

Beiträge zur Demokratiepädagogik Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“

Herausgegeben von Wolfgang Edelstein und Peter Fauser

Mitbestimmen, mitmachen, mitgestalten

Entwurf einer bürgerschaftlichen und sozialpädagogischen Begründung von Chancen der Partizipations- und Engagementförderung in ganztägigen Lernarrangements

Birger Hartnuß und Stephan Maykus

Berlin, März 2006



Mitbestimmen, mitmachen, mitgestalten

Entwurf einer bürgerschaftlichen und sozialpädagogischen Begründung von Chancen der Partizipations- und Engagementförderung in ganztägigen Lernarrangements

Birger Hartnuß und Stephan Maykus

Inhalt

1. Einführung
2. Schule als demokratischer Ort und partnerschaftlich orientiertes Lernzentrum im Gemeinwesen – Zehn Thesen zu bürgergesellschaftlichen Entwicklungspotenzialen von Ganztagsschulen
3. Parallele Diskurse, ihre Bezüge und Schnittmengen und der Versuch einer Zusammenführung
 - 3.1 Partizipation
 - 3.2 Bürgergesellschaft und bürgerschaftliches Engagement
 - 3.3 Bürgerschaftliches Engagement und Partizipation als Elemente eines erweiterten Bildungsverständnisses
 - 3.4 Sozialpädagogische Aspekte von Bildung und der Bildungsauftrag der Jugendhilfe
 - 3.5 Kooperation von Jugendhilfe und Schule
 - 3.6 Ganztagsschule
 - 3.7 Zusammenführung: Bürgergesellschaftliche Impulse für die Entwicklung von (Ganztags-) Schule und ein erweitertes Verständnis von Bildung
4. Ganztagsschule als Lern- und Lebensort: Bürgergesellschaftliche und sozialpädagogische Dimensionen von Partizipations- und Engagementförderung
 - 4.1 Wirkungen ganztägiger Schulorganisation – ein Forschungsdesiderat
 - 4.2 Ganztagsschule – Chancen und Potenziale für Konzepte der Partizipations- und Engagementförderung
 - 4.3 Entwicklungserfordernisse: Rahmenbedingungen für Partizipations- und Engagementförderung in und durch (Ganztags-) Schule

Literatur

Zu den Autoren

Anlage

Engagement- und Demokratieförderung in der Schule praktisch –
ausgewählte Modelle und Projektbeispiele als Anregung für eine bürgergesellschaftliche Gestaltung von Ganztagschule (als PDF-Datei auf der Homepage des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“)

Hohe Erwartungen an
Ganztagsschulen

1. Einführung

Der Ausbau von Ganztagsschulen ist gegenwärtig der zentrale bildungspolitische Reformansatz in Deutschland. Die Ausdehnung der täglichen Schulzeit einerseits sowie die Entwicklung von mit ganztägigen Lernarrangements verbundenen innovativen pädagogischen Konzepten andererseits ziehen hohe Erwartungen auf sich. Ganztagsschulen gelten als wichtiges Instrument zur Behebung derjenigen Ursachen und Missstände im deutschen Schulsystem, die für das schlechte Abschneiden deutscher Schüler bei Timms, Pisa und OECD identifiziert wurden und mit Blick auf die in den Vergleichsuntersuchungen erfolgreicherer, etwa skandinavischen Länder bereits erprobte Modelle vor Augen führen.

Erwartungen an die Ganztagsschule bestehen grundsätzlich hinsichtlich der Förderung bürgerschaftlicher Kompetenzen, also den Fähigkeiten zur demokratischen Teilhabe und der Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme für die Gemeinschaft und das Gemeinwesen. Allerdings wird dieser Aspekt von Bildung sowohl in der allgemeinen Bildungsdebatte als auch mit Blick auf den Ausbau und die Weiterentwicklung ganztägiger Schulformen bislang noch vernachlässigt.

Ziele der vorliegenden
Expertise

Mit der vorliegenden Expertise sollen die Bedeutung bürgerschaftlichen Engagements für ein modernes Bildungsverständnis konzeptionell beschrieben sowie die Potenziale der (Ganztags-)Schule zur Förderung bürgerschaftlicher Kompetenzen von Schülern herausgearbeitet werden. Dabei wird Partizipation im Sinne von Mitbestimmung und Mitentscheidung in engem Zusammenhang mit freiwilligem Engagement als aktives Mittun und Mitgestalten betrachtet. Beide Aspekte sind eng miteinander verbunden und werden in der Debatte um das bürgerschaftliche Engagement konzeptionell verknüpft.

Bildungsbegriff

Bildung umfasst nicht nur kognitives Wissen, sondern auch soziales Lernen: Kompetenzen wie Kommunikations-, Kooperations- und Teamfähigkeit, Empathie und soziales Verantwortungsbewusstsein. Bildung beinhaltet aber auch demokratisches Rüstzeug und bürgerschaftliche Kompetenzen – also Partizipations- und Mitbestimmungsfähigkeiten von mündigen Bürgern. Daher sind auch die pädagogischen Institutionen gefordert, Arrangements zur Verfügung zu stellen, die es ermöglichen, dass in der nachwachsenden Generation Bereitschaft und Fähigkeiten zur Übernahme von Verantwortung für das Gemeinwesen und zur aktiven Beteiligung an der Gestaltung des sozialen, kulturellen und politischen Lebens entwickelt werden. Der Schule als einzige Einrichtung, die (tendenziell) alle Kinder und Jugendlichen erreicht, kommt dabei besondere Aufmerksamkeit zu. Mit ganztägigen schulischen Organisationsformen verbinden sich berechnete Hoffnungen, dass sich Anliegen der Partizipations- und Engagementförderung besonders wirkungsvoll etablieren lassen.

Von der Anerkennung der Bedeutung bürgerschaftlicher Kompetenzen für ein modernes Verständnis von Bildung ausgehend, stellt sich vorab jedoch die grundsätzliche Frage, ob die Institution Schule als eine tragende Säule des Bildungssystems strukturell überhaupt dazu in der Lage ist, diese Komponenten von Bildung zu vermitteln, entsprechende Lern- und Erfahrungsräume zu eröffnen, mit anderen gesellschaftlichen Institutionen und Akteuren zu kooperieren, oder ob diese Anforderungen an die Schule eher naiv sind, von vornherein eine Überforderung bedeuten und von daher zum Scheitern verurteilt sind. Aus diesem Grunde lohnt sich ein struktureller Blick auf die Bedingungen in und die Differenzen zwischen schulischen Bildungsprozessen und den Erfahrungen und Bildungs-

prozessen des bürgerschaftlichen Engagements. Bei einer Art (Un-) Verträglichkeitsprüfung zwischen den beiden Welten lassen sich sieben Spannungsfelder ausmachen (vgl. Rauschenbach 2005), die in ihrer typologischen Beschreibung zunächst auf die Verschiedenartigkeit von Schule und bürgerschaftlichem Engagement hinweisen:

1. *Pflicht vs. Freiwilligkeit*: Zunächst und scheinbar banal – die Schule ist eine Pflichtveranstaltung, der die Wahlfreiheit des bürgerschaftlichen Engagements gegenüber steht.
2. *Professionelle vs. freiwillige/ehrenamtliche Arbeit*: Schule ist in erster Linie von professioneller, bezahlter Arbeit akademisch ausgebildeter Pädagogen geprägt. Bürgerschaftliches Engagement dagegen lebt von der Mitarbeit aus freien Stücken, nicht von bezahlter Arbeit.
3. *Selektion vs. Kooperation*: Schule steht in dem strukturellen Zwang zur Leistungsbewertung und Differenzbildung. Sie ist damit ein Ort der Selektion. Bürgerschaftliches Engagement lebt vom gemeinschaftlichen Tun, vom gemeinsamen Handeln für eine Idee oder ein Vorhaben ohne direkten Leistungsdruck und Bewertung.
4. *Lernwelt vs. Lebenswelt*: Schule ist eine eigenständige Lernwelt, die tendenziell vom persönlichen Lebensumfeld der Schüler abgekoppelt ist. Bürgerschaftliches Engagement entfaltet sich in aller Regel in lebensweltlichen Bezügen sozialer Orte und Nahräume. Dort werden Kinder und Jugendliche im ganzheitlichen Sinne als Mensch wahrgenommen, wohingegen sie in der Schule vor allem Träger der Schülerrolle sind.
5. *Fremdbestimmung vs. Selbstbestimmung*: Die Inhalte schulischen Lernens sind durch Curricula und Lernpläne weitgehend vorgegeben, Wahl- und Entscheidungsspielräume sind eingeschränkt. Im freiwilligen Engagement ist es dagegen offen, für welche Projekte man sich entscheidet. Im konkreten Engagement gibt es wiederum deutlich mehr Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten als in der Schule.
6. *Abstraktion vs. Verwertbarkeit*: Schulisches Lernen findet häufig ohne unmittelbaren Bezug auf konkrete Anlässe und direkte Verwertbarkeit statt, bleibt damit abstrakt. Bürgerschaftliches Engagement setzt in der Regel unmittelbar an realen Situationen an und versucht Lösungen für konkrete Anforderungen zu entwickeln.
7. *Künstlichkeit vs. Ernsthaftigkeit*: Schulisches Lernen ist in der Regel „Vor-ratslernen“ in einer „Als-ob-Situation“, es ergeben sich aus künstlichen Lernarrangements keine unmittelbaren Folgen. Bürgerschaftliches Engagement dagegen ist stets Handeln in realen Situationen mit realen Konsequenzen des eigenen Tuns.

Die Beschreibung dieser Spannungsfelder zielt hier nicht auf eine Kritik der Schule, sondern soll zunächst nur vergegenwärtigen, dass die Bereiche Schule und Bürgerengagement unterschiedlichen Funktionslogiken unterliegen. Obwohl es auch viele Beispiele einer anderen Praxis gibt, lässt sich angesichts dieser analytischen Differenzen festhalten: Partizipation und Bürgerengagement als Bildungsziele lassen sich nicht ohne weiteres, gewissermaßen als zusätzliche Bildungsaufgabe und möglicherweise in traditioneller Form curricular verankert, in der Schule verordnen. Worum es bei der Etablierung bürgerschaftlicher Bildungsansprüche in der Schule geht, ist daher nichts weniger als ein Prozess schulischer Organisa-

Bürgerschaftliche Bildung
erfordert demokratische
Schulorganisation

tionsentwicklung, in dem demokratische Prinzipien der Mitbestimmung und Mitgestaltung sowie die Öffnung der Schule hin zum Gemeinwesen Eingang finden in schulische Leitbilder und Selbstverständnisse, die sich im Schulalltag als Kultur der Teilhabe niederschlagen.

Gegenwärtige Situation

Von daher ist bei aller Begeisterung für eine bürgerschaftliche Bereicherung der Bildungsdebatte dennoch Bescheidenheit angebracht. Optimistisch stimmen die vielen eindrucksvollen Beispiele guter Praxis – das Engagement von Lehrern, von Eltern und Schülern, Projekte mit Einrichtungen des schulischen Umfeldes etc. Sie bezeugen, dass über das Trennende zwischen Schule und Bürgerengagement hinaus durchaus Brücken geschlagen werden können und Schule viel für die Förderung von Partizipation und bürgerschaftlichem Engagement beitragen kann. Diese Beispiele sind bereits weitaus mehr als nur „Leuchttürme“; von einer systematischen Verankerung und einer selbstverständlichen Realität demokratischer, engagementfreundlicher und -fördernder Praxis ist das bundesdeutsche Schulsystem jedoch noch relativ weit entfernt.

Dies ist freilich ein anspruchsvolles Projekt, bei dem die beschriebenen strukturellen Differenzen zwischen Schule und Bürgerengagement im Auge zu halten sind. Sie sind jedoch nicht starr und unveränderlich, sondern können gestaltet werden. Anknüpfungspunkte dafür finden sich in den aktuellen Bemühungen für ein umfassendes Lern- und Bildungskonzept. Ziel ist es dabei, die unterschiedlichen Bildungsinstitutionen und -orte, Bildungsaufgaben und Bildungsprozesse in ein neues Verhältnis zu bringen, das Kindern und Jugendlichen optimale Bildungs- und Teilhabechancen bietet, sie auf die Bewältigung des Alltags und der Zukunft vorbereitet und für eine gelingende Lebensführung rüstet. Der Ausbau und die Weiterentwicklung von Ganztagschulen ist dafür ein wichtiger Baustein, der auch neue Optionen für Partizipation und Engagementförderung in der Schule bietet. Hierbei konsequent bürgerschaftliche Akzente zu setzen, ist Anliegen der vorliegenden Arbeit.

2. Schule als demokratischer Ort und partnerschaftlich orientiertes Lernzentrum im Gemeinwesen – Zehn Thesen zu bürgergesellschaftlichen Entwicklungspotenzialen von (Ganztags-) Schulen

Bildungsfaktor	<p><i>1. Bürgerschaftliches Engagement ist ein Bildungsfaktor!</i></p> <p>Fähigkeiten zur demokratischen Teilhabe und die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme bilden die Voraussetzung für die Zukunftsfähigkeit der demokratischen Gesellschaft und den gesellschaftlichen Zusammenhalt. Es gilt, die Diskussion über diese Zusammenhänge und Potenziale in die aktuelle Bildungsdebatte einzubringen und in den anstehenden Reformprozessen zu verankern.</p>
Früh anfangen	<p><i>2. Das Lernen von „Bürgerschaftlichkeit“ muss frühzeitig ermöglicht werden!</i></p> <p>Bürgerschaftliche Verhaltensdispositionen werden in Kindheit und früher Jugend geprägt. Frühzeitige Engagement- und Demokratieförderung ist daher eine Aufgabe sowohl von Familie als auch der pädagogischen Institutionen. Dabei kommt der Schule als pädagogischem Ort, der tendenziell alle Kinder und Jugendlichen erreicht, eine herausragende Bedeutung zu. Die Entwicklung sozialer Kompetenzen und die Ausprägung von Gemeinsinn sind jedoch bislang erst ansatzweise in den Kernbereichen des schulischen Auftrags verankert.</p>
Schulischer Bildungsauftrag	<p><i>3. „Civic education“ muss selbstverständlicher Teil des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags werden!</i></p> <p>Ein modernes Bildungsverständnis im Bereich der Schule muss heute darauf abzielen, dass nicht nur kognitives Wissen, sondern auch soziales Lernen und Kompetenzen wie Kommunikations-, Kooperations- und Teamfähigkeit, Empathie und soziales Verantwortungsbewusstsein vermittelt werden. Die Schule muss daher Lern- und Erfahrungsräume zur Verfügung stellen, die die Herausbildung von Engagementbereitschaft und -motivation sowie demokratischer und zivilgesellschaftlicher Handlungsorientierungen junger Menschen fördern. Sie steht vor der Herausforderung, „civic education“ als selbstverständlichen und gleichberechtigten Teil in ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag zu integrieren.</p>
Weite Zielperspektive	<p><i>4. Bildung braucht Kooperation, Vernetzung, sozialpädagogische und bürgerschaftliche Perspektiven!</i></p> <p>Einem umfassenden Bildungsanspruch kann Schule allein nicht gerecht werden. Es ist vielmehr geboten, schulische und außerschulische Bildungspotenziale bei der Gestaltung von Bildungsprozessen neu aufeinander zu beziehen. Ein umfassendes Lern- und Bildungskonzept geht von einem engen Zusammenspiel der unterschiedlichen Bildungsinstitutionen, Bildungsorte, Bildungsaufgaben und Bildungsprozesse aus und bringt sie in ein neues Verhältnis, das Kindern und Jugendlichen optimale Bildungs- und Teilhabechancen bietet, sie auf die Bewältigung des Alltags und der Zukunft vorbereitet und für eine gelingende Lebensführung rüstet. Dies bedeutet, das Zusammenspiel von Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe sowie vielfältiger weiterer gesellschaftlicher Akteure und Bildungsgelegenheiten neu zu gestalten. Dabei geht es auch um eine sozialpädagogische Erweiterung des Bildungsverständnisses. Bildung zielt auf die Entwicklung allgemeiner Lebensführungs- und Bewältigungskompetenz. Ein Bildungskonzept, das</p>

dieser weiten Zielperspektive verpflichtet ist, umfasst gleichauf mit Aufgaben der kulturellen und materiellen Reproduktion auch Aspekte der sozialen Integration und des sozialen Lernens.

Verknüpfung von Diskursen

5. *Es gilt, die „Lagerfeuer“ unterschiedlicher Fachdiskurse zusammen zu bringen und synergetisch miteinander zu verknüpfen!*

Die Diskussionen um Partizipation, Engagementförderung, ein umfassendes Bildungsverständnis und Ganztagschule als kooperativ gestalteter Lern- und Lebensraum werden gegenwärtig nahezu als parallele Entwicklungen betrachtet, obgleich sie unmittelbare konzeptionelle Verknüpfungsmöglichkeiten bieten, die für eine innovative Gestaltung von Bildungsbedingungen junger Menschen zukünftig stärker zu betonen und in ihren Koppelungschancen zu nutzen sind. Ihre enge Verknüpfung, die sich in einem bürgerschaftlich orientierten Leitbild von (Ganztags-) Schule ausdrücken könnte, würde den Erfolg der einzelnen Debatten in ihrer Intensität, Konsequenz und praktischen Implementierung deutlich steigern.

Potenziale

6. *Ganztagschule eröffnet indirekte und direkte Potenziale der Förderung von Partizipation und Bürgerengagement!*

Die Diskussion um den Ausbau und die Weiterentwicklung von Ganztagschulen in Deutschland ist begleitet von erheblichen gesellschaftlichen Erwartungen. Auch hinsichtlich der Förderung von Partizipation und bürgerschaftlichem Engagement bestehen berechtigte Hoffnungen. Die Ganztagschule bietet dafür einen indirekten und direkten Ermöglichungsrahmen. Zu den indirekten Ermöglichungsfaktoren zählen insbesondere erweiterte Raum- und Zeitkonzepte, ein integratives, kooperationsoffenes Leitbild sowie eine ganzheitliche, lebensweltorientierte Gestaltungsperspektive der Ganztagschule. Direkte Chancen für Engagement- und Partizipationsförderung liegen in der Innovation der Lehr- und Lernkultur, in konkreten Konzepten der „civic education“ und „community education“ sowie der äußeren Öffnung der Ganztagschule für Kooperationen und Partnerschaften mit der Jugendhilfe und vielfältigen anderen Akteuren der Bürgergesellschaft.

Entfaltungsmöglichkeiten ausschöpfen

7. *Ganztagschule bietet Chancen für Partizipation und Bürgerengagement – die Förderung von Partizipation und Bürgerengagement bietet Chancen für die Gestaltung von Ganztagschulen. Bestehende Potenziale müssen jedoch aktiv ausgeschöpft werden! Ihre Entfaltungsmöglichkeiten steigen mit dem Grad der Integriertheit von „civic education“ in den schulischen Konzepten.*

Chancen und Spielräume der Partizipations- und Engagementförderung in und durch Ganztagschule entfalten sich nicht automatisch. Notwendig ist ihre konzeptionelle Herausstellung und die operative Umsetzung bestehender Potenziale in konkreten Konzepten und Projekten. Dafür gibt es keine Standardvorlagen. Die Analyse der jeweiligen Bedingungen und Besonderheiten der Einzelschule ist Ausgangspunkt für die Entwicklung altersgerechter Lern- und Erprobungssituationen mit Ernstcharakter. Chancen der Partizipations- und Engagementförderung steigen mit dem Organisationsgrad des Ganztagsschulbetriebs. Als entscheidend – und die organisatorischen Grenzen tendenziell kompensierend – erweist sich der erreichte Grad an Integriertheit von Konzepten der Partizipations- und Engagementförderung („civic education“) in der Schule.

Konzeptionelle Verankerung ist nötig

8. Die konzeptionelle Verankerung demokratischer und bürgerschaftlicher Prinzipien im pädagogischen Selbstverständnis der Schule, in ihrem Leitbild, ggf. ihrem Schulprogramm, ist der entscheidende Schlüssel für den Erfolg der Förderung von Partizipation und Bürgerengagement!

Konzepte der Partizipations- und Engagementförderung in und durch (Ganztags-) Schule entfalten ihre Potenziale umso intensiver, als sie und die mit ihnen verbundenen bürgerschaftlichen Intentionen selbstverständlicher Teil der Schulkultur, des schulischen Selbstverständnisses, der Schulphilosophie sind. Die Verankerung bürgerschaftlichen Engagements im schulischen Leitbild drückt sich darin aus, dass das Bildungsziel des ‚kompetenten Bürgers‘, also Fähigkeiten zur Kooperation mit anderen für ein gemeinsames Anliegen und die Vertrautheit mit demokratischen Regeln, Verfahren und Institutionen, in den pädagogischen Konzepten aufgewertet werden und gleichauf mit kognitiven Dimensionen des Lernens Beachtung erfahren. Dieser Anspruch muss als Prinzip im Schulalltag spür- und erfahrbar sein und sich als Element der Schulkultur entfalten. Es geht damit letztlich um eine nachhaltige Einbindung von „civic education“ in den Bildungsauftrag der Schule.

Innere und äußere Öffnung zum Gemeinwesen

9. Die Förderung von Partizipation und Bürgerengagement geht mit einer Öffnung der Schule hin zum Gemeinwesen einher! Ein bürgergesellschaftliches Leitbild von Schule bietet dafür einen adäquaten Orientierungsrahmen. Einem solchen Leitbild liegt ein Selbstverständnis von Schule als demokratischem Ort und partnerschaftlich orientiertem Lernzentrum im Gemeinwesen zugrunde.

Ein bürgergesellschaftliches Leitbild von Schule zeichnet sich durch eine enge Verknüpfung von Strategien der inneren und äußeren Öffnung von Schule aus. Wege der *inneren Öffnung* zielen darauf ab, durch neue Formen des Unterrichtens und Lernens Prinzipien wie Handlungsorientierung, eigenständiges und verständnisintensives Lernen zu stärken und dabei Erfahrungen der demokratischen Mitbestimmung und der Verantwortungsübernahme in realen Handlungs- und Entscheidungssituationen zu ermöglichen. Gleichzeitig geht es um die demokratische Gestaltung des Schulalltags insgesamt, bspw. durch die Aufwertung der Rolle von Schüler- und Elternvertretungen, die Stärkung von Begegnungs- und Kooperationsformen und ein gemeinsames Engagement von Schülern, Lehrern und Eltern.

Strategien der *äußeren Öffnung* zielen auf die Einbettung der Schulen in das umliegende Gemeinwesen, ihre Integration in die lokale Bürgergesellschaft. Durch die enge Zusammenarbeit mit öffentlichen Einrichtungen, zivilgesellschaftlichen Akteuren und auch Wirtschaftsunternehmen können schuluntypische Sichtweisen in Prozesse des schulischen Lernens und Lebens einbezogen werden. Dadurch erfährt Schule eine lebensweltliche Öffnung und Bereicherung. Sie kann dadurch gleichzeitig für Aktivitäten und gemeinschaftliches Leben der Gemeinde aufgeschlossen werden und sich zu einem Zentrum des Gemeinwesens entwickeln. In diesem Zusammenhang geht es auch um den Aufbau vielfältiger Partnerschaften und Bündnisse, die Brücken zwischen Schule und lokaler Bürgergesellschaft bauen, zusätzliche Kompetenzen und Ressourcen erschließen und neue Formen der Zusammenarbeit zu gegenseitigem Vorteil ermöglichen. Kern eines bürgerschaftlich orientierten Leitbildes von Schule ist somit ein *Selbstverständnis von Schule*

als demokratischem Ort und partnerschaftlich orientiertem Lernzentrum im Gemeinwesen. Ein solches Leitbild eröffnet insbesondere der Ganztagschule weitreichende Gestaltungsoptionen.

Gestaltungsziel an allen
Schulen

10. Es gilt, die Förderung von Partizipation und Bürgerengagement als Gestaltungsziel an sämtlichen Schulen, in allen Schulformen zu etablieren!

Partizipation und bürgerschaftliches Engagement sind sowohl in ihren pädagogischen Potenzialen für die Gestaltung von Schule und Lernen als auch in ihrer Bedeutung als Bildungsziel keineswegs auf ganztägige Formen der Schulorganisation beschränkt. Sie können und sollen vielmehr in sämtlichen Schulformen ihren Niederschlag finden. Durch eine Beschränkung auf einzelne Schulformen oder Bildungsgänge würde Partizipation – entgegen der mit ihr verbundenen gesellschaftlichen Intention – soziale Selektivität sogar verstärken, statt Integration zu fördern. Von daher muss es ein gesellschaftliches Anliegen sein, Teilhabe und Mitbestimmung im gesamten Bildungs- und Schulsystem als pädagogisches Prinzip und Bildungsfaktor zu verankern.

3. Parallele Diskurse, ihre Bezüge und Schnittmengen und der Versuch einer Zusammenführung

3.1 Partizipation

Zum Begriff Partizipation

Politischer Hintergrund der
Debatte: Die UN-
Kinderrechtskonvention

Die Partizipation von Kindern und Jugendlichen hat in den vergangenen zehn bis 15 Jahren an erheblicher Bedeutung gewonnen. Der Begriff der Partizipation wird dabei in der Fachdiskussion mit unterschiedlichen Konnotationen verwendet. In der gesellschaftlichen Debatte um die Partizipation von Kindern und Jugendlichen – und auf dieser Gruppe von Bürgern soll hier der Fokus liegen – fungiert er in erster Linie als Sammelbegriff für verschiedene Formen der Beteiligung, Teilhabe, Teilnahme, Mitwirkung, Mitbestimmung und Mitgestaltung von Kindern und Jugendlichen an sie betreffenden Angelegenheiten. Die politische Legitimation einer stärkeren Partizipation von Kindern und Jugendlichen resultiert aus der grundlegenden Einsicht, dass sie von Geburt an Mitglieder des demokratischen Gemeinwesens und von daher mit angemessenen Rechten und Pflichten an dessen Gestaltung zu beteiligen sind (zum Begriff und den politischen Funktionen von Partizipation vgl. die Beiträge in Alemann 1978). In diesem Sinne ist Debatte in starkem Maße politisch motiviert.

Besonderen Einfluss hatte und hat hierbei die UN-Kinderrechtskonvention (Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes vom 20. November 1989), die in Deutschland 1992 ratifiziert wurde. Darin wurden erstmalig politische, zivile, soziale, wirtschaftliche und kulturelle Rechte von Kindern zusammengefasst und in einer völkerrechtlich verbindlichen Konvention vereinbart. Die Beteiligung von Kindern nimmt dabei – gleichauf mit Schutz- und Fürsorgeaspekten – einen zentralen Stellenwert ein. Davon ausgehend und angeregt durch Entwicklungen und gute Beispiele in anderen europäischen Ländern werden in Deutschland insbesondere auf kommunalpolitischer Ebene, häufig unterstützt durch Landesregierungen, seit nunmehr einigen Jahren verschiedene politische Beteiligungsformen von Kindern und Jugendlichen (von Kinder- und Jugendforen über Kinderfreundlichkeitsprüfungen bis hin zu Kinderbeauftragten u. v. m.) erprobt. Einige dieser Formen sind inzwischen fester Bestandteil von Planungs- und Entscheidungsprozessen auf kommunalpolitischer Ebene. Wettbewerbe und Programme auf Bundesebene, initiiert von Ministerien, aber auch unabhängigen Stiftungen, unterstützen und fördern diese Entwicklungen.

Sozialpädagogisches Ver-
ständnis

Erst in zweiter Linie wird der Begriff der Partizipation in einem pädagogischen Sinne als Methode bzw. Prinzip verstanden. In der Sozialarbeit und -pädagogik wurden Instrumente der Partizipation zunächst im Kontext sozialplanerischer Vorhaben operationalisiert. Erst später fanden partizipative Ansätze Eingang in die allgemeinen Strukturmaximen alltagsorientierter Sozialpädagogik und Jugendhilfe (vgl. BMJFFG 1990). Partizipation beschreibt demnach das arbeitsfeldübergreifende Anliegen der Beteiligung und Mitwirkung der Nutzer bzw. Adressaten bei der Wahl und Erbringung sozialpädagogischer Dienstleistungen, Angebote und Programme (vgl. Schnurr 2001, S. 1330).

In diesem Kontext geht es darum, durch Möglichkeiten der Mitentscheidung in konkreten lebens- und alltagsweltlichen Bereichen die Aneignung von Kompetenzen der Verantwortungsübernahme zu fördern (vgl. Stange & Wiebusch 1997, S.

Entscheidungsmacht ab-
geben

385). Dabei besteht die Herausforderung darin, altersgerechte Partizipationsmöglichkeiten in Familie, Kindertagesstätte, Schule, Freizeit, etc. zu schaffen, die Spaß bieten, interessant sind und zugleich ernsthafte, d. h. in ihrer Wirkung tatsächlich folgenreiche Mitgestaltungsmöglichkeiten darstellen. Partizipation ist hier gleichzeitig ein Prinzip, mit dem Akzeptanz, Qualität und Nachhaltigkeit von Entscheidungen hergestellt bzw. erhöht werden können, in dem Kinder und Jugendliche als Experten ihres Alltags in die Entscheidungen über sie betreffende Angelegenheiten einbezogen werden. Dies ist allerdings nur dann möglich, wenn Institutionen und die in ihnen handelnden Erwachsenen bereit sind, einen Teil ihrer bislang ausgeübten Entscheidungsmacht an Kinder und Jugendliche abzugeben und ihnen reale Verantwortung zu übertragen (vgl. Backhaus-Maul & Olk 2000, S. 15).

Vom „Objekt“ zum „Subjekt“ – Fachpolitische und fachwissenschaftliche Bezüge der Partizipationsdebatte

Experten in eigener Sache

Ein zentraler Referenzpunkt in der Debatte um eine stärkere Partizipation von Kindern und Jugendlichen ist die veränderte Wahrnehmung junger Menschen. Während noch in den 70er Jahren Kinder als sich entwickelnde Heranwachsende mit gesondertem Status wahrgenommen wurden, denen vor allem Schutz und Fürsorge galt, wird Kindheit heute als ein anderen Lebensphasen gleichberechtigter Lebensabschnitt betrachtet. Dies bedeutet, dass Kinder und Jugendliche als eigenständige, autonome Subjekte akzeptiert werden, die ihren Alltag in erheblichem Maße selbst gestalten. Sie sind Experten in eigener Sache und eigenständige Träger von Rechten. Dieser Perspektivenwechsel vom ‚Objekt‘ zum ‚Subjekt‘ ist die Voraussetzung, um über neue, angemessene Möglichkeiten der Interessenswahrnehmung junger Menschen, ihre Einbeziehung in Entscheidungen sowie über Räume des frühzeitigen Erprobens und Erlernens demokratischer Verhaltensweisen nachzudenken (vgl. BMFSFJ 2002, S. 193ff.).

Der Perspektivenwechsel zugunsten der Akteursrolle von Kindern und Jugendlichen hat eine intensive Debatte über ihre eigenständigen, elternunabhängigen Rechte nach sich gezogen, die Ende der 80er Jahre insbesondere in den Auseinandersetzungen um die Rechtsstellung von Kindern und Jugendlichen im neuen SGB VIII gipfelte und darin letztlich nicht umgesetzt wurden. Auf diese Debatte soll hier lediglich hingewiesen werden.

