

# Gemeinsam stärker!?

Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Bildung und Schule

Jahresthema 2017 der Transferstelle politische Bildung



Transferstelle  
politische  
Bildung



## Impressum

---

Transferstelle politische Bildung  
c/o Transfer für Bildung e.V.  
Rellinghauser Straße 181  
45136 Essen

Telefon: 0201 85791454-0

Telefax: 0201 8965796

E-Mail: [info@transfer-politische-bildung.de](mailto:info@transfer-politische-bildung.de) | [info@transferfuerbildung.de](mailto:info@transferfuerbildung.de)

Internet: <https://transfer-politische-bildung.de> | <https://transferfuerbildung.de>

Facebook: <https://www.facebook.com/transferfuerbildung>

Twitter: @Transfer\_pB

YouTube: Transferstelle politische Bildung

Verantwortlich für den Inhalt: Dr. Helle Becker, Transfer für Bildung e.V.

# Inhalt

<b>Die Transferstelle politische Bildung</b>	<b>3</b>	
<b>Gemeinsam stärker!?</b> <b>Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Bildung und Schule</b>	<b>5</b>	
<b>Helle Becker   Gemeinsam stärker?! Befunde und Fragen</b>	<b>7</b>	
<b>Ivo Züchner   Zusammenarbeit von Schule und außerschulischer Jugendbildung</b> Diskussionen, Herausforderungen und Perspektiven	<b>27</b>	
<b>Alexander Wohnig   Mit Kooperationen politischer Bildung politische Aktion ermöglichen</b> Potenziale und Herausforderungen	<b>35</b>	
<b>Helmut Bremer / Laura Schlitt / Tim Zosel   „Politikferne“ oder „ferne Politik“?</b> Durch Beteiligungsorientierung Distanzen zwischen Jugend und Politik bearbeiten	<b>42</b>	
<b>Thomas Goll   Gemeinsam stärker?</b> Über schulische Rahmenbedingungen, empirische Befunde und Chancen von Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Bildung und Schule	<b>47</b>	
<b>Bernd Overwien   Potenziale außerschulischer Lernorte</b>	<b>52</b>	
<b>Regina Mürderlein   Der Raum – ein wichtiger Partner der politischen Bildung in Schulkoperationen</b>	<b>56</b>	
<b>Benedikt Sturzenhecker   Politische Bildung in der Kooperation von Kinder- und Jugendarbeit mit Schule</b>	<b>61</b>	
<b>„Wir brauchen eine Kartografie der Akteure in der politischen Jugendbildung“</b> Interview mit Andreas Thimmel	<b>65</b>	
<b>Aktuelle Forschung auf einen Blick</b>	<b>69</b>	



## Die Transferstelle politische Bildung

Die Transferstelle politische Bildung unterstützt mit ihrer Arbeit die Zusammenarbeit zwischen empirischer Forschung und der Praxis politischer Bildung. Sie will die Wahrnehmung und Nutzung der Forschungsergebnisse in der Praxis erhöhen, die Kommunikation zwischen Wissenschaft und Praxis verbessern und eine stärkere Berücksichtigung politischer Bildung innerhalb empirischer Forschung anregen.

Langfristig dient die Arbeit der Transferstelle der Professionalisierung und Weiterentwicklung der Praxis politischer Bildung und trägt dazu bei, deren Wahrnehmung und Stellenwert in Öffentlichkeit, Fachwelt und Politik zu stärken.

### Anregungen für Professionalisierung und Qualitätsentwicklung

- Wir sammeln, sichten und dokumentieren (u.a. in einer Online-Datenbank) empirisch-wissenschaftliche Arbeiten zur politischen Bildung sowie angrenzender Fachgebiete, deren Ergebnisse für die Verbesserung und Weiterentwicklung politischer Bildungspraxis geeignet scheinen.
- Wir informieren auf unserer Webseite, in einem Newsletter und über Social Media über aktuelle Forschungen, Wissenschaftler\_innen, die zur politischen Bildung arbeiten, beforschte Praxisprojekte und empfehlenswerte Fachtagungen und Weiterbildungen.
- Wir analysieren Forschungsergebnisse im Hinblick auf ihre Relevanz für die Praxis politischer Bildung und leiten Fragen, Schlussfolgerungen und Empfehlungen ab. Diese veröffentlichen wir online und in einer Jahresbroschüre.
- Wir geben Anregungen für die Weiterentwicklung von Praxiskonzepten und für die Qualifizierung von politischen Bildner\_innen.

### Plattform für den Austausch von Forschung, Praxis, Unterstützer\_innen und Politik

- Wir bieten mit diversen Veranstaltungs- und Informationsformaten eine Plattform für den Austausch und die Vernetzung von Praxis, Wissenschaft, Unterstützer\_innen und Politik zu ausgewählten Themenbereichen.
- Wir geben Anregungen zur Entwicklung von (interdisziplinären) Forschungsfragen und Forschungsdesigns, damit wissenschaftliche Forschungsarbeiten stärker an die Praxis politischer Bildung anschließen.
- Wir beraten Praxis, Unterstützer\_innen, Wissenschaft und Politik.

Die Transferstelle politische Bildung arbeitet eng mit Praxis, Unterstützer\_innen, Wissenschaft und Politik zusammen. Die Arbeit der Transferstelle wird von einem Beirat sowie einem Expert\_innenrat begleitet.

Träger der Transferstelle politische Bildung ist der Transfer für Bildung e.V. Die Transferstelle wird gefördert aus Mitteln der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb.



Gemeinsam stärker!? Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Bildung und Schule

## Gemeinsam stärker!? Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Bildung und Schule

2017 rückte die Transferstelle politische Bildung Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Bildung und Schule in den Fokus. Anlässlich der aktuellen bildungs- und jugendpolitischen Entwicklungen in Jugendarbeit und Schule fordert nicht zuletzt der 15. Kinder- und Jugendbericht, politische Bildung im Lebens- und Lernort Schule auch im Sinn von mehr Beteiligung für Kinder und Jugendliche sehr viel konsequenter umzusetzen. Und die Zeiten für ein Vordringen von Kooperationen sind aktuell nicht schlecht. Politische Bildung erhält, u.a. aufgrund aktueller gesellschaftspolitischer Entwicklungen, mehr Aufmerksamkeit, die sich auch bereits in Förderprogrammen widerspiegelt.

Dennoch fehlt es sowohl in der Praxis als auch in der Wissenschaft zu politischer Bildung an einem intensiven Fachdiskurs und Austausch zum Thema Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Bildung und Schule. Daher war es für den Beirat der Transferstelle ein guter Zeitpunkt, um das Thema zu bearbeiten.



Gute Zeiten, um Kooperationen voranzutreiben.

### Überblick über aktuelle Forschung

Nicht verwunderlich war es, dass wir zum Thema Kooperationen zwischen Schulen und Partnern der außerschulischen politischen Bildung große Forschungslücken feststellten. Die meisten Studien beziehen sich ganz allgemein auf Kooperationen von Schule mit Trägern der Kinder- und Jugendhilfe, viele davon auf Erfahrungen im Ganztage. Seit 2005 gibt es nur 28 Arbeiten direkt zur politischen Bildung. Dabei handelt es sich überwiegend um Projektevaluationen, die in der Regel keine Anhaltspunkte für Verallgemeinerungen bieten. Es gibt außerdem nur wenig Forschung aus Schulperspektive und überhaupt keine zu strukturellen Bedingungen oder fachlichen Positionen.

Mit dieser Publikation wollen wir unsere Arbeit und Recherche aus dem Jahr 2017 für die Praxis politischer Bildung nutzbar machen und einen Überblick über aktuelle Forschungsergebnisse bieten. Wir haben dafür einzelne Studien der vergangenen Jahre vergleichend analysiert und Schlussfolgerungen für die Praxis politischer Bildung formuliert. Die insgesamt 108 empirischen Forschungsarbeiten, die zu diesem Thema zusammengetragen werden konnten, finden Sie am Ende dieser Broschüre in einer thematischen Literaturliste: 27 Arbeiten, die besonders relevant für die politische Bildung sind, können Sie in kommentierter Form lesen. Im Anschluss befindet sich auch eine umfassende bibliografische Liste mit nicht-empirischen Forschungsarbeiten, die für das Thema relevant sind. Außerdem beleuchten acht Mitglieder unseres Expert\_innenrats in wissenschaftlichen Gastbeiträgen und einem Interview einzelne Aspekte vertiefend.



Nur wenige empirische Arbeiten zu Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Bildung und Schule

### Online-Dossier zum Jahresthema

Die Ergebnisse zum Thema Kooperationen haben wir am 20. und 21. November 2017 auf unserer Jahrestagung vorgestellt und mit Vertreter\_innen aus Wissenschaft und Praxis, Schule und außerschulischer politischer Bildung diskutiert. Auf der Webseite der Transferstelle politische Bildung finden Sie eine ausführliche Tagungsdokumentation mit Berichten, Videomitschnitten, Fotos und kurzen Video-Interviews mit Expert\_innen der Tagung. Im Online-Dossier zum Jahresthema 2017 finden Sie außerdem Interviews mit Forscher\_innen und Praktiker\_innen, die Erfahrungen mit Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Bildung und Schule haben oder sie beforschen.



Ausführliche Online-Dokumentation der Jahrestagung 2017

Zum Online-Dossier: <https://transfer-politische-bildung.de/schwerpunkte/17-kooperationen>



# Helle Becker | Gemeinsam stärker?! Befunde und Fragen

## Zur Ausgangssituation

Die bildungspolitischen Entwicklungen der letzten Jahre haben dazu geführt, dass die Zusammenarbeit von Trägern außerschulischer Jugendbildung mit Schulen zu einem eigenen Thema geworden ist. Dabei lassen sich folgende Entwicklungs- und Begründungslinien ausmachen:

- Die Forderung nach mehr gesellschaftlicher Teilhabe und damit nach mehr Bildungsmöglichkeiten für alle führte zu einer intensiven Debatte, wer welche Bildungsangebote wahrnimmt und wie man den Kreis erweitern kann. Ausgelöst wurde die Debatte durch die PISA-Untersuchungen bzw. durch die Erkenntnis, dass gerade in Deutschland das Bildungsniveau „vererbt“ wird, also deutlich vom sozialen Status abhängig ist.
- Auch in der politischen Bildung begann ein verstärktes Nachdenken über die Frage, wie der Kreis der Zielgruppen erweitert werden kann und wie v.a. sogenannte sozial- und bildungsbenachteiligte Menschen erreicht werden können. Dies war überwiegend ein Diskurs der außerschulischen politischen Bildung, die sich durch den Vorwurf, vorwiegend immer gleiche Zielgruppen zu erreichen, erheblich herausgefordert fühlte.
- Bildung, die Schule und auch die Erziehungswissenschaft waren lange Jahre kein gesellschaftliches und politisches Thema. Spätestens mit PISA rückte die Schule wieder in den Mittelpunkt. Schulreformerische Anstrengungen bezogen sich nun v.a. auf den Auf- und Ausbau von Ganztagschulen. Allerdings spielte hier das Thema politische Bildung keine große Rolle, wohl aber das Thema Partizipation. Mit der Einrichtung eines ganztägigen, zumindest zeitlich gestreckten Schulalltags wurden Fragen nach der Gestaltung des Zusammenlebens in der Schule, der Berücksichtigung von Interessen der Schüler\_innen und Herausforderungen in Bezug auf das Schulklima virulent.

**i** Politische Bildung spielt kaum eine Rolle in Ganztags-schulentwicklung.

Die schulische wie außerschulische politische Bildung reagierten verhalten auf diese neuen Entwicklungen.

- Teile der schulischen politischen Bildung blickten und blicken mit Sorge darauf, dass das Fach von den dominierenden schulreformerischen Überlegungen nicht profitierte. Zuschnitte, Inhalte und Stundenzahlen des Unterrichtsfachs „Politik“ oder „Sozialkunde“ sowie dessen Verteilung auf Schulformen blieben bisher von Bundesland zu Bundesland sehr unterschiedlich. Zudem wird das Fach häufig fachfremd unterrichtet. Forderungen nach mehr Partizipation von Schüler\_innen oder nach demokratiebildenden Angeboten und Maßnahmen führten nicht zu einer generellen Stärkung des Fachunterrichts. Dieser hatte im Gegenteil eher Nachteile von einer Verdichtung durch die ganztägige Bildung in der Sekundarstufe I und II im Rahmen des G8. In der Grundschule, die Schulform mit den meisten Ganztagschulen, ist das Fach kaum identifizierbar vertreten.
- Ähnliches galt für die außerschulische politische Bildung. Diese hielt sich aus der Ausgestaltung des Ganztags von Grundschulen zurück, weil nur die wenigsten Träger mit Kindern als Zielgruppe ihrer Maßnahmen arbeiten. Auf die Konzeptionierung von außer-curricularen Angeboten in Kooperation mit Schulen hatten die neuen Entwicklungen für viele Träger kaum Auswirkungen, da deren Angebote mit und außerhalb des Fachunterrichts unverändert nachgefragt wurden. Und die Notwendigkeit, die Zeitverknappung

**i** Außerschulische politische Bildung reagiert verhalten auf Ganztagsausbau.

von Schüler\_innen und Jugendlichen zu reflektieren, ergab sich erst mit der Einführung der Verkürzung der Gymnasialzeit (G8), die aber nicht in allen Bundesländern gleich verbreitet ist.

So ist es vielleicht erklärlich, dass sich die politische Bildung, ganz im Gegensatz z.B. zur kulturellen Bildung, in der Debatte um neue Kooperationsformen zwischen außerschulischen Trägern und Schulen und um die Auswirkungen des Ganztags bisher deutlich zurückgehalten hat. Zwar beteiligten sich v.a. außerschulische Träger an der allgemeinen Debatte um den Bedeutungsverlust außerschulischer Bildung im Leben von Kindern und Jugendlichen, der Hegemonie schulischer Bildungs- und Erfahrungsformen und dem Verlust von Freiräumen, in denen Kinder und Jugendliche freiwillig und selbstbestimmt Entwicklungs- und Bildungsaufgaben selbst lösen können und dürfen. Aber es gab bisher keine deutlich wahrnehmbare, breite Diskussion über die Rolle der politischen Bildung in diesen Entwicklungen. Insgesamt nahm die außerschulische politische Bildung weniger an der jugend- und bildungspolitischen Diskussion teil, in der zunehmend die Prinzipien schulischer und außerschulischer Bildung gegenübergestellt wurden und die Jugendarbeit sich Sorgen um ihre fachlichen Parameter machte.

**i**  
Keine breite Diskussion der bildungspolitischen Entwicklungen in der außerschulischen politischen Bildung

## Stand der Diskussion

Indizien für diese Zurückhaltung sind die geringe Zahl an Fachtagungen und Veröffentlichungen sowie Modellprojekten und -programmen zum Thema Kooperation. Andere Jugendbildungsgebiete wie die kulturelle Bildung starteten Modellprojekte und Programme zur Förderung einer neuen Zusammenarbeit zwischen Schulen und außerschulischen Partnern, die sich bis heute fortgesetzt haben und zurzeit ihren Höhepunkt im Programm „Kultur macht stark“ des Bundesbildungsministeriums finden. Dagegen gab es speziell zur politischen Bildung nach unserer Recherche innerhalb von zwölf Jahren sieben bundesweit wahrgenommene Modellprojekte, die das Thema Kooperation mehr oder weniger in den Vordergrund rückten:

**i**  
Modellprojekte der außerschulischen politischen Bildung

- „Politik & Partizipation in der Ganztagschule“ (2005-2006), in Trägerschaft des Bundesarbeitskreises Arbeit und Leben, durchgeführt von den in der GEMINI zusammengeschlossenen Trägern, das der Frage nachging, wie Kooperationen in der Ganztagschule gelingen können
- „Zivilgesellschaftliches Engagement durch Service Learning“ (2005-2007) in Trägerschaft der Evangelischen Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung mit dem Schwerpunkt soziales und politisches Lernen
- „Partizipation in der Ganztagschule“ (2007-2008), die Fortsetzung von „Politik & Partizipation in der Ganztagschule“, getragen und durchgeführt vom Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben
- „Schule gestaltet Globalisierung“ (2009-2011) in Trägerschaft des Niedersächsischen Kultusministeriums, durchgeführt in der Sekundarstufe I in Niedersachsen mit Nichtregierungsorganisationen aus dem Bereich Globales Lernen, das der Frage nachging, wie unter Beteiligung von außerschulischen Partnern aus dem Bereich Globales Lernen der Orientierungsrahmen zum Lernbereich Globale Entwicklung der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) in Schulen umgesetzt werden kann

- „Dialog macht Schule“, ein Peer-Projekt der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb, das speziell auf die Bedarfe ethnisch vielfältiger Schulen mit einem hohen Anteil an sozialbenachteiligten Schüler\_innen konzipiert ist und die Bereiche Persönlichkeitsentwicklung, politische Bildung und Integrationsarbeit zusammenbringen will (Das Projekt wurde ab 2013 durch eine gGmbH verstetigt)
- „Soziale Praxis & Politische Bildung - Compassion & Service Learning politisch denken“ (2011-2013) des Hauses am Maiberg, das den Zusammenhang von sozialem und politischem Lernen untersuchte
- „Politische Partizipation als Ziel der politischen Bildung“ (2016-2019), in der Trägerschaft des Hauses am Maiberg gemeinsam mit in der GEMINI zusammengeschlossenen Trägern, das untersucht, wie politische Aktionen von Schüler\_innen in Zusammenarbeit mit Schulen gelingen können

Auf schulischer Seite erprobte das Schulentwicklungsprogramm „Demokratie lernen & leben“, das auf Initiative der Bund-Länder-Kommission (BLK) von 2002 bis 2007 in 13 Bundesländern durchgeführt wurde, eine Demokratisierung und Öffnung von Schule. Ziel des Programms war es, durch die Demokratisierung von Unterricht und Schulleben die Bereitschaft junger Menschen zur aktiven Mitwirkung an der Zivilgesellschaft zu unterstützen. Das Programm förderte die Öffnung von Schule und auch die Kooperation mit außerschulischen Trägern, weniger jedoch mit den „klassischen“ Trägern der außerschulischen politischen Jugendbildung. Ähnlich verhält es sich mit anderen Programmen und Wettbewerben, welche die Öffnung von Schule, auch im Sinne von Kooperation mit außerschulischen Partnern, befördern. „demokratisch handeln“, „Jugend debattiert“, „Juniorwahl“, „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“, Europaschulen und UNESCO-Projektschulen, um nur einige der zahlreichen Initiativen auf Schulebene zu nennen, arbeiten tendenziell mit außerschulischen Partnern. Eine programmatische Zusammenarbeit mit außerschulisch arbeitenden Trägern politischer Bildung ist jedoch nicht zu erkennen.

**i**  
Schulische Programme  
und Initiativen

In allen erwähnten Modellprojekten ging es um kooperative Projekte von schulischer und außerschulischer politischer Bildung. Dennoch – vielleicht der Tatsache geschuldet, dass nur in den beiden Projekten „Politik und Partizipation in der Ganztagschule“ und „Partizipation in der Ganztagschule“ Bedingungen und Ausgestaltung der Kooperation das Untersuchungsthema waren – blieb auch die Veröffentlichung der Ergebnisse der (abgeschlossenen) Modellprojekte bemerkenswert folgenlos. Sie führte jedenfalls zu keinem breiteren fachöffentlichen Diskurs darüber, ob und wie die politische Bildung in und außerhalb von Schule zusammenarbeiten und wie sie sich gemeinsam und aktiv zu den jugend- und bildungspolitischen Veränderungen verhält oder verhalten sollte.

## Stand der Forschung

Diese Situation spiegelt sich auch in der Forschung wider. Die Transferstelle politische Bildung recherchierte dieses Mal bis ins Jahr 2005 zurück. Das ist eigentlich eine unzulässige Zeitspanne, um Erkenntnisse auf die heutige Situation zu transferieren, da sich die Lage in den letzten zehn Jahren deutlich verändert hat. Dies ist dem Umstand geschuldet, dass es speziell zu Kooperationen der politischen Bildung kaum Studien gibt. Das Thema „Partizipation“ in der Schule eingeschlossen wurden 28 Titel gefunden, die zwischen 2005 und 2017 datiert sind. Dabei

**i**  
Wenig empirische Forschung,  
überwiegend Evaluationen

handelt es sich überwiegend um Projekt- oder Programm-Evaluationen, beispielsweise von „demokratisch handeln“, „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“, „Dialog macht Schule“, „Politik & Partizipation in der Ganztagschule“, „Partizipation in der Ganztagschule“ oder der Service-Learning-Projekte der Evangelischen Trägergruppe für politische Jugendbildung und des Hauses am Maiberg in Heppenheim. Die Aufzählung zeigt bereits, dass es überwiegend sehr spezifische Fragen sind, die damit wissenschaftlich erforscht werden. Selten geht es um generelle Ziele und Bedingungen für erfolgreiche Kooperationen in der politischen Bildung. Evaluationen analysieren v.a. die jeweiligen Projektansätze. Sie bieten Hinweise für eine erfolgreiche politische Bildungsarbeit in Kooperation und zeigen die Schwierigkeiten auf. Dennoch bieten sie in der Regel nur wenige Anhaltspunkte für eine Verallgemeinerung über das Projekt hinaus. Kaum eine der Studien stellt strukturelle Bedingungen (z.B. die Frage, was man für ein besseres „Matching“ von Partnern tun könnte) oder bildungs- und jugendpolitische Schlussfolgerungen in den Mittelpunkt.

**i** Wenige Übertragungsmöglichkeiten über die beforschten Projekte hinaus

Diesem Fundus stehen 80 empirische Studien gegenüber, die sich generell mit Kooperationen zwischen schulischen und außerschulischen Partnern beschäftigen. Dabei geht es vor allem um Kooperationen von Schule mit der Kinder- und Jugendhilfe bzw. Jugendarbeit. Allein 45 der Titel beziehen sich auf den Ganztag, da diese aufstrebende Schulorganisationsform von der Politik besonders gefördert wird und das deutsche Schulsystem vor ganz neue Anforderungen stellt.

## Stand der Praxis

Die hier unternommene Skizze zur Diskussion und Beforschung des Themas „Kooperation außerschulischer politischer Bildung und Schule“ fußt auf der Interpretation von Indizien und kann daher nur als Diskussionsanregung dienen. Noch weiter wagt man sich vor, wenn man versucht, den Stand der Praxis zu beschreiben.

**i** Schulen machen 25 Prozent aller Kooperationen der politischen Jugendbildung aus.

So viel kann man sicher sagen: Kooperationen zwischen Trägern außerschulischer politischer Bildung und Schule sind seit vielen Jahren alltäglich. Nach Schröder et al. sind 59 Prozent der Teilnehmer\_innen von Maßnahmen der politischen Jugendbildung Schüler\_innen, die gemeinsam mit der Schule geworben wurden. Schulen machen 25 Prozent aller Kooperationen der politischen Jugendbildung aus (vgl. Schröder et al. 2004). Manche Träger der außerschulischen politischen Jugendbildung, wie der Politische Arbeitskreis Schulen e.V. (PAS), sind sogar auf die Zusammenarbeit mit Schule spezialisiert.

## Motive für Kooperationen

Außerschulische Partner haben ein Interesse daran, politisches Wissen, Bewusstsein und Interesse zu vermitteln und darin auch die Schule zu unterstützen. Sie sehen in der Zusammenarbeit eine Erweiterung ihrer Möglichkeiten, Jugendliche anzusprechen, die ansonsten nicht an ihren Maßnahmen teilnehmen, die nicht aktiv suchen und auch über ihre Peers keine Impulse für eine Teilnahme an außerschulischen Aktivitäten politischer Bildung oder politischem Engagement bekommen. Die Schule bietet den Akteuren im außerschulischen Feld eine willkommene Informations- und Werbepattform, wo sie auf sich und ihre Angebote aufmerksam machen können. Darüber hinaus bietet die Teilnahme von schulischen Gruppen eine feste wirtschaftliche Größe für alle Träger, die auf den Besuch ihrer Häuser angewiesen sind (Akademien, Bildungsstätten).

Auch Schulen haben ein großes Interesse an Angeboten politischer Bildung. Ohne dass hierzu Zahlen vorliegen, kann man doch verschiedene Motive für eine Zusammenarbeit erkennen:

- Es gibt eine große Bandbreite an außerschulischen Lernorten, die durch die Authentizität des Ortes und spezielle Erfahrungsmöglichkeiten für Schulen interessant sind. Diese reichen von der Wetterstation (Umwelt- und Klimafragen, Nachhaltige Entwicklung) über Politikszenerien (Stadtrat, Bundestag, Europaparlament) bis zu Mahn- und Gedenkstätten (Nationalsozialismus, Diktaturen, Terror etc.).
- Spezialisten für außerhäusliche Aktivitäten, z.B. Jugendbildungsstätten, bieten nicht zuletzt durch ihre Übernachtungsmöglichkeiten spezielle Settings, Formate und informelle Erfahrungs- und Bildungsmöglichkeiten, die der Schulalltag in der Regel nicht kennt.
- Außerschulische Partner bieten ein spezifisches Know-how, das die Schule selbst nicht vorhält. Es gibt Spezialist\_innen für Globales Lernen / Bildung für nachhaltige Entwicklung, Gendersensibilität, Friedenspädagogik, Menschenrechtserziehung, Antirassismus-, Antigewalt- und Antidiskriminierungsarbeit, Arbeit mit Migrant\_innen, internationale und diversitätsbewusste Arbeit, Medienpädagogik sowie religiöse, kulturelle und berufsbezogene Themen mit politischen Bezügen oder die Schulung der Schüler\_innenvertretung.
- Nachvollziehbar attraktiv sind diejenigen Akteure und Themen, die entweder anschlussfähig an curriculare Inhalte sind oder den Schulen bei offenkundigen sozialen Problemen helfen können. Hier ist der Übergang vom sozialen zum politischen Lernen fließend und nur jeweils spezifisch zu erkennen. Zu nennen sind Projekte mit außerschulischen Partnern zu den Themen Mobbing, Diskriminierung und Ausgrenzung oder Gewalt, gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (Rassismus, Islamfeindlichkeit, Antisemitismus und Islamismus), soziales Engagement (z.B. Service-Learning) und Verantwortungsübernahme (Stichwort Streitschlichter\_innen, Schüler\_innenfirmen).
- Die außerschulischen Partner – das ist eines der wenigen sicheren Forschungsergebnisse – können attraktive konzeptionelle, methodische und personelle Zugänge bieten, die von Schüler\_innen besonders in ihren Unterschieden zum schulischen Lernen geschätzt werden. Die Chancen, bei Jugendlichen politisches Interesse durch den Einsatz außerschulischer Partner zu wecken, sind groß. Viele Schulen wissen dies und möchten auf diese Weise mehr politische Bildung und Demokratiebildung in der Schule ermöglichen. Sie streben eine demokratische Schulentwicklung mit mehr Partizipation für Schüler\_innen an oder einen Fachunterricht, der über curriculare Festlegungen hinaus Anstöße zu anschaulichem, aktivierendem, lebensweltbezogenem politischen Lernen bietet.

**i** Außerschulische Lernorte sind für Schule interessant.

**i** Schüler\_innen schätzen die Zugänge der außerschulischen politischen Bildung.

## Formen der Kooperation

**i** Nach unserer bundesweiten Umfrage, auf die wir 199 Antworten erhalten haben<sup>1</sup>, kooperieren 63 Prozent der Befragten in Projekten oder mehrtägigen Angeboten, 47 Prozent mit stundenweisen Angeboten (siehe Tabelle 1). In nur 15 Prozent der Kooperationsvorhaben geht es um Schulentwicklung. In nur 26 Prozent der Fälle findet die Kooperation mit dem Fachunterricht statt. 57 Prozent geben an, langjährige Kooperationsbeziehungen mit denselben Partnern zu haben. Die gemeinsamen Aktivitäten verteilen sich zu ungefähr gleichen Teilen auf Aktivitäten in der Schule (60 Prozent) und auf außerschulische Lernorte (67 Prozent).

Umfrage der Transferstelle  
politische Bildung

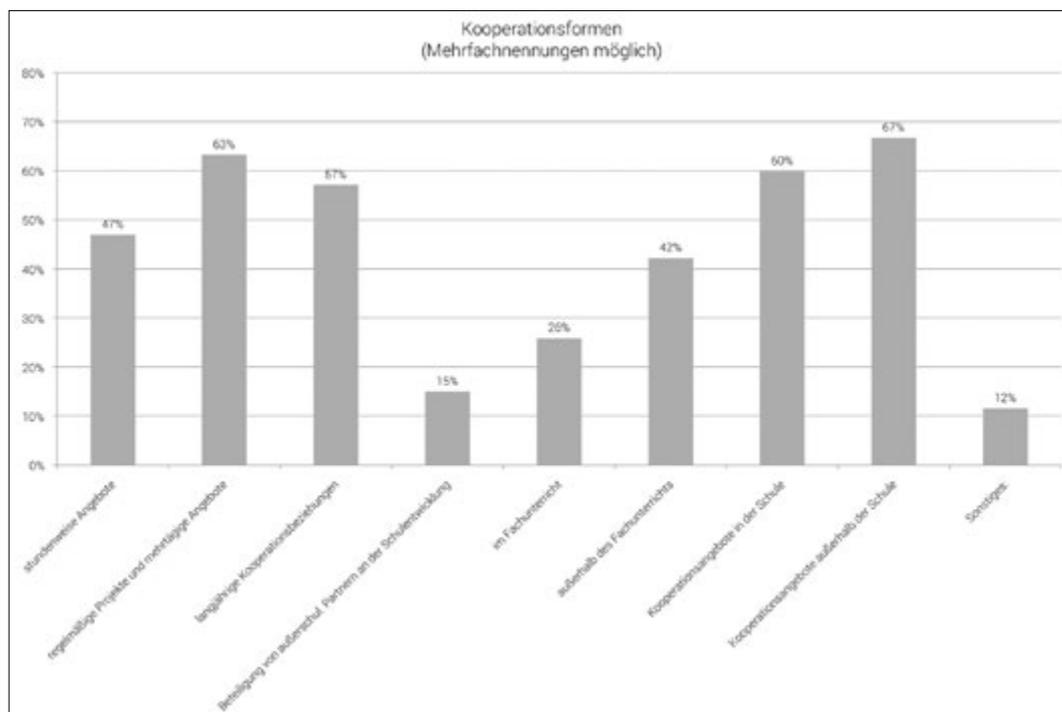


Tabelle 1: Kooperationsformen

In 60 Prozent der Fälle sind beide Partner gleich initiativ, wenn es darum geht, eine Kooperation einzugehen (siehe Tabelle 2). Man kann das als Bestätigung der Annahme werten, dass das Interesse an Kooperationen auf beiden Seiten gleich groß ist. Immerhin 13 Prozent der Kooperationen kommen durch Dritte zustande. Genannt wurden hier andere Träger, Behörden (Ministerien, Landeszentralen für politische Bildung), Stiftungen und Einzelpersonen. Auffällig ist, dass keine Stellen genannt werden, deren Kernaufgabe es ist, für eine Vernetzung und Koordination von Kooperationen zu sorgen wie beispielsweise lokale Bildungsbüros. Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass jenseits enger fachlicher Grenzen kaum eine Instanz vorhanden ist, die systematisch Kooperationen im Bereich politischer Bildung unterstützt. Dies wäre aber, wie im Folgenden noch angesprochen wird, für eine Sichtbarkeit des Bereiches und der Träger sowie für eine Einschätzbarkeit der Arbeit dieser Träger sinnvoll und notwendig.

**i**  
Kordinierungs- und  
Vernetzungsstellen fehlen.

<sup>1</sup> Die Umfrage ist nicht repräsentativ. Dennoch widersprechen die Antworten nicht den sonstigen Erfahrungswerten und bieten mindestens Anlass weiterzufragen.

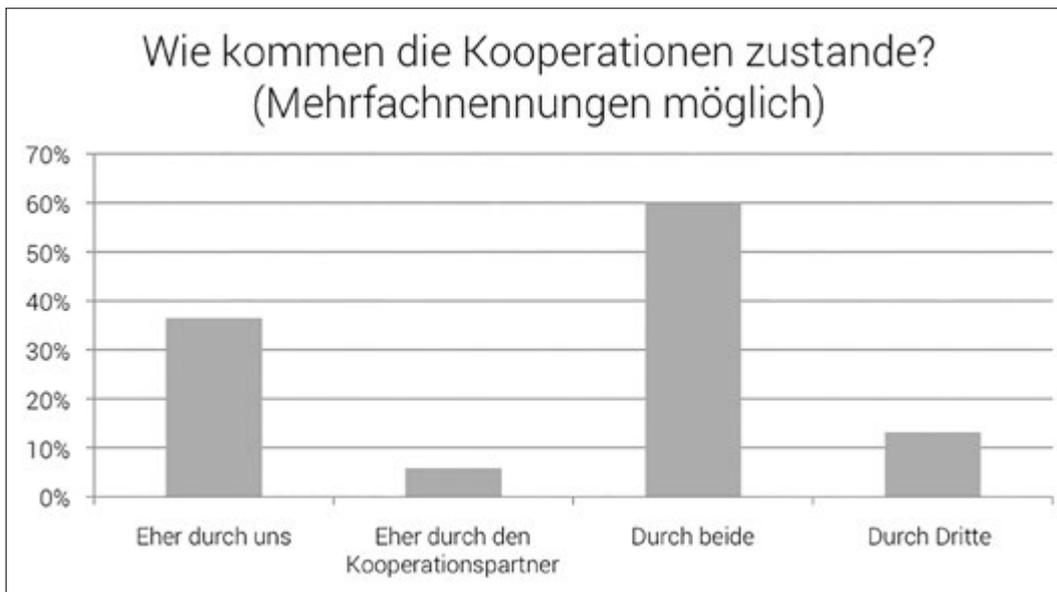


Tabelle 2: Initiative zur Kooperation

Die Umfrage bestätigt noch eine weitere Annahme, nämlich die, dass die „Szene“ der politischen Bildung breit und bunt ist. Auf die Frage nach Organisationsform und fachlicher Verortung der Antwortenden gab es eine große Bandbreite an Nennungen: Bildungsstätte, Verein, Schule (Schulleitung, Lehrkraft), das Soziokulturelle Zentrum, Jugendzentrum, Jugendverband, Träger der Jugendarbeit, Landeszentrale für politische Bildung, medienpädagogische Initiative, Träger außerschulischer Bildung, Träger außerschulischer politischer Bildung oder Weiterbildungseinrichtung.

**i** Das Feld der politischen Bildung ist breit und bunt.

Insgesamt weist die Umfrage darauf hin, dass Kooperationen im Feld der politischen Bildung vielfältig ausgewogen und keinesfalls exotisch sind. Die Frage stellt sich also, welche Ziele diese Kooperationen verfolgen, wie sie ausgestaltet sind, und ob sie vor den gleichen Hindernissen, Schwierigkeiten und Fragen stehen wie andere Bereiche der Jugendbildung bzw. Jugendarbeit.

## Gemeinsames Bildungsverständnis?

Die geringe Präsenz des Themas in der Fachöffentlichkeit lässt vermuten, dass es so etwas wie eine „friedlichen Koexistenz“ ist, welche viele Kooperationen in der politischen Bildung darstellen. Untersuchungen der letzten Zeit legen nahe, dass Kooperationen dann reibungsloser verlaufen, wenn außerschulische Partner und Schulen sich in einer Art Dienstleistungsverhältnis zueinander verhalten, d.h. wenn die Defizite des einen (z.B. fehlendes methodisches oder fachliches Know-how oder fehlende (pädagogische) Räume) die Defizite des anderen Partners (z.B. mangelnde Zielgruppenerreichung) kompensieren und auf diese Weise eine Win-win-Situation besteht. Wenn Chehata und Thimmel feststellen, dass „Jugendbildungsarbeit (...) ein gewinnbringender Partner für Schule [ist], allerdings nur dann, wenn die Akteure der Jugendbildungsarbeit sich mit ihrer eigenständigen Bildungs-Professionalität einbringen“ (Chehata und Thimmel 2011: 50), dann formulieren sie dies normativ aus fachlicher Sicht. Aus organisatorischer Perspektive „gelingen“ Kooperationen eher dann, wenn außerschulische Partner keine strukturellen Veränderungen in der Schule anstreben und eigene Ressourcen mitbringen. So stellten Thimmel und Riß in ihrer Evaluation fest, dass der Organisationsaufwand für die Träger der außerschulischen politischen Bildung unverhältnismäßig viel größer als der der Schulen war. Letztere nah-

**i** „Friedliche Koexistenz“ in Kooperationen

**i** Organisationsaufwand ist für außerschulische Partner größer.

men die Angebote dankbar an, investierten aber kaum eigene Ressourcen (vgl. Thimmel und Riß 2006). Diese Einschätzung wiederholten Stehr et al. (2014). Die Erfahrungen aus dem Projekt „RevierVersion 2.1“ zeigten, dass die Schulen den Projektideen aufgeschlossen und offen gegenüberstanden, solange die finanziellen und personellen Ressourcen von den außerschulischen Partnern bereitgestellt wurden (vgl. Stehr et al. 2014). Wohnig beschreibt dieses Verständnis der Schule als „Arbeitsteilung durch Outsourcing“ (Wohnig 2016: 60). Die Träger außerschulischer Bildung rechtfertigen laut der vorliegenden Literatur ihren Ressourceneinsatz mit dem Argument der Zielgruppenerreichung.

