

Visionen einer vernetzten Bildungslandschaft

Skript des Vortrags vom 19. April 2008 beim Landesjugendring Rheinland-Pfalz

1. Einführung

Der (mir vorgegebene) „Arbeitstitel“ suggeriert hellseherisch-vorwärtsweisende und innovative Erörterungen zukünftiger Entwicklungen, womöglich luzide Halluzinationen auf hohem Niveau. Hierin liegt bereits eine gewisse Verkennung, denn die Perspektivik einer vernetzten Bildungslandschaft ist – ohne dies schon so zu bezeichnen – eigentlich „von gestern“. Das heißt, sie ist bereits in wesentlichen Punkten benannt worden, und dies ist zum Teil schon eine ganze Weile her. Um der aktuellen (und vielleicht zukünftigen) Entwicklung gerecht zu werden, könnte der Vortragstitel vielleicht geändert werden in: „Zurück in die Zukunft“. Denn es ist – um es mit Karl Valentin auszudrücken – eigentlich schon alles gesagt worden, nur aber eben noch nicht von allen. Das entscheidende Entwicklungsproblem liegt aus meiner Sicht jedenfalls viel weniger in einem Mangel an Einfallsreichtum und visionärer Kraft, als in der immer noch ungenügenden Umsetzung bestehender und seit langem bekannter Sachverhalte – deren Ursachen zu erörtern sein werden.

Im Jahre 1995 ist im Bericht der Bildungskommission Nordrhein-Westfalen¹, soweit ich sehe, erstmalig die Rede von „regional gestaltete(n) Bildungslandschaften“; aber Vorstellungen, wie sich Kinder- und Jugendarbeit und Schule in einer solchen Bildungslandschaft (neu) aufstellen könnten, entstammen bereits der späten Reformpädagogik:

„So fügt sich die Schule der Zukunft ein in die planmäßige Neugestaltung der großstädtischen Siedelung. Sie muss auf ihrem Grundstück alles das vereinigen, was die Jugend braucht. Die heutige Trennung zwischen Schule und Jugendamt muss aufgehoben werden. Jede Schule sei ein Mittelpunkt der Jugendpflege (...), neben dem hauptamtlichen Schularzt muss freilich dann überall mindestens ein Lehrer mit fachlicher Ausbildung zum Jugendpfleger vorhanden sein. Die notwendigen Mehrausgaben werden sich aber lohnen; anstelle der bürokratischen Handhabung kann dann eine wirkliche Jugendpflege treten, die der körperlichen und seelischen Not gleichmäßig gerecht wird. Darum braucht jede Schule nicht nur eine Schulküche und Warmbad, sondern auch Liegehalle, Wasser- und Luftbad. Für alle Schülerinnen, deren Wohnräume keinen menschenwürdigen Tagesaufenthalt bieten, muss Gelegenheit geboten werden, in der Schule auch länger zu bleiben; so sind Spielplätze und Planschwiesen für den Sommer, Spiel- und Leseräume für die schlechte Jahreszeit nötig. (...) Auch die schulentlassene Jugend wird

¹ Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft : Denkschrift der Kommission "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft" beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied 1995, S. 284

den Zusammenhang mit einer solchen Schule nicht so leicht wie jetzt aufgeben. So wird die Schule allmählich zum kulturellen Mittelpunkt eines großen Kreises, der alle die umfasst, die als ehemalige Schüler oder als Eltern mit der Schule zu tun haben.“²

Wählt man dies als Ausgangspunkt, so bedarf es nicht zwingend der Forderungen nach Innovationen, denn diese sind längst ausgesprochen. In gewisser Weise müssen wir eigentlich ca. 90 Jahre zurück – aber nicht romantisch, sondern reflexiv.

Die aktuelle Bildungspolitik in Deutschland stellt sich derzeit dar als Operation am offenen Herzen – vor allem – des Schulsystems. Aber: die Operation will kein Ende nehmen, seit Jahren wird immer wieder neu operiert, aufgeschnitten, nachgebessert. Ein Eingriff jagt den nächsten; dem „Patienten“ bleibt kaum Zeit für Heilung und Genesung. Genauer müsste man allerdings von 18 verschiedenen Teil-Operationen sprechen³, wobei immer auch mit konträren Zielen gegeneinander gearbeitet wird:

- Beispiel **Kopfnoten**: Was Bayern kürzlich für die Grundschule rückgängig gemacht hat, ist in Nordrhein-Westfalen wieder eingeführt worden.
- Beispiel: **gemeinsame Orientierungsstufe**: In Niedersachsen galt unter der SPD-Regierung die Orientierungsstufe, CDU/FDP schafften sie wieder ab. In Rheinland-Pfalz hingegen wird sie in der Realschule PLUS wieder neu eingeführt.
- Beispiel **Hauptschule**: In manchen Ländern wird die Hauptschule perspektivisch abgeschafft oder in neue Schulformen integriert (Hamburg, Rheinland-Pfalz), in anderen (Bayern, Baden-Württemberg) versucht man sie zu stärken und zu erhalten.⁴
- Beispiel **Gymnasium**: Die aktuelle Diskussion um G 8 stellt sich dar als hektisches und weitgehend unkoordiniertes Vorgehen, bei dem die neuen Bundesländer zunächst ihre eigenen Traditionen aufgeben mussten – nur um sie jetzt wieder neu zu erfinden, während in den westlichen Bundesländern Eltern und Schüler an den Zumutungen des sog. „Turbo-Abiturs“ verzweifeln. Gleichzeitig ergeben sich hier neue Impulse für Ganztagschulen, die dieses Mal nicht vornehmlich sog. „Brennpunktschulen“ sind.

Es gibt keine einheitliche Bildungspolitik in Deutschland und so gibt es auch kaum Verständigungen darüber, ob und wie die Kinder- und Jugendarbeit nach einheitlichen fachlichen Grundsätzen diese Entwicklungen antizipieren und darin ihren Platz finden kann. (Insofern birgt die Einladung eines Referenten, der in Thüringen arbeitet und in Nie-

² Wilhelm Ganzenmüller (1928): Die elastische Einheitsschule als großstädtische Bildungsanstalt. In: Oestreich, P./ Hoepner, W. (Hrsg.): Großstadt und Erziehung. Berlin 1928; S. 100

³ gemeint: 16 Bundesländer, die BRD-Bundesebene und die OECD

⁴ Vgl. Rösner, E. (2007): Hauptschule am Ende. Ein Nachruf. Münster

dersachsen wohnt gewisse Risiken, da eigentlich präzise landesspezifisch gearbeitet werden müsste...)

