

Orte des Lernens – kooperative Wege von Schule und Jugendhilfe

Gregor Terbuyken

(Vortrag beim Workshop der Lernenden Region FLUXUS: *Übergänge gestalten, Kulturen verbinden, Grenzen überwinden* am 30.5.2006 in Hannover)

Die gesellschaftlichen Anforderungen an die Handlungskompetenzen des einzelnen Menschen haben sich zunehmend verändert. Nicht nur schulisches Wissen ist gefragt, sondern die umfassende Fähigkeit neben beruflicher und wissensbezogener Qualifizierung Orientierungs- und Entscheidungswissen für eine individuelle Lebensgestaltung in gesellschaftlicher Verantwortung zu erwerben. Neben den schulischen Einrichtungen werden daher zunehmend auch andere soziale Institutionen in die Verantwortung genommen, ihre Anteile am Bildungsprozess neu anzuschauen und Konzepte zu entwickeln, mit denen sie ihrem Klientel die Entwicklung solcher Handlungskompetenzen ermöglichen. Für die Diskussion dieser Entwicklung können die folgenden Aspekte hilfreich sein, die sich aus dem aktuellen bildungspolitischen Diskurs ergeben¹:

1. Erweitertes Verständnis von Bildung

In der Auseinandersetzung mit den Bildungszielen von morgen hat das Forum Bildung² einen umfassenden Bildungsbegriff vorgestellt³: „Bildung zielt vielmehr im umfassenden Sinne auf ein aktives Leben in einer menschenwürdigen Gesellschaft. Sie ist Voraussetzung zur aktiven Teilnahme am kulturellen Reichtum und begründet zugleich die Identität des Einzelnen wie der Gesellschaft.“ (S. 29) Diese Erweiterung des Bildungsbegriffs integriert kognitive, soziale, aktionale und ethische Aspekte. Dies ist verbunden mit der Forderung, die gesellschaftliche Verantwortung dafür, möglichst viele Menschen in lebenslange Bildungsprozesse einzubinden besser wahrzunehmen. Dieses erweiterte Verständnis von Bildung fordert auch neues Denken für Pädagogik, Sozialarbeit und insbesondere die Jugendhilfe.

In der Zusammenfassung des 11. Kinder- und Jugendberichts (2002)⁴ durch die Bundesregierung⁵ heißt es dazu: „Es besteht weitgehende Übereinstimmung darüber, dass die Bedeutung von Bildungsprozessen

¹ Einen Überblick dazu gibt: Münchmeier, R.; Otto, H.-U. & Rabe-Kleberg, U. (Hrsg. im Auftrag des Bundesjugendkuratoriums). Bildung und Lebenskompetenz: Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen 2002

² Forum Bildung (1999 – 2002): Bund und Länder hatten 1999 das Forum Bildung eingesetzt, um Qualität und Zukunftsfähigkeit des deutschen Bildungssystems sicherzustellen. Unter dem gemeinsamen Vorsitz von Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn und Bayerns Wissenschaftsminister Hans Zehetmair haben Bildungs- und Wissenschaftsministerinnen und -minister sowie Vertreterinnen und Vertreter der Sozialpartner, Wissenschaft, Kirchen, Auszubildenden und Studierenden Empfehlungen zur Bildungsreform erarbeitet.

³ Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Empfehlungen des Forum Bildung. November 2001 (<http://www.forum-bildung.de/>)

⁴ <http://www.bmfsfj.de/Kategorien/Publikationen/Publikationen,did=4994.html>

⁵ Zu finden im Internet unter: http://www.bmfsfj.de/top/dokumente/Artikel/ix_68396.htm

für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen steigt und dass für die Bildung mehr getan werden muss. Dabei reduziert sich Bildung nicht auf die Dimension des unmittelbar verwertbaren Wissens oder von berufsrelevanten Fertigkeiten, sondern umfasst auch die Aneignung reflexiver und sozialer Kompetenzen, die ein wohlbegründetes verantwortliches Handeln ermöglichen. [Diese Kompetenzen werde ich gleich noch näher bestimmen. – GT]

Trotz eines hohen Versorgungsgrades mit institutionellen Erziehungs- und Bildungsangeboten bestehen in der Bundesrepublik jedoch deutliche Unterschiede in der Bildungsbeteiligung nach sozialer Lage und kulturellem Kapital der Familien, nach den Regionen und insbesondere nach der ethnisch-kulturellen Herkunft, wenn auch nicht mehr durchgängig nach Geschlecht.

