

Jürgen Oelkers

Schule, Bildung und offene Jugendarbeit ^{)}*

1. Ein vergessener Satz über „Bildung“

Schule und Bildung haben eine lange Geschichte. Vieles aus dieser Geschichte ist heute noch präsent, man denke an die soziale Ordnung des Klassenzimmers, das Lernen mit Schulbüchern, den Beginn des Schultages zu nachtschlafener Zeit oder die ewige Frage nach der Disziplin. Ein vergessener Satz aus der Bildungsgeschichte lautet so:

„Education consists mainly in what we have unlearned“

(Mark Twain Notebooks 2006, S. 346).

Dahinter steht eine pädagogische Theorie. 1898 hielt Mark Twain in seinem Notebook anlässlich seines Aufenthaltes in Wien¹ fest: Schulische Bildung vergisst man und was man behält, verrät letztlich nur, was man nicht weiss; in jedem Fall ist Bildung kein Ersatz für Lebenserfahrung.

- „Education“, so lautet eine berühmte Formel von Twain, ist der Weg von „cocky ignorance to miserable uncertainty“,
- Im Blick auf seine eigene Bildung hielt Twain fest: „I never let schooling interfere with my education.“
- Bildung ist wenn, dann intelligente Selbstformung, unabhängig von dem, was die Schulmeister sagen.

Natürlich tauchen solche Einsichten nicht in den Schulbüchern auf, auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung lernt man so etwas nicht und selbstverständlich müssen alle Vertreter der pädagogischen Professionen bestreiten, dass mit der Bildung die Nichtbildung zunimmt. Mark Twain ging davon aus, dass Kinder und Jugendliche sich im Leben selbst zurechtfinden müssen und das auch können, wenn man sie nur lässt. Dafür steht sein berühmtester Roman *The Adventures of Huckleberry Finn*, der 1884 zuerst in Kanada und ein Jahr später in den Vereinigten Staaten veröffentlicht wurde. Der Roman war ein unmittelbarer Erfolg, obwohl - oder weil - er eingestuft wurde als für Kinder und Jugendliche ungeeignet (Twain 1885).

Erzählt wird die Geschichte eines Jungen, der durch zwei Frauen erzogen und mit schulischer Bildung, wie es heisst, „zivilisiert“ werden soll. Die Frauen sind zu seinen Vormündern bestellt worden. Er wird zusätzlich von seinem Vater drangsaliert und ausgebeutet, aber ihm gelingt die Flucht in die Wildnis ausserhalb der Stadt. Die Wildnis ist

^{*)} Vortrag auf der Jahresfachtagung „Offene Jugendarbeit und Bildung“ am 27. Januar 2011 in Olten.

¹ Mark Twain (1835-1910) alias Samuel Longhorn Clemens lebte mit seiner Familie von Ende September 1897 bis Mai 1899 in Wien.

der Mississippi, der für freie Jungen zahllose Abenteuer bereithält, ohne dabei durch Schulen, Vormünder oder andere pädagogische Einrichtungen behindert zu werden. Am Ende kann Huckleberry in das fiktive „St. Petersburg“ zurückkehren, weil sein Vater, der Trunkenbold, gestorben ist. Nunmehr will ihn Tom Sawyers Familie zivilisieren, erneut mit Hilfe der Schule, aber Huck plant, in den freien Westen zu fliehen, ohne eine formale Bildung über sich ergehen zu lassen. Er akzeptiert nur die Probleme, die er selber lösen kann.

1885 waren die Vereinigten Staaten bereits weitgehend verschult. Mark Twain schrieb also eine Utopie, wie sich an Zahlen auch aus anderen Ländern verdeutlichen lässt. Das Königreich Preussen ist das Land mit der ältesten Schulstatistik.

- In Preussen betrug im Jahre 1901 die Zahl der Kinder und Jugendlichen, die absichtlich der Schule fernblieben, sie also, wie man sagt, „schwänzten“, genau 548 - von 6.103.745 Schulpflichtigen.
- Im Behördendeutsch hiess es, 0,01 Prozent der Gesamtschülerschaft entzogen sich dem Unterricht „widerrechtlich“.
- 1871 waren es noch mehr als 20.000 Schülerinnen und Schüler, aber auch das war bereits eine verschwindende Minderheit, 0,47 Prozent von fast viereinhalb Millionen schulpflichtiger Kinder und Jugendlichen (Lexis 1904, S. 10).

Für die Schweizer Schulgeschichte gelten ähnliche Zahlen. Es wurde historisch gesehen immer unmöglicher, sich der Schulpflicht zu entziehen, zumal auch die behördliche Kontrolle immer dichter wurde, wie sich etwa an der Geschichte der Schulverweise zeigen lässt (Hürlimann 2007). Damit müsste man Mark Twains Spruch umkehren und so ins Harmlose wenden:

„Education consists mainly in what we have learned“.

Aber was genau lernen wir in der Schule und was lernen wir woanders? Und was von dem, was wir in der Schule gelernt haben, vergessen wir wieder? Diese beiden Fragen sind interessanterweise nicht gut untersucht. Vielleicht ist das kein Zufall, denn möglicherweise würde sich ja Mark Twains Verdacht erhärten, dass schulische Bildung nur begrenzt etwas mit Lebenserfahrung zu tun hat und dafür entscheidend ist, was man in der Schule *nicht* gelernt hat. Darauf gehe ich in der Mitte meines Vortrages näher ein. Zunächst werde ich etwas über den historischen Wandel des Aufwachsens sagen, mit dem erklärt werden kann, warum die Schule ihre Allmacht verloren hat und kooperieren muss.

2. *Historischer Wandel von Kindheit und Jugend*

Um den Wandel deutlich zu machen, genügt ein kurzer Hinweis: 1945 erschien im schwedischen Original Astrid Lindgrens *Pippi Langstrumpf*, vermutlich das einflussreichste Kinderbuch des 20. Jahrhunderts.² Das Buch bricht mit der überkommenen Erziehungskultur, die Lehrer und Eltern festgelegt haben. Beschrieben wird ein Aufwachsen ohne Benimmregeln, ohne Zwang zum Geradesitzen, ohne gescheiteltes Haar und die genau trainierte Haltung der Hände beim Essen.

² Erste deutsche Ausgabe Hamburg 1949. Die Übersetzung stammt von Cäcilie Heinig, die Illustrationen des schwedischen Originals gehen auf Ingrid Vang Nyman zurück.

- Dargestellt wird stattdessen das eigensinnige und schöpferische Kind, das anarchische und starke Mädchen oder das Ideal der Reformpädagogik.
- Dieses Mädchen hatte keine Umwelten, die seinen Freiheitsdrang beschränken oder seinem Witz widerstehen konnten.
- Die Erfahrungsräume waren auf das Kind zugeschnitten, nicht umgekehrt.
- Aber das war Literatur, nicht Praxis.

Noch ganz anders sah das Kind der Kindergartenpädagogik des 19. Jahrhunderts aus. Schon kleine Kinder sollten erzogen werden, aber nicht mehr einfach zu richtigem Verhalten und den Benimmformen der Erwachsenen, sondern zu nützlichen Formen von Spiel und Arbeit. Kindergärten sind das Gegenteil der Villa Kunterbunt, nicht Orte des freien Aufwachsens, sondern der Anleitung durch kindgerechte Materialien, die das Lernen in eine bestimmte Fassung bringen sollten. Die Kinder werden von ihrem Potential her wahrgenommen, aber sie gelten nicht als kreativ und schon gar nicht als subversiv. Andererseits setzen sich mit den Kindergärten auch freiere Formen des Unterrichts durch, die starren Schulbänke des 19. Jahrhunderts - das sind Erziehungsmittel eigener Art - verschwinden und die Schule gewinnt allmählich Sinn für die Eigenheiten kleinerer Kinder.

