
Regionalisierung des Bildungswesens in Deutschland

2

Sebastian Niedlich

1 Einleitung

Zu den zentralen Entwicklungstrends im deutschen Bildungswesen zählt dessen zunehmende Regionalisierung (vgl. Emmerich 2010). Charakteristisch für diese Entwicklung ist die Vielzahl konzeptioneller Ansätze mit unterschiedlichen Bezeichnungen, Begründungszusammenhängen und Schwerpunktsetzungen (vgl. Bollweg/Otto 2011a). Als kleinster gemeinsamer Nenner der verschiedenen Regionalisierungsstrategien können zwei Elemente gelten: 1. die Betonung der dezentralen (regionalen, kommunalen bzw. lokalen) Ebene, 2. die Bedeutung, die der Vernetzung von Akteuren auf dieser Ebene zugewiesen wird. Mit der Regionalisierung im Bildungswesen einher geht ein steigendes Interesse, die angestoßenen Veränderungen und Steuerungslogiken aus pädagogischer und sozialwissenschaftlicher Perspektive zu analysieren. Die analytischen Potenziale erscheinen dabei mit Blick auf das Bildungswesen wie auch mit Blick auf Regionalisierung im Allgemeinen (vgl. Fürst 2007: 363) noch kaum ausgeschöpft. Insbesondere ist zu konstatieren, „dass bislang programmatisch-konzeptionelle gegenüber forschungsorientierten Beiträgen überwiegen“ (Olk/Stimpel 2011: 172, FN 1).

Dieser Beitrag soll helfen, besser zu verstehen, womit wir es bei der Regionalisierung des Bildungswesens in Deutschland zu tun haben und welche Fragen und Diskussionen sich damit verbinden. Zu diesem Zweck werden zunächst zentrale Eckpunkte des politischen Regionalisierungsdiskurses in Deutschland seit Mitte der 1990er Jahre nachgezeichnet. Im Anschluss wird ein Überblick über unterschiedliche politische Programme zur Förderung regionaler Ansätze im Bildungsbereich gegeben. Abschließend werden zentrale Diskussionsstränge aus der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Regionalisierung des Bildungswesens skizziert.

2 Regionalisierung des Bildungswesens in der politischen Debatte

Im Jahr 1975 konstatierte der Deutsche Bildungsrat, dass „[s]eit etwa zehn Jahren (...) in die Bildungspolitik verstärkt regionale Überlegungen eingebracht“ würden und kam zu dem Schluss, im „Rahmen der Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik, die auf Startgerechtigkeit für den einzelnen Bürger abhebt“, sei „auch eine regionale Bildungspolitik zu entwickeln“ (Deutscher Bildungsrat 1975: 73). Auch in der Folgezeit waren bildungspolitische Initiativen auf regionaler Ebene zu beobachten, und in den 1980er Jahren erfolgte mit Verweis auf die Idee der „Community Education“ eine intensive Auseinandersetzung mit „gemeinwesenbezogener Pädagogik“ (vgl. Weiß 2011: 13f., 21). Allerdings konnten sich diese Ansätze in Deutschland nicht in erheblichem Umfang durchsetzen (vgl. Bollweg/Otto 2011a: 20, FN 4).

Als Ausgangspunkt des aktuellen Regionalisierungsdiskurses kann die 1995 vorgelegte Expertise der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“, die vom nordrhein-westfälischen Ministerpräsidenten Johannes Rau eingesetzt wurde, gelten. Zu den Empfehlungen der Kommission zählte die Förderung „regionaler Entwicklungsmodelle“, die eine transparente Infrastruktur vernetzter Bildungsangebote schaffen sollten, wobei diese Überlegungen in erster Linie auf die Institution Schule ausgerichtet waren (Bildungskommission NRW 1995; vgl. Berse 2011: 39-40). Mit der Expertise wurden auch erste Modellprogramme angestoßen (s. u.). Seit Anfang der 2000er Jahre sind dann zunehmend Stellungnahmen weiterer relevanter Akteure zu verzeichnen (vgl. Tabelle 1 im Anhang). Diese Einwürfe erfolgten nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Ergebnisse der ersten PISA-Studie und der damit verbundenen Debatte über mangelnde Chancengleichheit im deutschen Bildungssystem (vgl. Bollweg/Otto 2011a: 13). Insofern mag sich erklären, warum sich die konzeptionellen Anfänge zur Regionalisierung im Bildungswesen zunächst weiterhin auf den Schulbereich konzentrierten (vgl. Böllert 2011: 114).