Die Institution Schule befindet sich seit länger Zeit in einer Mischung aus Reformstress und Erwartungsinflation. Schon das Kerngeschäft der Schule: Unterricht ist immer wieder gefährdet. Die hier vielfach anstehende Frage ist weniger, ob der Unterricht gut oder schlecht ist, sondern ob er überhaupt stattfindet – oder nicht. Es werden Schulprogramme eingeführt, Kampagnen gegen das Sitzenbleiben gefahren, Ganztagschulen eingerichtet, wahlweise offen, halb-offen oder gebunden, es werden Bildungsstandards, Zentralabitur und Vergleichsarbeiten eingeführt, neue Unterrichtsmethoden und Lehrerfortbildungen angeboten, Evaluationsagenturen in Gang gesetzt, Begleit-Forschungen betrieben, Qualifizierungsoffensiven⁵ verkündet – und schließlich wird das Ganze noch periodisch angeheizt durch Wahlkämpfe, massive Ideologien von Interessenverbänden (etwa dem Philologenverband, für den der Weg einer Gesamtschule, die jetzt Gemeinschaftsschule heißt, geradewegs in den Bildungskommunismus führt; oder dem Aktionsrat Bildung⁶) sowie bildungspolitischen Wortmeldungen aller möglichen und unmöglichen Besorgten und Beteiligten – vom Bundespräsidenten bis in die letzte Talk- und PISA-Show.⁷ (►vgl. **Schaubild**: Statements zur Bildungspolitik) Dies sind die Rahmenbedingungen, unter denen nun auch noch Kooperationen mit Jugendarbeit und anderen Akteuren stattfinden sollen.

Die Kinder- und Jugendarbeit selbst – als ein in vielerlei Hinsicht auf Schule ausgerichteter Kooperationspartner – wird da kaum ernsthaft einbezogen, denn Schule hat mit sich selbst genug zu tun. Und es gibt noch jemanden, der nicht gefragt wird: die Kinder und Jugendlichen selbst. Die Wissenschaft, z. B. die Hirnforschung oder die Erziehungswissenschaft hingegen wird nur konsultiert, wenn es gerade mal passt. Insofern ergibt sich hier ein weiteres Spannungsfeld zwischen dem, was man wissen und tun könnte und dem, was in der Realität geschieht. Bei alledem ergibt sich die Eindruck, dass es um vieles geht, aber nicht um Bildung; und um die Kinder- und Jugendarbeit auch nicht. Sondern vielmehr darum, bei den nächsten PISA-Vergleichstests besser da zu stehen, wobei die jeweiligen Ergebnisse wiederum eingespeist werden in das auf- und abschwellende Alarm- bzw. Triumphgeheul zwischen den politischen Showkämpfern.

Inmitten dieser Gemengelage soll nun die Kinder- und Jugendarbeit strategische Optionen entwickeln. Dabei hat auch sie genug zu tun mit ihrer Legitimation, mit ihrem eigenen Bildungsverständnis und der Evaluation ihrer Wirkungen. Die zukünftige Rolle der (verbandli-

⁵ Vgl. die Ergebnisse der 321. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz vom 6.03.2008 in Berlin

⁶ vgl. das zweite Jahresgutachten des Aktionsrats Bildung unter www.aktionsrat-bildung.de

⁷ vgl. Preisendörfer, B. (2008): Das Bildungsprivileg. Warum Chancengleichheit unerwünscht ist. Frankfurt/ Main

chen) Kinder- und Jugendarbeit wird sich nicht zuletzt daran bemessen, ob sie die gegenwärtigen Entwicklungen naiv oder reflexiv antizipiert und ihre eigene Rolle, ihr Sonderleistungskönnen pflegt und überlegt einsetzt. Oder ob sie ganz pragmatisch nach dem Motto verfährt: Wir machen alles mit, denn letztlich ist Kinder- und Jugendarbeit das, wofür es Geld gibt. Überall dort, wo die Kinder- und Jugendarbeit als eigenständiger Akteur an Kontur einbüßt und versäumt, diese zu profilieren, droht sie zu verlieren, weil sie ersetzbar wird; wahlweise durch 1-Euro-Betreuungskräfte, durch LehrerInnen, durch die Freizeitindustrie, durch Animatoure, Polizisten oder Sicherheitsdienste.

Zugleich wären bei aller, bisweilen geradezu schwärmerischen Betonung der neuen Gemeinsamkeiten von Schul- und Sozialpädagogik (Bildung, Lebensweltorientierung, Zukunftsbezug, Orientierung am einzelnen Jugendlichen/ Schüler) zunächst die **professionellen Unterschiede** im Blick zu behalten. Warum? Weil allein *Verschiedenheit* die genuine Basis für Kooperationen ist. Ohne sie könnte jede Institution ebenso so gut versuchen, den Part des anderen selbstständig zu übernehmen. Wenn man dies verkennt wird, wird Schule unverkennbar irgendwie „sozialpädagogischer“, aber sie benötigt dazu keine SozialpädagogInnen mehr. Dann wird die Kinder- und Jugendarbeit auch kein Bildungspartner, sondern eine Art besserer Pausencdown. Dazu aber ist sie gerade nicht da.

In diesem Durcheinander kann ich nur versuchen, beherzt einige Schneisen zu schlagen; und ich will dies anhand der nachfolgenden Themen tun. (►Vgl. **Schaubild: Übersicht**)

1. Bildungsanspruch – Bildungspraxis
2. Kommunale Bildungslandschaften
3. Brennpunkte der (verbandlichen) Bildungsarbeit
4. Fazit

1. Bildungsanspruch/ Bildungspraxis

Wer einen Bildungsanspruch erhebt, tut gut daran, sich zu vergewissern, worauf er sich eigentlich bezieht. Dies ist kein überflüssiger Luxus, sondern bittere Notwendigkeit. Hier ist die Arbeit an Begriffen gefragt, mit denen man operiert; und ich will hierfür einige Beispiele geben:

1. In der Kinder- und Jugendarbeit spricht man traditionell gern von „**außerschulischer Bildung**“. Ich halte diesen Ausdruck für verfehlt, denn er setzt nach wie vor Schule ins Zentrum aller Bildung. Wir aber wissen, dass das Gegenteil der Fall ist, wie Ihnen die – mittlerweile wohlbekannteren – Schaubilder erweisen. (vgl. ►Vgl. **Schaubilder: 12. Kinder- und Jugend-**

bericht) Natürlich ist Schule eine Erfahrungsmacht im Leben von Kindern und Jugendlichen, aber längst nicht die einzige. „Außerschulische Bildung“ beschreibt das, was in der Jugendarbeit geschieht negativ: es ist *Nicht-Schule*. Was es positiv ist, wird ausgeblendet. Demzufolge müssten sich Fachkräfte der Jugendarbeit als „Nicht-Lehrer“ bezeichnen. Solange der Terminus „außerschulisch“ im allgemeinen (und zumeist unreflektierten) Sprachgebrauch Bestand hat, verortet er die Schule im Zentrum aller Bildung, der dann lediglich etwas hinzugefügt wird, auf das man im Zweifelsfall ebenso wieder verzichten könnte.

2. Wer Bildung qualifiziert betreiben will, muss sich unumgänglich mit Grundsatzfragen zur Bildung auseinandersetzen (►Vgl. **Schaubild Bildungsbegriffe**) und daraus Kriterien für die Kinder- und Jugendarbeit entwickeln (►Vgl. **Schaubild Bildungskriterien Jugendarbeit**)

Zur Erläuterung: Bildung darf nicht nur Spaß machen, sie muss es sogar. Warum sonst sollten Kinder und Jugendliche an Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit teilnehmen? Bestimmt nicht, weil sie sich „bilden“ oder etwas lernen wollen. „Spaß“ und „Interesse“ sind elementare Katalysatoren auch informellen Lernens, wobei „Spaß“ zu haben und „Leistung“ zu bringen kein Gegensatz ist. Dies schließt keineswegs aus, dass man auch in der Schule mit Spaß und Interesse dabei sein kann.⁸ Nur ist es hier strukturell nicht vorgesehen; in der Kinder- und Jugendarbeit aber schon.

