

1 Ausgangspunkte und Grundlegungen

Vom Memorandum zur Arbeitsgemeinschaft, aber immer wieder: Schule

Christian Petry und Pia Gerber

Zur Freudenberg Stiftung

Seit ihrer Gründung 1984, also vor 25 Jahren, ist es für die Freudenberg Stiftung¹ immer wieder die Schule, auf die sich Kritik und Verbesserungsvorschläge, zuweilen auch der Grundriss für ein ganzes Reformprogramm richten. Im sehr grundlegenden Sinne bildet nämlich das bildungspolitische Engagement des Ehepaars Freudenberg² – im Ettlinger Kreis, im Hinblick auf die Idee der Gesamtschule, mit vielen anderen Initiativen – den einen Ausgangspunkt der Stiftung.

Durch die vorausgegangene Gründung des Ettlinger Kreises, die Mitwirkung beim Bildungsrat und die Initiierung der Stiftung Ettlinger Gespräche durch Unternehmensleiter der Firma Freudenberg wurde in die Freudenberg Stiftung die zentrale Erfahrung eingebracht, wie gesellschaftliche Neuordnungsmuster durch das an einem Strangziehen von zivilgesellschaftlich aktiver Wirtschaft, anwendungsorientierter Wissenschaft und kooperationsbereitem Staat vorangetrieben werden kann. So hatte der zwischen 1957 und 1977 aktive Ettlinger Kreis bildungspolitisch aktiver Unternehmensleiter in Zusammenarbeit mit wissenschaftlichen Sachverständigen dazu beigetragen, dass in der Bundesrepublik das 9. Schuljahr eingeführt wurde. Der Bildungsrat hatte 1974 unter Beteiligung von Hermann Freudenberg die bundesweite Verbreitung von regionalen Schulunterstützungsagenturen nach dem Modell der Regionalen Pädagogischen Zentren empfohlen, während mit Spenden der Weinheimer Firma 1979 der Prototyp für die Regionalen Arbeitsstellen (RAA) vor Ort erprobt worden war.

Deren anderer Ausgangspunkt war, dass sich für Hermann Freudenberg ein solches – auch pointiertes – gesellschaftliches Engagement ganz selbstverständlich mit einem aufgeklärten Verständnis der Rolle und Aufgabe von Unternehmen und Unternehmern in der Gesellschaft verband. Nicht die karitative Orientierung, die durchaus im sozialpolitischen Traditionsbestand des 1849 gegründeten Familien-

¹ www.freudenbergstiftung.de

² Hierzu unter vielen Gesichtspunkten: Christian Petry, Hans-Henning Pistor (Hrsg.): Der lange Weg der Bildungsreform. Gisela und Hermann Freudenberg zum 80.Geburtstag, Weinheim und Basel 2004

unternehmens gleichermaßen vorhanden war, führte Mitte der 1980er Jahre zur Gründung der Freudenberg Stiftung. Diese war als professionelle Organisation von einzelnen Familiengesellschaften und -gesellschafterinnen des international agierenden Mischkonzerns Freudenberg & Co. ins Leben gerufen worden, die »unabhängig von den Geldgebern, orientiert an klaren sozialen Zielen, unmittelbar wirksam und mit gesellschaftspolitischem Anspruch« agieren sollte (Stiftungsarchiv). Thematisch richtete sich die Weinheimer Stiftung von Beginn an auf die Behebung systematischer Innovationslücken im Feld der Bildung und Integration von Kindern mit Migrationshintergrund aus und nach 1990 auf die vernachlässigte Förderung demokratischer Kultur, insbesondere in Ostdeutschland.

Gesellschaftliche Aufgabe von Schule: Bildung für alle

Warum diese Zentralität von Schule in den Förderüberlegungen der Stiftung? Auch dies hat wohl viel mit dem Impuls von Gisela und Hermann Freudenberg zu tun, nämlich mit ihrer Überzeugung, dass Bildung als Bürgerinnen- und Bürgerrecht und dies nicht schon mit formaler Beteiligung an einer Mindestpflichtveranstaltung von Schule erledigt sei, sondern weitergehende Anforderungen stelle. Diese weitergehenden Anforderungen beziehen sich auf die Vermeidung von Ungleichheit durch Bildung und Ausschluss von Bildung und auf die zu legende Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe und demokratische Verantwortungsübernahme durch Bildung.

