

Dr. Werner Lindner

„Genug ist nicht genug“. 12 Anmerkungen zu Stand und Perspektiven der Kooperation von Jugendarbeit und (Ganztags-)Schule

Vorträge zur Bildung wie auch zur Kooperation von Schule und (kultureller) Jugendarbeit werden zusehends heikel. Denn bei der Viel- und Unzahl der derzeit kursierenden Papiere und Programme zur Kooperation von Schule und außerschulischen Bildungspartnern, ist es nicht ganz einfach, dem noch etwas hinzuzufügen, was Fachkräfte der (kulturellen) Jugendarbeit nicht doch schon einmal irgendwo in der ein oder anderen Form gehört haben. Und die Überdruß-Reaktion: „Ich kann es nicht mehr hören“, die muss ich in Kauf nehmen. Bei allem was bundesweit in den letzten Monaten an - zweifellos positiv zu würdigenden - Entwicklungen geschehen ist, wäre es ungenügend, dabei stehen zu bleiben. Es wird darauf ankommen, diesen Prozess der Entwicklung neuer Bildungslandschaften weiter voran zu treiben und sich mit dem Erreichten noch lange nicht zufrieden geben: „Genug ist nie genug“. Es ist vieles in Bewegung geraten und es ist schon schwierig, allein den ungefähren Überblick zu behalten. In dem derzeitigen Geschehen laufen unterschiedliche Prozesse gegeneinander. Wir befinden uns mitten in der Veränderung, wo vieles, was auf den Weg gebracht wird, einstweilen (noch) hinter den eigenen Möglichkeiten zurück bleibt. Deshalb werde ich in nach einer Einführung in einem nächsten ersten Schritt einige kritische Punkte zum Stand der gegenwärtigen Entwicklung skizzieren und diese mit einem perspektivischen Ausblick verbinden.

Es gab durchaus Zeiten, in denen Schule und Sozialpädagogik bzw. Jugendarbeit viel miteinander gemeinsam hatten. Das ist lange her und wäre etwa in Konzepten der Reformpädagogik - also um 1900ff - anzusiedeln. Damals – 1901 - wies etwa der Pädagoge Kerschensteiner im Rahmen seiner preisgekrönten Arbeit zur staatsbürgerlichen Erziehung der deutschen Jugend darauf hin, dass die Integration der Jugend sowohl durch einen schulbezogenen Ansatz wie auch durch einen nicht-schulbezogenen Ansatz gefördert werden müsste. Die enge Verknüpfung zwischen Lehrerschaft und öffentlicher Jugendpflege wurde dann im Jugendpflegeerlass vom 18. Januar 1911 deutlich. Fortbildungskurse der Jugendpflege wurden in hohem Maße von Schulpädagogen besucht. Für diese Ausbildungen wurden Lehrer und Lehrerinnen meist vom Schuldienst freigestellt und waren z. T. auf Bezirksebene hauptamtlich und auf Kreisebene ehrenamtlich in der Jugendpflege tätig.

Es existierten vielfältigste Verbindungen zwischen Schule und Jugendpflege, die sich beide in überkreuzten, auf einander bezogenen Ansätzen der Jugend widmeten. Die bis heute gültigen Schnittmengen bestanden in einem gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsverständnis zweier verschiedener staatlicher Instanzen, die sich darum bemühten, die nachfolgende Generation für ihre zukünftigen Aufgaben in der Gesellschaft entsprechend vorzubereiten, was sich heute eher darauf konzentriert, Kindern und Jugendlichen auf verschiedenartige Weise Zugänge zur Welt zu eröffnen.

Bereits im Jugendpflege-Erlass von 1919 kam die Lehrerschaft als Träger der Jugendpflege schon nicht mehr vor. Die Aufspaltung in Schul- und Sozialpädagogik nahm ihren Lauf, auch wenn in späteren Reichsschulkonferenzen eine stärkere Zusammenarbeit immer mal wieder für wünschenswert

erachtet wurde. Es wäre zuviel verlangt, den Prozess der wechselseitigen Ausdifferenzierung und - damit verbunden - auch Entfremdung bis zum heutigen Tage detailliert darzustellen. (vgl. Nörber 2003) Fortan jedenfalls konzentrierte sich Schule auf die Vermittlung von fachlichem Wissen durch qualifizierten Unterricht, während die Freizeiterziehung der nicht auffälligen Jugend außerhalb der Familie und schulischem Unterricht als vorrangige Aufgabe der Jugendvereinigungen und Jugendorganisationen angesehen wurde. Damit wurde auch zwischen Schulausbildung und Bildung/ Erziehung unterschieden. Seit dieser Zeit ist das Verhältnis der beiden Instanzen bis zum heutigen Tage durch vielfältige strukturelle Differenzen geprägt. (vgl. Schaubild i. d. Anlage¹) Heute stehen wir vor der Aufgabe, viele dieser Ausdifferenzierungen wieder einzuholen, sie „bildungsproduktiv“ zu überbrücken und miteinander zu verknüpfen.

Es ist nun seit Beginn der 1990er Jahre und insbesondere seit dem Investitionsprogramm des Bundes (IZBB) vieles in Bewegung geraten und es ist schon schwierig, auch nur den ungefähren Überblick zu behalten. Bislang laufen verschiedene Prozesse immer noch gegeneinander, oder aneinander vorbei. Das ist so, weil wir eben mitten in der Veränderung sind, aber auch, weil vieles, was auf den Weg gebracht wird, einstweilen hinter den eigenen Möglichkeiten zurück bleibt. Es wird darauf ankommen, diesen Prozess weiter voran zu treiben und sich mit dem Erreichten noch lange nicht zufrieden geben: „Genug ist nie genug“. Andernfalls verbleibt das allenthalben propagierte Modell eines neuen Bildungsortes auf dem Status einer „Ganztagsschule ohne Ganztagspädagogik“.

1. „Außerschulische“ oder „sozialpädagogische“ Bildung ?

