



Dokumentation der Fachtagung

„Partizipation und Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule“

– Aktionsprogramm des Hessischen Sozialministeriums –

Ulrike Leonhardt & Achim Schröder (Hrsg.)

**26.-27. September 2007
im Haus am Maiberg, Heppenheim**

h_da
HOCHSCHULE DARMSTADT
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

fbgs
GESELLSCHAFTSWISSENSCHAFTEN
UND SOZIALE ARBEIT

**Hessisches
Sozialministerium**

HESSEN

Inhaltsverzeichnis

Einführung	1
------------	---

Eröffnungsvortrag

„Zutaten“ der Jugendarbeit zur ganztägigen Bildung von Schüler/-innen und Jugendlichen – und das Vorgehen der Wissenschaftlichen Begleitung innerhalb des Aktionsprogramms „Partizipation und Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule (PKJS)“

<i>Prof. Dr. Achim Schröder</i>	3
---------------------------------	---

I. Teil: Dokumentation der Workshops

Textbearbeitung: *Ulrike Leonhardt*

I.1. Partizipation	13
I.2. Partizipation und Differenz	19
I.3. Kooperationsvereinbarungen zwischen Jugendarbeit und Schule	30
I.4. Aktivierung von Lehrerinnen und Lehrern	43
I.5. Verbandsidentität und Ehrenamt	49
I.6. Regionale Bildungsplanung	57

II. Teil: Fachliche Statements und Feedback zur Tagung

II.1. Prof. Dr. Lothar Böhnisch	62
II.2. Prof. Dr. Elke Schimpf	65
II.3. Prof. Dr. Andreas Thimmel	68
II.4. Abschlussdiskussion und Ausblick	72

ANHANG

Programm der Fachtagung

Einführung in das Tagungsthema und das Tagungsprogramm

In den bildungs- und sozialpolitischen sowie in den schul- und sozialpädagogischen Diskussionen herrscht inzwischen Konsens darüber, dass aufgrund veränderter gesellschaftlicher Bedingungen und gesetzlicher Rahmenbestimmungen ein aufeinander abgestimmtes Gesamtkonzept von Bildung, Erziehung und Betreuung erforderlich ist. In diesem Zusammenhang geht es vor allem darum, das Zusammenwirken von Jugendhilfe und Schule, durch die gemeinsame Erarbeitung von Handlungskonzepten mit partnerschaftlichem und verbindlichem Charakter, zu stärken.

Das Hessische Aktionsprogramm »Partizipation und Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule (PKJS)« greift dieses Anliegen auf und unterstützt im Rahmen des Jugendbildungsförderungsgesetzes von 2007 bis 2009 landesweit 19 Projekte, die sich durch die (Weiter-)Entwicklung von ganztägigen schulischen wie außerschulischen Bildungsangeboten auszeichnen. Die Akzentsetzung des Programms liegt zum Einen auf der Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule und einer gemeinsam abgestimmten Angebotsstruktur. Zum Zweiten fokussiert das Programm die Gestaltung von Beteiligungsprozessen (Partizipation) und damit die Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler wie auch der Eltern. Bildungsdiskriminierungen junger Migrantinnen und Migranten wie auch die Geschlechtergerechtigkeit als zentraler Auftrag für alle Bildungsbereiche sollen dabei eine Berücksichtigung finden.

Die Hochschule Darmstadt ist mit der Wissenschaftlichen Begleitung des Aktionsprogramms beauftragt und untersucht in diesem Zusammenhang die Anschlussfähigkeit von schulischer und außerschulischer Bildung bzw. von formalen und nonformalen Bildungsprozessen sowie die notwendig zu installierenden Rahmenbedingungen. Der Blick richtet sich hier insbesondere auf zu entwickelnde Beteiligungsformen, als Voraussetzung für eine miteinander abgestimmte und an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen orientierten Vorgehensweise bei der Ausgestaltung von schulischen und außerschulischen Bildungsangeboten.

Im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung werden zwei Fachveranstaltungen durchgeführt, die einen Informations- und Erfahrungsaustausch zwischen den Expertinnen und Experten sowie Erkenntnisse über regionale Entwicklungen ermöglichen und auch der Weiterqualifizierung im Kooperationsfeld Schule und Jugendhilfe dienen sollen. Die erste Tagung fand im September 2007 statt, ihr ist auch der vorliegende Dokumentationsband gewidmet. Die zweite Tagung wird im Oktober 2008 durchgeführt und wird erstmals auch Fachkräfte aus den Schulen einbeziehen.

Zur Planung und Durchführung der Fachtagung

Die Tagung richtete sich ausschließlich an die am Aktionsprogramm beteiligten Projektträger. Jeder Träger konnte sich mit bis zu 2 Personen anmelden. Unser Wunsch war sowohl die Trägervertreter als auch die vor Ort handelnden Jugendarbeiter/-innen in die Tagung einzubinden.

Da die Wissenschaftliche Begleitung prozessorientiert und stark partizipativ angelegt ist, wurden die Expertinnen und Experten aus den Projekten im Vorfeld, im Rahmen der jährlichen Projektbesuche, zu ihrem inhaltlichen Interesse an der Fachtagung befragt. Konsens war das Bedürfnis nach einem fachlichen Austausch, in dem es gelingt, die heterogene Ausgangssituation der einzelnen Projekte zu berücksichtigen. Weitestgehend übereinstimmend wurde auch gewünscht, keinen weiteren theoretischen Input zum Thema

„Kooperation Schule und Jugendhilfe“ zu erhalten, da hierzu in den vergangenen Jahren ausreichend Fortbildungsmöglichkeiten zur Verfügung standen.

Um diesem Bedürfnis der Teilnehmenden gerecht zu werden ist die Idee entstanden, neben einem kurzen Einstiegsvortrag zur fachlichen Ausrichtung der Wissenschaftlichen Begleitung den Schwerpunkt auf parallel laufende Workshops zu setzen, die in Anlehnung an die Open-Space Methode durchgeführt und von „Ko-Experten“ aus der Fachöffentlichkeit begleitet werden. Ziel war es, die aktuellen Probleme und Fragestellungen der Expertinnen und Experten hinreichend und unter Einbezug der verschiedenen Perspektiven zu bearbeiten. Insofern wurden die Teilnehmenden über die Methode der Workshops bereits vor der Tagung informiert und darum gebeten, sich auf konkrete Fragestellungen vorzubereiten. Die Ko-Experten wurden im Hinblick auf die Themenschwerpunkte „Partizipation“ und „Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule“ ausgewählt.

Der Tagungsablauf lässt sich so nachzeichnen: Nach dem Einführungsvortrag von Prof. Dr. Achim Schröder erhielten die Teilnehmenden zur Einstimmung in die Themenfindung für die Workshops einen kurzen Überblick über die beteiligten Projekte – deren angestrebten Ziele, Angebote und Inhalte. Im Anschluss daran wurden die Teilnehmenden dazu aufgefordert Themen zu benennen, die ihnen aktuell „unter den Nägeln brennen“. Am ersten Tag bildeten sich 3 Workshops zu folgenden Bereichen: „Partizipation“, „Aktivierung von Lehrkräften“ und „Regionale Bildungsplanung“. Der Tag wurde mit einer Abendrunde im Plenum abgeschlossen. Am zweiten Tag wurden im Plenum die noch offen gebliebenen Fragestellungen gesammelt und mündeten ebenfalls in 3 Workshops zu den Themen: „Partizipation und Differenz“, „Verbandsidentität und Ehrenamt“ sowie „Kooperationsvereinbarungen zwischen Jugendarbeit und Schule“. Im Anschluss an die Workshops brachten die Ko-Experten/in ihre Statements zur Tagung ein, die in eine Abschlussdiskussion mündeten.

Zur Dokumentation

Die vorgelegte Dokumentation folgt in ihrem Aufbau dem Tagungsablauf. Zu Beginn wird der Eröffnungsvortrag wiedergegeben. Im I. Teil sind die Inhalte und Ergebnisse der sechs Workshops dokumentiert. Der II. Teil enthält die Statements der Ko-Experten/in sowie die Abschlussdiskussion im Plenum. Im Anhang finden Sie eine inhaltliche Zusammenfassung der beteiligten Projekte, das Tagungsprogramm sowie die Liste der Teilnehmenden.

Wir möchten mit den hier wiedergegebenen Erfahrungen aus der Praxis der Jugendarbeit die Diskussion zur Vernetzung von schulischer und außerschulischer Bildung weiter vorantreiben und wünschen allen Leserinnen und Lesern eine anregende Lektüre!

Professor Dr. Achim Schröder
Projektleitung

Ulrike Leonhardt
Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Prof. Dr. Achim Schröder

„Zutaten“ der Jugendarbeit zur ganztägigen Bildung von Schüler/-innen und Jugendlichen – und das Vorgehen der Wissenschaftlichen Begleitung innerhalb des Aktionsprogramms „Partizipation und Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule (PKJS)“

Für meinen heutigen Einstiegsvortrag bin ich vor die Schwierigkeit gestellt, dass ich es hier in der Runde mit Experten auf dem Gebiet der Zusammenarbeit von Schule und Jugendarbeit zu tun habe. Sie kennen sich aus in der Praxis und Sie kennen die fachlichen Diskussionen. Sie kennen sicherlich einen Großteil der Modelle und Konzepte. Deshalb bin ich vor die Schwierigkeit gestellt, Ihnen nichts Neues zu erzählen. Und ich will auch nicht so tun, als ob ich nun eine ganz andere und bessere Sicht auf den Stand der Diskussion hätte.

Aber ich möchte in unsere Arbeit bei dieser Tagung einführen und muss von daher natürlich den Blick auf einige ausgewählte Facetten richten und ich habe mich folgendermaßen entschieden:

In einem ersten Schritt lenke ich den Blick auf das Lernen. Ich greife fünf zentrale Dimensionen des Lernens heraus, die in schulischem Lernen unter heutigen Bedingungen eine wichtige Rolle spielen und zu denen die außerschulische Bildung besondere Beiträge liefert und liefern kann.

Die von mir ausgewählten Dimensionen sind als Qualitätsmerkmale der pädagogischen Arbeit zu betrachten.

In einem zweiten Schritt wende ich mich dem Jugendlichsein und dem Schülersein zu und möchte auf diese Weise dazu anregen, die Perspektive zu wechseln und die Einfühlung zu befördern.

Danach wird es einen Sprung geben. Ich überspringe die Fragen der Umsetzung in die Praxis von konkreten Projekten vor Ort. Denn an diesen Fragen werden wir hier auf der Tagung mit Ihnen als den Experten arbeiten. Deshalb komme ich im dritten Teil meines Vortrags auf das zu sprechen, was wir von der Wissenschaftlichen Begleitung zu verantworten haben; ich erläutere Ihnen unser Konzept und unsere Ziele.

1. Aktuelle Dimensionen des Lernens im Hinblick auf die Beiträge außerschulischer Bildung

Kompetenzdimension

In der Bildungsdebatte der letzten Jahre erleben wir auf vielen Ebenen eine Betonung von sozialen Kompetenzen und Bildungsanteilen, die zur Kommunikation und Kooperation befähigen. Die Industrie hat die Persönlichkeitsbildung als grundlegend entdeckt und eine verstärkte Teamfähigkeit gefordert. Das Kinder- und Jugendhilfegesetz von 1990 erhebt die Fähigkeiten zur Selbstbestimmung und zu gesellschaftlichem Engagement zur obersten Maxime von Jugendarbeit. Und nicht zuletzt fordern die veränderten Lebensverhältnisse Fähigkeiten und Verantwortlichkeiten des Einzelnen mehr und mehr heraus. Auch die Ergebnisse der PISA-Studien gelten als Zeichen für die Notwendigkeit einer umfassenden Bildung. Das Bund-Länder-Forum Bildung hat diese Tendenzen im Hinblick auf veränderte Erwartungen an Bildung bereits im Jahre 2001 folgendermaßen formuliert: „Die Herausforderungen des technischen und sozialen Wandels führen zunehmend dazu, dass sich die

Anforderungen an die Beschäftigungsfähigkeit (Qualifizierung für den Arbeitsmarkt) immer mehr in Bereiche ausdehnen, die traditionell eher dem Bereich der Persönlichkeitsentwicklung zugerechnet wurden (zum Beispiel personale und soziale Kompetenzen). Persönlichkeitsentwicklung wiederum umfasst nicht nur die individuelle Selbstentfaltung, sondern auch die Fähigkeit, Verantwortung für andere und für die Gemeinschaft zu übernehmen“ (Bund-Länder-Forum Bildung 2001: 9).

Der Kompetenzbegriff meint das Vermögen des Menschen, sich in seiner Ganzheitlichkeit zu entwickeln, sich aus seiner Persönlichkeit heraus zu entfalten. Es geht um die Fähigkeit, auch über biographische Irritationen und Brüche und in unvorhergesehenen Lebens- und Anforderungskonstellationen Handlungsfähigkeit zu bewahren. Die Kompetenzdimension verweist somit immer auf jene Dimensionen der Bildung, die über Wissen und Sachbildung hinausgehen und die Sozialbildung wie auch die Affektbildung einschließen (Mitscherlich 1965, zit. n. Garlichs 2003, 171).

Methodendimension

In der Evaluation zur politischen Jugendbildung in Deutschland, einer Studie die wir zwischen 2002 und 2004 für das Bundesjugendministerium erarbeitet haben, sind wir hinsichtlich der Formen und Methoden zu folgendem Ergebnis gelangt:

Die außerschulische politische Bildung nimmt eine Vorreiterrolle in der Entwicklung von neuen Lernformen und Methoden ein. Die von der Schule und anderen pädagogischen Bereichen teilweise übernommenen partizipativen und projektorientierten Methoden sind in der außerschulischen Bildungsarbeit zuvor erprobt, ausgewertet und publiziert worden. Die außerschulische politische Bildung ist laufend von dem Bemühen getragen, die Teilnehmenden zu einem eigenaktiven Lernen anzuregen, sie muss angesichts der freiwilligen Teilnahme Methoden einsetzen, die Neugier erzeugen und Motivation entfachen. Die Erkundung, die Recherche oder die Arbeit an einer medialen Produktion kann als Selbstläufer wirken. Das ist wichtig für politische Jugendbildung, weil sie nur dann ihren Sinn erfüllt, wenn sie von den Teilnehmenden selbst umgesetzt wird. Diese nehmen nicht nur teil an einer Veranstaltung, sie übernehmen phasenweise selbst die Regie. Eine Innovation an Methoden ist deshalb auch zukünftig von diesem Arbeitsfeld zu erwarten, zumal sich durch schnelle gesellschaftliche Umbrüche auch die Mentalitäten der Jugendlichen und deren Erwartungen verändern – Erwartungen an Veranstaltungen, die ihnen von den Formen und Inhalten her zusagen. Nicht zuletzt sind es die besonderen Rahmenbedingungen eines Lernorts Bildungsstätte, fern vom Alltag, in gemeinsamer Unterbringung und mit gruppendynamischen Effekten, die innovative Impulse fördern und hervorbringen.

Allerdings kann es weder in der Bildungspraxis noch in ihrer Beurteilung von außen darum gehen, die methodische Vielfalt als solche zum Maßstab zu machen. Eine Anhäufung von Methoden kann der Verlegenheit entspringen, die lebensweltliche Nähe zu suchen, aber nicht wirklich in Kontakt zu kommen. Die Methoden sollten weder die inhaltlichen noch die personenbezogenen Aufgaben und Erwartungen verdecken; sie sind vielmehr gezielt und angemessen einzusetzen (Schröder u.a. 2004, 197f.).

Partizipationsdimension

Die Partizipationsdimension spielt auf allen Ebenen – sowohl in der direkten Interaktion mit den Schülern und Jugendlichen wie auf der institutionellen und strukturellen Ebene – eine zentrale Rolle für das Selbstverständnis und die Zukunftschancen einer gewandelten Bildung. Die Methodendimension hat bereits gezeigt, wie diese mit der Frage der Aktivierung und Teilhabe verknüpft ist. Bei der Wahl der Arbeitsformen und Methoden beginnt die partizipative Dimension.

Jedoch ist die Ausbildung von Interessen und Fähigkeiten zur Teilhabe an die Möglichkeiten zur Teilhabe gebunden, die durch das politische System und die ökonomischen Verhältnisse zur Verfügung stehen. Im ökonomischen Sektor scheint die Phase, in der über tarifvertragliche Regelungen und legislative Initiativen eine Ausweitung von Mitbestimmung und gerechterer Einkommensverteilung erreicht werden konnte, der Vergangenheit anzugehören. Zugleich steigt der Teilnahme-Ethos in der Arbeitsgesellschaft, Arbeit zu schlechteren Bedingungen anzunehmen; an die Stelle einer im Sozialstaat institutionalisierten Teilhabe tritt die Erwartung an den Einzelnen, sich selbst um sein Wohl zu kümmern – ganz unabhängig von den sozialen und ökonomischen Voraussetzungen (Böhnisch/Schröder 2001).

Angesichts der steigenden Anforderungen an selbstgestalterische Kompetenzen und einer in der Bevölkerung zugleich wachsenden Skepsis gegenüber den eigenen politischen Einflussmöglichkeiten haben seit Ende der 1990er Jahre die Gebietskörperschaften auf allen Ebenen – von den Kommunen über die Bundesländer und den Bund bis zur Europäischen Union – Beteiligungsmodelle erprobt und installiert. Ich nenne beispielhaft die „Beteiligungsbewegung“ des Bundes (BMFSFJ 2002) und die Projekte und Bildungsprogramme zur Aktivierung von Partizipation bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Europa (Jugend für Europa 2003). Die Forderung nach einer „Kultur der Beteiligung“ hat seit Jahren Konjunktur (Burdewick 2003).

Kürzlich wurde das fünfjährige Projekt der Bund-Länder-Kommission mit dem Titel „Demokratie leben und lernen“ abgeschlossen, das bundesweit in 170 Schulen partizipative Elemente im Schulleben erprobt, auf den Weg gebracht und ausgebaut hat: Klassenrat, Schülerparlamente, Aushandlungsmodelle, partizipative Schulprogrammarbeit, Mediation – um einige zu nennen (Eikel/deHaan 2007). Wolfgang Edelstein, einer der Initiatoren, hält die Frage der Partizipation für den Knackpunkt der weiteren Entwicklung: „Man kann nicht erwarten, dass ein System, in dem die einen die Akteure sind – die Lehrer nämlich – und die anderen die Dulder, die einfach auferlegt bekommen, was sie tun sollen, dass dieses System die Vorbereitung auf eine Welt der Teilhabe ist“ (Interview mit W. Edelstein, erscheint in Schröder u.a. 2008).

Ich möchte an dieser Stelle noch drei Aspekte beleuchten, die für die Partizipationsdimension wichtig sind – die Peers, die soziale Lage und das Geschlecht.

Jugendliche haben in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten ihren Fokus vermehrt auf die *Gleichaltrigengruppen* und Jugendkulturen gerichtet, die damit einen erheblich größeren Einfluss auf die politische Sozialisation ausüben. Die Peers können vor dem Hintergrund von prekären Familienverhältnissen zu einer fast exklusiven Instanz werden (Wensierski 2004), sind aber für alle Jugendlichen zu einem wichtigen Ort ihrer politischen Willensbildung geworden (Pfaff 2006). Für politische Jugendbildung stellt sich dementsprechend die Frage, wie sie die sozialen Interaktionen innerhalb von Peers in die Lernprozesse einbezieht.

Eine Studie über „Politische Partizipation in Deutschland“ bestätigt den engen Zusammenhang zwischen *sozialer Lage* und aktiver Staatsbürgerschaft, denn Menschen in prekären wirtschaftlichen Verhältnissen entwickeln eine erhebliche Distanz zum politischen System (Bertelsmann Stiftung 2004). Ein vergleichsweise hoher Prozentsatz der wirtschaftlich Schwachen nimmt nicht an Wahlen teil und bringt sich auch nicht auf unkonventionelle Weise in Bürgerinitiativen und bei Demonstrationen teilhabend politisch ein.

In einer weiteren Erhebung der Bertelsmann Stiftung (2005) zur Kinder- und Jugendpartizipation werden angesichts von großer Unzufriedenheit mit der Politik die Einflussfaktoren einer aktiven Mitwirkung herausgearbeitet. Dabei spielt das „subjektive Qualitätsempfinden“ und damit das Ausmaß, indem sich Kinder und Jugendliche eine Mitwirkung zutrauen, eine herausragende Rolle.

Die *geschlechtsspezifische Dimension* betreffend, kann man davon ausgehen, dass im jungen Erwachsenenalter – nach der „koedukativen“ Bildungszeit in der Jugendphase – geschlechtsdifferente Orientierungen in der Tendenz wieder deutlicher hervortreten. Der Forschungsstand lässt sich diesbezüglich in der Richtung zusammenfassen, dass bei jungen Männern stärker arbeits- und karrierezentrierte Orientierungsmuster, bei jungen Frauen stärker vereinbarkeitszentrierte Orientierungsmuster zwischen Berufs- und Familienperspektive zu beobachten sind. Statistisch betrachtet, gibt es ein unterschiedliches Beteiligungs- und Engagementverhalten von Männern und Frauen. Dies weisen vor allem Studien zum ehrenamtlichen und bürgerschaftlichen Engagement aus. Während das Engagement von Männern stärker funktions- und statuspositionell geprägt ist, steht bei Frauen der Beziehungs- und Netzwerkaspekt mehr im Vordergrund des Engagements.

Lebensweltdimension

„Sozialraumorientierung bedeutet ... die Öffnung der Institutionen in die räumliche Umwelt hinein dergestalt, damit die Menschen so angenommen und aktiviert werden, wie sie dort anzutreffen sind“ (Böhnisch u.a. 2005, 215). Dabei steht nicht die territoriale Qualität des Raums im Vordergrund, sondern die Bedeutung, die ihm die Menschen geben.

Die „Öffnung der Schule“ hin zu den Lebenswelten der Jugendlichen wird zwar seit einigen Jahren verstärkt gefordert, gelingt jedoch angesichts von institutionellen und räumlichen Barrieren nur punktuell. Und längst erleben wir die gegenläufige Tendenz, wenn sich Lehrer gegenüber den sozialen Problemen abzuschotten suchen und nur noch Schule machen wollen und nichts anderes (Böhnisch 2006, 53).

Für die Freizeit- und Lernorte der Jugendarbeit sieht das anders aus; sie sind oftmals unmittelbar in der Lebenswelt angesiedelt und dort mit den Fragen des sozialen und jugendkulturellen Alltags konfrontiert. Durch diese Verankerung im sozialen Leben der Jugendlichen spielt die Jugendarbeit eine wichtige Rolle für die Verknüpfung von formalen und informellen Lernprozessen.

Der neue Fokus auf informelles Lernen hat aufgedeckt, wie sich diese Lernprozesse in allen Lebenskontexten vollziehen – oftmals unbeabsichtigt, zumeist beiläufig und vielfach implizit (Dohmen 2001). „Familien gehören ebenso dazu wie Vereine und andere außerfamiliale Formen von Geselligkeit, jugendkulturelle Cliquen und Szenen, wie Hobbys und andere individuelle Aktivitäten“ (Müller u.a. 2005, 14). In den wissenschaftlichen Untersuchungen der letzten Jahre wird die enge Verzahnung zwischen informellen Lernprozessen und dem

non-formalen Bildungssektor hervorgehoben, zu der die außerschulische Jugendbildung zählt. Dieser Sektor übernimmt eine Vermittlungsfunktion zu den formalen Bildungsinstanzen und somit vor allem der Schule. Aus bildungspolitischer Perspektive wird diese Aufgabe zukünftig noch wichtiger, um verschiedene Lernorte zu verknüpfen (Schröder 2006). Die non-formale Bildung – wie die außerschulische Jugendbildung – ist gekennzeichnet durch eine große Öffnung hin zu informellem Lernen, weil die non-formalen Orte freiwillig aufgesucht und genutzt werden; sie bieten ein hohes Maß an individuellen Gestaltungsmöglichkeiten (BMBF 2004).

Subjektdimension

Die Wirkung von Bildungsprozessen ist an die Person des Teilnehmenden geknüpft. Bildung ist ohne eine aktive Mitwirkung der Betroffenen nicht möglich. Während sich die Vermittlung von Wissen noch durch einen Druck über Prüfungen forcieren lässt, versagt der Druck bei der Persönlichkeitsbildung und der Förderung sozialer Kompetenzen nahezu gänzlich. Auch diejenigen Kompetenzen, die zur Erweiterung von Employability beitragen können, hängen zu großen Teilen von dem Willen und von der Steuerung durch die Subjekte ab. Dementsprechend hat außerschulische Jugendbildung auch nicht den Auftrag, einen vorgegebenen Wissenskanon zu vermitteln oder zu bestimmten Werten zu erziehen, sondern sie soll, wie es im Gesetz heißt, junge Menschen „zur Selbstbestimmung befähigen“ (KJHG, §11).

„Bildungsarbeit ist die Unterstützung und Förderung dieser Selbsttätigkeit durch pädagogisch reflektierte Angebote“ (Müller 2004, 40). Die Bildungsarbeit schafft somit sinnvolle Gelegenheiten für Bildungsprozesse; Träger dieser Prozesse sind jedoch die Teilnehmenden primär selbst.

Kompetenzen müssen von den Individuen selbst erworben werden, sie werden „als subjektive Konstruktionsleistung des Lernenden“ aufgefasst (Vonken 2001, 416, zit. n. Böhnisch 2002, 126).

Dennoch sind die Lernprozesse kein Selbstläufer – auch nicht in der Jugendarbeit. Sie hängen vielmehr davon ab, wie die Interaktion gelingt und wie sich der intersubjektive Bezug entwickelt. Die außerschulische Jugendarbeit verfügt über reichhaltige Konzepte zur Förderung von Persönlichkeitsentwicklung und sie muss unter ihren Bedingungen von Freiwilligkeit und Offenheit täglich darum ringen, die Jugendlichen in ihrer jeweiligen Person konkret zu erreichen. Deshalb sprechen die meisten Mitarbeiter/-innen häufig von „Beziehungsarbeit“ als einer unhintergehbaren Voraussetzung für Aktivitäten unterschiedlichster Art. Immer dann, wenn kein personaler Kontakt zustande kommt, lässt sich auch ein Angebot – und sei es inhaltlich und methodisch noch so gut konzipiert – nicht umsetzen. Der Begriff „Beziehungsarbeit“ birgt einige Probleme. Aber er bringt die besondere Leistung auf den Begriff, in der Jugendarbeit über Begegnungen und Kontakte mehr entstehen zu lassen, als das, was in anderen sozialen Räumen mit Alltagsbegegnungen geschieht.

2. Jugend und Schülersein

Nun möchte ich Sie mitnehmen auf einen gedanklichen Weg zu den Besonderheiten der Adoleszenz und den Problemen mit dem Schülersein.

Es gibt gute Gründe davon auszugehen, dass die Übergänge von der Kindheit zur Adoleszenz nicht als Prozess der schrittweisen Ausdehnung von Fähigkeiten und sozialen Räumen zu

betrachten sind, also nicht im Sinne einer mehr oder weniger kontinuierlichen Entwicklung. Vielmehr haben der pubertäre Entwicklungsschub sowie die von der jeweiligen Gesellschaft damit verknüpften neuen Anforderungen und Verhaltensweisen einen prinzipiellen Perspektivenwechsel zur Folge. Es handelt sich deshalb um eine diskontinuierliche Entwicklung. Eine große Studie von zwei amerikanischen Anthropologen, in der die Übergänge von der Kindheit ins Erwachsenenalter und damit die Adoleszenz aus 186 vorindustriellen Kulturen verglichen werden, hat diesen Befund bestätigt. „Adoleszenz kann angesehen werden als eine Periode von sozialem Rollenlernen und Umstrukturierung. Es ist nicht einfach eine Periode, in dem sich das frühe Lernen weiter heraus kristallisiert, vielmehr eine solche, in der Ansichten aufgegeben werden müssen und Neues Platz greift“ (Schlegel/Barry 1991, 8, eigene Übersetzung).

Die Pubertät führt zu einem Umbruch, der über körperliche Veränderungen angestoßen, eine Um- und Neugestaltung von sozialen Beziehungen zur Folge hat.

Erst mit der Pubertät werden Mädchen und Jungen geschlechtsreif. Das heranreifende Vermögen, Kinder zu gebären und Kinder zu zeugen, verleiht den Heranwachsenden eine neue Macht.

Zugleich bürdet dieser Entwicklungsschub ihnen auf, andere Beziehungen einzugehen und sie auf eine Weise einzugehen, die sie noch nicht wirklich kennen, die sie zwar über Bilder und Worte geschildert bekommen, aber für sich selbst ganz anders und zunächst höchst zwiespältig empfinden. Ich meine, es lohnt sich für die, die mit Jugendlichen arbeiten immer wieder mal eine Schilderung zu lesen, wie es Jugendlichen ergehen kann, wenn sie an dieser Schwelle stehen, vom anderen Geschlecht angelockt werden und plötzlich ihr ganzes Zutrauen verlieren. Dazu kann ich beispielsweise das gerade erschienene Büchlein „Sommer am See“ empfehlen, das einen 14jährigen Jungen und seine Wahrnehmungen, Phantasien und ersten Berührungen äußerst einfühlsam beschreibt (Vigevani 1958).

