

Christian Schröder | Ulrike Zöller (Hg.)

**„Bildung gestaltet Zukunft“ –
Soziale Arbeit zwischen
Bildung und Stadtentwicklung**

BELTZ JUVENTA

Christian Schröder | Ulrike Zöller (Hrsg.)
,Bildung gestaltet Zukunft' – Soziale Arbeit zwischen
Bildung und Stadtentwicklung

Christian Schröder | Ulrike Zöller (Hrsg.)

**„Bildung gestaltet Zukunft“ –
Soziale Arbeit zwischen
Bildung und Stadtentwicklung**

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6851-1 Print
ISBN 978-3-7799-6852-8 E-Book (PDF)

1. Auflage 2022

© 2022 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Einleitung

„Bildung gestaltet Zukunft“ – Soziale Arbeit zwischen Bildung
und Stadtentwicklung

Christian Schröder und Ulrike Zöller

7

Prolog

Auf dem Weg zu einer Bildungswerkstatt

Veronika Kabis

12

Teil I: Partizipation

19

Partizipation in der Sozialen Arbeit.

Der Entwurf einer lernenden Organisation

Christian Schröder

20

Partizipative Architektur als Rauman eignung

Ulrich Pantle

36

Bildungswerkstatt als Gemeinsames.

Eine Einladung zur Potenzialentfaltung

Silke Helfrich

50

Teil II: Sprache und Migrationsgesellschaft

67

Bildung im Kontext Sozialer Arbeit aus einer postmigrantischen
Perspektive

Ulrike Zöller

68

Mehrsprachigkeit

Anouk Ticheloven, Julia Heimler und Ingrid Gogolin

78

Facetten der Sprachförderung in einem von Migration und
Mehrsprachigkeit geprägten Stadtteil

Yvonne Symonds

92

Teil III: Zukunftsfelder	115
Digitalisierung und Bildung <i>Stefan Aufenanger</i>	116
In Zeiten der Zukunft. Organisation, Möglichkeitsraum und Bildung als Formen der Temporalität <i>Thomas Wendt</i>	128
Die Autor*innen	140

Einleitung

„Bildung gestaltet Zukunft“ – Soziale Arbeit zwischen Bildung und Stadtentwicklung

Christian Schröder und Ulrike Zöller

Bildung und Stadtentwicklung sind Fachgebiete, in denen Soziale Arbeit tätig ist, die jeweils für sich betrachtet zunächst nicht unbedingt viel miteinander zu tun haben. Im Hinblick auf Bildung fragen die Erziehungs- und Bildungswissenschaften nach arrangierten und subjektiven Bildungsprozessen und den dafür geschaffenen institutionellen Lehr- und Lernarrangements. Der Bereich Stadtteilentwicklung widmet sich zuvorderst (Um-)Gestaltungsfragen des Wohnumfelds (vgl. Kessl/Reutlinger 2013). Der vorliegende Sammelband ist im Rahmen eines Bildungs- und Stadtentwicklungsvorhabens entstanden, das den Namen ‚Bildungswerkstatt‘ trägt. Das Projekt wird von der Leiterin des Zuwanderungs- und Integrationsbüros der Landeshauptstadt Saarbrücken im Prolog zu diesem Band vorgestellt. In den weiteren Beiträgen dient die ‚Bildungswerkstatt‘ mitunter als konkrete Referenzfolie für theoretische Überlegungen, wie Bildungsgerechtigkeit sozialräumlich gefördert werden kann. Sie verbinden die Fachgebiete Bildung und Stadtentwicklung und knüpfen dabei an partizipationsorientierte Stadtentwicklung (Teil I) und an eine sozialraumbezogene Bildungsarbeit im migrationsgesellschaftlichen Kontext¹ (Teil II) an und diskutieren diesbezüglich gegenwärtige und künftige Entwicklungsfragen (Teil III).

Den sozialräumlichen Bezugspunkt bildet der Stadtteil Saarbrücken-Malstatt, genauer: das Gebiet ‚Unteres Malstatt‘. Der Niedergang von Bergbau und Stahlindustrie hat hier ab Ende der 1970er Jahre zu struktureller Arbeitslosigkeit geführt. Aus einem Arbeiterquartier wurde ein Arbeitslosenquartier (Häußermann 2006). Heute ist der Stadtteil Saarbrücken-Malstatt ein kinderreicher und hinsichtlich der Lebensstile, der Herkunft und Sprachen, der unterschiedlichen Lebenslagen und Bildungserfahrungen der Familien vielfältiger Stadtteil.

Stadtteile wie Saarbrücken-Malstatt werden als ‚benachteiligte Stadtteile‘ bezeichnet. Damit ist in der Regel gemeint, dass diese Stadtteile im Verhältnis zum gesamtstädtischen Kontext mehr bauliche und soziale Probleme aufweisen und zudem ein negatives Image haben. Merkmale, die dabei eine Rolle spielen, sind unter anderem ein überdurchschnittlicher Anteil an Haushalten, die Sozialhilfe

1 Migrationsgesellschaft umfasst die „gegenwärtige und historische Vielfalt des Wanderungsgeschehens und die wechselseitig konstitutive Dynamik von Grenzformationen und Zugehörigkeitsordnungen“ (Mecheril 2016, S. 15).

empfangen, an Erwerbsarbeitslosen oder an baulichen Missständen, wie zum Beispiel sogenannten ‚Problemimmobilien‘ (BBSR 2020). Zudem ist auch der Anteil an Ausländer*innen und an Menschen mit Migrationserfahrung bzw. internationaler Geschichte ein Indikator, um Stadtteile als ‚benachteiligt‘ bzw. ‚segregiert‘ vom Rest der Stadt auszuweisen. Das verbreitete Leitbild der Stadtpolitik, es brauche eine möglichst kleinräumige soziale Mischung, um positive Effekte zu erreichen, fußt allerdings nicht auf empirischer Evidenz, sondern gleicht eher einem ‚Urban Myth‘ (Manley et al. 2012). Ferner wird nur selten „ausformuliert, welches Mischungsverhältnis im Hinblick auf welche Bevölkerungsgruppen [...] exakt gewünscht wird oder wie die Mischung sich genau auswirken soll“ (Masson 2016, S. 38). Die Stadt und ihre Stadtteile spiegeln vielmehr gesamtgesellschaftliche Entwicklungsfragen und -probleme.

Entsprechend müssen ‚benachteiligt‘ Stadtteile zugleich auch als *benachteiligende* Stadtteile betrachtet werden. Stadtteile wirken benachteiligend auf ihre Bewohner*innen, wenn erstens eine schlechtere Qualität von insbesondere Bildungseinrichtungen vorzufinden ist. Zweitens wird angenommen, den Bewohner*innen fehlten die ‚Weak Ties‘, also die sozialen Beziehungen, die den Übergang in den Arbeitsmarkt erleichtern (vgl. Granovetter 1973). Schließlich ist es drittens der Ruf des Stadtteils, der zur Stigmatisierung seiner Bewohner*innen führt.

Soziale Arbeit in sogenannten benachteiligten Stadtteilen muss sich Herausforderungen stellen. Dazu zählen die gesteigerte sprachliche, kulturelle, religiöse und soziale Pluralität, die besonders prekären Lebenslagen vieler Menschen sowie erhebliche psychosoziale Belastungen und Konflikte im Quartier. Negativen Folgen von Zukunftstrends wie dem Strukturwandel auf dem Arbeitsmarkt oder klimabedingter gesellschaftlicher Veränderungen sind die Menschen in diesen Stadtteilen im besonderen Maße ausgesetzt.

Um Ziele wie Bildungsgerechtigkeit und sozialen Zusammenhalt zu verfolgen, braucht es Orte, an denen zukunftsweisende (sozial-)pädagogische und sozialarbeiterische Konzepte entwickelt und erprobt werden. Das Projekt ‚Bildungswerkstatt‘ verspricht, ein Laboratorium für die Entwicklung und Anwendung von innovativen Ansätzen zu sein, die über den Stadtteil hinaus pädagogische Ideen und Praxis anregen werden. Das Projekt wurde von der *htw saar* wissenschaftlich begleitet. Eingeladen wurden renommierte Expert*innen zu den Themenbereichen Sprache, Migration, Commoning, Digitalisierung, Nachhaltigkeit, Social Innovation und anderem mehr, die in Gesprächen mit den Akteuren vor Ort ihre Ideen entwickelt haben. Die Eindrücke dieser Expertisen und die aus den Gesprächen entstandenen Ideen stehen im Mittelpunkt dieses Bandes.

Im Teil I wird *Partizipation* von drei Perspektiven aus beleuchtet. *Christian Schröder* widmet sich dem Partizipationsgeschehen in der Sozialen Arbeit unter dem Blickwinkel einer lernenden Organisation. Er untersucht in drei Schritten die Möglichkeiten der Umsetzung von Partizipation in der Sozialen Arbeit und

kommt dabei zu dem Schluss, dass verbindende politische Aktionen das Potenzial haben, Strukturen umzugestalten, die in benachteiligten Stadtteilen soziale Ungerechtigkeit verfestigen. Im Zentrum seiner Überlegungen stehen die Herausforderungen (Finanzierung, Anerkennung und Gerechtigkeit), die diesen Prozess stets begleiten. *Ulrich Pantle* ordnet in seinem Beitrag historisch die Verknüpfung der Architektur mit der Stadtplanung ein. Er stellt heraus, dass es ab den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts im Rahmen des postmodernen Paradigmas zu einer Verknüpfung von architektonischen Herausforderungen mit soziologischen Überlegungen kam. Mit Blick auf Partizipation sieht der Autor zwei Dimensionen der Einbeziehung der Nutzer*innen von Architektur: zum einen die Beteiligung an Planung und Realisierung eines zu materialisierenden Raumes und zum anderen die Aneignungs- und Variabilitätsfähigkeit von Räumen durch Nutzer*innen nach der Fertigstellung. Dabei stellt er klar, dass Beteiligungsverfahren in der Architektur und Stadtplanung zu einer (Um-)Gestaltung der Lebenswelt führen. Wird Soziale Arbeit dabei in die partizipativen Planungen einbezogen, dann müssen Abhängigkeiten mitbedacht werden (lokale Bedingungen, beteiligte Akteure, vorhandene Ressourcen, Kommunikationsstrukturen, Machtaspekte, Exklusion, Inklusion und Kreativität). Teil I wird mit dem Beitrag *Bildungswerkstatt als Gemeinsames. Eine Einladung zur Potenzialentfaltung* von *Silke Helfrich* abgeschlossen. Nach einer Einführung in das Verständnis und die Bedeutung von Commons und Commoning fächert sie die Designprinzipien gelingender Commons-Institutionen (Grenzziehung, Entscheidungsfindung, Monitoring, Konfliktbearbeitung und Anerkennung) auf. Sie kommt dabei hinsichtlich der Bildungswerkstatt in Saarbrücken-Malstatt zu dem Schluss, dass dieser Bildungsort nicht nur für, sondern in erster Linie durch die Menschen geschaffen werden sollte, die später als Adressat*innen der Bildungswerkstatt fungieren. (Sozial-)Pädagogische Konzepte werden dann nicht mit, sondern durch die Betroffenen gestaltet. Die Autorin illustriert im Folgenden einen gemeinschaftsgetragenen und inklusionslogischen Commons-Prozess.

Teil II mit dem Haupttitel *Sprache und Migrationsgesellschaft* verknüpft Forschungen zur Mehrsprachigkeit (*Anouk Ticheloven, Julia Heimler und Ingrid Gogolin*) und Migrationsgesellschaft (*Ulrike Zöllner*) mit der Praxis. Als konkretes Fallbeispiel wird dabei ein Sprachcamp vorgestellt, das in Saarbrücken-Malstatt durchgeführt wurde (*Yvonne Symonds*).

Ulrike Zöllner skizziert in ihrem Beitrag eine postmigrantische Perspektive, die als Basis für Bildung im Kontext von Sozialer Arbeit verstanden wird. Nach einer Einführung in das postmigrantische Paradigma wird der Stellenwert non-formaler Bildung in der Sozialen Arbeit dargestellt und dieser mit Demokratie und Menschenrechten in Bezug gesetzt. Hervorgehoben wird in diesem Zusammenhang insbesondere die Bedeutung der politischen Bildung für Soziale Arbeit im Allgemeinen und für die Umsetzung der Bildungsangebote in der Bildungswerkstatt im Speziellen. Ausgehend von der Tatsache, dass Mehrsprachigkeit ein

Merkmal aller differenzierten Gesellschaften ist, beschreiben *Anouk Ticheloven, Julia Heimler und Ingrid Gogolin* die Bedeutung von Mehrsprachigkeit über die Lebensspanne hinweg, da Mehrsprachigkeit als Lebens- und Bildungsbedingung auf weite Bereiche der menschlichen Entwicklung Einfluss nimmt. Der Beitrag greift relevante Aspekte der Mehrsprachigkeit für die Bildung auf und orientiert sich am Konzept der durchgängigen Sprachbildung (vgl. Gogolin et al. 2020; Gogolin/Lange 2011). Das Konzept versteht Mehrsprachigkeit als Ressource. Daran schließt sich die Illustration von Handlungsoptionen für Bildungsinitiativen im Gemeinwesen an. *Yvonne Symonds* gibt sodann einen Einblick in die Facetten der Sprachförderung in dem von Migration und Mehrsprachigkeit geprägten Stadtteil Saarbrücken-Malstatt. Dabei beleuchtet sie speziell die innerschulische Sprachförderung im Umfeld der Bildungswerkstatt sowie die im Stadtteil durchgeführten schulexternen Sprachförderprogramme. Ein besonderes Augenmerk legt die Autorin auf das Leuchtturmprojekt ‚SprachSpieleSommer‘, ein Sprachcamp zur Förderung der Zweitsprache, das in den Sommerferien 2020 durchgeführt wurde. Dabei wird deutlich, dass es während der Schulferien – trotz knapper Geldressourcen – sehr gut möglich ist, ein Feriencamp umzusetzen, das Sprachförderung und pädagogische Freizeitangebote miteinander verknüpft. Vorhandene Strukturen und die Expertise der (sozial-)pädagogischen Fachkräfte vor Ort müssen dabei genutzt werden.

Der Teil III des Bandes mit dem Titel *Zukunftsfelder* greift die Zukunftsaufgabe Digitalisierung und Bildung (*Stefan Aufenanger*) und die zukünftigen temporären Möglichkeitsräume von Bildung auf (*Thomas Wendt*). *Stefan Aufenanger* stellt heraus, dass in einer durch Digitalität geprägten Gesellschaft Sprachbildung und Digitalisierung miteinander verknüpft sind. Zuerst betrachtet er aus einer theoretischen Perspektive das Verhältnis von Digitalisierung und Gesellschaft. Diese Grundlage erhellt die Erkenntnis, dass Digitalisierung alle Ebenen unserer Gesellschaft durchdringt und daher digitale Bildung unumgänglich ist. Angesichts dessen diskutiert der Autor die Grundsätze digitaler Bildung und arbeitet die dafür notwendigen digitalen Kompetenzen heraus. Als besondere Herausforderung kennzeichnet er das Problem der digitalen Spaltung, das ausdrückt, dass nicht alle Menschen gleichermaßen an den durch die Digitalisierung geschaffenen Möglichkeiten teilhaben können. Mit Blick darauf werden innovative Konzepte zur Stärkung der digitalen Kompetenzen und Bildung veranschaulicht. Abschließend entfaltet *Thomas Wendt* unter dem Titel *In Zeiten der Zukunft. Organisation, Möglichkeitsraum und Bildung als Formen der Temporalität* die These, dass in der zunehmend digitalen Moderne die Zukunft der Gesellschaft zur Disposition stehe. Zuerst beschreibt er, wie Gesellschaft Zeit begreift bzw. mit Zeit umgeht. Im nächsten Schritt wird Organisation als das zentrale Strukturbildungsprinzip der (digitalen) Gesellschaft eingeführt. Dabei stellt der Autor heraus, dass es in Organisationen vorgesehene Handlungsspielräume ohne wirksame Strukturzwänge geben muss. Damit werden Zonen der Alternativität geschaffen,

in denen die Wirklichkeit der Gegenwart mit den Möglichkeiten zukünftiger Gegenwarten kontrastiert werden kann. Dafür entwirft der Autor drittens Möglichkeitsräume, die in der Gegenwart die Zukunft der Organisation denken. Die Bildungswerkstatt wird viertens als mögliches Zukunftslabor gekennzeichnet.

Die im Band versammelten Autor*innen aus Praxis und Wissenschaft diskutieren und reflektieren kritisch entlang ihrer Ideen, wie durch Bildung Zukunft partizipativ gestaltet werden kann. Der Band richtet sich an Praktiker*innen, Studierende sowie an Lehrende und Forschende. Er trägt einerseits dazu bei, theoretische Überlegungen mit der Praxis der Bildungs- und Sozialraumarbeit zu verknüpfen. Andererseits soll der Band anregen, neue Wege in dieser Praxis zu beschreiten und mit den Menschen im Sozialraum umzusetzen.

Literatur

- BBSR – Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (2020): Leitfaden zum Umgang mit Problemimmobilien. Herausforderungen und Lösungen im Quartierskontext. Bonn. www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/veroeffentlichungen/sonderveroeffentlichungen/2020/leitfaden-problemimmobilien-dl.pdf;jsessionid=88243C4B2FDF177151F1A1FE64306416.live21302?__blob=publicationFile&v=1 (24.06.2021).
- Granovetter, Mark S. (1973): The Strength of Weak Ties. In: *American Journal of Sociology* 78, H. 6, S. 1360–1380.
- Häußermann, Hartmut (2006): Die Krise der „sozialen Stadt“. Warum der sozialräumliche Wandel der Städte eine eigenständige Ursache für Ausgrenzung ist. In: Bude, Heinz/Willisch, Andreas (Hrsg.): *Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige*. Hamburg: Hamburger Edition, S. 294–313.
- Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (Hrsg.) (2013): *Urbane Spielräume. Bildung und Stadtentwicklung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Manley, David/van Ham, Maarten/Doherty, Joe (2012): Social Mixing as a Cure for Negative Neighbourhood Effects: Evidence-Based Policy or Urban Myth? In: Bridge, Gary/Lees, Loretta/Butler, Tim (Hrsg.): *Mixed Communities: Gentrification by Stealth?* Bristol, UK, Chicago, IL: The Policy Press, S. 151–167.
- Masson, Silke (2016): *Die Mittelschicht in benachteiligten Stadtteilen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mecheril, Paul (2016): *Migrationspädagogik – ein Projekt*. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 8–31.

Prolog

Auf dem Weg zu einer Bildungswerkstatt

Veronika Kabis

Die Zuwanderung von Familien aus Ost- und Südosteuropa und von Geflüchteten hat die öffentlichen Strukturen, insbesondere die Bildungsstrukturen, unter Druck gesetzt. In Saarbrücken machte sich ab 2013 verstärkt der Zuzug von Menschen aus Rumänien und Bulgarien im Rahmen der EU-Freizügigkeit bemerkbar. Für viele damals noch überraschend, wurde sie sichtbar an prekären Wohnsituationen von Familien auf engstem Raum, an der Ankunft von Kindern in Schulen, die angesichts trostloser Bildungsbedingungen für die Familien in den Herkunftsländern alle Mühe hatten, den neuen Schülerinnen und Schülern einen reibungslosen Einstieg in die deutsche Schule zu verschaffen. Im Kontext der Fluchtzuwanderung ab 2015 wiederum galt es bei Behörden und Einrichtungen zunächst, die Menschen aufzunehmen, sie mit Wohnraum zu versorgen und ankommen zu lassen. Das hieß aber auch ab dem ersten Tag und erst recht mit dem danach einsetzenden Familiennachzug, Kitaplätze und Schulplätze zu schaffen. Je mehr und je schneller, desto besser.

In Malstatt, einem Saarbrücker Stadtteil, der alle Kennzeichen eines urbanen Ankunftsgebietes aufweist, rief die Situation schon vor diesen Entwicklungen nach Veränderung. Nun zeichnete sich immer deutlicher ab: Angesichts von Heterogenisierung und Diversifizierung braucht es nicht nur neue Kita- und Schulplätze, sondern auch andere Ideen, wie Bildung im Quartier besser vernetzt und ihre Qualität weiterentwickelt werden kann, wie unterschiedliche Altersgruppen erreicht werden können und ein gemeinsames Verantwortungsbewusstsein für Bildungsprozesse im Stadtteil entstehen kann.

Die Idee, dass Malstatt ein neues Bildungszentrum braucht, war bereits seit Jahren regelmäßig bei Stadtteil- und Bildungskonferenzen aufgetaucht. Seit 2016 ist Malstatt Programmgebiet des Städtebauförderprogramms Soziale Stadt. Im integrierten Stadtteilentwicklungskonzept, auf dem die Agenda für Maßnahmen der Sozialen Stadt in Malstatt fußt, steht das Thema Bildung weit vorn. Den Anlass und die Gelegenheit, tätig zu werden, schuf dann ein Sonderprogramm des Bundes, der Investitionspakt für die soziale Integration im Quartier. Dieses Programm ermöglichte es, ein lokales Integrationsmanagement einzurichten, das an der Schnittstelle von Bildung und Integration tätig wurde und von Anfang an den Prozess zur Entwicklung der Bildungswerkstatt begleitete.

Anfang 2017 gab es im Rathaus ein erstes Treffen in kleiner Runde zwischen den Bereichen Integration, Bildung, Soziales und Stadtplanung sowie

Vertreterinnen und Vertretern zweier Schulen auf dem Kirchberggelände. Bei diesem Treffen wurde zum ersten Mal konkret davon gesprochen, dass eine Bildungswerkstatt gebaut werden solle, die als Quartiersbildungszentrum die umliegenden Bildungseinrichtungen und die Bewohnerinnen und Bewohner des Stadtteils unterstützt. Die Bezeichnung Bildungswerkstatt war dabei sowohl vorläufiger Arbeitstitel als auch Programm: Es sollte Neues entstehen, deshalb der Werkstatt- oder Laborcharakter, und es sollen viele daran *mitbauen* – am Konzept, am Programm, an der Trägerstruktur, ja vielleicht sogar am Gebäude.

Wenn eine Stadt eine neue Kita oder Grundschule baut, dann entwickelt in der Regel das Schulamt das Raumprogramm, bringt der Gebäudemanagementbetrieb die Ausschreibung der Architektur- und Bauleistungen auf den Weg und organisiert das beauftragte Architekturbüro zusammen mit der Stadt den baurechtlich vorgeschriebenen Beteiligungsprozess, bei dem es in erster Linie um Gebäude- und Freiraumgestaltung geht.

Bei der Bildungswerkstatt war und ist das anders. Bei jenem ersten Treffen im Rathaus wurden Überlegungen angestellt, was eine Bildungswerkstatt auf der „Grünen Insel Kirchberg“ überhaupt sein kann. Von Anfang an ging es dabei nicht nur um Gestalt, Konzept und Aufgaben der neuen Einrichtung, sondern auch um den Weg, auf dem diese Inhalte entwickelt werden. Soll die Stadtverwaltung möglichst weit vorplanen und erst dann weitere Partnerinnen und Partner einbinden, wenn die meiste Vorarbeit getan ist? Oder kann es gelingen, das Projekt von einer breiten Grundlage aus zu starten?

Eine breite Basis schaffen

Die Frage ist durch beherztes Handeln entschieden worden, nämlich durch die Organisation eines größeren Workshops, zu dem die Stadt viele Bildungsakteur*innen aus dem Stadtteil und weitere potenzielle Kooperationspartner*innen einlud. Die Initiator*innen verbanden damit die Hoffnung, die Akteur*innen vor Ort für das Projekt zu begeistern und eine breite Basis dafür zu schaffen. Sie haben damit die Tür zu einer partizipativen Projektplanung aufgestoßen. Das hat sich gelohnt.

Dieser erste, inhaltlich sehr inspirierende Workshop hat ein erstes Verständnis darüber gebracht, was die Bildungswerkstatt einmal werden kann. Bei diesem und den folgenden Workshops stand am Anfang immer die Frage: Was denken Sie: Wird dieses Projekt gelingen? Oder sind Sie skeptisch? Bedenkenträger*innen bei diesem Projekt gibt es noch immer. Ihre Bedenken kommen aus unterschiedlichen Richtungen. Den einen fehlt das Verständnis dafür, dass es überhaupt etwas Neues jenseits der etablierten Bildungsstrukturen braucht. Die anderen haben Sorge, dass die Bildungswerkstatt zur Konkurrenz für bestehende Angebote werden könnte. Die nächsten fürchten, dass ein weiteres Gebäude auf dem Kirchberggelände das bisherige Gefüge aus dem Lot bringt oder dass sich die Parkplatzsituation

im Stadtteil verschlechtert, wenn der Betrieb der Bildungswerkstatt erst einmal begonnen hat. Und letztlich sorgt die Vielzahl an Personen und Institutionen aus Verwaltung, Zivilgesellschaft und Politik, die in diesen Prozess direkt oder indirekt involviert sind, tatsächlich nicht nur für Kreativität und Koproduktion, sondern auch für Abstimmungsschwierigkeiten und Reibungsverluste.

Die Offenheit des Planungsprozesses ist für manche der beteiligten Personen inspirierend und motivierend, bei anderen sorgt genau diese Offenheit für Verunsicherung. Für die einen sind Fantasie und Sehnsucht nach dem unbekanntem Neuen die wichtigsten Triebfedern, für die anderen sind Kalkulierbarkeit und Planbarkeit die Pfeiler ihres Handelns. Manche brauchen Freiräume und Alternativen, andere folgen lieber klar abgesteckten Wegen. Mit dieser Ambivalenz umzugehen, ist eine der größten Herausforderungen in diesem Projekt. Genau daran ist es aber auch gereift.

Bildungswerkstatt und Pandemie

Es ist Mitte 2021, und es ist noch immer kein Bagger vorgefahren auf dem Kirchberggelände. Es steht noch immer ein weiterer Stadtratsbeschluss aus und das hängt vor allem damit zusammen, dass die schwierige Haushaltslage der Landeshauptstadt Saarbrücken eine Mitwirkung weiterer öffentlicher Geldgeber beim Betrieb der Bildungswerkstatt erforderlich macht. Viele Gespräche sind geführt worden, konkrete Zusagen stehen noch aus. Immer wieder steht das Projekt auf der Kippe. Es ist ein Teufelskreis: Dort, wo die Herausforderungen am größten sind, stehen am wenigsten Ressourcen zur Verfügung. Und dort, wo Ressourcen für neue Investitionen bereitgestellt werden – etwa über Programme der Städtebauförderung –, fehlt es an Mitteln, um den langfristigen Betrieb sicherzustellen. Und dennoch: Der engere Kreis der Initiator*innen und Unterstützer*innen ist nach wie vor davon überzeugt, dass die Bildungswerkstatt kommen muss und kommen wird. Die Verwaltungsspitze im Rathaus steht dahinter, die Mittel für den Bau sind gesichert und auch Initiativen und Vereine im Stadtteil melden sich in den Medien und gegenüber der Lokal- und Landespolitik immer wieder zu Wort mit der Forderung, dass die Bildungswerkstatt endlich kommen müsse.

Die Corona-Pandemie hat überdeutlich gezeigt, dass jetzt erst recht keiner mehr allein die großen Herausforderungen an Bildung in Ankunftsstadtteilen bewältigen kann. Es braucht den Austausch, die gemeinsame Entwicklung von Ideen und Projekten, es braucht den Raum und die Einladung, Neues zu denken und Stränge zusammenzubinden. Es braucht auch die Aufbruchstimmung und den Pioniergeist, der mit einem solchen neuen, gemeinsamen Projekt geweckt wird. Angesichts der Depression, die sich mit der Pandemie wie ein Grauschleier über Menschen und Institutionen gelegt hat, braucht es diese Aufbruchstimmung erst recht. Es darf nicht passieren, dass die ohnehin am stärksten benachteiligten

Menschen den Preis für die Ermüdungserscheinungen bei den für Bildung verantwortlichen Institutionen zahlen.

Während der Pandemie konnte das Projekt Bildungswerkstatt zeigen, was in ihm steckt. So hat das Organisationsteam immer wieder getagt und überlegt, wie die Schülerinnen und Schüler auf dem Kirchberg unterstützt werden können. Das Integrationsmanagement der AWO und verschiedene Partnerinnen und Partner, etwa das Kinderbildungszentrum der Diakonie, Sprachförderkräfte des Paritätischen Bildungswerks und Studierende, haben sehr erfolgreich mehrere Sprachcamps in den Schulferien organisiert – in einer Zeit, in der die Bildungsbehörden noch darüber nachdachten, ob und wie Sommerschulen dazu beitragen könnten, den versäumten Schulstoff aufzuholen. Die Initiative INSIEME (zusammen), die sich während des ersten Corona-Lockdowns in Malstatt gebildet und zunächst eine mehrwöchige Lebensmittelhilfe organisiert hat, hat ihren Blick auf die Not der Schülerinnen und Schüler gerichtet. In Absprache und Zusammenarbeit mit den Akteuren des Projekts Bildungswerkstatt hat INSIEME im Frühsommer 2021 eine Lernunterstützung mit ehrenamtlichen Lehrkräften auf die Beine gestellt. Bei all diesen Aktivitäten hat sich bestätigt, dass die inzwischen jahrelange Zusammenarbeit und der Austausch über Bildungsfragen in Malstatt im Rahmen des Projekts Bildungswerkstatt bereits jetzt zu neuen Synergien und Arbeitsansätzen geführt hat. Es ist ein neues Vertrauen und Miteinander entstanden. Das Projekt hat hier ein tragfähiges Fundament gelegt, auf dem nun im wahrsten Sinne des Wortes aufgebaut werden kann.

Das Konzept entwickelt sich

Zurück in die Jahre 2018 und 2019. Weitere Workshops sind gefolgt, bei denen Ideen und Stimmungen gesammelt worden sind: Welche Form der Unterstützung kann die Bildungswerkstatt leisten? Wo liegt das Innovationspotenzial? Mit Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung bei der Hochschule für Technik und Wirtschaft wurden verschiedene Aspekte beleuchtet: Nachhaltigkeit, Digitalisierung, Sprache und sinnstiftende Zusammenarbeit. Die Projektstruktur umfasste neben dem Organisationsteam und der wissenschaftlichen Begleitung ein Prozesscoaching, eine After-Work-Gruppe zur Entwicklung von Angeboten sowie, zeitlich befristet, eine Bildungscamp-Gruppe zum Bau eines grünen Salons auf dem späteren Baugelände der Bildungswerkstatt.

Drängender wurde die Frage, wie man mit so vielen Menschen – an den Workshops und Coachings waren meist dreißig bis vierzig Personen beteiligt – zu einer Verständigung über eine Raumplanung kommen kann, die der Idealvorstellung einer an die konkreten pädagogischen Herausforderungen am Standort angepassten Architektur entspricht. Der Durchbruch ist mit einem Planspiel gelungen: dem „Visionenspiel“ des Architekturbüros „Die Baupiloten“. Das Brettspiel

unterstützt einen Planungsprozess, indem es hilft, Pädagogisches und Bauliches zusammenzudenken. Die spielerische und zugleich strukturierte Annäherung an und Verständigung auf die Grundzüge der Planung hat zu konsensfähigen Beschreibungen der Räume und ihrer Funktionen geführt.

Aus den Ergebnissen der Workshops und den praktischen Erfahrungen, die das Integrationsmanagement in dieser Zeit gesammelt hat, ist das Grundkonzept der Bildungswerkstatt zusammengetragen und verschriftlicht worden. Es entwickelt sich noch immer weiter. Zuletzt ist eine wissenschaftliche Expertise zum Thema Mehrsprachigkeit in das Konzept eingeflossen.

Verantwortung teilen

Der komplexe Planungsprozess hat mitunter auch an unklaren Zuständigkeiten, Planungsfehlern, mangelnden personellen Ressourcen, grundlegenden Zweifeln an den Erfolgsaussichten kooperativer Ansätze und den wechselnden politischen Konstellationen im Rathaus gelitten. Dennoch hat die Projektgruppe an der Idee festgehalten, dass die Bildungswerkstatt ein Gemeinschaftsprodukt werden soll. Konkret hieß das: Ihr Konzept soll Bottom-Up entwickelt werden, es soll von dem Bedarf ausgehen, den insbesondere die Akteurinnen und Akteure und die Menschen vor Ort sehen. Es soll nicht auf der Idee eines einzelnen Trägers aufbauen, an den die Konzeptentwicklung delegiert wird. Und es soll sichergestellt sein, dass das gemeinsam entwickelte Konzept von einem künftigen Träger tatsächlich umgesetzt wird: einschließlich aller partizipativen Elemente. Dazu gehört insbesondere der Gedanke der Verantwortungspartnerschaft. Damit ist verbunden, dass sich viele Partner – Vereine, Beratungsstellen, Kirchengemeinden, Migrantenorganisationen, Behörden – verpflichten, sich mit eigenen Aktivitäten in den Betrieb der Bildungswerkstatt einzubringen und ihren Beitrag leisten, damit sie zur Erfolgsgeschichte wird.

Die verschiedenen Bausteine und Akteure zueinander in Bezug zu setzen, Kompetenzen und Entscheidungsbefugnisse zu klären, bleibt eine Daueraufgabe. Sie soll es aber auch bleiben, denn eine Idee, die zunehmend Konturen gewonnen hat, ist die, dass die Bildungswerkstatt als Gemeinschaftsgut begriffen werden soll – nicht nur in der Planung, sondern auch im späteren Betrieb. Dieses Offenhalten der künftigen Betreiberschaft ist von manchen, gerade innerhalb der Stadtverwaltung, kritisch gesehen worden. Von denen, die dieses Vorgehen verfechten, wird dagegengehalten, dass an einem solchen Standort nur noch integrierte, kooperative Ansätze Zukunft haben. Es muss gelingen, Bildung in einem Ankunftsstadtteil zum Anliegen von allen zu machen. Damit dies gelingt, müssen auch alle teilhaben an einem solchen Projekt und es aktiv mittragen. Deshalb wurde ausführlich darüber diskutiert, wie man die breite Beteiligung einmünden lassen kann in ein Betreiberkonzept, das sowohl eine solide Verwaltung der

Bildungswerkstatt garantiert als auch die aktive Beteiligung vieler Akteur*innen und Bewohner*innen des Stadtteils und die Vielstimmigkeit zum Prinzip erhebt. Dabei ist der Gedanke einer Verantwortungspartnerschaft in den Fokus gerückt. Die Idee, dass die Verantwortung für die Bildungswerkstatt auf viele Schultern verteilt wird, ist zeitweise so weit getrieben worden, dass über die Gründung eines neuen Vereins für Bildung in Malstatt nachgedacht wurde, zumindest aber über einen Trägerverbund. Die praktischen Probleme, die sich bei einem solchen Modell mit der Mittelzuwendung und -verwaltung, der Beschäftigung von Personal und dem Betrieb eines Gebäudes ergeben, haben diese Träume recht schnell zum Platzen gebracht. Es zeichnet sich ab, dass der Betrieb der Bildungswerkstatt an einen routinierten Träger übergeben werden soll. Dieser Träger aber wird sich dazu verpflichten müssen, das gemeinschaftlich entwickelte Konzept umzusetzen, die Verantwortungspartnerschaft zu organisieren und dafür zu sorgen, dass in der künftigen Bildungswerkstatt kooperativ und partizipativ gearbeitet wird.

Die Stimmung schwankt auch heute noch zwischen Aufbruch und Angst vor der Bruchlandung. Die immer wieder beflügelnden Workshops und Fachgespräche, die mehrfachen Bildungscamps am künftigen Standort der Bildungswerkstatt, das gemeinsame Schreiben am Konzept und das Ringen um ein gemeinsames Bildungsverständnis in einem Ankunftsstadtteil, das Kämpfen um Ressourcen und ums Weitermachen: Sie sind gleichermaßen beflügelnd wie mühsam. Sie sind zugleich schon jetzt für alle Beteiligten, für Stadtverwaltung wie für zivilgesellschaftliche Akteure, ein überaus lehrreicher Lernprozess. Was hier passiert, ist bereits Bildungswerkstatt.

Teil I: Partizipation

Partizipation in der Sozialen Arbeit. Der Entwurf einer lernenden Organisation

Christian Schröder

Nach einer Einführung zur begrifflichen Verwendung von Partizipation werde ich mich dem Partizipationsgeschehen in der Sozialen Arbeit in drei Schritten nähern. Erstens werde ich die vorherrschende Partizipationsidee diskutieren, die in der (vergeblichen) Suche nach formalen Settings zum Ausdruck kommt, die so optimal gestaltet sind, dass alle an den (professionell) konzipierten Angeboten partizipieren können *und* es auch noch selbst wollen. In einer zweiten Annäherung werde ich soziale Bewegungen, Protest und Dissens betrachten und damit den Aspekt der Selbstbestimmung stärken. Das Verständnis von Partizipation wird dahingehend zu erweitern sein, dass Partizipation auch widerständige Praxis ist. Denn (gerade) auch im Widerstand liegt eine Chance, Bildungsprozesse anzustoßen. Auf Grundlage einer als Bildungsprozess verstandenen Partizipation werde ich drittens und abschließend Herausforderungen für die Umsetzung einer als lernenden Organisation entworfenen ‚Bildungswerkstatt‘ ableiten, die dauerhaft Partizipation als Bildungsprozess institutionalisieren möchte.

Partizipation zwischen aktivistischer Selbstbestimmung und verordneter Mitbestimmung

Sinnbildlich für Partizipation im Sinne demokratischer Teilhabe an der Gesellschaft stehen soziale Bewegungen. Historisch betrachtet waren soziale Bewegungen im Entstehungskontext der Sozialen Arbeit zu Beginn des 19. Jahrhunderts – insbesondere die Frauen-, die Arbeiter- und die Jugendbewegung – von großer Bedeutung und sie sind es bis heute (vgl. Schröder 2016). Ab dem Ende der 1980er Jahre rückten die sogenannten Neuen sozialen Bewegungen (u. a. Neue Frauen-, Schwulen- und Lesbenbewegung, Behindertenbewegung, Ökologiebewegung oder Neue Friedensbewegung) immer mehr in die Mitte der Gesellschaft. Zeitgleich kam es zu einer sogenannten NGOisierung, die sich dadurch auszeichnete, dass aus den Bewegungen zahlreiche Nichtregierungsorganisationen (NGOs) hervorgingen, die fortan mittels Lobbying, publikumswirksamer Aktionen und Medienkampagnen ihre Einflussosphäre auf Politik erweiterten (vgl. Schröder/Homfeldt 2013). Die Neuen sozialen Bewegungen lieferten einen wichtigen Beitrag „zur Abschwächung obrigkeitstaatlicher Denkmuster, Akzeptanz demokratischer Werte und größeren Toleranz gegenüber von

der Norm abweichenden Lebensstilen“ (Rucht 2013, S. 396). Die in dieser Zeit erfolgende Mobilisierung breiter Bevölkerungsgruppen und die im Kontext der sozialen Bewegungen gegründeten NGOs bildeten ein starkes Gegengewicht zu den politischen Institutionen und führten zu einer ‚partizipatorischen Revolution‘ in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. Lemke 1999). Auch in den Bewegungen des 21. Jahrhunderts, beispielsweise der Occupy-Wallstreet-Bewegung, setzt sich dieser Trend hin zu horizontalen Strukturen und partizipativen, basisdemokratischen Entscheidungsprozessen fort.

Dieser historisch anhaltende Trend ‚Partizipation‘ hat zu einer vielfältigen begrifflichen Rahmung dessen geführt, was unter Partizipation zu verstehen ist. Beteiligung, Mitwirkung, Mitsprache, Teilhabe, Teilnahme, Mitbestimmung oder auch ‚Teilgabe‘ (vgl. Straßburger/Rieger 2019) werden gegenwärtig meist synonym mit dem Partizipationsbegriff verwandt. Partizipation ist demzufolge ein Sammelbegriff (vgl. Wagner 2017), der unterschiedliche Lesarten vereint, was unter Partizipation zu verstehen ist. Ihr kleinster gemeinsamer Nenner lautet: Partizipation ist ein Grundbaustein demokratischer Gesellschaften (vgl. Urban 2005) und wird als solcher rechtlich zugesichert und auch von Akteuren aus Zivilgesellschaft und Politik normativ eingefordert. „Partizipation heißt, Entscheidungen, die das eigene Leben und das Leben der Gemeinschaft betreffen, zu teilen und gemeinsam Lösungen für Probleme zu finden“ (Schröder 1995, S. 15).

Für Soziale Arbeit ist Partizipation nicht nur aus demokratietheoretischer, sondern auch aus dienstleistungs- und bildungstheoretischer Perspektive von Bedeutung. In der Dienstleistungstheorie werden Adressat*innen zu Ko-Produzent*innen in der (Weiter-)Entwicklung von Angeboten und deren Qualitätssicherung (vgl. Kessl/Otto 2011). Bildungstheoretisch entspricht Partizipation den humanistischen Bildungszielen von Emanzipation und Selbstverwirklichung (vgl. Walther 2010). Partizipation gilt folglich als Schlüsselbegriff für das Verständnis Sozialer Arbeit (vgl. Schnurr 2018). Als Ziel und auch als Handlungsprinzip ist sie unlängst zu einem Gütekriterium sowohl in Bildungseinrichtungen als auch in der Sozialen Arbeit avanciert. Partizipation ist als fachliches Qualitätssiegel in Organisationskonzepten eingeschrieben und Modelle sind entwickelt worden, wie Partizipation im Alltag gelingen kann (vgl. BMFSFJ 2015). Methodisch soll in Zukunftswerkstätten oder in Kinder- und Jugendkonferenzen¹ Partizipation nach Qualitätsstandards umgesetzt und auch fortlaufend optimiert werden. Hierzu wird unter anderem eine Stufenleiter der Partizipation als Beurteilungsmaßstab darüber angelegt, ob es sich um Scheinpartizipation – es wird lediglich informiert oder Meinungen werden erfragt – oder um ‚echte‘ Partizipation handelt, bei der Entscheidungskompetenzen teilweise oder vollständig abgegeben werden (vgl. Straßburger/Rieger 2019).

1 Einen guten Überblick über Methoden der Partizipation bietet beispielsweise die Webseite www.partizipation.at/.

Trotz oder gerade wegen der fast ausnahmslos positiven Sichtweisen auf Partizipation verbirgt sich dahinter auch ein Angebot, das man nicht ablehnen sollte. Der appellative Charakter von Partizipation könnte, wie Wagner (2012) schreibt, so lauten: „Und jetzt (bitte) alle mitmachen!“ Wobei man mitmachen darf (bzw. soll), ist meist bereits vorgegeben und eine Teilnahme daran wird nachdrücklich erwartet. Wird das Angebot abgelehnt, wird das Problem üblicherweise bei denen gesucht (und auch gefunden), die sich dagegen entscheiden. Für Menschen etwa, die Arbeitslosengeld II (Hartz IV) erhalten, kann die Entscheidung zur Nichtteilnahme an Maßnahmen auch Sanktionen zur Folge haben. Ein solches Partizipationsverständnis entspricht einer ‚verordneten Beteiligung‘, wie sie nach der Programmatik ‚Fördern und Fordern‘ auch in die sozial-, arbeitsmarkt-, integrations- und bildungspolitischen Konzepte eines aktivierenden Staates eingeschrieben wurde (vgl. Lutz 2012). ‚Fördern und Fordern‘ bedeutet nämlich, dass Menschen nicht nur gefördert werden, um (wieder) an der Gesellschaft partizipieren zu können, sondern Partizipation an der Gesellschaft auch eingefordert wird. Partizipation im Sinne der Programmatik von ‚Fördern und Fordern‘ wohnt eine Ambivalenz inne, denn die ‚verordnete Beteiligung‘ unterläuft mitunter die Idee der Selbstbestimmung, die der Partizipation nebst der Idee der Mitbestimmung zugrunde liegt.

Während Mitbestimmung meint, sich an Entscheidungen im sozialen Umfeld beteiligen zu können, meint Selbstbestimmung, unabhängig (ohne gesellschaftliche Zwänge oder staatliche Gewalt) Entscheidungen über das eigene Leben treffen zu können. Entscheidet sich jemand selbstbestimmt dagegen, bei Angelegenheiten mitzubestimmen, die ihn oder sie betreffen, werden andere über ihn oder sie bestimmen: Es kommt zur Fremdbestimmung, die der Selbstbestimmung widerspricht. Zugleich kann jedoch auch die nachdrückliche Einforderung von Partizipation zur Fremdbestimmung werden.

Partizipation jenseits von Nicht- bzw. Scheinpartizipation

Partizipation im Sinne einer ‚verordneten Beteiligung‘ ist eine Facette der Kehrseite der Medaille, deren glänzende Seite Partizipation zum Menschenrecht deklariert. Die Kehrseite verweist auf das grundständige Problem, dass Partizipation zugleich Ziel wie auch Voraussetzung einer demokratischen Gesellschaft ist. Was also ist zu tun, wenn Menschen ihr Recht auf Partizipation (selbstbestimmt) verweigern?

Nichtpartizipation, die insbesondere im Fall von sogenannten ‚bildungsfernen‘ Jugendlichen und Menschen mit Migrationshintergrund festgestellt wird, wird häufig unter dem Stichwort ‚Politikverdrossenheit‘ verhandelt (vgl. Meyer/Rahn 2020). Die attestierte ‚Politikverdrossenheit‘ wird nicht als Ausdruck von Unwillen verstanden, an dem zu partizipieren, was angeboten wird. Vielmehr wird den ‚Politikverdrossenen‘ mangelnde Kompetenz attestiert, sich in den

politischen Diskurs (formal) einbringen zu können. Aus dem Problem ‚Politikverdrossenheit‘ wird schließlich ein Bildungsproblem ‚bildungsferner‘ Jugendlicher ‚gemacht‘ und die sozialpädagogische Aufgabe abgeleitet, Menschen mit Migrationserfahrung zu integrieren. In der Praxis stellt sich dann häufig die Frage: Wie können wir jene mit unseren Bildungs- und sozialpädagogischen Angeboten erreichen, die als ‚verdrossen‘ (laut Duden: missmutig und lustlos) gelten? Wie können wir die (scheinbar) ‚Unerreichbaren‘ mit unseren Angeboten erreichen?

Als Antwort auf diese Frage werden in (sozial-)pädagogischen Organisationen zunehmend Gelegenheiten zur Partizipation geschaffen. Drei typische Formen formalisierter Partizipationsangebote können differenziert werden, die sich in ihrer zeitlichen Verpflichtung der (Zu-)Partizipierenden unterscheiden: die Mitarbeit in Gremien, die eher langfristig ausgelegt ist, die Partizipation an Projekten, die hingegen zeitlich begrenzt ist, und offene und einmalig stattfindende Formate in der Form von Foren und Versammlungen. Der Fokus liegt stets auf einer (sozial-)pädagogischen Ausgestaltung von Partizipationsangeboten, die anderen Partizipation ermöglichen und/oder anderen beibringen sollen, wie Partizipation funktioniert.

Praxisbeispiel

Abbildung 1: Grüner Salon



Quelle: eigenes Foto

Im Stadtteil Saarbrücken-Malstatt soll eine Bildungswerkstatt aufgebaut werden, die Schulen, Kitas und sozialen Einrichtungen bei der Bildungsarbeit mit innovativen und bedarfsgerechten Angeboten unterstützt und damit einen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit

leistet. In Reflexionsrunden zum Partizipationsprozess der Bildungswerkstatt wurde immer wieder die Frage aufgeworfen, wie jene (noch) besser in den Prozess einbezogen werden können, für die die Bildungswerkstatt räumlich wie auch pädagogisch-konzeptionell gedacht ist. Gemeint sind Menschen, die aus Familien mit geringem Einkommen stammen, deren Muttersprache oft nicht Deutsch ist und deren Chancen, im aktuellen Bildungssystem das Abitur oder einen Hochschulabschluss zu erreichen, sehr gering sind. Da die im Rahmen des Beteiligungsprozesses der Bildungswerkstatt veranstalteten Workshops zwar die Fachkräfte vor Ort, nicht jedoch die eigentlichen Adressat*innen der Bildungswerkstatt erreichten, wurde die Entscheidung getroffen, im Stadtteil mit dem Bau eines ‚grünen Salons‘ zu beginnen, um so mit Menschen über das Vorhaben der Stadt, eine Bildungswerkstatt aufzubauen, ins Gespräch zu kommen.

Die Idee war es, gemeinsam mit Bewohner*innen des Stadtteils ein Außengelände unter professioneller Anleitung eines Landschaftsarchitekten so umzugestalten, dass es für die anliegenden Schulen und Kitas als pädagogischer Außenraum im Sommer nutzbar wird. Zugleich sollte über das Projekt Bildungswerkstatt informiert und ein gedanklicher Austausch über einen geeigneten pädagogischen Raum angeregt werden, überdies ging es darum, Bedarfe zu erfragen und Partizipationspotenziale im Prozess auszuloten. Partizipationsmöglichkeiten wurden sowohl in den veranstalteten Gesprächsrunden wie auch in der konkreten handwerklichen Umsetzung vor Ort angeboten.

Unter der Beteiligung von Menschen aus dem Stadtteil, die meist im Rahmen einer berufsintegrierenden Maßnahme oder eines schulischen Angebots bei der handwerklichen Umsetzung mitwirkten, ist so letztlich ein ansehnlicher Ort entstanden. Ein Erwachsener, Peter (Name geändert), der zufällig von dem Vorhaben erfuhr, kam regelmäßig, brachte sich mit Ideen ein, erlernte das Mauern und genoss sichtlich das gemeinsame Tätigsein.

Nur wenige Wochen nach der Fertigstellung des Ortes waren Teile des ‚grünen Salons‘ zerstört und ein Sofa war im Bereich abgestellt; nicht klar erkenntlich war, ob der Ort nachts genutzt wurde und das Sofa eine zusätzliche Sitzmöglichkeit darstellte oder ob es sich schlicht um das unerlaubte Abstellen von Sperrmüll handelte. Einige Hauptamtliche werfen seitdem nicht nur ein wachsames Auge auf den Ort, sondern reparieren sogar von Unbekannten verursachte Schäden.

Ogbleich in der Idee des gemeinsamen Bauens eines ‚grünen Salons‘ der gutgemeinte methodisch-didaktische Anspruch steckt, Partizipation für alle möglich zu machen, bleibt die Ambivalenz zwischen den eigentlichen Gestalter*innen von Partizipationsprozessen und den bloßen Teilnehmenden an Partizipationsangeboten erhalten. Denn wenn Partizipation eine moderierte Interaktionsform ist, die darauf zielt, ein Ergebnis zu erreichen, an dem möglichst alle partizipiert haben, ist Partizipation stets auf ein gestaltendes Subjekt von Partizipationsangeboten (den*die Professionelle*n) angewiesen. Umkehrt ist das gestaltende Subjekt auf die Partizipation derjenigen angewiesen, an die sich die Angebote richten; man könnte im Fall der (Zu-)Partizipierenden auch von

Partizipationsobjekten sprechen (vgl. Zychlinski 2012). In offenen Prozessen wie beim Bau des ‚grünen Salons‘ können Partizipationsobjekte durchaus auch zu gestaltenden Partizipationssubjekten werden, wie dies im Fall von Peter im Praxisbeispiel oben passierte (zum Erleben von Handlungsmächtigkeit in gemeinwohlorientierten Bürgerinitiativen vgl. Schröder 2011).

Die professionell gestalteten Partizipationsangeboten innewohnende (anfängliche) Ambivalenz zwischen Partizipationssubjekt und Partizipationsobjekt führt meist dazu, dass Partizipation in der alltäglichen Praxis zu einem Selbstzweck verkommt bzw. in einer Leerformel erstarrt. Dies geschieht etwa dann, wenn der Gegenstand der Partizipation nachrangig ist. So eröffnen (sozial-)pädagogischen Organisationen beispielsweise zwar die Wahl aus verschiedenen Mittagessen oder auch die Möglichkeit, die nächste Exkursion mitzuplanen oder bei der Anschaffung von Einrichtungsgegenständen mitzuentcheiden; über die Einstellung von neuen Mitarbeiter*innen, die Öffnungszeiten oder die Verhängung und Durchsetzung von Hausverboten entscheiden jedoch meist allein die Fachkräfte.

