

Auf dem Weg zu Lernlandschaften

Konrad Hummel

Zusammenfassung

Immer mehr Berufsgruppen und Institutionen haben mit dem Handlungsfeld Erziehung und Bildung zu tun. Das gemeinsame, notwendige Ziel der auch bundespolitisch aufwendig geförderten Reformgesamtlandschaft kann nicht eine Institution sein, sondern muss in der lokalen Indienstrategie aller Partner für die erfolgreiche Bildung ganzer Generationen bestehen. In Form von Lernlandschaften und Lernregionen müssen alle Fähigkeiten zur „urban governance“ und zur milieugestützten integrierten Stadtentwicklung genutzt werden, um den Zerfall integrierter, sozial gerechter und breiter Bildung durch den Schulterschluss von Eltern und Fachkräften zu verhindern.

Abstract

A growing number of professional groups and institutions in Germany is engaged in the common field of education and teaching. The mutual and necessary focus of the whole range of reforms which are strongly supported by the government shall not be reduced to a single institution, but should rather lie in the mobilisation of all local partners in an effort to provide successful education for entire generations. All capacities for the promotion of learning environments and learning regions, for urban governance, and for a milieusensitive approach to integrated urban development must be exploited to prevent the dissolution of integrative, equitable, and comprehensive education by creating solidarity between parents and professionals.

Schlüsselwörter

Bildung – Reform – Methode – Organisation

Die Beteiligten

Schule und Erziehung waren bis vor wenigen Jahren keine Domäne Sozialer Arbeit, sondern fest in der Hand von Lehrerschaft und Erzieherinnen sowie Erziehern. Seit einigen Jahren werden Brücken zwischen Unterricht, Betreuung und Erziehung sowohl im Kindesalter als auch bei der Ganztageschulentwicklung und bei allen Fragen der Inklusion behinderter oder sozial schwieriger Schüler und Schülerinnen in den Unterrichtsablauf gebaut. In die Schulen hinein wirken über Jugendhilfemaßnahmen seit kurzer Zeit nicht nur einzelne Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, sondern ganze Heerscharen von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern, die heute zum Bestand-

teil aller Schulformen gehören. Im Umfeld von Kindergarten, Schule und Berufsbildung treten soziale Berufsträger als Experten in Sachen Elternbildung auf. Sie gestalten Beratungsstellen, Bildungsbüros und leiten praktische Ausbildungsteams. Soziale Arbeit ist mit der Öffnung und Politisierung des Bildungsthemas dessen notwendiger Bestandteil geworden, ohne dass bisher erforderliche Rollenabstimmungen, Spielregelfestlegungen und beschlossene Gesamtziele miteinander vereinbart worden wären.

Die Dynamik der bildungspolitischen Reformbaustellen ist so groß, dass weder das Verhältnis der Eltern zur Lehrerschaft noch deren Verhältnis zur Sozialarbeit und auch nicht das Verhältnis zum technischen und neuerdings hauswirtschaftlichen Personal (Mensen, Ganztagesbetriebe, Schülerfirmen) hinreichend im Kontext der Ziele besprochen worden wäre. Das fehlende Stimmrecht dieser Gruppen in Schulkonferenzen ist ein Symptom für das Problem, uneinheitliche Fortbildungs-, Arbeitszeit- und Kommunikationsformen sind weitere Symptome für die vielen Bruchstückreparaturen.

Diese Probleme innerhalb des Systems Schule lösen zu wollen greift zu kurz, weil sie dort nur wie ein Nullsummenspiel oder ein Verdrängungswettbewerb wahrgenommen werden. Sinnvoll wird die Neuverteilung von Rollen nur, indem der Bogen weiter gespannt wird, etwa als „Landschaften des Lernens“. Damit werden formale, informelle (Beziehungsstrukturen) und nonformale Formen (außerhalb des Unterrichts) des Lernens gleichermaßen angesprochen und die vermeintlichen Grenzen von „Unterricht und Freizeitbetreuung“, von „Erziehung und Bildung“ durchlässiger gemacht.¹

Bei Kommunen und freien Trägern brechen immer mehr Einzelprobleme auf, die alle zusammen unter das vermeintlich nationale und gesamtstaatliche Thema „Erziehung und Bildung“ gehören, aber nicht mehr in einem Fachressort zu lösen sind. Die Debatte reicht sozusagen „unterhalb“ der bundesdeutschen Politikdiskussion über eine volle Themenbreite, die von der Wohn- und Stadtentwicklung bis zu den kommunalen Gesamthaushalten geht. Allein diese Themen- und Schnittstellenfülle (Krippen, Kindergärten, Bedarfe, Tarife, Schulliegenschaften, Vereine, Jugendhilfe, Arbeitsmarktqualifizierungsprogramme, Seniorenkultur, Migrantenkurse, Spielflächen, Bildungsmonitoring, Quartiers- und Kulturvernetzung, Gewaltpräventionskurse etc.) rechtfertigt es, von einer Landschaft von Lernanlässen und Institutionen zu sprechen. Eine systematische Politik für

Lernlandschaften wird notwendig, die quer zu den städtischen Ressort- und staatlichen Zuständigkeiten geht.