Mit den für die Jungen und Mädchen in diesem Alter neuartigen sexuellen Beziehungen geht auch einher, sich aus der kindlichen Abhängigkeit und Unterordnung befreien zu müssen und befreien zu wollen. Die körperliche Reife lässt sich nicht von einem auf den anderen Tag in eine soziale und kulturelle Reife umwandeln. Diese Umstrukturierung braucht in allen menschlichen Kulturen eine Reihe von Jahren, auch wenn die Adoleszenz, wie wir sie kennen, ein modernes Phänomen ist (Schlegel/Barry 1991, 8).

Die sexuellen Energien in der Adoleszenz spielen eine Schlüsselrolle, weil sie den Jugendlichen dazu treiben, sich von der Ursprungsfamilie innerlich abzusetzen. Sexualität ist gegenüber den eigenen Geschwistern und Eltern mit dem Inzesttabu belegt. Sexuelle Beziehungen müssen außerhalb der Familie – in der Fremde – gesucht werden. Die aufkommenden sexuellen Wünsche treiben somit die Ablösung von der Herkunftsfamilie voran; sie ermöglichen dem Jugendlichen erst, eigenständig und unabhängig werden zu können.

Die Lösung von der vertrauten familiären Eingebundenheit ist für Jugendliche auch beängstigend. Ohne die neuen Energien, die den Jugendlichen durch körperliche Veränderungen zufließen, und ohne die Verlockungen von außen, die in der westlichen Gesellschaft phasenweise über die Peers vermittelt werden, würden sie die mit der Verabschiedung von der kindlichen Gefühlswelt verknüpften Anforderungen nicht bewältigen können. Die *neuen Energien* treten in verschiedenen Gewändern auf. Jugendliche sind neugierig, Jugendliche haben einen Hunger nach Symbolen, sie können sich auf eine

einzigartige Weise narzisstisch besetzen, sie fühlen sich phasenweise omnipotent und glauben manchmal, alles auf einmal machen zu können.

Der jugendliche Narzissmus und die damit verknüpften Größenphantasien sind für die Erwachsenen oft eine ärgerliche Erscheinung, für die Jugendlichen jedoch eine wichtige Hilfe auf ihrem Weg der Individuation. Denn die selbstbezüglichen Phantasien schützen das Ich vor den Anforderungen der Realität. Mit Hilfe dieser Phantasien und mit Hilfe der außerfamiliären Gleichaltrigen verschaffen sich Jugendliche einen Abstand gegenüber den Eltern und gegenüber der Erwachsenenwelt insgesamt.

Zusammenfassend können wir die Jugendphase als eine konflikthafte, von Gegensätzen und Ambivalenzen bestimmte Lebensphase beschreiben. „Der zentrale Wundpunkt des Jugendlichen ist seine Unsicherheit über das eigene Ich“ (Bittner 2003, 99). Jugend ist weder nur Krise, noch ist sie nur Aufbruch; sie ist eine Zeit der Labilität und Instabilität. Dieser Fokus auf die Adoleszenz unterscheidet sich von dem der Entwicklungspsychologie und damit komme ich auf die Jugendlichen in ihrer Schülerrolle zu sprechen. Die Lehrerausbildung bezieht sich – sofern sie überhaupt einen Raum zur Beschäftigung mit Jugend gewährt – in großen Teilen auf die Entwicklungspsychologie. Diese orientiert sich am Modell der Entwicklungsaufgaben. Die Bewältigung dieser Aufgaben führt zu Glück und Erfolg, während ein Versagen an den Aufgaben, Schwierigkeiten zur Folge hat. Solche Entwicklungsaufgaben lauten: „über sich selbst im Bilde sein, Aufnahme intimer Beziehungen, Entwicklung einer Zukunftsperspektive“ (ebd., 96). Eine Aufgabe folgt der anderen, die Schullaufbahn wird zum Modell des Lebens; wenn ich eine Hürde geschafft habe, kann ich in die nächste Note, Klasse oder Stufe aufsteigen. Dieses an einer normativen Vorstellung gebundene Entwicklungsmodell bietet keine Einblicke in die innere Konflikthaftigkeit von Schülern; es wendet sich sogar explizit gegen die Vorstellung von unhintergehbaren Konflikten. Das Modell der Entwicklungspsychologie bleibt auf die Ziele ausgerichtet und verliert das Subjekt aus dem Gesichtskreis.

Umgekehrt ermöglicht das Konfliktmodell ein Verständnis gegenüber den jugendtypischen inneren Konflikten; es bietet einen erklärenden Zugang zu Abwehrprozessen und Lernverweigerungen. Bittner erläutert das an dem Gegensatz von Autonomie und Heteronomie als für die Lernmotivation von besonderer Bedeutung: „Lernen schließt immer das Eingeständnis ein, dass man etwas noch nicht kann und weiß, dass man auf Leitung angewiesen ist. Man kann sich blamieren, wenn man vor einer Klasse was falsch macht usw. usw.“

Was den Jugendlichen mit der Schule in Konflikt bringt, sind weniger die sexuellen Themen, obwohl auch diese nicht zu unterschätzen sind; die Freundin ist vielfach wichtiger als der Lehrer und der Unterrichtsstoff. Aber viel mehr noch bringt die schulische Lernsituation den Jugendlichen mit seinem labilen Selbstwertgefühl in die unangenehme Lage, wie ein Kind behandelt zu werden. Die aus dieser labilen Selbst- und Fremdeinschätzung resultierenden Konflikte werden abgewehrt; die Konsequenz ist ein innerer Rückzug aus dem konfliktbesetzten Feld ‚Schule‘“ (ebd., 97). Ich knüpfe damit an den bereits oben beschriebenen in der Jugendphase virulenten Druck an, sich aus der kindlichen Abhängigkeit und Unterordnung befreien zu müssen; Schule jedoch hält strukturell daran fest und löst Gegenreaktionen aus. „Schule hat in unserer Gesellschaft die Macht, zu beschämen und jemandem das Gefühl zu vermitteln ein Versager zu sein“ (Winterhager-Schmid 1993, 48). Das Selbst ist bei Jugendlichen noch in „Arbeit“, es gilt als „virtuelles Selbst“, das sich zunächst in der

Phantasie herausbildet. Die Kränkungen dieses fragilen Selbst sind in der Schule strukturell vorprogrammiert und lösen unbewusste Verweigerungen aus.

Allerdings hebt Bittner hervor, dass mit „alternativen“ Lernformen in der Schule dieses Problem nicht ganz vom Tisch ist. Man kann auf diese Weise einen besseren Schutz für die Entwicklung des Selbst bieten und über Partizipation mehr Spielräume für die Seite der Autonomie ermöglichen. Aber die inneren Konflikte sind auch unter anderen äußeren Bedingungen durchzustehen.

Für einen jugendnahen Umgang mit Schülern kommt es dementsprechend vor allem darauf an, „für die tieferen Gründe ‚abwehrbedingter‘ jugendlicher Lernverweigerung“ (Bittner 2003, 93) zu sensibilisieren und somit im Lernalltag und in der Beziehung konkret reagieren zu können bzw. die jeweiligen intersubjektiven Verwicklungen einer Reflexion zugänglich zu machen.

3. Konzept und Ziele der Wissenschaftlichen Begleitung

1. Die Wissenschaftliche Begleitung untersucht die *Anschlussfähigkeit* von schulischer und außerschulischer Bildung. Dabei geht es um die konkrete Anschlussfähigkeit vor Ort – innerhalb eines Projekts mit seinen je speziellen Kooperationspartnern.
2. Über die *Erhebungsmethoden* Projektbesuche, Interviews, Gruppendiskussionen und teilnehmende Beobachtung nehmen wir es auf, *wie* es in den 19 Projekten gelingt, die Schüler an der Gestaltung von Bildung zu beteiligen und die Zusammenarbeit von Schule und Jugendarbeit dauerhaft zu installieren.
3. Für uns ist die *reaktive Einbindung* der Beteiligten von zentraler Bedeutung, weil die verschiedenen Perspektiven in die Beurteilung Eingang finden müssen. Partizipation muss sich auch auf der Ebene von wissenschaftlichen Auswertungen realisieren.
4. Die Qualität von Ganztagsbildung ist wesentlich abhängig von einer *Kultur der Zusammenarbeit*. Diese gilt es in jedem Fall neu und anders zu entwickeln – sie trifft auf je andere Voraussetzungen in den Schulen – auch in den Projekten und Einrichtungen der Jugendarbeit.
5. In unseren ausgewählten *exemplarischen Untersuchungen* in zwei bis vier Projekten im zweiten Jahr dieses Programms sehen wir die Chance, systematisch alle an einem Projekt beteiligten Ebenen einzubeziehen und die diesbezüglichen Personen zu befragen.
6. Unsere Arbeit ist als *qualitative Begleitforschung* angelegt und nimmt die Prozesse in den Blick. Dementsprechend fragen wir nicht so sehr themenzentriert ab (siehe unsere Leitfragen), sondern geben dem jeweiligen Verlauf einen möglichst großen Raum.
7. Als Ergebnisse wollen wir modellhafte Entwicklungen sichtbar machen („good practice“). Wir stellen uns vor, dazu den *erzählenden Stil* einzusetzen, um die Lebendigkeit der Prozesse und ihrer Störungen zu transportieren.

Literaturverzeichnis

- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) 2004: Politische Partizipation in Deutschland. Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage. Gütersloh
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) 2005: Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven von Reinhard Fatke und Helmut Schneider. Gütersloh
- Bittner, Günther 2003: Plädoyer für eine Jugend-Schule. Die vergessenen „Adressaten“ der Sekundarstufe I. In: Fröhlich/Göppel (Hg.) a.a.O., S. 92-109
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) 2004: Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. Berlin
- Böhnisch, Lothar 2002: Zum Verhältnis von Bildung und Bewältigung am Beispiel der Jugendberufshilfe in Ostdeutschland. In: Münchmeier, Richard/ Otto, Hans-Uwe/ Rabe-Kleeberg, Ursula, hrg. im Auftrag des Bundesjugendkuratoriums: Bildung und Lebenskompetenz, Opladen, S. 119-128
- Böhnisch, Lothar 2006: Die Schule als ambivalenter Ort politischer Sozialisation. In: kursiv, Hefft 3, S. 52-67
- Böhnisch, Lothar/Schröer, Wolfgang 2001: Pädagogik und Arbeitsgesellschaft. Weinheim und München
- Böhnisch, Lothar/Schröer, Wolfgang/Thiersch, Hans 2005: Sozialpädagogisches Denken. Wege zu einer Neubestimmung. Weinheim und München
- Bund-Länder-Forum Bildung 2001: Bildungs- und Qualifizierungsziele von morgen. Vorläufige Leitsätze. In: Frankfurter Rundschau vom 1.9.2001, S. 9-11
- Burdewick, Ingrid 2003: Jugend – Politik – Anerkennung. Eine qualitative empirische Studie zur politischen Partizipation 11- bis 18jähriger. Bonn
- Dohmen, G. 2001: Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn, <http://www.bmbf.de/publikationen/2707.php>, abgerufen am 19.6.2004
- Eikel, Angelika/de Haan, Gerhard (Hrsg.) 2007: Demokratische Partizipation in der schule – ermöglichen, fördern, umsetzen. Schwalbach/Ts.
- Fröhlich, Volker/Göppel, Rolf (Hg.) 2003: Was macht die Schule mit den Kindern? – Was machen die Kinder mit der Schule? Psychoanalytisch-pädagogische Blicke auf die Institution Schule. Gießen
- Garlichs, Ariane 2003: Schüler verstehen lernen – ein Projekt der Kasseler Lehrausbildung. In: Fröhlich/Göppel (Hg.) a.a.O., S. 170-188
- Jugend für Europa 2003: abgerufen am 26.6.2003 unter: <http://www.webforum-jugend.de/neuigkeiten/doc/participation.htm>
- Mitscherlich, Alexander 1965: Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. München
- Müller, Beukhard 2004: Bildungsbegriffe in der Jugendarbeit. In: Sturzenhecker, Benedikt/Lindner, Werner (Hrsg.): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim und München, S. 35-48

-
- Müller, Burkhard/Schmidt, Susanne/Schulz, Marc 2005: Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung. Freiburg i.B.
 - Pfaff, Nicole 2006: Jugendkultur und Politisierung. Eine multimethodische Studie zur Entwicklung politischer Orientierungen im Jugendalter. Wiesbaden
 - Schlegel, Alice/Barry III, Herbert 1991: Adolescence. An Anthropological Inquiry. New York
 - Schröder, Achim/ Balzter, Nadine/ Schroedter, Thomas 2004: Politische Jugendbildung auf dem Prüfstand. Ergebnisse einer bundesweiten Evaluation. Weinheim und München
 - Schröder, Achim 2006: Cliques und Peers als Lernort im Jugendalter. In: Rauschenbach, Thomas/Düx, Wiebken/Sass, Erich (Hrsg.) 2006: Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim und München, S. 173-202
 - Schröder, Achim/Rademacher, Helmut/Merkle, Angela (Hrsg.) 2008: Handbuch Konflikt- und Gewaltpädagogik. Erscheint im Wochenschauverlag, Schwalbach/Ts.
 - Vigevani, Alberto 1958: Sommer am See. Eine Erzählung. Berlin. 2007 für die deutsche Auflage
 - Vonken, M. 2001: Von Bildung zur Kompetenz. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 4
 - Wensierski, Hans-Jürgen von 2004: Jugendbiographie und Jugendclique. In: Hanses, Andreas (Hrsg.): Biographie und Soziale Arbeit. Baltmannsweiler, S. 88-110
 - Winterhager-Schmid, Luise 1993: Jugendzeit in der Schule – eine angemessene Entwicklungsförderung? In: Maas, Michael (Hrsg.) 2000: Jugend und Schule. Ideen, Beiträge und Reflexionen zur Reform der Sekundarstufe I. Hohengehren, S. 46-55

I.1. Workshop: Partizipation

Expertinnen/Experten der Jugendbildungsarbeit

- Benedikt Widmaier, Haus am Maiberg Heppenheim
- Thomas Reuting, Jugendamt Stadt Kassel
- Stephan Freiling-Heiner, bsj e.V. Marburg
- Dr. Holger Marks, Jugendförderung Marburg-Biedenkopf
- Konstantinidis Georgius, Internationales Familienzentrum e.V. Frankfurt/M.
- Gitta Hacia, Internationales Familienzentrum e.V. Frankfurt/M.
- Cornelia Stephan, Jugendamt Stadt Kassel
- Frank Grasmaier, Jugendbildungswerk Stadt Baunatal
- Cordula Schlichte, Servicestelle „Jugendhilfe-Schule-Marburg“, bsj e.V. Marburg
- Stephan Sommerfeld, Jugendbildungsstätte Ludwigstein gGmbH Witzenhausen

Ko-Expertin

Professor Dr. Elke Schimpf, Evangelische Fachhochschule Darmstadt

s o w i e

- Gerhard Sechtling, Hessisches Sozialministerium

Leitung und Moderation des Workshops

Cordula Schlichte

Gerhard Sechtling

Protokoll

Melanie Nitschke, Hochschule Darmstadt

Themensammlung im Plenum



Diskussion und konkrete Fragestellungen

⇒ Verortung von Partizipation in der Ganztagsbildung

Die Workshopleiterin eröffnet das Gespräch mit einem Fallbeispiel. Sie berichtet von einer Schule in der Lehrkräfte, Sportvereine und Jugendhilfeträger im Rahmen eines additiven Konzeptes Bildungsangebote für die Schülerinnen und Schüler bereithalten. Dies entspreche allerdings nicht dem Wunsch der Jugendarbeit, die *integrierte* Angebote gemeinsam mit Schule entwickeln möchte. Als ein weiteres Beispiel aus der Praxis beschreibt sie eine mit der Jugendarbeit kooperierende Schule, in der durch außerschulische Bildungsangebote eine Entzerrung des Schulalltages erreicht werden konnte. Allerdings wurden die Schülerinnen und Schüler im Vorfeld nicht in die Planungen einbezogen, die Lehrkräfte haben das zusätzliche Bildungsangebot alleine festgelegt. Die Entscheidungsfreiheit der Jugendlichen bleibt somit auf die Einwahl eines von der Schule ausgewählten Angebotes begrenzt. Es wurde zwar eine von der Schüler/-innenvertretung (SV) erarbeitete Schülerbefragung durchgeführt, dennoch scheiterte die Partizipation an der schwierigen Kommunikation und fehlenden Rückmeldungen der beteiligten Akteure, die unter anderem auch auf die große Anzahl der Beteiligten zurückgeführt wird. Ansatzpunkt der Jugendarbeit müsse jedoch sein, die Schüler/-innen frühzeitig und umfassend an der Ganztagsentwicklung zu beteiligen. Darüber hinaus müsse insgesamt die SV-Arbeit ausgebaut werden, da diese, nach ihrem Kenntnisstand, kaum vorhanden ist. Grundsätzlich gelte es, die Möglichkeiten und Grenzen von Beteiligung zu erkennen und weiterzuentwickeln. Darum verfolge sie in ihrem Projekt das Ziel, die Kooperationsstrukturen im Handlungsfeld Jugendarbeit und Schule zu verbessern und abzusichern.

Aus den einleitenden Praxisbeispielen entstehen in der Gruppe unterschiedliche Fragen:

- Wie ernst nehmen die Verantwortlichen aus der Schule die Partizipation von Schülerinnen und Schülern bei der Entwicklung von Ganztagsangeboten genommen?
- Auf welchen Veränderungsprozess, sowohl in der Haltung der Lehrer/-innen als auch in der Organisation von schulischen Abläufen, muss sich Schule bei der Einführung von Beteiligungsverfahren einlassen?
- Welche Rolle spielen die unterschiedlichen strukturellen Gegebenheiten von Schule und Jugendarbeit bei der Entwicklung und Implementierung von Beteiligungsformen für Kinder und Jugendliche am Lernort Schule?

Der Moderator weist zunächst auf den gesetzlichen Auftrag der Schule zur Partizipation hin. Die gesetzliche Verpflichtung alleine reicht jedoch aus der Sicht der Jugendarbeiter/-innen nicht aus, da häufig in diesem Handlungsfeld, bewusst und unbewusst, aneinander vorbei gearbeitet werde. Grundsätzlich gehe es darum, eine andere Haltung gegenüber diesem Thema in der Schule einzunehmen und auch eine Veränderung der Schulstrukturen anzustreben. Die Workshopleiterin ergänzt, dass das Konzept der Ganztagschule in den Schulen selbst häufig sehr umstritten ist. Die Grundentscheidung zum Ausbau als Ganztagschule wird nach ihrer Erfahrung von der Schulleitung getroffen, aber nicht immer vom Gesamtkollegium mitgetragen. Auch dies kann dazu beitragen, dass Modelle zur Beteiligung von Schülerinnen und Schülern, wie die Jugendarbeit sie anstrebt, im schulischen Kontext eher auf Widerstand stoßen.

Ein Teilnehmer bestätigt diese Annahme. Er hält es für notwendig, zunächst eine Begriffsklärung zum Partizipationsverständnis herbeizuführen, um eine gemeinsame Ausgangsbasis und Kommunikation zwischen Lehrkräften und Jugendarbeiter/-innen herzustellen. Es gehe dabei aber auch darum, dass Jugendhilfe nicht zum verlängerten Arm von Schule werden dürfe. Jugendarbeit müsse eigene Wege suchen und finden, um ihr Profil zu stärken und auch im System Schule zu wahren. Die klassische Rollenzuteilung der Jugendhilfe, die Reduzierung auf die Begleitung von Randgruppen, müsse in der Schule diskutiert und von der Jugendhilfe zurückgewiesen werden. Das Gelingen der Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Schule, sei wesentlich von einem gleichberechtigten Austausch und einer Mitsprache von allen Beteiligten abhängig. Nur so sei es möglich, sich gegenseitig zu ergänzen und zu befruchten sowie Kämpfe beizulegen. Ein gemeinsamer Workshop mit den Lehrkräften hierzu wäre ein möglicher erster Schritt.

Die Gruppe widmet sich nun noch weiteren Praxisbeispielen, um hieraus relevante Fragestellungen zu erarbeiten. So berichtet eine Vertreterin des Jugendamtes von den Erfahrungen einer Zukunftswerkstatt, in der die Schülerinnen und Schüler sehr klar formulieren konnten, welche Beteiligungsformen und welche Angebote sie sich an der Schule wünschen. Genannt wurden z. B. ein Schülerforum, eine Schülerzeitung, Ausbau der SV-Arbeit oder auch die Einrichtung einer Disco. Nach dieser Bedürfnisbefragung musste allerdings festgestellt werden, dass die Lehrerinnen und Lehrer für eine Begleitung dieser Angebote nicht zur Verfügung stehen.

In der Gruppe stellen sich zu diesem Praxisbeispiel die Fragen:

- Ab welchem Zeitpunkt und in welchem Umfang müssen die Lehrer/-innen bei der Umsetzung von Partizipationsverfahren eingebunden werden?
- Welche Ressourcen und Rahmenbedingungen stehen für die Lehrkräfte zur Verfügung, um sich diesem Thema zu widmen?
- Wie viel Demokratie ist in der Schule gewollt?

Nach Beobachtungen der Expertenrunde sind ein Drittel der Lehrkräfte gegenüber neuen Konzepten und partizipativen Methoden aufgeschlossen, ein Drittel zeige sich gleichgültig und ein Drittel zeige starke Widerstände. Die Jugendarbeiter/-innen entwickeln die Idee, im Rahmen eines gemeinsamen Workshops in Erfahrung zu bringen, was auf Lehrerseite möglich ist und was nicht. Ein Teilnehmer bewertet es bereits als einen Erfolg, wenn nur einige Lehrkräfte für das Thema zu gewinnen sind und mitmachen.

Ein weiteres Praxis-Beispiel wird aus der politischen Jugendbildung eingebracht, indem sich Schülerinnen und Schüler an der Gestaltung des Unterrichts beteiligen. Sechs Jugendliche haben sich zu einer AG zusammengeschlossen und in Zusammenarbeit mit den Jugendarbeitern ein Planspiel „Globalisierung“ erarbeitet, was sie anschließend in der Schule ein- und durchgeführt haben – bislang über drei Unterrichtseinheiten. Inzwischen können die Lehrkräfte das Planspiel bei der „Schülerschule“ buchen. Eine weitere Besonderheit dieses Projektes ist die Bezahlung der Schüler/-innen für ihre Lehrtätigkeit.

Dieses Beispiel regt zu den Fragen an:

- Welche Instrumente sind für Beteiligungsvorhaben sinnvoll, wie können diese genutzt werden und wie werden diese angenommen?
- Müssen die Jugendarbeiter/-innen Partizipationsmodelle zuerst mit den Jugendlichen erfolgreich umsetzen, bevor sie Lehrkräfte für das Thema gewinnen können?

Um diese Fragen beantworten zu können, gilt es die Folgen für die schulische Seite in den Blick zu nehmen. Die Eröffnung von Partizipationsmöglichkeiten an Schule erfordert von den Lehrer/-innen die Bereitschaft sich auf einen größeren Arbeitsaufwand einzulassen. Vor allem aber ist davon auszugehen, dass durch die Initiierung von Demokratieprozessen die Jugendlichen für ihre Bedürfnisse eine deutliche Stimme erhalten und dadurch ihr Selbstbewusstsein und ihre Ausdrucksformen gestärkt werden. Aus Sicht der Jugendarbeiter/-innen wird der damit einhergehende Machtverlust der Lehrer/-innen häufig als Nachteil für ihre Rolle angesehen und nicht als Vorteil oder Chance wahrgenommen, gerade auch im Hinblick auf ein selbstbestimmtes Lernen. Es ist auch danach zu fragen, inwieweit die pädagogische Haltung der Jugendhilfe sich gegenüber den Jugendlichen „überflüssig zu machen“, auch von den Lehrerinnen und Lehrern eingenommen bzw. mitgetragen wird. In der Wahrnehmung der Jugendarbeiter/-innen wird die Erziehung zur Mündigkeit im Kontext von Schule häufig als Bedrohung des eigenen Status erlebt.

Weiter wird herausgestellt, dass Lehrkräfte selbst kaum Partizipation erleben, was deren Umsetzung im Schulalltag erschwere.

Mit dem Hinweis auf die Kernaussage der Veröffentlichung von *Christine Biermann (2007): Wie kommt das Neue in die Schule. Individuelle und organisationale Bedingungen nachhaltiger Schulentwicklung, Weinheim, München, Juventa*, möchte die Ko-Expertin anregen, für die eigene Arbeit aus wissenschaftlichen Erkenntnissen zu schöpfen, die besagen, dass auch einzelne Personen Neues in Systeme einbringen und dadurch festgefahrene Strukturen verändern können.

⇒ **Strukturveränderungen in der Institution Schule – Der Weg der kleinen Schritte**

Dem Anspruch der Jugendhilfe, auf „Strukturveränderungen“ in der Schule einwirken zu wollen, begegnet die Gruppe mit Skepsis. Nach ihrer Einschätzung trägt dieser Anspruch eher zu einer Verhärtung der Fronten bei, als zu einer Annäherung von Jugendarbeit und Schule. Konsens besteht jedoch darüber, dass Partizipation grundsätzlich eine Haltung beschreibt, die wachsen muss, also einen Entwicklungsprozess beinhaltet, der nicht verordnet werden kann.

Es wird danach gefragt:

- Sind Beteiligungsmaßnahmen notwendigerweise an einen Schulentwicklungsprozess gekoppelt oder gibt es auch andere Ansatzpunkte, Partizipationsmodelle in der Schule einzuführen?
- Kann es sinnvoller sein, mit kleinen Projekten zur Partizipation an die Schule heranzutreten und darüber in kleinen Schritten Veränderungen einzuleiten?
- Muss sich Partizipation grundsätzlich auf Freiwilligkeit gründen und steht somit zwangsläufig im Widerspruch zum schulischen „Pflichtauftrag“? Oder muss sich die Jugendhilfe in diesem Kontext vom Gedanken der Freiwilligkeit verabschieden?

Die Expertenrunde stimmt darin überein, dass der Ausgangspunkt der Jugendarbeit die an der Schule bereits vorhandenen Partizipationsstrukturen sein müssen. Je nach Ausgangslage, können jedoch vorhandene Strukturen weiterentwickelt oder neue Strukturen initiiert und aufgebaut werden. Dies ist u.a. davon abhängig wie stark die Kooperationsbeziehung in der Schule bereits etabliert ist.

Hinsichtlich der „Freiwilligkeit“ in den Angeboten sind die Jugendarbeiter/-innen der Meinung, dass freiwillige Angebote, den Jugendlichen ganz andere Entwicklungsprozesse bzw.

Entfaltungsmöglichkeiten bieten, als Angebote die durch die Schule verpflichtend eingeführt werden. Es gilt also den Charakter der Freiwilligkeit so umfassend wie möglich beizubehalten. Darüber hinaus müssten auch die Zeitstrukturen überdacht werden. Eine Schulstunde ist nicht ausreichend, um Angebote der Jugendarbeit/Jugendverbandsarbeit sinnvoll durchführen zu können.

⇒ **Die Vielfalt von Bildungsorten und Bildungsräumen nutzen**

Ein weiterer Diskussionsstrang beschäftigt sich mit der Frage, ob die Angebote der Jugendarbeit zwangsläufig in der Schule stattfinden müssen, oder auch in außerschulischen Institutionen durchgeführt werden können bzw. sollen.

Zum Thema „Öffnung von Schule“ stellt die Runde zunächst fest, dass diese sich häufig in der Praxis so darstellt, dass „Andere“ in die Schule kommen müssen und nicht die Schule in den Stadtteil hineingeht. Nach Einschätzung eines Teilnehmers besitzen viele Klassen keine „Reise- und Öffentlichkeitskultur“ und so sei es nachvollziehbar, dass viele Lehrkräfte ausschließlich ihren Unterricht in der Schule durchführen.

Es gibt aber auch andere Erfahrungen in der Runde. Einige Bildungsträger haben den Versuch unternommen, ihre Angebote, die sie im Rahmen von Ganztagschule zur Verfügung stellen, teilweise außerhalb der Schule durchzuführen. Die Erfahrungen hiermit werden durchgängig als positiv bewertet. Ein Vertreter der politischen Jugendbildung konnte dadurch feststellen, dass sich die Kinder und Jugendlichen in der Bildungsstätte anders verhalten, offener und freier, als in der Schule. Nach seinen Beobachtungen verlassen auch die Lehrkräfte für bestimmte Inhalte und Themen gerne die Schule und sind für außerschulische Lernorte offen. Ein weiterer Teilnehmer bestätigt diese Wahrnehmung. Er habe bei den Jugendlichen eine große Begeisterung festgestellt, wenn die Aktivitäten außerhalb der Schule stattfinden, was auch dazu geführt habe, dass sie stärker eigene Ideen in die Projektplanungen eingebracht haben.

Die Gruppe entwickelt die Idee, dort wo noch nicht außerschulische Orte aufgesucht, zunächst die Referendarinnen und Referendare für eine Zusammenarbeit zu gewinnen. Für beide Seiten kann dies bereichernd sein: Die zukünftige Lehrkraft kann frühzeitig die Arbeitsweise der Jugendarbeit kennen lernen und die Jugendarbeit kann mit ihr gemeinsam eine Grundlage dafür schaffen, auch *langfristig* und *kontinuierlich* in die Projektarbeit eingebunden zu werden. Einer der Experten hat in der Zusammenarbeit mit Referendaren bereits gute Erfahrungen gesammelt.