Daraus folgt, dass der Staat weit über die Durchsetzung der Schulpflicht hinaus das Schulsystem demokratisch und humanitär gestalten muss, aber auch – konsequenter Weise – dass man die Schule, weil sie die einzige Pflichtbildungsveranstaltung ist – jedenfalls bis zum Zeitpunkt des obligatorischen Besuchs von »Vorschule« – nicht aus ihrer sozialstaatlichen Verpflichtung entlassen kann. Von Anfang an war das Engagement der Freudenberg Stiftung in diesem Feld darauf ausgerichtet, Schulen einerseits in ihrer Verantwortungsübernahme zu fordern, insbesondere indem sie mit neuen und erweiterten Aufgaben, die sich aus gesellschaftlichen Wandlungsprozessen ergaben, konfrontiert wurde. Andererseits galt es, die Schulen darin – modellhaft – zu fördern, mit den neuen und erweiterten oder auch alten und zeitweilig in Vergessenheit geratenen Herausforderungen produktiv umzugehen.

Von anderen lernen: Community Schools

Beim Ausschau nach Beispielen, wie man anders als in Deutschland üblich Schule machen kann, geriet im anglo-amerikanischen Raum die *Community School*³ in den Blick. Damit kommen zwei Bezüge ins Spiel, die nicht wieder verloren gehen sollten:

Erstens ist für die Community Schools ein Verhältnis wechselseitiger Verantwortlichkeit charakteristisch: der Gemeinde gegenüber »ihrer« Schule und der

3 Vgl. hierzu u. a.: Coalition for Community Schools: What is a Community School? www.communityschools.org

Schule gegenüber der Gemeinde, zu der sie gehört. Zweitens öffnet sich die Schule zur Gemeinde über die wechselseitige institutionelle Verantwortung hinaus im Sinne einer pädagogischen Herausforderung.

Sich zur Gemeinde öffnen und sich mit Projekten in der Gemeinde zu engagieren (Service Learning⁴) meint nicht, etwas Sinnvolles ergänzend zur Schule zu tun, sondern Engagement in der Gemeinde, praktisch werdender Gemeinsinn als unverzichtbares Element von Bildung in die Schule zu holen. Schule ist in diesem Sinne eben nicht eine vom Leben abgetrennte andere Welt (was angesichts der Lebenszeit, die Kinder und Jugendliche in der Schule verbringen, ohnehin eine aberwitzige, aber gern vertretende Idee ist), sondern Schule als Leben zu verstehen, auch eine Vergegenwärtigung von Lernresultaten zuzulassen (nicht nur für das Leben nach der Schule lernen, sondern für das Leben hier und jetzt), das außerschulische Leben »in die Schule zu holen«, auch, indem man das Schulgebäude verlässt und damit den pädagogischen Schulraum praktisch auszuweiten.

Schule und BürgerInnengesellschaft

Wenn sich die bewusste Beziehung der Schule zum Leben – gewissermaßen in einer anti-idealistischen Wendung – vervielfältigt, dann wird sofort klar: dies kann die Schule nicht allein bewerkstelligen, weil die Lehrenden keineswegs in allen wichtigen Lebensbereichen – der Gemeinde, der Arbeitswelt – Fachleute sein können und ihnen überdies hierfür jene Glaubwürdigkeit fehlt, die aus authentischen Haltungen entsteht. Eine enge Kooperation mit der BürgerInnengesellschaft in ihren verschiedensten Formen und Ausprägungen – als Paten, als Lotsen, als Lobby, als Experten, als Betriebsvertreter, als Mitglied einer Bürgerinitiative – wird unumgänglich. Das tut der Schule insofern gut, als sie ihre rein staatliche Prägung verliert, ohne dem Staat die Verantwortung abzunehmen, und in starke Bezüge zur lokalen zivilen Verantwortungsgemeinschaft eintritt, ohne diese auf die direkte Lobby der Elternvertretungen zu reduzieren.

