

Kompetent und zukunftsfähig?

Zwei relevante Aspekte der aktuellen Bildungsdebatte für die politische (Jugend-) Bildung
(Gekürzte Fassung)

Expertise für die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb)

Dr. Helle Becker, Essen

April 2004

Vorbemerkung

...

Ich möchte im Folgenden aus meinem Arbeitsbereich zwei Aspekte vorstellen, von denen ich glaube, dass gerade sie zurzeit von der politischen Bildung nicht ausreichend wahrgenommen werden und es daher zu wenige Aktivitäten in diesen Bereichen gibt, und von denen ich annehme, dass sie auf Grund anderweitiger Arbeitsschwerpunkte der bpb bisher auch dort nicht ausreichend reflektiert werden konnten.

Die Aspekte betreffen:

- die Zusammenarbeit von Schule und Jugendarbeit/Jugendbildung im Bereich von Ganztagsangeboten/Ganztagschule und die Rolle der schulischen und außerschulischen politischen Jugendbildung
- die damit zusammenhängende Frage der Leistungszertifizierung im Bereich der außerschulischen politischen Jugendbildung

Vorweg schicken möchte ich eine kurze Herleitung und Einordnung dieser beiden Punkte in die aktuelle Bildungsdebatte.

I. Entwicklungen des Bildungsbegriffs – Zum Zusammenwirken von formaler, nicht-formaler und informeller Bildung

Ein Kernstück der derzeitigen Bildungsdebatte und ihrer bildungspolitischen Konsequenzen ist es, die Grenzen zwischen den Bildungsbereichen, insbesondere zwischen dem formalen und dem nicht-formellen Bildungsbereich, zu lockern und zu einer umfassenden und dauerhaften Zusammenarbeit¹ im Rahmen von Konzepten des lebenslangen bzw. lebensbegleitenden Lernens² zu gelangen. Um den Stellenwert dieser Entwicklung für die künftigen Herausforderungen politischer (Jugend)Bildung deutlich zu machen, möchte ich einen kurzen Exkurs zu ihrer Genese unternehmen.

Ursprung dieser Entwicklung sind die Überlegungen zu einer „zukunftsfähigen“ Bildung, die seit den 90er Jahren verstärkt angestellt werden. Nationale und internationale Studien und Erklärungen³ loteten aus, was und wie gelernt werden sollte. Die Schwierigkeit dieser

¹ Vgl. z.B. Arbeitsstab Forum Bildung: Ergebnisse des Forum Bildung I Bonn November 2001 oder Bundesjugendkuratorium: Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe, hg. v. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2001

² Vgl. Europäische Kommission: Memorandum über Lebenslanges Lernen / SEK (2000) 1832 vom 30.10.2000

³ UNESCO-Bericht der Internationalen Kommission, Paris 1996 / Dt. 1998 UNESCO-Bericht (sog. Delors-Bericht): Lernfähigkeit - unser verborgener Reichtum - Bildung für das 21. Jahrhundert, Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung der Europäischen Kommission von 1995, Mitteilung der Kommission: Für ein Europa des Wissens vom 12. November 1997, KOM(97) 563 endg., Bundesministerium für Bildung und

Überlegungen bestand allerdings übereinstimmend darin, angesichts der Bedingungen der Nachmoderne, in der sich Gesellschaften tendenziell von Tradition und Institution lösen, vorausszusagen, was wird, um daran zu bestimmen, was sein soll und was man dafür braucht. In vier Punkten war man sich einig:

- in der Analyse des vermehrten Aufeinandertreffens und komplexer Verstrickungen ökologischer, ökonomischer und sozialer Interessen,
- in der Annahme des beschleunigten Verfalls von Wissen und Erfahrungen,
- in der Annahme der Offenheit der Situation und der Zukunft,
- in der Prognose, dass die Befähigung (durch Bildung) und die Beteiligung der Menschen der Schlüssel zur Lösung globaler Zukunftsfragen sein wird.

Den Anforderungen, die sich den Menschen zukünftig stellen würden, müsste also mit auf verschiedenen Ebenen liegenden menschlichen Potenzialen begegnet werden, ohne dass diese Potenziale sich heute schon z.B. in Wissen oder Fähigkeiten konkret ausdifferenzieren ließen. Der Schlüsselbegriff, der in diesem Zusammenhang in die Debatte kam, war „Kompetenzen“. Kompetenzen bezeichnen ein Konglomerat aus Wissen, Können, Einstellungen, Fähigkeiten⁴. Im Unterschied zur Qualifikation, die klar zu definierende Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten meint, über die jemand verfügen muss, um ebenso klar definierte Anforderungen zu erfüllen, sind die Anforderungen, auf die Kompetenzen antworten, (noch) nicht definiert. Kompetent ist jemand, der die Ausstattung mitbringt, für noch unbekannte Aufgaben eigenständig situationsabhängige Lösungen zu finden.⁵ Anders als Wissen oder Fertigkeiten sind Kompetenzen prinzipiell:

- komplex (verschiedene Leistungen und Leistungsebenen werden angesprochen),
- situationsbezogen (sie haben einen Anwendungs- und Lösungsbezug),
- unabgeschlossen (Kompetenzen verändern sich mit Erfahrungen),
- offen und innovativ.

Fast über Nacht wurde der Begriff auch in der allgemeinen Bildungs- und vor allem Schuldiskussion alltagstauglich, und zwar mit der PISA-Studie. Deren Besonderheit lag weniger im vergleichsweise schlechten Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler, als in der Anwendung von Kompetenz-Test. Diese waren so gestaltet, dass sie Grundfertigkeiten (Lesen, Rechnen), Wissen, die Fähigkeit zum emotionalem Nachvollzug, das Denken in Zusammenhängen, die Anwendung von Fertigkeiten und Wissen und die Fähigkeit zum Handeln und Urteilen kombiniert beurteilten.

Forschung (Auftraggeber): Delphi-Befragung 1996/1998: Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft - Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen, Endbericht April 1998, Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen (Bildungskommission NRW), Neuwied 1995

⁴ In der Definition OECD-Minister: „Nachhaltige Entwicklung und sozialer Zusammenhalt hängen entscheidend von den Kompetenzen der gesamten Bevölkerung unserer Länder ab, wobei Kompetenzen nach unserem Verständnis Wissen, Qualifikationen, Verhaltensweisen und Wertvorstellungen umfassen“, in: In Kompetenzen für alle investieren, Communiqué der OECD-Bildungsminister, Paris, 3.-4. April 2001, PAC/COM/NEWS(2001)32

⁵ „Kompetenzen bezeichnen (...) Selbstorganisationsdispositionen physischen und psychischen Handelns, wobei unter Dispositionen die bis zu einem bestimmten Handlungszeitpunkt entwickelten inneren Voraussetzungen zur Regulation der Tätigkeit verstanden werden“, definieren die Kompetenzforscher John Erpenbeck und Lutz von Rosenstiel (Handbuch Kompetenzmessung, 2003, S.XXIX).

„Kompetenzen“ sind mittlerweile zum zentralen Begriff der internationalen Bildungsforschung geworden und ersetzen z.B. in innovativen Modellen von Schule die Definition traditioneller Lernziele⁶. 2001 machten sich die OECD-Bildungsminister den Grundgedanken zu eigen⁷ und setzten der OECD als Konsequenz Aufgaben, u.a.:

- die Definition der Kompetenzen, welche das Individuum in der Wissensgesellschaft benötigt; Förderung und Validierung dieser Kompetenzen,
- die weitere Bereitstellung von Bildungsindikatoren (Kompetenzmessungen bei Jugendlichen und Erwachsenen; Überwachung der Erfolge von Initiativen zum lebenslangen Lernen),
- innovative Wege zur Finanzierung des lebenslangen Lernens,
- Konsequenzen der Globalisierung (erforderliche Kompetenzen; aber auch: Erweiterung des verfügbaren Bildungsangebotes).

Lösungsversuche für diese Aufgaben sollen das (noch nicht abgeschlossene) Programm PISA erarbeiten, das Aufschluss geben soll über die Schlüsselkompetenzen der 15-Jährigen (Kompetenzstand am Ende der obligatorischen Schulzeit), die Studie ALL (Adult Literacy and Lifeskills Survey) zur Kompetenzmessung bei Erwachsenen und die Projektgruppe DeSeCo (Definition and Selection of Competencies), die theoretische Grundlagen für weitere Tests erarbeitet.

