

Dr. Konrad Hummel

Lernlandschaften – die kommunale Herausforderung für die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft

Zehn Argumente



Bei Kommunen und freien Trägern brechen immer mehr Einzelprobleme auf, die alle zusammen unter das vermeintlich nationale und gesamtstaatliche Thema „Erziehung und Bildung“ gehören, aber nicht mehr in einem Fachressort zu lösen sind. Die Debatte reicht sozusagen „unterhalb“ der bundesdeutschen Politikdiskussion über eine volle Themenbreite, die von der Wohn- und Stadtentwicklung bis zu den kommunalen Gesamthaushalten geht. Allein diese Themen- und Schnittstellenfülle¹ rechtfertigt von einer Landschaft von Lernanlässen und Institutionen zu sprechen. Eine systematische Politik für Lernlandschaften wird notwendig, die quer zu den städtischen Ressorts- und staatlichen Zuständigkeiten geht.

1 Die Allzuständigkeit des Themas

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

Mit dem Begriff „Orte für Bildung“ beschreibt es der Bund, mit „Bildungslandschaften“ der Städtetag in seiner Aachener Erklärung und in späteren Thesen beim Deutschen Verein für private und öffentliche Fürsorge. Er verknüpft dabei sein Anliegen mit dem unmittelbaren Erfolg der schulischen

¹ (Krippen, Kindergärten, Bedarfe, Tarife, Schulliegenschaften, Vereine, Jugendhilfe, Arbeitsmarktqualifizierungsprogramme, Seniorenkultur, Migrantenkurse, Spielflächen, Bildungsmonitoring, Quartiers- und Kulturvernetzung, Gewaltpräventionskurse usw.)

Bildungspolitik. Dabei wird der Anspruch erhoben, dass das Lernen selbst zum Gegenstand sozial-räumlicher politischer Strategien wird.

In diese Diskussion muss mit einfließen, dass die Grundlagen lokaler Demokratie, demokratischer Teilhabe und kommunaler Selbstverwaltung keine „angeborenen Grundrechtskompetenzen“ sind, sondern gelernt werden müssen. Je weniger dies in bisherig tradierten Formen und Regeln der Fall ist, desto mehr bedarf es lokaler Lernimpulse. Die Fähigkeit zur Integration unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen und Ethnien in unseren Städten hängt damit zusammen, dass Werte wie „Toleranz“ oder „Antifundamentalismus“, „Empathie“ oder Umgang mit „multiplen Identitäten“ nicht nur gelernt, sondern in wechselseitig aufeinander bezogenen Erziehungs-, Vertrauens- und Erfahrungsprozessen erprobt werden. Dies erfolgt nur zum Teil in Schulräumen, in jedem Fall aber im offenen Raum der Plätze, Viertel, Wohnquartiere und Institutionen. In Brennpunktquartieren der Städte gilt es, die negativen Lernspiralen aufzubrechen. Die Zuständigkeit für solche Aufgabenstellungen wird herumgereicht von Bürgerschaft zu Politik, von Projekten zu Schulhalten, von Modellprogrammen zu Erziehungsappellen an Familien. Sozialräumlich verortet und verantwortet sind sie (noch) nicht.

2 Nachhaltigkeit und „integrierte Lernpolitik“

Mit dem Hinweis auf generelle öffentlich notwendige Lernkultur wird zwar ein „weites Feld“ eröffnet, aber im globalen

Kontext die zentrale Frage nach unseren volkswirtschaftlich spezifischen „Rohstoffen“ gestellt. Deutschland wird seinen Wohlstand global, demografisch (rückläufige Schülerzahlen) und technologisch nur bei einem umfassenden Qualitätsanspruch in der Frage erfolgreicher Lernlandschaften halten können. Die gängigen Schätzungen sprechen allein bei der Zahl höherer Schulabschlüsse von der Notwendigkeit einer Verdoppelung. Die Dynamik gilt auch für die außerschulische Weiterbildung, für Sozialkompetenz und Mehrsprachigkeit im Schulvorfeld, für Kompetenzen in einer alternden Gesellschaft. Damit kommt dieser Frage die gleiche gesellschaftliche Brisanz zu wie dem Klimaschutz gegen die Klimakatastrophe – abgesehen davon, dass die Bewältigung der Umwelt-Aufgabenstellung unmittelbar mit kollektiven Lernprozessen verbunden ist. Letztendlich geht es bei der Effektivität von Lernkulturen um die Nachhaltigkeit unseres Staatswesens.

