

Christoph Berse

Mehrdimensionale Bildung im Kontext Kommunaler Bildungslandschaften

Bestandsaufnahme und Perspektiven

Christoph Berse

Mehrdimensionale Bildung im Kontext
Kommunaler Bildungslandschaften
Bestandsaufnahme und Perspektiven

Budrich UniPress Ltd.
Opladen & Farmington Hills 2009

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Für
Adele Berse
(1930–2004)

© Dieses Werk ist bei Budrich UniPress erschienen und steht unter folgender Creative
Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>
Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und
Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Budrich UniPress.



Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<http://dx.doi.org/10.3224/94075543>)
Eine kostenpflichtige Druckversion (Printing on Demand) kann über den Verlag
bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-940755-43-8
DOI 10.3224/94075543

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de
Verlag Budrich UniPress Ltd.
<http://www.budrich-unipress.de>

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	6
Einleitung	7
1 Das erweiterte Bildungskonzept und der 12. Kinder- und Jugendbericht	11
1.1 Historische und methodologische Aspekte zur aktuellen Bildungsdiskussion.....	13
1.1.1 Geschichtliche Entwicklung des Bildungsdenkens.....	15
1.1.2 Ansatz und Hintergründe des 12. Kinder- und Jugendberichtes.....	24
1.1.3 Veränderte Bedingungen des Aufwachsens.....	26
1.2 Bausteine und Referenzen eines erweiterten Bildungskonzeptes.....	33
1.2.1 Bildungsbiografischer Zugang.....	34
1.2.2 Topografie der Bildungsorte und Lernwelten.....	37
1.2.3 Kompetenzbereiche und Weltbezüge.....	40
1.2.4 Informelles Lernen und Bildungsmodalitäten.....	46
1.2.5 Allgemeinbildung oder Grundbildung?.....	52
1.2.6 Bildung als Ko-Produktion.....	60
1.2.7 Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung.....	62
1.3 Der „Capabilities-Ansatz“.....	66
2 Kinder- und Jugendhilfe als Partnerin der Schule	73
2.1 Einleitung.....	73
2.2 Neue Bildungsdebatte und Kinder- und Jugendhilfe.....	74
2.3 Anfragen und Irritationen durch internationale Vergleichsstudien ...	77
2.4 Das Bildungsverständnis der Kinder- und Jugendhilfe – Aktuelle Positionen und Beiträge.....	81
2.4.1 Parallelen zu den 1970er Jahren oder neue Qualität?.....	81
2.4.2 Bildungspolitische Berichte und Beiträge.....	90
2.4.3 Bildung als „riskante“ Fachnorm?.....	93
2.4.4 „Zeitgemäße Bildung“ in Bildungsnetzwerken (Bock/Andresen/Otto).....	102
2.4.5 Das Aneignungskonzept.....	108
2.5 Zusammenfassung und Bewertung.....	113
3 Kooperation von Jugendhilfe und Schule	117
3.1 Historische Aspekte.....	117
3.2 Handlungsfelder.....	123
3.2.1 Allgemeiner Sozialer Dienst und Hilfen zur Erziehung.....	128
3.2.2 Schulsozialarbeit.....	131
3.2.3 Kinder- und Jugendarbeit.....	133
3.2.4 Kindertagesstätten.....	137
3.2.5 Fokus: Ganztagschulentwicklung.....	139

3.3	Integriertheit (Hartnuss/Maykus).....	144
3.3.1	Konzeptentwicklung	146
3.3.2	Adressaten	148
3.3.3	Die Rollen von Lehrern und Sozialpädagogen	149
3.3.4	Institution und Organisation	150
3.3.5	Kooperationsstruktur im kommunalen Raum	151
4	Die Debatte über Kommunale Bildungslandschaften	157
4.1	Unterschiedliche Konzepte	164
4.2	Regionale Bildungslandschaften in der „Selbstständigen Schule“ ...	166
4.3	Die Kommunale Bildungslandschaft des Deutschen Vereins (2007) und des Deutschen Städtetags (2008)	170
4.4	Die Lokalen Bildungslandschaften des Deutschen Jugendinstituts..	174
4.5	„Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ des BMBF	176
4.6	„Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf – Die soziale Stadt“ und „Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten“ (E&C)	179
4.7	„Lernen vor Ort“	181
4.8	Bewertung und Typologie der Konzepte	184
4.8.1	Der Raumbegriff	187
4.8.2	Der Bildungsbegriff und die Teilnehmer an den Bildungslandschaften.....	189
4.8.3	Platzierung des Themas Kooperation von Jugendhilfe und Schule..	191
4.8.4	Vergleich der Steuerungskonzepte für Bildungslandschaften	193
4.8.5	Vier Typen von Bildungslandschaften	197
4.9	Perspektiven einer Kommunalen Bildungslandschaft in der Stadt Essen.....	207
4.9.1	Sozial- und bildungspolitische Ausgangssituation	207
4.9.2	Weitere Perspektiven für ein Kommunale Bildungslandschaft	211
	Zusammenfassung und Resümee.....	221
	Literaturverzeichnis	225

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Bildungsorte und Lernwelten	39
Abbildung 2:	Kompetenzbereiche und Weltbezüge	43
Abbildung 3:	Bildungsmodalitäten	52
Abbildung 4:	Gestaltung einer Kommunalen Bildungslandschaft in der Stadt Essen.....	217

Einleitung

Auch ein Lehrermensch wie Wilk konnte nicht verhindern, dass die besten Fußballer in der Klasse nach spätestens dem zweiten Jahr Latein vom Gymnasium runter waren. Überwiegend Jungs „aus den Baracken“. Die konnten das nicht lernen, die Deklinationen nicht behalten. Englisch war schon schlimm genug, aber hatte wenigstens noch ein paar Ähnlichkeiten mit Platt. Aber Latein, dieser Quatsch aus dem alten Rom, wie sie bei denen zu Hause sagten, den kein Mensch braucht, außer wenn er vielleicht Arzt werden will. Aber wer von uns will schon Arzt werden? Daran hätten sie nicht im Traum gedacht. Eher überredet von Grundschullehrern – „der Junge ist doch begabt; der gehört aufs Gymnasium“ –, hatten sie ihre Kinder da hingeschickt. Vielleicht würde es ja reichen zur Mittleren Reife oder gar Abi; und nun: alle *wirklich guten* Fußballer, die echten Superspieler, scheiterten an der Lateinschranke nach Klasse 7 oder 8. Wie ungerecht! (THEWELEIT 2006:48, Hervorh. i.O.)

Das entsprechende Kapitel in dem nicht nur für Fußballfans, sondern auch für Bildungsforscher lesenswerten Buch von KLAUS THEWELEIT mit dem Titel „Tor zur Welt. Fußball als Realitätsmodell“ (2006) ist mit dem Begriff ‚Relegation‘¹ überschrieben. Diese Art von Relegation findet offensichtlich auch im deutschen Bildungssystem statt, und THEWELEIT hat hier die gymnasialschulverbannenden Mechanismen zum Nachteil der guten Fußballer seiner Jugend in Norddeutschland in den 1950er und 1960er Jahren beschrieben. Mit dieser Beschreibung steht er wahrlich nicht allein.

Auch der deutsche Historiker PAUL NOLTE stellte unlängst fest, dass die Gymnasien weitgehend nur noch als „Gesamtschulen der Mittelschichten“ fungieren und

eine Barrierefunktion [hätten] gegenüber Kindern aus unteren Schichten, die bei gleicher Leistung weniger häufig eine Empfehlung bekämen als Kinder aus der Mittelschicht. Dadurch blieben die Integrationschancen durch Schule und Bildungsaneignung auf der Strecke (NOLTE 2007).

In diesen beiden Zitaten wird der Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft angedeutet, und spätestens die PISA-2000-Studie hat diesen Zusammenhang empirisch (neu) belegt und dadurch diese Fragestellung auch wieder in den Fokus der öffentlichen Debatte gebracht.

Bildung ist aber nicht nur deshalb zurzeit in aller Munde. Moderne Gesellschaften setzen im Zusammenhang mit der Vorstellung des Übergangs von der Industrie- zur Wissens-, Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft auf Konzepte des lebenslangen Lernens. Dieses gesellschaftliche

1 Der Begriff ist nach dem lateinischen Wort *relegatio* gebildet. Ursprünglich bedeutet eine Relegation, dass man fortschickt, entfernt, ausschließt, verweist, verbannt, zurückweist. Bei den Römern bezeichnete sie speziell die mildeste Form der Verbannung, eine zeitlich oder räumlich begrenzte Verbannung (vgl. URL = <http://de.wikipedia.org/wiki/Relegation> – Stand: 3.9.2008).

Konzept ist aber unbedingt auf gebildete und handlungskompetente Menschen angewiesen, die

in der Lage sind, ihr Leben eigenständig zu regeln, die gelernt haben, sich in einer dinglichen, symbolischen, sozialen und subjektiven Welt verstehend, handelnd, kompetent zu bewegen (12. JUGENDBERICHT 2005: 118).

Damit werden zwei zentrale Dimensionen des Nachdenkens über Bildung angesprochen. Zum einen ist die Frage zu beantworten, welche Fähigkeiten und Kompetenzen jenseits lediglich kognitiv-funktionalistisch ausgerichteter Bildungskonzeptionen die Menschen erwerben sollen, welche in der „zweiten reflexiven Moderne“ (BECK 1986) benötigt werden, und wie positive Freiheiten als Grundlage für ein erfülltes, gedeihliches Leben (*human flourishing*) ermöglicht werden können. Zum anderen wird dabei die Frage nach der sozialen Gerechtigkeit, also die Frage des Zugangs und der potenziellen Chancengleichheit für alle Kinder und Jugendlichen, als zentrale Grundlage für die Bewertung eines kohärenten Gesamtsystems von Bildung, Betreuung und Erziehung auf die Tagesordnung gesetzt.

Vor diesem gesellschaftlichen und bildungspolitischen Horizont bewegt sich diese Arbeit und reflektiert dabei im Besonderen die Rolle und Möglichkeiten der Kinder- und Jugendhilfe bei der Entwicklung und Gestaltung von Bildungslandschaften, die nicht nur einem funktionalen Bildungsverständnis folgen, sondern ihre Bestandteile auch an den Elementen subjektorientierter Handlungsbefähigungs- und Verwirklichungschancen orientieren und somit einen wichtigen Beitrag für die realen Wahlmöglichkeiten unterschiedlicher Lebensführungsmuster und zur Konzeptionisierung und Gestaltung eines eigenen guten Lebens leisten können. Dazu gehört als ein zentrales Gestaltungselement die Reflexion der von einem gemeinsamen Bildungsverständnis getragenen und praktisch systemintegrativ ausgerichteten Praxis in der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule.

Der Schwerpunkt der Beschäftigung im ersten Kapitel liegt nach dieser Einleitung bei der Grundlage der Bildungsdiskussion: dem Bildungsbegriff selber. Im Zentrum und als fachlicher Ausgangspunkt steht die Auseinandersetzung mit dem mehrdimensionalen Bildungsbegriff, der im 12. JUGENDBERICHT 2005 der Bundesregierung mit dem Titel „Bildung vor und neben der Schule“ dargelegt und der in einer „losen Verbindung“ zu den Dimensionen der materiellen und der symbolischen Reproduktion der von JÜRGEN HABERMAS entwickelten Theorie des kommunikativen Handelns dort entwickelt worden ist.

Es werden in diesem Kontext auch die Fragen der Bedeutung des informellen Lernens und der pädagogische Diskurs zur Frage „Allgemeinbildung oder Grundbildung?“ als bildungstheoretische Referenzpunkte dieses mehrdimensionalen Bildungsbegriffs dargestellt.

Außerdem greift diese Arbeit als einen weiteren bildungs- und gerechtigkeitstheoretischen Referenzpunkt die Konzepte der von AMARTYA SEN

und MARTHA NUSSBAUM entwickelten Ansätze des Capability Approach auf und thematisiert damit die auf den einzelnen Menschen bezogene Möglichkeit, seine individuellen Fähigkeiten unabhängig von der Herkunft zu entwickeln und ein eigenständiges, gutes Leben zu führen.

Ich habe den Schwerpunkt deshalb auf die Auseinandersetzung mit dem erweiterten Bildungsbegriff und seinen sozial- und erziehungswissenschaftlichen Bezügen gesetzt, weil er in seiner Mehrdimensionalität nach meiner Auffassung für die Verständigung zwischen den beiden pädagogischen Systemen Jugendhilfe und Schule dient und somit als fachliche Brücke zur Herstellung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses zwischen Jugendhilfe und Schule geeignet sein könnte. Damit bekommt er auch als praktische Leitlinie für die Herstellung von Integriertheit als Relationierungs- und Gestaltungsprinzip der Kooperation von Jugendhilfe und Schule eine Bedeutung. Bietet doch die Suche nach einem gemeinsam getragenen Verständigungssystem, das auf die Integration von Schul- und Sozialpädagogik ausgerichtet ist, eine wichtige Voraussetzung und zentrale Grundlage für eine Kooperation von Jugendhilfe und Schule, die dann als ein zentraler Baustein in eine Kommunale Bildungslandschaft eingehen kann.

Im zweiten Kapitel dieser Arbeit werden die Bedeutung der aktuellen Bildungsdebatte und die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Bildungsverständnissen für die Selbstvergewisserungen innerhalb des fachpolitischen Diskurses der Kinder- und Jugendhilfe dargestellt. Vorgestellt werden auch die verschiedenen, z.T. kritischen Positionen einzelner Autoren sowie verbandliche Äußerungen aus der Kinder- und Jugendhilfe, die sich gegen eine ausschließliche und einseitige Verortung der Sozialen Arbeit in diesem „Horizont des Projektes Bildung und der sich differenzierenden Bildungsangebote“ wenden (THIERSCH 2004).

Im dritten Kapitel wird dann auf der Grundlage von historischen und handlungsfeldspezifischen Reflexionen und vor dem Hintergrund der zunehmenden Entwicklung zur Ganztagschule bzw. der Ganztagsbildung das im Kern von Ambivalenz bestimmte Verhältnis von Jugendhilfe und Schule betrachtet, diskutiert; es werden auch erste Vorschläge zur Gestaltung der Kooperation gemacht.

Diese Ambivalenz in der Bestimmung des Verhältnisses von Jugendhilfe und Schule gründet sich auf die schon in den 1970er Jahren gesammelte Erfahrung der Kinder- und Jugendhilfe, dass sozialpädagogische Reform- und Bildungsvorstellungen in der Umsetzung der damaligen Bildungsreform kaum eine Rolle gespielt haben und eine weitgehende Konzentration auf den schulischen Bereich erfolgte. Trotzdem hat sich seit dieser Zeit auf der Ebene der schul- und sozialpädagogischen Praxis in den sozialen Räumen und Lebenswelten, oder schulpolitisch gesprochen den Schuleinzugsbezirken, ein

bunter Strauß von Kooperationsbezügen zwischen der Schule und der Kinder- und Jugendhilfe entwickelt.²

Der 12. Kinder- und Jugendbericht 2005 empfiehlt zur Systematisierung und als Zukunftsperspektive (vgl. 12. JUGENDBERICHT 2005: 337) dieser Kooperationsbemühungen ein öffentlich verantwortetes System von Bildung, Betreuung und Erziehung als Ausdruck eines Grundverständnisses von Bildung, das nicht exklusiv an den Bildungsort Schule gebunden ist und sich somit auch in der Gestaltung von Kommunalen Bildungslandschaften niederschlagen kann.

Aus diesem Grund und weil die fachpolitische Diskussion um die Gestaltung von Kommunalen, Lokalen oder Regionalen Bildungslandschaften inzwischen auch die lokale Fach- und Politikebene erreicht hat, werden im vierten Kapitel dieser Arbeit die z.T. sehr unterschiedlichen Konzepte zu Bildungslandschaften vorgestellt, die zumindest für die Diskussion dieses Planungs- und Gestaltungskonzeptes im Bundesland Nordrhein-Westfalen von Bedeutung sind.

In einem zweiten Schritt werden vor dem spezifischen Reflexionshintergrund dieser Arbeit vier unterschiedliche Typen von Entwicklungsvarianten (vgl. STOLZ 2008) von Bildungslandschaften gebildet. Diese Typen entwickeln sich über die Reflexion der zentralen Bestandteile der untersuchten Bildungslandschaften: Raumvorstellung, Bildungsbegriff, Kooperation von Jugendhilfe und Schule, Überlegungen zur Steuerung und zum Management im kommunalen Kontext.

Abschließend werden dann vor dem Horizont des mehrdimensionalen Bildungsbegriffs und des Capability Approach kritische Anfragen an die Gestaltung einer Kommunalen Bildungslandschaft in der Stadt Essen gestellt und Perspektiven zur Gestaltung derselben entwickelt, die sich an den Vorstellungen der Mehrdimensionalität und der kooperativen Gestaltung der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule orientieren.

2 So zeigt etwa die Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW aus dem Jahr 2005 von Deinet/Icking zum Thema „Bildungsprozesse im Kontext der Kooperation von Jugendhilfe und Schule“, dass zu den Themen „Übergang Tageseinrichtungen und Grundschule, Schule und Hilfen zur Erziehung“, „Übergang Schule und Beruf“, „Schulverweigerung und Schulsozialarbeit“ eine im gesamten Land Nordrhein-Westfalen sehr differenzierte Entwicklung in zahlreichen Feldern und Bereichen bereits stattgefunden hat.

1 Das erweiterte Bildungskonzept und der 12. Kinder- und Jugendbericht

Die Beschäftigung mit dem Thema Bildung „sowie der Neubewertung der Produktionsformen und Relevanz von Wissen“ (THOLE/AHMED/HÖBLICH 2007: 160) findet zurzeit in einem breit angelegten gesellschaftlichen Diskurs statt. Dabei differieren die Zugänge und Schwerpunkte, und die Unbestimmtheit der damit verbundenen Vorstellungen, welche Art von Bildung in der „neuen Unübersichtlichkeit“ (HABERMAS 1986) gesellschaftlich konsensfähig sein könnte, führt zu einer zwar breiten, aber auch widersprüchlichen Rezeption dieses Themas in der politischen und pädagogischen Öffentlichkeit.

MÜNCHMEIER (2004) z.B. unterscheidet in diesem Diskurs drei unterschiedliche Stoßrichtungen:

1. die durch die unterschiedlichen Leistungsvergleichsstudien ausgelösten Fragen nach dem „Output“ des deutschen Bildungssystems – hier geht es um eine Erhöhung der Leistungen durch die Verbesserung der Qualität des Bildungssystems
2. Fragen der Schulorganisation und Strukturfragen des Bildungssystems – z.B. zu frühe Trennung der Bildungswege, Ganztagschule und Lebenslanges Lernen
3. die in wissenschaftlichen Kreisen geführte Diskussion um ein modernes, zeitgemäßes Verständnis von Bildung, wie sie in den Begriffen ‚Bildung als Selbstbildung‘, ‚Bildung als zentrale Ressource der Lebensführung‘ und ‚Bildung als Lebenskompetenz‘ zum Ausdruck kommen

Auf der Ebene der Politik ist spätestens nach dem sogenannten PISA-Schock eine heftige Debatte über die „richtige“ Reaktion in der Schulpolitik auf das schlechte Abschneiden der deutschen Schüler und Schülerinnen entbrannt. Bezeichnenderweise ist das Thema Bildung, hier aber häufig verkürzt verstanden als reine Schulbildung, wieder, wie schon einmal in den späten 1960er Jahren, als Wahlkampfthema geeignet. Dabei können auch die „alten“ ideologischen Schlachten der späten 1960er Jahre wieder geschlagen werden. Je nach politischem Lager wird in der PISA-Rezeption entweder das „fehlende kognitive Wissen“ oder aber die sozial-selektive Auslesewirkung des dreigliedrigen deutschen Schulsystems in den Fokus genommen.

In Deutschland hatte Georg Picht 1965 den Bildungsnotstand ausgerufen: Die Gesellschaft brauche mehr und besser gebildete Akademiker. Der Wissenschaftsrat legte technokratische Empfehlungen zur Verschulung des Studiums vor. Ordinarien verteidigten hinhalten ihre Autonomie, eine Koalition aus linksliberalen Professoren und Studenten – zuvörderst kamen sie aus dem SDS – wollte das Ideal der Alma Mater Universalis, die

Gemeinschaft von Lernenden und Lehrenden, modernisieren, eine Universität, die nicht nur Wissensdienstleisterin an der Industriegesellschaft ist, sondern Ort der kritischen Erörterung, wie diese Gesellschaft lebt und leben will (GREFFRATH 2007: 59).

Auch auf der Ebene der pädagogischen Fachöffentlichkeit wird PISA interessenorientiert rezipiert. Die Lehrerverbände und Gewerkschaften beklagen die im internationalen Vergleich geringere Ressourcenausstattung des deutschen Bildungssystems, vor allen Dingen im Grundschulbereich und an den Universitäten. Gleichzeitig ist der Streit darüber entbrannt, wie zukünftig die Lehrerbildung zu verbessern sei. In dem neben der Schule anderen großen institutionellen pädagogischen System, der Kinder- und Jugendhilfe, gibt es die ersten „Wiederbelebungsversuche“ (vgl. DEINET/ REUTLINGER 2004; STURZENHECKER 2004; BUNDESJUGENDKURATORIUM 2002, 2003 und 2005; OTTO/RAUSCHENBACH 2004) eines eigenen bildungspolitisch begründeten fachlichen Profils im aktuellen Bildungsdiskurs und in der Auseinandersetzung um die Formen der Kooperation mit der Schule.

Dieser Diskurs wird aber leider in der Kinder- und Jugendhilfe häufig vor dem Hintergrund der Angst geführt, von dem „großen Bruder Schule“ geschluckt zu werden, damit die pädagogische und strukturelle Eigenständigkeit zu verlieren und auf eine reine Annexleistung schulischer Bildung reduziert zu werden. Die zunächst einmal jugendhilfeinterne und durch Ambivalenz gekennzeichnete bildungspolitische Selbstvergewisserung wirkt dann direkt auf die Frage, wie denn eine neue Schule aussehen könnte. Zwei unterschiedliche Entwicklungsvarianten sind hier grundsätzlich denkbar:

- Erstens eine Variante, die die bekannten Defizite des deutschen Schulsystems in einer Art „zweiter Reformation“, die die wesentlichen Impulse der Diskussionen der 1970er Jahre wieder aufnimmt und damit die Anreicherung der schulischen Gestalt durch sozialpädagogische Impulse versucht: In dieser Variante ist die Kinder- und Jugendhilfe eine systemisch weiterhin unabhängige Partnerin der Schule „auf Augenhöhe“ für die kooperative Realisierung der pädagogischen Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung.
- In einer zweiten Variante versteht die Kinder- und Jugendhilfe sich als (fachlich eigenständiger) Teil eines sich neu definierenden Bildungssystems, das in seiner Entwicklung auf „Systemtranszendenz“ (KRÜGER/RAUSCHENBACH 2007) angelegt ist.

In beiden Varianten steckt die Ausrichtung auf die Realisierung einer neuen Schule, die schulische und außerschulische Pädagogik bzw. Sozialpädagogik miteinander verbindet und damit sowohl einem erweiterten Verständnis von Bildung folgt als auch eine Öffnung der Institution Schule gegenüber der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen und ihren Familien anstrebt. In dieser Ausrichtung werden häufig die sozialräumlichen Konzeptvorstellungen der Kinder- und Jugendhilfe angesprochen. Die kritische Anfrage an

die Schule wird sein, ob dieses durchaus moderne Postulat von Kooperation mehr sein wird als das pure „Abschöpfen“ sozialpädagogischer Ressourcen und damit einer Abspaltung innerhalb der pädagogischen Trias Vorschub leistet. Es entsteht ein additives Schulmodell, in dem die Schule (und ebenso die Kinder- und Jugendhilfe) so bleiben kann, wie sie ist.

Die Grundlage für eine entsprechende Überlegung stellt die Beschäftigung mit und die Verständigung über das Verständnis von Bildung selber dar. So fordert z.B. der ehemalige Kulturstaatsminister JULIAN NIDA-RÜMELIN eine Rückbesinnung auf den ursprünglich humanistisch geprägten Humboldt'schen Bildungsbegriff:

Logik, Rhetorik, Grammatik machten diese Substanz für die Frühhumanisten aus. Logik, Physik und Ethik für die Stoa der Antike, Persönlichkeitsbildung in der Einsamkeit und Freiheit des Forschens für den Humboldtschen Neohumanismus. Aktualisieren wir dieses Spektrum: eigenständige Urteilskraft, intrinsische Motivation, Stärke der Persönlichkeit, Empathie, kulturelle Offenheit, Sprachen als Schlüssel zu zeitgenössischen und vergangenen Lebenswelten, historisches Bewusstsein, Orientierungswissen, auch mathematisch-naturwissenschaftliches, statt Vielwisserei. Deutschland sollte sich in diesem Sinne wieder als eine Bildungs- und Kulturnation definieren. Wenn es dabei am wenigsten an den unmittelbaren ökonomischen Nutzen denkt, wird dieser am größten sein. Bildung darf nicht lediglich der Ausbildung dienen, nein, paradoxerweise ist Bildung spätestens heute zur besten Ausbildung geworden (NIDA-RÜMELIN 2005).

Diese Definition von Bildung ist schon relativ nah an einem modernen und zeitgemäßen Bildungsbegriff, der auch dem 12. Kinder- und Jugendbericht grundgelegt wird und die Arbeitsgrundlage für die (praktische) Kooperation von Jugendhilfe und Schule darstellen soll. Deshalb sollen dieser Bildungsbegriff und die theoretischen Bezüge bei HABERMAS in dieser Arbeit vorgestellt werden. Aber bevor dieser Bildungsbegriff der „Zweiten Moderne“ vorgestellt wird, soll zunächst ein kurzer Blick in die Geschichte den Wandel dieses Begriffes verdeutlichen.

1.1 Historische und methodologische Aspekte zur aktuellen Bildungsdiskussion

Unter Bildung wird heute im Allgemeinen verstanden, was ein Mensch weiß und was er kann; dies kommt im umgangssprachlichen Alltag der „Mainstream-Rezeption“ der PISA-Ergebnisse für Deutschland auch mehr als deutlich zum Ausdruck. Damit wird die Frage der Bildung in diesem Verständnis zu einer reinen Frage des Umfangs an Wissen. Gleichzeitig wird das Verständnis von Bildungsorten in dieser Debatte (fast) ausschließlich auf den formellen Bildungsort Schule reduziert und damit neuere Entwicklungen um die Wahrnehmung der Bedeutung von formellen und informellen Bildungs-

prozessen (vgl. OTTO/RAUSCHENBACH 2004; OTTO/OELKERS 2006) ignoriert. Diese Vorstellung von Bildung ist im eigentlichen Sinne aber „außerhalb der Zeit“ und bedeutet eine weitgehende Funktionalisierung neuhumanistischer Ideen zur Bildung, wie sie vor allen Dingen WILHELM VON HUMBOLDT ursprünglich im Geiste der Aufklärung formuliert hatte. Diese Umdeutung Humboldt'scher Bildungsvorstellungen, die schon weit vor sozialpädagogischen Bildungsvorstellungen die Bildung des gesamten Menschen („allgemeine Menschenbildung“) im Blick hatte, begründet sich historisch durch das auf Stuserhalt ausgerichtete Bürgertum im 19. Jahrhundert und die gesellschaftliche Logik zur Absicherung ständischer Privilegierung durch Bildungszertifikate. So wurde aus HUMBOLDTS allgemeinbildender Schule schnell das Humanistische Gymnasium des 19. Jahrhunderts als „Kaderschmiede für die gebildeten Stände“ (VOGEL 2006); im dreigliedrigen deutschen Schulsystem findet von nun an die sogenannte höhere Bildung an den Gymnasien, die mittlere Bildung an den Realschulen und die niedrige Bildung an den Hauptschulen statt. Damit wird Bildung ausschließlich mit der Frage verbunden, wie berufliche Perspektiven, Karrieren, Einkommen, Partnerschaftsauswahl, sozialer Status und kulturelle Anerkennung hergestellt werden können.

Im aktuellen Kontext des öffentlichen wie wissenschaftlichen Bildungsdiskurses sind deshalb zentrale Anfragen an die Bestimmung des Bildungsbegriffes wieder von Bedeutung: Was ist überhaupt Bildung und was beschreibt man mit dem Begriff der Bildung? Daran schließt sich, auch für die pädagogische Praxis in Jugendhilfe und Schule, folgende Frage an: Wie und wo verlaufen Bildungsprozesse? Diese Fragen sind alles andere als wirklich neu in der Geschichte der Menschheit und der Pädagogik, denn Bildung

ist keine Erfindung neuzeitlicher Gesellschaften. Sie vollzieht sich von Beginn der menschlichen Geschichte an in den Tätigkeiten, mit deren Hilfe die menschliche Gesellschaft ihre Lebensbedingungen aufbaut, sichert und fortführt. Stets ist in der gesellschaftlichen Arbeit von Menschen Bildung als grundlegende Gestaltungskraft enthalten [...] Mit der Arbeit *bildet* sich das *Bewusstsein* (BERNHARD 2001: 63; Hervorh. i.O.).

Deshalb sollen im Folgenden ein kurzer Blick in die Geschichte des europäischen Bildungsdenkens geworfen und drei wichtige historische Referenzpunkte für die Diskussion heutiger Vorstellungen von zeitgemäßer Bildung bzw. vom Projekt Bildung (THIERSCH 2006) benannt werden. Als Erstes sollen kurz antike Bildungsvorstellungen angerissen und in einem zweiten Schritt dann neuhumanistische, wesentlich durch WILHELM VON HUMBOLDT geprägte Bildungsansätze dargestellt werden, um dann in einem dritten Schritt die Fragen an eine neuzeitliche, kritische Vorstellung von Bildung zu formulieren. Dies soll in einem Verständnis von Bildung geschehen, das sowohl die Möglichkeit zur Herstellung von Selbst- als auch von Fremd- und Weltverhältnis beinhaltet. Des Weiteren gehört zu diesem Bildungsverständnis das Nachdenken, Durchdenken und Weiterdenken darüber, dass und

wie Menschen sich mit sich, mit anderen und mit der Welt sprachlich-gedanklich vermittelt auseinandergesetzt haben, gegenwärtig auseinandersetzen und zukünftig vielleicht auseinandersetzen können. Damit aber wird die „Beschäftigung mit Bildung nicht nur ein Thema der Wissenschaft, sondern auch der Öffentlichkeit und der gesellschaftlichen Organisation und der politischen Steuerung“ (DÖRPINGHAUS/POENITSCH/WIGGER 2006: 10).

1.1.1 Geschichtliche Entwicklung des Bildungsdenkens

1.1.1.1 Vorstellungen von Bildung in der Antike

Der griechische Philosoph PLATON (lat. *Plato*) gilt neben Sokrates, seinem Lehrer, als einer der wichtigsten Denker der europäischen Tradition; er beschäftigte sich innerhalb eines insgesamt komplex angelegten Gedankengebäudes auch mit Fragen, die nach heutigem Verständnis pädagogische Relevanz hatten. In seiner „Politeia“ diskutiert PLATON die Möglichkeit einer idealen Staatsordnung. Die Frage, ob und wie der Mensch die Wahrheit erkennen und gebildet werden kann, beantwortet PLATON mit dem Höhlengleichnis, in dem er seine Vorstellungen von der einsichtigen menschlichen Bewegung in der Sphäre der Polis als Prozess beschreibt, der neuzeitlich interpretiert durchaus als Bildungsprozess verstanden werden kann.

Nächstem, sprach ich, vergleiche dir unsere Natur in Bezug auf Bildung und Unbildung folgendem Zustande. Sieh nämlich Menschen wie in einer unterirdischen, höhlenartigen Wohnung, die einen gegen das Licht geöffneten Zugang längs der ganzen Höhle hat. In dieser seien sie von Kindheit an gefesselt an Hals und Schenkeln, so daß sie auf demselben Fleck bleiben und auch nur nach vorne hin sehen, den Kopf aber herumzudrehen der Fessel wegen nicht vermögend sind. Licht aber haben sie von einem Feuer, welches von oben und von ferne her hinter ihnen brennt. Zwischen dem Feuer und den Gefangenen geht obenher ein Weg, längs diesem sieh eine Mauer aufgeführt wie die Schranken, welche die Gaukler vor den Zuschauern sich erbauen, über welche herüber sie ihre Kunststücke zeigen (PLATON 1862: 231).

Dieser Prozess der Erkenntnis dessen, wie die Welt jenseits der Höhle wirklich aussieht, die „Umwendung“ (Periagoge) des Einzelnen, wird bei Platon zum einen verstanden als die befreiende Umwandlung eines einzelnen Menschen in seiner Gesamtheit, seiner „Seele“, als sein Aufstieg zum Wissen und zur Einsicht in die Wahrheit und zum anderen als Rückkehr des Gebildeten in die Gemeinschaft der nicht bzw. noch nicht Gebildeten, mit dem Ziel, diese auf den Bildungsweg zu bringen. Er umfasst in diesem Verständnis schon beide Seiten des Bildungsprozesses: die Einwirkung von außen als Anstoß und die Eigeninitiative als Vollzug. Platon spricht hierin auch ein zentrales pädagogisches Problem der Moderne an: wie der Prozess der Umwandlung so zu organisieren ist, dass er nicht nur bei einzelnen Menschen zufällig Wirkung entfaltet, sondern auch in Gruppen wie Schulklassen oder

sozialpädagogischen Settings. Damit wird die Inszenierung der sozialen Beziehungen konstitutiv.

In der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ (BENNER 2001) verdeutlicht PLATON sein Bildungsverständnis, indem er andeutet, dass es nicht darum gehe, „einer blinden Seele das Sehvermögen erst einzupflanzen, sondern vielmehr einem schon Sehenden durch die Umwendung den Blick für das Wesentliche zu schärfen“ (DÖRPINGHAUS/POENITSCH/WIGGER 2006: 50). Hier drückt sich gleichzeitig die in der Vorstellungswelt der Antike bestehende deutlichere Unterscheidung zwischen *educatio* (wörtlich ‚Aufzucht‘) und *eruditio* (wörtlich ‚Entrohung‘) aus, gleichzusetzen mit dem Begriff *cultura animi* (CICERO), „Kultivierung des inneren Menschen“, der Seele wie des Geistes.³

Education ist demnach eine Sache der Führung und des Umgangs miteinander und bezieht sich im Wesentlichen auf die Haltung (*ethos*) und Sitten (*mores*), während Bildung (Gelehrsamkeit) eine Sache der Ausbildung und der Schule ist und sich außer auf Haltung und Sitten auf Sprache und Denken, Gesellschaft und Welt, Künste und Wissenschaften bezieht.

PLATON gründete nach mehreren längeren Reisen durch den Mittelmeerraum in Athen eine eigene Schule, die Akademie. In dieser Ausbildungsstätte, die als erste Universität Europas betrachtet werden kann, entwirft er einen dreistufigen Bildungsgang:

- Die musisch-ästhetische Bildung sollte die Seele in der rechten Weise stimmen und auf den rechten Weg einstimmen, denn die junge Seele konnte in der antiken Vorstellungswelt noch nicht denken.

3 Bildungs- und erziehungstheoretisch ist eine eindeutige Abgrenzung der Begriffe ‚Bildung‘ und ‚Erziehung‘ nicht ganz einfach. Als ein gemeinsames Fundament beider Begriffe können Selbstständigkeit und Mündigkeit als Ziel sowohl von Bildung als auch der Erziehung gelten. Beide Begriffe sind Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft im deutschsprachigen Raum. Demgegenüber ist ‚Betreuung‘ ein abgeleiteter Begriff. Die Autoren des 12. Kinder- und Jugendberichtes betonen mehrere Funktionen, die für Bildungs- und Erziehungsprozesse unabdingbar sind und deshalb nach ihrer Auffassung als ein eigenständiger Aufgabenbereich öffentlicher Bildungs- und Erziehungsinstitutionen ausgewiesen werden müssen.

Deshalb wird unter dem griechischen ‚Paideia‘ nicht mehr allein „Erziehung und Unterweisung von Kindern“, sondern auch „Bildung als Hin- oder Umwendung des Menschen zum Denken des Maßgeblichen“ verstanden, d.h. Erziehung und Bildung setzen sich wechselseitig voraus. Die Römer (und in ihrer Nachfolge die Humanisten) haben diesen Zusammenhang deutlich gesehen. In Frankreich und England hat der Adel den Humanismus aufgenommen und das spätere Bürgertum hat sich dem angeschlossen; deshalb wird dort die ‚education‘ (und nicht die Bildung) als Grundbegriff angesehen. In der „zeitgemäßen Erziehung“ bei Bock/Andresen/Otto wird hinsichtlich des Zusammenhangs von Erziehung zu Bildung die Erziehung als ein Prozess verstanden, der auf die Vermittlung von Normen und Werten einer Gesellschaft zielt und der Bildung dann die Möglichkeit eröffnet, diesen Prozess zu hinterfragen und neu zu deuten.

- Die mathematische Bildung sollte erstmals ein Denken ausbilden, aber in einem Medium, das noch keinerlei Lebenserfahrung und Weltkenntnis voraussetzt.
- Die akademisch-philosophische Bildung sollte dann zur denkenden Teilhabe an der Wahrheit über Leben und Welt befähigen.

Aus diesem Bildungsansatz ist das erste „didaktische System“ einer allgemeinen, humanen und ökumenischen Bildung entstanden, der „Lehrplan des Abendlandes“ (DOLCH 1971), die antike Enzyklopädie.

In einem gewissen Gegensatz dazu hat ISOKRATES (436–338 v. Chr.) als Pragmatiker sich stärker an der Bedeutung der Umgangssprache und der Rhetorik orientiert und das „wirkliche politische Leben“ quasi zur „Lernwelt“ erklärt: Alle wesentlichen Aufgaben sollen miteinander beredet und gemeistert werden. Für ihn ist einer gebildet, wenn er über Urteilskraft in den wesentlichen Dingen des praktischen Lebens, angenehme und gute Umgangsformen und Selbstbeherrschung sowie Bescheidenheit verfügt. Didaktisch sollte bei ISOKRATES diese Bildung durch das Leben in einer kleinen Gruppe unter Führung eines Lehrers ausdrücklich durch Heranführung an die Hochsprache und dadurch die Aneignung der Werke großer Dichter vermittelt werden. Anschließend sollte das Gelernte in einer Art „Praxis“ (durch Reden mit größtmöglicher Überzeugungskraft) im Gemeinwesen ausprobiert werden.

Beide Bildungstraditionen werden in der Folge zu Bestandteilen des abendländischen Lehrplanes, der sogenannten „sieben freien Künste“ (lat. *septem artes liberales*). Darunter wurden die vier (Quadrivium) auf die Zahlen bezogenen Wissenschaften Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie und die drei (Trivium) auf das Wort sich beziehenden Wissenschaften Grammatik, Rhetorik und Dialektik verstanden.

Die später im 18. Jahrhundert als transitiv bezeichnete Vorstellung von Bildung, die durchaus auch in der heutigen allgemeinen Rezeption von Bildungsprozessen und -leistungen eine erhebliche Rolle spielt und damit einem (ein)gängigen pädagogischen Denken entspricht, leitet sich von dieser griechischen Vorstellung ab: dass Bildung zwar auf ein Werden bezogen ist, aber dieses Werden als nicht zentral betrachtet wird. Vielmehr bestimmt eine planmäßige Lenkung und inhaltliche Bestimmung diesen Bildungsbegriff, der der Jugend etwas vermitteln möchte (Sprache, Überlieferung oder Wissenschaft). Der Inhalt wird assimiliert und kann systematisiert (kanonisiert) werden. So ein System realisiert sich dann zugleich in didaktischen Systemen und Lehrplänen und hat nach Auffassung von verschiedenen Bildungstheoretikern (vgl. FUHRMANN 2002; HELMER 1997; RUHLOFF 1989) über zweitausend Jahre bis zu COMENIUS (1592–1670) Bestand. Im Humanismus der europäischen Renaissance entsteht dann in der Auseinandersetzung mit dem platonischen Bildungsdenken das neuzeitliche Selbst- und Weltverständnis der Menschen, das über die Aufklärungsepoche konkretisiert wird.

1.1.1.2 Die neuhumanistische Bildungstheorie

Im Humboldt'schen Bildungsbegriff, der als „die pädagogische Inkarnation jener breiten gesellschaftlichen Befreiungsbewegung, die mit dem Entstehen des Bürgertums aus dem Feudalismus“ sich herausbildete (KUNERT zit. nach BOCK 2004: 94), verstanden werden kann, wird dann auch das Werden (des Menschen) selbst in den Fokus genommen, durchaus in einem reflexiven Sinne (das „Sichbilden“ des Menschen). Damit ist implizit die „geistig-intellektuelle Entwicklung des Menschen“ wie auch die „Ausbildung des Charakters“ zentraler Bestandteil dieses Bildungsdenkens. Als entscheidendes Medium für diese Bildungsprozesse wird die Sprache begriffen, denn Bildung als subjektiver Prozess der andauernden Welterweiterung – der in seiner Vollendung nach Objektivität strebt, aber dieses Ziel niemals erreichen kann, weil sich dann die Subjektivität (und damit letztlich: Individualität) in Objektivität auflösen würde – ist danach nicht nur mit der Sprache verknüpft, sondern geht aus ihr hervor (vgl. BOCK 2004).

Für HUMBOLDT impliziert also Bildung zum einen eine „Veränderung von Subjektivität der Weltansicht zu einer objektiven Welterkenntnis“ und zum anderen „die durch Sprache erlangte Kultivierung und Erhöhung, den ständigen Prozess der Vollendung des Ich bis zur Repräsentanz der Idee in der Totalität des Besonderen“ (MENZE 1965: 257).

Damit bewirkt das Erlernen einer Sprache nach Humboldt unmittelbar Bildung und hat damit gleichzeitig Einfluss auf die Bildung des Charakters eines Menschen, denn

[d]as Sprechenlernen der Kinder ist nicht ein Zumessen von Wörtern, Niederlegen im Gedächtniß und Wiedernachlallen mit den Lippen, sondern ein Wachsen des Sprachvermögens durch Alter und Uebung (HUMBOLDT 1848: 57; vgl. BOCK 2004: 95).

BOCK schließt daran an: „Jedes Wort (in) einer Sprache bezeichnet nicht nur den Begriff für ein Ding, sondern beinhaltet zugleich die Sicht der jeweiligen Kultur auf den Gegenstand“ (ebd.).

Sprache wird in diesem Verständnis zu mehr als einer Technik und ein reines Mittel zur Kommunikation unter Menschen, sie wird fast schon der Schlüssel zur Kultur eines Landes. Und im Erlernen dieses „Schlüsselprozesses“ entsteht eine wichtige zentrale Dimension von Bildung, die Perspektivenerweiterung, denn kein Gedanke allein kann in dieser Vorstellung in eine andere Sprache einfach übernommen werden, sondern dieser Gedanke muss in die andere Kultur überführt werden. Für HUMBOLDT hieß das auch, dass der Mensch, der viele Sprachen beherrscht, in diesem Sinne als gebildet betrachtet werden kann, da er einen Gedanken in verschiedene ande-

re Kulturen überführen kann und damit quasi den Schlüssel zu einer erweiterten Sicht der Dinge in der Hand hält.⁴

So betrachtet erscheint die Sicht von WILHELM VON HUMBOLDT auf Bildungsprozesse, obwohl schon mehr als 150 Jahre alt, als durchaus aktuell; seine Überlegungen gehen immer wieder in den öffentlich-politischen Diskurs ein, zumindest in Deutschland (vgl. NIDA-RÜMELIN 2005). Für den in dieser Arbeit beschriebenen Reflexionszusammenhang der Bestimmung und der Bedeutung von unterschiedlichen informellen, nichtformellen und formalen Bildungsarrangements in Lernwelten und Bildungsorten der Jugendhilfe und Schule erscheinen zwei Gedanken daraus zentral:

1. dass die Sprache als ein zentrales Element zur Erweiterung der Weltansicht bzw. im Prozess der andauernden Welterweiterung zu betrachten ist und dass deshalb der Aneignung von Sprache besondere Beachtung zu schenken ist
2. dass dieser so verstandene Bildungsprozess als ein subjektiver Prozess biografie- und identitätstheoretisch zu verstehen ist

1.1.1.3 Bildungstheorie in der Kritischen Erziehungswissenschaft

Die Reflexionen und Thematisierungen von Bildung im Kontext der Kritischen Erziehungswissenschaft beziehen sich nicht nur auf die implizit sozialen Dimensionen der Bildungsfrage, auf die sozialgeschichtlichen Voraussetzungen oder die gesellschaftliche Funktionalität; sondern Bildung wird im Kontext der Kritik der „bürgerlichen Gesellschaft“ betrachtet. In der Tradition marxistischer Gesellschaftsanalyse wird der „Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ (HEYDORN 1970) herausgearbeitet und der Versuch unternommen, eine kritische Bildungstheorie zu begründen. So wird etwa Bildung in der Perspektive von HEYDORN als Aufklärung und als Durchlaufen von Aneignungsprozessen verstanden. HEYDORN verweist dabei auf den sich in gesellschaftlichen Widersprüchen vollziehenden Geschichtsprozess und lehnt deshalb ausdrücklich die Formulierung feststehender Bildungsziele, wie sie etwa noch bei HUMBOLDT verankert waren, ab. Er kritisiert den Versuch, „Ziele, Inhalte, Verfahrensweisen oder Institutionenformen von Bildung

4 In diesem Sinne erscheint Humboldt fast als der (unbewusste) Ideengeber für das Primat der Sprachförderung. Eine solche Sprachförderung erlebt der Verfasser zurzeit sowohl im lokalen Kontext der Stadt Essen, und zwar im Rahmen der Erstellung eines interkulturellen Handlungskonzeptes mit einem sehr starken Akzent auf der Sprachförderung für die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, als auch in der Verstärkung des sprachlichen Monitorings und der gleichzeitigen Verstärkung von Förderunterricht für alle vierjährigen Kinder, die beim Test in Nordrhein-Westfalen als sprachlich defizitär auffallen, innerhalb und außerhalb der Kindertageseinrichtungen in NRW durch das zumindest in der Praxis der Grundschulen und Einrichtungen der Jugendhilfe viel diskutierte und umstrittene Sprachförderungsverfahren „Delfin 4“.

gleichsam sakrosankt zu kanonisieren“ (PONGRATZ 1995: 25), denn im „sich fortschreibenden Antagonismus von Knechtschaft und Freiheit“ (PONGRATZ 1995: 25) wird derjenige „konservativ“, der diese (Bildungs-)Merkmale quasi unhistorisch, weil unabhängig von den jeweils herrschenden konkreten gesellschaftlichen Bedingungen festschreiben will. In dieser Perspektive können in der Bildungsdebatte überhaupt keine Ziele gesteckt werden, in denen der Gesellschaftsprozess selber nicht schon enthalten ist; „sie liegen, als geschichtliche Konkretionen der Freiheit, der Kritik selber zugrunde, mit der die Bildungstheorie die Aufdeckung der Widersprüche betreibt“ (KONEFFKE zit. nach BOCK 2004:96).

Aus dieser Sicht wird die Reformulierung eines kritischen Bildungsbegriffs erforderlich, der zwei Dimensionen beinhalten muss: Erstens hat er die Geschichte des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft für die aktuelle gesellschaftliche Situation zu analysieren, und zweitens muss er zugleich eine „hinreichende soziale Zeitdiagnose leisten“ (BOCK 2004: 96), denn ein kritischer Bildungsbegriff

bestimmt sich [...] aus der Kenntnis der gesellschaftlichen Produktions- und Verwertungsprozesse, aus der [sic!] objektiv entwickelten und vorenthaltenen Möglichkeiten menschlicher Lebensführung, aus den Widerstandspotentialen im sozialen System (KONEFFKE zit. nach BOCK 2004: 96).

Die Aufgabe und Funktion einer sich kritisch verstehenden Bildung muss sich aus dieser Perspektive heraus verstehen und reflektieren, damit die emanzipatorische Bedeutung deutlich wird und

eine allgemeine Erkenntnis wachsen [kann], die sich aus individueller, sinnlicher Erfahrung speist: dass wir alle Opfer sind mit Aussicht auf Freiheit, dass wir alle schon freigesetzt sind inmitten der Determination (KONEFFKE zit. nach BOCK 2004: 96).

Damit grenzt sich die kritische Bildungstheorie in der Tradition von HEYDORN aber auch gleichzeitig deutlich von nur strukturalistischen Lesarten in der Bildungsdebatte ab, die ein unmittelbares Entsprechungsverhältnis von Produktion, Bildung und herrschaftlicher Vergesellschaftung sehen und deshalb im festzustellenden allgemeinen Niveaustieg schulischer Bildung in seiner Wirkung auf soziale Ungleichheiten nur eine restaurative Modernisierung, eine Fortschreibung bestehender Ausgrenzungen (vgl. MERKENS 2002: 528) sehen. Gleichwohl sind aus dieser Perspektive die schon mit der Bildungsreform der 1970er Jahre verbundenen Hoffnungen auf eine „Chancengleichheit durch Bildung“ deutlich zu dämpfen. Schon ein anderer prominenter Vertreter der Kritischen Theorie, CLAUS OFFE, war skeptisch hinsichtlich der Möglichkeit, die von SCHELSKY beschriebene Auslagerung der Bildungspraxen aus der Logik marktgesteuerter Verwertungsprozesse durch eine Bildungsreform zu realisieren, und sah dieses zwar formell als gegeben an, jedoch sei der durch ein Zertifikat errungene Statusanspruch materiell erst durch seine Umsetzung auf den Markt wirksam (vgl. OFFE 1975). Anders

formuliert: Die durch die Bildungsbeteiligung erhoffte Herstellung von Chancengleichheit ist zwar als eine komplexe und widersprüchliche Vergesellschaftungspraxis als „Ungleichheit für Alle“ (HEYDORN 1980) zu analysieren, deshalb bewegen sich aber die Bildungsprozesse noch lange nicht außerhalb der Marktprozesse und der dort weiterhin vorhandenen ökonomischen Verwertungsinteressen. HEYDORN sprach deshalb auch im Kontext der sozialliberalen Bildungsreform der 1960er Jahre von einem gesellschaftlichen Reformprozess, der im Namen der Emanzipation angetreten war und schließlich als eine Art „negative Utopie“ (HEYDORN 1980) endete.

In vergleichbarer Art und Weise argumentierten auch schon PIERRE BOURDIEU und JEAN-CLAUDE PASSERON. In ihrer 1971 veröffentlichten bildungssoziologischen Studie, die in Deutschland unter dem Titel „Die Illusion der Chancengleichheit“ (vgl. BOURDIEU/PASSERON 1971) erschienen ist, beschreiben die beiden Autoren die komplexen Mechanismen des gesellschaftlichen Ausschlusses, die ihre Umsetzung auch in den Bildungsinstitutionen findet. Sie kritisieren darin den Bildungsoptimismus, der in Deutschland vor allen Dingen politisch durch die Sozialdemokratische Partei vertreten wurde und auch aktuell wird (vgl. z.B. BUHLMANN 2002), und sehen in der Bildung in modernen Gesellschaften das gesellschaftliche Vehikel, das als ideologisches Konstrukt wirkt, als scheinbar demokratische Währung, die die Logik des Marktes, des realen Kapitals außer Kraft setzt. Dabei erscheinen die Strukturmerkmale einer demokratisierten Schule wie Diplome und Zeugnisse als scheinbar faire Methode. Tatsächlich aber wird in den Bildungsinstitutionen weiterhin das weithin klassengebundene kulturelle Kapital im Schulsystem abgefragt und beurteilt. Ein „Meisterwerk sozialer Mechanik“ (BOURDIEU 1991 zit. nach MERKENS 2002: 527) greift um sich und sorgt dafür, dass alle diejenigen oben bleiben, die bereits an der Spitze der gesellschaftlichen Ordnung stehen. Schule hat nach BOURDIEU innerhalb der Gesellschaft das „Vermittlungsmonopol von Bildung“ (BOURDIEU zit. nach BOCK 2004: 99), und sie transportiert neben dem tradierten Wissen die „geheimen Verwandtschaften, das einigende Band der menschlichen Werke“, vermittelt so „bewusst [...] Unbewusstes“ und bringt Individuen hervor, die mit diesem System der unbewussten Schemata ausgerüstet sind. Damit aber wird nach BOURDIEU das wirkliche Fundament der Bildung angesprochen.

Für die aktuelle Analyse der Situation in der Bundesrepublik Deutschland bestätigt auch die PISA-Studie, dass trotz aller Expansion institutionalisierter Bildung seit den 1960er Jahren die sozialen Disparitäten durch Bildungsprozesse keineswegs aufgehoben worden sind, sondern vielmehr festgeschrieben werden und sich unverändert in den Lebensläufen der Individuen ausdrücken. Gleichwohl betonen Vertreter der Kritischen Erziehungswissenschaft wie HEYDORN die Widersprüchlichkeit dieses Zusammenhangs in der Bildung, in dem neben dem restriktiven Struktureffekt der Verfestigung sozialer Ungleichheiten auch gleichzeitig durch den sich ausweitenden

Niveaueffekt (MERKENS 2002: 529) neue Bildungspraxen freigesetzt werden können. Aus der Perspektive der Kritischen Bildungstheorie ist dieser Zusammenhang nur als langfristiger Selbstbefreiungsprozess zu denken, und die gesellschaftliche Klassenstruktur ist nicht als naturwüchsiges Schicksal, sondern als ein historisch gewachsener und demzufolge auch veränderbarer Ordnungszusammenhang zu betrachten.

Eine weitaus pessimistischere Position zu den gesellschaftlichen Möglichkeiten der Bildung bezieht ADORNO als Vertreter der Frankfurter Schule, die im Sinne einer Kritischen Theorie der Gesellschaft die Zusammenhänge zwischen den ökonomischen Gesetzen dieser Gesellschaft, der psychischen Verfasstheit der Individuen und der Entwicklung der verschiedenen Kulturbereiche untersucht hat. In seiner Zeitdiagnose „Theorie der Halbbildung“ (1959) beschreibt er als Paradox der Aufklärung die Verbreitung und Durchsetzung der Halbbildung. Obwohl Bildung für ADORNO zunächst durchaus die Möglichkeit der Emanzipation, der Befreiung des Menschen aus der Abhängigkeit beinhaltet und die Überwindung des Ausgeliefertseins an die eigene und die äußere Natur erkennt. Damit betrachtet er auch im Sinne der klassischen Bildungsidee der Aufklärung den gesellschaftlichen Fortschritt in der Bildung durch wissenschaftliche Erkenntnisse. Gleichwohl sieht er deutlich, dass diese Versprechungen in der von ihm kritisierten bürgerlichen Gesellschaft nicht realisiert worden sind, sondern als Voraussetzung für den Erhalt gesellschaftlicher Privilegien fungieren.

Diese bürgerliche Gesellschaft ist nach der Kritischen Theorie eine Klassengesellschaft, in der die einen über die gesellschaftlichen Quellen des Reichtums verfügen, während die große Mehrheit der Bevölkerung davon ausgeschlossen ist und bleibt.

Die Besitzenden verfügten über das Bildungsmonopol auch in einer Gesellschaft formal Gleicher; die Entmenschlichung durch den kapitalistischen Produktionsprozeß verweigerte den Arbeitenden alle Voraussetzungen zur Bildung, vorab Muße (ADORNO 1972: 94).

Trotz formaler Gleichheit und der grundsätzlichen Möglichkeit der Bildung für alle unterteilen ökonomisch begründete Unterschiede in diejenigen, die den Zugang haben, und jene Bevölkerungsgruppen, die eben nicht über die Mittel zur Finanzierung von Bildungsangeboten verfügen und wo schon die Kinder und Jugendlichen zum Unterhalt der Familie beitragen müssen. Damit wird jene Art der Arbeit, die nach ADORNO im Kapitalismus als entfremdet zu betrachten und nach den Maßstäben der Profitmaximierung organisiert ist und damit kräfteverschleißend und verrohend wirkt, zum zentralen Kriterium der Bildungsmöglichkeiten, denn für die entfremdet Tätigen ist die „freie Zeit“ nicht der Raum für Muße, die aber die Voraussetzung von Bildungsmöglichkeiten darstellt. In dieser Kritik der Halbbildung wird auch konstatiert, dass die bürgerlichen Teile der Gesellschaft trotz des Vorhandenseins des Bildungsmonopols nicht im klassischen Sinne als gebildet zu betrachten

sind. Die Bildung unterliegt, ebenso wie die Kultur in der bürgerlichen Gesellschaft, dem Mechanismus, den ADORNO den Doppelcharakter nennt.

Dessen Balance gleichsam nur augenblicksweise glückte, entspringt im unversöhnlichen gesellschaftlichen Antagonismus, den Kultur heilen möchte und als bloße Kultur nicht heilen kann (ADORNO 1972: 96),

d.h. dass Bildung und Kultur über die Anlage der Humanisierung der Gesellschaft und der Überwindung von Herrschaft und Ungleichheit von Menschen verfügt und zugleich als Mittel kapitalistischer Geschäftsinteressen und zur Durchsetzung von Konkurrenz benutzt werden kann. Implizit kritisiert ADORNO dabei die Schulbildung als „Desiderat“, das

die sich selbst zur Norm, zur Qualifikation gewordene, kontrollierbare Bildung ist [und] als solche so wenig mehr eine wie die zum Geschwätz des Verkäufers degenerierte Allgemeinbildung (ADORNO 1972: 106)

darstellt. Diese Art von Halbbildung ist nach ADORNO subjektiv dadurch gekennzeichnet, dass es z.B. bei einem Oper- oder Theaterbesuch (dem Halbgebildeten) nicht um die Erfahrung des Stückes selber geht, sondern darum, zum Kreis der Exklusiven zu gehören, die bei der Aufführung dabei gewesen sind und deshalb sich als Teil einer kulturellen und gebildeten Elite fühlen können; der Halbgebildete ahmt nur den (wirklich) Gebildeten nach und will am Prestige der Bildung teilhaben, ohne sich wirklich auf den Prozess der Bildung, die ernsthafte Auseinandersetzung mit einer Sache, einzulassen. Damit wird die Halbbildung zu einer „Attitüde [...] des Verfügens, Mitredens, als Fachmann sich Gebärdens, Dazu-Gehörens“ (ADORNO 1972: 114). Es fehlen ihr die kritische Distanz und die Unabhängigkeit, die der Bildung eigen ist.

In dieser Beschreibung der subjektiven Ausdrucksform der Halbbildung sieht ADORNO zugleich den gesellschaftlichen Ausdruck dafür, dass im Kapitalismus Bildungs- und Kulturgüter zu einem Markt geworden sind und als Waren behandelt werden. Die gesellschaftliche Durchsetzung dieser Marktlogiken im Bereich der Bildung und Kultur erfolgt nach ADORNO durch die Kulturindustrie, welche die „Massen“ der Angestellten und Arbeiter mit Bildungs- und Kulturgütern versorgt, popularisiert und damit gleichzeitig ihre kritischen und aufklärerischen Dimensionen absorbiert und in den gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang integriert. In dieser Perspektive ist er äußerst skeptisch gegenüber allen Formen der „Popkultur“ als Popularisierung der Bildung unter den gegenwärtigen Bedingungen, weil im

besten Fall die allgemeine Zugänglichkeit der Bildungsgüter als käufliche Waren eine vorschnelle Aneignung ermöglichen, die im Ergebnis, halbverstanden und halberfahren,

aber gerade Bildung verhindert, da nichts, was mit Fug Bildung heißen darf, voraussetzungslos ergriffen werden kann (ADORNO 1972: 113).⁵

In der Beschreibung dieses Paradoxons, das in der Durchsetzung der Halbbildung erst durch die in der Aufklärung vermittelte Bildungsperspektive ermöglicht wird, liegt der spezifische analytische Gehalt des Ansatzes von ADORNO. Er erklärt damit den „Verfall der Bildung“ und die Verbreitung von Halbbildung als im Prozess der historischen Entwicklung von Bildung (als eigentlich auf Emanzipation gerichtete Weltaneignung) selber angelegten und durchgesetzten immanenten Widerspruch. Diese Akzentuierung von Bildung im Kontext einer kritischen Gesellschaftstheorie betont also sehr grundlegend die Fragen an die Bestimmung von und skeptisch die emanzipatorischen Möglichkeiten durch Bildung im Kontext der Kritik an der bürgerlichen Gesellschaft.

In der zusammenfassenden Betrachtung der bildungstheoretischen Erörterungen der Kritischen Gesellschafts- und Erziehungswissenschaft wird der Doppelcharakter von Bildung deutlicher. Gleichzeitig bedeutet dies für den aktuellen demokratiepolitisch begründeten integrativen Bildungsansatz – vor dem Reflexionshorizont einer sich kritisch verstehenden Erziehungswissenschaft – die Betonung auf Autonomie, Selbstbestimmung und Mündigkeit als wesentliches Element in der Bewertung der gesellschaftlichen Möglichkeiten von Bildungsprozessen.

Vor diesem Reflexionshintergrund, der sich auch historisch begründet, sind die im folgenden Kapitel dargestellten Prämissen und Grundlinien des im 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung verwendeten Bildungsbegriffes zu verstehen.

1.1.2 Ansatz und Hintergründe des 12. Kinder- und Jugendberichtes

Die Autoren des 12. Kinder- und Jugendberichtes der Bundesregierung aus dem Jahr 2005 (im Folgenden: 12. JUGENDBERICHT 2005) betonen zunächst die eigene Besonderheit und Struktur des Textes im Kontext einer politischen Berichterstattung, der weder einen wissenschaftlichen Anspruch beinhaltet noch eine systematische Abhandlung darstellt. Er ist auch kein kommentierter Datenreport oder ein themenspezifischer Forschungsbericht und formuliert schon gar nicht den Anspruch, impulsgebende Handreichungen für die Praxis zu liefern oder politische Texte für den Tagesgebrauch in den verschiedenen Ebenen des politischen Raumes. Dieser Bericht versteht sich vielmehr als ein Texttypus, der an den Schnittstellen von Wissenschaft,

5 Diese Argumentationsfigur begegnet einem durchaus auch in der „reflexiven Moderne“ aus dem Mund von (kulturpessimistischen) Schul- und Sozialpädagogen als häufig geäußerte Einschätzung und Bewertung der „verdummenden“ Wirkung des Internets bei Kindern und Jugendlichen.

Fachpraxis und Politik seine Wirkung entfalten möchte. Er möchte in den jeweiligen Teilsystemen der Wissenschaft, Fachpraxis und Politik „produktive Irritationen“ auslösen können. Leider besteht aber häufig kein funktionierender Gesamtzusammenhang, vielmehr ist eine gegenseitige Abschottung der drei gesellschaftlichen Bereiche in „selbstreferenziellen Diskursebenen“ zu beobachten (vgl. KRÜGER/RAUSCHENBACH 2006).

Der 12. JUGENDBERICHT 2005 beschäftigt sich mit dem Thema „Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule“, ist also nicht explizit und zentral auf die Bildungsprozesse in der Institution Schule ausgerichtet. Gleichwohl ist die Frage der Trennung der politischen Zuständigkeiten zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule von so zentraler Bedeutung für die Beschäftigung mit dem Thema Bildung, und zwar sowohl im Kontext dieser Arbeit als auch in der konkreten Fachpraxis von Jugendhilfe und Schule „vor Ort“, dass die damit zusammenhängenden Fragen der Gestaltung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule im zweiten und dritten Kapitel dieser Arbeit ausführlicher erörtert werden sollen. Dabei spielt die Frage der zunehmenden Entwicklung zur Ganztagschule wegen der darin enthaltenen unterschiedlichen Perspektiven auf die Organisation ganztägiger Bildungsprozesse im 12. JUGENDBERICHT 2005 eine besondere Rolle.

Der im 12. JUGENDBERICHT 2005 entwickelte erweiterte Bildungsbegriff des Kompetenzerwerbs in den vier Weltdimensionen wird zunächst beschrieben vor dem Hintergrund einer Analyse der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Wandlungsprozesse des Aufwachsens und einer Ausrichtung auf empirisch identifizierbare Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen in ihrer biografischen Perspektive. Im Anschluss werden die Leistungen des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungswesens in einer Art Topografie realer Bildungsorte und Lernwelten betrachtet. Außerdem wird dieser konzeptionelle Rahmen durch eine konsequente Durchbuchstabierung des Aufwachsens unter dem Gesichtspunkt der (versuchten) Herstellung einer pädagogischen Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung reflektiert.

Dieser Bildungsbegriff folgt in seiner Entwicklungslogik einem modernen Verständnis von Erfahrung, Wissen und Gesellschaft, indem diese Triade als Bestandteil der abendländischen Kultur nicht als etwas Statisches und Berechenbares betrachtet wird, sondern als ein dynamisches Kapital (vgl. FRIED 2002). Er lässt sich des Weiteren implizit von der Frage leiten, wie ein

Bildungssystem Menschen frühzeitig unterstützen kann, ein hohes Maß an Selbstbestimmtheit zu erreichen, und sie darauf vorbereitet, ihren Beitrag für die Gesellschaft zu leisten (KILLIUS/KLUGE/REICH 2002: 7).

1.1.3 Veränderte Bedingungen des Aufwachsens

Im Laufe der geschichtlichen Entwicklung in der Betrachtung von Kindheit und Jugend als eigenständige Lebensphase seit dem 16./17. Jahrhundert veränderten sich die Vorstellungen darüber, wie der Prozess des Aufwachsens zu gestalten sein sollte.

Wurden Kinder im Prozess des Aufwachsens zunächst als passive Subjekte wahrgenommen, die in ihrem Dasein und Werden gänzlich von den Erziehenden abhängig sind, so werden sie heute als Subjekte mit eigenem Recht betrachtet, die ihre Entwicklung aktiv mitgestalten (12. JUGENDBERICHT 2005: 51).

In den letzten Jahren des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts, in der Phase der gesellschaftlichen Entwicklung, die durch die zunehmenden sozialen Widersprüche der Industrialisierung gekennzeichnet waren, wurden die Lebensbereiche Familie und Arbeit immer stärker voneinander getrennt, und die Wahrnehmung der kindlichen Lebenswelten differenzierte sich einerseits in einen „privaten“ Teil, der durch die Familie weitgehend bestimmt war, und andererseits in einen öffentlichen Teil, der durch eine zunehmende quantitative und qualitative Scholarisierung (vgl. THIERSCH 2004) gekennzeichnet war.

Dieser gesellschaftlich angelegte, arbeitsteilige und ausdifferenzierte Entwicklungsprozess verstärkte sich im Laufe des 20. Jahrhunderts, und es entwickelte sich einerseits ein eigenständiges familienergänzendes Betreuungs- und Erziehungssystem und andererseits ein mehrgliedriges Bildungs- bzw. Schulsystem und damit eine Aufspaltung des Erziehungsgeschehens in einen Integrationsanspruch an die Sozialpädagogik und einen Qualifikationsanspruch an die Schule. Diese pädagogische Arbeitsteilung entwickelte sich in selbstreferenzieller Logik und der damit zusammenhängenden jeweiligen fachlichen Ausdifferenzierung weiter. Die sich zwischenzeitlich bietenden Chancen zu einer „strukturfundierten Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe“ (HOMFELDT 2004: 45), die ihren gesetzlichen Ausdruck im Reichsschulgesetz und Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1922 fanden, wurden leider nicht genutzt, und so fixierte „diese klare institutionelle Trennung nur funktionsbezogene Ausschnitte ohne systematischen Rückbezug auf die konkreten Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen“ (vgl. HOMFELDT 2004: 51).

Diese institutionelle Trennung und Aufteilung bestimmte auch wesentlich den Teil der ersten Bildungsreformdiskussion der späten 1960er Jahre, wengleich es schon damals auch mahnende Stimmen⁶ in der Diskussion gab, die aber nicht über den Status der Randnotiz der schulisch bestimmten Bildungsdebatte hinausgingen und ohne Resonanz auf der institutionellen

6 Vgl. Kapitel 3.4.1, in dem die Parallelen und Differenzen zwischen der aktuellen Bildungsdebatte zur Debatte der 1970er Jahre behandelt werden.

Ebene blieben. Erst in der aktuellen Bildungsdebatte geraten „verstärkt auch Betreuungs- und Erziehungsressourcen der Familie und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in den Blick“ (12. JUGENDBERICHT 2005: 51). Damit wird nicht nur eine sozial- und erziehungswissenschaftlich begründete ganzheitliche Perspektive auf das veränderte Aufwachsen ermöglicht, sondern es werden auch Aspekte der bildungsökonomischen Betrachtung von Lern- und Bildungsprozessen in die Debatte eingebracht. Hierin wird deutlich, dass zur Förderung der Bildungspotenziale nicht allein die Schule in den Blick genommen werden darf; auch Bildungsorte und Lernwelten vor und neben dieser und der gesellschaftliche Wandel, der sich in den veränderten Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen ausdrückt, bilden den Hintergrund für die veränderte Perspektive.

In der Folge sollen in einem kurzen Überblick diese lebensweltlichen Wandlungsprozesse dargestellt werden.

1.1.3.1 Familialer Wandel

Zunächst ist die Familie als nach wie vor primäre Lebenswelt und damit auch Bildungswelt für die Kinder und Jugendlichen in dieser Perspektive des Wandels zu betrachten. Dabei ist zu verzeichnen, dass zwar die meisten Kinder und Jugendlichen noch immer mit einem Geschwisterkind in der ehelichen Zwei-Eltern-Familie aufwachsen, aber der Anteil derjenigen, die in „alternativen Familienformen“ (12. JUGENDBERICHT 2005: 52) groß werden, wächst ständig an. Unter alternativen Familienformen sind dabei nicht-eheliche Paargemeinschaften, Stieffamilien und Alleinerziehendenhaushalte zu verstehen.

Der Familiensurvey des Deutschen Jugendinstituts (vgl. ALT 2003) zeigt den Wandel in den kindlichen Familienwelten unter den Vorzeichen gesellschaftlicher Pluralisierungstendenzen und die entsprechend große Vielfalt der Familienformen im Vergleich zu Verhältnissen des letzten Jahrzehnts. Immer mehr Kinder leben danach heute in nichtehelichen Lebensgemeinschaften, in Stiefelternkonstellationen sowie bei Alleinerziehenden und werden zunehmend seltener ehelich geboren.

Erhebliche Differenzen in den Lebenswelten ergeben sich bei der vergleichenden Betrachtung familiärer Strukturen in West- und Ostdeutschland. Im Vergleichszeitraum ist der Anteil der unter 18-Jährigen in Ostdeutschland wesentlich schneller gesunken als in Westdeutschland. In Ostdeutschland leben mehr Kinder in nichtehelichen Lebensgemeinschaften, in Stiefelternkonstellationen und bei Alleinerziehenden. Gleichzeitig ist der Anteil der Kinder und Jugendlichen gestiegen, die sich mit der Trennung und der Scheidung ihrer Eltern auseinandersetzen müssen. Die Scheidungsrate ist seit 1990 kontinuierlich von 2 auf 2,67 (Scheidungen je 1.000 Einwohner) im Jahr 2003 gestiegen (12. JUGENDBERICHT 2005: 53). Auch im Hinblick auf die

jeweiligen Geschwisterzahlen ergeben sich Unterschiede in Ost- und Westdeutschland. Nur 15 % der Kinder und Jugendlichen in Ostdeutschland haben zwei und mehr Geschwister, und 41 % wachsen ganz ohne Geschwister auf; während immerhin 37% der westdeutschen Kinder und Jugendlichen zwei und mehr Geschwister haben und der Anteil der Einzelkinder dort nur bei 29 % liegt. Demgegenüber sind in den ausländischen Familien mit Kindern die ehelichen Lebensgemeinschaften weiter verbreitet als in deutschen Familien und der Anteil der Alleinerziehenden und der nichtehelichen Lebensgemeinschaften seltener.⁷

Insgesamt lässt sich also festhalten, dass Kinder in Deutschland überwiegend in Familienformen des „traditionellen Normalentwurfs“ (12. JUGENDBERICHT 2005: 54) aufwachsen, aber zunehmend auch davon abweichende Familienformen für das Aufwachsen der Kinder von Bedeutung sind; dieser Wandel in den familialen Formen begründet sowohl Chancen als auch Risiken für die kindlichen Entwicklungs- und Lernprozesse, und generell entstehen dadurch neue und erhöhte Anforderungen an das Erziehungs- und Bildungssystem in Jugendhilfe und Schule hinsichtlich der sozialen und emotionalen Unterstützung der Heranwachsenden.

Der nächste Aspekt, der sich unmittelbar auf die Gestaltung familialer Lebenswelten auswirkt, ist die Erwerbstätigkeit der Eltern. Die mütterliche Erwerbstätigkeit ist im letzten Jahrzehnt kontinuierlich gestiegen, hier vor allem durch die Zunahme von Beschäftigungsverhältnissen in Teilzeit. Unterschiede gibt es auch hier zwischen ost- und westdeutschen Lebensverhältnissen sowie deutschen und ausländischen Familien. Der Anteil der ostdeutschen Mütter, die einer Vollzeitbeschäftigung nachgehen, ist höher als in Westdeutschland, während Mütter in Westdeutschland eher in Teilzeitbeschäftigung tätig werden.⁸

Bezüglich der Zeitsouveränität, die sich aus diesen Pluralisierungstendenzen für die familialen Strukturen ergeben, sieht der 12. JUGENDBERICHT 2005 einen deutlichen Nachteil für niedrig qualifizierte Frauen. Die von einigen Autoren beschriebene größere Flexibilität in der Gestaltung des modernen Familienlebens wird jedoch mit dem Hinweis auf die zusätzlichen organisatorischen Aufwände und die häufig noch fehlenden Abstimmungen in den institutionellen Zeitvorgaben der Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssysteme tendenziell wieder infrage gestellt. Außerdem sind die Wechselwirkungen zwischen den elterlichen Einbindungen, den kindlichen Ent-

7 Daraus darf aber nicht vorschnell eine verallgemeinerte Aussage zu den familiären Situationen der Kinder und Jugendlichen aus zugewanderten Familien erfolgen. So zeigen z.B. die Ergebnisse des Kinderpanels des Deutschen Jugendinstituts die deutliche Differenz z.B. zwischen Kindern und Jugendlichen mit türkischen oder deutsch-türkischen Migrationshintergründen zu Kindern und Jugendlichen aus (Spät-)Aussiedlerfamilien aus der ehemaligen Sowjetunion.

8 Hierbei wird im 12. Jugendbericht ein Zusammenhang mit dem besseren Ausbau der Kinderbetreuungseinrichtungen in Ostdeutschland gesehen.

wicklungserfordernissen und den Erwartungen und Ansprüchen einer flexibilisierten Arbeitswelt erst noch genauer zu analysieren.

Der Kinderalltag ist heute durch vermehrte Kinderbetreuungsangebote, die Verlängerung der Schulzeit und die Erweiterung der Freizeitangebote in Vereinen und Verbänden weitgehend institutionell strukturiert. Dadurch verfestigt sich auch die Trennung der kindlichen und erwachsenen Lebenswelten; sie werden gleichzeitig sowohl im Tages- wie im Biografieverlauf hoch ausdifferenziert. Man kann in diesem Zusammenhang von einer „Verinselung“ und „Verregelung“ von Kindheit und Jugend sprechen (vgl. ZEIHNER 1983 und NAUCK 1995). Diese institutionell geprägten Lebenswelten bestimmen somit weitgehend den Alltag der Kinder und Jugendlichen. Während die ersten sechs Jahre des Lebens der Kinder noch weitgehend von der Familie und den Kinderbetreuungsarrangements bestimmt werden, differenziert sich das nach dem Schuleintritt und mit zunehmendem Alter weiter aus. Hier beschreibt der Begriff der „Terminkindheit“ (12. JUGENDBERICHT 2005: 58) die zeitliche Strukturierung des Lebensalltags von Kindern (der mittleren und oberen Schichten)⁹ auch außerhalb der Schule und Familie. Mit dieser Inanspruchnahme ist ein Wechsel von sozialen und räumlichen Settings verbunden, die wiederum Aneignungsleistungen der Kinder und Jugendlichen erfordern und die auch entsprechende Kompetenzen verstärken können; gleichzeitig ist zu beachten, dass nicht alle Angebote auch allen Kindern gleichermaßen zugänglich sind und durch soziale, ökonomische und kulturelle Ressourcen erst erschlossen werden können, denn diese Form der gesellschaftlichen Teilhabe ist in der Bundesrepublik Deutschland nach wie vor wesentlich von der Position ihrer Mitglieder in der sozialen Ordnung abhängig. Diese wird durch die sozioökonomische Lage, die ethnische Zugehörigkeit, das Geschlecht und durch differierende regionale Lebensbedingungen geprägt. So ist z.B. das Armutsrisiko für Paare und Alleinerziehende in Ostdeutschland erheblich größer als in den westdeutschen Bundesländern. Das höchste Armutsrisiko trugen im Jahre 2002 die Paare mit drei und mehr Kindern (vgl. 12. JUGENDBERICHT 2005: 65).¹⁰

9 Im Gegensatz dazu beschreiben Büchner/Wahl (2005), wie in der Arbeiterfamilie Fink – als typisch bildungsfern bzw. gering qualifizierte Familie mit einem Milieu-Stammbaum, der auf der Landkarte der sozialen Milieus bei den unterprivilegierten Volksmilieus anzusiedeln sein kann – die in der Familie angelegte „Habitusträgheit“ gerade diese strukturierten Formen der Bildungsaneignungen verhindert und damit den Anforderungen moderner Wissensgesellschaften nicht genügen kann.

10 Nach neueren Untersuchungen zur Einschulung in die Grundschule des Kinder- und Jugendgesundheitsdienstes des Gesundheitsamtes Essen aus dem Jahr 2006 liegt z.B. der Zusammenhang zwischen altersgemäßer Sprachentwicklung und dem Schulabschluss des Vaters mit Abitur bei 87% und bei einem Vater mit Hauptschulabschluss bei 73 %. Dieser Zusammenhang zwischen sozioökonomischen Lebenslagen und weiteren Indikatoren wie altersentsprechender Visuomotorik, altersentsprechender Körperkoordination und kariesfreiem Gebiss lassen sich eindeutig belegen. Diese Chancenungleichheit drückt sich in darstellbaren Differenzen zwischen den unterschiedlichen regionalen Lebensbedingungen in

Die sozioökonomische Lage der Kinder und Jugendlichen bzw. ihrer Eltern, die ihr jeweiliges Bildungsniveau und ihre Stellung im Erwerbssystem bestimmt, entscheidet also erheblich über die gesellschaftlichen Beteiligungsmöglichkeiten. Dabei verschlechtern sich die Chancen auf ein ausreichendes Auskommen mit der Anzahl der Kinder und einem niedrigen Alter der Kinder in den Familien. Besonders betroffen von diesen Formen des Armutsrisikos sind Alleinerziehende¹¹ im Vergleich zu Paaren mit Kindern. In den neuen Bundesländern sind Kinder und Jugendliche sowie Paare mit Kindern und Alleinerziehende einem höheren Armutsrisiko als im früheren Bundesgebiet sowie gegenüber dem bundesdeutschen Durchschnitt ausgesetzt. Das höchste Armutsrisiko tragen Paare mit drei und mehr Kindern und Alleinerziehende mit zwei Kindern (vgl. 12. JUGENDBERICHT 2005: 65).

Die Autoren des 12. JUGENDBERICHTES 2005 gehen davon aus, dass sich hinter diesen Formen der Einkommensarmut oftmals Formen der Bildungsarmut verbergen. Ein weiterer bestimmender Faktor für die Lebensführung und Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen ist die ethnische Zugehörigkeit. Dies wird ersichtlich durch die Differenzen in der Bildungsbeteiligung, in den Bildungsabschlüssen, dem beruflichen Status der Eltern und den sich deutlich unterscheidenden sozioökonomischen Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. So zeigen sich z.B. in den letzten zehn Jahren nur geringe Veränderungen beim Besuch der unterschiedlichen Schulformen. Die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind demnach überproportional an Haupt- und Sonderschulen vertreten (vgl. 12. JUGENDBERICHT 2005: 66). Vor allem Kinder, die aus der Türkei kommen, sind zu einem hohen Anteil in den sogenannten niedrigen Schulformen vertreten, und die Mädchen mit Migrationshintergrund erreichen höherwertige Schulabschlüsse als ausländische Jungen.

Besonders negativ wirken sich dabei nach den Untersuchungen von BELOW (2003) ein traditionell-konservatives Schulsystem, das Wohnen in Gemeinden mit geringerer Einwohnerzahl, die Identifikation mit dem Herkunftsland, die Befürwortung traditioneller Geschlechterrollen und die türkische Nationalität aus, die anders als etwa ein italienischer Migrationshintergrund eigene Effekte auf eine Benachteiligung im Bildungsbereich ausübt. Bei Kindern und Jugendlichen aus Familien von Aussiedlern scheint hinsichtlich des Niveaus der von ihnen besuchten Schulen eine höhere Position vorzuliegen als bei Kindern aus Migrantenfamilien.

Trotz einer weitgehenden gesellschaftlichen Wahrnehmung der Auflösung von Geschlechtergrenzen in den Fragen der Bildungs- und Ausbil-

den 50 Essener Stadtteilen aus und bildet somit das in der Stadt Essen bekannte klassische Nord-Südgefälle ab.

11 Dabei befinden sich alleinerziehende Frauen, bei denen das Einkommen mit einem Kind 33 % unterhalb des durchschnittlichen Einkommens liegt, in einer sehr viel ungünstigeren Einkommenslage als Männer, bei denen die Differenz nur 9 % beträgt.

dungsbeteiligung hat der Bericht auch Beharrungstendenzen in der gesellschaftlichen Geschlechterhierarchie ausgemacht: So wird für Westdeutschland in diesem Kontext eine Rückkehr zur traditionellen Arbeitsteilung von Paaren nach der Geburt des ersten Kindes konstatiert und bei den Frauen die Zuständigkeit für das „Vereinbarungsproblem“ (12. JUGENDBERICHT 2005: 69) von Familie und Erwerbstätigkeit gesehen. Für Ostdeutschland wird als Folge zunehmender Arbeitsmarktprobleme ebenfalls eine Rückkehr zu traditionellen geschlechtsspezifischen Arbeitsteilungen diagnostiziert. Beim Blick in die inneren Strukturen der Familien wird deutlich, dass es dort eine weitverbreitete anhaltende Geltung von geschlechtsstereotypen Erwartungen an die Kinder und Jugendlichen gibt. Mädchen werden immer noch stärker zu Haushaltsarbeiten herangezogen als Jungen, sie treiben weniger – und wenn, dann andere – Sportarten als die Jungen, und sie gehen in ihrer Freizeit häufiger kulturellen Beschäftigungen nach (12. JUGENDBERICHT 2005: 69). In der bildungspolitischen Betrachtung der Geschlechterfrage finden wir insgesamt eine ambivalente Situation vor: Einerseits haben Mädchen in der schulischen Bildungsbeteiligung deutlich aufgeholt, sodass es inzwischen eine pädagogische Debatte um die „Feminisierung“ von Erziehung und Bildung (12. JUGENDBERICHT 2005: 69) gibt und die Handlungsoptionen für Mädchen deutlich erweitert wurden. Andererseits sind Mädchen und Jungen in weiten Teilen der Gesellschaft weiterhin mit geschlechtsstereotypen Verhaltenserwartungen konfrontiert, und es ist nach wie vor offensichtlich, dass Frauen im Erwerbssystem weiterhin benachteiligt sind. Als Grund ist vor allem die unzureichende Ausstattung mit hochwertigen Kinderbetreuungsangeboten¹² in Westdeutschland und die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung für die Verbesserung der beruflichen Aufstiegschancen von Frauen zu nennen.

Trotz aller Virtualisierungstendenzen durch die Nutzung moderner Kommunikationsmittel ist aber nach wie vor der unmittelbare Nahbereich, der soziale Raum für die Gestaltung der kindlichen Lebenswelten von zentraler Bedeutung. Soziale Räume sind damit primär Räume der Aneignung der später in dieser Arbeit beschriebenen vier Weltdimensionen und deshalb auch in ihrer sehr unterschiedlichen Ausstattung mit Gütern zur Unterstützung und Anregung von Bildungs- und Erziehungsprozessen zentraler Ansatzpunkt bei der Betrachtung von Chancen zur gesellschaftlichen Teilhabe bzw. bei der Betrachtung von Exklusionsprozessen. Ungleiche räumliche Entwicklungen sind dabei gekennzeichnet durch anhaltende soziale Segrega-

12 Darauf versucht die Bundesregierung mit ihren Aktivitäten zum Ausbau der Kinderbetreuung bis zum Jahr 2013 um zusätzlich 500.000 Plätze für Kinder unter drei Jahren zu reagieren. So soll sichergestellt werden, dass zukünftig jedes dritte Kind unter drei Jahren einen Betreuungsplatz zur Verfügung hat. Gleichzeitig macht aber die kontroverse Debatte auch deutlich, dass die Frage der Aufhebung stereotyper Geschlechterrollen nicht unumstritten ist.

tionsprozesse in den Städten, die Abwanderung aus den Städten in deren Umland (Suburbanisierung), die großräumigen Ost-West- und Nord-Süd-Disparitäten in Deutschland, Disparitäten zwischen ländlichen Gebieten und Agglomerationsräumen und zwischen strukturschwachen und entwicklungs-dynamischen ländlichen bzw. verdichteten Räumen (12. JUGENDBERICHT 2005: 70).

Alle diese komplexen Interaktionsprozesse nehmen Einfluss auf die Lebenssituation der Kinder und ihrer Eltern. Sie wirken auf die alters- und haushaltsspezifische Struktur der Bevölkerung, auf deren soziale und kulturelle Mischung, die Verfügbarkeit und die Qualität der Wohnungen und des Flächenangebots und auf den Zugang zu Angeboten von Schulen, Kindertageseinrichtungen und anderen sozialen und kulturellen Angeboten.

Der Bericht differenziert deutlich zwischen dem Aufwachsen in der Stadt und auf dem Lande. Dabei profitieren Kinder in der Stadt zwar insgesamt von der vergleichsweise hohen Vielfalt sozialer Erfahrungsmöglichkeiten, allerdings werden diese Prozesse durch die innerstädtischen Differenzen zwischen einzelnen Stadtteilen und Quartieren und die dort stattfindenden sozialen Segrationsprozesse auch gleichzeitig dort wieder eingeschränkt, wo sich sozioökonomisch niedrig positionierte Bevölkerungsschichten konzentrieren, hauptsächlich in den Großsiedlungen am Stadtrand, die überwiegend in den 1960er und 1970er Jahren in den innenstadtnahen Altbauquartieren mit niedrigem Mietniveau entstanden sind.

Für den ländlichen Raum kann trotz einer durch die wachsende Mobilität entstandenen tendenziellen Annäherung städtischer und ländlicher Lebenswelten nicht von einer vollständigen Angleichung in den Lebensweisen gesprochen werden. Den ländlichen Raum kennzeichnet eine geringere infrastrukturelle Dichte und eine geringere Erreichbarkeit unterschiedlicher Schulen und anderer Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote mit ihren Multioptionsmöglichkeiten. Gleichwohl profitieren Kinder und Jugendliche, die auf dem Lande aufwachsen, von den Vorteilen ländlicher Lebenswelten: weniger Verkehr, mehr Spiel- und Freiflächen, ein überschaubares soziales Umfeld. Dabei fehlen allerdings häufig auch wiederum die Möglichkeiten, die in interkulturellen Begegnungsmöglichkeiten liegen.