Gehen wir davon aus, dass es nicht (nur) an den Menschen liegt, die nicht partizipieren wollen (Stichwort: Politikverdrossenheit), und auch nicht (nur) an einem noch nicht hinreichend optimalen Partizipationssetting (wenn wir nur wüssten, wie wir die ‚Randgruppen‘ erreichen könnten), so kann es gelingen, uns selbst und unser Verständnis von Partizipation kritisch in den Blick zu nehmen.

Partizipationsverständnis als widerständige Praxis

„Wenn sie uns nicht respektieren, müssen wir das auch nicht mit ihnen tun“
(Trapp 2020, S. 106)

Erweitern wir unser Verständnis und beziehen Partizipation auch auf Prozesse jenseits professionell gestalteter Partizipationsangebote, so geraten Menschen in den Blick, die gegebenen Verhältnissen widersprechen, indem sie beispielsweise Demonstrationen und Protestkundgebungen durchführen oder indem sie etwa mit der Besetzung von öffentlichen Plätzen oder von Gebäuden Widerstand leisten. Je nach Protestanliegen wird gesellschaftlicher Wandel eingefordert oder er soll eben verhindert werden. Wie Gurr (1974) im Buch *Why Men Rebel* (dt. *Warum Menschen rebellieren*) feststellt, gibt es (noch) kein Gesellschaftsmodell, das das Versprechen einzulösen vermag, alle Bedürfnisse der Menschen so zu erfüllen, dass es keinen Grund mehr gibt, unzufrieden zu sein. Gleichwohl bedeutet dies nicht (automatisch), dass sich unzufriedene Menschen zu sozialen Bewegungen zusammenschließen und ihren Protest (lat. protestari: öffentlich aussagen, bezeugen) kundtun. Und dennoch entsteht durch die Problematisierung gegebener Verhältnisse – durch Protest – die Möglichkeit, dass immer mehr Menschen

das angezeigte soziale Problem (z. B. das verwehrte Wahlrecht für Frauen²) als dringlich erachten und kollektiv eine gesellschaftliche Veränderung einfordern (vgl. Schröder i. E.).

Protest, der jenseits formaler Strukturen stattfindet (vgl. Schröder 2015), wird als widerständige Praxis oder ziviler Ungehorsam, jedoch meist nicht als partizipatives Handeln betrachtet. Und dennoch gelten soziale Bewegungen als Räume des Experimentierens mit neuen Formen des Kooperierens und Zusammenlebens (vgl. Schröder 2017) und als „demokratische Laboratorien, in denen auf blinde Stellen mit Sicht auf die Themensetzung im etablierten politischen Raum, aber auch mit Blick auf die in etablierte Prozesse inkludierten oder exkludierten Akteursgruppen reagiert werden kann“ (Szukala/Oeftering 2020, S. 8). Zwar ist die Sensibilität des politischen Systems, auf Protest einzugehen, in den vergangenen Jahrzehnten deutlich gestiegen. Dennoch ist die Reaktion auf Protest abhängig von der Form wie auch von der Statusgruppe, die ihren Unmut öffentlich kundtut.

Bareis (2013) wirft in ihrem Essay *Die Löcher im konsensualen Gewebe der (Post-)Demokratie* mittels zweier empirischer Beobachtungen eine zentrale Frage auf: *Wieso ist die Demonstration von Gymnasiast*innen und Studierenden gegen einen ihnen zum Nachteil gereichenden Gesetzesentwurf erfolgreich, während die Aufstände in peripheren Wohnvierteln, im Rahmen derer zahlreiche Autos angezündet und Geschäfte geplündert werden, zu gar keiner Reformbemühung tiefliegender gesellschaftlicher Ungleichheiten führen?* Ein Grund ist, dass Aufstände als rein ‚destruktive‘ Praxis in Erscheinung treten. Keine Forderungen werden formuliert, sondern die Infrastruktur des Gemeinwesens – Bildungseinrichtungen, Bushaltestellen, Geschäfte, Autos etc. – wird attackiert und zerstört. Wird nur die Zerstörung wahrgenommen, wird der Aufruhr als polizeiliches oder (sozial-)pädagogisches Problem definiert. Aufgabe der Sozialen Arbeit ist es dann, durch Befriedung, Reintegration und das Schaffen beruflicher Perspektiven einen Konsens zwischen den Widerständigen und der vorhandenen gesellschaftlichen Ordnung (wieder-)herzustellen. Daraus leitet sich dann der (staatliche) Auftrag Sozialer Arbeit ab, Adressat*innen dabei zu helfen, sich in den gegebenen Umständen einzurichten. Mitunter werden partizipative Rechte aus expertokratischer Sicht auch abgesprochen; etwa dann, wenn die Fähigkeit der Adressat*innen zu ‚vernunftgemäßem‘ Handeln bestritten, bei Unwilligkeit mit Sanktionen gedroht wird (vgl. Karl/Schröder 2021) oder Entscheidungen in Beratungen, beispielsweise am Übergang in die Erwerbsarbeit, so lange (sozial-)pädagogisch bearbeitet werden, bis sie aus Expert*innensicht als ‚vernünftig‘ gelten (vgl. Schröder 2020).

2 In Deutschland wird historisch das Datum der März-Revolution 1848/49 genannt, an dem in mehreren deutschen Städten demokratische Frauenvereine gegründet wurden, die politische Mitspracherechte einforderten. Ein politisches Mitspracherecht von Frauen wurde jedoch erst in der Weimarer Republik eingeführt.

Partizipieren sollen also alle, aber nur in bestimmten Formen gesteuert und am besten mit einem Beitrag zum gesamtgesellschaftlichen Ziel des Wirtschaftswachstums. Alles andere soll in dieser Logik nicht mehr als Partizipation verstanden werden. Rancière (2016, S. 111) kritisiert diese Form als Post-Demokratie: eine Gesellschaft, in der Demokratie nicht mehr durch politische Partizipation gelebt, sondern nur noch formal vollzogen wird. Partizipieren können dann lediglich diejenigen, die als parteiliches Kollektiv ihre Interessen formal einbringen können (wie oben im Beispiel die Gymnasiast*innen und Studierenden).

Werden widerständige Praktiken allein als ordnungspolitische oder sozialpädagogische Probleme definiert, entsteht ein blinder Fleck. Denn ein solches Aufbegehren kann auch „als Artikulation einer legitimen Ernüchterung über die demokratischen Institutionen und ihre normativen Versprechen [gedeutet werden]“ (Bareis 2013, S. 15). Dies kann zur Folge haben, dass Soziale Arbeit Menschen dazu verhilft, ihre Interessen zu bündeln und schließlich selbst als parteiliches Kollektiv ihre Stimme einzubringen. Demokratietheoretisch geht es dann um das Prinzip der Teilung von Macht, durch die ein demokratisch austariertes Kräftespiel zu einer lebendigen Demokratie wird. Dies bedeutet zwar einerseits, jene radikalen Positionen auszuschließen, „die das Spiel des Pluralismus und des politischen Dissens zum Stillstand bringen würden“ (Meyer 2011, S. 36), indem sie politische Partizipation an sich infrage stellen. Andererseits: Sollten nicht auch deviante Formen der Artikulation (Aufstände, Platzbesetzungen und auch Nichtpartizipation bzw. Akte demonstrierter Unwilligkeit) als eine emanzipatorische Praxis in Betracht gezogen werden, wenn wir über Partizipation sprechen?

Ein alltägliches Verständnis von Partizipation

Partizipation findet auch jenseits der Maßgabe statt, ob es Menschen durch ihren Protest gelingt, medienwirksam politische Diskurse mitzugestalten. In unserem Alltag beobachten wir tagtäglich Formen widerständiger Praxis, wie etwa Neinsagen, Kopfschütteln oder eine mimische Missbilligung. Alle diese Ausdrucksformen von Dissens sind uns nur zu gut vertraut. In unseren Beziehungen können solche Reaktionen mitunter zu einem Konflikt führen.

Auf eine Erwartung anderer, etwas tun zu sollen oder nicht tun zu dürfen, trifft ein anderer, eigenständiger Wille, der dieser Erwartung widerspricht. Die Fähigkeit zur Verneinung von Erwartungen anderer ist Voraussetzung für urteilendes (kritisches) Denken und auch zentral für die Autonomie des Subjekts. Selbst in Situationen vollkommener Ohnmacht, „wenn man nichts mehr tun oder sagen kann, kann man noch Nein denken“ (Popitz 2000, S. 11). Die Form der Äußerung, verbal, gestisch oder mimisch, kann sehr unterschiedlich ausfallen. Sie ist jedoch stets auch ein Ausdruck des Eigenwillens eines Subjekts.

In der Sozialen Arbeit wird vor dem Hintergrund von (unhinterfragten) Normalitätserwartungen zwischen legitimen und illegitimen Artikulationen des Eigenwillens unterschieden. Letztere haben meist sozialpädagogische Interventionen zur Folge, die darauf abzielen, Subjekte an (eigene bzw. gesellschaftlich vorherrschende) Normalitätsvorstellungen (wieder-)anzupassen (vgl. Dollinger/Oelkers 2015). Eine fachliche Wahrnehmungspraxis, die auf das Verstehen der Perspektiven und des Erlebens des anderen Menschen abzielt, setzt einen bewussten Umgang mit dem eigenen Normalitätsverständnis voraus; und sie erkennt auch in ‚sozial unerwünschten‘ Praktiken partizipatorisches Handeln.

Ein solches Partizipationsverständnis bedeutet also, „dass Menschen aktiv und in Kooperation mit anderen versuchen, den Alltag mit seinen verschiedenen Tätigkeitsbereichen auf eine Weise zu gestalten, dass sie weitgehend nach ihren eigenen Vorstellungen leben können und darin möglichst wenig beschnitten werden und Beschädigungen ihres Lebens möglichst abwenden“ (Müller/Munsch 2021, S. 12). Diesem Verständnis zufolge gilt ein Handeln (gerade) dann auch als partizipatorisch, wenn es sich als Dissens gegenüber Partizipationsappellen äußert; auch (gerade) dann, wenn es sich als destruktive Praxis zeigt, die etwas zerstört, sabotiert oder verschandelt, was andere – mit bester Absicht und mit viel Mühe – *für* die ‚sozial Benachteiligten‘ als Angebot entwickelt, in ihrem Stadtteil aufgebaut oder in ihrem Wohnumfeld ‚verschönert‘ haben.

Wie an dem Praxisbeispiel weiter oben deutlich wird, stoßen Angebote, die darauf abzielen, Menschen zu beteiligen, oft nicht auf das gewünschte Interesse. Mehr noch: Mühevoll gemeinsam gestaltete Projekte im öffentlichen Raum werden umgestaltet oder sogar von Unbekannten zerstört. In der (sozial-)pädagogischen Praxis führt dies mitunter dazu, dass es sich anfühlt, als würden einem Steine in den Weg gelegt; obwohl es doch so offensichtlich um eine Stadtteilentwicklung für eine bessere Zukunft für alle gehe. Entwicklung in einem radikal demokratischen Verständnis gedacht, ist immer Selbstentwicklung. Dies bedeutet, Stadtteilentwicklung schöpft dort ihr partizipatorisches Potenzial aus, wo unterschiedliche Erwartungen aufeinandertreffen und auch Dissens (auch wenn dieser als Sabotage erlebt wird) so produktiv gewendet werden kann, dass sich in einem Bildungsprozess ein dritter, gemeinsamer Entwicklungspfad eröffnet.

Partizipation ist ein Bildungsprozess, der wechselseitig zwischen den beteiligten Subjekten stattfindet, die gleichermaßen zu neuen Erkenntnissen kommen. Partizipation zielt folglich nicht auf die Artikulation und die Durchsetzung von Interessen, sondern ist ein auf der Selbst- und Weltbeziehung beruhender Prozess. Dieser Prozess ist nicht abschließbar und sein Ergebnis ist zwangsläufig offen (und eben nicht formal festgelegt). Welche Bedeutung hat dies für das Projekt ‚Bildungswerkstatt‘, das sich im Sinne eines solchen Bildungsprozesses als eine lernende Organisation institutionalisieren möchte?

Herausforderungen einer lernenden Organisation

Partizipation ist ein Bildungsprozess, der gelingt, wenn Aneignungs- und Subjektbildungsprozesse ermöglicht werden. Wie gestaltet sich dann Partizipation in organisationalen Strukturen? Im Fachdiskurs wird Partizipation mit Blick auf organisationales Lernen und Organisationsentwicklung zum einen funktional bestimmt: Durch Partizipation soll die Leistungsfähigkeit gesteigert werden, um die Erreichung der Ziele der Organisation zu begünstigen. Sie wird zum Mittel organisationaler Effizienzsteigerung, indem beispielsweise durch Vertrauensarbeitszeit oder finanzielle Beteiligung die Bereitschaft eingefordert wird, auf freie Wochenenden, Urlaub oder Lohnerhöhungen zu verzichten (vgl. Moldaschl 2004). Zum anderen finden sich Ansätze, die diesem funktionalen Verständnis eine rein ökonomische Verwertungslogik vorwerfen und daher „Ermöglichungsversuche einer demokratisierenden Ausgestaltung von Organisationen unter widersprüchlichen und spannungsreichen Bedingungen im organisationalen und gesellschaftlichen Wandel [betonen]“ (Weber et al. 2013, S. 12).

Der Fallstrick dabei ist, dass eine Organisation, die auf dem Reißbrett entworfen wird und möglichst optimierten Prozessabläufen Partizipation ermöglichen möchte, Gefahr läuft, dem appellativen Charakter von Partizipation zu verfallen, also am besten zu wissen, was gut ist. Dahinter steckt meist der Wunsch, dass angesichts des gutgemeinten Ziels und der professionell ausgeklügelten Methode doch jetzt endlich mal alle mitmachen mögen.

Herausforderung 1: Finanzierung

Organisationslernen ist zu verstehen als ein Lernen im Prozess des Organisierens (vgl. Gherardi 2011). Dies bedeutet, dass eine lernende Organisation jenseits formaler Strukturabläufe, Routinen und festgelegter Programme Prozessoffenheit braucht (vgl. Senge 2006). Prozessoffenheit ist für Partizipation als Bildungsprozess denkbar angemessen. Nimmt man diesen Anspruch ernst, besteht jedoch gerade darin eine grundlegende Herausforderung: Wer finanziert die Idee einer Organisation, ohne über ein feststehendes Angebot bzw. einen Plan oder (langfristig) operationalisierbare Ziele zu verfügen? Wer finanziert eine Organisation, die als Ziel angibt, Tätigkeiten erst gleichberechtigt zwischen Mitarbeiter*innen und Menschen aus dem Stadtteil zu entwickeln, zu institutionalisieren und schließlich auch wieder zu verwerfen, um ähnlich oder auch ganz anders von vorne zu beginnen? Und schließlich: Wer finanziert eine Organisation, die das gemeinsame Lernen beim Organisieren in den Mittelpunkt stellt und die sich deshalb nicht auf vorgegebene Ziele verpflichtet oder sich der Notwendigkeit unterwirft, greifbare oder messbare Erfolge zu liefern? Hierzu braucht es ein Umdenken bei den Geldgeber*innen und zugleich auch

empirische Kenntnisse, die den Wert einer solchen Organisation bemessen (vgl. Laloux 2015), die sich nicht stetig nach ökonomischen Effizienz- und Effektivitätskriterien optimiert, sondern auch Scheitern als wertvollen Bildungsprozess für die beteiligten Subjekte begreift. Gerade das Scheitern wird zum Anlass für Bildungsprozesse der beteiligten Subjekte – professionellen wie nichtprofessionellen – und damit auch zum steten Lernanlass der gesamten Organisation. Aus dem Scheitern zu lernen, bedeutet keineswegs, dass sich die Organisation im traditionellen Sinne ‚weiterentwickelt‘ und letztendlich zeitlose und optimale Strukturen ausbildet. Im Gegenteil: Die Organisation muss beim Organisieren vor allem lernen, zu verlernen, um eine starre Strukturbildung und sich verfestigende Entwicklungspfade wieder verwerfen zu können; und schlussendlich auch, um erneut scheitern zu können.

Herausforderung 2: Anerkennung

Aus der noch dünnen Studienlage zur Partizipation lässt sich ableiten, dass Menschen dann zu partizipieren bereit sind, wenn sie vertrauensvolle Beziehungen zu den Personen vor Ort aufbauen und ein Gefühl von Sicherheit erfahren können (vgl. Deinet et al. 2017; Maul/Lobermeier 2010). Wie Schwanenflügel (2015) in ihrer qualitativen Studie zu Partizipationsbiografien Jugendlicher ausführt, wollen Jugendliche dann Teil einer Organisation werden, wenn es für sie subjektiv sinnvoll erscheint, sie mithin ihre eigene Biografie darauf beziehen und ihre Selbstnarration weiterentwickeln können. „Es geht darum, Äußerungen und Handlungen Jugendlicher als Ausdruck ihrer Identität und als ein Ringen um Selbstbestimmung zu lesen und sie darin zum einen ernst zu nehmen, zum anderen ihnen Möglichkeitsräume zuzugestehen, dieser Identität Ausdruck zu verleihen“ (Schwanenflügel 2015, S. 275).

Anerkennung zu erfahren, ist jedoch keineswegs der Regelfall, wie Feichter (2020) am Beispiel von Schulen zeigt. Im internationalen Bildungsprojekt Future Youth Schools-Forum (FYS-Forum) wurde mittels einer Handlungsforschung an Schulen das Ziel verfolgt, Demokratisierung und Partizipation an Schulen umzusetzen. Die Analyse der bisherigen Projektaktivität ergab, dass vor allem Jugendliche aus dem akademischen Milieu mitwirken. Es stellte sich heraus, dass die hinsichtlich der sogenannten „youth at risk“ (Jarkiewicz 2019) bestehenden Vorannahmen der Lehrkräfte, die von diesen Schüler*innen unangemessenes Verhalten erwarteten, dazu führten, dass die Lehrkräfte für das Projekt Schüler*innen aus dem akademischen Milieu auswählten. Für Jugendliche, die positive biografische Erfahrungen in formalen Kontexten wie der Schule oder in Gremien gesammelt haben, sind formale Kontexte im organisationalen Geschehen ohnehin biografisch eher anschlussfähig (vgl. Schwanenflügel 2015). Jugendliche, die mit ihren Äußerungsformen von Selbstbestimmung vor allem

auf Missachtung gestoßen sind, suchen nach anderen Orten, an denen sie Handlungsmächtigkeit erfahren können. Wird auf ihre Verhaltensweisen mit Missachtung reagiert, kann dies dazu führen, dass sie in gewaltbereiten Milieus (z. B. in rechtsradikalen Szenen) Anerkennung suchen und oft auch finden (vgl. Böhnisch 2016).

Erst durch die Anerkennung von Selbstbestimmungsversuchen – auch wenn sie zunächst widerständig oder gar destruktiv sind – erleben sich Menschen als Teil von etwas, auf das sie sich auch beziehen wollen. Daher geht es nicht um die Suche nach optimierten Strukturen, mit denen Menschen (wieder) kontrolliert in die vorgegebenen Bahnen gelenkt werden, indem wir sie von der Sinnhaftigkeit der an sie gerichteten gesellschaftlichen Erwartungen überzeugen. Auch geht es nicht allein um die Vermittlung von Wissen, Kompetenzen und Verhaltensweisen, die die Chancen dieser Menschen im Bildungssystem und in der Berufswelt erhöhen. Jenseits aller Optimierungs- und Kontrollabsichten geht es um organisationale Strukturen, die Gelegenheit für Beziehungen schaffen, die nicht von dem Wunsch geprägt sein müssen, andere zu kontrollieren, über sie zu verfügen oder sich mit der eigenen Meinung durchzusetzen. Rosa (2019) entwickelt in diesem Zusammenhang das Prinzip der ‚Mediopassivität‘ bzw. ‚Medioaktivität‘.

„Ein mediopassives (und medioaktives) Verhältnis zwischen Bürgerinnen und Bürgern sähe so aus, dass sie sich als Wesen begegnen, die einander etwas zu sagen haben, die sich vom ‚Anderen‘ berühren lassen und ihm oder ihr selbstwirksam zu antworten vermögen, und zwar so, dass sich beide bzw. alle dabei (auf ein Gemeinsames hin) verwandeln“ (Rosa 2019, S. 50).

Dafür bedarf es vor allem organisationaler Strukturen, die Handeln ermöglichen, indem sie *verhandelbar* bleiben. In einer solchen prozessoffenen Konzeption werden Bildungsprozesse möglich, die nicht einseitig von ‚Gebildeten‘ zu ‚Ungebildeten‘ verlaufen, sondern sich als ein Voneinander-Lernen vollziehen. Eine auf Gleichheit bedachte Wertschätzung von professionellem Wissen und von Alltagswissen bildet den normativen Ausgangspunkt dieser organisationalen Prozessoffenheit. Der Anspruch der Lebensweltorientierung der Sozialen Arbeit wird eingelöst, indem Partizipation radikal vom Subjekt aus gedacht und als Bedingungszusammenhang von Selbst- und Mitbestimmung verstanden wird (vgl. Volker 2007).

Eine lernende Organisation in diesem Sinne lässt sich ganz auf die Subjekte ein, die ihre Strukturen (mit-)gestalten. Es braucht also eine Organisation, die Menschen in ihren Milieus und Lebenslagen anerkennt, Reflexionsräume für ihre Situation in der Gesellschaft und vor dem Hintergrund gesellschaftlichen Wandels schafft und organisationale Prozesse generiert, die eine erweiterte Handlungsfähigkeit zu ermöglichen vermögen (vgl. Schröder 2019).

Herausforderung 3: Gerechtigkeit

Bereits seit Langem besteht unter renommierten Wissenschaftler*innen Einigkeit darüber, dass es mit dem vorherrschenden Weltgesellschaftssystem so nicht mehr weitergehen könne (vgl. Dörre et al. 2019). Unter dem Slogan ‚Eine andere Welt ist möglich‘ vereint das Weltsozialforum seit der Jahrtausendwende Hunderttausende Menschen weltweit, um Alternativen zu entwickeln und zu erproben (vgl. Schröder 2015). Ein Konsens darüber, wie eine andere Weltgesellschaft aufgebaut sein soll bzw. wie diese für alle Menschen bessere Welt zu erreichen ist, findet sich allerdings weder in der Wissenschaft noch in der Politik oder der Zivilgesellschaft.

Das auf den Treffen der Weltsozialforumsbewegung geltende Prinzip des ‚offenen Raums‘ kann bereits als Versuch betrachtet werden, eine andere Welt erlebbar zu machen. Diesem Prinzip folgend, begegnen sich auf diesen Treffen die unterschiedlichsten Menschen auf Augenhöhe. Ihr kleinster gemeinsamer Nenner ist der Wunsch nach einer Welt, in der alle Menschen in Frieden und Würde zusammenleben. Aus den zwischenmenschlichen Begegnungen entstehen zwanglos gemeinsame politische Kampagnen oder Aktionen, um gemeinsam gegen Unrecht zu protestieren und gegen strukturelle Probleme in der Gesellschaft vorzugehen. So wird das Prinzip des offenen Raums – Conway (2011) spricht von der Kontaktzone – zur Möglichkeit emanzipatorischer kollektiver Selbstermächtigungsprozesse, die über die Weltsozialforumsveranstaltungen hinausreichen.

Auch in der Sozialen Arbeit geht es darum, Organisationen zu schaffen, die Räume der Begegnung zwischen Menschen eröffnen, die sonst niemals miteinander sprechen würden. Gemeint sind ungezwungene Räume, die dennoch das Potenzial bergen, gemeinsam aktiv zu werden. Wie diese Räume zu gestalten sind, ist wiederum nicht auf dem Reißbrett zu entwerfen, sondern muss sich, dem Prinzip der Mediopassivität folgend, aus resonanzsensiblen Kontakten (prozessoffen) entwickeln. Die Aufgabe der Professionellen wäre es dann, sich auf den Lebensentwurf der Adressat*innen einzulassen und von ihnen zu lernen. Damit wäre eine Basis da, um Menschenrechte wie Bildung, Versammlungsfreiheit, Glaubensfreiheit etc. gemeinsam umzusetzen, voneinander zu lernen und damit auch das Ziel Sozialer Arbeit, nämlich sich für soziale Gerechtigkeit einzusetzen, partizipatorisch einzulösen.

Partizipation als Bildungsprozess

Halten wir in der Sozialen Arbeit daran fest, dass Partizipation in gesetzten formalen Settings innerhalb von (sozial-)pädagogischen Organisationen der Sozialen Arbeit stattzufinden hat, tendieren wir dazu, die unbefriedigende Resonanz

auf die von uns zur Verfügung gestellten Angebote als Unwille oder als Mangel an Kompetenz seitens der Adressat*innen zu verstehen. Erst wenn die Organisation und ihre Mitarbeiter*innen *mit* den Adressat*innen Angebote gestalten, die Adressat*innen selbst zu Gestalter*innen *ihrer* Organisation werden und schließlich die Organisation *durch* die Adressat*innen sich lernend fortentwickelt, werden biografische und sozialräumliche Anschlussmöglichkeiten geschaffen, die Partizipation als Bildungsprozess ermöglichen.

Gerade für Soziale Arbeit, die sich der (teils sehr berechtigten) Kritik stellen muss, die Verantwortung für soziale Probleme im Individuum zu verorten (zur doppelten Falle der Individualisierung, der zufolge sowohl Adressat*innen wie auch Sozialarbeiter*innen jeweils individuell zum Problemfall erklärt werden, vgl. Schröder 2021), entsteht durch verbindende politische Aktionen die Chance, gemeinsam Strukturen, die soziale Ungerechtigkeit manifestieren, umzugestalten. Dies kann etwa passieren, indem Sprachangebote gestaltet werden, die Mehrsprachigkeit in den Vordergrund stellen (vgl. die Beiträge im Teil „Sprache und Migrationsgesellschaft“ in diesem Band), oder indem Menschen sich entlang ihrer Interessen organisieren und gemeinsam für diese politisch eintreten. Soziale Arbeit ist dann bemüht, aufzuhören, auch Teil des Problems zu sein, indem sie auf diese Weise anfängt, zu einem Teil der Lösung zu werden.

Literatur

- Bareis, Ellen (2013): Die Löcher im konsensualen Gewebe der (Post-)Demokratie: Oder: Wie viel Unrepräsentierbarkeit erträgt die Soziale Arbeit? Ein Essay. In: Widersprüche – Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich 33, H. 130, S. 11–20.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2015): Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. www.bmfsfj.de/blob/jump/94118/kindergerechtes-deutschland-broschuere-qualitaetsstandards-data.pdf (05.04.2021).
- Böhnisch, Lothar (2016): Lebensbewältigung. Ein Konzept für die Soziale Arbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Conway, Janet (2011): Cosmopolitan or Colonial? The World Social Forum as ‚contact zone‘. In: Third World Quart 32, H. 2, S. 217–236. www.doi.org/10.1080/01436597.2011.560466.
- Deinet, Ulrich/Icking, Maria/Nüsken, Dirk/Schmidt, Holger (2017): Potentiale der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Innen- und Außensichten. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Dollinger, Bernd/Oelkers, Nina (Hrsg.) (2015): Sozialpädagogische Perspektiven auf Devianz. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Dörre, Klaus/Rosa, Hartmut/Becker, Karina/Bose, Sophie/Seyd, Benjamin (Hrsg.) (2019): Große Transformation? Zur Zukunft moderner Gesellschaften. Wiesbaden: Springer VS.
- Feichter, Helene J. (2020): Die Grammatik der Schule als Partizipationshindernis. Organisationstheoretische und schulkulturelle Überlegungen. In: Gerhartz-Reiter, Sabine/Reisenauer, Cathrin (Hrsg.): Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 25–40.
- Gherardi, Silvia (2011): Organizational Learning: The Sociology of Practice. In: Easterby-Smith, Mark/Lyles, Marjorie A. (Hrsg.): Handbook of organizational learning and knowledge management. 2. Auflage. Chichester: Wiley, S. 43–65.
- Gurr, Ted R. (1974): Why men rebel. Princeton: University Press.

- Jarkiewicz, Anna (2019): Theory and Practice of Participatory Approach in Schools: An Example of the Future Youth Schools – a Forum Project. In: Granosik, Mariusz/Gulczyńska, Anita/Kostrzyńska, Małgorzata/Littlechild, Brian (Hrsg.): Participatory social work. Research, practice, education. Lodsch/Krakau: Jagiellonian University Press, S. 181–197.
- Karl, Ute/Schröder, Christian (2021): Ein- und Ausschließungsprozesse am und unter dem Existenzminimum: Junge Menschen im Hartz IV-Bezug. In: Anhorn, Roland/Steher, Johannes (Hrsg.): Handbuch Soziale Ausschließung und Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 969–967.
- Kessl, Fabian/Otto, Hans-Uwe (2011): Soziale Arbeit und soziale Dienste. In: Evers, Adalbert/Heinze, Rolf G./Olk, Thomas (Hrsg.): Handbuch Soziale Dienste. Wiesbaden: Springer VS, S. 389–403.
- Laloux, Frédéric (2015): Reinventing organizations. Ein Leitfaden zur Gestaltung sinnstiftender Formen der Zusammenarbeit. München: Franz Vahlen.
- Lemke, Christiane (1999): Neue soziale Bewegungen. In: Ellwein, Thomas/Holtmann, Everhard (Hrsg.): 50 Jahre Bundesrepublik Deutschland. Bd. 30. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 440–453.
- Lutz, Tilman (2012): Verordnete Beteiligung im aktivierenden Staat: Bearbeitungsweisen und Deutungen von Professionellen. In: Widersprüche – Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich 32, H. 123, S. 41–54.
- Maul, Karsten/Lobermeier, Olaf (2010): Nichtprivilegierte Jugendliche übernehmen Verantwortung. In: Deutsche Jugend, H. 8, S. 299. www.doi.org/10.3262/DJ1008299.
- Meyer, Katrin (2011): Kritik der Postdemokratie. Rancière und Arendt über die Paradoxien von Macht und Gleichheit. In: Leviathan 39, H. 1, S. 21–38. www.doi.org/10.1007/s11578-010-0105-7.
- Meyer, Thomas/Rahn, Sebastian (2020): Partizipation – Kernaufgabe und Schlüsselbegriff in der Kinder- und Jugendarbeit. In: Meyer, Thomas/Patjens, Rainer (Hrsg.): Studienbuch Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 397–424.
- Moldaschl, Manfred (2004): Partizipation und/als/statt Demokratie. Zum Entwicklungsverhältnis von gesellschaftlicher Demokratisierung und organisationaler Partizipation. In: Weber, Wolfgang G. (Hrsg.): Wirtschaft, Demokratie und soziale Verantwortung. Kontinuitäten und Brüche. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 216–244.
- Müller, Falko/Munsch, Chantal (2021): Jenseits der Intention – ethnografische Einblicke in Praktiken der Partizipation. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Popitz, Heinrich (2000): Wege der Kreativität. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Rancière, Jacques (2016): Das Unvernehmen. Politik und Philosophie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2019): Spirituelle Abhängigkeitserklärung. In: Dörre, Klaus/Rosa, Hartmut/Becker, Karina/Bose, Sophie/Seyd, Benjamin (Hrsg.): Große Transformation? Zur Zukunft moderner Gesellschaften. Wiesbaden: Springer VS, S. 35–55.
- Rucht, Dieter (2013): Neue Soziale Bewegungen. In: Andersen, Uwe/Woyke, Wichard (Hrsg.): Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden: Springer VS, S. 396–400.
- Schnurr, Stefan (2018): Partizipation. In: Graßhoff, Gunther/Renker, Anna/Schröder, Wolfgang (Hrsg.): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer VS, S. 631–648.
- Schröder, Christian (2011): „Mit vereinten Kräften voran“. Social Development in einem Kooperationsprojekt einer transnationalen NGO und einer lokalen NGO. In: Homfeldt, Hans Günther (Hrsg.): Soziale Arbeit als Entwicklungszusammenarbeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 90–113.
- Schröder, Christian (2015): Das Weltozialforum. Eine Institution der Globalisierungskritik zwischen Organisation und Bewegung. Bielefeld: transcript.
- Schröder, Christian (2016): Soziale Bewegungen und NGOs. In: Graßhoff, Gunther/Homfeldt, Hans Günther/Schröder, Wolfgang (Hrsg.): Internationale Soziale Arbeit. Grenzüberschreitende Verflechtungen, globale Herausforderungen und transnationale Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 124–132.
- Schröder, Christian (2017): Soziale Bewegungen als Orte organisationspädagogischer Praxis und Forschung. In: Göhlich, Michael/Schröder, Andreas/Weber, Susanne Maria (Hrsg.): Handbuch Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 817–828.
- Schröder, Christian (2019): Organisationen und Lebensbewältigung. In: Stecklina, Gerd/Wienforth, Jan (Hrsg.): Soziale Arbeit und Lebensbewältigung. Grundlagen, Praxis, Kontroversen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 519–527.

- Schröder, Christian (2020): Verantwortung in Organisationen herstellen. Berater*innen und Klient*innen am Übergang in Arbeit. In: Fahrenwald, Claudia/Engel, Nicolas/Schröder, Andreas (Hrsg.): Organisation und Verantwortung. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 243–258.
- Schröder, Christian (2021): Übergangsberatung – Die Zukunft personenbezogener Beratungsdienste am Übergang in die Erwerbsarbeit. In: Erbring, Saskia/Fischer, Jörg (Hrsg.): 5. Sonderband Sozialmagazin. Zukunft der Beratung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 237–250.
- Schröder, Christian (i. E.). Soziale Arbeit und soziale Bewegungen. In: Diwersy, Bettina/Köngeter, Stefan (Hrsg.): Internationale und Transnationale Soziale Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schröder, Christian/Homfeldt, Hans Günther (2013): Transnationales Wissen in NGOs. In: Bender, Désirée/Duscha, Annemarie/Huber, Lena/Klein-Zimmer, Kathrin (Hrsg.): Transnationales Wissen und Soziale Arbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 228–250.
- Schröder, Richard (1995): Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Schwänenflügel, Larissa von (2015): Partizipationsbiographien Jugendlicher. Zur subjektiven Bedeutung von Partizipation im Kontext sozialer Ungleichheit. Wiesbaden: Springer VS.
- Senge, Peter M. (2006): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Straßburger, Gaby/Rieger, Judith (2019): Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Szukala, Andrea/Oefering, Tonio (2020): Partizipation und Protest: Eine neue Agenda für die politische Bildung? In: Szukala, Andrea/Oefering, Tonio (Hrsg.): Protest und Partizipation. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Baden-Baden: Nomos, S. 7–26.
- Trapp, Shel (2020): Dynamiken des Organizing. Menschen ermutigen – die innere Haltung stärken – Macht aufbauen. Norderstedt: Books on Demand.
- Urban, Ulrike (2005): Demokratiebaustein: Partizipation. Berlin: BLK.
- Wagner, Thomas (2012): „Und jetzt alle mitmachen!“: ein demokratie- und machtheoretischer Blick auf die Widersprüche und Voraussetzungen (politischer) Partizipation. In: Widersprüche – Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich 32, H. 123, S. 15–38.
- Wagner, Thomas (2017): Partizipation. In: Kessl, Fabian/Kruse, Elke/Stövesand, Sabine/Thole, Werner (Hrsg.): Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder. Opladen/Toronto: Barbara Budrich, S. 43–52.
- Walther, Andreas (2010): Partizipation oder Nicht-Partizipation? Sozialpädagogische Vergewisserung eines scheinbar eindeutigen Konzepts zwischen Demokratie, sozialer Integration und Bildung. In: Neue Praxis 40, H. 2, S. 115–136.
- Weber, Susanne Maria/Göhlich, Michael/Schröder, Andreas/Macha, Hildegard/Fahrenwald, Claudia (2013): Organisation und Partizipation – interdisziplinäre Verhältnisbestimmungen und organisationspädagogische Perspektiven. In: Weber, Susanne M./Göhlich, Michael/Schröder, Andreas/Fahrenwald, Claudia/Macha, Hildegard (Hrsg.): Organisation und Partizipation. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–28.
- Zychlinski, Jan (2012): Das Paradox des ungeschützten Begriffs der Partizipation – eine veränderte Perspektive auf sozialräumliche Entwicklungsprozesse. In: Brandstetter, Manuela (Hrsg.): Community Studies aus der sozialen Arbeit. Theorien und Anwendungsbezüge aus der Forschung im kleinstädtischen/ländlichen Raum. Wien: LIT, S. 93–120.

Partizipative Architektur als Raumaneignung

Ulrich Pantle

Umweltgestaltung ist Raumbildung, die sich gleichermaßen auf den materiellen und den sozialen Raum bezieht. Eine fachkundige Zuständigkeit für die Produktion von Raum wird den Architekt*innen zugesprochen. Aber was bedeutet Partizipation in der Architektur? Welches Selbstverständnis haben Architekt*innen in partizipativen Prozessen und warum hat es sich in den vergangenen Dekaden maßgeblich verändert? Wie kommen die unterschiedlichen Akteure bei raumbildenden Prozessen überhaupt zusammen und in welchen Rollen? Partizipation beschränkt sich dabei nicht auf den Planungsprozess. Partizipation in der Architektur beschreibt vielmehr einen Sachverhalt, der neben dem Verhältnis diverser Positionen bei der Raumproduktion auch das unablässige Verhandeln zwischen Mensch und Raum umfasst.

Partizipative Architektur lässt sich historisch mit einer Politisierung der Architektur verbinden, die in Deutschland in den späten 1960er Jahren einsetzte. Disziplinen wie Semiotik und Soziologie drangen als Regulativ in den Planungsdiskurs ein und führten zu einer kritischen Hinterfragung der Positionen aller Beteiligten, insbesondere der Planer*innen. Letztlich führte dies zu Modellen, in denen die Nutzer*innen aktiv als Mitgestalter*innen und Mitentscheider*innen beteiligt wurden. Diese Form der ‚partizipativen Architektur‘ hat sich bis heute in einer gewissen Weise etabliert und wird mutmaßlich noch an Bedeutung gewinnen. Doch neben dieser Beteiligung an Planungsprozessen gibt es ‚partizipative Architektur‘ auch aus einem typologischen oder strukturellen Denken heraus, bei dem Architektur den Nutzer*innen Raum zur Aneignung anbietet, der von ihnen mit einer eigenen Kompetenz ‚erräumt‘ werden muss. Beide Denkweisen sollen hier in ihren Grundzügen dargestellt werden. Ausgehend von einer systemtheoretischen Betrachtung der Architekt*innen und ihrer gesellschaftlichen Situierung werden historische Tendenzen und Umbrüche in den 1960er Jahren, in denen sich partizipative Dimensionen konstituieren, in den Blick genommen, um am Ende die Frage nach Partizipation in der gegenwärtigen Architektur zu stellen.

System Architektur – Differenzierung der Planer*innen

Die Profession der Architekt*innen ist alt und ehrwürdig und bis in das 20. Jahrhundert männlich. Sie ist vor allem generalistisch, da sie sich historisch aus verschiedenen Bereichen speist. In *De architectura*, dem einzigen aus dem Altertum

erhaltenen und viel zitierten Werk von Vitruv, schreibt er über die erforderlichen Fähigkeiten des Baumeisters, dass dieser „mehrfache wissenschaftliche und mannigfaltige elementare Kenntnisse“ (Vitruv 1976, S. 23) besitzen muss. Noch bevor es die Berufsbezeichnung des Architekten überhaupt gab, betätigten sich die Akteure gleichermaßen in Bereichen des Handwerks, des Militärs und in den Künsten. Und so bestimmen mit einer charakterisierenden Beständigkeit insbesondere technische, konstruktive Kenntnisse mit künstlerischen Kompetenzen bis heute die Ausbildung der Architekt*innen als Generalist*innen. Nach einem generalistisch ausgerichteten Studium bilden sich in der Praxis dann zwar doch Spezialist*innen aus, aber im Selbstverständnis des Berufsstandes wie auch in der Rezeption durch Laien bleibt das Bild der Generalist*innen erhalten.

Dieses Beharren auf einem generalistischen Grundverständnis lässt sich soziologisch als anachronistisches Phänomen in der Moderne verstehen, die durch eine horizontale Differenzierung gekennzeichnet ist. Während sich in den sonstigen Arbeitsbereichen und Lebensstilen die Aufgaben und Tätigkeiten fortwährend ausdifferenzieren, sodass mehrheitlich Spezialist*innen Antworten auf immer arbeitsteiligere Fragen geben, scheinen Generalist*innen unzeitgemäß geworden zu sein. Als solche stehen sie einerseits mit einem Bein und sozialintegrativen Anspruch in einer umfassenden Lebenswelt, in der alle Menschen gleichermaßen und mehr oder weniger reflektiert Architektur und Stadtraum als ihr Habitat verstehen. Architektonische und stadträumliche Aufgaben werden darin als substanzieller Teil einer für alle gültigen Lebenswelt verstanden, wenn auch als Ideal einer Lebenswelt, das eine utopische Totalität anzustreben versucht. Andererseits stehen Planer*innen wie andere Berufsgruppen mit dem anderen Bein in einem von der Lebenswelt abgetrennten Teilsystem mit eigenen Subsystemen, mit spezifischer Kommunikation und eigenen Regeln, die von Laien nicht verstanden werden können. Dort müssen sie sich selbstredend systemintegrativ verhalten, im Versuch, ihre Ziele umzusetzen und damit wieder „kolonialisierend“ auf eine „rationalisierte Lebenswelt“ (Habermas 1981) einzuwirken.

Historische Entwicklung

Für die Profession entstand in der Moderne diese kennzeichnende Spannung, einerseits mit der Lebenswelt verwachsen zu sein und andererseits systemimmanent funktionieren zu müssen. Allein schon daraus musste in der Professionsgenese eine Dringlichkeit erwachsen, das soziale Wirkungsprinzip der Planer*innen zu hinterfragen. In der Nachkriegszeit vollzog sich dies zunächst noch sanft legitimierend, indem etwa Empathie zum Bestandteil der Künste deklariert wurde. Derartige Beiträge können als Versuch gelesen werden, vermittelnd auf das mächtig autoritäre Avantgardeverständnis der 1920er Jahre einzuwirken, wie etwa Richard Neutra, der 1956 schrieb: „Es gibt ein einfühlsames, intuitives Verständnis,

ein schöpferisches Bewußtsein dieser allgemein-menschlichen Fähigkeit, auf das Ansprechende eines Entwurfs seelisch zu antworten“ (Neutra 1956, S. 16). Insofern ist in der langen Geschichte der Architektur das Kapitel von der Beteiligung bei Gestaltungsfragen noch jung, kurz und auch lange noch nicht beendet.

Für das Verständnis von Partizipation in der Architektur ist zudem eine spannungsgeladene Dialektik der Profession wesentlich, nämlich von ihrer ethischen Verantwortung und ästhetischen Autonomie. Angesichts der miserablen Lebenssituation in den Städten entstand zu Beginn des 20. Jahrhunderts ein mächtiger Reformwille und die noch fast ausnahmslos männlichen Architekten formulierten den zentralen Anspruch, dass sie mit fortschrittlicheren Häusern und Städten allen Menschen eine bessere Wohn- und Lebenssituation erschaffen können, was rasch zum Topos wurde. Die Architekten formulierten dies mit einem kräftigen Avantgardeselbstverständnis und an ihrer Zuständigkeit für die Lösung des Problems bestand aus ihrer Sicht kein Zweifel. Ihre ästhetische Kompetenz war als Axiom gesetzt und verband sich mit der technischen Tradition des Ingenieurs sowie geisteswissenschaftlichen Anteilen der Profession, was selbstsicher und mitunter auch arrogant dargeboten wurde. Die Forderung nach einer ‚menschlicheren Architektur‘ war dabei die ethische Legitimation des gesamten Berufsstandes, der mit dem ‚Sozialen‘ argumentierte. Bei der Umsetzung der Reformen wurden die Nutzer*innen aus einem autoritären Status des Wissenden heraus aufgefordert, daran teilzunehmen, wurden aber nicht auf Augenhöhe mitgenommen. So hat Bruno Taut sein Buch *Die neue Wohnung. Die Frau als Schöpferin* im Vorwort von 1924 zwar „den Frauen gewidmet“ (Taut 1928, S. 5), aber sie letztlich allenfalls als Vollstreckerinnen seiner Ideen angeschrieben – oder wie Taut es formulierte: „Der Architekt denkt, die Hausfrau lenkt“ (ebd., S. 10). Methodisch erfolgt das bei ihm in einer einfachen, appellativen Sprache, mit einer überwiegend zweckrationalen Argumentation der Wirtschaftlichkeit und einem ästhetischen Urteil, das den reduktionistischen Idealen der Moderne folgt. Außerdem stellt er illustrativ mittels ‚Vorher-nachher-Fotopaaren‘ negative und positive Wohnungseinrichtungen einander gegenüber, so, wie heute noch in Frauenzeitschriften eine Typenberatung exemplifiziert wird.

In der Nachkriegszeit wurde der Avantgardestatus der Architekt*innen von der Gesellschaft zunehmend kritisch hinterfragt. Das mag zum einen als Reaktion darauf zu verstehen sein, dass Planer*innen sich zusehends mit ihrem Wirken im Teilsystem Umweltgestaltung von der Alltagswelt entfremdet hatten und dies von den Laien auch so wahrgenommen und kritisiert wurde. Zum anderen sind es, pauschal formuliert, vor allem gesellschaftliche und kulturelle Veränderungen, die architektonische Diskurse und die Position der Planer*innen wegweisend veränderten. Die vielfältigen Ereignisse und Krisen ab den 1960er Jahren schlugen sich letztlich auch im Architektur- und Stadtverständnis nieder. So trug beispielsweise die Ölkrise zu einer ökologischen Wende bei, zum Bewusstsein, dass die Ressourcen für das Bauen endlich sind. Damit wurde paradigmatisch

die Tabula-rasa-Mentalität der Moderne kritisiert und es setzte sich ein Bewusstsein für historische Bauten, für eine kulturelle und materielle Wertschöpfung des Baubestands durch. Eine vielfältige Popkultur emanzipierte sich von klassischen ästhetischen Idealen und etablierte in der Gestaltung das Alltägliche, Banale, Gewöhnliche und einen „dirty realism“ (Lefavre 1990). Damit wurde auch das lebensfremde Ideal einer homogen gestalteten, unveränderbaren Stadt infrage gestellt. Stattdessen wurde Stadt zunehmend als heterogenes, wandelbares Gebilde verstanden. Nicht zuletzt führten zahlreiche gesellschaftskritische Ereignisse, Diskurse und Theorien wie die Emanzipationsbewegung, die multidimensionale Thematisierung von Globalisierung, Kolonialisierung und andere Phänomene der sozialen Wirklichkeit zu einem Spatial Turn, wonach Raum weniger als ‚Container‘, sondern eher als Resultat sozialer Beziehungen verstanden werden sollte. Bezeichnenderweise wurde dieser Paradigmenwechsel eher von anderen Disziplinen festgestellt als von Architekt*innen und Stadtplaner*innen. Dass in den 1960er Jahren die Soziologie zu einer Art Modedisziplin wurde, um auf mannigfache Probleme eine Antwort zu geben, hatte letztlich auch einen starken Einfluss auf Architektur und Stadtplanung, für die in den folgenden Dekaden eine Politisierung und kritische Hinterfragung der Disziplin erfolgte.

Wie ab den 1960er Jahren der Raum den Funktionalismus verdrängte

Das Ende einer vom Funktionalismus geprägten Architektur der Nachkriegsmoderne wird in der Geschichtsschreibung meist mit der Programmatik der Postmoderne ab den 1970er Jahren festgelegt, die zur Auflösung der Ideologien und Ismen führte. Allerdings hatte sich schon zuvor die Dominanz des Funktionsanspruchs in unterschiedlichen Theorien von ‚autonomer Architektur‘ und ‚partizipatorischem Bauen‘ gleichermaßen zugunsten eines Verhältnisses von Raum und Benutzer*innen verschoben. Diese ‚zwei Architekturkonzepte‘ hatte Ingo Bohning 1981 berechtigterweise als wesentliche Strömungen der Nachkriegszeit gegenübergestellt.

Dass der permanent verwendete, aber letztendlich etwas diffus bleibende Begriff der Funktion überhaupt zu einem namensstiftenden Ismus werden konnte, lag vor allem an einer insgesamt durch Zweckrationalität geprägten Moderne. Denn in ihr bilden die Ökonomisierung des Bauens, die industrielle Vorfertigung von Bauteilen, die schnellere Bauabwicklung usw. mit einer vermeintlich objektivierbaren, kausalen Erfüllung von Funktionsansprüchen in der Nutzung von Räumen eine Leitbildwolke, die immer noch Geltung hat, wenn wir uns das aktuelle Baugeschehen anschauen. Auch heute noch ist das architektonische Verständnis von einer hohen Zweckrationalität und damit auch Funktionalität geprägt. Allerdings gab es in der Entwicklung von der klassischen Moderne zur Nachkriegsmoderne eine Werteververschiebung, bei der der zweckrationalen

Dominanz nicht widersprochen wurde. Aber die Funktion wurde im Diskurs nicht mehr so stark gegenüber der Form priorisiert und man begab sich auf die Suche nach moderaten Alternativen zur zweckrationalen Argumentation. Es wurde mit wertrationalen Argumenten die Zweckrationalität der Moderne kritisiert und über die kritische Reflexion der Funktion wurden diverse Seitenwege aufgemacht, mit denen nicht grundsätzlich die Richtung geändert wurde, aber alternative sinnstiftende Perspektiven aufgezeigt wurden.

Rationalismus und Strukturalismus

So plädiert beispielsweise der italienische Architekt Aldo Rossi 1966 in kapitalismuskritischer Tradition an der Moderne dafür, die „Architektur der Stadt“ nicht unter dem Funktionsbegriff zu betrachten, denn „die Klassifizierung nach Funktionen unterstellt zwangsläufig, daß allen Funktionen die gleiche Bedeutung zukommt. In Wirklichkeit aber ist der Handel von hervorragender Bedeutung. Er ermöglicht deshalb allenfalls eine rein ‚ökonomische‘ Erklärung der Stadt“ (Rossi 1973, S. 30). Stattdessen schlägt er vor, den „Typus“ über die Funktion zu stellen, den er als „Organisationsmodell“ (ebd., S. 31) für die Funktionen sieht. Mit diesem Klassifizierungsvorschlag verbindet er eine Betrachtung historischer Bauten unterschiedlicher Epochen, eine für die Moderne ungewöhnlich retrospektive Darstellung. Rossi fokussiert sich dabei auf Archetypen, auf deren Formen und Gegenwartsbezug, die ihn als „tiefe Beziehung zur Wirklichkeit“ (Bohning 1981, S. 87) faszinieren – eine architekturimmanente Begeisterung, bei der Rossi den spezifischen Ort, den Topos berücksichtigt, aber nicht die konkreten Nutzer*innen.

