

FACHHOCHSCHULE KÖLN

Voraussetzungen und Wege gelingender Kooperationen

Evaluationsbericht

zum Projekt „PiG“

Politische Bildung und Qualität im Ganztag

November 2010

Dipl.Soz-Arb. Yasmine Chehata M.A.

Prof. Dr. Andreas Thimmel



Fachhochschule Köln
Cologne University of Applied Sciences

Institut für Kindheit,
Jugend, Familie und Erwachsene

Autorin: Dipl.-Soz.Arb.Yasmine Chehata, M.A. (yasmine.chehata@fh-koeln.de)
Prof. Dr. Andreas Thimmel (andreas.thimmel@fh-koeln.de)

MitautorInnen: Thorsten Merl B.A. und Caroline Worsley M.A.

Projektleitung: Prof. Dr. Andreas Thimmel (andreas.thimmel@fh-koeln.de)

Auftraggeber: Bundesarbeitskreis ARBEIT UND LEBEN

Zitation: Chehata, Yasmine/Thimmel, Andreas (2011): Politische Jugendbildung und Schule. Voraussetzungen und Wege gelingender Kooperation.



Gefördert aus Mitteln des Kinder- und Jugendplans des Bundes durch das BMFSFJ
Köln – November 2010

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG	4
2	EVALUATIONSDESIGN UND DATENBASIS	4
3	PIG- POLITISCHE BILDUNG UND QUALITÄT IM GANZTAG	6
3.1	Ausgangssituation	6
3.2	Zugänge, Motivation und Vorerfahrungen mit Schule	7
3.3	Ziele der Angebote	9
3.4	Angebotsformate	11
3.5	Resümee aus Sicht der Projektbeteiligten	14
3.6	Ergebnisse der Befragung der SchülerInnen - Die Angebote außerschulischer Träger aus Sicht der SchülerInnen	17
3.6.1	Methodisches Vorgehen	17
3.6.2	Allgemeine Daten	18
3.6.3	Hypothesenprüfung	19
3.6.4	Ausblick	25
4	ZUR POLITISCHEN BILDUNG IM GANZTAG	26
4.1	Herausforderungen von politischer Bildung in Schule	26
4.2	Möglichkeiten Politischer Bildung im Ganztage	28
5	ZUR KOOPERATION VON POLITISCHER BILDUNG UND SCHULE	30
5.1	Strategien des Anfangs	31
5.2	Zwischen Anpassung und Aushandlung	34
5.3	Drei Kooperationstypen	36
5.3.1	On-Top-Kooperation – „Mit- und Gegeneinander mit gutem Ergebnis“	36
5.3.2	AG-Typ - „Angebot im Nachmittagsbereich“	39
5.3.3	Common sense Typ - „Gemeinsinn – am Gemeinsamen anknüpfend“	42
5.4	Perspektive der Schule	43
6	FAZIT – FRAGEN DES GELINGENS UND DER NACHHALTIGKEIT	45
	LITERATURVERZEICHNIS	53

1 Einleitung

Das Projekt „PiG: Politische Jugendbildung und Qualität im Ganzttag“ ist ein bundesweites Projekt zur Zusammenarbeit von Schule und außerschulischer Jugendbildung im Ganzttag. Es hat sich zur Aufgabe gemacht Gelingensbedingungen der Kooperation zu definieren, zu erproben, zu evaluieren und für den Transfer in die Regelarbeit aufzubereiten. Ziel der Initiative des Bundes im Allgemeinen ist eine Vernetzung und Kooperation der Jugendhilfe mit Schule. Projektträger ist der Bundesarbeitskreis ARBEIT UND LEBEN. Dieser Bericht stellt eine Zusammenstellung aller relevanten Informationen hinsichtlich des Designs, der Durchführung und der Ergebnisse der Evaluation des „Projektes PiG – Politische Bildung und Qualität im Ganzttag dar.

Nach einer Einführung stellt **Kapitel 2** das Evaluations- und Forschungsverständnis der wissenschaftlichen Begleitung dar und zeigt die zentralen Forschungsperspektiven auf. **Kapitel 3** legt in Form dichter Beschreibungen die Ausgangssituation der Standorte dar, erörtert die Zugänge, Motivation und Ziele der Standorte und widmet sich dann den Angebotsformaten, die im Rahmen von PiG durchgeführt wurden. Dichte Beschreibungen sind zu verstehen als die Rekonstruktionen dessen, was die Beteiligten vor Ort umsetzen. (Friebertshäuser 2006 in: Bohnsack/ Marotzki/ Meuser: Hauptbegriffe Qualitativer: 33) Das Kapitel schließt mit einem Resümee aus Sicht der Projektbeteiligten und stellt die Ergebnisse der Befragung der SchülerInnen dar.

Ausgehend von den Herausforderungen und Möglichkeiten politischer Bildung im Ganzttag in **Kapitel 4**, widmet sich **Kapitel 5** der Frage der Kooperation zwischen politischer Bildung und Schule. Nach der Darstellung der verschiedenen Kooperationsformen mit ihren Herausforderungen schließt das Kapitel mit einem Fazit zu den Fragen des Gelingens und der Nachhaltigkeit

Die vorliegende Evaluationsstudie ist qualitativ angelegt, um mit Hilfe der Erkenntnisse im gemeinsamen Diskurs Qualität zu verbessern. Der vorliegende Bericht bietet dafür die Ausgangslage.

2 Evaluationsdesign und Datenbasis

Die Funktion wissenschaftlicher Begleitung lässt sich mit der Aufgabe beschreiben, „Konzepte und Vorstellungen zu entwickeln, die Fähigkeit von Organisationen zur Problemwahrnehmung und -bewältigung zu stärken, mitzuwirken retrospektiv und prospektiv Politikfelder zu strukturieren“ (Kromrey 2001: 115). Die wissenschaftliche Begleitung des Projekts versteht sich als eine Prozessbegleiterin, deren vorrangiges Ziel es ist, der Praxis externe Beobachtungs- und Reflexionskapazitäten zur Verfügung zu stellen. Diesem Evaluationsverständnis zufolge sieht sie ihre Aufgabe in erster Linie darin, als methodisch geleitete Instanz zu einer reflektierten Dokumentation und Thematisierung von Aspekten beizutragen, die den Beteiligten aufgrund ihrer Involviertheit in den Prozess erschwert ist. Partizipative

Evaluation versteht sich so im Kern als demokratische Vorgehensweise, die soziales Geschehen aus der Perspektive der Beteiligten rekonstruiert (Ulrich/Wenzel 2003). Ziel der wissenschaftlichen Begleitung ist es, Forschungsfragen zu formulieren und anhand der Praxis empirisch zu bearbeiten. Zudem dient die wissenschaftliche Begleitung dem Erkenntnisgewinn über die Funktionsweisen und Wirkungsweisen von Prozessen und Mechanismen der Kooperation von außerschulischer Politischer Bildung und Schule.

Damit ist es nicht das Ziel der Evaluation, einzelne Projekte und ihre Konzepte zu bewerten und auf ihr Gelingen hin zu überprüfen. Die Evaluierung versucht vielmehr gemeinsame Anknüpfungspunkte zu finden, die bei der Zusammenarbeit von politischer Jugendbildung mit Schule in der beobachteten Praxis von Bedeutung waren. Der Kern ist, Transparenz zwischen den Beteiligten herzustellen. Die strukturelle Perspektive wird unter der Einbindung von Eigenlogiken der Projekte bereitgestellt und fokussiert.

Neben der Evaluation der Aktivitäten in den Standorten, hatte die wissenschaftliche Begleitung zwei Fragen im Blick. Zum einen ging es um die Frage nach gelingender Kooperation zwischen den Standorten von ARBEIT UND LEBEN und ihren Kooperationspartnern in Schule im Hinblick auf Austausch, Absprache und Kommunikation. Die zweite Frage widmet sich der Herausforderung, Angebote politischer Bildung in Schule umzusetzen und der Beschreibung der Anforderungen, mit denen die Beteiligten konfrontiert sind.

Das methodische Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung orientiert sich an den Kriterien und Methoden qualitativer Sozialforschung. Als Instrumente der Datengewinnung stehen in erster Linie Befragungen der beteiligten Personen in Form von Leitfaden- und Experteninterviews mit den Akteuren zur Verfügung, in denen das Geschehen aus der jeweiligen Perspektive der Befragten rekonstruiert wird. Die Datenbasis umfasst zwölf Interviews, davon sechs mit den Projektverantwortlichen der Projektstandorte, mit drei TeamerInnen und drei LehrerInnen.

Die Auswertung der Interviews erfolgte nach vollständiger Transkription des Audiomaterials mit Hilfe der Auswertungssoftware MAXQDA, mit welcher zunächst eine thematische Gliederung der Interviews vorgenommen wurde. Die Auswertung orientierte sich zum einen an dem Auswertungsschema von Experteninterviews nach Meuser und Nagel (1992) mit dem Ziel, das Expertenwissen der Befragten zu extrahieren und zu strukturieren. Zum anderen wurde die Auswertung angelehnt an die Vorgehensweise der Grounded Theory (Strauss 1998), so dass entlang der genannten Fragestellungen zentrale Kategorien gesucht wurden.

3 PiG- Politische Bildung und Qualität im Ganzttag

3.1 Ausgangssituation

Das Projekt „PiG: Politische Jugendbildung und Qualität im Ganzttag“ entstand im Rahmen mehrerer vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) geförderten Modellprojekte unter dem gemeinsamen Titel „Gemeinsam geht’s besser“. Hier sollen Gelingensbedingungen der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule erprobt und erforscht werden. Innerhalb dessen vereinbarte der Bundesarbeitskreis ARBEIT UND LEBEN mit dem BMFSFJ ein bundesweites Projekt zur Zusammenarbeit von Schule und außerschulischer politischer Jugendbildung im Ganzttag. Ziel der Initiative des Bundes im Allgemeinen ist eine Vernetzung und Kooperation der Jugendhilfe mit Schule.

Das Projekt startete im Januar 2009 mit sechs Standorten des Bundesarbeitskreises ARBEIT UND LEBEN (Bremen, Hamburg, Hessen, Saarland, Sachsen, Thüringen). Die Standorte organisierten in einer ersten Phase des Projektes die Kooperation mit Ganzttagsschulen als Partnerinnen. Nach gemeinsamen Absprachen beider Seiten starteten die Angebote mit Beginn des Schuljahres 2009/2010. Die Durchführung der Angebote endete zum Schuljahresende 2010.

Neben der eigentlichen Durchführung der einzelnen Kooperationsprojekte fanden in regelmäßigen Abständen Steuerungssitzungen aller Projektstandorte unter Leitung des Bundesarbeitskreises ARBEIT UND LEBEN statt (Projektkoordination). Zugegen war in diesen Treffen auch die wissenschaftliche Begleitung des Projektes.

Vorläufer von PiG war das Projekt „Politik und Partizipation in der Ganzttagsschule“, welches von der Gemeinsamen Initiative der Träger politischer Jugendbildung (GEMINI) in Trägerschaft des Bundesarbeitskreises ARBEIT UND LEBEN erfolgreich durchgeführt worden war. Dabei begleitete das Verbundprojekt Träger der außerschulischen Jugendbildung, die Projekte der außerschulischen politischen Bildung in Ganzttagsschulen durchführten. Wesentliches Ziel der Evaluation war es, belastbare Erkenntnisse bezüglich fördernder und hindernder Bedingungen für Ganzttagsschulkooperationen mit Angeboten politischer Jugendbildung auszumachen.

Auf der Grundlage dieser Ergebnisse stellt die Erstellung einer Arbeitshilfe zur Entwicklung von Qualitäts- und Gelingensmerkmalen für die Kooperation, das erste Etappenziel von PiG dar. Sie wurde zu Beginn mit den einzelnen Projektstandorten und im Projektzusammenhang diskutiert.

Die Arbeitshilfe enthielt Hinweise zur Abstimmung

- der grundlegenden Zielsetzungen der Kooperation
- von Grundprinzipien und Gelingensbedingungen der pädagogischen Arbeit

- inhaltlich-fachlicher Zuständigkeiten und Verschränkungen
- organisatorischer Zuständigkeiten und Verschränkungen
- verbindlicher Kommunikationsstrukturen
- personeller und finanzieller Ressourcen

3.2 Zugänge, Motivation und Vorerfahrungen mit Schule

Der Zugang zu den Projekten auf Bundesebene wird wesentlich durch die Initiativen des Bundesarbeitskreises ARBEIT UND LEBEN ermöglicht. Einige Standorte erwähnten die Orientierung an den Gelingensbedingungen auf Bundesebene als hilfreich und interessant. Zudem wurde dem Bundesarbeitskreis neben dem organisatorischen Zugang zu Projekten auch eine Zuständigkeit in inhaltlichen Fragestellungen zugewiesen. So konnten die Projektstandorte sich ausgehend von einer inhaltlichen Diskussion für das Projekt entscheiden.

Des Weiteren wurde das fachliche Know-how des Bundesarbeitskreises (BAK) zur Projektarbeit als hilfreich erlebt. Hilfreich war es, hier einen guten Ansprechpartner zu haben der bei der Inangriffnahme neuer Projekte stärkt. Wichtig war dabei der persönliche, kontinuierliche Bezug zu einem Ansprechpartner, so dass eine vertrauensvolle Zusammenarbeit entstehen konnte, in der die BAK auch Unterstützungsfunktion übernommen hat. Dies erleichterte Einzelprojekten den Einstieg in neue Projektzusammenhänge für Organisationen, die in der Projektarbeit unerfahrener sind und bildete die Grundlage, auch Feed-back anzunehmen. Zusammenfassend übernimmt die BAK ebenso Aufgaben des Projektsupports wie der Beratung.

Weiterhin wurde der fachliche Austausch in Gremien positiv hervorgehoben. Dem Vorteil des fachlichen Austausches der Standorte zu ihren Projekten stehen aber auch Nachteile, wie der zeitlich hohe Aufwand für Anfahrt und Teilnahme, gegenüber.

Auch die Diskussion um die Ergebnisse des Vorläuferprojektes P&P, die u.a. während einer Jugendbildungskonferenz ausgewertet wurden, wurden als Entscheidungshilfe für die Standorte, sich am Projekt PiG zu beteiligen, genannt. Positiv bewertete Vorläuferprojekte dienen also als Anreiz, neue Themen in Angriff zu nehmen.

Andere Gründe waren, dass das Thema Kooperation mit Schulen bereits in den letzten Jahren in sehr unterschiedlichem Maße relevant war. Jedoch gab es kaum systematische und kontinuierliche Kooperationen. Den Anreiz für eine Teilnahme bildeten die Qualifizierung und der Ausbau der Struktur der bisherigen Zusammenarbeit mit Schule durch ein solches Projekt. Ein Standort bezeichnete das Projekt als Möglichkeit, „eine neue Ebene der Kooperation“ mit Schule aufzubauen. Neue Ebene der Koopera-

tion hieß für die Beteiligten, eine andere, d.h. wertschätzendere und professionellere Dimension in der Zusammenarbeit zu erreichen, da das Einzelprojekt jetzt als Teil eines bundesweiten Projektzusammenhanges auftreten konnte und eine entsprechenden finanziellen Unterstützung vorwies.

Als „inhaltlichen Weg“ zum Projekt lassen sich vor allem drei Hauptmotivationen herausarbeiten. Erstens bot das Projekt die Gelegenheit, sich des Themas der Erreichbarkeit von bildungsbenachteiligten Schülern zu widmen. Eine weitere wesentliche Motivation war es, sich der Frage zu stellen, wie Kooperationen mit Schule funktionieren können oder ob und wie im Bereich Ganztage konkret kooperiert werden kann. Zwei Standorte stellten dies als aktuelle Frage heraus, die man „nicht an sich vorbei ziehen lassen kann“. Somit lässt sich als dritte Motivation benennen, dass das Projekt eine Gelegenheit für den Träger war, ein wichtiges Thema – nämlich Ganztage - über den Versuch der Kooperation mit Schule zu bearbeiten.

Auch wurde als Motivation benannt, dass sich die Träger politischer Bildung ihre Basis ausbauen und damit auch „in andere Richtungen gehen“ müssen, um an neue Zielgruppen zu gelangen. Zudem kann eine Motivation einfach als „Politik im Ganztage machen“ beschrieben werden. Hier zeigte sich die Sorge, die Politische Bildung würde im Feld der Ganztagsangebote zurückfallen.

Für Standorte die keine Erfahrungen im Bereich Schule hatten war das Projekt aufgrund seiner finanziellen Rahmenbedingungen eine Gelegenheit, sich einem neuen Thema zu widmen. Somit gab die Ausschreibung auch den Impuls, sich eines neuen Themas zu widmen.

Schließlich war auch die Überzeugung der Sinnhaftigkeit und Bedeutsamkeit eines solchen Angebotes Antrieb für eine Teilnahme. Mit Jugendlichen den „Nachmittagsgestaltungsraum“ nutzen zu können wurde als besondere Gelegenheit der Teilhabe am Ganztagsdiskurs bewertet. Aber es fand sich auch die Formulierung „einfach ein schönes Projekt“ und gemeint war damit vor allem der Aspekt, mit SchülerInnen deren Möglichkeiten der Partizipation in der Gesellschaft herauszuarbeiten.

Für die Hälfte der Standorte bedeutete die Teilnahme am PiG Projekt die Weiterführung der Projekte aus dem genannten Vorgängerprojekt P&P.

Bei der Frage nach den Vorerfahrungen in der Zusammenarbeit mit Schulen gaben fünf Standorte an, bereits Erfahrung mit Schulen gesammelt zu haben. Hier reicht die Bandbreite von Kooperationen im Rahmen von Projektwochen, ein Angebot im Nachmittagsbereich, Projekte mit unterschiedlichen Schultypen, Zusammenarbeit an punktuellen Problemlagen, bis hin zur jahrelangen Kooperation mit Schulen in Form einzelner Seminare zu verschiedenen Themen. Ein Standort führte die Zusammenarbeit aus dem Vorgängerprojekt fort, während ein Standort bisher keine Erfahrung in der Zusammenarbeit mit Schule hatte.

Zusammenfassend lassen sich die Vor-Erfahrungen mit Schulen eher als punktuell oder sequenziell in unterschiedlichen, aber in der Regel zeitlich befristeten Formen bezeichnen. Es gab keinen Standort, der seine bisherige Tätigkeit explizit als Kooperation mit Schule bezeichnete.

Themen und Angebote der bisherigen Zusammenarbeit waren unter anderem, Fragen von Demokratieentwicklung, Bildungsurlaub für BerufsschülerInnen, Angebote der politischen Bildung im Rahmen von Projektwochen und Seminaren, Zeit- und Stadtgeschichte, Wendebiografien, Beruf- und Lebensplanung sowie Übergang Schule und Beruf. Bei letztgenannten handelte es sich nicht um klassische Berufsorientierungs-Seminare, sondern der Schwerpunkt lag auf der Lebens- und Alltagssituation der Jugendlichen, und der Frage wo sie hin wollen und welche Probleme eventuell auf sie zukommen können. Auch die Themen soziale Benachteiligung und fehlende gesellschaftliche Aufstiegschancen waren präsent. Ziel der Bildungsaktivitäten im nonformalen Bereich unter der Regie der außerschulischen Träger ist es, die individuelle Situation der Jugendlichen in die gesellschaftliche Gesamtsituation einzubeziehen, um so Perspektiven zu erweitern und gleichzeitig auf die Realitäten eines schwierigen Arbeitsmarktes aufmerksam zu machen.

3.3 Ziele der Angebote

Die Ziele der Standorte mit ihren Angeboten im Rahmen von PiG waren zahlreich. Sie lassen sich in folgende Kategorien einteilen.

Für den Bereich der politischen Bildung in einem engeren Sinn wurde als Ziel der Angebote genannt, den SchülerInnen aufzuzeigen, wie Politik im Alltag und in ihrer Lebenswelt verankert ist. Der persönliche Bezug zum politischen System sollte hergestellt werden. Als weiteres Ziel wurden genannt: das Thema Armut und Reichtum, sowie die Auseinandersetzung hiermit in der eigenen Stadt.

Weiterhin werden klassische Ziele der außerschulischen Jugendbildung erwähnt. Zu nennen sind hier die Partizipation der SchülerInnen und die Stärkung der Persönlichkeit der SchülerInnen im Sinne von Selbstbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Mit diesen Zielen einher geht auch der Versuch, die Bereitschaft der SchülerInnen zu gesellschaftlichem Engagement anzuregen und zu stärken. Die Angebote der außerschulischen Träger zielten auch darauf, SchülerInnen auf die zukünftige Arbeitswelt vorzubereiten. Dies geschah zum einen im Bereich der Arbeit mit Medien wie Film und Fotografie. Diese Arbeitsfelder konnten innerhalb des Projektes kennengelernt werden und die SchülerInnen erwarben fachspezifisches Wissen. Zum Anderen geschah dies auch durch die produktorientierte Arbeit an Filmen und anderen Medien. Dieses Setting knüpfte aus Sicht der LehrerInnen stärker am Themenfeld Arbeitswelt und weniger am Lernfeld Schule an.