Ein weiterer Aspekt der kindlichen und jugendlichen Lebenswelt ist die „Konsumkindheit“. Diese relativ neue Ausdrucksform der kindlichen und jugendlichen Lebenswelten findet weitgehend außerhalb der Institutionen und den Familien statt und birgt zusätzliche Risiken der Lebensführung. Kinder und Jugendliche werden zunehmend in relevante Konsumententscheidungen des Familienhaushalts einbezogen und darüber hinaus immer häufiger als „Jobber“ neben der Schule erwerbstätig. Sie agieren deshalb als eigenständige Konsumenten und werden von der Geschäftswelt auch als solche angesprochen. Gleichzeitig weiten sich durch diese Tätigkeit auch Bildungsprozesse in die schulfreie Zeit aus, und die Frage des Zugangs zu diesen

Formen der Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen muss in den Dimensionen der „Entgrenzung von Bildung“ (12. JUGENDBERICHT 2005: 59) neu bestimmt werden.

Darüber hinaus bestimmen heute Medien ganz wesentlich die Lebensführung von Kindern und Jugendlichen, sowohl in der Freizeit als auch in der Gestaltung von formellen und informellen Bildungsprozessen, und durchdringen deren Alltag ganz erheblich. Besonders die modernen elektronischen Massenmedien werden für die Unterhaltung und für die ortsunabhängige Kommunikation zwischen Gruppen und Einzelpersonen intensiv genutzt, und neue virtuelle Welten werden dabei im besten Falle erschlossen. Der Alltag der Kinder und Jugendlichen ist durch die Nutzung der elektronischen Medien weitgehend auch sozial determiniert. Hieraus ergeben sich Möglichkeiten der Erweiterung von kulturellen und beruflichen Basisqualifikationen, gleichzeitig müssen die Risiken, alters-, geschlechts-, bildungs- und sozialstruktureller Aneignungen in der möglichst biografisch frühen Medien-erziehung betrachtet werden.

1.2 Bausteine und Referenzen eines erweiterten Bildungskonzeptes

Der im 12. JUGENDBERICHT 2005 der Bundesregierung verwendete Bildungsbegriff ist, gemessen an der Definition rein formaler und quantitativer Inhalte, als ein erweiterter Bildungsbegriff zu verstehen. Dabei ist zu bedenken, dass er ausdrücklich im thematischen Kontext von Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule entwickelt worden ist, damit naturgemäß über die auf den formellen Bildungsort Schule orientierte Betrachtung hinausreicht und so vor allem für die aktuelle bildungspolitische Debatte in der Sozialen Arbeit einen wichtigen Beitrag leistet.

Allerdings steht eine der inhaltlichen bildungspolitischen Ausrichtung des Berichtes selber entsprechende Verständigung über die gemeinsame Definition der Tragfähigkeit dieses (erweiterten) Bildungsbegriffes zwischen den pädagogischen Teilsystemen Jugendhilfe und Schule noch aus. Wie bisher insgesamt zu verzeichnen ist, wurden die vorliegenden bildungstheoretischen Überlegungen weitestgehend in den jeweiligen „Lagern“ der Sozial- und Schulpädagogik angestellt. Zumindest in der jugendhilfespezifischen Rezeption (vgl. OTTO/RAUSCHENBACH 2004) scheint der im 12. JUGENDBERICHT 2005 verwendete Begriff von Bildung aber die lange Zeit mehr gefühlte als gefüllte Chiffre der „Ganzheitlichkeit“ inhaltlich ausfüllen zu können und darin auch durchaus die Funktion der pragmatischen Leitidee für die Fachpraxis zu erfüllen.

Der Bildungsbegriff ist in seinem immanenten Verständnis in der Selbsteinschätzung der Autoren aber nicht in einer historisch-systematischen Einordnungslogik entwickelt und dem Anspruch disziplinärer Klarheit geschuldet; vielmehr möchte er sich als „pragmatische Leitidee des 12. Jugendberichtes 2005 in praktischer Absicht“ (RAUSCHENBACH 2007a: 73) eignen und somit auch „außerhalb bildungstheoretischer Spezialdiskurse kommunizierbar“ (ebd.) sein. Gleichwohl lassen sich seine grundlegenden Bausteine und bildungstheoretischen Referenzpunkte an insgesamt sechs Stationen nachzeichnen:

1.2.1 Bildungsbiografischer Zugang

Als erster Referenzpunkt für den dem Bericht zugrunde gelegten Bildungsbegriff ist die konsequente Durchbuchstabierung des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen in einer (bildungs)biografischen Perspektive zu benennen, die die sonst übliche Engführung des Themas Bildung mit den institutions- und arbeitsfeldbezogenen Betrachtungen zum Thema deutlich erweitert. Aus der Perspektive der verschiedenen Lebensabschnitte beim Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen werden durch diese Sichtweise die gesamte Bildungsbiographie, die Übergänge, die Brüche, die Verfestigungen, aber auch die Neutralisierungen und die Zusammenhänge zwischen den Lebensabschnitten und Lernwelten gezielt ins Blickfeld gerückt (RAUSCHENBACH 2006:73).

Konkret bedeutet dies, dass im Bericht nicht die verschiedenen Bildungsinstanzen im Zentrum der analytischen Betrachtungen stehen, sondern dass vielmehr die Bildungsverläufe und Bildungsbiografien und damit ein „subjektgebundener Horizont der Bildung“ (RAUSCHENBACH 2006:73) im Prozess des Aufwachsens ausgebreitet werden. In dieser subjektgebundenen Perspektive werden dann die verschiedenen „Übergänge, Brüche, Verfestigungen, aber auch die Neutralisierungen und die Zusammenhänge zwischen den Lebensabschnitten und Lernwelten“ (RAUSCHENBACH 2006:73) in den Fokus genommen. In der konsequenten Ausrichtung an Personen orientiert sich der 12. JUGENDBERICHT 2005 an den Maßstäben internationaler Leistungsvergleichsstudien wie PISA und IGLU, wo ebenfalls die Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen zum Maßstab gemacht wurden und nicht etwa formale Bildungsabschlüsse. Diese subjektbezogene Perspektive hat sowohl eine zeitliche wie auch diachrone Dimension:

Die Bildungsprozesse in der Biografie von Kindern und Jugendlichen kumulieren im frühen Lebensverlauf, bauen im günstigen Fall aufeinander auf, verstärken sich untereinander und führen so zu einem höheren Niveau der Verallgemeinerung (12. JUGENDBERICHT 2005:97).

Das bedeutet aber auch, dass die altersspezifische Differenzierung in der Gestaltung und Veränderung für die Anregung und Unterstützung von Bildungsprozessen in der frühen Kindheit und der mittleren Kindheit oder in der Adoleszenz in den fachpolitischen Erwartungshorizont gerät, sowohl in der weitgehend freiwilligen Inanspruchnahme von Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe als auch im verpflichtenden Schulbesuch.

Kinder erweitern im Prozess des Aufwachsens die Anzahl und die Möglichkeiten der Zugänge zu den Weltbezügen. Im Kleinkindalter geschieht dies vorwiegend über die Mutter und den Vater als Bezugspersonen. Mit dem Gehenlernen und dem Sprechen erweitern sich diese Weltzugänge sukzessiv, und mit dem Besuch der Kindertageseinrichtung erweitern sich diese Zugänge um erste nicht familial geprägte Dimensionen.

Vor diesem Hintergrund sind vor allen Dingen folgende Fragestellungen an die Gestaltung und Förderung von angemessenen Bildungsprozessen von Bedeutung:

- Wie ist der Spracherwerb im kindlichen Lebensalter unter Beachtung der vorsprachlichen und sprachlichen Bildungsprozesse und der Bedeutung des Aufbaus von Symbolsystemen zu gestalten?
- Wie können die entwicklungspsychologischen Modelle sprachlicher, kognitiver und moralischer Entwicklung genutzt werden, um zentrale Entwicklungsaufgaben zu verstehen und die Bildungsinstitutionen an den Entwicklungsständen von Kindern auszurichten?
- Wie können die altersspezifischen Weltzugänge in ihrer Bedeutung für die Gestaltung von Bildungsprozessen bei Kindern in Relation zu anderen lebensaltertypischen Weltzugängen¹³ erfasst und bewertet werden?
- Wie können dabei die sozialen Ungleichheiten, kulturellen Unterschiede und geschlechtsspezifischen Unterschiede und Differenzen beachtet werden?
- Welche Möglichkeiten der im Lebensalter sich zunehmend selbstständig entwickelnden Raumeignung lassen sich im Wohnumfeld und auch innerhalb von institutionellen Settings erschließen?¹⁴
- Wie können diese Zunahme von Selbstbestimmung und selbstgesteuertem Lernen im Lebensalter und damit die Bedeutung informeller Prozesse im Zusammenspiel von öffentlich-formalen und -nonformalen Bildungsarten und -gelegenheiten konkret z.B. in der Ausgestaltung kommunaler Bildungslandschaften berücksichtigt werden?

Dieser erweiterte subjektorientierte Blick auf die zeitliche und biografische Struktur von Bildungsprozessen thematisiert damit gleichzeitig Fragen nach den

13 Vgl. Elschenbroich (2001).

14 Vgl. die Ausführungen in Kapitel 3.4.4 zum Aneignungsbegriff als Beitrag zu einem eigenständigen sozialpädagogischen Bildungsbegriff.

ungleichen Zugangschancen, den unterschiedlichen lebensweltlichen Unterstützungs- und Anregungspotenzialen, den disparaten individuellen Kosten-Nutzen-Abwägungen bei der Wahrnehmung der vorhandenen Bildungsangebote (12. JUGENDBERICHT 2005: 98)

und lenkt den Blick auf die Wahrnehmung sozialer Disparitäten, der immanenten Differenz nach Herkunft, Migrationserfahrung, Geschlecht und Region. Er ermöglicht damit zugleich ein besseres Verständnis der komplexen Zusammenhänge bei der Erzeugung von Bildungsgewinnern und -verlierern in den sogenannten „Risikogruppen“ und dieser neuen Aufspaltung der Gesellschaft in eine neue „Zwei-Klassen-Gesellschaft“: „bildungsnahe“ und „bildungsferne“ Milieus.

Die Autoren des 12. JUGENDBERICHTS 2005 verstehen in diesem Zusammenhang den Bildungsprozess als Akkumulation, in der gelingende, aber eben auch misslingende Erfahrungen und Ergebnisse angesammelt werden. Diese ebenso erfolgreichen wie risikoreichen Prozesse gehören verstärkt ins Blickfeld der fachpolitischen Beobachtung. Dabei aber erweitert sich der (jeweilige) selbstreferenzielle Systemblick z.B. aus Sicht des Kindergartens, der Kinder- und Jugendarbeit und auch der Schule auf die Entwicklung des Individuums: Bildung kann als Prozess gesehen werden, in dem sich eine Person mit der Welt kritisch und selbsttätig auseinandersetzt und sich „am Bild eines guten, gelingenden Lebens, an Maximen, in denen das Individuelle seine Orientierung findet“ (THIERSCH 2004: 240), ausrichtet. Damit wendet sich der im 12. JUGENDBERICHT angelegte Begriff von Bildung explizit gegen eine doppelte Reduktion des Bildungsbegriffs: einerseits gegen eine rein funktionalistische Betrachtung von Bildung als Ausrichtung des Bildungsgeschehens auf die Erfordernisse der Arbeitswelt und andererseits gegen einen kognitiv geprägten Bildungsbegriff, der Bildung ausschließlich auf das schulische Lernen, auf die Anhäufung von Wissen und die basalen Kulturtechniken reduziert. Für die Stützung dieser Haltung wird der Bildungsbegriff von den Autoren des JUGENDBERICHTS 2005 ausdrücklich für geeignet gehalten, da er im Gegensatz zu den Begriffen ‚Lernen‘ und ‚Kompetenz‘ auf den komplexen Zusammenhang in der Entwicklung der Individuen mit den gesellschaftlichen Strukturen und Bedingungen des Aufwachsens und der lebenslagenspezifischen Voraussetzungen für den Bildungsprozess hinweisen und diesen Zusammenhang thematisieren kann. Der verwendete Bildungsbegriff bezieht sich insofern auch, anders als der Lernbegriff, auf die ganze Person, die in eine konkrete soziale und kulturelle Umwelt eingebunden ist.

Unter dieser Perspektive geraten auch die tatsächlichen Bildungsleistungen, der „pädagogische Output“, in den Fokus. Pädagogischer Output versteht sich explizit in der Tradition eines sozialwissenschaftlichen Bildungskonzeptes (RAUSCHENBACH 2007), das sich an realen Bildungsgegebenheiten, Bildungsorten und Bildungsprozessen orientiert, Anspruch an die Erfassung einer empirischen Realität in den bildungsbezogenen Vermitt-

lungs- und Aneignungsprozessen stellt und dabei aber nach Selbsteinschätzung der Autoren „theoretisch weitaus weniger abgesichert ist, als im wissenschaftlichen Kontext ansonsten üblich (RAUSCHENBACH 2007: 73).

1.2.2 Topografie der Bildungsorte und Lernwelten

Entsprechend dem oben skizzierten Verständnis eines erweiterten Bildungsbegriffes werden in der Folge diejenigen Bildungsorte definiert, die sich aus dieser Perspektive nicht auf die Schule als gesellschaftlich legitimer offizieller Lernort beschränken lassen.¹⁵

Dabei wird gleichzeitig von einer „Entgrenzung von Bildungsgelegenheiten“¹⁶ ausgegangen, in der Schule einen zwar zentralen, aber nicht exklusiven gesellschaftlichen Stellenwert als Bildungsort für Kinder und Jugendliche hat.

Diese Entgrenzungs- oder Entstrukturierungsprozesse führen dazu, dass vorher klarer zuzuordnende Statuspassagen und Lebensabschnitte im Lebensverlauf durch wenn nicht entstrukturierte, so doch gelockerte traditionelle Lebensabläufe (Kindheit, Jugend- und Erwachsenenphase) abgelöst werden. Die Befunde dazu finden sich sowohl in der Jugendforschung seit den 1980er Jahren¹⁷ als auch in der Familienforschung (Pluralisierung des Heiratsalters und Zeitpunkt der Geburt des ersten Kindes) und führen dazu, dass Eindeutigkeiten in ihren zeitlich-biografischen Abläufen erodieren. Dieser Zusammenhang ist entsprechend dieser Definition als Entgrenzung in zeitlich-biografischer Perspektive zu bezeichnen.

Neben dieser Form der biografischen Entgrenzung kann aber auch von einer institutionellen Entgrenzung gesprochen werden. Sie bezieht sich auf das schon angedeutete Aufweichen der Erziehungsmonopole der klassischen Erziehungsinstanzen und der exklusiven Durchführung und Vergabe von (formalen) Bildungsabschlüssen durch sie. Die Anzahl der Anbieter entspre-

15 Vgl. die gemeinsamen Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte mit dem Titel „Bildung ist mehr als Schule“ des Bundesjugendkuratoriums (BJK), der Sachverständigenkommission für den 11. Kinder- und Jugendbericht und der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) vom 10. Juli 2002.

16 Beck versteht diesen Zusammenhang als eine Risikogesellschaft, die auf dem Weg in eine andere Moderne eine „Individualisierung unter gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die eine individuelle verselbstständigte Existenzführung weniger denn je zulässt. Ständisch geprägte, klassenkulturelle oder familiäre Lebenslaufmuster werden überlagert oder ersetzt durch institutionelle Lebenslaufmuster: Eintritt oder Austritt aus dem Bildungssystem, Eintritt und Austritt aus der Erwerbsarbeit, sozialpolitische Fixierung des Rentenalters, und dies sowohl im Längsschnitt des Lebenslaufs (Kindheit, Jugend, Erwachsensein, Pensionierung und Alter) als auch im täglichen Zeitrhythmus und Zeithaushalt (Abstimmung von Familien-, Bildungs- und Berufsexistenz)“ (Beck 1986: 212).

17 Scheffold (1993) spricht in diesem Zusammenhang auch von den „Geländern der Lebensführung“.

chender Abschlüsse erweitert sich enorm; für die Menschen selber bedeutet das eine deutlich vergrößerte Auswahl und mehr Wahlmöglichkeiten, die sie allerdings auch wahrnehmen müssen. Für die Anbieter formaler und anderer Bildungsabschlüsse bedeutet es auch ein Mehr an Wettbewerb.

In der dritten entgrenzenden Dimension werden die notwendigen Schlüssel- oder Kernkompetenzen für das (Über-)Leben in der Moderne angesprochen. Sowohl für die notwendigen frühkindlichen Erziehungs- und Bildungsprozesse wie auch für Themen- und Fächerzuschnitte in der Schule wird dieser Aspekt kontrovers diskutiert. Dabei wird unklarer, aber auch offener, an welchen Stellen des Aufwachsens und in welcher Institution welche Themen und in welcher Kooperationsbeziehung Kompetenzen vermittelt werden bzw. zu vermitteln sind.¹⁸

Kurz: Die Aufweichungsprozesse innerhalb der Zuständigkeiten für (institutionelle) Bildung, Betreuung und Erziehung bringen diese Fragen gleichzeitig zwischen den jeweils zuständigen Institutionen in Bewegung, und die innere Verfasstheit und Leistungsfähigkeit gerät in den kritischen Fokus. So ist z.B. aktuell die Frage nach der Bildungsleistung des Kindergartens jenseits der klassischen Fröbel'schen frühkindlichen Erziehung von erheblicher Bedeutung für die Institution selbst wie auch für die Kooperation der Kindertageseinrichtungen mit der Schule.

Auf jeden Fall ergibt sich aus dieser biografischen Perspektive im Bildungsverlauf von Kindern und Jugendlichen die Öffnung der Sichtweise auf eine Vielzahl von Bildungsorten und Lernwelten, die im Bericht nach ihrer Stellung und der ihnen jeweils zugrunde liegenden Rationalität typisiert werden. So werden Bildungsorte als „lokalisierbare, abgrenzbare und einigermaßen stabile Angebotsstrukturen mit einem expliziten oder zumindest impliziten Bildungsauftrag“ definiert, die „eigens als zeiträumliche Angebote geschaffen wurden, bei denen infolgedessen der Angebotscharakter überwiegt“ (12. JUGENDBERICHT 2005: 121).

Demgegenüber werden Lernwelten beschrieben als „allgemeiner und diffuser zugleich, weniger eingrenzbar als ein spezifischer Ort, da er in der Regel mehr umfasst als Bildung“ (12. JUGENDBERICHT 2005: 121). Entsprechend werden Schule, Kindergarten und auch explizit die Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsorte bezeichnet, während z.B. die Medien oder Gleichaltrigen-Gruppen in dieser Systematik als Lernwelten zu bezeichnen sind.

18 So wird z.B. zurzeit in Nordrhein-Westfalen eine kontroverse Debatte über den „richtigen“ Zeitpunkt, die Methode und den Ort der Durchführung (Kindertageseinrichtung oder Grundschule) des verbindlichen Sprachtests für alle Vierjährigen mit dem Namen „Delfin 4“ geführt.

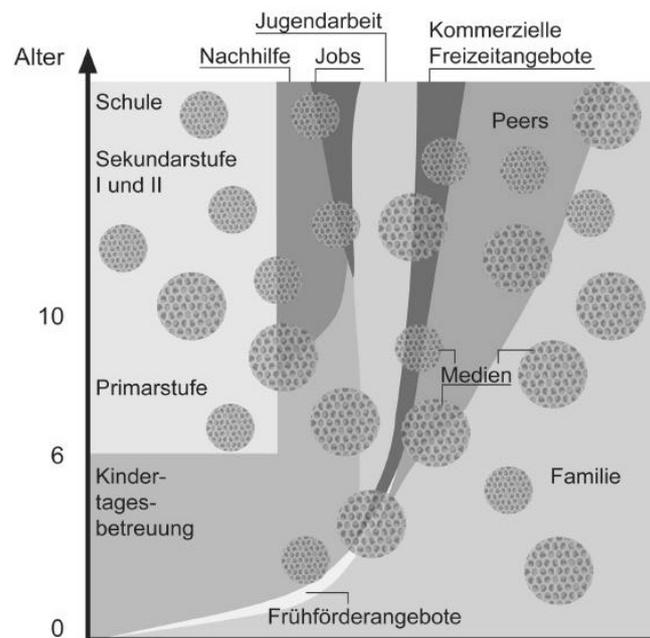


Abbildung 1: Bildungsorte und Lernwelten

Quelle: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland (12. JUGENDBERICHT 2005), S. 126

Als Sonderfall kann in diesem Bildungsverständnis die Familie betrachtet werden, die zwar einerseits aufgrund ihrer zentralen Bedeutung für die Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen wie ein Bildungsort wirkt, aber andererseits nicht klar zeit-räumlich eingrenzbar ist: Sie weist kein abgrenzbares Bildungssetting auf und versteht Bildung auch nicht als ihre zentrale Funktion. Gleichwohl ist die Familie aber als primäre Sozialisationsinstanz durch klare Strukturen gekennzeichnet und beeinflusst darin ganz wesentlich auch Bildungsanlässe und -prozesse, vor allen Dingen in frühen Lebensphasen; entsprechend wird sie in einem Begriffsmix als Bildungswelt bezeichnet.

Neben diesen topografischen Typisierungen nimmt der Bericht die inhaltlichen Abläufe von Bildungsprozessen selber in den Blick und unterscheidet dabei formelle und informelle Bildungsprozesse und in einer weiteren Strukturierung in formale und nonformale Bildungssettings. So wird das schulische Lernen traditionell als formaler Prozess betrachtet, der „an eigens

dafür eingerichtete Institutionen und nach vorgegebenen Regeln und von vorgefertigten Plänen arrangiert und curricular gestaltet wird“ (12. JUGENDBERICHT 2005: 127). Neben dieser Form des Lernens spielen immer mehr auch Formen des informellen Lernens eine Rolle, also des Lernens nebenher, in Eigenregie, in offenen Situationen. Informelles Lernen ist mehr durch das individuelle Eigeninteresse der Menschen begründet und geschieht meist ungeplant, beiläufig, implizit, fast unbeabsichtigt. Aus der Sicht der Akteure ist dabei vor allen Dingen das Ergebnis, weniger die Art und Weise des Zustandekommens von Bedeutung.

Im Unterschied dazu beziehen sich die Kategorien der formalen bzw. der nonformalen Bildungssettings auf den Grad der Formalisierung des Bildungsgeschehens. In diesem Verständnis sind vor allem jene Institutionen formale Bildungsorte, die ein spezifisches Ziel bei der Bildung ihrer Nutzer verfolgen und das Bildungsgeschehen nach definierten Regeln und rechtlichen Vorgaben durchführen. Nonformale Bildungsorte sind demgegenüber durch einen geringeren Formalisierungsgrad gekennzeichnet. Entsprechend sind die sogenannten freiwilligen institutionellen Bildungssettings, die (bisher und scheinbar) ohne Pflicht, Auslese und Zertifizierung z.B. in der Kinder- und Jugendhilfe auskommen, eher als nonformale Bildungssettings zu bezeichnen.

Eine klare Grenze zwischen diesen Formen des Lernens ist gleichwohl nicht immer zu ziehen, und es finden sich „schleichende“ Übergänge sowohl in der Formalisierung der Prozesse als auch in den Orten. Möglicherweise sind gerade das Verständnis und bewusste Gestalten dieser Übergänge und Schnittstellen von besonderem Interesse für die Wirksamkeit von Bildungsprozessen.¹⁹

1.2.3 Kompetenzbereiche und Weltbezüge

Als ein Element von zentraler Bedeutung für die Beschreibung der Mehrdimensionalität des im 12. JUGENDBERICHT 2005 verwendeten Bildungsbegriffes sind die in loser Anlehnung an JÜRGEN HABERMAS' „Theorie des kommunikativen Handelns“ (HABERMAS 1981) entwickelten vier Aneignungsdimensionen von Welt zu verstehen, die den „gedanklichen Rahmen für die konkreten Lebens-, Erfahrungs- und Wirklichkeitsbereiche des sich bildenden Subjektes“ (HABERMAS 1981: 110) darstellen. Gleichzeitig werden Bildungsprozesse als Aufbau entsprechender Kompetenzen der Individuen

19 So bilden gerade die später noch zu beschreibenden Bildungs- und Entwicklungsprozesse, an denen sowohl formale, wie in der Schule, als auch ausdrücklich non-formale Bildungsorte und -settings, wie in der Kinder- und Jugendhilfe, beteiligt sind, wertvolle Erfahrungsfelder für das Verständnis mehrdimensionaler Bildungsprozesse und daran ausgerichteter Kooperationsformen zwischen Jugendhilfe und Schule.

verstanden. Dieser als kompetenztheoretisch bezeichnete Ansatz steht nach Ansicht der Autoren des 12. JUGENDBERICHTES 2005 nicht im Gegensatz zu einem bildungstheoretischen Verständnis. Formale Bildungstheorien verstehen Bildung als individuelles Vermögen. Unabhängig von den Inhalten wird Bildung dabei als Vermögen im Sinne von Fähigkeit und Kompetenz verstanden.²⁰

JÜRGEN HABERMAS bezieht seine Theorie des kommunikativen Handelns auf die „Interaktion von mindestens zwei sprach- und handlungsfähigen Subjekten, die (sei es mit verbalen und extraverbalen Mitteln) eine interpersonale Beziehung eingehen“ (HABERMAS 1981:28). Er geht davon aus, dass die beteiligten Personen eine Verständigung über die Handlungssituation, ihre Handlungspläne und damit ihre Handlungen insgesamt einvernehmlich zu koordinieren versuchen. Sprache wird dabei als Medium für diese Art von Verständigungsprozess vorausgesetzt; der Verlauf dieses Verständigungsprozesses selber findet in einem Weltbezug statt, in dem gegenseitige Geltungsansprüche erhoben werden können, und diese können entweder akzeptiert oder bestritten werden. Damit vertritt HABERMAS ein Rationalitätsprinzip, das sich implizit auf drei Geltungsansprüche beruft: Wahrheit für Aussagen oder Existenzpräsuppositionen, Richtigkeit für legitim geregelte Handlungen und deren normativen Kontext und Wahrhaftigkeit der Kundgabe subjektiver Erlebnisse.

Im Weiteren formuliert HABERMAS Referenzpunkte für diese Ansprüche und sprachlichen Äußerungen in Beziehung zu einer Welt, welche besteht aus

- der objektiven Welt (als Gesamtheit aller Entitäten, über die wahre Aussagen möglich sind),
- der sozialen Welt (als Gesamtheit aller legitim geregelten interpersonalen Beziehungen) und
- der subjektiven Welt (als Gesamtheit der privilegiert zugänglichen Erlebnisse des Sprechers) (HABERMAS 1981: 149).

HABERMAS' reflexive Weltbezüge beziehen sich wiederum auf die Dreiweltentheorie von POPPER, der 1967 feststellt:

... man kann folgende drei Welten oder Universen unterscheiden: Erstens die Welt der physikalischen Gegenstände oder physikalischen Zustände; zweitens die Welt der Bewußtseinszustände oder geistigen Zustände oder vielleicht der Verhaltensdispositionen zum

20 Auch das Forum Bildung sieht in dem Kompetenzansatz, der keinen festen, für alle Zeiten gültigen Kanon definiert, das geeignete Vorstellungsgertüst für neue Entwicklungen und Veränderungen in einer pluralen Wissensgesellschaft. „Der Kompetenzansatz dient als Schlüssel zu einem Bildungskonzept, das sich durch große Offenheit und Anpassungsfähigkeit auszeichnet. Demgegenüber wäre der Versuch der Formulierung eines Wissenskanons weder der Situation des immer schnelleren Wachstums des Wissens angemessen noch im wissenschaftlichen und politischen Konsens begründbar“ (Arbeitsstab Forum Bildung 2002a: 55).

Handeln; und drittens die Welt der objektiven Gedankeninhalte, insbesondere der wissenschaftlichen und dichterischen Gedanken und der Kunstwerke (POPPER, zit. nach HABERMAS 1981:115).

HABERMAS überträgt die Popper'sche Dreiweltheorie aus einem erkenntnistheoretischen in einen handlungstheoretischen Zusammenhang.

Die Autoren des 12. JUGENDBERICHTES 2005 wiederum übertragen die Habermas'schen Weltbezüge um einen vierten, den kulturellen Bezug erweitert, in den empirischen Bildungsdiskurs-Kontext und schlagen damit für die gegenstandsbezogene Umschreibung von Bildungszielen eine Unterscheidung in vier Weltbezüge vor: einen kulturellen, einen materiell-dinglichen, einen sozialen und einen subjektiven Weltbezug.

- Mit dem kulturellen Weltbezug sind jene Bezüge angesprochen, die sich auf das kulturelle Erbe, die gattungsgeschichtlich-symbolischen Errungenschaften und Überlieferungen²¹ beziehen. Die Welt ist sich in symbol- und sprachgebundener Form der Bilder, Zahlen und Texte anzueignen. Das umfasst sowohl alltägliche kulturelle Ausdrucksformen als auch die virtuellen Welten der modernen Medien. Gleichwohl basiert diese Weltaneignungsdimension elementar auf Sprache,²² um sich die Welt des Wissens und der kulturellen Symbole anzueignen.²³
- Die materiell-dinglichen oder auch naturwissenschaftlichen Weltbezüge beziehen sich auf die Gesamtheit der äußeren Natur und der vom Menschen geschaffenen Dinge der gegenständlichen Außenwelt. In der generativen Abfolge ist es die Lernaufgabe der jeweiligen Generation, sich tätig mit dieser Außenwelt auseinanderzusetzen, sie sich anzueignen²⁴ und gleichzeitig weiterzuentwickeln.
- Die soziale Welt bezieht sich auf die soziale Ordnung der Welt mit ihren kommunikativen Regeln für das menschliche Zusammenleben und die politische Gestaltung des Gemeinwesens und auf die Befähigung zur Teilhabe und Aneignung der Umwelt und der selbstaktivierenden Integration und Weiterentwicklung in bestehende Sozialordnungen, Sozialräume und Milieus.
- Die subjektive Welt bezieht sich auf die eigene Person in ihrer psychischen und physischen Gestalt und die Fähigkeit, mit sich selber umzugehen, sich wahrzunehmen, zu beobachten und in soziale Situationen

21 Max Weber versteht die kulturelle Überlieferung insgesamt als einen Wissensvorrat, aus dem sich unter verschiedenen Geltungsansprüchen spezielle Wertsphären und Wissenssysteme herausbilden können.

22 Hierin kann durchaus auch eine Bestätigung für die Legitimität der Sprachförderung schon in den frühen Lebensjahren und vor der Schule gesehen werden.

23 Dieser kulturelle Weltbezug ist dabei gleichzeitig der Hinweis auf außerschulische „kulturelle Lernorte“ für Kinder und Jugendliche in der Begegnung mit „fremden Welten“.

24 Zum Aneignungsbegriff als sozialpädagogisches Bildungskonzept vgl. Deinet/Reutlinger (2004).

einzubringen. Als Bildungsdimensionen werden hier Personwerdung, Identitätsbildung und Persönlichkeitsentfaltung genannt.

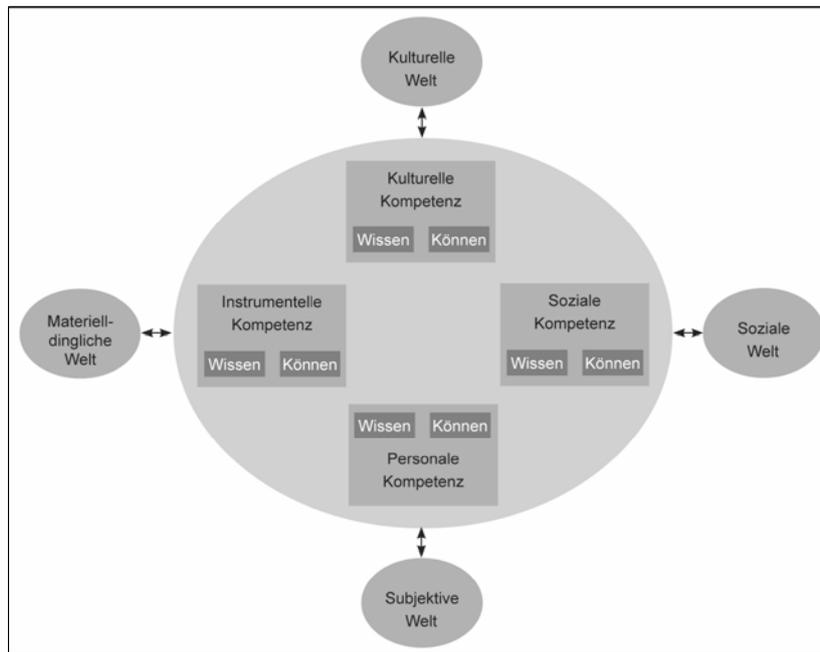


Abbildung 2: Kompetenzbereiche und Weltbezüge

Quelle: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. 12. Kinder- und Jugendbericht, Berlin: 115

Die vorgestellten Bildungsdimensionen beschreiben somit den Horizont, in dem Bildung als „anhaltender und kumulativer Prozess des Erwerbs der Fähigkeit zur Selbstregulation und als subjektive Aneignung von Welt“ (12. JUGENDBERICHT 2005: 111) verstanden werden kann. Damit dieser Prozess initiiert werden und gelingen kann, brauchen Kinder und Jugendliche Bedingungen und Gelegenheiten, um sich die Welt in diesen erweiterten Bildungsdimensionen zu erschließen und sich mit ihr auch auseinandersetzen zu können. Es werden auch strukturqualitative Merkmale dafür beschrieben. Dazu gehören Orte, an denen Zugänge zu den genannten Dimensionen möglich

sind, sie in strukturierter Form²⁵ repräsentieren; ferner gehören dazu Medien und Modalitäten, die geeignet sind, sich lernend mit der Welt auseinanderzusetzen, und nicht zuletzt zwischenmenschliche und soziale Beziehungen, die eine bewusste und reflektierte Auseinandersetzung mit der Welt „anbahnen“ und „einleiten“. Implizit werden diese Orte und Gelegenheiten nicht in einer Zuständigkeitslogik (in der Diskussion von Jugendhilfe und Schule) durchdekliniert, vielmehr steht die Aneignungs- und Kompetenzdimension aus der Sicht des Subjekts im Mittelpunkt.

Hier wird deutlich, dass Bildung in dem im 12. Kinder- und Jugendbericht dargelegten Verständnis als ein Prozess des Aufbaus und der Vertiefung von Kompetenzen in diesen Weltbezügen betrachtet wird. Damit setzt sich dieser Bildungsbegriff explizit ab von einer Vorstellung von Bildung, die sich im traditionellen Sinne als „klassischer Bildungskanon“²⁶ versteht, und folgt darin einem erweiterten Bildungsansatz. Die Autoren des Kinder- und Jugendberichtes gestehen dabei den sogenannten kompetenztheoretischen Ansätzen eine „hohe Plausibilität“ zu, denn in einem gesellschaftlichen Zusammenhang, der als offen und komplex zu bezeichnen ist, mit individuell kaum noch überschaubaren Veränderungen und Entwicklungen in Arbeitswelt und Kommunikationstechnik, aber auch in den Geschlechterbildern und Generationenverhältnissen und sich neu entwickelnden Identitätskonzepten, spricht vieles für eine Vorstellung von Bildung, die nicht (mehr) in einem abschließenden Kanon von Bildungszielen zu definieren sein dürfte. Und wenn Bildungsvorstellungen sich nicht nur auf die instrumentelle Verwertbarkeit von Erwerbsarbeit und Beruf ausrichten und auch nicht nur an kognitiven Kompetenzen gemessen werden sollen, ist die offener Orientierung an Kompetenzen richtungsweisend. Dabei orientiert sich der im Bericht verwendete Kompetenzansatz nicht (nur) an funktionalen

25 Hierin ist ein erster Hinweis auf die Widersprüchlichkeit der von der Kinder- und Jugendarbeit häufig benutzten Formel der Offenheit und Freiwilligkeit von Bildungs-Zugängen zu sehen.

26 Unter ‚Bildungskanon‘ in einem traditionellen Sinn wird die Gesamtheit des Wissens der sogenannten gelehrten Bildung verstanden, die ihren Ursprung in den Textcorpora der Spätantike – Bibel, Bibelkommentare und liturgische Schriften zum einen und zum anderen klassisch-römische Werke und Lehrbücher der Wissenschaften der Zahl: Geometrie, Arithmetik, Musik, Astronomie; und der Wissenschaften des Wortes: Grammatik, Rhetorik, Dialektik – hat und in der höheren bürgerlichen Bildung des 18. bis 20. Jahrhunderts ihren klassischen Ausdruck gefunden hat. „Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters hatte seine institutionellen Stützen im humanistischen Gymnasium und dem bürgerlichen Elternhaus und umfasste die Fächer des Gymnasiums, d.h. alte und neue Sprachen, die Geschichte, die Künste, die Mathematik und die Naturwissenschaften, wie auch die Bereiche des bürgerlichen Genusses und der Selbstdarstellung, vor allem Schauspiel, Oper und Konzert, Museen und Bildungsreisen, Konversation und Korrespondenz, nicht zuletzt die Lektüre der schönen Literatur, aber auch von Sachbüchern und Enzyklopädien“ (Fuhrmann 2002: 39).

Konzeptionen, wie z.B. bei den vom Forum Bildung²⁷ verwendeten Kompetenzbezügen, sondern folgerichtig an den Ableitungen aus den schon beschriebenen vier Weltbezügen. Die vier Weltbezüge beziehen sich auf folgende unterschiedliche basale Kompetenzen:

- die kulturelle Kompetenz, die eine sinnhafte Erschließung und Deutung der Welt und damit ein Verstehen und Bewegen darin ermöglicht
- die instrumentelle Kompetenz, die die inneren Zusammenhänge in der Welt der Natur und der Materie sowie die der technisch hergestellten Welt der Waren, Produkte und Werkzeuge erklären hilft und gleichzeitig ermöglicht, damit auch umzugehen und sich darin zu bewegen
- die soziale Kompetenz, die die Wahrnehmung der sozialen Außenwelt ermöglicht und gleichzeitig die handelnde Auseinandersetzung darin unterstützt
- die personale Kompetenz, die hilft, die eigene Persönlichkeit zu entwickeln und mit der mentalen und emotionalen Innenwelt umzugehen, die eigene Individualität zu erkennen und einen sinnvollen Umgang mit dem eigenen Körper, den Gedanken und Gefühlen möglich zu machen

Die Autoren des 12. JUGENDBERICHTES 2005 gehen selbstkritisch mit der Frage um, ob das Kompetenzmodell geeignet sei, sämtliche Dimensionen der systematischen Erfassung aller denkbaren Bildungsdimensionen zu erschließen. Sie erheben auch gar nicht den Anspruch darauf, ein kompetenztheoretisches Modell zu entwerfen, sondern schlagen eher eine Art von Ordnungsschema für die Erfassung von Bildungsgelegenheiten in einer vielfachen Zahl vor. Deshalb wird von „Leitkompetenzen“ in Bezug auf die zweidimensionalen Dimensionen (kognitiven, ethisch-moralischen und emotionalen einerseits und den Kompetenzprofilen von „Wissen“ und „Können“ andererseits) gesprochen, die davon ausgehen, dass Kompetenz in den vier Weltbezügen alle diese Dimensionen umfasst. Dabei wird in den ersten Bezügen eine geistige, moralische und emotionale Aneignung angenommen und im zweiten Bezug vorausgesetzt, dass in allen Weltbezügen sowohl das Wissen wie auch das Können von Relevanz sind.

In diesem Zusammenhang lassen sich auch erste kritische Anfragen stellen an die Sinnhaftigkeit der ausschließlichen Zuordnung von bestimmten Teilen der Kompetenzbereiche und Weltbezüge zu bestimmten institutionellen Ordnungen und gesellschaftlichen und pädagogischen Teilsystemen (wie z.B. die Zuordnung der instrumentell-kognitiven Kompetenzen der materiell-dinglichen Welt der Naturwissenschaften zur Schule und die Delegation des sozialen Kompetenzerwerbs an die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe).

27 Zum Kompetenzbegriff vgl. die Ausführungen über informelle Bildung und das Verhältnis von Grund- zur Allgemeinbildung in Kapitel 1.2.5

1.2.4 Informelles Lernen und Bildungsmodalitäten

Die im 12. JUGENDBERICHT 2005 zugrunde gelegten Kompetenzbereiche und Weltbezüge implizieren eine „Entgrenzung“ sowohl hinsichtlich der ausgewiesenen Orte als auch der dafür vorgesehenen Formen und Zeiträume von Bildungsprozessen: Lernen und Bildungsprozesse finden quasi immer statt und nicht nur in den dafür legitimierten Institutionen. Die Betonung dieser erweiterten Strukturmerkmale von Bildungsprozessen ist besonders für die Diskussion über die kooperative Verbindung von Jugendhilfe und Schule von herausragender Bedeutung: Erst die Anerkennung auch von informellen Bildungsprozessen inner- und außerhalb von Schule macht eine konzeptionelle bildungstheoretische Zuordnung für dieses sozialpädagogische Arbeitsfeld in seinem Verhältnis zur Schule und zu anderen formellen Bildungsorten möglich. In der öffentlichen PISA-Debatte spielten allerdings diese Aspekte, wenn überhaupt, nur eine marginale Rolle. Im Kern der durch PISA geprägten Debatte steht fast ausschließlich die Frage der Verbesserung der Bildungsleistung von Schule. Wenn diese Fragestellung aber, wie dringend erforderlich, erweitert wird auf die Betrachtung des gesamten Bildungs- und Erziehungswesens, wird die Beantwortung der Frage relevant, welche Rolle die nichtschulischen Bildungsorte, die informellen Lernprozesse und die außerschulischen Akteure wie etwa die Kinder- und Jugendhilfe in den Bildungsbiografien der Subjekte einnehmen. Dabei wird im Kontext der Selbstverortung der Kinder- und Jugendhilfe bisher vorrangig die Bedeutung der informellen Bildungsprozesse außerhalb der Schule und vorrangig in Einrichtungen und Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe betrachtet sowie das Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen (vgl. MÜNCHMEIER/OTTO/RABE-KLEBERG 2002 und OTTO/RAUSCHENBACH 2004).

Der dort verwendete Begriff des informellen Lernens gründet sich ebenso auf ein Verständnis des informellen Lernens, das in einem insgesamt breiten Feld angelegt und erst seit Mitte der 1990er Jahre im erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs des deutschsprachigen Raumes rezipiert wurde; ein Lernen, das explizit außerhalb des Curriculums der Schule und anderer organisierter Bildungsangebote liegt und dessen Bedeutungsspektrum von selbstgesteuerten bis hin zu unbewussten Lernprozessen reicht (vgl. KRÜGER/RAUSCHENBACH 2005).

Insgesamt können aber wohl drei referenzielle Bezugspunkte für die Konstituierung des Begriffes ‚informelles Lernen‘ genannt werden:

1. der Kontext der Arbeitswelt, der unter den Bedingungen einer zunehmenden tendenziellen Entgrenzung der Lebens- und Arbeitssituation vieler Menschen in einer als Informationsgesellschaft bezeichneten Struktur und unter immer komplexeren Anforderungen und sich verändernden Problemlagen die Frage nach der Bedeutung

- der Vorbereitung und Begleitung in einer neuen Bildungslandschaft aufwirft
2. der gesellschaftliche Kontext von Zivilgesellschaft und sozialen Bewegungen, in dem die soziale Dimension einer möglichen und geforderten Anerkennung des informellen Lernens betont wird, vor allen Dingen von sozial benachteiligten Menschen mit negativen Schulerfahrungen, für die das informelle Lernen eine Neuentdeckung ihrer Fähigkeiten und Kompetenzen darstellen könnte
 3. der interkulturelle Kontext, in dem durch informelles Lernen nach ethnologischen und anthropologischen Studien (vgl. OVERWIEN 2005) neue Aspekte der Verbindung von westlichem Lernen in der Schule und traditionellen Lernweisen möglich sein könnten.

Darüber hinaus erfährt das informelle Lernen zunehmende Aufmerksamkeit in der sozialpädagogischen Diskussion über seine Bedeutung im Kindes- und Jugendalter und dort besonders über die Frage der Anerkennung und Zertifizierung informeller Lernprozesse etwa in der jugendverbandlichen Praxis (vgl. RAUSCHENBACH 2004).

Im Gegensatz dazu wird in den USA der Begriff schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts von JOHN DEWEY (vgl. OVERWIEN 2005) als wichtige Lernform wahrgenommen und unter den Begriffen ‚*informal learning*‘ bzw. ‚*informal education*‘ in Abgrenzung zu formalen Lernprozessen für die Beschreibung der angenommenen Relevanz von Erfahrungen für Bildungs- und Erziehungsprozesse genutzt. In der Folge wird der Begriff durch die Faure-Kommission im Rahmen der UNESCO im Jahre 1972 verbreitet und damit die nicht empirisch belegte Einschätzung, dass etwa 70 Prozent aller menschlichen Lernprozesse informell sind. Der Aspekt der brachliegenden „Kompetenzpotentiale“ der Menschen (OVERWIEN 2005: 341) wurde später im Jahre 1996 durch die Delors-Kommission wieder aufgenommen, die neue Verbindungen zwischen formalem und informellem Lernen forderte. Damit bewegt sich die Kommission im Kontext des Verständnisses der Lernanforderungen einer „Wissengesellschaft“²⁸, die „offenbar eine Neubewertung eines außerschulischen Kompetenzerwerbs und ein intensives Nachdenken über Verbindungslinien zwischen Lernarten und -formen“ (OVERWIEN 2005: 342) notwendig machte.

Die beiden Begriffe ‚*informal learning*‘ und ‚*informal education*‘ werden oft synonym verwendet; bis heute ist nicht von einer einheitlichen Defi-

28 Vester interpretiert die sogenannte Wissensgesellschaft im Kontext seiner Recherchen in der deutschen Milieuwelt, die sich an Bourdieu anlehnen, als einen gesellschaftlichen Prozess, in dem es zu einer Relativierung und Abflachung der „hierarchischen Machtpyramiden durch mehr Kompetenzen und Mitbestimmung von unten“ (Vester 2006: 250) kommt. Hierdurch entstehe eine Herausforderung an verschiedene „Elitefraktionen“, ihre Macht zu vergrößern. Auf dieser gesellschaftlichen Etage herrsche ein erbitterter fraktioneller Kampf um die Vorherrschaft als „Leitmilieu“.

dition auszugehen (vgl. OVERWIEN 2005). Mitte der 1980er Jahre geht LAVE (vgl. LAVE/WENGER 1991) aufgrund ihrer Forschungen in Liberia und den USA zum informellen Lernen dann davon aus, dass „Lernen eine Funktion von Aktivität, des Kontextes und der Kultur, innerhalb derer es stattfindet“, sei. Schulisches Lernen finde in vergleichsweise abstrakter und vom Kontext gelöster Form statt. Informelles Lernen ist zumeist in viel stärkerem Maße situiert (OVERWIEN 2005: 343).

WATKINS UND MARSICK dagegen betonen in ihren Forschungen zunächst die emanzipatorischen Aspekte des informellen Lernens und beschreiben dann folgerichtig die unterschiedlichen Lern- und Handlungsbedingungen, die die Begriffe konturieren helfen. Für sie kennzeichnet sich informelles und inzidentelles Lernen durch die folgenden Faktoren:

- integriert in die Arbeit und tägliche Routine
- durch inneren und äußeren Anstoß ausgelöst
- kein sehr bewusster Prozess
- oft zufällig veranlasst und beeinflusst
- beinhaltet einen induktiven Prozess von Reflexion und Aktion
- ist mit dem Lernen anderer verbunden

Als unterstützende Maßnahmen nennen WATKINS UND MARSICK (vgl. OVERWIEN 2005):

- Zeit und Raum für Lernen schaffen
- Umfeld auf (Lern-)Gelegenheit überprüfen
- Aufmerksamkeit auf Lernprozesse lenken
- Reflexionsfähigkeit stärken
- Klima von Zusammenarbeit und Vertrauen schaffen

Der Kanadier LIVINGSTON (1999) wiederum akzentuiert stärker den Aspekt der Selbststeuerung beim informellen Lernen und definiert den entsprechenden Lernprozess als

individuell oder kollektiv, ohne dass Kriterien vorgegeben werden oder ausdrücklich befugte Lehrkräfte dabei mitwirken. Informelles Lernen unterscheidet sich von Alltagswahrnehmungen und allgemeiner Sozialisierung insofern, dass die Lernenden selbst ihre Aktivitäten bewusst als signifikanten Wissenserwerb einstufen. Wesensmerkmal des informellen Lernens ist die selbstständige Aneignung neuer signifikanter Erkenntnisse oder Fähigkeiten, die lange genug Bestand haben, um im Nachhinein noch als solche erkannt zu werden (LIVINGSTON 1999 zit. nach OVERWIEN 2005: 345).

In diesem stark in gewerkschaftliche Strukturen eingebundenen Ansatz werden sowohl individuelle wie kollektive Prozesse betrachtet, und informelles Lernen wird deutlich abgegrenzt von der ‚*informal education*‘ durch die Betonung der Bedeutung von Lehrenden bzw. Mentoren, die ausdrücklich bewusste Verantwortung für das Lernen übernehmen.

Im Rahmen der sich entwickelnden EU-Debatte um Lebenslanges Lernen wird dann zunehmend die dreiteilige Begrifflichkeit ‚formal‘, ‚nonformal‘ und ‚informell‘ verwendet.²⁹ Formelles Lernen wird dabei charakterisiert als

Lernen, das üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet, in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist und zur Zertifizierung führt. Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet (OVERWIEN 2005: 346).

Nichtformales Lernen ist demnach

Lernen, das nicht in Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtungen stattfindet und üblicherweise nicht zur Zertifizierung führt. Gleichwohl ist es systematisch (in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel). Aus Sicht des Lernenden ist es zielgerichtet (OVERWIEN 2005: 346).

Und informelles Lernen wird definiert als „Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet“ (OVERWIEN 2005: 346). Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung)

nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nichtintentional (oder inzidentell/beiläufig) (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2001 zit. nach OVERWIEN 2005: 346).

Als zentrales Moment im Verständnis des informellen Lernens ist jedenfalls die zweidimensionale Betrachtung: aus der Sicht des lernenden Subjektes und der jeweiligen Lernumgebung zu beachten. Die Struktur der (informellen) Lernumgebung bestimmt wesentlich die Entstehung der Fragen, denen das lernende Subjekt nachgeht.³⁰

Aus diesen Erkenntnissen ergibt sich eine Reihe von weiterführenden Fragen, z.B. die nach den Zusammenhängen zwischen den verschiedenen Lernarten und Bildungsorten und nach der Bedeutung dieser informellen Lernbezüge in der Sozialisationsforschung.³¹

Die Studien des Deutschen Jugendinstituts über informelle Bildung im Jugendalter und von KIRCHHÖFER (2000) über den Zusammenhang von infor-

29 Diese sprachliche Differenzierung hat sich inzwischen weitgehend durchgesetzt (vgl. DUX/SAS 2005), und die Unterscheidung zwischen ‚formal‘ und ‚informell‘ erscheint unmittelbar einleuchtend, während die Bezeichnung ‚nonformal‘, mit der z.B. Lernprozesse in Weiterbildungseinrichtungen, Kursen u.s.w. bezeichnet werden, umstritten ist.

30 So weisen z.B. BÜCHNER/WAHL (2005: 367) in ihren Studien zur Familie als informellen Bildungsort nach, dass die zu erbringende Modernisierungsleistung des traditionellen Familienhabitus‘ nur dann erfolgreich erbracht werden kann, wenn es in Verbindung mit den (informellen) Bildungsmöglichkeiten an anderen Bildungsorten gelingt, die in der Familie angelegte Habitusträgheit auch zu überwinden.

31 So stellt sich bei der Betrachtung des informellen Lernens in Arbeitszusammenhängen die Frage, wie die Tatsache, dass doch eine recht große Anzahl an Menschen gar nicht erst in den Arbeitsmarkt integriert ist, zu bewerten ist und welche Bedeutung dies für zivilgesellschaftliche Lernprozesse haben könnte.

mellem Lernen im täglichen Leben und über den sich daraus entwickelnden direkten Beitrag zur beruflichen Kompetenzentwicklung thematisieren das Zusammenspiel verschiedener Lernorte und deren Beitrag zur Gestaltung von Lernumgebungen. Vor allen Dingen erscheint hierin die Möglichkeit der sozial ausgleichenden Wirkung des informellen Lernens angesichts der begründeten Skepsis gegenüber dieser Möglichkeit in formalisierten Bildungsprozessen (vgl. BOURDIEU 2001) auch ausdrücklich in Formen der organisierten Weiterbildung von Bedeutung.

Ergänzend zu diesen Strukturdifferenzierungen von Bildungsdimensionen schlagen die Autoren des 12. JUGENDBERICHTES 2005 eine wiederum erweiterte Betrachtung von einerseits formalen und nonformalen Bildungsettings und andererseits formellen und informellen Prozessen vor. Die terminologischen Unterscheidungen zwischen (Bildungs-)Orten und -Formen werden dadurch deutlicher, und gleichzeitig werden die Möglichkeiten unterschiedlicher (Bildungs-)Anlässe und -Gelegenheiten sichtbar.

Der 12. JUGENDBERICHT 2005 definiert informelles Lernen nach DOHMEN als

alle (bewussten und unbewussten) Formen des praktizierten Lernens außerhalb formalisierter Bildungsinstitutionen und Lernveranstaltungen. Es setzt sich vom formalen Lernen insbesondere dadurch ab, dass es in aller Regel von den individuellen Interessen der Akteure aus gesteuert ist. Es ist meist ungeplant, beiläufig, implizit, unbeabsichtigt, jedenfalls nicht institutionell organisiert, d.h. ein (freiwilliges)³² Selbstlernen in unmittelbaren Zusammenhängen des Lebens und des Handelns. Der Ort dieser Form der Bildung und des Lernens ist zuallererst der lebensweltliche Zusammenhang und die (soziale) Umwelt der Bildungsakteure; infolgedessen können entsprechende Lern- und Bildungsprozesse innerhalb wie außerhalb der formalen Bildungsinstitutionen zustande kommen (RAUSCHENBACH 2004: 29).

Demgegenüber erscheint schulisches Lernen als prototypisches Beispiel für einen formellen Bildungsprozess. Er findet an einem eigens dafür eingerichteten Ort bzw. einer Institution statt, hat vorgefertigte Regeln; er folgt vorgefertigten Plänen und ist curricular gestaltet.

Aus der Perspektive der zu Bildenden oder der sich selbst bildenden Akteure ist allerdings die Frage, ob der Bildungsprozess ausdrücklich geplant

32 Gerade in der Betonung der „Freiwilligkeit“ liegt ein Kernstück der kontrovers geführten Debatte um die offene Frage nach der kooperativen bzw. transzendenten Verbindung von Jugendhilfe und Schule. So führt Sturzenhecker in seiner Argumentation gegen Pfeiffer, der eine Auflösung der Kinder- und Jugendzentren zugunsten einer „funktionierenden tollen Ganztagschule“ fordert, seine zentrale Argumentation darauf zurück, dass eine Schule, die den ganzen Tag dauert, den Kindern und Jugendlichen kaum noch Zeit lasse, andere Einrichtungen zu besuchen. Und Schule ist für Sturzenhecker der Ort, der die Aufgabe hat, Kinder und Jugendliche aufzubewahren, ihre Zeit zu und ihren Aufenthaltsort zu definieren. Also eine Art pädagogische Zwangsveranstaltung. Demgegenüber zitiert er Kentler in seinem Klassiker zur Jugendarbeitstheorie „Was ist Jugendarbeit?“ von 1964, in dem dieser seine Vorstellung von Jugendarbeit als Bildung in Freiheit zur Freiheit definiert (vgl. Sturzenhecker 2007).

ist, nicht so bedeutungsvoll wie die Frage, ob er erfolgreich ausgelöst worden ist. Für das eigene erfolgreiche „Bildungserlebnis“ kann ein informeller Prozess genauso wirksam sein wie ein geplanter. Die Perspektive wandelt sich bei dieser subjektorientierten Betrachtung vom Soll zum Ist, also weg von den Bestrebungen und Absichten hin zu den tatsächlichen Leistungen und Effekten – oder in der Sprache der Neuen Steuerung betriebswirtschaftlich formuliert: vom In- zum Output.

Die Unterscheidung in formale und nonformale Bildungssettings bezieht sich im Gegensatz dazu auf den Grad der Formalisierung der geplanten Bildungsarrangements. Dabei können formale Bildungsorte dadurch gekennzeichnet werden, dass ihr immanenter Auftrag und Ziel als die Initiierung von Bildungsprozessen nach definierten Regeln und rechtlich strukturierten Vorgaben erfolgt. Der dazugehörige Strukturprozess ist in der Abfolge gekennzeichnet von Vorstrukturierung, Vorbereitung, Überprüfung und unter Umständen auch Zertifizierung und Sanktionierung der erreichten bzw. nicht erreichten Bildungserfolge.

In diesem Sinne wird im Kinder- und Jugendbericht in erster Linie natürlich die Schule als formaler Bildungsort bezeichnet. Die Einrichtungen und Angebote der Kinder- und Jugendhilfe werden als nonformale charakterisiert. Hinsichtlich des Grades der Formalisierung werden Unterschiede gemacht zwischen den sehr hohen in der Schule (allgemeine Schulpflicht, hierarchischer Aufbau, organisierter Tagesablauf, verbindliche Curricula, Leistungsmessungen, Sanktionsgewalt, Vergabe von Zertifikaten) und dem deutlich geringeren in den Einrichtungen und Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe, die allerdings in einer internen Differenzierung ihrer gesamten Arbeitsfelder von den Kindertageseinrichtungen über die Kinder- und Jugendarbeit bis zu den Hilfen zur Erziehung durchaus unterschiedliche Grade in der Formalisierung ihrer Settings aufweisen. Außerdem sind in letzter Zeit stärkere formale Tendenzen in den Bereichen zu beobachten, in denen sich eine stärkere Systemtranszendenz von Jugendhilfe und Schule andeutet (vor allen Dingen im Bereich der Verbindung von vor- und schulischen Bildungsprozessen in Kindergarten und Grundschule und in NRW im Bereich der zumindest konzeptionell angestrebten neuen Rhythmisierung des Ganztags in der Offenen Ganztagschule). Als weiterhin relativ weniger formalisiert kann demgegenüber die offene Kinder- und Jugendarbeit genannt werden.

Im Gegensatz zu formalen Bildungsorten sind nonformale Settings nicht durch ihre implizite Bildungsorientierung gekennzeichnet (Familie, Gleichaltrigen-Gruppen, Peers und Cliques, Medien, Schülerjobs) und sind in lebensweltliche Strukturen eingebettet.

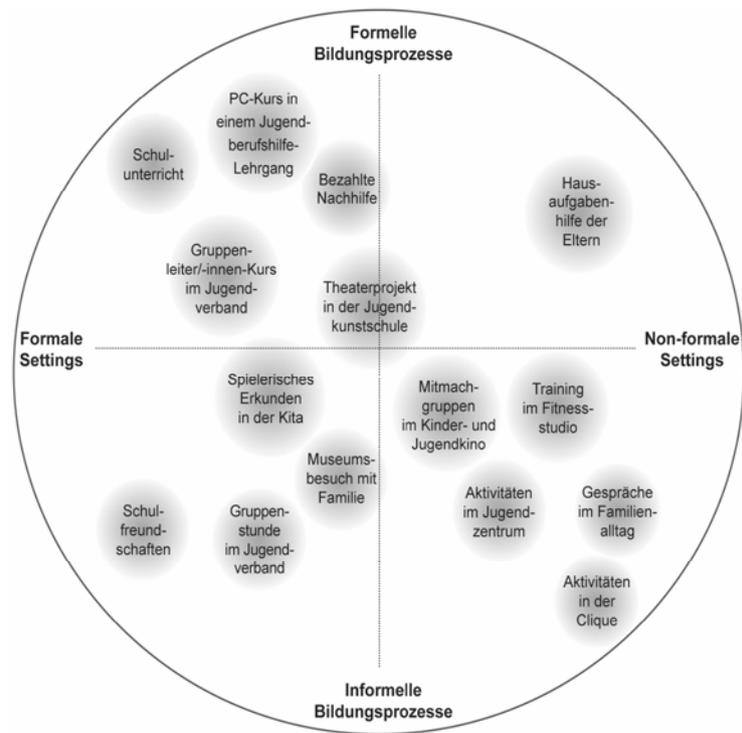


Abbildung 3: Bildungsmodalitäten

Quelle: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. 12. Kinder- und Jugendbericht. Berlin: 130

Der 12. JUGENDBERICHT 2005 verknüpft die vier angesprochenen Dimensionen zu einer Struktur von Bildungsmodalitäten und konstatiert bezüglich des Grades der Formalisierung von Bildungsprozessen sowohl einen fließenden Übergang als auch eine Überlagerung zwischen formellen und informellen Bildungsprozessen sowie die Möglichkeit fließender Übergänge von formalen zu nonformalen Bildungsarrangements.

1.2.5 Allgemeinbildung oder Grundbildung?

Ein weiterer zentraler Referenzpunkt für den im 12. JUGENDBERICHT 2005 entwickelten Bildungsbegriff ist die schon etwas ältere bildungstheoretische

Debatte um die Bedeutung einer allgemeinen Grundbildung als eine Art „Bildungsminimum“ (TERNOTH 1994), die verbunden wird mit der Hoffnung auf Sicherung eines „Kernbestands kultureller Literalität“ (BAUMERT) und darin auch die bildungstheoretische Grundlage für die neueren Studien wie TIMSS und PISA zur Ermittlung der jeweiligen basalen Kompetenzen und elementarer Kulturtechniken darstellt.

Schon die Athener Sophisten, COMENIUS im 17. Jahrhundert und HUMBOLDT im 18. Jahrhundert haben sich mit der Frage der allgemeinen Bildung für alle Staatsbürger beschäftigt; auch für den aktuellen Bildungsdiskurs spielen die Frage nach und die Schwierigkeit mit der für alle verbindlichen Definition eines Kanons allgemeinbildender Inhalte eine Rolle.

So hat sich z.B. WOLFGANG KLAFKI (1985) angesichts dieser Schwierigkeiten dafür ausgesprochen, „epochaltypische Schlüsselprobleme“ auszuweisen, die dann als eine Art allgemeine zeitgemäße Bildungsinhalte als „Medium des Allgemeinen“ fungieren können. Immanenter Bestandteil dieser Bildung im Medium des Allgemeinen ist nach KLAFKI das Verständnis, dass sie den Lernenden zur Selbstbestimmung, zur Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und zur Solidarität gegenüber den Mitmenschen befähigen soll.

Nicht zuletzt die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien TIMSS und PISA haben aber die Frage nach der Notwendigkeit der Sicherung basaler Kompetenzen und elementarer Kulturtechniken auf die Tagesordnung gebracht. Ist dort doch deutlich aufgezeigt, dass ca. 25 Prozent der Kinder und Jugendlichen nicht über das notwendige Fundament der Basiskompetenzen verfügen, auf denen Allgemeinbildung aufbauen kann. Dazu gehören das „sinnentnehmende Lesen“ einfacher Texte, Tabellen und Diagramme, die Lösung elementarer mathematischer und naturwissenschaftlicher Aufgaben sowie die Fähigkeit, das eigene Lernen zusammen mit anderen eigenständig zu gestalten. Diese Befunde befördern im gesellschaftlichen Diskurs um Bildung eher die Fragestellung nach einer Art neuer Grundbildung, die sich an überprüfbaren Kompetenzen in einer Bildungssituation, die durch Ungewissheit bestimmt ist, orientiert.

Dabei kann die Frage nach der Differenz zwischen Allgemeinbildung und Grundbildung nicht losgelöst von der gesellschaftlichen Entwicklung betrachtet werden.

Schon in der neuhumanistischen Bildungstheorie der Allgemeinbildung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde dabei zwischen der volkstümlichen Bildung und der grundlegenden Geistesbildung unterschieden. Diese Differenzierung muss als Reaktion auf die sich entwickelnde Ausdifferenzierung in der „Gesellschaft nach Begabung, Leistung und Erfüllung“ (MEYER/HELLEKAMP 2004: 164) betrachtet werden und thematisiert damit auch die Dimension der Differenz im Sinne von Begabungsdifferenzen und einer „Verschiedenheit der intellektuellen Bildung“ (HUMBOLDT 1964: 175). Obwohl diese Humboldt'sche Konzeption der allgemeinen Menschenbildung

ursprünglich nicht nur auf den Erwerb schulischen Wissens und Können ausgerichtet war, sondern vielmehr auf die „Kräftebildung des Individuums“ durch ein Wachsen des Heranwachsenden an den zu lernenden Inhalten, entwickelte das deutsche Schulwesen daraus die Notwendigkeit zur Differenzierung von Elementarunterricht, Schul- und Universitätsunterricht.

Entsprechend wurde in der Folge eine Form von Grundbildung beschrieben, die für jeden Heranwachsenden in der Gesellschaft gesichert sein muss, damit die „Funktionserwartungen von Nation und Gesellschaft bedient und erfüllt werden“ (TERNOTH 2004: 170). Diese Form der Grundbildung wurde bezeichnenderweise nicht so sehr durch bildungstheoretische Begründungen, sondern vielmehr durch Gesetze und Erlasse durchgesetzt.

TERNOTH z.B. sieht in den Regelungen zur Schul- und Unterrichtspflicht und zur jeweiligen Dauer der Lernzeit und in der Formulierung des grundlegenden Curriculums die frühzeitige und kontinuierliche Sichtbarmachung der Normierung bis ins frühe 20. Jahrhundert hinein. Als grundlegende und gleichzeitig unausweichliche Lernzeit wurde zunächst eine Zeit von sechs, dann acht und heute entsprechend von zehn bis zwölf Jahren als notwendig betrachtet. Im Allgemeinen Preußischen Landrecht von 1794 hieß es in § 46:

Der Schulunterricht muß so lange fortgesetzt werden, bis ein Kind, nach dem Befunde seines Seelsorgers, die einem jeden vernünftigen Menschen seines Standes nothwendigen Kenntnisse gefasst hat (Preußisches Allgemeines Landrecht zit. nach TERNOTH 2004: 171).

In dieser Differenz von Grundbildung am „unteren“ Ende und dem universitären Studium am „oberen“ Ende ist gleichzeitig die soziale Unterscheidung angelegt, und entsprechend wurde in der Formulierung des wissenschaftspropädeutischen Curriculums der Zugang zu akademischen Studien für die „höheren“ Stände formuliert, während für die anderen – die Massen – das Erlernen der Kulturtechniken und die soziale Normierung durch Religion und staatliche Doktrin für den Alltag bleibt.³³

Dieser Prozess der Differenzierung der Bildung in eine „Elementare Bildung“ (SCHMID 1870 zit. nach TERNOTH 2004: 172) mit einem Mindestmaß an zu erwerbenden Kenntnissen für alle und einer erweiterten Allgemeinbildung für die (Oberstufe der) Gymnasien ging einher mit der Vorstellung der Messbarkeit eines „Mindestniveaus“ an Kompetenzen. Und ähnlich wie in der aktuellen pädagogischen Debatte um die Möglichkeit und Funktion des Messens von sozial- und schulpädagogischen Leistungen gab es auch im 19. Jahrhundert Kritiker dieser Vorstellung. So formulierte z.B. GOTTSCHICK 1870 (nach TERNOTH 2004: 173) die Kritik, dass

der ganze Unterricht der Volksschule durch ein solches Prüfungssystem veräußerlicht werde und der Lehrer getrieben werde auf ein äußeres Wissen seiner Schüler, ja selbst auf

33 Ternoth (vgl. 2004: 171) versteht das Fach Religion in diesem Zusammenhang in einer Art Doppelcharakter: einerseits Indoktrination und Bekenntnis (für die Massen) und andererseits als Objekt historischer Auseinandersetzung (für die Eliten).

einen Schein des Wissens, wenigstens darauf hinzuarbeiten, ihren Schülern nicht eine gewisse geistige Entwicklung und Verstandesreife oder Verständigkeit, sondern nur ein Maß äußerlich angeeigneter und leicht nachweisbarer Kenntnisse zu verschaffen, überhaupt ihre Schüler mehr abzurichten, als zu unterrichten.

Es ist gleichzeitig nötig, darauf hinzuweisen, dass die angesprochene Form der Grundbildung in der Volksschule nicht identisch war mit der Vorstellung der Grundbildung, die den klassischen humanistischen Bildungskanon³⁴ bestimmt. Diese Form der erweiterten Allgemeinbildung für die Eliten ist funktional deutlich von Allgemeinbildung für alle zu unterscheiden und differenziert die zeitlichen Abfolgen des gemeinsamen Lernens aller sozialen Gruppen.³⁵

Durch diese Verknüpfung der Unterscheidung von Grundbildung, Bildungsminimum oder Sockelqualifikation mit der funktionalen sozial differenzierenden Schulstruktur wird aber Bildung als theoretisches Konzept und „gesellschaftliche Programmform“ (TERNOTH 2004: 173) formelhaft und verliert ihr analytisches Potenzial zur kritischen Differenzierung zwischen den bildungstheoretischen Überlegungen zur Gestaltung des Aufwachsens der nächsten Generationen und den konstruktiven Gestaltungen der konkreten Lehr- und Lernprozesse sowie den Schematisierungen der Institutionen.

Trotzdem betrachtet TERNOTH im bildungstheoretischen Konzept der Basiskompetenzen bzw. im Grundbildungskonzept (KOCH 2004: 183) auch durchaus als Potenzial für die Ablegung der traditionellen Defizite zugunsten einer von ihm sogenannten „nüchternen Betrachtung des Bildungswesens“.

Das Konzept der Grundbildung orientiert sich am angelsächsischen Begriff der *literacy* bzw. schließt daran an. Dieser Begriff war als Referenzbegriff im Kontext der Debatten der Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) eingeführt worden und thematisiert – nicht reduziert auf quasi-natürliche und gesellschaftlich-historisch neutrale Standards – drei Kompetenzbereiche, „each encompassing a common set of skills relevant for diverse tasks“ (vgl. OECD 1995):

- prose literacy
- document literacy
- quantitative literacy

BAUMERT (2002: 108) definiert in diesem Kontext den Zugang zu den symbolischen Gegenständen der Kultur als nicht voraussetzungslos und folgerichtig den Bedarf an Beherrschung folgender kultureller Basiskompetenzen:

34 Vgl. hierzu Kapitel 1.1.1.2 zur neuhumanistischen Bildungstheorie.

35 Diese Fragestellung taucht in den aktuellen und in NRW durch die politischen Parteien schon deutlich formulierten politischen Auseinandersetzungen um die „Einheitsschule“ in einer Art „neuem Schulstreit“ um die Länge des gemeinsam für alle Schüler erteilten Unterrichts wieder auf. So galt z.B. auch in der dem Einheitsprinzip verpflichteten Bildungspolitik der DDR die gemeinsame Schulzeit bis zum Ende der zehnklassigen polytechnischen Oberschule.

- Beherrschung der Verkehrssprache
- mathematische Modellierungsfähigkeit
- zunehmend fremdsprachliche Kompetenz
- IT-Kompetenz
- Selbstregulation des Wissenserwerbs

In den Bestimmungen der OECD zu diesen „Schlüsselkompetenzen“ werden dann Attribute wie

- „erfolgreich selbstständig handeln können“
- „in heterogenen Gruppen erfolgreich handeln können“

eines subjektiven Bildungsbegriffs genannt, der sich als „Ausstattung zum Verhalten in der Welt“ (ROBINSON 1969) versteht und den Kernbestand „kultureller Literalität“ definiert, der eine aktive Teilhabe an Gesellschaften erst ermöglicht. In dieser Ausprägung deutet TERNOTH (2004: 176) das Konzept als ein „pädagogisches Konzept der Grundbildung“ und nicht als „ein standesspezifisches Begrenzungsprogramm“.

Dieser emanzipatorischen Deutung des Konzeptes der Grundbildung gegenüber gibt es auch kritische Positionen. So äußert z.B. KOCH (2004) deutliche Zweifel an dieser Deutung des *literacy*-Konzeptes (Grundbildung) als Allgemeinbildung. In einem Vergleich der *essentials* der beiden Konzepte der Grund- und der Allgemeinbildung erläutert er seine Zweifel an der Identität der beiden Konzepte.

Zunächst definiert KOCH dabei Allgemeinbildung in einem allgemeinen Sinne und sieht darin, trotz historischer Wandlungsprozesse, in deren inhaltlichem Verständnis eine sehr an Schulbildung orientierte Vorstellung von Bildung und des dort erworbenen Wissens und Könnens. In der Allgemeinbildung wird damit auch immer der jeweilige gesellschaftliche Konsens darüber, was nachwachsenden Generationen vor ihrer beruflichen Spezialisierung als Allgemeinbildung zur Verfügung stehen sollte und nötig ist, reflektiert.

In diesem Sinne geht die Allgemeinbildung immer der Fachbildung voran. Sie hat ein Minimum, das jeder zu erlernen hat und das in der Grundschule vermittelt wird, während das Maximum durch den Fächerkanon und den Lehrplaninhalt des Gymnasiums repräsentiert wird. Der Maßstab für das, was Allgemeinbildung zu leisten hat, orientiert sich am Maximum, nicht am Minimum. Dieses Minimum wird eher als Grundbildung verstanden, als Voraussetzung und notwendiger Anfang für die Allgemeinbildung.

Schon HUMBOLDT hatte im „Königsberger Schulplan“ von 1809 einen Elementarunterricht ausgewiesen, der die Aufgabe hat, „die Bezeichnung in allen ihren Hauptarten“ (HUMBOLDT 1969: 169) zu vermitteln, wodurch der eigentliche Unterricht erst ermöglicht wurde. KOCH vermutet in diesen Stufen der Allgemeinbildung eine „Kombination von zugleich nützlichem und darüber hinaus den Menschen als solchen bereichernden Wissen und Könn-

nen“ (KOCH 2004: 184). In diesem Verständnis von Allgemeinbildung sind gleichzeitig immer auch die Möglichkeit der Einlagerung von rein „mechanischer Vermittlung“ durch Unterricht mit dem „enzyklopädischen Drill“ (KOCH 2004) und das standespolitische Abgrenzungsinteresse gegen die „niederen“ Schichten“ (KOCH 2004) enthalten. Und auch KOCH sieht deutliche Hinweise darauf, dass sich seit Humboldt die Idee der allgemeinen Menschenbildung mit dem Ziel der Stärkung seiner geistigen Kräfte zum erfolgreichen Bestand im konkreten und praktischen Leben nicht durchgesetzt hat, sondern vielmehr die

Vorstellung eines gesellschaftlich nützlichen Allround-Wissens als Kennzeichen für Prestige und als Voraussetzung für Berufsbildung, Studium und Karriere. Und selbst das scheint noch zu hoch gegriffen zu sein, wenn man bedenkt, wie häufig auf unseren Schulen (und Universitäten) allein für Prüfungen gelernt wird, wobei das alsbaldige Vergessen des Gelernten bereits vor dem Lernen beschlossene Sache ist (KOCH 2004: 185).

In der Konzeption von Grundbildung sieht KOCH deshalb trotz der Orientierung an angelsächsischen *literacy*-Vorstellungen und des Vorhandenseins von reflexiven Elementen sowie der durchaus vorhandenen Bezüge zu den traditionellen deutschen Vorstellungen der Allgemeinbildung letztlich „eine Definition funktionaler und invariabler kultureller Basiskompetenzen“ (KOCH 2004: 186), die dann durch entsprechende Aufgabenbestimmungen operationalisiert und anschließend anhand der Aufgabenbewältigung überprüft werden können.

Gleichzeitig „bedient“ diese Bildungsvorstellung im Kontext moderner ökonomischer Leitvorstellungen von Effizienz wegen ihrer Invariabilität die Bedürfnisse nach internationaler und globaler Vergleichbarkeit des Schulwissens und Schulkönnens und entspricht hervorragend dem Bedarf nach dem Aufstellen von Ranglisten. KOCH verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass es sich bei PISA um eine OECD-Studie handelt. In deren Zusammenhang betrachtet er diese Studie und die ihr gewissermaßen als Anthropologie dienende Theorie des Humankapitals als ein „Instrument ökonomischer Kooperation und Entwicklung“ (KOCH 2004: 186) und sieht in ihr einen normativen Anspruch zur Durchsetzung von Mindeststandards.

KOCH kritisiert zudem die mit diesen normativen Vorgaben arbeitende empirische Bildungsforschung und unterstellt ihr eine Gleichsetzung von curricularen Inhalten, der Definition eines Kerncurriculums und dessen gleichzeitiger politischer Durchsetzung. In einer abschließenden vergleichenden Betrachtung kommt er dann zu dem Schluss, dass es besser wäre, vom Konzept eines Kompetenzminimums zu sprechen und den Bildungsbegriff ganz außen vor zu lassen. Bezüglich der Funktionalität in einem traditionellen Schulbetrieb gesteht er dem Kompetenzbegriff einen markanten Vorteil gegenüber dem Bildungsbegriff zu: Für KOCH impliziert der Kompetenzbegriff die gesellschaftliche Relevanz des Gelernten. Am Beispiel der mathematischen *literacy* erläutert er diese Relevanz in Form der Übertragungs-

möglichkeiten des in der Schule Gelernten auf den praktischen Anwendungsfall. In Bezug auf eine vergleichende Betrachtung zum Bildungsbegriff fehlt ihm hierin allerdings das, was er „Selbstapplikation“ nennt: die Möglichkeit des Lernenden, die Aufgaben auf seine persönlichen Erfahrungen und Einstellungen zu beziehen. Denn im (erweiterten) Bildungsverständnis geht es nicht (nur) „um berufliches Problemlösen, Chancenauswertung, Profit oder Karriere, sondern um eine Veränderung und Bereicherung des Selbst bzw. der Person“ (KOCH 2004: 188). Und nicht alles, was in der Schule zum „Stoff“ im Unterricht wird, „konfrontiert uns mit uns selbst und erzwingt einen Perspektiv- oder Bewusstseinswandel, wie immer wir diese Reflexivität bezeichnen mögen“ (KOCH 2004: 188). Diese Art von Reflexivität aber, oder auch Rückbezug auf die eigene Lebenserfahrung, bleibt für ihn in diesem Kompetenzkonzept vorhanden.

Dasselbe gilt für das „selbstregulierte Lernen“, das Humboldt als Hauptzweck der allgemeinen Bildung bezeichnet hat. Diese Art von Reflexivität lässt sich aber nicht so leicht in einer Art „nackter Instrumentalismus“ (KOCH) vergleichbar machen und messen. Gleichwohl, oder vielleicht sogar gerade deshalb, haben diese Bildungs-Kompetenzkonzepte mit ihren Vorstellungen von basalen Kulturwerkzeugen in der zeitgenössischen Erziehungswissenschaft aus der Sicht von KOCH eine so hohe Bedeutung. Der Besitz von Kompetenz und der Erwerb von Qualifikation haben darin einen höheren Stellenwert als subjektive Qualitäten wie Erfahrung, Einsicht oder Perspektivenreichtum, denn diese sind „Kultur“ und damit nur eine zu vernachlässigende Größe im Vergleich zu den basalen Kulturwerkzeugen. So verstandene Grundbildung kritisiert KOCH, denn sie habe wenig oder nichts mit einer das „Subjekt tangierende[n] Allgemeinbildung“ zu tun. Er besteht darauf, das Konzept der Vermittlung allgemeiner Grundkompetenzen als ein „globales Steuerungsprogramm“ zu betrachten, und warnt davor, es mit dem Bildungsbegriff zu veredeln (KOCH 2004). Damit gewinnt die „verwaltete Schule“ einen gesellschaftlich gewünschten Zuwachs an Berechenbarkeit und Erfolgssicherheit.³⁶ KOCH erkennt darin die Konturen eines größeren Diskurses um Qualitätsentwicklung, die, „betrieben von global wirksamen Expertengruppen, ihre normative Empirie mit den betriebswirtschaftlichen

36 Damit vergleichbar ist durchaus der kontroverse sozialpädagogische Diskurs um die angeblich fehlende Wirkung und Wirkungsorientierung in der Kinder- und Jugendhilfe. Auch hier geht es um grundlegende Fragen nach dem Verwendungskontext von Wissen und Handlungsmodus einer pädagogischen Leistung als personenbezogene soziale Dienstleistung im Kontext gesellschaftlicher Vorgaben. Während es für die einen dabei um den Beleg für den öffentlich geforderten Leistungsbeleg als tatsächlicher Nachweis von Wirkungen in der Praxis geht, sehen andere in dieser Debatte Belege für die gesellschaftliche Durchsetzung von kapitalistischen Rationalitätserwägungen in alle Bereiche des Lebens. Derweil hat sich in der Praxis der Kinder- und Jugendhilfe längst durch das Qualitätsmanagement die Tendenz durchgesetzt, pädagogische Prozesse als Produkte zu beschreiben, diese zu operationalisieren und zu standardisieren.

Kategorien (Qualitätsentwicklung, Outcome-Orientierung, Benchmarking u.a.m.) die moderne Kontrollgesellschaft unterlegen“ (Koch 2004: 188). In diesem betriebswirtschaftlichen Denken ist aber die Vernachlässigung des Subjektes und eine Distanz dazu vonnöten, um Standardisierung, Kontrolle und Steuerung wirksam betreiben zu können.

In dieser Herleitung der dargestellten Positionen stellt sich nun die Frage nach deren Bewertung im Kontext dieser Arbeit. Dabei erscheint zunächst die von KOCH formulierte Position mit ihrer deutlichen Ablehnung einer Grundbildung in ihrer analytischen Qualität geeignet – besonders vor dem Hintergrund der dargestellten reflexiven Zusammenhänge von Jugendhilfe und Schule in dieser Arbeit –, die funktionalistischen Anteile der Allgemeinbildung zu erkennen. Gleichzeitig erscheint sie damit aber auch – und hier vor allem vor dem Hintergrund der Fragestellung von praxistauglichen Konzeptionen für die Gestaltung von Kommunalen Bildungslandschaften – als Hinführung auf eine falsche Alternativentscheidung: zwischen entweder dem emanzipatorischen Sinnverstehen oder der gesellschaftlichen Anforderung an basale Kompetenzen.

Aus meiner Sicht sind beide Dimensionen als gleichbedeutend zu betrachten, einerseits um eine durchaus reelle Chance auf Umsetzung auch außerhalb der Theoriediskussion im pädagogischen Seminar zu haben. Andererseits stellt sich beim subjektorientierten Blick auf Kinder und Jugendliche die Frage nach der (sozial)pädagogischen Verantwortung für das „gelingende Leben“ des Einzelnen, das sich doch auch durch die Fähigkeit ausdrückt, das Leben eigenständig zu regeln und sich in einer dinglichen, symbolischen, sozialen und subjektiven Welt verstehend, handelnd und kompetent zu bewegen. Für die Bewertung bedeutet das die Beachtung der Dimension der Möglichkeit der selbstständigen Lebensführung (auch) in den bestehenden gesellschaftlichen Bedingungen; darin wird die Befähigungsmöglichkeit³⁷ für den Umgang der Kinder und Jugendlicher mit gesellschaftlichen (Bildungs-)Anforderungen thematisiert.

Gleichwohl erfordert diese Form des Umgangs mit der grundlegenden Allgemeinbildung auch immer das Bewusstsein der Kontingenz und Differenz, denn erst durch diese reflexive Qualität wird sie allgemein und erhält damit zugleich eine soziale Dimension. „Allgemeinbildung definiert sich über die Subjektivität der Individuen, ist aufgeklärte Subjektivität“ (MEYER/HELLEKAMP 2004: 166).

37 Es geht dabei aber nicht darum, wie Nussbaum (1999) betont, Menschen eine bestimmte Form des Lebens vorzuschreiben, sondern um das Schaffen von Voraussetzungen, damit Individuen die autonome Wahl eines Lebensplans überhaupt offensteht.

1.2.6 Bildung als Ko-Produktion

Im bisher dargelegten Verständnis von Bildung ist schon deutlich geworden, dass das darin angelegte und verwendete Vorstellungsgerüst weit über rein formale Bildungsvorstellungen, die ausschließlich auf Schule oder Hochschule bezogen werden, hinausgeht: Bildung kann als ein umfassender Prozess der Aneignung von Weltdimensionen und Kompetenzen in der Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt und damit als Lebensbildung (THIERSCH 2006) verstanden werden. Im Weiteren muss unterstrichen werden, dass dieser umfassende Aneignungsprozess nur als aktiver und ko-produktiver Prozess verstanden und gestaltet werden kann. Die sich in der Auseinandersetzung mit der Welt bildende Person ist dabei auf unterstützende und bildende Gelegenheiten, Anregungen und Begegnungen angewiesen. Für die Gestaltung dieser unterschiedlich strukturierten Bildungssettings in den verschiedenen Lernwelten und Bildungsorten ist deshalb eine Vorstellung vonnöten, die zunächst zentral darauf ausgerichtet ist, die sich bildende Person selbst konstitutiv am Bildungsprozess zu beteiligen und gleichzeitig anregende, also über den bisherigen Erfahrungshintergrund hinausführende Lerninhalte³⁸ und Lernumgebungen bereitzustellen. Die Autoren des 12. JUGENDBERICHTES 2005 sprechen hierbei von einem ‚Ko-Konstruktionsprozess‘ zwischen einem lernwilligen Subjekt und seiner sozialen Umwelt. In diesem Sinne sind, wie dies bereits in der Einleitung formuliert wurde, Kinder und Jugendliche als „Ko-Produzenten ihres eigenen Bildungsprozesses“ (12. JUGENDBERICHT 2005: 107) zu begreifen. In diesem Verständnis grenzt sich der Begriff von Bildung deutlich von Begriffen ab, die als „bloße Konsumentenmodelle“ und einseitig die Produzentenseite betonende Modelle zu beschreiben wären.

An öffentliche Bildungsangebote kann aus diesem ko-produktiven Verständnis heraus ein dreifacher Anspruch formuliert werden:

- Kinder- und Jugendliche werden als handelnde Akteure so kompetent, dass sie den kulturellen, sozialen, subjektiven und materiell-dinglichen Herausforderungen gewachsen sind.

38 In diesem Zusammenhang ist zum ersten Mal in dieser Arbeit die Frage nach der (auch) einschränkenden Bildungsfunktion des Sozialraums, hier als regionales und lebensweltbegrenzendes Lernumfeld, zu stellen. So formulierte z.B. auf die Frage nach erfolgreichen Indikatoren für eine erfolgreiche Bildungsbiografie bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Essener Stadtteil Katernberg, einem „Stadtteil mit besonderem Erneuerungsbedarf“, ein Mitarbeiter aus einem sozialraumbezogenen Hilfeansatz bei den Hilfen zur Erziehung als programmatische Formel die Notwendigkeit für junge Migranten, diesen Stadtteil zu verlassen: „Raus aus dem Stadtteil“; vgl. die Kritik von Landhäuser/Otto/Ziegler an der Verabsolutierung des Sozialraumansatzes in der Sozialen Arbeit im Kontext des Fachforums „Orte der Bildung im Stadtteil“ (2005) der Regiestelle E&C in Kapitel 4.8.5.4.

