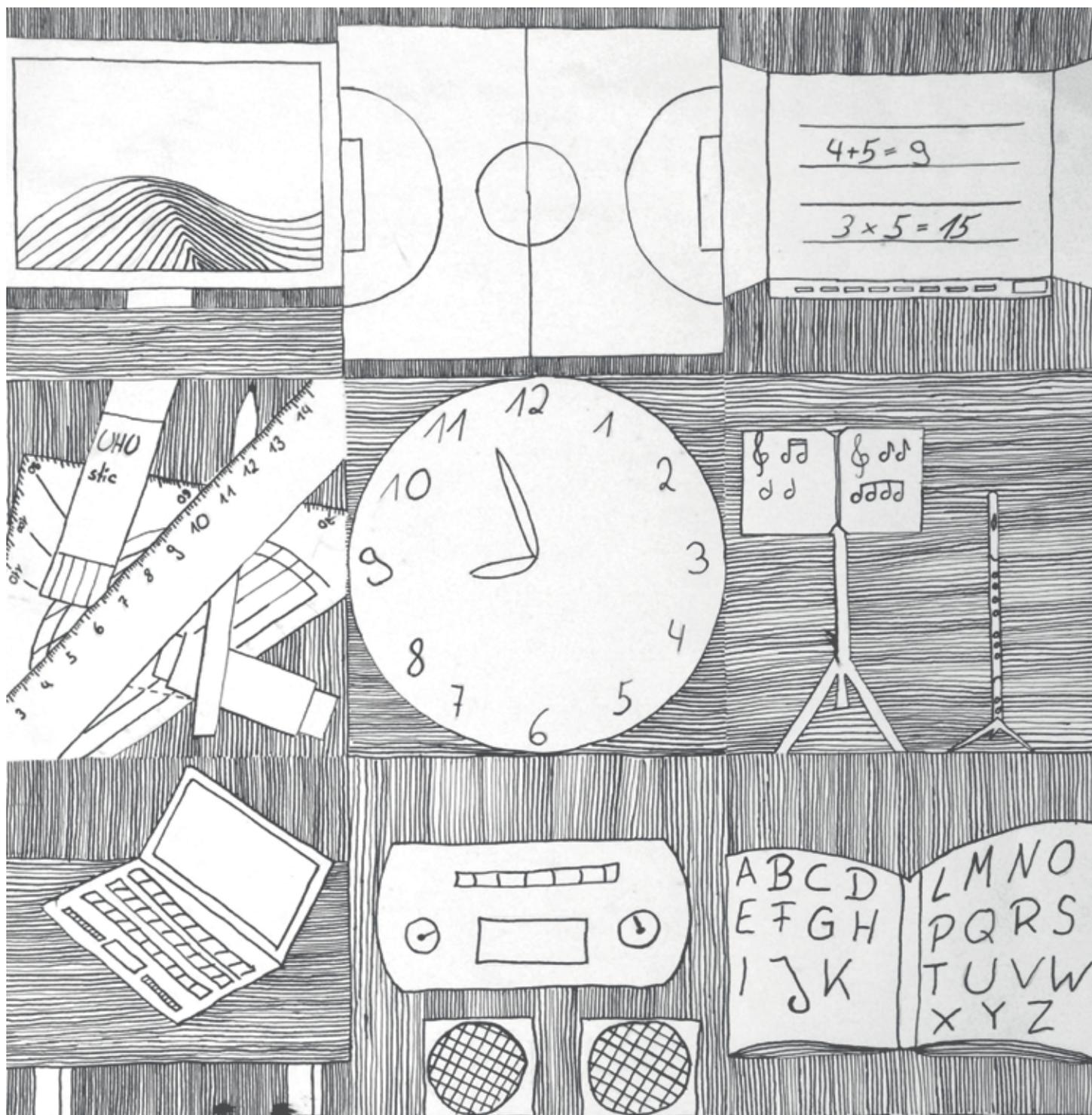


BEGEGNUNG & GESPRÄCH

Nr. 168

III/2013

ÖKUMENISCHE BEITRÄGE ZU ERZIEHUNG UND UNTERRICHT



Mehr als Schule

Von Bildungslandschaften und Bildungsregionen

Matthias Pfeufer



Abb. 2 und 3;
Leah Koen,
Wilhelm-Löhe-Gesamtschule
Nürnberg

Schulen allein sind überfordert

Während einer Lehrerkonferenz an einer Mittelschule wird zum wiederholten Male die Klage laut, dass die Elternbeteiligung sehr zu wünschen übrig ließe. Trotz großer Anstrengungen – wie etwa der Verlegung eines großen Teils der Elternsprechstunden in den Nachmittag – würde das Angebot nur unzureichend wahrgenommen. Dies träfe insbesondere für die Eltern mit Migrationsgeschichte zu. Weitere Diskussionen verlaufen zunächst einmal im Sand. Vielleicht, wendet da die Schulsozialarbeiterin ein, sollte einmal außerhalb der Schule nach Unterstützung gesucht werden...

Ein zunehmend größerer Teil der Familien käme der ureigenen Aufgabe nicht mehr nach, ihre Kinder angemessen zu erziehen, so auch die weit verbreitete Ansicht, geäußert in der Lehrerkonferenz. Aus rechtlicher Sicht steht außer Frage, dass den Eltern die Aufgabe der Pflege und Erziehung obliegt (Art. 