Wie haben uns in den gegenwärtigen Bildungsdebatten daran gewöhnt, das Geschehen in der (kulturellen) Kinder- und Jugendarbeit als „außerschulische Bildung“ zu bezeichnen. Aber dieser Begriff ist nicht mehr zeitgemäß und bedarf dringend der Ablösung durch die Differenzierung in *schulpädagogische* und *sozialpädagogische/ kulturelle Bildung*. Denn das Wort „außerschulisch“ beschreibt das, was in der Kinder- und Jugendarbeit geschieht allenfalls in verneinender Abgrenzung; es ist „Nicht-Schule“ - was es jedoch im positiven Sinne genau wäre, bleibt offen. Analog hierzu müsste man SozialpädagogInnen bzw. KulturpädagogInnen als „Nicht-Lehrer“ bezeichnen. Solange der Terminus „außerschulisch“ im allgemeinen (und zumeist unreflektierten) Sprachgebrauch Bestand hat, verortet der Begriff nach wie vor die Schule im Zentrum aller Bildung, der dann lediglich etwas hinzugefügt wird, auf das man womöglich ebenso gut auch verzichten könnte. Das Gegenteil ist der Fall. Erst sozialpädagogische Bildung ist der wirkliche „Ernstfall jeder Bildung“ (v. Hentig), weil hier die soziale Dimension ins Spiel gelangt, die in der schulpädagogischen Bildung strukturell ausgeblendet wird und zu den sattem bekannten Pisa-Ergebnissen geführt hat.

2. Ideologie von Ganztagsschule als „Einheitsschule“

¹ Das Schaubild skizziert die Unterschiede zwischen Schul- und Sozialpädagogik bewusst starr und schematisch. Dass sich in der Realität bereits vielfach produktive Auflösungen beider Seiten einstellen, wird damit keineswegs in Abrede gestellt.

Aus empirisch kaum nachvollziehbaren, und deshalb umso unsinnigeren Gründen wird die Ganztagschule von interessierten, meist eher konservativen Kreisen immer wieder als „Einheitsschule“ (und dem damit verbundenen Ruch des „Arme-Leute-Sozialismus“) diffamiert.

Ich stelle dem entgegen einen Bericht von Hartmut von Hentig, der – sicher nicht frei von pädagogischem Pathos – von seinen Erfahrungen berichtet als Lehrer einer solchen Ganztags-Lehranstalt, dem Landschulheim Birklehof in den 1960er Jahren:

„Alles kam hier zusammen: Liebeskummer und Hass auf einzelne Lehrer, hochfliegende Pläne und schlechte Lateinnoten, unendliches Redebedürfnis und ein in sich gekehrter, harthöriger Stubenkamerad. Und alles entzündete sich gegenseitig, alles wurde intensiv betrieben, alles war nur hier aushaltbar – es hätte jede Familie in den Infarkt getrieben. Das Landerziehungsheim fing diese Turbulenzen auf: mit Theateraufführungen, nächtelangen Diskussionen, orgiastischen und geistvollen Festen, besessenem Anhören von Musik, die damals auf LPs zugänglich wurde, kontrapunktischer Gartenarbeit, zweisamem frühem Morgenlauf, endlosen Waldspaziergängen, Bienenhaltungen und Bastelabenden und gemeinsames Lesen von Camus *„Pest“*, Hemingways *„Wem die Stunde schlägt“*, Silones *„Brot und Wein“* – Büchern, die dem Verstehen vorgriffen, aber dem Willen dazu entsprachen.“ (Hentig 2005)

Ersichtlich wird: Das Modell einer Ganztagschule ist in Form mancher Internatsschulen längst funktionierende und in vielerlei Hinsicht vorbildhafte Realität. Wenn dies fälschlicherweise mit einer sog. „Einheitsschule“ in Verbindung gebracht wird, so ist darauf hinzuweisen dass derartige Ganztags- und Internatsschulen für die Kinder der sog. „besseren Schichten“ seit je und längst zum guten Ton gehören. Die Bildungs- und Funktionseliten unseres Landes schicken ihren Nachwuchs wie selbstverständlich in die Waldorfschulen und andere, bestens ausgestattete Ganztagslernanstalten bzw. Internate - in Bildungsstätten also, die von morgens bis abends ein höchst attraktives Programm vielfältigster und höchst anspruchsvoller, explizit leistungsorientierter Lernorte anbieten.

Vieles, was die neuen Ganztagschulen nun anstreben, ist dort bereits Realität; - allerdings: bislang nur für diejenigen, die es sich finanziell leisten können, dafür 25.00 Euro im Jahr plus Spende an den Förderverein aufzubringen. Warum ein derartiges Lern-Modell für die anderen Ganztagschulen nun nichts taugen soll, bleibt mindestens unerfindlich. Hingegen: Wer sich derartiges *nicht* leisten kann, hat sich u. a. zusätzlich mit der Abschaffung der Lehrmittelfreiheit abzufinden, d. h. die Kosten für Schulbücher selbst zu zahlen. Das alles gibt es in einer Gesellschaft, die offensichtlich beschlossen hat, ihre Reproduktion bis auf Weiteres einzustellen und große Teile der Jugend sich selbst zu überlassen - also genau diejenigen, die nach der aktuellen Studie „Globalife“ (Blossfeld 2005) in 14 OECD-Staaten als ausgewiesene Globalisierungsverlierer gelten müssen.

3. Bildung oder Betreuung ?

Wie die bundesweit ausgeschütteten Fördermittel des „Investitionsprogramms Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) konkret verwendet werden, bleibt – bundesweit gesehen - bislang erheblich hinter dem intendierten Förderungszweck zurück. In der Umsetzung von IZBB ist mindestens eine recht heterogene Entwicklung festzustellen. Sie reduziert sich vielfach auf eine quantitative Ausdehnung der Betreuungszeiten in die Nachmittagsstunden hinein, die aus wenig mehr besteht als aus unverbindlichen Freizeitangeboten oder der zeitlichen Ausdehnung der alten Unterrichtsschule. Eine solche Re-

duktion der Ganztagschule zu Zwecken lediglich längerer Aufbewahrung wird dann mit familienpolitische Zwecken begründet (Berufstätigkeit der Mütter), nicht aber mit den Interessen von Kindern und Jugendlichen. Hier ist die (kulturelle) Kinder- und Jugendarbeit mindestens gefragt und gefordert, entsprechende Partizipationsargumente Voran zu bringen und umzusetzen.