Schließlich hat sich „Kompetenzen“ auch als Schlüsselbegriff innerhalb der beruflichen Bildung und Personalentwicklung durchgesetzt.⁸

Kompetenzen sind als Begriff und Kategorie ganzheitlich und interdisziplinär gedacht⁹, und auch ihre Vermittlung kann nur auf verschiedenen Ebenen¹⁰, durch verschiedene Erfahrungszusammenhänge und Bildungsangebote erfolgen. Hier liegt einer der Hauptgründe, warum nahezu alle Vorschläge für Bildungsinnovationen das Zusammenwirken verschiedener Bildungsbereiche und -ebenen fordern, zuletzt das Forum

⁶ Eine wesentliche Innovation des BLK-Programms „21“ ist die Einführung des Begriffs „Gestaltungskompetenz“ in die Schultheorie und in Modelle der Schulentwicklung. „Gestaltungskompetenz“ meint „die Kompetenz, die Zukunft von Sozietäten, in denen man lebt, in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren zu können“ (Expertise zum Programm „21“, de Haan/Harenberg 1999, S. 60).

⁷ In Kompetenzen für alle investieren, Communiqué der OECD-Bildungsminister, Paris, 3.-4. April 2001, PAC/COM/NEWS(2001)32

⁸ Vgl. z.B. das Forschungs- und Entwicklungsprogramm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung: „Lernkultur Kompetenzentwicklung“

⁹ „Im internationalen Diskurs wird in diesem Zusammenhang das Zusammenwirken von formellen, nichtformellen und informellen Bildungsorten und Lernsituationen thematisiert. (...) Erst das Zusammenspiel dieser drei Formen ergibt Bildung im umfassenden Sinn. Deshalb müssen sie strukturell und funktional aufeinander bezogen werden. Sowohl Jugendhilfe wie Schule (und alle anderen Bildungsbereiche) müssen ihre Bildungsangebote in der wechselseitigen Durchdringung dieser Ebenen begreifen und Räume für die prinzipielle Vielgestaltigkeit von Bildungsgelegenheiten offen halten“, in: Bundesjugendkuratorium: Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe, hg. v. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2001

¹⁰ Die OECD-Minister haben daher auch politische Zusammenarbeit gefordert: Unser Ziel ist es, den Erwerb dieser Kompetenzen zu fördern, doch können wir dies nicht im Alleingang bewerkstelligen. Wir müssen eng mit anderen, z.B. mit unseren Kollegen in den Regierungen, mit nichtstaatlichen Organisationen, Gewerkschaften, Arbeitgeberverbänden und sonstigen Akteuren des privaten Sektors, zusammenarbeiten, um eine bessere Koordinierung von Bildungs-, Sozial- und Wirtschaftspolitik sowie der Politik in anderen Bereichen zu gewährleisten“, in: In Kompetenzen für alle investieren, Communiqué der OECD-Bildungsminister, Paris, 3.-4. April 2001, PAC/COM/NEWS(2001)32

Bildung in seinen Schlussempfehlungen¹¹ und das Bundesjugendkuratorium¹². Zusätzlich macht das Argument populistisch die Runde, dass rund 60 bis 70 Prozent aller Fähigkeiten und Fertigkeiten außerhalb von Schule und Unterricht erworben werden.

Eine Folge ist die erfreuliche Entwicklung, dass der nicht-formelle Bildungsbereich wie z.B. die Jugendarbeit und die außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung, in der bildungstheoretischen Debatte Anerkennung¹³ und Aufwertung erfährt und wieder als Bildungszusammenhang (statt z.B. als sozialpädagogische Devianzkorrektur)¹⁴ thematisiert wird. Dies hat bildungs- wie jugendpolitische Konsequenzen: „Bildung ist als Querschnittsaufgabe zu verstehen, die nur durch intensive und reflektierte Kooperation der verschiedenen Bildungsorte bzw. der formellen, nichtformellen und informellen Bildungsgelegenheiten zu bewältigen ist“¹⁵.

Zwei Konsequenzen dieser bildungstheoretischen und bildungspolitischen Überlegungen auf deutscher Ebene entwickeln sich besonders nach dem sog. „PISA-Schock“ vergleichsweise rasant: im Bereich des Zusammenwirkens von Schule und Jugendarbeit im Ganzttag sowie in der Frage der Zertifizierung von „nicht-formellen“ Lernleistungen. Auf beide Punkte möchte ich kritisch eingehen, da ich hier Handlungsbedarf für den Bereich der politischen Jugendbildung sehe.

¹¹ Arbeitsstab Forum Bildung: Ergebnisse des Forum Bildung I Bonn November 2001: „Durch die Öffnung von Bildungseinrichtungen werden andere Lernorte und Sachverstand von außen einbezogen. Das fördert das Lernen in Zusammenhängen, hilft die Aufsplitterung der Unterrichtsinhalte durch übergreifendes und projektorientiertes Lernen zu überwinden und unterstützt den gemeinsamen Erwerb von fachlichen und fachübergreifenden Kompetenzen. Die Öffnung von Bildungseinrichtungen fördert so auch das Lernen des Lernens und bereitet auf lebensbegleitendes Lernen vor.“

¹² „Bildungspolitik greift zu kurz, wenn sie nur in formelle Bildung investiert und die anderen Bereiche übergeht. Die Verpflichtung gegenüber der nachwachsenden Generation und die Sorge um die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft erfordern demnach eine entsprechende Umsteuerung des Bildungsdiskurses. Dies verlangt nicht zuletzt auch neue Kooperationsformen zwischen den bislang gegeneinander abgeschotteten Bildungsinstitutionen wie Familie, Jugendhilfe und Schule“, in: Bundesjugendkuratorium: Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe, hg. v. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2001

¹³ „Die wesentlichen Vorteile des nicht formalen Lernens sind, dass es freiwillig erfolgt und oft von den Lernenden selbst organisiert wird, dass es flexibel ist, Möglichkeiten der Beteiligung eröffnet, das „Recht auf Fehler“ beinhaltet, den aktuellen Erfordernissen angepasst ist und den Interessen und Bestrebungen der jungen Menschen besser entspricht“, in: Europäische Kommission: Europa und die Jugend: Ein neuer Schwung. Weißbuch 2001

¹⁴ So wurde für die Konzeption der Nationalen Bildungsberichterstattung in einer vom bmbf in Auftrag gegebenen Expertise auch die Einbeziehung außerschulischer Bildung empfohlen, vgl. Rauschenbach, Thomas/Leu, Hans Rudolf /Lingenauber, Sabine/ Mack, Wolfgang/Schilling, Matthias/Schneider, Kornelia/Züchner, Ivo: Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. Reihe: Bildungsreform Band 6. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 2004.

¹⁵ In: Bundesjugendkuratorium: Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe, hg. v. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2001

II. Zusammenwirken von Schule und Jugendarbeit im Ganztag

„Bildungseinrichtungen müssen zu `Häusern des Lernens` werden“¹⁶ forderte der Arbeitsstab Forum Bildung in seinen Abschlussempfehlungen im Anschluss an die zahlreichen nationalen und internationalen Empfehlungen und meinte damit vor allem die Schule und deren Öffnung für Kooperationen. Gleichzeitig soll eine „bedarfsgerechte Ausweitung des Angebots an Ganztagschulen mit Schwerpunkten der individuellen Förderung und des sozialen Lernens“ die „Verstärkung von Zusatzangeboten“ in den Blick nehmen¹⁷.

Inzwischen wird der Auf- und Ausbau der Ganztagschulen in allen Bundesländern, unterstützt durch landesweite Förderprogramme und das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ des Bundes¹⁸, umgesetzt. Die neu eingerichteten Schulangebote unterscheiden sich von den bisher existierenden Ganztagschulen durch neue Konzepte und Zuschnitte und durch die proklamierte Einbeziehung von außerschulischen Partnern. Die Zuschnitte teilen sich auf in die sog. „gebundene“ und „offene“ Ganztagschule¹⁹:

Die „offene Ganztagschule“ bietet nach dem Mittagessen ein freiwilliges Nachmittags-Programm. Die Betreuung übernehmen Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte, außerschulische Partner, Mitarbeiter der Kinder- und Jugendhilfe und Vertreter von lokalen Vereinen. Jeweils zu Beginn des Schuljahres entscheiden die Eltern, ob ihre Kinder das Ganztagsangebot wahrnehmen. Angestrebt wird eine „Rhythmisierung“ des Unterrichts, also ein Tagesprogramm, in dem sich Unterricht, alternative Bildungs- und Freizeitangebote abwechseln.

¹⁶ Arbeitsstab Forum Bildung: Ergebnisse des Forum Bildung I Bonn November 2001: „Durch die Öffnung von Bildungseinrichtungen werden andere Lernorte und Sachverstand von außen einbezogen. Das fördert das Lernen in Zusammenhängen, hilft die Aufsplitterung der Unterrichtsinhalte durch übergreifendes und projektorientiertes Lernen zu überwinden und unterstützt den gemeinsamen Erwerb von fachlichen und fachübergreifenden Kompetenzen. Die Öffnung von Bildungseinrichtungen fördert so auch das Lernen des Lernens und bereitet auf lebensbegleitendes Lernen vor.“

¹⁷ Forum Bildung, ebd.

