Schule und Jugendhilfe in Landschaft mit Aussicht oder warum Ganztagschulen neue Formen der Bildungsplanung verlangen

Bildungsplanung war lange Zeit ein Unwort. Im Mittelpunkt der Bildungspolitik steht hingegen seit etwa der Mitte der 90er Jahre die Entwicklung der einzelnen Schule. Vorbilder fand man in Schweden oder in den Niederlanden. Die Vision war eine selbstständige, eigenverantwortliche oder sogar autonome Schule.

Man sprach lange Jahre nicht darüber, wie ein Gesamtsystem von Bildungseinrichtungen aussehen sollte, sondern darüber, wie weit die Selbstständigkeit der Schule gehen sollte. Ging es nur um die Entscheidung über den Weg zu den jeweiligen Bildungsabschlüssen und die Ausgestaltung des Unterrichts und der Schulprogramme? Oder sollte es sogar bis zur verantwortlichen Verwaltung eines Personal- und Sachkostenbudgets gehen? Wer wählt das Personal aus? Wer hat das Disziplinarrecht? Wie weit geht die Vorgesetzeneigenschaft der Schulleiterin oder des Schulleiters? Welche Rolle haben Schulträger und Schulaufsicht?

So weit zu den konkreten Einlassungen. Daneben gab und gibt es die emphatische Beschwörung des berühmten Dorfes, das man brauche, um ein Kind zu erziehen. It takes a village oder vielleicht sogar eine ganze Landschaft, eine Bildungslandschaft.

Die Schule ist der gefühlte Mittelpunkt der Bildungspolitik

Heute – im Jahr 2008 – sehen Schulen anders aus als in den 90er Jahren. Nicht alle Schulen haben es so recht wahrhaben wollen. Einige wehren sich immer noch gegen die neuen Freiheiten.

- Unterricht im 45-Minuten-Takt ist relativ einfach zu organisieren – der Übergang zu Jahresstundentafeln mit Block- und Epochalunterricht erfordert eine zunächst recht aufwändige Debatte.
- Die schicksalhaft erduldeten Zuweisungen von Lehrkräften zu einzelnen Schulen mochte mitunter missmutig stimmen. Die „schulscharfe“ Ausschreibung und Besetzung von Stellen erfordert hingegen viel Zeit.

Die Leitung einer mehr oder weniger selbstständigen oder eigenverantwortlichen Schule braucht eine neue Definition der Aufgaben der Schulleitung, ein höheres Zeitbudget für Leitungsaufgaben und professionelle Unterstützung durch Sachbearbeitung oder Schulassistenz. Wer gerne in vergangenen Texten stöbert, wird hierzu in den Bildungsgesamtplänen der 70er Jahre einiges finden. Es gab damals zwar keine Berechnungsgrundlage für den Umfang von Schulleitungsaufgaben, aber immerhin eine ausführliche Aufgabenbeschreibung für Schulassistenten (1).

Doch wie sprach man in den 70er Jahren über pädagogische Unterstützungsleistungen im Umfeld der Schule? Die Bildungsgesamtpläne nennen im Kapitel „Beratung im Bildungswesen“ Schullaufbahnberatung, Berufsberatung und Studienberatung: „Das Beratungssystem muss über die vielfältigen Wege und Möglichkeiten im Bil-

dungswesen orientieren und eine fundierte, auf den einzelnen bezogene Beratung leisten, die sich auch der Mittel der psychologischen und pädagogischen Diagnostik bedient. Es muss sich auf Schullaufbahnen, Studiengänge, außerschulische Bildungsgänge und in Zusammenarbeit mit der Bundesanstalt für Arbeit auf Berufsmöglichkeiten erstrecken. Schließlich müssen Aufgaben der Einzelfallhilfe bei Leistungs- und Entwicklungsstörungen – sofern sie nicht spezieller Behandlung bedürfen – wahrgenommen werden.“ Ebenso wie für die Schullasistenz gab es für Schulpsychologie und Beratungslehrkräfte konkrete Planungszahlen und Kostenberechnungen (2).

Die außerschulische Jugendbildung wurde „im Wesentlichen“ unter dem Begriff „Jugendhilfe“ zusammengefasst: „Jugendhilfe umfasst eine Vielzahl von Maßnahmen und Einrichtungen. Sie trägt dazu bei, dem Erziehungsanspruch des jungen Menschen, der durch Elternhaus, Schule und Berufsbildung allein häufig nicht erfüllt werden kann, gerecht zu werden. Jugendhilfe gehört mit ihren verschiedenen Aufgaben sowohl zur gesellschaftlichen Daseinsvorsorge als auch zum Bildungswesen.“ Konsequenz war daher, dass die Kosten für wesentliche Arbeitsformen der Jugendhilfe wie „Jugendverbands- und Jugendgruppenheime, Jugendfreizeitstätten, Heime der Offenen Tür und Häuser der Jugend (...) im Rahmen der örtlichen Infrastruktur geschaffen“ werden sollten. Für „Jugendbildungsstätten“ gab es sogar konkrete Kostenberechnungen. Gefordert wurde eine „verstärkte Kooperation der Außerschulischen Jugendbildung mit dem übrigen Bildungswesen.“ Unterschieden werden die verschiedenen Arbeitsformen der Jugendhilfe jedoch nicht (3).

