

Forschung, Innovation und Soziale Arbeit

RESEARCH

Konstanze Wetzel *Hrsg.*

Öffentliche Erziehung im Strukturwandel

Umbrüche, Krisenzonen,
Reformoptionen



Springer VS

Forschung, Innovation und Soziale Arbeit

Herausgegeben von

Bringfriede Scheu, Feldkirchen

Otger Autrata, Feldkirchen

Die Soziale Arbeit hat in den mehr als hundert Jahren ihres Bestehens Wichtiges erreicht. Weitere Forschung sowie Anstrengungen zur Innovation sind aber notwendig. In der Buchreihe „Forschung, Innovation und Soziale Arbeit“ sollen solche Forschungs- und Innovationsbemühungen in und aus der Sozialen Arbeit dokumentiert werden. Die Debatte um eine paradigmatische Bestimmung Sozialer Arbeit und damit um eine grundlegende theoretische Orientierung wird aufgegriffen; ebenso werden auch theoretische und empirische Aufarbeitungen von wichtigen Einzelthemen der Sozialen Arbeit sowie innovative Praxisformen dargestellt. Die Buchreihe wird Monografien und Sammelbände von WissenschaftlerInnen, aber auch Arbeiten des wissenschaftlichen Nachwuchses beinhalten. Zielgruppe der Reihe sind Studierende, WissenschaftlerInnen und Professionelle aus der Sozialen Arbeit, aber auch andere Interessierte.

Herausgegeben von

Bringfriede Scheu
Fachhochschule Kärnten
Feldkirchen, Österreich

Otger Aufrata
Forschungsinstitut RISS
Feldkirchen, Österreich/
Universität Osnabrück
Deutschland

Konstanze Wetzel (Hrsg.)

Öffentliche Erziehung im Strukturwandel

Umbrüche, Krisenzonen,
Reformoptionen

Herausgeber
Konstanze Wetzel
Feldkirchen, Österreich

Forschung, Innovation und Soziale Arbeit
ISBN 978-3-658-09806-3 ISBN 978-3-658-09807-0 (eBook)
DOI 10.1007/978-3-658-09807-0

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2015

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer Fachmedien Wiesbaden ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media (www.springer.com)

Vorwort

Es ist Bewegung gekommen in die öffentlichen Bildungs- und Erziehungsverhältnisse der Kinder und Jugendlichen in Österreich und Deutschland:

- Angestoßen durch die vielschichtigen und kontroversen PISA-Debatten wird intensiver gefragt, welche *Kompetenzen* die Heranwachsenden benötigen, um mündige Wirtschafts- und StaatsbürgerInnen zu werden.
- Es wird deshalb auch zunehmend als problematisch empfunden, dass in beiden Ländern im internationalen Vergleich betrachtet die *Spitzengruppe* relativ klein und die *Risikogruppe* ungewöhnlich hoch ist.
- Eine Konsequenz aus der mangelnden „Effektivität“ des schulischen Bildungswesen ist die sich ausbreitende Bereitschaft, das vielgliedrige Schulsystem nicht mehr als sakrosankt zu betrachten, sondern die pädagogischen und besonders bildungspolitischen Bemühungen zur Implementierung *integrativer Schulformen* (in Österreich „Neue Mittelschule“ und in Deutschland „Gemeinschaftsschule“ genannt) zu verstärken.
- Generell wird der *sozialen Integration* der nachfolgenden Generation mehr Aufmerksamkeit geschenkt: zum einen der integrativen Beschulung von Menschen mit besonderen Bedürfnissen bzw. Behinderungen und Schädigungen; und zum anderen der Kinder und Jugendlichen aus prekären und deklassierten Milieus.
- Infrage gestellt wird auch das bisherige System der *Halb-Tagesschule* und die Etablierung unterschiedlicher Formen der *ganztägigen* Bildung, Erziehung und Betreuung.
- Obwohl die Schule auch in der absehbaren Zukunft ein gesellschaftlich privilegierter Raum der unterrichtlichen Lernförderung der Heranwachsenden sein wird (was von diesen selber auch so gewünscht wird!), so hat die alte reformpädagogische Einsicht, dass „*Schule mehr ist als Unterricht*“ an Relevanz gewonnen: Das betrifft zum einen die Ausweitung der LehrerInnenkompetenzen (nicht zuletzt durch eine nachhaltige Reform der LehrerInnenausbildung sowie LehrerInnenfort- und weiterbildung); und zum anderen die Kooperation mit anderen pädagogischen, aber auch nicht-pädagogischen Fachkräften.

- Die Ausweitung des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrages kommt insbesondere zum Ausdruck in der zunehmenden, vielschichtigen und flexiblen Kooperation zwischen der *Schulpädagogik* und der *Sozialen Arbeit*, die nicht nur die jeweilige
- Profession, sondern auch die Disziplin bereits jetzt erheblich verändert hat. In diesem Zusammenhang kommt der *Schulsozialarbeit* eine bedeutsame Brückenfunktion zu.
- Damit kommt auch der vorschulische Bereich in den intensivierten Blick: Es wird ausführlich über den *spezifischen* Bildungsauftrag der *Kindertageseinrichtungen* diskutiert – und dabei auch seine Instrumentalisierung für schulische Zwecke zurückgewiesen.
- Verstärkt erörtert werden auch die *krisenhaften Übergänge* von der schulischen in die berufliche Bildung und Ausbildung und den sich anschließenden ins Berufs- und Erwerbsleben, bei denen wir es einerseits mit einem *Marktversagen* (kompetente SchülerInnen erhalten keinen [angemessenen] Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz) und andererseits mit einem *Staatsversagen* zu tun haben (das Schulsystem qualifiziert die Jugendlichen nicht ausreichend für die Anforderungen des modernen Arbeitslebens).

Nun gibt es allerdings in der pädagogischen Praxis wie auch in der Bildungspolitik immer noch bedeutsame Stimmen und Strömungen, die diese häufig erst begonnenen Reformprojekte nicht für notwendig, manchmal sogar für kontraproduktiv halten. Wie sehr aber eine immer auch als Beitrag zur *Sozialreform* verstandene *nachhaltige Bildungsreform* notwendig ist, macht der Blick auf den längst noch nicht abgeschlossenen *sozialen Wandel* deutlich; auch dazu einige Stichworte:

- Die klassische Industriegesellschaft wird durch den *digitalisierten Kapitalismus* und eine stark dienstleistungsgestützte Industrieproduktion abgelöst.
- Durch den Siegeszug der neuen Medien wird das erfahrungszentrierte Qualifikationsprofil abgelöst durch das der *SymbolarbeiterInnen*.
- Die Flexibilisierung der Arbeitsverträge, -orte und -zeiten hat die alltägliche Lebensführung radikal verändert und zugleich die *sozialen Risiken* ausgeweitet und vertieft.
- Sowohl durch den Willen als auch den Zwang zur Berufstätigkeit der Frauen sind die *Familienbeziehungen* erheblich verändert worden (es müssen nunmehr zwei Berufsbiografien aufeinander abgestimmt werden) und zugleich ist die Familie als immer noch privilegierter Raum des Aufwachsens von den gesellschaftlichen Umstrukturierungen besonders betroffen, weil sich hier viele Faktoren bündeln, was in einer zunehmenden

Anzahl von Fällen zu ihrer Überlastung, Fragmentierung und Zerstörung führt.