Die gesellschaftliche Lage der Kinder im 19. Jahrhundert war vom Gegensatz der sozialen Klassen geprägt und das Aufwachsen fand vielfach unter Armutbedingungen statt. Die Erziehung bot den weitaus meisten Kindern nur wenig Raum für Eigenständigkeit und war geprägt durch Lebensnot. Kinder aus Arbeiterfamilien mussten früh selbst arbeiten, das gleiche galt für Kinder, deren Eltern Bauern waren. Die Kinder hatten lange keinerlei Rechte und unterstanden dem Vater als dem Vorstand der Familie. Die Stellung der Kinder verbesserte sich über lange Jahrzehnte nur sehr allmählich, die pädagogischen Ideale der Erziehung des 19. Jahrhunderts waren also deutlich auf die bürgerlichen Familien zugeschnitten.

Seit Mitte des 19. Jahrhunderts waren Kindheit und Jugend einem zunächst eher langsamen sozialen Wandel ausgesetzt, der sich in den letzten fünf Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts stark beschleunigt hat. Davon betroffen sind Einstellungen ebenso wie Verhaltensnormen und öffentliche Erwartungen gegenüber der Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Beide konnten schärfer als zuvor unterschieden werden, weil sich allmählich eine symbolische wie materielle Differenzierung zwischen Kinder- und Jugendkulturen herausbildete.

- Vor 150 Jahren war „Jugend“ eine kurze Phase,
- weil unmittelbar nach der oft nur sechsjährigen Schule der Eintritt ins Arbeitsleben stattfand
- und eine eigene Jugendkultur nur sehr rudimentär ausgebildet war.
- „Jugendlich“ war weder ein Prädikat noch eine Aussehensnorm,
- die als Erwartung öffentlich kommuniziert worden wäre.

Das hat sich grundlegend und irreversibel geändert, sowohl im Blick auf die Dauer der Jugend als auch bezogen auf die Lern- und Erfahrungsfelder der Jugendlichen. Die Ursachen dafür sind zu suchen

- in der Verlängerung und Stabilisierung der Schulzeit,
- im Aufbau von Berufslehren,
- in der Formung von Zielgruppen für den Prozess der Kommerzialisierung

- sowie in der Verlängerung der Reifezeit und so der Entstehung von Jugendkulturen.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden „Jugend“ und „jugendlich“ zu einer ästhetischen Norm, die das Leben der Erwachsenen beeinflusste. „Jugend“ ist heute eine Phase intensiven Erlebens von Entwicklungsaufgaben und Anreizen, die individuell bewältigt werden müssen. Heute gibt es in westlichen Gesellschaften kaum noch gesellschaftliche *rites de passage*, die Arnold van Gennep 1909 im Blick auf Stammeskulturen und Volkssitten beschrieben hatte.³ Erst jetzt können Kindheit und Jugend individuell und offen gestaltet werden.

- Die Wege in die Gesellschaft hinein sind nicht mehr eng und vorgespurt,
- niemand schreibt Jugendlichen mehr ihr Sexualverhalten vor,
- die Lebensentwürfe sind weitgehend individualisiert worden
- Leistungen wie Tabus sind mehr oder weniger selbstbestimmt
- und selbst der Glaube kann gewählt werden.

Die Richtung und die Beschleunigung des Wandels haben auch zu tun mit der Kommerzialisierung, also dem Einfluss von Produkten, die die Kinder und Jugendlichen selbst kaufen können oder die die Eltern für sie kaufen. Das ist nichts grundsätzlich Neues, wohl aber haben mit der wachsenden Kaufkraft und dem Angebot die Bedeutung und die Intensität des Kaufens zugenommen. Die These gilt mindestens für die Bedingungen des Aufwachsens in westlichen Konsumgesellschaften, die aber ein Grundmodell im Prozess der Globalisierung von Kindheit und Jugend darstellen. Historisch statische und medial unbeeinflusste Verläufe von Erziehung gibt es weltweit so gut wie nicht mehr.

Als Kunden wurden amerikanische Kinder und Jugendliche bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts entdeckt, parallel zur Entwicklung der Reformpädagogik und so der „kindzentrierten“ Erziehung (Jacobson 2004). Der historisch stark wachsende Einfluss der Kleiderindustrie auf Aussehenserwartungen, Habitus und Selbstverständnis von Kindern ist gut untersucht (Cook 2004), ebenso wie die damit verbundenen konkreten Kaufaufforderungen. In der Forschung ist auch evident geworden, welche Rolle einzelne Firmen wie der Disney-Konzern in der Veränderung der Kindheit einschliesslich des Leseverhaltens gespielt haben (Sammond Durham 2005). So lösten Comics die Lektüre von Büchern ab. Selbst Familienrituale wie Weihnachten oder der Thanksgiving Day sind von dem Wandel hin zur Kommerzialisierung nicht ausgenommen (Pleck 2000). Der historische Prozess scheint irreversibel zu sein, wenigstens spricht nichts für einen sich abschwächenden Trend.

Diese eher stillschweigende Entwicklung ist nicht nur eine Wohlstandsfolge, sie hat auch mit dem Wandel der Erziehungsgrundlagen zu tun. Partizipation und Partnerschaft sind keine Grössen, die aus der Kindheit wieder verschwinden werden, was immer die Schweizerische Volkspartei dazu sagen mag. Das hat Folgen für die Arrangements in den Familien und die Formen des Umgangs, die sich wegbewegt haben von den starren Rollen, die die Erziehung noch vor fünfzig Jahren gekennzeichnet haben.⁴

Von dem ist nicht mehr viel zu sehen.

³ Initiationsriten setzen abgrenzbare Gruppen voraus, zwischen denen der Übergang vollzogen werden muss. Nur dann gelten die drei Stufen, die analysiert haben, *préliminaire*, *liminaire* und *postliminaire*.

⁴Materialien sowie Bilddokumente finden sich etwa in der Ausstellung *Lebensstationen in Deutschland 1900 bis 1993*: <http://www.dhm.de/ausstellungen/lebensstationen.startseite.htm>

- Der „autoritäre Vater“ ist als medialer Leittypus ebenso verschwunden
- wie die „selbstlose Mutter“,
- es gibt nur noch wenige Geschwisterreihen,
- Elternschaft ist anspruchsvoll geworden
- und der Kinderwunsch kann zu einem Stressfaktor werden.

Was früher undenkbar war, ist heute fast selbstverständlich, nämlich öffentlich über die Kosten der Erziehung nachzudenken. Kinder gelten nicht selten als teuer und Jugendliche als unbezahlbar. Es ist weitgehend selbstverständlich, den Kinderwunsch in einer Paarbeziehung lange *nicht* zu thematisieren und sich dann auch *gegen* diesen Wunsch zu entscheiden. Kinder werden offenbar in vielen Fällen zu einem Luxusgut. Von den Kosten her gesehen erziehen eigentlich die Kinder die Eltern, einfach weil für die Erziehung ein finanzieller Aufwand erforderlich ist, der den Konsum und den Erfahrungsraum der Erwachsenen beschränkt. Aber das allein erfasst den Wandel nicht.