3 Integration und Lernpolitik

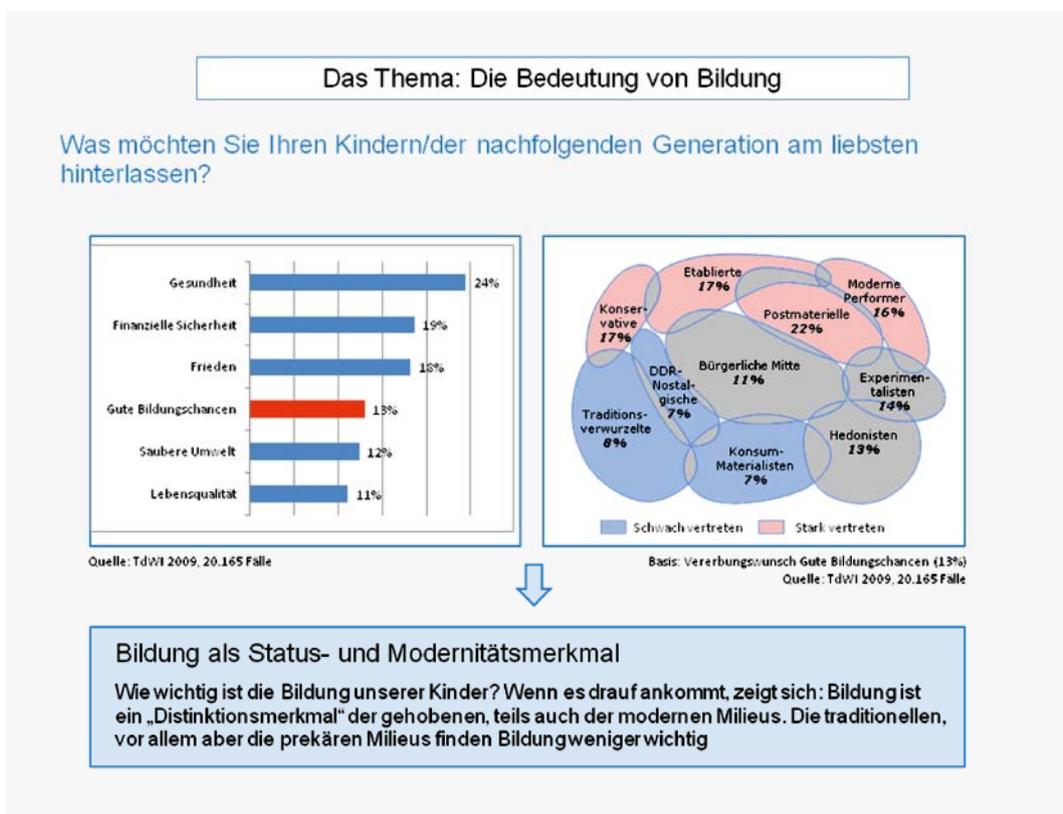
Zu Lernlandschaften gehört aber auch das Integrationspotenzial dieser Gesellschaft. Bleiben im schulischen Bereich die Segregationstendenzen des Bildungssystems erhalten, ist ein Drittel bis die Hälfte sowohl der nachwachsenden Jugendlichen aus Migranten- als auch der sozial Schwachen in deutschen Haushalten lebenslang abgehängt. Schon jetzt spaltet dies die Zuwanderer in extrem erfolgreiche mehrsprachige gewandte „Kosmopoliten“ und in entwurzelte, dem Autoritarismus und der unkontrollierten Gewalt nahestehende lebenslange Transferempfänger. Die Kosten solcher und weiterer Spaltungsvorgänge (etwa die Kosten der Jugendhil-

fesondermaßnahmen, der gesonderten Beschulung behinderter Kinder, die Nachqualifikation von Menschen auf dem Arbeitslosenmarkt) sind enorm und werden in der Regel nicht im Zusammenhang mit der Bildungsdebatte wahrgenommen. In Lernlandschaften müssten Migrantenselbsthilfeorganisationen und Bildungsinstitutionen zusammengebracht werden.

