

## **ESF Projekt**

**„Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit“**

**Innovation, Praxisentwicklung und Qualitätsverbesserung  
in der Gestaltung ganzheitlicher Bildungsprozesse**

## **Zusammenfassung der Ergebnisse**



Gefördert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds

Burkhard Fehlren  
Thea Koss  
Kai Kabs  
Eva-Maria Werner

Redaktion: Martin Bachhofer

© AGJF Baden-Württemberg 2008

Gefördert aus Mitteln des Europäischen Sozialfond



Einleitung.....	5
I. Die Bildungsdiskussion und die offene Kinder- und Jugendarbeit.....	7
I.1. Die „Streitschrift“ des Bundesjugendkuratoriums.....	7
I.1.1. Wozu Bildung?.....	7
I.1.2. Was heißt Bildung?.....	8
I.2. Bildungsverständnis: Erste Annäherung.....	9
I.2.1. Erziehung und Bildung.....	9
I.2.2. Das Erziehungskonzept der Aufklärung.....	9
I.2.3. Das Bildungskonzept der deutschen Klassik.....	10
I.2.4. Heute.....	11
I.3. Bildungsverständnis: Zweite Annäherung - der 12. Jugendbericht.....	11
I.4. „Bildung“ in der offenen Kinder- und Jugendarbeit?.....	17
I.4.1. Theorie.....	17
I.4.2. Strukturen der offenen Kinder- und Jugendarbeit.....	19
I.4.3. Empirische Zugänge.....	21
I.5. Zusammenfassung.....	25
II. Projektergebnisse „Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit“.....	26
II.1. Teilprojekt I: Bildung in der Praxis der Offenen Kinder- und Jugendarbeit.....	26
II.1.1. Allgemeines.....	26
II.1.2. Standorte.....	26
II.1.3. Methoden.....	27
II.1.4. Ergebnisbeispiele in Bezug zu den empirischen Zugängen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit.....	28
II.1.4.1. Beispiel 1: Das Jugendmedienzentrum Tübingen.....	28
II.1.4.2. Beispiel 2: Die Musikwerkstatt.....	30
II.1.4.3. Weitere Beispiele.....	32
II.2. Bildungspartnerschaften -Modelle der Zusammenarbeit von Offener Kinder- und Jugendarbeit mit Schulen.....	34
II.2.1. Konzeption des Projekt Bildungspartnerschaften.....	34
II.2.1.1. Ziel des Projekts.....	34
II.2.1.2. Beteiligungsmöglichkeiten.....	35
1.3. Ausgangsthese.....	35
II.2.2. Quantitative Befragung der Schulen im Landkreis Reutlingen.....	35
II.2.2.1. Exemplarische Ergebnisse der quantitativen Befragung.....	35
II.2.2.2. Weitere bemerkenswerte Ergebnisse.....	35
II.2.2.3. Kooperationshindernisse aus Sicht der Schule.....	36
2.4. Mögliche Folgerungen.....	37
II.2.3. Die qualitativen Praxis-Forschungs-Projekte.....	37
über das Schuljahr 2006/2007.....	37
II.2.3.1. „Selbstverteidigung und Entspannung durch Kampfkunst“.....	38
II.2.3.2. „SchülerInnencafé im Urwerk“.....	39
II.2.3.3. „Ja, mach nur einen Plan ... Irritationen und Ambivalenzen einer gelungenen Kooperationsannäherung“.....	42
II.2.3.4. Ein gemeinsamer Prozess der Interkulturellen Öffnung: „Mitarbeiter/innen werden zu Migrationsbeauftragten“.....	43
II.2.3.5. „Werkstattangebote für Schulklassen“.....	45
Hintergrund der Projekte.....	45
Inhalte.....	46
Projekte während des Projektzeitraums.....	46
II.2.4. Ergebnisse.....	49
II.2.4.1. Kooperation oder Dienstleistung durch die Kinder- und Jugendarbeit?.....	49
II.2.4.2. Inhaltliche und formale Merkmale der Kooperationsangebote.....	50
II.2.4.3. Unterstützung durch eine externe Fachperson.....	50
II.2.4.4. Zeit und Geld.....	51
II.2.4.5. Selbstbewusstsein und Eigenständigkeit in der Arbeit.....	51
II.2.4.6. Zielvereinbarungen zwischen den Kooperationspartnern.....	52
II.2.4.7. Kleine Schritte oder der große Wurf?.....	52

II.2.4.8. Evaluation der Kooperationsprojekte.....	53
II.2.5. (Weitere) Qualitätsmerkmale in Kooperationsangeboten .....	53
II.2.5.1. Heterogenisierung und soziale Durchmischung von Lerngruppen .....	53
II.2.5.2. Homogenisierung und Kumulierung .....	53
II.2.5.3. Erfahrungsbezogenes Lernen in Settings mit ‚Ernstcharakter‘.....	54
II.2.5.4. Anknüpfen an lebens- und alltagsweltlich fundierten Bedürfnissen und Interessen der Kinder und Jugendlichen.....	54
II.2.5.5. Thematisierung von Schule als Lebensort, nicht nur als Lernort; Überschreitung dieses Lebensortes durch Verknüpfungen zum Sozialraum .....	55
II.2.5.6. Kinder und Jugendliche nicht nur in ihrer Schüler/innenrolle, sondern als Subjekte adressieren.....	55
II.2.5.7. Pointierung der Komponente des tätigkeitsbegleitenden informellen Lernens .....	55
II.2.5.8. Kontext: lokale Bildungslandschaften.....	55
II.2.6. Noch mal ... Resümee .....	56
II.3. Berufsorientierung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit: Bildung im Übergang Schule - Beruf .....	59
II.3.1. Kontext .....	59
II.3.2. Quellen.....	60
II.3.3. Ergebnisse .....	60
II.3.3.1. Die Projekte - Rahmenbedingungen und Organisation.....	60
II.3.3.2. Die Jugendlichen .....	62
II.3.3.3. Die Einsatzstellen .....	63
II.3.3.4. Wirkungen.....	64
II.3.3.5. Resümee.....	66
III. Nicht noch ein Fazit, sondern das Ende der Bescheidenheit .....	69
Literaturverzeichnis: .....	70

## Einleitung

Klar ist schon lange: (Offene) Kinder- und Jugendarbeit ist Bildung. Für viele ist dieser Satz inzwischen eine Binsenweisheit. Dennoch scheint die aktuelle Bildungsdebatte von dieser Tatsache nur selten Notiz zu nehmen: Sie ist eigentlich eine reine Schulentwicklungsdiskussion. Bildung wird mit Schule gleichgesetzt. Das kann nicht sein!

Dabei ist durchaus be- und erkannt, dass die Schule bestimmte Potenziale der Kinder und Jugendlichen nicht (alleine) zur Geltung bringen kann. Die viel gerühmten „personalen und sozialen Kompetenzen“ wie Teamfähigkeit, Empathie, Neugierde, Abwägen von eigenen und fremden Interessen, Beziehungen aufbauen und leben etc. sind nach wie vor gewissermaßen „Abfallprodukte“ des schulischen Alltags, die dort nicht gezielt in den Blick genommen werden.

Die Folgerung vieler Bildungs- bzw. Schulpolitiker, die glauben, man müsse die außerschulischen Lernorte einfach IN die Schule verlagern und um das Problem zu lösen, ist jedoch so schlicht falsch.

Schule muss Mathematik unterrichten, Deutsch, Geschichte und all das Wissen, das in den Lehr- und Bildungsplänen beschrieben wird. Das ist ihre, von der Gesellschaft zugewiesene Aufgabe, die auch sonst niemand erfüllen kann. Dazu braucht Schule bestimmte strukturelle, didaktische und methodische Grundlagen. Diese unterscheiden sich sehr von den Arbeitsweisen, die in außerschulischen Bildungszusammenhängen angewandt werden. Ein Beispiel: In der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ist das Prinzip der Freiwilligkeit wesentlich für den Erfolg der Arbeit. Dieses Prinzip ist in schulischen Zusammenhängen aus nahe liegenden Gründen nur in Nischen umsetzbar und ist auch kein Erfolgskriterium. Offene Kinder- und Jugendarbeit einfach in die Schule zu verlagern und die Schule damit „verbessern“ zu wollen macht also keinen Sinn. Kinder- und Jugendarbeit kann nur dann ihre Wirkung entfalten, wenn sie ihren Prinzipien treu bleiben kann. Und nur dann ist sie auch für Kinder und Jugendliche sinnvoll und in diesem Sinne „erfolgreich“.

Dennoch muss sich die Offene Kinder- und Jugendarbeit in die Diskussion um die Bildung einmischen. Das hat sie bisher noch

viel zu wenig getan, obwohl sie sich durchaus bewusst ist, dass sie Bildungsleistungen in erheblichem Umfang erbringt. Dabei schlägt sie sich aber seit langem damit herum, dass diese Bildungsleistungen nur schwer beschreibbar, geschweige denn nachweisbar sind. Diesem Problem haben sich die Kooperationspartner im Projekt „Bildung in der Offene Kinder- und Jugendarbeit“ gestellt. In insgesamt zwölf Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit wurden Bildungsprozesse mit wissenschaftlichen Methoden untersucht und präzise beschrieben.

Mit den dabei erzielten Ergebnissen kann sich die Offene Kinder- und Jugendarbeit von einer gesicherten Basis aus in die weitere Bildungsdiskussion stürzen.

Jedoch: Ausschließlich Nabelschau auf die eigenen Bildungsprozesse zu betreiben greift zu kurz. Deshalb ist es wichtig, sich klar zu machen, was die Kooperation mit anderen Bildungssystemen von der Offenen Kinder- und Jugendarbeit fordert, was notwendig ist, was vermieden werden muss, was möglich und was unmöglich ist. Im zweiten Projektteil wurde dieses Thema angegangen: Wie funktionieren Kooperationen zwischen Schule und Offene Kinder- und Jugendarbeit? An neun Standorten wurde die Zusammenarbeit zwischen Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und Schulen wissenschaftlich begleitet und beraten. Besonders in den Blick genommen wurden dabei die Verständigungsprozesse über inhaltliche Fragen: Das Verständnis von Bildung, die methodischen Ansätze der jeweiligen Institution. Immer wieder – auch das erwartungsgemäß – rückte dabei die Ressource „Zeit“ in den Mittelpunkt. Verständigungs- und Annäherungsprozesse brauchen Zeit. Wo diese nicht zur Verfügung steht, ist das Unternehmen gefährdet.

Kooperation mit der Schule wird zukünftig mehr als bisher zum Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit dazu gehören. Dies ist im Sinne der Kinder und Jugendlichen auch wichtig und sinnvoll. Um hier als echter Partner auftreten zu können, muss sich die Offene Kinder- und Jugendarbeit zuerst jedoch, mehr als bisher ihrer eigenen Stärken und Leistungen bewusst werden.

Der dritte Projektteil, „Jobs an More“, abgekürzt JAM, konzentriert sich auf die

Thematik Übergang Schule – Beruf bzw. die Potenziale der Offenen Kinder- und Jugendarbeit im Hinblick auf prekäre Situationen in der Berufsorientierung. Auch wenn es so scheint, dass die nackten Zahlen das Phänomen der Bildungsverlierer/innen auf dem Arbeitsmarkt als sich verringernde Problematik kennzeichnen: in qualitativer Hinsicht trifft das nicht zu. Da darf man sich nicht täuschen lassen. Nach wie vor sind sehr viele Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit mit Jugendlichen konfrontiert, die kaum Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt haben. Das Jugendhaus ist für sie oft die zweite Heimat, wenn familiäre Kontexte brüchig sind oder die häuslichen Verhältnisse es erzwingen, die Freizeit nach außen verlagern. Die Stichworte „bildungsferne Milieus“ und „Migrationshintergrund“ seien hier nur kurz genannt.

In der Offenen Kinder- und Jugendarbeit wird mit diesen Jugendlichen gearbeitet. Strukturell über das Konstrukt der Arbeitsmöglichkeiten (sog. 1-Euro-Jobs oder AGHs) wurde im Projekt JAM erprobt, inwieweit Prozesse der Berufsorientierung und Berufsintegration, eingebettet in das jugendgemäße Setting der Einrichtungen, gerade für besonders benachteiligte Jugendliche produktiv gestaltet werden können. Für diesen Projektteil konnte die SBR (Sozialberatung Stuttgart gGmbH), ein großer Beschäftigungsträger, für eine Kooperation gewonnen werden. Die SBR bietet ein breites Spektrum an Beschäftigungsmöglichkeiten für benachteiligte Jugendliche und Erwachsene. Diese unterscheiden sich z.B. durch ihre Nähe oder Ferne zum 1. Arbeitsmarkt. Wesentliches Qualitätsmerkmal von JAM war die „Durchlässigkeit“ der Beschäftigungs- und Qualifizierungsangebote. Die Jugendlichen in JAM hatten die Möglichkeit, während der AGH die Bereiche zu wechseln und so die Entwicklungen, die sie vollzogen, auch in der Praxis umzusetzen.

JAM wurde umfangreich evaluiert. In die Evaluation mit einbezogen war das Projekt „Sprungbrett“ in Ostfildern, um entsprechende Vergleiche ziehen zu können. Im Ergebnis ist auch hier klar: die Potenziale der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sind groß. Allerdings stoßen sie im Zusammenhang mit Themen der Berufsorientierung und -integration auch an ihre Grenzen. Diese sind zunächst in den formalen

Vorgaben der herkömmlichen Arbeitsmarktinstrumente vorhanden. Die Zugänge beispielsweise zu AGHs sind reguliert und von bestimmten Voraussetzungen abhängig und nicht alle Jugendlichen, die aus der Sicht der Jugendarbeiter/innen Bedarf haben, erfüllen diese.

Zu beobachten waren auch Rollenkollisionen bei den Jugendlichen: gerade noch Besucher/innen der Einrichtung, waren sie im nächsten Moment Mitarbeiter/innen und damit in ganz anderer Funktion gegenüber ihrer Clique. Kein einfacher Schritt, der pädagogisch unterstützt werden muss. Auf der anderen Seite sind sehr positive Entwicklungen bei den Jugendlichen beschreibbar, die an ganz konkreten Handlungsschritten ablesbar sind.

Die vorliegende Zusammenfassung der Projektergebnisse gibt das erarbeitete Material nicht vollständig wieder und ist so gesehen eine vorläufige Fassung. Dieses Material wird weiter aufbereitet und in differenzierteren Formen öffentlich gemacht werden.

# I. Die Bildungsdiskussion und die offene Kinder- und Jugendarbeit

Im Dezember 2001 veröffentlichte das Bundesjugendkuratorium seine „Streitschrift“ „Zukunftsfähigkeit sichern! – Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe“. Im Zusammenhang mit der gleichzeitig veröffentlichten „PISA-Studie“ löste es damit eine intensive Fachdiskussion zum Verhältnis von Jugendhilfe und Bildung aus.

Im Gegensatz zu einigen anderen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe war diese Diskussion über „Bildung“ für die Kinder- und Jugendarbeit so neu nicht. Gemäß ihrem Selbstverständnis leistet sie seit Jahrzehnten „Bildungsarbeit“, und „außerschulische Bildung“ ist nach dem KJHG von 1990 eine ihrer zentralen Aufgaben. In Baden-Württemberg ist nicht nur das LKJHG, sondern auch das „Gesetz zur außerschulischen Jugendbildung“ ein Landesausführungsgesetz zum KJHG. Die AGJF Baden-Württemberg e.V. hat 1996 im Auftrag der Bundesarbeitsgemeinschaft offene Kinder- und Jugendeinrichtungen e.V. (BAG OKJE e.V.) und in Zusammenarbeit mit dem Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze auf dem Jugendhilfetag in Leipzig mit Richard Münchmeier und Burkhard Müller einen viel beachteten Workshop zur „Bildung in der offenen Kinder- und Jugendarbeit“ veranstaltet. Der Verdacht, die Beteiligung der Kinder- und Jugendarbeit an der aktuellen Bildungsdebatte diene allein legitimatorischen Zwecken, kann also getrost zurückgewiesen werden.

Allerdings darf man sich auch nicht täuschen, denn diese Diskussion zur Frage der „Bildung“ wurde in der Kinder- und Jugendarbeit seit Mitte/Ende der 70er Jahre lediglich auf Sparflamme geführt. Im Mittelpunkt standen seither eher Begriffe wie z.B. „Kulturarbeit“, „Mädchen- und Jungenarbeit“, „Lebensbewältigung“, „Sozialraumorientierung“ oder gar „Prävention“. Burkhard Müller hat aber schon Anfang der 90er Jahre darauf hingewiesen, dass in diesen unterschiedlichen Konzepten „implizit immer auch ein ‚Bildungsverständnis‘ stecke und die Kinder- und Jugendarbeit dazu aufgefordert, sich von ihrer „bildungstheo-

retischen Abstinenz“ zu verabschieden.<sup>1</sup> Auf breiterer Basis Gehör fand seine Anregung allerdings erst knapp zehn Jahre später unter dem Eindruck von PISA.

## I.1. Die „Streitschrift“ des Bundesjugendkuratoriums

Als „Stunde Null“ der aktuellen Bildungsdebatte wird daher allgemein die Veröffentlichung jener „Streitschrift“ des Bundesjugendkuratoriums vom Dezember 2001 gehandelt.<sup>2</sup> Das Bundesjugendkuratorium (BJK) ist ein im KJHG verankertes Gremium, das die Bundesregierung in grundsätzlichen Fragen der Jugendhilfe und in Querschnittsfragen der Kinder- und Jugendpolitik berät. Es besteht aus bis zu 15 Sachverständigen aus den Verbänden und aus der Wissenschaft. Seine Geschäftsstelle ist angesiedelt beim Deutschen Jugendinstitut in München.

Die öffentliche Debatte, so wird einleitend kritisiert, konzentrierte sich überwiegend auf Fragen der „Zweckmäßigkeit und Wertbarkeit“ von Bildung, sie sei fokussiert auf „Qualifikationserfordernisse der Arbeitskräfte“, auf Schule, Hochschule und berufliches Ausbildungssystem. Außerdem würden jene Kinder und Jugendlichen, die den wachsenden Anforderungen nicht standhalten könnten, in der Debatte kaum berücksichtigt. Die Kinder- und Jugendhilfe sowie die Politik wurden aufgefordert, sich gegen diese Verengung des Bildungsverständnisses zu stemmen und dabei v. a. auch die Interessen der Benachteiligten anwaltschaftlich zu vertreten. Gemeinsam sollten sie „dafür Sorge tragen, dass Benachteiligungen erkannt und abgebaut werden, damit Bildung der Selbstentfaltung des Individuums und der Humanisierung und Demokratisierung der Gesellschaft dient“.

### I.1.1. Wozu Bildung?

Die Relevanz des Bildungsthemas begründete das BJK in seiner Streitschrift mit gesellschaftlichen Entwicklungen. Die Ge-

<sup>1</sup> Müller, Burkhard, Außerschulische Jugendbildung oder: Warum versteckt Jugendarbeit ihren Bildungsanspruch? In: deutsche jugend, 1993, Seite 310 – 319

<sup>2</sup> Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. Eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums, Berlin 2001

sellschaft der Zukunft sei eine Wissens-, eine Risiko-, Einwanderungs-, Zivil- und Arbeitsgesellschaft. „Wissengesellschaft“ bedeute, dass „Intelligenz, Neugier, lernen wollen und können, Problemlösen und Kreativität“ als Fähigkeiten der Menschen eine immer wichtigere Rolle spielen würden. „Risikogesellschaft“ meine, dass die Lebensperspektiven der Menschen in Zukunft ungewisser werden, was es für den Einzelnen schwieriger mache, seine Identität zu wahren. „Einwanderungsgesellschaft“ bedeute, dass die BRD ein Land bleiben wird, in dem „Menschen verschiedener Herkunft, Religion, Kultur und Tradition integriert werden... und Formen des Miteinander-Lebens und -Arbeitens entwickelt werden müssen.“ Zivilgesellschaft zielt wiederum auf die notwendige Stärkung von „Partizipation, Solidarität, sozialen Netzen und Kooperation der Bürger ...“. Mit dem Begriff „Arbeitsgesellschaft“ betonte das BKJ, dass Erwerbsarbeit Mittelpunkt des Lebens der Erwachsenen bleiben wird, dabei „aber immer höhere Anforderungen an die Menschen gestellt werden ...“.

Unabhängig davon, an welchem Modell sich die Vorstellungen über die gesellschaftliche Zukunft orientierten, sei klar, dass die Menschen mehr noch als heute über „komplexe Kompetenzen der individuellen Lebensführung und des sozialen Zusammenlebens“ verfügen müssten. Dies aber setze „Bildung und Gebildetsein voraus“. Bildung wird dabei in einem „umfassenden Sinn“ gedacht, sie geht weit über das Wissen hinaus, das die Schule oder das berufliche Ausbildungssystem vermitteln können. Gefragt seien auch andere „Lernorte“, nicht zuletzt die Angebote und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe.

In der Vergangenheit galt, dass Bildung für Kinder und Jugendliche in erster Linie für deren späteres Leben als Erwachsene wichtig sei: Wer seine Jugendzeit nutzt, lernt und sich vorbereitet, wer in der Gegenwart zugunsten von Bildung auf Konsum und Zerstreuung verzichtet, der wird dafür in der Zukunft durch bessere berufliche und soziale Chancen ´belohnt´ werden.“ Dieses „bildungsoptimistische Lebenskonzept“ habe sich in mehrfacher Weise verändert: Erstens seien formale Bildungsabschlüsse zwar nach wie vor wichtig, garantierten aber nicht mehr wie in früheren Zeiten eine Erfolg versprechende berufliche Zukunft.

Zweitens sei Bildung nicht mehr nur für die spätere Zukunft wichtig, sondern auch für das Leben von Jugendlichen im Hier und Jetzt. Junge Menschen bräuchten Bildung, um in ihrer Gegenwart die ihnen abverlangten Entscheidungen treffen zu können, obwohl ihnen angesichts der ungewissen gesellschaftlichen Zukunft niemand mehr auch nur annähernd garantieren könne, dass diese Entscheidungen eine Erfolg versprechende Biographie begründen würden. „Bildung erfährt also eine Bedeutungsveränderung: Sie wird zur wichtigsten Ressource der Bewältigung der Gegenwart und der Gestaltung der Zukunft“. Junge Menschen benötigten sehr viel früher als in der Vergangenheit „Lebenskompetenz“.

### **I.1.2. Was heißt Bildung?**

Aber was heißt für das BJK eigentlich „Bildung“? Bis hierher war ja lediglich davon die Rede, dass sie mehr ist als die Anhäufung von Schulwissen, außerdem sind die Stichwörter „Selbstentfaltung“ und „Kompetenzen der individuellen Lebensführung“ gefallen. Wie macht das BJK den Begriff „Bildung“ handhabbar? Grundlage des „Bildungsverständnisses“ des BKJ ist die These, dass „Bildung stets ein Prozess des sich bildenden Subjekts“ ist, dass es immer um „Selbstbildung“ geht. „Bildung“ meine durchaus auch Lernen im Sinne von „Wissenserwerb“, gehe aber weit darüber hinaus, bleibe vor allem zwangsläufig ein „eigen-sinniger“ Prozess des einzelnen Subjekts. Dieser Prozess sei zu verstehen als

- „Anregung aller Kräfte“ - kognitive, soziale, emotionale und ästhetische
- „Aneignung von Welt“ - verstanden als „aktiver, subjektiver Prozess, bei dem das Fremde in Eigenes verwandelt wird“. Solche Aneignung kann nicht unterrichtet, sondern „nur angeregt und ermöglicht werden“.
- „Entfaltung der Persönlichkeit“ - verstanden als Entwicklung der Individualität, von Potenzialen, der „Befreiung von inneren und äußeren Zwängen“, als emanzipatorischer Prozess also.

In Anlehnung an die internationale Diskussion werden nach dieser vorläufigen Definition von „Bildung“ einzelne Bildungsebenen unterschieden, denen jeweils spezifi-

sche „Lernsituationen“ oder „Bildungsorte“ zugewiesen werden können.

- **„Formelle Bildung“** hat einen verpflichtenden Charakter und findet in Schulen, Betrieben und Hochschulen statt. Die Inhalte sind vorgegeben und Leistungen werden bewertet.
- **„Non-formelle Bildung“** findet in organisierten Angeboten statt, die allerdings freiwillig sind. Die Teilnehmer/innen haben auch einen gewissen Einfluss auf die Inhalte der Angebote.
- **„Informelle Bildung“** sind die ungeplanten Prozesse, die im Alltag, in der Familie, der Nachbarschaft oder der Freizeit ablaufen. Sie sind die unverzichtbare Grundlage für formelle und non-formelle Bildungsprozesse.

Wichtig war dem Bundesjugendkuratorium, dass diese drei Bildungsebenen in einem engen Zusammenhang stehen. Es macht also wenig Sinn, Schule und Jugendarbeit/Jugendhilfe oder andere Bildungsbereiche gegeneinander auszuspielen oder in den alten Streit zu verfallen, wer die besseren oder wichtigeren Bildungsangebote macht. Es forderte dazu auf, diese drei Ebenen und die dort tätigen Organisationen als gleichberechtigt anzuerkennen. Die Kinder- und Jugendhilfe müsse jedoch zunächst den eigenen Bildungsbegriff klären, um so die Voraussetzung zu schaffen, in der öffentlichen Diskussion mitreden und mit anderen Bildungsträgern in einen produktiven Dialog eintreten zu können.

## **I.2. Bildungsverständnis: Erste Annäherung**

Auf der Ebene der Theoriediskussion wurde diese Aufforderung, ein eigenes Bildungsverständnis zu entwickeln, von der Kinder- und Jugendarbeit geradezu begeistert aufgegriffen. In den letzten Jahren sind viele Tagungen veranstaltet und Veröffentlichungen auf den Markt geworfen worden. Auch die Praxis und die Politik initiierte das eine oder andere Projekt, zum Beispiel die „Bildungsoffensive“ in Baden-Württemberg. Als gleichberechtigter Partner oder als eigenständiger Bildungsort wird die Kinder- und Jugendarbeit aber bis heute - von Ausnahmen abgesehen - weder von Seiten der Politik noch von der Schule anerkannt.

Recht schnell einigte man sich auf den Ort innerhalb der vom Bundesjugendkuratorium umrissenen Bildungslandschaft, in der die Kinder- und Jugendarbeit sesshaft ist. In ihren Angeboten finden „non-formelle“ Bildungsprozesse statt, innerhalb der Gruppen oder in den offenen Einrichtungen auch „informelle“. Reichlich unklar blieb aber (nicht nur Praktiker/innen), was denn unter „Bildung“ konkret überhaupt zu verstehen ist und in welchem Verhältnis sie zu anderen Leitbegriffen in der Pädagogik, v.a. zur Erziehung steht. Diesem „Verhältnis“ wollen wir daher zunächst einmal kurz nachgehen.

### **I.2.1. Erziehung und Bildung**

Der Bildungsbegriff ist belastet, denn er „entstammt einem normativ-idealistischen Umfeld, das auch bei der heutigen Nutzung stets mitschwingt“<sup>3</sup>. Entsprechend unscharf bleibt er, beispielsweise auch in der „emanzipatorischen Pädagogik“, wo er eine große Rolle spielt. Dass jemand viel weiß, scheint noch kein hinreichender Grund dafür zu sein, als „gebildet“ zu gelten. Gleichzeitig spielt das „Wissen“, über das ein Mensch verfügt, doch wieder eine wichtige Rolle. Von „Bildung“ ist heute aber auch dann die Rede, wenn die Wirtschaft ganz konkrete Interessen formuliert im Hinblick darauf, was die Schule Kindern und Jugendlichen beizubringen hat, damit sie „tauglich“ werden für das Berufsleben. Man redet hier auch gerne von „Kompetenzen“ und meidet den Bildungsbegriff. Diese Ambivalenz des Bildungsbegriffs lässt sich historisch am Verhältnis zwischen dem Erziehungskonzept der Aufklärung (17./18. Jahrhundert) und dem Bildungsverständnis der deutschen Klassik, bzw. des deutschen Idealismus (Ende 18./Anfang 19. Jahrhundert) verdeutlichen.

### **I.2.2. Das Erziehungskonzept der Aufklärung**

Was jemand wurde, war lange Zeit abhängig von seiner Herkunftsfamilie. Sie entschied über seine soziale Platzierung, individuelle Fähigkeiten waren sozusagen nicht gefragt. Diese gottgewollte Ordnung geriet im 18. Jahrhundert in eine Legitima-

<sup>3</sup> Löw, Martina, Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung, Opladen 2003, Seite 19

tionskrise. Die Landwirtschaft war zunehmend nicht mehr in der Lage, die Bevölkerung ausreichend zu ernähren, und in den Städten blockierte das Zunftwesen die wirtschaftliche Entwicklung. Dadurch entwickelten sich Gruppen von Menschen, die in diese alte Ordnung nicht passten. Auf der einen Seite wuchs die Zahl der Tagelöhner, Bettler und Landstreicher, die tagtäglich um ihr Überleben kämpfen mussten. Auf der anderen Seite bildete sich - wenn auch langsam - das Bürgertum aus, also „gebildete“ Menschen wie Lehrer, Ärzte, Kaufleute etc., die sich über ihre eigene, individuelle Leistung definierten und politische Rechte beanspruchten. Dieser - letztlich - relativ kleine Teil der Bevölkerung bestimmte das Denken der Aufklärung und dessen Pädagogik. Durch Erziehung sollte der Bürger geschaffen werden, der gleichzeitig politisch mündig und gesellschaftlich nützlich war, der „vernünftige“ Mensch. Wo eine solche Erziehung auf breiter Basis praktiziert wird - so die Idee -, folgt daher automatisch eine Entwicklung hin zu einer besseren, gerechteren, weil vernünftigeren Gesellschaft. Erziehung wurde dabei gedacht als geplante, kontinuierliche „Einwirkung der älteren auf die jüngere Generation“. Die Kinder sollten zur ökonomischen, moralischen und politischen Selbständigkeit erzogen werden. Erziehung endete dort, wo dies erreicht war. Im Mittelpunkt standen dabei „die bürgerlichen, gesellschaftlichen Qualifikationszwecke“, der Kopf als Sitz der Vernunft und weniger der Bauch.

Dieses Erziehungskonzept blieb daher ambivalent. Einerseits wurde die Erziehung der Kinder „zur Voraussetzung des historischen Fortschritts erklärt“, andererseits „sollten sie damit einer historisch neuartigen Disziplinierung und Kontrolle unterworfen werden.“<sup>4</sup> Eine entscheidende Voraussetzung für dieses Denken war, dass die Erwachsenen eine klare Vorstellung davon hatten, was sie ihrem Nachwuchs beizubringen hatten, um diesen Fortschritt zu beflügeln. Anders ausgedrückt: Sie hatten eine klare Vorstellung von einer wünschenswerten gesellschaftlichen Zukunft.

### I.2.3. Das Bildungskonzept der deutschen Klassik

Das Bildungskonzept der deutschen Klassik kann als Widerstand gegen dieses Erziehungskonzept der Aufklärung verstanden werden. Nicht die gesellschaftliche Nützlichkeit - die „Qualifikation“, würden wir heute sagen - der jungen Menschen stand hier im Mittelpunkt, „sondern die lebenslange Arbeit an der Vervollkommnung der eigenen Person“.<sup>5</sup> Es geht um die Entwicklung von Reflexivität und Handlungsfähigkeit. An die Stelle des „abstrakten Subjekts“ der Aufklärung tritt die individuelle Person. Diese Bildung war „nicht das Produkt einer planmäßigen Beeinflussung durch Erziehung, sondern das Ergebnis individueller Anstrengungen, einer schöpferischen Aneignung der Welt durch das Individuum selbst.“<sup>6</sup>

Die „Bildung als Selbstvervollkommnung“ galt gleichzeitig als Optimum für die Gesellschaft, denn die „Höherentwicklung“ der einzelnen Menschen implizierte auch eine Höherentwicklung der Gesellschaft. Die Gesellschaft hatte in diesem Konzept dem Menschen zu dienen, nicht umgekehrt. Jedem Menschen wurde so etwas wie ein „Bildungstrieb“ unterstellt, d.h. jedes Individuum strebt nach „ästhetischer und moralischer Perfektion“, nach individueller Freiheit und - modern formuliert - Selbstverwirklichung.

Auch dieses Bildungskonzept hatte einen sozialgeschichtlichen Hintergrund. Die Hoffnung der Aufklärer auf einen gesellschaftlichen Neubeginn, auf die Auflösung der alten ständischen Gesellschaft im Schulerschluss mit dem absolutistischen Staat hatte sich am Ende des 18. Jahrhunderts im Grunde zerschlagen. Die Krise der Landwirtschaft hatte sich weiter verschärft, in den Städten hatten die Zünfte nach wie vor das Sagen und blockierten die wirtschaftliche Entwicklung. Das Heer der Armen war nicht kleiner, sondern größer geworden. Mehr denn je war es angesagt, die Gesellschaft auf neue, vernünftige Grundlagen zu stellen. Die französische Revolution schien dem deutschen Bürgertum aber kein nachahmenswertes Modell zu sein, es setzte vielmehr auf (wenn auch

<sup>4</sup> Baumgart, F., Hrsg., Erziehungs- und Bildungstheorien, 2001

<sup>5</sup> Löw, Martina, 2003, S. 24

<sup>6</sup> Baumgart, F., a.a.O., S.83

radikale) Reformen, auf eine „defensive Modernisierung“.

In mancherlei Hinsicht wurde dieses liberale Programm zu Beginn des 19. Jahrhunderts nach der Niederlage gegen Napoleons in Preußen dann auch realisiert, z.B. in Form einer Reform des Bildungswesens, dem Aufbau einer staatlichen Bürokratie, der Beseitigung zahlreicher Privilegien der Zünfte und der formalen Freisetzung der Landbevölkerung aus alten feudalen Abhängigkeiten. Das Bildungskonzept des Neuhumanismus stand in unmittelbarem Zusammenhang zu diesen politischen Entwicklungen. „Die aus den Fesseln der ständischen Gesellschaft freigesetzten Individuen mussten auf diese liberale Wettbewerbsgesellschaft vorbereitet werden. Eine moderne Schule sollte ihnen das Rüstzeug für diese zukünftige Gesellschaft, elementare Kenntnisse, Fertigkeiten, Arbeitstugenden und normative Verhaltensmuster für ihre Rolle in einer freien Marktgesellschaft vermitteln. Eine Bildungstheorie, die ihre Hoffnungen ganz auf die umfassende Bildung aller individuellen Kräfte setzte, schien dafür ein geeignetes theoretisches Instrument zu liefern. ... Aus den ehemaligen Untertanen sollten freie Staatsbürger werden, die sich - wie die Reformen hofften - auf der Grundlage freier Institutionen und Mitbestimmungsmöglichkeiten auf neue Weise mit dem Gemeinwohl und dem allgemeinen Staatsinteresse identifizieren würden.“<sup>7</sup>

Vordergründig wurde in diesem Bildungskonzept der Verwertungsanspruch der Aufklärer, die Orientierung an einer von Erwachsenen formulierten Idee von Nützlichkeit und Brauchbarkeit, zurückgewiesen. Nicht Erziehung für eine von Erwachsenen bereits gedachte gesellschaftliche Zukunft war das Thema der Neuhumanisten, sondern Bildung der Individuen, um diese zu befähigen, eine prinzipiell offene Zukunft selbst zu gestalten. Der Verwertungsanspruch der Aufklärer kehrte jedoch rasch wieder in die pädagogische Diskussion um Bildung und Erziehung zurück, verbunden mit den ersten nationalistischen Tönen.

---

<sup>7</sup> Baumgart, F., a.a.O., S. 86f

## **I.2.4. Heute**

Erledigt war die Diskussion um Bildung und/oder Erziehung danach noch lange nicht, auch in den Diskussionen in der Bundesrepublik nach 1945 spielte sie eine wichtige Rolle. In den 50er Jahren, der Zeit der Restauration, in der Bundestagswahlen mit dem Slogan „Keine Experimente“ gewonnen wurden, dominierten konservative Erziehungsvorstellungen. In den 60er entdeckte dann Klaus Mollenhauer in den Berliner Jugendhäusern „die Party als bildendes Milieu“, und der Soziologe Ralf Dahrendorf forderte eine neue Bildungspolitik, um „Chancengleichheit“ zu realisieren. Passend zum gesellschaftlichen Rollback zettelten neokonservative Kräfte in den 80er Jahren ihre Kampagne „Mut zur Erziehung“ an, während in jüngster Zeit wieder viel von „Bildung“ die Rede ist, nachdem spätestens durch PISA die allgemeine Ratlosigkeit der Politik auch im Hinblick auf den gesellschaftlichen Umgang mit Kindern und Jugendlichen deutlich wurde. Die Öffentlichkeit wie auch die Politik bleiben dabei letztlich aber auf dem Verwertungsgedanken des Erziehungskonzepts der Aufklärung sitzen.

## **I.3. Bildungsverständnis: Zweite Annäherung - der 12. Jugendbericht**

Die oben erwähnte Diskussion um Bildung im Anschluss an die Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums wurde auf zwei Bühnen geführt: Einmal in Form von Stellungnahmen, Thesen etc. als Beitrag zur unmittelbar politischen Debatte in der BRD, zum anderen als sozialpädagogische Theoriediskussion<sup>8</sup>. Die gemeinsame Klammer ist, dass Stellung bezogen wird gegen ein verkürztes Bildungsverständnis, das sich nahezu ausschließlich an der Qualifikation von Kindern und Jugendli-

---

<sup>8</sup> Einen Niederschlag fand diese Diskussion natürlich auch in Publikationen, dazu eine Auswahl: Münchmeier, R. u.a., Hrsg., Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben, Opladen 2002; Otto, H.-W., Rauschenbach, T., Hrsg., Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen, Wiesbaden 2004; Rauschenbach, T. u.a., Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptuelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht (i.A. des Bundesministeriums für Bildung und Forschung), Berlin 2004

chen, also am Verwertungsgedanken orientiert und die Schule als exklusiven Bildungsort sieht.

Die im engeren Sinn politische Diskussion können wir hier nicht verfolgen, wir konzentrieren uns vielmehr auf die Theoriedebatte und hier auf den 2005 veröffentlichten 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung, der „Bildung und Erziehung außerhalb der Schule“ zum Thema hat. Er kann in gewisser Weise als Resümee der Debatte der vergangenen Jahre gelten und, darauf aufbauend, als umfassende konzeptionelle Grundlage für die weitere Diskussion. Entwickelt wird hier auch ein kategoriales Gerüst, das den Bildungsbegriff empirisch zugänglich und damit auch überzeugender machen soll.

Die Autor/innen des Jugendberichts stellen zunächst fest, dass sich die traditionellen Konzepte für die Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen überlebt hätten, da die Voraussetzungen dafür nicht mehr gegeben seien. Die Vorstellung, dass die Familie für die Betreuung und Erziehung, die Halbtagsschule für die Bildung zuständig seien, habe angesichts der Veränderungen im Zusammenleben innerhalb der Familien und der realen Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen ihre Basis verloren. Verwiesen wird zum Beispiel auf „Diskontinuitäten in familiären Konstellationen“, auf die „wachsende Erwerbstätigkeit beider Elternteile“, verbunden mit „zunehmenden Anforderungen an Flexibilität und Mobilität“ und auf die „mediale Durchdringung des Alltags“ von Kindern und Jugendlichen.