Unterstützungssystemen wie der Schulpsychologie, Berufs- und Studienberatung oder der Jugendhilfe wurde in den Bildungsgesamtplänen eine Beratungsaufgabe oder eine Feuerwehrfunktion zugewiesen. Diese Systeme sollten das leisten, was Schule und Elternhaus alleine nicht leisten können, und all das einbeziehen, was parallel zur Schule oder nach der Schulzeit für Kinder und Jugendliche insofern relevant sein könnte, als dass es die Unterrichtsarbeit in der Schule erleichtert.

Von einer systematischen Bildungsplanung konnte man trotz der eindrucksvollen Begrifflichkeit der „Bildungsgesamtpläne“ nicht sprechen. Die Bildungsgesamtpläne beschränkten sich weitgehend auf Planzahlen im Bereich der In-Put-Steuerung von Schule. Schon Ende der 70er Jahre wurden die Bildungsgesamtpläne zu den Akten gelegt. Dies änderte sich erst in den 90er Jahren: Beispielhaft sei der Titel „Von der Bildungsplanung zur Schulentwicklung“ aus dem Jahre 1999 zitiert. Das Buch ist eine Festschrift zu Ehren von Rainer Brockmeyer, der lange Zeit im nordrhein-westfälischen Kultusministerium für die Bildungsplanung verantwortlich zeichnete. Rainer Brockmeyer sprach von einer „Lähmung der administrativen Bildungsplanung“ und forderte eine Öffnung der Schulpolitik und Schulentwicklung zu anderen Akteuren: „Immer wichtiger wird offenbar die Tätigkeit von Agenturen und Beratern. Sie haben es leichter, die administrative Distanz in den Bildungseinrichtungen, in den Städten und Gemeinden zu überwinden, Planungsphantasie zu entfalten und Planung als Hilfe zur Eigenplanung zu betreiben.“ (4)

Offiziell wurde Bildungsplanung jedoch erst mit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie reaktiviert, allerdings unter völlig anderen Vorzeichen als in den 70er Jahren. Der Grund liegt in einer denkwürdigen Parallele zwischen den 70er Jahren und dem ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts: Zu beiden Zeiten reagierte Bildungspolitik auf ein zumindest gefühltes Katastrophenszenario: die so genannte „Bildungskatastrophe“ der 60er Jahre, die zu einer Grundgesetzänderung führte und Bildungsplanung zur gemeinsamen Aufgabe des Bundes und der Länder erklärte, sowie die durch die Ergebnisse der ersten PISA-Studie ausgelöste – nicht so genannte, aber in allen Medien so vorgestellte – zweite „Bildungskatastrophe“, die ebenfalls mit einer Grundgesetzänderung einherging und Bildungsplanung zur ausschließlichen Aufgabe der Länder erklärte.

Mit PISA entdeckten die Länder die Output-Steuerung als zentrale Aufgabe der Bildungsplanung. Im Ergebnis: Alle für Bildung zur Verfügung stehenden Ressourcen werden auf die Schule als eigenständiges und in sich geschlossenes System konzentriert. Diese Ressourcen bestehen in der Regel aus den Lehrkräften und Lehrplänen (Input-Steuerung) sowie aus den Maßnahmen, die zur Überprüfung der Ergebnisse dienen, insbesondere Schulinspektionen, Lernstandserhebungen und Zentralabitur (Output-Steuerung).

Vertrautes wird unvertraut – auch in der Schule

„Im Zentrum der Bildungspolitik steht die Schulpolitik. Sie geht irgendwann im Leben jeden an.“ Dies sind die einleitenden Sätze in Hans H. Wilhelmis Beitrag zur zitierten Festschrift für Rainer Brockmeyer (5).

Aber: es reicht nicht aus, sich auf die Schulpolitik zu konzentrieren, denn die aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen stellen alle bisher gepflegten Urteile und Vorurteile über Notwendigkeiten und Wirkungen schulischen Lernens in Frage: „Vertraute Muster der Wahrnehmung und der Deutung von Sachverhalten tragen nicht mehr; Erwartungshorizonte driften auseinander; einschneidende Diskontinuitäten zeichnen sich ab. (...) Alle bisherigen Leitbegriffe, also Bildung, Erziehung, Qualifikation, Kompetenz, Sozialisation, Enkulturation und nicht zuletzt Chancengleichheit, aber auch Institutionen, Verfahren und Instrumente werden mit Blick auf den neuen Kontext nach Inhalt, Gewicht und Zuordnung zu überprüfen sein, ob und wie sie für die Zukunft tragend sein können.“ (6)

Das ist ein schon fast (de-)konstruktivistisches Bild. „Umgang mit Komplexität“, „Reflexion von Werten“, „Auseinandersetzung mit ungelösten Problemen“ – das sind die eigentlichen inhaltlichen Herausforderungen an jede Bildungseinrichtung (7). Man könnte sogar von einem „Komplexitätsdilemma“ sprechen, das schulisches Lernen mehr beeinflussen mag als manchen Lehrerinnen und Lehrer lieb ist. Der Umgang mit Vorläufigkeiten, Wahrscheinlichkeiten und Risiken verunsichert viele Menschen, nicht nur bei der Suche nach der sicheren Rente.

