gewährleistet werden muss, zeigen mehrere Fallstudien institutioneller Teilnehmer_innen [IL4, IL5, IL11, IL17]

Auffallend ist, dass sich die Zielgruppe die das BG adressiert, sehr stark aus dem Klientel, das auch von der Schule angesprochen wird, zu speisen scheint, wie beispielsweise der Leiter des Jugendzentrums Mauergangs wiederholt thematisiert [IL7, 27, 43-45, 83]. Auch IL8 meint, dass das Angebot des BGs zu hochschwellig angesetzt ist und benachteiligte KiJu exkludiert [IL8, 37, 41, 73]. Auch die Institution von IL6 und IL10 organisiert weiterhin das Angebot für das eigene Klientel selbst [59]. Dabei würde das Angebot von beispielsweise der Lerninitiative eine Angebotslücke im Begegnungszentrum schließen, da das Klientel von letzterer Einrichtung oft Nachhilfe benötige, aber da die Betreuer_innen nicht mehr mithalten können [IL9, 3; IL6, 65]. Dass die Zielgruppe schwer ausgedehnt werden könnte, ist laut IL10 und IL7 eine Ursache der starken Schulzentrierung [IL 7 15, IL10, 19, 35]. Für IL17 ist die starke Schulzentrierung und fehlende Adressierung der eigenen Zielgruppe der vornehmliche Grund, das eigene Engagement im BG nicht zu verstärken [IL17, 17, 86]. Die Zielgruppe von IL11 wird durch deren Initiative im BG adressiert. Dadurch dass sie proaktiv Kinder und Jugendliche aus umliegenden Schulen zum gemeinsamen Kochen und Backen mit ihren Klient_innen einladen können letztere am BG teilnehmen und das BG nützlich für den eigenen institutionellen Auftrag [11, 26, 28, 78].

IL4 weicht in ihrer Arbeit im BG von ihrer eigentlichen Zielgruppe der Stakeholder_innen ab, wird allerdings durch ihre Arbeit im BG für diese interessanter. Die Arbeit mit KiJu im BG deckt viel mehr ein persönliches Bedürfnis von IL4, da ihr dies viel Freude bereitet. Außerdem empfindet sie die Arbeit mit der Zielgruppe der KiJu als Ausgleich zu ihrer eigenen Arbeit, was wiederum förderlich für ihre Institution ist [IL4, 21,24]. IL5s Zielgruppe deckt sich mit der Zielgruppe seines Lesetheaters, wobei er auch darüber nachdenkt, diese Zielgruppe um das Klientel der Universität und der tertiären Aus- und Weiterbildungseinrichtung zu erweitern [IL5,

20]. IL5 hat ein unternehmerisches Interesse an der Arbeit im BG, da er selbstständig ist und durch das BG besser vernetzt ist und leichter an Förderungen kommt [IL5, 4,12,14,100].

Die starke Zielgruppe zeigt sich auch in der Koordination der Treffen, die in beiden BGs an den Bedürfnissen der Schulen orientiert sind [IL4 76, IL7 15, IL8 51, IL10 35]. Außerdem wird von mehreren Interviewpartner_innen berichtet, dass der identifizierte Bedarf, nach dem sich das Angebot des BGs richtet, sehr stark von schulischen Bedarfen abhängt [IL9 60, IL17 17,70, SH7 35].

In den Interviews wird wiederholt die besondere Bedeutung der OKJA betont: so meint SH3, dass deren Akteur_innen besonders viel Erfahrung im öffentlichen Raum und den Sozialräumen der KiJu hat und deswegen besonders viel Wissen über die Zielgruppe mitbringt, wodurch sich durch dieses Wissen im Bildungsgrätzl beteiligte Einrichtungen noch mehr um die Potentiale, Interessen und Stärken der KiJu kümmern kann [SH3, 53]. Außerdem brauche es außerschulische Einrichtungen für die Themen, die das Lehrpersonal nicht selbst abdecken kann, was auch ein häufiger Kooperationsgrund für Schulen in Bildungslandschaften ist (Arnoldt & Zürchner, 2020, S. 1091 [SH7, 53; IL8, 19]). In allen Interviews mit Akteur_innen der OKJA zeigte sich, dass deren Klient_innen nicht durch das BG angesprochen werden, trotzdem stellen die Beteiligten Ressourcen für die Umsetzung des Bildungsgrätzls zur Verfügung- durch Projektmitarbeit, Nutzung materieller Ressourcen sowie die Bearbeitung der BG-Förderung [IL7, 9, 27; IL8, 37, 41, 73; IL6, 59, 37, 97]. Die OKJA eint in ihrer Motivation der BG-Teilnahme einen besseren Kontakt zu Stakeholder_innen herzustellen, die auch für ihr Klientel zuständig sind. Dabei wird vor allem die Bedeutsamkeit des Kontakts zum „*System Schule*“ wiederholt betont [IL10, 37; IL6, 9, 59; IL8, 9, 31; IL7,7]. Das, sowie der Wunsch, sich neue Klientel zu erschließen, ist ein typisches Motiv der OKJA für die Mitarbeit in Bildungslandschaften (Arnoldt & Zürcher, 2020, S. 1091). Insgesamt zeigt sich, dass sowohl die Befragten als auch Teile der bestehenden Literatur die Kooperation zwischen sozialpädagogischen Einrichtungen und Schulen im Kontext von Bildungslandschaften eher kritisch einschätzen (Arnoldt & Zürcher, 2020, S. 1090; Deinet & Icking, 2020, S. 882; Arnoldt, 2009, S. 76f.; Deinet, 2014, S. 14-22; Scherr & Sturzenhecker, 2014, S. 883 [IL7, IL10, IL6, IL8]). Diese Skepsis verweist weniger auf eine grundsätzliche Ablehnung der Kooperationsidee, sondern vielmehr auf Spannungsfelder, die sich aus unterschiedlichen institutionellen Logiken ergeben. So wird einerseits auf den zusätzlichen organisatorischen Aufwand hingewiesen, der mit der Umsetzung entsprechender Fördermaßnahmen einhergeht. Andererseits verdeutlichen die kritischen Anmerkungen, dass die Vorstellungen von Chancengleichheit nicht einheitlich geteilt werden, sondern teils divergierende Deutungen und Zielsetzungen enthalten. Verstärkt wird diese Problematik dadurch, dass sozialpädagogische Zielgruppen häufig gar nicht von den Angeboten profitieren, sei es aufgrund zu hoher Zugangshürden oder mangelnder Passung der

Angebote. Schließlich wird auf strukturelle Herausforderungen wie die Offenheit der Schulen und die Realisierung von Partizipationsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche verwiesen, die sich im Spannungsfeld zwischen programmatischen Anspruch und praktischer Umsetzung bewegen. (Arnoldt & Zürcher, 2020, S. 1091; Arnoldt, 2009, S.76f.; Deinet, 2014, S. 14-22 [IL7, 7, 37, 43-45, 83; IL8, 105, 37, 41, 73; IL6, 37, 97; IL10, 17, 33, 25, 43, 39, 72]). Die interviewten Akteur_innen betonen durchwegs, dass sie Potential im BG und der Umsetzung seiner Ziele sehen [IL7, 37; IL8, 9, 31, 61; IL10, 11, 37; IL6 27, 37, 53, 71, 95]. Die beteiligten sozialpädagogischen Institutionen sind alle aus eigener Motivation Teil des Bildungsgrätzls geworden und auch schon mehrere Jahre Teil von diesem [IL6, 15; IL10, 3, 11; IL8, 29, 9; IL7, 3, 7, 37]. Abseits der mangelnden Nutzung des BGs für die eigene Zielgruppe profitieren die Institutionen doch von der Vernetzung und Sichtbarkeit gegenüber den anderen BG Teilnehmer_innen [IL10, 37, 47; IL6, 9, 59, 67; IL8, 9, 31; IL7, 37]. Außerdem erhoffen sich die Institutionen neue Mitglieder und Entstigmatisierung gegenüber Eltern und der Schule, was sich aber nur teilweise erfüllt [IL8, 37, 41, 73; IL7, 27, 43, 44-45; IL10, 29, 72; IL6, 59; IL8, 9]. Das Konzept der *Agency* kann ein dienlicher Ansatz sein, um zu verstehen, warum die OKJA die BGs nur mangelhaft für ihre eigene Zielgruppe nutzt. Eventuell zeigt diese keinen größeren Ressourceneinsatz hinsichtlich der Erweiterung der Zielgruppe, da sie von der Schule nicht erwarten, dass diese ihre Machtposition aufgibt und entsprechend die eigene Selbstwirksamkeit als zu gering beziehungsweise der eigene Ressourcenaufwand als zu hoch eingeschätzt wird (Grundmann, 2020, S. 1710). Anhand der angeführten Beispiele zeigt sich ein Konfliktpotential in der multiprofessionellen Kooperation durch die professionsspezifischen Problemdefinitionen, Selbstverständnisse und Zuständigkeiten und Zielgruppen (Kunze & Reh, 2020, S. 1443). Aber nicht nur die Zielgruppe der Universität und der Institutionen der OKJA werden nicht angesprochen- auch die Zielgruppe von IL11, Menschen mit Behinderung, würden nicht vom BG angesprochen werden, wenn sie nicht selbst das Angebot dafür setzen würden [IL11, 11]. Im Fall der Institution IL11 liegt kein sogenanntes *two Table Problem* vor, wie es bei anderen Netzwerkpartner_innen beobachtet wurde. Vielmehr zeigt sich eine hohe inhaltliche Konvergenz zwischen dem organisationsspezifischen Auftrag – nämlich der Schaffung sinnvoller Beschäftigungsmöglichkeiten zur Förderung von Inklusion – und dem Angebot, das im BG umgesetzt wird. Die institutionellen Zielsetzungen und die Beiträge im Netzwerk stehen somit in direktem Einklang und ermöglichen eine passgenaue Umsetzung der BG-Initiative im Sinne der eigenen Institutionsziele [IL11, 7, 20-21]. Die Entstehung eines Mikrogrätzls kann als ein Ausdruck der lokalen Aneignung der BG-*Policy* gelesen werden: IL11 identifiziert spezifische Bedarfe, etwa die Förderung von Inklusion durch direkte Kooperation mit Schulen und der tertiären Aus- und Weiterbildungseinrichtung – auch jenseits der Grätzlstruktur, wie sie von der Stadt Wien definiert wird (Stadt Wien, 2025e. [IL11, 15, 36]). Die Tatsache, dass andere Interviewpartner_innen von IL11 als BG-Mitglied im

Birkenblattviertel keine Kenntnis haben und die Kooperationen von IL11 sich ausschließlich auf ausgewählte Einrichtungen beziehen, unterstreicht die eigenständige Netzwerkbildung und die Abgrenzung zu einem großen BG (siehe 8.2. Ergebnisse).

9.2.1. *Policy als “practice of power”*

Die Problematik, dass Zielgruppen abseits von Schüler_innen nicht angesprochen werden, unterliegt der Vormachtstellung von Schulen im BG. Levinson Sutton und Winstead (2009) vertreten die Auffassung, dass Politik im Interesse der Mächtigen ist und bestehende Machtverhältnisse wiedergibt (Levinson, et al., 2009, S. 767; S. 773). Auch die Vormachtstellung der Schule ist in den BGs politisch durch die Notwendigkeit verankert, dass zumindest eine Schule Teil eines BGs sein muss (Stadt Wien, 2025b.; [SH3, 13, 19]). Das kann gedeutet werden, als dass es mindestens die Schule als Bildungsort in den Augen der Stadt Wien braucht, obwohl eigentlich durch die Bildungsgrätzln Bildung vielerorts sichtbar werden soll (Stadt Wien- Schulen, o.D.). Die Vormachtstellung der Schule wird aber auch dadurch sichtbar, dass sich BG-Treffen sowie Projekte nach dem Bedarf der Schule richten, was es für andere Institutionen erschwert zu partizipieren. Außerdem besteht durch die starke Schulzentrierung die Gefahr, dass unterschiedliche Blickwinkel auf Kinder und Jugendliche verloren gehen, obwohl gerade diese das BG so wertvoll machen und KiJu zu Brückenskapital verhelfen könnten (Budde & Hummrich, 2016, S. 34 [SH 3, 53; IL4 76, IL7 15, 17, 70, IL8 51, IL10 35; SH7, 35]). Die dominierende Stellung der Schule wird so im Sinne eines *semi-autonomous field* (Moore, 1973) zum strukturellen Referenzpunkt, an dem sich die anderen Akteur_innen des BGs ausrichten müssen, da deren Praktiken und Logiken die gesamte Netzwerkarbeit prägen (Levinson et al., 2009, p. 777). Durch diese Abhängigkeit scheint viel Potential des BGs verloren zu gehen, da sich Akteur_innen wie IL17 dadurch weniger involvieren und andererseits die Förderung des „guten Zusammenlebens“ nicht in die Praxis umgesetzt werden kann, da nicht alle Grätzlbewohner_innen von der Umsetzung der *Policy* angesprochen werden, sondern lediglich Schüler_innen und maximal noch deren Familien [IL9, 12, 62; IL4, 42; IL17, 17, 52; IL10, 19, 35, 29, 72; IL7, 83; IL5, 4, 40; IL8, 37, 63, IL6, 9, 59]. Außerdem ist festzuhalten, dass in den BGs im Sinne des Managerialismus eine Verantwortungsverschiebung seitens der Politik auf individuelle, lokale Akteur_innen stattfindet, ohne diese gleichzeitig mit Entscheidungsmacht auszustatten. Die Beteiligten vor Ort sind durch das Engagement in der Initiative mit der Bearbeitung großer Themen wie Chancengerechtigkeit beauftragt, welche die Stadt Wien aufgrund der gesetzlichen Zuständigkeiten nur teilweise lösen kann (Schmachtel, 2017, S. 178; BMBWF, 2017, S.7). Als machtvoll Instrument zur Lösung der Problemlagen, welche durch die sieben Leitprinzipien positiv definiert werden, wird die Vernetzung zwischen den Institutionen dargestellt. Dies folgt

dem von Täubig (2013) beschriebenen Rationalitätsmythos der Vernetzung, die als unhinterfragter Imperativ seitens der Institutionen übernommen wird, und im Sinne des Neo-Institutionalismus komplexe gesellschaftliche Probleme in einfache Lösungen umdeutet. Diese Idee einer einfachen Erreichung der Ziele der 7 Leitprinzipien kann auch einen Kooperationsdruck auf die Akteur_innen bedingen (Schmachtel, 2017, S. 178; Täubig, 2013, S. 6–7).

9.2.2. BGs als “*communities of practice*”?

Aneignung der *Policy* innerhalb der BG-Gemeinschaft

Im Rahmen der Analyse wurde das Konzept der *communities of practice* (Wenger, 1998) angewandt, um die Aneignung der *Policy* innerhalb der Umsetzungsgemeinschaft der BGs zu untersuchen. Dabei wurden die BGs allerdings nicht als *CoP* untersucht, sondern es wurde versucht festzustellen, ob es sich bei den Bildungsgrätzln um *CoPs* handelt. Das Konzept der *CoPs* wird auch von Levinson, Sutton und Winstead angewendet, weswegen es in der Analyse Beachtung fand (Levinson, et al., 2009, S. 783). Die BGs als *communities of practice* zu betrachten war hilfreich, da Aspekte der Zusammenarbeit wie geteilte Praxis sowie Wissen, gegenseitiges Engagement, gemeinsames Unterfangen und die Unterscheidung der Mitglieder in Kernmitglieder und periphere Mitglieder sich als wertvoll für die folgende Diskussion erwiesen haben (Wenger, 1998). Dabei ist eine *CoP* noch durch weitere Charakteristika gekennzeichnet, die allerdings nicht immer bei der Nutzung dieses Konzepts berücksichtigt werden (Vangrieken et al., 2017). Besonders relevant für die Beantwortung der Frage, ob die BGs *CoPs* sind ist dabei, dass *CoPs* nicht formalisiert entstehen, sondern informell um ein gemeinsames Unterfangen (Vangrieken et al., 2017). Das Konzept der *CoPs* scheint auf die BGs zu passen, welche bereits vor der politischen Initiierung bestanden haben. Dadurch, dass alle nachfolgenden BGs im Rahmen der politischen Initiative entstanden sind, unter anderem mit Teilnehmer_innen deren Teilnahmemotivation auf die Mitarbeit der Bildungsgrätzkoordinatorinnen im Gründungsprozess zurückzuführen ist, können diese aufgrund der Formalisierung des Unterfangens nicht treffgenau als *CoP* bezeichnet werden [SH2, 7, 21]. Da einige Charakteristika der *CoPs* jedoch sehr wohl auf die BGs zutreffen, sollen sie entsprechend im folgenden Abschnitt analysiert werden, sowie zwei alternative Konzepte zur Beschreibung erörtert werden.

Geteilte Praxis und gemeinsames Wissen

Die geteilte Praxis beschreibt die von den Mitgliedern gemeinsam entwickelten Routinen, Rituale, Vorgehensweisen, Situationsdefinitionen, Denkweisen und geteiltes Wissen (Coburn

& Kay Stein, 2006, S. S. 28). Diese geteilte Praxis bildet das Fundament der gemeinsamen Arbeit und im Idealfall der Generierung kontextbezogener *Policy* Aneignung und damit der Entstehung von *mutual engagement* (Levinson, et al., 2009, S. 783; Wenger, 1998, S. 47). Ein Großteil der Mitglieder beider BGs beschreibt, dass es viel Wissensaustausch untereinander, insbesondere bei den Treffen gäbe [IL8, 115, 31; IL4, 60, 36, 52; IL9 12, 24, 37, 39, 64, IL17, 65]. Allerdings ist dieser „Wissensaustausch“ meist eigentlich ein Informationsaustausch über verschiedene Angebote der Institutionen, von dem die Beteiligten und/oder deren Klientel durchaus profitieren [IL9, 12, 24, 37, 39,64; IL8, 115, 31; IL4 9; 31; IL17, 65]. Ein tiefergehender Austausch und die Konstruktion gemeinsamer Bedeutungen ist maximal der Bedeutungszuschreibung der BGs selbst geschuldet, dem Leitsatz „*it takes a grätzl to raise a child*“ oder auch den Nachhaltigkeitszielen im Birkenblattviertel (Stadt Wien, 2025e.; siehe 8.3. BG Birkenblattvierte, sowie allgemein 8.3. und 8.4.). Im Sonnenviertel scheint nach den Schilderungen von IL9 ein erhöhtes Bewusstsein gegenüber Inklusion zu bestehen, allerdings stünde dafür lediglich eine Interviewaussage von IL9 in denen sie die erfolgten Projekte im BG beschreibt [IL9, 10, 49, 62, 58]. Von mehreren Interviewpartner_innen wird angemerkt, dass die Institutionen abseits dessen ihr „*eigenes Süppchen*“ kochen und tiefergreifende Konzeptionen fehlen würden [IL17 31, 17; IL10, 25, 35 39; IL8, 99]. Den hohen Stellenwert von geteilter Praxis und Wissen hat auch die Stadt Wien erkannt und sieht darin einen besonders hohen Wert für die Förderung der KiJu [SH3, 25, 69; SH9, 18]. Sie fördert die Generierung des gemeinsamen Wissens unter anderem durch PH-Fortbildungen für die BG-Akteur_innen oder auch dem BG-Netzwerktag [[SH3, 7; SH2, 77, 71].