4 GG). Daneben hat als Erzieher nur die Schule Platz. Sie hat ebenfalls einen grundrechtlich verankerten Erziehungsauftrag durch Art. 7 GG. Alle sonstigen Mit-erzieher können nur mittelbar, auf dem Umweg über die Eltern mit deren Zustimmung aktiv werden. Dies gilt insbesondere

für die Jugendhilfe – und dies ist nicht unwesentlich. Das Bundesverwaltungsgericht hat in höchstrichterlicher Rechtsprechung festgelegt: „Der Staat ist in der Schule nicht auf das ihm durch Art. 6 Abs. 2 Satz 2 GG zugewiesene Wächteramt beschränkt. Vielmehr ist der staatliche Erziehungsauftrag in der Schule (Art. 7 Abs. 1 GG) dem elterlichen Erziehungsrecht nicht nach-, sondern gleichgeordnet. Weder dem Elternrecht noch dem Erziehungsauftrag des Staates kommt ein absoluter Vorrang zu. Der Staat muss deshalb in der Schule zwar die Verantwortung der Eltern für den Gesamtplan der Erziehung ihrer Kinder achten, für die Vielfalt der Anschauungen in Erziehungsfragen aber so weit offen sein, als es sich mit einem geordneten staatlichen Schulsystem verträgt. In diesem Rahmen darf er aber grundsätzlich unabhängig von den Eltern eigene Erziehungsziele in der Schule verfolgen.“ (BVerwG 6 B 65.07)