Bei der mitunter auch in sich widersprüchlichen Komplexität der Botschaften aus der Wissenschaft geht oft die Orientierung verloren. So entsteht ein zweites Dilemma: das

Parteilichkeitsdilemma, das auch als Zeigefingerdilemma bezeichnet werden könnte. In den Siebzigerjahren, als man noch heftig über die berühmt-berüchtigten hessischen Rahmenrichtlinien zu den gesellschaftswissenschaftlichen Schulfächern stritt, verständigten sich die Kultusminister der Länder daher auf den Beutelsbacher Konsens. Alles, was in der Gesellschaft strittig sei, sollte auch in der Schule strittig behandelt werden. Keine einfache Aufgabe, wenn Kinder und Jugendliche fragen, was denn bei den vielen Meinungen zur Umwelt, zur Wirtschaft, zur gesellschaftlichen Entwicklung nun wirklich stimmt und was man mit gutem Gewissen tun dürfe (8).

Die beiden zuletzt zitierten Ausführungen stammen aus Aufsätzen zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. Dies ist keine beliebige Themenwahl. Die Vereinten Nationen haben für die Jahre 2005 bis 2014 die Dekade zur Bildung für nachhaltige Entwicklung ausgerufen. Bildung für nachhaltige Entwicklung vereint in sich im Grunde alle Problemlagen moderner Bildungs- und Schulpolitik. Es geht um die Grundsatzfrage, was man an welchen Themen mit welchen Methoden lernen müsse, um zumindest eine vorläufige Ordnung in den Wust von Wissen und Unwissen zu bringen, die jeden Menschen heute umgibt. Dort wo die Welt beschleunigt, sollte Bildung systematisch verlangsamen. Das hat nichts mit der Frage der Länge der Schulzeit zu tun, aber sehr viel mit der Frage nach den Inhalten der Schule und vor allem mit den Kontexten, in denen erfolgreich gelernt werden sollte.

Diese Debatte spielt bei der Erstellung von Lehrplänen durchaus eine Rolle, nicht jedoch bei der Frage nach Zielen und Gegenstand von Bildungsplanung. Schon in den Bildungsgesamtplänen ging es um die Rahmenbedingungen des Lernens, nicht um die Inhalte. So auch heute: Die Öffentlichkeit misst Schulqualität mehr oder weniger an Ergebnissen des Unterrichts, die in Leistungstests nachprüfbar sind. PISA, IGLU und Lernstandserhebungen ermitteln die Ergebnisse individueller Lernprozesse in Gestalt erworbener Kompetenzen auf einer phänomenologischen Ebene. Sie geben jedoch allenfalls mittelbar Hinweise zu den Rahmenbedingungen oder zur Qualität von Lehr- und Lern-Prozessen.

Die Kinder werden immer schwieriger und sitzen zu viel vor dem Computer – so lautet eine gern zitierte Diagnose. In Zeitschriften, die Eltern und andere an Erziehung interessierte Menschen gerne in ihrer Freizeit lesen, wird vielleicht mal das ein oder andere Ergebnis der Hirnforschung zitiert. Meistens geschieht dies so, als wenn es Schule gar nicht gäbe, sodass man sich auch nicht wundern muss, warum Ratgeberliteratur und Nachhilfeinstitute so gute Geschäfte machen. Wie weit und womit Schule jedoch an Bildungsprozessen beteiligt ist, wird kaum in der Tiefe diskutiert. Das Deutsche Jugendinstitut belegt dies sehr anschaulich in der Studie „Schule, Stadtteil, Lebenswelt“: Selbst die Lehrkräfte wissen in der Regel viel zu wenig über die Lebens- und Bildungswelten der Kinder und Jugendlichen (9).

Lehrerinnen und Lehrer haben in ihrer Ausbildung viel über die von ihnen zu unterrichtenden Fächer gelernt, auch über Methoden des Unterrichtens, in der Regel jedoch wenig über die Lebens- und Bildungswelten ihrer Schülerinnen und Schüler. Unter diesen Voraussetzungen ist es verständlich, wenn sich Lehrkräfte in der Regel auf die ihnen vertrauten „harten“ Faktoren der Schulqualität konzentrieren. Unterricht

– das kann man. Es mag helfen, auch das einzubeziehen, was im Umfeld der Schule geschieht, aber ist es auch für die von Behörden und Öffentlichkeit verlangte Verbesserung von Schulqualität von grundlegender Bedeutung? Hauptsache: die Noten stimmen.

Der Ganzttag öffnet Türen ...

Unabhängig von allen Bestrebungen um eine inhaltliche Reform schulischen Lehrens und Lernens entwickelte sich in den vergangenen fünf bis sechs Jahren eine Strukturdebatte, die die Traditionen der auf Schule konzentrierten Bildungsdebatte mehr oder weniger auf den Kopf oder auf die Füße zu stellen verspricht.

Der Ausbau von Ganzttagsschulen war zwar auch schon in den Bildungsgesamtplänen ein Thema. Bis 1985 sollten 30 % der Schülerinnen und Schüler als Ganztags-schülerinnen und -schüler lernen, ein Ziel, das im Jahr 2008 erreichbar erscheint. Die Bildungsgesamtpläne gingen von einem Mehrbedarf an Lehrkräften in Höhe von 20 % und einem Mehrbedarf an „Assistenten und weiterem Personal“ in Höhe von 100 % aus (10).

Der Ausbau des Ganztags ist in Deutschland ein Paradigmenwechsel. Vor- und Nachmittag wachsen unter dem Dach der Schule zusammen. Es verändern sich das Zeitbudget der Kinder und Jugendlichen, Einstellungen und Arbeitsformen des schulischen und außerschulischen Personals, die Angebotsformate von offener Jugendarbeit, Jugendkulturarbeit und Sportvereinen (11). Viele Einrichtungen, aber auch Einzelpersonen, wie Künstlerinnen und Künstler, entdecken neue Wirkungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten in der Schule. Es gibt allerdings auch die Sorge, dass manches Angebot nur unter dem Dach der Schule überleben kann. Befürchtet wird nicht zuletzt eine „freundliche Übernahme“ (12).