- Die *gesellschaftlichen Ungleichheiten* nehmen immer mehr zu – und haben sich zugleich internationalisiert bzw. die nationalen Volkswirtschaften sind immer mehr betroffen von internationalen Prozessen und Entscheidungen (Stichwort Euro-Krise).
- Die Europäisierung und zum Teil Globalisierung der Arbeitsmärkte einerseits und die Flüchtlingsströme andererseits haben die *soziale, ethnische* und *religiöse* Vielfalt in Österreich und Deutschland schon jetzt erheblich ausgeweitet.
- Die *Selbstentmächtigung der Politik* gegenüber den zentralen Akteuren des Finanzmarktkapitalismus (Stichwort: „Das ist alternativlos!“) haben die Reaktionsmöglichkeiten der nationalen Sozialstaaten erheblich eingeschränkt und dazu geführt, dass ca. ein Drittel der Menschen in Österreich und Deutschland *unter prekären* Bedingungen leben muss.

Diese Hinweise dürften plausibel gemacht haben, dass die *Umbrüche im öffentlichen Bildungs- und Erziehungssystem* der Heranwachsenden (im Übrigen aber auch in der Erwachsenenbildung [Stichwort „Lebenslanges Lernen“] – sowie in der Altenbildung) ihre tieferen und deshalb längerfristig wirksamen Ursachen in dem *gesellschaftlichen Epochenwechsel* haben, dessen ZeitzeugInnen wir sind. Deshalb sind die aufgeworfenen pädagogischen und bildungspolitischen Problemstellungen als *ernste Herausforderungen* systematisch zu bearbeiten, wozu es sowohl *theoretischer* und *empirischer Analysen* als auch *engagierter* und *nachhaltiger Reformprojekte* bedarf. Zu diesen Debatten und Anstrengungen will dieser Band einen Beitrag leisten. Er gliedert sich in drei Komplexe, die sich auseinandersetzen mit dem lebensweltlichen und pädagogisch-institutionellen Strukturwandel (Teil I); mit sozialpädagogischem Handeln und innerer Schulreform (Teil II) sowie mit den krisenhaften Beziehungen im Übergangsfeld von Schule und Ausbildung (Teil III)

An dieser Stelle möchte ich mich herzlich bedanken bei Daniel Kaaden für die Erstellung des Typoskripts.

Konstanze Wetzel

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
----------------------	---

I Lebensweltlicher und pädagogisch-institutioneller Strukturwandel

Ulrich Deinet

Veränderte Lebens- und Bildungswelten von Kindern und Jugendlichen	13
--	----

Anke Spies

Die Transition vom Kindergarten zur Grundschule – Der Zeitpunkt der Weichenstellung zum Einstieg in den Anfangsunterricht oder mystifizierter Übergang im Bildungssystem?	33
---	----

Ferdinand Eder

Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die Lernkultur verschränkter Ganztagschulen im Spannungsfeld zwischen sozialpolitischen, gesellschaftlichen und pädagogischen Erwartungen.....	53
--	----

Beate Großegger

Abgehängt und ausgeklinkt: Jugend im sozialen „Off“ – Perspektiven der Exklusionsforschung auf soziale Ungleichheit im Jugendalter.....	81
---	----

II Sozialpädagogisches Handeln und innere Schulreformen

Konstanze Wetzel

Die Erweiterung des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags: Ganztagsbildung und Schulsozialarbeit	101
---	-----

Stephan Sting

Gesundheitsförderung als Bildungsaufgabe – Perspektiven für die Ganztagschule	129
---	-----

Melitta Trunk

Innovatives Schulmanagement – Eine Herausforderung: Ganztägige Praxis
Handelsschule NEU 145

Katharina Zimmerberger

Die Kärntner Volkshochschulen – Grundbildung und das Nachholen des
Pflichtschulabschlusses als Einstieg in das Lebensbegleitende Lernen 165

III Krisenhafte Beziehungen im Übergangsfeld von Schule und Ausbildung

Peter Härtel und Michaela Marterer

Bildung und Beschäftigung – Der Beitrag von internationalen
Wirtschaftsorganisationen zur Debatte 181

Andrea Fraundorfer

Zum Phänomen Schulversagen – pädagogische, soziale und systemische
Perspektiven sowie strategische Ansätze und Maßnahmen in Österreich zu
dessen Verhinderung 193

Helmut Arnold

Die Rolle der Sozialen Arbeit im Übergangssystem Schule – Arbeitswelt 223

Andreas Jesse

Jugendcoaching als Reformansatz am Übergang Schule – Beruf 235

Autorinnen und Autoren 247

I

Lebensweltlicher und pädagogisch-institutioneller Strukturwandel

Veränderte Lebens- und Bildungswelten von Kindern und Jugendlichen

Ulrich Deinert

1. Veränderungen von Kindheit und Jugend

Der Ausbau der Ganztagschulen und der ganztägigen Betreuung führt dazu, dass Kinder und Jugendliche länger und intensiver in den Schulkontext eingebunden sind und die Freizeitangebote der Jugendeinrichtungen nicht mehr wie gewohnt wahrnehmen können. Auf der anderen Seite sind die Schulen auf der Suche nach verlässlichen Kooperationspartnern, um die für sie neuen Herausforderungen in der Gestaltung der Ganztagskontexte zu bewältigen.

Eine weitere Herausforderung könnte die demografische Entwicklung darstellen. In Deutschland wird der Anteil der Kinder und Jugendlichen an der Gesamtbevölkerung weiter zurückgehen und entsprechende Konsequenzen für soziale Institutionen, Bildungseinrichtungen und Leistungen der Jugendhilfe haben.

Veränderungen der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen sind u.a. die zu beobachtende Orientierung von Jugendlichen an kommerziell strukturierten Räumen (Shoppingmalls, McDonald's etc.) sowie virtuellen Räumen.