Die häufig durchgeführten medienpädagogischen Angebote ermöglichten zudem die Zielsetzung einer Sensibilisierung und kritischen Auseinandersetzung über die Relevanz und den Umgang mit Medien. So sollte beispielsweise eine „visuelle Bild-Lesekompetenz und Bild-Sprechkompetenz“ bei den SchülerInnen erreicht, bzw. ausgebildet werden. Darunter wird auf der einen Seite das kritische Verständnis bezüglich einer möglichen Manipulation durch Medien, die Fähigkeit der Medien, politischen Einfluss auszuüben und die daraus resultierende Bedeutung für gesellschaftliche Prozesse verstanden. Auf der anderen Seite bedeutet dies aber auch die Befähigung, den eigenen Ausdruck zu entwickeln und in die persönliche Bildsprache integrieren zu können.

Die Angebote zielten darüber hinaus auch auf synergetische Effekte ab. So entstanden in einer Geschichtswerkstatt neben den persönlichen Lernerfolgen der teilnehmenden SchülerInnen auch Unterrichtsmaterialien, welche in der Schule zukünftig genutzt werden. Die Produktion der Materialien stieß bei den SchülerInnen auf große Resonanz.

„Zum einen ist es von Schülern und zum anderen bezieht es sich ja auf die Region und da kann man Geschichte und politische Probleme dann ganz konkret hier vor Ort fest machen.“ (Projektverantwortlicher)

LehrerInnen nannten als Ziel der Projekte, über die Mitarbeit und Kooperation mit außerschulischen Trägern voneinander zu lernen.

Insgesamt wurde unabhängig von der jeweiligen Schwerpunktsetzung deutlich, dass die außerschulische Jugendbildung durch ihre Angebote darauf abzielt, den SchülerInnen eine andere Art des Lernens aufzuzeigen. Die Ziele wurden daher häufig in Abgrenzung zu Schule formuliert.

Genannt wurde hier exemplarisch:

„und halt irgendwie ein bisschen rauskommen aus dem Schultrott und dann vielleicht auch mal ein bisschen miteinander kommunizieren.“

„und auch, weil man den Schülern so ein bisschen zeigen wollte, so, das ist jetzt nicht das, was ihr sonst so kennt. Sondern das sollte schon so ein bisschen anders ... sein.“

„haben drauf geachtet, dass ... viele Exkursionen stattfinden, also das die jugendlichen Teilnehmenden schon in Bewegung geraten und nicht ... allein immer jetzt im Klassenraum stattfindet“
(Projektverantwortliche)

An den Zielformulierungen der Standorte ist festzustellen, dass den Projekten die Abgrenzung und Ergänzung zu Schule ein besonderes Anliegen war und gleichsam auch die Herausforderung, die Andersartigkeit und Eigenständigkeit der Politischen Bildung in Schule zu transformieren.

Die Formulierung eigener Angebotsziele bedarf einer Besinnung auf die eigenen Stärken und Ziele, nicht nur aber auch in Abgrenzung zu Schule, die in ihren eigenen Selbstverständlichkeiten behaftet ist. „Es gilt ein neues Verhältnis der Anerkennung von Gleichwertigkeit und Unterschiedlichkeit ... zu praktizieren“ (Thiersch 2009: 33). Allerdings besteht die Gefahr in der Ausarbeitung gemeinsamer

Zielsetzungen, dass sich außerschulische Angebote und Schule ausschließlich zur Kompensation der eigenen Schwächen nutzen. Stattdessen müssen „(...) die Lebensbedingungen der Jugendlichen als Bildungsbedingungen (Natorp) zum Bezugspunkt“ (Burkard Müller 2010: 18) gewählt werden.

3.4 Angebotsformate

Die Formate der durchgeführten Angebote im Rahmen von PiG lassen sich auf den verschiedenen Ebenen Zeit, Ort, Inhalt und Methode darstellen.

Auf einer zeitlichen Ebene können drei unterschiedliche Zeitformate herausgestellt werden. Es fanden (1) Angebote in wöchentlicher Form, (2) Angebote in Form eines Blockseminars, sowie (3) Angebote in Form selbständiger Projektarbeit statt. Zudem wurden wöchentliche Angebote mit zusätzlichen Blockseminaren verbunden. Die Durchführung als wöchentliches bzw. auch zweiwöchentliches Angebot fand sowohl im Nachmittagsbereich des Ganztags als auch im Vormittagsbereich mit einem Zeitumfang von anderthalb bis drei Stunden statt. Bei den wöchentlichen Angeboten wurde der häufige Ausfall der außerschulischen Angebote aufgrund von anderen schulischen Veranstaltungen als Schwierigkeit formuliert. Hier wird die Nachrangigkeit außerschulischer Angebote gegenüber schulischen Aktivitäten konstatiert. Daneben stellte sich die Arbeit in einem schulischen Zeitformat von wöchentlichen, bzw. zweiwöchentlichen Angeboten von anderthalb bzw. drei Stunden als problematisch dar:

„so war das irgendwie manchmal einfach ermüdend, also in diesen anderthalb Stunden pro Woche Rhythmus überhaupt zu arbeiten.“ (TeamerIn)

„... aber das es sind dann auch so Sachen wie, dass das den 45 Minuten Takt in dem Schule häufig gedacht wird unsere Arbeit hier nicht unbedingt immer verortet ist. Da gehen wir in dem Schulprojekt jetzt schon stark darauf ein aber wir kennen ja eigentlich nicht den Gong, der irgendwann nach einer bestimmten Minutenanzahl Seminare beendet.“ (ProjektverantwortlicheR)

Durchgeführte Blockseminare wurden in einem zeitlichen Rahmen von einem bis zu drei Tagen organisiert. Dabei fanden sie sowohl in der Woche als auch an Wochenenden statt. Gänzlich unterschiedlich zu diesen Zeitformaten wurde ein weiteres Angebot in Form einer Projektarbeit durchgeführt. Hier fanden zwar regelmäßige Treffen mit den Teilnehmenden in der siebten oder achten Schulstunde statt, jedoch wurde dies sehr flexibel gehandhabt, um den SchülerInnen selbst organisierte Aktivitäten im Rahmen des Projektes zu ermöglichen. Hier war eine flexible zeitliche Einteilung möglich.

Auffallend ist, dass alle Angebote innerhalb des schulischen Zeitrahmens von Schulhalbjahren durchgeführt wurden. Möglichkeiten, Angebote in Ferienzeiten durchzuführen um so der zeitlichen Korrelation mit schulischen Pflichtveranstaltungen zu entkommen, wurden nicht ins Auge gefasst.

Die schulische Zeitstruktur, wie 45 Minuten Takte, Denken in Schulhalbjahren und Perioden von Ferien und Schulzeit konnte, obwohl sie teils als hinderlich empfunden wurde, nicht bzw. nur teilweise überwunden werden. An dieser Stelle wären die Angebotsformen auf einer zeitlichen Betrachtungsebene durchaus ausbaubar.

Eine weitere Kategorie zur Beschreibung der Angebote sind die Orte an denen diese durchgeführt wurden. Auch hier wurden vielfältige Möglichkeiten von den Standorten genutzt. So fanden Angebote innerhalb der Schule in Klassenräumen sowie auf dem Schulgelände statt. Weiterhin wurde der Nahraum der Stadt oder Gemeinde zur Erkundung und somit als Lernort genutzt. Ferner fanden Exkursionen in Landesparlamente bzw. der Besuch politischer Entscheidungsgremien statt. Hier wurde neben der örtlichen Erkundung und Veranschaulichung durch eine entsprechende Führung auch mit Akteuren aus der Politik gesprochen. Zusätzlich nutzten die Projektstandorte unterschiedliche Räumlichkeiten innerhalb der Stadt bzw. Gemeinde. Genutzt wurden z.B. die Räume der Arbeitsagentur, die örtliche Bibliothek, ein Museum oder Räumlichkeiten eines gemeinnützigen Vereines.

Die Durchführung der Angebote fand in unterschiedlichen personellen Konstellationen statt. Akteure waren Projektverantwortliche, Lehrpersonal, TeamerInnen, ExpertInnen für spezielle Bereiche, wie beispielsweise Fotografinnen oder Kameraleute sowie SchülerInnen, sowohl als Teilnehmende als auch als TeamerInnen. Hier gab es die unterschiedlichsten Vorgehensweisen. So wurden Angebote teilweise nur durch die TeamerInnen der Standorte durchgeführt. In einer anderen Variante arbeiteten LehrerInnen mit TeamerInnen innerhalb des Angebotes zusammen.

Es konnten gerade in Formaten außerhalb des schulischen Ort- und Zeitrahmens Rollenbilder und Verhaltensweisen zwischen den Beteiligten aufgelöst und produktiv erweitert werden.

„Da war`s wirklich so da half jeder dem anderem, äh der Lehrer war mehr Teampartner als ähm Protokollant oder Projektleiter, und die Schüler haben so viel ähm, äh Verantwortung übernommen, dass äh, dass man merkte die Identifikation mit dem Projekt war so hoch, dass sie eigentlich unserer nicht bedurften und ähm auf der anderen Seite war`s dann auch so das die Schüler den Lehrern geholfen haben, dann noch mal durchzuhalten, noch mal `ne halbe Stunde, `ne Stunde dranzuhängen, weil wir natürlich auch fürchterlich k.o. waren, also es war wirklich ein Hand-in-Hand zwischen Lehrer und Schüler“. (Lehrer)

Auch die Zusammenarbeit von TeamerInnen mit ExpertInnen für bestimmte Themenbereiche – speziell in den medienpädagogischen Projekten – wurde erprobt. Die Expertise dieser Personen innerhalb der Angebote ermöglichte es gerade den produktorientierten medienpädagogischen Angeboten professionelle Ergebnisse zu erzielen. Sie können als „ReferentInnen für spezielle Bereiche/Themen“ verstanden werden. In Abgrenzung hierzu zeigt sich auch deutlich die klassische Rolle der TeamerInnen innerhalb der Angebote. Wie bereits im Vorgängerprojekt dargestellt stellen TeamerInnen als

„andere Erwachsene“ (Hafeneger 1998) eine besondere Ressource in Schule dar. Ihre Expertise liegt im Gegensatz zu professionellen Kameraleuten oder FotografInnen darin, den Lernprozess der Teilnehmenden zu moderieren, das Setting zu gestalten sowie auf Belange der Teilnehmenden Rücksicht zu nehmen und die politische Dimension in der politischen Bildung immer wieder situationsadäquat einzubringen.

Das folgende Zitat einer Lehrkraft macht deutlich, dass genau die genannten Fähigkeiten von dem Vertreter der Schule nicht verstanden bzw. wertgeschätzt wurden:

„Und wenn ich das jetzt nicht über ARBEIT UND LEBEN gekriegt hätte und die Frau P, dann hätte man halt geguckt wo kriegt ich es dann her. Oder wenn es jetzt in dem Fall so wäre, dass die Frau M von unserer Seite und die Frau P sich absprechen ja ARBEIT UND LEBEN finanziert ein Projekt im nächsten Schuljahr, das heißt aber nicht mehr digitale Fotografie sondern anders, dann ist es durchaus so dass wir überlegen ok wie machen wir die digitale Fotografie, nehme mir vielleicht den C, der uns da ins Haus geflattert ist über ARBEIT UND LEBEN und versuchen den über einen Vertrag zu binden und das Angebot im nächsten Jahr aufrecht zu erhalten. In ähnlicher Art und Weise, das ist schon angedacht so“ (Lehrer)

An dieser Stelle wird die Unsichtbarkeit der Expertise der außerschulischen Jugendbildung deutlich. Wird Schule die Klarheit des Mehrwertes nicht eindeutig, wirken TeamerInnen in technischen, kulturellen, medialgestalterischen Schwerpunktsetzungen durchaus austauschbar durch Fachleute im Bereich von Medien und Kultur. Hier wird auch die besondere Vermittlungsschwierigkeit Politischer Bildung gegenüber anderen Teilbereichen, z.B. Sport, Kunst, Musik, Kultur, Technik deutlich.

Weiterhin ist für die Beschreibung der personellen Konstellation innerhalb der Angebote auch die Mitarbeit der Projektverantwortlichen zu nennen. Sie waren teilweise auch an der Durchführung der Angebote beteiligt. Ihre Hauptaufgabe bestand jedoch in allen Projekten in der Koordination der Kooperation. Diese Koordination fand sowohl inhaltlich als auch organisatorisch statt. Dabei standen in allen Angeboten die TeamerInnen in enger Absprache mit den Projektverantwortlichen.

Auf einer methodischen Ebene lassen sich die durchgeführten Angebote aufgrund ihrer unterschiedlichen Herangehensweise an die Themen der politischen Bildung darstellen. Im einschlägigen wissenschaftlichen Diskurs wird immer wieder das Innovationspotenzial der außerschulischen Jugendbildung bezüglich ihrer Erarbeitung von kreativen Methoden für die Umsetzung unterschiedlicher Inhalte deutlich (vgl. Schröder/Balzter 2010). Methodisch lässt sich vor allem der Bereich der medienpädagogischen Arbeit herausstellen. Sie wurde in drei von sechs Projektstandorten genutzt. Zur Anwendung kamen hier ein Filmprojekt sowie zwei Fotoprojekte. Diese Methodik verlieh den Angeboten eine gewisse Produktorientierung und ermöglichte die Teilnahme an Filmwettbewerben etc. Diese Form der Projektarbeit (handlungsorientierte Medienarbeit) bietet eine Chance zur Motivation und Anwerbung von TeilnehmerInnen und gleichsam ein Risiko. Die Motivation liegt in dem starken Anreiz medi-

enpädagogischer Produktherstellung, da sie es den TeilnehmerInnen ermöglicht, Ergebnisse der Arbeit zu sehen und anderen zu präsentieren.

„Die Schüler könnten, also auf jeden Fall äh hervorheben dass es ihnen Spaß gemacht hat, das haben die auch in der letzten Abschlusssitzung besprochen, sie hätten gerne den Schwerpunkt noch mehr auf dass Filmische gelegt, also weniger Theorie, weniger, schriftliche Reflektion und noch mehr Film Produktion.“
(LehrerIn)

Das Risiko begründet sich vor allem darin, dass durch eine Dominanz der Methodik bzw. der Medien der inhaltliche Aspekt der politischen Bildung in den Hintergrund gedrängt wird. Beispielsweise ließen sich Tendenzen erkennen, dass die TeamerInnen aufgrund des starken Interesses der Teilnehmenden an der Nutzung der Medien nur in geringem Maße die Tätigkeiten auf einer politischen Ebene abstrahierten und reflektierten.

„Also ich glaube, dass das jetzt bei den Jugendlichen das so ankommt, dass das der Inhalt wäre. Und das ... das müssen wir tatsächlich noch mal überlegen ... oder ich weiß auch nicht wirklich wie das funktioniert“ (ProjektverantwortlicheR)

Hier gerät das Angebot in ein Dilemma, da gegebenenfalls den Bedürfnissen der SchülerInnen entsprochen wird, indem die Medien in den Fokus geraten, aber sich langsam von den Zielen der politischen Jugendbildungsarbeit entfernen, bzw. nicht mehr von den TeamerInnen eingeholt werden können. Diese Überlegungen werden in Kapitel 4.1 erneut aufgegriffen.

Weiterhin nutzten die Standorte Methoden der Erlebnispädagogik und der interkulturellen Bildung, um durch sie gruppendynamische Prozesse anzustoßen. Dadurch wurden sich die TeilnehmerInnen ihrer Person und ihrer Rolle in der Gruppe bewusster. Dafür wurden auch spezielle Methoden der Selbstreflexion angewandt.

Außerdem wurden Konzepte im Anschluss an forschenden Lernens genutzt. So konnten TeilnehmerInnen über Recherche, Interview oder Expertenbefragung ihre Themen erarbeiten.

Zusammenfassend waren die Herangehensweise innerhalb der Angebote in der Schule alle prozessorientiert, partizipativ und an der Lebenswelt der SchülerInnen orientiert.

3.5 Resümee aus Sicht der Projektbeteiligten

Resümierend nennen die VertreterInnen der Standorte unterschiedlichste positive Aspekte zu den durchgeführten Angeboten. Gerade solche Aspekte der Angebote, die in deutlicher Abgrenzung zu schulischem Alltag stehen, werden besonders positiv resümierend hervorgehoben. So wird die Möglichkeit, eine Distanz zum Lehrplan zu haben als Möglichkeit der Nähe bzw. Öffnung zur Lebenswelt wahrgenommen.

Die Nähe zur Lebenswelt drückte sich in der Durchführung der Angebote sowohl thematisch als auch örtlich aus. Viele der durchgeführten Angebote fanden außerhalb des Schulgeländes statt. Zum Einen innerhalb des Sozialraumes der Jugendlichen, zum Anderen aber auch in Form von Wochenendseminaren in außerschulischen Bildungsstätten. Darüber hinaus arbeiteten in einem Projektstandort SchülerInnen innerhalb des Angebotes sogar mit ehemaligen SchülerInnen dieser Schule zusammen. Diese SchülerInnen, die sich für „einen anderen Entwicklungsweg entschieden haben und kein Abitur gemacht haben und eben eine Berufsausbildung, die haben eben noch Kontakt gehalten und haben mitgemacht, völlig los gelöst von der Schule, von sich aus.“ (LehrerIn).

Die partielle Überwindung von schulischen Grenzen ermöglicht der außerschulischen Jugendbildung - exemplarisch an diesem Fall - sogar eine Öffnung des Teilnehmendenkreises auch hin zu Jugendlichen außerhalb der Schule.

Ähnlich positiv ergeht es der außerschulischen Jugendbildung bezüglich der Möglichkeit ohne die Vergabe von Noten den SchülerInnen Rückmeldungen und damit Anerkennung zu geben.

„Da kommt manchmal mehr Anerkennung als bei schulischen Leistungen, obwohl sie die selbe Art als Technik machen müssen, aber es ist eben was äh nicht nur vom Lehrer mit einem Rotstift anerkannt wird, sondern wo sie auch mal Lob von anderen bekommen.“ (LehrerIn)

Zusammenfassend wird anhand des positiven Resümees deutlich, dass der außerschulischen Jugendbildung Möglichkeiten einer Bildungsarbeit in Differenz zu schulischer Bildungsarbeit aufgrund ihrer unterschiedlichen institutionellen Rahmungen und Vorgaben offen stehen. Verkürzt: Außerschulische Jugendbildung muss eben am Ende eines Schuljahres keine Noten verteilen. Und genau dieses Potenzial hat sie im Rahmen dieses Projektes genutzt:

„Das hätten wir von Schulseite ... insgesamt so nicht hingekriegt die Schüler so weit zu bringen, das ist Fakt. (LehrerIn).

Resümierend wird weiterhin genannt, dass ein durchgeführtes Angebot es schaffte

„(...) halt die Leute zum Nachdenken zu bringen. Also immer wieder halt. ... ja, Horizonterweiterung, klar auch. Aber wir haben jetzt nicht, wie gesagt, keine einzelnen ... oder sehr viele einzelne ... einzelnes Wissen so vermittelt in dem Sinne, dass sie jetzt sagen können, na ja, der Bundestag funktioniert so und so. Sondern es ist halt eher sozusagen so eine Art Gefühlsbildung“ (TeamerIn).

Damit ist ein Aspekt angesprochen, welcher auch in der einschlägigen Literatur wieder zu finden ist:

„Unter den drei Verben, mit denen man das Wort Bildung assoziieren kann: etwas haben bzw. wissen, etwas können bzw. tun, etwas sein bzw. sich einer Sache bewusst sein, verwenden wir noch immer die größte Anstrengung auf das erste und fast keine auf das letzte, auf das es in unserer Zeit am meisten ankäme“ (Hentig 1991: 447).

Schule wird eine zu starke Ausrichtung auf Aspekte des kognitiven Wissens zugeschrieben. Dem steht die hier beschriebene Fokussierung des Angebotes auf Aspekte des „Könnens“ und „Bewusst sein“ gegenüber.

Erneut soll jedoch an dieser Stelle kritisch darauf hingewiesen werden, dass diese Differenz zwischen der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit zwar erkannt und benannt werden kann, diese jedoch nicht dazu führen darf, dass eine Herabsetzung der KooperationspartnerIn stattfindet. Es gilt das Postulat der wechselseitigen Anerkennung von Differenz (vgl. Scherr 2008) präsent zu haben. Genau diese Anerkennung und Wertschätzung wird jedoch auch in Bezug auf die Zusammenarbeit innerhalb des Angebotes genannt.