Auch für die Schule ändert sich einiges. Es gab in den 90er Jahren bereits eine Öffnung der Schule zur Zusammenarbeit mit anderen Partnern, deren bekannteste Ausprägung das nordrhein-westfälische GÖS-Programm war. Mit dem Ausbau von Ganztagsangeboten unter dem Dach der Schule geht es in der Schule jedoch um weit mehr als die erprobte, in den 90er Jahren noch maßgeblich von Schule dominierte Öffnung von Schule. Schulen können ihren Bildungsauftrag heute nicht mehr ohne Sozialraumorientierung, ohne Praxiskontakte zur Erprobung des Erlernten, ohne verbindliche Arbeitsbeziehungen zwischen Schule, Jugendhilfe, Wirtschaft, Kultur, Sport etc. hinreichend erfüllen. Gelegentliche Projekte reichen da nicht aus. Erforderlich werden auf Dauer und Nachhaltigkeit und vor allem auf gleicher Augenhöhe zwischen Schule und ihren Partnern angelegte Bildungspartnerschaften (13).

Jugendhilfe hat offensiv reagiert. Die Stellungnahmen des Bundesjugendkuratoriums zur Ganzttagsschule und des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge zum Aufbau kommunaler Bildungslandschaften wären vielleicht ohne den Ausbau der Ganzttagsschulen nicht oder zumindest nicht in der vorgelegten Form entstanden. "Schule wird Lebensort", das ist das Angebot der Jugendhilfe. Die Hoffnung: Schule muss, kann und wird sich im Dialog mit ihren Partnern verändern (14). „Die Zusam-

menarbeit von Jugendhilfe und Schule ist mehr als die Addition der Kompetenzen und Ressourcen zweier Institutionen. Wünschenswerte Synergieeffekte können dann entstehen, wenn sich beide Seiten ihrer gesellschaftlichen Aufgaben und Ziele bewusst sind, diese beim jeweiligen Partner akzeptieren“ (15).

Besonders pragmatisch hat der Sport reagiert. In Nordrhein-Westfalen entstanden beispielsweise mit Einrichtung der offenen Ganztagschulen 54 Koordinationsstellen für die Zusammenarbeit von Schule und Sportvereinen im Ganzttag auf der Ebene der Stadt- und Kreissportbünde.

... und schafft Spannungsfelder

„Bildung ist mehr als Schule, und Schule ist mehr als Unterricht.“ Auf der Konzeptebene ist dieser Satz in Schule und Jugendhilfe Konsens, in der Praxis gibt es noch einigen Entwicklungsbedarf. Ganzttag ist kein beliebiges Additum, sondern Strukturmerkmal zukunftsfähiger Schulen.

Der Weg zu einem kollegialen Verständnis der Arbeit im Ganzttag ist für alle beteiligten Seiten noch weit. Es gibt ja auch nicht nur die Sichtweisen der Schule und der Jugendhilfe. Es kommen weitere Akteure ins Spiel, beispielsweise Musikschulen, Sportvereine, Jugendkunstschulen, Partnerbetriebe, Handwerk, die aus ihrer jeweiligen Fachlichkeit und ihren Traditionen heraus wiederum eigene Vorstellungen von Qualität in den Ganzttag hineinbringen.

Im Ganzttag unter dem Dach der Schule werden Spannungsfelder sichtbar, die die Beteiligten bisher nicht kannten: freiwillige und verpflichtende Teilnahme der Kinder und Jugendlichen, Präsenzzeiten und Arbeitszeitregelungen für das Personal, Traditionen und Fachlichkeit der beteiligten Berufsgruppen, Vorstellungen zur Zeitstruktur und Raumgestaltung, von den Lebenswelten und Sozialräumen der Schülerinnen und Schüler sowie zu den erwartbaren und erwarteten Ergebnissen von Hausaufgabenbetreuung, Sprachförderung, Sport und Kultur. Die unterschiedliche Bezahlung der geleisteten Arbeit trägt ihren Anteil zu möglichen Spannungen bei. Die von den Bildungsgesamtplänen eingeforderten Personalkostenzuschläge werden von den meisten Ländern für die Seite der Lehrkräfte erfüllt, nicht jedoch für die Seite der außerschulischen Fachkräfte.

Im Ganzttag ergibt sich schließlich ein Spannungsfeld aus elterlichen, pädagogisch durchaus begründbaren Erwartungen an das Personal: möglichst viel Kontinuität bei gleichzeitig möglichst hoher Vielfalt der Förder- und Freizeitangebote, möglichst hohe fachliche Qualität bei gleichzeitig überschaubarem, möglichst täglich ansprechbarem Personal – dies alles bei möglichst flexiblen Öffnungszeiten.

Es wäre vermessen zu behaupten, dass sich all diese Spannungsfelder schlagartig auflösen ließen. Vor allem kommt es darauf an, dass und wie die verschiedenen Berufsgruppen miteinander kooperieren und sich die Zeit nehmen (können), sich über die Entwicklung der Angebote und über Stärken und Förderbedarfe der Kinder zu verständigen.