- Herkunftsbedingte ungleiche Ausgangsbedingungen sollen so weit wie möglich ausgeglichen werden.
- Die je nachfolgende Generation wird befähigt, an der demokratischen Gestaltung des bestehenden Gemeinwesens verantwortlich mitzuwirken.

Zur Erreichung dieser Ziele und zum Anstoß von diesen Zielen entsprechenden Bildungsprozessen bedarf es also explizit der aktiven Mitwirkung der Lernenden, aber auch der Impulssetzung von außen. Dabei stehen die individuellen biografischen Voraussetzungen und die Lernmodalitäten in einem dialektischen Zusammenhang, denn die Impulssetzung von außen muss für das Individuum anschlussfähig sein. In diesem Sinne müssen also die (Bildungs-)Inhalte und (Bildungs-)Formen „verstanden“ werden können. So betont z.B. schon OSKAR NEGТ (1970) in seiner Theorie der Arbeiterbildung³⁹ den Zusammenhang von soziologischer Phantasie und einer an den Erfahrungen des Individuums orientierten Bildungsarbeit, ohne damit allerdings auch den Anspruch zu erheben, das von ihm sogenannte Exemplarische Lernen zu einer allgemeinen Bildungstheorie zu erweitern. Hierin sieht NEGТ die Möglichkeit, die

grundlegenden, oft verdrängten oder verzerrt wahrgenommenen Konflikte des Individuums als strukturelle Widersprüche der Gesellschaft zu erklären und von bloßen Symptomen derartiger Konflikte zu unterscheiden (NEGТ 1978: 43).

Er destilliert aus diesem emanzipatorischen Verständnis von Bildung gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen, die zur Entwicklung von Kompetenzen zur Erfassung folgender Lebensdimensionen gehören:

- Identitätskompetenz als Umgang mit bedrohten und gebrochenen Identitäten
- ökologische Kompetenz als pfleglichen Umgang mit Menschen, Dingen und der Natur
- technologische Kompetenz als ein Begreifen gesellschaftlicher Wirkungen von Technik und als Entwicklung von Unterscheidungsvermögen
- historische Kompetenz als Erinnerungs- und Utopiefähigkeit
- Gerechtigkeitskompetenz als Sensibilität für Enteignungsverfahren, für Recht und Unrecht, Gleichheit und Ungleichheit
- ökonomische Kompetenz als Kompetenz zum Erkennen von Marktgesetzen und „betriebswirtschaftlichem Imperialismus“, der volkswirtschaftliche Sichtweisen aufgezehrt hat

39 Dieser Ansatz hatte in den 1970er Jahren durchaus paradigmatische Bedeutung, sowohl für den arbeitsfeldbezogenen Politikansatz des „Sozialistischen Büros“, in dessen lockerem Arbeitszusammenhang auch eine Reihe von kritischen Sozialarbeitern/-innen und Lehrer/-innen organisiert waren, als auch in der Theoriediskussion eines an den gesellschaftlichen (heute würde man vielleicht von der Lebenswelt sprechen) Erfahrungen der Menschen orientierten Bildungsansatzes in der Jugendarbeit.

Man kann im Exemplarischen Lernen eine (pädagogische) Methode⁴⁰ erkennen, die auf Grundlage des Erkenntnisinteresses einer politischen Ökonomie der Arbeit soziologische, sozialpsychologische und historische Aspekte in einer „systemsprengenden“ Praxis zusammenfasst.

In diesen Ausführungen wird deutlich, dass dieses ko-produktive Verständnis von Bildungsprozessen nicht auf eine reine Bestätigung der lebensweltlich geprägten Erfahrungen zu reduzieren ist.

1.2.7 Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung⁴¹

Als sechster und letzter Baustein des dem 12. JUGENDBERICHT 2005 zugrunde liegenden Bildungsbegriffs ist die Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung von zentraler Bedeutung, auch und besonders für das Verständnis der im späteren Teil des Berichtes formulierten fachpolitischen Empfehlung einer

Neuformulierung eines zukunftsfähigen Systems von Bildung, Betreuung und Erziehung im Kontext der beiden Themenschwerpunkte Frühförderung einerseits und Kooperation von Jugendhilfe und Schule andererseits (12. Jugendbericht: 42).

In einer Studie der OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) aus dem Jahre 2004 wird dieses „Bildungskonzept“ als sozialpädagogisch qualifiziert. Nach Einschätzung der OECD findet dieser Bildungsansatz in Deutschland besonders im Bereich der Früh- und Elementarpädagogik im Kindertagesbetreuungsbereich seinen vorrangigen Begründungszusammenhang, und es wird positiv konstatiert, dass die frühkindliche Förderung in Deutschland drei Konzepte der Betreuung (*care*), Bildung (*education*) und Erziehung umfasst (vgl. OECD 2004).

Tatsächlich definiert das SGB VIII diese drei Konzepte als die Aufgaben der frühkindlichen Förderung. Dies ist von entscheidender politischer Bedeutung. Die breit gefasste sozialpädagogische Begriffsbildung ist auch entscheidend als Ausdruck des ganzheitlichen pädagogischen Ansatzes, „bei dem Betreuung, Bildung und Erziehung nicht voneinander zu trennen sind“ (OECD 2004: 24). Zugleich wird im selben OECD-Bericht „eine Vernachlässigung der Bildung im Dreiergespann aus Betreuung, Bildung und Erzie-

40 Diese Methode wurde durchaus auch außerhalb der gewerkschaftlichen Arbeiterbildung, z.B. in der reformpädagogisch orientierten Odenwaldschule angewandt.

41 Bildungs- und erziehungstheoretisch ist eine eindeutige Abgrenzung der Begriffe ‚Bildung‘ und ‚Erziehung‘ nicht möglich. Als ein gemeinsames Fundament beider Begriffe können Selbstständigkeit und Mündigkeit als Ziel sowohl von Bildung als auch der Erziehung gelten. Beide Begriffe sind Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft im deutschsprachigen Raum. Demgegenüber ist ‚Betreuung‘ ein abgeleiteter Begriff. Die Autoren des 12. Jugendberichtes betonen mehrere Funktionen, die für Bildungs- und Erziehungsprozesse unabdingbar sind und deshalb nach ihrer Auffassung als ein eigenständiger Aufgabenbereich öffentlicher Bildungs- und Erziehungsinstitutionen ausgewiesen werden müssen.

hung“ (OECD 2004: 24) konstatiert. Dies drückt sich gegenwärtig auch in der aktuellen Kooperationspraxis von Jugendhilfe und Schule aus. Vor allem im Handlungsfeld Kindertageseinrichtung und Grundschule, das durch den politischen Willen zu vermehrten Abstimmungen zwischen diesen Bildungs-orten gekennzeichnet ist, gibt es öfter, als es einem aus der fachpolitischen Perspektive des 12. JUGENDBERICHTS lieb sein dürfte, und entgegen den oftmals wohlfeilen Formulierungen in den Kooperationsvereinbarungen und Gesetzen⁴² in den jeweiligen Alltagskulturen der Professionen in Kindergarten und Grundschule (noch immer) eine gegenseitige Skepsis gegenüber der Leistungsbereitschaft in Bildung (in der Schule gegenüber dem Kindergarten), Erziehung und Betreuung (in der Jugendhilfe gegenüber der Schule) zu verzeichnen. Wie immer man deshalb das aktuelle Kooperationsverhältnis qualifizieren möchte, es ist auf jeden Fall nicht davon auszugehen, dass die Formulierung der pädagogischen Trias im Gleichklang geschieht. Das wird deutlich durch die fehlende Anerkennung der Gleichwertigkeit der Einzel-elemente von Bildung, Betreuung und Erziehung als allgemeingültige Grundlage für die Konzeptionierung von abgestimmten öffentlichen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangeboten in der Bundesrepublik Deutschland. Vielmehr ist die im Bericht angesprochene und zu Recht beklagte Separierung und institutionelle Aufteilung in die jeweiligen Teilsysteme zu verzeichnen; und in einer Art allgemeiner öffentlicher und auch von den jeweiligen Institutionen sehr gerne gegenseitig vorgenommenen „Schuld- und Leistungs-Zu-Schreibung“ wird der Familie die Erziehungsfunktion zugeordnet, der Schule hingegen die Bildung und der Kinder- und Jugendhilfe die Betreuung.

Diese besondere deutsche Spezialität führt dazu, dass in den Lebensrealitäten der komplexen und differenzierten Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen in der „reflexiven Moderne“ (BECK 1986) die von den Subjekten zu leistenden Lebens-Bewältigungsaufgaben (BÖHNISCH 2001) nicht als Ganzes erkannt und erfasst werden können, da der Gesamtzusammenhang quasi künstlich und quer zu den (erlebten) Realitäten in den Lebenswelten in Einzelteile auseinanderfällt (oder noch absurder in institutionelle Zeitdimensionen von Vor- und Nachmittag). Damit aber werden die tatsächlichen Entwicklungsverläufe von Kindern ignoriert und zusätzlich die eigentlich vorhandenen Potenziale der jeweiligen Bildungs- und Erziehungssysteme und der dort engagierten Bildner/-innen, Betreuer/-innen und Erzieher/-innen nicht ausgeschöpft und so unnötig verengt.

Ein besonderes Verdienst des 12. JUGENDBERICHTES 2005 besteht in einer Relativierung der bisherigen impliziten Hierarchie und einer gleich-

42 Vgl. die Kooperationsvereinbarung in NRW zwischen den Schul- und Jugendministerien im neuen „Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern“ (Kinderbildungsgesetz KiBiz).

zeitigen Modernisierung⁴³ der drei Begriffe ‚Bildung‘, ‚Betreuung‘ und ‚Erziehung‘.

Der Begriff von Bildung, der im Bericht verwendet wird, weitet dabei den curricular unterlegten Unterrichtskanon des allgemeinbildenden Schulsystems in Richtung eines umfassenderen Kompetenzerwerbs mit Blick auf die unterschiedlichen Bereiche der Weltaneignung.

Die Vorstellung von Betreuung gestaltet sich darin anspruchsvoller als eine lediglich „wenig voraussetzungsvolle, vor allem auf Verlässlichkeit ausgerichtete Form der Aufsicht bei kleineren bzw. des Gewährenlassens bei etwas älteren Kindern“ (12. JUGENDBERICHT 2005: 338), etwa im Sinne der älteren Vorstellung von „Kinderhüten“ und „Kinderverwahrung“; stattdessen vollzieht der Bericht die Ausfüllung der an den englischen Begriff ‚care‘ ausgerichteten Vorstellung von Betreuung. Betont wird neben der physischen Versorgung, Ernährung und Pflege der Kinder deren soziale Unterstützung und dass sich die Qualität von Betreuung zentral in der Bindungsintensität (12. JUGENDBERICHT 2005) wechselseitiger Beziehungen ausdrückt. Im frühen Kindesalter wird dabei das „Urvertrauen“ und im weiteren Verlauf der „Kampf um Anerkennung“ zu einer wesentlichen Basis der auf emotionale Zuwendung und Unterstützung ausgelegten Beziehung zwischen dem/der Betreuer/-in und dem Kind.

Schlussendlich wird auch der antiquierte Begriff von Erziehung, der von der Vorstellung einer einseitigen Formung des jungen Menschen durch einen Älteren bestimmt wurde, mehr als deutlich korrigiert und gleichzeitig erweitert: Erziehung wird verstanden als eine Begleitung und Unterstützung bei der Entwicklung einer „personalen Identität, eines wertebundenen Habitus,⁴⁴ verbunden mit Orientierungskompetenz“. Hier setzt die positive Besetzung des Erziehungsbegriffs, der ja selbst innerhalb des pädagogischen Diskurses⁴⁵ mehr als umstritten ist, durchaus auf die aktuelle Debatte auf um die Stärkung der Erziehungskompetenz innerhalb und außerhalb der Familie; dabei plädiert der Bericht für die Notwendigkeit einer Erziehung im gerade formulierten Sinne. Das ist für die fachpolitische Ausrichtung der Bildungseinrichtungen angesichts der unterschiedlichen Hinweise in der Gesellschaft (auch in der Kooperationspraxis von Jugendhilfe und Schule durch die steigende Zahl der Schüler/-innen an Förderschulen und durch die zunehmende Nachfrage nach Hilfen zur Erziehung in der Jugendhilfe abgebildet), von großer Bedeutung für einen wachsenden Teil der Eltern, der das ihnen grund-

43 Otto/Oelkers (2006) sprechen auch von einer „zeitgemäßen Bildung“ in Bildungsnetzwerken. Siehe hierzu Kapitel 3.4.3.7 in dieser Arbeit.

44 Bourdieu (1997) bezeichnet als Habitus die objektive und subjektive Konditionierung und Praxis von Angehörigen bestimmter sozialer Klassen zur Reproduktion der gesellschaftlichen Machtverhältnisse.

45 Vgl. die Beiträge von Winkler zum Thema „Erziehung vor Bildung“ in Kapitel 2.4.3.1.

gesetzlich zustehende Recht und die Pflicht zur Erziehung nicht (mehr ohne Unterstützung) selbstverständlich realisieren kann.

Vor diesem Hintergrund werden die Zuschreibungen obsolet: die einer reinen Betreuung für die öffentlich verantworteten Angebote der ersten Lebensjahre, einer familienergänzenden Erziehungsfunktion des Kindergartens und erst recht die „reine“ Zuschreibung einer Bildungsfunktion an die Schule und einer „Reparaturfunktion“ an die der Kinder- und Jugendhilfe – oder gar die Abwertung der Kinder- und Jugendarbeit als kostengünstiges Freizeitangebot.

Die mit dieser Haltung zusammenhängende ungleiche Wertschätzung der verschiedenen Aufgabenbereiche von Bildung, Betreuung und Erziehung in den Altersphasen und Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen drückt sich sehr deutlich in der an dieser Wertschätzung⁴⁶ analog ausgerichteten Ausbildungshierarchie von der Kinderpflegerin über die Erzieherin, der Sozialpädagogin bis zur Lehrerin aus.⁴⁷

Demgegenüber sind aus den bisherigen bildungstheoretischen Darlegungen, aus den pädagogischen Herleitungen der neueren Erkenntnisse der Hirnforschung und nicht zuletzt durch die lebensweltlichen Wandlungsprozesse und Entwicklungen – die ihren Ausdruck in den Familien und den pädagogischen Institutionen und Einrichtungen finden – deutliche Anzeichen für Aufweichungen und Entgrenzungen bisher starrer Funktionszuweisungen zu finden und zu begründen.

So werden beispielsweise heute gegenüber dem Kindergarten völlig zu Recht frühere und kognitive Ansprüche an Bildungsleistungen vor der Schule formuliert, und die Schule (oder besser bestimmte Schulformen und Schulen in bestimmten Sozialräumen) sieht sich ebenso völlig zu Recht mit Betreuungsansprüchen konfrontiert, die über Organisation und Gestaltung des Unterrichts hinausgehen.

Damit aber wird die bisher vorherrschende Meinung, dass Bildung, Betreuung und Erziehung eher im Nacheinander, als eine aufsteigende Abfolge im kindlichen Lebenslauf konzipiert und organisiert werden müssen, zunehmend infrage gestellt zugunsten einer Vorstellung von Lebensbildung als Nebeneinander gleichzeitig zu bewältigender Aufgaben. Entsprechend

46 Diese systemische Hierarchie wirkt sich in den verschiedenen Habitus der darin tätigen verschiedenen pädagogischen und pflegerischen Professionen oftmals sehr hinderlich für eine gelungene Kooperation aus. Wobei manchmal schwer zu entscheiden ist, ob die sprichwörtliche Arroganz der Oberstudienräte oder aber die genussvolle Pflege von Minderwertigkeitsgefühlen aufseiten der Erzieher/-innen und Sozialarbeiter/-innen bzw. Sozialpädagogen/-innen mehr der Kooperation schadet und/oder zur Verhinderung einer Zusammenarbeit im Sinne eines erweiterten Bildungsverständnisses auch nur zu gerne vorgeschoben wird.

47 Die unterschiedlichen Strukturbedingungen und Handlungslogiken der beiden pädagogischen Systeme und die Bedingungen ihrer Kooperation werden im dritten und vierten Kapitel dieser Arbeit ausführlicher behandelt.

bedarf es auch einer aufeinander abgestimmten Sichtweise auf das Kindes- und Jugendalter. Damit aber wird die Formel „Bildung von Anfang an“ ebenso zur konzeptionellen Grundlage von (ganztägigen) Angeboten in der Schule oder in der kooperativen Ganztagsbildung wie auch Betreuung und Erziehung. In diesem Verständnis begründet sich die im 12. JUGENDBERICHT 2005 benutzte Formel „Bildung ist mehr als Schule“ und „Schule ist mehr als Bildung“.

Der Bericht fokussiert bei der Thematisierung der organisierten Form der integrativen Herstellung der Trias in Jugendhilfe und Schule vorrangig auf den Bereich der Ganztagsschule. Diese Integration der Trias gilt aber auch für die offenen Formen der Ganztagsschule, wie z.B. im Bundesland NRW, in denen besonders die Schwierigkeit in der Herstellung des systemisch-integrativen Zusammenhangs von Bildung, Betreuung und Erziehung beobachtet werden kann, und ebenso für die kooperativen Formen der Ganztagsbildung.

Darüber hinaus werden im 12. JUGENDBERICHT 2005 die bildungspolitischen Relevanzen der unterschiedlichen Orte, Modalitäten und Altersphasen im Kindes- und Jugendalter angesprochen und darin besonders auch die Notwendigkeit der Entwicklung von messbaren Indikatoren zur Bestimmung der jeweiligen Relevanzen für die Erweiterung der individuellen Befähigungs- und der realen Verwirklichungsgerechtigkeit⁴⁸ der Kinder und Jugendlichen betont.

1.3 Der „Capabilities-Ansatz“

Der Capabilities-Ansatz wurde als neuer gerechtigkeits-theoretischer Ansatz im Kontext der Debatten zu internationaler Verteilungsgerechtigkeit und Entwicklungspolitik in der Mitte der 1980er Jahre durch den indischen Ökonomen und Nobelpreisträger AMARTYA SEN und die US-amerikanische Philosophin MARTHA CRAVEN NUSSBAUM eingeführt und thematisiert die Frage nach dem guten Leben bzw. einer gelingenden praktischen Lebensführung⁴⁹.

Der Ansatz wird an dieser Stelle als zusätzlicher Referenzrahmen skizziert, weil er zunehmend Bedeutung gewinnt in der aktuellen Diskussion in der Kinder- und Jugendhilfe über die Stärkung ihrer bildungspolitischen Ausrichtung und in der Reflexion der Möglichkeiten von Kommunalen Bil-

48 Diese Begriffe sind zentrale Bestandteile des Ansatzes des Capability Approach, der auf Amartya Sen und Martha Nussbaum zurückgeht und im nächsten Kapitel ausführlicher behandelt wird.

49 Nach Otto/Ziegler (2008) ist die Beschäftigung mit dieser Frage auch Gegenstand der Pädagogik als Disziplin und Profession.

dungslandschaften (vgl. AGJ 2008 und OTTO/ZIEGLER 2008), vor allen Dingen durch das „Bielefelder Center for Education and Capability Research“.

SEN stellt in seinen frühen Arbeiten erste Ideen für eine bedürfnisorientierte Theorie der Distribution und der dafür tauglichen „Maßeinheiten“⁵⁰ zur Messung sogenannter „positiver Freiheiten“⁵¹ vor, die dem einzelnen Menschen die Befähigung zur Auswahl aus einem Bündel von Lebensoptionen ermöglicht und die

die Menge effektiv realisierbarer, hinreichend voneinander unterscheidbarer Möglichkeiten und Fähigkeiten von Menschen, für ihre eigene Konzeption eines guten Lebens wertvolle Handlungen und Daseinszustände realisieren zu können (OTTO/ZIEGLER 2008: 12),

darstellt. SENS Vorstellungen zur Befähigung für ein gutes Leben richten sich auf vier Dimensionen (vgl. HEINRICHS 2008):

- „Well-being freedom“ bezeichnet die Freiheit, jene Dinge zu erlangen, die konstitutiv für das eigene Wohlergehen sind.
- „Well-being achievement“ steht für das Erlangen dieser Dinge.
- „Acency freedom“ ist die Fähigkeit oder Freiheit, sein Handeln auf für wertvoll erachtete Umstände auszurichten.
- „Acency achievement“ meint das selbstständige Erreichen solcher Umstände.

SEN befindet sich damit jenseits „rein präferenzbasierter Zugänge“ und „ethischer Utilitarismen“ (STECKMANN 2008: 98) und gleichzeitig in z.T. starken Auseinandersetzungen mit kommunitaristischen und poststrukturalistischen Verfechtern einer Differenzpolitik.

Demgegenüber ist die Perspektive, die MARTHA NUSSBAUM in den Capability Approach einbringt, gekennzeichnet durch ihre Auseinandersetzung mit der aristotelischen Ethik und der damit zusammenhängenden Frage nach den moralischen und politischen Grundlagen eines guten Lebens für alle Menschen.

50 Die Einheit, nach der dem Capabilities-Ansatz zufolge soziale Gerechtigkeit und Wohlfahrt beurteilt werden kann, ist die Summe der gesellschaftlich eröffneten Befähigungen und Verwirklichungschancen von AkteurInnen, d.h. ihrer Fähigkeiten und Machtpotenziale.

51 Der Begriff der „positiven Freiheit“ basiert dabei auf einer Auffassung personalen Lebens, die komplexer angelegt ist als die auf Hume zurückgeführten Modelle der praktischen Rationalität des *belief – desire*. Diese handlungstheoretischen Modelle pflegen die Vorstellung, der Vollzug einer Handlung bestehe darin, dass ein gegebener Wunsch (*desire*) ein handlungsmotivierendes Ziel vorgibt, das dann entsprechend einer Überzeugung (*belief*) realisiert wird. Demgegenüber steht im Zentrum des Capability Approach die Vorstellung, dass eine Person nicht nur über bestimmte Befähigungen (*capabilities*) verfügt, sondern darüber hinaus keine äußeren Beschränkungen für die Realisierung der jener Befähigung entsprechenden Funktion (*functioning*) vorliegen. Gleichzeitig impliziert der Capability Approach eine Auseinandersetzung mit der Frage der „adaptiven Präferenz“, die thematisiert, dass Personen durchaus ihre Wünsche und Einstellungen an die gegebenen – auch und besonders an die deprivierenden – Lebensbedingungen angepasst haben (vgl. Steckmann 2008).

Durchaus einem modernen Autonomiekonzept verpflichtet, formuliert NUSSBAUM in diesem Kontext ihre „Liste des Guten“, die sie als „vage“ und „als [eine] offene für Spezifikationen und Ausformulierungen im konkreten Kontext“ (PAUER-STUDER 1999) charakterisiert; „aber sie ist [auch] ein starker vager Ausgangspunkt für die Reflexion darüber, was das gute Leben für ein solches Wesen sein könnte“ (NUSSBAUM 1999: 56). NUSSBAUM versteht ihre Liste als eine „Minimaltheorie des Guten“ von miteinander zusammenhängenden Fähigkeiten (*capabilities*) und nicht von tatsächlich ausgeübten Tätigkeiten (*functionings*) und betrachtet diese Grundfähigkeiten des Menschen als Ziel des Gesetzgebers. Für sie kann Menschenwürde nur dann effektiv geachtet und geschützt werden, wenn über rein formale Versicherungen hinaus zehn Grundfähigkeiten berücksichtigt werden (wegen ihrer zentralen Bedeutung für das Verständnis des Capability Approach werden sie hier vollständig aufgeführt):

- „Die Fähigkeit, ein volles Menschenleben bis zum Ende zu führen; nicht vorzeitig zu sterben oder zu sterben, bevor das Leben so reduziert ist, dass es nicht mehr lebenswert ist.
- Die Fähigkeit, sich guter Gesundheit zu erfreuen; sich angemessen zu ernähren; eine angemessene Unterkunft zu haben; Möglichkeiten zu sexueller Befriedigung zu haben; sich von einem Ort zu einem anderen zu bewegen.
- Die Fähigkeit, unnötigen Schmerz zu vermeiden und freudvolle Erlebnisse zu haben.
- Die Fähigkeit, die fünf Sinne zu benutzen, sich etwas vorzustellen, zu denken und zu urteilen.
- Die Fähigkeit, Bindungen zu Dingen und Personen außerhalb unserer selbst zu haben; diejenigen zu lieben, die uns lieben und für uns sorgen, und über ihre Abwesenheit traurig zu sein; allgemein gesagt: zu lieben, zu trauern, Sehnsucht und Dankbarkeit zu empfinden.
- Die Fähigkeit, sich eine Vorstellung vom Guten zu machen und kritisch über die eigene Lebensplanung nachzudenken.
- Die Fähigkeit, für andere und bezogen auf andere zu leben, Verbundenheit mit anderen Menschen zu erkennen und zu zeigen, verschiedene Formen von familiären und sozialen Beziehungen einzugehen.
- Die Fähigkeit, in Verbundenheit mit Tieren, Pflanzen und der ganzen Natur zu leben und pfleglich mit ihnen umzugehen.
- Die Fähigkeit zu lachen, zu spielen und Freude an erholsamen Tätigkeiten zu haben.
- Die Fähigkeit, sein eigenes Leben und nicht das von jemand anderem zu leben.
- Die Fähigkeit, sein eigenes Leben in seiner eigenen Umgebung und in seinem eigenen Kontext zu leben“ (NUSSBAUM 1999:57).

Da diese „Liste des Guten“ von NUSSBAUM sich zunächst auch wie der Versuch lesen ließe, substanzial zu bestimmen, was ein gutes, geglücktes Leben ist, gerät sie in den Verdacht eines „metaphysisch-teleologischen Essentialismus“ (OTTO/ZIEGLER 2008).

DABROCK (2008) plädiert demgegenüber für eine andere Lesart: die Koppelung der Förderung von Selbstachtung und Nichtdemütigung an Grundbedürfnisse, „die im hohen Maße als prinzipiell – wenn auch nicht unbedingt in der konkreten Ausfüllung – kulturinvariant zu bezeichnen sind“ (DABROCK 2008: 31). Darüber hinaus betont er als Innovation dieses Gerechtigkeitsansatzes von NUSSBAUM deren methodologisch reflektiert eingeführtes Menschenbild.

Allerdings sollte dieser Ansatz „in einer funktional ausdifferenzierten Gesellschaft [...] auf deren Polykontextualität reflektiert werden und in das eigene Konzept integriert werden“ und dadurch als eine systemtheoretisch übersetzte „Verhinderung wechselseitiger Exklusionsverstärkung und Ermöglichung von Inklusion“ (DABROCK 2008: 31) wirken können.

Wie schon des Öfteren angedeutet, ist ein zentraler Bezugsrahmen für den Capability Approach JOHN RAWLS’ „Theorie der Gerechtigkeit“ (1975). Damit wird jene Frage auf die Tagesordnung gesetzt, die nicht nur in der politischen Rhetorik, sondern auch in der Sozialtheorie und politischen Philosophie von zeitloser Relevanz ist, nämlich wie im

anthropologisch nicht zu bestreitenden Spannungsverhältnis von Kooperationswilligkeit und Konkurrenz- und Konfliktbeladenheit menschlichen Zusammenlebens um die rechte gesellschaftliche Verhältnisbestimmung von „Freiheit“ und „Gleichheit“ (DABROCK 2008: 17)

soziale Gerechtigkeit herzustellen ist.

Die damit verbundene komplexe und über die eher traditionelle Beschäftigung mit Fragen der praktischen Ethik und Politik bzw. Wirtschaftspolitik hinausgehende Thematisierung der Erweiterung der „Verwirklichungschancen der Menschen“ (SEN 2007: 29) ist nach Auffassung einiger Autoren (vgl. OELKERS/OTTO/ZIEGLER 2008; STECKMANN 2008; GRUNDMANN 2008; OELKERS/SCHRÖDTER 2008; ANDRESEN/OTTO/ZIEGLER 2008) wegen ihrer Erweiterung eines verengenden ökonomischen Blicks attraktiv auch für die Erziehungswissenschaften und spezifischer für die in dieser Arbeit reflektierte Frage nach der anspruchsvollen Gestaltung von Bildungslandschaften, die sich auf mehrere Dimensionen des Bildungsdiskurses beziehen sollen.

Ein solcher tugendtheoretischer Fokus ist für eine Erziehungswissenschaft attraktiv, die sich auf die Komplexität von Lebenswelten und Lebensführungen bezieht und auf Akteu-rInnen „mit einer konkreten Geschichte, Identität und affektiv-emotionalen Verfassung“ (BENHABIB 1989: 460)

sowie auf Fragen von „Kultur, also Haltungen, Einstellungen und symbolisch artikulierten Lebensentwürfen“ (BRUMLIK 2007: 82).

Das bezieht sich ausdrücklich auch auf die im Capability Approach angelegte selbstkritische Frage an die Erziehungswissenschaft, wie und in welcher Weise sie die Verbindung zwischen den Fragen von Erziehung und Bildung und „öffentlicher Wohlfahrtsproduktion und sozialen Chancen der AdressatInnen in Beziehung“ (OELKERS/OTTO/ZIEGLER 2008: 87) setzen kann.

setzen kann. Die Frage nach dem „guten Leben“ stellt somit einen Schlüsselbegriff für eine Erziehungswissenschaft dar, die den Anspruch erhebt, die Bildungspraxis an diesem Anspruch empirisch zu messen und darin die Verwirklichungschancen als reales Vermögen von Menschen für ihre eigene Konzeption eines guten Lebens zu fördern.

Diese Verbindung bestimmt sich im Capability Approach durch den impliziten Bezug auf die aristotelische Ethik⁵² des „tugendhaften Charakters“ und damit die Verbindung von „Regeln, Standards, Prinzipien und rationalen Abwägungen“ mit der Perspektive der Akteure/Akteurinnen und deren „Bedürfnissen, Neigungen, Empfindungen, Haltungen, Erlebnisperspektiven, Sinn- und Symbolsystemen sowie ästhetischen Handlungsmotivationen“ (OTTO/ZIEGLER 2008: 9).

Mit dem Ansatz des Capability Approach wird demnach die Frage nach der produktiven Perspektive der mehrdimensionalen Bildung in ihrer zentralen Bedeutung für die Bestimmung von „Handlungsbefähigung“⁵³ (GRUNDMANN 2008) für ein „gutes Leben“ nicht nur als ein individuelles, sondern immer auch ein soziales Projekt zu kennzeichnen sein. „Wenn wir die uns bedrängenden Probleme lösen wollen, müssen wir in der Freiheit des Einzelnen ein soziales Gebot sehen“ (SEN 2007: 10). SEN sieht als den zentralen

52 „Aristoteles sprach über die Menschen und das gute menschliche Leben. Er sprach auch über die Gestaltung der staatlichen Institutionen in den vielen Lebensbereichen, die seiner Ansicht nach in die Zuständigkeit des Gesetzgebers fallen sollten. Er verknüpfte diese beiden Reflexionsebenen mit einer bestimmten Konzeption von der Aufgabe staatlicher Planung. Diese Aufgabe besteht seiner Ansicht nach darin, jedem Bürger die materiellen, institutionellen und pädagogischen Bedingungen zur Verfügung stellen, die ihm einen Zugang zum guten menschlichen Leben eröffnen und ihn in die Lage versetzen, sich für ein gutes Leben und Handeln zu entscheiden“ (Nussbaum 1999: 24).

53 So definiert Grundmann (2008) Handlungsbefähigung als die Einsicht in die Fähigkeit, sein Leben selbstständig zu meistern, und verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass Kinder, die aufgrund verfügbarer Ressourcen viele Alternativen erproben können, sich in der Regel als handlungswirksamer erleben als Kinder, die in ihren Handlungsspielräumen (sei es durch die Bedingungen des Aufwachsens zu Hause oder durch persönliche Handicaps) eingeschränkt sind; ferner verweist er darauf, wie stark solche Erfolgs- und Misserfolgserfahrungen von der personalen Handlungsbefähigung (*agency*) sowie der sozialen Überzeugung der Handlungsmächtigkeit einer Person bzw. der Übertragung von Leistungsmerkmalen abhängen. Kindern aus bildungsnahen Herkunftsmilieus wird z.B. ein gewisses kulturelles Hintergrundwissen und entsprechendes Können unterstellt, während Heranwachsenden aus bildungsfernen Milieus seltener zugetraut wird, dass sie sich für klassische Musik interessieren, geschweige denn ein entsprechendes Instrument beherrschen (vgl. Grundmann 2008: 134).

Punkt seines Ansatzes diese Erweiterung von Freiheit, die er sowohl als Zweck an sich wie auch als oberstes Mittel für Entwicklung betrachtet.

Dieses Verständnis von menschlicher Freiheit kontrastiert deutlich mit Auffassungen, die Entwicklung allein mit dem Wachstum des Brutto-sozialprodukts oder des persönlichen Wachstums gleichsetzen. SEN unterscheidet zwischen fünf unterschiedlichen Typen von Freiheit, die alle aus einer instrumentellen Perspektive die allgemeinen „Verwirklichungschancen“ (*capabilities*) des Einzelnen fördern und dabei einander ergänzen (SEN 2007: 21):

- politische Freiheiten
- ökonomische Vorteile
- soziale Chancen
- Garantien für Transparenz
- soziale Sicherheit

Für SEN lassen sich nun die Verwirklichungschancen in einer Art von „zweigleisiger Beziehung“ (SEN 2007: 29) sowohl in Bezug auf ihre normative Bewertung als auch hinsichtlich ihrer Effektivität darstellen. Demnach ist für den Erfolg einer Gesellschaft einerseits primär, wie groß die von ihren Mitgliedern genossenen substanziellen Freiheiten sind, und andererseits stellt Freiheit auch die oberste Determinante für individuelle Initiative und soziale Wirklichkeit dar, denn „mehr Freiheit stärkt die Fähigkeit des Menschen, sich selbst zu helfen und auf die Welt einzuwirken, und beides ist für den Entwicklungsprozess zentral“ (SEN 2007: 30). SEN nennt diesen Prozess den „Tätigkeitsaspekt des Individuums“ (SEN 2007: 30).

In seinem Verständnis des Tätigwerdens (*agency*) legt SEN allerdings großen Wert auf die Abgrenzung zur Verwendung dieses Begriffes in der Wirtschaftstheorie und der Spieltheorie, in denen menschliches Tätigwerden entweder als nützlich oder als von einem anderen zu beurteilendes Verhalten verstanden wird und nicht als Bezeichnung für jemanden,

der tätig ist und Veränderungen bewirkt und dessen Leistungen in Bezug auf seine eigenen Werte und Ziele zu bewerten sind, unabhängig davon, ob wir sie auch noch hinsichtlich irgendwelcher äußeren Kriterien beurteilen (SEN 2007: 31).

Zusammenfassend muss im Capability-Ansatz weniger die „Etablierung eines Zwangs oder einer Disziplinierung zum ‚Guten‘“ (OTTO/ZIEGLER 2008: 11) gesehen werden, sondern vielmehr die

Formulierung von grundlegenden Gelegenheiten und Befähigungen, auf deren Ermöglichung Menschen Anspruch haben und die sich als ein Fundament für die Verfolgung und Verwirklichung der verschiedensten Entwürfe eines guten Lebens verstehen lassen (OTTO/ZIEGLER 2008: 12).

Dieser formulierte Anspruch ist empirisch mess- und rekonstruierbar und entwickelt seine Reichweite und Qualität im

Spektrum sowie der Menge effektiv realisierbarer, hinreichend voneinander unterscheidbarer Möglichkeiten und Fähigkeiten von Menschen, für ihre eigene Konzeption eines guten Lebens wertvolle Handlungen und Daseinszustände realisieren zu können (OTTO/ZIEGLER 2008: 12).

Damit erhebt der Capability-Ansatz zugleich Anspruch – der auch im Rahmen der Gestaltung von Kommunalen Bildungslandschaften von Bedeutung ist – auf eine „relationale Perspektive“ in pädagogischen Prozessen, die die gesellschaftlichen Möglichkeiten des „materiell, kulturell und politisch-institutionell strukturierten Raumes“ in Beziehung zum „akteursbezogenen Raum der individuellen Handlungs- und Selbstaktualisierungsfähigkeiten“ (vgl. OTTO/ZIEGLER 2008) setzt. Der Ansatz stellt darin eine „elaborierte Erweiterung und Alternative zu einem verkürzenden Humankapitalansatz“ (vgl. OTTO/ZIEGLER 2008) dar.

In dieser Lesart und Perspektive ergeben sich deutliche Verbindungen durch eine gemeinsame Ausrichtung auf die Entwicklung von Kompetenzen beim Individuum für eine allgemeine Lebensführung (Bildung ist mehr als Schule) und Lebensbewältigung (gelingende praktische Lebensführung). Somit entsteht ein Ergänzungsverhältnis zwischen dem gedanklichen Rahmen der Kompetenzbereiche und Weltbezüge im erweiterten Bildungsbegriff und in den vier Dimensionen zur Befähigung eines guten Lebens bei SEN sowie der Schaffung der Voraussetzung für die autonome Wahl eines Lebensplans in der Minimaltheorie des Guten bei NUSSBAUM.

2 Kinder- und Jugendhilfe als Partnerin der Schule

2.1 Einleitung

In diesem Kapitel wird der Versuch unternommen, die Bedeutung und Funktion der Kinder- und Jugendhilfe herauszuarbeiten in ihrer Rolle als Partnerin, die in „gemeinsamer Verantwortung“ (BJK 2003) mit der Schule eine neubegründete Form der kooperativen Bildungspartnerschaft anstrebt, die sich sowohl auf die Behebung der zentralen negativen Befunde der internationalen Vergleichsstudien als auch auf die Neubegründung der Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung (12. JUGENDBERICHT 2005) bezieht.

Dabei wird zunächst die Ausgangssituation für die aktuelle Bildungsdebatte dargestellt vor dem Hintergrund der bildungs- und gesellschaftspolitischen Irritationen, die durch die internationalen Vergleichsstudien für das deutsche Bildungssystem entstanden sind. Nach einem kurzen historischen Exkurs in den Bildungsdiskurs der 1970er Jahre kann die aktuelle Bildungsdebatte unter dem Fokus ihrer spezifischen Bedeutung für die bildungspolitischen Selbstvergewisserungen der Kinder- und Jugendhilfe bewertet werden. Daran schließt sich die Darstellung wichtiger fach- und bildungspolitischer Stellungnahmen aus dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe an. Das sind als Erstes die Überlegungen durch die Sachverständigenkommission des 11. Kinder- und Jugendberichtes, der sich schon im Jahre 2002 unter dem Titel „Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung“ mit den Fragen zunehmender Bedeutung von Bildungsfragen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen befasst hat. Als Zweites werden die sogenannten „Leipziger Thesen“ aus dem Jahre 2002 des Bundesjugendkuratoriums (BJK) mit dem Anspruch einer gemeinsamen Verantwortung mit der Schule zur Erreichung einer neuen Schule aus dem Jahre 2003 vorgestellt. Abgeschlossen wird das Kapitel mit der Stellungnahme des BJK zu dem auch für diese Arbeit zentralen Referenzpunkt, dem 12. JUGENDBERICHT aus dem Jahre 2005.

Anschließend wird ein Überblick über die aktuellen, auch kritischen Anfragen an Bildung als neue und z.T. auch kritisch diskutierte fachliche Leitnorm für die zukünftige Ausrichtung der Kinder- und Jugendhilfe exemplarisch an den Überlegungen und Positionen von WINKLER, THIERSCH und OTTO dargestellt. In einem abschließenden Text wird die für die Diskussion eines eigenständigen Bildungsbegriffs und Bildungsprofils in der Sozialpädagogik zentrale Kategorie der Aneignung eingeführt, hier von DEINET und REUTLINGER, die ein Verständnis vom sozialen Raum entwickeln, in dem dieser als Ort der eingelagerten gesellschaftlichen Sinngebungen für das Subjekt dargestellt wird.

2.2 Neue Bildungsdebatte und Kinder- und Jugendhilfe

Nach der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse im Jahre 2001 ist in Deutschland eine Bildungsdebatte entbrannt, die sich bei genauerem Hinsehen als eine Debatte darstellt, die zumindest aus der Sicht der Kinder- und Jugendhilfe verkürzt ist und überwiegend auf die tradierte Vorstellung von schulisch geprägten Bildungsprozessen gründet, also auf eine ausschließliche Orientierung auf Lernen, Wissen und Bildung im Sinne „leistungsorientierter Komponenten“ (OTTO/RAUSCHENBACH 2004: 5).

Daneben nimmt man quasi als ungeplanten Nebeneffekt der Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien aus der Schule zunehmend den Ruf nach genereller Verstärkung der Schulsozialarbeit und Kinder- und Jugendhilfe wahr.⁵⁴

In dieser Tendenz werden allerdings die im ersten Teil dieser Arbeit dargestellten inhaltlichen Bildungsvorstellungen in den vier Weltdimensionen weitgehend ignoriert. Vielmehr ist eine bildungspolitische Engführung auf die schulisch vermittelten und vorwiegend in formalen Bildungsstrukturen stattfindenden Bildungsprozesse zu verzeichnen und gleichzeitig eine Reduzierung der sehr unterschiedlichen Aufgaben in der Kinder- und Jugendhilfe auf die Erziehungsfunktion. Damit aber werden die dort real stattfindenden informellen Bildungsprozesse in ihrer lebensweltlichen (Bildungs-)Bedeutung nicht mehr in einer, erziehungswissenschaftlich betrachtet, angemessenen Art und Weise rezipiert.

Außerdem entsteht in der Kinder- und Jugendhilfe zusätzlich der Eindruck, dass der nicht zu realisierende Reformdruck, der durch die internationalen Vergleichsstudien eigentlich auf der Schule lastet, wegen deren reformresistenter Struktur politisch auf die Kinder- und Jugendhilfe „umgelenkt“ wird⁵⁵ und diese dadurch noch stärker in ihrer Rolle als „Partner für die sozialen Problemfälle“ (RAUSCHENBACH/OTTO 2004: 14) oder als der Schule

54 So wird z.B. in der Stadt Essen als eine Unterarbeitsgruppe der Arbeitsgemeinschaft nach § 78 SGB VIII (Jugendhilfeplanung) seit einiger Zeit das z.T. sehr kritische Verhältnis der Sozialen Dienste bzw. der Hilfen zur Erziehung zur Schule kontrovers zwischen den Systemen diskutiert. Die Kinder- und Jugendhilfe sieht sich dabei zunehmend dem Anspruch der Schule (hier besonders aus dem Bereich der Förderschulen) ausgesetzt. Sozialarbeiter nicht mehr in einer sozialräumlichen Zuständigkeit zu belassen, sondern sie den einzelnen Schulen zuzuordnen. Dahinter liegt die Erfahrung der Schule, nicht mehr allein mit den „schwierigen Jugendlichen“ in der Schule zurechtzukommen, und aus der Perspektive der Schule gleichzeitig die Schwierigkeit, eventuell in einer Klasse durch das sozialräumliche Organisationsprinzip in der Kinder- und Jugendhilfe mit mehreren Sozialarbeitern kooperieren zu müssen.

55 Als ein Beispiel hierfür kann genannt werden etwa der zunehmende Druck auf die frühe Förderung der Sprachentwicklung, die als Verbesserung der Vorbereitung auf die Schulfähigkeit in der Verantwortung im Tagesstättenbereich betrachtet wird.

vorgelagerte und zuarbeitende Bildungsinstitution wahrgenommen und in Anspruch genommen wird.

Darauf reagiert die Kinder- und Jugendhilfe, zusätzlich irritiert durch Ungleichzeitigkeiten in ihren verschiedenen Handlungsfeldern (Tageseinrichtungen für Kinder, Kinder- und Jugendarbeit, Soziale Dienste, Hilfen zur Erziehung, Jugendsozialarbeit), ihrerseits häufig reflexartig und deshalb mit Abwehr gegen diese „Inpflichtnahme“ durch die defizitären und nicht selbstreflexiven schulischen Strukturen oder aber mit der bekannten, beliebten und leider auch vielverbreiteten „Immer-schon-Rhetorik“ (RAUSCHENBACH/OTTO 2004: 19). Damit bestätigt die Kinder- und Jugendhilfe erst recht die „paradoxe Beziehungsfalle“⁵⁶, in der sie nach meiner Auffassung in ihrem Versuch der Klärung ihres Verhältnisses zur Schule gefangen ist.

Nach Ansicht einiger Autoren (vgl. u.a. RAUSCHENBACH/OTTO 2004; MÜNCHMEIER/OTTO 2002; DEINET 2001) aber müsste eigentlich vor der Klärung der Beziehungsfrage „Wie halte ich es mit der Schule?“ die dezidierte inhaltliche Auseinandersetzung stehen über die Frage, welche Anteile in der Gesamtorganisation von Bildungsprozessen und Bildungsverläufen von Kindern und Jugendlichen die Kinder- und Jugendhilfe einbringen kann.

Die Frage, die einem umfassenden Bildungsanspruch gerecht wird, muss daher zunächst lauten: Was müssen Kinder und Jugendliche lernen, wissen und können, um ihre je eigene Zukunft bewältigen zu können, welche Bildungsangebote sollten ihnen zur Verfügung stehen? (RAUSCHENBACH/OTTO 2004: 19)

In der skizzierten Einschränkung auf die schulbezogenen Bildungsprozesse erinnert die hier als aktuell gekennzeichnete Bildungsdebatte in ihrem Ausschluss von Bildungsleistungen außerhalb der Schule bzw. der klassischen Bildungsinstitutionen zunächst an die Debatten der späten 1960er/frühen 1970er Jahre, in denen die Bildungsleistungen außerhalb von Schule und hier spezifisch die der Kinder- und Jugendhilfe auch nicht zentraler Bestandteil waren (vgl. HORNSTEIN 2002).

Dabei hat sich aktuell in der Kinder- und Jugendhilfe, auch infolge der PISA-Ergebnisse – in seiner Wirkung allerdings weitgehend beschränkt auf das eigene, sozialpädagogische Milieu – eine kritische Diskussion über die Notwendigkeit einer stärkeren Ausrichtung einzelner Handlungsfelder auf Bildungsprozesse entwickelt. Das gilt für die Ebene der wissenschaftlichen Produktion von Fachöffentlichkeit, für die strategischen Führungsebenen in der Kinder- und Jugendhilfe und auch für die sehr unterschiedlich ausge-

56 Kurz kann die Paradoxie in diesem Zusammenhang wie folgt definiert werden: Einerseits gibt es aufgrund der zunehmenden lebensweltlichen Bedeutung der Schule keine fachliche Alternative zur Zusammenarbeit mit der Schule. Das gilt besonders für die sich entwickelnden unterschiedlichen Formen der Ganztagschulen. Andererseits geht die Kinder- und Jugendhilfe damit aber auf der Ebene der Ressourcenverteilung und ihrer fachlichen „Alleinstellungs-Identität“ gleichzeitig die Gefahr des Verlustes der organisatorischen Eigenständigkeit ein (vgl. Berse 2005).

prägten „lokalen Praxen“ im Kontext der Gestaltung von Kommunalen Bildungslandschaften.

Diese Diskussion bzw. die Versuche der „bildungspolitischen Selbstverortungen“ (RAUSCHENBACH/OTTO 2004: 18) werden allerdings außerhalb der sozialpädagogischen Fachwelt (und hier besonders in Teilen der schulischen und schulverwaltungsamtlichen Fachwelt) leicht als „Mitnahmeeffekt“ verstanden, der darauf ausgerichtet scheint, zusätzlichen Einfluss (auf die Schule) zu gewinnen und/oder zusätzliche Ressourcen im Verteilungskampf zu sichern bzw. zu gewinnen. Deshalb betonen auch z.B. RAUSCHENBACH/OTTO den rigorosen fachlichen Anspruch an die Kinder- und Jugendhilfe, sich dezidiert inhaltlich durch die Ausweisung der sachlichen Beteiligung an den Bildungsverläufen von Kindern und Jugendlichen zu positionieren, dadurch dieser Gefahr zu entgehen und „in der Öffentlichkeit nicht den Eindruck einer vorrangig strategischen Positionierung“ (RAUSCHENBACH/OTTO 2004: 18) zu erwecken.

Im Folgenden sollen verschiedene Beiträge aus dem Diskussionskontext der Kinder- und Jugendhilfe zu der sowohl chancen- wie auch risikoreichen Bildungsdebatte für die Kinder- und Jugendhilfe vorgestellt und diskutiert werden.⁵⁷ Neben der inhaltlichen Dimension der Ausrichtung auf Bildungsprozesse steht dabei naturgemäß die Diskussion über das Verhältnis zum „großen Bruder Schule“ im Zentrum der Debatte. Die Spannbreite der Argumentationsfiguren reicht dabei von einer völligen Ablehnung einer auf mehr als auf die Kooperation eigenständiger pädagogischer Systeme ausgelegten Zusammenarbeit bis zur Thematisierung der „Systemfrage“ (ein gemeinsames neues System für Bildung, Betreuung und Erziehung).

RAUSCHENBACH/OTTO begreifen diese Debatte als eine Art „Verträglichkeitsprüfung“, welche die Chancen und Risiken und dabei mögliche, nichtintendierte Nebenwirkungen einer bildungspolitischen Neuausrichtung der Kinder- und Jugendhilfe abzuwägen hat.

Dazu machen sie drei Anmerkungen, die als konzeptioneller Reflexionsrahmen dienen können:

- Die bildungspolitische Selbstvergewisserung diene der Kinder- und Jugendhilfe, ihre inneren Spannungsbögen zu bearbeiten und neu auszuloten zwischen sozialer Dienstleistung und sozialer Kontrolle, zwischen Sozialisationsagentur und Hilfe zur Lebensbewältigung, zwischen Bildung der ganzen Person und kognitiver Förderung von Kindern und Jugendlichen. Die mit einer bildungspolitischen Ausrichtung verbundene Herausforderung werde zu einer offensiveren Pädagogik führen, die

⁵⁷ Nach Beck geht in der fortgeschrittenen und auf dem Weg in eine andere Moderne immer die Produktion von Chancen systematisch einher mit der gesellschaftlichen Produktion von Risiken. Insofern könnte das durch Ambivalenz gekennzeichnete Verhältnis von Jugendhilfe zur Schule als ein der reflexiven Modernisierung der Industriegesellschaft entsprechendes begriffen werden (vgl. Beck 1986).

auch mit den damit verbundenen Zumutungen anderer und neuer Erfahrungen, vor allen Dingen in ihren familienergänzenden oder - ersetzenden Funktionen im Tagesstättenbereich und den Hilfen zur Erziehung, zu Neuausrichtungen führen muss.

- Eine bildungspolitische Öffnung der Kinder- und Jugendhilfe würde die Chance eröffnen, nicht mehr nur als nachrangiger, sekundärer Partner (der Schule) wahrgenommen zu werden, und hätte darüber hinaus vermutlich eine bildungspolitische Öffnung und Erweiterung des Kompetenzansatzes bei der PISA-Studie im Jahre 2009 mit der Überprüfung der spezifischen Bildungsanteile auch der Kinder- und Jugendhilfe zur Folge.
- Gleichzeitig würde sich die Kinder- und Jugendhilfe neben der schon beschriebenen sozialpolitischen Inpflichtnahme eine weitere Irritation ihres Eigensinns durch eine dann verstärkte bildungspolitische Inpflichtnahme auf. Damit aber würde die Kinder- und Jugendhilfe z.B. durch die Veränderung ihres Freiwilligkeitsprinzips z.T. wahrscheinlich an den Rand ihrer aktuellen Toleranzmöglichkeiten im innerfachlichen Diskurs geraten (vgl. RAUSCHENBACH/OTTO 2004).

Jenseits der internen bildungspolitischen Selbstverortungsversuche sind auf jeden Fall und auch z.T. unabhängig von deren Beantwortung unterschiedliche Optionen in der organisatorischen und konzeptionellen Kooperation mit Schule und zur Bestimmung der Bildungsaufgaben von Kinder- und Jugendhilfe denkbar.

2.3 Anfragen und Irritationen durch internationale Vergleichsstudien

Bevor die unterschiedlichen Positionen innerhalb der Kinder- und Jugendhilfedebatte zu den Entwicklungsperspektiven in der bildungspolitischen Selbstvergewisserungsdebatte, zu den Kooperationsformen von Jugendhilfe und Schule und zu den Möglichkeiten der Ganztagschulentwicklung dargestellt werden, sollen noch einmal kurz die „bildungs- und gesellschaftspolitischen Irritationen“ (RAUSCHENBACH/OTTO 2004: 12) durch die internationalen Vergleichsstudien wiederholt werden, die zweifelsfrei, ob man mag oder nicht, ein wesentliches Dynamisierungsmoment in der bildungspolitischen Debatte in Deutschland darstellen.

Die erste PISA-Studie aus dem Jahr 2001 (vgl. BAUMERT U.A. 2001) hat sich mit dem Kompetenzniveau in der sprachlichen und mathematischen Grundbildung von 15-jährigen Schülern und Schülerinnen in 43 Ländern be-

schäftigt und dabei vor allen Dingen drei beunruhigende Befunde für den hier erörterten Zusammenhang erhoben (vgl. RAUSCHENBACH/OTTO 2004):

1. In keinem anderen untersuchten Land war die Kluft zwischen guten und schlechten Schülern und Schülerinnen so groß wie in Deutschland. Das heißt auch, dass das deutsche Bildungssystem in seiner dreigliedrigen Struktur (durch den Einbezug der Förderschulen, die in der lokalen Praxis einer der Hauptkooperationspartner der Kinder- und Jugendhilfe sind, muss man eigentlich von einem viergliedrigen Schulsystem sprechen) nicht in der Lage ist, die herkunftsbedingten Unterschiede der Kinder und Jugendlichen zu reduzieren, sondern sie im Gegenteil noch verstärkt.
2. Das Kompetenzniveau hängt in keinem anderen untersuchten Land so stark von der sozialen Herkunft ab wie in Deutschland. Es ist primär die soziale Herkunft, die die gemessenen Leistungsunterschiede bestimmt, nicht unbedingt die jeweilige Schulform. Diese Form der sozialen Chancenungleichheit, auch in den Zeiten hochindividualisierter Lebensmuster, ist angesichts eines modernen gesellschaftlichen Demokratieverständnisses nicht akzeptabel und stellt auch kritische Anfragen an das Gesamtsystem der öffentlichen Erziehung und damit an die (möglichen) kompensierenden Bildungsanteile der Kinder- und Jugendhilfe.⁵⁸
3. Als dritter wesentlicher Befund aus der ersten PISA-Studie ist die Tatsache zu werten, dass fast ein Viertel der deutschen Schüler/-innen

58 An dieser Stelle ist hinzuweisen auf die kontroverse Debatte um kompensatorische Erziehungskonzepte innerhalb einer politischen Ausrichtung auf die sozial ausgleichenden Möglichkeiten von Bildung (die von rechtskonservativen Kritikern mit dem Begriff der Bildungseuphorie belegt wurden). So geht z.B. Winkler (2004) davon aus, dass die PISA-Befunde durchaus den Befund zulassen, dass Schulen prinzipiell in der Lage sind, Belastungen auszugleichen, unter welchen Kinder aufgrund ihrer sozialen Herkunft, aufgrund ihres Migrationsstatus, wohl auch aufgrund familiärer Gegebenheiten leiden. Das Bildungssystem kann als Instrument dienen, soziale Gerechtigkeit zumindest als Ausgleich von Bildungschancen herzustellen. Demgegenüber betont z.B. Bourdieu (vgl. Bourdieu 2001) in „Wie die Kultur zum Bauern kommt“, er sei, im Gegensatz zu den Sozialphilosophen, die immer mit einem Appell an die Pädagogik enden, davon überzeugt, dass man für Bedingungen sorgen muss, die die Voraussetzung für die Pädagogik bilden. Er zeigt in diesem Band am Beispiel der Bauern, der kulturell am meisten benachteiligten sozialen Klasse, den Zusammenhang von formaler Gleichheit und faktischer Ungleichheit aufgrund der unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen, die Kinder aus verschiedenen sozialen Klassen in die Schule mitbringen. Die von Eltern aus den unteren Klassen in die Schule gesetzten Hoffnungen werden nach Bourdieu in der Regel enttäuscht: Statt einer befreienden kommt der Schule nach wie vor eine konservierende Funktion zu. Diesen Gedanken nimmt Winkler auf, indem er betont, gerade darin bestehe der eigentliche Skandal: dass das deutsche Schulsystem, obwohl es prinzipiell dazu in der Lage wäre, genau dieses nicht erfülle bzw. diese Herstellung von Belastungsausgleich nicht gelingt; er wirft der Bildungspolitik vor, genau dieses auch nicht gewollt zu haben. Deshalb versteht er die PISA-Studie auch als Armutsstudie, die zeigt, dass die soziale Not in diesem Land massiv zugenommen hat.

nicht oder nur knapp das unterste Leistungsniveau, die sogenannte Kompetenzstufe I, erreicht hat und somit eine „bildungspolitische Risikogruppe“ (RAUSCHENBACH/OTTO 2004: 13) bildet. Auch der häufig gehörte Hinweis auf die Sprachprobleme von Schülern/Schülerinnen mit Migrationshintergrund, die in der lokalen Praxis häufiger zu einer Reduktion der Frage der Risikogruppe auf die ethnische Herkunft führt, ist hier nicht wirklich weiterführend, da andere Länder mit vergleichbarem Migrationsanteil offensichtlich deutlich bessere Ergebnisse erzielen. Hinzu kommt, dass diese erschreckend große Risikogruppe offensichtlich nicht einmal die basalen Kompetenzen (Zusammenhänge gedanklich erfassen, von der eigenen Anschauung abstrahieren können, sich Dinge merken, sich auf eine Sache konzentrieren können, sich selbst so kontrolliert verhalten zu können, dass Unterricht möglich ist, und generell die Bereitschaft, geregelt am Unterricht teilzunehmen) besitzt, die als allgemeine Voraussetzung für die Teilnahme an formalisierten Bildungsprozessen betrachtet werden.

Mit dem Befund aus der ersten PISA-Studie (vgl. WINKLER 2004) gerät nicht nur die Frage nach der Gestaltung des Unterrichts in der Schule selber in den Fokus des pädagogischen und politischen Interesses, sondern – und damit steigen die kritischen Anfragen an die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe – auch an die (Wieder-)Herstellung der erzieherischen Grundlagen für formalisierte Bildungsprozesse. In diesem Zusammenhang sind die zunehmenden Anfragen der Schule nach der Kinder- und Jugendhilfe als Partner für jene sozialen Problemfälle in der Schule, die nicht mehr schul- oder unterrichtstauglich sind, nur allzu verständlich. Gleichzeitig wird damit die Kinder- und Jugendhilfe in ihren erweiterten bildungstheoretischen Begründungen zu sehr auf diese erzieherische Dimension reduziert, die laut WINKLER (2004) erst die Rahmenbedingungen für Kinder und Jugendliche herstellt, in denen sie überhaupt zu Bildungsleistungen befähigt werden.

Im Gegensatz zu den Ergebnissen der PISA-Studien sind die im Frühjahr 2003 veröffentlichten Ergebnisse der IGLU-Studie (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung, die internationale Bezeichnung dafür ist PIRLS, Progress in International Reading Literacy Study; vgl. BOS U.A. 2003) nicht so sehr im Fokus der öffentlichen Wahrnehmung gewesen. Hier wurden Kompetenzen im Lesen, in der Mathematik, den Naturwissenschaften und der Orthografie von Kindern am Ende der 4. Klasse der Grundschule bundesweit und im internationalen Vergleich untersucht. Dabei haben deutsche Kinder gegenüber den anderen beteiligten Ländern einen oberen Mittelplatz erreicht. Dieses Ergebnis wurde, zumindest in der schulischen Rezeption, mit großer Erleichterung zur Kenntnis genommen und damit, wenn auch nicht vollständig, so doch ansatzweise der durch die PISA-Ergebnisse ausgelöste

Schock relativiert. Trotzdem sind vor allen Dingen wiederum drei Befunde für den Diskussionszusammenhang von Bedeutung:

1. Offensichtlich gelingt es in der Grundschule weitgehend, den Kompetenzerwerb im Lesen so weit zu entwickeln, dass ein sehr großer Teil der Kinder weiter erfolgreich die Schule besuchen kann. Die Risikogruppe liegt hier bei der vergleichsweise geringen Quote von zehn Prozent der Grundschüler. Das bedeutet, dass das deutsche Schulsystem in der Grundschule und damit vor der Differenzierung der weiterführenden Schulformen relativ gute Ergebnisse im internationalen Vergleich erzielt. Daraus folgern die Autoren, dass die bei PISA festgestellten Defizite auf die Phase nach der Grundschule, also auf die Phase der beginnenden Differenzierung des deutschen Schulsystems, zurückzuführen sein dürften.
2. Vergleichbar mit PISA weisen die IGLU-Ergebnisse auf die leistungsmäßigen Differenzen zwischen den Schülergruppen und das geringe Kompetenzniveau der Kinder aus unteren Sozialschichten hin. Allerdings sind die Differenzen signifikant geringer vom sozialen Hintergrund abhängig als bei späteren Schulstufen, d.h. dass die soziale Differenzierung mit dem längeren Verbleib im Schulsystem offensichtlich zunimmt.
3. Die IGLU-Befunde (vgl. BOS U.A. 2003) sprechen deutlich gegen die (voreiligen) Reformen der Kindertagesbetreuung, weisen sie doch einen deutlich positiven Zusammenhang zwischen der Dauer des Kindergartenbesuches und dem jeweiligen Kompetenzerwerb der Kinder aus. Das gilt ausdrücklich für den Kompetenzerwerb in allen vier untersuchten Bereichen. Der Zusammenhang erhöht sich noch, wenn die Zeit im Kindergarten über ein Jahr hinausgeht.

Diesem Ergebnis entspricht der Zusammenhang zwischen Sozialstatus und Kindergartenbesuch, der wiederum deutlich zeigt, dass vor allen Dingen Kinder aus niedrigen sozialen Schichten den Kindergarten nicht oder nur kurz (weniger als ein Jahr) besuchen. Insgesamt werden Zusammenhänge der schichtspezifischen Differenzen vor allen Dingen aus den Bedingungen außerhalb der Schule deutlich. Daraus lässt sich zum einen generell der positive Zusammenhang ableiten zwischen dem Zusammenspiel von nonformalen und formalen Bildungsorten und Bildungsmodalitäten, damit der Bedeutung des Besuches des Kindergartens, der Familie, der Gleichaltrigengruppe und dem schulischen Kompetenzerwerb. Einige Autoren fordern auch aus diesem Begründungszusammenhang die Einführung der Kindergartenpflicht. Andererseits wird damit aber auch die Frage nach der „Bildungsrelevanz der Kinder- und Jugendhilfe, nach ihrer Rolle in den Bildungsprozessen und Bildungsverläufen der Kinder und Jugendlichen aufgeworfen“ (RAUSCHENBACH/OTTO 2004: 17).

2.4 Das Bildungsverständnis der Kinder- und Jugendhilfe – Aktuelle Positionen und Beiträge

In diesem Kapitel sollen nun jene jugendhilfeinternen Selbstvergewisserungen und bildungspolitisch begründeten fachpolitischen Debatten bzw. Berichte und Stellungnahmen vorgestellt werden, die in diesem Zusammenhang relevant sind. Dabei bildet zunächst ein kurzer historischer Exkurs den Anfang und in gewisser Weise auch den doppelten historischen Bezugsrahmen, ein Exkurs, der die vermeintliche Parallelität in den bildungspolitischen Diskursen der 1970er Jahre und dem aktuellen Post-PISA-Diskurs aufnimmt.⁵⁹

Vor diesem Hintergrund werden in einem nächsten Schritt zusammenfassend die Berichte bzw. Stellungnahmen betrachtet, die vor allem für die Rezeption explizit bildungspolitisch ausgerichteter Konzeptionen in der Kinder- und Jugendhilfe relevant sind. Diese werden auf ihre jeweiligen gegenüber der Schule eigenständigen Bildungsverständnisse sowie die Reflexion des sich darauf gründenden Zusammenhangs der Kooperation von Jugendhilfe und Schule untersucht. Außerdem werden erste Annäherungen an die Reflexion der Rolle der Kinder- und Jugendhilfe in einer Bildungslandschaft beschrieben.

Daran schließt sich die z.T. kontrovers geführte Debatte um die Frage der Bildung als „riskante“ Fachnorm für die Kinder- und Jugendhilfe an, exemplarisch dargestellt an den Positionen von MICHAEL WINKLER, HANS THIERSCH und HANS-UWE OTTO.

Zum Abschluss dieses Kapitels werden die zentralen Prinzipien des Aneignungskonzeptes als ein wichtiger Beitrag zu einem eigenständigen sozialpädagogischen Bildungsbegriff dargestellt.

2.4.1 Parallelen zu den 1970er Jahren oder neue Qualität?

Bildung ist auf den Menschen bezogen, auf den ganzen Menschen, auf den Menschen in seinen vielfältigen körperlich-seelisch-geistigen Anlagen und Möglichkeiten. Das heißt: Bildung darf sich nicht auf einen Teil, auf eine Seite des Menschen beschränken. Sie kann sich deswegen auch nicht in einem einzelnen Bereich des menschlichen Lebens erschöpfen.

Wenn man dieses Zitat im Kontext des Themas dieser Arbeit unvoreingenommen liest, so kann man zu der Auffassung kommen, dass es sich hier

59 Einerseits führt die Rezeption dieses Exkurses bei mir zu einem Gefühl des „Deja-vu“ angesichts der vorliegenden aktuellen parteipolitisch begründeten Vorschläge zu den schulstrukturellen Überlegungen im deutschen Schulsystem, und andererseits reflektiert dieser Exkurs bei mir durchaus auch im individuell-reflexiven Sinne wichtige biografische Bezugspunkte meiner eigenen Bildungsprozesse.

um eine weitere, vielleicht sprachlich etwas „angestaubte“ Variante des mehrdimensionalen Bildungsbegriffs im 12. Kinder- und Jugendbericht oder ein Zitat aus dem Kontext der Überlegungen zu einer „zeitgemäßen Bildung“ von BOCK/ANDRESEN/OTTO (2006) handelt. In Wirklichkeit aber stammt dieses Zitat aus Band 13 der Schriftenreihe der damals noch sogenannten „Arbeitsgemeinschaft für Jugendpflege und Jugendfürsorge“⁶⁰ (AGJJ) zum Bericht vom 2. Deutschen Jugendhilfetag in Köln im Jahr 1966, der unter dem thematischen Schwerpunkt „Jugendhilfe und Bildungspolitik“ (vgl. AGJJ 1966) stattfand.

Der 2. Deutsche Jugendhilfetag fand knapp zwei Jahre, nachdem PICTH 1964 die Bildungskatastrophe festgestellt hatte, unter dem Titel „Jugendhilfe und Bildungspolitik“ statt; (schon) damals haben sich 2.000 Teilnehmer und Teilnehmerinnen mit unterschiedlichen Aspekten des Themas Bildung beschäftigt, von denen einige auch bei der Durchführung der Fachforen und Symposien des gerade beendeten 13. Deutschen Jugendhilfetages 2008 in Essen auf der Tagesordnung hätten stehen können.

Explizite bildungspolitische Debatten gab es in Köln 1966 zu den folgenden Themen:

- politische Bildung und internationale Begegnung
- der Bildungsauftrag der Häuser der Jugend
- der Bildungswert der Leibesübungen und des Spiels in der Jugendhilfe
- Bildungshilfe zum Umgang mit den Massenmedien
- Bildungshilfe in den Jugendzeitschriften
- Jugendschutz als Bildungsproblem
- Erziehungs- und Bildungshilfen auf dem Lande
- Lebens- und Bildungshilfen für berufstätige junge Menschen
- Beratung als Bildungshilfe
- Erziehungs- und Bildungshilfen für lernschwache und geistig behinderte Kinder und Jugendliche
- der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Einrichtungen vorschulischer Erziehung
- das Erziehungsheim als Bildungsstätte
- offene Erziehungs- und Bildungshilfen für gefährdete Kinder und Jugendliche

60 Die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ), die im Jahr 1949 als bundesweites Forum und Netzwerk für die öffentliche und freie Jugendhilfe gegründet wurde und sich zunächst „Arbeitsgemeinschaft für Jugendpflege und Jugendfürsorge“ (AGJJ) nannte, wurde im Zuge der fachpolitischen Debatten um eine „offensive Jugendhilfe“ und ein neues Kinder- und Jugendhilfegesetz in den frühen 1970er Jahren umbenannt. Die AGJ sieht ihre Hauptaufgabe darin, die organisatorischen und fachlichen Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe auf Bundesebene zu bündeln. Rechtsträger der AGJ ist der „Vorstand der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe e.V.“

- der Bildungsaspekt in der Ausbildung der Mitarbeiter in der Jugendhilfe
- das offensichtlich seit fast nunmehr vierzig Jahren aktuelle Thema Schule und Jugendhilfe

Neben diesen thematischen Schwerpunkten in den Arbeitsgruppen und Foren gab es zwei zentrale Vorträge von FRANZ PÖGgeler und C. WOLFGANG MÜLLER, die sich mit den Aspekten „Jugendhilfe als Bildungsproblem“ und „Forderungen der Jugendhilfe an die Bildungspolitik“ beschäftigten.

In den Vorträgen wird noch recht vorsichtig und nicht gerade von institutionellem Selbstbewusstsein strotzend die Jugendhilfe bezeichnet als „Erziehungsraum, der sich neben Familie, Schule und Arbeitswelt entwickelt hat und zur Bildungspolitik ein Wort mitzureden hat und gehört werden will“ (AGJJ 1966: 8), und an die verantwortlichen Stellen appelliert,

Bildung in einem weiterreichenden Sinne als bisher zu verstehen und sowohl die spezifischen Möglichkeiten der Jugendhilfe wie ihre Erfahrungen in die Bildungsplanung einzubeziehen und damit den eigenständigen Bildungsauftrag der Jugendhilfe und ihre besondere bildungspolitische Konzeption anzuerkennen (AGJJ 1966: 8).

Die im „Jugendpolitischen Forum“ von PÖGgeler vorgetragenen Thesen, die heute durchaus bei einigen Protagonisten des aktuellen Bildungsdiskurses wieder Zustimmung finden könnten, thematisierten die organisatorische Aufspaltung der „schillernden und unklaren“ (PÖGgeler 1966) Jugendhilfe in „Jugendhilfe bzw. Jugendarbeit“ und in „vorschulische, außerfamiliale Erziehung“ und die mögliche Zuordnung dieses Bereiches zur Schule. Gleichzeitig definierte PÖGgeler aber auch den „Eigengeist der Jugendhilfe“, der sich in der „Eigengesetzlichkeit, der Eigensprache, bestimmten besonderen Ausdrucksformen, in Formeln und Zeichen, in eigenen Methoden und Lebensformen“ ausdrückt, und betont ausdrücklich die Notwendigkeit der dringenden Beibehaltung der „Einheit der Jugendhilfe“, denn die

Ergänzungsfunktion der Jugendhilfe darf man nicht mißverstehen, als habe diese sich nur mit der Überwindung irgendwelcher defizitärer Erscheinungen im Leben von Kindern und Jugendlichen zu beschäftigen (AGJJ 1966: 29).

Bildung wird sehr deutlich aus einer gesellschaftspolitischen Perspektive der (damaligen) bundesdeutschen Gesellschaft als Bildungsgesellschaft betrachtet, und im Geiste der am Horizont aufscheinenden Revolte wird dem „Jugendhelfer von morgen“ der Abschied von manchen traditionellen Rollen (als „Aufseher und Verwalter einer strengen Ordnung“) prophezeit; stattdessen wird die „Weckung geistiger Offenheit und sozialer Verantwortung“ als Erziehungsleistung der Zukunft betrachtet.

Offensichtlich wurde in der sich anschließenden Debatte dem Vorschlag zur organisatorischen Aufspaltung der Jugendhilfe mehrheitlich nicht zugestimmt. Deshalb wird in der Dokumentation der AGJJ betont, dass von einer Mehrheit der Teilnehmer/-innen die Jugendhilfe eindeutig als Gesamtheit der

Erziehungs- und Bildungshilfen außerhalb von Familie, Schule und Betrieb verstanden worden ist und deshalb die „Einheit der Jugendhilfe“ ausdrücklich auch organisatorisch beizubehalten sei.

Demgegenüber wählte C. WOLFGANG MÜLLER in seinem Vortrag einen explizit parteipolitischen Einstieg und beschrieb die damalige Position der CDU/CSU, der FDP und der SPD zum Thema Bildung und Jugendhilfe. Dabei zitiert er herausgehoben die von CARL-LUDWIG FURCK für die SPD schon 1962 formulierte Vision der „Erziehung im Jahre 2000“, in der FURCK davon ausgeht, dass

die Schule, auch die von mir utopisch entworfene Schule, (ihre) Aufgaben nur zum Teil erfüllt, darüber hinaus müssen neue Erziehungsformen, Erziehungsinstitutionen gefunden werden. Die Erziehung ist heute und im Jahre 2000 die gemeinsame Aufgabe der Bereiche von Familie, Schule und Sozialpädagogik (AGJJ 1966: 61).

Das aber klingt schon (fast) nach einem modernen, integrativen Konzept von Bildung, Betreuung und Erziehung und nach einer Vernetzung von verschiedenen Bildungsorten und Lernwelten. MÜLLER formuliert im Weiteren die Notwendigkeit, das Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen als Ergebnis komplizierter sozialer Lernprozesse zu verstehen, und resümiert folgerichtig, dass diese

Bildungsaufgaben *allen* Erziehern gestellt werden: weder allein den Eltern noch allein der Schule noch allein den Einrichtungen und Maßnahmen der Sozialpädagogik (AGJJ 1966: 65; Hervorh. i.O.).

MÜLLER hebt auch darauf ab, dass das Bildungsdefizit nicht nur ein

intellektuelles Defizit ist, sondern gleichzeitig auch ein soziales Defizit. Es erstreckt sich nicht allein auf das Fehlen – oder besser: auf die ungleichmäßige Verteilung – von Informationen über den Menschen und über die Gesellschaft, es erstreckt sich auch auf die mangelhafte intellektuelle Verarbeitung sozialer Lernprozesse, also weniger auf abfragbares Wissen als auf gesellschaftliches Verhalten (AGJJ 1966: 66).

MÜLLER fügt schon wesentlich selbstbewusster hinzu: „und für soziale Lernprozesse fühlen sich Sozialpädagogen bei aller sprichwörtlicher Bescheidenheit verantwortlich“ (AGJJ 1966: 66).

Die Veranstalter/-innen der AGJJ schätzten in der Dokumentation des 2. Deutschen Jugendhilfetages abschließend den Verlauf der großen Tagung als erfolgreich ein und formulierten den fachpolitischen Anspruch, „über die gegenseitige Begegnung der Fachleute aus der Jugendhilfe hinausführen zu wollen“ (AGJJ 1966: 7) und damit ein nachhaltiges Gespräch zwischen allen Erziehungsbereichen eingeleitet zu haben.

Damit scheinen aber die Veranstalter eine offensichtlich vorschnell optimistische Einschätzung des in der Konstatierung des Bildungsnotstandes der bundesdeutschen Nachkriegsgesellschaft befindlichen Reformimpulses vorgenommen zu haben, denn für WALTER HORNSTEIN bedeutet die sich in den 1970er Jahren anschließende Bildungsreform vor allen Dingen eine themati-

sche Beschäftigung mit der schulisch organisierten Bildung, der beruflichen Bildung und der Erwachsenenbildung als Bildungsplanung ohne sozialpädagogische Perspektive: „Die Jugendhilfe als Teilsystem des Erziehungs- und Bildungssystems ist nicht Gegenstand der Reformplanung durch den Bildungsrat“ (HORNSTEIN 2002: 46). Eine Ausnahme bildete⁶¹ offensichtlich allein der Bereich des Kindergartens, der unter der Bezeichnung des „Elementarbereiches“ bezüglich seiner konzeptionellen Aufgaben in die Gesamtplanungen im Strukturplan für das Bildungswesen einbezogen wurde.

Außerdem kann man die Forderung nach Öffnung der weiterführenden Schulen und der Gründung der integrierten Gesamtschulen als Ausdruck damaliger Bildungsvorstellungen zum heute wieder aktuellen Thema der Herstellung von Chancengleichheit im deutschen Bildungssystem betrachten. In dieser Perspektive gab es eine erste Beschäftigung mit Angeboten der Sozialpädagogik in der Schule, in Form der Schulsozialarbeit, hier verstanden als kompensatorische Hilfen für benachteiligte und integrationsgefährdete Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Schichten.

Es bildeten sich dabei zwei kontroverse Denkfiguren zum Verhältnis von Schul- und Sozialpädagogik heraus. Die eine Perspektive plädierte für die Einbeziehung sozialpädagogischer Fachkräfte in die Schule als Schulsozialarbeit durch die Jugendhilfe; die andere Perspektive ging von einer Integration sozialpädagogischer Qualifikation in die Schulpädagogik als eine Art sozialpädagogischer Schule aus (vgl. HARTNUSS/MAYKUS 2004: 27ff.). In diesen kontroversen Denkfiguren sind durchaus schon Elemente des heutigen, auf Ambivalenz begründeten Verhältnisses von Jugendhilfe und Schule enthalten.

So wird zum einen in einer sozialpädagogischen Schule die Chance einer „sozialen Gesinnungsgemeinschaft“ mit „sozialen Werthaltungen“ (HUTH 1965: 24) gesehen und Sozialpädagogik als „Stachel im Fleisch“ (THIERSCH 1975: 376) betrachtet. Gleichzeitig versteht die Sozialpädagogik sich als „offensive Sozialpädagogik“ (GIESEKE 1973) und begnügt sich deshalb auch nicht mehr in ihrem Verhältnis zur Schule mit der Rolle der „sozialen Feuerwehr“. Vielmehr sieht sie die Notwendigkeit, sich präventiv in der Schule zu betätigen, um die ständige Reproduktion des „pädagogischen Notfalls“ zu verhindern. Gleichzeitig aber wird die deutliche Gefahr für den Fortbestand der systemischen Eigenständigkeit durch den Ausbau der Ganztags Gesamtschulen gesehen. Sie könnten z.B. die Kinder- und Jugendarbeit in ihrer Existenz bedrohen, und deshalb wird die „Abgrenzung gegenüber der Schule mit einem eigenen, nicht verschulden Konzept des sozialen Lernens“ (RAAB/RADEMACKER 1996: 29) betont. Damit werden Kinder- und Jugendhilfe – hier besonders das Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit – als

61 Bezeichnenderweise wurde die Diskussion um eine „Aufspaltung der Jugendhilfe“ auf dem 2. Deutschen Jugendhilfetag in Köln 1966 kontrovers um die Frage geführt, ob die „vorschulische Bildung“ in der Kindertagesstätte ins Schulwesen zu integrieren sei.

„Flucht- und Trutzburgen gegenüber der kontrollierenden und entmündigenden Bedrängungen“ (Raab/Rademacker 1996: 29) (der Schule) verstanden.

Das sieht auch WALTER HORNSTEIN so, und er formuliert diesen Zusammenhang als indirekte Betroffenheit, die das eingefahrene Verhältnis von Jugendarbeit und Schule insofern stört, als die Planungen der Ganztagschulen der Kinder- und Jugendarbeit, die damals im Kontext der um Autonomie bemühten Jugendzentrumsbewegung gerade eine ihrer Hochphasen erlebte, „gleichsam das Wasser abgraben und ihrer Legitimität berauben“ (HORNSTEIN 2002: 46) könnten.

Die damaligen Empfehlungen zur Sekundarstufe II des Deutschen Bildungsrates im Jahr 1974 sahen nämlich vor, die bisherigen Aufgaben der Jugendarbeit wie z.B. politische Bildung, musisch-kulturelle Bildung und auch soziale Bildung „künftig verstärkt und in neuen Arrangements“ in der Schule stattfinden zu lassen und damit diesen bisherigen außerschulischen Bildungsort sowohl in zeitlicher Hinsicht bei Ausdehnung auf den Ganztag wie auch in inhaltlicher Hinsicht strukturell infrage zu stellen.

Die entsprechenden Reaktionen auf diese Überlegungen erinnern an bestimmte Positionen, die auch heute von Vertretern und Vertreterinnen sowohl der verbandlichen wie der offenen Kinder- und Jugendarbeit in der aktuellen Bildungsdebatte, besonders in der Frage der schulischen Ganztagsbildung, vertreten werden. Das Deutsche Jugendinstitut ergriff die Initiative und formulierte in seinem „berühmt-berüchtigten 30-Seiten-Papier“ (HORNSTEIN 2002: 46) schon damals eine integrative Konzeption und Aufgabenstruktur von Jugendarbeit und Schule. Doch diese Perspektive der Integration von Aufgaben und vor allen Dingen von Zuständigkeiten blieb von „folgenloser Richtigkeit“ und wurde niemals, weder in der Jugendarbeit noch in der Schule, ernsthaft umgesetzt. Dazu gehörten auch entsprechende politisch begründete verfassungsrechtliche Einsprüche, wie z.B. von der bayrischen Staatsregierung im Jahre 1974, die bezogen auf den Diskussionsentwurf für ein neues JHG kritisierte, dass die Verwendung des Begriffs der Bildung im Kontext der Jugendhilfe nicht statthaft sei, da dadurch der fürsorgliche Charakter der Jugendhilfe seine Prägung verliere und zu einem Bildungsgesetz werden würde. Für die Bildung seien aber ausschließlich die Länder verantwortlich und nicht der Bund, und damit sei dieser auch nicht zu einer neuen, eher bildungspolitischen Ausrichtung der Jugendhilfe berechtigt. Auch die damalige Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums (BJK) unterschied sich um einiges von der aktuellen⁶² im Jahre 2002, in welcher das BJK zwar vermerkt, „daß Erziehung und Bildung unverzichtbare Bestandteile einer modernen Jugendhilfe sind“ (BJK 1974), aber gleichzeitig der Bundesregierung empfiehlt,

62 Vgl. Kapitel 2.4.2 dieser Arbeit, in dem die Stellungnahme des BJK aus dem Jahre 2002 erörtert wird, die eine „gemeinsame Verantwortung der Jugendhilfe und Schule auf dem Weg zu einer neuen Schule“ (BJK 2002) proklamiert.

aus verfassungsrechtlichen Gründen auf die ausdrückliche Anfügung des Wortes Jugendbildung in § 1 Entwurf JHG zu verzichten, bei der Beschreibung der Aufgaben der Jugendhilfe im Gesetz jedoch die außerschulische Jugendbildung in geeigneter Formulierung und in der Tragweite der Regelungskompetenz des Bundes nach der Entscheidung des Bundesverfassungsgerichtes vom 18. Juli 1967 ausdrücklich in den Gesetzestext aufzunehmen (BJK 1974).

Besonders das Handlungsfeld der Jugendarbeit reagierte auf die schon damals virulente Frage des integrativen Verständnisses von Bildung in inhaltlicher und örtlicher Perspektive mit einer – allerdings sehr gut in den damaligen rebellischen Zeitgeist passenden und der studentischen Protestbewegung entlehnten – politischen Konzeption der offensiven Jugendhilfe, in der diese Art von emanzipatorischer Bildung nur außerhalb der „repressiven Zwangsinstitution Schule“ denkbar war und damit die strukturelle Eigenständigkeit des Sozialisationsfeldes begründen konnte.

In einem, dem heutigen durchaus ähnlichen Reaktionsmuster (zumindest was große Teile der Praxisebenen vor Ort angeht) reagierte die Jugendhilfe der späten 1960er und frühen 1970er Jahre mit einem „Gefühl der Bedrohung“ und dem „Bemühen, das eigene Territorium zu behaupten“ (HORNSTEIN 2002: 47). HORNSTEIN beschreibt dieses auf Abgrenzung (von der Schule) und Verdeutlichung des eigenen Profils konzentrierte Muster vorrangig für die Jugendarbeit. Dagegen sieht HORNSTEIN für den Bereich des Kindergartens – auch darin der aktuellen Situation durchaus ähnlich – durchaus ein Einlassen auf die (Bildungs-)Angebote, die in den damaligen Modellprogrammen zur Bildungsreform steckten. Zusammenfassend bilanziert er eine deutliche Differenz zur aktuellen Debatte innerhalb der Jugendhilfe, die er eher auf Beteiligung ausgerichtet sieht.⁶³

Dieser bildungspolitische Diskurs wurde bald, etwa ab Mitte der 1970er Jahre, durch die sozialen Probleme überlagert, die als Folge der wirtschaftlichen Rezession, des Aufkommens des bis heute andauernden gesellschaftlichen Skandals der Jugendarbeitslosigkeit entstanden. Gleichzeitig wurden auch die groß angelegten Ziele dieser ersten und nur halb durchgeführten bundesrepublikanischen Bildungsreform, wie z.B. die Überwindung des dreigliedrigen Schulsystems und der Trennung der Allgemeinbildung von der

63 Bezogen auf die fachwissenschaftlichen Veröffentlichungen und Diskursbeiträge und auch auf die strukturelle Kooperation der Leitungsebenen im Bund, den Ländern und den Kommunen, die inzwischen durch eine Vielzahl von entsprechenden Kooperationsvereinbarungen gekennzeichnet ist, teile ich diese Auffassung, wenn auch mit Einschränkungen. Allerdings scheint dieser Fachdiskurs und der Führungswille in den jeweiligen pädagogischen Systemen nicht wirklich handlungsleitend für die Haltung und den Umgang miteinander an der jeweiligen Fachbasis zu sein, denn hier beobachte ich, zumindest in den mir verfügbaren empirischen Zugängen, sowohl in der lokalen Praxis in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule als auch in überregionalen fachpolitischen Zusammenhängen, bei der Jugendhilfefachbasis eher eine mehrheitliche Haltung, die sich (noch immer) aus der Haltung der späten 1960er Jahre mit der Betonung der „Eigenständigkeit in der Abgrenzung zur Schule“ speist.

beruflichen Bildung, Opfer der „real existierenden Verhältnisse“. Man kann durchaus mit HORNSTEIN in den voller Panik aufgenommenen Ergebnissen der internationalen Vergleichsstudien eine „späte aber deutliche Quittung“ (Hornstein 2002: 50) für das damalige Versäumnis der ausreichenden Thematisierung der sozialen Frage in der Bildungsreform der 1970er Jahre sehen.