Gemeinsame Routinen und Rituale bestehen in beiden untersuchten Grätzln durch die regelmäßigen Treffen und das alljährliche Bildungsgrätzlfest, welches auch eine wichtige Rolle zur Aktivierung der Mitglieder einzunehmen scheint. Die Regelmäßigkeit der Treffen festzulegen ist auch in den Gründungsleitlinien der Stadt Wien für die BG festgelegt (Stadt Wien, 2025b.).

Gegenseitiges Engagement

Wenger beschreibt gegenseitiges Engagement in *Communities of Practice* als das gemeinsame Einbringen und die selbstorganisierte Verbundenheit der Mitglieder, die eine Verständigungsbasis ermöglicht und die Gemeinschaft als soziale Einheit hervorbringt (Wenger 1998, S. 73). Durch gegenseitiges Engagement entsteht eine dynamische soziale Praxis, bei der die Mitglieder nicht nur zusammenarbeiten, sondern aktiv die Kultur, Kompetenz und das geteilte Repertoire der Community mitgestalten (Wenger 1998, S. 47, S.73). Dabei durchlaufen Mitglieder meistens einen Prozess vom peripheren Mitglied zum

Kernmitglied, wobei sich letzteres aktiv beteiligt und an der Sinngestaltung der Community intensiv beteiligt ist, während ein peripheres Mitglied sich nur teils am Rande engagiert. (Wenger et al., 2002, S. 57). Dabei ist auch die Motivation für die Beteiligung unterschiedlich- manche wollen einfach etwas "mitkriegen" im Sinne eines Informationsgewinns mit wenig bis keiner aktiver Beteiligung, andere zum "dabei-sein" im Erfahrungsaustausch, während andere sich mit einem thematischen Anliegen einbringen, über das sie sich in der Community austauschen und an dessen Bearbeitung arbeiten wollen (Wenger et al., 2002, S. 44). Wie bereits beschrieben, scheint sich aus dem Erfahrungs- und Wissensaustausch keine erweiterte, gemeinsame Bedeutung für die Beteiligten in den BGs Birkenblattviertel und Sonnenviertel zu ergeben. Fraglich ist, inwiefern das "Mikro-Grätzl" im Birkenblattviertel unter der Beteiligung von IL11 ein *mutual engagement* im Bereich Inklusion fördern kann. Vonseiten IL11 bedeutet das BG Inklusion, allerdings kann anhand der analysierten Daten in der vorliegenden Arbeit kein *mutual engagement* festgestellt werden, da keine Interviews anderer beteiligten Institutionen analysiert wurden [IL11, 20-21]. Dadurch, dass im Birkenblattviertel wesentlich mehr Institutionen beteiligt sind, gibt es wahrscheinlich wesentlich mehr periphere Mitglieder, als dass im Sonnenviertel der Fall ist. Im Sonnenviertel sind IL9 als Koordinatorin und IL6 als Förderungsbeauftragte beide sehr engagiert, was sich auch aus den beschriebenen Projekten herauslesen lässt [IL9, 8, 29]. IL10 scheint zwar nur wenig an den BGs teilzunehmen, allerdings ist seine Institution als aktiv teilnehmend bereits durch IL6 vertreten [IL10, 3]. Im Birkenblattviertel werden von mehreren Interviewteilnehmerin die das BG initiiierende Volksschuldirektorin sowie IL4 als Kernmitglieder identifiziert, welche eine gemeinsame Koordinatorinnenrolle innehaben und als "Leiterinnen" des Grätzls beschrieben werden [IL4, 84; IL6, 23; IL10, 33; IL7, 31; IL5, 38; IL8, 47; IL17, 41]. Eine Sonderrolle nimmt IL7 ein- obwohl er die Förderung des Grätzls verantwortet, beschreibt er sich selbst sowie die OKJA als Randmitglied [IL7, 9, 15, 23]. Insgesamt scheint dieser Befund über die OKJA zu stimmen, da sie sich zwar an Projekten beteiligt, aber auch selbst nichts auf konzeptioneller Ebene beiträgt, obwohl dieses Fehlen von ihnen auch bemängelt wird [IL10 43, 72; IL7 43; IL8 37, 41, 73; IL6 13, 25]. Die OKJA ist zum Erfahrungsaustausch und Vernetzung im BG dabei, obwohl sie aus einem institutionellen Auftrag heraus eigentlich ein thematisches Anliegen rund um Chancengerechtigkeit in das BG einbringen müsste (siehe 9.2. für eine tiefergehende Analyse).

Im restlichen Birkenblattviertel ist das Engagement recht unterschiedlich: während IL17 die Universität selbst nicht als aktives Mitglied beschreibt, beschreibt sich IL5 als "*initiiierend*" [IL17, 43, IL5, 36]. Er gestaltet Projekte und hilft bei allerlei Aktivitäten, kann das BG auch eins zu eins für sein eigenes, unternehmerisches Unterfangen nutzen. Seine eigenen unternehmerischen und auch persönlichen Bedürfnisse und die Anforderungen des BGs sind auch in Übereinstimmung- insofern erscheint es einfach für IL5 ein aktives Mitglied zu sein

(Levinson et al., 2009, S. 773 [IL5, 4, 22, 32]). IL11 sind vom *mutual engagement* des Birkenblattviertels klar abgespalten, da sie sich selbst nicht als Teil der sozialen Einheit des Birkenblattviertels beschreiben und von dessen anderen Teilnehmer_innen auch nicht genannt werden. Lediglich die Stadt Wien stellt auf ihrer Website eine künstliche Verbundenheit her [IL11, 86]. Nach den Aussagen der politischen Stakeholder_innen kann ein Grund dafür in der Größe liegen- kleinere Grätzls sind managebarer und natürlich fällt auch kontinuierliche Kommunikation in einer kleineren Gruppe leichter [SH3, 41]. Vielleicht kommt es auch in weiterer Folge zu einer offiziellen Abspaltung des Mikrogrätzls von IL11- auch das Sonnenviertel war zu Beginn Teil eines größeren Grätzls [IL9, 18].

Gemeinsames Unterfangen

Wenger beschreibt *joint enterprise* als das gemeinsam ausgehandelte Vorhaben, das die Mitglieder einer *Community of Practice* miteinander verbindet und Verantwortung sowie Perspektiven für ihre Beteiligung schafft (Wenger 1998, S. 77). Dieses gemeinsame Unternehmen entsteht nicht einfach von selbst, sondern wird ständig durch Interaktion, Interpretation und die Anforderungen der Umwelt weiterentwickelt und neu definiert (Wenger 1998, S. 78). Die Mitglieder sind daher aktiv an der kontinuierlichen Aushandlung und Gestaltung dieses gemeinsamen Zwecks beteiligt (Wenger 1998: 77f.). Das *joint enterprise* ist den BGs durch die *Policy* teilweise oktroyiert, was mäßig erfolgreich ist im Sinne der Umsetzung der sieben Leitprinzipien, während sich die Akteur_innen das „gute Leben“ im BG durchaus angeeignet haben. Diese *Policy* der großen Slogans soll gemäß Honig (2016) Identifikation mit eben diesen schaffen, was im Bereich der Offenheit gelingt, weil die dadurch erfolgte Vernetzung für die beteiligten Institutionen positiv ist (Honig, 2016, S.13 [IL5, 12; IL4, 38, 40; IL8, 9, 31; IL9, 73, 66; IL6, 9, 37, 43, 57; IL17, 19; IL10, 11, 7, 25; IL7, 7, 9, 29; IL11, 11, 26, 88-90]). Seitens von IL11 ist dieses *joint enterprise* auch im vorgegebenen Grundsatz der Inklusion erfolgreich, aber auch wiederum aufgrund der Passung der *Policy* mit ihren institutionellen Bedürfnissen. IL4 versucht im Birkenblattviertel durch die Arbeit um die Nachhaltigkeitsziele ein *joint enterprise* zu schaffen, was ihr jedenfalls oberflächlich zu gelingen scheint. Die Nachhaltigkeitsziele werden von allen Interviewten, mit Ausnahme von IL11, als verbindendes Element im Birkenblattviertel wahrgenommen, sowie eigene Projekte in deren Rahmen beschrieben. Diese Perspektive auch über die Projekte wird von IL4 auch über die Nachhaltigkeitszieleprojekttabelle forciert, die gleichzeitig auch eine Verdinglichung des gemeinsamen Unterfangens darstellt (Levinson et al., 2009, S. 782; IL4, 34, IL5, 26). Inwiefern diese Zielsetzung jedoch durch Interaktion neu ausgehandelt werden kann, ist fraglich- das *joint enterprise* der Nachhaltigkeitsziele erscheint als festgesetzt: die Mitglieder beteiligen sich zwar daran in Form von Projekten, allerdings wurden keine

Aushandlungsprozesse genannt. Auch ordnen sich die Mitglieder eher demselben Nachhaltigkeitsziel in ihren Projekten zu und erweitern durch die Nachhaltigkeitsziele nur wenig die Perspektive auf die eigene Arbeit [IL5, 30; IL8,35, IL11, 76]. Ähnlich verhält es sich wahrscheinlich im BG von IL11- der Fokus auf Inklusion ist festgesetzt und wird durch fortlaufende Projekte bedient, allerdings ist fraglich, inwiefern diese Zielsetzung gemeinsam mit den anderen Mitgliedern entwickelt wird, oder auch eine Anpassung an andere Bedarfe im Grätzl besteht [IL11, 9]. Außerdem beschreibt auch die stellvertretende Leitung die Schwierigkeit, einen Bedarf im Grätzl zu identifizieren, wenn man selbst dort nicht wohnhaft ist, was eben die Anpassung des *joint enterprise* an die Umwelt zusätzlich erschwert [IL11, 179]. Im Sonnenviertel ist das *joint enterprise* eine bedarfsangepasste jährliche Zielsetzung, die unter den Beteiligten jährlich neu bestimmt wird. Durch die stattfindende Interaktion um die Zielsetzung, die Anpassung an die Umwelt und eben die jährliche Weiterentwicklung kann im Sinne von Wenger im Sonnenviertel jedenfalls von *mutual engagement* gesprochen werden (Wenger, 1998, S. 78 [IL9, 102].)

Ein gemeinsames Unterfangen, was allen BGs von der *Policy* vorgegeben wird, ist das jährlich stattfindende Bildungsgrätzlfest. Dieses wird auch von den untersuchten BGs anhand ihrer eigenen Zielsetzungen angeeignet und mit unterschiedlicher Bedeutung aufgeladen.

Das BG-Fest ist ein wiederkehrendes, zentrales Element in der Praxis der Wiener Bildungsgrätzln und nimmt eine besondere Rolle sowohl aus der Perspektive der Interviewten als auch im theoretischen Rahmen der *Communities of Practice* (CoP) nach Wenger (1998) und im *policy as practice* Ansatz nach Levinson, Sutton und Winstead (2009, 2016) ein.

Das BG-Fest

Das BG-Fest wird von Seiten der Stadtpolitik als wichtige Aktivität wahrgenommen, welches die Motivation innerhalb der BG-Gemeinschaft fördert, zur Auflockerung des pädagogischen Alltags beiträgt und zugleich die Sichtbarkeit von Institutionen im Sozialraum erhöht [SH2, 27]. Es eröffnet Kindern und deren Eltern Informationsmöglichkeiten über Bildungsangebote, ermöglicht Tanzgruppen öffentliche Auftritte und wird auch als Bühne für gesellschaftlich relevante Themen wie die Pride genutzt [IL6, 27, 37, 69]. Von den beiden Mitarbeitenden des Begegnungszentrums wird das „*Zusammen Party Machen*“ und die Öffnung der Perspektiven besonders hervorgehoben, wodurch soziale Inklusion gefördert wird, weil alle teilnehmen können [IL6, 69; IL10, 51]. Das Fest dient auch als Ressourcennutzung und bietet eine Bühne für Bezirksvorsteher_innen sowie als gemeinsames Aushängeschild für die Arbeit im Bildungsgrätzl [IL7, 11; IL5, 40].

Im kritischen Rückblick wird jedoch angemerkt, dass sich die Ergebnisse der Bildungsgrätzl-Arbeit häufig auf solche Festveranstaltungen reduzieren. Das sei zwar „*eine nette Geschichte*“, aber das eigentliche Ziel der Bildungsgrätzl bestünde in einem vertieften

Austausch oder der gemeinsamen Arbeit an inhaltlichen Schwerpunkten, die über reine Feste hinausgehen sollten [IL10, 17, 19, 25]. Gleichzeitig wird das Bedürfnis nach gemeinsamen Feiern, als Akt sozialer Inklusion, wiederholt betont – gerade weil solche Events allen offenstehen und als Gemeinschaftserfahrung sichtbar gemacht werden [IL10, 51, 76]. Auch die Eltern profitieren durch das Fest, da sie an einem Ort zur persönlichen Information über mehrere Institutionen Zugang haben [IL17, 31, 56, 60, 90].

Durch die Linse der *Communities of Practice*-Theorie (Wenger, 1998) kann das BG-Fest als gemeinsames Ritual betrachtet werden, das dem Aufbau und der Festigung kollektiver Identität dient. Es repräsentiert den Austausch, die gegenseitige Partizipation und das gemeinsame Unternehmen, welche essenzielle Merkmale einer *CoP* sind: Die beteiligten Institutionen kommen zusammen, erproben gegenseitige Anerkennung und kooperieren in öffentlich sichtbaren Aktivitäten. Diese gelebte Praxis – gemeinsames Feiern und öffentlich auftreten – konstituiert laut Wenger (1998) einen gemeinsamen Erfahrungsschatz als *shared repertoire*, der wahrscheinlich dazu anregen soll, kollektive Identität und Solidarität innerhalb des Bildungsgrätzls zu fördern.

Der Ansatz von Levinson, Sutton und Winstead (2009) betont, dass *Policy* nie bloß top-down implementiert, sondern immer kreativ lokal angeeignet wird. Das BG-Fest ist ein Beispiel für diese Aneignung: Die politischen Vorgaben der Stadt Wien – Kooperation, Öffnung, Förderung von Teilhabe – werden beim BG-Fest durch die lokalen Akteur_innen in eine sozial und kulturell relevante Praxis übersetzt. Der kollektive Charakter des Fests, die spezifische Ausgestaltung (z.B. Angebote für Kinder, Inklusion oder auch politische Repräsentanz durch Bezirksvorstehung) und die Organisation entlang lokaler Bedürfnisse zeigen die *Policy*-interpretierende Funktion der Akteur_innen im Sinne eines *semi-autonomous field* (Moore, 1973). Hier werden offizielle Leitgedanken der Bildungsgrätzl mit der Handlungspraxis, den Ressourcen und Zielen vor Ort verknüpft [IL7, 11; IL17, 31, 56, 60, 90].

Die Ergebnisse geben darüber hinaus Hinweise darauf, dass das BG-Fest als performative Netzwerkarbeit wirkt – ein Raum, in dem die Vernetzung sichtbar und Zugehörigkeit sowie Kooperation öffentlich ausgestellt werden [IL6, 27, 69; IL5, 40; IL9, 12]. Diese Übersetzung politisch-normativer Ideen in gelebte Rituale ist typisch für *Communities of Practice* wie auch für die *policy-as-practice*-Perspektive von Levinson et al. (2009): Die kollektiven Feierlichkeiten erzeugen Zusammengehörigkeit, erleichtern Zugänge (etwa für Eltern), stärken Reflexion sozialer Inklusion und ermöglichen den Transfer von institutionellem Wissen an die unmittelbare Zielgruppe – die Kinder und Jugendlichen sowie deren Familien. Außerdem sind die Feste im Sinne der *CoPs* ein *shared repertoire*, eine gemeinsame Aktivität der Gemeinschaft die jährlich als eine Art Ritual stattfindet und außerdem ein Zeitpunkt ist, um sich auf das gemeinsame *joint enterprise* zu beschwören und dessen öffentliche Präsentation zu gewährleisten (Coburn & Kay Stein, 2006, S. 28; Bliss et al., 2006, S. 6f.). Die

BG-Feierlichkeiten sind auch extern von politischer Ebene beeinflusst- sie geben Bildungsgrätzl den Anspruch darauf, die BG-Förderung in Anspruch zu nehmen [SH3, 33]. Allerdings besteht – entsprechend der Kritik einzelner Akteur_innen – die Gefahr, an der Oberfläche der Koordination zu verbleiben, wenn sich die institutionelle Zusammenarbeit zu sehr auf sichtbare Events fokussiert. Wird das BG-Fest allein als symbolisches Sichtbarkeitsinstrument genutzt, droht, dass die eigentlichen Ziele (tiefere Kooperation, Vertiefung inhaltlicher Auseinandersetzung, nachhaltige Chancengleichheit) aus dem Blick geraten [IL10, 17, 19, 25].

Zusammenfassend lässt sich festhalten: das BG-Fest kann im Sinne der *CoPs* eine identitäts- und gemeinschaftsstiftende Funktion erfüllen, während es gemäß des *policy-as-practice*-Ansatzes als Ausdruck und Schauplatz der kreativen, lokalen Aneignung städtischer Vorgaben gelesen werden kann (Levinson et al., 2009; Wenger, 1998). Das BG-Fest ist so einerseits ein Kristallisationspunkt für die Stärkung der BG-Gemeinschaft und Performativität der politischen Vorgaben– birgt aber andererseits auch das Risiko lediglich performative Umsetzung ohne vertiefte Aushandlung der zentralen Leitprinzipien zu ermöglichen [IL10, 17, 19, 25; SH2, 27; IL5, 40; IL6, 27, 69; IL9, 12; IL17, 31, 56, 60, 90].

