

JUGEND BRAUCHT STARKE PARTNER INNEN

PRAXIS

HANDBUCH

Kooperation
Jugendarbeit und Schule



FALKEN BILDUNGS- UND
FREIZEITWERK NRW E. V.

Grußwort

für die Broschüre zum Projekt „Bildung in der Jugendarbeit – Wirkungsweisen und Kooperation zwischen Offener Kinder- und Jugendarbeit und Schule“

Junge Menschen verbringen heute anders als früher einen großen Teil ihrer Zeit in der Schule. So besuchen in Nordrhein-Westfalen rund 50 Prozent der Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I eine Ganztagschule. Vor diesem Hintergrund ist die Kooperation von Jugendarbeit und Schule in den vergangenen Jahren nicht nur stetig gewachsen, sie ist auch vielfältiger und facettenreicher geworden. Ziel war und ist es, Angebote zu entwickeln, die die Schulen als Institution alleine nicht oder aber nicht so erfolgreich realisieren könnten.

Die Weiterentwicklung dieser Kooperation stand auch im Mittelpunkt des Projektes „Bildung in der Jugendarbeit – Wirkungsweisen und Kooperation zwischen Offener Kinder- und Jugendarbeit und Schule“, das 2018 gemeinsam durch den Landesverband der Falken und das Falken Bildungs- und Freizeitwerk NRW e.V. durchgeführt wurde.

Damit Kinder und Jugendliche beste Chancen für eine umfassende Bildung und eine gute Zukunft erhalten, unabhängig von ihrer Herkunft, benötigen wir den Interessen und Bedürfnissen entsprechende Bildungsangebote vor Ort: In der Schule, in der Jugendarbeit und überall dort, wo junge Menschen aktiv sind – in Sportvereinen, Jugendzentren, Musikschulen oder Bibliotheken. Daher hat das Ministerium die Initiative der Falken gern unterstützt.

Das Projekt startete zunächst mit einer Workshop-Phase, die mit der Fachtagung „Jugend braucht starke Partner*innen – Kooperation von Jugendarbeit und Schule“ ihren Abschluss fand. Die gemeinsam erarbeiteten Ansätze wurden anschließend in einer Praxisphase in Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit erprobt. Nun liegen die Ergebnisse des Projekts in Form dieser Broschüre vor. Ich bedanke mich bei allen Beteiligten für ihr Engagement und wünsche Ihnen eine anregende Lektüre.



*Dr. Joachim Stamp
Minister für Kinder, Familie, Flüchtlinge und
Integration des Landes Nordrhein-Westfalen*

Ministerium für Kinder, Familie,
Flüchtlinge und Integration
des Landes Nordrhein-Westfalen



Liebe Kolleg*innen in der Vielfalt der Bildungsnetzwerke,

Bildung und Lernen – zwei Begriffe, die auf der einen Seite sehr eng mit der Kindheits- und Jugendphase, auf der anderen Seite mit der Institution Schule verknüpft sind.

Wenn wir uns an die eigene „Schulzeit“ erinnern, stellen wir fest, dass wir natürlich vieles in der Schule gelernt haben. Aber eben auch vor der Schule, nämlich in der Kindheit in der Familie. Im Laufe des Lebens haben wir außerdem sehr vieles außerhalb des Unterrichts gelernt, in der Pause auf dem Schulhof, gemeinsam mit Freund*innen, und auch am Nachmittag, in der Jugendgruppe, im Verein, zu Hause am Küchentisch, durch das Internet.

Und wann lernten wir am besten? Wenn wir ein Thema „irgendwie interessant“ fanden, wenn wir wissen wollten, warum Menschen in der Geschichte schlimme Fehler gemacht haben oder weil wir verstehen wollen, wie komplexe Zusammenhänge in der Welt genau funktionieren.

Dies gilt nicht nur für die Schule, sondern auch für alle Lernorte: Wir erinnern uns an Inhalte, wenn Menschen uns motiviert haben, sich mit einem Thema zu befassen, wenn wir etwas als unser Problem angesehen haben und dies lösen wollten, wenn wir Lerninhalte mit bereits vorhandenem Wissen verbinden konnten. Manche Dinge haben wir schon mal in der Schule gehört, sie interessieren uns aber erst im späteren Verlauf, das eine oder andere Buch zum Beispiel.

Und damit nähern wir uns dem Begriff des ganzheitlichen Lernens. Mit diesem Verständnis erleben wir bei den Falken, in unserem Jugendverband, in unseren Einrichtungen, in Gruppen, im Zeltlager, dass Kinder und Jugendliche Anlässe brauchen und auch selbstständig finden, etwas Neues zu lernen. Nicht wir Erwachsenen entscheiden, was ein junger Mensch am Ende

des Tages verstanden hat. Lernen ist subjektiv, sehr individuell, und sehr stark von den eigenen Interessen abhängig. Lernen dient der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und ... ist von Kindern und Jugendlichen gewollt!

Und das ist auch wichtig, denn nur so können wir eine sich ständig verändernde Welt erfassen.

Menschen lernen nicht nur anlassbezogen: Lernen geschieht an unterschiedlichen Orten. Wir nutzen unterschiedliche Lernmittel, analog und immer mehr auch digital. Auch die Lernsettings sind vielfältig: das Buch, der Internet-Link, das Arbeitsblatt, das Gespräch ...

Und all dies ist in der Jugendarbeit möglich! Ihr Prinzip liegt darin, junge Menschen in den Mittelpunkt zu stellen und Angebote anhand ihrer Motivation und ihren Wünschen mit ihnen gemeinsam zu entwickeln. Vor allem aber, und das gelingt ihr in besonderer Weise, mit ihren Prinzipien der Partizipation und der Freiwilligkeit Lernen ganzheitlich zu verstehen und umzusetzen. Wir Falken stehen für Solidarität, auch in Bildungsprozessen: ein diversitätsorientierter Blick, Solidarität für alle Kinder und Jugendlichen, um Benachteiligungen abzubauen und das Ideal einer kritischen Jugend, die sich mit den gesellschaftlichen Herausforderungen ganz aktiv auseinandersetzt und für ihre Rechte streitet, sind Bestandteil unserer täglichen Praxis.

Augenscheinlich muss also die Jugendarbeit als Partnerin für junge Menschen selbstverständlich in Bildungs Kooperationen (mit)wirken. Jugendzentren, Jugendbildungsstätten und die Jugendverbandsarbeit bieten hier viele Möglichkeiten.

Soviel zur Theorie! Es gilt, eine Gesellschaft als „Bildungsgesellschaft“ weiterzuentwickeln. Eine

Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Institutionen ist dabei erforderlich. Blickt man in die Praxis, finden sich viele Erfolgserlebnisse und zugleich einige Niederlagen in Bildungs Kooperationen.

Jene guten Beispiele, sowie die Herausforderungen an die pädagogische Praxis wollen wir in dieser Broschüre darstellen und damit dazu beitragen, dass „Bildung“ zukunftsfähig und im Interesse von Kindern und Jugendlichen gestaltet wird.

Karina Kohn

*Stellvertretende Vorsitzende SJD – Die Falken,
Landesverband NRW*

*Stellvertretende Vorsitzende Falken Bildungs-
und Freizeitwerk NRW e.V.*

Inhaltsübersicht

- 3 Grußwort
Minister Joachim Stamp
- 4–5 Grußwort Karina Kohn
- 7 Fachlicher Einstieg:
Aktuelle gesellschaftliche
Herausforderungen für die
Kinder- und Jugendarbeit
– Bildung und Lernen unter
veränderten Bedingungen

JUGENDARBEIT IN KOMMUNALEN BILDUNGSLANDSCHAFTEN

Forum kommunaler
Bildungslandschaften

Ab Seite
17



Bildungslandschaften von unten

Ab Seite
19



Besser lernen

Ab Seite
22



RÄUME IN DER OFFENEN KINDER- UND JUGENDARBEIT

Die Bedeutung
der Atmosphäre...

Ab Seite
26



Ein Raum
zum Chillaxen?!

Ab Seite
32



Jugend braucht starke Partner*innen

JUGENDBILDUNGSSTÄTTEN UND POLITISCHE JUGENDBILDUNG

Der Kinderrat
in den Sprachferien

Ab Seite
35



Warum Kooperationen innerhalb der
Jugendarbeit wichtig sind

Ab Seite
40



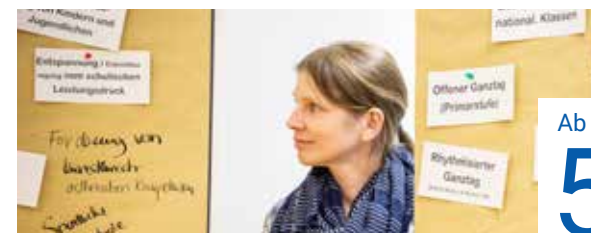
Engagement –
Was nutzt mir das?

Ab Seite
45



Kooperation mit der Schule –
Herausforderungen gemeinsam schaffen

Ab Seite
50



Kooperation zwischen Jugendarbeit
und Schule – „Falken machen Schule“

Ab Seite
58



59 Impressum

Aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen...

... für die Kinder- und Jugendarbeit – Bildung und Lernen unter veränderten Bedingungen

Prof. Dr. Werner Thole

Universität Kassel, Hochschullehrer für Erziehungswissenschaft
mit dem Schwerpunkt Soziale Arbeit und außerschulische Bildung

Die Gesellschaft und somit auch das Aufwachsen der heranwachsenden Generation befinden sich in einem Prozess fortwährenden Wandels. Aktuelle Debatten thematisieren u. a. den demografischen Wandel, den Fachkräftemangel, die sogenannte Digitalisierung, Europäisierungs- und Globalisierungsprozesse kultureller, sozialer und ökonomischer Politiken sowie eine sich inzwischen auch bei Wahlen zeigende Präsenz nationalkonservativer, autoritärer Positionen in den öffentlichen Diskursen, die sich in der Bundesrepublik Deutschland gegenwärtig in Wahlerfolgen der „Alternative für Deutschland“ zeigt. Diese Veränderungen beeinflussen auch das Sozial- und Bildungswesen, sollen dort aufgegriffen oder bearbeitet werden. Wie genau sich welche Themen konkret in Veränderungs- und Reformprozessen niederschlagen, ist dabei nicht linear abbildbar. Seit Beginn des neuen Jahrtausends können jedoch umfassende bildungspolitische Veränderungen in einer beachtlichen Taktung beobachtet werden, die als Folge einer sich verändernden Gesellschaft zu verstehen sind und entsprechend auch die Kinder- und Jugendarbeit sowie das Verhältnis zwischen Schule und der Kinder- und Jugendhilfe insgesamt tangieren.

1 DAS BILDUNGS- UND SOZIALSYSTEM IM WANDEL...

Unterliegt man der Versuchung, einen Startpunkt für diese Veränderungen ausfindig zu machen, ist die PISA Studie 2001 zu nennen, deren Befunde – in Analogie zum „Sputnik-Schock“ der 1960er Jahre – als „PISA-Schock“ bezeichnet werden.¹ Im Vergleich zu anderen OECD Staaten zeigten die Befunde der Studie ein verhältnismäßig schlechtes Abschneiden des deutschen Schulsystems und offenbarten, dass

¹ Baumert, J. (Hrsg.) (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich. Baumert, J. (Hrsg.) (2003). *PISA 2000: Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.

² Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden

Dr. Markus Sauerwein

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Frankfurt/M

in keinem anderen OECD Land die soziale Herkunft bedeutsamer für die schulische Bildungskarriere ist wie in Deutschland.² In den folgenden Jahren erlebten quantitative Schulvergleichsstudien, beziehungsweise die sogenannte empirische Bildungsforschung, einen regelrechten Hype. Zugleich wurden bildungspolitische Reformen angestoßen, durchgeführt und dann aber teilweise wieder zurückgenommen. Zu erinnern ist an

- den Ausbau von Ganztagschulen im Rahmen des „Investitionsprogramms Zukunft Bildung und Betreuung“,
 - die Einführung von G8 und deren anschließende Zurücknahme,
 - die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention und der damit verbundenen Forderung, Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen an „Regelschulen“ zu beschulen,
 - die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ als Reaktion auf die zunehmenden Probleme der Rekrutierung von Lehrkräften und anderem pädagogischen Personal,
 - den Ausbau der frühkindlichen Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsangebote
- und
- an die Bemühungen, für Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung angemessene schulische und berufliche Qualifikationsangebote zu entwickeln.

Augenblicklich wird diskutiert, wie ein Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung in der Primarstufe umgesetzt und die Herausforderungen der Digitalisierung über das Schulsystem aufgegriffen werden können. Diese

Reformen oder vermeintlichen Reformen haben das Verhältnis von formalen und non-formalen Bildungsbereichen irritiert, betreffen die Kinder- und Jugendarbeit und setzen sie unter Druck.

Als vor rund 15 Jahren Schulen in Ganztagschulen umgewandelt wurden, bestanden Befürchtungen, dass Kinder und Jugendliche den Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit zukünftig fern bleiben würden³. Empirisch scheint sich diese Befürchtung allerdings eher nicht bestätigt zu haben⁴ und auch konzeptionell ist die Kinder- und Jugendarbeit, insbesondere in Nordrhein-Westfalen, inzwischen ein wichtiger Partner der Ganztagschulen⁵. Ähnliche Entwicklungen wiederholten sich im Zuge der Einführung des achtjährigen gymnasialen Bildungsgangs (G8), der als Reaktion auf den demografischen Wandel unter anderem mit der Intention realisiert wurde, Heranwachsende im früheren Alter den Zugang zum Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Im Vergleich zur Ganztagschule sind Einflüsse dieser Reform in Bezug auf die Gestaltung der nicht schulischen Zeit gravierender, deuten doch die vorliegenden Befunde darauf hin, dass sich G8 Schüler*innen seltener mit Freund*innen treffen und sich sportlich im geringeren zeitlichen Umfang engagieren⁶. Parallel zu diesen schulischen Reformen ist auch ein Ausbau der Kinder-

³ Otto, H.-U., & Coelen (Hrsg.) (2008). *Grundbegriffe der Ganztagsbildung: Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Rauschenbach, T., Leu, H., Lingenaber, S., Mack, W., Schilling, M., Schneider, K. et al. (2004). *Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht - Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter* (Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Hrsg.).

⁴ Züchner, I., & Arnoldt, B. (2011). Schulische und außerschulische Freizeit- und Bildungsaktivitäten: Teilhabe und Wechselwirkungen. In N. Fischer, H. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 267–290). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

⁵ Maykus, S. (2009). Kooperation: Mythos oder Mehrwert?: Der Nutzen multiprofessioneller Kooperation der Akter*innen schulbezogener Jugendhilfe. In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis* (S. 307–322). Weinheim, München: Juventa.

und Jugendhilfe insgesamt zu beobachten, von dem die Kinder- und Jugendarbeit jedoch ausgeklammert ist. Seit 2006 hat sich die Zahl der in der Kinder- und Jugendhilfe beruflich Engagierten von knapp 535.000 auf über 760.000 erhöht. Dieser Anstieg ist auch, aber nicht ausschließlich, auf den Ausbau der Kindertageseinrichtungen zurückzuführen. Im Gegensatz zu diesen allgemeinen Ausbautendenzen ist in der Kinder- und Jugendarbeit im gleichen Zeitraum allerdings ein Rückgang um 10 % auf gut 30.000 Beschäftigte zu konstatieren⁷. Schulleitungen an Ganztagschulen berichten zudem von einem Rückgang der Kooperationen mit Jugendzentren, Jugendtreffs, Jugendclubs sowie mit Jugendverbänden. Mit entsprechenden Einrichtungen des non-formalen Bildungsbereiches kooperieren 2018 5 % weniger Schulen als im Jahr 2012 und nur etwa 20% der Schulleitungen verweisen auf Kooperationen mit nicht schulischen Kinder- und Jugendeinrichtungen. Auch die Anzahl der Schulen, die mit Anbietern der kulturellen Bildung kooperieren, ist rückläufig, allerdings auf höherem Niveau.⁸ Ausgehend von den vorliegenden Daten, scheint sich die Kinder- und Jugendarbeit in einer Phase der Rezession zu befinden, während in der schulischen Bildung sowie der Kinder- und Jugendhilfe insgesamt Zuwächse und gezielte Veränderungen zu beobachten sind.

⁶ Hübner, N., Wagner, W., Kramer, J., Nagengast, B., & Trautwein, U. (2017). Die G8-Reform in Baden-Württemberg: Kompetenzen, Wohlbefinden und Freizeitverhalten vor und nach der Reform. *Z Erziehungswiss*, 20(4), 748–771. [16.4.2018].

⁷ Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (2017). *Empirische Befunde zur Kinder- und Jugendhilfe: Analysen zum Leitthema des 16. Deutschen Kinder- und Jugendhilfetages 2017*. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund an der Fakultät 12 der Technischen Universität Dortmund.

Böllert, K. (2018). Einleitung: Kinder- und Jugendhilfe – Entwicklungen und Herausforderungen einer unübersichtlichen sozialen Infrastruktur. In K. Böllert (Hrsg.), *Kompodium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 3–64). Wiesbaden: Springer VS.

⁸ StEG-Konsortium (2019)

„Die besonderen Arrangements, die Kinder- und Jugendarbeit insgesamt auszeichnet, sind aus Perspektive der befragten Kinder und Jugendlichen hierfür bedeutsam.“

2 BILDUNG IST MEHR ALS SCHULE ...

Der sich in der Einrichtungs- und Personalstatistik dokumentierte Rückgang der Kinder- und Jugendarbeit ist jedoch überraschend und sperrt sich gegenüber eindeutigen Erklärungen, wie der Reaktivierung des Bildungsbegriffs zu Beginn der 2000er Jahre von Vertreter*innen der Jugendarbeit sowie dem Anspruch die Diskussion um Ganztagschule über den Begriff der Ganztagsbildung aktiv mitzuprägen.⁹

Weitgehend durchgesetzt und akzeptiert ist inzwischen die strukturelle Unterscheidung zwischen formalen, non-formalen und informellen Feldern des Erwerbs von Bildung. Das Schulsystem, der Bereich der beruflichen und hochschulischen Qualifizierung sowie strukturierte, mit anerkannten Zertifikaten abschließende Weiterbildungen können gemäß dieser Differenzierung dem Feld der formalen Bildung zugeordnet werden. Allerdings ist inzwischen nicht mehr nur der Erwerb von kognitiven Fähigkeiten, sondern auch von sozialen, kulturellen und emotional-affektiven Fähigkeiten mit dem Begriff Bildung belegt und scheint zur Legitimation bildungspolitischer Reformen herangezogen zu werden: Obwohl bis heute weder leistungssteigernde Effekte von Ganztagschule noch die Reduktion von Bildungsungleichheiten empirisch belegt werden konnte¹⁰, wird die Ganztagschulreform kaum in Frage gestellt.



Befunde, dass Ganztagschule „Schüler*innen netter, aber nicht besser macht“ – wie im Spiegel zu lesen war – scheinen bei den gesellschaftlichen und politischen Akteuren nicht zu einer grundsätzlichen Revision der Ganztagschulreform zu führen – im Gegensatz zur G8 Reform, die mittlerweile wieder zurückgenommen wurde.

TROTZ ALLER SCHWIERIGKEITEN UND INFRAGESTELLUNGEN SCHEINT ES DER KINDER- UND JUGENDARBEIT IN DEN VERGANGEN JAHREN GELUNGEN ZU SEIN, DEN ÖFFENTLICHEN UND POLITISCHEN FORDERUNGEN NACHZUKOMMEN, IHRE WIRKSAMKEIT UNTER BEWEIS ZU STELLEN.

Trotz aller Schwierigkeiten und Infragestellungen scheint es der Kinder- und Jugendarbeit in den vergangenen Jahren gelungen zu sein, den öffentlichen und politischen Forderungen nachzukommen, ihre Wirksamkeit unter Beweis zu stellen.¹¹ Wird den Befunden der JuArt Studie gefolgt¹², wird Teilnehmenden an den Angeboten der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Projekten Möglichkeiten eröffnet, ihre künstlerischen, personalen sowie sozialen Fähigkeiten zu entwickeln. Die besonderen Arrangements, die Kinder- und Jugendarbeit insgesamt auszeichnet, sind aus Perspektive der befragten Kinder und Jugendlichen hierfür bedeutsam. Sie beeinflussen die jeweils entwickelten Perspektiven auf die kulturell-ästhetischen Angebote ebenso wie die subjektiven und kollektiven Welt- und Selbstdeutungen. Die befragten Heranwachsenden adressieren die kulturell-ästhetischen Arrangements als Orte non-formaler Bildung fast durchgehend als für sie besondere Bildungsräume. In diesen sind sie zwar einerseits mit gewissen Strukturierungen und organisationalen Rahmungen konfrontiert, die Räume eröffnen ihnen andererseits jedoch auch vielfältige, individuelle Gestaltungsmöglichkeiten und bieten Freiheitspotentiale, die sie als starken Kontrast zum schulischen Kontext erleben. Diese für sie als jugendkunstschulspezifisch wahrgenommenen Eigenschaften ermöglichen es ihnen, ihr außerschulisches Engagement mit ihren Alltagsgestaltungen, Lebenswelten und peerbezogenen Praktiken zu harmonisieren sowie darüber Motivation für die Teilnahme an diesen Angeboten und ihr weiteres soziales und kulturelles Engagement zu entwickeln.

⁹ Bundesjugendkuratorium, Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht, & Arbeitsgemeinschaft Jugendhilfe (2002). *Bildung ist mehr als Schule.doc: Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte*. Thole, W. (2013). Die Kinder- und Jugendarbeit ist ein Bildungsprojekt: Ein nochmaliges Plädoyer anlässlich der Etablierung ganztägiger Bildungslandschaften. *Deutsche Jugend*, 61(1), 11–16.

¹⁰ StEG-Konsortium (2016). *Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote: Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012 - 2015*. Sauerwein, M.; Thieme, N.; Chiapparini, E.

¹¹ Lindner, W. (Hrsg.) (2009). *Kinder- und Jugendarbeit wirkt: Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Schmidt, H. (Hrsg.) (2011). *Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

¹² Stuckert, M., Rohde, J., Züchner, I., & Thole, W. (2018). Jugendkunstschulen und kulturpädagogische Projekte als Orte der Bildung: Zentrale Befunde eines Forschungsprojektes. In *Kulturelle Bildung Online* (<https://www.kubi-online.de/artikel/jugendkunstschulen-kulturpaedagogische-projekte-orte-bildung-zentrale-befunde-eines>)

3 DIE POTENZIALE DER KINDER- UND JUGENDARBEIT...

Auch wenn wünschenswerte und vergleichbare empirische Daten für andere Bereiche der Kinder- und Jugendarbeit noch nicht umfänglich vorliegen, verweisen die bekannten Befunde darauf, dass die Kinder- und Jugendarbeit mittels ihrer Arrangements ein Bildungsfeld konstituiert, das Kinder und Jugendliche nutzen, um ihre Selbst- und Weltdeutungen sowie ihre Fähigkeiten, soziale Beziehungen zu gestalten, nachhaltig qualifiziert. Konkret bedeutet dies für Praktiker*innen Kinder und Jugendliche bei der Auswahl der Themen zu beteiligen, ihnen den Aufbau von Freundschaftsbeziehungen zu ermöglichen, anerkennend Handeln und Beschämung vermeiden, Möglichkeiten bieten Dinge auszuprobieren und die eigene Identität zu erproben. Die Kinder- und Jugendarbeit offeriert Heranwachsenden alltagsnahe Möglichkeiten, Ergebnisse in Bildungserfahrungen zu transformieren und neue Lebensbewältigungs- und Lebensgestaltungsfähigkeiten zu erwerben. Die über die Kinder- und Jugendarbeit initiierten Bildungsprozesse ermöglichen und stützen demnach die Realisation von

- „kultureller Bildung“, tragen also dazu bei, das kulturelle Erbe einer Gesellschaft generationell zu sichern,
- „sozialer Bildung“ und Integration sowie darüber von Prozessen des gesellschaftlichen Zusammenhalts mittels politischer Bildung und Demokratie-Lernen und
- von Sozialisation als „Identitätsbildung“; sie initiieren also Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung über subjektives oder selbstreflexives Lernen.

