

**Birger Hartnuß/Ansgar Klein**

## **Lernen in der Zivilgesellschaft – Lernen für die Zivilgesellschaft**

Bildungsperspektiven für das Bürgerengagement, bürgerschaftliche  
Perspektiven für die Bildungspolitik

**In dem folgenden Beitrag wollen wir den Stellenwert von Lernen und Bildung für Strategien der Förderung bürgerschaftlichen Engagements und für die Stärkung von Bürgergesellschaft und Demokratie herausarbeiten. Im Zentrum der Überlegungen steht die Schule, doch lassen sich die hier entfaltenen Überlegungen auch für die außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung fruchtbar machen. Einerseits soll deutlich werden, dass die Zivilgesellschaft selbst vielfältige Orte und Möglichkeiten für soziales und politisches Lernen bereit hält und damit als ein wichtiger gesellschaftlicher Bildungsort mit eigenen formellen wie informellen Lerngelegenheiten zu beschreiben ist. Andererseits bedarf die Zivilgesellschaft gezielt gestalteter Lern- und Erfahrungsräume für die Aneignung demokratischer und bürgerschaftlicher Kompetenzen. Partizipation und Bürgerengagement sind daher als ein wichtiger Bildungsfaktor zu kennzeichnen, der in den Bildungsinstitutionen systematischer Verankerung bedarf. Aus der Verschränkung beider Perspektiven ergeben sich bildungsbezogene Konsequenzen für die Förderung von Bürgerengagement und Zivilgesellschaft sowie reformpolitische Anforderungen an die Gestaltung unseres Bildungs- und Erziehungssystems.**

### **Bürgerschaftliches Engagement und Bildung**

Gegenüber älteren Diskussionen um das Ehrenamt zeichnet sich die aktuelle Debatte um das bürgerschaftliche Engagement durch den Bezug auf die Zivil- bzw. Bürgergesellschaft als Rahmenkonzept aus. Gemeint ist damit – jenseits der Frage nach unterschiedlichen Begriffstraditionen (Klein 2001) – ein Gemeinwesen, in dem sich die Bürgerinnen und Bürger nach demokratischen Regeln selbst organisieren und auf die Geschicke des Gemeinwesens einwirken können. Zivilgesellschaft versteht sich als Raum zwischen Markt, Staat und Familie, in dem sich freiwillige Zusammenschlüsse bilden, wo Teilhabe- und Mitgestaltungsmöglichkeiten genutzt

werden und Bürgerinnen und Bürger Gemeinwohlverantwortung übernehmen (Enquete-Kommission 2002, S. 15 f.). Aus einer analytischen Perspektive kommen der Zivilgesellschaft sozialisatorische, sozialintegrative und politisch integrative Funktionen zu (Klein 2005: S. 5f.)

Bürgerschaftliches Engagement schließt ganz unterschiedliche Formen von freiwilligen, nicht auf materiellen Gewinn ausgerichteten, gemeinwohlorientierten Tätigkeiten ein. Dazu zählen traditionelle und neue Formen ehrenamtlicher Tätigkeiten in Vereinen, Verbänden und Kirchen, unterschiedliche Varianten der Eigenarbeit, der Selbsthilfe, der Wahrnehmung öffentlicher Funktionen sowie Formen der politischen Beteiligung und Mitbestimmung. Der Begriff ‚Bürgerschaftliches Engagement‘ schlägt Brücken zwischen diesen bislang eher unabhängig voneinander betrachteten Aktivitätsfeldern (vgl. Roth 2000), indem er ihre Gemeinsamkeiten unterstreicht und auf diese Weise sowohl einen normativ-konzeptionellen als auch einen analytischen Zusammenhang herstellt.

Bürgerschaftliches Engagement in seinen unterschiedlichen Facetten zeichnet sich dadurch aus, dass es zwischen den Sphären Staat, Markt und Privatleben stattfindet, Öffentlichkeit einschließt, also transparent und anschlussfähig für andere Bürger und Partner ist und in seinen Wirkungen nicht nur auf die unmittelbar Beteiligten zielt, sondern über die Umsetzung von Ansprüchen der Gestaltung und Beteiligung auch einen Beitrag zur Förderung des Gemeinwohls leistet (vgl. Olk/Heinze 2000, S. 16). Bürgerschaftliches Engagement kann auch zur Bildung von Vertrauen beitragen: Durch Engagement kann soziales Kapital gebildet werden (Putnam 2001, Klein u.a. 2004), das als entscheidendes Element für den Zusammenhalt und die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft an Bedeutung gewinnt.