Über die beschriebenen demokratietheoretischen Diskussionen hinaus lassen sich in der Partizipationsdebatte eine Reihe weiterer Argumente finden, die für eine stärkere Beteiligung von Kindern und Jugendlichen sprechen (vgl. Schnurr 2001, S. 1331ff.; Backhaus-Maul & Olk 2000, S. 6ff.). So wird mit Bezug auf die soziologische Dienstleistungsdebatte die Mitwirkung und Beteiligung von Leistungsempfängern in personenbezogenen sozialen Dienstleistungen (z. B. in erzieherischen Hilfen) als entscheidender Produktivfaktor hervorgehoben. In der Auseinandersetzung um das Thema Generationengerechtigkeit stellt sich angesichts der dramatischen demographischen Veränderungen die Frage, wie die quantitativ schrumpfende Gruppe der Kinder und Jugendlichen ihre Interessen gegenüber einer wachsenden „Mehrheit der Alten“ künftig behaupten kann. Auch familienpolitische Argumente werden für eine erweiterte Partizipation von Kin-

den und Jugendlichen ins Feld geführt. Ihre Berücksichtigung könnte zu einer Stärkung der Interessen von Familien mit Kindern gegenüber kinderlosen Paaren und Singles führen.

Trotz der inzwischen hoch einzuschätzenden fachpolitischen Relevanz des Themas findet die Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Politik und Praxis noch keine ungeteilte Akzeptanz.

Rechtliche Grundlagen

Bundes-, Landes- und
Kommunalrecht

Die in der UN-Kinderrechtskonvention festgeschriebenen Rechte finden auf nationaler Ebene ihre Präzisierung (vgl. dazu ausführlich Backhaus-Maul & Olk 2000, S. 15ff.). In Deutschland sind dies auf Ebene des Bundesrechts insbesondere das Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII/KJHG), die Regelungen der Kindschaftsrechtsreform (vor allem im BGB) sowie das Baugesetzbuch. Das SGB VIII postuliert die gesellschaftliche Teilhabe von Kindern und Jugendlichen als eines der Hauptanliegen der Kinder- und Jugendhilfe und formuliert besondere Beteiligungsregelungen hinsichtlich der kommunalpolitischen Gestaltung von Leistungen und Angeboten (Infrastrukturplanung) sowie bei individuellen Leistungen (insbesondere bei erzieherischen Hilfen; siehe dazu ausführlich Kap. 3.4). Landesrecht greift insbesondere durch die Schulgesetze der Bundesländer, in denen die Beteiligungsrechte von Schülern sowie ihrer Eltern geregelt sind. Ausführungsgesetze der Länder zum SGB VIII können die dort festgeschriebenen Beteiligungsformen präzisieren und auch neue Partizipationsmöglichkeiten eröffnen. Weitere rechtliche Grundlagen für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen finden sich in den Gemeindeordnungen, in denen z. T. die Berücksichtigung der Interessen der jungen Generation sowie besondere Verfahren ihrer Einbeziehung in Entscheidungen festgehalten sind. Darüber hinaus können in den Kommunen durch Beschlüsse der Stadt- oder Gemeindeparlamente verbindliche Partizipationsgrundlagen geschaffen werden.

Formen der Partizipation

Direkte und indirekte Formen

Verschiedene Partizipationsformen unterscheiden sich grundlegend dadurch, ob sie Kinder und Jugendliche selbst und unmittelbar in Entscheidungen einbeziehen (direkte Formen) oder sie stellvertretend durch Erwachsene beteiligt sind (indirekte Formen).

Der 10. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (vgl. BMFSFJ 1998), in dessen Mittelpunkt das Thema Partizipation von Kindern und Jugendlichen stand, hat die verschiedenen Partizipationsformen im Rückgriff auf einen Systematisierungsvorschlag von Blanke (1993, S. 27ff.) aufgelistet. Diese Systematik ist im 11. Kinder- und Jugendbericht aufgegriffen und für die Beteiligungsformen in den Handlungsfeldern und Aufgabenbereichen der Kinder- und Jugendhilfe weiterentwickelt worden (vgl. BMFSFJ 2002, S. 198).

Zu den *indirekten Formen* zählen insbesondere (innerhalb oder außerhalb von Verwaltungsstrukturen angesiedelte) Interessenvertretungen wie Kinderbeauf-

trage oder Kinderanwälte, die mit ihrer Tätigkeit darauf abzielen, Kinderinteressen querschnittig in politische Entscheidungen einzubringen. Darüber hinaus haben sie für Planungsvorhaben und direkte Teiligungsprojekte anregende und initiierende Funktionen.

Bei den *direkten Formen* der Beteiligung lassen sich repräsentative/parlamentarische, offene sowie projektorientierte Partizipationsansätze unterscheiden. Dazu gehören insbesondere (zur Übersicht sowie den Stärken und Nachteilen der jeweiligen Teiligungsformen vgl. ausführlich Blanke 1993, S. 27ff.; BMFSFJ 1998, S. 150ff.; BMFSFJ 2002, S. 192ff.):

- repräsentative/parlamentarische Teiligungsformen (insbesondere Kinder- und Jugendparlamente, Kinder- und Jugendräte im Stadtteil, der Gemeinde oder in der Schule u. a.);
- offene Teiligungsformen (insbesondere Kinder- und Jugendforen, Versammlungen, Kinderkonferenzen, Jugendhearings u. a.);
- projektorientierte Teiligungsformen (insbesondere innovative Formen der Beteiligung an Jugendhilfe-, Bauleit- sowie anderen kommunalen Planungsprozessen durch z. B. Stadteilerkundungen, kinder- und jugendkulturelle Aktionen u. a.).

Über diese inzwischen etablierte Unterscheidung von direkten und indirekten Partizipationsformen hinaus sind die Möglichkeiten der *Mitwirkung und Beteiligung von Kindern und Jugendlichen im Einzelfall* relevant, wie sie insbesondere im Rahmen erzieherischer Hilfen durch die Kinder- und Jugendhilfe und durch das Hilfeplanverfahren (§ 36 SGB VIII) geregelt sind.

Genereller Anspruch

Der Anspruch, Kinder und Jugendliche in angemessener Form an sämtlichen sie betreffenden Entscheidungen zu beteiligen, beschränkt sich nicht auf einzelne gesellschaftliche Lebensbereiche, sondern gilt generell. Daraus ergeben sich besondere Anforderungen in den Kommunen, in den Schulen, in Kindertagesstätten und Horten, in Freizeiteinrichtungen, in den Jugendverbänden, in erzieherischen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie nicht zuletzt in den Familien. Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen wird nur dann dauerhaft und erfolgreich sein, wenn sich sämtliche Lern- und Lebensbereiche dem Partizipationsanspruch stellen, kreative Formen seiner praktischen Umsetzung entwickeln und diese Bemühungen eingebettet sind in eine allgemeine Beteiligungskultur für alle Bürger, in ein starkes, demokratisches Gemeinwesen (vgl. BMFSFJ 1998, S. 149f.; Barber 1994).

Bedingungen erfolgreicher Partizipation

Für Partizipation, die sowohl den Interessen von Kindern und Jugendlichen gerecht wird als auch zu einer spürbaren Verbesserung von Entscheidungsergebnissen und ihrer Akzeptanz seitens der Betroffenen führt, lassen sich anhand vorliegender Praxiserfahrungen (vgl. im Folgenden insbesondere BMFSFJ 1998, S. 154ff.; Backhaus-Maul & Olk 2000, S. 34-37) einige zentrale Prinzipien bzw. Erfolgsfaktoren formulieren. Dazu zählen insbesondere:

- *Freiwilligkeit:* Kinder und Jugendliche dürfen nicht zu Beteiligungsprojekten verpflichtet werden;
- *Ernsthaftigkeit:* der Transfer von Ergebnissen der Beteiligungsprojekte und die Behandlung der Anliegen der betroffenen Kinder und Jugendlichen muss gewährleistet sein;
- *Wirksamkeit:* ein entscheidendes Hemmnis für die erfolgreiche Umsetzung von Partizipationsvorhaben vor Ort ist die anhaltend desolante Lage der öffentlichen Haushalte angesichts kaum noch bestehender politischer Handlungsspielräume sind Bemühungen um eine Demokratisierung kommunaler Entscheidungen erheblichen Legitimationsanforderungen ausgesetzt. Es besteht die latente Gefahr, dass Partizipation ohne praktische Auswirkungen auf tatsächliche Entscheidungen verbleibt und von den Beteiligten damit als folgenlose Spielwiese wahrgenommen wird;
- *Nachhaltigkeit:* Partizipation sollte kein einmaliges, isoliertes Angebot sein, sondern als Prinzip den gesamten Prozess des Aufwachsens und der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen bestimmen;
- *Lebensweltorientierung:* Partizipation sollte an die konkreten lebens- und alltagsweltlichen Bedingungen von Kindern und Jugendlichen anknüpfen, an Themen, die sie persönlich und unmittelbar für bedeutsam halten;
- *Altersorientierung:* es müssen altersgerechte Formen der Beteiligung gefunden werden, um Über- und Unterforderungen zu vermeiden;
- *Differenzierungen:* Partizipationsangebote müssen allen Kindern und Jugendlichen offen stehen, dabei bedarf es jedoch differenzierter Angebote nicht nur entsprechend ihres Alters, sondern auch für Jungen und Mädchen, für deutsche und ausländische, für gesunde und behinderte oder kranke, für privilegierte und sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche;
- *Qualifizierung:* Partizipation darf nicht nur als formales Angebot gelten, es kommt darauf an, Kinder und Jugendliche durch gezielte Aktivitäten für die Inanspruchnahme von Beteiligungschancen zu qualifizieren und Partizipation dadurch überhaupt erst zu ermöglichen;
- *Pädagogische Begleitung durch Erwachsene:* Hauptaufgabe der Erwachsenen ist die Schaffung von politischen und organisatorischen Rahmenbedingungen für Partizipation. Bevormundung und Manipulation müssen dabei vermieden werden, Erwachsene haben die Rolle von Moderatoren im Partizipationsprozess;
- *Sicherstellung finanzieller Ressourcen:* Partizipationsmodelle brauchen eine angemessene finanzielle und personelle Ausstattung;
- *Partizipation als Querschnittsaufgabe:* Beteiligung ist nicht auf einzelne Lebensbereiche begrenzt, sie gelingt besser, wenn die verschiedenen kommunalen Entscheidungsträger, Verwaltungen, Jugendhilfeträger, Schulen und Eltern zusammen arbeiten. Gefragt sind daher auch in Fragen der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen effektive Formen und Instrumente der Vernetzung und Kooperation;

- *Schaffung einer politischen Lobby:* Partizipationsanliegen von Kindern und Jugendlichen bedürfen einer möglichst wirkungsvollen politischen Vertretung im öffentlichen Raum;
- *(Weiter-) Entwicklung einer Kultur der Beteiligung:* Partizipation von Kindern und Jugendlichen ist dort besonders erfolgreich, wo Mitbestimmung und Teilhabe zentrale Bestandteile des gesellschaftlichen Lebens sind und diese Beteiligungskultur von Kindern und Jugendlichen im Alltag erlebt wird.

Defizite in der Partizipationsdebatte

Die folgenden Punkte markieren einige entscheidende Defizite der aktuellen Partizipationsdebatte und verweisen zugleich auf Entwicklungsanforderungen und Handlungsbedarf:

Unbefriedigende Forschungslage

- Die Forschungslage zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen ist nach wie vor unbefriedigend. Es fehlen – von einigen wenigen Studien abgesehen – systematische Untersuchungen und gesichertes Wissen über die Verbreitung von Partizipationsansätzen, über bevorzugte und erfolgreiche Methoden sowie bestehende Implementierungsprobleme. Zu den Ausnahmen gehören insbesondere eine bundesweite Erhebung des Deutschen Jugendinstituts (DJI) von 1998 zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Kommune (vgl. Bruner et al. 1999), nach der es Ende der 90er Jahre in den bundesdeutschen Kommunen bereits eine beachtliche Verbreitung von Partizipationsansätzen gab. Von 400 befragten Kommunen gab es immerhin 153 (38 Prozent), in denen Beteiligungsmodelle durchgeführt wurden. Darüber hinaus gibt es Untersuchungen zur Partizipation in einigen Bundesländern (vgl. z. B. Backhaus-Maul & Olk 2000). Auch wenige qualitative Befunde liegen inzwischen vor (vgl. Burdewick 2003).

Vernachlässigung gesellschaftspolitischer Dimensionen

- Bislang konzentrierte sich die fachliche Diskussion vor allem auf die praxisorientierte Auseinandersetzung mit einzelnen Beteiligungsinstrumenten und -verfahren sowie den Möglichkeiten ihrer Implementierung vor Ort. Dabei blieben gesellschaftspolitische Dimensionen des Themas nicht immer im Blick (vgl. Winklhofer & Schneider 1998; Backhaus-Maul & Olk 2000, S. 5). Welche gesellschaftlichen Konsequenzen eine Akzeptanz von Kindern und Jugendlichen als Bürger mit vollen Rechten und Pflichten von Geburt an tatsächlich hätte, ist allenfalls in Ansätzen diskutiert.

„Große“ und „kleine“ Demokratie

- Die Debatte um die Partizipation von Kindern und Jugendlichen an gesellschaftspolitischen Entscheidungen verläuft häufig abgekoppelt von den pädagogischen Bemühungen um eine Demokratisierung von Alltag und Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen. Es bedarf einer stärkeren Bezugnahme und Koppelung beider Diskussionslinien und ihrer strategischen wie konzeptionellen Verschränkung. Das BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“ ist ein erster intensiver Vorstoß, „große“ und „kleine“ Demokratie miteinander zu verknüpfen. Dabei wird der Dimension des Lernens („am Kleinen das Große lernen“) besondere Bedeutung beigemessen.

Die – bislang nicht beleuchtete – Debatte um die Zivil- oder Bürgergesellschaft eröffnet einen gesellschaftlichen Betrachtungsrahmen, der für einen Teil der aufgeworfenen Fragen neue Perspektiven bietet.

Partizipation und Engagement – in der Debatte um das bürgerschaftliche Engagement fließen parallel geführte Diskurse zusammen

Traditionelle und neue
Formen der Partizipation

Politisches und soziales Engagement von Kindern und Jugendlichen werden in der aktuellen Partizipationsdebatte häufig vor allem als (kommunal-)politische Beteiligung thematisiert. Völlig getrennt davon verläuft die Diskussion um die eher traditionellen Formen jugendlichen Engagements in Verbänden und Vereinen. Das im engeren Sinne verstandene ehrenamtliche Engagement von Kindern und Jugendlichen, ihr Mittun und Mitgestalten, werden kaum im Zusammenhang mit neuen Formen der Partizipation diskutiert: also mit ihrer Beteiligung an (politischen) Entscheidungen (z. B. in Form von Kinder- und Jugendparlamenten, Jugendgemeinderäten, Zukunftswerkstätten u. ä.). Die Debatte um bürgerschaftliches Engagement bietet die Chance, diese Trennung zu überwinden und beide, bislang parallel verlaufenden Diskussionslinien zusammen zu führen. Die sich daraus ergebenden Perspektiven stellen die Frage in den Mittelpunkt, wie die Subjektstellung von Kindern und Jugendlichen in ihrem Alltag – darin nehmen die pädagogischen Institutionen (insbesondere die Schule) relevanten und zunehmenden Anteil – gestärkt werden kann, indem sie nicht nur Objekte pädagogischen Handelns sind, sondern sich sowohl an Entscheidungsprozessen beteiligen als auch an der Gestaltung von Aufgaben und Leistungen mitwirken (vgl. Enquete-Kommission 2002, S. 553).

Mitbestimmung und Mitgestaltung müssen auf praktischer Ebene miteinander verbunden sein und sich im Alltag der pädagogischen Institutionen widerspiegeln!

„Am Kleinen das Große
lernen“

Für eine umfassende Förderung bürgerschaftlichen Engagements ist es von zentraler Bedeutung, dass Mitgestaltung – als Engagement im engeren Sinne – und Stärkung von Entscheidungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten konsequent miteinander verknüpft werden. Dabei kommt es darauf an, im konkreten Tun mitzubestimmen und „am Kleinen das Große zu lernen“ (von der Groeben 2000). Beide Aspekte, Mitgestaltung und Mitbestimmung, sind zwei eng miteinander verbundene Seiten bürgerschaftlichen Engagements, das als ein zentrales Element unter dem Leitbild der Bürgergesellschaft zu einer Modernisierung sozialstaatlicher Institutionen beitragen kann. Dies gilt sowohl für die Einrichtungen und Dienste der Jugendhilfe als auch für die Schule. Auf diesem Weg ist es auch möglich, ein erweitertes Bildungsverständnis zu etablieren, das im Zusammenspiel formeller und informeller Bildungsorte und -institutionen Kindern und Jugendlichen optimale Bildungs- und Teilhabechancen bietet, sie auf die Bewältigung von Anforderungen des Alltags und der Zukunft vorbereitet und für eine gelingende Lebensführung rüstet.

3.2 Bürgergesellschaft und bürgerschaftliches Engagement

Zunehmende
Aufmerksamkeit in Politik
und Forschung

Das Thema „Bürgerschaftliches Engagement“ hat in der öffentlichen politischen und wissenschaftlichen Diskussion der letzten Jahre eine enorme Aufwertung erfahren. Das Jahr 2001 war das von den Vereinten Nationen ausgerufene „Internationale Jahr der Freiwilligen“, das mit öffentlichen Kampagnen und Veranstaltungen auf die Bedeutung und Leistungen freiwillig Engagierter aufmerksam gemacht hat. Der Freiwilligensurvey von 1999 hat erste, wichtige Grundlagen für eine längerfristige Beobachtung des Feldes geliefert; die Ergebnisse des zweiten Surveys wurden kürzlich vorgelegt. In der letzten Legislaturperiode hat der Deutsche Bundestag eine Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ eingesetzt, die einen umfangreichen Bericht mit Analysen und Handlungsempfehlungen vorgelegt hat. In dieser Legislatur arbeitet ein Unterausschuss des Bundestages an diesem Thema. Im Juni 2002 hat sich das Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement (BBE) gegründet, das als eine neue nationale Plattform, träger- und bereichsübergreifend, in Kooperation von bürgerschaftlichen, staatlichen und auch wirtschaftlichen Akteuren Engagement- und Demokratiepoltik fördern und den gemeinsamen Anliegen der Bürgergesellschaft stärkeres Gewicht verleihen will.

Unterschiedliche Intentionen, Konsens in der Diagnose

Zentraler gesellschaftlicher
Stellenwert

Verbunden mit dieser Bedeutungsaufwertung des Engagementthemas sind sehr unterschiedliche, z. T. widersprüchliche Intentionen und Erwartungen, die von sozialstaatlichen Reformbestrebungen über Strategien zur Weiterentwicklung der Demokratie, mögliche Konzepte zur Bearbeitung destruktiver Folgen von Individualisierung und Pluralisierung, Überlegungen zur Zukunft der Arbeitsgesellschaft bis hin zu Vorstellungen einer Zivil- bzw. Bürgergesellschaft reichen (vgl. Heinze & Olk 2001, S. 12). Trotz bestehender Widersprüchlichkeiten wird allgemein anerkannt, dass bürgerschaftlichem Engagement in unserer Gesellschaft ein zentraler Stellenwert zukommt und von daher nicht nur einer verstärkten Aufmerksamkeit, sondern vor allem öffentlicher und politischer Anerkennung und einer intensiven Förderung und Unterstützung bedarf. Die Praxis des Engagements ist bunt und vielfältig; seine Bedingungen und Voraussetzungen jedoch häufig noch unzureichend und hemmend statt motivierend und förderlich. Über mögliche Strategien der Engagementförderung wird daher (mit unterschiedlichsten Intentionen) seit nunmehr einigen Jahren auf allen föderalen Ebenen sowie in den Organisationen des dritten Sektors, aber auch in Wirtschaftsunternehmen gerungen.

Bürgergesellschaft als Rahmenkonzept

Selbstorganisation der
Bürger

Gegenüber älteren Diskussionen um das Ehrenamt zeichnet sich die aktuelle Debatte um das bürgerschaftliche Engagement durch den Bezug auf die Zivil- bzw. Bürgergesellschaft als Rahmenkonzept aus. Gemeint ist damit – jenseits der Frage nach unterschiedlichen Begriffstraditionen, auf die hier nicht näher eingegan-

Gemeinwohlorientierte Tätigkeiten

Umfassender Begriff

gen werden soll –, ein Gemeinwesen, in dem sich die Bürger nach demokratischen Regeln selbst organisieren und auf die Geschicke des Gemeinwesens einwirken können. Bürgergesellschaft versteht sich als Raum zwischen Markt, Staat und Familie, in dem sich freiwillige Zusammenschlüsse bilden, wo Teilhabe- und Mitgestaltungsmöglichkeiten genutzt werden und Bürger Gemeinwohlverantwortung übernehmen (vgl. Enquete-Kommission 2002, S. 15f.).

Bürgerschaftliches Engagement schließt in diesem Verständnis ganz unterschiedliche Formen von *freiwilligen, nicht auf materiellen Gewinn ausgerichteten, gemeinwohlorientierten* Tätigkeiten ein. Dazu zählen traditionelle und neue Formen ehrenamtlicher Tätigkeiten in Vereinen, Verbänden und Kirchen, unterschiedliche Varianten der Eigenarbeit, der Selbsthilfe, der Wahrnehmung öffentlicher Funktionen sowie Formen der politischen Beteiligung und Mitbestimmung. Damit schlägt der Begriff ‚Bürgerschaftliches Engagement‘ Brücken zwischen diesen bislang eher unabhängig voneinander betrachteten Aktivitätsfeldern (vgl. Roth 2000), indem er ihre Gemeinsamkeiten unterstreicht und auf diese Weise sowohl ein analytischer als auch normativ-konzeptioneller Zusammenhang hergestellt wird. Bürgerschaftliches Engagement in seinen unterschiedlichen Facetten zeichnet sich dadurch aus, dass es zwischen den Sphären Staat, Markt und Privatleben stattfindet, Öffentlichkeit einschließt, also transparent und anschlussfähig für andere Bürger und Partner ist und in seinen Wirkungen nicht nur auf die unmittelbar Beteiligten zielt, sondern einen Beitrag zur Förderung des Gemeinwohls leistet (vgl. Olk & Heinze 2000, S. 16). Bürgerschaftliches Engagement schafft Vertrauen; durch Engagement wird soziales Kapital (Putnam 2001) gebildet, das als entscheidendes Element für den Zusammenhalt und die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft zunehmend an Bedeutung gewinnt.

Empirische Befunde zu bürgerschaftlichem Engagement sowie zu Partizipation und Engagement von Kindern und Jugendlichen

Studien zum bürgerschaftlichen Engagement

Insgesamt ist die Debatte um das bürgerschaftliche Engagement von einem Forschungsdefizit gekennzeichnet. Dies gilt insbesondere für die Perspektive der Organisationen des bürgerschaftlichen Engagements (Stichwort: Verbandsentwicklung) sowie für unterschiedliche Gruppen von Engagierten (etwa die der Migranten). Allerdings hat sich die empirische Basis in den vergangenen etwa fünf Jahren deutlich verbessert. Hervorzuheben ist diesem Zusammenhang insbesondere der Freiwilligensurvey von 1999 sowie die Wiederholungsbefragung im zweiten Survey, der im Jahr 2004 aufgelegt wurde und mit dem Entwicklungen auch in einer Längsschnittperspektive beobachtet werden können. Vergleichsperspektiven zum Engagement lieferte bislang nur das Sozioökonomische Panel (SOEP), das in einer seit 1985 durchgeführten regelmäßigen Haushaltsbefragung auch (jedoch nicht in der Differenziertheit des Freiwilligensurveys) Daten zum freiwilligen Engagement erfasste. Demnach hat sich die Engagementquote von 1985 bis 1999 von 25 Prozent auf 32 Prozent erhöht (vgl. Erlinghagen, Rinne, & Schwarze, 1997; 1999). Die Daten des SOEP können daher als eine Bestätigung der Momentaufnahme des Surveys in 1999 gewertet werden.

Zentraler Befund des Freiwilligensurveys von 1999 – methodisch als standardisierte Personenbefragung mit repräsentativer Stichprobe per Telefoninterview

Der Freiwilligensurvey

durchgeführt – ist die beeindruckende Zahl von *22 Millionen Menschen*, die sich in Deutschland freiwillig engagieren: also etwa *ein Drittel* (34 Prozent der über 14-Jährigen) der Deutschen. Ein knappes weiteres Drittel (20 Millionen) wäre darüber hinaus bereit, sich unter bestimmten Voraussetzungen zu engagieren (Engagementpotenzial). Die Ergebnisse der Wiederholungsbefragung verweisen auf einen leichten Anstieg der *Engagementquote* von 34 Prozent in 1999 auf 36 Prozent in 2004. Sie kann damit als *relativ stabil* gelten.

Der Freiwilligensurvey (vgl. Rosenblatt 2000) lieferte erstmals genauere Daten zu einzelnen Engagementfeldern sowie auch zu einzelnen (Alters-)Gruppen und ihrem Engagement, die an dieser Stelle nicht referiert werden können. Sie sollen jedoch mit Blick auf die hier besonders interessierende Gruppe der Kinder und Jugendlichen in knapper Form dargestellt werden. Entgegen den häufig geäußerten Vorbehalten gegenüber der jüngeren Generation als „Egotripler“ und „Ichlinge“ ist die *Gruppe der 14- bis 24-Jährigen* im Vergleich zur Gesamtbevölkerung *mit 37 Prozent sogar überdurchschnittlich engagiert* (vgl. Picot 2000, S. 127). Dabei nimmt im Engagement der Jugendlichen der Bereich „Sport und Bewegung“ den größten Raum ein, gefolgt von den Feldern „Freizeit und Geselligkeit“, „Schule/Kindergarten“, „Kultur und Musik“, „Kirchlicher/religiöser Bereich“ sowie „Rettungsdienste/Freiwillige Feuerwehr“. Es wird deutlich, dass sich jugendliches Engagement vor allem auf Bereiche im unmittelbaren persönlichen Lebensumfeld konzentriert. Dagegen sind Jugendliche in politischen und sozialen Engagementfeldern unterrepräsentiert.

Defizite

Leider sind die Erfassungskategorien des Surveys für unterschiedliche Orte und Formen des Engagements sehr grob. Da das Engagement in der Schule zusammen mit dem Engagement im Kindergarten abgebildet wurde, lassen sich keine Aussagen für die Schule allein treffen. Darüber hinaus ist die in den Veröffentlichungen gewählte Form der Altersgruppierung (14 bis 24) auch nicht geeignet, die Gruppe der Schüler genauer zu betrachten. Letzteres lässt sich jedoch durch eine gesonderte Analyse des Datensatzes bewerkstelligen, wie es Rauschenbach getan hat. Nach seiner Analyse waren von den Befragungsteilnehmern des Surveys, die zum Zeitpunkt der Erhebung Schüler waren, immerhin 9 Prozent in Schule oder Kindergarten in irgendeiner Form freiwillig engagiert: also im Schnitt pro Klasse zwei bis drei Jugendliche (vgl. Rauschenbach 2005). Während sich das Engagement der 14- bis 24-Jährigen recht konstant entwickelte (1999: 37 Prozent, 2004: 36 Prozent), sind in den mittleren und älteren Jahrgängen ab 55 Jahren deutliche Zuwächse zu verzeichnen, auf die der Anstieg der Engagementquote insgesamt im wesentlichen zurückzuführen ist (vgl. Gensicke 2004.)

Die 12. und 13. Shell-Jugendstudie

Zur *politischen Partizipation von Kindern und Jugendlichen* liefern die 12. und 13. Shell-Jugendstudie detaillierte Erkenntnisse. Dabei bestätigt sich das Bild, dass politisches Engagement im engeren Sinne bei Kindern und Jugendlichen einen eher geringen Stellenwert hat. Deutlich wird eine insgesamt skeptische Distanz junger Menschen gegenüber gesellschaftlichen Institutionen im Bereich von Politik und Demokratie. Dies gilt insbesondere gegenüber politischen Parteien, wohingegen zivilgesellschaftliche Institutionen (wie z. B. Umweltschutz- und Menschenrechtsgruppen) relativ hohes Vertrauen genießen. So gehen die Autoren nicht von einer allgemeinen Politikverdrossenheit der Jugendlichen aus, sondern machen vielmehr darauf aufmerksam, dass Jugendliche die Politik häufig als ju-

Bestätigung durch qualitative Untersuchungen

gendverdrossen erleben, was zu einer Entfremdung vom politischen System beiträgt (vgl. Deutsche Shell 2000; Münchmeier 2002).

Diese Befunde der quantitativen Forschung werden auch in qualitativen Untersuchungen bestätigt. Burdewick (2003) kommt in Auswertung qualitativer Interviews mit Schülern zu dem Schluss, dass Jugendliche sich mit ihren Interessen von der etablierten Politik nur in geringem Maße anerkannt fühlen. „Der Eindruck, keine ausreichende Anerkennung in der Politik der Erwachsenen zu finden, gepaart mit dem Gefühl der Ohnmacht gegenüber politischen Machtstrukturen führt bei ihnen – trotz des durchaus vorhandenen Interesses an politischen Themen – zu einer Distanzierung von der Politik“ (Burdewick 2003, S. 279).

Hinsichtlich des *schulischen* Engagements von Kindern und Jugendlichen lassen sich in verschiedenen deutschen Jugendstudien Befunde zu Aktivitäten als Klassensprecher, Schulsprecher oder beispielsweise zur Mitarbeit in Schülerräten oder -vertretungen, in Schülerparlamenten oder -zeitungen finden. Allerdings bleiben dabei informellere Formen des Engagements in der Schule häufig ausgeklammert. Deshalb sei an dieser Stelle besonders auf die „*Civic Education Study*“ (1999) verwiesen, die – als internationale Vergleichsuntersuchung zum Thema politisches Wissen und bürgerschaftliches Engagement von Jugendlichen – Engagementformen diesseits und jenseits der Schule erfasst hat (zur Anlage der Studie und ihren Ergebnissen vgl. Torney-Purta et al. 2001). Diese Studie über „Citizenship and Education“ wurde von der „International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA“ 1999 durchgeführt. In 28 Staaten wurden 14-jährige Schüler befragt. Die deutsche Stichprobe umfasste 3 783 Befragte an 184 Schulen und kommt damit der für den internationalen Teil in der Pisa-Studie gezogenen Stichprobe (etwas über 5 000 Schüler an 220 Schulen) nahe.

Die „Civic Education Study“ (1999)

Von den in Deutschland befragten Jugendlichen gaben im Bereich Engagement in der Schule etwa 13 Prozent der Schüler eine zeitwillige Mitarbeit in Schülerräten oder Schulparlamenten an und eine etwa vergleichbare Anzahl (15 Prozent) die Mitarbeit an Schülerzeitungen (zu den Ergebnisse für Deutschland vgl. ausführlich Oesterreich 2002.). Dabei fällt auf, dass diese Formen des Engagements an Gymnasien am häufigsten vertreten sind. Rauschenbach kommt bei eigener Analyse des Datensatzes der CIVED- Studie zu der Einschätzung, dass – auch wenn man berücksichtigt, dass sich dieses Engagement in einigen Bereichen überlappt – in der Summe etwa ein Viertel der Schüler solchen Aktivitäten nachgeht (vgl. Rauschenbach 2005; unter http://www.iea-dpc.org/download/ieahq/studies_datasets steht der Datensatz der CIVED-Studie zum Download zur Verfügung).

Deutsche Schüler engagieren sich unterdurchschnittlich

Dies klingt zwar durchaus beeindruckend, dennoch liegen damit sowohl das tatsächliche Engagement deutscher Schüler als auch ihre Engagementbereitschaft im internationalen Vergleich deutlich unterhalb des Durchschnitts. Ursachen für diese Befunde sehen die Autoren der Studie insbesondere in der Halbtagsschule und der Dreigliedrigkeit des deutschen Schulsystems. „Das deutsche Schulsystem bietet Schülerinnen und Schülern weniger Mitgestaltungsmöglichkeiten als Ganztags- und Gesamtschulsysteme“ (Oesterreich 2002, S. 76). Den möglichen Gegeneinwand, dass sich das Engagement deutscher Jugendlicher eher auf die außerschulischen Felder erstreckt, entkräftet Rauschenbach mit dem Hinweis darauf, dass auch das außerschulische Engagement – bspw. in Umweltgruppen, Jugendorganisationen, sozialen Initiativen und

Parteien – im internationalen Vergleich eher durchschnittlich ausfällt (vgl. ebd. 2005).