Das öffentliche Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsangebot müsse daher neu ausgerichtet und ausgebaut werden. Dabei gehe es aber nicht nur um Quantität, sondern um eine neue Balance im Zusammenspiel von öffentlichen und privaten Leistungen, und weiter um die Entwicklung eines integrierten Konzepts von Betreuung, Erziehung und Bildung für das gesamte Kindes- und Jugendalter. Denn die gängige Vorstellung von Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsangeboten „als eine aufsteigende Abfolge im kindlichen Lebenslauf“<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Auftraggeber), 12. Kinder- und Jugendbericht - Bildung und Erziehung außerhalb der Schule, 2005, S.28 (ausführlich S. 73ff)

und die darauf gründende Praxis, die entsprechenden Angebote isoliert voneinander zu organisieren, sei längst nicht mehr angemessen.

Die angedeuteten, weit reichenden Veränderungen der gesellschaftlichen Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen seien zwiespältig, denn sie setzten gleichzeitig Chancen und Risiken frei: „Die vielfältigen Optionen, die sich Kindern und Jugendlichen heute für ihre Lebensgestaltung bieten, beinhalten Chancen für zahlreiche soziale, kulturelle und kognitive Bildungs- und Lernprozesse, bergen jedoch auch Risiken und Konfliktpotentiale und erfordern deswegen vorbereitende und begleitende Unterstützung.“<sup>10</sup> Vor allem gelte es jene Kinder und Jugendlichen zu fördern, denen Chancen und Möglichkeiten tendenziell vorenthalten werden: armen Kindern, Mädchen, Kinder und Jugendliche, die in Regionen aufwachsen, die wenig „Zugang zu Bildungsorten und Lernwelten“ bieten, sowie Kinder und Jugendliche aus eher „niedrigen Sozial-schichten“, zu denen auch viele Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund gehörten.

Auf diesem Hintergrund wird im Jugendbericht ein „konzeptioneller Rahmen“ für Bildung entwickelt. „Bildung“ wird auch hier weit gefasst und gekennzeichnet als „ein umfassender Prozess der Entwicklung einer Persönlichkeit in Auseinandersetzung mit sich und ihrer Umwelt“. Dieser Entwicklungsprozess sei vom Individuum „eigenständig und selbsttätig“ zu leisten. Das Subjekt sei dabei aber angewiesen auf „bildende Gelegenheiten, Anregungen und Begegnungen“, nur dann könne es in diesen Arrangements und Zusammenhängen „kulturelle, instrumentelle, soziale und personale Kompetenzen“ entfalten. Bildung diene einerseits der „Sicherung, Weiterentwicklung und Tradierung des kulturellen Erbes, der Herstellung und Gewährung der gesellschaftlichen und integrativen Ordnung, der sozialen Integration und der Herstellung von Sinn“. Andererseits erschöpfe sie sich nicht in diese „Einbindung in eine bestehende Gesellschaft“. Bildung ziele vielmehr auch darauf, „die einzelnen Subjekte zu befähigen, sich Zumutungen und Ansprüchen der Gesell-

<sup>10</sup> a.a.O., S. 30

schaft, die der individuellen Entfaltung entgegenstehen, zu widersetzen".<sup>11</sup> Bildung meine immer auch „kritische Selbsttätigkeit, ist also orientiert am Bild eines guten, gelingenden Lebens ...".<sup>12</sup>

Die Autor/innen des Jugendberichts betonen, dass sie bewusst auf den Bildungsbegriff zurückgreifen würden und nicht auf alternative Begriffe wie „Lernen“ oder „Kompetenzentwicklung“. Diese beiden Begriffe hätten zwar den Vorteil, dass sie „leichter operationalisierbar und empirisch fassbarer“ seien. Beide würden aber vieles ausgrenzen, „was mit dem Bildungsbegriff thematisiert werden kann. Bildung bezieht sich auf die Entwicklung von Individuen in einem umfassenden Sinn; neben der Entwicklung und Ausbildung von Kompetenzen zählen dazu auch Orientierungen, Einstellungen, Wahrnehmungs- und Denkmuster. Bildung bezieht sich, anders als der Lernbegriff, auf die ganze Person, eingebunden in eine konkrete soziale und kulturelle Umwelt. Hinzu kommt, dass im Bildungsbegriff gesellschaftliche und individuelle Dimensionen miteinander verflochten sind; der Begriff ermöglicht eine Verbindung von beiden Dimensionen.“<sup>13</sup>

Als Bildungsziel bestimmt der Jugendbericht „in einem nicht emphatischen Sinn“ die Befähigung von Kindern und Jugendlichen „zu einer eigenständigen und eigenverantwortlichen Lebensführung in sozialer, politischer und kultureller Eingebundenheit und Verantwortung“. Individuen sollen im Rahmen von Bildungsprozessen die Fähigkeit zu eigenständigem, aktiven Handeln in der Gesellschaft, zur Auseinandersetzung und zur Verständigung entwickeln. „Diese Fähigkeit zur Selbstregulation in einem umfassenden Sinn, in konkreten, vorfindbaren Lebenslagen und als lebenslanger Prozess, kann als Grundgedanke eines zeitgemäßen Bildungskonzepts formuliert werden.“ Dies schließe die Fähigkeit zur ökonomischen Existenzsicherung (Qualifikation) mit ein, gehe aber weit darüber hinaus.<sup>14</sup>

Um diesen komplexen Bildungsbegriff handhabbarer und vor allem empirisch zugänglich zu machen entwickelten die Au-

tor/innen des Jugendberichts einige Unterscheidungen oder auch Zugänge.

**Zunächst:** Wenn Bildung als „Aneignung von Welt“ verstanden wird, dann liegt es nahe, nach unterschiedlichen Bezügen zu dieser Welt Ausschau zu halten. Unterschieden wird im Jugendbericht zwischen der „kulturellen“, der „materiell-dinglichen“, der „sozialen“ und der „subjektiven“ Welt. Im Bildungsprozess entwickle und entfalte das Kind und der Jugendliche unterschiedliche basale „Kompetenzen“, die sich diesen vier „Bezügen“ zuordnen lassen. Erstens „kulturelle Kompetenzen“, d.h. v.a. sprachlich-symbolische Fähigkeiten, ohne die sich niemand in dieser Welt bewegen könne. Zweitens gehe es um „instrumentelle Kompetenzen“, d.h. die Fähigkeit zum Umgang mit der uns vorgegebenen materiellen Umwelt. „Soziale Kompetenzen“ würden benötigt, um „sich mit anderen handelnd auseinander zu setzen und an der sozialen Welt teilzuhaben sowie an der Gestaltung des Gemeinwesens mitzuwirken“. „Personale Kompetenzen“ wiederum gelten als Fähigkeiten, um „eine eigene Persönlichkeit zu entwickeln, sich als Person einzubringen, mit sich und seiner mentalen und emotionalen Innenwelt umzugehen, sich selbst als Einheit wahrzunehmen und mit der eigenen Körperlichkeit, Emotionalität und Gedanken- und Gefühlswelt klarzukommen“.<sup>15</sup>

Danach wird eine **zweite** Unterscheidung vorgenommen. Diese Bildungsprozesse, diese Aneignung von Welt und die dabei entwickelten unterschiedlichen Kompetenzen könnten an verschiedenen „Bildungsorten“ und in unterschiedlichen „Lernwelten“ stattfinden. In früheren Zeiten sei dies vergleichsweise einfach gewesen: Die Familie habe den Kinder die basalen Kompetenzen vermittelt, außerdem habe es in den lebensweltlichen Zusammenhängen der Kinder und Jugendlichen eine Fülle von Möglichkeiten gegeben, etwas zu lernen. Z.B., wenn man beim Schreiner um die Ecke reingeschaut und möglicherweise sogar manchmal mithelfen durfte. Diese Voraussetzungen seien heute zum größten Teil nicht mehr gegeben, auf jeden Fall würden sie nicht mehr ausreichen, um Bildung „auf breiter Ebene ... für möglichst

<sup>11</sup> a.a.O., S. 31

<sup>12</sup> a.a.O., S. 82ff

<sup>13</sup> a.a.O., S. 84

<sup>14</sup> a.a.O., S. 84

<sup>15</sup> a.a.O., S. 87

alle Kinder und Jugendlichen“ zu gewährleisten.

Auf diesen Erfahrungen, auf den dort stattfindenden Bildungsprozessen könne die Schule daher nicht mehr aufbauen, diese Rahmenbedingungen seien „fragil“ geworden. Gleichzeitig seien die Anforderungen an formale Qualifikationen und „personale Kompetenzen“ (die berüchtigten „Schlüsselqualifikationen“) enorm gewachsen. Daraus wird von den Autor/innen des Jugendberichts der Schluss gezogen, dass „Bildungsorte und Lernwelten jenseits der Schule sowie andere Bildungsgelegenheiten im Kindes- und Jugendalter“ eine neue Bedeutung erlangt hätten. „Bildung als Prozess der umfassenden Entwicklung eines handlungsfähigen Subjekts kann nicht mehr nur in der Schule und auch nicht mehr nur in formalen Bildungsinstitutionen erworben werden. So unbestritten die Bedeutung der Schule ... auch weiterhin ist, so wird in der politischen, der öffentlichen und der wissenschaftlichen Diskussion doch zugleich die Möglichkeit unterschätzt, dass andere Bildungsorte und Lernwelten für die Bildung von Kindern und Jugendlichen bedeutsam, vielleicht sogar unerlässlich geworden sind.“<sup>16</sup> Aber: „Viele dieser Orte haben jedoch nach wie vor damit zu kämpfen, überhaupt als eigenständige Bildungsgelegenheiten und Lernorte wahrgenommen zu werden, da sie bestenfalls halbherzig als ergänzende, nachrangige Lerngelegenheiten gelten, zumindest solange sie sich nicht fraglos dem Diktat eines formalisierten, kanonisierten und curricular organisierten Bildungskonzepts unterwerfen oder sich diesem zumindest annähern.“<sup>17</sup>

„Bildungsorte“ im engeren Sinn werden im Jugendbericht nun als „lokalisierbare, abgrenzbare und einigermaßen stabile Angebotsstrukturen mit einem expliziten oder impliziten Bildungsauftrag“<sup>18</sup> bestimmt. Daneben gibt es aber auch „Lernwelten“, verstanden als „institutionelle Ordnungen mit anderen Aufgaben, in denen Bildungsprozesse gewissermaßen nebenher zustande kommen.“ Bildungsorte seien z.B. Schule, Kindergarten und Jugendarbeit, während die Gleichaltrigengruppen eine „typische Lernwelt“ sei. Der Familie wird ein

besonderer Status eingeräumt. Streng genommen handle es sich um eine Lernwelt, da sie viele unterschiedliche Funktionen erfüllt, Bildungsaufgaben also eher nebenher wahrnimmt. Allerdings komme ihr für die Bildungsbiographie der Kinder und Jugendlichen nach wie vor eine enorme Bedeutung zu. Der Jugendbericht kennzeichnet sie daher als „Bildungswelt eigener Art“, sie steht systematisch zwischen Bildungsorten und Lernwelten.

Der wichtigste Bildungsort sei die Schule, die aber „um ihre Funktionen erfüllen zu können, implizit oder explizit auf andere Bildungsorte und Lernwelten angewiesen“ bleibe, „sei es auf die Familie als soziales Netzwerk im Hintergrund und als Voraussetzung für erfolgreiche schulische Bildungsprozesse, sei es auf die Schulsozialarbeit als Unterstützung bei risikobehafteten Schulkarrieren, sei es auf den Sportverein, die Musikschule oder die Computerclique als Förderer von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die auch im schulischen Kontext genutzt werden.“<sup>19</sup> Ein weiterer wichtiger Bildungsort seien die unterschiedlichen Angebote der Kinder- und Jugendhilfe, angefangen bei den Kindertageseinrichtungen über die Jugendarbeit, die Hilfen zur Erziehung bis hin zur Jugendsozialarbeit. In der Kinder- und Jugendarbeit reiche die „Palette der Bildungsangebote ... vom zur Verfügung stellen von Räumen über konkrete Projekte und Aktionen bis zu Kursen und expliziten Bildungsangeboten in Jugendbildungsstätten und der Praxis der Jugendverbandsarbeit.“<sup>20</sup>

Als für unseren Zusammenhang wichtiger „Lernort“ gilt den Autor/innen des Jugendberichts die Gleichaltrigen-Gruppe. Sie sei „ein bedeutsames Erfahrungsfeld im Übergang von der Herkunftsfamilie in ein eigenständiges Netz sozialer Beziehungen, ... ein Ort vielfältiger Aktivitäten und Unternehmungen“. Gleichaltrigen-Gruppen seien „in diesem Sinn aber auch eine latente Lernwelt, die wenig spezifiziert ist, da ihr als einem lebensweltlichen Zusammenhang keine dezidierte Bildungsaufgabe zugrunde liegt. Die Bildungsprozesse in der Gleichaltrigen-Gruppen beziehen sich dennoch zum einen auf die vielfältigen Beziehungssituationen sowie den Erwerb

---

<sup>16</sup> a.a.O., S. 90

<sup>17</sup> a.a.O., S. 91

<sup>18</sup> a.a.O. S., 32

---

<sup>19</sup> a.a.O., S. 92

<sup>20</sup> a.a.O., S. 93

von sozialen Kompetenzen mit Blick auf Kommunikation und Interaktion (Kontakt finden, Kontakt pflegen, Sich-Ausprobieren, Sich-Einbringen, Sich-Abgrenzen, Sich-Durchsetzen, Zuhören u.ä.), zum anderen auf den Erwerb personaler Kompetenzen, werden doch bei der Konfrontation mit anderen Jugendlichen bzw. Gruppen - unterschieden durch Geschlecht, regionale und ethnische Herkunft, Erfahrung, Einstellung - die eigenen Interessen, Denk- und Handlungsmuster, Perspektiven und Horizonte geprüft, in Frage gestellt, modifiziert, erweitert und stabilisiert, und Selbstbeobachtung beginnt zu einer wichtigen Quelle der eigenen Entwicklung zu werden. Dieser Prozess der Entwicklung von persönlichen Werteinstellungen, Vorlieben und einer subjektiven Reflexivität geschieht in den Gruppen meist nebenbei und implizit, bewirkt aber ein hohes Maß an gleichzeitiger Verunsicherung und Selbstvergewisserung, an Nachdenken und Überprüfung der eigenen Standpunkte und Vorstellungen.<sup>21</sup> Die Bedeutung der Gleichaltrigen-Gruppe als Lernwelt werde unterschätzt, der Jugendbericht empfiehlt daher, ihnen „...als Verstärker gelingender und misslingender Bildungsverläufe weit mehr Aufmerksamkeit zu widmen, als dies bisher der Fall ist.“ Als weitere Lernwelten gelten die Medien, deren „Rezeption und Produktion wichtige Bildungsgelegenheiten“ darstellen, aber auch kommerzielle Angebote.

Bildungsprozesse lassen sich nach dem Konzept des Jugendberichts **drittens** hinsichtlich ihres Formalisierungsgrads unterscheiden. Hier wird die bereits bekannte Unterscheidung zwischen formellen, non-formellen und informellen Bildungsprozessen aufgegriffen. Zwei Aspekten solle dabei mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden: Erstens den informellen Bildungsprozessen, zweitens dem Zusammenhang zwischen diesen unterschiedlichen Bildungsebenen sowie den unterschiedlichen Bildungsorten und Bildungs- oder Lernwelten. „Neben den formalisierten Prozessen gilt es, den informellen Prozessen größere Aufmerksamkeit zu widmen. Damit Bildung in diesem umfassenden Sinn beim Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen angemessen zu begreifen ist, muss deshalb das Zusammenspiel der unterschiedlichen Bildungsorte und Lernwelten und der dabei verlaufenden

formalen und informellen Bildungsprozesse verstärkt in den Blick genommen werden.“<sup>22</sup>

Verstärkt wird diese Forderung durch den Hinweis auf den sozialen Hintergrund für gelingende oder misslingende Bildungsprozesse und eine Absage an genetische oder individuelle Ursachen dafür (Begabung), zumindest taue beides nicht oder nur bedingt als pädagogische Perspektive. Plädiert wird im Gegenzug dafür, „die Bildungsprozesse im Lebenslauf“, die „Bildungsbiografien“ in den Mittelpunkt der Diskussion zu stellen.

Diese biografische Perspektive wird im Jugendbericht im Hinblick auf die Unterscheidung zwischen Weltbezügen und den dabei entwickelten Kompetenzen, Bildungsorten und Lernwelten, sowie dem Formalisierungsgrad von Bildungsprozessen entfaltet. Für unseren Zusammenhang interessant sind die Ausführungen zum Schulkind- und zum Jugendalter. Mit der Einschulung verändere sich der Status und die Rollenzuschreibung für das Kind, es werde zum Schüler oder zur Schülerin. Gleichzeitig wachse das Spektrum der Bildungsorte und der Bildungswelten, in denen es sich in zunehmendem Maße auch selbständig bewegt. Als Bildungsort werde die Schule wichtig, als Bildungs- oder Lernwelt zunehmend auch die Gleichaltrigen-Gruppe, die selbst organisierte Freizeit. Viele Kinder würden nun auch die Lernangebote der Kinder- und Jugendarbeit nutzen, andere Lernwelten seien die Medien, aber auch Gelegenheitsarbeiten.

Es gebe aber nur unzureichende Erkenntnisse darüber, welche Kompetenzen sich die Kinder in diesen Zusammenhängen außerhalb der Schule aneigneten.<sup>23</sup> Eine wichtige Basis sei wohl nach wie vor die Familie, sie bleibe immer noch „jene basale Bildungswelt“, in der die grundlegenden Kompetenzen für alle vier Weltbezüge entwickelt werden. Gleichzeitig sei die „Familie auch der ‘gatekeeper’, der den Heranwachsenden Zugänge zu anderen

<sup>21</sup> a.a.O., S.93f

<sup>22</sup> a.a.O., S. 32

<sup>23</sup> Vgl. dazu auch Grunert, C., Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen in außerschulischen Sozialisationsfeldern, in: dies. U.a., Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter; Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht, Band 3, München 2005

Erfahrungswelten eröffnet ....<sup>24</sup> Der zweite „zentrale Bildungsort im Alltagsleben der Sechs- bis Sechzehnjährigen ist die Schule“, die von den Kindern und Jugendlichen erwarte, dass sie sich auf das mühsame Geschäft des Erwerbs systematischen Wissens in den unterschiedlichsten Bereichen einlassen. Faktisch - so der Jugendbericht - gelingt es der Schule nicht, dabei alle Kinder und Jugendlichen mitzunehmen, geschweige denn ihnen die notwendigen sozialen und personalen Kompetenzen zu vermitteln. Die Schule produziere „zu viele Schüler/innen mit prekären Bildungsbiografien, unter denen Arbeiterkinder und Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund überproportional vertreten sind.“<sup>25</sup>

Die Stärke des außerschulischen Bildungsorts Kinder- und Jugendarbeit liege dort, wo die Schule zumindest heute noch erhebliche Defizite aufweise, nämlich in der „Förderung der sozialen und personalen Kompetenzen“ der Kinder und Jugendlichen. Erhebliche Bildungspotentiale werden auch in den „selbst organisierten Freizeitpraxen der Heranwachsenden (Gleichaltrigengruppen) sowie in den ... Schülerjobs“ gesehen.

Wie verändern sich nun die Bildungsangebote an diesen unterschiedlichen Bildungsorten und in diesen Lernwelten im Lebenslauf der Kinder und Jugendlichen? Wo werden welche Bildungsgelegenheiten vorgehalten? Mit dem Eintritt in die Schule wachse das Angebot für Kinder schlagartig an. Es sei Aufgabe der Schule und der Kinder- und Jugendhilfe, das Zusammenspiel der institutionalisierten Bildungsangebote produktiv zu gestalten und zu koordinieren. Die Ganztageschule wird als Kristallisationspunkt eines integrierten Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsangebots gesehen. Allerdings müsse dazu der quantitative Ausbau „mit der Entwicklung qualitativer Standards in Einklang gebracht werden.“<sup>26</sup> D.b., es reicht aus der Sicht des Jugendberichts eben nicht aus, den Kindern am Nachmittag ein Sammelsurium von Aktivitäten anzubieten, für die im Gemeinwesen

jeder, der irgendwie in Frage kommt, rekrutiert wird.

Besonders hervorgehoben wird auch hier die Kinder- und Jugendarbeit, da sie einen expliziten gesetzlichen Bildungsauftrag habe. Im Unterschied zu anderen Bildungsinstitutionen sei sie charakterisiert durch „einen hohen Grad an Selbstorganisation“. Ihre Angebote seien „durch eine Aneignungs- und Vermittlungsstruktur gekennzeichnet, in der lebensweltliche und sozialräumliche Bedingungen und Gegebenheiten zum unverzichtbaren Bestandteil gehören.“

Bleibt die abschließende Frage, wie denn im Rahmen dieser Bildungsangebote Bildungsprozesse in Gang kommen sollen, bzw. was dies unterstützen könnte. Aus der Sicht des Jugendberichts sind dies v.a. auch „Differenzerfahrungen“, die im „Zusammenspiel von Bildungsangebote und Lernwelten“ angelegt sind. Denn dieses Zusammenspiel sei „darauf anzulegen, Kindern und Jugendlichen unterschiedliche Kulturen, Weltdeutungen, Traditionen, Einstellungen und Orientierungen nahe zu bringen und ihnen zu ermöglichen, sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Erforderlich sind Anregungen und Gelegenheiten, in diesen Begegnungen neue Perspektiven übernehmen, Haltungen auszuprobieren und Differenzen und Unterschiede aushalten zu können.“<sup>27</sup> Möglich werde ein solches produktives Zusammenspiel zwischen Bildungsorten und Lernwelten erst dann, „wenn es vor Ort in erreichbarer Nähe ein differenziertes, quantitativ gut ausgebautes und qualitativ anspruchsvolles Angebot gibt, das eine Grundversorgung für alle gewährleistet.“ Bund und Länder müssten dafür Rahmenbedingungen schaffen, damit die Kommunen dies gewährleisten könnten.

Kooperation zwischen den unterschiedlichsten Anbietern sei dabei unabdingbar. Kooperation bedeute, „in einem gemeinsamen Prozess bedarfsgerechte Angebote zu entwickeln, d.h. Bildungsangebote im Sinne einer professionellen Dienstleistung zu erbringen, die alle Kinder und Jugendlichen, gleich welcher Herkunft und sozialen Lage, als Ko-Produzenten ihrer Bildungsprozesse einbezieht. Schule und Kinder-

<sup>24</sup> Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Auftraggeber), 12. Kinder- und Jugendbericht - Bildung und Erziehung außerhalb der Schule, 2005, S. 15

<sup>25</sup> a.a.O., S. 35

<sup>26</sup> a.a.O., S. 38

<sup>27</sup> a.a.O., S. 39

und Jugendhilfe müssten dafür Strukturen schaffen, gefordert wird eine kommunale Bildungsplanung.

Abschließend werden einige Zukunftsperspektiven formuliert, die in Empfehlungen einmünden. Gefordert wird u.a. eine „grundlegende Veränderung der Schule“ und ganztägige Angebote für Kinder und Jugendliche. Noch einmal wird auf das notwendige Zusammenspiel zwischen den unterschiedlichen Bildungsorten und Lernwelten hingewiesen, wobei die selbst organisierten Formen der Jugendhilfe, also auch die Kinder- und Jugendarbeit, „unabhängig von Schule in ihrem Eigensinn zu erhalten“ seien.

#### **I.4. „Bildung“ in der offenen Kinder- und Jugendarbeit?**

Was heißt dies nun für „Bildung“ in der offenen Kinder- und Jugendarbeit? Das Bundesjugendkuratorium hatte Bildungsprozesse bestimmt als „Anregung aller Kräfte“, „Aneignung von Welt“ und als „Entfaltung der Persönlichkeit“. In der vom Kuratorium und vom Jugendbericht umrissenen „Bildungslandschaft“ wird der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ihr Platz im Bereich der „non-formellen Bildung“ und der „informellen Bildung“ zugewiesen. Solche Bildung am „Bildungsort“ Jugendarbeit wird als „Selbstbildung“ bestimmt, sie setzt eigene Aktivitäten und Interessen der Kinder oder Jugendlichen voraus, bleibt ein „eigen-sinniger“ Prozess. Erwachsene - auch Jugendarbeiter/innen - müssen sich darauf beschränken, für solche Prozesse Anregungen zu schaffen, vermittelt über die eigene Person, vor allem aber durch Arrangements. Hinsichtlich non-formeller und informeller Bildungsprozesse bleiben Erwachsene also darauf verwiesen, „Gelegenheiten“ für Bildung bereit zu stellen.

Aber lassen sich diese Überlegungen auch auf die bestehende Theorie und Praxis der offenen Kinder- und Jugendarbeit beziehen? Erweist sich diese als anschlussfähig oder sieht sie sich wieder einmal mit „fremden“ Erwartungen konfrontiert? Ist es Aufgabe der offenen Kinder- und Jugendarbeit, ihren Besucher/innen „eine gewinnende Lebenshaltung (zu vermitteln), die Möglichkeit, neue und wechselnde Horizonte der physischen und geistigen Welt aufzunehmen, zu Allianzen fähig zu sein, ohne

Loyalitäten aufzugeben, sich neuen Problemen im Vertrauen auf neue Lösungen zu stellen“? Zielt unsere Arbeit darauf, dass Kinder und Jugendliche lernen, die dabei zwangsläufige „Ambivalenz aushalten (zu können zwischen dem Bedürfnis nach Kontinuität und Sicherheit einerseits und Offenheit, Entdeckung und Produktivität andererseits“)?<sup>28</sup> Geht es in der offenen Kinder- und Jugendarbeit „nur“ um die Bewältigung der Anforderungen der „Risikogesellschaft“ oder sollen Kinder und Jugendliche befähigt werden, ihr Leben selbst aktiv zu gestalten? Und - falls ja - was braucht die offenen Kinder- und Jugendarbeit dazu?

Diese Fragen sind ernst zu nehmen, obwohl sie natürlich etwas rhetorisch klingen. Denn wenn sich die offene Kinder- und Jugendarbeit ernsthaft dieser Aufgabe stellen will, dann benötigt sie dafür zunächst einmal eine taugliche Theorie. Zweitens müssen reale Möglichkeiten gegeben sein, die weit über den guten Willen und das Engagement von Jugendarbeiter/innen hinaus weisen. Drittens benötigt sie empirische Zugänge, mit denen Bildungsprozesse deutlich gemacht werden können, will man nicht wieder hinter die Debatten um Qualitätsentwicklung zurückfallen.

##### **I.4.1. Theorie**

Schon Anfang der 90er Jahre, lange Zeit vor PISA, hat Burkhard Müller kritisiert, dass der seit Mitte der 60er Jahre erhobene Bildungsanspruch der Kinder- und Jugendarbeit „allmählich immer mehr in den Hintergrund getreten“ sei.<sup>29</sup> Dabei würde auch in den verschiedenen dominierenden konzeptionellen Orientierungen der frühen 90er Jahre - der sozialpädagogischen, der kulturpädagogischen, dem Verständnis von Jugendarbeit als Beziehungsarbeit und dem sozialökologischen Ansatz bzw. der Raumorientierung - ein Bildungsverständnis transportiert, das allerdings nur unzureichend reflektiert werde. Konkret: In allen Ansätzen würden Ziele formuliert, deren normativer Gehalt sozusagen ver-

<sup>28</sup> Jürgen Zimmer, Nicht das Rad neu erfinden! Der Bildungsanspruch des Situationsansatzes reicht weiter, als PISA es verlangt, in: DISKURS, 2/2002, S. 13

<sup>29</sup> Burkhard Müller, Außerschulische Jugendbildung oder: Warum versteckt Jugendarbeit ihren Bildungsanspruch? In: deutsche jugend, 7-8/1993, S. 310 - 319

steckt werde. Die sozialpädagogische Variante der Jugendarbeit wolle z.B. Jugendlichen zwar helfen, sich in die gesellschaftlichen Verhältnisse zu integrieren, aber nicht um jeden Preis, sondern „mit aufrechtem Gang“<sup>30</sup>. Diese Formel weise weit über eine „bloße Anpassungserziehung“ hinaus, letztlich also auf Bildung; allerdings werde nirgendwo hinreichend geklärt, was denn „aufrecht“ oder - im Gegensatz dazu - „gebückt“ bedeuten solle. Ähnliches gelte auch für die Pädagogik des Jugendraums bzw. das Aneignungskonzepts. Die Jugendarbeit werde hier aufgefordert, Jugendliche dabei zu unterstützen, sich eigene Räume anzueignen, denn die seien notwendig, damit Jugendliche ihre Entwicklungsaufgaben bewältigen könnten. Tatsächlich steckten aber in den sozialökologischen Theorien, die diesen Ansätzen zugrunde lägen, weit darüber hinaus reichende normative Implikationen. Diese würden in der Jugendarbeitsdiskussion ausgeklammert, stattdessen sei „bescheiden von Gebrauchswertorientierung, Nutzbarkeit, Verfügung von Ressourcen etc. die Rede ..., als sei es gefährlich, mehr zu sagen“. Jugendarbeit „verstecke“ also ihren Bildungsanspruch.<sup>31</sup>

Einige Jahre später (1997) legte dann Albert Scherr sein Konzept einer „subjektorientierten Jugendarbeit“ vor. Anknüpfend an die Tradition der emanzipatorischen Pädagogik der späten 60er und 70er Jahre, machte er Bildung zu einem „Grundbegriff“ seiner Theorie.<sup>32</sup> Scherr beharrt auf der traditionellen Idee eines „autonomen Subjekts“, versucht aber der idealistischen Falle dadurch zu entgehen, dass er das Individuum und dessen Entwicklung eingebettet sieht in soziale und gesellschaftliche Zusammenhänge, die die Autonomie zu beschränken versuchten. Er operiert in seiner Theorie mit verschiedenen Begriffen, die pädagogischem Handeln Orientierung geben sollen.

Mit „Subjektwerdung“ beschreibt Scherr - sozusagen - sein Bildungsziel. Es geht um die Entwicklung von möglichst weit reichender Autonomie, verstanden als lebenslanges Bemühen um eine Erweiterung der

eigenen Möglichkeiten zu „selbstbewusstem und selbstbestimmtem Handeln in sozialen Beziehungen“, um die Entfaltung von Subjektivität, von Individualität, von Eigensinn. Ob dieser Prozess gelingt, ist nicht nur abhängig von „personalen sozialen Beziehungen“, sondern auch von gesamtgesellschaftlichen Verhältnissen. Pädagogik bzw. Jugendarbeit hat so gesehen zwei Aufgaben: Zum einen soll sie Individuen bei der Gestaltung dieses Prozesses unmittelbar unterstützen, zum anderen hat sie eine politische Aufgabe im Hinblick auf die Veränderung von sozialen Strukturen, die diese Subjektwerdung, bzw. die „Entwicklung von Individualität“ behindern.

Diese doppelte Aufgabenstellung bezieht Scherr auf drei Aspekte, an denen sich Pädagog/innen orientieren können:

- Um Individualität entwickeln zu können, sind Kinder und Jugendliche auf „soziale Anerkennung“ angewiesen. Scherr spricht von „Anerkennungsverhältnissen“, in denen sich Individuen wechselseitig in ihren Eigenarten und in ihrer Einzigartigkeit respektieren. Solche Anerkennungsverhältnisse sind in unserer autoritären, hierarchischen Gesellschaft „ein knappes Gut“, erst recht für Kinder und Jugendliche. Diese Anerkennung ist aber die Voraussetzung für die Entwicklung von „**Selbstachtung**“.
- Ein zweiter Aspekt ist „**Selbstbewusstsein**“, das Scherr in einen engen Zusammenhang zu „**Selbsterkenntnis**“ stellt. Selbsterkenntnis überführt das im Selbstbewusstsein aufgehobene, eher vorbereitete Wissen über die eigene Person in ein „sprachlich fassbares Wissen“, macht die „eigenen Bedürfnisse, Motive, Gründe, Absichten und Interessen zum Gegenstand der Reflexion“. Erst dann wird das Individuum fähig zu souveränem, rationalem Handeln, da diese Interessen und Bedürfnisse „für die Zeit des Nachdenkens an unmittelbarer Geltung“ verlieren. Erst dann ist das Individuum davon befreit, auf äußere Anforderungen bloß zu reagieren und erhält die Möglichkeit, selbstbestimmt, nach „rationaler und moralischer Abwägung“ zu handeln. Die Fähigkeit zur Selbsterkenntnis ist abhängig vom „Wissen ... über die gesellschaftlichen Kontexte ..., in die man eingebettet ist“.

<sup>30</sup> Götz Aly, Wofür wirst du eigentlich bezahlt? Berlin 1977

<sup>31</sup> Burkhard Müller, a.a.O.

<sup>32</sup> Albert Scherr, Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik, Weinheim und München 1997

- Der dritte Aspekt ist „**Selbstbestimmung**“. Sie setzt Selbstachtung, Selbstbewusstsein und materielle Ressourcen voraus. Politisch und kulturell verweist Selbstbestimmung auf „aktive gesellschaftliche Mitgestaltung“. „Soziale Selbstbestimmung“ ist zu verstehen als die Fähigkeit und Möglichkeit zur bewussten Mitgestaltung von sozialen Beziehungen.

Für solche Lernprozesse - so Albert Scherr -, in denen Selbstachtung, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung entwickelt und entfaltet werden können, steht der Begriff der „Bildung“ oder (in ihrer Gesamtheit) der „Subjektbildung“. Diese werden von ihm abgegrenzt von Erziehung, ähnlich wie wir dies vorher für die pädagogische Tradition beschrieben haben.

Selbstachtung, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung sind also zentrale Dimensionen der Subjektbildung und können so verstanden werden als **Leitlinien für die Reflexion** von Jugendarbeiter/innen, die Bildung als eines ihrer zentralen Ziele begreifen. Die Frage ist, ob die spezifischen Arrangements, Angebote und das Handeln der Pädagog/innen in der Kinder- und Jugendarbeit geeignet sind, die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen entlang dieser Aspekte zu fördern.

#### **1.4.2. Strukturen der offenen Kinder- und Jugendarbeit**

Unsere zweite Frage richtet sich auf die realen Möglichkeiten der offenen Kinder- und Jugendarbeit, informelle und non-formelle Bildungsprozesse zu fördern. Das Bundesjugendkuratorium und der Jugendbericht hatten als Voraussetzung dafür genannt, dass die Interessen und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen sowie selbstgewählte und selbstbestimmte Aktivitäten im Vordergrund stehen. In der Debatte der vergangenen Jahre wurde immer wieder betont, dass die offene Arbeit dafür besondere Chancen biete, und zwar unabhängig von der Gutmütigkeit der beteiligten Pädagog/innen. Vielmehr seien diese Möglichkeiten in den Strukturen der offenen Kinder- und Jugendarbeit selbst aufgehoben. Da es sich um Prinzipien handelt, die letztendlich nicht verändert werden können, wenn man die Angebotsform der offenen

Arbeit erhalten will, redet man dabei auch von „Strukturmaximen“. Diese sind: Lebenswelt- oder Alltagsorientierung, Offenheit und Freiwilligkeit sowie Selbstorganisation und Partizipation.

**Alltagsorientierung:** Die offene Kinder- und Jugendarbeit nimmt für sich in Anspruch, dass sie sich am Alltag bzw. der Lebenswelt ihrer Besucher/innen orientiert. Damit ist zunächst gemeint, dass sie selbstverständlich in Anspruch genommen werden kann (es gibt z.B mehrere Öffnungstage), und dass die einzelnen Angebote oder Einrichtungen in überschaubare Sozialräume eingebettet sind. Wir nehmen unsere Besucher/innen so, wie sie sind; ihre Bedürfnisse und Interessen spielen eine wesentliche Rolle. Zumindest innerhalb gewisser Grenzen bleibt es den Kindern und Jugendlichen überlassen, wie sie sich verhalten, was sie denken, was und wie sie reden, worauf sie sich einlassen und worauf nicht, wann sie dies tun und wann nicht. Abgesehen von einigen eher abstrakten Leitideen - z.B. Toleranz, Gewaltfreiheit - gibt es keine vorab definierten Ziele. Über Inhalte und Ziele muss man sich immer wieder neu verständigen, wobei die Kinder und Jugendlichen an diesen Aushandlungsprozessen beteiligt sind. Wir sehen die Kinder und Jugendlichen ganzheitlich, d.h. in ihren Cliquen oder in ihren komplexen sozialen Zusammenhängen. Wo Schwierigkeiten deutlich werden, bieten wir keine Therapie oder eng auf das jeweilige Problem zugeschnittene Lösungen an, sondern die Perspektive richtet sich auf ganz unterschiedliche Aspekte: Auf den Jugendlichen selbst, seine Clique, sein familiäres Umfeld, die Schule oder die Ausbildung, etc..

Was hat das mit Bildung zu tun? So, wie Alltag oder Alltagsorientierung häufig gehandelt wird, herzlich wenig. Diese Perspektive eröffnet sich erst dann, wenn wir das Alltagskonzept in seinem ursprünglichen Sinn verstehen, wenn wir nicht auf der Alltagsbewältigung sitzen bleiben, sondern für die Kinder und Jugendlichen einen „gelingenderen Alltag“ anstreben. „Alltag“ im Sinne von Hans Thiersch ist mehr als die Beschreibung des Selbstverständlichen, meint weitaus mehr als „über die Runden kommen“. Alltag ist zugleich ein theoretischer wie auch normativer Begriff. Thiersch greift hier zurück auf Karel Kosik,

einen tschechischen marxistischen Philosophen, der den Alltag als Welt der „Pseudokonkretheit“ bestimmte. Salopp formuliert bedeutet das, dass sich der Alltag eines Menschen konstituiert in Selbstverständlichkeiten, Routinen, im Vertrauten und Bekannten. Alltag erscheint dem Menschen so als eine Welt, in der er sich souverän bewegen kann, die er beherrscht, an der er festhalten will, da sie ihm Orientierung gibt oder zu geben scheint. Tatsächlich bleibt diese Welt aber abstrakt, sie bleibt eine Welt der „Erscheinungen“, sie bleibt eben „pseudokonkret“. Die Menschen bewegen sich dort eben nicht souverän, sondern werden manipuliert: Was ihnen als selbst gewählte Orientierung erscheint, ist letztlich Fremdbestimmung. Der entscheidende Gedanke von Karel Kosik ist, dass diese Pseudokonkretheit dort aufgehoben wird, wo die Menschen begreifen, dass ihre materielle Umwelt, ihre Lebensformen und ihre Beziehungen Ergebnis menschlicher - gesellschaftlicher - Praxis sind und nur durch eine selbstbewusste, humane Praxis verändert werden kann. Das bleibt schwierig, bedeutet eine solche Praxis doch die Aufgabe von scheinbar Vertrautem und von Sicherheit.<sup>33</sup>

Alltagsorientierung ist bei Hans Thiersch daher auch ein normatives Konzept. Alltagsorientierte oder lebensweltorientierte Kinder- und Jugendarbeit zielt auf die Befähigung zu einem selbstbestimmteren, humaneren Leben, auf die Aufhebung von Pseudokonkretheit.<sup>34</sup> Ihre Aufgabe ist es, Kinder und Jugendliche in diesem Sinn immer wieder herauszufordern. Ohne Selbstachtung und Selbstbewusstsein, ohne Bildung also (Scherr) ist diese Selbstbestimmung nicht denkbar. Der dem Alltagskonzept zugrundeliegende Zugang zur Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen - Pseudokonkretheit - und die damit verbundene normative Idee - gelingende, selbstbestimmte Praxis - verweist daher unmittelbar auf „Subjektbildung“.