In den außerschulischen Bildungsangeboten für Kinder und Jugendliche werden Bildungsszenarien bereitgestellt, für die Heranwachsende in ihren lebensweltlichen Zusammenhängen keine oder keine ausreichende affektive, zuneigende Unterstützung sowie Anerkennung erfahren oder auf die sie beispielsweise zur Bewältigung von Risiken und Krisen zurückgreifen können.

In der Kinder- und Jugendarbeit, so der pädagogische Anspruch, sollen die Kinder und Jugendlichen ihre Lebensbewältigungs- und Lebensgestaltungsformen neu modellieren und aktivieren. Zudem werden Bildungsanlässe angeboten, die dazu anregen, die subjektiven Selbstreflexionsfähigkeiten wie auch die Welterkenntnispotentiale zu fundieren und zu qualifizieren. Ermöglicht wird dies durch die besondere Struktur der Kinder- und Jugendarbeit und die Orchestrierung der pädagogischen Angebote, die keineswegs, wie zuweilen unterstellt, unpädagogisch, chaotisch oder anarchisch sind. Der pädagogische Alltag der Kinder- und Jugendarbeit gestaltet sich optimal nach drei klaren curricularen Prämissen.¹³ Erstens gehen die Pädagogen*innen situativ äußerst sparsam mit Interventionen um und nehmen nicht jede Situation zum Anlass für Transformations- und Modulationsversuche in Richtung einer pädagogischen Rahmung ihres sozialen Handelns (Sparsamkeitsregel). Zweitens nehmen sie aktiv am Geschehen teil. Indem die Mitarbeiter*innen zeigen, dass sie Spaß an den mit den Kindern und Jugendlichen durchgeführten Aktivitäten haben, können sie diese nachdrücklich animieren an den Angeboten, Maßnahmen und Projekten teilzunehmen (Mitmachregel). Gleichwohl achten sie auf ihre wahrnehmbare, aktive Präsenz im Feld und ihre Erkennbarkeit als Pädagogen*innen. Sie nehmen Stellung zu den Äußerungen, Bewertungen und Handlungen, erinnern an gesellschaftliche Wert- und Normvorstellungen, vereinbarte Regeln und entwickelte Rituale und machen sich so

als Personen mit bestimmten Haltungen erkennbar (Sichtbarkeitsregel). Wird diesem empirischen Befund gefolgt, dann besteht die professionelle Herausforderung in der Kinder- und Jugendarbeit für die Mitarbeiter*innen darin, pädagogische Kinder- und Jugendarbeit als „Anderer unter Gleichen“ verantwortlich zu gestalten.

*„Konkret bedeutet dies für Praktiker*innen Kinder und Jugendliche bei der Auswahl der Themen zu beteiligen, ihnen den Aufbau von Freundschaftsbeziehungen zu ermöglichen, anerkennend Handeln und Beschämung vermeiden, Möglichkeiten bieten Dinge auszuprobieren und die eigene Identität zu erproben.“*

Dass die Kinder- und Jugendarbeit nicht durchgängig die Würdigung erfährt, die ihr aufgrund ihrer Leistungen und Wirkungen zukommen sollte, hat sicherlich auch mit den Veränderungen der schulischen Angebote zu tun, insbesondere mit den veränderten pädagogischen Orientierungen der Lehrkräfte. Diese übernehmen verstärkt sozialpädagogische Aufgaben, kümmern sich um „ihre Schüler*innen“ und bauen emotionale Beziehungen zu ihnen auf. Werner Helsper führt analog hierzu aus, dass professionelles Lehrer*innenhandeln

„auf die Generierung, Wiederherstellung, Stärkung [...] lebenspraktischer Autonomie“¹⁴ ausgerichtet ist, eine Beschreibung, die auch für sozialpädagogische Akteur*innen zutreffend ist. Schulen befinden sich in einem Transformationsprozess, infolge dessen sozialpädagogische Perspektiven an Einfluss gewinnen.¹⁵ Diese Sozialpädagogisierung von Schule führt jedoch paradoxerweise nicht zu einem Anstieg an Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit in der Schule. Ferner befinden sich, in Kooperation mit Schulen, viele Angebote der Kinder- und Jugendarbeit in einem Veränderungsprozess. Oftmals sollen sozialpädagogische Angebote den Schulerfolg mit absichern – Stichwort Hausaufgabenbetreuung – und der schulischen Kontext prägt die Beziehungsstruktur zwischen Jugendlichen und Jugendarbeiter*innen, so dass Jugendliche eher an schulisch geprägten Rollenzuschreibungen festhalten¹⁶. Ebenfalls unterlaufen Angebote der Kinder- und Jugendarbeit an Ganztagschulen oftmals das Prinzip der Freiwilligkeit. Problematisch ist dies, da die Aneignung von Fähigkeiten meist an eine freiwillige Teilnahme gekoppelt ist, wie u.a. Auswertungen der StEG-Studie zeigen. Es sind allerdings vor allem Jugendliche höherer sozialer Milieus, die freiwillig nicht-unterrichtliche Angebote besuchen.¹⁷ Möglicherweise sind die Arrangements der Kinder- und Jugendarbeit an Schulen von den Heranwachsenden gar nicht mehr als solche zu erkennen und somit können sich die anfangs beschriebenen genuinen Bildungspotenziale der Kinder und Jugendarbeit nicht entfalten.

¹³ Cloos, P., Königeter, S., Müller, B., & Thole, W. (Hrsg.) (2009). *Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

¹⁴ Helsper, W. Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur (S. 64–102).

¹⁵ Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (Hrsg.) (2015). *Lernkulturen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden

¹⁶ Gadow, T., Peucker, C., Pluto, L., & Seckinger, M. (2013). Vielfalt offener Kinder- und Jugendarbeit: Eine empirische Analyse. *Deutsche Jugend*, 61(9), 380–389.

¹⁷ Zipperle, M. (2015). *Jugendhilfeentwicklung und Ganztagschule: Empirische Ergebnisse zu Herausforderungen und Chancen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

¹⁷ Sauerwein, M. (2018). Veränderungen der Jugendarbeit in Zeiten von Ganztagschulen. *Sozial Extra*, 62(6), 155.

4 DIE EIGENSTÄNDIGKEIT DER KINDER- UND JUGENDARBEIT HERAUSSTELLEN ...

Über diese Beobachtung lassen sich Forderungen für eine Kooperation zwischen Schule und Jugendarbeit ableiten. So ist bekannt, dass Jugendliche aus höheren sozialen Milieus ihre Freizeit bildungsorientiert gestalten¹⁸ Insbesondere die ethnografischen Arbeiten Annette Lareaus haben eindrücklich gezeigt, wie Mittel- und Oberschichtseltern die nicht-schulische Zeit ihrer Kinder gezielt gestalten und auf diese Weise Bildungsungleichheiten reproduziert werden.¹⁹ Die Kinder- und Jugendarbeit könnte für Kindern und Jugendlichen, die aus eher bildungsfernen Schichten kommen, ein Angebot darstellen, um entsprechende Ungleichheiten abzufedern. Dabei sollte die Kinder- und Jugendarbeit selbstbewusst eigenen Strukturprinzipien vertreten, insbesondere gegenüber der im Schulsystem zu erkennenden Tendenz, sich sozialpädagogisch zu (ver-)kleiden und „soziale Kompetenzen“ als eine bedeutsame, auch zu „lehrende“ Ressource zu entdecken.²⁰ Übernimmt die Kinder- und Jugendarbeit im Gegenzug schulisch geprägte Prinzipien, wird sie von dieser nicht mehr zu unterscheiden sein und zugleich ihre Wirksamkeit einbüßen.

Aus wissenschaftlicher Perspektive kann eine solche Schlussfolgerung leicht formuliert werden. Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit sind jedoch oftmals schon aus finanziellen Gründen auf Kooperationen mit Schulen angewiesen, stehen untereinander im Wettbewerb und passen sich auch deshalb, um für die Schulen attraktiv zu wirken, den schulischen Prinzipien an. Zugleich erkennen aber auch immer mehr Einrich-

tungen, dass Kooperationen mit Schulen für die eigene Arbeit negative Folgen haben können und ziehen sich aus den Kooperationen mit den Schulen zurück, so berichten zumindest Vertreter*innen der Praxis. Dabei zeigen aktuelle Befunde der StEG-Studie, dass Schulen unter einem ähnlichen Zwang stehen: Die Gewinnung von Kooperationspartnern wird zunehmend für Schulen zu einem Problem – über 50 % der Schulleitungen an Sekundarschulen (ohne Gymnasium) und Grundschulen benennen dies.⁸ Schulen brauchen die Kinder- und Jugendarbeit. Folglich können Jugendarbeiter*innen deutlicher ihre Prinzipien vertreten, also herausstellen, dass Kinder- und Jugendarbeit etwas anzubieten hat. Sicher scheint, dass die Herausbildung und Verstärkung von kommunalen Bildungsnetzwerken nur erfolgreich gestaltet werden können, wenn die Anbieter von formalen wie von non-formalen Bildungsmöglichkeiten sich weiter und verstärkt vernetzen.

¹⁸ Walper, S., Bien, W., & Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2015). *Aufwachsen in Deutschland heute: Erste Befunde aus dem DJI-Survey AID:A 2015*. Sturzenhecker, B., & Richter, E. (2010). Die Kinder- und Jugendarbeit. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (3. Aufl.) (S. 469–482). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

¹⁹ Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life* (2. ed., with an update a decade later). Berkeley: University of California Press.

²⁰ Sturzenhecker, B., & Deinet, U. (2018). Kinder- und Jugendarbeit. In K. Böllert (Hrsg.), *Kompodium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 693–712). Wiesbaden: Springer VS.

Forum Kommunale Bildungslandschaften

Workshopbericht

Sebastian Kolkau
Geschäftsführung SJD – Die Falken, Landesverband NRW

Mit der afrikanischen Redewendung „Um ein Kind zu erziehen, braucht es ein ganzes Dorf“ lässt sich der Grundgedanke der kommunalen Bildungslandschaft ganz gut zusammenfassen. Im Rahmen von formellen und informellen Bildungsprozessen sowie formalen und non-formalen Settings bewegen sich für jeden Menschen die Bildungsmodalitäten. Diese miteinander zu vernetzen ist das Ziel einer kommunalen Bildungslandschaft.

Dabei haben sich in den letzten Jahren zwei Entwicklungsvarianten einer Bildungslandschaft herausgebildet: Zum einen die schulzentrierte, auf der anderen Seite die kooperationsorientierte Variante. Dabei zeigt Letztere deutliche Vorteile: Die Verantwortung bei der kooperationsorientierten Variante liegt insbesondere bei der Kommune, funktioniert aber „von unten“ – ist also nah am Sozialraum orientiert. Des Weiteren stehen die Adressaten im Mittelpunkt und durch gemeinsame Angebote verschiedener Akteure entsteht eine gute Vernetzung insbesondere der Kümmerer*innen.

Eine Bildungslandschaft gelingt jedoch nur, wenn bestimmte Bedingungen erfüllt sind. Dazu zählen Partizipation, die Qualität der Angebote, die Organisation der Vernetzung und es müssen Kooperationen mit den regionalen Bildungsnetzwerken, sowie der Schule geben.

Mit Blick auf die Kinder- und Jugendarbeit gehören gute Angebote und Lerngelegenheiten als eine Kernkompetenz dazu und bilden einen großen Teil des Profils von Einrichtungen und Verbänden. Die gemeinsame Entwicklung und Umsetzung von Angeboten haben positive Auswirkungen auf die Kooperationen in einer Bildungslandschaft.

Die Kinder- und Jugendarbeit ist Expertin für Partizipation, die nicht bei allen Akteur*innen in einer kommunalen Bildungslandschaft so ausgeprägt zu finden ist. Die Meinungen und Mitgestaltungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen bilden in Jugendzentren den Mittelpunkt der Arbeit. Hier können Kindertagesstätten und Schulen nicht mithalten.

Eine hauptberufliche Organisation einer Bildungslandschaft hat sich in den bisherigen Versuchen als unabdingbar erwiesen. Vernetzungsprozesse brauchen Zeit, Beziehungsarbeit, eine gemeinsame Entwicklung und Umsetzung von Praxisprojekten und Fachveranstaltungen. All dies kann nicht nebenher laufen und Bedarf einer hauptamtlichen Person, bei der die Fäden zusammenlaufen und die pro-aktiv auf die Akteur*innen vor Ort zugeht.

Eine Kooperation mit Schulen ist in einer kommunalen Bildungslandschaft auf der einen Seite wichtig, bringt aber auch häufig Probleme mit sich: Die Erfahrungen zeigen, dass gute Kooperation oft von persönlichen Kontakten abhängig sind. Es gibt immer wieder Schulen, die Kinder- und Jugendarbeit als Dienstleister*innen verstehen. Unter diesen Bedingungen kann die Kinder- und Jugendarbeit nicht die volle Kraft entwickeln. Zudem fehlen der Schule oft die Ressourcen, die oben genannten Bedingungen für eine gut funktionierende Bildungslandschaft erfüllen zu können.

Kommunale Bildungsnetzwerke stellen ebenso einen wichtigen Partner in einer kommunalen Bildungslandschaft dar, haben aber auch Schwachpunkte: So sind diese kommunal orientiert, jedoch nicht sozialraumbezogen. Die Netzwerke sind stark schulbezogen und haben das Thema von „Übergängen“ im Mittelpunkt. Die Steuerung erfolgt beim Großteil in Lenkungs-kreisen. Damit haben kommunale Bildungsnetzwerke viel Wissen über Probleme in Schulen und bei den Übergängen, jedoch wenig Einblick in die sozialraumorientierten

Probleme und Bedürfnisse. Daher ist ein Austausch zwischen kommunalen Bildungsnetzwerken und kommunalen Bildungslandschaften so wichtig.

Die Kinder- und Jugendarbeit kann eine wichtige Rolle in einer kommunalen Bildungslandschaft übernehmen. Sie kann insbesondere Freiräume für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen bieten, bedarfsorientierte Angebote flexibel entwickeln und umsetzen und hat dabei Kontakte zu den Zielgruppen von Kindern, Jugendlichen, Cliquen, verschiedenen Szenen und den Eltern. Darüber hinaus ist die Kinder- und Jugendarbeit niedrigschwellige Anlaufstelle für Menschen aus dem Sozialraum und Expertin für Partizipation.

Gute Praxisbeispiele für kommunale Bildungslandschaften gibt es dabei aus dem Projekt „Bildung(s) gestalten“ der AGOT e.V., welches von 2012 bis 2015 an fünf Standorten in NRW durchgeführt wurde:

Am Standort Gelsenkirchen-Bismarck konnte im Rahmen des Projektes die Kiez-AG gegründet werden. Hier sind alle Institutionen des Bildungswesens (Schulen, Kitas, Kinder- und Jugendarbeit usw.) organisiert. Bei regelmäßigem Austausch konnten verschiedene Themen und Probleme besprochen werden. In der Kiez-AG wurde auch die Aktion „Trubel auf Consol“ entwickelt. Der Consol-Park wurde auf einem ehemaligen Zechengelände angelegt und soll als Naherholungspark die Lebensqualität im Stadtteil erhöhen. Viele Kinder fühlten sich in diesem Park jedoch unwohl und unsicher. Sie hatten Angst vor verschiedenen Personengruppen, die den Park ebenfalls nutzten. Mit Unterstützung der Akteur*innen der Kiez-AG konnten Kinder und Teenies den Park für sich zurückerobern. In jeder Woche zu bestimmten Zeiten übernahm ein*e Akteur*in der Kiez-AG die Aufgabe ein spezielles Angebot für Kinder und Teenies im Consol-Park zu realisieren. Mit der Begleitung durch die Akteur*innen konnten Ängste abgebaut

werden, Gebiete zurück erobert werden und der Park wieder stärker für Kinder nutzbar gemacht werden.

Ein weiteres Projekt, welches im Rahmen der „Bildung(s)gestalten“ umgesetzt werden konnte, war die „Spielstadt“. Hier konnten Schule und Kinder- und Jugendarbeit zusammen arbeiten und beide ihre Vorteile einbringen. Eine Woche lang wurde die Antoniussschule zur „Spielstadt“. Diese wurde von den Kindern und Jugendlichen selbst aufgebaut. Rathaus, Bank und Gewerke wie einer Schreinerei, einer Zeitung, Druckerei, Restaurant, Malerei, Kiosk und vieles mehr boten einen praktischen Einblick in die Gesellschaft. Eine Stadt mit eigener Währung (dem Antoni) und eigenem Stadtrat inkl. Bürgermeister*in entstand. Es wurde in den Gewerken gearbeitet, Geld verdient und produzierte Produkte verkauft, Stadtfeste gefeiert und ein Stadtrat gewählt. Fernab vom sonst üblichen Unterricht im 45-Minuten-Takt konnten die Teilnehmenden freier entscheiden, in Berufsbilder reinschnuppern, Demokratie erfahren und ausleben und Gesellschaftslehre ganz praktisch erproben. Neben den Schüler*innen waren auch die Lehrer*innen der Antoniussschule am Ende der Projektwoche überzeugt und die „Spielstadt“ wurde auch in den Jahren nach dem ersten Versuch weiter durchgeführt.

Kinder- und Jugendarbeit hat mit dem Projekt Bildung(s)gestalten gezeigt, was möglich sein kann, wenn eine kooperationsorientierte Bildungslandschaft entsteht. Nur hier können die Gelingensbedingungen wie Partizipation in Verbindung mit Kooperationen und bedarfsorientierte, qualitativ hochwertige Angebote umfassend erfüllt werden.

Bildungslandschaften von unten

Schritte zur Gestaltung der Bildungslandschaft im Sozialraum

Erich Sass *Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut an der TU Dortmund, Arbeits- und Forschungsschwerpunkt Kinder- und Jugendarbeit, Freiwilliges Engagement, Jugendkultur, Medien*

und

Katia Heibel *Bauverein Falkenjugend Gelsenkirchen e.V., Pädagogische Koordinatorin*

Der Begriff „Bildungslandschaft“ ist nicht durch ein Markenzeichen geschützt. Es gibt unterschiedliche Definitionen und dazu, wie eine Bildungslandschaft entwickelt und ausgestaltet werden kann, gibt es dementsprechend verschiedene Ansätze. Man kann warten, bis der Bürgermeister alle relevanten Bildungsakteure der Kommune zusammengetrommelt hat und die Initiative von oben ergreift, bis das Bildungsbüro aktiv wird oder bis eine Schule ihren Unterstützungsbedarf äußert. Oder – und darum soll es hier gehen – frau kann das Heft auch selbst in die Hand nehmen und eine Bildungslandschaft von unten entwickeln. Dies gilt insbesondere für Akteure der Kinder- und Jugendarbeit.

BILDUNGSBEGRIFF

Für so eine Bildungslandschaft im Kiez, im Sozialraum, bedarf es zunächst einmal einer Verständigung darüber, was Bildung eigentlich ist. Dass diese nicht nur in der Schule stattfindet, dürfte sich herumgesprochen haben, dass sie nie endet und ein selbst gestalteter Aneignungsprozess des Individuums ist, vielleicht auch. Aber welche Bildungsmöglichkeiten und -potenziale einzelne Einrichtungen und Organisationen haben und wie sie ihren Bildungsauftrag für sich definieren – darüber sollte man sich verständigen. Gerade in Kooperationen mit Trägern formaler Bildung, wie der Schule, ist eine solche Debatte von großer Bedeutung.

WISSEN ZUM SOZIALRAUM

Des Weiteren sollte man wissen, was im Sozialraum abgeht. Dazu gehört Wissen über die (soziale) Lage von Kindern und Jugendlichen, über ihre Treffpunkte, Bedürfnisse und Problemlagen. Dazu gehört aber auch Wissen über die örtlichen Akteure. Wer macht was? Für welche Zielgruppen? Mit welcher Zielsetzung? Wo gibt es Überschneidungen in den Angeboten? Wo Lücken? Dieses Wissen muss zusammengetragen und den Beteiligten zur Verfügung gestellt werden.



QUALITÄT DER ANGEBOTE

Kern einer sozialräumlich orientierten Bildungslandschaft sind die dort vorhandenen Angebote für Kinder und Jugendliche. Während die Angebote der Schule und anderer formalisierter Bildungsträger in Curricula festgeschrieben sind, tun sich insbesondere Akteure der Kinder- und Jugendarbeit oft schwer, die Qualität ihrer Angebote zu beschreiben. Dabei ist jedes Angebot der offenen, kulturellen oder verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit oder auch des Sport als Lerngelegenheit zu begreifen. Die Angebote dienen nicht nur der Profilierung der Einrichtungen und Organisationen nach außen und innen. Die gemeinsame Entwicklung und Umsetzung von Angeboten hat auch positive Auswirkungen auf die Kooperationsbeziehungen und sind oftmals der Motor, der diese antreibt.

VERNETZUNG

Bildungslandschaften brauchen verlässliche Netzwerke. Hierzu macht es Sinn, zunächst auf bestehende Partnerschaften und Kooperationen zurückzugreifen um diese dann sukzessive um weitere Partner zu erwei-

„Neben der Beteiligung der örtlichen Akteure ist es unerlässlich, auch die Kinder und Jugendlichen an der Gestaltung ihrer Lernorte und Angebote teilhaben zu lassen.“

tern. Solche Vernetzungsprozesse brauchen ihre Zeit und sind erfahrungsgemäß mit hauptberuflich tätigen Personen leichter zu gestalten, als mit ehrenamtlich/freiwillig tätigen. Dies bedeutet auf keinen Fall den Ausschluss von Freiwilligen, aber es hilft enorm, wenn Hauptberufliche die Kontinuität des Netzwerks sichern. Sehr hilfreich sind außerdem zusätzliche personelle und finanzielle Ressourcen. Es sollte eine (ggf. auch mehrere) verantwortliche Person(en) („Kümmerer“) geben, die nicht nur organisatorische Arbeit leistet, sondern auch die notwendige Beziehungsarbeit. Wie oben beschrieben sollte ein Netzwerk sich auf einen gemeinsamen Bildungsbegriff und gemeinsame Handlungsziele verständigen sowie gemeinsam Praxisprojekte und Angebote für Kinder und Jugendliche entwickeln. Reine Kaffeerunden werden nicht lange Bestand haben. Wo dies möglich ist, sind gemeinsame multiprofessionelle und organisationsübergreifende Fachveranstaltungen ein zusätzliches Mittel um Netzwerke lebendig zu halten.

PARTIZIPATION

Neben der Beteiligung der örtlichen Akteure ist es unerlässlich, auch die Kinder und Jugendlichen an der Gestaltung ihrer Lernorte und Angebote teilhaben zu lassen. Sie müssen an allen Lernorten Gelegenheiten haben, mitzubestimmen was, wie und wo sie lernen. Dabei können die zur Partizipation notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten nicht immer und bei allen als gegeben vorausgesetzt werden. Hier ist insbesondere die Kinder- und Jugendarbeit gefordert, ihrer Rolle als Expertin für Partizipation gerecht zu werden und Kinder und Jugendliche in den Stand zu versetzen auch an anderen Stellen ihre Beteiligungsrechte einzufordern.

ROLLE DER KINDER- UND JUGENDARBEIT

Die Kinder- und Jugendarbeit ist nicht nur die Expertin für Partizipation, sie kann auch darüber hinaus eine wichtige Rolle in Bildungslandschaften einnehmen. Aufgrund ihres Selbstverständnisses der Partizipation, der Freiwilligkeit und der Selbstorganisation kann sie Kindern und Jugendlichen Freiräume und Möglichkeiten der Selbstgestaltung bieten, die sie in anderen Lernfeldern nicht finden. Zugleich grenzt sie sich durch ihre Fachlichkeit von informellen oder kommerziellen Angeboten für Heranwachsende ab und kann ihnen als

FÜR SO EINE BILDUNGSLANDSCHAFT IM KIEZ, IM SOZIALRAUM, BEDARF ES ZUNÄCHST EINMAL EINER VERSTÄNDIGUNG DARÜBER, WAS BILDUNG EIGENTLICH IST.