Bürgerschaftliches Engagement findet seit einiger Zeit auch in der Bildungsreformdiskussion verstärkt Beachtung. Engagement und die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme sind wichtige Voraussetzungen für die Zukunftsfähigkeit der demokratischen Gesellschaft und für den gesellschaftlichen Zusammenhalt. Ein modernes Bildungsverständnis muss sich auf die in den Erfahrungshorizonten des bürgerschaftlichen Engagements möglichen Lernprozesse und Kompetenzgewinne beziehen. Bislang mangelt es jedoch an einem umfassenden Lern- und

Bildungskonzept, das die unterschiedlichen Bildungsinstitutionen, Bildungsorte, Bildungsaufgaben und Bildungsprozesse in ein neues Verhältnis bringt, das Kindern und Jugendlichen optimale Bildungs- und Teilhabechancen bietet, sie auf die Bewältigung von Anforderungen des Alltags und der Zukunft vorbereitet und für eine gelingende Lebensführung rüstet. Seitens der Jugendhilfe werden diese Herausforderungen inzwischen verstärkt öffentlich thematisiert; es wird eine sozialpädagogische Erweiterung des Bildungsverständnisses eingefordert. So wurde unter der Überschrift „Bildung ist mehr als Schule!“ in den Leipziger Thesen (vgl. Bundesjugendkuratorium u.a. 2002) ein erweitertes Bildungsverständnis formuliert, das einer weiten Zielperspektive verpflichtet ist und gleichauf mit Aufgaben der kulturellen und materiellen Reproduktion auch Aspekte der sozialen Integration und des sozialen Lernens umfasst.

In einem solchen Bildungsverständnis kommt bürgerschaftlichem Engagement ein hoher Stellenwert zu. Wenn also Bildung nicht nur kognitives Wissen, sondern auch soziales Lernen – Kompetenzen wie Kommunikations-, Kooperations- und Teamfähigkeit, Empathie und soziales Verantwortungsbewusstsein<sup>1</sup>. – sowie demokratisches Rüstzeug und bürgerschaftliche Kompetenzen – also Partizipations- und Mitbestimmungsfähigkeiten als mündige Bürgerinnen und Bürger (Buchstein 2002; Klein/ Speth 2004) – umfasst, dann ist der Zivilgesellschaft mit ihren Lern- und Erfahrungsräumen als Bildungsort in den anstehenden Reformprozessen eine stärkere Aufmerksamkeit zu widmen. Gleichzeitig sind die pädagogischen Institutionen gefordert, Arrangements zur Verfügung zu stellen, die es ermöglichen, dass in der nachwachsenden Generation Bereitschaft und Fähigkeiten zur Übernahme von Verantwortung für das Gemeinwesen und zur aktiven Beteiligung an der Gestaltung des sozialen, kulturellen und politischen Lebens entwickelt werden.

Bürgerschaftliche Verhaltensdispositionen werden in Kindheit und früher Jugend grundgelegt. Frühzeitige Engagement- und Demokratieförderung ist daher eine Aufgabe sowohl von Familie, von pädagogischen Institutionen als auch von

---

<sup>1</sup> Lernprozesse in „realen Zivilgesellschaften“ können freilich auch anti-zivile Werte (Hass, Intoleranz, Antisemitismus, Rassismus) beinhalten (Roth 2003). Die normativ ausgezeichneten Potentiale des bürgerschaftlichen Engagements können immer nur in realen Kontexten und Strukturen zur Geltung kommen und durchaus auch beschädigt werden. Das Spannungsfeld normativer Konzepte und analytischer Zugänge wäre selber in Reflektionen über die Erfahrungen des bürgerschaftlichen Engagements und darauf bezogenen Bildungsarrangements deutlich zu machen. Dies ist nicht zuletzt eine Aufgabe der politischen Bildung im engeren Sinne.

zivilgesellschaftlichen Akteuren und Einrichtungen. Dabei ist es geboten, schulische und außerschulische Bildungspotenziale bei der Gestaltung von Bildungsprozessen neu aufeinander zu beziehen. Formelle – also arrangierte und mit konkreten Lernerwartungen verbundene – Bildungsprozesse im schulischen oder außerschulischen Unterricht gilt es mit informellen Lernprozessen, die weniger geplant sind und in der Regel auch außerhalb institutioneller Lernorte (etwa eines Schulgebäudes) stattfinden, zu verknüpfen. Ein neues, integriertes Bildungskonzept muss die üblich gewordene Arbeitsteilung und Spezialisierung der pädagogischen Institutionen neu definieren, traditionelle Rollenverständnisse und Zuweisungen überwinden und die pädagogischen Lern- und Bildungsprozesse miteinander verzahnen. Dies bedeutet, das Zusammenspiel von Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe sowie vielfältiger weiterer gesellschaftlicher Akteure und Bildungsgelegenheiten neu zu bestimmen und damit die Bedingungen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in öffentlicher Verantwortung zu modernisieren (vgl. Rauschenbach/Otto 2004, S. 27).

