



Zur Einführung

Seit den frühen 1950er Jahren war „Bildung“ immer wieder ein zentraler Begriff in der Diskussion um die konzeptionelle Orientierung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Zunächst hatte zumindest in Süddeutschland das Konzept der „musischen Bildungsarbeit“ Konjunktur. In den Diskussionen der 1960er Jahren finden sich dann erste, wenngleich zaghafte Hinweise auf das, was wir heute unter „informeller Bildung“ verstehen. Kein Geringerer als **Klaus Mollenhauer** entdeckte damals in den Berliner Jugendhäusern „die Party als bildendes Milieu“. Dies heißt nichts anderes, als die Entdeckung des offenen Betriebs als Bildungsort, dass „Geselligkeit“ nicht mehr als „nutzloses Herumhängen“ galt. Zehn Jahre später, als sich zumindest viele Jugendliche nicht mehr als „skeptisch“ oder „unbefangen“ beschreiben ließen, als diese in mehr als 1.100 Städten und Gemeinden selbstverwaltete Jugendzentren forderten, wurden eifrig Konzepte der „politischen Bildungsarbeit“ diskutiert.

Selbst in den ansonsten eher drögen 1980er Jahren lassen sich Spuren einer Bildungsdebatte erkennen. Es wird wohl niemand bestreiten wollen, dass die Debatte um eine feministische Mädchenarbeit, kulturpädagogische Konzepte, die „Pädagogik des Jugendraums“ und das Aneignungskonzept **Ulrich Deinets**, sozialräumliche Ansätze also, in diesem Zusammenhang zu sehen sind. **Burkhard Müller** kritisierte allerdings Anfang der 90er Jahre den Verzicht auf den Bildungsbegriff in diesen Debatten.¹ Dies war ein Anlass für die BAG OKJE e.V., 1996 auf dem Kinder- und Jugendhilfetag in Leipzig gemeinsam mit dem Bund der Ju-

gendfarmen und Aktivspielplätze sowie der BAG Spielmobile dazu einen Workshop anzubieten.

Letztlich aber dümpelte die Bildungsdebatte in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit damals eher etwas vor sich hin. So richtig in Schwung kam sie erst wieder im neuen Jahrtausend. Angestoßen wurde sie zunächst vom Bundesjugendkuratorium (BJK) mit dessen „Streitschrift: „Zukunftsfähigkeit sichern! – Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe“². Verstärkung kam von den etwas später veröffentlichten, verstörenden Ergebnissen der ersten PISA-Studie, nicht zuletzt in Hinblick darauf, was „Chancengleichheit“ in der Bundesrepublik real bedeutet.³

Wichtig für unseren Zusammenhang ist an der Streitschrift des BJK, dass wohl erstmals in dieser Deutlichkeit von honoriger Seite mit der gängigen Vorstellung aufgeräumt wurde, dass – erstens – alles, was mit Bildung zu tun hat, in der Schule stattfindet. In Anlehnung an die internationale Diskussion unterschied das BJK zwischen informeller, non-formeller und formeller Bildung, drei Bildungsebenen, denen jeweils unterschiedliche „Bildungsorte“ zugewiesen wurden. Kinder- und Jugendhilfe galt dem BJK als besonders geeignet, um Arrangements zu entwickeln und anzubieten, die bei Kindern und Jugendlichen informelle und non-formelle Bildungsprozesse anregen. Zweitens wurde darauf insistiert, dass diese drei Bildungsebenen ihre je eigene Wertigkeit und Bedeutung haben. Salopp formuliert: Ohne gelingende informelle und non-formelle Bildungsprozesse lässt sich kaum

auf erfolgreiche formelle, d. h. v. a. schulische Bildungsprozesse hoffen. Drittens ist Bildung v. a. im Jugendalter nicht nur in Hinblick auf die jeweilige individuelle Zukunft wichtig, sondern angesichts der Pluralisierungs- und Individualisierungsprozesse gerade auch für die Lebensbewältigung im Hier und Jetzt der Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Weiterentwickelt wurde dieses Bildungsverständnis im 12. Jugendbericht der Bundesregierung.⁴

Erfreulich für die Offene Kinder- und Jugendarbeit war an dieser Debatte zunächst, dass ihr von berufener Seite die Rolle eines wichtigen Bildungsakteurs zugewiesen wurde. Entscheidend aber war ein Perspektivwechsel, der sich bereits in den Jahren zuvor mit der wachsenden Zahl von Kooperationsprojekten mit Schulen angekündigt hatte, wenn auch zaghaft und oft genug mit Schlagseite (Stichwort „Pausenclown“). Die Bildungskonzepte der Vergangenheit waren häufig in ausdrücklicher Abgrenzung zur Schule formuliert worden, nach dem Motto: Wir fangen dort an, wo die Schule versagt. Mehr noch: Wir bügeln aus, was die Schule vermasselt. Aus der nun geltenden neuen Perspektive ging es darum, wie sich Schule und Kinder- und Jugendhilfe gegenseitig ergänzen können: Wie muss die Kooperation zwischen den unterschiedlichen „Bildungs-orten“ (BJK, Jugendbericht) gestaltet werden, damit Bildungsprozesse auf den drei voneinander zu unterscheidenden Bildungsebenen so angestoßen werden, dass sie sich gegenseitig sinnvoll ergänzen?