¹⁸ Vgl. www.ganztagschulen.org

¹⁹ Unter Ganztagschulen werden nach der KMK-Definition vom 29.03.2003 Schulen verstanden,

- bei denen im Primar- oder Sekundarbereich I über den vormittäglichen Unterricht hinaus an mindestens drei Tagen in der Woche (Mindestregelung der KMK) ein ganztägiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst,
- an allen Tagen des Ganztagsbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern
- ein Mittagessen bereitgestellt wird,
- die nachmittäglichen Angebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert und durchgeführt werden sowie in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem vormittäglichen Unterricht stehen.

Dabei werden folgende Formen unterschieden:

Voll gebundene Form der Ganztagschule: In der voll gebundenen Form werden Unterricht und Zusatzangebote entsprechend einem pädagogischen Konzept an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden für alle Schüler verpflichtend organisiert.

Teilweise gebundene Form: Die teilweise gebundene Form entspricht der voll gebundenen Form, allerdings nicht für alle Schüler der Schule, sondern nur für mindestens zwei Jahrgangsstufen. Diese Form kann ein Einstieg in die Umorganisation der gesamten Schule zu einer voll gebundenen Form sein, die in den darauf folgenden Jahren in die anfangs nicht berücksichtigten Jahrgangsstufen hineinwächst.

Offene Form: In der offenen Form ist ein Aufenthalt verbunden mit einem Bildungs- und Betreuungsangebot in der Schule an mindestens drei Wochentagen von täglich mindestens sieben Zeitstunden für die Schülerinnen und Schüler nötig. Die Teilnahme an den ganztägigen Angeboten ist freiwillig und jeweils durch die Schülerinnen und Schüler oder deren Erziehungsberechtigte für mindestens ein Schulhalbjahr verbindlich zu erklären.

In der „gebundenen Ganztagschule“ ist diese Rhythmisierung bereits Programm. Der Unterricht findet auf den ganzen Tag verteilt statt, die klassische Einteilung in 45-Minuten-Einheiten kann aufgelöst werden. Das gesamte Tagesprogramm ist für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtend. Fachlehrer, Sozialpädagogen und außerschulische Partner aus Vereinen, Jugendhilfe oder Ausbildungsbetrieben arbeiten in der Schule zusammen.

Beide Formen binden außerschulische Partner ein.

Die Bundesregierung gibt im Rahmen ihres Programms die Besonderheiten der neuen Ganztagschulen vor:

- Unterricht im Klassenverband, in Gruppen und freier Unterricht
- unterrichtsbezogene Ergänzungsstunden
- Hausaufgabenbetreuung
- individuelle Förderung
- Zusatzangebote für besondere Schwächen und Begabungen
- themenbezogene, klassenübergreifende Projekte
- Freizeitgestaltung
- Pausen, Mittagessen, Entspannungsphasen

In den Bundesländern werden eigene Schwerpunkte gesetzt. Dies betrifft die unterschiedliche Verortung zwischen den Polen Betreuung und Bildung (mit entsprechend jeweils mehr oder weniger mit familienpolitischer und bildungspolitischer Begründung), und eine Fokussierung auf bestimmte zu fördernde Ziel- oder Altersgruppen, Schulformen oder in Bezug auf verschiedene Modelle der Einbeziehung von Trägern. (Einige Bundesländern haben dafür auch eine neue Begrifflichkeit eingeführt, z.B. „Ganztagsangebote“ in NRW oder „Nachunterrichtliche Betreuungsangebote“ im Saarland.)

Die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern, vor allem der Jugendhilfe, hat dabei unterschiedliche Zielsetzungen. Sie soll u.a.:

- verschiedene Kompetenzen fördern, die i.d.R. nicht Ziele der Schule sind,
- die Bandbreite der Bildungsmöglichkeiten und Inhalte erweitern,
- alternative Lernformen einführen,
- sozialen Ausgleich schaffen,
- besondere Förderung ermöglichen,
- disziplinarische Probleme bewältigen helfen,
- eine „sinnvolle“ Freizeitbeschäftigung bieten.

In den meisten Bundesländern wird die Kooperation mit der Jugendhilfe offensiv als Möglichkeit zur „Erneuerung“ von Schule gewertet. So heißt es beispielsweise im entsprechenden nordrhein-westfälischen Erlass²⁰:

²⁰ Offene Ganztagschule im Primarbereich. RdErl. d. Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder v. 12. 2. 2003 (ABl. NRW. S. 45)

„Die offene Ganztagschule soll durch die Zusammenarbeit von Schule, Kinder- und Jugendhilfe und weiteren außerschulischen Trägern ein neues Verständnis von Schule entwickeln. Sie sorgt für eine neue Lernkultur zur besseren Förderung der Schülerinnen und Schüler. Sie fördert die Zusammenarbeit von Lehrkräften mit anderen Professionen. Sie ermöglicht mehr Zeit für Bildung und Erziehung, individuelle Förderung, Spiel- und Freizeitgestaltung sowie eine bessere Rhythmisierung des Schultages. Sie sorgt für ein umfassendes Bildungs- und Erziehungsangebot, das sich an dem jeweiligen Bedarf der Kinder und der Eltern orientiert.“

Die Palette der möglichen Partner ist in allen Bundesländern groß, sie betrifft zunächst alle, die einen Beitrag zu Betreuung, Förderung und Bildung der Kinder und Jugendlichen beitragen können. Personell reicht sie vom ehrenamtlich tätigen Mitschüler/Mitschülerin über z.B. Mütter oder geringfügig beschäftigtes und angeleitetes Personal bis zum hauptamtlichen außerschulischen Pädagogen oder Pädagogin (Sozialpädagogin oder Bildner). Die Palette der Angebote reicht von der Hausaufgabenaufsicht über Basteln, Sport bis zu Bildungsprojekten oder speziellem Förderunterricht. Die Vielfalt der Angebote – in die Verantwortung der Schulen und Schulträger gestellt – soll sich nach Betreuungsbedarf, Förderbedarf, nach Elternwünschen, räumlichen Bedingungen der Schulen und möglichen Partnern im sozialräumlichen Umfeld richten. Die Entscheidung für die Standorte wird nach Kriterien gefällt, die im Idealfall Jugendamt, Schulverwaltungsamt und Schulen auf kommunaler Ebene gemeinsam entwickeln.

In allen Bundesländern ist der Auf- und Ausbau der neuen Ganztagschulen und -angebote 2002 angelaufen. Perspektivisch haben alle Bundesländer erklärt, diesen Ausbau in den nächsten Jahren voranzutreiben, um tendenziell eine flächendeckende Versorgung für alle oder bestimmte Schulformen und alle oder bestimmte Altersgruppen zu erreichen. Die „neue“ Ganztagschule ist ein bildungspolitisches, und inzwischen auch jugendpolitisches, Primat der Nach-PISA-Aktivitäten, und zwar parteiübergreifend.

Ungelöstes

So schnell mit dem Initiativprogramm die Bundesregierung und die Länder reagiert haben, so wenig Zeit blieb auf allen Seiten, diesen bildungspolitischen „Umsturz“ vorzubereiten. So sind zurzeit die wichtigsten Punkte dieses Modells noch ungelöst oder werden „by doing“ eingerichtet und modifiziert²¹. Noch sind es die „Pioniere“, die seit dem Schuljahr 2002/2003 in allen Bundesländern in der Praxis erfahren, mit welchen Widrigkeiten und ungelösten Problem es Schulen und außerschulische Partner – ich beziehe mich im Folgenden v.a. auf die Jugendarbeit - zu tun haben:

1) Qualitätskriterien

Für die neue Ganztagschule gibt es noch keine Qualitätskriterien. Zwar benennen alle Förderrichtlinien der Länder und auch das Initiativprogramm des Bundes einzelne Anforderungen, konkrete inhaltliche Vorgaben aber machen sie nicht. Als Folge ist die konkrete Gestaltung der Ganztagsangebote sehr unterschiedlich, ihre Spannweite reicht von

²¹ NRW schickte ein Schuljahr nach dem ersten Erlass zur Offenen Ganztagschule den ersten Änderungserslass hinterher.