Die Allzuständigkeit des Themas

Lernlandschaften beschreiben die systematische Verknüpfung von Erziehung, Betreuung, Bildung, Lernen und Qualifizierung aller Generationen im lokalen Raum und greifen damit weit in den Bereich der Stadt- und Wohnungsentwicklung ein. Die Institutionen staatlicher und nicht staatlicher Art kooperieren und stimmen ihre Maßnahmen nicht nur bezüglich der Verbesserung ihrer Ergebnisse, sondern auch unter Berücksichtigung der Wechselwirkungen ab, die sich aus größeren gesellschaftlichen Zusammenhängen auf das Lernklima ergeben. Damit sind sie dafür verantwortlich, ob und in welcher Form und Qualität sowohl die Ausbildungs- und Betreuungsverpflichtung (Schulpflicht und Kindergartenplatzanspruch) als auch die Sicherung des Kindes- und Jugendwohls (Jugendhilfe) und die Ausbildungs- und Qualifizierungsnotwendigkeit im beruflichen und zivilgesellschaftlichen Bereich gelingt. Das informelle (Elternschaft) und formale Lernen der Erziehenden und Lehrenden gehört genauso dazu wie etwa das Lernen derer, die Wissen und Verhalten weitergeben: von der Gesundheit über Energieprävention und Seniorenbildung bis hin zum Führerschein.

Mit dem Begriff „Orte für Bildung“ beschreibt es der Bund, mit „Bildungslandschaften“ der Städtetag in seiner Aachener Erklärung und in späteren Thesen beim Deutschen Verein für private und öffentliche Fürsorge. Er verknüpft dabei sein Anliegen mit dem unmittelbaren Erfolg der schulischen Bildungspolitik. Dabei wird der Anspruch erhoben, dass das Lernen selbst zum Gegenstand sozialräumlicher politischer Strategien wird. In diese Diskussion muss mit einfließen, dass die Grundlagen lokaler Demokratie, demokratischer Teilhabe und kommunaler Selbstverwaltung keine angeborenen Grundrechtskompetenzen sind, sondern gelernt werden müssen. Je weniger dies in bisher tradierten Formen und Regeln des Lernens der Fall ist, umso mehr bedarf es lokaler Lernimpulse.

Die Fähigkeit zur Integration unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen und Ethnien in unseren Städten hängt damit zusammen, dass Werte wie Toleranz oder Antifundamentalismus, Empathie oder Umgang mit multiplen Identitäten nicht nur gelernt, sondern in wechselweise aufeinander bezogenen Erziehungs-, Vertrauens- und Erfahrungsprozessen erprobt werden. Dies erfolgt nur zum Teil in Schul-

räumen, in jedem Fall aber im offenen Raum der Plätze, Viertel, Wohnquartiere und Institutionen. In den Brennpunktquartieren der Städte gilt es, die negativen Lernspiralen aufzubrechen. Die Zuständigkeit für solche Aufgabenstellungen wird von der Bürgerschaft zur Politik, von Projekten zu Schulinhalten, von Modellprogrammen zu Erziehungsappellen an Familien und von Quartiersmanagerinnen und -managern zu Wohnungsunternehmen herumgereicht, sozialräumlich verortet und verantwortet sind sie jedoch nicht in hinreichendem Maße. Die Institution Schule soll schwierige Nachbarschaften stabilisieren (*Department for Communities and Local Government* 2007). Gleichzeitig benötigt Schule mehr denn je die Unterstützung aller anderen zivilgesellschaftlichen Akteure.

Die Nachhaltigkeit und eine integrierte Lernpolitik

Mit dem Hinweis auf eine generelle, öffentlich notwendige Lernkultur wird zwar ein weites Feld eröffnet, im globalen Kontext aber die zentrale Frage nach unseren volkswirtschaftlich spezifischen Rohstoffen gestellt. Deutschland wird seinen Wohlstand global, demographisch (rückläufige Schülerzahlen) und technologisch nur mit einem umfassenden Qualitätssprung in der Frage erfolgreicher Lernlandschaften halten können. Die gängigen Schätzungen sprechen allein bei der Zahl höherer Schulabschlüsse von der Notwendigkeit einer Verdoppelung (*Priddat* 2006). Die Dynamik gilt auch für die außerschulische Weiterbildung, für Sozialkompetenz und Mehrsprachigkeit im Schulvorfeld, für Kompetenzen in einer alternden Gesellschaft. Damit kommt dieser Frage die gleiche gesellschaftliche Brisanz zu wie dem Klimaschutz gegen die Klimakatastrophe – abgesehen davon, dass die Bewältigung ökologischer Aufgabenstellungen unmittelbar mit kollektiven Lernprozessen verbunden ist. Letztendlich geht es bei der Effektivität von Lernkulturen um die Nachhaltigkeit unseres Staatswesens.