Die Anforderungen an die Bildungsprozesse sind durch die Vermehrung und Differenzierung des Wissens gewachsen. Eine gleichzeitige Vereinheitlichung und Vervielfältigung der Wertorientierung erschweren die Herausbildung von Wert- und Normhaltungen, und angesichts von ökonomischer und sozialer Instabilität der Lebensläufe fällt es schwer, überhaupt noch von "Normalbiografien" zu sprechen. Die Kommission zieht aus dieser Entwicklung den Schluss, dass Bildungsprozesse mehr Zeit im Leben der Kinder und Jugendlichen beanspruchen, nicht mehr Schulzeit, sondern mehr Zeit für Selbstbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Hierbei sollten die Bildungsinstitutionen die informellen Bildungsprozesse stärker beachten und angesichts der Verschiedenartigkeit der Kompetenzen und Interessen der Kinder und Jugendlichen stärker auf deren eigene Ressourcen abstellen.

Die öffentliche Verantwortung für die Entwicklung und Erziehung junger Menschen verlangt, dass alle Kinder und Jugendlichen die Chance erhalten, durch Bildung diejenige Selbstständigkeit zu erwerben, die zur Lebensbewältigung heute erforderlich ist.“

Diese Diskussion wird aufgegriffen auch im 12. Kinder- und Jugendbericht (2005)⁶, der sich kritisch mit den normativ aufgeladenen, elitären Konzepten traditioneller Bildungsdiskussion auseinandersetzt. Dort heißt es:

„Insofern kann sich ein modernes Bildungsverständnis nicht nur an den Ideen von Fortschritt und Vervollkommnung orientieren; angesichts bestehender sozialer Ungleichheiten, kaum einlösbarer Erwartungen an soziale Integration und damit einhergehender Exklusionsprozesse sowie riskanter und prekärer Lebenslagen, in denen viele Kinder und Jugendliche aufwachsen, muss Bildung auch sehr elementar verstanden werden, muss im Horizont dessen betrachtet und diskutiert werden, was weithin unter Lebensbewältigung abgehandelt wird (Böhnisch 2002; Mack 1999). Bildung in diesem Sinne erfolgt in der praktischen, geistigen, mentalen und emotionalen Aneignung von Welt und in der aktiven Auseinander-

⁶ <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/zwoelfter-kjb,property=pdf,bereich=,rwb=true.pdf>

setzung mit der Welt. Sie zielt auf die Entwicklung und die Entfaltung einer eigenen Persönlichkeit in der Balance von sozialer und subjektiver Identität, in der Balance von „zu sein wie jeder andere“ und „zu sein wie kein anderer“. Als Bezugspunkt für Aussagen über Bildungsprozesse werden dabei sozialwissenschaftlich-empirisch fundierte Dimensionen wie Lebensbereiche, Entwicklungsanforderungen, Bewältigungsaufgaben, Gesellungsformen und Handlungsmöglichkeiten gewählt und nicht normativ oder ideologisch vordefinierte Verhaltens-, Denk- und Handlungsmuster. Dadurch eröffnen sich, zumindest vom Ansatz her, empirisch fassbare Zugänge zu Bildung. Dimensionen der Aneignung von Welt werden deshalb als Weltbezüge dargestellt; auf dieser Basis wird der individuelle Bildungsprozess als der Erwerb und die Entwicklung von Kompetenzen konkretisiert. Dieser Ansatz, allgemeine Vorstellungen von Bildung in Kompetenzen zu transformieren, eröffnet empirische Zugangsmöglichkeiten und verspricht somit Antworten auf die Frage, wie bildungstheoretische Vorstellungen und Entwürfe empirisch fassbar und überprüfbar gemacht werden können.“ (S. 109/110)