---

<sup>33</sup> Karel Kosik, Dialektik des Konkreten, Frankfurt 1967

<sup>34</sup> vgl. dazu z.B. Hans Thiersch, Lebensweltorientierte Jugendhilfe - zum Konzept des 8. Jugendberichts und ders., Alltag als Rahmenkonzept und spezielles Handlungsmuster - ein Nachtrag, in: ders., Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel, Weinheim und München 1992

**Offen und freiwillig:** „Offenheit“ bezieht sich auf Zielgruppen und (C.W.Müller) auf die „Anspruchslosigkeit“ der offenen Kinder- und Jugendarbeit gegenüber den Besucher/innen. Diese kommen freiwillig, wann und wie lange sie wollen, und sie können in den Einrichtungen tun und lassen, was sie wollen, solange es niemanden stört. Man geht und kommt, setzt sich in Szene, schätzt ab, redet, lacht, sucht Streit oder Anerkennung. Jugendhäuser bieten Raum für - traditionell formuliert - zwanglose Geselligkeit. Wo diese eingeschränkt wird (so zeigt es die Erfahrung), bleiben die Besucher/innen weg.

Dieses offene Setting fordert Kinder und Jugendliche unmittelbar heraus. Sie müssen sich entscheiden, sie müssen sich in diesen Räumen bewegen lernen. Man kann das Jugendhaus als Raum beschreiben, der zu Erfahrungen nötigt, sofern hier Jugendliche aus unterschiedlichen Milieus aufeinander treffen, die zumindest miteinander zurecht kommen müssen. Die offene Kinder- und Jugendarbeit fordert also durch ihre Struktur Kinder und Jugendliche dazu auf, aktiv zu werden, Interessen zu formulieren und zu entwickeln. Dass diese nicht immer kompatibel mit den Wünschen der Erwachsenen sind, mit ihren Vorstellungen von „sinnvoller Freizeitgestaltung“, spielt dabei keine Rolle, im Gegenteil.

Klaus Mollenhauer sah in diesem offenen Arrangement, das sich in den Jugendhäusern Anfang der 60er Jahre durchzusetzen begann, einen „Prototyp moderner Sozialpädagogik“. Für ihn galt diese Entwicklung als Abschied vom traditionellen Konzept der Jugendarbeit, die sich an der Vorstellung Hermann Nohls vom „pädagogischen Bezug“ orientierte, der ausschließlich als personale Interaktion gedacht wurde. Damals (in den 60er Jahren) sei deutlich geworden, wie wichtig dieses Arrangement für die Interaktion zwischen Jugendlichen oder zwischen Pädagog/innen und Jugendlichen sei, insofern es „bildende Geselligkeit ... ermöglicht“. <sup>35</sup> Für Mollenhauer kam damals „die Party als bildendes Milieu in den Blick“. <sup>36</sup> Den Gegensatz dazu bildete für ihn - damals mit Blick auf die Jugend-

---

<sup>35</sup> vgl. dazu Klaus Mollenhauer, Zur pädagogischen Theorie der Geselligkeit, in: ders., Erziehung und Emanzipation, München 1977

<sup>36</sup> Klaus Mollenhauer, Ego-Historie: Sozialpädagogik 1948 - 1970, in: Neue Praxis, 5/1998, S. 525 - 534

verbände - die organisierte Geselligkeit, die er als sprachlos charakterisierte, als pädagogisch instrumentalisiert, als „Widersacher von Aufklärung“, als „kollektive Form konsumtiver Aneignung“, die „besonders bei Jugendlichen die Regression in infantiles Verhalten“ fördere.

In der Strukturmaxime „Offenheit und Freiwilligkeit“, so lässt sich resümieren, sind also Möglichkeiten aufgehoben, die den vom Jugendbericht formulierten Voraussetzungen für informelle und non-formelle Bildungsprozesse entsprechen. Die offene Kinder- und Jugendarbeit muss die Interessen und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen berücksichtigen (will sie nicht abgestraft werden), und sie fordert zur Eigenaktivität auf. Ob sie diese Möglichkeiten auch nutzt, ist damit freilich noch längst nicht gesagt.

#### **Selbstorganisation und Partizipation:**

Dass die Jugendarbeit - auch offene - auf eine lange Tradition in Sachen Selbstorganisation und Partizipation zurückblicken kann, ist unbestritten. Erinnerung sei hier nur an die selbstverwalteten Jugendzentren der 70er Jahre und an weitreichende Mitbestimmungsmodelle selbst in Einrichtungen etablierter Träger. Nach wie vor muss (oder darf) in Baden-Württemberg ein Viertel der Einrichtungen ohne hauptamtliches Personal auskommen. Zugegeben, es sind oft kleinere Häuser in ländlichen Regionen, aber nicht nur. Außerdem haben drei von vier hauptamtlich geleiteten Einrichtungen ehrenamtliche Mitarbeiter/innen, Jungen und Mädchen, die sich an der Organisation und Durchführung von Veranstaltungen beteiligen.<sup>37</sup>

Albert Scherr hat darauf hingewiesen, dass die Möglichkeiten zur Entwicklung von Selbstachtung und Selbstbewusstsein und die Fähigkeit zur Selbstbestimmung zentrale Orientierungspunkte für die Jugendarbeit sind. In den Prinzipien „Selbstorganisation und Mitbestimmung“ sind diese Möglichkeiten aufgehoben. Sie geben Raum für die Entwicklung und Realisierung von Interessen (Jugendbericht).

<sup>37</sup> vgl. dazu AGJF (Hrsg.), Topographie der offenen Jugendarbeit in Baden-Württemberg, Leinfelden-Echterdingen 2003

#### **I.4.3. Empirische Zugänge**

Wir hatten danach gefragt, was die Jugendarbeit benötigt, um dem Anspruch gerecht werden zu können, ihren besonderen Beitrag zur Bildung von Kindern und Jugendlichen zu leisten. Neben einer Theorie und realen Möglichkeiten, die vom Handeln der Beteiligten zunächst einmal unabhängig sind, benötigt sie drittens empirische Zugänge. Die offene Jugendarbeit braucht Möglichkeiten, die in ihren Einrichtungen ablaufenden informellen und non-formellen Bildungsprozesse für sich selbst, aber auch für Außenstehende, zu verdeutlichen.

Bildungsprozesse können per se nicht unmittelbar empirisch ermittelt werden. Es muss vielmehr nach Anzeichen (Indikatoren) gesucht werden, die sie zumindest plausibel machen, von denen aus begründet auf Bildungsprozesse geschlossen werden kann. Gefragt werden muss also z.B., woran sich in den spezifischen Zusammenhängen der offenen Kinder- und Jugendarbeit erkennen lässt (Indikatoren), dass Kinder oder Jugendliche einer „gewinnenden Lebenshaltung“ (Jürgen Zimmer) wohl ein Stück näher gerückt sind, Selbstachtung, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung (Albert Scherr) entwickelt werden.

Dieser kurze Hinweis macht schon deutlich, dass es hier nicht um eine abgeschlossene Liste von Indikatoren gehen kann, die für alle Einrichtungen, alle Besucher/innen und für alle Angebote gelten können. Sie müssen jeweils neu entwickelt werden. Zweitens lässt sich nicht wahllos nach irgendwelchen Vorgängen Ausschau halten, vielmehr müssen die Beobachtungen und deren Interpretation aus einer bestimmten Perspektive gemacht werden. Auch hier gibt es nicht „die“ Perspektive. In der Literatur der vergangenen Jahre wurden insbesondere vier Zugänge diskutiert.

**Lern- und Bildungsgeschichte:** Dieses Konzept wurde ursprünglich für den Elementarbereich von Margaret Carr (Neuseeland) entwickelt und wird seit einigen Jahren in der BRD im Zusammenhang mit den Kindertagesstätten diskutiert. Es taugt aber auch für die Kinder- und Jugendarbeit, v.a. dort, wo es sich um einen über-

schaubaren Zusammenhang handelt, beispielsweise die Entwicklung von Jugendlichen in einer Gruppe von Ehrenamtlichen oder bei begrenzten Angeboten.

Wie es in der Regel für die Jugendarbeit gilt, wird hier nicht von einer Liste an erwünschten Lerninhalten oder von altersgemäßen Fähigkeiten ausgegangen, an denen dann das einzelne Kind oder der einzelne Jugendliche „gemessen“ wird. Beim Konzept „Lern- und Bildungsgeschichte“ geht es um Lernen im Alltag im Rahmen selbstgewählter „Tätigkeiten“. Die klassische Defizitperspektive bleibt außen vor, stattdessen werden „die Erfahrungen und Aktivitäten der Kinder selbst in den Mittelpunkt“ gestellt.<sup>38</sup> Unter bestimmten Voraussetzungen ist dann der Schluss zulässig, dass dabei grundlegende Fähigkeiten erworben werden, dass sich die Handlungsfähigkeiten der jeweiligen Kinder oder Jugendlichen erweitert haben, dass mit diesen Aktivitäten also Selbstbildungsprozesse verbunden sind.

Diese Voraussetzungen werden als fünf zentrale „Lern dispositionen“ beschrieben. Wo diese in den Tätigkeiten, in der Auseinandersetzung der Kinder oder auch Jugendlichen mit ihrer Umwelt zu beobachten sind, ist „Individualität und Eigensinnigkeit“, also Bildung „konstitutiver Bestandteil von Lernprozessen“.<sup>39</sup> Diese sind: Kinder und Jugendliche

zeigen Interesse, das sich darin ausdrückt, dass sie sich Personen oder Sachverhalten aufmerksam zuwenden,  
zeigen dabei eine gewisse Ausdauer, „die Regung, sich dafür zu interessieren und damit auskennen zu wollen“,  
machen auch dann weiter, wenn es schwierig wird und wenn sie unsicher werden, tauschen sich mit anderen darüber aus, drücken dabei ihre Ideen und Gefühle aus, erleben sich als Personen, die etwas zu sagen haben  
und übernehmen Verantwortung: „Dazu gehört die Bereitschaft, Dinge auch von einem anderen Standpunkt aus zu sehen und eine Vorstellung von Gerechtigkeit und

---

<sup>38</sup> Hans Rudolf Leu, Bildungs- und Lerngeschichten von Kindern, in: DJI Bulletin 60/61, 2002

<sup>39</sup> ders., Bildungs- und Lerngeschichten. Ein Weg zur Qualifizierung des Bildungsauftrags im Elementarbereich, in: DISKURS, 2/2002, S. 23

Unrecht zu entwickeln, Entscheidungen zu treffen oder um Rat gefragt zu werden.“<sup>40</sup>

Nach dem Konzept „Lern- und Bildungsgeschichten“ sind diese Dispositionen „ein wesentlicher Indikator für die Bildungsrelevanz“ der alltäglichen Tätigkeiten von Kindern und Jugendlichen. „Dabei ist davon auszugehen, dass sie sich als Ergebnis einer solchen interessierten und engagierten Auseinandersetzung mit äußeren Anforderungen, ganz im Sinne von Selbstbildungsprozessen, auch wichtige Fertigkeiten und Wissen aneignen.“<sup>41</sup>

Will man Selbstbildungsprozessen nachspüren, dann können diese Dispositionen den Jugendarbeiter/innen bei ihren Beobachtungen Orientierung geben. Selbstverständlich müssen diese Beobachtungen dokumentiert, d.h. zu Papier gebracht werden. Sie sind dann Grundlage für die Reflexion darüber, wie der Jugendliche oder das Kind weiter unterstützt und gefördert werden können.

**Bildungsgelegenheiten erkennen:** Ein zweiter empirischer Zugang zu Bildungsprozessen in der offenen Kinder- und Jugendarbeit ist mit dem Begriff „Bildungsgelegenheiten“ verbunden. Ausgangspunkt ist dabei die Überlegung, dass man im Alltag der offenen Kinder- und Jugendarbeit nicht von kontinuierlichen Bildungsprozessen reden kann, sondern dass sich einzelne Bildungsgelegenheiten aus der Wahrnehmung und Realisierung von Handlungschancen in spezifischen Situationen ergeben.

Burkhard Müller, der sich schon seit vielen Jahren mit dem professionellen Handeln auch in der Jugendarbeit beschäftigt, hat dazu mit seinen Mitarbeiter/innen Marc Schulz und Susanne Schmidt ein Forschungsprojekt durchgeführt.<sup>42</sup> Er stellt das Erkennen solcher Bildungsgelegenheiten im Arbeitsalltag und die angemessene Reaktion von Pädagog/innen in den Mittelpunkt seiner Überlegungen.

Müller und seinen Mitarbeiter/innen beschreiben zunächst die besondere Haltung, die Jugendarbeiter/innen einnehmen müs-

---

<sup>40</sup> a.a.O.

<sup>41</sup> a.a.O.

<sup>42</sup> Burkhard Müller u.a., Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung, Freiburg 2005

sen, wollen sie solche Bildungsgelegenheiten erkennen. Dies verlangt von ihnen eine „wache Präsenz oder Achtsamkeit für das, was Jugendliche in den Räumen und im Milieu der Jugendarbeit tun, für das, was sie miteinander oder auch mit den Pädagoginnen und Pädagogen machen.“ Voraussetzung für solche „Achtsamkeit“ sei ein hohes Maß an Selbstreflexion, solche Pädagog/innen

- „misstrauen ihren Erwartungen und eingespielten Kategorien,
- akzeptieren ihre Lücken,
- zeigen Neugier fürs Irrelevante,
- hüten sich vor einfachen Erklärungen,
- schätzen die Poesie schwacher Signale und kleiner Gewinne,
- vermögen Vorder- von Hinterbühnen zu unterscheiden.“<sup>43</sup>

Pädagogisches Handeln, das auf die Förderung informeller Bildungsprozesse zielt, muss zweitens unterscheiden zwischen gezielten „bildungsfördernden Angeboten“ und „bildungsfördernden Antworten“. Im Alltag gehe es in erster Linie um Antworten, was aber kein Plädoyer für eine reine Situationspädagogik sei. Der Pädagoge könne auf jede Situation unterschiedlich reagieren, antworten. Er kann sie z.B. offen halten, d.h. den beteiligten Jugendlichen die Chance zu neuen Erfahrungen, zu Handlungsalternativen geben, oder er kann dies verhindern.

Ein dritter grundlegender Aspekt nach Müller u.a. ist, dass die Chancen auf bildungsfördernde Wirkungen bei ein und demselben Geschehen oft auf mehreren Ebenen liegen. An einem Beispiel zeigen sie, wie der Umgang mit dem PC sowohl die Fähigkeit zum schriftlichen Ausdruck, als auch das Spielen mit der Geschlechtsidentität fördern kann.

Die Ergebnisse des Forschungsprojekts machen nach Müller und seinen Mitarbeiter/innen deutlich, dass die offene Jugendarbeit über eine Fülle von Perspektiven oder Räumen verfügt, informelle Bildungsprozesse zu fördern. Offene Jugendarbeit ist sowohl Lernort für differenzierte Beziehungen, wo es v.a. auch um Regeln und Konflikte geht, Erprobungsraum für ge-

<sup>43</sup> Stephan Wolf, Kompetente Achtsamkeit, in: Neue Praxis, 5/2004, zit. nach Müller, B. a.a.O., S. 49

schlechtliche Identität, Ort interkultureller Erfahrungen, Aneignungsort von Kompetenzen, Ort der Erprobung von Verantwortung und Engagement sowie der ästhetischen Selbstinszenierung.<sup>44</sup> In einem Anhang geben die Autor/innen abschließend ein Set von Fragen, die als Beobachtungsraster zu verstehen sind, bzw. als Leitlinien der Reflexion.

**Aneignung:** Ein dritter Zugang bietet sich mit dem Aneignungskonzept an, das ja schon seit Jahren eine wichtige Rolle in der Theoriediskussion der Kinder- und Jugendarbeit spielt. Für Ulrich Deinet ist es unmittelbar anschlussfähig an das Konzept der informellen Bildung.<sup>45</sup>

Das Konzept geht ja davon aus, dass sich Menschen durch die tätige Auseinandersetzung - Aneignung - mit ihrer Umwelt entwickeln. Diese Umwelt repräsentiert die gegenständliche und symbolische Kultur, das Ergebnis bisheriger menschlicher, gesellschaftlicher Praxis. Konkret steht „Aneignung“ danach für die

- „eigentätige Auseinandersetzung mit der Umwelt
- (kreative) Gestaltung von Räumen und Symbolen etc.
- Inszenierung, Verortung im öffentlichen Raum (Nischen, Ecken, Bühnen) und in Institutionen
- Erweiterung der Handlungsräume ( ... )
- Veränderung vorgegebener Situationen und Arrangements
- Erweiterung motorischer, gegenständlicher, kreativer und medialer Kompetenz
- Erprobung des erweiterten Verhaltensrepertoires und neuer Fähigkeiten in neuen Situationen
- Entwicklung situationsübergreifender Kompetenzen ...“<sup>46</sup>

Wenn das Ergebnis von Bildungsprozessen „Lebenskompetenz“ ist (Bundesjugendku-

<sup>44</sup> In einem Anhang geben Müller u.a. praktische Anleitungen zum produktiven Umgang mit solchen prinzipiell immer gegebenen Bildungsgelegenheiten.

<sup>45</sup> Vgl. dazu Ulrich Deinet, „Spacing“, Verknüpfung, Bewegung, Aneignung von Räumen - als Bildungskonzept sozialräumlicher Jugendarbeit, in: Ulrich Deinet, Christian Reutlinger, Hrsg., „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik, Wiesbaden 2004, S. 178

<sup>46</sup> a.a.O.

ratorium), oder die „Fähigkeit zu eigenständigem, aktiven Handeln in der Gesellschaft, zur Auseinandersetzung und zur Verständigung“ (Jugendbericht), oder Selbstachtung, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung (Scherr), dann ist unmittelbar plausibel, dass in gelungenen Aneignungsprozessen Bildungschancen zumindest aufgehoben sind.

Man stelle sich die eher schüchterne Teilnehmerin im Gitarrenkurs vor, die pünktlich kommt und ebenso wieder geht, nach einigen Monaten aber auch einmal in den offenen Betrieb rein schnuppert, zur einen oder anderen Veranstaltung auftaucht, Interesse an der geplanten Kleinkunstabtunde zeigt, sogar Vorschläge dazu macht, also damit beginnt, die Räume des Jugendhauses mitzugestalten und dabei eine Fülle von sozialen Beziehungen entwickelt. Diese Entwicklung lässt sich aus der Aneignungsperspektive beobachten, dokumentieren und als Bildungsprozess interpretieren.

Grundsätzlich betont Ulrich Deinet, dass die offene Kinder- und Jugendarbeit „im Vergleich zur Schule ... wenig vordefinierte Orte“ bietet, die Gestaltungsmöglichkeiten eröffnen, ja dazu auffordern. Dies „fördert die Selbstbildung von Kindern und Jugendlichen“. Durch dieses Angebot an „Freiräumen ... schafft Kinder- und Jugendarbeit Räume, deren Bildungsmöglichkeiten von den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen ausgehen. Jugendkulturelle Vielfalt, aber auch medial orientierte Angebote, kultur- und erlebnispädagogische Projekte bieten bewusst und gezielt Räume, die Erfahrungen möglich machen, die in dieser Weise in anderen Lebensbereichen nur schwer zugänglich sind.“<sup>47</sup>

**Lernen:** In der Bildungsdiskussion der vergangenen Jahre wurde immer wieder gefordert, auf den schillernden Begriff „Bildung“ zu verzichten und stattdessen eindeutiger Begriffe wie „Lernen“ oder „Kompetenzentwicklung“ in den Mittelpunkt zu stellen. Im Jugendbericht wird dagegen betont, dass man bewusst auf den Begriff „Bildung“ zurückgegriffen habe, obwohl „Lernen“ „leichter operationalisierbar und empirisch fassbarer“ sei.<sup>48</sup> Aus pragmatischer Sicht bietet sich der Begriff des „in-

formellen Lernen“ als empirischer Zugang trotzdem an, denn Lernen bleibt ein wichtiger Aspekt von Bildung. Allerdings muss dabei berücksichtigt werden, dass es keinen eindeutigen Begriff des „Lernens“ gibt, und dass auch z.B. „soziales Lernen“ (was der Jugendarbeit als Aufgabe zuerkannt wird) nicht unmittelbar empirisch zugänglich ist. Auch hier müssen fachlich begründete Vorstellungen darüber entwickelt werden, worin sich solches Lernen, solche „sozialen Kompetenzen“ ausdrücken, wie es in unterschiedlichen Settings sozusagen „sichtbar“ wird.<sup>49</sup>

Um diesen vierten empirischen Zugang zu Bildungsprozessen in der offenen Kinder- und Jugendarbeit zu verdeutlichen, bietet sich ein Forschungsprojekt von Wiebken Düx und Erich Sass an. Es ging dabei um die Frage, was Jugendliche im ehrenamtlichen Engagement eigentlich lernen. Dass freiwilliges Engagement von Jugendlichen Bildungs- und Lernprozesse fördert, gilt als unstrittig. Wiebken Düx und Erich Sass gehen zunächst davon aus, dass sich dieses Lernen von dem in der Schule v.a. dadurch unterscheidet, dass „Lernen (als Übung) und Handeln (als Ernstfall) inhaltlich und zeitlich sehr eng miteinander verknüpft sind oder sogar zusammenfallen, dass Bildungsprozesse gleichsam unter Ernstfallbedingungen ablaufen.“<sup>50</sup> Zweitens kennzeichnet die möglichen Lerninhalte im freiwilligen Engagement eine größere Bandbreite an möglichen Inhalten, die in höchst unterschiedlicher Art und Weise angeeignet werden - theoretisch, praxisbezogen, im Wechsel, usw.. Erhoben wurden die Daten in diesem Projekt durch „offene leitfadengestützte, qualitativ-

---

<sup>49</sup> Auf die Diskussion der grundsätzlichen Frage, ob der Kompetenzbegriff nicht prinzipiell ideologieverdächtig ist (Pierre Bourdieu), wollen wir hier verzichten. So wie er in der politischen Debatte benützt wird - Betonung von Verwertbarkeit etc. -, steht er im Widerspruch zum unserem weiten Bildungsverständnis.

<sup>50</sup> Wiebken Düx, „Aber so richtig für das Leben lernt man eher bei der freiwilligen Arbeit“. Zum Kompetenzgewinn Jugendlicher im freiwilligen Engagement; Erich Sass, „Schule ist ja mehr als Theorie ...“ Lernen im freiwilligen Engagement und in der Schule aus der Sicht freiwillig engagierter Jugendlicher, in: Thomas Rauschenbach u.a., Hrsg., Informelles Lernen im Jugendalter, Weinheim 2006, S.205ff

---

<sup>47</sup> a.a.O., S. 187

<sup>48</sup> vgl. oben, Fußnote 12

dialogische Interviews mit freiwillig Engagierten im Alter von 12 bis 25 Jahren...“.<sup>51</sup>

Wiebken Düx und Erich Sass arbeiten bei der Beschreibung der Ergebnisse solcher Lernprozesse mit dem Kompetenzbegriff und entwickeln dazu ein Schema. Sie unterscheiden dabei zwischen „personenbezogenen“ und „sachbezogenen Kompetenzen“. Personenbezogene Kompetenzen werden wiederum unterschieden zwischen „personalen“ und „Sozial-Kompetenzen“. Sachbezogene Kompetenzen werden unterteilt in „kognitive, organisatorische, handwerklich-technische und kreativ-musisch-sportliche Kompetenzen“. Zu den personalen Kompetenzen zählen nach Düx und Sass z.B. „Selbstbewusstsein“, „Selbstbestimmung“, „Durchhaltevermögen“ und „Belastbarkeit“, zu den sozialen Kompetenzen z.B. „Toleranz, Empathie und Genderkompetenz“.<sup>52</sup> Als wesentliche Voraussetzungen für solches Lernen gilt wiederum die besondere Struktur der Kinder- und Jugendarbeit, eben jene oben dargestellten Strukturmaximen, z.B. Freiwilligkeit, Lernen in sozialen Bezügen, die Möglichkeit zur Übernahme von Verantwortung und Frei- und Gestaltungsspielräume.

### **I.5. Zusammenfassung**

Ausgangspunkt der aktuellen Diskussion über Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit war 2001 die „Streitschrift“ des Bundesjugendkuratoriums. Dort wurde der in der Öffentlichkeit und der Politik gängige, auf Verwertbarkeit und Qualifikation verengte Bildungsbegriff kritisiert. Stattdessen wurde ein weites, ganzheitliches, humanistisches Bildungsverständnis eingefordert. Um dieses handhabbar zu machen, wurde die aus der internationalen Diskussion entlehnte Unterscheidung zwischen „informeller“, „non-formeller“ und formaler“ Bildung eingeführt. Danach haben wir die Wurzeln des Gegensatzes zwischen dem weiten Bildungsbegriff des Kuratoriums und dem auf Qualifizierung zielendem Verständnis mit einer historischen Skizze zum Erziehungskonzept der Aufklärung und dem Bildungskonzept der deutschen Klassik aufzuklären versucht. Im Anschluss daran wurde das Konzept des 12. Jugendberichts vorgestellt,

insbesondere die dort entwickelte begriffliche Differenzierung.

In einem zweiten Schritt haben wir uns mit einigen jener Beiträge beschäftigt, die sich in den vergangenen Jahren explizit auf die offene Kinder- und Jugendarbeit bezogen haben. Wir hatten behauptet, dass die Forderung, Kinder- und Jugendarbeit soll sich verstärkt in den Bildungsdiskurs einbringen, dem Arbeitsfeld äußerlich bleiben muss, wenn nicht wenigstens drei Fragen positiv beantwortet werden können: Erstens müssen die allgemeinen Überlegungen zu einer Neuorientierung der Bildungspolitik und Bildungspraxis, wie sie beispielsweise im Jugendbericht entwickelt wurden, anschlussfähig sein an die bestehenden Theorien zur offenen Kinder- und Jugendarbeit. Diese Frage haben wir in Anlehnung an kritische Einwände von Burkhard Müller und an Albert Scherrs Konzept der „Subjektbildung“ bejaht. Zweitens muss die offene Kinder- und Jugendarbeit über reale, strukturelle Möglichkeiten verfügen, ihre Praxis als Bildungspraxis auszuweisen. Dass dies zutrifft, haben wir im Rückgriff auf einige grundlegende Prinzipien des Arbeitsfeldes, auf die Strukturmaximen „Alltagsorientierung“, „Offenheit und Freiwilligkeit“ sowie „Partizipation“ gezeigt. Unsere dritte Forderung richtete sich auf das Vorhandensein empirischer Zugänge. Wir haben vier solcher Perspektiven beschrieben, entlang derer Entwicklungen von einzelnen Kindern und Jugendlichen in unterschiedlichen Kontexten beobachtet, dokumentiert und fachlich begründet als Bildungsprozesse interpretiert werden können: Lern- und Bildungsgeschichten, Bildungsgelegenheiten, das Aneignungskonzept und Lernprozesse.

Prinzipiell ist die offene Kinder- und Jugendarbeit so gesehen gut dafür ausgestattet, ihre Praxis als Bildungspraxis weiter zu qualifizieren. Ob und in welchem Umfang diese Möglichkeit realisiert wird, ist sicher auch, aber nicht allein, von den beteiligten Trägern und Pädagog/innen abhängig.

---

<sup>51</sup> a.a.O., S. 207

<sup>52</sup> a.a.O. S. 210

## II. Projektergebnisse „Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit“

### II.1. Teilprojekt I: Bildung in der Praxis der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

#### II.1.1. Allgemeines

Ziel dieses Projektbausteins war es, Bildungsprozesse im Alltag der offenen Kinder- und Jugendarbeit empirisch zu fundieren. Ausgangspunkt war dabei die These, dass, bedingt durch die Strukturmaximen (Freiwilligkeit, Partizipation, Nähe zur Lebenswelt der Besucher/innen), in der offenen Kinder- und Jugendarbeit besondere Möglichkeiten für informelle und non-formelle Bildungsprozesse aufgehoben sind. Solche Bildungsprozesse sind eine entscheidende Voraussetzung für gelingende formelle Bildung, also für den erfolgreichen Schulbesuch der Kinder und Jugendlichen.

Im Projektbaustein wurden von Mitarbeiter/innen in Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit über einen Zeitraum von elf Monaten Entwicklungen von Gruppen, bzw. einzelnen Kindern oder Jugendlichen evaluiert. Sie wurden dabei beraten und unterstützt von der Projektleitung. Letztere war auch für die Auswertung der erhobenen Daten verantwortlich.

Bei den insgesamt elf Projektstandorten wurde unterschieden nach „großen“ und „kleinen“ Evaluationen. Fünf Projekte hatten größere Gruppen, bzw. komplexere Prozesse zum Gegenstand der Evaluation, bei sechs örtlichen Evaluationen handelte es sich um begrenzte Angebote wie Workshops oder Kurse.

#### II.1.2. Standorte

Folgende fünf **umfangreiche („große“)** Evaluationen wurden in die Auswertung einbezogen:

**Jugendmedienzentrum Tübingen:** Im Mittelpunkt stand ein Team ehrenamtlicher Mitarbeiter/innen zwischen 18 und 22 Jahren, die weitgehend selbständig das „Jugendmedienzentrum“ und das „Jugendin-

formationscafé“ in Tübingen betreiben. Angeboten wird dort neben dem Café ein Rechnerraum, die beide ungezwungen von Besucher/innen (meist Hauptschüler/innen) genutzt werden können. Daneben gibt es Kurse und Workshops, die teilweise intern, teilweise aber auch für interessierte Jugendliche in Tübingen und Umgebung bis hin zur Bereitschaftspolizei angeboten werden.

**SJR Pforzheim, Mobile Kinderangebote:** In die Evaluation einbezogen waren Entwicklungen auf zwei regelmäßig „bespielten“ Plätzen, einem Schulhof und einem öffentlichen Spielplatz. Außerdem wurde ein einwöchiges Ferienangebot evaluiert.

**Jugendarbeit Ingersheim:** Die offene Jugendarbeit Ingersheim, die in Kooperation zwischen Kommune und Kirchengemeinde angeboten wird, produzierte ein Musical („Der kleine Horrorladen“), das im Frühjahr 2007 vor insgesamt 1800 Zuschauer/innen 17 Mal öffentlich aufgeführt wurde. Etwa 80 Jugendliche beteiligten sich hier als Bühnenbauer, Tänzerinnen, Sänger/innen, im Marketing und beim Catering. Aufführungsort war die „Alte Kelter“, die von der Gemeinde zur Verfügung gestellt wurde.

**Jugendhaus Bastille, Reutlingen:** In dieser Einrichtung ging es darum, wie neue Jugendliche das Haus nach einer Umbauphase und der konzeptionellen Neuausrichtung annehmen und besetzen. Neben den „Bildungsgelegenheiten“ im alltäglichen offenen Betrieb stand hier daher auch die Frage im Mittelpunkt, wie sich Jugendliche eine solche Einrichtung als Ressource für selbstbestimmte und selbstorganisierte Aktivitäten aneignen.

Neben diesen umfangreicher angelegten Projekten gab es noch sechs **„kleine“ Evaluationen**, die einzelne Angebote der offenen Kinder- und Jugendarbeit zum Gegenstand haben. Hier ging es um Partizipation, soziales Lernen, Jungenarbeit, den Aufbau einer „Firma“, kulturelle Aktivitäten und um den Kompetenzerwerb bei Jugendlichen aus Spätaussiedlerfamilien.

**Jufo Möglingen:** Evaluiert wurden die Entwicklungen bei einer Gruppe jüngerer Jugendlicher im Rahmen eines neu initiiert-

ten Partizipationsprojektes. Die Mädchen und Jungen wurden beteiligt an der Planung, Organisation und Durchführung von Veranstaltungen und Angeboten im Kinder- und Jugendhaus. Es handelte sich dabei sowohl um Angebote, die sich an deren eigenen Interessen orientieren, als auch um Angebote für „Andere“, beispielsweise Kinderfeste.

**Jugend Aktiv e.V. Biberach:** Evaluiert wurden Entwicklungen bei Kindern, die sich an einem theaterpädagogischen Projekt beteiligten.

**Kulturfenster Heidelberg:** Evaluiert wurden mehrere Kursangebote für Kinder im Grundschulalter. Da die Kurse mehrfach angeboten wurden, ergaben sich hier für die Evaluation besondere Vergleichsmöglichkeiten (Paneluntersuchung, Triangulation).

**Stadtjugendring Reutlingen:** Im Mittelpunkt stand eine Jungengruppe, die sich mit Medienarbeit beschäftigt (Gestaltung einer Homepage, Besprechungen und Bewertungen von PC-Spielen ...).

**Jugendzentrum Hammerschlag, Schorndorf:** Das Jugendzentrum wird überwiegend von Jugendlichen aus Spätaussiedlerfamilien besucht. Einzelnen Cliquen stehen im Haus eigene Räume zur Verfügung. Evaluiert wurde die Entwicklung von zwei dieser Gruppen. Dabei wurde davon ausgegangen, dass sich im Rahmen von Freizeiten (Segel- und Skifreizeit) die Entwicklungsprozesse verdichten. Ähnliches gilt für die in Schorndorf regelmäßig angebotenen Turniere, an denen auch Besucher/innen einer anderen Einrichtung, aber auch türkische Jugendliche teilnehmen, die ihren Jugendraum in der unmittelbar benachbarten Moschee haben.

**Musikwerkstatt Tübingen:** Beobachtet wurden hier die Entwicklungen der Mitglieder zweier Bands. Dabei ging es nicht allein um den Erwerb von technisch-musikalischen Kompetenzen (Instrument lernen), sondern auch um die Auseinandersetzung innerhalb der Gruppen um einen gemeinsamen „Stil“. Die Bands werden professionell begleitet mit dem Ziel der Verselbständigung.

### II.1.3. Methoden

Der Methodenkanon ist insgesamt sehr umfangreich. Zunächst wurde bei allen Projekten der Hintergrund erhoben, also personelle, räumliche und finanzielle Ausstattung, Angebote, Besucher und Zielgruppen, Schwerpunkte und Problemlagen. Gemeinsam erfolgte dann die Spezifizierung des Projektes. Auf dieser Basis wurden die Zielsetzungen erarbeitet. Bei den Erhebungen sollten theoretische Bezüge beachtet werden, die die Perspektiven „Biographie“, „Lernen“, „Aneignung“ und „Bildungsgelegenheiten“ zum Inhalt haben. Danach wurden die einzelnen Schritte der jeweiligen Evaluation festgelegt und ein Zeitplan erstellt. Die empirischen Methoden richteten sich nach der Zielsetzung und der Klientel (Kinder oder Jugendliche, Deutsche oder Migrant/innen, Gruppen oder Einzelpersonen, Kursangebote oder offener Bereich etc.). Sie umfassen:

- Porträts einzelner Jugendlicher
- Gruppenporträts
- Interviews
- Feldtagebuch
- Teilnehmende Beobachtungen und
- Erhebungsbögen für spezifische Fragestellungen

Herangezogen wurden auch Teilnehmerlisten und Protokolle. Besonderer Wert wurde auf die Geschlechtszugehörigkeit und die Ethnien gelegt, unerlässlich waren aber auch Selbstreflexion und Reflexion im Team und mit der Projektleitung. So konnte zeitnah auf veränderte Bedingungen, eventuelle Schwierigkeiten und neue Entwicklungen reagiert werden.

Im Januar 2007 wurde eine Zwischenauswertung erstellt, auf deren Basis einzelne Fragestellungen und Methoden der Datenerhebung den Entwicklungen angepasst wurden. Die von den örtlichen Honorarkräften erhobenen Daten wurden von der Projektleitung laufend gesichtet, um den kontinuierlichen Beratungsprozess zu gewährleisten. Ab Mai 2007 wurden etwa 30 qualitative Interviews mit beteiligten Jugendlichen, Erwachsenen und den beteiligten Sozialpädagog/innen geführt.

#### **II.1.4. Ergebnisbeispiele in Bezug zu den empirischen Zugängen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit**

Die aufbereiteten Daten wurden im Hinblick auf Bildungsprozesse ausgewertet, d.h. interpretiert.

Leitlinien diese Interpretation bildeten die sich aus der Theoriediskussion ergebenden vier empirischen Zugänge: Bildungsgeschichte/Biografie, Bildungsgelegenheiten, Aneignung und Lernen. Je nach „Verwendungszweck“ der Interpretationen stehen eher entweder personenbezogene (z.B. Biografie) oder einrichtungsbezogene (Bildungsgelegenheiten) Interpretationen im Vordergrund. An vielen Standorten können mehrere dieser Zugänge beschrieben werden.

Im Folgenden greifen wir beispielhaft zwei Standorte heraus, um die Bildungsprozesse zu explizieren, ergänzt durch weitere kleine Ausschnitte aus anderen Standorten.

##### **II.1.4.1. Beispiel 1: Das Jugendmedienzentrum Tübingen**

Das Jugendmedienzentrum (JMZ) ist eine Einrichtung, die heute über Hauptamtliche verfügt, ursprünglich aber von Jugendlichen gegründet wurde. Bis heute wird der alltägliche Betrieb von einer Gruppe ehrenamtlicher Mitarbeiter/innen getragen. Es gibt Ehrenamtliche, die von Anfang an dabei waren, und solche, die erst vor ein oder zwei Jahren dazugestoßen sind. Wir sind hier der Frage nachgegangen, ob dieses Engagement als „Bildungsprozess“ beschrieben werden kann, und ob es gelingt, diese Prozesse so dicht und so detailliert zu erfassen, dass man dies auch nach außen überzeugend darstellen kann. Es ging also nicht um die Besucherinnen und Besucher.

##### **a) Lernen**

Bildung ist zwar weit mehr als Lernen oder – neudeutsch – Aneignung von Kompetenzen, aber Lernen oder Kompetenzaneignung bleibt natürlich ein zentraler Aspekt von Bildungsprozessen. Aus dem vorliegenden Material geht eindeutig hervor, dass die Ehrenamtlichen sich im Rahmen ihres Engagements die unterschiedlichsten

Kompetenzen aneignen und diese – das ist wichtig – auch üben. Das wird z.B. deutlich

- bei der Organisation des alltäglichen Betriebs. Je zwei der Ehrenamtlichen machen zusammen „Schicht“ und gewährleisten so die Öffnungszeiten, sorgen für einen reibungsarmen Ablauf und betreuen die Besucher/-innen. Wer dies über Jahre hinweg macht – kommen, Räume herrichten, Streit zwischen Jugendlichen schlichten, Fragen beantworten, abschließen – „zuverlässig“, wie die Hauptamtlichen bestätigen, muss dazu Verantwortungsbewusstsein, Konfliktfähigkeit, Zuverlässigkeit, Durchhaltevermögen entwickeln, um nur einige der berühmten „Schlüsselqualifikationen“ zu nennen.
- Lernprozesse laufen auch ab bei der Beteiligung der Ehrenamtlichen an der Organisation und Durchführung von Angeboten wie Workshops oder Kursen – intern, für die Besucherschaft, als Dienstleister für Jugendgruppen aus dem Landkreis oder für weitere Gruppen, etwa die Bereitschaftspolizei. So etwas schüttelt man nicht aus dem Ärmel. Die zunehmende Sicherheit und Kompetenz bei ihrem Engagement beschreiben auch die Ehrenamtlichen selbst als Lernprozess. Bestätigt wird dies durch die Hauptamtlichen.
- Eine nicht alltägliche Lernsituation war im Erhebungszeitraum durch die Beteiligung am Einstellungsverfahren für die Besetzung einer der Planstellen gegeben. Die Ehrenamtlichen entwickelten selbständig ein Anforderungsprofil und führten – bestätigt durch mehrere der Bewerberinnen und Bewerber – kompetent die Gespräche. Die Beobachtungsprotokolle zeigen, dass sie danach sehr sorgfältig und entlang der vorab entwickelten Kriterien über die einzelnen Bewerber/innen diskutiert haben.
- Ein weites Lernfeld ist der Umgang mit den Jungen und Mädchen, die als Besucher/innen in die Einrichtung kommen. Zu diesen ist eine fast ideale „Differenz“ gegeben, deren Bewältigung jedoch oft schwierig ist. Für die Ehrenamtlichen – zum Zeitpunkt der Erhebungen ausschließlich Schüler/innen eines Gymnasiums und Studierende – bieten die oft eigenwilligen, „fremden“ Verhaltensweisen vieler Besucher/innen (meist Hauptschüler/-innen) -

häufig Anlässe, einzugreifen, zu vermitteln, aber auch zu disziplinieren; jedenfalls immer etwas zu lernen.