Bürgerschaftliches Engagement lässt sich also einerseits als Bildungsfaktor bzw. -ziel, andererseits als wichtiger Bildungsort beschreiben. Engagement und die dabei stattfindenden informellen Bildungsprozesse, z.B. in Vereinen, Projekten und Initiativen, eröffnen Möglichkeiten für ein informelles Lernen in lebensweltlichen Zusammenhängen und für ein gemeinsames Problemlösen zusammen mit anderen. Dabei steht der Erwerb von Wissen in engem Zusammenhang mit der Aneignung bürgerschaftlicher Kompetenzen. Wissen wird dadurch intensiver und nachhaltiger vermittelt; Teamfähigkeit und Verantwortlichkeit sind Teil des Lernvorgangs. Grundlegend für das bürgerschaftliche Engagement als Lernort ist der Erfahrungsbezug des bürgerschaftlichen Engagements als Ausgangspunkt von Lernprozessen und Reflektion. Der Erfahrungsbezug eines Lernens in der Zivilgesellschaft schafft Lernmotive und lässt im Zusammenhang von Lernen und Problembewältigung besondere Bereitschaften der Wissensaneignung vermuten. Aus der Sicht der Erwachsenenbildung spricht Ortfried Schöffter (2005) daher auch von einem „Bedarf an weiterführender und intensivierender Lernorganisation“, der sich „aus den Aktivitäten alltagsgebundenen Lernens im Rahmen bürgerschaftlichen Engagements“ speist. Umgekehrt gilt, dass Bildungsangebote einen aufsuchenden

Charakter haben sollten, d.h. sich an Lernbedarfe, die aus Engagement erwachsen, adressieren sollten.

Den Bildungsinstitutionen, insbesondere der Schule, kommt dabei eine ganz besondere Bedeutung zu. Die Vermittlung kognitiver Wissensbestände bildet jedoch – trotz eines breiten Erziehungs- und Bildungsauftrags – nach wie vor den Kernbereich des schulischen Alltags. Die Entwicklung sozialer Kompetenzen und die Ausprägung von Gemeinsinn werden bislang als wesentlicher Bestandteil des schulischen Auftrags erst ansatzweise in den Blick genommen. Künftig wird es darauf ankommen, diesen Aspekt gegenüber der rein kognitiven Wissensvermittlung in den Bildungsinstitutionen zu stärken. Auf diese Weise können die Bildungsinstitutionen viel dazu beitragen, dass in der nachwachsenden Generation Bereitschaft und Fähigkeiten zur Übernahme von Verantwortung für das Gemeinwesen und zur aktiven Beteiligung an der Gestaltung des sozialen, kulturellen und politischen Lebens entwickelt werden.

### **Institutionelle Perspektiven**

Inwiefern Engagement- und Demokratie-Lernen in und von Schule ermöglicht wird, hängt in entscheidendem Maße davon ab, ob sich dieser Aspekt von Bildung als Kernaufgabe der Schule in ihrem Leitbild und pädagogischen Selbstverständnis niederschlägt. Nur auf diesem (Entwicklungs-) Weg lässt sich sichern, dass bürgerschaftliche Projekte und Kooperationen nicht lediglich Dekoration einer ansonsten unveränderten Schule sind, die bei jeder Gelegenheit ausgetauscht bzw. abgelegt werden können. Die Verankerung bürgerschaftlichen Engagements im schulischen Leitbild drückt sich darin aus, dass das Bildungsziel des ‚kompetenten Bürgers‘, also Fähigkeiten zur Kooperation mit anderen für ein gemeinsames Anliegen und die Vertrautheit mit demokratischen Regeln, Verfahren und Institutionen, in den pädagogischen Konzepten aufgewertet werden und gleichauf mit kognitiven Dimensionen des Lernens Beachtung erfahren. Es geht damit letztlich um eine nachhaltige Einbindung von ‚Civic Education‘ in den Bildungsauftrag der Schule.

Demokratie-Lernen kann nicht allein im Unterricht stattfinden; es braucht mehr als Information, Analyse, Aufklärung und Argumentation. Die Förderung von Partizipation und Bürgerengagement ist Teil der politischen Bildung und orientiert am Bild des kompetenten und mündigen Bürgers. Diese Prinzipien müssen im Schulalltag spür- und erfahrbar sein und sich als Elemente der Schulkultur entfalten. „Die Schul- und Lernkultur selbst sollen Demokratie-Lernen ermöglichen, indem Schüler und Schülerinnen durch eigene Erfahrungen und eigenes Handeln in der Schule den Sinn von Politik und Demokratie praktizieren, erleben und verstehen, um dann durch diese Demokratieerfahrungen politische Mündigkeit und Demokratiekompetenzen entwickeln zu können“ (Henkenborg 2005, S. 265).