Ansprechpartner auch in schwierigen Situationen zur Seite stehen. Neben der Entwicklung und Umsetzung von Angeboten können die Jugendeinrichtungen ihre Expertise auch bei der Herstellung von Kontakten zu Kindern, Jugendlichen, Cliquen, Szenen oder auch Eltern einbringen. Dort, wo sie gut im Sozialraum positioniert sind, macht es Sinn, ihre Mitarbeiter*innen mit der Pflege der Kooperationsbeziehungen (Kümmerer, Sozialraummanagement) zu betrauen.

KOOPERATION MIT DER SCHULE

Kooperationsbeziehungen mit Schulen verlangen besondere Pflege und Geduld. Auch hier gilt: Veränderungen sind möglich, brauchen aber ihre Zeit. Kooperationen basieren häufig auf persönlichen Kontakten; vertragliche Vereinbarungen können aber zur Kontinuität und Stabilität beitragen. Außerschulische Träger stehen nicht selten in der Gefahr, von der Schule als reine Dienstleister angesehen zu werden. Für ein durch gegenseitigen Respekt geprägtes Miteinander ist es hier besonders wichtig, die eigenen Bildungsansätze und -leistungen aber auch Grenzen deutlich zu machen. Daraus können sich Chancen ergeben, einen anderen Blick auf Bildung (und auf Kinder und Jugendliche) in die Schule zu tragen.

KOOPERATION MIT DEN REGIONALEN BILDUNGSNETZWERKEN

Regionalen Bildungsnetzwerke und ihre Bildungsbüros gibt es in NRW in allen Kommunen und Landkreisen. Sie agieren auf kommunaler Ebene; für Vernetzungsaktivitäten auf der Sozialraumebene reichen die Ressourcen in der Regel nicht. Die regionalen Bildungsbüros arbeiten in erster Linie schulbezogen; ein wichtiges Thema sind Übergänge (Kita – Schule, Schule – Beruf). Häufig ist zwar ein Wille zur Kooperation vorhanden und die Notwendigkeit stärkerer Sozialraumorientierung erkannt, doch reichen die Kapazitäten und die strukturellen Voraussetzungen zur Umsetzung nicht

aus. Trotzdem ist es ratsam, den Kontakt zum örtlichen Bildungsbüro aufzunehmen und auszuloten, welche Möglichkeiten der Kooperation bestehen und wo die Grenzen einer solchen liegen.

PROFIL

Eine Bildungslandschaft sollte ihr eigenes Profil entwickeln. Neben nach innen gerichteten Aktivitäten, wie der obengenannten Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsbegriffs und eines formulierten Selbstverständnisses darf die Außenkommunikation nicht zu kurz kommen. „Tue Gutes und rede darüber!“ gilt auch hier. Die Entwicklung eines gemeinsamen Logos eines Corporate Design und/oder eines Internetauftritts dürfte dazu beitragen, die Bildungslandschaft auch als Marke und Qualitätsnachweis im Sozialraum zu etablieren.



KÜMMERER

In Bildungslandschaften muss es eine Person (ggf. auch mehrere Personen) geben, die die Fäden in den Händen hält, Treffen organisiert, Beziehungen stiftet, Ideen entwickelt, inhaltliche Vorgaben macht und vieles mehr. Sie muss über entsprechende personale Voraussetzungen verfügen und Verlässlichkeit verkörpern. Um solche Personen zu finden, gibt es kein Rezept. Finden Sie einen Menschen, dessen Augen leuchten, wenn er die Begriffe „Kooperation“ und „Vernetzung“ hört, dann sind sie auf dem richtigen Weg.

SCHRITTE ZUR GESTALTUNG DER BILDUNGSLANDSCHAFT IM SOZIALRAUM

(aus Sicht der Offenen Kinder- und Jugendarbeit)

- 1. Sich selbst und sein Arbeitsfeld gut kennen**
Der erste Schritt auf dem Weg in eine gelingende Bildungslandschaft im Sozialraum ist eine gute Kenntnis des eigenen Arbeitsfeldes. Ihr solltet euch mit den Kernkompetenzen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) gut auskennen und eure Expertise in der Lebenslagen Jugendlicher formulieren können.
- 2. Den Stadtteil gut kennen**
Es ist wichtig, die Akteure im Stadtteil zu kennen. Persönliche Kontakte sind hilfreich.
- 3. Bildungsbegriff diskutieren**
Ein gemeinsamer Bildungsbegriff als Grundlage der Zusammenarbeit ist wichtig. Möglicherweise müssen Vertreter*innen der formalen Bildung zunächst über die Bildungspotentiale der OKJA informiert werden.
- 4. Bildet Arbeitsgemeinschaften im Kiez**
Ein Vernetzungsgremium, in dem sich die Akteure austauschen, abstimmen und gemeinsame Aktionen planen, kann zum wichtigen Instrument in der Bildungslandschaft werden. Hierbei ist es wichtig, die Treffen nett zu gestalten und auf regelmäßige Einladungen und Protokolle zu achten. Wer das übernimmt kann im Wechsel organisiert werden. Wichtig ist hierbei, dass konkret gearbeitet wird. Nur zum Austausch treffen lässt das Gremium unwichtig erscheinen und schlimmstenfalls belanglos wirken.
- 5. Gemeinsame Projekte**
Gemeinsame Aktionen machen Spaß, stärken den Zusammenhalt und haben einen Mehrwert für die Menschen im Stadtteil.
- 6. Eure Qualitäten ins richtige Licht rücken**
Als Fachleute für informelles Lernen, Aneignung von Freiräumen, Lebenswelt von Jugendlichen und Partizipation habt ihr einiges einzubringen – tut es!

Besser lernen

Jugendprojekt Kinder- und Jugend- Kultur-Zentrum Spunk

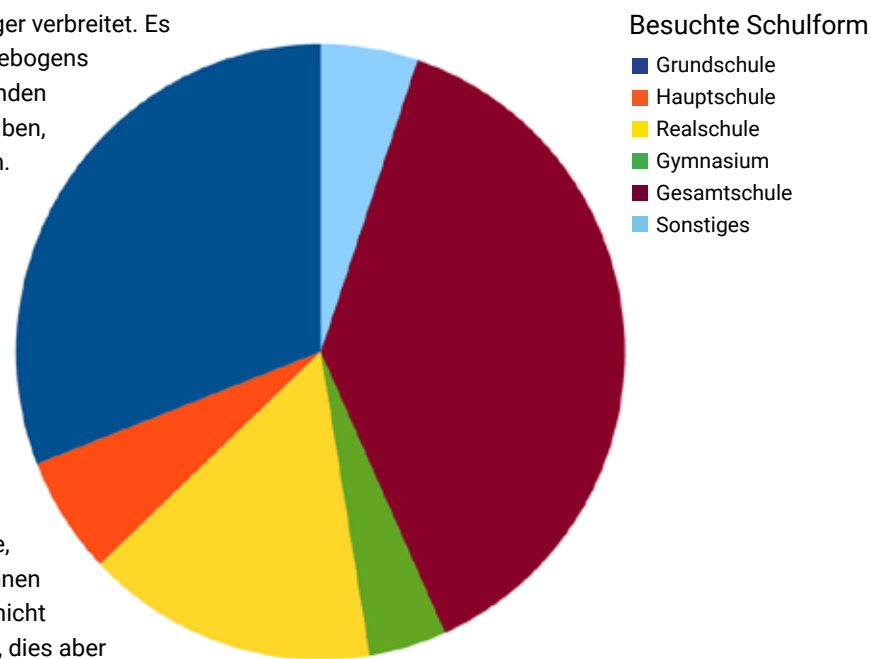
Sebastian Kolkau
Geschäftsführung SJD – Die Falken, Landesverband NRW

In dem Mikro-Projekt „Besser lernen“ gingen Teenies und Jugendliche der Frage auf den Grund, welche Rolle Schule im Lernkontext einnimmt und welche anderen Lernorte Kinder und Jugendliche für sich selbst wahrnehmen und einen hohen Stellenwert einnehmen.

Die zwölf teilnehmenden Teenies und Jugendlichen im Alter zwischen 10 und 15 Jahren haben sich im Rahmen des Mikroprojektes entschieden, eine Umfrage unter Schüler*innen durchzuführen und mit einer Schools-Out-Party den Befragungszeitraum zu beenden. So wurden im März 2019 die verschiedenen Sichtweisen der Teilnehmenden vorgestellt und diskutiert und ein Fragebogen mit zehn Fragen für die Schüler*innen entwickelt, die bei der Beantwortung der Fragen helfen sollen. Dieser Fragebogen wurde digital mit Hilfe der Plattform „Survey Monkey“ aufbereitet und über die sozialen Netzwerke und den von den Teenies und Jugendlichen genutzten Messenger verbreitet. Es wurde auch eine Papierform des Fragebogens erstellt, mit denen sich die Teilnehmenden vor verschiedenen Schulen gestellt haben, um weitere Schüler*innen zu befragen. Zudem wurde in diesem Kontext auch zur Schools-Out-Party am 12. April 2019 im Kinder- und Jugend-Kultur-Zentrum Spunk eingeladen. Mit der Party, die mit Kreativ-Angeboten wie dem Gestalten von Taschen, Etais, Trinkflaschen, Butterbrotdosen und Stiftfiguren, sowie mit einer Disco, einem kurzen Graffiti-Workshop, und auch mit Speisen, Slush-Eis und Popcorn lockte, nahmen am Ende rund 100 Schüler*innen teil, von der rund die Hälfte bis dahin nicht an der Umfrage teilgenommen hatten, dies aber während der Party noch taten.

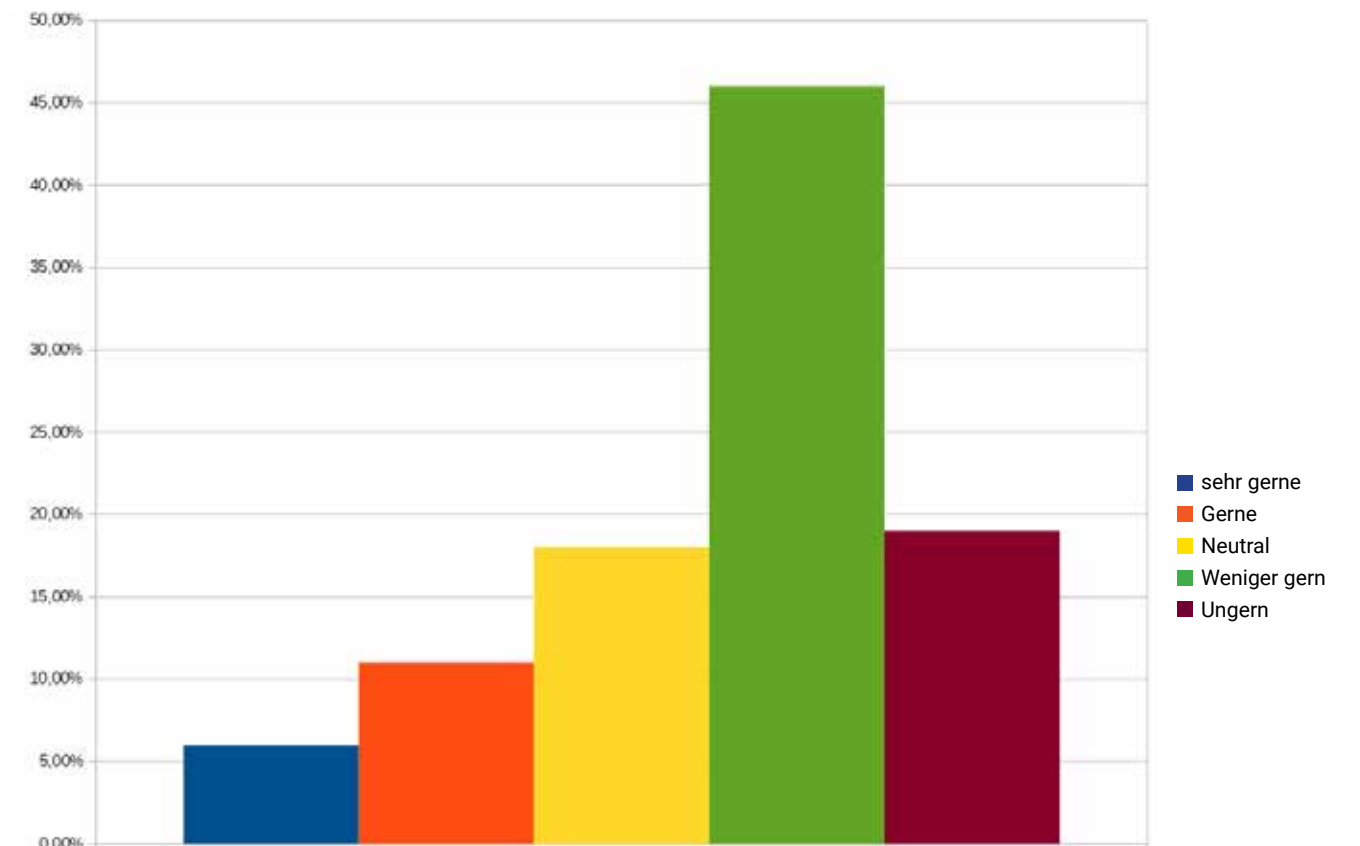
Insgesamt konnten so 218 Schüler*innen, insbesondere aus dem Stadtteil Gelsenkirchen-Ückendorf zu ihrer Meinung zur Schule und anderen Lernorte befragt werden. Das Alter der Teilnehmenden liegt zwischen 7 und 17 Jahren. Bei einem letzten Treffen nach den Osterferien am 30. April 2019 wurden bei Pizza und Nudeln, die Ergebnisse angeschaut, analysiert und diskutiert.

Im Stadtteil Gelsenkirchen-Ückendorf befinden sich drei Grundschulen und eine Gesamtschule. Entsprechend hoch sind hier auch die Anteile der befragten Schüler*innen. So besuchen 37 % der Befragten die Gesamtschule und 33 % eine Grundschule. Die Realschule ist mit 15 %, die Hauptschule mit 6 % und das Gymnasium mit 4 % vertreten. 5 % besuchen eine Sonderform (z.B. Sekundarschule).



Interessant für die Arbeitsgruppe der Teenies und Jugendlichen war auch die Frage, wie gerne die Schüler*innen insgesamt zur Schule gehen. Hier zeigt sich, dass die Schule weniger beliebt ist. 6 % der Befragten gehen sehr gerne und 11 % gerne in die Schule, während 19 % überhaupt nicht gerne und mit 46 % (der größte Block) nicht gerne in die Schule geht. Den restlichen 18 % gehen weder gerne noch ungern. Hier lassen sich auch Zusammenhänge zwischen den Schulformen erkennen. In der Grundschule ist der Anteil der Schüler*innen, die gerne hingehen höher, während dies mit fortschreitendem Alter immer weiter abnimmt.

Wie gerne gehen Schüler*innen in die Schule?





Das Thema Freiräume für Schüler*innen wurde ebenso in der Umfrage beleuchtet. Neben der Handynutzung spielten auch die Pausenzeiten eine Rolle. Entsprechend wollte die Arbeitsgruppe von den Schüler*innen wissen, ob die Pausenzeiten den Vorstellungen der Schüler*innen entsprechen. Hier gibt es ein durchaus gespaltenes Bild: Während 14% die Pausen zu lang finden und auch 26% etwas zu lang empfinden, finden 36% die Pausenlänge optimal und jeweils 12% etwas zu kurz und zu kurz. Hier lassen sich kaum Zusammenhänge zwischen anderen Daten entdecken. Die Empfindungen der Pausenlänge sind sehr individuell zu betrachten.

Auch die Hausaufgaben gehören zum Bereich der Freiräume. Hier gibt es deutliche Zusammenhänge. Rund 36% haben keine Hausaufgaben auf. Dies entspricht fast genau dem Anteil der Schüler*innen, die eine Ganztagsform der Schule besuchen. 21% bekommen Hausaufgaben auf, für die es jedoch kein großes Problem darstellt. 43% erhalten Hausaufgaben und sehen dies als großes Problem an. Für diese Gruppe sind es nach eigenem Empfinden zu viele Hausaufgaben.

Die abschließende Frage zu den eigenen Freiräumen ist eine allgemein gehaltene Frage: „Würdest du gerne mehr Freizeit haben?“. Hier ist das Ergebnis eindeutig: 95% der Schüler*innen beantworten diese Frage mit einem klaren „Ja“. Lediglich 5% sind mit ihrer frei zu Verfügung stehenden Zeit zufrieden.

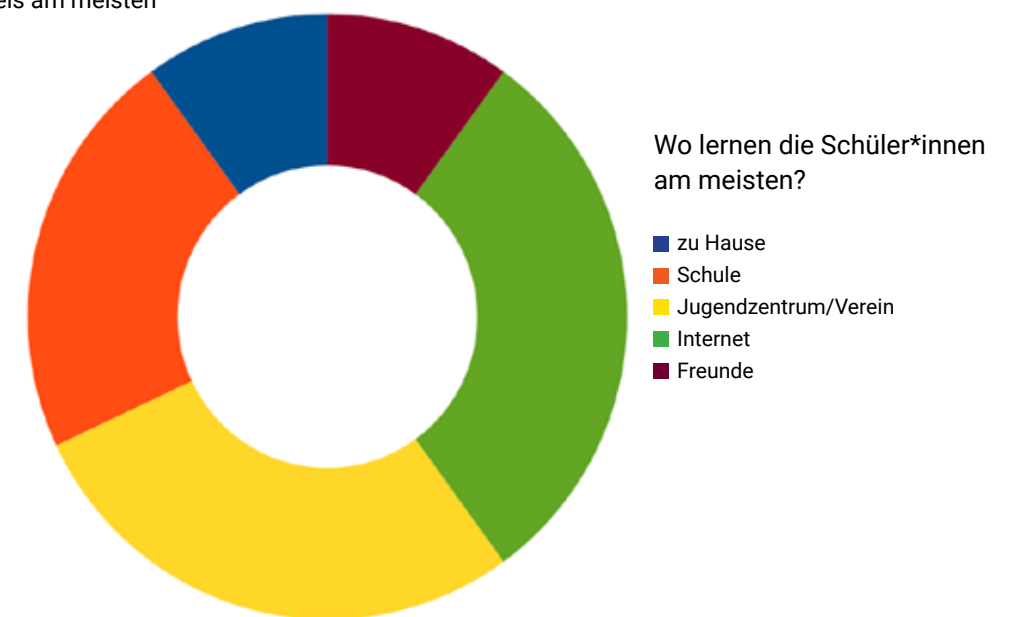
Das Freizeitverhalten der Schüler*innen ist interessant für die Gesamtumfrage. So sollten die Teilnehmenden beantworten, ob sie Mitglied in einem Verein sind oder ein Jugendzentrum besuchen und wie oft sie sich im Verein oder Jugendzentrum aufhalten. Hier antworteten 21% mit mehr als drei Mal in der Woche, 25% zwischen ein und drei Mal in der Woche, 31% besuchen gelegentlich einen Verein oder ein Jugendzentrum und 23% nutzen die Möglichkeiten gar nicht.

Für die Ausstattung der Schulen gibt es eine mittlere Note. 61% der Befragten finden die Ausstattung soweit in Ordnung, 9% bewerten diese als sehr gut und 20% als gut. Lediglich 10 % sind mit der Ausstattung weniger zufrieden und kein*e Schüler*in bewertet die Schulausstattung als katastrophal. Hier machen sich die Investitionen und Gebäude und Technik durchaus bemerkbar.

Neue Medien spielen bei Kindern und Jugendlichen eine wesentliche Rolle. Entsprechend interessierte sich die Arbeitsgruppe auch dafür, wie es mit der Handy-Nutzung in der Schule so aussieht. Während 38% kein Handy in der Schule nutzen dürfen (insbesondere in der Grundschule), ist bei 55% die Handynutzung in der Pause erlaubt und bei 7 % darf das Handy auch im Unterricht benutzt werden, bzw. wird genutzt. Auch hier ist klar ein Zusammenhang mit dem Alter erkennbar. Je älter die Schüler*innen werden, desto öfter darf das Handy genutzt werden oder wird in der Schule genutzt.

In der letzten Frage ging es dann um die Lernorte. Wo lernen die befragten Kinder und Jugendlichen ihrer Meinung nach am besten und am meisten? An dieser Stelle gibt es ein sehr differenziertes Bild: 10% sagten, dass sie zu Hause am meisten lernen. Hier spielen Eltern und Geschwister eine große Rolle, insbesondere bei Befragten mit vielen Hausaufgaben.

22% sagten, dass sie in der Schule am meisten lernen. Dies betrifft insbesondere die Grundschüler*innen. 28% beantworteten diese Frage mit dem Verein und/oder Jugendzentrum. Hier fällt auf, wer mehr als drei Mal in der Woche in den Verein oder ein Jugendzentrum geht, sieht dies als den besten Lernort an. 30% der Schüler*innen beantworteten die Frage mit dem Internet. Je älter die Befragten sind, desto eher wird das Internet als Lernort genannt. Hier wird nach Lösungen gesucht, Tutorials in Text- oder Videoform erscheinen den älteren Schüler*innen bezüglich der Wissensvermittlung hier nützlicher als der Schulunterricht. 10% der Befragten sind der Meinung, dass sie in ihrem Freundeskreis am meisten



und besten lernen.

Insgesamt lässt sich mit der entwickelten Umfrage feststellen, dass die Schule bei den Schüler*innen wenig beliebt ist und den Schüler*innen viele Freiräume nimmt. Bei vielen ist die Schule nicht der Lernort Nummer eins. Das Internet spielt mittlerweile eine große Rolle beim Lernen und dass, obwohl viele Schüler*innen das Internet in der Schule nur wenig nutzen dürfen bzw. es wenig genutzt wird.

Wer freiwillig einen Verein oder ein Jugendzentrum besucht, sieht diese als Lernort und für sich selbst als wichtigsten und erfolgreichsten Lernort an. Um Schule und Lernen zu verbessern, müssen nach Ansicht der Arbeitsgruppe Schule stärker mit Freiräumen, Internet und Jugendzentren / Vereinen verknüpft werden.

Die Bedeutung der Atmosphäre...

...in Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit für die Förderung von Lern- und Bildungsprozessen

Prof. Dr. Arne Schäfer
Hochschule RheinMain Wiesbaden mit dem Schwerpunkt Soziale Arbeit in Bildungs-, Entwicklungs- und Sozialisationsprozessen

Für das Bildungspotenzial eines pädagogischen Settings spielt die dort vorherrschende Atmosphäre eine herausgehobene Rolle. Die Erfahrungen, die Kinder und Jugendliche in pädagogischen Einrichtungen machen, können Angst oder Sicherheit hervorrufen. Angst bewirkt „regelmäßig psychische und/oder physische Überaktivierung und damit Einschränkung der Flexibilität, der Fähigkeit, differenziert wahrzunehmen, zu entscheiden und zu handeln“ (Fürntratt 1977, S. 41; Herv. i.O.). Das kreative Denken und Handeln, die Reflexions- und Urteilsfähigkeit können durch Angst eingeschränkt, manchmal sogar vollständig blockiert werden. Die Auswirkungen von Angst auf das Lernen sind vor allem für die Schule gut belegt (vgl. ebd.). Wenn Schüler*innen von ihren Lehrern*innen gedemütigt, beschämt oder von Mitschüler*innen gemobbt werden, dann ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass sich diese negativen Erfahrungen nachteilig auf die Leistungen auswirken. Die Schulpflicht sorgt allerdings dafür, dass die Schüler*innen am Unterricht teilnehmen müssen, auch wenn sie hier Angst verspüren. Die Realisierung des Schulunterrichts ist somit nicht an eine angstfreie Atmosphäre gebunden. Dennoch bleiben manche schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen der Schule dauerhaft fern oder verweigern die aktive Teilnahme am Schulunterricht.

„Sicherheit ist eine bedeutende Voraussetzung für ungezwungene Lern- und Bildungsaktivitäten, was schon bei Kleinkindern beobachtet werden kann.“

Das der Angst entgegengesetzte Gefühl ist Sicherheit (vgl. ebd. 1974, S. 29). Sicherheit ist eine bedeutende Voraussetzung für ungezwungene Lern- und Bildungsaktivitäten, was schon bei Kleinkindern beobachtet werden kann. Fühlen sich Kleinkinder sicher, erkunden sie konzentriert, unbefangen und neugierig ihre Umwelt. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn sie über verlässliche Bezugspersonen verfügen, die im Kontext der Bindungsforschung als „sichere Basis“ (Mary Ainsworth) aufgefasst werden (vgl. Hopf 2005). Wenn die Kinder Angst bekommen, indem sie sich beispielweise erschrecken, wird das Explorationsverhalten, das Erforschen der Umwelt, schlagartig eingestellt. Während eine angstbesetzte Atmosphäre das Lernen also hemmt, wirkt sich Sicherheit förderlich auf die Entfaltung von Lern- und Bildungsaktivitäten aus.