„einfacher“ Betreuung (z.B. als Hausaufgabenbeaufsichtigung) bis hin zu qualifizierten Bildungsangeboten oder Förderunterricht. Zwar verlangen Initiativprogramme wie Länderförderungen ein pädagogisches Gesamtkonzept, meist als gemeinsames Konzept von Schule und außerschulischen Partnern, für dessen Qualität werden aber bisher nirgends inhaltliche Kriterien²² vorgegeben. Qualitative inhaltliche Vorgaben für die Angebote, die für die Jugendhilfe beispielsweise mit dem KJHG gegeben sind, sind für die neue Ganztagschule nicht formuliert. Die Träger der Jugendhilfe haben diesen Mangel an Qualitätskriterien seit Einführung der neuen Ganztagschule kritisiert.

Gemeinsame pädagogische Konzepte – im Sinne von Gesamtkonzeptionen für den Schulerfolg - von Schule und Jugendarbeit waren bisher eher die Ausnahme. Im Gegenteil lebte die produktive Zusammenarbeit von der institutionellen, organisatorischen und pädagogischen Unterschiedlichkeit beider Bereiche. Oft waren schulische Verpflichtungen (z.B. Unterricht innerhalb der Stundentafel) und außerschulische Ergänzungs- und Alternativangebote schon aus Förderungsgründen strikt zu trennen (KJHG bzw. Ausführungsgesetze bzw. Landesjugendpläne). Konzepte für eine dauerhafte, integrierte Zusammenarbeit unter dem tatsächlichen und ideellen „Dach“ der Schule gibt es bisher nur vereinzelt (z.B. im Musikbereich). Es fehlt bisher der theoretische Diskurs wie die erprobende Praxis als Voraussetzung für eine gelungene Konzeptionierung und Umsetzung.

Auch die Qualität der Zusammenarbeit sowohl zwischen Schulen und Partnern im Ganztag, als auch zwischen den einzelnen Akteuren auf der kommunalen Ebene (z.B. Schulverwaltungsamt, Jugendamt sowie Jugendhilfeausschuss und Schulausschuss, ggf. die staatliche Ebene mit dem Schulamt), ist nur rudimentär bestimmt. Zwar legen einzelne Förderrichtlinien in den Ländern ggf. fest, wer zu beteiligen ist, die Verfahrenshoheit liegt jedoch in der Regel bei den Schulträgern, so dass sowohl unter den Bundesländern als auch innerhalb der Kommunen erhebliche Unterschiede in der Qualität der Zusammenarbeit der Ressorts besteht. Auch die weiteren Bedingungen der Zusammenarbeit von Schulen und Partnern, in der Regel durch sog. Kooperationsverträge geregelt, werden von Bundesland zu Bundesland und von Kommune zu Kommune unterschiedlich bestimmt. Darin wird das Verhältnis zwischen Schulen und Partnern sehr unterschiedlich definiert (z.B. ob und wer pädagogische Vorgaben macht, wer wem gegenüber Verbindlichkeiten eingeht, wer über welche Finanzmittel verfügen kann). Wie partnerschaftlich und demokratisch dies erfolgt, ist ebenfalls ins Benehmen der Kommune gelegt. Diesbezügliche Standards, z.B. der Beteiligungsformen, wie sie vom KJHG für die Jugendhilfe z.B. im Jugendhilfeausschuss und mit der Jugendhilfeplanung eingesetzt sind, sind nicht vorgegeben und werden nach bisherigen Erfahrungen auch systematisch unterlaufen (siehe „strukturelle Ungleichheiten“ weiter unten). So ist es durchaus üblich, dass Kommunen einen einzelnen Jugendhilfeträger mit der Personalisierung aller örtlichen Ganztagschulen beauftragt und dieser entweder eigens angestelltes Personal einsetzt oder andere Jugendhilfeträger am Ort in Sub-Vertragsverhältnisse nimmt. Einzelne Bundesländer dagegen geben die Federführung der kommunalen Ressorts vor (z.B. Jugendamt oder Schulverwaltungsamt oder beide in paritätischer Zusammenarbeit) oder streben eine Beteiligung der außerschulischen Partnern in der schulischen Mitbestimmung an (z.B. als Gast der Schulkonferenz).

²² Formale Kriterien beziehen sich z.B. auf die Möglichkeit, ein warmes Mittagessen einzunehmen, auf die Verortung des Angebots (z.B. maximal fußläufig zur Schule) oder auf die zeitliche Einteilung.

2) Qualifikationen

Durchaus zu begrüßen ist die Zusammenarbeit verschiedener pädagogischer und anderer Professionen. In keinem Bundesland jedoch ist festgelegt, welche pädagogischen Mindestqualifikationen im Ganztags zum Einsatz kommen. In einzelnen Bundesländern werden Lehrkräfte zur durchgehenden Beteiligung am Ganztagsangebot verpflichtet sowie weitere oder spezielle pädagogische Qualifikationen (z.B. Sozialpädagoginnen und -pädagogen) gewünscht²³. Durchweg wird aber auch ehrenamtliches oder fachfremdes Personal von Vereinen, Institutionen oder durch Arbeitsagenturen eingesetzt, das bisher keinen Bezug zur Arbeit mit Kindern und Jugendlichen hatte²⁴.

Aber auch angestammtes pädagogisches Personal in Schule und Jugendhilfe betritt mit dieser Art des institutionalisierten „Zusammenwirkens“ Neuland. Selbst dort, wo die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe erprobt ist, gibt es aber erhebliche Wissensdefizite bezüglich der jeweiligen Arbeitsbereiche²⁵, der Qualitätskriterien, der pädagogischen Leitbilder, rechtlichen Vorgaben und vor allem der Praxis. Daneben bestehen erhebliche gegenseitige Vorurteile und Vorbehalte. Die bisherige Praxis zeigt, dass hier so etwas wie eine „interkulturelle“ Kommunikation, i.e. fachliche, konzeptionelle Fortbildung und geteilte Praxis, notwendig ist, um die Kluft zwischen den Professionen zu schließen.

Obwohl alle Bundesländer Unterstützung und Fortbildung anbieten, liegt diese in der Regel auf der Seite der schulischen Fortbildungsinstitutionen und in den Händen von schulischem Personal. In einzelnen Bundesländern sind auch die überregionalen Jugendbehörden (z.B. Landesjugendämtern) an Beratung und Fortbildung beteiligt. Die Träger der Jugendarbeit und deren übergeordneten Organisationen beginnen erst seit Kurzem mit entsprechenden Maßnahmen (Fachtagungen, Fortbildungen etc.), um ihre Mitglieder fachliche Unterstützung zu bieten. Dieser Teil der Fortbildung richtet sich nach den finanziellen und personellen Möglichkeiten der Träger und ist daher geringer und nicht kontinuierlich (siehe auch dazu unten „strukturelle Ungleichheiten“). Benötigt wird Fortbildung für beide Partner gesondert (je für Schule und Jugendarbeit, v.a. zur Selbstverständigung) sowie für die Partner gemeinsam.

3) Finanzen

Die Qualität der Angebote hängt wesentlich von der finanziellen Ausstattung von Ganztagschulen ab. Neben baulichen Maßnahmen (für die v.a. das Investitionsprogramm des Bundes herangezogen wird) benötigen die neuen Ganztagschulen Ausstattung mit Material und Personal. Diese finanzielle Ausstattung ist unterschiedlich. Die meisten Bundesländer bieten zusätzlich zum Investitionsprogramm eigene Förderprogramme, hinzu kommt die Ausstattung durch den Schulträger und durch Eltern. Zuständigkeiten, Berechtigungen und Mittelverteilung sind von Bundesland zu Bundesland verschieden.

²³ „Um der Gefahr der „Verschulung“ der zusätzlichen Zeit entgegenzuwirken, muss das Kollegium einer Ganztagschule auch durch Pädagogen anderer Professionen als der des Lehrers – durch Sozialpädagogen und Erzieher – sowie durch ‚außerschulische Mitarbeiter als Honorarkräfte‘ (Eltern, Studenten, Handwerker, Künstler, Übungsleiter, etc.) ergänzt werden“, Förderrichtlinie Hamburg.

²⁴ Vor allem bei einer oben beschriebenen Monopolstellung eines einzelnen Jugendhilfeträgers für alle Schulen am Ort leidet sowohl die Vielfalt der Angebote als auch die Vielfalt der Professionen.

²⁵ Dazu zählt z.B. die Unkenntnis über die Vielfalt der Angebote, Organisationsformen und Praxen der Jugendarbeit. Hessen hat aus diesem Grund eine „Messe“ veranstaltet, auf der sich außerschulische Träger den Schulen vorstellen konnten.