## **b) biografische Entwicklung**

Man kann das Material auch aus einer zweiten Perspektive interpretieren, aus der „biografischen“. Die Frage wäre, ob Entwicklungen bei einzelnen Ehrenamtlichen, bezogen auf längere Zeiträume, als Bildungsprozess interpretiert werden können. Dazu gibt es in der Theoriediskussion einige Kriterien, die wir an einem konkreten Beispiel erläutern möchten.

Stellen Sie sich einen Jugendlichen vor, der sich - das ist schon einige Jahre her - im „Epple-Haus“, einem der größten Jugendhäuser Tübingens, im Vorstand des Trägervereins zu engagieren beginnt. Dort sind einige formale Dinge zu regeln, z.B. bei den Finanzen und in Sachen Vereinsregister, Dinge, die ihm völlig unbekannt waren, ein Buch mit sieben Siegeln. Natürlich - so der Ehrenamtliche - habe es „Leute gegeben, die uns unterstützt haben“. Nebenher beteiligt er sich an der Gründung des JMZ, weil er (Zitat) „halt so viele Computerspiele gespielt hat mit seinen Kumpels“. Gemeinsam wurde ein Plenum organisiert, Rechner aufgestellt und eingerichtet und - wenn auch zunächst unregelmäßig - die Tür für andere Jugendliche aufgeschlossen. Die Idee war, Jugendlichen den Zugang zu Computern und zum Internet zu ermöglichen, deren Eltern hier aus finanziellen oder anderen Gründen passen (müssen). Allein im „Surfen“ sollte sich das nicht erschöpfen, man wollte die Besucher auch qualifizieren, Kurse und Workshops anbieten. Daran hat man jahrelang festgehalten, wobei sich der Betrieb durch die Unterstützung von Hauptamtlichen inzwischen verstetigt hatte. Allerdings musste unser Ehrenamtlicher und seine Freunde feststellen, dass die Besucher/-innen ganz eigene Interessen mitbrachten, weniger an Qualifizierung oder an einer (aus der Sicht der Ehrenamtlichen) „vernünftigen Nutzung des Angebots“ interessiert waren, sondern chatten und zwischendurch auch Blödsinn machen wollten. Trotzdem halten die Ehrenamtlichen an ihrer Idee fest und suchen immer wieder nach Möglichkeiten (z.B. Projekte), einen besseren Zugang zu ihren Besucherinnen und Besuchern zu bekommen. Unser Ehrenamtlicher entwickelt sich

zum Crack in Sachen Kurse, zwei davon gibt er - eine Dienstleistung des JMZ - bei der Bereitschaftspolizei. Nach Einschätzung der Hauptamtlichen macht er das „wirklich klasse“. Langsam wächst unser Ehrenamtlicher aber auch aus dem alltäglichen Betrieb etwas heraus, er macht keine „Schichten“ mehr. Von den jüngeren, inzwischen neu hinzugekommenen Ehrenamtlichen wird er aber geschätzt. Seine Meinung gilt etwas im Plenum, er kann - so die Hauptamtlichen - gut vermitteln, ausgleichen, Kompromisse in strittigen Fragen anregen.

Legt man die oben erwähnten Kriterien an, so ist hier unschwer ein Bildungsprozess zu erkennen. Der Ehrenamtliche

- zeigt über Jahre hinweg Interesse am JMZ,
- bleibt dabei ausdauernd,
- gibt nicht auf, wenn es schwierig wird (z.B. im Verhältnis zu den Besuchern),
- erzählt lebhaft über seine Erlebnisse, erlebt sich offensichtlich als Personen, die etwas zu sagen hat,
- und übernimmt Verantwortung, trifft Entscheidungen,
- und lernt nicht zuletzt, wie Kurse aufgebaut, gestaltet, durchgeführt, ausgewertet und weiterentwickelt werden können.

Wo sich solche Handlungsweisen mit einer gewissen (Aus-) Dauer zeigen, kann nach diesem theoretischen Ansatz - dem biografischen - zu Recht von einem Bildungsprozess gesprochen werden.

## **c) Aneignung**

Eine dritte Auswertungsperspektive ergibt sich aus einem theoretischen Konzept, das wir „Aneignungskonzept“ nennen (vgl. Kap. I.4.3.). Dessen Grundannahme ist, dass sich Menschen nicht allein durch erzieherische Bemühungen von Erwachsenen entwickeln, sondern durch die eigene Auseinandersetzung mit der ihnen gegebenen materiellen, sozialen und kulturellen Umwelt. Gelungene Aneignungsprozesse sind gleichbedeutend mit gelungenen Bildungsprozessen.

Was sind nun aber gelingende Aneignungsprozesse? Kriterien dafür sind z.B.

- die (kreative) Gestaltung von Räumen,
- die Erweiterung von Handlungsräumen,
- die Veränderung vorgegebener Situationen und Arrangements
- und die Erprobung des erweiterten Verhaltensrepertoires und neuer Fähigkeiten in neuen Situationen.

Was im JMZ auffällt, ist, dass hier sehr gute Voraussetzungen für solche Aneignungsprozesse gegeben sind:

- Das Team der Ehrenamtlichen ist sehr offen für neue Mitglieder.
- Das Verhältnis zwischen Frauen und Männern ist sehr „ausgeglichen“ (nicht nur zahlenmäßig).
- Es gibt kaum eine Beschränkung der zugelassenen Interessen.
- Das Verhältnis zu den Hauptamtlichen ist entspannt und produktiv. Die Ehrenamtlichen lassen sich unterstützen, ohne sich „gehen zu lassen“, sie bleiben trotzdem selbst aktiv.
- Das Haus bietet die Möglichkeit zur Erweiterung der Handlungsräume.

Die Ehrenamtlichen nutzen diese Möglichkeiten in vielfältiger Weise. Vieles wurde bereits angedeutet.

- Einzelne Ehrenamtliche finden den Weg in die Gremien des Trägervereins oder arbeiten im Jugendzentrum mit.
- Sie beteiligen sich aktiv an der Gestaltung der Räume, was sowohl die Ausstattung betrifft, als auch die Angebote.
- Es ist kein Muss, sich ausschließlich mit dem Computer zu beschäftigen; manche Ehrenamtliche interessieren sich sehr viel mehr für den Kontakt zu den Haupt- oder Sonderschüler/innen im Rahmen von Projekten
- Für die alten Hasen ist es kein Problem, wenn eine neu hinzugekommene Ehrenamtliche eine tragende Rolle im Plenum für sich beansprucht; wenn sie diese Rolle ausfüllen kann, wird ihr dies zugestanden.

#### **II.1.4.2. Beispiel 2: Die Musikwerkstatt**

Die Musikwerkstatt Tübingen bietet außerschulische, jugendkulturelle Bildungsarbeit für alle Jugendlichen. Vorrangig gefördert werden Mädchen und Jungen, die „über nur wenig soziale und kulturelle oder ökonomische Ressourcen verfügen“ (Konzeption).

Im Rahmen des Projektes wurden zwei Mädchen-Bands (Alter: zwölf bis 17 Jahre) evaluiert, die jeweils von zwei Anleiter/-innen betreut wurden. Besonders hervorzuheben ist, dass eine dieser Bands sich sowohl aus Schülerinnen der Förderschule als auch aus Gymnasiastinnen zusammensetzte. Auffallend ist weiterhin

- dass die Mädchen zum Teil noch nie ein Instrument gespielt hatten oder
- auf ein völlig neues Instrument umstiegen;
- zum Teil keine Noten lesen können und
- meist keine Vorerfahrung als Band-Mitglied hatten.

Das Erlernen eines Instruments ist aber nur ein Aspekt des Bildungsprozesses. Jugendliche erfahren hier, dass sich kontinuierliches Engagement lohnt. Erst diese Kontinuität ermöglicht den Bildungsprozess, der durch die Eingebundenheit in eine Gruppe immer auch eng verschränkt ist mit sozialem Lernen.

#### **a) „Lernen“**

Natürlich ist „Lernen“ bei der Musikwerkstatt ein zentraler Aspekt. Ziel war, den Mädchen beim Erlernen eines Instruments zu helfen, sowie ihnen zu ermöglichen, eigene musikalische Vorstellungen zu entwickeln, auch jenseits von Klischees und Konsum. Als Indikatoren galten die Verbesserung von Rhythmik (Zusammenspiel), Metrik, Melodie und Hören bis hin zu eigenständigen Kompositionen. Besonders bei jenen, die während der Evaluation bei der Stange blieben, manifestierte sich messbares „Lernen“ (altersgemäß gab es eine recht hohe Fluktuation).

Entscheidend ist für die Mädchen der Unterschied zum Musikunterricht in der Schule:

„Dass wir sie (die Anleiter) nicht Herr oder Frau nennen müssen (Gelächter). Nein, sie sind einfach viel lockerer und viel netter, und unsere Musiklehrer, da geht es nur um Leistung, Leistung. Und bei denen geht es eben auch um Spaß, dass wir zusammen Spaß haben und etwas erreichen, natürlich. Aber in der Schule geht es eben darum, gute Noten zu schreiben. Und hier geht es eben darum, ja, eher mit Spaß zusammen und dann können wir vielleicht mal einen Auftritt machen.“

Alle Mädchen machten große Fortschritte, eine Band komponierte eigene Lieder mit eigenen Texten.

„Wir sind auch vom Können her besser geworden, auf jeden Fall. ... Am Anfang ist es auch voll schwer, in einer Band zu spielen. Also, ich war's nur gewöhnt, alleine zu spielen..... Man muss sich nun nach anderen Leuten richten, kann nicht so schnell spielen, wie man will, oder Pause machen oder so. Ist schon schwer, aber jetzt klappt's eigentlich ganz gut.“ (Jugendliche, Interview)

### **b) „Biographie“**

Die Mädchen sollten in der Band Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein entwickeln. Indikatoren dafür waren die Präsentation der eigenen Persönlichkeit und Meinungsäußerungen. Orientierung und Selbstorganisation wurden ebenfalls angestrebt, abzulesen an einer zunehmenden Eigeninitiative wie z.B. der Organisation eines Auftritts, Terminfindung, etc. Außerdem wurde eine Entwicklung der Gruppe bezüglich Verantwortungsbewusstsein, Durchhaltevermögen, Zuverlässigkeit und Frustrationstoleranz zum Ziel gesetzt. In der konkreten Übersetzung heißt das: Die Mitglieder nehmen regelmäßig an den Proben teil, üben die Stücke zuhause, fühlen sich verantwortlich für das Gelingen der Stücke in der Gruppe und den Zusammenhalt. Eine große Rolle spielt bei dieser Perspektive natürlich auch die Chance, Musik als Möglichkeit des eigenen Ausdrucks, der Expressivität, zu erfahren und auch experimentierfreudig umzusetzen, d.h. eigene Stücke zu komponieren, Stücke abzuändern und an die Band anzupassen. Und schließlich gehört auch das Finden der eigenen Identität mit in diesen Bereich.

Für biographische Entwicklungen gibt es zahlreiche Belege. Besonders nach dem Ausstieg von zwei Mädchen ist ein bemerkenswerter Wandel der Gruppe wie auch einzelner Bandmitglieder zu verzeichnen:

Sie halten die Freundschaft zu den ausgestiegenen Mädchen, obwohl das die Band in eine schwierige Situation gebracht hatte (geplanter Auftritt musste abgesagt werden, neue Mitglieder mussten gesucht werden)

Die Mädchen bemühten sich aktiv, neue Bandmitglieder zu finden (hier fällt besonders auf, dass ein Mädchen, die zwei Sängerinnen rekrutiert, in der „Wir-Form“ erzählt: „Ja, und dann haben wir uns erst mal verschiedene Sängerinnen organisiert, die dann alle nicht singen wollten. Und dann haben wir die A. gefunden, und die macht jetzt mit.“)

Die Teilnahme an den Proben verbessert sich ständig, wie die Anleiter erläutern: „Damals war's ja wirklich ... unser größter Kritikpunkt war, dass sie nie Bescheid gesagt haben, wenn sie keine Zeit haben. Jetzt läuft es so, dass sie eine Woche vorher 'ne SMS schreiben oder anrufen, dass sie da nicht können, oder bei der Probe sagen: An dem oder dem Tag habe ich keine Zeit.“ (Interview Anleiter)

Besonders ein Mädchen nutzt die Musik als Medium, eigene Probleme und Erfahrungen zu verarbeiten:

„Und in dem anderen Lied geht es um Eltern, also ich habe das geschrieben, weil meine Eltern mich mein Leben lang angelogen haben und eben immer Scheiße gelabert haben. Nee, also, dass die eben mein Leben praktisch voll kaputt gemacht haben dadurch, dass die mich immer angelogen haben. Und jetzt, wo ich das alles eher mitkriege, dass das eben voll schlimm für mich ist. Das war wirklich so.“

### **c) Aneignung**

Unter „Aneignung“ ist hier das Sich-zu-eigen-machen des Angebots gemeint. Die Mädchen sollen sich in den Räumlichkeiten der Musikwerkstatt wohl fühlen, sich aktiv am Bandleben beteiligen. Indikatoren für das Gelingen sind auch hier die aktive Teilnahme, Eigeninitiative, aber auch Interesse und Spaß an der Sache.

Festmachen lässt sich diese Perspektive unter anderem am Verhältnis zu den Anleitern, am Interesse der Band, ihre Songs aufzunehmen („Da sind sie ganz wild drauf, das Zeug mitzunehmen, zu Hause anzuhören, Freunden zu zeigen“) und am Bestreben, Auftritte zu haben („Der Auftritt ist etwas, worauf wir hinarbeiten können. Wenn wir jetzt einfach sagen: Ja, wir stehen jetzt noch ein paar Jahre im Keller rum, oder im Proberaum zum Musik ma-

chen, dann wären wir wahrscheinlich nicht so motiviert.“)

#### **d) Bildungsgelegenheiten**

Die Musikwerkstatt bietet mit ihrem Angebot aber auch zahlreiche weitere Möglichkeiten für Jugendliche, Bildungsgelegenheiten wahrzunehmen. Stichworte sind hier Partizipation, demokratisches Denken, die Fähigkeit, Ziele wie auch Konflikte auszuhandeln und zu klären, sowie den Anforderungen an Kontinuität zu entsprechen. Ablesen lässt sich dies an diversen Faktoren: Die Mädchen zeigen ein beständiges, womöglich wachsendes Interesse am Angebot; sie bringen ihre eigenen Vorstellungen ein und gestalten die Proben aktiv mit; sie sind fähig zu demokratischem Handeln, können mit Konflikten umgehen und kommen regelmäßig.

„Wenn man jetzt solche Liedervorschläge hat und die Anderen sagen nein, das ist nicht so gut. Dann muss man auch verstehen, dass die Anderen es nicht machen wollen. Man muss halt irgendwie zurückstecken können, dass man sich gut versteht und nicht soviel streitet.“ (Jugendliche, Interview)

„Die T. und die A., die hatten eigentlich einen ziemlich anderen Musikgeschmack. Also die T. hatte einen anderen Musikgeschmack und die A. hat sich von Anfang an an die T. gehalten. Und es war dann ein bisschen schwierig, weil, wir drei hatten einen ziemlich ähnlichen Musikgeschmack und haben dann halt immer gesagt, wir würden gerne das spielen. Und die T. hat immer was anderes spielen wollen. Und dadurch die A. halt auch. Deshalb war es immer schwierig, auch wegen dem Bandnamen und so. Das war auch ein bisschen schwierig. Man kann halt auch nicht sagen: Wir nehmen jetzt das, was wir drei hatten, weil das die Mehrheit ist! Weil zwei den Namen dann doof finden oder das Lied nicht spielen wollen. Das ist halt auch irgendwie blöd.“ (Jugendliche, Interview)

#### **II.1.4.3. Weitere Beispiele**

Die Reihe ließe sich noch lange fortsetzen. Die folgenden kurzen Beispiele machen die jeweilige Perspektive als Schlaglicht noch mal besonders anschaulich:

#### **Biographie: Malkurs, Kulturfenster Heidelberg**

F. ist ein kleiner Junge, der die zweite Klasse besucht. Er kam im letzten Jahr zum ersten Mal zum Malkurs, weil er große Schwierigkeiten mit seiner Kunstlehrerin hatte (die zu allem Unglück auch noch die Klassenlehrerin war), die ihn als frech und vorlaut bezeichnete und ihm unverblümt mitteilte, er könne nicht malen. Auch im Kurs war F. „ein wahnsinnig unruhiges Kind, es gab so Vermutungen in Richtung Hyperaktivität“. Er nahm „so viel Raum ein, dass es für die anderen schwierig war, da noch ihren Platz zu finden“ und musste deshalb öfters „gebremst“ werden. Die Mitarbeiterin (mit einer Ausbildung als Maltherapeutin) brachte F. allmählich bei, dass er für die Lehrerin in der Schule anders malen müsse, im Kurs aber eigene Möglichkeiten habe, sich auszudrücken. F. schrieb und malte mit der rechten Hand, bis sich endlich herausstellte, dass er Linkshänder war. Nach dieser Entdeckung war F. nicht mehr zu halten:

„Der hat sehr vorsichtig angefangen, eben mit der Idee, er kann nicht malen. Und zum Schluss - seine Bilder wurden immer größer. Ich habe ihm dann angeboten, dass wir da noch ein Papier drankleben können. Das war irre, der Kerl hat so große Bilder gemalt. Wir haben dann acht DIN-A4-Blätter aneinander geklebt, damit er sich ausbreiten kann.“

Nach diesem Kurs ging F. in die Schule zu seiner Lehrerin und erklärte ihr: „Ich kann malen! Ich male anders, aber ich kann malen!“ Der nächste Kurs kam mangels Teilnehmern nicht zustande, worauf F. begann, in seiner Schule Werbung zu machen. Er schrieb die Daten aus dem Programmheft ab und machte Flugblätter. Tatsächlich kam ein neuer Kurs zustande. F. hatte inzwischen eine andere Klassenlehrerin: „Da hat sich ganz viel gelöst. Und so ist er in diesen Kurs relativ entspannt gekommen und war sehr zurückhaltend. ... Ich habe also in diesem Kurs einen komplett anderen F. erlebt.“

### **Aneignung: Aussiedlerjugendliche im Schorndorfer Jugendhaus „Hammer-schlag“**

Sehr häufig bewegen sich Aussiedlerjugendliche in ihren Cliques zumindest in den ersten Jahren nach ihrer Ankunft in der Bundesrepublik innerhalb eines eindeutig begrenzten „Reviers“, das wir in unserem Schorndorfer Projekt als „Dreieck zwischen Jugendzentrum, Bahnhof und Stadtpark“ beschrieben haben. Von den Eltern kommen kaum Impulse zur Ausweitung dieses Aktionsradius, zur Aneignung neuer, sozialer Räume, wohl aber durch die Angebote des Jugendzentrums. Dort finden die Jugendlichen in ihren Cliques einerseits geschützte Räume, andererseits im offenen Betrieb und bei Veranstaltungen mit einheimischen Jugendlichen, durch die nahe liegende Moschee nicht zuletzt mit solchen türkischer Herkunft, erste Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen mit anderem sozialen und kulturellem Hintergrund. Bei Ausflügen und Freizeiten haben die Aussiedlerjugendlichen die Möglichkeit, ihren Aktionsradius zusätzlich zu erweitern. Die Entwicklungen zeigen, wie sie in diesen Zusammenhängen zunehmend selbständig agieren, beispielsweise selbstorganisiert Wochenenden an jenen Orten verbringen, die sie zuvor mit den Mitarbeiter/innen des Jugendzentrums besucht haben. Die erhobenen Daten zeigen eindeutig diesen Prozess der Verselbständigung und der Aneignung neuer jugendkultureller Räume. Sie zeigen aber auch, wie sehr die Jugendlichen über längere Zeiträume hinweg dabei auf ihre „Basis“ angewiesen bleiben, auf den geschützten „Raum“, den sie innerhalb des Jugendzentrums und in ihrer Beziehung zu den Mitarbeiter/innen finden.

### **Bildungsgelegenheiten: „Bastille“, Reutlingen**

Im Jugendhaus „Bastille“ in Reutlingen wurde der Offene Betrieb beobachtet. Von besonderem Interesse war der „Wissens-transfer“ unter Jugendlichen: Worüber unterhalten sie sich, welche „Bildungsgelegenheiten“ ergeben sich bei diesen Gesprächen? Einige Beispiele:  
„Ein Jugendlicher am Rauchertisch meinte, dass Nasenhaare doch was völlig Unnützes und Störendes seien (man muss sie ja auch kürzen). Ein anderer Jugendlicher fragte

darauhin, ob er schon mal in einer Fabrik gearbeitet habe, wo viel Staub liegt und es dreckig ist, und ob er sich danach mal die Nase geputzt habe. Denn die Nasenhaare würden ja den ganzen Staub und Dreck herausfiltern, damit es nicht in die Lungen geht. Der Jugendliche, der sich zuvor über die Nasenhaare geärgert hatte, stimmte dem anderen Jugendlichen, der ihm die Funktion derselben erklärte, zu.“

„Zwei Jugendliche am Rauchertisch unterhalten sich über diverse Musikrichtungen und u.a. über die Entstehung des Hip Hop. Älterer Jugendlicher erklärt jüngerem Jugendlichen, wie es zum Phänomen des Scratchens beim DJ-ing kam.“

„Ein Jugendlicher fragte, wie der Satz ‚Wenn ich die Wahrheit sagen sollte, müsste ich lügen‘ zu verstehen sei. Eine Mitarbeiterin nannte ihm ihre Version und munterte ihn auf, doch auch andere Jugendliche dazu zu fragen. Jugendlicher traute sich aber nicht zu fragen, was Mitarbeiterin übernahm. Aufgrund dieser Frage entwickelte sich ein interessantes Gespräch über Gott u.a.“

„Die Zeitung ‚Stern‘ liegt auf dem Rauchertisch aus und zwei Jugendliche schauen sich diese an; in dem Bericht geht es darum, welche Parteien in welchem Landkreis gewählt wurden und in welchen Landkreisen die meisten Nichtwähler zu finden sind. Jugendliche unterhielten sich dazu leise darüber und betrachteten insbesondere den Landkreis Tübingen.“

## **II.2. Bildungspartnerschaften -Modelle der Zusammenarbeit von Offener Kinder- und Jugendarbeit mit Schulen**

### **II.2.1. Konzeption des Projekt Bildungspartnerschaften**

Das Projekt „Bildungspartnerschaften“ ist Teil des Gesamtprojekts „Bildung in der offenen Kinder- und Jugendarbeit“, das als landesweites Modellprojekt vom Paritätischen Jugendwerk Baden-Württemberg und der AGJF Baden-Württemberg durchgeführt wurde.

Das Projekt „Bildungspartnerschaften“ umfasst zwei Schwerpunkte:

1. Erhebung und Typisierung von bestehenden Kooperationsformen von Schulen und offener Kinder- und Jugendarbeit in ausgewählten Regionen des Landes,
2. Beratung und wissenschaftliche Begleitung von Modellprojekten zur Entwicklung von „Bildungspartnerschaften“ im Schuljahr 2006/2007.

Ein Schwerpunkt von Bildungspartnerschaften war die Erhebung vorhandener Kooperationen von Schulen und Offener Kinder- und Jugendarbeit in einem exemplarisch auszuwählenden Landkreis in Baden-Württemberg.

Im Frühjahr 2006 wurden mit Einverständnis der Schulbehörden an alle öffentlichen Schulen des Landkreises Reutlingen (insgesamt 106) Fragebögen versandt. Der Landkreis Reutlingen verfügt sowohl über (groß-) städtische Verhältnisse in der schulischen und außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit, wie auch einen ausgeprägt ländlichen Bereich und ist damit bestens für eine exemplarische quantitative Befragung geeignet. Ziel der quantitativen Befragung war, Aufschluss über Art, Umfang und Organisation von Bildungsk Kooperationen im Landkreis von Seiten und aus Sicht der Schulen zu erhalten. Ein weiteres Ziel der Erhebung war, einen Überblick über die unterschiedlichen Formen von Kooperationen zwischen Kinder- und Jugendarbeit und Schulen zusammenzustellen.

Nach der quantitativen Befragung wurde in einem zweiten, wesentlich tiefergehenden und umfassenderen Projektschwerpunkt die Qualität einzelner Kooperationen näher und

längerfristig betrachtet. Als Kern der qualitativen Praxisprojektentwicklung wurden externe Fachpersonen zur Beratung und wissenschaftlichen Begleitung von Modellprojekten zur Entwicklung von „Bildungspartnerschaften“ im Schuljahr 2006/2007 den jeweiligen Projekten zugeteilt. Der Zugang wurde hier über Institutionen der Kinder- und Jugendarbeit gewählt.

Zunächst wurden landesweit Institutionen aus der Offenen Kinder- und Jugendarbeit aufgefordert, sich mit geplanten oder bereits angelaufenen Kooperationsprojekten bei Bildungspartnerschaften zu bewerben und zu beteiligen. Dabei war denkbar, dass die Bewerber/innen bereits in eine Kooperation eingebunden sind und es im Projekt um eine konzeptionelle Weiterentwicklung oder eine Evaluierung der „Bildungspartnerschaft“ geht. Ebenso war auch denkbar, dass mit den Berater/innen eine Projektidee konzeptionell bis zur Umsetzungsreife weiterentwickelt wurde. Wichtig war in beiden Fällen, dass die kooperierenden Schulen bereit sind, sich aktiv an dem Prozess zu beteiligen. Ab Beginn des Schuljahres 2006/2007 wurden dann neun Praxisprojekte vom Gesamtprojektteam ausgewählt. Durch besonders qualifizierte und erfahrene Berater/innen wurden die Projekte über ein (Schul-) Jahr extern begleitet und evaluiert.

#### **II.2.1.1. Ziel des Projekts**

Ziel des Projekts „Bildungspartnerschaften“ war die Weiterentwicklung von Kooperationen zwischen offener Kinder- und Jugendarbeit und Schulen zu gemeinsam getragenen und verantworteten Bildungskonzepten, insbesondere solchen, die Formen informellen und non-formellen Lernens systematisch auf formale Bildungskonzepte der Schule beziehen.

Unser Blick richtete sich hier insbesondere auf folgende pädagogische Handlungsfelder:

- Auf die Voraussetzungen für lebenslanges Lernen, z.B. durch Angebote zur Erlangung der Fähigkeit zu selbst bestimmtem Lernen und damit zur Erhöhung der Bildungsmotivation und der Ausbildungsreife.
- Auf die Bildungschancen und -motivation von jungen Migrantinnen und Migranten, z.B. durch Angebote,

die gezielt deren spezifische Potenziale fördern, die sie aus ihrem Migrationshintergrund mitbringen.

- Auf berufliche und biographische Orientierung für Mädchen und Jungen, z.B. durch Angebote, die intensiver auf die betriebliche Praxis bezogen sind und gleichzeitig Entscheidungen zur Berufswahl vor dem Hintergrund geschlechtsspezifischer Rollenerwartungen reflektieren.
- Auf Sozialkompetenzen, z.B. durch Angebote des sozialen Lernens / zum Erwerb von sozialen Schlüsselqualifikationen.

### **II.2.1.2. Beteiligungsmöglichkeiten**

Zur Umsetzung des Projekts suchte das Paritätische Jugendwerk interessierte Partner/innen, die sich am Projekt „Bildungspartnerschaften“ beteiligen sollten:

- Schulen, Schulträger und Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit, die bereit waren, in einem Fragenbogen oder einem Interview Auskunft über den aktuellen Stand ihrer Kooperationen zu geben.
- Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit, die bereits Kooperationsprojekte mit Schulen durchführten und diese gerne mit Hilfe einer externen Beratung weiterentwickeln wollten, bzw. Interesse an einer Evaluation hatten.
- Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit, die ein Kooperationsprojekt mit einer Schule durchführen wollten und sich dabei eine externe Unterstützung wünschten.

#### 1.3. Ausgangsthese

„Wenn sich die Schule auf die (offene) Kinder- und Jugendarbeit in mehrfacher Hinsicht einlässt - und umgekehrt -, können echte Bildungspartnerschaften entstehen“. Wissensschwerpunkte innerhalb der Kooperationsprojekte des gesamten Teilprojekts:

- das jeweilige Bildungsverständnis
- das jeweilige Kooperationsverständnis
- die Entwicklungsschritte des Projekts während und durch die Kooperation.

### **II.2.2. Quantitative Befragung der Schulen im Landkreis Reutlingen**

Der Landkreis Reutlingen wurde ausgewählt, weil einerseits mit dem Stadtgebiet

großstädtische Strukturen vorhanden sind, und andererseits ein ausgeprägt ländlicher Bereich existiert. Die Untersuchung fand unter Einbezug von 106 Regelschulen des Landkreises Reutlingen statt:

#### **II.2.2.1. Exemplarische Ergebnisse der quantitativen Befragung**

Insgesamt führen 39,5 % der Schulen Kooperationsangebote für Kinder- und Jugendliche durch. Diese unterteilen sich in:

21,1% aus dem musischen, sportlichen Bereich und

18,4 % aus Jugendhilfe, Offener Kinder- und Jugendarbeit.

Realschulen und Gymnasien gehen weniger Kooperationen ein.

Die Motivation für die Kooperation lässt sich auf zwei Aspekte komprimieren:

1. Die Offene Kinder- und Jugendarbeit wird für Angebote im Krisenmanagement, auf Problemlagen bezogen oder beim Übergang Schule in den Beruf zur Rate gezogen (z.B. Training sozialer Kompetenzen, erlebnispädagogische Aktionen, Begleitung beim Übergang Schule-Beruf, individuelle Begleitung der Abgangsschüler/innen, Unterstützung bei Praktikumsvermittlung sowie Aktionen zur Berufsorientierung).
2. Kooperationen der Schulen mit Vereinen, Musikschulen, etc. dienen der Erweiterung des Unterrichtsangebots (z.B. geben sich Schulen das Profil „Bläserzug“ und/oder nutzen die Angebote als sinnvolle Unterrichtsergänzung/ Freizeitgestaltung für Schüler/innen).

#### **II.2.2.2. Weitere bemerkenswerte Ergebnisse**

Mit der weiteren Auswertung folgen wir dem in der Untersuchung durch die jeweiligen Schulen getroffene Verständnis von Offener Kinder- und Jugendarbeit, bleiben aber auch bei dem von uns gewähltem Begriff der „Offenen Kinder- und Jugendarbeit“. Im Allgemeinen wird von den Mitarbeiter/innen an den Schulen keine Differenzierung zwischen Jugendhilfe, Offener Jugendarbeit und anderen sozialpädagogischen Einrichtungen vorgenommen. So gibt es eine grobe Differenzierung zwischen sozialpädagogischen Institutionen

und allen anderen Anbieter/innen wie Musikschulen, Sportvereinen, etc.. Als „Jugendarbeit“ werden gemeinhin alle Personen und Institutionen mit sozialpädagogischem Hintergrund, die Angebote für Kinder und Jugendliche durchführen, wahrgenommen. Die Schulen fassen unter Offener Jugendarbeit alles zusammen, was letztlich in das Professionsfeld sozialpädagogisch ausgebildeter Personen gehört. Daraus lässt sich vermuten, dass viele Besonderheiten pädagogischen Handelns sowie der Bildungsbegriff der Offenen Kinder- und Jugendarbeit für Mitarbeiter/innen der Schulen nicht oder kaum erkennbar ist. Im Weiteren kann auch davon ausgegangen werden, dass die Merkmale des informellen und non-formellen Lernens in der Offenen Jugendarbeit oftmals nicht als Bildungsarbeit wahrgenommen werden oder für die Fachkräfte in Schulen als Bildungsarbeit nicht relevant sind.

Exemplarisch möchten wir an dieser Stelle verschiedene Ergebnisse der quantitativen Voruntersuchung herausgreifen.

Betont wurde von Schulleitungen und Lehrer/innen an verschiedenen Stellen, dass wenig Kenntnis über Kooperationsmöglichkeiten im jeweiligen Umfeld, Stadt oder Kreis, besteht. Es existiert(en) keinerlei Koordinationsstellen bezüglich Kooperationsmöglichkeiten Jugendarbeit - Schule. Immerhin wurde, nachdem wir Gelegenheit hatten, unsere Ergebnisse dem Schulamt Reutlingen sowie verschiedenen Vertreter/innen von Stadt und Kreis vorzustellen, prompt reagiert und eine Koordinationsstelle, bzw. Deputatsstunden für eine solche Stelle an allen Schulen im Landkreis Reutlingen ausgeschrieben, die mit einer einzigen Deputatsstunde ausgestattet war. Überraschend fanden wir auch, dass Ganztageschulen laut der Befragung (bislang) im Durchschnitt nicht mehr Kooperationspartner/innen als andere Regelschulen haben.

70 % der Kooperationen finden außerhalb des Schulgeländes, oftmals in den Räumen der Jugendhilfe und der Offenen Kinder- und Jugendarbeit statt. Für die Schüler/innen ist es häufig interessant, Angebote außerhalb des Schulgebäudes wahrzunehmen. Dies ist insofern bemerkenswert, da die meisten Investitionsmittel des Bundes (IZBB-Mittel) für Mensen und Gebäude auf dem jeweiligen Schulgelände bewilligt wurden.

Wenn Institutionen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zu Kooperationen angefragt werden, liegt in der Regel im Zentrum des Interesses die sozialpädagogische Fachkraft mit ihren speziellen Kompetenzen. So werden häufig Fachpersonen mit speziellen Kenntnissen in den Bereichen Übergang Schule - Beruf, Gewaltprävention, etc. angefragt. Im Vordergrund steht hier eindeutig nicht der „pure“ Betreuungsaspekt. Gefragt sind sozialpädagogische Fachkräfte der Kinder- und Jugendarbeit, die spezielle Kenntnisse und Erfahrungen in den Lebensbereichen der Schüler/innen haben, die durch den Regelunterricht nicht oder kaum abgedeckt werden können. In diesem Rahmen ist es für die Schulen zusätzlich wichtig, dass die Projekte durch die Fachpersonen verlässlich betreut werden, dass also auch Kenntnisse und Erfahrungen im Leiten von Kindern und Jugendlichen, am besten aber Schüler/innengruppen vorliegen.

Ein qualitativ wichtiges Kriterium für eine gelingende Kooperation ist die Beteiligung auf Seiten der Schule und der Kinder- und Jugendarbeit. Um sich mit dem jeweiligen Kooperations- und Bildungsverständnis auseinander setzen zu können, müssen Partner/innen auf Seiten der Kinder- u. Jugendarbeit und der Schule beteiligt werden.

In sofern war die Frage naheliegend: Sind bei den Kooperationsangeboten Lehrer/innen beteiligt?

Zu 40% beteiligen sich an den Kooperationen Lehrer/innen, allerdings nur zu 26,7 % aktiv. Andersherum formuliert heißt das, 60 % der „Kooperationsangebote“ werden von den Mitarbeiter/innen aus der Kinder- u. Jugendarbeit durchgeführt. Dies weist bereits deutlich darauf hin, dass Kooperationen in diesem Kontext funktional sein muss, eher ein Dienstleistungsangebot in die Schule geholt wird. Es zeigt sich also, dass der Austausch über das jeweilige Bildungsverständnis oder Herangehensweise nicht im Mittelpunkt steht.

### **II.2.2.3. Kooperationshindernisse aus Sicht der Schule**

Ca. drei Fünftel (60,5 %) aller Schulen im Landkreis Reutlingen gehen keine Kooperation mit außerschulischen Institutionen ein, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten. Rund ein Fünftel der Schulen ko-

operiert mit Institutionen aus dem musisch-sportlichen Bereich (z.B. Musikschulen und Sportvereine), ein weiteres Fünftel kooperiert mit Institutionen der Jugendhilfe und der Offenen Kinder- u. Jugendarbeit (z.B. Jugendtreff, regionaler Jugendhilfeträger, spezialisierte Anbieter/innen). Bei einem relativ großen Anteil an Schulen, die keinerlei Kooperationen wahrnehmen, stellt sich natürlich die Frage, warum keine Kooperationen eingegangen werden. Die nachfolgend aufgeführten Punkte geben Einblick in die genannten Begründungen:

- Die Kooperationen versprechen keinen Gewinn für die Schule oder die Schüler/innen.
- Themen und Probleme in der Schule sollen auch intern bewältigt werden.
- Es gibt keine geeigneten Anbieter/innen für das erforderliche Profil oder die Problematik der Schule.
- Es bestehen keine Kenntnisse über mögliche Anbieter/innen.
- Es gibt keine, im schulischen Kontext geeigneten, Angebote.
- Von Seiten der schulexternen Anbieter/innen werden keine Angebote gemacht.
- Die spezifischen Arbeitsweisen des/der Anbieter/innen sind nicht bekannt.
- Finanzierungen für Kooperationen stehen nicht zur Verfügung (kein Förderverein vorhanden, kein aktives Fundraising, schulintern werden andere Prioritäten gesetzt, externe Anbieter/innen sind zu teuer).

#### **2.4. Mögliche Folgerungen**

Deutlich ist, dass sowohl auf Seiten der Schulen wie auch auf Seiten der Kinder- u. Jugendarbeit Vorbehalte existieren und auch zukünftig noch Zeit und Energie für Information, Gespräch und Annäherung investiert werden müssen. Eine Bildungspartnerschaft lässt sich weder von oben verordnen, noch lassen sich die beidseitigen Bemühungen abkürzen. Kooperationen sind auch immer an Personen gebunden, was heißt, dass in diese Prozesse immer wieder von neuem investiert werden muss. Wenn nun beide Institutionen für sich einen Gewinn in einer gemeinsamen Unternehmung entdecken können, lassen sich daraus Empfehlungen formulieren

... für Schulen:

- Kooperationen mit externen Institutionen können über die Bewältigung einer Krisensituation hinaus zum Prozess der Schulentwicklung beitragen.
- Eine Trennung zwischen Personen, die ausschließlich als „Lehrende“ oder „Betreuende“ arbeiten, entspricht nicht der pädagogischen Realität.