9.2.3. Organisationale Netzwerke statt *CoPs*?

Neben einer Analyse der Bildungsgrätzl als *CoPs* erscheint es lohnenswert, diese Initiativen auch als organisationale Netzwerke zu betrachten. Nach Kenis und Raab (2020) zeichnen sich organisationale Netzwerke durch ein System koordinierter Handlungen zwischen eigenständigen Organisationen aus, die gemeinsame, aber systemweite Ziele verfolgen. Die in den Bildungsgrätzln involvierten Einrichtungen interagieren als Multiagent_innen-Systeme mit unterschiedlichen Kompetenzen, Zielgruppen und institutionellen Logiken; gleichzeitig koordinieren sie Ressourcen, Verantwortlichkeiten und Handlungen, um die vorgegebenen Ziele der *Policy* und eigenen Leitbilder – zu erreichen (Kenis & Raab, 2020, S. 110f). Wie im Netzwerkansatz zentral, spiegeln sich in den Bildungsgrätzln typische organisationale Netzwerkcharakteristika wider: Aufgaben werden auf die Teilnehmenden anhand des Grades an Involvierung angepasst; zentrale Steuerung ist ebenso möglich wie eine geteilte, *shared governance*, die sich an situativen Erfordernissen orientiert (Kenis & Raab, 2020, S. 111–117). Zudem ist für den funktionierenden Informationsfluss und nachhaltige Kooperation die Bereitschaft aller Mitglieder zur systematischen Abstimmung und offenen Kommunikation essenziell (Kenis & Raab, 2020, S. 121–122). Damit passen die untersuchten Bildungsgrätzl inhaltlich und strukturell in entscheidenden Charakteristika des Konzepts organisationaler Netzwerke, wobei die flexible Aufgabenarchitektur, die geteilte Ressourcenmobilisierung

sowie die Bereitstellung immaterieller Anreize besonders wichtig für die BG-Arbeit scheinen (Kenis & Raab, 2020).

9.2.4. CLs statt CoPs?

Mit ähnlichen theoretischen Wurzeln wie das Konzept der *CoPs* stellt das Modell der *CLs* eine alternative Perspektive zur Analyse kooperativer Gruppen dar (Rogoff, 1994, S. 209–213; Cao & Yu, 2023, S. 2–3). Während bei den *CLs* ein besonderer Fokus auf dem kollaborativen Wissenserwerb und dem regelmäßigen Rollenwechsel zwischen Lernenden und Lehrenden liegt, rückt bei den *CoPs* die geteilte Praxis und konkrete, oftmals berufliche Handlungskompetenz ins Zentrum (Bliss et al., 2006, S. 11–13; Wenger, 1998, S. 47). Für die Analyse der untersuchten BG erscheint das Konzept der *CoPs* daher passender, da hier die Entwicklung einer gemeinsamen Praxis und die kontinuierliche Professionalisierung der Mitglieder im Vordergrund stehen. Hinzu kommt, dass das Konzept der *CoPs* auch – wenn auch teilweise vage – von Sutton, Levinson und Winstead (2009) für die Betrachtung lokaler Aneignungsprozesse von *Policy* und Macht in Umsetzungsgemeinschaften verwendet wird, wobei die konkrete (politische) Praxis im Fokus steht (Levinson et al., 2009, S. 781, 783). Zudem zeigte die Analyse der BGs, dass innerhalb der untersuchten Gruppen der Wechsel zwischen Lernenden- und Lehrendenrollen wenn nur in sehr geringem Maße stattfindet und die Rollen häufig klar verteilt bleiben [IL4, 84; IL6, 23; IL10, 33; IL7, 31; IL5, 38; IL8, 47; IL17, 41; IL9, 8, 29, 41]. Insgesamt erweist sich die Anwendung der *CoP*-Theorie zur Beschreibung der Aneignungsprozesse und Machtstrukturen als passender, da so die gemeinschaftliche Entwicklung von Praktiken und Bedeutungen rund um die Verbesserung einer gemeinsamen Praxis im Vordergrund stehen kann, während die Schaffung gemeinsamen Wissens zumindest in den untersuchten Bildungsgrätzln nicht zentral genug ist, um diese als *CL* zu beschreiben (vgl. Wenger, 1998, S. 73–78; Bliss et al., 2006, S. 12; außerdem in dieser Arbeit Kapitel 9.2.2).

9.3. Ziele der Bildungsgrätzl- „gutes Leben“ und die sieben Leitprinzipien

9.3.1. Die Umsetzung der sieben Leitprinzipien

Das Bekenntnis zu den sieben Prinzipien der BGs ist Grundvoraussetzung, damit ein BG sich gründen kann (Stadt Wien, 2025b. [SH3, 19]). In den von der Stadt Wien gelisteten Voraussetzungen heißt es folgendermaßen: „Die Zusammenarbeit basiert auf den 7

Prinzipien der Wiener Bildungsgrätzl“ (Stadt Wien, 2025b.; Stadt Wien, 2025e.). Die sieben Leitprinzipien Offenheit, Diversität und Inklusion, Mehrsprachigkeit, Gendersensibilität, Empowerment, Soziale Gerechtigkeit und Grundkompetenzen sollen das Fundament der gemeinsamen Arbeit im Bildungsgrätzl bilden. Entsprechend überraschend ist es, dass die 7 Leitprinzipien als solche von den interviewten außerschulischen Akteur_innen nie direkt angesprochen und selten in Verbindung zur Bedeutung und Arbeit des Bildungsgrätzls gebracht wurden (vgl. Kapitel 8. Ergebnisse). Während Diversität & Inklusion, Offenheit und soziale Gerechtigkeit dabei noch häufiger im Kontext der BG-Arbeit genannt wurden, werden Prinzipien wie Grundkompetenz, Gendersensibilität oder auch Mehrsprachigkeit höchstens implizit angesprochen, wobei das Projekt “Spiel mit Sprache” von IL5 als Beitrag zur Umsetzung von Mehrsprachigkeit gezählt werden kann [IL17 17, 70; IL5 4, 6,16; IL4 54; IL10 43; IL9 10, 49, 62, 58].

Es ist fraglich inwiefern die 7 Prinzipien der BG-*Policy* in die BG-Praxis der handelnden Akteur_innen umgesetzt wird. Manche Institutionen wie die Werkstätte von IL11 tragen eines der Leitprinzipien, Inklusion, schon im Handlungsauftrag ihrer Institution und setzen es auch erfolgreich im BG um [IL11 11, 26, 28, 78, 9-11]. Die OKJA bringt ein erweitertes Bewusstsein für das Leitprinzip Chancengleichheit mit, dessen mangelnde Umsetzung auch immer wieder kritisiert wird [IL10 43, 72; IL7 43; IL8 37, 41, 73; IL6 13, 25]. Allerdings ist Chancengleichheit schwieriger umzusetzen, wenn ein starker Fokus auf der Zielgruppe der Schüler_innen liegt, da Schule selbst Benachteiligung, beispielsweise für KiJu mit Migrationshintergrund hervorbringt, die nicht durch individuelle Defizite erklärt werden können (Pangritz, 2020, S. 147f.). Diesem Umstand kommt erschwerend hinzu, dass scheinbar innerhalb des Bildungsgrätzl die Bedeutung von Chancengleichheit, welche die OKJA vertritt, nicht von allen Akteur_innen geteilt wird [IL8, 37; IL10, 19]. In dem Sinne, dass es selten zu gelingen scheint das Angebot im BG für alle Zielgruppen adäquat anzupassen geschieht Exklusion, die wiederholt als nicht dem BG immanent beschrieben wird. Vielmehr läge es an der exkludierenden Struktur des Systems Schule, die sich durch deren prominente Stellung in den BGs auf die umliegende Struktur auswirkt ([IL8 43; IL10 55, 72;] siehe Kapitel 9.2.2.). Dabei zielen die 7 Prinzipien nicht nur auf die pädagogische Arbeit ab- es geht auch darum, wie miteinander gearbeitet wird- Stichwort Offenheit und Empowerment. Diese Offenheit ist im Mix der Institutionen gegeben, sowie der Niederschwelligkeit des BG-Beitritts [IL5, 14]. Jedoch scheint die Arbeit erst wenig über eigene institutionellen Grenzen und Strukturen hinweg zu funktionieren [IL8, 37; IL10, 19]. Die Vernetzung, als welche die Umsetzung des Leitprinzips Offenheit meist beschrieben wird, wird aber jedenfalls von den beteiligten Institutionen sehr geschätzt und erweist sich als profitabel für deren Klient_innen - etwa durch den erleichterten Zugang zu Entscheidungsträger_innen in Agenden der KiJu, der Weitergabe von Projektideen oder dem Abbau von Hemmschwellen von Kindern & Eltern gegenüber Institutionen. Generell

wird das Leitprinzip der Offenheit als Vernetzung besonders häufig positiv von den Akteur_innen in Zusammenhang mit ihrer Arbeit erwähnt [IL8, 9; IL9, 73; IL11, 11; IL6, 83; SH3, 35; SH7, 61; SH2, 43]. Vielleicht sind die Bildungsgrätzl selbst eine noch zu junge Kooperation, dass sich merkbare Veränderungen feststellen lassen, da ja zumindest die Grundvoraussetzung für Kooperation, Vernetzung, gegeben ist.

Die sieben Leitprinzipien bilden einen Teil des organisatorischen Rahmens für die Zusammenarbeit und sollten handlungsweisend sein. Vielleicht braucht es im Gründungsprozess eine gemeinsame Verständigung auf diese Leitprinzipien und ein schriftlich festgehaltener Plan ihrer Umsetzung im Rahmen des eigenen Bildungsgrätzls mit Zielindikatoren für die jeweiligen Leitprinzipien. Immerhin sind neu gegründete Bildungsgrätzl dazu verpflichtet, gemeinsame pädagogische Leitlinien, inhaltliche und organisatorische Zielsetzungen sowie gemeinsame Maßnahmen zur Zielerreichung zu definieren, durch ein Bildungsgrätzlkonzept an die BG-Koordinatorinnen innerhalb von 18 Monaten nach Akkreditierung zu übermitteln ist (Stadt Wien, 2025b.). Im Sinne einer gelingenden Kooperation & Umsetzung der Leitprinzipien wäre es essenziell, die Entwicklung einer gemeinsamen Bedeutung über diese voranzutreiben (Arnoldt & Zürchner, 2020, S. 1088-1090, Wenger, 1998). Eine Möglichkeit der Überprüfung der Einhaltung der 7 Prinzipien gäbe es durch die Förderanträge, welche von den BGs für Projekte oder Feste eingereicht werden. SH2 meint zwar, dass die Stadt Wien bei der Inanspruchnahme der Förderungen auf die Einhaltung der Bildungsgrätzlgrundsätze achte, allerdings wird dadurch noch keine umfassende Qualitätssicherung geleistet. Im Sinne dessen fehlt der Bildungsgrätzlkoordinatorin die Grundlage, um zu bewerten, ob das BG-Angebot gut sei [SH2, 98]. Eine mögliche Lösung wären Zielindikatoren für die einzelnen Leitprinzipien seitens der Stadt Wien und der jeweiligen Bildungsgrätzln festzulegen und deren Erreichung durch regelmäßige Evaluationen zu überprüfen (Huber, 2020, S. 1115). Generell ist festzuhalten, dass auf Grundlage der Literatur mehr organisatorische Rahmenbedingungen seitens der Stadt Wien förderlich für gelingende BG Kooperationen wären (ebd.; Arnoldt & Zürchner, 2020, S. 1088) Die sieben Prinzipien sind großartige Leitlinien, deren Einhaltung zur Förderung des „guten Lebens“ der betreuten KiJu beitragen könnte, allerdings ist die Gefahr bei diesen Überschriften hängen zu bleiben scheinbar groß, wie beispielsweise auch IL10 im Interview diagnostizierte [IL10,25, 70]. Die großen Ziele und auch Diskriminierungen, deren Bearbeitung die Bildungsgrätzl durch die sieben Leitprinzipien verpflichtet sind, können im Sinne von Honig (2006) als politische Apellinstrumente gelesen werden- große Slogans, die auf Umsetzung durch Überzeugung und Strahlkraft setzen (Honig, 2006, S.13). Sie wirken symbolisch, geben Orientierung und mobilisieren Akteur_innen, indem sie ein gemeinsames Ziel und ein „großes Bild“ emotional und normativ vermitteln, ohne die Umsetzung im Detail vorzuschreiben. Honig betont, dass solche Appell-Instrumente besonders in komplexen

Steuerungsprozessen genutzt werden, um bottom-up Beteiligung und breite Anschlussfähigkeit zu schaffen. Sie markieren Ziele, sind aber keine konkreten Handlungsanweisungen, sondern eher motivierende Überschriften, die in lokale Kontexte übersetzt werden müssen. In den Bildungsgrätzln ist zu beobachten, dass die sieben Prinzipien oft als große Überschriften wahrgenommen werden, die Orientierung bieten sollen, aber in der Alltagsarbeit sehr unterschiedlich und teilweise oberflächlich umgesetzt werden. Sie dienen also der normativen Rahmensetzung und Legitimation des Bildungsgrätzl-Konzepts, entfalten aber ihre Wirkung erst, wenn sie praktisch konkretisiert und mit Leben gefüllt werden – was laut den Interviewergebnissen der untersuchten Bildungsgrätzl eher selten systematisch geschieht [IL5, 144; IL10, 17, 19, 25, 31, 39, 43, 55, 58, 62, 70, 72, IL7, 37, 39]. Darüber hinaus ist fraglich wie weit die sieben Leitprinzipien hauptsächlich der Profilierung der Initiative und damit der Stadt Wien dienen, wie von den Befragten angemerkt wurde [IL7, 37, 39, IL8, 63;].

9.3.2. Welches „gute Leben“ fördert das BG?

Pädagogische Initiativen sind zumeist eine politische Übersetzung gesellschaftlich oder politischer erwünschter Zukunftsvisionen, die sich durch pädagogisches Handeln manifestieren sollen. Dadurch bieten sie gleichzeitig eine Problemdiagnose der Gegenwart, da es ja die Initiierung zielgerichteten pädagogischen Handelns eine Veränderung am Status quo bedeutet. Was bedeutet das für die Zukunftsvision des „guten Lebens“, welche für KiJu durch die Bildungsgrätzl umgesetzt werden soll? Von den sieben Leitprinzipien lässt sich ein starker Fokus auf den Abbau von verschiedenen Diskriminierungsformen ablesen: Exklusion, Ableismus, Sexismus oder auch Rassismus. Der Abbau von strukturellen Ungleichheiten lässt sich auch in verschiedenen Indexen der QoL-Bewegung wiederfinden (Francesconi et al., 2022, S. 5). Interessant ist, dass trotz dieser Ähnlichkeit zu aktuellen Diskursen der *quality of Life* Bewegung diese nicht bewusst in der Stadt Wien und deren politischem Handeln reflektiert wird [SH7, 20-21]. Dieses Mitbedenken von struktureller Gewalt zur Förderung des „guten Lebens“ wurde in den Interviews auch stark von der Fair-Play Koordinatorin IL8 betont [IL8,99]. IL10, auch aus der OKJA stammend, meinte in den Interviews, dass die Förderung des „guten Lebens“ „*eins zu eins*“ aus den Leitprinzipien herauslesbar sei und deren Umsetzung ein großer Schritt für mehr Lebensqualität für Kinder und Jugendliche wären [IL10, 70]. Die Umsetzung der sieben Prinzipien wurde bereits ausführlich innerhalb des vorhergehenden Kapitels 9.2.1. diskutiert, weswegen an dieser Stelle darauf verwiesen werden soll. Die Förderung des „guten Lebens“ ist also in die Ziele der Bildungsgrätzl *Policy* verwoben. Dabei ist für deren Umsetzung im Sinne von Levinson, Winstead und Sutton

wichtig, wie die lokalen Akteur_innen selbst dem „guten Leben“ für sich Bedeutung verleihen. (Levinson et al., 2009, S. 770; Honig, 2006, S. 16).

Die Interviewpartner_innen schreiben den Bildungsgrätzln unterschiedliche (mögliche) Beträge zur Förderung des „guten Lebens“ zu. So fördern Bildungsgrätzl **Gemeinschaft, Zugehörigkeit und Sicherheit** durch die Ermöglichung für KiJu ihren Sozialraum aktiv kennen zu lernen und zu erleben. Durch die Vernetzung der Institutionen werden Hemmschwellen, besonders für Übergänge zwischen Bildungsinstitutionen, abgebaut und Verantwortungsnetz für das Aufwachsen der KiJu im Grätzl geschaffen. Die Vernetzung erfolgt aber auch zwischen den KiJu, Eltern und Institutionen, sodass durch das gegenseitige Bekannt-sein im Grätzl das Gefühl der Zugehörigkeit und des „*Hier zuhause Seins*“ gesteigert werden kann [IL4, 70; IL5, 94, 110, 124, 122; IL8, 9, 15, 19, 21; IL9, 59; IL17, 52]. Das entspricht auch den Untersuchungen von Brüning et al. (2025) die sozialräumlichen Faktoren eine entscheidende Rolle in der Förderung von Lebensqualität beimessen. Durch ihre Involvierung der Autor_innen in *Policy research* für die OECD werden hier internationale Standpunkte der *Quality of Life* Bewegung widergespiegelt- sogar in einzelnen Messdeterminanten der sozialräumlichen Förderung von Lebensqualität wie der fußläufigen Erreichbarkeit von Institutionen, die Kinder und Familien unterstützen (Brüning et al., 2025, S.31). Ein wiederkehrendes Motiv ist auch die Bedeutung von **Zugang, Teilhabe und Partizipation** an Bildungsangeboten und dem Gesellschaftsleben. Bildungsgrätzl sollen ermöglichen, dass alle Kinder und Jugendlichen, unabhängig von Herkunft und Hintergrund, Zugang zu diversen Bildungsinstitutionen und Aktivitäten erhalten. Dabei wird von den Akteur_innen der Wunsch nach einer verstärkten Einbindung von Kindern und Jugendlichen in die Gestaltung und Entscheidung über Angebote geäußert. Partizipation wird als notwendige Voraussetzung für Lebensqualität gesehen, insbesondere durch Wahlmöglichkeiten und Mitbestimmung, was sich auch in *QoL*-Indizes wiederfindet (Francesconi et al, 2022 [IL10, 70, 72, 76; IL8, 21; IL11, 9, 150]). Außerdem sollen BGs Orte sein, an denen Inklusion aktiv gelebt, soziale Grenzen abgebaut und individuelle Voraussetzungen mitbedacht werden [IL11, 11, 27-28, 138, 149; IL6, 93]. Die Bedeutung von Teilhabe und gemeinsamen Gestalten der eigenen Lebenswelt wird auch in gegenwärtigen bildungswissenschaftlichen Debatten reflektiert (Öztürk et al., 2023, S.264). Die inkludierenden Bemühungen der Bildungsgrätzl sind ebenso bedeutsam hinsichtlich gegenseitiger **Offenheit, Unterstützung und Förderung von Vielfalt**. Der gemeinsame Auftrag besteht auch darin, Unterschiede wertzuschätzen, voneinander zu lernen und keine standardisierte Vorstellung des „guten Lebens“ vorzuschreiben. Die Unterstützung orientiert sich an den individuellen Bedürfnissen, fördert Akzeptanz und hilft, voneinander zu profitieren – etwa durch geteilte Ressourcen, Synergien und innovative Projekte. Das fördert vor allem die Lebensqualität der handelnden Pädagog_innen [IL8, 99, 101, 103, 105; IL17, 7, 64; IL6,

91; SH2, 19, 57, 41; IL5, 124]. Eine besondere Bedeutung zur Förderung von Lebensqualität messen der amtierende Bildungsstadtrat und eine Bildungsgrätzlkoordinatorin den durch die BGs eröffneten **Lern- und Erlebnisräume** bei, was auch von außerschulischen Akteur_innen in den Interviews beschrieben wird [SH7, 31; SH2, 27; IL9, 22, 58; IL6, 37; 69]. Durch das breitere Angebot an Freizeitaktivitäten können auch hilflose Freiräume (Braun, 2020) gefüllt werden, die unter der Aufsicht qualifizierter Erwachsenen stattfinden und so zumindest eine Eltern ausgleichende Rolle einnehmen können. In diesen Räumen können auch von Seiten der BG- Akteur_innen, wie etwa bei IL4 Vorstellungen vom „guten Leben“ sowie dafür bedeutsame Fähigkeiten wie Offenheit oder Toleranz vermittelt werden (Braun, 2020, S. 157f.; [IL4, 66; IL6, 93]).