Wenngleich sie ebenso an archaischen Prinzipien interessiert ist, wird eine andere Richtung in der Architekturbewegung dieser Zeit eingeschlagen, die als Strukturalismus bezeichnet wird. In Anlehnung an die Sprach-, Sozial- und Humanwissenschaften wurde diese Bezeichnung auch in die Architektur übernommen. Ähnlich wie dort sieht der architektonische Strukturalismus nicht mehr den Menschen „als Ausgangspunkt [...], sondern die Struktur, worin der Mensch als Element vom Ganzen abhängig ist“ (Lüchinger 1981, S. 16). Einer seiner wichtigsten Vertreter war der Niederländer Aldo van Eyck, der mit seinem 1960 fertiggestellten Städtischen Waisenhaus in Amsterdam ein Schlüsselwerk des Strukturalismus entwarf und zudem auch theoretische Beiträge beisteuerte. Während Rossi der Moderne mit einer Kapitalismuskritik begegnet, den Typus als Alternative zur Funktion vorschlägt und mit dieser architektonischen Konstante eine Neuorientierung empfiehlt, kritisiert van Eyck die Technikgläubigkeit der Moderne, mit der Architekt*innen ‚dem sogenannten Fortschritt‘ nachlaufen würden, und fordert stattdessen, wie es Arnulf Lüchinger formuliert, eine „Neubesinnung auf die ewigen Grundsätze des menschlichen Daseins, die

in der modernen Architektur verloren gegangen waren. Auch ging er davon aus, dass der Mensch immer und überall derselbe ist und sein Geist unverändert bleibt“ (Lüchinger 1981, S. 18). Für die Formfindung schlägt van Eyck eine offene Strategie der „Ästhetik der Anzahl“ bzw. eine „Konfigurative Architektur“ (ebd., S. 34 ff.) vor; eine Strategie, mit der die traditionelle Unterscheidung zwischen Architektur und Städtebau aufgehoben wird, da mit Begriffen wie „Wachstum und Zusammenhang“ sowie „Veränderung“ (ebd., S. 34) gleichermaßen auf Gebäudeebene wie auch im städtebaulichen Maßstab verfahren werden kann. Beide Ebenen sind in derselben Weise durch räumlich vernetzte und sozial wirkende Strukturen miteinander verbunden. Mit dem Einsatz von zellenartigen Baukörpern in erkennbaren Einheiten entziehen sich Räume einer eindeutig zugeschriebenen Funktion und stellen stattdessen die multiple Veränderbarkeit durch die Nutzer*innen in den Vordergrund. Die Form „kann mit Inhalten, Werten und Bedeutungen gefüllt werden, davon aber ebenso wieder entledigt werden, ohne sich wesentlich zu verändern“ (ebd., S. 56).

Das ‚konfigurative Entwerfen‘ integriert den Zufall und die Möglichkeiten, die jenseits planerischer Zuweisung liegen und zu Veränderungen des Raumes führen, fördert das Handeln und den Aneignungswillen der Nutzer*innen und will Vielfalt und Veränderbarkeit bei „positivem oder negativem Wachstum der Primärstrukturen“ (ebd., S. 42) ermöglichen. Aldo van Eyck unterscheidet dabei zwei Arten: „Die Funktionsänderung in der Struktur und die Änderungen durch die Bewohner, um damit ihre Identität zum Ausdruck bringen zu können“ (ebd.). Beide verweisen nicht auf ein apodiktisches Raumverständnis, sondern erzeugen den Raum durch den Gebrauch immer wieder neu.

Aldo Rossi nimmt somit architekturimmanente Konstanten an, Aldo van Eyck anthropologisch-soziologische. Während Rossi eine ‚Permanenz‘ in der gebauten Welt sieht, die diskursiv gleichermaßen Architektur und Stadt bestimmt, verstehen die Strukturalisten die Formfindung als immer wiederkehrende Suche des Menschen nach einer „polyvalenten Form“, bei der „individuelle Interpretationen der kollektiven Struktur möglich sind. Das heißt, wir müssen Häuser auf eine besondere Weise gleich machen, nämlich so, daß jedermann seine eigene Interpretation innerhalb der kollektiven Struktur verwirklichen kann“ (ebd., S. 54).

Insofern können beide Konzepte als Modernekritik und Alternativen verstanden werden; aber nicht durch eine zweckrational-technische Erweiterung des Funktionsbegriffs im Sinne von Flexibilität oder Variabilität, auch nicht durch eine Differenzierung von Funktion und Nutzung, sondern vor allem durch einen Perspektivwechsel auf die Modalität und Kausalität zwischen dem architektonischen Objekt bzw. dem materialisierten Raum und dem handelnden Menschen. Architektur hat zeitlich keine festgeschriebene Funktion. Rossi argumentiert aus seiner historischen Architekturanalyse, van Eyck aus dem menschlichen Handeln. Die Architektur wird generell bei beiden historisch legitimiert, aber die prospektive Benutzung konkret offengelassen.

Zwei Dimensionen der Partizipation

Bei der Betrachtung der Partizipation von Laien bzw. Nutzer*innen in der Architektur lassen sich zwei Dimensionen differenzieren: erstens die Beteiligung an Planung und Realisierung eines zu materialisierenden Raumes und zweitens die Aneignungs- und Variabilitätsfähigkeit von fertiggestellten Räumen durch Nutzer*innen. Während den Planer*innen beim ersten Punkt Regie und Autorität zukommen, liegt der zweite Punkt nach Abschluss aller Bautätigkeiten in der Regel außerhalb ihrer Einflussphäre.

Partizipation im Planungsprozess

Eine Beteiligung im Planungsprozess ist mittlerweile in vielen Fällen formal etabliert. Spätestens durch Proteste wie beim Bauprojekt „Stuttgart 21“, bei dem seit 1994 der Eisenbahnknoten in Stuttgart neu geordnet wird, neue, überwiegend unterirdische Strecken sowie ein neuer Hauptbahnhof entstehen, gehören Beteiligungsverfahren bei Großprojekten inzwischen zum politischen Pflichtprogramm, um eine breite Akzeptanz in der Gesellschaft zu erreichen. Auch bei kleineren städtebaulichen Maßnahmen in Quartieren bzw. Wohnsiedlungen oder bei anderen Baumaßnahmen, die von öffentlichem Interesse sind, gibt es eine durch das Baugesetzbuch geregelte „Beteiligung der Öffentlichkeit“ (§3 BauGB). Kritiker der gesetzlich vorgegebenen Beteiligungsverfahren reklamieren zwar, dass diese darauf abzielen,

„Entscheidungen im Sinne der Bürger zu treffen, jedoch nicht mit ihnen“ (Patzé-Diordiychuk et al. 2017, S. 17). Dennoch scheint die prinzipielle Intention, bei allen Beteiligten eine höhere Identifikation mit diesem Projekt zu erreichen, irgendwie aufzugehen. Eine jüngst durchgeführte Umfrage der Universität Hohenheim belegt zum Beispiel eine steigende Zufriedenheit der Bürger*innen in Baden-Württemberg durch die „Politik des Gehörtwerdens“, mit der die Landesregierung seit 2011 ein zentrales Motiv ihrer Politik „von unten“ (Schiermeyer 2020, S. 6) beschreibt. Offensichtlich stellt sich diese Zufriedenheit auf der Makroebene und noch mehr auf der Mesoebene ein. Während die Bürger*innen eine Beteiligung an der Planung von Projekten auf Bundesebene durch Dialogforen, Internet oder Veranstaltungen vor Ort zu 65 Prozent für wichtig halten, sind es auf Landesebene bereits 78 Prozent und auf kommunaler Ebene gar 90 Prozent (vgl. ebd.). Diese dialogorientierte Beteiligung wird daher von der Politik als Förderung der „Zufriedenheit mit der Demokratie“ (ebd.) verstanden.

Nicht nur Großprojekte wie ‚Stuttgart 21‘, der Neubau des Flughafens BER, die Erweiterung des Flughafens in Frankfurt am Main oder großräumige Windparks zeigen heute auf, dass deren Komplexität zur gewaltigen Herausforderung wird und an die kommunikative Vermittlung des Prozesses und der Intentionen immer höhere Ansprüche gestellt werden. Selbst das basale ‚Wohnen‘ ist heute

komplex und kompliziert geworden. So steht die individuelle Entscheidung, ein privates Wohnhaus zu bauen, infolge der aktuellen Klimadebatte und angesichts der globalen Auswirkungen von Bautätigkeiten unter Rechtfertigungszwang. Architektur ist längst auch zum selbstverständlichen Bestandteil eines globalen Umweltverständnisses geworden und ist nicht nur Beitrag ihrer unmittelbaren Umweltgestaltung. Derweil sich das Verständnis von Umwelt sowie der Umgang mit ihr gravierend verändert, muss sich Architektur daran fraglos anpassen. Dabei müssen neben den üblichen wirtschaftlichen, bautechnischen und ästhetischen Belangen verstärkt ökologische Erfordernisse, aber auch wachsende gesellschaftliche Ansprüche wie Inklusion erfüllt werden.

Generalistisch ausgebildete Planer*innen sind mit dieser zunehmenden Komplexität bei Projekten schnell überfordert, zumal ihre historisch angestammte autoritäre Position inzwischen grundsätzlich hinterfragt und nur schwerlich respektiert wird. Sie drohen als Generalist*innen zu scheitern und versuchen sich innerhalb der Architektur als Spezialist*innen zu profilieren oder konstruieren diverse Kombinationen mit generalistisch-spezialisierten Anteilen. Damit gliedern sie sich in das Prinzip von Teilsystemen ein, das Spezialist*innen für eine spezifische Leistung favorisiert. Die Partizipation ist Teil des Planungsprozesses geworden, der von spezialisierten Architekt*innen in überwiegend frühen Planungsphasen begleitet wird – meist so früh, dass oftmals von einer ‚Leistungsphase 0‘ gesprochen wird, also einer Phase vor dem durch die Honorarordnung für Architekten und Ingenieure (HOAI) geregelten eigentlichen Start mit der Leistungsphase 1, bei der eine ‚Grundlagenermittlung‘ zur ‚Klärung der Aufgabenstellung‘ stattfindet. Der frühe Ansatz hat nicht nur mit dem identifikationsbildenden Anspruch der Partizipation zu tun. Die frühe Phase zielt vor allem auf den planungstheoretischen Kern: das Problem der Aufgabenstellung.

Probleme der Aufgabe und Planung

Den Beginn eines problemorientierten Gestaltungsansatzes klar zu terminieren ist unmöglich. Planer*innen beginnen üblicherweise mit einer ‚Baufaufgabe‘, die sie methodisch allgemeingültig angehen, Betroffene starten hingegen mit einem konkreten Bedarf oder Ärgernis. Laien könnten vielleicht vermuten, es gäbe auf ein räumliches Problem eine endgültig richtige Antwort, was zweifellos nicht der Fall ist. Die Problemsituation in der Gestaltung muss vielmehr als ‚wicked problem‘ verstanden werden, wie es Horst Rittel und Melvin Webber Mitte der 1960er Jahre darlegten. Während es bei ‚tame problems‘, also ‚gutartigen Problemen‘, in den Naturwissenschaften oder in der Mathematik objektive Kriterien für eine Lösung gibt, ist man in der Gestaltung mit ‚böartigen Problemen‘ konfrontiert, bei denen keine Trennung zwischen Problemstellung und Problemlösung möglich ist, selbst das Problem ist nicht genau zu definieren. Das Verständnis der Problemlage, die

Problemformulierung und die Suche nach einer Lösung sind untrennbar miteinander verbunden. Demnach gibt es keine abschließenden Kriterien dafür, wann die richtige Lösung gefunden wurde, da eine enorme Vielzahl von potenziellen Lösungen existiert, die allenfalls hinsichtlich der festzulegenden Kriterien besser oder schlechter sind. Die Kontextualisierung und Hierarchisierung der relevanten Aspekte machen wiederum jedes Problem individuell und einzigartig. Die Beschreibung eines ‚böartigen Problems‘ kann nur provisorisch sein und wird selbst zum Problem. Konsequenterweise kann demnach auch kein perfekter Endzustand im Sinne eines einzig möglichen Ergebnisses erreicht werden. Da es nicht diesen einen objektiven Lösungsweg gibt, sondern eher Abwägungen, Erklärungen, Sichtweisen und Argumente den Prozess bestimmen, ist viel von den Beiträgen der beteiligten Personen abhängig. Die Beiträge der Gestalter*innen werden dabei genauso auf ihre Angemessenheit überprüft wie die der anderen Prozessbeteiligten. Das Wissen der Planer*innen kollidiert also mit widersprüchlichen Vorstellungen der beteiligten Instanzen und Personen und der Anspruch an Kreativität muss dadurch mindestens genauso auf den Prozess wie auf das zu entwerfende Objekt bezogen werden. Auf dem Weg zu einer Lösung müssen im Entwurfsprozess ständig Entscheidungen gefällt werden, etwas im Sinne einer Versuchsanordnung auszuprobieren, ist für gewöhnlich nicht möglich. Alles findet letztlich in Echtzeit unter realen Bedingungen statt, es gibt keine Laborsituation wie bei naturwissenschaftlichen Versuchen, bei der ein Ergebnis simuliert werden könnte. Pläne, Zeichnungen und Modelle sind allenfalls Werkzeuge und Ressourcen, aber auch Teil des Problems. Die Planer*innen können nicht experimentieren, sie dürfen sich nicht irren, sie sind für das letztlich umgesetzte Ergebnis verantwortlich.

Für Planer*innen nimmt dadurch die Gewichtung methodischer Fragestellungen zu: wie sie ihre Meinungen einbringen, den Prozess transparent halten, andere Urteile und verschiedene Wertvorstellungen aus einer immer heterogener werdenden Gesellschaft zulassen und diese moderieren. Die Frage, ob die Nutzer*innen durch die größere Nähe zum Problem nicht die besseren Expert*innen sind, ist dabei weniger relevant. Planungsprozesse dieser Art erfordern aufgrund der Beteiligung zunächst mehr Aufwand, die intensivere Analyse und Projektbegleitung führt langfristig allerdings zu geringerem Widerspruch und dadurch zu einer reibungsfreieren Umsetzung, wodurch wiederum Zeit und Geld gespart werden kann. Im Zentrum des Entwurfsprozesses steht dabei die Annäherung an einen Lösungsraum in einem sozialen Raum. Architektur ist nicht mehr exklusives Objekt, sondern inkludierender Raum.

Partizipation als Raumaneignung

Eine andere Dimension der Partizipation in der Architektur bezieht sich auf die Aneignung von Räumen durch die Benutzer*innen. Die beiden disparaten

Beispiele architektonischer Haltung in den 1960er Jahren haben die gemeinsame Suche nach einer zeitgemäßen Architektur gezeigt, mit der die Architekt*innen versuchten, sich von dem Gebauten zu entkoppeln. Ihr Status als Entwerfer*innen, die aus einem ursprünglichen Selbstverständnis der ästhetischen Autonomie agieren, wird nicht grundlegend hinterfragt, auch die ethische Verantwortung wird zwar unterschiedlich konzipiert, aber nicht angezweifelt. Das entworfene Produkt erhält über die architekturimmanente Typologie bzw. die anthropologische Konstante einen Fixpunkt, an dem die Menschen universell bzw. strukturell variabel Räume benutzen. Der Raum wird kontextualisiert, aber auch neutralisiert, da er in beiden Fällen prospektiv für Nutzungsvariationen offen ist. Mit Blick auf Geschichte und Ort bzw. Struktur und Prozess wird Raum in einen Kontext gestellt, aber Nutzungsänderungen werden zugelassen. Es gilt, den Raum zu konstituieren, dabei aber nicht die Nutzung zu fixieren.

Räume werden üblicherweise mit ihrer Nutzung beschrieben. Doch die Nutzungszuweisung eines ‚Schlafzimmers‘ hat auch etwas Fixierendes. Mit der Überführung des Substantivs ‚Nutzung‘ in die Zeitlichkeit des Verbs ‚benutzen‘ wird die Hinwendung zur freieren Handhabe des Raumes angedeutet. Das Benutzen bezieht sich allgemein auf den Menschen, das Individuum, das körperlich und räumlich wirkt, aber nicht auf eine konkrete Person. In einer Differenzierung des Raumverständnisses wird Aktivität zum Ereignis, im sozialen wie auch im ästhetischen Sinn. Räume werden nicht durch eine Funktion bestimmt, sie bieten sich als benutzbare Räume für Handlungen an. Die Aneignung erfolgt mittels sozialer Kompetenz und Kreativität der Benutzer*innen. In den historischen Konzepten des Rationalismus und Strukturalismus wird Handeln jeweils ermöglicht, aber nicht erzwungen. Anstatt Räumen eine Funktion oder Nutzung zuzuweisen, wird zum Benutzen eines Raumes eingeladen, Räume werden zum Angebot, ihre Benutzung erfordert eine Raumeignungskompetenz.

Spezifische Räume für Kinder und Jugendliche

Bei partizipativen Verfahren mit Kindern und Jugendlichen wird nicht nur die triadische Beziehung von Mensch zu Mensch zum Raum deutlich. Ergänzend zeigen sich insbesondere Aspekte wie die Verantwortlichkeit, die Vulnerabilität und die Vermittlung von Raumkompetenz. Die Beziehungen zu und das Machtgefälle gegenüber Erwachsenen bestimmen auch die Kommunikation zu den Planer*innen, deren Methodenkompetenz in diesem Fall stärker und spezifischer gefordert ist. Die beim Schulbau häufig zitierte Formel vom ‚Raum als dritten Pädagogen‘ war in den 1920er Jahren bei Fritz Wichert noch so gemeint, dass „die neue Baukunst als Erzieher“ (Amt für Industrielle

Formgestaltung 1984, S. 277) fungieren könne. Architektur und Pädagogik könnten gleichermaßen das Kind in seiner Entwicklung fördern und sich gegenseitig stimulieren: „Die neue Erziehlehre – wo immer sie Reife gewinnt – kann sich eigentlich erst im Schulhaus der neuen Baukunst voll entfalten. Es ist sogar denkbar, daß die Baukunst die Pädagogik stark mitentwickeln hilft – und umgekehrt“ (ebd.).

Zweifellos hat sich das Raumverständnis in mehrfacher Hinsicht geändert. Schule ist heute öffentlicher Raum, politischer Raum, sozialer Raum, wird nicht zuletzt durch die Belange pädagogischer Konzepte wie dem selbstgesteuerten Lernen auch zu einem privaten Raum und beim informellen Lernen (oder dem Homeschooling in Zeiten einer Pandemie) auch zu einem transferierten bzw. translozierten Raum. Mit der Hinwendung zu Aspekten der Individualität und Privatheit werden Dimensionen angesprochen wie die soziale und räumliche Positionierung im Akt der körperlichen Okkupation sowie das Sozialverhalten bei der Teilung und Zurückgabe von Raum. Der konkrete Raum wird temporär sozial und leiblich besetzt, im abstrakten Raum gilt es, Ordnungen zu verstehen, in Systemen zu agieren. Die Wirkung von Architektur und Raum auf Kinder und Jugendliche ist nicht mehr einseitig, vielmehr lässt sich längst auch in umgekehrter Richtung eine Wirkung beobachten. Die praktische Teilhabe erfolgt durch den Körper in Aktion wie auch in Ruhe, durch normatives Handeln und die Mittel der Sprache, der Kommunikation – durch Sozialisation. Die Veränderungen in Arbeits- und Alltagswelt durch die sogenannten Neuen Medien führen natürlich auch zu anderen räumlichen Abhängigkeiten in der Schule. Die Schule, die für Althusser neben der Familie der wichtigste ideologische Staatsapparat ist, ist auch ein Ort, an dem die Machtfrage gestellt wird, insbesondere mit der Frage nach dem Status der Schüler*innen, die dort Rechte beanspruchen, wo sie früher kaum welche hatten. Der pädagogische Auftrag einer ‚Partnerschaft‘ muss immerfort nicht nur zwischen beaufsichtigenden Lehrenden und zu schützenden Lernenden verhandelt werden, sondern auch zwischen Mensch und Raum. Judith Butler schlägt für die Definition von Vulnerabilität vor, dass man sie „nicht ausschließlich mit Verletzlichkeit assoziieren darf. Unsere Empfänglichkeit für alles, was geschieht, ist eine Funktion und eine Wirkung der Vulnerabilität – des Offenseins gegenüber der Geschichte, des Registrierens eines Eindrucks oder des Beeindrucktwerdens. Vulnerabilität kann eine Funktion der Offenheit sein, das heißt des Offenseins gegenüber einer Welt, die nicht vollständig bekannt oder vorhersagbar ist. Zu den Dingen, die ein Körper kann [...], gehört, sich dem Körper eines anderen oder einer Menge von anderen zu öffnen, und folglich sind Körper keine in sich geschlossenen Entitäten. Sie sind gewissermaßen immer außer sich, erforschen oder erkunden ihre Umwelt und werden durch ihre Sinne erweitert, manchmal sogar enteignet“ (Butler 2018, S. 195). Das ist ein Verständnis von Vulnerabilität, das sowohl auf den Menschen wie auch auf den Raum anzuwenden ist.

Möglichkeiten und Perspektiven für partizipatorische Architektur

Für das Verständnis von Architektur ist trotz der seit Dekaden geführten Diskurse noch immer eine dringende Korrektur nötig: weg vom gebauten Haus, hin zum sozialen Raum; weniger objektfixiert, mehr am Verhältnis von Mensch und Raum orientiert. Dahingehend muss fortwährend der Entwurfsprozess und die Position der Architekt*innen hinterfragt werden. Wir finden in den Debatten immer noch die hartnäckigen Klebereste vom Idealbild der Renaissance, wonach der überwiegend männliche Architekt alle Künste mit technischem Wissen harmonisch vereint. Es sei dahingestellt, ob er in dieser Form weiterhin feinsinnig als „Dirigent“ agieren kann, „der als Spezialist für das Ganze [...] operiert“ (Pettorino/Schmidt 2002, S. 89), wie es Meinhard von Gerkan formulierte. Ohne sich vom Selbstverständnis als genialen Entwerfer*innen zu verabschieden, wird zudem am Bild des methodisch geschulten Teamplayers gearbeitet. In einer partizipatorischen Praxis ist eine alleinige Autorschaft nicht mehr haltbar und damit zerfällt ein latent mitschwingender Künstler*innenkult. Statt an ästhetischer Autonomie und am avantgardistischen Habitus festzuhalten, sollten Architekt*innen mehr an einer Aufhebung sozialer Ungleichheit arbeiten. Anstelle einer privilegierten, autoritären Position sollten sie sich um eine Partizipation, von unten bemühen, Hilfe für selbstständiges Handeln geben, Raumkompetenz vermitteln. Dabei sind alle Prozessbeteiligten gefordert, muss der Mut zur Einmischung in den Prozess gefördert, müssen unterschiedliche Beteiligungsverfahren praktiziert, muss qualitativ über die Auswahl oder quantitativ über die Anzahl der Beteiligten eine Repräsentativität hergestellt werden. Trotz allen Versuchen einer Prozessoptimierung und idealen Repräsentativität bleiben Auseinandersetzungen aber immer auch Zusammenkünfte von Abwesenden. Ähnlich wie in der Sozialen Arbeit führt das Prinzip der Beteiligungsverfahren in der Architektur und Stadtplanung – allgemeiner: in der Umweltgestaltung – zu einer (Um-)Gestaltung der Lebenswelt. Soziale Arbeit und Umweltgestaltung sind gleichermaßen abhängig von lokalen Bedingungen, von beteiligten Personen, von den Fragen, welche Ressourcen eingebracht werden können, wie kommuniziert wird, wie mit Macht, Disziplinierung, Ausgrenzung, Kreativität usw. umgegangen wird. Während in der Sozialen Arbeit am Anfang vornehmlich ein Problem steht, das über die zur Verfügung stehenden Ressourcen zu lösen versucht wird, sind Planer*innen eher gewohnt, mit räumlichen Idealvorstellungen zu agieren. Die Schwierigkeit ist dabei, dass das Problem oftmals eine räumliche Ursache hat, also durch Architektur verursacht wurde, und dass zur Bewältigung des Problems wiederum eine räumliche Lösung vorgeschlagen wird. Demgegenüber gibt es in einem partizipatorischen Verfahren aber grundsätzlich auch die Möglichkeit, dass es gar nicht zu einer räumlichen Veränderung kommt, unabhängig davon, ob kein Konsens hergestellt werden kann, ob es eine nicht-räumliche Lösung gibt oder das Belassen gar die bessere Lösung ist als jegliche

Form von Veränderung. Trotz allem sind die Kompetenzen der Planer*innen, Probleme aus ihrer Sicht als räumliche Probleme zu verstehen, Ursachen zu erkennen, Probleme zu benennen, zu kontextualisieren und räumliche Lösungen anzubieten, wertvoll – für einen als offen verstandenen Entwurfsprozess vielleicht sogar noch wertvoller als für einen herkömmlichen, autoritären Verlauf.

Lucius Burckhardt sah für das „Paradoxon“, dass „im architektonischen Entwurf eine Lösung erreicht werden“ muss, „obwohl die Voraussetzungen zur Planung einer solchen nicht voll durchschaubar sind“, die „Intuition“ als „Mittel zur Erzielung von Lösungen“ (Burckhardt 1985, S. 78). Wenn Intuition als Kenntnis innerer Zusammenhänge bei Anerkennung und Berücksichtigung hoher Komplexität und zugleich einhergehend mit Schnelligkeit, Kreativität und Fantasie verstanden wird, dann nähern wir uns vermutlich der erforderlichen Kernkompetenz der Planer*innen. Damit können sie gleichermaßen in einer rationalisierten Lebenswelt agieren wie auch Gegenwelten mit Möglichkeitsräumen entwickeln. Allerdings ändert das grundsätzlich nichts an der Problematik, denn die „durch Intuition erreichten architektonischen Entwürfe“ sind nach Burckhardt „nicht optimal, sondern suboptimal“ (ebd., S. 79). Den ethisch-sozialen Topos, eine „menschliche Architektur“ anzustreben, kann ein/-e Planer*in weiterhin bedienen. In einem dialogischen Prozess, in dem nach Lösungen gesucht wird, kann er/sie eine akzentuierte Position als Sozialwesen einnehmen, mit der er/sie sich – wie es Friedrich von Borries und Jens-Uwe Fischer für den Designer beschrieben haben – irgendwie noch aus der Tradition der Avantgarde speisen, sich als Mitglied einer „Brigade“ oder als „Superhero“ präsentieren, als „staatlich bezahlter Konfliktberuhiger“ oder als „Kämpfer für das Gute“ verstehen und sich auf die eigenen „Superkräfte“ verlassen: „Kreativität“ und „Einfühlungsvermögen“ (Fezer 2016, S. 72).

In dieser ironisch-wahrhaftigen Mischung aus Expertentum und Laienspiel liegt ein ernster Kern, der in seinem Verständnis von Professionalität auch scheinbar Negatives zulassen muss, wie insbesondere das Scheitern. Es gilt, Misserfolge zu akzeptieren und die Prozesse bisweilen unkonventionell, experimentell, performativ, gleichermaßen mit wissenschaftlicher Leidenschaft und spielerischer Unbeschwertheit zu betreiben. Ebenso müssen Störungen in den Prozessen als üblich und gebräuchlich verstanden werden und ihnen muss mit einer resilienten Kraft des Kreativen begegnet werden, um die Autopoiesis in kreativen Prozessen zu stärken. Auch Unschärfe und Missverständnisse in der Kommunikation sind nicht schlecht, sondern wesentliche und wertvolle Teile des partizipativen Handelns. Die Generalist*innen, die in ihrem Wirken eine vermeintlich fehlerlose Perfektion anstreben, sind im Zeitalter des Spezialistentums doch schon längst Mitglieder im Club eines allgemeinen Dilettantismus. Wir sollten dies akzeptieren, dann könnten Planer*innen ihr Avantgardeverständnis im sozialen Rhizom aller Planungsbeteiligten neu definieren und Offenheit würde in der Architektur endlich stärker prozessual verstanden und weniger als Raumkonstitution.

Literatur

- Amt für Industrielle Formgestaltung (Hrsg.) (1984): Neues Bauen. Neues Gestalten. Das Neue Frankfurt. Eine Zeitschrift zwischen 1926 und 1933. Berlin: Elefanten Press.
- Bohning, Ingo (1981): „Autonome Architektur“ und „partizipatorisches Bauen“. Zwei Architekturkonzepte. Basel: Birkhäuser.
- Burckhardt, Lucius (1985): Die Kinder fressen ihre Revolution. Köln: DuMont.
- Butler, Judith (2018): Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung. Berlin: Suhrkamp.
- Fezer, Jesko/Studio Experimentelles Design (Hrsg.) (2016): Öffentliche Gestaltungsberatung – Public Design Support 2011–2016. Berlin: Sternberg Press.
- Habermas, Jürgen (1981): Die Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lefaivre, Liane (1990): „Dirty Realism“ in der Architektur. Den Stein steinern machen! In: *Archithese* 20, H. 1, S. 14–21.
- Lüchinger, Arnulf (1981): Strukturalismus in Architektur und Städtebau. Stuttgart: Karl Krämer.
- Neutra, Richard (1956): Mensch und Wohnen. Stuttgart: Alexander Koch.
- Patze-Dioriychuck, Peter/Smattan, Jürgen/Renner, Paul/Föhr, Tanja (Hrsg.) (2017): *Methodenhandbuch Bürgerbeteiligung*. Bd. 2. München: Oekom.
- Pettorino, Giacinto/Schmidt, Jan (Hrsg.) (2002): 02F40. Fragen zur Architektur von Ando bis Zillich. Tübingen: Ernst Wasmuth.
- Rossi, Aldo (1973): Die Architektur der Stadt. Düsseldorf: Birkhäuser.
- Schiermeyer, Matthias (2020): Bürgerbeteiligung stärkt Demokratie. In: *Stuttgarter Zeitung*, 04.03.2020, S. 6.
- Taut, Bruno (1928): Die neue Wohnung. Die Frau als Schöpferin. 5. Auflage. Leipzig: Klinkhardt/Biermann.
- Vitruv (1976): Zehn Bücher über Architektur. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Bildungswerkstatt als Gemeinsames. Eine Einladung zur Potenzialentfaltung

Silke Helfrich

Am 26. September 2019 steige ich in Saarbrücken nicht nur um, sondern auch aus. Mich lockt die Idee, in dieser Stadt eine inklusive Bildungswerkstatt zu beleben, also war ich einer Einladung der *htw Saar* gefolgt, ‚Commons als innovatives Organisations- und Gestaltungskonzept‘ vorzustellen und so diese Idee mit voranzutreiben. Während des Rundgangs durch Saarbrücken-Malstatt wird mir der Stadtteil als Ort ‚mit besonderem Entwicklungsbedarf‘ vorgestellt. Bereits nach wenigen Stunden sehe ich stattdessen einen Ort ‚mit besonderem Entwicklungspotenzial‘, wofür drei Dinge maßgeblich sind: erstens der verfügbare Platz mitten in der Stadt; zweitens die vielfältigen sprachlichen, kulturellen und religiösen Hintergründe, die mit einem entsprechend vielfältigen Wissen und Erfahrungsschatz einhergehen; drittens die engagierten, offenen und dialogorientierten Menschen aus der Sozialarbeit, aus Bildung und Wissenschaft sowie aus Politik und Verwaltung. Hier wird tatsächlich gemeinsam darüber nachgedacht, wie ein gut durchdachter Bildungsort die Qualität des Gemeinwesens verbessern kann.

24 Stunden später steige ich erneut in den Zug. Ein Gedanke war mir in diesen Stunden zur Gewissheit geworden: Wenn Bildungsorte wie dieser zukunftsfest sein wollen, werden sie nicht *für*, sondern auch *durch* jene Menschen geschaffen, die gemeinhin Zielgruppe genannt werden. Wenn (sozial-)pädagogische Konzepte transformativ sein sollen, werden sie nicht einfach *mit*, sondern auch *durch* die Betroffenen entfaltet. Wenn eine inklusive Bildungswerkstatt als Commons gedacht werden soll, werden alle wichtigen Entscheidungen nicht *über* die, sondern *in* der Bildungswerkstatt gefällt. Es fügt sich ein inneres Bild: Der Bildungsort als solcher, sein Entstehen, der Bau, die Finanzierung, die Inbetriebnahme – all das lässt sich als gemeinschaftsgetragener und inklusiver Commons-Prozess denken und umsetzen. Im Folgenden möchte ich skizzieren, was das bedeutet.

Was sind Commons?

Das englische Wort *Commons* wird im Deutschen häufig als Allmende oder Gemeingut übersetzt. Ersteres bezeichnet eine historische (Rechts-)Form, die beschreibt oder regelt, dass das gemeinsam Verwaltete allen in der Gemeinschaft

abwechselnd zukommt. Der Terminus spricht für sich, die Praxis ist kulturell verankert – sie hat in allen Regionen dieser Welt je lokale Entsprechungen –, und doch ist die Allmende polit-ökonomisch vergessen.

Der Begriff des Gemeinguts wiederum kommt aus der Wirtschaftswissenschaft und bezeichnet dort einen bestimmten Typus von Gütern, dem zwei Eigenschaften zugeschrieben werden. Gemeingüter seien *rival* im Konsum (vermindern sich also im Nutzen, wenn mehrere darauf zugreifen) und sie seien *nicht ausschließbar*. Es sei also schwer oder problematisch, Menschen von der Nutzung dieser Güter auszuschließen. Ob jedoch Menschen von der Nutzung einer Sache ausgeschlossen werden, liegt nicht im Gut bzw. in einer Sache selbst. Es ist vielmehr Ergebnis menschlichen (Aus-)Handels: Wie wird etwas – eine innerstädtische Fläche, Wohnraum, Wasser, Wald oder Fischbestände – bewirtschaftet? Für wen wird es verfügbar gemacht? Wer bleibt außen vor? Wer setzt Regeln durch? Es geht daher im Kern nicht um Güter, sondern um die Subjekte und ihr Tun. Diese Subjekte sind im Wort Commons bereits enthalten. Es ist aus dem Lateinischen abgeleitet und kombiniert *cum* (= *mit*, es wird also immer etwas mit anderen getan) und *munus* (= Aufgabe, Pflicht, Verantwortung, Gabe). Die Wortherkunft verweist somit auf das Eigentliche: etwas als Gemeinsames zu begreifen, herzustellen und zu erhalten. Denn Commons, darauf hat der US-amerikanische Historiker Peter Linebaugh hingewiesen, sind im Grunde nicht als Substantiv zu fassen, sondern als Verb: *commoning*, was mitunter durch *gemeinschaffen* übersetzt wird.

„To speak of the commons as if it were a natural resource is misleading at best and dangerous at worst – the commons is an activity and, if anything, it expresses relationships in society that are inseparable from relations to nature. It might be better to keep the word as a verb, an activity, rather than as a noun, a substantive“ (Linebaugh 2007, S. 279).

Sofern Sie mir bis hierher in der Argumentation gefolgt sind, wird ersichtlich sein, dass nicht nur Wasser, Wald, Boden, Fischbestände und andere natürliche Ressourcen wie ‚Gemeingüter‘ behandelt werden können – dies ist jedoch nach wie vor die in der Wirtschaftswissenschaft dominante Lesart –, sondern auch Wissen, Ideen, Kulturtechniken oder Softwarecode. Ebendieser Gedanke bringt uns näher zum Feld der Bildung; doch werfen wir vorab einen genaueren Blick auf dieses Verb.

Was bedeutet Commoning?

Für die Ökonomin und Organisationsforscherin Valérie Fournier beinhaltet der Begriff, *sich* gemeinsam zu organisieren *für* Commons und *auf* geteiltem

Grund („Commoning: Commons as organising in common *for* the common and *of* the common“; Fournier 2013, o. S.; Hervorhebung im Original). In der Fournierschen Fassung werden also drei Dinge beschrieben: ein Prozess, ein Ergebnis und ein Bezugsrahmen. Meine etwas freie Übersetzung ‚auf geteiltem Grund‘ beinhaltet dabei einerseits den Gedanken, dass die ‚Sachen‘, die bewirtschaftet, gemeinsam genutzt und geteilt werden müssen, keiner Person allein gehören. Sie beinhaltet andererseits, dass sich in diesem Prozess in Vielfalt gemeinsam auszurichten ist, um ‚gemeinsamen Grund‘, eine gemeinsame Haltung zu finden.

Schließlich bezieht sich die Commons-Diskussion nicht nur auf sogenannte intentionale Gemeinschaften, die ohnehin ‚an einem Strang ziehen‘ und ähnliche Ideen verfolgen, sondern das Konzept muss sich auch in unübersichtlicher Größe und Vielstimmigkeit bewähren, wie das in Saarbrücken-Malstatt der Fall ist. Es muss in der Lage sein, Designprinzipien und Werkzeuge anzubieten, die es den Beteiligten erleichtern, sich auf Augenhöhe zu organisieren, dabei selbstbestimmt Nützliches für sich und andere herzustellen und in diesem Prozesse gut – nicht konfliktfrei – miteinander auszukommen (vgl. Helfrich/Petzold 2020a).

Designprinzipien gelingender Commons-Institutionen

Zentral sind dabei gemeinverantwortliche Entscheidungen darüber, was die jeweils Beteiligten brauchen und wie Vermögenswerte – sowie Räume und Zeiten – genutzt, gestaltet und verteilt werden. Dieser Aspekt entspricht dem dritten und vielleicht wichtigsten der acht Designprinzipien, die Elinor Ostrom (sie erhielt 2009 den sogenannten Nobelpreis für Wirtschaftswissenschaften, gestiftet von der Schwedischen Nationalbank) in Institutionen der kollektiven Nutzung von Gemeinressourcen (*common-pool resources*) identifiziert hat. Die Politikwissenschaftlerin und Institutionenökonomin ist zweifellos die prominenteste Vertreterin der Commons-Forschung, ihr Ansatz hat Schule gemacht. Er fokussiert auf die Analyse von Institutionen und berührt damit zahlreiche Governance-Fragen, die in jedem gerichteten sozialen Prozess relevant sind. Gemeinsam mit Wissenschaftler*innen ihres Umfeldes hatte Ostrom Feldstudien zu gemeinschaftsgetragenen Wirtschaften in aller Welt verglichen: von Bewässerungssystemen in Spanien und Indonesien über die Bewirtschaftung von Weideland in den Schweizer Alpen bis zur Fischerei in Kanada. Aus dieser empirischen Basis filterte sie acht Designprinzipien, die den erfolgreichen Umgang mit typischen Problemen in Commons-Institutionen unterstützen. Eine erste Fassung dieser Prinzipien erschien bereits 1990 in Ostroms Hauptwerk *Governing the Commons* (dt. *Die Verfassung der Allmende*). In ihrer Nobelpreisrede 2009 stellte Ostrom eine gemeinsam mit Michael Cox, Gwen Arnold und

Sergio Villamayor-Tomás präzierte Fassung vor (vgl. Ostrom 2009), die ich im Folgenden auszugsweise und stark gekürzt wiedergebe. Meine Auswahl ist dabei geleitet von der Frage nach der Bedeutung der Prinzipien für eine inklusive Bildungswerkstatt:

- *Grenzziehung*: Es existieren klare und lokal akzeptierte Grenzen zwischen Nutzungs- und Nichtnutzungsberechtigten. Es existieren klare Grenzen zwischen einem spezifischen Gemeinressourcensystem und einem größeren sozioökologischen System.
- *Entscheidungsfindung*: Die meisten Personen, die von einem Ressourcensystem betroffen sind, können an Entscheidungen zur Bestimmung und Änderung der Nutzungsregeln teilnehmen (auch wenn viele diese Möglichkeit nicht wahrnehmen).
- *Monitoring*: Mit ausreichend Kontrolle über Ressourcen wird Regelverstößen vorgebeugt. Personen, die mit der Überwachung von Gemeinressourcen betraut sind, müssen entweder selbst Nutzende sein oder sind ihnen rechenschaftspflichtig.
- *Konfliktbearbeitung*: Die Bearbeitung von Konflikten muss schnell, günstig und direkt erfolgen. Es gibt lokale Räume für die Lösung von Konflikten zwischen Nutzenden sowie zwischen Nutzenden und Behörden.
- *Anerkennung*: Es ist ein Mindestmaß staatlicher Anerkennung des Rechts der Nutzenden erforderlich, ihre eigenen Regeln zu bestimmen.

Diejenigen, die von einer Sache betroffen sind, sollen – so die Commons-Forschung – an den Entscheidungen zur Bestimmung und Änderung von Nutzungsregeln teilnehmen. Demnach werden Commons in dem Maße demokratierelevanter, wie sich Menschen an den Entscheidungsprozessen in repräsentativen liberalen Demokratien nicht mehr beteiligt fühlen. Daher schien es mir bemerkenswert, dass gerade die Adressat*innengruppe – Jugendliche aus Saarbrücken-Malstatt, Schüler*innen der benachbarten Schulen samt ihrer Familien, Menschen verschiedener Altersgruppen, Geschlechter und Kulturen aus dem Umkreis – an dem von mir mitgestalteten Workshop zur Vorbereitung einer inklusiven Bildungswerkstatt nicht beteiligt war.

Obwohl die von Ostrom geprägte Commons-Forschung auf unzählige Fallstudien aus aller Welt verweisen kann, führt der in dieser Tradition verhaftete methodologische Zugang kaum zu verallgemeinerbaren Aussagen über das alternative – nicht wachstums- und kapitalgetriebene – Wirtschaften in Commons-Zusammenhängen. Zudem liegt in diesem Forschungsansatz wenig Augenmerk darauf, allgemeine *qualitative* Aussagen zu filtern, die dazu geeignet wären, die konkrete Gestaltung komplexer Commons-Gefüge zu unterstützen. Am Beispiel des dritten Designprinzips zum Thema Entscheidungsfindung möchte ich dieses Defizit illustrieren. Die zentrale Aussage dieses Prinzip

bezieht sich auf die Frage, *wer* an Entscheidungsprozessen und an der Veränderung von Entscheidungen beteiligt sein soll. Das Prinzip beschreibt jedoch nicht, *ob* eine *spezifische Qualität* in Entscheidungsverfahren eingeschrieben sein müsste und wenn ja, welche. Soll Commoning gelingen, wird jedoch neben Methodenkenntnis gerade diese qualitative Orientierung dringend gebraucht. Gemeinsam mit dem US-amerikanischen Autor und Commons-Experten David Bollier habe ich daher in den vergangenen Jahren einen Ansatz verfolgt, der die ostromschen Designprinzipien einerseits um weitere Dimensionen ergänzt und andererseits qualitativ erdet. Dies gelingt über den Musteransatz und die Formulierung von (Handlungs-)Mustern nach Christopher Alexander. Sie beschreiben die geteilte Essenz (wenn Sie mir diese philosophisch unsaubere Formulierung gestatten), mithin den gemeinsamen Kern verschiedener gelingender Lösungen für typische Probleme des Gemeinschaftens. Jedes Muster wird zwingend durch praktische Beispiele ergänzt.

Gemeinstimmig entscheiden

So kam es uns beim Nachdenken über Prozesse der Entscheidungsfindung darauf an, eine Qualität herauszuarbeiten, die dazu beiträgt, Commons langfristig zu stabilisieren. Diese Qualität beschreibt Entscheidungsweisen, die jenseits von ‚Einstimmigkeit oder Mehrheitsprinzip‘ liegen. Mehrheitsentscheidungen können nicht der demokratischen Weisheit letzter Schluss sein, denn sie beruhen auf der Grundidee, dass es ausreichend sei, wenn sich eine Mehrheit gegen eine Minderheit – im Extremfall 50,1 gegen 49,9 Prozent – durchsetzt. Diese Idee jedoch erzeugt nicht nur Frustration, sondern sie leistet der gesellschaftlichen Spaltung Vorschub; und zwar vor allem dann, wenn Entscheidungen auf ein Entweder-Oder zugespitzt werden: Donald Trump oder Joe Biden? Brexit, ja oder nein?! „Das Mehrheitsprinzip ist ein Konflikt erzeugendes Prinzip“, urteilt der Physiker und Mathematiker Erich Visotschnik in einem *taz*-Interview mit Annette Jensen (2021). Visotschnik hat eine Abstimmungsmethode entwickelt, die ich an dieser Stelle vorstellen möchte; nicht um die Methode zu bewerben, sondern um die Qualität zu illustrieren, die sich in ihr ausdrückt. Folgen wir Visotschniks Analyse, so geschieht nach dem Mehrheitsprinzip nicht, was die meisten wollen, sondern „was die größte Untergruppe will. Wenn 20 Alternativen auf dem Tisch liegen, kann die größte Untergruppe vielleicht nur 7 Prozent groß sein – und 93 Prozent werden überstimmt. Beim Mehrheitsprinzip gibt es eigentlich nur zwei Erfahrungen: Entweder ich setze mich durch oder ich werde überstimmt“ (ebd.). Unser forschender Blick richtete sich somit nicht nur auf die Frage, *wer* entscheidet,

sondern auch auf die Frage nach dem *Wie*: Was ist bzw. sind Grundmuster gelingender kollektiver Entscheidungsfindung? Ausschlaggebend ist nicht das Entscheidungsverfahren, sondern die Entscheidungsweise – die sich in verschiedenen Verfahren und Methoden wiederfinden kann. Ein genauerer Blick auf solche Entscheidungsweisen in gemeinschaftsgetragenen Kontexten (vgl. Helfrich/Bollier 2019, S. 129 ff.) ergab, dass *gemeinstimmiges* Entscheiden demokratische Prozesse vertiefen kann. Das heißt:

Abbildung 1: Einstimmig entscheiden



„Entscheidungen werden so herbeigeführt, dass sich alle Beteiligten gesehen und gehört fühlen und ihre Wünsche und Befürchtungen einbezogen werden. Im Gegensatz zum Mehrheitsentscheid werden keine systematischen Gewinnerinnen und Verliererinnen erzeugt“ (Helfrich/Petzold 2020b, o.S.).

Dieser Gedanke bietet zunächst nicht mehr als Orientierung. Um ihn zu implementieren, bedarf es konkreter Methoden und Werkzeuge, mit deren Hilfe ‚Muster des Commonings‘ praktisch umgesetzt werden. Nach diesem Ansatz werden diese Methoden und Werkzeuge jedoch nicht vorgeschrieben, sondern der im lokalen Kontext passende Weg kann nur von den je Betroffenen selbst gefunden, entschieden und gegangen werden. Muster sind verallgemeinerbar, Methoden sind es nicht.

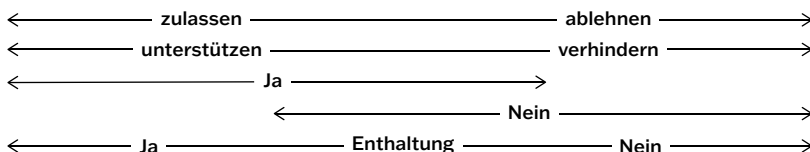
Eine solche Methode einstimmigen Entscheidens ist das von Visotschnik mitentwickelte Systemische Konsensieren¹, das die Teilnehmenden des Commons-Workshops in Saarbrücken in einer gemeinsamen Übung kennenlernten. Kern des Systemischen Konsensierens ist die Wendung der Fragerichtung. Statt zu fragen: ‚Was/wem/welcher Option stimmst du zu?‘, werden die Widerstände jedes und jeder Einzelnen zu verschiedenen Entscheidungsoptionen abgefragt. Dank der Formalisierbarkeit des Verfahrens sowie digitaler Werkzeuge gelingt dies in überschaubarer Zeit auch in sehr großen Gruppen. Der diese Entscheidungsweise prägende Gedanke ist, dass Menschen, die eine Entscheidung nicht mittragen oder die in der Entscheidungsfindung unterliegen, die getroffene Entscheidung als Beschränkung ihrer Freiheit und ihrer Handlungsoptionen erleben. Kurz: Solche Entscheidungen verursachen Unwillen, Schmerz und ein Gefühl von Unfreiheit. Daher sollte es in der Entscheidungsfindung stets darum gehen, all dies zu minimieren: Je weniger Widerstände mit einer Entscheidung verbunden sind, desto langfristiger die Akzeptanz. Selbstredend geht es beim Systemischen Konsensieren nicht um das schlichte ‚Zusammenzählen von Widerstandspunkten‘, Vorschläge können kommentiert und Einwände formuliert werden. Diese Kommentare und Einwände werden dann genutzt, um die zur Entscheidung stehenden Vorschläge zu verbessern. *Konsent statt Konsens* ist das Motto.

Eine weitere – den üblichen Entscheidungsverfahren etwas näher stehende – Methode liegt darin, die Entscheidungsoptionen zu erweitern. So können Menschen nach dem Modell des Quäker-Kontinuums (siehe Abbildung 2) sechs verschiedene Positionen zu einer Frage einnehmen: von voller Unterstützung bis zu vollkommener Ablehnung.

1 Mehr zum Systemischen Konsensieren unter www.sk-prinzip.eu. Ein digitales Werkzeug, mit dem sich asynchron und unter Beteiligung sehr vieler Menschen nach dem SK-Prinzip entscheiden lässt, findet sich hier: www.acceptify.at (18.02.2021).

Abbildung 2: Das Quäker-Kontinuum

1	2	3	4	5	6
Ich bin dafür und werde mitmachen	Ich bin dafür und bin bereit, zu unterstützen	Ich bin dafür	Ich bin dagegen, bin aber bereit, zu unterstützen	Ich bin dagegen	Ich bin dagegen und versuche, andere davon zu überzeugen



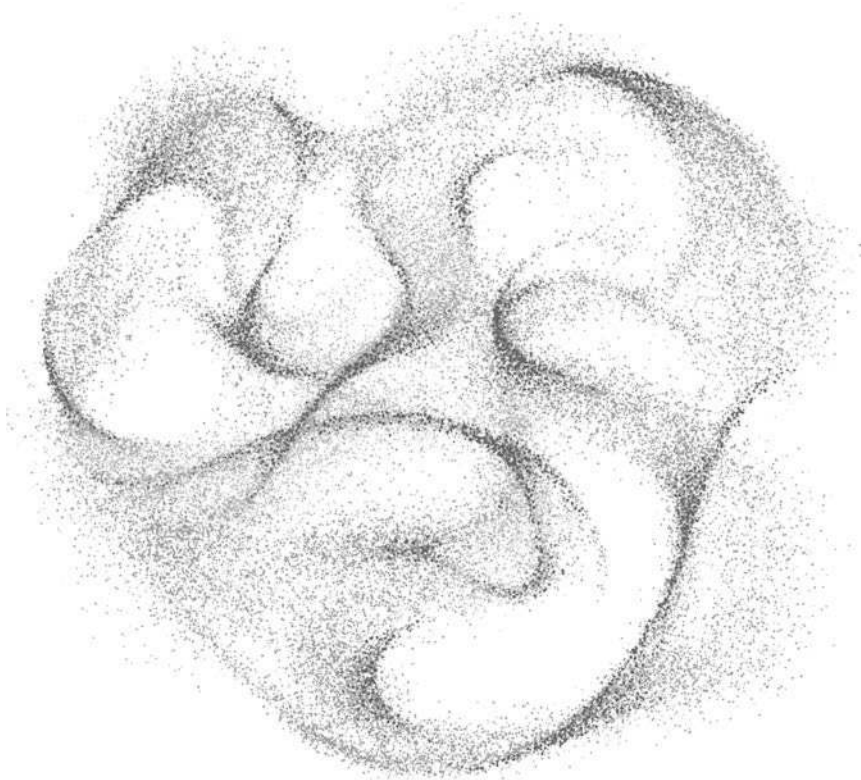
Quelle: nach Pohl o. J.

Das Grundmuster *Gemeinstimmig entscheiden* qualifiziert im Wortsinne das dritte Designprinzip nach Elinor Ostrom und kann mit den beschriebenen und anderen Methoden umgesetzt werden und zum Gelingen kollektiven Handelns beitragen. Darüber hinaus gibt es natürlich weitere Muster des gelingenden sozialen Miteinanders, der internen Governance und einer gemeinschaftsgetragenen und sinnstiftenden Ökonomie, die zusammengenommen Commoning – die Instituierung des Gemeinsamen – beschreiben. Doch bevor ich ein weiteres Muster vorstelle – immer mit Blick auf die Realisierung einer inklusiven Bildungswerkstatt –, werfen wir einen Blick auf das Ganze.

Die Mustersprache des Commonings

In *Frei, Fair und Lebendig. Die Macht der Commons* (Helfrich/Bollier 2019) nähern wir uns der Begriffsbestimmung des Commonings über eine ‚Triade‘. Sie setzt ins Bild, dass Praktiken des Gemeinsamen in der Regel gleichermaßen die Beziehungsgestaltung zwischen den Beteiligten, den Aufbau von Strukturen und Organisationen wie auch das Wirtschaftshandeln betreffen. Es wird weitere Bereiche geben – etwa jene der Individualpsychologie oder der Rechtsgestaltung –, doch die bislang identifizierten Muster haben wir zunächst über diese drei Bereiche geordnet.