Eine wichtige Rolle in der Diskussion spielte das Bundesjugendkonsortium. Dieses hatte bereits 2001 Bildung als Querschnittsaufgabe definiert, die die Verknüpfung schulischer und außerschulischer Lernorte erfordere (BJK 2001). Mit den „Leipziger Thesen“ bezog das BJK dann unter der Überschrift „Bildung ist mehr als Schule“ (BJK 2002) nachhaltig Stellung in der Debatte (vgl. Stolz 2012: 23). Darin forderte das BJK eine Neujustierung der Bildungsaufgaben und eine übergreifende Verknüpfung der unterschiedlichen Bildungsinstitutionen. Bildung dürfe sich nicht nur an der Sicherung ökonomischer Perspektiven orientieren, sondern müsse auch die Lebensperspektiven und Teilhabechancen junger Menschen beachten. Für eine effektive Förderung seien neben der Schule daher auch Bildungsprozesse in

Familien, Kindertageseinrichtungen, Jugendarbeit und der beruflichen Bildung zu berücksichtigen.

Potenziale sieht das BJK dabei insbesondere in der Schaffung eines ganztägigen Bildungsangebotes „in und um Schule“. Diese Position wird in nachfolgenden Stellungnahmen der BJK (2003; 2004; 2005a, b) erneuert und weiterentwickelt. Zunehmend geraten dabei auch die Kommunen als Akteur in den Blickpunkt. Diesen wird eine wichtige Rolle bei der „verwaltungstechnischen Unterstützung und Umgestaltung“ zugewiesen (BJK 2004), gleichzeitig äußert das BJK jedoch die Befürchtung, dass dieser Beitrag zum Aufbau lokaler Bildungslandschaften an Zuständigkeitsfragen scheitern könne (BJK 2005a). Immer wieder finden auch Fragen der beruflichen Bildung Beachtung. Die weitestgehenden Forderungen werden dabei bei der Einführung der Jobcenter erhoben, die das BJK mit der Forderung verbindet, die Jugendämter systematisch zu beteiligen und kommunale und regionale Netzwerke zu etablieren (BJK 2005b).

Als wegweisender Meilenstein wird in Politik und Wissenschaft immer wieder der zwölfte Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2005) hervorgehoben. Bereits im elften Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2002) hatte die Bundesregierung Schule und Jugendhilfe als zentrale öffentliche Institutionen im Bereich der Bildung, Erziehung und Betreuung benannt und die Bedeutung integrierter kommunaler Handlungskonzepte betont. Diese Position wird nun zur Forderung weiterentwickelt, „kommunale Bildungslandschaften“ aufzubauen. Damit verbunden ist die Vorstellung einer „Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung“, die sich aber vor dem Hintergrund einer „Entgrenzung von Bildungsarten und -gelegenheiten“ gerade nicht einer „Aufgabenzuordnung in separierte Einzelzuständigkeiten“ niederschlagen dürfe. Vielmehr müssten Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote in einem integrierten Gesamtsystem vernetzt und aufeinander abgestimmt werden (BMFSFJ 2005: 42).