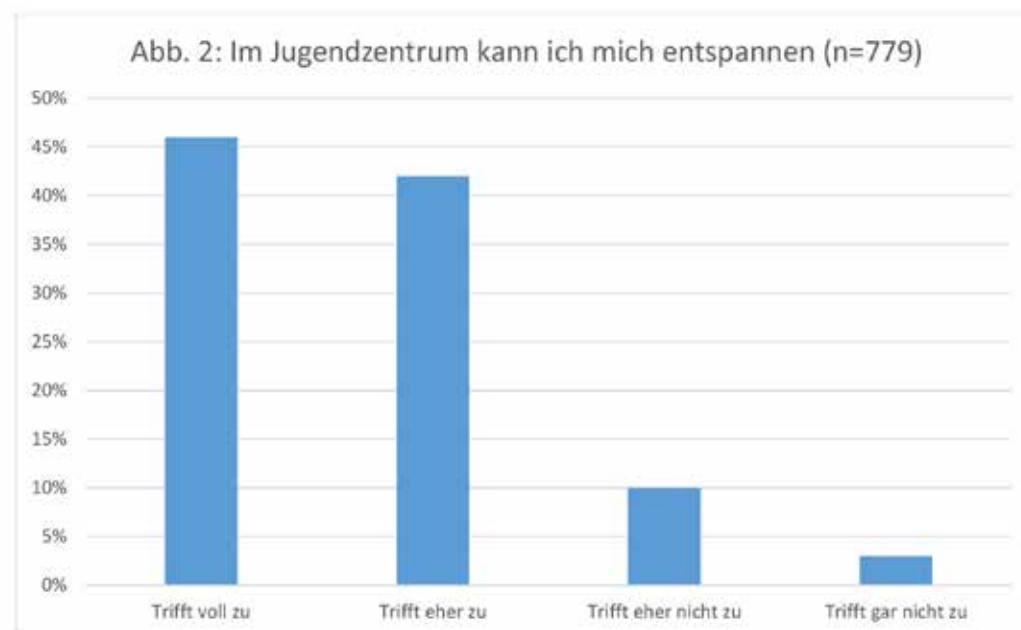
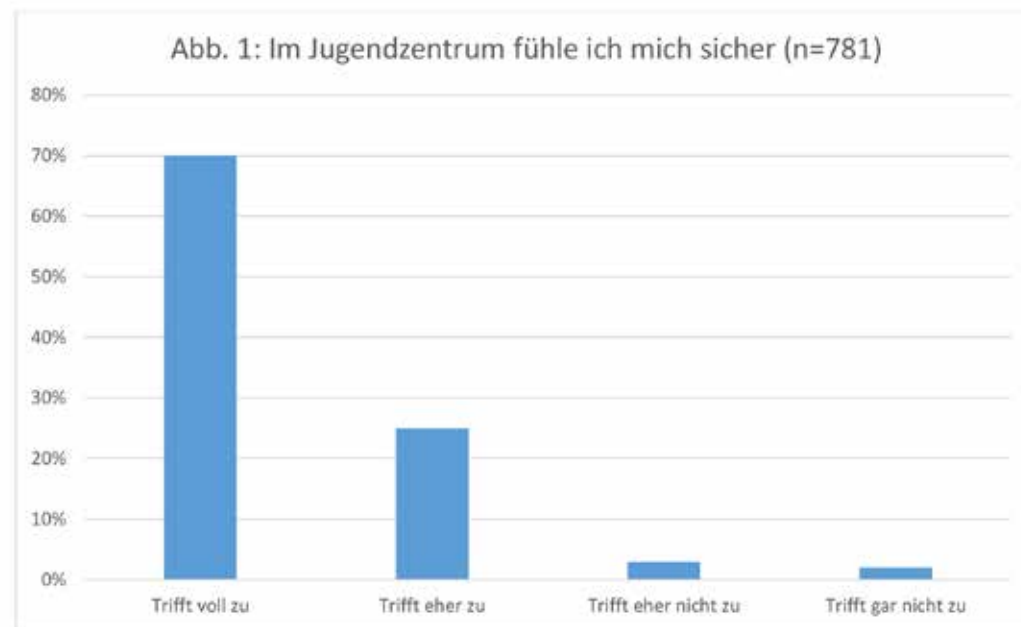
Im Unterschied zur Schule kann und will Offene Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) die jungen Menschen nicht zur Teilnahme an ihren Angeboten verpflichten. Für das Gelingen der OKJA ist es daher von zentraler Bedeutung, dass sich die jungen Menschen in den Einrichtungen sicher und wohl fühlen, da sie diese sonst nicht längerfristig besuchen werden. Das Prinzip der Freiwilligkeit unterstützt somit eine Atmosphäre, die für die Entfaltung von Lern- und Bildungsprozessen förderlich ist. Thole (1991) hat sich im Rahmen einer ethnografischen Felduntersuchung mit dem Stellenwert des Jugendzentrums für eine Clique sozial randständiger Jugendlicher auseinandergesetzt und in diesem Zusammenhang die Bedeutung des sozialen Klimas betont. Die Handlungsspielräume der Jugendlichen sind im Jugendhaus größer als in der Schule, ihre Beziehung zu den Sozialarbeiter*innen ist gemessen am Verhältnis zu den Lehrer*innen weniger hierarchisch. Sie kennen die Hausregeln, akzeptieren sie und halten sie für sinnvoll. Sie erleben außerdem, dass sich die Sozialarbeiter*innen für sie einsetzen



und dass sie ihnen helfen (z.B. Hausaufgabenhilfe). Das Jugendhaus bietet seinen Nutzer*innen einerseits Schutz und Rückzugsraum, reglementiert andererseits abweichendes Verhalten. Unter diesen Bedingungen entsteht ein „Klima sozialer Intimität, in dem sie sich wohlfühlen“ (ebd., S. 268). Die Ergebnisse der Studie weisen somit darauf hin, dass die in den Jugendhäusern vorherrschende Atmosphäre ein entscheidender Faktor dafür ist, dass Kinder und Jugendliche die Einrichtungen nutzen.

Die hohe Bedeutung einer positiven Atmosphäre für die Nutzung von Jugendeinrichtungen spiegelt sich in den Ergebnissen einer Studie über „Gewalt in Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit“ (Schäfer/Schneid/Möller 2018) wider, in der 789 Besucher*innen von Jugendzentren in Nordrhein-Westfalen mit einem standardisierten Erhebungsinstrument befragt wurden. Die Studie zeigt, dass sich die OKJA für die große Mehrheit der Befragten als ein Ort erweist, der mit Sicherheit und Entspannung assoziiert wird. So fühlen sich insgesamt ca. 96 % der befragten Jugendlichen

in den Einrichtungen der OKJA sicher (vgl. Abb. 1), und für insgesamt ca. 87 % sind sie Orte, an denen sie sich entspannen können (vgl. Abb. 2). Wenn junge Menschen sagen, dass sie sich im Jugendzentrum entspannen können, kann dies als Ausdruck von Sicherheit interpretiert werden (vgl. Fürntratt 1974, S. 31). Für insgesamt fast 60 % ist das Jugendzentrum sogar wie ein zweites Zuhause. Demgegenüber nehmen nur ca. 1 % der Befragten das Jugendzentrum als einen Ort wahr, an dem sie Angst verspüren (vgl. ebd., S. 62f.).



die Mitarbeiter*innen dazu bei, dass körperliche Gewalttätigkeiten in Jugendeinrichtungen zumeist erst gar nicht entstehen.

Eine wichtige Komponente der Atmosphäre in Einrichtungen der OKJA ist Mitbestimmung. So sagen insgesamt 88 % der befragten Jugendlichen, dass die Mitarbeiter*innen bei der Programmgestaltung die Meinung der Besucher*innen einholen (vgl. Schäfer/Schneid/Möller 2018, S. 53).

Für ein bildungsförderliches Klima ist darüber hinaus die Qualität der sozialen Beziehung zwischen den jungen Menschen und den Mitarbeiter*innen von hoher Bedeutung. So gibt es „besonders in der Offenen Jugendarbeit immer häufiger die Erfahrung, dass viele Kinder und Jugendliche diese basale bedingungslose Zuwendung (von ihren Eltern oder anderen primären Bezugspersonen, A.S.) nicht erfahren haben und entsprechend ihr Selbstvertrauen schwach ausgebildet ist. Um auch ihnen Bildung zu ermöglichen, muss also zunächst das Selbstvertrauen gestärkt werden. Insofern geht es möglicherweise nicht um ›Liebe‹, aber doch um die Ermöglichung einer vertrauensvollen sicheren Beziehung, die in Form professioneller Beziehungsarbeit gestaltet werden muss“ (Sturzenhecker 2008, S. 161).

Unsere Daten geben Auskunft darüber, wie die Beziehung zwischen Jugendlichen und Mitarbeiter*innen von den Befragten beurteilt wird (vgl. Schäfer/Schneid/Möller 2018, S. 59ff.). Insgesamt sagen ca. 93 % der befragten Jugendlichen, dass sie den Mitarbeiter*innen vertrauen, was für eine gute Beziehungsqualität spricht. Nur insgesamt ca. 7 % der Befragten vertrauen den Mitarbeiter*innen nicht. Das Vertrauensverhältnis zwischen Jugendlichen

Für die Herstellung einer positiven Atmosphäre spielen die hauptamtlichen Mitarbeiter*innen eine wichtige Rolle. Sie müssen beispielsweise für die Einhaltung verbindlicher Hausregeln sorgen und Streitigkeiten zwischen den Besucher*innen schlichten. Aus Sicht der befragten Jugendlichen kommen die Fachkräfte diesen Aufgaben weitgehend nach. Insgesamt geben ca. 96 % an, dass die Betreuer*innen für die Einhaltung der Regeln sorgen, wobei ca. 25 % der Aussage nur eingeschränkt zustimmen. Möglicherweise handeln nach Meinung dieser Jugendlichen die pädagogischen Mitarbeiter*innen manchmal inkonsequent. Nur eine kleine Minderheit von insgesamt 4 % sagt, dass die Mitarbeiter*innen nicht oder nur unzureichend für die Einhaltung der Hausregeln sorgen (vgl. ebd., S. 56). Die am häufigsten genannte Reaktion der Mitarbeiter*innen auf Konflikte und Streitigkeiten zwischen Besucher*innen ist die Vermittlung. Aus Perspektive der meisten Befragten (ca. 80 %) versuchen die Fachkräfte, Streitigkeiten zu schlichten, indem sie vermittelnd eingreifen, um einen Ausgleich zwischen den an der Auseinandersetzung beteiligten Jugendlichen herbeizuführen. Die Betreuer*innen verhängen aber auch Strafen, wobei das Hausverbot offenbar besonders häufig eingesetzt wird, während andere Strafen seltener zum Einsatz kommen (vgl. ebd., S. 58). Studien zeigen außerdem, dass Mitarbeiter*innen bereits intervenieren, wenn sich Auseinandersetzungen zwischen den Besucher*innen anbahnen (vgl. Unterkofler 2014). Dadurch tragen



WAS BEDEUTEN DIESE ERKENNTNISSE FÜR DIE GESTALTUNG DER OFFENEN KINDER- UND JUGENDARBEIT ALS LERN- UND BILDUNGSORT? ERSTENS SPIELEN DIE PÄDAGOGISCHEN MITARBEITER/INNEN FÜR DIE ETABLIERUNG EINER BILDUNGSFÖRDERLICHEN ATMOSPHÄRE, IN DER SICH DIE KINDER UND JUGENDLICHEN SICHER, ANERKANNT UND WOHL FÜHLEN, EINE ENTSCHEIDENDE ROLLE.



und Fachkräften scheint in der Wahrnehmung der meisten Befragten zudem auf Gegenseitigkeit zu beruhen. So ist die große Mehrheit davon überzeugt (insgesamt 78 %), dass die Mitarbeiter*innen ihnen völlig oder zumindest überwiegend vertrauen. Nur eine kleine Minderheit (insgesamt ca. 6 %) geht von einer fehlenden Vertrauensgrundlage aus. Ungefähr 15 % können jedoch nicht genau einschätzen, ob die Mitarbeiter*innen ihnen vertrauen oder nicht. Für einen wertschätzenden Umgang spricht auch, dass fast alle Befragten der Auffassung sind, dass die Mitarbeiter*innen freundlich zu ihnen sind (Trifft voll zu: ca. 86 %; Trifft eher zu: ca. 13 %). Die Jugendlichen nehmen zudem deutliche Unterschiede zwischen den pädagogischen Mitarbeiter*innen der OKJA und Lehrer*innen wahr. So stimmen ca. 83 % der Aussage voll zu, dass die Mitarbeiter*innen anders als Lehrer*innen sind; ca. 14 % stimmen der Aussage eher zu (vgl. ebd., S. 100).

Allerdings gibt es einige Aspekte, die das positive Gesamtbild etwas eintrüben. So nehmen insgesamt ca. 15 % der befragten Jugendlichen die Atmosphäre im Jugendzentrum als angespannt wahr (vgl. ebd., S. 63). Unter den 11- bis 14-jährigen Kids liegt der entsprechende Anteil sogar bei ca. 20 %. Die jüngeren Besucher*innen scheinen somit besonders sensibel

auf Spannungen im Jugendzentrum zu reagieren. Hinzu kommt, dass die Gewaltbelastung der Jugendzentren im Vergleich zu Schule und Straße zwar weitaus geringer ist, Gewalt aber auch hier vorkommt (vgl. Schäfer/Schneid/Möller 2018, S. 66ff.). Dies gilt insbesondere für verbale Gewalt. So berichten etwa 12 % der Befragten, dass sie in den letzten 12 Monaten im Jugendzentrum beleidigt oder beschimpft wurden. Gewalt – auch verbale Gewalt – schädigt die personale Integrität und untergräbt das Sicherheitsempfinden der Betroffenen. Dies sind empirische Hinweise darauf, dass sich eine positive Atmosphäre, die bei den jungen Menschen Sicherheit hervorruft und ihnen Anerkennung vermittelt, nicht von selbst einstellt, sondern im Alltag der OKJA geschaffen und aufrecht erhalten werden muss (vgl. ebd., S. 116).

Was bedeuten diese Erkenntnisse für die Gestaltung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit als Lern- und Bildungsort? *Erstens* spielen die pädagogischen Mitarbeiter*innen für die Etablierung einer bildungsförderlichen Atmosphäre, in der sich die Kinder und Jugendlichen sicher, anerkannt und wohl fühlen, eine entscheidende Rolle. Sie fungieren (im übertragenen Sinn) als „sichere Basis“ für die aktive und kreative Aneignung der Angebote der OKJA. *Zweitens* können die Mitarbeiterinnen eine solche Atmosphäre nur gemeinsam mit den jungen Menschen herstellen. *Drittens* ist eine sichere Atmosphäre zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung dafür, dass das Bildungspotenzial der Offenen Kinder- und Jugendarbeit freigesetzt wird. Die pädagogischen Mitarbeiter*innen müssen die Bildungschancen und -gelegenheiten, die sich im Alltag der OKJA ergeben, nämlich auch gezielt fördern.

„Förderung informeller Bildung in der Jugendarbeit beginnt aber schon bei der ganz alltäglichen Nutzung ihrer Freizeitangebote und der Zusammenarbeit oder Konfliktregelung zwischen Mitarbeiterinnen und Jugendlichen, sofern diese als Bildungsgelegenheiten von den Mitarbeiterinnen wahrgenommen und durch wache Präsenz unterstützt werden“

(Müller/Schmidt/Schulz 2008, S. 48)

LITERATUR

Fürntratt, Ernst (1974): Angst und instrumentelle Aggression. Eine Analyse auf der Grundlage experimentalpsychologischer Forschungsbefunde. Weinheim: Beltz.

Fürntratt, Ernst (1977): Zwang und Repression im Schulunterricht. Weinheim: Beltz.

Hopf, Christel (2005): Frühe Bindungen und Sozialisation. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa.

Müller, Burkhard/Schmidt, Susanne/Schulz, Marc (2008): Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung. Freiburg i.Br.: Lambertus.

Schäfer, Arne/Schneid, Theo/Möller, Renate (2018): Gewalt in Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Empirische Ergebnisse – Theoretische Reflexionen – Handlungsempfehlungen. Frankfurt a.M.: Wochenschau.

Sturzenhecker, Benedikt (2008): Zum Bildungsanspruch von Jugendarbeit. In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (Hg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS., S. 147-166.

Thole, Werner (1991): Familie - Szene - Jugendhaus. Alltag und Subjektivität einer Jugendclique. Opladen: Leske + Budrich.

Unterkofler, Ursula (2014): Gewalt als Risiko in der offenen Jugendarbeit. Eine professionstheoretische Analyse. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.

Ein Raum zum Chillaxen?!

Jugendprojekt Falkenzentrum Süd

Stephan Trzos
Pädagogische Leitung Falkenzentrum Süd, Essen

Bei einer offen beworbenen Auftaktveranstaltung haben wir den Besucher*innen des Falkenzentrum Süd unser Vorhaben vorgestellt und gezielt Teenies angeworben. Außerdem wurden bereits erste Ideen und Wünsche für den neuen Gruppenraum gesammelt und diskutiert. Nach weiteren offenen Treffen hat sich eine im Kern konstante Gruppe von 2 Jungen und 4 Mädchen gebildet, die sich wöchentlich mit einer Honorarkraft als Gruppenleitung zur Planung und Umgestaltung des Raumes getroffen haben.

In der Anfangsphase hat die Gruppe sich erst einmal näher kennen gelernt. Die Teenies haben sich über gemeinsame Interessen ausgetauscht und überlegt, was ihnen grundsätzlich am Jugendzentrum gefällt und was nicht. So wurde sehr deutlich, dass ein eigener Raum für „die älteren“ fehlt, indem man auch mal unter sich sein kann. Mit Hilfe verschiedener Moderationsmethoden für Jugendbeteiligung wurden folgende Nutzungsmöglichkeiten festgehalten:

- ein Rückzugsraum ohne kleine Kinder
- Playstation und generell Konsolen spielen
- Filme und youtube gucken
- Musik hören über Bluetooth
- gemütliche Couchen zum Sitzen
- zusammen Spiele spielen
- gemeinsam am Tisch essen
- freies WLAN
- Computer zocken
- ins Internet gehen
- mal was ausdrucken können (z.B. für die Schule)

„Die Teenies haben sich über gemeinsame Interessen ausgetauscht und überlegt, was ihnen grundsätzlich am Jugendzentrum gefällt und was nicht.“

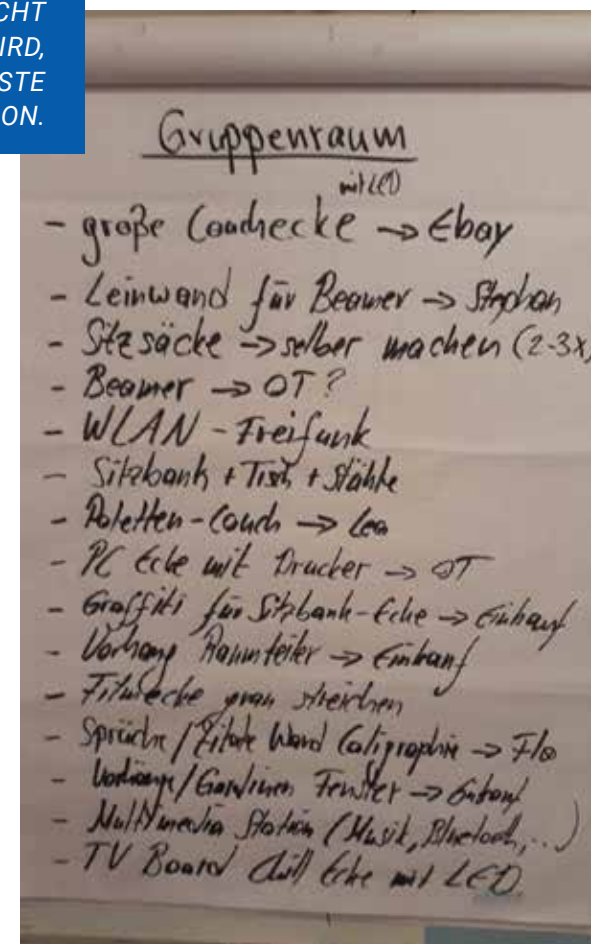


EINEN RAUM IM JUGENDZENTRUM ZU BEKOMMEN, DER NICHT STÄNDIG BEAUF SICHTIGT WIRD, BRACHTE WOHL DIE MEISTE MOTIVATION.

In der zweiten Phase ging es dann inhaltlich um die Raumaufteilung und Gestaltung der einzelnen Bereiche im Raum. Hierzu haben die Teenies selbst Grundrisse des Raumes gezeichnet und sich als Raumausstatter*innen ausprobiert. Die Teenies einigten sich auf einen gemütlichen Sitzbereich mit vielen Couchen, einem Beamer und Leinwand, so wie einer Multimedia Station zum Musik streamen, Konsole spielen und Filme schauen. Außerdem sollte es eine Computerecke geben, wo man PC-Games spielen, aber auch mal was recherchieren und für die Schule ausdrucken kann. Eine Sitzecke mit Stühlen, großem Tisch und Sitzbank für Gesellschaftsspiele, gemeinsames Essen und kreative Aktivitäten, wie Basteln oder Malen haben sie ebenfalls geplant.

Während des Aushandlungsprozesses wurde immer wieder deutlich, wie wichtig den Teilnehmer*innen die Rückzugsmöglichkeit und das „alleine unter Gleichaltrigen sein“ war. Einen Raum im Jugendzentrum zu bekommen, der nicht ständig beaufsichtigt wird, brachte wohl die meiste Motivation.

Nach ausführlicher Planungsphase folgte die Umsetzung. Einige Ideen und Wünsche konnten leider aus finanziellen Gründen nicht berücksichtigt werden. Beim Thema „Gemütliche Couchen“ beispielsweise wurde von Beginn an transparent gemacht, dass hier keine neuen Couchen gekauft werden können. Vielmehr wurden Möglichkeiten vermittelt selbst Sitzmöbel zu bauen, bzw. Wege aufgezeigt auch kostenlos an Möbel zu kommen. Die Gruppe hat sich schließlich für letzteres entschieden.





Der Raum musste zuerst entrümpelt und ausgeräumt werden. An mehreren Nachmittagen sollte der Raum gestrichen, ein altes Bücherregal aufgewertet, Vorhänge genäht und Wände bemalt werden. Die Umsetzung der geplanten Ideen war die größte Herausforderung, was vor allem am Entwicklungsstand der 12-13jährigen Teilnehmer*innen lag. Die Ausdauer der Teilnehmer*innen war stets sehr kurz, um alle Aufgaben umzusetzen, was die gesamte Umsetzungsphase sehr in die Länge zog. Nach und nach hat sich die Gruppe dann auch von einigen Zielen entfernt, bzw. diese aus den Augen verloren.

Was sich in der Planung als „einfach zu realisieren“ anhörte wurde, in der Ausgestaltung plötzlich zum deutlichen Kraftakt für alle Beteiligten.

Der neue Gruppen- und Freizeitraum ist bis dato (April 2019) nicht fertig gestellt worden. In der Gruppe gab es einen Konflikt zwischen zwei Mädchen, der die gesamte Gruppe für einige Wochen zerriss. Der Konflikt konnte zwar geklärt werden, doch die Teilnehmer*innen nähern sich aktuell erst wieder einander an, so dass nun auch die Arbeit im Gruppenraum wieder aufgenommen wird.