Eine solche Schul- und Lernkultur lässt sich jedoch nicht in einem künstlichen, hermetisch gegenüber der realen Lebenswelt abgeschotteten Lernort Schule entwickeln. Schule ist dabei auf die Kooperation mit außerschulischen Partnern und Akteuren angewiesen; sie muss sich hin zu ihrem Umfeld öffnen und selbst Teil und Ort des Gemeinwesens werden. Diese Forderung (einer gemeinwesenorientierten Schule) ist nicht neu und in den vergangenen Jahren haben Impulse für eine äußere Öffnung im Schulsystem spürbare Verbreitung gefunden. Eine aktuelle Untersuchung des Deutschen Jugendinstituts macht darauf aufmerksam, dass es kaum noch eine Schule gibt, die keine Beziehungen zu Einrichtungen, Diensten und Organisationen im Wohnumfeld aufgebaut hat (vgl. Behr-Heintze/Lipski 2005). Vor diesem Hintergrund sollten auch außerschulische und schulische Bildung stärker aufeinander bezogen werden.

Die Aufnahme von Kontakten und die Kooperation von Schule mit außerschulischen Partnern sind eine wichtige Bereicherung für schulisches Leben und Lernen und eröffnen darüber hinaus neue Chancen auch für Engagement- und Demokratie-Lernen. Umgekehrt ist Kooperation allein jedoch noch kein Garant dafür, dass sich Schulen eine demokratische „Verfassung“ geben, Partizipation sich als Gestaltungsprinzip schulischen Alltags manifestiert. Dafür bedarf es einer äußeren Öffnung der Schule für Kooperationen, Partnerschaften und Bündnisse mit – im weitesten Sinne – Akteuren der Bürgergesellschaft. Im Rahmen einer inneren Öffnung der Schule müssen sich zudem Bürgengagement und Demokratie im Selbstverständnis der Schule niederschlagen, und zwar derart, dass sich

demokratische Spielregeln in den normalen Mechanismen und Abläufen des schulischen Alltags widerspiegeln und von allen in und an Schule Beteiligten erlebt werden.

Die Etablierung ‚bürgerschaftlicher Bildung‘ als Schulprinzip, die Notwendigkeit ihrer Verankerung als Teil der Schulkultur, lässt sich aus verschiedenen theoretischen Richtungen begründen (vgl. ausführlich Henkenborg 2005, S. 267):

- *demokratiethoretisch*: Demokratie braucht einen vopolitischen Raum, in dem Erfahrungen von Kooperation, Partizipation, öffentlicher Interaktion und gerechter Kommunikation gemacht werden können (vgl. Honneth 2000, S. 282ff.). Eine demokratie- und engagementfreundliche Schulkultur stellt Bezüge zum sozialen Kontext der Schule her und fördert die Entwicklung demokratischer Motivationen und Verhaltensdispositionen.
- *schultheoretisch*: Schulkultur ist sowohl durch Strukturbedingungen (wie Schulpflicht, Selektionsfunktion, Bürokratie etc.) geprägt als auch durch Bedingungen der Einzelschule. Partizipations- und Engagementförderung sowie Kooperationen mit bürgerschaftlichen Akteuren und Organisationen können vor Ort kreativ gestaltet werden und damit die Schulkultur bereichern.
- *lerntheoretisch*: Das Bildungsziel „mündiger Bürger“ lässt sich nicht durch Wissensvermittlung allein erreichen. Es benötigt vielmehr „bildende Erfahrungen“ (Sliwka 2004) und „verständnisintensives Lernen“ (Fauser 2002), wie sie durch ein offenes Diskussionsklima und reale Partizipationsmöglichkeiten im Schulalltag eröffnet werden.
- *sozialisations- und entwicklungstheoretisch*: Durch Demokratie-Lernen in der Schule werden Erfahrungen in der Mikropolitik der Schulpolis gesammelt, die als Grundlage für eine aufbauende Weiterentwicklung von Demokratiekompetenzen in komplexen Gesellschaftszusammenhängen erforderlich sind (vgl. Krappmann 2000, S. 80).

Schulkultur in diesem Sinne meint und braucht eine Kultur der Anerkennung und sozialen Wertschätzung. ‚Bürgerschaftlichkeit‘ erlernen Schülerinnen und Schüler dort, wo sie Selbstvertrauen durch die Erfahrung emotionaler Zuwendung, Selbstachtung durch die Erfahrung kognitiver Kompetenz und Selbstschätzung durch die Erfahrung von Solidarität und sozialer Wertschätzung entwickeln können. Werden

diese Formen der Anerkennung im Schulalltag verweigert und begegnen Schülerinnen und Schüler statt dessen Einschüchterung, Beschämung, Gleichgültigkeit und Entwürdigung, werden auch Ansätze des Demokratie- und Engagement-Lernens misslingen (vgl. Henkenborg 2005, S. 267ff.).