Die Unterstützung der Schule durch die BürgerInnengesellschaft wird umso dringlicher, je mehr es darum geht zu verhindern, dass sich soziale Benachteiligungen und Diskriminierungseffekte als Bildungsbenachteiligung reproduzieren oder sogar verstärken – ein Mechanismus, der nach allem, was wir wissen, in Deutschland besonders wirksam ist. Hier kommen insbesondere Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in den Blick, auf die sich die Aufmerksamkeit der Freudenberg Stiftung schon früh richtet⁵

Ein Beispiel: Die Regionalen Arbeitsstellen (RAAs)

Die Gründung und Ausweitung der RAAs, an der zunächst die Firma Freudenberg und dann die Stiftung einen starken Anteil trägt, verknüpft z. B. in ihrer speziellen Konstruktion das, was uns in Bezug auf Schule wichtig ist: Vereinbarungen mit den

4 Christian Petry: Durch Verantwortung lernen. Weinheim und Basel 2004

5 Z. B. das Rucksack-Projekt: www.raa.de, zur Geschichte der RAA vgl. u. a.: www.raa.de/dokumentation-25-Jahre-raa-in-nr

jeweiligen Schulministerien erlauben eine Abordnung von LehrerInnen in die lokalen RAAs, die ihrerseits »vor Ort« für entsprechende Netzwerke sorgen.

Das Leitbild der multikulturellen, für Eltern und Wohnumfeld geöffneten Schule steckte von Anfang an in Konzept und Praxis und war damit zugleich Wegbereiter veränderter mentaler Modelle zugunsten eines Selbstverständnisses von Deutschland als Einwanderungsland mit entsprechend zu organisierenden Bildungs- und Sozialaufgaben. Die Regionalen Arbeitsstellen haben ihrerseits zur Verbreitung hierzu wegweisender methodischer Handlungskonzepte beigetragen, sei es in Form von Community Education, interkultureller Bildung und sprachlicher Frühförderung und – nach ihrer Ausweitung auf Ostdeutschland – von Präventions- und Interventionsstrategien gegen Rechtsextremismus, z.B. in Gestalt der Mobilen Beratungsteams, des Trainings von Peer Leaders für Demokratie und interkulturelle Kompetenz oder der Demokratieverziehung im Elementarbereich.

Berufsnot der Jugendlichen als Herausforderung neuer Strategien

Nach dem Ende der Bildungsreformbewegung, die man durchaus als den Gründungshintergrund der Freudenberg Stiftung verstehen kann, differenzieren sich – wie oben angedeutet – die Ansätze weiter aus und isolieren sich z. T. auch in dem, was gemeinhin Modellversuche genannt wird. Erst einige Jahre später setzt der Skandal der lang anhaltenden und sozial ungleich verteilten, aber gesellschaftlich lastenden Berufsnot junger Menschen eine erneute schärfere bildungspolitische Fokussierung auf die Tagesordnung. Auf Initiative der Freudenberg Stiftung trifft sich eine große und pluralistisch zusammengesetzte Gruppe von Expertinnen und Experten und verabschiedet schließlich ein *Memorandum*⁶, dessen anspruchsvoll formulierte Botschaft lautet: Es braucht in Deutschland keine Jugendlichen zu geben, die ohne Ausbildung bleiben.

Das *Memorandum* nimmt die lokale Handlungsebene als eine der zentralen Hebel für die Bekämpfung der Berufsnot und für die Verbesserung des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt in den Blick und hebt in diesem Zusammenhang insbesondere die Potenziale bürgerschaftlichen Engagements hervor. Insofern steht es direkt Pate für die einige Jahre später einsetzende Bewegung der »Weinheimer Initiative«. Die Freudenberg Stiftung selbst hatte zwischenzeitlich einige jener modellhaften Ansätze – so z. B. in Weinheim und in Hoyerswerda –, an denen sie fördernd beteiligt war, Revue passieren lassen und schärfere Fokussierungen angeregt: diese reihten sich in die Gruppe der Vorläufer für »Kommunale Koordinierung« ein, dem expliziten Thema dieses Sammelbandes. Also sowohl aus eigener »Nabelschau« als auch aus den vielfältigen Kontakten mit benachbarten Ansätzen, die die Vorbereitungsarbeiten für die Weinheimer Initiative ermöglichten, wurde deutlich: hier geht es nicht mehr um vereinzelte Beispiele, sondern die Übernahme lokaler Verantwortung an der Schwelle von der Schule in die Arbeitswelt gehört zu den *mainstream-Prozessen*, die in der zweiten Hälfte dieses Jahrzehnts anzutreffen sind.