Das Projekt von IL4 zum „guten Leben“ wurde im Rahmen eines „Nachhaltigkeits-Walk“ für KiJu umgesetzt, bei denen IL4 allerdings auch normierte Vorstellungen des „guten Lebens“ transferierte: *„die sie vielleicht brauchen, um zu erkennen, dass jetzt der zweite SUV nicht unbedingt das Wichtigste im Guten, also für ein gutes Leben ist“* [IL4, 66]. Bei den Konzeptionen und vor allem der Vermittlung des „guten Lebens“ ist die Komplexität des Themas zu beachten: es spielen verschiedene Faktoren eine Rolle bei der Beeinflussung der Lebensqualität- auf persönlicher wie auf individueller Ebene (Francesconi et al., 2020, S. 5). Außerdem sind in einer pluralisierten Gesellschaft die Vorstellungen des „guten Lebens“ wohl diverser als je zuvor (Braun, 2020, S. 159). Angesichts von gegenwärtigen sozial-ökologischen Herausforderungen und der pädagogisierenden Wirkung von normierten Konzepten des „guten Lebens“ (Öztürk et al., 2023) ist fraglich, wie am besten Bildung über das „gute Leben“ gestaltet wird, vor allem wenn es in einem weiteren Schritt auch förderlich für das „gute Zusammenleben“ sein soll. Aus den Interviewdaten der Interviewten geht jedenfalls hervor, dass Gemeinschaft ein wichtiger Teil des „guten Lebens“ ist, was zumindest Toleranz gegenüber anderen Lebensentwürfen benötigt [IL8, 103]. Zusammenfassend lässt sich allerdings damit schließen, dass die Akteur_innen bis auf IL17 (leistbarer Wohnraum für Studierende) und IL6 (kostenloses Essensangebot) keine genuin neuen Konzeptionen abseits der *Policy* einbringen, wie durch das Bildungsgrätzl „gutes Leben“ gefördert werden kann. Entsprechend findet scheinbar wenig kreative Aneignung der *Policy* statt, was aber auch damit zu tun haben könnte, dass die Akteur_innen der *Policy* bereits diese Wirkung zuschreiben müssen, um überhaupt von der Teilnahme an deren Umsetzung überzeugt zu sein (Honig, 2006, S. 13; Grundmann, 2020, S. 1710).

Zitat (Kurzfassung)	Resonanzachse	Beitrag zum „guten Leben“
Lern- und Erlebnisräume, die Freude am Lernen fördern [SH7, 31]	Selbst ↔ Dingwelt	Lernfreude entsteht durch das Erleben von Resonanz mit Lerninhalten und Umwelt; Bildung wird als lebendig erfahren.
Gefühl, gesellschaftlich eingebunden zu sein [SH2, 57]	Selbst ↔ Mitwelt	Soziale Resonanz schafft Zugehörigkeit, stärkt das Wohlbefinden und das Gemeinschaftsgefühl.
„It takes a Grätzl to raise a child“– Beziehungsansatz (Stadt Wien, 2025e. [SH9, 4])	Selbst ↔ Mitwelt	Die Gemeinschaft als Resonanzraum – Kinder werden von einem Netz unterstützender Beziehungen getragen.
Steigerung der Arbeitsplatzqualität, Wertschätzung für Pädagog_innen [SH2, 57]	Mitwelt ↔ Selbst	Resonanz auf allen Ebenen stärkt auch die Lebensqualität der Pädagog_innen; Wertschätzung als Resonanzantwort.
Kooperation, Zusammenleben, voneinander wissen [IL4, 42]	Mitwelt ↔ Mitwelt	Gemeinschaftliche Resonanz durch Austausch und Kooperation fördert Integration und Lebensqualität.
Lebensqualität: jemanden haben, Offenheit, draußen sein, Stadt genießen [IL6, 91]	Selbst ↔ Mitwelt/Dingwelt	Resonanz mit Menschen und der Umgebung trägt ganzheitlich zur Lebensqualität der Kinder und Jugendlichen bei.
Partizipation, Mitbestimmung, Wahlmöglichkeiten [IL10, 70, 72]	Selbst ↔ Mitwelt/politische Welt	Partizipation stärkt die Antwortfähigkeit und das Gefühl von Selbstwirksamkeit – zentrale Resonanzfaktoren.
BG als Beitrag zum „guten Leben“ und gesellschaftlicher Teilhabe [IL11]	Selbst ↔ Mitwelt	Teilhabe und Wahrgenommen werden als Resonanzmomente gegen Entfremdung, für ein „gutes (Zusammen-)Leben“.
„Hier zu Hause sein“, angenommen und gesehen werden, Wohlbefinden durch Engagement [IL4, 94, 124]	Selbst ↔ Mitwelt	Identifikation mit dem Wohnumfeld als stabiler Resonanzhorizont, Engagement fördert psychisches und soziales Wohl.
Strukturen abbauen, Begegnungskultur, Reflexion struktureller Gewalt [IL8, IL4, 94, 25]	Mitwelt ↔ Selbst	Kritische Reflexion ermöglicht gelingende Resonanz; Abbau struktureller Gewalt schafft echte Begegnungsräume.

Tabelle 2.: Resonanzachsen im Bildungsgrätzl

Um die Konzeptionen des „guten Lebens“ innerhalb der untersuchten Bildungsgrätzln einzuordnen, scheint das Konzept der Resonanzpädagogik treffend. Resonanzpädagogik versteht Bildung als gelingende Beziehung zur Welt, die nur in wechselseitiger Anrufung und Antwortbereitschaft entstehen kann. Die Bildungsgrätzl schaffen solche Resonanzräume, indem sie Begegnung, Kooperation und Identifikation im Stadtteil fördern. Das damit verbundene Gefühl, „hier zu Hause zu sein“ und gesehen zu werden, schafft einen stabilen Resonanzhorizont, der wesentlich zum subjektiven Wohlbefinden beiträgt (Rosa, 2016, S. 298f.). Mehrere der vorliegenden Zitate verdeutlichen, dass in BGs gezielt Bedingungen geschaffen werden, die solche Resonanzräume eröffnen können [SH7, 31; SH2, 27; IL9, 22, 58; IL6, 37; 69; IL4, 70; IL5, 94, 110, 124, 122; IL8, 9, 15, 19, 21; IL9, 59; IL17, 52]. Insbesondere der beziehungsorientierte Ansatz der BGs, der sich auch in der Formulierung „It takes a Grätzl to raise a child“ manifestiert, reflektiert die Bedeutung von Resonanz, sowie

der Leitsatz des BG initiiierenden Bildungsstadtrates „*Bildung braucht Beziehung*“ (Stadt Wien 2025e. [SH9, 18]). Ebenso betont sein Nachfolger die Bedeutung von Beziehung für gelingende Bildungsarbeit [SH7, 61]. Solche sozialen Resonanzachsen fördern das Gefühl von Zugehörigkeit und gesellschaftlicher Teilhabe, beugen Entfremdungserfahrungen vor und sind somit konstitutiv für ein „gutes Leben“ (Rosa, 2016, S. 281f., 298f.). Die Resonanzpädagogik weist zudem darauf hin, dass Resonanzbeziehungen nicht einseitig sind: Auch Pädagog_innen benötigen verlässliche Netzwerke, Wertschätzung und gute Arbeitsbedingungen, um resonant wirken zu können (SH2, 57; Rosa, 2019S. 120). BGs tragen dazu bei, indem sie pädagogisches Personal in ein unterstützendes soziales Geflecht einbinden. Zentral für das Konzept des „guten Lebens“ in der Resonanzpädagogik ist zudem Partizipation. Mehrere Interviewpassagen fordern Mitbestimmung, Wahlmöglichkeiten und verstärkte Beteiligung von Kindern und Jugendlichen [IL10, 70, 72, 76; IL8, 21; IL11, 9, 150]. Aus resonanzpädagogischer Sicht eröffnet Partizipation neue Antwortbeziehungen zwischen Individuum und gesellschaftlicher Welt und stärkt die Erfahrung von Selbstwirksamkeit (Rosa, 2016, S. 281ff; Schlottmann & Rosa, 2013, S. 163).). Schließlich weisen einzelne Zitate auch auf strukturelle Dimensionen hin: Der Abbau hinderlicher Strukturen und die Reflexion von Macht- und Gewaltverhältnissen werden als Voraussetzung für gelingende Begegnung genannt (IL8; IL4, 25; IL6, 93; IL11, 11, 27-28, 138, 149). Resonanz kann nur entstehen, wenn zwischenmenschliche Interaktion nicht durch Entwürdigung oder asymmetrische Macht geprägt ist (Rosa, 2019, S.120). Insgesamt zeigen die Ausführungen, dass BGs vielfältige Resonanzachsen aktivieren können – zwischen Menschen, zwischen Individuum und sozialem Raum sowie zwischen Person und Lerninhalten. Sie haben das Potential, Bedingungen zu schaffen, die einen Beitrag zu einer am „guten Leben“ orientierten, umfassenden Bildungslandschaft leisten können. Die Entfaltung dieses Potentials würde sich stimmig in die grundsätzliche politische Ausrichtung der Stadt Wien auf Lebensqualität einfügen, innerhalb derer den Bildungsgrätzln bereits eine bedeutende Rolle zugeschrieben wird [SH9, 34]. Diese Orientierung an Resonanzpädagogik als Zukunftsvision des „guten Lebens“ könnte KiJu damit vermitteln, als spätere Erwachsene zu gelingender Weltbeziehung beizutragen- sich selbst, ihrer Gemeinschaft und Umwelt gegenüber. Die Förderung des „guten“ Lebens der Bevölkerung im Grätzl allgemein ist laut den Interviewten eine weitere Funktion der BGs, die allerdings mehr Beachtung bedarf [IL4, 87, 42; IL10, 29; IL17,7; IL6, 83; IL8, 65, 91, 89]. Immerhin bedeutet hohe Lebensqualität für die Stadt Wien auch ein „gutes Leben“ für alle [SH9, 34].

Die Resonanzpädagogik scheint ein fruchtbares Konzept für die „theoretische“ Fundierung der Vorstellungen des „guten Lebens“ durch das BG zu bieten. Gerade deswegen wird im Folgenden auf die Limitationen dieses Konzepts hingewiesen. Die Resonanzpädagogik

reagiert eher auf aktuelle Herausforderungen der pädagogischen Praxis als auf strukturelle Grundprobleme des Bildungssystems und tendiert dazu, Defizite eher symptombezogen zu adressieren, sprachlich zu verwässern und die Komplexität pädagogischen Handelns zu reduzieren, was die Lösung struktureller Probleme erschwert (Kirschner, 2022, S. 32–33; Grell, 2025, S. 151–153). Auch die empirischen Analysen der Masterarbeit zeigen, dass Resonanzräume zwar als bedeutsam wahrgenommen werden, ihre konkrete Wirksamkeit sich jedoch häufig auf symbolische oder punktuelle Effekte beschränkt. Es scheint hier eine Parallele zum Mythos der „Vernetzung“ zu bestehen, der institutionelles Handeln legitimieren kann, ohne dass dessen tiefere Dynamik tatsächlich verstanden oder hinterfragt wird. Neben der intendierten Förderung von Resonanz sollten auch Dissonanz und Entfremdung thematisiert werden, da insbesondere Schule für Kinder und Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen häufig einen Entfremdungsort darstellt – wie es Rosa ebenso herausstellt wie Liesner (Liesner, 2010; Beljan & Winkler, 2019, S. 80). Resonanz setzt, so Rosa selbst, zunächst Anerkennung voraus (Rosa, 2019, S. 118). Dies bedeutet auf Bildungsebene, dass Kinder und Jugendliche und deren vielfältige Lebenswelten zunächst anerkannt und im Sinne der BG-Grundidee in Angebote einbezogen werden müssen. Die Bedeutung, gelingende und resonante Weltbeziehungen zu vermitteln, findet sich, wie die Masterarbeit hervorhebt, auch in den sieben Leitprinzipien der Wiener Bildungsgrätzl wieder. Sie bilden normativ ambitionierte, aber oft nur symbolische Überschriften, deren Umsetzung in der alltäglichen Praxis unterschiedlich ausgeprägt bleibt. Kritisch hervorzuheben ist, dass die Verheißung, mithilfe dieser Prinzipien und einer konsequenten Resonanzorientierung in Bildungslandschaften gesellschaftliche Ungleichheiten abbauen oder gar beseitigen zu können, den eigentlichen Ursprung eben dieser Ungleichheiten – vor allem auf sozioökonomischer und politischer Ebene – oftmals aus dem Blick verliert (Liesner, 2010, S. 68). Wie auch Liesner betont, kann Bildung soziale Benachteiligungen nicht allein kompensieren, sondern benötigt familien- und sozialpolitische Reformen, um ihre emanzipatorische Wirkung zu entfalten. Sonst bleibt die Idee, durch Bildung alle Ressourcenungleichheiten überwinden zu können, eine „*trügerische Verheißung*“ (ebd., S. 68–69). Abschließend sei darauf hingewiesen, dass politische und pädagogische Initiativen wie die Wiener Bildungsgrätzl wichtige Räume für Erfahrungs- und Beziehungsgestaltung bieten, aber ihre Wirkungskraft nur dann entfalten können, wenn strukturelle Exklusion überwunden wird und durch politische Maßnahmen an ihrer Basis bekämpft werden (ebd.).

10. Fazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit untersuchte, wie außerschulische Institutionen in zwei Bildungsgrätzln eines Wiener Gemeindebezirkes die *BG-Policy* aufgrund des eigenen Kontextes aneignen und umsetzen, welche Machtstrukturen sich dabei zeigen und wie vor allem die sieben Leitprinzipien umgesetzt werden. Dabei wurde auch untersucht, inwiefern Bildungsgrätzl als *Communities of Practice (CoP)* betrachtet werden können, sowie wie die Bildungsgrätzl laut den befragten Akteur_innen zu einem „guten Leben“ beitragen können. Die Basis der Analyse bildeten leitfadengestützte Expert_inneninterviews.

10.1. Zentrale Forschungsergebnisse

Die qualitative Analyse zeigt, dass die im Bildungsgrätzl vertretenen Institutionen zwar größtenteils durch ihren eigenen institutionellen Auftrag mit der Umsetzung von einem oder mehreren der sieben Leitprinzipien vertraut sind, deren tatsächliche Umsetzung jedoch oftmals oberflächlich bleibt und meist nur dort substantiell verwirklicht wird, wo sie unmittelbar dem institutionellen Auftrag entspricht und deren Umsetzung vor allem beteiligten Schulen zugutekommt. Die Mehrzahl der befragten Akteur_innen, insbesondere Einrichtungen der OKJA, konstatieren eine dominante Schulzentrierung innerhalb der untersuchten Bildungsgrätzln, wodurch Angebote für marginalisierte Zielgruppen nur unzureichend geschaffen oder erreicht werden. Diese Schulzentrierung ist bereits durch die Rahmenbedingungen der *Policy* verankert, obgleich Forschungsergebnisse zu Bildungslandschaften diese Schulzentrierung kritisch hinterfragen. Dadurch bleibt die als Leitprinzip verankerte Förderung von Chancengleichheit hinter den programmatischen Ansprüchen zurück und einige Institutionen verbleiben nur als periphere Mitglieder im BG, da durch dieses kein Mehrwert für ihre eigene Zielgruppe entsteht. Auch Empowerment und Teilhabe werden in der Praxis oft nur als Partizipation im Angebotskonsum, nicht aber aktiv in Gestaltungs- und Entscheidungsprozessen verwirklicht, was sich besonders in der Gestaltung der BG-Feste zeigt, welche als Werbe- und Informationsplattformen für die Institutionen fungieren, um für ihr Klientel öffentlich sichtbar zu sein. Im Sinne der einfachen Möglichkeit, sich besser zu vernetzen scheint hingegen auf institutioneller Ebene das Leitprinzip der Offenheit zum Gewinn der beteiligten Institutionen auf oberflächlicher Ebene verwirklicht. Dadurch dass der Informationsaustausch aber eher auf Angebote und Projekte abzielt, bleibt eine tiefergehende Auseinandersetzung, wie zum Beispiel einem geteilten Verständnis für Chancengerechtigkeit aus. Die sieben Leitprinzipien können als geframte Problemdefinition seitens der Stadt Wien gelesen werden: die Förderung von Inklusion, Gendersensibilität und den weiteren Leitprinzipien ist die Antwort auf bestehenden Ableismus, Sexismus und weitere

Formen struktureller Diskriminierung. Dadurch, dass die Stadt Wien die teilweise Bearbeitung dieser Problemfelder in eine autonom umgesetzte bottom-up -Initiative legt, bedeutet eine Verantwortungsverschiebung seitens der politischen Ebene auf die der individuellen Akteur_innen vor Ort, die allerdings keinen Einfluss in die Veränderung struktureller Rahmenbedingungen haben, sondern nur deren eigene *Agency* zur Einflussnahme nutzen können. Durch unterstützenswerte Slogans wie den sieben Leitprinzipien oder „*it takes a Grätzl to raise a child*“ bindet die Stadt Wien die Akteur_innen- die Teilnahme an der Umsetzung solcher förderungswerten Ziele bringt auch soziales Prestige, so zumindest die implizite Hoffnung einiger beteiligter Akteur_innen (Stadt Wien, 2025e.).