„Das positivste war diese sehr offene, sehr freundschaftliche und sich gegenseitig in seinen Bereichen respektierende Arbeitsatmosphäre.“ (Projektverantwortliche)

Ein weiterer positiver Aspekt ergab sich für den Träger der außerschulischen Jugendbildung darin, dass dieser einen Erfahrungsgewinn bzw. eine zusätzliche Qualifikation bei der Durchführung der außerschulischen Angebote innerhalb und auch außerhalb zukünftiger Kooperationen erzielte:

„Das heißt wir qualifizieren dadurch auch unser in Anführungszeichen Normalangebot, weil wir besser verstehen welche Problemlagen in Schulen auftreten auch für Schülerinnen und Schülern da wo wir mit ihnen außerschulisch kooperieren.“ (Projektverantwortlicher)

Schule als eine Institution, welche, Jugendliche zeitlich sehr stark einbindet, und die durch sie verursachten Probleme, werden durch die Kooperation also greifbarer bzw. verständlicher. Ebendies ermöglicht es, die eigenen Angebote anzupassen und entsprechend zu qualifizieren. Konkret bedeutete dies für einen Projektstandort u.a. auch, dass innerhalb des TeamerInnenarbeitskreises das Verhältnis von kurzzeitpädagogischen Maßnahmen zu langzeitpädagogischen Maßnahmen für bestimmte Angebote und Zielgruppen noch einmal neu überdacht wurde, um stärker auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden eingehen zu können.

Neben den zahlreich genannten positiven Anmerkungen zu den durchgeführten Angeboten wurden in den Interviews auch negative Aspekte erwähnt. Kritisiert wurden die durchgeführten Angebote in Bezug auf ihre zeitliche Struktur und Verortung. Zum Einen nannten einzelne Standorte die starren Zeitformate im Rahmen von 1,5 Stunden pro Woche als problematisch für die Durchführung ihrer Angebote.

„So war das irgendwie manchmal einfach ermüdend, also in diesen anderthalb Stunden pro Woche Rhythmus überhaupt zu arbeiten.“ (TeamerIn)

Zum anderen nannten sie die Verortung im späten Nachmittag als schwierig in Bezug auf die Konzentrationsfähigkeit sowie in Bezug auf die Korrelation des Angebotes mit nicht im Ganztage angesiedelten Freizeitbeschäftigungen (z.B. Sportvereinen, Jugendarbeit, Jugendverbänden, Peer group). Diese

zeitlichen Problematiken teilten jedoch nicht alle Standorte.

Weiterhin wurde aus den Projektstandorten eine Nachrangigkeit der eigenen Angebote gegenüber Angeboten der Schule zurückgemeldet. Dies wurde sowohl an der schrumpfenden TeilnehmerInnenzahl in Zeiten der Klausurphasen als auch an ausfallenden Terminen aufgrund von Schulveranstaltungen festgestellt.

„ (...) also ist es jetzt zum Schluss doch ganz schön gebröckelt, was glaub ich auch damit zusammen hängt dass viele jetzt einfach Schulabgänger sind und jetzt vor den Sommerferien, also nach den Prüfungen oder während der Prüfungszeit, ja denen irgendwie ganz woanders der Kopf stand...“ (TeamerIn)

3.6 Ergebnisse der Befragung der SchülerInnen - Die Angebote außerschulischer Träger aus Sicht der SchülerInnen

3.6.1 Methodisches Vorgehen

Im Rahmen des Projektes „Politische Jugendbildung und Qualität im Ganzttag“ wurde gegen Ende des Schuljahres 2010 eine quantitative Schülerbefragung durchgeführt. Ziel dieser Befragung war es, die Meinungen der Schülerinnen und Schüler zu folgenden Themenkomplexen abzufragen:

- a. Organisatorische Rahmenbedingungen
- b. Allgemeine Zufriedenheit mit dem Projekt
- c. Partizipation
- d. Teamerinnen und Teamer
- e. Auswirkungen des Projekts
- f. Sozio-demografische Daten

Dazu wurde ein Fragebogen entwickelt, der in den einzelnen Standorten an die Schülerinnen und Schüler verteilt wurde. Die Rücklaufquote in den einzelnen Standorten war sehr heterogen. Wichtig zu betonen ist es, dass die Befragung nur in vier von sechs Standorten durchgeführt wurde. Es handelt sich hierbei um die Standorte Bremen, Hamburg, Hessen und das Saarland. Dies ist unter anderem auf die zeitlichen Strukturen der jeweiligen Projektstandorte und den Zeitpunkt des Einsatzes der Fragebögen zurückzuführen. Es haben 43 Schülerinnen und Schüler an der Befragung teilgenommen.

Insgesamt lag die Rücklaufquote bezogen auf die ursprüngliche Gesamtheit der beteiligten sechs Projekte bei 38 %. Da jedoch in zwei Standorten kein Rücklauf erfolgte, liegt die Rücklaufquote für die übrigen vier Standorten bei 60%. Die Ergebnisse der Auswertung der Fragebögen können also nur dann als repräsentativ beschrieben werden, wenn man berücksichtigt, dass sich die Ergebnisse lediglich auf die Standorte Bremen, Hamburg, Hessen und Saarland beziehen.

Die Auswertung der Schülerfragebögen wird mit Hilfe des statistischen Auswertungsprogramms PASW durchgeführt. In einem ersten Schritt werden dazu allgemeine Informationen bezüglich der teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ausgewertet. In einem zweiten Schritt werden Hypothesen aufgestellt, die mit Hilfe der Datenanalyse überprüft werden.

3.6.2 Allgemeine Daten

In diesem Kapitel werden allgemeine Daten bezüglich der Befragung und der Schülerinnen und Schüler, die sich an der Befragung beteiligt haben, dargestellt. Diese Daten umfassen die Altersstruktur der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, das Geschlecht, die Schulform, die Nationalität (Migrationshintergrund) und außerschulische Aktivitäten im politischen oder sozialen Bereich

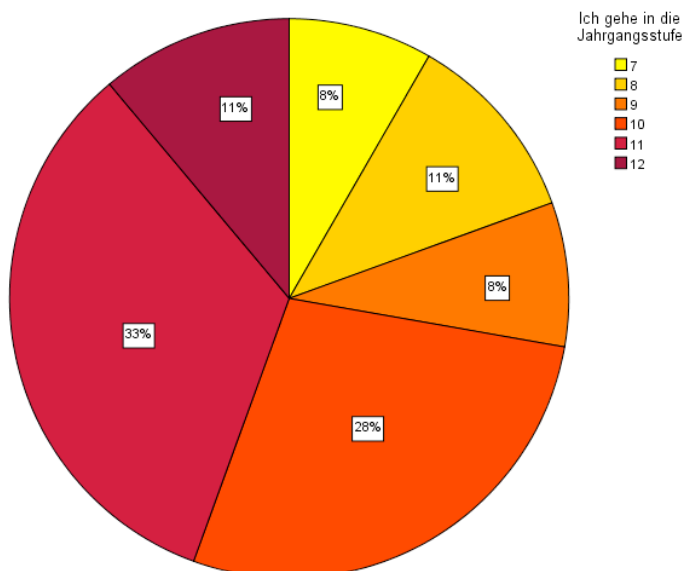
Das Alter der Schülerinnen und Schüler reicht von 12 Jahren bis zu 21 Jahren. Das Durchschnittsalter innerhalb des gesamten Projekts lag bei 17 Jahren. Die Angebote wurden in der 7., der 8., der 9., der 10., der 11. und der 12. Jahrgangsstufe durchgeführt. Die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Jahrgangsstufen lässt sich der untenstehenden Grafik entnehmen)

Geschlechterverteilung

Innerhalb des Projektes PiG ist die Gruppe der Schülerinnen mit 61% im Vergleich zu der Gruppe der Schüler mit 39% deutlich höher vertreten.

Schulform

Das Projekt PiG fand in Realschulen, Gesamtschulen, Hauptschulen und Gymnasien statt. Die meisten Schülerinnen und Schüler nahmen mit 55% an dem Projekt in Realschulen statt.



Den geringsten Anteil der Schulen macht das Gymnasium aus. Lediglich in einem Projekt PiG waren Gymnasiasten eingebunden. Es handelt sich hierbei um den Standort Saarland.

Nationalität

Die Geburtsländer der Schülerinnen und Schüler sind Deutschland mit 76 %, Türkei mit 8% und Frankreich mit 5%. Einzelne Schülerinnen und Schüler

kamen auch aus Afghanistan und Albanien. Aufgrund der Abfrage der Herkunftsländer der Eltern lässt sich zu den Schülerinnen und Schülern sagen, dass es unter ihnen einen hohen Anteil von Schülern mit unterschiedlichem Migrationshintergrund gibt.

Politisches und soziales Engagement

Um grundlegend zu erfassen, in wie weit sich die Schülerinnen und Schüler derzeit mit politischen und sozialen Themen befassen, wurde in dem Fragebogen abgeprüft, wie viele der Befragten derzeit Politikunterricht an der Schule haben. 63% aller Schülerinnen und Schüler hatten im selben Schuljahr parallel auch Politikunterricht. Es ist also festzuhalten, dass ein Großteil der Schülerinnen und Schüler sich in der Schule mit politischen Themen beschäftigt.

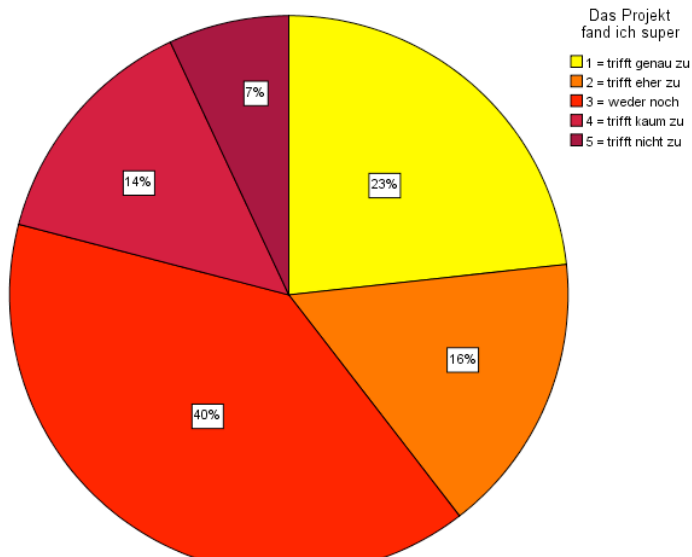
Des Weiteren war es von Interesse, ob sich die Schülerinnen und Schüler auch außerhalb der Schule im institutionellen Rahmen im politischen oder sozialen Bereich engagieren. Bei einer Partei macht keiner der Schülerinnen oder Schüler mit. Einer Religionsgemeinschaft zugehörig fühlen sich 10%. Lediglich eine Schülerin engagiert sich bei einer gemeinnützigen Organisation und zwei Schüler sind bei einem politischen Jugendverband aktiv..

3.6.3 Hypothesenprüfung

Um die angeführten Hypothesen auswerten zu können wurden ihnen einzelne Variablen zugeordnet, die in einem zweiten Schritt gekreuzt wurden. Durch den Chi Quadrat Test und den Cramers V Wert ist dann jeweils ersichtlich, ob ein Zusammenhang zwischen den Hypothesen besteht und sie somit bestätigt werden können. In diesem Kapitel werden Teile der gewonnenen Erkenntnisse direkt interpretiert um im letzten Kapitel (Ausblick) Empfehlungen für weitere Projekte geben zu können.

Hypothese 1

„Je mehr Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Themen einbringen konnten, umso zufriedener waren sie insgesamt mit der AG.“



Als Erste Variable geht es um die Zufriedenheit mit dem Projekt. Die Verteilung der Zufriedenheit ist der Grafik zu entnehmen.

Insgesamt stimmen 39% der Schülerinnen und Schüler der Aussage zu, dass sie das Projekt „super“ finden.

Weitere 40% sind unentschlossen und 21% stimmen der Aussage, dass sie das Projekt super finden kaum zu, oder nicht zu. Die Schülerinnen und Schüler sind also mit dem Projekt eher zufrieden als unzufrieden.

Des Weiteren soll an dieser Stelle überprüft werden, ob die Schülerinnen und Schüler fanden, dass sie innerhalb des Projekts eigene Themen einbringen konnten. Gemessen werden kann dies an Hand der Ergebnisse der Frage nach den Einbringungsmöglichkeiten. Mehr als die Hälfte der Befragten (56%) fanden, dass Sie ihre eigenen Themen einbringen konnten. 21% der Schülerinnen und Schüler gaben an, ihre eigenen Themen nicht einbringen zu können.

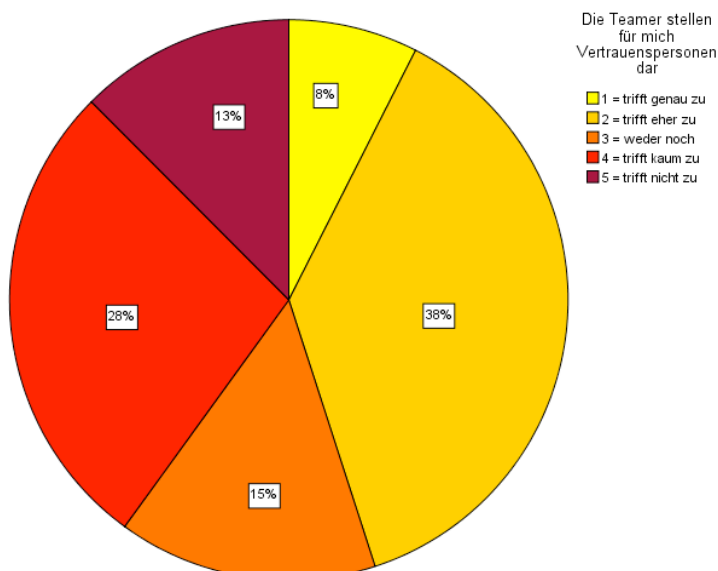
Die Analyse der Ergebnisse hat gezeigt, dass der vermutete Zusammenhang zwischen den beiden Aspekten nicht besteht. Das Einbringen eigener Themen hätte somit keine direkte Auswirkungen auf die Gesamtzufriedenheit innerhalb des Projektes gehabt.

Hypothese 2

„Haben die Schülerinnen und Schüler die Teamerinnen und Teamer als Vertrauensperson erlebt, waren sie insgesamt zufriedener mit der AG.“

In dieser Hypothese soll überprüft werden, ob es Auswirkungen auf die Gesamtzufriedenheit hat, wenn die Schülerinnen und Schüler die Teamerinnen und Teamer als Vertrauensperson erlebt haben. Da die Gesamtzufriedenheit schon für die Untersuchung der 1. Hypothese dargelegt wurde, soll an dieser Stelle nur die Aussage untersucht werden, ob die Schülerinnen und Schüler die Teamerinnen und Teamer als Vertrauenspersonen erlebt haben.

Die Grafik zeigt, dass die Meinungen weit auseinander reichen. 46% der Befragten haben die Teamerin oder den Teamer als Vertrauensperson erlebt. 41 % haben dies jedoch nicht empfunden, oder kaum empfunden.



In der Hypothese wird nun die Vermutung aufgestellt, dass die Schülerinnen und Schüler, die die Teamerinnen und Teamer als Vertrauensperson empfunden haben, insgesamt zufriedener mit dem Projekt waren. Diese Aussage, kann nicht bestätigt werden. Die Zufriedenheit mit dem Projekt hängt also weder von dem Einbringen eigener Themen (Hypothese 1), noch von der Wahrnehmung des Teams als Vertrau-

ensperson ab. In weiteren Untersuchung wurde herausgefunden, dass auch die Durchführung des Projekts außerhalb des Schulgebäudes keine Auswirkungen auf die Gesamtzufriedenheit hatte.

Hypothese 3

„Wenn die AG gut in den Tagesablauf der Schülerinnen und Schüler integriert war, waren sie insgesamt zufriedener mit dem Angebot.“

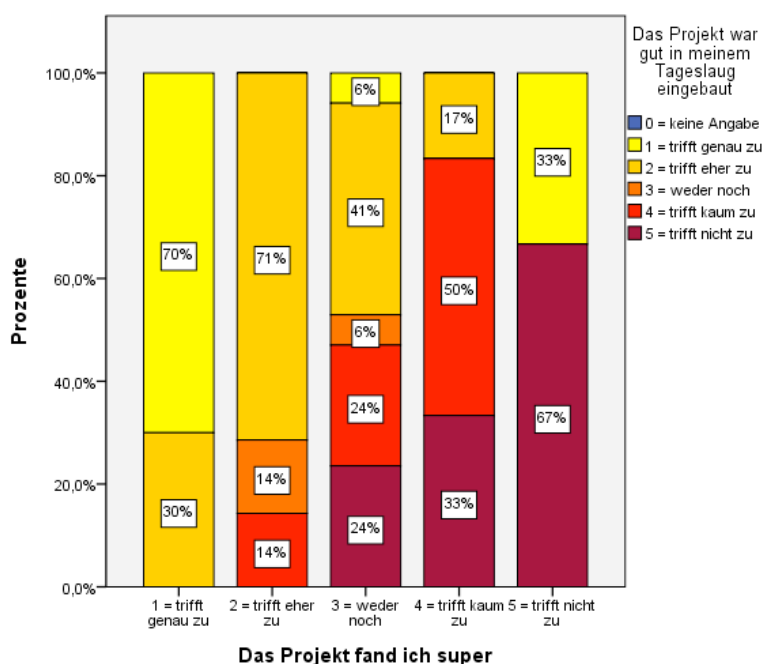
In dieser Hypothese soll nun genauer untersucht werden, ob die Integration des Projekts in den Tagesablauf der Schülerinnen und Schüler eine Auswirkung auf die Gesamtzufriedenheit hat.

Ob das Projekt gut in den Tagesablauf der Schülerinnen und Schüler integriert war, zeigt die Häufigkeitsauszählung. Auch hier ist die Verteilung sehr gleichmäßig. Es gab Schülerinnen und Schüler, die der Meinung sind, das Projekt sei gut in den Tagesablauf integriert. Ebenso gab es einen ähnlich hohen Anteil an Befragten die fanden, dass das Projekt weniger gut, oder gar nicht gut in den Schulalltag integriert war.

Die Kreuzung der beiden Variablen hat gezeigt, dass ein Zusammenhang zwischen der Gesamtzufriedenheit mit dem Projekt und der Integration des Projekts in den Tagesablauf besteht.

Die Grafik zeigt, dass der Anteil der zufriedenen Schülerinnen und Schülern unter denen, die fanden, dass das Projekt gut in den Tagesablauf integriert war, höher war als bei denen, die fanden, dass das Projekt nicht gut in den Tagesablauf integriert war. Dies bedeutet, je besser das Projekt in den Tagesablauf integriert war, umso zufriedener waren die Schülerinnen und Schüler insgesamt. Auf der anderen Seite zeigt sich auch, dass unter denen, die fanden, dass das Projekt nicht in den Tagesablauf integriert war, kaum einer mit dem Projekt zufrieden war.

Die Hypothese kann demnach bestätigt werden. Die Zufriedenheit mit dem Projekt hängt maßgeblich



mit der Integration des Projekts in den Tagesablauf ab.

In einem letzten Schritt wurde auch untersucht, in wie weit sozio-demografische Daten einen Einfluss auf die Zufriedenheit haben. Diese Untersuchung hat gezeigt, dass ein Zusammenhang zwischen der allgemeinen Zufriedenheit mit

dem Projekt und dem Geschlecht besteht. Die männlichen Teilnehmer waren insgesamt zufriedener mit dem Projekt als die Teilnehmerinnen.

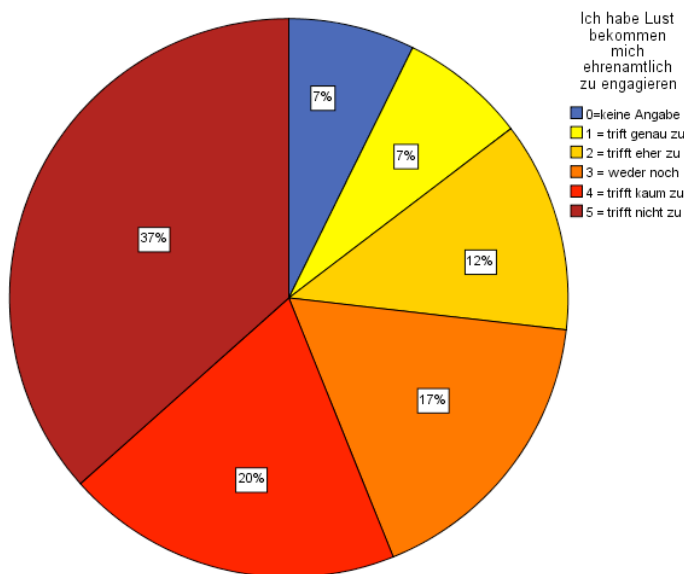
Hypothese 4

„Je mehr das Projekt im Auge der Schülerinnen und Schüler mit Partizipation zu tun hatte, umso mehr haben sie Lust bekommen, sich politisch oder ehrenamtlich zu engagieren.“

Diese Hypothese gibt an, dass je mehr das Projekt aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler mit Partizipation zu tun hat, umso eher haben sie Lust bekommen sich politisch zu engagieren. In dieser Hypothese steckt demnach die Vermutung, dass eine partizipative Struktur eines Projekts die Schülerinnen und Schüler dazu anregt, sich auch außerhalb des Projekts politisch zu engagieren und selbst mit zu bestimmen.

Insgesamt fanden 68% aller Befragten Schülerinnen und Schüler, dass das Angebot in ihrer Schule mit Partizipation zu tun hatte. Nur 9% waren der Meinung, dass dies nicht der Fall war. Die restlichen Befragten waren unentschlossen.