⇒ **Die Bedeutung der Heterogenität in der Zielgruppe für Beteiligungsprozesse**

Die Ko-Expertin regt an, sich bei den Überlegungen zur Partizipation an Schulen auch mit dem Thema „Heterogenität“ der Gruppen zu beschäftigen. An dieser Stelle sind konkrete Konzepte zu entwickeln, da sie eine gelingende Realisierung der Projekte wahrscheinlicher machen. Sie fordert dazu auf, immer wieder zu hinterfragen:

- Wer soll durch die Kooperationsprojekte erreicht werden?
- Wer wird letztlich erreicht?
- Was kann gemeinsam mit Schule entwickelt werden?

Aus Sicht der Jugendarbeiter/-innen sollen Jugendliche erreicht werden, die üblicherweise nicht durch außerschulische Bildungsangebote erreicht werden. Es ist allerdings auch zu

bedenken, dass diejenigen, die sich in ihrer Freizeit bisher selbst organisiert haben, durch die Ganztagschule in ihrer Möglichkeit zur Selbstorganisation eingeschränkt werden.

Abschließend stellen die Workshopteilnehmenden fest, dass auch die am Aktionsprogramm beteiligten Projekte den Partizipationsgedanken nicht ausreichend im Fokus haben. Als Ursache wird angenommen, dass viele Projekte an bereits bestehenden Konzepten angeknüpft haben und auch schon vor dem Aktionsprogramm angelaufen sind. Eventuell wurde zu dem damaligen Zeitpunkt eher das Ziel der „Kooperation“ und weniger das einer gelingenden „Partizipation“ angestrebt.

Zusammenfassung der Diskussionsergebnisse

Die Expertenrunde hält am Ende des Workshops folgende Schwerpunktthemen fest:

Will das System „Schule“ Partizipation zulassen?

- ⇒ Verbindlichkeit verabreden
- ⇒ Projektvorstellung im Kollegium. Mögliche Themen: Wessen Job ist das eigentlich? Schule hat einen Nutzen von Partizipation, auch im Alltag / Strukturveränderung ist bedrohlich / Macht abgeben als Chance
- ⇒ Heterogenität?
- ⇒ Wer nimmt teil?
- ⇒ Unterstützung: wen – wobei? Sinnvoll
- ⇒ Welche erreichen wir?
- ⇒ Mit unkonventionellen Instrumenten/Methoden

Bessere Kommunikationsstrukturen

- ⇒ „Konzept“ – Demokratietraining mit SV
- ⇒ Pädagogischer Tag mit Lehrenden, Thema: Partizipationshaltung
- ⇒ Unterschiedliches Verständnis von Pädagogik
- ⇒ Ist-Stand; Ressourcenorientierung
- ⇒ Welche Partizipationskultur ist vorhanden?
- ⇒ Formalisierte Zugänge zur SV
- ⇒ Pädagogischer Wagnischarakter
- ⇒ Wie will Jugendhilfe beteiligt werden?
- ⇒ Schüler/-innen machen Unterricht, bezahlt
- ⇒ Lehrer/-innen können Projekt buchen
- ⇒ Projekt weiterführen durch Referendare/-innen
- ⇒ Ghetto Schule verlassen, andere Orte finden
- ⇒ Neue Erfahrungen mit Lehrer/-innen an anderen Orten machen

Instrument Fragebogen?

- ⇒ Andere Zugänge, andere Methoden
- ⇒ Zukunftswerkstatt mit 7 Workshops
- ⇒ Anderer Anfang
- ⇒ Peereducation
- ⇒ Was muss/will Jugendhilfe bewahren an Werten?
- ⇒ Profil der Jugendarbeit halten
- ⇒ Umsetzung und Begleitung
- ⇒ Partizipation mit Schüler/-innen lernen
- ⇒ Gibt es noch Frei-Räume?
- ⇒ Zeitstruktur(en)
- ⇒ Im Jugendhilfeangebot sind andere Gruppenprozesse möglich

I.2. Workshop: Partizipation und Differenzierung

Expertinnen/Experten der Jugendbildungsarbeit

- Anke Findling, Evangelische Dekanatsstelle Homberg (Ohm)
- Stephan Freiling-Heiner, bsj e.V. Marburg
- Sabine Gebhardt, BDKJ Darmstadt
- Rosemarie Krajczyk, Jugendförderung Kassel
- Nadja Rolletschek, Jugendförderung Kassel
- Holger Schädel, Evangelische Dekanatsstelle Homberg (Ohm)
- Cordula Schlichte, bsj e.V. Marburg
- Stephan Sommerfeld, Jugendbildungsstätte Ludwigstein gGmbH Witzenhausen
- Cornelia Stephan, Jugendförderung Kassel
- Wolfgang Thau, Hochschule Darmstadt

Ko-Expertin

Professor Dr. Elke Schimpf, Evangelische Fachhochschule Darmstadt

s o w i e

Professor Dr. Achim Schröder, Hochschule Darmstadt

Horst-Dieter Zahn, Hessisches Sozialministerium

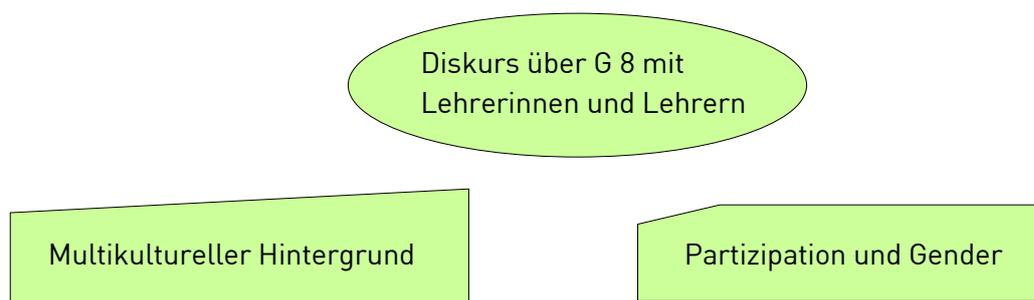
Moderation des Workshops

Cornelia Stephan

Protokoll

Melanie Nitschke, Hochschule Darmstadt

Themensammlung im Plenum



Zur Themenbearbeitung einigt sich die Gruppe darauf, den Bereich „Verkürzung der Gymnasialzeit (G 8)“ am Ende des Workshops unter dem Aspekt *Schicht bzw. Klasse* in die Diskussion einzubeziehen. Als Einstieg in die Diskussion wird das Thema „multikultureller Hintergrund“ gewählt.

Der Workshop wird auf Tonband aufgezeichnet.¹

¹ Originalzitate sind kursiv gekennzeichnet

Die Experten/innenrunde nähert sich dem Thema „Partizipation und Differenz“ über konkrete Praxisbeispiele. Da die Ko-Expertin jeweils im Anschluss der Erfahrungsberichte eine fokussierte Zusammenfassung der Diskussion vornimmt, wird auch in der Dokumentation des Workshops diese Vorgehensweise beibehalten.

Diskussionsverlauf und konkrete Fragestellungen

Zunächst klären die Teilnehmenden was sie unter einem „multikulturellen Hintergrund“ verstehen. Einer Jugendarbeiterin fallen hierzu verschiedene Begriffe ein, die für Jugendliche mit Migrationshintergrund verwendet werden. *Im Grunde findet man in der Schule alles, Flüchtlinge, Asylanten, Jugendliche mit Migrationshintergrund, deren Eltern schon in Deutschland geboren sind, die aber trotzdem – da könnte man noch diskutieren – einen Migrationshintergrund haben, weil die Eltern noch andere Werte vertreten.*

Als zentrale Frage wird in den Raum gestellt, wie Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zu erreichen sind und inwieweit schulische Bedingungen in den Blick genommen werden müssen, um verstehen zu können *mit was sie in der Schule zu kämpfen haben*. Es wird danach gefragt, ob diese Jugendlichen *auf eine andere Art und Weise angesprochen werden* müssen?

Eine Teilnehmerin schlägt vor in Erfahrung zu bringen, *ob das Thema „Migrationshintergrund“ überhaupt eine Fragestellung in den Projekten ist*. Auch sollte man die Angebote differenziert danach betrachten, ob sie im Rahmen von Unterricht, also im Klassenverband durchgeführt werden und somit verpflichtend sind, oder ob sie als freiwillige Angebote ausgewiesen sind. Nach ihrer Ansicht ist dementsprechend auch der Zugang zur Zielgruppe unterschiedlich zu gestalten. Sie bittet die Runde kurz zu schildern, wie der eigene Zugang zur Zielgruppe in den jeweiligen Projekten gewählt wurde. Dabei könne sich die Fragestellung auf den kulturellen Hintergrund beziehen, solle jedoch auch die Milieu-, die Schicht- oder die Genderperspektive mit einbeziehen. Sie richtet die Frage an die Gruppe: *Habt ihr diese Unterschiedlichkeit eigentlich im Blick?*

Die Ko-Expertin erweitert diese Frage: *Haben wir die Unterschiedlichkeit im Blick, ohne die Unterschiede zu zementieren?* Ihr Hinweis setzt an dem klischeehaften Umgang der Medien mit dem Geschlechter- und Migrationsthema an, der den Blick sehr stark an den Differenzen ausrichtet. Jedoch die Differenzierung selbst kann bereits Unterschiede von Gruppierungen festschreiben und stigmatisieren. So gilt es danach zu fragen: *Haben wir die Unterschiedlichkeiten im Blick und wie gehen wir damit um?* Oder anders: Welche Zuschreibungen werden durch uns in der Begegnung mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund vorgenommen und wo ordnen wir sie ein? Aus Sicht der Ko-Expertin bleibt der theoretische Diskurs in der Jugendhilfe und Jugendarbeit in der Differenzperspektive verhaftet. So kann es erkenntnisreich sein zu fragen, *welches Ziel verfolgen wir mit der Unterscheidung?* Letztendlich geht es aber darum das, was aktuell mit „managing diversity“ diskutiert wird, inhaltlich und praktisch auszufüllen.

⇒ 1. Praxisbeispiel

Die zuvor gestellten Fragen aufgreifend berichtet eine Vertreterin aus der kirchlichen Jugendverbandsarbeit ihre Erfahrungen zum Thema.

Ihr Träger bietet an unterschiedlichen Schulen und je nach Konzept, entweder unterrichts-ergänzende Angebote am Vormittag an, oder Angebote im Wahlpflichtfach. In den unterrichtsergänzenden Angeboten wird anstelle von Deutsch- oder Englischunterricht das Projektangebot im Klassenverband und im Zeitrahmen von zwei Schulstunden durchgeführt. Wohingegen die Schülerinnen und Schüler im Wahlpflichtbereich zwischen fünf Projekten wählen können, eines davon ist ein Angebot des Trägers.

Die Erfahrungen, auf die sich die Jugendarbeiterin anschließend bezieht, greifen auf ein Projekt mit dem Schwerpunkt „Lernen“ zurück, das an einer Förderschule im Klassenverband durchgeführt wird. In dieser Klasse haben 70-80% der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund und damit einhergehend ist auch ihre Religionszugehörigkeit sehr unterschiedlich, was auch bei der Planung von außerschulischen Angeboten zu berücksichtigen ist. *Also wir beschäftigen uns schon damit, gerade an dieser Schule. Wir haben es im Vorfeld aber nicht bewusst so ausgerichtet. Wir hatten eigentlich eher die Gender-Perspektive im Blick und wollten mit dem Projekt beide Geschlechter gleichermaßen ansprechen.* Die Einbeziehung des kulturellen Hintergrundes *kommt im Endeffekt durch die Zusammensetzung der Gruppen, die wir dann im Projekt vorfinden.*

Die Jugendarbeiterin weist hier auf eine Gegebenheit hin, die bei Projekten der außerschulischen Jugendarbeit im Klassenverband eine besondere Relevanz hat: Die Angebote richten sich nicht an eine Zielgruppe die sich freiwillig und auf der Basis eines gemeinsamen Interesses herausgebildet hat, sondern die Gruppe ist durch schulische Auswahlverfahren zustande gekommen. Und noch ein anderer Aspekt wird deutlich, der auch in der weiteren Diskussion immer wieder in Erscheinung tritt: Die Gender-Perspektive scheint inzwischen soweit im Blick zu sein, dass sie von Beginn an in der Konzeptplanung mitbedacht wird. Das Einlassen auf die ethnische Vielfalt in den Schulklassen wird jedoch häufig erst dadurch herausgefordert, wenn die Jugendarbeiter/-innen in der Alltagspraxis damit konfrontiert sind.

Diesen selbstverständlichen Blick auf die Gender-Perspektive begründet die Jugendarbeiterin auch mit ihrer Biografie: *Mit meinem Hintergrund als Pfadfinderin, da wird diese Unterscheidung eh nicht in diesem starken Maße gemacht. Jeder wird nach seinen Stärken einbezogen und das ist mir auch wichtig. Und wenn ich dann Mädchen in den Klassen habe, in denen ich ein erlebnispädagogisches Angebot durchführe, dann ist das super. Dann wird jeder nach seinen Kräften einbezogen und da mache ich keine Unterscheidung, ob es Mädchen oder Jungs sind.*

An dieser Stelle zeigt sich ein Teilnehmer darüber irritiert, dass in der Diskussion beide Themen gleichzeitig bearbeitet werden und möchte gerne von der Gruppe wissen, auf welchen *Unterschied* er sich nun in der weiteren Diskussion beziehen soll.

Die Ko-Expertin fokussiert auf einen selbstreflexiven Blick. Sie spitzt die Fragestellung nochmals zu und stellt den Bogen zur Eingangsfrage her: *Welche Unterschiede nehmen Sie wahr und wie gehen Sie damit um? Wie unterscheiden Sie und was ist wichtig zu unterscheiden? Wen erreichen wir, wen wollen wir erreichen, was stellen wir fest? An dieser Stelle wäre „Klasse“ oder „Schicht“ ein Querbegriff, der wichtig ist im Blick zu haben.*

⇒ 2. Praxisbeispiel

Ein Vertreter der kirchlichen Jugendarbeit berichtet von seinen Projekterfahrungen an einer Schule in einer ländlichen Region. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit

Migrationshintergrund ist an dieser Schule eher gering. *Es gibt ein paar wenige Russlanddeutsche und dann gibt es den Italiener, der sich freut, wenn Italien Weltmeister wird und mit dem Fähnchen schwenkt. Also das Thema wird fast ein bisschen individualisiert, was dazu führen kann, dass die Person als kultureller Experte große Beachtung findet. Es wird versucht sie im milieuhaften Bereich oder auch im Unterricht einzubinden. Das Multikulturelle kann aber auch ganz schnell zum Stigma werden. Es wirkt so, als würde ein Hebel umgelegt, wenn man es braucht - oder je nach dem, wie die Person sich verhält oder wie es einsortiert wird.*

Der Gender-Aspekt ist aus Sicht des Jugendarbeiters durch die Vielfalt ihrer Angebote berücksichtigt. Das Angebot des offenen Jugendraums, der einmal in der Woche in den Pausen geöffnet ist, wird jedoch stärker von den Jungen wahrgenommen. Im Schwerpunkt kommen Mädchen und Jungen aus den 5. bis 7. Klassen zum Kicker spielen, Musik hören und Zeitung lesen. In der *Tendenz sind es etwas mehr Jungs, 60 zu 40, vielleicht sogar 2/3 zu 1/3*. Nach seiner Einschätzung ist das Verhältnis von Mädchen und Jungen abhängig vom jeweiligen Angebot.

Der Jugendarbeiter weist hier auf einen Aspekt hin, in dem sich seine Erfahrungen von denen in Schulen mit einem großen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund unterscheiden. Bei geringer ethnischer Vielfalt richtet sich der Blick verstärkt auf den Einzelnen, Konflikte werden individualisiert, aber auch die Ressourcen des Einzelnen können stärker beachtet werden.

⇒ 3. Praxisbeispiel

Eine Vertreterin aus der kommunalen Jugendarbeit schildert wiederum ganz andere Erfahrungen. Da ihre Arbeit stadtteilorientiert ausgerichtet ist und hier 80-90% der Familien einen Migrationshintergrund haben, ist das Thema *schon total in die Arbeit übergegangen*. So werden selbstverständlich Rituale ausländischer Kinder in die Angebote mitaufgenommen. *Es ist zum Beispiel ganz klar, es wird immer Rindfleisch eingekauft. Und trotzdem ist dies natürlich immer wieder Thema, weil teilweise gerade die muslimischen Kinder sich doch anders verhalten, als es vielleicht angebracht wäre. Es wird dann immer wieder von ihnen selbst zum Thema gemacht*. Die pädagogische Herausforderung endet also nicht mit dem Aufgreifen von religiösen Ritualen. Vielmehr geht es darum, die von den Kindern thematisierte Ambivalenz zwischen dem Einhalten der Regeln der Herkunftsfamilie und der Versuchung sich diesen zu widersetzen, aufzugreifen und miteinander zu besprechen.

Da die Jugendarbeiterin sowohl in der Schule als auch in einem Jugendzentrum tätig ist, ist ihr ein geschlechtsspezifischer Ansatz in der Arbeit sehr vertraut. Einmal im Jahr findet der „Gendertag“ statt, an dem ihre Einrichtung sich beteiligt. Ebenso wie andere sieht sie einen Zusammenhang zwischen Angebot und Nachfrage. *Ich würde auch sagen, dass das von den Angeboten abhängt ... Ich arbeite ja auch als Schulsozialarbeiterin und da stelle ich fest, dass das, was männliche Jugendliche oft verbindet, der gemeinsame Hintergrund ist oder muslimisch zu sein*. Sie erlebt einen besonderen Zusammenhalt, wenn familiäre Gewalterfahrungen geteilt werden.

Die Jugendarbeiterin geht ebenfalls auf die Situation ein, dass in der klassenbezogenen Arbeit die Mädchen und Jungen einfach da sind. Wohingegen bei offenen Angeboten die Mädchen nur dann stärker vertreten sind, wenn sie jünger sind. *Bei den Kleineren sind die Mädchen, schon auch stark vertreten und bei den Älteren sind es dann überwiegend Jungs, die kommen, ja. Je*

länger ich drüber nachdenke, desto mehr Unterschiede gibt es eigentlich und desto schwammiger wird es dann auch wieder für mich.

Die Ko-Expertin hebt hier den Zusammenhang von Angebotsabhängigkeit und dem, was Jugendliche verbindet hervor. *Das kann eine Aktivität sein, es können aber auch Erfahrungen mit Konflikten in der Familie sein, die verbinden.*

Ein anderer Aspekt den es einzubeziehen gilt, ist die *Zwangskoedukation* von Schule. Insbesondere in der 5./6. Klasse, sind die Kinder in einem Alter, wo die Mädchen und Jungen nicht zusammen sein wollen, was auch in der Sitzordnung der Schulklassen zum Ausdruck kommt. Dennoch befinden sich die Kinder immer im Kontext der Gegengeschlechtlichkeit. So sollte danach gefragt werden, wo die Schülerinnen und Schüler zusätzlich Kleingruppen und einen gesicherten Rahmen brauchen?

Im Vergleich zur Schule geht die Jugendhilfe mit ihren geschlechtsbezogenen Konzepten viel weiter, so die Einschätzung der Ko-Expertin. Durch die Ansätze der Mädchenarbeit wurde viel experimentiert, auch die Jungenarbeit hat sich entwickelt. *Trotzdem müsste das Thema diskutiert werden. Die Schule hat auch ihre Geschlechterdebatte, hier ist viel geforscht worden, viel mehr als in der Mädchenforschung. Dennoch ist zu hinterfragen: Was passiert da eigentlich, worüber wird wirklich geredet? Welche Konsequenzen und konzeptionellen Überlegungen erfolgen daraus?*

⇒ 4. Praxisbeispiel

Ein Experte aus der politischen Jugendbildung bestätigt die Erfahrungen der Kolleginnen und Kollegen und berichtet von dem Projekt „Schüler-Schule“, das er als Bildungsträger an einer Haupt- und Realschule in einem Kasseler Stadtteil durchführt. Der Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund liegt bei 70-80% und dies verteilt auf alle Schulzweige. Der Umgang mit unterschiedlichen Ethnien wird als selbstverständlich im Schulalltag erlebt.

Im Projekt „Schüler-Schule“ gestalten die Schülerinnen und Schüler im Rahmen ihrer Ganztagschule eigene, modellhafte Angebote für die Studentafel aus den Schnittmengen von Geschichte, Politik und Wirtschaft und bieten diese anderen Schulklassen der Jahrgangsstufen 7-10 in Form von Unterricht an. Der Unterricht besteht aus der Durchführung eines 3-stündigen Planspiels zum Thema Globalisierung. Die Schülerschule bewirbt ihr Produkt im Lehrerkollegium und kann anschließend von Fachlehrern gebucht werden.

Das Projekt startete mit 6 Schülerinnen und Schülern einer 9. Klasse, die inzwischen die 10. Klasse besuchen. Zu Beginn wurden die Schüler/-innen danach gefragt, wer mitmachen möchte. Anschließend wurde mit ihnen gemeinsam die Unterrichtseinheit vorbereitet. In einer 2. Phase des Projektes ist geplant, mit den Beteiligten über das Planspiel in die eigenen Länder zu reisen und darüber zu erzählen, wie sie sich aus ihrem jeweiligen kulturellen Hinterrund Globalisierung vorstellen können.

Zunächst hatten sich viele Schüler/-innen gemeldet, schlussendlich haben sich sechs am Projekt beteiligt. In der Gruppe sind nun 5 Jungen und 1 Mädchen aus den Herkunftsländern Italien, Türkei, Eritrea, Serbien und Afghanistan. Eine Gruppe, die sich von selbst gefunden hat, ohne vorherige Auswahl. Für den Jugendbildner stellt sich somit auch nicht die Frage, wie können Jugendliche mit Migrationshintergrund angesprochen werden, denn im schulischen Kontext seien diese einfach da. So interessiert ihn als außerschulischen Bildner viel eher die Frage: *Was können die besonders gut? Was macht die aus? Was sind die Stärken von ihnen?*

Für ihn ist vor allem interessant zu sehen, wie die Gruppe über Globalisierung und das Zusammenwachsen der Welt spricht – und zugleich die Welt selbst widerspiegelt in der ethnischen Vielfalt der Gruppenzusammensetzung. Zudem erlebe er es als eine persönliche Herausforderung mit „Rassismus“, wie er sich in dieser Gruppe herstellt, umzugehen. Als Beispiel nennt er eine Situation, in der sich die Schüler/-innen in ihrer jeweiligen Heimatsprache begrüßen, jedoch eine Schülerin sich diesem Ritual nicht anschließen möchte, da sie von einem Mitschüler wegen ihrer kurdischen Sprache ausgelacht wurde. Das sich anschließende Gespräch in der Gruppe regelte zwar die Situation, dennoch sei er mit der Frage der eigenen Grenzen im Umgang mit ethnischer Vielfalt weiterhin beschäftigt. Die eigene „Sprachlosigkeit“, in der Arbeit mit Migrant*innen beschreibt er so: *Da merke ich so eine Blackbox, da sehe ich nicht richtig durch. Und ich kann das natürlich akustisch auch gar nicht wahrnehmen, ich spreche die Sprache nicht, wenn da etwas passiert, bin ich auf einen Boten angewiesen, der mir erklärt, was gerade passiert ist. Da sehe ich nur plötzlich ein beleidigtes Gesicht und denke mir, was hat die denn, ich habe ihr doch gar nichts getan. Das Ganze geschieht in einer enormen Geschwindigkeit, da bin ich dann wirklich ratlos.*

Als ein weiteres Beispiel schildert er die Reaktionen der Jugendlichen auf seine Nachfragen zum Taschengeld, zu Jobs und wie sie sich ihre Wünsche erfüllen. Er beschreibt hierzu eine Situation, in der er mit den Mädchen und Jungen Schülermützen in einem Kaufhaus einkaufen war und die Mädchen ihn plötzlich an die Hand nahmen und meinten: *Wir wissen ganz genau bescheid.* Überrascht darüber, wie gut sich die Jugendlichen in den Geschäften auskannten, fragte er nach, wie sie ihre Einkäufe denn finanzieren können. Es stellte sich heraus, dass der Besuch in den Geschäften weniger mit Einkäufen zu tun hat, sondern vielmehr der Kommunikation dient. Dort jobben Freunde oder Geschwister und *man hängt da einfach ein bisschen rum.*

Nach den eigenen Jobs gefragt, gaben die Mädchen „Babysitten“ an, die Jungen hatten in der Regel noch keinen Job. Auf diesem Hintergrund erhält das Projekt „Schüler-Schule“ nochmals eine gesonderte Bedeutung, da die Schüler/-innen für ihre „Lehrtätigkeit“ bezahlt werden. Für die Jungen ist das der erste Job, den sie in ihrem Leben ausführen.

Die Ko-Expertin fasst an dieser Stelle wieder die mit dem Fallbeispiel aufgegriffen Themen zusammen und fragt danach, ob sich im Arbeitsverhalten der Jugendlichen eine klassische Rollenteilung wiederfindet? Anregen möchte sie, diese zuvor geschilderte biografische Reflexion im Kontext der interkulturellen und geschlechtsspezifischen Jugendarbeit weiter aufzugreifen und mit biografischen Dimensionen zu arbeiten. Es stellt sich dabei auch die Frage, was wollen die Jugendlichen veröffentlichen? Welche äußeren und welche inneren Räume müssen ihnen dafür zu Verfügung gestellt werden? Was brauchen die Jugendlichen um ihre Stärken zu zeigen? Müssen auch Schutz- oder Rückzugsräume zur Verfügung gestellt werden? An welcher Stelle benötigen die Jugendlichen Öffentlichkeit und wie viel davon? Sie greift auch das Thema Rassismus auf und fragt: Wie gehen wir damit um? Wo intervenieren und wo übergehen wir das Thema?

⇒ 5. Praxisbeispiel

Ein Experte aus der sport- und bewegungsorientierten Jugendarbeit berichtet, dass sie in ihrem Schulprojekt *weder Gender noch den multikulturellen Hintergrund explizit* aufgegriffen haben. Nicht nur an der Schule, im ganzen Stadtteil seien sehr viele Jugendliche mit Migrationshintergrund anzutreffen. Nach seiner Erfahrung ist auch in der SV-Arbeit an der

Schule eine ausgewogene Mischung von Mädchen und Jungen vertreten und ein hoher Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund engagiert. Im Rahmen der Schulsprecherwahl sei nun das Thema Diskriminierung aufgekommen. Einige Schüler/-innen waren der Meinung, einzelne Lehrkräfte würden Mitschüler/-innen mit Migrationshintergrund benachteiligen. In diesem Kontext habe sich gezeigt, dass der Partizipationsgedanke auch den Blick auf eine Altersdifferenzierung richten muss, denn gerade in den Ganztagsangeboten würden die älteren Schülerinnen und Schüler nicht erreicht. Gleichzeitig stehen für die Funktion des Schulsprechers oder für die SV-Arbeit vorrangig Schüler/-innen der 10. Klassen, nur wenige aus dem 9. Jahrgang und Jüngere gar nicht zur Verfügung. Dies hat zur Folge, dass dann letztendlich nur die Älteren darüber bestimmen, was in den Schülergremien behandelt und in den Schulverwaltungsgremien geregelt wird. So scheint es notwendig nicht nur darauf zu achten, in welchem Verhältnis Mädchen und Jungen, einheimische und ausländische Jugendliche, sondern auch ältere und jüngere Schüler/-innen durch die Projekte in der Ganztagsbildung angesprochen werden.

Eine Kollegin des gleichen Trägers ergänzt ihre Erfahrungen aus einer anderen kooperierenden Schule in einem sozialen Brennpunkt. An diesem Standort wird besonderen Wert darauf gelegt, dass die Kinder auch von den eingemeindeten Stadtteilen die bewegungsorientierten Angebote wahrnehmen. Es wird versucht, die regulär am Vormittag stattfindenden Angebote der Schule mit dem Nachmittagsangebot zu verknüpfen und dies in Kooperation mit der Gemeinwesenarbeit. Gerade bewegungsorientierte Angebote sollten von geschlechtsgemischten Teams durchgeführt werden, was jedoch schwierig zu bewerkstelligen ist, z.B. auch in der Arbeit im Klassenverband.

Die Ko-Experten hält es für wichtig auch die *Klassengruppendynamik* und *Zwangsgruppe* der Schule bei Differenzierungsfragen im Blick zu haben. Es sei zu überlegen, wie im schulischen Rahmen auch geschlechtsspezifische Angebote einen Platz finden können.

Nach der Darstellung verschiedener Praxisbeispiele behandelte die Gruppe das Thema „Partizipation und Differenz“ fokussiert auf einzelne Fragestellungen, wobei sie auf die geschilderten Beispiele immer wieder zurückgreift oder auch neue Beispiele beschreibt.