Vom Unterstützungssystem zur Partnerschaft

Es gibt eine völlig neue Gemengelage. Es geht um Öffnungszeiten außerschulischer Angebote, um den Auftrag der Jugendhilfe, um den Erziehungsauftrag von Eltern und vor allem darum, wer in dieser Gemengelage eigentlich wen unterstützt oder ob möglicherweise doch etwas entstehen könnte wie eine neue Partnerschaft auf der viel beschworenen gleichen Augenhöhe.

Man erinnert sich vielleicht an die Feuerwehrrolle, die die Bildungsgesamtpläne der Jugendhilfe und anderen Schule unterstützenden Beratungsdiensten zuwiesen. Eine nachhaltig tragfähige Partnerschaft ist jedoch viel mehr als ein Unterstützungssystem. Sie verlangt eine Bildungsplanung, die alle Akteure beteiligt, deren Bildungsleistungen von Kindern und Jugendlichen in Anspruch genommen werden bzw. in Anspruch genommen werden können. Bildungslandschaften und Bildungsnetzwerke müssten in diesem Sinne Gegenstand von Bildungsplanung werden. Das 2007 veröffentlichte Diskussionspapier des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge zum Aufbau Kommunalen Bildungslandschaften bietet hierzu den umfassendsten Ansatz (16).

Nicht nur der Vollständigkeit halber sei darauf verwiesen, dass der Begriff der „Bildungslandschaft“ nicht erst im Jahr 2007 erfunden wurde. Man liest ihn schon in der „Denkschrift“ der Bildungskommission NRW aus dem Jahr 1995: „(...) ist es nach Auffassung der Kommission notwendig, durch Kooperation zwischen den öffentlichen und privaten Trägern der schulischen Bildungseinrichtungen, den verschiedenen Trägern der beruflichen Bildung und der Weiterbildung eine bessere Verständigung über Entwicklungsvorstellungen und Planungen zu ermöglichen.“ Es folgt eine Darstellung von „Elementen des Konzeptes ‚Regionale Bildungslandschaften‘“ (17).

Ein schöner Begriff, doch in der Ausführung eine verpasste Gelegenheit. Jugendhilfe spielt in der Denkschrift keine Rolle. In einem Buch von 354 Seiten findet sich ein einziger Satz: „In diesem Zusammenhang sollte in immer stärkeren Maße auch die Neuorientierung der Jugendarbeit und ein Zusammengehen von Schule und Jugendarbeit bei Wahrung der Eigenart beider Bereiche in Zielsetzungen und Arbeitsstilen intensiviert werden.“ Dieser Satz findet sich natürlich in einem Kapitel über Ganztagschulen (18).

Ganztagschule, das ist offenbar eine Form der Zusammenführung von Aufgaben der Betreuung, der Bildung, der Erziehung, der individuellen Förderung, in der Schule gar nicht anders kann, als sich für eine dauerhafte Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe und anderen Partnern zu öffnen. Schule ist auf Partner angewiesen, und das ist die Chance all derer, die in der Zeit von den Bildungsgesamtplänen der 70er Jahre bis hin zu den ersten Versuchen selbstständiger und eigenverantwortlicher Schule in den 90er Jahren im Einzelfall willkommene Unterstützung leisteten, aber im Grunde doch nur bei schulischem Notruf zur großen Familie der Bildungspolitik gezählt wurden.

Partnerschaften entstehen unter Druck

Der Ganzttag scheint zu schaffen, was kein anderes System bisher geschafft hat. Bis zum Beginn des Ausbaus von Ganzttagsschulen in Deutschland, der erst so richtig in Schwung kam, als die damalige Bundesministerin für Bildung und Forschung, Edelgard Bulmahn, das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) verkündete, war Jugendhilfe entweder ein Unterstützungssystem, das erst tätig wurde, wenn Schule mit einer bestimmten Schar von Schülerinnen und Schülern nicht mehr weiter wusste, oder ein Parallelsystem, das in den Horten oder in der offenen Jugendarbeit Schülerinnen und Schülern eine bessere Welt versprach. Die nordrhein-westfälische Initiative „Pro Hort“ warb noch in den Jahren 2003 und 2004 ausdrücklich mit dem Argument gegen die offene Ganzttagsschule, dass der Hort den Kindern über die Ungerechtigkeiten der Schule hinweghelfe.

Es hat viele Gründe, warum Jugendhilfe sich so lange in Deutschland von der Schule abkoppelte. Schule tat sicherlich das ihre dazu, dass zwei Königskinder noch nicht einmal erkannten, dass sie einander lieben könnten. Das Wasser war nicht nur tief, sondern auch so weit, dass man einander an keinem Horizont entdeckte. Während die diversen Schulmodelle seit der Zeit der Bildungsgesamtpläne Jugendhilfe mehr oder weniger als Feuerwehr beschrieben, die es neben Schulpsychologie, Berufs- und Studienberatung ja auch noch gab, kämpfte Jugendhilfe um ihre Kodifizierung in Gesetzen und Haushaltsplänen. Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (Sozialgesetzbuch VIII) trat 1990 in Kraft – nach jahrzehntelangem Kampf. In der ersten Föderalismusreform wurde den Ländern wiederum freie Hand gegeben, die Jugendhilfegesetzgebung zu vereinfachen, sprich: ggf. auch auf die kommunale Ebene zu deregulieren. In Haushaltsverhandlungen kämpft Jugendhilfe um jede Mark und jeden EURO.