### *Win-win der eigenen Art*

Für die Träger der außerschulischen politischen Bildung kann die beobachtete Motivation der Schulen allerdings auch bedeuten, dass es günstiger ist, sich denjenigen Bedarfen der Schulen anzunehmen, die sich auf soziales Lernen, vorpolitische Themen und strukturkompatible Ansätze beziehen, also insgesamt auf Aktivitäten, welche die strukturellen Bedingungen der Schule möglichst unberührt lassen.

Kronzeugen für eine solche Vermutung finden sich in der Ganztagsforschung zum Thema Partizipation, immerhin einem Kernthema politischer Bildung. Der Ganztag wurde und wird mit der Erwartung verbunden, mehr Zeit und Gelegenheiten für die Partizipation von Schüler\_innen im Sinne von Mitgestaltungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten in und außerhalb von Schule, auch in Kooperation mit außerschulischen Partnern, zu bieten. Diese Erwartung wird durch die bisherige Forschungsliteratur enttäuscht. Der These, dass mehr Zeit, die der Ganztag bietet, quasi automatisch mehr Möglichkeiten für die Partizipation der Schüler\_innen bietet, wird in mehreren Untersuchungen explizit widerlegt. Wagener, die diese These anhand von Ganztagsgrundschulen untersucht hat, kommt zu dem Schluss, „dass die Strukturveränderung an sich [durch den Ganztag, Anm. HB] offenbar als Maßnahme nicht ausreicht, mehr Partizipation zu ermöglichen, und in Ganztags-Settings nicht per se mehr Partizipationsmöglichkeiten bestehen“ (Wagener 2013: 239). Partizipation finde weiterhin eher in Projekten statt als in formalen Prozessen (a.a.O.: 240), also in dem Bereich, an dem außerschulische Partner beteiligt sind, ohne dass deren Aktivitäten in die Schulstrukturen eingreifen.

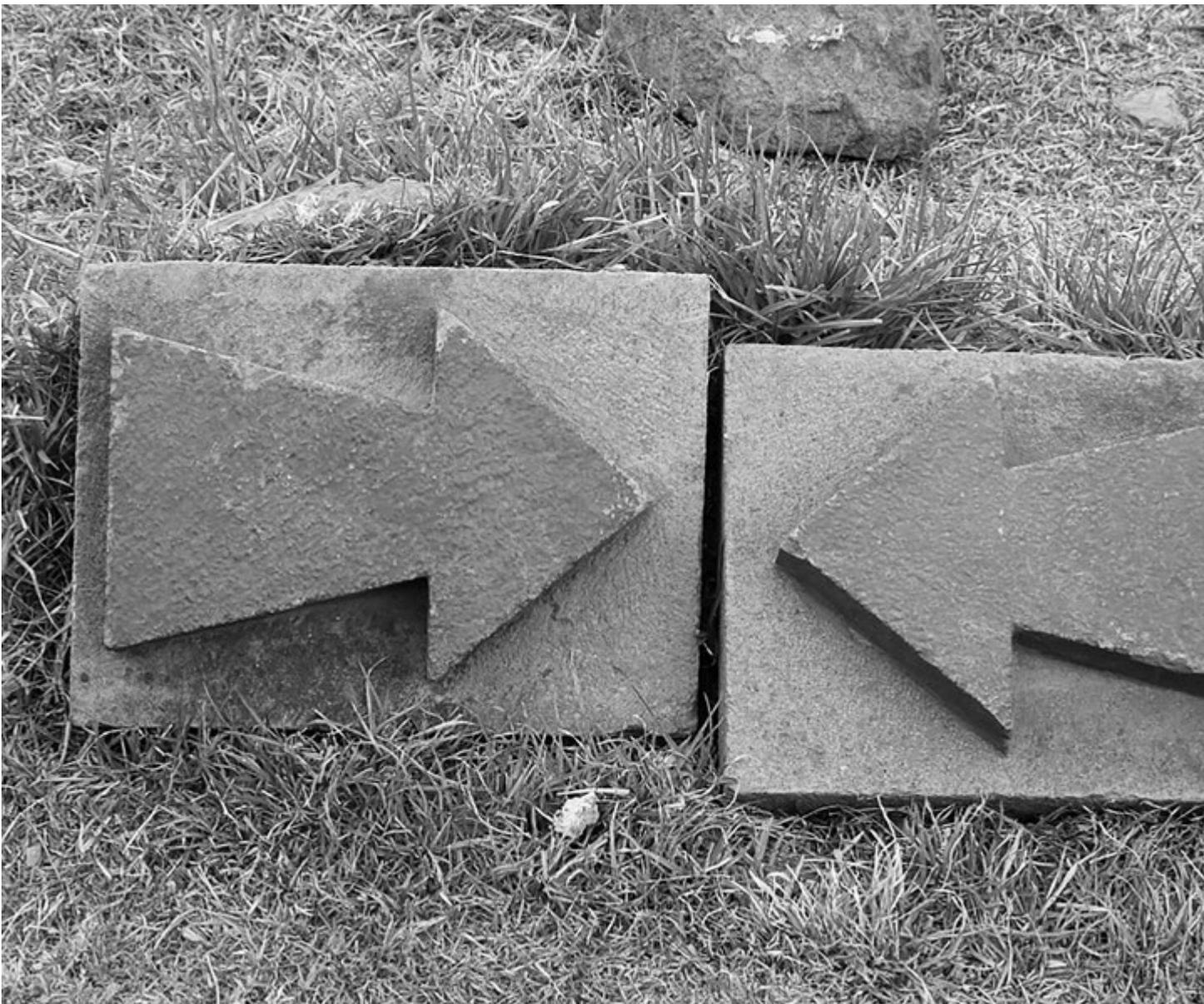
**i**  
Mehr Zeit durch Ganztag  
bedeutet nicht automatisch  
mehr Partizipation.

Während Wagener et al. in einer Untersuchung aus dem Jahr 2009 zu dem Schluss kommen, dass die Partizipationsmöglichkeiten vom organisatorischen Rahmen in der jeweiligen Ganztagschule abhängig sind (vgl. Wagener et al. 2009), stellt Wagener in der Untersuchung von 2013 das zum Teil sehr divergierende Verständnis von Partizipation für Schüler\_innen in den Vordergrund (vgl. Wagener 2013). Sie zeigt, dass die Erwachsenen Partizipation von Schüler\_innen „vor allem als Mitbestimmung bei Angelegenheiten des Klassen- und Schullebens oder in Schülergremien, weniger im Unterricht oder in gemeinsamen Gremien von Schülern und Erwachsenen“ (a.a.O.: 235) verstehen. Zwar wird der Partizipation von Schüler\_innen allgemein große Bedeutung zugesprochen, doch fürchtet ein Viertel der Lehrer\_innen Autoritätsverlust. Die tatsächlich realisierte Partizipation wird von Kindern und Erwachsenen unterschiedlich eingeschätzt. Die Lehrer\_innen geben wesentlich häufiger als die Schüler\_innen an, dass Partizipation in Angelegenheiten des Schul- und Klassenlebens erfolgt. Auch die längsschnittlichen Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) bestätigen, dass Angebote zur Mitbestimmung der Schüler\_innen (noch) defizitär sind und eine stärkere Verankerung in der Schulkultur erstrebenswert wäre (Rollett et al. 2011). Ähnliche Ergebnisse finden sich in einer Un-

**i**  
Lehrkräfte und  
Schüler\_innen bewerten  
Partizipationsmöglichkeiten  
unterschiedlich.

tersuchung von Fischer et al. nach der sich Schüler\_innen wünschen, öfter nach ihrer Meinung gefragt zu werden, und die Beteiligungsmöglichkeiten an Ganztagschulen als eher schlecht einschätzen. Die Forscher\_innen konstatieren, dass sich Partizipation in Ganztagschulen eher in den Entscheidungsmöglichkeiten für oder gegen eine Teilnahme an Angeboten erschöpft. Haben sich die Kinder und Jugendlichen einmal für ein Angebot entschieden, sind ihre Möglichkeiten, die Ausgestaltung der Aktivitäten mitzubestimmen, gering. „Strukturell sind Schule und Unterricht nur begrenzt partizipativ ausgelegt“ (Fischer et al. 2012: 43). Auch Deinet et al. (i.E.) und Arnoldt und Steiner (2010) stellen Entsprechendes fest. Letztere ziehen aus Befunden der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) als übergreifendes Ergebnis, dass Schulleitungen und Schüler\_innen die Möglichkeiten der Partizipation im Unterricht bedeutend geringer einschätzen als im Ganztagsangebotsbereich, dass aber insgesamt die Mitbestimmungsmöglichkeiten aus Schüler\_innensicht in allen Bereichen ausbaufähig sind. Ganztagsangebote eröffneten zwar neue Aktionsfelder, mehr Kooperationsprojekte und somit mehr Gelegenheiten für Schüler\_innen zu partizipieren, jedoch müsse das Augenmerk darauf gerichtet werden, „partizipatorische Zielsetzungen so zu etablieren, dass sich daraus für die Schüler/innen konkrete Handlungsspielräume eröffnen“ (a.a.O.: 174), so die Forscherinnen. Diese aber werden aus schulischer und außerschulischer Sicht sehr unterschiedlich eingeschätzt. Es gibt eine Fülle an Vorstellungen, was Partizipation meint und wie weit sie gehen sollte (vgl. Becker 2014).

**i** Was verstehen Schulen und außerschulische Träger unter Partizipation?



Partizipation als  
eigenständiges Bildungsziel

Fischer et al. ziehen den Schluss, dass bisher empirisch kein Unterschied zwischen Halbtags- und Ganztagschulen hinsichtlich der von den Schüler\_innen erlebten Partizipationsmöglichkeiten festgestellt werden konnte. Sie betonen, dass der Ganzttag zwar prinzipiell die Möglichkeit bietet, Schüler\_innen in die Gestaltung einzubeziehen, dies aber zur Voraussetzung hat, dass Partizipation „als eigenständiges Bildungsziel der politischen Bildung im Sinne des Erlebens und Erlernens demokratischen Handelns“ (Fischer et al. 2012: 43) verstanden wird. Dieses Verständnis müsste von allen Beteiligten, also auch der Schule, geteilt und als gemeinsames Bildungskonzept in Unterricht und Schulleben akzeptiert werden, wie mehrere Forscher\_innen herausstellen (vgl. Fischer et al. 2012; Münderlein 2014; Wagener 2013; Sturzenhecker et al. 2014; Stehr et al. 2014; Rollett et al. 2011; Bludau 2016; Erben und Waldmann 2008).

Bildungsbegriff richtet sich  
auf „Abbau von Defiziten“  
statt auf Demokratiebildung.

Genau das scheint nicht der Fall zu sein. Sturzenhecker et al. stellen in ihrer Untersuchung zum Modellprojekt „Kooperative Steuerung des Ganztags zwischen Jugendarbeit und Schule“ fest, dass die Akteure in den beteiligten Projekten – Lehrkräfte ebenso wie die beteiligten Fachkräfte und Träger der Jugendarbeit – die „Vermittlung sozialer Fähigkeiten“ (Sturzenhecker et al. 2014: 301) durch Jugendarbeit in der Ganztagschule als vorrangig ansahen. Eine Kooperation sollte v.a. zur „Unterstützung der Lebensbewältigung von benachteiligten Kindern und Jugendlichen“ (ebd.) und der Vermittlung sozialer und personaler Kompetenzen dienen. Unter dieser Prämisse wird das Ziel eines arbeitsteiligen und gemeinsamen Bildungsauftrags von den beteiligten Schulen und der Jugendarbeit grundsätzlich befürwortet und Kooperation mit außerschulischen Partnern als notwendig erachtet. Sturzenhecker et al. resümieren, dass der Bildungsbegriff sowohl von den schulischen als auch den außerschulischen Befragten bezüglich des arbeitsteiligen Bildungsauftrags von Jugendarbeit auf den „Abbau von Defiziten“ (ebd.) gerichtet war und weniger auf die „demokratiebildenden Potenziale außerschulischer Kinder- und Jugendarbeit“ (ebd.). Auch Wohnig stellt fest, dass in dem von ihm untersuchten Modellprojekt die Lehrer\_innen dazu neigten, „soziale Erfahrungen dem politischen Lernen als überlegen darzustellen“. Sofern die Akteure der Jugendarbeit und Jugendbildung ihre Arbeit entsprechend als kompensatorisch und/oder als soziales Lernen verstehen, werden Kooperationen entsprechend arbeitsteilig gestaltet. Münderlein stellt in ihrer Studie heraus, dass „das Bildungsverständnis in der Schulkooperation vorwiegend innerhalb institutioneller Grenzen, d.h. entlang der professionstypischen Zuschreibungen verläuft“ (Münderlein 2014: 130). Mit anderen Worten: Akteur\_innen der Jugendarbeit und der Schule bleiben in ihren jeweils eigenen Logiken und pädagogischen „Zuständigkeiten“.

Diese Befunde werden durch solche ergänzt, die Kolbe et al. aus Untersuchungen zu Legitimationsdiskursen von Lehrkräften und Schulleitungen im Ganzttag dargestellt haben (Kolbe et al. 2009). Diese schreiben der Ganztagschule einen bestimmten Sinn zu, überwiegend eine Kompensationsfunktion für familiäre oder schulische Defizite. Die Akteure aus den Grundschulen sehen den Ganzttag als „umfassende, haltgebende und sorgende Gegenwelt zu den Familien der Schüler/innen“ (Fritzsche et al. 2009: 104). Der Ganzttag wird nicht „als Schule für alle, sondern als Schule für besonders bedürftige Kinder betrachtet“ (a.a.O.: 105). In Gymnasien wird v.a. die fehlende gymnasiale Arbeitshaltung der Schüler\_innen als Legitimationsfigur herangezogen. Diese Defizitkonstruktion unterstellt, „dass ein Teil der Schüler und Schülerinnen nicht mehr die Haltung mitbringt, die Gymnasiasten für erfolgreiches schulisches Lernen mitbringen müssen“ (Rabenstein et al. 2009: 146) und ein ganztägiges Lernen hier Abhilfe schaffen kann.

Ganztagsschulen müssen aus dieser Perspektive also mehr leisten als konventionelle Halbtagschulen, allerdings nicht im Sinne einer Erweiterung, Ergänzung oder Alternative zu schulischen Bildungskonzepten, sondern eher als deren Intensivierung. Auch im Kontext der neuen Schulform fehlt bisher die Aussicht auf mehr Möglichkeiten der Selbstbildung und Selbstgestaltung durch lebensweltliche oder politische Partizipation, Demokratiebildung und politische Bildung.

## Gelingensbedingungen

Die wenigen empirischen Arbeiten zu Kooperationen von außerschulischer und schulischer politischer Bildung bestätigen diese Befunde auch für die Zusammenarbeit mit Halbtagschulen. Sie weisen aber auch darüber hinaus. Untersucht wurden ambitionierte Kooperationsprojekte, in denen auch Gelingensbedingungen für Kooperationen thematisiert wurden. Die Ergebnisse gleichen denjenigen, die durchgängig in der wissenschaftlichen Literatur auch für Kooperationspartnerschaften in anderen fachlichen Bereichen berichtet werden. Als wissenschaftlich bestätigte Qualitätsmerkmale werden Kooperation „auf Augenhöhe“, ein hohes Maß an Verbindlichkeit der Kooperation, ein ausreichender Personaleinsatz der Partner und die Integration verschiedener Inhalte und Akteure in eine gemeinsame Bildungskonzeption genannt (vgl. Fischer et al. 2012: 14). Außerdem wird eine stärkere Verankerung der Angebote in der Schulstruktur und Schulkultur gefordert (vgl. Rollett et al. 2011). Gleichzeitig sehen es die meisten Forscher\_innen als Grundproblem, ganz sicher aber als Überforderung an, dass sich die beteiligten Institutionen umstrukturieren, gleichzeitig öffnen und professionell erneuern müssten, um erfolgreich kooperieren zu können (vgl. Sturzenhecker et al. 2014).



Forderung nach stärkerer Verankerung der Angebote in die Schulstruktur

Man kann jedoch ableiten, dass es auch für Kooperationen der politischen Bildung förderlich ist, wenn

- generell ein Interesse und die Bereitschaft zur Kooperation besteht (vgl. Bludau 2016), v.a. die Schulleitung eine positive Haltung gegenüber der Kooperation einnimmt und engagierte und interessierte Lehrende beteiligt sind (vgl. Erben und Waldmann 2008), die Mut und Offenheit an den Tag legen (vgl. Bludau 2016),
- es einen ausreichenden Vorlauf für die Vorbereitung der Kooperationen und eine gut funktionierende Projektgruppe gibt (vgl. Erben und Waldmann 2008),
- die Kommunikation „auf Augenhöhe“ stattfindet (vgl. Erben und Waldmann 2008),
- organisatorische (zeitliche, räumliche) Hürden überwunden werden können (vgl. Thimmel und Riß 2006),
- ein gemeinsames Verständnis zum Status des Projekts an der Schule besteht (vgl. Erben und Waldmann 2008),
- man sich auf ein gemeinsames Bildungskonzept einigen kann (vgl. Erben und Waldmann 2008; Chehata und Thimmel 2011),
- dennoch die Eigenlogiken der Kooperationspartner respektiert werden (vgl. Chehata und Thimmel 2011),



Gute Kooperationen brauchen Vorbereitungszeit.

- sich die Schulstrukturen im Sinne einer Schaffung von besseren Rahmenbedingungen für Kooperationspartner verändern (vgl. Thimmel und Riß 2006) und eine „Veränderung der schulischen Lernkultur“ (Bludau 2016: 389) erfolgt, welche sich u.a. in einer Öffnung der Schule gegenüber dem (zivil-)gesellschaftlichem Umfeld zeigt,
- und es nicht zuletzt eine „Plattform zur Steuerung der Prozesse und zur Praxisevaluation“ gibt (Riß und Thimmel 2008: 82).

## Schwierigkeiten

Umgekehrt sind die meisten der Schwierigkeiten, von denen u.a. während unserer Jahrestagung 2017 von Schulen, außerschulischen Organisationen und Einrichtungen sowie der Forschung berichtet wurde, deckungsgleich mit denen, über die auch in der übrigen Literatur zu Kooperationen zwischen Schule und Jugendarbeit berichtet wird. Geklagt wird über die Asymmetrie der Beziehungen von Schule und Jugendarbeit, über unpassende zeitliche Strukturen, ungeeignete oder fehlende Räume und komplizierte rechtliche Bedingungen. Ein großes Thema ist der Ressourcenmangel. Für erfolgreiche Kooperationen fehlt es an Zeit, Personal und Geld, womit auch die fehlenden Fördertöpfe gemeint sind, die eine Kooperation zwischen Schule und Jugendarbeit nicht als Hinderungsgrund für eine Förderung festlegen. Zentral ist die Unterschiedlichkeit der jeweiligen institutionellen Prinzipien. Freiwilligkeit versus Schulpflicht, Unterricht versus außerschulischer und außercurricularer Angebotszuschnitte, unterschiedliche Bildungsvorstellungen und entsprechend unterschiedliche Konzepte und Methoden von Schule und Jugendarbeit, bzw. von formaler und nicht formaler Bildung, sind auch für die politische Bildung ein Thema. Darüber hinaus legten die Teilnehmer\_innen unserer Tagung ihre Schwierigkeiten in Bezug auf mangelnde Kenntnisse von außerschulischen Institutionen gegenüber Schulen und umgekehrt dar.

**i**  
Asymmetrie der Beziehungen von Schule und Jugendarbeit

## Prinzipien außerschulischer Bildung

Neben organisatorischen, rechtlichen oder personellen Schwierigkeiten sind es v.a. das unterschiedliche Bildungsverständnis und verschiedene Auffassungen davon, welche Lernziele (in der Sprache der Schule) bzw. welche Intentionen (in der Sprache der außerschulischen Jugendbildung) mit politischer Bildung verbunden werden. Das beginnt mit typischen Parametern außerschulischer bzw. nicht formaler Pädagogik, die als Gelingensbedingungen für erfolgreiche Kooperationsprojekte genannt werden. Neben der Freiwilligkeit der Teilnahme (vgl. Chahata und Thimmel 2011) halten es u.a. Bremer und Ludwig für zentral, dass die Schüler\_innen die Themen der Projekte selbst bestimmen können (vgl. Bremer und Ludwig 2014). Als hilfreich für einen Zugang zum Politischen bewerten sie dabei die Berücksichtigung des Habitus der Jugendlichen bei der Entwicklung der Projekte. „Weiterhin bedeutsam war, dass die Kooperationsprojekte einen Kontrast zum normalen Unterricht dargestellt haben, etwa in Bezug auf eine andere Zeittaktung, die Methoden und generell den pädagogischen Umgang“ (a.a.O.: 69). Auch Thimmel und Riß empfehlen, dass sich außerschulische politische Bildner\_innen am Teamer\_innen-Modell, also einer moderierenden, unterstützenden pädagogischen Rolle, orientieren sollten, da sich dies als erfolgreiche Gegenfigur zum Lehrer\_innenbild herausgestellt habe (Thimmel und Riß 2006: 58). Die Forscher\_innen leiten aus ihren Ergebnissen die Forderung ab, dass Kooperationen mit Schule nur dann einen Mehrwert haben, wenn die Prinzipien außerschulischer Bildung erhalten bleiben.

**i**  
Kooperationsprojekte als Kontrast zum Unterricht

## Besonderheiten politischer Bildung

Diese Frage nach der Notwendigkeit und Umsetzbarkeit eines gemeinsamen oder zumindest abgestimmten Bildungskonzepts, inklusive der genannten Parameter, zieht sich insgesamt durch die wissenschaftliche Forschung zum Thema Kooperation von schulischen und außerschulischen Partnern (vgl. Becker 2008). In Bezug auf die Schaffung bzw. den Erhalt von Freiheitsräumen und die Ermöglichung einer weitreichenden Partizipation von Schüler\_innen bedarf es auch in Kooperationsprojekten besonderer Bedingungen, nicht zuletzt eines gemeinsamen Willens.

**i** Ist ein gemeinsames oder abgestimmtes Bildungskonzept notwendig bzw. umsetzbar?

Was für die gesamte Jugendarbeit gilt, spitzt sich für Kooperationen der politischen Bildung zu, wenn es um explizit politische Themen und Aktivitäten geht. Außerschulische politische Jugendbildung geht konsequent von den politischen Fragen der Jugendlichen aus. Schon insofern ist jede außerschulische politische Bildung parteilich, als sie die Interessen von Jugendlichen ernst nimmt und mit ihnen gemeinsam deren individuellen, gesellschaftlichen und politischen Gestaltungsmöglichkeiten auslotet. Diese sind prinzipiell zunächst lediglich begrenzt durch die Prinzipien der Demokratie und der Menschenrechte sowie durch die Legalität von Formen der Umsetzung, nicht aber beispielsweise durch eine formale „Neutralität“. Und sie ist normalerweise weder an ein Curriculum, noch an schulische Kommunikations- und Aktionsreichweiten gebunden.

*„Im Politikunterricht werden Jugendliche [...] in ihrer SchülerInnenrolle objektiviert, wobei es im Kerngeschäft um die kognitive Wissensvermittlung in Bezug auf politische Systeme und den sie tragenden ideologischen Legitimationsfiguren geht. Die politische Jugendbildung hat demgegenüber die Aufgabe, Kinder und Jugendliche als (potenzielle) Akteure im politischen Prozess zu adressieren, wodurch sich bereits im Ansatz ein ganz anders strukturiertes Lehr-Lernverhältnis ergibt, das sich annäherungsweise vielleicht eher prioritär mit dem Lernziel der Aktivierung, als dem der kognitiven Wissensvermittlung bezeichnen lässt. Die politische Jugendbildung muss dabei zudem insofern eine kritische Perspektive einnehmen, als sie die Motivierung ihrer Klientel zu politischer Partizipation und Selbstorganisation vor dem Hintergrund der zugleich ermöglichenden wie beschränkenden Bedingungen formal-demokratisch verfasster staatlicher Herrschaftsverbände (Max Weber) zu thematisieren hat. Herrschaft schränkt die Möglichkeiten von Subjekten, per kollektiv koordiniertem Handeln Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen, in spezifischer Weise ein, schließt letztere aber nicht aus. Politische Jugendbildung muss zur Nutzung entsprechender Spielräume befähigen, aber auch die systembezogenen Grenzen thematisieren. Im politischen Engagement werden Jugendliche als handlungsfähige Subjekte unterstellt, welche in Situationen mit Ernstcharakter zugleich motivational wie auch kognitiv involviert sind und dabei eigene materiale Interessen vertreten. Politische Jugendbildung sollte diesen Prozess aktivierend, kritisch und qualifizierend begleiten. Nur in diesem Rahmen kommt der kognitiven Wissensvermittlung eine pragmatische Funktion im Bildungssetting zu; damit ist politische Jugendbildung auf bildungstheoretischer Ebene bereits hinreichend vom Politikunterricht abgegrenzt“ (Stolz 2008: 18f.).*

Entsprechend betonen Thimmel und Riß (2006), Wohnig (2016) sowie Bremer und Ludwig (2014) in ihren Studien die Ermöglichung politischer Partizipation als zentrales Anliegen außerschulischer politischer Bildung und als Voraussetzung für die Anregung eines politischen Interesses und des Interesses an weiteren politischen Partizipationsmöglichkeiten bei Jugendlichen.

**i** Ermöglichung politischer Partizipation

Diese Abgrenzung zwischen außerschulischer und schulischer politischer Bildung birgt mehrere Aspekte, die in Kooperationen geklärt und ausgehandelt werden sollten. Einer davon ist die Definition des Gegenstands, also der politischen Dimension der Themen, um die es in Koopera-

tionsaktivitäten geht. Setzt man voraus, dass an die alltagsweltlichen Horizonte und Dispositionen der Schüler\_innen angeknüpft werden soll, können dies zunächst individuelle oder soziale Themen sein, deren politische Dimension nicht unmittelbar erkennbar oder erfahrbar sind. Dies ist eventuell sogar die Regel: „Subjektivierung als Konstitutionsprozess politischer Mündigkeit muss in der Jugendbildung aus den konkreten, herrschaftsförmig strukturierten (z.B. sozial segregierten) lebensweltlichen und sozialräumlichen Aneignungskontexten heraus verstanden und aktivierend begleitet werden – diese Genese des Politischen in den herrschaftsförmig formierten Lebenswelten, sowie die darauf gegründeten Interessensartikulationen von Jugendlichen, bilden zugleich den Nährboden wie auch den fachlich unhintergehbaren Horizont der politischen Jugendbildung“ (Stolz 2008: 19f.). Es stellt sich also unter Umständen für die Partner sehr früh die Frage, wie „politisch“ die politische Bildung in Kooperationskontexten sein darf oder sollte. Diese Frage kann nicht generell beantwortet werden, weder für die Schule noch für die außerschulischen Partner. Denn hier wie dort gehen die Meinungen auseinander.

Wie „politisch“ darf politische Bildung sein?

**i**

Es gibt in der politischen Bildung sehr viele, unterschiedliche Begriffe und Vorstellungen davon, was „politische Bildung“ ist. Die Akteure haben verschiedene institutionelle und fachliche Kontexte, verschiedene Traditionen und Anschlusspunkte, Interessen und inhaltliche Schwerpunkte. Auf schulischer Seite gibt es große Unterschiede in der Organisation und Ausrichtung des Unterrichts (vgl. Lange 2018). Die Vielfalt auf außerschulischer Seite ist noch größer. Es gibt die „klassischen“ Träger politischer Bildung wie Akademien und Bildungsstätten, Gedenkstätten, Bildungswerke, Volkshochschulen und Heimvolkshochschulen, Jugendverbände und Stiftungen sowie Kirchen, Gewerkschaften, Wohlfahrtsverbände, nicht zu vergessen die allgemeine Jugendarbeit. Daneben gibt es viele kleine Initiativen, die weitgehend abseits der etablierten Träger agieren und in eigene Diskurse eingebunden sind.

Was wird unter politischer Bildung verstanden?

**i**

Schulen wie Träger sind institutionell und fachlich unterschiedlichen Ressorts und Wissens(schaft)sbereichen zugeordnet (z.B. Jugend, Bildung, Politik). Die Spanne reicht von der (schulisch geprägten) fachdidaktischen Debatte über außerschulische Träger politischer Bildung, die sich zwischen Politikdidaktik und Sozialer Arbeit sehr unterschiedlich zuordnen, bis hin zur allgemeinen Jugendarbeit, die ihr Verständnis von politischer Bildung aus dem SGB VIII ableitet und durch Begriffe wie emanzipatorische Pädagogik oder Demokratiebildung untermauert (vgl. Sturzenhecker und Richter 2010; Schwerthelm und Sturzenhecker 2016). Es gibt entsprechend einen Begriffsstreit, beispielsweise um „Demokratieerziehung“, „Demokratiebildung“ oder „Demokratiepädagogik“. Was unter „Demokratiebildung“ in den einen Diskursen als Beschränkung auf die Sozialisierung zu „geübten Bürger\_innen“ verstanden wird, wird im anderen als „Freiraum für jugendliche Selbstbestimmung und Selbstorganisation“ (Schwerthelm und Sturzenhecker 2016) reklamiert. Und was hier „das Lernen von Demokratie (also der Erwerb von Kompetenzen zum zivilgesellschaftlichen Handeln) und das Leben in der Demokratie (also die Einübung in die Praxis demokratischer Lebensführung und Politik)“ heißt<sup>2</sup>, stößt auf Widerspruch zu einer politischen Bildung, die es sich als „kritische“ politische Bildung nicht nehmen lassen will, Systemkritik thematisieren und üben zu können. Nun gilt der fachliche Theoriestreit zwischen Demokratiepädagogik und (kritischer) politischer Bildung – ohnehin eine stark selbstbezügliche und polarisierende Debatte – inzwischen als beigelegt (vgl. Widmaier und Overwien 2013). Dennoch bleibt das Nebeneinander der Konzepte in der Praxis bestehen. In Bezug auf Kooperatio-

Nebeneinander der Konzepte in der Praxis

**i**

<sup>2</sup> Programmziele von „Demokratie lernen & leben“. Abgerufen am 15.12.2017, <http://blk-demokratie.de/programm/programmziele.html>

nen heißt das, dass es für alle Beteiligten eine große Unübersichtlichkeit gibt, wer für was und welche Konzepte steht.

Besonders kritisch wird in den letzten Jahren darüber diskutiert, wie weit die Unterstützung von Bildungsprozessen politische Aktivitäten von Teilnehmenden in Kooperationsprojekten einbeziehen oder diese sogar zum konzeptionellen Ausgangspunkt und Grundlage politischen Lernens machen darf. Dies zeigt sich u.a. in der breiten Debatte zum sogenannten Beutelsbacher Konsens, der v.a. in der schulischen Debatte genauso oft für die Untermauerung von notwendiger „Neutralität“ reklamiert wie er regelmäßig einer strittigen Exegese unterzogen wird (vgl. Widmayer und Zorn 2016). Aber auch wenn es um die Folgen politischer Bildung geht, gibt es Anlass zur Diskussion. Denn die schon genannten Studien bringen auch den Befund, dass die in Kooperationsprojekten gemachten Erfahrungen, v.a. die Partizipationsmöglichkeiten, den Wunsch in den Schüler\_innen wecken, diese auch im übrigen Schulleben verwirklichen zu können (vgl. Thimmel und Reiß 2006; Bremer und Ludwig 2014; Brombach 2015; Wohnig 2016). Hier stellt sich die Frage nach möglichen oder eben unmöglichen Anschlussaktivitäten, die ggf. erhebliche Anforderungen an Schulorganisation und Schulkultur stellen.

**i** Diskussion um politische Aktion und Beutelsbacher Konsens

Vor diesem Hintergrund ist es wenig verwunderlich, dass die empirischen Befunde, aber auch die Diskussionen auf der Jahrestagung der Transferstelle politische Bildung nahelegen, dass es leichter ist, Kooperationsprojekte durchzuführen, die eher als Anleitung zu sozial verträglichem Handeln verstanden werden, denn solche, welche das kritische Hinterfragen von Macht- und Herrschaftsverhältnissen sowie eine politische Aktivierung in den Fokus stellen. V.a. die schon erwähnten Untersuchungen zur Partizipation von Schüler\_innen sowie die beiden Studien von Wohnig (vgl. Wohnig 2016, 2017) lassen vermuten, dass tendenziell „soziales Engagement, moralische Verantwortung und individuelle Kompetenzentwicklung“ als Projektziele einem „kollektive(n), machtbezogene(n) Handeln in gesellschaftlichen Auseinandersetzungen“ (eine Definition von Eis und Moulin-Doos 2016 von „postpolitischer Bildung“) vorgezogen werden.

Dies hat mehrere Folgen für Kooperationsaktivitäten:

- Sowohl aus Perspektive der Schule auf die außerschulische „Szene“ als auch umgekehrt aus außerschulischer Perspektive auf die Schule herrscht eher Diffusität als Klarheit, wenn es darum geht, Bildungskonzepte und fachliche Zuordnungen zu unterscheiden. Hier gibt es Vorurteile, Missverständnisse und Unverständnis. Wirbt am Ende der gewerkschaftliche Träger, die parteinahe Stiftung oder der politisch eindeutig zuzuordnende Jugendverband unzulässig für eine politische Richtung? Werden Schüler\_innen überwältigt, indoktriniert? Und verletzt eine Unterstützung politischen Engagements von Schüler\_innen das Neutralitätsgebot der Schule? Die Situation verlangt von den Kooperationspartnern ggf. umfangreiche Verständigungs- und Aushandlungsprozesse. Diese wiederum setzen voraus, dass Schulen wie Träger für sich selbst ein klares Bild davon haben, welche pädagogischen Ziele bzw. Intentionen sie haben und was sie leisten wollen und können.
- Auf der Ebene der individuellen Partnerschaften, viel mehr aber noch auf einer übergeordneten fachlichen Ebene müsste darüber nachgedacht werden, welche bildungs- und jugendpolitischen Ziele Kooperationen zwischen schulischer und außerschulischer politischer Bildung überhaupt haben könnten und sollten.

**i** Vorurteile, Missverständnisse und Unverständnis

**i** Pädagogische Ziele beider Seiten müssen klar sein.

- Dieser Debatte fehlt aber ebenso wie eine fundierende empirische Beobachtung dessen, was bisher in der Praxis geschieht und wie es bewertet wird. Dass man hierbei nicht von vorn beginnen muss und an Diskurse anknüpfen sollte, die bereits in anderen Feldern von Schule und Jugendarbeit geführt werden, zeigt unsere Liste derjenigen Literatur in diesem Heft (S. 85), die nicht empirisch, wohl aber erfahrungsgestützt, konzeptionell und theoretisch genau solche und weitere Fragen an die bildungspolitisch geforderten Kooperationen stellt. Dass diese Art der Einbettung sogar dringend geboten ist, zeigen die politischen Entwicklungen der letzten Zeit.

## Diskussions- und Handlungsbedarf

Eben diese Entwicklungen waren die Motivation für die Transferstelle politische Bildung und ihren Beirat, das Thema Kooperationen genauer zu beleuchten. Denn die politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen der jüngsten Zeit haben die Notwendigkeit politischer Bildung augenfällig und (wieder) zum Thema der Politik gemacht. Sowohl jugend- wie schulpolitisch werden Erwartungen formuliert und die Forderung erhoben, politischer Bildung einen neuen Stellenwert zuzuweisen. „Politische Bildung ist zu bedeutsam, als dass sie eher zufällig, sporadisch oder nur als ‚Surplus‘ von ausgewählten Institutionen des Aufwachsens aufgegriffen wird“, heißt es im 15. Kinder- und Jugendbericht (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2017: 471). Dabei wird auch die Kooperation von schulischer und außerschulischer politischer Bildung gefordert: „Politische Bildung ist bislang in der Ganztagschule kein Schwerpunkt, nicht zuletzt auch aufgrund einer zu wenig ausgeprägten Beteiligungskultur. So hieße politische Bildung in der Ganztagschule, im Lebens- und Lernort Ganztagschule Beteiligung von Jugendlichen sehr viel konsequenter umzusetzen. Neben dem Erlernen politischer und gesellschaftlicher Strukturen und ihrer Wirkungszusammenhänge wäre die Erfahrung der Relevanz des eigenen Handelns ein elementarer Zugang zu einer sehr viel umfassenderen politischen Bildung“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2017: 72).

Neben den grundständigen Finanzierungsprogrammen gibt es nun auch größere Sonderprogramme, die Folgen dieser neuen Dringlichkeit sind. Mit dem großen Bundesprogramm „demokratie leben!“ werden Kooperationen ebenso gefördert wie mit dem neuen „Nationalen Präventionsprogramm gegen islamistischen Extremismus“, für das die außerschulische politische Bildung u.a. mit der Schulsozialarbeit zusammenarbeiten wird.

Auch von schulischer Seite gibt es inzwischen eine Fülle von Initiativen, die mit und außerhalb des Fachunterrichts eine demokratische Schulentwicklung, mehr Beteiligung von Kindern und Jugendlichen und mehr politische Bildung fördern sollen. „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“, „demokratisch handeln“ oder „DemokratieErleben“ sind einige davon. Längst wird auch über eine Erneuerung des Beschlusses der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Stärkung der Demokratieerziehung vom 6. März 2009 nachgedacht. Demokratieerziehung wird dort als „eine zentrale Aufgabe für Schule und Jugendbildung“ bezeichnet. Der Beschluss sieht nicht nur die „verstärkte Nutzung außerschulischer Lernorte“ vor, sondern auch die „Stärkung der Unterstützungsangebote für Schulen bei der Wahrnehmung und Realisierung von Demokratieerziehung und demokratischer Schulkultur“ und die „Förderung von unterrichtsnahen Vorhaben zur Verantwortungsübernahme von Kindern und Jugendlichen für ihr unmittelbares Lebensumfeld“ (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2009).