4 Der soziale Wandel kann nicht außen vor bleiben in der Lernpolitik

Zu Lernlandschaften gehört der soziale Wandel der Familien und Lebensweisen. Die Veränderung der weiblichen Erwerbsbiografien führt neben der veränderten Kinderzahl zu anderen Vorstellungen von Kinderbetreuung, Ganztageseinrichtungen und in der Folge damit des gesamten klassischen Vereinswesens. Kommunen als reine Schulliegenschaftsträger „rüsten ständig nach“, d. h. bauen an Schulen an oder um und stehen vor neuen Herausforderungen, ihre Infrastruktur (Jugendberatungsstellen, Sportflächen, Förderung von Jugendverbandsarbeit) in Richtung der Modernisierung mitzunehmen, die letztlich die gesamte Jugendbiografie und Stadtentwicklung verändern wird. Ohnehin „rüsten“ die Kommunen seit Jahren ständig mit Schulsozialarbeit nach, um auf die veränderte Welt in der und um die Schule zu reagieren – selten auf der Grundlage eines Konzeptes von Lernlandschaften, sonst würde es zu anderen Lösungen kommen. Für eine solche Lösung wäre die geregelte zielorientierte Kooperation gegenseitig bis in die Tiefe der Organisationen statt einer „Aufrüstung der Systeme“ notwendig.

Abb. 1: Die Bedeutung von Bildung



5 Stadtentwicklung und Lernlandschaften

Die Stadtentwicklung hat bislang auf Kinder-, Jugend- und Ausbildungsfragen rein demografisch-empirisch und nachfragegestützt reagiert. Bei wachsenden Zahlen galt es genügend Einrichtungen bereitzuhalten. Qualitativ ändert sich das seit Längerem im tertiären Sektor. Dieser gilt als derart technologie-, wachstums- und prestigeträchtig, dass interessante Hochschuleinrichtungen und Institute mit allen Mitteln anzusiedeln sind. Vergleichbar dem Leistungssport und seinen „Arenen“ wächst in der „Hightech-Industry“ die Erkenntnis, dass diese nicht nachhaltig ist ohne Breitensport, weiterführende Bildung also Grundlagenbildung und gelingende Verzahnung von Kinder-, Jugend-, Schul- und Vereinsförderung braucht. Entsprechend gibt es zahlreiche „Schnittstellenmodelle“ zwischen Kindergarten, Schule und Arbeitswelt. Selten basieren sie auf der Grundlage von Lernlandschaftskonzepten, sonst würde man nicht die jeweiligen „Kerngeschäfte“ unberührt lassen und sich stattdessen durch Zusatzpersonal und Sondermaßnahmen um die schon definierten Problemfelder (defizitorientiert) kümmern. An dieser Schnittstelle bewegt sich auch das jüngste bundespolitische Programm „Lernen vor Ort“ des Bundesforschungsministeriums durch eine Schnittstelle für lokale Bildungsberatung.