Bei der Beantwortung der Frage, welche Parallelen und welche Unterschiede in den Bildungsdebatten der 1970er Jahre und der aktuellen Debatte zu sehen sind, differenziert HORNSTEIN zwischen den verschiedenen Dimensionen der Motive und Anlässe, den politischen Antworten und der spezifischen Antwort der Jugendhilfe:

1. Bezogen auf die Motive und Anlässe sieht er die Differenz im Fehlen eines gesellschaftspolitischen Motivs in der aktuellen Debatte, wie etwa in der von DAHRENDORF ausgelösten Debatte „Bildung ist Bürgerrecht“, und die Reduktion auf den „technischen“ Aspekt von Bildung, in dem die Angst vor dem Verlust von internationaler Konkurrenzfähigkeit zum Ausdruck kommt. Man kann es auf die Formel bringen „Vom Sputnik- zum PISA-Schock“.
2. Die politische Reaktion und Antwort war in den 1960er Jahren grundsätzlicher als heute, bis hin zur Bereitschaft zur Relativierung der föderalistischen Struktur durch eine gemeinsam von Bund und Ländern getragene Bildungspolitik mit dem entsprechenden Bildungsgesamtplan. Die politische Reaktion ist heute zwar lautstark, aber die Vorschläge zur Änderung gehen mehr auf die sozialtechnologischen Aspekte der Vereinheitlichung, Standardisierung und Evaluation sowie das Testen von schulischen Bildungsprozessen.

Die Kinder- und Jugendhilfe geht in der Gegenwart offensichtlich selbstbewusster als in den 1960er Jahren in die Debatte, obwohl HORNSTEIN (2002) in seiner Bewertung vor allen Dingen formale Aspekte wie die Größe des eigenen Systems und den qualitativen und quantitativen Ausbau dieses gesellschaftlichen Bereiches seit den 1960er Jahren als Hauptursache betrachtet. Allerdings konstatiert er gleichzeitig ein erhebliches Defizit in der inhaltlichen Begriffsbestimmung von Bildungsprozessen in der Kinder- und Jugendhilfe.⁶⁴

64 So stehen die aktuellen Leitnormen in der Kinder- und Jugendhilfe wohl auch eher im begrifflichen Spannungsfeld von Prävention bzw. ganz aktuell den virulenten Fragen der durch das Gesetz zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe (KICK) eingefügten neuen gesetzlichen Bestimmungen in § 8a SGB VIII zum Kinderschutz einerseits und einer Kinder- und Jugendarbeit andererseits, die zwischen einer am Event orientierten Erlebnispädagogik und stadtteilbezogener Kriminalprävention hin und herschwankt; darin eingebettet wird die praktische Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule „irgendwie“ als ein pragmatisch auf Kompensation von Erziehungsdefiziten durch die Kinder- und Jugendhilfe ausgelegtes „Geschäft“ betrieben.

Es bleibt auf jeden Fall festzuhalten, dass die Kinder- und Jugendhilfe in ihrer Bewertung des bildungspolitischen Diskurses für ihre innere Struktur sehr differenziert in ihren verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern, in einer – wie RAUSCHENBACH/OTTO (2004: 18) dies zu Recht nennen – „gewissen Ungleichzeitigkeit“ reagiert.

Im Bereich der Kindertagesbetreuung, der seit jeher eher an der Schnittstelle zur Schule verortet ist, kann man eine deutliche Anpassung an bildungspolitische Erfordernisse der an einer gelungenen Schulbiografie orientierten Frühförderung feststellen. Dies gilt vor allen Dingen für die Sprachförderung.

Die Kinder- und Jugendarbeit hat eine schon längere bildungspolitische Ausrichtung und schwankt deshalb auch in ihrer Definition des Verhältnisses zur Schule zwischen starkem Betonen der Selbstständigkeit einerseits und pragmatischem Kooperieren mit der Schule andererseits.

In den Hilfen zur Erziehung stellt sich die Grundsatzfrage der Beziehung zwischen Erziehung als Voraussetzung von gelingenden Bildungsprozessen und den entsprechenden praktischen Problemen in der Umsetzung dieser Erkenntnis, die im Umgang mit dem „schwierigen Kind“ mit der sich hiervon Entlastung erwartenden Schule deutlich werden.

Daneben gibt es im Bereich der Jugendsozialarbeit zwar ein durchaus konstitutives Verhältnis zur Schule, allerdings immer mit der Konnotation der Schule, die Problementsorgung zur Wiederherstellung des „ungestörten Eigentlichen“ in der Schule, dem Unterricht erwartet und dazu z.B. Schulsozialarbeit, vor allen Dingen in Haupt- und Förderschulen, einfordert.

HORNSTEIN definiert vor dem Hintergrund des in der Folge dargestellten Differenzierungsspektrums im jugendhilfeinternen Bildungsdiskurs den Handlungsrahmen der Kinder- und Jugendhilfe bildungsfundamental: Er schlägt vor, ein Bildungsverständnis voranzusetzen, in dem

Subjekte darin bestärkt und befähigt werden, ihre eigene Lebensform zu finden und ihr Leben zu gestalten, denn es geht also nicht nur um den qualifizierten, funktionierenden Menschen (Sennet 2000), sondern um die (Selbst-)Befähigung von Menschen, als Subjekte ihrer Lebensgeschichte zu fungieren (HORNSTEIN 2002: 49).

Entsprechend sind innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe nur Formen der pädagogischen Praxis zu tolerieren, die nicht im „Widerspruch zur Subjektorientierung stehen, mithin Eigensinn (Thiersch 1986) und Ich-Stärkung zulassen bzw. fördern“ (HORNSTEIN 2002: 49).

HORNSTEIN unterscheidet sich in dieser Definition aber auch von Ansätzen, die in einer pauschalen Weise Bildung zur neuen Leitnorm der Jugendhilfe erklären. Er sieht im Bildungsdiskurs eher eine Herausforderung an die Kinder- und Jugendhilfe, auf die Bedingungen der Wissensgesellschaft zu reagieren, ohne gleich alle eigenen fachlichen und organisatorischen Traditionslinien zu verlieren. Er zeigt auch deutlich Skepsis gegenüber dem integrativen Ansatz von Jugendhilfe und Schule.

HORNSTEIN verweist darauf, dass in einer Gesellschaft, die unausweichlich durch funktionale Differenzierung gekennzeichnet ist und darüber hinaus alle Momente aufweist, die eine „radikalisierte Moderne“ (GIDDENS 1995) ausmachen, es durchaus sinnvoll erscheint, zwischen „Schule als Ort der organisierten Bildung“ und Kinder- und Jugendhilfe als „Agentur für sonstige Aufgaben“ diese Art der Arbeitsteilung aufrechtzuerhalten und sich nicht vorschnell auf das Abenteuer der „Überwindung dieser Zweiteilung zugunsten einer gemeinsamen Instanz – zumindest auf der örtlichen Ebene“ (HORNSTEIN 2002: 50) einzulassen, ohne eine halbwegs realistische Vorstellung darüber zu entwickeln, wie das gehen könnte.

2.4.2 Bildungspolitische Berichte und Beiträge

Als eine spezifische Reaktion sowohl auf die schnelle Suche nach Ursachen für das schlechte Abschneiden der deutschen Schüler und Schülerinnen im internationalen ersten PISA-Vergleich (vgl. DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2001) als auch auf die darin deutlich zu erkennende Tendenz der erneuten Verkürzung auf Schule in diesem Bildungsdiskurs wurde im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe eine Reihe von Berichten bzw. Stellungnahmen als eigener Beitrag zu dem Diskurs verfasst.

Zum Ersten wurde von der Sachverständigenkommission des 11. Kinder- und Jugendberichtes, deren Arbeit eigentlich schon vor Erscheinen der ersten PISA-Studie⁶⁵ beendet war, im Kapitel „Bildungschancen und Herausforderungen an Bildung“ das an Leistung und Selektion ausgerichtete deutsche Schulsystem kritisiert; und es wurden vor dem Hintergrund der Produktion vielfältiger „Verlierer“ vier Anforderungen an die Entwicklungs- und Bildungsaufgaben junger Menschen und an ein am Prinzip des „Aufwachsens in öffentlicher Verantwortung“ orientiertes kinder- und jugendpolitisches Handeln formuliert.

Zum Zweiten sind die im Jahre 2002 verfassten sogenannten Leipziger Thesen „Bildung ist mehr als Schule“ gemeinsam vom Bundesjugendkuratorium, der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) und der Sachverständigenkommission für den 11. Kinder- und Jugendbericht zu nennen.

Zum Dritten sind von Bedeutung die in der Fortführung und Weiterentwicklung der Argumentationslinien der „Leipziger Thesen“ verfassten Stellungnahmen des BJK zum Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ der Bundesregierung im Jahre 2003 mit dem Titel „Auf dem

65 Die erste PISA-Erhebung fand im Jahr 2000 statt, die zweite im Jahr 2003. Die dritte Erhebung wurde 2006 durchgeführt. In jeder Erhebungsrunde wird jeweils ein Schwerpunkt in umfassender Weise untersucht. Bei PISA 2000 war der Schwerpunkt die Lesekompetenz, bei PISA 2003 die Mathematik und bei PISA 2006 die Naturwissenschaften (vgl. URL=www.bmbf.de/de/899.bhp – Stand: 6.9.2008).

Weg zu einer neuen Schule – Jugendhilfe und Schule in gemeinsamer Verantwortung“ sowie die Stellungnahme des BJK zum 12. Kinder- und Jugendbericht mit dem Titel „Klarheit in den Begriffen und Reformen in den Strukturen“ aus dem Jahre 2005.

Alle diese Berichte und Stellungnahmen sind im Horizont eines erweiterten Bildungsverständnisses verfasst und versuchen, die Kinder- und Jugendhilfe relativ offensiv und als eigenständigen Teil des Post-PISA-Diskurses zu positionieren.

Vor dem Hintergrund der Beschreibung des Wandels im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen⁶⁶ und der Definition der Familie als grundlegende Bildungsinstitution wird die gesellschaftliche Verantwortung für die Förderung des Aufwachsens junger Menschen proklamiert und dabei besonders das Sozialstaatsprinzip als gesellschaftliche Organisationsform dieser öffentlichen Verantwortung hervorgehoben. Kinder und Jugendliche bleiben immer länger in den Institutionen der Erziehung, Betreuung und Bildung; damit nehmen auch individuelle, informelle und selbstgesteuerte Bildungsprozesse innerhalb und außerhalb von Institutionen zu. Gleichzeitig werden die unterschiedlichen Chancen der Teilhabe an dieser Bildung als Ausdruck der Reproduktion sozialer Ungleichheit verstanden. Vor diesem gesellschaftlichen Hintergrund findet eine Pluralisierung von Bildungsorten statt, in denen Persönlichkeitsentwicklung und Kompetenzen für die Lebensbewältigung vermittelt werden, und die pädagogische Trias kann nicht mehr voneinander getrennt betrachtet werden.

In diesem erweiterten Verständnis von Bildung findet sich die Kinder- und Jugendhilfe wieder und kann mit je eigenen Zielen und ihren vielfältigen Inhalten, Methoden und Arbeitsweisen ein breites Bildungsangebot eröffnen. Dieses eigenständige Bildungsprofil der Kinder- und Jugendhilfe konstituiert sich in Abgrenzung zum formalen Charakter der schulischen Bildungsangebote. Ihre zentrale Qualität liegt in der Schaffung von Gelegenheitsstrukturen für mehrdimensionale Bildungsprozesse. Vor diesem Hintergrund versteht die Kinder- und Jugendhilfe ihr Kooperationsverhältnis zur Schule und sieht sich entsprechend nicht als Ausfallbürge für schulische Probleme, sondern als eigenständiger und offensiver Partner der Schule in einer pluralen Bildungslandschaft. Selbstbewusst wird die Koordination dieser lokalen Bildungslandschaften als Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe betrachtet und in deren Aneignung eine gute Chance für die Anerkennung der Kinder- und Jugendhilfe als Bildungsinstitution gesehen. In der Formulierung dieses hohen Anspruches an die kommunale Steuerung von Bildungslandschaften sind schon Elemente der späteren Diskussion um die kooperative Gestaltung entsprechender Bildungslandschaften enthalten. Allerdings kann diese offensive Rolle durch die Kinder- und Jugendhilfe nur ausgefüllt werden, wenn sie ihre bisherige Bildungsabstinenz aufgibt und einige unklare Aspekte ihrer

66 Vgl. Kapitel 1.1.3.

professionellen Identität produktiv bearbeitet. Dazu gehört zuallererst die Klärung ihrer eigenen Verortung im Kontext von Bildung, denn nicht alles, was Kinder- und Jugendhilfe leistet, ist per se Bildung. Es gibt auch deutliche Betreuungs- und Erziehungsanteile in ihren Handlungsfeldern.

In der spiegelbildlichen Betrachtung von Schule entwickelt sich vor diesem kritischen Reflexionshintergrund in der Kinder- und Jugendhilfe die Vorstellung einer „neuen Schule“ als Partner, die sich von einem eher administrativ geprägten System, in dem eine „erlassbezogene Planung von oben“ dominiert, zu einer „Schule des Ausprobierens“ (BJK 2003 zit. nach HARTNUSS/MAYKUS 2004: 1203) wandelt. Gleichzeitig wird die Entwicklung zur Ganztagschule vor diesem Hintergrund als Chance betrachtet, mehr Zeit für Kinder, darin ein positives „Zusammenspiel von Unterricht, Jugendarbeit und Fördermaßnahmen“ (BJK 2003) zur Verfügung zu haben und damit systematische mehrdimensionale und auf das einzelne Kind/den einzelnen Jugendlichen bezogene Bildungsförderung betreiben zu können. Diese neue, andere Schule öffnet sich gegenüber allen Akteuren und Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungspartnern und dem Gemeinwesen und erweitert gleichzeitig die fachlichen Optionen für die schulische und außerschulische Pädagogik. Dieser neue Lernort geht weit über die bisherigen Kooperationen von Jugendhilfe und Schule hinaus, die die bestehenden Grenzen und Unterschiede zu sehr betont und die Letztverantwortlichkeit (BJK 2003) – für die Bildung – bei der Schule belässt.

Gleichzeitig zieht sich durch die verschiedenen Stellungnahmen aber auch die Vorsicht vor der historischen Erfahrung in der Kinder- und Jugendhilfe, dass die Vorstellung von erweiterten Bildungsprozessen in der realen Schuladministration zu einer „Schmalspurvariante einer bloß rhetorisch propagierten Bildungsoffensive“ (BÖLLERT 2004: 221) verkommt. Dazu gehört vor allen Dingen die Klärung der strukturellen und rechtlichen Rahmenbedingungen für ein solches öffentlich getragenes Gesamtsystem von Bildung, Betreuung und Erziehung.

Die bisher strikte Trennung der Kompetenzen zwischen Bund und Land in der Gesetzgebung ist vor diesem Bildungsverständnis nicht mehr zeitgemäß, und die Forderung aus dem 12. JUGENDBERICHT 2005 einer Gestaltung kommunaler Bildungslandschaften wird in der Kinder- und Jugendhilfe angesichts der strukturellen Rahmenbedingungen mit viel Skepsis betrachtet, denn es ist in diesem Zusammenhang die Frage offen,

ob die Kommunen in der Lage sein werden das Prinzip der Fachlichkeit in Form der Gestaltung lokaler Bildungslandschaften zu sichern oder ob sie im Geflecht von Ablehnungen mit Verweis auf fehlende Zuständigkeiten hängen bleiben (BJK 2005: 8).

2.4.3 Bildung als „riskante“ Fachnorm?

Neben diesen fachpolitischen Stellungnahmen von Sachverständigenkommissionen und Gremien aus dem Kontext der Kinder- und Jugendhilfe zu Fragen zeitgemäßer Bildung und zum Verhältnis der Kinder- und Jugendhilfe dazu im Rahmen eines Bildungsverständnisses, das durch die Verzahnung von formellen und informellen Bildungsprozessen bestimmt wird, hat sich eine Reihe wichtiger Einzelautoren zu Wort gemeldet. In der Folge soll exemplarisch die Spannbreite dieser Debatte dargestellt werden an den Autoren WINKLER (2004), der sich für eine Priorisierung von Erziehung innerhalb der Sozialpädagogik starkmacht, THIERSCH (2004 und 2006), der kritisch gegenüber einer einseitigen Verortung der Sozialen Arbeit nur im Projekt Bildung ist, und der Gruppe ANDRESEN, BOCK UND OTTO (2006), die sich für ein „Netzwerk Bildung“ als Antwort der Kinder- und Jugendhilfe auf den aktuellen Bildungsdiskurs ausspricht.

2.4.3.1 Erziehung vor Bildung (Winkler)

Trotz aller bisher dargestellten positiven Aspekte in den Überlegungen zu einem abgestimmten Gesamtsystem von Bildung, Betreuung und Erziehung in dieser Arbeit sind in der aktuellen Jugendhilfedebatte um die Frage des Verhältnisses von Bildungssystem und Jugendhilfe auch deutlich kritische und warnende Stimmen zu vernehmen, die die Wahrnehmung und Verortung von Sozialer Arbeit nur im Horizont des Projektes Bildung und der sich differenzierenden Bildungsangebote als einseitig und falsch bezeichnen. So bezieht sich WINKLER (2004: 62) in seinem Aufsatz „PISA und die Sozialpädagogik“ (der ihn als jemanden ausweist, der bei der Diskussion zwischen allen Stühlen sitzt) auf die seiner Meinung nach dem typisch „deutschen kollektiven Katastrophalismus“ geschuldete unhinterfragte Akzeptanz von PISA als Beleg dafür, wie schlecht es wirklich in unserem Land um Bildungsfragen bestellt ist.

WINKLER sieht in der Rezeption der PISA-Studien eine Art große Koalition der unkritischen Zustimmung, sowohl zu den Verfahren als auch zu den Grundannahmen und den Befunden. Die Studien werden nach seiner Auffassung als sakrosankt betrachtet, und wer es trotzdem wagt, kritisch nachzufragen, läuft Gefahr, als Häretiker betrachtet zu werden. WINKLER kritisiert ausdrücklich den öffentlichen und politischen Umgang mit dem aus seiner Sicht implizierten Bildungsverständnis bei PISA in einer vorrangig ökonomischen Dimension und das etwas vorschnelle Wegdrücken von Ergebnissen, die nicht in die Bildungsvorstellungen von linken Milieus passen. Dazu zählt er aber die unangenehme Wahrheit, dass es so scheine, als würden gerade die „politisch konservativen Länder eher ein Klima erzeugen (bzw. pflegen), in welchem Bildungsprozesse begünstigt werden“ (WINKLER 2004: 71).

Hierin sieht er eine deutliche Präferenz in konservativen Milieus zugunsten von Kultur und der deutlicheren Verbindlichkeit gegenüber den Subjekten in den pädagogischen Vorstellungen. Dieser hohe Stellenwert von Aufgaben und Leistungen der Pädagogik wird aber erkaufte durch nachdrücklichere und deutlichere Bildungsanforderungen gegenüber Kindern und Jugendlichen. Das drückt sich für WINKLER in den bayrischen Anstrengungen für eine Stabilisierung und Reform der Hauptschule aus und korrespondiert mit dem besseren Ergebnis von 15-Jährigen, die „eben nicht vergessen, sondern doch aufwändig unterrichtet werden“ (WINKLER 2004: 72).

WINKLER setzt sich damit deutlich gegenüber eher linken Bildungskonzeptionen ab, sowohl zum Primat der Ökonomie (vgl. etwa bei BOURDIEU) als auch zu antipädagogischen Vorstellungen, und geht lustvoll daran, so manche „liebgeordnete Kuh“ wie auch ewige Wahrheiten eines (vermeintlich) aufgeklärten, vielleicht sogar linken Denkens, zu „schlachten“.

Im Gegensatz dazu fordert WINKLER ein „Bewusstsein von der Bedeutung und der Eigenlogik von Pädagogik“, um

gute, sichere soziale und kulturelle Rahmenbedingungen für Kinder und Jugendliche zu schaffen, in welchen sie Bindungen aufbauen können, in welchen sie auch gemeinsam lernen – weil ihnen Lernanreize gegeben (und sie nicht bloß beschäftigt) werden“ (WINKLER 2004: 72).

Zur Herstellung dieser Rahmenbedingungen fordert er aber auch, in vollem Bewusstsein davon, auf welchem gefährlichem Terrain er sich dabei bewegt, dass Hilfsangebote (auch in der Kinder- und Jugendhilfe) „nachdrücklicher werden können“. Hier sieht WINKLER eine Art notorischer Schizophrenie am Werk:

Sie [eher linke und/oder antipädagogisch orientierte Bildungskonzeptionen] argumentieren vehement gegen Eingriff und Disziplinierung, um dann empirisch zu bestätigen, dass Kinder und Jugendliche massiv vernachlässigt werden; hier hat sich eine ganze Kultur der Krokodilstränen etabliert, die eigentlich schlicht als Politik fortschreitender Verantwortungslosigkeit zu kritisieren wäre (WINKLER 2004: 73).

Im hier relevanten Reflexionszusammenhang bedeutet diese Positionierung eine deutliche Distanz durch WINKLER gegenüber dem Ganztagsunterricht als Regel, in dem auch die Chance besteht, bestimmte Kinder- und Jugendmilieus vor negativen familialen und medialen Einflüssen zu „bewahren“ und sie von der übermäßigen Nutzung kommerzieller Freizeitindustrien abzuhalten. Und generell fordert WINKLER eine „pädagogische Mentalität“ im angelsächsischen Sinne, die davon ausgeht, dass Eltern eine Unterstützung von der Gesellschaft erwarten, wenn sie sich darum bemühen, Kindern und Jugendlichen Bildung zu ermöglichen; entsprechend diesem Verständnis sollte der ganze pädagogische Prozess immer wieder darauf geprüft werden, ob er der „fundamentalen Aufgabe der Behütung nachkommt und gerecht wird“

(WINKLER 2004: 75). Und bezüglich der Fragestellung des Verhältnisses von Jugendhilfe zur Bildung warnt WINKLER eindrücklich davor, „zu schnell und unvorsichtig Bildung zu thematisieren, zumal dies den Eindruck entstehen lässt, dass sie entweder das Schulsystem ersetzen oder dies doch reparieren will“ (WINKLER 2004: 76).

Für WINKLER ist die vorrangige Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe eindeutig Erziehung und damit die Sicherstellung der Voraussetzungen von Bildungsleistungen für Kinder und Jugendliche. Erziehung wird in diesem Verständnis die Ermöglichung von Bildung – und deshalb im Setting auf die Herstellung und das Aushalten von Spannungen ausgerichtet. Diese können sich sowohl auf die subjektive Ausrichtung der Individuen (Spannung zwischen Sicherheit, Geborgenheit und Bindung, einerseits, Befreiung und Ermöglichung selbstständiger Auseinandersetzung mit der Welt, ihrer Aneignung und Kontrolle durch ein souveränes Ich andererseits) beziehen als auch auf den Widerspruch zu den gesellschaftlichen Strukturen und deren Chancenzuweisungen (um den Potenzialen der Subjekte gerecht zu werden, wenn diese in Teilhabe und Mitwirkung an Gesellschaft und Kultur zum Tragen kommen).

In diesem Sinne steht WINKLER in der Tradition eines Bildungsverständnisses, das ausdrücklich die Selbstbildung von Subjekten betont und damit in Opposition zu einem Verständnis, das nur auf die Qualifikation für den Arbeitsmarkt abzielt und gleichzeitig die Kinder- und Jugendhilfe auf die ihrer Meinung nach basalen pädagogischen, erzieherischen Leistungen reduziert.

2.4.3.2 Soziale Arbeit und das neuzeitliche Projekt Bildung (Thiersch)

HANS THIERSCH, der mit der Ableitung des Begriffs der Lebensweltorientierung vom soziologischen Lebensweltbegriff⁶⁷ im 8. JUGENDBERICHT (1990) ein wesentliches theoretisches Begründungskonzept entwickelt hat und darin auch strukturbildend für die Soziale Arbeit in der reflexiven Moderne war, setzt sich in seinem Aufsatz „Bildung und Soziale Arbeit“ (THIERSCH 2004) zum einen auseinander mit der Frage der Kooperation und der Öffnung der Schule zur Sozialen Arbeit und zum anderen mit der weiter-

67 Den soziologischen Begriff der Lebenswelt versteht der Phänomenologe Edmund Husserl als den sinnhaften Aufbau der sozialen Welt; Niklas Luhmann versteht Sinn in diesem Zusammenhang als eine Beschreibung der Spezifik der Operationsweise sozialer Systeme; Alfred Schütz rekonstruierte mit der Theorie der Lebenswelt die Strukturen der Lebenswelt, und für Jürgen Habermas ist die Lebenswelt der „Horizont an intersubjektiv geteilten Hintergrundannahmen, in die jeder Kommunikationsprozess vorgängig eingebettet ist“ (vgl. Honneth 2003). Der Begriff ‚Lebenswelt‘ bildet damit den zentralen Hintergrund für eine sich am Alltag der Individuen orientierende und deren Sinn verstehende Praxis in der Sozialen Arbeit.

greifenden Frage der eingeschränkten Bildungsbeteiligung von sozial schwachen und ausgegrenzten Gruppen.

Vor dem Hintergrund der Anfragen an die Möglichkeit der Entwicklung von Lebenskompetenzen und Lebenslangen Lernens unterscheidet THIERSCHE in einem umfassenden Verständnis von Bildung unterschiedliche Bildungszugänge in der „Schule als Institution formalisierter, curricular strukturierter Bildungsprozesse“ (THIERSCHE 2004: 237) und in den „Institutionen des nicht formalisierten Lernens, also der Erwachsenenbildung und der Sozialpädagogik“ und wiederum diese Institutionen eingebettet in Formen des informellen Lernens in der Familie, der Altersgruppe, der Öffentlichkeit und der Medien. Er kritisiert damit implizit die verkürzte Vorstellung in der hegemonialen Position des aktuellen Post-PISA-Diskurses des „scholarisierten Bildungswesens“ (THIERSCHE 2004: 238).

Für die Soziale Arbeit sieht THIERSCHE in diesem Diskurs eine attraktive, aber gleichzeitig auch riskante Herausforderung, nachdem dort jahrelang Fragen nach der Lebensweltorientierung, dem Dienstleistungskonzept oder systemischen Ansätzen im Vordergrund standen und damit in gewisser Weise die durchaus vorhandene bildungstheoretische Begründungslinie (MOLLENHAUER 1986; SÜNKER 1981; LIEBAU 1987; WINKLER 2003) überdeckt hat.

Der Vorteil in der Debatte um die Verankerung der Sozialen Arbeit „im weiteren Kontext der Lernszene“ (THIERSCHE 2004: 238) besteht für THIERSCHE im dort vermuteten Zugewinn an gesellschaftlicher Anerkennung und damit im Herausfinden aus einer relativen Randständigkeit im Bildungswesen. Die riskante Perspektive ist der damit vermutete und befürchtete einhergehende Verlust der konzeptionellen Offenheit und Gleichwertigkeit von Lernzugängen im mächtigen, scholarisierten Bildungswesen.

THIERSCHE sieht die riskante Perspektive im britischen Konzept der Entwicklung von der Sozial- zur Bildungspolitik, das er auch bei der deutschen Sozialdemokratie vermutet, und der Übertragung auf die Soziale Arbeit in ihrer Funktionalisierung als Schaffer von Bildungsvoraussetzungen und Kompensationen zur Schule, also in der Reduktion auf den Zulieferer und Unterstützer des Bildungswesens. Hierin sieht THIERSCHE auch die Begründung für die von ihm wahrgenommene Abstinenz der Praxis in der aktuellen Bildungsdiskussion.

THIERSCHE kritisiert die Verwendung des Bildungsbegriffs als eine Art „Containerbegriff“ bzw. als „Catch-it-all-Begriff“ (THIERSCHE 2004: 238), der in sehr unterschiedlichen Bedeutungen und auch zur Verschleierung von Interessen und Hegemonialansprüchen eingesetzt wird. Deshalb wählt er auch einen historischen und anthropologischen Zugang zum Thema Bildung, wobei sich der Mensch in einem für ihn charakteristischen Prozess der Aneignung von Welt und seiner eigenen Person im Kontext von Lebenswelten zurechtfinden muss. Eine solche Vorstellung von Bildung als „Arbeit in

Erfahrungen, Erfolge, Enttäuschungen und Hoffnungen am eigenen Lebenskonzept“ (THIERSCH 2004: 239) wird in allen Kulturen durch Vorgaben, Riten und Unterweisungen unterstützt und meint die „Selbstverständlichkeit der in gegebenen Lebensprozessen sich ereignenden Bildung, meint Lebensbildung“ (THIERSCH 2004: 239).

Charakteristisch für die Moderne ist für THIERSCH die Herausbildung eines spezifischen Bildungskonzeptes mit Ausbau und Erweiterung von eigenen pädagogisch inszenierten Bildungsarrangements in Institutionen. Seit der Renaissance erfährt der Mensch sich im Prinzip der Vernunft und zuständig für die Gestaltung der Welt und seiner Möglichkeiten in ihr. Diese Anforderungen an die menschlichen Fähigkeiten sind im Laufe der Geschichte gestiegen, und angesichts einer zunehmend rationalisierten gesellschaftlichen Entwicklung hat der Mensch Schwierigkeiten, sich in dieser Welt als selbstbestimmt und mündig zu erfahren. THIERSCH definiert sechs Momente des klassischen Bildungsentwurfes:

- Bildung als Aneignung von Wirklichkeit und des individuellen Lebensprofils
- Bildung als Aneignung von Weltwissen, sozialen Regeln, praktischen Konstellationen und Sinndeutungen (Lebenskompetenz)
- Bildung als Aneignung von eigenen und individuellen Kompetenzen und Lebensdeutungen
- Bildung als Aneignung von kritischer Selbsttätigkeit
- Bildung als Aneignung von Fähigkeiten zur Selbstbehauptung und zum Widerstand in Verhältnissen, in denen der Mensch sich nur als unmündig und entfremdet erleben kann
- Bildung als Aneignung von Entfaltungsmöglichkeiten der in ihnen angelegten Lebenskompetenzen

So betrachtet ist Bildung immer auch der Rahmen für die Vorstellung des menschlichen Lebens in der Gesellschaft und kann altmodisch formuliert als Bildungsideal bezeichnet werden, THIERSCH benutzt aber lieber den neuzeitlicheren Begriff des Bildungsprojektes dafür.

Vor diesem Hintergrund rekonstruiert THIERSCH dann in einer Art „historischen fast forwards“ die Funktion der eigens inszenierten, institutionellen Bildungseinrichtung, der Schule, über den frühzeitlichen visionären Entwurf von Comenius (zur Mutterschule, Kinderschule und Lebensschule) und den sich der Gemeinde, der Familie, der Politik und Justiz öffnenden Konzepten von Pestalozzi. Dabei betont er die Kämpfe um die Konkretisierungen des Bildungskonzeptes zwischen den Vorstellungen von Bildung als Gegenwart zur bloßen Nützlichkeit, als abgehobene Historie und Abstraktheit, als Hochkultur und Statussymbol des Bürgertums; Kämpfe um Bildung auch für Mädchen und um die Anerkennung auch technisch-beruflicher Qualifikationen als Bildung.

So unterschiedlich diese Zugänge auch immer waren, sie sind doch im Kern immer durch die „spezifische Betonung von Bildung als Vermittlung von Weltwissen in curricularer Ordnung geprägt“ (THIERSCH 2004: 241) und gekennzeichnet durch die Vermittlung der in der Gesellschaft als notwendig erachteten Qualifikationen durch die Schule, die dadurch auch den Zugang zu bestimmten beruflichen Qualifikationen bestimmt. Gleichzeitig ist mit dieser scholarisierten Entwicklung aber auch die Vermittlung der anderen, an ganzheitlichen Vorstellungen von Bildung orientierten Dimensionen in der Schule möglich geworden. So fördert der erziehende Unterricht den Charakter, und Schule zielt durch den Erwerb von Weltwissen jenseits der Grenzen von Herkunft, Stand und anderen „Lebenszufällen“ (THIERSCH 2004: 249) auch auf die Dimension der Gerechtigkeit.

Zwei Aspekte sind für THIERSCH dabei von besonderer Bedeutung: Zum einen hat diese Entwicklung der Konkretisierung von Bildung als scholarisiertes Lernen den Gebrauch des Begriffs ‚Bildung‘ weitgehend geprägt, und damit bleiben die nicht in der Schule thematisierten Lebenskompetenzen weitgehend den informellen Bildungsorten überlassen. Zum anderen wird deutlich, dass dieses Konzept da nicht greift, wo gegebene Lebensstrukturen unzulänglich sind und Kinder ohne Familien groß werden; wo die Familien in Armut und Randständigkeit nicht über ausreichende Ressourcen verfügen, da wird gesellschaftlich organisierte Unterstützung notwendig.

Aus diesem Ansatz bilden sich im Laufe des 19. Jahrhunderts mit seinen zunehmenden sozialen Spannungen neue institutionelle Formen und Zuordnungen heraus, wie z.B. auch in der Kinderbetreuung durch den Kindergarten, der vor allem genutzt wurde, um Kindern aus verarmten und verelendeten Familien offenere Bildungschancen zu erschließen und zugleich den Müttern Entlastung zu ermöglichen. Auch die Jugendarbeit richtete sich zunächst an Heranwachsende aus den unteren sozialen Schichten. Das Problem an der Bindung von Bildungsprozessen an besondere Not- und Armutssituationen ist die Einschränkung ihrer emanzipativen Ausrichtung, da sie sich an den „Erwartungen von Kontrolle, Stigmatisierung und Anpassung“ (THIERSCH 2004: 243) bricht und außerdem das gesellschaftliche Image der mageren Ressourcen übernimmt.⁶⁸ So entstand historisch aber die „widersprüchlich gebrochene Struktur von Bildungsinstitutionen“ (THIERSCH 2004: 242). Neben den scholarisierten Institutionen für alle, aber mit einem eingeschränkten, segmentierten Programm stehen die nichtformalisierten Institutionen für die Gruppe der besonders belasteten Menschen. Neben der etablierten Schule etablierte sich die nachrangige Sozialpädagogik.

68 Aus einer vergleichbaren Perspektive wurden zu Beginn der Einrichtung der ersten Staffel neuer Offener Ganztagschulen im Jahre 2003 in Essen diese Schulen nicht nur auf die benachteiligten Quartiere der „Stadtteile mit besonderem Erneuerungsbedarf“ konzentriert, sondern bewusst auch in den Stadtteilen im Essener Süden, in denen eher die bildungs-näheren Milieus leben, eingerichtet.

In der Folge zeigt THIERSCH dann auf, dass dieses nichtintegrative Bildungskonzept, das sozial- und schulpädagogische Ansätze systemisch und konzeptionell separiert, nicht in der Lage war, den gesellschaftlichen Veränderungen seit dem 19. Jahrhundert und den Fragen, die damit auf die Tagesordnung der sich stellenden Anforderungen an die Leistungsfähigkeit eines Bildungssystems kamen, gerecht zu werden.

Da ist zum einen die Frage nach den sozialen Widersprüchen zwischen Arm und Reich sowie die neueren Fragen der Gleichheit und Gerechtigkeit, die sich nicht nur in Armut, sondern auch durch Geschlecht, Lebensalter, Ethnie und Religion repräsentieren. Der Ausbau der Industrie in ihrer arbeits teiligen und hoch rationalisierten Form und die aktuellen Tendenzen in der Globalisierung von Produkten und Märkten erfordern ganz neue Kompetenzen und Lebensstrategien. Es wird ein abstraktes Wissen benötigt, um den Anforderungen dieser Arbeitsmärkte gerecht werden zu können, und angemessenes kognitives wie soziales und kulturelles Kapital.

Die globalen Tendenzen zur Universalität in diesen Globalisierungsprozessen eröffnen eine Reihe von neuen Chancen, gleichzeitig werden damit aber auch gewachsene Strukturen mit ihren Orientierungsmustern prekär. Soziale Bezüge werden in dieser Tendenz durch ein auf Vereinzelung und Konkurrenz ausgelegtes Lebensmuster bei den Individuen infrage gestellt, bzw. es stellen sich die Fragen an eine neue tragfähige soziale Struktur. Die schon von BECK beschriebene Individualisierung in der Lebensführung und Pluralisierung in den Lebenslagen wirkt in den Alltag der Lebenswelten der Menschen hinein und verlangt nach neuen Formen des Lernens in Sachen Lebenskompetenz: Jeder Einzelne wird zum Baumeister eines äußerst anspruchsvollen Lebensgeschäftes.

Vor diesem Hintergrund stellen sich die kritischen Anfragen an das „Projekt Bildung“ bezüglich der Arbeit am Bild der Welt in widersprüchlichen und offenen gesellschaftlichen Verhältnissen, der Tragfähigkeit von Selbstbildung auch in offenen, riskanten Lebensprozessen, der neuen Fassung des Verhältnisses der gesellschaftlichen Normen und der nebeneinander bestehenden individuellen Lebensentwürfe, kurz: einer neuen Bestimmung des Verhältnisses von Individualität und Sozialität. Diesen Anforderungen kann aber nur durch eine Öffnung und Neukonturierung der Bildungsinstitutionen entsprochen werden, durch die Übertragung neuer Aufgaben und Vermittlung von mehr als nur kognitiven Kompetenzen.

Im Zeichen dieser wachsenden Anforderungen an eine gelingende Bildungsbiografie in einer Wissensgesellschaft dehnt sich die Schulzeit aus, Grenzen zwischen Aus- und Weiterbildung verschwimmen, und gleichzeitig verfestigt sich die Identifikation von Bildung und schulischem Lernen. Das heißt, die Vorstellung darüber, in welcher Organisationsform und mit welchem Bildungsverständnis diesen veränderten Anforderungen zu begegnen sein sollte, sind sehr unterschiedlich und uneinheitlich. Die einen reagieren

darauf mit einer Verfestigung der arbeitsteiligen Funktion der Schule und einer Verstärkung der Vermittlung von Weltwissen und darauf bezogenen Qualifikationsmustern, während die anderen sich eher an Konzeptionen der Reformpädagogik orientieren und in „Häuser des Lernens“ integrative Ansätze zu Vermittlung von Lebenskompetenz einführen.

THIERSCH nutzt quasi als Nebeneffekt den Reflexionshintergrund der Bildung zur Schärfung der gesellschaftlichen Funktion der Sozialen Arbeit. Er ist aber trotzdem der Auffassung, dass auch in einer den vorgestellten weiteren Bildungsdimensionen gegenüber offenen neuen Schule – von der die real existierende indes noch weit entfernt erscheint – damit nicht alle Aspekte zur Vermittlung von Lebenskompetenzen abgedeckt werden können. Soziale Arbeit hat in diesem Verständnis ihre absolute Daseinsberechtigung inne. Sie erweitert ihr Repertoire und damit ihre Angebote als ganzheitliche Bildung nicht nur für Menschen in besonderen Lebenslagen als inszenierte pädagogische Bildung, sondern für alle Menschen, die „nun auch auf die schwierigen Bewältigungsaufgaben in der Normalität der heutigen, widersprüchlichen Verhältnisse“ (THIERSCH 2004: 245) ausgerichtet sein müssen.

Die Funktion der Sozialen Arbeit erhält in dieser Vorstellung eine doppelte Bestimmung: einerseits als Bildungsangebot in besonders belasteten Lebenslagen, andererseits als Bildungsangebot für die „Schwierigkeiten heutiger Normalität“ – und damit reicht sie weit bis in die Mitte der Gesellschaft als soziale Dienstleistung hinein. Damit versteht sich die Soziale Arbeit im Anspruch einer „Zielbestimmung von Individualität, Ganzheitlichkeit und Gerechtigkeit“ (THIERSCH 2004: 246).

Gleichzeitig schränkt THIERSCH ein und verdeutlicht, dass er eine „ausschließlich nur im Horizont des Projektes Bildung und der sich ausdifferenzierenden Bildungsangebote“ (THIERSCH 2004: 246) sich verortende Soziale Arbeit für falsch und zu einseitig hält, denn zu ihrem Verständnis und zur sinnvollen gesellschaftlichen Verortung gehört ihre Verankerung in der Sozialpolitik. In ihren Aufgabenbereich fällt eine Reihe von Angeboten und Leistungen als Teil der Daseinssicherung, also Angebote einer Hilfe, die die Bewältigung von Schwierigkeiten in einer Situation möglich macht, die nicht sofort und zuallererst auf Bildungsprozesse ausgerichtet sind; sie haben somit den Doppelcharakter als Bildungs- und Hilfsangebote. Somit wird die bildungspolitische Verortung relativiert, aber nicht aufgehoben.

Zu den größten Problemen einer bildungspolitischen Relevanz in der Sozialen Arbeit zählt THIERSCH in der Kooperation mit dem Schulbereich die unterschiedliche Systemverfasstheit: die Kinder- und Jugendhilfe mit dem Subsidiaritätsprinzip – strukturiert durch die Trennung zwischen dem Gesetzesanspruch und den unterschiedlichen, nicht nur staatlichen Anbietern –, die als eine offene, vielgestaltige und teilweise (zumindest aus der Sicht der Schule) unüberschaubare Szene dem relativ einheitlichen und überschau-

baren Bildungswesen (bzw. der Schule) gegenübertritt. Diese Verfasstheit ist aber aus der Sicht von THIERSCH zugleich die Voraussetzung für die Entwicklung flexibler Angebote und deshalb konstituierend. Außerdem positioniert die Soziale Arbeit sich in einer Reihe von gerade für die Erweiterung der Schule interessanten Aufgabenfeldern (wie z.B. der Kinder- und Jugendarbeit) als freiwilliges Angebot und in einer Kultur von Verhandlungen. Diese Offenheit ist ihr positives Strukturelement wie auch ihr Problem in der mangelnden gesellschaftlichen Anerkennung und Absicherung. THIERSCH formuliert als ironische Brechung, dass „Soziale Arbeit zwar in Gewicht und Status dem Bildungswesen unterlegen (ist), in den Prinzipien aber überlegen“ (THIERSCH 2004: 248). Er befürchtet bei einer Überführung in den Bildungsbereich den Verlust des auf den verschiedenen Ebenen stattfindenden kritischen und selbstreflexiven Diskurses bei der im formellen Bildungsbereich der Schule vorherrschenden Dominanz von schulischer Bildung.

Bei der Betrachtung der unterschiedlichen Handlungsfelder der Sozialen Arbeit differenziert er diese zwischen den „bildungsabgewandten Arbeitsfeldern“, wie z.B. der Heimerziehung, der Beratung von Sucht- und Drogenabhängigen und den „bildungszugewandten Arbeitsfeldern“ wie z.B. der Kinder- und Jugendarbeit und dem Kindergarten.

Hierbei betont THIERSCH die Klärung des jeweils eigenen bildungspolitischen Profils im Kontakt mit der Schule und damit die Abwehr der Gefahr, nur als „Hilfsinstitution für die Schule“ (THIERSCH 2004: 249) gesehen zu werden. Diese Profilierung ist dringend vonnöten und gegenüber einer politischen Praxis neu zu profilieren, die sich eher mit freundlicher Betreuung begnügt, wie auch gegen Strukturen primär schulisch organisierten Lernens. Und das ist, und da kann ich THIERSCH aufgrund eigener praktischer Erfahrungen in der Kooperation mit Schule nur beipflichten, nur scheinbar trivial, denn in der Praxis der Kooperationen der Kinder- und Jugendhilfe mit dem Schulbereich ist diese fachliche Auseinandersetzung durch die deutliche Schwierigkeit der Wahrnehmung der Sozialen Arbeit in ihrer Reduzierung auf Erziehung gekennzeichnet – dort werden aus schulischer Sicht die größten Defizite vermutet, die den geregelten Unterricht verhindern, und deshalb wird hier dringende Abhilfe durch die Soziale Arbeit erwartet.

Deshalb scheint andererseits eine bildungspolitische Verortung der Sozialen Arbeit hinsichtlich ihrer traditionellen Nachrangigkeit, der beruflich-professionellen und finanziellen Eingruppierung einen Vorteil darzustellen und damit auch die stärkere Anerkennung des nichtformalisierten Lernens. Dazu bedarf es aber auch der analytischen Beschreibung dieser Lernleistungen in den unterschiedlichen nichtformalisierten Bildungsprozessen und eines Verständnisses der Verschränkung und Verrechenbarkeit der spezifischen Module formeller und nichtformeller Bildungsleistungen.

Dieses moderne Bildungskonzept muss nach THIERSCH verteidigt werden gegenüber „starken Interessen, in denen sich ökonomische Prioritäten mit neoliberalen Ideologien verbinden“ (THIERSCH 2004:251). THIERSCH sieht von dort deutliche Tendenzen, die ganzheitlichen Bildungskonzeptionen zurückzunehmen und damit die „moderne Konkretisierung des Bildungsanspruchs im Horizont von Gerechtigkeit“ (THIERSCH 2004:252) wieder in die klassischen Abspaltungen der systemisch getrennten Bildungsdomänen zurückzuführen.

2.4.4 „Zeitgemäße Bildung“ in Bildungsnetzwerken (Bock/Andresen/Otto)

Als weiterer und relativ aktueller Beitrag zur jugendhilfepolitischen Selbstvergewisserungsdebatte kann der Ansatz der „zeitgemäßen Bildung“ von BOCK/ANDRESEN/OTTO 2006 betrachtet werden.

Die Autoren/Autorinnen gehen von der Erkenntnis aus, dass Lern-, Lebens- und Aufwuchsbedingungen von Kindern und Jugendlichen als Voraussetzung von Bildungsprozessen zu betrachten sind und diese wiederum sehr eng mit der Struktur der jeweiligen Gesellschaft, in die sie hineinwachsen sollen, verbunden sind. Für die Bundesrepublik Deutschland wird die Auseinandersetzung mit der Frage der Bildung als das alles bestimmende Thema für das 21. Jahrhundert prognostiziert. Zentrales Merkmal ist die Einschätzung einer kontinuierlich steigenden Bildungsnachfrage, die dazu führt, dass „ein stets wachsender Teil der Bevölkerung eine immer längere Zeit des Lebens in Bildungseinrichtungen verbringt“ (MAYER 2000: 197 zit. nach BOCK/ANDRESEN/OTTO 2006: 333).

Die Struktur der Bildungslandschaften wird in diesen wissenschaftlich gestützten Gesellschaftsstrukturen wesentlich durch das knapp werdende „Gut Arbeit“ bestimmt. Diese oftmals als Wissensgesellschaften (WILKE 1999) charakterisierten gesellschaftlichen Strukturen lassen sich explizit als Gesellschaft im Übergang klassifizieren, in der bisherige Klassen- und Schichtunterschiede durch zukünftige Unterschiede in Bildung und Erfahrung überlagert werden.

Dieser gesellschaftliche Veränderungsprozess reicht damit weit in die Lebenswelten der Menschen hinein und verändert deren traditionelle Lebens- und Erfahrungsformen und auch die gesellschaftlichen Bildungs- und Erziehungsinstitutionen. Dabei wird vor allen Dingen der Zugang zu Bildungsprozessen über die Teilhabe an der Wissensgesellschaft entscheiden.

Deshalb ist die öffentlich verantwortete Organisation von Bildungs- und Sozialisationsprozessen in den dafür zuständigen Institutionen auch von so entscheidender Bedeutung, um die bereits bestehenden sozialen Unterschiede in dieser bildungsexpansiven Entwicklung nicht noch zu verstärken und

damit die Gesellschaft noch weiter in „bildungsnahe“ und „bildungsferne Milieus“ zu spalten.

Es geht also um die Gestaltung von „übergreifenden und ineinander verwobenen Konzepten“ (BOCK/ANDRESEN/OTTO 2006: 334) zur Gestaltung von Bildungslandschaften, die eine größtmögliche Teilhabe vieler ermöglichen. Die entsprechenden Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsprozesse sind so offen zu gestalten, dass sie nicht nur, wie z.B. von BOURDIEU⁶⁹ befürchtet, eine Illusion der Chancengleichheit, sondern eine reale gesellschaftliche Erfahrung darstellen. Damit wird zugleich eine zentrale Anfrage gestellt an die Qualität der jetzigen (wie z.B. der Offenen Ganztagschule in Nordrhein-Westfalen) und die zukünftige Gestaltung institutioneller Bildungs- und Lernprozesse;

sozialpädagogisch betrachtet geht es darum, möglichst umfassende und unterschiedliche Bildungsgelegenheiten zur Selbst- und Welterfahrung für Kinder und Jugendliche bereitzustellen, damit jedes Kind und jeder Jugendliche die Möglichkeit hat, sich als geschichtlich gewordenen, soziales, kulturelles und geistiges Subjekt in seiner Welt erfahren und erkennen, eigene Weltkenntnisse reflektieren und soziale Zusammenhänge durchschauen und verändern zu können (BOCK/ANDRESEN/OTTO 2006: 335).

Als wesentliche Voraussetzung zur Herstellung dieser Form der „zeitgemäßen Bildung“ sehen die Autoren die Bereitstellung von Zeit und Raum für intersubjektive Prozesse der Welterfahrung durch ein gesellschaftlich und institutionell kooperierendes „Netzwerk Bildung“⁷⁰.

Analytisch unterscheiden die Autoren/Autorinnen drei zentrale Felder mit einer schon längeren Sozialisationstradition:

- das soziale Herkunftsmilieu in der Familie als erste Erfahrungs-, Lern- und Bildungsinstanz
- die öffentlich organisierten Lernarrangements als zweite zentrale Bildungsinstanz
- die Arbeits- und Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe als dritte Bildungsinstanz

Wie auch schon im 12. Kinder- und Jugendbericht⁷¹ betonen die Autoren/Autorinnen die Bedeutung der weiteren Erfahrungs-, Lern- und Bildungsorte, wie z.B. Peergroups und Medien.

69 „Von unten bis ganz nach oben funktioniert nämlich das Bildungssystem, als bestände seine Funktion nicht darin, auszubilden, sondern zu eliminieren. Besser: in dem Maß, wie es eliminiert, gelingt es ihm, die Verlierer davon zu überzeugen, daß sie selbst für ihre Eliminierung verantwortlich sind“ (Bourdieu 1991: 21).

70 Hier klingen deutliche Bezüge an zur Betonung institutioneller Kooperation im Konzept „Netzwerk Bildung“ und zu einer der zentralen praktischen Empfehlungen im 12. Kinder- und Jugendbericht, dem Aufbau von „Kommunalen Bildungslandschaften“.

71 Vgl. Kapitel 1.2.

Durch ihre Schnittstellenfunktion zwischen den privaten und den öffentlich organisierten Lern- und Bildungsarrangements sehen BOCK/ANDRESEN/OTTO die Kinder- und Jugendhilfe in einer besonderen Bedeutung für die gerechte Gestaltung von Bildungsprozessen, an denen nicht nur wenige, sondern möglichst alle teilnehmen und teilhaben können.

Sie kritisieren die bisherige Tendenz im wissenschaftlichen Bildungsdiskurs, nicht ausreichend zwischen Bildungstheorien, Bildungssystemen und Bildungspolitik zu unterscheiden, sowie die Defizite im Wissen um den Zusammenhang zwischen Lernen, Erfahrung, Bildung, Wissen und Information und den Lebens- und Lernwelten von Kindern und Jugendlichen und fragen nach der öffentlich-politischen Verantwortung für Erfahrungs-, Lern- und Bildungsdiskurse. Zudem legen sie großen Wert auf die Differenzierung zwischen Bildungstheorie und Bildungspolitik, um deutlich zu machen, wie wenig bisher durch Bildungsreformen gegen die Weitergabe sozialer Nachteile ausgerichtet worden ist.

Für die Reflexion und Definition aktueller Bildungskonzeptionen stellen sie drei bildungspolitische Aspekte in den Fokus:

1. Die Qualität der Bemühungen in öffentlicher Verantwortung in ein Bildungssystem muss heute die Chancen der Individuen an Teilhabe und Teilnahme, an Qualifizierung und gelungener Lebensgestaltung maßgeblich beeinflussen.
2. Der reine politische Wille zur Ganztagschule sichert noch keinen bildungspolitischen Erfolg im oben beschriebenen fachpolitischen Sinne, wenn dabei nicht systematische Überlegungen und empirische Daten zu einem zeitgemäßen Verhältnis von Schule, Familie, Jugendhilfe und Freizeitinstitutionen wie Musikschulen, Sportvereine etc. angestellt werden und (vor allem) die Schulpädagogik die Bereitschaft entwickelt, über die Frage von Standards und Tests hinaus die Fragen nach der Gestaltung des Unterrichts, Vermittlung, Lehren und Lernen, der Schulkultur und der Partizipation systematisch zu erforschen (die im günstigsten Fall möglichst auch in der lokalen Praxis in der Gestaltung der Bildungslandschaften ankommen sollten).
3. Zeitgemäße Bildung wird „von unten“ nach oben und nicht umgekehrt gedacht, d.h. heißt konkret: Die frühen Bildungsprozesse, die Bildung von Anfang an muss der Ausgangspunkt bildungspolitischer Anstrengungen sein, und nicht der Hochschulabschluss, d.h. aber auch, dass die gesellschaftliche Erfahrung der Heterogenität in den ersten Lerngruppen in diesen frühen Bildungsinstitutionen durch ausreichende Ressourcen unterstützt und befördert werden muss (vgl. BOCK/ANDRESEN/OTTO 2006).

Daneben sprechen sich BOCK/ANDRESEN/OTTO ausdrücklich für die Intensivierung sozialpädagogischer und qualitativer Bildungs- und Sozialforschung

aus und damit für die Inblicknahme einer sehr weitreichenden Wirklichkeitskonstruktion, die mit empirischen Methoden und regelmäßigen Leistungstests nur sehr bedingt erfasst werden kann.

Als anschlussfähig wird dabei das theoretisch und empirisch entfaltete Konzept der „Small Life-Worlds“ (LUCKMANN 1978) bzw. das der „kleinen Lebenswelten“ (HONER 1993) genannt. In diesen methodischen Ansätzen sind die heterogenen Milieus, in denen Kinder und Jugendliche leben, und die Mechanismen, die die alltägliche Lebensbewältigung darin bestimmen, in den Mittelpunkt zu stellen und Fragen nach der Art und Weise, wie Kinder und Jugendliche diese Differenzen aushalten und darin ihren Alltag organisieren, aufschlussreich für die Gestaltung einer zukunftsfähigen Bildungspolitik. Erfahrungs-, Lern- und Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen finden in der Alltagswelt statt, die sich längst in „kleine soziale Lebenswelten“ ausdifferenziert hat. Hierzu gehören Familie, Schule, Medien, Peers sowie die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe ebenso wie alle anderen Orte, an denen soziales Handeln (im weitesten Sinne) stattfindet (BOCK/ANDRESEN/OTTO 2006: 339).

Dazu bedarf es aber auch eines Wissens über die innere Struktur dieser Orte bezüglich ihrer Möglichkeit für Kinder und Jugendliche, darin eigene Welterkenntnisse zu reflektieren und soziale Zusammenhänge zu durchschauen, und über die Struktur der Prozesse, in denen diese Art von Bildung realisiert werden kann. Hinter dieser Perspektive steckt die Vorstellung, dass diese Art von Bildungsräumen als soziale Räume der Aneignung⁷² aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive greif- und erfassbar sein müssen, um sie in der geeigneten Form und unter Beachtung der Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen zur Verfügung zu stellen. Die Analyse der vielfältigen „kleinen Lebenswelten“ wird in einer ausdifferenzierten Gesellschaft umso wichtiger, da die Verknüpfungsleistungen zwischen den sehr verschieden strukturierten „Wissensdepots“ erst die verschiedenen Dimensionen zeitgemäßer Bildung verdeutlichen. Hierzu werden neue pädagogische Konzepte unter Mithilfe und Beteiligung der Kinder- und Jugendhilfe vonnöten sein, um die sozialen Verknüpfungen in den Bildungssettings als Teil der Bildungsleistung zu verstehen, denn diese ist nicht wie die Familie auf die Logik innerfamiliärer und wie die Schule auf formale Interaktionsprozesse und Kommunikationsstrukturen zurückzuführen.

Die Interaktionsprozesse in der Kinder- und Jugendhilfe sind als inszenierte soziale Beziehung zu verstehen, die in weiten Teilen (bisher) auf die freiwillige Teilnahme von Kindern und Jugendlichen angewiesen ist. Diese spezifische Strukturkompetenz in der Kinder- und Jugendhilfe, die durch den anderen Blick auf die verschiedenen kleinen Lebenswelten repräsentiert wird, kann wertvolle Dienste in der Übersetzung und Verknüpfung der ver-

72 Zur Vertiefung des sozialpädagogischen Aneignungsbegriffs vgl. die Ausführungen in Kapitel 2.4.5.

schiedenen kleinen Lebenswelten in einer öffentlich verantworteten Bildungslandschaft leisten. Bildungstheoretisch geht es den Autoren der zeitgemäßen Bildung damit gleichzeitig um eine enge Korrespondenz von Sozial- und Bildungspolitik mit Fokussierung auf die Gerechtigkeitsfrage in der Bildung, in der die Suche nach Universalität verbunden wird mit der Hoffnung auf Bildung als einem „critical concept“ (BIESTA 2003 zit. nach BOCK/ANDRESEN/OTTO 2006: 341).

Für die Kinder- und Jugendhilfe bedeutet dieses aus Sicht der Autoren/Autorinnen eine Perspektive, in der zeitgemäße Bildung eine politische, intellektuelle und organisatorische Herausforderung annimmt, um ihre Aufgaben im Prozess des Aufwachsens in der Bildungs- und Wissensgesellschaft kritisch zu reflektieren. Sie hat die Aufgabe, ihre Potenziale in die Vernetzung der verschiedenen Lern-, Sozialisations- und Bildungswelten einzubringen. Dies geschieht immer im Hinblick auf die Wahrnehmung der ständig geforderten Herstellung von Lebenskompetenz, die sich speist aus den Dimensionen

der Teilhabe und Verantwortung, von Erfahrung der Wirksamkeit des eigenen Handelns und die damit mögliche Einsicht und Haltung zum aktiven Wandel der Verhältnisse, zur Aneignung und Gestaltung von gesellschaftlichen Räumen, zur kulturellen Praxis in den Lebenswelten (BOCK/ANDRESEN/OTTO 2006: 343).

Die Kinder- und Jugendhilfe hat dabei besonders die Aufgabe und das Potenzial, die sich ständig verändernden Bedingungen im Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen wahrzunehmen und entsprechend konstruktiv zu gestalten.

Der besondere Ort, der profilierteste Fall für die Herstellung dieser gesellschaftlichen und pädagogischen Funktion der Kinder- und Jugendhilfe ist die Reflexion und Begleitung der sich sehr differenziert entwickelnden Ganztagschule. Aus Sicht der Kinder- und Jugendhilfe muss es dabei um eine integrierte Entwicklung gehen, die sowohl die (bisherige) Schul- wie auch die Jugendhilfepraxis infrage stellt und darauf zu reagieren hat, dass die verschiedenen Lernorte in ihren formellen und informellen Settings eben nicht mehr als unverbundene Einzelteile zu betrachten sind im Sinne einer künstlich gegen die mehrdimensionale Struktur der modernen Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen strukturierten additiven Form der Lebensaneignung.

Hierin konstituiert sich dann auch konkret die Frage der Gerechtigkeit im Aufwachsen bei ungleichen Bedingungen hinsichtlich der zeitlichen, räumlichen und sachlichen Formen in den von den Kindern und Jugendlichen zu leistenden gesellschaftlichen Übergängen, die zum Teil durch hochkomplizierte Familienphasen noch verschärft werden können.

In diesem Sinne zitieren die Autoren/Autorinnen BECK, in „Bildung zu investieren [sei] sozusagen die Sozialversicherung, die nach der Sozialversicherung kommt“ (BECK 2005: 101 zit. nach BOCK/ANDRESEN/OTTO 2006: 344), denn:

- In Bildungs- und Wissensgesellschaften wird die Fähigkeit zur kognitiven, emotionalen, sozialen und kulturellen Mobilität vorausgesetzt.
- Die verschiedenen Sozialisationsinstanzen existieren in ihrer Bildungswirkung auf die Kinder und Jugendlichen nicht nebeneinander, sondern ineinander- und übergreifend, und angesichts dieser Erkenntnis findet in der pädagogischen Praxis die Verbindung zwischen Familie, Kindergarten und Schule, Peers und offener Kinder- und Jugendarbeit entweder gar nicht oder zu häufig nur unzureichend statt.
- Familiäre Belastungen wie Bildungsferne, Migrationshintergrund, Arbeitslosigkeit und geringe Beschäftigung der Eltern wirken sich verstärkend auf die individuelle Bildungsbiografie aus.
- Die ausschließliche Betonung auf die positive Wirkung der Mobilität als Ausweg aus sozialer Deprivation und Armut wird von BOCK/ANDRESEN/OTTO als eine „neoliberale Forderung nach Flexibilität und Mobilität“ kritisiert, die sich mit den „Bedürfnissen des Aufwachsens nicht länger vereinbaren lässt“ (BOCK/ANDRESEN/OTTO 2006: 344).

Zu erfassen ist im Kontext dieser Aussagen das verbesserte Wissen über die Gestaltung der sogenannten Übergänge und der Chancen und Grenzen der verschiedenen Erfahrungs-, Lern- und Bildungsorte für Kinder und Jugendliche in ihrer vertikalen Perspektive auf Leistung und Funktion einer integrierten Ganztagsbildung, an der die Kinder- und Jugendhilfe konstitutiv beteiligt ist. Dieses Wissens ist in seinen horizontalen Dimensionen, die politische, theoretische und organisatorische Konsequenzen haben müssen, kontinuierlich anzupassen. Hierzu bedarf es einer systematischen Verknüpfung von (neuer) Bildungstheorie, Bildungspolitik und Bildungspraxis.

Will die Kinder- und Jugendhilfe sich an diesem Prozess beteiligen, so kann sie das nicht durch Festhalten an einem tradierten Bildungsbegriff tun, sondern mit der Beschreibung ihres eigenständigen und leistungsfähigen Beitrages zur Integration junger Menschen in die Bildungs- und Wissensgesellschaft. Die Autoren/Autorinnen schreiben aber gleichzeitig im Rahmen der Bestimmung moderner Ganztagsbildung auch der Schulpädagogik ins Stammbuch, dass sie im Rahmen eines „Netzwerks Bildung“ stärker in die sozialpolitische Verantwortung genommen werden muss. Diese proklamierte Verabschiedung von den „alten Weisheiten und ewigen Wahrheiten“ über die (kognitiven) Leistungsbereiche von Schule und die (informellen) der außerschulischen Lernorte bedeutet aber nicht weniger als „die reflexive Auseinandersetzung mit den jeweils eigenen dominanten (sozialpädagogischen wie schulpädagogischen) Praxisformen“, die als nicht mehr der mehrdimensionalen Struktur der aktuellen Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen adäquat identifiziert werden.⁷³

73 Gerade an diesem Punkt lässt sich aber die Praxisbeobachtung im Kontext der Offenen Ganztagsschulentwicklung anschließen, dass gerade die Verbindung von Schulischer und

Wenn die Kinder- und Jugendhilfe es schafft – was voraussetzt, dass sie und andere Beteiligte es überhaupt wollen –, sich produktiv in diesen gesellschaftlichen Prozess einzubringen, dann bietet sich ihr auch die Chance zu einer neuen Qualität für das Netzwerk Bildung, das nach BOCK/ANDRESEN/OTTO mittel- und langfristig einer zukunftsfähigen Gesellschaft zugute kommen würde, an der nicht nur wenige, sondern möglichst alle *eigensinnig* teilhaben könnten.

2.4.5 Das Aneignungskonzept

Innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe hat besonders im Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit nach der ersten PISA-Veröffentlichung eine Selbstvergewisserungs- und Konzeptionsdebatte um (Rück-)Besinnung auf subjektorientierte und nicht durch die auf das formelle Lernen in der Schule zu reduzierenden Bildungsprozesse begonnen. Das hängt sicherlich z.T. auch mit der besonderen „Bildungszugewandtheit“ (THIERSCH 2004) dieses Handlungsfeldes zusammen und ebenso mit den seit den 1970er Jahren bestehenden Ambivalenzen in der Bestimmung dieses Feldes zur Schule. Dabei spielt für den (Jugendarbeits-)Diskurs die Rezeption des Aneignungskonzeptes als spezifischer Beitrag der Kinder- und Jugendarbeit zum aktuellen Bildungsdiskurs eine herausragende Rolle, für die vor allem ULRICH DEINET steht. Dieser konkretisiert in seinem im Jahre 2004 zusammen mit dem Sozialgeografen Christian Reutlinger herausgegebenen Band (vgl. DEINET/REUTLINGER 2004) seine konzeptionellen Vorstellungen; er bezieht sich dabei wiederum ausdrücklich auf die subjektorientierte Konzeption der Jugendarbeit durch ALBERT SCHERR (1997). SCHERR versteht Bildung als „subjektive Aneignung, das Aktive sich zu eigen machen von verfügbaren Wissen, von Denkmöglichkeiten, ästhetischen Ausdrucksformen, Werten, Normen u.s.w.“ (SCHERR 2002: 316). Dieser subjektorientierte Begriff von Bildung wird ausdrücklich im Gegensatz zum „eng geführten Bildungsbegriff nach PISA“ (DEINET 2004: 175) entwickelt und bewusst als legitimatorische Hilfe gesehen gegenüber der Vorstellung, dass die Jugendarbeit Zubringerleistung für schulische Bildungsprozesse zu erbringen habe.

Gleichwohl wird in dieser internen Bildungsdebatte der Kinder- und Jugendarbeit auch die „Bildungsignoranz aktueller Jugendarbeit“ (STURZENHECKER 2003: 3) angesprochen und deren kritiklose Inpflichtnahme durch andere Aufgaben, wie z.B. Betreuung nach der Schule, kritisiert. Besonders

Sozialpädagogik offensichtlich eher zu einem Festhalten am jeweils bekannten professionellen Selbstbild führt. So betonen die Lehrer/-innen häufig, dass ihre Kompetenz in der Gestaltung des Unterrichtes bestehe, während die sozialpädagogischen Fachkräfte „einfach“ ihre bekannten Praxen aus der Kindertageseinrichtung, hier dem Hort, in die Schule übertragen und nicht etwa auch „unterrichten“ möchten.

kritisch wird die aktuelle Akzeptanz auf der Theorie- und Praxisebene⁷⁴ gesehen, sich allzu bereitwillig „In-die-Soziale-Pflicht“ nehmen zu lassen, damit die Kinder- und Jugendarbeit in ihrem „Eigensinn“ (NEGT/KLUGE 1981) zu gefährden und sie so als defizitorientierten Vorleistung-Präventions-Arbeitsbereich⁷⁵ auf dem aktuellen Markt der problemorientierten Jugendthemen zu opfern.

Prävention geht nicht von der positiven Unterstellung einer Bildsamkeit, eines Potentials selbsttätiger Entwicklung aus, sondern Jugend wird als potentieller Risikoträger konstruiert. Entwicklung wird nicht verstanden als selbsttätige Erringung von Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung, sondern als Entfaltung von Abweichungs- und Gefährdungsrisiken (STURZENHECKER 2003: 4).

Demgegenüber wird im (subjektorientierten) Bildungstheorem durchaus ein positiver Konzeptansatz für die Kinder- und Jugendarbeit gesehen, und zwar in einer sozialräumlichen Ausprägung und in einer der Institution Schule gegenüber sehr kritischen Position. SCHERR formuliert deshalb auch folgerichtig die Frage, ob und wie die „politisch angestoßene Konjunktur“ der Bildungsthematik mit der Sozialraumorientierung zu fassen sein könnte.⁷⁶

SCHERR qualifiziert Bildung als ein auf Veränderung ausgelegtes individuelles Selbst- und Weltverständnis und damit auch explizit als einen Verlust von eingespielten Wahrnehmungs-, Deutungs-, Bewertungs- und Handlungs-routinen. Damit charakterisiert er „das gebildete Individuum“ durch seine Fähigkeit, über das naturwüchsig in Sozialisationsprozessen erworbene All-

74 In der Praxis lässt sich eine besondere Anfälligkeit für diese Inpflichtnahme bei jenen Kinder- und Jugendeinrichtungen beobachten, die in Stadtteilen mit besonderem Erneuerungsbedarf angesiedelt sind und in enge sozialräumlich strukturierte Präventionsketten eingebunden sind.

75 Dieser Diskurs ist sehr gut an der innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe geführten Debatte um die negativen Äußerungen des bekannten Kriminologen Christian Pfeiffer zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit darzustellen. Pfeiffer äußerte im Kontext seiner kritischen Betrachtung der selektiven Wirkung unseres Schulsystems, dass bei einer „tollen“ Ganztags-schule keine Jugendzentren und Freizeitheime mehr gebraucht werden würden. Diese Äußerungen erzeugten einen heftigen Disput (vgl. ABA Fachverband 2006). Unter anderem vertrat Sturzenhecker (vgl. Sturzenhecker 2007) die Auffassung, dass man lieber die Kinder- und Jugendarbeit fördern solle, in der Bildung „in Freiheit zur Freiheit“ (Kentler 1964) in Eigenständigkeit stattfindet und die um so vieles erfolgreicher sei als die Schule, die mit viel Personal ihre Aufgaben nur schlecht erfüllt. Begründet wird diese negative Sicht auf Schule explizit durch den Hinweis auf PISA. Konsequenterweise wird in dieser Kritik an Pfeiffer der Ausbau der Offenen Kinder- und Jugendarbeit gefordert und nicht der Ausbau der Ganztags-schule.

76 Damit weist Scherr auf eine der Fragen hin, die sich wie ein roter Faden durch diese Arbeit zieht. Das hängt nicht unwesentlich damit zusammen, dass in meiner kommunalen Praxis diese Frage in der Weiterentwicklung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule und die Gestaltung von Bildungslandschaften von herausgehobener Bedeutung sind. Deshalb wird die Frage in den unterschiedlichsten Zusammenhängen dieser Arbeit immer wieder diskutiert.

tagswissen hinauszureichen, und die damit entstehende Möglichkeit, Distanz zu eigenen alltäglichen Gewissheiten und Routinen herzustellen.

In diesem Zusammenhang wird die Frage nach der Bedeutung von sozialen Räumen für diesen Bildungsbegriff virulent. Sowohl SCHERR als auch DEINET beziehen sich in ihren weiteren sozialräumlichen Überlegungen auf die neueren Raumvorstellungen von MARTINA LÖW (2001), die von einem dynamischen Raumkonzept, das die Trennung von Subjekt und Raum überwindet, ausgeht. Sie kritisiert dabei die vielfach vorzufindende Vorstellung der „zwei verschiedenen Realitäten – auf der einen Seite der Raum, auf der anderen die sozialen Güter, Menschen und ihr Handeln“ (Löw 2001: 264). Sie kritisiert diese Vorstellungen als absolutistisch:

Absolutistisch meint hier, dass Raum als eigene Realität, nicht als Folge menschlichen Handelns erfasst wird. Raum wird als Synonym für Erdboden, Territorium oder Ort verwendet (Löw 2001: 264).

Stattdessen entwirft Löw eine Vorstellung von Raum, der sich durch die Platzierung der Personen und der Güter konstituiert. Die Raumeignung ist somit immer sowohl materieller wie auch symbolischer Art. Erst in diesem Raumverständnis, das aus der Struktur der Menschen und sozialen Güter abgeleitet wird, können dann nach Löw die „Veränderungen der Raumphänomene erfasst werden“ (Löw 2001: 264).

In dieser Definition von sozialem Raum erweitert sich aber der zumindest in Praxiskontexten verwendete Begriff des Sozialraums, der dort eher als Steuerungsgröße für die Bemessung von Personalressourcen oder geografisch-analytische Dimensionen im Rahmen von Sozialplanung verstanden wird, erheblich und bekommt eine andere Konnotation. Diese andere Ausrichtung wird in der Weiterführung des räumlichen Bildungsgedankens in die Dimensionen des Aneignungskonzeptes deutlich. Das Aneignungskonzept geht auf die sogenannte Kulturhistorische Schule der sowjetischen Psychologie zurück und ist hier vor allem mit dem Namen ALEXEJ NIKOLAJEWITSCH LEONTJEW (1903–1979) verbunden, der betont, dass die Entwicklung des Menschen als tätige Auseinandersetzung mit seiner Umwelt, als Aneignung der gegenständlichen und symbolischen Kultur zu verstehen ist.

Diese Umwelt-Aneignung findet in Räumen statt, die allerdings nicht wertfrei sind, sondern vielmehr schon „besetzt, gesellschaftlich definiert und funktionalisiert“ (BÖHNISCH 1996: 149). Die Aneignung von Kindern und Jugendlichen ihrer jeweiligen Lebenswelt wird dabei als schöpferischer Prozess der Erweiterung ihres Handlungsraumes (oder bildungstheoretisch formuliert als Erweiterung der Handlungsoptionen) verstanden.

Diese Aneignung findet in postmodernen Gesellschaften unter vermindertem, wenn nicht vollständigem Verlust der Prägekräfte konkreter (geografischer) Räume statt. So betont z.B. LINDNER die zunehmende Bedeutung symbolischer Verhaltensweisen,

die sozialräumlichen Kriterien kaum mehr zuzuordnen sind. In der gegenwärtigen Jugendkultur wird um (städtische) Räume nicht nur in realen, sondern auch in symbolischen Aneignungen konkurriert. Jugendliche Szenen konstituieren sich zum Teil weniger als Sozial-, sondern als Symbolmilieus, in denen bestimmte Zeichenschemata reproduziert werden. Dabei überlagern sich verschiedene Wirklichkeitsschichten, bei denen das gesamte Ensemble von Mode-, Medien-, Trend-, Industrie- und Kommerzästhetik zur Simulation sozialer Teilhabe wird (LINDNER 2000: 4).

LÖW teilt diese Vorstellung der Aufhebung der homogenen Benutzung des sozialen Raumes als einheitliche soziale „Klassenerfahrung“ ausdrücklich und verstärkt diese Fragilität noch durch die Beschreibung der Wirkung von modernen Medien auf die Raumerfahrung von Kindern und Jugendlichen:

Was jedoch die Kinder und Jugendlichen betrifft, die mit Cyberspace-Technologien aufwachsen, so ist meine Schlussfolgerung, dass in virtuellen Räumen systematisch wiederholt wird, was bereits in der verinselten Raumaneignung vorgegeben wird: Die Bezugnahme auf einen nicht einheitlichen Raum. Die kulturell tradierte Vorstellung, im Raum zu leben, die durch das euklidische Denken, wie es in Schulen vermittelt wird, gestützt wird, wird insofern irritiert, als die Räume im Cyberspace erstens nicht mehr als materielle erlebt werden und zweitens die Kontinuität des Raumes in Frage stellen (LÖW 2001: 100).

Zur Beibehaltung des (sozialräumlichen) Aneignungskonzeptes als Bildungskonzept der Kinder- und Jugendarbeit verweist DEINET auf die veränderten Umgangsweisen und das Einstellen auf die unterschiedlichen Raumvorstellungen durch die Kindern und Jugendlichen selber und auf die Notwendigkeit der entsprechenden Aktualisierung der Vorstellungen darüber, wie unter diesen neuen Strukturmerkmalen Aneignungsprozesse geschehen können. Kinder und Jugendliche schaffen sich demnach eigentätig Räume (Spacing) und verbinden die (verinselten) Räume ihrer Lebenswelt miteinander. Damit wird der aktive und prozesshafte Charakter dieser Raumaneignung betont, der mehr ist als nur die gegenständliche Aneignung vorhandener Räume durch die Kinder und Jugendlichen.

Als Beispiel für diese abstrakte Beschreibung des erwünschten Aneignungsprozesses, der implizit auch als Bildungsprozess verstanden werden kann, wird die sogenannte „Blackbox der Offenen Kinder- und Jugendarbeit“ (DEINET 2004: 183), der offene Bereich in einer Kinder- und Jugendeinrichtung, angesprochen und aufgezeigt, wie die Aneignungspraxis der Kinder und Jugendlichen durch das „Oszillieren“ beschrieben werden kann. Mit diesem Begriff beschreibt DEINET zunächst wie WINKLER die jugendliche Aneignungsform der Veränderung und Bewegung als Prozess des „Oszillierens zwischen der Innenwelt des Ortes und der gesellschaftlichen Außenwelt“ (WINKLER 1988: 264), und STURZENHECKER bezieht dies auf die Offene Kinder- und Jugendarbeit:

Das Oszillieren gehört zur üblichen jugendlichen Aneignungspraxis in Jugendhäusern. Sie lassen sich nicht auf ein eindeutiges Drinnensein oder Wegbleiben festlegen, sondern halten sich oft genau auf den Grenzen des Hauses zur Außenwelt auf (STURZENHECKER 2002: 17).

Gerade in diesem „Oszillieren“, diesem Gleichzeitigen von „Draußen und Draußen“ und der Übertragung dieses Raumanneignungsprinzips von Kindern und Jugendlichen auf die Gestaltungslogiken pädagogischer Settings insgesamt liegen nach Meinung von DEINET Chancen zur Gestaltung von eigenständigen Bildungsprozessen, die sich in der Ambivalenz von einerseits dem Bedürfnis nach Erweiterung und Vergrößerung des Handlungsraumes und andererseits dem Wunsch nach funktionierendem (und damit durchaus auch im Sinne von bekanntem) Nahraum zu bewegen haben.

In dieser Perspektive kann der scheinbare Widerspruch in der Vorstellung intentionaler Bildungsprozesse der Kinder- und Jugendarbeit zwischen der Subjektorientierung einerseits und der Veränderung dieser Subjektivität (wegen der Notwendigkeit zur praktischen Beherrschung von Lebensbewältigungsanforderungen) andererseits aufgegriffen und produktiv bearbeitet werden.

Zusammenfassend entsteht somit ein Verständnis des Zusammenhangs von Bildungsprozessen und der Aneignung von sozialen Räumen durch Kinder und Jugendliche, der dadurch zu kennzeichnen ist, dass diese durch ihre konstatierte Fähigkeit innerhalb einer verinselten und medialisierten Lebenswelt in unterschiedlichen Räumen gleichzeitig agieren können.

Sie stellen Verbindungen her zwischen unterschiedlichen Räumen, etwa dem konkreten geografischen Ort, an dem sie sich gerade befinden (dem durch Aneignung eine Sinnbedeutung gegeben wurde, sodass ein sozialer Raum entsteht) und den entfernteren Orten und sozialen Räumen, mit denen sie jederzeit kommunizieren können (über Handy oder PC) sowie virtuellen Räumen im Internet (chatrooms), die z.T. auch als soziale Räume verstanden werden (DEINET 2004: 184).

Solche Verknüpfungsleistungen werden in diesem Verständnis als subjektorientierte Bildungs- und Aneignungsformen in der Lebenswelt verstanden und dadurch gleichzeitig als (Bildungs-)Anlass für die Kinder- und Jugendarbeit, diese zu unterstützen und dadurch für die Kinder und Jugendlichen „gegenkulturelle Räume“ (DEINET) zu konstituieren.

Die Herstellung gegenkultureller Räume ist zentral für die Erhaltung der Handlungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen und ermöglicht zum einen die Aneignung von Funktionen und Bedeutungen institutionalisierter Räume; zum anderen bieten gegenkulturelle Räume die Chance, die Begrenztheit institutionalisierter Räume zu überwinden und sich der in den Räumen abgebildeten gesellschaftlichen Struktur nicht nur anzupassen.⁷⁷

⁷⁷ Gerade diese pädagogische Begründung für die Herstellung von „gegenkulturellen Räumen“ wird häufig in der institutionell geprägten Auseinandersetzung in der Praxis der Kooperation von Jugendhilfe und Schule als Argument verwendet für die Beibehaltung einer eigenständigen, von der formalisierten Struktur der Schule entfernten räumlichen Struktur in der Kinder- und Jugendarbeit, die darin sich als tendenzieller Bestandteil der lebensweltlichen „Gegenkultur“ versteht. Allerdings wäre das Argument auch umgekehrt zu denken und sozusagen als pädagogisch bewusster Bestandteil einer ganzheitlichen pädagogischen Struktur in der Schule ausdrücklich auch durch „gegenkulturell“ strukturierte Räume in der

Die „gegenkulturellen Räume“ werden damit zu einer Art von Rückzugsräumen, die durch eine „maximale Distanz zu den Routinen und Zwängen des Alltagslebens gekennzeichnet sind und dadurch kognitive Distanzierung und Reflexion erleichtern sollen“ (SCHEER 1997: 6). Die Herstellung dieser gegenkulturellen Räume ist im bildungspolitisch begründeten Konzeptansatz aber nicht nur eine technische „Methode“ der Kinder- und Jugendarbeit, sie versteht sich zugleich als „jugendpolitisches Mandat“ für die Revitalisierung öffentlicher Räume.

Zusammenfassend betont DEINET noch einmal die zumindest im Vergleich zur Schule geringe Festlegung von vordefinierten Räumen in der Kinder- und Jugendarbeit und die Potenziale, die darin für die Selbstbildung von Kindern und Jugendlichen liegen. Er besteht darauf, dass solche Bildungsettings nicht pädagogisch durchstrukturiert werden können, denn sonst hätten sie nicht mehr den Charakter der Selbstbildung. Durch eine in diesem Verständnis reflexive und damit bewusste und gezielte Gestaltung von Aneignungs- und Bildungsangeboten kann Kinder- und Jugendarbeit „Räume“ für Kinder und Jugendliche schaffen, die ihnen Erfahrungen ermöglichen, „die in dieser Weise in anderen Lebensbereichen nur schwer zugänglich sind“ (DEINET 2004: 187). Damit aber bezieht sich ihr Mandat explizit auch auf Aneignungs- und Bildungsprozesse außerhalb ihrer eigenen Orte (Kinder- und Jugendeinrichtungen), z.B. im öffentlichen Raum, und eröffnet damit weiteren Raum für Bildung in diesem Sinne.

2.5 Zusammenfassung und Bewertung

In der zusammenfassenden Bewertung der in diesem Kapitel dargestellten Diskussionsbeiträge zu sozialpädagogisch begründeten Bildungsvorstellungen und bildungspolitischen Stellungnahmen innerhalb der Sozialen Arbeit bzw. der Kinder- und Jugendhilfe zur aktuellen breiten gesellschaftlichen Bildungsdebatte kann zunächst bilanziert werden, dass die Texte sehr unterschiedliche Dimensionen in der Debatte thematisieren:

- Ein erster Teil der Texte, hier vor allem der 11. Kinder- und Jugendbericht und die drei bildungspolitischen Stellungnahmen des Bundesjugendkuratoriums aus den Jahren 2002 (den sogenannten „Leipziger Thesen“, hier zusammen mit der Sachverständigenkommission des 11. Kinder- und Jugendberichtes und der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe), 2003 und 2005, beschäftigt sich vorrangig mit kritischen fachpolitischen Anfragen an die Ausgestaltung der aktuell vielzitierten und in

Institution Schule nicht nur zuzulassen, sondern ausdrücklich zu fördern (vgl. Grimm 2005, URL = <http://www.stadtteilarbeit.de/seiten/theorie/grimm/zukunftsschulen.htm>).

der praktischen Umsetzung noch völlig unkonturierten neuen Kommunalen Bildungslandschaften⁷⁸ und in diesem Zusammenhang besonders mit der Frage des Kooperationsverhältnisses der Kinder- und Jugendhilfe mit der Schule.

- Ein zweiter Teil (WINKLER 2004, THIERSCH 2004 und BOCK/ANDRESEN/OTTO 2006) der Texte greift aus einer sozialpädagogischen Perspektive vorrangig erziehungswissenschaftliche Anfragen an die Gestaltung von mehrdimensionalen Bildungsprozessen auf und versucht, in unterschiedlicher Nähe sowohl zur Institution Schule als auch zur bildungspolitischen Grundlegung der Sozialen Arbeit, die Notwendigkeit der Vernetzung von formellen und informellen Bildungsprozessen zu begründen.
- Dabei formuliert WINKLER am ehesten aus einer kritischen Position gegenüber einem vollständigen Aufgehen der Sozialpädagogik in einer bildungspolitischen Ausrichtung heraus und befürchtet angesichts der realen Debatte, die sich an einem verkürzten curricularen Bildungsbegriff orientiert, den „Verlust des Pädagogischen an der Sozialpädagogik“ (WINKLER 2004: 71).
- THIERSCH sieht zwar durchaus Chancen in der Positionierung der Sozialen Arbeit im „weiteren Kontext der Lernszene“ (THIERSCH 2004: 239), gleichzeitig formuliert er aber deutlich die Risiken in dieser Diskussion und befürchtet in einem traditionellen Verständnis von Bildung als scholarisierter Bildung im Bildungswesen die Unterordnung der informellen Bildungs- und Lernprozesse (der Kinder- und Jugendhilfe) unter die Handlungslogiken der Schule.
- Demgegenüber kann die Positionierung von BOCK/ANDRESEN/OTTO im Kontext eines „Netzwerkes Bildung“ verstanden werden als Versuch einer erziehungswissenschaftlichen Position, die sich explizit als eigenständig und kritisch versteht. Diese Position bezieht sich im Rahmen der hier vorgestellten sozialpädagogischen Beiträge am weitesten auf einen bildungstheoretischen Begründungszusammenhang für die Kinder- und Jugendhilfe im Kontext eines reflexiven Verständnisses von Entwicklungsproblemen einer Wissensgesellschaft. Gleichwohl betonen diese Autoren die Notwendigkeit der Verstärkung der Forschung von spezifischen Stärken der Kinder- und Jugendhilfe bei der Informalisierung von Erfahrungs-, Lern- und Bildungsprozessen und formulieren aus dem dargelegten Verständnis einer „zeitgemäßen Bildung“⁷⁹.

78 Vgl. die Positionen und Papiere des Deutschen Vereins (2007).

79 Der Begriff ‚zeitgemäße Bildung‘ wird von Bock/Andresen/Otto als Synonym für eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Interessengruppen betrachtet, denen sich auch die Bildungspolitik in Deutschland nicht entziehen kann. Es geht dabei um die ‚Möglichkeiten und Perspektiven gelingender Bildungsprozesse, die unter Einbeziehung gerechtigkeits-theoretischer und Chancengleichheit postulierender Prämissen die allseits

- Der dritte Teil greift dann gelungene subjektorientierte Bildungsprozesse und Biografien in den Dimensionen der Aneignung als eine zentrale sozialpädagogische Kategorie auf. Er reflektiert diese Prozesse und Biografien im Kontext einer sich kritisch verstehenden Erziehungswissenschaft verbunden mit einem sozialen Raumbegriff, der weit über seine geografische Verkürzung realer Managementprozesse in der aktuellen Sozialen Arbeit hinausreicht. Darin bildet er für die Herstellung von Identität bei Kindern und Jugendlichen wichtige pädagogisch zu reflektierende Anknüpfungspunkte für die praktische Kinder- und Jugendarbeit, hier explizit als Bildungsgelegenheit verstanden. Aus dieser Perspektive wird die bewusste Herstellung und Gestaltung „gegenkultureller Räume“ als wesentliches Element sozialpädagogischen Handelns zu verstehen sein. Es wird aber auch die praktische Kooperation mit der Schule besonders schwierig, müsste die Schule doch in der bewussten Integration dieses Aneignungskonzeptes in ihrem curricular geprägten Schulalltag nicht mehr nur die „Duldung“ gegenkultureller Räume in abgelegenen und nicht mehr benötigten Kellerräumen zugestehen, sondern vielmehr als bewussten Teil annehmen der so zur Lebenswelt hin geöffneten Schulkonzeption, quasi als selbstinszenierter potenzieller Systemwiderspruch, der ausdrücklich auf die Aneignung der Schule durch die Schüler und Schülerinnen ausgerichtet ist.
- Trotz der Ausformulierung dieser weitgehenden Eigenständigkeit in der sozialpädagogischen Bildungskonzeption kann in der zusammenfassenden Betrachtung der einzelnen Diskussionsbeiträge zum aktuellen Bildungsdiskurs von keinem/keiner der Autoren/Autorinnen oder der Kuratorien oder Kommissionen behauptet werden, er/sie würde so weit gehen, eine generelle Bildungsabstinenz für die Soziale Arbeit bzw. Kinder- und Jugendhilfe einzufordern. Im Gegenteil, alle hier dargestellten Beiträge beanspruchen explizit die Eigenständigkeit einer sozialpädagogischen Bildungsbegrifflichkeit, die ausgehend von der Subjektstellung der sich lebensgeschichtlich Bildenden zumindest eine Erweiterung des kanonisierten Fächerwissens in der Schule darstellt und darin eine systemische Eigenständigkeit gegenüber der Schule behauptet.