Ich möchte Ihnen dazu gerne ein paar Überlegungen vorstellen, die sich anschließen an eine Studie von Legewie⁷ und die gerade angesprochenen sozialwissenschaftlich-empirisch fundierten Dimensionen wie Entwicklungsanforderungen, Bewältigungsaufgaben, und Handlungsmöglichkeiten genauer beschreiben. Spannend finde ich, dass sie sich ergeben aus qualitativen Untersuchungen von Legewie mit alten Menschen, die im Rückblick auf ihr Leben über das, was für sie half, ihr Leben gelingen zu lassen, nachdenken. Es ergibt sich, dass die Bewältigung der folgenden Entwicklungsaufgaben zu einem gelingenden Leben dazu gehört:

- Entwicklung angemessener handlungsleitender Repräsentationen von Ich und Umwelt. Diese können nur gelernt werden in aktiver, gestaltender Auseinandersetzung mit der Welt.
- Balance zwischen Autonomie und Bezogenheit. Die wird gelernt in der angeleiteten Erfahrung sozialer Austauschprozesse in Beziehungen und Gruppen.
- Frausein / Mannsein: Die Entwicklung einer eigenen erotischen und sozialen Geschlechtsidentität wird gelernt im achtsamen Umgang mit dem eigenen Körper und in Auseinandersetzung mit den angebotenen Bildern und Modellen für Frauen und Männer.
- Ausgleich zwischen Triebimpulsen, Anforderungen der Realität und sozialen Normen.
- Balance zwischen Anspruchsniveau und Möglichkeiten. Diese Balance zu wahren verlangt auch immer wieder die Auseinandersetzung mit Anforderungen und Lernmöglichkeiten.

⁷ vgl. Legewie, H. (1987). Alltag und seelische Gesundheit. Gespräche mit Menschen aus dem Berliner Stephansviertel. Bonn: Psychiatrie-Verlag

- Integration existenzieller Themen (Geburt, Sterben, Geschlechtlichkeit), die dazu aber auch angemessen thematisiert werden müssen.
- Akzeptieren von und Umgehenkönnen mit Angst
- Integration körperlicher, emotionaler, intellektueller, sozialer und spiritueller Aspekte des Selbst
- Erlernen von Formen partnerschaftlich kommunikativen Zusammenlebens in den Bereichen Kooperation / Politik, Freundschaft, Erotik
- Auseinandersetzung mit individueller und kollektiver Sinnfindung (Wie will ich leben: Mittel, Ziele, Normen.)
- Wie stelle ich mich zu den Grundfragen religiöser Orientierung: Geschöpflichkeit, Endlichkeit, Transzendenz / Überindividualität
- Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln und dessen Resultaten
- Umgehen können mit Konfliktsituationen in der Spanne zwischen Vermeidung und Durchsetzung

Es wäre spannend, das weiter auszuführen, aber dazu reicht die Zeit jetzt nicht. Daher belasse ich es jetzt bei dieser knappen Aufzählung.

Diese Entwicklungsaufgaben lassen sich umso eher bewältigen je uneingeschränkter die Teilhabe von Individuen an gesellschaftlich produzierten gesundheitsbezogenen, psychischen, sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Ressourcen oder Errungenschaften möglich ist, und sie in Teilhabeprozessen ausgestattet werden mit dem, was unsere Gesellschaft an Möglichkeiten bietet. Diese Möglichkeiten sind aber nur zugänglich in Abhängigkeit von der sozialen Position. Diese und die individuellen Ergebnisse der Teilhabe schaffen wieder die Voraussetzungen erfolgreich an der Verteilung sozialer Positionen zu partizipieren. Die in diesen Teilhabeprozessen erwerbbaaren Ausstattungen lassen sich z.B. in folgender Weise kategorisieren⁸ (die biologische, artspezifische Ausstattung wird dabei als Basis, die es zu entwickeln gilt, vorausgesetzt):