Die eigentlich erforderliche Verzahnung von formeller, informeller und nichtformeller Bildung würde ein Aufbrechen der althergebrachten Schematisierung von klassischem Unterricht (Schwerpunkt am Vormittag) und „anderen“ (sekundären?) Bildungs- Betreuungs- und Freizeitangeboten bedeuten (Schwerpunkt am Nachmittag bis 16.00 Uhr) bedeuten. Eine solches Aufbrechen der Stundentafel und bisherigen Schulstrukturen ist bislang empirisch kaum eingelöst worden. „Der Unterricht als eigentliches Kerngeschäft von Schule wird (...) durch Kooperationen kaum tangiert. (...) Wenn gerade im Hinblick auf Ganztagschulen die Hoffnung bestehen sollte, dass sich allein durch die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern automatisch eine neue Lernkultur entwickelt, so sind die Ergebnisse unseres Projekts enttäuschend.“ (Lipski 2005) Ebenso werden die Möglichkeiten einer stärkeren Lebensweltorientierung des Unterrichts in den befragten Schulen kaum genutzt. (ebd.) Solange dies so bleibt, wird die Schule sich an ihrem Paradoxon abmühen müssen, Weiterkenntnis zu ermitteln, ohne Weiterfahrung zuzulassen. Eine wirkliche Einlösung des Bildungsauftrags (als gemeinsamem Geschäft schul- und sozial- bzw. kulturpädagogischer Institutionen) harrt hingegen nach wie vor seiner angemessenen Umsetzung.

4. Ganztagschule oder Ganztagsbildung?

Für viel zu viele (Schul)Politiker und (Schul)PädagogInnen besteht immer noch kein nennenswerter Unterschied zwischen einer Unterrichts-, einer Betreuungs- und einer Ganztagschule. Was in der Vielzahl kaum reflektierter und pragmatischer Verdrehungen des Förderzwecks überwiegt, ist allzu oft eine Art Ganztagschule, die eher das vollendet, was die alte Vormittagsschule aus Zeitgründen bisher nicht leisten konnte. Sie ist und bleibt eine *Unterrichts-Schule* alten Typs, nur eben mit einem verbesserten Anspruch. In jedem Fall aber ist die schulische Sicht über die Schwächen der Vormittagsschule ausschlaggebend. Eine weitere, dem verwandte Variante setzt noch mehr auf Betreuung, es ist die *betreuende Schule*. Der aber mit und ohne Pisa bestens begründete, eigentliche und zentrale Wandel wäre der von der Unterrichtsschule zur *Bildungsschule*. Und das wäre in der Tat eine Schule, die mehr bietet als nur Schulstunden, aber auch mehr als bloße „Betreuung“. (vgl. Otto/Coelen 2004) Die allenthalben geforderte „neue Lernkultur“ durch eine „konzeptionelle Einheit von Unterricht und außerschulischen Aktivitäten“ (KMK-Papier 2004) ist bislang eher Vision denn Realität.

Nun stehen ja die Schulen auch unter Druck. Denn das zentrale PISA-Problem - Leseunkundigkeit und Mathematikschwäche *trotz* jahrelangem Schulbesuchs – wirft ja entscheidende Fragen auf: Unterricht *allein* garantiert nicht bereits die Wirksamkeit, weil (scheinbare) Randfaktoren (wie die soziale Lage) sehr viel prägender sein können als Schule selbst.

Die alte Unterrichtsschule achtet darauf, dass der Stundenplan erfüllt wird, aber weniger auf Bildungsqualität. Diese neue Qualität kann aber erst durch eine wirkliche Kooperation mit der Kultur- und Sozialpädagogik auf der Ebene fachlicher und bildungsbezogener Konzepte erfolgen. Auch hiervon sind wir derzeit doch noch entfernt.

5. Kulturelle Jugendarbeit und Schulen im Veränderungsdruck - Investitionen oder Einspar„zwang“?

Die mit dem Investitionsprogramm geförderten Ganztagschulen treffen insbesondere in den Kooperationen von Jugendarbeit und Schule, auf eine Sozial- und Bildungspolitik, die entgegen wiederkehrenden politischen Bekenntnissen nach „Investitionen in Bildung“ von Haushaltskürzungen und Spardebatten geprägt.

Erschwerend für die Kooperation der Jugendarbeit und Schule wirkt sich aus, dass diese – entgegen aller Investitionsrhetorik - unter den Bedingungen von Kürzungen und Einsparungen vollzogen werden sollen. Die Jugendarbeit befindet sich seit geraumer Zeit im Sog vielfacher Kürzungsmaßnahmen (Hafeneger 2005), aber auch Schule muss Einsparungen verkraften. Die Klassen werden größer, die Förderstunden gestrichen und zugleich soll die Qualität gesteigert werden. Ein schwieriger bis ziemlich unmöglicher Job also, von dem viele, auch Kultur- und SozialpädagogInnen mittlerweile immer häufiger sagen, dass sie froh seien, ihn nicht machen zu müssen. Deutschlands Schulen werden seit Jahren fahrlässig „auf Verschleiß“ gefahren, und dabei wird ihnen die stattfindende Kürzungspolitik unter dem Mantel einer vermeintlichen Schulqualitätsentwicklung verkauft. Wenn an vielen Schulen Klassenräume nur noch mit Hilfe der Eltern gestrichen und Anschaffungen nur noch mit Hilfe von Fördervereinen getätigt werden können. (vgl. Brenner 2005) wird dies unter solch fortschrittlich anmutenden Etiketten wie „Eigenverantwortung bzw. „Autonomisierung der Schule“ und bürgerschaftliches Engagement verkauft. Wirklicher Fakt aber ist der Rückzug des Staates aus seiner Bildungs- und Erziehungsverantwortung inklusive der damit verbundenen Privatisierung. Immer wieder ist sichtbar, wie sehr sich SchulpädagogInnen aus der Not heraus auch darum bemühen, mit persönlichem und unentgeltlichem Einsatz die strukturellen Unzulänglichkeiten auszubügeln - und daran verzweifeln.