Eine zweite zentrale Fragestellung lässt sich an die Definition eines eigenständigen sozialpädagogischen Bildungsverständnisses anschließen: die in der aktuellen Praxis der Sozialen Arbeit zentralen Frage, wie sich aus einer solchen Eigenständigkeit eine Kooperation mit der Schule gestalten lässt. In dieser Frage kann die Ambivalenz gegenüber der dahinterliegenden Fragestellung der Systemtranszendenz oder der Kooperation von eigenständigen

vorhandenen tradierten institutionellen Verharrungsmomente ebenso in Frage stellen wie die Annäherung an den angestrebten Bildungsmarkt“ (Otto/Oelkers 2006: 11).

pädagogischen Systemen in Jugendhilfe und Schule ständig durch „gespürt“ werden. Insgesamt können die Optionen, obwohl hier nicht in jedem Fall ausdrücklich so formuliert, in dieser Frage mit einer eher etwas abwartenden und vorsichtigen Positionierung bezeichnet werden, die aus meiner praktischen Erfahrung durchaus begründet erscheint – zeigt sich doch bisher die Schule insgesamt als relativ resistentes System gegenüber Reformüberlegungen, zumindest was die Reformierung betrifft in Richtung einer Erweiterung der Bildungskonzeptionen, die sich sowohl außerhalb des aktuellen Fächerkanons und des sich rasant ausbreitenden Bildungsmonitorings bewegen als auch sich ausdrücklich auf die Vielfalt der Bildungsorte und Lernwelten, auch außerhalb der Schule, beziehen.

Deshalb soll im dritten Kapitel dieser Arbeit ein Blick auf Geschichte, Struktur und Widersprüche in der Kooperation der beiden pädagogischen Systeme Jugendhilfe und Schule geworfen werden.

3 Kooperation von Jugendhilfe und Schule

In einer ersten vorweggenommenen Standortbestimmung zur Beurteilung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule könnte man von einer inzwischen zumindest auf der Leitungsebene beider Systeme gewünschten und geförderten und auch zunehmend rechtlich abgesicherten Kooperation der beiden pädagogischen Systeme sprechen, bei der sich zwar viel bewegt, allerdings in unklaren Richtungen und auf unsicherem Boden.

Die Kooperation selber wird von historischen und theoretischen Aspekten, Handlungsmethoden und Konzepten, Adressaten und Problemfeldern, rechtlichen Grundlagen, Fragen der Aus- und Fortbildung und der Forschung bestimmt. Gleichzeitig gibt es bei der Betrachtung der gesellschaftlichen Wandlungsprozesse im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen keine wirkliche Alternative zur Verstärkung der Kooperation der beiden pädagogischen Systeme, wenn nicht gar die Frage der Systemtranszendenz zu stellen ist.

Deshalb soll in diesem Kapitel in mehreren Schritten versucht werden, sowohl die historischen Aspekte darzulegen, die in ihrer spezifisch deutschen Traditionslinie die Kooperation dieser beiden Pädagogiksysteme beeinflussen, als auch weitere strukturelle, fachpolitische und institutionelle Aspekte, die die Kooperation bzw. das Verhältnis von Jugendhilfe und Schule beeinflussen. Dabei soll auch die aus meiner Sicht besondere Bedeutung einer Ganztagssschule bzw. einer zeitgemäßen Ganztagsbildung herausgearbeitet werden, hier verstanden als Versuch der Neubegründung eines umfassenden Bildungsangebots, als immanent systemtranszendierendes Element für die Kinder- und Jugendhilfe.

3.1 Historische Aspekte

Vor dem Hintergrund eines sich sozialwissenschaftlich verstehenden Reflexionsrahmens kann die Geschichte der Entwicklung der beiden pädagogischen Systeme der Jugendhilfe und der Schule in ihrem Verhältnis zueinander als gesellschaftlicher Ausdruck der Zunahme von sozialen Spannungen, zunächst im 19. Jahrhundert, verstanden werden und damit den Blick auf die Funktionen und Praktiken des schulischen Systems wie auch des sich dort historisch ausdifferenzierenden Systems der Sozialen Dienste⁸⁰

80 Bei der Klärung der Frage, was zu dem Zeitpunkt eigentlich unter dem Begriff ‚Sozialpädagogik‘ zu verstehen war, gerät man nach Hering/Münchmeier (2000: 11) in ein „Wirrwarr der Begriffe zur Sozialpädagogik, da die Frage zu beantworten ist, welche Praxisfelder, Einrichtungen, Dienste und Berufe zur Sozialen Arbeit gehören und deshalb in einer

freilegen. Mit Beginn der Industrialisierung und der damit verbundenen Zunahme von sozialen Spannungen differenzieren sich die pädagogischen Systeme in einen Teil der scholarisierten Institutionalisierungen für alle: die formalisierte und gesellschaftlich etablierte Schule einerseits und das nicht-formalisierte, spezifische Programm für die Gruppen besonders belasteter Menschen aus prekären Lebensverhältnissen andererseits. Das heißt: Neben der Schule, als pädagogisches System für alle, wenn auch mit segmentierten Programmen, bildet sich ein weiteres, nachrangiges pädagogisches System, die Sozialpädagogik heraus. So wurden z.B.

Kinderbetreuung und Kindergarten (durchaus gegen weitergreifende pädagogische Konzeptionen) vor allem genutzt, um Kindern aus verarmten und verelendeten Familien offeneren Bildungschancen zu ermöglichen und – zugleich – die Mütter zu entlasten und in ihren Erziehungsaufgaben zu unterstützen. Auch die entstehende Jugendarbeit richtet sich zunächst an die Heranwachsenden aus den unteren Schichten (THIERSCH 2004: 242).⁸¹

Die organisierte Pädagogik ist vor allem durch den Zusammenhang von Bildung und Beschäftigung geprägt, und die notwendige Herstellung der Integrationsfunktion von Arbeit steht im Vordergrund. Dabei genügt die Schule eher dem Qualifikationsanspruch, wohingegen die Sozialpädagogik eher dem Integrationsanspruch zu genügen hat. Beide pädagogische Systeme entfalten sich komplementär vor diesem gesellschaftlichen Hintergrund der industriellen Produktion in ihren jeweiligen gesellschaftlichen Teilsystemen.

Indem Volksschulen für die Masse der Bevölkerung als tendenziell obligatorische Erziehungsveranstaltungen waren, hatten die seit Anfang des 19. Jahrhunderts entstehenden Einrichtungen der Sozialpädagogik von vornherein eher fakultativ-flankierenden Charakter, und zwar als Privatwohltätigkeit, vor allem bezogen auf Sozialisationsrisiken proletarischer Unterschichtsfamilien mit hohem Reproduktionsrisiko wie mangelhafter Ernährung, Kleidung und Wohnung (HOMFELDT 2004: 43).

Damit aber kann die Volksschule als einzige funktionsfähige Erziehungsinstitution für die Masse der arbeitenden Bevölkerung als eine erste Institution betrachtet werden, die in dieser tendenziellen Aufteilung der päd-

Geschichte derselben vorzukommen haben“. Außerdem beziehen sich die historischen Analysen auf das 19. Jahrhundert und die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts, in denen noch andere begriffliche Zuordnungen griffen als in der aktuellen Sozialen Arbeit, z.B. heute nicht mehr gebräuchliche Bezeichnungen wie ‚Schulpflege‘, ‚Erholungsfürsorge‘, ‚Krüppelfürsorge‘ oder auch die Sammelbegriffe ‚Jugendfürsorge‘ bzw. ‚Jugendwohlfahrtspflege‘, aus denen die neuzeitliche Begrifflichkeit der Jugendhilfe entstand.

81 In diesem historischen Entstehungszusammenhang als nachrangiges pädagogisches System der „besonderen Bildung in Not- und Armutssituationen“ (Thiersch 2004: 242) liegt auch die aktuelle Beschränkung des emanzipatorischen Bildungsansatzes der Sozialpädagogik im Kontext der Bestimmung des aktuellen Verhältnisses von Jugendhilfe und Schule begründet, denn in diesem „defizitorientierten“ Ansatz steckt immer auch schon die gesellschaftliche Erwartung an Kontrolle, Stigmatisierung und Anpassung der Kinder und Jugendlichen an die knappen Ressourcen.

gogischen Systeme sowohl schulische als auch sozialpädagogische Funktionen in sich vereint (vgl. HOMFELDT 2004), denn die

zusätzlichen Integrationsaufgaben, die im 20. Jahrhundert von sozialpädagogischen Einrichtungen geleistet werden, wurden deshalb im 19. Jahrhundert noch überwiegend von der Volksschule übernommen (ebd.: 46).

Die Aufgabe der Lehrer erstreckt sich damals schon über die Erteilung des Unterrichts hinaus. Die zunehmenden Qualifikationsanforderungen durch die technologische Entwicklung machen aber die Koppelung beider pädagogischer Funktionen (Qualifikation und Integration) zunehmend schwieriger; es entstehen arbeitsteilige Konzepte im Bildungswesen z.B. durch den Ausbau von sogenannten Hilfsschulen und die Einrichtung sozialpädagogischer Heime zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In diesem Kontext entstehen auch die ersten Horte als Schutzeinrichtungen für aufsichtslose schulpflichtige Kinder, Ferienkolonien und die Schulgesundheitspflege. Durch den Ersten Weltkrieg bilden sich dann neue Gruppen von Hilfsbedürftigen, und es entwickeln sich folgerichtig auch neue Sozialleistungen. Soziale Arbeit wird damit langsam zur Erwerbsarbeit und erhält zu Beginn der Weimarer Republik eine reichseinheitliche gesetzliche Grundlage. Gleichzeitig wird durch das Reichsschulgesetz von 1920 die für alle verbindliche vierjährige Grundschule als gemeinsame Bildungsstätte für grundlegende Bildung und Gemeinschaftserziehung eingeführt. Die nach dem Ersten Weltkrieg entstehende soziale Not (Arbeitslosigkeit, besonders Jugendarbeitslosigkeit, Aufwachsen ohne Väter, alleinerziehende Mütter und schlechte Gesundheitslage vieler Großstadtkinder) platziert Jugendwohlfahrtspflege auch in den schulischen Rahmen. Besonders wichtig ist dabei die Schulspeisung.⁸²

Für die Prüfung der sozialen Bedürftigkeit werden Fürsorgerinnen herangezogen, und die Kosten tragen ab 1925 die Gemeinden und Gemeindeverbände. Eine große Rolle spielt auch die sogenannte Erholungsfürsorge wegen der mangelhaften Ernährung, dem Fehlen der altersentsprechenden körperlichen Entwicklung und enger Wohnverhältnisse. Seit 1918 können vermehrte Gründungen von Schullandheimen neben der Freiluft- oder Waldschule und der Gartenschule (vgl. HOMFELDT 2004) verzeichnet werden, die für Großstadtkinder ein Kontrastprogramm zu ihrem tristen Alltagsleben bilden.

Die Waldschule ging aus von der gesundheitlichen Fürsorge für das schwächliche Kind, der Schulgarten in erster Linie von natürlichen, das Schullandheim von erzieherischen Bedürfnissen. Diese Arbeitsteilung gilt aber nur insofern, als sie die zentrale Einstellung der einzelnen Einrichtungen zum Gesamtproblem der Freiluftpädagogik kennzeichnet (TRIEBOLD/MÜLLER/SAHRHAGE 1931 zit. nach HOMFELDT 2004: 50).

82 Hier findet die Diskussion um die Bedeutung der für die Eltern freien Finanzierung der Versorgung durch ein kostenloses Mittagessen in der Offenen Ganztagschule in Nordrhein-Westfalen eine aktuelle historische Entsprechung.

Mit zunehmendem Abstand zum Ersten Weltkrieg in der zweiten Hälfte der 1920er Jahre werden Unterricht und Erziehung gleichrangig. Trotzdem können die zentralen pädagogischen Gesetzesvorhaben dieser Zeit (Reichsschulgesetz und Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1922) nicht dazu genutzt werden, eine „strukturfundierte Kooperation“ (HOMFELDT 2004) zu gestalten.

Das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) orientiert die gesetzlich verankerten Jugendämter an Bezirkseinteilungen; der zentrale Orientierungspunkt für die Fürsorge ist die Familie und nicht die Schule. Damit verliert die ursprünglich als Bindeglied gedachte Schulpflege deutlich an Bedeutung (vgl. OLK 2000). Diese klare institutionelle Trennung

fixierte Kinder und Jugendliche auf funktionsbezogene Ausschnitte ohne systematischen Rückbezug auf die konkreten Lebenslagen, obwohl es immer wieder entgegenlaufende Mahnungen, auch von prominenter Seite gegeben hat (HOMFELDT 2004: 51).

Gleichzeitig vollzieht sich mit dieser Ausdifferenzierung eine Spezialisierung und Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte. Damit „setzte sich seit Beginn der Zwanziger Jahre in Deutschland eine klare institutionelle Trennung von Bildungswesen und Jugendhilfe durch, die sich bis heute verfolgen lässt“ (OLK 2000: 13).

Seit 1933 werden diese in der Weimarer Republik einsetzende Entwicklung zu einer Professionalisierung der Sozialen Arbeit und reformpädagogisch orientierte Schulprojekte mit einem Schlag beendet, denn im faschistischen Gesellschaftsbild ist Soziale Arbeit überflüssig durch die Aufteilung in Starke („Erbgesunde“), denen geholfen werden muss, und Schwache („Lebensunwerte“, „Entartete“, „Asoziale“), die ausgeschieden werden. Leitbild ist die NS-Volkswohlfahrt, zentriert um den „Volkskörper“ und die „Volksgesundheit“.

Nach dem Zweiten Weltkrieg verlaufen dann die Entwicklungen im Verhältnis von Jugendhilfe und Schule in den nun existenten zwei deutschen Staaten völlig unterschiedlich. Während in der Bundesrepublik in der Kontinuität der Gesetze und Reichsverordnungen der Weimarer Republik sich das Verhältnis strukturiert als das einer „fatalen Arbeitsteilung zwischen Schule und Jugendhilfe, in der keineswegs nur im Verständnis vieler der Beteiligten die Schule für die Bildung und die Jugendhilfe für das Soziale“ (RAAB/RADEMACKER 2004: 17) steht, wird die Jugendhilfe in der DDR weitgehend im Sinne der Schule funktionalisiert und damit aber auch eine eigenständige sozialpädagogische Handlungsperspektive gar nicht erst entwickelt.

In der Bundesrepublik entsteht erst wieder in den 1960er Jahren, im Zuge der Probleme im Verhältnis von Beschäftigung und Bildungssystem (der schon angesprochenen „Bildungskatastrophe“ durch PİCHT 1964), eine Diskussion um das Verhältnis von Jugendhilfe zur Schule.⁸³ Die Diskussion

83 Vgl. dazu auch die Ausführungen im 2. Kapitel.

bleibt indes im Wesentlichen ohne Wirkung auf die Praxis der vollzogenen schulischen Bildungsreformen, obwohl sozialpädagogische Bildungsplaner wie z.B. HORNSTEIN eine Einbeziehung sozialpädagogischer Arbeitsweisen in diese Schulreform fordern und darin die Funktion eines „Stachels im Fleisch“ einer weitgehend auf die schulischen Prozesse ausgerichteten Pädagogik sehen.

Hinter dieser Vorstellung liegt vor allem eine Veränderung im Selbstverständnis der Sozialpädagogik selber, die sich nun als „offensive Sozialpädagogik“ (GIESEKE 1973) versteht und sich deshalb nicht mehr auf das alte, reaktive Verständnis einer Behebung von Erziehungsdefiziten reduzieren lassen will. Für die Schule dagegen ist diese theoriegeleitete Kritik der Sozialpädagogik an Funktionalisierungen durch die Schule nicht recht nachvollziehbar und die Frage nach der Kooperation mit dem anderen pädagogischen System von „höchst praktischer Natur“ (TILLMANN 1987: 386). In ihrem Verständnis sollen durch die Kooperation konkrete Problemlagen im schulischen Alltag (z.B. Überforderung der Lehrer/-innen bei der Gestaltung eines zu schaffenden Freizeitbereichs an Ganztagschulen oder Lernschwierigkeiten und Disziplinprobleme) behoben werden.

Die Schule „bedient“ sich deshalb auch gerne der entstehenden Schulsozialarbeit und sieht hierbei die Sozialpädagogik als eine nützliche Einrichtung zur Ausschaltung von unterrichtsfernen möglichen „Störvariablen im leistungsbezogenen Selektionsprozeß“ (MALINOWSKI/HERRIGER 1979 zit. in HOMFELDT 2004: 59).

Besonders für das in diesem Kontext neu entstehende Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit entwickelt sich so eine permanente Ambivalenz und ein Balanceakt zwischen einerseits der Notwendigkeit, die Kinder und Jugendlichen in diesem für ihre Weltaneignung so wichtigen Bestandteil ihrer Lebenswelt zu unterstützen und sie dabei, ausgehend von „den subjektiven Erfahrungen, Problemen, Schwierigkeiten und Bedürfnislagen des einzelnen“, „gegenüber den Ansprüchen der Gesellschaft und ihrer Gruppen zur Geltung“ (HORNSTEIN 1971: 287) zu bringen, und andererseits schlicht als angenehme Möglichkeit der Delegation von Erziehungsproblemen von der Schule wahrgenommen und funktionalisiert zu werden.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung bilden sich in den 1970er Jahren zwei kontroverse Figuren in der Debatte um die Sinnhaftigkeit von Schulsozialarbeit und einer „sozialpädagogischen Schule“ heraus, die sich zentral an der Frage der Reformfähigkeit des pädagogischen Systems Schule entzündet.

HOMFELDT z.B. bleibt aufgrund eigener Erfahrungen in einem zwölfjährigen Versuch des Nachweises, „Schule sozialpädagogisch werden zu lassen“, skeptisch, ob das „Konzept der sozialpädagogischen Schule Eingang in

das Regelschulsystem finden kann, da die Widerstände der Schule als Lehr- und Ausleseanstalt viel zu groß sind (vgl. HOMFELDT 2004: 60).⁸⁴

Für die 1980er Jahre wird dann eine Art Wende- und Übergangspunkt im Verhältnis von Jugendhilfe und Schule konstatiert, der betrachtet werden kann auf der Grundlage sozialwissenschaftlicher Forschung zum Strukturwandel der Familie, zur Pluralisierung von Lebensformen und zum Verlust der Normalbiografie als „gesellschaftspolitische Fixpunkte einer (sozial-)pädagogischen Begründung von Kooperationsprojekten zwischen Jugendhilfe und Schule“ (OLK 2000: 26). Dabei verbinden sich im konstruktiven Fall die verstärkte Wahrnehmung von Lebensweltorientierung als umfassende Strukturmaxime der Sozialpädagogik (THIERSCH) auf der einen Seite und eine Öffnung der Schule auf der anderen Seite, und es kann vielleicht ein integrierter Ansatz auf der Grundlage einer „doppelten Öffnung“ (BÖLLERT 2008: 25) beider Systeme zum Zuge kommen.

In dieser Perspektive sind die Befunde zum Verhältnis von Jugendhilfe und Schule ausreichend bekannt und publiziert; „eigentlich gibt es nichts Neues mehr zu diesem Verhältnis zu sagen“ (BÖLLERT 2008: 24). Es besteht große Einigkeit darüber, dass es in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule nicht mehr um die Frage des „Ob geht – sollen sie oder sollen sie besser nicht“ (BÖLLERT 2008: 24), sondern vielmehr um das „Wie“.

Offen geblieben ist aber weitgehend die Beantwortung der Fragen nach der Gestaltung der angestrebten und erwünschten integrierten Bildungsprozesse. Von besonderem Interesse ist dabei die Frage, wie sich die abzeichnende Entwicklung zum flächendeckenden Ausbau der Ganztagschulen auf das Kooperationsverhältnis auswirken wird.

BÖLLERT (2008) etwa sieht ebenso wie BOCK/ANDRESEN/OTTO die Herausforderung in der Herstellung eines „Netzwerkes Bildung“ zwischen Jugendhilfe und Schule, indem nach dem Motto „Von der Delegation zur Kooperation“ (BÖLLERT 2008) alle Formen, Orte und Modalitäten von Bildung bei Kindern und Jugendlichen als gleichermaßen bedeutsam betrachtet werden und dann in den kommunalen Strukturen in eine neue Qualität institutionalisierter Zusammenarbeit (im Rahmen einer Kommunalen Bildungslandschaft) zusammenfließen.

84 Diese Frage nach der Möglichkeit der Sozialpädagogisierung der (Regel-)Schule ist nach meiner Erfahrung auch von Bedeutung sowohl für die aktuelle Beurteilung der Lage der Dinge in der theoretischen Debatte zur Bestimmung des Verhältnisses der beiden pädagogischen Systeme von Jugendhilfe und Schule als auch für die Reflexion der Erfahrungen in der praktischen Kooperation von Jugendhilfe und Schule in den kommunalen Kontexten. Nicht zuletzt entzündet sich an dieser Fragestellung schließlich die Debatte um eine „Ganztagsbildung“ versus „Ganztagschule“ im Kontext Kommunalen Bildungslandschaften (vgl. Kapitel 3.2.5).

3.2 Handlungsfelder

In diesem Kapitel sollen zunächst noch einmal die Möglichkeiten und Begrenzungen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule vor diesem Reflexionshintergrund aus der Perspektive der Kinder- und Jugendhilfe diskutiert werden und dabei die unterschiedlichen Formen, Themen und Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe in ihrem Kooperationsverhältnis zur Schule dargestellt und reflektiert werden.

Wie weiter oben angedeutet, sind seit den 1980er Jahren und dann verstärkt seit Beginn der 1990er Jahre (vgl. OLK/BATHKE/HARTNUSS 2000; HOLLENSTEIN 2000) zunehmend die verschiedenen Ansätze, Möglichkeiten und Rahmenbedingungen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule wieder diskutiert worden.

In diesem Diskurs werden z.T. auch Arbeitsfelder wiederentdeckt oder aber in andere Begründungskontexte gestellt; eine uneinheitliche, unübersichtliche und ungleichzeitige Vielfalt von Ansätzen entsteht in der Praxis. Verbunden mit dieser konstatierten Vielfalt kann fast von einer neuen Unübersichtlichkeit⁸⁵ in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule gesprochen werden, die vor allem durch Initiative „von unten“ entstanden ist (vgl. OLK/HARTNUSS 1999).

Verdeutlicht wird diese Unübersichtlichkeit im pädagogischen Diskurs auch durch die sprachliche Streuung in der Beschreibung der Kooperationsfelder. Begriffe wie ‚Jugendarbeit an Schulen‘, ‚Soziale Arbeit an Schulen‘, ‚Schulbezogene Jugendhilfe‘, ‚Schuljugendarbeit‘ oder auch der schon eingeführte Begriff der Schulsozialarbeit finden sich in den Projekt- und Koordinationsbeschreibungen wieder.

HARTNUSS/MAYKUS (2004) unterscheiden zwei Haupttypen von konzeptionellen Schwerpunktsetzungen innerhalb der gesamten Kooperationslandschaften von Jugendhilfe und Schule:

- Zum einen erkennen sie Projekte, die sich vorrangig auf den außerunterrichtlichen Bereich der Schule konzentrieren und hierbei auf eine freizeitpädagogische Bereicherung des Schullebens zielen (z.B. außerschulische Jugendbildung, Freizeit-, Sport- und Kulturangebote). Diese Form der Angebote sehen sie in der Regel im Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit (§ 11 SGB VIII) angesiedelt und verstehen sie ausdrücklich als offene und präventive Angebote, die sich an alle Schüler und Schülerinnen wenden.

85 In der Aufsatzsammlung zur „Neuen Unübersichtlichkeit“ verteidigt Habermas (vgl. Habermas 1985) die Moderne gegenüber ihren Kritikern und warnt vor einer Abkehr davon. Er macht einen reaktionären Zeitgeist aus, der sich in Baustilen und gesellschaftlichen Diskursen, z.B. zum Rechtsverständnis, in der Krise des Wohlfahrtsstaats und im Verlust utopischer Energien ausdrückt.

- Zum anderen finden sich Kooperationsprojekte und -bezüge im Kontext des § 13 SGB VIII, die sich eher auf die Kinder und Jugendlichen mit sozialen und individuellen Benachteiligungen beziehen. Hier steht eher die einzelfallbezogene Bearbeitung von auffälligem und (schul-)deviantem Verhalten in Form der Beratung von Schüler und Schülerinnen im Vordergrund.

Die Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe strukturiert dagegen in ihren Handlungsempfehlungen aus dem Jahre 2006 (vgl. AGJ 2006) die Handlungsmöglichkeiten bei der Betrachtung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in folgende verschiedene Themen und Ebenen:

- Regionale Bildungslandschaften auf kommunaler Ebene⁸⁶
- Kooperation Kita – Grundschule
- Jugendhilfeangebote an der Schule und dort
- Dienstleistungen der Jugendhilfe und
- gemeinsame Projekte von Jugendhilfe und Schule
- Trägerschaft für die nichtschulischen Angebote an einer Ganztagschule
- Kooperation Hort – Schule
- Mitwirkung der Jugendhilfe an der Konzeptentwicklung einer Ganztagschule und sozialraumbezogene Formen der Kooperation

Auch in dieser Strukturierung wird die Ambivalenz sowohl in der bildungstheoretischen Selbstreflexion der Kinder- und Jugendhilfe als auch in der Bestimmung ihres Verhältnisses zur Schule deutlich. Zum einen zieht sich wie ein roter Faden der inhaltliche Bezug auf die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen und daraus ableitend die Betonung auf die Notwendigkeit der Zusammenarbeit der beiden pädagogischen Systeme durch das Papier. Zum anderen schwingen auch deutlich immer die Probleme mit in der eindeutigen Definition der Art der Beziehung der Jugendhilfe zur Schule: entweder als pädagogischer Dienstleister für die Schule oder aber als Teil einer „Partnerschaft auf Augenhöhe“ zu fungieren.

Die AGJ beschreibt in dieser so leicht nicht aufzulösenden Ambivalenz dann auch konsequent gleichrangig sowohl die Dienstleisterqualität der Jugendhilfe für die Schule als auch den Ansatz der gemeinsam konzeptionell entwickelten und gemeinsam getragenen Projekte von Jugendhilfe und Schule. Dabei liegt der Fokus der Betrachtungen auf der Ebene der Einzelkooperation zwischen einem Träger der Jugendhilfe und einer Schule. Die eher strukturellen Kooperationsbezüge zwischen den Systemen Jugendhilfe und Schule sind in den Ausführungen der AGJ zu den Regionalen Bildungslandschaften auf kommunaler Ebene zu finden.

⁸⁶ Vgl. die vertiefenden Ausführungen in Kapitel 4.

In der ersten Kooperationsdimension der Dienstleistung und dort auf der Ebene der Einzelprojekte bietet die Jugendhilfe der Schule eine Dienstleistung an. Das Angebot ist inhaltlich, zeitlich und räumlich klar bestimmt und weist eine eher begrenzte Reichweite auf. Beispiele hierfür sind etwa bestimmte Kurse von Jugendhilfeträgern an der Schule, regelmäßige Sprechstunden für Beratung oder Projekte im Rahmen der Schulsozialarbeit. Die AGJ stellt auch als eine Form der strukturellen und auf Dauer angelegten Kooperation die Trägerschaft für den „nichtunterrichtlichen Teil“ an einer Ganztagschule vor und sieht darin ein Beispiel für deren Übernahme der „Federführung für das nichtschulische Angebot einer Ganztagschule“ (AGJ 2006: 6).

Es bleibt aber die Frage offen, ob nicht gerade diese Struktur die bisherige Aufgabenaufteilung zwischen Schule (Unterricht) und Jugendhilfe (Betreuung) weiter verfestigt und sogar noch strukturell absichert und damit letztlich nicht die Integration von Bildung, Betreuung und Erziehung befördert, sondern eine Reduktion der Jugendhilfe als Anbieter „nichtschulischer Erziehungs- und Betreuungsleistungen“ fördert – und damit dieser Teil der angestrebten Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung systemisch abtrennt vom unterrichtlichen Teil der Schule.

In der Betrachtung der zweiten Kooperationsdimension der „Partnerschaft auf Augenhöhe“ und dort auf der Ebene der Einzelprojekte, planen Jugendhilfe und Schule ihre Zusammenarbeit und Projekte gemeinsam und führen diese auch gemeinsam durch. Diese Form ist bei unterrichtlichen wie außerunterrichtlichen Projekten realisierbar und erstreckt sich dann, im Gegensatz zur Dienstleistung, auf die gemeinsame Planung, Durchführung und Auswertung von Projekten. Beispiele hierfür sind gemeinsame stadtteilbezogene Aktivitäten von Jugendhaus und Schule oder gemeinsame Fortbildungen für Lehrkräfte und Fachkräfte aus der Jugendhilfe.

Die in den Handlungsempfehlungen der AGJ beschriebenen Kooperationen zwischen Hort und Schule sind zumindest aus der nordrhein-westfälischen Sicht der Entwicklung der Offenen Ganztagschule systemisch ein Widerspruch: Dort ist der bisherige Hort schon jetzt in Kommunen in der Haushaltssicherung und langfristig wahrscheinlich überall durch die Offene Ganztagschule „ersetzt“, d.h. dieses Angebot der schulzeitbezogenen Ganztagsbetreuung in den Kindertagesstätten wird zunehmend in die Schule verlagert und dadurch eine denkbare und konkrete Form der von KRÜGER/RAUSCHENBACH (2007) verwendeten Systemtranszendenz⁸⁷ hergestellt. Inwieweit

87 Krüger/Rauschenbach sprechen im Zusammenhang ihrer Darstellungen der Probleme der Sachverständigenkommission zum 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (2005) eine Reihe von Fragen an, die sich bei der Beschäftigung mit dem Thema „Bildung neben der Schule“ im Rahmen eines Jugendberichtes ergeben können – eines Berichts, der neben Auskünften zur aktuellen Lage der Kindheit und Jugend sowie zu den Leistungen der Jugendhilfe auf die Fragen der Bildung im Schulalter eingeht und damit auch auf die Schule. Eine Reihe von Angeboten in der Jugendhilfe, wie z.B. der Hort und die Schulsozialar-

in dieser Form eine echte Integration von Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schule stattfindet und damit eine gemeinsam verantwortete Ganztagspädagogik entstehen kann, bleibt abzuwarten. Bisher dominieren in der Entwicklung der offenen Ganztagschule in Nordrhein-Westfalen jedenfalls weitgehend additive Formen von Sozial- und Schulpädagogik in einem weitgehenden Dienstleistungsverhältnis zueinander.

Das gilt nach meiner Erfahrung im Übrigen auch für die von der AGJ angesprochenen und weiterreichenden Möglichkeiten in der Abstimmung und Konzepterstellung in der Planungsphase von Ganztagschulentwicklungen. In der Umsetzung setzen sich dann, durchaus auch explizit gegen andere konzeptionelle Absichten, die auf Abspaltung und nicht auf Integration angelegten normativen Strukturen durch, die Bildung, Betreuung und Erziehung als additives Verhältnis innerhalb der schulischen Ganztagsstruktur festlegen.

Als letzten strukturellen Kooperationsaspekt nennt die AGJ die sozialraumbezogenen Kooperationsformen, die über „bilaterale Formen der Zusammenarbeit“ (AGJ 2006: 7) hinausgehen und neue Möglichkeiten der Kooperation zwischen mehreren Schulen, Einrichtungen und Trägern der Jugendhilfe und anderen Institutionen im Sozialraum ermöglichen sollen.

In der vielfältigen Praxis der Kooperation von Jugendhilfe und Schule fehlen für das Ausfüllen dieser verschiedenen Handlungsoptionen und Ebenen noch weitgehend einheitliche Fachkonzepte, und es ergeben sich immer häufiger auch Koppelungen zwischen diesen verschiedenen Formen (vgl. OLK/BATHKE/HARTNUSS 2000; PRÜSS U.A. 2001; MAYKUS 2001). Dies gilt vor allem vor dem Hintergrund der sich entwickelnden Ganztagschule bzw. Ganztagsbildung für die Anfragen auch außerhalb der Kinder- und Jugendarbeit an die anderen Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe, wie z.B. im Rahmen der „Übertragung“ der Hortpädagogik in die Offene Ganztagsgrundschule in NRW. Entsprechend mehren sich in der letzten Zeit die Anfragen an die Hilfen zur Erziehung bezüglich ihres spezifischen Beitrags zur Ganztagschule bzw. der Ganztagsbildung. Die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe wirken dort sowohl als gern gesehene zusätzliche pädagogische Ressource und als struktureller Normalisierungsfaktor im erweiterten schulischen Ganztags mit Regelangeboten, z.B. im Rahmen von Hilfen zur Erziehung nach § 35 SGB VIII in der Schule. Somit verlagert sich das Jugendhil-

beit, ist explizit auf Schule bezogen, und besonders die Entwicklungen im Ganztagsschulbereich lassen vielfältige Kooperationsformen von Jugendhilfe und Schule erkennen. Deshalb bezieht sich der Jugendbericht in seiner Betrachtung zur Ganztagschule auch „systemtranszendierend“ (Krüger/Rauschenbach 2007: 99) auf Schule und reflektiert diese in Relation zur Kinder- und Jugendhilfe. In diesem Sinne werden hier also Systemgrenzen überschritten, ohne dass damit eine explizite Aussage zur grundsätzlichen Organisationsfrage von Jugendhilfe und Schule entweder als kooperative, aber weiterhin getrennte Systeme oder als eine gemeinsame Organisationseinheit getroffen wurden; vielmehr wird vorrangig der grenzüberschreitende Bildungsprozess der Kinder und Jugendlichen thematisiert.

feangebot aus der außerschulischen Sphäre in die Schule und hilft dort, die „schwierigen“ Kinder im Regelangebot der Schule zu halten. Allen diesen komplexen Formen und Handlungsfeldern fehlt bisher aber sowohl ein verbindender integrativer Ansatz als auch eine eindeutige rechtliche Grundlage.

Trotzdem kann insgesamt seit den 1990er Jahren von einer deutlichen Verbesserung in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule gesprochen werden. So formuliert z.B. OLK (2004) als Anzeichen für einen quantitativen und qualitativen Bedeutungszuwachs insgesamt sieben Merkmale:

1. Verbesserung der rechtlichen Grundlagen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule durch die bundesgesetzlichen Regelungen im Kinder- und Jugendhilfegesetz (insbesondere SGB VIII, §§ 81, 11 und 13) und durch schulgesetzliche Regelungen und Empfehlungen auf Länderebene
2. Anwachsen des Handlungsdrucks auf beide Systeme. In der Schule stehen dafür Themen wie Ganztagsbetreuung, Schulabstanz, Verhaltensauffälligkeiten. In der Jugendhilfe sind die Äquivalenzthemen die steigenden Kosten im Bereich der Hilfen zur Erziehung und die begrenzte „Reichweite“ der offenen Angebote in der Kinder- und Jugendarbeit.
3. Auflegen von Landesprogrammen zum quantitativen Ausbau von gemeinsamen Projekten von Jugendhilfe und Schule
4. Vorliegen von anschlussfähigen Partnern gegenüber öffnenden Optionen in Konzeptionen und Ansätzen beider Bereiche. In der Schule lauten die dazugehörigen Stichworte „Öffnung der Schule“, „Schule als Haus des Lernens“, „gemeinwesenorientierte Schule“, „gute Schule“ und in der Jugendhilfe „Lebensweltorientierung“, „Sozialraumorientierung“, „offensive Jugendhilfe“.⁸⁸
5. Ein ausreichender Bestand an profunden empirischen Untersuchungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule, die differenzierte Aussagen zu den „erforderlichen Rahmenbedingungen, zur Form der

88 Nach meiner Praxiserfahrung sind diese Konzeptlinien in der Tat gegenüber Partnern außerhalb des eigenen Systems zwar offen formuliert, allerdings nicht in einem integrativen Sinne, sondern eher bezogen auf das eigene pädagogische Verständigungssystem. Als Beispiel kann wieder die Frage der Bedeutung des Sozialraums für die Kooperation von Jugendhilfe und Schule gelten. Die Kategorie des Sozialraums bildet zwar in der Kinder- und Jugendhilfe eine zentrale Leitnorm ab, ist aber aus meiner Erfahrung nicht ohne Weiteres für die Schule als eine solche zentrale Kategorie zu identifizieren und deshalb nicht voraussetzungslos eine geeignete Formel für die Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Auch die Öffnung von Schule bedeutet nicht unbedingt die Akzeptanz einer Gleichrangigkeit von Jugendhilfe und Schule. Vielmehr versteht Schule oftmals unter Öffnung die aktive Akquirierung der Hilfestellung der Kinder- und Jugendhilfe z.B. im Umgang mit Betreuungsanfragen oder im Umgang mit „schwierigen Kindern“ und versteht dieses als nachgeordnete pädagogische Dienstleistung.

Kooperation und zu den Ergebnissen der Kooperation ermöglichen“ (OLK 2004: 69).

6. Fast alle bundespolitisch bedeutsamen Organisationen im Jugendhilfe- und Schulbereich haben sich in den letzten Jahren mit der (zunehmenden) Bedeutung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule beschäftigt und entsprechende Positionspapiere veröffentlicht.⁸⁹
7. deutliche Professionalisierungstendenzen in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule durch gemeinsame Fortbildungen, wissenschaftliche Begleitung von Kooperationsprojekten, Fachdiskussion um Qualitätsentwicklungen und Selbstevaluation

Ausgehend von der durch OLK (2005) vorgeschlagenen Systematisierung der Darstellung der drei Haupthandlungsfelder in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule, sollen zunächst die Hauptthemen und Kooperationsformen der Schulen in den Handlungsfeldern Jugendamt, Hilfen zur Erziehung (HZE), Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD) und weitere Fachdienste, Schulsozialarbeit und Jugendarbeit auf der örtlichen Ebene vorgestellt werden.

Ergänzt wird diese Systematisierung um das durch den Bildungsdiskurs nach PISA wieder sehr bedeutsame Thema „Vorverlagerung der Bildungsprozesse“ und daraus folgend die Zusammenarbeit der Kindertageseinrichtungen mit der Grundschule, um abschließend für dieses Kapitel die spezifischen Anfragen und Veränderungen zu formulieren, die sich für die Kooperation der verschiedenen Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe mit der Schule vor dem Hintergrund der zunehmenden Entwicklung zur Ganztagschule oder Ganztagsbildung ergeben.

3.2.1 Allgemeiner Sozialer Dienst und Hilfen zur Erziehung

Die Kooperationsbeziehungen zwischen dem Allgemeinen Sozialen Dienst bzw. den Hilfen zur Erziehung als dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, der im Kontext der aktuellen Kinderschutzdebatte und der entsprechenden Reform des § 8a im SGB VIII im Fokus der öffentlichen Debatte steht, vermitteln sich – wenn überhaupt – über die Schwierigkeiten, die häufig im Hilfesetting für „schwierige Kinder und Jugendliche“ für den ASD selber schon angelegt sind und deren Handlungsmaximen häufiger in der Öffentlichkeit und auch in der Schule auf Unverständnis stoßen. Zusätzlich ange-reichert wird diese problematische Situation durch die Sicht der Schule auf das „schwierige Kind“, das den geregelten Unterrichtsverlauf stört, und durch die Vorstellung darüber, wie das Jugendamt mit dieser Störung umzu-gehen hat.

⁸⁹ Vgl. die Ausführungen in Kapitel 2.4.

Die empirischen Befunde zu diesem Kooperationsfeld sind für eine abschließende Bewertung bisher nicht ausreichend (vgl. OLK 2005). Es ist jedoch offenkundig, dass schulbezogene Probleme von Heranwachsenden eine zunehmende Bedeutung für das Tätigwerden von örtlichen Jugendämtern haben (vgl. RAAB u.a. 1987).

Im Mittelpunkt dieser komplexen und oftmals eher problematischen Kooperation von Jugendhilfe und Schule stehen dabei naturgemäß einzelfallorientierte und problemgruppenbezogene Aktivitäten (vgl. RAAB U.A. 1987). Nach der Studie von OELERICH (1998) konzentriert sich die Kooperation dieses Handlungsfeldes auf die Haupt-, Sonder- und Berufsschulen, jene Schulformen also, die einen ausgeprägten Problembezug (OLK 2005) aufweisen. RAAB (1987) zeigt, dass Schul- und Ausbildungsprobleme mit 28 % von 1.292 Betreuungsfällen im Kontext der §§ 29 und 30 SGB VIII den dritt-wichtigsten Anlass für die Einleitung einer Hilfe zur Erziehung darstellen.

Die Analysen von STICKELMANN/WILL (2004) aus den Zahlen der Jugendhilfestatistik der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik der Universität Dortmund zeigen auch, dass angesichts des Altersspektrums der Nutzer von ambulanten Hilfen zur Erziehung eine enge Verknüpfung von HZE und Schule besteht, denn

- 56 % aller Tagesgruppenkinder sind zwischen 6 und 12 Jahre alt,
- 80 % aller Teilnehmer an sozialer Gruppenarbeit sind zwischen 12 und 18 Jahre und
- 60 % aller Jugendlichen, die Hilfen nach § 30 SGB VIII (Betreuungshilfe, Erziehungsbeistandschaft) erhalten, sind zwischen 12 und 18 Jahren alt.

Aus diesen Erkenntnissen heraus sind deshalb auch in den letzten Jahren vermehrte Anstrengungen zu verzeichnen, dieses wichtige Handlungsfeld und „Kernstück des Kinder- und Jugendhilferechts“ (OLK 2005: 27) stärker und besser mit der Schule zu verknüpfen.⁹⁰

Damit wird die Schule als zentraler Bestandteil der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen und nicht mehr nur als „temporärer Aufenthaltsort“ von der Kinder- und Jugendhilfe wahrgenommen. Durch die gleichzeitige

90 So fand z.B. im Landschaftsverband Rheinland im Herbst 2007 eine Tagung statt, die eine verbesserte strukturelle Kooperation von Allgemeinem Sozialen Dienst und Schule zum Thema hatte. Dabei wurde aus den verschiedenen Städten des Landschaftsverbandes Rheinland eine Reihe von Projekten vorgestellt, die sich auf unterschiedliche Weise diesem Ziel verschrieben haben. Die Modelle reichen dabei von der verbindlichen Präsenz der Sozialen Dienste in Schulen (Sprechstunden für Kinder und Eltern), der Integration der Erziehungsberatung in die Schule bis zu ersten Überlegungen im Rahmen der offenen Ganztagschule, Hilfesettings und Finanzressourcen aus dem Bereich der HZE als Teil des Ganztags an der Schule zu installieren bzw. deren Ressourcen zu „kapitalisieren“, um damit die Möglichkeiten zu erhöhen, die „schwierigen Kinder“ in ihrer Regelschule und ihrer Lebenswelt zu belassen und nicht in eine Förderschule zu vermitteln.

Stärkung dieser Regelstruktur wird ein Mehrwert für das Handlungsfeld der HZE erzielt, die ihre spezifischen Hilfesettings integriert und damit wahrscheinlich weitgehend effizienter gestalten kann. So wird die Nachmittagsgruppe in der offenen Ganztagschule – an der alle Kinder teilnehmen können, aber in der auf jeden Fall die Kinder aufgenommen werden, die aus Sicht des ASD besonders erzieherisch zu fördern sind – zu einer neuen Form der flexiblen Hilfe zur Erziehung, die sich nach dem individuellen Bedarf einzelner Schüler richten kann.⁹¹

Thematisch sind nach dem 11. Kinder- und Jugendbericht 2002 folgende Problembereiche, die sowohl von der Kinder- und Jugendhilfe wie auch von der Schule wahrgenommen werden, aus diesem Handlungsfeld von Bedeutung (vgl. BMFSFJ 2002: 162):

- zunehmende Erziehungsdefizite der Familie
- erhöhte Leistungsanforderungen der Schule und an die Schule
- erhöhter Wettbewerbsdruck bei schwachen Schülern/Schülerinnen angesichts drohender Arbeitslosigkeit und bei starken Schülern/Schülerinnen angesichts großer Marktchancen
- Schwierigkeiten beim Übergang in Ausbildung und Beruf
- Schulverweigerung in ihren unterschiedlichen Formen – von der Apathie bis zum Absentismus

Auch für den Bereich der Heimerziehung nach § 34 SGB VIII, die sich aus dem fachlichen Primat der Regionalisierung weiterentwickelt hat, ist die Kooperation mit der Schule von erheblicher Bedeutung. Während zu Zeiten der klassischen Heimerziehung die Heime für Kinder und Jugendliche oftmals als große Organisationseinheiten auf dem flachen Land entstanden und dort häufig die Heimschule als eigene Institution integriert war, führt die zunehmende Regionalisierung dazu, dass die Heimkinder auf „normale“ öffentliche Schulen gehen, und nur durch eine intensive Kooperation kann diese schwierige Schnittstelle zwischen Jugendhilfe und Schule eine optimale Unterstützung und Förderung der betroffenen Kinder und Jugendlichen gewährleisten.

Ein weiterer Begründungszusammenhang für eine verbesserte Kooperation des Allgemeinen Sozialen Dienstes mit der Schule wird von OLK darin gesehen, dass in diesem „Handlungsbereich in erheblichem Maße Parallelstrukturen ausgebildet“ (OLK 2005: 29) wurden. Als Beispiele hierfür nennt er zu Recht den Schulpsychologischen Dienst,

91 Erste Erfahrungen aus drei Essener Modellprojekten mit der Integration von Tagesgruppen in die Offene Ganztagschule zeigen zudem, dass insgesamt die strukturelle Zusammenarbeit und Kooperation zwischen Schulstandort und der „zuständigen“ ASD-Nebenstelle auf festere Füße gestellt wird: durch die gemeinsame Konzeptentwicklung der HZE an der Schule und die entsprechende gemeinsame Praxis.

der Schnittstellen mit der Erziehungsberatung der Jugendhilfe aufweist, der Schulhort mit der Tagesgruppe, die Soziale Gruppenarbeit mit den außerunterrichtlichen schulischen Angeboten. Und erlebnispädagogische Projekte gibt es sowohl im Rahmen der intensiven sozialpädagogischen Einzelbetreuung [...] als auch für Klassenfahrten und Schulprogramme, bei denen eher der Gruppenprozess im Vordergrund steht (OLK 2005: 29).

GREESE (2004) hat darüber hinaus zu Recht darauf hingewiesen, dass gerade der ASD im Rahmen seiner sozialraumorientierten Handlungslogik vor einem strukturellen Problem in seiner Kooperation mit der Schule steht, das exemplarisch für die Reflexion des gesamten Handlungsfeldes ist: Während der Allgemeine Soziale Dienst in der Regel am Sozialraum orientiert organisiert ist, haben die Schulen (mit Ausnahme der Grundschule)⁹² im gegliederten Schulsystem keine sozialräumliche Verankerung, sondern Einzugsbereiche, die aber vor allen Dingen für die Haupt- und Förderschulen weit von den sozialräumlichen Organisationsformen der Jugendhilfe entfernt sind.

GREESE empfiehlt, wohl auch angeregt durch seine langjährigen Erfahrungen in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule als Jugendamtsleiter der Stadt Essen, eine verbindliche und gesicherte Kommunikation auf der Sozialraumebene durch gegenseitige Beauftragte⁹³, die z.B. in größeren Städten auf der Ebene der Stadtbezirke den Kontakt zueinander suchen, eine Zusammenarbeit mit den Schulleitungen aller Schulformen durch die örtliche Jugendhilfe und regelmäßige Sprechstunden des ASD für Kinder, Eltern und Lehrer/-innen strukturell absichern können. Auch sollen sich die Schulen öffnen und sich in die vielfältigen Aktivitäten des ASD im Stadtteil einbringen. Diese verstärkte Kooperation gilt vor allen Dingen für die Förderschulen, obwohl GREESE insgesamt einen neuen, an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen orientierten Schultyp fordert, der integrativ arbeitet und damit auch idealtypisch die Förderschulen überflüssig machen würde.

3.2.2 Schulsozialarbeit

Obwohl die Schulsozialarbeit als intensivste Form der Kooperation von Jugendhilfe und Schule gilt (OLK 2005) und seit ihrem bundesdeutschen Beginn in den 1970er Jahren und beeinflusst durch amerikanische Vorbilder der School Social Work (ABELS 1971) über eine schon längere Entwicklungsgeschichte verfügt, ist sie auch heute noch kein etabliertes Handlungsfeld. Sie wird weiterhin im Spannungsverhältnis von Jugendhilfe und Schule kontrovers diskutiert. Gleichwohl diagnostiziert OLK (2005) einen erheblichen Fort-

92 Hier ist in NRW nach Abschaffung der Schuleinzugsbezirke durch die CDU/FDP-Landesregierung im Jahre 2007 die weitere Entwicklung der Schulanmeldungen kritisch zu beobachten.

93 Die in der Stadt Essen z.B. „Bezirkliche Ansprechpartner“ für die Kooperation von Jugendhilfe und Schule heißen und räumlich auf der Ebene der neun Essener Stadtbezirke angesiedelt sind.

schritt bei der Etablierung dieses Handlungsfeldes und eine Entideologisierung in der Diskussion.

Die ersten Projekte aus den 1970er Jahren verfolgten noch das bildungspolitische Ziel, sozialpädagogische Hilfen für benachteiligte und integrationsgefährdete Kinder und Jugendliche zu organisieren, um so „die negativen Auswirkungen einer leistungs- und selektionsorientierten Schule für aus bildungsfernen bzw. sozial benachteiligten Schichten stammende Kinder und Jugendliche abzumildern“ (OLK 2005: 15).

Die Weiterentwicklung dieses Handlungsfeldes, vor allen Dingen durch Förderprogramme, Erlasse und Richtlinien auf Länderebene, die allerdings sowohl vielfältig als auch unüberschaubar sind, wurde dadurch behindert, dass viele dieser Projekte zeitlich befristet waren und nach Ablauf des Projektzeitraumes nicht weiter finanziert worden sind. Das erklärt wesentlich auch die Tatsache, dass die Schulsozialarbeit in Deutschland nicht, wie in anderen Ländern, zum „Regelbestand des Bildungs- und Sozialsystems gehört“ (OLK 2005). Sie bietet sich damit besonders für kurzfristige Prioritätensetzungen in der Bildungs- und Jugendhilfepolitik der Länder an. Beispielt Themen dafür sind die jeweiligen Skandalisierungen der Themen Schulverweigerung, Vandalismus, Rechtsextremismus, Drogenkonsum. In dieser Art der Instrumentalisierung sieht OLK auch einen der Gründe für die Diskontinuität dieses Arbeitsfeldes.

Insgesamt lassen sich zwei Haupttypen der Schulsozialarbeit konzeptionell unterscheiden:

- Typ 1 konzentriert sich vorrangig auf den außerunterrichtlichen Bereich der Schule und sorgt durch freizeitpädagogische Maßnahmen für eine Bereicherung des Schullebens; es sind vor allem offene Angebote, die sich an alle Schüler/-innen einer Schule richten (Bezug: § 11 SGB VIII).
- Typ 2 richtet sich ganz bewusst auf Kinder und Jugendliche mit sozialen Benachteiligungen und individuellen Beeinträchtigungen; hier steht die einzelfallbezogene Bearbeitung bei individuellen Problemen und beim Übergang von der Schule in die Ausbildung im Vordergrund (Bezug: § 13 SGB VIII).

Diese beiden Konzeptlinien werden kontrovers diskutiert. Während z.B. RADEMACHER (2002) konsequent aus der Traditionslinie der 1970er Jahre eine klare Ausrichtung auf den § 13 SGB VIII favorisiert, sieht der Mainstream des fachlichen Diskurses (vgl. HARTNUSS/MAYKUS 2004; MAYKUS 2001; OLK U.A. 2000) einen breiteren Problem- und Aufgabenzuschnitt.

Der breitere, integrative Ansatz geht von den Prinzipien einer „offensiven“ und „lebensweltorientierten“ Sozialpädagogik aus und verbindet einzelfall- und gruppenpädagogische Probleminterventionen (vgl. OLK 2005) mit offenen, präventiv ausgerichteten Freizeit- und Betreuungsangeboten. Damit

wird dieses Handlungsfeld zu einem eigenständigen Angebot der Jugendhilfe am Ort der Schule, das sozialpädagogische Dienstleistungen für Schüler/-innen, Eltern, Lehrer/-innen und das System Schule anbietet und darüber hinaus Entwicklungsprozesse im Schulsystem selbst unterstützt (OLK 2005).

Trotzdem oder vielleicht sogar gerade deshalb steht dieses Handlungsfeld immer in der Gefahr eines rein additiven Verhältnisses zum schulischen Lernen. Diese Gefahr entsteht durch eine einseitige Ausrichtung, entweder an Freizeitangeboten, die das schulische Lernen ergänzen, oder aber durch Beratungsleistungen und Probleminterventionen, die in einem vom Unterrichtsgeschehen deutlich getrennten Arbeitsbereich stattfinden und damit „hierarchische Verhältnisse“ begründen. Hier erfüllt die Jugendhilfe ihre traditionelle Funktion der „Krisenfeuerwehr“ bzw. der „nachgeordneten Entstörungsinstanz“ (OLK 2005) und lässt sich darauf reduzieren.

Demgegenüber wird es zukünftig darum gehen, integrierte Ansätze⁹⁴ zu entwickeln, die sich sowohl auf das System Schule als auch auf die interne Jugendhilfestruktur beziehen müssen. Diese Ansätze müssen Elemente der Jugendarbeit, der Jugendsozialarbeit, des Jugendschutzes, der erzieherischen Hilfen und im Rahmen der Ganztagschulentwicklung auch der Ganztagsbetreuung integrieren, die Schulsozialarbeit zu einem komplexen sozialpädagogischen Angebot der Jugendhilfe am Ort der Schule werden lassen und gleichzeitig eine Brücke bauen zwischen Schule und sozialem Umfeld.

Für die noch weithin offene Frage der Trägeranbindung und organisatorischen Ausgestaltung plädiert OLK (2005) abwägend letztlich eher für eine Anbindung beim öffentlichen Träger der Jugendhilfe, da er hier in „einer öffentlich anerkannten Behörde mit gesetzlich definierten Ansprüchen, Erwartungen, Qualitätsansprüchen und Finanzressourcen“ (OLK 2005: 39) eine gewisse Attraktivität für die Trägerschaft eines solchen komplexen Handlungsfeldes sieht.

3.2.3 Kinder- und Jugendarbeit

Das dritte in diesem Zusammenhang vorzustellende Handlungsfeld in der Kooperation mit der Schule ist die Kinder- und Jugendarbeit, die sich sowohl in der offenen Variante als auch in der jugendverbandlichen Ausprägung explizit aus einer eigenständigen Definition des Ortes, an dem sie stattfindet, und damit deutlicher außerhalb von Schule, die als fremdbestimmt wahrgenommen wird, konstituiert hat und aus diesem Grund zunächst auch die strukturell weitestgehende Distanz zu einer Kooperation mit der Schule aufweist.

94 Zum Begriff der Integriertheit als Relationierungs- und Gestaltungsprinzip im Zusammenhang mit der Kooperation von Jugendhilfe und Schule vgl. auch die vertiefenden Ausführungen in Kapitel 3.3.

Einer der Gründe dafür ist sicherlich in der klassischen Zeitaufteilung zwischen dem Unterricht in der (Halbtags-)Schule am Vormittag und der (schul)freien Zeit am Nachmittag, die im Jugendhaus oder dem Jugendverband verbracht werden konnte, zu sehen. Darin lag – bis zur Einführung der Ganztagschule – die strukturelle Möglichkeit der Identitätsbildung des Handlungsfeldes in Abgrenzung ohne Berührungspunkte und die Kinder- und Jugendarbeit profilierte sich inhaltlich-konzeptionell als Gegenwelt zur Schule (vgl. OLK 2005). Diese „komplementäre und additive Arbeitsteilung“ beförderte gleichzeitig die in diesem Handlungsfeld oftmals distanzierte bis reservierte Haltung gegenüber der Schule, die jedoch nur so lange tragen konnte, bis die tiefgreifenden Veränderungen familialer Lebenswelten, der Funktionswandel von Schule und die klassische Aufteilung zwischen Familie, Schule und Jugendarbeit noch nicht gegriffen hatten und damit z.B. die Frage der Betreuung weitgehend in den familialen Kontext verlagert war.

Schulisches Lernen und formelle Bildung wird in diesem Handlungsfeld oftmals mit fremdbestimmten, von außen gesetzten Leistungsanforderungen, Benotung, Reglementierung und sozialer Selektion identifiziert, wohingegen das eigene pädagogische Handeln als informelle Bildung verstanden wird und sich diese dann, im deutlichen Gegensatz zur Schule, durch einen ganzheitlichen Ansatz, selbstbestimmte Handlungsziele, Selbstentfaltung und vor allen Dingen Offenheit auszeichnet (vgl. OLK 2005).

OLK sieht in der „Betreuungskrise“ in den ausgehenden 1980er Jahren den zentralen Wendepunkt in dieser schulabstinenten Grundhaltung der Kinder- und Jugendarbeit. In diesen Zeithorizont passen auch die ersten stärker betreuungsbezogenen Konzepte in der Kinder- und Jugendarbeit, z.B. von DEINET (1986) mit dem Ansatz des „Hortes im Jugendhaus“.

Diese Öffnung gegenüber der Schule fand und findet allerdings weiterhin in einem durch Ambivalenz gekennzeichneten Verhältnis statt, wird doch das Betreuungsproblem im Bildungssystem entweder durch eine Ausweitung von Angeboten der Ganztagschule oder aber durch Kooperationen mit außerschulischen Partnern gelöst. Indem sich die Kinder- und Jugendarbeit aber für diese Art von (verbindlichen) Angeboten öffnet, gefährdet sie gleichzeitig ihren angestammten Handlungsauftrag und ihre fachliche Autonomie und Eigensinn; sie wird in die „sozialpolitische Pflicht“ genommen. Darüber hinaus wurde zunehmend der fachliche Diskurs im Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit auch durch die Erkenntnis bestimmt, dass die Schule zunehmend zum zentralen Lern- und Lebensort für Kinder und Jugendliche wird. Vor diesem Hintergrund entwickelten sich – wesentlich bestimmt durch entsprechende Veränderungen in kommunal- und landespolitischen Vorgaben und Förderrichtlinien (z.B. der Landesjugendplan in Nordrhein-Westfalen) – vielfältige schulbezogene Angebote, die inzwischen von der eher punktuellen und projektbezogenen Kooperation bis hin zu Angeboten in der Ganztagsbetreuung in Kinder- und Jugendeinrichtungen oder auch in

schulischen Räumen durch die Kinder- und Jugendarbeit für Schulkinder reichen. Zusätzlich begründet sich diese fachpolitische Wende durch die Tatsache, dass in der Schule alle Kinder und Jugendlichen anzutreffen sind und damit auch Zugänge geschaffen werden können zu Zielgruppen, die nicht (oder nicht mehr) die offenen Angebote in den Kinder- und Jugendhäusern wahrnehmen.

In der Praxis ist so eine bemerkenswerte Vielfalt und Unüberschaubarkeit von Angeboten entstanden, die sich jeweils aus den konkreten Bedingungen und Bedarfslagen in den Sozialräumen und Schulen, den personellen, organisatorischen und räumlichen Möglichkeiten, die dort vor Ort konkret existierten, entwickelt haben.⁹⁵ Allerdings ist diese Kooperation im Grunde durch ein „latentes Unbehagen“ (RAUSCHENBACH 2008) und durch strukturelle Spannungen und Ambivalenzen geprägt. Diese ergeben sich aus dem „Grundwiderspruch“ zwischen dem spezifischen Aufgabenselbstverständnis und dem eigenen Bildungsverständnis der Jugendarbeit einerseits und den Anpassungsanforderungen der Schule an die Organisation scholarisierter Bildungsprozesse andererseits und der damit verbundenen großen Gefahr für die Kinder- und Jugendarbeit, durch diese Annäherung an den Schulbetrieb vollständig als pädagogischer Dienstleister vereinnahmt und instrumentalisiert zu werden.

„Die Kinder- und Jugendarbeit tut sich innerhalb der Jugendhilfe immer noch am schwersten im Umgang mit dem Thema Bildung“ (RAUSCHENBACH 2008). Sie befürchtet, damit ihre Grundprinzipien wie Freiwilligkeit in der Teilnahme und Selbstbestimmtheit als Grundprinzip im Bildungsprozess für pädagogisch nachgeordnete Versorgungszwecke zu opfern. Darüber hinaus ist zurzeit nicht zu übersehen, dass künftig unter den Vorzeichen knapper öffentlicher Kassen und durch die veränderte Förderungs politik eine zunehmende Verlagerung aus dem offenen Jugendarbeitsbereich hin zu schulbezogenen Angeboten zu verzeichnen sein wird (OLK 2005) und sich damit die weitgehend „freundliche Übernahme“ von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit durch Schulen zu einer „feindlichen Übernahme“ (DEINET 2002) entwickeln kann.

Deshalb sind in diesem Zusammenhang vor allen Dingen die Anforderungen an das Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit im Rahmen der Ausweitungen schulischer Ganztagsangebote kritisch zu beachten. So sieht z.B. MERCHEL (2005) mögliche Strukturveränderungen für das Handlungsfeld auf folgenden Ebenen:

- auf der Ebene der Träger- und Angebotsstruktur
- auf der Ebene der Planungslogik (Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung) und der Konzeption

95 Vgl. meine eigene Untersuchung zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule in der Stadt Essen im Jahr 2007 in Kapitel 4.9.

- auf der politisch-administrativen Steuerungsebene (Jugendamt und Jugendhilfeausschuss)

In einem etwas anderen strukturellen Kontext ist dabei die Jugendverbandsarbeit zu sehen. Sie steht schon seit längerer Zeit vor tiefgehenden Strukturproblemen (MERCHEL 2005), die durch die partielle Auflösung ihrer sozialstrukturellen Basis, die Verlagerung in den Gesellungsformen von Jugendlichen von der festen Gruppe auf situative und interessenorientierte Cliquen und durch die Reduktion der personellen Basis für Selbstorganisation von jungen Menschen zu skizzieren ist und die dadurch Auswirkungen auf den Verbandscharakter in Richtung stärkerer Professionalisierung und des Ausbaus von dienstleistungsorientierten Angeboten hat.

Diese Entwicklung wird durch den Ausbau schulischer Ganztagsangebote zusätzlich dynamisiert. Gerade die Jugendverbände spüren die „Konkurrenz“ der Schulen, und ihre personelle Basis wird durch die Ausweitung der Schulzeiten ausgedünnt. „Die Jugendgruppe als das über lange Zeit geltende Herzstück der Jugendverbandsarbeit (Gängler 2002) verliert ihre zeitliche Basis“ (MERCHEL 2005: 193).

Die Jugendverbände haben darauf schon in der kürzeren Vergangenheit versucht zu reagieren, indem sie die offenen Angebotsformen ausgeweitet und den Dienstleistungsaspekt ihrer Angebote verstärkt haben. Damit mutieren ihre Mitglieder aber zu Kunden und die Verbände selber zu idealen außerschulischen Partnern für pädagogische Dienstleistungen einer additiven Angebotsstruktur im Ganztage. Im Gegensatz dazu würden sie bei einer eher integrierten Anlage der Zeitstruktur im Ganztage, in der sich die klassische Aufteilung in Unterricht am Vormittag und Betreuung am Nachmittag tendenziell auflöst, deutliche Probleme bekommen. Aufgrund ihrer ehrenamtlichen Struktur können sie sich nur schwerlich in dieser Ganztagsstruktur als Partner auf Augenhöhe präsentieren. Die Jugendverbände könnten die Kinder und Jugendlichen nicht mehr außerhalb der Schule als potenzielle Verbandsmitglieder ansprechen.

Außerdem erfordert die Verbindlichkeit der Angebote in einer Ganztagsstruktur der Schule auch eher professionelle als ehrenamtliche Strukturen. Damit wird der historische Kern jugendverbandlicher Identität, die wertebundene Herstellung eines sozialen und politischen Lernfeldes, Willensbildungsorgan und Selbstorganisation von Jugendlichen und politische Interessenvertretung junger Menschen aufgegeben zugunsten eines pädagogischen Dienstleisters, der damit sein Alleinstellungsmerkmal verliert. Die Jugendverbände stecken also durch die Entwicklung von Ganztagsangeboten in einer beschleunigten Modernisierungsfalle.

Gleichwohl besteht im fachlichen Diskurs im Handlungsfeld der verbandlichen und offenen Kinder- und Jugendarbeit zur Annäherung an die bzw. Akzeptanz der Schule als wichtigem Bestandteil der Lebenswelten junger Menschen keine wirklich realistische gesellschafts- und bildungs-

politische Alternative. Es bleibt die Aufgabe, die spezifischen außerschulischen Bildungsmöglichkeiten des Handlungsfeldes Kinder- und Jugendarbeit im Kontext der konzeptionellen Vorstellungen von Kommunalen Bildungslandschaften, in denen es durchaus Ansatzpunkte für ein Bildungsverständnis auch außerhalb des Schulischen gibt, als eigenständige informelle Bildungsorte für Kinder und Jugendliche zu platzieren bzw. gegen einen rein schulischen Funktionalismus zu verteidigen. Dazu bedarf es aber in diesem Handlungsfeld selber einer verstärkten Auseinandersetzung über die Frage, welche konkreten Beiträge dieses Handlungsfeld leisten kann zur Herstellung von Bildungsgelegenheiten in den vier Weltdimensionen des erweiterten Bildungsbegriffs aus dem 12. JUGENDBERICHT 2005 und wie diese eigenständigen Beiträge in ein produktives Verhältnis mit dem schulischen Lernort zu bringen sind.⁹⁶

3.2.4 Kindertagesstätten

Auf die Gestaltung der Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen mit dem Schwerpunkt der Gestaltung der Schuleingangsphase bzw. des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule wirkt sich die wachsende Bedeutung des Bildungsthemas im gesellschaftlichen Diskurs (MERCHEL 2005) besonders deutlich aus.

Diese Debatte hat zwar zu einer erkennbaren Neuformulierung der Bildungsleistungen im Kindergarten geführt. Zum Teil knüpfen die organisationalpolitischen Vorstellungen aber an die Diskurse aus den 1970er Jahren an,⁹⁷ in denen schon damals eine Herauslösung des Kindergartens aus der Jugendhilfe und eine Übertragung in den Bildungsbereich gefordert worden war, womit grundlegende Legitimationen des Handlungsfeldes Kindergarten im Spannungsverhältnis zwischen Bildungsbereich und Jugendhilfe verdichtet wurden (vgl. MERCHEL 2005). Wesentlich wirken hier vor allem die im Bereich der Schule definierten „Schulfähigkeitsprofile“ (MINISTERIUM FÜR SCHULE, JUGEND UND KINDER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 2003) und außerdem die Fokussierung auf Sprachförderung als zentrales Zugangsmedium zu Bildungsprozessen in diesem Kooperationsverhältnis⁹⁸, die einen erheblichen Druck auf die Kindergärten ausüben und diese dazu zwingen,

96 Zu diesem produktiven Verhältnis auf der Ebene der Orte gibt es zurzeit in der Stadt Essen zusammen mit dem Ministerium für Minister für Generationen, Familie, Frauen und Integration in Nordrhein-Westfalen eine erste Diskussion über die Sinnhaftigkeit und Möglichkeit, in Modellprojekten eine auch räumliche Integration von Kinder- und Jugendarbeit am Ort Schule zu versuchen, die aber mehr sein sollte als eine Gesamtschule mit einem kleinen Freizeitbereich.

97 Vgl. die Ausführungen in Kapitel 2.4.1.

98 Wie es auch z.B. in der Entwicklung eines eigenständigen Sprachtests für alle vierjährigen Kinder in Nordrhein-Westfalen mit dem Namen „Delfin 4“ zum Ausdruck kommt.

ihren Bildungsanteil an der frühen Bildungsbiografie deutlicher zu konturieren und viel stärker als bisher ihre Bildungsaktivitäten und -leistungen messen zu lassen.

Dadurch wird die Kooperation von Kindergarten und Grundschule mit neuen Inhalten und Anforderungen ausgestattet. Es entstehen neue Ausrichtungen und Verfahrensweisen in der Kooperation, und nicht immer erscheint dabei eine gemeinsam getragene Verantwortung gegenüber den Kindern durch; oft wird die Schule zur Institution, die an den Kindergarten als eine Art „Vorschule“ Ansprüche stellt zu Art und Umfang des Wissens, mit dem die Kinder im Kindergarten auszustatten sind und dann in die Schule kommen sollen.

Nicht einfacher wird die Kooperation in diesem Handlungsfeld durch die im Gegensatz zu anderen Handlungsfeldern in der Jugendhilfe noch größeren Status- und Habitusdifferenzen zwischen Lehrer/-innen der Grundschule und Erzieher/-innen aus dem Kindergarten.

Als weitere „Strukturkränkung“ insbesondere für dieses Handlungsfeld wirkt dabei die Umsetzung der Offenen Ganztagschule, z.B. in Nordrhein-Westfalen aus dem Jahre 2003; sie bildet derzeit das dominante Thema in der Auseinandersetzung um die Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Nordrhein-Westfalen (vgl. OELERICH 2005). Mit diesem Konzept der Offenen Ganztagschule wurde, zumindest in den finanzschwachen Kommunen in NRW, der bisherige Hort als fester Bestandteil der Kindertagesstätte aus dem Verbund herausgelöst und seine fachlichen und personellen Ressourcen mit den Horterziehern/-erzieherinnen in die neue Ganztagsgrundschule übertragen, um so die vorhandene Angebotsstruktur der Ganztagsbetreuung für Kinder im Grundschulalter qualitativ und quantitativ auszubauen. Aber auch in den Kommunen, in denen aufgrund ihrer finanziellen Möglichkeiten die Gelegenheit bestand, zunächst beide Angebote parallel weiter zu betreiben, wird dem Hort durch die Offene Ganztagschule die traditionelle Zielgruppe entzogen und die Befürchtung innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe geäußert, dass die verbleibenden Gruppen dort faktisch zu einer Einrichtung der Erziehungshilfe werden könnte (MERCHEL 2005).

Dabei ist nach der bisherigen Erfahrung in der Umsetzung der Offenen Ganztagschule nicht einmal gesichert, ob und wie der Schulbereich die vorhandenen reformorientierten Impulse für die schulische Organisation, die aus dieser Entwicklung durch deren impliziten und potenziellen Anspruch der Realisierung der pädagogischen Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung in dieser „neuen Grundschule“ im Grunde vorhanden ist, überhaupt nutzen können. So sieht z.B. auch MERCHEL eine

erhebliche Belastung für die Entwicklung und Umsetzung von umfassenden, auf schulische Reformprozesse ausgerichteten Konzepten für schulische Ganztagsangebote, bei der auch sozialpädagogische Gesichtspunkte und Erfahrungen der Jugendhilfe Eingang finden (MERCHEL 2005: 230).

Aus MERCHELS Sicht liegt der Grund „in der Ressourcenknappheit, die die begleitende Hintergrundmelodie für die politische Bearbeitung des Themas bildet“ (ebd.).

3.2.5 Fokus: Ganztagsschulentwicklung

Machen die bisherigen Ausführungen in diesem Kapitel schon die Chancen, aber auch Schwierigkeiten und Ambivalenzen in der Bestimmung der Kooperationsmöglichkeiten von Jugendhilfe und Schule deutlich, so kann davon ausgegangen werden, dass der schulische Trend der letzten Jahre, der einen „ernormen bildungspolitischen Aufschwung genommen hat“ (OLK 2005), das Konzept der Ganztagsschule bzw. der Ganztagsbildung⁹⁹, den Reflexionsrahmen, vor dem das Verhältnis von Jugendhilfe und Schule sich bestimmen lässt, noch einmal deutlich erweitert hat und dadurch insgesamt neue Dimensionierungen und Positionierungen vonseiten der Jugendhilfe erfordert.

So gab es 2005 bundesweit bereits 8.226 Ganztagsschulen, genauer schulische Verwaltungseinheiten mit Ganztagsbetrieb. Das entspricht einem Anteil von rund 28 % an allen schulischen Verwaltungseinheiten und bedeutet im Zeitraum zwischen den Schuljahren 2002/2003 – damals lag die Zahl der schulischen Verwaltungseinheiten mit Ganztagsbetrieb bei 4.951 – und 2005/2006 einen Zuwachs von immerhin 66 % (DJI BULLETIN 78 1/2007: 7).

Die zentrale Schwierigkeit, die sich aus dieser bildungspolitischen Tendenz zur Ganztagsschule für das eigenständige und kooperierende pädagogische System der Jugendhilfe ergibt, liegt in der Fragestellung der Aufkündigung des bisherigen arbeitsteiligen und deshalb auch zeitlich aufgetrennten Prozesses von Bildung, Betreuung und Erziehung begründet. Verbunden ist damit der zunehmende Funktionsverlust der Separierung und Aufteilung der Erziehungs- und Bildungsaufgaben zwischen der (Halbtags-)Schule, dem Elternhaus und der Kinder- und Jugendhilfe.

Für eine ganztägige Schule sprechen gesellschafts- und bildungspolitisch mehrere Motivbündel (vgl. DJI BULLETIN 78 1/2007):

99 Vgl. z.B. Coelens Differenzansatz von Schul- und Sozialpädagogik, der von der Notwendigkeit der komplementären Bildungsqualität von Schule und Jugendarbeit ausgeht, indem er idealtypisch die Jugendarbeit als Ausdruckform von Freiheit und die Schule als Notwendigkeit fasst, die erst durch die Wahrnehmung dieser Differenz eine „vernunftgemäße Einheit“ (Coelen 2002) finden können. Hier differenziert Coelen zwischen der erziehungswissenschaftlichen Bevorzugung der Konzeption der Ganztagsschule als einziger Institution, welche außerfamiliäre Erziehung, Bildung und Sozialisation zusammenbringen könne, und der Ganztagsbildung als integriertem, aber entweder arbeitsteiligen Prozess oder als in gemeinsamer vereinsrechtlicher Trägerschaft durchgeführtem Ansatz von schulischer und außerschulischer Bildung. Davon grenzt er noch einmal die sozialpolitische Vorstellung von Ganztagsbetreuung ab, die ausgehend von einer Versorgungslücke zwischen Familie und Schule den gesellschaftlichen Änderungen Rechnung tragen möchte.

- die Notwendigkeit der verbesserten sozialen Integration von sozial benachteiligten Kindern, insbesondere von Kindern mit Migrationshintergrund
- die thematische Ausweitung auf andere Bildungsinhalte und Lernformen in schulischen Kontexten jenseits von Schulfächern und Unterricht
- der allgemein gestiegene Bedarf an erzieherischer Versorgung von Kindern in öffentlichen Einrichtungen der Bildung, Betreuung und Erziehung
- die Notwendigkeit der passgenaueren und erfolgreicherer individuellen Förderung der Schüler/-innen mit Blick auf die schulischen Leistungen sowie die in diesem Kontext diagnostizierten Kompetenzdefizite
- die Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf und damit die Erleichterung der Rückkehr in den Beruf, vor allen Dingen von gut ausgebildeten Frauen

Damit aber entsteht ein Systemzusammenhang, der aus der Sicht der Kinder- und Jugendhilfe vergleichbar mit der Erfahrung des Verlustes des Hortes an die Offene Grundschule (zumindest im Bundesland NRW) als Systemkonkurrenz wahrgenommen wird, da die Schule durch ihre Ausdehnung auf den Ganzttag und die Erweiterung ihrer pädagogischen Funktionen zunehmend die gesellschaftlichen und pädagogischen Felder besetzt, die bisher von der Kinder- und Jugendhilfe fachlich und organisatorisch eigenständig besetzt waren. Oder anders formuliert: Schule überschreitet mit dem Ganztagsangebot, zumindest aus dieser systemischen Sicht der Jugendhilfe, ihre bisher traditionelle gesellschaftliche Ausrichtung auf die kognitive Bildung und formale Qualifikation der jungen Menschen und nimmt mit dem Ganzttag eine Ausweitung des pädagogischen Handelns am Ort Schule vor. Damit geraten aber Betreuungs- und Erziehungsaufgaben in den schulischen Blick, die bisher dem Organisationsbereich der Jugendhilfe zugeordnet waren (vgl. MERCHEL 2005).

Die konkrete Bestimmung der Kooperations- und/oder Integrationsmöglichkeiten der Kinder- und Jugendhilfe gegenüber der Ganzttagsschule bzw. Ganztagsbildung ist unter diesen Vorzeichen auch deshalb schwierig, weil unter dem Begriff ‚Ganzttag‘ ein breiter Korridor für unterschiedliche Varianten der Umsetzung eröffnet worden ist und darüber hinaus beim gegenwärtigen Stand der einschlägigen Forschung noch weitgehend ungeklärt ist, ob eine ganztägige Schulorganisation überhaupt zu der genannten sozial-, familien- und bildungspolitischen Zielsetzung beiträgt (vgl. OLK 2005). Außerdem ist zum jetzigen Zeitpunkt nicht abschließend zu sagen, in welcher konkreten Formausprägung die relativ offene Vorgabe zur Ganzttagsschule in den einzelnen Bundesländern, den Städten oder auch einzelnen Schulen umgesetzt werden wird. Insgesamt kann zurzeit zwischen drei Formen unterschieden werden:

- die vollgebundene Form der Ganztagschule, an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden, die für alle Schüler/-innen verpflichtend ist
- die teilweise gebundene Form, an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden, die für einen Teil der Schüler/-innen verpflichtend ist
- die offene Form, die in der Regel ein Bildungs- und Betreuungsangebot umfasst an mindestens drei Wochentagen für jeweils sieben Zeitstunden, bei dem die Teilnahme mindestens für ein Halbschuljahr verpflichtend erklärt werden muss, aber keine Pflicht ist.

Ohne an dieser Stelle die sehr unterschiedlichen Modellausprägungen, die auch noch von Bundesland zu Bundesland variieren, ausreichend betrachten zu können, kann aber für den hier angesprochenen Reflexionszusammenhang die Kooperation von Jugendhilfe und (Ganztags-)Schule vor folgendem Entwicklungshintergrund betrachtet werden:

- Bisher bleibt die Mehrgliedrigkeit des deutschen Schulsystems von der Entwicklung der Ganztagschule unberührt.
- Insgesamt wird nur ein Bruchteil aller Schulen in den nächsten Jahren zu Ganztagschulen.
- Ein sehr großer Teil der Ganztagsentwicklung findet im Grundschulbereich statt.
- Der überwiegende Teil der Modelle orientiert sich nicht an einem integrativen Entwicklungsmodell, sondern deutlich am additiven Modell mit der weiterhin sehr deutlichen Trennung zwischen vormittäglichem Unterricht und nachmittäglicher freiwilliger Betreuung.

Für die Kinder- und Jugendhilfe ist neben der generellen Entwicklung die Form der Umsetzung des Ganztags als zeitlicher Bildungshorizont von zentraler Bedeutung, da diese Umsetzung auch die Art der Kooperation¹⁰⁰ von Jugendhilfe im Kontext einer Ganztagschule bzw. Ganztagsbildung bestimmt. Dabei ist auch die Frage, welche Vorstellungen bezüglich der Besetzung der Rollen der professionellen Pädagogen/Pädagoginnen in der Ganztagschule existieren, von Bedeutung. So baut z.B. die aktuelle nordrhein-westfälische Landesregierung die Hauptschulen in gebundener Ganztagsform

100 Merchel (2005) hinterfragt in diesem Zusammenhang kritisch den Kooperationsbegriff, dem er unterstellt, dass er der Komplexität nicht entsprechen kann in der Kooperation zwischen Organisationen oder gar zwischen Organisationsbereichen, die bisher in weitgehend getrennten Handlungs- und Zuständigkeitsbereichen tätig gewesen sind. Er spricht in diesem Zusammenhang vom „Mythos Kooperation“ (Santen/Seckinger 2003), der außerdem noch mit bedeutsamen Folgen für das eigene Organisationshandeln verbunden ist. „Die Organisationen können nicht ‚Kooperation‘ als neuen Programmbestandteil additiv zum Bestehenden hinzufügen und dabei davon ausgehen, dass ansonsten das Organisationshandeln so bleiben kann wie bisher“ (Merschel 2005: 174).

als „reine Lehrerschule“ aus. Demgegenüber ist im Grundkonzept der Offenen Ganztagschule die Vorstellung enthalten, dass in einer Ganztagschule nicht nur ausgebildete Lehrer/-innen arbeiten sollten, sondern auch sozialpädagogische Fachkräfte, und dass die Schule sich für weitere, nichtpädagogische Professionen öffnen sollte. Schulen werden in dieser Sicht zu Angelegenheiten und Einrichtungen der gesamten *community*.

In der Jugendhilfe besteht zwar einerseits weitgehende Übereinstimmung darüber, dass für die Kooperation von Jugendhilfe und Schule „integrative Ansätze“¹⁰¹ zwischen sozialpädagogischen und schulpädagogischen Aspekten anzustreben sind. Dadurch, so die Hoffnung (der Jugendhilfe), entstehe ein ganzheitliches oder mehrdimensionales Erziehungskonzept, das realisiert werden kann entweder in einer neuen systemtranszendierenden Organisation eines bisher aufgeteilten öffentlichen Systems von Bildung, Betreuung und Erziehung, oder aber unter partnerschaftlicher Kooperation auf Augenhöhe der beiden weiterhin eigenständigen Systeme von Jugendhilfe und Schule, z.B. im Rahmen einer „kommunalen Jugendbildung als Ganztagsbildung“ (COELEN 2004) in einem Netzwerk.

Zugleich bedeutet die Realisierung der integrativen Perspektive ein Höchstmaß an Veränderungsbereitschaft in beiden pädagogischen Systemen, also auch in der Jugendhilfe. Und wenn das Prinzip der „Integriertheit“ zur Leitfigur für die Organisation des deutschen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssystems werden würde, könnte damit die Zeit der Kinder- und Jugendhilfe als eigenständiges pädagogisches System, außerhalb der Schule, langsam aber sicher zu Ende gehen.

In deutlicher Differenz zu diesen Vorstellungen sind die Konzepte der Ganztagsbildung als „Vorschlag für eine Neubegründung eines umfassenden, sowohl subjektiven (d.h. individuell ausgerichteten) als auch übergreifenden (z.B. kommunal strukturierten) Bildungsangebots“ (Coelen/OTTO 2008:17) zu verstehen. Ganztagsbildung ist also ein bildungstheoretisches, aber auch bildungspolitisches Signal für die Neugestaltung der Bildungslandschaft. Es konturiert sich im Horizont von bildungstheoretischen Vorstellungen, die von der starken Bedeutung auch außerschulischer Erfahrungs-, Lern- und Bildungsorte ausgeht und deshalb eher in der Gestaltung von Netzwerken denkt,¹⁰² die sich in ihrer inneren Struktur deshalb auch explizit vom alleinigen institutionellen Kontext der Schule lösen.

COELEN konkretisiert schon in seinen Überlegungen zur „Kommunalen Jugendbildung“ (2004) die Ideen zur Vernetzung von Jugendhilfe und Schule im Kontext kommunaler Angebotsstrukturen und verbindet darin quasi als Brückenkopf zum anderen System auf der schulischen Seite die „Öffnung von Schule“ und auf der Jugendhilfeseite die „Sozialräumliche Jugendarbeit“

101 Vgl. die Ausführungen zum Thema „Integriertheit als Relationierungs- und Gestaltungsprinzip der Kooperation von Jugendhilfe und Schule“ am Ende dieses Kapitels.

102 Vgl. die Ausführungen zur „Zeitgemäßen Bildung“ in Bildungsnetzwerken in Kapitel 2.4.4.

als „sozialpädagogisches Pendant zur Diskussion um eine Öffnung der Schule, obwohl die Konzepte beiderseits fast ohne jeden Bezug auf die jeweils andere professionsinterne Debatte verfasst sind“ (COELEN 2004: 259).

COELEN sieht im theoriegeleiteten Modell der kommunalen Jugendbildung die gemeinsame Basis und Aufgabe von Schule und Jugendarbeit und konkretisiert sie in Form eines Ganztagsmodells, bei dem vormittags der verpflichtende Sachunterricht stattfindet und am späten Nachmittag die freiwillige Jugendarbeit. Für die Zwischenzeit sollen in den Räumen von Jugendhäusern bzw. Räumen von Vereinen/Verbänden Mittagessen, Freizeitgestaltung und Hausaufgabenbetreuung angeboten werden. Diese Aufgaben sollen ohne externe Kräfte organisiert werden, um so den Austausch und inhaltliche Verzahnung zu ermöglichen.

Ausdrücklich stellt sich COELEN dabei auch die Arbeit der Sozialpädagogen/-innen an der Schule und die der Lehrer/-innen im Jugendhaus vor. Vorausgesetzt wird in diesem Handlungsrahmen unbedingt räumliche Nähe wegen der notwendigen kommunalen und institutionellen Einbindung.

In einer solchen Modellfigur sieht COELEN gute Chancen für eine dauerhafte Vernetzung und Schaffung von integrierten Systemen, und in einer Art Umkehrbewegung zur sonst üblichen Ressourcenforderung der Schule an die Jugendhilfe sieht er die „Umverteilung schulischer, aber außerunterrichtlicher Ressourcen in den fachlich dafür angemessenen Bereich der Jugendarbeit“ (COELEN 2004: 270). Durch diese Mittel wäre dann ein „dritter Topf“ (COELEN 2004) neben den spezifischen Schul- und Jugendhilfemitteln zu schaffen, der einem zu gründenden und von Jugendhilfe und Schule gemeinsam getragenen Trägerverein zur Verfügung gestellt wird. Die Ausschüttung der Mittel soll dabei, nach Vorstellung von COELEN, an sozial- und schulpädagogisch integrierende Kriterien gebunden werden:

- In einer bestimmten Zeit je eine Schule bzw. Jugendeinrichtung als Partnereinrichtung finden.
- Lehrer/-innen müssen vom Unterricht entlastet werden, um Beratung, Unterstützung und Vernetzung im Stadtteil zu ermöglichen.
- Das Jugendhaus muss schulbezogene Freizeitangebote schaffen, für die es Mittel aus den bisherigen außerunterrichtlichen Zuwendungen für Schulen erhält.