Eine ähnlich zwingende Verbindung sucht *Hans Uwe Otto* mit der Verknüpfung von Lernen und der Befähigung zum Handeln (*Otto; Ziegler* 2010). Es liegt nah, die Fähigkeit zu aktiver Demokratie durch Engagement mit gelingenden Lernstrukturen zu verknüpfen. Im Rahmen einer Migrantenmilieuanalyse (*Beck* 2009a) wurde deutlich, dass wichtige Grundwerte antifundamentalistischen, nicht autoritativen und toleranten Verhaltens direkt mit dem Nachweis bestimmter Schulbesuche verknüpft werden können, vielleicht weniger des Wissensstoffes wegen, sondern aufgrund der sozialisierenden Wirkung.

Die Integration und die Lernpolitik

Zu Lernlandschaften gehört aber auch das Integrationspotenzial dieser Gesellschaft. Bleiben im schulischen Bereich die Segregationstendenzen des Bildungssystems erhalten, ist ein Drittel bis die Hälfte sowohl der nachwachsenden Jugendlichen mit Migrationshintergrund als auch der sozial schwachen Jugendlichen lebenslänglich abgehängt. Schon jetzt spaltet dies die Zuwandernden in extrem erfolgreiche, mehrsprachig gewandte Kosmopoliten und in entwurzelte, dem Autoritarismus und der unkontrollierten Gewalt nahestehende, lebenslange Transferempfangende. Die Kosten solcher und weiterer Spaltungsvorgänge, etwa die der Jugendhilfesondermaßnahmen, der gesonderten Beschulung behinderter Kinder und der Nachqualifikation von Menschen auf dem Arbeitslosenmarkt, sind enorm und werden in der Regel nicht im Zusammenhang mit der Bildungsdebatte wahrgenommen, sondern als kommunale Folgekosten verbucht (Vogel 2010).

Migranten und Migrantinnen der dritten Generation und ihre Schulen gelten inzwischen als fast extritoriale Problemsituation, Standortnachteil und emanzipationsfreie Zone (Leston 2010). Mit großer Mühe kämpfen offen integrative Kindergärten und Schulen gerade auch beim sogenannten „Mittelstand“ um den Erhalt des Vertrauens. Zurückgebliebene Schulen tun sich außerordentlich schwer, das Vertrauen von Eltern, Nachbarn und deren Selbsthilfe- und Gemeinschaftspotenziale zu gewinnen. Gelegentlich müssen hierzu die Polizei und Rechtsanwälte bemüht werden. Auch viele, beispielsweise konfessionelle Träger tun sich schwer, ein interkulturelles, ethnisch gemischtes Sozial- und Lehrpersonal einzustellen.

Der soziale Wandel kann in der Lernpolitik nicht außen vor bleiben

Zu Lernlandschaften gehört der soziale Wandel der Familien und Lebensweisen. Die Veränderung der weiblichen Erwerbsbiographien führt neben der veränderten Kinderzahl zu anderen Vorstellungen von Kinderbetreuung, Ganztageseinrichtungen und in der Folge des gesamten klassischen Vereinswesens. Kommunen als reine Schulliegenschaftsträger „rüsten ständig nach“, das heißt, sie bauen an Schulen an oder bauen diese um und stehen vor neuen Herausforderungen, ihre Infrastruktur (Jugendberatungsstellen, Sportflächen, Förderung von Jugendverbandsarbeit) in Richtung einer Modernisierung anzupassen, die letztlich die gesamte Jugendbiographie und Stadtentwicklung verändern wird. Ohnehin „rüsten“ die Kommunen seit Jahren ständig mit Schulsozialarbeit nach, um auf die verän-

derte Welt in und um die Schule zu reagieren. Dies geschieht selten auf der Grundlage eines Konzeptes von Lernlandschaften, sonst würde es zu anderen Lösungen kommen, für die geregelte, zielorientierte Kooperation bis in die Tiefe der Organisationen statt einer „Aufrüstung der Systeme“ notwendig wäre.

Das gilt zwischen den Schulformen, besonders wenn sie sogar noch dreiteilig sind wie im Süden der Republik, oder auch zwischen Schulen, freien Trägern und Vereinen in der Ganztagesentwicklung. Den Hauptschulen laufen die Kinder beziehungsweise deren Eltern davon, den schwierigen Standortschulen die Privatschulkunden, den gemischten Kindergruppen die muttersprachlich Interessierten zu spezifisch kulturell ausgerichteten Kindeinrichtungen. Es findet Entmischung statt und die Schulen betätigen sich als „Einkäufer“ von Betreuungsleistungen durch dritte Träger, selten als Träger von Koproduktions- und Selbsthilfeinteressen. Zur zerstückelten Lebenswelt gehört es, dass hier ein Essen (subventioniert) bezahlt werden soll, dort ein Hort, woanders ein Verein, während eine Ganztagesbetreuung womöglich kostenlos ist. Der „Markt“ ist unübersichtlich.