6 Schule neu denken

Symptom für die Notwendigkeiten von Lernlandschaften sind auch die Aufbruchbewegungen in der Bürgerschaft. Die Ungeduld wächst und damit der Zug bestimmter Gruppen in den Privatschulensektor. Die Ungeduld wächst ebenso bei Bewohnern bestimmter Stadtviertel, in denen die Menge oder Qualität der vielen Institutionen und „Lernpartner“ zu wünschen übrig lässt. Wohnungsgesellschaften reagieren darauf und kümmern sich aktiv um die Qualität von Kindereinrichtungen, Spielplätzen und Schulen, um Mieter zu halten. Die Ungeduld wächst auch bei den Milieus, die in den länderzentrierten Bildungsreformen Abstiegsgefahren für ihre Kinder befürchten, statt Verbesserungen zu erwarten (Hamburger Bürgerbegehren). Zwischen den „Fronten“ bewegt sich eine kleine Zahl von Verbänden, die fordern „Schule neu zu denken“ (vorneweg der paritätische Wohlfahrtsverband in Berlin und Hessen). Sie fordern, dass Kommunen die Schulen übernehmen und von unabhängigen Trägern betreiben lassen. Letztlich trauen sie sich eher zu, durch die Vielfalt ihrer Kontakte und Dienste Lernlandschaften entstehen zu lassen.

7 Zwischen Macht und Ohnmacht der Kommunen

Professor Ernst-Wilhelm Luthe vom Institut für angewandte Rechts- und Sozialforschung in Braunschweig weist in Gutachten zu Bildungslandschaften darauf hin, dass Kommunen sich aus ihrer Zuständigkeitsfessel durch die Bildung von Zweckverbänden, durch Sozialraumbudgets, ortsbezo-

gene Kooperationen und trägerübergreifende Zentren lösen könnten (vgl. DL 12/09). Das Schicksal der gemeinsamen Arbeitsmarktbehörden von Bund und Kommunen (im Zuge der Arbeitsmarktreflexionen) lehrt, es zwischen Ländern und Kommunen besser, im Zweifel radikaler zu machen. Den Ländern und Kommunen käme die Qualitätskontrolle nicht, aber primär die Ausführung zu – eine Lösung, die Kommunen bei Kindergärten, Jugendhilfeeinrichtungen, Erwachsenenbildung oder Beratungsstellen längst kennen. Derzeit erweitern Schulen ihre Aufgaben durch Ankauf oder Ankoppelung von Trägern für Ganztagesbetreuung, Essen, Freizeit usw. Im Zweifel wird diese Leistungskoppelung nach ökonomischen Wettbewerbsausschreibungskriterien vollzogen und nicht nach qualitativer Kooperationsbereitschaft und Offenheit.

8 Neue Kooperationen – alte Unterschiede

Viele engagierte Schulen bemühen sich in engagierter Form und können doch so wenig ändern, wenn ihre Wohnquartiersentwicklung, ihre Verbändestruktur, ihre Verfahrensvorschriften oder ihre Methoden dazu nicht passen. Im Zweifel brauchen Lernlandschaften konsequentes individuelles Fallmanagement (CM), um den Lernweg schwieriger Jugendlicher erfolgreich zu machen (Freudenberg-Stiftung). Dies aber ist nicht kompatibel mit der Schulklassenlogik und schwer kompatibel zwischen Berufsgruppen, die nun in hoher Individualfallverantwortung mit völlig unterschiedlicher Ausbildungs-, Vergütungs- und Arbeitszeitlogik aufeinandertreffen.

Andererseits hat sich das Verhältnis Bildung – Wirtschaft stillschweigend ebenso radikal verändert wie etwa das Verhältnis Schule – Polizei. Aus klar getrennten Sektoren, die sich gegenseitige Einmischung verbieten, sind Partner mit Kooperationsprogrammen und Beauftragten geworden. Unternehmen appellieren an die Politik, zügiger und radikaler mit Bildungsreformen weiterzumachen. Sie stehen in ihrer Standortpolitik näher an den Kommunen als die Bundespolitik. Sie greifen mit Einzelmaßnahmen (PC-Ausstattung) oder Öffnungsmaßnahmen (Ausbildungsplätze) ein. Die Polizei verlagert Präventionsmaßnahmen weit in Schule hinein. Auch sie, die Polizei, ist kommunal orientiert.