Die Arbeit zeigt zudem, dass Wissensweitergabe, Kooperation, einfachere Kontaktaufnahme und gegenseitige Sichtbarkeit zu den primären Mehrwerten für die beteiligten Akteur_innen zählen. Außerdem gewinnen die beteiligten Institutionen zusätzlich durch einen leichteren Zugang zu Förderungen, welche Projekte und Anschaffungen in den Bildungsgrätzln finanziert. Gleichzeitig wird die BG-Arbeit vielfach durch das sogenannte *two Table Problem* limitiert: Akteur_innen bewegen sich einerseits im Netzwerk, müssen jedoch stets auch die jeweiligen Vorgaben und Prioritäten ihrer eigenen Institution erfüllen. Wenn die BG-Arbeit keinen Mehrwert hinsichtlich eines persönlichen oder institutionellen Zugewinns bedeutet, bleibt die Mitarbeit maximal punktuell.

Das Konzept des „guten Lebens“ wird aus Sicht der Akteur_innen am ehesten durch die Resonanzpädagogik nach Hartmut Rosa gefasst: Die BG-Arbeit eröffnet (potenziell) Resonanzräume für Kinder, Jugendliche und deren Bezugspersonen, indem Zugehörigkeit, Lernfreude, soziale Beziehungen und ein Gefühl von Angenommensein entstehen können. Zudem profitieren auch die pädagogischen Fachkräfte von gesteigerter Anerkennung und Arbeitsqualität durch kollegiale Einbettung.

10.1.1. Beantwortung der Forschungsfragen

1. **Aneignung und Umsetzung der BG-Policy (F1):** Die Bildungsgrätzl werden von den außerschulischen Institutionen im Sinne von *Policy as practice* durchaus kreativ und bedarfsgerecht angeeignet, allerdings vielfach in einer an den institutionellen Vorgaben orientierten, angebotsbasierten Logik. Die Breite der Zielgruppen und die tatsächliche Inklusion marginalisierter Gruppen bleibt deutlich hinter den programmatischen Ansprüchen zurück.
2. **(Macht-)Verhältnisse in den BGs (F1.1):** Machtverhältnisse bestehen vor allem zwischen Schule und außerschulischen Institutionen, wobei insbesondere jene

Institutionen benachteiligt sind, deren Zielgruppe nicht den Kindern und Jugendlichen entspricht, welche durch die Schule angesprochen werden. Dieses Machtverhältnis ist allerdings bereits strukturell in der *Policy* verankert

3. **Umsetzung der Bildungsgrätzl als *communities of practice* (F1.2):** Das Konzept der *communities of practice* ist zwar für das Verständnis der BG-Gemeinschaft hilfreich, jedoch nicht passgenau. Vor allem dadurch, dass die Bedeutung der Bildungsgrätzl durch die *Policy* selbst auferlegt wird und die Stadt Wien von der politischen Seite teilweise stark in die BG-Gründungen einwirkt, können die BG-Gemeinschaften nicht als *CoPs* verstanden werden. Einzelne Elemente, wie *shared practices*, *shared knowledge*, *mutual engagement* und die Unterscheidung in kern- und periphere Mitglieder sind gegeben. Für die Entwicklung eines *joint enterprises* sind vor allem die vorgegebene politische Zielsetzung und die fehlende geteilte Bedeutung von zum Beispiel den Leitprinzipien als hinderlich hervorzuheben.
4. **Umsetzung der sieben Prinzipien und des „guten Lebens“ (F2):** Die sieben Leitprinzipien sind große Überschriften, die politisch als Überzeugungsinstrument für die Mitarbeit wirken können; deren Integration in die tägliche Arbeit ist zwar punktuell erkennbar, bleibt aber insgesamt ausbaufähig und ist stark institutionengebunden. Das „gute Leben“, welches durch die BGs gefördert werden kann, wird überwiegend relational, auf ein Gefühl von Teilhabe, Resonanz und sozialer Zugehörigkeit bezogen verstanden.

10.2. Theoretische und praktische Implikationen

Die vorliegende Arbeit bestätigt, dass lokale Akteur_innen vor Ort *Policy* aufgrund ihrer eigenen persönlichen und institutionellen Bedürfnisse sowie Ressourcen umsetzen. Gibt es keinen Mehrwert, der durch das ehrenamtliche Engagement der Umsetzung entsteht, bleibt die Mitarbeit maximal flach und inhaltlich oberflächlich. Außerdem stellt die Arbeit ein großes Bedürfnis nach Vernetzung zwischen den befragten Institutionen heraus. Ob Vernetzung zwischen Institutionen allerdings ein Allheilmittel gegen Diskriminierung ist, bleibt fraglich. Aufgrund der Ergebnisse kann im Sinne von Täubig (2013, siehe Kapitel 5.2.2.) eher von einem Rationalitätsmythos Vernetzung gesprochen werden. Damit diese Vernetzung tiefer greift und die gemeinsame Arbeit den Abbau von Diskriminierung fördern kann, bräuchte es mehr zeitliche sowie personelle Ressourcen seitens der Akteur_innen, sowie eine bedachte Auswahl bei der Zusammenstellung der am BG teilnehmenden Institutionen. Wäre für jedes der sieben Leitprinzipien mindestens eine Institution vertreten, die dessen Umsetzung auch in ihrem institutionellen

Handlungsauftrag verankert hat, könnte das in den untersuchten BGs auftretende *two Table Problem* produktiv genutzt werden. Das setzt auch voraus, dass die Institutionen innerhalb des BGs die Rolle eines Kernmitglieds einnehmen, welches das BG aktiv gestaltet und vor allem an der Schaffung gemeinsamer Bedeutungen mitwirkt. Besonders wäre es wichtig, auch im Sinne der *Policy* Vorgabe, die Gleichwertigkeit verschiedener Bildungsformen bewusst zu machen, um die starke Schulzentrierung in den Bildungsgrätzln zu beheben. Die Ergebnisse der Arbeit sind dabei konsistent mit den Aussagen vorhandener Forschung zur Kooperation zwischen Schulen und außerschulischen Institutionen, vor allem der OKJA, in Bildungslandschaften. Ein erster Schritt seitens der politischen Ebene wäre es die Vorgabe aufzuheben, das mindestens eine Schule Teil eines Bgs sein muss. Damit könnten allein durch die teilnehmenden Institutionen breitere Zielgruppen angesprochen werden und nicht auf Schüler_innen beschränkt bleiben. Dadurch könnte auch die Umsetzung des Leitprinzips Chancengleichheit sowie das „gute Zusammenleben“ wirksamer gefördert werden, da zumindest in den untersuchten Bildungsgrätzln das allein durch die exklusive Zielgruppe nicht möglich ist. Die fehlende geteilte Bedeutung der gemeinsamen Zielgruppe, sowie der sieben Leitprinzipien hängt einerseits mit der unterschiedlichen Beteiligung der verschiedenen Akteur_innen im BG zusammen, andererseits im Sinne der *CoP* Theorie mit einer mangelnden Identitätsentwicklung und dem Fehlen eines gemeinsamen *joint enterprises*, welches nicht durch die Stadt Wien auferlegt ist. In einer Gesamtbetrachtung können die untersuchten Bgs nicht als *communities of practice* gewertet werden, allerdings ist deren Analyse als solche lohnend, um zu analysieren wie gemeinsame Bedeutung (nicht) entsteht. Entsprechend stimmig ist der Einbezug der *CoPs* in das Konzept der politischen Aneignung von Levinson, Sutton und Winstead, auch wenn bei dessen Verwendung Wengers Theorie (1998) einem trennschärferen Gebrauch bedürfte. In der derzeitigen Forschungslage scheint das Konzept der *communities of practice* sehr diffus verwendet zu werden, was zu Unsicherheiten in der Analyse und dem Vergleich von Forschungsergebnissen führen kann, sowie Wengers Theorie verwässert. Das Konzept ist, wie in der vorliegenden Arbeit, für viele Politik umsetzende Gemeinschaften zumindest punktuell durchaus stimmig und auch fehlende theoretische Passung kann förderlich für die Analyse sein. Dass die vorliegenden BGs keine *CoPs* sind, liegt unter anderem auch an der politischen Steuerung der BGs durch die Stadt Wien- auch wenn die BGs als bottom-up Initiative öffentlich präsentiert werden, sind das in der Realität lediglich jene Bildungsgrätzln, welche als Vorbild für die politische Initiative dienten und bereits vor dieser bestanden. Kritisch angemerkt werden muss, dass die Stadt Wien im Sinne des Neoinstitutionalismus politische Verantwortung für die Bewältigung von Missständen in der Bildungspolitik zumindest teilweise in die Hände lokaler Akteur_innen legt, obgleich

diese nicht die politische Entscheidungsmacht mitbringen, strukturelle Ungleichheiten zu lösen, sondern lediglich von ihrer lokalen *Agency* und Ressourcen Gebrauch machen könne. Im Sinne von Honig (2006) nutzt die Stadt Wien dafür überzeugende Slogans wie „*it takes a grätzl to raise a child*“ und die sieben Leitprinzipien, deren Plausibilität die Akteur_innen zur Befürwortung und Mitarbeit verpflichtet, auch wenn letztere in vielen Fällen oberflächlich bleibt (Stadt Wien, 2025e.). Auch die Implikationen für die Förderung des „guten Lebens“ bilden sich durch die *Policy*: „*it takes a grätzl to raise a child*“ wird von den Akteur_innen in einem resonanzpädagogischen Sinne als der mögliche Beitrag der BGs zur Förderung des „guten Lebens“, vor allem von Schüler_innen gedeutet (ebd.). Zwar identifizieren einige Akteur_innen weitere Handlungsfelder für die Förderung des „guten Lebens“ abseits dessen, allerdings ist deren Umsetzung nicht im Rahmen der BG-Initiative enthalten. Mit der Bedeutsamkeit des Eingebundenseins in eine Gemeinschaft wird zumindest ein Indikator von Lebensqualität im Sinne der *quality of Life* Bewegung wiedergegeben. Andere Nennungen von Indikatoren für Lebensqualität wie Sicherheit, Gewaltfreiheit, ausreichend Nahrung oder ein leistbarer Wohnraum zeigen allerdings auf, dass Lebensqualität umfassender ist als das, was vielleicht eine einzelne Bildungsinitiative leisten kann. Wobei- würden die sieben Leitprinzipien nicht nur große Slogans bleiben, sondern wirklich für alle Grätzlbewohner_innen in allen Dimensionen, die z.B. Chancengerechtigkeit umfasst, umgesetzt werden, wäre wohl wirklich ein „gutes Leben“, das vor allem die Abwesenheit von Diskriminierung bedeutet, erreicht. Um die Umsetzung der *Policy* noch besser zu fördern wäre neben der finanziellen Unterstützung außerdem eine Qualitätssicherung durch die Festlegung von Zielindikatoren für die Umsetzung der sieben Leitprinzipien wichtig, sowie die Stärkung von *Agency* der Akteur_innen, damit die Bildungsgrätzln in vollem Umfang von den unterschiedlichen Fähigkeiten und Zugängen zu KiJu der Beteiligten profitieren können.

Limitationen der Arbeit

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde die Methodik bewusst so gestaltet, dass sie eine Analyse der Umsetzung der Wiener Bildungsgrätzl aus der Perspektive außerschulischer Institutionen ermöglicht und zugleich dem Umfang einer Masterarbeit gerecht wird. Dennoch sind mehrere Aspekte kritisch zu reflektieren. Die Datenerhebung beschränkte sich auf zwei ausgewählte BGs und ausschließlich auf den außerschulischen Bereich, wodurch die Generalisierbarkeit der Ergebnisse begrenzt bleibt. Hinzu kommt, dass nicht alle relevanten Institutionen befragt werden konnten, was zu einer gewissen Einseitigkeit der Perspektiven führen kann.

Auch die Interviews als zentrale Datengrundlage weisen Limitationen auf: Zwei Gespräche mussten aus Zeitgründen stark verkürzt werden, wodurch potenziell relevante Themen unzureichend behandelt wurden. Darüber hinaus ließ die Orientierung am vorab erstellten Leitfaden eine flexible Vertiefung einzelner Aspekte oder spontane Nachfragen nur bedingt zu. Eine wesentliche Einschränkung besteht zudem darin, dass die eigentlichen Zielgruppen – Kinder und Jugendliche – nicht selbst zu Wort kommen. Ebenso wurde keine Feldstudie zur unmittelbaren Beobachtung des Wirkens der Bildungsgrätzl vor Ort durchgeführt.

Für die Auswertung wurde die fokussierte Interviewanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024) herangezogen, die eine strukturierte, aber theorie reduzierte Auswertung gewährleistet. Alternativ hätte etwa ein induktives Verfahren wie die Grounded Theory eine größere theoretische Tiefenschärfe ermöglichen können. Die Auswahl der Expert_innen erfolgte auf Basis institutioneller Rollen und sollte im Hinblick auf mögliche Verzerrungen ebenfalls kritisch betrachtet werden. Theoretisch-methodologisch diente das Konzept der *Communities of Practice* nach Wenger (1998) sowie der Ansatz *Policy as Practice* von Sutton, Levinson und Winstead (2009) als Rahmen. Erstere Theorie wird in der Forschung teils unscharf verwendet und ist in der empirischen Anwendung schwer zu operationalisieren. Der zweite Ansatz setzt ein Bewusstsein der Akteur_innen über ihre institutionellen Handlungsspielräume und Motivlagen voraus, was in der Praxis nicht immer gegeben ist. Schließlich gilt es zu berücksichtigen, dass BGs dynamische, sich entwickelnde Kooperationsformen darstellen. Lokale Akteur_innen wechseln mit den sich verändernden institutionellen Bedingungen, wodurch sich auch die kollektiven Praktiken und Zielsetzungen beständig wandeln. Diese Prozesshaftigkeit erschwert eine abschließende Bewertung, zeigt aber zugleich, dass BGs als soziale Lernräume kontinuierlich an ihre lokalen Kontexte und Bedürfnisse angepasst werden.

10.2.1. Ausblick und weitere Forschungsperspektiven

Diese Masterarbeit hat sich mit Fragen der Umsetzung der BG-*Policy* durch lokale Akteur_innen in zwei ausgewählten Bildungsgrätzln eines Wiener Gemeindebezirks beschäftigt. Ein weiterer Schritt wäre die Untersuchung der Wirkung und Wahrnehmung dieser Umsetzung durch die Adressat_innen der *Policy*, Kinder und Jugendliche, sowie der Grätzlbevölkerung. Dabei wäre es auch interessant zu untersuchen, welche Personen wirklich an den Angeboten des BGs partizipieren um so die Beobachtung vieler Interviewteilnehmer_innen zu bestätigen oder zu widerlegen, das vor allem Schüler_innen am BG teilnehmen. Um ein vollständiges Bild dieses Machtgefälles zu erhalten, sollten auch Untersuchungen mit schulischen Akteur_innen der Bildungsgrätzl durchgeführt werden: nehmen diese auch Exklusion von Kindern und Jugendlichen wahr? Sehen sie eine starke Schulzentrierung im Bildungsgrätzl? Wie beschreiben sie die Zusammenarbeit mit der OKJA?

Die Literatur belegt ein Machtgefälle zwischen der Schule und außerschulischen Institutionen- interessant wäre der Blick über den Tellerrand der untersuchten Grätzl, ob es in einem der 34 BGs gelingt die proklamierte Gleichwertigkeit der verschiedenen Bildungsformen auch in der Kooperation umzusetzen.

Die untersuchten Bildungsgrätzl werden in Zukunft andere sein- dadurch, dass sich die Akteur_innen verändern, die Institutionen und auch die Kontextfaktoren im Grätzl. Diese Entwicklung wäre auch interessant im Sinne der *CoPs* zu begleiten, da dieses Konzept ja davon ausgeht, dass Mitglieder im Laufe ihrer Teilnahme an einer Gemeinschaft ihren Mitwirkungsgrad verändern. Hier könnten auch unterstützende Workshops seitens der PH konzipiert und deren Durchführung wissenschaftlich begleitet werden: wie schafft man gemeinsame Bedeutungen im Sinne eines *joint enterprises* in den Bildungsgrätzln? Wie können beteiligte Akteur_innen für eine gelingende Aneignung der *Policy* unterstützt werden, sodass es zu einem Mehrwert seitens der Akteur_innen und der Zielgruppe führt? Was braucht es, damit die Kompetenzen der verschiedenen Institutionen auch wirklich die Gestaltung der BGs wirkungsreich beeinflussen können und wie wird gemeinsam eine breitere Zielgruppe angesprochen? Es gibt viele Felder, in denen es Handlungspotential seitens der BGs und der Stadtpolitik gibt. Letztere hat vor allem einen wichtigen Schritt vor sich: die Initiierung von BGs ohne die Voraussetzung der Teilnahme einer Schule. Wie wird ein BG ohne der Bildungsinstitution umgesetzt, die fast alle Menschen in ihrer Bildungslaufbahn verbindet? Im Zuge der *quality of Life*-Bewegung könnte die Stadt Wien bezogen auf die Bildungsgrätzl auch klarere, partizipativere Visionen der Förderung des „guten Lebens“ durch die BGs definieren. Dafür wäre es auch wichtig, Kinder und Jugendliche zu befragen, wie sie den Zusammenhang zwischen Bildung und „gutem Leben“ für sich deuten und welche Barrieren es für sie in diesem Zusammenhang gibt.

Ein weiterer Zukunftsschritt, der die Entwicklung der Bildungsgrätzl fördern könnte, wäre die Einführung qualitätssichernder Maßnahmen durch z.B. eine Kontrolle der BG-Förderung um die Einhaltung der sieben Leitprinzipien zu überprüfen und darüber hinaus zu gewährleisten, dass die Angebote wirklich offen sind für zumindest alle Kinder und Jugendlichen, falls die Adressierung der Grätzlbevölkerung ein noch zu großer Schritt ist. Es bleibt jedenfalls viel offen im BG für die Wissenschaft zu beforschen, die Stadtpolitik strukturell zu verändern und für die Akteur_innen, die diese Initiative vor Ort lokal und kontextspezifisch in die Tat umsetzen.