**i** Politische Unterstützung für Kooperationen notwendig

Aus unserer Sicht ist die schulische und außerschulische politische Bildung nicht gut aufgestellt, wenn es darum geht, diese Entwicklungen zu bewerten und aktiv mitzugestalten, und zwar nicht, weil sie kein fachliches Know-how hätte oder keine Konzepte oder entsprechenden Praxiserfahrungen. Es fehlt ihr aber an Sichtbarkeit und Identifizierbarkeit, an einer breiten und dennoch konzentrierten Fachdiskussion zum Thema Kooperationen und nicht zuletzt an politischen Visionen. Dazu könnte und müsste auch die Wissenschaft beitragen, indem sie theoretische wie empirische Anregungen gibt. Denn der 15. Kinder- und Jugendbericht merkt an: „Angesichts dieser Heterogenität von Konzepten und Akteuren und fehlenden belastbaren empirischen Überblicksdaten, lassen sich derzeit keine allgemeinen Aussagen über bevorzugte Ansätze und Arbeitsformen sowie thematische Schwerpunkte und vor allem gesamtgesellschaftliche Wirkungen machen“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2017: 425). Soll die werbende Rede von der starken und stärkenden Pluralität der politischen Bildungsszene nicht in ihr Gegenteil verkehrt werden, wird es Zeit, sich darüber Gedanken zu machen,

- welchen Mehrwert Kooperationen im Felde der politischen Bildung haben können,
- wie diese Kooperationen dafür gestaltet sein müssen,
- und welche langfristigen Perspektiven die politische Bildung in und außerhalb der Schule damit eingehen will.

Denn: „Es fehlt bis heute eine Generaldebatte über die unabdingbaren Koordinaten und Eckwerte einer erfolgreichen Zusammenarbeit, die auch gegenüber den Kooperationspartnern der Schulen klare Erwartungen formuliert, was diese in eine verlässliche Zusammenarbeit einbringen sollten und welche verbindlichen Ressourcen sie dafür im Gegenzug erwarten können“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2017: 360).

**i** Politische Bildung muss sichtbarer werden.



Teilnehmende der  
Jahrestagung diskutierten  
Zukunftsvisionen.

**i**

Eckpunkte werden von der laufenden Bearbeitung des Themas in anderen Feldern der Jugendbildung und Jugendarbeit aufgestellt. Hieran sollte die politische Bildung anschließen. Zusätzlich muss sie verstärkt die besonderen Anliegen politischer Bildung einbringen. Auf unserer Jahrestagung, auf der die Teilnehmer\_innen aus der Wissenschaft und Praxis Forschungsergebnisse und Bildungspraxis in ein Verhältnis brachten, wurden dafür bereits Problemfelder identifiziert. Ein eher neues und noch wenig bearbeitetes Thema war dabei die Frage nach politischer Bildung für und mit Kindern bzw. Schüler\_innen im Grundschulalter. Daneben sind v.a. strukturelle Fragen bisher ungeklärt und Bedarfe unbefriedigt. Sollte die Kooperation mit außerschulischen Lernorten (v.a. Gedenkstätten) für Schulen verpflichtend und curricular festgelegt werden? Wie können Kooperationen versteigert werden, wie qualitativ gefestigt? Sollten sie „institutionalisiert“ werden, wie auf der Tagung gefordert wurde? Wie finden Kooperationspartner systematisch zueinander, welche Rolle können dabei dritte Instanzen, z.B. kommunale Bildungsnetzwerke, Verantwortliche an Schulen oder Koordinierungsstellen, spielen? Wo und wie findet ein fachlicher Austausch jenseits der einzelnen Kooperationen statt? Wo gibt es Dialogplattformen oder gemeinsame Fortbildungen, bei denen man das jeweilige Rollenverständnis und die fachlichen Konzepte austauschen kann? Wie kann das gegenseitige Wissen in die jeweiligen Ausbildungsgänge eingebracht werden? Wie können Evaluationen bestehender Erfahrungen angeregt werden?

Als Fazit unserer Jahrestagung steht fest, dass sowohl die Schule als auch außerschulische Bildungseinrichtungen aktiv daran interessiert sind, Kooperationen miteinander einzugehen und diese auch zu verstetigen. Der Bedarf nach Klärung, Entwicklung und Diskussion wurde dabei mehr als deutlich. Wir konnten aber, ebenso wie mit diesem Heft, nur einen (erneuten) Aufschlag machen.

*Ausführliche Online-Dokumentation der Jahrestagung:*

<https://transfer-politische-bildung.de/schwerpunkte/17-kooperationen/tagungsdokumentation>

## Literatur

Die im Folgenden nicht aufgeführten Literaturangaben finden Sie in der Literaturliste am Ende dieser Broschüre und zum größten Teil in unserer Online-Datenbank: <https://transfer-politische-bildung.de/datenbank>

**Becker, Helle (2014):** *Partizipation von Schülerinnen und Schülern im GanzTag*, herausgegeben vom Institut für soziale Arbeit e.V. Münster, Serviceagentur „Ganztagig lernen“ NRW, 10. Jahrgang 2014, Heft 27. Abgerufen am 15.12.2017, [https://www.mkffi.nrw/sites/default/files/asset/document/ganztag\\_bd27\\_web.pdf](https://www.mkffi.nrw/sites/default/files/asset/document/ganztag_bd27_web.pdf)

**Eis, Andreas / Moulin-Doos, Claire (2016):** *Prekäre Verantwortung zwischen Entpolitisierung und politischer (Selbst-)Steuerung. Verantwortungskonflikte in der Politischen Bildung. Soziale Systeme*, 19. Jg. H.2, S.405-429

**Fritzsche, Bettina / Idel, Till-Sebastian / Reh, Sabine / Labede, Julia / Altmann, Stefanie / Breuer, Anne / Klais, Sabrina / Lahr, Evelyn / Surmann, Antonia (2009):** *Legitimation des Ganztages an Grundschulen – Familiarisierung und schulisches Lernen zwischen Unterricht und Freizeit*. In: Fritz-Ulrich Kolbe / Sabine Reh / Bettina Fritzsche / Till-Sebastian Idel / Kerstin Rabenstein (Hrsg.): *Ganztagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive*. Wiesbaden, S. 83-106

**Rabenstein, Kerstin / Kolbe, Fritz-Ulrich / Steinwald, Julia / Hartwich, Kerstin (2009):** Fehlende gymnasiale Arbeitshaltung der Schule - Legitimationsfiguren an Gymnasien. In: Fritz-Ulrich Kolbe / Sabine Reh / Bettina Fritzsche / Till-Sebastian Idel / Kerstin Rabenstein (Hrsg.): *Ganztagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive*. Wiesbaden, S. 151-158

**Schröder, Achim / Balzter, Nadine / Schroedter, Tommy (2004):** Politische Jugendbildung auf dem Prüfstand. Ergebnisse einer bundesweiten Evaluation. *Politische Jugendbildung auf dem Prüfstand. Ergebnisse einer bundesweiten Evaluation*. Weinheim und München

**Schwerthelm, Moritz / Sturzenhecker, Benedikt (2016):** Die Kinder- und Jugendarbeit nach § 11 SGB VIII – Erfahrungsraum für Subjekt- und Demokratiebildung. Abgerufen am 15.12.2017, <https://www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew2/sozialpaedagogik/files/schwerthelm-sturzenhecker-2016-jugendarbeit-nach-p11.pdf>

**Stolz, Heinz-Jürgen (2008):** Zwischen Aktivierung und Normalisierung: Politische Jugendbildung in der Ganztagschule. In: Helle Becker (Hrsg.): *Politik und Partizipation in der Ganztagschule*. Schwalbach/Ts., S. 18-28

**Sturzenhecker, Benedikt / Richter, Elisabeth (2010):** Demokratiebildung in der Kinder- und Jugendarbeit – partizipative Potenziale stärker nutzen. In: Dirk Lange / Gerhard Himmelmann (Hrsg.): *Demokratiedidaktik. Impulse für die politische Bildung*. Wiesbaden, S. 103-115

**Widmaier, Benedikt / Overwien, Bernd (Hrsg.) (2013):** Was heißt heute Kritische Politische Bildung? Schwalbach/Ts.

**Widmaier, Benedikt / Zorn, Peter (Hrsg.) (2016):** Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn





Beiträge aus dem Expert\_innenrat

# Ivo Züchner | Zusammenarbeit von Schule und außerschulischer Jugendbildung

## Diskussionen, Herausforderungen und Perspektiven

### Entwicklung und Diskussionslinien

Die Entwicklung der außerschulischen Jugendbildung nach dem Zweiten Weltkrieg ist in den alten Bundesländern in ihrer Vielfalt eine eigene Erfolgsgeschichte, die die Besonderheit der Etablierung von Trägern, Institutionen und Handlungsansätzen jenseits der Schule schon im Namen trägt. Die getrennte Entwicklung der Jugendbildung und des Schulwesens ist in dieser Form ein besonderer Weg Deutschlands. Lange Jahre gab es zumindest konzeptionell und organisatorisch nur bedingt Berührungspunkte (vgl. Hafenegger 2011). Weiterentwicklungen und Reformen (wie beispielsweise die Bildungsreformen der 1970er-Jahre) fanden in getrennten Pfaden statt.

D.h. allerdings nicht, dass es nicht auch Zusammenarbeit und Kooperationen von Trägern der Jugendbildung mit Schulen gegeben hätte. Die Zusammenarbeit von Jugendbildung und Schule etablierte sich seit den 1960er-Jahren über temporäre und/oder wiederkehrende Projekte und Seminare mit Schulen, Schüler\_innen oder über regelmäßige Angebote der Jugendarbeit an Schulen (vgl. Hafenegger 2015). So waren und sind Jugendbildungsstätten Lernorte, die in bedeutendem Umfang von Schulen genutzt wurden und werden. Die Inhalte und Themen der Träger außerschulischer Jugendbildung wurden und werden regelmäßig von Schulen angefragt und einbezogen – allerdings ohne dass es zu systematischen Verschränkungen oder langfristigen institutionellen Kooperationen kam. Mit den 1990er-Jahren kam es über den Auf- und Ausbau einer veränderten Jugendarbeit und der Etablierung freier Träger der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern zu einem neuen Aufschwung von Kooperationsprojekten von Schule und Jugendarbeit. Auch förderten ab den 1990er-Jahren die meisten Bundesländer in Landesprogrammen die verstärkte Zusammenarbeit von Schule und Jugendarbeit (vgl. Nörber 2003).

**i** Aufschwung von Kooperation ab den 1990er-Jahren

Mit dem politisch forcierten Ausbau von Ganztagschulen ab 2003 wurde ein weiterer Schritt zur Verbreitung der Zusammenarbeit gemacht. In den Empfehlungen zur „Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zur Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung“ (vgl. Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (2004), flankierend zum Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB), betonten Bund und Länder die Zusammenarbeit der Schule mit außerschulischen Kooperationspartnern als einen wichtigen Bestandteil des Ganztagschulausbaus. Auf Länderebene wurden Rahmenverträge mit Kooperationspartnern mit landesspezifischen Regelungen zur Finanzierung abgeschlossen sowie Landesprogramme und Landesrichtlinien für die Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Schule (auch ohne expliziten Ganztagsbezug) aufgelegt. Entsprechend kann man heute eine Vielfalt der Zusammenarbeit von Jugendarbeit/Jugendbildung mit Schulen – und nicht nur Ganztagschulen – konstatieren, und die folgende Liste ist sicher noch nicht abgeschlossen:

**i** Empfehlung zur Zusammenarbeit im Rahmen der Ganztagschulentwicklung ab 2003

- Fast schon als klassisch sind projektformige und temporäre Angebote der Jugendarbeit mit Klassen/Schulen zu bezeichnen, die in Schulen, aber auch an den Orten der Jugendarbeit (z.B. in Jugendbildungsstätten) stattfinden.
- Insbesondere in den neuen Bundesländern hat sich unter dem Namen „Schuljugendarbeit“ oder auch als „Jugendclubs an Schulen“ eine eigenständige Jugendarbeit am Ort Schule etabliert.

- Im Kontext von Ganztagschulen hat sich die Erbringung von (wöchentlichen) Ganztagsangeboten durch verschiedene Träger, auch von Trägern der Jugendarbeit, etabliert. Gerade Jugendkunst- und Musikschulen sind hier stark eingebunden. Etwa ein Drittel der Ganztagschulen hat nach Daten der Schulleitungsbefragung der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) entsprechende Ganztagsangebote (vgl. Das Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) 2015). Aber auch 12 Prozent der Ganztagschulen berichten von Ganztagsangeboten mit Jugendzentren.
- Auf Seiten der Jugendarbeit sind Jugendzentren verstärkt zu Partnern in ganztägigen Kooperationsmodellen mit Schulen geworden. Diese übernehmen einen wesentlichen Teil der „Ganztagszeit“ am Mittag und Nachmittag. Aber auch jenseits von Kooperationsmodellen ist die Zusammenarbeit ausgebaut worden. Nach der Jugendzentrums-erhebung des Deutschen Jugendinstituts (DJI) 2011 machen – bei Unterschieden zwischen den Ländern – etwa ein Drittel der Jugendzentren regelmäßig Angebote mit Schulen (vgl. Seckinger u.a. 2016, S. 248).
- In einzelnen Fällen haben Träger der Jugendarbeit auch eine Funktion als Träger des Ganztagsbetriebs mit umfassender Organisationsleistung und als Vertragspartner für weitere außerschulische Partner übernommen.
- Hinzu treten auch Partnerschaften in Modellprojekten zur Schulentwicklung (wie z.B. das Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“), in denen die Träger der Jugendarbeit auch zur konzeptionellen Entwicklung von Schulen beitragen.

**i**  
Modellprojekte zur  
partnerschaftlichen  
Schulentwicklung

## Kooperationsbeziehungen zwischen Jugendarbeit und Schule

Die konkrete Ausgestaltung der Zusammenarbeit zwischen Trägern der Jugendarbeit und Schulen ist eine Geschichte vielfältiger Herausforderungen und Verwerfungen (vgl. Pauli 2006). Übergreifende Konzepte, systematische, über die Einzelschule hinausgehende Konzeptionen der Zusammenarbeit fehlen, ebenso wie ein Konsens darüber, welche Rolle und Funktion wer, wie in Kooperationsmodellen haben kann. Zum Stand der Kooperation in den Ganztagschulen schreibt die Sachverständigenkommission zum 15. Kinder- und Jugendbericht: „Ein organisatorischer Wandel der gezielten Einbindung von außerschulischen Akteuren in die Konzepte der Ganztagschulen ist bislang ebenso wenig zu erkennen wie eine Umstrukturierung von Zuständigkeiten und Prioritäten“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2017: 361).

**i**  
Es fehlt noch an übergrei-  
fenden Konzepten.

Versucht man nur überblicksartig Problemstellungen und Herausforderungen der Kooperation zwischen Ganztagschulen und außerschulischen Kooperationspartnern zu benennen, so lassen sich mindestens folgende fünf Themenbereiche skizzieren (vgl. Arnoldt und Züchner 2008):

**i**  
Es kooperieren sehr  
ungleiche Partner.

- Es kooperieren sehr ungleichen Partner (in der Größe, in den institutionellen Normen und auch den Entscheidungswegen), für die auch Kooperation im Alltag sehr unterschiedlichen Stellenwert haben. Schule ist im Zweifelsfall der „Seniorpartner“ von Kooperation und als Organisation nicht in vergleichbarem Maße wie die Träger der Jugendarbeit „kooperationsgeübt“ und auf Kooperationen angewiesen.

- Die Vorgaben und Finanzierung der Kooperationsbeziehungen sind von Land zu Land unterschiedlich geregelt und stammen häufig aus verschiedenen Quellen. Je nach Land und Ganztagsmodell finden sich Zuständigkeiten auf Ebene des Landes oder/und der Kommunen für den außerunterrichtlichen Bereich. Gerade bei Kooperationsverträgen schränken begrenzte Laufzeiten langfristige Planungen ein.
- Eine inhaltliche Kooperationsarbeit der Ganztagschulen mit den außerschulischen Trägern findet insgesamt nur begrenzt statt, für Austausch und Abstimmung stehen nur begrenzt Orte und Zeiten zur Verfügung. Entsprechend werden viele Angebote ohne konzeptionelle Einbindung in die Schule durchgeführt und Zielsetzungen und Erwartungshaltungen von Kooperationspartnern und Schulen sind häufig wenig abgestimmt.
- Die Kooperationspartner sind in der Regel strukturell nur sehr wenig in die Ganztagschulen eingebunden. Sie haben so nur wenige Einflussmöglichkeiten auf die Ausgestaltung der schulischen Rahmenbedingungen (vgl. Arnoldt 2011, s.a. Abschnitt „Inhalte und Rolle der Kooperationspartner in der Kooperation mit Ganztagschulen“).
- Reibungspunkte bieten bis heute „Mentalitäten“ bzw. unterschiedliche Professionsverständnisse der verschiedenen pädagogischen Fachkräfte (vgl. Steiner/Tillmann 2011). Diese können durch verschiedene Ausbildungstraditionen, aber auch die historisch gewachsene Abgrenzung von Schule und Jugendarbeit erklärt werden (vgl. für die Kooperation Schule und Jugendarbeit insgesamt Pauli 2006).<sup>1</sup>

**i**  
Finanzierungsbedingungen  
schränken langfristige  
Planung ein.

## Inhalte und Rolle der Kooperationspartner in der Kooperation mit Ganztagschulen

Zur Zusammenarbeit außerschulischer Partner mit Ganztagschulen bietet die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) auch empirische Informationen. Hier wurden in der ersten Förderphase (2005-2009) – neben Schulleitungen, Schüler\_innen, Eltern und Lehrkräften – auch Kooperationspartner der Ganztagschulen sowie das weitere pädagogisch tätige Personal befragt (vgl. Fischer et al. 2011). In der Kooperationspartnerbefragung wurde nach den inhaltlichen Schwerpunkten in der Zusammenarbeit gefragt. Für diesen Beitrag wurden die Antworten der Träger der Jugendarbeit, Sportvereine und Träger der kulturellen Jugendbildung (wie Museen, Bibliotheken, Jugendkunst- und Musikschulen, die teilweise auch Träger der Jugendarbeit sind) ausgewählt, die regelmäßig Angebote im Kontext des Ganztagsbetriebs erbringen (vgl. Tabelle 1).

<sup>1</sup> Zur Kooperation des Personals beschreibt der 15. Kinder- und Jugendbericht als Hauptprobleme die „unverändert konfliktträchtige und einschränkende Arbeitsbeziehungen sowie Arbeitsbelastungen, Zeitmangel, fehlende Kontinuität“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2017: 360).

	Träger der Jugendarbeit <sup>2</sup>	Sportvereine	Träger kult. Jugendbildung
Präventions-/Beratungsangebote	44%	8%	7%
Formen sozialen Lernens (z.B. Streitschlichtungskurs)	27%	0%	2%
Hausaufgabenhilfe,-betreuung/Lernzeit	22%	0%	2%
Angebote Neue Medien/Technik	15%	1%	8%
Handwerkliche/Hauswirtschaftliche Angebote	13%	1%	5%
Beaufsichtigung von Schülern in der Freizeit	22%	1%	1%
Sportliche Angebote	18%	66%	7%
Musikalisch-künstlerische Angebote	22%	1%	56%

Tabelle 1: Inhalte der Angebote der Kooperationspartner (Auswahl) (n=303). Quelle: StEG Kooperationspartnerbefragung 2009

Während die Sportvereine und die Träger der kulturellen Jugendbildung v.a. „ihre Domäne“ in die Zusammenarbeit einbringen, sind die Träger der Jugendarbeit sehr breit und in den verschiedenen Feldern aktiv. Auch wenn „Präventionsangebote“ und „soziales Lernen“ besonders häufig vertreten sind, ist das Angebotsspektrum insgesamt sehr breit – gleichzeitig sind die Träger auch in größerem zeitlichem Umfang in die Schule eingebunden. Dies ist schwer zu bewerten und kann in einer positiven Lesart als breites Angebot, in einer kritischen Lesart vielleicht aber auch als inhaltlich diffus und wenig profiliert diskutiert werden.

Die zuvor schon beschriebene geringe strukturelle Einbindung der Kooperationspartner in die Schule zeigt sich auch in den Angaben der bei StEG befragten Träger (vgl. Tabelle 2).

	Träger der Jugendarbeit <sup>2</sup>	Sportvereine	Träger kult. Jugendbildung
In Schulkonferenz vertreten	11%	4%	5%
Im Gremium zu Ganztagsbetrieb vertreten	31%	6%	12%
Wir arbeiten an Ganztagschulkonzeption mit	32%	14%	11%
Wir arbeiten bei der Schulprogrammentwicklung mit	15%	7%	6%

Tabelle 2: Einbindung der Kooperationspartner in die Schule (n=303). Quelle: StEG Kooperationspartnerbefragung 2009



Breites Angebotsspektrum der Jugendarbeit in Kooperationen



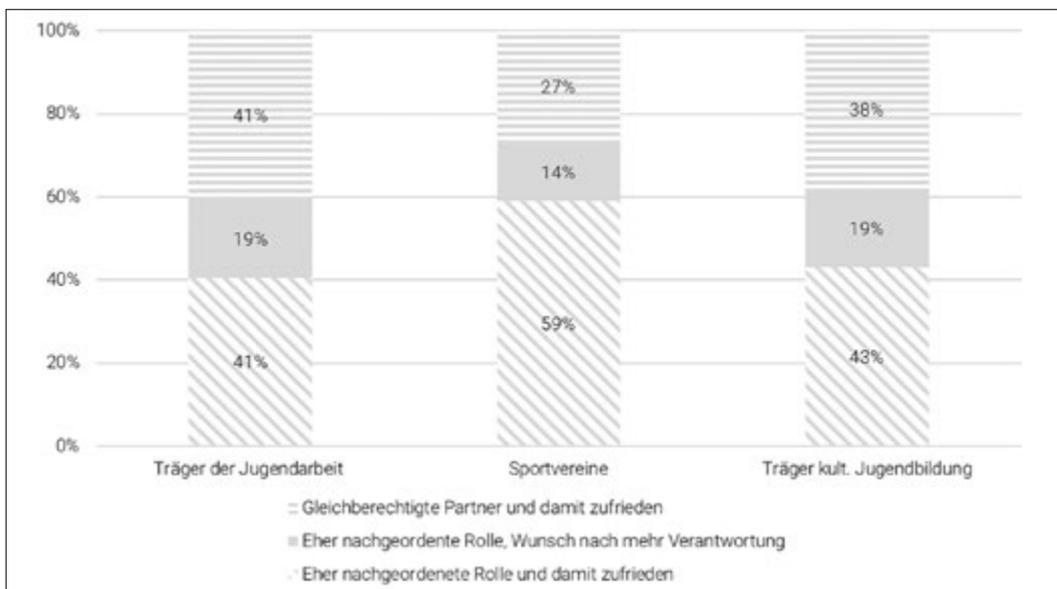
Geringe strukturelle Einbindung der Kooperationspartner in Schule

Sichtbar wird hier die doch sehr geringe institutionelle, gestalterische und strukturelle Zusammenarbeit der Träger mit den Schulen. Aber immerhin arbeitet ein Drittel der Träger der Jugendarbeit am Schulprogramm mit und ist auch in einem Gremium zum Ganztagsbetrieb vertreten.

<sup>2</sup> Die Kategorie „Träger der Jugendarbeit“ summiert Jugendzentren, Jugendverbände und andere in der Jugendarbeit aktive Träger.

Neben der Frage, welche Einbindung von den Beteiligten gewollt ist, stellt sich hier v.a. die Frage, welche zeitlichen Ressourcen die Kooperationspartner haben, sich partizipativ in die Schulgestaltung und -organisation einzubringen.

Schließlich wurden die Kooperationspartner auch nach ihrer Rolle im Verhältnis zur Schule gefragt. Hintergrund der Frage war das viel diskutierte Schlagwort der Kooperation auf „Augenhöhe“. Im Ergebnis zeigen sich dabei durchaus unterschiedliche Vorstellungen der außerschulischen Träger (vgl. Abbildung 1).



**i** Kooperation auf Augenhöhe?

Abbildung 1: Verhältnis zur Schule aus Sicht der Kooperationspartner (n=303). Quelle: StEG Kooperationspartnerbefragung 2009

Insgesamt sieht sich nur eine Minderheit der Träger als gleichberechtigte Partner. Allerdings ist eine große Zahl der Träger auch mit einer nachgeordneten Rolle zufrieden – insbesondere die Sportvereine – und nur einzelne Träger wünschen sich aus dieser Position heraus mehr Einbindung und Verantwortung.

Gleichzeitig lassen sich über die StEG-Studie aber auch Gelingensbedingungen von Kooperationen identifizieren (vgl. Arnoldt 2011):

- Herausgehoben werden kann die zentrale Bedeutung der Schulleitungen für die Kooperation, die nicht nur in der formalen letzten/obersten Zuständigkeit für die gesamte Schule, sondern auch in der Rolle der Mittler und Förderer der Kooperation liegt.
- Gerade dort, wo Schulen selbst Interesse an einer bestimmten Profilbildung haben (beispielsweise eine Schwerpunktsetzung im Bereich Kultur oder Partizipation), werden besondere Kooperationsdynamiken frei.
- Eigene Räumlichkeiten von außerschulischen Trägern erweisen sich ebenfalls als Pluspunkt für Kooperationen. Organisatorisch können Veranstaltungen im Kontext von Ganztagschulen relativ problemlos auch außerhalb der Schulgebäude erbracht werden, was sich dann als eine Stärke der Kooperationspartner in den Kooperationen erweist.



Etablierung regelmäßiger  
Vernetzungszeiten

- Als bedeutsam für eine gemeinsame Entwicklung von Ganztagschulen durch Schulen und außerschulische Träger zeigte sich auch die Etablierung von regelmäßigen „Vernetzungszeiten“ in Schulen, die die Schulen dann erst zu Orten tieferer Kooperation machen.



Koordinationsstellen  
für eine systematische  
Zusammenarbeit

- Zur Vermittlung von Kontakten und des gegenseitigen „Gehörtwerdens“ sind kommunale Anlaufstellen und lokale Bildungsnetzwerke wichtige Koordinationspunkte. Ansonsten könnten für das „Matching“ von Schulen und Kooperationspartnern Koordinationsstellen einen systematischeren Zugang der Träger der Jugendarbeit zu Schulen und der Schulen zur Jugendarbeit schaffen.

## Perspektiven

Die Etablierung einer ganztägigen Schulstruktur an heute zwei Drittel der allgemeinbildenden Schulen hat die Chance, dass die Zusammenarbeit weiter vergrößert werden kann. Allerdings hat nicht zuletzt der kritische Blick des 15. Kinder- und Jugendberichts deutlich auf die vorhandenen Probleme und Herausforderungen der Kooperationen hingewiesen. Dabei lassen sich übergreifende und grundlegende Bereiche bilanzieren, die nicht nur in den einzelnen Schulkooperationen zur Klärung anstehen, sondern einer übergreifenden Diskussion bedürfen:



Welche Funktionen  
soll Jugendarbeit/Jugend-  
bildung im System Schule  
übernehmen?

- Bislang ist (über eine gewisse Rhetorik hinaus) nicht wirklich geklärt bzw. konzeptionell entworfen, welche Funktionen die Jugendarbeit/Jugendbildung außerschulischer Träger im System Schule übernehmen kann und soll.
- In Verbindung dazu steht, dass es an einer systematischen konzeptionellen Idee der Anerkennung und Einbindung anderer Bildungsträger im Schulsystem fehlt. Das meint auch eine Rollenklärung für die Zusammenarbeit mit Schulen, die die Frage nach Mitbestimmung/Mitgestaltung der Träger in Schulen einschließt.
- Auch wenn auf Länderebene erste Qualitätsrahmen etabliert worden sind, stellt sich immer noch grundsätzlich die Frage von Qualitätsstandards und langfristiger Finanzierung von Kooperationsangeboten.



Was sind die Qualitätsmaß-  
stäbe der Jugendbildung in  
der Zusammenarbeit?

Jenseits dieser Diskussion sind die Träger der Jugendbildung auch individuell aufgefordert, sich inhaltlich aktiv mit der Zusammenarbeit zu beschäftigen und eigene Qualitätsmaßstäbe zu formulieren. Dies beginnt mit der Selbstvergewisserung der Träger über eigene Ziele und Möglichkeiten in der Kooperation, aber auch mit einer Positionierung dazu, welche möglichen Veränderungen der Jugendarbeit bei Zusammenarbeit mit Schulen (wie z.B. Freiwilligkeit der Teilnahme, Grad der Selbstbestimmung von Kindern und Jugendlichen, Grad der eigenen Mitwirkung in Schule, Wandel von Angebotsformen und -inhalten) bewusst in Kauf genommen werden. Dabei stellt sich mit Blick auf die inhaltlichen Schwerpunkte auch die Frage, inwieweit ein eigener Kompetenzbereich oder ein breites Aufgabenspektrum in der Zusammenarbeit in der Schule übernommen werden kann und soll. Gleichzeitig ist dann Dienstleistungs- vs. Kooperationsmodell zu diskutieren, genauso wie die Frage, ob und wie aus einer Zusammenarbeit auch ein Schulentwicklungsprozess entstehen kann.

## Literatur

---

**Arnoldt, Bettina (2011):** Kooperation zwischen Ganztagsschule und außerschulischen Partnern. In: Natalie Fischer, Heinz Günter Holtappels, Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach, Ludwig Stecher, Ivo Züchner (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Weinheim, S. 312-329

**Arnoldt, Bettina / Züchner, Ivo (2008):** Kooperation von Jugendhilfe und Ganztagschule – eine empirische Bestandsaufnahme im Prozess des Ausbaus der Ganztagschulen in Deutschland, Expertise des DJI, herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ). Berlin

**Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017):** 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin. Abgerufen am 25.10.2017, <https://www.bmfsfj.de/blob/jump/113816/15--kinder-und-jugendbericht-data.pdf>

**Fischer, Natalie / Klieme, Eckhard / Holtappels, Hans Günther / Rauschenbach, Thomas / Züchner, Ivo (Hrsg.) (2011):** Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim

**Hafeneger, Benno (2015):** Jugendbildung. Dossier Bildung der Bundeszentrale für politische Bildung. Abgerufen am 14.02.2018, <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/politische-bildung/193383/jugendbildung?p=all>

**Hafeneger, Benno (2011):** Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Schwalbach/Ts.

**Jugendministerkonferenz / Kultusministerkonferenz (2004):** „Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung“. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004 / Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004). Berlin. Abgerufen am 14.02.2018, [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_06\\_04\\_Zusammenarbeit\\_Schule\\_Jugendhilfe.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04_Zusammenarbeit_Schule_Jugendhilfe.pdf)

**Nörber, Martin (2003):** Jugendarbeit und Schule. Zur Geschichte eines wechselhaften Verhältnisses. Materialband 14. Wiesbaden

**Pauli, Bettina (2006):** Kooperation von Jugendarbeit und Schule: Schwierigkeiten und Chancen. Schwalbach/Ts.



**Seckinger, Mike / Pluto, Liane / Peucker, Christian / Santen van, Erik (2016):** *Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Eine empirische Bestandsaufnahme.* Weinheim & Basel

**Das Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) (2015):** *Ganztagschule 2014/2015. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung.* Abgerufen am 04.01.2018, [https://www.projekt-steg.de/sites/default/files/StEG\\_Bundesbericht%202015\\_final\\_0.pdf](https://www.projekt-steg.de/sites/default/files/StEG_Bundesbericht%202015_final_0.pdf)

**Steiner, Christine / Tillmann, Katja (2011):** *Koordinierte Vielfalt? Über die Arbeit in multiprofessionellen Ganztagssteams.* In: Karsten Speck / Thomas Olk / Oliver Böhm-Kasper / Heinz-Jürgen Stolz / Christine Wiezorek (Hrsg.): *Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung.* Weinheim, S. 48-68

## Prof. Dr. Ivo Züchner

---



Prof. Dr. Ivo Züchner ist Professor für außerschulische Jugendbildung (AJB) an der Philipps-Universität Marburg. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Bildung im Kindes- und Jugendalter, Partizipation, Jugendforschung, Jugendarbeit/Jugendbildung, Ganztagschule, Internate, Ausbildung und Arbeitsmarkt für pädagogische/soziale Berufe. 2017 war er Mitglied im Expertinnenrat der Transferstelle politische Bildung.

## Weitere Informationen

---

Vortrag Prof. Dr. Züchner „Zusammenarbeit von Schule und außerschulischer Jugendbildung“ während der Jahrestagung am 20.11.2017: <https://youtu.be/Y1K406s8Dac>

Interview mit Prof. Dr. Züchner während der Jahrestagung am 20.11.2017: [https://youtu.be/Sli\\_w22AzaQ](https://youtu.be/Sli_w22AzaQ)

## Alexander Wohnig | Mit Kooperationen politischer Bildung politische Aktion ermöglichen Potenziale und Herausforderungen

Kooperationen von Schulen und Akteuren der außerschulischen politischen Bildung sind aus Sicht politischer Bildung aus vielen Gründen zu begrüßen und finden in verschiedenen Formen statt. Durch Kooperationen eröffnen sich u.a. neue und andere Räume und Formen der Bildung und des Lernens, es können weitere und subjektiv die Lernenden betreffende Themenfelder erschlossen werden. (Junge) Menschen begegnen interessanten Erwachsenen und erhalten die Möglichkeit, handelnd in Interaktion mit der sie umgebenden Umwelt zu treten, um nur einige Vorzüge von und Gründe für Kooperationen zu nennen (vgl. ausführlicher zu Potenzialen von Kooperationen für Schüler\_innen und Lehrer\_innen: Wohnig 2016). Im Folgenden soll es um die Frage gehen, wie Kooperationen zwischen Schulen und Akteuren der außerschulischen politischen Bildung unter der besonderen Zielperspektive der Ermöglichung von politischen Aktionen gelingen können. Hintergrund dieses Beitrags sind die Erfahrungen und Erkenntnisse des Autors, der in diesem Feld zurzeit das Modellprojekt „Politische Partizipation als Ziel der politischen Bildung“ (2016-2019) mitgestaltet und beforscht. Bei der Darstellung der Potenziale und Herausforderungen können aufgrund des Umfangs nur einige zentrale Punkte angerissen werden.

**i** Wie können durch Kooperationen politische Aktionen ermöglicht werden?

### Politische Aktion als Ziel politischer Bildung – Ziele und Intentionen von Kooperationen

Dass politische Partizipation ein Ziel politischer Bildung darstellt, ist unbestritten. Bei der Frage der Reichweite dieses Zieles sind in der Didaktik der politischen Bildung jedoch Kontroversen auszumachen. Diese lassen sich vereinfacht an der Frage, wie und wofür gelernt werden soll, darstellen. Politische Bildung gilt den Einen als Propädeutik für politisches Handeln, d.h. junge Menschen lernen kognitiv, um später partizipieren zu können. Die Anderen begreifen politische Bildung auch als einen Ort des Lernens für und *durch* politisches Handeln. Letztere Position hat ihren wissenschaftlichen und pädagogischen Ort v.a. in der außerschulischen politischen Bildung und wird u.a. in Form von Kooperationsprojekten zwischen Schulen und außerschulischen politischen Bildungsträgern in pädagogische Praxis überführt. Solche Kooperationen und die daran beteiligten Akteure verfolgen verschiedene, aber auch gemeinsame Intentionen und Ziele. Es kann durchaus davon gesprochen werden, dass Kooperation im Sinne einer Zusammenarbeit (mit Arbeitsteilung) intendiert sind:

**i** Lernen durch Handeln in der außerschulischen politischen Bildung

1) Das *pädagogische und lerntheoretische Ziel* fokussiert die Überführung von politisch Gelerntem und politischen Urteilen in politische Aktionen und Partizipation. Es fußt auf der Überzeugung, dass politische Selbstwirksamkeitserfahrungen, die durch eigenes politisches Handeln entstehen können, für das Gelingen politischer Bildung zentral sind:

„Die Frage nach dem ‚Nutzen‘ politischer Bildung sollte vor allem hinsichtlich politischer Partizipationsmöglichkeiten deutlicher beantwortet werden. Dafür müssten Angebote durch ihre Themen, Formate, Methoden und Zielsetzungen die Anwendungsmöglichkeiten möglichst nicht nur darlegen, sondern auch real erfahrbar machen. Denn auch die Erfahrung von Selbstwirksamkeit scheint ein wichtiger Erfolgsfaktor politischer Bildung zu sein“ (Becker 2011: 102).

2) Auf *schulischer* Ebene ist, neben dem pädagogisch-lerntheoretischen Ziel, die Schaffung eines offenen Raumes für die Planung, Durchführung und Reflexion politischer Aktionen als Intention und Ziel der Kooperationen zu nennen. Die Denkmuster der Lehrer\_innen, die an den vom Autor beforschten Kooperationen beteiligt waren, lassen sich so zusammenfassen, dass sich andere und neue Räume eröffnen, die in der Schule nicht gegeben sind (s. u.a. Wohnig 2014 und Wohnig 2017: 209-230 und 343-349). Lehrer\_innen verfolgen oftmals die Absicht, die Lernräume Schule und außerschulischen Bildungsorte voneinander zu trennen – beispielsweise indem die Schüler\_innen in den außerschulischen Seminaren bewusst nicht an schulisch Gelerntes und Erfahrenes anknüpfen sollen. Sie wollen ihren Schüler\_innen zwar Orte neuen und anderen Lernens eröffnen. Das bedeutet jedoch nicht, dass damit zwangsläufig die Intention verbunden ist, durch Kooperationen auch das schulische Lernen zu verändern.