... für Institutionen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit:

- Die tägliche Arbeit an Plätzen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit muss für andere Institutionen durch Öffentlichkeitsarbeit sichtbar und erkennbar sein.
- Die Offene Kinder- und Jugendarbeit sollte, wenn gewünscht, mit Kooperationsangeboten aktiv auf die Schulen zugehen.
- Die Qualifikationen vieler sozialpädagogischer Fachkräfte sind für Schulen wertvoll.

#### **II.2.3. Die qualitativen Praxis-Forschungs-Projekte über das Schuljahr 2006/2007**

Über die quantitativen Ergebnisse hinaus sollten die längerfristig angelegten Praxisforschungsprojekte qualitativen Aufschluss hinsichtlich der unterschiedlichen Varianten und Möglichkeiten an Kooperationen Kinder- u. Jugendarbeit - Schule geben. Bewerben konnten sich Institutionen der Kinder- und Jugendarbeit in Baden-Württemberg, und neun Projekte nahmen über den Zeitraum des Schuljahres 2006/2007 an dem Projekt Bildungspartnerschaften teil. Die Unterstützung durch die für jedes Projekt hinzugezogenen Fachberater/innen kam über den Projektzeitraum in erster Linie den Mitarbeiter/innen der Kinder- und Jugendarbeit zugute. Zumeist in einem zweiten Schritt stießen die Mitarbeiter/innen der Schulen innerhalb des Beratungs- und Begleitungsprozesses mit hinzu. Es wurde gezielt der Blickwinkel aus Sicht der Kinder- u. Jugendarbeit gewählt, wobei innerhalb des jeweiligen Projekts selbstständig entschieden werden konnte, inwieweit die jeweilige Institution innerhalb der Beratung, der Gespräche und/oder der Evaluation integriert wird. Alle neun Projekte waren erfolgreich, wenn auch ein Projekt nicht im Rahmen von Bildungspartnerschaften zu Ende geführt werden konnte sowie innerhalb der meis-

ten Projekte phasenweise schwierige Situationen und Momente bewältigt werden mussten. Insgesamt waren die Projekte hinsichtlich der jeweiligen Inhalte, Ziele und des Standes, und wie sich im Verlauf zeigte, bezüglich des Kooperations- und Bildungsverständnisses vollkommen unterschiedlich. Im Folgenden werden alle Praxisprojekte inklusive der Beteiligten benannt und drei Projekte durch die Berater/innen exemplarisch ausgeführt. Alle von den jeweiligen Berater/innen abgefassten Originalberichte zu den einzelnen Projekten werden innerhalb eines vollständigen Berichts unter [www.pjw-bw.de](http://www.pjw-bw.de) und unter [www.agjf.de](http://www.agjf.de) als download bereit gestellt.

Praxisprojekt 1: „Selbstverteidigung und Entspannung durch Kampfkunst“, begleitet durch Sibylle Hahn; Kooperationspartner: Waldhaus Hildrizhausen, Jugendarbeit Stadtmitte Leonberg, Hr. Gewalt und Berufliches Schulzentrum Leonberg, Hr. Scheef

Praxisprojekt 2: „Schüler/innencafé im Urwerk“, begleitet durch Kai Kabs; Projektpartner/innen: Waldhaus Hildrizhausen, Jugendreferat Schönaich, Hr. Böll und Johann-Bruecker Haupt- und Realschule Schönaich, Fr. Zimmermann

Praxisprojekt 3: „Ja, mach nur einen Plan ... Irritationen und Ambivalenzen einer gelungenen Kooperationsannäherung“ begleitet durch Jutta Goltz; Projektpartner: Mädchentreff Tübingen, Fr. Schnitzler und Fr. Engel; Grundschule Innenstadt Tübingen, Fr. Stolting

Praxisprojekt 4: Ein gemeinsamer Prozess der Interkulturellen Öffnung - Mitarbeiter/innen werden zu „Migrationsbeauftragten“, begleitet durch Andreas Foitzik; Projektpartner: Linzgau - Kinder- und Jugendheim, Fr. Pfeiffer und Fr. Daasch; Janusz-Korczak-Schule Überlingen und Pestalozzi-Schule Friedrichshafen, Hr. Rooschütz

Praxisprojekt 5: „Gemeinsam sind wir stark - Mehr Freude in Familie und Schule durch gemeinsames Lernen, Leben, Lachen“, begleitet durch Ralf Nuglisch; Projektpartner: Deutscher Kinderschutzbund Baden-Württemberg e.V., Fr. Wenka; Gerbersruh-Schule Wiesloch, Hr. Spieß; Waisenhof

Grundschule Esslingen, Fr. Scherible-Pahlke

Praxisprojekt 6: „Trainingsinsel“, begleitet durch Günther Buck; Projektpartner: Jugendhaus Zentrum in Wendlingen a.N., Hr. Georgi und Ludwig-Uhland Schule in Wendlingen a.N., Fr. Bönisch-Renz

Praxisprojekt 7: „Naturforscher-Projekt - Thema Farben“, begleitet durch Bettina Hakius; Projektpartner: Zentrum für Spielen und Gestalten der Dieter-Kaltenbach-Stiftung Lörrach, Fr. Dr. Kayser-Wegmann und Neumatt-Schule (Grund- und Hauptschule) Lörrach, Hr. Fenselau

Praxisprojekt 8: „Werkstattangebote für Schulklassen“, begleitet durch Kai Kabs; Projektpartner: Kinder-Kultur-Werkstatt Nürtingen, Hr. Butler, Fr. Schweizer; Brai-keschule (Grundschule), Fr. Wisotzky; Johannes-Wagner-Schule (staatl. Schule für Schwerhörige und Sprachbehinderte), Fr. Kiener; Schulwerkstatt Altenriet e.V. (Freie Schule), Fr. Handel

Praxisprojekt 9: „Jugendberufshilfe in Kooperation“, begleitet durch Martin Roller; Projektpartner: SJR Weinheim, Hr. Holzwarth und die Karrillon Hauptschule Weinheim, Hr. Schneider

Im Folgenden sollen vier Projekte exemplarisch aus der Sicht der externen Begleitung beschrieben und resümiert werden.

### **II.2.3.1. „Selbstverteidigung und Entspannung durch Kampfkunst“**

begleitet und beschrieben durch Sibylle Hahn; Kooperationspartner Waldhaus Hildrizhausen Jugendarbeit Stadtmitte Leonberg und Berufliches Schulzentrum Leonberg

Das Projekt richtete sich an eine geschlechtsgemischte Förderschulklasse mit 14 Schüler/innen (acht Mädchen und sechs Jungen), die im Schuljahr 2006/2007 ihren Hauptschulabschluss am Beruflichen Schulzentrum Leonberg erworben haben. Das Kampfkunst-Angebot wurde in gemeinsamer Regie von den beiden Kooperationspartnern im Zeitraum November 2006 bis März 2007 im Rahmen des regulären Sportunterrichts der BVJ-Klasse mit jeweils zwei Wochenstunden durchgeführt und

fand jeweils am Freitagvormittag von 11:30 Uhr bis 12:45 Uhr statt.

Am Ende des Projektes erhielten die Schüler/innen ein Zertifikat, das ihre Teilnahme am Kampfkunsttraining bestätigte. Neben einem so genannten Team-Tag zum ersten Kennen lernen umfasste das Projekt 18 Trainingstermine und schloss mit einem Tag im Hochseilgarten des Waldhaus Hildrizhausen ab.

Über die gesamte Dauer des Projektverlaufs haben die Projektpartner ihre Teilnahme am Projekt „Bildungspartnerschaften“ stets sehr positiv erlebt und bewertet. Auch wenn sie im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung und Beratung sehr viel Zeit für das Projekt aufwendeten, sahen sie ihre Investitionen immer in einem positiven Verhältnis zu den Vorteilen oder Zugewinnen für ihre Kooperation bzw. ihr Projekt. Die Zufriedenheit der Partner gründet dabei vor allem auf die vielfältigen Erfahrungen, die sich im Rahmen der Durchführung des Angebots boten und die damit verbundene Reflexion, die ermöglichte, ihr Konzept strukturell, methodisch und pädagogisch weiterzuentwickeln. Das Prinzip „je größer die Herausforderungen, desto größer die Entwicklungschancen“ charakterisiert in hohem Maße den Weg, den die Kooperationspartner im letzten Jahr zurückgelegt haben.

Die Vorerfahrungen in der Kooperation, das Grundverständnis über die gemeinsame Zielgruppe sowie das gegenseitige Interesse am jeweils anderen Arbeitsfeld und die vorhandenen Kenntnisse darüber erleichterten den Kommunikationsprozess nicht unwesentlich. Der gemeinsame Start in die Bildungspartnerschaft begann somit unter sehr positiven Rahmenbedingungen. Dass diese günstigen Voraussetzungen gut bis optimal genutzt werden konnten, verdankt sich dennoch der Tatsache, dass für die Bearbeitung der während des Prozesses auftretenden Schwierigkeiten und Hemmnisse ausreichend Zeit zur Verfügung stand. So wurden immer wieder einzelne Aspekte bearbeitet, die so nicht auf der Agenda des Projektes standen, aber für die Weiterentwicklung des Gesamtkonzepts von Bedeutung waren.

Auch die Einzelbefragung der Schüler/innen und das Einbringen ihrer Perspektive in die abschließende Auswertung hat es den beteiligten Partnern ermöglicht, ihre eigenen Wahrnehmungen und Einschätzungen zu bestätigen, neu zu bewerten oder sogar zu

korrigieren. Interessant und erfreulich für das Team waren hier zum einen die überraschend positiven Rückmeldungen der Schüler/innen zum Projekt. Da es im Projektalltag immer wieder Konflikte gab oder auch konkrete Kritik geäußert wurde, war die Zufriedenheit der Schüler/innen mit dem Projekt für die Verantwortlichen nicht immer erkennbar.

Ebenso überraschten die Schüler/innen zum anderen mit ihrer scharfen Beobachtungsgabe und ihren konkreten, praktischen und pädagogischen Ratschlägen. Insbesondere ihre Perspektive auf die Entwicklung von Konflikten im Projekt und ihre Bewertung von Umgangsweisen oder möglichen Lösungen machte deutlich, dass ihre Wahrnehmung und die damit verbundenen persönlichen Belastungen wesentlich höher waren, als sie nach außen hin zeigten. Hinter Gleichgültigkeit und Desinteresse versteckten einzelne Schüler/innen zum Teil erstaunliche Kompetenzen, soziale Prozesse intensiv zu beobachten und im Projektzusammenhang zu bewerten.

Diese Erkenntnis hat das Projektteam u.a. dazu veranlasst, ihren Blick auf die beteiligten Mädchen und Jungen zu verändern. Auf diese Weise können die Rückmeldungen der beteiligten Schüler/innen auch perspektivisch dazu beitragen, die Rahmenbedingungen der Schüler/innen-Pädagog/innen-Beziehung zu begünstigen oder die Verantwortlichen dazu motivieren, regelmäßiger Rückmeldungen von ihren Schüler/innen zu erbitten.

Wenngleich im Verlauf des Projektes „Selbstverteidigung und Entspannung durch Kampfkunst“ nicht alle Wünsche und Erwartungen der Projektpartner im Hinblick auf Wirkungen oder Innovationen eingelöst werden konnten, hat ihre Bildungspartnerschaft in bedeutsamem Maße Erkenntnisse ermöglicht und damit Impulse für einzelne zukunftsweisende Entwicklungen gegeben.

### **II.2.3.2. „SchülerInnencafé im Urwerk“**

begleitet durch Kai Kabs; Projektpartner/innen: Jugendreferat Schönaich Waldhaus Hildrizhausen und Johann-Bruecker Haupt- und Realschule Schönaich

Im Rahmen einer Kooperation zwischen dem Jugendreferat der Gemeinde Schönaich und der Johann-Bruecker Haupt- und

Realschule Schönaich wurde mit Beginn des Schuljahres 2006/2007 ein Schüler/innencafé im nahe an der Schule liegenden Jugendtreff „Urwerk“ an zwei Tagen pro Woche über die Mittagspause für die Schüler/innen der Klassen 8., 9. und 10. eingerichtet.

An Montagen und Donnerstagen wurde ergänzend zum Nachmittagsunterricht und zu den Arbeitsgemeinschaften ein Mittagsangebot für ältere Schüler/innen organisiert: Der Cafébetrieb sowie der Thekendienst wurde im vergangenen Schuljahr 06/07 durch vier Schüler/innen der 8. Klassen durchgeführt. Die Schüler/innen beteiligten sich im SchülerInnencafé im Urwerk im Rahmen der an Realschulen durchzuführenden themenorientierten Projekte „Soziales Engagement“.

Begleitet wurde das Projekt „SchülerInnencafé im Urwerk“ in erster Linie durch den Jugendreferenten und durch die Klassenlehrerin der beteiligten Schüler/innen. Das Projekt ist fest in Unterricht und Lehrplan der 8. Klasse eingebunden, wodurch eine direkte Verbindung zwischen formellem Bildungsrahmen der Schule und den nicht-formellen und informellen Lerninhalten der Projektarbeit entsteht. Die Projektidee „SchülerInnencafé im Urwerk“ war zum Zeitpunkt der Bewerbung bei Bildungspartnerschaften bereits zwischen Schule und Jugendreferat vereinbart und bezüglich aller technischen Details durchgesprochen. Von Anfang an reizvoll war natürlich der Aspekt, wie die von der Klassenlehrerin den vier Schüler/innen verordnete Aufgabe, sich im Café des Jugendtreffs unter Anleitung des Jugendreferenten sozial zu engagieren bewältigt werden wird.

Zunächst wurden aber die möglichen Ziele einer Kooperation zwischen dem Jugendreferenten und der Schulleitung diskutiert und vereinbart. Schon zu diesem Zeitpunkt zeigte sich, dass beide Kooperationspartner/innen durch die Kooperation ihre jeweiligen Interessen umsetzen können: Aus Sicht des Jugendreferats stand zunächst die Reaktivierung des Jugendtreffs und von Seiten der Schule ein zusätzliches Aufenthaltsangebot für ältere Schüler/innen über die Mittagszeit im Mittelpunkt. Ein nicht unerheblicher Aspekt des Projekts war, den mitarbeitenden Schüler/innen eine interessante Praktikumsstelle zu bieten. So wurde in einem weiteren Schritt die Klassenlehrerin der mitarbeitenden Schüler/innen einbezogen. Der Cafébetrieb sollte durch

Schüler/innen im Rahmen des TOP SE der Johann-Bruecker Realschule, begleitet durch den Jugendreferenten, bestritten werden. Die Idee, dass Schüler/innen den Cafébetrieb übernehmen, fußte auf der Überlegung, dass die Arbeiten die die Selbstständigkeit, die Kommunikationsfreude, die Hilfsbereitschaft, das soziale Engagement und selbstständiges eigenverantwortliches Arbeiten fördert und in diesem Kontext als Praktikumsstelle für TOP SE genutzt werden kann. Wieweit für die genannten Lern- und Erfolgsziele Freiwilligkeit notwendig ist, bzw. die schulische Verordnung des sozialen Engagements hinderlich ist, wurde zu diesem Zeitpunkt nicht in die Überlegungen mit aufgenommen. Abschließend diskutiert und in einem Vertrag abgefasst wurden die Ziele zwischen dem Jugendreferenten, der Schulleiterin, der Klassenlehrerin und dem Berater aus dem Bildungspartnerschaften-Team. Vereinbart wurde dabei, dass das SchülerInnencafé im Urwerk längerfristig einen geeigneten Platz für die älteren Schüler/innen während der schulischen Mittagspause bieten soll. Die jüngeren Schüler/innen verbringen die Mittagspause im Rahmen des Ganztageskonzeptes innerhalb der Schule, bzw. in der Schulkantine. Da die älteren Schüler/innen sich über die Mittagspause eher nicht in der Schule aufhalten wird ergänzend das SchülerInnencafé im Urwerk angeboten. Die Chance, dass das räumlich nahe aber dennoch vom Schulgebäude und der Aufsicht der Lehrer/innen getrennte SchülerInnencafé angenommen wird, wurde vom Jugendreferenten und der Direktorin der Schule als hoch eingeschätzt.

Darüber hinaus wurde das Ziel, bzw. die Hoffnung formuliert, dass das SchülerInnencafé eine betreute Mittagsplatzalternative für „schwierige“ Schüler/innen sein kann. Da das Angebot außerhalb des direkten Einflussbereiches der Schule und der Lehrer/innen steht, sollte mittelfristig das Angebot auch oder gerade für diese Schüler/innen interessant gemacht werden. Durch das Angebot bestand zudem eine Kontaktmöglichkeit zwischen Schüler/innen und Jugendreferenten. Dieser Aspekt des offenen Angebots war nicht unerheblich, da die Schule keine Schulsozialarbeit hat und der Kontakt zwischen Schüler/innen und Jugendreferenten auf niedrighschwelliger Ebene möglich gemacht wurde.

Vor allem für die mitarbeitenden Schüler/innen konnte sich auf unterschiedlicher Ebene Lernfelder entwickeln die laut eigener Auskunft von Ihnen zunächst nicht in dieser Form zu vermuten waren. Auf die Frage warum sie zwischen all den Möglichkeiten des sozialen Engagements diesen Job im Café als Praktikumsstelle gewählt hatten, benannten zwei der vier Mitarbeiter/innen etwas zögerlich den Aspekt keine zusätzliche Freizeit für diese Tätigkeit aufwenden zu müssen, da die Cafézeiten mittags zwischen den Unterrichtszeiten stattfinden<sup>53</sup>. In dieser Altersgruppe (8te Klassenstufe) keine wirklich überraschende Antwort.

Sowohl in der Abschlusspräsentation im Unterricht durch die Mitarbeiter/innen wie auch im Gespräch mit einer mitarbeitenden Schülerin waren zunächst eher die funktionalen Gegebenheiten des Thekendienstjobs wie Kasse einräumen, Geld verwalten, abrechnen, ehrlich sein, etc. präsent. Aufgaben und Pflichten und die funktionale Erfüllung derselben stehen im Mittelpunkt des Engagements. Auch dies überrascht nicht weiter, da die Aufgaben ja nicht gänzlich freiwillig übernommen wurden.

Erst im ausführlichen Gespräch kamen die Schüler/innen auch auf andere Aspekte zu sprechen, auf das Themenfeld Verantwortung für die Besucher/innen, zum Beispiel wie diese zufrieden zu stellen sind, auf kollegiales Verhalten unter den Mitarbeiter/innen, auch wenn mal jemand unentschuldigt fehlt oder nicht so viele Arbeiten im Café übernimmt oder auch auf Konfrontationen mit Gästen während des Cafédienstes, was eher die Ausnahme im Urwerk darstellt, aber eben auch vorkommt. Im nachbereitenden Gespräch formulierte eine Mitarbeiterin: „Eigentlich bin ich ja nicht so Eine, die zu Anderen sagt: Mach das nicht und mach das nicht. Aber das ging eben in dieser Situation nicht anders“. An genau diesen Stellen wird deutlich, welche realen, wichtigen und nicht planbaren Elemente für die Schüler/innen in einer nicht konstruierten Aufgabe zustande kommen. Eigenverantwortlichem Handeln wird in diesem Kontext ein gewisses Maß an Eigeninteresse vorausgesetzt. Obwohl die Aufgabe im Café schulisch verordnet

wurde, bestand reichlich Spielraum Eigeninteresse und Eigenmotive für Engagement zu entwickeln.

Hier kommen auch wieder die fachlichen Prinzipien der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zum Zuge: Das Aufgabenfeld des SchülerInnencafés ist nicht bis in jedes Detail vorstrukturiert und nur in sehr begrenztem Umfang begleitet. Ebenso war hilfreich, dass die Klassenlehrerin im Kontext des Projekts Begleitung oder gar Überprüfung auf ein minimales Maß reduziert hat. Die Mitarbeiter/innen waren sich im Gespräch einig, dass die Begleitung durch den Jugendreferenten vollkommen ausreichend war/ist. Eine Kontrolle, selbst in prekären Situationen, war nicht erwünscht. Und genau das verspricht und ermöglichte den großen Gewinn für die Erfahrungswelt der Schüler/innen innerhalb einer Kooperation Kinder- und Jugendarbeit – Schule. Um in diesem Zusammenhang soziale Kompetenzen entwickeln und weiterentwickeln zu können, bedarf es offener Situationen, die in kompetenter Form begleitet werden müssen. Die Kooperation ist von den Ergebnissen her als weitgehend erfolgreich einzuschätzen. Obwohl von schulischer Seite der hohe Aufwand an Kooperationsgesprächen hinsichtlich erreichter Ziele und Effekte kritisch betrachtet wird, konnten beide Seiten von der Kooperation in hohem Maße profitieren. Die kritische Anmerkung durch die Schulleitung und beteiligte Lehrerin begründet sich mit der dauerhaft hohen Arbeitsbelastung. Projekte dieser Art erhöhen natürlich den zusätzlichen Arbeitsaufwand. Die gewünschte Anzahl an Kooperationsgesprächen war eigentlich kaum leistbar. Dennoch war die Bereitschaft da, die notwendigen Gespräche zwischen Leitung, Lehrerin, Jugendreferenten und Projektbegleitung zu führen – wenn auch unter großem Zeitdruck. Von Seiten der Schule wurde das Engagement der sozialpädagogischen Kinder- und Jugendarbeit durch den Jugendreferenten sehr begrüßt und als notwendig erachtet. Auf funktionaler Ebene wurden die erreichten Ziele durchaus geschätzt. Die Öffnungszeiten wurden eingehalten, die mitarbeitenden Schüler/innen haben auch mit eigenem Gewinn Ihren Cafédienst bestritten, die Besucher/innen sind nicht ausgeblieben und es lief nichts schief. Insgesamt sollten sich noch laut Rückmeldung der Schüler/innen die Besucher/innenzahlen

---

<sup>53</sup> Abschließendes Interview mit zwei der vier mitarbeitenden Schüler/innen am 18.06.07 im Jugendtreff Urwerk

noch erhöhen und die Angebote im Café sollten noch erweitert, bzw. verbessert werden. Insgesamt jedoch kann als Erfolg gewertet werden, dass kontinuierlich Schüler/innen maßgeblich im Café beteiligt und vertreten waren und auch noch sind. Der Wunsch gerade randständige Jugendliche der Schule in das Café und den Jugendtreff mit einzubinden ist nur teilweise gelungen. Gerade für die im schulischen Kontext als „schwierig“ zu bezeichnenden Jugendlichen scheint das SchülerInnencafé im Urwerk zu wenig Nähe zu den Bedürfnissen, zu Freund/innen oder auch zur Jugendkultur der genannten Schüler/innen zu bieten. Bzw. die Nähe zur Schule und zur Jugendarbeit scheint ob des oft nicht ungestörten Verhältnisses zu groß zu sein, um wirklich als Aufenthaltsort in Frage zu kommen. Um diese Jugendlichen mit einzubeziehen werden die Projektbeteiligten noch weitere Möglichkeiten in Erwägung ziehen müssen.

### **II.2.3.3. „Ja, mach nur einen Plan ... Irritationen und Ambivalenzen einer gelungenen Kooperationsannäherung“**

begleitet und beschrieben durch Jutta Goltz; Projektpartner: Mädchentreff Tübingen und Grundschule Innenstadt Tübingen

Bei dem Teilprojekt „Technisch-Handwerkliche Angebote für Mädchen“ handelt es sich um eine Kooperation einer Grundschule mit einer in unmittelbarer räumlicher Nachbarschaft liegenden Freizeit- und Bildungseinrichtung für Mädchen und junge Frauen. Die Initiative für diese Bildungspartnerschaft wurde von der Freizeit- und Bildungseinrichtung aktiv initiiert und stieß seitens der Schule auf offene Ohren. Zielsetzung dieses Projektes war zunächst zweierlei: bezogen auf die Zielgruppe der Mädchen sollte diesen neue Erfahrungen im handwerklich-technischen Bereich ermöglicht werden - jenseits schulischer Leistungskriterien sollten Mädchen in einem geschlechtshomogenen Setting ohne männliche Zuschreibungen ihre Kompetenzen und Interessen erleben können. Bezogen auf die institutionelle Ebene sollten exemplarische Kooperationserfahrungen gemacht werden, um eine Basis zu haben, weitere langfristige Kooperationen einschätzen zu können. Bis dato hatten die beiden Institutionen eher zufälligen Kontakt

über einzelne Mädchen oder kleinere Workshopangebote (wie z.B. Trommeln). Nach mehreren Diskussionsrunden konkretisierte sich die Kooperationsabsicht beider Einrichtungen in der Durchführung einer gemeinsamen Projektwoche im zweiten Schulhalbjahr 06/07, während derer alle Mädchen der Grundschulklassen 1 bis 4 (aufgeteilt auf zwei Mal zwei Tage sowie einem gemeinsamen Abschlusstag der Präsentation) in den Werkstatträumen der Jugendeinrichtung erste experimentelle Erfahrungen mit Holzbearbeitung und Mosaik machen konnten. Die Mädchen wurden hierbei von den Mitarbeiterinnen der Jugendeinrichtung (1 Schreinerin, 1 Pädagogin) angeleitet, die Jungen arbeiteten in der Zeit mit den Lehrerinnen in der Schule. Der Verlauf dieser Bildungspartnerschaft muss auf unterschiedlichen Ebenen betrachtet werden. Bezogen auf deren Wirkungen bei den Mädchen kann von einem erfolgreichen Verlauf gesprochen werden: die Teilnehmer/innen zeigten sich den handwerklichen Angeboten gegenüber sehr interessiert und aufgeschlossen, waren erstaunt über ihr eigenes Können, genossen die nicht-schulische Atmosphäre in den Räumen der Jugendeinrichtung und zeigten sich auch hinterher vertrauter mit den Mitarbeiterinnen (bei Begegnungen in den Schulpausen oder nach Schulschluss), so dass davon ausgegangen werden kann, dass Zugangsbarrieren für diese Mädchen zu anderen Angeboten verringert werden konnten. Die Lehrerinnen ihrerseits waren von dem konkreten Bildungsangebot so angetan, dass sie dieses in derselben Zeit für die Jungs anboten und damit ihrerseits neue Angebote entwickelten. Das Arbeiten in den geschlechtshomogenen und jahrgangsübergreifenden Gruppen wurde von den Lehrerinnen als ungewohnte, aber positive Herausforderung erlebt, die Lust auf mehr macht.

Beide Kooperationspartnerinnen haben für sich nach Ende des Teilprojektes eine positive Bilanz gezogen und auch den Eindruck, folgende in der Zielvereinbarung formulierten Wirkungen erreicht zu haben: Die beteiligten Kooperationspartner lernen sich mit ihren jeweiligen Kommunikationsstrukturen und Institutionslogiken (Abläufe von Planungs- und Entscheidungsprozessen, Formalien etc.) besser kennen und verstehen. Eine gemeinsame Vertrauensbasis für weitere Kooperationen ist gewachsen. Das spezifische Bildungspotenzi-

al einer Einrichtung der Jugendarbeit ist allen Beteiligten bewusst und kann gezielt für weitere Vorhaben genutzt werden. Der in der Zielvereinbarung formulierte Punkt: „Die konkrete Kooperationserfahrung geschieht in einem gleichberechtigten Setting und ermöglicht eine Kooperation von Jugendarbeit und Schule ‚auf gleicher Augenhöhe‘“ muss differenziert bewertet werden. Die unmittelbare Kooperationsinteraktion zwischen den beteiligten Frauen war sicher von einem gleichberechtigten Bemühen getragen. Nichtsdestotrotz war immer wieder die strukturelle Ungleichheit der Systeme Schule und Jugendarbeit deutlich erkennbar. In der Planungsphase des Projektes wurden folgende Innovationen als „möglicherweise zu erwartend“ eingeschätzt:

- Eine gelungene Umsetzung dieser Bildungspartnerschaft kann die Voraussetzungen dafür schaffen, dass Bildungspotenziale einer Einrichtung der Jugendarbeit/ Jugendhilfe auch in einem größeren kommunalen Kontext diskutiert und von anderen aufgegriffen werden.
- Die Institution Schule präsentiert sich in diesem Zusammenhang als lebenswelt- und gemeinwesenorientierter Kooperationspartner, dessen Bildungsverständnis weit über formale Bildungsprozesse hinausgeht.

Es scheint, als habe von diesem Teilprojekt die Institution Schule stärker profitiert als die Jugendarbeit. Der Grundschule gelang es, sich mit einem ganzheitlichen Bildungsverständnis vor allem den Eltern gegenüber zu präsentieren (Elternbriefe, Präsentation) und stieß dort mit ihrer Projektwoche auf positive Resonanz. Die Freizeit- und Bildungseinrichtung wurde hier eher untergeordnet als Zuarbeiterin im Schatten wahrgenommen - Reaktionen von Eltern auf dieses Projekt waren denn auch nur vereinzelt die ausdrückliche Anerkennung dieses Bildungsangebots, als vielmehr die Sorge um die Benachteiligung der Jungs („Warum durften die nicht raus?“). In einem über die Eltern hinausgehenden kommunalen oder größeren fachlichen Kontext wurde das Projekt nicht kommuniziert.

Wie sich die Kooperation zwischen Jugendeinrichtung und Grundschule perspektivisch weiterentwickelt, bleibt abzuwarten. Die Schule hatte sich bis zu Projektende nicht darauf einlassen können, verbindliche Aussagen über weitere Kooperationsmöglich-

keiten zu machen. Avisiert wurden weitere „gemeinsame Gespräche“. Denkbar ist vieles: dass diese Bildungspartnerschaft der Auftakt für einen weiteren Prozess der gemeinsamen Zusammenarbeit war, dass es hin und wieder zu kooperativen Aktionen kommt oder auch, dass es sehr im Zufälligen verbleibt.

Den weiteren Kooperationsprozess befördern könnte Folgendes:

Sinnvoll wäre es, zumindest an bestimmten Schlüsselprozessen weiterhin mit externer Beratung/ Moderation zu arbeiten: gerade die Klärung der fachlichen Eckpfeiler, der Blick hinter die schönen Worte und die Klärung, ob denn alle dasselbe darunter verstehen und dies dann auch umsetzen wollen, bedarf der Moderation durch eine(n) Außenstehende(n).

Sinnvollerweise sollte eine solche externe Moderation/ Beratung auch einen expliziten Auftrag seitens der Schule haben, um das beschriebene Ungleichgewicht aufzuheben und auch innerhalb des Systems Schule fachliche Diskussionen anzuregen. Denkbar wäre auch die Arbeit in einem Moderationstandem aus Jugendarbeit und Schule.

Soll die Kooperation weiter voranschreiten, bräuchte es jemanden, die/ der dezidiert zuständig ist und die Organisation/ das Management der Zusammenarbeit übernimmt (Einladungen zu Treffen, Termine organisieren, Dokumentation, Kommunikation nach innen und außen). Andernfalls besteht die Gefahr, dass angesichts der Fülle von Alltagsnotwendigkeiten zu wenig Zeit und Raum für die Kooperations- und Konzeptentwicklung bleibt.

#### **II.2.3.4. Ein gemeinsamer Prozess der Interkulturellen Öffnung: „Mitarbeiter/innen werden zu Migrationsbeauftragten“**

begleitet durch Andreas Foitzik; Projektpartner: Linzgau - Kinder- und Jugendheim mit Janusz-Korczak-Schule Überlingen und Pestalozzi-Schule Friedrichshafen

Mit dem Projekt „Mitarbeiter/innen werden zu Migrationsbeauftragten“ wurden mehrere Ziele parallel verfolgt:

- Einführung in und Austausch über das jeweilige Kooperations- und Bildungsverständnis;

- Einführung in und Austausch über migrationssensibles Arbeiten mit dem jeweiligen Klientel und interkulturelle Öffnung der jeweiligen Institution;
- Bildung von Kooperationspartnern Kinder- und Jugendarbeit Schule, evtl. Bildung von Tandems Mitarbeiter/innen der Kinder- und Jugendarbeit und Lehrer/innen;
- Planung und Durchführung gemeinsamer Praxisprojekte zu den Themenbereichen „migrationssensibles Arbeiten“ und „Interkulturelle Öffnung“;
- Multiplikation der Kooperationen und der inhaltlichen Arbeit durch die Migrationsbeauftragte/r in den Regionen Überlingen und Friedrichshafen;
- Bildung von Netzwerken.

An dem Prozess waren zehn Mitarbeiter/innen der Jugendhilfeinstitution Linzgau - Kinder- und Jugendheim, sowie zehn Lehrer/innen aus den mit dem Jugendhilfeträger häufig kooperierenden Schulen, der Janusz-Korczak-Schule aus Überlingen und der Pestalozzi-Schule Friedrichshafen, beteiligt. Alle drei Institutionen beschäftigten sich seit längerem mit der Diversity-Thematik, um die spezifische Angebotsstruktur für die jeweilige Klientel zu verbessern. Unter dem Aspekt der Vielfalt in den Institutionen rückte insbesondere der Bereich Interkulturelle Öffnung des Jugendhilfeträgers und der Schulen sowie migrationssensibles Arbeiten mit den Kindern und Jugendlichen in das Zentrum des Interesses. In dem Kooperationsprojekt „Mitarbeiter/innen werden zu Migrationsbeauftragten“ starteten die zwanzig pädagogischen Fachkräfte gemeinsam, um sich die Grundlagen des migrationssensiblen Arbeitens mit dem Praxisberater zu erarbeiten. Durch den intensiven Austausch innerhalb der Klausurtagung wurde ein gemeinsames Arbeiten der Schulen und der Jugendhilfeinstitution zur Entwicklung von Unterstützungsmechanismen für Migrant/innen verstärkt möglich. Die zukünftigen Migrationsbeauftragten hatten innerhalb des Gesamtprojekts die Möglichkeit, sich in ihren Institutionen für Problemlagen der Migrant/innen zu sensibilisieren und in pädagogischen Fragen zu unterstützen. Nach dem gemeinsamen theoretischen Teil folgte dann die Zuspitzung des Themengebiets auf spezifische Fragestellungen für gemeinsam zu planende Praxisprojekte. Hierzu sollten sich nun zwei bis

vier Kleingruppen formieren, um vertiefend in die konzeptionelle Arbeit einzusteigen. Idealerweise sollten die Projekte dann institutionsübergreifend von Mitarbeiter/innen des Jugendhilfeträgers und Lehrer/innen geplant und umgesetzt werden. Anders als ursprünglich geplant, hatten sich zwei Gruppen gebildet, die nicht gemischt waren, sondern nach Mitarbeiter/innen der Jugendhilfe und der Schulen getrennt. Auf expliziten Wunsch der Teilnehmenden hin, wurden die institutionsübergreifenden Praxisgruppen aufgegeben. Im Vordergrund standen hier die unterschiedlichen Themenwünsche. Der institutionelle Auftrag der Schule war die Installation eines Sprachfördersystems, der Auftrag der Jugendhilfeeinrichtung (mit Erziehungshilfeschule) eine Weiterentwicklung der Elternarbeit. Das Wissensinteresse der Institutionen war sehr unterschiedlich gelagert, eine mögliche Kooperation war eher sekundär. Der Bereich Sprachförderung wird aktuell auf unterschiedlichen Ebenen (Politik, Schulbehörden, Lehrer/innenkollegien, hinsichtlich der PISA- und der IGLU-Studie) im Kontext Schule diskutiert und als sehr wichtiger Ansatzpunkt gehandelt, um die strukturelle Benachteiligung im Schulsystem von Kindern und Jugendlichen mit mangelnden Sprachkenntnissen und häufig mit Migrationshintergrund anzugehen. Insofern steht für viele Schulen dieses Thema im Vordergrund - so auch für die Lehrer/innen der zwei kooperierenden Schulen. Für die Mitarbeiter/innen des Jugendhilfeträgers spielen dagegen weniger didaktische oder unterrichtsbezogene Fragen und Techniken eine Rolle, als vielmehr klassisch sozialpädagogische Themen, wie etwa Merkmale in der Elternarbeit bei Kindern, Jugendlichen und deren Eltern mit Migrationshintergrund.

Deutlich wurde dabei, dass es für die beteiligten Institutionen keinen wirklich greifbaren Grund zur engen Kooperation gab. Als Lerngemeinschaft zum Themenbereich migrationssensibles Arbeiten und interkulturelle Öffnung der jeweiligen Systeme gab es noch Neugier und Interesse für die Herangehensweise und Besonderheiten der jeweils anderen Institution. Nachdem aber die Praxisprojekte keine interdisziplinäre Praxiserprobungsgemeinschaft erforderten, war es aus Sicht der Beteiligten konsequent, keine Kooperation einzugehen, da sie für keine der beiden

Seiten einen Zugewinn versprach. Hier war es zunächst sinnvoller, sich mit Seinesgleichen die Grundlagen der gewählten Themen praktisch und theoretisch zu erarbeiten.

Die Gruppen wurden durch den Praxisberater mit der Umsetzung konkreter Programme beauftragt. Die Inhalte konnten bei beiden Gruppen innerhalb weiterer Treffen abgeklärt werden, die Umsetzung lief eher zögerlich an.

Über die unterschiedliche Themenpräferenz hinaus wurde im Projekt deutlich, dass es für die Mitarbeiter/innen der Jugendhilfe und Schulen wichtig ist, stereotype Vorstellungen und Vorurteile über das jeweilige Berufsbild (Sozialpädagoge/innen – Lehrer/innen) zu überwinden. Das gemeinsame Projekt bot Raum, sich hierzu auseinander zu setzen und förderte dadurch das gegenseitige Verständnis, denn die Differenzen zwischen den Gruppen sind schließlich nicht nur „Vorurteile“ im Sinne falscher Bilder. Die Berufskulturen und Bedingungen unterscheiden sich ja faktisch und machen dadurch einen gemeinsamen Prozess nicht einfach. Der Bildungsbegriff in der Schule wird bestimmt von Rahmenplan, Curriculum, Wissensvermittlung und Vermittlung von Regeln. Nach Selbsteinschätzung der Lehrer/innen besteht Bildung zu 40% aus Lernen lernen.

Im Selbstverständnis des Jugendhelfers steht dieser Bildungsgedanke nicht im Vordergrund und bezieht sich auf schulunterstützende Maßnahmen und Allgemeinbildung. Im Mittelpunkt steht der Erziehungsgedanke in Form von Begleitung der Kinder und Jugendlichen.

Mehr Gemeinsames als Trennendes ergab sich aus einer Analyse, woran jeweils der Erfolg der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen gemessen wird: Vermittlung in einen Ausbildungsplatz; guter Kontakt zum Klientel, Anzahl der Besucher/innen bei Elternabenden; Wertvorstellungen, Erweiterung der sozialen Kompetenzen. Von Seiten der Jugendhilfe wurden zusätzlich die Vermittlung in die jeweils passende Maßnahme genannt, sowie die Durchsetzung einer Maßnahme gegen Kostenträger, ein niederschwelliger, auf das Klientel angepasster Maßstab, die Akzeptanz kleiner Erfolge und die Integration der Einzelnen in Gruppen.

Es war sicherlich beispielhaft, dass sich Einrichtungen zum Zwecke der gemeinsamen Weiterentwicklung, hier zum Thema

„Pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft“ zusammengeschlossen haben. Klar wurde aber auch, dass Kooperationen für beide Seiten gewinnbringend angelegt sein müssen, und dass Kooperation nicht zufällig als Nebenprodukt entsteht. So konnten im Rahmen von „Bildungspartnerschaften“ gemeinsam (Beratungs-)Ressourcen erschlossen werden, die eine Einrichtung alleine nicht aufbringen konnte. Der gemeinsame Reflexionsprozess konnte die informelle Zusammenarbeit verbessern. Thematisch war es aber am sinnvollsten, die Kooperation nicht an einer Stelle fortzuführen, an der die Interessen weit auseinander gingen.