Demokratie-Lernen und moralisches Lernen brauchen eine demokratische Schulkultur, die sich an die Idee der gerechten Schulgemeinschaft, der Just Community (Lawrence Kohlberg), anlehnt. Dabei ist das Lernen am konkreten Gegenstand Prinzip; Fragen und Probleme, die in die Kompetenz der Schulgemeinde fallen, werden von ihr selbst mit basisdemokratischen Verfahren beantwortet und gelöst. Auf diese Weise wird in echten Situationen „am Kleinen das Große“ (von der Groeben 2000) gelernt.

Die konzeptionelle Verankerung demokratischer Prinzipien im pädagogischen Selbstverständnis der Schule, in ihrem Leitbild, ggf. ihrem Schulprogramm ist der entscheidende Schlüssel für die Wirksamkeit und den Erfolg bürgerschaftlicher Förderansätze und die Zusammenarbeit mit Partnern aus der Zivilgesellschaft. Projekte und Modelle der Engagement- und Demokratieförderung entfalten ihre Potenziale umso intensiver, wenn sie und die mit ihnen verbundenen bürgerschaftlichen Intentionen selbstverständlicher Teil der Schulkultur, des schulischen Selbstverständnisses und der Schulphilosophie sind.

### **Leitbild: Schule als demokratischer Ort und partnerschaftlich orientiertes Lernzentrum im Gemeinwesen**

Mit der Öffnung der Schule gegenüber ihrem Umfeld und dem Gemeinwesen verbindet sich die Chance, die Schule stärker in die lokale Zivilgesellschaft einzubetten. Ein *bürgerschaftlich inspiriertes institutionelles Leitbild von Schule* verankert den Gedanken der Engagementförderung und des Lernens von Engagement in ihrem konzeptionellen Selbstverständnis. Es zeigt sich offen für Mitgestaltung und Mitbestimmung durch die Schülerinnen und Schüler. Ein solches Leitbild qualifiziert sich aber auch durch eine stärkere Orientierung gegenüber dem schulischen Umfeld bzw. dem Gemeinwesen.

Strategien einer „äußeren Öffnung“ beteiligen Eltern in höherem Maße an schulischen Entscheidungen, fördern die Gründung von Eltern(förder-)vereinen und unterstützen Engagementbereitschaft und Verantwortungsübernahme der Eltern. Modelle und Konzepte einer „gemeinwesenorientierten Schule“ nutzen und integrieren Kompetenzen und Ressourcen des schulischen Umfeldes aus Sport, Kultur, Bildung, Jugendarbeit, gewinnen Spezialisten aus verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen, aber auch aus ortsansässigen Betrieben und Unternehmen und binden diese in die Gestaltung von Unterricht und des schulischen Lebens ein. Damit werden Engagementpotenziale des Gemeinwesens in der Schule verankert, wird der Unterricht durch das Einfließen von Praxiswirklichkeit erfahrungsorientiert, wird das außerunterrichtliche Leben durch vielfältige Angebote und Aktivitäten interessant und attraktiv und die Schule durch Möglichkeiten der Mitgestaltung und Mitbestimmung demokratisiert (vgl. Enquete- Kommission 2002, S. 546, Evers/Rauch/Stitz 2002). „Anders formuliert: Die Schule kann nicht mehr nur Sache der Lehrkräfte, sondern muss ebenso Sache der Schüler, der Eltern und des Umfeldes sein“ (Holzapfel 2000, S. 69).

Diese Entwicklung von Schule kennzeichnet die Enquete-Kommission unter der Überschrift *„Von der Schulanstalt zum lokal und partnerschaftlich orientierten Lernzentrum“*. „Insgesamt geht es um die Nutzung und Kultivierung vielfältiger Formen sozialen Kapitals an Vertrauen, Kooperations- und Förderbereitschaften in und außerhalb der Schule und die stärkere Einbettung der Institution Schule in die lokale Bürgergesellschaft“ (Enquete-Kommission 2002, S. 546). Adalbert Evers zeichnet in diesem Zusammenhang ein neues Bild von Schule als „soziales Unternehmen“. Mit dem Modell „hybrider Organisationen“ (Evers/Rauch/Stitz 2002) schlägt er ein neues Analyseraster vor (das er auch für soziale Unternehmen in anderen Bereichen nutzt): Schulen, denen es gelingt, staatliche Einflüsse, die Einbettung der Schule in die Zivilgesellschaft und das Aufgreifen von Marktelementen positiv miteinander zu vermitteln, nennt er soziale Unternehmen. Dabei geht es sowohl um einen neuen Ressourcenmix als auch um die Vermittlung der unterschiedlichen Logiken und Steuerungsprinzipien der verschiedenen gesellschaftlichen Bereiche.

Holzappel (2003, S. 230 ff.) schätzt ein, dass in den vergangenen Jahren das Bewusstsein für einen verstärkten Austausch der Schule mit der Gesellschaft gewachsen ist. Schule kann nicht mehr als selbstreferenzielles System in strenger Arbeitsteilung bestehen, sondern bedarf der Öffnung, die die Mitglieder der Schulgemeinde ebenso einbezieht wie das kommunale und zivilgesellschaftliche Umfeld.