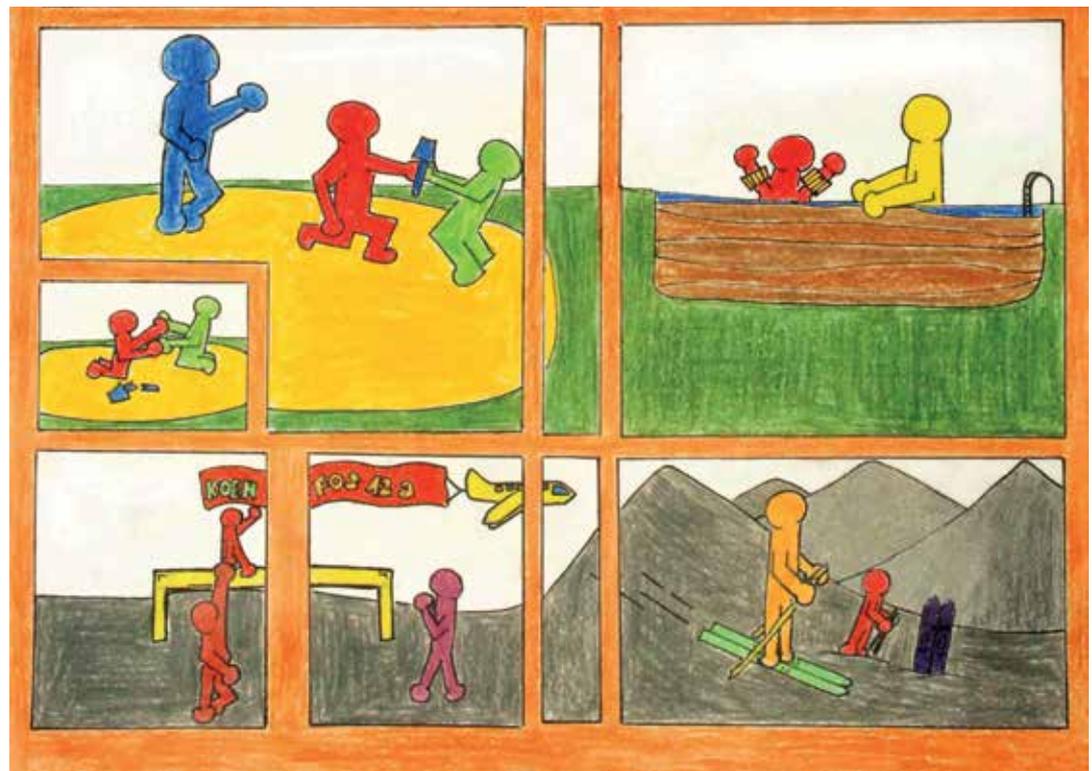
Aus dieser doppelten Verantwortung heraus erklärt sich, warum sehr schnell der Ruf laut wird, die Schulen müssten an dieser oder jener Stelle kompensatorisch einspringen. Dies wurde in Deutschland insbesondere nach der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse im Jahr 2001 deutlich: Die sich anschließende, teilweise hoch emotionale Bildungsdebatte über die Konsequenzen konzentrierte sich fast ausschließlich auf Korrekturen an den Schulen – etwa

Titelbild (Ausschnitt):
Deborah Schöne,
Wilhelm-Löhe-Gesamtschule
Nürnberg

in organisatorischer Hinsicht oder in Sachen Einführung von Bildungsstandards. Angesichts des durch die PISA-Ergebnisse hinreichend belegten Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg ist diese Engführung allerdings hochproblematisch.

Bis zum heutigen Tage sind entscheidende Fragen nicht oder zumindest nicht hinreichend geklärt: Was soll die öffentliche Schule leisten bzw. was kann sie leisten? Welche Kernaufgaben sollen und können Schulen zukünftig übernehmen? Welche Aufgabe haben die Eltern als unmittelbar Erziehungsberechtigte und Erziehungsverpflichtete? Welche weiteren Akteure sind zu berücksichtigen?

Der frühere Bundesvorsitzende des Verbands Bildung und Erziehung, Ludwig Eckinger, hat vor einigen Jahren klargestellt, dass „die Schule heute kein Reparaturbetrieb [ist], in dem man Probleme abgibt. Sie war es nie. Sie kann gesellschaftliche Fehlentwicklungen nicht beheben. Dazu fehlen ihr die Mittel. Und das ist auch nicht ihre Aufgabe.“ Dass die Schule diese Rolle nicht übernehmen kann, scheint klar. Wie sie allerdings angesichts der gesellschaftlichen Veränderungen reagieren sollte, hat Christian Nürnberger in dieser Zeitschrift bereits vor Jahren skizziert: Keine Schule dürfte vor den Herausforderungen die Augen verschließen. Sie kann „nicht so tun, als gäbe es all die Probleme nicht. Sie muss so gut



es irgend geht an der Lösung dieser Probleme mitwirken. Dazu braucht sie gut ausgebildete Lehrer, Psychologen und Sozialpädagogen. Sie können den Problemdruck zumindest verringern, und damit wäre schon viel gewonnen.“ (Christian Nürnberger 2005) Festzuhalten ist, dass heutige Schülerinnen und Schüler sehr viel mehr Zeit in der Schule verbringen als frühere Generationen. Das Leben von Kindern und Jugendlichen wird heute inhaltlich und zeitlich – unmittelbar und mittelbar – in erheblichem Ausmaß von Schule bestimmt. Ob es allerdings angemessen ist, in diesem Zusammenhang wie Norbert Blüm von „schulischem Imperialismus“ zu sprechen, der sich in einem „ehrgei-