Die reale Entwicklung verlief freilich anders. Die Politik reagierte auf den PISA-Schock mit Programmen zum massiven Ausbau der Ganztagschule. Warum sie darin die Lösung der deutlich gewordenen Probleme sah, bleibt unklar. Finnland hat beispielsweise keine Ganztageschule und hatte bei PISA nicht nur beim Vergleich

schulischen Wissens hervorragend abgeschnitten, sondern auch in Hinblick auf Chancengleichheit. PISA zeigte, dass die soziale Herkunft in Finnland für den Schülerfolg längst keine so große Rolle spielt wie in der Bundesrepublik.⁵ Zudem gab es bereits damals schon empirisch gesicherte Hinweise darauf, dass es deutliche Zusammenhänge gibt zwischen dem von PISA festgestellten mangelnden Leistungsniveau vieler Jugendlicher und dem dreigliedrigen Schulsystem in der BRD.⁶

Trotz einiger Sonntagsreden ging es in der Folge daher mehr oder weniger allein darum, Kinder und Jugendliche verstärkt auch am Nachmittag unter der Regie der Schulen zu beschäftigen. Da die Schulen dies mit den ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen allein nicht leisten konnten, wurde nicht zuletzt die Offene Kinder- und Jugendarbeit in die Pflicht genommen. Viele Einrichtungen übernahmen in der Folge Funktionen bei der Betreuung der Schülerinnen und Schüler am Nachmittag.

Bildungstheoretische Überlegungen spielten dabei eher selten eine Rolle. Die besonderen Potenziale der Offenen Kinder- und Jugendarbeit für das Anstoßen von Bildungsprozessen sind ja aufgehoben in ihren Strukturmaximen: Z.B. Freiwilligkeit, Partizipation und Diskursivität. Ob diese noch gewährleistet sind, wenn der Zuschuss der Kommune an die örtliche Jugendfarm nur noch dann in voller Höhe fließt, wenn am Mittwochnachmittag zwischen 14 und 15 Uhr für die Klassenstufe 5 Bogenschießen anzubieten ist, wobei andere Beschäftigungen auf dem Gelände untersagt sind, kann bezweifelt werden. Anders ausgedrückt: Es spricht vieles dafür, dass eine solche Einbindung in die Ganztagschule nicht dazu geeignet ist, dass die Offene Kinder- und Jugendarbeit ihre spezifischen Bildungspotenziale entfalten kann.

Nun ist dies sicherlich ein extremes Beispiel, allerdings auch ein reales. Es verdeutlicht gleichwohl die Tendenz, die die Entwicklung der Ganztagschule in jenen Jahren kennzeichnete. Zugespitzt formuliert: Vormittags Unterricht, nachmittags relativ willkürliche Freizeitangebote, je nachdem, was vor Ort gerade verfügbar ist – und natürlich keine zusätzlichen Kosten verursacht.

So ist es kaum verwunderlich, dass diese Entwicklungen in der Fachdiskussion eher kritisch begleitet wurden. U. a. **Thomas Coelen** versuchte dies auch begrifflich zu fassen mit der Unterscheidung zwischen „Ganztagsbetreuung“ und „Ganztagsbildung“.⁷ Er kritisierte zunächst die „Engführung“ der damaligen Bildungsdebatte „hin zu Lernleistungen, und Beaufsichtigungen bzw. Ganztagschule und Ganztagsbetreuung“. Die sich daran orientierende (durchschnittliche) Praxis sei nicht dafür geeignet, die sich gegenseitig ergänzenden, aufeinander aufbauenden informellen, non-formellen und formellen Bildungsprozessen in der notwendigen Vielfalt anzuregen. Mit dem Begriff der „Ganztagsbildung“ entwickelte er daher sozusagen ein Gegenkonzept zur gängigen Praxis der „Ganztagsbetreuung“, ein Konzept, das geeignet ist, die Entwicklung einer solchen Vielfalt oder Balance voranzutreiben.

„Unter Ganztagsbildung sind solche Institutionalisierungsformen zu verstehen, die formelle und nicht-formelle Bildung durch die komplementären Kernelemente Unterricht und Jugendarbeit unter Beibehaltung ihrer jeweiligen Eigenheiten zu einem integrierten Ganzen zu gestalten.“

Schule und Kinder- und Jugendarbeit seien dabei aufeinander angewiesen, denn beide hätten nur je „eingeschränkte Möglichkeiten“. Schule ist – nicht nur, aber in erster Linie – zuständig für die Qualifikation der Kinder und Jugendlichen, für die Ver-

mittlung von Kompetenzen, die sie für ihre materielle Reproduktion benötigen. Kinder- und Jugendarbeit wiederum zielt mit ihren Angeboten auf die „symbolische Reproduktion“, auf Möglichkeiten zur Entwicklung von Identität. Beides ist unter den Bedingungen der kapitalistischen Gesellschaft notwendig für ein gelingendes Leben.