Aber auch in der Kinder- und Jugendarbeit gilt: Nur Spaß zu haben ist noch keine Bildung. Es geht um ein Verständnis von Bildung auch als Bewältigung von Schwierigkeiten, Anforderungen und Herausforderungen. Bildung als „Arbeit an der Differenz“ aufzufassen bedeutet: Nur wenn etwas vorhanden ist, das sich von dem, was ein Kind/ ein Jugendlicher bisher schon kennt und beherrscht, *unterscheidet*, dann ist daraus – vielleicht – etwas im Sinne von Bildung zu lernen. „Bildung“ ist somit immer auch Zumutung, Herausforderung und nicht einfach Bestätigung dessen, was ohnehin der Fall ist. In einer solchen Pädagogik kann die Bearbeitung von Problemen zu Ergebnissen führen, aber auch zu neuen Fragen, so dass ein Kind oder Jugendlicher sich auf dem Wege des Suchens nach einer Antwort so weit wie möglich vorantreibt. Und das kann er/ sie nur allein.

Eine so verstandene Bildung begründet sich durch den *Zuwachs an Respekt vor einer Barriere*, einem Widerstand. Es ist die Selbst-Zumutung, vor einer Schwierigkeit nicht auszuweichen – obwohl es leicht möglich wäre. Und eben diese Dimension ist in der bisherigen *schulpädagogischen* Bildung strukturell ausgeblendet worden und hat zu den sattsam bekannten PISA- (und anderen) Ergebnissen geführt. Deswegen wird Schule jetzt – dem An-

⁸ Dass sich gleichwohl auch unterhalb, neben, aber auch innerhalb des formalisierten Rahmens von Schule vielfältige jugendkulturelle Entfaltungen ergeben, zeigen die Arbeiten von W. Helsper (Bedeutungswandel der Schule für Jugendleben und Jugendbiografie. In: Grunert/ Wensierski 2008, S. 135-163) und N. Pfaff (Zum Verhältnis von Schule und Jugendkultur: Entfaltungskontext und Gegenwart; ebd., S. 165-182)

spruch nach – auch sozialpädagogischer. (Wie man vom Bildungsanspruch der Kinder- und Jugendarbeit zu einer gehaltvollen Praxis gelangt, wie man einen „Werkzeugkasten Bildung“ benutzt, kann hier nur angerissen werden.⁹)

3. Es wird geschrieben von und argumentiert mit der „**Verzahnung von Bildung, Erziehung und Betreuung**“ (12. Kinder- und Jugendbericht)¹⁰. Dabei handelt es sich zunächst um drei grundverschiedene Tätigkeiten, die zwar Übergänge aufweisen, aber nicht identisch sind. Was Bildung konzeptionell meint, ist bereits dargestellt worden. Hier hat die Kinder- und Jugendarbeit ihr Kernfeld, weniger aber in „Erziehung“ und schon gar nicht in „Betreuung“. Betreuung ist Aufbewahrung, meinetwegen engagierte und liebevolle Aufbewahrung – aber keine Bildung. Auch Erziehung – wie dialogisch und emanzipativ sie immer daher kommen mag – ist keine Bildung, sondern wesentlich die Einübung von Normen und Verhaltenserwartungen der Erwachsenen; im günstigen Fall Voraussetzung für Bildung. Und solange dies nicht klar ist, bleiben auch die Differenzen zwischen Schul- und Sozialpädagogen unklar, betreibt Jugendarbeit zum Beispiel Aufsicht und Hausaufgabenbetreuung – was fachlich nichts mit ihren Aufgaben zu tun hat. Hier entscheidet sich die strategische Zukunft der Kinder- und Jugendarbeit: als Bildungspartner oder als SchülerInnen-Bespaßung.

2. Kommunale/ regionale Bildungslandschaften

Immerhin hat die (auch nicht ganz so) neue Erkenntnislage die Information bestärkt, dass Bildung eine Angelegenheit ist, die wesentlich auch außerhalb von Schule stattfindet. Hier rückt nun das tatsächliche und konkrete Aktionsfeld der Bildung in den Blick: die kommunale Ebene.¹¹

Deshalb reden wir neuerdings von kommunalen oder regionalen „Bildungslandschaften“, in denen möglichst viele, idealerweise alle Bildungsorte in einer definierten Zone (z. B. einem Sozialraum) nicht mehr isoliert voneinander, sondern auf einander abgestimmt agieren sollen, z. B. um Übergänge zwischen ihnen zu erleichtern und zu gestalten. Diese sogenannte

⁹ vgl. <http://www.sw.fh-jena.de/people/werner.lindner/texte>

¹⁰ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005) (Hrsg.): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht: Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. Berlin.

¹¹ vgl. die Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ vom 22./ 23. Nov. 2007; vgl. DJI-Bulletin Nr. 78 / 1/2007; vgl. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2007): Bildungslandschaften in gemeinschaftlicher Verantwortung. Grundsatzfragen und Praxisbeispiele. Berlin. In: www.ganztaegig-lernen.de; Deutscher Verein (2007): Diskussionspapier zum Aufbau Kommunaler Bildungslandschaften. In: NDV 2007, S. 294-307; Luthe, E.W. (2008): Anmerkungen zu dem Diskussionspapier des Deutschen Vereins zum Aufbau „Kommunaler Bildungslandschaften“. In: NDV, Feb. 2008, S. 49-51

„kommunale (oder regionale) Bildungslandschaft“ weist zur Zeit noch einen erheblichen programmatischen Überschuss auf, hinter dem die Realität einstweilen zurücksteht. Ich will hier nicht noch einmal die vorliegenden strukturellen, institutionellen und konzeptionellen Vorschläge, Ideen und Programmformeln herunter beten, die sich allesamt daran orientieren, was nun auf diversen anderen Handlungsebenen geschehen müsste, sollte und könnte (z. B.: Optimierung der Verbindung von Landes- und Kommunalebene; Überwindung der Ressortgrenzen von Sozial- und Kultusverwaltung, institutionelle Zusammenfassung auf kommunaler Ebene, integrierte Sozial-, Bildungs- und Jugendhilfeplanung, verlässliche finanzielle Rahmenbedingungen etc.), sondern eher auf einer pragmatischen Ebene erörtern, wie sich speziell Jugendverbände auf diese Entwicklung einstellen könnten. Dass auch diese Erörterungen notorisch „Zukunftsmusik“ sein müssen, liegt in der Natur der Sache. Unter der Voraussetzung, dass das Modell der „Bildungslandschaft“ zukünftig an realen und konkreten Konturen gewinnt, wären u. a. folgende Aspekte zu berücksichtigen:

1. Wenn Lernen wesentlich auch außerhalb von Schulen stattfindet, wäre angemessenerweise von einer „dezentrierten Bildung“¹² zu reden. „Dezentrierung“ meint: kein Zentrum, nicht Schule, auch nicht die Kinder- und Jugendarbeit. Bildungskonzeptionell reden wir – durchaus plausibel – von der „Entgrenzung von Lernorten und Lernmodi“. Deshalb wäre es ein Widerspruch, sofern sich diese Bildungslandschaft wiederum allein um die Schulen herum aufbaut, die sich im Zentrum positioniert und alle anderen Instanzen um sich herum tanzen lässt¹³.