19% der Schülerinnen und Schüler haben angegeben, Lust bekommen zu haben, sich ehrenamtlich zu engagieren. Ein politisches Engagement können sich ebenfalls 19% vorstellen.



Ob ein Zusammenhang zwischen dem Erkennen von partizipativen Strukturen und der Vorstellung sich politisch oder ehrenamtlich zu engagieren besteht, soll nun überprüft werden. Eine Kreuzung der beiden Themen hat gezeigt, dass partizipative Strukturen das politische oder ehrenamtliche Engagement nicht fördern. Dies bedeutet, dass es nicht ausreicht, Seminare partizipativ zu gestalten, sondern dass beispielsweise zudem politisches und ehrenamtliches Engagement inhaltlich behandelt werden müssen.

Hypothese 5

„Es hat den Schülerinnen und Schülern gefallen, wenn Teile des Angebots außerhalb des Schulgeländes, oder Abends und am Wochenende stattgefunden haben.“

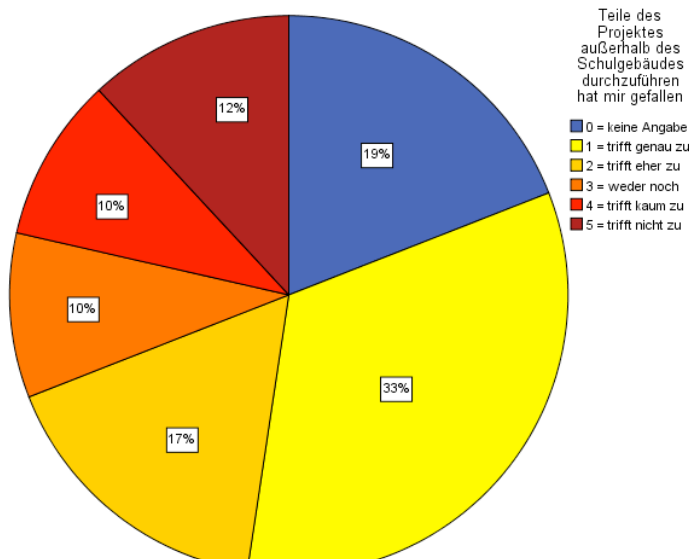
Diese Hypothese sagt grundlegend aus, dass ein außerschulischer Ort für die Durchführung der AG positive Auswirkungen auf die Gruppendynamik hat. Es soll untersucht werden, in wie weit die Schülerinnen und Schüler es gut fanden, Teile des Projekts außerhalb des Schulgeländes oder am Wochenende und abends durchzuführen.

Insgesamt hat es dem Großteil der Schülerinnen und Schüler gefallen, wenn die AG auch außerhalb der Schule stattgefunden hat. So gaben 50% an, dass es ihnen gefallen, oder eher gefallen hat, dass Teile des Angebotes außerhalb der Schule stattgefunden haben. Nur 22% gaben an, dass es ihnen nicht, oder eher nicht gefallen hat. Der Rest der Befragten war unentschlossen. Die 22% lassen sich dadurch erklären, dass es für die Schülerinnen und Schüler einen Mehraufwand bedeutet, wenn die Angebote nicht auf dem Schulgelände stattfinden.

Gerade in Anbetracht dessen ist der Prozentsatz von 50 % derer, die es gut fanden, dass Teile der AG auch außerhalb des Schulgeländes stattgefunden haben als hoch zu bezeichnen.

Erstaunlich sind die Ergebnisse der Häufigkeitsauszählung bei der Frage danach, ob es den Schülerinnen und Schülern gefallen hat, Teile der AG auch nach Schulschluss, beispielsweise abends oder am Wochenende durchzuführen.

Die Ergebnisse zeigen, dass es nur 35 % der Schülerinnen und Schüler gut fanden, dass Teile des Projekts nach Schulschluss, also abends oder am Wochenende stattgefunden haben. Dahingegen hat es



45% nicht, oder kaum gefallen. Teile der AG abends oder am Wochenende durchzuführen ist also ein zu großer Mehraufwand für die Schülerinnen und Schüler.

Generell kann festgehalten werden, dass es Schülerinnen und Schülern gefällt, wenn Teile außerhalb des Schulgeländes stattfinden. Wenn Teile

der AG jedoch auch am Abend und am Wochenende stattfinden, findet dies nur ca. 1/3 der Schülerinnen und Schüler gut.

Die Vermutung, dass es eher älteren Schülerinnen und Schülern gefallen hat, wenn Teile des Angebots auch abends oder am Wochenende stattgefunden haben, kann nicht bestätigt werden.

Hypothese 6

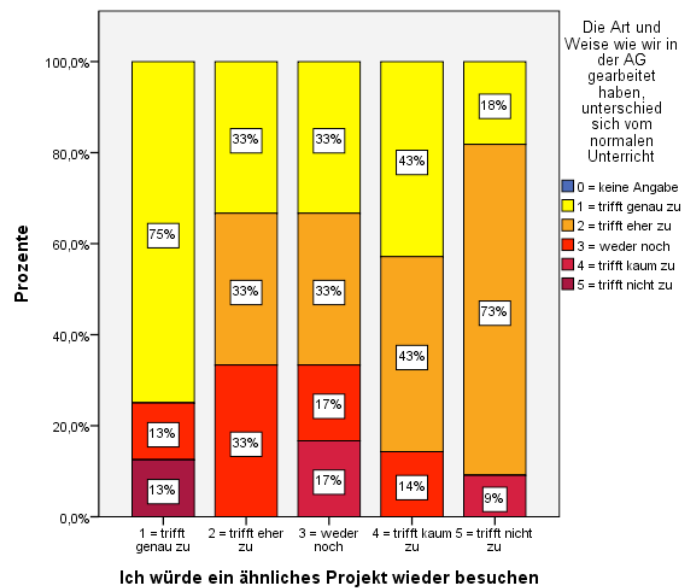
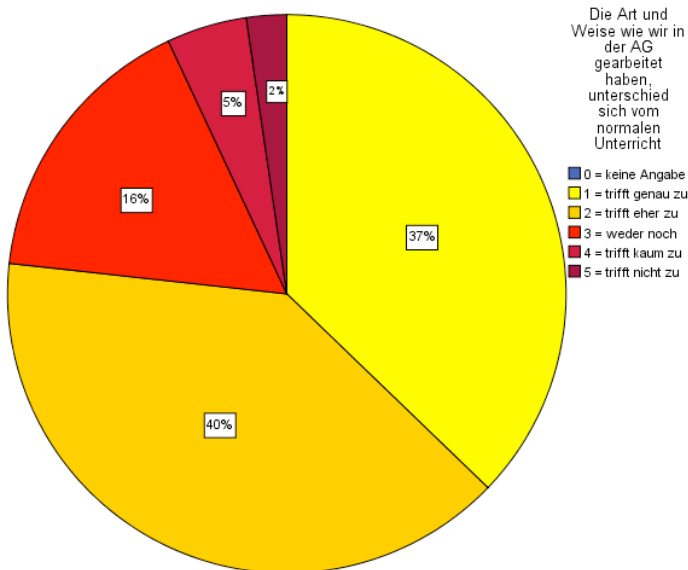
„Wenn Schülerinnen und Schüler neue Arten zu lernen kennengelernt haben, würden sie eine ähnliche AG wieder besuchen.“

An dieser Stelle soll untersucht werden, ob Schülerinnen und Schüler, die neue Arten zu lernen kennengelernt haben, eine ähnliche AG wieder besuchen würden. Es soll also überprüft werden, ob die eingesetzten Methoden eine Auswirkung darauf haben, dass Schülerinnen und Schüler ein ähnliches Projekt wieder besuchen möchten.

77% der Schülerinnen und Schüler waren der Meinung, dass sich die Art und Weise der Arbeit in der AG von dem normalen Unterricht unterscheidet.

Das Kreisdiagramm zeigt deutlich, dass nur ein sehr geringer Anteil (7%) der Meinung war, dass sich Art und Weise nicht unterschieden hat.

Zwischen den beiden Aspekten konnte bei der Auswertung ein Zusammenhang entdeckt werden. Dieser ist der Grafik zu entnehmen.



Es hat sich gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler, die neue Arten zu arbeiten kennen gelernt haben, tendenziell eher wieder ein ähnliches Projekt besuchen würden.

3.6.4 Ausblick

Die Ergebnisse zu den Hypothesen haben gezeigt, dass es für zukünftige Projekte grundlegende Strukturen gibt, die beachtet werden sollen, um den Erfolg des Projekts zu sichern. Als ein wichtiger Aspekt konnte die Integration des Projekts in den Schulalltag identifiziert werden. Je besser das Projekt integriert ist, umso zufriedener sind die Schülerinnen und Schüler mit dem Angebot. Dies bezieht sich nicht nur, aber wohl auch auf die Nutzung des Vor- und Nachmittagsbereiches.

Bezüglich der Organisation ARBEIT UND LEBEN kann festgehalten werden, dass in den einzelnen Standorten sehr transparent mit der Zugehörigkeit der Teamerinnen und Teamer umgegangen wurde. So wusste ein Großteil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, welcher Organisation die Teamerinnen und Teamer angehören.

Aufschlussreich war auch das Ergebnis zu den außerschulischen Lernorten. Generell hat es den Schülerinnen und Schülern gefallen, Elemente der Angebote auch außerhalb des Schulgeländes durchzuführen. Teile des Projekts außerhalb der Schulzeiten, also am Wochenende und abends durchzuführen, stieß bei vielen Schülerinnen und Schülern auf Ablehnung. Dies könnte damit begründet werden, dass es einen erheblichen Aufwand bedeutet und Schülerinnen und Schüler solche Strukturen nicht kennen. Angebote am Wochenende durchzuführen kann also dann zu einer höheren Zufriedenheit führen, wenn sich die schulischen Strukturen insgesamt aufgelockert haben und Schülerinnen und Schüler offener für Neues sind. Die Art und Weise, wie in den einzelnen Angeboten gearbeitet wurde, hat den Schülerinnen und Schülern gefallen. Dies lag vor allem daran, dass sich die Methoden von dem klassischen Unterricht unterschieden und der Schultag somit aufgelockert wurde. Die oftmals partizipative Form der Angebote hatte jedoch keine Auswirkungen auf den Wunsch sich auch außerhalb der Schule zu engagieren.

Insgesamt lässt sich das Fazit ziehen, dass das Projekt für die Schülerinnen und Schüler ein Zugewinn war. Dies betrifft die neuen Methoden die eingeführt wurden aber auch Inhalte und die Arbeit mit den Teamerinnen und Teamern. Konkrete Folgen, wie ein gesteigertes politisches Interesse, oder die Motivation, sich aktiv an gesellschaftlichen Prozessen zu beteiligen konnte nicht belegt werden.

Die langfristigen Auswirkungen des Projekts können zu diesem Zeitpunkt noch nicht untersucht werden.

4 Zur Politischen Bildung im Ganzttag

Das folgende Kapitel widmet sich der Frage nach den Herausforderungen die in der politischen Bildungsarbeit in Ganzttagsschule zum Vorschein kommen können. Hierbei werden die Hindernisse exemplarisch anhand der Berichte aus den Standorten aufgeführt. Nach den Hürden die sich im Ganzttag zeigen, sollen im Anschluss auch die Möglichkeiten, die sich für die politische Jugendbildungsarbeit ergeben, kurz gegenüber gestellt werden.

4.1 Herausforderungen von politischer Bildung in Schule

Als besondere Herausforderung lassen sich die Abwesenheit von Freiwilligkeit und das Vermittlungsproblem der politischen Jugendbildungsarbeit benennen.

Die Angebote der Standorte im Rahmen von PiG waren unterschiedlich in den Rahmen der Ganzttagsschule eingebettet. Eine häufige Variante war, dass die Angebote Teil von Wahlbereichen im Nachmittagsbereich waren, die SchülerInnen somit innerhalb eines Pflichtbereichs Wahlfreiheit hatten. Die freiwillige Teilnahme äußerte sich demnach als Möglichkeit der SchülerInnen zwischen den Angeboten auszuwählen. Dies ist jedoch nicht mit Freiwilligkeit gleichzusetzen und entspricht somit einer anderen Voraussetzung als in klassischen Settings der Jugendbildungsarbeit.

Hier zeigt sich das Dilemma der außerschulischen politischen Jugendbildung in der Ganzttagsschule in Bezug auf das Prinzip der Freiwilligkeit als Maxime der Jugendarbeit und Jugendbildungsarbeit.

Auch in inhaltlicher Hinsicht erweist es sich als große Herausforderung, das Dilemma, dessen sich außerschulische Jugendarbeit in Schule zunächst ausgesetzt sieht, zu überwinden.

„Andererseits ist die Hypothek, das Image des Zwanghaften, schon auch relativ groß, das heißt man muss die Teilnehmenden erstmal davon überzeugen, das es für sie auch einen Gewinn daran gibt und man muss sich aus den Abläufen eines schulischen Alltags auch in gewisser Weise erstmal herausschälen damit deutlich wird für die Teilnehmenden, das sie es hier mit einem anderen Setting zu tun haben und das wird deutlich an so kleinen Details wie das es so ein bisschen dauert bis die Teilnehmenden verstehen, das sie die TeamerInnen unserer Einrichtungen duzen können.“ (ProjektverantwortlicheR)

Unabhängig von dem Grad der Freiwilligkeit in den Angeboten in Schule, haftet den Angeboten in der Schule zumindest das *Image des Zwanghaften*, also ein gewisses Gefühl an Pflicht zur Teilnahme, an. Die Herausforderung besteht also im „*Herausschälen*“ aus eben diesem Image. Möglich wird das unter Anderem durch Abgrenzungsarbeit - wenn auch in Feinheiten - zum schulischen Setting, wie das Duzen der TeamerInnen. Deutlich ist, dass dieser Klärungsprozess zwischen SchülerInnen und TeamerInnen insbesondere in der Anfangsphase Zeit benötigt sowie in der Planung und Vorbereitung nicht

unterschätzt werden darf. Die Trennung der schulischen von den außerschulischen Angeboten wird mit den SchülerInnen besprochen bzw. transparent gemacht und die Beweggründe für diese Haltung offen gelegt. Dies trägt erheblich zur Klärung und Unterscheidung der verschiedenen Lernsettings bei. Neben der Bewusstseinsbildung bei den SchülerInnen begibt sich die außerschulische politische Jugendbildung damit in Abgrenzung zu Schule in demokratische Entscheidungsprozesse über Inhalte und Methoden. „Denn Familien, Gleichaltrigengruppen, Schulen, Hochschulen und Betriebe sind keineswegs durchgängig als Instanzen einer alltäglichen Einübung in Demokratie zu charakterisieren“ (Scherr 2008: 168).

Eine weitere Problematik welche sich innerhalb des Projektes herausstellte, ist die schwer vermittelbare Thematik der politischen Bildung im Gegensatz zu eingängigen Angebot der Kunst oder des Sports. Auf das Problem der Konkurrenzsituation in Wahlbereichen von Schule ist bereits in Kapitel 3.5 kurz hingewiesen worden. Genau hier können der abstrakte Gegenstand der politischen Bildung und sein Charakteristikum des Querschnittthemas zum Problem werden. Zum einen gestaltete sich die Zuordnung des Angebotes in vorgegebene Kategorienraster der Ganztagsangebote als schwierig. Hier berichteten zwei Vertreterinnen der Standorte, dass die Kategorisierung der Angebote seitens der Schule sich eher auf die methodische Ausrichtung der Angebote bezog und nicht auf die inhaltliche.

„Ein Problem bei denen, das ist mir damals schon ... aufgefallen, die Schule hat auch auf ihrer Webseite diese Nachmittagsangebote veröffentlicht, ist mir aufgefallen, dass es etwas schwierig ist so ein Angebot, wie wir das gemacht haben, zu verorten, also die haben so so ... Grüppchen gebildet wo es um künstlerisch kreativen Bereich geht ... musischen Bereich ... naturwissenschaftlichen Bereich, sportlichen Bereich, also ich sage jetzt mal so, die Klassiker würde ich jetzt mal sagen aus dem was ich jetzt weiß, so im aus dem Nachmittagsbereich von Schulen die Klassiker ... Angebote zu machen, die ... ja die einfach sich an Methoden orientieren. Also mal kurz gesagt ... reißerische Themen oder reißerische Methoden. Ja also Action ... Action und Spaß. So und dass ich schon gemerkt habe ... beim Gespräch dann mit der pädagogischen Leiterin, wo wollen wir das eigentlich zuordnen, das es dann ganz schnell ... halt ... mit dem Medium Fotografie zugeordnet haben, aber ... in sofern es natürlich schwierig ist zu transportieren, dass da auch ... in einer anderen Art und Weise mit Inhalten gearbeitet wird. Also das war jetzt eher so eine Randbemerkung, wo ich sage es ist jetzt ... es ist etwas schwierig, diese politische Bildung in den Nachmittagsbereich auch verstehbar einzusortieren.“ (ProjektverantwortlicheR)

Es zeigte sich, dass die Methodik, welcher sich politische Bildung bedient, aufgrund der Eigenlogik von Ganztagschulen in den Vordergrund gerückt wurde. Während die Methodik in der politischen Jugendbildung nur das Mittel zur politischen Bildungsarbeit ist, scheint bei konkurrierenden Angeboten im Ganztage die Methode der eigentliche Zweck des Angebotes zu sein, so die Einschätzung in den Standorten. Dies hat zwar aus der Logik der Schule seine Berechtigung, ist jedoch gegenläufig zur Herangehensweise der außerschulischen politischen Jugendbildung. Besonders anschaulich zeigte

sich dies bei den medienpädagogisch ausgerichteten Angeboten, gleichwohl die Schwierigkeiten nicht lediglich im Bereich der medienpädagogischen Angebote zu finden sind. Die Probleme begründen sich vor allem durch das Setting Ganztagschule, der bereits erwähnten Konkurrenz der außerschulischen Angebote im Nachmittagsbereich und der Not, sich abheben zu müssen. An dieser Stelle besteht die Herausforderung in der kommunizierten Balance zwischen Hervorhebung einer ansprechenden Methodik (Fotografie) und den zentralen Inhalten (politische Bildung). Hier lässt sich bei aller Vorsicht die These formulieren, dass dieser Spagat für Standorte, die nah an Themen der politischen Bildung im engeren Sinne geblieben sind, leichter zu überwinden war.

Klarheit über die expliziten Ziele und Inhalte der Angebote konnte von den Kooperationspartnern nur zum Teil formuliert werden. Sie ist allerdings die Voraussetzung für eine Kommunikation, welche die notwendige Transparenz über Inhalte und Ziele der Angebote außerschulischer politischer Jugendbildung herstellt. Folglich ist dies nicht in allen Standorten gelungen. Hinzu kommt, dass die Schule gegebenenfalls andere Prioritäten gesetzt hat und setzt.

„Also dadurch, dass mit dem X ja ein Fotograf dabei war, haben wir wie ich finde, als Schule und so, haben wir es auch beworben, ein Professionelles Angebot, ... und das ist, für uns als Schule ist das top Das ist ein absolut hochwertiges Angebot, mit dem wir auch werben können.“ (LehrerIn)

4.2 Möglichkeiten Politischer Bildung im Ganzttag

Die Kooperation mit Ganztagschulen bietet der außerschulischen politischen Jugendbildung vor allen Dingen eine große Chance, mit (bildungs-)benachteiligten Jugendlichen zu arbeiten.

„... die Motivation dazu ist, das Kooperation mit Schulen, weniger jetzt Regelschulen, sondern alle möglichen Schultypen, schon auch ein bedeutender Aspekt in der Jugendarbeit ist, weil über Schulen natürlich gerade bildungsbenachteiligte Jugendliche auch noch zu erreichen sind.“ (ProjektverantwortlicheR)

Schulen in ihrer Breite erreichen nahezu alle Jugendlichen. Allerdings ist das Schulsystem weiter als gegliedertes und hoch selektives Schulsystem organisiert. Im Rahmen der Ganztagschule erhält die politische Jugendbildungsarbeit potentiell den Zugang zu neuen Zielgruppen. Dies erfordert jedoch auch eine Umorientierung in der thematischen und methodischen Ausrichtung. Als förderlich zeigte sich für eine gelingende außerschulische Bildungsarbeit in Schule die thematische Nähe zur Lebenswelt der SchülerInnen. Für ein alltagsweltlich ausgerichtetes Konzept von Jugendbildungsarbeit müssen zunächst die Themen der SchülerInnen aufgegriffen werden. Diese können dann mit Hilfe der Methoden der Jugendbildungsarbeit bearbeitet und auf der Grundlage eines breiten Politikbegriffs mit den SchülerInnen reflektiert und bearbeitet werden.