### **II.2.3.5. „Werkstattangebote für Schulklassen“**

begleitet und beschrieben durch Kai Kabs; Projektpartner: Kinder-Kultur-Werkstatt Nürtingen, Barbara Schweizer und Thomas Butler, Braikeschule (Grundschule), Johannes-Wagner-Schule (staatl. Schule für Schwerhörige und Sprachbehinderte), Schulwerkstatt Altenried e.V. (Freie Schule)

#### **Hintergrund der Projekte**

Die Werkstattangebote für Schüler/innen im Grundschulalter haben in Nürtingen und teilweise in den angrenzenden Orten/Gemeinden einen hohen Bekanntheitsgrad. Genutzt werden die Projekte zumeist durch Schulen. Da die Werkstattangebote auch im offenen Betrieb sowie für Vorschulkinder angeboten werden, finden die Kooperationen kontingentierte für Kooperationen Kinder- u. Jugendarbeit - Schule statt. Das Angebot wird in der Regel von einer Schulklasse an einem Vormittag im Schuljahr wahrgenommen. Manche Klassen nehmen das Angebot auch noch einen zweiten Vormittag wahr. Der Schwerpunkt der kooperierenden Schulklassen liegt momentan bei Grundschulklassen. Die Kooperationen mit Schulen waren zum Großteil projektbezogen, gingen häufig nicht über einen längeren Zeitpunkt, waren themenbezogen und fanden sowohl auf dem Gelände der Kinder-Kultur-Werkstatt wie auch als Mobile Aktion im Stadtteil statt. Bei den Mobilien Werkstattangeboten (mit Bauwagen) gab es in der Regel keine kontinuierlichen Kooperationspartner, für die Kooperationen auf dem Institutionsgelände meldeten sich bei Gefallen einzelne Schulen immer wie-

der mit weiteren Schulklassen zu Projekten an.

Seit Januar 2006 hat die Kinder-Kultur-Werkstatt die Kooperation mit Schulen fest in ihre Konzeption aufgenommen und widmet einen Teil ihres Arbeitskontingents der Zusammenarbeit mit Schulen. Durch die Bekanntheit und Beliebtheit der Werkstattprojekte kamen und kommen ausreichend Anfragen für die Projekte, tendenziell momentan eher zu viele. D.h. die maximale Kapazität von ca. zwölf Projekttagen pro Jahr in Kooperation mit Schulen wurde auch im Untersuchungszeitraum 2006/2007 erreicht.

Die Kooperationen mit den Schulen werden im Rahmen des Regelunterrichts durchgeführt und an im Lehrplan vorgesehene Themenbereiche angegliedert. Zu den Projekten kommen in der Regel die Schüler/innen mit Lehrer/innen und weiteren Betreuungspersonen, oft Eltern der Kinder, auf das Gelände der Kinder-Kulturwerkstatt. Das Projekt findet zumeist in den Werkstatträumen der Kinder-Kulturwerkstatt, bei besonderen Anlässen und entsprechender Wetterlage auch unter freiem Himmel im Innenhof des Geländes statt. Ursprünglich gab es für Kooperationspartner die Option, Teile der Werkstätten mit Bauwagen mobil an verschiedene Orte, zum Beispiel Schulen oder Kindergärten, transportiert zu bekommen. Zwischenzeitlich hat sich die Nachfrage des Werkstattangebots wesentlich gesteigert, so dass diese sehr aufwändige Variante nicht mehr praktiziert wird.

### **Inhalte**

Inhaltlich können sich die Kinder über einen begrenzten Zeitraum von zwei bis vier Stunden pro Tag, angeleitet durch zwei hauptamtliche Mitarbeiter/innen der Kinder-Kultur-Werkstatt, mit unterschiedlichen praktisch durchführbaren Projekten, Werkstattarbeiten, Experimenten oder künstlerischen Aufgaben (werken, spielen, töpfern, malen, drucken, gestalten) ausprobieren und auseinander setzen. Lehrer/innen und ergänzend Betreuer/innen (Eltern) sind unterstützend bei den Projekten mit anwesend.

Vom Ansatz her verfolgen die Mitarbeiter/innen der Werkstätten ein ganzheitliches Angebot für die Kinder, bei dem sie sich frei explorierend lernend für ein oder mehrere Angebote entscheiden können. Zu Anfang eines Werkstatttages erklären und

zeigen die hauptamtlichen Mitarbeiter/innen die vielfältigen Möglichkeiten der Werkstattbereiche. Die Mitarbeiter/innen geben Erklärungen und Entscheidungshilfen, die den Kindern verschiedene Möglichkeiten in den Werkstätten eröffnen, aber nicht die Entscheidung für oder gegen ein Angebot abnehmen.

### **Projekte während des Projektzeitraums**

Während des Projektzeitraumes fanden Projekte mit drei verschiedenen Schulen statt. Mit der Johannes-Wagner-Schule und der Schulwerkstatt Altenried e.V. wurde ein größeres Projekt mit Eventcharakter im Innenhof der Kinder-Kulturwerkstatt durchgeführt. Unter dem Motto wie „Vor 100 Jahren ...“ konnten sich die Kinder bei handwerklichen Produktionen ausprobieren und ihre Ergebnisse anschließend öffentlich präsentieren. Schon in der Vorbereitungsphase war das gesamte Lehrer/innenkollegium beider Schulen mit einbezogen. Mit Kindern, Eltern, Betreuer/innen und Lehrer/innen organisierten die Mitarbeiter/innen der Kinder-Kultur-Werkstatt gemeinsam dieses handwerklich und spielerisch ausgerichtete Projekt. Die Kinder konnten sich frei auf dem Gelände bewegen und für ein oder mehrere Angebote innerhalb des Projektzeitraumes entscheiden. Schwerpunkt der Veranstaltung war, handwerkliche Fertigkeiten aus früheren Zeiten aktiv zu nutzen und zu erproben. Durch die intensive gemeinsame Vorbereitung der Kooperationspartner konnten vorab sowohl technische Details, als auch Hintergründe des pädagogischen Handelns und des Lernansatzes in den Projekten entsprechend besprochen und deutlich gemacht werden. Die Zusammenarbeit war weit- und tiefgehend.

Mit der Braike-Schule wurden in den vergangenen Jahren mit einzelnen Klassen/Lehrer/innen Projekttag durchgeführt. Da die Schulleitung die Projekte sehr schätzt und pädagogisch für sinnvoll beurteilt, wurde eine feste Kooperation vereinbart. Im Schuljahr 2006/2007 war jede Klasse der Braikeschule mindestens einmal an einem Tag in der Kinder-Kultur-Werkstatt. Gerade mit den Lehrer/innen/Klassen, die noch nie in der Werkstatt waren, war ein erstes Kennenlernen für beide Seiten wichtig, wurde aber manchmal auch „nur“ am Telefon abgehandelt. Absprachen beschränkten sich

oftmals auf „das Wesentliche“. Die Kooperation mit der Braikeschule war entsprechend als Dienstleistungsverhältnis angelegt. Sowohl die Schulleitung wie auch die einzelnen kooperierenden Lehrer/innen hatten großes Interesse an den Werkstattprojekten; deutlich geringer war allerdings die Motivation, mit den Projektmitarbeiter/innen oder dem Berater Kooperationsgespräche zu führen, die über einen allgemeinen Infotermin hinaus gingen. Angebote der Projektberatung zum gemeinsamen Gespräch mit Kollegium und Schulleitung wurden auf Grund akuten Zeitmangels aufgeschoben und fanden dann tatsächlich nie statt. Die Notwendigkeit eines Gesprächs oder gemeinsamen Austausches konnte sich der Schulleitung über den Projektzeitraum nicht erschließen.

Die unterschiedliche Herangehensweise spiegelt auch die Gesamtsituation und die darin enthaltene Ambivalenz der zwei Mitarbeiter/innen der Kinder-Kultur-Werkstatt wieder. Einerseits gab es einen großen Bedarf an Absprachen, um Missverständnisse und nicht erfüllbare Erwartungen zu vermeiden, zumindest mit Lehrer/innen, die zum ersten Mal mit Schulklassen an den Projekten teilnahmen. Am effektivsten wäre aber sicherlich gewesen, Details und Merkmale der Kooperation mit allen Beteiligten, zum Beispiel innerhalb einer Gesamtlehrerkonferenz, zu diskutieren. Hier äußerten die Mitarbeiter/innen der Kinder-Kultur-Werkstatt ihre Bedenken, auf Gespräche zu bestehen. Ihres Erachtens bestand die Möglichkeit, dass die ansonsten gute und lange andauernde Kooperation mit der Schule Schaden nehmen könnte, zumindest aber die Stimmung zwischen den Kooperierenden, insbesondere zwischen Schulleitung und den Projektleiter/innen, eine Abkühlung erfahren könnte.

### **Die Struktur der Projekte**

Andererseits konnten die Projektleiter/innen es sehr schätzen, wenn Fragen vorab geklärt waren, ob beispielsweise die Kinder während des Werkstattbesuchs neben den Angeboten frei spielen dürfen oder sich ausschließlich den Projektangeboten widmen sollen. In einem Fall wurde dies im Lehrer/innenkollegium vorher geklärt, mit der Kinder-Kulturwerkstatt abgesprochen und ein gemeinsamer Beschluss gefasst. Solche Absprachen brachten Klarheit in die Praxisphasen mit den Kindern und wurden von allen Beteiligten geschätzt.

Als schwierig wurde von den Mitarbeiter/innen der Kinder-Kultur-Werkstatt die Mitarbeit von Eltern im Rahmen der Kooperation beurteilt. Vor allem die Eltern scherten immer wieder aus den pädagogischen Leitgedanken des freien Lernens aus. Deren Beteiligung war aber je nach Klassenstärke, Thema und Anzahl der Praktikantinnen in der Werkstatt unumgänglich.

Deutlich wurden bei dieser Einschätzung durch die Mitarbeiter/innen, dass Absprachen, gemeinsame Ziele und abgesprochenes pädagogisches Handeln von großem Wert für einen gelingenden Verlauf der Projekte mit den Schüler/innen sind. Da die gesamte Struktur der Werkstattprojekte sehr arbeitsaufwändig angelegt ist (Materialien, Vorbereitung und Aufbau der Projekte), waren die Mitarbeiter/innen immer bemüht, den gesamten Projektverlauf - soweit möglich - zeitsparend zu strukturieren. Dadurch manövrierten sich die Projektleiter/innen bisweilen selber in eine indifferente Haltung bezüglich Kooperationsgesprächen mit dem Projektpartner: Regelmäßigere und häufigere Treffen mit den Mitarbeiter/innen der Schule wären für einen klaren Projektverlauf wertvoll gewesen, unter zeitlichen Gesichtspunkten hätte dies aber zu noch mehr Arbeit geführt. Diese doppelte Botschaft hatte entsprechende Wirkung.

Dass die Kinder-Kultur-Werkstatt sehr vorsichtig mit dem Kooperationspartner verhandelt, hängt auch mit der unsicheren Gesamtsituation und den Rahmenbedingungen der Kooperationsprojekte zusammen: Die Kinderkulturwerkstatt Nürtingen ist als Freier Träger im Landkreis Esslingen, insbesondere in und um Nürtingen, nicht mehr wegzudenken, kann aber nicht so umfangreich und ausdifferenziert wie die größeren Träger des Landkreises Angebote erstellen oder auf vergleichbare Ressourcen zurückgreifen. Die Werkstattangebote gehören demnach in Nürtingen und Umfeld zu den beliebten, aber nicht zu den im oben genannten Sinne etablierten Kooperationsangeboten. Es besteht keine dauerhafte Festfinanzierung der beiden hauptamtlichen und hauptverantwortlichen (Teilzeit-) Mitarbeiter/innen. Ein beachtlicher Teil der Bezahlung muss regelmäßig über Projektgelder, die von den Mitarbeiter/innen selber eingeworben werden, refinanziert werden.

Einerseits geht die Arbeit der pädagogischen Kräfte über die Kernaufgaben hinaus, andererseits sind die Projekte auch vollständig bei den hauptamtlichen Mitarbeiter/innen verblieben. Dies stellt in mehrerer Hinsicht eine hohe Identifikation der Mitarbeiter/innen mit ihrer Arbeit her - von der ursprünglichen Idee bis zur heutigen Durchführung. Dies hat verschiedene Effekte und Auswirkungen. Gerade in den Kooperationsgesprächen mit Schulen kann dies bedeuten, dass unter verschiedenen Voraussetzungen verhandelt wird, was letztlich auch zu Abstrichen hinsichtlich des Inhaltes und fachlichen Anspruchs innerhalb des Konzepts führen kann.

Konkret wurde von den Mitarbeiter/innen eine bezeichnende Entwicklung beschrieben: Schulklassen nehmen gerne den in der Werkstatt angebotenen Schnuppertag wahr, da dieser kostengünstiger ist, als ein oder mehrere reguläre Tage in der Werkstatt. Der pro Kind erhobene Unkostenbeitrag ist sehr niedrig und hat eher symbolischen Charakter. Der Schnuppertag ist ein Angebot zum Kennen lernen, das Regelanangebot ging ursprünglich über zwei bis vier Tage. Beide Möglichkeiten waren ursprünglich Teil der Angebotsstruktur und hatten pädagogische Begründungen. Mit der Unkostenbeteiligung sollte Lehrer/innen, Eltern und Kindern signalisiert werden, dass das Angebot tatsächlich Geld kostet: Die Arbeitskraft, Materialien, Raum- und Overheadkosten, etc., die nicht inklusive des regulärem Schulangebots sind. Mit dem Schnupperangebot sollte möglichst allen interessierten Lehrer/innen, Eltern und Kindern ein Zugang zu diesem ganzheitlichen praxisorientierten Angebot gemacht werden, um sich dann bewusst für oder gegen ein ganzes Werkstattprojekt entscheiden zu können.

Dass die Angebote über einen Zeitraum von zwei bis vier Tagen in den Werkstätten durchgeführt werden, war dem Umstand geschuldet, den Kindern eine angemessene Anlaufs- und Durchführungszeit für die in der Regel ungewohnte Arbeitsweise zu gewähren:

- In die verschiedenen Werkstattangebote reinschnuppern, um sich dann bewusst für ein Thema unter vielen entscheiden zu können.
- Eventuell Freund/innen zur Mitarbeit und zur gegenseitigen Unterstützung zu gewinnen.

- Sich den Umgang mit den Materialien erklären zu lassen, um dann selbstständig und letztlich eigenverantwortlich das eigene Projekt durchführen.
- Ein eigenes Interesse und Motiv für die Durchführung eines Projektes zu finden oder zu entwickeln.
- Zu lernen, sich, wenn nötig, Hilfe zu holen.
- Neue Interessengebiete zu entdecken, und vieles mehr ...

Den Kindern wird ein Setting an bewährten, beliebten und lehrreichen Möglichkeiten eröffnet. Sie müssen zwar an der schulischen Veranstaltung teilnehmen, können aber die Form der Teilnahme weitgehend selber bestimmen. Die pädagogischen Fachkräfte führen in die unterschiedlichen Angebote insgesamt und mögliche handwerkliche Tätigkeiten insbesondere ein, überlassen aber ansonsten den Kindern die weitere Konkretisierung und stehen als Ansprechpartner/innen zur Verfügung. Der nun wichtigste Faktor für die Kinder ist, genügend Zeit für all die möglichen Phasen dieser Projektstruktur zu haben - und genau dieser Faktor ging bei den auf einen Vormittag „gekürzten“ Projekten verloren. Einige Lehrer/innen ahnten bereits, dass in der Kürze der Zeit wenig Konstruktives zu erreichen wäre und überlegten deshalb, wie dem begegnet werden könne: Die Kinder sollten von den Werkstattmitarbeiter/innen den Auftrag erhalten, ein Auto aus Holz zu bauen. Damit am Ende niemand enttäuscht ist, sollte man darauf achten, dass alle Autos bis zum Mittag fertig gestellt sind. Dies war zwar von den Lehrer/innen fair und harmonisch gedacht, hatte aber nichts mehr mit dem Kern des Projektes zu tun, wenn vom „Basteln“ an sich abgesehen wird.

„Das hat mich schwer beeindruckt“ ... ein Resümee

Die Projekte wurden von den beteiligten Lehrer/innen, von den Eltern und auch von den Kindern als „großartiges Projekt, tolle Erfahrung, hervorragende Lernchance“ und nicht zuletzt als „schöne Zeit“ im nachbereitenden Gespräch beschrieben. Die Rückmeldungen aller Beteiligten sind eindeutig und entsprechen den begeisterten Aktivitäten und dem Enthusiasmus der Kinder, der im Projekt überall zu beobachten war. So beschreibt eine Mutter, die als Aufsichtsperson für die ganze Klasse mit

dabei war: „Mein Sohn hat sich total auf den Tag gefreut. Er hat auch handwerklich einiges drauf. Zu Hause hat er schon viel mit meinem Mann, der Schreiner ist, aus Holz gebaut. Ich hätte schwören können, dass er sofort in den Holzraum geht und dort (den Klassenkamerad/innen und Lehrer/innen) zeigt, was er kann. Da ist er aber nur kurz rein gegangen, um zu gucken, was es alles gibt. Und dann ist er in die hintere Werkstatt, und seitdem experimentiert er mit Kupfer und Feuer und so. Da habe ich mich wohl in Tim getäuscht. Das hat mich schwer beeindruckt, dass er sein Können nicht vorgeführt hat.“

Dennoch ist für die zwei Projektleiter/innen nach wie vor ein zentrales, noch nicht erfülltes Ziel, die Kooperationen mit Schule(-n) in geordnete, dauerhafte, möglichst langfristige Bahnen zu bringen, ohne die Arbeitsprinzipien der Kinder-Kultur-Werkstatt aufgeben zu müssen. Nach wie vor muss von Jahr zu Jahr die Finanzierung für die Kooperationen Kinder- und Jugendarbeit - Schule neu aufgetan werden. Eine gesicherte Finanzierung würde insgesamt zur Arbeitszufriedenheit beitragen. Aktuell verhält es sich bei der Kinder-Kultur-Werkstatt wie bei vielen anderen Institutionen, die sich in Kooperationen Kinder- u. Jugendarbeit - Schule engagieren: Es gelingt nicht, bzw. kaum, die Projekte ohne erheblichen Mehraufwand durchzuführen. Da die Finanzierung zu keinem Zeitpunkt nachhaltig gesichert war und ist, kann auch hier keine Planungssicherheit entstehen. Dies wiederum hat die Auswirkung, dass sich die Werkstattangebote zwar auf Grund ihrer Beliebtheit insgesamt etabliert haben, aber je nach zur Verfügung stehenden Fördermitteln mal mehr, mal weniger realisiert werden können.

In diesem Kontext gestaltet es sich für die Mitarbeiter/innen auch sehr schwierig, entsprechend selbstbewusst dem Kunden, also den Schulen, gegenüber aufzutreten. Die Mitarbeiter/innen organisieren die Angebote an Schulen, führen maßgeblich die Projekte durch und kümmern sich um die Finanzierung, d.h. sichern ihre eigene Bezahlung durch entsprechende Projektgelder. Dennoch sind die Schulen in der Position, zwischen unterschiedlichen Anbieter/innen und Projekten auswählen zu können. Für die Schule gibt es immer die Möglichkeit, mit Anderen oder eben gar nicht zu kooperieren. Diese strukturell existierende Hierarchie bedingt die Situation, dass die In-

stitutionen der Kinder- und Jugendarbeit sich den Schulen anbieten (müssen) und von Schulen ausgewählt werden (können). Dies kann auch erklären, warum von den Projektdurchführenden teilweise Projekte mit Schulklassen in einer Form durchgeführt wurden, die eigentlich nicht mehr der Intention der Konzeptionierenden entsprach. Um den Wünschen und den Bedürfnissen der Schule, bzw. der Lehrer/innen zu entsprechen, wurden Anliegen und Konzepte „verwässert“. Dies wiederum geschah aus der Sorge heraus, für weitere Projekte von den Kooperationspartner/innen nicht mehr angefragt zu werden.

Deutlich wird auch, dass die „Augenhöhe“ zwischen den Verhandlungspartner/innen nur dann hergestellt ist, wenn auf individueller Ebene gegenseitige Anerkennung und gegenseitiger Respekt für die jeweilige Arbeit und den unterschiedlichen Arbeitsbedingungen bestehen. Nur so können verbindliche und für beide Seiten zufriedenstellende Bedingungen geschaffen werden. Dafür muss aber auch die Möglichkeit gegeben sein. Diese kann nur im (Kooperations-) Gespräch entstehen.

## **II.2.4. Ergebnisse**

### **II.2.4.1. Kooperation oder Dienstleistung durch die Kinder- und Jugendarbeit?**

Strukturell gleiche Augenhöhe zwischen Schule und Kinder- und Jugendarbeit gibt es nicht, dafür sind die Systeme insgesamt zu unterschiedlich und das eine zu „groß“, das Andere zu „klein“. Dies wurde in vielen Praxisprojekten sehr deutlich. Das heißt jedoch nicht, dass kein respektvolles, konstruktives Miteinander und ein wertschätzender Umgang untereinander innerhalb gemeinsamer Projekte möglich ist. Dies hat der größte Teil der Kooperationsprojekte unter Beweis gestellt. Dafür müssen aber mancherlei Bedingungen erfüllt sein; meist - und wenn von beiden Seiten wirklich gewünscht - sind sie das, auch ohne zähes Ringen untereinander und „aus dem Stand heraus“. In der Regel sind Kooperationen mit entsprechender Arbeit und Annäherungsprozessen verbunden. In den Projekten wurde auch immer wieder deutlich, dass die Partnerschaften nicht „abgekürzt“ werden können. Notwendig ist ein vor- und abtasten, sich aufeinander zu

bewegen, Erfahrungen sammeln, das Verstehen lernen der „Sprache“ der anderen Institution, der Vorstellungswelt, von strukturellen und persönlichen Grenzen. Kooperationen müssen erarbeitet werden.

In diesem Kontext kann das Kooperationsprojekt durchaus in Form einer Dienstleistung seinen Zweck für beide Seiten erfüllen - auch als Einstieg oder Vorstufe für zukünftige Projekte dienen. Die Öffnungsbereitschaft auf beiden Seiten ist oft die wichtigste Voraussetzung, alles andere kann im Laufe der Zeit von den einzelnen Akteuren erarbeitet und gelernt werden. Die jeweilige „Haltung“ ist also entscheidend. Hier waren auch die Rückmeldungen der Projektbeteiligten aus der Kinder- und Jugendarbeit deutlich. Sowohl das Kooperationsverständnis wie auch der Bildungsbegriff, bzw. das jeweilige Bildungsverständnis verändert sich dann innerhalb einer Kooperation, wenn beide Seiten Interesse an Austausch und Abgleich bezüglich der relevanten Projektbelange und der individuellen Sichtweisen haben und sich in diesem Kontext der Herangehensweise und den Anliegen der Kooperationspartner öffnen. Auch ein „Dienstleistungsprojekt“ kann ein gutes Kooperationsprojekt sein, bzw. werden.

In den Projekten müssen inhaltliche, methodische und didaktische sowie von der pädagogischen Haltung her Interessenüberschneidungen da sein - oder gemeinsam herausgearbeitet werden.

So sollten sich beide Institutionen auch ihrer jeweils spezifischen stereotypen Denkweisen bewusst sein. In der Regel ist dies auch schon ausreichend, die Veränderung der Denkweisen braucht nicht das Ziel sein.

Insgesamt ist es kein Fehler, sich die eigenen, von Alltagswissen geprägten Denkweisen bewusst zu machen, die Ideologie also in gewissem Sinne zu entzaubern: jede Institution geht für sich davon aus, dass sie den „guten“, den richtigen Ansatz in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen hat. Die Kinder- und Jugendarbeit sollte mit ihrem Bildungsverständnis nicht missionarisch an der Schule tätig sein.

#### **II.2.4.2. Inhaltliche und formale Merkmale der Kooperationsangebote**

Die Arbeitsweisen der Kinder- und Jugendarbeit haben Merkmale und Qualitäten, die

sowohl für die Kinder und Jugendlichen wie auch für die Schulen von großem Wert sind. Das Prinzip der Freiwilligkeit, offene Angebote für die Kinder und Jugendlichen und Bildungsangebote auf non-formaler und informeller Ebene sind einige der charakteristischen Züge. Um beispielsweise im Rahmen eines Kooperationsangebotes soziale Kompetenzen mit Kindern und/oder Jugendlichen zu trainieren, muss in gewissen Phasen mit „nicht geregelten“ oder „reglementierten“, also „offenen“ Situationen gearbeitet werden. Dies ist oftmals die einzige Möglichkeit, um nahe an die echten, aber oft ungeordneten, wenn auch lehrreichen Situationen des „realen“ Lebens heranzukommen. Reine „Trockenübungen“ in Form von Kolloquien reichen in diesem Themenbereich in der Regel nicht aus. Dennoch müssen diese Angebote im Rahmen einer Kooperation für das und mit dem System Schule kompatibel sein. Ein Kollege formulierte bei einem Auswertungsgespräch ganz treffend: „Die Aktionen sollen nicht Pipi-Longstrumpf-mäßig ablaufen. Die Kinder müssen beschulbar bleiben“. Das heißt ganz konkret, dass die Kooperationsangebote einerseits von der Form her aufeinander abgestimmt sein sollten (auch hier müssen Interessenüberschneidungen vorhanden sein), und andererseits nicht zu weit von der ursprünglichen Intention abweichen sollten. Miteinander zu kooperieren heißt vielmehr, ein ausgehandeltes Bündnis einzugehen - ohne das Gefühl, Abstriche machen zu müssen.

Inhaltlich waren Angebote gefragt, die in der Regel nicht selbstständig durch das eigene Kollegium durchgeführt werden können und/oder eher dem üblichen sozialpädagogischen Arbeitsfeld entsprechen, wie z.B. Training sozialer Kompetenzen, erlebnispädagogische Aktionen, Begleitung zum Übergang Schule-Beruf, individuelle Begleitung der Abgangsschüler/innen, Unterstützung bei Praktikumsvermittlung sowie Aktionen zur Berufsorientierung.

#### **II.2.4.3. Unterstützung durch eine externe Fachperson**

Zu den Kooperationsprojekten im Rahmen von Bildungspartnerschaften wurden externe Fachpersonen als Begleitung, Beratung, Moderation und/oder zur Durchführung einer Evaluation in Absprache mit den Projektdurchführenden hinzugezogen. Hier

war natürlich auch die Frage interessant, ob das Ergebnis den Aufwand lohnt, ob also die externe Moderation tatsächlich hilfreich ist und deren Einsatz gerechtfertigt ist. Die Projekthauptverantwortlichen von Schule und Kinder- und Jugendarbeit hatten die Möglichkeit, auf einem Auswertungsbogen eine Bewertung der externen Begleitung vorzunehmen. Im Durchschnitt bekamen die Fachpersonen 8,3 von 10 möglichen Punkten hinsichtlich der Frage, ob der Einsatz dieser Person hilfreich war. Aus Sicht der Kinder- und Jugendarbeit wurde die Moderation höher bewertet als von Seiten der Schule. Dies überrascht insofern nicht, da die externen Fachleute aufgrund ihrer Ausbildung und bisherigen Tätigkeitsfeldern eine größere Nähe zur Kinder- und Jugendarbeit haben. Hier kam auch die Anregung, für weitere Projektbegleitungen mit Projektteams aus Schule und Kinder- und Jugendarbeit zu arbeiten, bzw. den Zugang zu den Projekten umzudrehen: Schulen bewerben sich mit ihren Projektpartnern. Ein strukturierter Austausch wird durch die zusätzliche externe Person oft erst möglich. Die Tendenz, den Kooperationsprozess in irgendeiner Form ab- oder verkürzen zu wollen, ist auf Grund knapper Zeitressourcen verständlich und nahe liegend. Dennoch: Funktionierende Partnerschaften lassen sich nicht abkürzen. In diesem Zusammenhang wurde als hilfreich beschrieben, dass die externe Fachperson immer wieder zu gemeinsamen Gesprächen die Beteiligten zusammengeführt hat, was natürlich auch zur Reflexion des bisher Geschehenen herausforderte. Darüber hinaus wurde auch die Weiterentwicklung des Praxisprojektansatzes ermöglicht, da die Moderator/innen die professionelle Distanz zum Projektgeschehen haben. Das beugt der „Betriebsblindheit“ vor. Insbesondere im Konfliktfall ist eine externe Moderation, die einen expliziten Auftrag von beiden Seiten bekommt, von Bedeutung.

#### **II.2.4.4. Zeit und Geld**

Bei den Kooperationsgesprächen, den Beratungsprozessen und den Auswertungsgesprächen wurde auch der erhebliche Zeitaufwand thematisiert. Es kam immer wieder zu Komplikationen aufgrund der Unterschiede in den Arbeitszeitsystemen: Je nachdem, wie die Aufwandszeiten für die Kooperation be- und verrechnet wurden,

konnte es zu Ungleichverhältnissen und damit auch zu Unzufriedenheiten kommen. Auch an dieser Stelle wurden die Unterschiede der Systeme Schule und der Kinder- und Jugendarbeit sehr deutlich. Nicht nur in den Arbeitszeitsystemen können Schulen weniger Freiräume gestalten, sondern auch in vielen anderen Bereichen, wie z.B. in rechtlichen und finanziellen Aspekten. Dies ist bedingt durch Größe, hierarchische Struktur und den Organisationsgrad der Institutionen, hängt aber auch zusammen mit der situationsbedingten Notwendigkeit, Kooperationen eingehen zu müssen oder zu wollen. Im Rahmen des Ganztageseschulbetriebes werden Kooperationen in einer Größenordnung vereinbart, die weitergehende Kooperationsgespräche nahezu unmöglich machen. Und hierin liegen natürlich auch die Befürchtungen vieler Mitarbeiter/innen aus der Kinder- und Jugendarbeit begründet: Dass deren Arbeitskraft, nicht aber deren Arbeitsprinzipien, deren Kompetenzen und Fähigkeiten sowie die für die Arbeit notwendigen Frei- und Gestaltungsräume sukzessive der Schulstruktur, dem Schulalltag und der Schulhierarchie einverleibt werden. Deutlich geworden ist auch, dass sich nicht nur die jeweiligen Institutionen um gelingende Kooperationen bemühen müssen. Nach wie vor reißen die deutlich reduzierten Fördergelder des Landes Baden-Württemberg eine klaffende Lücke in die Finanzierungsmöglichkeiten solcher Projekte. Von den Projektpartnern vor Ort wird dies unisono bemängelt. Hier wird es auch nicht ausreichen, auf einen demografischen Effekt hinsichtlich abnehmender Kinderzahlen zu hoffen oder auf diesen zu warten. Wenn die Öffnung der Schulen und eine Orientierung der Kinder- und Jugendarbeit in Richtung Schule in Form von Kooperationen zwischen den Institutionen ernst gemeint ist und politisch gewünscht wird, gilt es dafür auch die Möglichkeiten einzurichten. Dass die Institutionen dazu fachlich in der Lage sind, hat jedes einzelne der neun exemplarischen Projekte unter Beweis gestellt.

#### **II.2.4.5. Selbstbewusstsein und Eigenständigkeit in der Arbeit**

Bei allen ausgehandelten Kooperationen legt die Realität der Institution Schule innerhalb der Kooperationsprojekte immer wieder Kompromisse hinsichtlich des Ar-

beitsansatzes der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie des pädagogischen Handelns und der Bildungsziele nahe. Wie dargestellt, können diese Kompromisse aber auch Abstriche in der Arbeit bezüglich der Qualität und der Besonderheit des Projekts bedeuten. Den eigenen „Kurs“ innerhalb eines Projektes beizubehalten ist um so schwerer, da die Schulen in der Regel in der Position sind, die Kooperationspartner anzufragen und auszuwählen. Das bedeutet eben auch, dass Kooperationen, die für Schulen und deren Mitarbeiter/innen zu aufwändig und zu kostenintensiv sind, oder sich entgegen des schulischen Gesamtkonzepts bewegen, wieder durch die Schulen, in der Regel die Schulleitung, beendet werden können. Ohne nun den Schulen unterstellen zu wollen, dass „unbequeme und unliebsame“ Kooperationen schnellstmöglich wieder aufgekündigt werden, liegt es dennoch nahe, dass „Kooperationen“, die keinen zusätzlichen Arbeitsaufwand für die Schulen bedeuten und sich mit Leichtigkeit in das schulische Gesamtkonzept einbinden lassen, die also letztlich in der schulischen Realität weniger Organisationsaufwand, Umstrukturierung und damit auch Arbeit bedeuten, der Vorzug gegeben wird. Gerade kleinere Träger als Kooperationspartner haben hier große Schwierigkeiten, ihren Standpunkt und die für Kooperationen Kinder- und Jugendarbeit - Schule besonderen Qualitätsmerkmale zu behaupten. Hilfreich können Verbünde auf lokaler, bzw. regionaler Ebene sein. Zusammenschlüsse von Trägern, die, soweit möglich, entsprechende Qualitätsmerkmale von Kooperationsprojekten gemeinsam festlegen, ausformulieren und vertreten, werden mehr Möglichkeiten haben, die jeweiligen fachlichen Standards und Qualitäten sowie die dazugehörigen Arbeitsbedingungen auch in Kooperationen mit Schulen umsetzen zu können<sup>54</sup>.

#### **II.2.4.6. Zielvereinbarungen zwischen den Kooperationspartnern**

---

<sup>54</sup> Auch wenn die Träger – ob groß oder klein – teilweise in einem konkurrierenden Verhältnis zueinander sind, macht es Sinn, gemeinsame Qualitätsmerkmale und regionale Leitlinien für Kooperationen Kinder- und Jugendarbeit - Schule auszuarbeiten und sich vor allem untereinander bewusst zu machen. Der Prozess an sich kann durchaus für die Ausarbeitungszeit befristet sein.

Innerhalb der jeweiligen Kooperationsprojekte bei „Bildungspartnerschaften“ wurden ‚Zielvereinbarungen‘ zwischen den Projektbeteiligten abgeschlossen. Im geplanten Idealfall wurde zu Beginn des Kooperationsprozesses mögliche Ziele im Beisein der externen Moderation diskutiert und untereinander abgeglichen. Gegebenenfalls wurden in einem nächsten Schritt die Ziele schriftlich in einem Vertrag niedergeschrieben und von beiden Seiten als ‚untereinander abgestimmter Plan‘ unterschrieben. Mit dem Vertrag wurde die Idee verfolgt, von Anfang an die Beteiligten mit einem hohen Verbindlichkeitsgrad in die Diskussion über Hintergrund und Ziele des Projekts einzubinden. In diesem Kontext war das Instrument hilfreich.

Parallel wurde durch die teilweise als sehr hohe formale Hürde empfundene Vereinbarung ausgeschlossen, dass das zu erreichende Klientel eine selbstbestimmte Definition der Lernziele in den Prozess und damit in das Projekt mit einbringt. Bzw. der vorige Entwurf wurde durch die neue Vereinbarung zur Makulatur. Das für die Offenen Kinder- und Jugendarbeit nicht unwichtige Qualitätsmerkmal der Partizipation wurde also zumindest verzögert, wenn nicht sogar eingeschränkt oder gar verhindert.

Darüber hinaus stellt sich die Frage, wie weit eine frühe Festlegung der Ziele ein prozessorientiertes Arbeiten, als weiteres Qualitätsmerkmal der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, in den Kooperationen behindert und verhindert.

#### **II.2.4.7. Kleine Schritte oder der große Wurf?**

Mit den Kooperationsprojekten standen im Rahmen von Bildungspartnerschaften nicht die Entwicklung der Schulen, sondern der Kooperationsgedanke, das jeweilige Bildungsverständnis und die Kompatibilität zueinander, sowie die Qualität von Good-Practice-Projekten im Mittelpunkt. H.-J. Stolz<sup>55</sup> vom DJI (2008) formuliert darüber hinausgehend die Frage: „Sind die Bildungsziele der Jugendarbeit punktueller Natur oder soll Schule als Lern- und Lebensort nachhaltig verändert werden?“ Hier stehen sich die Möglichkeiten der „Einbettung konkreter Maßnahmen in ü-

---

<sup>55</sup> Tagung „Wunsch oder Wahrheit“ am 10. April 2008 in Stuttgart

bergreifende Kooperationszusammenhänge, z.B. in eine „lokale Bildungslandschaft“ oder in unserem Kontext eine „Bildungspartnerschaft“ versus einer punktuellen Zusammenarbeit mit Schule als ‚Nachfrager‘ und Jugendarbeit als ‚Dienstleister‘ stufenlos, d.h. in allen Zwischenvarianten, gegenüber. Und sicher macht es Sinn, über eine punktuelle Zusammenarbeit hinaus zu denken. Nur sind einzelne kleine Träger auch schnell mit ihren Möglichkeiten überfordert. Hier machen Netzwerke und Verbände durchaus Sinn, wenn auch die Beteiligung an einem Netzwerk für einige kleine Träger eine Herausforderung aus unterschiedlichen Gründen darstellt. Oft verhindert auch ein konkurrenzes Verhältniss der Träger untereinander ein gut funktionierendes Netzwerk. Begünstigt durch die Marktmechanismen im sozialen Bereich, welche Konkurrenz untereinander einfordert, wird die Gesamtsituation durch die in den letzten Jahren immer knapper gehaltenen finanziellen Ressourcen für die Kinder- und Jugendarbeit weiter verschärft. Schulen und die Mitarbeiter/innen der Schulen sind den Marktmechanismen in dieser Form nicht ausgesetzt, müssen sich bei Vereinbarung und Weiterentwicklungen aber mit dem streng hierarchischen System und seinen Anforderungen arrangieren. Auch das macht die Ausgestaltung der Schulen als Lern- und Lebensort im Rahmen von Kooperationsprojekten schwierig- aber nicht unmöglich. Letztlich müssen die Kinder und Jugendlichen im Mittelpunkt der beidseitigen Bemühungen stehen. Dennoch kann diese Aufgabe nicht der Kinder- und Jugendarbeit (allein) aufgebürdet werden. Dies führt, bzw. würde gerade für kleine Träger zu einer maßlosen Überforderung führen. Eine große Chance birgt für viele Schulen der konzeptionelle Übergang zur Ganztagesbildung, der im Ergebnis eben nicht nur den „ganzen Tag Schule“ bedeuten muss.