6 Flitner/Petry/Richter (Hrsg.): Wege aus der Ausbildungskrise. Memorandum des Forums »Jugend, Bildung, Arbeit«. Opladen 1999

Aus der mittlerweile schon greifbaren »Tradition« der Freudenberg Stiftung waren es vor allem zwei Komplexe, die ihre besondere Aufmerksamkeit fanden: nämlich zum einen die Eruierung der Handlungschancen für Bildung, die auf lokaler Ebene im Zusammenspiel von kommunaler und bürgerschaftlicher Verantwortung zu eröffnen sind, und zum anderen wiederum die Rolle und Aufgabe der Schule für den gelingenden Übergang Schule – Arbeitswelt. Es musste nämlich auf jeden Fall vermieden werden, was immer einsetzt, wenn es um gesellschaftliche Verantwortung geht: nämlich das Bedienen der Verschiebebahnhöfe von Verantwortung. Demgegenüber ginge es darum, dass »jeder vor seiner Tür kehrt«, aber alle so zusammen wirken, dass die gemeinsame Verantwortung Vorrang vor engem Zuständigkeitsdenken hat.

Schließlich muss auch beachtet werden, dass sich in den Verwerfungen beim Übergang gesellschaftliche Strukturprobleme und Megatrends abzeichnen, die sich nicht auf die Unmittelbarkeit der lokalen Problemkonstellationen zurückführen lassen. Dies gilt insbesondere für die Erosion von bislang als stabil angesehenen sogenannten Königswegen in die Berufs- und Arbeitswelt – eine Debatte, die gerade erst wieder aufgenommen wird⁷.

Für die Schule heißt das: man kann ihr nicht umstandslos den »Schwarzen Peter« dafür zuschieben, wenn Jugendlichen der Übergang in die Arbeitswelt nur schwer gelingt. Aber: sie kann für eine stärkere Öffnung zum Leben, durch die Vermittlung von Kompetenzen, die Jugendliche für ihre Orientierung und Handlungsfähigkeit unter turbulenten Bedingungen brauchen, und für eine Lernkultur, die Freude an der Entfaltung der eigenen Fähigkeiten entwickelt, *wesentlich mehr tun als bisher*. Schule ist also im Übergangsgeschehen nicht »außen vor«, sondern ein wichtiger und unverzichtbarer Partner.

Schule ist gestaltbar

Die Schule nicht aus der Verantwortung entlassen, heißt demnach zweierlei: Erstens die Schule mitverantwortlich für gelingende Übergänge zu machen und zweitens: das pädagogische Geschehen in der Schule daraufhin zu befragen, inwieweit es die Fähigkeit zu eigenständiger Orientierung, belastbarer Handlungsfähigkeit auch in Krisen usw. vermittelt. Übergang, so könnte man auch anders herum resümieren, reduziert sich nicht auf ein Managementproblem, wie es heute manche Förderprogramme suggerieren. Die entstandenen und entstehenden lokalen »Übergangssysteme« haben eine Brückenfunktion in die Arbeitswelt (und auch in die Hochschule) hinein, aber sie sind zugleich und wesentlich Teil des lokalen Bildungssystems. Man könnte auch mit Recht nach einer Pädagogik des Übergangs⁸ fragen.

⁷ Vgl. u.a. hierzu: Wilfried Kruse, Jürgen Strauß, Frank Braun, Matthias Müller, Rahmenbedingungen der Weiterentwicklung des Dualen Systems beruflicher Bildung. Düsseldorf 2009 (Hans-Böckler-Stiftung Arbeitspapier 167)

⁸ Wilfried Kruse: Berufliche und gesellschaftliche Integration von Jugendlichen. Regionalisierungsansätze des Übergangsmanagements und Chancen kommunaler Koordinierung. Tagung der BAG Arbeit am 27. 4. 2009. In: www.bagarbeit.de; auch: Wilfried Kruse: Kommunale Verantwortung beim Übergangsmanagement. In: Rolf Dobischat/Gertrud

Wenn es um die konkrete Rolle der »Schule« in der Vorbereitung auf die und beim Übergang in die Arbeitswelt geht, dann richtet sich der Blick auf die *einzelne Schule*. Dies gilt auch für die Vorhaben, die die Stiftung unterstützte. Im Unterschied zum überkommenen Verständnis eines letztlich über staatliche Reglementierungen weitgehend uniformen Schulwesens war und ist dies sicherlich ein Fortschritt, weil damit die Gestaltungsspielräume, über die die jeweiligen Schulleitungen und Kollegien *de facto* verfügen, sichtbar und thematisierbar werden. Und tatsächlich zeigen sich, wie vermutlich in vielen Feldern, auch bei der Förderung des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt empirisch zwischen Schulen desselben Typs, in derselben Stadt und sogar mit einem ähnlichen sozialstrukturellen Hintergrund gravierende Unterschiede z. B. bei den Übergangsquoten in Berufsausbildung⁹.