Abbildung 3: Triade



Jedes Muster – und das ist entscheidend – entfaltet sein Potenzial erst im Zusammenhang mit anderen. Etwas salopp ausgedrückt, kann ein Karren auch dann gegen die Wand fahren, wenn dies einstimmig entschieden wird; daher wird es nicht genügen, die Entscheidungsverfahren zu verändern, um das Ganze zu transformieren. Vielmehr weist die Bearbeitung eines Problems stets auf benachbarte Probleme hin oder schafft sogar neue. Aus diesem Grund gibt es sogenannte Anschlussmuster. Sie zeigen, wie Probleme und ihre Lösungen miteinander zusammenhängen. Die Gesamtheit dieser miteinander zusammenhängenden Muster *für einen bestimmten Gestaltungsbereich* wird als *Mustersprache* bezeichnet. Eine Mustersprache ist ein konviviales² Werkzeug, das der

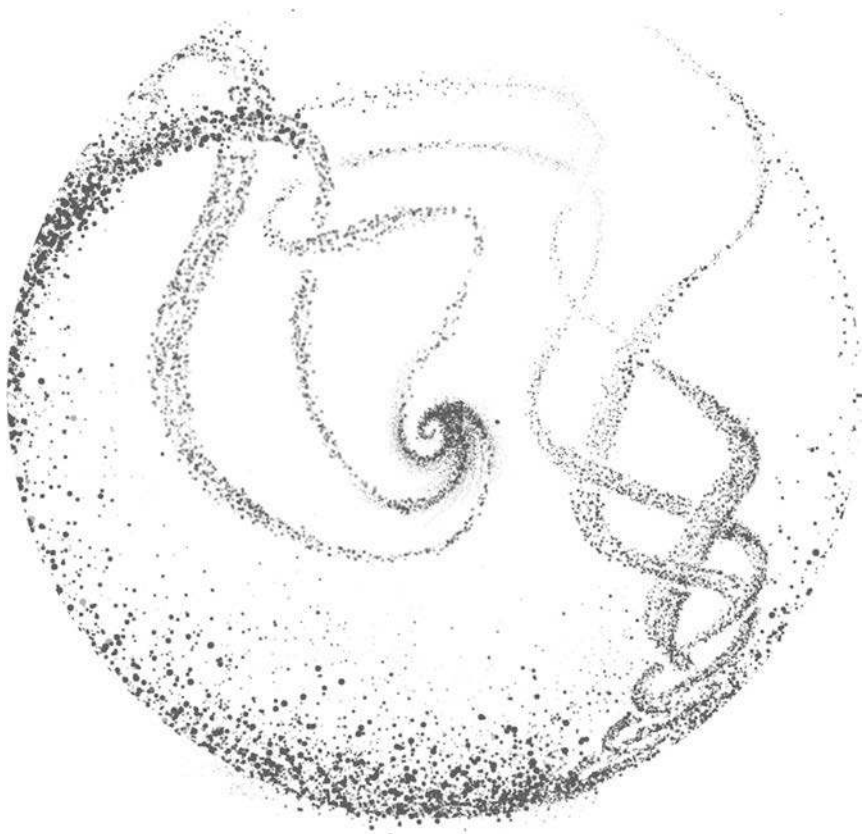
2 Der Begriff der Konvivialität geht auf Ivan Illich zurück. Er bedeutet ‚mit dem Leben‘ und bezieht sich hier auf Werkzeuge, die die Energien des Lebens unterstützen, statt ihnen zuwiderzulaufen, so, wie heute Äcker den Landmaschinen angepasst werden statt umgekehrt. Zugleich sind konviviale Werkzeuge selbst nicht ‚abgeschlossen‘ oder ‚fertig‘, sondern ständig in Weiterentwicklung.

Gestaltung lebendiger Prozesse und Strukturen dient. Sie kann wie ein Vokabular angeeignet werden. Personen und Organisationen können Muster um Muster aneinanderfügen – so, wie sich Worte zu sinnvollen Sequenzen kombinieren lassen – und so sukzessive kontextspezifische Lösungen implementieren.

Aus dem Bereich des (für-)sorgenden und selbstbestimmten Wirtschaftens wähle ich nun ein weiteres Muster aus, um es mit Bezug auf die inklusive Bildungswerkstatt zu erläutern. Die Idee mag auf den ersten Blick verwegen erscheinen, doch auf den zweiten und dritten Blick wirkt es noch verwegener, ihr nicht zu folgen. Es geht um *Gemeinsam erzeugen & nutzen*; das Muster ist vielseitig implementierbar und bezieht sich hier auf den Bau der Bildungswerkstatt selbst.

Gemeinsam erzeugen & nutzen

Abbildung 4: Gemeinsam erzeugen



Die Kurzbeschreibung lautet:

„An der Herstellung von Nützlichem sind all jene beteiligt, die es wünschen. So werden ihre produktiven Bedürfnisse einbezogen. Produziert wird für die individuelle, gemeinsame oder öffentliche Nutzung, entweder zusammen oder allein“ (Helfrich/Petzold 2020e, o.S.).

In der Praxis bedeutet dies, dass Menschen – etwa in offenen Werkstätten³ oder sogenannten FabLabs – miteinander statt allein im Hobbykeller tüfteln, reparieren, werkeln und kreieren: nach dem Motto *Do it Together* (DIT) statt *Do it Yourself* (DIY). Dieser Idee folgen beispielsweise die Entwickler*innen, Ingenieur*innen und Bäuer*innen der überregionalen Selbstbaukooperative Atelier Paysan⁴, die etwas ebenso Komplexes herstellen wie ein Gebäude für die Bildungsarbeit: *Open-Source-Landmaschinen*. Im Atelier Paysan werden arbeits- teilig und doch gemeinsam Landmaschinen entworfen und produziert, die auf dem Markt nicht verfügbar sind, weil ‚es sich nicht rechnet‘, Maschinen so genau auf konkrete Bodenbeschaffenheiten, Hangneigungen oder Größenverhältnisse abzustimmen, wie dies notwendig wäre. In allen Kulturen wird seit Jahrhunderten auch gemeinsam erzeugt und produziert, was gemeinsam genutzt werden soll. Das gilt auch für das Bauen. Dabei ist der Impuls zum kollektiven Selbstbau nicht nur ökonomisch motiviert, sondern angesichts der ökologischen, technologischen und sozialen „Misere der Bauwirtschaft“ ist eine „disruptive Baupraxis“ (Kichler et al. 2021, S. 132), also eine Baupraxis, die überholte Strukturen, Rollenverständnisse und Vorgehensweisen auf- und zerbricht, schlicht notwendig. Das Disruptive bezieht sich dabei nicht nur auf die verwendeten Technologien und Baustoffe (Schluss mit Glas-Beton-Fassaden!), sondern auch auf die Bauorganisation, den Bauprozess und sogar die Funktion des Bauens selbst. Wenn nicht nur *für* die künftigen Nutzer*innen gebaut wird, sondern auch *mit* ihnen, wird das Bauen des Bildungsortes selbst zu einem sozialen Ereignis inklusiver Bildung, wo im Tun Augenhöhe entsteht. Das wäre neu!

Kollektiver Selbstbau heißt nicht, dass nun alle (vermeintlichen Nichts- könner*innen) alles tun. Es heißt ebenso wenig, ein vordefiniertes und normiertes Produkt – das ganze Gebäude – mehr oder weniger dilettierend umzusetzen. Vielmehr verändert sich das Produktionsziel selbst, und zwar in doppelter Weise: Einerseits transformieren sich Gestalt und materieller Gehalt des unmittelbaren Produktionsziels. Ein Gebäude, das im commonsbasierten kollektiven Selbstbau entsteht, sieht schlicht anders aus als ein herkömmlicher ‚Bildungsbau‘. Andererseits besteht das Produktionsziel nicht nur im schlüsselfertig zu übergebenden

3 www.offene-werkstaetten.org/ (13.03.2021).

4 www.latelierpaysan.org/ (13.03.2021).

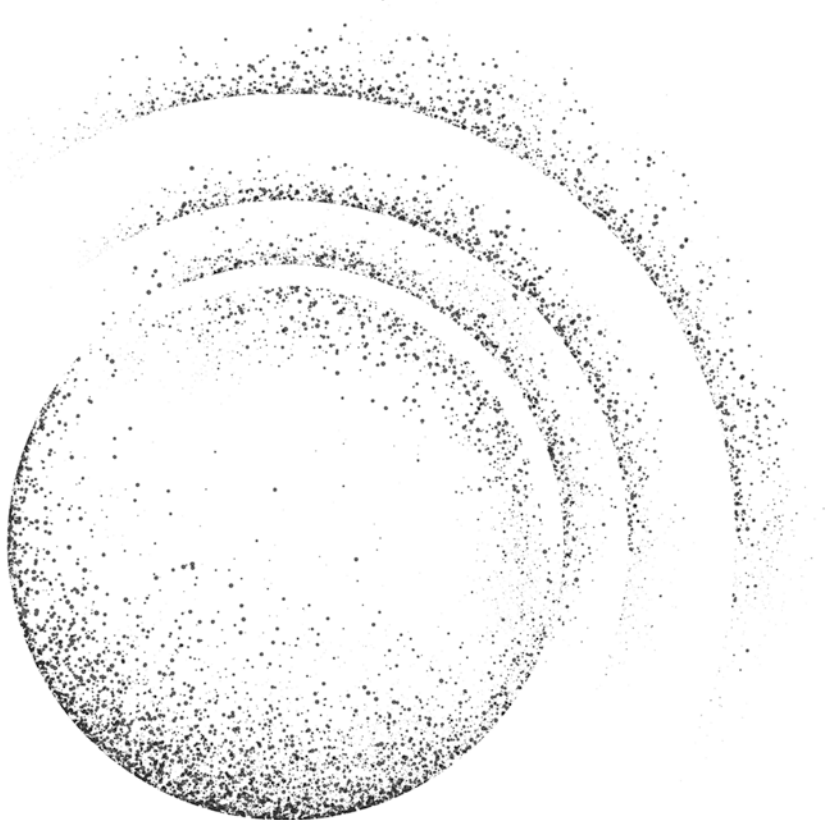
Gebäude, sondern auch in erworbener Selbstorganisationserfahrung, fachlicher Kompetenz, Identifikation mit dem Bauprozess und – natürlich – mit dem ersten beispielbaren Abschnitt des Gebäudes und einer klaren Idee vom weiteren Prozess.

Bevor ich das Konzept am Beispiel Vivihouse erläutere, wage ich eine gedankliche Übersetzung in den Malstatter Kontext: Den Bauprozess einer inklusiven Bildungswerkstatt selbst als Commoning zu verstehen bedeutet, dass die Bildungswerkstatt in dem Moment entsteht und wirkt, in dem das Gebäude selbst gemeinsam mit allen Interessierten, formell Beteiligten und potenziellen Nutzer*innen – mit Jugendlichen, Architekt*innen, Schüler*innen, Handwerker*innen, Bildungsträger*innen und anderen mehr – entlang der Fragen ‚Was brauchen wir wirklich?‘ und ‚Was brauchen wir zuerst?‘ entworfen wird. Die Antwort auf diese Fragen könnte lauten: eine schlichte Produktionshalle für den kollektiven Selbstbau von kostengünstigen, ökologischen Modulen eines Open-Source-Gebäudes; in Saarbrücken würde sich gewiss etwas Leerstehendes finden. Eine Grundausstattung an Werkzeug sowie fachliche Anleitung kämen hinzu. Dann könnte gemeinsames Lernen im Tun beginnen, nicht nur im handwerklichen, sondern auch im organisatorischen, sozialen und sprachlichen Bereich. Neues Vokabular wird im Wortsinne am Gegenstand erlernt, der Umgang mit diesem Vokabular desgleichen – es muss nicht schweigend nebeneinander gesägt und gehämmert werden. Das Werk-tätig-sein samt der dazugehörigen Planungs- und Korrekturphasen kann sich mit kreativem Sprachtraining in mehreren Zielsprachen verbinden. Verbindung ist ohnehin das zentrale Stichwort: Eine inklusive Bildungswerkstatt entsteht immer dann, wo im Lernen auch Beziehung entsteht, zum Gegenstand und zu den jeweils anderen.

Wissen großzügig weitergeben

Mehrjährige Anleitungserfahrung im bedürfnisorientierten Selbstbau bringen zum Beispiel die Entwickler*innen von Vivihouse mit. Vivihouse basiert auf einer modularen Holzskelettbauweise, die speziell für den Einsatz ökologischer Materialien optimiert ist: Strohballen als Dämmstoff und Kalk- oder Lehmputze zur Verkleidung. Ein Hingucker. Das klingt zunächst nach dem wohnlichen Häuschen auf dem Lande, doch das Projekt ist auf den mehrgeschossigen, kollektiven Selbstbau spezialisiert, der gerade in dichten städtischen Umgebungen seinen Sinn entfaltet. Es war den Entwickler*innen wichtig, nicht zu Räumen beizutragen, die letztlich soziale Spaltungen vertiefen, weil die Baukosten unerschwinglich sind oder die Bautechnik selbst nur hochspezialisierten Fachkräften vorbehalten bleibt. Entsprechend liegt der Vivihouse-Praxis ein weiteres Muster des Commonings zugrunde: *Wissen großzügig weitergeben.*

Abbildung 5: Wissen großzügig weitergeben



Das bedeutet:

„Wissen wird mehr und kann an Qualität gewinnen, wenn viele beitragen. Deswegen wird Wissen in Commons gern weitergegeben und ungern anderen vorenthalten oder exklusiv kommerziell verwertet. Zugängliche Informationen können an anderer Stelle als Handlungsanweisung genutzt, an eigene Bedürfnisse angepasst und erneut verbreitet werden. Zudem ist die freie Wissensweitergabe innerhalb eines Commons Grundlage für einstimmige Entscheidungen“ (Helfrich/Petzold 2020c, o. S.).

Was immer Vivihouse entwickelt, wird online oder vor Ort geteilt. Was immer zusammengefügt werden kann, wird über die modulare Bauweise zusammenfügbar gemacht. Was immer weggelassen werden kann, weil es potenzielle Abhängigkeiten schafft oder einen unerwünschten ökologischen Fußabdruck erzeugt, wird weggelassen. All das ist anders, doch zugleich bleiben einige Aspekte des ‚Bauens, wie wir es kennen‘ erhalten. So wird die Herstellung der einzelnen

Module (in der hier imaginierten Saarbrücker Fabrikationshalle) von Fachkundigen angeleitet und qualitätsgeprüft. Angeleitet werden all jene Jugendlichen oder Erwachsenen, die am Erlernen einer handwerklichen Technik oder an dieser spezifischen Vivihouse-Baukultur interessiert sind. Das können Schüler*innen, Lehrlinge verschiedener Gewerke oder Studierende sein, die mindestens einwöchige Praktika absolvieren, oder auch Menschen, die sich für eine Reihe öffentlich ausgeschriebener Workshops anmelden. In der Halle entstünden dann die Module für die Bodenplatte, die Wände und das Dach einer ersten Ebene der Bildungswerkstatt, die erst dann um eine zweite Ebene erweitert wird, wenn sich dies als notwendig erweist. Denn das ist der Clou: Im kollektiven Selbstbau à la Vivihouse wird die Entstehung der Bildungswerkstatt selbst „aneigenbar und flexibel genug“ (Kichler et al. 2021, S. 133), um vor Ort allmählich aufzubauen und zu entfalten, was wirklich gewollt und gebraucht wird.

Selbstredend steht Vivihouse hier nur stellvertretend für eine Baukultur, die auch in der europäischen Szene des ökologischen Strohballenbaus und anderswo vertreten wird. Zu dieser Kultur gehört eine „ausgeprägte Verschränkung“ von gemeinschaftsgetragendem Selbstbau „mit einem hohen technischen Grad und Interesse an baulichem Fachwissen“ (ebd., S. 135) seitens der Laien. Die Architekt*innen sehen sich ihrer Sonderrolle beraubt, wenn auch Autodidakt*innen mitplanen und es dabei teilweise zu erheblicher Professionalität bringen. Genau das ist erwünscht, denn es verändert Rollenverständnisse – oft einhergehend mit dem Aufbrechen geschlechtlich codierter Stereotypisierungen. Darüber hinaus beinhaltet die Open-Source-Bauweise, dass das jeweilige Design (und damit auch die Materialwahl für Verkleidungen und Ornamentik) nicht ‚abgeschlossen‘ ist. Das lädt geradezu ein, die Erfahrungen und Fertigkeiten quasis professioneller Laien einfließen zu lassen. Elemente und Praktiken ‚fremder‘ Baukunst sowie Werkzeuge oder Verarbeitungstechniken können in den Selbstbau einfließen und so die Weiterentwicklung von Vivihouse inspirieren und gar zum integrierten Bestandteil des nächsten Entwurfs werden. Vor meinem inneren Auge entstehen in der inklusiven ‚Bildungsbaustatt‘ von Saarbrücken-Malstatt Wandmodule, in die die Beteiligten über Formgebung oder Schnitzwerk ihren Erfahrungs- oder Migrationshintergrund einschreiben und die mithin die deutliche Handschrift ihrer Produzent:innen tragen. Auf diese Weise entwickeln sie – und das ist für das Verständnis des Bauprozesses *als* commonsinspirierte Bildungswerkstatt entscheidend – „nicht nur eine subjektive Identifikation mit dem Raum“, sondern „das Verhältnis zu ihm verändert [sich]. Durch die Bezo-genheit wird der Pflege, der Erhaltung und der Schadensvermeidung mehr Aufmerksamkeit geschenkt“ (ebd., S. 133). Das berührt die künftige Governance⁵

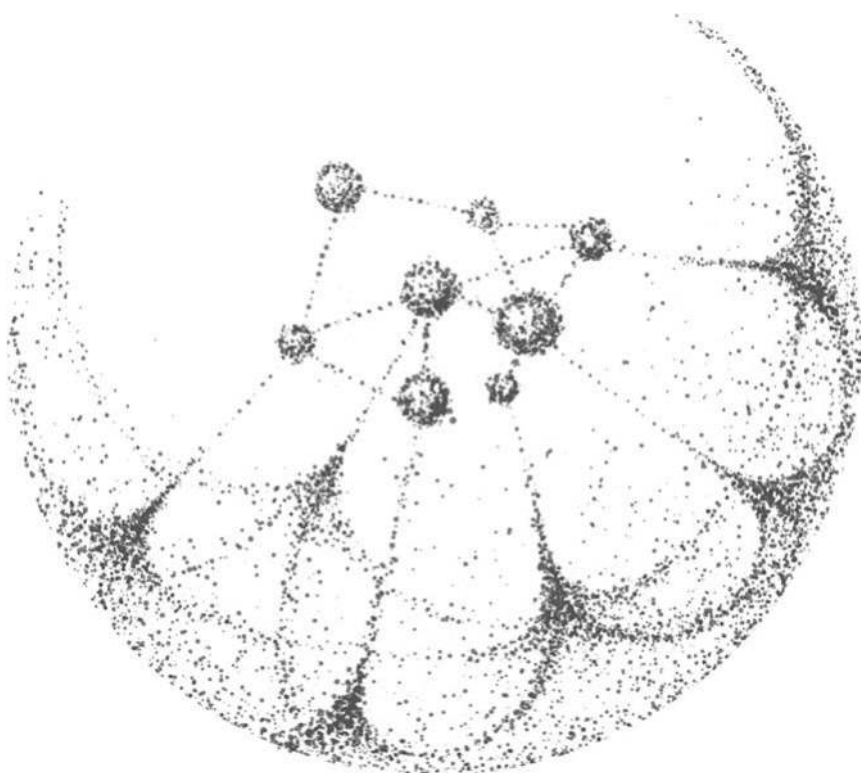
5 Zentrale Governance-Fragen sind in den bereits zitierten ostromschen Prinzipien angesprochen. Weitere betreffen Fragen nach der Herstellung von Transparenz und Vertrauen (mehr dazu in Helfrich/Bollier 2019, Kapitel 5).

der Bildungswerkstatt erheblich, denn wenn sich Menschen verbunden fühlen und die Genese einer Sache mitprägen, wenn Räume existieren, in denen sie sich als selbstwirksam erfahren, dann stabilisieren sich Beziehungen und daraus wiederum entstehen Vertrauen und Verantwortung. Kurz: Kollektiver Selbstbau schüfe gute Bedingungen für das partizipative, gemeinverantwortliche künftige Management der Bildungswerkstatt.

Auf gemeinschaftsgetragene Infrastrukturen setzen

„Gemeinschaftsgetragene oder P2P-Infrastrukturen sind elementar. Sie decken auch ab, was der Markt ignoriert, und werden als Voraussetzung und Mittel der Produktion von den Beteiligten selbst kontrolliert. Das schafft soziale Sicherheit, verringert Abhängigkeiten und erleichtert die Kooperation in großem Maßstab“ (Helfrich/Petzold 2020d, o. S.).

Abbildung 6: Gemeinschaftsgetragene Infrastrukturen



Gute Bedingungen sind für den kollektiven, klimagerechten Open-Source-Selbstbau selbstredend förderlich. Ob diese in Saarbrücken existieren, entzieht sich meiner Kenntnis, doch lohnt es auch unabhängig vom Selbstbaugedanken, die Kenntnisse, Ressourcen und Beiträge jener Akteure zu integrieren, die bislang nicht in die Überlegungen zur inklusiven Bildungswerkstatt involviert waren. So hat sich in den vergangenen Jahrzehnten weltweit eine lebendige Maker-Szene entwickelt, zu der auch die sogenannten FabLabs (fabrication laboratories) gehören. FabLabs sind mehr oder weniger selbstverwaltete Werkstätten, die dank ihres Angebots an Werkzeugen – von Schraubenschlüsseln und Nähmaschinen über Schweißgeräte bis zu 3D-Druckern, CNC-Fräsen und Plasma-Cuttern – die technischen Möglichkeiten des kollektiven Selbstbaus direkt vor Ort erweitern. In FabLabs, Makerspaces oder offenen Werkstätten können Prototypen entstehen, Dinge ausprobiert und technische Engpässe überwunden werden. Gegebenenfalls können hier jene Dinge hergestellt werden, die auf dem Markt gerade nicht oder nur übersteuert verfügbar sind. Das FabLab Saar⁶ und die offene Jugendwerkstatt in St. Ingbert⁷ erscheinen aus dieser Perspektive als ideale Adressen zur Kontaktaufnahme.

Eine Bildungswerkstatt als Gemeinsames zu denken, verlangt also – so viel wird deutlich geworden sein –, das für selbstverständlich Gehaltene zurückzustellen. Eine solche Bildungswerkstatt wird nicht unbedingt *zuerst* gebaut und *dann* bespielt. Das Gebäude muss nicht vorab komplett so errichtet werden, wie es erst in fünf oder zehn Jahren benötigt wird. Selbst die Finanzierung des Baus kann genauso schrittweise erfolgen wie die Inbetriebnahme, was einer Verwaltungslogik widerspricht, die Mittel für ein bestimmtes Haushaltsjahr vorsieht, die dann ausgegeben werden *müssen*. Daher bietet es sich an, jene Muster des Commonings zu identifizieren, die für diesen Prozess wichtig sind, sie im Lichte der konkreten Situation vor Ort zu durchdringen und auf diesem Wege zu erleben, wie einige bislang verschlossen gebliebene Türen und (konzeptionelle wie gestalterische und organisatorische) Zugänge sich öffnen, um auch jene Dinge, Fähigkeiten, Motivationen und Synergieeffekte zu erschließen, die ohne Commons-Perspektive verborgen geblieben wären. Das gilt auch für die Frage nach der langfristigen Verwaltung und Trägerschaft.

Zum Schluss: Wem gehört eine inklusive Bildungswerkstatt?

Bei Lichte betrachtet widerspricht es dem Kerngedanken eines sich *inklusiv* nennenden Ortes, diesen rechtlich in die Hand und Verantwortung *einer* Trägerorganisation zu legen. Vielmehr sollte die eigentums- und verwaltungsrechtliche Lösung alle wichtigen Beziehungen und Beiträge spiegeln, die mit einem solch komplexen sozialen Prozess verbunden sind. Eine inklusive Bildungswerkstatt braucht daher

6 www.fablabsaar.de (21.03.2021).

7 www.alte-schmelz.org/mint-initiativen-igb/offene-jugendwerkstatt-ojw/ (21.03.2021).

eine intelligente Verbundträgerschaft, in der auch die Nutzenden selbst einen Platz haben. Aus der rechtspolitischen Diskussion wissen wir um den Geburtsfehler vieler Projekte, ihre wertvollen Anliegen den existierenden Rechtsformen anzupassen. Dabei wird übersehen, dass die Rechtsform der Funktion folgt. Die Frage lautet daher nicht: Welche Rechtsform ist für eine inklusive Bildungswerkstatt geeignet? Sie lautet: Was wollen wir wirklich tun und welche Elemente dieses Tuns müssen wir rechtlich absichern? Von dieser Frage ausgehend lassen sich Rechtskonstrukte entwickeln, die einzelne Trägerorganisationen entlasten, dem Gedanken der Selbstverwaltung näher rücken und verwirklichen, dass die Werkstatt nicht nur ideell, sondern auch reell jenen gehört, die sie erdacht, errichtet und belebt haben – und denen, die sie brauchen. Die Stadt Saarbrücken könnte hier bundesweit Vorreiter sein und statt üblicher Rechtsformen und Trägerschaftskonstrukte den Gedanken der Commons-Öffentlichen-Partnerschaft (vgl. Bollier 2020) aufgreifen, der die bekannten Öffentlich-Privaten-Partnerschaften herausfordert. Die Ideen dafür sind da. Es geht darum, sie auszuprobieren.

Literatur

- Bollier, David (2020): Hacking the Law to Open Up Zones of Commoning. www.resilience.org/stories/2020-11-17/hacking-the-law-to-open-up-zones-of-commoning (13.04.2021).
- Fournier, Valérie (2013): Commoning: On the social organisation of the commons. In: *M@n@gement* 16, S. 433–453. www.doi.org/10.3917/mana.164.0433.
- Helfrich, Silke/Bollier, David (2019): Frei, Fair und Lebendig. Die Macht der Commons. Bielefeld: transcript.
- Helfrich, Silke/Petzold, Julia (2020a): Mustersprache des Commoning oder Wie Transformation gelingt. Ein Auftakt. www.mustersprache.commoning.wiki/view/commoning (17.02.2021).
- Helfrich, Silke/Petzold, Julia (2020b): Einstimmig entscheiden. www.mustersprache.commoning.wiki/view/einstimmig-entscheiden (18.02.2021).
- Helfrich, Silke/Petzold, Julia (2020c): Wissen großzügig weitergeben. www.mustersprache.commoning.wiki/view/welcome-visitors/view/auf-gemeinschaftsgetragene-infrastrukturen-setzen/view/wissen-groezig-weitergeben (12.04.2021).
- Helfrich, Silke/Petzold, Julia (2020d): Auf gemeinschaftsgetragene Infrastrukturen setzen. www.mustersprache.commoning.wiki/view/welcome-visitors/view/auf-gemeinschaftsgetragene-infrastrukturen-setzen (26.03.2021).
- Helfrich, Silke/Petzold, Julia (2020e): Gemeinsam erzeugen & nutzen. www.mustersprache.commoning.wiki/view/welcome-visitors/view/gemeinsam-erzeugen-nutzen (19.04.2021).
- Jensen, Annette (2020): Konsens statt Streit, ein Interview mit Erich Visotschnik. In: *taz*, 25.01.2020. www.taz.de/Konsens-statt-Streit/!5657359/ (24.02.2021).
- Kichler, Nikolas/Głowińska, Izabela/Schulz, Paul Adrian/Fürst, Mikka (2021): Kollektiver Selbstbau als Testfeld für neue Produktionsweisen. In: Andrej Holm/Christoph Laimer (Hrsg.): *Gemeinschaftliches Wohnen und selbstorganisiertes Bauen*: TU Wien. www.repositum.tuwien.at/handle/20.500.12708/18113 (26.07.2021).
- Linebaugh, Peter (2014): *Stop, Thief! The Commons, Enclosures, and Resistance*. Oakland: PM Press.
- Ostrom, Elinor (2009): *Beyond Markets and States: Polycentric Governance of Complex Economic Systems*. Nobelpreisrede vom 8. Dezember 2009. www.nobelprize.org/nobel_prizes/economics/laureates/2009/ostrom-lecture.html (19.04.2021).
- Pohl, Dieter (o. J.): Bedingungen und Methoden guter Entscheidungsfindung. www.futur2.org/article/bedingungen-und-methoden-guter-entscheidungsfindung/ (10.09.2021).

Teil II: Sprache und Migrationsgesellschaft

Bildung im Kontext Sozialer Arbeit aus einer postmigrantischen Perspektive

Ulrike Zöllner

Im folgenden Beitrag werde ich der Frage nachgehen, welche Basis Bildung im Kontext von Sozialer Arbeit aus einer postmigrantischen Perspektive braucht. Nach einer Einführung in das postmigrantische Paradigma wird der Stellenwert non-formaler Bildung in der Sozialen Arbeit dargestellt und dieser mit Demokratie und Menschenrechten in Bezug gesetzt. Danach folgt eine ethische Einbettung, die sich an John Rawls' gerechtigkeits-theoretischen Überlegungen hinsichtlich Pluralismus und Menschenrechten orientiert. Politische Bildung bekommt im Spiegel dieser Überlegungen eine hohe Relevanz für Soziale Arbeit. Daher werde ich im nächsten Schritt auf aktuelle Studien Bezug nehmen, die die Notwendigkeit politischer Bildung in der postmigrantischen Gesellschaft herausstellen. Zum Schluss versuche ich diese Überlegungen auf die Bildungswerkstatt im Saarbrücker Stadtteil Malstatt zu übertragen.

Einführung in die postmigrantische Perspektive

Im Jahr 2019 hatten nach dem Mikrozensus 21,2 Millionen Menschen und somit 26,0 Prozent der Bevölkerung in Deutschland einen sogenannten Migrationshintergrund (Destatis 2020).¹ Davon sind 52 Prozent deutsche Staatsangehörige. Etwas mehr als die Hälfte der 11,1 Millionen Deutschen mit Migrationshintergrund besitzt die deutsche Staatsangehörigkeit seit Geburt (51 %). Migrationshintergrund bedeutet, dass mindestens ein Elternteil ausländisch, eingebürgert, deutsch durch Adoption oder (Spät-)Aussiedler*in ist. Weitere 25 Prozent sind eingebürgert, 23 Prozent sind selbst als (Spät-)Aussiedler*in nach Deutschland gekommen und circa ein Prozent besitzt die deutsche Staatsangehörigkeit durch Adoption (ebd.). Deutschlands Einwohner*innen mit einem sogenannten Migrationshintergrund sind deutlich jünger als diejenigen ohne.

1 Der Begriff Migrationshintergrund, der in den amtlichen Statistiken auftaucht, steht schon lange in der Kritik. Er wird als stigmatisierend empfunden, da er einen Integrationsbedarf unterstelle. Die Fachkommission Integrationsfähigkeit empfiehlt der Bundesregierung, dass in Zukunft in Statistiken ‚Eingewanderte und ihre (direkten) Nachkommen‘ erfasst werden sollen (vgl. Mediendienst Integration 2020). Das Glossar der Neuen deutschen Medienmacher*innen schlägt die Begriffe Menschen aus Einwandererfamilien oder Menschen mit internationaler Geschichte vor (vgl. NdM-Glossar 2021).

Menschen mit Migrationshintergrund waren 2019 im Schnitt 35,6 Jahre alt (Mediendienst Integration 2021). Davon sind schätzungsweise 40 Prozent Kinder und Jugendliche im Alter von 0 bis 15 Jahren (vgl. Vogel/Dittmer 2020, S. 3). Die Zahlen geben Aufschluss über eine pluralisierte Gesellschaft, die von migrationsgesellschaftlichen Tatsachen durchwoben ist. Ich schließe mich hier Paul Mecheril (2010, S. 11) an, der unter Migrationstatsachen Phänomene der Ein- und Auswanderung, der Pendelmigration, verschiedene Formen regulärer und irregulärer Migration und die Vermischung von Sprachen und kulturellen Praktiken fasst. Mecheril (2010) verweist auf interkulturelle Zwischenwelten (Gemende 2002) und hybride Identitäten (Bhabha 2000; Hall 1994). Es treten aber auch Konstruktionen auf, die Menschen als ‚Fremde‘ markieren und damit zu Strukturen und Prozessen des alltäglichen Rassismus führen. In einer Migrationsgesellschaft werden ständig innergesellschaftliche Diskurse über Migrationsphänomene geführt (Mecheril 2010). Hier schließt sich eine postmigrantische Perspektive als gesellschaftsanalytischer Rahmen für Bildungsprozesse an, damit „Migration nicht zum Sonderfall, Mehrfachzugehörigkeit nicht zum Problem und Rassismus nicht zur Ausnahmeerscheinung“ (Foroutan 2018, S. 9) erklärt wird.

Eine postmigrantische Perspektive weist darauf hin, dass die migrationsgesellschaftlichen Tatsachen in der Bundesrepublik weiterhin mit dem Begriff Integration als Schwerpunktaufgabe des politischen Handelns abgeleitet werden. Bei näherer Betrachtung der integrationspolitischen Bemühungen der Bundesrepublik wird aber deutlich, dass die politischen Handlungen im Wesentlichen aus der Perspektive der Aufnahme- bzw. Mehrheitsgesellschaft erfolgen und sich damit auf die Menschen mit internationaler Geschichte konzentrieren. Zentrale postmigrantische Kritikpunkte am etablierten Integrationsbegriff sind beispielsweise, dass Integrationsanpassungen nicht von der Mehrheitsgesellschaft erwartet werden, strukturelle und institutionelle Öffnungen weiterhin nur sehr zögerlich vorstattgehen, religiöse oder kulturelle Themen als Integrationshindernis hervorgehoben, etablierte Barrieren und Schließungsprozesse von gesellschaftlicher Seite hingegen ausgeblendet werden (vgl. Foroutan 2015). So weisen etwa Dita Vogel und Torben Dittmer (2020) in einer Expertise für den Mediendienst Integration auf Defizite im Bereich Bildung und im Umgang mit Migration und Vielfalt an Schulen in Deutschland hin. In ihrer Expertise arbeiten sie heraus, dass Schüler*innen mit internationaler Geschichte der Anschluss im Fachunterricht desto schwerer fällt, je älter sie bei ihrer Zuwanderung sind. Oft gelänge es Schulen nicht, diese Gruppe von Schüler*innen überhaupt zu einem Schulabschluss zu führen. Außerdem hätten mehrsprachige Kinder keine Möglichkeit, ihre Herkunftssprachen für den Schulabschluss zu nutzen, und darüber hinaus würden Lehrkräfte Vielfalt an Schulen als besondere Herausforderung erleben, auf die sie nicht ausreichend vorbereitet wurden (ebd.). Die Sozialwissenschaftlerin und Direktorin des Berliner Instituts für empirische Integrations- und

Migrationsforschung Naika Foroutan (2015) stellt im Weiteren aus einer postmigrantischen Perspektive dar, dass fehlende Integration im aktuellen Integrationsverständnis zu einem persönlichen und/oder kulturellen Problem der Menschen mit internationaler Geschichte umdefiniert wird, statt strukturelle Barrieren zu berücksichtigen. Gleichzeitig gibt es in der Bevölkerung Gruppen von Menschen ohne internationale Geschichte, die sich in der neuen, durch Vielfalt gekennzeichneten Gesellschaft nicht zurechtfinden, desintegriert wirken und damit ebenfalls von der Integrationspolitik angesprochen werden sollten (vgl. Foroutan 2015; Foroutan/Hensel 2020). Aus Sicht des Politikwissenschaftlers und Publizisten Max Czollek (2020) erklären diejenigen, die ‚Integration‘ fordern, Vielfalt zum größten Problem – und das werde unserer Gesellschaft nicht gerecht. Herausfordernd ist, dass Soziale Arbeit politische Entscheidungen mitgestaltet und damit eng mit dem integrationspolitischen Geschehen, das sozialpolitische Entscheidungen transportiert, verknüpft ist (vgl. Zöllner 2021). Hier kann die postmigrantische Perspektive neue Wege aufzeigen. Hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass Integration in einer pluralen Gesellschaft als zweiseitiger sozialer Prozess zu verstehen ist, bei dem es zwischen allen Gesellschaftsmitgliedern zu einem Austausch über verschiedene Praxen und Ansichten kommt, wobei nicht sofort klar ist, welche dieser vielfältigen Praxen sich durchsetzen wird. Dieses Konzept geht davon aus, dass eine plurale Gesellschaft durch Menschen mit internationaler Geschichte verändert wird und auch verändert werden sollte (vgl. Castro Varela 2006). Im Sinne eines postmigrantischen Verständnisses hat die Gesellschaft die Aufgabe, Chancengleichheit herzustellen, Diskriminierung und Ausgrenzung zu vermeiden und dazu beizutragen, dass für die gesamte Bevölkerung eine gleichberechtigte Teilhabe in allen Lebensbereichen der Gesellschaft verwirklicht werden kann. Der Verschiedenheit von Menschen soll dabei Rechnung getragen werden. Soziale Arbeit als zivilgesellschaftliche Akteurin kann demgemäß besonders durch politische Bildung in allen ihren Handlungsfeldern dazu beitragen, den Staat im Sinne einer partizipativen Demokratie dafür in die Pflicht zu nehmen (vgl. Castro Varela 2013).

Stellenwert von Bildung in der Sozialen Arbeit

Laut der International Federation of Social Workers (IFSW 2014) bilden die Prinzipien soziale Gerechtigkeit, Menschenrechte, gemeinsame Verantwortung und Achtung der Vielfalt die Grundlagen Sozialer Arbeit (vgl. IFSW 2014). Diese Prinzipien untermauern den Stellenwert von Bildung in der Sozialen Arbeit besonders im Hinblick darauf, dass „fast 20 Jahre nach dem sog. PISA-Schock“ (SVR 2020, S. 1) weiterhin ungleiche Bildungschancen für Kinder und Jugendliche mit internationaler Geschichte existieren (vgl. ebd.). Sie besuchen seltener eine Kita und sind an Hauptschulen über- und an Gymnasien unterrepräsentiert

(vgl. ebd.). Anhand von verschiedenen Schulleistungsuntersuchungen kann belegt werden, dass die schulischen Kompetenzen von jungen Menschen mit internationaler Geschichte weiterhin erheblich hinter denen von Gleichaltrigen ohne internationale Geschichte zurückbleiben (vgl. SVR 2020, S. 1). Auch in der beruflichen Bildung und im Studium würde sich diese Benachteiligung fortsetzen (vgl. ebd.). Weiterhin kann hier von einem Versagen der formalen Schulbildung gesprochen werden. Soziale Arbeit findet in erster Linie in non-formalen Bildungszusammenhängen statt (vgl. Thiersch 2015). Damit sind offenere Bildungsarrangements gemeint, die sich von der curricular organisierten formalen schulischen Bildung abgrenzen. Diese non-formalen Arrangements bieten vielfältige Möglichkeiten, Bildungsprozesse außerhalb von Schule kreativ zu gestalten (siehe hierzu den Beitrag von Yvonne Symonds zum Sprachcamp in diesem Band). Sprachförderung von mehrsprachig aufwachsenden Kindern vollzieht sich im non-formalen Kontext sozialpädagogischer Betreuung in der Verbindung von Spielen und Lernen, dem gleichzeitigen Erwerb von sozialen Kompetenzen, den am ganzheitlichen und individuellen Bildungsprozess orientierten Fachkräften und dem Einbezug der Kooperation mit den Eltern (vgl. Thiersch 2015, S. 170). Sowohl in formalen als auch in non-formalen Bildungsbezügen muss Bildung als Menschenrecht eingelöst werden. Nimmt Soziale Arbeit die Prinzipien der IFSW ernst, dann wird sie ihrem Bildungsauftrag gerecht, der sich in den Worten von Hans Thiersch (ebd., S. 166) im Anspruch von Demokratie konkretisiert und über politische Bildung zur informierten Partizipation führt. „Demokratie setzt also Bildung voraus und ist in ihrem Bestand und ihrer Entwicklung auf Bildung als Menschenrecht verwiesen“ (ebd.). Dieser Anspruch verweist auf eine ethische Rahmung, die sich in den Gerechtigkeitstheoretischen Überlegungen von John Rawls spiegelt.

Ethische Rahmung

Der 2002 verstorbene Sozialphilosoph John Rawls hat in *Politischer Liberalismus* (1998), seinem zweiten Hauptwerk, herausgearbeitet, dass migrationsgesellschaftliche Realitäten den Bezug auf Pluralismus und Menschenrechte bedingen. Im Vordergrund steht für ihn dabei das Interesse an einer ethisch-politischen Theorie, die dem in den westlichen Demokratien vorherrschenden facettenreichen Pluralismus gerecht wird (vgl. Höffe 2015). Rawls setzt bei einer Vielzahl von vernünftigen, gleichwohl miteinander unvereinbaren, umfassenden Lehren an und sucht für sie einen übergreifenden Konsens (*overlapping consensus*) (vgl. Höffe 2015, 2021). Er geht davon aus, dass sich aus all diesen unterschiedlichen religiösen, moralischen und philosophischen Vorstellungen, die häufig im pluralisierten Zusammenleben zu Konflikten führen würden, „Brennpunkte“ (Höffe 2021, S. 97) ergeben werden, die für einen übergreifenden

Konsens taugen. Nach Rawls sollten allgemeine politische Prinzipien entwickelt werden, in denen zentrale moralische Vorstellungen zum Ausdruck kommen, die alle Bürger*innen teilen können (vgl. Nussbaum 2013, S. 6). Die Sozialphilosophin Martha Nussbaum (2013) beschreibt diese moralischen Vorstellungen, die in Verhandlungen münden, sowohl als partiell als auch als schwach. Sie arbeitet heraus, dass diese Art von Verhandlungen nicht das ganze Terrain des menschlichen Lebens umfassen oder sich gar auf umstrittene metaphysische Ideen wie die ‚Seele‘ berufen können. Wenn dies gelänge, dann würde Rawls davon ausgehen, dass sich politische Prinzipien entwickeln lassen, die im Laufe der Zeit Gegenstand eines „übergreifenden Konsenses der Vertreter aller verschiedenen umfassenden Lehren“ (ebd., S. 6) werden können – oder zumindest all jener, die mit der Idee des gleichen Respekts für jedermann vereinbar sind. Wichtig ist, an dieser Stelle zu betonen, dass Rawls’ Überlegungen sich ausschließlich auf die konstitutionelle Demokratie bzw. auf den demokratischen Verfassungsstaat beziehen (vgl. Höffe 2021). Rawls geht von der vertragsrechtlichen Vorstellung universeller Menschenrechte aus. Pluralismus und Menschenrechte sind deshalb in einer konstitutionellen Demokratie zusammen zu denken. Dazu gehört eine funktionierende Öffentlichkeit und eine aktive Bürgergesellschaft, die mit dafür Sorge tragen, dass die im hohen Maß pluralistische Gesellschaft nicht „auseinanderdriftet oder sogar zusammenbricht“ (ebd., S. 68f.). Beispielsweise werden soziale Probleme dann in erster Linie nicht kulturell oder religiös definiert, sondern als Folge ökonomischer Schieflagen sowie rassistischer und diskriminierender Praxen gefasst, die auf allen Ebenen der Gesellschaft wirkungsvoll sind und daher bekämpft werden müssen. Dieser Bezug deckt sich in weiten Teilen mit der postmigrantischen Perspektive. Politische Bildung bekommt im Spiegel dieser Überlegungen eine hohe Relevanz für Soziale Arbeit, gerade im Hinblick auf ihre weiter oben schon angeführten Prinzipien soziale Gerechtigkeit, Menschenrechte, gemeinsame Verantwortung und Achtung der Vielfalt, die in einer postmigrantischen Gesellschaft umgesetzt werden müssen.

Politische Bildung im Kontext einer postmigrantischen Gesellschaft

Die Bundeszentrale für politische Bildung (2021) fasst den Begriff politische Bildung einerseits als einen Sammelbegriff, der politisch prägende Prozesse umschreibt, die auf jeden Menschen als Mitglied einer sozialen und politischen Ordnung über unterschiedliche Gruppen, Organisationen, Institutionen und Medien einwirken. Andererseits versteht sie unter politischer Bildung in einem engeren Sinne alle bewusst geplanten und organisierten, kontinuierlichen und zielgerichteten Maßnahmen von Bildungseinrichtungen, um Jugendliche und Erwachsene mit den zur Teilnahme am politischen und gesellschaftlichen Leben

notwendigen Voraussetzungen auszustatten. Diese Form von politischer Bildung findet sowohl im Fachunterricht in der Schule (wo sie auch als Unterrichtsprinzip fungiert) als auch in Bildungsprozessen außerschulischer Institutionen statt (vgl. bpb 2021, S. 1). Die Notwendigkeit politischer Bildung wurde in letzter Zeit in verschiedenen Veröffentlichungen herausgestellt, beispielsweise in der 4. World Vision Kinderstudie (2018), in der Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz zur Menschenrechtsbildung in der Schule (2018) und im 16. Kinder- und Jugendbericht (2020). Die 4. World Vision Kinderstudie (2018) stützt sich auf eine deutschlandweit repräsentative Stichprobe von 2.550 Kindern im Alter von sechs bis elf Jahren. Ein bemerkenswerter Befund verweist auf den Stellenwert der Implementierung von Demokratie- und Menschenrechtsbildung in der Bundesrepublik. Fast jedes zweite Kind in Deutschland gibt an, Angst davor zu haben, dass immer mehr Menschen in Deutschland Menschen mit internationaler Geschichte ablehnen (35 % manchmal und 10 % sehr oft) (vgl. ebd., S. 11). Dieser Befund muss die Verantwortlichen in Bildungskontexten hellhörig machen, da Kinder hier ein gravierendes gesamtgesellschaftliches Problem registrieren. Hier lassen sich die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (2018, S. 3) anschließen, die in ihrem Papier zur Menschenrechtsbildung betont, dass die Menschenrechte nicht nur oberster Maßstab staatlichen Handelns seien, sondern auch maßgeblich durch die Haltung und das Engagement jedes Einzelnen verwirklicht werden müssen. Die Aufgabe der Schule bestehe darin, zu einer menschenrechtssensiblen und -fördernden Haltung zu erziehen, das erforderliche Wissen und geeignete Urteils-, Handlungs- und Gestaltungskompetenzen zu vermitteln sowie zu offenem und aktivem Engagement zu ermutigen. Die Thematisierung und Verwirklichung der Menschenrechte soll nach der Kultusministerkonferenz (vgl. ebd., S. 5) Teil einer nachhaltigen und umfassenden Unterrichts- und Schulentwicklung sein. Diese Aufgabe wird allen Lehrer*innen sowie den in Schulen tätigen Fachkräften übertragen. Die Zusammenarbeit von Schule und häuslichem Umfeld wird betont. In besonderem Maße erwähnt die Kultusministerkonferenz die Ermutigung und Unterstützung der Schüler*innen zur Wahrnehmung ihrer eigenen Rechte und zum Eintreten für die Rechte anderer (vgl. ebd.). Sozialer Arbeit kommt im Kontext Schule im Rahmen non-formaler Angebote hier ein großer Stellenwert zu. Die intergenerationelle Bedeutung der politischen Bildung wiederum wird von der Sachverständigenkommission für den 16. Kinder- und Jugendbericht betont. Herausgearbeitet wird, dass die Demokratie als Lebensform (im Sinne einer Kultur des sozialen Zusammenlebens), als Gesellschaftsform (im Sinne einer demokratischen Zivilgesellschaft und einer freien und vielfältigen Öffentlichkeit) sowie als Herrschaftsform (im Sinne eines Staats, dessen Funktionen und Aufgaben auf politischer Gleichheit und politischen Beteiligungsrechten der Bevölkerung basieren) durch tiefgreifende gesellschaftliche Entwicklungen herausgefordert sei. Diese Entwicklungen würden nicht nur das Aufwachsen junger Menschen beeinflussen, sondern auch das „gesellschaftliche

Aufgabenportfolio für die heutige junge Generation prägen“ (BMFSFJ 2020, S. 8). Die drei angeführten Veröffentlichungen sind sich einig, dass politische Bildung in Bildungskontexten einen hohen Stellenwert einnehmen muss. Damit politische Bildung umgesetzt werden kann, sind anerkennende Strukturen in Bildungseinrichtungen unumgänglich, die zu guten pädagogischen Beziehungen führen. Im Kern ist damit gemeint, dass die wechselseitige Achtung der Würde aller Mitglieder von Schulen und Einrichtungen gestärkt wird (vgl. Reckahner Reflexionen 2021). Anerkennende Strukturen können beispielsweise mit der Förderung der Mehrsprachigkeit und der Implementierung dieser in den Schulen geschaffen werden (siehe den Beitrag von Ticheloven, Heimler und Gogolin in diesem Band). Der Rat für Migration hat in seiner Debatte (2020) mit dem Titel *Drei Sprachen sind genug fürs Abitur!* einen Reformvorschlag erarbeitet, der zum Abbau der Diskriminierung von mehrsprachig Aufgewachsenen bei Schulabschlüssen führen könnte.

Was bedeuten diese Überlegungen für die Bildungswerkstatt in Malstatt?

Malstatt gehört zu den größten Stadtteilen Saarbückens. Der Bevölkerungsstand vom 31.03.2021 betrug 29.118 Menschen. Davon hatten mehr als ein Drittel (8.278 Personen) keine deutsche Staatsbürgerschaft (vgl. Amt für Entwicklungsplanung, Statistik und Wahlen 2021). Menschen mit einem sogenannten Migrationshintergrund und deutschem Pass werden in der Statistik der Landeshauptstadt Saarbrücken vom Amt für Entwicklungsplanung nicht ausgewiesen (vgl. ebd.). Malstatt weist eine hohe Quote von Menschen auf, die Arbeitslosengeld II beziehen, und gilt daher als sozial benachteiligter Stadtteil. Das untere Malstatt zählt darüber hinaus zu den sogenannten Ankunftsgebieten.² Die geplante Bildungswerkstatt soll daher zur sozialen Teilhabe der Bevölkerung

2 Ein Ankunftsgebiet lässt sich als Ort des Ankommens beschreiben, an dem sich neu eingewanderte Menschen niederlassen. Dabei sind die Migrationsverhältnisse in Deutschland in den vergangenen Jahren vor allem durch die Zuwanderung aus anderen europäischen Staaten geprägt worden. Trotz des Anstiegs der Zahl der Asylsuchenden aus dem Nahen Osten kamen 2014 insgesamt 74 Prozent aller Zuwanderer, die Deutschland erreichten, aus europäischen Ländern und nur rund fünf Prozent zum Beispiel aus Afrika (vgl. Oltmer 2018). Dies kann auch in den Ankunftsgebieten der Stadt Saarbrücken bestätigt werden (vgl. Landeshauptstadt Saarbrücken 2019). Ankunftsgebiete können als ein räumlicher Ausdruck von Integrationskarrieren gesehen werden, die in einem Gebiet im Aufnahmeland ihren Anfang finden müssen (vgl. Heidbrink/Kurtenbach 2019). Dog Saunders (2010) fasst in seinem Bild der „Arrival Cities“ Ankunftsgebiete als das typische Merkmal einer Stadt (Megacity) der Zukunft. Ankunftsquartiere stellen für die Zugezogenen oftmals keine dauerhaften Wohngebiete dar, sondern fungieren als eine Art „Durchlauferhitzer“ (Heidbrink/Kurtenbach 2019). Mehr als die anderen Stadtviertel sind

vor Ort beitragen und bietet vielfältige Anknüpfungspunkte, Bildung im Kontext Sozialer Arbeit umzusetzen und die oben ausgeführten Überlegungen im Kontext einer postmigrantischen Perspektive zu implementieren.