Zunächst widmet sich die Runde der Thematik inwieweit es notwendig ist, vorhandene Klischees und Rollenzuschreibungen immer wieder neu zu hinterfragen und darauf aufmerksam zu machen. Es wird auch darüber nachgedacht, das Erproben eines Rollenwechsels im Rahmen der Angebote zu ermöglichen. Anschließend wird der Frage nachgegangen, ob erlebnispädagogische Ansätze eher die Interessen der Jungen bedienen. Ein Jugendarbeiter sieht dies nicht so, er schildert andere Erfahrungen aus einem freiwilligen Angebot an einer Schule, an dem 4 Mädchen und 5 Jungen teilnehmen. *Klar, man sieht das bei den Aufgaben, das sind andere Kompetenzen, andere Vorgehensweisen, wie so eine Aufgabe gelöst wird. Aber das schafft die Mädchengruppe genauso wie die Jungengruppe.*

Ein Kollege aus der Jugendverbandsarbeit bestätigt die Erfahrung, dass es Angebote gibt, in denen eine Geschlechterdifferenzierung keine Rolle spielt, dennoch möchte auch er Angebote in der Schule nur für Jungen oder nur für Mädchen bereitstellen. Die Grenzen liegen häufig in der personellen Situation. Er verdeutlicht dies an der Idee, rund um den Girlsday den Jugendraum für die Mädchen zur alleinigen Nutzung frei zu geben. Er könne sich in dieser Zeit eher den Jungen widmen, jedoch wären die Mädchen dann auf sich alleine gestellt und ein pädagogisches Arbeiten mit ihnen wäre unter diesen Umständen nicht möglich.

Eine andere Teilnehmerin betont, dass es nicht darum gehe, *den einen Zwang durch einen anderen zu ersetzen, also um das Ausschließen von Gruppen. Es geht vielmehr darum, so denke ich, wahrzunehmen, ob es Gruppen von Jugendlichen gibt, die ich gar nicht erreiche, die aber eigentlich Bedürfnisse hätten: Also, nehme ich das wahr, die leiseren Bedürfnisse und kann darauf reagieren?* Für sie sind Aktionen wie „Mädchentage“ gut, um sich an das Thema zu erinnern, letztendlich sieht sie darin aber nicht die Antwort auf die Thematik, da der geschlechtsbezogene Blick eher als eine Querschnittsaufgabe anzusehen ist. An dieser Stelle bezieht sich eine andere Jugendarbeiterin nochmals auf das ermöglichen von Rückzugs- und Schutzräume einerseits und von öffentlichen Räumen andererseits. Für letzteres können Mädchentage gut sein, *um eben auch einmal öffentlich zu demonstrieren, Mädchen haben mitunter andere Bedürfnisse als Jungen – oder unterschiedliche Gruppen von Mädchen, haben unterschiedliche Bedürfnisse.* Über spezifische Angebot kann dies ins öffentliche Bewusstsein dringen, genauso wie das Angebot einer Mädchengruppe einen Schutzraum für die Mädchen bieten kann. Sie erinnert sich daran, dass sie in der 7. Klasse im Hauptschulbereich viele Jungen mit Gewalterfahrungen antrifft und entwickelt daher die Idee dieser Zielgruppe eine Gesprächsgruppe anzubieten. Für sie ist über die Diskussion deutlich geworden, dass bei der Initiierung von Angeboten auch eine Differenzierung dahingehend nötig ist, ob diese eher auf öffentliche Räume ausgerichtet sind oder Rückzugsräume und Vertraulichkeit ermöglichen sollten.

Im Anschluss an diese Beiträge merkt der Projektleiter an, dass es nicht nur um die Frage geht, welches Angebot man macht, was man also anbietet, sondern auch darum, *was man nicht anbietet.* Es geht darum Ausblendungen wahrzunehmen, die einem möglicherweise passieren. Das betrifft sowohl die Altersfragen, das Genderthema und nicht zuletzt die sozialen Fragen; denn bei allen diesen Themen und Angeboten spielt eine Rolle, *welche bewussten und unbewussten Neigungen ich selbst in die Arbeit mit einbringe.* Das gilt es der Reflexion zugänglich zu machen, weil wir sonst leicht in die Tendenz geraten, zu glauben, wir könnten es allen recht machen und seien zu allen gleich. Aber *es gibt natürlich auch Kolleginnen und Kollegen, die eine innere Angst davor haben mit gewaltbereiten männlichen Jugendlichen zusammen zu arbeiten, oder es gibt mit Sicherheit auch positive und auch negative Neigungen mit Leuten aus bestimmten anderen kulturellen Bereichen zusammen zu arbeiten.* Wir sind eben nicht einfach die besseren Menschen. Und im Kontakt mit Lehrerinnen und Lehrern müssen wir in dieser Hinsicht zusätzlich bedenken, dass diese sich ihre Zielgruppe nicht aussuchen können, sie müssen mit den Kindern und Jugendlichen in der Klasse arbeiten, auch wenn *ihnen vielleicht türkische Jugendliche, türkische männliche Jugendliche total auf den Keks gehen.* Wenn wir unsere eigenen Grenzen, Barrieren und Aversionen akzeptieren, können wir das auch in die Haltungen gegenüber den Lehrkräften mit einbringen und entsprechende Gespräche ermöglichen.

Eine Mitarbeiterin aus einem Jugendverband hebt im Anschluss daran hervor, dass sie aufgrund ihrer Erfahrungen und ihres Typs sich nicht vorstellen kann, eine Mädchengruppe anzubieten. *Mein kreatives Angebot ist für alle offen und wenn ein Junge basteln will bei mir: bitte ... ich glaube, das ist ein Stück weit das, was ich bei den Pfadfindern auch so vermittelt bekommen habe, die Gruppen in der Küche in einem Sommercamp, die sind schon immer bei uns gemischt gewesen. Also da haben sowohl die Jungs gekocht als auch die Mädels und auch die männlichen Leiter hatten Küchendienst und die Frauen, ganz klar. Ich sträube mich so ein bisschen dagegen, bewusst zu sagen, ich mache das für dieses Geschlecht und ich mache das*

für dieses Geschlecht, sondern ich mache Angebote, mit denen ich mich identifiziere und versuche beide Geschlechter anzusprechen.

Daraufhin kommt ein Beispiel von einer Veranstaltung mit Russlanddeutschen auf dem Jugendhof Dörnberg aus dem Jahre 1998 zur Sprache. Der Mitarbeiter erzählt, dass er kurz nach der Anreise der jungen Russlanddeutschen noch einmal so durch die Zimmer ging und die Mädchen fragte, *was machst Du denn hier in den Jungszimmern. Und da bezogen die die Betten und dann habe ich mir das kurz angeguckt und gucke in die anderen Jungszimmer, da haben überall Mädchen die Betten bezogen. Und dann habe ich das noch mal mit denen beredet und dann haben die mir erklärt, die Jungs haben denen die Koffer runter getragen und die Mädchen haben denen die Betten bezogen.* Er erzählt weiter, dass es bei manchen anderen Gruppen extrem nervig war, bis sie ihre Betten bezogen hatten und man musste abends noch einmal durchgehen und darauf bestehen, dass sie nicht ohne Bettbezug schlafen sollen. Aber in diesem Fall war das innerhalb einer Viertelstunde alles erledigt *und da habe ich gesagt, was soll denn das, das ist doch super aufgeteilt, oder (Gelächter)?*

Das Beispiel kommt gut an, aber ein Diskutant möchte den Unterschied zwischen Flexibilität und Beliebigkeit hervorheben; dies Beispiel zeige, wie man flexibel reagieren könne und solle. Aber auf ihn wirke es wie eine Beliebigkeit, wenn je nach Neigung die eine Jugendarbeiterin eine Mädchengruppe anbiete und die andere nicht.

Dieser Gedanke löst eine andere Assoziation aus, zum einen an *die Unsicherheit über das eigene Ich, als Charakteristik für die Jugendphase*, wie es im Einleitungsvortrag zur Tagung deutlich wurde, zum anderen an die eigene Unsicherheit als Jugendarbeiter darüber, *wo ich hin will mit meinen Gedanken.* Dazu erzählt der Mitarbeiter von einer medialen Methode, die sie in Seminaren für 9. und 10. Klassen einsetzen. Sie bieten eine Talkshow an, deren Themen vorher ermittelt und vorbereitet werden. Im Jahr zuvor beispielsweise hatten sie zum Thema Gewalt einen Jugendlichen von einer Justizvollzugsanstalt dabei. *Und dieses Jahr kam das Thema Sexualität und Erotik heraus, alles über die schönste Nebensache der Welt und jetzt habe ich Vorgespräche mit den Talkgästen geführt.* Es werde ein Pfarrer eingeladen, eine Geschäftsführerin eines Dessousgeschäftes, *weil wir das Thema Erotik über so einen Umweg angehen wollen*; zudem Schüler/-innen und auch eine Kollegin von Pro Familia. Der Mitarbeiter hat solche Talkshows bereits zum vierten Mal durchgeführt, fühlt sich aber plötzlich zu neuen methodischen Überlegungen gezwungen. *Ich stelle mir seit Wochen die Frage, gehen wir mittendrin mit allen Jungen raus, reden zusammen eine Zeit und kommen dann wieder zusammen. Und es löst sich nicht auf, sage ich mal, es bleibt so eine Unwägbarkeit, was angemessen ist. Und das Beste war jetzt, dass die Frau von der Pro Familia gesagt hat, am Besten sei, wenn man das spontan entscheiden könnte, wenn wir die Option haben.* Diese Unsicherheit hat für ihn eine Verwandtschaft mit der Unsicherheit über das eigene Ich bei Jugendlichen und er schließt seine Erzählung damit, dass Unsicherheiten ja auch nicht schlecht seien, man müsse damit umgehen können; zugleich dürften sie sich nicht auf alles beziehen, *dann kann man nicht mehr sinnvoll arbeiten.* Aber an bestimmten Punkten sind Unsicherheiten offenbar sehr wichtig.

Der Erzählende erfährt Zustimmung in der Hinsicht, dass auch andere finden, es sei gut, sich situativ zu entscheiden, es offen zu halten und dann evt. einen Schnitt zu machen und mit den Jugendlichen in kleine Gruppen zu gehen. Das sei doch die Stärke der Jugendhilfe, betont eine Mitarbeiterin, *dass wir genau so etwas auch selbst aushalten und ausprobieren und in dem Fall eben die Differenzierung viel eher zulassen.* Wenn wir über Binnendifferenzierung reden, stellen wir zumeist große Forderungen an die Lehrkräfte, sollten aber bei uns selbst schauen,

wie es uns gelingt, diejenigen zu erreichen, die üblicherweise hinter herunter fallen. *Und das finde ich eigentlich als Stärke und Profil ganz wichtig.*

Nun gibt es noch einen begeisterten Kommentar zu der Talkshow-Erzählung: *Ich finde das, was Holger gerade gesagt hat, ist das Beste was jemals zu Sexualität gesagt worden ist in den letzten drei Jahren oder was ich so gehört habe. Denn im Prinzip hast Du alles erzählt. Deine Unsicherheit erzählt im Prinzip das, was Sexualität ist: Kommen wir zu dem Punkt, was machen wir da? Wir sind unsicher, gehen wir auseinander, kommen wir wieder zusammen, oder so? (Gelächter)*

Die Ko-Expertin reagiert abschließend auf zwei Themen. Das Gespräch über die Unsicherheiten im Umgang mit Sexualität empfand sie als sehr offen. Nach ihrer Meinung komme dies zum Teil auch daher, dass wir bei solchen Themen gerne Experten dazu heranziehen. Eine Integration von solchen Themen in Alltagsgespräche ist natürlich auch schwierig. Für die Schule ist das Thema in jedem Fall besonders prekär. Sie bezieht sich dabei auf den bisweilen praktizierten Versuch von Lehrerinnen und Lehrern, als Neutrum vor der Klasse zu stehen. Als zweites Thema greift sie die Diskussion über Differenzen auf und findet es in Ordnung, wenn sie im Sinne von Vielfalt neben einander gestellt werden; doch müsse man beachten, dass sie in der Realität hierarchisiert werden. Die Prozesse der Hierarchisierung zeigen, welche Gruppen herausfallen. Dort wo hierarchisiert wird, so auch beispielsweise zwischen Mädchen und Jungen, kann es wichtig werden Schutzräume oder Räume des Rückzugs zu haben. Daneben sind Öffentlichkeitsforen wichtig, doch muss man mit Öffentlichkeit vorsichtig umgehen. Gleichmacherei ist nach ihrer Auffassung ein gesellschaftlicher Trugschluss.

Ein Jugendbildungsreferent möchte noch einen Gedanken zum Thema „multikulturelle Schulen“ nachschieben. Er sieht wegen der rückläufigen Schülerzahlen einen wachsenden Bedarf der Schulen, gute Einstellungsmerkmale zu entwickeln. Er hat an einer Schule erlebt, dass die Herkunft der Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Nationen und die Qualitäten einer multikulturellen Schule vermehrt als Stärken begriffen werden. Man kennt sich aus im Umgang mit verschiedenen kulturellen Hintergründen, das kann sich zu erheblichen Kompetenzen entwickeln. Bei einem Schulfest hat der Erzähler an dieser Schule erlebt, wie ein türkischer Vater total stolz auf seinen Sohn war, als er in der West Side Story getanzt hat; *das widersprach total meinem Vorurteil*, kommentiert der Erzähler seine eigenen Gefühle. Allerdings haben auch an dieser Schule die Lehrerinnen und Lehrer noch viel zu wenig Entlastung – durch die Einbeziehung der Sozialarbeit bzw. über Supervision.

Zusammenfassung der Diskussionsergebnisse

Die Expertenrunde hält am Ende des Workshops folgende Schwerpunktthemen und Fragestellungen fest:

Multikultureller Hintergrund

Partizipation/ Gender

- Haben wir die Unterschiedlichkeiten im Blick?
- “Normalität”
- “Individualisierung”

Alter/ Generation

- Wer bestimmt?
- Professionelle, Anteil an Männern/Frauen
- Rollenverteilung/-wechsel?
- Honorarkräfte
- Reflexion

Welche bewussten oder unbewussten Neigungen bestimmen uns als Professionelle?**Hierarchisierung**

- Umgang damit?
- doing - gender; doing - ...

Was verbindet die Jugendlichen?

- Gewalt in der Familie
- Angebotsabhängigkeit
- Erlebnispädagogische Angebote = Partizipation?
- Gruppendynamik in der Klasse
- Unsicherheit ... was ist angemessen?
- Unsicherheit über das eigene Ich

Diskurs über G8 mit Lehrern**Braucht es Rückzugsräume und/oder Öffentlichkeitsräume/ Gesprächsräume?**

- Was können die Jugendlichen/ biographische Reflexion

Wen erreiche ich nicht – obwohl Bedürftigkeit erkennbar?**Diskriminierung von SV-Vertreter/-innen formuliert**

- Rassismus?

Gender: Zwangskoedukation in der Schule

- Top- down Gender Mainstream
- Mädchenaktionstag = Gendertag, das wird nicht diskutiert
- Das Fußballturnier gibt es noch
- Jungs hatten noch nie einen Job
- Mädchen machen Babysitting

Vorsicht mit Problemsicht: Was an Ressourcen/Interessen ist vorhanden?**Schulklima**

I.3. Workshop: Kooperationsvereinbarungen zwischen Jugendarbeit und Schule

Expertinnen/Experten

- Anne Gladigau, Jugendbildungswerk Marburg
- Franziska Naundorf, Jugendbildungswerk Marburg
- Dr. Holger Marks, Jugendförderung Marburg-Biedenkopf
- Georgius Konstandinidis, Internationales Familienzentrum e.V. Frankfurt/M.
- Gitta Hacia, Internationales Familienzentrum e.V. Frankfurt/M.
- Michael Götz, Haus am Maiberg Heppenheim
- Kerstin Kloskalla, Internationaler Bund Marburg
- Dagmar Müller, Jugendförderung Kassel
- Anja Brost, Jugendförderung Kassel
- Thomas Reuting, Jugendförderung Kassel

Ko-Experte/Expertin

Prof. Dr. Andreas Thimmel, Fachhochschule Köln

sowie

Ulrike Leonhardt, Hochschule Darmstadt

Gerhard Sechtling, Hessisches Sozialministerium Wiesbaden

Leitung des Workshops

Dagmar Müller

Themensammlung im Plenum

Partizipation von Jugendhilfe an Schulentwicklung

Wie können die
Schulen zu „Spielgeld“
kommen?

Wie bringe ich den Schul-
träger zur Verwaltung
der Landeszuschüsse und
zu der Empfehlung
„Mittel statt Stelle“

Erstellung einer
Kooperationsvereinbarung

Wie entkräfte ich das Finanzargument
der Schulen?

Ist ein agieren
auf „gleicher Augenhöhe“
überhaupt realistisch?

Ausgehend von zwei Fallbeispielen wird das Thema „Kooperationsvereinbarungen“ über einen konkreten Praxisbezug bearbeitet. Methodisch wird vereinbart, dass Rückfragen während der Falldarstellung erlaubt sind, um somit die ganze Gruppe an den Überlegungen zu beteiligen und verschiedene Perspektiven auf den Fall und das Thema zu ermöglichen. Der Ko-Experte übernimmt die Moderation des Workshops und visualisiert die Kernpunkte der Falldarstellung und Rückmeldungen dazu am Flipchart.

Der Workshop wird aufgezeichnet.

1. Falldarstellung:

Projektangebot der Kinder- und Jugendförderung der Stadt Kassel im Rahmen von Ganztagsangeboten an einer integrierten Gesamtschule

Ausgangssituation

Die Zusammenarbeit zwischen dem Jugendhilfeträger und der kooperierenden Schule besteht zu Projektbeginn bereits seit zwei Jahren. Bislang werden offene Spiel- und Freizeitangebote fast ausschließlich im Nachmittagsbereich, wenn der Unterricht beendet ist und die Lehrkräfte nicht mehr an der Schule sind, also additiv, durchgeführt. Lediglich die „Kennenlern-Tage“ und ein Steinzeit-Projekt finden am Vormittag über einen Zeitraum von einer Woche für die 5. Klassen statt. Hier haben die Kinder die Möglichkeit einen ganzen Tag bei dem Jugendhilfeträger auf dem Abenteuerspielplatz zu verbringen. Über Kennenlern- und Kooperationsspiele werden die Kinder darin unterstützt einen ersten Kontakt zueinander herzustellen. Darüber hinaus wird mit diesen Tagen auch das Ziel verfolgt, dass sich Jugendarbeiter/-innen und Lehrkräfte besser kennen lernen und die Lehrer/-innen mit der Arbeitsweise der Jugendarbeit vertraut werden.

In dem vorgestellten Projekt geht es um die Entwicklung einer nicht zu benotenden Unterrichtseinheit von zwei Schulstunden, die wöchentlich in einer ausgewählten 5. Klasse gemeinsam mit der Klassenlehrerin und der Jugendarbeiterin durchgeführt werden sollen. Für das Angebot stehen die Klassenlehrer-Stunden zur Verfügung.

Als Highlight ist für die Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer Klassenfahrt der Besuch eines Seilgartens geplant.

Inhaltliches Ziel der Unterrichtseinheit ist die Stärkung des Klassenverbandes und die Schulung sozialer Kompetenzen. Auch sollen die Schülerinnen und Schüler lernen mit Konflikten umzugehen.

Im Anschluss an die Unterrichtseinheit ist bis Ende des laufenden Schuljahres eine wöchentliche Reflexion von einer Stunde mit der Lehrerin vorgesehen.

Da sich die Schulleitung einen breiteren Nutzen von dem Projekt wünscht, sind 2-monatige Besprechungen mit interessierten Lehrkräften aus anderen Klassen geplant, um gelungene Erfahrungen und Methoden aus dem Projektangebot in das Kollegium zu transferieren.

Das Projekt startet mit einer Auftaktveranstaltung, die nun bereits einen Monat zurückliegt, an der alle Klassenlehrer/innen der neuen 5. Klassen und der Schulleiter teilnehmen. Hier stellt der Jugendhilfeträger seinen Konzeptentwurf, mit seinen möglichen Angeboten und Ressourcen, der Schule vor. Es wird den Lehrer/-innen auch mitgeteilt, dass durch die Mitarbeit im Projekt Mehrarbeit auf sie zukommen würde und ein bewusstes Einlassen notwendig ist. Von fünf anwesenden Lehrkräften sagen zwei Lehrerinnen ihre Beteiligung zu.

Insbesondere der Schulleiter bezeichnet das Projekt als sehr spannend und wünscht sich eine weitere Kooperation mit dem Träger.

Diskussion und konkrete Fragestellungen

Nachdem die Jugendarbeiterin, die das Projekt an der Schule durchführt, einen kurzen Abriss über das Vorhaben und den aktuellen Projektstand vermittelt hat, beschreibt sie, dass der Schulleiter gegenüber dem Angebot sehr wohlwollend eingestellt ist. Hier knüpft sich die Frage nach der Beteiligung der Lehrerinnen und Lehrer an. *Ja, das ist genau der Knackpunkt. Vieles läuft bei unseren Projekten über die Schulleitung. Der Schulleiter ist sehr, sehr engagiert und findet unsere Angebote auch ganz toll. Die Lehrer haben sich, zumindest bei dieser Auftaktveranstaltung, sehr zurück gehalten. Also da kam wenig von ihnen zurück. In der Regel entscheidet der Schulleiter, der dann auch delegiert, wer sich an den Projekten beteiligen soll.* Die unkomplizierte und häufig spontane Zustimmung des Schulleiters zu neuen Projektangeboten des Trägers führt die Jugendarbeiterin auf die bisherigen positiven Erfahrungen in der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfeträger zurück. In der konkreten Umsetzung sind jedoch Schwierigkeiten aufgetreten. Bei der Jugendarbeiterin ist der Eindruck entstanden, dass der Schulleiter an dieser Stelle gerne die Arbeit *abwälzt* und diese dem pädagogischen Leiter überlässt, der für die Stundenplanung zuständig ist.

Die Gruppe überlegt, ob dies damit zu tun haben kann, dass der Schulleiter zwar ein positives Signal für ein neues Kooperationsprojekt mit außerschulischen Partnern gegeben und dessen Durchführung auch befürwortet hat, aber für die operative Ebene nicht mehr zuständig ist. Das, was zunächst als ein „abwälzen“ auf den pädagogischen Leiter empfunden wird, kann als ein strukturelles Thema erkannt werden, das es frühzeitig in den Blick zu nehmen gilt.

Des Weiteren wird hinterfragt, was in diesem Projekt genau mit „Kooperation“ gemeint ist, was es konkret bedeutet, wenn den kooperierenden Lehrerinnen und Lehrern mitgeteilt wird, dass durch ein solches Angebot mehr Arbeit auf sie zukommt. Es wird davon ausgegangen, dass der Träger mit einem fast fertigen Konzept an die Schule herangetreten ist. Die Jugendarbeiterin stellt jedoch richtig, dass es zwar konkrete Ideen zur Umsetzung des Projektes gibt, aber die Methode, wie die Unterrichtseinheit durchgeführt werden soll, noch nicht festgelegt sei. Konzept ist, dies gemeinsam in einem Prozess zu entwickeln, an dem die Klassenlehrerin wie auch die Schüler/-innen beteiligt werden sollen. Zunächst will die Jugendarbeiterin mit in die Klasse gehen und sich einen ersten Eindruck über mögliche Themen verschaffen.

⇒ Die Herausforderung eines ungewohnten Settings

An dieser Stelle wird herausgearbeitet, dass die Lehrer/-innen mit zwei im schulischen Kontext eher ungewohnten Gegebenheiten konfrontiert sind: Von ihnen wird Teamarbeit erwartet und sie müssen sich darauf einlassen, dass noch nicht abschließend geklärt ist, in welcher Form, mit welcher Methode und mit welchem Inhalt die Unterrichtsstunde durchgeführt werden soll und wie die Zusammenarbeit mit der Jugendarbeiterin konkret aussehen kann.

Trotz dieses für die Lehrer/-innen ungewohnten Settings ist es gelungen, eine Lehrerin für das Projekt zu gewinnen und zunächst in einer Klasse mit dem Angebot zu starten. Dies scheint darauf hinzuweisen, dass die Einführung des Projektes in die Schule gelungen ist.

Welches Problem hat nun die Jugendarbeiterin, das bisher nur angedeutet wurde?

Zunächst beschreiben einige Gruppenmitglieder ihre Phantasien. So könnte ein Problem darin liegen, dass sich die Jugendarbeiterin durch die Schule instrumentalisiert fühlt, da gleich zu Projektbeginn von Seiten des Schulleiters der Wunsch geäußert wurde, das Projekt nicht nur in einer Klasse durchzuführen, sondern auch anderen Lehrkräften den Nutzen des Angebotes zukommen zu lassen. Das Interesse der Jugendarbeiterin liegt jedoch zunächst darin, auf der operativen Ebene abgesichert und in Ruhe mit der Lehrerin und einer Klasse modellhaft zusammenzuarbeiten und das Angebot zu erproben. Auch bringt die Gruppe zum Ausdruck, dass sich hier möglicherweise ein strukturelles Problem andeutet.

⇒ Ungeklärte Rahmenbedingungen als Spannungsfeld in der Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule

Die Jugendarbeiterin kann sich diesen „Phantasien“ der Gruppe teilweise anschließen. Zugespitzt formuliert sie ihr Problem so: *Also diese ganzen Vorarbeiten die jetzt gelaufen sind, die ich durchgeführt habe, da merke ich, das ist gut gelaufen und die Schule ist an einem guten Punkt. Ich merke jetzt allerdings, wo es schwierig wird, ist, in das Ganze eine Verbindlichkeit reinzukriegen. Ich glaube mit der Lehrerin ist das nicht das Problem, das ist klar. Aber die Lehrerin braucht einen gewissen Freiraum, wo ihr der Rücken freigehalten wird. Also, wo sie praktisch diese eine Stunde Zeit hat, sich mit mir zu zusammensetzen, mit mir zu reflektieren. Das muss auch im Stundenplan für sie bedacht sein. Dafür muss sie Zeiten kriegen. Und das sind Dinge, die über die Schulleitung abgeklärt werden müssen.* Ein Teilnehmer beschreibt dies als einen Binnenkonflikt der Schule, der Organisation, der Personen Lehrerin und Schulleitung und fragt: *Ist das Ihr Konflikt oder partizipieren Sie an diesem Konflikt?* Die Jugendarbeiterin geht davon aus, dass es spätestens dann zu ihrem Konflikt wird, wenn die Lehrerin aufgrund einer nicht erteilten Stundenfreistellung aus dem Projekt aussteigen wird.

Die Gruppe arbeitet nun heraus, dass die an der Auftaktveranstaltung vermittelten Informationen durch die Jugendarbeiterin möglicherweise nicht ausreichen, um den Rahmen für das Projekt zu sichern. *Es wurde angesprochen, es wurde verdeutlicht, was auf die Schule zukommt. Wir haben schon vorgestellt, was für einen Stundenumfang das Projekt beinhaltet und dass dies integriert werden muss – aber es wurde nicht geklärt.*

Die Überlegungen gehen dahin, diejenigen, die das operative Geschäft zu erledigen haben, möglichst auch nur mit dieser Rolle zu betrauen. Der Rahmen hingegen sollte durch die Leitungsebene beider Institutionen, Schule und Jugendhilfeträger, gesichert und ausgehandelt werden. Nicht zuletzt auch deshalb, da Fristen in Projekten einzuhalten sind und die ganze Energie der Praktiker/-innen in die Arbeit vor Ort fließen muss. *Ich glaube, solange nicht klar ist – was möglich ist und was nicht – und wir das nicht konkret vereinbart haben, wird die Umsetzung des Projektes schwierig.* Darüber hinaus wird deutlich, dass frühzeitige Absprachen notwendig sind, um Angebote, die in den Schulalltag integriert werden sollen, rechtzeitig in der Stundenplanung berücksichtigen zu können. Die Gruppe ist sich einig, dass im Vorfeld geklärte Rahmenbedingungen über Zeit, Geld und Personal helfen, die im Prozess auftretenden strukturellen Hemmnisse zu verringern. Es verbleibt mehr Zeit und Gelegenheit sich inhaltlichen wie pädagogischen Fragestellungen zu widmen.

Auch kann nicht davon ausgegangen werden, dass sich bei neu zu installierenden Projekten Verhandlungen über notwendige Rahmenbedingungen erübrigen, nur weil bereits eine

gewachsene und gut funktionierende Kooperationen zwischen dem Jugendhilfeträger und der Schule bestehen.

Die Diskussion fokussiert sich an dieser Stelle nochmals darauf, Klarheit zu gewinnen, wem welche Rolle in diesem Kontext zuzuschreiben ist und wie diese auch wahrgenommen werden sollte. Insbesondere da das Problem nicht als ein interpersonelles, sondern als ein Strukturkonflikt identifiziert wird, scheint es naheliegend, die Lösung des Konfliktes auf der Leitungsebene der beiden Institutionen anzusiedeln. Jedoch spätestens, wenn das Projekt zu scheitern droht, können sich auch die Jugendarbeiter/-innen dem Konflikt nicht entziehen. Ein Teilnehmer beschreibt dies so: *Naja, aber wenn das Projekt dadurch in Frage gestellt wird, ist es vielleicht auch ihr (der Jugendarbeiterin) Problem.* Ein anderer Gruppenteilnehmer insistiert: *Aber erst im zweiten Schritt. Es geht zuerst um den Konflikt, dass die auf der Leitungsebene etwas klären müssen* und sich auf eine gemeinsame Rahmenvereinbarung verständigen.