„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 in Becker 2008: 20)

Als Beispiel aus PiG kann hier das Thema „Übergang von Schule in den Beruf“ angeführt werden. Dies stellt gerade in Abschlussjahrgängen ein aktuelles Thema dar. Dieses Thema wird in der Regel im Rahmen der Aktivitäten zur Berufsorientierung - je nach Schultyp unterschiedlich – von Lehrern bearbeitet. Die politische Jugendbildungsarbeit kann hier einen eigenen Beitrag leisten und die beruflichen Wünsche, aber auch gefühlte und reale Perspektivlosigkeit der SchülerInnen aufgreifen und durch die Situierung in einen gesellschaftspolitischen Kontext bearbeiten. Im Rahmen von PiG wurde dies durch die Auseinandersetzung mit Mechanismen des Arbeitsmarktes und eine Bewusstseinsbildung darüber, inwiefern Arbeitslosigkeit Resultat gesellschaftlicher Prozesse und nicht individuellen „Versagens“ darstellt, umgesetzt und wirkte damit in den Bereich der Lebensbewältigungskompetenzen hinein. Dies erfordert neben einer stark prozessorientierten Herangehensweise auch den Umgang mit einem breiten Verständnis von politischer Bildung.

„Also das Projekt war ja zu Berufs- und Lebensplanung, da waren natürlich die Standard Sachen zu Berufs- und Lebensplanung drin, also klassische Berufsorientierung und Bewerbungstraining. Wir haben halt versucht, das auszubalancieren und unseren Schwerpunkt eher zu setzen auf Lebensplanung nochmal, also eher so einen ganzheitlichen Ansatz zu finden (...) und dann haben wir halt auch noch versucht, das quasi dann in einen gesellschaftlichen Kontext zu setzen überhaupt, welche Bedeutung Arbeit hat in Gesellschaft und was passiert quasi den Leuten, die keine Arbeit finden.“ (TeamerIn)

Mit Hilfe einer politischen Dimensionierung fand eine Bearbeitung lebensweltlicher Themen der Jugendlichen statt. Hierin liegt der besondere Beitrag der außerschulischen politischen Jugendbildungsarbeit mit dieser Zielgruppe, der im Rahmen einer Kooperation mit einer Ganztagschule nur unter „Ablehnung“ vorgeschriebener Lerninhalte erreicht werden kann. Außerschulische politische Jugendbildungsarbeit hat schon immer versucht mit einem Bezug zur Lebenswelt zu arbeiten. Hier ist ein weiterer Synergieeffekt zu nennen. Durch die Arbeit in Schule erhält die politische Bildungsarbeit Kenntnisse über einen wesentlichen Bereich jugendlicher Lebenswelt, nämlich die Schule als den zentralen institutionell geregelten Ort in dem sich Jugendliche in der Rolle als Schüler aufhalten. Dieses Wissen ermöglicht der Jugendbildungsarbeit eine Weiterentwicklung der eigenen Konzepte und Angebote, aber auch eine Sensibilisierung, die sich für alle Angebote der politischen Jugendbildungsarbeit nutzen lässt.

„... das es schon eine gegenseitige Befruchtung gibt und gegenseitigen Austausch, der auch jeweils auf die, auf den Prozess einwirkt und das können wir jetzt nach einem, ja fast einem Jahr sagen, dass das mit

erheblichem Aufwand gelingt, wenn die Bereitschaft auf beiden Seiten da ist, und dass das natürlich für uns, wenn ich das jetzt für uns ARBEIT UND LEBEN, außerschulischen Jugendbildungsträger Politische Bildung, betrachte, für uns auch Lernfeld ist wo wir Dinge mit raus nehmen in unsere, in den breiten Teil unseres normalen, auch weiterhin bestehenden Seminarangebotes. Das heißt wir qualifizieren dadurch auch unser in Anführungszeichen Normalangebot weil wir besser verstehen, welche Problemlagen in Schulen auftreten auch für Schülerinnen und Schülern, da wo wir mit ihnen außerschulisch kooperieren.“ (ProjektverantwortlicheR)

Das zuvor als Hürde erwähnte „Image des Zwanghaften“ in Ganztagschulen und die daraus resultierende Notwendigkeit, sich aus diesem „herauszuschälen“ bietet der außerschulischen Jugendbildung auch eine Chance. Denn durch ihre differierende Herangehensweise zu Schule können gängige Muster der Selbst- und Weltauslegung bei SchülerInnen in Frage gestellt werden. Dinge werden würdig, befragt zu werden, also fragwürdig (vgl. Marotzki 1990), was wiederum aus erziehungswissenschaftlicher Sicht die Grundlage von Bildungsprozessen darstellt.

5 Zur Kooperation von Politischer Bildung und Schule

Im Folgenden geht es um die Kooperation von Politischer Bildung und Schule im Rahmen von PiG. Die entstandenen Kooperationsformen weisen große und kleine Unterschiede auf, sie haben sich entsprechend der Rahmenbedingungen der Akteursgruppen herausgebildet

Die unterschiedlichen Kooperationstypen begründen sich in der Heterogenität beider Systeme. Schule ist nicht gleich Schule. Diese so scheinbar simple Formel hat weit reichende Folgen. Schule kann nicht als monolithischer Block betrachtet werden, dem sich die Jugendbildungsarbeit mit vorgefertigten Konzepten nähern kann. In dem Vorhaben, Kooperationen zwischen Jugendarbeit und Schule zu gestalten, treffen zwei Heterogenitäten aufeinander. Dies hat zur Folge, dass zunächst in einem Such- und Aushandlungsprozess die Anschlussfähigkeit beider Systeme gesucht werden muss.

Gleichzeitig sollte davon Abstand genommen werden die individuellen Strategien von Organisationen in der Ausweitung ihrer Arbeits- und Tätigkeitsfelder von außen zu bewerten, ohne die differenten Ausgangssituationen und Kontexte zu beachten. Die folgende Darstellung beschreibt daher das Nebeneinander möglicher Kooperationsformen, wie sie sich unter den gegebenen Umständen in der Handlungspraxis zeigen.

Der kommende Abschnitt versucht einen Einblick in die Vielfalt der Kooperationen zu ermöglichen, indem die verschiedenen Kooperationsformen zu drei exemplarischen Kooperationstypen zusammengefasst und losgelöst wurden von den jeweiligen Standorten, aus denen sie sich generieren. Dem voran gestellt wird eine Darstellung der Anfangsstrategien und ihren Themen. Das Ziel ist die Rekonstruktion der gezeigten Kooperationsmöglichkeiten unter angemessener Berücksichtigung der Rah-

menbedingungen und Ziele der jeweiligen Projekte als auch den realen Möglichkeiten der Projektpraxis vor Ort. Dabei wird von einer Bewertung abgesehen.

5.1 Strategien des Anfangs

Kooperationen starten in der Regel mit einem gegenseitigen Kennenlernen. Zu Beginn eines gemeinsamen Projektes muss eine Kooperation erst gefunden, ausgehandelt und entwickelt werden. Es lassen sich verschiedene Phasen einer Kooperation benennen. Neben der (1) Initiierung einer Kooperation als Ausgangspunkt und der (2) Identifikation potenzieller Kooperationspartner und Bewertung der Beziehungsoptionen, ist für die folgende Analyse die Phase der (3) Kooperationsverhandlungen zwischen potenziellen Partnern, Kooperationsentscheidung und Kooperationsvertrag, Implementierung und Realisierung der Kooperation (vgl. Schubert 2007) besonders interessant. Ziel ist es die Herangehensweise der Kooperationspartner für die Erarbeitung eines Konzeptes für Politische Bildung im Ganztage herauszuarbeiten. Also welche Themen eine Rolle spielten, was ausgehandelt wurde und auch welche Strategien sich ableiten lassen.

Anhand der sechs Standorte lassen sich **drei Strategien** in der Initiierung und Identifikation von Kooperationspartnern feststellen.

Die „Top – Down“ Strategie hat die Leitungsebene im Blick. Hierbei finden erste Aushandlungsgespräche zwischen Schulleitung und Projektverantwortlichen statt. Dabei werden die Möglichkeiten und Rahmenbedingungen einer Kooperation besprochen, sowie in Teilen auch die Inhalte bestimmt. Vorrangig werden jedoch Aspekte bezüglich der Rahmenbedingungen auf Leitungsebene ausgehandelt. Nach diesem Schritt werden weitere Akteure, nämlich Teamer und Fachlehrer eingebunden. Hierbei geht es um die konkrete Ausarbeitung der Projektinhalte und die Gestaltung der Rahmenbedingungen. Eine weitere Strategie kann „auf die Suche machen“ genannt werden. Hier gehen die Beteiligten auf die Suche nach Schulen mit einem Nachmittagsangebot. Passende Rahmenbedingungen zu finden war schon Teil des Suchprozesses, primäres Ziel war es, eine Schule mit Nachmittagsangebot, beziehungsweise einem AG-Angebot zu finden. Bei dieser Vorgehensweise waren sich die Projekte schon im Klaren über den (Zeit-) Rahmen, innerhalb dessen ihr Angebot stattfinden sollte. Eine dritte Strategie konzentrierte sich darauf, bereits bestehende Kontakte aufzugreifen und diese in das Projekt einzubinden. Beispielsweise wurden Lehrer angesprochen mit denen bereits Projektwochen durchgeführt wurden. Hier war die Strategie, über die gute Erfahrung einer vorherigen Zusammenarbeit das neue Projekt zu entwickeln.

Im Folgenden soll insbesondere geschaut werden durch welche Themen und Aspekte sich die **Aushandlungsphase** der Kooperationen auszeichneten. Denn bei den Fragen zur Kooperation von Jugendarbeit und Schule sind neben dem WAS? auch das WIE? der Kooperationen von Bedeutung. Hier lassen sich zunächst drei Charakteristika beschreiben.

Verbindlichkeit herstellen

Dieser Aspekt zeichnet sich dadurch aus, dass nach einem ersten Kennenlernen zunächst die Rahmenbedingungen einer Kooperation ausgehandelt werden. In einem zweiten Schritt geht es um die inhaltliche Umsetzung des Projektes. Hierbei werden in der Regel andere relevante Akteure eingebunden. Das Ziel ist das Herausfinden der so genannten (Ent-) Scheidungslinien an denen bestimmt wird, ob eine Kooperation möglich ist oder nicht. Beispielsweise war die Möglichkeit der gegenseitigen Teilnahme an den Angeboten oder dem Unterricht Bestandteil der Aushandlung. Besonders charakteristisch ist der Bereich der organisatorischen Verschränkung. Dabei geht es um Fragen von Verbindlichkeit, Absprachen, Zugängen zu Räumen und Abstimmungen über verbindliche Kommunikationsstrukturen. Nicht zuletzt werden Kommunikationsverläufe ausgehandelt und Formate festgelegt, wie die Auswertung in regelmäßigen Abständen zwischen Schulleitung, LehrerInnen, TeamerInnen und Projektverantwortlichen.

Zwischen „Zur Kenntnisnahme“ und Aushandlung

Bei diesem Ansatz werden auch grundsätzliche Vereinbarungen über den Rahmen getroffen. Fragen, die die Struktur, den zeitlichen Rahmen und das Alter der Zielgruppen betreffen. In einem nächsten Schritt erfolgt die Auswahl des Themas. Hier sind drei Ausprägungen zu erkennen. Eine thematische Auswahl entstand aus einer Projektidee der Schule. Hier hatte die Schule kein Interesse an neuen Angeboten, so dass die Strategie aus Sicht der außerschulischen Träger darin bestand, sich als Organisation in die Angebotsidee der Schule einzufügen. Ein weiteres Vorgehen bestand darin, dass die Politische Bildung die Breite möglicher Angebote aus ihrem bestehenden Repertoire vorstellte und der Schule zur Wahl gab. Darüber erfolgt eine Verständigung über das Thema des Angebotes. Allerdings zeigte sich in der Darstellung dieser Aushandlungsphasen häufig eine Vermischung von Thema und Methode. Nicht immer ist deutlich, was für die Politische Bildung das Thema ist und was die Methode zur Umsetzung dieses Themas. Hier bildet sich ein diffuser Eindruck, denn es wird nicht klar, ob der Schulvertreter nach Themen ausgewählt hat, oder nach der Methode, hier Fotografie. Hier lässt sich die Vermutung anstellen, dass die Abstraktion des Gegenstandes politischer Bildung durch den Fokus auf das Medium oder die Methode überwunden werden sollte und wurde. Das dritte Auswahlkriterium für die Angebotsgestaltung war das persönliche Interesse der Beteiligten.

„... ja das ist einfach ... es ist ein Hobby von mir was oft auch zu kurz kommt und wenn ich das mit beruflichen Dingen verknüpfen kann, ist es mir natürlich auch was wert“ (ProjektverantwortlicheR)

Im dritten Schritt wird die Kooperationsvereinbarung zum Gegenstand des gemeinsamen Aushandelns, die mit Hilfe der Gelingensbedingungen konkretisiert wurde. Hierbei geht es um die Abstim-

mung der Ziele, der Rahmenbedingungen, der inhaltlich-fachlichen Zuständigkeiten, der organisatorischen Zuständigkeiten und um die Frage, welche personellen und finanziellen Ressourcen in das Projekt fließen. Auch wurden Kommunikationsstrukturen besprochen. Auffallend ist hier die Dichotomie von Aushandlungsprozessen und festen Vorgaben durch die Schule.

„Der Anteil „Zur Kenntnisnahme“ und wirklicher Diskussion war unterschiedlich.“ (ProjektverantwortlicheR)

Hierbei wurden Elemente von Schulseite vorgegeben, ohne, dass ernsthafte Aushandlung möglich war. In der Konzeptentwicklung sind die Rahmenbedingungen zu klären, beziehungsweise an die gemeinsam erarbeiteten Ziele anzupassen. Allerdings zeigen sich die Vorgaben der Schule hier dominant und häufig mit wenig oder keinen Aushandlungsspielräumen.

Über die Inhalte zur Kooperation

Ein weiteres Vorgehen zeichnete sich dadurch aus, in erster Linie das Projekt auf der inhaltlichen Ebene durchzuführen. Erst auf der Grundlage eines gut durchgeführten Projektes, folgte der nächste Schritt weiterer Aushandlungen mit der Schule. Der Aspekt der Aushandlung für eine mögliche Kooperation war demnach zeitlich nach hinten gelegt. Hier sind häufig die TeamerInnen und LehrerInnen die Impulsgeber für Forderungen gegenüber der Schulleitung während des Projektes. Das Ziel hier ist über die Überzeugungskraft gut geleisteter Arbeit eine Verstetigung in einer Kooperation zu erreichen.

„...will es mal nicht Vertrag nennen, ein gemeinsames Papier wo man die Kooperation von außerschulischer Bildungsarbeit und Schule irgendwie definiert wie das aussehen kann und wie das geschehen soll und das sollte schriftlich fixiert werden um eine Bewusstsein zu wecken, dass es eine Kooperation gibt auf die man sich stützen kann.“ (ProjektverantwortlicheR)

Hier wird das Bedürfnis der Organisation deutlich, sich abzusichern. Teil einer Kooperationsvereinbarung sollen zum einen die Klarstellung des pädagogischen und methodischen Verständnisses und zum Anderen die Darstellung der Notwendigkeit der Zusammenarbeit sein. Die Strategie ist zunächst, Inhalte umzusetzen und über erfolgreiche Inhalte Verstetigung und Kontinuität einzufordern.

Zur Absicherung wird eine Vertragsvereinbarung angestrebt. Mit dem Thema der Verschriftlichung der Zusammenarbeit sind die Standorte unterschiedlich umgegangen.

Die wenigsten Standorte hatten eine Kooperationsvereinbarung. Dies ist zuerst einmal nicht zu kritisieren, sondern festzuhalten. Ein Standort arbeitete mit informellen aber verbindlichen Absprachen, die im Prozess weiter ausdifferenziert wurden. Das Ergebnis war ein Papier, was dann aber im Laufe der Zeit an Relevanz verloren hat. Insgesamt wurden die vertraglichen Kooperationsvereinbarungen unterschiedlich gewertet. Während sie für die einen eine wichtige, bereits gemeinsam entwickelte Ar-

beitsgrundlage darstellten, spielten sie für andere keine Rolle. Andere wiederum strebten eine vertragliche Absicherung an, die sie in dieser Form jedoch nicht erreichen konnten.

Unterschiedliche Interpretationen sind möglich:

Für Kooperationen kann es empfehlenswert sein, Kontrakte zu schließen. Kontrakte können Aufbauphasen begleiten, Strukturen schaffen, auch eine Steuerung übernehmen und durch Einigung die Akteure auf Augenhöhe bringen. Über Kontrakte können schriftliche Dokumentationen generiert werden, sie erfüllen den Zweck, die Schritte in der Kooperationsarbeit nachvollziehbar und transparent zu halten. Allerdings sollten auch mündliche Kontrakte eine wesentliche Rolle spielen. Diese werden häufig als vertrauensbildende Maßnahme empfunden. Hierin liegt das Potenzial einer Stabilisierung der Zusammenarbeit durch „Schulterschluss“ (vgl. Müller-Brackmann/Selbach in Schubert 2007). Eine Überformalisierung der Zusammenarbeit würde allerdings die notwendige Flexibilität im Prozess behindern, derer die Beteiligten aufgrund ihrer unterschiedlichen Ausgangslagen, Ressourcen und Ziele jedoch bedürfen.

5.2 Zwischen Anpassung und Aushandlung

Wie im vorherigen Kapitel innerhalb der verschiedenen Strategien bereits angedeutet stellen die Aushandlungsspielräume einen wichtigen Aspekt in der Gestaltung von Kooperationen dar. Zum einen berichten die Standorte, wenig Spielraum für Form und Ausgestaltung der Einbindung in Schule zur Verfügung zu haben. Zum anderen gab es Bereiche in denen mögliche Spielräume ausgeschöpft wurden.

Die Aushandlung stellt als Prinzip hier eine wichtige Kategorie dar. Als unproblematisch erlebten die meisten Standorte die Klärung von organisatorischen Fragen wie Lernorte, Räume und zum Teil auch Angebotszeiten, welche die Standorte durchaus an ihre Bedürfnisse anpassen konnten. Demgegenüber zeigt sich aber auch der Mechanismus, dass sich die Standorte mit ihren Angeboten zunächst in die vorhandenen Rahmenbedingungen einfügen mussten. Exemplarisch lässt sich das an dem Beispiel vordefinierter Zeitrahmen und Benotung aufzeigen. Hier sind die Vorgaben der Schule besonders stark. Deutlich wird, dass in Kooperationen mit Schule die notwendigen Freiräume verhandelt werden müssen.

„Wir haben die Freiheit mit der Schule vereinbart, wir haben Zeitformate debattiert, weil wir können nicht, wir haben von Anfang an gesagt wir können uns nicht bewegen im Schulstunden Format, sprich eine dreiviertel Stunde, dafür hat es diese Block-, Blockung gegeben, die Schule dann ja auch vornehmen musste parallel an dem Punkt.“ (ProjektverantwortlicheR)

Aufgrund der Aufsichtspflicht der Schulen und notwendiger Klärung von Versicherungsfragen können alle Veränderungen, insbesondere das Verlassen des Schulgeländes, nur in Absprache mit der Schulleitung umgesetzt werden.

Eine Essenz ist, dass sich die Standorte nicht in den üblichen in Schulzeitformaten bewegen können, wenn sie ihrem Selbstverständnis, Zielen und methodisch-didaktischen Richtlinien gerecht werden wollen.

„Das ist nicht gut für die politische Bildung.“ (ProjektverantwortlicheR)

Einigen Standorten ist es gelungen, die Schulen zu einer Umstrukturierung ihrer Zeitstruktur zu bewegen. Eine Umstellung der Zeitformate erfordert häufig eine umfassende Umstrukturierung in der Schule. Auch hierfür müssen auf Seiten der Schule neben der Bereitschaft zur Öffnung auch die Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.

Wird das Angebot zeitlich neu gerahmt, bringt es auch Nachteile für die Aktivitäten der außerschulischen Träger im Ganztage mit sich. Werden beispielsweise vierstündige AGs oder Blöcke unabhängig des Stundenplans eingeführt, kann dies zu einer Sonderposition des Angebotes im Gesamtzeitplan der Schule führen. Neben der Frage der Organisation, stieß dies beispielsweise auch aufgrund organisatorischer Schwierigkeiten sowie der ungewohnten Situation für die SchülerInnen, auf Ablehnung.

„Also alle AG's haben sich sozusagen diesem Schultakt unterworfen ... wir sind die einzige die das nicht macht und das kommt scheinbar nicht gut an.“ (ProjektverantwortlicheR)

Unabdingbar sind Informationen darüber welche Zeitformate potentiell möglich sind und wo auf der anderen Seite Grenzen der Variabilität der politische Bildung erreicht sind.