3) Auf *außerschulischer* Ebene spielt die erstgenannte pädagogisch-lerntheoretische Intention eine maßgebliche Rolle. Das Ermöglichen von politischem Handeln ist ein zentrales Moment im professionellen Verständnis außerschulischer politischer Bildner\_innen. Auf institutioneller Ebene garantieren Kooperationen mit Schulen zudem die verlässliche und planbare Gewinnung von Teilnehmer\_innen (im Vergleich zu offenen Ausschreibungen von Seminaren) (s.a. Oberle 2013). So zeigen beispielsweise Zahlen des Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB), dass Kooperationen außerschulischer politischer Bildung mit Schulen im Programm „Politische Jugendbildung im AdB“ einen gewichtigen Anteil der durchgeführten Seminare ausmachen (s. AdB 2017). Kooperationen bieten außerdem Orte für die Sensibilisierung junger Menschen für außerschulische politische Themenfelder und das dort praktizierte Lehr- und Lernverständnis, dessen Erleben Schüler\_innen neue, positive Lernerfahrungen und Erfahrungen mit (politischem) Handeln machen lässt, die sie in der Schule in dieser Form nicht sammeln (vgl. dazu Wohnig 2017: 343-349).

## Gelingsbedingungen von Kooperationen mit dem Ziel „politischer Aktion“

Auch wenn alle beteiligten Institutionen und Personen ein Interesse an dem Gelingen von Kooperationen haben, so treten in diesen doch immer wieder ähnliche Probleme auf, die u.a. auf unterschiedliche institutionelle Voraussetzungen und Begebenheiten verweisen. Kooperationen erfordern v.a. einen Mehraufwand aller Beteiligten, der aus den einzelnen Anforderungen entsteht, die das Gelingen von Kooperationen unterstützen. In der Realität lässt sich jedoch feststellen, dass oft keine wirkliche Kooperation vorherrscht, sondern teilweise von der Bereitstellung (durch die außerschulische politische Bildung) bzw. Inanspruchnahme (von der Schule) einer Dienstleistung gesprochen werden kann. Dieses Phänomen wurde von Martin Nörber bereits als ein ungeklärtes Verhältnis zwischen Dienstleistung und Partnerschaft in Kooperationen von Jugendarbeit und Schule beschrieben (s. Nörber 2004: 434ff.).

### i

Häufig finden keine wirklichen Kooperationen statt.

Ich möchte im Folgenden Bedingungen für das Gelingen von Kooperationen exemplarisch an dem Modellprojekt „Politische Partizipation als Ziel der Politischen Bildung“ aufzeigen. In diesem Projekt, das an der Akademie für politische und soziale Bildung Haus am Maiberg / Heppenheim angesiedelt ist, bekommen altersheterogene Schüler\_innen unterschiedlicher Schulformen die Gelegenheit, in außerschulischen Bildungsseminaren politische Aktionen zu planen, die sie anschließend durchführen können. Die kooperierenden Lehrpersonen sollen die

Projekte in der Schule begleiten. Abschließend findet ein zweites außerschulisches Bildungsseminar zur Reflexion der Erfahrungen statt. „Erfolgreich“ sind Kooperationen in diesem Projekt, wenn es den Kooperationspartnern gelingt, Schüler\_innen bei der Planung, Durchführung und Reflexion von politischen Aktionen zu unterstützen (vgl. ausführlicher zum Projekt Wohnig 2018).

## *Zeit und Ort müssen zur Verfügung gestellt werden*

Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Bildungseinrichtungen stellen nicht nur einen Mehraufwand dar, sie haben auch keinen festgeschriebenen Platz im Sinne eines Zeitkontingents in der Institution Schule. Dies wirkt sich zum einen auf die Veranstaltungsdauer außerschulischer Bildungsangebote in Kooperationen aus, zum anderen auch auf die Möglichkeiten, diese in der Schule vor- und/oder nachzubereiten bzw. Inhalte aufzugreifen, also wirklich zu *kooperieren*. Der AdB hält dazu in seinem Jahresbericht 2016 fest: „Mit Blick auf die Veranstaltungsdauer und gespeist aus der Erfahrung der Jugendbildungsreferentinnen und -referenten kann man sagen, dass sich Schulen in den vergangenen Jahren meist auf Angebote eher kurzer Seminare eingelassen haben, dass diese Kooperationen aber weiter zurückgehen. [...] Immer mehr Lehrende geben an, keine Zeit mehr für außerschulische Angebote zu haben“ (AdB 2017: 71).

**i** Außerschulische Bildungsangebote haben keinen festen Platz in der Schule.

Eng damit verbunden ist das Fehlen eines Ortes, an dem an das im außerschulischen Angebot Erarbeitete angeknüpft werden kann. Der schulische Unterricht kommt für viele Lehrpersonen oftmals aufgrund institutioneller Zwänge (Curriculum, Klausuren, enge Stundentafel etc.) als Möglichkeitsraum nicht oder nur sehr eingeschränkt in Frage. An einigen Schulen haben Lehrpersonen Arbeitsgruppen etabliert oder stellen regelmäßig Klassenstunden zur Verfügung, an anderen Schulen konnten Angebote aufgrund fehlender Zeit und eines fehlenden Raumes nicht verwirklicht werden. In diesen Fällen beschränkt sich die Kooperation auf den Besuch der außerschulischen Seminare durch die Schüler\_innen. Aufgrund der nicht vorhandenen Bereitstellung von Freiräumen durch die Institution Schule, ist es von dem Engagement und Einfallsreichtum der jeweiligen Lehrperson abhängig, ob und wie Projekte weiterbearbeitet werden. Denkbar wäre hier die Etablierung einer Koordinationsstelle (bspw. als „Koordinationsstelle Demokratiebildung“ Kenner 2017) in der Schule, die Ressourcen zur Verfügung stellt und einen Ort für Kooperationen und Projekte bietet. Ansätze hiervon können in einigen Schulen bereits beobachtet werden, beispielsweise in Form von Politik-Werkstätten oder Politik-Arbeitsgemeinschaften mit entsprechender Reduktion des Lehrdeputats der begleitenden Lehrpersonen.

**i** Anknüpfung an außerschulische Bildungsinhalte in der Schule oft schwierig

## *Anbindung an das Curriculum bietet Potenzial*

Der schulische Unterricht wird in hohem Maße von dem Lehrplan strukturiert. In Hinblick auf den Faktor „Zeit“ ist er die maßgeblich einschränkende Größe. Vor diesem Hintergrund kann eine thematische Kooperation, die an curriculare Themenfelder des Schulunterrichtes anschließt, Freiräume schaffen. Eine solche thematische/inhaltliche Kooperation bringt jedoch einen erheblichen Mehraufwand für die beteiligten Akteure mit sich (s. auch Oberle 2013: 109f.). In einem solchen Modell besteht die Notwendigkeit, vor den außerschulischen politischen Seminaren eine ausführliche thematische Absprache zwischen Lehrpersonen und außerschulischen Referent\_innen und im Idealfall einen Besuch der/des außerschulischen Referent\_in im Fachunterricht zum Zwecke der „Erhebung“ des Lernstandes und zum Kennenlernen der Lerngruppe zu arrangieren. Im außerschulischen Seminar kann dann, ausgehend von dem Lernstand der

**i** „Inhaltlicher Transfer“ zwischen Schule und außerschulischen Bildungseinrichtungen kann gelingen.

Lerngruppe zum curricularen Thema, vertieft thematisch gearbeitet und eine politische Aktion in dem zu behandelnden Themengebiet geplant werden. Dabei bleibt die außerschulische politische Bildung ihrem lerntheoretischen, didaktischen und methodischen Selbstverständnis treu und arbeitet eng an den Erfahrungen und Interessen der Schüler\_innen zu dem curricular verankerten Thema. Die Lehrperson nimmt in den Seminaren eine Mischrolle zwischen Beobachter\_in und Teamer\_in ein. Durch diese Erfahrungen kann es ihr gelingen, die im außerschulischen Seminar geplanten Aktionsideen und Aktionen in den curricularen Unterricht einzubinden, sodass durch einen „inhaltlichen Transfer“ (Thimmel 2013: 97) von einer kooperativen Zusammenarbeit zwischen Schule und außerschulischer Bildungseinrichtung gesprochen werden kann. So konnte im Modellprojekt beispielsweise in einer sechsten Klasse einer Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen im außerschulischen Seminar an das curricular gesetzte Thema „Umweltschutz und Klimawandel“ angeknüpft werden. Durch die Verknüpfung von curricularem Schulthema und Seminarinhalt gelang es, die thematischen Aktionen im regulären Schulunterricht weiter zu betreuen und zum Lerninhalt zu machen.

**i** Kooperation als wechselseitige und gleichberechtigte Zusammenarbeit

Die Frage, wie Lernprozesse aus der Schule in die außerschulische und aus der außerschulischen in die schulische politische Bildung transformiert werden können, ist m. E. die zentrale Frage, wenn die Bezeichnung „Kooperation“, verstanden als ein wechselseitiges und gleichberechtigtes Zusammenarbeiten auf ein Ziel hin, ernst genommen wird und wenn es gelingen soll, politische Aktionen junger Menschen adäquat zu begleiten. Oftmals ist zu beobachten, dass die Lernprozesse in Schule und außerschulischer Bildung nebeneinander und nach der jeweiligen institutioneneigenen Logik ablaufen. Über die Möglichkeiten einer stärker inhaltlich-thematischen Kooperation ist wissenschaftlich wenig bekannt und es liegen wenig konkrete Vorschläge vor, auch wenn die Notwendigkeit für die Entwicklung solcher offenbar gesehen wird (s. Oberle 2013: 109; Thimmel 2013: 97). Eine engere Verknüpfung der Lernprozesse könnte durch eine politikdidaktische Konzeption erreicht werden, die auf gezielt kooperativ hergestellte Lernprozesse ausgerichtet ist. Im Kontext des Modellprojektes „Politische Partizipation als Ziel der politischen Bildung“ steht auch die Erarbeitung einer solchen Didaktik aus den Erkenntnissen der qualitativen Beforschung des Projektes im Fokus. Sie könnte zur Folge haben, dass die „Curricula“ der beiden Lernorte sich ein Stück weit annähern (s. auch Thimmel 2013: 96).

### *(Personelle) Ressourcen tragen zum Gelingen bei*

Schulen stellen Lehrpersonen, die aufwendige Kooperationen begleiten, in der Regel keine Reduktion ihres Stundendeputats zur Verfügung. Dies ist besonders problematisch, wenn es sich um eine wirkliche Kooperation handeln soll und nicht um den Einkauf einer Dienstleistung zum Zwecke der eigenen Entlastung in der Schule (thematische Seminare durch die außerschulische Bildung in der Schule). Kooperationen im Modellprojekt mit Berufsvorbereitungsklassen, die von Lehrpersonen und Sozialpädagog\_innen begleitet werden, zeigen, dass personelle Ressourcen zur Begleitung der Projekte zum Gelingen der Aktionen der Schüler\_innen als auch der Kooperationen beitragen.

Gleichzeitig benötigt auch die außerschulische politische Bildung verlässliche Ressourcen statt der immer wieder kurzfristig ausgeschütteten Gelder.

## *Kooperationen brauchen institutionalisierte Austauschmöglichkeiten*

Für das Gelingen von Kooperationen ist ein kontinuierlicher Austausch zwischen Schule und außerschulischer Bildung notwendig. Hier erfordert es eine Art institutionalisierte Meta-Ebene, auf der sich die verschiedenen Akteure über das jeweilige Selbstverständnis, die Grundlagen der Kooperation, notwendige Ressourcen etc. verständigen können. Das Gelingen von Kooperationen ist an vielen verschiedenen Stellen einzelfallabhängig und bedarf zeitintensiver Absprachen und Vorbereitungen. Es ist notwendig, dass gemeinsame Kommunikationsstrukturen aufgebaut werden (s. Chehata/Thimmel 2011: 46), v.a. für die Frage nach einer thematischen Orientierung der Kooperation an dem schulischen Curriculum (s. auch Thimmel 2013: 96). Hierfür sollten die beteiligten Institutionen Ressourcen zur Verfügung stellen. Im Modellprojekt wird versucht, dies durch einen jährlichen Fachaustausch zwischen schulischen und außerschulischen Akteuren der Kooperationen zu erreichen. Wünschenswert wäre es, wenn dieser im Sinne einer gemeinsamen Fortbildung flächendeckend ausgebaut würde. So könnte es zu einem organisierten und begleiteten Erfahrungsaustausch und Beratungsangeboten in und zu Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischer politischer Bildung kommen, an der alle an Kooperationen beteiligten Akteure (inklusive Schulleitungen) teilnehmen (vgl. Zschiesche 2004: 963). In der jeweils konkreten Kooperation sind die oben beschriebenen fehlenden Zeiten und Räume jedoch ein Hindernis. Im Rahmen des Modellprojektes wird erwogen, ein Online-Tool für die Kooperation zwischen Lehrer\_innen und außerschulischen Bildner\_innen zu schaffen, das in der Zeit der Kooperation zum Austausch und zur Zusammenarbeit genutzt werden kann.

**i**  
Aufbau gemeinsamer  
Kommunikationsstrukturen



## Literatur

---

- AdB (2017):** *Das Programm Politische Jugendbildung im AdB. Bilanz und Ausblick. Jahresbericht 2016.* Berlin
- Becker, Helle (2011):** *Studie zur Gewinnung und Nutzbarmachung von empirischen Erkenntnissen für die politische Bildung in Deutschland.* Essen/Berlin
- Chehata, Yasmine / Thimmel, Andreas (2011):** *Politische Jugendbildung und Schule. Voraussetzungen und Wege gelingender Kooperation.* Köln
- Kenner, Steve (2017):** *Koordinationsstelle Demokratiebildung. In: Außerschulische Bildung: Zivilgesellschaft und politische Bildung. 11. Jg., Heft 4, S. 52-55*
- Nörber, Martin (2004):** *Kooperation von Jugendarbeit und Schule – ein ungeklärtes Verhältnis zwischen Dienstleistung und Partnerschaft. In: Birger Hartnuß / Stephan Maykus (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Berlin, S. 434-448*
- Oberle, Monika (2013):** *Chancen und Probleme projektorientierter politischer Bildung. In: Ingo Juchler (Hrsg.): Projekte in der politischen Bildung. Bonn, S. 101-114*
- Thimmel, Andreas (2013):** *Kooperationsprojekte in der politischen Bildung. In: Ingo Juchler (Hrsg.): Projekte in der politischen Bildung. Bonn, S. 86-100*
- Wohnig, Alexander (2018):** *Demokratiebildung durch politische Aktionen in der Kooperation von Schulen und außerschulischer politischer Bildung. In: Dirk Lange / Steve Kenner (Hrsg.): Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung. Schwalbach/Ts., S. 269-281*
- Wohnig, Alexander (2017):** *Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung. Wiesbaden*
- Wohnig, Alexander (2016):** *Kooperationen schaffen! Soziales Engagement und politische Bildung zwischen Schule und außerschulischer Bildungseinrichtung. In: Journal für politische Bildung. 6. Jg., Heft 2, S. 58-64*
- Wohnig, Alexander (2014):** *Wie wirken sich Sozialpraktika auf das politische Lernen von Schülerinnen und Schülern aus? – Denkmuster von Lehrpersonen im Projekt „Soziale Praxis und Politische Bildung - Compassion & Service Learning politisch denken“. In: Béatrice Ziegler (Hrsg.): Vorstellungen, Konzepte und Kompetenzen von Lehrpersonen der politischen Bildung. Beiträge zur Tagung „Politische Bildung empirisch 2012“. Zürich/Chur, S. 92-107*
- Zschiesche, Tilman (2004):** *Was gibt's da zu lernen? Fortbildungen zur Förderung der Kooperation von Schule und Jugendhilfe. In: Birger Hartnuß / Stephan Maykus (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Berlin, S. 954-963*

## Dr. Alexander Wohnig

---



Dr. Alexander Wohnig ist Post-Doc an der Heidelberg School of Education und befasst sich seit 2012 mit Kooperationen zwischen Schulen und Trägern der außerschulischen politischen Bildung, u.a. aktuell im Modellprojekt „Politische Partizipation als Ziel der politischen Bildung“ (2016-2019). 2017 war er Mitglied im Expert\_innenrat der Transferstelle politische Bildung.

## Weitere Informationen zur wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts „Politische Partizipation als Ziel der politischen Bildung“ 2016-2019

Das Forschungsprojekt findet im Rahmen des Modellprojektes „Politische Partizipation als Ziel der politischen Bildung“ statt, das von 2016 bis 2019 durch die Bundeszentrale für politische Bildung gefördert wird. Kern des Modellprojektes sind bundesweite Kooperationen zwischen verschiedenen Trägern sowie Einrichtungen der außerschulischen politischen Bildung mit Schulen verschiedener Schulformen. Im Zentrum der Forschung stehen die außerschulischen Bildungsseminare, bei denen Schüler\_innengruppen Zeit und Raum geboten bekommen, sich intensiv mit politischen Inhalten auseinanderzusetzen, politische Aktionen zu planen und zu reflektieren. Mithilfe umfangreicher teilnehmender Beobachtung im schulischen und v.a. außerschulischen Kooperationskontext sowie qualitativen Interviews mit beteiligten Schüler\_innen und Lehrer\_innen werden verschiedene Fragen und Themenfelder bearbeitet. Dabei geht es sowohl um die Analyse der in der Kooperation entstehenden politischen Lernprozesse als auch der Partizipationskonzepte der Schüler\_innen (und Lehrer\_innen). Weiterhin werden die didaktischen Spannungsverhältnisse in den Blick genommen, die in der Kooperation zwischen Schule und außerschulischem Bildungsort entstehen. Das zentrale Anliegen der Arbeit sind die Darlegung eines fachwissenschaftlich und fachdidaktisch gehaltvollen Partizipationsbegriffes für die politische Bildung sowie die praxisrelevante Überführung der Forschungsergebnisse in eine politikdidaktische Konzeption.

### **Träger:**

*Haus am Maiberg in Heppenheim / Südhessen – Akademie für politische und soziale Bildung des Bistums Mainz*

### **Förderung:**

*Bundeszentrale für politische Bildung/bpb*

### **Projektleitung:**

*Alexander Mack, Haus am Maiberg*

### **Wissenschaftliche Begleitung des Projekts:**

*Dr. Alexander Wohnig, Heidelberg School of Education*

### **Weitere Informationen:**

*<http://www.haus-am-maiberg.de/project/politische-partizipation-als-ziel-der-politischen-bildung/> und <https://hse-heidelberg.de/forschung/heieducation-cluster-struktur/cluster-gesellschaft-und-gesundheit/wohning-alexander/>*

## Helmut Bremer / Laura Schlitt / Tim Zosel | „Politikferne“ oder „ferne Politik“? Durch Teilorientierung Distanzen zwischen Jugend und Politik bearbeiten

### Jugend und Politik – Heim- oder Auswärtsspiel?

Mit Begriffen wie „Krise der Politik“, „Krise der politischen Repräsentation“, „Krise der Demokratie“ oder auch „Postdemokratie“ wird ein von Entfremdung geprägtes Verhältnis von Bevölkerung und verfasster Politik auf den Punkt gebracht (vgl. Vester 2001; Neugebauer 2007; Crouch 2008). Diese Phänomene treffen dabei in besonders ausgeprägter Weise auf Jugendliche zu (exemplarisch Schneekloth 2015 (Shell-Jugendstudie)).

Allerdings ist verschiedentlich herausgearbeitet worden, dass diese „Politikdistanz“ eher eine „Oberflächenerscheinung“ ist. Jugendliche haben demnach durchaus Meinungen, Interessen und Handlungsdispositionen in Bezug auf Politik, können diese aber oft nur bedingt ein- bzw. zum Ausdruck bringen (vgl. etwa Calmbach und Borgstedt 2012; Bremer 2012; Kleemann-Göhring 2013).

**i** Sozialer Hintergrund beeinflusst politisches Interesse und Aktivität.

Die Lage gewinnt noch dadurch an Brisanz, dass sie erheblich von sozialer Ungleichheit durchdrungen ist. Bezogen auf das (auf Bildungsabschluss und der sozialen Lage der Eltern beruhende) Schichtmodell der Shell-Jugendstudie bezeichneten sich 2015 nur 24 Prozent der 12- bis 25-Jährigen aus der Unterschicht als politisch interessiert, hingegen aber 54 Prozent aus der Oberschicht. Und mehr noch: der Anstieg des Politikinteresses seit 2002 lässt sich weitgehend auf ein gestiegenes Interesse von Jugendlichen der oberen Schichten zurückführen (vgl. Schneekloth 2015: 160). Lange et al. (2013: 59ff.) resümieren: „Der soziale Hintergrund hat erheblichen Einfluss auf das politische Interesse, die Zukunftsaussichten und das politische Verhalten Jugendlicher“ (ebd.: 113).

Die Gründe sind unterschiedlich; häufig finden sich für Jugendliche keine lebensweltlichen Anknüpfungspunkte zur Politik. Es bestehen gerade bei Jugendlichen aus benachteiligten sozialen Milieus Tendenzen des „Selbstausschlusses“ aufgrund geringer Ressourcen des Habitus und kultureller Schranken (Bremer 2008). Auch gilt Politik oft als eine „fremde Welt“, in der die eigenen Interessen, Themen und Praxisformen nicht erwünscht sind. Allerdings gilt das dann meist auch umgekehrt, d.h., dass auch für Mandatsträger\_innen die Lebenswelten und Alltagskulturen Jugendlicher „fremd“ sind. Was aus der Sicht etablierter Politik als „Politikferne“ erscheint, zeigt sich aus der Perspektive (benachteiligter) Jugendlicher als „ferne Politik“. Dies lässt sich

**i** „Doppelte Politikdistanz“

als „doppelte Politikdistanz“ bezeichnen.

Theoretisch gefasst werden kann dies gut mit dem Begriff des „politischen Feldes“ (Bourdieu 2001). Dieses Feld ist die Sphäre, in der die Politik im engeren Sinne stattfindet, in dem – mit einer Dominanz der politischen Institutionen, Verbände und der darin Aktiven – Entscheidungen ausgehandelt und politische Diskurse organisiert werden. Zugleich wird hier bestimmt, welche Themen als politisch gelten und welche Menschen befugt sind bzw. sein sollen, an diesen Prozessen teilzuhaben. Die eigene Logik dieses Feldes bewirkt „eine Art Abschottungseffekt“ und einen „Bruch mit den Laien“ (Bourdieu 2001: 47) und ihrem Alltag. Die Folge sind sich überlagernde Mechanismen von Selbst- und Fremdausschluss (vgl. Bremer 2012; Bremer und Ludwig 2015; Kleemann-Göhring 2013).

## „Jugend partizipiert?!“ – Kooperationspraxis zwischen Schule und außerschulischen Trägern

An dieser Stelle setzt im Kern das Projekt an, auf das wir uns hier beziehen und in dem Schulen und außerschulische Bildungsträger zusammengearbeitet haben. Zugrunde lag der Gedanke, dass Wege zur Überbrückung der wechselseitigen Distanz zwischen Jugendlichen und Politik auf konkreten Erfahrungen und gegenseitigen Berührungen aufbauen müssen. Diese sollten auf beiden Seiten Überprüfungen eingefahrener Sichtweisen anregen. Dazu entwickelten Jugendliche einerseits partizipative, lebensweltlich bedeutsame Themen und Vorhaben, in deren Verlauf (i.d.R. ein Schuljahr) sie im weiteren Sinne politische Selbstwirksamkeitserfahrungen machen konnten. Andererseits wurden in diese lokalen Vorhaben auch direkte Begegnungen von Jugendlichen mit verfasster Politik sowie mit politischen Entscheidungsträger\_innen eingebaut.<sup>1</sup>

**i**  
Konkrete Erfahrungen  
und Berührungen zwischen  
Jugend und Politik

Gerade für die Herstellung von Alltags-, Milieu- und Sozialraumnähe wurde eine Kooperation mit Trägern der außerschulischen politischen Bildung angestrebt. Diese verfügten durch das ausgeprägte Prinzip der Freiwilligkeit und der Orientierung an den Lernenden über andere Zugänge und didaktische Ansätze. Einbezogen wurden verschiedene Schulformen an Orten mit unterschiedlicher Sozialstruktur, mit Schwerpunkt auf den Jahrgangsstufen neun und zehn. Die an den Schulstandorten umgesetzten lokalen Vorhaben konnten an den Schulen teils als eigene (freiwillige) Politik-Arbeitsgruppen und teils im (verpflichtenden) politischen Fachunterricht implementiert werden.

Die Unterschiede hinsichtlich der Zugänge und der sozialen und kulturellen Heterogenität zeigte sich oft schon bei den Themensetzungen. Die lokalen Vorhaben drehten sich etwa um Armut und Reichtum, Freizeitmöglichkeiten für Jugendliche, allgemeine Beteiligungsformen für Jugendliche, jugendgerechte Räume im Sozialraum oder auch um Themen wie der „Islamische Staat“ oder die Legalisierung von Cannabis. Je nach Standort und Alltag der Schüler\_innen waren verschiedene Themen von Relevanz. Tendenziell galt: Je niedriger die Schulform und je schlechter die soziale Lage waren, desto eher engagierten sich Schüler\_innen für Themen und Aktivitäten mit Handlungsnähe und starkem Bezug zu Quartier und Sozialraum. Je höher die Schulform und je besser die soziale Lage waren, desto eher gerieten auch Themen der Politik im engeren Sinne und von den konkreten Lebenswelten abstrahierende Zugänge in den Blick (vgl. Bremer et al. 2017).

Durch die Möglichkeit, eigene Ideen in den weiteren Verlauf der Zusammenarbeit einzubringen, hatten die Schüler\_innen die Chance einer echten Beteiligung und echten Realisierung von Vorhaben. Dabei achteten die Pädagog\_innen vor Ort darauf, die vorhandenen Erfahrungen und Kenntnisse der Jugendlichen einzubeziehen. In den Ergebnissen unserer Begleitforschung wurde deutlich, dass die jeweiligen Aktivitäten in den schulischen Kontext eingebunden und auch

**i**  
Einbindung in schulischen  
Kontext reflektieren

<sup>1</sup> „Jugend partizipiert“ ist ein Projekt der Landeszentrale für politische Bildung NRW. Dabei kooperierten über mehrere Jahre Träger der außerschulischen politischen Bildung mit Schulen. Das Projekt wurde zwischen 2013 und 2017 von der Universität Duisburg-Essen wissenschaftlich begleitet. Die jährlichen Projektberichte mit Ergebnissen der qualitativen und quantitativen Erhebungen sind einsehbar unter <http://www.uni-due.de/politische-bildung/jugendpartizipiert>; vgl. Bremer/Schlitt/Zosel 2017, 2018; siehe vertiefend dazu: <https://www.politische-bildung.nrw.de/wir/projekte/jugend-fuer-politik-gewinnen/index.html>

**i**  
Schüler\_innen  
bewerten Kontrast zum  
Schulischen positiv.

reflektiert werden müssen. Dabei können verschiedene Fragen wichtig werden: Ist das Projekt Teil des Unterrichts? Ist die Teilnahme freiwillig? Wird benotet? Wird der Kurs von einer Lehrkraft geleitet oder von einer Pädagog\_in eines außerschulischen Trägers? Dabei zeigte sich, dass den Schüler\_innen der Kontrast zum Schulischen besonders wichtig war. Dies betraf z.B. die offene Zeittaktung, den außerschulischen Lernort, das geringe hierarchische Gefälle im Lehr-Lern-Prozess, die ausgeprägte Mitgestaltungsmöglichkeit, die alltagsnahen Methoden, die starke Konkretheit oder die hohe Erfahrungsorientierung. Besonders beliebt waren Exkursionen.

## Berührungen mit verfasster Politik

**i**  
Veränderungen brauchen  
Zeit und Kontinuität.

Gerade bei den Exkursionen, bei denen Berührungen mit verfasster Politik initiiert wurden, war eine intensive Vor- und Nachbereitung wichtig. Dennoch führte das nicht automatisch zu einer Aufhebung der Distanz. Die Meinung, dass die etablierte bzw. „große“ Politik eine fremde Welt ist, kann sich durch die Erfahrungen auch bestätigen. Genauso konnte aber der hohe Erlebnischarakter einer solchen Exkursion auch das Interesse an der Politik im engeren Sinn stärken. Als hilfreich erwies sich in Begegnungen mit politischen Funktionsträger\_innen, eine Stetigkeit des Kontakts und der Kommunikation sowie Verbindlichkeiten anzustreben, also, etwa sich über einen gewissen Zeitraum mehrmals zum Austausch zu treffen. Bestätigt hat sich, dass Einstellungs- und Handlungsveränderungen weniger durch „Initialzündungen“ ausgelöst werden, sondern Zeit und Stetigkeit benötigen.

Zusätzlich erwies es sich als sinnvoll, nach gemeinsamen Interessen von Mandatsträger\_innen und Jugendlichen zu suchen, die als Grundlage des Kontakts dienen können, z.B. dem Interesse an einer jugendgerechten Gestaltung des Quartieres und Sozialraums. Nicht alle Mandatsträger\_innen sind aber bereit oder in der Lage, sich auf diese Art des Kontakts einzulassen. Dagegen können kurzfristig von Politiker\_innen abgesagte Treffen wiederum zu Enttäuschung führen und die Distanz zur Politik verstärken. Außerschulische Bildungsträger können hier insgesamt gut als Vermittler auftreten, indem bestehende Netzwerke im politischen Raum genutzt und Kontakte hergestellt werden.

## Wirkungen: Einüben eines „politischen Habitus“

**i**  
Jugendliche konnten  
im Projekt Selbstwirk-  
samkeit erfahren.

Die Kooperation zwischen Schule und außerschulischer politischer Bildung verlief trotz unterschiedlicher „Systemlogiken“ überwiegend positiv. Festzustellen ist, dass die Projekte an den Standorten nicht nur aus Schüler\_innensicht subjektiv positiver, sondern auch objektiv umso wirkungsvoller waren, je stärker sie von schulischen Ordnungen (Klassenverband, Klassenraum, Lehrer\_innen, Noten, Zeitstruktur usw.) entkoppelt waren. Ein zentrales Ergebnis war, dass bei vielen Jugendlichen eine Aktivierung und Sensibilisierung für politische Partizipation (z.B. die Bereitschaft sich zu engagieren und zu artikulieren) erreicht wurde, und zwar sowohl bezüglich eines „weiten“ als auch eines „engen“ Politikverständnisses. Die Ergebnisse der Begleitforschung zeigen auch, dass durch die intensive Beschäftigung mit den selbst gewählten Themen bei den Jugendlichen die Meinungs- und Urteilsbildung gefördert wurde (etwa: klarere Meinung zu Parteien) und ihr Interesse an Themen aus Gesellschaft und Politik gestiegen ist. Darüber hinaus konnten im Projektverlauf Selbstwirksamkeitserfahrungen gemacht werden und auch die Selbstsicherheit nahm zu. D.h., das subjektive Gefühl bzw. die subjektive Selbstzuschreibung, etwas erreichen und verändern zu können, konnte durch das Projekt zum Teil erheblich gesteigert werden.

gert werden. Vielfach ist es auch gelungen, den eigenen Alltag und biografische Erfahrungen mit „großen“ politischen Themen in Verbindung zu setzen. Durch die Erkenntnis „Das hat etwas mit mir zu tun“ konnten Privates und Politisches miteinander verbunden werden. Politik im engeren Sinne erschien häufiger nicht mehr so fremd und es wurden Reflexionsprozesse ausgelöst. Aber auch die Verfestigung von Fremdheitserfahrungen konnten wir feststellen. Diese vielfältigen Lern- und Bildungserfahrungen, die Auftreten, Artikulation und Interesse umfassen, können als „Einübung eines politischen Habitus“ bezeichnet werden.

**i**  
„Einübung eines  
politischen Habitus“

Bei all dem hat sich gezeigt: Soziale und kulturelle Ungleichheiten spielen in Bezug auf die Zugangsweisen zum Politischen eine erhebliche Rolle. Unsere Befunde zeigen, dass Jugendliche aus sozial benachteiligten Milieus von einer beteiligungs- und erfahrungsorientierten Vorgehensweise besonders profitieren. Schüler\_innen aus privilegierten Verhältnissen, insbesondere in den höheren Altersstufen, scheinen dagegen eine größere Nähe bzw. ein größeres Vertrauen zu den Akteuren des politischen Feldes und ein vergleichsweise größeres Interesse an abstrahierenden Zugängen zu haben.

Schließlich haben die Begegnungen manchmal auch für die Mandatsträger\_innen zu einem besseren Verständnis für die Alltagswelt der Jugendlichen beigetragen. Insgesamt lässt sich sagen, dass sich der Ansatz des Projektes „Jugend partizipiert“ bewährt hat und dass er dazu beitragen kann, die Distanz zwischen Jugend und Politik zu verringern.

## Literatur

- Bourdieu, Pierre (2001):** *Das politische Feld. Zur Kritik der politischen Vernunft.* Konstanz
- Bremer, Helmut (2012):** „Bildungsferne“ und politische Bildung. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch das politische Feld. In: Benedikt Widmaier / Frank Nonnenmacher (Hrsg.): *Unter erschwerten Bedingungen. Politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen.* Schwalbach, S. 27-41
- Bremer, Helmut (2008):** Das „politische Spiel“ zwischen Selbstausschließung und Fremdausschließung. In: *Außer-schulische Bildung*, Heft 3/2008, S. 266-272
- Bremer, Helmut / Ludwig, Felix (2015):** Inklusion und Exklusion im politischen Feld. Einsichten und Einblicke aus der Perspektive Bourdieus. In: *Journal für politische Bildung*, Heft 1/2015, S. 28-37
- Bremer, Helmut / Schlitt, Laura / Zosel, Tim (2018):** Jugend, Politik und „politisches Feld“. Ergebnisse aus der Begleitforschung eines Projektes zur Förderung der Partizipation von Jugendlichen. In: Steve Kenner / Dirk Lange (Hrsg.): *Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung.* Frankfurt/M., S. 255-268
- Bremer, Helmut / Schlitt, Laura / Zosel, Tim (2017):** Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes „Jugend partizipiert“ (Landeszentrale für politische Bildung NRW). Essen
- Calmbach, Marc / Borgstedt, Silke (2012):** „Unsichtbares“ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen. In: Wiebke Kohl / Anne Seibring (Hrsg.): *„Unsichtbares“ Politikprogramm?* Bonn, S. 43-80
- Crouch, Colin (2008):** *Postdemokratie.* Frankfurt/M.
- Neugebauer, Gero (2007):** *Politische Milieus in Deutschland. Die Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung.* Bonn
- Kleemann-Göhring, Mark (2013):** ‚Politikferne‘ in der politischen Bildung. Zur Anerkennung unterschiedlicher sozialer Zugänge zum politischen Feld. In: Helmut Bremer / Mark Kleemann-Göhring / Christel Teiwes-Kügler / Jana Trumann (Hrsg.): *Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive.* Weinheim, S. 276-292
- Lange, Dirk / Onken, Holger / Slopinski, Andreas (2013):** *Politisches Interesse und Politische Bildung: Zum Stand des Bürgerbewusstseins Jugendlicher und junger Erwachsener.* Wiesbaden

**Schneekloth, Ulrich (2015):** *Jugend und Politik: Zwischen positivem Gesellschaftsbild und anhaltender Politikverdrossenheit.* In: Matthias Albert / Klaus Hurrelmann / Gudrun Quenzel (Hrsg.): *Jugend 2015. 17. Shell-Jugendstudie. Eine pragmatische Generation im Aufbruch., Frankfurt/M., S. 153-200*

**Vester, Michael (2001):** *Milieus und soziale Gerechtigkeit. Der Wandel der Mentalitäten und die Krise der Repräsentation.* In: Karl-Rudolf Korte / Werner Weidenfeld (Hrsg.): *Deutschland-Trendbuch. Opladen, S. 136-183*

## Prof. Dr. Helmut Bremer

---



Prof. Dr. Helmut Bremer ist Leiter des Fachgebiets Erwachsenenbildung / Politische Bildung an der Universität Duisburg-Essen. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen politische Erwachsenenbildung, Adressaten- und Teilnehmerforschung, soziale Ungleichheit, Bildung und Weiterbildung, Habitus, Lernen und Sozialisation. 2015-2017 war er Mitglied im Expert\_innenrat der Transferstelle politische Bildung.

## Laura Schlitt

---



Laura Schlitt ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Duisburg-Essen im Fachgebiet Erwachsenenbildung / Politische Bildung. Ihre aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind: Feld des politischen Dokumentarfilms, Habitus von Erwachsenenbildner\_innen.

## Tim Zosel

---



Tim Zosel ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Duisburg-Essen im Fachgebiet Erwachsenenbildung / Politische Bildung. Seine aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind: Politische Bildung und Flucht sowie Politikbilder von Pädagog\_innen.