⇒ Die Entdeckung des Gewinns von außerschulischen Bildungsangeboten durch die Schule

Es schließt sich ein Redebeitrag von einer Teilnehmerin an, die verdeutlichen möchte, dass hier ein Konflikt entstanden ist, den sie häufig in der Zusammenarbeit zwischen Jugendarbeit und Schule wahrnimmt, nämlich, dass die Zusammenarbeit mit Schule erst dann gelingt, wenn Schule selbst die Relevanz und den Gewinn von Angeboten aus der Jugendbildungsarbeit erkannt hat. *Wir sind oft in der Situation, dass wir im Vorfeld einiges schon benennen können, was an möglichen Konflikten auf uns zukommt. Wir wissen, dass die Lehrerinnen und Lehrer zum Beispiel eine Stundenfreistellung erhalten müssten, damit das Projekt gelingen kann. Aber unser Wissen darum hilft uns in der Kooperation mit der Schule erst einmal gar nichts. Sondern wir müssen solange warten und darauf zuarbeiten, bis der Prozess es erlaubt, dass die Schule sagen kann: Uns ist das Projekt so wichtig, also müssen wir auch die Rahmenbedingungen zur Verfügung stellen und die Verantwortung dafür übernehmen. Wir können immer nur wieder darauf hinweisen, was wir für notwendig erachten.* Die Teilnehmerin möchte dazu ermuntern, das entstandene Strukturproblem als einen wichtigen Teil des Prozesses zu verstehen, als eine *Hürde, die es zu überwinden gilt. Eine Hürde, die immer wieder angesprochen werden muss, solange bis der Schulleiter versteht: Es geht nicht nur darum, ein Projekt zu wollen, sondern es geht darum, das Projekt in der Schule zu installieren und dazu muss ich eine Ressource zur Verfügung stellen und ich muss auch mein Kollegium dazu motivieren. Und wenn uns das im Prozess gelingt, und das gelingt uns nur über Dialog, also ohne jetzt zu verzweifeln und innerlich auszusteigen, haben wir viel erreicht.*

Ein Teilnehmer, der ebenfalls in der kommunalen Kinder- und Jugendförderung tätig ist, bestätigt diese Einschätzung und beschreibt die Dynamik, die sich bei der Projektarbeit an der Schule entwickeln kann. *Ich sehe das auch so. Also nach meiner Erfahrung ist ein entscheidender Punkt aber auch dabei, dass wir als Jugendarbeit Schule ganz klar sagen müssen, was wir an Ressourcen erwarten. Wir haben damit oft Schwierigkeiten. Wir sind ja selbst in unserer Arbeit so: Wir starten ein Projekt erst einmal, wir kriegen es dann schon irgendwie hin. Wir machen erst einmal. Und das ist ja auch oft erfolgreich. Dann fängt das Projekt an und die Ressourcen werden nicht mehr geregelt. Auch wenn man in der Schule schon drin ist, wenn man ein neues Teilprojekt startet, muss man sich an den Tisch setzen und sagen: So, das sind die Rahmenbedingungen, wir bringen das ein und von der Schule hätten wir gerne das. Und das ist schwer, sich hinzusetzen mit offenem Gesicht, dem Schulleiter gegenüber, oder wer immer verhandelt, dann zu sagen: Das sind unsere Erwartungen.*

⇒ **Wie Jugendarbeit an Schule herantritt**

Die Frage nach dem Habitus mit dem Jugendarbeit mit ihren Angeboten an die Schule herantritt, wird nun zum zentralen Diskussionspunkt. *Das haben wir jetzt auch zum erstenmal mit diesem Projekt hinbekommen, weil wir auch ein bisschen stolz ins Projekt rein gegangen sind und gesagt haben: Wir haben den Antrag geschrieben, wir bringen jetzt viel Geld mit. Deswegen waren wir an der Stelle ausnahmsweise mal selbstbewusst und hatten auch das Glück, dass wir eine neue Schulleitung plötzlich gegenüber hatten. Dann ist es gelungen zu sagen, wir möchten gerne, dass sich da jemand einbringt mit zwei Stunden und dann hat er gesagt: o.k. Von vorneherein.*

Das wachsende Selbstbewusstsein, das sich aktuell auch im Rahmen des Gruppengesprächs einstellt, erlaubt nun einer Teilnehmerin danach zu fragen *was passiert, wenn man sagt: O.k. so starte ich das Projekt einfach nicht, wenn das und das nicht geklärt ist, dann fangen wir nicht an. Oft denkt man: Oh, jetzt bin ich drin, so ungefähr, weil es ist ja so schwer in Schule hereinzukommen, jetzt habe ich einen Fuß drin und dann mache ich es jetzt irgendwie, um zu zeigen, wie wichtig das Projekt ist. Oder man hat ja immer das Gefühl, jetzt bringe ich mal neue Impulse mit rein und dann werden sie schon sehen, dass es sinnvoll ist und es entsteht das Gefühl, man hätte dann eine neue Möglichkeit zu verhandeln. Aber vielleicht wäre es auch einmal an der Zeit zu sagen, nein, wir machen es so nicht. - Das ist so ein bisschen so, als würde man sich unter Wert verkaufen.* An dieser Stelle wird ein Vergleich zu anderen Organisationen und Dienstleistern hergestellt: *Sie bieten etwas an und mit dem Angebot sind aber auch Bedingungen zu erfüllen. Sonst kann das Angebot nicht stattfinden.*

Es wird danach gefragt, ob ein selbstbewussteres Auftreten Irritationen, die bei der Frage, welche Personen welche Dinge zu einer Lösung bringen müssen, auflösen hilft. In dem nun das selbstbewusste Auftreten der Jugendarbeiter/-innen und die Notwendigkeit eines klaren Rahmens zueinander in Bezug gesetzt werden, scheint sich der Kreis in der Diskussion zu schließen. Der Ko-Experte spitzt dies so zu: *Sie gehen ja als Professionelle in die Schule und nicht als Privatperson und Sie sind als Jugendarbeiter/-innen durch Ihre Institution geschützt. Und da ist entscheidend, dass bestimmte Regelungen geklärt sind. Sie sind in der Rolle des Dienstleisters, im besten Sinne verstanden, und Sie müssen mit dem Bewusstsein auftreten: Ich habe ein Produkt. Ihr Produkt ist die Unterrichtsstunde, die Teamerfahrung, die Methodik. Das Produkt stellt inzwischen keiner mehr in Frage. Aber die Rahmenbedingungen, um gute Arbeit machen zu können, müssen von den Vorgesetzten geregelt und auch vom Schulleiter umgesetzt werden. Und dann geht es darum, den Prozess eine gute Weile zu beobachten. Wenn das nach einigen Wochen noch immer nicht gelingt wird man sagen müssen: Es geht nicht. Und dann muss von allen Seiten klar sein, es kann auch Situationen geben, in denen man etwas abbricht. Das ist auch wichtig für die operative Ebene, zu wissen, dass ein Projekt auch scheitern kann.*

An dieser Stelle wird die Bedeutung von Evaluationen hervorgehoben, die es ermöglichen, solche Probleme zu identifizieren und dann offen zu betrachten. *Sonst kann man die Probleme und Hindernisse in der Kooperation nicht analysieren. Das ist allerdings immer schwieriger darzustellen, weil man geneigt ist, Positionen positiv zu kehren.*

⇒ **Verführung und Reflexion**

Abschließend wird durch eine Teilnehmerin noch die Anregung gegeben, immer wieder selbstreflexiv die eigenen wie auch die institutionellen Grenzen zu erkennen und auch zu

benennen. *Ich glaube, dass es unsere Aufgabe sein wird, die Konflikte zu benennen, auf jeden Fall. Aber dass wir, bevor wir in die Konfliktlösung gehen, kurz innehalten und überlegen sollten: Muss ich dieses Problem lösen, oder muss die Schule dieses Problem lösen? Ich glaube, wenn wir dieser Verführung nicht nachgeben, die Konflikte, die auf der strukturellen Ebene angesiedelt sind, auch selbst lösen zu müssen, werden wir uns seltener von der Institution Schule vereinnahmt bzw. instrumentalisiert fühlen. Es geht also darum, reflektiert Grenzen zu setzen.*

2. Falldarstellung:

Projektangebot der Akademie für politische und soziale Bildung, Haus am Maiberg, im Rahmen von Ganztagsangeboten an einer Haupt- und Realschule

Angeregt durch die erste Fallreflexion möchte ein anderer Jugendarbeiter seine Projektarbeit vorstellen. Er beginnt seinen Beitrag mit Fragen, die an die bisherige Diskussion direkt anknüpfen: *Wie sind die Rahmenbedingungen? Was will ich? Und wie flexibel kann ich sein, im Umgang mit der Lösung, die mir die Schule anbietet?*

Ausgangssituation

Die kooperierende Schule liegt in der Nähe der Bildungsstätte, daher besteht zu Projektbeginn bereits eine Kooperationsbeziehung zwischen beiden Institutionen. Schon bei früheren gemeinsamen Aktivitäten, wie z. B. bei der Durchführung von SV-Seminaren, haben sich die Offenheit des Schulleiters gegenüber innovativen Ideen und sein hohes Engagement gezeigt. Ihm ist die Bildungsstätte auch als Veranstaltungsort vertraut.

Der Jugendarbeiter nimmt von sich aus Kontakt zum Schulleiter auf, um eine „Politikwerkstatt“ als Projekt an der Schule zu initiieren. Seine Idee ist, ein *freiwilliges Angebot klassenübergreifend* durchzuführen, unter der Beteiligung von Lehrerinnen und Lehrern. Der Schulleiter ist an diesem Angebot interessiert, räumt jedoch ein, dass schon häufig Projekte dieser Art an der Schule gescheitert sind. In mehreren Arbeitstreffen wird überlegt, wie dennoch ein solches Projekt erfolgreich im Schulalltag realisiert werden kann. Denn Lehrkräfte müssen gewonnen werden und es ist eine Einbindung des Projektes in die Stundenplanung erforderlich. Auch wird in den Vorüberlegungen eine inhaltliche Feinabstimmung von beiden Seiten vorgenommen.

Schlussendlich schlägt der Schulleiter vor, das Konzept in der Klasse durchzuführen, in der er selbst Politik und Wirtschaft unterrichtet. Es ist eine 9. Realschulklasse, die in der Schule als „problematisch“ wahrgenommen wird. Obwohl er glaubt, dass es nicht einfach sein wird das Angebot in dieser Klasse durchzuführen, ist er überzeugt davon, nur im Rahmen von Unterricht dieses Experiment sinnvoll erproben zu können.

Beide Partner vereinbaren das Unterrichtsangebot flexibel in Ort und Zeitumfang zu handhaben. So findet das Angebot abwechselnd in der Schule und in der nahe gelegenen Bildungsstätte statt. Die Unterrichtszeiten, die ursprünglich als zwei Schulstunden pro Woche angesetzt sind, können nun entweder als Doppelstunde am Vormittag oder als Blockveranstaltung auf den Nachmittag gelegt werden.

Das Angebot wird hauptsächlich von einem Teamer durchgeführt. Der Jugendarbeiter selbst ist nur partiell dabei. Jedoch werden offizielle Anlässe, wie zum Beispiel die Auftaktveranstaltung oder Absprachen mit dem Schulleiter, durch ihn wahrgenommen.

Im Rahmen einer Auftaktveranstaltung, die in der Bildungsstätte stattgefunden hat, haben die Schülerinnen und Schüler gemeinsam Themen entwickelt, die während des Schulhalbjahres bearbeitet werden sollen. An dieser Veranstaltung, die gut vier Stunden dauerte, nahmen 30 junge Menschen, davon ca. 75% mit Migrationshintergrund, teil. Eine Zielgruppe, die sonst eher schwer zu erreichen ist, da sie nicht das übliche Klientel der Bildungsstätte wiedergeben.

Anfangs hatte der Jugendarbeiter Vorbehalte, sich auf den Vorschlag des Schulleiters einzulassen, das Angebot in seinem Unterricht durchzuführen. Inzwischen, ist er aber davon überzeugt, dass die Regelung, die zum Rahmen des Angebotes getroffen wurde, auch für die Schülerinnen und Schüler einen Nutzen bringt. Seine Annahme wird durch die positive Rückmeldung der Jugendlichen am Ende der Auftaktveranstaltung bestärkt. Für den Jugendarbeiter selbst ist es reizvoll ein Modell zu erproben, das außerschulische Jugendbildungsarbeit in Form eines rhythmisierten Angebotes in den Unterricht integriert. Obwohl der Jugendarbeiter sich mit der gemeinsam gefundenen Lösung wohl fühlt, ist er unsicher, ob sein Einlassen auf die Vorgaben des Schulleiters richtig war.

Diskussionsverlauf und konkrete Fragestellungen

Der Einstieg in die Diskussion gelingt mit der Feststellung des Jugendarbeiters: *So hat er (der Schulleiter) das jetzt gelöst. Ich frage mich nun: Hätte ich das machen dürfen, sollen? Also ich bin mir da nicht sicher.* Eine Teilnehmerin reagiert spontan: *Ich verstehe gar nicht, warum du da Bauchschmerzen hast. Das ist doch eigentlich eine super Lösung, ihr seid euch auf einer Ebene begegnet. Also, ich meine das ist doch gerade das Schöne, dass du nicht in die Schule kommst und alles machst und die Lehrer sich dann zurücklehnen, oder der Schulleiter in deinem Fall, sondern dass ihr das Angebot gemeinsam plant und durchführt. Also, das find ich eigentlich gut.*

⇒ Anforderungen an Jugendarbeit im Spannungsfeld zwischen der eigenen pädagogischen Haltung, den schulischen Vorgaben sowie dem Legitimationsdruck gegenüber dem Kostenträger

Das erstaunte Nachfragen über die entstandene Verunsicherung fokussiert den Konflikt des Jugendarbeiters auf weitere Aspekte. Es zeigt sich, dass er durch das Eingehen auf die Vorgaben des Schulleiters von seinem Projektplan abgewichen ist und möglicherweise dadurch wiederum an den Vorgaben des Aktionsprogramms, also der Zuschussgeber, vorbei gehandelt hat. Und noch eine weitere Unsicherheit ist entstanden: *Ich bin in der außerschulischen politischen Bildung tätig. Unser Ansatz basiert auf der Freiwilligkeit. Mit diesem Anspruch auf Freiwilligkeit, keine Noten zu vergeben und möglichst Schulklassen-/Jahrgangsübergreifend zu arbeiten bin ich an die Schule herangetreten. Und davon bin ich jetzt weg, weil der Schulleiter sagt: Wir haben es ausprobiert, es ist nicht gegangen. Nach der 3. Sitzung kam keiner mehr. Und nun gibt es eine Differenz zu den ursprünglich geplanten Rahmenbedingungen. Aber, wie gesagt, ich habe mich darauf eingelassen, weil ich inhaltlich und von der Sache her überzeugt bin. Es ist das, was ich will. Aber ich muss gestehen, ich habe jetzt die Rahmenbedingungen, die Richtlinien aufgrund der ich das Projekt mache, nicht noch einmal gegen gecheckt.*

Zunächst wird die Verunsicherung des Jugendarbeiters so verstanden, dass unklar ist inwieweit er sich auf die Vorgaben des Schulleiters, also der Schule einlassen darf, ohne sein eigenes Profil zu verlieren, ohne die eigene Projektidee aufgeben zu müssen. Seine weiteren Ausführungen lenken den Blick auf einen anderen Aspekt, den es zu reflektieren gilt und mit dem ein Umgang gefunden werden muss: nämlich die Legitimationspflicht gegenüber den Geldgebern bzw. Auftraggebern von außerschulischen Bildungsangeboten am Lernort Schule.

Es wird nun das Spannungsfeld deutlich, in dem sich der Jugendarbeiter bewegt: Die eigene Überzeugung vom pädagogischen Gewinn des Projektangebotes; die Verunsicherung darüber, wann eine Vereinnahmung durch Schule gegeben ist, sowie die Legitimationspflicht gegenüber den Geldgebern bzw. Auftraggebern, die ihre Zuschüsse zweckgebunden und auf der Basis eines im Projektantrag beschriebenen Konzeptes bewilligen.

Die Gruppe bestärkt nun den Jugendarbeiter in seinem eingeschlagenen Weg. Wesentlich ist, dass Anpassungen an schulische Vorgaben, die im Projektverlauf immer wieder entstehen können, reflektiert und nachvollziehbar werden. *Entscheidend ist doch, dass Sie es begründen können, wenn Sie von Ihrem Konzept abweichen. Also, Sie haben sich ja auf einen Prozess eingelassen. Und das sollte sich auch in den Statusberichten wieder finden, um transparent zu machen, was im Aufeinanderzugehen der beiden Seiten passiert. Was Sie beschreiben ist: Sie hatten eine bestimmte Vorstellung von dem, was Sie der Schule anbieten möchten und wie Sie auch die Schülerinnen und Schüler erreichen können. Sie stellen im Austausch mit dem Schulleiter fest: Es geht so nicht. Also muss irgendwie Plan B her. Und darauf lassen Sie sich dann ein. Und genau das ist die Herausforderung.*

Ein Teilnehmer greift kritisch diese Anmerkung auf: *Nicht er hat es festgestellt, der Rektor hat festgestellt: Es geht nicht. Das ist eine andere Geschichte ... Der Rektor hat definiert, so wie der Plan vorgestellt worden ist, wird er nicht funktionieren. Peng. Und dann hat er gesagt aus meiner Kompetenz, als Rektor und als Erfahrenen, weiß ich, es kann nur so und so gehen. Und das hat er ihm als Alternativkonzept vorgelegt. Das heißt die Augenhöhe war da nicht gegeben, sondern er hat im Grunde genommen gesagt: So kann es gehen, wenn Sie wollen, können Sie es so machen. Und dann hattest du im Grunde genommen die Wahl: Entweder machst du es so, wie der Rektor sagt, oder du lässt es bleiben.* Der Jugendarbeiter ergänzt: *Also, die Inhalte darf ich quasi bestimmen, aber die Rahmenbedingungen setzt er.* Eine Gruppenteilnehmerin merkt an, dass dies Bedingungen sind, die wir in der Zusammenarbeit mit Schule auch akzeptieren müssen. Angebote der Jugendarbeit, die im Rahmen von ganztätig arbeitenden Schulen durchgeführt werden, sind als Schulveranstaltungen deklariert und unterliegen somit schulgesetzlichen Rahmenbestimmungen. Die Gruppe sichert sich nochmals mit der Frage ab: *Hattest du das Gefühl subjektiv vereinnahmt zu sein?* Der Jugendarbeiter verneint dies, *weil er (der Schulleiter) zulässt, dass ich mit meinen Methoden in der Klasse arbeiten darf.*

Wie zuvor, bei der ersten Falldarstellung, wird auch hier wieder die Frage nach dem Selbstbewusstsein aufgegriffen. *Wenn Sie aus solchen Erfahrungen selbstbewusst herausgehen und sagen: Ich habe mich aus dem und dem Grund entschieden diesen Weg, den Schule mir vorgegeben hat mitzugehen, dann fühlen Sie sich nicht vereinnahmt und nicht instrumentalisiert, sondern in diesem Augenblick sind Sie Teil dessen, was dort passiert.*

⇒ **Welche Spielräume hat Jugendarbeit sich im Kontext von Schule auf einen Prozess einzulassen?**

So gilt es also zu hinterfragen, wo Jugendarbeit sich schulischen Rahmenbedingungen anpassen muss und wo sie sich Spielräume erobern kann. *Die Frage ist: Wie viel Freiheit haben wir eigentlich, uns auf einen Prozess einzulassen, in der Kooperation mit der Schule? Gerade dann, wenn wir uns einerseits gegenüber dem Programm verpflichtet fühlen und uns andererseits schulischen Rahmenbedingungen anpassen müssen und als drittes eine Zielgruppe erreichen wollen, die sonst nur schwer zu erreichen ist. Das näher zu betrachten, wäre sehr spannend.*

Der Ko-Experte greift an dieser Stelle das eingangs erwähnte pädagogische Selbstverständnis des Jugendarbeiters auf. Er stellt diesen Aspekt in einen institutionellen Bezug und resümiert: *Es gibt für mich noch ein besonderes Thema in diesem Angebot, das sich bei ihm als Vertreter einer Jugendbildungsstätte stellt, anders als in der kommunalen Jugendarbeit: Er hat das Problem, dass er die großen hehren Ziele der Freiwilligkeit sehr viel stärker zu verfolgen hat, als andere Träger im Rahmen des Programms. Von daher finde ich fast, ist es nicht nur ein Konflikt der sich jetzt auf das bestimmte Angebot, sondern auch auf das Selbstverständnis des Trägers bezieht. Dieser Träger ist aber fähig sich flexibel auf den Prozess einzulassen. Ihr plant ein Angebot mit „Freiwilligkeit“ und „klassenübergreifend“ zum Thema politische Bildung. Das ist ja ein starkes inhaltliches und strukturelles Vorhaben. Nun aber bemerken du und dein Träger, wenn ihr bei dieser Thematik „nachgeben“ könnt, habt ihr Erfolg in anderer Hinsicht: Die politikfernen Jugendlichen werden jetzt so erreicht, die du sonst, wenn du nicht in der Schule drin wärst, nicht erreichen würdest. Und jetzt kriegen die auf einmal Spaß an politischer Bildung. Deswegen bist du nämlich zufrieden und deswegen ist deine flexible Haltung auch für dich und euch als Träger gerechtfertigt.*

⇒ **Wann wird aus Sicht der Jugendarbeit eine gleiche Augenhöhe hergestellt?**

Eine Teilnehmerin möchte sich an dieser Stelle nochmals zu dem Thema „gleiche Augenhöhe“ äußern. Sie meint, wenn der Schulleiter Vorgaben macht, wie das Projekt umzusetzen ist, *habe ich auch nicht das Gefühl, das ist eine Augenhöhe. Aber wenn man so wie du jetzt, es dann durchführt und auch einen positiven Effekt daraus zieht und der Prozess in dem Sinne verläuft, wie man sich das vorstellt, habe ich auch das Gefühl, ich bin auf einer Augenhöhe.* Auch die positiven Rückmeldungen der Schüler/-innen und der Lehrkräfte zum Projekt gilt es zu berücksichtigen, da diese dazu beitragen können, den Wert des Angebotes anzuerkennen, was für weitere Verhandlungen mit der Schule sehr hilfreich sein kann. *Ich könnte mir gut vorstellen, dass in einem nächsten Schritt das Ganze noch einmal anders verhandelt werden kann ... dass der Schulleiter vielleicht dann sagt, o.k. das war gut und hat positive Wirkung gezeigt. Es ist, so glaube ich, total wichtig mit kleinen Schritten vorwärts zu gehen. In diesem Zusammenhang habe ich auch manchmal das Gefühl, dass man oft zu hohe Erwartungen hat. Dass man denkt: Ich mache jetzt ein tolles Projekt und ich gehe in die Schule rein. Und alle müssen sagen: Super, so machen wir es. Und alle lassen alles stehen und liegen und ziehen mit. Also ich denke, man muss sich ja auch erst einmal annähern und wirklich diese Konzepte auch zusammen bringen. Ich glaube, das ist eben manchmal gar nicht so einfach, sich auf etwas Neues einzulassen – auf beiden Seiten.*

Die Notwendigkeit sich aufeinander einzulassen und aufeinander zuzugehen wird ebenso von anderen Gruppenteilnehmern betont. Dennoch gilt es auch hier die Grenzen wahrzunehmen, *denn wenn ich in die Schule mit dem Anspruch auf Strukturveränderung gehe, dann bin ich in*

der Situation, dass die Augenhöhe nicht mehr stimmt ... Wenn du sagst, höchste Priorität hat für mich nicht die Veränderung der Schulstrukturen, sondern höchste Priorität hat für mich die Arbeit mit den Kindern, dann bist du, würde ich sagen, immer auf der sicheren Seite. Eine andere Teilnehmerin möchte diesen Aspekt in der Jugendarbeit nicht ganz außen vor lassen. Sie sagt: Aber ich finde den Anspruch auf Strukturveränderung trotzdem wichtig. Man sollte ihn im Hinterkopf haben und nicht gleich in den Vordergrund stellen. Jugendarbeit sollte schon anstreben zukünftig an Schulentwicklungsprozesse partiell beteiligt zu werden. Ein Ergebnis könnte sein politische Bildung als Kooperationsprojekt von Bildungsstätte und Schule im Schulalltag als festen Bestandteil zu implementieren und im Schulprogramm zu verankern.

Als einen weiteren wichtigen Aspekt in der Zusammenarbeit mit Schule wird die Beziehungsebene bzw. die Offenheit für einen förderlichen Dialog angesprochen. *Wenn Schule ihre Macht, die sie definitiv auch hat, wahrnimmt, halte ich es für wichtig, sich davon nicht abschrecken zu lassen und nicht aus der Beziehung zu gehen ... Ich weiß, wie schwer das ist. Viele von uns haben eigene kränkende Erfahrungen mit Schule gemacht, persönlich oder durch die Schulkarriere ihrer Kinder. Diese Erfahrungen können in der Zusammenarbeit mit Schule immer wieder erinnert werden, daher ist es eine enorme Leistung Schule gegenüber offen zu bleiben. Das Entscheidende ist meines Erachtens, in Kommunikation und in Beziehung zu bleiben. Und ich glaube da müssen wir uns auch gegenseitig stärken, dass uns das auch gelingen kann.* Eine andere Teilnehmerin verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass persönliche Kontakte ein Türöffner in der Zusammenarbeit mit Schule sein können. Daher ist für sie die Qualität der Beziehung von besonderer Bedeutung. *Ich glaube, es ist noch wichtig, dass die Beziehungsebene stimmt. Du hast ja gesagt, dass du den Schulleiter durch die Arbeit hier an der Bildungsstätte kennst, also ihr habt schon einen persönlichen Bezug. Solche Projekte sind immer irgendwie ein Wagnis für beide Seiten und ich glaube, man initiiert sie nur wenn man jemanden überzeugen kann, mitzuziehen und hierzu muss man auch irgendwie einen Bezug zu einander haben. Wenn ich jetzt einfach in eine Schule gehe, dort keinen Lehrer kenne und die Schulleitung nicht kenne und sage, ich würde gerne das und das machen, da wird es garantiert kaum jemanden geben der sagt: Ja, klar, mach ich mit. Ich glaube, da muss man auch persönliche Kontakte knüpfen.*

Der Ko-Experte lenkt nun den Blick darauf, nochmals näher zu betrachten, warum die Verständigung über ein gemeinsames Vorhaben in dem vorgetragenen Fall gelungen ist. Er fasst dies so zusammen: Ausgangspunkt ist eine starke Institution (die inhaltlich, strukturell und finanziell gut aufgestellte Bildungsstätte), die dem Jugendarbeiter den Rücken stärken kann. Auch gibt es auf beiden Seiten, Schule wie Jugendarbeit, ein professionelles Verständnis über politische Bildung und ein gemeinsames Interesse daran bildungsferne Schichten an dieses Thema heranzuführen. *Wesentlich scheint mir hier, dass inhaltlich keine Abwertung stattgefunden hat, so in der Richtung: Das ist ja nur eine Abenteuergeschichte und keine richtige politische Bildung. Es gab eine gemeinsame Überlegung und ein gemeinsames inhaltliches Interesse. Gibt es das nicht, dann wird die Zusammenarbeit immer schwieriger. Deswegen müssten wir das noch einmal analysieren und auch die Verantwortung, die ein solches Gesamtprojekt hat, wenn sie die Jugendarbeiter und Jugendarbeiterinnen ins Feld schickt. Also, was passiert, wenn ich eine eher nicht so starke Organisation ins Feld Schule schicke – denn es kann ja auch schief gehen.*

Es zeigt sich, dass die persönliche Beziehung allein nicht ausreicht, um eine Kooperation zwischen Schule und Jugendarbeit zum Gelingen zu bringen. Sie spielt eine wichtige Rolle, entscheidend ist aber, so ein Teilnehmer, die Anerkennung der anderen Perspektive. Von den

Jugendarbeiter/-innen wird dies vorausgesetzt, von der Schule aus deren Verständnis meist nicht. Zentral ist, ob die Person des Schulleiters dem anderen System grundsätzlich mit Anerkennung gegenüber steht. Dieses Thema löst nun in der Gruppe eine rege Beteiligung aus. Vorbehalte und negative Erfahrungen werden ausgetauscht. *Also, manchmal kommt das so stark. Wir müssen! Wir müssen erst mal eigentlich gar nicht ... Keine Frage, das sind zwei Systeme, die unterschiedlich sind und da muss man Beweglichkeit zeigen, aber wir müssen uns, glaube ich, nicht verkaufen deswegen.* Eine Teilnehmerin bezweifelt, dass es einen Träger gibt, der die Zusammenarbeit mit der Schule ablehnen wird, nur weil die Praktiker/-innen auf zu viele Widerstände in der Schule stoßen. Sie stellt ihre Vermutung in engen Zusammenhang zu eigenen Erfahrungen aus früheren Projekten. Hier gab es große Schwierigkeiten und dennoch nicht die Möglichkeit zu sagen: *Nein, an dieser Schule machen wir das nicht. Sondern es wurde uns immer gesagt, das haben wir vor 10 Jahren vereinbart, dann macht ihr das, fertig ... Ich denke, der Hintergrund ist, dass sich ein Ausstieg irgendwann geschäftsschädigend für den Träger auswirken kann.*

Hier schließt sich die Frage nach dem Markt an, indem sich Jugendarbeit inzwischen bewegt. Die nachvollziehbare Reaktion nur dort Dienstleistung anzubieten, wo sie auch anerkannt wird und wo auf gleicher Augenhöhe miteinander gearbeitet wird, erhält eine andere Brisanz, wenn die Marktverhältnisse in den Blick genommen werden. *Wenn Sie bereits auf dem Markt sind, wird sich der Träger genau überlegen, ob er sein Angebot zurückzieht, weil er mit der Schule nicht klar kommt. Dann ist doch völlig klar, wenn die kommunale Jugendförderung nichts mehr macht, dann steht zum Beispiel die katholische Jugend bereit. So sind die Marktverhältnisse.* Eine Teilnehmerin spitzt das Problem so zu: *Das ist grundsätzlich das Problem von dieser großen Trägerlandschaft, die es mittlerweile gibt. Sobald man aus einem Projekt aussteigt und öffentlich bekannt gibt, wir können nicht miteinander, dann ist die Frage: Kriegen wir unseren Fuß überhaupt wieder irgendwo rein? Das geht ja dann auch auf der Ämterebene weiter.* Dennoch müssen wir *als Jugendarbeit auch mehr Mut mit einbringen, irgendwann auch einmal tatsächlich zu sagen: Das läuft hier nicht mehr gut.*

Um aus diesem Dilemma herauszukommen wird vorgeschlagen, die einmal getroffenen Vereinbarungen im Rahmen von Evaluation immer wieder zu überprüfen. Werden die Ziele noch verfolgt? Stimmen die Ziele noch mit den aktuellen Entwicklungen überein? Auch sollte das Thema „Wettbewerb und Konkurrenz“ wieder aufgegriffen werden, *weil dieses Thema auch uns Jugendarbeiter/-innen verändert, auch in der Hinsicht, wie wir auftreten.*

In der Abschlussrunde zeigt sich, dass die Zurückhaltung von zwei Teilnehmern genau in diesem Thema begründet lag. Von einer parallel stattfindenden Fachveranstaltung in ihrer Kommune hatten sie am Abend zuvor die Nachricht erhalten, dass sich die verstärkte Konkurrenz und der wachsende Wettbewerb auch auf ihre Projektarbeit negativ ausgewirkt haben. *Ich denke, wir müssen sehen, wie wir dann weitermachen können.*

Es wird auch festgestellt, dass es immer wieder die gleichen Themen sind, die Jugendarbeit in der Zusammenarbeit mit Schule beschäftigen und die sich auch in den verschiedenen Workshops dieser Fachtagung wiederholen, z.B.: nicht jede Schule, jeder Schulleiter ist gleich, oder: Ein Gelingen der Kooperation ist letztendlich personenabhängig und daher muss in jeder Situation neu überlegt werden, wie sich die Zusammenarbeit gestalten lässt. Auch findet sich die Meinung in allen Workshops wieder, dass sich Schule als Organisation verändern muss, genauso wie Jugendarbeit mehr Selbstbewusstsein in diesem Kooperationsfeld entwickeln muss.