Die Stadtentwicklung und Lernlandschaften

Hierzu gehört die Stadtentwicklung, die bisher auf Kinder-, Jugend- und Ausbildungsfragen rein demographisch-empirisch und nachfragegestützt reagierte. Bei wachsenden Zahlen galt es, genügend Einrichtungen bereitzuhalten. Qualitativ ändert sich das seit Längerem im tertiären Bildungssektor. Dieser gilt als derart technologie-, wachstums- und prestigeträchtig, dass interessante Hochschuleinrichtungen und Institute mit allen Mitteln anzusetzeln sind. Dem Leistungssport und seinen Arenen schaut eine hoch technologisierte Industrie die Erkenntnis ab, dass weiterführende Bildung nicht ohne Grundlagenbildung und die gelingende Verzahnung von Kinder-, Jugend-, Schul- und Vereinsförderung nachhaltig sein kann, also den „Breitensport“ braucht. Entsprechend gibt es zahlreiche Schnittstellenmodelle zwischen Kindergarten, Schule und Arbeitswelt. Selten basieren sie auf der Grundlage von Lernlandschaftskonzepten, sonst würde man nicht die jeweiligen Kerngeschäfte unberührt lassen und sich stattdessen durch Zusatzpersonal und Sondermaßnahmen defizitorientiert um die schon definierten Problemfelder kümmern. Hier bewegt sich auch das jüngste bundespolitische Programm „Lernen vor Ort“ des Bundesforschungsministeriums mit einer Schnittstelle für lokale Bildungsberatung.

Mit diesem Programm gelingt es zwar, mit Bundesgeldern Kommunalpersonal bezahlen zu lassen und für mehr Übersichtlichkeit zu sorgen, aber die verbindliche zielorientierte Arbeit und die neue Rollenabstimmung sind in keiner Weise garantiert. Es wird an mutigen Stadtverwaltungen, Rektoren, Rektorinnen oder freien Trägern liegen, „Leadership“ zu übernehmen, Führung und Verantwortung zur Erreichung konkreter Leistungsziele in genau definierten Lernregionen. Das Arbeitsmarktinstrumentarium kennt diese punktgenauen Leistungsvorgaben, die erst seit den PISA-Befragungen überhaupt in die Schulwelt eingezogen sind und die auch sehr viel qualitativer, kooperativer, lokal orientierter und demokratischer über alle Datenschutzgrenzen hinweg zur Anwendung kommen müssen. Kommunale Mitwirkung kann möglicherweise mit einer aktiven Wohnungspolitik rund um die Schulen wirksamer als mit einer Projektfinanzierung sein. Unternehmen können mit Ausbildungsplätzen mehr verändern als mit Sponsoring und Spenden. Eltern können als Experten und Expertinnen in eigener Sache (als Fachmann, Mutter, Senior etc.) in Praxisprojekten mehr beitragen als auf ihre Elternabendsrollen beschränkt. Insgesamt geht es um ein trisektorales Vorgehen von Wirtschaft, Staat und Bürgergesellschaft, um das Lernen rund um die Schule zu ermöglichen

Die Schule neu denken

Ein Anzeichen für die Notwendigkeit von Lernlandschaften sind auch die Aufbruchbewegungen in der Bürgerschaft. Die Ungeduld und damit der Zug bestimmter Gruppen in den Privatschulensektor wachsen. Die Ungeduld wächst ebenso bei Bewohnerinnen und Bewohnern bestimmter Stadtviertel, in denen die Menge oder Qualität vieler Institutionen und „Lernpartner“ zu wünschen übrig lassen. Wohnungsgesellschaften reagieren darauf und kümmern sich aktiv um die Qualität von Kindereinrichtungen, Spielplätzen und Schulen, um Mieterinnen und Mieter zu halten. Die Ungeduld wächst auch in den Milieus, die in den länderzentrierten Bildungsreformen Abstiegsgefahren für ihre Kinder befürchten, statt Verbesserungen zu erwarten. Zwischen den Fronten bewegt sich eine kleine Zahl von Verbänden, die fordern, „Schule neu zu denken“, vorneweg der Paritätische Wohlfahrtsverband in Berlin und Hessen. Sie fordern, dass Kommunen die Schulen übernehmen und von unabhängigen Trägern betreiben lassen. Letztlich trauen sie sich besser zu, durch die Vielfalt ihrer Kontakte und Dienste Lernlandschaften entstehen zu lassen. Trägerstrukturen dürfen kein Tabu sein. Es sind ebenfalls neue Zweckgemeinschaften möglich, Fördervereine und Genossenschaften für bessere Bildung.