- Heutige Jugendliche wachsen in offenen Erfahrungsräumen auf.
- Die Räume lassen sich nur begrenzt überwachen.
- Elternhäuser sind nicht mehr Teil fester sozialer und kultureller Milieus, die Generationen überdauern.
- In diesem Sinne kann Erziehungsverantwortung nicht heissen, die Erfahrungsräume unter Quarantäne zu setzen.

Im Blick auf den Wandel lassen sich noch einige andere Befunde anführen: Was sich geändert hat, sind nicht nur die Medien der Kommunikation, sondern auch die Formen sozialer Kontrolle, die Individualisierung der Lebensentwürfe und die Reichweite pädagogischer Verpflichtungen. Paare *ohne* Kinder erfahren keine gesellschaftliche Abwertung mehr, Paare *mit* Kindern sind aber auch nicht mehr unbedingt Rollenvorbild, vor allem, weil Kinder als unabsehbare Verpflichtung angesehen werden, die an keinem bestimmten Datum endet. Die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern sind ein prekärer Prozess lebenslangen Lernens, der nicht aufhört, wenn die Kinder erwachsen sind. Die Adoleszenzkrise wird von beiden Seiten als starke Belastung erlebt.

Ein Indikator dafür ist das Gesundheitsverhalten der Jugendlichen.⁵ Viele Erwachsene und ein Teil der Medien sehen den Gebrauch psychoaktiver Substanzen als eines der grössten Probleme des Jugendalters an. Nicht so die Jugendlichen selbst.

- Themen wie Alkohol- und Drogenkonsum stehen am Schluss der Gefährdungsliste.
- Eine weit grössere Bedeutung kommt dem Umgang mit Stress zu.
- Auch Probleme des eigenen Gefühlslebens und der Erfahrung der Sexualität werden genannt.

⁵ 1992 hat das Institut für Sozial- und Präventivmedizin (ISPM) der Universität Lausanne gemeinsam mit dem Institut für Sozial- und Präventivmedizin der Universität Zürich und dem Ufficio di Promozione e di Valutazione Sanitaria des Kantons Tessin eine grosse Studie zu Gesundheit und Lebensstil der Jugendlichen zwischen 16 und 20 Jahren in der ganzen Schweiz durchgeführt. 2002 wurde die Studie wiederholt. Die SMASH-2002-Studie beruht auf zwei sich ergänzenden Ansätzen: Der sozialwissenschaftliche Ansatz legt den Schwerpunkt auf die sozialen Aspekte des Gesundheitsverhaltens und versucht, die psychosoziale und wahrnehmungsbedingte Bestimmung der Lebensstile aufzuzeigen (SMASH 2002). Das Dokument ist verfügbar unter: www.umsa.ch. Der epidemiologische Ansatz legt den Schwerpunkt auf die Prävalenz dieser Verhaltensweisen und deren Analysen in verschiedenen Subgruppen bzw. der Entwicklung über die Zeit.

- Nicht zuletzt geht es um Fragen der richtigen Ernährung. Hier sehen viele Jugendliche Handlungsbedarf und wünschen sich mehr Unterstützung

Ein besonders wichtiger Teil der Selbstwahrnehmung von Jugendlichen sind das Bild des eigenen Körpers und die Einstellungen. Die Jugendlichen sind ein bevorzugtes Ziel der Modeindustrie, womit eine klare Steuerung des Verhaltens verbunden ist. Das entspricht der Theorie der zunehmenden Kommerzialisierung.

- 40% der Mädchen und 18% der Knaben sind mit ihrem Aussehen und ihrem Körper unzufrieden und dies unabhängig vom Alter oder Ausbildungstyp.
- Knaben sind eher über die Form ihres Körpers besorgt, Mädchen sind wegen ihres Gewichts beunruhigt.
- Sie pflegen nicht selten ein Essverhalten, das für ihre Gesundheit schädlich sein kann.
- Essstörungen stellen ein relevantes Problem der öffentlichen Gesundheit dar und verweisen auf die möglichen Einflüsse von Schönheitsidealen und medial vermittelten Normen.

Deutsche Zahlen⁶ belegen keinen grundsätzlichen Wandel in der Sexualität von Jugendlichen, etwa seitdem das Internet frei zugänglich ist. Der langfristige Trend der selbstbestimmten Praxis, die durch wechselseitige Gefühle bestimmt wird, ist stabil. Etwa die Hälfte der Jugendlichen hat ihren ersten Geschlechtsverkehr mit 15 oder 16 Jahren, die Zahl verschiebt sich nicht nach unten. Ein Drittel der Jugendlichen gibt in den Befragungen an, bis zum Alter von 18 Jahren noch keinen Verkehr gehabt zu haben. Zunehmend mehr Jugendliche suchen das Gespräch mit den Eltern, wenn es um Aufklärung und Verhütung geht. Bei den Mädchen waren dies 2007 75 Prozent, bei den Jungen rund zehn Prozent weniger. Die Familien sind in dieser Hinsicht keine Orte des Schweigens mehr.

Auch wegen dieser Entwicklungen besteht für pädagogische Nostalgie kein Anlass. Kinder haben „früher“ nicht „besser“ gelebt, etwa weil die Welt einfacher war oder die Verhältnisse überschaubarer. Allerdings neigt die öffentliche Diskussion immer wieder zur Konstruktion von heilen Welten, die oft auch die allgemeine Erwartung bestimmen. Es waren - und sind - dies Bilder der „idealen“, „reinen“ und „unschuldigen“ Kindheit (Higonnet 1998, McGavran 1999), die seit Beginn des 19. Jahrhunderts die öffentliche Reflexion über Erziehung prägten, aber nie die Praxis bestimmt haben.

Aus der Sicht der Eltern ist der Alltag in der heutigen Erziehung vor allem gekennzeichnet von der Ausweitung der Zuständigkeit, wachsenden Pflichten und gesteigener Verantwortung. Eltern werden anders als früher von den Schulen aktiv in deren Erziehungsarbeit eingebunden, die Visibilität abweichenden Verhaltens von Kindern und Jugendlichen nimmt zu und die Toleranz gegenüber fehlenden Leistungen der Eltern nimmt ab. Sanktionen oder gar förmliche Bussen sind denkbar, wenn Kinder und Jugendliche sich deviant verhalten und der Vorfall kenntlich wird. Die Verantwortung der Eltern wird daher viel konkreter kommuniziert als noch vor einer Dekade, nämlich nicht als eine abstrakte moralische Forderung, sondern im Blick auf die Konsequenzen.

Eltern bewegen sich aber auch in anderer Hinsicht in einem veränderten Feld der Erziehung. Die Kosten für die Kinder sind tatsächlich gestiegen⁷ und die Kinderzahl ist

⁶ Daten nach Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Köln).

⁷ Die erste Schweizer Studie über die Kosten der Kindheit erschien Mitte der neunziger Jahre 1995 (Spychiger/Bauer/Baumann 1995). Die Kosten variieren mit dem Alter der Kinder und der Zahl der Geschwister.

gleichsam im Gegenzug kontinuierlich gesunken. Die Erziehung konzentriert sich auf ein oder zwei Kinder, die hohe Aufmerksamkeit erhalten und einen ebenfalls hohen Aufwand abverlangen.