Die eine Schule versteht es offenbar besser, ihren Schülerinnen und Schülern durch Kontakte in die Arbeitswelt, Förderer, Paten, eine systematische Berufsorientierung und effektiv unterstützende Rahmungen zu schaffen als die andere.

Positiv könnte man daraus nun im Sinne von »Good Practice« Anregungen ziehen, von denen alle profitieren würden. Vor dem Hintergrund der weitverbreiteten Absichten der Schulministerien, den Schulen nahezu im Sinne von »Geschäftseinheiten« mehr Eigenverantwortung zu geben, werden die unterschiedlichen Erfolge der Schulen bei der Unterstützung des Übergangs vor allem als unterschiedliche Fähigkeit und Engagementbereitschaft der Kollegien interpretiert und belobigt, damit aber die Konkurrenz der Schulen untereinander befeuert, die durch die Freiheit der Schulwahl dann ihre materielle Unterfütterung durch Anmeldezahlen erhält.

Schulisches Übergangsmanagement & Kommunale Koordinierung

Dass die Konkurrenz der Schulen um die besten Arbeitsweltchancen für *ihre* Schülerinnen und Schüler zugleich erhebliche Schattenseiten hat, wird klar, wenn man sich vor Augen führt, dass der *Lernort Betrieb*, sei es im Rahmen einer Berufsausbildung, sei es für ein Praktikum, ein »knappes Gut« ist, das viele begehren. Jugendliche, die mit »Schule« ihre besonderen Schwierigkeiten haben, brauchen vermutlich den Lernort Betrieb besonders dringlich, haben aber – da schulische Leistungen als »Ausbildungsfähigkeit« besonders hoch bewertet werden – zugleich die geringsten Chancen auf den Lernort Betrieb. »Knappe Güter« erzeugen also Verteilungsprobleme. Diese werden zweifelsohne durch die Konkurrenz der Schulen untereinander um einen möglichst großen Anteil des »knappen Guts« für sich noch verschärft – mit negativen Folgen für die Schülerinnen und Schüler an jenen Schulen, die im Konkurrenzkampf nicht so erfolgreich bestehen.

Kühnlein (Hrsg.): Politische Gestaltung des kommunalen Übergangsmanagements an der Passage von der Schule in die Arbeitswelt. Bonn 2009 (WISO Diskurs der Friedrich-Ebert-Stiftung)

9 Z. B. eine entsprechende Studie des Deutschen Jugendinstituts (DJI) für Stuttgart: Schule macht den Unterschied (www.domino1.Stuttgart.de)

Hier zeigt sich deutlich die *Begrenztheit einer ausschließlichen Orientierung auf die einzelne Schule*. Die »Arbeitsgemeinschaft Weinheimer Initiative«¹⁰ zieht daraus den Schluss, die *einzelne* Schule keineswegs aus dem Blick zu verlieren, aber sie zugleich als einen Teil – in diesem Fall – des lokalen Sekundarschule I-Systems zu verstehen, auf das sich *kommunale Koordinierung* mit ihren Aufgaben der Abstimmung, des Transfers von Erfahrungen, der Mobilisierung von Ressourcen und Kooperationspartnern etc. bezieht¹¹. Oder anders und in der geläufigen Programmsprache ausgedrückt, Einzelschulisches und lokales Übergangsmanagement müssen einander produktiv ergänzen. Nun legen zwar immer mehr Schulministerien den einzelnen Schulen nahe, sich für die Förderung des Übergangs ihrer Schülerinnen und Schüler in die Arbeitswelt zu engagieren, es fehlt aber bislang die Verpflichtung, dies in enger Abstimmung mit kommunaler Koordinierung zu tun.