2. Eine lokale Bildungslandschaft entsteht nicht von allein, sondern nur durch Planung und Steuerung. Hierzu müsste – mindestens – in jeder Stadt/ jedem Landkreis eine entsprechende Koordinationsstelle geschaffen werden, paritätisch besetzt mit Schul- und SozialpädagogInnen. Eine solche Koordinationsfunktion wäre jedenfalls aus den nachfolgenden Gründen erforderlich:

- Erstens, um die in einem Sozialraum vorhandenen Aktivitäten und Anbieter besser aufeinander abzustimmen.
- Zweitens, für den Fall, dass dieses Feld – auch finanziell – an Bedeutung gewinnt, denn dann dürfte es weitere Interessenten anziehen. Jugendverbände hätten dann möglicherweise ein Konkurrenzproblem, und zwar mit (auch kommerziellen) Anbie-

¹² vgl.: Stolz, H.-J. (2006): Dezentrierte Ganztagsbildung: Diskurskritische Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte. In: Otto, H.-U./ Oelkers, J. (2006) (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München – Basel, S. 114-130

¹³ Vgl. die ernüchternden Erfahrungen aus dem Projekt GEMINI - Politik und Partizipation in der Ganztagschule“; vgl. das konzeptionell anspruchsvolle Projekt Campus-Rütli, das zwar prinzipiell in die richtige Richtung geht, es aber nicht vermag (oder beabsichtigt), die alte Schulzentriertheit aufzubrechen:
http://www.jena.de/sixcms/detail.php?id=68256&_nav_id1=11217&_nav_id2=11329&_nav_id3=11175

tern, mit denen sie zugleich kooperieren sollen. (Zur Erläuterung: Ich negiere keineswegs den Wettbewerb – wenn es denn ein fachlich regulierter ist.)

- Drittens, um die Fachlichkeit zu sichern. Denn in dem Maße, wie die Schulen selbstständiger werden und eigene Finanzbudgets erhalten, erfolgen Kooperation gern nach dem Motto: „Schule geht einkaufen“. Es ist aber dafür Sorge zu tragen, dass die Kooperationen von den fachlich besten Trägern geleistet werden – und nicht von den billigsten, oder den politisch opportunisten.

3. Wenn die (verbandliche) Kinder- und Jugendarbeit in diesen Bildungslandschaften eine maßgebliche Rolle spielen will, müsste sie diese frühzeitig mit aufbauen helfen und sich einmischen in die relevanten kommunalen Politikfelder. Dies bedeutet: Jugendverbandsarbeit muss **wirksame kommunale Präsenz** zeigen (können) und hätte dabei zu vergegenwärtigen, dass die kommunale Ebene so vielfältig und heterogen ist wie es Städte und Landkreise gibt. Da es aber kaum einen Jugendverband gibt, der in allen Kommunen und Landkreisen gleichermaßen aktiv mitwirken kann, käme den eventuell den **Jugendringen** eine gesteigerte Bedeutung zu; ob diese in der Lage sind, in den unterschiedlichen Kommunen und Landkreisen effektiv mitzumischen, hätte sich zu erweisen. Hier wäre gegebenenfalls Aufbau- und Qualifikationsarbeit vor Ort erforderlich. Diese Antizipation, Einmischung und Mitwirkung könnte geschehen durch die Orientierung an den nachfolgenden Aspekten, die sich eigentlich für jede beteiligte Institution stellen, aber auch und in besonderem Maße für die verbandliche Kinder- und Jugendarbeit¹⁴: (►Vgl. **Schaubilder: Aspekte Bildungslandschaften**)

Leitfragen zur Ausgestaltung von Bildungslandschaften:

- Wer sind die designierten Akteure und Mitspieler in der Bildungslandschaft?
- Welches Bildungsverständnis und welche Bildungsziele hat meine eigene Institution?
- Welches Profil, welche Besonderheiten weist meine Institution auf?
- Welche Nutzergruppen will meine Institution vorrangig erreichen?
- Zu welchen anderen Akteuren im Sozialraum bestehen bereits Kooperationen?
- Zu welchen anderen Akteuren sind Kooperationen sinnvoll, aber bislang nicht erfolgt?
- Mit welchen Akteuren sind Kooperationen sinnvoll auf der Ebene von
 - Information/ Abstimmung?
 - Kooperation?
 - Koproduktion?
- Welche Kooperationsressourcen haben wir? Welche Ressourcen benötigen wir?
- Wie beeinflusst eine stärkere Kooperation meinen Jugendverband in Bezug auf
 - Personal?
 - Aktivitäten?
 - Zeiten?
 - Räume?

¹⁴ Die nachfolgenden Aspekte sind entnommen einem Planspiel „Fast wie im richtigen Leben“; In: <http://www.sw.fh-jena.de/people/werner.lindner/texte>

- Was bringt mein Jugendverband in die Kooperation mit ein?
- Welchen Nutzen erhofft/ benötigt mein Jugendverband von den Kooperationen?

(Für die weitere Arbeit und zur Vorbereitung auf Ihr Mitwirken in kommunalen/ regionalen Bildungslandschaften überlasse ich Ihnen ein weiteres **Arbeitsblatt**.¹⁵)

4. Die bisherigen Überlegungen zu Bildungslandschaften sind **institutionell verengt**; bislang kommen nur die anerkannten und bekannten Institutionen vor: Kita, Schulen, Bibliotheken, Museen, Jugendkunstschulen etc. Es ist aber typisches Kriterium gerade der informellen Bildung, dass sie ohne PädagogInnen stattfindet. Vielleicht könnte es ab einem bestimmten Punkt auch darauf ankommen, die „Bildungslandschaft“ nicht flächendeckend und lückenlos zu pädagogisieren, sondern auch noch „unpädagogische“ Freiräume zu erhalten. Vor diesem Hintergrund wäre es wichtig, die eigenen Informationen und Erkenntnisse über die jugendlichen Adressaten permanent zu qualifizieren und als Hintergrundwissen in das eigene Bildungsverständnis zu integrieren.

3. Brennpunkte verbandlicher Jugendbildungsarbeit

Aus dem bisher Gesagten dürfte zum einen deutlich geworden sein, dass ein Bildungsanspruch in all seiner Komplexität nur von absoluten sozialpädagogischen Profis umzusetzen sein wird. Nun sind aber gerade in der Jugendverbandsarbeit die ehrenamtlichen und freiwilligen MitarbeiterInnen zu berücksichtigen. Abgesehen davon, dass diese im Rahmen von Schulungen besonders auf Kooperationen vorbereitet werden können, liegt die entscheidende Qualität gerade in ihrer Ehrenamtlichkeit. Bei Jugendlichen wären hier die besonderen Qualitäten von **peer-orientiertem** Lernen stark zu machen, also einem Lernen auf Augenhöhe mit einem Anderen, mit dem ich viel gemeinsam habe, dem ich ganz anders vertrauen kann, weil er gleich alt ist und ähnliche Lebenslagen und Interessen hat, der aber ein interessanter Bildungs- und Anregungspartner sein kann.