Der Ko-Experte schließt mit dem Hinweis, dass es in der Jugendarbeit darum geht, um die immerwiederkehrenden Themen zu wissen und diese in ihr pädagogisches Handeln einzu-beziehen.

Zusammenfassung der Handlungsmöglichkeiten

Inzwischen können viele Träger der außerschulischen Jugendbildungsarbeit auf eine bereits gewachsene und langjährige Kooperation mit der Schule zurückgreifen. Zum Teil basiert die Zusammenarbeit auf Rahmenvereinbarungen, die zwischen dem Träger der außerschulischen Jugendarbeit und der Schule abgeschlossen wurden. Die Praxis zeigt jedoch, dass diese einmal getroffenen Vereinbarungen nicht unmittelbar auf jedes neu zu initiiierende Angebot bzw. Projekt selbstverständlich übertragen werden können.

Zur Herstellung von Verbindlichkeiten und zum besseren Gelingen der Kooperation zwischen Schule und Jugendarbeit gilt es daher folgendes zu berücksichtigen:

- Die Rahmenbedingungen sollten auf der Leitungsebene geklärt werden, um denjenigen, die auf der operativen Ebene tätig sind, den Rücken für die pädagogische Arbeit frei zuhalten.
- Die Zustimmung des Schulleiters zum Projektstart bedarf der Freistellung von personellen Ressourcen, die auf Schulleitungsebene kommuniziert werden müssen.
- Durch die Berücksichtigung von personellen Ressourcen in der Stundenplanung wird eine höhere Verbindlichkeit und größere Absicherung der Projektangebote erreicht.
- Auch wenn die Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule bereits über einen längeren Zeitraum gewachsen ist – oder gerade deshalb – erfordert *jeder* Projektstart erneut eine Klärung des Rahmens.
- Vereinnahmungstendenzen der Schule gegenüber der Jugendarbeit können durch reflektiertes Handeln und im Dialog aufgegriffen werden.
- Eine gleichberechtigte Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendarbeit kann u.a. dann gelingen, wenn die Jugendhilfe mit ihren Angeboten selbstbewusst an Schule herantritt.
- Die Entwicklung von Kooperationsbeziehungen bedarf eines Prozesses. „Sich Zeit lassen“ ist ein wesentlicher Gelingensfaktor dabei.
- In der Zusammenarbeit zwischen Jugendarbeit und Schule gilt es immer wieder auszuloten:
 - wie viel Freiwilligkeit bzw. Verpflichtung ein Angebot verträgt und wie dies in die schulischen Rahmenbedingungen eingepasst werden kann;
 - die Balance zwischen Anpassung an schulische Gegebenheiten und den Eigeninteressen des Jugendhilfeträgers/ der Jugendarbeit herzustellen.
- Kooperationen können auch scheitern – dürfen sie es auch?

I.4. Workshop: Aktivierung von Lehrerinnen und Lehrern

Expertinnen/Experten der Jugendbildungsarbeit

- Anja Brost, Jugendförderung Kassel
- Anne Gladigau, Jugendbildungswerk Marburg
- Michael Götz, Haus am Maiberg, Heppenheim
- Hans Helmut Hofmann, Jugendbildungswerk Wetzlar
- Kerstin Kloskalla, Internationaler Bund, Marburg
- Harry Köhler, Jugendbildungswerk Offenbach
- Rosemarie Krajczy, Jugendförderung Kassel
- Dagmar Müller, Jugendförderung Kassel
- Franziska Naundorf, Jugendbildungswerk Marburg
- Tine Rilling, FH Köln
- Nadja Rolletschek, Jugendförderung Kassel

Ko-Experte

Prof. Dr. Lothar Böhnisch, Universität Dresden

s o w i e

Ulrike Leonhardt, Hochschule Darmstadt

Leitung des Workshops

Rosemarie Krajczy

Protokoll

Anna-Rebecca Stürcken – Hochschule Darmstadt

Themensammlung im Plenum

Sind Schule und Lehrkräfte in Hessen überfordert
(Zentralabitur, G8) und deshalb abgeschreckt?

Neue Lernformen
(individuelle, informelle,
prozessorientierte)
in alten Strukturen?

Erwartungshaltung:
Jugendamt > Schule
Schule > Jugendamt

Überlagert der Schul-Alltag
das Projektziel?

Neue Wege durch Rhythmisierung
> Rahmenbedingungen
> außerschulische Lernorte

Diskussion und konkrete Fragestellungen

Als Einstieg berichtet die Leiterin des Workshops von ihrer Projektarbeit an einer additiven Gesamtschule, die sich in einem Stadtteil mit besonderem Entwicklungsbedarf befindet. Das Projekt sieht die Beteiligung von Lehrerinnen und Lehrern vor, bislang ist dies jedoch nicht ausreichend gelungen. Im Rahmen einer Zukunftswerkstatt wurden gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen verschiedene Projektideen gesammelt, für die ebenfalls die Lehrkräfte nur sehr schwer zu gewinnen sind – dies gilt sowohl für ein Engagement in der AG als auch für die Übernahme einer Patenschaft.

Ihre zentralen Fragen sind:

- Welchen Gewinn müssen Lehrerinnen und Lehrer in den angebotenen Projekten erkennen?
- Vor was haben die Lehrerinnen und Lehrer Angst, welche Gefahren sehen sie, in der Zusammenarbeit mit den Jugendarbeiter/-innen?

⇒ Die Herstellung von Win-Win-Situationen

Diesen Fragen können sich auch andere Teilnehmer/-innen im Workshop anschließen. Bei einigen ist der Eindruck entstanden, dass Schulleitung wie auch Lehrkräfte die Angebote der außerschulischen Jugendarbeit nur als zusätzliche Arbeit oder gar als Bedrohung ansehen.

In der Zusammenarbeit mit Schulen wird eine „Einkaufsmentalität“ festgestellt, die sich möglicherweise dadurch erklären lässt, dass nicht nur von den Kommunen, sondern auch durch Land und Bund umfangreiche Zuschüsse für dieses Handlungsfeld bereitgestellt werden. Die Schulen geben z. B. Bewerbungstrainings zu ihrer Entlastung an die Jugendarbeit ab.

Es wird die Frage gestellt:

- Wie kann Jugendarbeit dieser „Wir bedienen uns“- Haltung begegnen und was kann sie ihr entgegensetzen?

Eine Möglichkeit wird darin gesehen, mehr Einblicke in den Lehrerberuf zu gewinnen, um deren Verhalten besser nachvollziehen zu können. So sehen sich die Lehrkräfte beispielsweise seit einiger Zeit mit neuen Richtlinien und Anforderungen von Seiten der Kultusbehörde konfrontiert, was zum Teil zu einer Überforderung führt. Die Lehrerinnen und Lehrer sind häufig bereits an der Grenze ihrer Kapazitäten, wenn sie die angeordneten Aufgaben bewältigt haben. Dies führt dazu, dass sie Vorbehalte gegenüber zusätzlichen Zeitinvestitionen haben, die u. a. auch die Zusammenarbeit mit Projekten der Jugendbildungsarbeit und der Schulsozialarbeit betreffen.

Einige Workshopteilnehmer/-innen teilen die Einschätzung, dass die Bereitschaft der Lehrkräfte sehr gering ist, sich in den Nachmittagsangeboten an der Schule zu engagieren. Diese Zurückhaltung ändere sich jedoch, wenn es gelingt ihnen das Projekt inhaltlich plausibel zu machen und die Unterstützung, die sie dadurch erfahren können, zu verdeutlichen. In vielen Fällen seien die Lehrerinnen und Lehrer dann eher bereit, sich auf ein neues Projekt einzulassen.

⇒ **Vom additiven zum integrierten Angebot - eine Herausforderung gleichermaßen für Schule und außerschulische Jugendbildungsarbeit**

Als wesentliches Hemmnis, um Projekte in den Schulalltag zu integrieren, wird die aktuelle Schulstruktur erlebt. Von Seiten der Jugendarbeit wäre es wünschenswert, den 45-Minuten-Takt der Schule zumindest zeitweise aufzubrechen und darüber hinaus auch fächerübergreifend arbeiten zu können. Die Rhythmisierung innerhalb des Schultages ist vereinzelt bereits möglich, wie auch fächer- und altersübergreifende Angebote. Alle Ansätze in einem Gesamtkonzept miteinander zu verbinden, scheint jedoch kaum möglich und wird als eine große Herausforderung für die Schule wahrgenommen.

Die Workshopteilnehmer/-innen teilen die Auffassung, dass im Nachmittagsbereich die Schulen inzwischen gut für einmalige Projekte und Angebote der Jugendarbeit zu gewinnen sind, wie z.B. für soziale Trainings oder für eine Hausaufgabenhilfe. Besteht jedoch der Anspruch, die Zusammenarbeit zwischen Jugendarbeit und Schule nicht additiv, sondern in den Schulalltag integriert zu gestalten, lässt sich dies kaum realisieren. Als Beispiel wird von einem Projekt berichtet, für das die Kommune Mittel zur Verfügung gestellt hat, um in gleichberechtigter Kooperation zwischen Jugendbildungsarbeit und Schule ein Konzept zu realisieren, indem durch Rhythmisierung Zeit für soziales und individuelles Lernen ermöglicht werden soll. Als integriertes Konzept geplant, gestaltet sich das Angebot in der Umsetzung hingegen als ein additives Modell.

Es wird danach gefragt:

- Wie kann es in der Zusammenarbeit zwischen Jugendarbeit und Schule erreicht werden, Projekte über ein ganzes Schulhalbjahr, einmal pro Woche in einer Klasse anzubieten?
- Wie kann außerschulische Jugendarbeit in den Schulalltag kontinuierlich integriert und implementiert werden?

⇒ **Schule als lernende Organisation: Notwendige Veränderungen aus Sicht der außerschulischen Jugendbildungsarbeit**

Bei den Workshopteilnehmer/-innen besteht ein Konsens darüber, dass der in der Jugendarbeit geführte Diskurs zu einem *neuen Bildungsbegriff*, welcher formalen und informellen Bildungsprozessen eine gleichwertige Bedeutung beimisst, von den Lehrer/-innen noch nicht aufgegriffen wird bzw. dort, wo die Notwendigkeit für ein erweitertes Bildungsverständnis erkannt wird, Ängste spürbar sind. Denn ein neues Bildungsverständnis würde unweigerlich Veränderungen in der Unterrichtsgestaltung nach sich ziehen.

Eine These ist, dass die Lehrerinnen und Lehrer immer wieder auf strukturell angelegte Hindernisse verweisen, um nicht selbst etwas verändern zu müssen.

Es wird festgestellt, dass nicht die Projektinhalte das Problem sind, denn an dieser Stelle wird häufig ein Konsens mit Schule gefunden, sondern die fehlende Erfahrung in der Zusammenarbeit von integrierten Modellen machen u.a. die Schwierigkeiten aus. Ein Pilot-Projekt könnte zeigen, dass gute Zusammenarbeit und Rhythmisierung möglich sind.

Eine weitere Herausforderung an Schule ist die *Teamarbeit*. Was in der Jugendarbeit eine Selbstverständlichkeit ist, wird in Schule nur vereinzelt wahrgenommen. Es wird davon berichtet, dass sich die Lehrer/-innen einer Zusammenarbeit mit Projekten der

außerschulischen Jugendarbeit entziehen. Ein Ziel der Projektangebote hingegen ist die Teamarbeit zwischen Lehrkraft und Jugendarbeit/-in dauerhaft zu fördern.

Es wird danach gefragt:

- Wie erleben die Lehrer/-innen die Teamarbeit in den Projekten?

An dieser Stelle erfolgt der Hinweis, dass viele Probleme der Zusammenarbeit bereits in der *Ausbildung* der Lehrer/-innen begründet liegen. Im Studium werden überwiegend fachdidaktische Kompetenzen erworben, aber nicht gemeinsames Arbeiten gelernt. Darüber hinaus müssen Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler bewerten und sehen diese auch nur in der Schülerrolle. Projektarbeit kann für die Lehrkräfte zu einem Problem werden, da sie in diesem Zusammenhang die Kinder und Jugendlichen anders erleben und möglicherweise mehr von deren Persönlichkeit und biografischem Hintergrund kennen lernen. Dies kann dazu führen, dass es ihnen schwer fällt Leistungsbewertungen neutral vorzunehmen.

Es schließt sich die Frage an:

- In welchen Bereichen kann Neues gedacht und getan werden?

Als mögliches Handlungsfeld wird hier eine Verstärkung der Elternarbeit angesehen.

Auch wird in der Kontaktaufnahme zu Referendarinnen und Referendaren eine Möglichkeit gesehen, frühzeitig eine Zusammenarbeit zu initiieren. Lassen sich bereits in der Ausbildung positive Erfahrungen mit Kooperationen herstellen, kann dies dazu beitragen, auch im späteren Arbeitskontext die Ängste und Vorbehalte gegenüber Projekten und der Zusammenarbeit mit Trägern der Jugendhilfe zu verringern.

Eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Lehrkräften und Jugendarbeiter/-innen wird als wesentliche Gelingensbedingung für die Zusammenarbeit am Lernort Schule beschrieben. Dort, wo diese hergestellt werden kann, wird sie als sehr gewinnbringend erlebt. Dies bestätigen einige Teilnehmer/-innen des Workshops. Hierzu passt die Erkenntnis, dass eine funktionierende Kooperation immer auch personenabhängig ist.

⇒ **Die Einbindung von außerschulischen Lernorten als Chance von erweiterten Lernerfahrungen für die Jugendlichen**

Im Anschluss diskutiert die Gruppe die Einbeziehung von außerschulischen Lernorten in der Ganztagsbildung. Projekte der Jugendbildungsarbeit wie auch der Schulsozialarbeit bieten die Möglichkeit zu einem Lernortwechsel. Lernen im Stadtteil, Betriebsbesichtigungen und Projekte zur Berufsfindung sind dafür geeignet.

Gute Erfahrungen mit diesen Projekten lassen danach fragen:

- Inwieweit braucht Jugendbildungsarbeit die Schule als Standort für ihre Angebote?

Zur Untermauerung dieser Frage wird beispielhaft die Gründung einer Fahrradwerkstatt durch einen Schulsozialarbeiter genannt. Sie wurde auf einem Spielplatz eingerichtet, völlig unabhängig von der Schule. Das Projekt ist sehr gut angelaufen und wurde von vielen Jugendlichen wahrgenommen. Sehr schnell ist die Schule auf den Jugendarbeiter zugegangen, um mit ihm zu kooperieren.

⇒ Zeit lassen und Prozesse ermöglichen

Abschließend bewerten die Workshop-Teilnehmer/-innen die Auswirkungen auf die Jugendarbeit in der Zusammenarbeit mit Schule als positiv. Allein der Prozess, der durch PISA und die Einrichtung von ganztätig arbeitenden Schulen in Gang gekommen ist, wird als einen Fortschritt in der Bildungsdebatte angesehen. Es wird angeregt, gegenüber den Lehrkräften verstärkt auf die unterschiedlichen Schülerkompetenzen aufmerksam zu machen und die Lehrerinnen und Lehrer dazu zu ermutigen, sich nicht als „Alleinunterhalter“ anzusehen, sondern die Kinder und Jugendlichen gemeinsam in einem Prozess über die unterschiedlichen Lebensphasen hinweg zu begleiten.

Sich auf einen Prozess einzulassen und diesen im Blick zu behalten wird als ein ernstzunehmender Aspekt angesehen. Prozesse sind bedeutsam sowohl in der konkreten pädagogischen Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen als auch in der Zusammenarbeit von Schule und außerschulischer Jugendbildung. Möglicherweise entstehen hier vergleichbare Probleme wie sie aus der Wirtschaft bekannt sind, wenn zwei Konzerne eine Fusion eingehen. Es besteht die Sorge, vom größeren Partner „verschluckt“ zu werden. Diesen Eindruck von Schule vereinnahmt zu werden und nur als Feuerwehr zu dienen, gilt es aufzulösen. Das ist jedoch nur über einen gemeinsamen Entwicklungsprozess möglich. Denn: Veränderungen vollziehen sich immer in kleinen Schritten und brauchen langen Atem.

Zusammenfassung von Handlungsmöglichkeiten

In der Zusammenarbeit von Jugendbildungsarbeit und Schule gilt es

- ⇒ die eigenen Grenzen, wie auch die der Institution Schule zu kennen und zu respektieren
- ⇒ Gestaltungsspielräume innerhalb dieser Grenzen zu entdecken und zu nutzen
- ⇒ in die Lehrer/-innen-Ausbildung sozialpädagogische Praxis und Expertise einzubinden
- ⇒ die unterschiedlichen Haltungen beider Professionen transparent und im Austausch einander verständlich zu machen
- ⇒ in einem „Dialog ohne Kränkung“ die Lehrerinnen und Lehrer dort abzuholen, wo sie stehen
- ⇒ die Präsenz der Lehrerinnen und Lehrer im Ganztage auch am Nachmittag zu gewährleisten
- ⇒ die Präsenz der außerschulischen Jugendarbeiter/-innen und der Schulsozialarbeiter/-innen am Lernort Schule zu erweitern
- ⇒ auf positive Praxisbeispiele aufmerksam zu machen, „good-Practice“-Beispiele zu präsentieren, z.B. durch ein „Logbuch der guten Beispiele“
- ⇒ eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Lehrer/-innen und Jugendarbeiter/-innen herzustellen
- ⇒ auch den Schülerinnen und Schülern die Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Schule transparent zu machen
- ⇒ in kleinen Schritten die Zusammenarbeit aufzubauen und zu etablieren, sich auf einen gemeinsamen Entwicklungsprozess einzulassen
- ⇒ Teamstrukturen zwischen Lehrer/-innen und Jugendarbeiter/-innen aufzubauen.

-
- ⇒ außerschulische Lernorte in die Ganztagsbildung einzubeziehen
 - ⇒ Konzepte zur Rhythmisierung gemeinsam von Schule und Jugendarbeit zu entwickeln, um erweiterte Lernerfahrungen zu ermöglichen: Im Sinne der Verbindung von formellen und informellen Zeiten sowie im Sinne der Anpassung an individuelle Lebensrhythmen
 - ⇒ die Angst vor der Vereinnahmung von Schule zu überwinden
 - ⇒ das eigene Profil selbstbewusst an Schule heranzutragen
 - ⇒ die unterschiedlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gegenüber den Lehrkräften zu verdeutlichen
 - ⇒ eine Kultur der Zusammenarbeit aufzubauen, mit gegenseitiger Anerkennung und Wertschätzung.

I.5. Workshop: Verbandsidentität und Ehrenamt

Expertinnen/Experten der Jugendbildungsarbeit

- Holger Schäddel, Ev. Dekanat Homberg/Ohm
- Anke Findling, Ev. Dekanat Homberg/Ohm
- Sabine Deckert, Bund deutscher katholischer Jugend (BDKJ) Darmstadt
- Stefan Schulze-Algie, Sportjugend Frankfurt/Main
- Kirstin Otto, Hessischer Jugendring Wiesbaden
- Annette Bihusch, Hessische Waldjugend Schwarzenborn-Knüll

Ko-Experte

Prof. Dr. Andreas Thimmel, Fachhochschule Köln

s o w i e

Prof. Dr. Achim Schröder, Hochschule Darmstadt
Horst Dieter Zahn, Hessisches Sozialministerium Wiesbaden

Leitung des Workshops

Kirstin Otto

Protokoll

Benjamin Held, Hochschule Darmstadt

Themensammlung im Plenum

Ehrenamtliche für Schulprojekte finden!

Jugendverbandsidentität
im System Schule

Problem Zeitmanagement
Absprachen im Team und
mit Kooperationspartnern
effektiv treffen/machen

Ehrenamtliche und Schule?! ...

Wie gestalte ich Fortbildungsveranstaltungen
für die Kooperationspartner
gewinnbringend?

Fortbildungsgestaltung
gemeinsame? / überfachliche?

Diskussion und konkrete Fragestellungen

Die Workshopleiterin eröffnet das Gespräch, indem sie auf eigene Projekterfahrungen und Fragestellungen eingeht. Für sie ist erkennbar, dass in der Schnittstelle von Jugendarbeit und Schule das Hauptaugenmerk auf der Qualifizierung der Jugendlichen liegt. Die Praxis zeigt aber auch einen Qualifizierungsbedarf auf Seiten der Schule, wenn es um Ganztagsbildung geht.

Ihre zentralen Fragen sind:

- Wie kann ein funktionierendes Netzwerk mit allen Kooperationspartnern, aus Schule und Jugendverbandsarbeit, aufgebaut werden?
- Ist es möglich, sich auf ein gemeinsames Leitbild zu verständigen?
- Könnte ein Teambildungs-Prozess mit den beteiligten Akteuren vielleicht ein erster Schritt sein?
- Wie kann eine gemeinsame Fortbildung von Schule und Jugendverband gelingen?

Die Workshopleiterin regt an, Chancen und Risiken der Kooperation auf dem Hintergrund der Landespolitik zu diskutieren, die beabsichtigt bis zum Jahr 2015 alle hessischen Schulen als ganztägig arbeitende Schulen mit offenem Angebot einzurichten.

Der Ko-Experte schlägt vor, zunächst über die Jugendverbandsidentität als notwendige Rahmenbedingung ins Gespräch zu kommen und sich anschließend über Fortbildungsmöglichkeiten, insbesondere für Ehrenamtliche, auszutauschen. Eine Teilnehmerin wünscht sich, in den zuletzt genannten Punkt auch das Thema *Zeitmangel* aufzunehmen. Die Gruppe stimmt dieser Vorgehensweise zu.

⇒ Die Wahrung einer Jugendverbandsidentität im Kontext von schulischen Angeboten

In einem Brainstorming werden nun Erfahrungen und Haltungen gesammelt, die für das Thema *Jugendverbandsidentität* in der Zusammenarbeit mit Schule relevant sind.

Einen Vertreter aus der evangelischen Jugendarbeit beschäftigen in diesem Zusammenhang die Fragen:

- Welche Vorstellungen und pädagogischen Ziele muss ein Verband aufgeben, wenn er mit der Schule zusammenarbeitet, und welche sollten beibehalten werden?
- Wie können religiöse Werte und Haltungen des Trägers in eine konfessions- und wertneutrale Schule eingebracht werden?

Als Beispiel wählt er den Weihnachtsgottesdienst, der entweder als Pflichtelement im Schultag verankert, oder für die Schülerinnen und Schüler zur freiwilligen Teilnahme angeboten werden kann. Freiwillige Angebote erreichen jedoch nicht die ganze Schule. Diese Frage beschäftigt auch eine Kollegin aus der katholischen Jugendverbandsarbeit. Sie sieht ein Ungleichgewicht von freiwilligen und verpflichtenden Angeboten vor allem darin begründet, dass freiwillige Angebote am Nachmittag stattfinden müssen und sich daher auch nicht in den Schulkonzepten wieder finden. Ein anderes Spannungsfeld sieht sie in der Vereinbarkeit der katholischen Identität des Verbandes, mit den sehr differierenden Weltanschauungen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dennoch kann, so der Ko-Experte, gerade der interreligiöse Dialog eine Stärke der kirchlichen Jugendarbeit sein. Es bietet sich für

konfessionelle Jugendverbände die Chancen mit religiös orientierten Migrantenselbstorganisationen zusammenzuarbeiten (Interkulturelle Öffnung der Jugendverbände). So kann insgesamt der Wert von Kooperationen auch als Türöffner für die Verbandsarbeit in der Schule angesehen werden.

Die Diskussion spitzt sich zu, indem zwei Modelle gegenüber gestellt werden. Ein Teilnehmer meint, entweder könne ein Verband seine Arbeit in der Schule als zusätzliches Standbein verstehen, dann allerdings relativ wertneutral und in Folge nur mit geringer Verbandsidentität. Oder aber er stelle in der Schule freiwillige Angebote zur Verfügung, was aber keine Einbindung in die Ganztagschulentwicklung beinhalte. Aus seiner Sicht lasse sich die Freiwilligkeit und die eigene Weltanschauung nicht anders vereinbaren.

Von einem anderen Teilnehmer wird kritisch angemerkt, dass die Jugendarbeit das Postulat der Freiwilligkeit wie eine „Monstranz“ vor sich hertrage, dies sei aber eine Lebenslüge, denn die tatsächliche Freiwilligkeit läge nur bei 1%. Deswegen gehe Jugendarbeit dorthin, wo Jugendliche nicht weg können, also in die Schule, um sie überhaupt zu erreichen. Wie der Kriminologe C. Pfeiffer aufzeige, ließen sich gewalttätige Jugendliche nicht über freiwillige Angebote erreichen, sie bräuchten die Verpflichtung. Letztlich ließe sich aber auch trotz verpflichtendem Charakter, innerhalb der Angebote mit freiwilligen Elementen arbeiten. Grundsätzlich müsse die Jugendverbandsarbeit bei dem Thema „Freiwilligkeit“ eine gewisse Offenheit und Kompromissbereitschaft zeigen. Dieser Meinung widerspricht eine Vertreterin der Waldjugend. Sie hält die Ausführungen für zu allgemein. Die Freiwilligkeit biete ihr die Möglichkeit, einzelne Kinder zum Schutz der Gruppe bei unangemessenem Verhalten, zum Beispiel bei der Arbeit mit Äxten und Sägen im Wald, von der weiteren Teilnahme am Angebot auszuschließen.

Es wird der Begriff „Freiwilligkeit zweiter Ordnung“ in die Diskussion eingebracht, der meint, dass die Schüler/-innen zum Beispiel sich in eine Arbeitsgemeinschaft freiwillig einwählen und nach Anmeldung dauerhaft und verpflichtend teilnehmen müssen.

Diese Herangehensweise bewertet der Ko-Experte insofern als positiv, da das Angebot des Jugendverbandes als eine Dienstleistung an die Schule zu verstehen ist, innerhalb deren mit freiwilligen Methoden gearbeitet werden kann. Eine Teilnehmerin stellt allerdings in Frage, ob das Selbstverständnis der Verbände schon soweit reflektiert und weiterentwickelt ist, dass sie als Dienstleister an Schule herantreten. Aus ihrer Sicht ist die Angst vor einem Identitätsverlust zu stark. Sie kann sich jedoch vorstellen, dass ein Dachverband mit vielen Hauptamtlichen eher mit einer solchen Haltung mit Schule kooperieren kann.