Durchweg sind die außerschulischen Partner der Schulen vergleichbar mit Dienstleistern, deren Leistungen und Zuwendungen über die Kooperationsverträge mit den Schulträgern oder direkt mit den Schulen geregelt werden. Diese „Dienstleistungen“ werden in nur wenigen Bundesländern und Kommunen gemäß der örtlichen (Landes- oder Kommunal-) Standards vergütet, so dass Träger der Jugendhilfe dort angestammtes Personal einsetzen können. Häufiger müssen eigens „preiswertere“ Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eingestellt werden, noch häufiger auf der Basis von geringfügiger Beschäftigung, meist mit entsprechend geringer Qualifikation und typischen Folgen wie hohem Verwaltungsaufwand, hohe Fluktuation und geringen Möglichkeiten der Qualifizierung. Die notorische Finanznot der Kommunen hat inzwischen dazu geführt, dass kommunale Zuwendungen an die Jugendhilfe umgeschichtet wurden und an die Zusammenarbeit der Träger mit Schulen gekoppelt wurden. Entsprechende Tendenzen zeichnen sich auch auf Länder- und Bundesebene ab.

4) Strukturelle Ungleichheiten

Das „Zusammenwirken“ von Schulen und außerschulischen Partnern soll laut Bekunden auf Bundes- und Länderebene „auf gleicher Augenhöhe“ erfolgen. Einige der oben genannten Faktoren zeugen jedoch bereits von einer „hausgemachten“ und prinzipiellen strukturellen Ungleichheit der beiden Bereiche.

„Herren des Prozesses“ sind in der Regel die Schulverwaltung und die Schulträger. Das fängt bereits auf der Bundesebene an, wo das Bundesbildungsministerium die Federführung über das Finanzprogramm wie das Thema hat. Auf der Ebene der Bundesländer sind die Schul- bzw. Kultusministerien zuständig²⁶. Die Art der Zusammenarbeit auf kommunaler Ebene, z.B. zwischen Jugend- und Schulabteilungen, ist – wie schon oben dargelegt – abhängig vom jeweiligen politischen Willen.

Die finanzielle Abhängigkeit – ebenso wie die vergleichsweise schwache rechtliche Absicherung - der Jugendhilfe ist in Zeiten ohnehin kleiner werdender Etats für diesen freiwilligen Sozialbereich (v.a. im Vergleich zum Pflichtbereich Schule) nicht zu unterschätzen. Die Zusammenarbeit mit der Schule im Ganztage wird für viele Träger der Jugendarbeit schon aus diesem Grund eine zentrale, wenn nicht die zentrale Perspektive für die künftige Arbeit sein müssen²⁷.

Sowohl hinsichtlich der materiellen wie personellen Ausstattung als auch der organisatorischen Bedingungen ist die Schule besser alimentiert als die große Breite der

²⁶ Einzige Ausnahme ist Nordrhein-Westfalen, das ein Ministerium für Schule, Jugend und Kinder hat und in dem die Zuständigkeit für die Einrichtung der Offenen Ganztage Schule der Jugendabteilung zugeordnet ist. Hier ist durchweg die Beteiligung von Trägern der öffentlichen wie freien Jugendhilfe gegeben. Allerdings ist auch hier administrativ in der Nachordnung die Schulverwaltung federführend.

²⁷ Auch diese Perspektive wird in der öffentlichen Diskussion bereits vorausschauend geteilt: „Eine weitere Herausforderung, vor die sich die Jugendarbeit gestellt sieht, ist (...) vor allem die Frage nach einer wie auch immer gearteten Kooperation mit der Schule. (...) Sie hat – auf einen ersten Blick – die Wahl zwischen einer erzwungenen Kooperation oder einer in Kauf genommenen Existenzgefährdung“, in: Thomas Rauschenbach: Jugendarbeit unter Druck. Zur aktuellen Lage in schwieriger Zeit. Vortrag auf der Veranstaltung „Statt eines Neujahrsempfang – Was nun? Sicherung und Weiterentwicklung der Jugendarbeit in Bayern in stürmischen Zeiten“ des Bayerischen Jugendrings am 30.01.2004 im Institut für Jugendarbeit in Gauting.

Träger der freien Jugendhilfe. Darüber hinaus steht hier auf der einen Seite ein im hohen Grad verrechtlichter, straff organisierter, personell gut ausgestatteter Praxisbereich und Verwaltungsapparat mit institutionalisierter Qualitätskontrolle (durch Schulaufsicht, Schulentwicklung und Lehrerfortbildung) einem vielfältigen und pluralistischen, ungeordneten und personell wie materiell schlecht ausgestattetem Arbeitsbereich gegenüber, der im Bereich der Qualitätsentwicklung (Modellentwicklung, Konzeptdiskussion, Qualifizierung) nur beschränkte Möglichkeiten hat und sich zudem in Sachen Bildung noch insgesamt und als Einzelträger²⁸ in eine prekäre und keineswegs konsensuale Auseinandersetzung begeben muss.

Nicht zuletzt sind die organisatorischen und rechtlichen Bedingungen, unter denen der Auf- und Ausbau der neuen Ganztagschulen in den Bundesländern erfolgt, für die Jugendarbeit eher hinderlich als förderlich. So liegt die rechtliche und organisatorische Federführung des Ganztagsangebots in allen Bundesländern fraglos bei den Schulen:

- Der Ganztag findet in der Schule statt, nur in Ausnahmen an außerschulischen Lernorten.
- Das konzeptionelle Primat liegt bei der Schule, d.h. die außerunterrichtlichen, nachmittäglichen etc. Angebote von Partnern sollen sich dem Auftrag der Schule unterordnen und möglichst in das Schul-Curriculum einordnen lassen²⁹.
- Die räumlichen Bedingungen werden von der Schule vorgegeben. Während Einrichtungen der Jugendarbeit entsprechend ihrer Angebote spezifisch ausgestattet und gestaltet sind, ist dies bei Schulen in der Regel nicht der Fall. Sie sind eher auf eine universale Nutzung ausgerichtet³⁰.
- Die zeitlichen Bedingungen werden von der Schule vorgegeben. So müssen sich die Angebote in die Stundentafel einfügen.³¹
- In manchen Bundesländern und Kommunen – je nach Art der Kooperationsvereinbarung - liegt auch die arbeitsrechtliche und materielle Verantwortung bei den Schulen, also bei den Schulleitungen. So hat diese z.B. ein Auswahl- und Kündigungsrecht gegenüber dem Personal des Jugendhilfeträgers, ist dem in der Schule tätigen Personal z.B. weisungsberechtigt. Die Schulleitung entscheidet dann über das eingesetzte oder anzuschaffende Material, über die Raumnutzung, die Zeiteinteilung oder ähnliches. Hier gibt es erhebliches Konfliktpotential, das weit entfernt ist von einer partnerschaftlichen und gemeinschaftlichen Zusammenarbeit von (eigenständiger) Schule und (eigenständigem) Träger.

²⁸ Dabei wird der fachliche Diskurs auf Seiten der Jugendhilfe dadurch erschwert, dass die Zuständigkeiten für den Ganztag kommunal verortet und die jeweiligen Ausprägungen sehr unterschiedlich sind. Diejenigen Organisationen, die hier Hilfestellungen leisten könnten – Landes- oder Bundesverbände – müssen dafür eine Brücke von der zurzeit stark geforderten örtlichen Ebene zu übergeordneten Unterstützungsstrukturen schlagen.

²⁹ Die Zielrichtung ist eindeutig: Von der Zusammenarbeit soll vor allem der Unterrichtsbereich profitieren, durch eine neue „Rhythmisierung“ des Unterrichts, z.B. abwechselnde schulische Aktivitäten und alternative Angebote oder durch die Öffnung von Schule in ihre Umwelt.

³⁰ So fehlt es – zumindest zurzeit – noch an technischer Ausstattung, aber auch an Räumlichkeiten, die bestimmten Gruppen, Projekten oder Tätigkeiten vorbehalten sind (wo man z.B. Material aufbewahren, Produkte stehen lassen kann, etc.)

³¹ Auch wenn der 45-Minuten-Takt gesprengt werden kann, so müssen die Angebote immer in ein Zeitfenster eingepasst werden. Das schließt z.B. längerfristige Angebote wie Mehr-Tagesveranstaltungen, Übernachtungen etc. aus. Die Regel sind zurzeit Zeitfenster von 45 Minuten bis 2,5 Stunden.

Neben den fachlichen und inhaltlichen Bedingungen (siehe nächster Punkt) sind vor allem diese strukturellen Ungleichheiten der Grund, warum die Beteiligung an der neuen Ganztagschule in der Jugendarbeit umstritten ist oder eher abwartend beobachtet wird, auch von denjenigen Trägern, die eng und seit langem mit Schulen zusammenarbeiten, wie die politische Jugendbildung. „Schule und Jugendarbeit - Von der Kooperation zur freundlichen Übernahme?“ brachte Ulrich Deinet³² die Befürchtungen auf den Punkt.