Die 4. World Vision Studie zeigt unter anderem auf, dass Kontakte zwischen einheimischen und geflüchteten Kindern in erster Linie eine Frage der Gelegenheit seien (vgl. World Vision 2018, S. 16). In diesem Sinne ist es aus postmigrantischer Perspektive von immenser Bedeutung, dass die Bildungswerkstatt nicht nur im Sinne von Besonderung Angebote für Kinder mit internationaler Geschichte anbietet, sondern alle Kinder im Stadtteil durch innovative und kreative Angebote anspricht. Die Rechte, aber auch die Lebenswelten und Interessen aller Menschen im Stadtteil müssen dabei berücksichtigt werden (vgl. BMFSFJ 2020, S. 13). Die Bildungsangebote orientieren sich demnach an einem engagierten und offenen Austausch, der dabei antidemokratische und menschenfeindliche Aussagen benennt und Kinder und Jugendliche in ihrer Widerstandskraft gegenüber entsprechenden Strömungen stärkt (vgl. ebd., S. 17). Gleichzeitig verweist der 16. Kinder- und Jugendbericht darauf, dass Organisationen von jungen Menschen mit Migrationsbiografien, von People of Color und von postmigrantischen Akteurinnen und Akteuren, die gleichzeitig politische Bildung anbieten, stärker anerkannt und ausgebaut werden müssen. Die Bildungswerkstatt kann in diesem Sinn Räume für diese Akteursgruppen bereitstellen und ihre Vorhaben aktiv unterstützen. Der 16. Kinder- und Jugendbericht widmet der Kinder- und Jugendarbeit und ihren unterschiedlichen Angebotsformen breiten Raum und spricht ihr einen großen Beitrag zur politischen Bildung von Kindern und Jugendlichen zu (vgl. ebd., S. 24). Für die Bildungswerkstatt in Malstatt bedeutet dies, aktiv an Formen der Kooperation mit den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe zu arbeiten und gemeinsame Bildungskonzepte zu entwickeln. Hier kann die Idee der Commons realisiert werden (siehe den Beitrag von Helfrich in diesem Band), indem gute Konzepte und Vorhandenes getauscht, weitergegeben und im Sinne eines Netzes weitergesponnen werden. Der intergenerationelle Auftrag muss sich in der Bildungswerkstatt widerspiegeln. Die Erwachsenen werden gleichermaßen in die Bildungskontexte eingebunden und setzen wichtige Ideen und Impulse mit der jungen Generation um. Kurz und bündig bedeutet das, Begegnungsräume zu schaffen und tragfähige Beziehungen aufzubauen. Die Stadt Saarbrücken hat hier schon wertvolle Erfahrungen gesammelt. So wurden beispielsweise im Rahmen des Projekts Patchworkcity von 2017 bis 2019 unterschiedlichste Dialogformate im Ankunftsstadtteil Burbach erfolgreich entwickelt und umgesetzt.³ Patchworkcity ist als Projekt abgeschlossen, konnte aber viele

sie von Herausforderungen durch Vielfalt und soziale Probleme wie Arbeitslosigkeit und Armut geprägt (vgl. Landeshauptstadt Saarbrücken).

3 Patchworkcity war ein Pilotprojekt im Rahmen der Nationalen Stadtentwicklungspolitik des Bundesministeriums des Innern, für Bau und Heimat (weitere Informationen unter:

Impulse setzen und zeigen, wie Begegnung organisiert und lebendig gehalten werden kann. Die Bildungswerkstatt bietet nun die Chance, diese Erfahrungen fortzuführen und langfristig umzusetzen. Sie wird im Stadtteil Malstatt als feste Bildungsinstitution implementiert und kann dadurch über das Dialogformat hinaus Demokratie- und Menschenrechtsbildung auf eine feste Basis stellen, zur Chancengleichheit beitragen und die postmigrantische Gesellschaft gestalten.

Literatur

- Amt für Entwicklungsplanung, Statistik und Wahlen (2021): Bevölkerungsbestand. Stand 31. März 2021. www.saarbruecken.de/rathaus/zahlen_daten_und_fakten (19.04.2021).
- Bhabha, Homi K. (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenberg.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/16-kinder-und-jugendbericht-162238?view= (19.04.2021).
- bpb – Bundeszentrale für politische Bildung (2021): Politische Bildung. www.bpb.de/nachschlagen/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/202092/politische-bildung (01.05.2021).
- Castro Varela, Mária do Mar (2006): Was heißt eigentlich Integration? Herausgegeben vom Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismuserbeit e. V. 4. Auflage.
- Castro Varela, Mária do Mar (2013): Ist Integration nötig? Eine Streitschrift von Mária do Mar Castro Varela. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Czollek, Max (2020): Eine Gesellschaft, die alle schützt. www.deutschlandfunkkultur.de/max-czollek-ueber-gegenwartsbewaeltigung-eine-gesellschaft.2162.de.html?dram:article_id=482362 (08.09.2021).
- Destatis (2020): Bevölkerung mit Migrationshintergrund 2019 um 2,1 % gewachsen: schwächster Anstieg seit 2011. Pressemitteilung Nr. 279 vom 28. Juli 2020. www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/07/PD20_279_12511.html (19.04.2021).
- Foroutan, Naika/Hensel, Jana (2020): Die Gesellschaft der Anderen. Berlin: Aufbau.
- Foroutan, Naika/Karakalyi, Juliane/Spielhaus, Riem (2018): Einleitung: Kritische Wissensproduktion zur postmigrantischen Gesellschaft. In: Foroutan, Naika/Karakalyi, Juliane/Spielhaus, Riem (Hrsg.): Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 9–16.
- Fouroutan, Naika (2015): Die Einheit der Verschiedenen: Integration in der postmigrantischen Gesellschaft. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Gemende, Marion (2002): Interkulturelle Zwischenwelten. Bewältigungsmuster des Migrationsprozesses bei MigrantInnen in den neuen Bundesländern. Weinheim/München: Juventa.
- Hall, Stuart (1994): Die Frage der kulturellen Identität. In: Hall, Stuart (Hrsg.): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Berlin/Hamburg: Argument, S. 180–222.
- Heidbrink, Ingo/Kurtenbach, Sebastian (2019): Das Verhältnis von Ankunftsgebieten und innerstädtischen Wanderungsmustern. Eine Untersuchung am Beispiel der Landeshauptstadt Düsseldorf. www.researchgate.net/publication/332567350_Das_Verhaltnis_von_Ankunftsgebieten_und_innerstadtischen_Wanderungsmustern_Eine_Untersuchung_am_Beispiel_der_Landeshauptstadt_Dusseldorf (19.04.2021).
- Höffe, Otfried (2015): John Rawls: Politischer Liberalismus. Berlin/München/Boston: De Gruyter.
- Höffe, Otfried (2021): Gerechtigkeit denken. Freiburg im Breisgau/München: Karl Alber.
- IFSW – International Federation of Social Workers (2014): Global Definition of Social Work. www.ifsw.org/get-involved/global-definition-of-social-work/ (19.04.2021).

www.saarbruecken.de/leben_in_saarbruecken/familie_und_soziales/zuwanderung_und_integration/projekt_patchworkcity

- Kultusministerkonferenz (2018): Menschenrechtsbildung in der Schule. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_12_04-Menschenrechtserziehung.pdf (19.04.2021).
- Landeshauptstadt Saarbrücken (2019): Leitfaden. Ankunftsgebiete stärken. www.saarbruecken.de/patchworkcity (19.04.2021).
- Mecheril, Paul (2010): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Medien dienst Integration (2020): Wird der Migrationshintergrund jetzt abgeschafft? www.medien-dienst-integration.de/artikel/wird-der-migrationshintergrund-jetzt-abgeschafft (19.04.2021).
- NdM-Glossar (2021): Wörterverzeichnis der Neuen deutschen Medienmacher*innen (NdM). www.glossar.neuemedienmacher.de (19.04.2021).
- Nussbaum, Martha (2013): Was ist Gerechtigkeit. In: Zeit Philosophie 68, H. 25, S. 5–6.
- Oltmer, Jochen (2018): Globale Migration: Geschichte, Gegenwart, Zukunft. www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/252254/globale-migration (19.04.2021).
- Rat für Migration (2020): Drei Sprachen sind genug fürs Abitur! Ein Reformvorschlag für den Abbau der Diskriminierung von mehrsprachig Aufgewachsenen bei Schulabschlüssen. www.rat-fuer-migration.de/2020/07/08/debatte-3-sprachen-sind-genug-fuers-abitur/ (19.04.2021).
- Rawls, John (1998): Politischer Liberalismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reckahner Reflexionen (2021): Leitlinien. www.paedagogische-beziehungen.eu/leitlinien/ (19.04.2021).
- Saunders, Dog (2011): Arrival Cities. München: Blessing.
- SVR – Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2020): Ungleiche Bildungschancen. Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2019/03/2020_Kurz_und_Buendig_Bildung_final.pdf (19.04.2021).
- Thiersch, Hans (2015): Bildung. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. München: Reinhardt, S. 162–173.
- Vogel, Dita/Dittmer, Torben (2020): Es geht auch anders. Wie Schulen in Schweden, den USA und Kanada mit Migration und Vielfalt umgehen. Eine Expertise für den Medien dienst Integration. www.medien dienst-integration.de/artikel/es-geht-auch-anders.html (19.04.2021).
- World Vision (2018): Zusammenfassung der 4. World Vision Kinderstudie. www.worldvision.de/informieren/institut/vierte-kinderstudie (19.04.2021).
- Zöllner, Ulrike (2021): Überlegungen zum Themenfeld Integration im Kontext Sozialer Arbeit. In: Melter, Claus (Hrsg.): Diskriminierungs- und rassistisch-kritische Soziale Arbeit und Bildung. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 220–226.

Mehrsprachigkeit

Anouk Ticheloven, Julia Heimler und Ingrid Gogolin

Mehrsprachigkeit ist ein Merkmal aller differenzierten Gesellschaften, ebenso wie der Individuen in diesen Gesellschaften (vgl. Wandruszka 1981; Grosjean 2020). Die Migration nach Deutschland seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts hat jedoch zu einer Steigerung der Mehrsprachigkeit auf engem Raum beigetragen. Dies betrifft verschiedene Regionen in unterschiedlichem Ausmaß; der Stadtteil Malstatt der Landeshauptstadt Saarbrücken ist ein Beispiel dafür. Malstatt ist ein Stadtteil, der durch einen hohen Anteil an Personen mit Migrationshintergrund gekennzeichnet ist; viele von ihnen sind neu zugezogen. Anzunehmen ist, dass in einem erheblichen Teil der Familien neben Deutsch mindestens eine andere Sprache eine Rolle bei der alltäglichen Verständigung spielt. Das hat zur Folge, dass Kinder aus diesen Familien mit besonderen, durch die Zwei- oder Mehrsprachigkeit beeinflussten sprachlichen Voraussetzungen in die Erziehungs- und Bildungseinrichtungen eintreten. Vor diesem Hintergrund ist die Gründung einer Bildungswerkstatt im Stadtteil geplant – ihre inhaltliche Arbeit soll 2022 beginnen, ein eigens errichtetes Gebäude soll 2024 in Betrieb genommen werden. Solch eine Bildungswerkstatt ist ein Beispiel für Bildungsprojekte im Gemeinwesen. Eines der Hauptziele der geplanten Bildungswerkstatt ist der ressourcenorientierte und wertschätzende Umgang mit der im Stadtteil vorhandenen Mehrsprachigkeit. Dies ist vor dem Hintergrund vorliegender Erkenntnisse aus der Mehrsprachigkeitsforschung vielversprechend, denn im individuellen Fall nimmt Mehrsprachigkeit als Lebens- und Bildungsbedingung auf weite Bereiche der Entwicklung Einfluss – nicht allein auf die sprachliche Entwicklung im engeren Sinne und nicht nur in einer frühen Phase der Entwicklung, sondern über die Lebensspanne hinweg.

Nachfolgend wird auf einige für die Gestaltung von Bildung besonders relevante Aspekte der Mehrsprachigkeit hingewiesen; der Fokus wird auf der Entwicklung in Kindheit und Jugend liegen. Grundlage dafür ist die Orientierung am Konzept der durchgängigen Sprachbildung (vgl. Gogolin et al. 2020; Gogolin/Lange 2011). Diesem Konzept inhärent sind die Perspektiven auf Mehrsprachigkeit als Ressource und auf Kooperation der Beteiligten im Rahmen eines gemeinsam verantworteten und für alle Beteiligten transparenten Modells. Wichtige Ansprüche sind die Berücksichtigung lebensweltlich unterschiedlicher Erfahrungen, Wissensbestände und Bildungsorientierungen der Klientel der Gemeinwesenarbeit, Vertrautheit mit den verschiedenen Formen sozialen, ökonomischen und kulturellen Kapitals sowie den Werthaltungen in der Bevölkerung. Zielgruppengerechte Angebote entstehen in der

Ko-Konstruktion zwischen professionellen Akteuren, Vertretungen der Zivilgesellschaft und den Adressat*innen der Angebote.

Sprachentwicklung und durchgängige Sprachbildung

Kinder erwerben in ihrem sprachlichen Entwicklungsprozess zuerst einmal Sprachfähigkeiten aus der Kommunikation in alltäglichen Situationen in ihrem Umfeld. Eine Quelle dieser ersten Entwicklung ist der mündliche Sprachgebrauch (vgl. Tomasello 1992). Dieser bestimmt den ersten ‚natürlichen‘ Spracherwerbsprozess und folgt der Struktur von gesprochener Sprache (vgl. Koch/Oesterreicher 1985). Häufig findet in diesem Zusammenhang auch ein erstes ‚Herantasten‘ an die schriftliche Form von Sprache statt, zum Beispiel in Form von Vorlesen oder eigener Schreibversuche ohne Buchstabenkenntnisse beim Malen (vgl. DeFord 1980; Leseman et al. 2007). Der Erwerb dieser in alltäglicher Mündlichkeit verankerten Sprachfähigkeiten ist Aufgabe der Familie und des Umfelds des Kindes.

Die auf diesem Wege erlangten Fähigkeiten reichen jedoch nicht aus, um das Bildungssystem erfolgreich zu durchlaufen. Zusätzlich zu den bestehenden alltäglich-mündlichen Fähigkeiten (mit ersten Vorstellungen von Schrift) müssen Kinder sich bildungsrelevante Sprachfähigkeiten aneignen – Cognitive Academic Language Proficiency (CALP; Cummins 2000) oder auch Bildungssprache (Gogolin 2010) genannt. Bildungssprache ist eine Form von Sprache, die durch die Ziele und Traditionen der Bildungseinrichtungen geprägt ist (vgl. Roth 2015). Sie ist an konzeptueller Schriftlichkeit orientiert; auch dann, wenn sie mündlich angewendet wird (vgl. Gogolin/Duarte 2016; Lengyel 2012). Für die Aneignung dieser Variante von Sprache bedarf es eines gesteuerten Sprachenlehrens, das kognitive Strategien der Sprachaneignung anspricht und erweitert; ein gewichtiger Teil ist dabei die Vermittlung von Schrift (vgl. Koch/Oesterreicher 1985). Während in der Familie die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, wie ‚leicht‘ Kinder sich Bildungssprache aneignen können, sind Bildungseinrichtungen für die Vermittlung zuständig (vgl. Gogolin/Duarte 2016; Riebling 2013). Gut ausgebaute Sprachkompetenz in diesem Sinne besteht darin, dass Personen zwischen unterschiedlichen sprachlichen Mitteln bewusst diejenigen auswählen können, die für die Bewältigung einer Kommunikationsanforderung am besten geeignet sind. Diesem Sprachlernprozess unterliegen alle Kinder, unabhängig davon, welche und wie viele Sprachen in ihrer Familie gesprochen werden (vgl. Tomasello 1992).

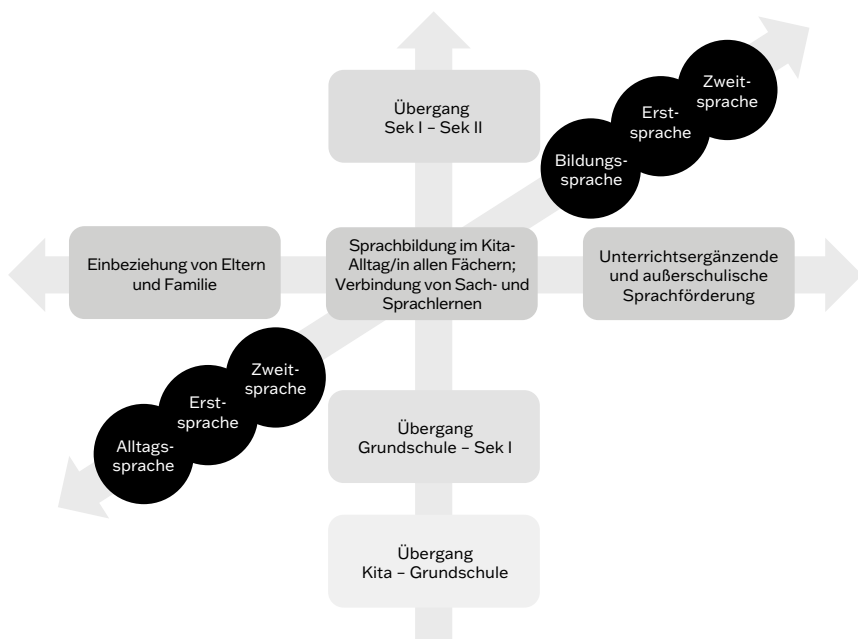
Für mehrsprachig lebende Kinder bedeutet dieser Prozess auch, dass sie Sprachfähigkeiten nicht nur in einer, sondern in zwei oder mehr Sprachen erwerben. Dies geht für in Deutschland lebende mehrsprachige Kinder nicht selten damit einher, dass die deutsche Sprache zu einem späteren Zeitpunkt erworben

wird als die Herkunftssprache(n) der Familie (vgl. Fürstenau 2020). Dies gilt selbstverständlich, wenn Kinder oder Jugendliche selbst zuwandern und zuvor in einer anderen Sprachumgebung gelebt haben. Es gilt aber ebenso für einen erheblichen Teil der Kinder aus Migrantenfamilien, die in Deutschland geboren sind und aufwachsen, denn die Sprachen der Herkunft bleiben in der gegenwärtigen Migration über Generationen hinweg funktional und bedeutsam. Alltagssprachliche Fähigkeiten in jedweder neuen Sprache können sich Kinder und Jugendliche verhältnismäßig leicht aneignen (vgl. Halliday/Matthiessen 2013). Daher gelingt es auch Neuzugewanderten oft recht schnell, dass sie sich in alltäglichen Situationen problemlos verständigen können (vgl. Cummins 2000; Gogolin 2010). Dies führt jedoch häufig dazu, dass ihre Fähigkeiten in der (neuen) Umgebungs- und Schulsprache für ein erfolgreiches Durchlaufen des Bildungssystems überschätzt werden. Der Erwerb bildungsrelevanter Sprachfähigkeiten bedarf nämlich eines erheblich längeren Zeitraums und muss über eine lange Zeit systematisch begleitet und unterstützt werden, ohne die vorhandenen sprachlichen Ressourcen der Lernenden aus dem Blick zu verlieren (vgl. Cummins 2000). Diese vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten und Erfahrungen sind das Fundament, auf das jede weitere Entwicklung bauen muss, denn erfolgreiches Lernen ist nur möglich, wenn berücksichtigt wird, was eine lernende Person bereits weiß und kann (vgl. Hasselhorn/Gold 2006).

Auch mit Blick auf herkunftssprachliche Fähigkeiten ist dieser Unterschied zwischen Alltagssprache und Bildungssprache von Bedeutung. Über ein alltagssprachliches Repertoire in der Herkunftssprache verfügen die mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in der Regel. Da bildungssprachliche Fähigkeiten jedoch gezielt ausgebildet werden müssen, können viele Kinder und Jugendliche sie in ihren Herkunftssprachen nicht entwickeln (vgl. Fürstenau 2020). Das öffentliche Angebot an herkunftssprachlicher Förderung ist in Deutschland gering, und qualitativ hochwertige Angebote für das bildungsrelevante Weiterentwickeln der Herkunftssprache(n) zu finden ist schwierig (vgl. Mehlhorn 2020).

Der Erwerb und Ausbau bildungsrelevanter Sprachfähigkeiten ist eine Querschnittsaufgabe, die über den gesamten Bildungsverlauf mit den an Bildung beteiligten Akteuren vollzogen werden muss (vgl. Gogolin/Lange 2011). Im Modellprogramm FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) wurde für den deutschsprachigen Bildungsbereich mit dem Konzept durchgängige Sprachbildung (siehe Abbildung 1) eine Grundlage dafür angeboten, dass die planvolle Förderung von bildungsrelevanten Sprachfähigkeiten gelingen kann. Das gilt nicht nur für Kinder und Jugendliche, für die Deutsch nicht die einzige Lebenssprache ist, sondern auch für Kinder aus monolingualen Familien – auch für diese kommt, je nach den Lebensumständen, die Aneignung bildungssprachlicher Fähigkeiten dem Erwerb einer Zweitsprache nahe.

Abbildung 1: Durchgängige Sprachbildung (eigene Darstellung in Anlehnung an Gogolin/Lange 2011)



Durchgängige Sprachbildung berücksichtigt das Zusammenwirken der an Sprachbildung beteiligten Akteure über unterschiedliche Schnittstellen hinweg. Zum einen wird beachtet, dass sich die sprachlichen Anforderungen während des Bildungsverlaufs wandeln, sodass eine Begleitung bildungsrelevanter Sprachentwicklung über die gesamte Bildungsbiografie erfolgen muss; Sprachbildung endet nicht mit dem Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Mit zunehmendem sachlichen Anspruch steigen die sprachlichen Anforderungen an Kinder und Jugendliche und damit auch die Herausforderungen, die besonders diejenigen zu bewältigen haben, die nicht in Deutsch als einziger Sprache leben. Ferner wird im Konzept berücksichtigt, dass alle sprachlichen Fähigkeiten in Beziehungen zueinanderstehen (alltags- und bildungsrelevante Sprachfähigkeiten, fachspezifische Sprachfähigkeiten, lebensweltliche Mehrsprachigkeit und fremdsprachliche Fähigkeiten) und dementsprechend als Ressourcen für das Lehren und Lernen genutzt werden können und sollen (vgl. Gogolin/Lange 2011; Gogolin 2013).

Das Phänomen Mehrsprachigkeit

Es versteht sich von selbst – nicht nur an Orten wie Malstatt, wo Menschen aus vielen verschiedenen Regionen der Welt leben –, dass in einer Gemeinschaft

immer eine gemeinsame Verständigungssprache nötig ist (vgl. Ticheloven et al. 2019). Daher steht Deutsch als bedeutende Sprache in Bildungseinrichtungen in Deutschland auch nicht in Zweifel. Vielmehr gehört es zu deren Kernaufgaben, allen Personen, die hier leben, zu ermöglichen, dass sie so gut wie möglich Deutsch lernen – aufbauend auf den Ressourcen, die sie schon haben (vgl. Gogolin/Hansen/McMonagle 2020). Dass damit verbunden sein soll, andere Sprachen aus Bildungseinrichtungen möglichst zu verbannen (von Fremdsprachen, die kontrolliert angeboten werden, abgesehen), ist auf ein in der Tradition verankertes Missverständnis zurückzuführen. Historisch betrachtet, haben die Bevölkerungen in Regionen oder Staaten nie wirklich einsprachig gelebt (vgl. Gogolin 2008). Mit der zunehmenden ‚Verschriftlichung‘ des öffentlichen Lebens seit dem 18. Jahrhundert, die unter anderem eine Folge technischer und ökonomischer Entwicklungen war, hat sich ein Verständnis von Einsprachigkeit als ‚Normalfall‘ durchgesetzt. Das öffentliche Bildungssystem im heutigen Verständnis, dessen Gründung seit dem Ende des 18. Jahrhunderts vorangetrieben wurde, war die Hauptinstanz der Durchsetzung dieses Verständnisses in der Bevölkerung. Hier ging es darum, dass allen im Land lebenden Personen durch Einführung in das Deutsche, vor allem in die Standardvariante und die Schrift, Teilhabe an der bürgerlichen Öffentlichkeit ermöglicht wird, die das Feudalsystem ablösen sollte. Das Schaffen einer gemeinsamen Verständigungssprache neben den zahlreichen Sprachen und der alltäglichen Kommunikation war in dieser Lage funktional. Diese Bestimmung der ‚Monolingualisierung‘ ist jedoch über die Zeit in Vergessenheit geraten. Aus den Augen verloren wurde dabei auch, dass das Deutsche (in seiner Standardvariante) keineswegs die ‚natürliche Muttersprache‘ aller Personen war oder ist, die auf deutschem Boden leben. Zur Einrichtung eines öffentlichen Bildungssystems kam es nicht zuletzt aus diesem Grund: um einer sprachlich heterogenen Schülerschaft die Aneignung des Deutschen in seiner Standard- und Schriftvariante als Verständigungssprache des öffentlichen Lebens überhaupt zu ermöglichen. Das Vergessen dieser Geschichte, die ‚Vernatürlichung‘ der Vorstellung von Monolingualität als der ‚Normalität‘ im individuellen wie gesellschaftlichen Fall ist es, was einen ‚monolingualen Habitus‘ ausmacht (vgl. Gogolin 2008; Gogolin/Krüger-Potratz 2020). Während es im historischen Kontext also um die Sicherung des Zugangs zur Verständigungssprache in der Bevölkerung ging, ist dieser Zustand heute längst erreicht: Das Deutsche ist stabil und durch die Koexistenz mit anderen Sprachen in seiner unmittelbaren Umgebung in keiner Weise gefährdet. Es steht dem also heute nichts im Wege, Mehrsprachigkeit *und* das Deutschlernen zu fördern.

Die Forschungslandschaft zu Effekten von Mehrsprachigkeit auf (sprachliche) Bildung ist vielfältig. Nicht nur sind die Forschungsansätze so divers wie mehrsprachige Personen und ihre Lebensumwelt selbst, auch deuten die Ergebnisse teils in unterschiedliche Richtungen. Neben Studien, die keine Effekte (weder positive noch negative) von Mehrsprachigkeit finden konnten, legen etliche Studien

ganz unterschiedliche Vorteile herkunftssprachlicher Fähigkeiten für deutsche und bildungsspezifische Fähigkeiten nahe (vgl. Edele/Kempert/Stanat 2020; Kempert et al. 2016). So zeigen Usanova und Schnoor (2021, im Druck) in einer Untersuchung der Schriftentwicklung von mehrsprachigen Schüler*innen in der Sekundarstufe, dass diejenigen, die bessere Schreibfähigkeiten in ihrer Herkunftssprache aufweisen, auch im Deutschen und im Englischen bessere Schreibleistungen erbringen. Dabei waren bei allen in der Studie getesteten Jugendlichen die Schreibfähigkeiten im Deutschen am besten ausgeprägt, gefolgt von denen in der Herkunftssprache und in Englisch. Ergebnisse wie diese untermauern, dass sich die Entwicklung von (hier: Schreib-)Fähigkeiten im Deutschen, in Herkunfts- und Fremdsprachen nicht in Konkurrenz vollzieht, sondern Sprachen einander wechselseitig unterstützen. Voraussetzung dafür ist, dass dies nicht nur zugelassen, sondern auch aktiv gefördert wird.

Über das Sprachenlernen Erwachsener und älterer Lernender ist weit weniger bekannt. Es gilt hingegen als ausgemacht, dass sich die Voraussetzungen für das Sprachenlernen ändern: Je älter Lernende sind, desto mehr verfügen sie über kognitive Ressourcen, die beim Lernen eingesetzt werden können und müssen und deshalb auch das Lehren leiten sollten. Während kleine Kinder sich intuitiv aus ihrer sprachlichen Umwelt bedienen können, werden mit zunehmender Erfahrung und der wachsenden Komplexität der Einflussfaktoren kognitive Strategien des Lehrens und Lernens wichtiger für die Aussicht auf Erfolg (vgl. Dimroth 2020). Je erfahrener Lernende sind, desto mehr sollte das Angebot die Erfahrungen der Adressat*innen ausdrücklich zur Sprache kommen lassen und ihre Fähigkeiten zur Reflexion aktivieren. Dies gilt auch im Falle von Angeboten, die sich an Personen richten, die im Deutschen geringe Kenntnisse mitbringen, etwa im Bereich der Lese- und Schreibfähigkeiten. Diese Personen verfügen häufig über literale Fähigkeiten in den Herkunftssprachen (vgl. Heilmann/Grotlischen 2020). Wenn diese für weiteres sprachliches Lernen nicht genutzt werden, wird Potenzial verschenkt – und möglicherweise sogar der Erfolg eines gutgemeinten Angebots infrage gestellt. Wichtig für die gesunde Identitätsentwicklung und schulische Motivation ist es zudem, die unterschiedlichen Lebenswelten von Lernenden zu berücksichtigen – indem man sie durch die Beteiligten selbst zur Sprache kommen lässt – und Erfahrungen grenzüberschreitend zu ermöglichen (vgl. Bronkhorst/Akkerman 2016).

Pädagogisches Handeln in mehrsprachigen Kontexten

Bildungsinitiativen im Gemeinwesen können sich daher zum Ziel setzen, möglichst viele Menschen mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen zu erreichen und sie für die bestehenden Angebote zu begeistern. Dabei ist zu unterscheiden zwischen dem Anspruch, Mehrsprachigkeit als Normalfall zu akzeptieren und

wertzuschätzen, und dem Anliegen, diese auch aktiv zu fördern. Vor allem Letzteres wäre Teil der konsequenten Umsetzung eines ressourcenorientierten Ansatzes im mehrsprachigen Setting.

Das Handeln nach dieser Maxime im pädagogischen Feld ist gewiss nicht einfach. Ihm stehen beispielsweise gesellschaftliche oder individuelle Wertvorstellungen zuweilen entgegen, die sich historischen Traditionen verdanken. Im Falle der sprachlichen Entwicklung und Bildung gibt es ein solches Problem, denn die Ambivalenz von Mehrsprachigkeit besteht darin, dass sie für die einen eine soziale Bereicherung für das Gemeinwohl, für die anderen aber ein Defizit oder Integrationshindernis darstellt (vgl. Piller 2020). Gesellschaftlich gilt es einerseits durchaus als unstrittig, dass Zwei- oder Mehrsprachigkeit erstrebenswerte Ziele der Bildung sind, insbesondere im internationalen Kontext mit weithin anerkannten Sprachen wie Englisch, Spanisch oder Französisch. Andererseits aber gilt diese Anerkennung nicht uneingeschränkt für andere Familiensprachen als Deutsch, die sich der Migration verdanken. Wird Zwei- und Mehrsprachigkeit bei Personen mit Migrationshintergrund dann positiv bewertet, wenn diese ein hohes gesellschaftliches Ansehen haben, wird dieselbe sprachliche Konstellation als unangenehm und hinderlich bewertet, wenn es sich um Personen mit geringem gesellschaftlichen Status handelt. Fürstenau und Gomolla (2011, S. 15) erklären:

„Dem Blick auf ‚Sprachdefizite‘ liegt die normative Prämisse zugrunde, dass Einsprachigkeit im Deutschen die ideale und ‚normale‘ Ausgangslage für das Lernen in deutschen Schulen darstellt. [...] ‚Sprachdefizite‘ werden oft auf pauschalisierende Weise dem individuellen Versagen der betroffenen Kinder und Jugendlichen sowie ihrer Eltern oder dysfunktionalen Nachbarschaften und Stadtteilen zugeschrieben.“

Eine dazu komplementäre negative Sicht wird nicht selten auch von Migrantenfamilien eingenommen, die ihren gesellschaftlichen Status selbst als gering einschätzen. Sie nehmen die eigene Zwei- oder Mehrsprachigkeit mitunter als eine verunsichernde oder beschämende Erfahrung wahr (vgl. Fürstenau/Gomolla 2011). Ein weiterer Grund für das Ablehnen der Herkunftssprache in bestimmten Situationen kann sein, dass die Herkunftssprache bei bestimmten Themen oder Teilbereichen nicht auf ähnlich hohem Level beherrscht wird wie das Deutsche (vgl. Grosjean 2020).

Aus einer an Mehrsprachigkeit als Defizitmarker orientierten Perspektive wird keine Rücksicht auf die potenzielle emotionale und kognitive Bedeutung der mehrsprachigen Ressourcen für das Lernen und Lehren genommen. Für Bildungseinrichtungen ergibt sich zudem die Herausforderung, dass sie – wenn sie eine ressourcenorientierte Perspektive einnehmen möchten – auch mit den negativen Erfahrungen und daraus folgenden Haltungen ihrer Klientel zu kämpfen haben können. So kann es vorkommen, dass Mehrsprachige ihre

Herkunftssprache manchmal nicht benutzen möchten, auch wenn hierfür durch Wertschätzung und Positivität Raum gegeben wird (vgl. Ticheloven et al. 2019). Hier ist eine Facette der Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen angesprochen, die in der Forschung hervorgehoben wird: die Aufgabe der Förderung der Motivation der Beteiligten, verbunden mit der Transparenz der Absichten und Ziele der Angebote (vgl. Hasselhorn/Gold 2006).

Mehrsprachigkeit in Bildungssituationen als Ressource aufzufassen, ist also keineswegs ein ‚Selbstläufer‘. Damit sind gewiss Herausforderungen verbunden. Ansätze zu deren Bewältigung sind aber bereits zur Hand. So wurde sowohl national als auch international eine Vielzahl an wissenschaftlich fundierten Handreichungen und praxisorientierten Materialien vorgelegt, die auf mehrsprachige Ressourcen zurückgreifen – auch in sprachlich sehr heterogenen Gruppenzusammensetzungen und in Anwesenheit von einsprachig lebenden Personen. Forscher*innen sprechen sowohl sozial-emotionale Aspekte aller Lernenden und damit verbundene Fragen der Identitätsentwicklung an als auch kognitive Themen wie die sprachliche Entwicklung und das Erlernen von Fachinhalten (vgl. Duarte/Günther-van der Meij 2018; García/Wei 2014; Gogolin/Hansen/McMonagle 2020). In solchen Ansätzen werden alle vorhandenen Sprachkenntnisse von Kindern und Jugendlichen oder Erwachsenen wertgeschätzt. Dies mündet nicht nur in ‚Wohlfühlarrangements‘, sondern auch in kognitiv anregenden mehrsprachigen Lehr-Lern-Strategien, beispielsweise dem Vergleichen von Sprachen oder der Nutzung einer anderen Sprache als der Kurs- oder Schulsprache zum Erarbeiten von Inhalten. Der Nutzen einer Einbeziehung von Herkunftssprachen in die Bildung der Kinder (ohne Schaden für das Deutsche) konnte in einigen Konzepten nachgewiesen werden, die in enger Kooperation mit dem schulischen Angebot realisiert wurden. Ein erstes Beispiel dafür ist Rucksack: ein Bildungsprogramm, in dem Eltern zu sprachlichen Bildungsaktivitäten in ihren Herkunftssprachen angeregt werden. Das Angebot ist eng an den Unterricht der Kinder angelehnt. Für die Anwendung werden Mütter oder Väter von dafür geschulten Multiplikator*innen angeleitet (vgl. Roth/Terhart 2015; van Tuijl/Leseman/Rispens 2001). Ein zweites Beispiel dafür ist Translanguaging: eine Methode, Mehrsprachigkeit in Gruppen oder Klassen zur Sprache zu bringen und für das Lernen aller Beteiligten zu nutzen. Die Methode wurde in den USA entwickelt und unter der Bezeichnung Translanguaging Pedagogy bekannt (vgl. Celic/Seltzer 2011; García/Wei 2014). Erste Versuche der Umsetzung in deutschem Kontext wurden mit gutem Erfolg erprobt (vgl. Gantefort/Maahs 2020).

Ein Klima der Gelassenheit gegenüber und Freude an Mehrsprachigkeit zu entwickeln, bedeutet also nicht nur, in der Öffentlichkeit der Lern- und Bildungsgemeinschaft allen Sprachen Raum zu geben, sondern auch, den Schritt in die Förderung der Mehrsprachigkeit zu gehen, statt der ausschließlichen Fokussierung sprachbildender Aktivitäten auf Deutsch und das Deutschlernen.

Handlungsoptionen für Bildungsinitiativen im Gemeinwesen

Der Einsatz von Bildungsinitiativen im Gemeinwesen kann sowohl das Lernen des Deutschen und im Deutschen als auch die Stabilisierung der herkunftssprachlichen Fähigkeiten fördern. Eine Initiative wie die Bildungswerkstatt in Malstatt hätte das Potenzial, auch die Lese- und Schreibförderung in den jeweiligen Herkunftssprachen zu unterstützen, indem Kooperationen mit bestehenden herkunftssprachlichen Netzwerken ausgebaut oder neue Netzwerke aufgebaut werden. Dass ein Bedarf vorhanden ist, zeigte eine Befragung von Eltern mit Migrationshintergrund. Diese sind sehr an einer Unterstützung der herkunftssprachlichen Fähigkeiten ihrer Kinder interessiert, wenn ein entsprechendes Angebot ‚greifbar‘ erscheint und nicht in Konkurrenz zum ‚üblichen‘ schulischen Bildungsangebot steht (vgl. Lengyel/Neumann 2016). Durch eine konsequente sozialräumliche Orientierung können Bildungsinitiativen im Gemeinwesen nicht nur die vorhandenen Bedarfe für herkunftssprachliche Bildung eruieren. Vielmehr sind auch die Voraussetzungen dafür gut, dass kooperative, aufeinander abgestimmte Angebote im Sinne der durchgängigen Sprachbildung gemacht werden können. Ein Anliegen könnte beispielsweise sein, einen physischen Ort zu schaffen, an dem Menschen sich entspannen, wohlfühlen und vernetzen – und sich ‚dennoch‘ bilden.

Ein gutes Beispiel für eine Bildungsinitiative im Gemeinwesen ist das Projekt ‚Welcome to Basel‘, das einen ressourcenorientierten Ansatz verfolgte, der von verschiedenen Netzwerkakteuren in Gemeinden umgesetzt wurde.¹ Im Projekt wurde Integration als Prozess verstanden, der die gesamte Bevölkerung einbezieht und an vielen verschiedenen Aspekten des gesellschaftlichen Miteinanders ansetzt (vgl. Wichmann/D’Amato 2010). Das Projekt zeichnete sich unter anderem dadurch aus, dass es räumliche Anlaufstellen gab, an denen alle Bemühungen zusammenliefen und koordiniert wurden. Die Aktivitäten des Projekts waren ganz vielfältig. So wurde die Mehrsprachigkeit Zugezogener berücksichtigt, indem Informationen in den sieben am häufigsten in der Stadt vertretenen Sprachen angeboten wurden. Alle neu Zugezogenen wurden persönlich begrüßt und zu Willkommensveranstaltungen eingeladen. Zudem wurden die Adressat*innen verantwortlich in die Arbeit eingebunden – etwa durch die Möglichkeit, eine finanzielle Förderung für Projekte zu beantragen, die dem Ziel der Initiative dienen. Ferner gab es eine aktive Öffentlichkeitsarbeit, die Aufmerksamkeit für die Arbeit des Projekts schaffte.

Mit solchen Projekten wird an wissenschaftliche Untersuchungen angeknüpft, die zeigen, dass besser gelernt wird, wenn die Adressat*innen eines Angebots sich miteinander wohlfühlen, wenn sie Kontrolle über den eigenen Lernprozess gewinnen und das Gefühl entwickeln, kompetente Lernende zu sein (vgl. Ryan/

1 Homepage des aktuell laufenden Programms: www.entwicklung.bs.ch/integration/neu-basel.html.

Deci 2009). Erforderlich ist, dass sie Anerkennung wahrnehmen – also auch Anerkennung ihrer sprachlichen Fähigkeiten in vielen Sprachen. Kooperation zwischen Anbieter*innen und ihrer Klientel ‚auf Augenhöhe‘ – soweit dies in einem unvermeidlich auch hierarchischen System möglich ist – gehört zu den Erfolgsbedingungen (vgl. Salem 2013). Ein physischer Raum kann als attraktiver Ort für (sprachliche) Lehr- und Lernprozesse gestaltet werden, an dem die Klientel sich zu Hause fühlt. Ein anregungsreiches Angebot in vielen verschiedenen Sprachen, etwa Sammlungen von Büchern, Filmen, Spielen und elektronischen Medien, kann die Freude am Sprachenlernen unterstützen und auch dazu ermutigen, sich mit sprachlichen Fähigkeiten in Aktivitäten einzubringen.

Auf dem Weg zur Etablierung einer Praxis der durchgängigen Sprachbildung ist es notwendig, ein Netzwerk an Akteuren über die verschiedenen Stufen des Bildungssystems hinweg zu etablieren. Die gemeinsame Arbeit an sprachlicher Bildung unter Mehrsprachigkeitsbedingungen muss koordiniert werden, wofür innovative Impulse von unterschiedlichen Akteuren bedeutungsvoll sind. Bildungsinitiativen im Gemeinwesen sollten dabei auf ein heterogenes Netzwerk an Akteuren setzen: Vertreter*innen aus Politik und Verwaltung (z. B. Bildungsministerium, Stadtverwaltung), aus Bildungseinrichtungen von Kita bis Universität, aus gemeindlichen sozialen Einrichtungen und NGOs sind denkbar. Als sozialräumliches Netzwerk kann so die Erschließung von Ressourcen für Sprachbildung forciert werden (vgl. Salem 2013).

Aus Modellprojekten – wie dem Projekt ‚Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund‘ (FörMig) oder der noch laufenden Initiative ‚Bildung durch Sprache und Schrift‘ – sind zahlreiche Anregungen für die Gestaltung sozialräumlich orientierter Angebote für die mehrsprachigkeitsorientierte Sprachbildung hervorgegangen. So wurden im Kontext von FörMig aus der gemeinsamen Erfahrung von Wissenschaft und Praxis heraus Merkmale einer erfolgreichen Netzwerkarbeit in der sprachlichen Bildung vorgestellt (vgl. Dobutowitsch et al. 2013). Dazu gehört die Etablierung eines Netzwerks aus Akteuren, die sich über ihr Anliegen und ihre Ziele verständigen und ihre Arbeit durch regelmäßige Überprüfungen der Zielerreichung begleiten. Für den Erfolg ist es außerdem notwendig, die gewohnten Praktiken und Strukturen in Bildungseinrichtungen zusammen mit neuen Partnern auf ihre Tauglichkeit zu prüfen und dabei für Änderungen von Ideen, Strukturen und Aufgabenverteilungen offen zu sein. Eine weitere wesentliche Gelingensbedingung für sprachliche Bildungsnetzwerke ist mit der kontinuierlichen Qualifizierung der am Netzwerk beteiligten Personen verbunden. Hier sind anfängliche Workshops, Vorträge oder gemeinsame Fachtage zum Thema Mehrsprachigkeit denkbar, die auf lange Sicht in ein Konzept kontinuierlicher (Weiter-)Bildung überführt werden. Aufgrund der Dynamik demografischer Entwicklungen ist immer wieder mit Veränderungen der mit Vielfalt verbundenen Herausforderungen zu rechnen, auf die Akteure im Gemeinwesen flexibel und kompetent reagieren müssen.

Wichtige Kooperationspartner in der sprachlichen Netzwerkarbeit sind außerdem Kindertagesstätten und Schulen (vgl. Hillebrand et al. 2017). Allgemein gilt in dieser Netzwerkarbeit als Erfolgsbedingung, dass die Strukturen, Ziele und Maßnahmen der Zusammenarbeit für die Beteiligten transparent sein müssen. Ziele der gemeinsamen Arbeit sollten dabei kleinschrittig festgelegt werden und es ist sinnvoll, ihre Erreichung regelmäßig zu überprüfen. Darüber hinaus sind Eltern eine wichtige Akteursgruppe, die es einzubinden gilt. Neben dem oben erwähnten Programm Rucksack ist auch das zweisprachige Bilderbuchkino mit Elterncafé ein gutes Beispiel für die Einbindung der Eltern. Dabei werden im Anschluss an ein informelles Treffen im Elterncafé Kindern und ihren Müttern in zwei Sprachen Bilderbücher zu großflächig projizierten Bildern aus den Büchern vorgelesen. Während des Elterncafés können Eltern sich vernetzen, informelle Gespräche führen und neue Ideen und Anregungen für das Lesen mit Kind(ern) sammeln. Solche Aktivitäten sollen Eltern ermutigen, ihre Herkunftssprachen selbstbewusst in die Zusammenarbeit einzubringen (vgl. FörMig Berlin o. J.). Über sie können Kinder erreicht werden, und sie können als Stakeholder und Kooperationspartner wichtige sprachliche Kompetenzen in Maßnahmen einbringen, die auf die Förderung von Fähigkeiten zur Mehrsprachigkeit zielen.

Zum Schluss

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Thema Mehrsprachigkeit und (sprachliche) Bildung vielfältig erforscht wurde und es sich aus kognitiven, motivationalen sowie sozial-emotionalen Gründen wissenschaftlich sehr empfehlen lässt, sich auf die dauerhafte Förderung von Mehrsprachigkeit einzulassen. Wenn sich Bildungsarbeit im Gemeinwesen das Ziel setzt, die sprachliche Bildung von mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen in vielerlei Hinsicht zu unterstützen, steht sie vor großen Herausforderungen. Erkenntnisse aus der Forschung und die Umsetzung erfolgreicher Initiativen in diesem Feld bieten allerdings vielfältige Anregungen für die praktische Arbeit. Nach den Erfahrungen verspricht es den größten Erfolg, sich realistische Ziele zu setzen, die in bemessener Zeit erreichbar sind, ohne dabei auf ‚große Visionen‘ zu verzichten (vgl. Gogolin/Klinger 2011).

Bildungsinitiativen im Gemeinwesen können als Vorbilder dienen, die andere sozialräumliche Aktivitäten zum ‚Nachleben‘ animieren. Sie können ihre Klientel dazu ermutigen, das Potenzial des eigenen Sprachenrepertoires anzuerkennen und eben auch Kenntnisse in Herkunftssprachen wertzuschätzen. Dazu wird sicherlich beitragen, dass Effekte und Fortschritte, auch sehr kleine, sichtbar gemacht und gefeiert werden. So kann mit den ersten Erfolgserfahrungen gezeigt werden, was ein ressourcenorientierter Ansatz zu leisten imstande ist.

Literatur

- Bronkhorst, Larike H./Akkerman, Sanne F. (2016): At the boundary of school: Continuity and discontinuity in learning across contexts. In: *Educational Research Review* 19, S. 18–35.
- Celic, Christina/Seltzer, Kate (2011): *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*. New York: CUNY-NYSIEB.
- Cummins, Jim (2000): *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DeFord, Diane E. (1980): Young children and their writing. In: *Theory into Practice* 19, H. 3, S. 157–162.
- Dimroth, Christine (2020): Sprachaneignung über die Lebenszeit. In: Gogolin, Ingrid/Hansen, Antje/McMonagle, Sarah/Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 109–114.
- Dobutowitsch, Friederike/Neumann, Ursula/Michel, Ute/Salem, Tanja (2013): *Netzwerke für durchgängige Sprachbildung 2: Qualitätsmerkmale für Sprachbildungsnetzwerke*. Münster: Waxmann.
- Duarte, Joana/Günther-van der Meij, Mirjam (2018): A holistic model for multilingualism in education. In: *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages* 5, H. 2, S. 24–43.
- Edele, Aileen/Kempert, Sebastian/Stanat, Petra (2020): Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg. In: Gogolin, Ingrid/Hansen, Antje/McMonagle, Sarah/Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 151–155.
- FörMig Berlin (o. J.): *Brücken zur Lesekultur zwischen Unterricht, Freizeit und Familie. Ein Praxisbaustein zur familienorientierten Schriftsprachförderung (Family-Literacy)*. www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/bruecke-lesekultur.pdf (21.04.2021).
- Fürstenau, Sara (2020): Erziehungswissenschaftliche Perspektive auf Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, Ingrid/Hansen, Antje/McMonagle, Sarah/Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 87–91.
- Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (2011): Einführung: Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13–24.
- Gantefort, Christoph/Maahs, Ina-Maria (2020): *Translanguaging: Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht aktivieren und wertschätzen*. www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort_maahs_translanguaging.pdf (20.04.2021).
- García, Ofelia/Wei, Li (2014): *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London: Palgrave Pivot.
- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (2010): Was ist Bildungssprache? In: *Grundschule Deutsch* 4, S. 4–5.
- Gogolin, Ingrid (2013): Mehrsprachigkeit und bildungssprachliche Fähigkeiten: Zur Einführung in das Buch ‚Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert‘. In: Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Michel, Ute/Reich, Hans H. (Hrsg.): *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Münster: Waxmann, S. 7–18.
- Gogolin, Ingrid/Duarte, Joana (2016): Bildungssprache. In: Kilian, Jörg/Brouër, Birgit/Lüttenberg, Dina (Hrsg.): *Handbuch Sprache in der Bildung*. Berlin: De Gruyter, S. 478–499.
- Gogolin, Ingrid/Hansen, Antje/McMonagle, Sarah (2020): *Forschungsschwerpunkt Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit: Projektvorstellungen und Ergebnisse, 1. und 2. Förderphase*. Hamburg. www.mehrsprachigkeit.uni-hamburg.de (20.04.2021).
- Gogolin, Ingrid/Klinger, Thorsten (2011): *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne (2020): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik: Geschichte, Theorie und Diskurse, Forschung und Studium*. Opladen: Barbara Budrich/UTB.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): *Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung*. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107–127.
- Gogolin, Ingrid/Lengyel, Drorit/Bainski, Christiane/Lange, Imke/Michel, Ute/Rutten, Sabine/Scheinhart-Stettner, Heide (2020): *Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Münster: Waxmann.

- Grosjean, François (2020): Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, Ingrid/Hansen, Antje/McMonagle, Sarah/Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 13–21.
- Halliday, Michael A. K./Matthiessen, Christian M. (2013): *Halliday's introduction to functional grammar*. London: Routledge.
- Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas (2006): *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lehren und Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heilmann, Lisanne/Grotlüschen, Anke (2020): Literalität, Migration und Mehrsprachigkeit. In: Grotlüschen, Anke/Buddeberg, Klaus (Hrsg.): *Leben mit geringer Literalität*. Bielefeld: wbv, S. 115–141.
- Hillebrand, Annika/Webs, Tanja/Kamarianakis, Eva/Holtappels, Heinz Günter/Bremm, Nina/van Ackeren, Isabell (2017): Schulnetzwerke als Strategie der Schulentwicklung: Zur datengestützten Netzwerkzusammenstellung von Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. In: *Journal for Educational Research Online* 9, H. 1, S. 118–143.
- Kempert, Sebastian/Edele, Aileen/Rauch, Dominique/Wolf, Katrin M./Paetsch, Jennifer/Darsow, Annkathrin/Maluch, Jessica/Stanat, Petra (2016): Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In: Diehl, Claudia/Hunkler, Christian/Kristen, Cornelia (Hrsg.): *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten*. Wiesbaden: Springer VS, S. 157–242.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, S. 15–43.
- Lengyel, Drorit (2012): Unterrichtsinteraktion in sprachlich heterogenen Klassen. In: Fürstenau, Sara (Hrsg.): *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 143–161.
- Lengyel, Drorit/Neumann, Ursula (2016): *Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg: Eine Studie zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts aus Elternsicht (HUBE)*. Hamburg: Universität Hamburg.
- Leseman, Paul P. M./Scheele, Anna F./Mayo, Aziza Y./Messer, Marielle H. (2007): Home Literacy as a Special Language Environment to Prepare Children for School. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10, H. 3, S. 334–355.
- Mehlhorn, Grit (2020): Herkunftssprachen und ihre Sprecher/innen. In: Gogolin, Ingrid/Hansen, Antje/McMonagle, Sarah/Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 23–29.
- Piller, Ingrid (2020): Sprachideologien und ihre gesellschaftlichen Konsequenzen. In: Gogolin, Ingrid/Hansen, Antje/McMonagle, Sarah/Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 335–340.
- Riebling, Linda (2013): Heuristik der Bildungssprache. In: Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Michel, Ute/Reich, Hans H. (Hrsg.): *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Münster: Waxmann, S. 106–153.
- Roth, Hans-Joachim (2015): Die Karriere der „Bildungssprache“ – kursorische Beobachtungen in historisch-systematischer Anmutung. In: Dirim, İnci/Gogolin, Ingrid/Knorr, Dagmar/Krüger-Potratz, Marianne/Lengyel, Drorit/Reich, Hans H./Weiß, Wolfram (Hrsg.): *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion*. Münster: Waxmann, S. 37–60.
- Roth, Hans-Joachim/Terhart, Henrike (Hrsg.) (2015): *Rucksack: Empirische Befunde und theoretische Einordnungen zu einem Elternbildungsprogramm für mehrsprachige Familien*. Münster: Waxmann.
- Ryan, Richard M./Deci, Edward L. (2009): Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In: Wenzel, Kathryn R./Wigfield, Allan (Hrsg.): *Handbook of motivation at school*. New York: Routledge/Taylor & Francis Group, S. 171–195.
- Salem, Tanja (2013): Voraussetzungen für den Aufbau von Sprachbildungsnetzwerken. In: Salem, Tanja/Neumann, Ursula/Michel, Ute/Dobutowitsch, Friederike (Hrsg.): *Netzwerke für durchgängige Sprachbildung 1: Grundlage und Fallbeispiel*. Münster: Waxmann, S. 13–32.
- Ticheloven, Anouk/Blom, Elma/Leseman, Paul/McMonagle, Sarah (2019): Translanguaging challenges in multilingual classrooms: Scholar, teacher and student perspectives. In: *International Journal of Multilingualism* 16, H. 1, S. 1–24.