Strategien der Engagementförderung

Strategien zur Förderung bürgerschaftlichen Engagements zielen auf verschiedene Ebenen ab. So geht es darum, neue Formen der Anerkennung, Motivation und Unterstützung zu entwickeln, die insbesondere die veränderten Motivlagen der Engagierten berücksichtigen. Gleichzeitig ist es wichtig, bürokratische Regelungen in Verwaltungen und Organisationen zu vereinfachen bzw. abzubauen und auf diese Weise Engagement zu ermöglichen. Auch eine angemessene rechtliche Absicherung (insbesondere Haftpflicht- und Unfallversicherungsschutz) ist längst nicht in allen Engagementbereichen gegeben. Ebenso notwendig ist es, eine effektive Infrastruktur der Engagementförderung zu etablieren, die sowohl den Engagierten Anlaufstellen bietet, als auch die Organisationen des Dritten Sektors bei ihren Bemühungen um eine effektive Verankerung bürgerschaftlichen Engagements unterstützt.

Neue Leitbilder

Förderung von bürgerschaftlichem Engagement und die Weiterentwicklung der Bürgergesellschaft erfordern es, staatliche und nichtstaatliche Institutionen und Organisationen für das Engagement der Bürger zu öffnen. Gefragt sind neue Leitbilder in Einrichtungen der Bildung, Kultur, Gesundheit und sozialen Versorgung (vgl. Evers, Rauch, & Stitz 2002), die Mitbestimmung und Mitgestaltung ermöglichen. Diese – gegenüber traditionellen Diskussionen über das „Ehrenamt“ – deutlich erweiterte Perspektive einer Förderung bürgerschaftlichen Engagements eröffnet weitreichende Gestaltungsoptionen, die in den aktuellen Reformdebatten zum Umbau des Sozialstaats noch weithin unterschätzt werden.

Bessere Vernetzung

Bürgerschaftliches Engagement entfaltet sich vor allem in Netzwerken und anderen Formen der Kooperation. Ein besonderes Defizit bei der Engagementförderung besteht in Deutschland in der bislang unzureichenden Vernetzung und Zusammenarbeit der unterschiedlichen Akteure sowie der häufig mangelnden Verknüpfung parallel geführter Diskurse. Dies gilt auch für die Debatten um die Partizipation von Kindern und Jugendlichen, das Engagement von Schülern, die Erweiterung des Bildungsbegriffs um soziale Aspekte, die Integration von bürgerschaftlichem Engagement als Bildungsziel in der Schule sowie die Weiterentwicklung der Ganztagschulen. Ein Ziel der vorliegenden Expertise ist es daher, diese parallelen Diskurse zusammen zu führen, ihre konzeptionellen Bezüge deutlich zu machen und sie in einem gemeinsamen fachpolitischen Kontext – unter der Prämisse der Engagement- und Partizipationsförderung in und durch Schule – miteinander zu verknüpfen. Es gilt, die innovativen Netzwerke und Zusammenschlüsse von Bürgergesellschaft, Politik und Verwaltung stärker miteinander zu verbinden und ihre Impulse in die politischen Entscheidungsprozesse einzubringen. Das Vernetzungsdefizit gilt für alle föderalen Ebenen, also sowohl für die kommunale, die Länder- als auch die Bundesebene, wenn sich auch in den vergangenen Jahren vermehrt Zusammenschlüsse und Foren mit dem Ziel der Förderung bürgerschaftlichen Engagements gegründet haben. Seit dem Jahr 2002 bietet das Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement (BBE) eine nationale Plattform für Austausch, Beratung, Information und gemeinsame Strategieent-

wicklungen (weiterführende Informationen zu den Zielen, dem Programm, den Arbeitsstrukturen und aktuellen Vorhaben des BBE unter www.b-b-e.de).

Bürgerschaftliches Engagement und Bildung

Bürgerschaftliches Engagement wird inzwischen auch – jedenfalls von den Protagonisten der Engagementförderung, jedoch noch selten von Bildungstheoretikern und -politikern – als Bildungsfaktor diskutiert (vgl. u. a. die Beiträge in Thole & Hoppe 2003). Engagement und die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme gelten dabei als wichtige Voraussetzungen für die Zukunftsfähigkeit der demokratischen Gesellschaft und den gesellschaftlichen Zusammenhalt, mithin als ein wichtiges Kriterium für das, was wir heute als Bildung (mit)diskutieren. Es gilt, diese Zusammenhänge und Potenziale in die aktuelle Bildungsdebatte einzubringen und in den anstehenden Reformprozessen zu verankern.

Bedeutung der Schule

Der Schule kommt dabei eine ganz besondere Bedeutung zu. Wenn ein modernes Bildungsverständnis heute nicht nur kognitives Wissen, sondern auch soziales Lernen und Kompetenzen wie Kommunikations-, Kooperations- und Teamfähigkeit, Empathie und soziales Verantwortungsbewusstsein umfasst, dann – so die These – hat Schule erhebliche Bedeutung und Verantwortung für die Herausbildung von Engagementbereitschaft und -motivation sowie zivilgesellschaftlicher Handlungsstrukturen. Die Vermittlung kognitiver Wissensbestände bildet jedoch – trotz eines breiten Erziehungs- und Bildungsauftrags – nach wie vor den Kernbereich des schulischen Alltags. Die Entwicklung sozialer Kompetenzen und die Ausprägung von Gemeinsinn werden bislang als wesentlicher Bestandteil des schulischen Auftrags erst ansatzweise in den Blick genommen. Wenn dieser Aspekt gegenüber der reinen schulischen Wissensvermittlung jedoch stärkeres Gewicht erhielte, könnte Schule viel dazu beitragen, dass in der nachwachsenden Generation Bereitschaft und Fähigkeiten zur Übernahme von Verantwortung für das Gemeinwesen und zur aktiven Beteiligung an der Gestaltung des sozialen, kulturellen und politischen Lebens entwickelt werden.

Chancen für die Ganztags-
schule

In Deutschland wird gegenwärtig verstärkt in den *Ausbau von Ganztagschulen* investiert. In diesem Prozess bleiben bürgerschaftliche Akzente bislang jedoch weitgehend unbeachtet. Gleichwohl könnte eine bürgerschaftliche Perspektive der Schule (nicht nur der Ganztagschule) sowohl neue Chancen für Unterricht und Wissensvermittlung als auch für einen umfassenden Bildungsanspruch, der soziale und bürgerschaftliche Kompetenzen gleichbedeutend mit einschließt, eröffnen. Dabei stellt sich jedoch die „Herausforderung, dies nicht im Sinne einer moralischen Aufgabe, als Appell misszuverstehen, als Pflicht zum Engagement und als Auftrag, Jugendliche moralisch von mehr Engagement zu überzeugen, sondern vielmehr die im bürgerschaftlichen Engagement innewohnenden eigenen Bildungschancen zu nutzen“ (Rauschenbach 2005), also bürgerschaftliches Engagement nicht lediglich als Freizeit- und Rahmenprogramm zu instrumentalisieren. Der gegenwärtigen Bildungsdebatte täte es daher gut, Wege aufzuzeigen, um einerseits *bürgerschaftliches Engagement* (mithin Partizipation als ein konstitutives Prinzip von Bürgerengagement) als *Bildungsziel* der Schule zu verankern, und andererseits die *Schule* hin zum Gemeinwesen zu öffnen, sie in die lokale Bür-

gesellschaft einzubetten und sie zu einem lokal und partnerschaftlich orientierten Lernzentrum weiterzuentwickeln.

3.3 Bürgerschaftliches Engagement und Partizipation als Elemente eines erweiterten Bildungsverständnisses

Die aktuelle Bildungsdiskussion wird in erster Linie als eine Schulreformdiskussion geführt. Angetrieben durch die Ergebnisse von Timms, Pisa, Iglu sowie OECD gehen die Reformüberlegungen vor allem in Richtung einer internen Reorganisation der Schule. Dabei spielen der Ausbau eines konzentriert wissensorientierten Unterrichts und die Entwicklung von Ganztagesangeboten und -schulen die zentrale Rolle.

„Bildung ist mehr als Schule!“

Leipziger Thesen

Die gegenwärtige Debatte versäumt es dabei bislang, ein umfassendes Lern- und Bildungskonzept zu entwickeln, das die unterschiedlichen Bildungsinstitutionen, Bildungsorte, Bildungsaufgaben und Bildungsprozesse in ein neues Verhältnis bringt, das Kindern und Jugendlichen optimale Bildungs- und Teilhabechancen bietet, sie auf die Bewältigung von Anforderungen des Alltags und der Zukunft vorbereitet und für eine gelingende Lebensführung rüstet. Seitens der Jugendhilfe werden diese Herausforderungen inzwischen verstärkt öffentlich thematisiert; es wird eine sozialpädagogische Erweiterung des Bildungsverständnisses eingefordert. Unter der Überschrift „Bildung ist mehr als Schule!“ wird in den Leipziger Thesen (vgl. Bundesjugendkuratorium u. a. 2002) ein erweitertes Bildungsverständnis formuliert, das aus der Perspektive der Jugendhilfe und bezugnehmend auf die bereits vor Pisa entwickelten Reformperspektiven – man denke an die Bildungskommission in NRW 1995, an das „Forum Bildung“ und insbesondere den 11. Kinder- und Jugendbericht – verstärkt sozialpädagogische Akzente setzt. Mit den Thesen verbindet sich eine Vorstellung von Bildung, die auf eine allgemeine Lebensführungs- und Bewältigungskompetenz abzielt. Ein Bildungskonzept, das dieser weiten Zielperspektive verpflichtet ist, müsste gleichauf mit Aufgaben der kulturellen und materiellen Reproduktion auch Aspekte der sozialen Integration und des sozialen Lernens umfassen. Rauschenbach & Otto (2004, S. 20ff.) haben (in Anlehnung an Habermas) ein Raster für einen modernen Bildungsbegriff vorgeschlagen, das diese vier hier genannten Komponenten mit gleichrangiger Bedeutung zusammenführt. Dieses Raster ist eine mögliche Grundlage für einen künftig zu führenden, breiter aufgestellten Bildungsdiskurs.

Integrierte Bildungskonzepte sind gefragt

Einbeziehung informeller Bildungsprozesse

Einem so verstandenen, umfassenden Anspruch von Bildung kann freilich die Schule allein nicht gerecht werden. Es ist vielmehr geboten, schulische und außerschulische Bildungspotenziale bei der Gestaltung von Bildungsprozessen neu aufeinander zu beziehen. Formelle – also arrangierte und mit konkreten Lernerwartungen verbundene – Bildungsprozesse wie etwa im Unterricht gilt es mit sol-

chen informeller Art, die weniger geplant und in der Regel auch außerhalb des Schulgebäudes stattfinden, zu verknüpfen. Ein neues, integriertes Bildungskonzept muss die üblich gewordene Arbeitsteilung und Spezialisierung der pädagogischen Institutionen neu definieren, traditionelle Rollenverständnisse und Zuweisungen überwinden und die pädagogischen Lern- und Bildungsprozesse miteinander verzahnen. Dies bedeutet, das Zusammenspiel von Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe sowie vielfältiger weiterer gesellschaftlicher Akteure und Bildungsgelegenheiten neu zu bestimmen und damit die Bedingungen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in öffentlicher Verantwortung zu modernisieren (vgl. Rauschenbach & Otto 2004, S. 27).

Bürgerschaftliches Engagement als Bildungsfaktor und Bildungsort

Innerhalb eines so skizzierten erweiterten Bildungsverständnisses kommt bürgerschaftlichem Engagement ein hoher Stellenwert zu. Bildung umfasst nicht nur kognitives Wissen, sondern auch soziales Lernen: Kompetenzen wie Kommunikations-, Kooperations- und Teamfähigkeit, Empathie und soziales Verantwortungsbewusstsein. Bildung beinhaltet aber auch demokratisches Rüstzeug und bürgerschaftliche Kompetenzen, also Partizipations- und Mitbestimmungsfähigkeiten mündiger Bürger. Daher sind auch die pädagogischen Institutionen gefordert, Arrangements zur Verfügung zu stellen, die es ermöglichen, dass in der nachwachsenden Generation Bereitschaft und Fähigkeiten zur Übernahme von Verantwortung für das Gemeinwesen und zur aktiven Beteiligung an der Gestaltung des sozialen, kulturellen und politischen Lebens entwickelt werden. Ansätze einer „civic education“ als Teil einer erweiterten Bildungsidee würden dann bedeuten, Lern- und Erfahrungsräume bereitzustellen, um Bürgerschaftlichkeit zu „lernen“. Solche Räume müssten es ermöglichen, Engagementfelder und -formen kennen zu lernen, selbst ein Engagement auszuprobieren, Engagementrollen einzuüben und dabei soziale und bürgerschaftliche Kompetenzen zu erwerben.

Neue Lern- und Erfahrungsräume

Bürgerschaftliches Engagement lässt sich dabei einerseits als *Bildungsfaktor bzw. -ziel* andererseits als wichtiger *Bildungsort* beschreiben. Engagement und die dabei stattfindenden informellen Bildungsprozesse z. B. in Vereinen, Projekten und Initiativen eröffnen Möglichkeiten für ein informelles Lernen in lebensweltlichen Zusammenhängen, für ein gemeinsames Problemlösen zusammen mit anderen. Dabei steht der Erwerb von Wissen in engem Zusammenhang mit der Aneignung bürgerschaftlicher Kompetenzen. Wissen wird dadurch intensiver und nachhaltiger vermittelt; Teamfähigkeit und Verantwortlichkeit sind Teil des Lernvorgangs. Mit Blick auf die bei der Pisa-Studie erfolgreicher abschneidenden skandinavischen Länder wird in Deutschland gegenwärtig verstärkt auf den Ausbau von Ganztagschulen gesetzt. Die Ausdehnung der täglichen Schulzeit und die dabei zum Tragen kommenden pädagogischen Konzepte bieten innerhalb und außerhalb des Unterrichts vielfältige Gelegenheiten für Zusammenleben und -arbeiten im Sinne einer demokratischen und bürgerschaftlichen Gemeinschaft. Formen der Kooperation der Schule mit der Jugendhilfe sowie anderen Akteuren des Gemeinwesens können dabei wichtige Beiträge für die Verbesserung der Bedingungen für Bildung, Erziehung und Betreuung liefern.

Bürgerschaftliches Engagement in den Leitbildern der pädagogischen Institutionen verankern!

Einbettung in die Bürger-
gesellschaft

Mit der Öffnung der Schule gegenüber ihrem Umfeld und dem Gemeinwesen verbindet sich darüber hinaus die Chance, die Schule stärker in die lokale Bürgergesellschaft einzubetten. Ein *bürgerschaftlich inspiriertes institutionelles Leitbild von Schule* verankert den Gedanken der Engagementförderung und des Lernens von Engagement in ihrem konzeptionellen Selbstverständnis. Es zeigt sich offen für Mitgestaltung und Mitbestimmung durch die Schüler. Ein solches Leitbild qualifiziert sich aber auch durch eine stärkere Orientierung am schulischen Umfeld bzw. dem Gemeinwesen. Strategien einer „äußeren Öffnung“ beteiligen Eltern in höherem Maße an schulischen Entscheidungen, fördern die Gründung von Eltern(förder-)vereinen und unterstützen Engagementbereitschaft und Verantwortungsübernahme der Eltern.

Modelle und Konzepte einer „gemeinwesenorientierten Schule“ nutzen Kompetenzen und Ressourcen des schulischen Umfeldes aus Sport, Kultur, Bildung, Jugendarbeit, gewinnen Spezialisten aus verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen, aber auch ortsansässigen Unternehmen und binden diese in die Gestaltung des Unterrichts und des schulischen Lebens ein. Damit werden Engagementpotenziale des Gemeinwesens in der Schule verankert, Unterricht durch das Einfließen von Praxiswirklichkeit erfahrungsorientiert, das außerunterrichtliche Leben durch vielfältige Angebote und Aktivitäten attraktiver, die Schule durch Möglichkeiten der Mitgestaltung und Mitbestimmung demokratisiert (vgl. Enquete-Kommission 2002, S. 546; Evers, Rauch, & Stitz 2002). „Anders formuliert: Die Schule kann nicht mehr nur Sache der Lehrkräfte, sondern muss ebenso Sache der Schüler, der Eltern und des Umfeldes sein“ (Holzapfel 2000, S. 69).

Schule als „soziales Unter-
nehmen“

Diese (unterstützenswerte und z. T. bereits reale) Entwicklung von Schule kennzeichnet die Enquete-Kommission unter der Überschrift *Von der Schulanstalt zum lokal und partnerschaftlich orientierten Lernzentrum*. „Insgesamt geht es um die Nutzung und Kultivierung vielfältiger Formen sozialen Kapitals an Vertrauen, Kooperations- und Förderbereitschaften in und außerhalb der Schule und die stärkere Einbettung der Institution Schule in die lokale Bürgergesellschaft“ (Enquete-Kommission 2002, S. 546). Adalbert Evers zeichnet in diesem Zusammenhang ein neues Bild von Schule als „soziales Unternehmen“. Mit dem Modell „hybrider Organisationen“ (Evers, Rauch, & Stitz 2002) schlägt er ein neues Analyseraster vor (das er auch für soziale Unternehmen in anderen Bereichen nutzt): Schulen, denen es gelingt, staatliche Einflüsse, die Einbettung der Schule in die Bürgergesellschaft und das Aufgreifen von Marktelementen positiv miteinander zu vermitteln, nennt er soziale Unternehmen. Dabei geht es sowohl um einen neuen Ressourcenmix als auch um die Vermittlung der unterschiedlichen Logiken und Steuerungsprinzipien der verschiedenen gesellschaftlichen Bereiche. Holzapfel (2003, S. 230ff.) meint, dass in den vergangenen Jahren das Bewusstsein für einen verstärkten Austausch der Schule mit der Gesellschaft gewachsen ist. Schule kann nicht mehr als selbstreferenzielles System in strenger Arbeitsteilung bestehen, sondern bedarf der Öffnung, die die Mitglieder der Schulgemeinde ebenso einbezieht wie das kommunale und zivilgesellschaftliche Umfeld.

Schule braucht Partner – Offenheit, Kooperation und Vernetzung sind zentrale Prinzipien einer bürgerschaftlich orientierten Schule

Angesichts der Komplexität schulischer Aufgaben kann es nicht genügen, von der Schule mit Verweis auf ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag die Erarbeitung und Realisierung entsprechender Konzepte und Aktivitäten zu fordern, sie dabei aber letztlich allein zu lassen. Die Förderung bürgerschaftlichen Engagements ist eine allgemeine Aufgabe, für die auch andere gesellschaftliche Akteure Verantwortung tragen. Dies gilt nicht zuletzt auch für die Jugendhilfe, die ihren Auftrag mit Blick auf die Förderung von Engagement ebenso wie die Schule kritisch prüfen muss. Ansätze einer intensiven Kooperation bieten allerdings die Chance, Verantwortlichkeiten und Potenzen von Jugendhilfe und Schule zur Herausbildung und Stärkung von Engagement miteinander zu verknüpfen und synergetisch zu nutzen. Der Auftrag der Jugendhilfe, ihre fachlichen und fachpolitischen Leitbilder sowie nicht zuletzt die pädagogischen Rahmenkonzepte (u. a. von Schulsozialarbeit) bieten dafür günstige Anknüpfungspunkte.

3.4 Sozialpädagogische Aspekte von Bildung und der Bildungsauftrag der Jugendhilfe

Sozialpädagogik und Bildung(s)theorie gelten nach Sünker (2001, S. 168) als komplementär, sie weisen eine doppelte Funktionalität zwischen Individuation und Integration auf. Bildung, so Winkler (2001, S. 179; 2000), ist ebenso unvermeidliche Konsequenz moderner Gesellschaftsstruktur und meint vor allem das Bewusstsein des Subjektes von der Konstituierung der eigenen Subjektivität, das sich in (Selbst-) Reflexions- und Handlungskompetenz zeigt. *Bildung im Kontext von Sozialpädagogik* bedeutet – kurz skizziert –

- vor allem soziale Bildung als explizite Thematisierung der Lebensgestaltung und der Erfahrung von Gemeinschaftlichkeit (Perspektive der Sozialität) (Sting 2002, S. 232f.).
- die Hervorhebung von sozial bedingten Selbstbildungsprozessen neben institutionellen Bildungsprozessen sowie ihres gegenseitig fördernden und hemmenden Verhältnisses (Perspektive der Interdependenz und Integration institutioneller und biografischer Bildung).
- die Betonung moderner Formen der Konstituierung von Subjektivität in Verhältnissen brüchiger Lern- und Erfahrungsorte mit sozialpädagogischem Aufforderungscharakter in Bewältigungssituationen (Perspektive gestalterisch-produktiver Subjektivierung) (Winkler 2000; 2001).

- pädagogische Gesellschaftsanalyse und die Analyse sozialstruktureller Bedingungen von Bildungsprozessen, vor allem mit Blick auf die Reproduktion sozialer Ungleichheit, damit auf das Verhältnis von Lebenslage und Bildungsoptionen (Perspektive determinierender Sozialstrukturalität) (Sünker 2001; 2002).

Bildungsauftrag der Jugendhilfe

Sensibilisierungs- und Reformierungsfunktion

In diesem Möglichkeitsrahmen sozialpädagogischer Bildungsarbeit (Maykus 2002) diskutiert Jugendhilfe gegenwärtig ihre bildungsbezogene Konzeptualisierung: Ausgehend von den Befunden der Pisa-Studie und ihrer sozialpädagogischen Reformulierung im 11. Kinder- und Jugendbericht nimmt Jugendhilfe (vor allem noch programmatisch) eine bildungsbezogene Sensibilisierungs- und Reformierungsfunktion ein: So wendet sich Otto (2002, S. 196ff.) gegen die Verkürzung von Bildung auf Schulerfolg und fordert die Auseinandersetzung mit einem auf schulische Leistungen orientierten elitären Bildungsverständnis, das schichtspezifisch geprägt ist, trotzdem als vorbildhaft gilt und damit den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Leistung zementiert. Sozial- und Bildungsschicksal müssen stattdessen getrennt betrachtet werden, wobei Jugendhilfe einen Beitrag zur Etablierung eines Verständnisses von gesellschaftlicher Bildung leisten kann, die mehr impliziert als formale Bildung. Otto (2002, S. 198) hält ein systematisch und organisatorisch anderes Bildungsverständnis für notwendig, das sich in der Forcierung offener und qualitativ umfassender Ganztagschulen sowie schulbezogener Angebote der Jugendarbeit äußert. Jugendhilfe selbst muss hierzu ihre Angebotsstrukturen und -segmente prüfen, ein bildungsbezogenes Bewusstsein entwickeln, damit sie zur Überwindung einer eindimensionalen Bildung beiträgt und zentraler Träger nonformaler Bildung und zum adäquaten Partner von Schule werden kann. Jugendhilfe kann vor diesem Hintergrund ihre Bildungsleistungen verorten und in die Gestaltung von Schule einbringen, die vor allem als Eröffnung von Räumen für individuelle Selbstverortungsprozesse (mit dem Ziel gelingender Lebensführung und sozialer Integration) zum Tragen kommen.

Sieben Bildungsleistungen nach Wolff

Wolff (vgl. 2004, S. 126ff.) beschreibt in diesem Zusammenhang sieben *Bildungsleistungen der Jugendhilfe*:

1. professionelle Beziehungsgestaltung, um Hilfe zur Lebensbewältigung zu leisten,
2. eine normalisierende Funktion als Sozialisationsort und Ausgleich zu schulischen Anforderungen,
3. Unterstützung beim Erwerb von Lebenskompetenzen und der Persönlichkeitsentwicklung,
4. Unterstützung von Eigenaktivität und "empowerment",
5. „Settings“, die den Kindern und Jugendlichen im Prozess ihrer Selbstverortung förderlich sind,
6. Gelegenheits- und Erfahrungsräume informellen Lernens sowie
7. der Aufbau psychosozialer Netzwerke.

Exkurs: Was ist Jugendhilfe?

Diese skizzenhafte Beschreibung des Jugendhilfesystems soll einerseits die Vielfalt der Handlungsansätze, Tätigkeitsfelder und Methoden, andererseits sein an Integration und gesellschaftlicher Teilhabe orientiertes Selbstverständnis betonen. In der gesellschaftlichen Praxis stehen diesem Anspruch häufig noch ein verkürztes, auf Eingriff und Disziplinierung reduziertes, einseitig staatlich reglementiertes Jugendhilfeverständnis gegenüber, das sich nach wie vor auch in Ansätzen einer Kooperation mit der Schule hinderlich auswirkt.

Von der Kontrollagentur
zum Unterstützungssystem

Jugendhilfe ist ein Teilsystem der Sozialpädagogik. Sie hat sich von einer ursprünglich repressiven und eingriffsorientierten Not- und Kontrollagentur zu einem modernen leistungs- und angebotsorientierten Hilfe- und Unterstützungssystem entwickelt, das seine Angebote tendenziell an alle Kinder und Jugendliche richtet. Dies findet nicht zuletzt darin seinen Ausdruck, dass die sehr unterschiedlich motivierten Traditions- und Entwicklungsstränge der Jugendfürsorge und der Jugendpflege organisatorisch unter dem Dach der Jugendhilfe vereint wurden (Einheit der Jugendhilfe). Die Jugendhilfe erfüllt ihre gesellschaftliche (Integrations-) Funktion durch allgemein fördernde, direkt helfende und politische Aufgabenfelder (vgl. Jordan & Sengling 2000, S. 12).

Unzureichende Umsetzung
gesetzlicher Leitnormen

In der Kinder- und Jugendhilfe und der Kinder- und Jugendpolitik sind in den vergangenen zwanzig Jahren – im Rückgriff auf einen politischen Partizipationsbegriff aus Demokratiekonzepten – verschiedene Ansätze entwickelt worden, Kinder und Jugendliche an sie betreffende Planungs- und Entscheidungsprozesse stärker zu beteiligen (vgl. Petersen 2002, S. 909ff.). Mit dem SGB VIII existieren dafür auch gesetzliche Leitnormen, deren konsequente Umsetzung allerdings bei weitem noch nicht erreicht ist. Der Partizipationsanspruch moderner, dienstleistungsorientierter Jugendhilfe gilt für alle Aufgabenfelder sowie organisatorische Ebenen und zielt auf die Aktivierung und Befähigung von Kindern und Jugendlichen zur Selbstbestimmung und gesellschaftlichen Teilhabe (§ 8 SGB VIII Beteiligung von Kindern und Jugendlichen). Besondere Beteiligungsregelungen finden sich im Bereich der (individuellen) erzieherischen Hilfen (§ 36 SGB VIII Mitwirkung, Hilfeplan) sowie der (infrastrukturellen) Jugendhilfeplanung (§ 80 SGB VIII Jugendhilfeplanung). Darüber hinaus gibt es weitere Aufgabenfelder der Kinder- und Jugendhilfe, in denen Partizipation und die Förderung von sozialem Engagement eine wichtige Rolle spielen. Es ist in diesem Rahmen nur möglich, exemplarisch Tätigkeitsbereiche der Jugendhilfe daraufhin zu untersuchen (für weitere Analysen siehe insbesondere Enquete-Kommission 2002, S. 552ff.).

Aufgaben und Angebote
der Kinder- und Jugendarbeit

Die Kinder- und Jugendarbeit (gesetzlich gerahmt im § 11 SGB VIII) ist traditionell der Bereich der Jugendhilfe, in dem, anknüpfend an den Interessen von Kindern und Jugendlichen, Aktivitäten verwirklicht werden, die von ihnen selbst mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Verantwortungsübernahme sowie zu sozialem Engagement anregen und hinführen. In beiden Feldern – der verbandlichen Jugendarbeit sowie der offenen Kinder- und Jugendarbeit – geht es darum, Selbstorganisation und Partizipationsfähigkeit zu ermöglichen und soziale Bildungsprozesse zu gestalten, die die Persönlichkeitsentwicklung unterstützen und politische Handlungsfähigkeit fördern (vgl. Deinet, Nörber, & Sturzenhecker 2002, S. 693ff.). Die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit sind grundsätzlich freiwillig und bieten ihren Adressaten erhebliche Autonomiespielräume. Anders als beispielsweise in der Schule oder den stärker fürsorglichen Bereichen der Jugendhilfe spielen Engagement und

Krise der Jugendverbände?

Mitbestimmung in der Kinder- und Jugendarbeit von je her eine zentrale Rolle. Sie bietet jungen Menschen wichtige Lern- und Erfahrungsräume für Mitwirkung und gesellschaftliche Teilhabe (vgl. BMFSFJ 2002, S. 199).

Allerdings steht die Kinder- und Jugendarbeit gegenwärtig vor großen Herausforderungen. Angesichts rückläufiger Mitgliedszahlen wird gar eine „Krise der Jugendverbände“ diagnostiziert. In den Jugendverbänden werden diese Herausforderungen intensiv diskutiert und nach neuen Antworten insbesondere in den organisatorischen Voraussetzungen der Verbände für eine bessere Integration von Engagierten gesucht. Diese Debatte kann hier nicht weiter ausgeführt werden (vgl. dazu insbesondere Beher, Liebig, & Rauschenbach 2000; Corsa 1999; Enquete-Kommission 2002, S. 557ff.).

Bildungsauftrag der Jugendhilfe im Lichte der Förderung von Partizipation und bürgerschaftlichem Engagement

Kinder- und Jugendhilfe hat damit einen – im weitesten Sinne verstandenen – Auftrag zur Gestaltung von Sozialisationsbedingungen, die (auch) die Ausprägung bürgerschaftlicher Kompetenzen fördern und anregen. Teilhabe und Beteiligung in Kindheit und Jugend haben entscheidende Bedeutung für die Entwicklung eines demokratischen Bewusstseins und die Herausbildung zivilgesellschaftlicher Handlungsorientierungen. Es ist Teil des Bildungsauftrags der Jugendhilfe, die Fähigkeit junger Menschen zur Selbst- und Mitbestimmung, zur gesellschaftlichen Verantwortungsübernahme und zu Solidarität – in engem Zusammenhang von Persönlichkeitsentwicklung und Demokratisierung der Gesellschaft – anzuregen und zu entwickeln und damit den Rahmen sozialpädagogischer Bildungsarbeit (siehe oben) praktisch auszufüllen.

Der 11. Kinder- und Jugendbericht

So erfährt in der aktuellen Fachdiskussion der Bildungsbegriff auch zunehmend Bedeutung für die Zielbestimmung von Jugendhilfe. Der 11. Kinder- und Jugendbericht (vgl. BMFSFJ 2002, S. 153ff.) entwirft ein erweitertes Bildungsverständnis, das die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten mit der Aneignung von sozialen und reflexiven Kompetenzen verbindet. Dieses sozialpädagogisch aufgeladene Bildungsverständnis fordert die Jugendhilfe dazu auf, ihren Blick stärker den Bildungsinstitutionen, insbesondere der Schule zuzuwenden, in ihr für eine Sensibilisierung für die bislang wenig beachteten (vor allem eben sozialen) Aspekte von Bildung zu sorgen und gleichzeitig mit eigenen Erziehungs- und Bildungsangeboten allen Kindern und Jugendlichen, unabhängig von sozialer Herkunft und Lebenslage, einen Bildungserfolg zu ermöglichen, der sie auf die veränderten Anforderungen und Ungewissheiten einer pluralisierten, individualisierten Wissensgesellschaft möglichst gut vorbereitet.