Ernst-Wilhelm Luthe weist in Gutachten zu Bildungslandschaften darauf hin, dass Kommunen sich aus ihrer Zuständigkeitsfessel durch die Bildung von Zweckverbänden, durch Sozialraumbudgets, ortsbezogene Kooperationen und trägerübergreifende Zentren lösen könnten (*Luthe 2009*). Das Schicksal der gemeinsamen Arbeitsmarktbehörden von Bund und Kommunen im Zuge der Arbeitsmarktreflexionen lehrt, die Zusammenarbeit zwischen Ländern und Kommunen besser, im Zweifel sogar radikaler zu gestalten. Den Ländern und Kommunen käme primär nicht die Qualitätskontrolle, sondern die Ausführung zu, eine Lösung, die Kommunen bei Kindergärten, Jugendhilfeeinrichtungen, in der Erwachsenenbildung oder bei Beratungsstellen längst kennen. Derzeit erweitern Schulen ihre Aufgaben durch die Beauftragung oder Ankoppelung von Trägern für die Ganztagesbetreuung, das Essen, Freizeitaktivitäten etc. Im Zweifel wird diese Leistungskoppelung nach ökonomischen Wettbewerbsausschreibungskriterien vollzogen und nicht nach qualitativer Kooperationsbereitschaft und Offenheit.

Neue Kooperationen – alte Unterschiede

Viele Schulen bemühen sich sehr engagiert und können doch so wenig ändern, wenn die Entwicklung des umgebenden Wohnquartiers, ihre Verbändestruktur, ihre Verfahrensvorschriften oder ihre Methoden dazu nicht geeignet sind. Im Zweifel brauchen Lernlandschaften konsequentes individuelles Fallmanagement, um den Lernweg schwieriger Jugendlicher erfolgreich zu gestalten (vergleiche Freudenberg-Stiftung). Dies ist aber nicht mit der Schulklassenlogik kompatibel und nur schwer unter Berufsgruppen vereinbar, die in ihrer Einzelfallverantwortung mit völlig unterschiedlichen Ausbildungs-, Vergütungs- und Arbeitszeitlogiken aufeinander treffen. Andererseits hat sich das Verhältnis zwischen den Bildungseinrichtungen und der Wirtschaft stillschweigend ebenso radikal verändert wie etwa das Verhältnis zwischen Schule und Polizei.

Aus klar getrennten Sektoren, die einander die gegenseitige Einmischung verbieten, sind Partner mit Kooperationsprogrammen und Beauftragten geworden. Unternehmen appellieren an die Politik, Bildungsreformen zügiger und radikaler voranzutreiben. Sie sind den Kommunen in ihrer Standortpolitik näher als die Bundespolitik und greifen mit Einzelmaßnahmen wie PC-Ausstattungen oder Öffnungsmaßnahmen etwa in Form des Angebots an Ausbildungsplätzen ein. Die Polizei verlagert Präventionsmaßnahmen weit in die Schule hinein, denn auch sie ist kommunal orientiert.

Alle Veränderungen sind Ausdruck einer Neujustierung des Verhältnisses von Staat, Bürgern, Bürgerinnen und Wirtschaft. Noch erwartet die Mehrzahl der Bürgerinnen und Bürger die Sanierung der Bildungspolitik vom Staat. Das Vertrauen in den Föderalismus ist ohnehin erschüttert (vergleiche die umfassenden Befragungen des Dortmunder Schulinstitutes), aber gewichtige Gruppen greifen längst ein. Lesepaten und -patinnen und viele engagierte Bürgerinnen und Bürger, meist aus den besser ausgebildeten Leitmilieus, drängen in Schulen, um selbst an der Erziehung zu den Grundfertigkeiten des Lesens und Schreibens, Kommunizierens und Begegnens mitzuwirken. Stiftungen bieten sich an, entwerfen bessere Schulen, wie etwa die Montagstiftung, loben Preise aus (Hertie etc.) oder führen Reformwillige zusammen, wie die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung. Der vhw – Bundesverband für Wohnen und Stadtentwicklung e. V. und die Universität Halle an der Saale begleiten Wohnungsgesellschaften und Stadtentwickler und -entwicklerinnen in Richtung der Lernlandschaften.

Solange Lehrerinnen und Lehrer den Stress der „Zwangsschulklasse“, die Sozialarbeiterinnen und -arbeiter den Stress der „Einzelfallverantwortung“, die Eltern den Stress der „Ohnmacht in der Pubertät“, die Erzieherinnen und Erzieher den Stress der genervten Multitaskmütter und -väter jeweils allein aushalten müssen, reagieren sie wenig kooperativ. Es wird Antworten für kooperativere Berufsstrategien geben müssen.