- Körperliche Ausstattung: Gesundheitsvorsorge, Ernährung ...
- Sozialökonomische und sozialökologische Ausstattung: Bildung, Arbeit, Einkommen, Vermögen, soziale Absicherung, Bildung, Infrastruktur, Kulturgüter, Mobilität
- Ausstattung mit Erkenntniskompetenzen: Fühlen, Lernen, Planen, Bewerten, Reflexion; Zugang zu Informationssystemen; Bilder und Theorien über andere Menschen und Gesellschaften, über Gesellschaft, Natur und Religion(en)
- Ausstattung mit Handlungskompetenz und Handlungsmöglichkeiten für soziales und politisches Handeln

⁸ vgl. dazu Staub-Bernasconi, S. (1995). Soziale Probleme - Soziale Berufe - Soziale Praxis. In: Heiner, M., Meinhold, M.; Spiegel, H. v. & Staub-Bernasconi, S. Methodisches Handeln in der sozialen Arbeit. Freiburg: Lambertus

- Ausstattung mit verschiedenartigen zugeschriebenen sowie frei gewählten, informellen und formellen sozialen Beziehungen und Mitgliedschaften.

Wenn sie diesen entwicklungs- und gesellschaftsbezogenen Bildungsbegriff anschauen und die Aneignungsprozesse, die mit den vorstehenden Überlegungen angesprochen sind, wird sehr unmittelbar deutlich, dass der klassische institutionsbezogene Bildungs- und Lernbegriff nicht weiterhilft, wenn wir darüber nachdenken, wo und wie solche Aneignungs- oder einfacher Lernprozesse ermöglicht werden.

Wenn Sie selbst kurz überlegen, wo, wie und mit wem Sie die Kompetenzen zur Bewältigung dieser angesprochen Entwicklungsaufgaben für sich gelernt haben, werden Sie feststellen, dass diese zum geringeren Teil in Lerninstitutionen, sondern in vielfältigen Teilhabeprozessen erworben wurden. Selbst im Bereich der formalen Bildung, wenn wir darunter verstehen: Strukturen erkennen und mit sprachlichen oder mathematischen Symbolsystemen beschreiben und Probleme lösen können, werden Sie feststellen, dass auch hier Schulbildung nur einen Teil Ihrer Kompetenzen hat lernen helfen.

Daraus ergibt sich, dass wir unser traditionelles Verständnis von Lernen, das sich eher bezieht auf formales, institutionsbezogenes, eher instruktionsorientiertes Lernen erweitern müssen, um auch neue gesellschaftliche Orte zu ermöglichen, an denen die angesprochenen Kompetenzen erworben werden können. Dort sollen Teilhabeprozesse initiiert werden, in denen Lernen stattfinden kann, ohne dass die drohende Überschrift *Hier wird jetzt gelernt* darüber steht.

2. Neues Verständnis von Lernen

Die in den letzten Jahren neu entstandene Diskussion um beiläufiges Lernen⁹ (versus intentionales Lehren/Lernen) hat gezeigt, dass die Fixierung auf Institutionen wie die Schule für gesellschaftlich notwendige Bildungsprozesse zu eng ist, dass es im Gegenteil notwendig ist, komplexe Lernsettings herzustellen, in denen kognitives, soziales und handlungsorientiertes Lernen sich als selbstverständliche Notwendigkeit ergibt. Diese Überlegungen werden zusätzlich unterstützt durch die handlungstheoretische Weiterentwicklung der Lerndiskussion, die zeigt, dass das Angebot abstrakten Lernen ohne ausreichenden Situationsbezug sowohl motivational – Menschen brauchen Gründe zum Lernen – wie kognitiv zu wenig Lernanreize bietet¹⁰. Das wird noch einmal unterstützt in der IV. These des Forum Bildung²: „Mit dem Schwerpunkt des Lehrens und Lernens auf Kenntnisvermittlung kommt das demokratische Handeln in

⁹ vgl. dazu den zusammenfassenden Forschungsbericht: Dohmen, G. (2001). Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. BMBF Publik: Bonn

¹⁰ vgl. dazu zusammenfassend: Mandl, H. & Gerstenmaier, J. (Hrsg.).(2000). Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Göttingen: Hogrefe