Bildung zwischen Qualifizierung und Emanzipation

Ansätze der Kooperation von Jugendhilfe und Schule können diese Perspektive konzeptionell aufgreifen, indem sie durch ihre Angebote und Aktivitäten die Förderung sozialer Kompetenz mit der Vermittlung von Sachkompetenz verbinden, sich damit also auf die Funktion von Bildung zwischen Qualifizierung und Emanzipation beziehen und dadurch die Voraussetzung von Kindern und Jugendlichen für sowohl individuelle Entwicklung als auch gesellschaftliche Teilhabe fördern (zur theoretischen Verortung von Bildung in den Funktionen von Sozialpädagogik und Jugendhilfe siehe ausführlich Maykus 2004).

Wechselseitige Öffnung

Die Chancen für eine intensive Kooperation von Jugendhilfe und Schule sind in den vergangenen etwa 15 Jahren durch konzeptionelle, für das Gegenüber tendenziell anschlussfähige Weiterentwicklungen in beiden Systemen gewachsen (sie bieten gleichzeitig Ansatzflächen für gemeinsame Projekte der Engagementförderung). Für die Jugendhilfe ergab sich insbesondere mit dem Konzept der Lebensweltorientierung (vgl. BMJFFG 1990) die Legitimation und Aufforderung, in ihrem Handeln den für Kinder und Jugendliche wichtigen Lebensort Schule einzubeziehen. Die Schule eröffnete ihrerseits mit Konzepten einer inneren und äußeren Öffnung sowie Diskussionen um die gemeinwesenorientierte Schule, um die Qualität von Schule, um die Bedingungen „guter“ Schulen und die Stärkung der Autonomie der Einzelschule (vgl. insbesondere Holtappels 1994) neue Anknüpfungspunkte für sozialpädagogisches Handeln, für Ansätze der Förderung von Mitbestimmungsmöglichkeiten und Engagement. Allerdings wurde in den durchaus zukunftsweisenden Reformentwürfen wie etwa im „Haus des Lernens“ (vgl. Bildungskommission NRW 1995) der Sozialpädagogik kein eigener Stellenwert eingeräumt.

Durch Ansätze einer Kooperation von Jugendhilfe und Schule können neue Formen für Mitbestimmung und Mitgestaltung in und von Schule erschlossen werden, mithin Partizipation als zentrales Prinzip einer nach innen und außen geöffneten Schule verankert und auf diese Weise ein Beitrag zur Demokratisierung von Schule geleistet werden.

3.5 Kooperation von Jugendhilfe und Schule

Ein kurzer historischer Rückblick

Schulsozialarbeit seit den
60er Jahren

Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts war die Diskussion um die Bildungsreform mit ihren Leitvorstellungen der Chancengleichheit, der breiten Öffnung weiterführender Schulen sowie der Gründung von Gesamtschulen als demokratische Leistungsschulen Anlass für die Auseinandersetzung mit Sozialpädagogik in der Schule. Projekte der Schulsozialarbeit in den 70er Jahren waren vor allem Hilfen für benachteiligte und integrationsgefährdete Kinder und Jugendliche; es entstanden sowohl Projekte an sozialen Brennpunkten als auch Hausaufgaben- und sozialpädagogische Schülerhilfen. In den 80er Jahren wurde Schulsozialarbeit stärker vor dem Hintergrund der Integration von ausländischen Kindern und Jugendlichen und dabei auftretender Probleme diskutiert. Hinzu kamen veränderte Bedingungen wie Probleme auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt, das Infragestellen der Verwertbarkeit schulischer Abschlüsse, die Zunahme berufstätiger und auch allein erziehender Mütter, die nach weiteren ganztägigen Betreuungsformen verlangten. Eine weitere Akzentuierung der Schulsozialarbeit wurde durch Phänomene wie zunehmenden Drogenkonsum, steigende Aggressivität und Gewalt sowie durch das verstärkte Auftreten verschiedener Formen abweichenden Verhaltens Jugendlicher ausgelöst.

In den 90er Jahren wird das Thema der Kooperation von Jugendhilfe und Schule mehr denn je diskutiert. Diese neue Diskussion basiert auf Anregungen aus der bildungspolitischen und auch frauenpolitischen Debatte, auf Erkenntnissen über veränderte Lebenslagen und Bewältigungsanforderungen von jungen Menschen und ihren Familien in einer individualisierten Gesellschaft, auf dem neuen SGB VIII und dem damit verbundenen Paradigmenwechsel der Jugendhilfe (Lebens-

welt- und Dienstleistungsorientierung), auf Tendenzen innerer und äußerer Öffnung der Schule und auf Problemen in der Schulpraxis. In den neuen Bundesländern erhielt diese Diskussion Impulse durch die Neu- und Umstrukturierung des Schul- und Jugendhilfesystems und die Auswirkungen des Transformationsprozesses auf das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen sowie auf die Situation ihrer Familien (vgl. Olk, Bathke, & Hartnuß 2000, S. 18ff.).

Kooperation von Jugendhilfe und Schule in den aktuellen fachpolitischen Debatten

Weitreichende Zielsetzungen

Probleme bei der Umsetzung

Jugendhilfe darf nicht instrumentalisiert werden

Gegenwärtig erweist sich das Thema „Kooperation von Jugendhilfe und Schule“ in jüngsten fachöffentlichen und fachpolitischen Debatten als zentrale Perspektive und Hauptvoraussetzung einer bedarfsgerechten und lebensweltorientierten Gestaltung von Bildungs- und Erfahrungsräumen für junge Menschen in der modernen Gesellschaft. Kooperation von Jugendhilfe und Schule wird mit sehr weitreichenden pädagogischen und konzeptionellen Zielsetzungen verbunden: etwa der Gestaltung einer Kultur des Aufwachsens, einer bildungsorientierten Optimierung von Lebensräumen, der Neujustierung des Verhältnisses von Erziehungsinstitutionen zueinander, oder der Forderung nach öffentlicher Verantwortung für das Aufwachsen. Dies wird, vor allem in Auseinandersetzung mit den Befunden der Pisa-Studie, bildungs- und sozialisationsbezogen begründet (vgl. Merten 2002; Leipziger Thesen 2002; Bundesjugendkuratorium 2001). Allerdings entspricht dieser vor allem programmatisch dominierenden Verortung (noch) nicht die umfassende Entwicklung einer entsprechenden Kooperationspraxis. Die Thematisierung der Notwendigkeit von Kooperation von Jugendhilfe und Schule ist untrennbar mit dem Beklagen von Kooperationsproblemen und -erschwernissen in der Praxis verbunden. Die verstärkte Einführung von Ganztagschulen bietet einen möglichen Kooperationsraum, in dem die Arbeit auf einem vielfältigen und dadurch auch mit erhöhtem Steuerungs- und Klärungsbedarf verbundenes Handlungsfeld intensiviert werden und als Ausgangspunkt einer kooperativen Gestaltung von Lern- und Lebenswelten fungieren könnte.

Die Realisierung dieses Ziels macht es jedoch notwendig, dass die hierfür notwendigen Rahmenbedingungen personeller, qualifikatorischer und sachlich-finanzieller Art bereitgestellt werden und verlässlich zur Verfügung stehen. Ferner ist eine zielorientierte Entwicklung von Kooperationsstrukturen und ihre organisatorische Verankerung von Bedeutung, die gemeinsam mit einer lebensweltorientierten Schulentwicklung, als weiterer Voraussetzung, die Etablierung einer Kooperationskultur zwischen beiden Professionen unterstützt. Nur auf dieser Grundlage scheint es wahrscheinlich, dass bekannte Kooperationsprobleme nicht einfach in einer veränderten Institutionalisierungsform von Schule reproduziert werden, unter Umständen die in den letzten Jahren entstandene fachliche Autonomie der Jugendhilfe in der Zusammenarbeit und die Orientierung an sozialpädagogischen Grundmaximen in ihren schulbezogenen Angeboten unterlaufen, gar in eine Instrumentalisierung der Jugendhilfe für die Sicherung des Ganztagsbetriebes münden könnten. Ziel sollte nicht nur die Einführung einer neuen Schulstruktur, sondern vor allem die einer neuen pädagogischen Qualität von Bildung und

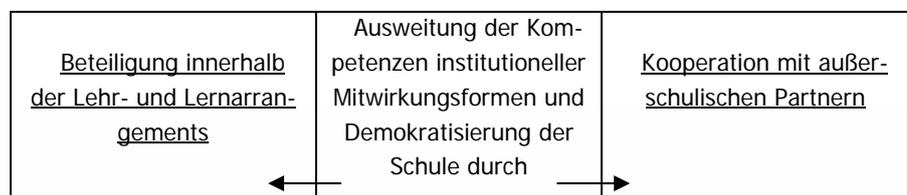
Oberbegriff „Kooperation von Jugendhilfe und Schule“

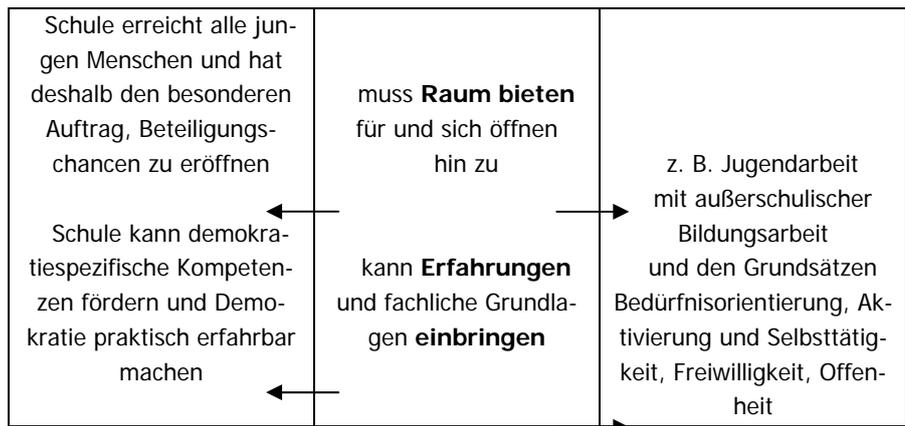
Vielzahl von Angebotsformen

Lernen sein, der ein ganzheitliches Verständnis von Bildung zugrunde liegt, das wesentlich in der Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe gefördert werden kann. In der Fachdiskussion und in Praxiskonzepten variieren die Begrifflichkeiten des Kooperationsfeldes sehr stark zwischen „Schulsozialarbeit“, „Soziale Arbeit an Schulen“, „Schuljugendarbeit“, „Jugendarbeit mit Schülern“, „schulbezogene Jugendsozialarbeit“ oder „schulbezogene Jugendhilfe“, um nur einige zu nennen. Gegenwärtig begegnet man aber vermehrt der Formulierung „Kooperation von Jugendhilfe und Schule“, womit ein Oberbegriff geprägt, ein größerer Rahmen des Zusammenwirkens ausgedrückt wird. Er ist eine konzeptuelle Klammer für die Tätigkeit von Sozialpädagogen mit ihren spezifischen Methoden und Zielen in der Schule oder im unmittelbaren Schulumfeld. Diese Tätigkeit kann vereinbart sein oder auf eher informeller Ebene, mehr oder wenig intensiv und kontinuierlich, eine Kooperation von Jugendhilfe und Schule bedeuten.

Das Fehlen eines theoretischen Bezugsrahmens verhinderte bislang eine eindeutige Profilbildung im System der Jugendhilfe. Stattdessen gibt es gegenwärtig eine Vielzahl von pädagogisch-konzeptionell und organisatorisch unterschiedlichen Angebotsformen, die sowohl die Bearbeitung von in der Schule auftretenden sozialen Problemen, Benachteiligungsstrukturen und Lernschwierigkeiten als auch die Freizeitarbeit und die Gestaltung des Schullebens mit spielerischen, sportlichen oder kulturellen Aktivitäten umfassen.

Kooperation von Jugendhilfe und Schule ist an allen Schulformen vertreten, das Spektrum an Arbeitsansätzen reicht von der Hausaufgaben- und Schülerhilfe, der außerunterrichtlichen Freizeitgestaltung, der Betreuung und Beratung bei schulischen und persönlichen Problemen, über schulunterstützende und -verändernde Konzepte bis hin zu gemeinwesenorientierten Ansätzen. Konzeptionelle Kernbereiche sind v. a. Schülertreffs, problembezogene Einzelfallhilfe, soziale Gruppenarbeit mit Schülern, Elternarbeit, Beratung bei Übergängen (Schulwechsel, Berufsorientierung) sowie stadtteilorientierte, vernetzende Aktivitäten. Sozialpädagogen in der Schule können dabei Angestellte der öffentlichen oder freien Jugendhilfe, der Schulbehörde oder auch eines privaten Vereins sein. Die Trägervorgaben und Organisationsformen haben starken Einfluss auf das Zusammenwirken von Jugendhilfe und Schule. Bei den Beziehungen zwischen Schule und Jugendhilfe kommt es davon abhängig zu einem unterschiedlichen Grad an Zusammenarbeit, die im Kontext Partizipation eine Verbindung von funktionalen Räumen für Engagementförderung (z. B. seitens der Funktionalität von Jugendarbeit) und ihrer Verankerung in schulischen (generalistischen) Räumen eingehen kann. Es entsteht eine Wechselbeziehung:

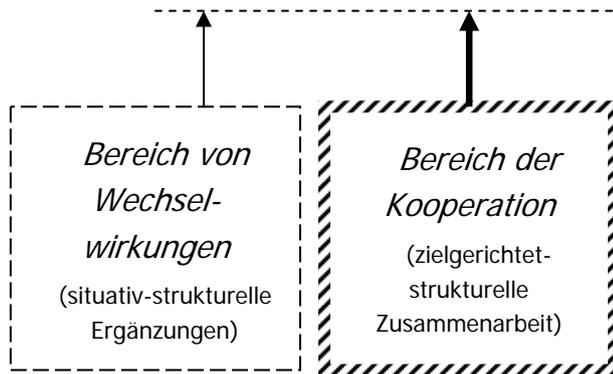




Vor diesem Hintergrund sind die Erscheinungsformen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule durch eine *starke Heterogenität in organisatorischer, institutioneller und konzeptioneller Hinsicht* geprägt. Bereiche der Kooperation umfassen etwa die Kooperation von Schule mit der Jugendarbeit, den erzieherischen Hilfen oder dem Jugendamt, Betreuungsangebote in Horten oder Schulkinderhäusern. Die folgende Übersicht soll das Zusammenwirken von Jugendhilfe und Schule in struktureller Perspektive einordnen (hervorgehoben sind Felder mit Anknüpfungspunkten an das Ziel der Partizipationsförderung):

Abb.: Kooperation von Jugendhilfe und Schule in struktureller Perspektive –im Kontext Partizipationsförderung
(vgl. Maykus 2005; erweitert nach Deinet 2003)

Jugendhilfe-Struktur	Bereiche der Jugendhilfe	schulbezogene Jugendhilfeangebote	Öffnung von Schule	Schulformen	Schule-Struktur
Zweigliedrigkeit des Jugendamtes freie Träger Landesjugendämter und Ministerien	Jugendarbeit Jugendsozialarbeit Tageseinrichtungen Horte Kinder- und Jugendschutz Familienförderung Hilfen zur Erziehung	Schulsozialarbeit Schulkinderhaus Hort an der Schule schulbezogene Jugendarbeit schulbezogene Jugendsozialarbeit Ganztagsangebote	Schulprogramm Schulentwicklung Zeitbudget und Rhythmisierung Kooperationen im Schulumfeld Schulsozialarbeit Arbeitsgemeinschaften und Projektlernen	Grundschule Hauptschule Realschule Gymnasium Sonderschule Berufsb. Schule Gesamtschule Freie Schule (Halbtags-/ Ganztags-schule)	Schulträger Schulverwaltungsamt Schulamts Schulausschuss Obere Schulaufsicht/Ministerien



3.6 Ganztagsschule

Definition der KMK

Natürlich ist es schwierig, über „die“ Ganztagsschule zu sprechen, da sie sich konzeptionell und organisatorisch sehr unterschiedlich gestalten und an den verschiedenen Schulformen je spezifisch konkretisiert werden kann (vgl. Daten zur Umsetzung in den Bundesländern bei Fees 2005). Ganztagsschule bietet eine eher überschaubare Heterogenität bezüglich ihrer organisatorischen Ausgestaltungsformen, die pädagogische Praxis ist demgegenüber natürlich immer vielfältig und kaum standardisierbar, zwischen Einzelschulen variierend. Ganztagsschule wird laut Kultusministerkonferenz (KMK) definiert als Schule, die

- über den Vormittagsunterricht hinaus an mindestens drei Tagen pro Woche ein ganztägiges Angebot (täglich mindestens sieben Zeitstunden umfassend) hat,
- Mittagessen an allen Tagen des Ganztagesbetriebes bietet und
- nachmittägliche Angebote unter die Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung stellt sowie diese in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Vormittagsunterricht sieht (vgl. Rother 2003, S. 63).

Argumente für Ganztags-
schulen

Diese Spielräume der Ausgestaltung zulassende Definition betont eine bestimmte zeitliche Struktur, Versorgungsaspekte, Verantwortung und Kompetenz sowie eine konzeptionelle Fundierung von Ganztagsschule. Unterschiedliche Formen wie voll gebundene, teilweise gebundene oder offene Form sind unten erläutert. Ihre pädagogische Qualität muss Ganztagsschule hingegen in integrierten Konzepten der Verbindung von Erziehung, Bildung und Betreuung ausdrücken.

Aktuelle *Argumente* für Ganztagsschulen liefert ein Blick auf die gewandelten Sozialisationsbedingungen und Bildungsanforderungen. Sozialer Wandel geht einher mit der Veränderung außerschulischer Erziehungsbedingungen (veränderte Erwerbsstrukturen, Familienkonstellationen, psychosoziale Belastungen, Erziehungs- und Betreuungsprobleme, zunehmende Mediatisierung von Erfahrung, Verlust an Erfahrungsmöglichkeiten und Kontaktchancen junger Menschen). Der Wandel von Wissensformen und ihrer Aneignung ist vor allem dadurch bedingt, dass Kenntnisse und Fähigkeiten in einer modernen Gesellschaft an Komplexität gewonnen haben und daher Basis- und Schlüsselqualifikationen bedeutsamer werden, die über schulische Grundbildung hinaus gehen (soziale Kompetenzen, Fähigkeiten der Analyse, Planung, Kommunikation, Problemlösung, das „Lernen lernen“ also). Es müssen vor diesem Hintergrund zeitgemäße Bildungsprozesse gefördert werden. Verstärkt wurden diese Diagnosen insbesondere durch die Pisa-Befunde, die den deutschen Schulen pädagogische und strukturelle Defizite bescheinigen.

Ziele nach Holtappels

Als *Ziele der Ganztagsschule* gelten (vgl. Holtappels 1995, 2003):

- Sicherung und Verbesserung der Qualifikationsfunktion von Schule (Lernergebnisse von schwächeren und begabten Schülern verbessern, Zahl der Jugendlichen ohne Schulabschluss verringern),
- Schaffung von Ansätzen zur Realisierung der sozialerzieherischen und sozialkommunikativen Aufgabe der Schule (Schule als Erfahrungsraum und Ort

der Sozialisation betonen, soziale Probleme und Benachteiligung an Schulen mindern) sowie

- Sicherstellung einer Infrastruktur für die Betreuung von Kindern und Jugendlichen (Ganztagsschule als Familienergänzung, gerade auch als Unterstützung von Familien mit schwierigen Erziehungssituationen, Vereinbarkeit von Familie und Beruf).

Pädagogische Leitziele

Höhmann, Holtappels und Schnetzer (2004, S. 257f.) machen vor diesem Hintergrund die in der gegenwärtigen Praxis anzutreffenden *pädagogischen Leitziele* und Gestaltungsansätze von Ganztagsschule aus:

- „Intensivierung von Förderung, Optimierung von Lernchancen und Entwicklung von Talenten und Stärken bei allen Schüler/-innen und Lernhilfen vor allem bei Lernschwächeren;
- Entwicklung der Lernkultur zugunsten variabler Lehr-Lern-Formen und einer Differenzierung von Lernarrangements in Unterricht und Schulleben;
- Vielfältiges Wahlangebot von erweiterten Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten im Schulleben in Form von Projekten, Arbeitsgemeinschaften und Kursen zur Entdeckung von Lernpotenzialen und Begabungen und Berücksichtigung von Schülerinteressen;
- Freizeitbereich mit offen-selbstbestimmten Formen von Erholung, Spiel und Bewegung und gebundenen Neigungsangeboten als Anregung zum selbständigen Gebrauch von freier Zeit und Mediennutzung;
- Entwicklung von Gemeinschaftserlebnissen mit Gelegenheiten und Erfahrungen für soziales und interkulturelles Lernen zugunsten einer stärkeren Identifikation mit der Schule, des Erwerbs sozialer Kompetenzen und verbesserter Sozialbeziehungen;
- Praxis von Partizipation und Demokratielernen im Schulleben als Feld für Schüler- und Elternmitwirkung, Übernahme sozialer Verantwortung, Entwicklung von moralisch-kognitiver Urteilsfähigkeit und demokratischer Gestaltungskompetenz.“

Dies ist nur mit einer veränderten Konzeption von Schule möglich, die ihre Sozialisations- und Integrationsfunktion hervorhebt, die Entwicklung von Unterricht und Schulleben gleichermaßen im Blick hat und schul- wie auch sozialpädagogische Ansätze zu vereinen versucht – spricht: sich durch eine andere Zeitstruktur und pädagogische Öffnung auszeichnet (vgl. ebd.).

Drei Formen der Ganztagsschule

Es können *drei Formen der Ganztagsschule* unterschieden werden:

- die *voll gebundene* Form (d. h. alle Schüler sind verpflichtet, an mindestens drei Wochentagen am Ganztagsbetrieb teilzunehmen),
- die *teilweise gebundene* Form (d. h. ein Teil der Schüler ist verpflichtet, an mindestens drei Wochentagen am Ganztagsbetrieb teilzunehmen) und
- die *offene Form* (d. h. hier nehmen Schüler freiwillig an den Ganztagsangeboten teil, melden sich aber für meist ein Schuljahr verbindlich hierfür an).

Dominanz additiver Modelle

Gebundene Form in einigen Ländern

Die verstärkte Einführung von Ganztagschulen infolge des Bundesinvestitionsprogramms sieht in ihrer Planung und Umsetzung länderspezifisch unterschiedlich aus. Zusammenfassend kann man sagen (siehe die Bestandsanalyse von Rother 2003, S. 64 sowie zum Entwicklungsstand Höhmann, Holtappels, & Schnetzer 2004, S. 262ff.), dass momentan die beiden Grundkonzepte „Ganztagsangebote“ und „offene Ganztagschule“ dominieren. Bei diesen Konzepten bleibt der Vormittagsunterricht weitgehend unberührt, nur am Nachmittag werden zusätzliche und freiwillige Angebote gemacht, z. B. Förderkurse, Hausaufgabenhilfe, Hobby- und Freizeitangebote, häufig in Kooperation mit der Jugendhilfe, Sportvereinen, Musikschulen etc. Neben diesen Umsetzungsformen, die ein „*additives Modell*“ darstellen, arbeiten einige Länder mit Ganztagschulen in der gebundenen Form, die ein „*integriertes Modell*“ verkörpern, d. h. etwa

- alle Schüler erhalten an mindestens vier Wochentagen ein strukturiertes Angebot mit mindestens sieben Zeitstunden,
- die Aktivitäten am Vor- und Nachmittag stehen in einem konzeptionellen Zusammenhang,
- erweiterte Lernangebote, Fördermaßnahmen, Hausaufgaben sind in die Konzeption eingebunden,
- eine gemeinsame und individuelle Freizeitgestaltung ist konzeptionell berücksichtigt,
- alternative Unterrichtsformen, altersgerechte Förderungen, die Förderung sozialen Lernens werden realisiert,
- an allen Schultagen gibt es ein warmes Mittagessen und
- zusätzliches Personal, Räume, Lehr- und Lernmittel, unter schulischer Verantwortung und Aufsicht (vgl. ebd., S. 64f.; spezielles Beispiel bei Appel 2003b).

Die unterschiedlichen Ausgestaltungsformen variieren dann jeweils in ihren konkreten pädagogischen Konzepten, Angebotsstrukturen und Gestaltungen des Schulalltages und auch nach Schulform. Ganztagsorganisation kann sich auf jede allgemeine Schulform beziehen (siehe grundlegend Appel 2003a).

Die Adressaten der Ganztagschule sind zunächst alle betroffenen (d. h. an der jeweiligen Schule angemeldeten) Schüler im Sinne der Schulpflicht und deren Eltern. Je nach gewählter Form des Ganztagsbetriebes ist dies gegebenenfalls derjenige Teil der Schüler, der regelmäßig an den entsprechenden Angeboten teilnimmt und somit auch derjenige Teil der Eltern, der in der Erziehung und Betreuung ergänzend von den Ganztagsangeboten profitiert. Damit kann man eine *doppelte und divergierende Zielgruppenperspektive zwischen Normalisierung und Selektion* in der Ganztagschule ausmachen: Je nach Umsetzungsform und Konzept sind mehr oder weniger alle Schüler angesprochen. Die Angebotsstruktur erfährt somit eine Normalisierung, oder es findet eine Selektion statt zwischen teilnehmenden und nicht teilnehmenden Schülern, was eine Separierung durch die Angebotsstruktur bedeutet. Wie sich die jeweils an den Ganztagsangeboten teilnehmende Schülerschaft dann sozial zusammensetzt und welche Familien angesprochen sind, kann nicht von vornherein benannt werden. Ein „sozialer

Zwischen Normalisierung und Selektion

Qualifikation, Integration,
Allokation

Mix“ der Schülerschaft wird in diesen offenen Formen von Ganztagschule zu-
mindest per se und angebotsstrukturell weniger befördert.

Schule, so auch Ganztagschule, hat die Funktionen der *Qualifikation* (Kompe-
tenzentwicklung und Kritikfähigkeit), *Integration* (Zugehörigkeit entwickeln, An-
genommensein erzeugen) und *Allokation* (gesellschaftliche und berufliche Status-
zuweisung). Sie will damit die Entwicklung von Beziehungskultur, eines ästheti-
schen Umfeldes, von Eigenständigkeit, Mündigkeit, Mitbestimmung und Gemein-
sinn fördern (vgl. Prüß 2004). Dabei bezieht sich das Konzept der Ganztagschule
vor allem auf die Leitbilder der Verbindung von Bildung, Erziehung, Betreuung im
Schulalltag und der Schullebengestaltung, auf Schulöffnung und Gemeinwesen-
orientierung.

Das integrierte Konzept von Ganztagschule fördert dabei besonders intensiv die
Kooperation sowie die Integration der genannten Leitziele und schafft damit
wichtige Voraussetzungen der kognitiven, psychosozialen und emotionalen För-
derung junger Menschen; denn angestrebt sind hierbei z. B.

- ein „sozialer Mix“ der Schülerschaft durch die Bildung von Lerngruppen mit
Gruppenheterogenität und Lernkontinuität sowie klassen- und jahrgangs-
übergreifendes Lernen als Balance zwischen Gruppenkontinuität und Grup-
penwechsel,
- die Verbindung von Neigungsdifferenzierung und Fördermaßnahmen als ein
entstigmatisierendes, solidarisches Lernen, das die Verbindung von Produkt-
und Lernprozessorientierung berücksichtigt (vgl. Holtappels 1995, S. 26ff.).

Bildungspolitischer Auftrag
und sozialpolitische Funk-
tion

Ganztagschule und Schulentwicklung in dieser Form trägt nach Holtappels (vgl.
ebd., S. 45) dazu bei, dass „(...) Schule – gemeinsam in einem Netz mit anderen
Bildungs-, Jugend- und Erziehungseinrichtungen – neben dem bildungspoliti-
schen Auftrag auch eine sozialpolitische Funktion wahr(nähme) und einen (.) Bei-
trag zur Herstellung von Chancengleichheit im doppelten Sinne leisten (würde):
Lernförderung für gleiche Bildungschancen und Ausgleich von sozialisatorischen
Defiziten und Disparitäten in der erzieherischen Versorgung sowie der soziokultu-
rellen Umwelt der Kinder.“

Unabdingbare Voraussetzung zur Erreichung dieses Ziels ist nach Holtappels (vgl.
2003) die Verknüpfung von Schulöffnung und Ganztagskonzepten, die komple-
mentäre Konzepte pädagogischer Schulentwicklung bilden (siehe Punkt 4.2), wie
die folgende Abbildung verdeutlichen kann:

Abb.: Ganztagschule und Schulöffnung als komplementäre Konzepte pädagogischer Schulentwicklung
(nach Holtappels 2003a; eigene Darstellung)

Ziel	Ganztagschule	Schulöffnung	Passungsverhältnis
vom jungen Menschen ausgehen vielfältige Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten bieten ganzheitliche Lernansätze	offene und differenzierte Lernorganisation Gestaltung des Schullebens (projektorientiertes, praktisches, soziales Lernen)	greift diese Lernweisen in gemeinwesenorientierten Formen auf (praxisorientierte Projekte und soziale Begegnungen im Schulumfeld) Lernarrangements durch außerschulische Kooperation	unmittelbar vorhanden
Schule und Leben miteinander verbinden	Erfahrung und Lernen soll weitgehend innerhalb der Schule ermöglicht werden	Lernerfahrungen sollen sich weitgehend in der Lebenspraxis bzw. im Gemeinwesen selbst vollziehen	erst herzustellen
Relationierung	schülerorientierte und lerngerechte Schule als Reformmodell der schulischen Institution	Veränderung des Verhältnisses zwischen der Schule und anderen Bildungs-, Kultur-, Jugend- und Sozialinstitutionen	erst herzustellen
pädagogische Bezüge	schulpädagogische Bezüge	sozialpädagogischer Reformansatz	erst herzustellen
Rollen	pädagogisch allseitige Qualifikation der Lehrer in geringem Umfang zusätzliches Personal	multipersonale Ressourcen, vielseitige Fachkompetenzen und Professionen	erst herzustellen

3.7 Zusammenführung: Bürgergesellschaftliche Impulse für die Entwicklung von (Ganztags-) Schule und ein erweitertes Verständnis von Bildung

Die benannten fachlichen Diskurse zeigen ein Konzeptualisierungsparadox auf: Engagementförderung, ein umfassendes Bildungsverständnis und Ganztagschule als kooperativ gestalteter Lernraum werden gegenwärtig nahezu als parallele Entwicklungen betrachtet, obgleich sie unmittelbare konzeptionelle Verknüpfungsmöglichkeiten bieten, die für eine innovative Gestaltung von Bildungsbedin-

gungen junger Menschen zukünftig stärker zu betonen und in ihren *Koppelungschancen* zu nutzen sind.