11. Quellenverzeichnis

Arnoldt, B. (2009). *Der Beitrag von Kooperationspartnern zur individuellen Förderung an Ganztagsschulen*. In: Stecher, L., Allemann-Ghionda, C., Helsper, W., & Klieme, E. (Hrsg.). *Ganztägige Bildung und Betreuung* (S. 63-80). Beltz.

Arnoldt, B. & Zürchner, I. (2020). Kooperationsbeziehungen von Ganztagsschulen und außerschulischen Trägern. In: Bollweg, P., Buchna, J., Coelen, T., & Otto, H.-U. (Hrsg.). *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., S. 1083-1096). Springer Fachmedien Wiesbaden Imprint: Springer VS.

Beljan, J., & Winkler, M. (2019). *Resonanzpädagogik auf dem Prüfstand: Über Hoffnungen und Zweifel an einem neuen Ansatz*. Beltz.

Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung* (3. Aufl.). Springer VS.

Bliss, F.R., Johanning, A. & Schicke, H. (2006): Communities of Practice – Ein Zugang zu sozialer Wissensgenerierung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. In: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2006/bliss06_01.pdf

Braun, K.H. (2020) Entwicklungsaufgaben. In: Bollweg, P., Buchna, J., Coelen, T., & Otto, H.-U. (Hrsg.). *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., S. 155 - 168). Springer Fachmedien Wiesbaden Imprint: Springer VS.

Brüning, N., Matsumura, M., & Thevenon, O. (2025). *The importance of monitoring neighbourhood conditions for children's well-being and development. OECD Papers on Well-Being and Inequalities, (34)*. Organisation for Economic Co-operation and Development.

Buchna, J. (2020). Neoinstitutionalismus. In: Bollweg, P., Buchna, J., Coelen, T., & Otto, H.-U. (Hrsg.). *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., S. 1683-1096). Springer Fachmedien Wiesbaden Imprint: Springer VS.

Budde, J., & Hummrich, M. (2016). Die Bedeutung außerschulischer Lernorte im Kontext der Schule – eine erziehungswissenschaftliche Perspektive. In: Erhorn, J. & Schwier, J. (Hrsg.) *Pädagogik Außerschulischer Lernorte: eine interdisziplinäre Annäherung* (S. 29–52). transcript Verlag.

Butterwegge, C. (2008). Bildung — ein Wundermittel gegen die (Kinder-) Armut? Pädagogik kann weder Familien-noch Sozialpolitik ersetzen. In: Herz, B., Becher, U., Kurz, I., Mettlau, C., Treeß, H. & Werdermann, M. (Hrsg.) *Kinderarmut und Bildung* (S. 21- 39). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Cahill, H. & Gowing, A. (2024). Approaches to Understanding Youth Well-Being. In: Wyn, J., Cahill, H., & Cuervo, H. (Ed.). *Handbook of children and youth studies* (2nd Ed., pp. 77-102.). Springer Nature Singapore Imprint: Springer.

Cao, W., & Yu, Z. (2023). Exploring learning outcomes, communication, anxiety, and motivation in learning communities: a systematic review. *Humanities and social sciences communications*, 10(1), pp. 1-13.

Coburn, C. E. & Kay Stein, M. (2006) Communities of Practice Theory and the Role of Teacher Professional Community in Policy Implementation. In: Honig, M. I. (Ed.). *New directions in education policy implementation: confronting complexity* (pp. 25-46). State University of New York Press.

Coelen, T. (2014). *Die Ganztagsschule: Eine Einführung*. Beltz Juventa.

Coelen, T., Klepp, S., Million, A., & Zinke, C. (2021). Researching Educational Landscapes and their Refigurational Spacing: Perspectives from Educational Science and Urban Planning. [Die Refiguration des Spacing von Bildungslandschaften: Perspektiven aus Erziehungswissenschaft und Stadtplanung] *Forum: Qualitative Social Research*, 22(3)

Colosi, T. (1983). Negotiation in the Public and Private Sectors: A Core Model. *The American Behavioral Scientist (Beverly Hills)*, 27(2), pp. 229–253.

Deinet, U. (2014). Von der schulbezogenen Kooperation zur Erweiterung der lokalen Bildungslandschaft durch die Jugendarbeit. In: Land Steiermark - A6 Bildung und Gesellschaft; FA Gesellschaft und Diversität – Referat Jugend (Hrsg.) *Jugendarbeit: Kontext*

Schule. Versuch einer interdisziplinären Auseinandersetzung (S. 11-26). Verlag für Jugendarbeit und Jugendpolitik

Deinet, U & Icking, M. (2020). Offene Kinder- und Jugendarbeit und Schule. In: Bollweg, P., Buchna, J., Coelen, T., & Otto, H.-U. (Hrsg.). *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., S. 875-886.). Springer Fachmedien Wiesbaden Imprint: Springer VS.

Duveneck, A. (2012). Bildungslandschaft. In: Marquardt, N. & Schreiber, V. (Hrsg.) *Ortsregister* (S. 39–43). transcript Verlag.

Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), pp. 80–92.

Francesconi, D. (2018), Eudaimonic well-being and education. In: Galvin, K.T. (Ed.) *Routledge Handbook of Well-Being* (pp. 317-323). Routledge.

Francesconi, D., Tarozzi, M., Bykachev, K., Välimäki, T., Turunen, H., & Simovska, V. (2023). Quality of life movement: Historical overview of the policies and challenges for the future of education. *Policy Futures in Education*, 21(8), pp. 868-885.

Ghafoor-Zadeh, D., & Schreiber, V. (2021). Smarte Kindheiten: Wenn junge Menschen in das Blickfeld städtischer Regierungsweisen rücken. *sub\urban. zeitschrift für kritische stadtforschung*, 9(3/4), S. 57-82.

Gnahn, D. (2012). Kommunale Kooperation – Gestaltungskompetenzen in Bildungslandschaften. In: Bleckmann, P., & Schmidt, V. (Hrsg.). *Bildungslandschaften: Mehr Chancen für alle* (1. Aufl., S. 117-132). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gomolla, M. (2017). Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & E. G. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 133 – 155.) Springer VS.

Gomolla, M., & Radtke, F. O. (2009). Die Untersuchung von Diskriminierung in der Schule. In: Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (Hrsg.). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl., S. 83-95). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Grell, F. R. G. (2025). Resonanz als Pathosformel: Anmerkungen zur pädagogischen Semantik. In: Laubach, T. und Huber, S. (Hrsg.). *Braucht Demokratie Religion?: Auseinandersetzungen mit Hartmut Rosa* (S. 139-155). University of Bamberg Press

Grundmann, M. (2020). Agency. In: Bollweg, P., Buchna, J., Coelen, T., & Otto, H.-U. (Hrsg.). *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., S. 1707-1718.). Springer Fachmedien Wiesbaden Imprint: Springer VS.

Hebborn, K. (2020). Kommunale Bildungspolitik. In: Bollweg, P., Buchna, J., Coelen, T., & Otto, H.-U. (Hrsg.). *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., S. 1561-1572). Springer Fachmedien Wiesbaden Imprint: Springer VS.

Honig, M. I. (2006) Complexity and Policy Implementation: Challenges and Opportunities for the Field In: Honig, M. I. (Ed.). *New directions in education policy implementation: confronting complexity*. (pp. 1-24.) State University of New York Press.

Huber, S. G. (2020). Professionelle Lerngemeinschaften, Schulnetzwerke und Bildungslandschaften. In: Bollweg, P., Buchna, J., Coelen, T., & Otto, H.-U. (Hrsg.). *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., S. 1109- 1122.). Springer Fachmedien Wiesbaden Imprint: Springer VS

Hummrich, M. (2017). Diskriminierung im Erziehungssystem. In: A. Scherr, Y. Gökçen & A. El-Mafaalani (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 138–150). Springer VS.

Kenis, P., & Raab, J. (2020). Back to the future: Using organization design theory for effective organizational networks. *Perspectives on Public Management and Governance*, 3(2), pp. 109-123.

Kirschner, A. (2022). Brauchen wir einen Draht zum Kaktus? –Eine Kritik der Resonanz als Erklärungsmetapher für das Pädagogische. *Pädagogische Korrespondenz*, 35(1), S. 11-34.

Knessl, F. (2020) Politik? In: Bollweg, P., Buchna, J., Coelen, T., & Otto, H.-U. (Hrsg.). *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., S. 47 - 58). Springer Fachmedien Wiesbaden Imprint: Springer VS.

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2024). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA: Schritt für Schritt* (2. Auflage). Springer Fachmedien Wiesbaden Imprint: Springer VS.

Kunze, K, Reh, S. (2020). Kooperation unter Pädagog*innen. In: In: Bollweg, P., Buchna, J., Coelen, T., & Otto, H.-U. (Hrsg.). *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., S. 1439-1452). Springer Fachmedien Wiesbaden Imprint: Springer VS.

Kutscher, N. (2020). Heterogenität. In: Bollweg, P., Buchna, J., Coelen, T., & Otto, H.-U. (Hrsg.). *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl.). Springer Fachmedien Wiesbaden Imprint: Springer VS.

Labaree, D. (2008). The Winning Ways of a Losing Strategy: Educationalizing Social Problems in the United States. In: *Educational Theory*, 58 (4), pp. 447–460.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Levinson, B. A. U., Sutton, M., & Winstead, T. (2009). Education Policy as a Practice of Power: Theoretical Tools, Ethnographic Methods, Democratic Options. *Educational Policy* (Los Altos, Calif.), 23(6), pp. 767–795.

Liesner, A. (2012). Bildungsferne Schichten? Über Armut als Bildungsrisiko und als Ergebnis von Bildungsausgrenzung. In: Kirchhöfer D. (Hrsg.) *Bildung und soziale Differenzierung in der Gesellschaft* (S. 59 – 72). Peter Lang.

Mack, W. (2009). Bildung in sozialräumlicher Perspektive. Das Konzept Bildungslandschaften. In: P. Bleckmann, A. Durdel (Hrsg.): *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen* (S. 57-66). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mack, W. (2020). Bildungslandschaften. In: Bollweg, P., Buchna, J., Coelen, T., & Otto, H.-U. (Hrsg.). *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., S. 1311- 1322.). Springer Fachmedien Wiesbaden Imprint: Springer VS.

Magistrat der Stadt Wien (2019). *Smart City Wien Framework Strategy 2019–2050. Vienna's Strategy for Sustainable Development*. Magistrat der Stadt Wien. In: <https://smartcity.wien.gv.at/wp-content/uploads/sites/3/2019/10/Smart-City-Wien-Rahmenstrategy-2019-2050.pdf>

Maykus, S. (2020). Kommunale Bildungsplanung. In: Bollweg, P., Buchna, J., Coelen, T., & Otto, H.-U. (Hrsg.). *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., S. 1573-1586.). Springer Fachmedien Wiesbaden Imprint: Springer VS.

Moore, S.F. (1973). Law and Social Change: The Semi-Autonomous Social Field as an Appropriate Subject of Study. *Law & Society Review*, 7(4), pp. 719-746.

Müller, G. (2020). Bildungsgrätzl. Der Wiener Weg zu einem stadtteilbezogenen Bildungsmanagement. In: Falkinger, B., Lener, G., Schrott, S., Sertl, M., & StudienVerlag (Hrsg.). *Grätzl und Gentrifizierung: eine spannungsgeladene Ambivalenz* (S. 91-95). Studien Verlag.

Öztürk, N., Francesconi, D., & Agostini, E. (2023). Pädagogik(en) des guten Lebens im Zeichen der Zeit. *Zeitschrift für Praktische Philosophie*, 10(1), S. 263–284.

Pangritz, J. (2020). Intersektionalität. In: Bollweg, P., Buchna, J., Coelen, T., & Otto, H.-U. (Hrsg.). *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., S. 141- 153). Springer Fachmedien Wiesbaden Imprint: Springer VS.

Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Suhrkamp.

Rosa, H. (2019). Nachwort von Hartmut Rosa. In: Beljan, J., & Winkler, M. (2019). *Resonanzpädagogik auf dem Prüfstand: Über Hoffnungen und Zweifel an einem neuen Ansatz*. Beltz.

Schlottmann, A. & Rosa, H. (2023). Resonanzpädagogik. In: Nöthen, E., Schreiber, V. (Hrsg.) *Transformative Geographische Bildung* (S. 163–169). Springer Spektrum.

Schmachtel, S. (2017). *Lokale Bildungslandschaften als Managementproblem?* In: T. Olk & S. Schmachtel (Hrsg.), *Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften: Empirische Befunde und kritische Reflexionen* (S. 176–203). Beltz Juventa.

Schrott, S., & Lener, G. (2020). Das Bildungsgrätzl LeoMitte: Ein Seiltanzakt zwischen Vision und Strukturbeton. In B. Falkinger, G. Lener, S. Schrott, & M. Sertl (Hrsg.), *Grätzl und Gentrifizierung: Eine spannungsgeladene Ambivalenz* (S. 96–109). Schulheft, 179. StudienVerlag.

Schrott, S. (2020). Peripherie in der Stadt: Ein Grätzl im Zweiten. In B. Falkinger, G. Lener, S. Schrott, & M. Sertl (Hrsg.), *Grätzl und Gentrifizierung: Eine spannungsgeladene Ambivalenz* (S. 115–118). Schulheft, 179. StudienVerlag.

Sertl, M. (2020). Pädagogische Gentrifizierung. Ein Versuch der Begriffsbildung. In: Falkinger, B., Lener, G., Schrott, S., & Sertl, M. (Hrsg.). *Grätzl und Gentrifizierung: Eine spannungsgeladene Ambivalenz* (S. 80-90). Schulheft 179/2020. Studienverlag.

Speck, K. (2020). Multiprofessionale Kooperation in der Ganztagesbildung. In: Bollweg, P., Buchna, J., Coelen, T., & Otto, H.-U. (Hrsg.). *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., S. 1453-1466). Springer Fachmedien Wiesbaden Imprint: Springer VS.

SPÖ Wien Rathausklub (23.03.2017). *SP-Klubtagung Jürgen Czernohorszky: „It takes a Grätzl to raise a child“ - Das Wiener Bildungsgrätzl*. [Pressemeldung] In: https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20170323_OTS0207/sp-klubtagung-juergen-czernohorszky-it-takes-a-graetzl-to-raise-a-child-das-wiener-bildungsgraetzl (Letzter Zugriff am 17.01.2025)

Stadt Wien (2025a). *Archivmeldung: Neues Bildungsgrätzl in Hernals gestartet: Neun Schulen für ein gutes Zusammenleben – Presse-Service*. In: <https://www.wien.gv.at/presse/2023/03/30/neues-bildungsgraetzl-in-hernals-gestartet-neun-schulen-fuer-ein-gutes-zusammenleben> (Letzter Zugriff am 19.07.2025)

Stadt Wien (2025b.). *Wiener Bildungsgrätzl – Akkreditierung*. In: <https://www.wien.gv.at/amtswege/bildungsgraetzl-akkreditierung> (Letzter Zugriff am 28.09.2025)

Stadt Wien (2025c.). *MA 56 – Schulen*. In: <https://www.wien.gv.at/kontakt/ma56> (Letzter Zugriff am 23.09.2025)

Stadt Wien (2025d.). *Förderrichtlinie der Stadt Wien – Bildung und Jugend (MA 13). Förderung von Wiener Bildungsgrätzln*. Stadt Wien Bildung und Jugend. In: <https://www.wien.gv.at/pdf/ma13/foerderrichtlinie-bildungsgraetzl.pdf>

Stadt Wien (2025e.). *Wiener Bildungsgrätzl*. In: <https://www.wien.gv.at/bildung/schulen/bildungsgraetzl/> (Letzter Zugriff am 27.09.2025)

Stadt Wien (2025f.). Magistratsabteilung 56 - Schulen. Koordinationsstelle Bildungsgrätzl. In: https://www.wien.gv.at/advuew/internet/AdvPrSrv.asp?Layout=stelle_at&HLayout=&Type=K&STELLECD=2018010913583902 (Letzter Zugriff am 27.09.2025)

Stadt Wien (2022). *Bildungsgrätzl. Hintergrund.* In: <https://presse.wien.gv.at/hintergrund/bildungsgraeztzl> (Letzter Zugriff am 28.09.2025)

Stadt Wien – Schulen. (o. D.). *It takes a Grätzl to raise a child* [Flyer]. <https://www.wien.gv.at/pdf/ma56/folder-bildunggraeztzl.pdf>

Puranam, P., Alexy, O., & Reitzig, M. (2014). What's "new" about new forms of organizing?. *Academy of management Review*, 39(2), pp. 162-180.

Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, culture, and activity*, 1(4), pp. 209-229.

Täubig, V. (2013). Etabliert und vereinheitlicht? Neo-institutionalistische Überlegungen zu Bildungslandschaften und ihrer Erforschung. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 11(1), S. 4–17.

Universität Wien (2024). Teaching the good Life. Das Projekt. In: <https://eqol.univie.ac.at/de/das-projekt/> (Letzter Zugriff am 17.08.2025)

VanderWeele, T. J., Johnson, B. R., Bialowolski, P., Lee, M. T., Weziak-Bialowolska, D., Duraisingh, L., Chen, Y., ... Long, K. N. (2025). The Global Flourishing Study: Study profile and initial results on flourishing. *Nature Mental Health*, 3, pp. 636–653.

Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard business press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Wexler, L. & Eglington, K.A. (2024). Reconsidering Youth Well-Being as Fluid and Relational: A Dynamic Process at the Intersection of Their Physical and Social Geographies. In: Wyn, J., Cahill, H., & Cuervo, H. (Eds.). *Handbook of children and youth studies* (2nd ed., pp. 117-128.). Springer Nature Singapore Imprint: Springer.

Wiezorek, S., Merten, R. & Soremski, R. (2020). Soziale Ungleichheit. In: Bollweg, P., Buchna, J., Coelen, T., & Otto, H.-U. (Hrsg.). *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., S. 73 -86). Springer Fachmedien Wiesbaden Imprint: Springer VS.

12. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Tabelle 1.: Kategorien	37
Tabelle 2.: Resonanzachsen im Bildungsgrätzl	92
Abbildung 1.: Teilnehmende Institutionen der untersuchten Bildungsgrätzl.....	40

13. Anhang

A. Gedächtnisprotokoll Bildungsgrätzl-Netzwerktag 2024

(22.05.2024)

Viktoria Wimmer, 22.5.2024

Gedächtnisprotokoll Bildungsgrätzl-Netzwerktag 22.5.2024

INFOSTÄNDE

FEM&MEN Favoriten Gesundheitszentrum: nicht in den Bildungsgrätzl Favoriten als Kooperationspartner, lt. Infostandbetreuer war bei Grätzltag kurz vor unserem Gespräch aber Grätzlkoordinatorin bei ihm, mit der Information dass in dem nächsten Jahr eine Grätzlkooperation etwas werden könne. FEM/MEN Favoriten macht gratis Schulworkshops zu Gesundheitsthemen & Gewaltprävention in Schulen.

KINDERFREUNDE: In 3 Grätzl vertreten, aber nicht flächendeckend. Laut Infostandbetreuerin ist Kooperation zwischen außerschulischen Institutionen und Schulen insbesondere in der Stadt schwierig, da Gruppen so heterogen sind (?) (oder homogener in der Schule?)

KLIMAFIT Wien: Initiative der Stadt Wien, pro Jahr in 3 Bezirken mit klarem Zeitplan und Agenda, nicht fix in Bildungsgrätzl vertreten, hoffen durch das Dabeisein mehr Aufmerksamkeit von Schulen/Pädagog_innen zu bekommen, da sie auch Programme für Kinder & Jugendliche anbieten zum Ausarbeiten von Ideen für ein klimafittes Wien, welche dann einer gelosten Bürgerjury vorgelegt werden, welche bestimmen, welche Ideen an die Politik weitergeleitet werden.

LESEPAT*INNEN: Auch Stadt Wien Projekt, das nicht in Bildungsgrätzl vertreten ist und bei dem man hofft durch Teilnahme an Grätzltag mehr Aufmerksamkeit zu bekommen.

WIEDERKEHR ANSPRACHE: Kooperationen essentiell für Bildungsgrätzl
KOOPERATION als Wort, dass sich durch alle Ansprachen und Keynotes durchgezogen hat

UMFRAGE ZUR UNTERSTÜTZUNG DER BILDUNGSGRÄTZL DURCH DIE STADT WIEN:
Zentrale Anliegen: bessere Kommunikation und eine Toolbox, in der Erfahrungen und best practice Beispiele gesammelt werden und mehr Möglichkeiten (?) im Netzwerk nachzufragen (unklar wie das in Toolbox enthalten sein soll)

BESTPRACTICE VORTRAG STUWERVIERTEL + VERNETZUNGSRUNDE:
Bildungsgrätzl Stuwert ist auch international als best practice Beispiel für ein SDG Projekt geführt
Volksschuldirektorin ist Direktorin, Bildungsgrätzlinitiatorin und Schulentwicklung, scheint sehr engagierte, nachhaltigkeitsinteressierte Direktorin zu sein → wirkt so als wäre mit Nachhaltigkeit das gemeinsame Interesse mit IL4 gefunden worden (IL4 erzählt in Vernetzungsrunde, dass sie beim ersten Telefonat den Eindruck hatte, dass Volksschuldirektorin sie mit einer anderen Person verwechselt hatte)

Ökologieinstitut (IL4) nicht örtlich im Bezirk, eigentlich im Bezirk, dabei übernimmt IL4 viele Organisationsfunktionen im Grätzl, unter anderem die Organisation von Workshops, in der Akteur_innen (Schule + außerschulische Institutionen) thematisch arbeiten, auch eine Dokumentationsliste umgesetzt, in der Institutionen eintragen, zu welchen SDGs sie ein Projekt machen, laut Zuser waren zu Beginn im Grätzl einige außerschulische Partner_innen dabei, die jetzt nicht mehr dabei sind, wie VHS

Zuser berichtete später in Vernetzungsrunde auch über Gespräch mit Sonnenviertelinitiator_in: dieses Bildungsgrätzl stagniere gerade, weil man sich zu hohe Ziele gesetzt habe
Generell meint Volksschuldirektorinr später in Vernetzungsgruppe habe sie den Eindruck, dass die Dynamiken in den Grätzln dadurch recht unterschiedlich sind wie oft Bildungspartner_innen wechseln/wie lange sie bleiben

In Bildungsgrätzl Birkenblattviertel gibt es keine eine Steuerung, jede Institution die im Grätzl dabei ist (Schule wie außerschulisch) soll eigenverantwortlich im Grätzl funktionieren. Neue, mögliche Partner_innen werden zu den regelmäßigen Grätzltreffen der bereits beteiligten Akteur_innen geladen, um zu sehen, ob es Anknüpfungspunkte zur Zusammenarbeit gibt.

Gemeinsame Struktur des Bildungsgrätzls durch den Fokus auf die SDGs als essentiell für den Erfolg der Kooperation des Bildungsgrätzls von Karin Zuser genannt. Jede Partnerinstitution soll pro Jahr ein Projekt im Bildungsgrätzl machen und dass dann fortlaufend jedes Jahr wiederholen- so kommen über den Lauf der Zeit viele Projekte zusammen und es gibt Konstanten im Bildungsgrätzl, man weiß, was an Projekten so im Jahr los ist und kann diese besser vorbereiten, außerdem habe es Wiedererkennungswert bei Kindern und Jugendlichen, Zuser ist es auch wichtig, dass Kinder und Jugendliche das Bewusstsein haben, das sie im Bildungsgrätzl sind bzw. ein Projekt an dem sie teilhaben innerhalb des Bildungsgrätzlrahmens stattfindet

Haben bereits zwei Bildungsgrätzl(fortbildungs-)tage veranstaltet, einen zu grüner Pädagogik, einen zur neuen Autorität

Herausforderungen für das Grätzl: Corona, Fragen wie: Welche Verantwortungen übernehmen? Schwierigkeiten von regelmäßigen Treffen/Netzwerktagen - für außerschulische Akteur_innen laut Zuser schwieriger als für schulische, da man sich nicht so einfach einen Nachmittag frei nehmen könne,(später im Vernetzungsrunde auch: es gibt ein Ungleichgewicht von Möglichkeiten im Bildungsgrätzl zu agieren zwischen Grätzl und Schule) Frage: Wer fühlt sich als Teil vom Bildungsgrätzl? Wie kommen handelnde Personen ins Tun? Wie können Veranstaltungen, Fortbildungen, gemeinsame Ideen finanziert werden? → Durch Bildungsgrätzlförderung: Jahresförderung (bis zu 5000€), die von Verein beantragt werden muss (auch Elternverein möglich), oder kleine, themenbezogene Förderungen bis zu 3000€, die von mindestens einer Bildungsgrätzlkooperation (?) beantragt werden müssen

IL4 beschreibt nachhaltige Kooperation auf drei Ebenen

1. AGENDA 2030 (SDGS) als Struktur(gebend)
2. Kooperation Minidokumentation für bessere Wissensweitergabe
3. Bildungsgrätzlfest

B. Gedächtnisprotokoll (24.05.2024) Bildungsgrätzlfest Birkenblattviertel

Gedächtnisprotokoll Viktoria Wimmer

Birkenblattviertel Grätzlfest, 24.05.2024, 13:00-15:00 Max Winter Platz

Max Breuer Gymnasium Direktorin auf Frage, was sich durch Bildungsgrätzl verändert hat: Die Vernetzung ist besser geworden, es ist einfacher, jemanden schnell mal anzurufen. Die Beziehung hat sich verändert.

Schüler vom Max Breuer Gymnasium hat das Grätzlfest durchmoderiert (dürfte Unterstufe gewesen sein), hat zwischendurch auch alle Bildungsgrätzlkooperationspartner_inne aufgerufen und auf Applaus gewartet.

Kindergarten Park: Bildungsgrätzl braucht Zeit, ist für die Arbeit sehr positiv und meistens können sie im Kindergarten die Grätzlvernetzungszeit in die Arbeitszeit reinlegen. Durch das Bildungsgrätzl gibt es auch mehr Vernetzung zwischen den Kindergärten. IL4 coacht bei Bildungsgrätzltreffen, Volksschuldirektorin ist treibende Kraft, die da sicher viel reinvestiert.

Lehrerin Volksschule (seit 9 Jahren an VS): Bildungsgrätzl sei schon Arbeit, hat auch seine Zeit gebraucht, bis es anläuft, dieses Jahr sind auch viel mehr Menschen beim Bildungsgrätzlfest, weil von Seiten der Lehrer_innen Eltern proaktiv eingeladen wurden und Kindergarten/Schulen Ausflug zum Fest machen. IL4 ist ganz wichtig mit Nachhaltigkeitszielen, Volksschuldirektorin steckt sehr viel Arbeit ins Bildungsgrätzl.

Fair Play Team/Jugendzentren: 3 von 4 Jugendzentren im Bezirk im Bildungsgrätzl dabei, durch Bildungsgrätzl ist Kontakt mit Eltern viel enger geworden, die dann auch anrufen, was sehr positiv ist. Natürlich braucht Bildungsgrätzl auch Zeit. Jugendzentren als zentral im Bildungsgrätzl für die außerschulische Arbeit

WIG: sind in Lounge in mehreren Bezirken vertreten, Aktivitäten werden aber zentral koordiniert.

Zwei Frauen während dem Fest, als sie das Treiben beobachteten: "Ich bin total baff, was sie alles mit den Kindern machen".

Bezirksvorsteher hat auf der Bühne Bezirk für die meisten Bildungsgrätzl gelobt (Das ist einzigartig), Birkenblattviertel insb. einzigartig, weil sie mit so vielen Partner_innen vertreten sind.

Während dem gesamten Fest habe ich IL4 und Volksschuldirektorin immer wieder gemeinsam herum laufen sehen und gemeinsam agieren. Haben sich auch Zeit genommen, mit mir immer wieder kurz zu quatschen und haben sich über mein Kommen gefreut. Als ich Volksschuldirektorin drauf angesprochen habe, dass sie sicher viel Zeit und Ressourcen ins Grätzl investiert, hat sie sehr schnell das Thema gewechselt. IL4 hat gemeint, ca. 40% von dem, was sie und das Ökologie Institut ins Bildungsgrätzl stecken ist finanziert, alles andere ehrenamtlich, auch wenn sie das so nicht rechnet. Sie macht halt auch viel am Abend und insbesondere am Wochenende vernetzt sie sich meist mit Volksschuldirektorin.

Nicht alle beteiligten Institutionen bei Grätzlfest vor Ort, Ab 16:00 geht Grätzlfest in Jugendzentrum fest über. Während dem Fest war es sehr nett, dass jedes

Gedächtnisprotokoll Viktoria Wimmer

Kind/Jugendlicher immer gleich Aufmerksamkeit von einem/einer der Bildungsgrätzl-Akteur_innen bekommen hat, wenn es diese eben brauchte. Die Kinder sind zum größten Teil ohne Erwachsene ganz selbstbewusst herumgelaufen.

C. Interviewleitfaden



Leitfaden Lehrer*innen/Pädagog*innen

Einstieg

Vielen Dank für Ihre Bereitschaft an unserer Studie teilzunehmen! Dadurch ermöglichen Sie uns einen Einblick in die Initiative der Bildungsgrätzl. Wir möchten untersuchen, wie das Bildungsgrätzl auf Ihre Bildungseinrichtung wirkt, welche Vorteile und Herausforderungen sich dadurch für Sie ergeben, ob und inwieweit dadurch die Lebensqualität gefördert wird und v. a. welchen Mehrwert die Kooperation für Kinder und Jugendliche als auch die Stadt haben kann. Deshalb freut es uns auch sehr, wenn Sie uns viel dazu erzählen können. Selbstverständlich werden wir Ihre Daten und alle weiteren personenbezogenen Daten pseudonymisieren (d. h. der Originalname wird durch einen anderen Namen ersetzt, z. B. aus Anna wird Laura und aus Murat wird Mustafa)! Haben Sie noch Fragen zur Studie, bevor wir beginnen?

Wenn Sie einverstanden sind, beginne ich mit der Aufzeichnung.

Persönliche Daten

- Können Sie mir bitte kurz etwas über Ihren Werdegang und über Ihre Position erzählen?
- Können Sie mir bitte auch einen Einblick in Ihre Einrichtung gewähren? Was zeichnet Ihren Standort aus?

Entstehung Bildungsgrätzl

- Was verstehen Sie unter dem Begriff Bildungsgrätzl? Was bedeutet Bildungsgrätzl für Sie?
- Welche Institutionen und Personen sind beteiligt?
- Wann wurden Sie und Ihre Einrichtung Teil eines Bildungsgrätzls? Was hat Sie persönlich dazu angestoßen, an der Kooperation teilzunehmen?
- Was hat sich dadurch für Sie und Ihre Einrichtung verändert?
- Welche Folgen/Auswirkungen hat die Teilnahme am Bildungsgrätzl auf Ihre pädagogische Arbeit?
- Wie nehmen Sie Folgen/Auswirkungen wahr? Welche Vor- und Nachteile sehen Sie diesbezüglich?
- Welche Zielsetzungen verfolgen Sie in Ihrem Bildungsgrätzl? Was ist das Motto?
- Denken Sie, dass diese Zielsetzungen sich mit jenen Ihrer Einrichtung decken bzw. mit den lokalen Bedarfen?
- Welche Bedarfe sehen Sie im Grätzl? Können Sie mehr dazu erzählen?

Rolle im Bildungsgrätzl

- Welche Rolle haben Sie im Bildungsgrätzl? Was sind Ihre Aufgaben?
- Wie stark fühlen Sie sich eingebunden in das Bildungsgrätzl? Fühlen Sie sich für die Umsetzung der Initiativen verantwortlich?
- Wie schaut die Zusammenarbeit (konkret) zwischen den Akteur*innen des Bildungsgrätzls aus?
- Welche (pädagogischen) Zielsetzungen (Bedarfe) verfolgen Sie? Was ist Ihnen wichtig?

- Was brauchen die Kinder und Jugendlichen im Grätzl? Warum? Welche anderen Akteur*innen und ihre Bedarfe nehmen Sie noch wahr?

Bildungsgrätzl Treffen

- Was passiert genau im Bildungsgrätzl? Wie schauen die Treffen und Kooperationen genau aus? Gibt es Bildungsgrätzl-Treffen, die z. B. regelmäßig stattfinden? Wenn ja, auf welcher Ebene? Wer ist eingebunden?
- Können Sie mir bitte ein Treffen genauer beschreiben? Wie ist der Ablauf? Was passiert da? Gibt es eine Vor- und/oder Nachbereitung?
- Welche Chancen ergeben sich für Ihre Einrichtung (und auch für andere Einrichtungen/Akteur*innen), oder auch die Stadt? Welches Potenzial haben diese Treffen für die Involvierten?
- Wie sind Kinder und Jugendliche in die Bildungsgrätzl eingebunden? Wie gehen sie damit um?
- Inwiefern haben Sie das Gefühl, dass Kinder und Jugendliche daran gerne teilnehmen?
- Welche Vorteile und Herausforderungen sehen Sie für die Kinder und Jugendlichen und allgemein?

Rolle der Bildung (für Nachhaltigkeit und Lebensqualität/gutes Leben?)

- Gibt es seit der Implementierung der Bildungsgrätzl mehr Kooperationen bzw. eine verstärkte Kooperation zwischen den verschiedenen Bildungseinrichtungen?
- Inwiefern nehmen Sie eine Intensivierung der Zusammenarbeit wahr, d. h. woran machen Sie diese fest?
- Welche bildungsbezogenen Schwerpunkte gibt es in Ihrem Grätzl?
- Welche gezielten bildungsbezogenen Aktivitäten werden unternommen?
- Welchen Zusammenhang sehen Sie zwischen diesen Aktivitäten und den Bildungsprozessen von Kindern und Jugendlichen?
- Gibt es konkrete Beispiele, die Sie uns nennen könnten und welche diesen Zusammenhang besonders hervorheben?
- Das Motto der Bildungsgrätzl heißt ja „It takes a Grätzl to raise a child“. Können Sie mir bitte mehr zu dieser Idee und den damit verbundenen Ansprüchen erzählen?
- Wie profitieren Menschen, v.a. Kinder und Jugendliche, von einem Bildungsgrätzl (auch im Sinne von Lebensqualität/gutem Leben)? Welche anderen Bildungspartner*innen profitieren davon? Können Sie mir bitte konkrete Beispiele geben?
- Eine Idee der Einführung der Bildungsgrätzl ist es ja, mehr soziale Inklusion zu schaffen und das Zusammenleben zu fördern. Können Sie mir bitte mehr dazu berichten?
- Gleichzeitig ist es nicht ausgeschlossen, dass in den Bildungsgrätzln auch exkludierende Praxen stattfinden, z.B. Deutschförderklassen. Wie passt das zusammen?
- Wie „innovativ“ und „nachhaltig“ sind Bildungsgrätzl?

Vienna Smart City Strategy

- Kennen Sie die Wiener Smart City Strategie? Wurden Sie darüber informiert und wenn ja, wie? Gibt es Schulungen oder eine andere Art Unterstützung für Ihr Bildungsgrätzl? Profitieren Sie davon?

- In dieser Strategie werden Bildungsgrätzl als entscheidend für die Förderung von Lebensqualität und Nachhaltigkeit erachtet. Wie viel wissen Sie dazu?
- Waren auch Lehrer*innen/Pädagog*innen in die diesbezügliche Planung der Strategie involviert?
- Sind Sie mit Personen der Stadt Wien vernetzt, die Ihnen bei der Umsetzung helfen bzw. Sie beraten? Und wenn ja, wie schaut diese Zusammenarbeit aus?

Meinung

- Was halten Sie persönlich von Bildungsgrätzln?
- Welche Bedeutung haben Bildungsgrätzl Ihrer Meinung nach für die lokale Gemeinschaft?
- Welche Bedeutung haben Bildungsgrätzl Ihrer Meinung nach für die Stadtentwicklung?
- Wie schaut die Zukunft der Bildungsgrätzl aus? Welche Erwartungen/Zukunftsvisionen haben Sie?
- Was bedeutet Lebensqualität für Sie? Was macht für Sie ein gutes Leben aus? Inwiefern könnte das Bildungsgrätzl dazu beitragen?
- Wo sehen Sie noch Nachholbedarf?
 - Was braucht Ihre Institution?
 - Was braucht Ihr Grätzl?
 - Was brauchen die Kinder und Jugendlichen im Grätzl?

Ende

- Gibt es etwas, das ich/wir noch nicht angesprochen habe(n)? Möchten Sie dazu noch was sagen?
- Haben Sie noch Fragen oder Kommentare?

Vielen Dank für Ihre Zeit und die wertvollen Einblicke, die Sie mir/uns gegeben haben.