Schule, Berufsausbildung und an der Hochschule oft zu kurz. Kindertageseinrichtungen, Schule und Ausbildungseinrichtungen müssen Aufgaben übertragen, durch die Verantwortung für die Gemeinschaft übernommen werden kann. So lernen Kinder und Jugendliche, dass die Übernahme von Verantwortung und das Tragen der Konsequenzen für das eigene Handeln die Grundlage für die Mitgestaltung der eigenen Lebenswirklichkeit ist. Dazu gehören auch Fähigkeiten für selbstständiges und eigenverantwortliches Handeln in der Gesellschaft und im wirtschaftlichen Bereich.“ (S.12)

Wenn man dieses neue Verständnis von Lernen ernst nimmt, sind neue Formen der Organisation von Lernen notwendig, gesellschaftliche Felder und Institutionen, für die Lernen ein Thema ist, müssen sich vielfältig vernetzen, was auch eine Forderung in der XI. These des Forum Bildung ist²: „Netzwerke sind ein wesentliches Element der Entwicklung von lernenden Regionen. Sie führen die Anbieter und Nachfrager von Bildung und Qualifizierung sowie die für Bildung, Kinder- und Jugendhilfe, Arbeitsmarkt und Sozialpolitik in der Region Verantwortlichen zusammen. Regionale Netzwerke können insbesondere dazu beitragen, jeder Frau und jedem Mann ein Bildungs- und Qualifizierungsangebot zu machen, das ihren Fähigkeiten und Interessen entspricht. Regionale Initiative, trägerunabhängige Koordinierung und Zusammenführen von Bildungs-, Jugend-, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik sind wichtige Voraussetzungen für den Erfolg von regionalen Netzwerken.“ (S. 24)

Diese Sichtweise wird auch unterstützt durch deutliche Forderungen der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung, wo es heißt¹¹: „Bei der Gefahr sozialer Verwahrlosung sind von der Kindertagesstätte bzw. der Schule gemeinsam mit der Jugendhilfe Programme zur emotionalen und sozialen Unterstützung und Förderung solcher Kinder zu entwickeln und durchzuführen. Bildungs-, Jugend-, Sozial- und Gesundheitsbehörden müssen ihre Arbeit koordinieren. Hier bedarf es der Modellversuche, in denen alle kommunalen Einrichtungen auch mit der Schule kooperieren, die mit besonderer Ausstattung und Schulprogrammen arbeiten, wie es z.B. Magnetschulen in den USA oder 'Leuchtturmschulen' in England erproben. Insbesondere in diesen Einrichtungen dürfen nur hochqualifizierte Lehrkräfte, Erzieherinnen und Erzieher eingesetzt werden. In die Arbeit mit diesen Jugendlichen müssen neben den ausgebildeten Pädagogen in besonderem Maße Personen mit vielfältigen Qualifikationen, z.B. künstlerischen, sportlichen, handwerklichen einbezogen werden [z.B. ein Ingenieur, der mit Jugendlichen Gokarts baut; ein Polizeimeister, der eine Judogruppe leitet; ein Rockmusiker, der mit Jugendlichen Songs entwickelt; ein Dirigent oder MusikstudentInnen, die Jugendlichen in oder außerhalb der Schule Klassik nahebringen – GT] .

¹¹ Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung. (2001). 2. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung: Chancengleichheit oder Umgang mit Gleichheit und Differenz – Förderung eines jeden Menschen als Aufgabe des Bildungssystems. Bonn

In der Pubertät muss auf auftretende emotionale und soziale Problemen mit spezifischen Hilfen reagiert werden können. Hierzu brauchen Schulen große Spielräume. Es kann sinnvoll sein, längere Zeiträume für Projekte zu nutzen, in den Jugendliche sich praktisch erproben und bewähren können. Diese können auch berufsvorbereitende Bestandteile enthalten.