Begleitet wird dieses kommunale Praxismodell von flankierenden und nicht leicht umzusetzenden Strukturforderungen: kleinräumigere kommunale Schulpolitik, Zusammenlegung schul- und jugendpolitischer Ressorts auf Landesebene, Aufsplittung in ein Bildungs- und ein Jugendministerium auf nationalstaatlicher und europäischer Ebene (vgl. COELEN 2004).

Zusammenfassend kann wohl, und das auch weitgehend unabhängig von der Präferenz für eines der beiden Modelle „Systemtranszendenz“ oder „Netzwerk“, in jedem Fall davon ausgegangen werden, dass die Entwicklung

zur Ganztagschule bzw. Ganztagsbildung deutliche Veränderungen in der Kinder- und Jugendhilfe zur Folge haben wird. Zum einen werden die Kinder und Jugendlichen noch intensiver an den schulischen Ort gebunden und dadurch Schule eine noch größere Bedeutung im Alltagsleben der jungen Menschen erhalten. Zum anderen wird diese Entwicklung konzeptionelle Verschiebungen und Umorientierungen (MERCHEL 2005) in der Kinder- und Jugendhilfe selber zur Folge haben.

Es ist jetzt schon deutlich zu beobachten, dass die fachliche Identität der Jugendhilfe in den verschiedenen Handlungsfeldern, die sich bisher primär aus der Abgrenzung zur Schule entwickelt hat, nicht mehr bruchlos aufrechterhalten ist. Zukünftig wird es sehr viel stärker in der Jugendhilfe darum gehen, von den „alten Abgrenzungsneigungen“ (MERCHEL 2005) Abschied zu nehmen, zugleich aber innerhalb neuer kooperativer Kontexte die Zusammenarbeit zu fördern und trotzdem konzeptionellen sozialpädagogischen Eigensinn gegenüber der Schule zu behaupten.

Vor allem für die Jugendarbeit und die Hilfen zur Erziehung wird es in der Zukunft darum gehen, diese fachlichen und organisatorischen Herausforderungen anzunehmen: Kinder- und Jugendarbeit wird weiterhin ihre von der Ausweitung der Schule bedrohte Existenz durch eigenständige (Bildungs-)Beiträge ausweisen müssen; Hilfen zur Erziehung werden lernen müssen, die Schule als wichtigen Teil der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen produktiv ins komplexe Erziehungsgeschehen einzubeziehen.

3.3 Integriertheit (Hartnuss/Maykus)

Auf der Suche nach einer übergreifenden Zielperspektive für die Bestimmung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule, die für alle beteiligten Institutionen und Akteure eine Bedeutung hat und gleichzeitig Effektivität sowie praktische Anreize durch erkennbaren eigenen Nutzen im Interesse einer verbesserten Förderung individueller und sozialer Entwicklungschancen ermöglichen soll, machen HARTNUSS/MAYKUS (2004) den Vorschlag, den Begriff der Integriertheit¹⁰³ zu verwenden. Damit formulieren sie einen sehr anspruchsvollen Referenzrahmen, der eine höhere Variabilität und Flexibilität in der Gestaltung der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule ermöglichen soll (betrifft konkret Handlungsstrategien, Wissensbestände, die Kreativität in der Aufnahme von Informationen und Veränderungsimpulsen). Ihre These lautet:

103 Unter Integriertheit verstehen sie in diesem Kooperationszusammenhang: einbeziehen, einbringen, aufeinander abstimmen, etwas in ein Ergänzungsverhältnis stellen, etwas bilden, woraus im Ergebnis dann ein neues Ganzes entsteht.

Je höher die Integriertheit von Perspektiven der Konzeptualisierung und Institutionalisierung von Jugendhilfe und Schule, desto mehr Variabilität und Flexibilität kann in der Gestaltung eines Kooperationsrahmens realisiert werden – je geringer der Grad an Integriertheit, desto mehr Rigidität und Eingeschränktheit von Handlungsspielräumen entsteht (HARTNUSS/MAYKUS 2004: 1093).

Als Voraussetzung für die Herstellung von Integriertheit, die HARTNUSS/MAYKUS allerdings vor dem Hintergrund einer weiteren organisatorischen Selbstständigkeit von Jugendhilfe und Schule formulieren, werden sowohl die Herstellung von Verbindungen als auch von Transparenz für begründete Inkompatibilitäten zwischen Schule und Jugendhilfe benannt. Im weiteren Verlauf der Kooperationsbemühungen sind nach HARTNUSS/MAYKUS Anreize für alle Beteiligten konkret herzustellen.

Dies kann durch Ressourcen und gegenseitiges Zurverfügungstellen der jeweiligen professionellen Blickwinkel geschehen. Für die Autoren ist die Herstellung von „optimierten Inkongruenzen“ (HARTNUSS/MAYKUS 2004: 1094) die Basis in der Kooperation der beiden Systeme. Darunter verstehen sie neben der gegenseitigen Perspektivenübernahme von Schul- und Sozialpädagogik die Identifikation von Überschneidungsbereichen und Koppelungschancen in der Kooperation und erhoffen sich dadurch „eine (Neu-)Justierung des Verhältnisses von Jugendhilfe und Schule auf der Ebene der Ressourcenabstimmung und Nutzenmaximierung sowie eine organisations- und kommunikationsbasierte Strukturbildung“ (HARTNUSS/MAYKUS 2004: 1094) zwischen den beiden Systemen.

In einem zweiten Entwicklungsschritt konkretisieren HARTNUSS/MAYKUS dann den Referenzrahmen für Integriertheit in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule auf den drei Ebenen:

- Konzeptentwicklung,
- Adressaten und
- Professionsrollen

und unterscheiden darin konsequent als durchlaufendes Bewertungsprinzip die unterschiedlichen Perspektiven der Jugendhilfe und der Schule auf die jeweilige Kooperationsebene. Als drittes und zusammenfassendes Kriterium untersuchen sie dann Möglichkeiten der Kompatibilität. Außerdem strukturieren sie ihre qualitativen Überlegungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule unter den handlungsleitenden Fragestellungen:

- Was wird eingebracht?
- Welche Ergänzungsverhältnisse sind möglich?
- Was ist das gebildete Ganze?

3.3.1 Konzeptentwicklung

Auf der Ebene der Konzeptentwicklung in den Angebotssegmenten definieren HARTNUSS/MAYKUS Integriertheit aus der Jugendhilfeperspektive am Beispiel des schulbezogenen Ansatzes der Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit als präventive Form der Jugendhilfe, quasi vor der Intervention. Hier sollte der Ansatz sich weniger auf spezifische Problemgruppen konzentrieren als vielmehr ein allgemeines, in den schulischen Kontext integriertes Angebot sein.

Dabei stellt sich das Angebot auch deshalb als ein integriertes dar, weil es im Rahmen einer „lebenslagengestaltenden, strukturierend-orientierenden Jugendpädagogik“ (HARTNUSS/MAYKUS 2004) die Trennung von einem allgemeinen und einem zielgruppen- und problembezogenen Ansatz aufhebt, zumal die praktische Erfahrung zunehmend zeigt, dass es diesen Angeboten an Zugangsmöglichkeiten zu jungen Menschen, die stigmatisierende Effekte scheuen, mangelt. Dadurch entsteht ein starkes „Ergänzungsverhältnis“ zwischen Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit, das durch die gegenseitige Öffnung der Angebotsformen und die Aufhebung starrer zeitstruktureller Trennungen (z.B. in der Unterrichtszeit interventiv, am Nachmittag kreativ-präventiv) noch verstärkt wird.

Die pädagogischen Unterstützungsqualitäten der Sozialpädagogik für die Schule sind nach HARTNUSS/MAYKUS vielfältig und haben die Aufgabe, soziale Ressourcen für Schüler zu erschließen, Netzwirkbildung zu befördern und vorhandene Unterstützungsmöglichkeiten besser abzustimmen. „Sie begleiten Schüler im schulischen Lernprozess und tragen zur Bewältigung von psychosozialen Äußerungsformen des Leistungsdrucks bei“ (HARTNUSS/MAYKUS 2004: 1097). Dieser innerhalb des Leistungsspektrums der Jugendhilfe integrierende Ansatz löst sich somit gleichzeitig aus seiner Orientierung an versäulten Hilfeformen (in diesem Fall der §§ 11 und 13 SGB VIII). Zentral ist in diesem Zusammenhang die konsequente Ausrichtung der Angebote auf die Perspektive der jungen Menschen, verbunden mit dem Anspruch der Gestaltung optimierter Lern- und Bildungsmöglichkeiten, in der Perspektive der vier Weltdimensionen im erweiterten Bildungsbegriffs des 12. JUGENDBERICHTS 2005. Dadurch erst wird das Ergänzungsverhältnis der Sozialpädagogik zur Schule plausibel. Eine Ausrichtung an rein schulisch-funktionalen Zielperspektiven, etwa im Sinne von Entlastung schulischer Abläufe und problemfreier Gestaltung derselben, würde nach HARTNUSS/MAYKUS dieser Ausrichtung aber nicht gerecht werden und die Angebote der Jugendhilfe auf die Rolle des reinen „Erfüllungsgehilfen“ reduzieren.

Zum *gebildeten Ganzen* im Sinne einer Einbindung eines schulbezogenen Konzeptes der Jugendarbeit in die regionale Jugendhilfe bzw. sogar erweitert in die Kommunale Bildungslandschaft, würde dieser Ansatz dann,

wenn es eben kein isoliertes Einzelangebot an einer („Problem-“)Schule bleiben würde, sondern Teil eines Gesamtsystems in einer Region, in der eine sozialräumliche Ausrichtung und planerische wie konzeptionelle Absicherung erfolgen würde.

Die Betrachtung der Konzeptentwicklung aus der Perspektive der Schule bedeutet zunächst auch eine Erweiterung der schulischen Orientierung von Bildung auf die Aspekte der Betreuung und Erziehung. Konkret zeigt sich das Element der Integriertheit im schulischen Kontext durch eine Ausweitung des Schulalltags, in einer anderen Wahrnehmung der Schüler durch eine Flexibilisierung von Unterrichtsformen mit Lernhilfen. Damit entsteht eine Struktur, die besser geeignet ist, die Problemkonstellationen im schulischen Alltag umfassend wahrzunehmen.

In der Schule werden dadurch Elemente der Unterrichtsformen und -methoden mit außerunterrichtlichen und freizeitorientierten Aktivitäten sowie individuellen Unterstützungsmöglichkeiten zusammengeführt. Damit einher geht der Anspruch auf eine „tendenzielle Entspezialisierung“ (HARTNUSS/MAYKUS 2004: 1100) der professionellen Rollen der Schul- und Sozialpädagogen. Hierin sehen HARTNUSS/MAYKUS Potenziale für eine grundlegende Umorientierung von Schule, die durch verstärkte Adressatenorientierung statt reiner Lernstoffbezüge gekennzeichnet wäre. Mit der Beschreibung der Ergänzungsverhältnisse tun sich die Autoren dagegen schwerer: Sie sehen eigentlich nur eine Flankierung des Schwerpunktes, der weiterhin bei der Organisation (neu konzipierter und abgestimmter) unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Lern- und Bildungsprozesse liegt, der durch die Notwendigkeit der Abstimmung spezialisierter personeller Unterstützungsressourcen in der Schule und durch externe Kooperationspartner entsprechend ergänzt wird.

Aus der schulischen Perspektive liegt das *gebildete Ganze* in der Flexibilisierung der Lernarrangements, der Verbindung von Themen-, Freizeit- und Adressatenorientierung. Damit fördert es ein schulisches Grundverständnis, das in der umfassenderen Betrachtung von Bildung, Betreuung und Erziehung eine bessere Bildungs- und Subjektivierungsförderung und Entwicklungschancen für junge Menschen realisiert sieht.

In der Kompatibilitätperspektive wird nun deutlich, dass eine solche Integriertheit die Basis für die gegenseitige Öffnung, eine Ressourcenorientierung durch die gemeinsame Gestaltung des Schullebens und einen Mehrwert darstellt, der in der Möglichkeit zu wechselseitigem Perspektivenwechsel, Reflexion und Anregung besteht. Es entsteht in der Schule eine komplexe Angebotsstruktur mit Methoden- und Themenvielfalt.

Diese Strukturen ermöglichen mehr Durchlässigkeit, Entwicklungsspielräume und wichtige Koppelungschancen für das Zusammenwirken von Schul- und Sozialpädagogik (und wenn möglich weiterer Professionen).

Schule wird damit nicht nur zu einem Lern-, Erfahrungs- und Freizeitraum, sondern verortet gleichzeitig ihre Rolle in der Gestaltung eines kommunalen Bildungsraums (externe Integriertheit) und fördert damit die Verbindung der Institutionen mit der Lebensweltorientierung und das Verständnis von Bildung als Prozess formeller und informeller Lernprozesse in sozialen Bezügen (HARTNUSS/MAYKUS 2004: 1102).

3.3.2 Adressaten

Für die Adressaten dieser integrierten Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsarrangements und in der Perspektive der Jugendhilfe bedeuten diese systemischen Entwicklungsschritte eine Öffnung für alle Kinder und Jugendlichen und damit auch die Möglichkeit, den Folgen sozialer Ungleichheit und prekärer Lebenslagen auf einer Ebene der „Normalisierung“ (HARTNUSS/MAYKUS 2004) besser zu begegnen.

Die Lehrer und Schulleiter sowie weitere Akteure, die im Schulalltag vorkommen, sind als Kooperationspartner und Adressaten zugleich zu gewinnen. Dafür muss die Jugendhilfe allerdings auch ihren „lebenswelt- und bewältigungsorientierten Blickwinkel“ (HARTNUSS/MAYKUS 2004) einbringen. HARTNUSS/MAYKUS sehen in der Lebensweltorientierung der Jugendhilfe sogar per se einen integrierten Blickwinkel, der allerdings in seiner praktischen Umsetzung hohe Anforderungen an die Akteure stellt und darüber hinaus in den jeweiligen Systemen strukturell gewollt und abgesichert werden muss.

Das Ergänzungsverhältnis ergibt sich durch die jugendhilfe- und schulplanerische Bestimmung der Bedarfsgruppen. Allerdings betonen HARTNUSS/MAYKUS die Notwendigkeit, an den Prinzipien der Normalisierung sozialpädagogischen Handelns festzuhalten. Das gebildete Ganze stellt sich bei dieser Ausrichtung als „normalisiertes Pauschalangebot“ der Jugendhilfe am Ort Schule dar. Aus der Perspektive der Schule wiederum stellt diese Situation etwas Paradoxes dar, denn Schule versteht sich grundsätzlich als Lernort für alle – wenngleich HARTNUSS/MAYKUS den (unterrichtlichen) Schulalltag als eine „Schein-Normalisierung“ deuten, die sich dadurch kennzeichnen lasse, dass sich der Unterricht zwar an alle Schüler/-innen richtet, allerdings die konsequente Ausrichtung auf die Individualisierung der Lernbedingung nur schwer umzusetzen ist.

Damit steht die Frage an, wie die Schule ihre besondere Verantwortung für die benachteiligten Kinder praktisch in differenzierten Unterstützungsformen einlösen kann. Durch die Kooperation ergeben sich für die Schule erweiterte Möglichkeiten für die notwendige stärkere Aktivierung der Eltern und die Berücksichtigung familialer Lernbedingungen. Die Schule bringt entsprechend zu den Überlegungen auf der konzeptionellen Ebene die Verschränkung der Unterrichtsformen und -methoden, außerunterrichtliche und freizeitorientierte schulische Aktivitäten ein. Allerdings muss darauf geachtet

werden, dass im schulischen System die Beziehungen dieser differenzierten Elemente untereinander nicht nur funktional angewandt werden und damit eher starr wirken und sich voneinander abschotten, kurz: dass sie sich additiv strukturieren. Das erfordert dringend Unterstützungsleistungen der Schulen durch organisationsbezogene Entwicklungsprozesse.

HARTNUSS/MAYKUS sehen die möglichen Ergänzungsverhältnisse in der Abwendung vom Primat der Eliteförderung, für die die Schule weithin gesellschaftliche Anerkennung erhält, und in der Hinwendung zum Schwerpunkt Unterstützung von jungen Menschen mit schulisch integrierten Bildungs- und Sozialkompetenzen, und damit implizit in dem Versuch, auch die kleinere Gruppe von problembelasteten Schülern unter der Normalisierungsperspektive zu berücksichtigen.

Das gebildete Ganze stellt sich somit in der Perspektive der Adressaten dar als „humanisierte und sozial sensible Schule mit einer erkennbaren Offenheit für lebensweltorientierte Herausforderungen junger Menschen“ (HARTNUSS/MAYKUS 2004: 1104).

3.3.3 Die Rollen von Lehrern und Sozialpädagogen

Die Betrachtung der beruflichen Rollen aus der Perspektive der Jugendhilfe erfordert die Fähigkeit, situations- und handlungsspezifisch auch die Perspektive der Schule aufzunehmen. Auf dieser Grundlage des eigenen Wissensbestandes und der Handlungskompetenz in der Sozialpädagogik ist das „schulpädagogische Pendant“ (HARTNUSS/MAYKUS 2004) zu reflektieren und in das eigene Handlungsmuster zu integrieren¹⁰⁴. Dadurch werden der sozialpädagogische Blickwinkel und die spezifischen Handlungsmethoden mit ihrer Subjektorientierung in den schulischen Kontext eingebracht.

Im Ergänzungsverhältnis dominiert indes weiterhin die sozialpädagogische Perspektive, es findet kein Rollentausch zwischen Sozialpädagogik und Schulpädagogik statt. Für das gebildete Ganze entsteht so auf der Basis eines ausgeprägten Kooperationswissens eine „schulorientierte Jugendhilfe-Professionalität“ (HARTNUSS/MAYKUS 2004), die dann die Kooperation mit der Schule steuern kann.

Aus der Sicht der Reflexion der Lehrerrolle wird dieser Zusammenhang entsprechend zu reflektieren sein: Die Rolle des Lehrers bleibt auf die Erfül-

104 Gerade diese Reflexivität ist in der Praxis allerdings nicht immer vorhanden und hat in dem eigenen selbstreferenziellen Legitimationsmuster in der Kinder- und Jugendhilfe, das nicht primär auf Bildung abzielt, auch nur selten Entwicklungschancen (dabei muss allerdings auch der aktuelle Druck auf die Jugendhilfe durch die Diskussionen zum Kinderschutz beachtet werden). Hartnuss/Maykus bemerken in diesem Zusammenhang zu Recht, dass in den Ausbildungen und auch Fortbildungen der Lehrer und Sozialpädagogen diese Kooperationsperspektive bisher kaum berücksichtigt wird. Erst langsam setzen sich erste gemeinsame Ansätze dazu durch.

lung des schulischen Auftrags orientiert, und es entsteht keine Verwischung, keine Übernahme der Sozialpädagogenrolle. Allerdings sollte eine sozialpädagogische Qualifizierung entstehen, verbunden mit der Möglichkeit, zukünftig stärker sozialpädagogische Wissens- und z.T. auch Handlungselemente in das eigene professionelle Handeln im Kontext der Schule zu übertragen.

Für die Kompatibilität von Schul- und Sozialpädagogik bedeutet diese Art der Integriertheit keine De-Professionalisierung, sondern eine Erweiterung ihres Wissens und Handlungsrepertoires.¹⁰⁵

3.3.4 Institution und Organisation

Dieser integrierte Ansatz von Schul- und Sozialpädagogik begründet sich durch ein umfassendes Bildungsverständnis, das den Erwerb von kognitiven Wissenselementen in Verbindung mit sozialen, reflexiven und die eigene Lebensführung betreffenden Kompetenzen betrachtet. Nur in einem Zusammenwirken der Bildungs- und Erziehungsinstitutionen ist eine solche umfassende bildungsorientierte Gestaltung von Lebensbedingungen für Kinder und Jugendliche denkbar. Dabei geht es aber nicht mehr (nur) um die Re-Integration von benachteiligten Menschen in die Schule, sondern um „die Gestaltung von Bildungsbedingungen in einer modernisierten Gesellschaft mit ihren spezifischen Anforderungen an das Aufwachsen in ihr“ (HARTNUSS/MAYKUS 2004: 1109).

Die Autoren sehen die dazu notwendige Verschränkung von Jugendhilfe und Schule in einer Art von Stufenmodell realisiert: Zunächst ist die Entwicklung eines schulbezogenen und schulisch integrierten Arbeitsfeldes der Jugendhilfe gefordert, um in einer zweiten Stufe diese Kooperation zu verankern und im Sozialraum ihren Standort zu bestimmen. Das bringt dann die Fragen nach der Bestimmung der organisatorischen und institutionellen Konsequenzen auf die Tagesordnung. Ziel sollte nach HARTNUSS/MAYKUS die Schaffung eines Vereinbarungs- und Regelsystems sein, das auch zu einem Bildungsprozess der beteiligten Professionen selber führt. Dieses ist somit sowohl Ergebnis als auch Teil von notwendigen Organisations- und Personalentwicklungsprozessen, und es ist organisatorisch in der Jugendhilfeentwicklung, der Schulentwicklung und der Kooperations-/Schnittstellenentwicklung verankert.

¹⁰⁵ Als Voraussetzung für diese produktive Ausfüllung in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule nennen Hartnuss/Maykus allerdings eine Reihe von Faktoren. Dazu gehören die Schaffung von Kommunikationsstrukturen in der Schule, Qualifizierung von Lehrern und Schulleitern, Beachtung des Fachkräftegebots seitens der Jugendhilfe, Ermöglichung eines kollegialen Austauschs zwischen den Professionen, Qualifikation und Entwicklung einer gegenseitigen Kooperationskompetenz auf der Basis eines gemeinsamen Diskurses von Jugendhilfe und Schule und kontinuierliche Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten.

Für die Struktur der Jugendhilfe bedeutet diese Entwicklung eine Prüfung und Neuentwicklung bestehender Angebote, die den Bezug zur Schule entweder stärken oder auch in neuer Form in den Mittelpunkt stellen kann. Darüber hinaus sind die Kompetenzen und personell-fachlichen Voraussetzungen in den Blick zu nehmen und auf das Kooperationsziel abzustimmen und zu optimieren. Dazu gehören auch die Klärung von Zuständigkeiten, Teamzusammensetzungen und -arbeitsweisen sowie die Sicherung und Festschreibung der Kooperation mit Schule in der internen Struktur der Jugendhilfe.

Für die Struktur der Schule bedeutet diese Ausrichtung eine deutliche Weiterqualifizierung der Lehrer, die Herstellung von Selbstentwicklungsfähigkeiten der Schule, ihre Verortung im sozialen Raum. Dazu gehören als Mittel gleichermaßen Personalentwicklung, Organisationsentwicklung und Unterrichtsentwicklung. HARTNUSS/MAYKUS identifizieren die Ganztagschule als favorisierte Schulstruktur für die Realisierung dieser Offenheit in der Struktur und Durchlässigkeit für Kooperation. Sie begründen das durch ihre besseren Möglichkeiten, die Zeit- und Organisationsstrukturen an die pädagogischen Ziele eines integrierten Bildungsortes anzupassen und darin die Kooperation mit außerschulischen Partnern als konstitutiv zu betrachten.

Die in dieser Perspektive entwickelte Kompatibilität befördert nach Auffassung der Autoren die fachliche Weiterentwicklung in beiden pädagogischen Systemen zugleich und die Optimierung der Kooperationen und der jeweiligen Schnittstellenentwicklung. Sie zeigt sich

demnach in einer Institutionalisierung der Zusammenarbeit durch ein kooperationsorientiertes gemeinsames Handlungs- und Zielbewusstsein (Zielkongruenz) sowie entsprechende Rollenzusammenhänge in organisatorischer Verankerung im schulischen Kontext, getragen durch vorausgehende und parallele, je institutionsinterne Klärungs- und Entwicklungsprozesse zur Herstellung einer Kooperationsstrategie (HARTNUSS/MAYKUS 2004: 1115).

3.3.5 Kooperationsstruktur im kommunalen Raum

HARTNUSS/MAYKUS positionieren ihre konzeptionellen Überlegungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule in den räumlichen Zusammenhang der Kommune, in dem über eine „effektive Gestaltung von Lebensräumen aus Sicht der Schule und der Jugendhilfe nachgedacht werden“ (HARTNUSS/MAYKUS 2004: 1117) kann. Vor diesem raumbezogenen Entwicklungsschritt für beide Systeme, so betonen die Autoren zu Recht, müssen allerdings qualifizierte eigenständige institutionelle Entwicklungsprozesse begonnen haben, um dann in einer Art Systemöffnung die sozialräumlichen Anknüpfungspunkte zu entdecken. Die sozialräumliche Orientierung in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule differenzieren sie dabei in:

- Sozialräumlichkeit als pädagogisches und bildungsorientiertes Konzept
- Sozialräumlichkeit als Analyse- und Betrachtungsfolie
- Sozialräumlichkeit als Prinzip der Strukturentwicklung

Die beiden Autoren verstehen Sozialraum in diesem Kontext impliziert als pädagogische Gestaltung von Aneignungsräumen für junge Menschen, die die Auseinandersetzung mit der Welt fördert und dabei initiierte und selbstgestaltete Bildungsprozesse sowohl in kooperativ entwickelten Angebotsstrukturen in der Schule als auch in außerschulischen Aneignungsräumen sieht. Gerade die Wechselwirkung zwischen schulischen und außerschulischen Sozialräumen soll zum bewussten Gegenstand der integrativen Pädagogik gemacht werden. Entsprechend geht ihr Blick weg von einer parzellierten Zuständigkeitsbetrachtung, richtet sich auf die subjektiven Aneignungsmöglichkeiten dieser Räume und unterstützt dadurch ausdrücklich eine integrierte Gestaltungsperspektive.

Die analytische Qualität der Sozialräumlichkeit besteht in der Verbindung der verschiedenen Bildungsorte in der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen. Die Sozialräumlichkeit sieht darin die sozialen Bedingungsgefüge und lebensweltlichen Erfahrungen und bildet daraus ihre Handlungsmöglichkeiten, aber auch ihre Grenzen.

Diese Bedeutung der Sozialräumlichkeit wiederum bildet erst die Grundlage für eine gemeinsame und abgestimmte Gestaltung von Lebens- und Lernmöglichkeiten in einem lebensweltnahen Verständnis für junge Menschen und ihre Familien und verweist damit gleichzeitig auf die Notwendigkeit der erweiterten Gestaltung von Kommunalen Bildungslandschaften, wie sie im nächsten Kapitel reflektiert werden.

HARTNUSS/MAYKUS formulieren dann, diesen Gedankengang abschließend, notwendige Rahmenbedingungen für die Realisierung anspruchsvoller integrativer Zielsetzungen in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Diese finden bei ihnen weiterhin auf der Grundlage zweier voneinander organisationspolitisch unabhängiger Partner statt, was auch als erste Hinweise auf die Herstellung von gedeihlichen Rahmenbedingungen, fachlichen und politischen Prinzipien sowie Empfehlungen zur Gestaltung von Kommunalen Bildungslandschaften verstanden werden kann. Sie betonen dabei die Notwendigkeit zur:

- schulgesetzlichen Verankerung und jugendhilferechtlichen Präzisierung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule
- klaren Standortbestimmungen auf der landespolitischen Ebene
- Schaffung von träger- und anbieterbezogenen Verbindlichkeiten (in der Kinder- und Jugendhilfe als Kooperationspartner von Schule) zur Umsetzung des gemeinsamen pädagogischen Ziels durch regionale Abstimmungsprozesse, Stadtteil- oder Gemeinde-Gremien zur fachlichen Strategieentwicklung und Evaluation

- planerischen Abstimmung der Ressourcen und der Gewichtung zwischen den Anbietern, optimierte Schnittstellen und dadurch entstehender Nutzen für die eigene Arbeit
- Verankerung und Regelung von Koordinierungsprozessen, die zur Optimierung von Verfahrens- und Organisationsabläufen führen
- Vernetzung als erkennbare und auf Dauer angelegte Struktur für die Akteure auf der sozialräumlichen Ebene
- Herstellung eines eindeutigen politischen Votums für die Gestaltung von Schule als Lern- und Lebensraum, der sich erst durch die Kooperation mit außerschulischen Partnern und in gemeinsamer Verantwortung herstellt
- Verständigung auf einen gemeinsam getragenen Bildungsbegriff¹⁰⁶, der erst durch die Verschränkung von schulischer und außerschulischer, institutioneller und sozialer Lernprozesse tragfähig wird
- Herstellung eines kommunalpolitisch abgesicherten Votums für eine Bildungsinfrastruktur für junge Menschen und ihre Familien, die sich an sozialräumlichen Konzeptvorstellungen orientiert und sich gleichzeitig in öffentlicher Verantwortung der Förderung einer Kultur des Aufwachsens verpflichtet fühlt

Insgesamt kann zusammenfassend festgehalten werden: Zu begrüßen sind aus fachlich-pädagogischer Sicht alle Maßnahmen und Angebote, die dazu beitragen können, die künstlich die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen aufspaltenden Separierungen der Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung aufzuheben. Die Maßnahmen und Angebote sollten deshalb auch eine integrative Ausrichtung aufweisen. Allerdings muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass bloße Appelle, wie z.B. Schule und Jugendhilfe möchten sich doch bitte „auf gleicher Augenhöhe begegnen“, nicht (mehr) ausreichend sind. Vielmehr müssen für die beteiligten Partner auch politische und strukturelle Rahmenbedingungen geschaffen werden, die die Vernetzung und Integriertheit von Angeboten sowohl für die Schule als auch für die Kinder- und Jugendhilfe ausdrücklich fördern, sodass nicht die in ihrer „Natur“ schon angelegten fachlich anspruchsvollen Kooperationen von Jugendhilfe und Schule z.B. unter dem Druck von Personalknappheit und unzureichenden Ressourcen zu einem bloßen Lippenbekenntnis werden. Diese inhaltliche und ressourcenbezogene Knappheit führt dann in der Praxis zu oft dazu, dass man

106 Angesichts einer Analyse der z.T. sehr unterschiedlichen (partei)politischen Vorstellungen in den jeweiligen großen politischen Lagern darüber, was eine angemessene Bildung ist und wie die Schule inhaltlich und organisatorisch zukünftig ausgerichtet sein sollte, erscheint dieser Anspruch allerdings nicht so leicht in der jeweiligen kommunalen Praxis realisierbar. (So ist zurzeit deutlich zu erkennen, dass der nächste NRW-Wahlkampf ein „Bildungswahlkampf“ zu werden droht, in dem die Positionen entweder zugunsten der Beibehaltung des fünfgliedrigen Schulsystems oder zugunsten einer mehr Bildungsgerechtigkeit versprechenden „Einheitsschule“ erbittert aufeinandertreffen könnten.)

in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule schnell deshalb miteinander zufrieden ist, weil keiner dem anderen dreinredet.

Durch dieses, gemeinhin als additive Form der Kooperation von Schule und außerschulischen Partnern bezeichnete Arrangement bleiben aber viele pädagogische Potentiale (von Ganztagschule) ungenutzt (DJI BULLETIN 78 1/2007).

Erst durch eine übergreifende Unterstützung und Steuerung auf den verschiedenen Strukturebenen¹⁰⁷ werden die Bedingungen für eine inhaltlich und organisatorisch anspruchsvolle Kooperation geschaffen. Dazu müssen die verschiedenen Strukturebenen zusammenfassend betrachtet und im Idealfall als kohärentes Gesamtsystem für Bildung, Betreuung und Erziehung entwickelt werden – von der untersten Ebene, der Ebene der Einzelschule und des Jugendhilfeangebotes, über die Ebene des Sozialraumes, der planvoll entwickelten und gestalteten kommunalen Bildungslandschaft sowie über die Ebene der Region und des Landes bis hin zur Bundesebene und, wie z.B. COELEN (2004) es anspricht, auch analog dazu auf nationalstaatlicher und europäischer Ebene.

Auf der Ebene der Einzelschule und des konkreten Jugendhilfeangebots ist eine gemeinsame Konzeption von Jugendhilfe und Schule für den Kooperationsbedarf und Kooperationsnutzen mit der Beschreibung der Leistungsschwerpunkte und Zielsetzungen zu erstellen.

Auf der kommunalen Ebene sind innerhalb einer kommunalen Bildungslandschaft sowohl politische Steuerungsgremien (Jugendhilfe- und Schulausschuss, oder ein neuer gemeinsamer Bildungsausschuss) für die Steuerung des Gesamtkonzeptes notwendig wie auch verschiedene Steuerungs- bzw. Konzeptgruppen, die Projekte mit prioritärer kommunalpolitischer Relevanz planen und deren Qualitätsentwicklung steuern können. Dazu sind besondere Ressourcen, wie z.B. kommunale Bildungsbüros, Stabs- oder Servicestellen für die Kooperation von Jugendhilfe und Schule, und denkbare bildungspolitische Erweiterungen wie z.B. Weiterbildung und Lebenslanges Lernen, hilfreich und deshalb einzurichten. Außerdem wird auf dieser Ebene als zentraler Ansatzpunkt eine engere Verzahnung von Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung gefordert (MERCHEL 2004; MAYKUS 2004).

Damit aber trotz vorhandener Chancen für die Realisierung von eigenständigen bildungspolitischen Agenden im Rahmen von kommunalen Bildungslandschaften diese nicht ohne Wirkung verpuffen und schnell an ihre Grenzen stoßen, sind auf Landes- und Bundesebene bildungspolitische Reformbedarfe zu identifizieren. Dazu gehört die Entwicklung einer erweiterten kommunalen Schulträgerschaft unter der Aufhebung von innerer und äußerer Schulaufsicht bei einer gesamtpolitischen Rahmensteuerung. Darüber hinaus ist dringend nötig eine schulstrukturelle politische Entwicklung in Richtung

107 Vgl. die Ausführungen in Kapitel 4.9.2 zu den vier Strukturebenen in der kommunalen Bildungslandschaft der Stadt Essen.

auf ein Schulsystem, das deutlich weniger als bisher die sozialen Ungleichheiten verfestigt, sondern vielmehr die Gesellschaft darin unterstützt, herkunftsbedingte Bildungsbenachteiligungen abzubauen.

Dazu erscheint zunächst eine kommunal gestaltete und durch verbindliche Vernetzungen mit außerschulischen Partnern integriert arbeitende Ganztagschule bzw. auch die vorgestellte Form der Ganztagsbildung in Netzwerken besonders geeignet. Hier können Anregungen für Verknüpfungen und Umgebungen für Aneignungsprozesse in den vier Dimensionen des im 12. JUGENDBERICHT 2005 verwendeten Bildungsbegriffs gegeben werden.

In welcher Form die zurzeit vorliegenden und z.T. auch bildungstheoretisch sehr unterschiedlich konturierten Lokalen, Regionalen und/oder Kommunalen Bildungslandschaften als politische Rahmung ihren Beitrag zu einer auch subjektiven Öffnung möglichst umfassender und unterschiedlicher Bildungsgelegenheiten für die Kinder und Jugendlichen bereitstellen können, soll im nächsten und abschließenden Kapitel dieser Arbeit untersucht werden.

4 Die Debatte über Kommunale Bildungslandschaften

In der aktuellen kommunalen Ausprägung der Bildungsdebatte – und dort sowohl verstanden als Frage nach der Gestaltung der Kooperationsformen von Jugendhilfe und Schule als auch Erweiterung dieser Fragestellung durch die Themen „Bildung in der Stadt“ oder auch „Lebenslanges Lernen“ – findet sich zunehmend der Begriff der ‚Kommunalen Bildungslandschaft‘.

So veranstaltete z.B. die Stadt Aachen am 22./23. November 2007 einen großen Kongress zu dem Thema, auf dem die „kommunale Bildungsverantwortung in Zeiten gesellschaftlichen Wandels“ (DEUTSCHER STÄDTETAG 2008) am Beispiel erfolgreicher Initiativen präsentiert wurde und die Perspektiven für ein erweitertes kommunales Engagement in der Bildung aufgezeigt werden sollten. Der Kongress wendete sich an alle Verantwortlichen im Bildungsbereich. Darunter wurden ausdrücklich „Kommunale Entscheidungsträger in Verwaltung und Politik, Vertreter der Länder und des Bundes, Verantwortliche aus Schule, Jugendhilfe, Kultur und Sport sowie alle an Bildung Interessierte“ (DEUTSCHER STÄDTETAG 2008) verstanden, die an einem konstruktiven Diskurs zur Bildung in Deutschland teilnehmen wollten.

Auch das LANDESJUGENDAMT RHEINLAND (2008) konstatiert, dass schon „seit Jahren sich eine bunte Landschaft kooperativer Projekte und Initiativen von Schulen mit Trägern der Jugendhilfe, des Sports, der Kultur und vielen anderen Bildungspartnern“ entwickelt habe – „allerdings mit großen Unterschieden je nach Region, Sozialraum, Schulform, Handlungsfeld“.

Die Verwendung der Landschaftsmethapher für die Bestimmung des Lokalen als strategischen Handlungsraum für ein vernetztes Verständnis bildungspolitischer Reformbemühungen ist offensichtlich attraktiv. Das liegt sicher auch daran, dass der Begriff der Landschaft¹⁰⁸ in seiner inhaltlichen Ausfüllung ausreichend offen ist und deshalb reichlich Platz für die „Öffnung einer Aussicht“ bietet, um es mit einem Begriff aus der Literaturwissenschaft für die Landschaftsmalerei des 18. Jahrhunderts (SMUDA 1986) zu beschreiben. Unter einer Landschaft können unterschiedliche Dinge und Ausprägungen verstanden werden. Grundsätzlich kann man zwischen natürlichen und von Menschen geprägten Landschaften unterscheiden. In der Ökologie z.B. ist die Landschaft ein geografisches Gebiet, das sich durch unterschiedliche Merkmale von anderen Gebieten abgrenzen lässt; kulturell zusammenhängende Landschaften nennt man Regionen.

ALEXANDER VON HUMBOLDT definierte Landschaft als den „Totalcharakter einer Erdgegend“ (vgl. <http://wapedia.mobi/de/Landschaft> – 13.06.08).

108 Karin Bock benutzte dagegen den Begriff der ‚Topographie von Bildungslandschaften‘ in ihrem im Horizont der reflexiven Erziehungswissenschaft entwickelten Beitrag zum Thema „zeitgemäße Bildungstheorie“ auf der Klausurtagung des Bielefelder Center for Education and Capability Research Ende Mai 2008 zu dem Thema „Capabilities und Bildungslandschaften“.

Diese Landschaft, wiederum verstanden als Ausschnitt der Erdoberfläche, ist die Grundlage menschlicher Existenz, wird jeweils individuell wahrgenommen und befindet sich in einer ständigen Dynamik. Nicht von ungefähr findet die Landschaftsmethapher ihre Verwendung in der Literaturgeschichte, worin auch Anklänge an pädagogische Vorstellungen des Heranwachsenden und Herausbildens von räumlichen Aneignungsprozessen deutlich werden.

In der Wissenschaft der allgemeinen Ästhetik wird die Landschaft zu einem (Natur-)Raum, in dem das menschliche Vermögen tätig wird. Die Landschaft reizt zur Assoziation, zur Aktivierung der Einbildungskraft, und sie wird zum Katalysator von ästhetischen Stimmungen, die im Subjekt durch das landschaftliche Objekt „entfacht“ werden (vgl. LOBSSEIN 1986).

Es sind besonders die Möglichkeiten der Erfahrung von Autonomie, die die Landschaft dem Subjekt ermöglicht, die für die theoretischen Ästhetiker von Interesse sind. So formuliert etwa FLACH (1986) in seiner Rekonstruktion von KANTS Landschaftsbegriff die Möglichkeit des subjektiven Erlebens des Menschen in seiner „Unabhängigkeit von der Natur außer uns“ und die Empfindung einer „Überlegenheit über die Natur“. Landschaft wird in dieser Perspektive zu einem Erlebnisraum, in dem das betrachtende Subjekt frei von äußerlicher Bestimmung nur sich selbst und der Natur gegenübersteht, womit das „Schöne“ und das „Erhabene“ zu Grundbestimmungen der Landschaft wird (vgl. FLACH 1986).

Das Thema der Kommunalen Bildungslandschaft führt uns aber zunächst zurück zum zentralen Referenzpunkt dieser Arbeit, dem 12. JUGENDBERICHT (2005). Die Sachverständigenkommission (vgl. 12. JUGENDBERICHT 2005: 348, 351, 352) formuliert dort als (neue) Aufgabe für die Städte und Kreise die Gestaltung Kommunalen Bildungslandschaften.

Ziel ist der Aufbau einer kommunalen Bildungslandschaft als Infrastruktur für Kinder und Jugendliche, die getragen wird von Leistungen und Einrichtungen der Schule, der Kinder- und Jugendhilfe, von kulturellen Einrichtungen, Verbänden und Vereinen, Institutionen der Gesundheitsförderung sowie von privaten und gewerblichen Akteuren vor Ort (12. JUGENDBERICHT 2005: 42).

Diese Zielformulierung einer Kommunalen Bildungslandschaft steht in einem engen inhaltlichen Zusammenhang mit den im Bericht herausgearbeiteten Zukunftsperspektiven für ein öffentlich verantwortetes System von Bildung, Betreuung und Erziehung, das auf der konzeptionellen Grundlage der folgenden fünf Leitlinien beruht:

1. Im Mittelpunkt (aller bildungspolitischen) Bemühungen steht der Lebenslauf und die Bildungsbiografie der Kinder.
2. Ausgangspunkt ist die Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung.
3. Grundlegend ist ein erweitertes Bildungsverständnis mit einer Vielfalt von Orten, Gelegenheiten und Inhalten.

4. Es besteht eine öffentliche Gesamtverantwortung für eine „Bildung für alle“.
5. Es sind tragfähige Zukunftskonzepte von Bildung, Betreuung und Erziehung in einem verbesserten Zusammenspiel einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft aller bildungs- und lernrelevanten Akteure anzustreben (vgl. 12. JUGENDBERICHT 2005: 40).

Mit diesen Leitlinien sind quasi fachpolitische Eckwerte für die Gestaltung von Kommunalen Bildungslandschaften formuliert, in deren Kern aus Sicht der Kommission des 12. JUGENDBERICHTS der Ausbau und die Reform der Schule und der Kinder- und Jugendhilfe zu einem „konsistenten und qualitativ hochwertigen System ganztägiger Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote für Kinder und Jugendliche“ (12. JUGENDBERICHT 2005: 40) steht.

Auch SCHLEICHER (2007) fordert in seinem Vortrag auf einer Veranstaltung in Aachen die Verantwortung auf lokaler Ebene ein. Der zentrale Begründungszusammenhang ist für ihn die Notwendigkeit, ungleiche Verhältnisse nicht durch zentrale Steuerung gleichzubehandeln und damit an der Fiktion der gleichen Ergebnisse festzuhalten. Er betont dabei ausdrücklich in seinen Anforderungen an eine „neue Bildung“ den Zusammenhang zwischen den geringen Leistungsvariabilitäten in Finnland und der dortigen kommunalen Steuerung der Schule, die ein Lernen des Bildungssystems auf lokaler Ebene nicht nur zulässt, sondern sogar fördert.

Die erfolgreichen Bildungssysteme gewähren den Schulen einen hohen Grad an Freiräumen und ermöglichen damit ein hohes Maß an lokalspezifischen Ausprägungen. Zudem bedeutet ein kommunal organisiertes, selbstlernendes Bildungssystem für SCHLEICHER, dass die Lehrer nicht Einzelkämpfer im Klassenzimmer sind, sondern die Kommune dafür sorgt, „dass sie mit anderen Lehrern anderer Schulen zusammenarbeiten“ (SCHLEICHER 2007: 10). Der Autor erweitert seine Vorstellung einer lokalen Ausprägung von Bildung ausdrücklich durch den Zusatz,

dass sie [die Lehrer/-innen] mit anderen Professionen zusammenarbeiten, z.B. Jugendhilfe und Schule. Der Grundschullehrer holt seine Kinder vom Kindergarten ab, da fängt es an. Es ist ein systemisch vernetztes Bildungssystem, das selbst lernt. Wo die Profession so unterstützt wird, dass sie ihren eigenen Horizont ausbauen will (SCHLEICHER 2007: 10).

In den Kommunen und Kreisen in NRW ist diese bei genauerer Betrachtung gar nicht so neue paradigmatische Ausrichtung für den Jugend- und Bildungsbereich – wie üblich mit einiger Verzögerung – inzwischen angekommen und bildet demnach zunehmend einen zentralen Referenzpunkt für die Reflexion und Gestaltung der kommunalen Planungs- und Kooperationspraxen von Jugendhilfe und Schule. Allerdings lassen sich trotz des gemeinsamen Bezuges auf den zentralen Begriff der Kommunalen Bildungsland-

schaft¹⁰⁹ zurzeit in seinen komplexen und teilweise widersprüchlichen Ausprägungen sehr unterschiedliche und vielfältige Konkretisierungen und daraus ableitend auch differente Vorstellungen über die konkrete Art der Ausgestaltung der sich im kommunalen Kontext ausbildenden Bildungslandschaften beobachten.

Neben diesen eher sozial- und/oder schulpädagogischen und bildungspolitischen Begründungskontexten findet sich die Planungs- und Steuerungsfigur der Region auch zunehmend im Kontext der raumbezogenen Reflexionsprozesse zur Steuerung moderner Gesellschaften (FÜRST 2004) wieder und versucht, Handlungspraxen und Steuerungsstrategien zur Koordination raumbezogener sozioökonomischer (WEICHARDT 2005) und ökologischer Entwicklungen anzubieten.

Es wird diagnostiziert, dass in modernen Gesellschaften nicht mehr allein das „politisch-administrative Steuerungszentrum“ die zentrale Steuerungsmacht darstellt, sondern dass diese zugunsten der „Steuerungsadressaten“ (FÜRST 2004) und durch den Markt, Akteurs-Vereinigungen („Dritter Sektor“) und interorganisatorische Verbände pluralisiert wird. Als Folge dieses als Individualisierung, Pluralisierung und Marktsteuerung (FÜRST 2004) bezeichneten gesellschaftlichen Prozesses wird ein wachsender Bedarf an Koordination gesehen. Dieser Bedarf richtet sich auf die Regeln des „Zusammenwirkens, des kollektiven Handelns und der Erstellung neuer Kollektivgüter, die ausgehandelt oder politisch entschieden werden müssen“ (FÜRST 2004: 35).

In den europäischen Mitgliedstaaten der EU wird dabei überall ein fast gleichartiges Reaktionsmuster des politisch-administrativen Systems beobachtet: Verstärkung von dezentralem und regionalisiertem Handeln, Ausbau von partizipativen Steuerungsformen, ein Wechsel von der Intervention zum Management, ein veränderter Steuerungskontext (Formulierung von Zielvorgaben, aber Freiheit bei der Art der Zielerfüllung) und Einführung von Wettbewerb als Triebfeder für Effizienz und Ressourcennutzung (FÜRST 2004). In diesem Kontext wird dann „Regionalisierung“ zu einem neuen staatlichen Reaktionsmuster, das charakterisiert ist durch

Mobilisierung gesellschaftlicher Selbsthilfekräfte, aber auch durch größere Problemnähe der Handlungsträger und durch Integration neuer Akteure [in] die gesellschaftliche Problembearbeitung (FÜRST 2004: 37).

Dazu bilden sich neue gesellschaftliche Akteursgruppen zu „Handlungsgemeinschaften“ heraus, die bisher in dieser Form nicht zusammengearbeitet haben. Für diese Steuerungsformen wird der Begriff der *regional governance* (FÜRST 2004) verwendet. Diese Form kann zwar nicht per se identisch mit

109 An dieser Stelle kann leider nicht der Frage nachgegangen werden, ob es sich hierbei um einen weiteren Beleg für das von Rogers/Shoemaker (1971) untersuchte Phänomen der „Akzeptanz durch Diffusion“ handelt.

Regionalisierung verstanden werden, trotzdem steckt in diesem Ansatz die Verlagerung von politisch-administrativen Aufgaben auf regionale Handlungsträger (FÜRST 2004). Gegenstand der Kooperation in der *regional governance* ist die Erstellung eines Gemeinschaftsgutes unter folgenden Prinzipien:

- Es gibt keine gebietskörperschaftliche Steuerungsebene, stattdessen werden die relevanten Akteure einer Region über Netzwerke vereinigt.
- Die relevanten Akteure sind nicht nur Behörden oder Politiker, sondern auch privatwirtschaftliche Akteure und sogar Nichtregierungsorganisationen, d.h. in der *regional governance* herrschen sehr unterschiedliche Handlungslogiken (z.B. Logik des Marktes, Logik des Verwaltungsrechts, Logik des Wählerverhaltens, Logik der ideellen Vereinigungen etc.).
- Governance kann nicht erzwungen werden.
- Dominante Steuerungsformen sind Verhandlungen und Tauschgeschäfte.
- Steuerungsergebnisse sind Vereinbarungen.
- Bindende Kräfte sind Interessen, Sozialkapital und Selbstbindungen.
- Es gibt in der Regel keine Sanktionspotenziale außer sozialen Bestrafungen wie Missachtung, Ausklammern, Entzug von Information u.Ä., denn weitergehende Sanktionen würden eine Instanz voraussetzen, die solche Sanktionen legitimiert verhängen darf, und damit wäre schon der Übergang zum *government* gemacht (vgl. FÜRST 2004: 34).

An dieser Stelle muss offen bleiben, inwieweit diese Steuerungslogik geeignet ist, die anstehenden Reformprozesse im Kontext der Bildungslandschaften produktiv zu unterstützen, oder aber ob ein wesentlicher Bedingungsfaktor für das Funktionieren von *regional governance* in der Regel in diesem Handlungsfeld gerade nicht vorhanden ist, nämlich eine gebietskörperschaftliche Steuerungsebene.¹¹⁰

Für die Bewertung der für das Bundesland Nordrhein-Westfalen spezifischen Debatte um Kommunale Bildungslandschaften lässt sich aber festhalten, dass dort nicht erst seit dem 12. JUGENDBERICHT aus dem Jahre 2005 von Bildungslandschaften gesprochen wird. Schon deutlich früher, zu Beginn der 1990er Jahre, in der vom damaligen Ministerpräsidenten Johannes Rau ins Leben gerufenen Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ (vgl. BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995), sprachen sich die Bildungsexperten für „Regionale Entwicklungsmodelle“ aus, die es ermöglichen soll-

110 Allerdings wirkt der Ansatz der *regional governance* deutlich auf die in den Kapiteln 4.5 und 4.6 vorgestellten Konzepte „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ und „Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf – die soziale Stadt“ und das Partnerprogramm „Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten“ (E&C) ein.

ten, die neben der „Förderung der schulbezogenen Entwicklungen“ – wie den Aufbau eines Planungs- und Berichtswesens, Verfahren der Selbstevaluation, Umstellung der Gestaltung des Unterrichts und der schulischen Binnenorganisation – wichtigen Leitvorstellungen und Empfehlungen der Kommission umzusetzen.

Es wurden „lokale und regionale Entwicklungsmodelle“ (BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995) empfohlen, in denen möglichst viele der Reformaspekte verwirklicht werden sollten, unter Einbeziehung vieler Schulen am Ort oder in der Region, mithilfe eines neu eingerichteten „Pädagogischen Dienstes“ und begleitet durch eine systematische Evaluation. Schon damals wurde betont, dass

für die Städte und Gemeinden des Landes die Schwierigkeiten zugenommen [haben], Bildungsangebote so zu planen und zu entwickeln, daß sie für ihre Bürgerinnen und Bürger eine umfassende, koordinierte und auf die lokalen und regionalen Rahmenbedingungen abgestimmte Versorgung mit schulischen Bildungsgängen und Abschlüssen, beruflicher Bildung und Weiterbildung gewährleisten können. Die Kommission möchte mit ihrem Vorschlag „Regional gestaltete Bildungslandschaften“ dazu anregen, in den Regionen eine Infrastruktur miteinander vernetzter Bildungsangebote zu entwickeln und zu sichern, die für die Nutzer transparent und als System ökonomisch ist (BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995: 284).

Inhaltlich sollten in diesen regional gestalteten Bildungslandschaften

- die verschiedenen Bereiche von Bildung, die sich nach Aufgaben, Trägerschaften, Strukturen und Organisationsformen unterscheiden, zusammen gesehen und aufeinander bezogen werden
- die dezentralen Entwicklungskonzepte verabredet und verantwortet werden
- die verschiedenen Möglichkeiten und Lösungen für die lokal unterschiedlichen Situationen und Bedürfnisse in einer Vielfalt von Angebotsformen langfristig entwickelt werden

Sowohl beim Lesen der Begründungszusammenhänge als auch bei der Beschreibung der Ausgangslagen wird deutlich, dass diese frühere Form der Benennung von Bildungslandschaften fast ausschließlich aus einer rein schulischen Perspektive auf Bildungsprozesse entwickelt wurde. Ausgangspunkt dieser regionalen Betrachtung ist schon zu Beginn der 1990er Jahre die Schwierigkeit, gerade in den kleineren Gemeinden aufgrund der demografischen Entwicklung die Versorgung mit allen Schulformen und einem differenzierten Angebot an Bildungsgängen und Abschlüssen nicht mehr gewährleisten zu können. Darüber hinaus werden die fehlende interkommunale Koordination im Bereich der Schulentwicklungsplanung sowie Schwierigkeiten durch die Verteilung der Trägerschaften für allgemeinbildende und berufliche Schulen beklagt. Nicht zuletzt wird auch die aktuell noch immer die kommunalen Steuerungsmöglichkeiten einschränkende Begrenzung der

kommunalen Bildungsverantwortung für den Bereich der „äußeren Schulangelegenheiten“ als Argument für eine regionale Betrachtung genannt.

Auch der immer noch weitverbreitete quantitative Ansatz¹¹¹ in der Schulentwicklungsplanung wird als nicht angemessen betrachtet angesichts der auch schon in den 1990er Jahren deutlich hervortretenden gesellschaftlichen Veränderungen im Bildungsverhalten und in den lernpsychologischen und pädagogischen Erkenntnissen (Verlängerung der Lern- und Bildungszeiten, Erweiterung des Bildungsverständnisses auf außerschulische Bildungsprozesse, Ganztagschule und Ganztagsbetreuung, Verhinderung von Lernen durch Zerlegen in Zeittakte, fehlende Durchlässigkeit im deutschen Schulsystem). Stattdessen werden „angemessene Instrumente zur qualitativen Gestaltung der Bildungsangebote und zur Unterstützung von pädagogischen Innovationen in den Einzelschulen“ (BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995: 285) als sinnvoll betrachtet.

Deshalb fordert die Kommission, die Kommunen des Landes in die Lage zu versetzen, „ihre kulturelle und wirtschaftliche Infrastruktur durch umfassende, ortsbezogene Angebote an schulischer und außerschulischer Bildung zu stärken“ (BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995: 288) und Bildungsregionen einzurichten, die in der Regel räumlich identisch mit dem geografischen und politischen Raum der Kreise und kreisfreien Städte sind.

Das Ziel wird in der Entwicklung von gleichwertigen, aber differenzierten Bildungslandschaften gesehen, als ein entscheidender Beitrag zur Verbesserung der Bildungschancen der Bürgerinnen und Bürger, der Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse, aber auch der Anerkennung lokaler und regionaler Eigengestaltung. Zur Erreichung dieses anspruchsvollen Ziels sollen Kooperationen zwischen öffentlichen und privaten Trägern der schulischen Bildungseinrichtungen, den verschiedenen Trägern der beruflichen Bildung und der Weiterbildung entwickelt werden. Als zentrale Elemente sieht die Kommission:

- Erweiterung der Entscheidungskompetenzen und der schulorganisatorischen Optionen der kommunalen Schulträger
- kommunale, eventuell auch regionale Rahmenplanung für die Schulentwicklung
- Ergänzung der Entwicklungsplanungen der kommunalen Schulträger um qualitative Elemente
- Einrichtung eines Arbeitsverbundes der öffentlichen Träger mit der Wirtschaft als Träger der betrieblichen Ausbildung und beruflicher

111 Dieser Ansatz findet nach meiner Beobachtung auch heute, im Jahr 2008, eine weite Verbreitung im Bereich der Schulentwicklungsplanung und begründet eine Reihe von Abstimmungsproblemen in der von mehreren Seiten geforderten Verstärkung der Kooperation zwischen und bis hin zu einem integrativen Verständnis von Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung.

Weiterbildung und den öffentlichen und privaten Trägern der Weiterbildung (BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995: 288).

Es lässt sich vorläufig bilanzieren, dass sich schon diese relativ frühe Form der Vorstellung von Bildungslandschaften aus den 1990er Jahren vor allem auf die kommunale Gestaltung der schulischen Bildungsangebote, der beruflichen Bildung und der Weiterbildung bezog. Aus heutiger Sicht fällt auf, dass die Kinder- und Jugendhilfe und entsprechende Vorstellungen über die Kooperationsmöglichkeiten und Notwendigkeiten zwischen Jugendhilfe und Schule keinerlei Erwähnung finden. Darin wird diese frühe Definition von Bildungslandschaft, zumindest aus meiner Sicht, deutlich unterscheidbar von der erweiterten Vorstellung der im 12. JUGENDBERICHT 2005 der Bundesregierung angesprochenen Kommunalen Bildungslandschaften.

4.1 Unterschiedliche Konzepte

In lokalen Bildungslandschaften findet die afrikanische Weisheit, es brauche ein ganzes Dorf, um ein Kind zu erziehen, gewissermaßen ihre postindustrielle Interpretation und Verwirklichung“ (KNAUER 2007: 15).

Im Sinne dieser Erkenntnis – dass in der Moderne ein entsprechendes Dorf nicht ohne die bewusste Gestaltung einer Bildungslandschaft die anspruchsvolle Aufgabe der Erziehung und Bildung übernehmen kann – sollen in diesem Kapitel sechs aktuelle und unterschiedliche Konzeptlinien, die sich allgemein auf den Kontext von Bildungslandschaften beziehen, vorgestellt und kritisch daraufhin gewürdigt werden, welche geeigneten Potenziale sie für die Übertragung auf die konkrete bildungspolitisch zu gestaltende Situation in der Stadt Essen mitbringen.

Alle sechs der nachfolgend vorgestellten Konzepte beziehen sich zunächst in ihrem Kern mehr oder weniger deutlich auf den Begriff der Bildungslandschaften oder auf den Raum, der hier als kommunalpolitischer Rahmen für Ansätze und Konzepte kommunaler Jugend- und Bildungspolitik verstanden wird. Ihnen allen gemein ist somit der Versuch, Kindern und Jugendlichen durch das bewusste Gestalten – und nicht bloßes Verwalten – der komplexen biografischen Bildungsprozesse bessere Bedingungen und vielfältige Gelegenheiten für ihre Bildungsbiografie zu bieten. Als zentraler Bestandteil wird, in den verschiedenen Konzepten allerdings in abgestufter Intensität, die Kooperation von Jugendhilfe und Schule angesehen, die durch eine gestaltende und steuernde kommunale Politik in eine übergeordnete, gemeinsame und von allen getragene bildungspolitisch begründete Strategie gebracht wird.

Es wird in der Folge der Versuch unternommen, unterschiedliche „historische, politische, ökonomische und wissenschaftliche Entwicklungslinien“ (KNAUER 2007: 12), die in die Entwicklung dieser Vorstellungen von Bildungslandschaften einfließen, darzustellen und zu analysieren.

Das Spektrum der Modelle schließt dabei sowohl an die in den frühen 1990er Jahren entworfenen und damals primär schulisch konnotierten Vorstellungen zur Gestaltung von Regionalen oder Kommunalen Bildungslandschaften oder Netzwerken als auch an zivilgesellschaftliche Vorstellungen zur nachhaltigen Strukturentwicklung kommunaler Räume an und mündet in Vorstellungen kohärenter Gesamtsysteme von Bildung, Betreuung und Erziehung, in denen umfassende und mehrdimensionale Bildung auf der Grundlage subjektiver Aneignungsprozesse und lebenslang an der Biografie von Menschen ausgerichtet stattfindet.

Den Kontext für die Relevanz des Diskurses zur Gestaltung Kommunaler, Regionaler oder Lokaler Bildungslandschaften sieht MACK (2007) in den thematischen Zugängen der Kinder- und Jugendhilfe im Rahmen der Reflexion des Bildungskonzeptes des 12. JUGENDBERICHTES 2005 sowie der Themen „Bildung und Raum“ und „Sozialraumorientierung in der Jugendhilfe“. Darüber hinaus sieht er sozialwissenschaftliche Referenzen für dieses Thema in der Frage der „sozialen Struktur der Gesellschaft“ (Knauer 2007: 12) und deren konkrete Gestalt in lokalen Räumen sowie im engeren Sinne bildungspolitische bzw. schulpolitische Fragestellungen in den Anfragen des Themas „Sozialraum als Bildungsraum“. Diese Thematik verortet er vor allem in der Schule, durch die verstärkten Kooperationsbezüge von Jugendhilfe und Schule; der Kinder- und Jugendhilfe schreibt er den Vorteil der selbstkritischen Reflexionen zu. Als zweite zentrale bildungspolitische Fragestellung im Kontext von Bildungslandschaften betrachtet MACK die nach der Art der Ganztagschule bzw. der Ganztagsbildung.

Die Auswahl der nun vorzustellenden sechs Modelle orientiert sich an der von mir wahrgenommenen Rezeptionsrelevanz dieser Konzepte in der kommunalen Jugendhilfe- und Schulpraxis, die sich zunehmend auf die Diskussion um die Gestaltung von Bildungslandschaften bezieht und deshalb Interesse an geeigneten Leitbildern und Konzepten für die Umsetzung in der jeweils unterschiedlich ausgeprägten Kommunalen Bildungslandschaft entwickelt. Dazu dienen die Modelle als Orientierungspunkte und bieten durch ihre spezifischen Konzeptansätze unterschiedliche Anknüpfungspunkte für die kommunalen Entwicklungsprozesse. Diese spezifischen Ausrichtungen stehen somit in dieser Betrachtung auch exemplarisch für die zukünftige Entwicklung und Gestaltung von Bildungslandschaften.

Die Diskussion um Kommunale Bildungslandschaften wird dann in einem weiteren Schritt zurückgeführt auf die Basis der diesbezüglichen konzeptionellen Leitlinien des 12. JUGENDBERICHTS 2005:

- Ausrichtung auf die Bildungsbiografie, nicht auf das System

- Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung
- erweitertes Bildungsverständnis mit einer Vielfalt von Orten, Gelegenheiten und Inhalten
- öffentlich getragene Gesamtverantwortung für eine Bildung für alle
- Bildungs- und Erziehungspartnerschaften

Diese Diskussion wird vor dem Hintergrund der vorliegenden Entwürfe der Bildungslandschaften und aus der kommunalen Perspektive, in der die Gestaltung eines kohärenten Gesamtsystems von Bildung, Betreuung und Erziehung auf der politischen Tagesordnung steht, dargelegt. Aus dieser Perspektive heraus werden die Modelle analysiert und daraus ableitend eine Typologie, die Aussagen zu den Grundlegungen und Schwerpunkten ermöglicht, unternommen.

Zum Abschluss dieser Arbeit wird dann, ausgehend von diesem Reflexionshintergrund und der Ableitung aus den konkreten bildungspolitischen Bedingungen in der Kommune, die Perspektive einer Kommunalen Bildungslandschaft in der Stadt Essen vorgestellt werden, die im Laufe des Jahres 2008 zur praktischen Anwendung kommen soll.

4.2 Regionale Bildungslandschaften in der „Selbstständigen Schule“

Im zum Schuljahr 2002/2003 gestarteten Projekt der „Selbstständigen Schule“¹¹² in NRW, in dessen konzeptionellem Rahmen es um „neue Gestaltungsfreiräume für die Einzelschule“ (LOHRE/KOBER 2004: 23) geht, wird als zentrales Mittel zur „Qualitätssteigerung schulischer Arbeit“ (LOHRE/KOBER 2004: 23) eine Regionalisierung angestrebt.

Bei der Regionalisierung in Form einer „Regionalen Bildungslandschaft“ wird neben der „qualitätsorientierten Selbststeuerung von Schulen“ als zentrales Strukturelement in dem Projekt gesehen, dass damit eine Erweiterung des ursprünglich auf die Schule fokussierten Konzeptes um die relevanten

112 Eine weitere Variante dieser Konzeptlinie einer Verbindung von Selbstständiger Schule in regionalem Kontext hat das Thüringische Kultusministerium am 3. März 2008 in Berlin zusammen mit der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) zum Ausbau von Kommunalen Bildungslandschaften in Thüringen auf den Weg gebracht: Im „Thüringer Bildungsmodell – Neue Lernkultur in Kommunen“ sollen in Kooperation mit der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung zunächst in den vier Pilotkommunen Dingelstädt, Landkreis Altenburg, Mühlhausen und Saalfeld und in sieben Netzwerkkommunen Kindergärten und Schulen in „Zusammenarbeit mit Jugendhilfe, Eltern, Politik, Wirtschaft sowie Institutionen der Bildung und Weiterbildung gezielt zusammenarbeiten und dabei ganzheitliches Lernen noch besser ermöglicht werden“.

(Vgl. URL= <http://www.nelecom.de/konzeptrahmen.html> – Stand: 12.03.2008.)

Bildungsakteure – genannt werden Elternhäuser, Kindergärten, Schulen, Jugendhilfeeinrichtungen, Betriebe und weitere Bildungsinstitutionen – ermöglicht wird. Als Ziel dieser Regionalisierung wird ein „Qualitätssprung“ schulischer Arbeit allgemein erwartet und dieser besonders auf das „Kerngeschäft von Schule, nämlich den Unterricht und seine Verbesserung“ (LOHRE/KOBER 2004: 23) bezogen.

Der Region wird im Bildungsverlauf der Kinder und Jugendlichen eine Schlüsselrolle zugewiesen, denn

es sind dieselben Kinder und Jugendlichen, die in einem lokalen Gemeinwesen verschiedene Schulformen durchlaufen, Angebote außerschulischer Jugendbildungsarbeit in Anspruch nehmen, Lehrstellen suchen, Ausbildungen beginnen und schließlich Arbeit aufnehmen (LOHRE/KOBER 2004: 23).

Für den Erfolg der Bildungsbiografien wird eine intensive Kooperation und Abstimmung zwischen den unterschiedlichen Bildungsakteuren als funktionelle Voraussetzung betrachtet. Dabei wird der Schule in diesem Projekt der besonders wichtige Teil zugestanden, da nur sie alle Kinder und Jugendlichen in einer Region erreicht (LOHRE/KOBER 2004: 23).

In der Entwicklung in den verschiedenen Modellregionen haben sich offensichtlich zwei Modellfiguren herausgebildet: Zum einen wird eine Struktur der Vernetzung einzelner Schulen mit außerschulischen Partnern festgestellt, hierbei wird von der einzelnen Schule aus gedacht. Zum anderen wird Vernetzung aus einer regionalen Perspektive unter einem thematischen Schwerpunkt betrachtet und systematisch auf mehrere Schulen und die Region bezogen. Aus dieser regionalen Modellfigur hat sich dann auch das Projekt „Schule & Co.“ der Landesregierung in Nordrhein-Westfalen mit der Bertelsmann Stiftung in den Modellregionen Leverkusen und dem Kreis Herford entwickelt.

Im Zentrum dieser Konzeptlinien stand immer die Entwicklung des Unterrichts, die in den Modellregionen entsprechend unterstützt wurde. Für den Kreis Herford wird die Entstehung einer „tatsächlichen regionalen Bildungslandschaft“ (LOHRE/KOBER 2004: 4) konstatiert, die strukturell gestützt durch die Errichtung eines Regionalen Bildungsbüros auch nach der eigentlichen Projektphase weiter „floriert“ (LOHRE/KOBER 2004: 4).

Gerade im strukturellen Erweiterungsschritt von der Einzelschule zu einer regionalen Betrachtung und zur Erweiterung der jeweiligen Perspektive einzelner Schulen und einzelner außerschulischer Bildungsinstitutionen „über deren Tellerränder“ hinaus wird das Entstehen einer regionalen Bildungslandschaft gesehen. Dabei wird als besonders wichtiges Merkmal das systematische Vorgehen, das die Themen und Anliegen mit regionaler Relevanz aufnimmt, betont.

In Abgrenzung dazu wird die Regionale Bildungslandschaft nicht als ein organisatorischer Rahmen betrachtet, der die Aufgabe hat, neue Gebietseinheiten zu schaffen, Zuständigkeiten zwischen den verschiedenen Ebenen zu

verlagern oder gar Kompetenzgrenzen neu festzulegen. Sie wird als ein „Problemkontext und Handlungsraum“ verstanden, in dem

perspektivisch in einer Region alle Kindergärten, Schulen, Betriebe, Weiterbildungseinrichtungen, Bibliotheken, Volkshochschulen, Sportvereine, Museen, Musikschulen, Verbände und andere im Sinne eines gemeinsamen Qualitätsverständnisses kooperieren, damit den Kindern und Jugendlichen einer Region optimale Lern- und Lebenschancen eröffnet werden (LOHRE/KOBER 2004: 27).

Die Regionale Bildungslandschaft wird in einer Art dreistufiger Entwicklung dargestellt, die auf der Grundlage eines konsequenten Denkens von den Kindern und Jugendlichen her entfaltet wird:

In der Startphase liegt die Beschränkung auf eine einzelne zu entwickelnde Schule vor, in einer zweiten Phase wird das Ganze erweitert um die Einbindung aller in einer Region agierenden Schulen in ein Kooperationsnetz einer „Regionalen Schullandschaft“. Schließlich sind auf der Grundlage dieser Basis systematisch weitere Bildungsakteure in das Netzwerk zu integrieren, und es ist eine umfassende Regionale Bildungslandschaft zu entwickeln.

Trotz der Erweiterung der darin anzusprechenden Akteure über die Schule hinaus bleibt der Kern aller Bemühungen im Rahmen dieser Regionalen Bildungslandschaft aber immer die „Arbeit am Unterricht“ (LOHRE/KOBER 2004), denn die Schulen müssen „offen sein, Entwicklungen aus anderen gesellschaftlichen Systemen, aus den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen aufzunehmen“ (ebd.: 29). Dabei sind auch Partner aus der Jugendhilfe und den Betrieben willkommen, weist doch die Notwendigkeit „umfassender Lernkompetenz“ mit dem Bestandteil sozialer Kompetenz über die Schule hinaus z.B. in den „Tätigkeitsbereich“ (ebd.) der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit und durch die Notwendigkeit des Erwerbs größerer „Selbstständigkeit, Berufsorientierung und Berufsfähigkeit (ebd.) in den betrieblichen Bereich.

Als wesentliche Entwicklungsbestandteile dieser Regionalen Bildungslandschaft nennen die Autoren folgende Aspekte (ebd.: 30):

1. Aufbau regionaler Beratungs- und Unterstützungsstrukturen
2. Aufbau einer qualitativen Schulentwicklung in der Region insbesondere durch Kooperation der Verantwortlichen:
 - Schulaufsicht mit Schulträgern
 - Schulaufsicht und Schulträger mit Schulen
 - Schulen gleicher und verschiedener Schulformen
 - Vernetzung aller Bildungsakteure in der Region
 - Mitwirkung und Partizipation der Eltern
3. Aufbau eines regionalen Systems der Qualitätssicherung

Des Weiteren wird betont, dass neue Formen der Steuerung im regionalen Kontext notwendig sind zur Behebung der vielfältigen Schwierigkeiten, die sich bei der konkreten Umsetzung Regionaler Bildungslandschaften ergeben können und zu denen „verschiedene Zuständigkeiten, unterschiedliche Bildungs- und Qualitätsverständnisse und gegenläufige institutionelle Interessenlagen“ (ebd.: 31) gehören.

In diesem Zusammenhang wird als Leitziel eine „Verantwortungsgemeinschaft“ zwischen Land und Region, den verschiedenen Ämtern in der Region und mit den Bildungseinrichtungen, insbesondere mit den Schulen proklamiert. Zur Umsetzung dieses Leitzieles wird eine konsensorientierte Steuerung gefordert, die den Aufbau der regionalen Bildungslandschaft strukturell und organisatorisch vorantreibt und nachhaltig absichert, aber gleichzeitig deutlich die jeweils spezifische regionale Ausprägung betont. Als eine über diese spezifischen Unterschiedlichkeiten hinausreichende Übereinstimmung wird als unbedingte Voraussetzung die Beteiligung des Landes (Schulaufsicht) und der Region (Jugendamt und Schulverwaltungsamt) an der gemeinsamen Steuerung gefordert. Vor allen Dingen soll durch diese Steuerung die Überwindung der „Trennungen zwischen inneren und äußeren Schulangelegenheiten“ sowie zwischen „schulischer und außerschulischer Bildungsarbeit“ erreicht werden.

Deshalb werden im Rahmen des Projektes „Selbstständige Schule“ auch regionale Steuergruppen mit Vertretern der Schulaufsicht, der Schulträger sowie der Modellschulen eingerichtet und durch regionale Entwicklungsfonds ausgestattet, die über eigene finanzielle Ressourcen für den Anstoß, die Unterstützung und Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen verfügen konnten. In der Reflexion der Erfahrungen in den verschiedenen Regionalen Bildungslandschaften wird eine Reihe von Empfehlungen und strukturellen Absicherungen über den Projektzeitraum hinaus formuliert:

- In einigen Modellregionen wurden sogenannte „Bildungsbüros“ eingerichtet, deren Profilbildung und Funktionsweise noch in der Entwicklung sind und unterschiedliche regionale Ausprägungen aufweisen.
- Es wird betont, dass trotz dieser Bemühungen alte Zuständigkeitsstrukturen so lange nicht geändert werden können, wie keine politisch abgesicherten Alternativmodelle wirklich verfügbar sind; die „staatlich-kommunale Verantwortungsgemeinschaft“ wird aber in der Gestaltung von regionalen Bildungslandschaften als gute Grundlage für das Erreichen von landesweiten Standards im Bildungsbereich angesehen (LOHRE/KOBER 2004).
- Trotzdem wird die Veränderung der Strukturen bei der Schulaufsicht und der kommunalen Aufgabenwahrnehmung, die als nicht funktionsfähig betrachtet werden, ausdrücklich genannt (ebd.: 31).

Insgesamt wird deutlich gemacht, dass im Interesse der Kinder und Jugendlichen die Verantwortung in der Region für das Bildungswesen gestärkt werden muss, ohne damit eine „Kommunalisierung des Schulwesens“ insgesamt zu fordern, da die staatliche Gestaltungsverantwortung für notwendig erachtet wird.

In das Schulentwicklungsgesetz von 2001 des Landes NRW sind einige Erfahrungen aus den Regionalen Bildungslandschaften eingegangen, so z.B. die Möglichkeit der Bildung eines gemeinsamen Budgets aus Landes- und kommunalen Mitteln, und es ist zu erwarten, dass nach Auslaufen des sechsjährigen Modellprojektes eine Weiterführung im Rahmen der sogenannten „Regionalen Bildungsnetzwerke“¹¹³ mit der Implementierung von Bildungsbüros für zunächst 19 Modellregionen gesichert ist.

4.3 Die Kommunale Bildungslandschaft des Deutschen Vereins (2007) und des Deutschen Städtetags (2008)

In der Nachfolge und Erweiterung des oben vorgestellten Konzeptes der „Selbstständigen Schule“ hat der Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. 2007 ein Diskussionspapier zum „Aufbau Kommunaler Bildungslandschaften“ vorgelegt und darin ausdrücklich die Notwendigkeit der „Überwindung des Denkens und Handelns in institutionellen Kategorien und der Zuweisung separierender Einzelzuständigkeiten“ betont, um „im kommunalen Raum ein kohärentes Gesamtsystem von Bildung, Erziehung und Betreuung Realität“ (Deutscher Verein 2007: 1) werden zu lassen.

Das Papier wendet sich an die Politik, insbesondere in den Kommunen, aber auch in den Ländern, an die Schulämter, Schulverwaltungsämter, Jugendämter, an die Fachkräfte in den Schulen und in der Jugendhilfe, an die Sportverbände sowie an alle an dem Prozess der Gestaltung lokaler Bildungspolitik Beteiligten (DEUTSCHER VEREIN 2007: 2).

Die hinter diesem Papier des Deutschen Vereins liegenden Bildungskonzeptionen gehen von einem „ganzheitlichen Bildungsverständnis“ (DEUTSCHER VEREIN 2007: 2) aus, in dem drei Merkmale betont werden:

- Eine optimale Entwicklungsförderung junger Menschen kann nur gelingen, wenn soziales, schulisches und emotionales Lernen miteinander verbunden werden.
- Dies kann nur erfolgreich ausgestaltet werden, wenn alle für Bildung und Erziehung verantwortlichen Träger und Institutionen in verbind-

113 Diese sind trotz anderer Bezeichnung weitgehend mit dem Konzept der im kommunalen Bereich diskutierten und im nächsten Kapitel vorgestellten „Kommunalen Bildungslandschaft“ des Deutschen Vereins identisch und werden dort auch ausführlicher erläutert.

liche Vernetzungsstrukturen und ebenso Familien aktiv eingebunden sind.

- Die Kommune ist die zentrale Plattform für die Bildung junger Menschen. Sie ist der Ort, an dem schulisches, soziales und emotionales Lernen und Bilden stattfindet.

Auch im kommunalen Bereich werden Maßnahmen zur Weiterentwicklung des Bildungssystems in Deutschland intensiv diskutiert. So hat z.B. das Präsidium des Deutschen Städtetags (DST) im Jahre 2006 ein Positionspapier zur Bildungsreform beschlossen, in dem Aussagen über kommunale Aufgaben und Zuständigkeiten im gesamten Bildungsbereich, vom vorschulischen Bereich bis zur Weiterbildung, getroffen worden sind.

Zur ausführlichen und breiten Diskussion der kommunalen Positionen in diesem Bildungskontext hat der Deutsche Städtetag den Kongress „Bildung in der Stadt“ im November 2007 in Aachen veranstaltet, der von über tausend Teilnehmern und Teilnehmerinnen besucht wurde. In der dort verfassten sogenannten „Aachener Erklärung“ hat der Deutsche Städtetag seine Vorstellungen zur kommunalen Bildungslandschaft präzisiert. In dieser Erklärung wird, ausgehend von den Befunden internationaler Studien in Richtung auf festgestellte Qualitätsmängel und einer hohen Selektionswirkung des deutschen Bildungssystems, die Notwendigkeit betont, diesen Zustand in Deutschland nicht mehr hinzunehmen und den Anspruch auf demokratische Teilhabe und Chancengleichheit in einem leistungsfähigen Wirtschaftssystem durch eine Weiterführung der eingeleiteten Reformen in Schule und Bildung zu realisieren.

Es werden zum einen bundesweite Bildungsstandards, Lernstandserhebungen und zentrale Prüfungen als wesentliche Triebfedern für die Sicherung von Vergleichbarkeit und Qualität betrachtet und zugleich die Förderung von Wettbewerb und Mobilität als positive Bestandteile für ein modernes, zeitgemäßes Bildungssystem betrachtet. Zum anderen wird in der Erklärung betont, dass ein „ganzheitliches Bildungsverständnis als Grundlage aller Reformbemühungen nicht aus dem Blick geraten“ (DEUTSCHER STÄDTETAG 2008) darf. Hier wird der ursprünglich funktionalistische Bildungsbegriff gekoppelt an eher sozialpädagogische Bildungsvorstellungen der Ganzheitlichkeit und deshalb auch betont, dass Bildung mehr ist als Schule und dass kognitives, soziales und emotionales Lernen miteinander verbunden werden müssen. Darüber hinaus wird in der „Aachener Erklärung“ auch die Bedeutung der kulturellen Bildung als Ergänzung zum Kognitiven betont, die Kreativität fördert und Integration unterstützt.

Als konkreter Handlungsrahmen für die Realisation von Bildungsbiografien in den verschiedenen Lebensphasen wird die Kommune gesehen, in der sich „Erfolg oder Misserfolg in der Bildung“ (DEUTSCHER STÄDTETAG 2008: 1) entscheiden. Die Städte werden als konkrete Lebenswelt betrachtet,

in denen die vielfältigen Einrichtungen die Bildungslandschaft Deutschlands prägen.

Dazu gezählt werden als „Eckpfeiler der öffentlichen Infrastruktur in der Bildung“ (DEUTSCHER STÄDTETAG 2008:1) die Kindertagesstätten, Familienzentren, Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit, Schulen, Volkshochschulen und zahlreiche Kultureinrichtungen. Politisch wird diese Bildungslandschaft als „zentrales Feld der Daseinsvorsorge“ gesehen, deren Qualität und Notwendigkeit sowie ihre Gestaltungsmöglichkeiten noch stärker genutzt werden könnten. Die Stadt wird somit zum sozialen Raum, in dem sich die Fehlentwicklungen und die Erfolge von Bildungsprozessen ausdrücken. Als Leitbild wird ausdrücklich die Kommunale Bildungslandschaft „im Sinne eines vernetzten Systems von Erziehung, Bildung und Betreuung“ (DEUTSCHER STÄDTETAG 2008:2) gesehen, deren Hauptmerkmale wie folgt beschrieben werden:

- Individuelle Potenziale des Individuums und deren Förderung in der Lebensperspektive sind Ausgangspunkt für die Organisation von Bildungs- und Lernprozessen. Kein Kind, kein Jugendlicher darf verlorengehen.
- Die für Bildung zuständigen Akteure arbeiten auf der Basis verbindlicher Strukturen zusammen: Familie, Kinder- und Jugendhilfe, Schule, Kultur, Sport, Wirtschaft etc.
- Eltern bzw. Familien werden als zentrale Bildungspartner einbezogen.
- Übergänge werden nach dem Prinzip „Anschlüsse statt Ausschlüsse“ ermöglicht und gestaltet.
- Die kulturelle Bildung wird als wichtiger Teil ganzheitlicher Bildung einbezogen (DEUTSCHER STÄDTETAG 2008:2).

Den Städten wird bei der Steuerung dieser zur Entwicklung von Netzwerken notwendigen Prozesse eine zentrale Rolle zugewiesen. Grundlage ist ein umfassendes „Bildungsmonitoring als integriertes Berichtswesen von Bildungsverläufen vor Ort gemeinsam von Kommunen und Ländern“ (DEUTSCHER STÄDTETAG 2008: 2).

Da bei der derzeitigen Ressortierung für Bildungsfragen bei den Bundesländern einige Probleme auftreten könnten, wird vor allen Dingen im Schulbereich eine Erweiterung der kommunalen Steuerungsmöglichkeiten gefordert, konkret eine Neuordnung im Bereich der inneren und äußeren Schulangelegenheiten zugunsten der Kommunen, verbunden mit der Forderung nach einer ausreichenden finanziellen Ausstattung der Kommunen für dieses erweiterte kommunale Engagement in der Bildung. Abschließend wird die Bereitschaft der Kommunen unterstrichen, hierfür ihren Beitrag zu leisten und sich in eine neue Form der „staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft“ (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2008) zukunftsorientiert einzubringen.

Als eine Variante dieser Ausprägung in der Gestaltung Kommunalen Bildungslandschaften kann wie weiter oben schon angedeutet das Projekt „Regionale Bildungsnetzwerke“ nach Auslaufen des Modellversuchs „Selbstständige Schule“ des STÄDTETAGS NORDRHEIN-WESTFALEN (2008) betrachtet werden. Nach zunächst kontroversen Diskussionen zwischen Kommunen und Land sollten im Laufe des Jahres 2008 im Rahmen des Projektes „Regionale Bildungsnetzwerke“ regionale Steuerungsgruppen und Bildungsbüros entwickelt und unterstützt werden. Beginnend mit zunächst 19 Modellregionen sollen mittelfristig alle 54 kreisfreien Städte und alle Kreise in Nordrhein-Westfalen die Möglichkeit erhalten, sogenannte Regionale Bildungsnetzwerke als institutionalisierte Form der Zusammenarbeit zu gründen und die Landesförderung in Anspruch zu nehmen.

Im Anschreiben des STÄDTETAGES NORDRHEIN-WESTFALEN (2008) wird ausdrücklich betont, dass diese Überlegungen

trotz anderer Bezeichnung [das Konzept der „Regionalen Bildungsnetzwerke“] weitgehend dem Konzept der im kommunalen Bereich diskutierten „Kommunalen Bildungslandschaft“ entsprechen (Städtetag NRW 2008: 1).

Inhaltlich wird das an dieser Stelle nicht weiter erläutert und darauf verwiesen, dass auf Grundlage eines zwischen dem Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW und der jeweiligen Stadt bzw. dem Kreis abgeschlossenen Kooperationsvertrages die Ziele, die Struktur sowie die beiderseitigen Rechte und Pflichten geregelt werden sollen. Bei einem Blick in den vorliegenden Kooperationsvertrag wird deutlich, dass gegenüber dem Konzept der „Selbstständigen Schule“ in seiner Weiterführung der „Regionalen Bildungslandschaft“ eine Erweiterung der Akteure auch über den schulischen Zusammenhang hinaus vorgesehen ist. So wird ausdrücklich als Teilnehmer in der für die Gesamtorganisation zuständigen Regionalen Bildungskonferenz neben dem Vertreter der Schulen, des Schulträgers, der Schulaufsicht auch eine

Vertretung des Fachbereichs Jugendhilfe, eine Vertretung der Unternehmerschaft der Region, Vertretungen der vor Ort wirkenden Religionsgemeinschaften, Vertretungen weiterer Institutionen und Einrichtungen insbesondere aus dem Kultur- und Sportbereich, Vertretung der Schulpflegschaften, Vertretungen der Schülerschaft (STÄDTETAG NRW 2008: 9)

empfohlen. Besonders gefördert werden sollen aus diesem Programm sogenannte Bildungsbüros, die über eine Regionale Bildungskonferenz die verschiedenen Akteure und Institutionen als eine gesicherte und verlässliche Plattform die mit der Entwicklung von „blühenden Bildungslandschaften“ verbundenen Prozesse koordinieren sollen. In der Präambel zum Diskussionsentwurf des Kooperationsvertrags wird im Gesamtkontext des Textes ein deutlicher Schwerpunkt auf die Gestaltung einer guten Schule, einer fundierten Ausbildung und Bildung der Menschen im Land Nordrhein-Westfalen als wichtiger Faktor für unsere Zukunft gelegt.