Lebensstile und Bildungserfolg

Die Position der Bürgerschaft zu Bildung und Lernlandschaften spiegelt das Verhältnis, das der einzelne Bürger zur Verantwortungsteilung zwischen ihm, dem Staat und der Arbeitswelt im Zusammenhang mit der Erziehung zu sozialer und kognitiver Kompetenz hat. Wird das „Lernobjekt“ beziehungsweise „-subjekt“ als privates Gut angesehen, das ohne zu viel Einfluss von außen einer gewissen Perfektion zuzuführen ist (etabliertes Milieu), haben sich öffentliche Investitionen auf Angebote ausgewählter Art zu beschränken. Als bedrohtes Gut (Beck 2009b), etwa durch Entwertung Dritter (bürgerliches Milieu), haben die Institutionen deutliche Abstände zu Angehörigen anderer Gruppen herzustellen und Zertifizierungen des Gelernten zu sichern. Als notwendiges und nur durch gemeinsame kreative Anstrengung herzustellendes Gut (postmaterielles Milieu) haben öffentliche Institutionen so integrativ und offen wie möglich zu sein. Hedonistische und materialistische Milieus benötigen – freilich aus anderen Motiven, etwa mangels eigener

Ressourcen – integrative Angebote. Moderne Performer und Performerinnen wollen zwar ebenfalls moderne öffentliche Angebote, die damit einhergehende integrative Gesamtfunktion des Bildungswesens auf den gesellschaftlichen Zusammenhalt ist für sie aber zweitrangig, weil es ihnen durchaus auch um die Herausbildung von Eliten geht (Grundmann u.a. 2006, Liebwein 2008).

Den Milieus entsprechend vielfältig ist das Verhalten von Eltern im Zusammenhang von Kindergarten, Schule und Beratung und vordergründig ist deshalb manche Debatte um Schulnoten. Eigentlich geht es um die jeweiligen Positionen, die aus dem erwachsenen, was Lernen kurz- und langfristig ermöglicht. Insgesamt geben moderne Milieus dem Lernen als solchem einen höheren Eigenwert. Auch dies wird den Stellenwert der Lernkultur in Zukunft „automatisch“ erhöhen. Eine breite gesellschaftliche Debatte um Lernlandschaften berührt nicht nur die Debatte um Effizienz und vermeintlich bessere oder schlechtere Lernergebnisse. Sie bemüht Wertvorstellungen und die Vorstellung, ob die Ergebnisse, letztlich die eigenen Kinder, als „privates Gut“ oder als „Gut in gemeinsamer Verantwortung“ angesehen werden.

Die im europäischen Vergleich späte deutsche Diskussion um Ganztageschulen und Vorschulen spiegelt diese Problematik. Für viele ist die Ganztageschule nur dort nötig, wo beide Elternteile arbeiten müssen. Sie wird weniger als ein Element gemeinsamer, ganzheitlicher Lernvorgänge angesehen. Ebenso wird das Lernen, je älter die Betroffenen sind, als eine private Motivation betrachtet und entsprechend organisiert.

Wo Menschen arbeitslos sind, reduziert sich Lernen oft auf ein öffentliches Gut, das nur wenig selbstbestimmt „anzueignen“ ist. Die Institutionen sind sogar baulich durch ihre Lernkultur geprägt: von privatisierend-informell (Räume privater Bildungsträger) bis zu abweisend-formal (Anstaltscharakter). Ebenso prägend sind die Regeln. Eine gelebte Verantwortungsgemeinschaft der Lernenden, wie sie ansatzweise der Kindergarten und die Jugendhilfe kennen (auch mit Einzelfallvereinbarungen), reduziert sich im Lernvollzug auf innere Klassengemeinschaften, Jahrgänge, Internatsgruppen und schottet sich von der Gesellschaft als Ganzes ab.

Eine Politik der Lernlandschaften muss die Bürgerschaft bei genau diesen Wertvorstellungen von Bildungsgütern, Erziehungswelten, Verantwortung und Integration in die Gesellschaft mitnehmen. Die Folgen für die Berufsbilder im Erzieher- und Lehrer-

beruf, die Folgen für institutionelle Regelungen und für kooperative Elternstrategien sind bisher nur in Anfängen diskutiert und erörtert worden. Deutlich wird das bei Migranten und Migrantinnen, deren Einstellungen und Lebensstile durch Prägungen der Lernkulturen ihrer Herkunftsländer determiniert sind. Die Autoritätsrolle von Schule, Lehrerinnen und Lehrern in der Türkei oder in Russland beeinflusst die Erwartungen an das hiesige Schulsystem. Noch stärker sind es Erziehungsbrüche, die sich auftun, wenn junge Migrantinnen und Migranten eine eigene Identität suchen, aber im eigenen Umfeld nicht erfolgreich erproben, überprüfen und entwickeln können. So entstehen Subkulturen und Entfremdungen von erheblichem Ausmaß.