AUSWERTUNG:

Leider konnten nicht alle Projektziele bis dato erfüllt werden. Die Gruppe ist durch den Konflikt etwas zurückgeworfen und muss sich neu finden. Der Wunsch, den Raum fertig zu stellen ist durchaus vorhanden, allerdings fehlt derzeit die Motivation. Es kommen immer wieder vereinzelt Teilnehmer*innen der Gruppe ins Haus, so dass auch die Fertigstellung des Gruppen- und Freizeitraumes nur mühsam voran geht. Bis hierhin war es allerdings auch schon ein langwieriger Prozess aus Sicht einzelner Teilnehmer*innen. Dass die Teilnehmer*innen alle verhältnismäßig jung sind für ein solches Projekt, muss hier neben der Konfliktsituation in der Gruppe berücksichtigt werden. Aktuell versuchen wir die Gruppe wieder zusammen zu bringen und erneut den Spaß am eigentlichen Projekt zu fokussieren.

Der Kinderrat in den Sprachferien

Reflexionen zum Projekt

Theo Schneid

Diplom-Sozialarbeiter und Diplomsozialwissenschaftler, Lehrbeauftragter an der Hochschule RheinMain, Wiesbaden

In der Jugendbildungsstätte Forsthaus Hasenacker werden seit 2006 sogenannte Sprachferien durchgeführt. Dabei sind ca. 40 Kinder im Grundschulalter und etwas darüber für zwei Wochen in der Jubi untergebracht. Im Jahre 2013 haben wir begonnen, ein Partizipationsmodell innerhalb dieser Sprachferien zu erproben. Die Ausgangsfrage lautet: Wie schaffen Menschen die friedliche Lösung eines Konfliktes. Dabei halte ich die Theorie der sozialen Normen, die davon ausgeht, dass die Einhaltung dieser Normen durch eine gesellschaftlich akzeptierte Instanz überwacht wird, z.B. soziale Kontrolle, für unzureichend. Es bleibt dabei meist etwas im Dunkeln, wie und von wem diese soziale Kontrolle ausgeübt wird und an welchen Werten man sich dabei orientiert. Dahrendorf nennt dies die „ärgerliche Tatsache der Gesellschaft“ – sie übt Zwang aus, man kann ihr, ihren Erwartungen und Sanktionen nicht entfliehen. (Vgl. Dahrendorf, 2006) Man wird überwacht und mit Hilfe von Sanktionen dazu gebracht die Normen einzuhalten. Ich sage nun nicht, dass es diesen sozialen Druck und die Kontrolle nicht gibt. Unklar ist aber, wie diese gesellschaftliche Instanz entsteht und wer diese Instanz legitimiert und wie genau diese Instanz aussieht. Bei diesem Verständnis verbergen sich meist Machtmechanismen, die mehr oder weniger offen wirken.

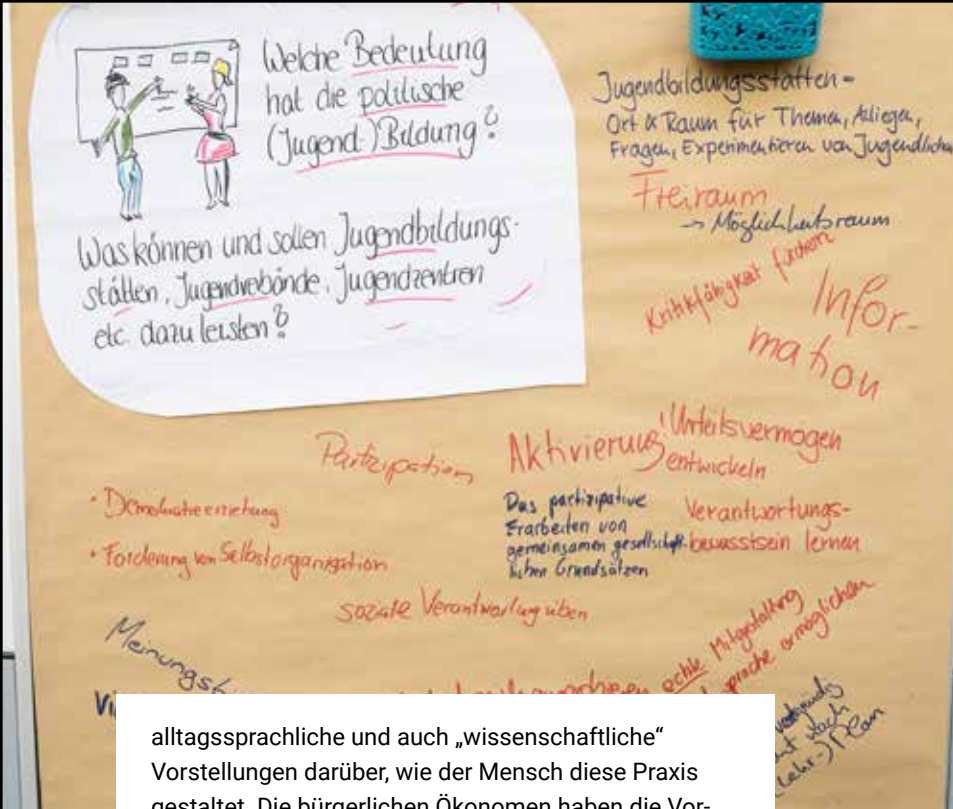
ZUR SOZIOLOGIE DES KINDERRATS. WIE KANN DAS SELBSTBESTIMMUNGSINTERESSE DER SUBJEKTE GEACHTET WERDEN?

Bei den Prozessen sozialer Kontrolle ist unklar, wie die Selbstbestimmungsrechte der Subjekte gewährleistet werden sollen. Für unser Projekt geht es jedoch vielmehr um die Frage, wie in diesem Prozess die Herbeiführung friedlicher Kooperation die Selbstbestimmungsinteressen der Subjekte sichergestellt werden können.

Wenn wir diese Ausgangsfrage, unter Berücksichtigung der Selbstbestimmungsrechte, beantworten können, wissen wir wie Menschen in Konflikten ihre Interessen zur Geltung bringen können, ohne physische Gewalt anzuwenden und wie sie, weitgehend ohne für sie unkontrollierbare Fremdbestimmung, agieren können. Das kann auch als die Möglichkeit zur (politischen) Partizipation bezeichnet werden.

Unsere Bezugspunkte für die folgenden Überlegungen sind vor allem die Arbeiten von Norbert Elias, Pierre Bourdieu und Luc Boltanski. Boltanski geht davon aus, dass es nicht selbstverständlich ist, dass die Menschen gewaltfrei kommunizieren und kooperieren. Nicht die Unordnung ist erklärungsbedürftig, sondern die Ordnung. Michael Tomasello sieht das, auf Grund seiner Forschungen etwas anders. (Tomasello, 2010) Er geht davon aus, dass ist die Fähigkeit zur altruistischen Kooperation „angeboren“ ist. Damit ist aber keine genetische Festlegung gemeint, sondern Tomasello geht von einer, in der Evolution stattgefundenen kulturellen Vererbung aus, die dazu geführt hat, dass Kooperation nicht speziell gelernt werden muss, aber sehr wohl verlernt werden kann. Damit kämen wir in etwa wieder zu der Position von Boltanski, der von der Unvermeidbarkeit von Unsicherheit ausgeht. Das ist aber ein theoretisches Problem, das uns hier nicht weiter beschäftigen soll. Es bleibt das Problem: Wie wird Kooperation ohne Gewalt gesichert oder (nach Boltanski) hergestellt?

Wenn wir Boltanski (und auch Bourdieu) folgen, dann stehen den Menschen zwei Handlungsmodi zur Verfügung. Boltanski spricht von praktischem oder pragmatischem Handlungsregister und von einem reflexiven (metapragmatischen) Handlungsregister. Bourdieu spricht von praktischer und theoretischer Vernunft oder Logik. Die Wörter praktisch, pragmatisch und metapragmatisch verweisen auf den Begriff Praxis. Praxis ist etwas, in das jeder Mensch in seiner alltäglichen Lebensführung permanent verwickelt ist. Es gibt einige



alltagssprachliche und auch „wissenschaftliche“ Vorstellungen darüber, wie der Mensch diese Praxis gestaltet. Die bürgerlichen Ökonomen haben die Vorstellung vom „homo ökonomus“ verbreitet. Das ist die Vorstellung, dass der Mensch ständig Kosten-Nutzen-Analysen anstellt und sich dann für die günstigste Variante entscheidet. Diese Überlegungen können eine Rolle spielen. Das tun sie aber nicht immer. Eine weitere Vorstellung geht davon aus, dass der Mensch sich von seinem rationalen Bewusstsein leiten lassen sollte. Alltagssprachlich zeigt sich das in dem weit verbreiteten, auch von Pädagog*innen oft zitierten Spruch: „Erst Denken, dann handeln!“ Natürlich weiß inzwischen auch jeder, dass es zu sogenannten irrationalen Handlungen kommen kann.

Das praktische Handlungsregister und die praktische Logik entwickelt und entfaltet sich im Laufe der Sozialisation. Der Habitus (Bourdieu) bildet sich heraus. „Habitus, [...] das ist eine allgemeine Grundhaltung, eine Disposition gegenüber der Welt, die zu systematischen Stellungnahmen führt. Es gibt mit anderen Worten tatsächlich – und das ist meiner Meinung nach überraschend genug – einen Zusammenhang zwischen höchst disparaten Dingen: wie einer spricht, tanzt, lacht, liest, was er liest, was er mag, welche Bekannte und Freunde er hat usw. – all das ist eng miteinander verknüpft.“ (Bourdieu, 2005, S. 31f) Man kann auch sagen: Der Habitus, das sind die in Körper und Geist inkorporierten Gewohnheiten und Denkmuster. Eine wichtige Rolle spielt dabei das Gedächtnis.

Entgegen den eben erwähnten unterschiedlichen Vorstellungen über das menschliche Handeln und seine Gründe, gehe ich davon aus, dass menschliches Handeln im Prinzip immer im „praktischen Handlungsregister“ stattfindet. Man kann sagen, der Habitus wird aktiv. Das Bewusstsein kann, muss aber nicht beteiligt sein. Im Gegenteil, bei zahlreichen Handlungsweisen, insbesondere bei denen die sich quasi automatisch vollziehen (Beispiel Auto fahren), ist die Einschaltung des Be-

wusstseins eher kontraproduktiv. Das Handeln verfügt über eine gewisse Toleranz gegenüber Handlungsweisen der Kooperationspartner, die dem Handlungsablauf nicht ganz entsprechen. Wenn Kinder spielen, werden oft kleine „Unregelmäßigkeiten“ toleriert und der Handlungsablauf wird nicht unterbrochen. Allerdings muss man hier erwähnen, dass Kinder andererseits schnell in heftige Konflikte geraten können und dabei kommt es dann schnell auch zu Rangeleien. Das gilt nicht nur für Kinder, sondern auch für Handlungsabläufe von Erwachsenen, z. B. von Handwerkern, also in beruflichen Handlungsabläufen. Wenn z.B. Dachdecker arbeiten, müssen ihre Handlungen ziemlich genau aufeinander abgestimmt sein. Hier sind auch die Handlungsabläufe in Ehen und Familien zu nennen.

Es können nun auch Fälle auftreten, in denen der Handlungsablauf so stark gestört wird, dass er unterbrochen wird und man muss den anstehenden Konflikt lösen.

BEISPIEL FUSSBALL:

Frage: Ist das „Anrempeln“ um in Ballbesitz zu kommen noch tolerierbar oder wird es als „Foul“ empfunden und das Spiel wird unterbrochen. Dann kann der Konflikt nicht von den beiden beteiligten Spielern gelöst werden. Die Gefahr, dass es zu Handgreiflichkeiten oder heftigen Schimpfereien kommt, wird dann akut, wenn es ein Spiel ohne Schiedsrichter ist. Was kann man tun?

Luc Boltanski hat diese Probleme näher untersucht. Er erläutert, die mit einem Körper ausgestatteten Subjekte sind durch diesen Körper immer konkret im Raum situiert. Sie können nicht ohne weiteres einen intersubjektiven Standpunkt einnehmen. Man kann nicht davon ausgehen, dass das Subjekt praktisch den Standpunkt, die Position eines anderen Subjektes einnehmen kann. Es kann zwar

gegenüber Regelverletzungen der anderen Subjekte tolerant sein, bis zu einem gewissen Grad. Es kann andere Subjekte anerkennen, kann aber nicht deren Standpunkt einnehmen. Es muss geklärt werden, wie Intersubjektivität möglich sein soll, wenn der Konflikt zu „stark“ wird und wie die Intersubjektivität hergestellt werden kann, ohne dass das Subjekt durch Fremdbestimmung negiert wird. Also wenn ein Akteur, der mächtiger ist als die Kinder, durch den Einsatz verbalen Drucks (oder auch physischer Gewalt), durchaus mit Berufung auf Regeln und Normen, den Konflikt beendet und möglicherweise noch Sanktionen verhängt. Damit wird in gewisser Weise die Selbstbestimmung des Subjektes verletzt.

Hier kommen die Institutionen ins Spiel. Boltanski unterscheidet zwischen Welt und Realität. Die Welt ist „ – mit Wittgenstein gesprochen - »alles was der Fall ist.«“ (Boltanski, Soziologie und Sozialkritik, 2010) Daneben gibt es das, was von den Menschen im Prozess der „sozialen Konstruktion der Wirklichkeit“ geschaffen wird – und das nennt Boltanski Realität. Boltanski führt den Begriff der Institution ein und bemerkt, dass dieser Begriff in der Soziologie und in der Alltagssprache sehr präsent ist, aber in vielfältiger Weise benutzt wird. Institutionen sind für Boltanski Produkte der „sozialen Konstruktion“, sie sind also Teil dessen, was er Realität nennt. Sie existieren weitgehend in symbolischen Formen. Diese Formen können aber auch als materielle Artefakte auftreten. Ein Beispiel ist das Geld. Die Geldscheine haben nur deshalb einen Wert, weil alle davon ausgehen, dass dieses Stück Papier diesen Wert hat. Wenn diese Akzeptanz bei den Menschen verschwindet, wie das beispielsweise beim Ende der DDR passiert ist, dann verliert dieses Papier (die Ostmarkscheine) ihren Wert und keiner will sie mehr haben.

Obwohl Institutionen „soziale Konstrukte sind“ existieren diese Institutionen und man kann sagen, sie existieren als „körperlose gesellschaftliche Wesen“, die durch materielle Artefakte oder auch durch körperliche Subjekte repräsentiert werden können. Boltanski weist auch darauf hin, dass die Institution von den Mitteln und Methoden, die ihr zur Verfügung stehen, unterschieden werden müssen. Das Recht ist eine Institution, die man dazu noch differenzieren kann in Privatrecht, öffentliches Recht, Familienrecht, Handelsrecht und Strafrecht. Die Mittel, Gerichte, Richter, Anwaltskanzleien, Polizei etc. werden oft im Sprachgebrauch auch als Institution bezeichnet, sind aber eigentlich nur die „Mittel, mit denen Institutionen ausgestattet sein müssen, um in der Welt der Körper (Subjekte) wirken zu können.“ (Boltanski, Soziologie und Sozialkritik, 2010)

Kommen wir zum Fußballspiel zurück – die Spielregel ist eine Institution, die von einem mit einem Körper versehenen Schiedsrichter vertreten wird. Die Spielregel/ Institution kann nicht agieren und nicht sprechen. Um

klar zu machen, dass der Schiedsrichter nicht der Franz Müller ist, sondern, dass er die Autorität der Spielregeln vertritt, ist er mit speziellen Symbolen ausgestattet: schwarzes Trikot, die Pfeife und die roten und gelben Karten.

Es kann trotzdem zu einem „hermeneutischen Konflikt“ kommen, wie Boltanski das nennt. Dem Schiedsrichter werden eigene Interessen unterstellt, seine „Objektivität“ wird angezweifelt. Das geschieht durch die Zuschauer (Eltern bei Kinder- und Jugendspielen), teilweise auch durch die Spieler und oft auch durch den Trainer am Spielfeldrand. Die Antwort des Schiedsrichters ist dann oft die gelbe und rote Karte, womit die Autorität des „körperlosen Wesens“ wieder hergestellt wird oder werden soll. Das gelingt aber wohl nicht immer, wie die Vorkommnisse, die sich am Rande von Regionalligen und vor allem bei Jugend- und Kinderspielen zeigt. Es gibt Hinweise, dass die verbalen und sogar körperlichen Angriffe auf Schiedsrichter hier zugenommen haben. Es liegt wohl auch daran, dass die Mittel des Schiedsrichters, Pfeife, rote und gelbe Karten gegenüber den Zuschauern weitgehend wirkungslos sind.

Übertragen wir das auf unsere Situation: Die Kinder in den Sprachferien bewegen sich, außer wenn sie schlafen, im „pragmatischen Handlungsregister“. Hier kann es auch zu Unterbrechungen und Störungen kommen.

Wir haben den Kindern das Recht gegeben, eine Institution geschaffen, solche Störungen zur Beschwerde zu bringen. Bevor wir diese neue Institution geschaffen haben gab es natürlich die kodifizierten und informell vorhandenen Handlungsregeln. Diese Institution wirkte normalerweise durch die „körperlichen Subjekte“, die sich zu Sprecher*innen der Institution machen. Das sind die Leitung, die Teamer*innen und sonstige Mitarbeiter*innen in der JUBI. Für die neue Institution Beschwerderecht mussten also auch körperliche Subjekte gefunden werden, die für die Institution sprechen konnten. Wir haben also einen weiteren „Körper“ zur Verfügung gestellt, nämlich den jeweils ausgelosten Kinderrat. Er ist mit Symbolen ausgestattet, nämlich der Tisch und sein Platz bei der „Versammlung“. Die runden Karten mit den Paragrafen sind ebenfalls Symbole seiner Autorität. Wir haben ebenfalls ein kodifiziertes Recht, die Paragrafen zur Verfügung gestellt. Damit kann das „körperlose Wesen“ sprechen. Wenn der „Kinderrat“ spricht, sprechen nicht die konkreten Kinder, sondern die Institution, die zusätzlich geschaffenen Handlungsregeln, die Verfassung und die §§ und natürlich das Beschwerderecht. Diese neue Institution und deren Sprecher*innen in den Sprachferien schränkt den Einflussbereich der bisherigen Handlungsregeln und deren Sprecher*innen (Leitung etc.) ein.

Der Kinderrat soll helfen, dass ein Konflikt zwischen zwei oder mehr körperlichen Subjekten/Kinder gelöst wird, indem er die Institution Regeln ins Spiel bringt. Diese kann, verkörpert durch die Kinder einen „Richterspruch“ fällen. Das ist ein sprachlicher Akt: „Du hast unrecht gehandelt und musst dich entschuldigen!“ Die Wirkkraft bezieht der „Richterspruch“ nicht dadurch, dass Mike oder Aische ihn aussprechen, sondern dass Vertreter*innen der neu geschaffenen Institution Kinderrat ihn aussprechen.

Mit diesem Spruch kann es zu einem „hermeneutischen Konflikt“ kommen. Das heißt andere Kinder, die im Plenum sitzen, sind mit dem Spruch nicht einverstanden. Der Kinderrat muss dieses Einverständnis einholen (siehe Verfassung und §§), dann muss der Kinderrat erneut beraten und kann dann allerdings rechtsverbindlich entscheiden.

Die Diskurse, in den die Vertreter*innen des Kinderrates ein Urteil finden wollen, folgen bestimmten „Grammatiken“. Boltanski und Thevenot haben (für die Welt der Erwachsenen) fünf solcher „Grammatiken“ gefunden, sie nennen sie „Gemeinwesen“ (cité). Gefunden haben sie die, in typischen und klassischen Argumentationsweisen der politischen Theorie. Sie können sich auch überschneiden und überlagern. Beispiel: Im Gemeinwesen der Inspiration (Augustinus Gottesstaat), ist ein „höheres Wesen“, meist Gott, der Bezugspunkt für das Finden von Gerechtigkeit. Das scheint eine „Grammatik“ zu sein, die auch die Kinder in Piagets Beobachtungen (Piaget, 1954) angewandt haben. Sie wurden gefragt, wo die Regeln für das Murren herkommen. Antworten: Die gab es schon immer, oder kommen vom Vater, der hat sie von den Herren der Stadt, oder auch von Gott bekommen. Das heißt, man kann auch in den Gerechtigkeitsdiskursen der Kinder bestimmte Grammatiken erkennen. Hier liegt möglicherweise ein Ansatzpunkt, um mit sokratischen Gespr chsmethoden das Einüben von Gerechtigkeitsdiskursen zu üben.

Diese Art und Weise, Konflikte zwischen handelnden Subjekten zu lösen, kann in allen möglichen Konflikten, die im zwischenmenschlichen Bereich auftauchen, angewandt werden. Dabei ist es gleichgültig, ob es sich um Kinder und Jugendliche oder um Erwachsene handelt.¹ Ob es sich um Handwerker, Angestellte, Manager oder Politiker handelt. Es scheint daher sinnvoll, Kindern möglichst frühzeitig und ausgiebig die Möglichkeit zu geben, diese Art der Konfliktlösungen zu üben. Sie erfahren und damit können sie auch lernen, wie man seine Interessen äußert und zur Geltung bringen kann, wie man mit Hilfe einer intersubjektiven Institution

¹ Siehe dazu den Film nach einem Theaterstück von Yasmina Reza „Der Gott des Gemetzels“, in dem zwei Elternpaare diskutieren wollen, wie sie mit den Regelverst en ihrer Söhne – die hatten sich geschlagen – umgehen wollen. Es ist ein Lehrstück dazu, was passiert, wenn es nicht gelingt eine Institution wirksam ins Spiel zu bringen, mit deren Hilfe intersubjektive Verständigung erreicht werden könnte. (Reza, 2014)

einen Kompromiss erreichen kann, wie man sich nicht handgreiflicher Gewalt bedienen muss, um Konflikte zu lösen, sondern mit Hilfe der Sprache unterschiedliche Interessen und Standpunkte verhandelt (also partizipiert) und den Konflikt löst. Sie können die grundlegende Fähigkeit zur Politik erlernen. Die Betonung liegt hier auf „können“.

EINIGE PÄDAGOGISCHE ÜBERLEGUNGEN

In diesem Abschnitt soll etwas genauer gefragt werden, was Kinder und Jugendliche in einem solchen Partizipationsprojekt lernen können. Wenn es bei der Partizipation darum geht, an etwas teilzunehmen und dabei auch über das, was da geschieht, mitzubestimmen. Damit stellt sich zunächst die Frage: Was sind die Bereiche an denen Jugendliche beteiligt sind, ohne dass sie sich bewusst hinein begeben müssen? Das ist zunächst das alltägliche Leben in Familie, Freizeit, Schule und Ausbildung. Diesen Bereichen können junge Menschen sich gar nicht oder nur schwer entziehen. In die Familie wird man hineingeboren. Freizeit ist ein zeitlicher Raum, der nicht direkt von Einflüssen der Familie, Schule oder Ausbildung bestimmt ist. Hier können Jugendliche mehr oder weniger frei wählen, an welchen Möglichkeiten sie sich in diesem „Raum“ beteiligen – und sie entwickeln in der Regel ein Eigeninteresse, sich an diesen Möglichkeiten zu beteiligen.

Ein weiterer wichtiger Bereich ist die Schule und Ausbildung spätestens mit dem Beginn der Schulpflicht, die in der Regel mit 6 Jahren beginnt. Auf Grund der Schulpflicht müssen Kinder und Jugendliche sich beteiligen. Ausbildung ist zwar keine Pflicht, es besteht aber ein hoher sozialer Druck, sie zu absolvieren. Beides steht unter einem hohen Druck, gesellschaftlicher und familiärer Erwartungen, obwohl der Zugang zur Ausbildung für bestimmte Gruppen von jungen Menschen heute nicht ganz einfach ist. Was andererseits nicht bedeutet, dass auch hier Partizipationsmöglichkeiten eröffnet werden sollten.

Jugendarbeit findet in der Freizeit statt und damit ist der Bereich bestimmt, in dem das oben beschriebene Projekt stattfindet, in dem versucht wird Partizipationsmöglichkeiten zu fördern, anzuregen und Möglichkeiten des Ein bens zu schaffen.

DABEI GEHEN WIR VON DREI PRÄMISSEN AUS:

Das Recht der Partizipation kann nicht an vorab stattgefundene Lernprozesse gebunden werden, sondern steht Kindern und Jugendlichen ohne Wenn und Aber zu.