Alle Veränderungen sind Ausdruck einer „Neujustierung“ im Verhältnis von Staat, Bürger und Wirtschaft. Noch erwartet die Mehrzahl der Bürger die Sanierung der Bildungspolitik „vom Staat“. Das Vertrauen in den Föderalismus ist ohnehin erschüttert (vgl. die umfassenden Befragungen des Dortmunder Schulinstitutes), aber gewichtige Gruppen greifen längst ein. Lesepaten und viele engagierte Bürger, meist aus den besser ausgebildeten Leitmilieus, drängen in Schulen, um selbst mitzuwirken bei den Grundfertigkeiten Lesen und Schreiben, Kommunizieren und Begegnen. Stiftungen bieten sich an, entwerfen bessere Schulen (Montagstiftung), loben Preise aus (Hertie etc.) oder führen Reformwillige zusammen (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung). Der vhw – Bundesverband für

Abb. 2: Bildungseinstellungen

Bildungseinstellungen				
	Leitmilieu	Hauptgruppen	traditionelle Milieus	hedonistische Milieus
als Lernende	multimediale Fortbildungsfülle	Typ „VHS“	„ordentlich sauberes Kurssystem“	kostengünstige Gelegenheitsangebote
als Eltern	Managerin, Projekt Papa, Phasenbegleiter	„Feierabendpapa“, Beschützer	Geldverdiener, Versorgerimage	großer Bruder, Schwesterbild
als junge Menschen				
Einstellung gegenüber Institutionen	teilweise für Privatschulen, aber innere Solidaritäten	Gymnasium etc.	Integrierte Ganztagschulen	

Quellen: KAS-Studie 2008/Weiterbildungsstudie 2007/Prof. Tippelt et al.

Wohnen und Stadtentwicklung e. V. und die Universität Halle/Saale begleiten Wohnungsgesellschaften und Stadtentwickler in Richtung der Lernlandschaften.

9 Lebensstile und Bildungserfolg

Die Position der Bürgerschaft zu Bildung und Lernlandschaften spiegelt das Verhältnis, das der einzelne Bürger zur Verantwortungsteilung zwischen ihm, Staat und Arbeitswelt bei Erziehung, sozialer und kognitiver Kompetenz hat. Wird das Lernobjekt/-subjekt als privates Gut angesehen, das ohne zu viel Einfluss von außen einer gewissen Perfektion zuzuführen ist (etabliertes Milieu), haben sich öffentliche Investitionen auf Angebote ausgewählter Art zu beschränken. Als bedrohtes Gut, etwa durch Entwertung Dritter (bürgerliches Milieu), haben die Institutionen deutliche Abstände zu Angehörigen anderer Gruppen herzustellen und Zertifizierungen des Gelernten zu sichern. Als notwendiges und nur durch gemeinsame kreative Anstrengung herzustellendes Gut (postmaterielles Milieu), haben öffentliche Institutionen so integrativ und offen als möglich zu sein. Hedonistische und materialistische Milieus benötigen – freilich aus anderen Motiven, etwa mangels eigener Ressourcen – integrative Angebote. Moderne Performer wollen zwar ebenfalls moderne öffentliche Angebote, die damit einhergehende integrative Gesamtfunktion des Bildungswesens auf den gesellschaftlichen Zusammenhalt ist ihnen aber zweitrangig, weil es ihnen durchaus auch um die Herausbildung von Eliten geht.

Den Milieus entsprechend vielfältig ist Elternverhalten im Zusammenhang von Kindergarten, Schule und Beratung. Vordergründig ist deshalb manche Debatte um Schulnoten. Eigentlich geht es um die jeweiligen Positionen, die aus dem erwachsen, was Lernen kurz- und langfristig ermöglicht. Ins-

gesamt geben moderne Milieus dem Lernen als solchem einen höheren Eigenwert. Auch dies wird den Stellenwert der Lernkultur in Zukunft „automatisch“ erhöhen.

Eine breite gesellschaftliche Debatte um Lernlandschaften berührt nicht nur die Debatte um Effizienz und vermeintlich bessere oder schlechtere Lernergebnisse. Sie bemüht Wertvorstellungen und die Vorstellung, ob ich die Ergebnisse, letztlich die eigenen Kinder, als „privates Gut“ ansehe oder als „Gut in gemeinsamer Verantwortung“.