### **Ganztagsschule und bürgerschaftliches Engagement**

Der Ausbau von Ganztagsschulen ist gegenwärtig der zentrale bildungspolitische Reformansatz in Deutschland. Die Ausdehnung der täglichen Schulzeit einerseits sowie die Entwicklung von mit ganztägigen Lernarrangements verbundenen innovativen pädagogischen Konzepten andererseits ziehen hohe Erwartungen auf sich. Ganztagsschulen gelten als wichtiges Instrument zur Behebung derjenigen Ursachen und Missstände im deutschen Schulsystem, die für das schlechte Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler bei Timms, PISA und OECD identifiziert wurden. Mit Blick auf die in den Vergleichsuntersuchungen erfolgreicher, etwa die skandinavischen Länder liegenden erprobte Modelle der Ganztagsschule vor.

Erwartungen an die Ganztagsschule bestehen grundsätzlich auch hinsichtlich der Förderung bürgerschaftlicher Kompetenzen, also den Fähigkeiten zur demokratischen Teilhabe und der Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme für die Gemeinschaft und das Gemeinwesen. Allerdings ist dieser Aspekt von Bildung sowohl in der allgemeinen Bildungsdebatte als auch mit Blick auf den Ausbau und die Weiterentwicklung ganztägiger Schulformen bislang noch unterbelichtet.

Die mit der Erprobung und Einführung ganztägiger Formen der Schulorganisation verknüpften politischen und pädagogischen Absichten müssen sich also erst in der Praxis als wirksam erweisen und können nicht schon per se als erfolgreiches Instrument zur Verbesserung schulischer Leistungen, zur Erreichung kognitiver und sozialer Bildungsziele und zur Herstellung von (mehr) Bildungsgerechtigkeit gewertet werden. Gleichwohl sprechen – nicht zuletzt angesichts der Erfahrungen in Ländern,

die bei PISA deutlich bessere Ergebnisse erzielt haben – viele Argumente für eine Ausweitung und Gestaltung ganztägiger Schulangebote.

Pädagogische Reformkonzepte (Auflösung des 45-Minutentaktes, fächerübergreifender Unterricht, Projektunterricht, Öffnung der Schule zur schulischen Umwelt, differenzielle Förderung etc.) lassen sich im Rahmen ganztägiger Schulorganisationen, insbesondere durch den erweiterten zeitlichen Umfang der Angebote, grundsätzlich besser verwirklichen. Die Potenziale der Ganztagschule gehen aber über den zeitlichen Rahmen weit hinaus – sie liegen nicht lediglich in der (zeitlichen) Organisation, sondern eröffnen Chancen der Integration, Innovation, Ganzheitlichkeit. Sie bieten damit Möglichkeiten zur Veränderung von Bildungswirklichkeit und Schulalltag, die gegenüber den herkömmlichen halbtägigen Schulorganisationsformen deutliche Vorteile aufweisen (vgl. Hartnuß/Maykus 2005).

Die Ganztagschule eröffnet damit Chancen, die über die bisher in der öffentlichen Debatte im Vordergrund stehenden bildungs-, arbeitsmarkt- und familienpolitischen Aspekte weit hinaus gehen und der Schule als realen Lern- und Lebensort junger Menschen Konturen geben können. Sie kann jungen Menschen Erfahrungen in der Mitgestaltung ihrer Lebenswelt vermitteln, demokratische Prinzipien und Menschenrechte alltäglich erfahrbar machen und damit wichtige Beiträge zur politischen Bildung der jungen Generation liefern (vg. Gustav-Heinemann-Initiative 2003). Die Ausschöpfung und Entfaltung dieser Potenziale von Ganztagschule bedarf jedoch ihrer konsequenten und durchgängigen Integration in die schulischen Konzepte und Leitbilder sowie der spürbaren Verankerung im Schulalltag.

#### **Literatur:**

Behr-Heintze, A./Lipski, J.: Schulkooperationen. Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern. Ein Forschungsbericht des DJI. Schwalbach/Ts. 2005.