## Thomas Goll | Gemeinsam stärker?

# Über schulische Rahmenbedingungen, empirische Befunde und Chancen von Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Bildung und Schule

Eigentlich könnte alles perfekt passen: Das deutsche Schulwesen ist im Übergang zum Ganztagsbetrieb und in Zeiten zunehmenden Lehrkräftemangels auf Kooperationspartner angewiesen. Diese stehen auch noch vor der Tür – eine Win-win-Situation also. Doch so einfach ist es nicht, denn die Kooperation von schulischer und außerschulischer politischer Bildung ist extrem voraussetzungsvoll und setzt sowohl Wissen um als auch Verständnis für genau diese Rahmung voraus.

Dieser Beitrag wird daher zunächst die Rahmenbedingungen insbesondere der schulischen politischen Bildung in den Blick nehmen, dann auf Erkenntnisse zum außerschulischen Lernen und deren Konsequenzen für die Kooperation von schulischer und außerschulischer politischer Bildung eingehen, um abschließend auf die Frage „Gemeinsam stärker?“ zu antworten.

## Rahmenbedingungen schulischer politischer Bildung

Die Gelegenheit scheint günstig. Immer mehr Schulen stellen auf Ganztagsbetrieb um und benötigen Kooperationspartner. In Nordrhein-Westfalen (NRW) waren z.B. im Schuljahr 2016/17 von den insgesamt 5.848 Schulen 1.255 solche mit gebundenem Ganztagsbetrieb (d.h. 21,5 Prozent), zu denen man noch 2.797 mit offenen Ganztagsangeboten ergänzen muss (MSW 2017: 12). Auch wenn der Schwerpunkt des Offenen Ganztags im Bereich der Grundschulen liegt (2.595 von 2.797, d.h. 92,7 Prozent), so ist die Gesamtzahl der Ganztagschüler\_innen mit 807.577 (ebd.) enorm. Insgesamt waren 32 Prozent der Schüler\_innen in NRW davon betroffen.

Insbesondere die politische Bildung wird in der Schule häufig von fachfremden Lehrkräften „vermittelt“. So wurde laut amtlicher Statistik des Schulministeriums in NRW im Schuljahr 2016/17 das Fach Politik in der Sekundarstufe I an der Hauptschule zu 85,6 Prozent, an der Realschule zu 67,7 Prozent, an der Sekundarschule zu 81,7 Prozent, an der Gemeinschaftsschule zu 41,7 Prozent, an der Gesamtschule zu 64,7 Prozent und am Gymnasium zu 27,2 Prozent fachfremd, d.h. von Lehrkräften „ohne Lehrbefähigung“, unterrichtet (MSW 2017: 128ff.). D.h. beispielsweise, dass von den an Realschulen in NRW im Fach Politik insgesamt unterrichteten Schüler\_innen (= 231.868; ebd.: 78) 156.975 keine ausgebildeten Fachlehrer\_innen im Politikunterricht haben. Umgerechnet auf die Wähler\_innenschaft bei der letzten Bundestagswahl entspricht das etwa 1,2 Prozent der Wahlberechtigten in NRW (Wahlberechtigte: 13.174.577; Bundeswahlleiter 2017: 18). Wenn man nun noch weiß, dass die Zahl der ungültigen Stimmen in NRW bei der letzten Bundestagswahl bei 124.291 lag, d.h. 1,3 Prozent der abgegebenen Stimmen (ebd.), dann wird die Brisanz des Befundes noch einmal deutlicher, auch wenn hier kein kausaler Zusammenhang behauptet werden soll.

**i** Schulische politische Bildung wird oft fachfremd unterrichtet.

Auf den ersten Blick hat man es also sowohl von der Zahl als auch von den Inhalten her mit einem großen Nachfragepotenzial zu tun. Aber fachfremd bedeutet ja zumeist auch, dass die betreffenden Lehrkräfte kaum eine Vorstellung von möglichen außerschulischen Ansprechpartner\_innen für Angebote im nicht studierten Fach haben. Diese Aussage stützt sich auch auf die Erfahrungen des Verfassers mit Studierenden des Unterrichtsfaches Sozialwissenschaften an

Es fehlt an Kenntnis über mögliche außerschulische Kooperationspartner.

der TU Dortmund, von denen nur einzelne z.B. parteinahe Stiftungen kennen oder außerschulische Bildungsträger benennen können (Evaluation der Lehrveranstaltung „Grundfragen außerschulischer Vermittlungspraxis“). Wenn aber sogar fachaffine Studierende hier weder Kenntnisse noch gar Erfahrungen haben, wie sehr muss das dann für Lehrkräfte gelten, die das Fach nicht studiert haben. Hinzu kommt noch, dass die Qualität außerschulischer Angebote von fachfremd unterrichtenden Lehrkräften höchstens methodisch, nicht aber didaktisch beurteilt werden kann. Im Zweifel findet Kooperation also aus Unkenntnis oder verständlicher Scheu vor dem Unbekannten gar nicht statt.

Selbst wenn aber Kooperationspartner bekannt wären, gäbe es noch weitere Gründe, die einer Kooperation hinderlich sein könnten. Kooperationen mit außerschulischen Bildungsträgern setzen nämlich grundsätzlich auf nicht hintergehbaren Prinzipien schulischer Bildung auf, wie z.B. dem parteipolitischen Neutralitätsgebot. So heißt es exemplarisch in § 2 (8) des Schulgesetzes von NRW:

*„Die Schule ermöglicht und respektiert im Rahmen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung unterschiedliche Auffassungen. Schulleiterinnen und Schulleiter, Lehrerinnen und Lehrer sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gemäß § 58 nehmen ihre Aufgaben unparteilich wahr. Sie dürfen in der Schule keine politischen, religiösen, weltanschaulichen oder ähnlichen Bekundungen abgeben, die die Neutralität des Landes gegenüber Schülerinnen und Schülern sowie Eltern oder den politischen, religiösen oder weltanschaulichen Schulfrieden gefährden oder stören. Insbesondere ist ein Verhalten unzulässig, welches bei Schülerinnen und Schülern oder den Eltern den Eindruck hervorruft, dass eine Schulleiterin oder ein Schulleiter, eine Lehrerin oder ein Lehrer oder eine Mitarbeiterin oder ein Mitarbeiter gemäß § 58 gegen die Menschenwürde, die Gleichberechtigung nach Artikel 3 des Grundgesetzes, die Freiheitsrechte oder die freiheitlich-demokratische Grundordnung auftritt.“*

Schulrechtliche Bedingungen gelten auch in Kooperationen.

Zusammen mit den Regelungen der Bestimmungen zum Schulpersonal, insbesondere § 57 zu Lehrer\_innen sowie § 59 zu Schulleiter\_innen, wird deutlich, dass sowohl der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule wie auch Qualitätssicherung und -entwicklung zu den zentralen Aufgaben der Unterrichtenden gehört. Sie haben ganz prinzipiell das Recht und auch die Pflicht, Schüler\_innen im Rahmen der schulrechtlichen Bestimmungen eigenverantwortlich zu unterrichten und zu erziehen, zu beaufsichtigen und zu betreuen, zu beraten und zu beurteilen. Diese Verantwortungsbereiche sind nur teilweise oder auch gar nicht auf schulfremde Personen übertragbar. Auch ohne umfassende schulrechtliche Würdigung der Bestimmungen wird deutlich, wer letzten Endes bei schulischen Veranstaltungen „den Hut aufhaben“ muss, will man sich nicht in Haftung begeben für Verstöße, z.B. gegen die Aufsichtspflicht.

## Außerschulisches Lernen in der Schule – ein Widerspruch in sich?

Aus den schulrechtlichen Bedingungen ergibt sich nun aber ein Aspekt, der für Anbahnung und Durchführung von Kooperationen höchst problematisch werden kann, weil er zu gut begründbaren, aber je anders vollzogenen Schwerpunktsetzungen im didaktischen Dreieck Schüler\_in – Lehrer\_in – Sache führen muss. Es geht hier um eine zentrale Differenz zwischen schulischer und außerschulischer Bildung in ihrem jeweiligen Grundverständnis.

Schulische politische Bildung wird – idealtypisch – im Fachunterricht auf der Basis förmlich gesetzter und damit legitimer, weltanschaulich neutraler Richtlinien und Lehrpläne (Sache) in festgesetzten Stundentafeln durch staatlich geprüfte (Staatsexamen) und zumeist im öffentlichen Dienst oder zumindest unter rechtlicher Aufsicht befindliche Lehrkräfte vermittelt. Adressat\_innen sind Schüler\_innen, die der Schulpflicht unterliegen und dem Unterricht je nach Interesse folgen (müssen). Die Arbeit der Lehrkraft orientiert sich am Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule, der Schulform und des Unterrichtsfachs sowie an der eigenen Professionalität auf der Basis von Kompetenzfacetten, wie z.B. Fachwissen und fachdidaktischem Wissen.

Außerschulische politische Bildung muss viel stärker als die schulische die Teilnehmenden dazu bewegen, ihre Angebote nachzufragen, was sich in der sachlichen Differenz der didaktischen Prinzipien Schüler\_innen- bzw. Teilnehmer\_innenorientierung niederschlägt. Zudem gibt es keine staatliche Zulassung für außerschulische politische Bildner\_innen, was deren fachlichen Hintergrund ebenso diffus wie breit macht. Auf die Qualität von Bildungsträgern können die Nutzer\_innen daher nicht aufgrund staatlicher Aufsicht bauen, sondern sie müssen auf Selbstkontrolle und Gütesiegel vertrauen. Dazu ist der außerschulische Bereich, anders als der schulische, weltanschaulich nicht neutral.

Aus dieser Konstellation ergibt sich zumindest eine tendenziell stärkere Steuerung von schulischer als außerschulischer Bildung: ein höherer Grad an Eigenaktivität und Eigenverantwortung bei außerschulischer und Verbindlichkeit sowie Beurteilungsdichte bei schulischer politischer Bildung. Weil Schule eine grundlegende und allgemeinbildende Aufgabe hat und zudem noch biografisch relevante Zertifikate verleiht, ist sie stärker als außerschulische und oft sektoral beschränkte Bildung darauf verwiesen, ihre Effektivität nachzuweisen. In der Regel geschieht das auf der Basis der Lernleistung der Schüler\_innen (= Notengebung), manchmal auch in internationalen Schulleistungsvergleichsstudien (z.B. ICCS 2016; Abs und Hahn-Laudenberg 2017), denen sich außerschulische Bildung nie stellen müssen. Außerschulische Bildung kann sich wesentlich mehr auf ihre Angebotshaltung zurückziehen (vgl. Hafenecker 2014: 228).

Daher gibt es auch kaum empirische Studien zur Wirkung außerschulischer politischer Bildung (eine Ausnahme bildet Balzter et al. 2014), wohl aber eine Fülle von Wirkungsstudien zu den Lerneffekten außercurricularer Aktivitäten auf Schulleistungen im Allgemeinen (vgl. Hattie 2013). Alles in allem bietet die Auswertung von Meta-Analysen vor dem Hintergrund manchmal allzu euphorischer Kooperationshoffnungen ein eher ernüchterndes Bild. Die nachgewiesene Effektstärke von  $d = 0,17$  ist klein (ebd.: 188). Schulisches Lernen kann offensichtlich nur wenig von außerschulischen Aktivitäten profitieren und wenn überhaupt, dann nur, wenn das außerschulische Angebot stark akademisiert ist. Zudem ist der Effekt offensichtlich davon abhängig, wie stark formalisiert und regelmäßig außercurriculare Aktivitäten organisiert sind. Erst wenn das Eventhafte und Zufällige zurücktritt zugunsten eines „hohe(n) Maß(es) an Organisation und Struktur“ und wenn die Aktivitäten „regelmäßig abgehalten werden, die Ausbildung zunehmend komplexere Fähigkeiten betonen und Leitung durch einen oder mehrere kompetente Erwachsene beinhalten“, dann sind sie besonders lernwirksam (ebd.: 188f.). Dieses Ergebnis deckt sich mit anderen Befunden zum außerschulischen Lernen. Außerschulisches politisches Lernen ist aus dieser Perspektive nur dann erfolgreich, in Hinsicht auf die Ziele des Politikunterrichts, wenn es schulisches Lernen mit anderen Mitteln ist.

**i** Zu welchen Lerneffekten führen außercurriculare Aktivitäten?

## Win-win-Situation oder Unterwerfung – Wann ist Kooperation ein Gewinn?

Es scheint so, als sei mit dem Voranstehenden ein wenig befriedigendes Ergebnis erzielt. Um erfolgreich im schulischen Sinn zu sein, müsste danach die schulische politische Bildung definieren, wie Kooperation anzulegen sind, wie ihre Ziele auszusehen haben und wie diese nachgewiesen werden können. Ohne diese Rahmung könnte eine Kooperation sonst gar nicht stattfinden. Die Lehrkräfte erwiesen sich damit als Gatekeeper bzw. Türsteher\_innen: Ihr kommt hier nicht rein, es sei denn ihr haltet euch an unsere Regeln. Der außerschulischen politischen Bildung bliebe nur die Unterwerfung unter die Bedingungen der schulischen: Wes Brot ich ess, des Lied ich sing ...

**i** Dem stehen die Chancen der Kooperation entgegen, die noch nicht breit und systematisch untersucht wurden, jedoch konzeptionell durchgedacht und im Einzelfall erprobt sowie im Idealfall als Best-Practice-Beispiel (s.a. diese Broschüre) dokumentiert sind. Und es existiert ein zentraler Befund, der das Engagement der außerschulischen politischen Bildung im Kontext schulischer Lehr-Lern-Prozesse rechtfertigen könnte. Es scheint außerschulischer politischer Bildung zumindest bei einem Teil der ehemaligen Teilnehmenden gelungen zu sein, zum Nachdenken und zu Horizontüberschreitungen anzuregen und – das ist besonders wichtig – offensichtlich auch bei eher politikfernen Jugendlichen (Balzter et al. 2014: 212ff.).

Chancen von Kooperationen

Schulische politische Bildung kann ihren Auftrag gegenwärtig nur unzureichend erfüllen. Sie hat nicht die dazu notwendigen Ressourcen an Zeit und Personal. Aber die außerschulische politische Bildung kann die schulische politische Bildung auch nicht ersetzen, weder als Ersatz für fachfremden noch für ausfallenden Politikunterricht. Das entspricht nicht ihrer Grundausrichtung und auch sie verfügt nicht über das entsprechende Personal. Beide Systeme können nicht ineinander aufgehen, sie haben eine „natürliche“ Grenze.

Beide Systeme können aber kooperieren: zum einen als schulische Ergänzungsangebote im Rahmen der Schule nach ihren Regeln (gebundener Ganzttag) oder aber außerhalb der Schule als freies Additiv nach eigenen Regeln. Dazu müssen den außerschulischen Bildner\_innen die interpretierbaren, nicht jedoch sprengbaren Grenzen der schulischen Kooperation bewusst sein. Man muss wissen, worauf man sich einlässt, und das dann auch wollen. Hier müssen Schulen Transparenz schaffen und ihre Funktionslogik erklären. Den schulischen Akteuren wiederum müssen die Potenziale der außerschulischen politischen Bildung bewusst sein. Das setzt voraus, dass stärker als heute außerschulische Lernorte und Bildungsträger im erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studium präsent sind. Außerschulische politische Bildung, mach Dich bekannt! Diese Aufgabe kann dir keiner abnehmen.

**i** Außerschulische politische Bildung muss sichtbarer werden!

Fazit: Fremdheit fördert Ressentiment, Bekanntheit baut dieses ab. Nur wer sich kennt, kann gemeinsam stärker sein als allein.

## Literatur

---

**Abs, Hermann Josef / Hahn-Laudenberg, Katrin (Hrsg.) (2017):** *Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016.* Münster, New York.

**Balzer, Nadine / Ristau, Yan / Schröder, Achim (2014):** *Wie politische Bildung wirkt. Wirkungsstudie zur biographischen Nachhaltigkeit politischer Jugendbildung.* Bad Schwalbach

**Bundeshalleiter (Hrsg.) (2017):** *Wahl zum 19. Deutschen Bundestag am 24. September 2017. Heft 3. Endgültige Ergebnisse nach Wahlkreisen.* Wiesbaden

**Hafeneger, Benno (2014):** *Politische Bildung in der außerschulischen Jugendbildung.* In: Wolfgang Sander (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung.* Bad Schwalbach, S. 222-230

**Hattie, John (2013):** *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning* besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler

**Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) (Hrsg.) (2017):** *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2016/17. Statistische Übersicht Nr. 395.* Düsseldorf

## Prof. Dr. Thomas Goll

---



Prof. Dr. Thomas Goll ist Universitätsprofessor für Integrative Fachdidaktik Sachunterricht und Sozialwissenschaften an der TU Dortmund; Studium an der Bayerischen Julius-Maximilians-Universität Würzburg; gymnasialer Schuldienst; nach der Promotion in Politikwissenschaft Wechsel an die Bayerische Julius-Maximilians-Universität Würzburg; dort selbstständiger Fachvertreter für Didaktik der Sozialkunde; Ruf auf die Professur für Sozialwissenschaften und ihre Fachdidaktik an der TU Dortmund und schließlich auf den Lehrstuhl für Integrative Fachdidaktik Sachunterricht und Sozialwissenschaften; Forschungsschwerpunkte: Aufbau und Struktur des konzeptuellen politischen Wissens, politische Bildung und politische Kultur, historische und politische Bildung; Mitglied u.a. der GPJE und der GDSU. 2017 war er Mitglied im Expert\_innenrat der Transferstelle politische Bildung.

## Bernd Overwien | Potenziale außerschulischer Lernorte

Aus der Perspektive schulischer Akteure sind Angebote außerschulischer politischer Bildung Aktivitäten an einem außerschulischen Lernort. Es handelt sich dabei um einen sehr weiten Begriff, der vom Rathaus, dem Bundes- und Landesparlament oder dem Amtsgericht, über Fabriken bis hin zu Naturschutzangeboten in Biosphärenreservaten und Gedenkstätten, Museen und anderen kulturellen Einrichtungen umfangreiche potenzielle Lernmöglichkeiten umfasst. Damit ist nicht mehr als der Unterschied zwischen Orten des Lernens beschrieben. Definitionen dessen, was außerschulisches Lernen genau ausmacht, fehlen aus Sicht schulischer Akteure weitgehend (vgl. Sauerborn und Brühne 2007).

**i**

Schule braucht eine Definition für außerschulische Lernorte.

### Annäherung von Schule und außerschulischer politischer Bildung

Das umfangreiche Angebot der Träger außerschulischer politischer Bildung ist mit dem Sammelbegriff „außerschulischer Lernort“ zwar mit angesprochen, der damit verbundene eigene inhaltliche Anspruch, dessen Anerkennung Grundlage möglicher Kooperationen sein muss, muss gegenüber schulischen Akteuren aber häufig betont werden. Wenn der außerschulische Lernort kein passives Objekt ist, das sich gut in schulische Aktivitäten integrieren lässt, taucht oft der Verdacht auf, hier könne es um Aktivitäten gehen, die dem Beutelsbacher Konsens widersprechen, weil hier „missioniert“ werden soll. Kaum bekannt ist, dass in professionell gestalteten Angeboten außerschulischer politischer Bildung durchaus ein Bewusstsein für das Überwältigungsverbot, das Kontroversitätsgebot und gerade auch die Schüler\_innenorientierung als Hintergrund enthalten ist (vgl. Hufer 2013; Overwien 2016). Die außerschulische Jugendbildung steht für eine eigene vielfältige Lernlandschaft, mit eigenen Settings und Formaten. In Schulen fehlt es oft an Wissen über ihre Konzepte, Handlungsfelder und Akteure. Dabei wird im Kinder- und Jugendplan des Bundes seit langer Zeit politische Jugendbildung mit ihrem eigenen subjektbezogenen Politikbegriff als notwendig und wichtig ausgewiesen (vgl. Schröder 2011: 174f.).

**i**

Annäherung zwischen Schule und außerschulischen Trägern durch Ganztagsentwicklung

Vielleicht hat das Fremdeln auf schulischer Seite gerade mit diesem Herangehen an junge Menschen zu tun, wenngleich auch die schulische Reformpädagogik ähnliche Ansätze bietet, die allerdings oft eher verschüttet sind (vgl. Juchler 2012). Mit der Entwicklung von Ganztagsangeboten von Schulen und einer zunehmenden Kooperation mit außerschulischen Trägern scheint langsam Bewegung in den Prozess des Abbaus durchaus gegenseitiger Fremdheit zu kommen (Coelen und Gusinde 2011).

Zunehmend kommt es also zu Kooperationen zwischen Organisationen der außerschulischen (auch) politischen Bildung und Schulen. Gleichzeitig gibt es eine Vielzahl von Angeboten, die zwar als erweiterter Lernort wahrgenommen werden können, aber durchaus ein konzeptionelles Eigenleben entfalten. So bietet in Kassel ein kleiner Trägerverein politischer Bildung politische Stadtrundgänge an. Inhaltlich handelt es sich um konsumkritische, antifaschistische oder postkoloniale Rundgänge, die sowohl als offene Angebote, als auch in Kooperation mit Schulen durchgeführt werden. Die Anforderungen für solche gemeinsamen Veranstaltungen sind hoch. Zum einen legt die außerschulische Bildung Wert auf Freiwilligkeit der Teilnahme, zum anderen besteht die Gefahr einer Überwältigung, wenn es etwa um konsumkritische Fragen an bestimmte Firmen geht. An solchen Stellen wird die Grenze zwischen politischer Bildung und politischer Aktion als fließend betrachtet (vgl. Emde 2015: 66). Teils wird der Beutelsbacher Konsens in dem hier erwähnten Kontext auch als Hindernis gesehen (vgl. Emde 2017: 247ff.). Insgesamt wird aber mit dessen Prinzipien sensibel umgegangen und auch den Lehrkräften der Schule ist

**i**

Fließende Grenze zwischen politischer Bildung und politischer Aktion

das Spannungsfeld bewusst. Sie nehmen dieses auch im Unterricht auf, schließlich ist es ihre Verantwortung, für Kontroversität zu sorgen. Nicht jedes einzelne Angebot muss Kontroversität enthalten, aber der gesamte Unterrichtsprozess zum Thema dann doch.

## Erfahrungen aus Kooperationen im Feld Globales Lernen

Kooperationen zwischen schulischer und außerschulischer Bildung sind bisher nur wenig erforscht. Soweit es sich um Angebote der „entwicklungspolitischen Inlandsarbeit“, heute weitgehend als Globales Lernen bezeichnet, handelt, müssen dem Geldgeber (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) gegenüber Angaben zu den Wirkungen getätigt werden. Aussagen hierzu sind aber nicht immer leicht zu treffen (vgl. Massing et al. 2010). Genauer hingeschaut hat Marie Bludau, deren Untersuchungsergebnisse zwar weniger auf Wirkungen orientiert sind, die sich aber genauer mit den Gelingensbedingungen einer gemeinsamen Arbeit von Schulen und außerschulischen Partnern des Globalen Lernens auseinandergesetzt hat. Neben einer Begegnung auf professioneller „Augenhöhe“ geht es dabei um gemeinsame Arbeitsgruppen, eine Einbindung in die Gremien der Schule, Bezüge zu den Curricula und konkrete Kooperationsvereinbarungen (vgl. Bludau 2016). Es kommt aber auch auf ein Bewusstsein für mögliche Lerneffekte an. Diese werden von Lehrkräften und außerschulischen Partnern v.a. dann gesehen, wenn die Inhalte Globalen Lernens mit der Lebenswelt der Lernenden verknüpft oder auch die Wirkungen globaler Entwicklungen für unsere Gesellschaft deutlich herausgearbeitet werden (vgl. Bludau 2017: 236).

**i**  
Gelingensbedingungen  
für Kooperationen im Feld  
Globales Lernen

Im Feld des Globalen Lernens gibt es seit Jahren auch etablierte Kooperationen zwischen Botanischen Gärten und Schulen. Dem liegt die Erkenntnis zugrunde, dass die Beschäftigung mit Pflanzen durchaus Lernpotenziale auch für Globales Lernen und politische Bildung beinhalten kann (vgl. Busse und Menzel 2013). Für die Botanischen Gärten ist es dabei wichtig, dass die Kultusministerkonferenz (KMK) in einem „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ nicht nur Inhalte und Kompetenzen für ein Begreifen weltweiter Prozesse und Handlungsperspektiven benennt, sondern ausdrücklich die Kooperation von Schulen mit der außerschulischen Bildung beim Erwerb der entsprechenden Kompetenzen herausstreicht (vgl. KMK/BMZ 2015: 33, 75). In diesem Sinne schließt auch ein Lernangebot des Botanischen Gartens in Witzenhausen/Nordhessen direkt an schulisches Lernen an, ohne die eigenen Perspektiven und Potenziale aufzugeben. Im Tropengewächshaus finden die Kinder und Jugendlichen an verschiedenen Stationen altersgerechte Materialien vor, die den dort stehenden Kaffeestrauch, die Kakaopflanze, die Banane, die Ölpalme oder Parfümpflanzen in ökologischer, ökonomischer und auch sozialer Hinsicht erklären und sie zum Diskutieren anregen (vgl. Becker et al. 2012). Viele der Kinder und Jugendlichen sehen hier erstmals eine Bananenpflanze, einen Kakao- oder einen Kolabaum. Bei der Bearbeitung der Stationen stehen ihnen Expert\_innen zur Verfügung, die dazu anregen, Stellung zu nehmen und die eigenen Handlungsoptionen zu überdenken. So gewinnen die Schüler\_innen im Tropengewächshaus einen Eindruck von tropischen Pflanzen, Produkten und Produzenten und die Beziehungen zu unserer Welt. Sie erfahren, dass sowohl in der Geschichte als auch in den aktuellen Wirtschaftsbeziehungen die verschiedenen Seiten der Welt nicht zu trennen sind. Ihnen wird darüber hinaus ein kritischer Blick auf den Kolonialismus ermöglicht (Hulverscheidt und Dorgathen 2016). In einem Weltladen lernen die Schüler\_innen etwas über die dort vorzufindenden Produkte und können Bezüge zwischen den Pflanzen im Tropengewächshaus, kolonialen Strukturen und Entwicklungen und Konsumprodukten herstellen.

**i**  
Globales Lernen  
durch Kooperation mit  
Botanischen Gärten

**i**  
Schüler\_innen lernen Zusammen-  
hang zwischen Pflanzen,  
kolonialen Strukturen  
und Konsumprodukten

## Mehr Kooperationen mit außerschulischer politischer Bildung

Hier kann nur ein kleiner Überblick zu den Möglichkeiten einer Kooperation von Schulen und außerschulischer politischer Bildung gegeben werden. Auch auf der politischen Ebene ist hier mehr Aktivität gefordert, beispielsweise durch den 15. Kinder- und Jugendbericht, der in vielfacher Hinsicht den Stellenwert der außerschulischen Bildung betont. Dabei soll auch Transparenz über globale Entwicklungen hergestellt werden (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2017: 22). Auch deswegen können die Akteure der außerschulischen politischen Bildung sich mit gestärktem Selbstbewusstsein mit ihren Angeboten platzieren.

## Literatur

**Becker, Ute / Hethke, Marina / Roscher, Karin / Wöhrmann, Felicitas (Hrsg.) (2012):** *Flower Power – Energiepflanzen in Botanischen Gärten*. Abgerufen am 11.08.2016, [http://www.uni-kassel.de/fb05/fileadmin/datas/fb05/FG\\_Politikwissenschaften/FG\\_DidaktikderpolitischenBildung/flowerpower-2012.pdf](http://www.uni-kassel.de/fb05/fileadmin/datas/fb05/FG_Politikwissenschaften/FG_DidaktikderpolitischenBildung/flowerpower-2012.pdf)

**Bludau, Marie (2017):** *Faktoren für Kooperation zwischen Schulen und außerschulischen Partnern im Globalen Lernen*. In: Oliver Emde / Uwe Jakubczyk / Bernd Kappes / Bernd Overwien (Hrsg.): *Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung*. Opladen, S. 232-242

**Bludau, Marie (2016):** *Globale Entwicklung als Lernbereich an Schulen? - Kooperationen zwischen Lehrkräften und Nichtregierungsorganisationen*. Opladen

**Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017):** *15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Bonn/Berlin. Abgerufen am 12.02.2018, <https://www.bmfsfj.de/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>

**Busse, Moritz / Menzel, Susanne (2013):** *Globales Lernen in Botanischen Gärten – Evaluation von Bildungsangeboten im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Praxis*. In: Bernd Overwien / Horst Rode (Hrsg.): *Bildung für nachhaltige Entwicklung: Lebenslanges Lernen, Kompetenz und gesellschaftliche Teilhabe*. Opladen, S. 107-138

**Coelen, Thomas / Gusinde, Frank (2011):** *Jugendbildung und Schule*. In: Benno Hafenegger (Hrsg.): *Handbuch außerschulische Jugendbildung*. Schwalbach, S. 87-102

**Emde, Oliver (2017):** *Stadtrundgänge zwischen politischer Bildung und politischer Aktion*. In: Oliver Emde / Uwe Jakubczyk / Bernd Kappes / Bernd Overwien (Hrsg.): *Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung*. Opladen, S.243-264

**Emde, Oliver (2015):** *Politische Stadtrundgänge als außerschulische Lernarrangements*. In: Dietrich Karpa / Bernd Overwien / Oliver Plessow (Hrsg.): *Außerschulische Lernorte in der politischen und historischen Bildung*. Immenhausen, S.59-86

**Hufer, Klaus-Peter (2013):** *Der Beutelsbacher Konsens*. In: Klaus-Peter Hufer / Theo W. Länge / Barbara Menke / Bernd Overwien / Laura Schudoma (Hrsg.): *Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung*. Schwalbach, S. 59-61

**Hulverscheidt, Marion / Dorgathen, Hendrik (Hrsg.) (2016):** *Raus Rein – Texte und Comics zur Geschichte der ehemaligen Kolonialschule in Witzenhausen*. Berlin

**Juchler, Ingo (2012):** *Außerschulische politische Lernorte – die didaktischen Momente der Fachlichkeit, Interdisziplinarität, Authentizität, Multiperspektivität und Selbsttätigkeit*. Abgerufen am 12.02.2018, [https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/politische-bildung/Dokumwnt\\_Schulpraxis/Juchler\\_Ausserschulische\\_poL\\_Lernorte.pdf](https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/politische-bildung/Dokumwnt_Schulpraxis/Juchler_Ausserschulische_poL_Lernorte.pdf)

**KMK/BMZ (2016):** *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Berlin. Siehe auch: [www.orientierungsrahmen.de](http://www.orientierungsrahmen.de) (Abgerufen am 12.02.2018)

**Massing, Armin / Rosen, Andreas / Struck, Gabi (Hrsg.) (2010):** *Wirkt so. Handreichung zur Wirkungsorientierung und Antragstellung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit.* Berlin: Berliner Entwicklungspolitischer Rat-schlag & Stiftung Nord-Süd-Brücken

**Overwien, Bernd (2016):** *Globales Lernen & Bildung für nachhaltige Entwicklung. Behindert der Beutelsbacher Konsens thematische und methodische Innovation?* In: Benedikt Widmaier / Peter Zorn (Hrsg.): *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung.* Bonn, S. 260-268

**Sauerborn, Petra / Brühne, Thomas (2007):** *Didaktik des außerschulischen Lernens.* Baltmannsweiler

**Schröder, Achim (2011):** *Politische Jugendbildung.* In: Benno Hafeneeger (Hrsg.): *Handbuch außerschulische Jugendbildung.* Schwalbach, S. 173-186

## Prof. Dr. Bernd Overwien

---



Prof. Dr. Bernd Overwien ist Leiter des Fachgebiets Didaktik der politischen Bildung an der Universität Kassel. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Bildung für nachhaltige Entwicklung, Fragen der Kombination von formalem und informellem Lernen und der Kooperation von Schulen mit außerschulischen Organisationen, Weiterbildung und Fragen der Globalisierung. 2015-2017 war er Mitglied im Expert\_innenrat der Transferstelle politische Bildung.

## Regina Munderlein | Der Raum – ein wichtiger Partner der politischen Bildung in Schulkooperationen

Politische Jugendbildung hat die anspruchsvolle Aufgabe, Wissen über die demokratische Verfasstheit des Staates zu transportieren, politisches Bewusstsein zu fördern, Haltungen der Diskursoffenheit und Toleranz zu fördern und die Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme und aktiven Mitgestaltung der gesellschaftlichen Zusammenhänge in den Köpfen und Herzen von Jugendlichen zu initiieren – womit allerdings nur sehr wenige Punkte in der Agenda beschrieben sind. Politische Jugendbildung will zudem die Entwicklung der Demokratiefähigkeit stärken, den Mut zur partizipatorischen Aktivität bei jungen Menschen befördern und sie zum Nach- und Vorandenken anregen. Historisch relevante Ereignisse, demokratische Handlungsformen, gesetzliche Errungenschaften, aber auch fallbezogen individuelle menschliche Dramen müssen dazu in sprach- und textförmige Inhalte gebracht, methodisch aufbereitet und in Klassen- oder Gruppenkonstellationen in Vermittlungsformen eingegossen werden. Dieses Vorhaben wird in pädagogischen Kontexten, insbesondere auch in der Kooperation von schulischen mit nichtschulischen Akteur\_innen umgesetzt. Kooperationssettings stellen daher eine besondere Herausforderung für die politische Bildung.

**i** Kooperationssettings sind eine besondere Herausforderung für die politische Bildung.

Ein Bestandteil der Vermittlungssituation ist der Raum, der gewissermaßen „nur“ die Hülle für die intendierten inhaltlichen Prozesse der politischen Bildung darstellt. Im vorliegenden Beitrag soll das Augenmerk auf diesen Bestandteil politischer Bildung in Schulkooperationskontexten gerichtet werden. Was bedeutet der – physische, soziale, subjektive – „Raum“ für kooperative Bildungssettings? Wie lässt sich Raumwirkung erfassen und beschreiben? Warum sind die unterschiedlichen Auffassungen von Schulakteur\_innen und Jugendbildungsakteur\_innen relevant? Meiner Ansicht nach kann auf die Reflexion der Raumwirkung für eine erfolgreiche Kooperation nicht verzichtet werden. Königeter und Cloos vertreten sogar die Auffassung, „dass das nähere Verständnis und der gemeinsame Austausch über Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Raumkonstruktionen [die] Grundlage für eine gelingende Kooperation darstellen“ (Königeter und Cloos 2010: 82). Darauf soll im Folgenden näher eingegangen werden.

### Die Konstruktion des Raums in Bildungssettings

Räume stellen in erster Linie den sinnlich erfahrbaren materiellen Kontext, den Ort einer bildenden Veranstaltung dar. Orte können mittels Material, Erscheinungsbild, Temperatur, Geruch und Struktur authentische Eindrücke schaffen, die die Inhalte ganzheitlich erfahrbar machen. Der Raum wird von Lehrenden wie von Lernenden subjektiv als angenehm, ehrfurchterregend, inspirierend oder bedrückend erlebt. Kessl und Reutlinger (2007), die einen kulturwissenschaftlichen Blick auf den Raum und seine Bedeutung werfen, gehen hier noch einen Schritt weiter und zeichnen ein Bild vom Raum als eigenständigem pädagogischen Akteur. Die Autoren vertreten die Auffassung, der Raum sei als „intermediärer Akteur“ zu verstehen, gleiche also einer pädagogisch und erzieherisch wirkenden Kraft zwischen den eigentlichen – menschlichen – Akteuren. Dieses Verständnis steht in einer Linie mit der aus der Erziehungswissenschaft stammenden Vorstellung vom Raum als „Drittem Erzieher“ (vgl. Oelkers 2003).

**i** Der Raum als pädagogischer Akteur

Die Kulturwissenschaft begreift Räume als Ergebnis sozialer Praktiken und Interaktionen. Räume erscheinen aus dieser Perspektive verwoben mit konzeptionellen Bestandteilen innerhalb von Institutionen und können daher als ein „ständig (re)produziertes Gewebe sozialer Praktiken“ (Kessl und Reutlinger 2007: 7) aufgefasst werden. Wie ist das zu verstehen? Räume, insbeson-

dere auch Lehrräume, beispielsweise in Schulen, aber auch in Räumen der Jugendbildung, geben mehr oder weniger stark in Form sozialer Regeln vor, wie man sich richtig verhält und ob und wie Grenzen eingehalten bzw. überschritten werden können. Über Räume und Raumerfahrung werden soziale Positionen von Akteur\_innen innerhalb eines sozialen Gefüges performativ hergestellt (vgl. hierzu den Begriff der „sozialpädagogischen Arena“, den Cloos et al. 2009 im Rahmen ihrer umfassenden empirischen Studie zur Jugendarbeit geprägt haben). Raum und Raumordnung, die erfahren, gestaltet und verändert werden, ermöglichen es, in gewisser Weise auch gesellschaftliche Verhältnisse, soziale Praktiken und – möglicherweise unsichtbare – Machtordnungen sichtbar werden zu lassen. Ebenso lässt sich der öffentliche Raum verstehen und nutzen. Öffentliche, insbesondere urbane Räume, stellen letztlich das Ergebnis von politischen Entscheidungen dar, die reflexiv erfasst – und damit für die Bildungssettings genutzt werden können. Königeter und Cloos heben hervor, dass die „aufmerksame Beobachtung und Rekonstruktion von räumlichen Arrangements zeigt, dass in Räumen wirkmächtigste soziale Differenzierungslinien hervorgebracht und symbolisiert werden“ (Königeter und Cloos 2010: 82). Räume in Institutionen – und das sind in der Regel die Orte, in denen politische Bildung stattfindet – sind also als Bestandteil des sozialen Miteinanders und gesellschaftlicher Verfasstheit aufzufassen und wirken auf die darin befindlichen Menschen ein – sozialisatorisch, bildend und erzieherisch.