4.4 Die Lokalen Bildungslandschaften des Deutschen Jugendinstituts

Abweichend von dieser vornehmlich im schulischen Kontext entwickelten Vorstellung von Bildungslandschaften thematisiert das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Projekt der Lokalen Bildungslandschaften des Deutschen Jugendinstituts auf den ersten Blick zwar nur einen spezifischen Aspekt: die Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe, und interessiert sich dabei vor allem für die „unterschiedlichen Strategien und Entwicklungen einer genuin lokalen Bildungspolitik mit dem Ziel des Abbaues herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligungen“ (DEUTSCHES JUGENDINSTITUT 2007: 1). Dennoch wird im Rahmen dieses Projektes der Leitbegriff ‚Lokale Bildungslandschaft‘ über das engere Thema hinaus erweitert. Folgende Dimensionen, Arbeitsansätze und Bestandteile werden genannt:

- integrierte lokale Fachplanung als Zusammenhang von Schulentwicklungs-, Jugendhilfe, Sozial- und Raumplanung
- Konstitution öffentlich verantworteter, partizipativ orientierter Bildungsnetzwerke in Form von lokalen Bildungsbüros, Servicestellen Jugendhilfe – Schule, Qualitätszirkeln, Steuerungsgruppen als für die Netzwerkpflge zuständige intermediäre Instanzen; ferner Zertifizierung von Bildungsangeboten öffentlicher und freier Träger im Ganztag, Gestaltung schul- und schulformübergreifender Angebote mit den Zielen der Angebotsdiversifizierung, der sozialen Durchmischung und Heterogenisierung von Lerngruppen
- Gestaltung anregender Lern- und Lebensumgebungen als Gelegenheitsstrukturen informellen Lernens z.B. durch beteiligungsorientierte Formen der Umgestaltung von Schulgeländen, ein quartiersübergreifendes Verständnis des kommunalen Raums als Ganzem sowie Akzeptanz selbstbestimmter und möglicherweise sogar „zweckwidriger“ kreativer Aneignungsformen durch Kinder und Jugendliche und die Senkung von Zugangsschwellen zu Bildungseinrichtungen wie Museen, Bibliotheken etc.
- gemeinsame Fortbildung von Lehr- und Fachkräften: Gestaltung von Fortbildungen in „Tandems“ mit dem Ziel des besseren Verständnisses für die Arbeitsweise des jeweiligen Partners und der Entwicklung integrierter Bildungsmodalitäten (Deutsches JUGENDINSTITUT 2007:3).

Diese Bestandteile einer „Lokalen Bildungslandschaft“ stellen eine deutliche Erweiterung gegenüber einer rein schulischen bzw. funktionalen Betrachtung von Bildungslandschaften dar. Das auf insgesamt vier bundesweite Modellregionen ausgerichtete Projekt des Deutschen Jugendinstituts möchte den

Zusammenhang dieser mehrdimensionalen Gestaltung lokaler Bildungslandschaften analysieren im Zusammenhang mit dem Auf- und Ausbau schulischer und schulbezogener Ganztagsangebote und vor allen Dingen die folgenden Fragen beantworten:

- Welche politischen Regulationsformen und Aushandlungsstrukturen etablieren Ganztagsschulen und Jugendhilfeeinrichtungen vor Ort?
- Inwiefern zeigen sich Ansätze zu einer erweiterten kommunalen Schulträgerschaft unter Einbezug einer sich regionalisierenden Schulaufsicht?
- Können Ansätze einer integrierten kommunalen Bildungs- und Sozialberichterstattung sowie gemeinsam getragene Strukturen der Qualitätsentwicklung und -sicherung von Angeboten im Ganztage etabliert werden? (DEUTSCHES JUGENDINSTITUT 2007: 1).

In der Formulierung der Ausgangssituation wird der erweiterte Bildungsbegriff deutlich, der dem Projekt zugrunde liegt, gleichzeitig wird aber der deutliche Schwerpunkt in der Betrachtung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in der Gestaltung des Ganztags klar. Das Deutsche Jugendinstitut analysiert in Form eines Problemaufrisses, dass die Ganztagsangebote oftmals nur als Angebotsgestaltungen konzipiert sind, die auf einzelne Schulen ausgerichtet sind. Darüber hinaus wird zu Recht auch die in der lokalen Planungspraxis häufig zu beobachtende Separierung der verschiedenen Planungshorizonte der Schulentwicklungs-, Jugendhilfe-, Raum- und Sozialplanung, die Trennung in „innere“ und „äußere“ Schulaufsicht¹¹⁴ sowie die (strukturell) fehlende pädagogische Expertise in den kommunalen Schulbehörden kritisiert und damit verbunden der Mangel an partizipativen Planungselementen bezüglich der Gestaltung von Schule und lokalem Umfeld als „anregende Lebens- und Lernumgebung“ (DEUTSCHES JUGENDINSTITUT 2007: 1).

Insgesamt erscheint dieser Projektansatz – ausgehend von einer durch Sozial- und Schulpädagogik integrierten Gestaltung des Ganztags und deutlich inspiriert von einer erweiterten Bildungskonzeption, die dabei auch ausdrücklich die Aspekte des informellen Lernens berücksichtigt – nicht im Gegensatz zum formellen, schulischen Lernen, sondern vielmehr in einem reflexiven Gesamtzusammenhang, der subjektive Bildungsbiografien mit einbezieht und somit eine Bildungslandschaft skizziert, die nicht ausschließlich von den Anforderungen des schulischen Lernens bestimmt wird. Besonderes Augenmerk wird dabei offensichtlich auf die Reflexion des Kooperationszusammenhangs von Jugendhilfe und Schule als sich gegenseitig inspirierende pädagogische Systeme gelegt. Außerdem nimmt die Beschreibung der Ausgangssituation des Projektträgers explizit Bezug auf eine

114 Vgl. die Ausführungen zu den „Konturen einer neu justierten Planungspraxis – aus der Sicht der Jugendhilfeplanung“ von Maykus (2006).

der zentralen Fragestellungen in der Beurteilung von zeitgemäßen Bildungssystemen: die Frage nach der Möglichkeit der Beeinflussung von herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung, hier ausdrücklich eine der zentralen Bezugsgrößen für ein bildungspolitisches Leitziel in dem zurzeit stattfindenden Ganztagschulsausbau.

In diesen Typus der Ausgestaltung des Leitbegriffs der Kommunalen Bildungslandschaft passen auch die im Kontext der „Handlungsempfehlungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule“ der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) im Februar 2006 formulierten Vorstellungen einer „Regionalen Bildungslandschaft auf kommunaler Ebene“. Die dort formulierte, allerdings nur kurze Vorstellung einer Regionalen Bildungslandschaft bezieht sich zentral auf das Zusammenspiel von Jugendhilfe und Schule in einer Kommune und hat zum Ziel, dieses Zusammenspiel besser zu koordinieren und aufeinander bezogen zu entwickeln. Außerdem sollen durch die Bildungslandschaft regionale Unterschiede ausgeglichen und ein Zugang zur Bildung für alle Kinder und Jugendlichen erreicht werden.

Die Ausgestaltung der Bildungslandschaft ist in der Vorstellung der AGJ unterschiedlich möglich. Als Beispiele einer Regionalen Bildungslandschaft wird die Zusammenarbeit zwischen kommunalem Schulverwaltungsamt und Jugendamt empfohlen,

beispielsweise in Form von gemeinsamen Sitzungen von Schul- und Jugendhilfeausschüssen, die Beratung von Bildungsthemen und Kooperationsformen im Jugendhilfeausschuss (in dem Schule in der Regel beratend vertreten ist) oder integrierte Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung (ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR JUGENDHILFE 2006: 5).

Außerdem wird als ein wichtiges Instrument für die Gestaltung der Kooperation die Erstellung von kommunalen Bildungsberichten, an denen Jugendhilfe und Schule beteiligt sind, vorgeschlagen.

Insgesamt erscheint aber in den Handlungsempfehlungen der AGJ die Regionale Bildungslandschaft eher als ein Instrument in den vielfältigen Kooperationsformen von Jugendhilfe und Schule und nicht so sehr als das zentrale Leitbild in der Ausgestaltung arbeitsfeldübergreifender kommunalpolitischer Bildungskonzeptionen.

4.5 „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ des BMBF

Ausgangspunkt der Konzeptionisierung von „Lernenden Regionen“ als einer weiteren Variante in der Ausprägung von Bildungslandschaften sind die bildungspolitischen Überlegungen aus den 1970er und frühen 1980er Jahren, die der Bildung einen „bedeutenden Stellenwert bei der endogenen Regional-

entwicklung und bei der Förderung von wirtschaftlichen Innovationen“ (ZIENERT 2007: 35) zuschreiben.

Der konzeptionelle Kern und Referenzrahmen von „Lernenden Regionen“ ist in Regionalisierungsansätzen für Bildung und insbesondere für Weiterbildung, wie sie etwa von der Kommission der Europäischen Gemeinschaften im Jahre 2000 im „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ vertreten worden sind zu sehen. In ihnen wird ein Verständnis von Lernen entwickelt, das weitaus weniger auf die Vermittlung von Wissen abhebt als vielmehr auf die Herausbildung von lern- und anpassungsfähigen Strukturen für lebenslange Lernprozesse.

Auch wenn bei dem in diesem Kapitel vorgestellten Programm der „Lernenden Region“ nicht explizit der Begriff der Bildungslandschaft verwendet wird und stattdessen der raumbezogene Begriff ‚Lernende Region‘ zur Anwendung kommt, gibt es doch eine sprachliche und konzeptionelle Nähe zu den anderen Konzeptionen von Bildungslandschaften: die Vorstellung, dass die Gemeinde, der Stadtteil, die Stadt wichtige Räume für die lebensgeschichtliche Verortung der je eigenen Bildungsbiografie darstellen.

Dieser soziale und geografische Ort wird als Anlass und Gelegenheit, Treffpunkt und Ort für Bildung und Begegnung und damit als Möglichkeit der Aneignung (ZIENERT 2007) betrachtet. Darüber hinaus betont die Anwendung des raumbezogenen Begriffs der Region – der prinzipiell auf alle Politikfelder anwendbar ist, dort auch durchaus Konjunktur hat und ebenfalls im Bildungsbereich zunehmende Anwendung erfährt – die Nähe zur Vorstellung einer Bildungslandschaft.

Dabei spielt die Weiterbildung eine Art Vorreiterrolle. Weil sie am wenigsten reglementiert ist und sich von daher auch eher für einen Strategiewechsel eignet als z.B. der Schulbereich. So wird seit ca. zehn Jahren mit Blick auf die Weiterbildung in Theorie und Praxis verstärkt der regionale Ansatz verfolgt. Regionalisierung erscheint bei knappen Haushaltsmitteln und gleichzeitig hohem Problem- und Handlungsdruck als ein Weg, der den Wirkungsgrad von Weiterbildungsmaßnahmen erhalten oder sogar steigern kann (GNAHS 2002: 4).

Der Begriff ‚Lernende Region‘ steht hier also für die Verbindung von innovativen und modellhaften Überlegungen einerseits und die Verknüpfung von Qualifizierung und Beschäftigung andererseits. In ihm

kreuzen sich zwei Trends, zum einen der Trend zur Regionalisierung als Reflex auf zentralstaatliches Versagen, wachsenden Problemdruck und die Heimatlosigkeit der Globalisierung, zum anderen der Trend zur lernenden Gesellschaft als Antwort auf Unsicherheit und auf die Erfolglosigkeit technokratischen Handelns (GNAHS 2002: 6).

Nach der vom Europäischen Rat von Lissabon im März 2000 formulierten Strategie, die Lebenslanges Lernen als eine Priorität der europäischen Beschäftigungsförderung genannt hat und darüber hinaus betont, dass Lebenslanges Lernen ein Grundelement des europäischen Gesellschaftsmodells ist, hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung durch ein Programm

im Jahre 2001 insgesamt 70¹¹⁵ „Lernende Regionen“ gefördert. Die damit verbundene Vorstellung von „Netzwerken“ wurde 2001 und 2002 ausgewählt (1. und 2. Welle) und für maximal fünf Jahre gefördert.

Seit dem Jahre 2007 sollen zur „Vertiefung dieses Programms“ (BMBF 2008:22) sogenannte „Netzwerke für Lebenslanges Lernen“ gefördert werden, d.h. im Rahmen des Konzeptes des Lebenslangen Lernens sollen regionale Netzwerke aufgebaut werden, „in denen Bildungsanbieter und Nachfrager über die Organisationsgrenzen verschiedener Träger und über bisher getrennte Bildungsbereiche hinweg dauerhaft zusammenarbeiten“ (BMBF 2008:22). Explizit genannt werden die allgemeinbildenden, berufsorientierenden und weiterführenden Schulen sowie Bildungsträger und Unternehmen, Arbeitsämter, die Wirtschaftsförderung, Kammern, Kommunen, Sozialpartner und andere. Ziel der Vernetzung ist eine „strategische Neuorientierung in einem dynamischen Marktumfeld“ (BMBF 2008) und der Ausbau des Handlungsspielraumes.

Die Bildungsbeteiligung soll erhöht und neue Angebote für das Lebenslange Lernen bereitgestellt werden. Als Mittel dazu werden betrachtet die

Verbesserung der Markttransparenz, die Bildungsberatung, die Qualitätssicherung, die Anerkennung informeller Kompetenzen und die Erleichterung von Übergängen im Bildungssystem, die Erschließung neuer Lernorte, die Zusammenarbeit mit kleinen und mit-

115 So wurde z.B. in der Stadt Essen das Projekt der „Lernwelt Essen im Essener Konsens“ in der Zeit von 2002 bis 2007 gefördert. Unter dem Oberbegriff der Lernwelt wurden darin folgende verschiedene Lernwelten installiert:

- die „KinderLernWeltEssen“: Kita und Grundschule machen Kinder stark – gemeinsame Bildungsverantwortung für 3–10-jährige Kinder entwickeln und verstetigen
- die „SchülerLernWeltEssen“: Essener Schülerinnen und Schüler finden ihren Weg in den Beruf - Entwicklung von persönlichen und beruflichen Perspektiven im schulischen Sekundarbereich
- die „KulturLernWeltEssen“: Kunst macht Schule, Schule macht Kunst – Veränderung von Lern- und Lehrmethoden durch die systematische Etablierung von Kunst und Kultur in der Schule
- die „ElternLernWeltEssen“: Elternbildung stärkt Kinderwissen – ein Schlüssel zur Integration und gesellschaftlichen Teilhabe
- die „ArbeitsLernWeltEssen“: Menschen bringen Menschen in Arbeit – Reintegration von Bildungsbenachteiligten in Bildungs- und Arbeitsprozesse
- die „FirmenLernWeltEssen“: Arbeitsplätze sichern und neue Beschäftigungsmöglichkeiten schaffen – Wettbewerbsfähigkeit in KMU stärken

(Vgl. <http://www.lernwelt.essen.de/start/uebersicht.asp> – Stand: 22.9.2008.) Organisatorisch war das Projekt nicht etwa im Bildungs- oder Jugend-/Sozialbereich, sondern im Bereich der Stadtentwicklung angesiedelt. Eine Weiterführung des Projektes unter veränderter Themenstellung ist zurzeit offen. Eine Lernwelt, die ElternLernWelt, wurde als Arbeitsfeld ins „Regelsystem“ der Kinder- und Jugendhilfe als Arbeitsfeld Elternbildung nach Auslaufen des Programms überführt.

telständischen Unternehmen (KMU) und die Entwicklung von Bildungsmarketing (BMBF 2008).

Besonders sollen durch dieses Programm die bildungsfernen und benachteiligten Gruppen durch „offene Zugänge zu den Lernwelten von morgen“ (BMBF 2008:22) angesprochen werden.

Als besondere Erfolgsfaktoren und Charakteristika von lernenden Regionen werden in der Studie von REULING (2000), der deutsche und niederländische Lernende Regionen untersucht hat, folgende Aspekte genannt:

- Selbstorganisation
- Netzworkebildung
- „bottom-up“-Steuerung
- Flexibilität der Strukturen
- „Partnership“ (offene, unhierarchische Strukturen)
- direkte Kommunikation („face to face“)
- Schnittstellen zwischen divergierenden Bezugssystemen
- neutrale Initiierung und Koordination

4.6 „Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf – Die soziale Stadt“ und „Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten“ (E&C)

Die Beschäftigung mit der Lernenden Region weitet, wie oben schon angedeutet, den Blick auf die Verbindung zwischen dem Bildungsdiskurs und der Frage nach der Bedeutung des Sozialraums für zeitgemäße Formen bildungspolitischer Ansätze. In der Sozialen Arbeit ist die Diskussion über die Bedeutung des sozialen Raumes schon seit den ersten Ansätzen in der Stadtteilarbeit in den 1970er Jahren ein durchgehender und bedeutsamer Referenzpunkt für ihre fachpolitischen Debatten.

Jetzt wird der Begriff der Region auch im Kontext „aktiver Bildungs- und Ausbildungspolitik für Kinder und Jugendliche in benachteiligten Stadtquartieren“ (RIESLING-SCHÄRFE 2007:528) für die Ausrichtung einer kommunalen Bildungs- und Erziehungspolitik bedeutsam. Dieser Ansatz geht davon aus, dass im Zuge sich verschärfender sozialräumlicher Segregationsprozesse Armut, Marginalisierung und soziale Ausgrenzung sich vielerorts in benachteiligten Stadtteilen räumlich bündelt. Nachdem zunächst vorrangig Ansätze stadtteilbezogener Sozialer Arbeit in diesen Stadtteilen mit besonderem Erneuerungsbedarf ausprobiert worden sind, entwickeln sich seit einiger Zeit eher übergreifende raumbezogene Betrachtungen von verschiedenen Politikfeldern, und daraus leitet sich eine Vorstellung von Querschnittsauf-

gaben zur Behebung der Beeinträchtigungen der Lebenschancen für die Bewohnerinnen und Bewohner ab.

Da in sich als Wissensgesellschaften verstehenden Gemeinwesen zunehmend Bildung, wie schon des Öfteren erwähnt, als die zentrale Kategorie für die Zukunftsfähigkeit einer Gesellschaft betrachtet wird, ist es logisch, dass im Kontext dieser raumbezogenen Betrachtung das Stadtquartier der zentrale Ansatzpunkt ist, in dem eine Verbesserung der lokalen Bildungs- bzw. Ausbildungssituation in Verbindung mit einer aktivierenden Kinder- und Jugendpolitik gesehen werden kann.

So betont z.B. RIESLING-SCHÄRFE (2007:519) auch, dass „gerade für die Kinder und Jugendlichen das Aufwachsen in diesem Umfeld mit mangelnden Entwicklungschancen und einer eingeschränkten Teilhabe an der Gesellschaft verbunden“ ist. Im Rahmen der raumbezogenen Konzepte wird dabei der Fokus auf die als benachteiligt oder belastet geltenden Stadtteile oder -gebiete gerichtet und diese damit zum zentralen Handlungsfeld dieses Ansatzes.

Der soziale Raum ist in dieser Definition sowohl als ein spezifisches Gebiet (im Sinne eines geografisch abgrenzbaren Raumes, von Stadtteilen oder Ausschnitten davon) zu verstehen als auch als ein Raum, der durch das Handeln von Menschen geschaffen werden kann und dem dadurch Bedeutung verliehen wird. Er hat sowohl die Lebenswelten der in diesen Gebieten lebenden Menschen, Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen als auch die auf den Raum bezogenen und handelnden Institutionen im Blick.

Auf der europäischen Ebene wurde im sogenannten „Berlin-Prozess – Die Soziale Stadt für Kinder und Jugendliche“ in Fachtagungen zentral die Frage der Förderung eines politischen Modells einer integrierten Kinder- und Jugendpolitik diskutiert. Es wurden vier zentrale Handlungsfelder identifiziert, die für die Verbesserung der Lebenssituation junger Menschen in benachteiligten Stadtteilen als zentral angesehen werden:

- Lebenskompetenz vermitteln – Erziehung und Bildung in benachteiligten Stadtgebieten
- Einwanderung/Interkulturalität: Strategisches Integrationsmanagement als kommunale Aufgabe
- Steuerungsstrategien und lokale Entwicklungskonzepte in benachteiligten Stadtteilen
- Stärkung der Zivilgesellschaft und Partizipation (RIESLING-SCHÄRFE 2007: 521)

Zum Handlungsfeld Bildung wird innerhalb raumbezogener Bildungsvorstellungen eine Reihe von Anforderungen und Prämissen formuliert. Bildung ist in diesem Verständnis mehr als Wissenserwerb: Bildung gilt auch als ein Prozess der Befähigung zu einer eigenständigen Lebensführung. Ausdrücklich findet auch die sozialpädagogische Kategorie der Aneignung im Rahmen

von Selbstbildungsmöglichkeiten ihre Anwendung. Das hier vertretene Bildungsverständnis bezieht sich ausdrücklich nicht auf die Institutionen der formalen Bildung, es wird die Einbeziehung von informellem Lernen und nonformalen Bildungsangeboten eingefordert.

Trotz dieser programmatischen Sozialraumorientierung im Programm der Sozialen Stadt wird deren Praxis durch DEINET, einen der profiliertesten Vertreter des sozialräumlichen Ansatzes in der Kinder- und Jugendhilfe, kritisiert als eine „verkürzte Sozialraumorientierung der sozialen Arbeit“ (DEINET 2005: 19). Die Sozialraumorientierung im Kontext des Programms „Stadtteile mit besonderem Erneuerungsbedarf“ geht inzwischen weit über den Bedeutungsbereich der Jugendhilfe hinaus und strebt eine integrierte Stadtentwicklung an, in der Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik, Maßnahmen zur Wohnumfeldverbesserung, Verkehrs- und Umweltpolitik in einen sozialräumlichen Zusammenhang gebracht werden können. Ein wesentliches Ziel ist dabei die Überschreitung des üblichen Ressortdenkens und eine entsprechende sozial-räumliche Bündelung der ressortübergreifenden Mittel.

In der realen Verkürzung der Vorstellung vom Sozialraum auf einen sozialgeografischen Planungsraum liegt aber zugleich eine große Einschränkung in der stadtpolitischen Konzentration auf soziale Brennpunkte bzw. Quartiere, die sich negativ entwickeln; dies bedeutet ein Fehlen des Blickes auf Sozialräume, die als Aneignungs- und Bildungsräume¹¹⁶ für junge Menschen verstanden werden können, in denen die tätige Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt stattfindet.

4.7 „Lernen vor Ort“

Als sechste, vorläufig letzte und aktuellste Modellausprägung der Vorstellung von Bildungslandschaften wird die Initiative „Lernen vor Ort“ vorgestellt, die als Konzept gemeinsam vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und verschiedenen deutschen Bildungstiftungen getragen wird. In dieser Initiative sollen

bestmögliche Bildungsbiografien für alle Bürgerinnen und Bürger einer Region durch die Entwicklung eines kohärenten Bildungsmanagements vor Ort weiter entwickelt und dabei mit weiteren Schlüsselakteuren der Bildung kooperiert werden (BMBF FÖRDERRICHTLINIEN 2008a),

und zwar über einen Projektzeitraum von insgesamt drei Jahren mit Start zum Herbst 2009 an insgesamt 25 bis 30 Standorten in Kreisen bzw. kreisfreien Städten mit Verbundpartnern in der gesamten Bundesrepublik und mit

¹¹⁶ Vgl. die Ausführungen in Kapitel 2.4.5 zum Aneignungskonzept in der sozialpädagogischen Bildungskonzeption.

einem Finanzvolumen von bis zu 60 Mio. EUR aus Bundesmitteln und aus dem Europäischen Sozialfonds. Am 15. Oktober 2008 wurde das Programm, das nach Einschätzung des Deutschen Städtetags die „Entwicklung und Umsetzung von ganzheitlichen Konzepten zum Lernen im Lebenslauf“ (BMBF LERNEN VOR ORT 2008a) zum zentralen Gegenstand hat, in Berlin vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, einem Verbund „namhafter ausgewählter“ (DEUTSCHER STÄDTETAG 2008) Stiftungen und dem Deutschen Städtetag der Öffentlichkeit vorgestellt. Als wesentliche Merkmale der Konzeption wird angesprochen die

Zusammenführung der Bildung in einer Kommune unterschiedlicher Zuständigkeiten und die Einbeziehung aller wichtigen Bereiche – insbesondere der Familienbildung, der frühkindlichen Bildung, der Übergangsphasen, der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung – unter besonderer Berücksichtigung einer ganzheitlichen Betrachtung individueller Bildungsbiographien (BMBF LERNEN VOR ORT 2008a:).

Das Programm versteht sich in dieser Perspektive einerseits ausdrücklich in der Tradition des Programms „Lernende Regionen“ und knüpft andererseits an die „aktuelle bundesweite Diskussion über Kommunale Bildungslandschaften“ (vgl. DEUTSCHER STÄDTETAG 2008:1) an.

Im Rahmen eines zweistufigen Bewerbungs- und Auswahlverfahrens, in dem eine Stadt oder ein Kreis auf Antrag teilnehmen kann, wird durch Entscheidung des BMBF und nach Empfehlung einer Jury über die zukünftigen Standorte „vorbildlicher kommunaler Bildungssysteme“ entschieden. Im Rahmen dieser Initiative (Stand: Oktober 2008) wird sich wahrscheinlich auch die Stadt Essen in Kooperation mit der ortsansässigen Alfried Krupp von Bohlen und Halbach-Stiftung beteiligen. Die ausgewählten Standorte werden durch eine dreijährige finanzielle Förderung, die für besonders gelungene Vorhaben um zwei Jahre verlängert werden kann, und durch eine inhaltliche wissenschaftliche Begleitung unterstützt.

Das strukturell Besondere an der Initiative „Lernen vor Ort“ ist die Kooperation des BMBF mit verschiedenen deutschen Bildungstiftungen und den Kommunen.

Die Stiftungen haben als Akteure der Bürgergesellschaft gezeigt, dass sie ihre Unabhängigkeit zu nutzen verstehen, um neue Wege als Impulsgeber für Bildungsinnovationen vor Ort zu beschreiten (BMBF Lernen vor Ort 2008a: 1).

Sie stellen ihre Kenntnisse und Erfahrungen im Rahmen eines „Stiftungspools“ an die ausgewählten Städte, Landkreise und Regionen in einer „öffentlich-privaten Partnerschaft“ (ebd.: Vorwort) zur Verfügung. Dabei soll eine „lokale Grundpartnerschaft“ (ebd.: 3) angestrebt werden, in der dem Standort die Expertise der jeweiligen Stiftung zur Verfügung gestellt wird, und ein Ansprechpartner für die Begleitung des Projektes vor Ort hilft z.B. bei der Organisation einer jährlichen lokalen Bildungskonferenz. Dadurch

wird für besonders innovative Ansätze im Rahmen des Projektes ein finanzieller Impuls gesetzt.

Für die bundesweite Gesamtinitiative „Lernen vor Ort“ hat das BMBF beim Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt (PT-DLR) eine Programmstelle eingerichtet, die alle Programmaktivitäten koordinieren soll. Sie versteht sich als Dienstleisterin für alle am Programm interessierten Personen, Akteure und Institutionen. Zur Realisierung der Ziele werden die Modelle mit Personal- und Sachmitteln unterstützt. Als grundlegende „Handlungsfelder“ von „Lernen vor Ort“ werden das Kommunale Bildungsmanagement, das Kommunale Bildungsmonitoring, die Bildungsberatung und die Gestaltung der Bildungsübergänge betrachtet. Gleichzeitig wird den teilnehmenden Kreisen und kreisfreien Städten im Rahmen ihrer örtlichen Besonderheit die Möglichkeit gegeben, zwei aus einer Reihe weiterer Handlungsfelder zu wählen. Dazu gehören der demografische Wandel, Integration und Diversitätsmanagement, Familienbildung/Elternarbeit, Demokratie und Kultur, Wirtschaft, Technik, Umwelt und Wissenschaft. Durch die Initiative soll die Verantwortung der Kommune/der Region mit den Kernaufgaben

- Zusammenführung ihrer für Bildung relevanten kommunalen Zuständigkeiten (z. B. für Schule, Jugend, Soziales, Kultur und Wirtschaft)
- Vernetzung mit den übrigen für Bildung in der Region verantwortlichen Akteuren
- Einbeziehung der Partner der Zivilgesellschaft und der Wirtschaft
- Entwicklung einer Zukunftsvision als zentraler Beitrag zum Lernen im Lebensverlauf für den eigenen Bildungsstandort und damit für die Region (BMBF Lernen vor Ort 2008a: 3)

ins Zentrum der kommunalen Politikfelder gerückt werden.

Durch die Beteiligung der Kommunen an der Initiative „Lernen vor Ort“ soll ein Vorteil in der Partnerschaft entstehen, von der die Kinder, Jugendlichen, deren Eltern und andere Erwachsene, die vor Ort eine Bildungsbiografie durchlaufen, profitieren sollen. Durch die Teilnahme an der Initiative soll ein „kohärentes Bildungsmanagement“ (BMBF Lernen vor Ort 2008a: 4) entstehen, in denen die Stationen des Lernens aufeinander abgestimmt, die Übergänge zwischen diesen Stationen als „Brücken erlebt“ und die Kinder und Jugendlichen zum Lernen im Lebenslauf ermuntert werden; dafür soll ihnen alle Unterstützung zuteil werden, die sie benötigen. In den beteiligten Kreisen und kreisfreien Städten soll eine bessere Abstimmung der Bildungsbereiche, die Vermeidung von Doppelarbeit, ein effizienterer Einsatz verfügbarer Ressourcen und ein leichter Weg durch das Bildungssystem erreicht werden. Es wird von den beteiligten Kommunen explizit erwartet, dass sie:

1. die Koordination und Bündelung der entsprechenden Kompetenzen vor Ort vornehmen,
2. einen Eigenanteil ins Projekt einbringen,

3. die Verstetigung des entwickelten Modells aus eigener Kraft zusechern und
4. zu einer „kollegialen Fallberatung“ für andere interessierte Standorte bereit sind (vgl. BMBF Lernen vor Ort 2008a: 3).

Als übergreifende Ziele werden genannt: die Erhöhung der Bildungsbeteiligung, die Stärkung der Beschäftigungsfähigkeit, die qualitative und quantitative Verbesserung der Angebotsstrukturen im Sinne einer stärkeren Nutzerorientierung, die Verbesserung der Transparenz von Bildungsangeboten, die Verbesserung der Übergänge zwischen einzelnen Bildungsphasen, die Verbesserung der Bildungszugänge, die Stärkung einer demokratischen Kultur und die Bewältigung des demografischen Wandels (vgl. BMBF Lernen vor Ort 2008a: 3).

Bildung wird in dieser Perspektive zum attraktiven Standortfaktor für die beteiligten Kommunen, der die Bewohner zum Bleiben einlädt und gleichzeitig Anreize für den Zuzug gut ausgebildeter Menschen darstellt.

Gut ausgebildete, kreative und fantasievolle Menschen tragen darüber hinaus zum Erhalt der Wettbewerbsfähigkeit einer jeden Kommune bei. Das Bildungsniveau der Bürgerinnen und Bürger ist ein entscheidender Faktor für die wirtschaftliche aber auch für die soziale Entwicklung des regionalen Standorts. Bildung muss deshalb auch in den Kommunen zur Chefsache werden (BMBF Lernen vor Ort 2008a: 3).

Dafür werden Standorte gesucht, die in diesen neuen Formen der „öffentlich-privaten Partnerschaft“ ihre Bereitschaft zum Reformwillen und zur Innovation mitbringen und durch die Teilnahme an dem Projekt „Lernen vor Ort“ neue Impulse für die eigene regionale Entwicklung erhalten möchten.

4.8 Bewertung und Typologie der Konzepte

In der zusammenfassenden Betrachtung der sechs vorgestellten verschiedenen Formen und Ausprägungen von Bildungslandschaften wird deutlich, dass es trotz der Verwendung des gleichen Begriffes der ‚Bildungslandschaft‘ (oder doch zumindest ähnlicher Begriffe) durchaus Differenzen in den Zugängen und benannten Schwerpunkten gibt. Darin sind diese Ergebnisse durchaus vergleichbar mit den Erfahrungen bei der Beschäftigung mit dem Bildungsbegriff selber. Eine gewisse Unbestimmtheit darüber, welche Art von Bildungslandschaft denn nun gemeint sein könnte, wird so befördert.

Kooperationen, Vernetzungen, Synergien ... Bildungslandschaften sind zu unterschiedlich, zu vielfältig, als dass sie [...] aufgearbeitet werden könnten. Außerdem steht die Entwicklung allem Anschein nach am Anfang und ihr Ausgang ist offen (KNAUER 2007: 9).

Zum Abschluss dieser Arbeit wird deshalb der Versuch unternommen, durch eine einfache hermeneutische Interpretation¹¹⁷ der vorliegenden Texte der sechs Modelle von Bildungslandschaften deren implizite Deutungsmuster und „Weltbilder“ (WILLEMS 2007) zu verstehen und dadurch die verschiedenen Konzepte einer Typologie von Bildungslandschaften zuzuordnen. Dazu werden in den vorliegenden Texten die Verwendung zentraler Begriffe, die für die Ausdeutung von Bildungslandschaften von besonderer Bedeutung sind, sowie die thematischen Schwerpunkte und die konzeptionellen Ausrichtungen anhand der jeweiligen Ausprägungen folgender Merkmale untersucht:

1. Verwendung des Raumbegriffs
2. Verwendung des Bildungsbegriffs und der Teilnehmer an den Bildungslandschaften
3. Platzierung des Themas Kooperation von Jugendhilfe und Schule
4. Steuerung und Management der Bildungslandschaft im kommunalen Kontext

Dabei wird auch der historische und organisatorische Kontext, in denen die verschiedenen Konzepte entstanden sind, berücksichtigt.

Dieses Verfahren analysiert die konzeptionellen Ebenen in den verschiedenen Projekten. Es erhebt ausdrücklich nicht den Anspruch, die bisher schon in der Praxis verschiedener Kommunen und Landkreise umgesetzten Bildungslandschaften zu untersuchen.

In diesem Zusammenhang ist noch einmal zu betonen, dass unter dem Containerbegriff der Bildungslandschaft sehr unterschiedliche Praxismodelle entstanden sind, die aufgrund ihrer unterschiedlichen Ausrichtung, aber auch wegen der thematischen Komplexität nur sehr schwer miteinander zu vergleichen sein dürften. So beschreibt z.B. MACK (2007) nur an zwei Beispielen, dem Bildungspolitischen Leitbild der Stadt Dortmund und der Bildungslandschaft Arnsberg (vgl. MACK 2007: 25ff.), Modellausprägungen, die sehr unterschiedliche Ausrichtungen haben.

Während in Dortmund ein „Leitbild der Schulstadt Dortmund“ unter Beteiligung der Jugendhilfe und des Jugendhilfeausschusses beschlossen wurde und darin bemerkenswerte Leitsätze der Stadt als Schulträger über die inhaltliche Gestaltung der Schulen und die Verbindung von Schul- und Stadtentwicklung formuliert worden sind, sind in Arnsberg im Kontext der Diskussion über die „Neuorganisation der kommunalen Verwaltungsstrukturen“ das

117 Hier verstanden im Gegensatz zu der von Giddens (1998) so bezeichneten „doppelten Hermeneutik“, die er für die von Goffmanns entwickelte Forschungsstrategie der Entdeckung impliziter Deutungsmuster und „Weltbilder“ der alltäglichen Lebenspraxis benutzt hat. Zu dieser Methode schreibt Goffmanns (1977): „Man muss sich ein Bild von dem oder den Rahmen einer Gruppe, ihrem System von Vorstellungen, ihrer Kosmologie zu machen versuchen, obwohl das ein Gebiet ist, das auch genaue Analytiker gewöhnlich gern an andere weitergereicht haben.“

kommunale Schulverwaltungsamt und das Jugendamt in einen neuen Fachbereich „Schule und Jugend“ integriert worden.

In Dortmund wird unter dem Begriff der Kommunalen Bildungslandschaft eher eine inhaltlich-konzeptionelle schulische Ausrichtung verstanden. Demgegenüber konzentriert sich die Stadt Arnshagen stärker auf den Aspekt der inhaltlichen und organisatorischen Verzahnung von Jugendhilfe und Schule.

Diese beiden Beispiele sollen andeuten, wie different das Verständnis zum Verständnis insgesamt unter diesem offenen Konzeptbegriff der Bildungslandschaft ist und welche bunte Landschaft in der Bundesrepublik entstanden ist, deren Ausprägungen, ohne ihre jeweilige Berechtigung infrage zu stellen, kaum miteinander zu vergleichen sind.

MACK (2007) unternimmt dennoch den Versuch, einige zentrale organisatorische Bestandteile zu beschreiben, die für eine Kommunale Bildungslandschaft konstitutiv sein können:

1. Die Notwendigkeit der kommunalpolitischen Artikulation von Bildung als wichtiger und prioritärer Bestandteil der Stadtgesellschaft.
2. Die Bereitschaft der Zusammenarbeit verschiedener Akteure aus unterschiedlichen Institutionen und auf mehreren Ebenen. Das gilt vor allem für Jugendhilfe und Schule, aber auch für andere städtische Ämter wie z.B. das Sozial- und Kulturamt. Auch Akteure der Zivilgesellschaft sind in diese Netzwerkarbeit einzubeziehen.
3. Eine öffentlich geführte Diskussion über verbindliche Ziele und die Tragfähigkeit von Leitbildern¹¹⁸ für das Handeln in Politik und Verwaltung. Dazu bedarf es einer möglichst „hohen“ Ansetzung dieses Themas auf Verwaltungs- und Politikebene.
4. Die Erfahrungen der konkreten pädagogischen Arbeit in Schule und Jugendhilfe sind mit in den Prozess einzubeziehen. Hier gibt es reichliches Erfahrungswissen aus Jahren der Kooperation.
5. Im Bereich der kommunalen Planung stellen integrierte Fachplanungen, Monitoring und Evaluation eine wichtige methodische Voraussetzung dar.
6. Integriertes Vorgehen fördert institutionenübergreifende Ansätze, macht aber neue Abstimmungsformen z.B. zwischen kommunaler und staatlicher Schulverwaltung erforderlich.
7. Insgesamt sind partizipative Verfahren bei Planungen und Entscheidungen zentrale Kennzeichen bürgerorientierter Verwaltung und kommunaler Politik sowie wichtige Voraussetzung für den Aufbau und die Gestaltung Lokaler Bildungslandschaften, da nur „passge-

¹¹⁸ Hier besteht z.B. die Hoffnung, dass der erweiterte Bildungsbegriff des 12. Jugendberichts eine solche Leitbildfunktion haben und die Funktion einer Art „kultureller Brücke“ für verschiedene Akteure, nicht nur in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule, einnehmen kann.

naue, auf Belange und Bedarfe von spezifischen Zielgruppen und Sozialräumen abgestimmte Planungen und Entscheidungen mit allen beteiligten Akteuren möglich sind“ (MACK 2007: 32).

Bevor nun eine differenziertere Betrachtung und Interpretation der einzelnen Konzepte vorgenommen wird, können zunächst die zentralen übergreifenden Entwicklungen und inhaltlich zentralen Vorstellungen in den verschiedenen Modellen betrachtet werden. Zuerst ist eine gewisse Entwicklung im Gebrauch des Begriffes ‚Bildungslandschaft‘ seit seiner Einführung in die bildungspolitische Debatte etwa Mitte der 1990er Jahre festzustellen. Diese Entwicklung umfasst sowohl den Gebrauch des Begriffes selber als auch die Vorstellung darüber, welche Themen, Projekte, Partner, Netzwerke und Steuerungsstrukturen eine Kommunale, Lokale oder Regionale Bildungslandschaft qualifizieren.

4.8.1 Der Raumbegriff

Als Erstes fällt die sprachliche Unterscheidung in der räumlichen Zuordnung der Bildungslandschaften ins Auge. So wird einmal von Regionaler, dann von Lokaler und dann wiederum von Kommunalen Bildungslandschaft oder in einer spezifischen Variante vom „Lernen vor Ort“ gesprochen.

Selbst mit dem Gebrauch des Begriffes der Regionalen Bildungslandschaft (Selbstständige Schule) mit seiner Variante der „Lernenden Region“ (BMBF) ist keine einheitliche Vorstellung bzw. Ausfüllung des Begriffes der Region verbunden. Während im Projekt der Selbstständigen Schule sehr deutlich vom Verständnis des zentralen Bildungsortes Schule ausgegangen wird, kann bei der Lernenden Region eher von Konzepten aus der Weiterbildung im Kontext des lebenslangen Lernens gesprochen werden. Damit wird in der ersten Variante die Region als Ort des Zusammenspiels von Schule plus hilfreicher Partner bezeichnet und als Ziel der Regionalisierung ein „Qualitätssprung“ im Hinblick auf das schulische Kerngeschäft, die unterrichtliche Arbeit allgemein, erwartet. Dagegen wird in der zweiten Variante, der Lernenden Region, die Region als Ort gesehen, in dem die Schule als Ort von Wissensvermittlung nicht so zentral ist, sondern mehr Wert auf die Herausbildung von lern- und anpassungsfähigen Strukturen für lebenslange Lernprozesse gelegt wird.

In einer anderen Modellausprägung von Bildungslandschaften wird von einer ‚Lokalen Bildungslandschaft‘ (Deutsches Jugendinstitut 2007, Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe 2006) gesprochen. Hierin wird eher eine Raumvorstellung deutlich, die aus der subjektiven Bedeutungsperspektive von Kindern und Jugendlichen auf die Aneignungsmöglichkeiten, die in diesem Raum eingelagert sind, schauen. Diese Bildungslandschaften den-

ken darüber nach, wie die öffentlichen Räume so zu gestalten sind, dass dort optimale Aneignung und damit Bildungsprozesse ermöglicht werden.

Darin enthalten ist dann auch ausdrücklich die Übernahme einer gesellschaftlichen Perspektive, die angesichts der ungünstigen Bedingungen in den lokalen Räumen, die insbesondere in benachteiligten Stadtteilen, dort infolge sozialer Spaltung und sozialräumlicher Segregation, entstanden sind, eingenommen wird. Dabei wird vermutet, dass speziell in diesen Quartieren die Aneignungsprozesse marginalisierter junger Menschen eher „verdeckt“ und „überlagert“ verlaufen und stark geprägt sind durch Erfahrungen von Ausgrenzung (MACK/REUTLINGER 2002).

Entsprechend dieser Bedeutungszuweisung und Sichtweise von Aneignungsprozessen steht in der Vorstellung einer Lokalen Bildungslandschaft strukturell vor allem die Kooperation von Jugendhilfe und Schule und die entsprechende kooperative Gestaltung des Ganztags im Vordergrund, verbunden mit der Hoffnung, für die Ausgestaltung einer ganztägigen Lernstruktur das „kulturelle Kapital“ (BOURDIEU) nutzen zu können, das die Kinder und Jugendlichen im praktisch-tätigen Umgang mit ihrer nahräumlichen Umwelt außerhalb der Schule sowohl in informellen wie auch nonformellen Lernkontexten erworben haben.

In einer weiteren Ausformung wird von Kommunalen Bildungslandschaften (DEUTSCHER STÄDTETAG 2007; 12. JUGENDBERICHT 2005) gesprochen und hierbei ausgehend von Entgrenzungen von Bildungsorten und -gelegenheiten die Kommune als politisch zu gestaltender Ort betrachtet. In dieser Bildungslandschaft wird der Versuch unternommen, durch eine Verknüpfung der subjektorientierten Perspektive mit den gesellschaftlichen Notwendigkeiten und durch das bewusste Gestalten des Zusammenspiels der formalen, nonformalen und informellen Bildungsorte die für eine Wissensgesellschaft notwendigen Kompetenzen für möglichst alle Kinder und Jugendlichen besser als bisher zu vermitteln.

Durch die sprachliche Verwendung des Begriffes ‚kommunal‘ soll neben der schon erwähnten subjektorientierten Perspektive auch und besonders die kommunale Zuständigkeit für das Thema Bildung zum Ausdruck gebracht werden. Gleichzeitig wird damit eine gemeinsame Verantwortung von Jugendhilfe und Schule für die Gestaltung von Bildungsprozessen und nicht zuletzt auch die Notwendigkeit einer erweiterten Schulträgerschaft der Kommunen in Abstimmung mit den Ländern gefordert.

Eine weitere sprachliche Variante der Verknüpfung von Lernen und Ort wird im Projekt „Lernen vor Ort“ (Lernen vor Ort, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Stiftungen) deutlich. In den bisher vorliegenden Texten der Initiative wird dies konkretisiert und die Kommunen bzw. die Kreise und kreisfreien Städte als der Ort bezeichnet, an dem die Menschen ihre Bildungsbiografie durchlaufen, von der frühkindlichen Bildung bis hin zur Weiterbildung. Dort sollen durch die Unterstützung des Projektes „Ler-

nen vor Ort“ vorbildliche kommunale Bildungssysteme weiterentwickelt werden.

Hier wird also der Raum „vor Ort“ zum räumlich-geografischen Bezugspunkt für die Gestaltung des „Standortfaktors Bildung“; er steht für eine Verbesserung des Systems von Bildung, oder, wie es an anderer Stelle heißt, des Bildungsmanagements. In der sprachlichen Fokussierung auf den Raum „vor Ort“ wird gleichzeitig der zivilgesellschaftliche Strategieansatz (*good governance*) durch die Zusammenarbeit von Kommunen und Stiftungen als neue Form der öffentlich-privaten Partnerschaft verdeutlicht.

4.8.2 Der Bildungsbegriff und die Teilnehmer an den Bildungslandschaften

Die ersten Konzepte der 1990er Jahre, die im Kontext der von der Bildungskommission NRW formulierten Vorstellungen von „regional gestalteten Bildungslandschaften“ zur „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ formuliert wurden, hatten (noch) eine stark schulische Ausrichtung, die weniger die Eigenständigkeit der Bildungslandschaft außerhalb von Schule um ihrer selbst willen bzw. in ihrem spezifischen Bildungsgehalt wahrgenommen hat. Eher sollten diese räumlichen Bezüge funktional die in der Schule virulenten Defizite kompensieren.

Entsprechend dieser Traditionslinie des Projektes „Selbstständige Schule“ kann es nicht verwundern, wenn hier sehr deutlich auf die schulische Bildung abgehoben wird und darin besonders deren „Kerngeschäft“, der Unterricht, im Fokus steht. Als eine Art von schulischer Erweiterung werden zur Steigerung der Qualität des Unterrichts zwar auch Öffnungen der schulischen Struktur hin zu Kindergärten, Betrieben, Weiterbildungseinrichtungen, Bibliotheken, Volkshochschulen, Sportvereinen, Museen, Musikschulen und Verbänden willkommen geheißen; deren Verbindung wird aber nicht etwa in einem gemeinsamen Bildungsverständnis gesehen, sondern in einem gemeinsamen Qualitätsverständnis.

Die Kommunalen Bildungslandschaften des Deutschen Vereins dagegen verkoppeln ein zunächst funktionalistisch anmutendes Bildungsverständnis mit dem Hinweis auf die Beachtung eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses und verdeutlichen somit, dass in ihrem Verständnis Bildung mehr als Schule ist und dass kognitives, soziales und emotionales Lernen miteinander zu verbinden sind. Ausdrücklich als anzusprechende Teilnehmer seiner Kommunalen Bildungslandschaft nennt der Deutsche Verein die Kindertageseinrichtungen sowie die für Nordrhein-Westfalen spezifischen Familienzentren, die Kinder- und Jugendarbeit, die Volkshochschule und die diversen Kultureinrichtungen.

In der Lokalen Bildungslandschaft des Deutschen Jugendinstituts, die sich im Rahmen ihres Projektes auf den spezifischen Aspekt der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule in der Ganztagschule konzentriert, wird trotz dieser thematischen Reduzierung in Gestalt der Bildungslandschaft von einem erweiterten Bildungsbegriff ausgegangen, was bei der teilweisen Übereinstimmung der Autorenschaft zwischen dem Deutschen Jugendinstitut und der Sachverständigenkommission des 12. JUGENDBERICHTES 2005 auch nicht weiter erstaunen kann. Deshalb wird in dieser Vorstellung einer Lokalen Bildungslandschaft auch ausdrücklich von der Notwendigkeit der Gestaltung anregender Lern- und Lebensumgebungen als Gelegenheitsstrukturen informellen Lernens gesprochen. Bei der Konzentration auf das Thema der Kooperation von Jugendhilfe und Schule ist allerdings der Umfang der damit anzusprechenden kommunalen Akteure naturgemäß begrenzt auf die Mitarbeiter- und Steuerungsebenen dieser beiden pädagogischen Systeme.

Dagegen definiert sich der Bildungsbegriff im Konzept der Lernenden Region eher aus der Perspektive der Weiterbildung, die sich vorrangig auf die Konzepte des Lebenslangen Lernens bezieht und darin die Verknüpfung von Qualifizierung und Beschäftigung ansprechen möchte. Dazu werden als Teilnehmer an der entsprechend ausgerichteten Bildungslandschaft explizit die allgemeinbildenden, berufsorientierenden und weiterführenden Schulen sowie Bildungsträger und Unternehmen, Arbeitsämter, die Wirtschaftsförderung, Kammern, Stadtverwaltung und die Sozialpartner genannt.

Beim Konzept der Sozialen Stadt wiederum wird die Perspektive der Bildung auf die Bedeutung des sozialen Raumes für dieselbe entwickelt und darin vor allen Dingen auf die Fragen, die sich aus dem Leben und Lernen in benachteiligten Stadtquartieren ergeben. Das Bildungsverständnis selber wird hierbei durch eine Sicht bestimmt, in der Bildung mehr ist als Wissenserwerb und stärker als ein Prozess der Befähigung zu einer eigenständigen Lebensführung verstanden wird. Die Teilnehmer und Mitgestalter raumbezogener Bildungslandschaften ergeben sich dabei aus der Notwendigkeit, Bündnispartner in den Sozialen Räumen selber zu finden. Sie rekrutieren sich zumeist aus sozialräumlichen Kooperationen von Jugendhilfe und Schule. In einigen Modellen, in denen Sozialraumorientierung als kommunalpolitische Querschnittsfunktion (vgl. GRIMM/MICKLINGHOFF/WERMKER 2001) gesehen wird, erweitert sich der Teilnehmerkreis auf weitere kommunale und zivilgesellschaftliche Akteure.

Im Projekt „Lernen vor Ort“ hingegen wird stärker auf Fragen des Managements und der Steuerung abgehoben und zumindest nicht deutlich erkennbar – weil nicht explizit formuliert – auf einen Bildungsbegriff Bezug genommen. Allerdings kann aus der gesamten Argumentationskette, die starke Bezüge zu Vorstellungen des Lebenslangen Lernens entlang der Bildungsbiografie von der frühkindlichen Bildung bis zur Weiterbildung herstellt, geschlossen werden, dass hierbei eher funktionale Erwägungen eine

Rolle spielen, die Bildung vorrangig als Standortfaktor für eine Stadt betrachten.

4.8.3 Platzierung des Themas Kooperation von Jugendhilfe und Schule

Bei der „Selbstständigen Schule“ wird zwar nicht ausdrücklich von der Kooperation von Jugendhilfe und Schule gesprochen, aber im strukturell angelegten Erweiterungsschritt dieser Bildungslandschaft von der Einzelschule weg und hin zu einer regionalen Betrachtung wird das Entstehen einer über den Einzelstandort hinausweisenden regionalen Bildungslandschaft gesehen.

In diesem Selbstverständnis der Bildungslandschaft als ein Problem- und Handlungsraum sollen perspektivisch in einer Region weitere Akteure hinzugezogen werden. Dabei wird zunächst aus dem Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe ausdrücklich nur der Kindergarten als wichtiger Partner benannt. In einem dritten Erweiterungsschritt der Bildungslandschaft wird dann für die „Arbeit am Unterricht“ und dabei spezifisch zur Herstellung umfassender Lernkompetenz eine Offenheit gegenüber anderen gesellschaftlichen Systemen aus den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen gefordert und damit eine Erweiterung der Kooperationspartner in den Aufgabebereich der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit, die als zuständig für die Vermittlung sozialer Kompetenzen betrachtet wird.

Im Konzept der Kommunalen Bildungslandschaften des Deutschen Vereins dagegen ist die Kooperation von Jugendhilfe und Schule prominent vertreten, wendet sich das Papier doch ausdrücklich auch an die Jugendämter und an deren Fachkräfte; die Städte werden darin als konkrete Lebenswelt betrachtet, in der die vielfältigen Einrichtungen der Bildungslandschaft vertreten sind, zu denen der Deutsche Verein ausdrücklich als „Eckpfeiler der öffentlichen Infrastruktur in der Bildung“ auch die Kindertagesstätten und die Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit zählt. Die Gestaltung der kommunalen Bildungslandschaft des Deutschen Vereins ist strategisch entsprechend ausgerichtet auf ein vernetztes System von Erziehung, Bildung und Betreuung und enthält damit zugleich in ihrem Kern die Kooperation von Jugendhilfe und Schule.

Im Projekt der Lokalen Bildungslandschaft des Deutschen Jugendinstituts steht die Kooperation von Jugendhilfe und Schule bei der Ganztagschule im Zentrum der Ausführungen. Diese Kooperation ist damit implizit auch zentraler Bestandteil des Verständnisses einer Lokalen Bildungslandschaft. Im Rahmen des Projektes wird die Kooperation von Jugendhilfe und Schule qualifiziert durch den Hinweis auf die Notwendigkeit integrierter lokaler Fachplanung u.a. als Zusammenhang von Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung, der Einrichtung lokaler Bildungsbüros, Servicestellen Jugend-

hilfe – Schule sowie inhaltlichen Fragestellungen, wie z.B. nach den politischen Regulationsformen und Aushandlungsstrukturen, die zwischen Ganztagschulen und Jugendhilfeeinrichtungen vor Ort etabliert werden können, die zeigen, dass dieses Projekt an der Aufhebung der Separierung der verschiedenen Handlungshorizonte von Jugendhilfe und Schule interessiert ist. Dies wird noch betont durch die inhaltlichen Schnittmengen, die sich in diesem Projekt des Deutschen Jugendinstituts und den Handlungsempfehlungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule der AGJ vom Februar 2006 ergeben und die in dieser Arbeit schon dargestellt worden sind.

Einschränkend muss allerdings betont werden, dass in diesen beiden Modellen die Kooperation von Jugendhilfe und Schule zu sehr als ausschließlicher Bestandteil einer Bildungslandschaft formuliert und damit thematisch zu eng geführt worden ist, um dem Anspruch auf Gestaltung einer umfassenden Kommunalen Bildungslandschaft, die auch weitere Bestandteile aufweisen müsste, gerecht zu werden.

Bei der Lernenden Region wird die Kooperation von Jugendhilfe und Schule überhaupt nicht direkt thematisiert und kann deshalb auch nur indirekt abgelesen werden an der Fragestellung der Verzahnung und Durchlässigkeit der verschiedenen Bildungsbereiche und der Herstellung von Netzwerken, die u.a. die Schnittstellen zwischen divergierenden Bezugssystemen ansprechen.

Bei der Sozialen Stadt dagegen ist die Frage der Kooperation von Jugendhilfe und Schule wieder thematisch vertreten, allerdings hier als untergeordnetes Thema, das sich aus der Vernetzung sozialräumlicher Strukturen in der Sozialen Stadt ableitet. Damit stehen aber nicht so sehr die systemischen Fragestellungen in der Reflexion der Kooperation von Jugendhilfe und Schule bzw. deren Hemmnisse zur Debatte, sondern die sozialräumliche Ausprägung derselben. Erst auf der Metaebene wissenschaftlicher Reflexion sozialräumlicher Bildungskonzepte spielt die Frage der damit verbundenen Anforderungen an die Kooperation von Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe wieder eine Rolle (vgl. DEINET 2005).

Beim Projekt „Lernen vor Ort“ spielt die Frage nach der Kooperation von Jugendhilfe und Schule keine direkte Rolle. Indirekt kommt dieses Thema nur in der Definition der kommunalen Verantwortlichkeiten für die Felder Schule, Jugend, Soziales, Kultur und Wirtschaft und der Formulierung der Notwendigkeit einer Vernetzung der für Bildung in der Region verantwortlichen Akteure vor. Außerdem ist bei der im Projekt angelegten Möglichkeit der kommunalen Auswahl von zwei spezifischen Handlungsfeldern auch das Thema „Familienbildung/Elternarbeit“ zu wählen, das innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe eine zunehmende Bedeutung erhält; darüber hinaus kommt das Thema der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in der Initiative „Lernen vor Ort“ nicht vor.

4.8.4 Vergleich der Steuerungskonzepte für Bildungslandschaften

Die Bildungslandschaft in der „Selbstständigen Schule“ versteht sich ausdrücklich nicht als ein organisatorischer Rahmen, der neue Gebietseinheiten zu schaffen oder bestehende Zuständigkeiten zwischen den verschiedenen Ebenen des Landes und der Kommunen zu verlagern hat. Sie versteht sich in diesem Kontext eher als Raum für schulische Entwicklungsprozesse, der sich ausgehend von der einzelnen Selbstständigen Schule und dann ausweitend über eine qualitative Schulentwicklung, an der auch externe Partner zu beteiligen sind, zu einem regionalen System der Qualitätssicherung erweitert.

An der Steuerung dieses Prozesses sollen in den Modellregionen Bildungsbüros und regionale Steuergruppen mit Vertretern der Schulaufsicht des Landes und kommunale Vertreter, hier verstanden als Schul- und (öffentlicher) Jugendhilfeträger, beteiligt sein. Strukturell soll vor allem Wert auf die Überwindung der Trennung zwischen den inneren und äußeren Schulangelegenheiten und auf ein Zusammenspiel zwischen schulischer und außerschulischer Bildungsarbeit gelegt werden.

In der Kommunalen Bildungslandschaft des Deutschen Vereins wird ein vernetztes System von Erziehung, Bildung und Betreuung angestrebt. Dazu soll die Steuerungsverantwortung für die Verzahnung der Träger, Einrichtungen und Angebote ausdrücklich durch die Kommune wahrgenommen werden, weil dort die örtlichen Ressourcen und die verbindlichen Kooperationsformen vereinbart werden können. Den Städten wird in dieser Form der Kommunalen Bildungslandschaft des Deutschen Vereins bei der Steuerung der dazu notwendigen Prozesse eine zentrale Rolle zugewiesen. Das erfordert im Bereich der Schulträgerschaft eine Erweiterung der kommunalen Steuerungsmöglichkeiten, hier konkret der Neuordnung im Bereich der inneren und äußeren Schulangelegenheiten. Es wird perspektivisch eine neue Form der „staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft“ (DEUTSCHER STÄDTETAG 2007: 1) für umfassende Bildung angestrebt.

In einer Variante dieser Kommunalen Bildungslandschaft, dem Projekt „Regionale Bildungsnetzwerke“, werden auf Grundlage eines zwischen Land (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW) und jeweiliger Stadt bzw. jeweiligem Kreis abgeschlossenen Kooperationsvertrages die Ziele, die Struktur sowie die beiderseitigen Rechte und Pflichten geregelt. Hier wird eine sogenannte Regionale Bildungskonferenz zur Gesamtorganisation und Steuerung des Prozesses ins Leben gerufen, an der neben dem Vertreter der Schulen, des Schulträgers und der Schulaufsicht auch Vertreter des Fachbereichs Jugendhilfe, der Unternehmerschaft der Region, Vertretungen der vor Ort wirkenden Religionsgemeinschaften, Vertretungen weiterer Institutionen und Einrichtungen, insbesondere aus dem Kultur- und Sportbereich, sowie Vertretungen der Schulpflegschaften und aus der Schülerschaft beteiligt werden sollen.

In der Lokalen Bildungslandschaft des Deutschen Jugendinstituts, die eigentlich stärker ein analytisch angelegtes Untersuchungsdesign darstellt als einen explizit formulierten konzeptionellen Vorschlag zur Gestaltung einer Bildungslandschaft, sollen gleichwohl die „unterschiedlichen Strategien und Entwicklungen einer genuin lokalen Bildungspolitik mit dem Ziel des Abbaus herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligungen untersucht werden. Dabei werden auch strukturelle Steuerungsformen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule, allerdings fokussiert auf den Kontext der Ganztagschulentwicklung, betrachtet. Gefragt wird speziell nach den jeweiligen politischen Regulationsformen und Aushandlungsstrukturen. Kritisch betrachtet wird u.a. die Separierung der verschiedenen Planungshorizonte in der Kommune zwischen der Schulentwicklungs-, Jugendhilfe-, Raum- und Sozialplanung; zudem wird die Trennung in innere und äußere Schulaufsicht und die fehlende pädagogische Expertise in den kommunalen Schulbehörden beklagt. In der Beschreibung der Ausgangslage schimmern in dieser Konzeption der Bildungslandschaft auch konzeptionelle Vorstellungen durch, die Rückschlüsse auf die Vorstellungen des DJI zur Gestaltung einer Lokalen Bildungslandschaft zulassen. Dazu gehört u.a. der Vorschlag zur Konstituierung öffentlich verantworteter, partizipativ orientierter Bildungsnetzwerke, deren zentrale Bestandteile lokale Bildungsbüros, Servicestellen Jugendhilfe – Schule, Qualitätszirkel und Steuerungsgruppen bilden, die als intermediäre Zuständige für die Pflege der Netzwerke verstanden werden. Eine Konkretisierung dieser Steuerungsüberlegungen geschieht nicht, da das Projekt an vier Modellstandorten die jeweiligen lokalen Differenzierungen erst untersuchen möchte.

In einer weiteren Variante dieser deutlich auf den Schwerpunkt Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule fokussierten Vorstellung von Bildungslandschaft, die implizit in den Handlungsempfehlungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule der AGJ (AGJ 2006) formuliert sind, wird eine kommunale Steuerung und eine Verstärkung der Zusammenarbeit zwischen dem kommunalen Schulverwaltungsamt und dem Jugendamt eingefordert, u.a. durch die Durchführung gemeinsamer Sitzungen von Schul- und Jugendhilfeausschüssen, eine integrierte Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung sowie die kooperative Erstellung von kommunalen Bildungsberichten. Die AGJ bezieht sich in ihren Empfehlungen zwar auf die zum Teil langjährigen Erfahrungswerte aus der Kooperation von Jugendhilfe und Schule, gleichwohl meint sie aber keine verbindlichen, auch aus wissenschaftlicher Sicht begründeten Empfehlungen für einzelne Institutionalierungsformen formulieren zu können. Vielmehr will sie ein „Spektrum an Möglichkeiten“ (AGJ 2006: 9) aufzeigen. Dazu empfiehlt sie, „Orte der Kommunikation“ (ebd.: 9) auf den verschiedenen Handlungsebenen zu schaffen und u.U. auch kommunale Leitbilder, die

die Kinder und Jugendlichen, Eltern und ihre Bildungs- und Teilhabeansprüche im Nahraum in den Mittelpunkt stellen und zudem mit der Formulierung bereichsübergreifender Qualitätskriterien verknüpft werden (AGJ 2006: 10).

An der Erarbeitung dieser Leitbilder sollen in „Runden Tischen“ neben den zuständigen Ämtern und Dezernaten auch das staatliche Schulamt sowie Vertreter/-innen der freien Träger und Eltern und Schüler/-innen beteiligt werden. Konkrete Vernetzungsstrukturen (zwischen Jugendhilfe und Schule) sollen dann durch z.B. sonderpädagogische Beratungs- und Förderzentren, Quartiersmanagement, Koordinations- und Servicestellen und kommunale Bildungsbüros entwickelt werden. Diese Netzwerktätigkeit sieht die AGJ als „öffentlich verantwortet“, was aber nicht zwangsläufig die Einbindung in Ämterstrukturen bedeuten muss; für die AGJ ist diese Aufgabe auch als Delegationsaufgabe durch freie Träger zu erfüllen.

Diese Entwicklung kann für die AGJ auch auf der Basis weiter klar getrennter institutioneller Zuständigkeiten von Jugendhilfe und Schule geschehen. In der Diskussion um „Mischfinanzierungen“ sieht sie durchaus Möglichkeiten in „erweiterten Budgetierungsspielräumen“ für Einzelschulen, Sozialraumbudgets in der Jugendhilfe und einer „angemessene[n] Öffnung von Zweckbindungen“, ohne damit gleichsam den Erhalt des eigenständigen Haushalts für außerschulische Angebote der Jugendhilfe zu gefährden.

Insgesamt wird von der AGJ eine kommunale Steuerung von Kooperation angemahnt, die nicht rein administrativ ausgerichtet sein sollte, sondern auf breite Beteiligung, nicht nur von Institutionen und Einrichtungen, auch von Kindern, Jugendlichen und Eltern. Für die AGJ lautet die Leitfrage demnach nicht „Wie können sehr unterschiedliche Institutionen reibungsloser zusammenarbeiten?“, sondern „Was brauchen junge Menschen, um ihr Leben erfolgreich zu meistern?“ (AGJ 2006: 12).

In den Lernenden Regionen des BMBF werden regionale Netzwerke zur Steuerung einer strategischen Neuorientierung in einem dynamischen Marktumfeld vorgeschlagen, die über die Organisationsgrenzen verschiedener Träger und über getrennte Bildungsbereiche hinweg dauerhaft zusammenarbeiten sollen. Der in diesem Konzept angelegte Steuerungsansatz wird in der Studie von REULING (2000) eher als eine offene und unhierarchische, auf Partnerschaft ausgelegte Struktur ausgewiesen. REULING betrachtet Selbstorganisation und ausdrücklich „bottom-up“-Steuerung als Strukturmerkmal dieses Handlungsansatzes.¹¹⁹

119 In welcher Form diese Strukturprinzipien in den verschiedensten Modellregionen auch in diesem Sinne umgesetzt worden sind, entzieht sich meiner Kenntnis, aber meine eigene lokale Erfahrung mit der Lernwelt Essen liegt durchaus auf dieser konzeptionellen Vorstellung von Netzwerkarbeit. In welcher Form aber gerade dieser beteiligungsorientierte Ansatz und die damit zusammenhängende „fehlende strukturelle Macht in der Kommunalverwaltung“ auch eine nachhaltige Wirkung erzielen kann in einer durch eine deutliche Hierarchie über die Einbindung in administrative Strukturen auf Landes- wie kommunaler Ebene geprägten Bildungslandschaft, wäre eine eigene Untersuchung wert.

In der Sozialen Stadt wiederum beziehen sich die Steuerungsüberlegungen auf den Raum, auf das „Quartier“. Deshalb werden in diesem Konzept vor allen Dingen steuerungspolitische Fragen, die sich auf den sozialen Raum beziehen, diskutiert. In erster Linie werden hierzu entweder Stadtteilbüros oder Bürgerbüros geschaffen oder Quartiersmanager eingerichtet, die häufig aber nicht aus dem Bildungsbereich kommen, sondern aus dem Bereich der Stadtplanung. In den Quartieren bzw. den Stadtteilen werden themenspezifische Arbeitsgruppen eingerichtet, die eine querschnittsorientierte Kooperation von verschiedenen kommunalpolitischen Handlungsfeldern anstreben, z.B. auch Jugendhilfe und Schule, bis hin zu Vorstellungen der Bündelung von gesamtstädtischen Ressourcen auf der Ebene des Stadtteils oder des Quartiers. Erst dadurch wird diese Ressourcenbündelung im Sinne des Programms der Sozialen Stadt ein strategischer Ansatz zur gebietsbezogenen Bündelung bisher in Einzelressorts bewirtschafteter Ressourcen (vgl. WERMKER U.A. 2007).

Im Zentrum des Ansatzes stehen zunächst die Städtebauförderung und ihre Förderrichtlinien als ein durchaus eigenständiges Investitions- und Leitprogramm, das aber in der Zwischenzeit eine weiterreichende Steuerungs- und Scharnierfunktion für die gesamte Quartiersentwicklung übernommen hat. In der lokalen Praxis ist zu beobachten, dass diese Form raumbezogener Steuerung sich additiv neben einer thematischen und/oder ressortorientierten, auf den städtischen Gesamttraum bezogenen Steuerung entwickelt. Diese fehlende Integration in den kommunalen Gesamtzusammenhang führt zuweilen zu Konflikten mit den administrativen Regelstrukturen, die diese Form der Raumsteuerung als Eingriff in ihre jeweils spezifische Ressortlogik verstehen.

Abschließend in dieser vergleichenden Strukturbetrachtung der verschiedenen Steuerungskonzepte für Bildungslandschaften kann für die Initiative „Lernen vor Ort“, die in dieser Reihe durch die Kooperationsstruktur des BMBF mit den Bildungstiftungen in Form von öffentlich-privaten Partnerschaften eine Sonderrolle einnimmt, der Anspruch formuliert werden, verbindliche Strukturen der Zusammenarbeit zu schaffen. In einer sogenannten Form der „lokalen Grundpartnerschaft“ zwischen einer Stiftung und einer Kommune sollen eine jährliche „Lokale Bildungskonferenz“ durchgeführt und für besonders innovative Ansätze finanzielle Impulse gesetzt werden. Im Rahmen des Projektes erhält die Kommune, als ihre Kernaufgabe, die Verantwortung für die Zuständigkeit für Bildung und damit für die Vernetzung der in der Region für Bildung Verantwortlichen, worin die Partner der Zivilgesellschaft und der Wirtschaft einzubeziehen sind.

Die Kommune soll dazu als zentrales Steuerungsinstrument ein integriertes Bildungsmonitoring entwickeln und eine (neue) Ausrichtung der jeweiligen kommunalen Bildungslandschaft nach den Ergebnissen des Projektes ermöglichen. Für die Steuerung bedeutet das, dass die Kommune die Koor-

dination und Bündelung der entsprechenden Kompetenzen vor Ort und die Verantwortung für die Verstetigung des entwickelten Modells übernimmt.

4.8.5 Vier Typen von Bildungslandschaften

Nach der dargestellten Analyse der konzeptionellen Grundlagen, Ausrichtungen und Bestandteile, die in den sechs Vorstellungsgerüsten von Bildungslandschaften enthalten sind, kann insgesamt davon ausgegangen werden, dass den Inhalten, die mit der Gestaltung von Kommunalen, Lokalen oder Regionalen Bildungslandschaften verbunden werden, ein z.T. sehr unterschiedliches Verständnis von Bildung sowie des Umfangs und der damit zusammenhängenden Steuerung von kommunalen Bildungslandschaften zugrunde liegt. Trotz oder vielleicht sogar wegen dieser insgesamt festzustellenden breiten Streuung bieten offensichtlich sowohl der Begriff der Bildungslandschaft selber als auch die entsprechenden kommunalen Ansatz- und Handlungsmöglichkeiten ausreichende Anknüpfungspunkte für die unterschiedlichen Optionen, die damit fachpolitisch verbunden werden.

Unbestritten sind ausreichend sozial-, jugend- und bildungspolitische Herausforderungen vorhanden, die sich vor allem im kommunalen Raum abbilden durch die demografische Entwicklung, die viel zu große Anzahl der Bildungsverlierer, die zunehmende Tendenz des sozialräumlichen Auseinanderdriftens von Armuts- und Reichtumsmilieus in den verschiedenen Stadtvierteln und die gleichzeitig steigende gesellschaftliche Nachfrage nach solide qualifizierten Schulabgängern und Absolventen beruflicher Ausbildungen (KNAUER 2007).

Auf eine solche kommunalpolitisch wahrzunehmende Situation und den damit verbundenen Handlungsdruck sucht eine Kommunalpolitik, die ihre Aufgabe zunehmend nicht mehr nur im Verwalten, sondern im Gestalten der Bildungssituation sieht, verständlicherweise Antworten. Sie ist dabei auf erfolgversprechende Konzepte angewiesen, die Bindungskräfte und Brückenfunktionen in und zu den verschiedenen bildungspolitischen Handlungsfeldern aufweisen können und damit auch eine praktische Überwindung des administrativen und politischen Ressortdenkens ermöglichen.

Dazu erscheint zunächst die Planungs- und Politikgestalt der Bildungslandschaft geeignet zu sein. Allerdings lassen sich unter diesem konzeptionell weitgehend offenen bis diffusen Begriff unterschiedliche Modellausprägungen feststellen. Deshalb wird an dieser Stelle aus der Analyse der vorliegenden Unterlagen zu Bildungslandschaften der Vorschlag unterbreitet, zwischen insgesamt vier Typen zu differenzieren, die sich nach ihren inhaltlichen Schwerpunkten und Ausrichtungen z.T. erheblich unterscheiden¹²⁰.

120 Heinz-Jürgen Stolz, der sich im Kontext des Deutschen Jugendinstituts mit lokalen Bildungslandschaften beschäftigt, unterscheidet demgegenüber nur zwischen zwei grund-

Zentraler Ausgangs- und Referenzpunkt der entwickelten Typologie ist dabei für mich die Perspektive, die sich durch diese Arbeit wie ein roter Faden zieht: der subjektorientierte mehrdimensionale Begriff von Bildung und der fachpolitische Blick der Kinder- und Jugendhilfe auf Bildung. Die dargestellten Typen werden dann anhand der weiter oben schon benannten Kriterien gebildet:

- verwendeter Bildungs- und Raumbegriff
- Berücksichtigung der Kooperationsperspektive von Jugendhilfe und Schule
- Steuerungsvorstellungen, die mit der Umsetzung der Bildungslandschaft in der kommunalen Praxis verbunden sind

Die entwickelte Typenbildung folgt zunächst der dokumentierten idealtypischen Form und reflektiert so nicht die aus diesen unterschiedlichen Konzeptanlagen resultierenden lokalen Praxen. Auch trägt die Typisierung nicht den sich in der Praxis entwickelnden „Mischformen“ aus den verschiedenen Konzeptlinien Rechnung. Es geht in der Typenbildung vielmehr zunächst um die in den differierten Modellen angelegte analytische Möglichkeit der Unterscheidung zwischen den jeweils unterschiedlichen Modellen von Bildungslandschaft.

4.8.5.1 Typ 1: Kooperation von Jugendhilfe und Schule

Als ein erster Typus wird hier eine Form der Bildungslandschaft bezeichnet, die die Kooperation von Jugendhilfe und Schule ins Zentrum ihrer kommunalen Ausgestaltungsvorschläge stellt. Dabei bezieht sich dieser Typus auf einen Bildungsbegriff, der an den Lebensbedingungen der Kinder und Jugendlichen orientiert ist und im 12. JUGENDBERICHT 2005 angesprochen wird. Bildung wird in diesem Verständnis als Selbstbildung und als zentrale Ressource der Lebensführung und Lebenskompetenz verstanden.

Ausgehend von diesem zentralen Element wird dann eine Lokale oder Kommunale Bildungslandschaft entworfen, in deren Zentrum die Überwindung der segmentierten Wahrnehmung der bildungspolitisch relevanten Lern- und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen durch die beiden pädagogischen Systeme Jugendhilfe und Schule steht.

legenden Strategien, entweder die „schulzentrierte“ oder aber die „kooperationszentrierte“ Strategie, und spricht sich deutlich für die Verwendung des programmatischen Begriffs der ‚lokalen Bildungslandschaft‘ aus, da er sowohl in seiner räumlichen als auch in seiner Kooperationsdimension (von Jugendhilfe und Schule) den offenen Charakter betont und damit ausreichend Platz für Innovation schafft. Den Begriff der ‚Kommunalen Bildungslandschaft‘ lehnt er mit der Begründung ab, dass es sie nur geben kann, wenn die ‚innere Schulaufsicht‘ nicht beim Land liegen würde und damit eine echte Kommunalisierung von Schule zu realisieren wäre (vgl. Stolz 2008).

Ziel ist die Herstellung eines „konsistenten Gesamtsystems“ für Bildung, Betreuung und Erziehung. In der Steuerung der damit verbundenen kommunalen Planungspraxis wird einerseits auf einer rechtlich verbindlichen Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule, aber andererseits auch auf der Beibehaltung der organisatorischen und fachlichen Eigenständigkeit von Jugendhilfe und Schule insistiert. Es geht um die Herstellung einer kooperativen Kultur zwischen den beiden Systemen, und das auf sämtlichen denkbaren Handlungsebenen, von der Einzelschule über den Sozialraum bis hin zu gesamtstädtischen Steuerungsformen und Gremien, wie z.B. dem Jugendhilfe- und Schulausschuss. Inhaltlich spielt hier die Gestaltung der Ganztagschule oder der Ganztagsbildung als kooperativ angelegte Konzeptentwicklung von Jugendhilfe und Schule und weiteren außerschulischen Partnern eine wesentliche Rolle; fachliches Leitkriterium ist die Integrität der entwickelten Angebote.

Dieser Typ fühlt sich *reformpädagogischen Gestaltungsprinzipien und „subjektiv-emanzipatorischen“ Bildungsverständnissen verpflichtet*, wir finden ihn vor allen Dingen in den „Lokalen Bildungslandschaften“ des Deutschen Jugendinstituts wieder. Er ist allerdings im engeren Sinne kein konzeptioneller Vorschlag für die Gestaltung einer Kommunalen Bildungslandschaft, eher ein *sozialwissenschaftlich orientiertes Untersuchungsdesign* für die Analyse der verschiedenen Formen der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule bei der Ganztagschulentwicklung. Dieser Ansatz ist vor dem Hintergrund der Überlegungen der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe in ihren Handlungsempfehlungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule zu verstehen.

Varianten und Versatzstücke dieses Typus' finden sich auch in den Überlegungen des Deutschen Vereins zu den „Kommunalen Bildungslandschaften“.

4.8.5.2 Typ 2: Schule und Gestaltung von Schulentwicklung

Als zweiter Typus wird hier eine Form der Bildungslandschaft bezeichnet, die ausgehend von der Notwendigkeit zunehmender „Schulentwicklung in kommunaler Verantwortung“ (LOHRE 2005: 9) die Entwicklungsnotwendigkeiten „Regionaler Bildungslandschaften“ sieht, in denen ausgehend von Überlegungen zur „Selbstständigen Schule“ Qualitätssteigerungen im Kerngeschäft der Schule, dem Unterricht, erzielt werden sollen.

Dazu „bedienen“ sich Bildungslandschaften dieses Typs entlang einer Entwicklungslinie von einer regionalen Schul- zu einer regionalen Bildungslandschaft, die einem Verständnis von Selbstständiger Schule folgt, indem diese Schulen sich als Teil ihrer Region verstehen und zunehmend auch außerschulische Partner, wie z.B. die Kinder- und Jugendhilfe, in diese regionale Öffnung einbezieht. Damit wird das Ziel des Erwerbs einer umfassenden

Lernkompetenz verfolgt. Mit der zunehmenden Vermittlungsnotwendigkeit sozialer Kompetenzen und damit über das engere Verständnis schulischen Lernens hinaus wird auch auf die erfahrbare Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen und damit auf den Tätigkeitsbereich der Kinder- und Jugendhilfe hingewiesen.

Diese Kooperation ist aber nicht an den Prinzipien der Integriertheit orientiert, sondern eher auf eine Addition von schulischer Pädagogik im Unterricht und entsprechende sozialpädagogisch ergänzende Angebote gerichtet. In dieser Vorstellung erhalten die Schulen durch die Regionale Bildungslandschaft die notwendige Beratung und Unterstützung, die sie für ihren einzelschulischen und regionalen Entwicklungsprozess brauchen (vgl. LOHRE 2005).

Die Regionale Bildungslandschaft wird primär als ein (schulischer) Problemkontext und Handlungsraum verstanden, der auf Grundlage regional wahrgenommener Verantwortungsgemeinschaften von Schulaufsicht und Kommune und durch die perspektivische Hinzuziehung aller Schulen, Betriebe, Volkshochschulen, Kindergärten, Bibliotheken, Weiterbildungseinrichtungen, Museen, Musikschulen und Verbände gemeinsame Qualitätskriterien für die Entwicklung optimaler Lern- und Lebenschancen erarbeitet.

Dieser eher *funktionalistisch-schulisch orientierte Typus* von Bildungslandschaft, der zentral schulische Entwicklungsprozesse betrachtet und begünstigen möchte, findet sich wieder vor allem im Konzept der Selbstständigen Schule und seinen Nachfolgeprojekten der Regionalen Bildungsnetzwerke sowie in Teilbereichen auch in den Kommunalen Bildungslandschaften des Deutschen Vereins und der Initiative „Lernen vor Ort“. Er bildet sicherlich einen sehr wichtigen Teil von Bildungslandschaften ab, der im Mainstream der schulischen PISA-Rezeption liegt, mit den in diesem bildungspolitischen Verständniskontext wahrgenommenen zentralen Befunden der Qualitätsmängel und der hohen Selektivität im deutschen Bildungswesen. Darin ist dieser Typus auch für die Bestimmung der realpolitischen Handlungsrelevanz von Bildungslandschaften im kommunalen Raum nach meiner Auffassung von großer Bedeutung.

4.8.5.3 Typ 3: Lebenslanges Lernen, Weiterbildung, Wirtschaft

Der dritte Typ in den untersuchten Konzeptionen von Bildungslandschaften wird dagegen eher in einem *bildungstheoretischen Kontext* gebildet, in dem das Lebenslange Lernen im Lebenslauf (dies umfasst die allgemeine Bildung, die Hochschulbildung und die berufliche Aus- und Weiterbildung) vorrangig aus dem Kontext der Weiterbildungsdiskussion als eine der großen politischen und gesellschaftlichen Herausforderungen in Deutschland bzw. den entwickelten Weltregionen betrachtet wird. Dem Lebenslangen Lernen wird dabei ein bedeutender Stellenwert zugeschrieben sowohl bei der Regional-

entwicklung als auch bei der wirtschaftlichen Innovation; diese Vorstellungen werden dann zu einer „Lernenden Region“ verdichtet.

Dieser Typus von Bildungslandschaft nimmt durchaus Teile der schon beschriebenen schulischen und sozialpädagogischen Überlegungen im Kontext der Formulierung von Bildungslandschaften auf, indem sie den sozialen und geografischen Ort als Anlass und Gelegenheit von Bildungsprozessen betrachtet und im Rahmen von Netzwerkansätzen verschiedene Bildungsanbieter und Nachfrager in eine dauerhafte Form der Kooperation bringen möchte.

Dadurch wird die Region insgesamt zu einer „Lernenden Region“, und der Fokus wird im lebenslangen bildungsbiografischen Verständnis auf die *Förderung von Bildungsprozessen in allen menschlichen Lebensphasen* gelegt. Darin ist eine deutliche Erweiterung der Vorstellung enthalten, die nicht nur die Kindheit und Jugend als eine zentrale subjektive und gesellschaftliche Ressource betrachtet. Hier reift eine Vorstellung von Bildungslandschaft heran, die im kommunalen Politikzusammenhang Bildung zum zentralen politischen Querschnittsthema und Handlungsfeld für alle Lebensphasen macht.

Besonders angesprochen werden sollen in diesem Typus bildungsferne und benachteiligte Gruppen durch die Eröffnung neuer Zugänge dieser Zielgruppen zu den modernen Lernwelten. Die Verzahnung und Gestaltung von Durchlässigkeiten zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen und biografischen Abfolgen sind dabei weitere wichtige Bestandteile.

In der Steuerung wird eher von einem „*bottom-up*“-*Leitbild* ausgegangen, das eine *Flexibilisierung bestehender administrativer Strukturen* ermöglichen soll und darin besonders die Schnittstellen zwischen den verschiedenen Teilsystemen von Bildung fokussiert, die dadurch untereinander durchlässiger werden sollen und damit den Bedürfnissen und Lebensumständen der Lernenden entgegenkommen. Dies zeigt sich auch bei der Betrachtung der Themen, die auf der Meta-Ebene des überregionalen Netzwerkes, das bei den „Lernenden Regionen“ durch den Projektträger Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt (DLR) gestützt wird, behandelt werden. Dazu gehören z.B.: nachhaltige Struktur- und Organisationsentwicklung regionaler Netzwerke, neue Übergänge zwischen Lern- und Arbeitsphasen, Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen Bildungsbereichen sowie Anerkennung informellen Lernens, Beratung und Information, Qualitätsentwicklung und Management, neue Lernwelten und -kulturen, Bildungsmarketing und Einbindung von und Zusammenarbeit mit kleinen und mittleren Unternehmen.

Diese Ausrichtung zeigt sich auch bei der Analyse der beteiligten Institutionen mit etwa einem Drittel Einrichtungen der Erwachsenenbildung, gefolgt von Gebietskörperschaften und Arbeitsverwaltungen mit ca. 12 %;

Schulen, Fachhochschulen, Universitäten mit ca. 8 % sowie Kammern/Verbände, Unternehmen und Wirtschaftsförderungsgesellschaften mit ca. 5 %.

4.8.5.4 Typ 4: Sozialer Raum als Bildungsraum

Der vierte Typus, der in gewisser Weise eine Sonderform der Bildungslandschaft darstellt und damit auch quer zu den anderen beschriebenen Konzepten steht, ist gekennzeichnet durch die Ausrichtung der bildungspolitischen Netzwerkarbeit am sozialen Raum als Bildungsraum.

Die Formen dieser Bildungslandschaften orientieren sich in den verschiedenen Ausprägungen teilweise an den sozialarbeiterischen Konzepten der aktivierenden Stadtteilarbeit und des Quartiersmanagements mit ihren Beteiligungsverfahren in der Netzwerkarbeit auf lokaler Ebene, aber auch an den ressortübergreifenden raumbezogenen Überlegungen verschiedener Politikfelder und Stadtentwicklungsprozesse zur Vermeidung (weiterer) sozialräumlicher Segregation.

In diesem Kontext wird kritisiert, dass „die Debatte um Bildung vornehmlich sektorenborniert geführt“ (HINTE 2006: 4) und dadurch der Eindruck erweckt werde, dass dieses wichtige Lebenssegment von Kindern und Jugendlichen isoliert und gezielt bearbeitet werden könnte. Dagegen wird in diesem Typus von Bildungslandschaft der *soziale Raum als Bildungsraum* zum zentralen Ort, an dem die Lebensbedingungen und Lebensbezüge „ganzheitlich und integriert“ (HINTE 2006: 5) und nicht segmentiert in die Bereiche Gesundheit, Bildung, Ernährung, Freizeit, Konsum und Abenteuer in den Blick zu nehmen sind. Die Gestaltung der sozialräumlichen Lebensbedingungen wird in dieser Perspektive als Grundlage für Bildungsprozesse betrachtet. Damit wird kommunale Bildungspolitik zu mehr als nur einer Ausgestaltung von schulischen Bildungsprozessen,

sondern es geht grundsätzlich um eine systematische Förderung von Kindern und Jugendlichen für ein gelingendes Leben in gelegentlich recht prekären Lebensbedingungen. Weil darauf viele Sektoren Einfluss haben, gilt: Stadtentwicklung ist Bildungspolitik, Arbeitsmarktpolitik ist Bildungspolitik, Jugendhilfe ist Bildungspolitik, Sozialpolitik ist Bildungspolitik, Gesundheitspolitik ist Bildungspolitik (HINTE 2006: 4).

In dieser raumbezogenen Perspektive von Bildung wird der Blick vor allem auf die Kinder und Jugendlichen gelenkt, für die das Aufwachsen in ihrem sozialen Raum mit mangelnden Entwicklungschancen und einer eingeschränkten Teilhabe an der Gesellschaft verbunden ist, und damit auf die Frage: Wie kann in einer öffentlichen Gesamtverantwortung eine „Bildung für alle“ (12. JUGENDBERICHT 2005:40) ermöglicht und wie können die herkunftsbedingten ungleichen Ausgangsbedingungen in einem raumbezogenen Bildungsnetzwerk kompensiert werden?

So bedeutsam die analytische Betrachtung der räumlichen Dimension in der Gestaltung von Kommunalen Bildungslandschaften sicherlich ist, so ist

mit ihr – wegen ihrer Konzentration auf benachteiligte Räume und der damit verbundenen praktischen Verkürzung in der Ressourcensteuerung auf den geografischen Ort – doch gleichzeitig die ursprünglich nicht intendierte bildungspolitische Gefahr der „Einschließung“¹²¹ (vgl. KESSEL U.A. 2005) der benachteiligten Kinder und Jugendlichen verbunden. Damit aber wendet sich die für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen so wichtige Erweiterung ihres Handlungsraumes in ihr Gegenteil: den Aufbau von Barrieren.