Die ehrenamtlichen MitarbeiterInnen könnten hier agieren als „Andere unter Gleichen“¹⁶, bei denen der „personale Faktor“ an Gewicht gewinnt in sogenannten „Lernpartnerschaften“. Solche Bildungsakteure sind „keine Wissensdealer, die den Stoff rüberschieben, sie sind auch keine Funktionäre von Lernprozessen. (Es) müssen Meister im Dialog sein, auch in

¹⁵ vgl. <http://www.sw.fh-jena.de/people/werner.lindner/texte>

¹⁶ Dieser Terminus entstammt der Arbeit von Cloos, P./ Köngeter, S./ Thole, W./ Müller, B. (2007): Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden

jenem Dialog, den Plato Denken nannte. Sie müssen Auskunft geben können, wozu das Wissen wichtig ist, und sie müssen für alles das mit ihrer Person einstehen.“¹⁷ Wie sich hier bildungswirksames „Lernen im Spiegel des Anderen“¹⁸ darstellen kann, erschließt sich exemplarisch durch einige Aussagen Jugendlicher, die beschreiben, wie sie ihre Gruppenleiter erleben¹⁹ (►Vgl. **Schaubilder Aussagen Jugendlicher**):

„Denn A. besitzt ein wirkliches Talent: du musst provozieren können bei so einem Thema und konträre Punkte darstellen, um die Leute ein bisschen zu reizen, was zu sagen. Von daher ist es immer ziemlich dynamisch. Weil es so ungezwungen ist. (...)“

Grade A. ist ein entscheidender Faktor gewesen. Der hat mich ziemlich beeindruckt mit seiner Art und seinen Sprüchen. Schon sehr witzig. (...) Die ganze Art von A. ist insofern sehr interessant, als er die Leute ziemlich doll angeht. Er ist ein sehr offener Mensch, du kannst damit rechnen, dass er gleich zu Dir kommt, Dir die Hand gibt: Ich bin der A. Klingt zwar vollkommen normal, ist es aber nicht unbedingt. Ist ja ungewöhnlich, dass jemand, der schon ein Stück älter ist als die restlichen Leute im Keller, so offen ist und so auf die Leute zugehen kann.“

„Auf einmal saß da keiner mehr, der dauernd gesagt: du, du musst jetzt dies und das machen! Sondern da war halt einer, der hat einem das so spielerisch beigebracht. In dem Alter ist es glaube ich das Beste, was einem passieren kann, Und als Mensch ist A. – ein Phänomen will ich nicht gerade sagen, aber schon eine Persönlichkeit. Auch wenn er seine Nachteile hat, die man irgendwann mitkriegt. Aber so als Mensch ist er auf jeden Fall genial. Seine Sprüche, die er immer ablässt. Da ist man natürlich als Junge von so einem Menschen begeistert! Und fasziniert auch.“

Damals hab ich mich stark orientiert an ihm. Ich merke ja selber manchmal, wenn ich Sprüche sage, die er drauf hat. Weil man halt auch ständig mit ihm zu tun hat. Der A. ist halt jemand, der ist eben da und der ist nett, und wenn Du ein Problem hast, kannst zu ihm gehen und mit ihm über alles reden. Ist schon was anderes als die Familie oder die Freunde.“ (Christian, 21)

Wenn die Jugendverbandsarbeit etwas aus den aktuellen Jugendverbandsstudien²⁰ (die Sie kennen sollten) auch für das Agieren in Bildungslandschaften lernen kann, dann: dass es gerade den Jugendverband ausmacht, ein besonderes Reservoir von Optionen zur Verfügung zu stellen: Räume, Personen, Aktivitäten, Ressourcen und Symbole. Man könnte auch

¹⁷ Kahl, R. Glücklicher Sisyphos. In: Die Zeit v.14.02.2008, S.65

¹⁸ Altmeyer, M. (2002): Im Spiegel des Anderen. Warum der Narzissmus von Jugendlichen ein Beziehungsangebot ist. In: deutsche jugend, 50. Jg., S. 162-169

¹⁹ Die Aussagen entstammen dem Band Fauser, K./ Fischer, A. Münchmeier, R. (2006): „Man muss es selbst erlebt haben...“ Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der Evangelischen Jugend. Jugend im Verband. Bd 2. Opladen, S. 262f

²⁰ Fauser, K./ Fischer, A./ Münchmeier, R. (2006): Jugendliche als Akteure im Verband. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der Evangelischen Jugend. Jugend im Verband. Bd. 1. Opladen

sagen eine Gelegenheitsstruktur, die auf Nutzer, Mitspieler angewiesen ist. Nicht primär das Programm macht den Jugendverband aus, sondern die alltäglichen Formen des Miteinanders. Der Jugendverband muss gewissermaßen täglich wieder neu hergestellt, reproduziert werden; und dies geschieht am ehesten in der Gruppe. In einer Gruppe wird etwas Spannendes entwickelt: Gemeinschaftsgefühl, Solidarität; hier herrscht eine hohe Kontaktintensität. Durch Beobachtung und Mitmachen lernt ein neuer Jugendlicher, was hier „normal“ ist und übernimmt Manches für sich. Aber dieses Gefühl ist kein in sich selbst drehender Zweck, sondern es wird stimuliert durch bestimmte Zutaten, die zu Lernerfahrungen überleiten. Und genau diese wären in die Bildungsarbeit zu implementieren.²¹

Es gibt weitere Brennpunkte, die zu beachten und an denen zu arbeiten wäre:

1. Wenn Jugendverbände mit ihren Aktivitäten nicht nur im Nachmittagsbereich agieren, sondern (in rhythmisierten Schulen) auch vormittags, birgt das Probleme für manche Ehrenamtlichen, weil diese aufgrund eigener Schulpflicht oder Berufsausübung in der Regel kaum Zeit haben dürften. Wie also sollen hier Bildung und Zuverlässigkeit gewährleistet werden?
2. Das Tun von Schule und Jugendarbeit soll sich sinnvoll ergänzen; daraus folgt, dass Schul- und andere PädagogInnen nicht isoliert voneinander, gar gegeneinander, sondern miteinander arbeiten. Dies kann aber nicht bedeuten, dass sich die Kinder- und Jugendarbeit völlig an den Lehrplänen der Schule orientiert und darin aufgeht, den schulischen Curricula lediglich ein wenig außerschulisches Beiwerk zu liefern.²²
3. Es kommt darauf an, die Themen der Jugendlichen stark zu machen – mit und ohne Schule. Da ist die Hirnforschung²³ eindeutig auf der sozialpädagogischen Seite. Denn sie hat herausgefunden, dass Bildungsanregungen am ertragreichsten sind, wenn sie „Sinn“ machen, wenn sie konkrete Erfahrungen mit sich bringen, wenn sie sich im praktischen Lebensvollzug als nützlich erweisen – alles Kriterien, die in Schule bislang kaum vorkommen. Hier werden im Zweifelsfall Lehrpläne durchgezogen, wenn die Stofffülle bewältigt werden soll, Bildungsstandards eingehalten und Vergleichsar-

²¹ vgl. a. Corsa, M. (2008): „...dass ich einen Ort habe, wo ich Sachen ausprobieren kann“. Sichtweisen junger Menschen zur Kinder- und Jugendarbeit. In: Lindner 2008, S. 95-108

²² Genau hier setzt die aktuelle SteG-Studie m. E. einen traditionell schulzentrierten Akzent in der Empfehlung: „Ein beachtlicher Teil der Ganztagschulen hat für den Ganztagsbetrieb ein Schulprogramm im Konsens entwickelt, in dem zur Gestaltung des Ganztags verbindliche Festlegungen getroffen wurden. Allerdings fehlt in den meisten Schulen noch eine konzeptionelle Verknüpfung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angebotsformen. Dieses Defizit besteht vor allem in jungen Ganztagschulen und in offenen Modellen. Es ist jedoch wichtig, **dass Inhalte und Methoden der Ganztagsangebote sowie spezifische Fördermaßnahmen auf den Unterricht abgestimmt werden**, dass sie auf Bedarfe des Unterrichts reagieren und auch wieder Rückwirkungen auf den Unterricht haben.“(In: <http://www.ganztaegig-lernen.org/www/web724.aspx>; Hervorh. Von mir, W.L.)