Forderungen nach einer weitgehenden Verknüpfung von Schule und Jugendhilfe werden ab Mitte der 2000er Jahre auch in gemeinsamen Beschlüssen von Kultuskonferenz und Jugendministerkonferenz bzw. Jugend- und Familienministerkonferenz (KMK/JMK 2004; KMK/JMFK 2009) sowie von der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) gestützt. Letztere betont in diesem Zusammenhang, dass die Kommune eine Koordinierungsfunktion bei der Planung und Steuerung der Kooperation übernehmen sollte. Darüber hinaus seien Orte der Kommunikation, verbindende Leitbilder und Zielvereinbarungen, Fortbildungs- und Vernetzungsforen auf lokaler und regionaler Ebene zu schaffen (AGJ 2006: 8-9).

Endgültig in den Mittelpunkt rückt die kommunale Ebene mit den Stellungnahmen des Deutschen Städtetages sowie des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge. Nachdem der Deutsche Städtetag bereits zu früheren Zeit-

punkten Schule als kommunale Gestaltungsaufgabe definiert (DS. 2002) und ein abgestimmtes System von Bildung, Erziehung und Betreuung gefordert hatte (DS. 2006), legte er mit der *Aachener Erklärung* ein umfassendes Papier vor, in dem für kommunale Bildungslandschaften als Leitbild für das Engagement der Städte eingetreten wird. In einem Positionspapier zum Übergangsmanagement Kindertageseinrichtungen – Schule bekräftigt der DST diese Position und fordert die Einbindung von Schulen, Kitas und Eltern (DS. 2009). In der Münchener Erklärung vom November 2012 erneuert der DST seinen Standpunkt und fordert die notwendigen rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen zu schaffen, um kommunale Bildungslandschaften zu verwirklichen.

Eine Position, die ebenfalls die Rolle der Kommunen hervorhebt, vertritt der Deutsche Verein in seinem Diskussionspapier zum Aufbau Kommunalen Bildungslandschaften (Deutscher Verein 2007), in dem er den Aufbau kommunaler Bildungslandschaften im Sinne eines kohärenten Gesamtsystems von Bildung, Erziehung und Betreuung fordert. Im Jahr 2009 wiederholt der Deutsche Verein diese Position und fordert eine Weiterentwicklung kommunaler Bildungslandschaften, wobei insbesondere die Bedeutung von Übergangsmanagement und Bildungsberatung betont werden (Deutscher Verein 2009).

Parallel dazu gewinnen Forderungen nach Vernetzung und Abstimmung auch in anderen Bereichen des Bildungswesens an Stellenwert. Dies gilt insbesondere für die Empfehlungen des Innovationskreises berufliche Bildung (2007) und des Innovationskreises Weiterbildung (BMBF 2008), die sich beide für regionale Ansätze in der Benachteiligtenförderung bzw. mit Blick auf die Förderung lebenslangen Lernens stark machen. Auch in der seit 2006 etablierten nationalen Bildungsberichterstattung finden diese Themen Beachtung, insbesondere im Bildungsbericht 2008 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008).

Dieser Überblick verdeutlicht, dass die Vernetzung auf regionaler Ebene inzwischen in allen Bereichen des Bildungswesens zu einem wichtigen Thema geworden ist. Eine zentrale Rolle in dieser Debatte nimmt der Begriff der regionalen bzw. kommunalen „Bildungslandschaft“ ein. Dieser bildet gleichsam den Kristallisationspunkt der Debatte. Allerdings ist mit dieser Begrifflichkeit kein einheitliches Verständnis verbunden. Vielmehr bleiben sowohl die Kriterien für die Gestaltung der Bildungslandschaft als auch das zugrunde liegende Raumverständnis unklar (vgl. Becker/Lohre 2011: 286-287; Reutlinger 2011), womit sich nicht zuletzt seine große Anschlussfähigkeit und Attraktivität für unterschiedliche Akteure und Konzepte erklären dürfte (Berse 2011: 39). Trotz der beobachtbaren Unterschiede lässt sich eine Gemeinsamkeit der Konzepte im „kooperativen Einbezug unterschiedlicher Bildungsorte in neue kleinräumig gefasste (Bildungs-)Landschaften“ (Kessl 2001: 91) erkennen. Mit der Verknüpfung unterschiedlicher Bildungsorte verbindet sich