zigen Expansionsdrang [zeige], für alles zuständig zu sein, was das Leben an Aufgaben den zukünftigen Erwachsenen abfordern könnte“ (Norbert Blüm 2012), sei dahingestellt. Es ist zwar richtig, dass die Schule über ihren traditionellen Kanon hinaus praktische Lebenshilfen wie etwa Verkehrserziehung, Medienpädagogik, Kommunikationstechniken in ihre Curricula aufgenommen hat, die möglicherweise früher außerhalb der institutionellen Einrichtung, nämlich in Familie, Vereinen und unter Freunden, initiiert wurden. Es stellt sich aber die Frage, ob es andere, alternative Lernorte gibt, die eine in diesen Bereichen notwendige Grundbildung für alle garantieren könnten.

Neu beantwortet und ausbuchstabiert werden muss die Frage, wie Bildung in modernen Gesellschaften auf breiter Ebene, also für möglichst alle Kinder und Jugendlichen, gewährleistet werden kann, sei es aufgrund der Erosion und der ständigen Weiterentwicklung eindeutiger Anforderungen an formale Qualifikationen („lebenslanges Lernen“), sei es wegen der zunehmenden Bedeutung scheinbar unspezifischer, generalisierter Fähigkeiten und Fertigkeiten („Schlüsselqualifikationen“), sei es infolge des sichtbar gewordenen Bedeutungszuwachses personaler Kompetenzen oder sei es aufgrund der weniger selbstverständlich und weniger erwartbar gewordenen Bildungsimpulse lebensweltlicher Zusammenhänge. (Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005, S. 90)

Veränderter Bildungsbegriff

Seit den 1990er Jahren wird Bildung verstärkt nicht mehr nur als individuelle sondern auch als gesamtgesellschaftliche Ressource verstanden. Programmtisch in vielerlei Hinsicht ist der so genannte Delors-Bericht, der 1997 unter dem Titel „Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum“ in Deutschland veröffentlicht wurde. Die Studie der UNESCO bündelt die Ergebnisse weltweiter Analysen und dreijähriger Beratungen der Internationalen Kommission „Bildung für das 21. Jahrhundert“ mit Lehrern, Forschern, Studenten, Regierungsvertretern und Nichtregierungsorganisationen. Jacques Delors beschreibt die Chancen und Grenzen von Bildung wie folgt: „Die Kommission sieht in Bildung weder ein Wundermittel noch eine magische Formel, die die Pforten zu einer von Idealen erfüllten Welt öffnet, aber sie ist eines der wichtigsten verfügbaren Werkzeuge für eine umfassendere und harmonischere Art

der menschlichen Entwicklung. Sie kann Armut, Ausgrenzung, Unwissenheit, Unterdrückung und Krieg überwinden helfen.“ Neben der Forderung nach verstärkter internationaler Zusammenarbeit, hat vor allem das „Vier-Säulen-Modell“ des Berichts (Lernen, zusammenzuleben; Lernen, Wissen zu erwerben; Lernen zu handeln; Lernen für das Leben), das einen angemessenen Umgang mit den Bildungsbedürfnissen des 21. Jahrhunderts sichern soll, großen Einfluss auf die pädagogische Debatte genommen. Das Fundament dafür müsse eine breit angelegte Grundbildung sein, im Rahmen derer vor allem die Fähigkeit zu lebensbegleitendem bzw. lebenslangem Lernen erworben werden soll.

Spätestens mit dem Delors-Bericht ist es Konsens, dass Bildung – verstanden als ein aktiver, lebenslang unabgeschlossener Prozess der Weltaneignung durch ein sich bildendes Subjekt – weit über die klassischen institutionellen Einrichtungen hinausgeht. Stark verkürzt könnte dafür folgende Formel stehen: Bildung endet weder am Schultor noch mit dem Schulabschluss. Mit großer Selbstverständlichkeit werden inzwischen unterschiedliche, auf die Aneignungsbedingungen bezogene Formen der Bildung differenziert.