- Die in der Öffentlichkeit oft vertretene Meinung, die Erziehung schwäche sich ab oder „verschwinde“ gar,⁸ wird durch diesen Befund nicht gedeckt.
- Im Gegenteil wird in weniger Kinder weit mehr investiert als noch vor zwanzig Jahren und werden grössere pädagogische Anstrengungen unternommen als je zuvor.
- Kinder sind damit auch Symbole für Lebenserfolg, was wiederum die Risiken erhöht.

Die zur Verfügung stehende Erziehungszeit ist dagegen immer knapp. Zumeist sind beide Eltern berufstätig, sie müssen ihre Zeit arrangieren und entscheiden, wie viel Zeit sie für die Kinder aufwenden wollen. Das geschieht individuell und abgestimmt auf die Möglichkeiten eines Elternpaares. Die knappe Zeit sorgt dafür, dass Erziehung sich zunehmend auf verschiedene Instanzen verteilt. Das gilt etwa für die Indienstnahme der Grosseltern, die praktisch weit mehr als früher Einfluss nehmen auf die Erziehung ihrer Enkel. Ein anderes Phänomen sind Beauftragungen. Für pädagogische Dienstleistungen steht heute ein ausgebautes und effizientes Angebot zur Verfügung, das mehr oder weniger diskret genutzt wird.

Die Eltern erhöhen ihre Belastungen, investieren mehr und sehen zugleich, dass die Möglichkeiten des Einwirkens begrenzt sind, weil die Erfahrungsräume der Kinder über das hinausgehen, was die Eltern kontrollieren können. Verschiedene Instanzen bestimmen das Erleben von Kindern und Jugendlichen und sind am Aufbau ihrer Einstellungen beteiligt, Eltern sind die *nächsten* Bezugspersonen, aber nicht die *einzigsten*. Kinder und Jugendliche müssen mehr Medien und mehr Dimensionen der Erfahrung als in der Vergangenheit unterscheiden und lernen, sich darin zurecht zu finden, ohne ständig auf Hilfe rechnen zu können. Das eigenständige Lernen nimmt zu und auch die Anforderung, die Risiken selber zu minimieren. Die Erziehung hat keinen geschützten Garten mehr und muss gleichwohl stattfinden.

Es hilft also wenig, ständig Zerfall oder Niveauverlust zu beklagen. Nicht nur fehlen die erforderlichen historischen Daten und ist der dafür notwendige Massstab zum Vergleich zwischen „heute“ und „früher“ gar nicht vorhanden, auch wäre der Blick versperrt, was Kinder und Jugendliche in offenen Erfahrungsräumen lernen und wie sie mit den Risiken umgehen. Die künftige Entwicklung muss von der Einsicht geleitet sein, dass kein Lernweg umfassend kontrolliert werden kann und jeder Lernweg so gut es geht begleitet werden muss. Lernen und so Erfahrungen machen müssen die Kinder und Jugendlichen selbst. Die Lernorte, soweit sie zugänglich sind, können aber zur Risikominimierung beitragen.

2007 werden die Ausgaben für ein dreizehnjähriges Einzelkind auf 2020 Franken pro Monat geschätzt. Bei einem Geschwister sinkt die Summe auf 1790 Franken, bei zwei Geschwistern auf 1600 Franken (Angaben: Bundesamt für Statistik).

⁸ Im Anschluss an Neil Postman Buch *The Disappearance of Childhood* (1982).

3. Risiken der heutigen Schulerfahrung

Bestimmte Risiken haben eher mit der Schule als mit der Familie zu tun. Der Alltag von Schule und Unterricht ist gekennzeichnet von Heterogenität, und dies von Anfang an und unausweichlich. Wir lernen nie das Gleiche, auch wenn wir die gleiche Schule besuchen. Das lässt sich an einem zentralen Bereich zeigen, der erstaunlicherweise in der Diskussion um schulische Integration fast nie erwähnt wird, nämlich die Entwicklung des Lernstandes über die Schulzeit. Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich hat im Jahre 2004 ein Forschungsprojekt in Auftrag gegeben, das eine Kohorte von anfänglich rund 2.000 Schülerinnen und Schülern während ihrer gesamten Schulzeit beobachtet.

Die Schüler wurden bei Schuleintritt getestet und dann nachfolgend in der dritten, sechsten und neunten Klasse erneut, um so die Entwicklung des Lernstandes erfassen zu können. Dieser Längsschnitt ist einmalig in der Schweiz, auch im deutschsprachigen Ausland ist ein solches Forschungsvorhaben bislang nicht unternommen worden. Vorliegende Untersuchungen wie die PISA-Studien erfassen Momente, aber nicht Prozesse, also nicht Veränderungen an verschiedenen Zeitpunkten.

Die Ergebnisse der ersten drei Studien liegen inzwischen vor (Moser/Stamm/Hollenweger 2005; Moser/Keller/Tresch 2008; Moser/Angelone/Keller/Hollenweger/Buff 2010) und lassen sich so zusammenfassen:

- Bei Schuleintritt haben etwa vier Fünftel der Kinder den Lernstoff der ersten Klasse in Mathematik teilweise bewältigt und ein knappes Fünftel befindet sich leistungsmässig bereits in der zweiten Klasse.
- Die Lesekompetenzen liegen weiter auseinander. 5 Prozent der Kinder kennen keine Buchstaben, etwa 35 Prozent erfassen die Verbindung zwischen Buchstaben und Lauten nur im Ansatz, 15 Prozent lesen bereits schwierige Wörter und längere Sätze.

Noch disparater ist der Wortschatz, also die Fähigkeit, Bilder mit eigenen Wörtern richtig zu bezeichnen.

- Nur knapp ein Drittel der Kinder beherrscht die richtigen Bezeichnungen,
- ein weiteres Drittel überbrückt geschickt die Lücken,
- das letzte Drittel beherrscht nur ganz elementare Bezeichnungen, also kann sagen, dass ein Hammer auf einem Bild ein „Hammer“ ist, mehr jedoch nicht.
- Korrekte Bezeichnungen für andere Bilder können nicht abgerufen werden.

Nicht alle Kinder kommen überhaupt in die Regelschule. Im Jahre 2005 sind 8.5 Prozent der Kinder in Kleinklassen eingewiesen worden, weil sie als nicht schulreif galten. Kleinklassen werden als Förderklassen geführt, stellen faktisch aber eine soziale Selektion dar. Die Studie zeigt, dass der Leistungsstand in den Kleinklassen tatsächlich deutlich niedriger ist als der in den Regelklassen. Rechnet man die Kleinklassenschüler dazu, dann ist die Kluft zwischen den Leistungsstarken und den Leistungsschwachen in allen Bereichen noch grösser als die bisher genannten Zahlen dies anzeigen. Ob in Kleinklassen die Förderabsicht tatsächlich Erfolg hat, ist nicht untersucht worden.

Die zweite Studie nach drei Jahren Schulzeit zeigt, dass der Unterricht starke, aber auch ungleiche Effekte hat. Die Schülerinnen und Schüler erreichen wie gesagt die erste Klasse der Volksschule mit grossen Unterschieden im Lernstand.

- Unterschiede können in den ersten drei Jahren ausgeglichen werden, sofern qualitativ guter Unterricht stattfindet.
- Er macht den Unterschied, was mit der Kompetenz der Lehrkräfte, der Zusammensetzung der Klasse, den je erreichten Lernfortschritten und der Unterstützung der Eltern zu tun hat.

Die zweite Studie zeigt, dass viele Kinder nach drei Jahren schlechtere Chancen beim Start ausgleichen konnten und so vom Unterricht profitiert haben. In diesem Sinne ist Schule noch kein Schicksal, sondern hängt ab von der Nutzung des Angebots, das auf der anderen Seite mit jedem neuen Jahrgang die Anforderungen steigert.