- Tomasello, Michael (1992): The social bases of language acquisition. In: *Social Development* 1, H. 1, S. 67–87.
- Usanova, Irina/Schnoor, Birger (2021, im Druck): Exploring multiliteracies in multilingual students: Profiles of multilingual writing skills. In: *Bilingual Research Journal*.
- van Tuijl, Cathy/Leseman, Paul P. M./Rispen, Jan (2001): Efficacy of an intensive home-based educational intervention programme for 4- to 6-year-old ethnic minority children in the Netherlands. In: *International Journal of Behavioral Development* 25, H. 2, S. 148–159.
- Wandruszka, Mario (1981): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: dtv.
- Wichmann, Nicole/D'Amato, Gianni (2010): *Migration und Integration in Basel-Stadt: Ein „Pionierkanton“ unter der Lupe*. Neuchâtel: Université de Neuchâtel.

Facetten der Sprachförderung in einem von Migration und Mehrsprachigkeit geprägten Stadtteil

Yvonne Symonds

Mehr als drei Viertel der Schülerinnen und Schüler an den beiden Grundschulen im Umfeld der Bildungswerkstatt Malstatt in Saarbrücken haben einen Migrationshintergrund und viele dieser Kinder haben während ihres Schulbesuchs Anspruch auf die schulinterne Sprachförderung Deutsch als Zweit-/Zielsprache (DaZ), da sie in erster oder zweiter Generation einen Migrationshintergrund aufweisen und in ihren Familien andere Herkunftssprachen sprechen bzw. die Zweit-/Zielsprache Deutsch nur rudimentär gebrauchen.

Wie gestaltet sich Sprachförderung in einem solchen Umfeld? Dieser Frage wird sich der folgende Beitrag widmen. Im ersten Teil werden einige wichtige Merkmale des Spracherwerbs der Erst- und Zweitsprache sowie die Bedeutung der Herkunftssprache erläutert und verschiedene Aspekte der schulischen Sprachförderung vorgestellt. Der zweite Teil beschäftigt sich mit ergänzenden außerschulischen Unterstützungsangeboten im Umfeld der Bildungswerkstatt Malstatt. Das pädagogische Konzept und die praktische Implementierung eines dieser Angebote werden dabei detaillierter beschrieben.

Teil I: Spracherwerb und institutionelle Sprachförderung

Erst- und Zweitspracherwerb in der Kindheit

Es muss hier nicht noch einmal ausführlich erläutert werden, dass in Deutschland Schüler*innen mit Migrationshintergrund und Schüler*innen aus bildungsfernen Familien in ihren Bildungschancen benachteiligt sind. Einer der wesentlichen Faktoren, der zu dieser Chancenungleichheit beiträgt, ist der häufig nicht ausreichende Sprachstand in der Zielsprache Deutsch. Dabei erfordert schulischer Erfolg ein hohes Niveau an Lese- und Schreibkompetenz um die fachlichen Informationen, Erklärungen und Arbeitsaufträge zu bewältigen. Dieses hohe Niveau an Sprachkompetenz kann nur erreicht werden durch mehrjährige gezielte Förderung gepaart mit einem reichhaltigen Sprachumfeld der Zielsprache.

Es erscheint sinnvoll, an dieser Stelle einige wichtige Grundbegriffe und Aspekte des Spracherwerbs kurz anzureißen, um die Methoden und Inhalte der verschiedenen Sprachfördermaßnahmen, die im Anschluss vorgestellt werden,

besser nachvollziehen zu können. Die Spracherwerbsforschung mit all ihren Aspekten ist ein sehr weitreichendes wissenschaftliches Feld und eine umfassendere Beschreibung würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen.

Natürliche Sprachen sind hochkomplexe Systeme, in denen unter anderem Regeln zur Laut- und Wortbildung, zu Satzstruktur und Wortbedeutung erfasst sind, um miteinander kommunizieren zu können. Trotz dieser Komplexität werden die wesentlichen Grundstrukturen von Sprachen bereits in den frühen Lebensjahren erworben. Wie lernen Kinder solche komplexen Systeme? Aus dem großen Spektrum an Spracherwerbstheorien wird hier lediglich auf die zwei wichtigsten miteinander konkurrierenden Theorien eingegangen.

Jedes sich normal entwickelnde Kind erwirbt die Sprache(n), die es in seinem Umfeld hört. Laut Noam Chomskys nativistischer Spracherwerbstheorie (Chomsky 1965) sind wir bereits bei unserer Geburt mit einem humanspezifischen Spracherwerbsmechanismus ausgestattet. Dabei werden die komplexen Regeln der jeweiligen Sprache(n) unbewusst aufgenommen, ohne Instruktion von außen. Faszinierend dabei ist, dass diese unbewussten Kenntnisse von Kindern kreativ genutzt werden, um neue und immer komplexere Sätze zu bilden und sich auszudrücken – und dies trotz des begrenzten Inputs korrekt (vgl. Chomsky 1981). Im intensiven Kontakt mit einer bestimmten Einzelsprache werden also im Verlauf der frühen Kindheit die entsprechenden Weichen gesetzt, um deren spezifisches Lautinventar, Regeln zu Wort- und Satzbildung, aber auch Intonation usw. zu verinnerlichen. Im Gegensatz dazu bedarf es der Theorie von Michael Tomasello (2003, 2009) zufolge keines angeborenen Erwerbsmechanismus, sondern es genügt ein reichhaltiger sprachlicher Input, mithilfe dessen das Kind mit seinen bereits entwickelten kognitiven und sozialen Fähigkeiten die jeweilige Erstsprache erwirbt. Dieser sogenannte gebrauchsbasierte Ansatz geht davon aus, dass das Kind Generalisierungen über das Gehörte bildet und somit die korrekten Formen und Strukturen herausbilden kann. Die Nature-Nurture-Debatte darüber, ob Teile des menschlichen Gehirns genetisch prädestiniert sind, Sprache zu erwerben oder ob der sprachliche Input unserer Umwelt zum Herausfiltern des jeweiligen Regelsystems genügt (oder sich beides ergänzt), ist bei Weitem noch nicht abgeschlossen. Trotz unterschiedlicher Erwerbsmechanismen ist es beiden Positionen gemein, dass Spracherwerb ausreichende Stimuli benötigt (vgl. Newport/Bavelier/Neville 2001). Umgekehrt haben einige wenige Fälle einer Deprivation von Sprache während der frühen Entwicklungsjahre gezeigt, dass die davon betroffenen Kinder keine oder eine nur sehr rudimentäre, defekte Sprache entwickelten (vgl. Pinker 2007).

Der Erfolg des Erwerbs hängt jedoch nicht nur von der Quantität, sondern auch von der Qualität des sprachlichen Inputs der Umgebung, des sogenannten Sprachbads, ab. In den ersten Jahren bildet vor allem der Kreis der unmittelbaren Sprachvorbilder (Eltern und Geschwister, Großeltern, Betreuer*innen) den Raum, in dem Spracherwerb stattfindet. Dieser Raum wird nach und nach

durch neue soziale Gefüge außerhalb des engen (familialen) Bezugskreises ergänzt und erweitert: Krabbelgruppen, Spielgruppen, Kinderturnen bis hin zum Kindergarten. Der Spracherwerb profitiert von einem vielfältigen Angebot an Sprechanschlüssen. Umgekehrt leidet er an einem Mangel an Input, nämlich dann, wenn keine Zeit, kein Raum, keine Muße für die Kommunikation mit dem Kind bleiben. Für den Spracherwerb gilt also: Es bedarf dafür keiner besonderen Begabung – gelungener Spracherwerb ist vor allem abhängig von Sprachvorbildern, die dem Kind alters- und entwicklungsgemäß als Kommunikationspartner*innen vielseitige Sprechanschlüsse bieten. Ein gutes Sprachangebot ist reichhaltig an altersrelevanten Themen, bezieht sich auf den Kontext der kindlichen Lebenswelt und sollte interessant und motivierend zugleich sein. Je vielfältiger und inspirierender das Umfeld ist, desto besser können sich die alltagssprachlichen Kompetenzen entwickeln, dies gilt, wie wir sehen werden, nicht nur für den Erst-, sondern auch für den Zweitspracherwerb. Im kommunikativen Handeln werden die typischen Strukturen, die Aussprache und Intonation, der Wortschatz und weitere wichtige Merkmale der Einzelsprache erworben. Dieser Prozess benötigt Zeit und die Phasen der Sprachentwicklung werden ähnlich denen der motorischen Entwicklung durch das Schaffen positiver Rahmenbedingungen unterstützt.

Entsprechend der Sprachenvielfalt ihrer Umgebung können Kinder eine, zwei oder mehrere Sprachen zeitgleich oder aufeinanderfolgend erwerben. Die während der ersten Lebensjahre besonders hohe Plastizität des Gehirns ermöglicht es den Kindern, sich die Sprache(n) ihrer Familie bzw. Umgebung scheinbar mühelos anzueignen.

Wie unterscheiden sich nun Erst- und Zweitspracherwerb? Das offensichtlichste Unterscheidungsmerkmal des Zweitspracherwerbs ist das Vorhandensein einer vorab erworbenen Erstsprache. Ein Kind, das Deutsch als seine Zweitsprache erwirbt, ist bereits Experte im Umgang mit seiner Erstsprache, das heißt, es hat dieses System, wie oben kurz dargestellt, bereits seinem Alter entsprechend kognitiv erfasst. Im Laufe der Zeit wurde eine ganze Reihe von Hypothesen zum Prozess, der nun beim Erwerb einer weiteren Sprache eintritt, aufgestellt, von denen hier nur eine der wichtigsten und am wenigsten umstrittenen kurz vorgestellt werden kann. Die Interlanguage Hypothesis (im deutschen Sprachraum auch als „Interimssprache“ bekannt) nach Selinker (1972) geht davon aus, dass die für die Erstsprache(n) erworbenen Strukturen die Verarbeitung des sprachlichen Inputs der Zweitsprache beeinflussen. Die neuen Strukturen docken sozusagen an schon vorhandene an und es bildet sich eine instabile und variable „Zwischensprache“ heraus, die Elemente beider Sprachen enthält sowie völlig eigenständige, wie sie zum Beispiel durch Übergeneralisierung beim Konjugieren unregelmäßiger Verben entstehen („gehte“ statt „ging“). Nicht der Zielsprache entsprechende Formen wie „gehte“ sind also keine Fehler, sondern dienen als Rückmeldung, dass eine Regel bereits internalisiert wurde (in diesem Fall also die Regel zur Bildung

des Präteritums regelmäßiger Verben in der ersten und dritten Person Singular). Je länger und intensiver der Kontakt mit der neuen Sprache, desto mehr schwindet der Einfluss der Erstsprache.

Herkunftssprache(n) als großes Potenzial

Kinder verfügen also über die Fähigkeit, nicht nur eine, sondern mehrere Familien- oder Umgebungssprachen zeitgleich (konsekutiv) oder nacheinander (sukzessiv) zu erwerben, wobei der sukzessive Erwerb wesentlich häufiger vorkommt. Lange Zeit hielt sich im offiziell von Monolingualität geprägten Deutschland – Gogolin spricht von „monolingualem Habitus“ (Gogolin 2008) – beharrlich der Glaube, mehrere Sprachen verwirren Kinder und für den Schul- und Bildungserfolg sei es am förderlichsten, wenn nur Deutsch gesprochen würde – und dies möglichst auch in den zugewanderten Familien selbst. Inzwischen hat sich vermehrt die Erkenntnis durchgesetzt, dass die Vorteile von Mehrsprachigkeit deren Nachteile bei Weitem überwiegen. Zwar spielt zumeist eine der erworbenen Sprachen eine dominantere Rolle und weist zum Beispiel einen größeren Wortschatz auf, da die Begriffe, mit denen Kinder im Rahmen ihres Handelns in einer ihrer Sprachen besonders häufig konfrontiert werden, auch am ehesten memoriert werden. Wenn zeitgleich die Systeme zweier Sprachen bewältigt werden müssen, sind die Anforderungen an die kognitiven Ressourcen entsprechend höher als bei nur einer Sprache. Im Gegenzug scheint Mehrsprachigkeit Vorteile beim Erlernen von Fremdsprachen in der Schule mit sich zu bringen und es liegt auf der Hand, dass immense kulturelle Vorteile aus ihr erwachsen. So heißt es auch im *Sprachenkonzept Saarland* von 2019:

„Darüber hinaus verfügen Kinder mit Migrationshintergrund in der Regel über sprachliche Kompetenzen in ihrer Herkunftssprache und damit eine herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit, die für ihren Bildungsprozess von großer Bedeutung und für sie persönlich zur wertvollen Ressource werden kann. Studien weisen darauf hin, dass Kinder, die in ihrer Lebenswelt mehrere Sprachen benötigen und einsetzen, geübt darin sind, sich auf komplexe Situationen *Einzustellen und damit Vorteile bei der Bewältigung kognitiver Herausforderungen und beim Fremdsprachen lernen haben*“ (Sprachenkonzept Saarland 2019, S. 14).

Kinder mit anderen Herkunftssprachen haben bei ihrer Ankunft in Deutschland je nach Alter die Phasen des Erwerbsprozesses in ihren Erstsprachen zwar bereits bis zu einem gewissen Grad durchlaufen, aber noch nicht abgeschlossen. Umso wichtiger ist es, nicht nur in der neu hinzukommenden Sprache (hier: Zweitsprache Deutsch) ein stimulierendes Sprachangebot zu schaffen, sondern auch sicherzustellen, dass sich die Erstsprache altersgerecht weiterentwickeln

kann. Dazu gehört es, den Kindern sowie ihren Eltern/Familien hinsichtlich ihrer Herkunftssprachen angemessene Wertschätzung entgegenzubringen und zu betonen, dass es für die sprachliche (und damit immer auch schulische) Entwicklung wichtig ist, diese weiterhin zu pflegen. Dies ist für die ganzheitliche Sprachentwicklung von Kindern mit einer anderen Herkunftssprache förderlicher als eine erzwungene Kommunikation in einer von der Familie nicht ausreichend beherrschten Sprache. So konnte in einer von Klassert und Gagarina (2010) durchgeführten Studie mit russischsprachigen Migrant*innen, die sich mit der Frage beschäftigt, welche Sprache Eltern mit Migrationshintergrund mit ihren Kindern sprechen sollten, „kein Einfluss der Verwendung des Deutschen zu Hause auf die gemessenen sprachlichen Fähigkeiten der Kinder in dieser Sprache nachgewiesen werden“ (ebd., S. 10). Weiter heißt es, „dass Kinder im Kindergartenalter und darüber hinaus nicht messbar in ihrer Sprachentwicklung im Deutschen unterstützt werden, wenn ihre Eltern diese Umgebungssprache verwenden“ (ebd.). Stattdessen zeigt sich: „Je mehr die Eltern russisch sprechen, desto besser beherrschen die Kinder die Sprache“ (ebd., S. 10 f.). Es ist also für ein Kind, das Deutsch als Zweitsprache erwirbt, nicht profitabel, dass seine Familie, wenn sie nicht auf muttersprachlichem Niveau Deutsch spricht, mit ihm darin kommuniziert. Auch Keim und Tracy (2007, S. 226) empfehlen: „Die Eltern sollten vielmehr dazu ermutigt werden, mit ihren Kindern in den Erstsprachen zu kommunizieren, in denen sie ihnen komplexen, authentischen Input anbieten können“ (ebd.). Denn: „Ohne sehr gute Sprachkenntnisse kann man Lernern nicht den reichhaltigen, kontrastreichen Input anbieten, den das Kind braucht, um ein sprachliches System erfolgreich zu entschlüsseln“ (ebd.).

Unterstützt aber nun die Pflege der Erstsprache den Erwerb der Zweitsprache? Die meisten Studien zu dieser Frage stammen seit den 1960er Jahren aus den USA und Kanada, also aus zwei typischen Einwanderungsländern. Poarch und Bialystok (2017) sind der Frage nachgegangen, ob in Deutschland Kinder mit unterschiedlichen Erstsprachen in ihren Herkunftssprachen von institutionellem Unterricht profitieren würden. Nach Analyse der Forschungslage kamen sie zu folgendem Schluss:

„The implications of the research reviewed here support the position, that migrant children should be encouraged to continue developing proficiency in their home language while they are supported in the acquisition of German, thus making them as bilingual as possible“ (ebd., S. 187).

Neben den kognitiven Vorteilen ist es vor allem auch für die emotionalen Bindungen innerhalb der Familie immens wichtig, dass Kinder mit ihren Eltern in deren Sprache kommunizieren können. Zudem kann gerade über Sprache eine Identifikation mit der eigenen kulturellen Herkunft hergestellt werden.

Um die Weiterentwicklung der Herkunftssprachen zu unterstützen, bedarf es entsprechender Angebote für diese Sprachen im institutionellen Rahmen, sprich in Kita und Schule. Gerade diese Angebote zahlen sich aus, denn außerhalb des Schulunterrichts erwerben Kinder erst einmal die Alltagssprache, die geprägt ist von Mündlichkeit und Fehlertoleranz und durch Mimik und Gestik unterstützt wird. Wiederholungen, Auslassungen und unvollständige Äußerungen sind weitere Merkmale der Alltagssprache. Auch wenn Schüler*innen mit Migrationshintergrund bereits eine solide Kenntnis dieses Registers erreicht haben, sind sie zumeist dennoch nicht in der Lage, im schulischen Fachunterricht Texte (Lesetexte, Textaufgaben, Arbeitsanweisungen usw.) zu verstehen. Diese unterscheiden sich nämlich von der Alltagssprache unter anderem durch ihre formale Struktur (etwa Gebrauch des Passivs), durch komplexen Satzbau und sie beziehen sich häufig auf abstrakte Sachverhalte. Die Beherrschung dieser Schul- oder Fachsprache (häufig werden die Begriffe unter „Bildungssprache“ zusammengefasst) ist nachweislich für den Schulerfolg maßgeblich (vgl. PISA-Studie 2015). Bildungssprachliche Kompetenz ist erforderlich, um abstrakte Sachverhalte zu verstehen. Cummins (2000) hat hierzu zwei Begriffe geprägt: BICS (basic interpersonal communicative skills) und CALP (cognitive academic language proficiency). Mit BICS bezeichnet er alltagsprachliche Fertigkeiten, deren Aneignung in der Zweitsprache in Abhängigkeit von der Qualität des Sprachbads ein bis drei Jahre einnimmt. Dagegen umfasst CALP die oben beschriebenen schriftsprachlichen Kompetenzen, für deren Erwerb es einen Zeitraum von fünf bis sieben Jahren oder sogar länger bedarf. (vgl. Collier 1989, S. 525). Cummins' Studien haben auch ergeben, dass das bildungssprachliche Niveau der Erstsprache(n) den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen in der Zweitsprache positiv beeinflusst. Kinder, die in einem zweisprachigen Umfeld aufwachsen, das ihre Sprache und Kultur schätzt und fördert, diese also einbeziehen (additive bilingual environment; Cummins 1986), erzielen bessere Erfolge in der Schule. Cummins kommt zu dem Schluss: „Conceptual knowledge developed in one language helps to make input in the other language comprehensible“ (Cummins 2000, S. 39).

Auch eine bereits erfolgte Literalisierung (Erwerb der Schriftsprache) in der Herkunftssprache wirkt sich positiv auf den Erwerb der Lesekompetenzen in der Zweitsprache aus. Kinder, die bereits lesen gelernt haben, verfügen über den großen Vorteil, die kognitiven Schritte, derer es bedarf, konkret hörbare Laute als abstrakte Zeichen zu erkennen, bereits geleistet zu haben, selbst wenn es sich um andere Schriftsysteme (arabisch, kyrillisch, chinesisches usw.) als das lateinische handelt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass eine gut entwickelte, gelebte Herkunftssprache den Zweitspracherwerb maßgeblich fördert. Ausführlich wird diese Thematik im Beitrag von Anouk Ticheloven, Julia Heimler und Ingrid Gogolin in diesem Band behandelt.

Innerschulische Sprachförderung

Wie eingangs schon erwähnt, benötigt im Umfeld der Bildungswerkstatt Malstatt eine hohe Zahl an Schüler*innen zusätzliche Sprachförderung in Deutsch. Der Anteil an Grundschüler*innen mit für ein eigenständiges Lernen nicht ausreichenden Deutschkenntnissen stellt für die Schulen in diesem Stadtteil also eine sehr große Herausforderung dar und unterstreicht die Dringlichkeit einer gezielten inner- und außerschulischen Förderung.

Grundsätzlich sollten alle Schüler*innen mit Sprachförderbedarf von Anfang an den Regelunterricht besuchen. Die frühe Aufnahme in den Klassenverband bietet ein Sprachbad, das die Immersion, also den ungesteuerten natürlichen Spracherwerb, sowie die Integration in die Klassengemeinschaft unterstützt. Um die Schüler*innen darüber hinaus gezielt individuell zu fördern, bieten Sprachförderlehrkräfte als Ergänzung zum Regelunterricht Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in mehr oder weniger heterogenen Kleingruppen an.

Die schulinterne Sprachförderung wird in mittlerweile allen Schulformen des Saarlandes vom Paritätischen Bildungswerk Rheinland-Pfalz/Saarland gGmbH (PBW) im Auftrag des Ministeriums für Bildung und Kultur (MBK) durchgeführt. Das Ziel der schulischen Sprachförderung wird auf der Homepage des PBW wie folgt beschrieben:

„Ziel der Sprachförderung DaZ ist es, Schülerinnen und Schüler (SuS), die nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, zu fördern und ihnen die selbstständige und erfolgreiche Teilnahme am Regelunterricht zu ermöglichen und zu erleichtern“ (Paritätisches Bildungswerk o. J.).

DaZ ist kein Schulfach, es vermittelt keinen Schulstoff. Vermittelt wird vielmehr die elementarste aller Schlüsselkompetenzen, womit der Grundstein zum erfolgreichen Erwerb der Bildungssprache gelegt wird. Ebenso ist DaZ kein Fremdsprachenunterricht, wie wir ihn aus eigener Erfahrung kennen. Fremdsprachen werden in einer Schule des Herkunftslands gelernt, während Zweitsprachen im jeweiligen Zielland erworben werden. Zwischen dem Erlernen einer Fremdsprache und dem Erwerb einer Zweitsprache gibt es einige grundlegende Unterschiede, die sich auch in der Unterrichtsdidaktik widerspiegeln.

Anders als im Fremdsprachenunterricht nehmen in der frühen Phase des DaZ-Unterrichts das Hören und Sprechen eine herausragende Stellung ein. Der Unterricht in Deutsch als Zweitsprache lässt sich anders als der Fremdsprachenunterricht mit seinen relativ homogenen Lerngruppen viel weniger in seiner Progression steuern, da die Schüler*innen unterschiedliche Sprachkompetenzen mitbringen und diese nach ihrem individuellen Tempo beständig innerhalb und außerhalb der Schule entwickeln und erweitern. Zum Beispiel nehmen Sprechanlässe während unterschiedlicher Freizeitaktivitäten Einfluss auf die divergente

Entwicklung des Wortschatzes und der Redemittel. Ein Kind, das Fußball spielt, erweitert seinen Wortschatz auf eine andere Art als ein Kind, das malt oder musiziert. Diese Form des Spracherwerbs wird als ungesteuert bezeichnet.

Auch hinsichtlich anderer Aspekte unterscheiden sich Fremd- und Zweitsprachenunterricht. Wie bereits erwähnt, werden Äußerungen der Schüler*innen, die zielsprachlich nicht korrekt sind, im DaZ-Unterricht nicht als Fehler betrachtet, sondern reflektieren vielmehr ein Zwischenstadium im Sinne der Interimssprache (Interlanguage). Im Laufe der Zeit und in Interaktion mit Muttersprachler*innen erkennen die Schüler*innen intuitiv, dass Formen wie „gehte“ nicht regelkonform, sondern unregelmäßig sind, und memorieren diese entsprechend.

Die von den Sprachförderlehrkräften erteilte Sprachförderung DaZ stellt also einen unverzichtbaren pädagogischen Beitrag zur Integration im migrationsgesellschaftlichen Kontext dar. Für eine erfolgreiche Förderung der sprachlichen und schulischen Entwicklung ist die enge Kooperation der Sprachförderlehrkräfte mit Kollegien und Schulleitungen unabdingbar. Auch an den Grundschulen im Umfeld der Bildungswerkstatt Malstatt nimmt Sprachförderung im Schulprofil einen wichtigen Platz ein und es sind aus dieser engen Kooperation individuelle Sprachförderkonzepte hervorgegangen. In der Präambel zu dem 2019 entwickelten Sprachförderkonzept der GTGS Saarbrücken-Kirchberg heißt es:

„Um in der Schule erfolgreich lernen zu können, müssen Schülerinnen und Schüler das Register der Bildungssprache beherrschen. Die sprachlich komplexen Strukturen der Bildungssprache orientieren sich an der geschriebenen Sprache.

Durchgängige Sprachbildung soll unsere Schülerinnen und Schüler immer mehr dazu befähigen, die Bildungssprache zu verstehen und anzuwenden.

Für das durchgängige Erlernen der Sprache müssen sowohl additiver Sprachförderunterricht in Kleingruppen als auch integrative Sprachbildung im Sinne eines sprachsensiblen Fachunterrichts im Klassenverband angeboten werden. Für die Sprachförderung außerhalb des Regelunterrichts sind vornehmlich Sprachförderlehrkräfte zuständig (Multiprofessionelles Team).¹

Ohne gute Sprachkenntnisse ist es nicht möglich, dem Fachunterricht zu folgen, und so beginnt die Sprachförderung für die Kinder in Saarbrücken-Malstatt (wie im übrigen Saarland) nicht erst mit Eintritt in die Grundschule. Bereits vor dem ersten Schultag profitieren Vorschulkinder mit Sprachförderbedarf von dem bewährten Programm „Früh Deutsch lernen“, das während der letzten sechs Monate vor der Einschulung und während des ersten Schulhalbjahrs danach von den Sprachförderlehrkräften des PBW angeboten wird. („Früh Deutsch lernen“ wurde allerdings nach Ausbruch der Corona-Pandemie im Frühjahr 2020 erst einmal abgebrochen und ist seitdem nicht wieder aufgenommen worden.) Ziel des

1 Erstellt unter Mitwirkung der Autorin.

freiwilligen Programmes ist es, die zukünftigen Schulneulinge bereits im Schulingangsbereich mit der deutschen Sprache und wichtigen Vorläuferfertigkeiten (School Skills) vertraut zu machen. Zu Beginn und am Ende des Vorkurses wird zur Ermittlung des Sprachniveaus eine Sprachstandanalyse (Profilanalyse nach Griefhaber) durchgeführt, auf deren Basis die individuellen Förderschwerpunkte der Kinder bestimmt werden. Das primäre Ziel dieser Sprachförderung an der Schnittstelle von der Elementar- zur Primarbildung sind der Aufbau eines altersgerechten Wortschatzes mit den dazugehörigen Satzstrukturen zur Verbesserung der kommunikativen Kompetenzen sowie der Erwerb weiterer für den Schulalltag wichtiger Fertigkeiten (Ausdifferenzieren der Feinmotorik, elementares Verständnis für Zahlen, Größen usw., Ausbau der Sozialkompetenzen).

Auch während der weiteren Grundschuljahre (ebenso wie an den weiterführenden Schulen) werden neu zugewanderte oder geflüchtete Kinder und solche mit Migrationshintergrund von den Sprachförderlehrkräften beim Erwerb der deutschen Sprache zusätzlich zum Regelunterricht in Kleingruppen gefördert. Da gerade an den beiden hier beschriebenen Standorten im Umfeld der Bildungswerkstatt Malstatt beständig auch während des laufenden Schuljahres neu zugezogene Kinder mit unterschiedlichen Sprachständen in Deutsch in ihre altersentsprechenden Klassenstufen aufgenommen werden, ist Sprachförderung mit einem weiten Aufgabenspektrum behaftet: Elterngespräche, Erstellen einer Sprach- und Bildungsbiografie, Ermitteln von Potenzialen, aber auch eventuell vorliegenden Lernproblemen.

Gerade die neu zugewanderten Schüler*innen ohne bzw. mit nur geringen Deutschkenntnissen ab Klassenstufe 2 bedürfen einer besonders intensiven Sprachförderung. Neben dem Aufbau der Alltagssprache werden Wege zur Lese- und Schreibkompetenz vermittelt. Sowohl Kinder, die noch nicht in der Herkunftssprache lesen und schreiben gelernt haben und (fast) keine Schulerfahrung besitzen, wie auch Kinder, die in der Herkunftssprache literalisiert sind, jedoch nicht die lateinische Schrift kennen, durchlaufen entsprechende Alphabetisierungsprogramme. Dabei stellt der Schriftspracherwerb in einer Sprache, die mündlich nicht oder kaum beherrscht wird, eine besonders hohe kognitive Herausforderung bei der Erstalphabetisierung dar.

Zum Gelingen von Sprachförderung bedarf es jedoch nicht nur allgemeiner und im Rahmen individueller schulischer Sprachförderkonzepte entwickelter verbindlicher Zielvorgaben. Die moderne Didaktik des Zweitspracherwerbs fordert darüber hinaus einen sensiblen Umgang mit der Unterrichtssprache in Wort und Schrift von allen Lehrkräften ein. Die Schüler*innen mit Sprachförderbedarf werden von Anfang an in den Regelunterricht eingebunden und verlassen diesen nur stundenweise zur Teilnahme an dem zusätzlich angebotenen Sprachförderunterricht (und je nach individuellem Bedarf weiteren Förderangeboten). Das Eintauchen in die Sprache während des Regelunterrichts fördert, wie bereits erwähnt, den Spracherwerb. Um den individuellen sprachlichen Bedarfen der

Schüler*innen gerecht zu werden, ist eine sprachensible Gestaltung des Fachunterrichts nötig. Nach Josef Leisen (2013) folgt der sprachensible Fachunterricht drei wichtigen Prinzipien: Die Aufgabenstellungen werden durch Anpassung und Wechsel der Darstellungsform (Gegenstände, Bilder, Texte und Symbole) so kommuniziert, dass sie von den Schüler*innen mit unterschiedlichen Sprachniveaus erfasst werden können; die Schüler*innen werden sprachlich (und fachlich) beständig gefordert, aber nicht überfordert; mithilfe von sprachlichen Mitteln (Wörterliste, Satzgerüst, Lückentexte u. v. m.) können die Schüler*innen mündlich und schriftlich die ihnen gestellten Aufgaben bewältigen, wobei diese Hilfsmittel bei zunehmender Sprachkompetenz entsprechend zurückgebaut werden. Leisen (2021, o. S.) resümiert: „Wenn Fachlernen und Sprachlernen im Fach untrennbar miteinander verbunden sind, dann ist die Sprachbildung im Fach der Weg von der Alltagssprache zur Bildungssprache“.

Die schulische Sprachförderung sollte also im Idealfall ein Wechselspiel darstellen aus sensiblem Umgang mit der jeweiligen Fachsprache im Regelunterricht und gezieltem Sprachförderunterricht unter Berücksichtigung der fachlichen Inhalte.

Teil II: Schulexterne Sprachförderprogramme

Die Erfahrung der letzten Jahre hat gezeigt, dass die Kinder trotz schulinterner Maßnahmen weitere Unterstützungsangebote benötigen, um gleiche Bildungschancen zu haben. Die Tatsache, dass gerade in den letzten fünf Jahren sehr viele Kinder nach Deutschland gekommen sind, die aufgrund ihrer Fluchtsituation kaum oder gar nicht den Kindergarten oder die Schule besucht hatten, verlangt nach zusätzlichen Unterstützungsangeboten in einem demographisch stark von Zuwanderung geprägten Stadtteil, wie ihn Malstatt darstellt. Die derzeitige Corona-Pandemie hat nicht zuletzt durch die damit verbundenen Schulschließungen die Dringlichkeit zusätzlicher Initiativen verdeutlicht.

Eine kleine Auswahl an solchen außerschulischen Projekten wird im Folgenden aufgezeigt, um zu verdeutlichen, dass die Bündelung der Ressourcen, die Kooperation der verschiedenen sozialen Verbände und das zivilgesellschaftliche Engagement eine Vielzahl an Möglichkeiten für mehr Chancengerechtigkeit schaffen.

Brückenprojekt „Startklar“

Beim Brückenprojekt „Startklar“ handelt es sich um ein im Aufbau befindliches Angebot, das je nach Bedarf saarlandweit zum Einsatz kommen kann. Es richtet sich an fünf- bis sechsjährige Vorschulkinder mit Migrationshintergrund ohne ausreichende Deutschkenntnisse, die keinen Kindergarten besuchen können – sei

es, weil sie erst seit kurzer Zeit in Deutschland leben oder vor allem aufgrund des gravierenden Mangels an Kindergartenplätzen im Stadtteil Malstatt. Da wegen der Corona-Pandemie auch das Sprachförderprogramm „Früh Deutsch lernen“ (s. o.) entfallen musste, sind diese Kinder bei ihrem Schulstart besonders stark benachteiligt.

Das erste dieser Projekte startete im April 2021 in Malstatt in Trägerschaft der Diakonie im Kinderbildungszentrum KIBIZ in Zusammenarbeit mit Sprachförderlehrkräften des PBW. Jeweils zehn Kinder werden in Kleingruppen an zwei Nachmittagen für drei Stunden gefördert. Sie erhalten so die Möglichkeit, ihre Sprachkenntnisse in Deutsch auszubauen und gleichzeitig für die Grundschule wichtige Vorläuferfertigkeiten zu erlernen.

Tutor*innen-Programm

Beim Tutor*innen-Programm handelt es sich um ein mehrsprachiges außerschulisches Unterstützungsangebot für Schüler*innen mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen zur besseren Gewährleistung des schulischen Erfolgs. Das Angebot soll Schüler*innen mit Sprachförderbedarf vor allem während der ersten zwei Schuljahre Unterstützung bei der Bewältigung der schulfachlichen Inhalte und Aufgaben und dem Erwerb der damit verbundenen Schulsprache bieten. Die Unterstützung erfolgt zweisprachig, das heißt, in der jeweiligen Herkunftssprache des Kindes sowie auf Deutsch. Dadurch können die Schüler*innen mit schulfachlichen Inhalten bereits vertraut gemacht werden, auch wenn sie die Zielsprache Deutsch hierfür noch nicht bzw. nicht ausreichend erworben haben. Die deutschsprachigen Fachinhalte und Arbeitsaufträge werden den Schüler*innen von den Tutor*innen auch in ihren jeweiligen Herkunftssprachen vermittelt. Gleichzeitig können die Schüler*innen in ihren Herkunftssprachen über Lösungsmöglichkeiten reflektieren und diese artikulieren. Mit zunehmenden Sprachkompetenzen in Deutsch wird die sprachliche Unterstützung in der Herkunftssprache zurückgebaut.

Während im regulären Unterricht die Arbeitssprache Deutsch ist, ist im mehrsprachigen Unterstützungsangebot sowohl die Herkunfts- als auch die Zielsprache präsent. Dieser mehrsprachige Ansatz ermöglicht eine frühe Entwicklung von Sprachbewusstheit (language awareness), die sich wiederum positiv auf den weiteren Erwerb des Deutschen auswirkt. Darüber hinaus dient Sprachbewusstheit im weiteren Verlauf der Schulzeit auch dem Erlernen von Fremdsprachen. Mit dieser Maßnahme wird gleichzeitig die bildungssprachliche Weiterentwicklung der Herkunftssprache unterstützt. Sprachprobleme in der Herkunftssprache, Lernprobleme usw. können früher bemerkt und entsprechende Fördermaßnahmen eingeleitet werden. Ebenso können besondere Begabungen früher erkannt und besonders gefördert werden.

Das Programm sieht vor, dass mehrsprachige Tutor*innen mit Migrationshintergrund und sehr guter Kenntnis der deutschen Sprache, die auch über pädagogische Erfahrungen verfügen sollten, im Tandem mit Studierenden pädagogisch-erziehungswissenschaftlich ausgerichteter Fächer jeweils mit kleinen Schüler*innengruppen arbeiten. Diese Gruppen sind sprachhomogen – zum Beispiel wird eine Gruppe mit Schüler*innen türkischer Herkunft von einer zweisprachigen Tutorin mit dem gleichen Migrationshintergrund betreut. Dabei kommt den Tutor*innen ihr Wissen um die Sprache und Kultur der von ihnen betreuten Kinder zu Gute. Sie nehmen zudem eine Vermittlerrolle zwischen Schule und Elternhaus ein. Die Tutor*innen profitieren selbst auch von diesem Programm, da sie so ihre Potenziale weiter entfalten und sich beruflich weiterentwickeln können. Hinzu kommt, dass die Eltern mithilfe der Mediation durch die Tutor*innen wesentlich stärker in die schulische Entwicklung ihrer Kinder einbezogen werden, da ihre Fragen in ihrer jeweiligen Herkunftssprache beantwortet werden und der Dialog zwischen ihnen und den schulischen Akteur*innen verbessert wird. Auch die an die Eltern gerichteten Erwartungen können so besser kommuniziert werden. Ebenfalls wichtiger Bestandteil des Projekts ist der Austausch zwischen den Tutor*innen und den Klassenlehrer*innen bezüglich Informationen und Materialien zu den jeweiligen Curricula der einzelnen Fächer. Im Zentrum des Angebots steht die Unterstützung beim Erlernen des jeweils aktuellen Schulstoffs.

Das Programm soll zudem Lehramtsstudent*innen und Studierenden in Studiengängen wie Erziehung, Soziale Arbeit usw. die Möglichkeit geben, als Praktikant*innen die Vorteile einer mehrsprachigen Lernumgebung kennenzulernen. Sie erkennen die tatsächlichen Fähigkeiten der Schüler*innen, gerade wenn deren Deutschkenntnisse noch nicht ausreichend ausgebildet sind, was auch zu einem positiven Perspektivenwechsel bezüglich ihrer Einschätzung dieser Schüler*innen führen kann.

Feriensprachcamps zur Förderung der Zweitsprache in unterrichtsfreien Zeiten

Im Folgenden wird eines der Leuchtturmprojekte der Bildungswerkstatt Malstatt besonders ausführlich beschrieben. Das besondere Gewicht liegt hierbei auf praxisrelevanten Aspekten, um zu unterstreichen, dass solche kooperativen Maßnahmen kurzfristig realisiert werden können und dennoch von Nachhaltigkeit geprägt sind.

Im Frühjahr 2020, als sich abzeichnete, dass Corona-bedingte Schulschließungen und ein stark eingeschränktes Unterrichtsangebot negative Auswirkungen auf die Sprachkenntnisse – und damit verbunden auf die Schulkarrieren und Bildungschancen – der Kinder haben werden, entstand die Idee,

die Sommerferien dazu zu nutzen, den besonders stark betroffenen Kindern eine Lernumgebung zu bieten, die mit gezielten pädagogischen Angeboten Lernen, Spiel und Spracherwerb vereint.

Ein wochenlanger Unterrichtsausfall und monatelange Einschränkungen der Sprachförderung haben fatale Auswirkungen auf die bereits erworbenen Sprachkompetenzen von Kindern, die aus unterschiedlichen Gründen noch nicht ausreichend lange oder intensiv in das zum Spracherwerb notwendige Sprachbad (Immersion) eintauchen konnten. Die Folgen sind nicht nur eine Stagnation in der Entwicklung der Sprachkompetenzen, sondern auch ein Verlust der schon erworbenen Sprachstrukturen und des Wortschatzes.

Es ist bereits hinlänglich bekannt, dass sich diese Effekte grundsätzlich schon während mehrerer Wochen Ferien einstellen. So weisen Kowoll, Strietholt und Bos (2013, S. 159) unter Bezugnahme auf Erkenntnisse sogenannter „Sommer- oder Ferienlochstudien“ darauf hin, „dass herkunftsbedingte Disparitäten insbesondere während der Ferien entstehen“ und dass diese Disparitäten auch für die Sprach- und Leseleistung nachgewiesen werden konnten. Weiter bemerken die Autor*innen: „In Bezug auf sprachliche Kompetenzen liegt es nahe, dass Kinder mit Migrationshintergrund häufig im häuslichen Kontext keine Lerngelegenheit für die deutsche Sprache vorfinden. In der schulfreien Zeit wird dies besonders deutlich“ (ebd., S. 163).

Verstärkt wurden diese Effekte aber noch durch zusätzliche wochenlange pandemiebedingte Schulschließungen, wie sie seit März 2020 bestanden, und die reduzierte Aufenthaltsdauer der Kinder im verkürzten Präsenzunterricht der Schulen nach der Schulöffnung ab Mai 2020. Hinzu kamen – unabhängig von möglichen Folgen für andere Aspekte der Entwicklung der Kinder – die Auswirkungen der während der Corona-Krise empfohlenen allgemeinen Kontaktbeschränkungen auf die Sprachkompetenz Deutsch. Während der Ferienzeiten verfügen Schüler*innen normalerweise weiterhin über Möglichkeiten, auch außerschulisch mit ihrer Peergroup in Kontakt zu bleiben. Im Spiel mit Kindern unterschiedlicher Herkunftssprachen – die Grundschüler*innen im Rahmen der Bildungswerkstatt Malstatt kommen aus über 50 Nationen aus den unterschiedlichsten Sprachräumen – wird Deutsch als gemeinsames Kommunikationsmittel, als Lingua franca genutzt. Dies erfordert allerdings zumindest einen Rückgriff auf die schon erworbenen Sprachressourcen. Wenn jedoch die sozialen Kontakte starken Einschränkungen unterliegen, entfällt diese Möglichkeit fast komplett, was die Kinder in ihrer Zweitsprachentwicklung noch weiter zurückwirft.

Um dem hier beschriebenen Sprachverlust entgegenzuwirken und gleichzeitig die sozialen Kontakte der Kinder zu ihren Mitschüler*innen durch entsprechende Freizeitangebote zu fördern, bedurfte es einer mehrwöchigen Maßnahme während der Sommerferien, die in der Kürze der verbleibenden Zeit (knapp sieben Wochen bis Ferienbeginn) realisiert werden konnte. Am effektivsten

schien dem Organisationsteam der Bildungswerkstatt Malstatt die Nutzbar-
machung schon bestehender Ressourcen im Umfeld der beiden von kultureller
und sprachlicher Vielfalt geprägten Grundschulen, an deren Schüler*innen sich
das Angebot richten sollte. Mithilfe der bereits bestehenden Organisationen, die
über langjährige Erfahrung mit der Durchführung von Ferienfreizeitangeboten
verfügen, und der Expertise der mit der schulinternen Sprachförderung befassten
Lehrkräfte für DaZ ließen sich gezielt Angebote bündeln. Daraus entstand der
Plan eines ganztägigen *SprachSpieleSommers*, in dem mittels eines freizeitpädagogischen
Angebots und einer strukturierten Sprachförderung der Spracherwerb
im Deutschen sowohl implizit als auch explizit unterstützt wird.

Seit etwa fünfzehn Jahren werden auch in Deutschland während der Schul-
ferien außerschulische Angebote organisiert, die erlebnispädagogische und
Freizeitprogramme mit Sprachförderung verknüpfen und somit Schüler*innen,
die über andere Herkunftssprachen verfügen, in ihrem Erwerb der deutschen
Sprache auch während der unterrichtsfreien Zeit unterstützen. Einige dieser Un-
terstützungsangebote wurden mit wissenschaftlicher Begleitung entwickelt und
nach Gesichtspunkten ihrer kurz- und längerfristigen Wirkung evaluiert. Eines
der ersten genauer erforschten und in der Fachliteratur häufig angeführten Bei-
spiele ist das Jacobs-Sommercamp in Bremen, wo im Sommer 2004 etwa 150
Grundschulkindern zumeist aus Familien mit Migrationserfahrung über einen
Zeitraum von drei Wochen ihre Sommerferien verbrachten. Für das dreiwöchige
Programm wurde eine Theaterkomponente mit impliziter Sprachförderung ent-
wickelt, die durch grammatische Instruktionen und gezielte Wortschatzerwei-
terung (explizite Förderung) in Form von Unterrichtsangeboten für Deutsch als
Zweitsprache ergänzt wurde. Eine Evaluationskonzeption für das Jacobs-Som-
mercamp-Projekt wurde vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin
entwickelt (vgl. Stanat/Baumert/Müller 2005).

Im Rahmen der Evaluation wurde die Wertigkeit solcher Unterstützungs-
angebote für Schüler*innen mit anderen Herkunftssprachen und noch nicht
ausreichend entwickelten Deutschkenntnissen anhand einer Reihe von
Fragestellungen untersucht. So sollte ermittelt werden, ob die sechswöchige
Sommerferienpause zu einem Kompetenzverlust (aus der nordamerikanischen
Fachliteratur als „summer setback“ bekannt) führt und welche Auswirkungen
sich auf die Entwicklung der Zweit-/Zielsprache – also hier des Deutschen – er-
geben. Auch sollte untersucht werden, ob durch sprachintensive Aktivitäten,
wie sie das Theaterspiel bietet, positive Auswirkungen auf die Kompetenz-
entwicklung im sprachlichen Bereich entstehen und welchen Beitrag Förder-
komponenten in Form von explizitem Sprachförderunterricht hierzu leisten.
Weiterhin erhoffte man sich einen Erkenntnisgewinn darüber, „wie sich die
Unterscheidung zwischen Kompetenzen im Bereich der Alltagssprache (vgl.
BICS) und der schulbezogenen, akademischen Sprache (vgl. CALP) genauer
bestimmen lässt“ (ebd., S. 10 f.).

Die Auswertung der Ergebnisse des Jacobs-Sommercamps durch das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung ergab unter anderem, dass der sprachliche Zugewinn für die Schüler*innen dann am größten war, wenn neben der Theaterkomponente auch gezielte Sprachförderung angeboten wurde. Das Theaterspiel trug dazu weniger signifikant bei.

Der Pilotversuch SprachSpieleSommer 2020

Der SprachSpieleSommer 2020 im Rahmen der Bildungswerkstatt Malstatt für die Schüler*innen der beiden in direkter Nachbarschaft liegenden Grundschulen verfolgte das Ziel, in einer solidarischen Aktion Kindern der beiden Schulen Gelegenheit zu geben, mit entsprechenden Lern- und Freizeitangeboten den aufgrund der Corona-bedingten Schulschließung entstandenen Sprachdefiziten entgegenzuwirken. Die Maßnahme fand zu Beginn der Sommerferien 2020 für zwei Wochen an insgesamt zehn Werktagen statt. Am letzten Tag des SprachSpieleSommers 2020 wurden die Ergebnisse der einzelnen Unterrichtsreihen und die kreativen Arbeiten des Nachmittagsprogramms gemeinsam von den Kindern und Akteur*innen präsentiert.

Aufgrund der zum Zeitpunkt der Planung vorherrschenden hygienebedingten Einschränkungen des Aufenthalts von Gruppen in Innenräumen sollte die vormittägliche Sprachförderung ebenso wie die Aktivitäten am Nachmittag – sofern die Wetterbedingungen dies zuließen – im Freien stattfinden. Vor allem aber bot das die beiden Grundschulen verbindende Außengelände viel Raum für eine Vielzahl an den Spracherwerb unterstützenden Bewegungsspielen, motorischen Übungen und haptischen Erfahrungen (unter gleichzeitiger Einhaltung der Mindestabstände). Denn „Sprache und Bewegung – beides sind bei Kindern wesentliche Mittel der Erkenntnisgewinnung, des Ausdrucks und der Mitteilung“ (Zimmer 2016, S. 16 f.). Diese Verknüpfung von Sprache und Bewegung lässt sich in der Sprachförderung didaktisch nutzen, indem der Unterricht entsprechend motorisch angelegt wird. So können spielerische Elemente genutzt werden, damit die Kinder Unterrichtsinhalte zu den Themen Begrüßung und Kennenlernen, Ausdruck und Beschreibung von Gefühlszuständen (durch eine Vielzahl sehr differenzierter Adjektive), aber auch zur Orientierung im Raum (z. B. zunächst im Schulgebäude, später in der schulischen Umgebung) sprachlich erfassen können. Ein wahrer Klassiker unter den Sprach-Bewegungsspielen, der dem Konzept des Spracherwerbs mit vollem Körpereinsatz folgt (Total Physical Response [TPR]; nach Asher 1977), ist „Simon sagt“, bei dem produktive und perzeptive Sprache, Motorik und Konzentration gefördert werden. Durch diese Kopplung von Bewegung und Sprachproduktion werden Begriffe und Strukturen nachhaltig eingepreßt. Auch Elemente der Dramapädagogik können den Zweitspracherwerb durch die Verknüpfung sprachlicher mit Bewegungselementen unterstützen (vgl. Dramagrammatik; nach Even 2003).

Es wurde zudem als besonders wichtig erachtet, die Maßnahme so zu gestalten, dass damit für die Kinder altersgerechter sozialer Kontakt, Spiel und Bewegung erlaubt und möglichst viel Normalität wiederhergestellt würde.

Das dem SprachSpieleSommer zugrundeliegende pädagogische Konzept orientierte sich am nordrhein-westfälischen FerienIntensivTraining – FIT in Deutsch², das seit 2018 in den Sommer-, Herbst- und Osterferien durchgeführt wird und sich an Schüler*innen mit Migrationshintergrund der Primar- und Sekundarstufe richtet, um eine kontinuierliche Deutschförderung auch während der Schulferien zu gewährleisten. Dabei erhalten die Schülerinnen und Schüler in festen Lerngruppen eine intensive Sprachförderung mit anschließenden Aktivitäten, die es ermöglichen, neu erworbene Sprachmittel entsprechend anzuwenden und zu festigen. Um die sprachlichen Fähigkeiten in der Zielsprache auf- und auszubauen, werden im Unterricht Redemittel zu Alltagsthemen erworben, die dann in authentischen, sinnvollen Kontexten aktiv im Sprachbad geübt werden können. So sollte auch während des SprachSpieleSommers der Tagesablauf in Anlehnung an FIT in Deutsch durch ritualisierte Tagesphasen mit einem gemeinsamen Beginn des dreistündigen Sprachförderunterrichts, einer einstündigen Pause mit gemeinsamem Mittagessen und dem sich daran anschließenden drei- bis vierstündigen Nachmittagsprogramm strukturiert werden. Diese ritualisierte Struktur wurde wegen der Corona-bedingten Unterrichtsausfälle und damit des Wegfalls eines strukturierten Tagesablaufs für die Kinder als besonders wichtig erachtet.