**i**  
Raum als Ergebnis sozialer  
Praktiken

Die zunächst banal erscheinenden Fragen der Kooperationsvorhaben – wo soll unser Bildungsangebot innerhalb der Kooperation stattfinden, wie ist dieser Raum beschaffen, welchen Regeln folgt die Gruppe in diesem Raum und wie werden die Einzelnen diesen Raum erleben? – berührt somit eine Dimension der politischen Jugendbildung, die in Bezug auf die Planung und den Erfolg der kooperativ geplanten und durchgeführten Jugendbildungsaktivität grundlegend ist.<sup>1</sup> Wie oben deutlich wurde, werden in dieser Dimension bereits Grundprinzipien des politischen Denkens und Handelns angesprochen.

## Empirische Befunde aus Perspektive außerschulischer Bildungsinstitutionen und Schule

Betrachtet man den Kooperationskontext, zeichnen sich aus empirischer Perspektive deutliche Differenzlinien zwischen den beiden Kooperationspartnern Schule und außerschulische Bildungsinstitution ab. Es ist zu vermuten, dass die Vorstellung von der Bedeutung und vom Einfluss des Raums entlang der institutionellen Grenzen unterschiedlichen Zuschreibungen unterliegt und dementsprechend auf unterschiedliche Weise in die Gestaltung der Kooperation Eingang findet. Dies wiederum hat Einfluss auf das Gelingen des Kooperationshandelns (Münderlein 2014: 138).

Dem Raum wird in der Sozialen Arbeit, und insbesondere der Jugendarbeit, hohe Aufmerksamkeit geschenkt. Die Jugendarbeit assoziiert damit Raumeignung, Freiraum und Selbstbestimmung. Jugendräume werden als emanzipatorische Möglichkeitsräume verstanden, die Verhaltensfreiräume im Sinne eines jugendlichen Moratoriums erzeugen (vgl. den 15. Kinder- und

**i**  
Jugendräume als emanzipa-  
torische Möglichkeitsräume

<sup>1</sup> Diese Überlegung bezieht auch den Zugang zu den Zielgruppen mit ein, der als Jahresthema durch die Transferstelle politische Bildung 2016 erörtert wurde (vgl. Transfer für Bildung e.V. 2016).

Jugendbericht des Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2017: 89 ff.). Jugendräume werden häufig von jungen Menschen mitgestaltet. Historisch wurde dieses Verständnis nicht nur durch die Jugendbewegung der Jahrhundertwende, sondern auch in vielen reformpädagogischen Ansätzen, beispielsweise der Montessori-Pädagogik oder der Waldorfpädagogik, entwickelt und umgesetzt. Diese wiederum wandten sich auch gegen die pädagogisch als wenig hilfreich empfundenen und als „industriell“ kritisierten Lehrräume der damaligen Schulen (vgl. Kahl 2004). Der aktuell hoch bedeutsame Sozialraumansatz (vgl. Spatscheck 2009), der die subjektive Bedeutung des geografischen Lebensraums für die Individuen fokussiert, ist systematisch ebenfalls hier anzusiedeln. Aus der Theorieperspektive der Sozialen Arbeit bzw. der Sozialpädagogik heraus gibt Thiersch den subjektiv „erfahrenen Raum“ (vgl. Grunwald und Thiersch 2016) als Handlungsparadigma vor. Auch empirisch bestätigen sich diese Annahmen. So ließ sich beispielsweise im Rahmen meiner qualitativen Studie zur Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule feststellen, dass Akteur\_innen der Jugend(bildungs)arbeit dem Raum eine hohe Bedeutung zumaßen (Münderlein 2014: 137). Die Auswahl des Raums, die Gestaltung des Raums und die Regeln der Raumnutzung wurden gezielt in pädagogische Prozesse einbezogen. Raumwirkung wird hier als Bestandteil der Bildungsaktivität im Sinne non-formaler Bildungsanreize angesehen und zudem in der emotionalen Wirkung auf die Adressat\_innen reflektiert und bewusst gesteuert.

Der Raum innerhalb schulinstitutioneller Situationen folgte bisher aus der historischen Bedingtheit und der gesellschaftlichen Funktion von Schule, nämlich der Qualifikation, Selektion und Allokation junger Menschen, einer grundsätzlich anderen Logik. Traditionelle aber auch noch moderne Schulgebäude spiegeln mit ihrer baulich-architektonischen Gestaltung eine hierarchisch konstruierte Gesellschaftsordnung und Lehrsituation wider. Böhme und Herrmann formulieren als Ergebnis einer aktuellen empirischen Studie über die schulische Raumkonstruktion:

**i** „Die Lerner werden platziert! [...] So erfolgt eine Platzierung im Formations- und Disziplinarraum eher durch eine Anordnung der Individuen im geschlossenen, zellenförmigen Raum. Im Zuweisungs- und Integrationsraum erfolgt dagegen die sprachliche und/oder gestische Zuweisung eines Platzes im funktional geordneten Interaktionsraum. In beiden Entwürfen wird eine lokale Gemeinschaft gebildet, die pädagogisch homogenisiert werden soll“ (Böhme und Herrmann 2011: 162). In meiner – nicht repräsentativen – qualitativen Studie zur Schulkooperation wurde von Seiten der Schulakteur\_innen die Perspektive des Raums als Nutzraum nur unter dem Aspekt der Verfügbarkeit und der knappen Ressource artikuliert (vgl. dazu auch StEG in Holtappels et al. 2008: 114). Das Bewusstsein über subjektive, machtstrukturelle oder soziale Aspekte des Raums war weder implizit noch explizit zu erkennen (Münderlein 2014: 137).

Schule als Formations-  
und Disziplinarraum

## Reflexion des Raumverständnisses im Kontext politischer Bildung und Kooperation

Welchen Erkenntnisbeitrag können diese knapp skizzierten Überlegungen nun konkret für die politische Bildung in Kontexten der Schulkooperation leisten? Welche Relevanz könnte dieses „weite“ Raumverständnis für die politische Bildung haben und welche Handlungslogiken für die Kooperation lassen sich davon ableiten? Für die Durchführung von politischen Bildungsangeboten in Schulen bedeutet es zum einen, eine hohe Reflexivität darüber zu entwickeln, wie pädagogischer Raum performativ „hergestellt“ (vgl. Cloos et al. 2009) und welcher Raum für das Bildungsangebot genutzt wird. Ebenso sollte reflektiert werden, wie die raumimmanenten Kräfte,

die sich durch räumliche Arrangements, soziale Regeln und architektonische Elemente ausdrücken, inhaltlich in das Bildungsangebot einbezogen – oder womöglich verändert werden können. Zum anderen liegt es nahe, die Vorstellung von „Raum“ zwischen den Perspektiven der Kooperationspartner abzugleichen. Gelingende politische Bildungsangebote müssen von daher gesehen immer in Rückbindung auf die speziellen Gegebenheiten des Raums geplant und insbesondere für die Zielgruppe transparent gemacht werden als Dimension sozialer Ordnung, die selbst ja schon ein Thema politischer Bildung darstellt. Das wäre ein weiterer Schritt zu gelingender und erfolgreicher politischer Bildungsarbeit in Schulkooperationen.

**i** Reflexion entwickeln, wie Raum „hergestellt“ wird

## Literatur

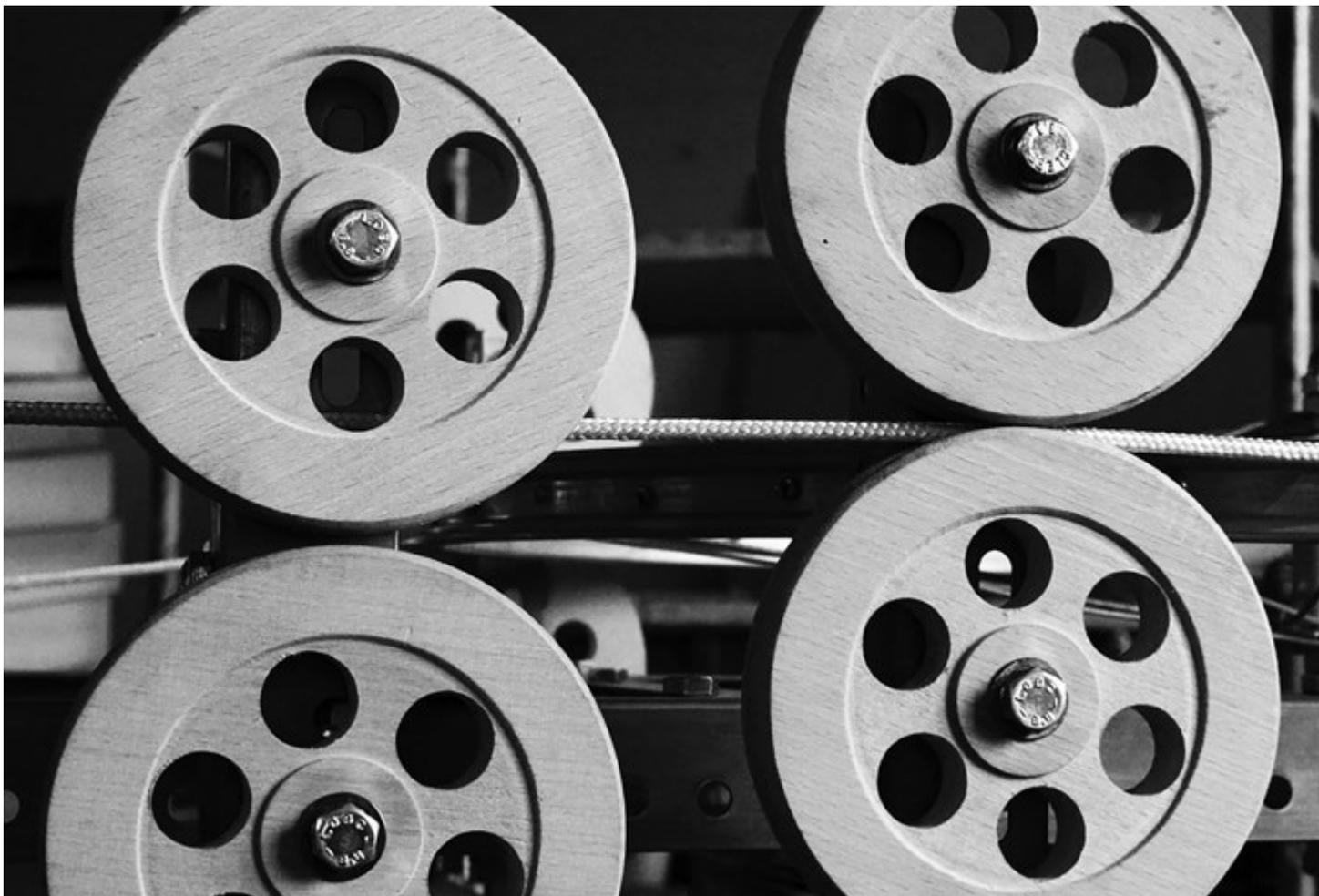
**Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2017):** 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin

**Böhme, Jeanette / Herrmann, Ina (2011):** Schule als pädagogischer Machtraum. Typologie schulischer Raumentwürfe. Wiesbaden

**Cloos, Peter / Köngeter, Stefan / Müller, Burkhard / Thole, Werner (2009):** Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. 2., durchges. Aufl. Wiesbaden

**Grunwald, Klaus / Thiersch, Hans (2016):** Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim / Basel

**Holtappels, Heinz G. / Klieme, Eckhard / Rauschenbach, Thomas / Stecher, Ludwig (Hrsg.) (2008):** Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Studien zur ganztägigen Bildung, Band 1, 2. Auflage. Weinheim



- Kahl, Reinhard (2004):** *Treibhäuser der Zukunft. Film. ARCHIV DER ZUKUNFT*
- Kessl, Fabian / Reutlinger, Christian (2007):** *Sozialraum. Eine Einführung. Wiesbaden*
- Königeter, Stefan / Cloos, Peter (2010):** *Der Raum in Jugendarbeit und Schule. In: Sarina Ahmed / Davina Höblich (Hrsg.): Theoriereflexionen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Brücken und Grenzgänge. Baltmannsweiler, S. 67-84*
- Münderlein, Regina (2014):** *Erfolgreiche Schulkooperation. Eine doppelerspektivische Studie zur Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Schule. Wiesbaden*
- Oelkers, Jürgen (2003):** *Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA. Weinheim.*
- Spatscheck, Christian (2009):** *Theorie- und Methodendiskussion. Methoden der Sozialraum- und Lebensweltanalyse im Kontext der Theorie- und Methodendiskussion der Sozialen Arbeit. In: sozialraum.de (1) Ausgabe 1/2009. Abgerufen am 31.01.2018, <http://www.sozialraum.de/spatscheck-theorie-und-methodendiskussion.php>*
- Transfer für Bildung e.V. (Hrsg.) (2016):** *Wenig erreichte Zielgruppen – Forschung zu Zugangsmöglichkeiten. Jahresthema 2016 der Transferstelle politische Bildung. Abgerufen am 01.02.2018, [https://transfer-politische-bildung.de/fileadmin/user\\_upload/Material/Jahresbroschuere-2016-TpB-Zugaenge-web.pdf](https://transfer-politische-bildung.de/fileadmin/user_upload/Material/Jahresbroschuere-2016-TpB-Zugaenge-web.pdf)*

## Prof. Dr. Regina Münderlein

---



Prof. Dr. Regina Münderlein ist Professorin an der Fakultät Soziales und Gesundheit der Hochschule Kempten mit dem Lehrgebiet Soziale Arbeit mit Schwerpunkt Jugendarbeit. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Weiterentwicklung/Professionalisierung der Offenen Jugendarbeit, Theorie-Praxis-Transfer in der Sozialen Arbeit, die Kooperation Jugendhilfe/Jugendarbeit und Schule, Gruppenpädagogik sowie Demokratiepädagogik/Partizipation (qualitative und methodentriangulierte Forschung). 2017 war sie Mitglied im Expert\_innenrat der Transferstelle politische Bildung.

## Zum Weiterlesen

---

*Interview mit Prof. Dr. Regina Münderlein „Kooperationen können offensichtlich nicht von Beginn an den Mehrwert liefern, den man ihnen unterstellt.“: <http://bit.ly/muenderlein>*

## Benedikt Sturzenhecker | Politische Bildung in der Kooperation von Kinder- und Jugendarbeit mit Schule

Im Folgenden geht es darum, empirische Befunde zu benennen, die helfen können, die Kooperation von Kinder- und Jugendarbeit und Schule in Blick auf gemeinsame politische Bildung zu reflektieren und zu stärken.

### Demokratiebildung als Auftrag von Kinder- und Jugendarbeit – auch im Ganztag

Kinder- und Jugendarbeit (als Offene Kinder- und Jugendarbeit sowie als Jugendverbandsarbeit) stellt sicherlich den größten außerschulischen Kooperationspartner von Ganztagschulen (im Folgenden GTS) dar und verantwortet oft die komplette Gestaltung des Nachmittags. Für die politische Bildung in GTS ergeben sich wichtige Potenziale durch die Zusammenarbeit mit der Kinder- und Jugendarbeit. Aus meiner sozialpädagogischen Perspektive auf Kinder- und Jugendarbeit lässt sich diese nämlich als politische Bildung, genauer gesagt als Demokratiebildung verstehen. Diesen Auftrag leite ich aus § 11 SGB VIII ab, der von Jugendarbeit verlangt, dass ihre Angebote sich an den Interessen von Kindern und Jugendlichen ausrichten und von diesen „mitbestimmt und mitgestaltet“ werden; das gilt auch für Jugendarbeit im Ganztag. Versteht man Demokratiebildung als die Ausübung demokratischer Partizipation im Sinne von Mitentscheidung und Mitgestaltung der alltäglichen Lebensverhältnisse in der Kinder- und Jugendarbeit, den Ganztagschulen und in Kooperation beider auch in der Kommune, wäre politische Bildung also als die Praxis demokratischer Mitbestimmung in diesen Feldern zu konzipieren. Demokratie eignet man sich durch ihre Ausübung an. Politische Bildung hat damit die Aufgabe der Ermöglichung und Unterstützung demokratischer Praxis, hier besonders in den genannten drei Handlungsfeldern. Davon zu unterscheiden wäre etwa ein Politikunterricht mitsamt seiner Didaktik, der durch das Curriculum bestimmte Wissens- und Kompetenzvermittlung zur Aufgabe hat.

**i** Jugendarbeit muss mitbestimmt und mitgestaltet werden – auch im Ganztag.

Nähme Kinder- und Jugendarbeit ihren Kern der Förderung von Demokratiebildung ernst, würde sie diese auch als vorrangige Aufgabe in die kooperative Gestaltung von GTS einbringen und dort politische Bildung realisieren. Die methodischen Grundlagen von Demokratiebildung sind in der Kinder- und Jugendhilfe entwickelt und erprobt. Das gilt besonders für die Kita (vgl. Hansen et al. 2013; Knauer et al. 2016) und die Offene Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Sturzenhecker und Schwerthelm 2016). Solche sozialpädagogischen Ansätze der Ermöglichung von Demokratiebildung können ohne Weiteres auf die sozialpädagogischen Anteile des Ganztages transferiert werden, sofern Fachkräfte und Träger dies denn auch wollen.

**i** Sozialpädagogische Ansätze zeigen, wie Demokratiebildung gehen kann.

### Probleme von Demokratiebildung durch Jugendarbeit im Ganztag

Zunächst zeigen empirische Untersuchungen zur Partizipation in der Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Bröckling und Schmidt 2012, Deinet et al. 2017, Seckinger et al. 2015, von Schwanenflügel 2015, Sturzenhecker 2010), dass Kinder und Jugendliche zwar die strukturellen Potenziale der Jugendarbeit zu ihrer Mitgestaltung schätzen und für ihre eigenen Bildungsprozesse nutzen, sich jedoch kaum als mitbestimmungsberechtigte Subjekte einer systematisch verankerten

**i** Selbst in der Jugendarbeit sehen sich die Kinder wenig als Mitbestimmer\_innen.

Demokratiepraxis in der Jugendarbeit sehen. Jugendarbeit ist darauf angewiesen, dass Kinder und Jugendliche freiwillig selbst aktiv werden. Sie fördert daher strukturell auch eine partizipatorische Praxis ihrer Teilnehmenden, wenn auch selten von einer im Alltag durchgängig präsenten demokratischen Öffentlichkeit und Entscheidungsfindung über die gemeinsam betreffenden Angelegenheiten die Rede sein kann.

**i** Wenig Empirie zu demokratischer Partizipation in Ganztagschulen

Zur durch Jugendarbeit/Jugendhilfe betriebenen demokratischen Partizipation in Ganztagskooperationen gibt es nur wenige empirische Untersuchungen. Die Studie von Aghamiri (2015) zeigt, wie in einer von Jugendhilfe angebotenen sozialpädagogischen Gruppenarbeit zur Förderung sozialen Lernens die Kinder als Objekte sozialpädagogischer Belehrung behandelt werden. Zur Vorbereitung auf einen Klassenrat sollen sie durch didaktische „Spektakel“ erst qualifiziert werden, bevor sie mit aushandeln dürfen. Diese Forschung zeigt aber auch, dass die Kinder selbsttätige Aneignung – quasi unterhalb des pädagogischen Radars – realisieren und somit zahlreiche Anknüpfungspunkte für eine demokratische Partizipation anbieten, ohne dass diese aufgegriffen würden.

Eine andere Studie hat ein Hamburger Modellprojekt zur „Kooperativen Steuerung im Ganzttag“ zwischen 2011 und 2013 ausgewertet (vgl. Sturzenhecker et al. 2014). Die Organisationen der Jugendarbeit in dem Projekt sahen einen wesentlichen Auftrag von Jugendarbeit innerhalb von Ganztagschule darin, durch die Vermittlung sozialer Fähigkeiten zum Abbau individueller und sozialer Defizite von Schüler\_innen beizutragen. Jugendarbeit zielte im Ganzttag auf die Befähigung zur Bewältigung von Schule und nicht auf die Förderung einer demokratischen Mitgestaltung des Ganztages oder gar darüber hinaus der Jugendarbeitseinrichtungen und des Sozialraums.

**i** Demokratiebildende Potenziale bleiben häufig ungenutzt.

Eine Evaluation von Lembeck und Lindenberg (2015) untersuchte exemplarisch die Kooperation einer offenen Jugendeinrichtung in Hamburg mit einer Stadtteilschule. Die Studie zeigt, wie stark die Jugendeinrichtung sich den Rahmenbedingungen und pädagogischen Strukturen von Schule beugt. „An die Stelle eines Verständnisses von Jugendarbeit als Subjektbildung tritt eine klare Handlungsorientierung: Normen und Werte vermitteln und durchsetzen“ (ebd.: 20). Dabei bleiben die demokratiebildenden Potenziale von Jugendarbeit auf der Strecke. Dagegen verdeutlicht das Fazit der Studie: „Wichtiger und notwendiger denn je ist es, die Prinzipien der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (Freiwilligkeit, Aushandlung) hoch zu halten“ (ebd.: 24).

## Anlässe und Chancen für Demokratiebildung mit Jugendarbeit in Ganztagschule

Das Forschungsprojekt von Derecik et al. (2013) untersuchte, inwiefern Partizipationsmöglichkeiten in Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten der Ganztagschule zu erkennen sind. Sie erkennen unterschiedlichste „Orte“, an denen sie Möglichkeiten sehen, dass Schüler\_innen Partizipation erlernen. Das sind zum Beispiel Gesprächskreise, Übungen und Stationen im Sportunterricht, Spiele und Pausen. Derecik et al. haben 2018 Praxishinweise für die Umsetzung von Partizipation in diesen Settings publiziert. Sie öffnen damit Partizipationsräume vom Ganztagsnachmittag auch in den Unterricht hinein und stellen praxisrelevante Partizipationsmethoden zur Verfügung. Anders als in meinem Verständnis von politischer Bildung als Demokratiepraxis sehen Derecik et al. allerdings beschränkte Voraussetzungen zur Partizipation bei den Schüler\_innen und in den strukturellen Rahmenbedingungen. Die Kinder und Jugendlichen sollen

vorerst nur stufenweise an Beteiligung herangeführt werden: „Trotz einer z.T. unvermeidlichen Fremdbestimmung gilt es, die Heranwachsenden in Abhängigkeit zu ihren Voraussetzungen gezielt einzubinden, um Strukturen und Regeln zu etablieren und so Mit- bzw. Selbstbestimmung anzubahnen. Dabei handelt es sich häufig um einfache und unspektakuläre kleine Wahlmöglichkeiten, die nur selten eine aufwendige Umstrukturierung des fachlichen Lernens erfordern“ (Derecik et al. 2013: 272). Aus meiner Sicht ist die Zurverfügungstellung „kleiner Wahlmöglichkeiten“ ein Schritt in die richtige Richtung, der aber zu vorsichtig bleibt und die Kinder und Jugendlichen unterschätzt. Statt sich auf eine „Anbahnung“ zu beschränken, sollte die Mitentscheidung und Mitverantwortung der Schüler\_innen an der gesamten Gestaltung des Ganztags in den Blick genommen werden. Zu hier weitergehenden Methoden einer Demokratiebildung, die bei den lebensweltlichen Themen der Kinder und Jugendlichen ansetzt und diese als selbst- und mitbestimmungsfähig thematisiert, vgl. Sturzenhecker und Schwerthelm (2016).

**i** Mitentscheidung eröffnen,  
statt Vorübungen anzubieten

Eine größere Studie von Deinet et al. (2018) hat die Offene Ganztagschule aus Sicht der Kinder untersucht. Eine Sekundärauswertung dieser empirischen Ergebnisse in Blick auf die Anlässe und Möglichkeiten demokratischer Partizipation im Ganzttag (vgl. Sturzenhecker 2018) zeigt, dass die Perspektiven und Praxen der Kinder in der Ganztagschule zahlreiche Möglichkeiten, genauer: dringende Bedarfe der demokratischen Beteiligung der Kinder für die Gestaltung des Lebensortes Schule aufzeigen. Das gilt zum Beispiel für eine demokratische Gestaltung von Räumen, für die Gestaltung von Spiel und Bewegung, die gemeinschaftlich demokratische Bearbeitung von Stressoren (die besonders durch Leistungsdruck, aber auch durch Peerbeziehungen entstehen), die Bestimmung von Zeiten und Tagesstrukturen, die Gestaltung des Mittagessens, die Mitbestimmung von Arbeitsgruppen und Nachmittagsangeboten, die Regelung der Geschlechterverhältnisse und nicht zuletzt für die Eröffnung einer demokratischen Einflussnahme im Sozialraum und auf die kommunale Gestaltung von Bildungslandschaften. Demokratieerfahrungen von Kindern durch Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schulen und die demokratische Mitgestaltung von Bildungsmöglichkeiten in der Kommune könnten so zusammenwirken (vgl. Maykus 2017).

**i** Dringender Bedarf an  
demokratischer Beteiligung  
von Kindern

So könnte die Kooperation von Schule und außerschulischer Jugendarbeit Demokratiebildung als konkrete Ausübung von Demokratie in Schule, Jugendarbeit und Kommune stärken. Eine solche Kooperation würde Kinder und Jugendliche als Subjekte von Demokratie und als gleichberechtigte, mitbetroffene und gleichfähige Bürger\_innen thematisieren.

## Literatur

- Aghamiri, Kathrin (2015):** *Das Sozialpädagogische als Spektakel. Eine Fallstudie sozialpädagogischer Gruppenarbeit in der Grundschule.* Opladen/Berlin/Toronto
- Bröckling, Björn / Schmidt, Holger (2012):** *Partizipation in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit.* In: *neue praxis*, Heft 1, S. 44-59
- Deinet, Ulrich / Gumz, Heike / Muscutt, Christina / Thomas, Sophie (Hrsg.) (2018 i.E.):** *Offene Ganztagschule – Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder. Studie, Bausteine, Methodenkoffer.* Leverkusen
- Deinet, Ulrich / Icking, Maria / Nüsken, Dirk / Schmidt, Holger (2017):** *Potentiale der Offenen Kinder- und Jugendarbeit.* Weinheim/Basel
- Derecik, Ahmet / Goutin, Marie-Christine / Michel, Janna (2018):** *Partizipationsförderung in Ganztagschulen. Innovative Theorien und komplexe Praxishinweise.* Wiesbaden

- Derecik, Ahmet / Kaufmann, Nils / Neuber, Nils (2013):** *Partizipation in der offenen Ganztagschule. Pädagogische Grundlagen und empirische Befunde zu Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten.* Wiesbaden
- Hansen, Rüdiger / Knauer, Raingard / Sturzenhecker, Benedikt (2013):** *Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern!* 3. Aufl., Weimar/Berlin
- Knauer, Raingard / Sturzenhecker, Benedikt / Hansen, Rüdiger (2016):** *Demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen – Konzeptionelle Grundlagen.* In: Raingard Knauer / Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.): *Demokratische Partizipation von Kindern.* Weinheim, S. 31-46
- Lembeck, Hans-Josef / Lindenberg, Michael (2015):** *„Die beste Schulpause“. Qualitative Weiterentwicklung der Kooperation von Schule und Offener Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) im Ganztag. Prozessbegleitung der Zusammenarbeit des Schorsch mit der Stadtteilschule Hamburg – Mitte.* Hamburg
- Maykus, Stephan (2017):** *Kommunale Sozialpädagogik. Theorie einer Pädagogik des Sozialen in der Stadtgesellschaft.* Weinheim
- Schwanenflügel, Larissa, von (2015):** *Partizipationsbiographien Jugendlicher. Zur subjektiven Bedeutung von Partizipation im Kontext sozialer Ungleichheit.* Wiesbaden
- Seckinger, Mike / Pluto, Liane / Peucker, Christian / Santen, Eric, van (2015):** *Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Eine empirische Bestandsaufnahme.* Weinheim/Basel
- Sturzenhecker, Benedikt (2018 i.E.):** *Demokratische Partizipation im Ganztag - Folgerungen aus der Studie „Offene Ganztagschule aus Sicht der Kinder“ für Bedarfe, Inhalte und Ansätze demokratischer Mitbestimmung.* In: Ulrich Deinet / Heike Gumz / Christina Muscutt / Sophie Thomas: (Hrsg.): *Offene Ganztagschule – Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder. Studie, Bausteine, Methodenkoffer.* Leverkusen
- Sturzenhecker, Benedikt (2010):** *Demokratiebildung - Auftrag und Realität in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit.* In: Holger Schmidt (Hrsg.): *Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit.* Wiesbaden, S. 131-146
- Sturzenhecker, Benedikt / Richter, Elisabeth / Karolczak, Martin (2014):** *Kooperative Steuerung des Ganztags zwischen Jugendarbeit und Schule. Einige Ergebnisse eines Modellprojekts.* In: *deutsche jugend*, Heft 7/8, S. 297 – 304
- Sturzenhecker, Benedikt / Schwerthelm, Moritz (2016):** *Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern – Band 2. Methodische Anregungen und Praxisbeispiele für die Offene Kinder- und Jugendarbeit.* 2. Aufl., Gütersloh

## Prof. Dr. Benedikt Sturzenhecker

---



Prof. Dr. Benedikt Sturzenhecker ist Leiter des Arbeitsbereiches Sozialpädagogik an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Seine Forschungsschwerpunkte sind Demokratiebildung, Offene Kinder- und Jugendarbeit, Jugendverbandsarbeit, Kooperation Jugendarbeit und Schule, Partizipation in der Kita, Eltern-Kind-Zentren. 2017 war er Mitglied im Expert\_innenrat der Transferstelle politische Bildung.

## „Wir brauchen eine Kartografie der Akteure in der politischen Jugendbildung“

### Interview mit Andreas Thimmel



Andreas Thimmel ist Professor für Soziale Arbeit an der TH Köln. Er leitet dort den Forschungsschwerpunkt Nonformale Bildung, der sich mit Praxisforschung auch im Bereich der politischen Jugendbildung beschäftigt. 2016 war er Mitglied im Expert\_innenrat der Transferstelle politische Bildung. Während unserer Jahrestagung am 20. November 2017 haben wir mit ihm über Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Bildung und Schule gesprochen und ihn gefragt, was notwendig ist, um dieses Thema weiter voranzubringen.

**Transferstelle politische Bildung:** Was genau interessiert Sie an dem Tagungsthema „Gemeinsam stärker!? Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Bildung und Schule“?

**Andreas Thimmel:** Mich interessiert hier zunächst die Rückschau. Vor zehn Jahren habe ich für das Projekt „Politik und Partizipation in der Ganztagschule“ des Bundesausschusses politische Bildung eine Evaluation durchgeführt. Mich interessiert, wie wir beim Thema Kooperation von Schule und außerschulischen Trägern weitergekommen sind. Es sieht so aus, dass wir zwar in der Quantität weitergekommen sind, aber die Probleme ähnlich sind, wie wir sie vor zehn Jahren bereits festgestellt haben.

**i** Sind wir beim Thema Kooperationen weitergekommen?

**TpB:** Wie beurteilen Sie die aktuelle Situation?

**AT:** Ich würde hier gern zunächst zwei Dinge unterscheiden. Das eine ist die grundlegende Ausgangssituation der außerschulischen politischen Bildung. Wir finden hier viele prekäre Arbeitsverhältnisse und eine Abhängigkeit von Förderstrukturen und Modellprojekten vor, die typisch sind für die Jugendarbeit und für die politische Jugendbildung. Wenn wir da nicht weiterkommen, und wir sollten weiterkommen im Hinblick auf Strukturförderung, dann kann die politische Jugendbildung auch kein guter Partner für die Schule sein. Die Schule hat sich erfreulicherweise in den letzten zehn Jahren in dem Sinne positiv verändert, dass nun auch Schulleitungen inzwischen sagen, dass sie mit der außerschulischen politischen Jugendbildung zusammenarbeiten wollen. Die Lösung der Infrastrukturprobleme der politischen Jugendbildung muss aber durch eine stärkere finanzielle Ausstattung im Feld der Jugendpolitik geschehen. Dabei geht es um die Förderung der politischen Jugendbildung als Struktur. Förderung sollte nicht immer mit neuen thematischen Schwerpunkten gekoppelt sein und v.a. nicht in der Verbindung mit Skandalisierung und Prävention, wie wir es aktuell bei den Programmen gegen Extremismus leider erleben. Das andere Thema ist: Wie gelingt es, Politik mit einer positiven Konnotation wieder in die Gesellschaft und die Jugendbildung hineinzubringen, so dass wir sprech- und handlungsfähiger werden im Bereich des Politischen. Wir brauchen eine politische Informiertheit als Teil der politischen Bildung in jedem Feld der Bildungs- und Sozialarbeit. Auch Studierende brauchen verstärkt politisches Hintergrundwissen, um die politische Dimension in den unterschiedlichsten Feldern der Sozialen Arbeit und der Bildungsarbeit zu kennen, auch wenn sie keine Spezialist\_innen für politische Bildung sind. Daran knüpft dann die politische Jugendbildung sowohl als Querschnitt als auch spezialisierte Subdisziplin der Jugendbildung an.

**i** Wir brauchen mehr Strukturförderung in der außerschulischen politischen Bildung!

**TpB:** Wo sehen Sie Vorteile in der Kooperation von außerschulischer politischer Bildung und Schule?

**AT:** Aus Sicht der Jugendarbeit und der außerschulischen politischen Jugendbildung ist die Kooperation mit Schule immer nur ein Segment der eigenen Aktivitäten. Ich spreche da vom 51-zu-49-Paradigma. D.h., um ein guter Kooperationspartner für Schule zu sein, muss Jugendarbeit in ihren ureigenen Formaten und Strukturen der Jugendbildungsarbeit, Jugendverbandsarbeit und offenen Jugendarbeit frei agieren können, um die nötige Eigenständigkeit ihrer Prinzipien (u.a. Freiwilligkeit, Partizipation, Pluralität) leben zu können. Dies bezieht auch die notwendige intergenerative Weitergabe der Praxis und Theorie der Jugendbildung an jüngere Kolleg\_innen mit ein. Wenn das gewährleistet ist, ist die Kooperation für beide Seiten der formalen und non-formalen Bildung sowie für die Schüler\_innen, die zugleich Jugendliche sind, von großem Wert.

Die außerschulische politische Bildung bringt die Themen Partizipation, Pluralität der Lesarten und eine methodische Vielfalt in die Schule. Wir haben zwar auch im Politikunterricht sehr oft eine methodische Vielfalt, aber die außerschulische politische Bildung hat durch ihre anderen pädagogischen Konzepte, den anderen Lernort, durch Projektlernen und durch die Kooperation zu Akteuren der Zivilgesellschaft andere Möglichkeiten als der Politikunterricht. Wichtig ist, dass die Kooperation immer von gegenseitiger Wertschätzung der je eigenen fachlichen Expertise von nonformaler politischer Jugendbildung und politischem Unterricht geprägt ist. Es geht v.a. darum, dass kluge Kooperationen beide Seiten weiterbringen im Sinne einer breiten politischen Bildung für Jugendliche und Schüler\_innen.

Gegenseitige Wertschätzung



**TpB:** Wir haben gerade die ersten beiden Vorträge gehört und die erste Diskussionsrunde gehabt. Welche Impulse können Sie daraus bereits für Ihre Arbeit mitnehmen?

**AT:** Gut war, dass der Kollege Ivo Züchner in seinem Vortrag die Frage der Kooperation zwischen Schule und außerschulischer politischer Bildung in die gesamte Diskussion um Schulentwicklung und Kooperation von Jugendarbeit und Schule eingerahmt hat. Es gibt vieles aus diesem breiteren Diskurs, auf das die politische Bildung aufbauen kann und wir werden jetzt in der verbleibenden Zeit noch daran arbeiten müssen, was das Spezifische an der Kooperation von *politischer* Jugendbildung mit Schule, bzw. spezifischen Schularten und Jahrgängen ist. Wir müssen sehr viel stärker daran arbeiten, wieder offensiv über das Politische zu reden, ohne sofort zu sagen, das widerspricht dem Neutralitätsgebot.

**TpB:** Was halten Sie noch für notwendig, damit wir das Thema weiter voranbringen können?

Wir brauchen eine Grundlagenforschung zum Verständnis der außerschulischen politischen Jugendbildung.



**AT:** Wir brauchen eine Forschung dazu, was wirklich unter außerschulischer politischer Jugendbildung verstanden wird. Es gibt einen riesen Flickenteppich der unterschiedlichen Akteure. Wir brauchen hier wirklich eine Grundlagenforschung, die keine Evaluationsforschung ist. Wir müssen dieses Feld grundlegend differenzieren und systematisch aufarbeiten. Hierfür brauchen wir eine Kartografie der politischen Jugendbildung in Deutschland. Diese Darstellung brauchen wir unabhängig von den jeweiligen Geldströmen, über die sie förderlich finanziert werden, unabhängig davon, unter welchem Label die Jugendbildung sich verordnet (z.B. nachhaltige Bildung, globales Lernen, entwicklungspolitische Bildung, antirassistische Bildung, internationale und europabezogene Bildung, Erinnerungspädagogik, Lernen für Demokratie, Menschenrechtsbildung usw.). Dieser Überblick und die konzeptionelle Klammer im Begriff der politischen Jugendbildung ist ein ganz wichtiger Aspekt, nur dann kommen wir systematisch weiter im Feld der politischen Bildung und in der Kooperationsthematik.