Die dritte Studie nach sechs Jahren Schulzeit, die gerade abgeschlossen ist, zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache, die ihre Schulzeit mit einem geringen Wortschatz in der Unterrichtsprache begannen, diesen Rückstand inzwischen aufgeholt haben. Die Erstsprache ist kein Hindernis mehr, das Verhalten wird gesteuert durch die Akzeptanz der Schulkultur einschliesslich des Unterrichts in Deutsch als Zweitsprache von der ersten Klasse an. Auch ein altersbedingter Vorsprung schwindet im Laufe der Primarschulzeit. Anders steht es mit Wissensvorteilen.

- Wer schon bei Beginn der Schulzeit über ein grosses Vorwissen verfügt hat, profitiert davon über die gesamten sechs Schuljahre.
- Noch besser lassen sich die Leistungen am Ende der Primarschule mit den Leistungen am Ende der dritten Klasse vergleichen.
- Wer hier gut war, bleibt gut - und umgekehrt.

Es gibt deutliche Risikogruppen, solche Kinder nämlich, die die Lernziele nicht erreicht haben und mit hoher Wahrscheinlichkeit im weiteren Verlauf ihrer Schulkarriere weiter zurückbleiben. Der bildungspolitische Slogan „No Child Left Behind“ erweist sich so einfach als Zweckoptimismus. Die Zürcher Studie wirft die Frage auf, wie mit der Risikogruppe umgegangen werden soll, und das verweist auf die Notwendigkeit einer konsequenten Leistungsentwicklung, für die der Slogan „Fördern und Fordern“ zur Verfügung steht. Der Slogan selbst hat keinen Inhalt und besagt eigentlich nur, dass irgendwie häufiger verfahren werden soll. Die wirklichen Probleme sind deswegen schwer zu bearbeiten, weil sie in den Klassen entstehen und trotz erheblichem Einsatz der Lehrkräfte auftreten.

Der Abstand zwischen den leistungsstarken und den leistungsschwachen Schülern muss im Verlauf der Schulzeit keinesfalls geringer werden, eher ist anzunehmen, dass er mit den Anforderungen grösser wird. Bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern verbessern ihren Lernstand nicht, sondern bleiben auf dem einmal erreichten Niveau stehen.

- Die dritte Studie zeigt, dass die Zunahme der Leistungsunterschiede erst auf der Mittelstufe erfolgt, also nach der dritten Klasse.
- Bis dahin liegt der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Ziele des Lehrplans in Deutsch und Mathematik nur teilweise erfüllen, bei 10 Prozent.
- Am Ende der sechsten Klasse sind das 17 Prozent für Deutsch und 18 Prozent für Mathematik, was deutlich eine Folge ist der steigenden Anforderungen.

Für die letzten Schuljahre ist eine weitere Öffnung der Leistungsschere zu erwarten. Für die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler fehlen dann lohnende Aufgaben und Lernanlässe, die mehr sein müssen als die immer neue Bestätigung ihrer Schwächen. Dieses Problem der negativen Differenzierung über die Schulzeit lässt sich nicht einfach durch punktuelle Fördermassnahmen bearbeiten, sondern stellt sich im Blick auf den gesamten Verlauf einer Karriere als Schülerin und Schüler.

Wie schwer das ist, zeigen weitere Ergebnisse der dritten Studie: Die soziale Zusammensetzung der Klasse wirkt sich dann auf die Leistungen positiv aus, wenn die soziale Herkunft besonders hoch und so besonders homogen ist. Das sind 14 Prozent der Klassen im Kanton Zürich. Die Leistungsbeurteilung durch die Lehrkräfte kann diesen Vorteil durch strengere Bewertungsmaßstäbe in eine Benachteiligung verwandeln, was bei sozial belasteten Klassen umgekehrt gilt.

Alle drei Studien verweisen darauf, dass die Entwicklung des Lernstandes zwischen verschiedenen Klassen auf ein- und derselben Schule höchst unterschiedlich sein kann. Das gilt ebenso für die Effekte der Förderung. In den einen Klassen gelingt es, die Leistungsschere zu verringern, in anderen jedoch nicht, was primär damit zu tun, dass sehr verschieden unterrichtet und gefördert wird.

- Verbunden damit ist allerdings auch ein strukturelles Problem, das deutlich benannt werden muss.
- Fortlaufender Unterricht, der in einem bestimmten Zeitraum und ohne zusätzliche Ressourcen Ziele erreichen soll, die für alle gleich gelten, kann nur sehr begrenzt Nachteile einzelner Schüler ausgleichen.
- Kinder bleiben auch deswegen zurück, weil erreichbare Ziele für sie gar nicht bestehen.

Eine Schwierigkeit ganz anderer Art führt mich dann endlich auf den Zusammenhang von Bildung und Jugendarbeit. Die Schwierigkeit ergibt sich aus der Art und Weise, wie in der Öffentlichkeit diskutiert wird. Wenn heute von „Bildung“ gesprochen wird, dann ist in aller Regel die staatliche Schule gemeint, die in den Schlagzeilen immer etwas falsch macht, oft unter Anklage gestellt ist und selten wirklich gewürdigt wird.

Schulkritik ist eine fast behavioristische Grösse, in deren Schema von Reiz und Reaktion vor allem eines übersehen wird: Das Feld der gesellschaftlichen Bildung ist viel grösser, als es die Fixierung der öffentlichen Aufmerksamkeit auf die staatlichen Schulen und das, was sie falsch machen, ahnen lässt. Typisch ist, dass der Lernstand in Kernfächern der Schule untersucht wird, aber nicht der in Fussballvereinen oder in Projekten der offenen Jugendarbeit, und typisch ist auch, dass die Ergebnisse dieser Untersuchungen immer mit einer Alarmierung der Öffentlichkeit verbunden werden, weil die Zielerwartungen nie realistisch sind und auch nicht sein können.

Aber nicht nur gibt es zahlreiche Institutionen ausserschulischer Erziehung und Bildung, auch lässt sich „Bildung“ - was man immer darunter verstehen mag - nicht allein auf institutionelle Angebote festlegen. Aus diesem Grunde ist in den vergangenen Jahren verstärkt vom „informellen Lernen“ die Rede. Ich werde dieses Konzept verknüpfen mit der Idee der „Bildungslandschaften“, die ebenfalls verstärkt diskutiert wird.

4. Bildungslandschaften und informelles Lernen

Zunächst muss eine einfache, aber oft übersehene Einsicht festgehalten werden: Kinder und Jugendliche lernen vieles, was für sie bedeutsam ist, nicht innerhalb, sondern ausserhalb der Schule.

- Kein Lehrplan vermittelt den Dresscode der Bezugsgruppe,
- kein Sprachunterricht unterstützt den Slang der Peers, mit dem die Zugehörigkeit geregelt wird,
- keine Schullektüre gibt Aufschluss darüber, wie ein Liebesgeständnis gestaltet werden soll oder ob so etwas überhaupt noch zeitgemäss ist,
- kein so genanntes „eigenständiges Lernen“ in der Schule löst ein Problem im Alltag
- und jeder „Förderunterricht“ fördert Talente nur im Blick auf schulische Ziele.