- Buchstein, H.: Die Bürgergesellschaft – eine Ressource der Demokratie?, in: G. Breit/S. Schiele (Hg.): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung, Bonn. Schwalbach/Ts 2002, S. 198-222.
- Bundesjugendkuratorium/Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht/AGJ: Bildung ist mehr als Schule – Leipziger Thesen. In: Forum Jugendhilfe, 26. Jg., 2002, Heft 3, S. 2.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bonn/Berlin 2002.
- Burdewick, I.: Jugend – Politik – Anerkennung. Eine qualitativ empirische Studie zur politischen Partizipation 11- bis 18-Jähriger. Opladen 2003.
- Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ (Hg.): Bericht. Bürgerschaftliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft. Opladen 2002.
- Evers, A./Rauch, U./Stitz, U.: Von öffentlichen Einrichtungen zu sozialen Unternehmen. Hybride Organisationsformen im Bereich sozialer Dienstleistungen. Berlin 2002.
- Fausser, P.: Lernen als innere Wirklichkeit. Über Imagination, Lernen, Verstehen. In: Neue Sammlung, Heft 2/2002, S. 39-68.
- Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen: Themenheft soziales Handeln und politisches Lernen, Jg. 9, Heft 3 1996.
- Gustav-Heinemann-Initiative/Humanistische Union/Komitee für Grundrechte und Demokratie: Das Recht von Kindern und Jugendlichen auf Bildung. Manifest. In: Vorgänge. 42. Jg., Heft 3/2003, S. 76- 83.
- Hartnuß, B.: Bürgerengagement und Bildung. Bürgerschaftliche Perspektiven für moderne Bildung und gute Schulen. In Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit. 36. Jg., Heft 04/2005, S. 88-100.
- Hartnuß, B./Maykus, S.: Mitbestimmen, mitmachen, mitgestalten. Entwurf einer bürgerschaftlichen und sozialpädagogischen Begründung von Chancen der Partizipations- und Engagementförderung in ganztägigen Lernarrangements. Expertise im Auftrag des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“, Berlin/Münster 2005.
- Heinze, R. G./Olk, T.: Bürgerengagement in Deutschland – Zum Stand der wissenschaftlichen und politischen Diskussion. In: R. G. Heinze/ T. Olk (Hg.):

- Bürgerengagement in Deutschland. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Opladen 2001, S. 11–26.
- Henkenborg, P. 2005: Politische Bildung als Schulprinzip: Demokratie-Lernen im Schulalltag. In: W. Sander (Hg.): Handbuch politische Bildung, Bonn, S. 265-281.
- Honneth, A.: Das Andere der Gerechtigkeit. Aufsätze zur praktischen Philosophie. Frankfurt a.M. 2000.
- Holzapfel, H.: Bildung und aktivierender Staat. In: E. Mezger/ K.-W. West (Hg.): Aktivierender Sozialstaat und politisches Handeln. Marburg 2000, S. 63–80.
- Holzapfel, H.: Schule und bürgerschaftliches Engagement. In: Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ (Hg.): Bürgerschaftliches Engagement und Sozialstaat. Opladen 2003, S. 213–232.
- Klein, A./ Speth, R.: Demokratische Grundwerte in der pluralisierten Gesellschaft. Zum Zusammenhang von politischen Verfahren und bürgerschaftlichem Engagement. In: G. Breit/ S. Schiele (Hg.): Werte in der politischen Bildung, Bonn 2000, S. 30-55.
- Klein, A. : Der Diskurs der Zivilgesellschaft, Opladen 2001.
- Klein, A./ Kern, K./ Geißel, B./ Berger, M.: Zivilgesellschaft und Sozialkapital. Herausforderungen politischer und sozialer Integration, Wiesbaden 2004, VS-Verlag.
- Klein, A.: Bürgerschaftliches Engagement und Zivilgesellschaft – die reformpolitische Diskussion. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 2005, Jg. 36, Heft 4, 4-19.
- Kortmann, K.: Soziales Handeln und politisches Lernen. Der Beitrag der Zivilgesellschaft zur Entwicklung bürgerschaftlicher Handlungskompetenz, in: T. Meyer/R. Weil (Hg.): Die Bürgergesellschaft. Perspektiven für Bürgerbeteiligung und Bürgerkommunikation. Bonn 2002, 421-434.
- Krappmann, L.: Politische Sozialisation in Kindheit und Jugend durch Partizipation in alltäglichen Entscheidungen – ein Forschungskonzept. In: Kuhn, H.-P./Krappmann, L. (Hg.): Sozialisation zur Mitbürgerlichkeit. Opladen 2000, S. 77-91.
- Maykus, S.: Bildungsprozesse aus sozialpädagogischer Sicht. In: Soziale Arbeit, Heft 5/2002, S. 183–190.
- Putnam, R.D. (Hg.): Gesellschaft und Gemeinsinn. Sozialkapital im internationalen Vergleich. Gütersloh 2001.