Anknüpfungspunkte können vor allem anhand von folgenden Aspekten vergewärtigt werden (die im Abschnitt 4 hinsichtlich ihres Potentials für eine bürgergesellschaftlich fundierte Ganztagschule vertiefend eingeschätzt werden sollen):

1. Ganztagschule als Schule mit pädagogischer Öffnung und sozialräumlicher Sensibilität berührt das Gemeinwesen, kann Brücken bauen zwischen Schulleben und Gemeinwesen, Austausch und gemeinsame Projekte entwickeln, mithin **Mitbestimmungs- und Mitwirkungsräume** schaffen als Bestandteil **partizipativer Lebensräume**.
2. Ganztagschulen bieten hierfür Experimentier- und Entwicklungsräume, Raum für neue Gewichtungen und Justierungen unterschiedlicher Lernformen sowie neuer Formen der Kooperation mit außerschulischen Partnern (**Innovation** als Merkmal von Ganztagschulkonzepten).
3. Öffnung der Schule und erweiterte Zeit- und Raumkonzepte als organisatorische Kennzeichen von Ganztagschule werden der Notwendigkeit gerecht, dass Institutionen sich nicht nur dem Thema Partizipation und Engagementförderung öffnen, sondern hierfür auch Lern- und Erfahrungsräume anbieten. Engagement kann also Lern- und Bildungsziel von Ganztagschule werden, indem integrierte pädagogische Orte hierfür geschaffen werden (Charakteristika von **Organisation und Integration** in Ganztagschulen).
4. Bürgergesellschaftliche Aspekte stützen ein erweitertes Bildungsverständnis und werden selbst zum Bildungsfaktor, indem durch Aktivitäten und darin entstehende Sozialbeziehungen Kompetenzen der Lebensführung und Lebensbewältigung eingeübt werden können (**Mehrdimensionalität von Bildungsprozessen, komplementäre Pluralität von Bildungsorten, Vermittlung demokratiespezifischer Kompetenzen**).
5. Kooperation mit der Jugendhilfe erschließt vielfältige sozialpädagogische Erfahrungen und Kompetenzen in Fragen der Partizipation, bereichert die Gestaltung des Schulalltags durch den Austausch von Wissen, Methoden, Ideen und Ressourcen (**Synergie und Mehrperspektivität**) – gemeinsam ist mehr möglich.
6. Die Vermittlung von Kompetenzen und oft geforderten Schlüsselqualifikationen kann gemeinsam mit der Jugendhilfe und anderen Akteuren im Schulumfeld viel nachhaltiger gefördert werden: Ganzheitliche Bildung, die kognitive Lernprozesse mit sozialen verbindet, die Autonomie, Selbstbewusstsein, Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeiten und Toleranz als zentrale Bildungsinhalte vereint, ist auf Vermittler unterschiedlicher Profession angewiesen, die diese Entwicklungsprozesse in differenzierten Lern- und Erfahrungsarrangements unterstützt. Jugendhilfe kann dies mit schulbezogenen Angeboten der Jugendarbeit auf der Grundlage von Freiwilligkeit, Offenheit, Partizipation und in ihrer lebensweltlichen Ausrichtung wesentlich vorantreiben und schärft den Blick für individuelle Bedürfnisse und jugendliche Bewältigungsthemen (**Ganzheitlichkeit, Sozialintegration, Subjektorientierung** werden in kooperativen Bereichen der Ganztagschule intensiviert).

7. Schließlich befördert eine kooperativ gestaltete Ganztagschule verlässliche Strukturen und kontinuierliche Profile von Lern- und Erfahrungsräumen für junge Menschen, schafft durch Absprachen, gemeinsame Konzepte und die Schaffung einer Kooperationsstruktur eine stringente Koppelung zwischen den Partnern und ihrer Praxis (**Strukturbildung und Koppelung** als qualitative Grundlage der Zusammenarbeit). Damit besteht auch die Chance, Partizipation und Engagementförderung als Kooperationsziel im Schulalltag nachhaltig zu verankern.

Zusammenfassend gesprochen und grafisch veranschaulicht lässt sich aus den genannten Punkten ein vielschichtiges schulbezogenes Bedingungs- und Ermöglichungsgefüge ableiten, das den Gedanken der Koppelungschancen unterstreicht. Wir haben diese Zusammenhänge in einer schematischen Darstellung als „4x4 – Potenzialfaktorentableau“ bezeichnet und abstrahiert:

Abb.: Das „4x4 – Potenzialfaktorentableau“

Bürgerschaftliches Engagement		Ganztagschule	
Mitbestimmungsräume	Mitwirkungsräume	Organisation	Integration
demokratispezifische Kompetenzvermittlung	partizipative Lebensräume	Innovation	Ganzheitlichkeit
Bildung		Kooperation und Schulöffnung	
Subjektorientierung	(Sozial-) Integration	Synergie	Mehrperspektivität
Mehrdimensionalität	komplementäre Pluralität	Strukturbildung	Koppelung



Bildet eine derartige Verknüpfung der beiden Aspekte „Bürgergesellschaftliches Engagement als Bildungsfaktor“ sowie „multiprofessionell und kooperativ gestaltete Ganztagschule“ den Kern eines **bürgergesellschaftlichen Leitbildes** von Schule und damit die Basis konkreter Schulentwicklung, so ließen sich unseres Erachtens vier praktische Effekte damit erzielen: Ein bürgerschaftlich orientiertes Leitbild von (Ganztags-) Schule

Vier praktische Effekte

- befördert eine umfassende Veränderung der Kultur in den Schulen und eröffnet somit Chancen für einen tiefgreifenden und nachhaltigen Anspruch der Demokratieförderung (**Effekt der Intensitätssteigerung**),
- unterstützt eine veränderte Anerkennungskultur für partizipative Lern- und Bildungsräume in der Schule, erkennt sie als unabdingbaren Bestandteil des Schulalltags an, der auch im Schulprogramm verankert ist, die „Schulphilosophie“ prägt und somit durchgehende Mitwirkungsmöglichkeiten für Schüler(innen) vorsieht (**Effekt der Konsequenz**).
- Statt parzellierter Projekte und randständiger Aktivitäten werden integrierte partizipative Lern- und Gestaltungsräume geschaffen (**Effekt der Implementierung**), die Gegenstand von
- Unterrichtsmethoden und -inhalten sowie systematisch verknüpften Feldern unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Aktivitäten sind, damit Lehrkräften

Übergreifendes Gesamtziel: Bürgergesellschaftliche Schule

Möglichkeiten der Initiierung veränderter und erfolgreicherer Lernprozesse bieten sowie die Identifikation der Schüler(innen) damit steigern können (**Effekt der Motivation und Identifikation**). Schulische Leistungen werden auf diesem Weg auch als in vielfältigen Lerngelegenheiten erwerbbar Kompetenzen und somit als individuell (schülerbezogen) differenzierbare „Bildungserfolge“ anerkannt.

Konsequenz: Die unterschiedlichen Bereiche der Schulentwicklung – Personal, Organisation, Unterricht – sind allesamt aus dem Blickwinkel einer bürgerschaftlich fundierten Schule zu gestalten. Ein bürgerschaftliches Leitbild von Schule liefert darüber hinaus eine Klammer für diesen Entwicklungsprozess. Selbstredend müssen Schulen in einem solchen Prozess an einer Stelle anfangen (z. B. neue Unterrichtsformen entwickeln oder außerschulische Kooperationspartner stärker einbeziehen), jedoch sollte der schrittweise Weg durch das übergreifende Gesamtziel „Bürgergesellschaftliche Schule“ angeleitet und einzelne Aktivitäten bewusst in ihrem Beitrag zum Erreichen des Ziels geprüft und verortet werden. Fällt dieses übergreifende Ziel weg, droht ein Verharren in Einzelaktivitäten und die oben genannten Effekte würden kaum erreicht werden. Somit sind auch die vier Module des BLK-Programms praktisch in einem unmittelbaren Zusammenhang zu sehen und müssten allen Schulen in ihrem Zusammenspiel als Zielsetzung dienen: Das Umsetzen eines einzelnen Moduls wäre dann ein Schritt hin zum Ziel, jedoch nicht bereits sein Erreichen.

4. Ganztagsschule als Lern- und Lebensort: Bürgergesellschaftliche und sozialpädagogische Dimensionen von Partizipations- und Engagementförderung

4.1 Wirkungen ganztägiger Schulorganisation – ein Forschungsdesiderat

Lückenhafter empirischer
Forschungsstand

Mit der Einführung ganztägiger Formen der Schulorganisation verbinden sich politisch wie praktisch hohe Erwartungen und Ziele. Dies gilt auch für Möglichkeiten und Chancen der Partizipations- und Engagementförderung in und durch Ganztagsschule und wirft daher die Frage nach den tatsächlichen Wirkungen von Ganztagsschule auf, also danach, welche Faktoren welche Veränderungen im schulischen Alltag bewirken (können) und damit nachweisbar der Erzielung bestimmter pädagogischer und bildungspolitischer Ziele dienen. Der naheliegende Blick in Richtung der empirischen Schulforschung ergibt derzeit jedoch ein ernüchterndes Bild. Der empirische Forschungsstand zu den Wirkungen ganztägiger Schulorganisation ist äußerst dürftig und lückenhaft. Das *Forschungsdesiderat* lässt sich folgendermaßen zusammenfassen (vgl. Olk 2004, S. 535; beziehungsweise auf Holtappels 2003b sowie Radisch & Klieme 2004):

- es liegen so gut wie keine neueren empirischen Studien vor, die belastbare Befunde zum Zusammenhang ganztägiger Schulorganisation und bestimmten bildungspolitischen Zielen belegen;
- die vorliegenden empirischen Studien können die mit dem Ausbau der Ganztagsschule bzw. Ganztagsbildung verbundenen politischen Intentionen weder stärken noch zurückweisen;
- die Wirkungen ganztägiger Schulorganisation auf die Entwicklung der Schüler bleiben damit weitgehend ungeklärt;
- dies gilt insbesondere für den Zusammenhang von ganztägigen schulischen Angeboten einerseits und schulischer Leistung und Leistungsmotivation andererseits;
- dagegen sind positive Effekte im Bereich des sozialen Lernens und des Schulklimas durch Ganztagsschule empirisch nachweisbar;
- und es lassen sich – dies gilt jedoch nicht allein für Ganztagsschulen – Zusammenhänge zwischen Schulklima und der Bereitschaft der Schüler zu Engagement in der Schule ableiten. Ein offenes, auf freie Diskussion angelegtes Klima in der Schule steht in einem positiven Zusammenhang mit freiwilligem Engagement in der Schule. Diese in der CIVED-Studie beleuchtete Korrelation versteht Rauschenbach (vgl. 2004) als ein wichtiges Indiz dafür, dass Schule Engagement befördern kann.

Die mit der Einführung ganztägiger Formen der Schulorganisation verknüpften politischen und pädagogischen Absichten müssen sich also erst in der Praxis als wirksam erweisen und können nicht schon per se als erfolgreiches Instrument zur Verbesserung schulischer Leistungen, zur Erreichung kognitiver und sozialer Bildungsziele und zur Herstellung von (mehr) Bildungsgerechtigkeit gewertet werden. Gleichwohl sprechen – nicht zuletzt angesichts der Erfahrungen in Län-

Integration, Innovation,
Ganzheitlichkeit

dern, die bei Pisa deutlich bessere Ergebnisse erzielt haben – viele Argumente für eine Ausweitung ganztägiger Schulangebote. Pädagogische Reformkonzepte (Auflösung des 45-Minutentaktes, fächerübergreifender Unterricht, Projektunterricht, Öffnung der Schule zur schulischen Umwelt, differenzielle Förderung etc.) lassen sich im Rahmen ganztägiger Schulorganisationen, insbesondere durch den erweiterten zeitlichen Umfang der Angebote, grundsätzlich besser verwirklichen. Die Potenziale der Ganztagschule gehen aber über den zeitlichen Rahmen weit hinaus. Sie liegen nicht lediglich in der (zeitlichen) Organisation, sondern eröffnen Chancen der Integration, Innovation, Ganzheitlichkeit (siehe zur grundsätzlichen Einschätzung das 4x4-Potenzialfaktorentableau in Kap. 3.7 sowie zur konkreten Beschreibung der Potenziale von Ganztagschule für Engagement- und Partizipationsförderung Kap. 4.2) und bieten damit bessere Möglichkeiten zur Veränderung von Bildungswirklichkeit und Schulalltag als herkömmliche, halbtägige Schulorganisationsformen.

Ganztagschule liefert Beiträge zur politischen Bildung

Die Ganztagschule eröffnet auch Chancen, die über die bisher in der öffentlichen Debatte im Vordergrund stehenden bildungs-, arbeitsmarkt- und familienpolitischen Aspekte weit hinausgehen und der Schule als realen Lern- und Lebensort junger Menschen Konturen geben können. Sie kann jungen Menschen Erfahrungen in der Mitgestaltung ihrer Lebenswelt vermitteln, demokratische Prinzipien und Menschenrechte alltäglich erfahrbar machen und damit wichtige Beiträge zur politischen Bildung der jungen Generation liefern (vg. Gustav-Heinemann-Initiative 2003). Die Ausschöpfung dieser Potenziale bedarf jedoch ihrer konsequenten und durchgängigen Integration in die schulischen Konzepte und Leitbilder sowie der spürbaren Verankerung im Schulalltag.

Anvisierte Veränderungen sowohl im Bereich des kognitiven als auch des sozialen Lernens werden sich nur dann einstellen, wenn konkrete Maßnahmen dezidiert geplant und in kontrollierter Form umgesetzt werden (vgl. Olk 2004, S. 535). Dabei bedarf es der (wissenschaftlichen) Evaluation insbesondere durch Studien mit einem komparativen Forschungsdesign, die generalisierbare Rückschlüsse auf erfolgreiche Faktoren und Rahmenbedingungen von ‚guten‘ Modellen der Ganztagschule ermöglichen.

Jedoch auch ohne ein solches – empirisch abgesichertes – Wissen über die Zusammenhänge von ganztägiger Schulorganisation und den Effekten auf bürgerschaftliches Engagement und Partizipation lassen sich die dafür bestehenden Chancen und Potenziale beschreiben.

4.2 Ganztagschule – Chancen und Potenziale für Konzepte der Partizipations- und Engagementförderung

Partizipation und Engagementförderung greift vor allem in den schulischen Handlungsfeldern Unterricht, Schulleben, Einbeziehung außerschulischer Umfelder und im Rahmen von Schulentwicklung (vgl. Holtappels 2004, S. 261). Dabei können Schülern sowohl Räume für formal-rechtliche Mitbestimmungsformen als auch für Möglichkeiten aktiver Mitgestaltung eröffnet werden. In den Feldern Unterricht und Schulleben ist Schülerbeteiligung vor allem durch Öffnungsansätze und „community education“ intensiviert worden, die in Ganztagschulen auf einen umfassenderen Gestaltungsrahmen treffen, jedoch auch (und bereits) in Halb-

Zentrale Zielsetzung	<p>tagsschulen verbreitet sind (vgl. ebd., S. 262) und dabei eine zentrale Zielsetzung verfolgen: „Lebensnaher Unterricht, die Berücksichtigung komplexer fächerübergreifender Problemsituationen und ein anregend gestaltetes Schulleben sollen den Schüler/-innen umfangreiche soziale und kooperative Erfahrungen ermöglichen, Selbständigkeit, Eigentätigkeit und selbstverantwortetes Problemlösen unterstützen, die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Standpunkten fördern“ (ebd., bezugnehmend auf eine Studie von Mauthe & Pfeiffer 1996).</p>
Erfolgsbedingungen	<p>Der Erfolg dieser Maßnahmen ist nach Erfahrungen im Rahmen eines Modellprojektes (vgl. ebd.) dabei wesentlich von verschiedenen Bedingungen abhängig. Dazu gehören vor allem die Relevanz von Partizipation im Schulalltag und im Schulprogramm, die Schaffung nachhaltiger und stützender Strukturen sowie die von allen Beteiligten kontinuierliche Arbeit an den entsprechenden Voraussetzungen. Im Sinne der vorstehend benannten „Potenzialfaktoren“ (siehe Kap. 3.7) sind dies also vor allem der Grad an erreichter Strukturbildung und Kooperation sowie die Verankerung einer grundlegenden partizipativen Ausrichtung der Gestaltung des Schulalltags in einem Leitbild, die dann zu einem integrierten und entwicklungs-offenen (innovativen) Ansatz der Engagementförderung führen können.</p> <p>Aktives Gestaltungshandeln, Partizipation, Verantwortungsübernahme, Gemeinsinn und Solidarität müssen – auch in der Schule und durch sie gefördert – gelernt werden und bilden eine wichtige Basis für Sozialintegration und gesellschaftliche Teilhabe. Ganztagschulen bieten hierfür zunächst einen indirekten Ermöglichungsrahmen, der sich vor allem anhand von drei Punkten (siehe dazu die Potenzialfaktoren, die nunmehr in ihrem Zusammenspiel deutlich werden) kennzeichnen lässt:</p>
Indirekter Ermöglichungsrahmen	

Organisation (erweiterte Raum- und Zeitkonzepte)

Neue Qualität pädagogischer Gestaltungsbereiche	<p>Ganztagschule bedeutet eine modifizierte Schulorganisation mit der Möglichkeit der Veränderung schulischen Lernens, des Schullebens und der Beziehung zu außerschulischen Partnern bzw. dem Schulumfeld. Das ist zunächst der grundlegende Aspekt der Benennung von Potenzialen für Partizipationsförderung. Die zeitliche Mindestangebotsdauer und das den Schulalltag gliedernde Mittagessen sind formelle, äußere Merkmale, die durch ein qualitatives Merkmal ergänzt werden – die konzeptionelle Verbindung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten, mithin die Synthese von schulischen und außerschulischen Bildungsprozessen (vgl. Rekus 2005). Die äußeren Merkmale werden organisatorisch vor allem in drei Modelle der Ganztagschule untergliedert (offene, teilgebundene, gebundene Modelle; siehe Punkt 3.6). Die daraus folgenden bzw. in diesem Rahmen pädagogisch-konzeptionell entstehenden pädagogischen Gestaltungsansätze können Partizipation und Demokratielernen direkt einbeziehen, schaffen vor allem aber pädagogisch arrangierte Räume und informelle Gelegenheiten des sozialen Lernens und erzielen damit indirekte Effekte der Partizipation und Engagementförderung (siehe Punkt 3.6). Ein neuer organisatorischer Rahmen – zeitliche Erweiterung – kann somit zu einer neuen Qualität pädagogischer Gestaltungsbereiche (hier: Partizipation) führen – zu ihrer Intensivierung und Einbindung in die Schulorganisation. Dies wird wesentlich gestützt durch ein</p>
---	---

Integratives und kooperationsoffenes Leitbild

von Ganztagsschule, das sich schwerpunktmäßig orientiert an

- neuen pädagogischen Leitbildern von Lernkulturen: Es soll – auch durch die Zusammenarbeit von Schule, Kinder- und Jugendhilfe und weiteren außerschulischen Trägern und Akteuren – ein neues Verständnis von Schule entwickelt werden, das eine neue Lernkultur und die bessere Förderung der Schüler unterstützen soll. Im Mittelpunkt steht die Integration von Bildung, Erziehung und Förderung als pädagogisches Leitbild der Ganztagsschule, Lernen und Leben sollen stärker in Verbindung gebracht werden. Zentral ist hierfür die
- der Kooperation pädagogischer Professionen: Zusammenarbeit von Lehrern mit z. B. Erziehern, Sozialpädagogen, Musikschullehrern, therapeutischem Personal oder weiteren Professionen. Kooperativ konzipierte und realisierte Ganztagsangebote ermöglichen eine
- vielfältige Gestaltung des Schulalltags, die eine bessere Rhythmisierung und ein umfassendes Bildungs- und Förderangebot ermöglichen soll. Die Angebote können Förder-, Betreuungs- und Freizeitangebote, spezielle Angebote für Kinder mit besonderem Förderbedarf sowie die Unterstützung und Stärkung der Familienerziehung umfassen; insbesondere die
- individuelle Förderung von Bildungschancen aller Schüler unter ausdrücklicher Berücksichtigung sozialer Lebensverhältnisse und Bildungschancen. Selbständigkeit und Eigenverantwortung sollen in ganztägigen Lernarrangements befördert werden.

Ganzheitlichkeit und Lebensweltorientierung

Die in diesem Sinne beschriebene, zeitlich und räumlich erweiterte, an Kooperation mit außerschulischen Partnern, Professionen und Institutionen orientierte Ganztagsschule hat die in ihr lernenden und lebenden jungen Menschen nicht lediglich in ihrer Rolle als Schüler, sondern als Kinder und Jugendliche mit vielfältigen Wünschen, Interessen und Bedürfnissen sowie sozialen Bezügen, Kontexten, Erfordernissen und Konflikten im Blick (Ganzheitlichkeit). Um diesem Anspruch gerecht zu werden, baut die Schule Brücken zwischen den schulischen Lernarrangements und den lebens- und alltagsweltlichen Bezügen der Schüler in Familie, Wohngebiet, Freizeit, etc. Durch das Anknüpfen an Alltag und Lebensrealität der Schüler kann schulisches Lernen erfahrungsorientiert (Lernen durch Anknüpfen an realen Problemen und Fragen) bereichert werden. Gleichzeitig findet eine lebensweltliche Öffnung der Schule hin zum Gemeinwesen statt, die eine stärkere gegenseitige Bezugnahme befördert; Schule agiert zunehmend in Kooperation mit außerschulischen Partnern und auch außerhalb des Schulgebäudes; Akteure aus dem Wohnumfeld und dem Gemeinwesen beleben den schulischen Alltag und tragen dazu bei, Schule als wichtigen Ort im Zentrum des Stadtteils bzw. der Gemeinde zu etablieren. Ganzheitlichkeit und Lebensweltorientierung eröffnen

Brücken zwischen Schule
und Alltagswelt

dadurch – indirekt – Räume für Mitbestimmung und aktives Mitmachen. Sofern diese Optionen in Lehr- und Lernkonzepten aufgegriffen und operationalisiert werden, ergeben sich daraus direkte Möglichkeiten für Partizipations- und Engagementförderung.

Abb.: Potenziale von Ganztagschule zur Förderung von Partizipation und Engagement

indirekter Ermöglichungsrahmen	direkter Ermöglichungsrahmen
erweiterte Zeit- und Raumkonzepte	Innovation der Lehr- und Lernkultur
integriertes, kooperatives Leitbild von Schule	“civic education”
Ganzheitlichkeit und Lebensweltorientierung	“community education”
	Kooperationsorientierung mit der Jugendhilfe

Direkter Ermöglichungsrahmen

Ein **direkter Ermöglichungsrahmen** von Ganztagschulen kommt zustande, indem Partizipation und Engagementförderung den expliziten Referenzrahmen für die Gestaltung von differenzierten Lernarrangements und des Schullebens bilden, als Aspekt einer

Bereicherung und Flexibilisierung des Unterrichts

Innovation der Lehr- und Lernkultur

Der organisatorische Rahmen – mehr Zeit und Raum – ermöglicht in Ganztagschulen zusätzliche Lernformen, die vielfältige Lernzugänge und Lernwege, lebensnahe und lebensweltsensible Erfahrungsräume darstellen und einen verbindlichen Charakter annehmen. Damit kann der Unterricht bereichert, inhaltlich und methodisch flexibilisiert werden, z. B. mittels eines Programms von Arbeitsgemeinschaften und Projekten, die den Lern- und Freizeitbereich verbinden und damit praktisch eigentätiges und soziales Lernen befördern, oder etwa durch Konzepte des „service learning“, die die kognitive Wissensvermittlung gezielt mit realen Problemen und Fragestellungen in Alltag und Lebenswelt der Schüler sowie mit Möglichkeiten eines freiwilligen, gemeinwohlorientierten Tuns verbinden. Hierdurch werden also nicht nur Lernpotenziale der Schüler gefördert, sondern auch *gezielte Beteiligungsmöglichkeiten* geschaffen (vgl. Holtappels 2004, S. 264). Diese beziehen sich aber nicht nur auf die Differenzierung der Lernorganisation und einer lerngerechten Rhythmisierung (insbesondere die Förderung offenen Lernens, individuelle Förderung), sondern auch auf die Ausgestaltung des Schullebens und Schulöffnungsaspekte (ferner eine entsprechende Ausdifferenzierung der Personalorganisation, wie oben im Zusammenhang mit der Kooperationsorientierung benannt).

Innovative Merkmale zeitgemäßer Schulkonzepte (vgl. Holtappels 1995, S. 15ff.) widerspiegeln einerseits eine phasenweise Aufhebung der Differenz von kognitivem und sozialem Lernen, von Erziehung und Unterricht; es findet eine Verknüp-

fung von kognitiven, sozialen und emotionalen Lernarrangements statt. Hier entsteht der bewusst ausfüllbare Spielraum, die direkte Ermöglichung und konzeptionelle Grundlegung von partizipativem Lernen. Andererseits ist ein wesentliches Merkmal von Innovation eine Ausgestaltung des Schullebens, die engagementfördernde Aktivitäten bewusst berücksichtigen kann – etwa durch offene Gruppenarbeit, Wettbewerbe, Planspiele, die Möglichkeit der Übernahme sozialverantwortlicher Funktionen –, sowie Verknüpfungen zu Schulprojekten und Projektlernen eingeht. Expliziten Ausdruck finden diese Bemühungen in der Etablierung einer

„civic education“

Bürgerschaftlichkeit als
Kern schulischer Bildung

als eigenständigem Bestandteil schulischen Lebens und Lernens. Damit verbunden ist die Herausstellung von Erziehung und Bildung zur „Bürgerschaftlichkeit“ nicht nur am Rande, sondern als Kern des schulischen Bildungsauftrags. Dabei geht es um Lehr- und Lernarrangements, die auf die Herausbildung von sozialen, solidarischen, kooperativen und partizipativen Kompetenzen der Schüler zielen. Ganztagschule kann jungen Menschen (in Abhängigkeit der jeweiligen organisatorischen Modelle) neue Chancen bieten, um im konkreten Tun Verantwortung für sich selbst und andere zu übernehmen, Möglichkeiten eines freiwilligen Engagements zu erproben, Engagement- und Partizipationsrollen einzuüben und darin „bürgerschaftliche“ Kompetenzen zu erwerben. Diese Arrangements können eng mit unterrichtlichen und projektförmig organisiertem Lernen verknüpft sein, indem etwa die Wissensvermittlung im Fachunterricht mit Engagementprojekten verbunden wird, die die räumlichen Grenzen der Schule überschreiten und erfahrungsorientiertes Lernen in realen lebensweltlichen Zusammenhängen ermöglichen. Sie können darüber hinaus die Möglichkeiten der (nicht nur formalen) Mitbestimmung in der Schule intensivieren, indem sie Bezug nehmen auf die bestehenden Beteiligungsstrukturen in der Schule und innovative Partizipationsformen anregen und entwickeln. Konzepte einer „civic education“ gelingen um so besser, als sie eingebettet und gekoppelt sind mit Strategien einer

„community education“

Schule als Teil des öffentlichen
Lebens

und damit die Schule als wichtigen Ort im Stadtteil bzw. in ihrem Nahraum verankern, sie für Kooperationen mit Akteuren des Gemeinwesens aufschließen und als Zentrum für vielfältige Aktivitäten gestalten. Verbunden damit ist eine gegenseitige Bereicherung von Schule und Wohnumfeld sowie die Feststellung, dass Schule kein künstlicher Schonraum jenseits realer Lebensverhältnisse, sondern Teil des öffentlichen Lebens, des Gemeinwesens und somit Teil unserer Demokratie ist. Schulöffnung (siehe Punkt 4.3) reichert die pädagogische Ganztagsgestaltung an und verhindert einen schulzentrierten, systemisch geschlossenen Entwicklungsprozess (das lebensweltdistanzierte Verschulungsdilemma). Eine inhaltliche, methodische Öffnung von Unterricht geht mit einer räumlichen, personellen wie institutionellen Öffnung einher. Damit werden Kooperationen mit anderen Personen und Institutionen ermöglicht, Schule wird ein aktiver Part der Teilhabe am Gemeinwesen beigemessen. Nicht zuletzt wird auf diese Weise auch

dem erweiterten Bildungsverständnis Rechnung getragen, das vielfältige Ansatzpunkte für seine praktische Realisierung erhält. Kernpunkt: Schulen, die ganztägiges Lernen ermöglichen wollen, öffnen sich: Nur gemeinsam mit Partnern aus dem Schulumfeld und auch überörtlichen Trägern können sie das anspruchsvolle Ziel, Ganztagschule zu sein und Kindern einen vielfältigen Schulalltag als Lern- und Lebensraum zu bieten, effektiv in die Praxis umsetzen. Schule kann hierbei auf eine Reihe von Partnern aus den Bereichen Musik, Kultur oder Sport zählen – genauso wie auf den wichtigen Partner Kinder- und Jugendhilfe. Deshalb ist die

Kooperationsorientierung mit der Jugendhilfe

Abbau von Benachteiligungen

(auch) vor diesem Hintergrund förderlich und kann dem Ziel der Partizipations- und Engagementförderung unmittelbar dienen. Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe ist es, junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern und dazu beizutragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen. Für die Ganztagschule ist die Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe in mehrfacher Hinsicht von Bedeutung:

- Ganztagschule möchte für alle Kinder und Jugendlichen Angebote machen und ihnen Lernchancen eröffnen, dabei besondere Förderbedarfe berücksichtigen, die durch schwierige Lebenssituationen von Schülern entstehen können. Sie findet mit der Kinder- und Jugendhilfe eine Expertin für Fragen der sozialen Integration, des Umgangs mit individuellen und sozialen Benachteiligungen und der intensiven sozialpädagogischen Begleitung.
- Ganztagschule möchte ein vielfältiges Lern- und Freizeitangebot bieten. Sie findet in der Kinder- und Jugendhilfe einen Partner mit Erfahrung in der offenen Kinder- und Jugendarbeit, etwa in Angeboten der Bereiche Ästhetik, Bewegung, Umwelt, Musik, Medien. So können Gruppenerfahrungen und das Erlernen von Selbstorganisation durch Eigenaktivität und Verantwortungsübernahme gefördert werden. Die Kinder- und Jugendarbeit bietet Erfahrungs- und Experimentierräume für Kinder, unterstützt soziales Lernen und die individuelle Entwicklung.

Kurz: Kinder- und Jugendhilfe trägt ihren sozialpädagogischen Blickwinkel in die Gestaltung von Schule hinein: das Wissen über die Lebenswelten und -lagen von jungen Menschen und ihre Familien, Erfahrungen mit der Kultur des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen vor Ort, alltagsorientierte Kompetenzen. Sie berücksichtigt die Bedürfnisse der jungen Menschen und wendet dabei lebendige, kreative, alltagsorientierte und abwechslungsreiche Methoden der Einzel- und Gruppenförderung an.

So lässt sich resümieren:

„Das Schulleben gestaltet sich in ganztägigen Schulen – bei mehr Zeit und erweiterten Räumen – als Feld für Partizipation und Demokratielernen. In all den erweiterten Aktivitäten ganztägiger Schulen eröffnet das Schulleben Raum für die Beteiligung von Schüler/-innen und Eltern und bietet Chancen für aktive Mitbestimmung und soziale Verantwortung im Schulalltag. Erweiterte Angebote, Veranstaltungen und Einrichtungen des Ganztagsbetriebs ermöglichen die gestaltende Mitwirkung von Eltern, Schüler/innen und

Gestaltende Mitwirkung

Schulnachbarn, z. B. im Cafeteriabereich oder an Produkten vielfältiger Lernaktivitäten (...). Dabei werden vielfach Partizipation und Mitbestimmung selbst zur Lernaufgabe, etwa im politisch-sozialen Lernen zur Herausbildung moralisch-kognitiver Urteilsfähigkeit und demokratischer Gestaltungskompetenz“ (Holtappels 2004, S. 265).