Auch virtuelle Räume spielen für Jugendliche heute eine besondere Rolle und sind teilweise als Bestandteil des öffentlichen Raumes zu interpretieren. Insbesondere Chatrooms und soziale Netzwerkportale wie z.B. „Facebook“ werden von Jugendlichen intensiv genutzt und bieten Kommunikationsmöglichkeiten, die vergleichbar sind mit denen an gegenständlichen Orten und in Räumen in ihrer Umwelt. So stellt etwa die Studie von Wagner (Wagner 2008) zum Medienverhalten von Jugendlichen deutlich heraus, wie aktiv Jugendliche virtuelle Räume nutzen und welche Aneignungsmöglichkeiten damit verbunden sind. Einen weitergehenden Aspekt in der Nutzung virtueller und gegenständlicher Räume durch Jugendliche stellt die Dimension der „Verknüpfung von Räumen“ (Löw 2001) und der damit intendierten Verbindung von virtueller und direkter „Face to Face-Kommunikation“ dar. Wagner bezeichnet virtuelle Welten, auch im Sinne eines ständigen Wechsels der Kommunikationsräume, als

Dorfplätze. Mit diesem Begriff bezieht sie sich insbesondere auf die vielfältigen Möglichkeiten, sich in virtuellen Welten zu vernetzen:

„Die Befragten treten in Kommunikation miteinander, vereinbaren gemeinsame Aktivitäten, die dann sowohl online, als auch offline realisiert werden. In den quantitativen Ergebnissen wird deutlich, dass diese kommunikativen Tätigkeiten viel Raum im Gebrauch multifunktionaler Medien einnehmen“ (Wagner 2008: 209).

An die Stelle der Parkbank, der Grünanlage etc. als Treffpunkt der früheren Jahre haben sich heute verhäuslichte öffentliche Räume geschoben wie z.B. McDonald's-Restaurants, die überall präsenten Shoppingmalls: also im Wesentlichen auch Räume, die in der Bewertung von Erwachsenen eher als problematisch und negativ dastehen, aus Sicht der Jugendlichen aber anscheinend besondere Raumqualitäten besitzen. Dieser Beitrag beschäftigt sich mit „neuen“ Räumen von Jugendlichen aus einem aneignungsorientierten Blickwinkel und untersucht z.B. die neuen sozialräumlichen Funktionen von Schule auch auf der Grundlage aktueller Studien z.B. zur Frage, wie Grundschulkinder den Schulraum für Bewegung und Spiel nutzen oder wie Jugendliche ihrer Schule „Chillräume“ abringen. Die ambivalente Bedeutung von Shopping Malls steht im Mittelpunkt des dritten Teils, der einige der wenigen Arbeiten zum Verhalten von Jugendlichen in diesen Räumen referiert und damit auch die Grundlage für den vierten Teil bildet, in dem es um die Bedeutungen der o.g. Räume aus Sicht der Jugendlichen geht, die mit Hilfe der Operationalisierungen des Aneignungskonzepts interpretiert werden.

2. Bildungsprozesse finden in allen Lebensbereichen statt – Notwendigkeit eines breiten Bildungsbegriffs

In der folgenden Skizze aus dem zwölften Kinder- und Jugendbericht werden solche Bildungsprozesse und Settings in einem Spektrum beschrieben. In einem breiten Spektrum zwischen formellen und informellen Bildungsprozessen sowie formalen und non-formalen Settings zeigt diese Skizze die Gleichrangigkeit unterschiedlicher Bildungsprozesse an unterschiedlichen Orten. Auch hier gibt es einen deutlichen Hinweis auf informelle Bildungsprozesse in non-formalen Settings, etwa die Aktivitäten im Jugendzentrum oder die in der Clique.

Damit wird nicht nur eine Grundlage gelegt für einen breiten Bildungsbegriff, sondern auch für die unterschiedlichen Bereiche und Räume, in denen Bildungsprozesse stattfinden. Diese sollten in die Entwicklung lokaler Bildungslandschaften Eingang finden!

Durch diese Darstellung kann auch eine direkte Verbindung zwischen sozialökologischen Forschungen, dem Bildungsdiskurs und dem hier diskutierten Aneignungskonzept hergestellt werden.

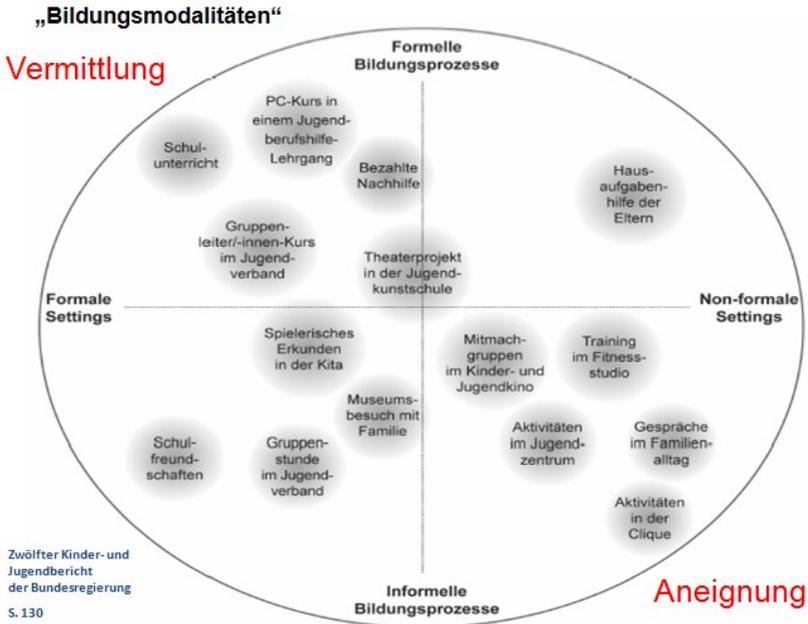


Abb. 1: Bildungsmodalitäten (Quelle: BMFSFJ 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung, 2005: 130, Erweiterung durch Ulrich Deinet)

Das Schaubild aus dem Zwölften Kinder- und Jugendbericht wurde durch die beiden Begriffe „Aneignung“ und „Vermittlung“ ergänzt, die den oben skizzierten Zusammenhang noch verstärken. Die im Schaubild gezeigten Bildungsräume im Bereich informeller Bildungsprozesse und non-formaler Settings können auch mit dem Aneignungskonzept als subjektive Formen von Bildung verstanden werden. Die Bereiche formaler Bildungsprozesse in formalen Settings können auch mit dem Begriff der „Vermittlung“ in Verbindung gebracht werden (Kade 1993).