In der Idee von »Kommunale Koordinierung und lokaler Verantwortung« verdichten sich für die Freudenberg Stiftung viele der Ansätze, die sie im Verlaufe der 25 Jahre ihres Bestehens initiiert oder mitentwickelt hat. So z. B. die Tradition der RAAs: Ihrer Zeit voraus enthielten und enthalten nämlich die RAA zugleich eine Stärkung der kommunalen Bildungsverantwortung zugunsten einer ganzheitlichen Förderung von Kindern und Jugendlichen, von der heute zunehmend die Rede ist.

Die RAAs sind als lernortübergreifende Vermittlungsstellen konzipiert, die weit über die allgemeinbildende Schule hinaus aktivierenden Einfluss auf Jugendhilfe, Stadtteilarbeit, Weiterbildung, Kulturpflege, Berufsschule und Betrieb zugunsten der vormals thematisch auch vom Bildungsrat vernachlässigten Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher nehmen und – in Anlehnung an Konzepte der »Community Education« – die Distanz zwischen öffentlichen Institutionen und Elternhaus überwinden wollten. Damit stellten die RAA auch eine spezifische Verknüpfung zwischen den Anfang der 1970er Jahre auf verstärkte Schulautonomie und innere Umgestaltung ausgerichtete Bildungsreformstrategien durch schulnahe Unterstützungsagenturen und der in der Bildungsreformdebatte unbearbeiteten Frage der Integration von Kindern aus Zuwandererfamilien mittels interkulturell ausgerichteter Schulöffnung dar.

Dies hat in eine zunehmende Zahl von Schulstruktur- und schulpädagogischen Reformansätzen seinen Niederschlag gefunden. Mit der Ausbreitung der »Kommunalen Koordinierung« des Übergangs Schule – Arbeitswelt als wichtiges Element von lokalen Bildungssystemen steht nun auch deren institutionelle Verbindung mit dem »Fokus Migration«, der an vielen Orten von den RAA (mit-)repräsentiert wird, an.

Nach einer längeren Periode, in der der einzelne Modellfall im Vordergrund stand, wird also erneut das Bildungssystem »als Ganzes« thematisiert, wobei seine zukunftsorientierte Gestaltung *auf der lokalen Ebene* im Zentrum steht. Die Auseinandersetzung mit der Berufsnot der Jugendlichen führte zur Frage nach der wirksamen Gestaltung des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt und

10 Zur »Weinheimer Erklärung«: siehe: www.freudenbergstiftung.de

11 Wilfried Kruse: Schule und dann? Der Übergang in Ausbildung und Arbeit als kooperative Aufgabe. In: BRANDaktuell 5/2007 (LASA Brandenburg)

diese wiederum zu den Voraussetzungen, die hierfür sowohl im »System Schule« als auch bei den einzelnen Jugendlichen zu legen seien.

Sozialräumliche Verortung von Bildungsungleichheit

Die Ausweitung der Perspektive auf die gesamte lokale Bildungslandschaft lässt schließlich zu, nach kommunal handhabbaren Gestaltungsansätzen zu fragen. Diese sollten in der Lage sein, Bildungsungleichheit, die keine »Eigenschaft« bestimmter sozialer oder ethnischer Gruppen ist, sondern als Resultat der Kumulation sozialer Benachteiligungsprozesse gewissermaßen wandert, dauerhaft zu beobachten, zu bearbeiten und auf diese Weise »im Zaum zu halten«. Erforderlich wird die Verknüpfung von bildungsbiografischer Orientierung mit einem »horizontal integrierenden« Ansatz, der die verschiedenen einschlägigen kommunalpolitischen Felder, die bisher meist stark gegeneinander abgeschottet waren, miteinander *konkret* in Beziehung setzt.

Vieles spricht nun dafür, dass die gestalterische Umsetzung des wieder gewonnenen systemischen Ansatzes zunächst eher *kleinräumig* ihre Erprobung finden sollte, auch weil sich Bildungsbenachteiligung sozialräumlich konzentriert und sich über soziale Milieus verfestigt. Solche Sozialräume sind nun in der Vergangenheit keineswegs ungefördert geblieben; im Gegenteil wird dort eine Fülle von Projekten angesiedelt – aber eben typischerweise »Projekte«, die meist dann enden, wenn erste Ansätze von Stabilisierung erreicht sind. Diese »Projektitis« trägt – nahezu im Gegenteil zu dem, was die Förderer beabsichtigen – zu einer Verstärkung von Resignation und zu Reformmüdigkeit bei. Was dem gegenüber fehlt, sind mittelfristig gesicherte *Entwicklungskorridore*, die Kontinuität im Aufbau von Strukturen, in der Auswertung von Erfahrungen, in der Überwindung der Abgrenzungsrituale der dringend benötigten Partner ermöglichen können.