**TpB:** Welche Rolle spielt hier der Austausch zwischen Forschung und Praxis?

**AT:** Forschung ohne einen ständigen Kontakt in die Praxis ist für mich nicht denkbar. Ich mache seit 15 Jahren immer wieder Projekte mit der Praxis, d.h. mit Akteuren aus der Praxis werden gemeinsame Forschungsfragen und Modellprojekte entwickelt und diese werden vom Forschungsschwerpunkt nonformale Bildung im Rahmen von Praxisforschung dann auch systematisch begleitet. Neben einer Kartographie der außerschulischen politischen Bildungsarbeit brauchen wir mehr gemeinsam mit der Praxis entwickeltes Wissen, dass dem gesamten Feld zu Gute kommt. Die Erfahrungen und das Wissen, das im Rahmen von Praxisforschungsprojekten entsteht, müssen wir viel stärker ins System der Fachpolitik, der Fachwissenschaft und der Fachpraxis einspeisen. Dies passiert nicht automatisch, dazu sind Strukturen und Finanzierungsmodelle notwendig. Daher bin ich auch dankbar, dass wir die Transferstelle politische Bildung haben, die diese Aufgabe ebenfalls übernimmt.

## Weitere Informationen

---

*Eine umfangreiche Tagungsdokumentation mit weiteren Interviews, Videomitschnitten, Berichten, Fotos und Graphic Recordings finden Sie unter: <https://transfer-politische-bildung.de/schwerpunkte/17-kooperationen/tagungsdokumentation>*





Speck, Olk u.a. (Hrsg.) **Ganztagsschulische Kooperation und Professionalisierung**  
STUDIEN ZUR GANZTÄGIGEN BILDUNG  
JOVENTA  
Sauerwein

Marie Bludau  
**Qualität in Bildungssettings der Ganztagschule**

Marie Bludau  
**Globale Entwicklung als Lernbereich an Schulen?**  
740  
2017

Partizipation von Kindern und Jugendlichen  
Wagner (Hrsg.) **Soziales Engagement politisch denken**

Fröcher/Kuhn/Tilack (Hrsg.) **Was sind gute Schulen? · Teil 4**

Plessow (Hrsg.) **Außerschulische Lernorte in der politischen und historischen Bildung**

Wagner  
**Ganztagsschule als Symbolische Konstruktion**

Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen

Friedrich Eghen, Klaus Waldmann (Hrsg.) **Lenzetal Verankerung**

Aktuelle Forschung auf einen Blick

## Aktuelle Forschung auf einen Blick

Im Folgenden finden Sie eine thematisch sortierte Liste aktueller Forschungsarbeiten, die relevante Ergebnisse zum Thema „Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Bildung und Schule“ enthalten. Die Arbeiten wurden in unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen zu verschiedenen Forschungsfragen erstellt.

Der Fokus unserer Recherche lag auf den Jahren 2005 bis 2017. Ausnahmen machen ältere Arbeiten, die Forschungsfragen behandeln, die danach (bis 2017) nicht mehr behandelt wurden.

Unsere Recherche richtete sich zunächst auf Untersuchungen, die politische Bildung im Rahmen von Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischer politischer Bildung als Forschungsgegenstand berücksichtigen. Um einen breiteren Überblick über wissenschaftliche Erkenntnisse zu liefern, die für die Praxis politischer Bildung relevant sein können, wurde die Recherche um Arbeiten erweitert, die sich nicht direkt auf politische Bildung beziehen, aber für diese interessant sein können. Dies sind beispielsweise Studien, die Partizipationsmöglichkeiten durch Kooperationen in einem weiteren Sinne untersuchen oder Arbeiten zu Kooperationen in Ganztagschulen. 27 Arbeiten, die besonders relevant für die politische Bildung sind, haben wir für Sie kommentiert. Aufgrund der geringen Anzahl von empirischen Arbeiten, die sich ganz konkret mit Kooperationen zwischen Schule und außerschulischer politischer Bildung beschäftigen, finden Sie im Anschluss an die thematisch sortierte Liste mit empirischen Arbeiten ergänzend auch eine alphabetische Liste mit nicht-empirischer Literatur zum Thema (S. 85).

Die Liste kann aufgrund der aktuell erscheinenden, zahlreichen Studien v.a. zur Ganztagschule keine Vollständigkeit beanspruchen.

Die thematisch sortierte Liste ist wie folgt gegliedert:

- Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Bildung und Schulen (S. 70)
- Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Partnern allgemein (S. 75)
- Kooperationen im Ganztage (S. 78)
- Kooperationen zwischen Schule und spezifischen außerschulischen Partnern (kultureller Bildung, Unternehmen u.a.) (S. 84)

*Die Titel der kommentierten Literaturliste finden Sie in ausführlicherer Form in unserer Datenbank <https://transfer-politische-bildung.de/datenbank>*

## ■ Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Bildung und Schulen

**Becker, Helle (2015):** Es könnte alles so schön sein. Qualitätsmanagement als Motor für die Ganztagschule. In: APuZ: Qualitätssicherung in der Bildung. Bonn. Nr. 18-19, S. 10-16

**Becker, Helle (2014):** Partizipation von Schülerinnen und Schülern im GanzTag. Der GanzTag in NRW: Beiträge zur Qualitätsentwicklung. Im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW. Münster. 10. Jg., Heft 27

### **Becker, Helle (Hrsg.) (2008): Politik und Partizipation in der Ganztagschule. Schwalbach/Ts.**

**i** Gelingensbedingungen und Herausforderungen für die Kooperation zwischen außerschulischer politischer Bildung und Schulen

Der von Helle Becker herausgegebene Sammelband „Politik und Partizipation in der Ganztagschule“ bezieht sich auf das gleichnamige Projekt der Gemeinsamen Initiative der Träger politischer Jugendbildung (GEMINI). An zwölf Projektstandorten wurden zwischen 2004 und 2006 Kooperationen zwischen der außerschulischen politischen Bildung und dem Ganztag erprobt. Aus der Evaluation wurden Gelingensbedingungen und Herausforderungen für die Kooperation zwischen außerschulischer politischer Bildung und Schulen erarbeitet. Ergänzt wird der Sammelband durch Beiträge, die sich auf empirische Ergebnisse aus der Jugendforschung (Scherr und Stolz), aus der Evaluation der politischen Jugendbildung (Baltzer und Baltzer/Schröder), aus einer empirischen Umfrage des Deutschen Volkshochschul-Verbandes zur Kooperation mit Ganztagschulen (Rex) und aus der Evaluation des Projekts „Kultur macht Schule“ (Becker/Bielenberg) beziehen.

Verlag: Wochenschau Verlag

### **Bremer, Helmut / Ludwig, Felix (2014): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes „Jugend für Politik gewinnen“. o. O.**

**i** Mitbestimmung der Schüler\_innen führte zur Sensibilisierung und Mobilisierung für Fragen der Politik.

Der Abschlussbericht des von der Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen konzipierten Projekts „Jugend für Politik gewinnen“ zeigt auf, welche Effekte Kooperationen von Schule und außerschulischen Trägern politischer Bildung haben können. „Ziele waren vor allem, Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus konkrete und lebensweltnahe Teilhabemöglichkeiten zu geben und zur Überbrückung der gegenseitigen Distanz zwischen Jugend und Politik beizutragen“ (Bremer/Ludwig 2014: 5). Durchweg konnte eine stärkere Sensibilisierung und Mobilisierung für Fragen der Politik festgestellt werden. Hierfür war es wichtig, dass die Schüler\_innen die Themen der Projekte selbst bestimmen konnten, so die Autoren.

Download: <https://www.politische-bildung.nrw.de/imperia/md/content/projekte/2.pdf>

### **Brombach, Stephanie (2015): Politische Bildung in der Berufsschule und die Kooperation mit einer außerschulischen politischen Bildungseinrichtung. In: Michael Götz / Benedikt Widmaier / Alexander Wohnig (Hrsg.): Soziales Engagement politisch denken. Chancen für Politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 53-61**

Im Rahmen eines Pilotprojekts zu Kooperation zwischen Berufsschulen und der Akademie für politische und soziale Bildung „Haus am Maiberg“ nahmen 2012 Schüler\_innen verschiedener

Klassen der schulischen Sozialassistenzausbildung zum ersten Mal an einem Seminar der außerschulischen politischen Jugendbildung teil. Brombach zeigt in ihrem Projektbericht, dass diese im Anschluss ein kritischeres Reflexionsvermögen ihrer Motivation zur Ausbildung und mehr Interesse an politischen Themen hatten. Die Evaluation zeigte aber auch Grenzen der Partizipation auf.

*Bezugsquelle: Wochenschau Verlag*

**Chehata, Yasmine / Thimmel, Andreas (2011): Politische Jugendbildung und Schule. Voraussetzungen und Wege gelingender Kooperation. Evaluationsbericht zum Projekt „PiG“ Politische Bildung und Qualität im Ganzttag. In: Schriftenreihe des Forschungsschwerpunkt Nonformale Bildung. Köln**

In dem bundeweiten Projekt „PiG – Politische Jugendbildung und Qualität im Ganzttag“ (Laufzeit: 2009 bis 2010) stand die Zusammenarbeit von Schule und außerschulischer Jugendbildung im Ganzttag im Fokus. Die Evaluation erarbeitete Gelingensbedingungen für Kooperation und die Herausforderungen politischer Bildungsangebote im Ganzttag. In einem Modell werden die Dimensionen für gelungene Kooperationen dargestellt und die Rahmenbedingungen, Werte-haltung, Kommunikation, Koordination, Qualitätsorientierung und Ressourcen mit unterschiedlichen Unterdimensionen in ihrer Wichtigkeit für die Beteiligten hierarchisiert.

*Download: [https://www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/hochschule/fakultaeten/f01/pig\\_bericht\\_chehatathimmel.pdf](https://www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/hochschule/fakultaeten/f01/pig_bericht_chehatathimmel.pdf)*

**i** Modell stellt Gelingensbedingungen für Kooperationen dar.

**Deinet, Ulrich / Gumz, Heike / Muscutt, Christina / Thomas, Sophie (i. E. 2018): Offene Ganztagschule – Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder. Studie, Bausteine, Methodenkoffer. Opladen**

Für die empirische Untersuchung „Offene Ganztagschule – Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder“ wurden 2015 an sechs Standorten in Düsseldorf u.a. 362 Schüler\_innen mit einem Fragebogen befragt. Die Forscher\_innen wollten Erkenntnisse zu dem Erleben der Kinder, ihrer Nutzung der Räumlichkeiten und ihrem subjektiv wahrgenommenen Grad an Partizipation bei der Gestaltung der Offenen Ganztagschule gewinnen und zeigen Herausforderungen und Potenziale auf.

*Bezugsquelle: Barbara Budrich Verlag*

**i** Wie nehmen Kinder die Partizipationsmöglichkeiten im Ganzttag wahr?

**Erben, Friedrun / Waldmann, Klaus (Hrsg.) (2008): Lernziel Verantwortung. Politische Jugendbildung und Schule. Schwalbach/Ts.**

Der Sammelband „Lernziel Verantwortung“ versammelt die empirischen Ergebnisse aus dem zweijährigen, bundesweiten Projekt „Zivilgesellschaftliches Engagement durch Service Learning“ (2005-2007). In dem Projekt wurden Kooperationen zwischen Schulen, der außerschulischen politischen Jugendarbeit und sozialen wie zivilgesellschaftlichen Einrichtungen initiiert, diese wissenschaftlich begleitet und evaluiert (a.a.O., S. 7). Hierbei sollte auch geprüft werden, inwiefern die Kooperation zwischen Schule und außerschulischer politischer Jugendbildung ein Konzept für die Entwicklung von Ganztagschulen sein könnte (a.a.O., S. 8). In einem eigenen Kapitel werden Faktoren für gelungene Kooperation zusammengefasst.

**i** Inwiefern kann Kooperation zwischen Schule und außerschulischer politischer Bildung ein Konzept für die Ganztagschulentwicklung ein?

*Verlag: Wochenschau Verlag*

**Fuhrmann, Brigitte (2016): Konsequent dialogische politische Bildung. Professionalisierungsfragen im Rahmen der Projektbegleitung „Dialog macht Schule“. In: Thomas Goll / Monika Oberle / Stefan Rappenglück (Hrsg.): Herausforderung Migration. Perspektiven der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 108–114**

Brigitte Fuhrmann beschreibt in ihrem Sammelbandeintrag Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Dialog macht Schule“. Das Projekt hat v.a. Jugendliche mit (muslimischem) Migrationshintergrund als Zielgruppe und arbeitet mit einem Peer-Education-Konzept. Junge Akademiker\_innen und Berufseinsteiger\_innen mit Migrationshintergrund arbeiten mit Jugendlichen an Schulen. „Ziel des Modellprojekts war es, [...] Gespräche über politische Themen anzuregen“ (Fuhrmann 2016: 109). Als Herausforderung beschreibt die Autorin u.a., dass bei der Auswahl von Partnerschulen zunehmend Kooperationen mit Gymnasien eingegangen wurden, wobei das Projekt auf die Arbeit an Haupt- und Realschulen ausgerichtet war.

*Bezugsquelle: Wochenschau Verlag*

**Gesemann, Frank (2012): Abschlussbericht zur Evaluation des Projekts Berufsbildende Träger und Schulen für Demokratie, Gleichwertigkeit und Pluralismus (RAA Berlin)**

Das Projekt „Berufsbildende Träger und Schulen für Demokratie, Gleichwertigkeit Pluralismus“ (2009-2012) wurde durch Frank Gesemann vom Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration (DESI) evaluiert. Träger des Projekts waren die Regionalen Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratien in Berlin (RAA). Gefördert wurde es durch das Bundesprogramm „XENOS – Integration und Vielfalt“. Ziel war es, die demokratische Kultur in den Berliner Oberstufenzentren und Einrichtungen der beruflichen Bildung zu stärken und rechtsextreme und gruppenbezogen-menschenfeindliche Einstellungen zurückzudrängen. Das Projekt wurde in enger Zusammenarbeit mit ausgewählten Schulen durchgeführt, was sich als zentraler Erfolgsfaktor für nachhaltige Rechtsextremismusprävention herausstellte.

*Download: <http://bit.ly/2nISxxP>*

**Götz, Michael / Wohnig, Alexander (2015): Chance(n) für die Politische Bildung. Denksätze und Forderungen. In: Michael Götz / Benedikt Widmaier / Alexander Wohnig (Hrsg.): Soziales Engagement politisch denken. Chancen für Politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 85-97**

**Guthmann, Thomas (2011): Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage: theoretische Reflexionen über einen zivilgesellschaftlichen Ansatz zur Stärkung demokratischer Kultur an Schulen. Abgerufen am 30.08.2017, [http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/23846/ssoar-2011-guthmann-schule\\_ohne\\_rassismus\\_\\_schule.pdf?sequence=1](http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/23846/ssoar-2011-guthmann-schule_ohne_rassismus__schule.pdf?sequence=1)**

Bei der Studie von Thomas Guthmann handelt es sich um die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des bundesweiten Projekts „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ (SOR-SMC). Das Programm wirkt laut Autor zwar auf die soziale Interaktion, bewirkt aber keine nachhaltigen Strukturveränderungen: „Schule wird zwar als Teil des Problems identifiziert, die Art der Intervention fokussiert jedoch mehr den sozialen Raum der Schule und berücksichtigt weniger die strukturellen Determinanten. Die Unterscheidungs-, Sozialisierungs- und Normalisierungsfunktionen von Schule, in der vorherrschende Formen der Diskriminierung – wie soziale Ungleichheit oder Rassismus – in der Struktur reproduziert werden, werden dadurch vernach-

**i**  
Zusammenarbeit mit Schulen als zentraler Erfolgsfaktor für nachhaltige Rechtsextremismusprävention

**i**  
Das Programm wirkt auf die soziale Interaktion, bewirkt aber keine nachhaltigen Strukturveränderungen.

lässigt“ (a.a.O.: 32). Thomas Guthmann stellt außerdem fest, dass der aktive Teil der Schüler\_innenschaft sich auf relativ wenige Akteure beschränkt (a.a.O.: 54).

Download: [http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/23846/ssoar-2011-guthmann-schule\\_ohne\\_rassismus\\_\\_schule.pdf?sequence=1](http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/23846/ssoar-2011-guthmann-schule_ohne_rassismus__schule.pdf?sequence=1)

**Karpa, Dietrich / Overwien, Bernd / Plessow, Oliver (Hrsg.) (2015): Außerschulische Lernorte in der politischen und historischen Bildung. Immenhausen**

Der Sammelband beschäftigt sich mit außerschulischen Lernorten in der politischen und historischen Bildung aus didaktischer Perspektive. Außerschulische Lerngelegenheiten werden dabei als unverzichtbar hervorgehoben. Der Band präsentiert insgesamt 14 Beiträge, von denen drei das Feld theoretisch umreißen. Elf Beiträge teilen sich fast zu gleichen Teilen auf in Praxisbeiträge aus der Politik- und Geschichtsdidaktik. Die Praxisbeiträge zeigen den erfahrungsorientierten Zugang zum Lernen durch außerschulische Lernorte. Es wird dargestellt, dass Erfahrungen ermöglicht werden, die in Verbindung mit einer Auswertung und Diskussion an der Schule sinnvoll reflektiert werden können.

**i** Außerschulische Lernorte ermöglichen erfahrungsorientierten Zugang zum Lernen

Bezugsquelle: Prolog-Verlag

**Kleff, Sanem (2016):** Der Präventionsansatz von Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage. Bundeskoordination Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage, in der Trägerschaft des Aktion Courage e.V. Abgerufen am 28.08.2017, [http://www.schule-ohne-rassismus.org/fileadmin/Benutzerordner/PDF/Publikationen\\_\\_als\\_pdf\\_/Baustein1-DerPraeventionsansatzSORSMC-web-.pdf](http://www.schule-ohne-rassismus.org/fileadmin/Benutzerordner/PDF/Publikationen__als_pdf_/Baustein1-DerPraeventionsansatzSORSMC-web-.pdf)

**Lange, Valerie (2018):** Politische Bildung in der Schule – Ein Statusbericht. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung der Kultusministerien. Hrsg. v. d. Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin. Abgerufen am 25.01.2018, <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/14033.pdf>

**Lindner, Werner (2016):** „Prepare to lose control.“ Grenzen und Möglichkeiten von Partizipation in der Kooperation mit Schule. In: deutsche jugend. Heft 5, S. 218-225

**Oberle, Monika (2013):** Chancen und Probleme projektorientierter politischer Bildung an Schulen. In: Ingo Juchler (Hrsg.): Projekte in der politischen Bildung, Band 1363. Bonn, S. 101-115

**Riß, Katrin / Thimmel, Andreas (2008):** „Politik & Partizipation“ – Evaluationsergebnisse eines Praxisforschungsprojekts. In: Helle Becker (Hrsg.): Politik und Partizipation in der Ganztagschule. Schwalbach/Ts., S. 59-86

**Scherb, Armin (2012):** Erfahrungsorientierter Politikunterricht in Theorie und Praxis. Der Pragmatismus als Grundlage politischen Lernens. Immenhausen

**Schröder, Achim / Leonhardt, Ulrike (2010): Neue Wege in der außerschulischen Jugendbildung. Partizipation und Kooperation von Jugendarbeit und Schule (PKJS). In: kursiv. Journal für politische Bildung. Heft 3, S. 92-98**

Achim Schröder und Ulrike Leonhardt stellen in ihrem Beitrag die wissenschaftliche Begleitung des dreijährigen vom hessischen Sozialministerium geförderten Programms von 2007 bis 2009 „Partizipation und Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule (PKJS)“ vor. Sie halten ausgewählte Querschnittsergebnisse und Kernbotschaften fest und ziehen ein Resümee zur „Partizipation und Kooperation von Jugendarbeit und Schule“.

*Bezugsquelle: Wochenschau Verlag*

**Stehr, Ilona / Möcklinghoff, Daniel / Meyer, Dana (2014): Revierversion 2.1. Wir mischen mit! Ein lebensweltorientiertes Partizipationsprojekt, Gelsenkirchen**

Der vorliegende Bericht umfasst die Projektdokumentation des Projekts „RevierVersion 2.1“. Das Projekt wurde vom aktuellen forum nrw in Kooperation mit Gesamt-, Haupt- und Förderschulen sowie mit freien Trägern der offenen Kinder- und Jugendarbeit durchgeführt. Ziel war es, bildungsbenachteiligte Jugendliche durch auf sie abgestimmte Angebote für Partizipationsprojekte zu begeistern. Durch politische und kulturelle Bildungsangebote sollten Jugendlichen Möglichkeiten zur Mitbestimmung näher gebracht werden (Stehr et al. 2014: 16). Der Bericht beinhaltet auch Erkenntnisse über Gelingensbedingungen für Partizipationsprojekte. Die Autor\_innen empfehlen beispielsweise Partizipationslernen als eine Querschnittsaufgabe in allen Fächern umzusetzen.

*Download: <http://bit.ly/2rTOayN>*

**Stein, Hans-Wolfram (2016):** Demokratisch handeln im Politikunterricht. Projekte zur „Demokratie als Herrschaftsform“. Schwalbach/Ts.

**Stolz, Heinz-Jürgen (2008):** Zwischen Aktivierung und Normalisierung. Politische Jugendbildung in der Ganztagschule. In: Helle Becker (Hrsg.): Politik und Partizipation in der Ganztagschule. Schwalbach/Ts., S. 18-28

**Sturzenhecker, Benedikt (i. E. 2018):** Demokratische Partizipation im Ganzttag – Folgerungen aus der Studie „Offene Ganztagschule aus Sicht der Kinder“ für Bedarfe, Inhalte und Ansätze demokratischer Mitbestimmung. In: Ulrich Deinet / Heike Gumz / Christina Muscutt / Sophie Thomas (Hrsg.): Offene Ganztagschule – Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder. Studie, Bausteine, Methodenköffer. Opladen

**Thimmel, Andreas / Riß, Katrin (2006): Evaluationsbericht zum GEMINI-Verbundprojekt „Politik und Partizipation in der Ganztagschule“. Köln**

Der vorliegende Evaluationsbericht beinhaltet Design, Methodik und Ergebnisse der Evaluation des Verbundprojekts der GEMINI (Gemeinsame Initiative der Träger Politischer Jugendbildung im Bundesausschuss politische Bildung/bap) „Politik und Partizipation in der Ganztagschule“. Die wissenschaftliche Begleitung erfolgte 2006. Untersucht werden sollten schwerpunktmäßig der Stellenwert der Angebote der außerschulischen politischen Jugendbildung aus Sicht

**i**  
Empfehlung:  
Partizipationslernen als eine  
Querschnittsaufgabe in allen  
Fächern umsetzen!

**i**  
Gelingensbedingungen  
für Kooperationen  
zwischen außerschulischer  
politischer Jugendbildung  
und Ganztagschulen

der Schüler\_innen und die Gelingensbedingungen für Kooperationen zwischen der außerschulischen politischen Jugendbildung und den Ganztagschulen. In die Evaluation wurden insgesamt zehn einzelne Kooperationsprojekte aus sieben Bundesländern einbezogen.

Download: [https://www.f01.th-koeln.de/imperia/md/content/personen/a.thimmel/evaluationsbericht\\_politik\\_und\\_partizipation\\_klein.pdf](https://www.f01.th-koeln.de/imperia/md/content/personen/a.thimmel/evaluationsbericht_politik_und_partizipation_klein.pdf)

**Thimmel, Andreas (2013):** Kooperationsprojekte in der politischen Bildung. In: Ingo Juchler (Hrsg.): Projekte in der politischen Bildung. Band 1363, S. 86-101

**Wohnig, Alexander (2017): Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung. Wiesbaden**

In seiner Publikation stellt Alexander Wohnig die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts „Soziale Praxis & Politische Bildung – Compassion & Service Learning politisch denken“ dar. In dem Modellprojekt wurden außerschulische politische Nachbereitungsseminare im Anschluss an Sozialpraktika der Schüler\_innen durchgeführt, die den Anspruch hatten, die Sozialerfahrungen der Schüler\_innen hinsichtlich ihrer politischen Dimension zu reflektieren. Wohnig beleuchtet die Bedingungen für eine Verbindung von sozialem und politischem Lernen.

Bezugsquelle: Springer Verlag

**Wohnig, Alexander (2016): Kooperationen schaffen! Soziales Engagement und politische Bildung zwischen Schule und außerschulischer Bildungseinrichtung. In: Journal für politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 58-65**

Alexander Wohnig hat in seiner Dissertation das Modellprojekt „Soziale Praxis & Politische Bildung – Compassion & Service Learning politisch denken“ wissenschaftlich begleitet. Bei dem Projekt ging es um die politische Reflexion der Sozialpraktikumserfahrungen von Schüler\_innen. Im vorliegenden Beitrag stellt er die Gelingensbedingungen von Kooperationen zwischen Schule und außerschulischen politischen Bildungseinrichtungen aus Sicht der Akteure dar. Für den Politikunterricht formuliert Wohnig zwei Hauptpotenziale. Kooperationen profitieren zum einen von dem angeregten subjektiven politischen Erkenntnisinteresse der Schüler\_innen und zum anderen von ihrem durch das Projekt gesteigerten Bedürfnis nach politischer Partizipation.

Bezugsquelle: Wochenschau Verlag

**i** Potenziale für den Politikunterricht durch Kooperationen

## ■ *Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Partnern allgemein*

**Behr-Heintze, Andrea / Lipski, Jens (2005):** Schulkooperationen. Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern. Ein Forschungsbericht des DJI. Schwalbach/Ts.

**Berkemeyer, Nils / Kuper, Harm / Mantitius, Veronika / Müthing, Kathrin (Hrsg.) (2009):** Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten. Münster

**Chehata, Yasmine (2014):** Jugendarbeit an und in Grenzen – Kooperationen von Jugendarbeit und Schule. In: Zeitschrift für die Jugendarbeit – deutsche jugend: „Jugendarbeit als Lernhelfer?“ Heft 1. Weinheim, S. 28-37

**Deinet, Ulrich / Icking, Maria / Leifheit, Elisabeth / Dummann, Jörn (2010):** Jugendarbeit zeigt Profil in der Kooperation mit Schule. Ergebnisse und Empfehlungen zur Kooperation von Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit mit Schulen, Soziale Arbeit und sozialer Raum. Band 2. Opladen & Farmington Hills

**Deinet, Ulrich / Icking, Maria (2009):** Vielfältige Bildungsräume durch die Kooperation von Jugendarbeit und Schule – Ergebnisse einer Untersuchung in NRW. In: Stefan Appel / Harald Ludwig / Ulrich Rother (Hrsg.): Vielseitig fördern. Schwalbach/Ts., S. 152-163

**Faulde, Joachim (2008):** Aktuelle Entwicklungen in den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen in ländlichen Regionen. Empirische Befunde und konzeptionelle Konsequenzen für die Jugendarbeit. In: deutsche jugend. 56. Jg., Heft 9, S. 369-377

**Haan, Gerhard de / Edelstein, Wolfgang / Eikel, Angelika (Hrsg.) (2007):** Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, Schulqualität entwickeln. Weinheim

**Huber, Stephan Gerhard / Kilic, Selin / Schwander, Marius / Wolfram, Christine (2014):** Bildungslandschaften – Übersicht über exemplarische Projekte und Evaluationen. In: Stephan Gerhard Huber (Hrsg.): Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) im und mit System. Kronach, S. 137-164

**Huber, Stephan Gerhard / Wolfram, Christine (2014):** Kooperative Bildungslandschaften – Theoretisches Rahmenmodell und methodologisch-methodische Überlegungen zu Forschungs- und Evaluationsdesigns. In: Stephan Gerhard Huber (Hrsg.): Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) im und mit System. Kronach, S. 57-67

**Huber, Stephan Gerhard / Ahlgrimm, Frederik / Hader-Popp, Sigrid (2012):** Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Bildungseinrichtungen. Aktuelle Diskussionsstränge, Wirkungen und Gelingensbedingungen. In: Stephan Gerhard Huber / Frederik Ahlgrimm (Hrsg.): Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern. Münster, S. 323-372

**Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung im Auftrag der Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (2012):** Ganztägige Bildung und Betreuung an Schulen (GBS). Evaluation der Pilotierung an sieben Standorten im Schuljahr 2010/2011. Hamburg

**Maag Merki, Katharina (2009):** Kooperation und Netzwerkbildung. Strategie zur Qualitätsentwicklung in Schulen. Seelze

**Münderlein, Regina (2014): Erfolgreiche Schulkooperation. Eine doppelerspektivische Studie zur Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Schule. Wiesbaden**

Die Studie von Regina Münderlein untersucht die Interessenslagen von Vertreter\_innen der Institutionen, die in Kooperationen von Schule und Jugendhilfe agieren. Durch eine qualitative

Fallstudie wurde dieses komplexe Handlungsfeld untersucht. Ziel der Studie war es, alltagstheoretische Perspektiven darzustellen und zu theoretisieren. Münderlein führt detailliert aus, dass Schule und Jugendhilfe unterschiedliche Selbstverständnisse in Bezug auf Kooperationen haben. Für die Praxis formuliert Münderlein eine „Checkliste“ für Schulkooperationen. Sie empfiehlt nur dann eine Schulkooperation aufzubauen, wenn alle Gelingensbedingungen von den Akteur\_innen angenommen werden können.

*Bezugsquelle: Springer Verlag*

**Pauli, Bettina (2005):** Kooperation von Jugendarbeit und Schule. Chancen und Risiken. Schwalbach/Ts.

**Pfeiffer, Silke (2006):** Jetzt bin ich ein Schulkind. Emotionale, soziale und motivationale Aspekte einer gelingenden Kooperation. In: Grundschulmagazin. 1/2006, S. 11-14

**Preiß, Christine (2006):** Schule & Partner – Schulische Kooperationspraxis auf einen Klick. Ohne Partner geht es nicht... In: Bulletin. Heft 73, S. 24-25

**Preiß, Christine / Hohenberger, Andreas (2010):** Projekt Datenbank. Schule & Partner – schulische Kooperationspraxis auf einen Klick. München

**Ponte, Ulrike de (2013):** Schule und Internationale Jugendarbeit. Resultate der IKUS-Bildungs-kooperation und Chancen eines bundesweiten Wissens- und Erfahrungstransfers. In: IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. und Forscher-Praktiker-Dialog Internationale Jugendarbeit (Hrsg.): Internationale Jugendarbeit wirkt. Forschungsergebnisse im Überblick. Köln, S. 241-255

**Schäffer, Erik / Grün, Christoph (2011):** Programm zur Förderung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule „Schoolworker“. Jahresbericht 2010 der Wissenschaftlichen Begleitung. Saarbrücken

**Schalkhaußer, Sofie / Thomas, Franziska (2011): Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule. München**

Der Bericht der Autorinnen umfasst das Studiendesign, die Fragestellung und die Ergebnisse aus folgenden beiden Forschungsprojekten des Deutschen Jugendinstituts (DJI): „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe“ (2007-2010) sowie „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule“ (2008-2011). Beide Forschungsprojekte wurden überwiegend durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert. Im Fokus standen die Kooperation von Schule und Jugendhilfe und deren Gestaltung lokaler Bildungslandschaften sowie der Stellenwert des Abbaus herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung. Untersucht wurden dafür „Best-Practice“-Bildungsregionen, wie beispielsweise Arnsberg in Nordrhein-Westfalen. Umfassende empirische Ergebnisse wurden mithilfe eines qualitativen Methodenmixes generiert.

Download: [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/2011\\_06\\_08\\_Lokale\\_Bildungslandschaften\\_in\\_Kooperation\\_von\\_Jugendhilfe\\_und\\_Schule.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/2011_06_08_Lokale_Bildungslandschaften_in_Kooperation_von_Jugendhilfe_und_Schule.pdf)

**i** Schulkooperationen sollten nur aufgebaut werden, wenn alle Gelingensbedingungen von den Akteur\_innen angenommen werden können.

**i** DJI-Studien untersuchen „Best-Practice“-Bildungsregionen.

**Schnitzer, Anna (2008):** Kooperation von Schule mit außerschulischen Akteuren. Abschlussbericht. o. O.

**Schröder, Achim / Leonhardt, Ulrike (2011):** Wegweiser Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule. Wie Jugendarbeit schulisches Lernen erweitert. Schwalbach/Ts.

**Schütt, Sabine (2011):** Kooperation in der Schule. Eine Untersuchung der Orientierungs- und Handlungsmuster von Lehrern. Frankfurt am Main

**Steiner, Christine / Arnoldt, Bettina / Furthmüller, Peter (2015):** Zur Inanspruchnahme non-formaler schulischer und außerschulischer Bildungsangebote während der Schullaufbahn. In: Stephan Lessenich (Hrsg.): Routinen der Krise – Krise der Routinen. Verhandlungen des 37. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Trier 2014. Band 37. Abgerufen am 28.08.2017, <http://publikationen.sozioologie.de/index.php/kongressband>

**Stolz, Heinz-Jürgen (2010):** Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagsschule und Jugendhilfe. Ausgewählte Ergebnisse. München

**i** **Züchner, Ivo (2013):** Chancen und Potenziale von Jugendarbeit in Kooperation mit Schule. In: hessische jugend. 65. Jg., Heft 3, S. 7-10

Einen Gastbeitrag von Prof. Dr. Ivo Züchner finden Sie in dieser Broschüre.

## ■ *Kooperationen im Ganztag*

**Altermann, André / Börner, Nicole / Lange, Mirja / Menke, Simone / Steinhauer, Ramona / Tabel, Agathe (2016):** Bildungsbericht Ganztagsschule NRW 2016. Bildungsberichterstattung Ganztagsschule NRW (BiGa). Empirische Dauerbeobachtung seit 2010. Dortmund. Abgerufen am 28.08.2017, [http://www.bildungsbericht-ganztage.de/cms/front\\_content.php?idcat=57&lang=1](http://www.bildungsbericht-ganztage.de/cms/front_content.php?idcat=57&lang=1)

**Arnoldt, Bettina / Furthmüller, Peter / Steiner Christine (2013):** Ganztagsangebote für Jugendliche. Eine Expertise zum Stellenwert von Ganztagsangeboten für Schüler\_innen ab der 9. Klasse im Auftrag des Zentrums Eigenständige Jugendpolitik. München

**Arnoldt, Bettina / Steiner, Christine (2010): Partizipation an Ganztagschulen. In: Tanja Betz / Wolfgang Gaiser / Liane Pluto (Hrsg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. Schwalbach/Ts., S. 155-177**

**i** In ihrem Bericht präsentieren Bettina Arnoldt und Christine Steiner die Ergebnisse ihrer quantitativen Untersuchung über Partizipationsmöglichkeiten von Schüler\_innen. Die Studie basiert auf der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) und nimmt sowohl die Perspektive der Schule als auch die der Schüler\_innen in den Blick.

Wie bewerten Schulen und Schüler\_innen Partizipation an Ganztagschulen?

*Verlag: Wochenschau Verlag*

**Becker, Helle (2010):** Qualitätssicherung für kulturelle Bildungsangebote im Ganztage. Expertise für das Projekt „Qualität in der Kulturellen Bildung“ der Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (BKJ). Essen

**Becker, Helle / Bielenberg, Ina (2008):** In der Summe gleich. Empirische Befunde zur außerschulischen Jugendbildung im Ganzttag. In: Helle Becker (Hrsg.): Politik und Partizipation in der Ganzttagsschule. Bad Schwalbach, S. 87-96

**Beher, Karin / Haenisch, Hans / Hermens, Claudia / Liebig, Reinhard / Nordt, Gabriele / Schulz, Uwe (2005):** Offene Ganzttagsschule im Primarbereich. Begleitstudie zu Einführung, Zielsetzungen und Umsetzungsprozessen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim / München

**Beher, Karin / Haenisch, Hans / Hermens, Claudia / Liebig, Reinhard / Nordt, Gabriele / Prein, Gerald / Schulz, Uwe (Hrsg.) (2007):** Die offene Ganzttagsschule in der Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Weinheim / München

**Boßhammer, Herbert / Heinrich, Dörthe / Schröder, Birgit (Hrsg.) (2013):** 10 Jahre offene Ganzttagsschule in Nordrhein-Westfalen – Bilanz und Perspektiven. Der Ganzttag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung. Emsdetten. 9. Jg., Heft 26, S. 1-68

**Coelen, Thomas (2014):** Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Ganztagsgrundschulen (zusammen mit Anna Lena Wagener). In: ISA-Jahrbuch zur Sozialen Arbeit 2013. Münster, S. 72-87

**Coelen, Thomas (2010):** Partizipation in Ganztagsgrundschulen. Forschungsstand und erste Eindrücke aus einer empirischen Erhebung (zusammen mit Anna Lena Wagener). In: Stefan Appel / Harald Ludwig / Ulrich Rother (Hrsg.): Jahrbuch Ganzttagsschule 2010. Vielseitig fördern. Schwalbach/Ts., S. 129-138

**Coelen, Thomas (2009):** Zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Rahmen von Ganztagschulkonzepten im internationalen Vergleich. In: unsere jugend. Heft 7+8/09, S. 309-318

**Coelen, Thomas (2005):** Ganztagsbildung. Grundlegungen - Institutionalisierungen – Forschungsperspektiven. Bielefeld

**Coelen, Thomas / Wagener, Anna Lena / Züchner, Ivo (2013):** Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Ganzttagsschulen. Expertise für das „Zentrum Eigenständige Jugendpolitik“. o. O.