Die im europäischen Vergleich späte deutsche Diskussion um Ganztageschule/Vorschule etc. spiegelt die Problematik. Für viele ist die Ganztageschule nur notwendig, wo beide Elternteile gar nicht anders können als zu arbeiten. Sie wird weniger als ein Element gemeinsamer ganzheitlicher Lernvorgänge angesehen. Ebenso wird das Lernen, je älter die Betroffenen sind, als eine private Motivation betrachtet und entsprechend organisiert.

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

Eine Politik der Lernlandschaften muss die Bürgerschaft mitnehmen bei genau diesen Wertvorstellungen von Bildungsgütern, Erziehungswelten, Verantwortung und Integration in

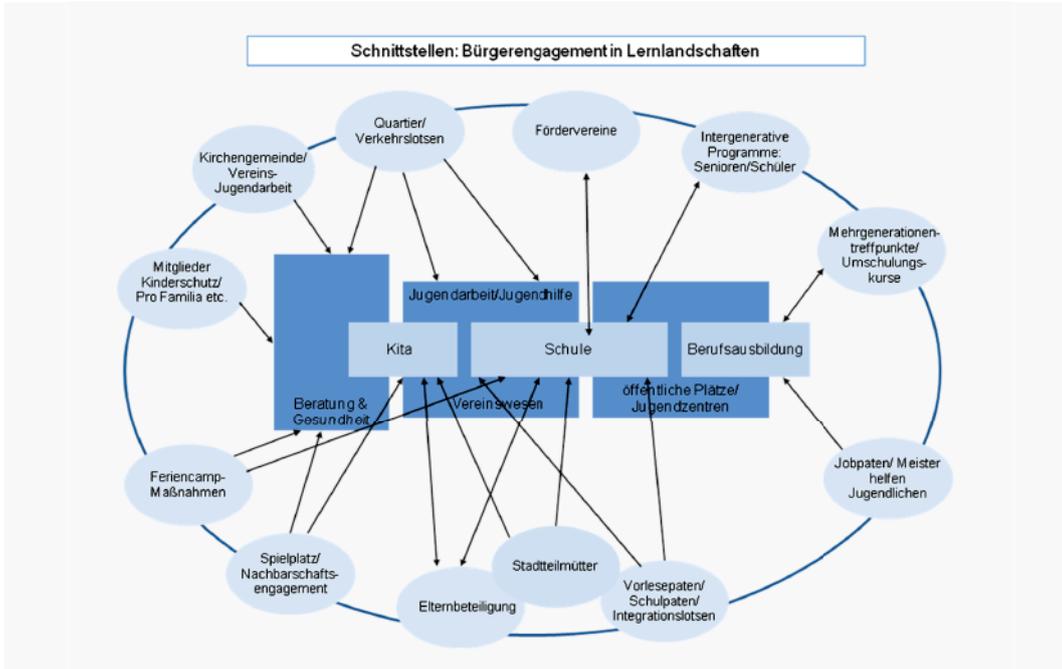


Abb. 3: Bürgerengagement in Lernlandschaften

Gesellschaft. Die Folgen für die Berufsbilder im Erzieher- und Lehrerberuf, die Folgen für institutionelle Regelungen und für kooperative Elternstrategien sind bisher nur in Anfängen diskutiert und erörtert worden. Deutlich wird das bei Migranten. Deren Einstellung ist – neben den Lebensstilen – durch Prägnanzen der Lernkulturen ihrer Herkunftsländer determiniert. Die Autoritätsrolle von Schule und Lehrer in der Türkei oder in Russland tangiert Erwartungen hier. Noch stärker sind es Erziehungsbrüche, die sich auf tun, wenn junge Migranten eine eigene Identität suchen, aber im eigenen Umfeld nicht erfolgreich erproben, überprüfen und entwickeln können. So entstehen Subkulturen und Entfremdung von erheblichem Ausmaß.