Die Fähigkeiten, dieses Recht wahrzunehmen, ist etwas, was wahrscheinlich nicht sofort perfekt gelingen wird. Deshalb stellt das Projekt ein Erfahrungsfeld dar, nach Einübung von Partizipationsmöglichkeiten in einem Bereich, an dem Kinder und Jugendliche elementar teilnehmen.

Mit diesen Erfahrungsmöglichkeiten und den eventuell stattfindenden Gewöhnungen an die Wahrnehmung seiner Rechte verbindet sich die Hoffnung, dass Kinder und Jugendliche diese Erfahrungen auch auf andere Bereiche übertragen.

DIE PRAKTISCHEN SCHRITTE ZUR EINRICHTUNG EINES PARTIZIPATIONSMODELLS

Ein solches Modell hat die folgenden wichtigen Grundbestandteile, die von Beginn an vorhanden sein müssen:

Ein unhintergehbare Beschwerderecht für **alle** Akteur*innen in der Einrichtung. Dieses Beschwerderecht müssen die Mitarbeiter*innen in den teilnehmenden Einrichtungen akzeptieren.

In den Einrichtungen werden Gremien geschaffen, besetzt von Kindern und Jugendlichen, die auf der Grundlage eines Kodex die Beschwerden verhandeln und Entscheidungen treffen, die sich an folgende Schritte halten:

Die Beschwerde ist rechtens oder unberechtigt.

Wenn die Beschwerde als berechtigt gesehen wird, folgt daraus: Der/die Beschuldigte ist verantwortlich, aber ihm/ihr wird verziehen und er/sie muss sich entschuldigen.

Mit der Verhandlung ist die Beschwerde erledigt.

Erwachsene können sich auch beschweren, können aber nicht Teil des Gremiums sein. Erwachsene können auch Ziel der Beschwerde sein und unterliegen ebenfalls den Regeln dieses Modells.

Es wäre wünschenswert, wenn sich eine weitere Institution in der Einrichtung bildet, in der über das Zusammenleben beraten und beschlossen werden kann, ohne dass es vorher eine Beschwerde gab: also eine parlaments hnliche Einrichtung.

ANHANG

Die Verfassung der Sprachferien in der Jugendbildungsstätte Forsthaus Hasenacker

Artikel 1: Die Würde des Menschen ist unantastbar.

Artikel 2: Alle Teilnehmer der Sprachferien sind gleichberechtigt. Es gibt ein Beschwerdeverfahren, in dem der Kinderrat über Beschwerden und Konflikte entscheidet.

Artikel 3: Alle Entscheidungen, die die Sprachferien und die Teilnehmenden betreffen, werden basisdemokratisch entschieden.

Artikel 4: Es gibt einen organisatorischen Rahmen, der nicht verändert werden kann und für die Teilnehmenden bindend ist. Die Hausregeln.

Artikel 5: Die Artikel 1-5 sind nicht veränderbar.

Die Kinderrat entscheidet nach folgenden Paragrafen:

§1 Der Kinderrat betrachtet den Fall als geklärt

§2 Der Kinderrat stellt fest, dass keine Schuld besteht. Die Beschwerde beruht auf einem Missverständnis

§3 Der Kinderrat stellt fest, dass absichtlich eine falsche Beschwerde eingereicht wurde. Die Person, die sich beschwert hat, wird aufgefordert, sich dafür vor der Versammlung zu entschuldigen.

§4 Der Kinderrat stellt fest, dass die beschuldigte Person nicht absichtlich falsch gehandelt hat. Sie soll sich trotzdem entschuldigen. Der Kinderrat erachtet den Fall für abgeschlossen.

§5 Der Kinderrat stellt fest, dass die beschuldigte Person absichtlich falsch gehandelt hat. Sie soll sich (privat) bei der betroffenen Person entschuldigen.

§6 Der Kinderrat stellt fest, dass die beschuldigte Person absichtlich falsch gehandelt hat. Sie soll sich öffentlich bei der betroffenen Person entschuldigen.

§7 Der Kinderrat stellt fest, dass der Fall so schwerwiegend ist, dass er von den Teamer behandelt und geklärt werden soll.

Das Beschwerderecht

Du bist der Meinung, dass sich jemand (z.B. andere Kinder, Teamer oder sogar man selbst) falsch verhalten hat und der Kinderrat d ruber entscheiden soll.

Du nimmst einen „Anzeigezettel“, f llst ihn möglichst ausführlich aus.

Du gibst die Anzeige bei A. oder M. ab oder wirfst ihn in die Box.

Alle Anzeigen müssen dem Kinderrat zur Kenntnis gebracht werden. Zu Beginn des Kinderrates werden drei Kinder ausgelost, die nicht an einem Konflikt beteiligt sind. Sie entscheiden über den Fall nach den vorliegenden Paragrafen.

Weitere Regeln für das Beschwerderecht:

Jede gestellte Anzeige muss vor dem Kinderrat behandelt werden.

Nur der/die Steller*in der Anzeige kann sie zurück ziehen.

Anzeigen können immer alleine oder nach dem Mittagessen mit Hilfe von A. und M. gestellt werden.

Wenn die Zeit vor dem Abendessen für den Kinderrat nicht ausreicht, wird dieser nach dem Essen fortgesetzt.

Wenn mehr als die Hälfte der beim Kinderrat anwesenden Kinder es fordert, muss der Fall erneut verhandelt werden. Die dann erfolgte Entscheidung ist bindend.

Die Entscheidungen des Rates werden bildlich (mit Smileys) dargestellt und vorgelesen.

Die Entscheidungen werden aus den Paragrafen der Verfassung entnommen.

Alle Beschlüsse des Kinderrates werden schriftlich festgehalten.

Literaturverzeichnis

Boltanski, L. (2010). *Soziologie und Sozialkritik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Boltanski, L., & Th venot, L. (2007). * ber die Rechtfertigung. Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft*. Hamburg.

Bourdieu, P. (2005). Die feinen Unterschiede. In P. Bourdieu, *Die verborgenen Mechanismen der Macht* (S. 31-47). Hamburg.

Dahrendorf, R. (2006). *Homo Sociologicus*, Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der sozialen Rolle. Wiesbaden

Damasio, A. (2011). *Selbst ist der Mensch*. München: Siedler.

Kaufmann, J. C. (1999). *Mit Leib und Seele. Eine Theorie der Haushaltst tigkeit*. Konstanz.

Korczak, J. (1999). *Sämtliche Werke, Bd. 4. Gütersloh*.

Korczak, J. (2004). *Sämtliche Werke, Bd. 9. Gütersloh*.

M ller, B. (2013). Plädoyer für einen gemeinsamen Erziehungsbegriff von Jugendarbeit und Schule. *deutsche jugend*(7-8/2013), S. 301-313.

Piaget, J. (1954). *Das moralische Urteil beim Kind*. Zürich: Rascher Verlag.

Reza, Y. (2014). *„Der Gott des Gemetzels“*. Lengwil am Bodensee.

Tomasello, M. (2010). *Warum wir kooperieren*. Frankfurt/M.

Warum Kooperationen innerhalb der Jugendarbeit wichtig sind

Aktuelle polit-ökonomische Tendenzen und ihre Auswirkungen auf Jugendarbeit und Jugendverbandsarbeit

Ronja Inhoff

MA Management von sozialwirtschaftlichen und diakonischen Einrichtungen, Jugendbildungsstätte Freizeitwerk Welper e.V., Schwerpunkte Jugendbildung und Empowerment von Gruppen mit besonderen Bedarfen.

Die politische Bildung in Jugendverbänden folgt einer eigenen Logik in Abgrenzung zu formalen Bildungsinstitutionen. „Trägerpluralismus, demokratiepolitisches Selbstverständnis, Differenziertheit in Konzepten und Ansätzen, Formaten, Themen und Praxis, Freiwilligkeit in der Teilnahme, professionelle Ausgewiesenheit, experimentierfreudige und innovative Orte, Vernetzung und Kooperation sowie spezifische Orte non-formaler Bildung für Jugendliche und Erwachsene, für Familien und Senioren“, gehören dabei zum Portfolio der Bildungsarbeit.¹ Dies gilt auch insbesondere für die jugendverbandliche Bildungsarbeit. „Die Bildungsangebote der Jugendbildungsstätten sind partizipativ ausgerichtet und orientieren sich in erster Linie an den Lebenslagen, Wünschen und Bedürfnissen der jungen Zielgruppe. Diese Angebote sind Einstieg in weitere Angebote von Jugendverbands- und Jugendarbeit.“² In Zusammenhang bekommt auch der Begriff der Parteilichkeit für junge Menschen eine besondere Bedeutung.

Schließlich ist diese zentral für eine Jugendarbeit, die sich authentisch an Kindern und Jugendlichen ausrichten will. Auch in der Jugendbildungsstätte (JuBi) Welper sind wir daher parteilich, lassen uns von Werten wie Partizipation, Solidarität und Fairness leiten und sind immer wieder daran interessiert, uns neu auszurichten, vieles auszuprobieren, andere Menschen und Ideen kennenzulernen.

DER UMGANG MIT PARTIZIPATION IN BILDUNGSPROZESSEN

In der Bildungsstätte finden viele Seminare und Tagungen mit einer Vielzahl unterschiedlicher Gruppen statt. Es handelt sich um kurzzeitpädagogische Maßnahmen, so dass aufgrund der wechselnden Gruppenteilnahme weitestgehend wenige langfristigen Beziehungen und Kontakten zu Jugendlichen und Jugendgruppen existieren. Jugendbildner*innen in der Jugendbildungsstätte sind also mit der Herausforderung konfrontiert, ein

höchstmögliches Maß an Partizipation zu gewährleisten, wenn gleichzeitig ein Austausch über Bedürfnisse und Interessen in der Regel erst vor Ort stattfindet.

Selbstverständlich bleibt eine Masse an Fachliteratur, z.B. aus der Jugendforschung. Um aber jüngere Menschen nicht bloß als Waben o. ä. vor Augen zu haben, so wie bspw. aus der Sinus-Milieustudie bekannt³, brauchen politische Bildner*innen Fachkolleg*innen als Ansprechpartner*innen.

Die Kolleg*innen bspw. aus Einrichtungen der Offenen Tür besitzen besondere Zugänge, stabile Beziehungen zu den Jugendlichen und haben daher die praktische Expertise was „ihre“ Jugendlichen wünschen, was sie interessiert, wofür sie brennen. Eine Kooperation mit Fachkräften aus der Jugendverbandsarbeit, sowie aus der Offenen Kinder- und Jugendarbeit folgt damit den Prinzipien den Kindern und Jugendlichen das bestmögliche Bildungsangebot anzubieten, Ansätze zu finden, die Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit weiter zu entwickeln, so auch die Jugendarbeit zu stärken.

Neben den Herausforderungen im Rahmen der Jugendbildungsplanung ergeben sich auch viele Herausforderungen aufgrund der problematischen Verortung von Partizipation im Rahmen der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung. So werden Kooperationen innerhalb der Jugend(bildungs-)arbeit, die im Interesse aller Kinder und Jugendlichen stattfinden, in Zeiten von einem offenen Rechtsruck der Gesellschaft wie auch der Ablehnung alternativer Lebensentwürfe, der Individualisierung von Verhältnissen, sowie einem Aufwachen in zunehmend prekarierten Zuständen mehr als dringend benötigt.

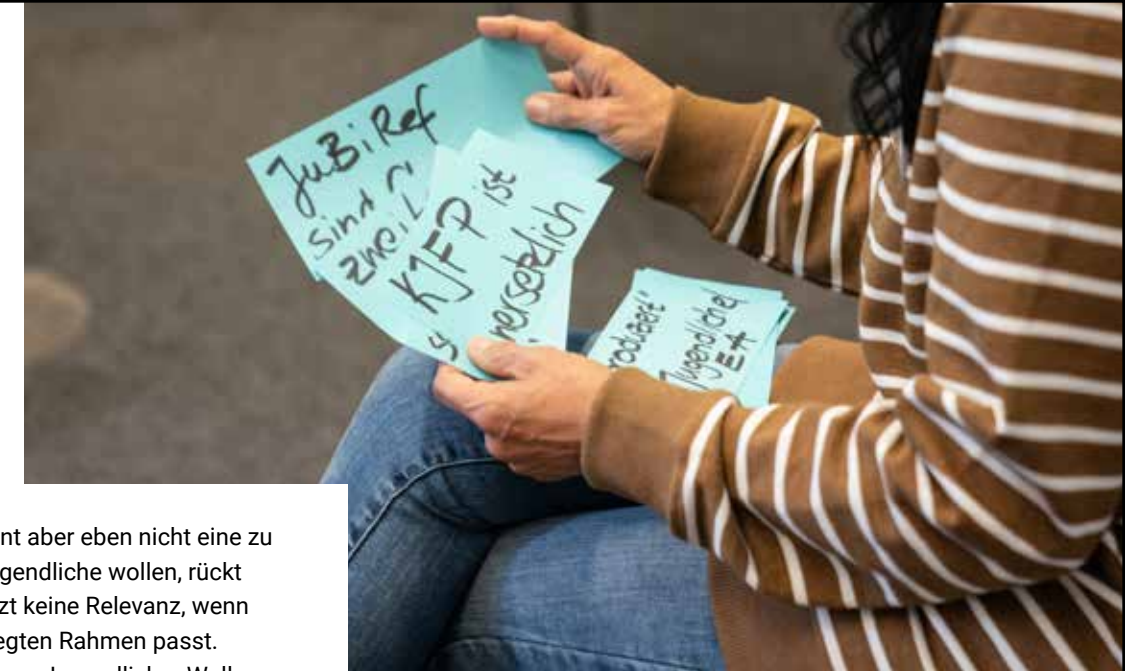
Weiterhin werden viele Bildungsmaßnahmen zwar unter dem Aspekt der Partizipation verortet, und es ist auch „politischer Wille“, jedoch wird Partizipation sehr häufig unter dem Label der „Kompetenzentwicklung“

verstanden. Partizipation meint aber eben nicht eine zu lernende Kompetenz. Was Jugendliche wollen, rückt in den Hintergrund bzw. besitzt keine Relevanz, wenn es nicht schon in den festgelegten Rahmen passt. Zunehmend geht es darum, dass Jugendliche „Wollen sollen“. Derzeit dominieren dabei besonders „Bildungsangebote“, welche die Vorstellung vom Mensch als Arbeitskraftunternehmen in individualisierten Lebenskonzepten festigen.⁴

Diese Entwicklung geht eng mit dem Prinzip einer verpflichtenden Teilnahme an der Konkurrenzgesellschaft⁵ einher. Dies führt neben der Veränderung des Lern- und Bildungsverständnisses auch zu einer Veränderung der Sicht auf den Lernenden selbst. Insbesondere die eindimensionale Funktionalisierung des Lernenden für den Arbeitsmarkt wirkt sich dabei kontraproduktiv für ein ganzheitliches Lernverständnis aus, dass es aber braucht, wenn Lernprozesse, Lernsettings und Lerninhalte partizipativ gestaltet werden.

RAHMENBEDINGUNGEN VON PARTIZIPATION UND DIE BILDUNGSARBEIT IN DER JUGENDBILDUNGSSTÄTTE – UMSETZUNG UND HERAUSFORDERUNGEN IN DER KOOPERATION MIT SCHULEN

Es ist die große Herausforderung und auch der Spagat in der Jugendbildung, die eigenen Ideale nicht aufzugeben, Kindern und Jugendliche Bildung *anders* nahezubringen; aber gleichzeitig überhaupt die Möglichkeit zu haben Bildungsangebote für und mit Kindern und Jugendlichen anzubieten. Dies gilt auch für uns, als zweiköpfige Bildungsabteilung der JuBi Welper. Denn in der Regel buchen nicht die Kinder oder Jugendlichen eines unserer „Angebote“, sondern z.B. Lehrer*innen. Freiwilligkeit als Grundsatz von Partizipation ist somit nicht zwangsläufig gegeben. Die Buchung des außerschulischen Bildungsangebots ist häufiger schon Teil der Schulplanung, wie bei einer Stufenfahrt oder einer Eingangsklassenfahrt. In den seltensten Fällen werden die Kinder und Jugendlichen danach gefragt, welches Programm sie gerne buchen würden. Dies ist sicherlich nachvollziehbar, da dies die Organisation der Klassenfahrt erschwert und bspw. im Falle von Eingangsklassen schwer möglich ist. Aber häufig sind sich Lehrer*innen gar nicht bewusst, wie viel Mitbestimmung sie den Schüler*innen laut Curriculum



gewähren dürfen. Die Auslegung einer Grundlage des Schulministeriums NRW „... Ziele der Schule sind es, die Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, ihre Person zu entfalten, selbstständig Entscheidungen zu treffen⁶, ...“, ist sicherlich stark von den Köpfen der Lehrer*innen und der Schulphilosophie abhängig. Davon kann wahrscheinlich jede*r ein Liedchen singen. In der Jugendbildungsstätte machen wir ganz hervorragende Erfahrungen mit Lehrer*innen, mit denen wir sehr gerne kooperieren. Mit ihnen entwickeln wir gemeinsam ganz genaue Angebote für die Schüler*innen, um die es nun mal geht. Häufiger besteht dabei schon ein Austausch zwischen den Lehrer*innen und Schüler*innen, so dass hier Wünsche der Schüler*innen schon bei der Planung miteinbezogen werden können.

„Es ist die große Herausforderung und auch der Spagat in der Jugendbildung, die eigenen Ideale nicht aufzugeben, Kindern und Jugendliche Bildung anders nahezubringen aber gleichzeitig überhaupt die Möglichkeit zu haben, Bildungsangebote für und mit Kindern und Jugendlichen anzubieten.“

¹ Hafenecker, B. „Bildungsstätten – unverzichtbare, ungewöhnliche und originelle Bildungs-, Lern- und Erfahrungsort in Zeitschrift Außerschulische Bildung 2-3 2012

² Landesjugendring 2015, S. 3

³ vgl. <https://www.sinus-institut.de/sinus-loesungen/sinus-jugendmilieus/> (abgerufen am 15.3.2019)

⁴ Hans-Jürgen Dahme und Norbert Wohlfahrt formulieren den Entwurf des entsolidarisierten und flexiblen Menschen wie folgt: „Die klassenlose Staatsbürgergesellschaft ist mehr denn je davon überzeugt, dass jeder selbst seines Glückes Schmied ist und die staatlich gewährte Freiheit in der eigenen Nutzbarmachung besteht.“ (Dahme / Wohlfahrt 2015, S. 88)

⁵ Dillmann/ Schiffer-Nasserie: Der soziale Staat: Über nützliche Armut und ihre Verwaltung Ökonomische Grundlagen. Politische Maßnahmen. Historische Etappen, 2018 (S. 258 ff)

⁶ vgl. <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/index.html> (abgerufen am 15.3.2019)



ZUM BEISPIEL VERDEUTLICHEN WIR SO FRÜH WIE MÖGLICH DEN KINDERN UND JUGENDLICHEN, DASS DAS SEMINAR „IHRES“ IST, DASS ES DABEI UM SIE GEHT, UND DASS SIE ES MITGESTALTEN SOLLEN.

Aber wie bereits beschrieben, ist die Regel eher so, dass Schüler*innen zu uns kommen und wir uns auf ein von Lehrer*innen ausgewähltes Angebot vorbereiten.

Um trotz der schwierigen Rahmenbedingungen noch Mitbestimmungsmöglichkeiten zu geben, gestalten wir die Seminare prozessorientiert. Zum Beispiel verdeutlichen wir so früh wie möglich den Kindern und Jugendlichen, dass das Seminar „ihres“ ist, dass es dabei um sie geht, und dass sie es mitgestalten sollen. Daher fragen wir von Anfang bis Ende nach, wie es den Schüler*innen geht, was ihnen gefällt und was sie brauchen. Außerdem nutzen wir unterschiedliche Methoden, um mit den Schüler*innen in den Diskurs über ihre Ansprüche an das Seminar zu kommen. Zudem versuchen wir wahrzunehmen, wo die Schüler*innen besonders begeistert sind, wo sie am meisten miteinander diskutieren und interagieren. Unsere Eindrücke und die Wünsche der Kinder und Jugendlichen werden von Teamer*innen und Bildungsreferentin diskutiert, mit den Lehrer*innen proaktiv besprochen, fließen dann in das Seminar und ebenso in weitere Seminare mit ein.

CHANCEN EINER GELINGENDEN PARTIZIPATION – DAS QUEER SUMMERCAMP

Diese Form der Partizipation ist für uns das Mindestmaß. Unsere Ansprüche versuchen wir in Angeboten umzusetzen, bei der wir von einer freiwilligen Teilnahme ausgehen. In zwei Maßnahmen in 2019 schaffen wir es, durch ein wiederholtes Arbeiten mit einer ähnlichen Gruppe in besonderen Maßnahmen in den Sommerferien, das Queer SummerCamp und das internationale SummerCamp, Jugendliche bzw. junge Erwachsene in die Gestaltung stärker einzubeziehen.

Im internationalen SummerCamp kommen für 10 Tage über 60 Jugendliche zusammen, die ihren Lebensmittelpunkt aktuell in Deutschland, der Türkei oder Irland haben, was auch vermehrt Jugendliche mit Fluchthintergrund einbezieht. Dieses Jahr ist es bereits 9. Camp



dieser Art. Es lebt auch von der gelingenden Kooperation zwischen den internationalen Partner*innen. Das Queer SummerCamp findet in diesem Jahr zum ersten Mal statt und richtet sich an bis zu 40 LGBTQ-Jugendliche mit und ohne Fluchthintergrund aus ganz NRW. Hier kooperieren wir mit „Gays Oriental“, einem Arbeitskreis der Dortmunder Geflüchteten Selbsthilfeorganisation Train of Hope Dortmund e. V.

Beide Camps eint, dass sie im August dieses Jahres in der JuBi Welper stattfinden und sich an Jugendliche richten, die in der Sozialen Arbeit/Pädagogik als schwer zugänglich gelten werden oder mit dem Zusatz der besonderen Bedarfslage versehen sind. Unsere Position ist, dass die Angebotsausrichtung nicht immer stimmig ist. Um dem entgegen zu wirken, beziehen wir die gemeinten Jugendlichen und Gruppen in die Planungen und Organisation mit ein. Da der Großteil der in Sozialen Arbeit Beschäftigten oder politischen Bildner*innen, wie auch die Autorin, aus der weißen Mehrheitsgesellschaft stammt, ist es notwendig, dass die Perspektiven von Jugendlichen in ähnlichen Lebenswelten einbezogen werden müssen. Es gilt also, entweder vermeintliche Personengruppen direkt anzufragen und/oder nahestehende Menschen nach ihrem Wissen und Erfahrungen zu fragen.

Im April kamen zwölf Jugendliche aus allen vier Delegationen, die als YouthTeamer*innen das internationale SummerCamp unterstützen und im Juni sieben engagierte Freiwillige vom AK Gays Oriental, die das Teamer*innenteam im Queer SummerCamp unterstützen werden, unserer Anfrage, die Camps mitzugestalten, nach.

In diesen Seminaren wurde nicht nur gefragt, ob die Teilnehmer*innen im Camp am 2. Tag Kanu fahren oder im Hochseilgarten sein sollen. Da geht mehr! Es wurden Planungsstände überworfen, bestehende Elemente abgeschafft, Schutzraumkonzepte, Inklusion und Exklusion und die Realisierung von Utopien diskutiert.



Außerdem wird reflektiert und voneinander gelernt: Was „nervt“ an Bildungsangeboten, den Bildner*innen oder Teamer*innen? Gibt es Diskrepanzen zwischen einem, bei Antragsstellung formulierter Bedarfseinschätzung und dem persönlichen Bedarf?

„Freiwilligkeit, Parteilichkeit, Mitbestimmung und das „Mit-entscheiden“ müssen für Bildungsprozesse prägend sein, dürfen und sollen nicht funktionalisiert werden.“

Das ist auf zwei Ebenen ganz schön „gefährlich“. Denn wer die zur Partizipation aufgeforderten Jugendlichen ernst nimmt, muss damit rechnen, die eigene Perspektive zu hinterfragen, ggf. auch Versäumnisse einzugestehen oder gar mit lieb gewonnenen Einstellungen zu brechen. Das gilt also für die persönliche Perspektive. Auf einer „professionellen“ Perspektive müssen verschiedene Partikularinteressen bedient werden, in denen die Machtverhältnisse nicht gleichwertig sind. Wenn davon ausgegangen wird, dass erst eine Finanzierungszusage viele Angebote ermöglicht, gilt dann das, was Jugendliche wollen, genauso viel wie das, was sie „wollen sollen“? Oder sagt es sehr viel über den Anspruch Verständnis von Partizipation in dieser Gesellschaft aus?