6. Homogenität oder Individualität ?

Inmitten des laufenden Prozesses der Neuorientierung dominieren die institutionellen und administrativen Aspekte - die Interessen von Kindern und Jugendlichen kommen hier kaum mehr vor. Dies gilt in besonderem Maße für die Forderung, angesichts der Pisa-Ergebnisse gehöre es zu den wichtigsten Aufgaben der Schule konstruktiv und förderlich mit der Heterogenität der Kinder und Jugendlichen umzugehen. Die Forderung, der Unterricht (bzw. die noch einzulösende ganzheitliche Bildung) habe sich stärker daran zu orientieren, was für die Schüler bzw. Jugendlichen von Bedeutung ist, harrt bislang seiner Bearbeitung. Auch in dieser Hinsicht gibt Skandinavien zumindest programmatisch die Richtung vor: „Früher dachte man, dass die Kinder uns Lehrer zu verstehen haben. Es ist aber umgekehrt. Die Lehrer haben die Kinder zu verstehen.“ (Jorma Ojala, finnischer Prof. f. Erziehungswissenschaft in: Kahl 2004)

Wie die bildungsbedeutsame Dimension der Subjektorientierung in der Praxis der Kooperation von Jugendarbeit und Schule eingelöst werden soll, ist bislang offensichtlich kaum bedacht. Ob und wie es hier zu individuellen Bildungsdokumentationen oder Kompetenz-Portfolios kommt, inwiefern hier etwa Handwerkszeug der Sozialpädagogik (psychosoziale Diagnosen lebensweltlich-biografische Fall-Analysen) herangezogen werden sollen, wer das leisten soll und wie derartige Ergebnisse in die wei-

teren Bildungsprozesse einzuspeisen wären, all dies sind bislang allenfalls offene Fragen. Gerade hier hat aber die kulturelle Jugendbildung durch ihr Projekt „Kompetenznachweis Kultur: Lenen sichtbar machen“ bereits maßgebliche Pionierarbeit geleistet, an die weiter anzuknüpfen wäre. (vgl. BKJ 2004)

Solange auch diese Fragen nicht mit Aussicht auf Erfolg auch durch die Jugendarbeit in den Kooperationen mit Schule thematisiert und vorangetrieben werden, bleibt Schul im Status eines staatlich organisierter Zwangsmonopoles, welches nach dem Muster genormter Lernzeiten funktioniert. *Strukturell* und in ihrer nach wie vor vorherrschenden Gestalt beruht die Institution Schule auf der Annahme, dass alle Kinder gleichartig beschaffen sind, sich gleichschnell entwickeln, für alle Unterrichtsfächer ein gleich großes Interesse haben und auch deshalb in einer durchschnittlich angenommenen Zeit den gleichen Lernzuwachs verzeichnen. Das Spektrum der nach wie vor gültigen Normierungen erweist sich durch die Einteilung der Schüler in *Jahrgänge*, die Unterteilung der Jahrgänge in *Klassen*, die Abforderung von *gleichen Leistungen* für jede Gruppe, die Beschreibung der Leistungen mit einer *Skala von Noten*, die *Versetzung* in höhere Klassen als Anerkennung der Leistung, die Einteilung der Zeit nach *Lektionen*, die Ordnung der Woche nach *Stundenplänen*, die Unterteilung des Wissens nach *Schulfächern* oder die Hierarchie der Fächer nach der *Studentafel*. Und wer an einer solchen Normierung scheitert, wird ausgesondert: *vor* dem Schulbesuch durch Schuleingangsprüfung, *während* des Schulbesuchs durch Sitzen-Bleiben, und nach dem Schulbesuch durch Verweis auf die nächst niedrige Schulform: „*Abschulung*“. Die vielbeschworene Durchlässigkeit des Schulsystems ist damit gegeben, allerdings nur in eine Richtung: von oben nach unten: „Addiert man überschlägig die dargestellten Werte für Zurückstellungen, Sitzenbleiben, Sonderschulüberweisungen und Abschulungen, so ergibt sich eine erschreckende Schätzung: Mehr als 40% unserer Schülerinnen und Schüler machen zwischen der ersten und 10. Klasse mindestens einmal die Erfahrung, von ihrer Lerngruppe aufgrund angeblich mangelnder Fähigkeiten ausgeschlossen zu werden. Die institutionelle Fiktion, man müsse Heterogenität reduzieren, fordert somit sehr viele Opfer.“ (Tillmann 2004, S. 38) Und ich füge hinzu: Zu viele, als dass diese Entwicklung noch ein Problem von Minderheiten und Randgruppen wäre. Inmitten dieser strukturellen Behinderungen ist zu vergegenwärtigen, dass auch SchulpädagogInnen im Zuge neuer Bildungsplanungen, Bildungsstandards, Schulprofilen, verkürzten Schulzeiten, Evaluationsagenturen, Ganztagschulen und fortwährender Veränderung der Lerninhalte zukünftig erheblichen Belastungen ausgesetzt sind. Schule ist erheblichem Maße mit sich selbst beschäftigt und hat andere Sorgen, als sich in einer solchen Situation umfassenden Wandels sozialräumlichen Öffnungen zu unterziehen und SchulpädagogInnen haben vielfach andere Sorgen, als nun vordringlich mit der kulturellen Jugendarbeit zu kooperieren. Das ist kein Argument gegen Kooperationen, sondern nur ein Hinweis auf die Probleme des Anbahnens und Gelingens. Schule unterliegt nach wie vor einer ungebremsten Erwartungsinflation darüber, wofür sie nun alles zuständig sein soll, ist Veränderungsdynamiken unterworfen und scheint trotzdem nicht vom Fleck zu kommen: „Das wesentliche Mittel der Qualitätsentwicklung in Schule scheint der folgenlose Appell zu sein. Die Diskussion über die beiden PISA-Studien hat ein Klima der Wandlungsappelle erzeugt, die auffällig wenig mit Schulpraxis zu tun haben. Alle zuständigen und auch alle nichtzuständigen Stellen fordern, es müsse schnell etwas geschehen, aber das ist nur ein sicherer Garant, dass nichts geschieht. Die heutige Bildungspolitik scheint auf überraschende Weise Anschluss zu suchen an die chinesische Kulturrevolution, nämlich