Der Ko-Experte lenkt nun den Blick darauf, dass der Verband die Organisationsbedingungen stellen müsse, unter denen er in der Lage ist, mit der Schule zusammenzuarbeiten bzw. ihr eine Leistung anzubieten. Dazu gehören u.a. eine festgelegte und damit auch finanzierte Anzahl von Mitarbeiter/-innen, die Vereinbarung von Ausschlusskriterien bei unangemessenem Verhalten und die Klärung von Versicherungsfragen. Auf diese Weise könne die Verbandsidentität gewahrt bleiben. Eine Teilnehmerin unterstützt diese Aussage. Sie erlebt es als hilfreich, dass ihre Einrichtung im Kooperationsvertrag mit der Schule festgeschrieben hat, welche Räume von ihnen genutzt, welche Versicherungsleistungen durch die Schule erbracht und dass zwei Teamer/-innen finanziert werden.

Ergänzend hierzu hält eine Teilnehmerin es für sinnvoll, auch in Bezug auf die Vergabe von Kopfnoten Vereinbarungen zu treffen. Die Praxis zeige aber, so der Ko-Experte, dass die Schulpädagogik sehr viel Zeit benötige, um eine andere Pädagogik, im Sinne der

Jugendpädagogik und Jugendarbeitswissenschaft, zu verinnerlichen. Zudem gibt es dazu kaum wissenschaftliche Diskurse. An dieser Stelle werden zwar Verträge bzw. Vereinbarungen benötigt, es sei jedoch nicht davon auszugehen, dass sie vor allen Konflikten schützen. Für die Lehrkräfte könne ein pädagogischer Austausch mit außerschulischen Bildungsträgern vor allem deshalb ein Gewinn sein, da er ein anderes Verständnis der Schüler/-innen ermögliche – wenn sie denn mit einer qualitativ gut aufgestellten Jugendarbeit kooperieren.

Eine erste Ergebnissammlung stellt als wichtige Gelingensbedingung in der Zusammenarbeit von Jugendverbandsarbeit und Schule schriftliche Vereinbarungen in den Vordergrund, gerade auch im Hinblick auf das Thema „Freiwilligkeit“. Eine Beteiligung des Jugendverbandes am Wahlpflichtunterricht wird dann als umsetzbar eingeschätzt, wenn die Verbandsidentität gefestigt ist.

⇒ Ehrenamt und Schule

Grundsätzlich sehen die Workshopteilnehmer/-innen eine Chance in der Kooperation mit der Schule darin, neue Mitarbeiter/-innen zu rekrutieren. Als bereichernd wird erlebt, dass nun über das gymnasiale Stammklientel hinaus, Kinder und Jugendliche aus sozial schwachen und bildungsärmeren Milieus Verbandsarbeit kennen lernen. Man kann positiv zu Kenntnis nehmen: die Anerkennung des ehrenamtlichen Engagements von Jugendlichen in der Jugendarbeit sowohl in der Schule als auch im politischen Klima ist gestiegen.

Dennoch zeigen sich in der Zusammenarbeit mit Schule ganz spezifische Probleme. So weist z.B. eine Vertreterin der Waldjugendarbeit auf die schwache ehrenamtliche Basis bei kleinen Verbänden hin. Erschwerend komme hinzu, dass die Jugendlichen im Rahmen von schulischen Angeboten ein Honorar erhalten, was sie wenig motiviere, ehrenamtlich in ihrem Verband mitzuarbeiten. Zudem stellt sich die Frage, wie junge Erwachsene – bei einem verdichteten Schul- und Hochschulsystem – noch Zeit und Ressourcen für ehrenamtliches Engagement aufbringen sollen.

Ein weiteres Problem wird durch einen Vertreter der kirchlichen Verbandsarbeit aufgezeigt: die Angebote an den Schulen können aufgrund ihrer Komplexität nur durch Hauptamtliche durchgeführt werden. Lediglich hin und wieder biete sich der Einsatz eines Ehrenamtlichen an.

Dies führt zu der Frage:

- Ist der Einsatz von Hauptamtlichen in der Jugendverbandsarbeit an Schulen eine notwendige Rahmenbedingung?

Hier gehen die Meinungen auseinander. Unter dem Hinweis, dass die Schul- und die Verbandsstrukturen nicht deckungsgleich sind, wird die Möglichkeit einer solchen Praxis bezweifelt. Darüber hinaus bestehen auch innerhalb der Verbände sehr unterschiedliche Strukturen, die eine einheitliche Vorgehensweise erschweren bzw. unmöglich machen.

Für einen Teilnehmer ist die Hauptamtlichkeit der Schlüssel, um mit Schule kooperieren zu können. Untermauert wird dies von den beiden Vertreterinnen aus der Waldjugendarbeit und der katholischen Jugendarbeit. Sie haben beobachtet, dass auf Seiten der Ehrenamtlichen nur wenig Interesse an einer Zusammenarbeit mit der Schule besteht, unter anderem auch deshalb, da sie sich aus dem Einsatzbereich der Hauptamtlichen eher raushalten. Diese Haltung trage dazu bei, dass die Verbandsidentität zurück bleibe. Eine Teilnehmerin beschreibt, dass sie als Hauptamtliche die Möglichkeit wahrnehme, Elemente aus der

Gruppenarbeit in ihre Projekte einzubringen, in denen es vor allem um die Förderung von Gruppenbildungsprozessen und der Kooperationsfähigkeit der Jugendlichen gehe. Darüber hinaus nutze sie die Gelegenheit für eigene Veranstaltungen zu werben. Die Akzeptanz der Schule gegenüber Eigenwerbung des Verbandes führt sie darauf zurück, dass an der kooperierenden Lernhilfeschule viele Verbände aktiv sind. *So wird dort, wo Methoden und Inhalte der Jugendverbandsarbeit zum Einsatz kommen können, am geringsten ein Identitätsverlust erlebt.*

Ein Vertreter der Sportjugend lenkt den Blick auf Konfliktfelder in seinem Bereich. Es seien Probleme für die Übungsleiter entstanden, die nach seiner Beobachtung in der Heterogenität der Teilnehmer/-innen liegen. Außerdem werde mit dem Lernort Schule ausschließlich der Pflichtcharakter verbunden. Nicht zuletzt wird es auch als schwierig erachtet, die Erfahrungen von außerschulischen Jugendbildnern in der Schule einzubringen. Dieser schulische Gesamtkontext müsse beachtet werden. Er verweist auch darauf, dass bislang das Interesse von Ehrenamtlichen in der Begeisterung für Sport und in der Arbeit mit begeisterten Jugendlichen wurzele. In der Schule sei aus ihrer Sicht aber eher Sozialarbeit gegen Honorar gefordert, was weniger Interesse wecke.

Der Ko-Experte schlägt vor, die Jugendverbände stärker als Hüter und Verteidiger der selbstbestimmten Zeit von Jugendlichen zu betrachten. Durch die Ganztagschulentwicklung werde ein stärkerer staatlicher Zugriff auf diese Zeit sichtbar. Im internationalen Austausch, vor allem von französischer Seite gebe es Verwunderung darüber, dass in Deutschland nun die Fehler anderer Länder wiederholt würden. Denn tatsächlich – so die Informationen – wird in anderen Ländern auch viel Zeit am Nachmittag in der Schule verplempert und die Schüler/-innen sehen eher neidisch auf das deutsche Schulsystem, das den Jugendlichen zumindest partiell die Möglichkeit zur selbstbestimmten Freizeitgestaltung gebe. Ein Teilnehmer wirft ein, dass dieses Thema zu einer generellen bildungspolitischen Debatte führen würde. Außerdem halte er diese Aussage für etwas überdramatisiert, denn die neuen Medien bildeten für die Verbände eine viel größere Gefahr, da sie die Zeit der Jugendlichen viel stärker okkupieren.

⇒ **Gemeinsame Fortbildung von Jugendverbandsarbeiter/-innen und Lehrkräften als Voraussetzung für eine partnerschaftlichen Zusammenarbeit**

Die Workshopteilnehmenden widmen sich nun dem Thema „Fortbildung“. Der größere Einfluss von Schule auf die Nachmittagsgestaltung der Jugendlichen regt zu der Idee an, institutionsübergreifende Fortbildungen zu initiieren. Dabei geht es darum, die Perspektive der Jugendlichen, die der Jugendarbeit, wie auch die der Schule gleichermaßen zu berücksichtigen. Gewünscht ist, auf gleicher Augenhöhe an einem gemeinsamen Ziel zu arbeiten zum Nutzen der Kinder und Jugendlichen.

In der Gruppe entstehen folgende Fragen:

- Welche Formen des Austauschs über die Jugendlichen gibt es bereits zwischen den Jugendarbeiter/-innen und den Lehrkräften?
- Wie kann die Schule für sozial- und jugendpädagogische Sichtweisen sensibilisiert und geöffnet werden?
- Wie können gemeinsame Fortbildungsangebote organisiert werden?

Zunächst berichten die Jugendarbeiter/-innen darüber, dass die Schulleitungen an Fortbildungen sehr interessiert sind. Allerdings müsse überlegt werden, wie es gelingen kann, auch bei den Lehrerinnen und Lehrern hierfür ein Interesse zu wecken, denn der Bedarf an einem Austausch über konkrete Jugendliche werde immer wieder formuliert. Ein Anknüpfungspunkt für gemeinsame Fortbildungen könne sein, Themen zu finden, die sich am Bedarf der Schule orientierten und Jugendarbeit und Schule gleichermaßen betreffen, wie z. B. „Gewalt in den Medien“, „Rechtsradikalismus“, „Selbstverletzung (Ritzen)“, „Handys und andere Medien“. Der Ko-Experte regt an, die gemeinsamen Themen nicht nur in defizitären und problemorientierten Bereichen anzusiedeln. Es müsse auch gemeinsame Themen geben, die nicht das Horrorszenario gegenüber Jugendlichen fortschreiben, als jugendbezogene Themen wie Peergroup, Liebe, Sexualität, Jugendreisen, Freizeitgestaltung, Identitätsprozesse usw. Die Klientel für Jugendarbeit und der Schule sind alle Jugendlichen und nicht nur die „problematischen“. Für diese themenspezifischen Fortbildungen, so ein Vorschlag, könnte zum Beispiel der „Pädagogische Tag“ an den Schulen genutzt und für die Jugendarbeiter/-innen geöffnet werden.

In dem Wunsch der Jugendarbeiter/-innen; das „System Schule“ besser kennen lernen wollen, wird ein weiterer Schwerpunkt an Qualifizierungsmöglichkeiten gesehen. Aus Sicht des Ko-Experten gehen die Jugendarbeiter/-innen in der Regel in die Schule ohne Vorbereitung auf das andere System, dessen Eigenlogik und institutionsbezogene Eigenheiten. Umgekehrt ist es auch notwendig, die Lehrkräfte über Strukturen und Inhalte der Jugendarbeit aufzuklären. Er schlägt vor, die Finanzierung einer solchen Weiterqualifizierung als Forderung zu verankern. Im besten Falle wird dies bereits in das Lehrer- wie auch Sozialpädagogik-Studium integriert. Dabei wäre es sinnvoll, hier nicht nur etwas *übereinander* zu erfahren, sondern auch *miteinander* zu lernen: die Sozialpädagogik- mit den Lehramtsstudierenden. So könnten z. B. Mitarbeiter/-innen der Sportjugendverbandsarbeit ein Praktikum in der Sportlehrerausbildung absolvieren. Auch bestehe bereits an vielen Fachhochschulen die Möglichkeit, während des Sozialpädagogik-Studiums in Form von Praktika oder kleinen Projekten Einblicke in die Schulstrukturen zu erhalten. Hier nehmen die Expert(inn)en jedoch eine größere Offenheit der Sozialpädagoginnen und -pädagogen gegenüber den Lehrkräften wahr, als umgekehrt. Nach Einschätzung der Workshopteilnehmenden stehe dies im Zusammenhang mit der geringen Kenntnis über die Grundlagen der Sozialen Arbeit.

Es schließt sich die Frage an:

- Wie qualifizieren sich die Jugendverbandsarbeiter/-innen für die Arbeit in der Schule?

Einige Jugendverbände bieten bereits fachspezifische Fortbildungen, z.B. im Bereich der Erlebnispädagogik oder der Beratung, an. Andere Träger führen kontinuierlich im Halbjahresrhythmus und schulübergreifend Fortbildungen und Austausch für die Honorarkräfte durch. Hierbei orientieren sie sich an deren spezifischen Themen, die im Kontext ihrer Arbeit an den Schulen entstehen.

Positive Erwähnung findet auch die Qualität der JuLeiCa-Ausbildung, eine Fortbildung die Verbände, Jugendringe und Träger der außerschulischen Jugendbildung anbieten und die Jugendleiter/-innen praktisch und theoretisch für ihre Aufgaben qualifiziert. In diesem Zusammenhang berichtet eine Vertreterin der katholischen Jugendverbandsarbeit über die gängige Praxis, in die Kooperationsvereinbarung mit der Schule aufzunehmen, dass die ehrenamtlich tätigen Jugendlichen nach dem Standard der JuLeiCa-Ausbildung qualifiziert sind, bevor sie in der Schule eingesetzt werden.

In der Sportjugendverbandsarbeit kann auf eine lange Tradition der Zusammenarbeit mit verschiedenen Institutionen zurück geblickt werden, u. a. auch auf gemeinsame Projekte im Kindertagesstättenbereich. In diesem Zusammenhang habe es auch immer Fortbildungen gegeben. Das Lernen voneinander, z. B. die pädagogischen Aspekte für die Übungsleiter/-innen und die motorischen Aspekte für die Erzieher/-innen haben insgesamt zu sehr positiven Erfahrungen im Kooperationshandeln geführt. Neuen Themen stehe man immer offen gegenüber. Für das Gelingen von gemeinsamen Fortbildungen sei die Mischung aus Fachlichem und Überfachlichem entscheidend. Zurzeit gebe es Planungen, diese Praxis auch auf die Schule zu übertragen.

Am Ende des Workshops beschäftigt sich die Gruppe noch mit den strukturellen Gegebenheiten in der Zusammenarbeit von Jugendverbandsarbeit und Schule. Es wird anerkennend zur Kenntnis genommen, dass die staatlichen Schulämter eine höhere Verantwortung für die Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer und auch für die Erzieher/-innen an den Schulen übernommen haben. Mit der alleinigen Entscheidungskompetenz über die Ausgestaltung der Fortbildungsangebote sei jedoch die Tendenz feststellbar, die Weiterqualifizierung überwiegend aus den eigenen Reihen zu bestreiten. Ein Teilnehmer erhebt daher die Forderung, die Kultusbürokratie, als Anbieter mit den meisten Ressourcen, solle verpflichtende und offene Fortbildungen in ganz Hessen gemeinsam für Schule und Jugendarbeit als flächendeckendes Programm zur Verfügung stellen. In diesem Zusammenhang wird auch auf die Pläne des Ministerpräsidenten hingewiesen, das „Freiwillige Soziale Jahr“ (FSJ) auch an Ganztagschulen anzubieten. Die Zuständigkeit werde dann auf das Kultusministerium übertragen. So könne die Trägerschaft zukünftig auch von den Jugendverbänden übernommen werden, was als ein weiterer Türöffner für die Zusammenarbeit mit Schule angesehen wird.

Die Entwicklung zur Ganztagschule mit je spezifischer Ausprägung ziehe zwangsläufig eine notwendige Veränderung der Kultusbehörde nach sich, die mit ihrer ausschließlichen Zuständigkeit für nur eine Institution, nämlich der Schule, bislang sehr autonom und systemimmanent handeln konnte. Gefordert ist eine Öffnung hin zu anderen Bildungseinrichtungen. Auf der lokalen Ebene seien die Entwicklungen schon weiter. Eine Teilnehmerin bestätigt, dass das Interesse an einer Zusammenarbeit vor Ort immer sehr hoch gewesen sei. Die Gründe für manches Scheitern hätten in der Regel in den finanziellen, organisatorischen oder praktischen Problemen gelegen. Dies gilt es stärker in den Blick zu nehmen.

Zusammenfassung von Handlungsmöglichkeiten

Die spezifische Situation der Jugendverbandsarbeit mit ihrem Nebeneinander von haupt-, neben- und ehrenamtlich Tätigen sowie ihrer inhaltlich-pädagogischen Ausrichtung führt in der Zusammenarbeit mit Schule zu Herausforderungen und Fragestellungen, die sich teilweise von anderen Feldern der Jugendarbeit unterscheiden.

Nach Meinung der Expertinnen und Experten gilt es:

Im Hinblick auf die Wahrung der *Jugendverbandsidentität*

- ⇒ die Freiwilligkeit der Angebote je nach Setting auszurichten
- ⇒ das eigene Profil des Verbandes zu erhalten, jedoch dort wo es nötig ist, eine Kompromissbereitschaft gegenüber der Schule zu signalisieren

- ⇒ den schulischen Kontext im Blick zu haben, da dieser die Atmosphäre in den Angeboten prägt
- ⇒ der Heterogenität der Talente und Interessen der Verbands-Mitarbeiter/-innen gerecht zu werden
- ⇒ den veränderten Anforderungen an die Jugendverbandsarbeit aufgrund schulischer Strukturen und die veränderte Motivation der Ehren- und Nebenamtlichen zu erkennen und zu begegnen
- ⇒ die Zielgruppe des Verbandes zu erweitern

Im Hinblick auf eine *Weiterqualifizierung* gilt es

- ⇒ Gelegenheiten zu schaffen in denen Jugendarbeiter/-innen und Lehrkräfte miteinander und übereinander lernen können
- ⇒ fachspezifische und überfachliche Fortbildungen gleichermaßen für Jugendarbeiter/-innen und Lehrkräfte zu entwickeln und zur Verfügung zu stellen
- ⇒ die Jugendarbeiter/-innen in die Lehrerausbildung einzubinden
- ⇒ Inhalte und Kompetenzen der Sozialpädagogik in das Lehramtsstudium einzubinden
- ⇒ den „Pädagogischen Tag“ an der Schule zeitweise auch für die außerschulischen Bildungsträger zu öffnen und miteinander zu gestalten
- ⇒ spezifische und verbindliche Angebote für Schulen von staatlichen Schulämtern und dem Amt für Lehrerfortbildung zu entwickeln und zur Verfügung zu stellen
- ⇒ ausreichende Finanzierungsmöglichkeiten zur Wahrnehmung von Fortbildungsangeboten bereitstellen
- ⇒ die Fortbildungsangebote an den jeweiligen Motiven/ der Motivation der Teilnehmenden ausrichten

I.6. Workshop: Regionale Bildungsplanung

Expertinnen/Experten

- Harry Koehler, Jugendbildungswerk Offenbach
- Hans Helmut Hofmann, Jugendbildungswerk Wetzlar
- Frank Grasmeyer, Jugendbildungswerk Baunatal
- Kristin Otto, Hessischer Jugendring Wiesbaden
- Stefan Schulz-Algie, Hessische Sportjugend Frankfurt
- Benedikt Widmaier, Haus am Maiberg Heppenheim
- Annette Bihusch, Hessische Waldjugend Schwarzenborn-Knüll

Ko-Experte

Prof. Dr. Lothar Böhnisch

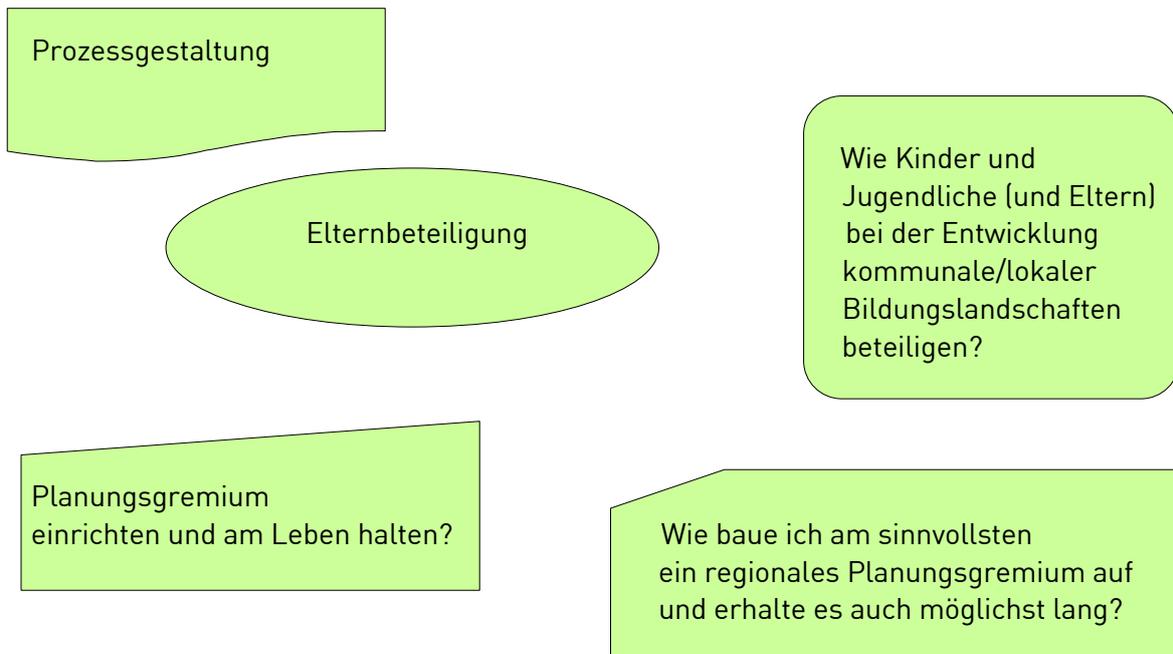
Leitung des Workshops

Harry Köhler

Protokoll

Benjamin Held, Hochschule Darmstadt

Themensammlung im Plenum



Diskussion und konkrete Fragestellungen

Anhand von Erfahrungen aus unterschiedlichen Regionen erarbeitet die Gruppe Möglichkeiten und Grenzen zur Initiierung von regionalen bzw. lokalen Bildungslandschaften. Die Diskussionsergebnisse und Fragestellungen werden am Ende des Workshops auf Moderationskarten festgehalten.

⇒ Erfahrungen aus der Region Offenbach

Offenbach am Main ist eine Großstadt im Zentrum der Rhein-Main-Region. Hier wurde versucht über eine regionale Bildungsplanung bislang isolierte Zuständigkeiten miteinander zu vernetzen. Diese Bestrebungen seien, so der Workshopleiter, deshalb umgesetzt, da sie aus den Abteilungen der Kommune heraus entstanden sind, die sich gefragt haben, wie sich intern die Abteilungen mit ihren Angeboten abstimmen könnten. Anschließend habe man über Projekte und die Teilnahme an Modellprogrammen, Partner von außen zur Unterstützung des Modellvorhabens gewinnen können. In diesem Zusammenhang sei es zentral gewesen, als ersten Schritt die unmittelbar erreichbaren Partner auf der Verwaltungsebene zusammenzubringen. In Offenbach sind das die Volkshochschule, die gemeinnützige Beschäftigungsgesellschaft mbH, die Agentur für Arbeit, die IHK, das Jugendamt, das Schulverwaltungsamt, die Wirtschaftsförderung und die Ausbildungsförderung.

Das Ziel des Vorhabens war, aufbauend auf einer Bestandserhebung der Bildungslandschaft und einer entsprechenden Öffentlichkeitsarbeit ein Bildungsnetzwerk Rhein-Main zu schaffen. Ein ortsansässiges Institut wurde für die Koordinationsaufgaben mit einbezogen.

Mit dem Selbstlernzentrum sei ein erster kleiner Schritt installiert worden. Dieses Zentrum stellt eine Bildungseinrichtung dar, ähnlich wie eine Bücherei. Der nächste Schritt war der Aufbau des „Zentrums für Lebenslanges Lernen“ (ZLL), ein Modell zur Zusammenarbeit von Berufsschulen und Volkshochschulen. Inzwischen sind auch die Erziehungsstellen miteinander vernetzt und arbeiten nun mit einem aufeinander abgestimmten Übergabesystem. Als weitere Folge aus dem Modell hält das Jugendbildungswerk in Offenbach mittlerweile unzählige Partner für Angebote und Kurse in einer Datenbank bereit. Als Instrumentarium für eine aufeinander abgestimmte Planung wurde der „Bildungsbericht“ eingeführt, in dem alle Bereiche vom vorschulischen Bereich bis hin zur Ausbildung in einem Gesamtplan beschrieben sind. Die Bildungsplanung stehe nun vor der Aufgabe, die Schulen stärker einzubeziehen. Über das Aktionsprogramm „PKJS“ sei dies auch geschehen. Das Jugendbildungswerk Offenbach führt in diesem Rahmen additive Angebote an den Ganztagschulen durch.

Im Hinblick auf die Steuerung des Prozesses berichtet der Workshopleiter, dass diese schmal und klein sei, nur die Hauptakteure seien beteiligt. Es gebe viele kleinere Netzwerke, z. B. ein interkulturelles Netzwerk, in dem auch die Kirchen beteiligt wären. Die einzelnen Netzwerke träfen sich nicht in regelmäßigen Gremien, sondern projektorientiert. So sei zum Beispiel im Bereich Familie das Ziel, ein Familien-Bildungs-Zentrum aufzubauen. An dieser Arbeit ist der Stadtelternbeirat beteiligt. Am Netzwerk für die Kinder sind der Kinderschutzbund, das Kinder- und Jugendparlament und die Kindertagesstätten beteiligt. Die Steuerung mit verschiedenen kleineren Netzwerken ist hier das Grundkonzept.

Die Schule ist jedoch noch nicht ausreichend eingebunden, hier gibt es nur ein kleines Netzwerk. Die Schulen erhalten vom Jugendbildungswerk 35.000 Euro, davon haben sie die Hälfte des Betrages zur freien Verfügung, die andere Hälfte dürfen die Schulen nur in

Absprache mit dem Jugendbildungswerk einsetzen. Hierfür müssen die Schulen Projektanträge stellen. An die Auszahlung der Mittel sind dann Bedingungen geknüpft.

In seinen weiteren Ausführungen zum Modell geht der Workshopleiter auf den sozialräumlichen Blick von Planungsprozessen ein. Die Öffnung der Jugendhilfe zum Sozialraum sei bereits gelebte Praxis, nun müsse aber auch Schule diesen Weg gehen. In Offenbach ist die Jugendhilfe in der Regel nur im vorschulischen Bereich tätig, nicht in der Schule. Dies wird auf die Zuständigkeit des Landes für den Schulbereich zurückgeführt. Auch müssten sich, nach seiner Einschätzung, aufgrund von Ressourcen- und Überlebensfragen, alle mit einem Bildungsauftrag versehenen Institutionen zukünftig vernetzen – was allerdings eine Kenntnis über mögliche Kooperationspartner voraussetze.

Der Ko-Experte betont an dieser Stelle, dass der sozialräumliche Blick für Planungsprozesse neu sei und es sinnvoll ist, danach zu fragen, was der sozialräumliche Blick konkret bedeuten kann. In diesem Zusammenhang wird die koordinierte Zusammenarbeit von Jugendhilfeplanung und Schulentwicklungsplanung hervorgehoben.

⇒ **Erfahrungen und Fragestellungen aus anderen Regionen**

Die Beschreibungen aus Offenbach regen die Gruppe an, weitere Beispiele zu benennen. Ein Vertreter der Jugendbildungsarbeit aus der Stadt Baunatal berichtet, von einer grundsätzlich ähnlichen Ausgangssituation, wie in Offenbach, sieht jedoch einen zu berücksichtigenden Unterschied zwischen der Landkreis- bzw. Stadtebene und der Dorf- bzw. Stadtteilebene. Er berichtet von der Einführung der Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen. Durch die Entwicklung von Grundschulen zu Ganztagsgrundschulen könnten die kommunalen Kinderhorte von der Schließung oder Zusammenlegung mit Grundschulen bedroht werden. Diese Situation führe dazu, dass die einzelnen Institutionen gezwungen sind, miteinander zu kommunizieren. Schon der 12. Kinder- und Jugendbericht fordere, Bildung als Gesamtsystem in den Blick zu nehmen, weil bisher zu wenig Austausch stattfindet. In Baunatal habe der Bürgermeister auf Anregung des Jugendbildungswerkes das Startsignal zu einer kommunalen Bildungsplanung gegeben. Eine Sozialraumöffnung gebe es insofern, da inhaltliche Projekte initiiert wurden, die als Reaktion auf Beobachtungen und trägerübergreifenden Austausch innerhalb eines Stadtteils entstanden sind. Die Zusammenarbeit mit der Schule gestalte sich auch hier schwierig, was ebenso von seiner Seite vor allem auf die Zugehörigkeit zum Landkreis und zu dem dazugehörigen Staatlichen Schulamt zurückgeführt wird. Auch sei der Austausch auf Fachebene über die Stadtebene hinaus hin zum Landkreis problematisch. Ein momentanes Projekt innerhalb der kommunalen Bildungsplanung sei Elternberatung und die Sprachförderung über Elternnetzwerke.

Der Ko-Experte stellt fest, dass über eine Sozialraumorientierung Einsichten in mögliche Netzwerke gelingen können.

⇒ **Regionale Planungskonzepte und die Beteiligung von Eltern**

Eine ganz andere Erfahrung berichtet eine Teilnehmerin aus der Jugendverbandsarbeit in einer ländlichen Region, in der noch keinerlei Vernetzung zwischen Verband und Schule zu erkennen ist. Für sie sind derzeit zentrale Fragen:

- Wie können Eltern stärker in die Bildungsplanung eingebunden werden?
- Was sind Gelingensbedingungen für eine „gute Elternarbeit“?