Die Migrantenmilieustudie bringt den Widerspruch zutage, dass gesellschaftliche Grundwerte zwar akzeptiert werden, nicht aber die institutionellen Anforderungen: Leistung wird als Prinzip der Gesellschaft akzeptiert, eigene Anstrengungen werden in der Schule jedoch nicht erbracht. Zwischen einigen Migrantenmilieus und dem Bildungssystem ist die Passung gründlich verloren gegangen und es wird beidseitig großer Anstrengungen bedürfen, um Milieugruppen wieder eine Heimatinstitution zu geben.

Perspektiven

Lernlandschaften sind eine politische Botschaft, eine Art Kommunikationsversprechen, dass überall gelernt werden kann und soll und das jedem zugänglich ist. Damit dies nicht mehr nur Sache eines Ressorts und einer staatlichen Ebene oder Berufsgruppe bleibt, sondern zum umfassenden politischen Thema wird und die Wechselwirkungen weit in die gesamte Stadtentwicklung hineinreichen, müssen sich die Zugänge zum Thema ändern. Fünf Schritte sollen dafür aufgelistet werden:

▲ **Klärung:** Eine Politik der Lernlandschaften definiert im ersten Schritt, welche Handlungsräume und Institutionen angesprochen werden sollen und wer dafür jeweils zuständig ist. Die betroffenen Partner treten nicht aus Gründen der besseren Vernetzung zum Selbstzweck zusammen oder um ein allgemeines Problembewusstsein zu erzeugen. Sie treten in Kontakt, um vereinbarte Ziele zu erreichen. Umso hilfreicher ist es, wenn sowohl motivierte Reform- oder Modellinstitutionen als Promotoren als auch entsprechende Zahlen und Ausgangsdaten, einschließlich einer milieuorientierten Kenntnis der Bevölkerung, bei den Stadtentwicklern und -entwicklerinnen vorhanden sind. Zu den Zielen kann bei Lernlandschaften nie nur ein reiner Leistungsoutput zählen. Sie würden für ein ausschließlich

funktionales Effizienzverständnis stehen und den qualitativen Aspekt des Lernklimas und der demokratischen Teilhabe vernachlässigen. In jedem Fall braucht es von Anfang an eine Verankerung in allen drei Sektoren der Zivilgesellschaft.

▲ **Demokratisierung:** Im zweiten Schritt sind operationale Ziele lokaler Demokratie zu benennen. Wie und in welchem Maße lassen sich stark in Regeln eingebundene Institutionen, wie beispielsweise Schulen, privatisierte Institutionen, wie zum Beispiel der Erwachsenenbildung, oder selektive Institutionen, wie Beratungsstellen, stärker vergesellschaften? Wie können realistische, über das übliche Renovieren der Kindergärtenräume hinausgehende Partizipationsschritte organisiert werden? Wie können selektive Interessen, zum Beispiel einer Musikschule, mit integrativen Interessen, wie etwa dem Musikunterricht für alle, zusammengebracht werden? Wie kann Lernlandschaft das Betroffenheitsghetto überwinden, dass dies alles nur eine Sache von Eltern, Lehrern, Lehrerinnen, Schülerinnen und Schülern ist? Wie können Aufgaben und Mandate, beispielsweise die Besetzung von Rektoraten, demokratischer Selbstverwaltung zugeführt werden?

▲ **Aushandlung:** Entsprechend wird der dritte Schritt deutlich: Wie können spezielle, diverse und differenzierende Interessen (Einzelfälle, Gruppen, Eliten ...) mit integrativen gesamtstädtischen Entwicklungsprozessen zusammengedacht werden? Wie können diese Spezialisierungen und die Generalisierungen von Baustein zu Baustein in den Lernlandschaften auf den Punkt gebracht werden? Geschieht dies durch Zuspitzung zur entscheidungsfähigen Alternative?

▲ **Vielfalt:** Ähnliches muss im vierten Schritt gelingen: der Passung von Milieus und den Angeboten. Je differenzierter die Milieus sind, desto komplexer ist die Lernlandschaft, und auch dieses hat Grenzen, die zu bewältigen sein müssen. Die Bildungswege haben ein Maß an Vielfalt erreicht, das kaum noch zu vermitteln ist und dennoch an grundlegenden lebensweltlichen Wünschen von Milieugruppen vorbeigeht. Wenn das so ist, wird der falsche Weg von Diversität eingeschlagen.

▲ **Kompetenz:** Schließlich bedarf es im fünften Schritt der Methoden, die für alle zugänglich und erlernbar sein sollen. Dass Schule heute das Lernen lehren soll, wurde zwar schon lange beschrieben, es hat aber kaum Auswirkungen etwa auf Elternarbeit, Gebäudemanagement, Kooperationen, Unternehmenspartnerschaften oder Curricula. Fallmanagementmethoden sind zwischen Lehrpersonal und Verwaltung ungeübt Gegenstand sektoraler Fortbildung. Befähigung, Animation, Mediation und Gruppenmethoden gelten im Normalfall als einzukaufende

Methoden von außen oder noch bizarrer als Bausteine der Organisationsentwicklung, die jedes System selbst vorhält, also Schul- und Jugendämter, Wohnungswirtschaft, Planer, Kirchen etc.