- Rauschenbach, T./Otto, H.U. (Hg.): Die neue Bildungsdebatte. Chance oder Risiko für die Kinder- und Jugendhilfe? In: H.U. Otto/ T. Rauschenbach (Hg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden 2004, S. 9-29.
- Rauschenbach, T.: Schule und bürgerschaftliches Engagement – zwei getrennte Welten? Anmerkungen zu einer schwierigen Beziehung. In: „Bürgerschaftliches Engagement als Bildungsziel (in) der Schule“ Fachtagung am 29./30.10.2004 in Mainz. Tagungsdokumentation, Berlin 2005.
- Roth, R.: Bürgerschaftliches Engagement – Formen, Bedingungen, Perspektiven. In: A. Zimmer/ St. Nährlich (Hg.): Engagierte Bürgerschaft. Traditionen und Perspektiven. Opladen 2000, S. 25–48.
- Roth, R.: Die dunklen Seiten der Zivilgesellschaft. Grenzen einer zivilgesellschaftlichen Fundierung von Demokratie. In: Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen, Jg. 16, Heft 2, S. 59-73.
- Rother, U.: Ist Deutschland auf dem Weg zur Ganztagschule? Entwicklungsstand und Entwicklungstendenzen in den Bundesländern. In: S. Appel/ H. Ludwig/ U. Rother/ G. Rutz (Hg.): Jahrbuch Ganztagschule. Neue Chancen für die Bildung. Schwalbach/Ts. 2003, S. 61-70.
- Schäffter, O.: Lernen in der Zivilgesellschaft – aus der Perspektive der Erwachsenenbildung, Manuskript 2005.
- Sliwka, A.: Service Learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde. In: W. Edelstein/ P. Fauser (Hg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“. Berlin 2004.
- Thole, W./Hoppe, J.: Freiwilliges Engagement – ein Bildungsfaktor. Berichte und Reflexionen zur ehrenamtlichen Tätigkeit von Jugendlichen in Schule und Jugendarbeit. Frankfurt a.M. 2003.
- Von der Gröben, A.: Am Kleinen das Große lernen. Erziehung zu Verantwortung und Demokratie an der Bielefelder Laborschule. In: C. Büttner/ B. Meyer (Hg.) Lernprogramm Demokratie. Möglichkeiten und Grenzen politischer Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Weinheim und München 2000, S. 109 – 124.

## Die Autoren

*Birger Hartnuß*, Jg. 1968, mehrjährige Tätigkeit in Forschungsprojekten zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule an den Universitäten Halle/S. und Greifswald, Referent im Sekretariat der Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ des 14. Deutschen Bundestages, seit 2002 wissenschaftlicher Referent in der Geschäftsstelle des Bundesnetzwerkes Bürgerschaftliches Engagement (BBE); zu seinen Arbeitsschwerpunkten gehören die Themen Kooperation von Jugendhilfe und Schule, bürgerschaftliches Engagement, Bildung.

### *Kontakt:*

Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement (BBE)

- Bundesgeschäftsstelle -

in Trägerschaft des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge

Michaelkirchstraße 17/18

10179 Berlin

Tel.: 030/62980-112

Fax: 030/62980-151

Mail: [hartnuss@deutscher-verein.de](mailto:hartnuss@deutscher-verein.de)

Dr. Ansgar Klein, Jg. 1959, Langjähriger freier Lektor, Publizist und Dozent in der politischen Bildung. 1999-2000 wiss. Mitarbeiter an der TU Darmstadt am Lehrstuhl „Politische Theorie“; 2000-2002 wiss. Referent in der SPD-Bundestagsfraktion für die Enquete-Kommission "Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements" (14. Legislaturperiode), seit 2002 Geschäftsführer des Bundesnetzwerkes Bürgerschaftliches Engagement (BBE). - Sozialwissenschaftler (Dr. phil. als Politikwissenschaftler an der FU Berlin und Diplom-Soziologe an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt) und Publizist; 1988 Mitbegründer und seitdem Mitherausgeber des Forschungsjournals Neue Soziale Bewegungen; Sprecher des Arbeitskreises "Soziale Bewegungen" der Deutschen Vereinigung für Politische Wissenschaft (DVPW); Mitbegründer und Mitglied der Steuerungsgruppe des Gesprächskreises "Bürgergesellschaft und aktivierender Staat" der Friedrich-Ebert-Stiftung. Mitbegründer und Mitherausgeber der Buchreihe "Bürgergesellschaft und Demokratie" im Verlag für Sozialwissenschaften (VS-Verlag, Wiesbaden).

### **Ausgewählte links:**

Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement (BBE): <http://www.b-b-e.de/netzwerk.html>

Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen: <http://www.uni-leipzig.de/~roose/fjnsb/pages/frame1.html>

Buchreihe „Bürgergesellschaft und Demokratie“ beim VS-Verlag:  
<http://www.buergergesellschaft-demokratie.de/home.html>

Arbeitskreis Soziale Bewegungen: <http://aksb-online.de/>

Gesprächskreis "Bürgergesellschaft und Aktivierender Staat" der FES:  
<http://www.fes.de/buergergesellschaft/>

*Kontakt:*

Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement (BBE)  
- Bundesgeschäftsstelle -  
in Trägerschaft des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge  
Michaelkirchstraße 17/18  
10179 Berlin

Tel.: 030/62980-110

Fax: 030/62980-151

Mail: [klein@deutscher-verein.de](mailto:klein@deutscher-verein.de)