den großen Sprung nach vorn zu unterstellen, oder wenigstens den energischen „Ruck“, der durch Schule und Gesellschaft gehen soll, aber dann doch auf sich warten lässt. Selten ist vom täglichen Unterricht und seinen beschränkten Möglichkeiten die Rede, hinter der Rhetorik der großen Ziele scheint es besondere Belastungen zu geben, und Wörter wie „Outputsteuerung“ signalisieren geradezu furchterregende Machbarkeit.“ (Oelkers 2005)

7. Randgruppenpädagogik oder „Bildung für alle“?

Empirische Studien (Lipski 2005) zeigen weiterhin, dass sich die Kooperation von Schule bislang im wesentlichen auf problem- oder defizitorientierte Dienste (Erziehungsberatung, berufsbezogene und allgemeine Schulsozialarbeit, schulpсихологischer Dienst) konzentriert. Festzustellen ist, dass viele Investitionen des IZBB-Programms mit Vorliebe in sog. Problem- oder „Brennpunktschulen“, meistens Hauptschulen gelenkt werden. Bei allem Verständnis für eine solche Prioritätensetzung kann dies nicht bedeuten, dass sich ein sozialpädagogischer Bildungsauftrag zumal der (kulturellen) Kinder- und Jugendarbeit auf Problemklientele beschränkt. Denn kulturelle wie allgemeine Kinder- und Jugendarbeit richtet sich nach dem gesetzlichen Auftrag grundsätzlich an alle Kinder und Jugendlichen: „Aus dieser Zielsetzung ergibt sich, dass die Offene Kinder- und Jugendarbeit nicht a priori auf Randgruppen und benachteiligte ausgerichtet ist. Damit ist auch unübersehbar, dass sich Offene Kinder- und Jugendarbeit nicht definieren muss durch präventive, kompensatorische, „problementsorgende“ oder integrierende Leistungen. (vgl. hierzu aktuell AGJ-Stellungnahme 2005)

Für die Kooperation mit Schulen wäre es fatal, wenn der Eindruck entstehen, bzw. sich im öffentlichen Meinungsbild verfestigen würde, dass sich der Bildungsauftrag der Jugendarbeit vorrangig auf diejenigen erstreckte, die für eine reguläre Integration in einen zunehmend krisengeprägten Arbeitsmarkt ohnehin kaum in Frage kommen. Oder drastischer: Die Drop-Outs, die Problemfälle und die Minderbemittelten kann die Jugendarbeit ruhig bilden, alle anderen möge sie bitte verschonen. Die sollen gefälligst etwas Anständiges lernen und brauchen sich nicht mit solchen sozialpädagogischem Firlefanz aufzuhalten.

8. Kompetenz, Bildung oder Lebensbewältigung?

In einstweilen mangelhafter Antizipation ihrer neuen Aufgaben konzentrieren sich viele Schulen auf das „Fitmachen“ der Schüler, auf die Stärkung der Beschäftigungsfähigkeit und „Employability“ für eine derzeit zusehends problematische Arbeitswelt. Dabei wird die gesamte soziale und lebensweltliche Dimension wie auch die je individuelle, sozialen und persönlichen Fähigkeiten der einzelnen Jugendlichen weder angemessen gesehen noch gewürdigt. (Bundesjugendkuratorium 2005, S. 6)

Bildungskonzeptionell ist zumindest darauf zu verweisen, dass „Bildung“ und „Kompetenzen“ nicht identisch sind. Während Kompetenzen das Vermögen einer Person beschreiben, *von außen* (Schule, Gesellschaft, Arbeitswelt) an sie gerichtete Anforderungen zu erfüllen, bezieht sich Bildung als Selbstbildung wesentlich auf Anforderungen, die das Individuum *an sich selber* stellt. Zweifellos können beide Dimensionen dort zusammen fallen, wo der/die Einzelne eine von außen gestellte Anforderung für sich selbst übernimmt. Wo dies aber lediglich fraglos vorausgesetzt wird, wird Bildung unversehens sortiert in erwünschte und unerwünschte, taugliche und untaugliche, funktionale und disfunktionale

Kompetenzen und damit – und konträr zum eigentlichen Verständnis – fremdbestimmten Zwecksetzungen unterworfen. Bildung in seiner originären und weitaus umfassenderen Bedeutung als selbstgesteuerte Eigenaktivität des sich bildenden Subjekts kommt hier nicht mehr vor.

Ebenso ist zu unterscheiden zwischen den Dimensionen ‚Bildung‘ und ‚Lebensbewältigung‘. (vgl. Böhnisch 2002 a; b; Tilk 2000, Mack 1999) (Lebens)Bewältigung bedeutet zunächst „über die Runden zu kommen“, wobei das Interesse den individuellen Strategien gilt, Handlungsfähigkeit im Alltag zu erhalten. („Coping“). Lebensbewältigung zielt ab auf die Herstellung einer Übereinstimmung zwischen den subjektiven Möglichkeiten und Wünschen, den sozialstrukturellen und lebensweltlichen Voraussetzungen und den daraus resultierenden individuellen Denk- und Handlungsperspektiven und bezieht sich auf Anforderungen und Probleme im individuellen Entwicklungsprozess (Bewältigung von Entwicklungsaufgaben), auf die Sicherung von Handlungsfähigkeit im Alltag durch erfolgreiche und konstruktive Bearbeitung von Krisen und als Wiederherstellung eines nicht-krisenhaften, entlasteten „gelingenderen“ Alltags und die Ausbildung von Fähigkeiten, ein Leben in der Risikogesellschaft, an den Grenzen der „Normalität“ zu führen und mit wechselnden, widersprüchlichen und selten kalkulierbaren Anforderungen und Erwartungen zurecht zu kommen.