Wessen Aufgabe ist nun die Anregung, Steuerung und Verantwortung von Lernlandschaften? Ein derart komplexes Programm kann zwar nicht von einer Seite allein und nie nur von oben gesteuert, aber durchaus angestoßen werden! Im Sinne von „urban governance“ braucht es zügig Regelungsstrukturen, um den Entwicklungsvorgang breit und aufeinander abgestimmt voranzutreiben. Es könnte die Stunde der Kommunen und freien Träger gemeinsam sein.

Anmerkung

1 Vergleiche die neueren Erziehungs- und Bildungspläne frühkindlicher Arbeit in den Ländern.

Literatur

Beck, Sebastian: Migranten-Milieus: Ein Kompass für die Stadtgesellschaft. vhw-Schriftenreihe 1. Berlin 2009a

Beck, Sebastian: Milieus und Bildung. In: Urbane Landschaften I: Lernlandschaften durch das Engagement von Stadt, Unternehmen (CSR) und Bürgerschaft. vhw-Tagungsband. Berlin 2009b

Department for Communities and Local Government: What works in community cohesion. London 2007. Deutsche Kurzfassung von Konrad Hummel: Erfolgskriterien für den Zusammenhalt unserer Städte. In: Forum Wohnen und Stadtentwicklung 2/09, S. 130-134

Grundmann, Matthias u.a.: Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz. Münster/New York 2006

Leston, Tanja: Guck nach unten, Frau. In: Berliner Zeitung, Magazin 37/2010, S. 1-2

Liebwein, Sylvia: Erziehung und soziale Milieus. Elterliche Erziehungsstile in milieuspezifischer Differenzierung. Wiesbaden 2008

Luthe, Ernst-Wilhelm: Kommunale Bildungslandschaften – Bildung als Integrationswert der örtlichen Gemeinschaft. In: DL – Der Landkreis 12/2009, S. 613-619

Otto, Hans-Uwe; Ziegler, Holger (Hrsg.): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden 2010

Priddat, Birger P.: Gemeinwohlmodernisierung: Social capital, Moral, Governance. Marburg 2006

Vogel, Hans-Josef: Einmischen in die eigenen Angelegenheiten: Bildung ist heute Stadtentwicklung. In: Konrad-Adenauer-Stiftung, Arbeitskreis Kommunalpolitik (Hrsg.): Kommunale Verantwortung für und in Schulen. Sankt Augustin/Berlin 2010

Freiwilligenarbeit über das Internet

Ein neuer Weg für das freiwillige Engagement

Hannes Jähnert

Zusammenfassung

Eine lebendige Zivilgesellschaft ist ohne Ehrenamt und freiwilliges Engagement nicht denkbar. Diese Erkenntnis wird aus gutem Grund in politischen Sonntagsreden gern referiert, denn freiwilliges Engagement stärkt eine aktive Zivilgesellschaft, trägt zum sozialen Frieden bei und bietet vor allem Möglichkeiten des lebenslangen Lernens. Doch in Zeiten steigender Flexibilitätsansprüche vor allem an junge Menschen ist vielen ein Freizeitengagement nur noch sporadisch möglich. Aus diesem Grund muss der Aufruf zu Partizipation und Mitgestaltung um Überlegungen zu neuen Wegen des Engagements ergänzt werden. Im vorliegenden Beitrag soll mit dem Online-Volunteering, der Freiwilligenarbeit über das Internet, ein zeitgemäßer Zugang zum freiwilligen Engagement beschrieben werden.

Abstract

Without volunteer work an active civil society is unthinkable. This notion is stated by politicians over and over for good reasons. Voluntary work promotes an active civil society, it contributes to social coherence, and it opens the chance of life long learning. But in times growing demands of flexibility especially toward young people voluntary engagement becomes more and more sporadically. Therefore the appeal for participation and cooperation in social matters have to be complemented by the planning of alternative ways to civil engagement and volunteering. In the following article online-volunteering as voluntary work via the internet shall be suggested as a modern way of volunteerism in Germany.

Schlüsselwörter

Zivilgesellschaft – Ehrenamt – Internet – Vernetzung

Vom alten Ehrenamt

zur individuellen Freiwilligenarbeit

Freiwilliges Engagement und Ehrenamt haben in Deutschland eine lange Tradition. Besonders das Ehrenamt der Bürgerinnen und Bürger Elberfelds, nach dessen Vorbild ab der Mitte des 19. Jahrhunderts die traditionelle Armenpflege in deutschen Industriestätten nach und nach abgelöst wurde, wird als Ausgangspunkt eines deutschen Sonder-