²³ vgl. Hübner, G. (2001): Bedienungsanleitung für das menschliche Gehirn. Göttingen

beiten absolviert werden müssen; und das bedeutet vielfach Rückkehr zur den alten Mustern, die man doch eigentlich überwinden wollte.

4. Die Bildungseffekte der Kinder- und Jugendarbeit sind vielfach evaluiert.²⁴ Ich habe jedoch (meine) Probleme damit, Schulen nacheifern zu wollen, indem neuerdings auch außerschulische „Kompetenzen“ zertifiziert werden, die im Zweifelsfall auf Funktionstüchtigkeit und Verwendungsnutzen abzielen. Wo Bildung zu Kompetenz schrumpft, wird verkannt, dass diese das Vermögen einer Person beschreibt, *von außen* (Eltern, Schule, Gesellschaft, Arbeitswelt) an sie gerichtete Anforderungen zu erfüllen. Bildung als *Selbst-Bildung* hingegen verweist auf Anforderungen, die das Individuum *an sich selber* stellt. Gewiss können beide Dimensionen dort zusammen fallen, wo der/die Einzelne eine von außen gestellte Anforderung für sich übernimmt. Wo man dies jedoch fraglos voraussetzt, wird Bildung unversehens sortiert in erwünschte und unerwünschte, taugliche und untaugliche, funktionale und disfunktionale Kompetenzen und damit – konträr zum eigentlichen Verständnis – fremdbestimmten Zwecksetzungen angedient. Ein solches Missverständnis mag plausibel sein in der Auffassung, dass wir ja ohnehin in der besten aller Welten leben, zu der es schlichtweg überhaupt keine Alternativen gäbe. Bildung in seiner originären und weit- aus umfassenderen Bedeutung als selbst gesteuerte und auch selbst-kritische Eigenaktivität des sich bildenden Subjekts kommt hier nicht mehr vor.

In dem Maße wie Kompetenzen auch in der verbandlichen Jugendarbeit zertifiziert werden, wird *ein schleichender Annäherungsprozess an Schule* vollzogen. Denn auch Schule bewertet, sortiert, klassifiziert, ordnet im Hinblick auf Verwertbarkeitskriterien, so dass **die produktive Differenz von Bildung und Schule** leicht verloren geht.

5. Die nächste „Leiche im Keller“ der Jugendarbeit ist die Freiwilligkeitsmaxime, die sich im Zwangssystem Schule zu bewähren hat. Jede Bildung, die diesen Namen verdient, kann nur freiwillig (vgl. Humboldt 1792) erfolgen. In der Schule lernen Jugendliche, weil sie sollen. In der Kinder- und Jugendarbeit lernen sie, weil sie wollen. Deswegen macht Jugendarbeit nicht schon die bessere Bildung – aber eine andere. Und genau darin liegt der Gewinn für die Kinder und Jugendlichen. Natürlich muss es für Kooperationen unumgänglich auch Schnittmengen und Gemeinsamkeiten geben. Aber die Frage steht im Raume, inwiefern es noch möglich ist, einen Teil des klassischen Bildungsversprechens buchstäblich zu retten, angesichts einer Schule, die das Lernen überwiegend unter didaktische Kontrolle stellt. Wenn Jugendarbeit sich auf die Schule einlässt, dann muss dieses Problem angesprochen werden und dazu füh-

²⁴ vgl. Lindner, W. (2008) (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden

ren, dass Bildungsanregungen unter größtmöglicher Freiheit, ernst gemeinter Partizipation und maximaler Selbstbestimmung erfolgen.

6. Weil Bildung durch offenes und selbstbestimmtes Lernen geprägt ist, täte die (verbandliche) Jugendarbeit gut daran, ihr Bildungsverständnis gerade in Kooperationen mit Schulen nicht auch schon wieder in kleine, sorgfältig abgezielte Themen- und Angebotspäckchen und AGs zu verpacken (z. B. Sanitäts- oder Streitschlichterkurse), sondern viel flexibler auf die Interessen der Jugendlichen einzugehen. Das macht sonst nämlich niemand; hier ist die (verbandliche) Jugendarbeit beinahe die letzte Interessenvertreterin von Jugendlichen.
7. Als ein letzter Punkt wäre zu nennen die Aufmerksamkeit auf die Verbindung von Bildung und Lebensbewältigung. Jugendverbände müssen sich dem Thema der sozialen Ungerechtigkeit stellen. Es käme – heute dringender denn je – darauf an, den Jugendverband als soziale Ressource zu qualifizieren. Nicht zuletzt deshalb, weil die Probleme der Lebensbewältigung bis weit in die Mittelschichten hinein reichen. Jugendliche werden mit vielen ihrer Themen allein gelassen, und man hilft sich oft mit dem halbherzigen Verweis, dass sie vieles ja doch und ohnehin in Eigenregie hinkriegen (Stichworte: Peer-Orientierung, Selbst-Sozialisation). Hier wäre die Frage zu klären, wie ein Jugendverband Jugendlichen neben aller Offenheit auch so etwas wie „Halt“ geben kann²⁵. Das Entwicklungsziel wäre eine in deren Alltag eingelagerte Unterstützungskultur, bei der man aber nicht nur betroffen mitschwadroniert, sondern konkret und real hilft durch ein niedrighschwelliges Beratungsprofil, das offen ist für die Themen (und Nöte) von Jugendlichen: alltäglich, flexibel, unkompliziert, aber wirksam, mit Zugang zu anderen Kontakten und Netzwerken. Die Frage wäre, was Hauptamtliche dazu wissen und können müssten, und wie Ehrenamtliche damit umgehen. Denn es ist anzunehmen, dass gerade sie – aufgrund der Gleichaltrigkeit – sehr nahe Zugänge zu den Jugendlichen erhalten, aber auf der anderen Seite als Berater überfordert sind, wenn es über das Verabreichen von lebensweltlichen Alltagstipps hinaus geht. Die Herausforderung läge also in der Prüfung, ob und wie eine alltagsnahe und niedrighschwellige Beratungskultur etabliert werden könnte.

²⁵ vgl. Böhnisch, L. u.a. (1998): Jugendarbeit als Lebensort. Jugendpädagogische Orientierungen zwischen Offenheit und Halt. Weinheim

4. Fazit/ Perspektiven

Die genannten Punkte sind beileibe keine Garantie dafür, dass die verbandliche Jugendarbeit künftig als anerkannter und unersetzlicher Mitspieler in den neuen Bildungslandschaften mitmischet, und sich dies auch in angemessenen Strukturen und Finanzen widerspiegelt. Die Frage ist aber, wie sich die Jugendverbandsarbeit in der derzeitigen Hektik des Geschehens Stimme und Beachtung verschaffen kann. Dies könnte zum einen geschehen, indem Jugendverbände konsequent und geduldig ihre eigenen **Bildungskompetenzen qualifizieren**, sich dort, wo es Sinn macht einmischen und in einer bislang strukturell eindimensionalen Bildungspolitik die Gewichte – mit guten Gründen, Daten und Fakten – zu verschieben suchen.