Abb. 4:
Deborah Weber,
Wilhelm-Löhe-Gesamtschule
Nürnberg

Unter formeller Bildung wird dabei das gesamte hierarchisch strukturierte und zeitlich aufeinander aufbauende Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem gefasst, mit weitgehend verpflichtendem Charakter und Leistungszertifikaten. Unter nicht formelle Bildung ist jede Form organisierter Bildung und Erziehung zu verstehen, die generell freiwilliger Natur ist und Angebotscharakter hat. Unter informeller Bildung werden ungeplante und nicht intendierte Bildungsprozesse verstanden, die sich im Alltag von Familie, Nachbarschaft, Arbeit und Freizeit ergeben, aber auch fehlen können. Sie sind zugleich unverzichtbare Voraussetzung und ‚Grundton‘, auf dem formelle und nicht formelle Bildungsprozesse aufbauen.

(Zukunftsfähigkeit sichern! – Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. Eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums, Dezember 2001.)

Bildungslandschaften/ Bildungsregionen als angemessene Antwort auf die Herausforderungen?

„Angebote aus einer Hand – Auf dem Weg zu kommunalen Bildungslandschaften“ so ist ein Teilabschnitt des Zwölften Kinder- und Jugendberichts aus dem Jahr 2005 überschrieben, in dem es weiter heißt: „Die Bundesregierung teilt die Auffassung, dass Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote so aufeinander abgestimmt werden sollten, dass sie als stabiles und verlässliches Gesamtsystem Synergieeffekte bewirken und die bestmögliche Förderung von Kindern ermöglichen können. Ein vernetztes Zusammenspiel unterschiedlicher Akteure erfordert nicht

nur die Anerkennung ihrer öffentlichen Mitverantwortung. Der Aufbau eines integrierten Systems von Bildung, Betreuung und Erziehung bedarf darüber hinaus einer verbindlichen Koordination dieser Zusammenarbeit bei klarer Zuweisung der jeweiligen Kompetenzbereiche der einzelnen Teilsysteme und Orientierung an den Lebenswelten der jungen Menschen.“ (Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005, S. 14)

Mit diesem 12. Kinder- und Jugendbericht erreichte die Idee von kommunalen Bildungslandschaften eine breitere Öffentlichkeit, auch wenn bereits frühere Projekte in dieselbe Richtung zielten. So findet sich etwa 2002 in der gemeinsamen Erklärung des Bundesjugendkuratoriums, der Sachverständigenkommission

für den Elften Kinder- und – Jugendbericht und der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe „Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte“ folgende Aussage: „Bildung erfordert neue Formen der Vernetzung: Die verschiedenen Bildungsinstitutionen haben einen je eigenen Bildungsauftrag. Auf der Grundlage der Bedürfnisse und Interessen junger Menschen müssen die Bildungsaufgaben von Familie, Jugendhilfe, Schule und Berufsausbildung neu verbunden und aufeinander abgestimmt werden. Dabei sind vor dem Hintergrund heterogener und komplexer Lebenslagen die Übergänge zwischen den Bildungsorten neu zu gestalten. Unabdingbar ist daher eine übergreifende Verknüpfung der unterschiedlichen Bildungsinstitutionen und der politischen Verantwortlichkeiten.“ (These 10)

Gemeinsam ist diesen ersten beiden Annäherungen an die Idee von Bildungslandschaften bzw. Bildungsregionen, dass von der Notwendigkeit einer Vernetzung und eines integrierten Systems der unterschiedlichen Akteure und Einrichtungen formeller, nicht formeller und – soweit identifizierbar – informeller Bildungsprozesse ausgegangen wird. Um im Bild zu bleiben: Die Orte in der Landschaft sind bereits vorhanden, es müssen neue, begehbarere Wege gebaut werden.