Auch DEINET (2005) sieht diese fatale Möglichkeit einer sozialräumlichen Fehlentwicklung und die zusätzliche soziale Etikettierung bzw. Stigmatisierung solcher Stadtteile, die die bereits bestehenden Barrieren für diese Kinder und Jugendlichen, ihren Handlungsraum zu erweitern und damit auch die Grenzen ihres Sozialraums zu überschreiten, noch zusätzlich erhöhen. Daraus schließt er, dass besonders in den benachteiligten Stadtteilen Projekte und Aktionen, die Kinder und Jugendliche in neue Situationen und Räume bringen, notwendig sind, um sie so sicherer im Umgang mit fremden Menschen und neuen Situationen zu machen. Er formuliert die Anforderung, dass die

Kooperation von Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe mit Einrichtungen und Schulen außerhalb ihres Stadtteils besonders wichtig sind, um die beschriebene Intention der Raumerweiterung immer wieder anzuregen und zu fördern (DEINET 2005: 24).

LANDHÄUSSER/OTTO/ZIEGLER (2005) sprechen diesen Zusammenhang kritisch an im Kontext ihrer Überlegungen zum informellen Lernen in benachteiligten Stadtteilen, indem sie mit BOURDIEU (1997) darauf hinweisen, dass je nach Abstand zu den Erfordernissen des schulischen Marktes das in naheräumlichen Kontexten angeeignete Kulturkapital nicht generell als positiver Wert anzusehen ist: Für den schulischen Erfolg (in der globalisierten Wissensökonomie) ist weniger das sozial ererbte Kulturkapital von Bedeutung, das als Ausmaß der praktischen Beherrschung von Lebensbewältigungsanforderungen in abgedrängten und unterrepräsentierten sozialen Milieus zum Ausdruck kommt, als vielmehr der soziale Abstand dieser Fähigkeiten zum Bildungssystem.

Die Autoren kritisieren in diesem Kontext zugleich die „derzeitige Konjunktur der Diskurse um informelle Bildung“, das „Pathos der Selbstbestimmung“ (LANDHÄUSSER/OTTO/ZIEGLER 2005: 6) und die sozialpädagogische Sozialraumorientierung, zumindest wenn sie „im Sinne eines übergreifenden fachlichen Konzeptes“ (ebd.) verstanden wird, und betrachten die Nahraumorientierung als Versuch „eines (Re-)Arrangements informeller Netzwerke in lokalen Lebensbereichen“ (ebd.). Aber gerade diese

121 Der polnische Soziologe Zygmunt Baumann kommentiert dazu treffend: „Some inhabit the globe, others are chained to place.“ (Manche bewohnen die Welt, andere bleiben an einen Ort gekettet; Mau 2008: 11).

Formen von Netzwerken werden in den „hegemonialen Sozialraumdiskursen“ kritisch rezipiert.

Kinder und Jugendliche entwickeln eine „abweichende Kultur“, da sie in einem Umfeld mit wenigen positiven Vorbildern und Repräsentanten eines „normalen“ Lebens den Sinn von Schule, Ausbildung und Beruf nicht mehr ausreichend vermittelt bekommen, im Gegenteil; es erfolgt ein „negatives soziales Lernen“ (BECKER 2003: 11).

Die logische pädagogische Folge daraus wäre nach Ansicht der Autoren eine Vermeidung informellen Lernens in solchen Stadtteilen, denn mit dem Zugang zu alltäglichen Hilfen und mit der Schaffung von Netzwerken kann zwar eine Steigerung des subjektiven Wohlbefindens verbunden sein, „darüber hinausweisende Ressourcen und Zugänge zu nicht-redundanten Kontakten werden hierdurch aber nicht eröffnet“ (LANDHÄUSSER/OTTO/ZIEGLER 2005: 8). Deshalb plädieren die Autoren für einen „*sozialräumlich sensiblen*“ *Ansatz als Teil eines umfassenden, auf demokratische Gleichheit gerichteten Capability-Ansatzes*¹²², in dem es nicht um eine Verschiebung vom Fall zum Feld geht, sondern um die in sozialen Feldern positionierten Akteure/Akteurinnen und darum, wie deren Entfaltungsmöglichkeiten und Lebenschancen erweitert werden können.¹²³

In dieser öffnenden Perspektive spricht dann wiederum einiges für die *integrierte Gestaltung von Bildungsangeboten im Stadtteil* und den damit verbundenen Versuch der Initiierung von nicht redundanten Bildungsprozessen durch die Möglichkeit der Verknüpfung der verschiedenen Bildungsorte im Rahmen eines kommunal strukturierten Bildungsangebots. Daraus ergeben sich offene Fragen, die die empirische Bildungsforschung zu beantworten hat, bezüglich der Kooperationsformen unterschiedlicher Disziplinen und Institutionen, unterschiedlicher Rechtssysteme und Organisationsformen in einem öffentlich verantworteten und abgestimmten System von Bildung, Betreuung und Erziehung. Im 12. JUGENDBERICHT (2005) werden trotz der Einschränkung durch diese offenen Fragen fünf Leitlinien formuliert, die z.T. schon an anderer Stelle dieser Arbeit angesprochen worden sind und die vorläufig als eine konzeptionelle Grundlage für die Gestaltung von kommunalen Bildungslandschaften betrachtet werden können:

- Erstens sollen der Lebenslauf und die Bildungsbiografie der Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt werden, und nicht die einzelnen Systeme. Vielmehr stellt sich die Frage nach

122 Zur Bedeutung des Capability-Ansatzes als neue Orientierung in der Erziehungswissenschaft vgl. Kapitel 1.3.

123 Der Journalist Johannes Stein (2004) betrachtet aus einer anderen Perspektive offensichtlich den gleichen Zusammenhang, wenn er in seinem Essayband „Endlich Nichtdenker“ parodistisch unter dem Stichwort „Gefahren der Feinberührung: Suchen Sie ihr Heil in der Provinz!“ formuliert: „Diese Aufforderung meine ich nicht nur im geographischen, sondern auch im geistesgeschichtlichen Sinn. Es ist schädlich, wenn Sie die Grenzen ihres Weltbildes verletzen.“

der Fähigkeit der Systeme, einen relevanten Beitrag zu Bildung, Betreuung und Erziehung zu leisten.

- Zweitens sollen zum Ausgangspunkt gemacht werden die Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung, verstanden hier als umfassender Kompetenzerwerb mit Blick auf die unterschiedlichen Bereiche der Weltaneignung, auf den Erwerb einer moralischen Urteilskraft bzw. einer lebenspraktischen Entscheidungs- und Orientierungskompetenz und einer Kompetenz zur Selbststeuerung, sowie der Erwerb von Bindungsintensität wechselseitiger Beziehungen.
- Drittens soll erreicht werden eine bessere Abstimmung von Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangeboten in einer umfassenden Bildungslandschaft, in der alle Bildungsorte und Lernwelten, die tatsächliche Bildungsprozesse realisieren, enthalten sind.
- Viertens soll mit den geplanten Maßnahmen und Steuerungsstrukturen die öffentliche Gesamtverantwortung für eine „Bildung für alle“ mit dem Anspruch auf Chancengerechtigkeit wahrgenommen werden und ein partizipatives Bildungsverständnis etabliert, in dem Kinder und Jugendliche nicht als mehr oder minder passive „Konsumenten“ eines Bildungsvorgangs zu betrachten sind, sondern als aktive „Ko-Produzenten“ eines individuell zugeschnittenen Lernprozesses, der Lern- und Lebenswelt miteinander in Verbindung bringt.
- Fünftens sind durch die bewusste Gestaltung der kommunalen Bildungslandschaft ein verbessertes Zusammenspiel und eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft aller bildungs- und lernrelevanten Akteure anzustreben. Grundlage dafür ist die Aufgabe bisheriger eingespielter Routinen und Selbstverständlichkeiten, wie z.B. die sehr frühe Unterstützung und Ergänzung der Familien in ihrer Erziehungsverantwortung, ein Abbau der Hürden durch die Verbesserung des Übergangs in beiden Statuspassagen, von der Familie in die Kinderbetreuung und vom Kindergarten in die Schule. Dazu gehören ebenso zentral die Verbesserung des Zusammenspiels und der Vernetzung zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe – das gilt auch ausdrücklich für die Frage der konkreten Ausgestaltung des „Projektes Ganztagschule“ (12. JUGENDBERICHT 2005) – sowie erhebliche Anstrengungen auf allen föderalen Ebenen (Bund, Länder, Gemeinden) sowie der Einbezug gesellschaftlicher Akteure aus Politik, Wirtschaft, Kirche und zivilgesellschaftlicher Akteure.

Aus diesen Leitlinien schließt der 12. JUGENDBERICHT auf die Rolle der Kommunen als Aufbauer und Gestalter einer für alle Kinder und Jugendlichen zugänglichen und nutzbaren Infrastruktur für Bildung, Betreuung und Erziehung im kommunalen Raum. Die Infrastruktur wird nach dieser Vorstellung getragen von Angeboten und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, der Schule, von kulturellen Einrichtungen, Verbänden und Verei-

nen, Institutionen der Gesundheitsförderung sowie von „bildungsrelevanten privaten und gewerblichen Akteuren“(12. Jugendbericht 2005: 42).

Als zentrales Steuerungsinstrument wird dazu im JUGENDBERICHT eine kommunale Bildungsplanung präferiert, die zumindest *Sozialplanung, Jugendhilfeplanung und Schulentwicklungsplanung integriert* und eine Zusammenarbeit zwischen staatlicher Schulverwaltung, kommunalem Schulträger und kommunalem Jugendamt unter der *Perspektive erweiterter Bildungsgelegenheiten* fördert. In dieser Perspektive wird der Stadtteil bzw. der soziale Nahraum im Umfeld von Schulen als eine „wesentliche und unabdingbare Ebene für die Steuerung der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule“(12. JUGENDBERICHT 2005: 325) betrachtet, die zwischen dem bilateralen Austausch einzelner Schulen, der Jugendhilfe und der gesamtstädtischen Struktur angesiedelt sein sollte. Diese kommunale Struktur sollte wiederum eingebunden sein in einen Gesamtprozess, der eine „Anpassung und Synchronisierung der administrativen und politischen Strukturen im Bereich der Bildungs- und Jugendpolitik von Bund, Ländern und Gemeinden“(12. JUGENDBERICHT 2005: 348) zum Ziel hat.

Außerdem könnten mit der Einrichtung von ausgleichenden Finanzierungssystemen auf Länderebene Ungleichheiten ausgeglichen werden im Angebot und in der Qualität der kommunalen Bildungslandschaften, die durch unterschiedliche finanzielle Stärken der Städte begründet sind. Kommunen müssen für diese Aufgabe auch stärker als bisher an der inhaltlichen Ausgestaltung der Schulen beteiligt werden. Hierin findet die Vorstellung von Bildungslandschaft Anschluss z.B. auch an Konzepte aus der „Selbstständigen Schule“.

Dieses Kapitel abschließend kann vorläufig resümiert werden: Die verschiedenen vorgestellten Formen der Bildungslandschaften, die in ihrer Auswahl nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erheben, weisen in der textlich-analytischen Betrachtung ihrer konzeptionellen Ausführungen durchaus unterschiedliche Ausprägungen und differierende Schwerpunkte auf. Wahrscheinlich entstehen im Prozess der praktischen Umsetzung und konkreten Ausgestaltung weitere, nur durch konkrete regionale Unterschiede in den politischen, personellen und strukturellen Bedingungen zu erklärende Unübersichtlichkeiten in den verschiedenen Kommunalen, Regionalen und Lokalen Bildungslandschaften. Gleichzeitig bilden sich immer wieder große Schnittmengen zwischen den jeweiligen Schwerpunkten heraus. Die Entwicklung dieser Bildungslandschaften steht allem Anschein nach erst am Anfang, und deshalb ist die Bewertung ihrer weiteren Entwicklung entsprechend offen.

Das gemeinsame Ziel der verschiedenen konzeptionellen und lokalen Ausprägungen muss aber eine Bildungslandschaft sein, in der effektive Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote den Kindern und Jugendlichen

Wissen und Können, Fähigkeiten und Fertigkeiten, personale und soziale Kompetenzen sowie die dafür notwendigen Strukturen zur Verfügung stellen. Diese Angebote können helfen, eine eigenständige Lebensführung in einer Gesellschaft zu entwickeln, „für deren demokratischen, sozialen und humanitären Zuschnitt Bildung in absehbarer Perspektive im wahrsten Sinne des Wortes ‚lebensnotwendig‘“ (MÜNCHMEIER 2002: 18) sein wird.

Zur Umsetzung dieser Perspektive können, angelehnt an die Ausführungen von STOLZ (2008) auf dem 13. Deutschen Kinder- und Jugendhilfetag in Essen, aus den vorliegenden Konzeptlinien folgende Konvergenzen festgestellt werden:

- die Notwendigkeit integrierter Fachplanungen
- die Konstitution öffentlich verantworteter und partizipativ orientierter Bildungsnetzwerke über die Schule hinaus
- die Ausrichtung auf das Ziel, anregende Lern- und Lebensbedingungen als Gelegenheitsstrukturen zu gestalten
- die interinstitutionell koordinierte Fortbildung von Leitungs- und Fachkräften

4.9 Perspektiven einer Kommunalen Bildungslandschaft in der Stadt Essen

Vor dem dargestellten bildungs- und gesellschaftstheoretischen Hintergrund der erweiterten Bildungskonzepte und der Formulierung von Gelegenheiten und Befähigungen sowie unter der Perspektive der bisher dargestellten Diskussionen und Referenzpunkte lässt sich eine Reihe von kritischen Anfragen formulieren an die konkrete Neugestaltung und die Herstellung von Gelingensbedingungen einer Kommunalen Bildungslandschaft in der Stadt Essen.

Zum besseren Verständnis der kommunalpolitischen Ausgangsposition sollen dazu zunächst kurz der sozial- und bildungspolitische Rahmen und die bildungspolitische Ausgangssituation, die für den Kontext von Bedeutung sind, skizziert werden.

4.9.1 Sozial- und bildungspolitische Ausgangssituation

STROHMEIER (2008) ordnet im Rahmen seiner für die Bertelsmann Stiftung erstellten Studie „Demographie konkret“ die Stadt Essen innerhalb seiner Überlegungen zum demografischen Wandel und zur sozialen Segregation ins „Cluster 6: Schrumpfende homogene Städte in Westdeutschland mit Tendenz

zur Überalterung“ (STROHMEIER 2008: 37) von insgesamt 8 gebildeten Clustern ein. Dieses Städtecluster umfasst insgesamt 13 Städte, neben Essen sind das Delmenhorst, Duisburg, Gladbeck, Hagen, Koblenz, Krefeld, Oberhausen, Remscheid, Salzgitter, Siegen, Solingen und Wuppertal. Charakterisiert wird dieses Cluster durch die für westdeutsche Verhältnisse großen Bevölkerungsverluste aufgrund geringer Geburtenzahlen und überdurchschnittlicher Abwanderung. Besonders auffällig ist in diesem Cluster der überdurchschnittliche Anteil von Einwohnern über 60 Jahre, d.h. der ältesten Altersgruppe. Die in diesem Cluster zu verzeichnende leicht überdurchschnittliche Quote der Langzeitarbeitslosen von 37 % und eine durchschnittliche Beschäftigungsentwicklung verweisen auf eine eher stagnierende wirtschaftliche Entwicklung. Die Stadt Essen ist in dieser Perspektive als schrumpfende, älter werdende Stadt in Westdeutschland zu charakterisieren.

Im Armuts- und Reichtumsbericht 2007 des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen wird Essen als eine Stadt mit altindustrieller Vergangenheit bezeichnet, die in den letzten Jahren einen enormen Strukturwandel zum Dienstleistungszentrum erfahren hat. Trotzdem konnte damit nicht vollständig der Verlust an Arbeitsplätzen im industriellen Bereich kompensiert werden, und so ist die Arbeitslosenquote seit Jahren überdurchschnittlich hoch und die Zahl der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten nimmt weiter ab.

In der demografischen Struktur ist in Essen, wie schon durch STROHMEIER benannt, eine Überalterung der Bevölkerung zu verzeichnen. Es kommen weniger Kinder zur Welt (noch nie in der Nachkriegszeit war die Zahl der Lebendgeborenen in Essen so gering wie 2005), als Menschen sterben. Gleichzeitig wird die Bevölkerung Essens kulturell und ethnisch differenzierter. Insgesamt sind 16,3 % der Bevölkerung nichtdeutsch oder haben neben der deutschen eine nichtdeutsche Staatsangehörigkeit.

Stark ausgeprägt ist in Essen die räumliche Segregation. So liegen z.B. die Anteilswerte der Nichtdeutschen und Doppelstaatler an der Bevölkerung in den 50 Essener Stadtteilen zwischen 2,8 % und 48,9 %, Stadt: 16,3 %; und z.B. bei den unter Zweijährigen zwischen 6,3 % und 82,6 %, Stadt: 35,0%. In der Essener Bevölkerung sind insgesamt 8,9 % zu ihrer Existenzsicherung auf Transferleistungen nach Bundessozialhilfe-, Asylbewerberleistungs- und Grundsicherungsgesetz angewiesen; dieser Anteil steigt zurzeit noch an.

Bei den unter Sechsjährigen stieg z.B. die Hilfedichte in der Zeit von 2001 bis 2004 von insgesamt 19,4 % auf 24,0 %. Die Arbeitslosenquote lag 2005 bei 17,7 % und damit fast 5 Prozentpunkte über dem Landesdurchschnitt. Die Arbeitslosenquote Nichtdeutscher beläuft sich nunmehr auf 42,3 % (NRW: 28,7 %).

Vor diesem kommunalpolitischen Hintergrund hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten eine Reihe von verschiedenen schulischen, sozialpädagogischen und städteplanerischen Handlungsansätzen herausgebildet, die mit je

unterschiedlichem Fokus Wirkungen auf die hier reflektierten bildungspolitischen Handlungsfelder erzielen oder zumindest den Anspruch darauf formuliert haben. An exemplarischen „Meilensteinen“ für die angesprochenen Aktivitäten in der Stadt Essen können genannt werden:

- Entwicklung bildungspolitischer Leitlinien der Stadt Essen im Dezember 1998 unter Beteiligung des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung in NRW, der Universität Gesamthochschule Essen, der Vereinigung der Industrie- und Handelskammern in NRW und des Deutschen Städtetags
- Zusammenführung des Schulverwaltungs- und des Jugendamtes zu einem Geschäftsbereich (Dezernat) Jugend, Bildung und Kultur im Jahre 2005; in der Begründung dazu wird ausdrücklich das Erreichen einer Zusammenführung der zielgruppenidentischen und in fachlichen Zusammenhängen und Abhängigkeiten arbeitenden Fachbereiche des Schulverwaltungsamtes und des Jugendamtes unter einer gemeinsamen Steuerung genannt und die operative Aufgabenentwicklung, unter anderem in Bezug auf den verstärkten vorschulischen Bildungsauftrag und des schulergänzenden pädagogischen Bedarfs im Zusammenhang mit der Ganztagschule
- Einrichtung eines gemeinsamen Unterausschusses Jugendhilfe und Schule und Verstärkung der strukturellen Absicherung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule durch eine Lenkungsgruppe Jugend sowie Durchführung einer Fachtagung im September 2006 zu den wichtigsten Ergebnissen des 12. Jugendberichts 2005 der Bundesregierung mit dem programmatischen Titel „Jugendhilfe bildet!“
- gemeinsame Konzeptentwicklung zur Offenen Ganztagschule von Schulverwaltungs- und Jugendamt unter Federführung der Bildungs- und der Jugendhilfeplanung
- Absicherung der Stadtteilarbeit durch das ISSAB (Institut für stadtteilbezogene soziale Arbeit) in den Stadtteilen mit besonderem Erneuerungsbedarf durch einen Kooperationsvertrag zwischen der Stadt Essen und der Universität
- Durchführung des Projektes Lernwelt Essen, das 2001 vom Essener Konsens initiiert wurde und bis März 2007 vom BMBF und der EU gefördert wurde
- Entwicklung und Umsetzung eines kommunalen „Interkulturellen Handlungskonzeptes“ durch die Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA/Büro für interkulturelle Arbeit)
- Erstellung eines Kinderberichtes in jeder Ratsperiode seit 1994; der aktuelle Bericht zum Jahr 2008 ist damit insgesamt der 4. Essener Kinderbericht, der sich in seinem Analyseteil auf die Lebenslagen der Kinder und Familien in Essen bezieht und hieraus Handlungsempfehlungen

und Beschlussentwürfe für die Gestaltung einer kindgerechten Stadt ab-
leitet

Neben diesen genannten und schon existenten Dimensionen und zur weiteren Entwicklung einer Kommunalen Bildungslandschaft wird zurzeit in der Stadt Essen die Beteiligung der Stadt am Projekt „Lernen vor Ort“ als eine weitere lokale Ausgestaltungsperspektive für integrierte Konzeptentwicklungen diskutiert. Auf der Grundlage der beschriebenen vielfältigen Handlungsansätze geht es dabei in der kommunalen Umsetzung des im Kontext immer wieder formulierten Ziels eines kohärenten Gesamtsystems von Bildung, Betreuung und Erziehung, auch im Rahmen eines Projektes „Lernen vor Ort“, jetzt aber nicht so sehr um die Installation eines weiteren Einzelprojektes, sondern vielmehr um eine Zusammenführung der unterschiedlichen Akteure und Institutionen, die einen jeweils spezifischen und sektoralen Zugang zur Bildung repräsentieren, unter dem Dach der Kommunalen Bildungslandschaft.

Auf der anderen Seite kann die in der Stadt Essen in mehr als zwei Jahrzehnten gewachsene breite Landschaft ausdrücklich als eine gute Grundlage und Chance für die Herstellung eines partei- und institutionenübergreifenden Bildungskonsenses betrachtet werden. Als weiterer Anlass für das verstärkte Aufkeimen einer lokalen Diskussion um die Gestaltung einer Kommunalen Bildungslandschaft kann die Neubesetzung des Geschäftsbereichsvorstands für die Bereiche „Jugend, Bildung und Soziales“ in der Stadt Essen zum August 2007 durch den vorherigen Leiter des Jugendamtes Essen, ein fachlicher Vertreter mehrdimensionaler Bildungsvorstellungen, betrachtet werden. Und nicht zuletzt hat die lokale Diskussion um Bildungslandschaften weitere Nahrung erhalten durch die Durchführung des 13. Deutschen Kinder- und Jugendhilfetages der AGJ in Essen vom 18.–20. Juni 2008 zum Thema „Gerechtes Aufwachsen ermöglichen! Bildung – Integration – Teilhabe“, auf dem prominent besetzt und in verschiedenen Foren die Frage diskutiert wurde nach der Tragfähigkeit der Bildungslandschaften als strategischer bildungspolitischer Ansatz der Kinder- und Jugendhilfe.

Gleichzeitig müssen diese kommunalen Diskussionskontexte als stark auf die jugendhilfeinterne Debatte ausgerichtet und deshalb auch als begrenzt in ihrer Wirkung auf die gesamte Stadtgesellschaft betrachtet werden. Es fehlt dieser Bildungsdebatte – auch in Essen – noch weitgehend die Anschlussfähigkeit sowohl an schulische als auch an sozialräumlich ausgerichtete Stadtentwicklungsprozesse.

4.9.2 Weitere Perspektiven für ein Kommunale Bildungslandschaft

Da diese bildungspolitischen Diskurse in der realen Kommunalpolitik nicht als „herrschaftsfreie Dialoge“ im Sinne von HABERMAS¹²⁴ zu kennzeichnen sind, besteht im Kontext der kommunalen Diskussion um Bildungslandschaften die Gefahr der weiteren Perpetuierung der sektorialen Zersplitterung von Bildung in den verschiedenen Handlungsfeldern und damit die Aufrechterhaltung und Weiterführung paralleler Strukturen und Ziele. Dies kann durchaus vor dem Hintergrund und als Ausdruck unterschiedlicher parteipolitischer Interessenlagen sowie verwaltungstypischer Zuständigkeits- und Machtfragen interpretiert werden.

Wenn z.B. STOLZ (2008) als wesentliche Gelingensbedingungen für die Gestaltung idealtypischer „kooperationszentrierter“ lokaler Bildungslandschaften die Herstellung eines partei- und institutionenübergreifenden Konsenses betrachtet sowie einen verwaltungsreformerischen Integrationsansatz (von Jugendhilfe und Schule), die Schaffung einer Beteiligungs- und Aushandlungskultur (*local governance*), eine integrierte lokale Sozial- und Bildungsberichterstattung, eine integrative Betrachtung des Ganztags bzw. der Ganztagsbildung und Tandemfortbildungen für Schul- und Sozialpädagogen/-pädagoginnen auf den unterschiedlichen Akteursebenen – so ist das in der konkreten Umsetzung zweifelsfrei genauso richtig wie schwierig.

Deshalb ist bei der Anwendung sowohl der Prinzipien des Capability-Ansatzes als auch des mehrdimensionalen Bildungsansatzes auf Kommunale Bildungslandschaften zuallererst darauf zu achten, dass in deren Gestaltung nicht nur (wie in den bisherigen Formen weitgehend realisiert) auf den Typus ‚positivistische Bildungslandschaft‘ gesetzt wird, die ausschließlich einer manageristischen Perspektive folgt und sich auf effektive Humankapitalproduktion und Employabilitätssicherstellung ausrichtet. Erst in einer Erweiterung der Perspektiven, die sich an den zentralen Prinzipien des mehrdimensionalen Bildungsbegriffs im 12. JUGENDBERICHT und des Capability Approach ausrichtet, erschließen sich neue Räume und Chancen in der Kommunalen Bildungslandschaft für eine Befähigung der Akteure, indem aus deren subjektiver Sicht ausgelotet werden kann, welche Bedeutung Bildung für die Bestimmung der Handlungsbefähigung von Subjekten hat.

Dabei können aus meiner Sicht für die jeweilige kommunale Formulierung bildungspolitischer Grundsätze unter dieser Perspektive durchaus Anchlüsse des Capability Approach an zentrale Referenzpunkte des 12. Jugendberichtes 2005 hergestellt werden. Als Erstes ist hierbei sicherlich der mehrdimensionale und an HABERMAS angelehnte Bildungsbegriff in den vier

124 Herrschaftsfreie Kommunikation sieht Habermas dann realisiert, wenn vier Geltungsansprüche der Kommunikation erfüllt sind: Verständlichkeit, Wahrheit (tatsachentreue Darstellung), Wahrhaftigkeit (gibt an, ob eine Aussage der Intention entspricht) und Richtigkeit (der normative Kontext) (vgl. Habermas 1981).

Aneignungsdimensionen der kulturellen, der sozialen, der materiell-dinglichen und der subjektiven Welt zu nennen. Diese Aneignungsdimensionen beschreiben damit den Raum für die konkreten Lebens-, Erfahrungs- und Wirklichkeitsbereiche des (sich bildenden) Subjektes und weisen darin deutliche Ähnlichkeiten zu den Überlegungen von SEN und NUSSBAUM im Rahmen ihres Capability-Ansatzes auf.

Damit wird der bildungsbiografische Zugang in der Betrachtung des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen und der notwendige Hinweis auf deren Perspektive verbunden mit einer bildungstheoretischen Ausrichtung, die weit über die übliche Engführung arbeitsfeldbezogener Betrachtungen hinausreicht und die Bildungsbiografie aus Sicht der Kinder und Jugendlichen ins Zentrum ihrer kommunalen Überlegungen stellt. Diese subjektive Perspektive ermöglicht zudem einen anderen Blick auf die Gestaltung der verschiedenen Bildungswelten und -orte und schließt dabei kritische Anfragen an diese und an die Gestaltung von ganztägigen Bildungsprozessen ein.

Ebenso lässt sich aus dieser Perspektive nach der Reichweite und Qualität der Kooperation von Jugendhilfe und Schule fragen und nach den darin liegenden Handlungsbefähigungen und Verwirklichungschancen für Kinder und Jugendliche, die zur Gestaltung eines guten Lebens notwendig sind.

Vor diesem bildungstheoretischen Hintergrund sind zur konkreten Umsetzung von Kommunalen Bildungslandschaften vier verschiedene Handlungs- und Steuerungsebenen zu unterscheiden:

- die Ebene der politischen Steuerung der gesamtstädtisch und quartiersübergreifend ausgerichteten Bildungspolitik
- die Ebene der zwei strategischen Ansatzpunkte: Kooperation von Jugendhilfe und Schule und Gestaltung einer kohärenten Bildungsbiografie
- die Ebene des sozialen Raumes in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule
- die konkrete Ebene der Einzelprojekte und Kontakte zwischen den Schulen und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe

4.9.2.1 Politische Steuerung der gesamtstädtischen Bildungspolitik

Für die Absicherung der Steuerung einer Kommunalen Bildungslandschaft in der Stadt Essen bedarf es auf der Grundlage eines partei- und institutionenübergreifenden Konsenses zum „Gesamtzusammenhang von Bildung, Erziehung und Betreuung“ (STOLZ 2008: 7), der z.B. in einer lokalen Fachtagung zu bildungspolitischen Grundsatzfragen hergestellt werden könnte und verbunden ist mit einer entsprechenden politischen Willensbekundung der strukturellen Absicherung dieses stadtpolitischen Ziels. Diese Entwicklung muss deutlich über die bisherige sektorale politische Steuerung der Themenfelder

„Jugend, Bildung und Soziales“ hinausgehen und „mehr (sein) als nur ein Netzwerk institutioneller Bildungsanbieter“ (STOLZ 2008: 7).

Dazu empfiehlt sich die Einrichtung einer Steuerungsgruppe, in der alle relevanten Akteure auf der Grundlage valider Daten in einer auf Beteiligung und Aushandlung ausgerichteten Kommunikationskultur die grundlegenden bildungspolitischen Ziele diskutieren und daraus ableitend strategische Ziele formulieren.

Für die kommunale Steuerung einer Bildungslandschaft kann auch auf die Empfehlungen des BJK und des 12. Kinder- und Jugendberichtes (vgl. u.a. KRÜGER/RAUSCHENBACH 2006: 105) hingewiesen werden, die soziale Bildungsforen (auch „Runde Tische der Bildung“ genannt) fordern zur Abstimmung über Inhalte, Ziele und Ergebnisse der verschiedenen Bildungsorte und Lernwelten, damit diese „für alle transparent, nachvollziehbar und bewertbar gemacht werden können“ (BÖLLERT 2004: 219).

Bei der Initiierung dieser neuen Steuerungsstruktur ist allerdings darauf zu achten, dass alle beteiligten Akteursebenen berücksichtigt werden und dass legitimierte Kommunalpolitik nicht abgekoppelt geschieht und damit diesem kommunalen Entwicklungsprozess die demokratische Legitimierung entzogen wird. Deshalb sind auch bestehende und thematisch tangierte Fachausschüsse (Jugendhilfeausschuss, Schulausschuss und Ausschuss für Arbeit, Soziales und Gesundheit) bzw. Planungsgremien wie z.B. die Arbeitsgemeinschaft nach § 78 SGB VIII in diese Struktur zu integrieren.

Neben dieser kommunalen Struktur wird auch eine Absprache mit der überörtlichen Ebene, z.B. im Rahmen von schon erprobten staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaften empfohlen. Für die Sicherung der Arbeitsfähigkeit dieser bildungspolitischen Steuerungsebene wird z.T. die Errichtung lokaler Bildungsbüros als eine intermediäre Instanz empfohlen, „welche die übergreifende öffentliche Verantwortung für das Gelingen von Bildung, Erziehung und Betreuung wahrnimmt. Dieser Querschnittsaufgabe entspricht eine Stabsfunktion bei der kommunalen Spitze (Oberbürgermeister, Landrat) am besten“ (STOLZ 2008: 8) Neben der Einrichtung einer entsprechenden Stelle wird zur Finanzierung der damit verbundenen Tätigkeiten auch ein regionaler Entwicklungsfonds benötigt.

4.9.2.2 Zwei strategische Ansatzpunkte: Kooperation von Jugendhilfe und Schule und Gestaltung einer kohärenten Bildungsbiografie

Wie weiter oben angesprochen ergeben sich aus meiner Sicht zurzeit zwei zentrale strategische Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung der Kommunalen Bildungslandschaft in der Stadt Essen. Der erste Punkt ist die Weiterentwicklung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule auf der Grundlage der dargestellten integrierenden Perspektive. Der zweite Punkt geht über diesen institutionellen Ansatzpunkt hinaus und orientiert sich an der Abfolge

der Bildungsbiografie von Kindern und Jugendlichen vom frühen Lernen in der Familie bis zum Übergang von Schule in den Beruf bzw. in ein Studium. Dabei sind besonders die Gestaltung der Übergänge zwischen den verschiedenen Statuspassagen sowie der Bildungsorte und Lernwelten auf der Grundlage einer subjektiven Sicht auf die Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen in diesem Prozess zu reflektieren. Entsprechend empfiehlt STOLZ z.B. die

Absicherung verbindlicher Beteiligungsstrukturen, verbunden mit einer breiten Öffnung von Planungs-, Entscheidungs- und Implementierungsprozessen für die betroffenen Bürger, insbesondere für Eltern sowie für Kinder und Jugendliche (STOLZ 2008: 9).

In der Steuerungsgruppe Kooperation von Jugendhilfe und Schule sollten Vertretungen des Jugendamtes, des Schulverwaltungsamtes, des Schulamtes für die Stadt Essen und des Geschäftsbereichs Jugend, Bildung und Soziales vertreten sein. In einer zweiten Steuerungsgruppe, die über die Kooperation von Jugendhilfe und Schule hinausgehende Schwerpunkte behandelt und als „Kommunale Bildungskonferenz“ abstimmt über die weiterführenden Inhalte und Ziele eines kohärenten Gesamtsystems für Bildung, Betreuung und Erziehung, sind darüber hinaus die kommunalen Politikansätze in die Bereiche Gesundheit, Integration, Kinder und Jugendliche, Wirtschaft, Kultur und Sport, eventuell auch in die Weiterbildung zu integrieren. Diese beiden strategischen Steuerungsgruppen definieren ihre jeweiligen Hauptanliegen und die dazu passenden Referenzprojekte, wie z.B.:

- Aufbau eines integrierten Bildungsmonitorings unter Einbezug von sozialräumlichen Analysen der Stadtentwicklung, der bisher stark quantitativ ausgerichteten Schulentwicklungsplanung im Bereich der verschiedenen Schulformen, der Erkenntnisse zum Thema Kinderarmut und Gesundheitszustand und der neuesten Entwicklungen in der Jugendhilfeplanung in der Platzentwicklung von Kindertagesstätten, Hilfen zur Erziehung und der Kinder- und Jugendarbeit
- Entwicklung von integrierten Konzepten zur Ganztagschule bzw. Ganztagsbildung, Qualitätsentwicklung Offener Ganztage
- Bessere Gestaltung der Übergänge zwischen den verschiedenen Statuspassagen Kindertageseinrichtungen – Grundschule, Grundschule – weiterführende Schule, Schule – Studium und/oder Berufliche Bildung
- Bildungsbeteiligung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund erhöhen
- Kein Kind ohne (Schul-)Abschluss

4.9.2.3 Der soziale Raum in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule

Besonders in größeren Kommunen mit gleichzeitigen kleinräumigen Analyse- und Handlungsansätzen auf der Ebene von Bezirken, Stadtteilen oder

Quartieren erscheint es sinnvoll, den Ansatz einer gesamtstädtischen Bildungslandschaft zu verknüpfen mit einem sozialraumbezogenen bzw. sozialraumsensiblen Ansatz, der allerdings nicht zu einem Einschluss der Kinder und Jugendlichen in ihren Sozialraum führen darf.

Diese Dimension ist gerade in der Stadt Essen, die über eine langjährige Erfahrung mit stadtteilbezogenen Handlungsansätzen in der Sozialen Arbeit und der Stadtentwicklung verfügt, von besonderer, z.T. auch kritisch zu betrachtender Bedeutung.¹²⁵ Trotzdem kann die Raumdimension eine öffnende Perspektive in diesem Kontext darstellen, wenn sie z.B. in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule die Öffnung der Schule gegenüber der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen befördert und damit eine Lockerung ihres exterritorialen Habitus⁷, dass schulfremde Personen keinen Zutritt haben, zur Folge hätte. Zudem kann der soziale Raum auch in Ganztagsbildungskonstrukten der konkrete Verknüpfungsort für die zu bildenden Netzwerke aus formellen und informellen Bildungsorten und Lernwelten sein.

Allerdings bedarf es dazu dringend der Vermeidung einer Einschlussstruktur für die Kinder und Jugendlichen durch die Festlegung einzelner Stadtteile als „sozial benachteiligte“. Vielmehr geht es in einer kommunalen Bildungslandschaft um eine Öffnung dieser Struktur durch einen quartiersübergreifenden Ansatz (STOLZ 2008), der zu mehr sozialer Durchmischung bei Nutzung entsprechender Bildungsangebote beitragen soll.

Auch bei der Betrachtung der Kooperationsebene von Jugendhilfe und Schule spielt die Frage des Raumbezugs eine Rolle. Dies gilt nach meiner Erfahrung besonders für das Handlungsfeld der Sozialen Dienste. Hierbei ist die geografisch verstandene sozialräumliche Zuständigkeit der Sozialen Dienste in der Kooperation mit Schule eine Quelle nicht versiegender gegenseitiger negativer Zuschreibungen.

Bei kritischer Betrachtung gewinnt man insgesamt den Eindruck, dass nicht nur im Kinderschutz Kooperation sowohl für die Jugendhilfe als auch die Schule oftmals ein Fremdwort sind. In der Regel ist die Sichtweise auf den jeweils anderen Bereich durch Schuldzuweisungen und peniblen Nachweis von Versäumnissen der anderen Seite geprägt und nicht von spürbarer Verantwortung für das Kind oder den Jugendlichen. Jugendhilfe und Schule verhalten sich manchmal wie Feuer und Wasser anstatt wie professionelle Organisationen, die einen gesellschaftlichen Auftrag zu erfüllen haben (RÖDER U.A. 2008: 22).

Deshalb wird auch im Rahmen der Gesamtstrategie in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Essen die vor Ort entstandene und nicht geplante „bunte Landschaft“ aus kooperativen Projekten und Angeboten zwischen einzelnen Schulen und einzelnen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe ergänzt durch die Abstimmung dieser Kooperation auf der Ebene der neun Essener Stadtbezirke. Für diese Abstimmung der jeweils selbstreferenziellen

125 Vgl. die Ausführungen in Kapitel 4.8.5 zum Thema „Bildungslandschaften und sozialer Raum als Bildungsraum“.

Handlungsweisen der beiden Systeme Jugendhilfe und Schule auf dieser Steuerungsebene wurden im Jahre 2002 neun Teams als „Bezirkliche Ansprechpartner für die Belange von Jugendhilfe und Schule“ gebildet. Diese Kooperations-Teams werden jeweils durch Lehrer/-innen aus allen Schulformen und sozialpädagogische Fachkräfte aus den Sozialen Diensten gebildet, die innerhalb ihrer Regelarbeit und entlastet durch Stundendeputate dieses neue und anspruchsvolle Aufgabengebiet übernommen haben.

4.9.2.4 Konkrete Bildungsprojekte und Kontakte zwischen Schulen und Kinder- und Jugendhilfe

Wie schon angedeutet, hat sich neben diesen Dimensionen und Steuerungsebenen in der Stadt Essen über die letzten zehn Jahre eine „bunte Landschaft“ sehr unterschiedlicher Projekte und Einzelkontakte zwischen Jugendhilfe und Schule sozusagen „von unten“¹²⁶ gebildet – auch als Folge vermehrter Kooperationsbemühungen auf den Leitungsebenen der beiden Systeme

Als Beispiel für diese Vielfalt kann eine von mir im Januar 2007 durchgeführte Befragung im Rahmen meiner damaligen Tätigkeit im Arbeitsfeld Kooperation Jugendhilfe und Schule beim Jugendamt der Stadt Essen angeführt werden: eine Befragung aller Arbeitsfelder im Jugendamt der Stadt Essen¹²⁷ zu ihren Kooperationen mit der Schule. Hintergrund war eine Vereinbarung zwischen dem Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration (MGFFI) und dem Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) des Landes Nordrhein-Westfalen über die Kooperation von Jugendhilfe und Schule.

Die Befragung konnte insgesamt 208 aktuelle einzelne Kooperationsmaßnahmen zwischen dem Jugendamt und den verschiedenen Schulformen in der Stadt Essen nachweisen. Der Schwerpunkt der Kooperationen lag mit fast 50 % aller Kontakte im Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit, danach folgten die Sozialen Dienste mit 24 % und die Kindertageseinrichtungen mit 15 %. Das Jugendpsychologische Institut (Erziehungsberatung) folgte dann mit 6 % und der öffentliche Träger/Jugendhilfeplanung mit 5 % Anteil an der Kooperation.

126 Vgl. Olk/Hartnuss (1999).

127 Die Angebote und Kooperationen von freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe mit Schulen sind in dieser Befragung nicht erhoben worden. Die Mehrzahl der Kooperationsbezüge von Jugendhilfe und Schule beziehen sich allerdings deutlich auf das Jugendamt bzw. den öffentlichen Träger der Kinder- und Jugendhilfe.

Politische Steuerung durch die strukturelle Verankerung von Bildung als stadtpolitisches Querschnittsthema		
Lenkungsgruppe für die Kooperation von Schule und Jugendhilfe (Geschäftsbereich 5, St.A. 40, St.A. 51, Schulamt für die Stadt Essen)	Prinzipien: Transparenz Nachvollziehbarkeit Bewertbarkeit	Kommunale Bildungskonferenz für die Abstimmung über die Inhalte, Ziele und Ergebnisse der verschiedenen bildungspolitischen Handlungsfelder (Stadtentwicklung, Schule: Schulaufsicht und Schulverwaltungsamt, Gesundheit, Integration, Jugend, Wirtschaft, Kultur, Sport, Weiterbildung, Geschäftsbereich 5)
Sozialräumliche Steuerung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule durch Bezirks-teams		



Kompetenz-zentrum Förderschule Am Steeler Tor	Integrierte Hilfe- und Förderplanning in drei Essener Stadtteilen	Qualitäts- sicherung im offenen Ganztag	Schulkul- turservice/ Jugend- kunst- schule	Integrierte Jugend- arbeit in der Schule	Qualifizierter Ganztag durch Hilfen zur Erziehung in drei Grund- schulen
Schulen stärken – Grundschul- kinder besser bilden und erziehen (3 Grundschulen)	DIBIFÖ/Übe- rgang Kita – Grund- schule	Selbstlern- zentrum (Ehrenamts- agentur)	Bildung in der Sozia- len Stadt (01-16)	Übergangs- manage- ment Schule und Beruf	Integrative Förderung hochbegabter Kinder in Essener Grund- schulen
Weitere Projekte: z.B. Jugendsozial- arbeit in Schulen	Weitere Projekte: z.B. Eltern- bildung	Weitere Projekte: z.B. Bezirks- team Ju- gendhilfe und Schule	Weitere Projekte	Weitere Projekte	Weitere Projekte

Abbildung 4: Gestaltung einer Kommunalen Bildungslandschaft in der Stadt Essen

Das Schaubild reflektiert die vier Handlungs- bzw. Steuerungsebenen des Entwurfs zu einer Kommunalen Bildungslandschaft in der Stadt Essen. Ausgerichtet ist das Modell an einem im Gesundheitsbereich („Gesundheitskonferenz“) bereits erprobten Modell eines kommunalen Systems der Planung und Konferenz, das auf Konsens orientiert ist und alle wichtigen Akteure des entsprechenden Handlungsfeldes einbezieht.

Bei der Analyse der kooperierenden Schulformen konnte ein eindeutiger Schwerpunkt bei den Grundschulen mit einem Anteil von 44 % festgestellt werden. Mit deutlichem Abstand folgten dann die Haupt- und Förderschulen mit einem Anteil von 10 %. Einen fast gleichen Anteil hatten etwas überraschend die Gymnasien. Es folgten die Gesamt- und Realschulen mit einem Anteil an Kooperationskontakten in Höhe von 7,5 %; kaum Kontakte bestanden zu dem Zeitpunkt zwischen der Jugendhilfe in der Stadt Essen und den Berufskollegs.

Bei der Betrachtung der sozialräumlichen Verteilung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Essen ergaben sich deutliche Schwerpunkte in den „sozial benachteiligten“ Stadtbezirken III, V und VII mit einem Gesamtanteil von insgesamt über 50 % aller Kooperationskontakte.

Den eindeutigen Schwerpunkt mit einem Anteil von 46 % bei den Handlungsfeldern, die thematisch durch die Vereinbarungen auf der ministeriellen Ebenen vorgegeben waren, bildete das Handlungsfeld „Stärkung der Kooperation von Jugendarbeit und Schule“, mit deutlichem Abstand folgten dann mit 10 % der Nennungen die Handlungsfelder „Gemeinsame Verantwortung bei der Gestaltung und Weiterentwicklung der Ganztagschule im Primarbereich“ und „Organisation und Durchführung von Beratung und Unterstützung für Schulen“.

Eine weitere Gruppe bildeten die Handlungsfelder, die vornehmlich im Bereich der Kindertageseinrichtungen in der Kooperation mit der Schule eine Rolle spielen, wie „Übergang in die Grundschule“ (8 %) und „Abgestimmte vorschulische und schulische Konzepte zur Förderung der deutschen Sprache“ (7 %). Es folgten die Handlungsfelder „Gemeinsame Fortbildung von Lehrkräften und sozialpädagogischem Personal (6%) und die unklare Kategorie der „Bildungsförderung benachteiligter Kinder und Jugendlicher“ mit 5 %. Nur ein sehr geringer Anteil mit Werten unter 5 % verteilte sich zum Untersuchungszeitraum auf die Handlungsfelder „Zusammenarbeit bei Modellprojekten“, „Verbesserter Übergang von der Schule in den Beruf“, „Gestaltung der Schulsozialarbeit“ und „Zusammenarbeit bei der Gestaltung des Ganztags in Haupt- und Förderschulen“.

Damit diese in den Einzelprojekten gemachten Erfahrungen strukturell gehoben werden können und daraus entsprechende produktive Strategien und Qualitätskriterien für die Kooperation von Jugendhilfe und Schule abgeleitet werden können, ist es zukünftig notwendig, diese Projekte sehr viel stärker als bisher im Gesamtzusammenhang einer Kommunalen Bildungslandschaft zu reflektieren und auch systematisch zu evaluieren.

Entsprechend dieser Grundidee besteht die Steuerung der Kommunalen Bildungslandschaft in der Stadt Essen aus den weiter oben schon beschriebenen vier Ebenen

- politische Steuerung der gesamtstädtisch und quartiersübergreifend ausgerichteten Bildungspolitik,

- zwei strategische Ansatzpunkte: Kooperation von Jugendhilfe und Schule und Gestaltung einer kohärenten Bildungsbiografie,
- soziale Räume in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule und
- konkrete Einzelprojekte und Kontakte zwischen den Schulen und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe.

Zusammenfassung und Resümee

Mit der Verbindung von (selbst)kritischen Anfragen und der Reflexion erster Schritte auf dem Weg zu einer kommunalen Gestaltung von kohärenten Bildungslandschaften schließt sich der in dieser Arbeit beschriebene relativ große zeitliche und inhaltliche Bogen. Dieser Bogen orientierte sich grundlegend an den Bausteinen und den bildungstheoretischen Referenzpunkten eines erweiterten Bildungskonzeptes im 12. Kinder- und Jugendbericht sowie an den Grundlinien des Capability Approach mit seiner Ausrichtung auf die Handlungsbefähigung von Personen und deren reale gesellschaftliche Verwirklichungschancen. Vor diesem Hintergrund wurde unter einer integrierenden Perspektive die Kooperation von Jugendhilfe und Schule in kommunalen Bildungslandschaften entwickelt, die im besten Fall eine gesellschaftliche Eröffnung von erweiterten Zugängen zu Bildungsprozessen für alle Jugendlichen ergeben kann.

Diese Arbeit stellte an ihren Anfang die Darstellung der Vorstellungen von Bildung in der Antike und führte über die neuhumanistische Bildungstheorie von Humboldt zur Reflexion der sozialen Dimension ihrer sozialgeschichtlichen Voraussetzungen sowie zur reflexiven Betrachtung gesellschaftlicher Funktionalität von Bildung im Horizont Kritischer Erziehungswissenschaft.

In den größeren bildungstheoretischen Rahmen eingebunden war die Darstellung der Selbstvergewisserungen und kritischen Anfragen an „das Eigene“ im Bildungsverständnis der Kinder- und Jugendhilfe – sowohl in ihrer selbstreflexiven Ausrichtung einer bildungspolitischen Selbstverortung als auch in der Dimension der kritischen Reflexion von Erfahrungen und Perspektiven der Kooperation mit Schule. In dieser Perspektive der Verstärkung der Bildungsausrichtung erschien so ein neues zentrales Handlungsfeld in der Kinder- und Jugendhilfe.

Für diese – jugendhilfeinterne – Reflexion wurde ein zeitlicher Bezugsrahmen gewählt, der bei der Behandlung des Themas „Jugendhilfe und Bildungspolitik“ auf dem 2. Deutschen Jugendhilfetag in Köln im Jahre 1966 beginnt, also zwei Jahre nach der durch PICT ausgerufenen „Bildungskatastrophe“.

Die Darstellung der aktuellen Positionen in der Kinder- und Jugendhilfe zu Bildungsfragen führte über den 11. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung im Jahre 2002 zu den „Leipziger Thesen“ des Bundesjugendkuratoriums aus dem gleichen Jahr bis zu zeitgemäßen Bildungskonzeptionen im Rahmen des 12. Jugendberichtes 2005 und des „Capability Approach“.

Es handelt sich hierbei um Bildungskonzeptionen, die auch eingegangen sind in die Formulierung des Kinder- und Jugendpolitischen Leitpapiers der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) anlässlich des 13. Deutschen Kinder- und Jugendhilfetages im Jahre 2008 in Essen, der das

Thema „Gerechtes Aufwachsen ermöglichen! Bildung – Integration – Teilhabe“ behandelte. Auch auf diesem letzten, aktuellen Jugendhilfetag wurde wiederum versucht, die Frage nach der sozialen Gerechtigkeit neu zu stellen. Diese Frage wurde als Schlüssel zur gesellschaftlichen Herstellung umfassender Bildung, Integration und Teilhabe thematisiert.

Ob diese Erwartung in dieser Perspektive auch abseits „wohlmeinender Eröffnungsrituale“ (OTTO 2008) und eines insgesamt sehr positiven Medienechos auf dem Jugendhilfetag erfüllt werden konnte, wird innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe durchaus kontrovers diskutiert. Zwar wurde das Thema „Soziale Gerechtigkeit“ als Forderung nach Bildung, Integration und Teilhabe kurzfristig platziert. Inwieweit daraus allerdings auch eine reale und nachhaltige Jugend- und Bildungspolitik erwächst, die sich an diesen Perspektiven ausrichtet, muss kritisch betrachtet werden – sowohl angesichts der auf dem Markt der Möglichkeiten zu erkennenden thematischen Abkoppelungen und „in der oft aktionsbezogenen Darstellung der Tagesgeschäfte vielfältiger und, was unübersehbar war, marktfähiger Angebote“ (OTTO 2008: 2) innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe als auch angesichts der Qualität der parteipolitisch gefärbten schulbezogenen Struktur- und Bildungsdebatte.

Mit dieser eher kritischen Einschätzung des realen Gehalts des politischen Diskurses über die fachpolitische Bedeutung der Anfragen an die soziale Gerechtigkeit – im Kontext des Mottos „Gerechtes Aufwachsen ermöglichen!“ auf dem 13. Deutschen Jugendhilfetag 2008 in Essen – ergibt sich die Möglichkeit, eine ebenfalls eher skeptische Verbindungslinie herzustellen: zu den Bewertungen der Wirkungen der bildungspolitischen Diskussionen auf dem 2. Deutschen Jugendhilfetag 1966 in Köln und zur in den 1970er Jahren sich anschließenden Bildungsreform.

Obwohl es in beiden Fällen (in den Jahren 1966 und 2008) innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe (und in der Erziehungswissenschaft) durchaus bildungstheoretisch gesättigte und auch anschlussfähige Konzepte gibt für die Erweiterung des Bildungsbegriffs über den rein schulischen Kontext hinaus, muss deren Relevanz für die aktuelle Bildungsdebatte relativiert werden. So kann der in dieser Arbeit beschriebene mehrdimensionale Bildungsbegriff und der Ansatz des Capability Approach zwar auf der einen Seite als gesellschaftlich-reflexive Vorstellung einer Bildungskonzeption verstanden werden, die an den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen ausgerichtet ist. Auf der anderen Seite bilanziert z.B. HORNSTEIN schon für die Praxis der Neuordnung des Bildungswesens in der Bildungsreform der 1970er Jahre eine Engführung auf die Beschäftigung mit der schulischen Bildung, der beruflichen Bildung und der Erwachsenenbildung ohne jede sozialpädagogische Perspektive (vgl. HORNSTEIN 2002).

Trotz aller Erkenntnisse über die rapiden gesellschaftlichen Veränderungen in den Anforderungen des Lernens und des Wissenserwerbs: Auch bei der aktuellen Bildungsdebatte und der Diskussion um die Gestaltung von

Kommunalen Bildungslandschaften besteht die Gefahr, dass im gesellschaftlichen und politischen Mainstream dieser Debatte wiederum nur schulisch-funktionelle Fragestellungen behandelt werden. Die „andere Seite der Bildung“ (OTTO/RAUSCHENBACH 2004) und damit die nichtschulischen Bildungsorte und Lernwelten drohen weiterhin in ihrem quantitativen und qualitativen Ausmaß unterschätzt zu werden; somit kann zugleich die Kinder- und Jugendhilfe (wiederum) nur als ein funktionelles Äquivalent für Betreuung und Erziehung und Freizeitaktivitäten in Ergänzung zur Schule betrachtet werden.

Zu diesem Bild trägt auch die Beobachtung bei, dass die Debatte um einen erweiterten und mehrdimensionalen Bildungsbegriff nach dem „PISA-Schock“ bisher vorrangig innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe geführt wird und deutlich seltener auch mit und von der Schule. Hier stehen eher methodische Fragen in der Unterrichtsgestaltung, im Umgang mit dem „schwierigen Kind“ und organisatorische Fragen über die vorrangig additive Form der Betreuungsangebote im Vordergrund.

Es kann also sowohl für die gesellschaftliche Wirkung der sozialpädagogischen bildungspolitischen Diskurse aus dem Jahr 1966 als auch, in einer vorläufigen Bilanz, für den aktuellen und wesentlich durch die Ergebnisse der PISA-Studie im Jahre 2001 begründeten Bildungsdiskurs kritisch gefragt werden: Könnten die damit verbundene Bildungsrhetorik und eingeleiteten Reformprozesse sich wirklich auf mehr beziehen als auf die politische Orientierung an Lernen, Wissen und Bildung im Sinne ausschließlich leistungsorientierter und funktionaler Komponenten der Erfordernisse aus der Arbeitswelt?

Das weitgehende Fehlen sowohl eines subjektbezogenen Horizontes in der Bildung (RAUSCHENBACH) als auch einer konsequenten Thematisierung der gesellschaftlichen Frage nach den ungleichen Zugangschancen bei den vorhandenen Bildungsangeboten bestimmt vielmehr die aktuellen politischen Entscheidungen und eingeleiteten Reformbestrebungen; damit wird ein Verständnis verhindert für die komplexen Zusammenhänge bei der Erzeugung einer neuen „Zwei-Klassen-Gesellschaft“, die sich in „bildungsnahe“ und „bildungsferne“ Milieus aufteilt.

Offen bleibt, ob es der Kinder- und Jugendhilfe in dieser Situation wirklich gelingen kann, für die Schule zu einem Partner auf Augenhöhe zu werden, und ob sie damit umfangreiche und gesellschaftlich wertgeschätzte Bildungsleistungen für die Kinder und Jugendlichen zur Verfügung stellen kann, die ihnen helfen, ihre je eigene Zukunft zu bewältigen und ein gutes Leben zu führen. Oder kann andernfalls die Kinder- und Jugendhilfe, wie schon in der Folge der Bildungsdiskurse der 1960er Jahre, in diesem Prozess lediglich ihre Rolle als Partner für die sozialen Problemfälle ausbauen?

Diese Frage muss nicht zuletzt auch angesichts der real stattfindenden Ungleichzeitigkeiten in den verschiedenen Handlungsfeldern der Kinder-

und Jugendhilfe beantwortet werden sowie angesichts eines weitgehenden Defizits im Selbstverständnis von Bildung als Erwerb von Lebenskompetenz und im selbstbewussten Agieren als eigenständige Bildungsinstanz (nach der Formel „Bildung ist mehr als Schule!). Das gilt insbesondere für die dargestellten Herausforderungen der Kinder- und Jugendhilfe, die sich sowohl aus der zunehmenden Tendenz zur Ganztagschule bzw. Ganztagsbildung als auch aus der Gestaltung von Kommunalen Bildungslandschaften ergeben.

Offen bleiben und weiterhin sorgfältig beobachtet werden muss zudem die Frage der Weiterentwicklungsmöglichkeiten und damit verbunden die Frage nach den Verwirklichungschancen erweiterter Konzeptionen von Kommunalen Bildungslandschaften. Zumindest kann nicht selbstverständlich davon ausgegangen werden, dass in der fast schon inflationären Verwendung des Landschaftsbegriffs selber immer auch das Verständnis für ein entsprechend erweitertes Bildungskonzept angelegt ist mit den Elementen bildungsbiografischer Zugang, Topografie der Bildungsorte, Kompetenzbereiche und Weltbezüge, informelle Lern- und Bildungsprozesse, Bildung als Ko-Produktion und Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung.

Bei der Betrachtung der bisher vorliegenden Erfahrungen in der Gestaltung von Bildungslandschaften wird jedenfalls bisher eher eine Dominanz schulzentrierter Entwicklungsvarianten (STOLZ 2008) diagnostiziert. Zwar wird die Kinder- und Jugendhilfe dort in neueren Konzeptpapieren häufiger als in den ersten Versuchen der 1990er Jahre erwähnt, und die Kooperation von Jugendhilfe und Schule wird augenscheinlich zu einer Kerninstanz in den stärker kooperationszentrierten Entwicklungsvarianten von Bildungslandschaften. Zumindest bis zum Beweis des Gegenteils bleibt aber fraglich, ob damit schon, wie auch in den Empfehlungen des 12. Jugendberichts 2005 angesprochen, eine grundlegende Veränderung von Schule intendiert ist und damit auch eine neue Qualität in dem Zusammenspiel von formellen und informellen Bildungsorten vorausgesetzt werden kann.

Dennoch erscheint eine positive Grundhaltung zur und eine strategische Ausrichtung an der Planungsfigur der Kommunalen Bildungslandschaft attraktiv, in deren Kern ein Verständnis von der Topografie der Bildungsorte steht, in der Kinder und Jugendliche im Laufe ihres Lebens die Kompetenzen entwickeln können, die sie für eine selbstständige Lebensführung benötigen – eine Planungsfigur, die zugleich Struktur und Subjekt miteinander verbindet und an diesen Prinzipien ihre fachpolitischen Ausrichtungen orientiert.

Kommunale Bildungslandschaften können in diesem erweiterten Verständnis zum sozialen Raum werden, in dem übergreifende und ineinander verwobene Konzepte gestaltet und diese zugleich auf eine größtmögliche Teilhabe aller ausgerichtet werden. Erst dadurch entsteht Zeit und Raum für intersubjektive Welterfahrungen der Kinder und Jugendlichen und die Chance zu einer integrativen Verbindung zwischen den verschiedenen Bildungsorten.

Literaturverzeichnis

12. Jugendbericht. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin
- ABA Fachverband: Die „Affäre Pfeiffer“: Ein Disput im Jahre 2006: (URL=<http://www.aba-fachverband.org/index.php?id=450>)
- Adorno, Th.W. (1972): Theorie der Halbbildung. In: Gesammelte Schriften (1970–1986), Bd. 8. Frankfurt am Main: 93–121
- Alt, C. (2003): Wandel familialer Lebensverhältnisse minderjähriger Kinder in Zeiten der Pluralisierung. In: Marbach, J.-H./Bien, W. (Hrsg.): Partnerschaft und Familiengründung. Opladen
- Arbeitsgemeinschaft für Jugendpflege und Jugendfürsorge (1966): Jugendhilfe und Bildungspolitik. Band 13 der Schriftenreihe. Bericht vom 2. Deutschen Jugendhilfetag in Köln. Köln
- Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (2006): Handlungsempfehlungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Leipzig
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2008): Kinder- und jugendpolitisches Leitpapier. Gerechtes Aufwachsen ermöglichen! Bildung – Integration – Teilhabe. 13. Deutscher Kinder- und Jugendhilfetag. 18.–20. Juni 2008 in Essen. URL=<http://www.agj.de/pdf/Leitpapier.pdf>. Berlin
- Baumert, J. (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Killius, N./Kluge, J./Reisch, L. (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt am Main: 100–150
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main
- Beck, U. (Hrsg.) (1997): Philosophie heute. Frankfurt am Main
- Becker, P./Schirp, J. (Hrsg.) (2001): Jugendhilfe und Schule. Zwei Handlungsrationitäten auf dem Weg zu einer? Münster
- Berg, C. (Hrsg.) (1987): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. München
- Bernhard, A. (2001): Bildung. In: Bernhard, A./Rothermel, L. (Hrsg.) (2001): Handbuch Kritische Pädagogik. Weinheim/Basel: 62–74
- Berse, C. (2005): Wir verändern die Schule – und schaffen uns ab? Mit der Einführung der Ganztagschule sitzt die Kinder- und Jugendhilfe im Dilemma. In: SOZIALEXTRA. September 2005. Wiesbaden: 11–16
- Berse, C. (2007): Bildung als neue fachliche Leitnorm in der Jugendhilfe und ambivalente Erfahrungen in der Kooperation mit Schule auf der kommunalen Ebene. In: Krauß, E.J./Möller, M./Münchmeier, R. (2007): Soziale Arbeit zwischen Ökonomisierung und Selbstbestimmung. Kassel: 421–448
- Benhabib, S. (1989): Der verallgemeinerte und der konkrete Andere. Ansätze zu einer feministischen Moraltheorie. In: List, E./Studer, H. (Hrsg.): Denkverhältnisse. Frankfurt am Main
- Brumlik, M. (2007): Soll ich je zum Augenblicke sagen ... Das Glück: Beseligender Augenblick oder erfülltes Leben? In: Kessl, F./ Reutlinger, Ch./ Ziegler, H. (Hrsg.): Erziehung zur Armut? Soziale Arbeit und die ‚neue Unterschicht‘. Wiesbaden

- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied, Kriftel, Berlin
- Bock, K. (2004): Einwürfe zum Bildungsbegriff. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: 91–105
- Bock, K./Andresen, S./Otto, H.-U. (2006): Zeitgemäße Bildungstheorie und zukunfts-fähige Bildungspolitik. Ein „Netzwerk Bildung“ als Antwort der Kinder- und Jugendhilfe. In: Otto, H.-U./Oelkers, J. [Hrsg.] (2006): Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München: 332–347
- Bock, K./Otto, H.-U. (2007): Die Kinder- und Jugendhilfe als Ort flexibler Bildung. In: Haring, M./Rohls, C./Palentien, C. (2007): Perspektiven der Bildung. Wiesbaden: 202–218
- Bollenbeck, G. (1994): Bildung und Kultur. Frankfurt am Main
- Böllert, K. (Hrsg.) (2008): Von der Delegation zur Kooperation. Bildung in Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden
- Bos, W. u.a. (Hrsg.) (2004): IGLU. Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster
- Bourdieu, P. (1997): Zur Genese der Begriffe Habitus und Feld. In: ders.: Der Tote packt den Lebenden. Hamburg: 59–78
- Bourdieu, P. (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Kultur. Schriften zu Politik und Kultur 4. Hamburg
- Bourdieu, P. (2001): Sozialer Raum und „Klassen“. Frankfurt am Main
- Bourdieu, P. (2001): Die feinen Unterschiede. Frankfurt am Main
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart
- Braun, K.-H. (Hrsg.) (1987): Neue Bildung – neue Schule. Weinheim
- Büchner, P./Wahl, K. (2005): Die Familie als informeller Bildungsort. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jg., Heft 3/2005. Wiesbaden: 356–373
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008): „Städte übernehmen Bildungsverantwortung“. URL=<http://www.ganztagsschulen.org>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008a): BMBF: Förderrichtlinien. Lernen vor Ort. Berlin. URL=<http://www.lernen-vor-ort.info/de/100.php>
- Coelen, Th. (2003): Ganztagsbildung im internationalen Vergleich. Eine Neuorientierung der Jugendhilfe. Kurzvortrag im Rahmen des Workshops der Antragsteller und Kollegiaten am 2. und 3. April im Universitätskolleg. UVM, Dortmund-Bommerholz
- Coelen, Th. (2004): Kommunale Jugendbildung – Vernetzung von Jugendhilfe und Schule als kommunales Angebot. In: Hartnuss, B./Maykus, S. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen, Berlin: 255–276
- Coelen, Th./Otto, H.-U. (2008): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden
- Deinet, U. (Hrsg.) (2001): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen
- Deinet, U./Reutlinger, C. (Hrsg.) (2004): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Wiesbaden

- Deinet, U. (2005): Für integrierte Bildungsangebote im Stadtteil – Anforderungen an die Qualifizierung und Erfahrungen mit neuen Konzepten. In: Dokumentation zur Veranstaltung am 16. und 17. Juni 2005 des Fachforums „Orte der Bildung im Stadtteil“. Berlin: 19–25.
- Deutscher Verein (2007): Diskussionspapier des Deutschen Vereins zum Aufbau Kommunalen Bildungslandschaften unter Vorsitz von Prof. Klaus Schäfer vom Fachausschuss „Jugend und Familie“ beraten und vom Vorstand des Deutschen Vereins am 13. Juni 2007 beschlossen. Berlin
- Deutscher Städtetag (2008): Kongress „Bildung in der Stadt“. URL=<http://www.staedtetag.de/10/schwerpunkte/artikel/00008/zusatzfenster39.html>
- Deutsches Jugendinstitut (2007): Projekt: Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe. URL=<http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=596>
- Diaz-Bone, R. (2002): Kulturwelt, Diskurs und Lebensstil. Opladen
- Dietz, S. (1993): Lebenswelt und System. Würzburg
- Dörpinghaus, A./Poenitsch, A./Wigger, L. (2006): Einführung in die Theorie der Bildung. Darmstadt
- Düx, W./Sas, E. (2005): Lernen in informellen Kontexten, In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jg., Heft 3/2005. Wiesbaden: 394–411
- Elschenbroich, D. (2001): Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München
- Fend, H. (2008): Schwerer Weg nach oben. Das Elternhaus entscheidet über den Bildungserfolg – unabhängig von der Schulform, In: Die Zeit, Nr. 2 vom 3. Januar 2008. Hamburg: 57
- Flach, W. (1986): Landschaft. Die Fundamente der Landschaftsvorstellung, in: Smuda, M. (Hrsg.): Landschaft. Frankfurt am Main: 11–28
- Flick, U./Kardoff, E. von/Steinke, I. (Hrsg.) (2007): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg
- Flösser, G./Otto, H.-U./Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (1996): Schule und Jugendhilfe. Opladen
- Fried, J. (2002): Erfahrung, Wissen und Gesellschaft. Erfahrungen der Wissensgesellschaft. In: Killius, N./Kluge, J./Reisch, L. (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt am Main: 14–44
- Fuchs, C./Hofkirchner, W. (2003): Studienbuch Informatik und Gesellschaft. Norderstedt
- Fürst, D. (2004): Chancen der Regionalisierung im Bildungsbereich. Regional governance – ein neuer Ansatz der Steuerung regionaler Entwicklungsprozesse. In: Projektleitung „Selbstständige Schule“ (Hrsg.): Regionale Bildungslandschaften. Grundlagen einer Staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft. Beiträge zu „Selbstständige Schule“. Troisdorf: 35–55
- Giesecke, H. (1973): Pluralistische Sozialisation und das Verhältnis von Schule und Sozialpädagogik. In: Giesecke, H. (Hrsg.): Offensive Sozialpädagogik. Göttingen: 123–130
- Gnahn, D. (2002): Indikatoren- und Messprobleme bei der Bestimmung der Lernhaltigkeit von Regionen. Vortrag auf der Forschungstagung „Probleme und Ansätze wissenschaftlicher Begleitforschung im Feld der Weiterbildung und des Lernens in der Region“ am 6. Juni 2002 in Münster. UVM: 1–14

- URL=http://www.lernende-regionen.info/dlr/download/Indikatoren-_und_Messprobleme_Muenster.pdf?PHPSESSID=f5ff
- Greese, D. (2004): Zusammenarbeit von Schule und ASD. In: Hartnuss, B./Maykus, S. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin: 449–457
- Greffrath, M. (2007): „Der Sommer, in dem unser 68 begann“, In: Die Zeit, Nr. 21 vom 16. Mai 2007. Hamburg: 59–61
- Grimm, G. (2004): Stadtteilentwicklung und Quartiersmanagement. Essen
- Grimm, G./ Micklinghoff, G./ Wermker, K. (2001): Quartiersmanagement: das Essener Modell, in: Difu-Newsletter 7/2001. Berlin: 17–19
- Grundmann, M. (2008): Handlungsbefähigung – eine sozialisationstheoretische Perspektive, In: Otto, H.-U./Ziegler, H. (Hrsg.): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: 131–142
- Habermas, J. (1983): Erkenntnis und Interesse. Frankfurt am Main
- Habermas, J. (1985): Die Neue Unübersichtlichkeit. Frankfurt am Main
- Habermas, J. (1987): Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main
- Hartnuss, B./Maykus, S. (Hrsg.) (2004): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin
- Heiderich, R./Rohr, G. (2002): Bildung heute. München
- Heinrichs, J.-H. (2008): Capabilities: Egalitaristische Vorgaben einer Maßeinheit, In: Otto, H.-U./Ziegler, H. (Hrsg.): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: 54–68
- Helmer, K. (1997): Bildungswelten des Mittelalters. Baltmannsweiler
- Hentig, H. von (1996): Bildung. München
- Hering, S./Münchmeier, R. (2000): Geschichte der Sozialen Arbeit. Weinheim. München
- Hinte, W. (2001): Non-direktive Pädagogik. Wiesbaden
- Hinte, W./Lüttringhaus, M./Oelschlägel, D. (2001): Grundlagen und Standards der Gemeinwesenarbeit. Münster
- Hinte, W. (2006): Integrierte Bildungsarbeit braucht abgestimmte Finanzierungen. Das Zusammenspiel von Bildung, Lebensbedingungen und Lebenswelt. In: Kontaxis, 20/2006. Berlin: 4–5
- Homfeldt, H.-G. (2004): Historische Aspekte zum Verhältnis von Jugendhilfe und Schule. In: Hartnuss, B./Maykus, S. (2004): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Berlin: 41–68
- Hornstein, W. (1971): Bildungsplanung ohne sozialpädagogische Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3. Weinheim: 285–314
- Hornstein, W. (2002): Jugendhilfe und Bildung zu Zeiten der Bildungsreform der 70er Jahre und im Zeichen der PISA-Debatte. In: Diskurs, Heft 2. München: 45–50
- Huth, A. (1965): Leitfaden der Sozialpädagogik in der Volksschule. Freiburg, Basel, Wien
- Humboldt, W. von (1848): Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts (zuerst

- gedruckt Berlin 1936). In: Ders.: Wilhelm von Humboldts gesammelte Werke. Sechster Band. Berlin
- Humboldt, W. von (1964): Königsberger Schulplan, In: Werke in fünf Bänden. Hrsg. von A. Flitner und K. Giel. Bd. IV. Darmstadt
- Humboldt, W. von (1969): Königsberger Schulplan, Bd. IV. In: Werke in fünf Bänden. Hrsg. von A. Flitner und K. Giel. 2. Aufl. Darmstadt
- Kaesler, D. (Hrsg.) (2003a): Klassiker der Soziologie. Band I. Von Auguste Comte bis Norbert Elias. München
- Kaesler, D. (Hrsg.) (2003b): Klassiker der Soziologie. Band II. Von Talcott Parsons bis Pierre Bourdieu. München
- Kerstiens, L. (1966): Der gebildete Mensch. Freiburg
- Kessel, F./Otto, H.-U./Ziegler, H. (2005): Einschließen oder aufmachen? Der Raum, sein Kapital und deren Nutzer. In: Riege, M./Schubert, H. (Hrsg.): Sozialraum-analyse, Grundlagen, Methoden, Praxis. Wiesbaden: 191–206
- Killius, N./Kluge, J./Reisch, L. (Hrsg.) (2002): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt am Main
- Klafki, W. (1976): Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim
- Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim
- Klafki, W. (2002): Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim
- Koch, L. (2004): Allgemeinbildung und Grundbildung. Identität oder Alternative? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 2/2004. Wiesbaden: 183–191
- Knauer, S. (2007): Zum Thema. In: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung GmbH (DKJS) (Hrsg.): Bildungslandschaften in gemeinsamer Verantwortung gestalten. Berlin: 9–15
- Krüger, H.H. (1998): Einführung in Grundbegriffe und Grundlagen der Erziehungswissenschaft. Opladen
- Krüger, H.H./Rauschenbach, Th. (2005): Editorial zum Schwerpunkt Informelles Lernen. Wiesbaden: 337
- Krüger, H.H./Rauschenbach, Th./Sander, U. (2007): Bildungs- und Sozialberichterstattung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., Beiheft 6/2006. Wiesbaden: 5–8
- Krüger, H.H./Rauschenbach, Th. (2007): Bildung im Schulalter. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., Beiheft 6/2006, Wiesbaden: 97–108
- Landhäußer, S./Otto, H.-U./Ziegler, H. (2005): Informelles Lernen in benachteiligten Stadtteilen. In: Fachforum Orte der Bildung im Stadtteil. Dokumentation zur Veranstaltung am 16. und 17. Juni 2005 in Berlin. Regiestelle E&C der Stiftung SPI. URL=<http://www.eundc.de>. Berlin: 6–9
- Lenzen, D. (Hrsg.) (2004): Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Frankfurt am Main
- Lessing, G. /Goethe, J.-W. von/Schiller, F. (1989): Lessing, Goethe, Schiller über Menschenbildung. Berlin
- Liebau, E. (1987): Erfahrungen mit Schulsozialarbeit. Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Sozialpädagogik und Schule. Weinheim/Basel
- Lindner, W. (2000) (Hrsg.): Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit – Zugänge, Anregungen und Praxisbeispiele. Opladen

- Lobsien, E. (1986): Landschaft als Zeichen. Zur Semiotik des Schönen, Erhabenen und Pittoresken. In: Smuda, M. (Hrsg.): Landschaft. Frankfurt am Main: 159–177
- Lohre, W./Kober, U. (2004): Gemeinsame Verantwortung für die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen. Die Bedeutung regionaler Bildungslandschaften im Projekt „Selbstständige Schule“. Troisdorf
- Lohre, W. (2005): „Schulentwicklung in kommunaler Verantwortung. Entwicklung regionaler Bildungslandschaften. In: Schulverwaltung spezial, Nr. 2/2005. Köln: 8–10
- Luhmann, N. (2002a): Strukturen und Prozesse der sozialen Selektion im Erziehungssystem. Lüneburg
- Luhmann, N. (2002b): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main
- Luhmann, N. (2003): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main
- Luhmann, N./Lenzen, D. (Hrsg.) (2004): Schriften zur Pädagogik. Frankfurt am Main
- Löw, M. (2001): Raumsoziologie. Frankfurt am Main
- Mack, W. (2005): Empirische Bestandsaufnahme zur aktuellen Entwicklung von Ganztagschulen. Unveröff. Ms. München
- Mack, W. (2007): Lokale Bildungslandschaften: neue Ansätze der kommunalen Bildungspolitik als Antwort auf Herausforderungen des Zwölften Kinder- und Jugendberichts. In: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.): Bildungslandschaften in gemeinsamer Verantwortung gestalten. Grundsätze und Praxisbeispiele. Berlin
- Mau, S. (2008): Unsichtbare Grenzen. Die globalisierte Welt wird immer offener – aber längst nicht für alle. Wer arm ist und ungebildet, kann sich nicht frei bewegen. In: Die Zeit, Nr. 27, 26. Juni 2008. Hamburg: 11
- Maykus, S. (2006): Kommunale Bildungsplanung – Konturen einer neu justierten Planungspraxis. Eine Analyse aus der Sicht der Jugendhilfe(-planung). In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins (NDV, 5/2006). Frankfurt am Main: 262–271
- Merchel, J. (2005): Strukturveränderungen in der Kinder- und Jugendhilfe durch die Ausweitung von Ganztagsangeboten für Schulkinder. In: Sachverständigenkommission 12. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht. Band 4. Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. München: 169–236
- Menze, C. (1965): Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen. Ratingen
- Meyer, M.A./Hellekamp, S. (2004): Editorial zum Schwerpunkt: Allgemeinbildung oder Grundbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 2-04. Wiesbaden: 163–167
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2007): Sozialbericht NRW 2007. Armuts- und Reichtumsbericht. Düsseldorf
- Mollenhauser, K. (1986): Zur Entstehung des modernen Bildungskonzeptes. Weinheim/München
- Münchmeier, R. (1981): Zugänge zur Geschichte der Sozialarbeit. München
- Münchmeier, R. (Hrsg.) (2002): Bildung und Lebenskompetenz. Opladen
- Nauck, B./Schneider, N./Tölke, A. (Hrsg.) (1995): Familie und Lebensverlauf im gesellschaftlichen Umbruch. Stuttgart

- Negt, O. (1972): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Frankfurt am Main
- Negt, O. (1999): Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen
- Negt, O./Kluge, A. (1981): Geschichte und Eigensinn. Frankfurt am Main
- Nickles, B.W. (1998): Kooperation ist oft schwierig, aber es geht! Ein systematischer Blick auf Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit und Schule. In: Landschaftsverband Rheinland (Hrsg.): Netze der Kooperation. Jugendhilfe und Schule arbeiten zusammen. Köln: 15–35
- Nida-Rümelin, J. (2005): „Das hat Humboldt nie gewollt“, In: Die Zeit, Nr. 10, 4. März 2005. Hamburg: 48
- Nolte, P. (2007): „Das Gymnasium ist die Gesamtschule der Mittelschicht“. In: Neue Ruhr/Neue Rhein Zeitung, 20. April 2007. Essen
- Nöstlinger, E./Schmitzer, U. (2007): Bourdieus Erben. Gesellschaftliche Elitebildung in Deutschland und Österreich. Wien
- Nussbaum, M.C. (1999): Gerechtigkeit oder Das gute Leben. Frankfurt am Main
- OECD (1995): Literacy, Economy and Society. Results of the first international adult literacy survey. Paris
- Oelkers, N./Schrödter, M. (2008): Kindeswohl und Kindeswille. Zum Wohlergehen von Kindern aus der Perspektive des Capability Approach. Wiesbaden: 143–161
- Oelkers, N./Otto, H.-U./Ziegler, H. (2008): Handlungsbefähigung und Wohlergehen – Der Capabilities-Ansatz als alternatives Fundament der Bildungs- und Wohlfahrtsforschung. Wiesbaden. 85–89
- Olk, Th./Bathke, G.-W./Hartnuss, B. (2000): Jugendhilfe und Schule. München
- Olk, Th. (2004): Kooperation von Jugendhilfe und Schule – das Verhältnis zweier Institutionen auf dem Prüfstand. In: Hartnuss, B./Maykus, S. (Hrsg.) (2004): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin: 69–101
- Olk, Th. (2005): Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht. Band 4. Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. München: 9–100
- Otto, H.-U. (2008): „Rechtes Aufwachsen. Ein gesellschaftspolitischer Weckruf für die Kinder- und Jugendhilfe. UVM. Bielefeld
- Otto, H.-U./Coelen, Th. (Hrsg.) (2003): Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich. Münster
- Otto, H.-U./Rauschenbach, Th. (Hrsg.) (2004): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden
- Otto, H.-U./Oelkers, J. (Hrsg.) (2006): Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München
- Otto, H.-U./Ziegler, H. (Hrsg.) (2008): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden
- Overwien, B. (2005): Stichwort: Informelles Lernen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jg., Heft 3/2005. Wiesbaden: 339 – 355
- Platon (1862): Platons Werke. Dritten Theiles Erster Band. Von Friedrich Schleiermacher. Berlin
- Pleines, J.-E. (Hrsg.) (1983): Hegels Theorie der Bildung. Hildesheim

- Raab, E./Rademacher, H. (1996): Schulsozialarbeit. Die Entwicklung eines Forschungsfeldes mit Impulsen für Schule und Jugendhilfe. In: Diskurs, Heft 1. München: 28–37
- Raab, E./Rademacher, H. (2004): Eigentümlich und entwicklungsbedürftig. Jugendhilfe und Schule in Deutschland. In: Hartnuss, B./Maykus, S. (2004): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Berlin: 17–26
- Rauschenbach, Th. (2006): Bildung, Erziehung und Betreuung vor und neben der Schule. Konzeptionelle Grundlagen des 12. Kinder- und Jugendberichtes In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Bildungs- und Sozialberichterstattung (Hrsg. Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th./Sander, U.). Beiheft 6-06. Wiesbaden: 66–80
- Rauschenbach, Th./Otto, H.-U. (2004): Die neue Bildungsdebatte. Chance oder Risiko für die Kinder- und Jugendhilfe?. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: 9–29
- Riesling-Schärfe, H. (2007): Aktive Bildungs- und Ausbildungspolitik für Kinder und Jugendliche in benachteiligten Stadtquartieren. Ergebnisse guter Praxisbeispiele in Europa. In: Information zur Raumentwicklung, Heft 7/8. Bonn: 519–528
- Röder, S./Baumgart, M./Kleinsimon, K.P./Engelen, U. (2008): Das scheinbar Unmögliche möglich machen – Kinderschutz in der Schule in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule. In: Jugendhilfe Aktuell 2/2008. Münster: 22–28
- Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.) (2005): Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht. Band 4. München
- Schavan, A. (Hrsg.) (2004): Bildung und Erziehung. Frankfurt am Main
- Schefold, W. (1993): Ansätze zu einer Theorie der Jugendhilfe. In: Diskurs, 3. Jg., Heft 2. München: 20–26
- Schleicher, A. (2007): Anforderungen an eine „neue Bildung“. Redigierte Auszüge eines Vortrags auf dem Kongress „Bildung in der Stadt. Kommunale Bildungsverantwortung in Zeiten gesellschaftlichen Wandels“ des Deutschen Städtetages am 22. und 23. November in Aachen.
URL=<http://www.staedtetag.de/10/schwerpunkte/artikel/00008/zusatzfenster39.html>
- Schurr, J. (1982): Transzendente Theorie der Bildung. Passau
- Sen, A. (2007): Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft. München
- Seibert, N. (Hrsg.) (1994): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. München
- Smuda, M. (Hrsg.) (1986): Landschaft. Frankfurt am Main
- Stadt Dortmund. Der Oberbürgermeister (Hrsg.) 2008: Erster kommunaler Bildungsbericht für die Schulstadt Dortmund 2007. Münster
- Städtetag NRW (2008): Diskussionsentwurf Kooperationsvertrag zwischen dem Land Nordrhein-Westfalen und dem Kreis zur Durchführung der Weiterentwicklung/Entwicklung eines Bildungsnetzwerkes in der Bildungsregion. Köln (Stand: 11. Januar 2008)
- Steckmann, U. (2008): Autonomie, Adaptivität und das Paternalismusproblem – Perspektiven des Capability Approach, In: Otto, H.-U./Ziegler, H. (Hrsg.): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: 90–115

- Steffens, G. (Hrsg.) (2004): Globalisierung und Bildung. Frankfurt am Main
- Stein, H. (2004): Endlich Nichtdenker. Handbuch für den überforderten Intellektuellen. Frankfurt am Main
- Stickelmann, B./Will, H.-D. (2004): Schulsozialarbeit und Erziehungshilfe. In: Hartnuss, B./Maykus, S. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin: 410–433
- Stolz, H.-J. (2008): Regionale und lokale Bildungslandschaft. Begrifflich-konzeptionelle Grundlagen. UVM. München
- Strohmeier, K.P. (2008): Demographischer Wandel und soziale Segregation, In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Demographie konkret – Soziale Segregation in deutschen Großstädten. Daten und Handlungskonzepte für eine integrative Stadtpolitik. Gütersloh: 10–41
- Sturzenhecker, B. (2007): Jugendarbeit ausbauen, statt an Ganztagschule verlegen! Argumente gegen Christian Pfeiffers erneuten Vorstoß zur Auflösung Offener Kinder- und Jugendarbeit. In: Jugendhilfe Aktuell, 2/2007. Münster: 53–58
- Sturzenhecker, B. (2003): Zum Bildungsanspruch von Jugendarbeit. In: Mitteilungen des Landesjugendamtes Westfalen-Lippe, 153/2003: 47–61
- Sünker, H. (1984): Bildungstheorie und Erziehungspraxis. Prolegomena zur Rekonstruktion des Subjektbezugs in der Erziehungswissenschaft. Bielefeld
- Ternothe, H.-E. (2004): „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 2/2004: 169–183
- Theweleit, K. (2006): Tor zur Welt. Fußball als Realitätsmodell. Köln
- Thole, W./Ahmed, S./Höblich, D. (2007): Reflexionen zur Rede von der „Zweiten Moderne“. Sozialpädagogisch intonierte Überlegungen zur Entstrukturierung und Individualisierung der gesellschaftlichen Sozialstruktur. In: Krauß, E.J./Möller, M./Münchmeier, R. (Hrsg.): Soziale Arbeit zwischen Ökonomisierung und Selbstbestimmung. Kassel: 159–203
- Thiersch, H. (1975): Abweichendes Verhalten – Definition und Stigmatisierungsprozesse. In: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 51, hrsg. von Roth, H./Friedrich, D. Stuttgart: 345–382
- Thiersch, H. (2004): Bildung und Soziale Arbeit. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: 237–252
- Thimm, K. (2000): Schulverweigerung. Zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Sozialpädagogik und Schule. Münster
- Thomas, V. (1999): Jugendhilfe macht Schule. Wiesbaden
- Vester, M. (2006): Der Kampf um soziale Gerechtigkeit. In: Bude, H./Willisch, A. (Hrsg.): Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige. Hamburg: 243–293
- Wermker, K./ Hanisch, M./Heil, C./Micklinghoff, G. (2007): Bürgerkommune Essen. In: VHW, FW 5, Okt.–Nov. 2007: 269–273
- Winkler, M. (2004): PISA und die Sozialpädagogik. Anmerkungen zu einer verkürzt geführten Debatte. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: 561–79
- Zeiger, H. (1983): Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen. Weinheim