Ein Transfer quer zu den verschiedenen Lernfeldern findet nur statt, wenn ein dazu passender Anschluss gegeben ist (Schmid 2006). In diesem Sinne ist heute von „Bildungslandschaften“ die Rede, die mehr sind als Schule und die nicht auf Unterricht reduziert werden können. Die Metapher der „Bildungslandschaft“ lässt sich am besten fassen, wenn man sie als Verkoppelung von brauchbaren Lernanschlüssen konzipiert, bei denen auch das informelle Lernen Berücksichtigung findet.

„Informelles Lernen“ steht für Erfahrungen ausserhalb von Lernfeldern, die zu formellen Anschlüssen führen. Früher hiess das „Lebenserfahrung“, die nicht durch Unterricht zustande kommt, sondern selbst gesteuert ist. Wenn Lernen mit Denken zu tun hat und „Denken“ im Anschluss an John Dewey als „Problemlösen“ verstanden werden kann, dann meint der Ausdruck „informelles Lernen“ nichts Anderes als reflexive Erfahrung, also das, was wir jeden Tag tun, wenn wir vor Aufgaben stehen und Probleme lösen müssen. Das Besondere an der Schule ist dann nur, dass sie die Aufgaben definiert, die Lösungen bewertet und die Summe der Leistungen mit Berechtigungen verbindet. Die Macht der Schule erklärt sich nicht durch die besondere Lernpsychologie, sondern durch die Berechtigungen.

Und nicht der Lehrplan oder Stoff des Unterrichts sind der Auslöser für das Lernen, sondern das damit vermittelte *Problem*. Probleme sind der entscheidende Stimulus für das Denken, aber Probleme entstehen für den Lernenden nur dann, wenn sie seine Erfahrung berühren und ihr gegenüber nicht äusserlich bleiben. Das ist der Hauptvorwurf gegen den traditionellen Unterricht, seine Probleme kommen von aussen und bleiben dort. Aber aus dieser Kritik kann nicht geschlossen werden, gute Probleme entstünden einfach aus der Unmittelbarkeit des Erlebens. Die Qualität des Lernens, egal wo es stattfindet, hängt von der Güte des Problems ab, und das wäre der Massstab auch für den Unterricht.

Die Schule ist aus Sicht der Schülerinnen und Schüler natürlich ein wichtiger Teil ihrer „Lebenserfahrung“, zu dem sie bestimmte Einstellungen herausbilden. Oft setzen sie auch „Lernen“ mit Schule gleich, aber die Schule ist eine endliche Erfahrung, das Lernen nicht. Von der Schule bleibt vermutlich umso weniger, je mehr der zeitliche Abstand zu ihr wächst und je weniger Lernschlüsse gegeben sind. Mathematik ist das entscheidende Selektionsfach der Schule. Über die Grundrechenarten hinaus profitiert von diesem Fach nur, wer nach der Schule auf mathematisch hohem Niveau weiterlernen kann oder muss.

Die Anschlüsse entscheiden so über den Erfolg der Schule, und es gibt einige Belege dafür, dass soziale Schulerfahrungen wie Freundschaften stabiler sind als selbst bestbenotete

Fachleistungen in Lernbereichen, die später nicht genutzt werden und so trotz guter Vermittlung im Unterricht ausgedünnt werden.⁹ Ein solcher Befund kann nur den überraschen, der die Ziele der Schule mit ihrer Wirksamkeit gleichsetzt. Tatsächlich muss die Wirksamkeit des Lernens von den Biographien der Lernenden und so vom Gesamt ihrer Lernfelder her verstanden werden.

„Leben“ ist *Lernen*, aber nicht einfach nach Massgabe der Schule. Weil das so ist, kann der Begriff „lebenslanges Lernen“ leicht missverstanden werden und ist eigentlich ein „weisser Schimmel“, also ein Pleonasmus. Was damit auf keinen Fall gemeint sein kann, sind feste Lernstationen, die für den gesamten Lebenslauf vorgeschrieben werden und in irgendwelchen Zertifikationen enden, die ohne Anschlüsse bleiben und für die biographische Verwendbarkeit gar nicht bestehen. „Lebenslanges Lernen“ ist also nicht eine Erweiterung des Berechtigungswesens hin auf alle Lebensabschnitte.

Das Schlagwort ist von der Realität zu unterscheiden. Wenn jeder Kurs in der Volkshochschule amtlich zertifiziert wird, dann hat sich die Volkshochschule erfolgreich bürokratisiert, aber es entsteht mit Sicherheit keine höhere Bildungsbeteiligung. Was sich erhöht, ist nur der Aufwand, wobei die Ertragsseite offen bleibt, denn auch hier stellt sich das Problem der Anschlüsse und so der Lernkontinuität: Was nutzen aufgehäufte Zertifikate, wenn der Kurs längst vergessen ist?

Blosse Aktivierung reicht nicht aus, die Bearbeitung von Problemen muss zu Ergebnissen führen, zu einer kognitiven Ordnung, die sich fortlaufend neuen Situationen anzupassen versteht. „Lernfähigkeit“ ist also nicht einfach mit Aktivierung gegeben, und die Lernerfahrung muss Konsequenzen haben. Anders könnten nur Okkasionen erlebt werden, während alles auf die intelligente Verknüpfung der Erfahrung ankommt und so auf die Anschlüsse, also das Lernen in der nächsten Situation. Vermutlich ist diese Annahme nicht leicht zu widerlegen, weil die praktischen Konsequenzen für sie sprechen. Als Widerlegung müsste man Fälle finden, in denen *nicht* versucht wird, für intelligente Anpassung zu sorgen. Der Versuch kann scheitern, aber ist ausgeschlossen, dass er nie unternommen wird, im Gegenteil wird es ausgesprochen schwer fallen, praktische Versuche der *Verweigerung* von Intelligenz zu finden.

Konzeptionell ist die Optik der Vernetzung im kommunalen Raum neu. Normalerweise kommen nur die einzelnen Schulen ins Blickfeld, die ja als die grundlegenden Handlungseinheiten der Bildungsentwicklung gefasst werden (Fend 1987). Im Zuge dieser Verengung ist es auch üblich geworden, die staatliche Lenkung des Schulwesens von oben nach unten zu denken, also von der Administration mehr oder weniger direkt in die einzelne Schule.

In der Schweiz ist das weitgehend ausgeschlossen, in vielen Ländern ist das jedoch eine der grossen Illusionen der Bildungspolitik, die in so unterschiedlichen Ländern wie Österreich, Frankreich oder Japan die gemeinsame Konstante darstellen.

In der deutschen Politikersprache steht dafür der Ausdruck „Durchregieren“ zur Verfügung, was gerade im Fall der öffentlichen Schulen, die bekanntlich niemand wirklich „regiert“, eine besonders groteske Vorstellung ist. Und es geht auch nicht allein um die Schule, sondern um das ganze Erziehungs- und Bildungsangebot, das vor Ort zugänglich ist und genutzt werden kann.

⁹ Das ist ein Befund auf dem LIFE-Projekt der Universität Zürich, das Helmut Fend leitet.

- Mit der Reduktion des bildungspolitischen Fokus auf die *staatliche* Schule ist aus dem Blick geraten,
- dass Bildung in einem weiteren und umfassenderen Verständnis vor allem als *kommunale* Grösse verstanden werden muss.
- Die Gemeinden bieten ausdifferenzierte Programme an, die alle davon ausgehen, dass Bildung nicht an der Schultüre endet.