5) Eigenständigkeit und Profil

Unter diesen Bedingungen ist die Sorge, dass die Jugendhilfe, vor allem aber die Jugendarbeit und insbesondere die Jugendbildung, ihre fachliche Eigenständigkeit einbüßt, gut begründet. Denn vieles von dem, was oben notiert wurde, stellt mehr als nur Rahmenbedingungen dar, die in einer ansonsten „friedlichen“ Kooperation überwindbar wären. Die vier wesentlichen Kritikpunkte und Befürchtungen sind:

- Gerade die räumliche und zeitliche Situation – das pädagogische Setting – sind der Jugendarbeit nicht äußerlich, sondern werden – im Gegensatz zum „heimlichen Lehrplan“ – bewusst einbezogen, thematisiert, genutzt und gestaltet. Wird diese Gestaltungsfreiheit beschnitten, geht das zu Lasten der Qualität und des eigenständigen pädagogischen Ansatzes von Jugendarbeit.
- Das (im KJHG verankerte) Prinzip der Freiwilligkeit und das Wunsch- und Wahlrecht (KJHG §5) besteht nur noch in der Offenen Ganztagschule. Innerschulische Formen von Freiwilligkeit (z.B. Parallelangebote, zwischen denen man wählen kann) sind abhängig davon, wie die Ausgestaltung in der Praxis geregelt werden kann. Selbst dieses (reduzierte) Prinzip der Freiwilligkeit muss dann jedoch politisch durchgesetzt und dafür gut begründet (und für die Schule erprobt) werden.³³
- Das (ebenfalls im KJHG verankerte) Prinzip der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an allen sie betreffende Entscheidungen wird in der Schule durch die jeweiligen Mitbestimmungsgesetze formalisiert und reduziert. Die Jugendarbeit setzt dieses Recht als Grundprinzip der Selbstbestimmung auch bei der Ausgestaltung ihrer Angebote voraus. Ob und wie dieses Prinzip auch bei Ganztagsangeboten erhalten bleiben kann, die sowohl curricular als auch disziplinarisch an die Schulbedingungen angeglichen sein sollen, hängt von den Rahmenbedingungen wie jeweiligen fachlichen Konzepten ab.
- Angebote der Jugendarbeit und auch der Jugendbildung arbeiten nicht nach einem schulischen – standardisierten - Leistungsbegriff. Sie setzen bei der Lebenswelt und den Interessen der Kinder und Jugendlichen an und intendieren die Ermöglichung individueller Entfaltung, Förderung und Persönlichkeitseinwicklung. Selbst bei einer direkten oder indirekten Leistungsbewertung stellt diese kein Selektionsinstrument

³² Ulrich Deinet: Schule und Jugendarbeit – Von der Kooperation zur freundlichen Übernahme? In: deutsche jugend, 50, 2002, Heft 7-8, S.327-335.

³³ Das bisherige Argument für die Pflichtteilnahme ist die Sorge, dass bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche sich sonst den Angeboten entziehen. Hier müssen Beispiele überzeugen, wie die Freiwilligkeit der Teilnahme den Bildungserfolgen zugute kommt.

dar. Angebote der Jugendarbeit unterscheiden sich damit in Intention und Umsetzung wesentlich von schulischen Lehr-Lern-Arrangements. Sollen diese Angebote in den schulischen Bildungsauftrag integriert werden, so ist nicht anzunehmen, dass auch die „Bildungswirkungen“ der außerunterrichtlichen Angebote und u.U. auch die daraus folgenden Bildungserfolge der Schülerinnen und Schüler zum Thema werden (siehe auch weiter unten zur Zertifizierung dieser Bildungserfolge).

Die Jugendarbeit hat es also innerhalb dieser neuen Konstellationen fraglos schwer, ihre grundständigen Prinzipien zu erhalten und muss alle Anstrengungen unternehmen, um diesem neuen Schul-Profil nicht unidentifizierbar einverleibt zu werden. Sie ist also andererseits gezwungen, innerhalb der bildungstheoretischen und bildungspolitischen Diskussion rund um den Ganzttag ihren „Bildungswert“ zu beweisen:

„Skeptiker erahnen eine durch die Ganzttagsschülerklasse provozierte Vereinnahmung und einen Missbrauch der Jugendhilfe bzw. der Jugendarbeit als Erfüllungsgehilfe für schulische Aufgaben bzw. ihre Reduzierung auf eine rein dienstleistende, schulunterstützende Funktion rund um Unterricht und Schule – mit der fatalen Folge, dass die Jugendarbeit ihres eigenen umfassenden Auftrages und ihrer jugendkulturellen bzw. jugendpolitischen Potenziale beraubt würde.“³⁴

6) Kooperationsschwerpunkte

Für einige Bereiche der Jugendarbeit und Jugendbildung scheint die Zusammenarbeit im Ganzttag nahe liegender zu sein als andere. Das legt zumindest ein Blick auf das bisherige Kooperationsgefüge nahe. So führen die Wohlfahrtsverbände mit gebündelten Angeboten und Agenturleistungen in den meisten Bundesländern die Liste der Kooperationspartner an. Im Bereich der Jugendbildung sind die kulturelle Bildung und der Sport führend. Letztere werden in den meisten Konzeptpapieren und Förderrichtlinien der Bundesländern expressis verbis genannt. In mindestens zwei Bundesländern wurden mit diesen Bereichen eigene Rahmenvereinbarungen auf Landesebene abgeschlossen³⁵.

7) Wo bleibt die politische Jugendbildung?

³⁴ Rauschenbach ebd.

³⁵

- **Nordrhein-Westfalen:** Rahmenvereinbarungen mit dem Landessportbund und dem Landesmusikrat
- **Bayern:** Kooperationen vor allem mit Musikschulen
- **Brandenburg:** Kooperationsvereinbarungen mit Landesverband der Musikschulen, CVJM, Landessportbund, Vereinigung clubfreier Golfspieler, Landesanglerverband
- **Rheinland-Pfalz:** Rettungsdienste, IB, Kirchen, Ausnahme: Landesjugendring RP mit Modellprojekt
- **Saarland:** Verbände der Wohlfahrtspflege, das Diakonische Werk, das Deutsche Rote Kreuz personalisiert fast ein Drittel aller Freiwilligen Ganzttagsschulen im Saarland
- **Hessen:** Jugendhilfeträger
- **Schleswig-Holstein:** insbesondere Förder-, Betreuungs- und Freizeitmöglichkeiten in den Bereichen Musik, Kunst und Kultur oder Sport. Hausaufgabenhilfe und spezielle Angebote für Kinder bildungsbenachteiligter Familien
- **Sachsen-Anhalt:** Zusammenarbeit mit Verbänden, Vereinen und Einrichtungen (Volkshochschulen, Musik- und Kunstschulen, Sportvereinen usw.)
- **Hamburg:** Pädagogen anderer Professionen als der des Lehrers – durch Sozialpädagogen und Erzieher – sowie durch „außerschulische Mitarbeiter als Honorarkräfte (Eltern, Studenten, Handwerker, Künstler, Übungsleiter, etc.)

Überraschend ist, dass, obwohl in einigen Bundesländern ausdrücklich Angebote für den Ganztags gewünscht werden, die soziale und gesellschaftliche Bildung sowie Partizipation fördern sollen, Träger politischer Jugendbildung bisher nur in Ausnahmen an Ganztagsangeboten beteiligt sind. Überraschend ist das vor allem, weil gerade die politische Jugendbildung auf langjährige, vielfältige und reichhaltige Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Schulen zurückblicken kann. 59% der Teilnehmerinnen und Teilnehmern von Maßnahmen der politischen Jugendbildung sind Schülerinnen und Schüler, Schulen machen 25% aller Kooperationen der politischen Jugendbildung aus³⁶.

Die Gründe dafür liegen nicht auf der Hand, einige sind aber zu vermuten:

- Es erscheint vielen Trägern schwierig oder ausgeschlossen, Prinzipien ihrer Arbeit politischer Jugendbildung eingebunden in das Ganztagskonzept einer Schule umsetzen zu können. Sie fürchten um ihre spezifischen Formate, Inhalte wie Methoden.
- Dazu gehören nicht nur allgemeine Prinzipien wie Freiwilligkeit und Partizipation, sondern vor allem auch politische, weltanschauliche oder religiöse Werte und Leitbilder, die in der unabhängigen Zusammenarbeit mit Schule als Mehrwert eingebracht werden konnten, innerhalb der zur Neutralität verpflichteten Schule jedoch strittig werden könnten.
- Die Politische Jugendbildung ist in weiten Teilen an Einrichtungen gebunden, die als außerschulischer Lernort diesen konzeptionell einbinden und ihn bisher als wichtigen alternativen Faktor in die Zusammenarbeit mit Schule eingebracht haben (u.a. Besonderheiten des Ortes, außerhalb des Schulgebäudes und -kontextes, besondere Gruppensituation durch Internatsbetrieb, mit eigener Zeitstruktur).