WAS BRAUCHT EINE GELINGENDE PARTIZIPATION IN BILDUNGSKOOPERATIONEN?

Zusammengefasst braucht es offene Rahmenbedingungen, die es ermöglichen, dass Partizipation als Querschnittsaufgabe von der Antragsstellung für Bildungsveranstaltungen, der Auswahl der Zielgruppe, den Lerninhalten, der Lernsettings hin zu der Durchführung mit den Teilnehmenden ernsthaft umgesetzt werden kann.

Insbesondere, wenn Partizipation als Bildungsvorhaben durchgeführt wird, um sozialpolitisch-normative Leitbilder durchzusetzen, braucht es ein deutliches Votum dagegen.

Freiwilligkeit, Parteilichkeit, Mitbestimmung und das „Mit-entscheiden“ müssen für Bildungsprozesse prägend sein, dürfen und sollen nicht funktionalisiert werden. Zum einen lernen junge Menschen aus selbst gestalteten Prozessen „ganz von alleine“, zum anderen ist die Anwendung von „Kompetenzen“ eben nicht laborhaft zu erlernen.

Dabei macht es für die Jugendlichen einen Unterschied, wer Bildung und Jugendarbeit gestaltet, welche Motive, wessen Interesse dabei verfolgt und ob sie bspw. nach einem Selbstverständnis im Sinne eines linken Jugendverbands ausgeführt werden. Diesen Unterschied noch deutlicher erkennen zu lassen, wäre ein gutes Vorhaben für Fachkräfte, die für den Verband tätig sind und werden, und auch für unsere Kooperationspartner*innen. Diese und auch wir müssen uns nicht noch mit einer Verschlechterung der gesellschaftlichen Zustände abfinden, hilflos zu- oder resigniert wegsehen. Jugendarbeit muss ernst nehmen, auch emanzipatorisch wirken und aufklären (denn dieser Spielraum ist gegeben), statt ausschließlich funktionale Bewältigungsstrategien durchzusetzen oder aber system-konformes Verhalten zu vermitteln. Dazu braucht es keine Selbstvergewisserung, dass „gute Arbeit“ geleistet wird. Hierzu braucht es gelungene und (macht-)kritische Kooperation, nicht nur zwischen Theorie und Praxis, sondern auch zwischen Praxis und Praxis, die sich miteinander bei der SJD-Die Falken und darüber hinaus für Jugendarbeit stark machen will, die sich wiederum für und mit Kindern und Jugendlichen stark macht.

Engagement – Was nutzt mir das?

Erich Sass

Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut an der TU Dortmund, Arbeits- und Forschungsschwerpunkt Kinder- und Jugendarbeit, Freiwilliges Engagement, Jugendkultur, Medien

Jugendliche, die sich freiwillig in Jugendorganisationen, Initiativen oder Interessensvertretungen engagieren, verbringen dort nicht nur ihre freie Zeit mit Gleichaltrigen, sie lernen auch etwas. Dies stellt eine Studie der TU Dortmund und des Deutschen Jugendinstituts fest, die 2008 veröffentlicht wurde¹.

Wenn Jugendliche sich engagieren, dann fragen sie in der Regel nicht nach dem persönlichen Nutzen. Sie übernehmen Verantwortung, weil sie als Kinder selbst gute Erfahrungen mit Organisationen gemacht haben, weil Freunde oder Verwandte bereits dort tätig sind oder aus konkretem Sachinteresse. In den Organisationen bewegen sie sich zum einen in vorgegebenen Strukturen, machen zum anderen aber immer wieder die Erfahrung, improvisieren zu müssen und es mit chaotischen Situationen zu tun zu haben. Diese „pädagogisch organisierte Anarchie“, wie Benedikt Sturzenhecker die Diffusität im Bereich der Jugendarbeit einmal bezeichnet hat, birgt besondere Lernchancen.

¹ Düx, Wiebken/Prein, Gerald/Sass, Erich/Tully, Claus J. (2008): Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter, Wiesbaden 2008 veröffentlicht. Die Buchveröffentlichung enthält die Ergebnisse eines Forschungsprojekts, welches von 2003 bis 2007 unter dem Titel „Informelle Lernprozesse im Jugendalter in Settings des freiwilligen Engagements“ durchgeführt wurde. Dazu wurden im Rahmen einer allgemeinen Bevölkerungsumfrage 1.500 ehemals ehrenamtlich engagierte Erwachsene zwischen 25 und 40 Jahren zu Umfang, Inhalt und Qualität ihrer Kompetenzen sowie zu den Orten des Kompetenzerwerbs telefonisch befragt. Als Kontrollgruppe dienten rund 550 Erwachsene im gleichen Alter, die in ihrer Jugend nicht ehrenamtlich engagiert waren. Im Rahmen einer qualitativen Erhebung wurden zudem 74 engagierte Jugendliche im Alter von 15 bis 22 Jahren sowie 13 ehemals engagierte Erwachsene zu ihren Lernerfahrungen in unterschiedlichen Settings des freiwilligen Engagements interviewt. Dieser Beitrag beruht auf den Ergebnissen der Studie.



LERNFÖRDERLICHE RAHMENBEDINGUNGEN

Aus der Motivations- und Lernforschung ist bekannt, dass *Freiwilligkeit* eine wichtige Voraussetzung für die Motivation zum Lernen ist. Freiwillig ist sowohl die Aufnahme eines Engagements, als auch die Art, Intensität und Dauer der ausgeübten Tätigkeit. Außerdem spielt die *Verantwortungsübernahme in Ernstsituationen* eine besondere Rolle. Heranwachsende, die durch die lange Schulphase, den Aufschub von Erwerbstätigkeit und ökonomischer Selbständigkeit weitgehend von gesellschaftlicher Verantwortungsübernahme ferngehalten werden, bietet das freiwillige Engagement die Möglichkeit, in einem geschützten Rahmen sukzessiv Aufgaben und Verantwortung für andere zu übernehmen. Wichtig erscheint außerdem das *Handeln in Gruppen und Teams*. Die Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen und Erwachsenen bedeutet nicht nur das Erleben von Zusammengehörigkeit und Gemeinschaft, sondern motiviert zusätzlich und fördert die Fähigkeit zur Teamarbeit. In den Organisationen finden Jugendliche Möglichkeiten und Anregungen, sich selbst zu erproben und zu erfahren sowie sich mit unterschiedlichen Lebensentwürfen, Werten und Anschauungen auseinanderzusetzen. Die Settings des freiwilligen Engagements bieten zudem *Frei- und Gestaltungsspielräume* zum Ausprobieren, aber auch zum Mitbestimmen und Selbst-Organisieren. Für Lernprozesse besonders wichtig ist dabei, dass ein enger Zusammenhang zwischen Lernen und Handeln besteht. Im Sinne von *learning by doing* fällt Üben und Handeln im Ernstfall inhaltlich und zeitlich oft eng zusammen, was von den Befragten manchmal als „Sprung ins kalte Wasser“ beschrieben wird. Dies mag zu Turbulenzen führen, gegenüber den schulischen Anforderungen, die sich ohne unmittelbaren Handlungsdruck vorrangig auf die Bewältigung intellektuell-kognitiver Aufgaben beziehen, bietet freiwilliges Engagement für Heranwachsende aber häufig die erste Gelegenheit und Herausforderung, sich handelnd

zu erfahren und zu bewähren. Lernförderlich wirken solche Situationen insbesondere dann, wenn sie von erfahrenen Mitarbeiter*innen begleitet und unterstützt werden. Es hat sich in den Interviews gezeigt, dass es für die Bereitschaft Jugendlicher, Verantwortung zu übernehmen, wichtig ist, dass *erwachsene Bezugspersonen* in den Organisationen sie begleiten, unterstützen und ernst nehmen, ihnen verantwortungsvolle Aufgaben und Eigenständigkeit zutrauen und zumuten sowie ihre Leistungen anerkennen. Etwa 70 % der befragten Engagierten berichten, dass sie von erfahrenen erwachsenen Ansprechpartnern unterstützt werden.

KOMPETENZERWERB UND PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG

Fast 70 Prozent der befragten Erwachsenen geben an, durch ihre freiwillige Tätigkeit „in hohem“ oder „sehr hohem Umfang“ wichtige Fähigkeiten erworben zu haben. Über 80 Prozent gehen von einem „sehr hohen“ oder „hohen“ Einfluss auf ihr Leben aus. Insbesondere ihre persönlichen und sozialen Eigenschaften und Fähigkeiten sehen die meisten Befragten durch das Engagement gefördert. Dies trifft besonders stark auf die Fähigkeit, auf andere Menschen zuzugehen (71 %) und das eigene Selbstbewusstsein (64 %) zu. Es folgen mit jeweils über 50 Prozent der Nennungen Toleranz gegenüber Andersdenkenden, Konfliktfähigkeit, Kompromissbereitschaft, Empathie sowie Umgang mit Unsicherheit.

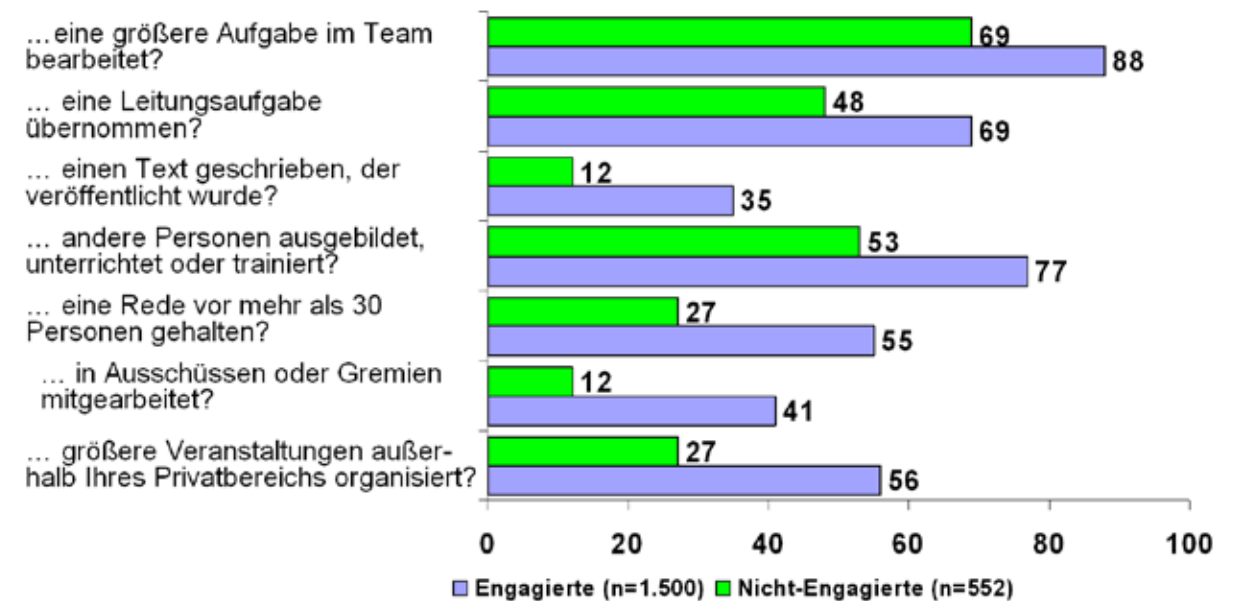
Schaut man auf den Erwerb konkreter Kompetenzen, dann zeigt sich, dass die früher Engagierten in allen Bereichen über ein breiteres Spektrum an Erfahrungen mit den erfragten Tätigkeiten und auch über mehr Kompetenzen als die Nicht-Engagierten verfügen. Besonders ausgeprägt sind die Differenzen zwischen den beiden Gruppen in punkto Teamarbeit und Gremienerfahrung, Lehr- und Trainingstätigkeit und Leitungskompetenz, aber auch in Sachen Organisation und Management

Gesellschaftliche Partizipation

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, sich gesellschaftlich oder politisch einzusetzen. Sagen Sie mir doch bitte, welche in den letzten 5 Jahren auf Sie zutreffen.	NE	E	E (o. früher polit. Aktive)
Mitgliedschaft in einer Partei?	3%	7%	5%
Mitarbeit in einer Bürgerinitiative?	5%	9%	8%
Übernahme eines politischen Amtes?	0,3%	4%	3%
Eingaben an die Politik oder Verwaltung?	7%	14%	13%
Leserbriefe schreiben?	13%	15%	14%
Beteiligung an Unterschriftenaktionen?	59%	68%	67%
Mitarbeit in einem Betriebsrat oder einer anderen Interessenvertretung?	17%	25%	24%
Beteiligung an Demonstrationen?	20%	25%	24%
Beteiligung an politischen Aktionen, wie Besetzungen oder Blockaden?	1%	3%	3%
Beteiligung an Aktionen zum Natur- oder Katastrophenschutz?	15%	26%	26%
Geldspenden an Parteien, Initiativen oder gemeinnützigen Organisationen?	59%	71%	71%
Hilfeleistungen für Obdachlose, Asylbewerber oder Behinderte?	35%	39%	39%

Lernpotenziale freiwilligen Engagements (in Prozent, gewichtet)

Haben Sie schon einmal, häufig oder sehr häufig ... (in Prozent)





sowie Präsentation. So haben früher Engagierte verglichen mit den früher Nicht-Engagierten mehr als dreimal so häufig in Gremien und Ausschüssen mitgearbeitet oder Texte geschrieben, die veröffentlicht wurden, und geben etwa doppelt so oft an, große Veranstaltungen und Projekte organisiert oder eine Rede vor vielen Menschen gehalten zu haben. Auch haben sie signifikant häufiger als Nicht-Engagierte Leitungsaufgaben übernommen andere Personen ausgebildet, unterrichtet oder trainiert sowie größere Aufgaben im Team bearbeitet.

Auswirkungen des freiwilligen Engagements auf Lern-erfahrungen und Kompetenzerwerb sind den Befunden zufolge aber deutlich an den Typ der ausgeübten Tätigkeit sowie an das Tätigkeitsfeld geknüpft und unterscheiden sich entsprechend. Besonders große Kompetenzerwerb beschreiben „Funktionäre“ und „Organisatoren“.

BERUFLICHE ORIENTIERUNG

Ein weiteres Ergebnis verweist auf die wichtige berufliche Orientierungsfunktion der Organisationen des Engagements für Heranwachsende. So berichten in einer Reihe von Interviews Jugendliche und Erwachsene von einschneidenden Erfahrungen aus ihrer freiwilligen Tätigkeit mit Einfluss auf ihre berufliche Orientierung. Die standardisierte Erhebung lässt erkennen, dass in ihrer Jugend engagierte Personen in größerem Ausmaß Sozial-, Erziehungs- oder Gesundheitsberufe ergreifen als die Vergleichsgruppe der früher nicht Engagierten. So sind oder waren 42 Prozent der ehemals Engagierten gegenüber 28 Prozent der Nicht-Engagierten im Gesundheitsbereich, im Bildungswesen oder im sozialen Bereich tätig, bzw. in einer entsprechenden Ausbildung.

Aus den Interviewaussagen kann geschlossen werden, dass die Engagementerfahrungen auch in Bewerbungsverfahren eine Rolle spielen. Fast alle Jugendlichen betonen, dass sie diese in Bewerbungsgesprächen ansprechen, bzw. den Bewerbungsunterlagen in Form von Nachweisen beilegen würden.

„Personen, die in ihrer Jugend freiwillig engagiert waren, zeigen auch ein stärkeres Interesse an Politik als Nicht-Engagierte.“

GESELLSCHAFTLICHE UND POLITISCHE BETEILIGUNG

In der Studie finden sich einige deutliche Hinweise auf positive Zusammenhänge zwischen dem freiwilligen Engagement im Jugendalter und der späteren gesellschaftlichen und politischen Beteiligung im Erwachsenenalter. So verfügen früher engagierte Erwachsene häufiger (33%) über einen sehr großen Freundes- und Bekanntenkreis als früher nicht engagierte Personen (23%). Immerhin 54 Prozent der befragten 25-40jährigen geben an, aktuell (noch oder wieder) engagiert zu sein, während nur 15 Prozent der ehemals Nicht-Engagierten als Erwachsene eine freiwillige Tätigkeit aufgenommen haben.

Personen, die in ihrer Jugend freiwillig engagiert waren, zeigen auch ein stärkeres Interesse an Politik als Nicht-Engagierte. Über 50 Prozent dieser Gruppe bekunden ein starkes Interesse; in der Vergleichsgruppe sind es weniger als 40 Prozent. Auch hinsichtlich konkreter Formen gesellschaftlicher Aktivität zeigt sich eine durchgehende Tendenz zu mehr gesellschaftlicher Beteiligung der ehemals Engagierten. So geben nur 0,3 Prozent der früher Nicht-Engagierten an, ein politisches Amt übernommen zu haben; bei den Engagierten sind es immerhin vier Prozent. Mehr als doppelt soviel Engagierte sind Mitglied in einer Partei oder haben bereits Eingaben an Politik oder Verwaltung gemacht. Die tiefere Analyse der Daten zeigt aber auch, dass die Art des Engagements einen erheblichen Einfluss auf die spätere politische Aktivität hat. So sind es auch hier in erster Linie frühere „Organisatoren“ und „Funktionäre“, die als Erwachsene gesellschaftlich und politisch partizipieren, während die Engagierten ohne entsprechende Erfahrung sich hier nicht bedeutend von den Nicht-Engagierten unterscheiden.

FAZIT

Freiwilliges Engagement ist ein wichtiges gesellschaftliches Lernfeld, in dem sich Kompetenzerwerb, Persönlichkeitsbildung, biographische Orientierung und gesellschaftliche Solidarität verbinden. Hier können vielfältige Kenntnisse, Einstellungen und Fähigkeiten erworben werden, die für eine eigenständige und sozial verantwortliche Lebensführung sowie die Beteiligung an demokratischen Verfahren, aber auch für die Übernahme von Leitungs- und Managementaufgaben wichtig sind. Die lernförderlichen Effekte und der Nutzen des Engagements mögen den Jugendlichen vielleicht erst im Erwachsenenalter klar werden; dass es sich hier um ein gesellschaftlich relevantes Lernfeld handelt, konnte mit der Studie gezeigt werden.

Kooperation mit der Schule

Herausforderungen gemeinsam schaffen

Silvia Wieandt
und

Falken Bildungs- und Freizeitwerk NRW e. V.,
Referentin Fort- und Weiterbildung

Sabrina Küchler

Falken Bildungs- und Freizeitwerk NRW e. V.,
Referentin Jugendpolitik und Vereinsberatung

Die Idee des ganzheitlichen Lernens mit einer Vielzahl von Lernwelten und -orten im Rahmen einer Bildungslandschaft trifft in der Praxis oft auf den Umstand, dass die Jugendarbeit primär mit der Institution Schule zusammenarbeiten kann, muss, oder es auch möchte. Diese Zusammenarbeit geschieht in zahlreichen Formaten.

Die spezielle Zusammenarbeit mit der Schule ist durch rechtliche Rahmenbedingungen aus dem Schulausführungsgesetz möglich und in einigen Kommunen auch durch die Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung gefordert. In der Praxis der Jugendarbeit stellt diese immer wieder eine Herausforderung dar. Es handelt sich um Institutionen, die einer eigenen Logik folgen und einen jeweils eigenen gesetzlichen Auftrag haben. Eine Zusammenarbeit ist hier als Prozess zu verstehen, der den Willen von Lehr- und Fachkräften erfordert, sich in die Position des jeweils anderen hineinzusetzen, aber eben auch, die eigene Haltung und das eigene Verständnis von „Bildung“ zu kennen und darstellen zu können, sowie die Grenzen einer solchen Kooperation aufzuzeigen.

Diesen Themenkomplex umfänglich in dieser Dokumentation darzustellen, ist nicht möglich und auch nicht gewollt. Es gibt aber aus der Praxis der Jugendarbeit viele Hinweise, die bei einer Kooperation aus Sicht der Jugendarbeit beachtet werden sollten, damit die Jugendarbeit eben nicht in die „Dienstleistungsfalle“ rutscht. Auch diese Hinweise helfen nicht in jeder Konfliktsituation und sind nicht als abschließende Regeln zu lesen, sollen aber Fachkräfte und Ehrenamtliche unterstützen, wenn sie sich in Kooperation begeben.

DIE SACHE MIT DER „AUGENHÖHE“

Das Problem mit der vielfach geforderten Augenhöhe ergibt sich daher, dass die Jugendarbeit oft nur als kleine Partnerin, als Dienstleisterin für die Institution Schule gesehen wird. Dabei geht es eher darum, dass Jugendarbeit auch „jugendarbeiterisch“ in Bildungszusammenhängen arbeiten und wirken kann. Jugendarbeit hat dabei einen eigenen Auftrag, den die Schule kennen muss und sich im Idealfall vollständig darauf einlässt. Die Möglichkeit der Augenhöhe schließt ein, dass auch die (finanziellen und personellen) Ressourcen gleich verteilt wären, was sie nicht sind.



WELCHEN BLICK AUF BILDUNG HAT DIE JUGENDARBEIT

Gemäß § 11 SGB VIII haben junge Menschen einen gesetzlichen Anspruch darauf, dass ihnen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung gestellt werden. „Sie sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen.“

Gemäß ihrem Auftrag stellt sie die jungen Menschen als Subjekt in den Vordergrund. Diese sind der Maßstab, um Angebote mit ihnen gemeinsam zu entwickeln. Insgesamt ist dies ein anderer Ansatz als die bloße Schaffung von Betreuungsangeboten, um Kinder und Jugendliche als Objekte zu bilden, zu beschäftigen oder zu erziehen.

Die Jugendarbeit muss daher in der Lage sein, gegenüber von Bildungspartner*innen auch diesen Anspruch dazulegen. Sie ist nicht für die Eltern da, die (natürlich aus unterschiedlichen Gründen) ein Angebot brauchen und auch nicht für die Entlastung im Ganzttag, sondern eben ausschließlich für die Jugendlichen.

DAS KERNGESCHÄFT DER JUGENDARBEIT AKZEPTIEREN

Jugendarbeit ist eben nicht die Durchführung von Projekten als Betreuungsdienstleistung. Ihr Kerngeschäft ist die „Offene Arbeit“ im Jugendzentrum. In den eigenen Räumlichkeiten wird ein Rahmen geschaffen, in welchem informelle Lernprozesse stattfinden.

Lernen geschieht situationsbezogen durch das konkrete „Tätig werden“, das bereits die Planung von „was machen wir heute“ beinhaltet. Was dann „hängen bleibt“, also Lerninhalte, Lernerfahrungen und die Vertiefung von Wissen ergibt sich aus dem täglichen Miteinander, das sich nicht in Lehrpläne fassen lässt. Auch „formale“ Lernprozesse sind in der Offenen Arbeit möglich, sie entstehen aber aus der Motivation der Besucher*innen heraus. Die Beziehung zwischen hauptamtlichen Fachkräften, ehrenamtlichen Helfer*innen und Besucher*innen ist dabei die Basis, um herauszufinden, was denn im Jugendzentrum passieren soll. Das Prinzip der Partizipation ist dabei handlungsleitend und ist als Strukturmerkmal konzeptionell angelegt.

Diese und weitere Handlungsmaximen müssen die Basis für eine gelungene Kooperation sein. Fachkräfte der Jugendarbeit müssen in der Lage sein, diese Prinzipien darzustellen. Ein Angebot im Rahmen einer Kooperation ist eben nicht die Offene Arbeit in einem Jugendzentrum, dennoch können die Kriterien in der Kooperation transformiert werden, wenn der Kooperationspartner versteht und akzeptiert, dass die Stärken der Jugendarbeit den jungen Menschen zu Gute kommen sollen.