Die Dialektik von Bildung und (Lebens-)Bewältigung erschließt sich zum einen über ein Verständnis von Bildung als *Teil* von Bewältigung: Lernen durch den Versuch, Routinen zu verändern, über Neuanfänge und Offenheit für neue Situationen, durch „Umlernen“ (Mollenhauer), Alltagsbezug, selbstgesteuertes, innovatives Lernen, und ‚Learning by doing‘). Auf einer zweiten Ebene wird Bewältigung durch Bildung *unterstützt* (durch Horizonterweiterung, Re-Framing, Reflexion des Alltags und seinen alltäglichen Handlungs- und Deutungsmuster, Distanz/ Differenz zum Alltag, Distanz zu Gebrauchswertorientierung.). Auf einer dritten Ebene fungiert Bewältigung als *Bedingung* von Bildung, denn (Lebens)Bewältigung setzt Lernprozesse voraus, sofern die Betroffenen erfahren und gelernt haben, dass das, was man von ihnen erwartet, unter den gegebenen Umständen nicht oder nur schwer zu realisieren ist. Bildung umfasst damit auch gelungene Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und ist ohne gelungene Bewältigung kaum denkbar.

Im Zuge der Kooperationen von Jugendarbeit und Schule sind diese bislang vernachlässigten Differenzierungen zwischen Kompetenzen, Bildung und Lebensbewältigung neu und sorgfältig auszubuchstabieren und dann in entsprechende Konzepte zu überführen.

9. Lokale Bildungslandschaften

Auf der Agenda steht die qualitativ gesteuerte *Entwicklung einer kommunalen Bildungsinfrastruktur* im Sinne einer lokalen Bildungslandschaft. Derzeit kommt lokale Bildungspolitik noch kaum vor, weil die Verantwortlichkeit zu sehr und zu gern auf die Ländebene bzw. die Landeszuständigkeit (ab)geschoben wird. So bleibt vieles auf halber Strecke stecken. Im Hin- und Herschieben von Zuständigkeiten und wird kaum bedacht, dass lokale Zuständigkeiten eines landesweit gesteuerten und koordinierten Vorgehens bedürfen, damit lokale Bildungspolitik nicht von wechselnden ortsspezifischen Beliebigkeiten und Zufällen abhängig ist. Es wird noch kaum bedacht, dass derartige Vernetzungen gesonderte und zusätzliche Ressourcen erfordern und sich keineswegs von selbst und wie nebenbei erledigen. Das Anbahnen, Abstimmen, Strukturieren und Pflegen von Kooperationen ist

aufwendig, insbesondere, wenn noch andere Instanzen mit je eigenen Vorstellungen, Zielen und Rahmenvorgaben ins Spiel kommen. Erste Schritte in Richtung einer lokalen Bündnisse für Bildung könnten darin bestehen, die bereits bestehenden sozialräumlich orientierten Gremien in den Kommunen um den Faktor „Bildung“ zu bereichern. Und sofern diese Aufgabe niemand anders angeht, fiel diese durchaus der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit zu – wobei anzumerken ist, dass dies in München in vorbildlicher Weise durch die Pädagogische Aktion geleistet wird.

10. „Ganztags“-Schule? – So kurz können „ganze Tage“ sein

Die bisherige Bezeichnung „Ganztagschule“ ist so lange nur als ein starke, und unzureichende Beschönigung zu werten, wie der „ganze Tag“ gerade mal bis 16.00 Uhr andauert. Eine solche Regelung ist allenfalls als ein notdürftiges Vorläufermodell für ein wirkliches „Haus des Lernens“ anzusehen.

Denn ein „ganzer Tag“ dauert nicht nur bis 16.00 Uhr, und auch Bildung (im fachlichen Verständnis der Kinder- und Jugendarbeit) ist nicht an derart unsinnige Zeitvorgaben gebunden.

So spricht prinzipiell nichts dagegen, Schulen künftig auch als „Kinder- und Jugendzentren der Zukunft“ zu verstehen - wenn sie unter dem Rubrum von „Ganztagsbildung“ (und nicht: „-betreuung“) z. B. bis 22.00/ 23.00 Uhr geöffnet hätten, und zwar für *alle* Jugendlichen (nicht nur die jeweils schulangehörigen). Dies hätte einher zu gehen mit Bildungsangeboten, die wirklich „den ganzen Tag“, unter weitest gehender Auflösung des 45-Minuten-Taktes und in wirklichen Kooperationen von Kultur- bzw. SozialpädagogInnen und SchulpädagogInnen (und weiteren hinzuzuziehenden Professionen) erfolgen würden. Von einer solchen „echten“ Ganztagschule sind die derzeit anlaufenden Modelle meilenweit entfernt. Was heute angeboten wird ist allenfalls „Bildung light“. Denn derartige Modelle sind teuer und erfordern zusätzliche Ressourcen. Diese aber werden - trotz der im OECD-Vergleich unterdurchschnittlichen Investitionsquote in Bildung und trotz allenthalben verkündeter „Bildungsoffensiven“ – hierzulande nicht aufgebracht.

11. Kooperation als Zumutung und Kompromiss

Vor all diesen bislang verbesserungsbedürftigen Rahmenbedingungen hätte sich die kulturelle Kinder- und Jugendarbeit zugleich darauf einzustellen pragmatisch mit Schulen zu kooperieren, auch unter Schmerzen, auch unter Bedenken, auch mit halbgaren Kompromissen. Die kulturelle wie die allgemeine Kinder- und Jugendarbeit wird zur Kenntnis nehmen müssen und es zu ertragen haben, dass es hier mal zwei Schritte vor geht, und dann wieder einen zurück. Oder auch zwei. Oder auch drei. Sie wird Umwege, dumme und intelligente beschreiten müssen. Sie wird bis zur Selbstverleugnung das Kooperationsfeld Schule zu beschreiten haben.