D. Persönliche Kommunikation WIG

Betreff **Re: AW: AW: Anfrage für ein Interview im Rahmen der EQoL Studie**
Von Viktoria Wimmer <viktor.wimmer@univie.ac.at>
An [REDACTED]
Datum 21.01.2025 21:33



Liebe [REDACTED],

dann bedanke ich mich für ihre Rückmeldung!

Herzliche Grüße,
Viktoria Wimmer

Am 20.01.2025 10:05, schrieb [REDACTED]:
Sehr geehrte Frau Wimmer,

ich muss Ihnen leider dennoch absagen, da ich erst seit 2 Jahren dabei bin und noch sehr wenig Berührungspunkte hatte.
Mein Vorgänger, der bei der Entstehung des BG usw. involviert war, ist leider in Pension. Sonst hätte ich Ihnen den Kontakt weitergegeben.

Ich wünsche Ihnen viel Erfolg mit Ihrem Vorhaben und hoffe, dass sie noch andere Interviewpartner*innen finden!

Beste Grüße

[REDACTED]

[REDACTED]
Gesundheitsreferentin

Wiener Gesundheitsförderung – WiG
Treustraße 35 – 43, Stiege 6, 1. Stock
1200 Wien

[REDACTED]

Internet: www.wig.ac.at
Facebook: facebook.com/gesundlebeninwien

-----Ursprüngliche Nachricht-----

Von: *EXTERN* Viktoria Wimmer <viktor.wimmer@univie.ac.at>

Gesendet: Mittwoch, 8. Jänner 2025 14:10

An: [REDACTED]

Betreff: Re: AW: Anfrage für ein Interview im Rahmen der EQoL Studie

Sehr geehrte Frau [REDACTED],

vielen Dank für Ihre Antwort! Für das Interview wäre es jedoch nicht relevant dass sie im letzten Jahr viel im Bildungsgrätzl mitgearbeitet haben- wenn Sie mir z.B. etwas über ihre allgemeinen Tätigkeiten im Bildungsgrätzl erzählen können und was ihre Institution dazu geführt hat mitzumachen, reicht das komplett aus. Ich bin vor allem interessiert an den verschiedenen Zugängen der außerschulischen Institutionen und wie sie selbst das "Bildungsgrätzl" verstehen. Sollte ein Interview dennoch nicht in Frage kommen oder aus zeitlichen Gründen nicht möglich sein, verstehe ich das natürlich vollkommen!

Herzliche Grüße und ein wunderbares neues Jahr!
Viktoria Wimmer

Am 07.01.2025 13:41, schrieb [REDACTED]:
Sehr geehrte Frau Wimmer,

danke für Ihre Anfrage. Ich muss Ihnen leider absagen, da ich - aufgrund zeitlicher Ressourcen - im letzten Jahr nur sehr eingeschränkt im Bildungsgrätzl mitgearbeitet habe und daher keine

Aussagen zu Vorteilen/Herausforderungen treffen kann.

Beste Grüße

Gesundheitsreferentin

Wiener Gesundheitsförderung WiG
Treustraße 35 - 43, Stiege 6, 1. Stock
1200 Wien

Internet: www.wig.or.at

Facebook: [facebook.com/gesundlebeninwien](https://www.facebook.com/gesundlebeninwien)

Ursprüngliche Nachricht

Von: *EXTERN* Viktoria Wimmer <viktoria.wimmer@univie.ac.at>

Gesendet: Freitag, 13. Dezember 2024 15:34

An:

Betreff: Anfrage für ein Interview im Rahmen der EQoL Studie

Sehr geehrte ,

mein Name ist Viktoria Wimmer, und ich schreibe derzeit meine Masterarbeit im Rahmen des FWF Projektes "EQoL - Teaching the good Life" (<https://eqol.univie.ac.at/de/>), welches die Wiener Bildungsgrätzl beforscht. Im Rahmen des Projektes möchten wir untersuchen, wie die Mitarbeit im Bildungsgrätzl auf Ihre Einrichtung wirkt, welche Vorteile und Herausforderungen sich dadurch für Sie ergeben, ob und inwieweit dadurch die Lebensqualität gefördert wird und v. a. welchen Mehrwert die Kooperation für Kinder und Jugendliche als auch die Stadt haben kann. Ich melde mich bei Ihnen, da ich mich in meiner Masterarbeit auf nicht-schulische Institutionen im Bildungsgrätzl konzentriere und Ihre Einblicke und Expertise sehr wertvoll für meine Forschung wären.

Das Interview würde etwa 45 - 60 Minuten in Anspruch nehmen und würde entweder via Videokonferenz oder in Person durchgeführt werden. Den genauen Termin und die Uhrzeit würde ich nach einer Zusage mit vereinbaren - bitte teilen Sie mir mit, falls das Interview nicht via Videokonferenz durchgeführt werden soll.

Bei Rückfragen stehe ich Ihnen selbstverständlich jederzeit zur Verfügung.

Ich danke Ihnen bereits im Voraus für Ihre Zeit und Unterstützung und freue mich über Ihre Rückmeldung.

Mit freundlichen Grüßen,
Viktoria Wimmer

E. Persönliche Kommunikation Stadtteilbüro

Betreff **Re: AW: AW: Anfrage für ein Interview im Rahmen der EQoL Studie**
Von Viktoria Wimmer <viktoria.wimmer@univie.ac.at>
An [REDACTED]
Datum 08.01.2025 14:04



Liebe [REDACTED],

vielen Dank für Ihre Antwort! Für das Interview wäre es jedoch nicht relevant ob Sie seit langem oder erst seit kurzer Zeit dabei sind, wenn Sie mir z.B. etwas über ihre derzeitigen Tätigkeiten im Bildungsgrätzl erzählen können und was ihre Institution dazu geführt hat mitzumachen, reicht das komplett aus. Ich bin vor allem interessiert an den verschiedenen Zugängen der außerschulischen Institutionen und wie sie selbst das "Bildungsgrätzl" verstehen. Sollte ein Interview dennoch nicht in Frage kommen oder aus zeitlichen Gründen nicht möglich sein, verstehe ich das natürlich vollkommen!

Vielen Dank für die Empfehlungen, mit den Partner:innen durfte ich teilweise schon spannende Interviews führen bzw. sind diese geplant.

Herzliche Grüße und auch Ihnen ein wunderbares neues Jahr!
Viktoria Wimmer

Am 08.01.2025 11:41, schrieb [REDACTED]:

Liebe Viktoria Wimmer,

Frohes neues Jahr!

Wir haben uns im Team abgestimmt und müssen Ihnen leider eine Absage zur Interviewanfrage geben. Grund dafür ist, dass wir als neues GG*-Team (seit Mai 2024 aktiv) momentan über zu wenig Erfahrungswerte für ein Interview verfügen.

Sehr gerne möchten wir Sie auf andere nicht schulische Institutionen verweisen: Beispielsweise das Fair-Play-Team [REDACTED] oder die Kinderfreunde [REDACTED].

Wir wünschen Ihnen gutes Gelingen bei der Arbeit und schicken viele Grüße,

[REDACTED]

GG*Stadtteilbüro für die Bezirke [REDACTED]

[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

Öffnungszeiten:

MO, MI, FR 14-18 Uhr, DI 9-13 Uhr, DO 9-18 Uhr

Die Gebietsbetreuung Stadterneuerung (GB*) sind eine Service-Einrichtung der Stadt Wien. Wir bieten Information und Beratung zu Fragen des Wohnens, des Wohnumfeldes, der Infrastruktur, der Stadterneuerung, des Gemeinwesens und des Zusammenlebens in der Stadt.

Wir sind im Auftrag der Technischen Stadterneuerung, Geschäftsgruppe Frauen, Wohnen, Wohnbau und Stadterneuerung, Vizebürgermeisterin und Stadträtin Kathrin Gaal, tätig. Hinweise zum Datenschutz finden Sie unter www.pbs.tern.at/datenschutz/hinweise/.

Ursprüngliche Nachricht
Von: Viktoria Wimmer <viktoria.wimmer@univie.ac.at>
Gesendet: Freitag, 20. Dezember 2024 09:21

An: [REDACTED]
Betreff: Re: AW: Anfrage für ein Interview im Rahmen der EQoL Studie

Liebe [REDACTED],

vielen Dank für Ihre Rückmeldung. Dann freue ich mich auf Ihre Antwort und wünsche Ihnen in der Zwischenzeit besinnliche Feiertage und einen guten Rutsch ins neue Jahr!

Liebe Grüße,
Viktoria Wimmer

An 20.12.2024 07:34, schrieb [REDACTED]:

Liebe Viktoria Wimmer,

Danke für Ihre Nachricht. Wir möchten Ihre Anfrage gern im Team besprechen und bitten noch um etwas Geduld. Wir melden uns mit einer Antwort Anfang des kommenden Jahres.

Angenehme Festtage und viele Grüße,

[REDACTED]

Wir feiern heuer 50 Jahre Gebietsbetreuung Stadterneuerung!
50jahre.gbster.at

GB*Stadtteilbüro für die Bezirke [REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

Öffnungszeiten:

MO, MI, FR 14-18 Uhr, DI 9-13 Uhr, DO 9-18 Uhr

Die Gebietsbetreuungen Stadterneuerung (GB*) sind eine Service-Einrichtung der Stadt Wien. Wir bieten Information und Beratung zu Fragen des Wohnens, des Wohnumfeldes, der Infrastruktur, der Stadterneuerung, des Gemeinwesens und des Zusammenlebens in der Stadt.

Wir sind im Auftrag der Technischen Stadterneuerung, Geschäftsgruppe Frauen, Wohnen, Wohnbau und Stadterneuerung, Vizebürgermeisterin und Stadträtin Kathrin Gaal, tätig. Hinweise zum Datenschutz finden Sie unter www.gbster.at/datenschutzhinweise/.

-----Ursprüngliche Nachricht-----

Von: Viktoria Wimmer <viktoria.wimmer@univie.ac.at>

Gesendet: Freitag, 13. Dezember 2024 15:30

An: [REDACTED]

Betreff: Anfrage für ein Interview im Rahmen der EQoL Studie

Sehr geehrtes Team des Stadtteilbüros,

mein Name ist Viktoria Wimmer, und ich schreibe derzeit meine Masterarbeit im Rahmen des FWF Projektes "EQoL - Teaching the good life" (<https://eqol.univie.ac.at/de/>), welches die Wiener Bildungsgrätzl beforscht. Im Rahmen des Projektes möchten wir untersuchen, wie die Mitarbeit im Bildungsgrätzl [REDACTED] auf Ihre Einrichtung wirkt, welche Vorteile und Herausforderungen sich dadurch für Sie ergeben, ob und inwieweit dadurch die Lebensqualität gefördert wird und v. a. welchen Mehrwert die Kooperation für Kinder und Jugendliche als auch die Stadt haben kann. Ich melde mich bei Ihnen, da ich mich in meiner Masterarbeit auf nicht-schulische Institutionen im Bildungsgrätzl konzentriere und ihre Einblicke und Expertise sehr wertvoll für meine Forschung wären.

Das Interview würde etwa 45 - 60 Minuten in Anspruch nehmen und würde entweder via Videokonferenz oder in Person durchgeführt werden. Den genauen Termin und die Uhrzeit würde ich nach einer Zusage mit vereinbaren - bitte teilen Sie mir mit, falls das Interview nicht via Videokonferenz durchgeführt werden soll. Bei Rückfragen stehe ich Ihnen selbstverständlich jederzeit zur Verfügung.

Ich danke Ihnen bereits im Voraus für Ihre Zeit und Unterstützung und freue mich über Ihre Rückmeldung.

Mit freundlichen Grüßen,
Viktoria Wimmer

G. Persönliche Kommunikation Sicherheitsdienstleister

Betreff **Re: AW: Anfrage für ein Interview im Rahmen der EQoL Studie**
Von Viktoria Wimmer <viktoria.wimmer@univie.ac.at>
An [REDACTED]
Datum 28.01.2025 10:47



Sehr geehrter [REDACTED],

Ich hoffe Sie sind gut in das neue Jahr gestartet und der Jänner war bei Ihnen nicht zu voll. Ich melde mich bei Ihnen weil ich nochmal bezüglich meiner Anfrage für ein Interview nachfragen wollte wissen Sie ob das Ansuchen bereits einen positiven/negativen Ausgang genommen hat? Ich würde mich wirklich sehr freuen, wenn das Interview zustande kommen könnte und hoffe dass ich mit meinen Nachfragen nicht allzu sehr störe.

Herzliche Grüße,
Viktoria Wimmer

Am 13.12.2024 16:35, schrieb [REDACTED]:

Sehr geehrte Frau Wimmer,

vielen Dank für Ihre Nachricht. Soweit mir bekannt ist, ist Ihr Ansuchen bereits eingelangt und wird von der zuständigen Stelle bearbeitet. Sobald ich darüber das OK bekomme werde ich mich melden und Bescheid geben.

Bis dahin wünsche ich Ihnen besinnliche Festtage und einen guten Rutsch ins neue Jahr.

Mit freundlichen Grüßen

[REDACTED]

-----Ursprüngliche Nachricht-----

Von: Viktoria Wimmer <viktoria.wimmer@univie.ac.at>

Gesendet: Freitag, 13. Dezember 2024 15:24

An: [REDACTED]

Betreff: Anfrage für ein Interview im Rahmen der EQoL Studie

Sehr geehrter [REDACTED],

mein Name ist Viktoria Wimmer, und ich schreibe derzeit meine Masterarbeit im Rahmen des FWF Projektes "EQoL - Teaching the good Life" (<https://eqol.univie.ac.at/de/>), welches die Wiener Bildungsgrätzl beforscht. Im Rahmen des Projektes möchten wir untersuchen, wie das Bildungsgrätzl auf Ihre Einrichtung wirkt, welche Vorteile und Herausforderungen sich dadurch für Sie ergeben, ob und inwieweit dadurch die Lebensqualität gefördert wird und v. a. welchen Mehrwert

die Kooperation für Kinder und Jugendliche als auch die Stadt haben kann.
Ich melde mich bei Ihnen, da ich mich in meiner Masterarbeit auf nicht-schulische Institutionen im Bildungsgrätzl konzentriere. Ich habe Ihren Kontakt beim diesjährigen Grätzlfest des [REDACTED] erhalten und würde mich freuen, Einblicke in ihre verschiedenen Tätigkeitsbereiche im Bildungsgrätzl zu bekommen. Da ich in Erinnerung habe, dass Sie meinten, dass Interviewanfragen über das Polizeikommissariat des [REDACTED] Bezirks koordiniert werden, habe ich bereits eine Anfrage gestellt, aber leider noch keine Antwort bekommen.

Das Interview würde etwa 45 - 60 Minuten in Anspruch nehmen und würde entweder via Videokonferenz oder in Person durchgeführt werden. Den genauen Termin und die Uhrzeit würde ich nach einer Zusage mit vereinbaren. Bitte teilen Sie mir mit, falls das Interview nicht via Videokonferenz durchgeführt werden soll.
Bei Rückfragen stehe ich Ihnen selbstverständlich jederzeit zur Verfügung.
Ich danke Ihnen bereits im Voraus für Ihre Zeit und Unterstützung und freue mich über Ihre Rückmeldung.

Mit freundlichen Grüßen
Viktoria Winner

H.Codebuch

Liste der Codes	Häufigkeit
Codensystem	801
Offizielle Policy	8
Sichtbarmachung	15
Außerschulische Bildung Bedeutung	7
Grundidee der Policy	7
Problemidentifikation	4
Macht	1
Ressourcen	24
Differenz Schule/Außerschulische Einrichtungen	22
Machtverhältnisse	5
Exklusion/Inklusion	17
Entscheidungsmacht	5
(intendierte) Machtverschiebung	2
Aneignung BG Policy	2
Wem soll das BG nutzen/Nutzt das BG?	25
eigene Initiativen/Projekte im BG	7
Zugang zum BG	13
pädagogische Leitbilder (abseits 7 Prinzipien)	13
Idee von Bildung	2
Rolle innerhalb der Institution/Selbstbeschreibung	8
eigene Rolle im BG	9
Zusammenhang BG policy und andere policies	4
Aneignung der policy für die eigene Arbeit	17
Struktur der Institution	1
Auftrag	11
Rahmenbedingungen	14
Handlungsprinzipien	1
Klient_innen	17
institutionelle/persönliche Bedürfnisse	8
Nutzen der policy für eigenes Zielpublikum	18
Nutzen der policy für eigene Institution	19
Motivation Teilnahme	26
Interpretation der policy	19
Wahrnehmung Umsetzung BG	28
Möglichkeiten für die Umsetzung	12
Ziele für die Umsetzung	13
Lob für die Umsetzung	2
Kritik an der Umsetzung	15
Communities of Practice/Learners	5
Praxis	1
Koordination der community	11
Gemeinsame Treffen	7
Projekte im BG	12
Feste	13
Förderung der Umsetzung durch die Stadt Wien	12
(shared) knowledge	13
Mangelnde Wissensweitergabe/Verständnis	6
Funktionierende Wissensweitergabe/Verständnis	9
Möglichkeit der Förderung von Wissensweitergabe	13
Community	10
Umsetzungsgemeinschaft Stadt Wien	6
Umsetzungsgemeinschaft BG	14
Vernetzung	24
peripheral member	5
core member	17
Zugehörigkeitsgefühl/eigene Involviertheit	9
shared domain	10
shared repertoire	5
Motto BG	20
7 Prinzipien	0
Mangel Umsetzung 7 Prinzipien	4
Interpretation 7 Prinzipien	0
Möglichkeit Umsetzung einer oder mehrere 7 Prinzipien	4
Chancengerechtigkeit	1
Umsetzung einer oder mehrere der 7 Prinzipien	6
Empowerment	2
Diversität & Inklusion	18
Mehrsprachigkeit	6
Gendersensibilität	1
Offenheit	24
Grundkompetenzen	0
Soziale Gerechtigkeit	13
Lebensqualität	2
Bedingungen gutes Leben	11
Sozioökonomische Bedingungen gutes Leben	4
Nachbarschaft/Sozialraum	14
Einfluss Nachbarschaft persönlich	2
Einfluss Nachbarschaft auf KJJu	7
Materielle Bedingungen gutes Leben	1
Einfluss Nachbarschaft kollektiv	4
BG trägt nicht zu gutem Leben bei	0
BG hat die Möglichkeit zu gutem Leben beizutragen	17
BG trägt zu Förderung des guten Lebens bei	8
Vorstellung gutes Leben ist individuell	8
Vorstellung gutes Leben normiert	1