„Lokale Bildungslandschaften“ sind langfristige, professionell gestaltete, auf gemeinsames, planvolles Handeln abzielende, kommunalpolitisch gewollte Netzwerke zum Thema Bildung, die – ausgehend von der Perspektive des lernenden Subjekts – formale Bildungsorte und informelle Lernwelten umfassen und sich auf einen definierten lokalen Raum beziehen.

(Peter Bleckmann/Anja Durdel 2009, S. 12)

Aber was sind die Ziele solcher Anstrengungen? Vernetzungen ergeben ja nur dann Sinn, wenn es gemeinsame inhaltliche Ziele gibt – ohne diese bleiben es Vernetzungen um der Vernetzungen willen. Warum also sollen Zeit und Ressourcen in den systematischen Aufbau einer Bildungslandschaft bzw. -region gesteckt werden? Geht es etwa um ein gemeinsames pädagogisches Leitbild?

Auch wenn die Antwort auf diese Frage idealerweise „vor Ort“ (vgl. das aktuelle Programm des BMBF „Lernen vor Ort“) gefunden werden sollte, können doch – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – einige übergeordnete, einen Mehrwert begründende Aspekte benannt werden:

- erfolgreiche Bildungsbiografien für alle Bürgerinnen und Bürger („Niemand darf verloren gehen.“)
- Verbesserung der Angebotsstruktur mit stärkerer Ausrichtung auf die Nutzerinnen und Nutzer

- Parallelstrukturen identifizieren und vermeiden
- niedrigere Aufwendungen in den Sozialkassen
- positive wirtschaftliche Entwicklung der Region (Standortfaktor „Bildung“)

Diese Zielaspekte sollten allerdings – neben einer notwendigen Differenzierung von organisatorischen und inhaltlichen Aspekten – noch einmal daraufhin überprüft werden, aus wessen Perspektive sie formuliert sind. Allenthalben findet sich ein meist nur schwer zu entflechtendes Konglomerat aus individuellen, gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Interessen. So schreibt etwa der Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. in seinen Empfehlungen zur Weiterentwicklung kommunaler Bildungslandschaften aus dem Jahr 2009: „Bildung ist ein wesentlicher Faktor bei der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung von Städten, Landkreisen und Gemeinden.“

Festzuhalten bleibt: Wenn – wie in ähnlicher Form häufig zu hören und zu lesen – der Schlüssel zum Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen in der systematischen und kontinuierlichen Zusammenarbeit und der gemeinsam getragenen Verantwortung aller an Bildung und Erziehung beteiligten Akteure einer Region liegt, müssen bisherige Konzepte der Organisation von Bildung, Betreuung und Erziehung kritisch hinterfragt werden.

Offene Fragen und Herausforderungen

Wer initiiert eine Bildungslandschaft?

Keineswegs unumstritten ist, wo die Verantwortung (das Zentrum, der Kern, ...) für die wahlweise lokalen, kommunalen oder regionalen Bildungslandschaften oder -regionen zu verorten ist. Auch darüber, woher der Anstoß der systematischen Entwicklung kommen kann oder muss, herrscht Unklarheit. Vielerorts laufen unterschiedliche Prozesse ineinander, nicht zuletzt weil bereits seit etwa 15 Jahren Stiftungen und Vereine aber auch das Deutsche Jugendinstitut oder das Bundesministerium für Bildung und Forschung mit Förderprogrammen Einfluss nehmen.

In der Aachener Erklärung des Deutschen Städtetags von 2007 wird als „Ausgangspunkt für Bildungsprozesse in den verschiedenen Lebensphasen (...) die kommunale Ebene“ betont. In aktuellen Konzepten der Bertelsmann-Stiftung – die bereits seit Ende der 1990er Jahre mit zahlreichen Initiativen, die unter der Überschrift „Von der Entwicklung der Einzelschule zur Entwicklung eines regionalen Bildungsangebots zusammengefasst werden können, einschlägig aktiv ist – liegt der „natürliche“ Ausgangspunkt für die Entwicklung von regionalen Bildungslandschaften in der Schule. Begründet wird dies