Aber auch die neuere Bildungsforschung versucht, alltägliche Lebenswelten und ihre Bildungswirkungen zu fassen, so spricht etwa Thomas Rauschenbach von der „Alltagsbildung“ (Rauschenbach 2009), die als aktive Erschließung der Welt verstanden werden kann und sich insbesondere auf informelle

Bildungsprozesse bezieht. In seinem Konzept einer Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule auf einer sozialräumlichen Grundlage geht Thomas Coelen auch auf die Bedeutung der lokalen Öffentlichkeit für Bildungsprozesse ein und spricht deshalb auch von „kommunaler Jugendbildung“ (Coelen 2000). Darüber hinaus schlägt er vor, besonders die Chancen der Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Schule unter dem Begriff der „Ganztagsbildung“ zu fassen „...in doppelter Abgrenzung zur formell dominierenden Ganztagschule als auch zu einer durch familiäre Betreuungsmängel induzierten Ganztagsbetreuung...“ (Coelen 2004: 84).

Die Bedeutung non- formaler und informeller Bildungsprozesse in außerschulischen Räumen

In ihrem Buch „Bildung und Kompetenz - theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder“ entwickelt Kathleen Grunert (Grunert 2012) einen theoretisch sehr fundierten breiten Zugang zu Bildungsprozessen außerhalb von Schule und anderen Institutionen und nimmt dabei auch informelle Bildungsprozesse in den Blick. Dabei bezieht sie sich auf den theoretischen Ansatz von Yrjö Engeström und seinem Tätigkeitsmodell (Engeström 2011), das den Blick auf die außerschulischen Aktivitäten lenkt und die dort stattfindenden Lernprozesse unter die Lupe nimmt.

Engeström selbst bezieht sich dabei auf das Aneignungskonzept der so genannten „Kulturhistorischen Schule“ der sowjetischen Psychologie und deren kritische Rezeption in den 1970er Jahren. Bei der historischen Einordnung des Konzepts spielen die Namen von Wygotzki, Leontjew oder Galperin eine große Rolle, sowie auch Klaus Holzkamp und seine Berliner KollegInnen, die für die kritische Rezeption im bundesdeutschen Diskurs der 1970er und 1980er Jahre stehen. Im Konzept der sozialräumlichen Aneignung wird die Entwicklung des Menschen als tätige Auseinandersetzung mit seiner Umwelt begriffen, die vordergründig in den Orten des informellen Lernens erfolgt (Deinet 2004: 178). Das Aneignungskonzept wurde in Deutschland von Holzkamp (1983) auf eine gesellschaftliche Ebene übertragen. Demnach vollzieht sich Entwicklung der Heranwachsenden in der eigentätigen Auseinandersetzung mit der Umwelt durch die „Aneignung der gegenständlichen und symbolischen Kultur“ (Deinet 2004: 178). Die Ansätze der kulturhistorischen Schule der Psychologie werden international in der englischsprachigen Wissenschaftswelt und im europäischen Raum als „Cultural Activity Theory“ intensiver diskutiert als im deutschen Sprachraum.

Grunert beschreibt das Modell von Engeström als Tätigkeitsmodell, das den Blick auf die soziale Infrastruktur der jeweiligen organisierten außerschulischen Aktivität lenkt und deren Einflüsse auf die instrumentell vermittelte Gegenstandsbearbeitung durch den Einzelnen.

Ein wichtiger Aspekt dieses „Aneignungslernens“ im Vergleich zu curricular didaktisierten Lehr- und Lernsituationen ist die schon von Wygotski in den 30er Jahren beschriebene Zone der nächsten Entwicklung. Sein Konzept der Zone der nächsten Entwicklung ist bis heute von großem pädagogischem Interesse. Carlos Kölbl beschreibt (2005) die Zone der nächsten Entwicklung in Anlehnung an Wygotski: „Wygotski möchte nämlich zwischen einer Zone der aktuellen Entwicklung und einer Zone der nächsten Entwicklung (...) unterscheiden (Kölbl 2005: 298ff). Die erste Zone wird durch all die psychischen Leistungen charakterisiert, die ein Kind selbstständig ohne Hilfe erbringen kann. (...) Aus der Differenz zwischen den Aufgaben, die ein Kind selbstständig und denen die ein Kind unter Anleitung lösen kann, bestimme man die Zone der nächsten Entwicklung“ (Kölbl 2005: 50). Für die Pädagogik insgesamt von Bedeutung ist die Frage, welche Rolle die Pädagogen in der Entwicklung des Kindes/des Jugendlichen in die Zone der nächsten Entwicklung haben können.

Heute stellt sich die Frage des Transfers der Erkenntnisse von Wygotski auf die heutige gesellschaftliche Wirklichkeit, dabei spielt die gesellschaftlich-politische Situation der Zeit Wygotskis in der Sowjetunion eine Rolle, in der bestimmte Fragestellungen aufgrund der Fiktion einer kommunistischen Gesellschaft nicht gestellt wurden, gerade in Bezug auf die subjektive Seite der Aneignung. Mit seinem Konzept der Zone der nächsten Entwicklung hat Wygotski aber die aktuelle pädagogische Diskussion angeregt und wird von zahlreichen zeitgenössischen Wissenschaftlern rezipiert, wie dem finnischen Pädagogen Yrjö Engeström, der mit seinem Konzept des „Expanded Learning“ (s.u.) immer wieder auf Wygotski Bezug nimmt, aber dieses Konzept aus seiner individuellen Bedeutung bei Wygotski in ein soziales und gesellschaftliches Phänomen transferiert (Engeström 2011).

In seinem Werk bezieht sich Engeström immer wieder auf Wygotskis Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“ und dessen klassische Definition. Engeström's Leistung besteht u. a. darin, das Konzept der Zone der nächsten Entwicklung aus seiner individuellen Bedeutung (wie sie Wygotski stark betont) als ein soziales und gesellschaftliches Phänomen zu entwickeln und zu erklären. In seinen empirischen Studien fragt er, wie Organisationen z.B. neue Lösungen, neue Handlungsweisen, neue Ebenen ihrer Kultur erreichen und hat damit das klassische, nur auf das Individuum bezogene Verständnis der Zone der nächsten Entwicklung weiter gespannt.