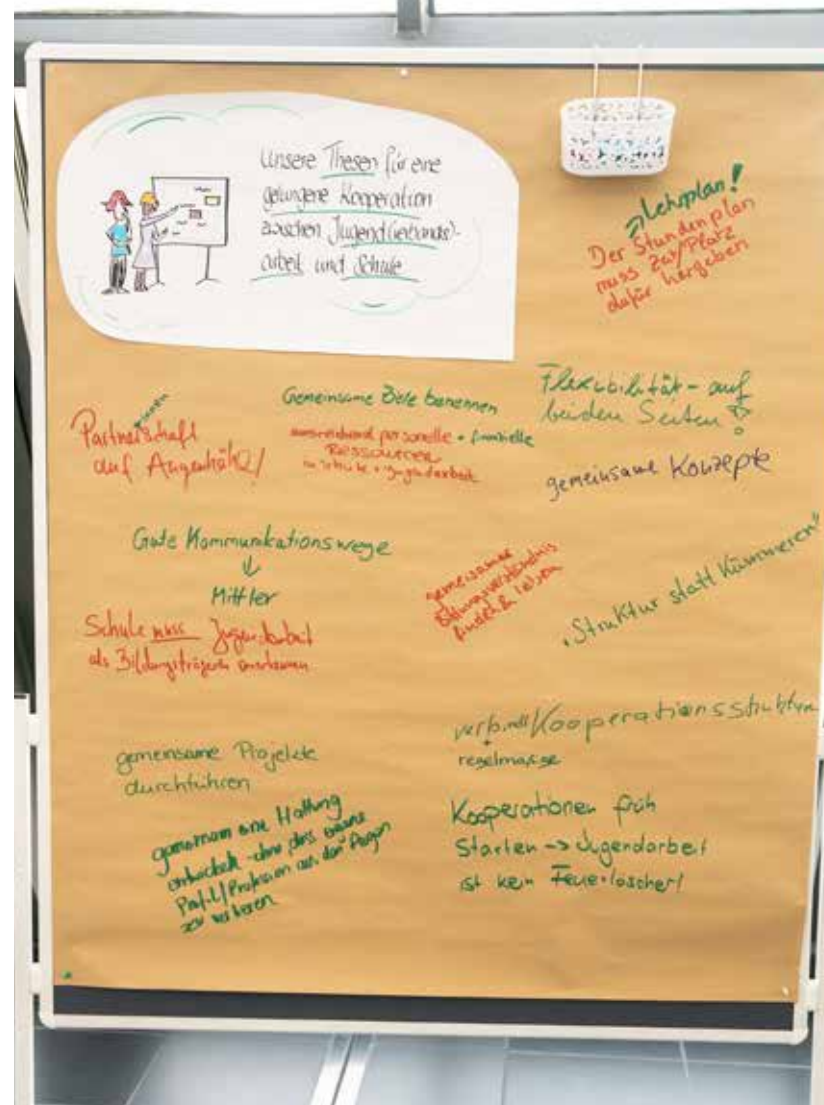
GEMEINSAMES LERNEN VOR KOMPETENZENTWICKLUNG

Die Idee, dass Wissen im Schulunterricht erlangt wird und Jugendarbeit im Nachmittagsbereich dann „weiche“ Faktoren, wie die Entwicklung von Kompetenzen übernehmen kann, ist Ausdruck eines eindimensionalen Verständnisses von Lernen und missinterpretiert die Funktion der Jugendarbeit. Alle Prozesse in der Jugendarbeit haben das Potential in sich, dass Menschen etwas lernen. Die Jugendarbeit schafft hierzu einen Freiraum in besonderer Weise, nämlich durch ein nicht durchgeplantes Zeitkontingent und eigene, durch Jugendliche gestaltete Räumlichkeiten und Aktivitäten, die junge Menschen selbst auswählen. Und in diesem Freiraum finden, mal mehr und mal weniger intendierte Lernprozesse statt. Auch das „Scheitern“ von Ideen zur Gestaltung dieser freien Zeit und dieses Freiraums bedeutet, dass Jugendliche etwas „mitnehmen“.

Eine Kooperation, die dieses Verständnis von Lernen verinnerlicht, kann die Zusammenarbeit prozesshaft und gemeinschaftlich weiterentwickeln.

ZUSAMMEN MUTIG SEIN

Eine verlässliche Kooperation mit der Kenntnis des Profils der Partner*innen ermöglicht es, neue Wege zu gehen, um die Bedürfnisse der Jugendlichen zu erfüllen. Dies bezieht sich vor allem auf die Raum-Zeit-Struktur der Kooperationen. Wesentlich für die Entwicklung von jungen Menschen ist ein vielfältiges Lernumfeld. Während Kinder viel durch den Lernort Familie gewinnen, zieht es Jugendliche verstärkt zu anderen Lebenswelten, Cliquen und Jugendszenen.



Die Akzeptanz, dass die Institution Schule eben nur ein Lernort ist (der zudem eine sehr formale Funktion erfüllt) ist die Basis für kreative Kooperationsmöglichkeiten außerhalb des Schulgebäudes. Junge Menschen haben das Recht darauf, eigene „Lebensorte“ zu schaffen und eigene Räume zu besetzen. Der „Lebensort“ ist also eben nicht die Schule, sondern ein selbst gewähltes Umfeld des jungen Menschen.

Kooperationen bieten das Potential, Strukturen aufzubrechen und kreative Möglichkeiten im Sinne der jungen Menschen zu schaffen. Warum also vormittags in die Schule und nachmittags ein Angebot durch einen Partner aus der Jugendarbeit? Warum muss das Angebot zwingend im Schulgebäude sein? Welche Orte gibt es noch? Wie lässt sich Schulunterricht ganzheitlich organisieren? Braucht es eine starre Rhythmisierung? Wie gelingt es, dass junge Menschen aktiv in Planungsprozessen beteiligt sind und ihre Ideen hierzu einbringen können?



KOOPERATION IN DIE STRUKTUR BRINGEN

Fachkräfte aus der Jugendarbeit besitzen die Expertise über Jugendliche. Eine gelungene Kooperation beginnt bereits mit den strukturellen Bedingungen. Hier gilt es, die Jugendarbeit einzubeziehen. Ein intensiver Austausch zwischen der Schulleitung und dem Träger ist dabei genauso wesentlich wie Formen der Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Lehrkräften untereinander, z.B. in Form von gemeinsamen Arbeitstreffen, Fortbildungen oder neu geschaffenen Formaten. Jugendarbeit sowie die Zusammenarbeit für ein ganzheitliches Bildungsverständnis muss Bestandteil der Schulkonzeption sein.

WER BENÖTIGT WELCHE RESSOURCEN

Jugendarbeiter*innen haben mit ihrem subjektorientierten Blick auf Jugendliche besondere Fertigkeiten in der Kooperation mit Bildungspartner*innen: sie sind Expert*innen für die Lebenslage, die Interessen, Wünsche, Kompetenzen von jungen Menschen. Sie übernehmen auch aktiv Partei für sie und können daher in Netzwerken in Bildungsk Kooperationen den „Jugend-Blick“ einnehmen und „Jugend als Maßstab“ für alle Angebote ansetzen und diese darüber hinaus gemeinsam mit den jungen Menschen entwickeln. Hierfür bedarf es jedoch vor allem personeller Ressourcen. Fachkräfte können z.B. nicht tagsüber in der Schule arbeiten, und nachmittags und abends Folgeangebote in ihrem Kinder- und Jugendzentrum durchführen. Ebenso, wie Lehrer*innen Unterrichtsstunden vor- und nachbereiten, braucht auch das „Bildungsangebot“ der Jugendarbeit zeitliche Ressourcen, um Aktivitäten zu planen, ihren Erfolg zu evaluieren, sich über Jugendliche auszutauschen und Themen der Jugendlichen aufzunehmen und zu besprechen. Ebenso ist Teamarbeit notwendig.

*„Keine noch so gut funktionierende Kooperation zwischen den einzelnen Akteur*innen, kein fachlich ausgereiftes Konzept ersetzt die adäquate finanzielle und personelle Ausstattung der Jugendarbeit für deren Angebote.“*

Kommen auf die Jugendarbeit neue Aufgaben zu (wie z. B. die Kooperation mit Schule in seinen vielfältigen Formen), müssen für diese Aufgaben zusätzliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. 100 % Aufgaben erfordert 100 % Ressourcen. Ansonsten leidet bei einer Erhöhung der Aufgaben und Arbeitsfelder zwangsläufig die Qualität.

Keine noch so gut funktionierende Kooperation zwischen den einzelnen Akteur*innen, kein fachlich ausgereiftes Konzept ersetzt die adäquate finanzielle und personelle Ausstattung der Jugendarbeit für deren Angebote.

„Politik“ muss sich also grundsätzlich entscheiden, ob es ein qualifiziertes Bildungsangebot durch die Fachkräfte der Jugendarbeit an den Schulen geben soll oder ob Schüler*innen lediglich „preiswert“ betreut werden sollen. Letzteres ist nicht die Aufgabe der Jugendarbeit.

Kids brauchen starke Partner*innen

Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule – „Falken machen Schule“

Katharina Sauerbier Pädagogische Fachkraft im Fritz-Steinhoff-Haus, Gelsenkirchen
und

Marie Feldmann Pädagogische Leitung Fritz-Steinhoff-Haus, Gelsenkirchen

JUGENDPROJEKT DES BAUVEREIN FALKENJUGEND E.V.

Das Projekt fand von Februar bis April 2019 statt an der Antoniuschule, einer Förderschule in Gelsenkirchen, mit den Schwerpunkten Lernen und Emotionale-Soziale Entwicklung. Die Antoniuschule ist seit Jahren ein Beispiel für die erfolgreiche Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Im gebundenen Ganztags ermöglichen Schule und Kooperationsträger Bauverein Falkenjugend Gelsenkirchen e.V. ein umfangreiches Angebot an Nachmittags-AGs und Projekten. Mittels eines Fragebogens sollte im Rahmen der Projekteinheiten der Begriff „Bildung“ definiert werden und anschließend eine Diskussion darüber entstehen, was Bildung ist und wie Bildung an der Antoniuschule funktioniert und was sich aus Sicht der Schüler*innen an „ihrer“ Schule verändern oder verbessern lässt.

Die Projektgruppe bestand aus Schüler*innen der Klasse 6. Um Kinder und Jugendliche für das Thema Bildung zu sensibilisieren, wurden im Rahmen von 3 lockeren Unterrichtseinheiten einige Bildungsbegriffe theoretisch erarbeitet und Überlegungen angestellt, wie sich aus Sicht der Schüler*innen der Antoniuschule das Lernen in der Schule gestaltet und ob es Besonderheiten an „ihrer“ Schule gibt. Der Fragebogen wurde gemeinsam erörtert und die Antworten besprochen, gemalt oder auch aufgeschrieben.



KUSSION AUF:

- Was ist Bildung überhaupt, und wo erlangen wir diese?
- Was ist an der „Antony“ besonders und wie gefällt uns das als Schüler*innen?
- Worauf kommt es an, damit Bildung Spaß macht und gelingt?

In der Auswertung und Besprechung der Antworten wurde schnell klar – „Bildung“ – daran sind immer mehrere beteiligt. Nicht nur die Schule, sondern auch Familie und Freizeit bieten Bildungsangebote. Hier nennen die Kinder vor allem Begriffe wie „Benehmen“ und „Teilen“. In der Freizeit sind den Kindern vor allem Spaß und Aktivität wichtig. Viele Schüler*innen kennen und besuchen Freizeiteinrichtungen der Falken. Im Gegensatz zu schulischen Zusammenhängen gefällt ihnen hier, dass es freiwillig und ohne Leistungsdruck zugeht. Die außerschulischen Bildungserfahrungen erleben sie häufig nicht bewusst als „Lernen“.

„In der Auswertung und Besprechung der Antworten wurde schnell klar – „Bildung“ – daran sind immer mehrere beteiligt.“

Wie kannst du an deiner Schule mitbestimmen?

Schüler Schprecherin

Gibt es an deiner Schule etwas Besonderes (was es an anderen Schulen nicht gibt)?

Ich möchte das die Schule nicht mehr

Sonnter schule oder Antonius schule

So sieht meine Traum-Schule aus: Ich will das wir die Schule verändern weil alle Leute sagen immer Ba die Sonnter schule und mehr den Nam verändern das Wergut

Die Mitbestimmung im Rahmen von Schule konnten die Kinder im Fragebogen alle benennen – was genau jedoch die Mitarbeit in der Schüler*innenvertretung bedeutet, ist ihnen zum Teil nicht bekannt. Demokratiearbeit findet in der Antoniussschule erst intensiv ab der 7. Klasse statt. Auf dem Modell finden sich auf Anregung der Kinder auch Tiere, Pflanzen und ein Schleimpool. Diese Dinge stellen dar, was aus Sicht der Kinder Schule spannender und attraktiver gestalten könnte:

- Verantwortung übernehmen und eigenständig umsetzen (Tiere pflegen und versorgen)
- Außergewöhnliche Lerngelegenheiten und Projekte, die das Interesse wecken und Langeweile vorbeugen (Der Sprung in einen „Schleimpool“)
- Mehr Möglichkeiten zur Mitbestimmung, z.B. in Projektwochen (Spielstadt), wo Demokratie-modelle hautnah erlebt und geübt werden können
- Lernen nicht nur nach Lehrplan, sondern individueller und selbstbestimmter

Zu den Dingen, die den Schüler*innen an der „Antony“ Spaß machen, gehören ganz klar alle, die mit Freundschaft, Kreativität und Chillen zu tun haben. Die positiven Beziehungen und den wertschätzenden Umgang, den die Kooperation mit Jugendhilfe in die Institution Schule transportieren kann, findet sich in den Antworten der Kinder wie z.B. von Jill (11): „Unsere Schule hat

die kuhlsten Mitarbeita der Welt“.

Die Schüler*innen erleben aber ebenso eine Art Scham und Stigmatisierung durch das Label „Förderschüler*in“, weswegen sie ungern zugeben, auf der Antoniussschule zu sein. Diese negative Einstellung zu „ihrer“ Schule ist leider nur schwer aufzubrechen. Durch Projekte wie dieses gelingt es aber, sich positive Aspekte und Angebote bewusster zu machen. Zum Abschluss der Diskussionen durften die Schüler*innen ihre Traumschule beschreiben und aufmalen.

Ab der 4. Einheit erfolgte die kreative Umsetzung des Projekts mit Unterstützung einer Kleingruppe. Die Schüler*innen einigten sich auf den Bau eines Modells, das an die Antoniussschule angelehnt, aber nach eigenen Vorstellungen und Vorschlägen der Schüler*innen ergänzt und zu einer „Traumschule“ umgebaut wurde. Die inhaltlich wichtigen Fragen und Begriffe fanden im Modell kreative Beachtung. So finden sich auf dem Modell viele „kleine“ Menschen, die staunend und interessiert auf die riesige, bunte und lebendige Schule schauen – die Traumschule der Schüler*innen!



Vanessa und Melek
aus dem Fritz-Steinhoff-Haus

BERICHT AUS UNSEREM SEMINAR

Im ersten Quartal des Jahres 2019 beteiligte sich das Fritz-Steinhoff-Haus, ein Haus der Offenen Tür des Bauverein Falkenjugend Gelsenkirchen e.V., an dem Projekt: „Kinder brauchen starke Partner - Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule“.

Gemeinsam mit einer Gruppe von Jugendlichen wurde das Thema „Bildung“ ganzheitlich beleuchtet und reflektiert.

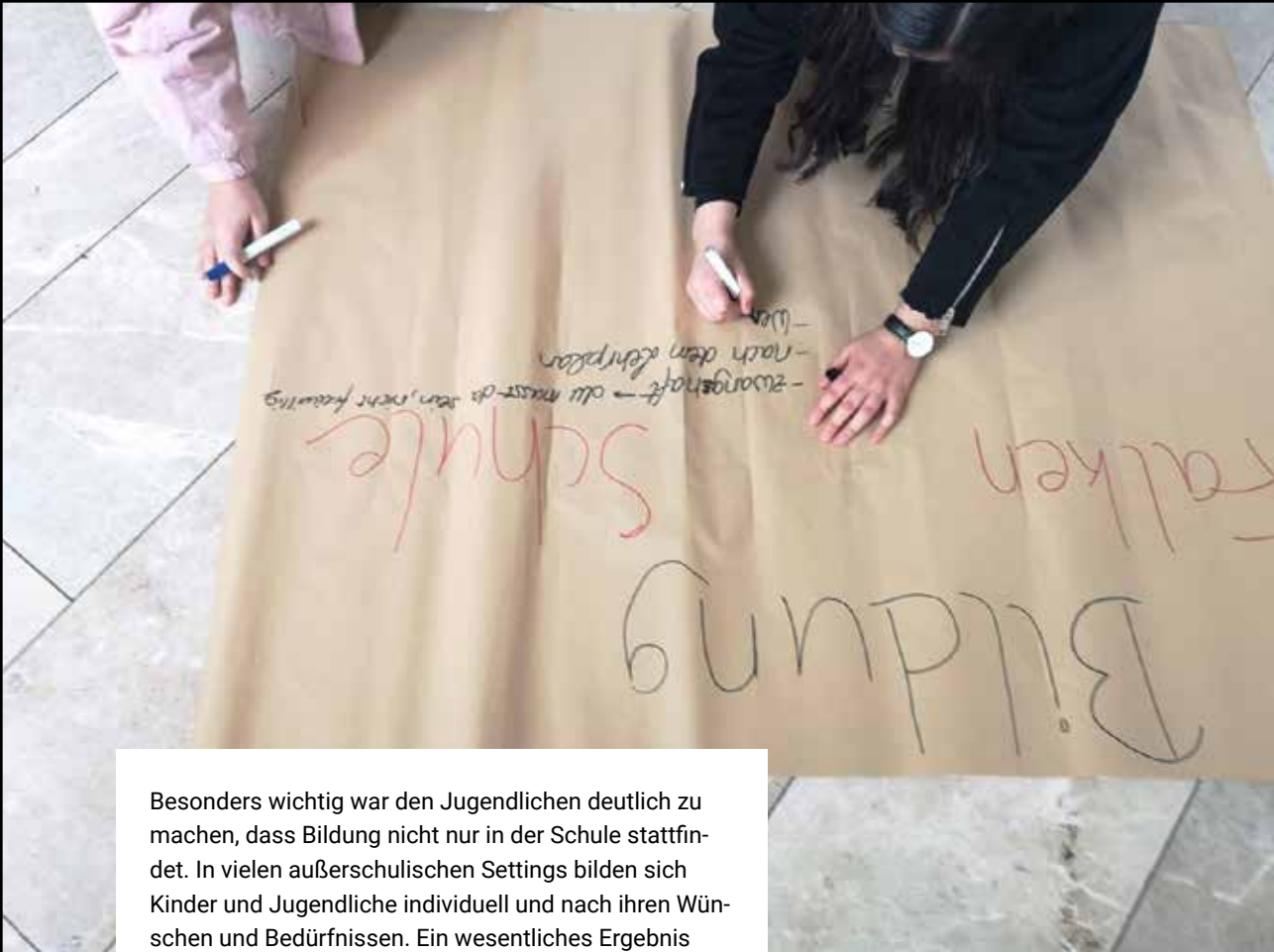
DIE JUGENDLICHEN STellten SICH DIVERSEN FRAGESTELLUNGEN, UM DEN BEGRIFF „BILDUNG“ ZU DEFINIEREN UND HERAUSZUFINDEN, WAS FÜR SIE PERSÖNLICH „BILDUNG“ IST:

- Wie begegnet uns Bildung?
- Was ist Bildung?
- Hört man jemals auf sich zu bilden?
- Wer bestimmt, was gelernt wird?
- Machen die Lehrpläne in der Schule immer Sinn?

Dies sind nur einige der vielen Fragen, mit denen sich die Teilnehmer*innen intensiv auseinandersetzten.

Das Projekt gliederte sich in zwei Bereiche. Im ersten Schritt wurde von zwei ehrenamtlichen Helfer*innen ein Seminar konzipiert und mit den Teilnehmer*innen durchgeführt. Mit der Methode „World Cafe“ wurden die verschiedenen Facetten von Bildung beleuchtet und die Jugendlichen näherten sich Schritt für Schritt dem Themenkomplex.





Besonders wichtig war den Jugendlichen deutlich zu machen, dass Bildung nicht nur in der Schule stattfindet. In vielen außerschulischen Settings bilden sich Kinder und Jugendliche individuell und nach ihren Wünschen und Bedürfnissen. Ein wesentliches Ergebnis des Projektes ist daher ganz klar:

BILDUNG IST MEHR ALS SCHULE! BILDUNG BEGEGNET UNS BEISPIELSWEISE IN VEREINEN, VERBÄNDEN, IN DER FAMILIE UND IM FREUNDESKREIS.

Gerade die informelle Bildung, welche die Jugendlichen in ihrem Jugendzentrum erfahren, hat die Teilnehmer*innen nachhaltig geprägt. Daher setzten sie sich intensiv mit den verschiedenen Formen von „Lernen“ und „Bildung“ in beiden Institutionen auseinander.

Die zweite Phase des Projektes war die künstlerische Ausgestaltung der Ergebnisse.

Die Jugendlichen stellten ihre Ergebnisse einer Fotografin vor und erarbeiteten mit ihr ein Konzept zur künstlerischen Ausgestaltung ihres Bildungsbegriffes und ihres Verständnisses von Bildung.

„Besonders wichtig war den Jugendlichen deutlich zu machen, dass Bildung nicht nur in der Schule stattfindet.“

Gemeinsam entstand die Idee, ein eigenes Magazin zu entwerfen und zu gestalten. Die Jugendlichen füllten das Magazin mit Texten und Interviews sowie mit einem eigenen Vorwort um das Thema gebührend einzuleiten.

Das Magazin soll einem breiten Publikum zur Verfügung gestellt werden um die Ergebnisse der Jugendlichen möglichst großflächig zu präsentieren.

Insgesamt nahmen 9 Jugendliche an dem Projekt teil.

Impressum

FALKEN BILDUNGS- UND FREIZEITWERK NRW E. V.



BILDUNG IN DER JUGENDARBEIT – WIRKUNGSWEISEN DER KOOPERATION ZWISCHEN OFFENER KINDER- UND JUGENDARBEIT UND SCHULE

Herausgeberin
Falken Bildungs- und Freizeitwerk NRW e.V.

Hohenstaufenallee 1
45888 Gelsenkirchen
Telefon: 0209 – 155010
E-Mail: info@fbf-nrw.de
www.fbf-nrw.de

Vertreten durch:
Karina Kohn (stellv. Vorsitzende)
Sebastian Kolkau (Geschäftsführer)

Redaktion:
Sabrina Küchler, Silvia Wieandt

Fotonachweise:
Bild des Ministers:
Download von der Homepage des Ministerium
Isabel Diekmann, infinity images
Bauverein Falkenjugend e.V.
Falkenzentrum Süd
Sebastian Kolkau

Grafische Gestaltung und Layout:
IDEENpool GmbH

Druck: www.dieumweltdruckerei.de

Gefördert durch:

Ministerium für Kinder, Familie,
Flüchtlinge und Integration
des Landes Nordrhein-Westfalen



WIR BEDANKEN UNS GANZ HERZLICH FÜR DIE MITARBEIT BEI

Detlev Black, Gabi Brüggenthies,
Lisa-Marie Davies, Andrea Eismann,
Paul M. Erzkamp, Marie Feldmann,
Kay Germerodt, Petra Hares,
Jörg Hartel, Katia Heibel, Susanne Henke,
Martin Höchst, Ronja Inhoff, Stefan
Kauker, Alma Kleen, Sebastian Kolkau,
Willi Liebing, Marc Pattmann, Karla
Presch, Sarah Primus, Bärbel Rakowski,
Erich Sass, Prof. Dr. Arne Schäfer,
Katharina Sauerbier, Dr. Markus Sauerwein,
Theo Schneid, Otto Strutz, Prof. Dr. Werner
Thole, Maja Tölke, Stephan Trzos,
Martin Wennrich
und bei den Jugendlichen aus dem
Falkenzentrum Süd, Fritz-Steinhoff-Haus,
Hubert-Vootz-Haus, Kinder- und Jugend-
kulturzentrum Spunk und Schüler*innen
der Antonius Schule.

FALKEN BILDUNGS- UND
FREIZEITWERK NRW E. V.



WWW.FBF-NRW.DE