Die Programme hängen von der Grösse der Gemeinde ab und reichen von der Volkshochschule über die Museen, die Theater und Konzertsäle bis hin zu den Krippen, der Jugendarbeit und der Seniorenbildung. Unterhalt und Ausbau dieser Angebote sind teuer, aber auch notwendig, wenn von einem „Bildungsstandort“ die Rede sein soll. Er ist nicht identisch mit dem Schulangebot vor Ort, schon gar nicht, wenn man noch die Vereine und Ehrenämter der Bildung einbezieht, ganz zu schweigen von den zahlreichen privaten Angeboten.

Es ist also ein Irrtum, wenn im Zuge des PISA-Rankings immer wieder behauptet wird, dass alleine die Schulqualität über den Bildungsstandort entscheiden kann. Nur weil die Lehrergehälter in den Bildungsbudgets der Schweizer Kantone den grössten Posten einnehmen, darf nicht vom unbedingten Vorrang der schulischen Bildung gesprochen werden.

- Für die Bevölkerung ist „Bildung“ eine Gesamterfahrung quer zu den Generationen, bei der Erneuerung und Anschlussfähigkeit die entscheidenden Grössen sind.
- Schulen sorgen für die Erstausrüstung, und dies nicht im Sinne eines lebenslangen Vorrates, der sich speichern liesse, sondern als stete Beförderung der Lernfähigkeit.

Warum entsteht dann aber immer wieder der Tunnelblick auf die Schule, der ja nicht nur dazu führt, sie für jedes denkbare Übel der Gesellschaft verantwortlich zu machen, sondern ihr - schlimmer noch - die Lösung aller möglichen Probleme zuzutrauen? Aber Schulen lösen nur schulische Probleme; wenn sie mehr tun sollen, müssen sie Kooperationen eingehen und sich sinnvoll vernetzen können.

5. *Ideen zur Vernetzung*

Ideen für die vernetzte Entwicklung einer kommunalen Bildungslandschaft gibt es genug. Ich werde abschliessend verschiedene dieser Ideen vorstellen:

- Fachgebundene, curriculare Verzahnung von schulischen und ausserschulischen Lernerfahrungen.
- Öffnung der Schule für die Jugendarbeit.
- Konkurrenz der Lernstudios.
- Volkshochschule und Jugendarbeit.
- Integration vor Ort.
- Nutzung von Chancen der Selbstinstruktion.
- Neue Kooperationen für die Schnittstellen.

Ein naheliegendes Beispiel sieht so aus: Kommunal neu organisiert werden könnte die curriculare Verzahnung der Schulen mit den Sportvereinen oder Musikschulen vor Ort. Lernzeit, die im Verein oder in der Musikschule erbracht wird, kann dann in der

allgemeinbildenden Schule angerechnet werden, und dies nicht nur, weil auch heute schon die Sportnote davon abhängt, wie viel Trainingseinheiten im Verein absolviert wurden, und die Musiknote davon, wie ausserhalb der Schule musiziert worden ist, sondern weil beide Seiten Nutzen davon hätten.

Der Musikunterricht in den Zürcher Volksschulen ist klar unterdotiert. Ein Bildungsziel, dass eigentlich kein Kind die Schule verlassen dürfte, ohne ein Instrument spielen zu können, lässt sich nur in Kooperation mit den örtlichen Musikschulen realisieren, die ohnehin die musikalische Bildung weitgehend tragen. Was also läge näher, als sie am Curriculum der Schule zu beteiligen? Es gibt für die Form der Zusammenarbeit erste Beispiele in Zürcher Gemeinden, in denen Lernleistungen in dem einen Bereich in dem anderen verrechnet werden. Nur so kommt es zu mehr als zu einem unverbindlichen Miteinander.

Die offene Jugendarbeit hat ihre Orte ausserhalb der Schule, aber nur deswegen, weil die Schule nicht Teil eines gemeinsamen Lern- und Bildungsraumes ist, sondern als didaktisch autonome Grösse verstanden wird. Das Umfeld ist für sie ein Zulieferbetrieb, der auch *nicht* wahrgenommen zu werden braucht. Vielleicht würden ja Lehrkräfte stören, wenn sie plötzlich in der offenen Jugendarbeit auftauchen, aber an beiden Orten darf nicht gegeneinander gearbeitet werden oder anders gesagt, die Jugendarbeit ist nicht dazu da, zu kompensieren, was die Schule anrichtet. Vielmehr muss sich die Schule in den kommunalen Raum öffnen und vernetzen, also wahrnehmen und für sich verwerten, was in der Jugendarbeit geleistet wird, auch wenn der Preis Unordnung ist.

In vielen Kommunen bestehen kommerzielle Lernstudios, die von sich sagen, sie würden nicht etwa „Nachhilfeunterricht“ erteilen, sondern „Vorhilfeunterricht“. Die Investitionen der Eltern sind erheblich. Aber wieso können nicht ältere Schüler die Förderarbeit der Lernstudios übernehmen? Die Schulen müssten nur einen kommunalen Pool bilden, einen Service bereit stellen und gegen ein Entgelt die Leistungen bezahlen. Das wäre eine etwas ungewöhnliche Jugendarbeit, die früher Gang und Gebe war und eine sinnvolle Aufbesserung des Sackgeldes der Jugendlichen darstellte.

Um nicht schullastig zu werden: Volkshochschulen organisieren in verschiedenen Städten der Schweiz einen Teil der Erwachsenenbildung. Sie kooperieren an manchen Orten schon heute mit Theatern, Museen oder Konzerthäusern etwa im Bereich der pädagogischen Vorbereitung und didaktischen Betreuung von Aufführungen oder Ausstellungen. An anderen Orten organisieren die Volkshochschulen sogar die Seniorenuniversitäten. Wenig verbreitet sind dagegen Kooperationen mit der Jugendarbeit, obwohl - oder weil - Jugendliche für die Volkshochschulen die schwierigste Zielgruppe darstellen. Aber genau das spricht für neue Formen der Kooperation, und zwar über die Erlebnispädagogik hinaus mit kommunalen Aufträgen und Anliegen.

Wenn man Kommunen als Bildungsräume versteht, lassen sich auch neue Konzepte der Integration von Kindern und Jugendlichen vorstellen. Warum können zum Beispiel fremdsprachige Schülerinnen und Schüler Deutsch nicht auch temporär in Gastfamilien lernen, die dafür kommunale Unterstützung erhalten? Auch Vereine sind gute Instanzen der Integration, die nicht einfach nur als Aufgabe der Schule verstanden werden darf. Stadtbibliotheken etwa wären gute Anlaufstellen, wenn dort ein ehrenamtlicher Service „Deutsch am Nachmittag“ bereitstünde, in dem nicht Unterricht erteilt, sondern Deutsch als

Kommunikation angeboten wird. Schliesslich könnte man auch Senioren als Sprachlernpartner einsetzen.

Ausdifferenzierte Bildungsräume kann man auch einfach zur Selbstinstruktion nutzen, ein Bereich, der häufig unterschätzt wird, weil das Bildungsdenken tatsächlich immer auf professionellen Unterricht reduziert wird. Selbstinstruktion verlangt Programme, Laptops und Meetingpoints, also Know-how und Orte, virtuelle ebenso wie reale. „Lernen vor Ort“ gewinnt so überraschende Varianten, die „Lernen“ von „Unterricht“ unterscheiden und die bei künftigen Qualifizierungsprozessen eine zentrale Rolle spielen werden. Laptops ersetzen nicht den Theaterbesuch, wohl aber manche überflüssige Unterrichtslektion, die es in der Realität tatsächlich geben soll.