Kulturelle Jugendarbeit wird sich in einem diffusen Lernfeld als lernfähig erweisen müssen. Dabei kann es geschehen, dass eine unter Bildungsmaximen orientierte Kooperation sich als „Prävention“ tarnen muss, um Dinge voran zu bringen, die anderes unter den gegebenen Bedingungen nicht zulässt. Es kann sein, dass die kulturelle Jugendarbeit auf eine institutionen-fixierte Defizitsicht von Schule einschwenken muss, um überhaupt erst einmal eine erste vorsichtige Kommunikation mit Schule anzugehen - die dann später auf anderen Feldern anders gestaltet werden kann. Es kann sein,

dass sich kulturelle Jugendarbeit als Dienstleister für Schule missbrauchen lassen muss, weil sie nur so einen Eindruck von ihren Kompetenzen vermitteln kann, der aber notwendig ist um Vertrauen für Weitergehendes aufzubauen. Es kann sein, dass kulturelle Jugendarbeit Rücksicht und Nachsicht mit Schule üben muss, weil sie deren Strukturzwänge zwar sieht, diese aber nicht ändern kann. Manchmal darf sie diese nicht einmal benennen, um Kränkungen zu vermeiden, die sich für Kooperationen wiederum als kontraproduktiv erweisen. Es kann sein, dass die kulturelle Jugendarbeit einen Großteil ihrer – weiß Gott nicht üppigen – Ressourcen in Kooperationen einspeist, um hier überhaupt einmal einen kleinen Sockel von gelingendem Miteinander aufzubauen, der irgendwann unter anderen Rahmenbedingungen anderes ausgestaltet werden könnte. Trotzdem muss die kulturelle Kinder- und Jugendarbeit unter unfertigen Rahmenbedingungen anfangen und kann nicht warten, bis sich ideale Kooperationsbedingungen eingestellt haben, diese müssen sozusagen „nebenbei“ mit erarbeitet werden.

12. Kooperation durch Differenzen,

Die Umorientierung der Schule erfolgen, wie vielfach zu beobachten und nachzulesen ist unter emphatischen Leitmotiven wie „Macht die Schule auf und lasst das Leben rein“, in denen eine „sozialpädagogische Schule“ oder gar die „Lebenswelt Schule“ propagiert wird. Ob und inwiefern der Schule eine solche, aus der Kinder- und Jugendarbeit ja bestens bekannte „Lebensweltorientierung“ bekommt, ist mindestens strittig. (Ziehe 1999; Winterhager-Schmied 2000)

Bei aller neuerdings geradezu schwärmerischen Betonung der Gemeinsamkeiten von Schul- und Sozialpädagogen (Bildung, Lebensweltorientierung, Zukunftsbezug, Orientierung am einzelnen Jugendlichen/ Schüler) sind aber die professionellen Unterschiede gleichwohl im Blick zu behalten. Die Kooperationen mit Schule machen nur Sinn auf der Basis von Differenzen, denn es ist ja gerade die Unterschiedlichkeit beider Institutionen, die sozusagen die eigentliche Voraussetzung für eine Kooperation bildet. Ohne diese Differenzen könnte jede Institution ebenso so gut versuchen, den Part des anderen selbstständig zu übernehmen.

Und genau dies geschieht derzeit auf Seiten der Schule. Hier ist zu beobachten, wie SchulpädagogInnen sich gegenüber Zielen, Inhalten und auch Methoden der Sozialpädagogik nicht nur öffnen, sondern diese zusehends für sich verarbeiten und auch in ihre eigene Praxis integrieren. Ein Indiz hierfür war etwa der Ganztagsschulkongress 2004, der schätzungsweise zu 90% von SchulpädagogInnen und lediglich zu 10% von SozialpädagogInnen besucht wurde. Ein weiteres Indiz ist zu sehen in dem allorten als vorbildhaft dargestellten Film von Reinhard Kahl „Treibhäuser der Zukunft“, in dem über mehrere DVDs hinweg die Ganztagsschule gelobt wird. Aber ein Sozial- oder gar Kulturpädagoge kommt dort überhaupt nicht vor.

Schulpädagogik, so ist der Eindruck, stößt hier immer wieder und z. T. recht unbedarft in inhaltliche und konzeptionelles Leerstellen der Sozialpädagogik bzw. Jugendarbeit vor. Es wäre sicherlich überzogen, hier von einer schleichenden „Enteignung“ zu reden, aber in dem Maße, wie SchulpädagogInnen all das betreiben (mit welcher Qualität auch immer), was zum professionellen Kernbestand von Kultur- und Sozialpädagogik gehört (z. B. in Nachmittags-AGs, in Beratungsgesprächen), wird die Notwendigkeit zu kooperieren leicht obsolet. Konkret: Wenn LehrerInnen doch gleichermaßen können,

was Jugend- und KulturpädagogInnen können – wozu sollten sie dann mit ihnen noch kooperieren? Hier besteht die Notwendigkeit der (wechselseitigen) Profilierung, ohne das dies zu Lasten der Kooperationen geht.

Fazit

Sämtliche skizzierten Aspekte der Kooperation von Jugendarbeit und Schule sind Ansatzpunkte für notwendige Weiterentwicklung. Es stehen nun an

1. die systematische Analyse von Differenzpunkten, zwischen Schule und Jugendarbeit und deren integrative Verzahnung, z. B. in gemeinsamen Projekten;
2. die präzise Ausarbeitung des Bildungsauftrags der Kinder- und Jugendarbeit, die diesen Auftrag immer noch mehr als Anspruch denn als Praxis ausfüllt. Und übernächsten Anforderungen lauten: Lernen, Bildungsfenster wahrzunehmen, Bildungsprozesse genau zu beschreiben, zu evaluieren (Lindner/Thole/Weber 2003, Lindner/Sturzenhecker 2004, Lindner 2004; Lindner 2005) förderliche Rahmenbedingungen zu identifizieren und das ganze gegen den Trend fortzusetzen.
3. für die Jugendverbände die Verankerung des Bildungsthemas in ihre Ausbildungen (Juleica) und die interne Prüfung, ob und mit wem die neue Verbindlichkeit von Kooperationen überhaupt leistbar ist
4. die Ausgestaltung und Evaluation der je einzelnen und auch gemeinsamen Bildungsbemühungen (Lindner 2003; vgl. die aktuelle Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen – StEG des DJI)
5. die Arbeit an den Qualitätsstandards von Kooperationen, nicht mehr unterschritten werden dürfen.
6. die Öffnung von Schule in Richtung lokaler oder regionaler Bildungslandschaften und deren fachliche Koordinierung