zudem ein verändertes, „erweitertes“ Bildungsverständnis“. Paradigmatisch ist dieses Verständnis im zwölften Kinder- und Jugendbericht dargelegt. Den Ausgangspunkt bildet dabei die Bildungsbiografie von Kindern und Jugendlichen und das Leitmotiv einer „Bildung von Anfang an“ (BMFSFJ 2005: 28; vgl. Stolz 2012: 23). Zentral ist nun die Vorstellung, dass eine Vielfalt von Bildungsorten, -gelegenheiten und -inhalten dazu beiträgt, die Persönlichkeitsentwicklung im Kindes- und Jugendalter umfassend zu fördern (vgl. Reutlinger 2011: 56). Als Voraussetzung dafür wird die Verknüpfung von formaler, non-formaler und informeller Bildung erachtet. Wenngleich in den Ausführungen des Kinder- und Jugendberichts noch das Kindes- und Jugendalter im Vordergrund steht, finden sich die Grundideen – Biografieorientierung und Kooperation der verschiedenen Lernformen bzw. -orte – auch in den Stellungnahmen aus anderen Bildungsbereichen wieder.

Deutliche Unterschiede sind aber bei der vorgesehenen Aufgabenteilung bzw. -zuweisung festzustellen sowie bei den Begründungszusammenhängen und Zielsetzungen, die sich mit den Regionalisierungsvorschlägen verbinden. Einen wichtigen Bezugspunkt bilden wie erwähnt die Befunde der ersten PISA-Untersuchung und die daraus abgeleitete Zielstellung, die sozialstrukturelle Selektionswirkung zu reduzieren bzw. die *Chancengleichheit im Bildungssystem* zu erhöhen. Diese bildet insbesondere in den Stellungnahmen der Akteure aus der Kinder- und Jugendhilfe einen wichtigen Bezugspunkt, wobei allerdings darauf hingewiesen wird, dass die ursächlichen Defizite des deutschen Bildungssystems schon länger bekannt seien, der „PISA-Schock“ nun aber zu einer Bewusstseinsänderung in der Bevölkerung geführt habe, die neue Gestaltungschancen eröffne (BMFSFJ 2005: 12, 48). Mit Blick auf die daraus zu ziehenden Konsequenzen sind Unterschiede in Bezug darauf festzustellen, ob die Kooperation der Lernorte eher dazu dienen soll, formale Bildung (Schule) zu optimieren oder außerschulische Bildungsangebote zu stärken (vgl. Kessl 2001: 90-91). Eine weitergehende Perspektive liegt in der *Verbindung bildungs- und sozialpolitischer Zielsetzungen*. So soll die frühzeitige Unterstützung von Kindern und Jugendlichen auch dazu beitragen, die Chancen auf gesellschaftliche Integration zu erhöhen und zu verhindern, dass sie später „wegen misslungener Lebensentwürfe dem kommunalen Haushalt zur Last fallen“ (Bollweg/Otto 2011a: 17). Bildungspolitisches Handeln erscheint in dieser Perspektive auch als ein Beitrag zur Armutsbekämpfung. Aus der Perspektive der Kommunen kommen darüber hinaus *wirtschafts- bzw. standortpolitische Erwägungen* ins Spiel, und zwar in zweifacher Hinsicht. Zum einen führen wirtschaftlicher Struktur- und demografischer Wandel zu Auf- und Abstiegsprozessen in Regionen, die wiederum die Rahmenbedingungen für Bildungsprozesse verändern. Die Forderungen der Kommunen nach größeren Handlungsspielräumen sind daher auch vor diesem Hintergrund zu begreifen (Olk/Stimpel 2011: 170). Zum anderen wird die Ausstattung und Verfügbarkeit

von Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungseinrichtungen zunehmend als wichtiger Faktor in der Konkurrenz der Wirtschaftsstandorte angesehen (Bollweg/Otto 2011a: 17). Schließlich wird in der Diskussion, häufig allerdings nur implizit oder nebenbei, auf *institutionelle Defizite im Bildungssystem* verwiesen. Kritisiert wird etwa die „Segmentation des Bildungswesens und institutionelle Abschottung der Bereiche untereinander“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 153). Durch die neue Rolle der Kommunen soll nun das „Nebeneinanderstehen von ‚Fördersäulen‘ (...) durch ein stärkeres Miteinander zu einer abgestimmten Form der Bildungsförderung produktiver nutzbar gemacht werden“ (Schäfer 2011: 161).

3 Programme und Initiativen zur Regionalisierung im Bildungswesen

Angesichts der unterschiedlichen Begründungen und Zielsetzungen sowie geteilter Zuständigkeiten ist es nicht verwunderlich, dass parallel zum oben dargestellten Diskurs eine ganze Reihe von Programmen und Initiativen entstanden ist, die in unterschiedlicher Weise regionale Vernetzung im Bildungsbereich fördern. Im Folgenden wird der Versuch unternommen, einen systematischen Überblick über diese Entwicklung zu geben (siehe auch Tabelle 2 im Anhang). Um Förderansätze zur Regionalisierung im Bildungswesen zu systematisieren, hat Berse (2011: 41-44) vorgeschlagen, vier Typen zu unterscheiden:

1. *Kooperation von Jugendhilfe und Schule*: Im Vordergrund steht hier die Verknüpfung der beiden pädagogischen Systeme Jugendhilfe und Schule, die getragen wird von reformpädagogischen Gestaltungsprinzipien und einem subjektiv emanzipatorischen Bildungsverständnis.
2. *Schule und Gestaltung von Schulentwicklung*: Dieser Typ zielt auf die Entwicklung von Schule in Zusammenarbeit mit der Kommune und stellt mit seinen Zielen der Qualitätsverbesserung und des Erwerbs umfassender Lernkompetenz in erster Linie auf die Optimierung formaler Bildung ab.
3. *Lebenslanges Lernen, Weiterbildung, Wirtschaft*: Bei diesem Typ wird Bildung als ein politisches Querschnittsthema verstanden, Bildung erscheint als bedeutender Faktor für Regionalentwicklung und wirtschaftliche Innovation
4. *Sozialer Raum als Bildungsraum*: In den Mittelpunkt rückt hier die Gestaltung der sozialräumlichen Lebensbedingungen und konzentriert sich auf die Stadtteil-/Quartiersarbeit bzw. bildungspolitische Netzwerkarbeit im sozialen Raum.

Diese Unterscheidung kann dazu beitragen, Ordnung in die Vielfalt der vorhandenen Ansätze zu bringen. Allerdings erscheint es notwendig, zwei weitere Spielarten regionaler Bildungsförderung zu ergänzen:

5. *Übergang Schule – Ausbildung/Benachteiligtenförderung*: Dieser Typ konzentriert sich auf benachteiligte Jugendliche. Um diesen den Übergang in Ausbildung zu ermöglichen, setzt er darauf, die institutionelle Segmentation abzubauen und eine durchgängige und abgestimmte Förderung zu erreichen.
6. *Kommunales Bildungsmanagement*: Dieser Typ rückt die Kommune endgültig in den Mittelpunkt der Regionalisierung und weist ihr die Aufgabe zu, eine ganzheitliche Gesamtstrategie zu entwickeln.

Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich auf Programme auf Bundesebene, beziehen aber auch Programme auf Länderebene und von Stiftungen ein, die die Entwicklung in Deutschland maßgeblich mit geprägt haben. Zu beachten ist, dass die geförderten Ansätze sich nicht gegenseitig ausschließen. Vielmehr ist die parallele Umsetzung mehrerer Ansätze in einer Kommune und auch deren Verknüpfung denkbar.

Zu Typ 1: Die Öffnung der Schule für die Zusammenarbeit mit anderen Lernorten, insbesondere mit der Jugendhilfe, hat sich insbesondere mit dem Ausbau der Ganztagschule in Deutschland verknüpft. In Verbindung mit dem Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“, mit dem der Bund den Ausbau finanziell unterstützte, wurde das Programm „Ideen für mehr! Ganztätig lernen“ vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung aufgelegt. Im Handlungsschwerpunkt „Kooperation entwickeln“ unterstützt das Programm die Öffnung der Schulen für außerschulische Partner und strebt dabei die Entwicklung lokaler Bildungslandschaften an. Als grundlegend für den Ausbau der Ganztagschulen können ein erweitertes Bildungsverständnis und die Verknüpfung schul-, sozial-, kultur- und freizeitpädagogischer Perspektiven gelten (Stolz 2012: 23). Die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung führt(e) darüber hinaus eine Reihe weiterer Programme mit ähnlicher Ausrichtung durch, die die Regionalisierung unterstützen. Hierzu zählt insbesondere „Lebenswelt Schule“, das der Schaffung lokaler Netzwerke dient.

Zu Typ 2: In Kontrast zu diesen Ansätzen stehen Programme auf Länderebene, die zwar ebenfalls im schulischen Bereich ansetzen, dabei ihren Ausgangspunkt aber in der Entwicklung der Schulqualität nehmen. Das bekannteste, das als erstes (ab 1997) Fragen der Schulentwicklung mit der Vernetzung von Schulen im regionalen Umfeld in Angriff nahm (vgl. Becker/Lohre 2011), ist vermutlich das Programm „Selbständige Schule“ bzw. dessen Vorgänger „Schule & Co.“ in Nordrhein-West-

fallen. Die Programme verfolgten das Ziel, von der Stärkung der Einzelschule sukzessive zur Entwicklung regionaler Schullandschaften und schließlich regionaler Bildungslandschaften fortzuschreiten. Wenngleich zu konstatieren blieb, dass „die Aktivitäten und strukturellen Absicherungen über die Schullandschaft hinaus noch nicht weit entfaltet sind und mit Sicherheit noch ausgebaut werden müssen“ (ebd.: 298), wurde das Programm von seinen Initiatoren als Erfolg bewertet. So hat Schulministerium NRW bereits vor Ende der Förderung Kooperationsvereinbarungen zur Fortführung mit den meisten beteiligten Regionen geschlossen und strebt an, entsprechende Vereinbarungen mit allen 54 Regionen des Landes zu treffen (ebd.: 299). Die Kooperation beinhaltet insbesondere die Finanzierung von Personalstellen für „regionale Bildungsbüros“, die als regionale Geschäftsstelle und Unterstützungssystem fungieren sollen (siehe hierzu auch Manitus/Berkemeyer 2011).

Zu Typ 3: Mit Blick auf die Regionalisierung im Bereich der Weiterbildung bzw. des lebenslangen Lernens ist v. a. das Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ von Bedeutung. Das Programm förderte zunächst ab 2001 den Aufbau bzw. die Weiterentwicklung regionaler Netzwerke, die zumeist unter Federführung regionaler Weiterbildungsträger agierten und selbständig Themen und Entwicklungsschwerpunkte wählen konnten. Im Zuge der Programvertiefung in den Jahren 2006-2008 wurden dann gezielt Schwerpunkte durch das Programm gesetzt. Hierzu zählte neben der Entwicklung von Bildungsberatungsagenturen und Übergangsmanagement u. a. auch der Aufbau von Kooperationen zwischen den Netzwerken und den Kommunen. Im Anschluss an die „Lernenden Regionen“ wurde der konzeptionelle Ansatz weiterentwickelt und das Programm „Lernen vor Ort“ aufgelegt. Die Unterschiede gegenüber der vorherigen Förderung sind dabei allerdings so gewichtig, dass dieses Programm als eigenständiger Typ gefasst wird (vgl. Typ 6).