Ein zentrales Problem sind die Schnittstellen des Bildungssystems, also der Anfang, die Übergänge und besonders die Integration in den Arbeitsmarkt. „Frühförderung“ ist derzeit ein starkes Thema in der Bildungspolitik, das aber erst dann konkrete Gestalt gewinnt, wenn kommunale Verbünde geschaffen werden und Krippen, Kindergärten sowie Primarschulen ein aufeinander aufbauendes, stark vernetztes und für die Eltern attraktives Programm anbieten. Das verlangt Management und dürfte angesichts der kommunalen Finanzen sowie der unterschiedlichen Zuständigkeiten nicht leicht zu realisieren sein. Aber ohne eine solche Organisation vor Ort sollte der Ausdruck „Frühförderung“ lediglich als ungleich verteiltes Elternprivileg verstanden werden.

Die Frage der Integration in den Arbeitsmarkt stellt sich im Blick auf die Lehrlinge und so die grösste Zahl der Schweizer Jugendlichen. Gerade hier kann kommunal viel bewegt werden und ist in den letzten Jahren auch schon Einiges erreicht worden. Das duale System der Berufsbildung bietet weit mehr Möglichkeiten eines besseren „Lernens vor Ort“, als es die jährliche Diskussion über die Zahl der Lehrstellen ahnen lässt. Das Ende der Schulzeit ist heute stärker denn je auf die Anforderungen in den Betrieben abgestimmt und auch die betriebliche Weiterbildung kann durch neue Kooperationen zwischen den Arbeitsämtern, den Betrieben und den kommunalen Bildungseinrichtungen weiterentwickelt werden.

Den Sprachkurs in „Business English“ könnte auch die Volkshochschule übernehmen, die erfahrene Ökonomen anstellt, die anders als viele Englischlehrer diese sehr spezielle Fachsprache auch tatsächlich beherrschen. Und warum könnte man nicht spezialisierte Meisterlehren für Senioren öffnen, die umlernen wollen, genügend Geld haben und aber keinen Abschluss mehr benötigen?

Noch etwas zur Kooperation mit den Schulen: Auch ein Theaterbesuch lässt sich auf den Deutschunterricht hin anrechnen. Wer wirklich Lesen in den Mittelpunkt von Kindern und Jugendlichen rücken will, darf nicht nur an Schulen denken. Hier können kommunale Kampagnen im öffentlichen Raum weiterhelfen. Vielen Kindern fehlen auch Einsichten in gesunder Ernährung, die sich nicht durch abstrakte Belehrungen gewinnen lassen. Vereine und Schulen könnten gemeinsame Ernährungs- und Bewegungsprogramme anbieten, bei denen auch ein Zusammenhang zwischen Fitness und Lernerfolg sichtbar wird. Seniorenheime können Schülerinnen und Schüler zu Projekten des sozialen Lernens gewinnen, wie umgekehrt Schulen Senioren als erfahrene Lernpaten anstellen können.

Offene Jugendarbeit lässt sich so als Teil oder Element des Projekts „Bildungslandschaften“ verstehen, das dort für Vernetzung sorgt, wo heute getrennte Wege beschritten werden. Die Lehrkräfte wissen wenig von der Jugendarbeit, aber die weiss auch wenig von der Volkshochschule und die wiederum kennt sich nicht in der Berufsbildung aus,

weil das nicht zu ihrem angestammten Geschäftsbereich gehört. Aber nur vernetzte Wege bringen für alle Seiten einen Gewinn. Die Jugendarbeit sollte gerade für Senioren attraktiv sein, nicht als Zielgruppe, sondern als Erfahrungstransfer. Bildung, anders gesagt, ist mehr, als Schulen zu bieten haben.

Literatur

- Cook, D. Th.: *The Commodification of Childhood: The Children's Clothing Industry and the Rise of Child Consumer*. Durham: Duke University Press 2004.
- Fend, H.: „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: *Die Deutsche Schule* Band 78, Heft 3 (1987), S. 275-293.
- Higonnet, A.: *Pictures of Innocence. The History and Crisis of Ideal Childhood*. London: Thames and Hudson 1998.
- Hürlimann, W.: Für die Schule nicht mehr zumutbar. Der Schulausschluss als behördliche Reaktion auf abweichendes Schulverhalten im 20. Jahrhundert in Schweizer Volksschulen. Bern et. al: Peter Lang 2007 (= *Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft*, hrsg. v. J. Oelkers, Band 54)
- Jacobson, L.: *Raising Consumers. Children and American Mass Market in the Early Twentieth Century*. New York: Columbia University Press 2004.
- Lexis, W. (Hrsg.): *Das Unterrichtswesen im Deutschen Reich. Aus Anlass der Weltausstellung in St. Louis unter Mitwirkung zahlreicher Fachmänner herausgegeben*, Bd. III: *Das Volksschulwesen und das Lehrerbildungswesen*. Von P. Von Gizycki u.a. Berlin: Verlag von A. Asher&Co. 1904.
- Mark Twain Notebooks. Ed. by A. Paine. Alcester Warwickshire: Read Books 2006.
- McGavran, J. H. (Ed.): *Literature and the Child. Romantic Continuations, Postmodern Contestations*. Iowa City: University of Iowa Press 1999.
- Moser, U./ Stamm, M./Hollenweger, J.: *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, und soziale Kompetenzen bei Schuleintritt*. Oberentfelden: Sauerländer Verlage AG 2005.
- Moser, U./Keller, F./ Tresch, S.: *Schullaufbahn und Leistung. Bildungserfolg und Lernverlauf von Zürcher Schülerinnen und Schülern am Ende der dritten Volksschulklasse*. Bern: h.e.p. Verlag 2008.
- Moser, U./Angelone, D./Keller, F./Hollenweger, J./Buff, A.: *Lernstandserhebung am Ende der 6. Klasse. Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion*. Unveröff. Ms. Zürich: Institut für Bildungsevaluation/Pädagogische Hochschule Zürich 2010.
- Pleck, E.H.: *Celebrating the Family: Ethnicity, Consumer Culture, and Family Rituals*. Cambridge, Mass./London: Harvard University Press 2000.
- Sammond Durham N.: *Babes in Tomorrowland: Walt Disney and the Making of the American Child, 1930 - 1960*. Durham, NC: Duke University Press 2005.
- Schmid, Chr.: *Lernen und Transfer. Kritik der didaktischen Steuerung*. Bern: h.e.p. Verlag 2006.
- SMASH: Narring, F./Tschumper, A./Inderwildi Bonivento, L./Jeannin, A./Addor, V./Bütikofer, S./Suris, J.C./Diserens, C./Alsaker, F./Michaud, P.A.: *Gesundheit und Lebensstil 16-bis 20-Jähriger in der Schweiz (2002)*. Swiss multicenter adolescent survey on health. Lausanne: Institut universitaire de médecine sociale et préventive 2004.
- Speitkamp, W.: *Jugend in der Neuzeit: Deutschland vom 16. bis zum 20. Jahrhundert*. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht 1998.
- Spychiger, St./Bauer, T./Baumann, B.: *Die Schweiz und ihre Kinder. Private Kosten und staatliche Unterstützungsleistungen*. Zürich: Rüegger 1995.

Twain, M.: Adventures of Huckleberry Finn. (Tom Sawyer's Comrade). Scene: the Mississippi Valley. Time: Forty to Fifty Years Ago. New York: Charles L. Webster and Company 1885.