In Bildung wird immer wieder investiert. Neue Lehrerstellen gehören zu den Leistungsbilanzen aller Landesregierungen, während die Stellen für die Kindertageseinrichtungen oder die offene Jugendarbeit in Wahljahren selten gezählt werden. Bestandswahrung oder Ausbau scheint in der Regel nur dann zu gelingen, wenn Jugendhilfe sich mit der Schule einlässt, in Ganzttagsschulen oder in der Schulsozialarbeit. In Nordrhein-Westfalen dürfen Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter nur dann auf Lehrerstellen geführt werden, wenn die vorhandene Jugendsozialarbeit konzeptionell einbezogen, im Stellenumfang beibehalten oder sogar ausgebaut wird. Die Forderung nach Bildungslandschaften oder Bildungsnetzwerken besitzt für die Jugendhilfe durchaus existenzielle Bedeutung.

Im Sport und in der Jugendkulturarbeit gibt es ähnliche Entwicklungen. So arbeiten Musikschulen oder Jugendkunstschulen z.B. aktiv und gerne im Ganzttag mit, erleben jedoch oft genug, dass sie es da mit Kindern zu tun haben, deren Motivation nicht unbedingt das Maß erreicht, das man kennt.

Partnerschaften brauchen Pflege ...

Das Diskussionspapier des Deutschen Vereins zum Aufbau Kommunalen Bildungslandschaften kommt zur rechten Zeit. Nicht nur in Ganztagschulen, sondern auch an anderer Stelle wird über Bildungsnetzwerke und Bildungslandschaften nachgedacht. Der Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf kann nur bewältigt werden, wenn die Wirtschaft mitzieht. Handwerksmeisterinnen und Handwerksmeister sollen in den Schulen mitarbeiten, vor allem dort, wo Schülerinnen und Schüler wenig Chancen haben, einen Ausbildungsplatz zu finden. Schulpsychologinnen und Schulpsychologen sollen die Schulen bei der Gewaltprävention und der individuellen Förderung unterstützen. Erfahrene Seniorinnen und Senioren werden rekrutiert, um Lehrkräfte zu coachen oder Schülerinnen und Schülern neue Einblicke in das Arbeitsleben zu verschaffen.

Kern der erfolgreichen Praxis der offenen Ganztagschule im Primarbereich sind Kooperationsverträge zwischen den Partnern, in diesem Fall den Schul- und Jugendhilfeträgern sowie den Schulen über die Inhalte und Verfahren der Zusammenarbeit. Im Elementarbereich sind die Familienzentren zur Verknüpfung von verschiedenen Beratungsdiensten für Kinder und Familien in der Kindertageseinrichtung ein zukunftsweisendes Modell, das auch für Schule von Interesse sein dürfte.

Auf der kommunalen Ebene entstehen Formen der Begegnung der Akteure, die die Zusammenarbeit fördern und den Partnern Gelegenheit geben, sich regelmäßig über die bisherigen und zukünftigen Inhalte und Verfahrensweisen auszutauschen. Gemeinsame Sitzungen von Schul- und Jugendhilfeausschüssen, Arbeitsgemeinschaften nach § 78 SGB VIII, Schulleitungskonferenzen, Qualitätszirkel auf Steuerungs- und auf Arbeitsebene, ggf. auch im Verbund schulischer Netzwerke, erhalten Auftrieb – vorausgesetzt allerdings, dass in der Kommune der politische Wille besteht, diese Instrumente zu nutzen und alle Akteure zu ermutigen, sich an einer mehr oder weniger institutionalisierten Zusammenarbeit zu beteiligen.

Doch wie fügt sich dies alles zusammen? Der Deutsche Verein gibt Antworten: „Eine kommunale Bildungslandschaft entsteht, wenn alle am Prozess der Bildung, Erziehung und Betreuung beteiligten Akteure ihre Angebote miteinander verschränken und zu einem konsistenten Gesamtsystem zusammenführen: Familie, Kindertageseinrichtung, Kinder- und Jugendhilfe, Schule, Wirtschaft und Betriebe etc. (...) Die Verantwortung für den Aufbau, die Gestaltung und Pflege des Bildungsnetzwerks obliegt der Kommune.“ (19) Es folgen Vorschläge zur Datenerfassung und zum Bildungsmonitoring, zur Zusammenführung von Schulentwicklungsplanung und Jugendhilfeplanung, zur Einbeziehung von Sozial-, Arbeitsmarkt- und Stadtentwicklungsplanung, zur „systematischen Erfassung der Förderbedarfe junger Menschen im kommunalen Raum“ (20).

... auch auf Landesebene

Die Förderung von Bildungslandschaften ist kein Ansatz, mit dem sich das Land von einer Aufgabe entlasten könnte. Man muss dies leider sagen, denn der Gedanke ei-

ner Deregulierung von Verantwortung liegt manchen Verfechterinnen und Verfechtern selbstständiger und eigenverantwortlicher Schulen nicht immer fern.

Bildungsplanung muss auch auf der staatlichen Seite stattfinden und für vergleichbare Lebensverhältnisse in allen Landesteilen sorgen. Es versteht sich nicht von selbst, dass alle Kommunen die Aufgabe der örtlichen Bildungsplanung für sich entdecken. Und wenn sie sie entdeckt haben, bedarf es einer gemeinsamen Qualitätsentwicklung von Land und Kommunen. Das Land Nordrhein-Westfalen entwickelt in diesem Sinne Rahmenbedingungen und Anreize für die Entwicklung örtlicher Bildungsplanungs- und Qualitätsentwicklungsprozesse.