Zu Typ 4: Förderansätze, die Bildung in sozialräumlicher Perspektive begreifen, gehen in ihrer Ausrichtung weit über die Gestaltung von und Zusammenarbeit mit Bildungsinstitutionen hinaus. Im bundesdeutschen Kontext lässt sich dies insbesondere am Programm „Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf – Soziale Stadt“ nachvollziehen. Dort ist die Öffnung der Schulen eng verknüpft mit einer Stadtteilentwicklung, die im Dialog zwischen Verwaltung, Bevölkerung und lokalen Akteuren erfolgt. Aufgrund seiner Verankerung im Kontext von Stadtentwicklung und Städtebau ist dieses Programm beim Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung angesiedelt. Dieser Umstand in Verbindung mit der Tatsache, dass der Bildungsbezug des Programms sich nicht unmittelbar aufdrängt, mag erklären, warum die hier verfolgten Ansätze in der Diskussion über die Regionalisierung des Bildungswesens nur wenig Beachtung finden (eine Ausnahme bildet die Erwähnung bei Olk/Stimpel 2011).

Zu Typ 5: Die Förderung benachteiligter Jugendlicher am Übergang von der Schule in Ausbildung bzw. Beschäftigung kann inzwischen auf eine längere Tradition zurückblicken, die Projektförderung in diesem Bereich ist mittlerweile zur „Daueraufgabe“ geworden (Bundesinstitut für Berufsbildung 2005). Spätestens seit Anfang des Jahrtausends lassen sich zunehmend Ansätze zur Vernetzung erkennen mit dem Ziel, eine durchgängige Förderstruktur zu etablieren. Während diese Ansätze im Rahmen des Programms „BQF – Kompetenzen fördern“ zunächst vor allem durch freie Bildungsträger und ähnliche Akteure vorangetrieben wurden, ist mit der Umsetzung des Folgeprogramms „Perspektive Berufsabschluss“ bzw. der darin enthaltenen Förderinitiative „Regionales Übergangsmanagement“ eine Verschiebung in Richtung Kommunen festzustellen. Der Übergang Schule – Ausbildung bzw. die Benachteiligtenförderung sind für die Betrachtung darüber hinaus auch deshalb aufschlussreich, weil hier in besonderem Maße unterschiedliche politische Institutionen eine maßgebliche Rolle spielen. So verfolgen das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend sowie die Bundesagentur für Arbeit ebenfalls umfangreiche Fördermaßnahmen. Ohne an dieser Stelle die Entwicklung dieser Förderpolitiken eingehen zu können, ist auch hier festzustellen, dass vernetzende und koordinierende Ansätze sich etabliert haben, wobei wahlweise die Jugendämter bzw. die Grundsicherungsstellen die Federführung innehaben. Auch auf Länderebene finden sich weitreichende Ansätze. Beispielsweise betreibt die Landesregierung in Nordrhein-Westfalen derzeit die Neugestaltung des Übergangssystems Schule – Beruf und weist den Kommunen dabei eine zentrale Rolle zu (vgl. MAIS 2011).