Die Idee, beides in der notwendigen Vielfalt unter einem Dach durch eine Erweiterung der Institution zu organisieren – Schule oder Jugendarbeit, real wohl eher Schule –, galt **Coelen** dabei als eine „organisatorische Allmachtsphantasie“. Er plädierte stattdessen für ein Konzept und eine sich daran orientierende Praxis der „systematischen und verstetigten“ Zusammenarbeit der unterschiedlichen Bildungsträger (hier Schule sowie Kinder- und Jugendarbeit), das die Entfaltung deren je unterschiedlichen Möglichkeiten nicht ausbremst, sondern im Interesse der Kinder und Jugendlichen zu entwickeln hilft.

Seither sind einige Jahre vergangen und die Entwicklung hin zur flächendeckenden Versorgung mit Ganztagschulen wurde vorangetrieben. Auch die Kooperationen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit mit Schulen gehört längst zum Alltag vieler Einrichtungen, dieser Markt boomt. Bereits 2011 pflegte ein Drittel der Einrichtungen in der Bundesrepublik Kooperationen mit Schulen.⁸ Festzustellen ist, dass die akademische Diskussion bis heute diese Entwicklungen eher kritisch bewertet. Der Weg zur „Ganztagsbildung“ ist sozusagen noch weit. Die Praxis scheint da eher optimistischer zu sein, ohne – so sie reflektiert ist – die nach wie vor ausliegenden Fallstricke (laut Duden „Hinterhältigkeit, auf die jemand unversehens hereinfliegen kann“) zu ignorieren. Mit den Beiträgen in diesem Heft wollen wir aus unterschiedlichen Perspektiven diesen Ambivalenzen etwas nachspüren.

Maria Icking gibt einen Überblick über die in den letzten Jahren durchgeführten empirischen Untersuchungen zur Kooperation Jugendarbeit-Schule.

Regina Mürderlein berichtet über die Ergebnisse einer von ihr durchgeführten qualitativen Studie. Ihr Interesse gilt v. a. den handelnden Personen und den Wirkungen die sich ergeben, wenn Kooperationen erfolgreich sind.

Andreas Mairhofer, Christian Peucker, Liane Pluto und Eric van Santen vom Deutschen Jugendinstitut in München beschreiben in ihrem Beitrag Chancen und Risiken der Kooperation zwischen Offener Kinder- und Jugendarbeit und Schule im Rahmen der Nachmittagsbetreuung. Sie formulieren aber auch Bedingungen dafür, dass die Potenziale der Jugendarbeit dabei nicht verlustig gehen.

Aram Jaich beschreibt Aufwand, Chancen und Tücken bei der Umsetzung des Projekts „Lokale Bildungsnetzwerke“ in Reutlingen.

Dirk Sieben reflektiert seine Erfahrungen

über Entwicklungen in dem von ihm geleiteten Jugendhaus, dessen Neubau in das örtliche Schulzentrum sozusagen integriert wurde.

Dem **Jugendhaus Bubbles** in Fürth verdanken wir eine Collage über ein interessantes Kooperationsprojekt.

Karin Feige und **Michael Jaschkowitz** aus München erklären, wie ein Projekt die Partizipationsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern im Schulalltag verstärken kann.

Gunnar Czimczik und **Sören Henke** erläutern, wie in einem Wolfsburger Stadtteil die kommunale Jugendförderung die Trägerschaft für die Nachmittagsbetreuung für Grundschülerinnen und -schüler übernommen hat.

Auf Seite 9 ruft die **BAG OKJE e.V.** dazu auf, sich via Internet an den Diskussionen zum Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung zu beteiligen.

Burkhard Fehrlen, Thea Koss

Literatur

- 1 MÜLLER, BURKHARD: **Außerschulische Jugendbildung oder: Warum versteckt Jugendarbeit ihren Bildungsanspruch?** In: DEUTSCHE JUGEND, 1993, S. 310–319
- 2 https://www.bundesjugendkuratorium.de/assets/pdf/press/bjk_2001_stellungnahme_zukunftsaehigkeit_sichern.pdf
- 3 https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf
- 4 <https://www.bmfsfj.de/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf>
- 5 COELEN, THOMAS: **Ganztagsbildung im internationalen Vergleich.** http://www.bildung.uni-siegen.de/mitarbeiter/t_coelen/vortrag_coelen_ash_17.02.12_schriftform_kurz.pdf?m=e
- 6 Vgl. dazu OTTO, HANS-UWE, RAUSCHENBACH, THOMAS (HRSG.): DIE ANDERE SEITE DER BILDUNG. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden 2004
- 7 Vgl. i. f. COELEN, THOMAS: **Ganztagschule und Ganztagsbildung.** http://www.kopi.de/coelen/2005_Hattingen.pdf
- 8 Vgl. dazu SECKINGER, MIKE U. A.: **Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit.** Eine empirische Bestandsaufnahme. Weinheim 2016 S. 244 ff.