- Nordrhein-Westfalen hat im Jahr 2004 im Kinder- und Jugendfördergesetz die Abstimmung von Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung verankert. Im Jahr 2006 wurde eine entsprechende Formulierung in das Schulgesetz aufgenommen.
- Das Land schließt mit den Kommunen Vereinbarungen ab, in denen man sich über die schulpsychologische Versorgung oder die Umsetzung des Modellversuchs „Selbstständige Schule“ verständigt. Land und Kommunen nehmen in diesen Vereinbarungen Abstand von der reinen Lehre der Trennung von inneren und äußeren Schulangelegenheiten. Sie erklären Bildungsförderung zur gemeinsamen Aufgabe, zu deren Erfüllung jeder nach seinen Möglichkeiten seinen Teil beiträgt. Seine Ressourcen zur Unterstützung von Schulen setzt das Land dabei sozusagen als Anreiz für die Kommunen ein, ihrerseits eigene Ressourcen bereit zu stellen.
- Im von Schul- und Jugendministerium u.a. mit den kommunalen Spitzenverbänden und den Spitzenverbänden der freien Wohlfahrtspflege abgestimmten Erlass vom 26.1.2006 zur offenen Ganztagschule wird ein gemeinsamer Qualitätsentwicklungsprozess auf Landesebene angekündigt, an dem alle überregional tätigen Akteure beteiligt werden sollen.
- Das Land hat externe Einrichtungen beauftragt, die Qualitätsentwicklungsprozesse auf der örtlichen Ebene landesweit zu unterstützen und zu begleiten. Ein beispielhaftes Instrument ist die Serviceagentur Ganztätig Lernen NRW (SAG) in Münster. Die SAG ist doppelt besetzt: Fachkräfte der Jugendhilfe und Lehrkräfte arbeiten zusammen. Partner der SAG sind weitere Fachagenturen auf Landesebene, beispielsweise der LandesSportBund, die Arbeitsstelle für den Schulsport, die Verbraucherzentrale NRW und vergleichbare Einrichtungen im Kulturbereich.
- Das Land hat den Ganztags in allen 54 regionalen Kompetenzteams der Lehrerfortbildung verankert. Das Schulministerium führt gemeinsam mit der SAG regelmäßige Regionalkonferenzen mit der oberen und unteren Schulaufsicht sowie den in den Kompetenzteams zuständigen Moderatorinnen und Moderatoren durch, in denen Verfahren und Inhalte der Qualitätsentwicklung besprochen werden.
- Die Landesjugendämter bieten Fachberatung zum Ausbau und zur Qualitätsentwicklung des Ganztags, zunehmend unter dem Aspekt der Förderung von Bil-

dungslandschaften. Sport- und Kulturorganisationen haben eigene Unterstützungssysteme aufgebaut.

- Träger der Weiterbildung qualifizieren Personal im Ganzttag. Die Nachfrage aus der Praxis ist so hoch, dass es voraussichtlich noch im Jahr 2008 zu einer Vereinbarung zwischen Land und Weiterbildungsträgern über einen Qualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung zum Ganzttag kommen wird.
- Inhaltliche Grundlage für Qualitätsentwicklung, Fort- und Weiterbildung im Ganzttag ist das von der SAG entwickelte Evaluationsinstrument „Qualitätsentwicklung in Ganzttagsschulen“ (QUIGS). QUIGS entfaltet Indikatoren, die Unterricht und außerunterrichtliche Angebote in einen Kontext bringen: Zeit, Raum, der Umgang mit Heterogenität, Lebensweltbezug, Sozialräumlichkeit, Partizipation, Kooperationskultur. QUIGS ist ein attraktives und handhabbares Instrument für Ganzttagsschulen in der Zeit zwischen den Terminen der nordrhein-westfälischen Ausprägung der Schulinspektionen, der Qualitätsanalyse. QUIGS wurde für den offenen Ganzttag entwickelt. Es ist aber auch für andere Schulformen anwendbar und kann von den Schulen selbstständig erweitert werden (21).

Bildungslandschaft mit Aussicht

Die Einrichtung kommunaler Bildungslandschaften und Bildungsnetzwerke systematisiert auf der kommunalen Ebene das, was auf der Ebene der einzelnen Einrichtung die Öffnung von Schule zu außerschulischen Partnern bzw. die Öffnung von Jugendhilfe, Kultur, Sport und Wirtschaft zur Schule einfordern. Hier findet Bildungsplanung ihren neuen Ort in Form einer kommunalen Bildungsplanung, die zunächst alle Einrichtungen, die sich mit Kindern und Jugendlichen befassen, als Bildungslandschaften versteht und einbezieht.

Mehr denn je brauchen selbstständige und eigenverantwortliche, in der Regel ganztätig arbeitende Schulen den Austausch mit anderen Schulen, den Austausch mit ihren außerschulischen Partnern und Orientierung an einsehbaren Indikatoren der Qualitätsentwicklung in einem Feld, das sie gar nicht mehr alleine überblicken – und dies nicht nur aus in der sozialen Differenzierung der Schülerinnen und Schüler liegenden Gründen, sondern auch aus der inhaltlichen Weite all dessen, was Kinder eben nicht nur in der Schule, sondern in den Medien und an anderen Orten erfahren.

Die Ausprägungen und Wirkungen einer Bildungslandschaft hängen in jeder einzelnen Schule und bei jedem einzelnen Bildungsträger davon ab, wie weit sich alle beteiligten Lehr- und Fachkräfte als in ihren Bemühungen um ihre jeweilige Qualitätsentwicklung ernst genommene und verlässlich unterstützte Partner einer örtlichen Bildungslandschaft erleben.