Die Migrantenmilieustudie des vhw bringt den Widerspruch zutage, dass zwar gesellschaftliche Grundwerte akzeptiert werden, nicht aber die institutionellen Instrumente dorthin, d.h. Leistung in der Gesellschaft wird akzeptiert, eigene Anstrengung in der Schule nicht. Zwischen einigen Migrantenmilieus und dem Bildungssystem ist die Passung gründlich verloren gegangen und es wird beidseitig große Anstrengungen erfordern, um Milieugruppen wieder eine Heimatinstitution zu geben. In solche Lücken geht oft Bürgerengagement. Lesepaten oder Jobpaten, Stadteilmütter oder besondere Stipendien vermehren unterschätztes Engagement rund um Lernlandschaften und bauen individuelle Vertrauensbrücken. Solche gilt es zum integralen Baustein der Institution zu machen und aus der Individualität und Zufälligkeit zu führen.

10 Perspektiven

Lernlandschaften sind eine politische Botschaft, eine Art Kommunikationsversprechen, dass überall gelernt werden kann und soll und das jedem zugänglich ist. Damit dies nicht mehr nur Sache eines Ressorts und einer staatlichen Ebene bleibt,

sondern zum umfassenden politischen Thema wird und die Wechselwirkungen weit in die gesamte Stadtentwicklung hinein gerechnet werden, müssen sich die Zugänge zum Thema ändern. Fünf Schritte sollen dafür aufgelistet werden.

Klärung

Eine Politik der Lernlandschaften definiert im ersten Schritt, welche Handlungsräume und Institutionen angesprochen werden sollen und wer dafür jeweils zuständig ist. Die betroffenen Partner treten nicht aus Gründen der besseren Vernetzung als Zweck an sich zusammen oder um ein allgemeines Problembewusstsein zu erzeugen. Sie treten in Kontakt, um vereinbarte Ziele zu erreichen.

Umso hilfreicher ist es, wenn sowohl motivierte Reform- oder Modellinstitutionen als Promotoren als auch entsprechende Zahlen und Ausgangsdaten, einschließlich einer milieuorientierten Kenntnis der Bevölkerung, bei den Stadtentwicklern vorhanden sind. Zu den Zielen kann bei Lernlandschaften nie nur ein reiner Leistungs-Output zählen. Sie würden für ein rein funktionales Effizienzverständnis stehen und den qualitativen Aspekt des Lernklimas und der demokratischen Teilhabe vernachlässigen. In jedem Fall braucht es von Anfang an eine Verankerung in allen drei Sektoren der Zivilgesellschaft.

Demokratisierung

Im zweiten Schritt sind operationale Ziele lokaler Demokratie zu benennen. Wie und in welchem Maße lassen sich hochverregelte Institutionen (wie Schule) oder privatisierte Institutionen (wie Erwachsenenbildung) oder selektive Institutionen (wie Beratungsstellen) mehr vergesellschaften? Wie können realistische – über das „berühmte“ Renovieren der Kindergartenräume hinausgehende – Partizipationsschritte organisiert werden? Wie können selektive Interessen (nur Musikschule)