Diese „Abstinenz“ der Träger politischer Jugendbildung unterscheidet die Situation der politischen Jugendbildung von der der kulturellen Jugendbildung, die bereits auf zahlreiche Kooperationen im Ganztagsbereich zugreifen kann. Träger der politische Bildung müssen also ermutigt werden, das Thema und die Praxis als relevant anzunehmen und aktiv mitzugestalten. Denn wenn der offensive Ausbau der Ganztagschulen anhält, dann muss politische Jugendbildung die fachliche Diskussion offensiv nach innen und nach außen führen und sich in die politische Debatte und die rechtliche wie organisatorische Ausgestaltung einmischen, bevor die Bedingungen dafür von Schulen - aber auch von anderen Bereichen der Jugendhilfe - festgelegt wurden. Sie muss sich auch einen Platz auf dem bereits enger werdenden „Markt“ der Ganztagsangebote sichern. Die Voraussetzungen dafür sind gut:

Es gibt:

³⁶ Ergebnisse der Evaluation des Programms Politische Bildung im KJP-Programm des Bundes, vgl. Achim Schröder/Nadine Balzter/Tommy Schroedter: Evaluation der politischen Jugendbildung, in: Praxis Politische Bildung, Heft 1/2004

- Eine enge Zusammenarbeit zwischen Schule und außerschulischer politischer Jugendbildung. Schulen arbeiten gern mit außerschulischen Trägern zusammen, nutzen die außerschulischen Lernorte, die alternativen Lernkonzepte, das alternative Lehr-Lern-Verhältnis, Parteilichkeit oder konfessionelle Ausrichtung sind in dieser Zusammenarbeit kein Hindernis.
- Ausgeprägte, erprobte Konzepte für anschlussfähige Themen, U.a. in den Bereichen:
 - Demokratiebefähigung – Wissen – Orientierung, Handeln: handlungsorientierte Thematisierung von diversen Politikbereichen aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler (Schule, Freizeit, Berufsorientierung, Arbeitswelt, Wahlen, Geschlechter, Migration, Asyl, Multikulturalität, Rechtsextremismus, Gewalt, Generationskonflikte, Globalisierung, Geschichte, Europa, Ökologie, Medien etc.),
 - Förderung von Partizipationsfähigkeit - Gestaltungsmöglichkeiten in der Schule, im Schulumfeld, in der Kommune, durch Ehrenamt; Kommunikationstrainings, Mädchenarbeit, Schülerzeitung etc.,
 - Konfliktlösung - Gewaltprävention, Toleranz, Zivilcourage, Solidarität, Mediations- (Streitschlichter-) projekte, Bildungs- und Erziehungsvereinbarungen etc.,
 - Schulentwicklung – Beratung und Fortbildung von Schulen im Hinblick auf Schulprogrammarbeit, innerschulische Kommunikation und Konfliktlösung, Öffnung von Schule, Elternarbeit etc.
- Ein großes Interesse von Schulen, Schulverwaltung und Politik an Unterstützung politischer Bildung in den Schulen.

Es fehlt:

- Ein offensiver, bundesweiter Diskurs über politische Jugendbildung im Ganzttag,
- Erfahrungsaustausch und gute Beispiele aus der Praxis,
- Konzeptionelle Bausteine für ein Zusammenwirken von Schule und außerschulischer politischer Jugendbildung, insbesondere für außerschulische Lernorte,
- Politikberatung, die förderlich für politische Bildung ist (z.B. für rechtliche, organisatorische, räumliche Bedingungen, finanzielle Bedingungen),
- ein eigenes Profil als Anbieter auf einem entstehenden „Ganztagsmarkt“, das z.B. Verbindlichkeit in der Zusammenarbeit herstellen könnte, auch für bzw. durch Rahmenvereinbarungen,
- Finanzierungskonzepte,
- eine Ermutigung für Träger politischer Bildung, mitzumachen.

Die Chancen für politische Jugendbildung sind:

- Kindern und Jugendlichen Bildung statt Betreuung zu ermöglichen,
- zum Wohle der Kinder und Jugendlichen Bildungsangebote zu erweitern und zu erneuern,
- sowie ihre Lebens(um)welt (Schul- und Sozialklima, Gestaltungs- und Entscheidungsmöglichkeiten) zu verbessern,
- demokratischer Erziehung und Bildung eine breitere Basis zu eröffnen³⁷,
- „Partizipation“ und Selbstbestimmung von Kindern und Jugendlichen in Schule und Gesellschaft zu ermöglichen³⁸,
- die Existenz außerschulischer politischer Jugendbildung zu sichern.

Möglichkeiten der Bundeszentrale für politische Bildung

Thomas Rauschenbach sieht – stellvertretend für alle Skeptiker der derzeitigen Entwicklung – die Jugendarbeit „zwischen Aufwind und Abseits“³⁹: „Damit sich die Kinder- und Jugendarbeit (...) als eigenständiger, verbindlicher und legitimer Partner für die Schule erweisen kann, muss sie – erstens – ihre originären Lernformen und Bildungsleistungen herausstellen, die als eine sinnvolle Ergänzung für ein integriertes und umfassendes Bildungskonzept bewertet werden können. Und sie muss sich zugleich – zweitens – als ein ebenso verlässlicher wie organisierter Partner erweisen, der einerseits hält, was er verspricht, und andererseits sich intern so organisiert, dass er als Gesamtkteur handlungsfähig wird (und nicht nur auf der Ebene lokaler Einzelakteure).“⁴⁰

Auch wenn inzwischen mehrere gemeinsame Stellungnahmen abgegeben wurden⁴¹ ist die Jugendarbeit weit davon entfernt, „Gesamtkteur“ in diesem Zusammenhang zu sein. Vor

³⁷ „Dass sich die Zufriedenheit von Schüler/innen mit ihrer Schule und damit die pädagogische Grundatmosphäre deutlich verbessert, wenn Schüler/innen ihre Partizipationschancen in der Schule als vielfältig und substanziell wahrnehmen und sich als ernst zunehmende Gesprächspartner/innen erleben, ist in mehreren Studien zum Verhältnis zwischen Schulklima und Schulqualität nachgewiesen worden. Gleichzeitig wissen wir aber auch, wie anfällig schulische Partizipationsverhältnisse sind und wie sich zurückgewiesene Partizipationserwartungen negativ auf die Wahrnehmung von Schule und von Lehrer/innen durch die Schüler/innen auswirken. Durch eine Mitbestimmungskultur in und außerhalb der Schule können Schüler/innen von klein auf Demokratie als lebendig, machbar und lohnend erfahren“, in: Ralf Schmidt: Partizipation in Schule und Unterricht, in: **Aus Politik und Zeitgeschichte**, Nr. 45 / 2. November 2001

³⁸ Die oben erwähnten „interkulturellen“ Schwierigkeiten zwischen Schule und Jugendarbeit kann man u.a. in Bezug auf den in vielen Ganztagskonzepten der Länder vorfindliche Forderung nach Förderung der „Partizipation“ beobachten. Die Vorstellung (und die realen Möglichkeiten) davon, was in der Schule „Partizipation“ bedeuten kann, gehen in der Regel zwischen Lehrkräften und außerschulischen PädagogInnen erheblich – aber oft unbemerkt und unausgesprochen – auseinander. Zurzeit wird das Thema Partizipation in der Schule vor allem im Rahmen von zwei BLK-Programmen, und zwar „21 - Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (www.blk21.de) und „Demokratie leben und lernen“ (www.blk-demokratie.de/programm) gemeinsam mit außerschulischen Partnern bearbeitet.

³⁹ Rauschenbach ebd.

⁴⁰ Rauschenbach ebd.

⁴¹ Vgl. z.B. Bundesjugendkuratorium: Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe, hg. v. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2001 und Bundesjugendkuratorium (BJK), Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht, Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ): Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte, Bonn/Berlin/Leipzig, 10. Juli 2002

allem aber muss m.E. die politische Bildung aus fachlich und politisch übergeordneter Sicht sich positionieren und Unterstützung bieten. In der GEMINI, der Gemeinsamen Initiative der Träger Politischer Jugendbildung im bap, hat diese Diskussion gerade begonnen. Der Prozess der Selbstverständigung und Diskussion, der Erarbeitung und Erprobung von Konzepten und deren Verbreitung und Verankerung wird jedoch langwierig sein und arbeitet „gegen die Zeit“, i.e. gegen die zurzeit forcierte politische Entwicklung im Ganztage.