Auch die Frage der Notengebung fällt in das Spektrum Aushandlung und Anpassung. Dieses Thema wurde von den Standorten unterschiedlich gehandhabt. Neben der Ablehnung jeglicher Form von Leistungsbewertung gab es auch den Kompromiss der Bescheinigung einer Teilnahme und der Kontrolle der Präsenz der SchülerInnen durch die TeamerInnen. Ein Standort führte ein Benotungssystem in das Angebot ein. Diese Anpassung folgte den Vorgaben durch die Vertreter der Schule. Die Angebote werden in der Regel in ein von der Schule bestimmtes, systematisches Raster des gesamten Schulangebots eingeordnet. Diese Einordnung, beispielsweise als freiwilliges Angebot im Nachmittagsbereich oder als Teil der Wahlpflichtbereiche, hat nun wiederum bestimmte Rahmenbedingungen zur Folge. Sind die zur Verfügung gestellten Zeitfenster durch Benotungsregeln belegt, gerät die Politische Bildung in die Not der Benotung. Der Aushandlungsspielraum innerhalb des Themas Benotung beschränkt sich dann nur noch auf die Frage des Benotungssystems, also der Kriterien oder des Vorgehens, nicht aber auf eine grundsätzliche in Fragestellung.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ein gewisser Grad der Anpassung in Kooperationen notwendig ist. Dieser Prozess gestaltet sich schwieriger sofern einer der beiden Partner eine Dominanz in der

Zusammenarbeit ausübt. Allerdings muss sich die Politische Bildung in diesen Aushandlungsprozessen im Klaren darüber sein, worin ihre Handlungsspielraum, aber auch Grenzen ihrer Identität bestehen. Eine Position stellt beispielsweise den klaren Verzicht auf klassische Formen der Leistungsorientierung oder Benotung dar. Ein weiteres Thema betrifft die Flexibilität seitens der Schule bezüglich der Lernorte und die schulische Bereitschaft, andere Zeitformate zu debattieren, sollten die angebotenen Zeitfenster nicht den Voraussetzungen der Politischen Jugendbildungsarbeit entsprechen. Weiterhin lassen sich folgende Themen benennen: die Verbindlichkeit von Absprachen und Kommunikation, die Ermöglichung von Zugängen in Schule und die Eigenständigkeit der Politischen Bildung in der inhaltlichen Strukturierung ihrer Angebote. Bei diesen Punkten ist die Frage nach dem passenden Partner im engeren Sinne zu stellen. Aushandlungs- und Anpassungsprozesse erfordern Reflektion, Klärung und Zeit. Beispielsweise müssen gemeinsame Arbeitsgrundlagen erst erarbeitet werden, insbesondere wenn eine Vernetzung zum Fachunterricht das Ziel ist. Eine Form der konstruktiven Herstellung gemeinsamer Angebote kann nicht im Vorfeld hergestellt werden, sondern nur im Prozess, welcher viel Einsatz von den Beteiligten erfordert.

Vier übergeordnete Themen spielen bei der Wahl des richtigen Partners eine Rolle. Es geht (1) um die Frage der Verträglichkeit in der Unterschiedlichkeit beider Systeme, insbesondere in der Methodik-Didaktik, (2) die Akzeptanz verschiedener Professionen mit unterschiedlichen Selbstverständnissen, (3) die Frage der Aufteilung von Arbeitsbelastungen und Zuständigkeiten und (4) der Aufbau von Kommunikationsstrukturen.

Die Suche nach einem Schulstrukturmodell, welches das bestmögliche Potenzial zum Ausprobieren, Anpassen und Verändern hat oder die notwendigen Rahmenbedingungen bereits vorhält, erfordert Zeit und Kapazitäten, wirkt jedoch einer Passung durch Vereinfachung entgegen.

5.3 Drei Kooperationstypen

Der folgende Abschnitt versucht einen Einblick in die Vielfalt der Kooperationen zu ermöglichen, indem die verschiedenen Kooperationsformen zu drei exemplarischen Kooperationstypen zusammengefasst wurden. Diese Kooperationstypen sind losgelöst von den Standorten zu betrachten.

5.3.1 On-Top-Kooperation – „Mit- und Gegeneinander mit gutem Ergebnis“

Dieser Typ zeichnet sich durch eine Top-Down-Strategie aus. Gesucht wurde hier eine Kooperation auf Augenhöhe. Die Frage und gleichsam Ziel dieses Typus ist, wie schulisches und außerschulisches Curriculum zusammenpassen.

Das Charakteristikum dieser Kooperation ist, dass sie keine punktuelle Zusammenarbeit anstrebte sondern eine enge Kooperation und damit eine „Qualifizierung“ der bisherigen Zusammenarbeit. Ziel war demnach in die Struktur von Schule hinein zu finden. Der Mitbestimmungswunsch von Seiten der außerschulischen Jugendbildungsarbeit ist ein Kernmerkmal dieser Kooperation. Dem gegenüber zeichnete sich die Kooperation durch die Bereitschaft der Schule zu einer stärkeren Verknüpfung der Trägerarbeit mit der Schulstruktur aus. Hier wurde der Schule ein Konzept vorgelegt, diskutiert und Absprachen über die Umsetzung getroffen. Wesentlich ist, dass auch Rahmenbedingungen diskutiert wurden. Andere Lernorte und andere Zeitformate außerhalb des 45 Minuten-Taktes wurden vereinbart. Dieser Typ wurde On-Top-Kooperation genannt, da es für die Beteiligten die Spitze des Kooperationsprojektes darstellte, die Diskussion um die strukturellen Möglichkeiten in die Kooperation und Konzeptionierung einbeziehen zu können. Für eine solche Verzahnung Jugendbildungsarbeit und Schule ist es wesentlich, dass Kommunikationsprozesse sauber funktionieren. Auch diese müssen entsprechend der jeweiligen Rahmenbedingungen erarbeitet werden.

Weiterhin konnte die Freiwilligkeit des Angebotes erarbeitet werden. Dies war durch eine Verschränkung mit dem Fachunterricht möglich. Zusätzlich wurde die Flexibilität in Zeit- und Lernorten gesichert. Die Eigenständigkeit der Angebote der Politischen Bildung konnte gewahrt werden, indem Inhalte zwar abgestimmt, jedoch immer noch selbstständig bestimmt wurden. Weiterhin wurde die Teilnahme der SchülerInnen nicht benotet. Auch die Einbindung in die Schulstruktur wurde durch die Möglichkeit der Teilnahme an Konferenzen, Elternabenden u.ä. gewährleistet. Weiterhin war es beispielsweise möglich am Fachunterricht teilzunehmen, um so die inhaltliche Ausrichtung besser abzustimmen. Dies bedeutet im Gegenzug die Offenheit der TeamerInnen, auch LehrerInnen an den Angebot teilnehmen zu lassen. Wesentliches Charakteristikum dieser Kooperation ist der gesamte Bereich der Verschränkungen, wie beispielsweise eine zeitliche und inhaltliche Neuordnung des Fachunterrichts und die Möglichkeit der Politischen Bildung, ihr Angebot in den Vormittagsbereich zu verlegen.

Die Aushandlungsphase ist geprägt von inhaltlichen und strukturellen Abstimmungsprozessen. Ziel ist hier, die Schüler mit außerschulischen Angeboten zu erreichen und diese zu fördern. Der Verständigungsprozess zeichnet sich durch folgende Schwerpunktthemen aus: Die Frage der Differenzen methodischer Ansätzen zwischen außerschulischer Jugendbildungsarbeit und dem Vorgehen in Schule, die Frage von Dialog (Kommunikationsstrukturen), die Frage des Zugangs zu Schülern und im Rahmen der Gelingensbedingungen die Frage nach dem Erhalt der Freiwilligkeit in Schule und der Ablehnung von Benotungssystemen.

Die Formalisierung der Kooperation, beispielsweise in Form eines Vertrages, ist Ziel, aber nicht zwingend erster Schritt. Wesentlicher Bestandteil waren die informellen, aber verbindlichen Absprachen, die im Laufe des Prozesses weiter ausdifferenziert wurden. Ziel des Typus ist „on top“ eine „offizielle Kooperation“ zu setzen, die eine formale Form erhält.

Die Kooperation zeichnet sich durch eine pragmatisch-freundschaftliche Dimension aus.

Es existiert eine kooperative Dimension und es gibt feste Ansprechpartner. Deutlich wird, dass jemand benötigt wird der in Schule hinein vermittelt, eine Art Schlüsselperson, die die internen Strukturen kennt. Es zeigt sich als allzu mühsames Geschäft sich als TeamerInnen allein in die Strukturen von Schule hinein zu finden. Diese Funktion können vor allem LehrerInnen erfüllen. Als Kern wurde benannt eine pragmatische, freundschaftliche Arbeitsstruktur zu entwickeln, in der auch die persönliche Ebene passt. Es ist zu vermuten, dass persönliche Sympathie unter Kooperierenden motivierend wirkt, den erhöhten Mehraufwand in Kauf zu nehmen.

Nicht zu unterschätzen ist der Ressourcenaufwand den die Kommunikationsabläufe auf beiden Seiten bedeuten. Eine Schülergruppe für einen Tag aus dem Schulalltag raus zu nehmen, bedeutet auch Umorganisation für die Schule. Dies erfordert auch eine große Bereitschaft, gegebene Strukturen und Abläufe zu hinterfragen und neue Organisationsstrukturen aufzubauen. Allerdings erschweren diese Notwendigkeiten ein an der Gruppe orientiertes Arbeiten, da aufgrund der notwendigen Vorausplanung eine eingeschränkte Flexibilität auf Seiten der Jugendbildungsarbeit herrscht. Wichtig ist hier gleich zu Beginn eine Klärung zu den Freiräumen herbei zuführen. Zum einen, welcher Freiraum innerhalb der Schule zur Verfügung gestellt werden kann. Für die Politische Bildung ist wichtig zu klären was das Minimum an Freiraum ist um dem Anspruch politischer Jugendbildungsarbeit zu genügen. Erst auf dieser Grundlage kann die Entscheidung gefällt werden, ob eine Kooperation für die Beteiligten möglich ist oder nicht. In der Formulierung des *Mit- und Gegeneinanders* wird deutlich, dass dieser Prozess ein mühsames Vorgehen bedeutet. Charakteristisch für diesen Typus ist, dass er die Grundprinzipien von Jugendarbeit wie Freiwilligkeit, aber auch die methodisch-didaktischen Besonderheiten der Politischen Bildung in Schule erhalten will und eine strukturelle Verzahnung anstrebt.

Deutlich wurde, dass es sich um einen fortlaufenden Prozess handelt, denn auch Organisationsintern muss die Debatte geführt werden. Eine Kooperation mit Schule, Zusammenarbeit mit Lehrern, Anpassung der Seminarkonzeptionen erfordern eine kontinuierliche Auseinandersetzung in den Teams der Träger. Das interne Aushandeln der Grundsätze und Ziele um die Gefahr des Verwischens der Grundmaxime außerschulischer Jugendbildungsarbeit zu vermeiden, ist in Form von regelmäßigem Rückbezug in der Gesamtorganisation notwendig.

Enge Kooperationen und der Einfluss auf beide Seiten

„Wir sind bisher davon ausgegangen, dass der Kontext Schule uns das als Struktur so nicht bieten kann, deswegen, und da ist ja auch außerschulische Jugendbildung wie ich`s vorhin beschrieben habe in den bisherigen Kooperationen lediglich oder eher davon ausgegangen, und so sah unsere Zusammenarbeit auch aus, an einzelnen Punkten mit Schulen Seminarangebote für Schülerinnen und Schüler zu machen, die sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch Schule selbst als Bereicherung, sozusagen für ihren ei-

genen Prozess, hat begreifen können, der Unterschied zu diesem Projekt liegt ja darin, das wir in eine so enge Kooperation gehen, das sie auch eine Auswirkung hat auf beide Seiten.“ (ProjektverantwortlicheR)

Es wurde ein Unterschied gemacht in Bezug auf die Auswirkungen der unterschiedlichen Formen der Zusammenarbeit auf die beteiligten Organisationen. Im Gegensatz zur punktuellen Zusammenarbeit bedeutet eine „enge Kooperation“, wie sie hier im Rahmen von PiG angestrebt wurde, Auswirkungen auf beide Seiten zu haben. Die Einwirkung von Schule auf die außerschulische Jugendbildung ist, dass der Träger der Jugendbildungsarbeit in Schule hinein finden muss, beispielsweise durch die inhaltliche Abstimmung was mit den Jugendlichen durchgeführt wird. Der Träger muss beispielsweise gegenüber der Schule Rechenschaft inhaltlicher und organisatorischer Art ablegen. Weiterhin zeichnet sich die Kooperation dadurch aus, dass das Angebot mit dem Fachunterricht abgestimmt wurde, um eine für SchülerInnen gewinnbringende Verzahnung zu erreichen. Eine Berücksichtigung des Fachunterrichts bedeutet auch Inhalte anzupassen. Hier wird jedoch auch der Einfluss des Trägers auf Schule deutlich. Die besondere methodische Herangehensweisen und Formate der Vertiefung von Inhalten hat auch Einfluss auf die Gestaltung der Lehrpläne. Eine Abstimmung führte hier zu einem veränderten Aufbau der Inhalte.

„So das es schon eine gegenseitige Befruchtung gibt und gegenseitigen Austausch, der auch jeweils auf die, auf den Prozess einwirkt und das können wir jetzt nach einem, ja fast einem Jahr sagen, dass das mit erheblichem Aufwand gelingt, wenn die Bereitschaft auf beiden Seiten da ist (...).“ (Projektverantwortlicher)

Hier wird der große Mehrwert deutlich, den beide Seiten für sich sehen. Dieser kann mit erheblichem Aufwand gelingen, vorausgesetzt die Bereitschaft auf beiden Seiten ist vorhanden. Schule, bzw. die Kooperation mit Schule wird von dem Träger als Lernfeld gesehen. Zum Einen werden Konzepte bestehender Seminarangebote verändert und weiterentwickelt. Zum Anderen wird von einer „Qualifizierung des Normalangebotes“ gesprochen, da durch den neuen Erfahrungsraum Schule der Lebenskontext und mögliche Problemlagen der Jugendlichen in den anderen Angeboten der politischen Bildung besser verstanden werden.

„Wenn die Bereitschaft auf beiden Seiten da ist und, dass das natürlich für uns, wenn ich das jetzt für uns ARBEIT UND LEBEN außerschulischen Jugendbildungsträger Politische Bildung betrachte, für uns auch Lernfeld ist wo wir Dinge mit raus nehmen in unsere, in den breiten Teil unseres normalen, auch weiterhin bestehenden Seminarangebotes, das heißt wir qualifizieren dadurch auch unser in Anführungszeichen Normalangebot, weil wir besser verstehen welche Problemlagen in Schulen auftreten auch für Schülerinnen und Schülern, da wo wir mit ihnen außerschulisch kooperieren.“ (ProjektverantwortlicheR)

5.3.2 AG-Typ - „Angebot im Nachmittagsbereich“

Dieser Typ zeichnet sich durch die Anfangsstrategie „zwischen zur Kenntnisnahme und Aushandlung“ aus. Dabei ließen sich zwei Tendenzen feststellen. Einmal gab es bereits eine Angebotsidee in der

Schule, so dass sich die Politische Bildung in das Konzept einfügte und um ihr Know-how erweiterte. Daraufhin erfolgte eine gemeinsame Ausarbeitung des Konzeptes. Auch das Angebot wurde gemeinsam mit einem Lehrer durchgeführt. Eine zweite Strategie bot der Schule eine Palette möglicher Angebote an, die sich aus den grundsätzlichen Angeboten des Trägers speiste. Die endgültige Entscheidung zur Kooperation liegt bei der Schule. Auffallend ist, dass es sich bei allen Angeboten die über diesen Weg zu Stande kamen um Angebote mit Medienschwerpunkten handelte. Hier lässt sich die Vermutung anstellen, dass eine Dominanz der Methode entstehen kann. In beiden Fällen stellte die Schule einen zeitlichen Rahmen zur Verfügung. Veränderungen an den Rahmenbedingungen waren punktuell durchaus aushandelbar. So kam es durchaus vor, dass die Nachmittagsangebote zweiwöchentlich stattfanden, um Zeitfenster zu vergrößern oder auch Exkursionen gemacht wurden, um den Lernort zu verlagern. Die Vorgaben der Schule werden Teil des Konzeptes ohne dass dem ein Aushandlungsprozess voran geht. Aushandelbar waren hingegen die Frage, wie das Auswahlverfahren stattfindet, welche und wie viele SchülerInnen den Zugang finden sollen oder wie das Angebot in Feste und Aktionen der Schule eingebunden wird. Die methodisch-didaktische Aufbereitung lag in der Hand der Politischen Bildung, also wie Sitzungen gestaltet werden, wie das Thema aufbereitet und mit welchen Methoden gearbeitet wird. In den Fällen, wo LehrerInnen am Angebot mitwirkten, gestaltete sich dies entsprechend anders.

Mit der Schule gab es einen regelmäßigen Austausch, um diese über das Angebot zu informieren, ohne dass diese jedoch Einfluss auf das Angebot hat. Schule ist hier keine Partnerin sondern übernimmt die Funktion des Raumgebers und Koordinators innerhalb dessen die Politische Bildung agieren kann. Um organisatorische Bedingungen zu klären, bei Beurteilungen von Schülerinnen oder bei technischen Aspekten zu helfen, hat eine Lehrerin beispielsweise mit „ARBEIT UND LEBEN“ kommuniziert. In einigen Fällen zeigte es sich aber als schwierig, einen festen Ansprechpartner zu bekommen. Häufige personelle Wechsel und wenig Identifikation mit dem Angebot erwiesen sich hier als hinderlich.

„Wenn man sie erwischt hat, dann waren sie immer sehr engagiert und hatten ein offenes Ohr und haben auch versucht Dinge möglich zu machen, aber die Struktur Schule ist dann an vielen Stellen schwierig.“ (ProjektverantwortlicheR)

Das Nachmittagsangebot spielt im Alltag der Lehrer in der Regel keine Rolle. Sowohl inhaltlich in Bezug auf das Schulcurriculum als auch im Hinblick auf die Zeiteinteilung (Vormittag und Nachmittag) gibt es keine Überschneidungen. Charakteristisch für diese Kooperation scheint eine kontrollierende, koordinierende Rolle der Schule zu sein, die eingreift, wenn es nicht im Sinne der Schule läuft.

„Also das hat eigentlich ganz gut geklappt, also die haben teilweise, also unsere AG´s laufen normalerweise wöchentlich und eben bei der AG war das so, dass es manchmal auch schwierig war, da hat das nur zwei Mal im Monat stattgefunden und dann aber mit einem sehr großen Block. Dann haben die mal einen Wochenendblock gemacht oder solche Sachen. Und diese Blocks, da hatte ich eingefordert, dass

ich ganz genau weiß oder auch die Eltern ganz genau wissen, wann findet es statt, wann nicht und mit welchen Inhalten. Das ist uns auch wichtig, das wir irgendwie nicht aus der Hand geben was in unserer Schule in unseren Räumlichkeiten tatsächlich passiert, da wollen wir halt die Oberhand behalten.“ (LehrerIn)

Die Ziele dieses Kooperationstypus lassen sich auf verschiedenen Ebenen darstellen. Vorrangig ist die gute Umsetzung eines Angebotes im Nachmittagsbereich. Eine strukturelle Verzahnung wird grundsätzlich nicht angestrebt. Hier ist das Ziel, über einen klaren Rahmen, wie eine AG im Nachmittagsbereich, die Kooperation mit Schule auszuprobieren. Es stehen die Fragen im Vordergrund wer welche Anteile trägt, wie Absprachen geführt werden müssen, wie sich die unterschiedlichen Selbstverständnisse als zwei Bildungsprofessionen miteinander vertragen, wie die AkteurInnen miteinander harmonieren, wie sich die unterschiedlichen methodisch-didaktischen Instrumente der beiden Bereiche miteinander vertragen, wie Konzepte der politischen Bildung verändert und angepasst werden müssen und wie unter diesen Bedingungen eine Kooperation zustande kommen kann. Im Unterschied zum ersten Kooperationstypus wird hier keine strukturelle Verzahnung mit Schule angestrebt, sondern um den Raum Schule innerhalb dessen ein Angebot der politischen Bildung stattfinden kann verhandelt.

„Unser Ziel war es, das für die inhaltliche, fachliche und organisatorische Arbeit notwendige Kooperation mit der Schule zu regeln ... sicherlich eine Öffentlichkeit für das Angebot herzustellen (...)“ (ProjektverantwortlicheR)

Der Kontakt zu Schulleitung und einzelnen LehrerInnen war eher beschränkt auf technische Fragen, Zugänge zu Räumen und Absprachen bezüglich anderer Zeitformate und Lernorte. Weiterhin findet keine Teilnahme an Konferenzen oder Fachkonferenzen statt. Dies ist – aufgrund des hohen Kooperationsaufwandes - auch nicht unbedingtes Ziel dieses Kooperationstypus.

In dieser Kooperation einigten sich die Beteiligten auf so viel Zusammenarbeit wie notwendig ist, um die inhaltliche und organisatorische Arbeit durchzuführen.

Dieser Kooperationstypus wird unterschiedlich bewertet. Für die Einen stellte diese Form die angemessene und mögliche Kooperationsform dar, um sich im Arbeitsfeld Jugendarbeit in Schule auszuprobieren. Für Andere transportierte dieser Typus auch den Eindruck eines Serviceangebotes für Schule, in der es wenig um die Einbindung in die Schule oder Intensivierung der Zusammenarbeit geht. Dies wurde nicht von allen als erstrebenswert angesehen.