Schubladendenken hilft nicht mehr weiter. Das Bundesjugendkuratorium hat in seiner Stellungnahme „Neue Bildungsorte für Kinder und Jugendliche“ aus dem Jahr 2004 eine Vision formuliert: „Es bedarf einer neuen ‚Ganztagsbildung‘ für Kinder, die weder in der herkömmlichen Schule noch durch die bisherige Jugendhilfe allein zu realisie-

ren ist, sondern der weitgehenden Umgestaltung aller Bildungsträger und neuer Formen und Qualitäten der Kooperation in den Kommunen und Regionen bedarf.“ (22)

Die Bildungsplanung hat ihre neue Aufgabe: Neben Input- und Outputsteuerung wird Prozesssteuerung Kernaufgabe einer integrierten Bildungsplanung, die alle an Bildungsprozessen beteiligten Institutionen und Personen aktiv und sichtbar vernetzt. Bildungslandschaften machen das Netzwerk der Partnerschaften sichtbar und sorgen für abgestimmte Verfahren der Qualitätsentwicklung und nicht zuletzt für Transparenz und Vergleichbarkeit, auch auf Landesebene.

Anmerkungen:

- (1) Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), Bildungsgesamtplan, Stuttgart 1973, 2 Bände, Bd. I S. 39f. (Beschluss der BLK vom 14.6.1973 und der Regierungschefs des Bundes und der Länder vom 20.9. und 30.11.1973).
- (2) Ebda., Bd. I, S. 79ff. In diesem Sinne auch: Deutscher Bildungsrat, Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen Teil I – Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern, Bonn 1973, S. 35ff. (verabschiedet auf der 30. Sitzung der Bildungskommission am 23.5.1973 in Bonn).
- (3) Ebda., Bd. I, S. 68ff.
- (4) Erika Risse, Hans-Joachim Schmidt (Hrsg.), Von der Bildungsplanung zur Schulentwicklung – Rainer Brockmeyer zu Ehren, Neuwied 1999, S. 35.
- (5) Hans H. Wilhelmi, Innovationspolitik auf gesamtstaatlicher Ebene – Ein Lernprozess, in: Erika Risse (s. Anm. 4), S. 175.
- (6) Ebda., S. 186.
- (7) Regula Kyburz-Graber, Dominique Högger, Sozial-ökologische Umweltbildung aus konstruktivistischer Sicht, in: Dietmar Bolscho, Gerhard de Haan (Hrsg.), Konstruktivismus und Umweltbildung, Opladen 2000, S. 136f.
- (8) Norbert Reichel, Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Eine kurze Bestandsaufnahme zu Beginn der UN-Dekade zu einer Erfolgsgeschichte, die vielleicht gar keine ist, in: Bettina Hiller / Manfred Lange (Hrsg.), Bildung für nachhaltige Entwicklung – Perspektiven für die Umweltbildung, Münster 2006, S. 91ff.
- (9) Wolfgang Mack, Schule, Stadtteil, Lebenswelt. Eine empirische Untersuchung. Opladen 2003, S. 219ff.
- (10) BLK, Bildungsgesamtplan (s. Anm. 1), Bd. II, S. 136.
- (11) Helle Becker, Evaluationsbericht zum Projekt „Kultur macht Schule“, Remscheid 2007, nur online unter www.kultur-macht-schule.de

- (12) Ulrich Deinet, Schule und Jugendarbeit – von der Kooperation zur freundlichen Übernahme, in: Deutsche Jugend 50 Nr. 7/8 (Weinheim 2002), S. 326ff.
- (13) Thomas Coelen, Kommunale Jugendbildung – Vernetzung von Jugendhilfe und Schule als kommunales Angebot, in: Birger Hartnuß ./Stephan Maykus (Hrsg.), Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfadens für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin 2003.
- (14) Siehe vor allem die folgenden beiden Grundsatzpapiere: Bundesjugendkuratorium, Auf dem Weg zu einer neuen Schule. Jugendhilfe und Schule in gemeinsamer Verantwortung – Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums zum Investitionsprogramm "Zukunft Bildung und Betreuung" der Bundesregierung zur Schaffung von mehr Ganztagschulen, Bonn 2003, und Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. – Diskussionspapier zum Aufbau Kommunaler Bildungslandschaften, Berlin 2007.
- (15) Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, Empfehlungen und Arbeitshilfe für den Ausbau und die Verbesserung der Zusammenarbeit der Kinder- und Jugendhilfe mit der Schule, Frankfurt am Main 2000, S. 7.
- (16) Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. – Diskussionspapier zum Aufbau Kommunaler Bildungslandschaften, Berlin 2007.
- (17) Bildungskommission NRW, Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft – Denkschrift der Kommission ‚Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft‘ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied 1995, S. 289.
- (18) Ebda., S. 40.
- (19) Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. – Diskussionspapier zum Aufbau Kommunaler Bildungslandschaften, Berlin 2007.
- (20) Ebda.
- (21) Serviceagentur Ganztägig Lernen Nordrhein-Westfalen: Qualitätsentwicklung in Ganztagschulen (QUIGS), Der Ganzttag in NRW Heft 4. Münster 2007.
- (22) Bundesjugendkuratorium, Neue Bildungsorte für Kinder und Jugendliche, Bonn 2004, S. 15.