Es gibt zahlreiche Programme und Bemühungen nach der Pflichtschulzeit für schwierige Jugendliche, die keine reguläre Ausbildungsstelle erhalten haben. Ein wesentliches Problem ist die mangelnde Koordination der vielen beteiligten Stellen (Verwaltung, Gesundheitseinrichtungen, Polizei, Jugendhilfe, Berufsschule, Betrieb etc.). Diese Maßnahmen sind häufig zu wenig zielgruppenspezifisch, schließen nicht genug an das Vorwissen an und oft nicht mit verwertbaren Zertifizierungen ab. Es ist gerade hier notwendig, dass diese Maßnahmen anschlussfähiger werden und als Module für weitere berufliche Bildungsgänge verwertet werden können.“ (S. 17/18)

In der Lerntheorie hat insbesondere die auch international (mehr als in Deutschland) geführte Diskussion zum informellen Lernen dazu beigetragen, neue Modelle des Lernens und von Lernorten zu entwickeln, die eben nicht an Institutionen gebunden, sondern eher wechselnde Settings, Gelegenheiten, Situationen, Projekte sind, die behutsam motivierend von Pädagogen aufgegriffen oder inszeniert werden.

Das Projekt Lernende Region, zu dem auch FLUXUS gehört und das sich genau das zum Ziel gesetzt hat, hat eine theoretische Basisorientierung, die im Auftrag des BM für Forschung und Bildung von Dohmen (2001)⁷ differenziert ausgearbeitet wurde. Dabei sieht er durchaus beide Aspekte des Lernens: „Ein planmäßig zusammenhängendes, bewusst reflektiertes und gesellschaftlich legitimierte und überprüfbares Lernen in spezifischen, ganz auf Lehren und Lernen spezialisierten Bildungseinrichtungen ist und bleibt eine notwendige Ergänzung des informellen Lernens. Das formalisierte Bildungswesen muss aber seine Aufgaben und Schwerpunkte im Verhältnis zum informellen Selbstlernen der Menschen in konkreten Auseinandersetzungen mit ihrer Umwelt neu überdenken und neu bestimmen“ (S. 9)

Als ausschlaggebendes Kriterium für das informelle Lernen formuliert er als Quintessenz der von ihm geleisteten Aufarbeitung der internationalen Diskussion, „dass es nicht in spezifischen Lernveranstaltungen und Bildungseinrichtungen angeleitet, organisiert, betreut und kontrolliert wird, sondern dass die Lernenden es jeweils direkt in unmittelbaren Anforderungssituationen (mehr oder weniger bewusst) praktizieren, um in ihrer Umwelt besser zurechtzukommen. ...

Die Menschen bleiben allerdings bei diesem jeweils anforderungsbezogenen Ad-hoc-Lernen oft stecken und resignieren, da dieses alltags- und erfahrungsbezogene Lernen bisher nicht die Unterstützung und Anerkennung gefunden hat, die für seine notwendige [individuelle] Weiterentwicklung unumgänglich ist.“ (S. 26/27) Diese fehlende Unterstützung

zu leisten, ist eine Herausforderung, der sich auch das Projekt „Lernende Region“ gestellt hat, es ist aber natürlich auch eine Herausforderung für jede bildungsnahе pädagogische und soziale Arbeit.

Für die Weiterentwicklung dieses neu zu entdeckenden Verhältnisses zwischen formalem und informellen Lernen muss man daher u.a. auch das Verhältnis Schule – Jugendhilfe anschauen.