„Denke schon, das gilt nicht nur für die Schule, aber ich denke schon, dass das so ist, dass man möglichst wenig Aufwand haben möchte mit den Angeboten. Also möglichst wenig Probleme, das ist gut wenn es läuft, das ist gut wenn es angenommen wird, aber ... das spielt so in ... im Alltag der Lehrer/Lehrerinnen auch ... keine große Rolle. Also wir hatten am Anfang nämlich auch mal mit der pädagogischen Leiterin darüber gesprochen, wie es denn möglich sein könnte beispielsweise zu dem Klassenlehrer/Klassenlehrerinnen unserer Schüler/Schülerinnen ... Kontakt herzustellen oder auch irgendwie Trans-

parenz herzustellen und dann gab es am Anfang mal ein Treffen, da lädt die Schule dazu alle ein, die in Bereichen Nachmittags-AG's anbieten und ... da sind aber auch die Lehrer dazu eingeladen. Und Fakt ist, dass von den Lehrern niemand kommt.

Also da kommen im Prinzip die, die verpflichtet sind, da kommt der Schulleiter, da kommt derjenige, der für den Nachmittagsbereich zuständig ist und damit hat sich das. Obwohl das den Lehrern offen steht und die den Kontakt knüpfen könnten zu dem außerschulischen, kommt niemand. Also das ist so was ... ich glaube das liegt einfach ... das liegt halt einfach an dem ... ja ... das ist vielleicht Schule, sage ich mal.“
(ProjektverantwortlicheR)

5.3.3 Common sense Typ - „Gemeinsinn – am Gemeinsamen anknüpfend“

Charakteristisch für diesen Kooperationstypen ist der Fokus auf die gemeinschaftliche Überzeugung in der Kooperation. Die Kooperation wird auf der Grundlage des "Gemeinsinns" zwischen dem Träger und der Schule gestaltet. Die gemeinsame Grundlage wird über die Anbindung zum Fachunterricht gesucht. Über die Bearbeitung von Unterrichtsthemen innerhalb der Angebote beispielsweise in Form von Werkstätten ist der Nutzwert für die Jugendlichen sehr hoch. Ein Beispiel ist die Generierung von Seminarfacharbeiten für den Geschichtsunterricht innerhalb der Werkstatt. Teilnahme und Gestaltung der Angebote liegen in der Hand des Trägers. Auch ermöglicht die Konzeptionierung des Angebotes als Werkstatt eine autonome Gestaltung in Zeit und Ort. Hier ist der Träger nicht in der Funktion, eine Betreuungszeit für SchülerInnen vorhalten zu müssen. Damit ist das Angebot freiwillig für die SchülerInnen. Es kann für die Seminarfacharbeit im Geschichtsunterricht genutzt werden, eine Benotung im Projekt findet jedoch nicht statt. Der Anreiz für Schüler ist ein anderer, da „ARBEIT UND LEBEN“ als Begleiter der Seminarfacharbeiten genutzt werden kann.

Bei diesem Typus zeigt sich der *Gemeinsinn* in der Haltung der kooperierenden Akteure. Beide haben den Profit für die SchülerInnen im Blick und lehnen beispielsweise eine defizitorientierte Arbeit mit den SchülerInnen ab.

Die Strategie zeichnet sich dadurch aus, dass zunächst das Projekt auf der inhaltlichen Ebene umgesetzt und gesichert wird. Über die Durchführung erfolgreicher Inhalte wird die Position außerschulischer Angebote gestärkt und eine Forderung nach Verstetigung der Kooperation wird deutlich. Hier geht es zum Einen um die Einigung auf gemeinsame Ziele und zum Anderen um die Absicherung des Trägers.

Ziel ist der Aufbau einer neuen Ebene der Kooperation nach erfolgreicher Zusammenarbeit auf inhaltlicher Ebene. Gleichzeitig ist keine weitere Einbindung in Schulstrukturen vorgesehen. Hier wird das Bedürfnis deutlich, ein anderes Bewusstsein der Schule bezüglich der Kooperation durch die Formalisierung der Kooperation zu erreichen, damit einen anderen Stellenwert zu gewinnen und Langfristigkeit in der Kooperation zu erreichen.

„Wir haben da zuerst diskutiert, brauchen wir das, wollen wir das, das war schon immer das Problem, wir wollten ja auch bei anderen Projekten schon immer mal einen Vertrag haben, da sind die Türen der Schulen, das haben ja auch schon an anderen Schulen die Erfahrung gemacht, immer sehr eckig, also es ist nicht so einfach jetzt hier mal... das trauen die sich zum Teil nicht zu, ich weiß auch nicht genau, ob da die rechtlichen Rahmenbedingungen wirklich das her geben, die da freizügig irgendwelche Sachen machen können. Also das war schon immer schwierig und das haben wir eigentlich nie, also bei keinem Projekt, bei welcher Schule auch immer, das ist ja nicht die einzige Schule mit der wir Sachen gemacht haben, das haben wir noch nie hingekriegt.“ (ProjektverantwortlicheR)

Das formulierte Ziel ist, als Träger politischer Bildung als Teil von Schule anerkannt zu werden. Hierin begründet sich die starke Verzahnung mit dem Fachunterricht. Eine Gefahr in der Fokussierung des common sense ist der Verlust des *Eigensinns* als Gegenpol zum *Gemeinsinn* im Common sense. Dies könnte durch eine Formalisierung der Kooperation möglich werden, da damit die Abhängigkeit verringert würde. Dieser Prozess wird als schwierig beschrieben, da er mit viel Zeit, Vertrauen und Aktivität verbunden ist. Die verschiedenen Projekte werden als Sockel betrachtet, auf dem aufgebaut werden kann. Damit erhält das Projekt die Funktion eines Lernfelds mit dem Ziel des Aufbaus einer stabilen Kooperation.

„Da wären Gelingensbedingungen zu viel gesagt, aber das wäre jetzt sozusagen genau das Ideal, wo es hin gehen soll und ich sag mal, was ich schon gerne hätte, wäre am Ende so ein, als Faktor, was ich mir wirklich für dieses Projekt eigentlich gewünscht habe, auch (...) diskutiert habe, wäre dieser Letter of (...) also um nicht Vertrag zu sagen, also so ein Papier wo ein gemeinsamer, wo gemeinsame Position bezogen wird, warum wir eigentlich miteinander arbeiten, wie wir miteinander arbeiten wollen und wohin dieser gemeinsame Weg führen soll.“ (ProjektverantwortlicheR)

Es zeigt sich, dass eine gute inhaltliche Zusammenarbeit nicht automatisch zu einer systematischen Kooperation führt. Hierfür ist der passende Partner, der an einer systematischen Kooperation interessiert ist, notwendig.

Eine Kooperation auf Augenhöhe wird hier an der Einbindung in Entscheidungsstrukturen der Schule fest gemacht, wie die Teilnahme an Schulkonferenzen, die Akzeptanz, Teil der Schuljahresplanung zu sein. Wenn auch nicht als mitentscheidender, dann als *akzeptierter Partner* einen nennenswerten und relevanten Beitrag leisten zu können.

5.4 Perspektive der Schule

Die Erwartungen von Schulen an ihre Kooperationspartnerin außerschulische politische Jugendbildung darzustellen ist kein einfaches Unterfangen. Schulen sind heterogen in ihren Anforderungen. Die Erwartungen lassen sich auch nicht – wie vielleicht aufgrund des Föderalismus in Deutschland zu vermuten wäre – auf einzelne Bundesländer hin zusammenfassen. Die Unterschiedlichkeit der Erwar-

tungen seitens der Schule bzw. seitens der LehrerInnen lassen sich mit Hilfe der Interviewausschnitte darstellen:

„Mir geht's eher um Ort und Zeit, um Schlüssel und Räumlichkeiten, dass diese Zugänge einfach klar sind, das ganze Drumherum, dass das Setting stimmt.“ (LehrerIn)

„Ich wollte wissen wann, was also weitestgehend, was die da angeboten haben, das war ja auch schon klar und war auch im Vorhinein auch besprochen, von daher auf der inhaltlichen Ebene hatten die dann relativ freie Hand“ (LehrerIn)

„ ... immer ansprechbar, hat das Zeug zeitnah und auch ganz gut strukturiert angeboten, also da hat man bekommen, was man brauchte und ich hab auch nie problematisches gehört von Kollegen, die dann sagten, wie es auch in andern AG's vorkommt, die Schüler sind verschwunden oder da ist Dreck entstanden der nicht weggemacht wurde oder so was. Das war alles tipptopp, also da bin ich sehr zufrieden gewesen mit dem Angebot.“ (LehrerIn)

Erwartungen, die sich aufgrund dieser Aussagen herausarbeiten lassen, sind Erwartungen die vor allem die organisatorische Ebene betreffen. Sie zielen auf den reibungslosen Ablauf des Schulbetriebes. Gleichzeitig lässt sich erkennen, dass auf einer inhaltlichen Ebene hier kaum Erwartungen formuliert werden. Sie bleiben völlig in der Hand der außerschulischen politischen Jugendbildung und sind in diesen Fällen der Schule selbst nur wenig bekannt. Erwartungen auf dieser organisatorischen Ebene resultieren vor allem aus der Rolle des/der kooperierenden LehrerIn mit dem außerschulischen Träger. Diese Rolle kann hier als die Rolle der Ganztagskoordination beschrieben werden. Deutlich wird dies auch anhand der folgenden Aussage:

„... also wenn das das Anliegen ist, also wenn man sagt wir waren glücklich mit 8 Leuten und die haben gut gearbeitet und haben für sich etwas gelernt und das Gefühl habe ich bei den beiden Schülern, die aus meiner Klasse teilgenommen haben an dem Projekt, bin ich als Klassenlehrer damit total zufrieden. Also als Ganztags-AG-Mensch hätte ich gesagt, versuch` doch lieber noch 10 Leute rein zu kriegen, dass einfach mehr Schüler der Schulgemeinde da was von haben.“ (LehrerIn)

Anhand dieser Aussage wird auch erkennbar, dass sich die differenten Erwartungen an den Rollen und Funktionen der Lehrerinnen und Lehrer orientieren. Dies belegen auch weitere Aussagen, hier exemplarisch:

„ ... die meisten Spezialisten die sie uns anbieten können als Helfer sind eben in den Gesellschaftswissenschaften tätig und Arbeiten und Leben geht ja auch in die Richtung, ja und das passt eigentlich auch zu vielen Unterrichtsbereichen dazu und entsprechend versuchen wir das auch zu nutzen. ... da werden wir zu Schuljahresanfang die Angebote von ARBEIT UND LEBEN noch mal möglichst in der Teamberatung vorstellen, damit eben die Kollegen auch die Sachen nutzen können und auch ein wirklich wichtiger Aspekt ... ist immer die Forderung, Praxisbezug herzustellen, aus der Schule raus zu gehen und mit außerschulischen Partnern zusammen zu arbeiten.“ (LehrerIn)

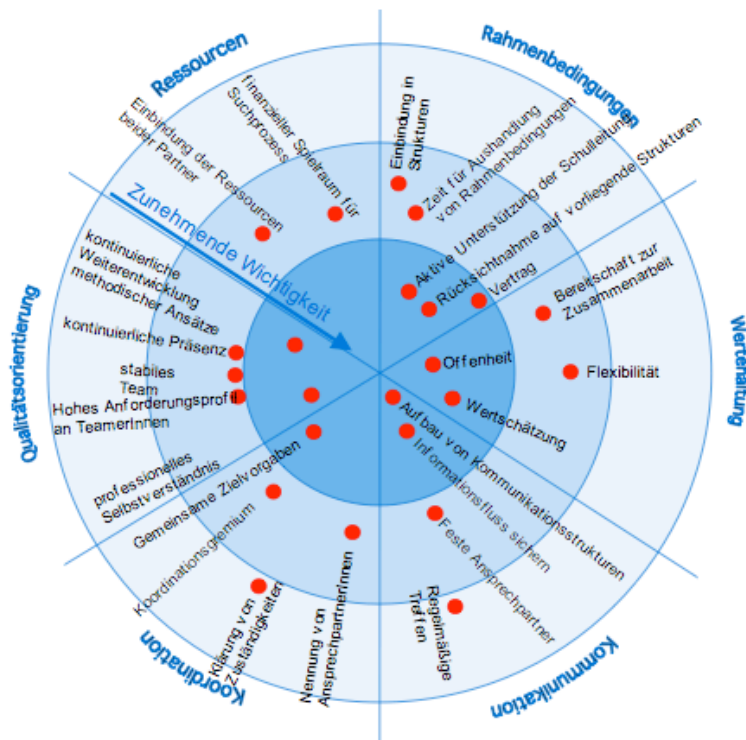
Erwartungen die hier implizit an die Kooperation und den außerschulischen Träger gestellt werden verorten sich auf einer inhaltlichen Ebene. Es geht um die Nutzung der Inhalte, die „ARBEIT UND LEBEN“ einbringen kann sowie um die inhaltliche Kooperation zwischen Fachunterricht und außerschulischem Angebot. Diese Erwartung resultiert aus der Kooperation des außerschulischen Trägers mit der Rolle eines/r inhaltlich eingebundener LehrerIn / FachlehrerIn.

Es lässt sich vermuten, dass aufgrund der Heterogenität der Schulen und der unterschiedlichen Arten der Kooperationen bzw. Kooperationstypen, sich die Erwartungen der Schulen an ihre außerschulischen Kooperationspartner nicht ausreichend präzisieren lassen. Die meisten Aussagen betrafen eher organisatorische Äußerungen und blieben auf einer inhaltlichen Ebene eher ungenau. Es lässt sich die Annahme formulieren, dass die Lehrerinnen und Lehrer nicht immer explizit formulieren können, was ihr Bedarf ist oder was das Ziel der Kooperation oder des Angebotes sein könnte. Die sehr unterschiedlichen Antworten in Bezug auf Anforderungen, Erwartungen und Herangehensweisen auf Seiten der Schule lassen sich vermutlich auf das im Schulsystem häufig anzutreffende Prinzip, einzeln agierender Lehrerinnen und Lehrer zurück führen, die die Kooperation je nach Funktion und Aufgabe sehr unterschiedlich bewerten und betrachten. Eine Beantwortung „was Schule will“ kann folglich nur auf der Grundlage gemeinsamer Gespräche hin zu einer Kooperation geschehen.

6 Fazit – Fragen des Gelingens und der Nachhaltigkeit

In der Betrachtung der Kooperationsprojekte von politischer Bildung und Schule im Rahmen von PiG wird vor allem deutlich, wie voraussetzungsvoll Kooperationen sind, die den Anspruch haben, die Eigenlogik aller an der Kooperation beteiligten Systeme zu respektieren. Die Herausforderungen an Kooperationen sollen im Folgenden noch einmal zusammenfassend dargestellt werden. Dabei ist hervorzuheben, dass diese Überlegungen aus einer pädagogischen Praxis generiert werden. Die verschiedenen Aspekte und Varianten gelingender Kooperationen werden anhand der Projekterfahrungen priorisiert und in der folgenden Grafik visualisiert.

Quelle: Chehata/Worsley 2010



Die Grafik teilt sich in sechs Themenkomplexe, die sich in dem Zusammenhang gelingender Kooperationen zwischen Jugendarbeit / politischer Jugendbildung und Ganztagschule als relevant erwiesen haben. Diese umfassen die Rahmenbedingungen, Wertschätzung, Kommunikation, Koordination, Qualitätsorientierung und Ressourcen. Für jeden dieser Themenkomplexe konnten wichtige Merkmale identifiziert werden. In der Abstufung in drei Ebenen (von dunkelblau bis hellblau) wird eine Relevanzsetzung der Gelingensbedingungen vorgenommen, der eine Analyse des Kooperationsprozesses der Handlungspraxis voraus geht. Anzumerken bleibt, dass es sich hier um ein heuristisches Modell handelt und die Ebenen in der Praxis ineinander übergehen und sich zum Teil gegenseitig bedingen. Einige Aspekte werden im Folgenden erläutert.

*Aufbau und Pflege von **Kommunikationsstrukturen** zwischen Akteuren der außerschulischen Jugendarbeit und Schule sind ein wesentlicher Bestandteil gelingender Kooperationen.*

Als problematisch stellte sich heraus, wenn TeamerInnen in die Strukturen, Abläufe und vor allem Änderungen der Abläufe in Schule überhaupt keinen Einblick erhielten. Schwierig ist die Umsetzung von Projekten, wenn außerschulische Angebote explizit kein Teil der Schulstruktur sind und in der

Folge beispielsweise die TeamerInnen die LehrerInnen des Kollegiums nicht oder kaum kennen. Zum Teil entstand bei den TeamerInnen der Eindruck, dass die Kommunikation einseitig zu Lasten des außerschulischen Trägers ausgerichtet sei und meistens erst auf Anfrage von Seiten der außerschulischen Träger zustande kam. Hier ist eine beidseitige Kommunikation nicht nur erwünscht, sondern unabdingbar und förderlich für das gemeinsame Projekt und die gegenseitige Entlastung.

Für die *Sicherung der Kommunikation* gab es in der beobachteten Praxis verschiedene Strategien. An erster Stelle steht die Nutzung bestehender Kommunikations- und Arbeitsgremien in der Schule, wie zum Beispiel die Lehrerkonferenz. Wesentlich für eine gelungene Kooperation sind laut den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern funktionierende Kommunikationsstrukturen. Diese umfassen einen regelmäßigen Austausch, direkten Kontakt, Verbindlichkeit in der Kommunikation, zeitnahe Reaktion auf e-Mails und vieles mehr. Hervorzuheben sind innerhalb dieser Strukturen *regelmäßige Treffen und feste Ansprechpartner*. Diese beiden Aspekte sind der Meinung der Interviewten zufolge wichtig und haben maßgeblich zu einem Gelingen der Kooperation beigetragen. Als wichtiger Bestandteil gemeinsamer Ausgestaltung der Kooperation stellte sich *die Sicherung des Informationsflusses* heraus. Dies dient vor allem der verbesserten Einbindung der externen Akteure in die jeweilige Schule. TeamerInnen aus einzelnen Standorten berichteten, dass sie nicht immer informiert wurden, beispielsweise bei Abwesenheit der SchülerInnen, wenn diese im Rahmen des Schullebens an anderen Veranstaltungen verbindlich teilnehmen müssen. Auch die SchülerInnen betreffende Vorkommnisse können für den Ablauf der Angebote wichtig sein.

Im Rahmen der Kommunikationsstrukturen wird auch der **Koordinationsarbeit** eine wichtige Bedeutung zugeschrieben. Für gelingende Kooperationen wurde hier besonders die Sicherstellung **von Transparenz in Bezug auf schulische Abläufe** genannt. Bewährte gute Beispiele hierfür sind, ein Schuljahresplan der Schule auf den alle Akteure online Zugriff hatten und die Einrichtung eines Schultagebuchs, in das alle LehrerInnen im Laufe des Tages Eintragungen zu SchülerInnen vornahmen. Auch vereinbarten einige Standorte regelmäßige Treffen zwischen den VertreterInnen der Schule und TeamerInnen was die Zusammenarbeit förderte. Vereinzelt wurde es den Projekten ermöglicht, an den Schulkonferenzen teilzunehmen. Dies diente vor allem dazu das Angebot im Kollegium bekannt zu machen und für Rückfragen der LehrerInnen zur Verfügung zu stehen.

In der Regel lief die Kommunikation mit der Schule über dafür benannte *AnsprechpartnerInnen*. Dabei ließen sich zwei Ausformungen erkennen. Zum einen übernehmen die AnsprechpartnerInnen die Funktion einer *Schaltstelle*. Die Kooperation hat dabei die Funktion eines „*Daches*“ zum Schutz der Akteure. Zum anderen übernahmen die AnsprechpartnerInnen der Schule eine *Vermittlungsfunktion*. Mit dem System der konkreten Schule und den dortigen Abläufen vertraut, konnten sie die Perspektive der außerschulischen Jugendbildung in die Schule hinein vermitteln und den notwendigen Informationsfluss sichern. Hinzu kam die Klärung von Zuständigkeiten.

Eine solche Kooperationsform ist nur mit hohem administrativem Aufwand und großer Koordinationsleistung zu bewerkstelligen. Insbesondere TeamerInnen der Jugendbildung sind im Vergleich zu üblichen Angeboten in der Seminararbeit mit einem höheren Koordinationsaufwand konfrontiert. Als entlastend wurde die Einrichtung eines Gremiums aus beiden Bereichen genannt in dem antizipierte bzw. auftretende Probleme ausdiskutiert werden konnten.

Die **Wertehaltung und Kommunikationskultur** beschreibt ein weiteres Feld als Voraussetzung für gelingende Kooperationen. Neben *Wertschätzung, Offenheit und Flexibilität* wurde die *grundsätzliche Bereitschaft zur Zusammenarbeit* genannt. Diese Selbstverständlichkeit bedarf dennoch der Erwähnung. Offenheit bezieht sich hier auf Offenheit der jeweils anderen Institution, ihren Ressourcen, Zwängen und Eigenlogik gegenüber. Die Bedeutung der Offenheit als Grundhaltung innerhalb der Kooperation wird in den Interviews besonders betont. Es finden sich Aussagen darüber, dass speziell in den Aushandlungsprozessen Offenheit herrschen muss, um eine für alle Beteiligten nutzbringende Kooperation eingehen zu können. Offenheit legt den Grundstein dafür, dass die Kooperation respektvoll und – zumindest symbolisch und kommunikativ – auf Augenhöhe gestaltet werden kann. Dies kann als eine zentrale Bedingung für die Nachhaltigkeit der Kooperation angesehen werden.