Ambivalenzen und Vorbehalte

Diese Einschätzung indirekter und direkter Potenziale für Partizipations- und Engagementförderung in und durch ganztägige Schularrangements und damit die Beschreibung von hohen Erwartungen an die Schule als ein „multi-aktives Bildungszentrum“ (Otto & Coelen 2004) ist natürlich nicht frei von **Ambivalenzen und Vorbehalten**, die anhand der folgenden Thesen verdeutlicht werden sollen:

Der Ermöglichungsrahmen allein fördert nicht automatisch Partizipation und Engagement – Partizipationspotenziale müssen aktiv ausgeschöpft werden:

Dekoratives Beiwerk

Wenn auch Ganztagschule erhebliche Chancen und Spielräume für die Partizipations- und Engagementförderung bietet, bedeutet dies keineswegs automatisch, dass sich diese in der Praxis auch entfalten. Notwendig ist daher ihre konzeptionelle Herausstellung und die operative Übersetzung bestehender Potenziale in konkrete Konzepte und Projekte, die sich an den jeweiligen Besonderheiten der Einzelschule orientieren müssen. Dies ist vor allem deshalb von Bedeutung, da die bestehenden Spielräume bei der Ausgestaltung von Ganztagschule durchaus die Gefahr unaufwendiger, pädagogisch wenig wirksamer Umsetzungsformen in sich bergen. Insbesondere die offenen Formen der Ganztagschule könnten dafür anfällig sein, Projekte und Anliegen der Partizipations- und Engagementförderung lediglich zur Ausfüllung offener Zeiten und Betreuungsräume zu nutzen, wobei sie lediglich dekoratives Beiwerk der Schule wären und die Kernbereiche schulischen Wirkens und ihre pädagogischen Leitbilder unberührt blieben.

Für Partizipation und Engagement-Lernen („civic education“) gibt es kein Standardkonzept. Differenzierungen sind für passgerechte Konzepte ebenso notwendig wie die Frage nach notwendigen Voraussetzungen in der Einzelschule:

Altersgerechte Lern- und Erprobungssituationen

Möglichkeiten für Engagement und Partizipation bedürfen der Analyse der jeweiligen Situation in der Einzelschule sowie der Lebensbedingungen der in ihr lernenden Schüler. Diese Besonderheiten müssen einfließen in die Entwicklung altersgerechter Lern- und Erprobungssituationen mit Ernstcharakter, in denen Kinder und Jugendliche Verantwortung übernehmen können und dabei mit positiven wie negativen Folgen ihres Handelns konfrontiert werden. Derartige Lernarrangements, die möglichst auch mit praktischer Bedeutung für das Gemeinschaftsleben verbunden sind, lassen sich nicht standardisieren. Beispiele gelungener Pra-

xis können vorbildhaft sein, bedürfen jedoch der Überprüfung und Übertragung auf die eigene schulische Situation.

Der indirekte und direkte Ermöglichungsrahmen für Partizipationsförderung entfaltet seine Potenziale in relativer Abhängigkeit vom jeweiligen organisatorischen Modell der Ganztagschule:

Stärkere Organisation –
mehr Partizipation

Chancen der Partizipations- und Engagementförderung steigen mit dem Organisationsgrad des Ganztags schulbetriebs. Offene Formen bieten zwar durchaus neue Chancen einer stärkeren partizipativen Ausrichtung, schöpfen diese aber – insbesondere aufgrund ihrer Begrenztheit hinsichtlich Unterricht und Curriculumgestaltung – nur unzureichend aus. „Additive“ Modelle des Ganztags schulbetriebs mit wenigen zusätzlichen Betreuungsstunden an drei Nachmittagen der Woche, die unverbunden neben dem vormittäglichen Unterricht angeboten werden, können nur bedingt zu einer Steigerung von Teilhabe- und Mitbestimmungsmöglichkeiten beitragen. Sie bleiben letztendlich auf den indirekten Ermöglichungsrahmen beschränkt.

Als entscheidend – und die organisatorischen Grenzen tendenziell kompensierend – erweist sich der erreichte Grad an Integriertheit von Konzepten der Partizipations- und Engagementförderung („civic education“) in der Schule:

Potenziale ausschöpfen

Partizipation und Engagement gewinnen als Bildungsziel in (Ganztags-)Schulen in dem Maße an Bedeutung, wie ihre Potenziale über die latent vorhandenen Chancen (indirekter Ermöglichungsrahmen) als Prinzip, Methode und Ziel in konkreten Lehr- und Lernarrangements verankert und ausgeschöpft werden. Dies gelingt um so intensiver, als sich Teilhabe und Mitbestimmung, Engagement und Kooperation als zentrale Elemente in schulischen Leitbildern und im pädagogischen Selbstverständnis der Einzelschule (Schulkonzept, Schulprogramm) wiederfinden. Gemeint ist damit ein bürgerschaftliches Leitbild von Schule, in dem bürgerschaftliches Engagement nicht lediglich eine Aufgabe, ein Faktor oder Teilziel, sondern ein durchgängiges Prinzip ist, das sich in der Ausgestaltung schulischer Wirklichkeit über den ganzen Tag und in der Positionierung der Schule gegenüber dem Gemeinwesen ausdrückt.

Partizipation muss ein Gestaltungsziel unabhängig von Schulformen sein, andernfalls wäre eine Verstärkung von sozialer Selektivität die Folge, Partizipation bliebe allein für sozial besser gestellte Schüler ein Thema:

Ausdehnung auf alle
Schulformen

Partizipation und bürgerschaftliches Engagement sind sowohl in ihren pädagogischen Potenzialen für die Gestaltung von Schule und Lernen als auch in ihrer Bedeutung als Bildungsziel keineswegs auf ganztägige Formen der Schulorganisation beschränkt. Sie können und sollen im Gegenteil in sämtlichen Schulformen und -arten ihren Niederschlag finden. Durch eine Beschränkung auf einzelne Schulformen oder Bildungsgänge würde Partizipation – entgegen der mit ihr verbundenen gesellschaftlichen Intention – soziale Selektivität verstärken, statt Integration zu fördern. Von daher ist es ein wichtiges Ziel, Teilhabe und Mitbestimmung im gesamten Bildungs- und Schulsystem als pädagogisches Prinzip und Bildungsfaktor zu verankern.

Engagement ist nicht kognitiv erlernbar

(Ganztags-) Schule kann bürgerschaftliche Bildungsprozesse auch verhindern:

Die Konzeption eines Bildungsziels „bürgerschaftliches Engagement“ ist durchaus auch in der Gefahr, allzu sehr in die curriculare Logik einer Schule gepresst zu werden. Bürgerschaftliches Engagement ist jedoch nicht rein kognitiv zu erlernen. Wenn es auch Wissensdimensionen umfasst, so ist es doch nicht einfach in Form eines Schulfaches lehr- und lernbar. Sofern sich das Bildungsziel „bürgerschaftliches Engagement“ seitens der Schule mit einem normativen Anspruch, einer moralischen Verpflichtung zum Engagement verbindet, ggf. sogar Sanktionen bei Nicht-Engagement greifen, würde dieses Ansinnen bürgerschaftliche und partizipative Bildungsprozesse eher verhindern, die Ausprägung bürgerschaftlicher Kompetenzen blockieren, statt sie zu befördern. Entscheidend ist daher, dass Teilhabe- und Mitbestimmungsmöglichkeiten als Gestaltungsprinzip den Schultag bestimmen und Räume zum Erproben und Erlernen von Engagement zur Verfügung gestellt werden, denen ihrerseits Wahl- und Entscheidungsoptionen der Schüler zugrunde legen.

Gefahr der Parzellierung

Kooperation mit der Jugendhilfe muss auf einer Augenhöhe geschehen – bekannte Formen der Instrumentalisierung als Reparatur- und Ausgleichsinstanz müssen zurückgewiesen werden:

Insbesondere in offenen Formen des Ganztagsbetriebs besteht die Gefahr der Parzellierung von Unterricht am Vormittag und „zusätzlichen“ Angeboten am Nachmittag. Solchen additiven Modellen mangelt es nicht nur an konzeptionellen Leitlinien, die den schulischen Alltag in seiner Gesamtheit verbinden, es fehlt auch an personeller Kontinuität sowie an gemeinsamen integrierten Lerngruppen. So liegen Befürchtungen nahe, dass sich die in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule als überwunden geglaubte Arbeitsteilung in Ganztagschulen neu etablieren könnte, wobei Lehrer sich im wesentlichen auf Unterricht und Wissensvermittlung am Vormittag konzentrieren und die Träger der Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit am Nachmittag Freizeit- und Förderangebote anbieten würden. Diesen defizitären Formen der Zusammenarbeit mit all ihren bekannten Problemen ist aus Sicht der Jugendhilfe eine klare Absage zu erteilen. Kooperation muss auch in Ganztagschulen in gleichberechtigter Partnerschaft und unter Beachtung der entwickelten Qualitätskriterien stattfinden.

Lösungssuche auf Ebene der Einzelschule

Paradox: Gebundene Formen der Ganztagschule scheinen am wirkungsvollsten – dabei bleiben Kooperationschancen mit der Jugendhilfe jedoch begrenzt:

Die besonderen Chancen zur Verbesserung der schulischen Leistungen von Schülern liegen in gebundenen Formen der Ganztagschule mit ihren integrierten pädagogischen Konzepten. Dabei wäre jedoch der pädagogische Reformprozess weitgehend innerschulische Angelegenheit und die Perspektiven für eine Kooperation mit der Jugendhilfe bleiben begrenzt. Dagegen bieten offene Organisationsformen erhebliche Möglichkeiten (und auch Notwendigkeiten) für eine Zusammenarbeit. Gleichzeitig liegen hier aber auch die größten Gefahren einer In-

strumentalisierung der Jugendhilfe für die Belange der Schule und für die Etablierung eines hierarchischen Verhältnisses zwischen den beiden Sozialisationsinstanzen. Eine Lösung dieses Paradoxes wird sich nur durch Programmarbeit und Organisationsentwicklung auf Ebene der Einzelschule finden lassen, wobei integrierte Konzepte auf eine enge Verknüpfung einer zu entwickelnden differenziellen Lern- und Förderkultur mit einer Öffnung der Schule gegenüber dem schulischen Umfeld abzielen müssen.

Die (Ganztags-) Schule ist ein wichtiger Ort zum Erlernen bürgerschaftlicher Kompetenzen, aber nicht der einzige. Die Entwicklung der Ganztagschule darf nicht zu einer Monopolisierung von Bildungsansprüchen führen:

Der *Ausbau ganztägiger Angebote* an Schulen eröffnet neue Perspektiven auch für eine Förderung bürgerschaftlichen Engagements. Dabei kommt der Kooperation zwischen Schule und außerschulischen Partnern ein zentraler Stellenwert zu. Mit der Ausdehnung des zeitlichen Rahmens der Ganztagschule und der Einbeziehung informeller und nicht-formeller Bildungsorte und -gelegenheiten gewinnt die Schule für sämtliche Bildungsbemühungen eine scheinbare Monopolstellung. Dies führt in der öffentlichen Bildungsdebatte zu neuen Vorbehalten. Es ist daher von entscheidender Bedeutung, die Gemeinsamkeiten und Kooperationsmöglichkeiten von Schule, Jugendhilfe und anderen außerschulischen Bildungsakteuren systematisch auszuloten, dabei jedoch auch ihre Unterschiede und die Berechtigung ihres eigenständigen Agierens herauszustellen. Dabei gilt es, deutlich zu machen, dass ein „Bildungsziel Bürgerschaftliches Engagement“ auch, jedoch nicht nur *in* der Schule greifen muss und darf. Es geht vielmehr darum, die Komplexität und Vielschichtigkeit des Bildungsgeschehens anzuerkennen und solche Reformmodelle zu entwickeln, die unterschiedliche Lernorte und Logiken des Kompetenzerwerbs in neuer Form miteinander vernetzen.

Vielschichtigkeit des Bildungsgeschehens

Die Vergegenwärtigung dieser Ambivalenzen führt unmittelbar zu der Frage nach weitergehenden Entwicklungserfordernissen.

4.3 Entwicklungserfordernisse: Rahmenbedingungen für Partizipations- und Engagementförderung in und durch (Ganztags-) Schule

Ausgehend von beschriebenen Ermöglichungsdimensionen für Formen und Prozesse der Partizipations- und Engagementförderung in und durch Ganztagschule sowie den dabei bestehenden Ambivalenzen lassen sich die folgenden Rahmenbedingungen für eine bürgergesellschaftliche Weiterentwicklung von Schule formulieren:

1. Weiterentwicklung und Präzisierung eines umfassenden Bildungsverständnisses

Auf übergreifender bildungspolitischer (als fachpolitischer) Ebene ist es notwendig, das in der Fachdiskussion eingeforderte umfassende Lern- und Bildungskonzept weiterzuentwickeln und zu präzisieren. Dabei geht es darum,

- die unterschiedlichen Bildungsinstitutionen und -orte, Bildungsaufgaben und Bildungsprozesse in ein neues Verhältnis zu bringen, das Kindern und Jugendlichen optimale Bildungs- und Teilhabechancen bietet, sie auf die Bewältigung des Alltags und der Zukunft vorbereitet und für eine gelingende Lebensführung rüstet;
- schulische und außerschulische Potenziale bei der Gestaltung von Bildungsprozessen neu aufeinander zu beziehen und formelle wie informelle Bildungsgelegenheiten miteinander zu vernetzen;
- die verfestigte Arbeitsteilung und Spezialisierung der pädagogischen Institutionen neu zu definieren, traditionelle Rollenverständnisse und Zuweisungen zu überwinden und die pädagogischen Lern- und Bildungsprozesse miteinander zu verzahnen;
- das Zusammenspiel von Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe sowie vielfältiger weiterer gesellschaftlicher Akteure und Bildungsgelegenheiten neu zu bestimmen und
- dabei den Stellenwert sozialen Lernens, von Partizipation und Engagement zu verdeutlichen und „civic education“ (als Bildung zur ‚Bürgerschaftlichkeit‘) als zentrales Element in ein modernes Konzept von Bildung zu integrieren.

2. „Civic education“ braucht Anerkennung und Verankerung in bildungspolitischen Konzepten:

Die entwickelten bürgerschaftlichen Perspektiven für eine moderne Bildung müssen stärkeren Eingang finden in bildungspolitische Strategien. Das bedeutet, dass

- auch auf Bundesebene bildungspolitische Impulse und Programme zivilgesellschaftliche Anliegen aufgreifen und in ihrer Relevanz für ein neues Zusammenspiel von Bildung, Erziehung und Betreuung anerkennen und fördern;
- auf der Ebene der für die Ausgestaltung des Bildungssystems in entscheidendem Maße verantwortlichen Bundesländer Konzepte einer „civic education“ Eingang finden in strukturbildende Programme, Erlasse, Richtlinien;
- dafür (auch in den Schulgesetzen der Länder) die notwendigen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die den Schulen genügend Entscheidungs- und Gestaltungsspielräume für die Realisierung von (mehr) Partizipationsmöglichkeiten und (neuen) Formen des Lernens und Lebens von ‚Bürgerschaftlichkeit‘ eröffnen;

- ein höherer Grad an Autonomie gekoppelt ist an eine Intensivierung kommunaler und sozialräumlicher Bezüge der Einzelschule. Dies ist das Ziel einer wechselseitigen Öffnung und Bereicherung von Schule und Gemeinwesen.

Umsetzung in den einzelnen Schulen

3. Entwicklung bürgergesellschaftlicher Leitbilder in (Ganztags-) Schule und Jugendhilfe sowie ihre Umsetzung in kooperationsorientierten Zielen und Konzepten:

Programmatische Orientierungen bedürfen klarer Übersetzungen in Konzepte und Strategien auf Ebene der Einzelschule. Dies erfordert insbesondere:

- (Weiter-) Entwicklung des Schulkonzeptes mit bürgergesellschaftlicher und sozialpädagogischer Akzentuierung,
- Profilbildung eines integrierten Konzeptes der Ganztagschule, das dem erweiterten Verständnis von Bildung – unter Einschluss bürgerschaftlicher und sozialpädagogischer Elemente – vor Ort praxiswirksame Konturen gibt,
- konkrete Öffnung der Schule hin zum Gemeinwesen, lebensweltorientierte und kooperationsorientierte Schulentwicklung,
- Entwicklung flexibler Lern- und Unterrichtsformen, auch unter Einbeziehung gesellschaftlicher Akteure, insbesondere von Partnern wie z. B. Schulsozialarbeitern bzw. kooperierenden Trägern der Jugendhilfe,
- Erstellung verbindlicher Ziel- und Kooperationsvereinbarungen, gemeinsamer Leitbilder und eines strategischen wie fachlich orientierten Gesamtentwurfes der Kooperation und Gestaltung eines Raumes schulischer und sozialer Bildung.

4. Institutionelle Rahmenbedingungen für wechselseitige Kommunikations- und Dialogfähigkeit:

Überbrückung der strukturellen Unvereinbarkeiten

Jugendhilfe und Schule zeichnen sich durch „strukturelle Unvereinbarkeiten“ (Olk 2004) aus; es sind institutionelle Vorkehrungen notwendig, um Kooperation im Konkreten zu ermöglichen. Dies gilt auch für gemeinsame Vorhaben der Engagementförderung. Die unterschiedliche Verortung ihrer Steuerungsebenen – Bildungs- und Schulpolitik auf Länderebene, Jugendhilfe als Aufgabe der kommunalen Selbstverwaltung – erfordert:

- eine strategische Kooperation und Koordination auf Länderebene (z. B. in einer interministeriellen Arbeitsgruppe), die die enge Koppelung von Bildungs-, Schul- und Jugendpolitik sicherstellt,
- intensive Abstimmungsprozesse auf kommunaler Ebene (insbesondere durch die Verknüpfung der kommunalen Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung);
- konzeptionelle Klärungen und genaue Absprachen über Kooperationsvorhaben zwischen den jeweiligen Partnern im schulischen Wohnumfeld, im Stadtteil (z. B. in Stadtteil-AGs) sowie

- operative Steuerung und konzeptionelle Weiterentwicklung der Kooperationsvorhaben in der Einzelschule (z. B. Einrichtung einer Steuerungsgruppe, Einbindung aller Akteure in schulische Gremien).

5. Gegenseitige Öffnung der Angebote und institutionellen Strukturen:

Erfordernisse auf beiden Seiten

Ein intensives Zusammenwirken der Bildungsakteure Schule und Jugendhilfe ist auf gegenseitige institutionelle und konzeptionelle Öffnungen angewiesen, die ihre unterschiedlichen Traditionen und Aufgaben miteinander verbinden und Kooperationsfähigkeit sicherstellen. Dazu zählen:

- die Flexibilisierung von Jugendhilfeangeboten als regionales Gestaltungsprinzip;
- die Schaffung schul- und bildungsorientierter Angebote der Jugendhilfe, die ausdrücklich in der Schule bzw. schulnah durchgeführt werden;
- die Durchlässigkeit von Angeboten zwischen Schule und Jugendhilfe sowie zu den angrenzenden Angebotsstrukturen;
- sozialräumliche Öffnungsprozesse und interinstitutionelle Orientierungen als Grundlage für das Verständnis des Sozialraums als Bildungsraum und Raum vernetzter Angebotsstrukturen sowie
- die gemeinsame Orientierung an der Verschränkung von Bildung, Erziehung und Betreuung sowie einer bewältigungstheoretischen Fundierung von Unterstützungs- und Hilfeleistungen der Jugendhilfe als Basis für die Arbeit mit potentiell allen jungen Menschen ohne ausschließlichen „Problem- oder Zielgruppenbezug“.

6. Neuverteilung von Bildungs- und Erziehungsaufgaben – organisatorische Verankerung, strukturelle Absicherung und Verbindlichkeit des Zusammenwirkens:

Schemenhafte Floskeln bleiben folgenlos

Die Forderung nach einer Neuverteilung von Bildungsaufgaben unter Einbeziehung formeller, nicht-formaler und informeller Bildungsprozesse und -orte darf nicht als schemenhafte Floskel diskutiert werden; dies würde nur zu einer Verunsicherung von Bildungsakteuren führen und bliebe folgenlos. Vielmehr bedarf es einer Überprüfung des Bildungsauftrags der einzelnen Institutionen, ihrer jeweiligen Kompetenzen und Potenziale, der präzisen Analyse von Bereichen, Möglichkeiten und Formen eines intensiveren Zusammenarbeitens, der Bestimmung von Grenzen sowie der Entwicklung einer gleichberechtigten Kooperationskultur zwischen unterschiedlichen Partnern. Hinsichtlich der Kooperation von Schule und Trägern der Jugendhilfe sind dabei vor Ort insbesondere entscheidend:

- die konzeptionelle Verständigung über Ziele nach einem vereinbarten Vorgehen, verbindliche Zielvorgaben und Aufgabenbeschreibungen als Ergebnis des Verständigungsprozesses;
- regelmäßige Überprüfung der Erreichung von Teilergebnissen;

- die Entwicklung einer gemeinsamen Konzeption als Basis von Kontinuität, Dauer und Stabilität;
- symmetrische Wechselbeziehung der Akteure, Verbindlichkeit der Absprachen und klare Zuständigkeiten in der Kooperation;
- Transparenz und regelmäßiger Informationsaustausch sowie nicht zuletzt
- Koordination und Steuerung der Kooperation.

7. Förderung kooperationsorientierter Kompetenzen der Beteiligten:

Erfolgsfaktoren

Kooperations-, Kommunikations- und Dialogfähigkeit erfordert nicht nur institutionelle Voraussetzungen, sondern auch kommunikative und kooperative Kompetenzen der einzelnen Akteure. Für die Kooperation von Jugendhilfe und Schule bzw. zwischen Lehrern und Sozialpädagogen sind daher die folgenden Elemente, die Teil gemeinsamer Konzeptentwicklung sein sollten, wichtige Erfolgsfaktoren:

- Ermöglichung eines kollegialen Austausches zu Fragen der Angebotsweiterentwicklung, Selbstevaluation und Qualitätsentwicklung;
- Entwicklung einer gegenseitigen Kooperationskompetenz auf der Basis eines gemeinsamen Diskurses von Jugendhilfe und Schule (hierfür sind Berührungspunkte der schul- und sozialpädagogischen Ausbildung systematisch zu vertiefen und curricular zu verankern) sowie
- kontinuierliche (gemeinsame) Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten.

8. Klärung und Förderung sozialräumlicher Bezüge:

„Civic education“ und „community education“

Die Ziele einer „civic education“ sind eng mit Strategien der „community education“ verknüpft. Die Herstellung und Einbindung sozialräumlicher Bezüge in schulische Konzepte zur Förderung bürgerschaftlichen Engagements ist von zentraler Bedeutung. Daher ist es geboten,

- träger- und anbieterbezogene Verbindlichkeiten zur Umsetzung der gemeinsamen pädagogischen Ziele durch regionale Abstimmungsprozesse, Stadtteil- oder Gemeindegremien zur fachlichen Strategieentwicklung und Evaluation zu schaffen;
- sich sorgfältig über die von den einzelnen Partnern einzubringenden Ressourcen abzustimmen;
- geregelte Koordinationsprozesse, die zur Optimierung von Verfahrens- und Organisationsabläufen führen, zu verankern;
- Vernetzung als erkennbares Prinzip und kontinuierliche Struktur, die das Zusammenwirken der unterschiedlichen sozialräumlich agierenden Personen und Institutionen fördert, zu bilden und zu pflegen sowie

- die bestehenden Planungen räumlich wie konzeptionell stärker aufeinander zu beziehen und miteinander zu verzahnen (Schulentwicklungs-, Jugendhilfe, Bauleitplanung etc.).

Literatur

- Adloff, F.** (2001). Community Service und Service-Learning: Eine sozialwissenschaftliche Bestandsaufnahme zum freiwilligen Engagement an amerikanischen Schulen und Universitäten. Opusculum Nr. 5. Berlin: Maecenata Institut für Dritter-Sektor-Forschung.
- Alemann, U. v.** (Hrsg.) (1978). Partizipation – Demokratisierung – Mitbestimmung: Problemstellung und Literatur in Politik, Wirtschaft, Bildung und Wissenschaft. Eine Einführung (2. Auflage). Opladen: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Appel, S.** (2003a). Handbuch Ganztagschule. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Appel, S.** (2003b). Schulen mit ganztägigen Konzeptionen in sozialen Brennpunkten. In S. Appel, H. Ludwig, U. Rother & G. Rutz (Hrsg.), Jahrbuch Ganztagschule. Neue Chancen für die Bildung (S. 107-111). Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Backhaus-Maul, H., & Oik, T.** (2000). Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Sachsen-Anhalt. Eine empirische Studie im Auftrag des Ministeriums für Arbeit, Soziales und Gesundheit des Landes Sachsen-Anhalt. Halle/S.: Martin-Luther-Universität.
- Barber, B.** (1994). Starke Demokratie. Über die Teilhabe am Politischen. Hamburg: Rotbuch.
- Behr, K., Liebig, R., & Rauschenbach, T.** (2000): Strukturwandel des Ehrenamtes. Gemeinwohlorientierung im Modernisierungsprozess. Weinheim & München: Juventa.
- Behr-Heintze, A., & Lipski, J.** (2005). Schulkooperationen. Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern. Ein Forschungsbericht des DJI. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Beutel, W., & Fauser, P.** (Hrsg.) (2001). Erfahrene Demokratie. Wie Politik praktisch gelernt werden kann. Opladen: Leske + Budrich.
- Beutel, W.** (2003). Demokratie und bürgerschaftliches Engagement in der Schule. In Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ (Hrsg.), Bürgerschaftliches Engagement und Sozialstaat (S. 233–249). Opladen: Leske + Budrich.
- Bildungskommission NRW** (1995). Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied, Kriffel & Berlin: Luchterhand.
- Blanke, H., Hovenga, B., & Wawrziczny, S.** (Hrsg.) (1993). Handbuch kommunale Kinderpolitik. Münster: Votum.
- Bruner, C., Winklhofer, U., & Zinser, C.** (1999). Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Kommune. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung. München: BMFSFJ.
- Böhme, J., & Kramer, R. T.** (Hrsg.) (2001). Partizipation in der Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen. Opladen: Leske + Budrich.

- Bundesjugendkuratorium** (Hrsg.) (2001). Streitschrift „Zukunftsfähigkeit sichern!“ – Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. Bonn & Berlin: BMFSFJ.
- Bundesjugendkuratorium, Sachverständigenkommission für den 11. Kinder- und Jugendbericht & AGJ** (2002). Bildung ist mehr als Schule – Leipziger Thesen. Forum Jugendhilfe, (26) 3, 2.
- Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit** (Hrsg.) (1990). 8. Jugendbericht – Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe (BT-Drucksache 11/6576). Bonn: Deutscher Bundestag.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend** (Hrsg.) (1998). 10. Kinder- und Jugendbericht. Bonn: Deutscher Bundestag.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend** (Hrsg.) (2002). 11. Kinder- und Jugendbericht. Bonn & Berlin: Deutscher Bundestag.
- Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement** (Hrsg.) (2004). Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement. Aktionsprogramm und Ziele. Profil der Projektgruppen. Statuten. Organisationsstruktur. Berlin: BBE.
- Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement** (Hrsg.) (2005). Bürgerschaftliches Engagement als Bildungsziel (in) der Schule. Dokumentation der bundesweiten Fachtagung des BBE in Kooperation mit der Staatskanzlei Rheinland-Pfalz und der DKJS am 29./30. Oktober 2004 in Mainz. Berlin: BBE.
- Burdewick, I.** (2003). Jugend – Politik – Anerkennung. Eine qualitativ empirische Studie zur politischen Partizipation 11- bis 18-Jähriger. Opladen: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Corsa, M.** (1999). Kennzeichen E. Anmerkungen zum Ehrenamt im Jugendverband und seiner Zukunftsfähigkeit. Jugendpolitik, 4, 117–123.
- Deinet, U., Nörber, M., & Sturzenhecker, B.** (2002). Kinder- und Jugendarbeit. In W. Schröer, N. Struck, & M. Wolff (Hrsg.), Handbuch Kinder- und Jugendhilfe (S. 691–713). Weinheim & München: Juventa.
- Deutsche Shell** (Hrsg.) (1997). Jugend 97. 12. Shell-Jugendstudie. Opladen: Leske + Budrich.
- Deutsche Shell** (Hrsg.) (2000). Jugend 2000. 13. Shell-Jugendstudie (2 Bände). Opladen: Leske + Budrich.
- Ebert, O., Hartnuß, B., Rahn, E., & Schaaf-Derichs, C.** (2002). Freiwilligenagenturen in Deutschland. Ergebnisse einer Erhebung der Bundesarbeitsgemeinschaft der Freiwilligenagenturen. Schriftenreihe des BMFSFJ, Band 227. Berlin: BMFSFJ.
- Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“** (Hrsg.) (2002). Bericht. Bürgerschaftliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft. Opladen: Leske + Budrich.
- Evers, A., Rauch, U., & Stitz, U.** (2002). Von öffentlichen Einrichtungen zu sozialen Unternehmen. Hybride Organisationsformen im Bereich sozialer Dienstleistungen. Berlin: Edition Sigma.

- Erlinghagen, M., Rinne, K., & Schwarze, J.** (1997). Ehrenamtliche Tätigkeiten in Deutschland – komplementär oder substitutiv? Analysen mit dem Sozioökonomischen Panel 1985 bis 1996. Diskussionspapier Nr. 97/10. Bochum: Fakultät für Sozialwissenschaft der Ruhr-Universität.
- Erlinghagen, M., Rinne, K., & Schwarze, J.** (1999). Ehrenamt statt Arbeitsamt. Sozioökonomische Determinanten ehrenamtlichen Engagements in Deutschland. *WSI-Mitteilungen*, 4, 246-255.
- Fausser, P.** (2002). Lernen als innere Wirklichkeit. Über Imagination, Lernen, Verstehen. *Neue Sammlung*, 2, 39-68.
- Fees, K.** (2005): Die öffentliche Ganztagschule in Deutschland: Daten und Konzepte. In V. Ladenthin & J. Rekus (Hrsg.), *Die Ganztagschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie* (S. 125-161). Weinheim & München: Juventa.
- Gensicke, T.** (2004). Freiwilliges Engagement in Deutschland 1999 – 2004. Ergebnisse einer repräsentativen Trenderhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement, durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. München: BMFSFJ.
- Gustav-Heinemann-Initiative, Humanistische Union, & Komitee für Grundrechte und Demokratie** (2003). Das Recht von Kindern und Jugendlichen auf Bildung. Manifest. *Vorgänge* (42) 3, 76- 83.
- Hartnuß, B.** (2004). Bürgerschaftliches Engagement und Schulsozialarbeit – Möglichkeiten und Perspektiven der Engagementförderung in Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In B. Hartnuß, & S. Maykus, (Hrsg.), *Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule* (S. 326-348). Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.
- Hartnuß, B.** (2005). Bürgerschaftliches Engagement als Bildungsfaktor. *Blätter der Wohlfahrtspflege* (152) 2, 48-50.
- Heinze, R. G. & Oik, T.** (2001). Bürgerengagement in Deutschland – Zum Stand der wissenschaftlichen und politischen Diskussion. In R. G. Heinze & T. Oik (Hrsg.), *Bürgerengagement in Deutschland. Bestandsaufnahmen und Perspektiven* (S. 11–26). Opladen: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Henkenborg, P.** (2005). Politische Bildung als Schulprinzip: Demokratie-Lernen im Schulalltag. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 265-281). Bonn: Wochenschau.
- Höhm, K., Holtappels, H. G., & Schnetzer, T.** (2004). Ganztagschule. In H. G. Holtappels u. a. (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (Band 13, S. 253-289). Weinheim & München: Juventa.
- Holtappels, H. G.** (1994). Ganztagschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung. Weinheim & München: Juventa.
- Holtappels, H. G.** (1995). Ganztagerziehung als Gestaltungsrahmen der Schulkultur – Modelle und Perspektiven für ein zeitgemäßes Schulkonzept. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Ganztagerziehung in der Schule* (S. 12-48). Opladen: Leske + Budrich.
- Holtappels, H. G.** (2003a). Ganztagschule und Schulöffnung als Rahmen pädagogischer Schulreform. In S. Appel, H. Ludwig, U. Rother, & G. Rutz, (Hrsg.),

Jahrbuch Ganztagschule. Neue Chancen für die Bildung (S. 164-187). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Holtappels, H. G. (2003b). Analyse beispielhafter Schulkonzepte von Schulen in Ganztagsform. Dortmund: ISF-Verlag.