3. Verhältnis Schule – Jugendhilfe

Dazu heißt es in den Empfehlungen des Forum Bildung vom November 2001²: „Hilfsangebote für Schulverweigerer sind bisher vorrangig außerhalb von Schulen entstanden. Schulen mit dem Anspruch von „Häusern des Lernens“ müssen das Problem der Schulverweigerung in der Schule selbst aufgreifen und die Vermeidung von Schulverweigerung zum Qualitätskriterium machen. Sie sind dann in stärkerem Maße in der Lage, die individuellen Gründe für Schulverweigerung zu erkennen, auf die Bedürfnisse der gefährdeten Jugendlichen einzugehen und erforderlich kompetente Unterstützung von außen in Anspruch zu nehmen.“ (S. 23) Und hier ist natürlich die Jugendhilfe als kompetenter Partner gefragt und muss auch ihren Anspruch und ihre Kompetenz offensiv einbringen. Weiter heißt es dort: „Durch die Öffnung der Bildungseinrichtungen werden andere Orte und Sachverstand von außen einbezogen. Das fördert das Lernen in Zusammenhängen, hilft die Aufsplitterung der Unterrichtsinhalte durch übergreifenden und projektorientiertes Lernen zu überwinden und unterstützt den gemeinsamen Erwerb von fachlichen und fachübergreifenden Kompetenzen. Die Öffnung von Bildungseinrichtungen fördert so auch das Lernen des Lernens und bereitet auf lebensbegleitendes Lernen vor.“ (S. 24) Für die Jugendhilfe bietet sich hier die Chance mit der Entwicklung und Integration nicht schulbezogener Kompetenzen von Jugendlichen und deren Wertschätzung neue Lernmotivation anzustoßen und eine differenziertere Wahrnehmung von auffälligen Jugendlichen durch die schulischen Einrichtungen zu ermöglichen. Für die Jugendlichen (wie auch für Erwachsene) ist aber als Motivation entscheidend, dass sie Lernen als eine Möglichkeit sehen, ihre soziale, ökonomische und politische Umwelt besser zu verstehen und in ihr besser zurecht zu kommen. Dazu braucht es lebensweltbezogene Lernanlässe, in denen die Lust am Lernen über informelles Lernen wieder gefördert und unterstützt wird. Bei der Unterstützung des informellen Lernens geht es dabei „um eine behutsame Entwicklungshilfe, die es diesem noch unvollkommenen, zufälligen, sporadischen, ungedulden, planlosen Ad-hoc-Lernen ermöglicht bzw. erleichtert, sich zu einem etwas bewussteren, kontinuierlichen und zusammenhängendes Lernen – und damit zu einem nachhaltigeren Fundament für das >lebenslange Lernen aller< weiterzuentwickeln“³ (S. 27).

Dieses Lernen zu ermöglichen und Lernorte dafür zu schaffen ist traditionell nicht Aufgabe von Lehrern, sondern von Sozialpädagogen, die aber

ihr Verständnis von Sozialer Arbeit vielleicht erweitern oder sich alter Bildungstraditionen, zum Beispiel reformpädagogisch, sozialistischer¹² aus den dreißiger Jahren, neu vergewissern müssten. Das will ich noch etwas ausführen:

4. Erweitertes Verständnis von Sozialarbeit:

Ein Diskussionsstrang in der Sozialarbeitswissenschaft plädiert für eine Öffnung des Blicks von Armut- und Problemverwaltung hin zu einer Organisation der Teilhabe von Menschen mit reduzierten Chancen an Bildungsprozessen, Kultur, Sozialer Macht, Information, Gesundheitsfürsorge, ... , um ihre individuelle und gesellschaftsbezogene Handlungskompetenz zu verbessern⁶. Ich habe das vorhin schon angesprochen. Auch dazu finden wir in der IX. These des Forum Bildung eine entsprechende Aussage²: „In dem Maße, in dem Wissen und Kompetenzen Schlüssel für die Zukunft bedeuten, führen Nichtwissen und Nichtbeherrschen von Kompetenzen immer häufiger zu sozialer und beruflicher Ausgrenzung.

Die Zahl der Jugendlichen, die ohne Schulabschluss und ohne anerkannte Berufsausbildung bleiben, muss dringend gesenkt werden. Junge Erwachsene ohne abgeschlossene Berufsausbildung müssen eine zweite Qualifizierungschance erhalten. Lebenslanges Lernen muss auch für Personen möglich werden, die bisher zu wenig an Weiterbildung teilnehmen.“ (S.19)

Auch die Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung unterstützt diese Sichtweise, wenn sie schreibt⁹: „Es gibt keine Patentrezepte. Die Verbesserung der Bildungschancen sozial Benachteiligter ist ein zentrales Problem des Bildungssystems, für das es keine Patentrezepte gibt. Viele Ansätze aus der Zeit der Bildungsreform wie die Änderung des Schulsystems (Einführung von Gesamtschulen), die Errichtung wohnortnaher Schulen, das Werben für Bildung, die Einrichtung von spezifischen ‚Förderkursen‘, curriculare Veränderungen u. v. a. m. wurden der Komplexität der Aufgabe nur teilweise gerecht. Die Wirkungsmöglichkeiten der Schule sind im Vergleich zu den prägenden Kräften des sozialen Umfeldes, z. B. auch des Wohnumfeldes, sowie im Vergleich zu den vor- und nachschulischen Phasen überschätzt worden.“ (S. 17) Die Schule muss notwendig durch die Jugendhilfe mit ihrem verstehenden, lebensweltlichen Zugang und mit ihrem anderen Methodenrepertoire unterstützt werden.