#### **II.2.4.8. Evaluation der Kooperationsprojekte**

Die Bedeutung der Evaluation von Kooperationen Kinder- und Jugendarbeit - Schule muss an dieser Stelle nicht betont werden. Dies war Teilaufgabe der externen Moderation - wenn von den Kooperationspartnern erwünscht. Die Ergebnisse werden in den jeweiligen ausführlichen Projektberichten dargestellt. Auch an dieser Stelle noch mal

ein fachlicher Hinweis von H.J. Stolz<sup>56</sup>: „Die Jugendarbeit muss eigenständige Formen der Evaluation von Bildungserträgen entwickeln. Insoweit Bildungsziele typischerweise erst im Setting partizipativ erarbeitet werden, muss auch die Form der Erfassung der daran zu messenden Bildungserträge dieser Prozessorientierung Rechnung tragen: Bildungsziele können i.d.R. also nicht bei Konzipierung der Maßnahme hinreichend expliziert werden.“

#### **II.2.5. (Weitere) Qualitätsmerkmale in Kooperationsangeboten**

Heinz-Jürgen Stolz<sup>57</sup> benennt über die fachlichen Merkmale der Offenen Kinder- und Jugendarbeit hinaus wichtige Merkmale, die in einer Kooperation Kinder- und Jugendarbeit - Schule Berücksichtigung finden sollten und damit auch die besondere Qualität der Angebote ausmachen:

##### **II.2.5.1. Heterogenisierung und soziale Durchmischung von Lerngruppen**

Der schulische Kontext gibt Konstellationen vor, auf die in einer Kooperationsveranstaltung nicht unbedingt zurückgegriffen werden muss. Konkret kann dies heißen, dass es im jeweiligen Bildungskontext für die Kinder und Jugendlichen förderlicher sein kann, beispielsweise in altersübergreifenden Gruppen zu arbeiten. Ebenso kann dies bedeuten, mit Kindern und Jugendlichen anderer Schulen und anderer Schultypen gemeinsam Projekte durchzuführen. Heinz-Jürgen Stolz<sup>58</sup> nimmt hier eine eindeutige Position ein: „Insbesondere sollte sich die Jugendarbeit nicht in segregierenden und mit hohem Stigmatisierungspotenzial behaftete *zielgruppenspezifische* Settings abdrängen lassen, sondern auf dem offenen Zugang der Maßnahmen für *alle* Kinder und Jugendlichen bestehen“.

##### **II.2.5.2. Homogenisierung und Kumulierung**

Auch die vorübergehende geschlechterdifferenzierende Auftrennung nach Jungen

<sup>56</sup> Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript von H.-J. Stolz, Deutsches Jugendinstitut, bei der Tagung „Wunsch oder Wahrheit“ am 10. April 2008 in Stuttgart

<sup>57</sup> ebd.

<sup>58</sup> Tagung „Wunsch oder Wahrheit“ am 10. April 2008 in Stuttgart

und Mädchen, also eine Auftrennung in geschlechtshomogene Gruppen, stellt, wie auch die Praxisprojekte im Rahmen von Bildungspartnerschaften zeigen, ein wichtiges Erfahrungs- und Lernfeld für die Mädchen und Jungen dar. Vorübergehende Bildung von Gruppen zielt nicht auf die Verabschiedung vom koedukativen Gedanken ab, sondern vielmehr auf ein Setting unter Gleichgesinnten, bzw. auf ein Setting zu Interessen- und Themengebieten. In diesem Kontext kann es auch legitim sein, Kinder und Jugendliche aufgrund ihres Migrationshintergrundes als eine weitere Kategorie, die innerhalb des jeweiligen Lebensentwurfs von Bedeutung ist, vorübergehend als Gruppe zusammenzuführen. Schwieriger allerdings ist die leider oft sowohl in Schulen wie auch in der Jugendhilfe übliche langfristige Auftrennung nach Leistung und Kompetenzen und nicht zuletzt Störungshäufigkeit der Kinder und Jugendlichen. Seit vielen Jahren ist bekannt und durch eine Vielzahl an Studien belegt, dass die frühe Auftrennung in Haupt-, Realschule und Gymnasium gerade die schulisch nicht erfolgreichen Kinder und Jugendlichen weiter ins Abseits drängt und stigmatisiert. Obwohl sich die Schulbehörde in Baden-Württemberg weitgehend resistent ob der Ergebnisse jeglicher Untersuchungen zeigt, haben sich einige Schulen geöffnet und erzielen allein durch die höhere Durchlässigkeit für die Schüler/innen große Erfolge. Nun sollten sowohl Jugendhilfeangebote wie auch Angebote der außerschulischen Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen nicht die gleichen systematischen Fehlerquellen enthalten. Auch bei diesen Angeboten kann nicht das Ziel sein, gerade die Schüler/innen, die im schulischen Kontext als leistungsschwach einzustufen sind, zu sammeln, um dann exklusive Angebote zu machen. Mit einem solchen Konzept wird von vorne herein ausgeschlossen, dass Schüler/innen mit unterschiedlichen Wissensständen im Rahmen von Peer-Learning sich untereinander stützen (können). Weniger stigmatisierend, sozial verträglicher und förderlicher sind durchmischte Gruppen von schulisch stärkeren und schwächeren Kindern und Jugendlichen. Konkret heißt dies, die Angebote für Kinder und Jugendliche so zu konzipieren, dass alle, insbesondere die im schulischen Kontext leistungsschwächeren Kinder und Ju-

gendlichen, davon profitieren<sup>59</sup>. Die Grundschule ist dafür der beste und offensichtlichste Beweis.

### **II.2.5.3. Erfahrungsbezogenes Lernen in Settings mit ‚Ernstcharakter‘**

Von einem ganzheitlichen Bildungsansatz, der über curriculare Bildungsansätze hinausgeht, profitieren alle Kinder und Jugendlichen. Unter ‚Ernstcharakter‘ ist in diesem Kontext zu verstehen, dass Lern- und Übungsfelder angeboten werden, die aus dem realen Leben gegriffen sind, also so wenig konstruiert wie möglich sind, die es real zu bewältigen gilt und in der reale Erfahrungen gemacht werden können und gegebenenfalls aber dennoch einen beschützenden Rahmen für die Kinder und Jugendlichen enthalten<sup>60</sup>.

### **II.2.5.4. Anknüpfen an lebens- und alltagsweltlich fundierten Bedürfnissen und Interessen der Kinder und Jugendlichen**

Zum einen sollen gerade bei Kooperationsangeboten Kinder- und Jugendarbeit - Schule die Bedürfnisse, Wünsche und Interessen der Kinder und Jugendlichen im Mittelpunkt stehen – nicht, oder zumindest nicht ausschließlich, die Interessen der Erwachsenen; zum anderen sollte sich auch hier die Kinder- und Jugendarbeit mit

---

<sup>59</sup> Heinz-Jürgen Stolz weist während der Tagung „Wahrheit oder Wunsch“ explizit darauf hin, dass sich die deutsche Jugendhilfe mit der Tendenz, Kinder und Jugendliche für unterstützende Angebote in kleine Gruppen zusammenzufassen, deutlich vom internationalen Standard unterscheidet: Gerade problematische Entwicklungen wie beispielsweise die strukturelle Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund werden auch als strukturelles Problem verstanden und entsprechend integrativ in sozial durchmischten, bereits bestehenden Gruppen angegangen - schulisch und außerschulisch.

<sup>60</sup> Zu nennen wären hier beispielsweise die oft praktizierte reale Gründung von Schulfirmen, um mit den Schüler/innen alle Handlungen und Aufgaben realer Firmen nachvollziehen zu können. Aber auch ein Training sozialer Kompetenzen, in welchem die Schüler/innengruppen reale gemeinsam Aufgaben bewältigen müssen, um diese dann rückblickend gemeinsam angeleitet reflektieren zu können, bieten ein erfahrungsbezogenes Lernfeld mit ‚Ernstcharakter‘. Ebenso kann der gesamte nicht reglementierte offene Bereich der Kinder- und Jugendarbeit als Lernfeld interpretiert werden.

ihren Angeboten auf ihre Stärken in der Bildungsarbeit beziehen: Einen Ort anzubieten, der offene, nicht reglementierte (Bildungs-)Angebote beinhaltet, welche von den Kindern und Jugendlichen wahrgenommen werden können, aber eben nicht wahrgenommen werden müssen. Erst diese Konstellation ermöglicht den Kindern und Jugendlichen das frei-explorierende Lernen.

#### **II.2.5.5. Thematisierung von Schule als Lebensort, nicht nur als Lernort; Überschreitung dieses Lebensortes durch Verknüpfungen zum Sozialraum**

Die Voruntersuchung von Bildungspartnerschaften sowie die Praxisprojekte haben sehr deutlich gemacht, dass für die Schüler/innen Angebote außerhalb des Schulgebäudes sehr interessant sind. Gerade die vorübergehende (räumliche) Veränderung, um beispielsweise ein Angebot im benachbarten Jugendtreff wahrzunehmen, hat für die Schüler/innen einen großen Reiz und signalisiert darüber hinaus institutionsübergreifende Nähe und Verbundenheit. Gerade in Ganztageschulen wird dieser Aspekt umso wichtiger. Die wesentlich verlängerte Aufenthaltsdauer der Schüler/innen in den Schulen muss in den konzeptionellen Erweiterungen Berücksichtigung finden und letztlich auch Veränderungen mit sich bringen. Dies betrifft sowohl die Inhalte, wie auch die Settings neuer veränderter Angebote im schulischen Kontext. Hier müssen offene, nicht angeleitete Lernmöglichkeiten geschaffen und ermöglicht werden, um nicht sukzessive alle offenen (Frei-)Räume der Kinder und Jugendlichen zu verhindern. Dies setzt Partizipation, also das Umsetzen der je eigenen Wünsche und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen voraus.

#### **II.2.5.6. Kinder und Jugendliche nicht nur in ihrer Schüler/innenrolle, sondern als Subjekte adressieren**

Dies ist oft leichter gesagt als getan. Wenn die Kinder und Jugendlichen in großen Gruppen auftreten, kann sich die Wahrnehmung und der Blick der Profis aus der Kinder- und Jugendarbeit und den Schulen auf „die Schüler/innen“ reduzieren. Oftmals bleibt dann auch wenig Gelegenheit, sich für die außerschulischen Kompetenzen und die Belange jedes/r einzelnen Schüler/in zu

interessieren. Ob aber die/der einzelne Schüler/in ganzheitlich betrachtet wird, ist eher eine Frage der Prioritätensetzung und des Zeitmanagements. Hier kann sich die Kinder- und Jugendarbeit auf eine ihrer Stärken besinnen und Kooperationsangebote ins Leben rufen, die für alle Beteiligten einen ganzheitlichen Blick ermöglicht. Das heißt beispielsweise, dass Kompetenzen und Stärken der Kinder und Jugendlichen, die im schulischen Kontext weniger Berücksichtigung oder Anwendung finden, gerade bei Kooperationen Kinder- und Jugendarbeit - Schule aufgedeckt werden können und damit einen ganzheitlicheren Blick auf das Kind oder den Jugendlichen ermöglichen.

#### **II.2.5.7. Pointierung der Komponente des tätigkeitsbegleitenden informellen Lernens**

So bereichernd beispielsweise strukturierte und organisierte Trainings mit unterschiedlichen Inhalten auch sind und so gut sie in den schulischen Rahmen auch passen: Es sollte nicht aus dem Blick geraten, dass das tätigkeitsbegleitende informelle Lernen nur dann stattfinden kann, wenn auch entsprechende Gestaltungs- und Freiräume für Kinder und Jugendliche (mit) enthalten sind. Ein eigenes Interesse und ein eigenes Motiv in der Aneignung von Wissen wird dann entstehen und stattfinden, wenn die Kinder und Jugendlichen auch selber wählen, mitbestimmen und aussuchen können. Eine Reduktion auf explizit curriculare Bildungsmethoden muss vermieden werden.

Klar ist, dass gerade im schulischen Kontext mit dem verpflichtenden Charakter zur Teilnahme immer ein gewisser Widerspruch liegt. Dieser Widerspruch wird sich auch selten, bzw. nie ganz aufheben lassen. Dies muss aber auch nicht das Ziel sein. Hier gilt es, soviel Freiraum wie möglich zu überlassen - dies ist/wäre schon Gewinn genug.

#### **II.2.5.8. Kontext: lokale Bildungslandschaften**

Im Zuge der Diskussion um lokale „Bildungslandschaften“ macht es unmittelbar Sinn, einen lokal situierten „Gesamtzusammenhang von Bildung, Erziehung und

Betreuung<sup>61</sup> herzustellen. Um nun mittel- und langfristig Ziele, Konzepte, Qualitätsstandards und Strategien in Kooperationen Kinder- und Jugendarbeit - Schule weiter zu transportieren, bedarf es eines funktionierenden Netzwerkes, welches sowohl Schulen und Schulbehörden, wie auch die einzelnen Träger der Jugendhilfe und Kinder- und Jugendarbeit inklusive der übergeordneten Behörden und Ämter erreicht. Ein weiteres Ziel wäre, Kooperationen Kinder- und Jugendarbeit (Schule im Kontext einer integrierten Jugendhilfe) und Schulentwicklungsplanung zu planen, gerade in Zeiten der Umgestaltung von Schule im Kontext von ‚Ganztagsbildung‘.

### II.2.6. Noch mal ... Resümee

Das Projekt „Bildungspartnerschaften Kooperationen Jugendarbeit - Schule“ hat gezeigt, dass es eine Fülle an Kooperationsprojekten zwischen Schulen und Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe, bzw. der Offenen Kinder- und Jugendarbeit gibt.

Die Kooperationen Kinder- u. Jugendarbeit - Schule werden in erster Linie dann als gelungen beschrieben, wenn diese für beide Seiten gewinnbringend angelegt sind. Da die beiden Systeme, außer dass mit der gleichen Klientel gearbeitet wird, wenig Überschneidungspunkte haben, bedarf es häufig einer großen Anstrengung, um gemeinsam Ziele zu erarbeiten und die avisierten Ergebnisse zu erreichen. Die Unterschiede zwischen Schule und Kinder- und Jugendarbeit schlagen sich nicht nur im System, sondern auch auf den konkreten Handlungsebenen nieder. Vorbehalte gilt es häufig auf beiden Seiten auszuräumen und die Kooperation wird bei den beteiligten Erwachsenen dann zum (Lern-) Erfolg, wenn mögliche Vorbehalte einer Offenheit weichen und das gemeinsame Ziel in den Vordergrund tritt.

Die unterschiedlichen Systeme bringen es mit sich, dass in der Regel die Schulen mittels der jeweiligen Leitung und/oder den dazu delegierten Lehrer/innen entscheiden (müssen), welche Kooperationen, bzw. Formen von Kooperation maßgeblich angegangen werden. Insbesondere für Schulen mit Ganztageskonzepten kann das beispielsweise heißen, dass inhaltlich zunächst

sehr funktionale Aspekte im Vordergrund stehen: Die Abdeckung von Betreuungszeiten sowie die Rekrutierung zusätzlicher Arbeitskräfte für alle nicht formalen Bildungsprozesse. Schulen sind dazu angehalten, die Bearbeitung der genannten Themen von Anbieter/innen der Kinder- und Jugendarbeit nachzufragen, Institutionen der Kinder- und Jugendarbeit haben die Möglichkeit, Angebote an die Schulen zu machen.

Schulen holen sich häufig externe Verstärkung bei Themen (und auch Problemfeldern) wie dem Übergang Schule - Beruf, Gewalt, Training soziale Kompetenzen im weiteren Sinne und individuelle Spezialisierungen und Ergänzungen zum schulischen Angebot in den sportlichen und musisch-künstlerischen Bereichen<sup>62</sup>. Hierbei kommt zunächst ein Dienstleistungsverhältnis zwischen den Trägern zustande. Ein vertiefender Austausch zum Kooperationsverständnis, zum jeweiligen Bildungsverständnis oder auch schon Kooperationsgespräche an sich, werden häufig sowohl auf schulischer Seite, wie auch auf Seiten der Kinder- und Jugendarbeit als zeitlicher Mehraufwand und nicht integraler Bestandteil der Kooperation empfunden und verstanden. Eine Öffnung der Institutionen zum gegenseitigen Austausch der Denk- und Handlungskonzepte setzt eine kritische und ehrliche Auseinandersetzung über problematische Seiten der jeweiligen Institution sowie eine fachliche und persönliche Vertrauensebene voraus, die in der Regel erst erarbeitet werden muss. Eine gezielte und bewusst durchgeführte Öffnung der Institutionen kommt also in der Regel nicht als Nebeneffekt zu Stande. Auch ist mit der Durchführung eines konkreten Kooperationsprojektes Kinder- und Jugendarbeit - Schule nicht automatisch eine Annäherung an das jeweilige Bildungsverständnis verbunden. Letztlich führt nur das gezielte Thematisieren innerhalb von Kooperationsgesprächen oder einer hierzu anberaumten Bildungsmaßnahme<sup>63</sup> zur Öffnung der Institutionen für die genannten Belange.

<sup>61</sup> Jugendministerkonferenz und Kultusministerkonferenz 2004, H.-J. Stolz 2008

<sup>62</sup> Vgl. Ergebnisse der Untersuchung Bildungspartnerschaften - Kooperation Kinder- u. Jugendarbeit - Schule im Landkreis Reutlingen 2007

<sup>63</sup> In einem Projekt wurden gezielte Angebote als vorbereitenden Bildungsmaßnahmen für alle Projektbeteiligten zum Thema: Pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft in Kooperation Kinder- und Jugendhilfe - Schule durchgeführt.

Darüber hinaus können den externen Moderationen und Berater/innen bei Bildungspartnerschaften 2006/2007 in den einzelnen Projekten Erfolge attestiert werden. Die Kooperationsprozesse konnten durch die externen Berater/innen ohne Umwege und mit größerer Effektivität und Intensität gerade im Hinblick auf Öffnung der Institutionen gute Ergebnisse erzielen. Deutlich wurde bei dem Praxisforschungsprojekt mit allen beteiligten Kooperationsprojekten, dass sowohl von Seiten der Schulen, wie auch in der Kinder- und Jugendarbeit insgesamt ein großer Bedarf an stützenden und unterstützenden Maßnahmen für marginalisierte Kinder, Jugendliche und deren Familien existiert. Konkret sind hier folgende Kategorien sozialer Ungleichheit zu nennen: Soziale Herkunft, Unterschicht- oder untere Mittelschichtzugehörigkeit, Migrationshintergrund, (weibliches) Geschlecht, sowie die Zugehörigkeit der Kinder und Jugendlichen zu Haushalten Alleinerziehender und/oder von Arbeitslosigkeit betroffener Familien. Anschließende Projekte sollten als Themen und Ausrichtung folgende Punkte beinhalten: Die Durchführung von unterstützenden Angeboten für randständige Kinder und Jugendliche von der Hausaufgabenbetreuung über die Sprachförderung, Angebote zu Trainings sozialer Kompetenzen und der Durchführung primärpräventiver Maßnahmen bis zur intensiven Begleitung der Schüler/innen beim Übergang von der Schule in den Beruf. Die Elternarbeit muss bei den genannten Angeboten definitiv immer mit einbezogen werden, ebenso wie die finanzielle Absicherung der Kooperationsprojekte, vor allem bei Klassen mit wenig finanzkräftigen Eltern, gewährleistet werden muss. Wie im vorigen Kapitel ausführlich dargestellt, gilt für die Kinder- und Jugendarbeit, sich bei Kooperationsprojekten immer wieder auf die eigenen fachlichen Stärken und Qualitäten zu besinnen. Denn Bildung muss darauf abzielen, wie im 12. Kinder- und Jugendbericht formuliert, Kinder und Jugendliche „zu einer eigenständigen und eigenverantwortlichen Lebensführung in sozialer, politischer und kultureller Eingebundenheit und Verantwortung“ zu befähigen. Dies kann nur gelingen, wenn Bildungsgelegenheiten auf allen Ebenen für Kinder und Jugendliche geschaffen werden. Und dazu ist eine gut aufgestellte, eigenständige Kinder- und Jugendarbeit unabdingbar.

An dieser Stelle soll auch noch mal Bezug auf die Ergebnisse der Voruntersuchung, die Gespräche in den Kooperations- und Beratungssettings sowie auf den geführten Diskurs unter den Mitwirkenden genommen werden: Sowohl von Seiten der Schulen wie auch von Seiten der Institutionen der Kinder- und Jugendarbeit wurde deutlich gemacht, dass zukünftige Kooperationsprojekte Kinder- und Jugendarbeit - Schule verstärkt die Eltern mit einbeziehen sollten. Ein weiterer Punkt von zentraler Bedeutung ist, den Fokus für zukünftige Projekte insbesondere auf die Förderung von marginalisierten Kindern und Jugendlichen zu richten. Das heißt, Projekte sollen unter geschlechterdifferenzierenden, migrationssensiblen und schichtspezifischen Gesichtspunkten initiiert, durchgeführt und im Idealfall durch externe fachspezifische Berater/innen begleitet werden. Es ist deutlich, dass ein großer Teil dieser sozial benachteiligten Gruppen nach wie vor nur schwer Zugang zu den formellen, non-formellen und informellen Bildungsangeboten der Jugendhilfe, Jugendarbeit und Schule findet. Die betroffenen Kinder und Jugendlichen bewegen sich überproportional häufig in bildungsfernen Milieus. Dies korrespondiert mit sozialen Benachteiligungen auch in anderen Lebensbereichen: Einkommen, Verteilung von Wohnraum, Teilhabe an politischer und ökonomischer Macht, berufliche Aufstiegsmöglichkeiten und gesundheitliche Versorgung.

Um sich dieser Problematik im angemessenen Umfang anzunehmen, müssen sich die sozialen Institutionen und die Kinder- und Jugendhilfe sowie andere gesellschaftliche Einrichtungen für diese Thematik öffnen und eine entsprechende Umstrukturierung der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Schulen nach sich ziehen.

Die Forderung nach einer Öffnung für marginalisierte Kinder und Jugendliche zielt dabei vorrangig auf qualitativ verbesserte und erweiterte Angebote, sowie auf einen Abbau von Zugangsbarrieren und stigmatisierenden und diskriminierenden Bestandteilen. Wie im fünften Kapitel dargestellt, kann es sich hierbei nicht um Angebote drehen, die eine Exklusion dieser gesellschaftlichen Gruppen, also ein Zusammenfassen von marginalisierten Kindern und Jugendlichen in Gruppen voraussetzt oder weiter vorantreibt. Dabei ist die Öffnung der Institutionen, um dieser Aufgabe zu

begegnen, gleichzeitig eine politische, institutionelle und fachliche Aufgabe. Diese Fragen werden für Jugendhilfe, Jugendarbeit und Bildungseinrichtungen also auch in Zukunft eines der zentralen Themen bleiben.

Ungefähr ein Drittel der Kinder und Jugendlichen in Baden-Württemberg leben in Familien mit Migrationshintergrund. Für die Kinder- und Jugendhilfe kommt der Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen zu dem Ergebnis, dass eine interkulturelle Öffnung praktisch noch nicht stattgefunden habe.

Rund ein Viertel aller Haushalte in Deutschland sind von (relativer) Armut betroffen. Für die Bereiche Schichtzugehörigkeit und Armut zeigt u.a. die 1. World Vision Kinderstudie sehr deutlich, dass es entscheidend für das ganze Leben ist, in welche Gesellschaftsschicht ein Kind hineingeboren wird und ob es beispielsweise in Armut aufwächst. „Die schlechteren Startchancen von Kindern aus den unteren Herkunftsschichten prägen alle Lebensbereiche und wirken wie ein Teufelskreis. Wie ein „roter Faden“ zieht sich eine Stigmatisierung und Benachteiligung dieser Kinder durch das ganze Leben hindurch“.<sup>64</sup>

Trennlinien sozialer Ungleichheit gehen in vielfacher Hinsicht auch nach wie vor entlang des Geschlechts der Kinder, Jugendlichen und Eltern. Der geschlechterdifferenzierende Blickwinkel zeigt, dass nach wie vor die Gleichstellung der Geschlechter nur sehr langsam voran schreitet. Gender-Mainstreaming wird zwar vielerorts diskutiert, hat aber noch lange nicht zu den postulierten Zielen bezüglich Zugang zu Ressourcen und (Frei-)Räumen geführt. Parallel zeigt sich, dass geschlechterdifferenzierende Förderung auf Mädchenseite zu Erfolgen geführt hat, und dass ausbleibende Förderung auf Jungenseite mittelfristig zu Benachteiligungen im Bildungssystem für Jungen insgesamt führen kann.

Die Ergebnisse unserer Projekte legen nahe, dass idealerweise die Kooperation Kinder- u. Jugendarbeit - Schule - Eltern unter geschlechterdifferenzierenden, migrations-sensiblen und schichtspezifischen Gesichtspunkten begleitet, unterstützt und evaluiert werden. Mit den zu erzielenden Effekten sollen nicht nur die Projektbeteiligten, sondern auch die übergeordneten Bildungssys-

teme, die Kinder- u. Jugendarbeit/-hilfe und die Schulen, erreicht werden.

Ziel einer Moderation/Beratung/Evaluation ist es, insbesondere für die Kategorien Geschlecht, Migrationshintergrund / kultureller Hintergrund, Schichtzugehörigkeit und Armut von Familien zu sensibilisieren und Mitarbeiter/innen in den jeweiligen Institutionen zu sensibilisieren, Diskriminierung und verweigerter Anerkennung aufzudecken und wahrnehmbar zu machen, um für spezifische Situationen Konzepte und Handlungsstrategien gemeinsam zu entwickeln, sowie die genannten Themen nachhaltig als Querschnittsthemen voranzutreiben.

---

<sup>64</sup> Hurrelmann K. u. Andresen S. World Vision Kinderstudie 2007, Frankfurt 2007

### **II.3. Berufsorientierung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit: Bildung im Übergang Schule - Beruf**

Der Projektteil „JAM – Jobs and More“ nimmt die Möglichkeiten der beruflichen Orientierung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in den Blick. Die Ausgangsthese zu diesem Projektteil lässt sich wie folgt formulieren:

Das Schulsystem ist nach wie vor von „Abschlüssen“ geprägt, nicht von „Anschlüssen“. Bedeutet: Mal ganz abgesehen von den inhaltlichen Defiziten, die gemeinhin mit mangelnder Ausbildungsreife gekennzeichnet werden, gibt es bei vielen Jugendlichen im Übergang von der Schule in den Beruf ein Orientierungsproblem. Eine OECD-Studie aus dem Jahr 2003 bestätigt diese These. Dafür gibt es im Wesentlichen drei Gründe:

1. Im Unterricht werden Themen zur Berufs- und Lebensplanung viel zu wenig thematisiert. Im persönlichen Umfeld der Jugendlichen – v.a. in den Familien – kann dies aber häufig nicht kompensiert werden, weil dafür häufig die notwendigen Ressourcen fehlen.

2. Während der Schulzeit können die Jugendlichen kaum praktische (berufliche) Erfahrungen sammeln. Die Versuche, über ein- oder zweiwöchige Praktika hier Abhilfe zu schaffen, gehen durchaus in die richtige Richtung, reichen aber nicht aus.

3. Viele Jugendliche verfügen über sehr eingeschränkte Kenntnisse hinsichtlich ihrer individuellen Neigungen und Fähigkeiten. Als Folge entwickeln sie häufig nur eingeschränkte oder unrealistische berufliche Perspektiven.

Die Offene Kinder- und Jugendarbeit hat genau hier eine ihrer wesentlichen Stärken: im Rahmen von informellen Lernsettings und den von den Grundprinzipien der Selbstbestimmung und Partizipation getragenen Angeboten können sich Jugendliche in Bereichen erproben, die die Schule so nicht bieten kann (und wohl auch nicht soll...): Das Entwickeln eigener Ideen, die Umsetzung in einer Gruppe und damit die Auseinandersetzung mit unterschiedlichsten Interessen, die Erfahrung, dass Freiwilligkeit Motivation zur Folge hat und die Eigenverantwortung für die Ergebnisse sind persönlichkeitsbildende und orientierende Erfahrungen, die in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in besonderer Weise er-

möglicht werden. Die Offene Kinder- und Jugendarbeit wird damit auch in dieser Hinsicht ein Lernort mit zunehmender Bedeutung.

Im Folgenden sind nicht nur die Ergebnisse der Evaluation des Projektes „JAM“ zusammengefasst, sondern diese Ergebnisse werden verglichen mit den Ergebnissen der Untersuchung des Projektes „Sprungbrett“ der Kinder- und Jugendarbeit Ostfildern in Trägerschaft des Kreisjugendringes Ostfildern.

#### **II.3.1. Kontext**

„JAM“ ist ein Projekt zur Qualifizierung von arbeitslosen Jugendlichen unter 25 Jahren in Stuttgarter Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit, die dort im Rahmen von Arbeitsgelegenheiten (AGH) beschäftigt werden. Träger sind die AGJF, das Paritätische Jugendwerk und die SBR gGmbH. „Sprungbrett“ ist ein Beschäftigungsprojekt der Kinder- und Jugendarbeit Ostfildern bzw. des Kreisjugendringes Esslingen mit derselben Zielgruppe, aber in unterschiedlichen gemeinnützigen Einrichtungen. Ziele in beiden Projekten sind die

- Stabilisierung von Jugendlichen
- Vermittlung von zentralen Arbeitskompetenzen (Pünktlichkeit, Selbstorganisation)
- berufliche Orientierung
- gezielte, begrenzte Qualifizierung
- Unterstützung bei Bewerbungen
- Vermittlung der Jugendlichen in Ausbildung, Arbeit oder weiterführende Schulen

Die Einsatzstellen in den beiden Projekten sind allerdings unterschiedlich angelegt. Die SBR hält Einsatzstellen in eigenen arbeitsmarktnahen Betrieben vor, verfügt aber auch über einen „therapeutischen Arbeitsbereich“. Mit den Jugendlichen, die der SBR vom Jobcenter Stuttgart zugewiesen werden, wird ausgehandelt, in welchem Bereich sie eingesetzt werden wollen. Sie werden während ihrer Tätigkeit sozialpädagogisch betreut. Ein Wechsel der Einsatzstelle während der AGH ist möglich.

Soweit die Jugendlichen Interesse daran haben, in einer Einrichtung der offenen Kinder- und Jugendarbeit zu arbeiten (Jugendhaus, Aktivspielplatz, Jugendfarm),

bzw. wo dies aus unterschiedlichen Gründen angezeigt erscheint (erhöhter Betreuungsbedarfs, Entlastung von den Anforderungen in einem arbeitsmarktnahen Betrieb), werden sie von der SBR an die AGJF „übergeben“. Anstellungsträger bleibt jedoch die SBR. Die sozialpädagogische Betreuung erfolgt für diese Jugendlichen durch die bei der AGJF beschäftigte Projektmitarbeiterin und durch Anleiter/innen in den einzelnen Einrichtungen. Ein Wechsel auf eine von der SBR vorgehaltene arbeitsmarktnähere Einsatzstelle während der AGH ist - zeitlich begrenzt oder ganz - jederzeit möglich.

Das Projekt „Sprungbrett“ hat ein Kontingent von 12 bis 15 Arbeitsgelegenheiten. In Ostfildern werden die Jugendlichen in unterschiedlichen gemeinnützigen Einrichtungen eingesetzt. Es sind jedoch auch Praktika in gewerblichen Betrieben möglich. Die Auswahl der Einsatzstellen orientiert sich an den Interessen der Jugendlichen oder an der Einschätzung der Mitarbeiter hinsichtlich des Betreuungs- oder Stabilisierungsbedarfs. Teilweise werden die Jugendlichen auch hier in Jugendhäusern eingesetzt.

Die Evaluation, die zwischen Januar und Juli 2007 durchgeführt wurde, richtete sich in erster Linie auf die in Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit eingesetzten Jugendlichen, in Stuttgart also auf diejenigen, die von der AGJF betreut werden. Beide Projekte verfügen während des Evaluationszeitraums im Kern über dieselbe personelle Ausstattung, eine Arbeitsstelle mit einem Umfang von 50%.

### **II.3.2. Quellen**

Empirische Basis der Evaluation sind jeweils zwei qualitative Interviews mit den beiden Projektmitarbeiterinnen zu Beginn und zum Ende des Erhebungszeitraums. Hinzu kommt ein Interview mit der am Rande beteiligten Mitarbeiterin der SBR und einem Mitarbeiter des KJR Esslingen, der in Ostfildern gemeinsam mit den Jugendlichen Bewerbungsunterlagen erstellt und Trainings durchführt. Außerdem wurden neun Jugendliche interviewt, sechs in Stuttgart, drei in Ostfildern. Jeweils ein Jugendlicher verweigerte ein Interview, bzw. erschien nicht am Treffpunkt. Interviews wurden auch mit Mitarbeitern in den

Einrichtungen durchgeführt, die die tägliche Anleitung der Jugendlichen während der Maßnahme gewährleisten, drei in Stuttgart und zwei in Ostfildern. Ein Interview in Stuttgart musste aus Termingründen ausfallen. Von Ostfildern liegen uns zusätzlich schriftliche Kurzberichte zum Verlauf der AGH der einzelnen Jugendlichen vor.

Wir beschreiben die beiden Projekte hier zunächst in einer verallgemeinernden Perspektive (3.). Danach entwickeln wir einige Fallbeispiele (4.), bevor wir abschließend eine kritische Auswertung vornehmen (5.).

### **II.3.3. Ergebnisse**

#### **II.3.3.1. Die Projekte - Rahmenbedingungen und Organisation**

In Stuttgart wurde die Mehrheit der Jugendlichen vom Jobcenter an die SBR vermittelt. Die ursprüngliche Absicht, für die AGHs Besucher/innen von Jugendhäusern zu gewinnen, die zudem nach den Kriterien des Jobcenters einen besonders hohen Betreuungsbedarf haben, konnte nur begrenzt realisiert werden. Auch die Bereitschaft von Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit zur Beteiligung am Projekt blieb zunächst eher verhalten, daher konnte die geplante Anzahl von AGHs nicht erreicht werden. Im Jahr 2007 zeigten sich die Einrichtungen zwar deutlich interessierter, durch eine restriktive Politik des Jobcenters blieb es aber bei durchschnittlich zehn AGHs. Teilweise gab es deshalb Wartezeiten für Jugendliche und verbunden damit Motivationsprobleme. Für die zugewiesenen Jugendlichen wurden entsprechend ihrer Interessen auf der Basis eines Einstellungsgesprächs geeignete Einrichtungen gesucht. Diese Abläufe sind in Ostfildern ähnlich. Auch hier wird auf der Basis eines Einstellungsgesprächs, bei dem auch ausführlich über Hobbys (außerhalb der Schule erworbene Kompetenzen) und über bestehende „Arbeitshemmnisse“ gesprochen wird, für die Jugendlichen eine geeignete Einsatzstelle gesucht. In Frage kommen gemeinnützige Einrichtungen wie z.B. Kindergarten, Krankenhaus, Altenpflegeheim oder Jugendhäuser. In Ostfildern besteht für die Jugendlichen zudem die Möglichkeit, Praktika in gewerblichen Betrieben zu machen, während in Stuttgart nur ein befristeter

oder vollständiger Wechsel vom Jugendhaus in einen arbeitsmarktnäheren Betrieb der SBR möglich ist. In Stuttgart wurde von dieser Möglichkeit im Untersuchungszeitraum kaum Gebrauch gemacht. Aufgenommen werden in Ostfildern nur Jugendliche, die ein gewisses Maß an Motivation zeigen und für die eine Perspektive denkbar ist. In Stuttgart dagegen kann die SBR zugewiesene Jugendliche kaum ablehnen.

Die Jugendlichen werden während der AGH von den jeweiligen Projektmitarbeiter/innen begleitet, beraten und in schwierigen Situationen unterstützt. Diese Arbeit mit den Klient/innen unterscheidet sich in Ostfildern deutlich von der in Stuttgart. So wird hier der Lohn z.B. in bar vom Projektmitarbeiter ausbezahlt, d.h. es ergibt sich zwangsläufig jeden Monat ein persönlicher Kontakt. Jeder Jugendliche nimmt Teil an einem wöchentlichen Treffen, um mit Unterstützung eines externen Mitarbeiters Bewerbungsunterlagen zu erstellen. Außerdem werden Bewerbungsgespräche trainiert und in offenen Gesprächsrunden können die Jugendlichen ihre persönliche Situation auch außerhalb der AGH und jenseits von Bewerbungen etc. reflektieren. Die Protokolle zeigen, dass es regelmäßig zu Bewerbungen kommt. Mit den Jugendlichen werden vorab ausführliche Gespräche über ihre Berufswünsche und über die Möglichkeiten des Arbeitsmarktes, also auch über Alternativen, die diesen Wünschen nahe kommen, geführt. Mit den Anleiter/innen an den Einsatzstellen gibt es einen kontinuierlichen Austausch. Während der Praktika, in die die Jugendlichen vermittelt werden (auch in gewerblichen Betrieben), wird der Kontakt zu den Jugendlichen gehalten. Regelmäßig wird überlegt, was bei dem einzelnen Jugendlichen gerade ansteht, was aktuell für ihn „getan werden kann“.

In Stuttgart gibt es ebenfalls häufige Kontakte zu den Anleiter/innen in den Einrichtungen und zu den Jugendlichen. Allerdings vermitteln die vorliegenden Daten den Eindruck, dass die Kontaktaufnahme eher anlassbezogen erfolgt. Dabei muss aber berücksichtigt werden, dass die Datenlage hier deutlich dünner ist. Dies ist – ebenso wie das weniger strukturierte Vorgehen – wohl auch in der persönlichen Situation der Projektmitarbeiterin während der Erhebungsphase (Krankheit) und in der manglenden Zukunftsperspektive begründet.

Angebote wie die Erstellung von Bewerbungsunterlagen und die Durchführung von Trainings gibt es zwar bei der SBR, sie sind aber den Jugendlichen nicht präsent, obwohl sie während des Einstellungsgesprächs darüber informiert wurden. Die Entwicklung eines eigenständigen, auf die besondere Situation der Jugendlichen bezogenen Angebots ist bis zum Ende des Erhebungszeitraums nicht vollständig gelungen; Angebote wie Gespräche zur beruflichen Orientierung, zur Erstellung von Bewerbungsunterlagen und zur Suche nach Arbeits-, Ausbildungsplätzen oder weiterführenden Schulen werden von der Projektmitarbeiterin für die einzelnen Jugendlichen organisiert.

Eine qualitative Aufwertung des Projektes in Stuttgart erfolgte im Mai 2007 durch das Ergänzungsmodul „EPO – Experimentieren – Planen – Orientieren“. Dadurch wurde die Begleitung einzelner Teilnehmer/innen deutlich intensiviert. Kernstück des Moduls ist ein umfangreiches Planspiel, das eine Bewerbungssituation mit allen unterschiedlichen Facetten und Fallstricken simuliert. Im Rahmen von JAM wurde Wert darauf gelegt, die Teilnehmer/innen sehr intensiv auf dieses Planspiel vorzubereiten. Dazu konnten die notwendigen Personalkapazitäten akquiriert werden. Besonders bedeutsam: Die Begleitung der Teilnehmer/innen setzte sich im Anschluss an das Planspiel fort und wurde teilweise über das Projektende hinaus fortgeführt.

In Stuttgart gibt es ein weiteres strukturelles Problem. Die AGJF und das PJW einerseits und die SBR andererseits stehen für unterschiedliche „Systeme“: Hier Dienstleister für das Jobcenter, dort eher die Perspektive der Jugendlichen einnehmend.

Die SBR kritisiert zudem, dass man von der ursprünglichen Absicht, besonders betreuungsbedürftige Jugendliche zu integrieren, weit entfernt sei. Die Projektmitarbeiterin verweist im Gegenzug darauf, dass der gegebene Bedarf an Beratung und Unterstützung kaum leistbar sei. Die Kommunikation zwischen den „Systemen“ wurde im Projekt wesentlich dadurch erleichtert, dass organisatorische Abläufe standardisiert wurden. Klare Zeitvorgaben, Fristen und strukturierte Informationen

helfen insbesondere der dem Arbeitshilfeträger, die Anforderungen, die seitens des Jobcenters gestellt werden, zu erfüllen. Für die Offene Kinder- und Jugendarbeit ist dies teilweise gewöhnungsbedürftig und wird als unnötige Bürokratisierung kritisiert. Die Arbeitsverwaltung wird jedoch ihre Verwaltungspraxis kaum ändern.