**Derecik, Ahmet / Kaufmann, Nils / Neuber, Nils (2013):** Partizipation in der offenen Ganzttagsschule. Pädagogische Grundlagen und empirische Befunde zu Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten. Reihe Bildung und Sport. Wiesbaden

**Das Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen (StEG) (2016):** Ganzttagsschule. Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen 2012–2015. Frankfurt am Main

**Das Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen (StEG) (2013):** Ganzttagsschule 2012/2013. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Frankfurt am Main

**Deutsches Jugendinstitut (2007):** Ganzttagsschule. DJI Bulletin. Heft 78, 1/2007. München, S. 1-36

**Dieminger, Benno / Wiezorek, Christine / Stark, Sebastian / Busch, Claudia / Dethloff, Manuel (2013):** Ganztagssschule in ländlichen Räumen – Ein Forschungsbericht. In: Stefan Appel / Ulrich Rother (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagssschule 2013. Schulen ein Profil geben – Konzeptionsgestaltung in der Ganztagssschule. Schwalbach/Ts., S. 98-115

**Enderlein, Oggi (2012):** Ihr seid gefragt! Qualität von Ganztagssschule aus Sicht der Kinder und Jugendlichen. Eine Publikationsreihe der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung im Rahmen von Ideen für mehr! Ganztägig lernen. Themenheft 12, S. 1-194

**Fischer, Natalie / Holtappels, Heinz Günter / Klieme, Eckhard / Rauschenbach, Thomas / Stecher, Ludwig / Züchner, Ivo (Hrsg.) (2011):** Ganztagssschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagssschulen (StEG). Weinheim

**Fischer, Natalie / Radisch, Falk / Theis, Désirée/ Züchner, Ivo (2012): Qualität von Ganztags-  
schulen – Bedingungen, Wirkungen und Empfehlungen. Expertise für die SPD Bundestagsfraktion.  
Frankfurt am Main**

Die im Auftrag der SPD Bundestagsfraktion erstellte Expertise stellt den damaligen Stand der wissenschaftlichen Forschung und die Erkenntnisse zur Qualität von Ganztagssschulen in Deutschland dar. Die Autor\_innen benennen darin u.a. wissenschaftlich bestätigte Qualitätsmerkmale von Kooperationen mit Schule. So zeigt sich beispielweise, dass durch Kooperationen oft ein Öffnungsprozess von Schulen angestoßen wird. Außerdem ergeben sich aus der Ganztagsstruktur neue Möglichkeiten für die politische Bildung.

Download: [https://www.pedocs.de/volltexte/2012/6794/pdf/Fischer\\_etal\\_2012\\_Qualitaet\\_von\\_GTS.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2012/6794/pdf/Fischer_etal_2012_Qualitaet_von_GTS.pdf)

**Flad, Carola / Bolay, Eberhard (2005):** Expertise zur Kooperation von Ganztagssschulen und Jugendhilfeangeboten in Baden-Württemberg. Tübingen

**Gras, Christian J. / Rottmann, Joachim (2013):** Kooperationspotentiale im Übergang Schule – Beruf an Ganztagssschulen. In: Stefan Appel / Ulrich Rother (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagssschule 2013. Schulen ein Profil geben – Konzeptionsgestaltung in der Ganztagssschule. Schwalbach/Ts., S. 76-85

**Haenisch, Hans (2010):** Was offene Ganztagssschulen erfolgreich macht. Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Schulverwaltung Niedersachsen. Kronach, S. 77-80

**Haenisch, Hans (2009):** Verzahnung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten im offenen Ganztage. Eine qualitative Studie zu praktischen Ansätzen der Verzahnung in ausgewählten Schulen. 5. Jg., Heft 11, S. 1-32

**Holtappels, Heinz Günter (2010):** Entwicklung von Ganztagssschulen: Quantitativer Ausbau und konzeptioneller Nachholbedarf. Ausgewählte Längsschnittergebnisse aus der StEG-Untersuchung. In: Stefan Appel / Harald Ludwig / Ulrich Rother (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagssschule 2010. Vielseitig fördern. Schwalbach/Ts., S. 139-151

**i**  
Ganztagsstruktur eröffnet  
neue Möglichkeiten für die  
politische Bildung.

**Holtappels, Heinz Günter / Krinecki, Josefa / Menke, Simone (2013):** Lernkultur, Kooperationen und Wirkungen. Befunde aus der Ganztagserschulungsforschung. Berlin

**Kaul, Stefanie (2006):** Kriterien guter Kooperation von Schule und außerschulischen Mitarbeitern an der Ganztagserschulung. In: Expertise im Kontext des BLK-Verbundprojektes „Lernen für den Ganztags“. Saulheim, S.23

**Kanevski, Rimma (2008):** Ganztagserschulung und soziale Beziehungen Jugendlicher. Eine netzwerk-analytische Studie. Hamburg

**Kolbe, Fritz-Ulrich / Reh, Sabine / Fritzsche, Bettina / Idel, Till-Sebastian / Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2009): Ganztagserschulung als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. Wiesbaden**

Der Sammelband „Ganztagserschulung als symbolische Konstruktion“ stellt die Ergebnisse aus dem erziehungswissenschaftlichen Forschungsprojekt „Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung an Ganztagserschulungen“ (2005-2009) dar. Es wurden Legitimationsfiguren des politischen Diskurses zur Anerkennung des Ganztags empirisch untersucht. Festgestellt wurde u.a., dass Schulen unter einem großen Druck stehen, den Ganztags zu legitimieren, und dass die Art und Weise, wie das geschieht, je nach Schulform sehr unterschiedlich ist.

**i** Schulische Legitimationsfiguren zur Anerkennung des Ganztags

*Bezugsquelle: Springer Verlag*

**Maschke, Sabine / Schulz-Gade, Gunhild / Stecher, Ludwig (Hrsg.) (2015):** Jahrbuch Ganztagserschulung 2015. Potenziale der Ganztagserschulung nutzen. Veränderte Kindheit und Jugend - verändertes Lernen - veränderte Schule? Schwalbach/Ts.

**Oelerich, Gertrud (2005):** Bestandsaufnahme und Auswertung der aktuellen Literatur und Forschungslage zu Ganztagserschulungskonzepten und deren Qualitätsmerkmalen in Deutschland. Expertise zum BLK-Modellversuch „Lernen für den Ganztags“ – Entwicklung von Qualifikationsprofilen und Fortbildungsbausteinen für pädagogisches Personal an Ganztagserschulungen. Wuppertal

**Preiß, Christine (2008):** Die Ganztagserschulung als kinder- und jugendgerechte Lebenserschulung. In: Stefan Appel / Harald Ludwig / Ulrich Rother / Georg Rutz (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagserschulung. Leben – Lernen – Leisten. Schwalbach/Ts., S. 94-102

**Reh, Sabine / Breuer, Anne (2007):** Ganztagserschulung als Schule entwickeln – Bedingungen und Möglichkeiten der Kooperation mit der Jugendarbeit. In: Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Dokumentation der Fachtagung: Jugendarbeit und Schule – Partner für Bildung von Kindern und Jugendlichen, 14.-15.6.2007

**Renders, Heinz / Gogolin, Ingrid / van Deth, Jan W. (2008):** Ganztagserschulungsbesuch und Integration von Migranten. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. Heft 3(04) 2008, S. 497-503

**Rollett, Wolfram / Lossen, Karin / Jarsinski, Stephan / Lüpschen, Nadine / Holtappels, Heinz Günter (2011): Außerunterrichtliche Angebotsstruktur an Ganztagschulen - Entwicklungstrends und Entwicklungsbedingungen. In: Natalie Fischer / Heinz Günter Holtappels / Eckhard Klieme / Thomas Rauschenbach / Ludwig Stecher / Ivo Züchner (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen – Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim / Basel, S. 76-97**

**i** Die Autor\_innen vollziehen den Entwicklungsprozess der an der StEG-Studie beteiligten Schulen der Primar- und Sekundarstufe empirisch nach. Die Forscher\_innen ziehen Schlussfolgerungen und geben Empfehlungen für die Ganztagschulentwicklung.

Empfehlungen für die  
Ganztagschulentwicklung

*Bezugsquelle: Beltz Juventa*

**Rollett, Wolfgang / Holtappels, Heinz Günter (2008): Die Entwicklung der außerunterrichtlichen Angebotsstruktur an Ganztagschulen und ihre Determinanten. In: Wilfried Bos / Heinz Günter Holtappels / Hermann Pfeiffer / Hans-Günter Rolff / Renate Schulz-Zander (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 15. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim, S. 195–224**

**Sauerwein, Markus (2016): Qualitätsmerkmale in Ganztagsangeboten aus Perspektive der Schüler/innen. In: Natalie Fischer / Hans Peter Kuhn / Carina Tillack (Hrsg.): Was sind gute Schulen? Teil 4. Theorie, Praxis und Forschung zur Qualität von Ganztagschulen. Immenhausen, S. 60-80**

**i** Markus Sauerwein bezieht sich in seiner Untersuchung auf die Daten der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Ergänzend wertet er die Daten der StEG-Studie mit den Qualitätskriterien „Alltagsweltorientierung“, „Partizipation“ und „Anerkennung“ aus der Sozialpädagogik sowie die aus der Unterrichtsforschung adaptierten Qualitätskriterien „Classroom Management“, „kognitive Aktivierung“ und „Autonomieunterstützung“ aus. Mit seiner Untersuchungsmethode sollen die Potenziale außerschulischer Bildungssettings in der Ganztagschule ausreichend berücksichtigt werden können. Als Ergebnis stellt er Wissenschaftler\_innen und Praktiker\_innen ein Instrument zur Erfassung der Qualität in Ganztagsangeboten mitsamt ebenfalls erfasster Aspekte außerschulischer Bildung aus Schüler\_innenperspektive zur Verfügung.

Instrument zur Qualitäts-  
erfassung von Ganztags-  
angeboten, das auch die  
außerschulische Bildung  
berücksichtigt

*Bezugsquelle: Prolog-Verlag*

**Speck, Karsten / Olk, Thomas / Böhm-Kasper, Oliver / Stolz, Heinz-Jürgen / Wiezorek, Christine (Hrsg.) (2011): Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung: Studien zu multi-professionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim**

**i** Der Sammelband beschäftigt sich mit der ganztagschulischen Kooperation und Professionsentwicklung aufgrund des Auf- und Ausbaus der Ganztagschulen in Deutschland. Als zentraler Punkt wird dabei u.a. die Verknüpfung von formalen und non-formalen Bildungsangeboten gesehen. Der Band präsentiert Forschungsbefunde und Anregungen zur Professionsentwicklung an Ganztagschulen, sowohl in Verbindung mit Kooperation als auch in Verbindung mit regionalen Vernetzungen. Alle Beiträge stammen aus Forschungsprojekten, die im Rahmen des bundesweiten Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) zwischen 2003 und 2009 unter dem Schwerpunkt „Professionsentwicklung, Kooperation und Vernetzung an Ganztagschulen“ vom Ministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wurden.

Forschungsbefunde und  
Anregungen zur Professions-  
entwicklung an Ganztags-  
schulen

*Bezugsquelle: Beltz Juventa*

**Sturzenhecker, Benedikt / Richter, Elisabeth / Karolczak, Martin (2014): Kooperative Steuerung des Ganztags zwischen Jugendarbeit und Schule. Einige Ergebnisse eines Modellprojekts. In: Zeitschrift für die Jugendarbeit – deutsche jugend: „Jugendarbeit und Bildung“. 62. Jg., Heft 7-8, S. 297-30**

Im dreijährigen Modellprogramm zur „Kooperativen Steuerung im Ganzttag“ sollten die Chancen herausgearbeitet werden, die sich ergeben, wenn Jugendarbeit und Schule den schulischen Ganzttag gemeinsam gestalten. Sturzenhecker, Richter und Karolczak begleiteten die drei Projekte des Programms wissenschaftlich von 2011 bis 2013. Sie dokumentieren Problemstellungen, Ergebnisse und Leistungen in den Pilotprojekten und leiten Handlungsorientierungen daraus ab.

*Bezugsquelle: Beltz Juventa – Zeitschrift für die Jugendarbeit „deutsche jugend“*

**i** Welche Chancen bietet die Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Schule für die Gestaltung des Ganztags?

**Wagener, Anna-Lena (2013): Partizipation von Kindern an (Ganztags-) Grundschulen. Ziele, Möglichkeiten und Bedingungen aus Sicht verschiedener Akteure. Weinheim & Basel**

Anna Lena Wagener widmet sich in ihrer Dissertation dem Thema Partizipation von Kindern in Ganztagsgrundschulen. Ihr Forschungsdesign untersucht mit qualitativen und quantitativen Teilfragen zehn Ganztagsgrundschulen in Nordrhein-Westfalen, Hessen und Rheinland-Pfalz. Die Daten wurden im Rahmen der PKGG-Studie (Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen) ausgewertet (Wagener 2013: 9) und daraus Schlussfolgerungen für die Praxis gezogen.

*Bezugsquelle: Beltz Juventa*

**Wagener, Anna-Lena / Coelen, Thomas / Brügelmann, Hans (2009): Schlussbericht zur empirischen Expertise „Partizipation an (ganztägigen) Grundschulen“. Siegen**

Thomas Coelen, Anna Lena Wagener und Hans Brügelmann führten 2008 bis 2009 im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) die vergleichende Studie „Partizipation an (ganztägigen) Grundschulen“ (PagGs) durch. Im Fokus standen Partizipationsstrukturen und -kulturen an ganztägigen Grundschulen. Hintergrund war eine mögliche Erweiterung der Schulen um einen außerunterrichtlichen Bereich. Die Forscher\_innen stellen fest, dass Teilziele der Ganztagsschulentwicklung bereits erreicht wurden. Sie wurden aber auch in ihrer Annahme bestätigt, dass die Partizipationsmöglichkeiten vom organisatorischen Rahmen in der jeweiligen Ganztagsschule abhängig sind.

*Download: [www.bildung.uni-siegen.de/mitarbeiter/t\\_coelen/abschlussbericht\\_paggs.pdf](http://www.bildung.uni-siegen.de/mitarbeiter/t_coelen/abschlussbericht_paggs.pdf)*

**i** Partizipationsmöglichkeiten hängen vom organisatorischen Rahmen der jeweiligen Ganztagsschule ab.

**Wahler, Peter / Preiß, Christine / Schaub, Günther (2005): Ganztagsanbot an der Schule. Erfahrungen – Probleme – Perspektiven. Bd. 5, München**

**Wiezorek, Christine / Dieminger, Benno / Hörnlein, Stefanie (2011): „Wobei wir natürlich im ländlichen Raum die Probleme haben“. Kooperation von Ganztagschulen in ländlichen Räumen. In: Karsten Speck / Thomas Olk / Oliver Böhm-Kasper / Heinz-Jürgen Stolz / Christine Wiezorek (Hrsg.): Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim & Basel, S. 154-169**

**Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (2010):** Kooperation im Ganzttag. Erste Ergebnisse aus der Vertiefungsstudie der wissenschaftlichen Begleitung zur OGS. Münster

## ■ *Kooperationen zwischen Schule und spezifischen außerschulischen Partnern (kultureller Bildung, Unternehmen u.a.)*

**Becker, Helle (2008):** Kooperationen Kultureller Bildung in der Ganztagschule – Zwischenbilanzen und Perspektiven. In: Georg Fischer / Peter Treudt u.a.: Kulturelle Bildung im Ganzttag. Der GanzTag in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung. Münster, Heft 7 2008, S.60-62

**Becker, Helle (2007):** Auf dem Weg zur neuen Bildung – Trägererfahrungen evaluiert. In: Viola Kelb (Hrsg.): Kultur macht Schule. Innovative Bildungsallianzen – Neue Lernqualitäten. München, S.73-90

**Becker, Helle (2007):** Abschlussbericht zum Evaluationsvorhaben im Rahmen des Projekts „Kultur macht Schule“ der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. Abgerufen am 28.08.2017, [https://www.kultur-macht-schule.de/fileadmin/user\\_upload/kultur\\_macht\\_schule/documents/KMS\\_Fachstelle/PDF/10KmS\\_Eva\\_Abschluss\\_web.pdf](https://www.kultur-macht-schule.de/fileadmin/user_upload/kultur_macht_schule/documents/KMS_Fachstelle/PDF/10KmS_Eva_Abschluss_web.pdf)

### **Bludau, Marie (2016): Globale Entwicklung als Lernbereich an Schulen? Kooperationen zwischen Lehrkräften und Nichtregierungsorganisationen. Opladen**

Bei der Studie handelt es sich um die Beforschung des Pilotprojekts „Schule gestaltet Globalisierung“, das von 2010 bis 2012 in der Sekundarstufe I in Niedersachsen erprobt wurde. Im Fokus standen die Top-Down-Umsetzung des Orientierungsrahmens zum Lernbereich Globale Entwicklung und die Kooperation zwischen Schule und Nichtregierungsorganisationen (NRO). Analysiert wurde die Gestaltung der Kooperation, außerdem wurden Gelingensbedingungen erarbeitet und der Frage nachgegangen, ob Kooperationen Träger für Innovationen sein können.

*Bezugsquelle: Budrich Verlag*

**Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.) (2008):** Qualität in Kulturkooperationen – Erfahrungen aus dem Themenatelier „Kulturelle Bildung an Ganztagschule“. Berlin

**Fink, Tobias / Götzky, Doreen / Renz, Thomas (2017):** Kulturagenten als Kooperationsstifter? Förderprogramme der Kulturellen Bildung zwischen Schule und Kultur. Wiesbaden

**Hofhues, Sandra (2013):** Lernen durch Kooperation. Potenziale der Zusammenarbeit zwischen Schulen und Unternehmen am Beispiel eines Schule-Wirtschaft-Projekts. Schwalbach/Ts.

**Maykus, Stephan (2010):** Bildung als kommunale Gestaltungsaufgabe – Gegenstand und Aufgabe von Jugendhilfeplanung!? In: Stephan Maykus / Reinhold Schone (Hrsg.): Handbuch Jugendhilfeplanung. Grundlagen, neue Anforderungen und Perspektiven. Wiesbaden, S. 269-289

**Stolz, Heinz-Jürgen (2001):** Blühende Bildungslandschaften? Möglichkeiten und Grenzen lokaler und regionaler Bildungsnetzwerke. In: inform 1/2011, S.3-7



Können Kooperationen Träger für Innovationen sein?

## Weitere Literatur

---

- Appel, Stefan / Rother, Ulrich (Hrsg.) (2013):** Jahrbuch Ganztagschule 2013. Schulen ein Profil geben – Konzeptionsgestaltung in der Ganztagschule. Schwalbach/Ts.
- Appel, Stefan / Ludwig, Harald / Rother, Ulrich (Hrsg.) (2010):** Jahrbuch Ganztagschule 2010. Vielseitig fördern. Schwalbach/Ts.
- Appel, Stefan / Ludwig, Harald / Rother, Ulrich / Rutz, Georg (Hrsg.) (2009):** Jahrbuch Ganztagschule 2009. Leben – Lernen – Leisten. Schwalbach/Ts.
- Appel, Stefan / Ludwig, Harald / Rother, Ulrich / Rutz, Georg (Hrsg.) (2007):** Jahrbuch Ganztagschule 2007. Ganztagschule gestalten. Schwalbach/Ts.
- Appel, Stefan / Ludwig, Harald / Rother, Ulrich / Rutz, Georg (Hrsg.) (2004):** Jahrbuch Ganztagschule 2004. Neue Chancen für die Bildung. Schwalbach/Ts.
- Appel, Stefan in Zusammenarbeit mit Georg Rutz (2003):** Handbuch Ganztagschule. Praxis. Konzepte. Handreichungen. Schwalbach/Ts.
- Arnoldt, Bettina / Rauschenbach, Thomas / Stolz, Heinz-Jürgen (2010):** Ganztagschulen und außerschulische Partner. Kooperationen lohnen sich. In: Herbert Buchen / Leonhard Horster / Hans-Günter Rolf (Hrsg.): Ganztagschule - Erfolgsgeschichte und Zukunftsaufgabe. Stuttgart, S. 95-110
- Arnoldt, Bettina / Züchner, Ivo (2008):** Kooperationsbeziehungen an Ganztagschulen. In: Thomas Coelen / Hans-Uwe Otto (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. 1. Aufl. Wiesbaden, S. 633-644
- Baedeker, Carolin (2012):** Regionale Netzwerke: gesellschaftliche Nachhaltigkeit gestalten - am Beispiel von Lernpartnerschaften zwischen Schulen und Unternehmen. München
- Becker, Helle (2010):** Qualitätssicherung für kulturelle Bildungsangebote im Ganztag. Expertise für das Projekt „Qualität in der Kulturellen Bildung“ der Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (BKJ). Essen. Abgerufen am 24.01.2018, [https://www.bkj.de/fileadmin/user\\_upload/kultur\\_macht\\_schule/documents/KMS\\_Fachstelle/PDF/HBecker\\_Expertise\\_QS\\_KB\\_Ganztag.pdf](https://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/kultur_macht_schule/documents/KMS_Fachstelle/PDF/HBecker_Expertise_QS_KB_Ganztag.pdf)
- Berkemeyer, Nils / Bos, Wilfried / Kuper, Harm (Hrsg.) (2010):** Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen. Münster
- Bludau, Marie / Overwien, Bernd (2012):** Kooperation zwischen Schulen und außerschulischen Trägern in der politischen Bildung. In: Polis Nr. 2, S. 16-18
- Brovelli, Dorothee / Fuchs, Karin / von Niederhäusern, Raffael / Rempfler, Armin (Hrsg.) (2012):** Kompetenzentwicklung an Außerschulischen Lernorten. Tagungsband zur 2. Tagung Außerschulische Lernorte der PHZ Luzern vom 24. September 2011. Münster

**Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017):** 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin. Abgerufen am 25.10.2017, <https://www.bmfsfj.de/blob/jump/113816/15--kinder-und-jugendbericht-data.pdf>

**Busch, Thomas (2008):** Gemeinsam Qualität entwickeln – Wie Kulturprojekte an Ganztags-schulen voneinander lernen können. In: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.): Qualität in Kulturkooperationen – Erfahrungen aus dem Themenatelier „Kulturelle Bildung an Ganztags-schulen“. Berlin, S.14

**Busch, Thomas (2006):** Großer Zirkus an der Ganztags-schule – Wie Schulen und Kooperations-partner gemeinsam lernen im Themenatelier „Kulturelle Bildung an Ganztags-schulen“. In: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.): Wie Schulen und ihre Partner im Themenatelier „Kulturelle Bildung an Ganztags-schulen“ kooperieren lernen. Berlin, S. 83

**Coelen Thomas (2009):** Ganztagsbildung im Rahmen einer Kommunalen Kinder- und Jugendbildung, In: Peter Bleckmann / Anja Durdel (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztags-schulen und Kommunen. Wiesbaden, S. 89-104

**Coelen, Thomas (2009):** Ganztagsbildung mit Lebenswelt. In: kontur - Das jugendpolitische Magazin für Baden-Württemberg. Ausgabe 5, S. 10-11

**Coelen, Thomas (2009):** Zur „Ganztags-schule“! Oder doch lieber nach „Ganztagsbildung“? In: FORUM für Kinder- und Jugendarbeit. Heft 1+2/09, S. 28-31

**Deinet, Ulrich (2003):** Die Offene Ganztags-schule als Chance einer bildungsorientierten, sozial-räumlichen Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. Stellungnahme für die öffentliche Anhörung zum Thema "Ganztags-schule und Ganztagsbetreuung – Eine zukunftsfähige Antwort auf die Bildungsmisere"? am 9. Juli 2003 im Landtag NRW. Abgerufen am 28.08.2017, <http://www.lwl.org/lja-download/pdf/deinet.offeneganztags-schule.pdf>

**Deinet, Ulrich (2001) (Hrsg.):** Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen

**Demmer, Marianne / Eibeck, Bernhard / Höhmann, Katrin / Schmerr, Martina (2005):** ABC der Ganztags-schule. Ein Handbuch für Ein- und Umsteiger. Schwalbach/Ts.

**Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.) (2008):** Arbeitshilfe Qualität in Kulturkooperationen – Erfahrungen aus dem Themenatelier „Kulturelle Bildung an Ganztags-schulen“. Berlin

**Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.) (2008):** Qualität in Kulturkooperationen – Erfahrungen aus dem Themenatelier „Kulturelle Bildung an Ganztags-schule“. Berlin

**Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.) (2005):** Jugendliche gestalten Ganztags-schule. Die Beteiligung junger Menschen an „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“ Servicestelle Jugendbeteiligung. Bundesarbeitskreis „Schüler gestalten Schule“. Berlin

**Edelstein, Wolfgang / Fauser, Peter (2001):** Demokratie lernen und leben. Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der Bund Länder Kommission. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Bonn. Heft 96. Abgerufen am 24.01.2018, <http://www.blk-bonn.de/papers/heft96.pdf>

**Eikel, Angelika / de Haan, Gerhard (Hrsg.) (2007):** Demokratische Partizipation in der Schule. Ermöglichen, fördern, umsetzen. Schwalbach/Ts.

**Emanuel, Markus (2016):** Jugendhilfe und Schule – Plädoyer für eine offensiv-emanzipatorische Schulsozialarbeit. In: Erich Hollenstein / Frank Nieslony / Karsten Speck / Thomas Olk (Hrsg.): Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1, Weinheim / Basel, S. 16-23

**Emanuel, Markus (2015):** Die Qualitätsentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe. Eine institutionsökonomische Analyse. Baden-Baden: Nomos

**Emanuel, Markus (2015):** Reflexionen über Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe – Plädoyer für eine emanzipatorische Schulsozialarbeit. In: Behindertenpädagogik, 54. Jg., 3/2015, S. 271-292

**Faulde, Joachim (2017):** Kommunale Jugendpolitik und Regionalentwicklung in ländlichen Räumen: Chancen zur Profilierung der Jugendarbeit in der Kommune? In: Werner Lindner / Winfried Pletzer (Hrsg.): Kommunale Jugendpolitik. Weinheim/Basel, S. 133-148

**Faulde, Joachim (2015):** „Change agents“ im ländlichen Raum, Regionalmanagement - eine neue Aufgabe für die Jugendarbeit? In: Deutsches Institut für Urbanistik (Hrsg.): Noch Raum für offene Jugendarbeit? - zwischen virtuellen Lebenswelten, Schulstress und Real-Life. Berlin, S. 155-160

**Faulde, Joachim (2014):** Jugendarbeit im ländlichen Raum zwischen Rückzug und Innovation, Regionalmanagement - eine neue Aufgabe für die Jugendarbeit? In: deutsche jugend, 62. Jg., Heft 5, S. 210-220

**Fink, Tobias / Götzky, Doreen / Renz, Thomas (2017):** Kulturagenten als Kooperationsstifter? Förderprogramme der Kulturellen Bildung zwischen Schule und Kultur. Wiesbaden

**Fitzner, Thilo / Schlag, Thomas / Lallinger, Manfred W. (Hrsg.) (2005):** Ganztagschule Ganztagsbildung. Politik – Pädagogik – Kooperationen. Dokumentation einer Tagung der Evangelischen Akademie Bad Boll 12. bis 14. Mai 2004. Bad Boll

**Floerecke, Peter / Holtappels, Heinz Günter (2004):** Qualitätsentwicklung in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In: Birger Hartnuß / Stephan Maykus (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule, Fulda GEMINI & bap (2006): Projekt „Politik und Partizipation in der Ganztagschule“: Politische Jugendbildung in der Ganztagschule – Was sie will, was sie kann, was sie erreicht

**GEMINI & bap (2006):** Projekt „Politik und Partizipation in der Ganztagschule“: Politische Jugendbildung in der Ganztagschule – Anregungen, Praxistipps, Informationen für Bildungsträger

**Grundmann, Diana (2017):** Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schulen verankern: Handlungsfelder, Strategien und Rahmenbedingungen der Schulentwicklung. Wiesbaden

**Haan, Gerhard de / Edelstein, Wolfgang / Eikel, Angelika (Hrsg.) (2007):** Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, Schulqualität entwickeln. Weinheim

**Henschel, Angelika (2012):** Geschlechterreflexive Gewaltprävention - (k)ein gemeinsames Thema für Schule und Jugendhilfe? In: Rita Braches-Chyrek / Gaby Lenz / Bernd Kammermeier (Hrsg.): Soziale Arbeit und Schule: Im Spannungsfeld von Erziehung und Bildung. Opladen, S. 177-190

**Henschel, Angelika (2016):** Chancen und Herausforderungen in der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule im Umgang mit Heterogenität und Inklusion. In: Annelies Kreis / Jeannette Wick / Carmen Korsorek Labhart (Hrsg.): Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität. Münster, S. 91-108

**Himmelmann, Gerhard (2004):** Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? In: Wolfgang Edelstein / Peter Fauser (Hrsg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“. Berlin

**Hofhues, Sandra (2013):** Lernen durch Kooperation. Potenziale der Zusammenarbeit zwischen Schulen und Unternehmen am Beispiel eines Schule-Wirtschaft-Projekts. Schwalbach/Ts.

**Huber, Stephan Gerhard (Hrsg.) (2013):** Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke im und mit System. Neuwied/Kronach/München

**Huber, Stephan Gerhard / Tulowitzki, Pierre (Hrsg.) (2015):** Partizipation – Schule gemeinsam gestalten. Schulverwaltung spezial, Bd. 4, Kronach

**Huber, Stephan Gerhard / Wolfgramm, Christine (2016):** Die komplexen Zusammenhänge in kooperativen Bildungslandschaften. Das Angebots-Nutzungs-Wirkungsmodell im Überblick. In: Erziehung & Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift, 1/2, S. 15-20

**Huber, Stephan Gerhard / Wolfgramm, Christine (2014):** Bildungslandschaften. Gemeinsam Bildungsbiografien fördern. Schulverwaltung spezial, Bd. 1, Kronach

**Huber, Stephan Gerhard / Ahlgrimm, Frederik (Hrsg.) (2012):** Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern, Münster

**Institut für soziale Arbeit e. V. (Hrsg.) (2008):** Verbundprojekt Lernen für den Ganzttag - Qualifikationsprofile und Fortbildungsbausteine für pädagogisches Personal an Ganztagschulen, Münster

**Kamski, Ilse / Holtappels, Heinz Günter / Schnetzer, Thomas (Hrsg.) (2009):** Qualität von Ganztagschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis. Münster

**Kippe, Birgit / Marks, Frank (2007):** Politik und Partizipation an der Ganztagschule. Ideen für die politische Arbeit mit Jugendlichen. Berliner Modell. Berlin

**Knauer, Sabine / Durdel, Anja (Hrsg.) (2006):** Die neue Ganztagschule. Gute Lernbedingungen gestalten. Weinheim und Basel

**Kolbe, Fritz-Ulrich / Reh, Sabine (2008):** Reformpädagogische Diskurse über die Ganztagschule. In: Hans-Uwe Otto / Thomas Coelen (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 665-673

**Krüger, Rolf / Henschel, Angelika / Schmitt, Christoph / Eylert-Schwarz, Andreas (2012):** Grenzen von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. In: Waldemar Stange / Rolf Krüger / Angelika Henschel / Christoph Schmitt (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften: Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden, S. 486-499

**Lipski, Jens (2006):** Ausbreitung der Kooperationskultur an Schulen - Entwicklung einer neuen Lernkultur? In: Julia Marx / Wolfgang Zacharias (Hrsg.): Netzwerke bilden. Praxisleitfaden für kommunale und regionale Bildungsnetzwerker. München, S. 60-63

**Lipski, Jens (2005):** Kooperation von Schulen mit außerschulischen Akteuren – Chancen für eine neue Lernkultur. In: Bulletin. H. 71, S. 4-7

**LVR-Landesjugendamt Rheinland (2017):** Zeitschrift Jugendhilfereport, Ausgabe 03.17: Ganztag. Verlässlich & Stark für Kinder im Grundschulalter. Köln. Abgerufen am 24.01.2018, [http://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/service/publikationen/dokumente\\_97/17\\_03\\_JHR\\_20170614\\_komplett\\_WEB.pdf](http://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/service/publikationen/dokumente_97/17_03_JHR_20170614_komplett_WEB.pdf)

**Maykus, Stephan (2011):** Kooperation als Kontinuum. Erweiterte Perspektive einer schulbezogenen Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden

**Maykus, Stephan (2010):** Bildung als kommunale Gestaltungsaufgabe – Gegenstand und Aufgabe von Jugendhilfeplanung!? In: Stephan Maykus / Reinhold Schöne (Hrsg.): Handbuch Jugendhilfeplanung. Grundlagen, neue Anforderungen und Perspektiven. Wiesbaden, S. 269-289

**Maykus, Stephan (2005):** Ganztagschule und Jugendhilfe. Kooperation als Herausforderung und Chance für die Gestaltung von Bildungsbedingungen junger Menschen. 1. Jahrgang Heft 1. Münster

**Maykus, Stephan / Hartnuß, Birger (2004):** Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Frankfurt/M.

**Olk, Thomas / Speck, Karsten (2010):** Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In: Werner Thole (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 3. überarbeitete und erweiterte Aufl. Wiesbaden, S. 355-360

**Otto, Hans-Uwe / Coelen, Thomas (Hrsg.) (2005):** Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich. Münster

**Preiß, Christine (2009):** Bildung – Erziehung – Betreuung: eine Gemeinschaftsaufgabe. In: pro Jugend. Fachzeitschrift der Aktion Jugendschutz Landesarbeitsstelle Bayern e.V. Heft 1, S. 9-11

**Preiß, Christine (2008):** Partnerschaften für den Ganzttag. Praxisbeispiele und Kooperationserfahrungen von Ganzttagsschulen im Überblick bietet die Datenbank „Schule & Partner“ des Deutschen Jugendinstituts. In: Ganztags Schule Machen. Verändertes Leben und Lernen in der Schule. 2. Jg., Heft 3, S. 30-31

**Preiß, Christine (2007):** Einblicke in die schulische Kooperationspraxis – wenn Schule sich öffnet. In: Schulverwaltung spezial, Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht. 9. Jg., Heft 3, S. 40-42

**Preiß, Christine (2007):** Voneinander lernen – der Ganzttag ist auf Kooperation angewiesen. In: DJI-Bulletin. Heft. 78, S. 19-20. Abgerufen am 24.01.2018, [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bulletin/d\\_bull\\_d/bull78\\_d/DJIB\\_78.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bulletin/d_bull_d/bull78_d/DJIB_78.pdf)

**Rakhkockhine, Antonio (2008):** Kooperation von Bildungsorten. In: Thomas Coelen / Hans-Uwe Otto: Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. 1. Aufl. Wiesbaden, S. 613-619

**Reinhardt, Volker (Hrsg.) (2005):** Projekte machen Schule. Projektunterricht in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.

**Schnitzer, Anna (2008):** Kooperation von Schule mit außerschulischen Akteuren. Abschlussbericht. o. O. Abgerufen am 24.01.2018, [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/hausaufgaben/Abschlussbericht\\_KOSA.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/hausaufgaben/Abschlussbericht_KOSA.pdf)

**Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009):** Stärkung der Demokratieerziehung. Abgerufen am 19.01.2018, [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_03\\_06-Staerkung\\_Demokratieerziehung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf)

**Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland / Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2016):** Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Berlin. Abgerufen am 19.01.2018, [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_06\\_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf)

**Stolz, Heinz-Jürgen (2001):** Blühende Bildungslandschaften? Möglichkeiten und Grenzen lokaler und regionaler Bildungsnetzwerke. In: inform 1/2011, S. 3-7

**Teuber, Reinhard (2004):** Gesetzliche Grundlagen der Kooperation allgemeinbildender Schulen mit anderen Einrichtungen und Personen. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Projekt: Schule und soziale Netzwerke. München

**Valentin, Katrin (2014):** Kooperation gelungen. Welche Fragen muss ich mir beantworten, wenn ich als außerschulischer Anbieter von Jugendarbeit mit Schule eine Kooperation eingehen will? In: Zeitschrift für die Jugendarbeit – deutsche jugend: „Jugendarbeit und Bildung“, 62. Jg., Heft 7-8, S. 305-314

**Wahler, Peter / Preiß, Christine / Schaub, Günther (2005):** Ganztagsangebote an der Schule. Erfahrungen, Probleme, Perspektiven. München

**Westerhoff, Maria (2005):** Die offene Ganztagschule in NRW. Zwischen Servicebetrieb und Bildungseinrichtung. Münster

**Widmaier, Benedikt (2013):** Partizipation als Ziel politischer Bildung. Führt Kooperation zum Ziel? In: Ingo Juchler (Hrsg.): Projekte in der politischen Bildung. Band 1363, Bonn, S. 43-57



## Bildnachweise

---

Umschlag	Christoph Honig
S. 2	chriswolf – pixabay.com CCO Public Domain <a href="https://pixabay.com/de/knoten-verbinden-verbinding-seil-2032759">https://pixabay.com/de/knoten-verbinden-verbinding-seil-2032759</a>
S. 4, 6	Christoph Honig
S. 15	LoggaWiggler – pixabay.com CCO Public Domain <a href="https://pixabay.com/de/sackgasse-irrweg-stopp-pfeile-blau-43421/">https://pixabay.com/de/sackgasse-irrweg-stopp-pfeile-blau-43421/</a>
S. 23, 25, 26, 33	Christoph Honig
S. 34	Fotostudio Heupel
S. 39	Christoph Honig
S. 40	Philip Benjamin 2016
S. 59, 67, 92	Christoph Honig



Ein Projekt von:

TRANSFER  
FÜR BILDUNG

Transferstelle  
politische  
Bildung