Auch Grunert beschäftigt sich mit der Zone der nächsten Entwicklung bei ihrer Frage, wie Bildung und Kompetenz in außerschulischen Bereichen entsteht. Sie bezieht sich dabei besonders auf die sozialen Dimensionen, in denen solche Lernprozesse stattfinden und diese behindern oder fördern können: „Soziale Teilhabe ist damit in dieser soziokulturellen Perspektive die Grundlage allen Lernens, so das Lernen und damit auch Kompetenzerwerb als sozialer Konstruktionsprozess und notwendig als situiert und kontextgebunden betrachtet werden muss (Salomon/Perkins 1989: 9) (Grunert 2012: 170).

Ein weiterer Faktor für die Lernprozesse in informellen Settings ist die Bedeutung des jeweiligen Kontext und der räumlichen Rahmenbedingungen: „Herkömmliche Lerntheorien, so stellt auch Dierking fest (2002: 4) beachten zu wenig die Rolle, die der Kontext spielt, in dem das Lernen stattfindet und blenden damit häufig die Eingebundenheit des Lernens in interaktive Prozesse und gegenständliche Umwelt aus“ (Grunert 2012: 179).

Am Beispiel der Museumspädagogik beschreibt Grunert im Anschluss an Falk und Dierking (2000), welche Aspekte für ein erfolgreiches Lernen in einem solchen Rahmen entscheidend sind, etwa: Motivation und Erwartungen auf der personalen Ebene genauso wie Interessen, Vorwissen und Vorerfahrungen, aber auch Selbstbestimmung und Selbstkontrolle in dem jeweiligen Setting, die Bedeutung der sogenannten Vermittler, also der anwesenden Pädagogen oder Erwachsenen, genauso wie die strukturelle Ebene, bis hin zum Setting und der räumlichen Gestaltung, z. B. im Rahmen eines Museums.

Diese Mischung unterschiedlicher Einflussfaktoren und die daraus erwachsene sehr eigentümliche Form des Lernens sind für Grunert typisch für die außerschulischen Felder:

„Es geht also primär um das Wechselverhältnis von Individuum und Lernort, der sich allererst aus den darin wirkenden intersubjektiven Beziehungen und Handlungsvollzügen, aber auch den materiellen und strukturellen Bedingungen konstituiert, das Ausgangspunkt für die Beantwortung der Frage nach den Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs in unterschiedlichen Kontexten werden muss“ (Grunert 2012: 186).

Auch für Grunert sind in Anlehnung an Engeström Krisen und Irritationen Anstöße für außerschulische Lernprozesse: „Diese werden bei Engeström ähnlich wie bei Wygotzky als Lernanlässe betrachtet, die zur Suche nach neuen Handlungsstrategien herausfordern und damit zur Quelle von (Kompetenz-) Entwicklung werden können“ (Grunert 2012: 173).

Engeström thematisiert die Rolle von Krisen und Irritationen, aus denen neue Lernprozesse hervorgehen können, mit dem Begriff des Doublebinds: Der

Begriff des Doublebinds spielt in der Entwicklung expansiven Lernens bei Engeström eine bedeutende Rolle und wird an verschiedenen Stellen erklärt:

„Die Form der Entwicklung, mit der wir es hier zu tun haben – die expansive Generierung neuer Tätigkeitsstrukturen – erfordert in anderen Worten vor allem eine instinktive und bewusste Beherrschung von Doublebinds. Ein Doublebind kann nun verstanden werden als ein soziales, gesellschaftlich wesentliches Dilemma, welches nicht durch voneinander getrennte individuelle Handlungen allein gelöst werden kann – in dem aber gemeinsame kooperative Handlungen eine historische neue Form der Tätigkeit hervorbringen können (...). Um in einem Dilemma erfindungsreich zu sein, bedarf es der Erfindung eines neues Instruments für die Lösung des Dilemmas“ (Grunert 2012: 187f.).

Der Doublebind wird auch als Ambivalenz oder Widerspruch in einer herausfordernden Situation begriffen, in der anscheinend alte Verhaltensweisen nicht mehr gelten und neue entwickelt werden müssen, um die paradoxe Situation zu lösen. Aus der Zone der individuellen nächsten Entwicklung wird deshalb bei Engeström das Konzept des expansiven Lernens, das nur in einem sozialen und gesellschaftlichen Zusammenhang entstehen kann.

Besonders anschlussfähig für die Untersuchung von Bildungsprozessen im öffentlichen Raum, aber auch sozusagen auf der Hinterbühne von Institutionen ist das Aneignungskonzept mit seinem Blick für ungeplante bzw. auf den ersten Blick nicht sichtbare oder aus Konflikten entstehenden Lernprozessen:

„Gleichzeitig eröffnet eine solche Perspektive auch den Blick auf das was in der aktuellen Diskussion als informelles Lernen im Sinne beiläufigen Lernens beschrieben wird, denn die Aneignung und Verwendung externer Hilfsmittel geschieht nicht immer primär unter einem Lernfokus. Vielmehr ist der Gebrauch solcher Tools häufig eingebunden in ganz andere Tätigkeiten, wie etwa einen Film zur Unterhaltung sehen, ein Computerspiel spielen oder per Mail mit einem Freund kommunizieren“ (Grunert 2012: 169).

Grunert legt mit ihrer Arbeit eine wesentliche Grundlage um Bildungsprozesse in außerschulischen Feldern, aber auch im öffentlichen Raum besser interpretieren und in einer theoretisch fundierten Weise einordnen zu können. Für ihren speziellen Blick auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen sind das Aneignungskonzept und die Activity Theory von Engeström besonders fruchtbar, weil sie ausgehend von den subjektiven Entwicklungsprozessen Situation und Kontext, aber auch soziale Dimensionen der außerschulischen Handlungsfelder einbeziehen:

„Beziehungen bestehen damit ganz klar über Subjekt-Objekt-Dimension hinaus zu den sozialen Dimensionen des außerschulischen Handlungsfeldes. Primär können diese wiederum als Erfahrungsraum betrachtet werden, der Gelegenheitsstrukturen zur Entwicklung sozialer Kompetenzen bereithält. Dabei sind es sowohl die Beziehungen zwischen Subjekt und Gemeinschaft als auch die Vermittlungsinstanzen, der dem Kontext impliziten Regeln und der Arbeitsteilung die in diesen Erfahrungsraum auf der sozialen Ebene bestimmen“ (Grunert 2012: 194).

3. Ein „aneignungsorientierter“ Blick auf Schule

Auch die Schule ist ein Sozialraum, wo Aneignungsprozesse möglich sind. Allerdings ist hier die Vermittlung von Wissen über Welt zumindest aus gesellschaftlicher Sicht die zentrale Funktion. Aber auch dieses Wissen muss selbsttätig von den Kindern und Jugendlichen angeeignet werden, wobei nicht zuletzt die durch Aneignungsprozesse in der Lebenswelt erworbenen sozialen und personellen Kompetenzen als grundlegende Schlüsselkompetenzen von Bedeutung sind.