Pro teilnehmende Grundschule wurden je zwei Lerngruppen vorgesehen und jede der vier Gruppen für jeweils zehn Schüler*innen des ersten Schuljahres geöffnet. Somit konnten maximal vierzig Kinder gefördert werden. Aufgrund der sich aus über fünfzig Nationen zusammensetzenden Schülerschaft aus dem Einzugsbereich der beiden Grundschulen konnte von ausgesprochen mehrsprachig geprägten und zudem sehr sprachstandheterogenen Gruppen ausgegangen werden. Es sollte bewusst auf eine homogene Gruppeneinteilung verzichtet werden, da so die Teilnehmer*innen aus den verschiedenen Sprachräumen auf Deutsch als die ihnen gemeinsame Sprache zurückgreifen mussten. Zudem würden die sprachschwächeren Kinder von denjenigen mit höher entwickelten Sprachkompetenzen profitieren und umgekehrt die sprachstarken Teilnehmer*innen selbstbewusster mit ihrer Zweitsprache umgehen. Um zudem auch die Möglichkeit einer sprachstandabhängigen Binnendifferenzierung innerhalb jeder Lerngruppe zu gewähren, sollten die einzelnen Gruppen jeweils von zwei Personen im Tandem gefördert werden. Je eine freiwillig an der Maßnahme teilnehmende Sprachförderlehrkraft des PBW sollte im Team mit einer*m Studierenden des Lehrstuhls DaF/DaZ bzw. der Lehramtsstudiengänge der Universität des Saarlandes zusammenarbeiten. Dadurch sollten zum einen die Student*innen Praxiserfahrung im Umgang mit

2 www.schulministerium.nrw/ferienintensivtraining-fit-deutsch (04.07.2021).

in der Zweitspracherwerbsphase befindlichen Kindern gewinnen, während sie von erfahrenen Sprachförderlehrkräften angeleitet werden. Zum anderen sollten die Sprachförderlehrkräfte im Kontakt mit den Student*innen Einblicke in die im Studienfach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache diskutierten neuesten Erkenntnisse und Methoden der Zweitsprachendidaktik bekommen.

Die Ausgestaltung des Nachmittagsprogramms sollten das Stadtteilbüro Malstatt und diverse externe Organisationen und Wohlfahrtsverbände übernehmen, die zum Teil schon in den Jahren zuvor am Standort Ferienangebote durchgeführt hatten. In einem ersten Schritt wurde ein Programm entworfen, das den Kindern vielfältige erlebnispädagogische Erfahrungen bieten und sie für den Umgang mit Natur und Umwelt sensibilisieren sollte. Die Angebote sollten vornehmlich im direkten räumlichen Umfeld des Stadtteils Malstatt stattfinden, also zum Beispiel im umliegenden Wald, an den Gewässern usw. (Wald erleben, Waldralley, Tierhotels bauen). Auch sollten Aktivitäten zur Schulung der Feinmotorik in Form diverser Kreativangebote zum Basteln und Werken bereitgehalten werden (kreative Gestaltungs- und Bastelangebote mit Ytong, Mosaiksteinen, Puppen, Fahrradwerkstatt).

Wie bereits erwähnt, haben Forschungsergebnisse gezeigt, dass im Rahmen von Sprachcamps die sprachlichen Inhalte der Aktivitäten des Freizeitprogramms zentraler Bestandteil des Sprachunterrichts sein sollten, um eine optimale Sprachförderung zu erzielen. Um diese Verzahnung zwischen impliziter und expliziter Förderung zu gewährleisten, war es wichtig, aus dem vielfältigen Angebot an Nachmittagsaktivitäten für die Unterrichtssequenzen zur Sprachförderung vier jeweils unter einem „Tagesmotto“ stehende Themen abzuleiten, die sich anboten über einen Zeitraum von zwei bis drei Tagen eingeführt, erarbeitet und vertieft zu werden. Somit wurden in einem nächsten Schritt die Themen „Wald und Tiere“, „Gestalten mit unterschiedlichen Materialien“, „Fahrrad und Verkehr“ sowie „Umwelt – Wasser – Meer“ festgelegt.

Um die Phasen der Unterrichtsplanung für einen gelingenden kommunikativen Sprachförderunterricht zu verdeutlichen, werden hier in einem kurzen Exkurs am Beispiel des Themas „Fahrrad und Verkehr“ einige mögliche Übungsformate, Sozialformen und Materialien illustriert. Als Einstiegslektüre kann ein thematisch passendes zwei- oder mehrsprachiges Bilderbuch fungieren. So bietet sich etwa das arabisch-deutsche Buch *Mein neuer Freund, der Mond* von Walid Taher sehr gut an, die Kinder in einem narrativen Kontext an das Thema Radfahren heranzuführen und mithilfe der bildlichen Darstellungen damit verbundene Assoziationen zu wecken. Dem Prozess des dialogischen Lesens, einer Form des Lesens, die über das reine Vorlesen hinausgeht und die Kinder aktiv miteinbezieht, kann ein Gruppengespräch zu Eindrücken und Inhalt des Bilderbuchs folgen. Damit wird den Kindern die Möglichkeit gegeben, eigene Erfahrungen mit Fahrrad, Roller, Skateboard usw. zu kommunizieren. Die hier aufgezeigten Schritte stellen eine Vorentlastung für die Schüler*innen dar und dienen

als Vorbereitung auf ein effektives Erlernen neuer Begriffe und Strukturen. Im Rahmen einer Gruppenaktivität kann ein Brainstorming zu Wortfeldern wie Verkehrsmittel, Verben der Bewegung usw. angeregt werden. Eine Einzelarbeitsphase kann dazu genutzt werden, kompetenz- und altersabhängig Arbeitsblätter mit Abbildungen (Fahrrad) zu beschriften, passende Lückentexte zu bearbeiten usw. Gemeinsam können Verkehrsschilder und Fahrradteile auf Deutsch und in den verschiedenen Herkunftssprachen benannt und kann über das richtige Verhalten im Verkehr gesprochen werden. Auch szenische Übungen, die Teile der anfänglich gelesenen Geschichte aufgreifen, können Bestandteil der Unterrichtssequenzen sein. Wichtig dabei ist die konstante Wiederholung des neu eingeführten fahrradbezogenen Wortschatzes über mehrere Tage hinweg. So können die intensiv vermittelten neuen Redemittel während der entsprechenden Nachmittagsaktivitäten (Fahrradfahren lernen, Verkehrserziehung usw.) sprachsensibel eingesetzt und gefestigt werden. Entsprechend kann dieses Muster zur Einführung und Erarbeitung weiterer Themenbereiche angewendet werden.

In einem (fünfstündigen) vorgeschalteten Workshop zur didaktischen und methodischen Einführung wurde den ausgewählten Sprachförderlehrkräften und studentischen Praktikant*innen das Projekt vorgestellt. Nach einer Ortsbegehung wurden die Akteur*innen mit dem pädagogischen Konzept und den geplanten Abläufen vertraut gemacht. Mögliche Formen der Unterrichtsgestaltung und eine Beschreibung der vier geplanten Themenbereiche waren ebenso Gegenstand des Workshops. Während einer sich anschließenden ersten Planungs- und Vorbereitungsphase der Unterrichtseinheiten hatten die ausgelosten Tandems Gelegenheit, sich kennenzulernen. Der Workshop wurde auch genutzt, um eine Vorauswahl an Materialien zu sichten und gemeinsam eigene Materialien für einige der Themenbereiche zu kreieren. So wurden Texte mit auf die Themen bezogenem Wortschatz und mit entsprechenden Redemitteln bereitgestellt und grammatische Übungen (zur Syntax und Morphologie) entwickelt. Diese wurde um Lesetexte mit dazugehörigen Übungen und Materialien ergänzt. Auch wurden themenbezogene Sprechansätze konzipiert und für bereits literalisierte Schüler*innen überdies auch passende Schreibansätze. Die während des Workshops erstellten Materialien sowie alle im Verlauf des Sprachcamps entstandenen Materialien flossen in einen Materialpool, auf den bei Wiederholung des Sprachcamps in Zukunft zurückgegriffen und der jederzeit erweitert werden kann. Darüber hinaus wurden die für das Sprachcamp angemeldeten Kinder von den Sprachförderlehrkräften auf vier Gruppen aufgeteilt. Wichtig war es, dass alle teilnehmenden Kinder die Fördermaßnahme im Sinne des pädagogischen Konzepts ganztägig nutzen sollten und keine Wahlmöglichkeit angeboten würde, nur an der vormittäglichen Sprachförderung oder am Nachmittagsprogramm teilzunehmen. Hierzu war eine ausführliche Vorinformation der Eltern erforderlich, in der Sinn und Zweck der Fördermaßnahme mit ihrem ganztägigen Konzept erklärt und die Verbindlichkeit der Anmeldung unterstrichen wird.

Es hat sich als sinnvoll erwiesen, auch den im Nachmittagsprogramm tätigen Leiter*innen der unterschiedlichen Freizeitangebote im Vorfeld solcher Maßnahmen den Sinn handlungsorientierter Sprachförderung nahezubringen und die Wichtigkeit eines sensiblen Umgangs mit der eigenen Sprache bei der Kommunikation mit den Kindern zu betonen. Auch wenn die umgangssprachlichen Fähigkeiten der Kinder bereits recht ausgeprägt sind, fehlen ihnen häufig sowohl in der Mündlichkeit als auch in der Schriftlichkeit die (altersentsprechenden) bildungs- bzw. schulsprachlichen Begriffe und Satzstrukturen, die ihnen eine aktive und gleichberechtigte Teilnahme am Schulunterricht ermöglichen. Dem entgegenzuwirken ist eine wichtige Aufgabe der additiven Sprachförderung im schulischen Kontext. Kommunikative Freizeitangebote können den Erwerb bildungssprachlicher Strukturen zusätzlich unterstützen, wenn die Akteur*innen dieser Angebote über grundlegende Anforderungen an deren Vermittlung informiert werden.

Nach Ende des SprachSpieleSommers bestätigten die zahlreichen und sehr positiven Rückmeldungen der teilnehmenden Kinder und ihrer Eltern den Erfolg der Maßnahme. Dem entsprachen auch die Einschätzungen der beteiligten Akteur*innen des Sprachförderunterrichts, die das Programm als erfolgreiches Intensivtraining zur Unterstützung des Spracherwerbs werteten. Es herrschte Konsens darüber, dass die angebotenen Themen sich zudem als sehr förderlich für die altersgerechte Allgemeinbildung und den kindgerechten Zugang zu gesellschaftlich relevanten Themen eigneten. Nicht zuletzt stellten die gemeinsamen kreativen Aktivitäten des Freizeitprogramms auch einen besonderen Wert für das soziale Miteinander dar.

Während eines gemeinsamen Rückblicks gaben die Sprachförderlehrkräfte zusammen mit den studentischen Praktikant*innen ihre kritische Einschätzung ab. Besonders im Hinblick darauf, dass bereits eine Wiederholung der Maßnahme für die Herbstferien 2020 geplant war, wurde es als wichtig erachtet, Verbesserungsvorschläge zu sammeln und zu überprüfen, um diese während der nächsten Maßnahme umsetzen zu können. Ein allgemeiner Kritikpunkt war die Einplanung von vier Themenbereichen für einen Zeitraum von zwei Wochen. In Zukunft sollte jedem Themenbereich mehr Zeit zur Verfügung stehen, also etwa vier bis fünf Tage anstatt der im Pilotversuch festgesetzten zwei bis drei Tage. Aus diesem Grund einigte man sich für das auf zwei Wochen ausgelegte Herbstcamp auf nur noch zwei Themenfelder. Themenrelevante Redemittel, Wortschatz usw. könnten über die Woche verteilt sukzessive eingeführt und besser gefestigt und vertieft werden. Alle während dieser Woche angebotenen Nachmittagsaktivitäten sollten um das jeweilige und entsprechend weitgefaste Thema kreisen. Dadurch würde sichergestellt, dass die Sprachförderung noch besser mit dem Nachmittagsangebot verzahnt wird und so eine aktive Umsetzung von neu eingeführten Redemitteln und Wortschatz während der nachmittäglichen Aktivitäten stattfindet. Im Rahmen des zweiwöchigen Sprachcamps in den Herbstferien wurde dieser Vorschlag mit den

sprachlich sowie inhaltlich sehr ergiebigen Themenkomplexen „Pflanzen und Tiere der Umgebung“ (mit Bezug auf saubere Umwelt, Gewässer usw.) und „Bewegung und Ernährung“ (inklusive sicherer Schulweg) erfolgreich umgesetzt. Diese beiden Themenkomplexe lieferten sowohl für den Sprachförderunterricht als auch für die Nachmittagsaktivitäten ausreichend Stoff für jeweils eine Woche.

Herbstcamp 2020

Das zweite Sprachcamp in den Herbstferien 2020 richtete sich diesmal vornehmlich an die im August 2020 neu eingeschulten Kinder mit niedrigem Sprachstand Deutsch, da diese aufgrund der pandemiebedingten Schließung der Kindergärten und der daraus resultierenden starken Kontakteinschränkungen monatelang wenig mit der deutschen Sprache in Berührung gekommen waren und zudem das Sprachförderangebot für Vorschulkinder nicht wahrnehmen konnten. Durch die ganztägige Förderung sollten zudem die gerade erst eingeübten Rituale des Schulalltags aufrechterhalten und gefestigt sowie weitere Vorläuferfertigkeiten erworben werden.

Bei schlechter Witterung konnte das Programm dieses Mal zum Teil auch in Innenräumen stattfinden, solange diese ausreichend Möglichkeiten für Bewegungsspiel unter Einhaltung der Hygienevorschriften boten. Die Erfahrung aus dem Sommercamp hatte auch ergeben, dass es sinnvoll ist, den Kindern neben dem Mittagessen auch ein gemeinsames Frühstück anzubieten.

Entsprechend den Wochenmottos wurden für die beiden Wochen des Herbstcamps thematisch passende Veranstaltungen am Nachmittag geplant, die zwischen eineinhalb und zweieinhalb Stunden in Anspruch nahmen. Für die erste Woche lauteten die Veranstaltungen „Ausflug in den Wald“, „Tierhotels bauen“, „Tiere zum Anfassen“ und „Herbstliches basteln“. Für die zweite Woche wurde ein Sportangebot bestehend aus den Aktivitäten Fußball, Boxen, Judo und Tischtennis entworfen (wobei auch hier die Corona-bedingten Hygienevorschriften zu berücksichtigen waren). Die einzelnen Nachmittagsangebote des Sportprogramms sollten jeden Tag stattfinden, sodass die vier Gruppen in einem rollierenden Verfahren an jeder der Veranstaltungen einmal teilnehmen konnten. Tabelle 1 zeigt ein Beispiel für ein mögliches rollierendes System.

Tabelle 1: Rollierendes Verfahren

Tag	1	2	3	4	5
Gruppe 1	F	B	J	T	Abschlusspräsentation
Gruppe 2	B	J	T	F	
Gruppe 3	J	T	F	B	
Gruppe 4	T	F	B	J	

F – Fußball • B – Boxen • J – Judo • T – Tischtennis

Das Herbstcamp musste in der zweiten Woche aufgrund des dynamischen Pandemiegeschehens abgebrochen werden. Da die Organisator*innen und die Mehrzahl der Sprachförderlehrkräfte und Praktikant*innen sowie Übungsleiter*innen große Flexibilität zeigten und bereit waren, das Sportprogramm in den weiterhin von der Pandemie geprägten Pfingstferien durchzuführen, war es jedoch im Mai 2021 möglich, das oben beschriebene viertägige Sportprogramm inklusive rollierendem System zu testen. Die Akteur*innen sowie das Organisationsteam bestätigten, dass die Kinder die verschiedenen Sportarten mit Begeisterung annahmen und ein derartig abwechslungsreiches Bewegungsprogramm zum festen Bestandteil zukünftiger Sprachcamps werden sollte.

Ausblick

Die hier vorgestellte Beschreibung der Planung, Vorbereitung, Durchführung und nachhaltigen Ausgestaltung eines Sprachcamps ist als Handlungshilfe nutzbar. Es handelt sich nicht um eine Studie mit einer validen Auswertung von messbaren Ergebnissen, zum Beispiel zum Sprachstand der teilnehmenden Schüler*innen vor und nach Teilnahme an der Maßnahme. Das Sprachcamp wurde nicht wissenschaftlich evaluiert und die sehr positiven Rückmeldungen der teilnehmenden Kinder, ihrer Eltern und der sprachfördernden Akteur*innen sind als persönliche Erfahrungswerte zu verstehen. Es wäre wünschenswert, den Zugewinn an Sprachvermögen evidenzbasiert zu untermauern. So wäre es wichtig, mehr über die ideale Zeitdauer solcher (ganztägigen) Maßnahmen, bei denen expliziter Sprachunterricht und Freizeitangebote passgenau verzahnt sind, für unterschiedliche Altersgruppen zu erfahren. Wie wirkt sich ein siebentägiges im Vergleich zu einem dreiwöchigen Sprachcamp auf den Sprachstand von Schüler*innen des ersten/zweiten Schuljahres oder von älteren Schülergruppen aus? Profitieren verschiedene Altersgruppen während der sechswöchigen Sommerferien, die ob ihrer Dauer die größte Gefahr für Sprachverluste darstellen, von unterschiedlich langen Maßnahmen (zwei-, drei- oder vierwöchige)?

Die vorgelegte Fallbeschreibung sollte vor allem Folgendes unterstreichen: Es ist jederzeit möglich, ein Feriencamp, das Sprachförderung und pädagogisches Freizeitangebot verknüpft, mit knappen Zeit- und Geldressourcen auf den Weg zu bringen, indem vorhandene Strukturen und die Expertise der Akteur*innen vor Ort genutzt werden, und es gibt keine Gründe, die einer festen Etablierung von Feriencamps für Kinder und Jugendliche in sozial- und damit bildungsbenachteiligten Stadtteilen widersprechen.

Literatur

- Asher, James (1986): Learning another language through actions. The complete teacher's guidebook. Los Gatos, Cal.: Sky Oaks Productions.
- Behrens, Heike (2009): Konstruktionen im Spracherwerb. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 37, H. 3, S. 427–444.
- Chomsky, Noam (1965): Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, Noam (1981): Lectures on Government and Binding. Dordrecht: Foris.
- Collier, Virginia P. (1989): How Long? A Synthesis of Research on Academic Achievement in a Second Language. In: TESOL Quarterly 23, H. 3, S. 509–553. www.jstor.org/stable/3586923 (02.06.2021).
- Cummins, Jim (1981): Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. In: Applied Linguistics, H. 2, S. 131–149.
- Cummins, Jim (1986): Empowering Minority Students: A Framework for Intervention. In: Harvard Educational Review 56, H. 1, S. 18–37.
- Cummins, Jim (2000): Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Bristol: Multilingual Matters.
- Even, Susanne (2003): Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium.
- Genesee, Fred/Lindholm-Leary, Kathryn (2013): Two case studies of content-based language education. In: Journal of Immersion and Content-Based Language Education 1, H. 1, S. 3–33.
- Gogolin, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Internationale Hochschulschriften Band 101. 2. Auflage. Münster: Waxmann.
- Keim, Inken/Tracy, Rosemarie (2007): Mehrsprachigkeit und Migration. In: Frech, Siegfried/Meier-Braun, Karl-Heinz (Hrsg.): Die offene Gesellschaft. Zuwanderung und Integration. Frankfurt am Main: Wochenschau, S. 121–144.
- Klassert, Annegret/Gagarina, Natalia (2010): Der Einfluss des elterlichen Inputs auf die Sprachentwicklung bilingualer Kinder: Evidenz aus russischsprachigen Migrantenfamilien in Berlin. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, H. 4, S. 413–425.
- Kowoll, Magdalena Eva/Strietholt, Rolf/Bos, Wilfried (2013): Können Sommercamps Bildungungleichheit abbauen? In: DDS – Die Deutsche Schule 105, H. 2, S. 158–168.
- Leisen, Josef (2011): Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung – Der sprachensible Fachunterricht. www.docplayer.org/13800449-Praktische-ansatze-schulischer-sprachfoerderung-der-sprachensible-fachunterricht.html (20.06.2021).
- Leisen, Josef (2013): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis: Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach. Stuttgart: Ernst Klett.
- Leisen, Josef (2021): Sprachbildung und Bildungssprache. www.sprachsensiblerfachunterricht.de/sprachbildung (20.06.2021).
- Ministerium für Bildung und Kultur Saarland/Universität des Saarlandes (2019): Sprachenkonzept Saarland 2019. Neue Wege zur Mehrsprachigkeit im Bildungssystem. www.saarland.de/mbk/DE/portale/bildungsserver/themen/unterricht-und-bildungsthemen/internationalebildung/sprachenkonzept/sprachenkonzept_node.html (20.06.2021).
- Newport, Elissa L./Bavelier, Daphne/Neville, Helen J. (2001): Critical thinking about critical periods: Perspectives on a critical period for language acquisition. In: Dupoux, Emmanuel (Hrsg.): Language, brain, and cognitive development: Essays in honor of Jacques Mehler. Cambridge, MA: The MIT Press, S. 481–502.
- OECD (2016): PISA 2015 Ergebnisse (Band I): Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung. PISA. Bielefeld: Bertelsmann. www.doi.org/10.1787/97892264267879-de (20.06.2021).
- Paritätisches Bildungswerk (o.J.): Sprachförderung DaZ an saarländischen Schulen. www.pbw-rlp-saar.de/pages/pbw/sprachfoerderung.php (23.06.2021).
- Pinker, Steven (2007): The Language Instinct: How The Mind Creates Language. New York: Harper Collins.
- Poarch, Greg J./Bialystok, Ellen (2017): Assessing the implications of migrant multilingualism for language education. In: ZU Erziehung Swiss, H. 20, S. 175–191. www.doi.org/10.1007/s11618-017-0739-1 (20.06.2021).

- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: *International Review of Applied Linguistics*, H. 10, S. 209–231.
- Stanat, Petra/Baumert, Jürgen/Müller, Andrea (2005): Förderung von deutschen Sprachkompetenzen bei Kindern aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien. Evaluationskonzeption für das Jacobs-Sommerncamp Projekt. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51, H. 6, S. 856–875. www.pedocs.de/volltexte/2011/4786/pdf/ZfPaed_2005_6_Stanat_Baumert_Mueller_Foerderung_von_deutschen_Sprachkompetenzen_D_A.pdf (20.06.2021).
- Taher, Walid (2004): *Mein neuer Freund, der Mond*. Zweisprachige Reihe. Berlin: Edition Orient.
- Tomasello, Michael (2003): *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tomasello, Michael (2009): The usage-based theory of language acquisition. In: Bavin, Edith L. (Hrsg.): *The Cambridge handbook of child language*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, S. 69–87.
- Zimmer, Renate (2016): *Handbuch Sprache und Bewegung*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Teil III: Zukunftsfelder

Digitalisierung und Bildung

Stefan Aufenanger

Die Bildungswerkstatt im Saarbrücker Stadtteil Malstatt geht einen besonders interessanten Weg, da hier versucht wird, traditionelle Ansätze der Kinder- und Jugendarbeit innovativ weiterzuentwickeln. Ein besonderer Schwerpunkt wird dabei im Bereich der Sprachbildung gesetzt. Zugleich geht es aber auch darum, schulische und außerschulische Bildung stärker miteinander zu vernetzen. Auf den ersten Blick lässt sich natürlich fragen, was Sprachbildung mit dem Thema Digitalisierung zu tun hat, aber ein genauerer Blick soll deutlich machen, dass in einer durch Digitalität geprägten Gesellschaft beides nicht so einfach voneinander zu trennen ist. Außerdem zeigen Erfahrungen – wie sie später dargestellt werden sollen –, dass digitale Medien Kinder und Jugendliche sehr gut motivieren können, sich kommunikativ weiterzuentwickeln. Zu diesem Zweck soll eingangs auf das Thema der Digitalisierung unserer Gesellschaft aus einer eher theoretischen Perspektive eingegangen werden. Darauf aufbauend wird sich der Frage gewidmet, was digitale Bildung ist und welche digitalen Kompetenzen damit verbunden werden können. Hierzu werden jeweils verschiedene aktuelle Diskussionen und Modelle referiert. Eine besondere Herausforderung ist in diesem Kontext das Problem der digitalen Spaltung, dass nicht alle Menschen gleichermaßen an den durch Digitalisierung geschaffenen Möglichkeiten teilhaben können. Mögliche Lösungen dieses Problems, etwa in Form medienpädagogischer Ansätze der Förderung, werden anschließend vorgestellt. Um überdies auch aufzuzeigen, wie die zuvor entwickelten Konzepte in der Praxis umgesetzt werden können, werden am Ende des Beitrags Ideen und Konzepte entwickelt, die für die Praxisprojekte der Bildungswerkstatt anregend sein können.

Kennzeichen der Digitalisierung

Worum geht es eigentlich, wenn wir von der Digitalisierung sprechen? Wie lässt sich das Zeitalter der Digitalisierung kennzeichnen? Digitalisierung darf in diesem Zusammenhang nicht nur als ein technisches bzw. informatisches Phänomen gesehen werden, sondern muss auch als ein soziales Phänomen verstanden werden. Dies unterstellt, dass Medien immer in einem sozialen Gebrauch stehen, das heißt, sie dienen der Kommunikation zwischen Menschen sowie zwischen Menschen und Computern. Um die durch digitale Medien entstehenden Veränderungen einer Gesellschaft angemessen verstehen zu können, lässt sich am besten auf theoretische Versuche der Erklärung zurückgreifen.

In seinen *Studien zur nächsten Gesellschaft* (Baecker 2007) beschreibt der Kulturosoziologe Dirk Baecker drei Medienrevolutionen, die entscheidend die Menschheitsgeschichte bestimmt haben. Die Einführung der Schrift hat die Möglichkeit gegeben, miteinander zu kommunizieren, ohne lokal anwesend sein zu müssen. Die Erfindung des Buchdrucks durch Gutenberg hat es Menschen ermöglicht, Texte kritisch zu betrachten, indem sie prinzipiell allen zugänglich wurden, und die Einführung des Computers hat dazu geführt, dass dieser selbst Teil der Kommunikation wurde. Das Besondere an der Argumentation von Baecker ist, dass jede dieser Innovationen zu einem – wie er es nennt – Sinnüberschuss geführt hat, der eine vielfältige Möglichkeit ihrer Verwendung eröffnet. Jede Gesellschaft musste nun einen Weg finden, diesen Sinnüberschuss zu normalisieren, das heißt, sie musste diesen Innovationen einen spezifischen Sinn für die soziale Kommunikation geben. Digitale Gesellschaften müssen also Wege finden, wie der Computer – verstanden als ein Etikett für den sozialen Aspekt digitaler Medien – sinnvoll in soziale Kommunikation eingebunden, also normalisiert werden kann. Dazu Orientierung zu geben, ist eine der zentralen Aufgaben digitaler Bildung, verstanden als Pflege eines kompetenten und souveränen Umgangs mit digitalen Medien, aber auch als Befähigung, sich sozial verantwortlich und kritisch mit dem Gebrauch und den Effekten digitaler Medien auf einzelne Menschen wie auch auf die Gesellschaft auseinandersetzen zu können.

Darüber hinaus hat Felix Stalder in seinem Buch *Kultur der Digitalisierung* (Stalder 2016) drei wesentliche Kennzeichen einer „Technologisierung der Kultur“ beschrieben:

- *Referenzialität*: Durch Zuweisungen von Bedeutung an andere sowie auch an sich selbst wird Sinn produziert, der als Einschreiben in eine Kultur verstanden werden kann.
- *Gemeinschaftlichkeit*: Diese Sinnzuschreibungen werden über einen kollektiven Referenzrahmen stabilisiert, das heißt, Sinn wird nicht nur vom Einzelnen, sondern auch von Gemeinschaften generiert, überwiegend natürlich durch und in digitalen Medien.
- *Algorithmizität*: Da die beiden vorherigen Kennzeichen sich überwiegend in den virtuellen Welten digitaler Medien konstituieren, spielen automatisierte Entscheidungsverfahren im Sinne von ‚vorgeordneten Transformationen von Bedeutungen‘ eine zentrale Rolle. Die Technisierung kultureller Prozesse gibt in der enormen Informationsflut eine gewisse Freiheit.

Zugleich ist aber der letztgenannte Aspekt von Digitalisierung – die Algorithmizität – genau jener Punkt, der von vielen kritisch gesehen wird. Denn wenn Algorithmen – egal ob in der einfachen Form von nachvollziehbarer Programmierung oder in der komplexen Form künstlicher Intelligenz – unsere Kommunikation untereinander sowie mit Maschinen bestimmen, entscheiden

nicht mehr Menschen über Sinngebungen, sondern Computer. Damit wir als einzelne Menschen wie auch als Gesellschaft in unserer Sozialität nicht von Computern und somit auch von Algorithmen bestimmt werden, müssen wir wissen, wie diese funktionieren und wie wir angemessen mit digitalen Medien insgesamt umgehen. Und genau hier ist die Aufgabe von Schule und Unterricht unter dem Aspekt digitaler Bildung zu sehen.

Stalder sieht den Einfluss der digitalen Medien besonders auf die Kultur, also jenen Rahmen, der das Menschsein in besonderer Weise ausmacht. Er versteht unter Kultur Prozesse, „in denen soziale Bedeutung, also die normative Dimension der Existenz, durch singuläre und kollektive Handlungen explizit oder implizit verhandelt und realisiert wird“ (Stalder 2016, S. 16). In Verbindung mit den digitalen Medien bedeutet dies eine Einflussnahme der Digitalisierung auf unsere Sinngebungsprozesse, was eigentlich eine zentrale Aufgabe von Schule durch Bildung ist.

Wie weit die Digitalisierung in allen Bereichen des Lebens eingedrungen ist, kann man sich gut an Ergebnissen repräsentativer Befragungen deutlich machen. Im Hinblick auf Jugendliche gibt uns dazu zum Beispiel die JIM-Studie gute Aussagen. Danach besitzen fast 100 Prozent der 12- bis 19-Jährigen ein Smartphone, sie nutzen zu über 90 Prozent täglich das Internet und gehen zu über 70 Prozent mit ihrem Smartphone auch in das Internet (mpfs 2017). Fast alle nutzen WhatsApp, die Hälfte Instagram oder YouTube. Und dass Computer sich zwischen unsere Kommunikation schieben bzw. Algorithmen diese Kommunikation bestimmen, erleben wir auch fast täglich, nämlich dann, wenn wir eine Suchmaschine benutzen. Die Ergebnisse werden von Algorithmen sortiert und in eine Rangfolge gebracht. Unser Anruf bei Hotlines wird inzwischen auch schon von einer computergenerierten Stimme beantwortet, deren Antworten auf der Basis von Algorithmen ausgewählt werden. Dies ist nur der Anfang einer Veränderung digitaler Kommunikation. Und diese muss für uns Menschen durchschaubar sein.

Eine sehr eingängige Bestimmung von Digitalität hat Döbeli Honegger (2016, S. 16) vorgenommen: „Mit dem Begriff ‚Digitalisierung‘ soll die Tatsache beschrieben werden, dass analoge Daten zunehmend in die digitale Form überführt werden. ‚Digital‘ bedeutet, dass sich alle möglichen Daten (Texte, Bilder, Töne, Videos) mit dem gleichen Alphabet, bestehend aus den beiden Zeichen 0 und 1, darstellen lassen. Diese streng genommen ‚binär‘ zu nennende Darstellung erlaubt es, alle Daten elektronisch in einem einzigen Gerät – dem Computer – zu speichern“. Digitalisierung bedeutet also, dass Geräte und/oder Kommunikation auf digitalen bzw. computerbasierten Systemen beruhen und in ihrer Grundlegung aus binären Codes bestehen. Darüber hinaus ist die Vernetzung verschiedener Systeme oder Geräte ein weiteres Merkmal der Digitalisierung. Digitale Kompetenz muss sich also auf die Herausforderungen beziehen, die im Zusammenhang mit der Nutzung digitaler Medien entstehen.

Digitale Bildung

Die pädagogische Antwort auf diese Veränderungen kann nur digitale Bildung sein. Mit dem Etikett ‚digitale Bildung‘ ist meist ‚Bildung in einer digital geprägten Welt‘ gemeint, denn natürlich kann Bildung nicht digital und auch nicht analog sein, sondern bezeichnet immer eine Form des Weltverhältnisses des Menschen: zu sich selbst, zur sozialen und zur Sachwelt. Wenn wir von digitaler Bildung sprechen, dann ist es auf den ersten Blick offensichtlich, was damit gemeint ist, auf den zweiten Blick stellt sich jedoch häufig heraus, dass verschiedene Akteure recht Unterschiedliches darunter verstehen. So wollen die Vertreter von Industrie und Unternehmen, dass in erster Linie jene Fähigkeiten geschult werden, die später im Berufsfeld für eine zukunftsorientierte Arbeit notwendig sind. Bildungspolitikern wollen, dass Schülerinnen und Schüler kompetent auf die digital geprägte Welt vorbereitet werden und erhoffen sich dabei vielleicht auch bessere Werte für Deutschland bei internationalen Bildungsstudien. Informatiker wollen ein Unterrichtspflichtfach Informatik ab der ersten Schulklasse, weil sie meinen, dass nur sie die Grundlagen für das Verständnis von Digitalität legen können. Und die Medienpädagogik möchte, dass digitale Bildung auch die traditionellen, analogen Medien aufgreift. Es gibt also viele Ansätze, die sich um das Thema kümmern. Es ist zentral für eine Schule, die sich mit digitalen Medien ausstattet, dass dabei der Umgang mit diesen Medien und die Reflexion, was diese Medien mit uns machen, nicht verloren geht. In diesem Sinne ist Schule mit digitaler Bildung eng verbunden. Aber auch die außerschulischen Bereiche dürfen dabei nicht vernachlässigt werden, und so gibt es viele Ansätze dazu, in der Kinder- und Jugendarbeit Medien und insbesondere digitale Medien in ihre Konzepte und Projekte einzubeziehen.

Was ist nun genau unter digitaler Bildung zu verstehen? Die OECD (2019, S. 26) drückt die Bedeutung von Bildung im Kontext der Digitalisierung eher arbeitsmarktorientiert aus: „Für die Bildung bedeutet dies, dass Schüler und Studierende die fortgeschrittenen Kompetenzen und Qualifikationen erwerben müssen, die sie zur vollen Teilhabe an wissensintensiveren und sich rascher verändernden Arbeitsmärkten befähigen. Hierzu zählen auch soziale und emotionale Kompetenzen“. Die Kulturministerkonferenz der Länder hat in ihrem Strategiepapier von 2016 folgendes Ziel formuliert: „Unterrichtsziel ist vermehrt der Erwerb der Kompetenz zur Nutzung digitaler Arbeitsmittel und -techniken. Dieses bedingt aber auch neben dem Verständnis für digitale Prozesse die mittelbaren Auswirkungen der weiter voran schreitenden Digitalisierung, z. B. in Bezug auf arbeitsorganisatorische und kommunikative Aspekte bei teilweise global vernetzten Produktions-, Liefer- und Dienstleistungsketten, mit in den Blick zu nehmen“ (KMK 2016, S. 9). Um dieses Ziel zu erreichen, baut sie auf Kompetenzen, die den Schülerinnen und Schülern vermittelt werden müssen.

Digitale Kompetenzen

In den letzten Jahren hat sich der Begriff der digitalen Kompetenz gegenüber dem der Medienkompetenz durchgesetzt. Die Begrifflichkeit ‚digitale Kompetenz‘ ist in wissenschaftlichen wie auch öffentlichen Diskussionen erst nach 2000 aufgetaucht und wurde auch dort nur vereinzelt benutzt (vgl. Hobbs 2010). Erst als in der Gesellschaft und der Politik verstärkt der Begriff ‚Digitalisierung‘ verwendet wurde, fanden sich neuere Konzepte, wobei zuerst etwa von ‚Medienkompetenz im digitalen Zeitalter‘ (Treumann et al. 2002) oder auch ‚Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur‘ (Schelhowe et al. 2009) gesprochen wurde, aber auch das aktuelle Strategiepapier der KMK von 2016 bevorzugt noch die Bezeichnung ‚Kompetenzen in der digitalen Welt‘ (KMK 2016, S. 11). Nichtsdestotrotz hat sich in den letzten Jahren die Bezeichnung ‚digitale Kompetenz‘ bzw. ‚digitale Kompetenzen‘ durchgesetzt. Damit ist eine Zentrierung auf digitale Medien vorgenommen worden, die so von den ursprünglichen Ansätzen von Medienkompetenz nicht gedacht war. Unter Medien wurden immer alle Medien gedacht, auch Bücher, Zeitschriften und Zeitungen zählen dazu. Der Begriff ‚digitale Kompetenz‘ beschränkt jedoch auf den ersten Blick den kompetenten Umgang mit Medien auf solche, die in digitaler Form vorkommen. Jedoch lässt sich argumentieren, dass die Komplexität digitaler Medien andere bzw. umfassendere Kompetenzen verlangen.

Am ehesten zu erwarten wäre eine Aufnahme und Bestimmung des Begriffs ‚digitale Kompetenz‘ in dem Strategiepapier der KMK zur *Bildung in der digitalen Welt* von 2016. Dort wird versucht, zentrale Komponenten digitaler Bildung zu beschreiben. Dazu werden die folgenden sechs Kompetenzbereiche¹ aufgezählt:

- a) Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren,
- b) Kommunizieren und Kooperieren,
- c) Produzieren und Präsentieren,
- d) Schützen und sicher Agieren,
- e) Problemlösen und Handeln sowie
- f) Analysieren und Reflektieren (KMK 2016, S. 15 ff.).

Mit diesem Konzept wird zum einen an vorliegende Vorschläge im Bereich der Modelle von Medienkompetenz und Medienbildung sowie der informatischen Kompetenzen angeknüpft, zum anderen aber auch eine modifizierte Zusammensetzung der Komponenten von digitaler Kompetenz vorgenommen, wenngleich Letztere explizit nicht so bezeichnet wird. Aber auch in diesem Vorschlag wird die

¹ In dem KMK-Papier wird nicht von ‚digitaler Kompetenz‘ gesprochen, sondern von Kompetenzbereichen, die für Bildungsprozesse in einer ‚digital geprägten Welt‘ notwendig sind.

Frage unbeantwortet, was Kompetenzen eigentlich sind und wie sie theoretisch konzeptualisiert werden können. Es handelt sich um eine Aufzählung bzw. Zusammensetzung von Kompetenzbereichen, die in den Modellen von Medienkompetenz, informatischer und Informationskompetenz auftauchen und auch dort schon als wenig theoretisch begründet kritisiert worden sind.

Digitale Spaltung und Teilhabe

Digitale Medien können nicht nur im ‚normalen‘ Unterricht eine Rolle beim Lehren und Lernen spielen, sondern sie sind vor allem im Bereich der Inklusionspädagogik sehr förderlich. Sie ermöglichen Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen einen Zugang zum Unterricht, der sonst viel aufwendiger hätte gestaltet werden müssen. So können sich etwa hörbeeinträchtigte Schülerinnen und Schüler das gesprochene Wort der Lehrpersonen auf ihrem digitalen Gerät als Text anzeigen lassen, und autistischen Kindern ermöglichen bestimmte Anwendungen eine für sie angenehme Kommunikation. Digitale Medien erweitern gerade in diesem pädagogischen Bereich Möglichkeiten des Lehrens und Lernens, die sonst nicht offenstanden. Sie helfen außerdem bei der Teilhabe am sozialen Leben. Daneben muss aber auch der Aspekt der digitalen Spaltung insgesamt auf andere ausgewählte Gruppen ausgeweitet werden. Digitale Spaltung kann zum einen verstanden werden als ein fehlender oder unzureichender Zugang zu digitalen Medien und ihren Angeboten. Zum anderen kann sich dieser Begriff aber auch auf mangelnde digitale Kompetenzen beziehen, die zum kompetenten und souveränen Umgang mit digitalen Medien notwendig sind. Letzterer Aspekt soll im Folgenden aufgegriffen und auf verschiedene Generationsabschnitte bezogen werden.

Die ICILS-Studie von 2018 (Eickelmann et al. 2019) hat ebenso wie die von 2013 gezeigt, dass die Computer- und Informationskompetenz der deutschen Jugendlichen nicht besonders ausgeprägt ist. Entsprechend der Definition der Kompetenzstufe III, auf der etwas weniger als die Hälfte der 15-Jährigen sich befinden, können sie nur angeleitet nach Informationen recherchieren und auch nur einfache Informationsprodukte erstellen. Die Autoren fassen diesen Teil der Studie wie folgt zusammen: „Ein Drittel (33,2 %) der Schülerinnen und Schüler in Deutschland, und damit ein erheblicher Teil, lässt sich auf den unteren beiden Kompetenzstufen verorten und verfügt damit lediglich über rudimentäre und basale computer- und informationsbezogene Kompetenzen“ (Eickelmann/Bos/Lubesch 2019, S. 13). Der Stufe III lassen sich etwas mehr als 42 Prozent der Schülerinnen und Schüler zuordnen und der Stufe IV 22 Prozent. Nur 1,9 Prozent der deutschen Schülerinnen und Schüler erreichen die höchste Kompetenzstufe. Eine vertiefende Analyse der Daten macht auch deutlich, dass es gravierende Kompetenzunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern aus Gymnasien und jenen aus Haupt- und Realschulen gibt, wobei erstere mehr als ein halbes

Kompetenzniveau über letzteren liegen. Insgesamt macht die ICILS-Studie von 2018 deutlich, dass im Hinblick auf die Informationskompetenz deutsche Jugendliche – wenn man dafür stellvertretend die in dieser Studie befragten 15-Jährigen nimmt – zwar über grundlegende Fähigkeiten verfügen, mit Informationen angeleitet umzugehen, aber doch deutliche Defizite aufweisen, dies selbstständig und in Zusammenarbeit mit anderen durchzuführen.

In einer internationalen Studie zu den Alltagskompetenzen von Erwachsenen (OECD 2017; Rammstedt 2013) wurden neben Daten zum Lesen und Rechnen auch solche zu technologiebezogenen Kompetenzen erhoben. Dazu wurden in Deutschland 5.400 Erwachsene im Alter zwischen 16 und 65 Jahren mit verschiedenen Aufgaben konfrontiert, die sie am Computer lösen sollten. Der Ansatz zur Bestimmung dieser Kompetenzen ist problemorientiert und unterscheidet drei bzw. vier Kompetenzstufen. Neben den Stufen I, II und III wurde eine Stufe ‚unter I‘ eingeführt, in der technologiebezogene Aufgaben nicht gelöst werden konnten. Auf der Stufe I besteht die Kompetenzanforderung beispielsweise in der Lösung einer Aufgabe bezogen auf E-Mail-Software und in der Navigation in einem Webbrowser. Die Stufe II beschreibt die Fähigkeit, eine komplexere Navigation auf Webseiten vorzunehmen und beispielsweise ein Onlineformular ausfüllen zu können. Noch komplexer sind die Ansprüche auf Stufe III, auf der zwischen verschiedenen Lösungswegen abgewogen und der Weg selbst immer wieder überprüft werden muss. Stufe I zeichnet sich durch einfaches schlussfolgerndes Denken aus, während Stufe II kognitiv anspruchsvoller ist und Stufe III den sicheren Umgang mit Problemen verlangt. Konkret bekamen die Probanden am Computer Aufgaben, in denen die unterschiedliche Komplexität der genannten Kompetenzstufen abgebildet war.²

Interessant für eine genauere Analyse der deutschen Daten ist jedoch die Verteilung der Kompetenzstufen von den jüngsten bis hin zu den ältesten Befragten. Eine solche lässt sich anhand der prozentualen Anteile der jeweiligen Kompetenzstufen in kleineren Altersstufen durchführen. Hier wird nämlich deutlich, dass Veränderungen im Kompetenzprofil schon in der Altersgruppe ab 30 Jahren deutlich werden. Bemerkenswert ist ebenfalls, dass auch die jüngste Altersgruppe prozentual stärker in der Stufe ‚unter I‘ vertreten ist als die beiden danach folgenden Altersgruppen. Dies bestätigt die Ergebnisse der schon vorgestellten ICILS-Studie für Jugendliche. Die höchste Kompetenzstufe – Stufe III – ist am stärksten bei den jungen Erwachsenen ausgeprägt. Die empirischen Studien – die hier nur ausgewählt referiert wurden – haben gezeigt, dass in fast allen Altersbereichen vielfach die notwendigen Kompetenzen fehlen, um den Umgang mit digitalen Medien kompetent und souverän zu gestalten.

Auch aus der Forschung zur Mediensozialisation sind gute Daten zur digitalen Spaltung zu bekommen. Hier ist besonders die von Paus-Hasebrink (2019)

2 Etwa acht Prozent der deutschen Teilnehmenden hatten keine Computererfahrung und wurden bei den Ergebnissen deswegen nicht berücksichtigt.

durchgeführte Langzeitstudie bei Heranwachsenden in sozial benachteiligten Familien zu nennen. Auf der Grundlage ihrer Fallstudien in Familien werden vier Familientypen beschrieben, die ganz unterschiedlich auf die Anforderungen reagieren, die sich in der Familie, in der Beziehung der Familienmitglieder und in der Mediennutzung der Kinder ergeben. Ein erster Typ wird von der Autorin als ‚rundherum überforderte Familie‘ mit massiven sozioökonomischen Problemen beschrieben. Diesen Familien gelingt es nicht, ihren Alltag angemessen zu bewältigen, sozioemotional belastbare Beziehungsstrukturen aufzubauen sowie die Mediennutzung der Kinder zu regulieren. Ein zweiter Typ konnte zwar über den Zeitraum des Längsschnitts die sozioökonomische Situation verbessern, aber alle anderen Strukturen veränderten sich nicht. Dies gelang dagegen dem dritten Typ, der auch die sozioemotionalen Bedingungen in der Familie verbessern konnte, jedoch noch immer durch eine problematische Mediennutzung der Kinder gekennzeichnet war. Nur der vierte Typ konnte im Lauf der Zeit durch eine strukturelle Verbesserung auch in diesem Bereich eine Veränderung herbeiführen und damit ‚kindzentrierte Praktiken der Medienerziehung‘ anwenden. Die Autorin resümiert, „dass Medien und die übermäßige oder gar bedenkliche Mediennutzung nicht als Verursacher von Problemen zu sehen sind; Mediennutzung erweist sich vielmehr als Symptom problematischer und kritischer Lebensbedingungen“ (Paus-Hasebrink 2019, S. 126). Es geht demnach darum, digitale Teilhabe nicht nur durch die Vermittlung digitaler Kompetenzen zu ermöglichen, sondern auch durch eine Veränderung der Lebensumstände von Familien, damit diese ihre Verantwortung in der Medienerziehung ihrer Kinder in einer digital geprägten Welt angemessen übernehmen können.

Wie kann die digitale Spaltung überwunden werden? Dazu lassen sich mit Blick auf die jeweilige Zielgruppe, die ausgeschlossen ist bzw. sich so fühlt, mehrere Ansätze aufführen. Eine wesentliche Voraussetzung für einen Zugang zu digitalen Angeboten ist die Technik. Dies betrifft nicht nur die Geräte – so muss etwa ein internetfähiges Smartphone oder Tablet vorhanden sein –, sondern auch den günstigen Internetzugang. Darüber hinaus ist eine positive Einstellung zum Internet und seinen Angeboten wichtig, denn nur so kann eine konstruktiv-kritische Auseinandersetzung mit seinen Strukturen und Inhalten entstehen. Letztendlich ist natürlich die Ausbildung digitaler Kompetenz wichtig. Wie dies konkret in Bezug auf unterschiedliche Zielgruppen und Situationen aussehen könnte, wird im Folgenden aufgeführt.

Förderung digitaler Kompetenzen und Bildung

Auf der Grundlage der bisher analysierten Problemsituationen lassen sich einige Folgerungen entwickeln, wie das Problem der digitalen Spaltung durch digitale Teilhabe kompensiert werden kann. Dies bedeutet in erster Linie die Förderung

digitaler Kompetenzen als das Kernelement digitaler Bildung. Dies ist in den folgenden Bereichen von enormer Bedeutung.

Gesellschaft

Selbstverständlich ist eine gesellschaftliche Diskussion notwendig, die sich damit befasst, wie wir mit der Digitalisierung umgehen wollen. Dies bedeutet, sich klarzumachen, welche Chancen, aber auch welche Probleme die Digitalisierung mit sich bringt. Das bedeutet aber auch, allen Menschen einerseits die Möglichkeit zu geben, digitale Kompetenzen im oben beschriebenen Sinne zu erwerben – und dies ist die Aufgabe des Bildungssystems – und ihnen andererseits die Fähigkeit zu vermitteln, in dem gesellschaftlichen Diskussionsprozess kompetent und qualifiziert mitreden zu können. Auch müssen dafür öffentliche Räume geschaffen werden, in denen diese Diskussionen stattfinden können. Nicht zuletzt sind vor allem jene Gruppen in den Blick zu nehmen, die sozioökonomisch und bildungsbezogen benachteiligt sind und daher einer besonderen Unterstützung bezüglich digitaler Bildung bedürfen.

Schule

Wie eben schon erwähnt, ist das Bildungssystem für digitale Bildung besonders verantwortlich, und dies trifft insbesondere auf die Schule zu. Allerdings zeigen die bisherigen Erfahrungen, dass auch hier besondere Unterschiede gemacht werden. So wird die Förderung oder Vermittlung digitaler Kompetenzen vor allem im Bereich der weiterführenden Schulen und in erster Linie an den Gymnasien als besondere Aufgabe gesehen. Es ist jedoch wichtig, auch die anderen Schularten und -stufen einzubeziehen. Digitale Bildung kann schon in der Grundschule beginnen und muss auch verstärkt in Haupt- und Realschulen in den Blick genommen werden. Natürlich sind auch Förderschulen nicht zu vernachlässigen. Aufbauend etwa auf dem KMK-Strategiepapier *Bildung in der digitalen Welt* (KMK 2016) sollten alle Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit bekommen, sich digitale Kompetenzen aneignen zu können. Dies darf und soll nicht ausgelagert in einem bestimmten Fach geschehen, sondern fächerübergreifend, damit deutlich wird, dass digitale Bildung ähnlich wie Lesen, Schreiben und Rechnen heute eine Grundkompetenz in der digitalen Welt ist.

Außerschulischer Bereich

Der außerschulische Bereich hat es wegen der für ihn charakteristischen Freiwilligkeit der Teilnahme etwas schwieriger, digitale Bildung zu vermitteln und

digitale Kompetenzen zu fördern. Gleichwohl ist es auf jeden Fall sinnvoll, entsprechende Angebote vorzuhalten. Diese sollten weniger theoretisch ausgerichtet sein, sondern vielmehr eine gute Verbindung von Theorie und Praxis aufweisen, um auch motivierend zu wirken. Ansätze dazu gibt es im Bereich der kreativen Medienarbeit, der Maker-Education-Bewegung sowie der Auseinandersetzung mit den von Kindern und Jugendlichen benutzten Sozialen Netzwerken und Computerspielen.

Qualifikation des pädagogischen Personals

Ebenfalls wichtig ist, dass das pädagogische Personal in den zuvor erwähnten Institutionen auch entsprechend ausgebildet ist, ihrer Klientel digitale Kompetenzen zu vermitteln. Dies betrifft besonders die Lehrerbildung, aber auch die anderen pädagogischen Ausbildungsgänge etwa im Bereich der Sozialpädagogik/ Sozialarbeit sowie der Erwachsenen- und Weiterbildung. In den lehrerbildenden Hochschulen besteht dazu noch ein Nachholbedarf, obwohl in den letzten Jahren dort das Bewusstsein dafür gewachsen ist, dass digitale Bildung auch in der Lehramtsausbildung von besonderer Bedeutung sein sollte. Eigentlich sollte in allen Studiengängen das Thema der digitalen Bildung aufgenommen werden. Nur so kann sichergestellt werden, dass in allen Berufen grundlegende digitale Kompetenzen und alles, was damit verbunden werden kann, vorhanden sind.