Weiterhin zeigt sich, dass die Aushandlung von **Rahmenbedingungen** für Kooperation zentral ist. Deutlich wurde auch, dass Anpassungen und eine Veränderung der Strukturen oder Teile der Struktur in Schule zugunsten der besseren Angebote der politischen Jugendbildung eine *aktive Unterstützung der Schulleitung* erfordert. Zum Teil schlechte Rahmenbedingungen haben das Thema „Kooperationsvertrag“ zu einem häufig erwähnten Thema in den Interviews werden lassen. Es ist anzumerken, dass der Begriff „Vertrag“ als ein Überbegriff für verschiedene Bezeichnungen für alle Formen einer schriftlichen Vereinbarung zwischen außerschulischen Trägern und Schule zu interpretieren ist. In einigen Situationen und Standorten wird von einer Kooperationsvereinbarung gesprochen, in anderen von einem Kooperationsvertrag. Übereinkommen zwischen den Standorten herrscht aber bei der Ansicht, dass ein „Vertrag“, also ein schriftlich fixierte Form über das gemeinsame Projekt unumgänglich für eine Kooperation ist. Der Kooperationsvertrag wurde an einigen Standorten auch dazu genutzt, sich selbst und den Kooperationspartner an die jeweils vereinbarten Bedingungen zu erinnern. Inhalte der Kooperationsverträge oder Kooperationsvereinbarungen waren vor allem Abstimmungen über die Rahmenbedingungen wie Ort, Zeit und Dauer der Projektdurchführung. Angelehnt wurden die Verträge in der Regel an die Gelingensbedingungen, welche aus dem Projekt „Politik und Partizipation“ abgeleitet und zu Beginn von PiG entwickelt wurden. Hier zeigt sich deutlich, dass das Vorläuferprojekt positive Auswirkungen auf das PiG Projekt hatte und eine Weiterentwicklung stattgefunden hat. Wichtig für eine angemessene Ausgestaltung der Rahmenbedingungen ist die gemeinsame Zeit für eine Aushandlung von Rahmenbedingungen zwischen dem außerschulischen und schulischen Partner, sowie ein Verfahren im Rahmen des Projektzeitraums immer wieder nachzujustieren.

Hier zeigt sich auch die starke **Qualitätsorientierung** in der Kooperationsarbeit. Wesentlich ist die *kontinuierliche Weiterentwicklung und Überprüfung methodischer Ansätze*. Insbesondere bewährte Ansätze der politischen Bildung müssen in der Arbeit mit SchülerInnen neu überdacht und neu konzipiert, bzw. angepasst werden.

Die hohe Bindung der TeamerInnen in kommunikative und koordinierende Tätigkeiten im Rahmen der Arbeit in Schule, zusätzlich zu ihren gruppenpädagogischen Tätigkeiten stellt eine große Herausforderung dar. Aus jugendpolitischer Sicht kann eine Kooperation mit Schule nur eines unter mehreren Arbeitsfeldern im Rahmen der Angebote der außerschulischen Politischen Bildung sein. Dies hat sowohl finanzielle als auch strukturelle und konzeptionelle Gründe. Da eine *kontinuierliche Präsenz* innerhalb der Angebote in Schule sinnvoll ist, sind die zeitlichen Ressourcen der TeamerInnen ständig an das Schulprojekt gebunden. Ein *stabiles Team von MitarbeiterInnen* ist förderlich wenn nicht gar unerlässlich für eine gelingende Arbeit in Schule. Kontinuität in die Gruppenarbeit zu bringen und gleichsam die Kommunikationsarbeit in Schule zu gewährleisten, erfordert ein stabiles Team mit *hohen Kompetenzen*. *Gefordert sind*, Gruppenprozesse in Schulen anzuleiten, prozessorientiertes Lernen zu initiieren und moderieren, grundsätzlich mit dem System Schule und der dort anzutreffenden pädagogischen Professionalität zurecht kommen, Projektlogiken zu verstehen und zu organisieren uvm.

Voraussetzung sind für erfolgreiche Kooperationen ein *professionelles Selbstverständnis auf der Grundlage der politischen Jugendbildung*.(vgl. Hafenecker 2011) welches nur der professionellen Bildungsarbeit vorzuhalten ist, Diskussionsbereitschaft und der Wille, Barrieren einzureißen. Hier muss beachtet werden, dass diese Prozesse entsprechende Ressourcen binden.

Im Rahmen der **Ressourcenfrage** zeigt sich, dass insbesondere *finanzieller Spielraum für die Suche* nach passenden Kooperationspartnern herzustellen ist. Dieser ist eine wichtige Grundlage für außerschulische Partner sich auf die Suche nach dem passenden Kooperationspartner zu machen und möglicherweise aus Vorgesprächen, die keine gewinnbringende Zusammenarbeit versprechen, zurücktreten zu können und gegenüber Schule dadurch in eine stärkere Verhandlungsposition zu kommen. Ein weiterer wichtiger Aspekt für eine gelingende Kooperation ist die *Einbindung der Ressourcen beider Partner*. Als wesentliche Voraussetzung für gelingende Kooperationen sind angemessene Ressourcen für den zu erbringenden administrativen Mehraufwand und die erhöhte Kommunikationsleistung zu bestimmen.

Zusammenfassend lassen sich folgende Voraussetzungen für gelingende Kooperationen nennen:

Es bedarf einer Schulleitung, die offen ist und ein eigenes Interesse an einer Kooperation formulieren kann. Lehrerinnen und Lehrer, die bereit sind den – aus ihrer Sicht - zusätzlichen Aufwand zu übernehmen und die Offenheit besitzen, eigene Ansätze und Abläufe zu verändern. Sie müssen der Überzeugung sein, dass dieser Schritt eine Qualifizierung ihrer Arbeit bedeuten kann. Hierzu gehört auch das Einlassen auf ein gewisses Maß an Unbestimmtheit, da Bildungsziele der Jugendbildungsarbeit

nicht curricular zu erfassen sind. Dies gehört zum Selbstverständnis der Jugendbildungsarbeit. Es werden Schülerinnen und Schüler gebraucht, die die Sinnhaftigkeit eines Angebotes der Jugendbildungsarbeit für sich sehen. Es werden TeamerInnen benötigt, die diese anspruchsvolle, längerfristig ausgerichtete Arbeit leisten können. Dabei sind die finanziellen Rahmenbedingungen der gut ausgebildeten und zumeist freiberuflich arbeitenden bzw. prekär beschäftigten TeamerInnen zu beachten. Sie können durch die besonderen Arbeitszeiten an der Schule kaum noch in anderen Bildungsbereichen, z.B. im seminaristischen Wochenlehrgang eingesetzt werden. Die Teamerinnen und Teamer sind in der Arbeit in der Schule gefordert, die aus ihrer Tradition gewohnten Konzepte weiter zu entwickeln und anzupassen und sich auf den jeweiligen Schulkontext einzulassen. Dies bedeutet einen erhöhten Orientierungs- und Kommunikationsaufwand zusätzlich zur pädagogischen Arbeit. Hinzu kommt die Überwindung vorgefertigter, defizitäre Bilder von Schule auf der Seite der Jugendbildungsarbeit, einschließlich der Erkenntnis, dass die konkrete Schule mit all ihren Akteuren zunächst einmal in ihren Besonderheiten zu erfassen ist.

Eine Barriere in der Zusammenarbeit kann durch Ressortdenken und fehlende Transparenz zergliederter Abläufe entstehen. Hier besteht die Gefahr der Entwicklung „operativer Inseln“ (Schubert 2007: 21), die sich in der Isolierung der Aktivitäten der einzelnen Akteure zeigen. Die beschriebene Vielfalt der Projektakteure und den jeweiligen institutionsspezifischen Ausformungen im Rahmen von PiG zeigen, dass es differenzierte Vorstellungen und Bedarfe bezüglich Form, Inhalt und Notwendigkeit einer Kooperation gab und gibt. Für zukünftige Kooperationen zwischen politischer Jugendbildung und Schule, sind allerdings auch die organisatorischen und finanziellen Voraussetzungen, sowie eine eigenständigen Professionalität der Jugendbildung unabhängig von der Schulthematik zu sichern und zu pflegen. Hier zu ist ein interessantes Phänomen in den Standorten zu beobachten. In der Darstellung gegenüber Schule fällt es den Beteiligten nicht immer leicht, ihren eigenen Auftrag und die Ziele der Politischen Bildung zu formulieren, was eine Art *David-gegen-Goliath-Mythos* vermuten lässt.

Jugendbildungsarbeit ist gewinnbringender Partner für Schule, allerdings nur dann wenn die Akteure der Jugendbildungsarbeit sich mit ihrer eigenständigen Bildungs-Professionalität einbringen. Wesentliche Grundlage ist hierfür die Infrastruktur zu erhalten bzw. auszubauen, damit Sie diese Eigenständigkeit weiterentwickeln können. Tradition, Methoden und Selbstverständnis werden in der Jugendbildungsarbeit durch ein hochkomplexes System an fachlichem Dialog, eigener Praxiserfahrung, Reflexion, Einübung in die spezifische Kommunikations- und Organisationskultur an die jeweils nächste Generation an Bildungsreferenten und Teamenden weitergegeben. Ein hohes Engagement, Interesse an politischen Themen sowie der pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen ist dabei konstitutiv. An dieser Eigenständigkeit hat gerade auch Schule ein hohes Interesse, denn nur so kann sie wirklich von einem „befreundeten Partner“ profitieren und verleibt sich ihn nicht ein. Das Projekt hat nachgewiesen wie voraussetzungsvoll und mühsam der Prozess ist. Vorschnelle Bewertun-

gen verbreiten sich. Insbesondere auch deshalb, weil der thematische und inhaltliche Anspruch der politischen Jugendbildungsarbeit auf einer abstrakten Ebene angesiedelt ist (Lösch/Thimmel (Hg. 2010). Dies ist bei einem Vergleich mit ähnlichen Projekten im Kontext von Kultur, Freizeit, - und Medienarbeit zu beachten.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die so genannte „Augenhöhe“ in der Kooperation vor allem über die Anerkennung von Differenz (Scherr 2008) bzw. Eigenlogik des jeweiligen Bereichs herzustellen ist.

Auf einer *ersten* Ebene sind die *Herstellung von Transparenz und Auseinandersetzung* über Strukturen, über Kooperationsziele, über die Frage, wie das schulische Curriculum und das der Politischen Jugendbildung zusammen passen können oder passfähig gemacht werden können, ohne die eigenen Grundsätze und Ziele zu verlieren sind, zwei wesentliche Bestandteile in Aushandlungsprozessen. Gemeinsame Orientierung bildet hierbei den Mehrwert für die SchülerInnen im Blick zu haben.

Auf einer *zweiten* Ebene geht es um die Abklärung der jeweiligen methodischen Ansätze, aus Sicht der Jugendbildungsarbeit um den Verzicht auf Leistungsorientierung und Benotung, die Ermöglichung anderer Lernorte, die Debatte um Notwendigkeit anderer Zeitformate, die Bereitstellung einer adäquaten Ausstattung und Lernumgebung, der Zugang zu Räumen und die Herstellung von Freiwilligkeit in der Ganztagschule. Der Prozess, diese Freiheiten in Schule herauszuarbeiten, ist für Politische Bildung zunächst mühsam, da Schule an sich nicht freiwillig ist. , jedoch unumgänglich will sie ihren Maximen, wie Freiwilligkeit auch im Kontextwechsel weiter entsprechen.

Weiterhin geht es auf einer *dritten* Ebene um die Sicherstellung inhaltlicher Transfers, Zusammenarbeit von TeamerInnen und LehrerInnen und die Zugänge zu Mitbestimmungsgremien in Schule.

Die Gelingensbedingungen aus dem Vorläuferprojekt „Politik und Partizipation in der Schule“ haben ihre Gültigkeit nicht verloren. Die Partner im aktuellen Projekt PiG haben auf der Grundlage der Arbeitshilfe zur Entwicklung von Qualitäts- und Gelingensmerkmalen ihre Kooperationen begonnen. Die wissenschaftliche Begleitforschung konnte aus der gelebten pädagogischen Praxis anhand der vorgelegten Grafik die Gelingensbedingungen in ihrer Tiefe und Priorisierung weiter entwickeln. Festzuhalten ist, dass die vorliegenden Gelingensbedingungen nicht in Form von Qualitätsstandards zu nutzen sind, sondern eine Reflexionsfolie für eine diskursive Verortung der politischen Jugendbildungsarbeit in Kooperation mit Schule anzusehen und zu nutzen sind. Leichter ist die Kooperation zwischen Schule und Jugendbildungsarbeit nicht zu haben, aber gerade das ist der zentrale Beitrag der politischen Jugendbildungsarbeit in der Bildungsdebatte. Die Mehrzahl der Lehrerinnen und Lehrer die an den Projekten teilnahmen, wussten dies zu schätzen und arbeiten aus diesem Grund weiter mit den Vertretern der Jugendbildungsarbeit am Erhalt, Ausbau und Weiterentwicklung der Strukturen der politischen Jugendbildung.

Literaturverzeichnis

- Appel, Stefan / Ludwig, Harald / Rother, Ulrich, Rutz Georg (Hg.) (2005): Jahrbuch Ganztagschule. Schulkooperationen. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Appel, Stefan / Rutz, Georg (2005): Handbuch Ganztagschule. Konzeption, Einrichtung, Organisation. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Balser, Andreas / Nonnenmacher, Frank (1997): Die Lehrpläne zur politischen Bildung. Analyse und Kritik neuerer Rahmenpläne und Richtlinien der Bundesländer für die Sekundarstufe I. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Behr-Heintze, Andrea / Lipski, Jens (2005): Schulkooperationen. Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Becker, Helle (2004): Kompetent und zukunftsfähig? Zwei relevante Aspekte der aktuellen Bildungsdebatte für die politische (Jugend-)Bildung. Expertise für die Bundeszentrale für politische Bildung. (als pdf erhältlich unter www.politikundpartizipation.de)
- Birger Hartnuß / Stephan Maykus (Hg.) (2004): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.
- Blum, Andreas (2006): Handbuch Zusammenarbeit macht Schule. Kooperation von Jugendarbeit und Ganztagschule. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Breit, Gotthard / Massing, Peter (Hg.) (2003): Jugend und Politik. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Burdewick, Ingrid (2003a): Jugend-Politik-Anerkennung. Eine qualitative empirische Studie zur politischen Partizipation 11- bis 18 –Jähriger. Bonn: Lizenzausgabe der Bzpb.
- Burdewick, Ingrid (2003b): Moralentwicklung und politische Urteilsfähigkeit im Kindes- und Jugendalter. In: deutsche Jugend 6/03, S. 265 – 273.
- Cordula Schlichte / Heinz-Jürgen Stolz (2004): Regionale Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Hessen - Bericht an das Hessische Sozialministerium (HSM). Erhebung 2003. Ms. 2004 (als pdf-Datei erhältlich).
- Cordula Schlichte / Heinz-Jürgen Stolz (2004): Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Deutschland: Hessen. In: Birger Hartnuß / Stephan Maykus (Hg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, S. 696 – 708.
- Deinet, Ulrich (2002): Schule und Jugendarbeit – Von der Kooperation zur freundlichen Übernahme? In: deutsche jugend, 50, Heft 7-8, S. 327-335.

- Deutsche Shell (Hg) (2002): Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Deutsche Shell (Hg) (2006): Jugend 2006. 15. Shell Jugendstudie – Eine pragmatische Generation unter Druck“. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Deutscher Bundestag (2005): Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage: Jugend in Deutschland. Berlin: Bundestagsdrucksache 15/5028.
- Eith, Ulrich / Rosenzweig, Beate (Hg.) (2005): Jugend und Politik. Bestandaufnahme, Bewertungen und Konsequenzen. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Faulde, Joachim (1996): Schule und außerschulische Jugendbildung. Eine Untersuchung zu institutionellen Aspekten der Kooperation (Broschiert). Deutscher Studienverlag.
- Fritz, Karsten / Maier, Katharina / Böhnisch, Lothar (2006): Politische Erwachsenenbildung. Trendbericht zur empirischen Wirklichkeit der politischen Bildungsarbeit in Deutschland. Weinheim und München: Juventa.
- Fritzsche, Yvonne (2005): Jugend und Politik: "Ich habe andere Sorgen als Politik – Drei Abgesänge. In Eith / Rosenzweig: Eith/Rosenzweig: Jugend und Politik. Bestandaufnahme, Bewertungen und Konsequenzen. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, S. 57 – 78.
- Gaiser, Wolfgang / de Rijke, Johann (2005): Politische Partizipation von Jugendlichen und jungen Erwachsenen - Eine empirische Bestandaufnahme. In: Eith/Rosenzweig: Jugend und Politik. Bestandaufnahme, Bewertungen und Konsequenzen. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, S. 34 – 56.
- Gaiser, Wolfgang / Gille, Martina / Krüger, Winfried / de Rijke, Johann (2003): Jugend und Politik – Entwicklungen in den 90er Jahren. In: Jugend und Politik. Eine Einführung herausgegeben von Gotthard Breit und Peter Massing. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, S. 60 – 94.
- Gille, Martina / Sardei-Biermann / Gaiser, Wolfgang / Rijke Jahann de (2006): Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12 – 29 Jähriger. Schriften des deutschen Jugendinstituts. Jugendsurvey 3. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hafeneger, Benno (1998): Der pädagogische Bezug. Thesen zur Standortbestimmung einer vernachlässigten Dimension der Jugendarbeit. In: Kiesel/Scherr/Thole: Standortbestimmung Jugendarbeit. Theoretische Orientierungen und empirische Befunde. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, S. 104 – 126.
- Hafeneger, Benno (Hg.) (2005): Subjektdiagnosen. Subjekt, Modernisierung und Bildung. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.

- Helsper, Werner u.a. (2006): Unpolitische Jugend. Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Höhmann, Katrin / Holtappels, Hans Günther / Kamski, Ilse / Schnetz, Thomas (2005): Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen. Beiträge zur Bildungsforschung und Schulentwicklung. Band 23. Dortmund: IFS-Verlag.
- Holtappels, Hans Günther / Höhmann, Katrin (2005): Schulentwicklung und Schulwirklichkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule. Weinheim und München: Juventa.
- Kelb, Viola: Kulturelle Bildung und Ganztagschulen: Rahmenbedingungen und Umsetzung von Kooperation in den Ländern. Eine Ländersynopse. Stand 01.06.06
- Kiesel, Doron / Scherr, Albert / Thole, Werner (1998): Standortbestimmung Jugendarbeit. Theoretische Orientierungen und empirische Befunde. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Lösch, Bettina / Thimmel, Andreas (Hrsg.) (2010): Kritische politische Bildung. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Pauli, Bettina (2006): Kooperation von Jugendarbeit und Schule: Chancen und Risiken. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Rauschenbach, Thomas / Düx, Wiebken / Sass, Erich (Hrsg.) (2006): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimension der Bildungsdebatte. Weinheim und München: Juventa.
- Sander, Wolfgang (2001): Politik entdecken – Freiheit leben. Neue Lernkulturen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Schirp, Jochem / Cordula Schlichte / Heinz-Jürgen Stolz (2004): Annäherungen. Beiträge zur Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. Butzbach: Afra.
- Schneekloth, Ulrich 2002: Demokratie, ja – Politik, nein? Einstellungen Jugendlicher zur Politik. In: Deutsche Shell: Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 91 – 138.
- Schröder, Achim / Baltzer, Nadine / Schroedter, Thomas (Hg.) (2004): Politische Jugendbildung auf dem Prüfstand. Ergebnisse einer bundesweiten Evaluation. Weinheim und München: Juventa.
- Schröder, Achim / Baltzer, Nadine (2010): Außerschulische politische Jugendbildung und ihr kritisches Potential. In: Lösch, Bettina / Thimmel, Andreas: Kritische politische Bildung. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag. S. 483-496.
- Stolz, Heinz-Jürgen (2000): "Regionale Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Hessen - Bericht an das Hessische Sozialministerium"; Ms. 2000 (als pdf-Datei erhältlich).

Theunert, Helga / Schorb, Bernd (2000): Nicht desinteressiert, aber eigene Interessen. Jugend, Politik, Fernsehinformation. In: Zeitschrift merz – medien und erziehung 4/2000, S. 219 – 228.

Thimmel, Andreas (2005): Kommunikation zwischen Jugend und Politik – Voraussetzungen für einen Dialog. Vortrag am 4.06.05 beim jugendpolitischen Symposium der Evangelischen Jugend in Rheinland-Pfalz. PDF-Datei beim Autor erhältlich.

Worsley, Caroline Jennifer (2010): Kooperation zwischen Jugendarbeit und Ganztagschulen am Beispiel des Praxisforschungsprojekts „Politische Jugendbildung und Qualität im Ganzttag – PiG“. Unveröffentlichte Masterarbeit Pädagogik und Management in der Sozialen Arbeit (Master of Arts). Fachhochschule Köln - Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften

Studie zur Entwicklung von Ganztagschule – StEG: <http://www.projekt-steg.de>