Mack u. a. kommen in ihrer vergleichenden Untersuchung „Schule, Stadtteil, Lebenswelt“ von Schulen in sechs Regionen zu der Einschätzung: „Schule kann außerschulisch erworbene Kompetenzen nicht mehr ignorieren.“ Aus einer sozialräumlich orientierten Perspektive folgern sie, „dass auch die Aneignungsqualität des schulischen Raums betrachtet werden und danach gefragt werden muss, ob und in welcher Form schulische Räume selbstbestimmtes Aneignungshandeln von Kindern und Jugendlichen zulassen“ (Mack u. a. 2003: 215). Schule und besonders die Ganztagschule ist also selbst auch Ort der informellen Bildung; „Aneignung“ als subjektive Seite der informellen Bildung findet auch am Ort der Schule statt. Insofern müssen beide Funktionen, die Vermittlungs- und die Aneignungsfunktion zusammen betrachtet werden. Die Wissensvermittlung als gesellschaftliche Funktionszuschreibung von Schule und anderen Institutionen steht der Aneignungsfunktion, die in der Schule einen Teil der subjektiven Lebenswelt und des Sozialraums darstellt, gegenüber. Mack u. a. betonen ebenfalls die soziale Funktion der Schule und konstatieren, „...dass Schule auch über den Unterricht hinaus als Aufenthalts-, Arbeits- und Lebensraum von Schülerinnen und Schülern nachgefragt ist“ (Mack u. a. 2003: 224). Auf der Grundlage dieser Einschätzung empfehlen die Autoren eine intensivere Nutzung der Räume.

Die skizzierten Aspekte machen deutlich, dass besonders die Ganztagschule ein sozialer Ort ist, an dem Kinder und Jugendliche einen großen Teil ihres Tages verbringen. Gerade deshalb spielen die genannten Aspekte für die Gestaltung der Ganztagschule als Lebensort eine große Rolle. Eine solche

Gestaltung, besonders auch die Öffnung, funktioniert nur mit Kooperationspartnern. Hierbei möchte ich insbesondere zeigen, dass die Jugendarbeit ein besonders interessanter Partner für informelle Bildungsprozesse, die Gestaltung von Settings usw. auch im öffentlichen Raum ist.

Ganztagschule als Lebensort

In zahlreichen unserer kleinen Studien wird ebenso deutlich, wie sehr Schule zum Lebensort für Kinder und Jugendliche wird. Schulhöfe (s. o. im Schaubild der genutzten öffentlichen Räume in Gevelsberg) gehören zu beliebten Treffpunkten im Nachmittags- und Abendbereich, wobei hier nicht deutlich wird, ob Jugendliche diese auf Grund ihrer Attraktivität aufsuchen oder weil sie aus anderen öffentlichen Räumen verdrängt werden. Insbesondere unter dem Aspekt der Entwicklung von der Halbtags- zur Ganztagschule gerät Schule als Institution bzw. als öffentlicher Raum besonders in den Blick. Es stellt sich vor allem die Frage, welche Aneignungsqualitäten der Ort Schule außerhalb des Unterrichts bietet.

Ahmet Derecik (2011) hat in einer breit angelegten Studie untersucht, welche Formen informellen Lernens auf Schulhöfen von Ganztagschulen, insbesondere in den Pausen von Kindern genutzt und entwickelt werden. Auch er geht von der Funktion der Schule als wichtigem und großem Sozialraum außerhalb der Familie aus und konzentriert sich in seiner Studie insbesondere auf das informelle Lernen im Kontext von Gleichaltrigengruppen. Auf der Grundlage des theoretischen Konzepts der sozialräumlichen Aneignung untersucht er, wie vor allem in den Pausen eine Vernetzung von Lern- und Peerkultur entsteht und wie diese so entstehenden Räume für informelle Lernprozesse genutzt werden. Dabei legt er besonderen Wert auf das kindliche Spiel und untersucht sehr detailliert, wie Grundschul Kinder in ihrem Spiel informelle Lernprozesse gestalten, wie sie die vorhandenen Spielmöglichkeiten nutzen, aber auch umgestalten und welche sozialen Lernprozesse in diesen Spielen eingelagert sind.

Auch für Jugendliche werden die weiterführenden Schulen mit ihrem ausgedehnten Nachmittagsunterricht zu Lebensorten, an den sie viele Stunden ihres Tages verbringen. Vor diesem Hintergrund ist eine aneignungsorientierte Betrachtung des Ortes Schule sehr interessant, weil sie Blick auf jugendliche Sichtweisen und ihre Nutzung bzw. Intentionen des Ortes Schule öffnet.

Die Schule als Ort zum „Chillen“?

In der konsequenten Betrachtung der Hinterbühne der Institution Schule aus aneignungstheoretischer Sicht interpretiert Evelyn Lehrer-Vogt aus der Sicht von weiblichen Jugendlichen Schule als Ort, an dem die Jugendlichen einen „Chillort“ suchen (Lehrer-Vogt 2013): Auf Grund ihrer Lebenssituation erweitern die von ihr befragten Jugendlichen die Funktion von Schule über den Lernort hinaus zum Lebensort. Pausen, Hofgänge bis hin zu den Toilettenanlagen, das sind die Orte, an denen sich Jugendliche außerhalb der Unterrichtszeit aufhalten und die Aufenthaltsqualität von Schule quasi erzwingen.

Schnell wird deutlich, dass die Lebenswelt der befragten zwölf bis 15 jährigen Schülerinnen und Schüler mit einem Migrationshintergrund entscheidend für ihren Blick auf Schule ist: Das Treffen mit Gleichaltrigen kann für sie auch auf Grund ihrer familiären Bedingungen weniger stark im Freizeitbereich außerhalb der Schule stattfinden, sondern wird an den Ort der Schule verlagert, auch weil dies ein Ort ist, den die Eltern akzeptieren. Sie nutzen dabei die Schule als „Alibi“ für ihre Freizeitaktivitäten und betrachten diese als Schutzraum!

Durch die im Rahmen einer Begehung aufgenommenen Fotos, die die Orte der Mädchen außerhalb von Schule zeigen, werden ihre Erwartungen an den Lebensort Schule besonders deutlich. Die für die Identitätsbildung so wichtigen Rückzugsräume fehlen im familiären und sozialräumlichen Umfeld und werden in der Schule gesucht und konstruiert.