Beides, nämlich begründet definierte Kleinräumigkeit und ein mittellanger garantierter zeitlicher Entwicklungs- und Aufbauhorizont, prägen die Idee des Vorhabens »Ein Quadratkilometer Bildung«¹². Schule, die sich zum Stadtteil hin öffnet, steht dabei erneut im Zentrum. Dieses Vorhaben zielt nicht nur auf systematische, lebensweltlich angesiedelte, auf Bildung ausgerichtete Kooperation »vor Ort«, sondern wird auch von der Fördererseite her als Verbund von kommunaler Politik und Stiftungen verstanden und gegenwärtig in Berlin und in Mannheim erprobt. Freilich teilt »Ein Quadratkilometer Bildung« die Gefahr, in der stadtteil- oder milieubezogene Projekte sich immer befinden, nämlich lokalistisch und insulär zu enden. Eine enge Verknüpfung mit einer »Kommunalen Koordinierung«, die um den Benachteiligtenfokus erweitert ist, wird deswegen erforderlich und steht noch aus.

Perspektiven

Vor diesem gesamten Hintergrund fand die Idee einer gemeinsamen Förderinitiative zwischen dem Bundesministerium für Bildung und Forschung und einem

12 www.reuter-quartier.de/Ein-Quadratkilometer-Bildung; www.raa-berlin.de

Verbund von Stiftungen zu »Lernen vor Ort«¹³ bei der Freudenberg Stiftung zunächst ungeteilte Sympathie und Unterstützung. Konnte doch in dem Ansatz, Kommunen und lokale Verantwortungsgemeinschaften für eine die gesamte Bildungslandschaft vor Ort umfassende koordinierende Gestaltung in Anspruch zu nehmen, vieles aus der Werkstatt der Freudenberg Stiftung wieder erkannt werden.

Erhofft war, dass solide Vorhaben mit einschlägiger Vorgeschichte, die auf lokal erprobter Kooperation und vorgängiger kommunaler Prioritätensetzung aufbauen, eine Chance haben. Freilich würden solche Vorhaben »aus dem Handgemeine« heraus formuliert sein, was meist keine stromlinienförmigen Hochglanzpräsentationen zulässt. Ein solcher suchender Ansatz hätte noch stärker verfolgt werden sollen, als dies schon geschehen ist. Perspektivisch müssten die Gewohnheiten konventioneller Förderprogramme noch weiter überwunden werden, und sich z. B. auch die ministeriellen Programm-Macher mehr auf neue Typen von Förderprogrammen einlassen, die die Beziehung zwischen der Förderinstitution und den Geförderten als eine »Entwicklungspartnerschaft« verstehen müssten, in der beide Seiten arbeitsteilig gemeinsam vereinbarte Aufgaben wahrnehmen.

Stiftungen, die mit ihrem Fördervolumen an die wirtschaftliche Entwicklung von Unternehmen angekoppelt sind, haben Probleme, wenn es diesen Unternehmen nicht richtig gut geht. Dies trifft – in der Folge der Finanzkrise – auch für die Freudenberg Stiftung zu. Sie wird sich, ohne ihre unterstützende Rolle für jene Aktivitäten aufzugeben, die sie mit angestoßen hat, stärker konzentrieren müssen.

Eine bereits angesprochene Konsequenz ist es, zu einer längerfristigen Sicherung von Entwicklungskorridoren beizutragen, wie im Fall von »Ein Quadratkilometer Bildung« oder auch der Verselbständigung der »Weinheimer Initiative« zur Arbeitsgemeinschaft. Zur Selbstvergewisserung, die angezeigt ist, gehört wohl auch, die verschiedenen Förderfelder und -Gegenstände, die sich in den reicheren Jahren multipliziert hatten, innerlich stärker aufeinander zu beziehen und mehr aus der »Substanz« zu schöpfen als vermeintlichen Innovationen zu folgen, die sich oftmals als schnell vorübergehende Modetrends erweisen. Hierzu gehört auch die Pflege des erheblichen »Pools« an Sachverstand, der sich bei jenen angesammelt hat, die in vielfältigen Praxisfeldern als Mittler der Stiftungsansätze wirkten und wirken.