Holtappels, H. G. (2004). Beteiligung von Kindern in der Schule. In Deutsches Kinderhilfswerk (Hrsg.), Kinderreport Deutschland (S. 259-274). München: Koopaed.

Honneth, A. (2002). Das Andere der Gerechtigkeit. Aufsätze zur praktischen Philosophie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Holzappel, H. (2000). Bildung und aktivierender Staat. In E. Mezger & K.-W. West (Hrsg.), Aktivierender Sozialstaat und politisches Handeln (S. 63-80). Marburg: Schüren Presseverlag.

Holzappel, H. (2003). Schule und bürgerschaftliches Engagement. In Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ (Hrsg.), Bürgerschaftliches Engagement und Sozialstaat (S. 213-232). Opladen: Leske + Budrich.

Jordan, E. & **Sengling**, D. (2000). Kinder- und Jugendhilfe. Einführung in Geschichte und Handlungsfelder, Organisationsformen und gesellschaftliche Problemlagen. Weinheim & München: Juventa.

Kahl, R. (2004). Archiv der Zukunft: Treibhäuser der Zukunft. Wie in Deutschland Schulen gelingen. Eine Dokumentation. <http://www.archiv-der-zukunft.de/aktivaeten/th-termine.html//>

Krappmann, L. (2000). Politische Sozialisation in Kindheit und Jugend durch Partizipation in alltäglichen Entscheidungen – ein Forschungskonzept. In H.-P. Kuhn & L. Krappmann (Hrsg.), Sozialisation zur Mitbürgerlichkeit (S. 77-91). Opladen: Leske + Budrich.

Maykus, S. (2002). Bildungsprozesse aus sozialpädagogischer Sicht. Soziale Arbeit 5, 183-190.

Maykus, S. (2004). Kooperation von Jugendhilfe und Schule aus sozialpädagogischer Sicht: Sozialintegrative Optionen von Sozialpädagogik im Kontext der Schule. In B. Hartnuß & S. Maykus (Hrsg.), Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule (S. 164-190). Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.

Maykus, S. (2005). Ganztagschule und Jugendhilfe. Kooperation als Chance und Herausforderung für die Gestaltung von Bildungsbedingungen junger Menschen. Münster & Soest: Institut für Soziale Arbeit e. V. Münster & Landesinstitut für Schule, Soest.

Münchmeier, R., **Otto**, H.-U., & **Rabe-Kleberg**, U. (Hrsg.) (2002). Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen: Verlag für Sozialwissenschaften.

Oelerich, G. (2002). Kinder- und Jugendhilfe im Kontext der Schule. In W. Schröer, N. Struck, & M. Wolff (Hrsg.), Handbuch Kinder- und Jugendhilfe (S. 773-787). Weinheim & München: Juventa.

- Olk, T., Bathke, G.-W., & Hartnuß, B.** (2000). Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit. Weinheim & München: Juventa.
- Olk, T.** (2004). Jugendhilfe und Ganztagsbildung. Alte Rollenzuweisungen oder neue Perspektiven? *Neue Praxis*, (34) 6, 532-542.
- Oesterreich, D.** (2002). Politische Bildung von 14-Jährigen. Befunde aus dem Projekt Civic Education. Opladen: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Otto, H.-U.** (2002). Jugendhilfe und Bildung. *Jugendhilfe* 4, 195–199.
- Otto, H.-U., & Coelen, T.** (Hrsg.) (2004). Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Verständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Petersen, K.** (2002). Partizipation. In W. Schröer, N. Struck, & M. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe* (S. 909–924). Weinheim & München: Juventa.
- Picot, S.** (2000). Jugend und freiwilliges Engagement. In S. Picot (Hrsg.), *Freiwilliges Engagement in Deutschland. Ergebnisse der Repräsentativerhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement. Frauen und Männer, Jugend, Senioren, Sport* (Schriftenreihe des BMFSFJ, Band 194.3, S. 111-207). Stuttgart u. a.: BMFSFJ.
- Prüß, F.** (2004). Schulbezogene Jugendhilfe als Kooperationsansatz – Chancen und Grenzen. In B. Hartnuß & S. Maykus, S. (Hrsg.), *Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule* (S. 102-125). Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.
- Putnam, R. D.** (Hrsg.) (2001). *Gesellschaft und Gemeinsinn. Sozialkapital im internationalen Vergleich*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Radisch, F. & Klieme, E.** (2004). Wirkungen ganztägiger Schulorganisation. Bilanz und Perspektiven der Forschung. *Die Deutsche Schule*, (96) 2, 153-169.
- Rauschenbach, T. & Otto, H. U.** (Hrsg.) (2004). Die neue Bildungsdebatte. Chance oder Risiko für die Kinder- und Jugendhilfe? In H. U. Otto & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 9-29). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rauschenbach, T.** (2005). Schule und bürgerschaftliches Engagement – zwei getrennte Welten? Anmerkungen zu einer schwierigen Beziehung. In „Bürgerschaftliches Engagement als Bildungsziel (in) der Schule“. Fachtagung am 29./30. Oktober 2004 in Mainz. Tagungsdokumentation. Berlin: Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement.
- Rekus, J.** (2005). Theorie der Ganztagschule – praktische Orientierungen. In V. Ladenthin & J. Rekus (Hrsg.), *Die Ganztagschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie* (S. 279-297). Weinheim & München: Juventa.
- Rosenblatt, B. v.** (2000). *Freiwilliges Engagement in Deutschland. Ergebnisse der Repräsentativerhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement. Gesamtbericht* (Schriftenreihe des BMFSFJ, Band 194.1). Stuttgart u. a.: BMFSFJ.

- Roth, R.** (2000). Bürgerschaftliches Engagement – Formen, Bedingungen, Perspektiven. In A. Zimmer & St. Nährlich (Hrsg.), *Engagierte Bürgerschaft. Traditionen und Perspektiven* (S. 25–48). Opladen: Leske + Budrich.
- Rother, U.** (2003). Ist Deutschland auf dem Weg zur Ganztagschule? Entwicklungsstand und Entwicklungstendenzen in den Bundesländern. In S. Appel, H. Ludwig, U. Rother, & G. Rutz (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagschule. Neue Chancen für die Bildung* (S. 61-70). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Sliwka, A.** (2002). *Service Learning an Schulen in Deutschland. Abschlussbericht des Pilotprojekts*. Weinheim: Beltz
- Sliwka, A.** (2004). *Service Learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde*. In W. Edelstein & P. Fauser (Hrsg.), *Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“*. Berlin: FU.
- Schnurr, S.** (1987). Partizipation. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.): *Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik* (2. überarb. Auflage, S. 1330-1345). Neuwied & Kriftel: Luchterhand.
- Stange, W. & Wiebusch, R.** (1997). Pro- und Contradiskussion von Kinder und Jugendgremien. In C. Palentin & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Jugend und Politik. Ein Handbuch für Forschung, Lehre und Praxis* (S. 364-396). Neuwied & Kriftel: Luchterhand.
- Sting, S.** (2002). Zwischen dumm und klug. Perspektiven sozialer Bildung in der Wissensgesellschaft. *neue praxis* 3, 231–241.
- Sünker, H.** (2001). Bildung. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik* (S. 162-168). Neuwied & Kriftel: Luchterhand.
- Sünker, H.** (2002). Soziale Arbeit und Bildung. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit* (S. 227–243). Opladen: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thimm, K.** (2004). Kinder- und Jugendliche im Mittelpunkt der Kooperation – vom defizit- zum ressourcenorientierten Ansatz. In J. Schirp, C. Schlichte, & H.-J. Stolz (Hrsg.), *Annäherungen. Beiträge zur Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule* (S. 209-230). Marburg: Afra.
- Thole, W. & Hoppe, J.** (2003). *Freiwilliges Engagement – ein Bildungsfaktor. Berichte und Reflexionen zur ehrenamtlichen Tätigkeit von Jugendlichen in Schule und Jugendarbeit*. Frankfurt/ M.: Verlag Soziale Theorie und Praxis.
- Torney-Purta, J. u. a.** (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Delft: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Von der Gröben, A.** (2000). Am Kleinen das Große lernen. Erziehung zu Verantwortung und Demokratie an der Bielefelder Laborschule. In C. Büttner & B. Meyer (Hrsg.), *Lernprogramm Demokratie. Möglichkeiten und Grenzen politischer Erziehung von Kindern und Jugendlichen* (S. 109 – 124). Weinheim & München: Juventa.
- Winkler, M.** (2000). Bildung und Erziehung in der Jugendhilfe. In S. Müller, H. Sünker, T. Oik, & K. Böllert (Hrsg.), *Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingun-*

gen und professionelle Perspektiven (S. 595–618). Neuwied & Kriftel: Luchterhand.

Winkler, M. (2001). Bildung und Erziehung. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik* (S. 169–182). Neuwied & Kriftel: Luchterhand.

Winklhofer, U., & Schneider, H. (1998). Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Eine Literaturdokumentation. In DJI (Hrsg.), *Literaturreport 1997. Supplement zur Zeitschrift DISKURS*. München: DJI-Eigenverlag.

Wolff, M. (2004). Der außerschulische Bildungsauftrag der Jugendhilfe. Formen sozialen Lernens im öffentlichen Raum. In J. Schirp, C. Schlichte, & H.-J. Stolz (Hrsg.), *Annäherungen. Beiträge zur Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule* (S. 125-138). Marburg: Afra.

Zu den Autoren

Birger Hartnuß, Jg. 1968, mehrjährige Tätigkeit in Forschungsprojekten zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule an den Universitäten Halle/S. und Greifswald, Referent im Sekretariat der Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ des 14. Deutschen Bundestages, seit 2002 wissenschaftlicher Referent in der Geschäftsstelle des Bundesnetzwerkes Bürgerschaftliches Engagement (BBE). Zu seinen Arbeitsschwerpunkten gehören die Themen Kooperation von Jugendhilfe und Schule, bürgerschaftliches Engagement, Bildung.

Stephan Maykus, Dr., Jg. 1971, mehrjährige Tätigkeit in Forschungsprojekten zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule an der Universität Greifswald, Referent im Landesjugendamt des Landeswohlfahrtsverbandes Württemberg-Hohenzollern in Stuttgart, seit 2004 wissenschaftlicher Mitarbeiter und Leitung des Arbeitsbereiches Jugendhilfe und Ganztagschule im Institut für soziale Arbeit e.V. (ISA) in Münster. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten gehören die Themen Kooperation von Jugendhilfe und Schule, Jugendhilfeplanung und -berichterstattung, Handlungskompetenz in den Hilfen zur Erziehung, Qualitätsmanagement.

Anlage

Engagement- und Demokratieförderung in der Schule praktisch – ausgewählte Modelle und Projektbeispiele als Anregung für eine bürgerschaftliche Gestaltung von Ganztagschule (als PDF-Datei auf der Homepage des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“).

© 2006 Birger Hartnuß & Dr. Stephan Maykus

Diese Expertise erschien zuerst im Mai 2005 als Material des Instituts für soziale Arbeit e. V. in Münster.

Die Beiträge zur Demokratiepädagogik stehen als kostenlose Downloads zur Verfügung:

www.blk-demokratie.de

Redaktion: Prof. Dr. Wolfgang Edelstein, Anna Vierling, Alexa Samson

Anlage

Engagement- und Demokratieförderung in der Schule praktisch – ausgewählte Modelle und Projektbeispiele als Anregung für eine bürgerschaftliche Gestaltung von Ganztagschule

Theoretische Vorbemerkungen zur Praxis von Demokratie- und Engagement-Lernen in der Schule und ihrer Kooperation mit bürgerschaftlichen Akteuren

Inwiefern Engagement- und Demokratie-Lernen in und von Schule ermöglicht wird, hängt – wie bereits dargestellt – in entscheidendem Maße davon ab, ob sich dieser Aspekt von Bildung als Kernaufgabe der Schule in ihrem Leitbild und pädagogischen Selbstverständnis niederschlägt. Nur auf diesem Weg lässt sich sichern, dass bürgerschaftliche Projekte und Kooperationen nicht lediglich Dekoration einer ansonsten unveränderten Schule sind, die bei jeder Gelegenheit ausgetauscht bzw. abgelegt werden können. Die Verankerung bürgerschaftlichen Engagements im schulischen Leitbild drückt sich darin aus, dass das Bildungsziel des „kompetenten Bürgers“, also Fähigkeiten zur Kooperation mit anderen für ein gemeinsames Anliegen und die Vertrautheit mit demokratischen Regeln, Verfahren und Institutionen, in den pädagogischen Konzepten aufgewertet werden und gleichauf mit kognitiven Dimensionen des Lernens Beachtung erfahren. Es geht damit letztlich um eine nachhaltige Einbindung von „civic education“ in den Bildungsauftrag der Schule.

Demokratie-Lernen kann nicht allein im Unterricht stattfinden; es braucht mehr als Information, Analyse, Aufklärung und Argumentation. Die Förderung von Partizipation und Bürgerengagement ist Teil der politischen Bildung, orientiert am Bild des kompetenten und mündigen Bürgers. Sie muss als Prinzip im Schulalltag spür- und erfahrbar sein und sich als Element der Schulkultur entfalten. „Die Schul- und Lernkultur selbst sollen Demokratie-Lernen ermöglichen, indem Schüler und Schülerinnen durch eigene Erfahrungen und eigenes Handeln in der Schule den Sinn von Politik und Demokratie praktizieren, erleben und verstehen, um dann durch diese Demokratieerfahrungen politische Mündigkeit und Demokratiekompetenzen entwickeln zu können“ (Henkenborg 2005, S. 265).

Eine solche Schul- und Lernkultur lässt sich jedoch nicht in einem künstlichen, hermetisch gegenüber der realen Lebenswelt abgeschotteten Lernort Schule entwickeln. Schule ist dabei auf die Kooperation mit außerschulischen Partnern und Akteuren angewiesen; sie muss sich zu ihrem Umfeld hin öffnen und selbst Teil des Gemeinwesens werden. Diese Forderung ist nicht neu und in den vergangenen Jahren haben Impulse für eine äußere Öffnung im Schulsystem spürbare Verbreitung gefunden. Eine aktuelle Untersuchung des Deutschen Jugendinstituts macht darauf aufmerksam, dass es kaum noch eine Schule gibt, die kei-

ne Beziehungen zu Einrichtungen, Diensten und Organisationen im Wohnumfeld aufgebaut hat (vgl. Behr-Heintze & Lipski 2005). Die Kooperation von Schule mit außerschulischen Partnern bedeutet eine wichtige Bereicherung für schulisches Leben und Lernen und eröffnet darüber hinaus neue Chancen auch für Engagement- und Demokratie-Lernen. Umgekehrt ist Kooperation allein jedoch noch kein Garant dafür, dass sich Schulen eine demokratische „Verfassung“ geben, Partizipation sich als Gestaltungsprinzip schulischen Alltags manifestiert. Dafür bedarf es beider Seiten; gepaart mit einer äußeren Öffnung der Schule für Kooperationen, Partnerschaften, Bündnisse mit – im weitesten Sinne – Akteuren der Bürgergesellschaft müssen sich Bürgengagement und Demokratie im Selbstverständnis der Schule niederschlagen, und zwar derart, dass sich demokratische Spielregeln in den normalen Mechanismen und Abläufen des schulischen Alltags widerspiegeln und von allen in und an Schule Beteiligten erlebt werden. Die Etablierung ‚bürgerschaftlicher Bildung‘ als Schulprinzip, die Notwendigkeit ihrer Verankerung als Teil der Schulkultur, lässt sich mit verschiedenen theoretischen Ansätzen begründen (vgl. ausführlich Henkenborg 2005, S. 267):

- *demokratiethoretisch*: Demokratie braucht einen vorpolitischen Raum, in dem Erfahrungen von Partizipation, öffentlicher Interaktion und gerechter Kommunikation gemacht werden können (vgl. Honneth 2000, S. 282ff.). Eine demokratie- und engagementfreundliche Schulkultur fördert die Entwicklung demokratischer Motivationen und Verhaltensdispositionen.
- *schultheoretisch*: Schulkultur ist sowohl durch Strukturbedingungen (wie Schulpflicht, Selektionsfunktion, Bürokratie etc.) geprägt als auch durch Bedingungen der Einzelschule. Partizipations- und Engagementförderung sowie Kooperationen mit bürgerschaftlichen Akteuren und Organisationen können vor Ort kreativ gestaltet werden und damit die Schulkultur bereichern.
- *lerntheoretisch*: Das Bildungsziel „mündiger Bürger“ lässt sich nicht durch Wissensvermittlung allein erreichen. Erforderlich sind vielmehr „bildende Erfahrungen“ (Sliwka 2002) und „verständnisintensives Lernen“ (Fauser 2002), wie sie durch ein offenes Diskussionsklima und reale Partizipationsmöglichkeiten im Schulalltag eröffnet werden.
- *sozialisations- und entwicklungstheoretisch*: Durch Demokratie-Lernen in der Schule werden Erfahrungen in der Mikropolitik der Schulpolis gesammelt, die als Grundlage für eine aufbauende Weiterentwicklung von Demokratiekompetenzen in komplexen Gesellschaftszusammenhängen erforderlich sind (vgl. Krappmann 2000, S. 80).

Schulkultur in diesem Sinne meint und braucht eine Kultur der Anerkennung und sozialen Wertschätzung. ‚Bürgerschaftlichkeit‘ erlernen Schüler dort, wo sie Selbstvertrauen durch die Erfahrung emotionaler Zuwendung, Selbstachtung durch die Erfahrung kognitiver Achtung und Selbstschätzung durch die Erfahrung von Solidarität und sozialer Wertschätzung entwickeln können. Werden diese Formen der Anerkennung im Schulalltag verweigert und begegnen Schüler statt dessen Einschüchterung, Beschämung, Gleichgültigkeit und Entwürdigung, werden auch Ansätze des Demokratie- und Engagement-Lernens misslingen (vgl. Henkenborg 2005, S. 267ff.).

Demokratie-Lernen und moralisches Lernen brauchen eine demokratische Schulkultur, die sich an die Idee der gerechten Schulgemeinschaft, der „just community“ (Lawrence Kohlberg), anlehnt. Dabei ist das Lernen am konkreten Gegenstand Prinzip; Fragen und Probleme, die in die Kompetenz der Schulgemeinde fallen, werden von ihr selbst mit basisdemokratischen Verfahren beantwortet und gelöst. Auf diese Weise wird in echten Situationen „am Kleinen das Große“ (von der Groeben 2000) gelernt.

Die konzeptionelle Verankerung demokratischer Prinzipien im pädagogischen Selbstverständnis der Schule, in ihrem Leitbild, ggf. ihrem Schulprogramm, ist der entscheidende Schlüssel für die Wirksamkeit und den Erfolg bürgerschaftlicher Förderansätze und die Zusammenarbeit mit bürgergesellschaftlichen Partnern. Die im Folgenden vorgestellten Projekte und Modelle, die bereits an unterschiedlichen Schulformen erprobt sind und auch in Ganztagschulen wirkungsvoll eingesetzt werden können, entfalten ihre Potenziale umso intensiver, als sie und die mit ihnen verbundenen bürgerschaftlichen Intentionen selbstverständlicher Teil der Schulkultur, des schulischen Selbstverständnisses, der Schulphilosophie sind. Ganztägige Arrangements eröffnen dafür besonders günstige Chancen, die es zu nutzen gilt.

Die Ganztagschule ist eine Chance für die Förderung von Partizipation und Bürgerengagement; Partizipation und Bürgerengagement sind eine große Chance für die Gestaltung der Ganztagschule.

An dieser Stelle können nur einzelne, ausgewählte Projekte und Modelle präsentiert werden. Dabei wird auf Beispiele aus unterschiedlichen Schulen und Schulformen zurückgegriffen. Sie sollen exemplarisch – entlang der vier Module des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“ – das Spektrum der Möglichkeiten für Engagement- und Demokratieförderung in Ganztagschulen demonstrieren. Die Zuordnung der vorgestellten Projekte und Modelle zu den einzelnen Modulen soll dabei nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich ihre Wirkung in der Regel auf sämtliche Bereiche des schulischen Lebens auswirkt. Insofern stehen auch die einzelnen Module des BLK-Programms in engem konzeptionellem Zusammenhang, ergänzen und verstärken sich wechselseitig. Die Projektbeispiele demonstrieren nicht nur Modelle für Demokratie- und Engagement-Lernen im engeren Sinne, sondern zeigen Wege dafür auf, wie sich Schule durch vielfältige Kooperationen und Bündnisse im Gemeinwesen vernetzen und als partnerschaftlich orientiertes Lernzentrum weiterentwickeln kann.

1. Engagement- und Demokratie-Lernen im Unterricht (Modul 1: Unterricht)

Die Förderung und Ausprägung demokratischer und bürgerschaftlicher Verhaltensdispositionen gelingt in aller Regel nicht in herkömmlichen Formen der Unterrichtsschule (siehe Vorbemerkungen). Gleichwohl gibt es Möglichkeiten, durch einen verständnisintensiven und erfahrungsorientierten Unterricht jungen Menschen gemeinwohlorientiertes Engagement und demokratische Handlungsprinzipien nahe zu bringen und sie dabei ggf. auch für ein freiwilliges Engagement zu begeistern.

„Service learning“

„Service learning“ ist ein Lehr-Lernprinzip, das in Anlehnung an US-amerikanische Vorbilder seit wenigen Jahren auch in Deutschland erprobt und für die Bedingungen an deutschen Schulen weiterentwickelt wird (vgl. insbesondere Sliwka 2002; 2004). Es beinhaltet das Lernen gesellschaftlicher Verantwortung in Verbindung mit der praxisorientierten Vermittlung konkreter Wissensinhalte. Gemeinsam mit Lehrern, Eltern, Vereinen und Unternehmen entwickeln Schüler Antworten auf konkrete Fragestellungen im Gemeinwesen. „Service learning“ ist dabei kein Zusatzangebot, sondern integrierter Bestandteil des schulischen Unterrichts. Die Inhalte sind auf die Rahmenrichtlinien abgestimmt und fester Bestandteil der Unterrichtsgestaltung. Die Tätigkeiten der Jugendlichen in ihrem sozialen Umfeld sind verpflichtende Praxiserfahrungen, die mit dem Lehrstoff gekoppelt werden. Fächerübergreifender Unterricht bildet hierfür eine wichtige Voraussetzung. „Service learning“ stellt einen Ansatz des eigenverantwortlichen Lernens dar. Durch die Lösung „echter Probleme“ erfahren Schüler den Sinn und Nutzen ihres Lernens. „Service learning“ ist praktisches Lernen sowohl bezüglich sozialer als auch fachlicher Wissensinhalte. Schulischer Unterricht wird somit lebensnaher und relevanter. Dabei lernen Schüler, Verantwortung für konkrete Aufgaben und für ein Gesamtprojekt zu übernehmen. Sie erleben den Nutzen ihres Lernens und die Wirksamkeit ihres Handelns. Das hat positive Auswirkung auf das Selbstwertgefühl der jungen Menschen und trägt zur Verhaltenssicherheit bei.

„Service learning“ ist ein geeignetes Instrument zur inneren und äußeren Öffnung von Schule. Das Konzept hat Auswirkungen auf die Organisation der Schule. Lehrer, Schulleiter, Schüler sowie das technische Personal einer Schule arbeiten sowohl untereinander als auch mit Eltern, Vereinen und Initiativen zusammen. In die Aktivitäten einer Schule werden Experten eingebunden, die Schule erweitert ihren Handlungsspielraum und belebt den kulturellen Austausch eines Stadtteils oder einer ländlichen Region. „Service learning“ erschließt neue Wege zur Demokratisierung von Schulen und ist eng mit Fragen der Schulprogrammentwicklung verbunden. Es kann einen wichtigen Beitrag zur Etablierung einer neuen Arbeitskultur für Lehrer, einer neuen Lernkultur für Schüler und so auch zu einer neuen Schulkultur leisten.

In Deutschland hat die Freudenberg-Stiftung viel zur Adaptation dieses noch recht jungen Ansatzes beigetragen. In der Praxis werden Projekte des „service learning“ vor allem von kommunalen Infrastruktureinrichtungen der Engage-

mentförderung wie Freiwilligenagenturen, -zentren und Ehrenamtsbörsen unterstützt und vorangetrieben. Sie sind vor Ort wichtige Partner der Schulen bei der Konzeptentwicklung, sie bieten Information, Beratung und Unterstützung durch Materialien und Know-how. Sie sind auch behilflich beim Aufbau von Kontakten zu lokalen Partnern der Bürgergesellschaft und unterstützen die Schulen bei der Suche nach „Einsatzstellen“.

Beispiele für erfolgreiche „service-learning“-Projekte finden sich inzwischen vielerorts, etwa in Berlin, in Halle/S., Köln und anderen Städten. Informationen zu „service learning“, seiner Umsetzung und Verbreitung sind bei den folgenden Organisationen zu erhalten:

Kontakte

Bundesarbeitsgemeinschaft der Freiwilligenagenturen e.V. (bagfa)
Torstraße 231
10115 Berlin
Tel.: 030/ 20 45 33 66
E-Mail : bagfa@bagfa.de
www.bagfa.de

Freudenberg Stiftung
Freudenbergstraße 2
69469 Weinheim/ Bergstraße
Tel.: 06201/ 174 98
E-Mail: info@freudenbergstiftung.de
www.freudenbergstiftung.de

Verbund Freiwilligen-Zentren
Deutsche Caritasverband e.V.
Referat Gemeindec Caritas
Gabriele Göhring
Postfach 420, 79004 Freiburg
Karlstr. 40, 79104 Freiburg
Tel.: 0761/ 200 423
E-Mail: freiwilligen-zentren@caritas.de
www.freiwilligen-zentren.de

TOP SE in Realschulen in Baden-Württemberg

Das Themenorientierte Projekt Soziales Engagement (TOP SE) gehört zum Regelangebot der Realschulen in Baden-Württemberg und ist zusammen mit anderen themenorientierten Projekten wesentlicher Bestandteil ihres Profils. Die Realschule erweitert mit TOP SE die Erfahrungswelt der Schüler und öffnet die Schule hin zum Gemeinwesen. Der Umgang mit realen Situationen stärkt das besondere Profil der Realschule. Mit TOP SE stellt die Schule Situationen bereit, in denen Schüler sich in sozialem Denken, Urteilen und Handeln üben und dabei die

eigenen Persönlichkeit stärken können. Im sozialen Engagement erwerben sie neben Fach- und Methodenkompetenz vor allem Sozial- und Personalkompetenz. TOP SE wird nach festgelegten Regeln eines Projektes durchgeführt (planen, durchführen, dokumentieren, reflektieren, präsentieren und bewerten).

Im TOP SE

- wird ein soziales Projekt in einem zeitlich festgesteckten Rahmen realisiert,
- integrieren sich die beteiligten Fächer und Fächerverbünde,
- bringen die beteiligten Fächer ihre fachspezifischen Bildungsstandards ein,
- kooperiert die Schule mit anderen Organisationen,
- öffnet sich die Schule für außerschulische Experten,
- entwickeln Schüler Eigenaktivität und Verlässlichkeit,
- werden Methodenkompetenz, Kommunikationstechniken, IT-Kenntnisse, Projektmanagement und Konfliktfähigkeit gefördert.

Themenorientierte Projekte sind Bestandteil des Kerncurriculums der Realschule. Jeder Schüler nimmt im Laufe seiner Realschulzeit an vier verschiedenen TOP teil: TA (Technisches Arbeiten), SE (Soziales Engagement), WVR (Wirtschaften/Verwalten/Recht) und BORS (Berufsorientierung). Sie sind verbindlich für die gesamte Klassenstufe und folgen vorgegebenen Richtlinien. Die TOP finden in einer der Klassenstufen 5 bis 10 statt. Sie umfassen insgesamt 72 Jahresstunden, d. h. in dem entsprechenden Schuljahr zwei Wochenstunden. Eine Lehrkraft übernimmt die Koordination des Gesamtprojektes. Dabei kann je nach thematischem Schwerpunkt ein Fach die Funktion eines Leitfaches übernehmen. Möglichkeiten für TOP SE sind beispielsweise

- ein Sozialpraktikum in Kita, Kinderheim, Seniorenheim, Sozialstation oder einer anderen sozialen Einrichtung,
- die Teilnahme an einem Schülermentorenprogramm, z. B. als Schülerstreitschlichter, Pausen-, Öko-, Musik- oder Kunstmentor, oder
- ein gemeinwohlorientiertes Projekt in Kooperation mit einer Einrichtung wie z. B. einer Sonderschule, dem THW, der Feuerwehr, der Polizei u. a.

Die Projektarbeit wird verbal beurteilt und mit einer Ziffernote ausgewiesen. Die Note in TOP SE ersetzt nicht die Note in den beteiligten Fächern. Das soziale Engagement der Schüler wird in angemessener Form gewürdigt. Es kann auf Wunsch in ihrem persönlichen Qualipass dokumentiert werden. In ihm werden – von den Praxisbetreuern ausgefüllt – gesammelte Erfahrungen und Kompetenzen festgehalten, die ggf. beim Einstieg in Ausbildung und Arbeit von Vorteil sein können.

Kontakt

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
Baden-Württemberg
Realschulreferat
Postfach 103442
70029 Stuttgart

2. Engagement- und Demokratie-Lernen in Projekten (Modul 2: Lernen in Projekten)

Zeitlich befristete Projekte bieten Schülern die Chance, niedrigschwellig und ohne sozialen Erwartungsdruck fremde Lebenswelten zu erleben, die Vielfalt möglichen Engagements kennen zu lernen, selbst ein Engagement einzuüben und sich auf diese Weise zu erproben. Für solche Projekte sollen zwei Beispiele benannt werden.

Szenenwechsel, ein Projekt der Freiwilligenagentur Halle-Saalkreis e.V.

Das Projekt „Szenenwechsel“, das in Kooperation zwischen der Freiwilligenagentur Halle-Saalkreis e. V. und Schulen der Stadt Halle durchgeführt wird, ermöglicht Schülern ungewöhnliche Lernerfahrungen außerhalb der Schule. Die Durchführung eines „Szenenwechsels“ erfolgt über Projektwochen. Wichtiges Qualitätsmerkmal ist die Vor- und Nachbereitung des Projekts. Diese findet im Sozialkunde-, Ethik-, Religions- und/oder Deutschunterricht statt. Jugendliche ab der 10. Klasse werden vier Tage lang in einer sozialen Einrichtung ihrer Wahl tätig. Zuvor bereiten sich die Jugendlichen während ihrer Schulzeit auf die Arbeit in den Einrichtungen vor. Während der vier Tage lernen sie die Arbeit vor Ort kennen und kommen in direkten Kontakt mit Menschen, die „anders sind“, mit chronisch kranken Menschen, Flüchtlingen und Migranten, mit behinderten Menschen oder Senioren. Im Anschluss werden die neu gewonnenen Eindrücke mit dem „Szenenwechsel“-Team ausgewertet. Ziel ist die Vermittlung sozialer Kompetenzen wie Verantwortungsbewusstsein, Verhaltenssicherheit, Teamfähigkeit und Toleranz. Das Projekt soll Jugendliche zu freiwilligem Engagement motivieren und ihnen den Kontakt zu sozialen Einrichtungen ermöglichen. Im Anschluss können die Schüler in Form von Aufsätzen und Erfahrungsberichten ihre Eindrücke reflektieren. Im Sozialkunde- und Ethikunterricht setzen sie sich mit Themen wie sozialer Ausgrenzung, Migration, Sozialisation und dem Umgang mit Minderheitengruppen auseinander.