Innovative Projekte

Was kann aus den eher systematischen und theoretischen Diskursen zur Digitalisierung, die hier vorgestellt wurden, für die konkrete Kinder- und Jugendarbeit mitgenommen werden und welche Optionen eröffnen sich in der Sprachbildung? Es sollte erstens deutlich geworden sein, wie umfassend die Digitalisierung in unsere Gesellschaft eingedrungen ist und wie wichtig digitale Bildung bzw. die Vermittlung digitaler Kompetenzen dementsprechend wird. Dazu lassen sich einige Anregungen geben, die in dem Projekt der Bildungswerkstatt Saarbrücken einen Anreiz darstellen können. In erster Linie ist hier die Maker-Bewegung zu nennen, in der das handwerkliche oder bastelnde Tun mit digitalen Medien verbunden wird. Die Maker-Bewegung möchte alle befähigen, Dinge selbst zu tun. Man knüpft damit zugleich an eine parallele Bewegung in der Computerszene an, das Hacken – und zwar in dem Sinne, dass sich Hard- und Software zu eigen gemacht wird, um sie selbst zu steuern (es geht also nicht um das Hacken als Eingriff in andere Systeme, um dort an verborgene Daten zu kommen). Was die Maker-Bewegung im Vergleich zum Do-it-Yourself noch ausmacht, ist die Vernetzung. Das Internet bzw. das Web hat es ermöglicht, dass

Erfahrungen beim Selbstmachen viel umfassender ausgetauscht werden können als über spezifische Fachzeitschriften, die es in der vordigitalen Zeit natürlich auch schon gab. Neben entsprechenden virtuellen Orten zum Austausch in Sozialen Netzen haben sich dazu in den letzten Jahren auch die Maker Fairs etabliert, also Jahrmärkte des Selbstmachens. Jährlich finden dazu über 100 Veranstaltungen statt, bei denen nicht nur ein Erfahrungsaustausch zwischen den ‚Machern‘ stattfinden kann, sondern auch die neuesten Geräte und Ideen präsentiert werden. Die Maker-Bewegung stellt also eigentlich nichts absolut Neues dar, sondern greift nur aktuelle Geräteentwicklungen wie etwa den 3D-Drucker auf und vernetzt sich über das Internet. Sie hat auch eine wichtige kommunikative Funktion und trägt so nicht nur dazu bei, einen Teil der digitalen Spaltung zu überwinden, sondern sorgt durch den Austausch auch für eine Förderung der sprachlichen Kompetenzen. Das Selbstmachen ist also kein Selbstzweck, vielmehr geht es darum, neuere Technologien damit zu verbinden sowie sein eigenes Wissen und Können zu erweitern. Insgesamt gesehen wird bei der Maker-Bewegung Kreativität, Problemlösung, Neugierde, Bauen und Gestalten betont. Auf einer anderen Ebene kann sie auch als eine Demokratisierung gesellschaftlicher und ökonomischer Produktionsprozesse verstanden werden. Dadurch, dass mit vielen Geräten Dinge des Alltags selbst hergestellt werden können, ist man weniger auf die industrielle Produktion angewiesen. Auch unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit hat die Maker-Bewegung eine gesellschaftliche Bedeutung. Geht zum Beispiel an einem Gerät ein kleiner Plastikscharter kaputt oder ist der Deckel eines Behälters verloren gegangen, müssen diese Dinge nicht mehr aussortiert oder weggeworfen werden, sondern können mit selbsthergestellten Ersatzteilen wieder funktionsfähig gemacht werden. Man möchte dadurch unabhängig von der Konsumgesellschaft werden. Dies ist der gesellschafts- oder kapitalismuskritische Teil der Bewegung, den natürlich nicht alle teilen. Er ist aber als wichtig anzusehen, da er zugleich den Aspekt der Nachhaltigkeit in die Maker-Bewegung bringt. Eine Gesellschaft, die alles, was nicht mehr funktioniert und noch nicht ganz kaputt ist, wegwirft, wird früher oder später ein Umweltproblem bekommen. Wenn dagegen versucht wird, Dinge zu reparieren, sie durch selbsthergestellte Elemente zu ergänzen oder gar zu verbessern, dann bekommen die Menschen wieder die Hoheit über die von ihnen erworbenen Dinge.

Ein zweiter Schwerpunkt kann in der Zusammenarbeit mit Bibliotheken gesehen werden. Bibliotheken verändern sich immer mehr zu Mediatheken, in denen es nicht nur Bücher, sondern auch Videos, Computerspiele, Hörbücher und Internetarbeitsplätze gibt. Viele von ihnen greifen Ideen der Maker-Bewegung auf und richten sogenannte Maker Spaces ein, also Räume, in denen gebastelt, gewerkelt und mit digitalen Medien experimentiert werden kann. Hier einen Schwerpunkt zu setzen bedeutet auch, einen traditionellen Ort der Sprachbildung mit den innovativen Elementen digitaler Medien zu verbinden.

Insgesamt gesehen sollten sich Bildungsinstitutionen als Lernorte bzw. Häuser des Lernens verstehen, in denen alle Generationen zusammenkommen können, um sowohl voneinander als auch gemeinsam zu lernen. Ein Haus des Lernens sollte sich durch Offenheit, Selbstorganisation und Gleichberechtigung auszeichnen. Damit ist es zugleich ein Ort der Demokratiebildung. Im Anschluss an die beschriebene Maker-Bewegung geht es auch darum, an diesem Ort Erfahrungen zu teilen und weiterzugeben. Es ist also auch ein Ort des intergenerationellen sowie lebenslangen Lernens. Dass dabei auch digitale Medien mit ihren vielen kommunikativen und kooperativen Potenzialen eine wichtige Rolle spielen, sollte deutlich geworden sein.

Literatur

- Baecker, Dirk (2007): Studien zur nächsten Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Döbeli Honegger, Beat (2016): Mehr als 0 und 1: Schule in einer digitalisierten Welt. Bern: hep.
- Eickelmann, Birgit/Bos, Wilfried/Gerick, Julia/Goldhammer, Frank/Schaumburg, Heike/Schwippert, Knut/Senkbeil, Martin/Vahrenhold, Jan (Hrsg.) (2019): ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking. Münster: Waxmann.
- Eickelmann, Birgit/Bos, Wilfried/Labusch, Amelie (2019): Die Studie ICILS 2018 im Überblick. Zentrale Ergebnisse und mögliche Entwicklungsperspektiven. In: Eickelmann, Birgit/Bos, Wilfried/Gerick, Julia/Goldhammer, Frank/Schaumburg, Heike/Schwippert, Knut/Senkbeil, Martin/Vahrenhold, Jan (Hrsg.): ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking. Münster: Waxmann, S. 7–31.
- Hobbs, Renee (2010): Digital and Media Literacy: A Plan of Action. Washington: The Aspen Institute.
- KMK – Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Berlin.
- mpfs – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2017): JIM-Studie. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- OECD (2017): Bildung auf einen Blick. Paris: OECD.
- Paas-Hasebrink, Ingrid (2019): Teilhabe unter erschwerten Bedingungen – Mediensozialisation sozial benachteiligter Heranwachsender. Zur Langzeitstudie von 2005 bis 2017. In: Brüggemann, Marion/Eder, Sabine/Tillmann, Angela (Hrsg.): Medienbildung für alle. Digitalisierung. Teilhabe. Vielfalt. München: kopaed, S. 117–129.
- Schelhowe, Heidi/Grafe, Silke/Herzig, Bardo/Koubek, Jochen/Niesyto, Horst/Berg, Antje vom Coy, Wolfgang/Hagel, Heinz/Hasebrook, Joachim/Kiesel, Kurt/Reinmann, Gabi/Schäfer, Markus (2009): Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur. Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Treumann, Klaus Peter/Baacke, Dieter/Heitland, Kirsten/Hugger, Kai Uwe/Vollbrecht, Ralf (2002): Medienkompetenz im digitalen Zeitalter. Wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener verändern. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

In Zeiten der Zukunft. Organisation, Möglichkeitsraum und Bildung als Formen der Temporalität

Thomas Wendt

Die Zukunft der Gesellschaft einer zunehmend digitalen Moderne steht zur Disposition. Während Ziele wie Bildungsgerechtigkeit, ökologische Nachhaltigkeit oder die Beseitigung sozioökonomischer Ungleichheit konsensfähig sind, gilt dies weder für den Weg der Zielerreichung noch für die hiermit assoziierten Zielperspektiven. Über das Wie und Was der Zukunft herrscht Uneinigkeit. Je größer die Differenz von Gegenwart und Zukunftsvorstellung, desto stärker polarisierend wirkt Zukunftssemantik. Der Wunsch nach Veränderung birgt das Risiko von Enttäuschung oder Resignation. Denn die Zukunft ist unerreichbar, unabhängig davon, welche Präferenzen ihrer Projektion eingeschrieben sind. Die zentrale gesellschaftliche Aufgabe besteht deshalb darin, an und mit den Möglichkeiten der Gegenwart zu arbeiten. Für die Arbeit mit gegenwärtigen Möglichkeiten setzt die Gesellschaft vor allem auf das Prinzip der Organisation, dessen Wirkprinzip als Antwort auf die mangelnde Gestaltbarkeit der Zukunft fungiert. Organisationen sind dabei Problem wie Lösung gleichermaßen. Organisationen ordnen gesellschaftliche Zeit als Vorwegnahme einer Zukunft, die als Verlängerung der Vergangenheit angelegt ist. Diese Zukunftsvergessenheit der Organisation erzeugt einen permanenten Veränderungsbedarf, der komplementäre Bearbeitungsstrategien erforderlich macht. Hierzu zählen methodisch erzeugte Möglichkeitsräume als eigenes Prinzip der Zeitbindung. Durch den Kontrast von Wirklichkeit und Möglichkeit werden Alternativen sichtbar, die Voraussetzung für Veränderung, Wandel und Innovation sind. Auf diese Weise wird der Unterschied von Gegenwart und Zukunft systematisch genutzt. Die Arbeit im Möglichkeitsraum dient aber nicht nur dem Entwurf zukünftiger Gegenwarten. Denn die gemeinsame Arbeit an der zukünftigen Gegenwart fungiert als Voraussetzung individueller Bildungsprozesse. Die Gestaltung geeigneter Rahmenbedingungen zielt auf die Systematisierung der Produktion von Zufällen und formiert so eine Bildungswerkstatt für die beteiligten Individuen. Bildung beruht auf der individuellen Auseinandersetzung mit Kontingenzen und Widerständen, die im Möglichkeitsraum durch methodische Formen der Kontextsteuerung systematisch erzeugt werden.

Die Zeiten der Gesellschaft

Die digitale Transformation der Gesellschaft, die Notwendigkeit von mehr sozial-ökologischer Nachhaltigkeit oder Bildungsgerechtigkeit sowie die steigende Ungleichverteilung von Lebenschancen zählen zu den großen Herausforderungen der Gegenwart. Im Blick auf Technikfolgenabschätzung, Ressourcenausbeutung oder Chancengerechtigkeit stellt sich die Frage nach der Zukunftsfähigkeit der zunehmend digitalen Moderne. Der Konsens hierüber endet aber regelmäßig an der Stelle, an der registriert wird, dass eine Fortsetzung des Status quo unzureichend ist. Je größer die behauptete Differenz von Gegenwart und Zukunft, umso größer wird der Dissens über die richtige Zukunft. Dass vermeintlich klar ist, was getan werden muss, verdeutlicht, dass Perspektiveneinnahme ein Modus der Selektivität ist (vgl. Nassehi 2013, S. 60). Zukunft ist nicht gleich Zukunft, sondern eine Frage der Perspektive. In die Zukunft zu schauen, ist auf verschiedene Weise möglich. Als Kontrastfolie zur Gegenwart kann sie dafür in Anspruch genommen werden, die kommende Zeit als eine bessere zu entwerfen. Die aktuellen Verhältnisse sind dann nicht gut genug. Die Zukunft dient regelmäßig aber auch dazu, vor einer Negativentwicklung und der Aussicht auf schlechte Zeiten zu warnen. Der Fortgang der Zeit setzt die Gegenwart unter Druck, die es als positive Errungenschaft zu sichern gilt. Der Horizont der Zukunft ist doppelseitig, da zukünftige Möglichkeiten gegenüber dem Jetzt bessere oder schlechtere Verhältnisse erwarten lassen.

Verbesserung und Verschlechterung der Gegenwart markieren die Enden eines Kontinuums der Projektion unterschiedlicher Zukünfte. Aus dem Blick in die Zukunft resultieren Hoffnung oder Alarmismus als verschiedene Formen der Zukunftsprojektion (vgl. Radkau 2020), die verbindet, dass sie jeweils eigene Gestaltungsstrategien begründen und legitimieren. Leicht eingängige Kritik wie Reform- oder Investitionsstau, die Kennzeichnung progressiver Szenarien als naiven Aktionismus oder der Verweis auf ein zu langsames Adaptieren der Veränderung sozialer, politischer oder ökologischer Rahmenbedingungen sind etablierte Formen gesellschaftlicher Krisenrhetorik (vgl. Fenske/Hülk/Schuhen 2013), die Gegenwart und Zukunft mithilfe der Adjektive besser oder schlechter in ein Verhältnis setzen. Die Gegenläufigkeit von schlechterer Gegenwart und besserer Zukunft erzeugt die Unvereinbarkeit von konservativen und progressiven Gesellschaftsentwürfen (vgl. Manhart 2003), genauso wie auf organisationaler Ebene Reform als Form der Instandsetzung (vgl. Brunsson/Olsen 1993) dem Anspruch auf Neuerfindung der Organisation (vgl. Laloux 2015) entgegensteht.

Zukunft ist eine Kontingenzformel, in die unterschiedliche Zielstellungen hineinprojiziert werden, wobei zunächst unklar bleiben kann, wie diese realisiert werden. Die Vielgestaltigkeit gesellschaftlicher Zukunftsperspektiven basiert auf

der verschiedenen Gewichtung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und damit auf unterschiedlichen Formen gesellschaftlicher Zeit. Im Blick auf den Fortgang der Dinge lassen sich lineare und zyklische Zeit unterscheiden (vgl. Koselleck 1989; Manhart/Wendt 2019), mit dem Ergebnis, dass die Zukunft von Zeitvorstellungen selbst zur Disposition steht, da sie sich im Zeitverlauf ändert (vgl. Assmann 1999). Zeit ist nicht gleich Zeit, vielmehr sind ihrem gegenwärtigen Erleben immer Präferenzen und damit ein spezifischer Selektionsmodus eingeschrieben. Zeit wird etwa als Unterschied von frei verfügbarer und gebundener Zeit erfahren, als Einheit der Unterscheidung von Arbeitszeit und Freizeit (vgl. Adorno 1969). Dagegen ist Zeitwahrnehmung im Flow-Erleben außer Kraft gesetzt (vgl. Csikszentmihalyi 2002). Diese Konstellation lässt Zeit und Raum analytisch als funktionale Äquivalente erscheinen, indem die Reflexion aktueller Möglichkeiten einen Raum individuell erreichbarer Unterscheidungen erzeugt (vgl. Rustemeyer 2003, S. 310), während die Erschließung eines jeden Raums Zeit benötigt. Der Möglichkeitsraum der Gesellschaft ist durch Binnendifferenzierungen der Wahrscheinlichkeit strukturiert (vgl. Bourdieu 1987), was sich vor allem in individuell unterschiedlicher Zeitautonomie manifestiert. Die Frage nach der Verfügbarkeit gegenwärtiger oder zukünftiger gesellschaftlicher Möglichkeiten zielt nicht zuletzt darauf, wie Zeit genutzt wird, was wann wo von wem getan werden kann oder nicht (vgl. Wendt 2016, 2019).

Handlungen und Entscheidungen können sich nur im Jetzt der Gegenwart vollziehen, die Vergangenheit und Zukunft voneinander unterscheidbar macht (vgl. Luhmann 2005). Aus der Unmittelbarkeit des Jetzt führt kein Weg hinaus. Die Antwort auf die Frage, wie wir in Zukunft leben wollen, ist deshalb streng genommen einfach: gar nicht. Erfahrungsgemäß fängt *die* Zukunft nie an (vgl. Luhmann 1976), sondern beginnt permanent. Alles Sein ist im Begriff, zu einer zukünftigen Vergangenheit zu werden; an seine Zeitstelle tritt eine gegenwärtige Zukunft als noch zukünftige Gegenwart. Als Zeithorizont entzieht sich die Zukunft dem Zugriff wunschgemäßer Modellierung, als verfügbare Zeit ist sie nicht zu haben. Erfolg bei der Gestaltung von gesellschaftlichen Verhältnissen – die Bewältigung sozioökonomischer oder ökologischer Herausforderungen, aber auch die Bearbeitung sozialer Bedarfslagen – beruht deshalb darauf, den Zeithorizont der Zukunft auf die Ebene eines praktischen Umgangs mit gegenwärtigen Möglichkeiten herunterzutransformieren. Nur in der Gegenwart ist es möglich, zu agieren, zu entscheiden und das Jetzt zu nutzen. Die gesellschaftliche Aufgabe besteht darin, das Nacheinander der Zeit und das gleichzeitige Vorhandensein von Handlungsoptionen so aufeinander zu beziehen, dass daraus ein Umgang mit Zeit resultiert, der einerseits Festlegung der Zukunft ist, andererseits aber durch Entscheidungen korrigiert werden kann. Zur Pluralität sozial erzeugter Zeitformen gehört deshalb auch die Zeit der Organisation. Organisationen nutzen den Unterschied von gegenwärtiger Zukunft und zukünftiger Gegenwart zum eigenen Strukturaufbau.

Die Zeit der Organisation

Im Umgang mit dem dauerhaften Voranschreiten der Zeit sowie der immer anliegenden Gleichzeitigkeit fungiert Organisation als das zentrale Strukturbildungsprinzip der Gesellschaft. Im Gegensatz zu Individuen, für die sich das gleichzeitige Vorhandensein von Handlungs- und Entscheidungsgelegenheiten in Form von Selektionsproblemen manifestiert (vgl. Gross 1994), ist für Organisationen Gleichzeitigkeit das Mittel, das ihre Leistungsfähigkeit ermöglicht (vgl. Wendt 2020). Während Individuen nur in einem begrenzten Maß Dinge gleichzeitig erledigen können, gilt für Organisationen genau das nicht. Organisation ist Multitasking durch die Koordination von Verschiedenem zur gleichen Zeit. Durch die Ausdifferenzierung von Zuständigkeiten, Stellenprofilen und hierarchischen Konstellierungen relativieren Organisationen die stetige Abfolge von Gegenwarten, indem sie Zeitsequenzen mit parallel laufenden Handlungsvollzügen anreichern. Arbeitsteilung ist individuelle Arbeit im Modus der Gleichzeitigkeit. Stunden-, Dienst- und Schichtpläne konfigurieren die zeitliche Ordnung der Organisation und gewährleisten die Koordination und Wiederholung der unterschiedlichen, von Individuen erbrachten Teilleistungen. Organigramme konstellieren Zeitstellen und die individuell verfügbare Zeit korreliert mit dem jeweiligen Aufgabenprofil oder der Ausgestaltung hierarchischer Verhältnisse (vgl. Simsa 2001).

Das strukturelle Erzeugen und Filtern von Alternativen, das Erübrigen und Lancieren von Entscheidungssituationen, das für Organisationen typisch ist, ist ein spezifischer Modus der Zeitbindung, der regelmäßig eine Zukunftsvergessenheit der Organisation bedingt (vgl. Wendt 2019, 2020, 2021a). Strukturen begrenzen als Regulative der verfügbaren Optionen den Möglichkeitsraum der Organisation und sorgen dafür, dass Planungssicherheit ermöglicht wird (vgl. Luhmann 2006). Organisationale Planung zielt auf die Sicherstellung von Abläufen, die noch nicht aktuell sind, was im Umkehrschluss impliziert, dass die Gegenwart der Organisation aus der Vergangenheit heraus festgelegt ist. Als Prinzip der Zeitbindung fungieren Organisationsstrukturen als Vorwegnahme zukünftiger Gegenwarten. Im Leistungspotenzial von Organisationen liegt deshalb ein Risiko: Auf Herausforderungen und Fragen von morgen wird mit den Antworten von gestern reagiert. Die Vorwegnahme zukünftiger Gegenwarten kann bedeuten, sich auf aktuelle Herausforderungen und sich verändernde Rahmenbedingungen nicht flexibel einstellen zu können. Jede Organisation altert im Zeitverlauf und in einer älter werdenden Organisation werden regelmäßig die etablierten Routinen und Vorgehensweisen zuungunsten möglicher Alternativen stabilisiert und verfestigt. Die Eigenlogik der Organisation bedingt deshalb regelmäßig ein dysfunktionales Maß der Resilienz. Der Umstand, dass die gesellschaftliche Ordnung untrennbar mit dem Prinzip der Organisation verknüpft ist, lässt die kontingenzaverse Eigenlogik von Strukturbildungsprozessen ambivalent erscheinen.

Die Ambivalenz besteht darin, dass bei der Gestaltung zukünftiger Gegenwarten auf Organisation gesetzt werden muss, damit jedoch auf ein Prinzip, das der gegenwärtigen Zeit umso weiter nachläuft, je größer die Strukturzwänge sind, die die Ordnung der Organisation ermöglichen. Gesellschaftliche Veränderungen, Bildungs-, Teilhabe-, Arbeitsmarkt- oder Wirtschaftsprogramme, müssen durch das Nadelöhr der Organisation (vgl. Corsi 2005), denn nur in Organisationen kann sozial weitreichend entschieden werden.

Forderungen nach Bürokratieabbau, flexiblen Handlungsformen oder einem geringeren Maß an Standardisierung, die in Verwaltung wie auch in For- und Non-Profit-Organisationen gleichermaßen verbreitet sind, verweisen auf Negativeffekte organisationaler Regulierung, die aus der Warte der Kritik eine einzelfallblinde und strukturrigide Schablonenhaftigkeit bedingen. Kritik an gesellschaftlichen Verhältnissen ist regelmäßig Organisationskritik und entsprechende Bewältigungsstrategien artikulieren sich in der Form organisationaler Reformprogramme, in Forderungen nach Beteiligungsverfahren oder im Anspruch, die Bremswirkung von Verfahrensförmigkeit außer Kraft zu setzen (vgl. Manhart/Wendt 2020). In Organisationen ist der Bewegungsfreiraum von Individuen notwendigerweise eingeschränkt, sonst würden sie der eigenen Ordnung entbehren. Der Bedarf an Alternativen und Abweichung sowie der Imperativ der Veränderung gleichen daher der paradoxen Aufforderung, in Ketten gelegt zu tanzen (vgl. Ortman 2016). Sinnbildliche Übertragungen wie der Kettentanz adressieren die organisationale Paradoxie, die eigene Praxis aufgrund des wechselseitigen Zusammenwirkens von Einschränkung und Ermöglichung zu erzeugen (vgl. Wendt 2021c). Ohne die Beteiligung von Individuen sind Organisationen nicht vorstellbar, gerade weil deren Kompetenzen, Erfahrungen und Wahrnehmungen die notwendige Kontingenzsensibilität ermöglichen, die als komplementäres Gegenstück zur zukunftsvergessenen Strukturseite fungiert. Auf diese Weise werden im Alltag der Organisation Möglichkeiten der Entparadoxierung kultiviert, die zwar die Notwendigkeit von Entscheidungen und damit notwendigerweise Dilemmata erzeugen, aber durch das Verfügbarhalten von Kontingenz eine maschinengleiche Selbstfestlegung (vgl. Luhmann 2006, S. 187) verhindern. Kontingenzaversität und -sensibilität der Organisation stehen in einem wechselseitigen Bedingungsverhältnis.

Organisationale Fluchtpunkte wie Veränderung, Wandel und Innovation integrieren Selbsterhalt und Selbstüberwindung. Die Suche nach neuen Wegen, alternativen Szenarien und Möglichkeiten, die restriktive Wirkung organisationaler Pfadabhängigkeit (vgl. Duschek 2012) zu überwinden, macht in Organisationen erforderlich, Strukturbildung nicht nur zur Vermeidung von Kontingenz, sondern auch für deren systematische Produktion zu nutzen (vgl. Wendt 2020, 2021b). Im Versuch der Erweiterung der organisationalen Binnenperspektive geht es um die Verschiebung der Standards von Normalität und Gewohnheit zugunsten der Produktion kontingenter Ereignisse, die genutzt werden können,

um die Negativeffekte von Strukturbildungsprozessen zu kompensieren. Es muss in Organisationen vorgesehene Handlungsspielräume ohne wirksame Strukturzwänge, Zonen der Alternativität und damit Gelegenheiten geben, die Wirklichkeit der Gegenwart mit den Möglichkeiten zukünftiger Gegenwarten zu kontrastieren. Mit dem Rückgriff auf partizipative Verfahren, auf den Methodenkanon der Innovationsförderung und damit dem Versuch, Formalisierungslücken (vgl. Simon/Porto de Albuquerque/Rolf 2008) produktiv zu wenden, bleibt Organisationen nur, so zu tun, als wären sie keine. Die Zeit der Organisation integriert Zukunftsvergessenheit und -offenheit, die sich wechselseitig aneinander steigern.

Möglichkeitsräume zwischen gegenwärtiger Zukunft und zukünftiger Gegenwart

Die Zukunftsfähigkeit der Organisation ist weniger davon abhängig, die eigenen Routinen und Abläufe reaktiv zu innovieren und funktionsfähig zu halten, sondern davon, proaktiv Innovationsroutinen zu etablieren (vgl. Baecker 2011). Bei der Suche nach zukünftigen Gegenwarten nutzen Organisationen daher Formen struktureller Strukturlosigkeit und damit ein scheinbar paradoxes Prinzip der Steuerung, das Folge der Reflexion von Verhinderungsbedingungen ist (vgl. Wendt 2020). Die Anreicherung der Organisation mit neuen Möglichkeiten kann entsprechend dem Credo der Strukturgestaltung nur über deren Flexibilisierung laufen und firmiert als Arbeit am Problem, das das zukunftsvergessene Prinzip der Organisation selbst erzeugt. Die Gretchenfrage der Produktion von Alternativen lautet daher, wie man die dazu notwendigen Möglichkeitsräume strukturiert oder umgekehrt, wie Möglichkeitsräume in bestehende Strukturen integriert werden können.

Jeder Raum (Wirths 2015) basiert auf seiner Ausdehnung und ist in dieser Hinsicht nichts anderes als Zeit. Auch die Metapher des Möglichkeitsraums steht deshalb für ein spezifisches Prinzip der Zeitbindung, denn durch die funktionale Eingliederung in das strukturelle Setting der Organisation entspricht seine Ausdifferenzierung der Formierung einer eingeschränkten Möglichkeitszeit: Zeit für die Arbeit an der zukünftigen Gegenwart. Methodische Ansätze und partizipative Praktiken wie Open Space (Owen 2008), World Café (Brown/Isaacs 2008), Future Search (Weisbrod/Janoff 1995), Social Creation Games (Akerstrom Andersen/Gronbaek Pors 2013) oder Innovationslabore (Gryszkiewicz/Lykourentzou/Toivonen 2016) sollen als präsenzbasierte Formen der Unmittelbarkeit das Alternativenbewusstsein der Organisation durch die Produktion von Zufällen stimulieren (vgl. Wendt 2021b). Auf Formen methodischer Entparadoxierung zu setzen, entlastet durch die Integration von Direktheit und Indirektheit aber nicht nur den Wirkungsanspruch organisationaler Strukturbildung. Der Rückgriff auf Methoden beansprucht auch, die beteiligten Individuen zu entlasten, ohne die

der Alltag der Organisation nicht vorstellbar ist, obwohl Strukturbildung auf Abstraktion und damit eine prinzipielle Austauschbarkeit von Individuen abstellt. Gerade die Ambition der Kreativität als ursprünglich theologische Figur (vgl. Diederichsen 2010) wiegt schwer und läuft nicht zuletzt durch ihren Ursprung auf die Überhöhung von Personen und damit eine Hypothek für Organisationen hinaus.

Die Gegenwart zukunftsfähig zu machen, besteht zunächst darin, sie mit Handlungsoptionen anzureichern. Open Space, World Café, Future Search, Social Creation Games oder Innovationslabore nutzen die Produktivwirkung von Kontingenz und zielen auf die Produktion von Alternativität und abweichenden Sichtweisen. Vergegenwärtigung ist nicht nur ein Modus der Reflexion von Handlungsoptionen, sondern adressiert auch die Arbeit an der zukünftigen Gegenwart. Durch das Kontrastieren von Wirklichkeit und Möglichkeit wird ein Register möglicher zukünftiger Gegenwarten modelliert, indem die soziale Dynamik methodengestützter Interaktion als Produktivkraft wirkt. Doch Entscheidungsalternativen oder neue Ideen zu entwickeln, stellt sich nicht als der entscheidende Knackpunkt heraus. Die Wechselseitigkeit von Möglichkeit und Wirklichkeit drückt sich auch im Gegensatz von Futurisierung und Defuturisierung, der zunehmenden bzw. abnehmenden Offenheit von Zukunft (vgl. Luhmann 1976) aus. Möglichkeitsräumen ist ein Modus der Defuturisierung eingeschrieben, wenngleich dies auf den ersten Blick kontraintuitiv erscheint. Zwar fungiert die Offenheit der Zukunft als Projektionsfläche für Alternativen, Ideen und Innovation und somit im ersten Schritt als Mittel der Futurisierung der Gegenwart, indem methodisch lanciert neue Möglichkeiten sichtbar werden. Wenn es allerdings darum geht, nicht nur Projektion der Zukunft, sondern Werkstätte der zukünftigen Gegenwart zu sein, muss der Unterschied zwischen Projektion und Realität – zwischen gegenwärtiger Zukunft und zukünftiger Gegenwart – aufgehoben werden. Erst wenn diese Unterscheidung ihre Trennschärfe verliert, realisiert sich die Funktion organisationaler Möglichkeitsräume. Die Arbeit an zukünftigen Gegenwarten und die Realisierung von Ideen sind ohne den Verzicht auf Alternativen nicht zu haben.

Die Arbeit am und im Möglichkeitsraum der Organisation zielt deshalb darauf ab, der Zukunft Möglichkeiten zu entziehen. Die entsprechenden methodischen Ansätze und Verfahren fungieren durch ihre Selektivwirkung als Instrument der Defuturisierung, indem sie die gegenwärtigen Möglichkeiten der Zukunft systematisch reduzieren. Der entscheidende Punkt an Alternativität, Neuerung und Innovation besteht darin, nicht innovativ, sondern anschlussfähig an bestehende Strukturen zu sein. Im Neuen sind auch Teile des Alten vorhanden (vgl. Bröckling 2010), wenngleich dieser Punkt in Narrativen der Disruption (vgl. Daub 2020) gerne ausgeblendet wird. Doch bei genauer Hinsicht ist Innovation die Einheit der Unterscheidung von Veränderung und Konstanz. Die Eigenlogik der Organisation zwingt dazu, die zukünftige Gegenwart der Gesellschaft nicht

über die Bindungswirkung von polarisierender Semantik, sondern über die Umarbeitung von Zielstellungen in konkrete Handlungsschritte anzusteuern (vgl. Manhart/Wendt/Schröder 2020). Ohne die Logik arbeitsteiliger Prozesse und die Strukturvorgaben der Vergangenheit zu berücksichtigen, ist dies nicht möglich. Die praktische Besonderheit von Alternativen oder Ideen liegt für Organisationen in deren Integration in bestehende Abläufe und Routinen. Allein im Anschluss besteht die Möglichkeit, für zukünftige Gegenwarten einen Unterschied zu markieren. In der gemeinsamen Arbeit am und im Möglichkeitsraum tritt die gleichzeitige Anwesenheit der beteiligten Individuen an die Stelle gleichzeitiger, aber getrennter Handlungsvollzüge. Die Differenz von gegenwärtiger Zukunft und zukünftiger Gegenwart ist der Motor, der Veränderungsarbeit zu einem stetigen Geschehen macht.

Möglichkeitsräume als Bildungswerkstätten

Zukunft fungiert regelmäßig als Ideologem. Doch bei aller Ambition, Zukunft als Designobjekt zu verstehen (vgl. Dickel 2019), bleibt als zentrale Herausforderung die harte Realität ihrer Unerreichbarkeit. Die Vorstellung, Zukunft einfach zu machen, stellt eine Realitätssimplifikation dar, die zwar im Blick auf Erneuerungs- oder Reformbedarf von Organisation und Gesellschaft attraktiv erscheint, aber zuverlässig Enttäuschungen produziert. Alternativen, Ideen und Innovationen entstehen weniger aus dem Nichts als vielmehr dadurch, dass geeignete Rahmenbedingungen in Form von Möglichkeitszeit und methodischer Unterstützung als Voraussetzungen existieren. Lösungen für gesellschaftliche Herausforderungen müssen deshalb nur in ihrer semantischen Strahlkraft innovativ, kreativ oder neuartig erscheinen. Für den methodischen Prozess ihrer Unterstützung gilt dies nicht, und das trotz der Tatsache, dass es gute Gründe gibt, den Einsatz von Methoden zu kritisieren: Zu standardisiert und unflexibel ist das Vorgehen, zu linear sind einzelne Handlungsschritte aufeinander bezogen, zu allgemein ist der Handlungsrahmen, um standortspezifischen Besonderheiten zu entsprechen. Doch diese Kritik unterschlägt einen zentralen Punkt an methodisch geordneten Vorgehensweisen, und zwar die Möglichkeit, aus großen und strahlenden Zukunftsaussichten kleine, gehbare Schritte zu destillieren. Methoden sehen konkrete Handlungsschritte vor, und dies ist eine zentrale Bedingung, um Wirkung zu erzielen. Von den großen Entwürfen attraktiver Zukunftsbilder vermag dann mitunter wenig übrig zu bleiben, wenn daraus aber viable Lösungsmodelle als Ergebnis resultieren, ist dies mehr, als Zukunftsprojektionen auf der semantischen Ebene bewirken.

Ein funktionaler Begriff von gesellschaftlichem Fortschritt als Problemlösefähigkeit (vgl. Jaeggi 2020) überzeugt mehr als die ritusartige Beschwörung vielversprechender Schlagworte. Geht man davon aus, dass Alternativen, Ideen und

Innovationen zufallsbasiert sind (vgl. Wendt 2021b), ist Zukunftslaboren als Ermöglichungsräumen zukünftiger Gegenwarten ein spezifischer Modus Operandi eingeschrieben. Ganz im etymologischen Sinne von *labora*, dem lateinischen Nomen für Arbeit, geht es um die Arbeit am Zufall, um die mühevollte Bearbeitung von Wahrscheinlichkeiten. Methodische Ansätze und Verfahren können Wirklichkeit nur produzieren, indem sie diese im Ordnen von Möglichkeiten voraussetzen. Wie Organisationen zeichnen sich Methoden daher durch eine Dialektik von Beweglichkeit und Unbeweglichkeit aus. Im Rahmen von Möglichkeitsräumen fungiert die methodische Konturierung von Handlungsschritten in der Integration von Dia- und Synchronizität als funktionales Äquivalent organisationaler Strukturbildung – mit dem Unterschied, dass die Reflexion von Verhinderungsmechanismen die zentrale Hintergrundfolie des Vorgehens ist. Die Gestaltung von Rahmenbedingungen ist deshalb nicht mit dem Etablieren von Gelingensbedingungen zu verwechseln. Vielmehr sind die systematische Produktion von Kontingenz und die Entwicklung alternativer Szenarien auch ein Modus der Verantwortungsdistribution (vgl. Manhart 2021), den es kritisch zu hinterfragen gilt. Denn durch das Zurverfügungstellen von Zeit droht die Überantwortung von Verantwortung im Adressieren der beteiligten Individuen Heroismen mit neuen alten, eigenen Folgeproblemen (vgl. Bröckling 2020) zu erzeugen, und zwar durch das Risiko, Organisation und Individuum durch Partizipation gegeneinander auszuspielen. Denn auch partizipative Verfahren und Methoden können organisationale Strukturzwänge nur zeitweilig suspendieren, da der individuelle Bewegungsspielraum in Organisationen strukturbedingt eingeschränkt ist.

Im Blick auf die beteiligten Individuen hat der methodengestützte Versuch der Relativierung der planerischen Zukunftsvergessenheit der Organisation aber noch eine weitere Facette. Der methodisch konturierte Möglichkeitsraum wird durch das Prinzip der Kontextsteuerung zu einer Bildungswerkstatt. Damit ist zwar noch immer keine Zukunft zu machen, doch im Arrangieren von Rahmenbedingungen wird er zur Voraussetzung der individuellen und kollektiven Bildung der beteiligten Individuen. Gerade weil die Unmittelbarkeit der Präsenz aufgrund sozialer Dynamik immer auch ein Rätsel bleibt (vgl. Bosch 2019), ist die methodische Kultivierung von Alternativen im Rahmen des Möglichkeitsraums zufallsbasiert. Als Differenz zwischen planmäßigen und unplanmäßigen Veränderungsprozessen resultiert Bildung aus dem individuellen Umgang mit Möglichkeiten des Andersseinkönnens (vgl. Manhart/Wendt 2021). Während Organisation und Erziehung insofern strukturanalog sind, als sie Möglichkeiten durch Einschränkungen erzeugen und damit das Ausgreifen auf die kommende Zeit systematisieren, gilt dies für Bildung nicht. Entgegen dieser Zielgerichtetheit bezeichnet Bildung in der Auseinandersetzung mit kontingenten Widerständen einen Modus individueller Formung von Zeit.

Offenheit und Unerreichbarkeit von Zukunft sind Problem wie Chance gleichermaßen. Die Tatsache, dass der Zeithorizont der Zukunft unerreichbar bleibt,

macht die systematische und kleinschrittige Arbeit im Jetzt der Gegenwart zur aussichtsreichsten Möglichkeit, zukünftig in einer besseren Zeit zu leben (vgl. Popper 2003). Der Blick in die ungewisse Zukunft muss nicht als Hoffnung oder Bedrohung fungieren; vielmehr bietet deren Unerreichbarkeit die Möglichkeit, nicht nur Utopie oder Dystopie gegeneinander auszuspielen. Die Arbeit an der zukünftigen Gegenwart kann mühsam und kleinteilig sein, doch auch wenn dies größere Anstrengungen verspricht, als glänzende Zukunftsbilder suggerieren: Es kann sich lohnen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1969): Freizeit. In: Adorno, Theodor W. (Hrsg.): Stichworte. Kritische Modelle 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 57–67.
- Akerstrom Andersen, Niels/Gronbaek Pors, Justine (2013): Spielende Organisationen – Unbestimmtheit als Ressource. In: Müller, Julian/Groddeck, Victoria von (Hrsg.): (Un)Bestimmtheit. München: Wilhelm Fink, S. 117–131.
- Baecker, Dirk (2011): Organisation als temporale Form. In: Baecker, Dirk (Hrsg.): Organisation und Störung. Aufsätze. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 310–334.
- Bosch, Aida (2019): Das Rätsel der Unmittelbarkeit. Zur Konstitution von Präsenzerfahrungen. In: Engel, Juliane/Gebhardt, Mareike/Kirchmann, Kay (Hrsg.): Zeitlichkeit und Materialität. Interdisziplinäre Perspektiven auf Theorien und Phänomene. Bielefeld: transcript, S. 295–312.
- Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich (2010): Über Kreativität. Ein Brainstorming. In: Menke, Christoph/Rebentisch, Juliane (Hrsg.): Kreation und Depression. Freiheit im gegenwärtigen Kapitalismus. Berlin: Kadmos, S. 89–97.
- Bröckling, Ulrich (2020): Postheroische Helden. Ein Zeitbild. Berlin: Suhrkamp.
- Brown, Juanita/Isaacs, David (2007): Das World Café. Kreative Zukunftsgestaltung in Organisationen und Gesellschaft. Heidelberg: Carl Auer.
- Brunsson, Nils/Olsen, Johan P. (1993): The Reforming Organization. London/New York: Routledge.
- Corsi, Giancarlo (2005): Reform – zwischen Organisation und Gesellschaft. In: Corsi, Giancarlo/Esposito, Elena (Hrsg.): Reform und Innovation in einer unstabilen Gesellschaft. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 79–92.
- Csikszentmihályi, Mihály (2002): Flow: The Classic Work on How to Achieve Happiness. London: Rider.
- Daub, Adrian (2020): Was das Valley denken nennt. Über die Ideologie der Techbranche. Berlin: Suhrkamp.
- Dickel, Sascha (2019): Prototyping Society – Zur vorauseilenden Technologisierung der Zukunft. Bielefeld: transcript.
- Diederichsen, Diedrich (2010): Kreative Arbeit und Selbstverwirklichung. In: Menke, Christoph/Rebentisch, Juliane (Hrsg.): Kreation und Depression. Freiheit im gegenwärtigen Kapitalismus. Berlin: Kadmos, S. 118–128.
- Duschek, Stephan (2012): Regelpfade – Wirkmächte des (Miss-)Erfolgs von Organisationen. In: Duschek, Stephan/Gaitanides, Michael/Matiaske, Wenzel/Ortmann, Günther (Hrsg.): Organisationen regeln. Die Wirkmacht korporativer Akteure. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 195–221.
- Fenske, Uta/Hülk, Walburga/Schuhen, Gregor (Hrsg.) (2013): Die Krise als Erzählung. Transdisziplinäre Perspektiven auf ein Narrativ der Moderne. Bielefeld: transcript.
- Gross, Peter (1994): Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gryszkiewicz, Lidia/Lykourentzou, Ioanna/Toivonen, Tuukka (2016). Innovation Labs: Leveraging Openness for Radical Innovation? In: Journal of Innovation Management 4, H. 4, S. 68–97.

- Jaeggi, Rahel (2020): Vorne. Die Fortschrittsidee in Zeiten der Regression. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Stichworte zur Zeit. Ein Glossar. Bielefeld: transcript, S. 279–292.
- Koselleck, Reinhart (1989): Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Laloux, Frederic (2015): Reinventing Organizations. Ein Leitfaden zur Gestaltung sinnstiftender Formen der Zusammenarbeit. München: Franz Vahlen.
- Luhmann, Niklas (1976): The Future Cannot Begin. Temporal Structures in Modern Society. In: Social Research 43, H. 1, S. 130–152.
- Luhmann, Niklas (2005): Gleichzeitigkeit und Synchronisation. In: Luhmann, Niklas: Soziologische Aufklärung 5. Konstruktivistische Perspektiven. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 92–125.
- Luhmann, Niklas (2006): Organisation und Entscheidung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Manhart, Sebastian (2003): Diesseits von Rechts und Links. In: Rustemeyer, Dirk (Hrsg.): Bildlichkeit. Aspekte einer Theorie der Darstellung. Würzburg: Königshausen und Neumann, S. 107–146.
- Manhart, Sebastian (2021): Reflexive Verantwortung. (Organisations-)Pädagogische Praxis als Verantwortungsdistribution. In: Schröer, Andreas/Köngeter, Stefan/Manhart, Sebastian/Schröder, Christian/Wendt, Thomas (Hrsg.): Organisation über Grenzen. 2. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 309–322.
- Manhart, Sebastian/Wendt, Thomas (2019): Delokalisierung, Entzeitlichung und Entpersonalisierung organisierter Pädagogik. Zur digitalen Transformation organisationaler Raumzeit und ihres Subjekts. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 42, H. 2, S. 235–248.
- Manhart, Sebastian/Wendt, Thomas (2020): Komplexe Organisation und organisierte Komplexität. Die Pädagogik partizipativer Organisationsgestaltung im Zeitalter des Populismus. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 43, H. 3, S. 377–393.
- Manhart, Sebastian/Wendt, Thomas (2021): Bildung als Komplexitätsfähigkeit. In: Oberlechner, Manfred/Duval, Patrick (Hrsg.): Neue Konzepte des Humanismus für die Schule von morgen. Redefining Humanism for Schools of Tomorrow. Redéfinir l'humanisme pour l'école de demain. Frankfurt am Main: Wochenschau (i. E.).
- Manhart, Sebastian/Wendt, Thomas/Schröer, Andreas (2020): Individuelle Kreativität und organisierte Innovation. Elemente einer organisationspädagogischen Synthese. In: Fahrenwald, Claudia/Engel, Nicolas/Schröer, Andreas (Hrsg.): Organisation und Verantwortung. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 339–353.
- Nassehi, Armin (2013): Eine Kritik des gesunden Menschenverstandes. Oder: Krankheit als Chance. In: Nassehi, Armin (Hrsg.): Gefährdete Gesundheit. Kursbuch 175. Hamburg: Murmann, S. 52–67.
- Ortmann, Günther (2016): Innovation: In Ketten tanzen. In: Rammert, Werner/Windeler, Arnold/Knoblach, Hubert/Hutter, Michael (Hrsg.): Innovationsgesellschaft heute. Perspektiven, Felder und Fälle. Wiesbaden: Springer VS, S. 237–248.
- Owen, Harrison (2008): Open Space Technology – Ein Leitfaden für die Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Popper, Karl R. (2003): Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. Band II: Falsche Propheten: Hegel, Marx und die Folgen. 8. Auflage. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Radkau, Joachim (2020): Utopie. Die Zukünfte des Vergangenen. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Stichworte zur Zeit. Ein Glossar. Bielefeld: transcript, S. 267–278.
- Rustemeyer, Dirk (2003): Kritik als Gewohnheit. In: Rustemeyer, Dirk (Hrsg.): Erziehung in der Moderne. Festschrift für Franzjörg Baumgart. Würzburg: Königshausen und Neumann, S. 289–323.
- Simon, Edouard J./Porto de Albuquerque, João/Rolf, Arno (2008): Notwendige und vorläufige Formalisierungslücken in Organisationen. In: Funken, Christiane/Schulz-Schaeffer, Ingo (Hrsg.): Digitalisierung der Arbeitswelt. Zur Neuordnung formaler und informeller Prozesse in Unternehmen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 239–261.
- Simsa, Ruth (2001): Zeit in Organisationen – Eine sehr kurze Bestandsaufnahme. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung 32, H. 3, S. 259–268.
- Weisbrod, Marvin R./Janoff, Sandra (1995): Future Search: An Action Guide to Finding Common Ground in Organizations and Communities. San Francisco: Berrett-Koehler.

- Wendt, Thomas (2016): Diesseits von Be- und Entschleunigung. Beratung als soziale Bearbeitung zeitlicher Komplexität. In: *Sozial Extra* 40, H. 4, S. 33–36.
- Wendt, Thomas (2019): Die moderne Suche nach Gelegenheiten. Plädoyer für eine zeitgemäße Beratung. In: *Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis – VPP* 5, H. 2, S. 293–301.
- Wendt, Thomas (2020): *Die nächste Organisation. Management auf dem Weg in die digitale Moderne.* Bielefeld: transcript.
- Wendt, Thomas (2021a): Organized Futures. On the Ambiguity of the Digital Absorption of Uncertainty. In: *Frontiers in Education* 6:554336. [www.doi.org/10.3389/feeduc.2021.554336](https://doi.org/10.3389/feeduc.2021.554336).
- Wendt, Thomas (2021b): Die Kultivierung des Zufalls. Zum Verhältnis von organisationaler Strukturautomation und Unberechenbarkeit in der digitalen Moderne. In: Schröer, Andreas/Köngeter, Stefan/Manhart, Sebastian/Schröder, Christian/Wendt, Thomas (Hrsg.): *Organisation über Grenzen. 2. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik.* Wiesbaden: Springer VS, S. 295–308.
- Wendt, Thomas (2021c): Paradoxe Möglichkeiten. Management, Führung und die Pädagogik der Organisation. In: Binder, Ulrich/Krönig, Franz Kaspar (Hrsg.): *Paradoxien (in) der Pädagogik.* Weinheim/Basel: Beltz Juventa (i. E.).
- Wirths, Johannes (2015): Über Raum reden. Eine Skizze. In: Goeke, Pascal/Lippuner, Roland/Wirths, Johannes (Hrsg.): *Konstruktion und Kontrolle. Zur Raumordnung sozialer Systeme.* Wiesbaden: Springer VS, S. 24–36.

Die Autor*innen

Stefan Aufenanger, Dr. phil. habil, ist Senior-Forschungsprofessor an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen u. a. im Bereich des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien in allen Bildungseinrichtungen, der Nutzung und Rezeption von Medien durch Kinder sowie allgemein in der Theorie und Systematik der Medienpädagogik.

Ingrid Gogolin, Prof. Dr. Dr. h. c. mult., ist Professorin für International Vergleichende und Interkulturelle Bildungsforschung an der Universität Hamburg. Ihr Arbeitsschwerpunkt ist Migrationsforschung mit Fokus auf Folgen der sprachlichen und kulturellen Heterogenität für Entwicklung, Erziehung und Bildung.

Julia Heimler, M. A., ist Erziehungs- und Bildungswissenschaftlerin. In ihrer Forschung fokussiert sie sich auf ethnische und geschlechtsspezifische Bedingungen von Bildung und deren Folgen. In ihrer Dissertation untersucht sie den Zusammenhang von Sprache als Element kulturellen Kapitals und der Ausprägung der Geschlechterrollenorientierung von Jugendlichen.

Silke Helfrich, hat romanische Sprachen und Sozialwissenschaften mit Schwerpunkt Ökonomie studiert. Sie ist freie Autorin, Aktivistin, Forscherin, Bloggerin und vielgebuchte Rednerin zum Thema Gemeingüter/Commons. Die Mitbegründerin des Commons-Institut e. V. lebt und arbeitet im Jagsttal.

Veronika Kabis, ist Diplom-Übersetzerin, leitet das Zuwanderungs- und Integrationsbüro der Landeshauptstadt Saarbrücken. Ihre Schwerpunkte sind strategisch ausgerichtete kommunale Integrationsarbeit, Stadtteilentwicklung in Ankunftsgebieten, interkulturelle Öffnung und Intersektionalität. Außerdem hat sie Projekte in deutsch-französischen und europäischen Kontexten durchgeführt.

Ulrich Pantle, Dr. Ing., ist Architekt und Professor für Baugeschichte, Architekturtheorie, Soziologie und Entwerfen an der Schule für Architektur Saar an der Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes (htw saar).

Christian Schröder, Dr. phil., ist Professor für Methoden der Sozialen Arbeit an der Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes (htw saar). Seine Forschungsinteressen sind u. a. Stadtentwicklung, transnationale Protestforschung sowie Kindheits- und Jugendforschung aus sozial- und organisationspädagogischer Perspektive.

Yvonne Symonds, M. A., arbeitet im Bereich der Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache und berät Sprachförderlehrkräfte an saarländischen Schulen. Davor war sie u. a. Englischlehrerin im Schuldienst und unterrichtete an der Universität des Saarlandes, Fachrichtung Anglistik, Amerikanistik und Anglophone Kulturen. Ihr wissenschaftliches Interesse richtet sich auf Spracherwerb und Mehrsprachigkeit (Deutsch, Englisch, Chinesisch). Erkenntnisse aus der schulischen Praxis in einem stark migrationsgeprägten Umfeld nutzt sie u. a. zur Konzeptentwicklung diverser Unterstützungsprogramme. Yvonne Symonds oblag die Entwicklung des pädagogischen Konzepts und die fachliche Leitung des hier beschriebenen Feriensprachcamps.

Anouk Ticheloven, M. Sc., hat in Utrecht in den Niederlanden studiert und ist jetzt wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin an der Universität Hamburg im Bereich der allgemeinen, interkulturellen und international vergleichenden Erziehungswissenschaft. Das Thema der Dissertation ist der Zusammenhang zwischen Aspekten des emotionalen Wohls und den (mehrsprachigen) sprachlichen Leistungen in der Adoleszenz. Weitere Themen sind u. a. Translanguaging, mehrsprachig Aufwachsen und Bildungs(un)gleichheit innerhalb der Schule sowie im außerschulischen Kontext.

Thomas Wendt, Dr. phil., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilung Organisationspädagogik an der Universität Trier. Seine Forschungsinteressen sind u. a. die digitale Transformation von Organisation und Gesellschaft, Organisationstheorie und Managementlehre sowie Beratung in und von Organisationen.

Ulrike Zöller, Dr. phil., ist Diplom-Sozialpädagogin (FH), Diplom Pädagogin und Professorin für Theorie, Methodik und Empirie Sozialer Arbeit an der Fakultät für Sozialwissenschaften der htw saar. Sie forscht und lehrt in der Migrationsforschung, im Übergang in die Erwerbsarbeit sowie in transnationalen Kinder- und Jugendschutzsystemen. Im Besonderen interessiert sie sich für gerechtigkeitstheoretische Ansätze im Kontext Sozialer Arbeit.