Die Bundeszentrale für politische Bildung kann diesen Prozess m.E. durch Anregungen und Beiträge für die Diskussion, durch Fortbildung und die Entwicklung von Materialien für Schule und Jugendbildung stützen. Sie könnte dabei vor allem ihre beiderseitige gute Kommunikation sowohl zu Schule und wie zu außerschulischer politischer Bildung einsetzen.

III. Zertifizierung von Bildungswirkungen

Das zweite Thema der Bildungsdebatte, von dem ich meine, dass es gleichsam relevant wie vernachlässigt ist, steht in engem Zusammenhang mit dem oben Gesagten. Ich kann mich daher kurz fassen.

Die Aufwertung informellen Lernens und nicht-formaler Bildung hat nicht nur die oben beschriebene Zusammenführung bisher getrennter Bildungsbereiche zur Folge. Sie führt auch zu der Frage, wie nicht-formale Bildungsbereiche die Bildungswirkungen ihrer Arbeit nachweisen können – sie werden also Wirkungsforschung betreiben müssen – und wie man denjenigen, bei denen man diese Bildungswirkungen erhofft, diese für eine mögliche weitere Verwertung in anderen Zusammenhängen nachweisen kann.

Die Frage der Zertifizierung von informell oder nicht-formal erworbenen Bildungserfolgen ist auf internationaler Ebene längst Thema⁴² und wird vor allem in der europäischen Bildungsdebatte forciert⁴³: „Lernen, vor allem nicht-formelles und informelles in allen Bereichen, muss anerkannt und belohnt werden (dies beinhaltet auch die Anerkennung der inhärenten Werte von Lernen). Hierdurch können auch diejenigen zum Lernen ermutigt werden, denen Lernen völlig fremd geworden ist.“⁴⁴

Für die außerschulische Jugendbildung ist diese Entwicklung nicht weniger schwierig als die oben beschriebene zur Ganztagschule (und hängt auch mit dieser zusammen, z.B., wenn außerschulische Partner zur Diagnostik und Bewertung von Schülerinnen und Schülern herangezogen werden oder Lernleistungen außerhalb von Unterricht in die Gesamtbeurteilung von Schülern eingehen soll.). Denn einerseits setzt außerschulische Jugendbildung auf Prinzipien wie Freiwilligkeit, Individualität, Selbstbestimmung etc, andererseits soll sie über die Bildungsdebatte und der ihr inhärenten Aufforderung, sich auf diesem Gebiet im Vergleich zu anderen Bildungsangeboten zu beweisen, zur Leistung von Bildungsnachweisen gezwungen werden. So bedroht diese Entwicklung die Eigenständigkeit der außerschulischen Jugendbildung insofern, als sie diese in die Nähe schulischer Bewertung rückt, zumindest, wenn man erwartet, dass die Zertifizierung eine Vergleichbarkeit standhält (also zu einem Benchmarking für die Betroffenen taugt). Damit verbunden wäre u.a. die Formulierung vergleichbarer, testierbarer Lernziele. Zertifizierungen von Teilnehmerleistungen sind zwar für die nicht-formale Erwachsenenbildung, auch die politische Bildung, inzwischen gängig, im Bereich der Jugendbildung⁴⁵ aber sind sie bisher in

⁴² Ich erinnere an die erwähnten Vorhaben der OECD: die Definition der Kompetenzen, welche das Individuum in der Wissensgesellschaft benötigt; Förderung und Validierung dieser Kompetenzen die weitere Bereitstellung von Bildungsindikatoren (Kompetenzmessungen bei Jugendlichen und Erwachsenen; Überwachung der Erfolge von Initiativen zum lebenslangen Lernen), vgl. In Kompetenzen für alle investieren, Communiqué der OECD-Bildungsminister, Paris, 3.-4. April 2001, PAC/COM/NEWS(2001)32

⁴³ Nachdem es seit einigen Jahren ein Zertifikat für die Teilnehmenden am Europäischen Freiwilligendienst im EU-Programm JUGEND gibt, haben jetzt die Jugendabteilungen der Europäischen Kommission und des Europarates ein gemeinsames Arbeitspapier vorgelegt mit dem Titel „Wege zur Validierung und Anerkennung von Bildung, Ausbildung und Lernen im Jugendbereich.“

⁴⁴ Europäische Kommission: Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Mitteilung der Kommission, 2001, S.14

⁴⁵ In schulischen Zusammenhängen wurden Zertifizierungen von alternativen Lernleistungen („Kompetenzen“) im schulischen Kontext im BLK-Programm „21 – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ erprobt.

der Breite nur Thema im Zusammenhang mit spezifischen Ausbildungen (z.B. zum Teamer, Gruppenleitungslehrgänge⁴⁶).

Besteht aber die außerschulische Bildung auf ihre Relevanz im Gesamtkanon der Bildungsangebote, und wird zum Beispiel Gegenstand der nächsten Nationalen Bildungsberichterstattung, dann wird die Frage nach a) nach dem Nachweis von Bildungswirkungen und b) nach der Zertifizierung dieser Bildungswirkungen unausweichlich werden.

Neben bzw. über die Anstrengungen hinaus, den eigenständigen und damit alternativen Beitrag der außerschulischen politischen Jugendbildung zum Gesamtbildungsangebot zu verdeutlichen, muss daher der notwendige zweite Schritt mit angegangen werden, wie die eigenständigen und alternativen Bildungswirkungen „gemessen“, „bewiesen“ oder verdeutlicht werden können. Dabei wird das ohnehin heikle Unternehmen dadurch erschwert, dass dieser Nachweis nicht nur intern (als Beitrag zur Qualitätskontrolle für den Träger oder als persönliche Anerkennung für den Teilnehmenden) Gültigkeit haben müsste, sondern vor allem auch nach außen, für andere „Verwertungszusammenhänge“⁴⁷.

Einen Zugang bietet in diesem Zusammenhang der schon erläuterte Kompetenzbegriff. Die „Messung“ bzw. der Nachweis und die Bewertung von Kompetenzen wird mittlerweile solide erforscht⁴⁸. Der Kompetenzbegriff bietet die Möglichkeit, die Bandbreite menschlicher Möglichkeiten besser zu erfassen.

Auf dieser Grundlage hat beispielweise die Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (BKJ) ein erstes Modell mit dem „Kompetenznachweis Kultur“ vorgelegt⁴⁹. Auch wenn hier noch Fragen offen bleiben, so wurde vor allem mit dem partizipativen Verfahren des Nachweises (Jugendliche beurteilten die eigene Entwicklung dialogisch mit dem/der BetreuerIn) ein Schritt hin zu alternativen Formen des Leistungsnachweises getan. Eine entsprechende Fachdiskussion sollte dringend auch für die politische Jugendbildung geführt werden.

⁴⁶ Prominentes Beispiel ist „Juleica“, die amtliche, durch Vereinbarung der Obersten Landesjugendbehörden autorisierte JugendleiterInnenCard für ehrenamtlich tätige JugendleiterInnen, vgl. www.juleica.de

⁴⁷ „Eine Förderung von informellem Lernen und non-formaler Bildung darf nicht den Fehler machen, über Benchmarks die Jugendarbeit zur Leistung von Bildungsnachweisen zu ‚zwingen‘, da sonst die Vorteile und Qualitäten non-formaler Kontexte unterwandert und ausgehöhlt werden.“ Aber: „Ohne (...) die Bewertung und Akzeptanz solcher Lernprozesse auch außerhalb der Jugendarbeit aufzuwerten, bleibt die Anerkennung für allgemeinere Prozesse sozialer Integration eher irrelevant. Die langfristige Perspektive wäre deshalb viel weniger eine systematische Zertifizierung informellen Lernens als vielmehr eine neue Lernkultur, in der sich KommunikationspartnerInnen (etwa BewerberInnen und PersonalleiterInnen) in einem Dialog über gegenseitige Erfahrungen und Kompetenzen bzw. Erwartungen austauschen und darüber anerkennen“, in: Axel Pohl und Andreas Walther: Bildungsprozesse in der Jugendarbeit im europäischen Kontext. Expertise im Rahmen der „Konzeption Bildungsbericht: vor- und außerschulische Bildung“ am Deutschen Jugendinstitut, München von IRIS e.V., Institut für regionale Innovation und Sozialforschung, Tübingen

⁴⁸ U.a. durch das OECD-Projekt DeSeCo (Definition and Selection of Competencies), vgl. auch John Erpenbeck und Lutz von Rosenstiel: Handbuch Kompetenzmessung, 2003

⁴⁹ www.kompetenznachweiskultur.de