Die Lieblingsorte der Mädchen sind private oder öffentliche Räume: Ihr Zimmer, ihr Zuhause und ihr Klassenzimmer. Dass diese drei Raumzugänge zusammengefasst in der Schule als Orte ihrer Vertrautheit zu finden sind, ist eine wirklich interessante Konsequenz der Interpretation der Autorin. Die Schule ist der Ort, an dem die Mädchen ihren besonderen Wunsch, das Zusammensein mit ihren Freundinnen verwirklichen können, etwas, das so in der Stadt nicht geht: „In der Stadt können wir das nicht alles machen, das wir in der Schule machen, z. B. Fußball spielen, auf dem Boden sitzen, laut sein, lernen (Gruppengespräch am 06.03.2012) (Lehrer-Vogt 2013: 149).

Sicher ist es die besondere Situation dieser Mädchen, aus der heraus die Schule ein so interessanter Ort wird. Man könnte auch von Schule als Ausweichraum sprechen, auf den die Mädchen auf Grund ihrer Lebenswelt angewiesen sind und den sie notgedrungen nutzen. Meiner Einschätzung nach wäre eine solche Interpretation zu einfach und würde dem in der Jugendhilfe verbreitetem Muster folgen, dass Kinder und Jugendliche Schule als formelle Bildungsinstitution sobald wie möglich verlassen wollen, wenn der Schulalltag zu Ende ist. Der Beitrag von Lehrer-Vogt zeigt die Erwartungen von Jugend-

lichen z. B. im Hinblick auf Freizeitangebote am Ort der Schule und weist damit auf die sicher nicht für alle Jugendlichen bedeutende Funktion von Schule als Lebensort hin.

Damit wird deutlich, dass Schule für Jugendliche als geschützter Ort einen hohen Stellenwert als Lebensort haben kann, den Lothar Böhnisch schon 2001 in einem Beitrag „Die soziale Verlegenheit der Schule“ beschrieben hat:

„Die Schule hat für Kinder und Jugendliche inzwischen einen hohen sozialräumlichen Aufforderungscharakter erhalten. Schulklassen- und Peer-Kultur vermischen sich. Deshalb ist es nicht verwunderlich, wenn sich die Versuche der Schüler/innen mehren, diese Sozialräumlichkeit auch zu beanspruchen und durchzusetzen“ (Böhnisch 2001: 113).

Interessant ist auch der Widerspruch zwischen dem Bemühen und der Entwicklung der in dem Beitrag beschriebenen Schule, sich als Bildungsort möglichst gut aufzustellen (Kooperation mit Stadttheater und Bibliothek), und auf der anderen Seite die Unmöglichkeit, auch kleinere Dinge zur Verbesserung der Aufenthaltsqualität zu ermöglichen wie einen Getränkeautomaten oder einen Aufenthaltsraum zur Verfügung zu stellen. Anscheinend hat die beschriebene Schule noch keine Wahrnehmung ihrer sozialen Funktion, so wie sie heute im Übergang von der Halbtags- zur Ganztagschule immer wichtiger wird:

„Schule ist in der Vergangenheit hauptsächlich als funktionale Organisation mit entsprechenden Abläufen des Lernens und des Lehrens untersucht und thematisiert worden. Von ihrer von den Schülern selbst in sie hineingetragenen Eigenschaft als Gesellungsform ist in der Regel nur in didaktischen Zusammenhängen und Vorgängen abweichenden Verhaltens in der Schule die Rede“ (Böhnisch 2001: 116).

Eine wesentliche Aufenthaltsqualität aus Sicht der Jugendlichen ist das Chillen. Die mit dem Begriff „Chillen“ verbundenen sehr unterschiedlichen Bedeutungen werden in den beiden folgenden Aussagen deutlich: „Chillen ist ... wenn wir uns für eine bestimmte Aktion verabreden, z.B. shoppen, schwimmen gehen, etc... wenn wir einfach irgendwo zusammen rumbhängen und nichts spezielles zu tun haben“ (ISPE 2013). Die Frage, was Jugendliche unter Chillen verstehen, ist wirklich sehr interessant, weil damit ein sehr breites Spektrum unterschiedlicher Aktivitäten oder auch den Rückzug in eine Passivität gemeint sein kann. Die Frage des „Chillens“ hat immer auch mit der Qualität von Räumen und den Aneignungsmöglichkeiten zu tun.

Öffnung von Schule, Schule als Teil des Sozialraums

Für die Entwicklung von Schule könnten diese Befunde bedeuten, dass sie stärker ihre sozialräumliche Seite verstehen muss, um sich entsprechend zu öffnen und sich auch als Lebensort zu gestalten:

„Wenn es der Schule gelingt, trotz ihrer jugendkulturell gegenläufigen Organisationsstruktur im Interaktionsgeschehen des Schulalltags Bezugnahmen zur Jugendkultur und ihren Gesellungsformen aufzunehmen, ist es auch auf dem Weg, sich sozialräumlich zu erweitern“ (Böhnisch 2001: 118).

Mit einem aneignungsorientierten Blick auf die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen kann auch der Lebensort Schule anders gesehen werden. In dieser Perspektive werden auch Schul-Räume als Teile sozialer Lebenswelten verstanden, die sich durch die individuellen Aneignungsprozesse von Kindern und Jugendlichen erschließen. Schulen sind dabei wesentliche Bestandteile öffentlicher Räume und ihre Bedeutung geht dabei weit über den Unterricht hinaus. Schulen sind auch Treffpunkte von Cliquen und Orte des informellen Lernens. Der Ort Schule bestimmt dabei durch seine architektonischen und strukturellen Gegebenheiten, in welchem Umfang informelle Bildungsprozesse und Aneignungsprozesse möglich sind. Dieser Zusammenhang und zu schaffende Raumqualitäten in der Kooperation von Schule und außerschulischen Partnern besonders der Sozialen Arbeit wurden von Braun/Wetzel schon 2006 intensiv beschrieben.

4. Einbeziehung informeller und öffentlicher Bildungsräume in die Bildungslandschaften

„Lokale Bildungslandschaften sind langfristige, professionell gestaltete, auf gemeinsames planvolles Handeln abzielende, kommunal-politisch gewollte Netzwerke zum Thema Bildung, die ausgehen von der Perspektive des lernenden Subjekts formale Bildungsorte und informelle Lernwelten umfassen und sich auf einen definierten lokalen Raum beziehen“ (Bleckmann/Durdel 2009).