1. Um in der kommunalen Bildungsplanung mitspielen zu können, ist zu vergegenwärtigen, dass diese vorzugsweise daten- und faktenbasiert erfolgt. Jugendverbände hätten hier ihre **eigenen Daten und Fakten** (z. B. Anzahl der Personen, die mittelfristig verlässlich mitwirken, Erfahrungen, Anzahl und Themen der Bildungsaktivitäten, Zeiten, Kosten, Kooperationsbezüge) kommunal-bezogen aufzubereiten und zeitnah zur Verfügung zu stellen, bzw. frühzeitig zu erkunden, welche Daten für die kommunale Planung überhaupt benötigt werden.

2. Weitere Daten und Fakten müssten durch die *Evaluation* der besonderen Bildungsleistungen von Jugendverbandsarbeit zur Verfügung gestellt werden. Es reicht nicht aus, die großen Studien zu zitieren; es reicht auch nicht aus, die eigenen guten Absichten zu proklamieren. **Die spezifischen Effekte der verbandlichen Jugendarbeit im Gefüge der neuen Bildungslandschaften müssen noch viel schärfer und überzeugender herausgearbeitet werden, so dass diese auch in Schule und Bildungspolitik auf Akzeptanz und Resonanz stoßen.**²⁶ Jugendverbandsarbeit täte gut daran, sich als besondere, und deshalb unersetzliche, und so von keiner anderen Institution leistbaren „Bildungsinvestition“ zu profilieren. Dafür muss sie mit ihrer Praxis, aber auch ihren Erträgen und Wirkungen überzeugen. Dass sie sich dabei gerade nicht an PISA-Kriterien orientiert, liegt auf der Hand. Die Jugendverbandsarbeit ist aufgefordert, ihr spezifisches Sonderleistungskönnen noch präziser anhand von Wirkungen darzustellen – und zugleich das Paradoxon zu sehen, dass dies allein auch keine Garantie ist. Denn Evaluationen schützen vor gar nichts angesichts mancher Politik, die auf der einen Seite Daten und Fakten zur Legitimation anfordert, diese aber nicht im geringsten würdigt, wenn gerade mal Wahlkampf ist und „Stimmung“ gemacht wird.

²⁶ vgl. Coelen, Th./ Wahner-Liesecke, I (2008): Jugendarbeit kann auch mit (Ganztags-)Schulen wirken. In: Lindner, W. (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Wiesbaden, S. 241-260

3. Jugendverbandsarbeit wäre zudem gut beraten, die **Eltern** noch sorgfältiger als Ziel- und Unterstützungsgruppe ins Auge zu fassen, sie zu informieren, aufzuklären, anzufragen. Denn die Eltern sind eine maßgebliche pressure group, die Politik in Bewegung bringen kann. Zugleich ist nicht zu verkennen, dass auch Eltern bisweilen wünschenswerte Weiterentwicklungen aufgrund eigener Statuspanik verhindern – wenn sie etwa aktiv die gegen Zusammenlegung von Schulen Front machen, weil sie für den eigenen Nachwuchs Nachteile erwarten, oder ihre Kinder kurzerhand auf Privatschulen schicken.²⁷ Hier werden vermeintliche oder reale Bildungsprivilegien mit Zähnen und Klauen verteidigt: „Das Elternrecht ist die wichtigste Waffe, um Vorteile der eigenen Kinder im Nahkampf des Schulalltags zu verteidigen.“²⁸

4. Die Jugendverbandsarbeit kann in den kommunalen Bildungslandschaften bestehen, indem sie ihre Ziele nicht aus den Augen verliert und verbindet mit dem, was ich „reflexive Re-Politisierung“ nenne. Hierzu gehört die Erkenntnis, dass unser dreigeteiltes und früh selektierendes Schulsystem ein völlig irrationales, erziehungswissenschaftlich durch nichts zu rechtfertigendes, weltweit einzigartiges Unikum ist, dass schnellstens abgeschafft gehört. Die Zukunft liegt in Bildungslandschaften mit ganztägig vernetzten Lern- und Erfahrungsarrangements, wohldosiertem jahrgangs- und fächerübergreifendem Lernen, individualisierten Förder- und Feedbacksystemen und transparenten Leistungsstandards, die – als attraktive Lernanregung – weit über die bisherigen Lernzeiten hinausgehen²⁹; in denen von morgens 6.00 bis abends um 22.00 Uhr die Möglichkeit besteht, im Wechsel von Ent- und Anspannung verschiedenste Kompetenzen, Leistung und Anerkennung in Bildungs-Laboren auszuspinnen und weiter zu entwickeln; in denen auch Schulen gar – in einem wohlverstandenen Sinne – die „neuen Jugendzentren“ sein könnten (vgl. Zitat W. Ganzenmüller 1928).

5. Zu einem solchen Blick in die Zukunft benötigt man kaum visionäres Charisma, denn dies ist keine Zukunftsmusik, sondern längst Realität: Allerdings bislang nur in wenigen Modellschulen, ansonsten aber durchaus in Privatschulen: „Spezielle pädagogische Profile, ein gutes Schulklima und individuelle Betreuung der Schüler sind Markenzeichen von Schulen in freier Trägerschaft.“ – so lautet die Eigenwerbung des Verbandes deutscher Privatschulen³⁰. Dorthin entsenden bildungsambitionierte Eltern, aber auch unsere sogenannten Bildungs-

²⁷ vgl. Walter, F. (2008): Hauen und Stechen in der Chancengesellschaft. In: Der Spiegel vom 17.03.2006/ SPIEGEL-ONLINE v.16.03.2008

²⁸ Preisendörfer 2008, S. 36

²⁹ vgl. Füller, Ch. (2008): Die pädagogische Revolution hat begonnen. In: SPIEGEL-Online v. 26.03.2008

³⁰ in der Welt am Sonntag vom 6.08.2006 zit. n. Preisendörfer 2008, S. 81

und Funktionseleiten wie selbstverständlich ihren Nachwuchs. Hier finden sich bestens ausgestattete Ganztagslernanstalten mit Klassen von 12 bis 15 SchülerInnen, die von morgens bis abends ein überaus interessantes Programm vielfältigster und höchst anspruchsvoller, explizit leistungsorientierter Lernorte anbieten, in denen individuell und gemeinsam gelernt wird. Vieles, was die neuen Ganztagschulen anstreben mögen, ist hier bereits Realität; allerdings überwiegend für diejenigen, die es sich finanziell leisten können: für 25.000 – 28.000 Euro pro Jahr, wie z. B. in Schloss Torgelow oder Schloss Salem.³¹ Warum ein solches Lern-Modell für alle anderen Schulen und Ganztagschulen nichts taugen soll, bleibt unerfindlich. Wer sich Derartiges hingegen *nicht* leisten kann, hat sich vielerorts noch zusätzlich mit hungrigen Kindern an schulischen Mittagstischen abzufinden (deren Eltern die Essensbeiträge nicht aufbringen können), mit der schleichenden Abschaffung der Lehrmittelfreiheit und damit, die Kosten für Schulbücher und weiteren Zubehör selbst zu bestreiten. Den Rest erledigt eine bestens florierende Nachhilfe-Industrie.