Die in Ostfildern interviewten Jugendlichen fühlen sich bei dem Projektmitarbeiter mehrheitlich gut aufgehoben und unterstützt. Ein Mädchen traut sich allerdings nicht, ihre Unzufriedenheit über ihre aktuelle Einsatzstelle gegenüber dem Mitarbeiter zu äußern. Sie würde auch eine Frau als Ansprechpartnerin vorziehen. Ihr ist aufgrund ihrer kognitiven Fähigkeiten auch weitgehend unklar, was hier mit ihr sozusagen „geschieht“. Alle anderen können das Projekt gut beschreiben, auch die Zusammenhänge zwischen Einsatzstelle, dem Projekt Sprungbrett und dessen Mitarbeiter und dem wöchentlichen Treffen. Sie würden jedem Jugendlichen uneingeschränkt raten, sich am Projekt zu beteiligen. Auch in Stuttgart haben die Jugendlichen ein außerordentlich gutes Verhältnis zur Projektmitarbeiterin. Sie wird als sympathisch, hilfsbereit und sehr engagiert geschildert. Jugendliche mit persönlichen Problemen (Verschuldung, Wohnungssuche etc.) erhoffen sich Hilfe von ihr. Einigen der Stuttgarter Jugendlichen sind allerdings die Strukturen des Projekts unklar. Aber auch sie sind alle froh, im Projekt untergekommen zu sein und würden es ihren Freundinnen und Freunden empfehlen. Der Mangel an transparenten Strukturen wird aus Sicht der Jugendlichen durch den persönlichen Einsatz der Projektmitarbeiterin teilweise kompensiert, verbunden natürlich mit einem erhöhten Aufwand.

### **II.3.3.2. Die Jugendlichen**

In beiden Projekten lassen sich die beteiligten Jugendlichen in zwei Gruppen aufteilen: Erstens motivierte Jugendliche, die einen teilweise ordentlichen Schulabschluss haben, aus unterschiedlichen Gründen bisher aber noch keinen Ausbildungsplatz bekommen konnten; zweitens Jugendliche, die meist keinen Abschluss haben und in sehr belastenden Verhältnissen leben. Diese haben häufig schon eine oder mehrere Maßnahmen abgebrochen, haben Drogenprobleme oder psychische Schwierigkeiten,

teilweise haben sie bereits Haftstrafen verbüßt.

Eine Einteilung in pflegeleichte und schwierige Jugendliche erlaubt dies allerdings nicht. Auch die motivierten Jugendlichen sind nicht einfach zu vermitteln. Es gibt es auch hier viele hemmende Faktoren, wie z.B. frühe Elternschaft, mangelnde Unterstützung durch das Elternhaus und einen gravierenden Informationsmangel hinsichtlich möglicher Ausbildungsberufe. Auch diese Jugendliche benötigen daher konkrete Hilfestellung, um ihre individuellen Lebensumstände zu „ordnen“, und umfangreiche Beratung zur beruflichen Orientierung. Diese Beratung darf sich nicht allein an formal dokumentierten Kenntnissen und Fähigkeiten (Schulzeugnisse) und am Arbeitsmarkt orientieren. Der häufige Vorwurf, die Jugendlichen seien nicht ausreichend flexibel oder hartnäckig, wird von den beteiligten Pädagog/innen energisch zurückgewiesen. Dass Jugendliche nach der zwanzigsten Bewerbung aufgeben, zumal wenn sie keine Unterstützung bekommen, halten sie für nachvollziehbar.

Zur zweiten, schwierigeren Gruppe gehören die Jugendlichen, denen es an den „grundlegendsten Voraussetzungen“ wie Pünktlichkeit oder „angemessenen“ Umgangsformen fehlt, die aber gleichwohl motiviert sind. Viele von ihnen sind in einer AGH zunächst trotzdem engagiert dabei, bevor es dann zu Einbrüchen kommt. Ausgelöst werden diese durch Fehler, die sie nicht eingestehen wollen, oder durch unentschuldigtes Fehlen. Sehr häufig hängen sie auch mit den Lebensumständen der Jugendlichen - „private“ oder „psychische Probleme“ - zusammen. Von Außen betrachtet, mögen solche Anlässe oft eher banal erscheinen, die Jugendlichen erleben sie als Katastrophe. Damit der betreffende Jugendliche die AGH nicht abbricht, muss eine schwierige Balance zwischen Verständnis und notwendigem Druck gehalten werden.

Die Motivation der Jugendlichen ist unterschiedlich. Es gibt Jugendliche, die ein einschlägiges Studium planen, andere sehen es als Möglichkeit, die Zeit bis zu einer Ausbildung zu überbrücken. Alle sind mehr oder weniger erleichtert, dass sie eine Aufgabe haben, auch wenn häufig über den mageren Verdienst geklagt wird.

Die sechs Fallstudien bestätigen viele dieser allgemeinen Aussagen der Anleiter/innen oder Projektmitarbeiter/innen. Anna ist ein gutes Beispiel dafür, wie viel Unterstützung auch eine völlig „unproblematische“ junge Frau benötigen kann, um überhaupt eine Ausbildungsstelle zu erhalten und um all die Schwierigkeiten zu meistern, die in ihren persönlichen Lebensumständen aufgehoben sind, um diese auch tatsächlich antreten zu können. Bertha wiederum hat nur dann eine Chance auf einen Arbeits- oder gar Ausbildungsplatz, wenn sie langfristig massiv unterstützt wird. Und mit einem einmaligen Beratungsgespräch oder wöchentlichen, zeitlich fixierten Treffen ist diese Unterstützung nicht gewährleistet. Falls sie die aktuell vorgesehene Ausbildung beginnt, wird sie diese auch kaum längere Zeit durchhalten, wenn es nicht gelingt, sie aus ihrem aktuellen Lebensumfeld herauszulösen. Auch dafür benötigt sie umfangreiche Beratung und Unterstützung.

Auffällig ist, wie differenziert viele der Jugendlichen mit und ohne Hauptschulabschluss über ihre Arbeit, insbesondere über die Kinder und Jugendlichen, mit denen sie bei ihrer Tätigkeit Kontakt haben, erzählen können. Bei einer ganzen Reihe von Jugendlichen werden durch die Tätigkeiten, die Personen und die Umgangsformen an ihrer Arbeitsstelle Potentiale geweckt, die man wohl kaum bei ihnen vermutet hätte. Diese Jugendlichen gehen zur Bücherei und besorgen sich Fachliteratur über Tierpflege oder Tontechnik. Ein Jugendlicher schreibt täglich einen Bericht, um sich zu vergewissern, was er jeweils gelernt hat.

### **II.3.3.3. Die Einsatzstellen**

Unterschiede zwischen den einzelnen Einsatzstellen zeigen sich hinsichtlich der Art und Weise der Auswahl der Jugendlichen, der konkreten Tätigkeiten, der Einbindung der Jugendlichen in die Teams, der Belastungen, denen sie sich ausgesetzt sehen und den (sozusagen) Zuständigkeitsbereich, den die Anleiter für sich abstecken. Einige Leiter von Jugendhäusern bestehen darauf, dass die Jugendlichen die Einrichtung bereits kennen. Sie versprechen sich davon mehr Engagement und einen geringeren Aufwand bei der Einarbeitung und Anleitung. Andere lehnen dies

kategorisch ab, v.a. weil sie Rollenkonflikte befürchten. Die konkreten Aufgaben, die den Jugendlichen übertragen werden, sind sehr unterschiedlich. In einigen Einrichtungen ist ihr Arbeitsauftrag vergleichbar mit dem von Zivildienstleistenden und umfasst Hausmeistertätigkeiten, Besorgungen, Beteiligung am Thekendienst und in der Küche sowie Mithilfe beim Auf- und Abbau bei Veranstaltungen. Was es zu tun gibt, wird entweder wöchentlich im Team abgesprochen oder es gibt ein Set von wiederkehrenden Aufgaben und der Jugendliche erhält z.B. einen „Wochenplan“. Vereinzelt sind die Jugendlichen auch einem spezifischen Bereich zugeordnet, z.B. Tierpflege oder Veranstaltungstechnik. In einzelnen Einrichtungen scheint dies nicht so klar geregelt zu sein, die Jugendlichen können keinen Katalog von Aufgaben beschrieben, für die sie zuständig sind. Die Jugendlichen sind teilweise in das Team integriert, teilweise erhalten sie ihre Anweisungen von einem der hauptamtlichen Mitarbeiter. Die Belastungen, denen sie ausgesetzt sind, beispielsweise bedingt durch das soziale Umfeld der Einrichtung, sind vereinzelt enorm.

Die Einrichtungen erwarten von den Jugendlichen ein Mindestmaß an Eigenmotivation und Verlässlichkeit, der Betreuungsaufwand muss sich in Grenzen halten, muss leistbar sein. Das bedeutet nicht, dass allein pflegeleichte Jugendliche beschäftigt werden; alle befragten Hausleiter berichten über Probleme, was sie aber nicht davon abhält, sich weiterhin an den Projekten zu beteiligen. Bei einigen Jugendlichen ist den Hausleitern vor der Einstellung bekannt, dass die Jugendlichen z.B. Drogenprobleme haben oder straffällig geworden sind, dass also mit Schwierigkeiten zu rechnen ist. Sie setzen dabei entsprechend dem pädagogischen Selbstverständnis der offenen Arbeit auf Vertrauen, Kommunikation und die Übertragung von Verantwortung. Bei der Bewältigung von Schwierigkeiten werden die Hausleiter von den beiden Projektmitarbeitern unterstützt.

Alle Anleiter sehen ihre Zuständigkeit zuerst natürlich für die Arbeitsabläufe innerhalb ihrer Einrichtung. Sie sehen ihre Aufgabe darin, dafür zu sorgen, dass die Jugendlichen mit den ihnen übertragenen Tätigkeiten zu Recht kommen. In diesem

Rahmen unterstützen sie die Jugendlichen, über deren persönliche Lebensumstände jedoch wissen sie aber häufig wenig. Andere gehen einen Schritt weiter. Sie kümmern sich auch um die persönlichen Schwierigkeiten der Jugendlichen. Sie beraten die Jugendlichen bei der Suche nach einer Wohnung oder nach einem Ausbildungs- oder Arbeitsplatz. Sie sind der Ansprechpartner der Jugendlichen, wenn wieder einmal eine Absage gekommen ist und fangen so deren Frustration auf. Wenn ein Bewerbungsgespräch ansteht, fragen sie nach, ob alle Unterlagen eingepackt sind oder fordern den Jugendlichen auf, sich im Internet über die Firma kundig zu machen.

Ihr Vorteil gegenüber den Projektmitarbeiter/innen ist, dass sie zu den Jugendlichen in einem für die offene Jugendarbeit typischen Beratungsverhältnis stehen. Die Jugendlichen können sie sozusagen täglich in Anspruch nehmen und das Beratungsgespräch wird von den Jugendlichen selbst gesteuert. D.h., sie bestimmen den Zeitpunkt, den Ort und das Thema. Aspekte, die den Jugendlichen nach einer gewissen Zeit des Nachdenkens nach solchen Gesprächen auffallen, können in einem kurzen Gespräch wiederum als Merkposten „abgestellt“ werden. So ergibt sich ein alltagsnaher, kontinuierlicher Beratungs-Prozess, der im Vergleich zu einer konventionellen Beratung in entsprechenden Einrichtungen oft deutliche Vorteile (natürlich auch Nachteile) bietet.

Die Jugendlichen selbst fühlen sich an ihren Einsatzstellen überwiegend wohl, nur ein Mädchen aus unseren Fallstudien - Frieda - hat Probleme. Diese beziehen sich aber nicht auf das Team, in das sie voll eingebunden ist und von dem sie sich unterstützt fühlt, sondern auf die Besucher/innen der Jugendfarm. Diese sind aufgrund des sozialen Umfelds der Einrichtung auch objektiv von der schwierigeren, teilweise auch der schwierigsten Sorte. Alle Jugendlichen der Fallstudien können ihre Zuständigkeiten und konkrete Tätigkeit gut beschreiben. Danach gefragt, was sie denn „gelernt“ hätten, äußern sie sich aber sehr unterschiedlich. Bertha hat „gar nichts“ gelernt, Bert kann inzwischen selbständig die Lichtanlage für ein Konzert während des Soundchecks programmieren. Christian wiederum hat die AGH zwar nichts Neues geboten, er habe aber gelernt, seinen Ta-

gesablauf wieder so zu gestalten, dass er arbeitsfähig geworden sei. Statt die Nächte durchzumachen, gehe er jetzt ins Bett, um seinen Dienst im Jugendhaus wieder pünktlich antreten zu können. Christa, deren Berufswunsch Tierpflegerin war, hat viel über Tierpflege und Krankheiten gelernt. Sie erzählt auch über die Anforderungen, die beim Umgang mit behinderten Kindern an sie gestellt werden.

Dabei fällt auf, dass doch eine ganze Reihe der interviewten Jugendlichen über Tätigkeiten berichten, die sie zuvor so wohl kaum beherrscht haben. So berichten Christa und Frieda über handwerkliche Arbeiten (Fensterläden reparieren, Zäune ausbessern), oder Anna darüber, dass sie für einige Patienten in umfassender Weise „zuständig“ sei. Hier kommt ein merkwürdiges Phänomen zum Ausdruck, das man vielleicht an einem Beispiel verdeutlichen kann. Natürlich beherrscht ein Mädchen, das einige Jahre eine Jugendfarm besucht hat und sich dort mit Pferden beschäftigt hat, viele der Tätigkeiten, die sie nun im Rahmen ihrer AGH ausüben muss. Aber es ist ebenso selbstverständlich, dass es ein gewaltiger Unterschied bleibt, sich als Besucherin an einzelnen Arbeiten zu beteiligen, oder für einen geregelten Ablauf der notwendigen Arbeiten in Kooperation mit Kindern verantwortlich zu sein. Diesen Unterschied scheinen die Jugendlichen nicht zu sehen, oder er hat für sie keine Bedeutung. Das korrespondiert mit der Äußerung des externen Mitarbeiters des Projekt Sprungbrett, dass die Jugendlichen kaum über ihre Arbeit erzählen, über die konkreten Tätigkeiten, mit denen sie jeweils befasst sind. Bedeutung hat dagegen, was sie an Zuwendung erhalten, sowohl von den Mitarbeiter/innen als auch von den Kindern oder Jugendlichen. Hier sehen sie ihre Erfolge und ihre Schwierigkeiten.

#### **II.3.3.4. Wirkungen**

Insgesamt schätzen die beteiligten Pädagog/innen die Wirkungen der AGH, die in diesem Rahmen in Gang gesetzten Entwicklungs- oder Bildungsprozesse optimistisch ein, wobei man sich der Grenzen (sechs Monate Dauer) durchaus bewusst ist. Es gibt eindeutige Wirkungen oder Ergebnisse - Vermittlung in Ausbildung oder Arbeit, klare Vorstellungen über die beruf-

liche Zukunft -, als auch „weiche“ (persönliche) Entwicklungen. Einer der befragten Anleiter, der bereits den dritten Jugendlichen beschäftigt war, zeigte sich aber eher skeptisch.

Was diese „harten“ Ergebnisse betrifft, schien es zwischen Stuttgart und Ostfildern wiederum ein Gefälle zu geben. In Ostfildern erzählen alle Beteiligten in den Interviews (Projektmitarbeiter, Anleiter und Jugendliche) über Praktika, über Bewerbungen, die gescheitert oder noch offen sind und letztlich auch über erfolgreiche Vermittlungen. Auch in Stuttgart gibt es Jugendliche, die aus der AGH heraus eine Ausbildungs- oder Arbeitsstelle erhalten oder an eine weiterführende Schule kommen. Auffällig bleibt aber, dass einige Jugendliche im Interview darüber berichtet haben, dass sie jetzt zwar eine klare Vorstellung über ihre berufliche Zukunft hätten, es aber „schon wieder zu spät“ sei, sich zu bewerben. Wir vermuten, dass die in Ostfildern entwickelten Strukturen dazu beitragen, dass solche „Verspätungen“ zumindest häufiger vermieden werden.

Damit ist ein wichtiger Aspekt für die Frage nach den Wirkungen bereits angesprochen, nämlich die berufliche Orientierung der Jugendlichen. Im Datenmaterial findet sich eine Vielzahl von Hinweisen, dass die Jugendlichen die bisherige Beratung v.a. durch die Arbeitsagentur als wenig hilfreich erlebt haben. Sie fühlen sich von dieser Institution eher bedrängt und in ihren Interessen nicht wahr genommen. Oft wird dies als mangelnde Flexibilität interpretiert, tatsächlich gibt es aber auch konkrete Hinweise (Fallbeispiel Christa), dass das Vorgehen der Arbeitsagentur manchmal nur als absurd bezeichnet werden kann. Man wird diesem Vorgehen aus kritischer Perspektive auch nicht mit dem Hinweis gerecht, dass sich die Agentur in ihrer Beratungstätigkeit überwiegend am Arbeitsmarkt und an formalen Kriterien (z.B. Schulabschluss) orientiert. Selbst wenn man in einzelnen Fällen unterstellt, dass der Vorschlag des Beraters der Arbeitsagentur durchaus „passend“ ist, bleibt es eine unsinnige Erwartung, dass ein junger Mensch sich spontan darauf Erfolg versprechend einlässt, wenn er nun mal - ob realistisch oder nicht - selbst eine ganz andere Idee verfolgt.

Die Beratung, die die Jugendlichen beim „Sprungbrett“ oder bei „JAM“ in Hinblick auf ihre berufliche Orientierung erhalten, unterscheidet sich davon in wohlthuender Weise. Hier gibt es lange Gespräche mit den Jugendlichen, die sich über Wochen oder gar Monate hinweg ziehen. Dadurch erhält der Jugendliche die Möglichkeit, sich sinnvoll mit Widersprüchen zwischen eigenen Ideen und realen Möglichkeiten auseinander zu setzen. Für die Fragen, die dabei entstehen, hat er oder sie am nächsten Tag einen leicht zugänglichen Ansprechpartner. Das Fallbeispiel Bert zeigt aber auch, dass die offene Jugendarbeit bei der Frage der Berufswahl sehr viel risikofreudiger ist als das Amt und sich auch einmal darauf einlässt, einen zunächst eher gewagt erscheinenden Berufswunsch eines Jugendlichen aufzugreifen. Bertha wiederum zeigt sich sehr flexibel, will sich auf das Ansinnen der Arbeitsagentur einlassen (Altenpflegerin), zwar nicht auf eine Ausbildung, aber (begrenzt) im Rahmen eines freiwilligen sozialen Jahrs. Sie erwägt außerdem eine Möglichkeit, eine Ausbildung (Kinderpflegerin) mit einer zusätzlichen Qualifizierung (mittlere Reife) zu verbinden, verbunden mit der Hoffnung, dass ihr dies am Ende vielleicht doch noch den Weg zu ihrem Wunschberuf (Tierpflegerin) eröffnen könnte.

Es sind aber nicht allein die besonderen Qualitäten der Alltagsberatung, die den Prozess der beruflichen Orientierung im Rahmen der AGH in besonderer Weise fördern. Die AGH erweist sich vielmehr auch als besonderes Erfahrungsfeld, als Basis von Orientierungsprozessen. Frieda z.B. hatte nach ihrem schlechten Schulabschluss (der ihren kognitiven Fähigkeiten bei weitem nicht entspricht) zunächst eine Ausbildung als Kinderpflegerin erwogen. Durch die Erfahrungen in den ersten Monaten der AGH sei ihr aber klar geworden, „dass sie nie mehr etwas mit Kindern arbeiten“ wolle (auf ihre besondere Situation dort haben wir bereits hingewiesen). Nun rückte die in der Familientradition wurzelnde Idee einer Ausbildung als Frisörin wieder in den Vordergrund. Ein Wechsel der Arbeitsstelle brachte dann die (möglicherweise) endgültige Wende. In dem Jugendhaus, in das sie für einige Zeit gewechselt war, erhielt sie so viel Zuwendung, sowohl von Mitarbeiter/innen wie auch Besucher/innen, dass für sie jetzt

feststeht, dass sie über einen Zwischenschritt (hauswirtschaftliche Schule, um die mittlere Reife zu erlangen, gleichzeitig Honorarkraft im Jugendhaus) eine Ausbildung als Erzieherin anstrebt. Es ist unmittelbar einsichtig, dass ein solcher Orientierungsprozess eine völlig andere Qualität hat als ein Test im BIZ oder ein Gespräch mit einem Berufsberater. Was jetzt kommt, ist ihre Entscheidung, die sie auf der Basis realer, auch schwieriger und belastender Erfahrungen getroffen hat.

### II.3.3.5. Resümee

Soweit die Auswertung der Evaluation der beiden Beschäftigungsprojekte entlang von Auswertungslinien, die sich unmittelbar aus dem Datenmaterial selbst erschließen. Wir wollen die Ergebnisse abschließend kurz aber auch noch auf einige „fremde“ Maßstäbe beziehen, auf „Teilziele und Qualitätskriterien“, die vom Paritätischen Jugendwerk Baden-Württemberg für ein anderes Projekt entwickelt wurden, das sich allerdings stärker auf die Frage der beruflichen Orientierung bezog.

Die Frage, ob die Jugendlichen sich im Rahmen der AGH „selbst kennen lernen“, ist nicht ganz einfach zu beantworten. Einerseits kann man sie wohl bejahen: Die Jugendlichen lernen hier viel über ihre Stärken und Schwächen, Kenntnisse und Fähigkeiten. Andererseits fällt es vielen eher schwer, dies klar zu formulieren, es erschließt sich in den Interviews eher aus ihren Erzählungen über ihre Tätigkeiten und über spezifische Situationen. Auch dabei geht es meist eher um die Ebene der „persönlichen“ oder „sozialen Kompetenzen“, weniger um „Sachkompetenzen“. Auf die unterschiedliche subjektive Bedeutung der drei Kompetenzbereiche haben wir ja oben hingewiesen. Oft nehmen die Jugendlichen bei ihren Erzählungen dann auch die Perspektive des jeweiligen Gegenübers ein und nehmen sich selbst zurück. Wichtig ist, dass sich die Kinder darüber freuen, was man ihnen bietet, während der eigene Beitrag, das, was die Jugendlichen dafür tun müssen, damit sich bei den Kindern diese Freude einstellt, im Hintergrund bleibt.

Als ein zweites Kriterium nennt das PJW die „Erweiterung des Personenkreises, der ... für die persönliche Auseinandersetzung zur Verfügung steht“. Unsere Ausführungen

haben wohl deutlich gemacht, dass dieses Kriterium in den beiden Projekten meist erfüllt ist. Auf die unterschiedlich ausgeprägte Bereitschaft der Anleiter/innen, den Kreis der möglichen Themen dafür möglichst weit zu ziehen, haben wir hingewiesen. Die Projektmitarbeiter/innen wiederum verstehen dies in einem umfassenden Sinn als eine ihrer originären Aufgaben. Interessant für solche Auseinandersetzungen scheint uns auch das Dreieck Anleiter/in, Jugendliche/r, Projektmitarbeiter/in zu sein, v.a. wenn es sich um ältere Jugendliche handelt. Es hätte sich gelohnt, diesen Aspekt in der Evaluation stärker zu berücksichtigen, die auf dieses Dreieck bezogenen Prozesse genauer zu beleuchten.

Die dritte Fragestellung müssen wir etwas modifizieren: Es geht darum, ob Jugendliche gezielte Fragen an mögliche Berufe und Ausbildungsbetriebe, aber auch an ihre Einsatzstelle im Rahmen der AGH stellen. Mit der oben genannten Einschränkung ist diese Frage positiv zu beantworten. Mit den Anleiter/innen in den Einrichtungen finden vielfältige Gespräche statt über die aktuelle Tätigkeiten und -modellhaft - die Anforderungen der Arbeitswelt, die auf die Jugendlichen zukommen werden. Die Mehrheit der Anleiter/innen stellt sich zudem für Gespräche über Berufe und auch über persönliche Fragen zur Verfügung. Dort, wo die Jugendlichen in die Teams eingebunden sind, erleben sie einen Arbeitsalltag aus nächster Nähe.

Die Aufklärung über mögliche Berufe und ob sie „passen“ oder nicht, findet in Ostfildern deutlich strukturierter statt. Hervorzuheben wäre, dass dabei sowohl in Stuttgart als auch in Ostfildern die Interessen der Jugendlichen zum Ausgangspunkt gemacht werden - und nicht Ergebnisse eines standardisierten Tests. Mit diesen Interessen wird dabei keineswegs naiv verfahren, sie werden durchaus auch hinterfragt. Interessant - wenn auch nahe liegend - ist, wie in Ostfildern diese Interessen konzeptionell sehr umfassend erfragt und dabei verknüpft werden mit möglicherweise auch außerhalb der Schule erworbenen Fähigkeiten. Die Erzählungen des Projektmitarbeiters zeigen, dass sich daraus immer wieder interessante Perspektiven ergeben.

Ob Jugendliche tatsächlich eine „realistische Vorstellung von heutigen (postmodernen) Berufsbiographien“ entwickeln, bleibt zu hinterfragen. In den Gesprächen vermitteln sie eher den Eindruck, dass sie den Mut fassen oder gefasst haben, sich auf das große Unbekannte einzulassen. Dass sie „emotional entlastet“ werden, geht aus den bisherigen Ausführungen wohl unmittelbar hervor. Deutlich geworden ist wohl auch, dass sich diese Entlastung zunächst nicht auf die Risiken der Berufswahl oder des Berufslebens beziehen, wie es das PJW formuliert. Bei vielen Jugendlichen muss diese Entlastung auf einer viel grundlegenden Ebene beginnen, damit sie sich überhaupt auf diese Risiken auch nur gedanklich einlassen können. Und dies gilt keineswegs allein für „belastete“ Jugendliche.

Ob die Berufswünsche der Jugendlichen sich aus dem „unmittelbaren sozialen Nahraum“ ergeben, wurde nicht ausdrücklich evaluiert. Es gibt jedoch eine ganze Reihe von Hinweisen darauf, dass diese Frage zu bejahen ist. Noch schwieriger ist die Antwort auf die Frage, ob die Jugendlichen sich im Rahmen der AGH davon auch lösen konnten. Dazu gibt es unterschiedliche Beispiele. Dass genderuntypische Berufswünsche entwickelt wurden, konnten wir nicht erkennen. Unentschieden bleibt letztlich auch die Frage, ob Jugendliche lernen, ihr (neues) „Wissen um Berufe mit ihren persönlichen Voraussetzungen in Beziehung zu setzen.“ Für einen Teil der Jugendlichen kann diese letzte Frage bejaht werden, für einen anderen wohl nicht. Die Trennungslinie verläuft dabei tendenziell zwischen den oben beschriebenen zwei Gruppen von Jugendlichen. Auch nach der AGH bleibt sozusagen ein harter Kern, der weiter an die Hand genommen werden müsste. Auch diese Jugendlichen formulieren selbstverständlich Wünsche und bringen diese mit der eigenen Person, eigenen Fähigkeiten in Zusammenhang. Aber, auch wenn dies problematisch bleibt, die Einschätzung der Projektmitarbeiter/innen (wie auch unsere eigene, soweit wir mit den betreffenden Jugendlichen gesprochen haben) ist, dass sich diese Jugendliche hier überschätzen. Dabei geht es nicht allein um kognitive Fähigkeiten. Aus ihren biographischen Erzählungen kann begründet geschlossen werden, dass es ihnen schwergefallen dürfte, eine Sache längerfristig und gezielt zu

betreiben. Dafür sind in ihren persönlichen Lebensumständen all zu viele Fallen aufgestellt.

Damit verlassen wir nun die Ebene der Jugendlichen selbst und wenden uns den Faktoren zu, die für das Gelingen eines solchen Kooperationsprojektes von Bedeutung sind.

### **Zeitliche Ressourcen für eine intensive Begleitung:**

Wie beschrieben bringen viele Teilnehmer/innen ein ganzes Paket an „Problemen“ mit, die nicht nur die Berufsorientierung betreffen. Damit wird aus „Beratung“ notwendigerweise ein pädagogischer Bezug, d.h. die Teilnehmer/innen wenden sich mit aktuellen Schwierigkeiten in unterschiedlichen Lebensbereichen an ihre Bezugsperson (hier entweder die/der Projektmitarbeiter/in oder die Kolleg/innen in den Einrichtungen). Zur Absicherung des Berufsorientierungsprozesses bzw. grundlegenden Entwicklungsprozessen ist dieses Engagement der Fachkräfte unabdingbar. Es ist allerdings sehr zeitaufwändig.

### **Kommunikation:**

Die Kooperation zwischen den Projektpartnern hat sich im Verlauf des Projektes verbessert. Dies wurde teilweise durch die Standardisierung der Kommunikation erreicht. Das reicht jedoch nicht aus. Die Bildungssysteme sprechen eine verschiedene Sprache: Begriffe werden verschieden verstanden, die Perspektive auf die Teilnehmer/innen ist unterschiedlich, Aufgabenstellungen, Ergebniskontrolle und formale wie strukturelle Vorgaben und Rahmenbedingungen unterscheiden sich erheblich etc. Hier sind Klärungsprozesse notwendig, die Zeit und Nerven kosten.

### **Formale Zugänge:**

Die Vorgaben des SGB II sind für solche Projekte nicht durchgehend tauglich. Immer wieder mussten „kreative“ (und sehr aufwändige!) Lösungen für die Teilnehmer/innen gefunden werden. Für niedrigschwellige Projekte müssen formale Hürden, wie sie für die AGHs bestehen, abgebaut werden bzw. andere Zugänge ermöglicht werden. Eine pädagogisch fundierte Analyse von Fachkräften z.B. in den Einrichtungen ist i.d.R. völlig ausreichend, um tatsächliche Bedarfe zu klären. Zusätzliche Schritte der Bedarfsklärung seitens

der Arbeitsverwaltung können damit überflüssig oder sogar kontraproduktiv werden. Die Formalien müssen sich daran letztlich ausrichten.

### **Kooperationen von Einrichtungen vor Ort:**

Solch ein Projekt ist auch immer davon bestimmt, wie viele Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sich der Probleme ihrer arbeitslosen oder von Arbeitslosigkeit bedrohten jugendlichen Besucher/innen annehmen. Hier sind klare Prioritätensetzungen und ein hohes Engagement wichtig.

### **Persönlichkeitsentwicklung versus Arbeitsmarktintegration? – die unterschiedlichen Aufträge der Institutionen**

Für die im Projekt involvierten Arbeitshilfeträger und das Jobcenter ist es schwierig, in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit einen wirklichen Partner zu sehen. Die Arbeitsweisen und Methoden erscheinen oft undurchsichtig, die Ergebnisse kaum plausibel beschreibbar.

Es ist evident, dass die Arbeitsaufträge der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sich von denen eines Arbeitshilfeträgers, der nach der Logik (oder Unlogik) des SGB II arbeiten muss, unterschiedlich sind. Soll ein solches Projekt erfolgreich sein, müssen diese Unterschiede jedoch auf der Praxisebene überwunden werden. Das Ziel der Arbeitsmarktintegration, das durch das SGB II vorgegeben ist, ließ sich im Projekt nicht in reiner Form durchhalten. Die Bereitschaft des Jobcenters, Maßnahmen zu verlängern und den vorhandenen Spielraum zu nutzen, um Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung und Berufsorientierung möglich zu machen, ist Voraussetzung dafür, dass auch bei so genannten „schwierigen“ Jugendlichen der Einsatz in den Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit erfolgreich ist. Solche Prozesse sind in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit angelegt. In dieser Hinsicht müssen die kooperierenden Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit vertrauen.

### **Die Struktur hinter der Struktur:**

Wesentlicher Erfolgsfaktor ist die Unterstützung der Pädagog/innen in den Einrichtungen durch die Projektmitarbeiterin von JAM. Sowohl in der Kommunikation mit dem Jobcenter und der SbR – also in for-

malen Zusammenhängen wie auch die direkte Unterstützung in der Arbeit mit den Jugendlichen und jungen Erwachsenen ist wichtig. Besonders die Abwicklung der Maßnahmen benötigt eine gewisse Einarbeitung und Zeit.

### **III. Nicht noch ein Fazit, sondern das Ende der Bescheidenheit**

„Das Ende der Bescheidenheit“ mahnt Werner Lindner in seinem Artikel in der Deutschen Jugend<sup>65</sup> an. Dies kann durchaus als Resümee des Gesamtprojektes „Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit“ gelten.

Die Offene Kinder- und Jugendarbeit ist eine Bildungsinstitution, die im Komplex der verschiedenen Bildungssysteme und –orte einen wichtigen Beitrag leistet. Diesen Beitrag leistet sie z.B. in den Teilbereichen, die im Projekt „Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit“ bearbeitet wurden: sowohl in ihrer alltäglichen Praxis in den Einrichtungen, wie auch in der Kooperation mit anderen Bildungssystemen, sei es die Schule, sei es die berufliche Bildung. Für diese Feststellung liefert das Projekt die notwendigen Grundlagen.

Daraus ergibt sich für die Offene Kinder- und Jugendarbeit in Zukunft die Verpflichtung, das auch offensiv und ohne Bescheidenheit zu vertreten. Gerade die aktuelle Bildungsdiskussion und ihre Verengung auf eine reine Schulentwicklungsdebatte macht es so dringend notwendig, die Bildungsleistungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit wieder und wieder zu betonen.

Mit den dargestellten Projektergebnissen wird es möglich, dass jede Einrichtung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit vor Ort bei den politisch Verantwortlichen ihren Bildungsanspruch und dessen Einlösung in der alltäglichen Praxis verdeutlicht. Nicht im Wehklagen über die vermeintlich oder tatsächlich schlechten Rahmenbedingungen für die Offene Kinder- und Jugendarbeit liegt das Erfolgsgeheimnis der strukturellen Absicherung der Einrichtungen vor Ort, sondern in der positiven Beschreibung der realen Leistungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit für die Gesellschaft und vor allem für die Kinder und Jugendlichen.

Wohlgemerkt: es geht nicht um reines Marketing, darum, Effekte mit warmen und

wolkigen Worten zu umschreiben und darauf zu hoffen, dass die wichtigen Leute darauf hereinfallen. Es geht darum, die Substanz der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in die Köpfe zu bringen.

Dazu werden die Fachkräfte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit jedoch nicht ausgebildet und die Kompetenz hierzu fällt nicht einfach vom Himmel. Ergo: es gibt einen großen Qualifizierungsbedarf in dieser Hinsicht. Dieser Bedarf ist doppelter Natur:

Zum einen muss diese „Substanz“ der Bildungsprozesse in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit erkannt und dokumentiert werden. Das Handwerkszeug dazu sind Instrumente zu empirischen Methoden, z.B. Hilfestellungen zur teilnehmenden Beobachtung, Interviewtechniken, Fragebögen etc. Das heißt nicht, dass jede/r Jugendarbeiter/in zur/m Wissenschaftler/in werden soll. Aber die eigene Arbeit reflektierend verstehen und erklären zu können, ist unabdingbar.

Zum anderen sind Kompetenzen in den Formen der Darstellung und in der Einschätzung von Wirkungen dieser Darstellungsformen wichtig. Nicht jedes Auditorium verträgt einen hochwissenschaftlichen Vortrag und nicht jedes will mit tränenrührenden Einzelschicksalen konfrontiert sein. Zielgruppenspezifische Formen der Außendarstellung ist eine Kunst, die erlernt werden kann – und muss.

Denn dann erst wird politisch glaubwürdig, dass das „Ende der Bescheidenheit“ keine Hybris ist, die nur der „Arterhaltung“ – also dem Erhalt der eigenen Stelle – dient, sondern eine bildungspolitische und gesellschaftliche Notwendigkeit, die sich aktiv und kritisch den anstehenden Herausforderungen stellt.

---

<sup>65</sup> Werner Lindner: „Heute schon geforscht?“ Strategische Perspektiven für ein Ende der Bescheidenheit, in: Deutsche Jugend 1/2008, S. 9 – 17.

## Literaturverzeichnis:

**AGJF (Hrsg.):** Topographie der offenen Jugendarbeit in Baden-Württemberg, Leinfelden-Echterdingen 2003.

**Aly, Götz:** Wofür wirst du eigentlich bezahlt? Berlin 1977.

**Bundesjugendkuratorium:** Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. Eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums, Berlin 2001.

**Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Auftraggeber),** 12. Kinder- und Jugendbericht - Bildung und Erziehung außerhalb der Schule, 2005.

**Deinet, Ulrich:** „Spacing“, Verknüpfung, Bewegung, Aneignung von Räumen - als Bildungskonzept sozialräumlicher Jugendarbeit, in: Ulrich Deinet, Christian Reutlinger, Hrsg., „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik, Wiesbaden 2004, S. 178

**Düx, Wiebken:** „Aber so richtig für das Leben lernt man eher bei der freiwilligen Arbeit“. Zum Kompetenzerwerb Jugendlicher im freiwilligen Engagement, in: Thomas Rauschenbach u.a., Hrsg., Informelles Lernen im Jugendalter, Weinheim 2006, S.205ff.

**Grunert, C.:** Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen in außerschulischen Sozialisationsfeldern, in: dies. U.a., Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter; Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht, Band 3, München 2005.

**Hurrelmann K. u. Andresen S.:** World Vision Kinderstudie 2007, Frankfurt 2007.

**Kosik, Karel:** Dialektik des Konkreten, Frankfurt 1967.

**Leu, Hans Rudolf:** Bildungs- und Lerngeschichten von Kindern, in: DJI Bulletin 60/61, 2002.

**Leu, Hans Rudolf:** Bildungs- und Lerngeschichten. Ein Weg zur Qualifizierung des Bildungsauftrags im Elementarbereich, in: DISKURS, 2/2002, S. 23.

**Mollenhauer, Klaus:** Ego-Historie: Sozialpädagogik 1948 - 1970, in: Neue Praxis, 5/1998, S. 525 - 534.

**Mollenhauer, Klaus:** Zur pädagogischen Theorie der Geselligkeit, in: ders., Erziehung und Emanzipation, München 1977.

**Müller, Burkhard** u.a.: Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung, Freiburg 2005.

**Müller, Burkhard:** Außerschulische Jugendbildung oder: Warum versteckt Jugendarbeit ihren Bildungsanspruch? In: deutsche jugend, 7-8/1993, S. 310 - 319.

**Sass, Erich:** „Schule ist ja mehr als Theorie ...“ Lernen im freiwilligen Engagement und in der Schule aus der Sicht freiwillig engagierter Jugendlicher, in: Thomas Rauschenbach u.a., Hrsg., Informelles Lernen im Jugendalter, Weinheim 2006, S.205ff.

**Scherr, Albert:** Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik, Weinheim und München 1997.

**Thiersch, Hans:** Lebensweltorientierte Jugendhilfe - zum Konzept des 8. Jugendberichts.

**Thiersch, Hans:** Alltag als Rahmenkonzept und spezielles Handlungsmuster - ein Nachtrag, in: ders., Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel, Weinheim und München 1992.

**Wolf, Stephan:** Kompetente Achtsamkeit, in: Neue Praxis, 5/2004.