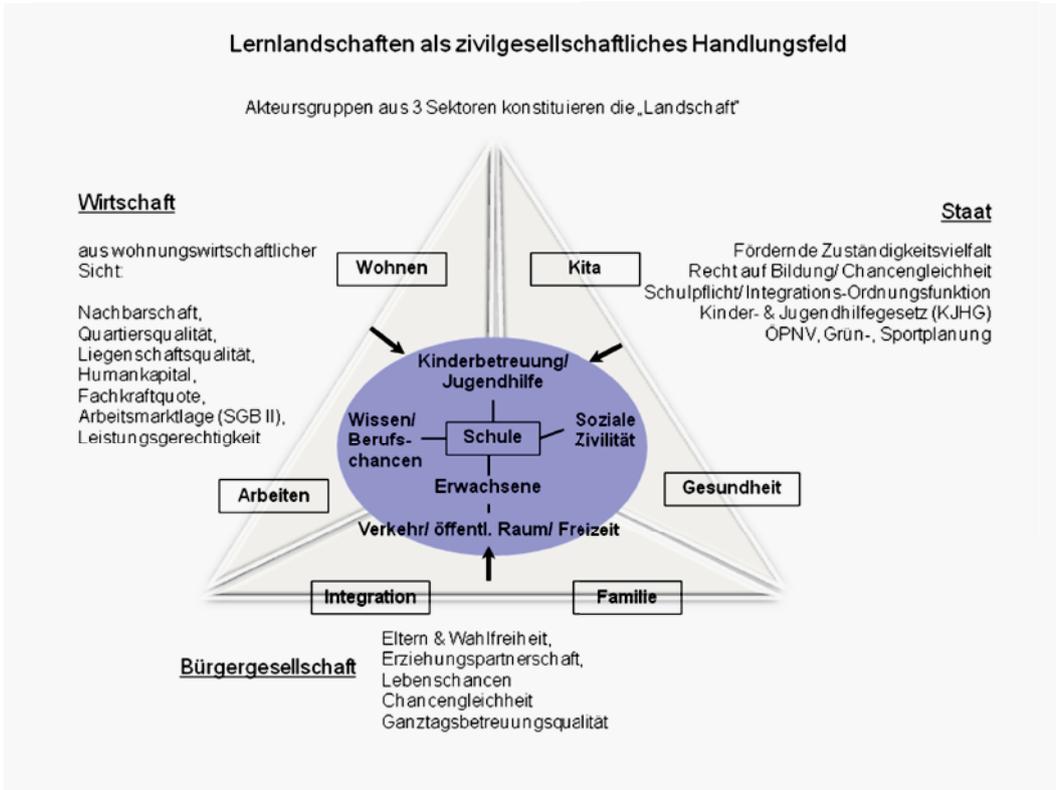


Abb. 4: Lernlandschaften als zivilgesellschaftliches Handlungsfeld

mit integrativen Interessen (Musikunterricht für alle) zusammengebracht werden? Wie kann Lernlandschaft das Betroffenheitsgetto überwinden, dass dies alles nur eine Sache von Eltern, Lehrern und Schülern ist? Wie können Aufgaben und Mandate (z. B. Rektoren stellen) demokratischer Selbstverwaltung zugeführt werden?

Aushandlung

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

Vielfalt

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

Kompetenz

Schließlich bedarf es im fünften Schritt der Methoden, die für alle zugänglich und erlernbar sein sollen. Dass Schule heute

das Lernen lehren soll, wurde zwar schon lange beschrieben, es hat sich aber kaum niedergeschlagen in allen Folgen, etwa auf Elternarbeit, Gebäude, Kooperationen, Unternehmenspartner oder Curricula. Fallmanagementmethoden sind zwischen Lehrpersonal und Verwaltung ungeübter Gegenstand sektoraler Fortbildung. Befähigung, Animation, Mediation und Gruppenmethoden gelten im Normalfall als „einzukaufende Methoden von außen“ oder noch bizarrer: als Bausteine der Organisationsentwicklung, die jedes System selbst vorhält (Schulämter, Jugendämter, Wohnungswirtschaft, Planer, Kirchen etc.).

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

Dr. Konrad Hummel
Bereichsleiter Politik und Verbände, vhw e.V., Berlin

Quellen:

- DL – Der Landkreis (2009): „Kommunale Bildungslandschaften – Bildung als Integrationswert der örtlichen Gemeinschaft“, Heft 12/2009, Seite 613 ff.
- Institut für Schulentwicklungsforschung, Technische Universität, <http://www.ifs-dortmund.de/>
- vhw – Bundesverband für Wohnen und Stadtentwicklung e. V. (2009): Migranten-Milieus, Schriftenreihe Nr. 1, September 2009.
- Urbane Landschaften des Lernens in der Stadtentwicklung, Tagungsband, vhw – Bundesverband für Wohnen und Stadtentwicklung e. V., November 2009.