Und dies ist erst der Anfang. Das bis heute bestehende Schulsystem wurde zuerst 1918 und 1949 noch einmal deshalb eingeführt, weil etwas anderes vermieden werden sollte, nämlich die „sozialistische Einheitsschule“. (Ungeachtet dessen erzielen gerade Einheitsschulen – allerdings nicht-sozialistische – international die besten Lösungen.) Nun besteht die Chance, diese Irrtümer zu revidieren. Wir werden es uns nicht leisten können, noch einmal 50 Jahre zu verschlafen. Und die Kinder- und Jugendarbeit ist wie selten zuvor gefragt, sich in diesen Entwicklungen neu zu erfinden.

Literatur:

- AGJ (2005): Stellungnahme der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Berlin. In: www.agj.de
- Blossfeld, H-P. (2005): GLOBALIFE. Uncertainty and Youth in Society. Lebensverläufe im Globalisierungsprozess. In: <http://www.uni-bamberg.de/cgi-bin/cgiwrap/ba4sl1/news.php?id=543>
- Böhnisch, L: Lebensbewältigung. Ein sozialpolitisch inspiriertes Paradigma für die Soziale Arbeit. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Opladen 2002a; S. 199-214

- Böhnisch, L.: Jugendhilfe im gesellschaftlichen Wandel. In: Schröer, W./ Struck, N./ Wolff, M. (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim/ München 2002b; S. 1035-1050
- Brenner, G. (2005): Bildungsnotstände: Schul und Hochschule in Zeiten der Privatisierung. In: deutsche jugend, 53. Jg., H. 5. S. 199-202
- Bundesjugendkuratorium (2004): Neue Bildungsorte für Kinder und Jugendliche. Bonn/ Berlin
- BKJ (2004): Modellprojekts "Schlüsselkompetenzen durch Kulturelle Bildung" In: <http://www.kompetenznachweiskultur.de/>
- Delmas, N./ Lindner, W. (2004): Ganztagssschule oder Ganztagsbildung? Voraussetzungen für eine Bildungspartnerschaft zwischen Schule und Jugendarbeit. In: Jugendhilfe, 42. Jg., H. 6/2004, S. 287-291
- Hafeneger, B. (2005): Jugendarbeit zwischen Veränderungsdruck und Erosion. In: deutsche jugend, 53, Jg., H. 2; S. 57-67
- Hentig, H. v. (2005): Ganztagssschule und mehr. In: Neue Sammlung, 45 Jg.Heft 2, S. 237-252
- Kahl, R. (2004): Wenn die Schule lernt. In: Die Zeit, Nr.51 v. 9.12.2004, S. 80
- Liebich, H. u.a. (Hrsg.) (2005): Bildung in der Stadt. Kooperativ. Kreativ. Kommunal. München
- Lindner, W. (2003): Ich lerne zu leben. Evaluation von Bildungswirkungen in der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen. Qualitätsanalyse im Wirksamkeitsdialog. Unna
- Lindner, W./ Thole, W./ Weber, J. (Hrsg.) 2003): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Opladen
- Lindner, W./ Sturzenhecker, B. (2004): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit: Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim
- Lindner, W. (2004): Evaluation von Bildungswirkungen kultureller Jugendarbeit. In: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hrsg.): Der Kompetenznachweis Kultur. Ein Nachweis von Schlüsselkompetenzen durch kulturelle Bildung. Tagungsdokumentation. Schriftenreihe der BKJ e.V. Band 63. Remscheid 2004. S. 91-106
- Lindner, W. (2005): „.....der Worte sind genug gewechselt.“ – Konzeptionelle, reflektierende und methodische Annäherungen an die Ausgestaltung des Bildungsauftrags in der Kinder- und Jugendarbeit: In. deutsche jugend, 53. Jg., Heft 7-8
- Lipski, J. (2005): Kooperation von Schule mit außerschulischen Akteuren – Chance für die Entwicklung einer neuen Lernkultur? Interview in: http://cgi.dji.de/cgi-bin/inklude.php?inklude=9_themen/thema0505/interview.htm
- Mack, W.: Bildung und Bewältigung. Beiträge zu einer Theorie der Jugendschule. Weinheim 1999
- Newsletter Bildung PLUS v. 26. Nov. 2004. In: www.forumbildung.de/templates/imfo-kus_inhalt.php?artid=367)
- Nörber, M. (2003). Jugendarbeit und Schule. Zur Geschichte eines wechselhaften Verhältnisses. Wiesbaden.
- Oelkers, J. (2005): Die Schulentwicklung der Zukunft: Allgemeine Probleme. Vortrag v. 29. 1. 2005 . In: http://www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/172_Ludwigsburgl.pdf
- Otto, H.-U./ Coelen, Th. (Hrsg.) (2004): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden

- Tillmann, K.-J. (2004): Die homogene Lerngruppe – oder: System jagt Fiktion. In: Otto, H.-U./ Rauschenbach, Th. (2004) (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden. S. 33-39
- Tilk, U.: Lebensbewältigung zwischen Bildungsansprüchen und gesellschaftlicher Anpassung. München/ Berlin 2000
- Winterhager-Schmid, L. (2000): Ist die Schule eine Jugendschule? Schule im Dilemma zwischen Enkulturationsauftrag und jugendlicher Avantgardekompetenz. In: King;V./ Müller, B. (Hrsg.): Adoleszenz und pädagogische Praxis. Freiburg 2000, S. 143-155
- Ziehe, Th. (1999): Schule und Jugend – ein Differenzverhältnis. In: Neue Sammlung, 39. Jg., H. 4, S. 619-629