Will man am Ende noch einmal zusammenfassen, was uns oftmals als das Besondere der Freudenberg Stiftung zurückgespiegelt wurde, dann ist es eine Art *Gestaltungsoptimismus*. Dieser färbt offenbar die Innovationsorientierung der Stiftung ein: das Erzeugen von Hoffnung und die Kommunikation der eigenen Projekte als machbaren und überzeugenden Beitrag zu einer großen Gesamtlösung. Probleme sind gemeinsam lösbar und ein aktivierender Umgang mit Problemen – so die Botschaft dahinter – mobilisiert die Eigenkräfte der Beteiligten.

13 www.bmbf.de/de/98.php

Lokale Berufsbildungspolitik?

Wilfried Kruse

Bisherige Prämissen werden lokal befragt

Ganz allgemein gesagt, sind Schwierigkeiten, auf die Jugendliche beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt treffen, durch fortdauernde Diskrepanzen zwischen diesen beiden gesellschaftlichen Feldern verursacht, wobei die Berufsausbildung schon wie selbstverständlich zur Arbeitswelt gerechnet wird.

Zwei Prämissen vor allem haben in der Vergangenheit den Blick auf die »Berufsbildungsseite« des Übergangs verengt und z. T. verstellt, die nun zunehmend in die Diskussion geraten und gerade aus einer lokalen Perspektive immer stärker befragt werden (müssen). Dies ändert sich prinzipiell auch nicht durch den erhöhten Fachkräftebedarf, wie er in den letzten beiden Jahren propagiert wird (vgl. den Beitrag der Bertelsmann-Stiftung in diesem Band).

Die erste *Prämisse* unterstellt, dass die »Duale Berufsausbildung« nach wie vor die quantitativ und qualitativ dominante sei, oder jedenfalls die vom Typ her richtige, sowohl was ihre Lernformen als auch was ihre institutionelle und ordnungspolitische Einbindung betrifft. Ein Blick auf die Realitäten »vor Ort« zeigt, dass die klassische »Duale Berufsausbildung« *de facto* ihre Position der Mehrheitsausbildung verloren hat, nach wie vor aber durch eine starke Segmentierung und Hierarchisierung nach Geschlecht vor dem Hintergrund einer eher von der traditionellen männlichen Berufsrolle ausgehenden Prägung gekennzeichnet ist. Auf diese Weise kommen schulische Berufsausbildungen, die ebenfalls zu vollwertigen Abschlüssen für Tätigkeitsfelder führen, die – wie die Gesundheitsberufe oder wie ein Teil der personenbezogenen Dienstleistungen – laufend an gesellschaftlicher Bedeutung gewinnen und in denen junge Frauen ein starkes Gewicht haben, kaum in den Blick (vgl. Daten der Berufsbildungsberichte der Jahre 2009 und 2010).

Die *zweite Prämisse* drückt sich in der weit verbreiteten Bereitschaft aus zu akzeptieren, dass die Art und Weise, wie die Betriebe im »Dualen System der Berufsausbildung« ihre Kriterien für die Auswahl von Jugendlichen für Ausbildungsplätze festlegen und praktizieren, eine Art unhinterfragbare Definitionsmacht auch hinsichtlich der (vermeintlich) vorherrschenden Bildungsdefizite von Jugendlichen besitzen und der Ausgrenzung und Verweisung der »nicht-ausbildungsreifen Jugendlichen« in das sogenannte »Übergangssystem«.

Diese beiden Prämissen, die konventionell mitgeschleppt werden, führen oftmals dazu, dass die Übergangsproblematik ausschließlich an den vom »Dualen System« gesetzten Maßstäben, also gemessen an der Gesamtentwicklung eher konservativ statt zukunftsorientiert, (ausbildungs-)markt- statt bildungsorientiert und *gender-blind* geführt wird. Dies ist eine wesentliche Voraussetzung für die Gestaltungsperspektiven der kommunalen Koordinierung.

Bemerkenswert ist, dass sich in der Vergangenheit und auch heute noch meistens der nach Gründen für diese Diskrepanzen suchende Blick wie selbstverständlich von der »Schwelle« aus auf das ihr vor gelagerte Geschehen und die dort beteiligten