Mit ihrer Definition lokaler Bildungslandschaften fassen Bleckmann und Drudel meiner Einschätzung nach die wichtigsten Aspekte sehr konzentriert zusammen, womit auch beschrieben werden kann was das „Neue“ einer Bildungslandschaft ist gegenüber vorhandenen Kooperations- und Vernetzungsstrukturen:

Ein wichtiger Ausgangspunkt sind nicht die curricularen gesellschaftlichen anerkannten Bildungsziele in den dafür vorgesehenen Institutionen, sondern

Ausgangspunkt ist das lernende Subjekt, womit nicht nur subjektive, sondern auch lebensweltliche Aspekte des Lernens viel stärker in den Blick einer Betrachtungsweise gerückt wird, die Bildungsbiographie in den Vordergrund stellt und fragt, welchen Einfluss Institutionen, Orte und Räume haben können und wie diese entwickelt werden können.

Deshalb spielen formale Orte und informelle Welten eine gleichberechtigte Rolle weil man auf der Grundlage eines breiten Bildungsbegriffs heute weiß, dass diese in sehr unterschiedlicher Weise die Bildungsbiographie bestimmen und deshalb z. B. auch die informelle Bildung in einen Gesamtblick genommen werden muss.

Für die wichtigste Bildungsinstitution Schule bedeutet dies eine Öffnung in Richtung der skizzierten Lernwelten und Bildungsorte; lokale Bildungslandschaften sind deshalb mehr als die schon vorhandene und sicher noch ausbaufähige Kooperation von Bildungsinstitutionen und deren Vernetzung. Zuletzt werden Bildungslandschaften deshalb auch als langfristige, professionell gestaltete, auf gemeinsames planvolles Handeln abzielende kommunalpolitisch gewollte Netzwerke zum Thema Bildung verstanden, d. h. hier geht es nicht nur um einen regionalen, lokalen, kommunalen Rahmen, sondern auch um einen politischen Willensprozess, ohne den die Entwicklung einer so breiten Bildungslandschaft nicht bewerkstelligt werden kann (man denke an die vielen beteiligten Institutionen und Bereiche die zusammengebracht werden müssen).

2007 wurde im Rahmen eines Kongresses eine Aachener Erklärung veröffentlicht, die als Leitbild für kommunales Engagement in der Bildung den Begriff der Bildungslandschaft prägt (Deutscher Städtetag 2007). In dieser Erklärung werden eine Reihe von Merkmalen und Begründungen kommunaler/lokaler Bildungslandschaften genannt. Zum einen geht es um die Überwindung der Trennung von Bildung, Betreuung und Erziehung. Auch der Jugendhilfe und hier vor allem den Tageseinrichtungen im vorschulischen Bereich wird ein klarer Bildungsauftrag zugemessen (BMFSFJ 2005). Ein weiterer Aspekt der Diskussion bezieht sich auf den Bildungsbegriff: Bildung gehe über die Schule hinaus. Diese Auffassung steht im Zusammenhang mit einem z. B. vom Bundesjugendkuratorium formulierten erweiterten Bildungsbegriff. Danach wird neben formeller (schulischer) ebenfalls die nicht-formelle Bildung einbezogen, worunter „jede Form organisierter Bildung und Erziehung zu verstehen ist, die generell freiwilliger Natur ist und Angebotscharakter hat“ (Bundesjugendkuratorium 2001).

Nach einer anfänglich eher institutionell geführten Diskussion um die Bildungslandschaften im Sinne einer besseren Kooperation und Vernetzung vorhandener Bildungsinstitutionen verweist der Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge auch auf Bereiche der informellen Bildung u. a. im öffent-

lichen Raum. Seine Empfehlungen von 2009 basieren auf der Grundlage eines breiten Bildungsbegriffs:

„Bildung ist ein wesentlicher Faktor bei der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung von Städten, Landkreisen und Gemeinden. Eine gut ausgebaute, konzeptionell aufeinander bezogene und verlässlich miteinander verknüpfte Bildungsinfrastruktur, die über die formalen Bildungsinstitutionen des Lernens hinaus (z.B. Kindertageseinrichtungen, Schule, Ausbildung, Universität etc.) auch die Familie, Cliques, Jugendclubs, den Umgang mit neuen Medien, freiwilliges Engagement in Vereinen und Verbänden, Weiterbildungsangebote, Musikschulen, Bibliotheken, Jugendkunstschulen, Museen als Orte kultureller Bildung etc. einbezieht, kann zur gesellschaftlichen Teilhabe der BürgerInnen eines Gemeinwesens und zu mehr Chancengerechtigkeit beitragen“ (Deutscher Verein 2009: 1).

Der Deutsche Verein verbreitert mit seinen Ausführungen die bisher formulierten Grundlagen der Entwicklung einer Bildungslandschaft in Richtung non-formaler und informeller Bildungsorte: „Denn Bildungsförderung kann nur dann für alle erfolgreich sein, wenn sie über die Schule hinaus den Blick auf die Vielfalt der non-formalen und informellen außerschulischen Bildungsorte öffnet und diese einbezieht“ (Deutscher Verein 2009: 1).

Mit der Bezugnahme auf informelle Bildungsorte kommt auch der öffentliche Raum in den Blick: Kinder und Jugendliche lernen und bilden sich also nicht nur in Institutionen oder in der Schule, sondern insbesondere auch in ihren jeweiligen Lebenswelten, Nahräumen, Dörfern, Stadtteilen und nicht zuletzt auch im öffentlichen Raum. Diese Orte der informellen Bildung prägen die intentionalen Bildungsprozesse wesentlich mit. Die Entwicklung sozialer Kompetenz im Umgang mit fremden Bezugspersonen in neuen Situationen, die Erweiterung des Handlungsraumes und damit des Verhaltensrepertoires fördern dabei die Fähigkeit für den Erwerb von Sprachkenntnissen und folglich auch Bildungsabschlüssen. In Bezug zu den entstehenden Bildungslandschaften, die sich zunächst sehr stark an den Institutionen der formellen Bildung wie Schule, Musikschule etc. ausrichten, stellt sich die Frage, ob und in welcher Form die Bereiche der informellen Bildung und damit auch der öffentliche Raum Bestandteile einer Bildungslandschaft darstellen können. Der Jugendarbeit könnte dabei an der Schnittstelle zur informeller Bildung und den öffentlichen Räumen der Jugendlichen eine besondere Rolle zukommen.

Für die Konzipierung kommunaler bzw. regionaler Bildungslandschaften ergeben sich aus einem solchen breiten Bildungsverständnis Konsequenzen: Es geht um die Erweiterung des Verständnisses einer Bildungslandschaft über die alleinige Verknüpfung von Institutionen hinaus, in Richtung der Einbeziehung informeller Bildungsprozesse an Bildungsorten im öffentlichen Raum, in non-