Typ 6: Als vorläufiger Kumulationspunkt der Regionalisierungsentwicklung, so die hier vertretene These, kann das Programm „Lernen vor Ort“ angesehen werden. Das Programm wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gemeinsam mit einem Zusammenschluss deutscher Stiftungen ins Leben gerufen und fördert seit 2009 in 40 Kreisen bzw. kreisfreien Städten den Aufbau eines kommunalen Bildungsmanagements und -monitorings (vgl. BMBF 2008). Zentrale Aufgaben sind dabei u. a. die Bestandsaufnahme der Bildungsaktivitäten auf kommunaler Ebene, die Bündelung der auf Bildungszuständigkeiten und -aktivitäten, die Bereitstellung von Informationen für verschiedene Akteursgruppen, die Entwicklung eines strategischen Gesamtkonzepts, die Schaffung einer Datengrundlage für die Gestaltung des Bildungswesens vor Ort und die Erstellung eines kommunalen Bildungsberichts (ebd.). Berse (2011: 43) verortet „Lernen vor Ort“ im Typ 3 (Lebenslanges Lernen, Weiterbildung, Wirtschaft). Diese Einschätzung erscheint aber unbefriedigend, weil sie die Weiterentwicklung, die dieses Programm zumindest auf konzeptioneller Ebene darstellt, nicht hinreichend und die spezifischen Ziele des Programms ungenügend berücksichtigt. Zwar geht „Lernen vor Ort“ in der Tat, wie für Typ 3

beschrieben, deutlich über Bildung im Kindes- und Jugendalter hinaus und macht Bildung zum zentralen Querschnittsthema und Handlungsfeld. Das Programm unterscheidet sich aber von allen zuvor diskutierten Ansätzen dadurch, dass die Bildungsthematik nicht nur auf die kommunale Ebene verlagert wird. Vielmehr wird die Kommune nun zum entscheidenden bildungspolitischen Akteur, dem nicht mehr nur die Aufgabe zukommt, das Handeln der örtlichen Bildungsinstitutionen zu unterstützen und zu koordinieren, sondern darüber hinaus die Aufgabe hat, ein Gesamtkonzept zu entwickeln „mit einer Zukunftsvision einer kommunalen Strategie für ein vor Ort gelingendes Lernen im Lebenslauf“ (BMBF 2008: 6). Insofern führt das Programmkonzept den eingeleiteten „Paradigmenwechsel“ (Hebborn 2011: 140) in Bezug auf die Rolle der Kommune in der Bildung konsequent zu Ende.

Diese Darstellung erfasst nicht alle existierenden Programme, die die Regionalisierung im Bildungswesen fördern. Neben den Programmen anderer Bundesländer (beispielsweise das „Impulsprogramm Bildungsregionen“ in Baden-Württemberg) ist auf die umfangreichen Aktivitäten von Stiftungen, insbesondere der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) und der Bertelsmann Stiftung, sowie auf die „Weinheimer Initiative“, einer „Gruppe engagierter Expertinnen und Experten aus Kommunen, Betrieben, Stiftungen, Verbänden, Instituten und zivilgesellschaftlichen Projekten, die sich auf Anregung der Freudenberg Stiftung und unter Mitwirkung des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft zusammengefunden hat“ und für „Lokale Verantwortungsgemeinschaften und Kommunale Koordinierung“ eintritt (Weinheimer Initiative 2007), hinzuweisen. (Für einen weiterführenden, allerdings nicht in der hier dargelegten Form systematisierten und nicht mehr ganz aktuellen Überblick sei erneut auf Luthe 2009; Weiß 2011 verwiesen.) Für die zukünftige Diskussion wäre die Systematisierung von Förderansätzen darüber hinaus weiterzuentwickeln. So haben sich in jüngerer Zeit auch Regionalisierungsansätze in anderen Bildungsbereichen ergeben. Exemplarisch sei hier auf das Programm „Anschwung für frühe Chancen“ von BMFSFJ und DKJS verwiesen, das bis Ende 2014 den Aus- und Aufbau 600 lokaler Initiativen für frühkindliche Entwicklung fördert (vgl. <http://www.anschwung.de/>).

Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess

Studien zu "Lernen vor Ort"

2016, X, 268 S., Softcover

ISBN: 978-3-658-12441-0