Kontakt

Freiwilligenagentur Halle-Saalkreis e.V.
Mittelstr. 14
06108 Halle/S.
Tel.: 0345/2002810
E-mail: halle@freiwilligenagentur.de
www.freiwilligen-agentur.de

"Change in" – Jugend in Augsburg engagiert sich

„Change in“ ist ein Projekt des Freiwilligenzentrums Augsburg. Es bietet Jugendlichen die Möglichkeit, sich über die Dauer von drei Monaten insgesamt vierzig Stunden freiwillig zu engagieren. An dem Projekt können sich Schulen sämtlicher Schultypen beteiligen. Es eröffnet Jugendlichen den Einstieg in ein bürgerschaftliches Engagement. „Change in“ ist ein Projekt im "Bündnis für Augsburg", einem Gemeinschaftsprojekt zur Förderung des Bürgerengagements.

Die Einsatzmöglichkeiten für Jugendliche in den Einrichtungen sind sehr vielfältig. In Einrichtungen der Altenhilfe können sie beispielsweise mit den Senioren spazieren gehen, aber auch Feste mit vorbereiten. Mit Kindern können sie im Kindergarten oder im Hort spielen, diese beispielsweise auf ein Fußballturnier vorbereiten oder ein Tanzprojekt durchführen. Im Museum können sie bei Ausgrabungen in der Stadt mitwirken und im Zoo bei der Tierpflege mithelfen. In manchen Projekten von "Change in" bleiben die Jugendlichen auch über die drei Monate hinaus in den Einrichtungen, weil beispielsweise Freundschaften in Altenheimen entstanden sind oder die freiwillige Tätigkeit einfach Spaß macht. Immerhin dreißig Prozent der Jugendlichen wollen sich weiterhin freiwillig engagieren und weitere sechzig Prozent schließen es zumindest nicht aus.

Die Jugendlichen werden bei ihren Einsätzen von Mentoren (erwachsenen Freiwilligen) begleitet. Die Altersspanne der Mentoren reicht von 18 bis zu 78 Jahren. Insbesondere die älteren Mentoren tragen auf diesem Weg zu einem besseren Verständnis zwischen den Generationen bei. Es kommt sogar vor, dass Jugendliche sich auch nach ihrem freiwilligen Einsatz noch vertrauensvoll mit persönlichen Problemen an ihre Mentoren wenden.

Die Mentoren werden durch die Beratung im Freiwilligenzentrum, durch Pressemitteilungen und durch persönliche Kontakte angeworben. Sie werden in einem halbtägigen Seminar auf ihre Tätigkeit vorbereitet. Sie begleiten die Jugendlichen in ihrem Engagement und stehen ihnen, aber auch den Einsatzstellen als Ansprechpartner zur Verfügung. Die Mentoren nehmen an monatlich stattfindenden Mentorentreffen teil, in denen sie zum einen über ihre positiven und negativen Erfahrungen berichten und zum anderen von den Projektleitern und anderen Mentoren Unterstützung bekommen können. Die Mentoren überreichen den Jugendlichen beim Abschlussfest ein Zertifikat. Es besteht die Möglichkeit, sich die Teilnahme ins Zeugnis eintragen zu lassen. Als Anerkennung erhalten die Jugendlichen ein "Dankeschön" in Form von Kinokarten oder Karten zu Sportveranstaltungen.

Kontakt

Projekt „Change in“

Ulrico Ackermann, Projektleitung
Freiwilligenzentrum Augsburg
Bürgertreff des Bündnis für Augsburg
Philippine-Welser-Straße 5a
86150 Augsburg
Tel.: 08 21/ 45 04 22 11
E-Mail: ackermann@freiwilligen-zentrum-augsburg.de

3. Engagement- und Demokratieförderung im Bereich der formalen Mitbestimmung in der Schule (Modul 3: Schule als Demokratie)

An dieser Stelle soll exemplarisch aufgezeigt werden, welche Möglichkeiten sich aus der Kooperation der Schule mit bürgergesellschaftlichen Organisationen für die Unterstützung und den Ausbau formaler Formen der Mitbestimmung in der Schule ergeben können.

„Mitwirkung mit Wirkung“, ein Projekt im Rahmen des Programms „Demokratisches Sachsen“

„Mitwirkung mit Wirkung“ ist ein Projekt zur Entwicklung und Förderung jugendlicher Beteiligungsstrukturen. Es findet im Rahmen des Programms der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) „Demokratisches Sachsen“ statt und wird durch das Sächsische Staatsministerium für Soziales gefördert. Die inhaltliche und organisatorische Leitung des Projekts liegt beim Jugendbildungsverein Sachsen e. V.

Das Modellprojekt für sächsische Schüler besteht seit 2001. Seitdem wurden 55 Mitwirkungsmoderatoren ausgebildet, die „auf Bestellung“ gemeinsam mit einem Partner schulinterne Mitwirkungsseminare anbieten. Bis Dezember 2004 konnte das Projekt mit insgesamt 130 Seminaren ca. 2 400 Schüler in Sachsen erreichen.

„Mitwirkung mit Wirkung“ zeigt den Schülern, welche Mitwirkungsstrukturen und Partizipationsmöglichkeiten es an ihren Schulen gibt und wie der Schülerrat ihre Interessen in die schulischen Entscheidungen einbringen kann. Dabei geht es sowohl um die Vermittlung von Fachwissen und Fakten als auch um die Motivation, selbst Verantwortung in der Schule und im Lebensumfeld zu übernehmen. Dafür gibt das Projekt den Schülern kommunikative und soziale Kompetenzen, Moderationstechniken und inhaltliches Know-how mit auf den Weg. Das Besondere an dem Projekt ist, dass gleichaltrige, ausgebildete Mitwirkungsmoderatoren, bei Bedarf im Zweierteam, gemeinsam mit den Schülern an konkreten Fragen, Missständen und Problemen Veränderungsmöglichkeiten und Lösungsstrategien entwickeln.

Interessierte Schüler können sich zum Mitwirkungsmoderator ausbilden lassen. Dafür werden regelmäßig Ausbildungsrunden ausgeschrieben.

Schulen können sich kostenlos für ein Mitwirkungsseminar anmelden. Einzige Voraussetzung ist das Vorhandensein eines Raums sowie eine Seminargruppe von mindestens zehn Teilnehmern. Das Seminar dauert ca. drei Stunden. Der Seminartermin kann sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schul- und Unterrichtszeit von den Schulen gewählt werden. Die drei zentralen Seminarinhalte sind:

- die gesetzlichen Strukturen, insbesondere die Rechte und Pflichten der Schüler;
- Mitwirkungsgremien, in denen man die eigenen Interessen vertreten kann sowie
- die Erarbeitung von Problemlösungsstrategien bei Konflikten in der Schule.

Kontakt

Jugendbildungsverein Sachsen e.V.
 Schandauer Str. 64
 01277 Dresden
 Projektleitung: Björn Urbansky
 Tel.: 0351/3154037
 E-mail: bjoern.urbansky@jbvs.de
 www.demokratisches-sachsen.de

Begleitung und Qualifizierung von Klassensprechern, ein Projekt des CBE Mühlheim an der Ruhr in Kooperation mit der Universität Duisburg-Essen

Das Centrum für bürgerschaftliches Engagement in Mühlheim a. d. Ruhr (CBE) hat gemeinsam mit der Universität Duisburg-Essen ein Qualifizierungsangebot entwickelt, das sich speziell an die Gruppe der Klassensprecher richtet. In einem curricular aufgebauten Seminarangebot wird Klassensprechern Faktenwissen über Beteiligungsstrukturen und Partizipationsmöglichkeiten sowie „Handwerkzeug“ (Kommunikations- und Moderationstechniken) vermittelt, mit dem sie die Schülerinteressen besser vertreten können. Das Projekt setzt dabei bewusst auf der Ebene der einzelnen Klasse an, um die Repräsentanten der Klassengemeinschaft frühzeitig in ihrer Aufgabe der Interessenvertretung zu fördern und sie dabei zu unterstützen, ein gutes Klassenklima mitzugestalten. Das Angebot bietet auch Möglichkeiten, die besondere Rolle der Sprecher in ihren Klassen sowie daraus erwachsende Konflikte und Probleme zu bearbeiten.

Die Klassensprecher bekommen nützliche Tipps und einen „Werkzeugkasten“ an die Hand, um ein faires und funktionierendes Zusammenspiel ihrer Klassen als Team zu fördern. Anhand konkreter Projekte – etwa der Organisation und Durchführung eines Klassenfestes – werden Stufen der Zielerreichung und die für sie jeweils notwendigen Schritte entwickelt.

Das Projekt zielt auf die Stärkung der sozialen, kommunikativen und planerischen Kompetenzen der Klassensprecher und auf die Erhaltung und Förderung ihrer Motivation zu freiwilligem, ehrenamtlichem Engagement.

Kontakt

Centrum für bürgerschaftliches Engagement (CBE)
Friedrichstr. 9
45468 Mülheim an der Ruhr
Tel.: 0208/4447436
E-mail: cbe-muelheim@t-online.de
www.cbe-muelheim.de

4. Bürgergesellschaftliche Schulentwicklung durch Partnerschaften mit Akteuren des Gemeinwesens (Modul 4: Schule in der Demokratie)

In diesem Bereich geht es um die Entwicklung einer neuen Kooperationskultur der (Ganztags-) Schule, um ihre bürgerschaftliche Einbettung und Vernetzung in einem Sozialraum. Dies wird möglich durch vielfältige Formen der Zusammenarbeit mit Akteuren, Einrichtungen und Organisationen im schulischen Umfeld, ihre Öffnung hin zum Gemeinwesen, den Aufbau von Partnerschaften und Bündnissen. Diese kooperationsoffene und -freundliche Perspektive ist notwendigerweise Teil des Schulmanagements und der gesamten Steuerung der Schule. Sie widerspiegelt sich innerhalb der Schule in einer veränderten Kultur und einem lebensweltlich bereicherten Alltag. Im Folgenden werden verschiedene Projekte der Generationenbegegnung, interkulturelle Projekte sowie Modelle der Kooperation von Schule mit Wirtschaftsunternehmen vorgestellt.

Intergenerative Projekte

Jung trifft Alt, Mainz

Das Projekt „Jung trifft Alt“, eine Kooperation zwischen dem Frauenlob-Gymnasium und dem Alten- und Pflegeheim St. Bilhildis im Mainzer Stadtteil Neustadt, existiert seit fünf Jahren. Seit das Bund-Länder-Programm „Soziale Stadt“ im Jahr 2000 in der Neustadt begonnen wurde, gehört „Jung trifft Alt“ zu seinen Akteuren.

Seit 2002 ist „Jung trifft Alt“ ein eingetragener Verein. Seine Mitglieder sind Lehrer, Eltern, Schüler, Mitarbeiter des Altenheimes und engagierte Bürger der Neustadt. Schüler, Eltern und Lehrer engagieren sich regelmäßig im Altenheim, z. B. bei Ausflügen, jahreszeitlichen Festen, Bastelgruppen, gemeinsamem Singen und kleinen Dienstleistungen wie Rollstuhlreparaturen. Die alten Menschen tragen durch ihre Lebenserfahrung und die erlebte, gelebte und erduldeten Geschichte, die sie übermitteln, zur Bereicherung der Jugendlichen, aber auch des Unterrichts und des Schulalltags im Gymnasium bei.

In biographischen Interviews erfahren die Schüler vieles über die neuere Geschichte der Region und des Landes. In den Pflicht- und Wahlpflichtfächern Religion, Ethik und neuere Geschichte der gymnasialen Oberstufe werden die Ergebnisse aufgearbeitet und ermöglichen so eine Wissensvermittlung, die auf konkreten Lebenswelten, eigenen Erfahrungen und direkten Anwendungsbezügen aufbaut. Die Schüler erlernen soziale Verantwortung und bürgerschaftliches Engagement, während die alten Menschen Wertschätzung ihrer Person erfahren. Für diese Aktivitäten erhielt „Jung trifft Alt“ im Jahr 2002 den Generationenpreis des Ministerpräsidenten von Rheinland-Pfalz.

Der innovative Ansatz des Projektes besteht in Aspekten der Veränderung des Schulalltages; zudem kommt es zu positiven Veränderungen auch im Altenheim:

- Die Kooperation mit dem Alten- und Pflegeheim war der erste Schritt zur Öffnung der Schule in Richtung Stadtteil.
- Der Mainzer Stadtteil Neustadt wurde zu einem repräsentativen Erfahrungs- und Lernraum gesellschaftlicher Realität allgemein.
- Der Projektansatz versteht sich als konstruktive Kritik an einem ausschließlich zweckrationalen Lerntypus als Speicherung von Wissen ohne Anwendungsbezug (verständnisintensives Lernen).
- Die Öffnung der Schule zum Stadtteil ermöglicht den Zugang zu Informationsquellen und Kooperationspartnern als Grundlage für neue Unterrichtsthemen und -inhalte.
- Komplexe Realitäten wie die eines Stadtteils werden durch interdisziplinäres Vorgehen so erschlossen, dass sie von den Schülern verstanden werden können. Das Lernen ist verbunden mit einem emotionalen Beteiligtsein an der Lebenslage von Zielgruppen, in diesem Falle von älteren Menschen.
- Entscheidend ist auch die Integration der Eltern bei der Gestaltung des Heimalltages durch verschiedene Angebote am Nachmittag, die zum Teil gemeinsam von Schülern und Eltern gestaltet werden.
- Die konkrete Verbesserung der Lebenssituation älterer Menschen im Verbund von Schule und Eltern versteht sich als ein Beitrag zur Gestaltung einer „Kultur des Helfens“ im Sinne der gegenseitigen Verantwortung füreinander. Hier kann bürgerschaftliches Engagement eingeübt und individuell gestaltet werden.

Kontakt

Projekt „Jung trifft Alt“ e.V.
Richard-Wagner-Str. 5
55118 Mainz
Tel.: 06131/ 61 38 00
E-Mail: jungtrifftalt@yahoo.de
Internet: <http://www.jung-trifft-alt.de>

Alt hilft Jung, Neu-Isenburg

Die hessische Kleinstadt Neu-Isenburg (35 000 Einwohner) zeigt beispielhaft, wie im engen Zusammenspiel zwischen Schule, dem Einsatz der örtlichen Politik, der Wirtschaft, der kommunalen Jugendberufshilfe und engagierten Bürgern Jugendarbeitslosigkeit und Lehrstellenmangel erfolgreich bekämpft werden können. Seit 1997 kümmern sich in der Initiative „Alt hilft Jung im Jugendbüro“ Senioren um junge Schulabgänger. Sie helfen mit, die Jugendlichen für eine Ausbildung „fit zu machen“, indem sie ihre Lebens- und Berufserfahrungen als „Mentoren“

oder „Berufseinstiegspaten“ zur Verfügung stellen. Dieses Engagement beginnt häufig bereits in der Jahrgangsstufe 7 der Haupt- oder Förderschule. In enger Abstimmung mit den Lehrern können die Freiwilligen einzelnen Jugendlichen eine individuelle Förderung anbieten, die zum Beispiel mit einem Deutschtraining für Jugendliche mit Migrationshintergrund oder einem Mathetraining beginnt, aber immer auf einen längeren Zeitraum angelegt ist. Am erfolgreichsten sind die Begegnungen, aus denen sich mit der Zeit enge Beziehungen und Freundschaften zwischen Jung und Alt entwickeln, die weit über die Unterstützung schulischer und beruflicher Belange hinaus gehen.

Zu den weiteren Aufgaben und Arbeitsfeldern der Freiwilligen zählen:

- Unterstützung bei der Lehrstellenakquise
- Bewerbungstraining
- Mitwirkung bei Seminaren des Jugendbüros
- Hilfe beim Erstellen der Bewerbungsunterlagen
- Fachliche Beratung und ausbildungsbegleitende Hilfen von Azubis
- Mitarbeit im örtlichen Ausbildungsforum
- Öffentlichkeitsarbeit

Bei ihrem Engagement verstehen sich die Mitglieder der Initiative keineswegs als „Lückenfüller“, als Hilfskräfte der Schule oder der Jugendberufshilfe. Ihre Arbeit ist vielmehr ein zusätzliches Angebot mit einer besonderen Qualität: Personen, die aus der Wirtschaft kommen, dort über Jahrzehnte Kompetenzen erworben und Erfahrungen gesammelt haben, geben diese jetzt an die junge Generation weiter und helfen mit, dass jungen Leuten aus der eigenen Kommune der Berufseinstieg gelingt.

Die Initiative „Alt hilft Jung“ ist dabei *ein* Baustein im Konzept der Berufsvorbereitung und Begleitung Jugendlicher im Übergang Schule-Beruf.

Weitere wichtige Bausteine sind:

- ein kommunales Ausbildungsforum unter Leitung des Bürgermeisters, in dem Schulen, Ausbildungsbetriebe, IHK, Arbeitsagentur, Wirtschaftsförderung, Ausländervertretung u. a. vertreten sind,
- feste Absprachen zwischen Schule und Jugendberufshilfe zur Berufsorientierung und -vorbereitung der Schulabgänger, zu Seminaren „Soziales Lernen“, Bewerbungstraining und Einstellungstestvorbereitung und
- das Jugendbüro als Anlaufstelle, Beratungs- und Bildungseinrichtung für Jugendliche.

Kontakt

Projekt „Alt hilft Jung“

JUGENDBÜRO

Beratung – Bildung – Medienpädagogik

Carl-Ulrich-Str. 11

63263 Neu-Isenburg

Tel.: 06102/ 17415

E-Mail: jugendbuero@neu-isenburg.de

www.jugendbuero.neu-isenburg.de

Interkulturelles Lernen

Grenzenlos – Interkulturelles Lernen im Dialog, ein Projekt des WUS

Der World University Service (WUS) ist eine internationale, politisch und konfessionell nicht gebundene Organisation, bestehend in über fünfzig Ländern der Erde. Er versteht sich als eine internationale Gemeinschaft von Studierenden, Lehrenden und Mitarbeitenden im Bildungssektor. Er wurde 1920 gegründet, um Menschen zu unterstützen, die im Hochschulbereich arbeiten, lehren und lernen. Inzwischen arbeitet der WUS auf allen Bildungsebenen und tritt für das Menschenrecht auf Bildung ein. Ausgehend von einem gesellschaftlichen Auftrag der Hochschulen setzt sich der WUS für die Entwicklung gerechter, sozialer und politischer Strukturen auf nationaler und internationaler Ebene ein. In der konkreten Arbeit lädt der WUS zu Seminaren ein, erstellt Publikationen und Informationsmaterialien. Der WUS betreibt Öffentlichkeitsarbeit auf politischer Ebene, der institutionalisierten Ebene in den bildungs- und entwicklungspolitischen Organisationen und gegenüber den Medien. Der WUS nimmt an nationalen und internationalen Kampagnen im Bildungs- und Entwicklungsbereich teil, bietet Beratungen an und führt Stipendienprogramme sowie Projekte durch.

Der WUS konzentriert sich auf die vier Aktionsschwerpunkte entwicklungspolitische Bildungsarbeit, internationale Bildungssituation, Ausländerstudium und Reintegrationsberatung. Er hat dafür jeweils vielfältige Projekte und Ansätze entwickelt.

Im Rahmen des Aktionsschwerpunkts Ausländerstudium wurde das Projekt „Grenzenlos – Interkulturelles Lernen im Dialog“ ins Leben gerufen. Im Mittelpunkt steht die Vermittlung von Lehrkooperationen zwischen ausländischen Studierenden und Lehrkräften an deutschen Schulen. Im Rahmen des Fachunterrichts berichten ausländische Studierende über die Geschichte, Kultur und Entwicklung ihrer Herkunftsländer sowie ihre Erfahrungen in Deutschland. Die Eindrücke „aus erster Hand“ ermöglichen den Schülern ein Nachfragen in ungezwungener Atmosphäre sowie auch die Schilderung ihrer eigenen Eindrücke und bisherigen Vorstellungen von ausländischen Mitbürgern. Auf diese Weise wird ein intensiver interkultureller Dialog geführt. Interkulturelles Lernen in der Schule ermöglicht den Erwerb von Kompetenzen und Qualifikationen, um dem Fremden hier und in der Welt mit Offenheit zu begegnen.

Neu am Projekt „Grenzenlos“ ist, dass ausländische Studierende als „authentische Lernquellen“ in den Unterricht einbezogen werden. Bevor sie als außerschulische Referenten an die Schulen gehen, werden sie in Seminaren, die von Bildungspraktikern durchgeführt werden, für ihren Einsatz qualifiziert. Später, nach

erfolgreichem Besuch dreier Seminare und der Praxiseinheiten an Schulen, legen sie vor einem Prüfungsausschuss eine Prüfung ab, um das Zertifikat zum „facilitator for global and intercultural education“ zu erhalten.

Vorteile der Einbeziehung der Studierenden aus den Ländern des Südens in den Unterricht sind die folgenden:

- Enge Zusammenarbeit von Lehrpartnern, Lehrern und Studierenden. Vor der Praxisphase in den Schulen lernen sich die interessierten „Kooperationslehrer“ und die Studierenden in einem gemeinsamen Seminar kennen. Dort tauschen sie sich zunächst über Fragen nach „Identität“, „Integration“ und „Kultur“ aus. Im Laufe des Seminars finden sich die Lehrpartner zusammen und besprechen erste Unterrichtsvorhaben und Termine.
- Die Studierenden durchliefen in ihrer Heimat die gesamte Sozialisation. Sie wuchsen in ihrer eigenkulturellen Lebenswelt auf und halten während ihres Studiums in Deutschland weiterhin sehr engen Kontakt zu ihren Familien und zu ihrem Heimatland. Durch den Perspektivwechsel haben sie meist einen sehr differenzierten Blick auf ihre Herkunftsländer, auf die politischen, ökonomischen, ökologischen und sozialen Verhältnisse.
- Gleichzeitig sind sie (inter-)aktive Zeitzeugen für das Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen. Die Studierenden erleben tagtäglich positives und negatives in der neuen, fremden, kulturellen Lebenswelt in Deutschland, sodass sie unterschiedliche Perspektiven auch Schülern sehr glaubhaft, weil sehr anschaulich vermitteln können.
- Zusätzlich bringen die Studierenden Fachwissen in ganz unterschiedlichen Bereichen mit, gemäß den Studiengängen, die sie in Deutschland studieren. Dieses Fachwissen, verknüpft mit den persönlichen Erfahrungen im Herkunftsland, bietet ein umfangreiches Potential, das fächerübergreifend eingesetzt werden kann.

Von August 2003 bis März 2004 wurden bereits über hundert Lehrkooperationen an insgesamt dreißig Schulen in Berlin, Brandenburg und Hessen durchgeführt, darunter Projekttage und Schülerseminare. Im Schulhalbjahr 2004/05 kooperieren etwa vierzig Studierende mit 25 Schulen zu Themen wie „Verschuldungskrise am Beispiel Perus“, Koka ist nicht gleich Kokain – Zur Problematik der Kokabauern“, „Die Mongolei als Beispiel für ein Transformationsland“ oder auch zu „Regenerative Energien“ und „Das Ökosystem der Galapagosinseln“.

Kontakt

World University Service (WUS)
Deutsches Komitee e.V.
Goebenstr. 35
D-65195 Wiesbaden

Tel.: 0611/ 9451949
Fax: 0611/ 44 64 89
E-Mail: info@wusgermany.de
www.wusgermany.de

Bürgerschaftliches Engagement türkischer Elternvereine

Die Föderation türkischer Elternvereine in Deutschland (FÖTED) hat bundesweit über sechzig Mitgliedervereine und über 5 000 Einzelmitglieder. Sowohl die Föderation als auch die Mitgliedsvereine selbst leisten einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Lage von Schülern türkischer Herkunft. Sie bieten Information, Beratung sowie konkrete Hilfe und Unterstützung. Die Föderation Türkischer Elternvereine in Deutschland und der Bund der Türkischen Lehrervereine in Deutschland organisieren jährlich gemeinsam mindestens zwei Fachkonferenzen auf Bundesebene. Bei diesen Fachkonferenzen kommt es zu einem gegenseitigen Wissens- und Informationsaustausch. Es werden gemeinsam Vorschläge diskutiert, wie das Bildungssystem zu einer besseren Beherrschung sowohl der deutschen Sprache als auch der Muttersprache der Kinder nichtdeutscher Herkunft beitragen kann.

Der Türkische Elternverein in Berlin Brandenburg e. V. wurde im November 1985 von türkischen Eltern gegründet. Der Verein vertritt die Interessen von Schülern und Eltern türkischer Herkunft auf Landesebene. Seit seiner Gründung hat er die Trägerschaft für mehrere Projekte übernommen. Dazu zählen:

- Beratung für türkische Eltern, Schüler und Multiplikatoren zu den Themenbereichen vorschulische Erziehung, Schullaufbahnberatung, Vermittlung in Konfliktssituationen, Hilfestellungen bei der beruflichen Orientierung;
- Gruppenarbeit und Arbeitsgemeinschaften: vorschulische Erziehung; Schularbeitszirkel (SAZ); Hausaufgabenhilfe; Jugendarbeit; Berufsausbildung; allgemeinbildende Schulen (einschl. Sonderschulen); muttersprachlicher Unterricht; Elternarbeit; Elternarbeit mit türkischen Müttern;
- Informationsveranstaltungen und Seminare in deutscher und türkischer Sprache für türkische Eltern, Elternvertreter, Schüler und Multiplikatoren;
- Schularbeitszirkel und Nachhilfebörse für Grund- und Oberschüler; Vermittlung von jährlich über 800 Nachhilfelehrer; Information über Vereine und Projekte, die Hausaufgabenhilfe und Förderkurse in verschiedenen Berliner Bezirken;
- Alphabetisierungs- und Deutschkurs für türkische Mütter und Frauen;
- Kita „Kleiner Frosch“; seit 1993 betreibt der Türkische Elternverein eine zweisprachige (Deutsch-Türkische) Eltern-Initiativ-Kita (Kindertagesstätte „Kleiner Frosch“ – Küçük Kurbağa Yuvası) mit vierzig Plätzen in Berlin-Mitte. Die Kita wird von der Senatsverwaltung Jugend finanziert;
- Mete-Ekşi-Fonds mit der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW-Berlin: Er vergibt seit 1992 einen Preis an einzelne Jugendliche oder Ju-

gendgruppen, die sich mit konkreten Beiträgen für das friedliche Zusammenleben deutscher und nichtdeutscher Jugendlicher in Berlin einsetzen.

Kontakt

FÖTED – Föderation türkischer Elternvereine in Deutschland und der Türkische Elternverein in Berlin-Brandenburg e. V.

Dr. Ertekin Özcan

Oranienstr. 34

10999 Berlin

Tel.: 030/ 614 32 99

E-Mail: TuerkischerElternverein@t-online.de

foeted@gmx.de

www.tuerkische-elternfoederation.de

Kooperation von Schule und Wirtschaft

business@school, ein Projekt der Boston Consulting Group (BCG)

Junge Menschen sollten schon frühzeitig Wirtschaftskompetenz erwerben und auf die Anforderungen der Berufswelt vorbereitet werden. business@school, das Schulprojekt der Unternehmensberatung The Boston Consulting Group (BCG), schlägt diese Brücke zwischen Wirtschaft und Schule. Jedes Jahr erwerben mehr als 1 000 Schüler im Rahmen des Wettbewerbs praxisnah Wirtschaftskennntnisse und Schlüsselqualifikationen. 1998 mit zwei Schulen gestartet, beteiligen sich im Schuljahr 2004/2005 mehr als fünfzig Gymnasien in Deutschland, Österreich und Italien.

Ehrenamtliches Engagement mit starkem Praxisbezug zeichnet das Projekt aus: BCG-Berater und Mitarbeiter anderer großer Unternehmen übernehmen ein Jahr lang eine Schulpatenschaft und unterstützen regelmäßig vor Ort die Schüler und Lehrer. Bei BCG engagieren sich 140 Mitarbeiter ehrenamtlich als Schulbetreuer. Alle Abteilungen von BCG und Mitarbeiter jeder Senioritätsstufe sind beteiligt. Seit 1997 hat die Unternehmensberatung weltweit für mehr als 240 Projekte pro bono, d. h. ohne Gewinnerorientierung, gearbeitet. Die „corporate-citizenship“-Aktivitäten folgen dabei zwei Leitlinien: BCG bringt ihre Kernkompetenzen, d. h. ihr Know-how als strategische Unternehmensberatung sowie das aktive und freiwillige Engagement ihrer Mitarbeiter in die Projekte ein. In Deutschland erhielt BCG im Jahr 2002 für business@school von Bundespräsident Johannes Rau den Corporate-Citizenship-Preis der Initiative „Freiheit und Verantwortung“.

Die BCG-Bildungsinitiative wendet sich an Schüler der Klassen 11 bis 13. Wirtschaftsvertreter übernehmen Schulpatenschaften und vermitteln den Teilnehmern ein Schuljahr lang Wirtschaftsgrundlagen in drei Projektphasen. Zunächst beschäftigen sich die Schüler in Gruppen am Beispiel börsennotierter Konzerne mit Bilanzen sowie Geschäftsberichten und stellen „ihr“ Unternehmen zum Abschluss in einer Präsentation vor. In der zweiten Phase richtet sich der Fokus auf Unternehmen aus dem lokal ansässigen Mittelstand. Hier setzen sich die Teams bereits sehr viel genauer mit der Kosten- und Umsatzstruktur der Unternehmen

auseinander. Auch diese Phase endet mit einer Vorstellung des gewählten Unternehmens vor Publikum. Die abschließende dritte Phase stellt die Schüler vor neue Herausforderungen: Sie entwickeln eine eigene Geschäftsidee bis zur Umsetzungsreife. Ergebnis ist ein Geschäftsplan, den die Schülergruppe einer Jury präsentiert, welche die Rolle eines potenziellen Finanzinvestors übernimmt.

Bei business@school lernen die Schüler weniger aus Schulbüchern, sondern erleben Wirtschaft „live“ bei Firmenbesuchen, Gesprächen mit Unternehmern und Kundenumfragen. Auch die Teamarbeit stellt viele Jugendliche vor Herausforderungen. In einer Gruppe zusammenzuarbeiten, Zeitpläne einzuhalten und eigene Ideen überzeugend vorzutragen – dies macht einen Teil des Lernerfolgs bei business@school aus. Bei Regionalentscheiden und einer Abschlussveranstaltung werden die besten Geschäftsideen vorgestellt und prämiert. Die beste Geschäftsidee 2004 kam aus Schleswig-Holstein. Schüler des Leibniz-Gymnasiums in Bad Schwartau gewannen das europäische Finale mit der Idee „Physikandum“. Unter dem Motto „Leihen statt Kaufen“ wollen die Jugendlichen Physikexperimente an Schulen vermieten.

Schüler und Lehrer profitieren bei business@school gleichermaßen. Neben der Vermittlung von Fakten- und Methodenwissen ermöglicht der Wettbewerb den Jugendlichen auch Berufsorientierung und vermittelt Schlüsselqualifikationen wie Teamarbeit oder Präsentationstechniken. Lehrer und Schüler erleben neue Formen des Lernens und des Unterrichts. Die Gymnasien knüpfen wichtige Kontakte zu lokalen Unternehmen.

Kontakt

business@school – eine Initiative von
The Boston Consulting Group
Projektbüro
Dr. Babette Claas
Stadttor 1
40219 Düsseldorf
Tel. 0211/ 3011 3536
E-Mail info@business-at-school.de
www.business-at-school.de