FLUXUS hatte und hat den Anspruch solche Überlegungen umzusetzen gemäß den Vorgaben des BMBF-Programms „Lernende Regionen“, die in der No. 01 der gleichnamigen Publikation 2001 so formuliert wurden: „Durch die im Rahmen des Netzwerkprogramms geförderten innovativen

¹² vgl. dazu z.B. aus einer sozialistisch, reformpädagogischen Perspektive: Mennicke, C. (1930). Sozialpädagogik und Volksbildung. In: Thole, W., Galuske, M., Gängler, H.(Hrsg.). (1998). KlassikerInnen der Sozialen Arbeit. Neuwied: Luchterhand, S. 177-197

Maßnahmen sollen die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen erhöht, allgemeine, politische, kulturelle und berufliche Bildung stärker verzahnt und die Zusammenarbeit zwischen Bildungs-, Beschäftigungs- und Arbeitsmarktpolitik sowie anderer Politikfelder mit dem Ziel gestärkt werden, die Persönlichkeitsentwicklung und Handlungsfähigkeit der Menschen umfassend zu fördern und ihre Beschäftigungsfähigkeit zu verbessern.

Die Netzwerke[, die gefördert werden sollen, - GT] sollen an die in den Ländern, Regionen, Städten und Gemeinden vorhandenen Erfahrungen und Kooperationsstrukturen sowie bereits bestehenden Ansätzen zum Aufbau bürgernaher Lernzentren anknüpfen. (S.4) ... Die vorhandenen Ressourcen sollen dabei in einem kommunikativen und kooperativen Verbund zur Entwicklung einer neuen Lernkultur zur Erhöhung der Partizipation, Autonomie und Selbstständigkeit der Lernenden sowie für Innovationen und Kompetenztransfer optimiert werden (S.5).“

Ein wesentlicher Bereich, der in den letzten Monaten in der öffentlichen Diskussion (wieder) sehr präsent ist, ist das interkulturelle Lernen. Gerade in diesem Bereich ist es für die Soziale Arbeit eine wesentliche Aufgabe Lernorte zu finden, zu inszenieren und Teilhabe daran zu ermöglichen, die informell, z.B. in gemeinsamen, lebensweltorientierten Projekten hergestellt werden, die aber eben nicht zentriert sind auf interkulturelle **Pädagogik**. Solche Projekte helfen, die Kompetenzen informell zu erwerben, die notwendiges soziales und politisches Orientierungs- und Handlungswissen lernbar machen.

In der Präsentation der Themenwerkstätten am heutigen Tag haben Sie die Möglichkeit mit FLUXUS und seinen PartnerInnen zu schauen und zu diskutieren, wie weit es gelungen ist, dieses Programm auch umzusetzen, das FLUXUS-spezifisch in der ersten FLUXUS-Broschüre (Redaktion: Bärbel Kuhlmeier) – die vorgestellten Überlegungen aufgreifend – 2001 so beschrieben wurde:

„Auf dem Hintergrund einer [damals noch] künftigen Region Hannover bietet das von dem BMBF aufgelegte Programm „Lernende Regionen“ die Herausforderung und Chance, die Bildungsangebote der institutionellen Akteurinnen und Akteure und die individuelle bzw. institutionelle Nachfrage nach „lebensbegleitender Bildung“ von Menschen aller Altersgruppen und unterschiedlicher sozialer Herkunft neu in Beziehung zu setzen und insbesondere modellhaft Angebote zu entwickeln und zu verbreiten sowie bildungsferne Schichten an Angebote einer „lebensbegleitenden“ Bildung heranzuführen“. (S. 4)

Ich freue mich mit Ihnen auf spannende Gespräche.

Kontakt zum Verfasser: terbuyken@efh-hannover.de