Ein solches Modell von Ganztagslernen, nunmehr in der Form kommunaler Bildungslandschaften, wäre wohl das einzig lohnenswerte. Wäre das staatliche Bildungssystem, wie es sein sollte, bräuchte niemand in Privatschulen zu fliehen. Von dem Skandal, dass dieses System wiederum vom Rest der Bevölkerung (über die ermäßigte Umsatzsteuer) mit finanziert wird, einmal ganz zu schweigen. **Fazit: Was für unsere Geldeliten taugt, ist für alle anderen Kinder und Jugendlichen gerade gut genug.**

Mich persönlich interessiert dieses Thema überhaupt nur noch in dem Maße, wie man diesem Ziel konkret näher kommt. Bis dahin wird es fraglos noch weitere Windungen und Wendungen der Politik geben, es werden zahllose weitere, nützliche und unnütze Fachbücher publiziert werden, es werden Tagungen und Kongresse veranstaltet, meinetwegen. Das Ziel aber steht klar vor Augen. Dies ist das Bildungssystem der Zukunft; und es ist teuer, sehr teuer. Aber es gibt noch etwas, was noch teurer ist: keine Bildung. Diese Aussage von John F. Kennedy hat der Bundespräsident in seiner Berliner Rede mit dem Titel „Bildung für alle“ (September 2006) genau so formuliert. Und: Das Geld ist vorhanden in einem der reichsten Staaten der Welt, wird aber trotz sattsam bekannter Appelle, Verlautbarungen und Bildungs-offensiven bislang nicht aufgebracht.

Meine (Rede)Zeit neigt sich dem Ende; und deshalb kann ich Ihnen nicht mehr darlegen, wo die Milliarden verzockt werden, die man hierfür braucht, wo auf die dringend notwendigen Staats-Einnahmen fahrlässig verzichtet wird und daneben andernorts sinnlos Gelder verschwendet werden und auf den Konten derer landen, die schon satt bis obenhin sind.³² Ich

³¹ <http://www.schlosstorgelow.de/lagekost/kosten/kosten.htm>

³² vgl. dazu www.nachdenkseiten.de vom 14. März 2008: „Die deutschen Exporte werden trotz des Höhenflugs des Euros und nachlassender Dynamik in diesem Jahr erstmals die Marke von einer Billion Euro überschreiten. Der Bundesverband des Deutschen Groß- und Außenhandels (BGA) erwartet für 2008 ein Plus von fünf Prozent auf 1017,5 Milliarden Euro. *Das Bruttosozialprodukt wächst ständig. Die Großen machen jährlich Milliarden Gewinne:* Allianz 8 Milliarden Euro Gewinn, Nokia 7,2 Milliarden Euro Gewinn, Siemens 6,5 Milliarden Euro Gewinn,

könnte es auch noch deutlicher sagen: Hier wird Artikel 3 des Grundgesetzes mit viel vor-dergründiger Betroffenheit, dafür umso mehr Heuchelei, jedenfalls sehenden Auges verletzt: „Niemand darf wegen seines Geschlechtes (oder) seiner Abstammung (...) benachteiligt oder bevorzugt werden.“

In den bisherigen Modellen von „Bildungslandschaften“ droht dieses Problem ignoriert bzw. unterlaufen zu werden, sofern die bestehenden Ungleichheiten in den Sozialräumen nicht aufgelöst, sondern wiederum verfestigt werden. Ein gutbürgerliches Stadtviertel hat eben andere „Bildungsressourcen“ als eine Satellitenstadt mit überwiegender Hartz-IV-Bevölkerung; und auch wenn diese vorhandenen Kräfte und Institutionen neu miteinander vernetzt und mobilisiert werden sollen, bleiben sie unzureichend. Daran ändern auch Bildungslandschaften herzlich wenig.

Hier nun wird es in der Tat politisch, sehr politisch. Denn es geht letztlich darum, die Segregationsarchitektur des Deutschen Bildungssystems aus den Angeln zu heben. Diesem Thema aber ist nicht mit Abwarten, Leisetreteri, wohlverstandener Beflissenheit oder dienstbarem Entgegenkommen geholfen, sondern nur mit dem Beharren auf Konsequenzen. Auch in Rheinland-Pfalz wird das Problem, soweit ich sehe, allenfalls mit gewundenen Trippelschritten angegangen. Die Zeichen der Schulentwicklung mögen hier vergleichsweise günstig stehen und die Hauptschulen sukzessive aufgelöst werden; das separate Gymnasium aber bleibt unerschütterlich bestehen. Das bedeutet: Die Realschüler müssen sich mit den Hauptschülern irgendwie arrangieren, die fest zementierten Bildungsprivilegien der gymnasialen Exklusivität aber bleiben davon völlig unberührt.

Hier kann und muss die Jugendverbandsarbeit, sofern sie sich denn als Interessenvertretung aller Jugendlichen versteht, mehr leisten als pragmatisch-vorausseilende Anpassung an das, was kommt. Sie könnte sich hier als Vorbild für andere Bundesländer profilieren; dann aber nach dem Motto: Genug ist nicht genug.³³

Mir ist bewusst, dass ich im letzten Teil meiner Ausführungen die pragmatische Ebene verlassen habe und ich hoffe nicht, dass ich nun als eine Art wildgewordener „Bildungsbolschewist“ verkannt werde. Obwohl es mehr als eine Anmerkung wert ist, darauf hinzuweisen, dass sich das seit PISA allenthalben hochgelobte Finnland bei der Einführung seiner Ge-

Shell 6,7 Milliarden Euro Gewinn, die Banken kassieren täglich 1 Milliarde Euro Zinsen, also 365 Milliarden Euro im Jahr. Die Deutsche Bank machte 2007 trotz Finanzkrise einen Rekordgewinn: 6,5 Milliarden Euro, 7% Gewinnsteigerung gegenüber dem Vorjahr. Die Volkswirtschaft insgesamt wächst. Nur die Arbeitseinkommen und Renten schrumpfen. Wenn das Volkseinkommen (Bruttosozialprodukt) gerecht verteilt würde, wäre genug für alle da. Statt dessen leben 2,5 Millionen Kinder unter Armutsbedingungen und können sich jetzt schon vorbereiten auf den Eintritt die Endlosschleife aus Armut und Ausgrenzung. Wenn man diese Kinder alle nach Salem oder Torgelow schicken würde, kostet das ca. etliche Milliarden Euro.

³³ vgl. Lindner, W. (2006): Genug ist nicht genug. Zwölf Anmerkungen zu Stand und Perspektiven der Kooperation von Jugendarbeit und (Ganztags)-Schule. In: deutsche jugend 2006, 54. Jg., Heft 7-8, S. 303-310

samtschule im Jahre 1968 zuvor ganz offensichtlich gründlich über das System der Polytechnischen Oberschulen der DDR informiert und sich nachweislich daran orientiert hat.³⁴ Fast wäre man versucht, an die Hegel'sche „List der Vernunft“ zu glauben.....; dabei geht es um nichts weiter, als darum, die eigenen Regeln, wie sie im Grundgesetz Art. 3 niedergelegt sind, endlich ernsthaft umzusetzen.

³⁴ vgl. Oelkers, J. (2008): Bildung neu denken. Vortrag vom 2. April 2008 in der Universität Zürich. MS. In: <http://www.paed-work.unizh.ch/ap/home/vortraege.html>