Sie fühlt sich auf dieses Thema nicht ausreichend vorbereitet. Ihr Projekt wurde auf einem schulischen Elternabend zwar kurz vorgestellt, danach gab es aber keine weiteren Anknüpfungspunkte mehr.

Der Ko-Experte berichtet von Erfahrungen in Dresden. Hier versucht Schulsozialarbeit sowohl in der Elternarbeit als auch in der Gemeinwesenarbeit aktiv zu werden, da festgestellt wurde, dass u.a. bildungsferne Schichten über herkömmliche Elternarbeit nicht zu erreichen sind. Aus seiner Sicht gestalte sich die Beteiligung der Eltern an schulischen Aktivitäten deshalb schwierig, da Schule für Eltern nichts bietet. Die Eltern würden in schulischen Kontexten eher domestiziert. Zu diesem Ergebnis sei auch ein Forschungsprojekt der TU Dresden gekommen. Die Frage ist daher:

- Wie kann Schule darin unterstützt werden, dass sie für Eltern interessant wird?

Es gehe darum, herauszufinden, was Schule für Eltern konkret anbieten kann.

⇒ **Planungsprozesse initiieren und Gestalten:**

Vom Kleinen zum Großen oder vom Großen zum Kleinen?

Die Beschreibung von unterschiedlichen Beispielen aus der Praxis lässt die Gruppe nochmals nach den Zielen des Workshops fragen. Eine Teilnehmerin regt an, die Schulen nicht isoliert zu betrachten, sondern das Thema eher regional anzugehen, um auch andere Institutionen, z.B. Museen und Bibliotheken, einbeziehen zu können.

Die Gruppe stellt die Frage in den Raum:

- Wollen wir das Problem allgemein diskutieren, auf der Suche nach einem großen Entwurf oder beginnen wir bei einem konkreten Projekt und überlegen, wie über dieses Projekt andere Institutionen ins Boot geholt werden können?

Einerseits wird der Wunsch geäußert vom Konkreten zum Allgemeinen zu gelangen, andererseits möchte man beide Ebenen und Prozesse miteinander verbinden. Der Ko-Experte empfiehlt nicht mit kleinen Projekten zu beginnen, um nicht im Nebel zu stochern. Für ihn sind wichtige Fragen:

- Wie kann ein institutionelles Planungsgerüst in Bewegung gebracht werden und welche Auslöser gibt es dafür?
- Wer initiiert die Konstitution einer Bildungslandschaft? Wer ist dafür zuständig und auch legitimiert?

Die Meinungen gehen hier auseinander. So hält eine Teilnehmerin den Anstoßgeber für weniger wichtig. Sie denkt vielmehr, dass man über gemeinsame Projekte und Ideen zu größeren Zielen gelangen kann. Das heißt, erst über die Arbeit an konkreten Projekten, also durch die Praxis vor Ort, könne man zu einer generellen Zusammenarbeit gelangen. Ein anderer Teilnehmer sieht eine Chance darin, über kleinere praktische Elemente eine Zusammenarbeit herzustellen. Es bestehe allerdings das Problem, dass Schule eine eigenständige Ganztagschulentwicklung betreibe. In dem Hinweis, dass die Schulen ein Recht auf Gestaltung eines eigenen Schulprofils haben wird aber auch eine Chance für die Jugendarbeit gesehen, sich daran zu beteiligen und zu kooperieren. In diesem Zusammenhang müsse auch ein Umgang damit gefunden werden, dass Schule nach wie vor von dem Bewusstsein ausgehe, der dominierende Bildungsträger zu sein.

Insgesamt verdeutlichen die genannten Erfahrungen und Beispiele, dass es kein einheitliches Konzept bzw. keine einheitliche Vorgehensweise von aufeinander abgestimmten regionalen Planungen gibt, an dem sich die einzelnen Städte und Gemeinden bzw. die unterschiedlichen Träger orientieren könnten. Vielmehr müssen Planungen, Möglichkeiten und Ressourcen an örtliche Gegebenheiten angepasst werden.

Zusammenfassung von Handlungsmöglichkeiten

Abschließend hält die Gruppe wichtige Schritte und Fragestellungen für die Entwicklung von regionalen bzw. lokalen Bildungslandschaften fest:

Mögliche Schritte

- ⇒ Eine Bestanderhebung der lokalen Gegebenheiten zur Schaffung von Transparenz:
Wen gibt es? Was machen die anderen? Erhebung/Transparenz
- ⇒ Die handelnden Akteure gemeinsam an einen Tisch bringen
- ⇒ Steuerungsgremium und Untergruppen und kleine Netzwerke einrichten
- ⇒ Bildungsberichte erstellen
- ⇒ Lokale Bildungsplanung gemeinsam beginnen

Ausgangsfragen

- ⇒ Wer ist der Initiator?
- ⇒ Welche Rolle spielen Schulen/Staatliches Schulamt und Schulverwaltungsamt?
- ⇒ Wie kommen die Akteure an Ressourcen?
- ⇒ Wie wird der Prozess am Laufen gehalten?
- ⇒ Wie kann Jugendhilfe am Schulprofil mitwirken?

II.1. Feedback zur Tagung und fachliches Statement

Professor Dr. Lothar Böhnisch

Die klassische Diskussion zwischen Jugendarbeit und Schule hat immer darunter gelitten, dass Systeme zueinander konfrontiert wurden. Das System Schule arbeitet anders, hat ein anderes Verständnis, hat eine Jugenddefinition, die von der Jugend- und Sozialarbeit grundsätzlich abweicht. In die Schule ist die gesellschaftliche Definition von Jugend eingeschrieben: Jugend als gesellschaftlich eingerichtete Lernphase, die aus der Arbeitsgesellschaft zeitweise ausgegliedert ist, um später – auf qualifiziertem Niveau – wieder eingegliedert zu werden. Deshalb hat die schulische Jugenddefinition viele Elemente des Bedürfnisaufschubs, der Zukunftsorientierung. Gleichzeitig ist für Jugendliche die Gewissheit gesunken, dass sie mit ihren schulischen Abschlüssen später in die Bildungs- und Arbeitsgesellschaft integriert werden können. Die Jugend- und Sozialarbeit ist dagegen auf die aktuelle Lebenswelt der Jugendlichen ausgerichtet. Man kann es auch so formulieren: Die Schule orientiert sich an der *Schülerrolle*, das heißt an den im Schul- und Unterrichtssystem eingeschriebenen Anforderungen und Erwartungen. Für die Jugend- und Sozialarbeit steht dagegen das *Schülersein* im Vordergrund, die jugendkulturelle Welt der Mädchen und Jungen.

Je mehr die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen in die Schule eindringt, desto mehr stehen auch die Lehrer unter Druck, sich auf jugendkulturelle und soziale Dynamiken, die die Schülerinnen und Schüler in die Schule „mitbringen“ einzulassen. Viele Lehrer igeln sich ein, da sie nicht darauf vorbereitet sind, und wollen erst recht „nur noch Schule machen“.

Die Schule ist aber inzwischen zum jugendkulturellen Sozialraum geworden und es treten immer mehr entsprechende Spannungen und Konflikte auf. Man spricht inzwischen von der sozialen Entgrenzung der Schule.

Bisher ging die Schule davon aus, dass sie von der Familie und dem sozialen Umfeld der Peer-Kultur bezüglich der Entwicklungsprobleme und der sozialen Belastungen von Kindern und Jugendlichen weitgehend entlastet ist. Auch hatte sie es früher mit gleich bleibenden Ausnahmequoten von „Problemschülern“ und ihrer Familie zu tun. Inzwischen sind mehr Familien als zuvor nicht mehr ausreichend in der Lage, das Schulleben ihrer Kinder zu begleiten, Schule also sozial zu reproduzieren. Die Schule selbst wird damit nicht nur zum jugendkulturellen Treffpunkt, sondern auch zum sozialen Bewältigungsort. Überdies reichen heute soziale Probleme zunehmend in das Jugendalter hinein. Dadurch wird der Raum für jugendgemäßes Entwickeln und Experimentieren eingeengt. Die Jugendphase kommt so unter diffusen Stress, der sich nicht selten in Konflikten in und im Rückzug gegenüber der Schule umsetzt.

Zudem hat die Schule heute für Kinder und Jugendliche einen hohen sozialräumlichen Aufforderungscharakter erhalten. Schulklassen- und Peerkultur vermischen sich. Deshalb ist es nicht verwunderlich, wenn sich die Versuche der Schülerinnen und Schüler mehren, diese Sozialräumlichkeit auch zu beanspruchen und durchzusetzen. Geht die Schule nicht darauf ein, können für die Schüler/-innen anomische Situationen entstehen, die sie unter anderem auch mittels antisozialer Handlungen zu bewältigen versuchen.

Dies sehe ich als Hintergrundwissen und -argumentation für die Schulsozialarbeit, wenn sie darauf insistiert, dass Schulsozialarbeit nicht nur Anhängsel, sondern inzwischen integraler Bestandteil von Schulen sein muss, genauso wie es unverzichtbar ist, dass der Lehrerberuf sozialpädagogische Anteile integriert.

Ein zweites und damit verbundenes Problem, das in der Schule immer wieder virulent wird, ist die *geschlechtsspezifische Dynamik*, die sich hinter der koedukativen Phase der Schule entfaltet. Die Koedukation war und ist ein wichtiger bildungs- und sozialpolitischer Meilenstein der Entwicklung der Schule. Sie war und ist ein Akt der Gleichberechtigung, keinesfalls aber der Geschlechternivellierung. Da Lehrerinnen und Lehrer in der Regel auf Koedukation zentriert ausgebildet werden, sind sie oft sehr hilflos gegenüber solchen geschlechtstypischen Dynamiken. Eine brisante Gruppe sind z. B. die 10-12jährigen Schülerinnen und Schüler. Brisant deswegen, weil die Mädchen in der Pubertät ein Jahr weiter sind in ihrer Entwicklung als die Jungen. Daraus ergeben sich massive Konflikte in der Richtung, dass Jungen sich zurückgesetzt, abgewertet fühlen, weil die Mädchen sich in dieser Phase um die älteren Jungen mehr kümmern, sich an denen orientieren als an den gleichaltrigen „grünen“ Buben. Dies setzt den Entwicklungskreis der männlichen Sozialisation – Idolisierung des Männlichen und Abwertung des Weiblichen – bei den Jungen wieder in Bewegung. Sie werden von den ersten sexistischen Wellen überrollt, Toiletten werden beschmiert und pornografische SMS verschickt. Das ist ein klassischer Pubertätskonflikt, mit dem Lehrerinnen und Lehrer oft sehr wenig anfangen können, bei dem sie sich eher bedroht fühlen, der ihnen Angst macht. Hier braucht es Anerkennungsprojekte und immer wieder eigene kleine Räume für die Jungen, in denen sie spüren können, dass sie auch etwas wert sind, wenn sie noch nicht so weit sind, wie die Mädchen.

Was im Schulsozialarbeitsdiskurs m. E. immer zu kurz kommt, ist der Bezug zu den *Eltern*. Auch in unserer Gruppe war man sich auf der einen Seite einig darüber, dass Elternarbeit wichtig ist, und wusste sie aber nie so recht einzuordnen. Denn die Jugendarbeit ist da traditioneller Weise eine „elternferne“ Arbeit. Denn Jugendarbeit soll Jugend und Jugendkultur ermöglichen und das heißt vor allem auch, die „Ablösung von den Eltern“ ermöglichen. Und jetzt kommen wir in den Kontext Schule, indem die Eltern eine sehr wichtige aber auch ambivalente Rolle spielen. Schulen berufen sich immer auf Eltern, aber sie fürchten auch die Eltern, oder sie versuchen sie außerhalb der Schule zu halten. Gleichzeitig sind die Eltern heute viel stärker mit ihren Ansprüchen in die Schule involviert, weil sie von der Zukunftsunsicherheit ihrer Jugendlichen befangen sind. Wir wissen von der Statistik her, dass die Jugendlichen immer länger bei den Eltern bleiben und auf die Eltern angewiesen sind und dass sich diese Symbiose erst sehr spät auflöst. Dabei darf man aber gerade in der Schulsozialarbeit nicht vergessen, dass die Eltern aus „bildungsfernen“ Schichten von der Schule oft ausgeschlossen sind, umso mehr, als sich die Eltern aus den gebildeten Schichten in der Schule engagieren. Deshalb wird die Schulsozialarbeit ihre Elternarbeit den sozialen Umkreis der Schule gestalten müssen, sie mit anderen sozialarbeiterischen Angeboten – auch der Erwachsenenbildung – vernetzen müssen.

Diese Orientierung am sozialen Umfeld der Schule darf nicht nur als Ergänzung der schulbezogenen Arbeit gesehen werden, sondern kann durchaus auch in den Mittelpunkt gerückt werden. Was mir gestern und heute imponiert hat, war die Argumentation einer Kollegin, man könne Schulsozialarbeit auch „außerhalb der Schule“ machen. „Die Schule hat uns nicht hereingelassen, wir haben sozusagen Schülerarbeit um die Schule herum entwickelt

und diese wurde dann plötzlich so attraktiv für die Schule – es wurde am Beispiel einer Fahrradwerkstatt gezeigt, dass dann die Schule gesagt hat: „Bringt doch dieses Projekt zu uns in die Schule“. Und dann haben die Schulsozialarbeiter/-innen, so hab ich es verstanden, gesagt: „Jetzt nicht mehr. Wir haben dieses Projekt geschaffen und ihr müsst selbst sehen, wie ihr euch dazu in Beziehung setzt“. Übersetzt heißt dies: „Schulsozialarbeit ohne Schule entwickeln“ bedeutet, die Schule von der Sozialarbeit her in ein soziales Magnetfeld ziehen, nicht so sehr auf die Schule selbst fixiert sein, sondern die Stärken, die man aus der Jugendarbeit mitbringt und die in der gemeindlichen und sozialräumlichen Arbeit liegen, der Schule anbieten. Generell sollte dieses Beispiel auch ein Anstoß für den Schulsozialarbeitsdiskurs insgesamt sein: Dieser sollte in seiner Argumentation nicht nur auf die Schule fixiert, sondern auch vom gemeindlichen Umfeld her formuliert werden. So was kann man als Gedankenmodell in den Teams immer wieder versuchen. Es gilt also nicht zu fragen: Was gibt es in der Schule für Probleme und wie komme ich an diese Probleme heran? Sondern auch: Entwickle ich Schulsozialarbeit außerhalb der Schule? Wo sind da meine Stärken? Wie kann ich ein Magnet werden, der Schülerinnen und Schüler anzieht und eben vielleicht auch die Schule selbst anzieht, weil sie es sich nicht mehr leisten kann, sich sozial abzuschotten, sondern sich – Stichwort „Entgrenzung der Schule“ – sozialräumlich öffnen muss, um überhaupt gute Schule machen zu können.

II.2. Feedback zur Tagung und fachliches Statement

Professor Dr. Elke Schimpf

Zunächst möchte ich eine Beobachtung rückmelden, welche vor allem für diese Tagungsform spricht. In den Arbeitsgruppen ist in den letzten beiden Tagen ein Klima der Offenheit entstanden, das für einen fachlichen Austausch und v.a. zur Reflexion bedeutsam ist. Ganz unterschiedliche Projekterfahrungen konnten erzählt und darüber sichtbar und nachvollziehbar werden. Darin zeigten sich die vielfältigen professionellen Kompetenzen, die für die Projektbegleitung und -entwicklung entscheidend sind.

Ein zentraler Aspekt in der Auseinandersetzung um Partizipation und Differenz, der für die fachliche und politische Auseinandersetzung sowie für die Projektentwicklungen und -bewertungen von Relevanz ist, wird von mir mit dem Begriff der *Hierarchisierung* benannt. Folgende Fragen sind dafür aus meiner Sicht für eine Projektentwicklung von Bedeutung:

- Wie werden Unterschiede bzw. Differenzen von den Fachkräften der Projekte wahrgenommen, dargestellt und bewertet und in Bezug auf eine Partizipation diskutiert?
- Können die wahrgenommenen Unterschiede bzw. Differenzen nebeneinander bestehen oder werden sie hierarchisiert oder ist von einem Allgemeinen und einem Besonderen die Rede?
- Mit welchen Kategorien wie z.B. Klasse, Ethnie, Geschlecht werden Partizipationsmöglichkeiten in Verbindung gebracht und thematisiert?
- Für welche Personengruppen sind die Angebote nutzbar bzw. weniger oder nicht nutzbar und welche Personengruppen partizipieren über die Projektangebote?

Etwas unterschätzt wird in den Projektkontexten die *Gruppendynamik in den schulischen Gruppen (Schulklassen als Zwangsgruppen)*. Welche Relevanz hat das für die Jugendarbeit zentrale Prinzip der Freiwilligkeit in diesen Kontexten? Beobachtungen zur Gruppendynamik gelten als eine zentrale Voraussetzung, um Partizipationsprojekte zu planen. Für welche Personengruppen Artikulations- und Gestaltungsmöglichkeiten eröffnet und welche Zugänge von den Jugendlichen genutzt werden, ist festzuhalten und für den weiteren Partizipationsprozess in den Blick zu nehmen. Bedeutsam ist auch, welche Unterscheidungen in Bezug auf die Jugendlichen von den Fachkräften selbst vorgenommen werden und welche Notwendigkeiten thematisiert werden? Gerade im Kontext von Schule sind die Professionellen der Jugendarbeit zur Sorgfalt aufgefordert, in Bezug auf die Einschätzung der Handlungen der Jugendlichen in Klassen und schulischen Kontexten. Von Nöten ist ein ‚ethnographischer Blick‘ und eine Konfliktorientierung, worüber Differenzen und Partizipationschancen sichtbar und thematisierbar werden können.

In der Arbeitsgruppe wurde auch das Thema *Rassismus und Diskriminierung* eingebracht. Zu reflektieren ist dabei zunächst wo und wie diese Themen platziert und veröffentlicht werden können – dafür ist Zeit einzuräumen. Auch sind für diese Themen Lobbygruppen v.a. auch außerhalb der Schule zu suchen. Um Diskriminierung und Rassismus als gesellschafts-politische Themen einzubringen ist eine sozialräumliche Öffnung erforderlich. Eine zentrale Frage ist, wie und von wem diese Themen *veröffentlicht* werden. Als Beispiel wurde in der

Arbeitsgruppe ein Plakat zu dieser Thematik, das von einer Schülervertretung erstellt wurde, thematisiert. Die Professionellen sind hier herausgefordert, *gemeinsam mit der Schülervertretung zu überlegen*, mit welcher Intention, dieses Plakat erstellt wurde und damit in einen politischen Diskurs zu treten. Welche (Rück)Wirkung innerhalb des Kontextes Schule solch ein Plakat erzeugt ist sorgfältig zu prüfen.

Ein weiteres Thema, mit welchem wir uns in der Arbeitsgruppe auseinandergesetzt haben, war das *Geschlechterverhältnis*. Wir benutzen heute in der Jugendarbeit ganz selbstverständlich den Begriff: „Gender“. In einigen Projekten wurde inzwischen aus Mädchenförderung und Mädchentagen - Genderförderung und Gendertage. Auch in den Schulen sind Lehrende vorhanden, die sich mit dieser Thematik auseinandersetzen. Eine Teilnehmerin der Arbeitsgruppe hat dies sehr treffend formuliert: Aktuell geht es darum, dass sowohl den Mädchen, als auch den Jungen ein entsprechendes Angebot vorgehalten wird, was zunächst als gut und schön bewertet wird. Dennoch spielen die Jungen weiterhin vorwiegend Fußball und haben ihre Wettkämpfe, was überall wichtig genommen wird. Dies wird von den Professionellen nicht reflektiert. Die ‚allgemeinen‘ Angebote der Jugendarbeit werden also nicht ‚gendert‘ und bleiben ein Privileg der männlichen Jugendlichen. Die Erfahrungen der Fachfrauen, die früher Mädchenarbeit gemacht haben, werden wenig einbezogen. Zu fragen ist, wie ihre Erfahrungen in die allgemeine Planung eingebracht und welche Relevanz sie für die Entwicklung von Jugendangeboten generell haben? Wichtig für die Projektarbeit ist eine Reflexion der vielfältigen Erfahrungen mit der Mädchenarbeit. Was war möglich in diesen Kontexten und wie wurde Mädchenarbeit von weiblichen Jugendlichen genutzt? Gerade im Kontext der Schule ist in allen Klassenstufen eine ‚Zwangskoedukation‘ selbstverständlich, während geschlechterhomogene Gruppen nur in Bezug auf das soziale Klima als bedeutsam bewertet werden. Ein Gendertag reicht für die Entwicklung eines neuen Selbstverständnisses des Nebeneinander und Miteinander von monoedukativen und koedukativen Gruppen bei weitem nicht aus. Ob mit dem Leitprinzip des ‚Gender-Mainstreaming‘ Konflikte in Bezug auf das Geschlechterverhältnis und die Raumnutzung erneut verdeckt werden, ist eine zentrale Frage.

Auch die Themen *Körperlichkeit* und *Sexualität* tauchten in Zusammenhang mit dem Diskurs über die Genderdimension auf. Deutlich wurde mit wie viel Unsicherheiten von Seiten der Professionellen dieses Thema besetzt und in den koedukativen ‚Zwangsgruppen‘ (Klassen) nicht ohne weiteres thematisiert werden kann. Meist wird dieses Thema als besonderes behandelt, dafür werden Experten bzw. Expertinnen eingeladen, z.B. von Pro-Familia. Die Frage, weshalb Fachkräfte der Jugendarbeit dieses gerade für Jugendliche bedeutsame Thema so wenig aufgreifen und als Zugang nutzen, löste in der Arbeitsgruppe Betroffenheit aus.

Welche Partizipationsmöglichkeiten in Bezug auf die Angebotsentwicklung vorhanden sind war ein weiterer Diskussionspunkt in der Arbeitsgruppe. Vor allem bei den „erlebnispädagogischen Angeboten“ wurde deutlich, dass der Gruppenkontext, also die ‚Zwangsgruppe‘, relativ wenig reflektiert wird. Eine offene Frage in diesem Zusammenhang ist, welche Bedeutung das Prinzip der Freiwilligkeit bei diesen Angeboten hat und aus welchem Zwang Mädchen und Jungen bzw. Jugendliche, die der Klassengruppe angehören (wollen) handeln. Darüber gilt es nachzudenken, bevor die Angebote erprobt oder gar etabliert werden. Mit welchem Ziel diese Angebote konzipiert, wie sie genutzt und welche Partizipationsmöglichkeiten darüber eröffnet werden, ist zu prüfen.

Diskutiert wurde in der Arbeitsgruppe auch, *wer bzw. welche Gruppen von Jugendlichen über die jeweiligen Angebote erreicht werden und wer bzw. welche Gruppen werden nicht erreicht -*

vielleicht auch unbewusst. Umgekehrt gefragt, wen bzw. welche Gruppen werden ausgegrenzt? Darüber zu reflektieren ist in Bezug auf den Partizipationsanspruch bedeutsam. Lehrende in der Schule werden in Bezug auf diese Frage eher alleine gelassen, während die Fachkräfte der Jugendarbeit sich durch das Prinzip Freiwilligkeit ‚retten‘ können? Während die Lehrenden täglich vor einer ‚Zwangsgruppe‘ stehen, können die Fachkräfte der Jugendarbeit sagen, sie halten ein Angebot vor und wer kommt hat die Möglichkeit teilzunehmen. Gerade die Fachkräfte der Jugendarbeit können *Artikulationsräume und -möglichkeiten untereinander und auch mit Lehrenden* eröffnen. Allerdings ist *kollegiale Reflexion* gerade *im Kontext der Schule* auch strukturell zu verankern und nicht als ein selbstverständliches informelles Angebot der Sozialen Arbeit für Lehrkräfte u.a. zu nutzen. Der Anstoß, dass solche Reflexionsorte am Standort Schule erforderlich sind und als Supervisionsangebote zum fachlichen Standard gehören, kann von Seiten der Professionellen der Jugendarbeit eingebracht werden.

Eine Herausforderung für die Fachkräfte der Jugendarbeit ist die Vermeidung der Übernahme der *Problemorientierung bzw. Problemsicht* von Seiten der Schule. Wie kann daraus eine Konfliktorientierung entstehen bzw. entgegengesetzt werden? Gerade im Kontext von Schule wird nach Leistung bewertet und personifiziert: ‚Der oder die brauchen Förderung‘. Wie werden diese Aussagen von Seiten der Jugendarbeit aufgegriffen, zurückgewiesen oder gar verändert? Welche Ressourcen und Möglichkeiten sind in Bezug auf die Projekte vorhanden und welche Zeiträume sind erforderlich, um mit den Jugendlichen entsprechende Angebote zu gestalten? Gerade in Projektzusammenhängen, die ja nur einen begrenzten Zeitraum zur Verfügung haben, sollen neue Angebote entworfen und erprobt werden. Dazu bedarf es unbedingt der *Reflexionsorte*, wie z.B. diese Tagung. Dieses Innehalten ist erforderlich, wenn Zugänge und Partizipationsangebote mit und für Jugendliche erprobt werden sollen.

Spannend in all den Erzählungen der Teilnehmenden der Arbeitsgruppen waren die *Gemeinsamkeiten*, trotz aller Unterschiedlichkeit der Projekte und der Angebote. Diese Gemeinsamkeiten können für weitere Projektüberlegungen bzw. für fachliche und sozialpolitische Perspektivenentwicklungen genutzt werden. In all den Erzählungen wurden vielfältige Themen, unterschiedliche Ebenen und Sichtweisen beschrieben. Diese zu sortieren und *konzeptionelle Überlegungen* dazu anzustellen, scheint nicht geübt zu sein. Wofür die geforderten sensiblen Beobachtungen, der ‚ethnographische Blick‘, erforderlich sind und wie daraus konzeptionelle Überlegungen entstehen, gilt es weiterhin in Arbeitsgruppenkontexten zu thematisieren und einzuüben. Wie Räume von Jugendlichen genutzt, erweitert und etabliert werden können, ist eine zentrale Frage für Professionelle der Jugendarbeit.

In den Arbeitsgruppen wurde gezeigt, dass sehr vielfältige fachliche *Kompetenzen*, die für Partizipationsangebote von Bedeutung sind, vorhanden sind. Insofern wünsche ich all den Projekten eine Verlängerung, um ihre Themen, die erst einmal erkannt und benannt werden müssen, einzubringen und entsprechende Angebote zu erproben und zu etablieren. Ich wünsche Ihnen allen, dass sie mit ihren Projekten öffentlich Themen platzieren können, die bislang entweder noch nicht oder nur klischeehaft in den Blick geraten sind und damit *das Unauffällige auffällig machen* und zeigen, welche Potentiale Jugendliche haben, sofern ihnen entsprechende Zugänge ermöglicht und Angebote einen Nutzen für sie haben.

II.3. Feedback zur Tagung und fachliches Statement

Professor Dr. Andreas Thimmel

Ich nähere mich dem Gegenstand, wie ich es aus meiner Spezialdisziplin der „internationalen Jugendarbeit“ immer tue: Da wird eine Kooperation zwischen zwei Systemen oder Kulturen geplant, im Falle des internationalen Jugendaustauschs z.B. zwischen Franzosen und Deutschen. Zuerst gehen wir also davon aus, dass die Unterschiede klar herauszuarbeiten sind. Dabei vergessen wir zwar nicht die Gemeinsamkeiten, aber die kommen erst im zweiten Analyseschritt wieder zu Tage. Auf unseren Fall bezogen, gehe ich also von den beiden getrennten Systemen / Kulturen der Jugendarbeit einerseits und der Schule andererseits aus. Die einen sprechen von Jugendlichen, die anderen von Schülern. (Eltern sprechen meist noch von Kindern). Dabei hilft natürlich in der Praxis, wenn sich auf der Beziehungsebene die Akteure der Jugendarbeit und der Schule wechselseitig anerkennen und „gut miteinander können“ und die „Chemie stimmt“. Dies ist aber nicht die Regel in normalen Arbeitsbeziehungen. Die folgende Beschreibung soll diese Unterschiede verdeutlichen: Es handelt sich um zwei Kreise, ein Kreis verdeutlicht die Schule und der andere die Jugendarbeit. Ich plädiere dafür, auch auf der Wissensebene Zeit und Energie darauf zu verwenden, genau die Unterschiede der beiden Bereiche herauszuarbeiten. Alltagspragmatisch tendieren wir dazu „zu schnell“ zu den Gemeinsamkeiten zu kommen; dann holen uns später die Unterschiede unbemerkt wieder ein.

Eine Voraussetzung für eine effektive Kooperation ist die Forderung, dass sich die Jugendarbeit ihrer eigenen Begrifflichkeit und Professionalität klar ist. Dies kann nicht unbedingt vorausgesetzt werden, da Jugendarbeit sich zum einen sehr heterogen darstellt (erfreulicherweise) und zum anderen in der Ausbildung und Fortbildung oft nicht so großen Wert auf eine wissensbasierte eigenständige Jugendarbeitstheorie und Professionalität gelegt wird. In diesem hessischen Modellprojekt – dies ist positiv zu erwähnen – finden wir Jugendarbeit in seiner ganzen Breite: Jugendbildungsarbeit, kommunale Jugendarbeit und Jugendverbandsarbeit. Der wichtige Nebeneffekt dieses Projektes besteht auch darin, dass sich die drei unterschiedlichen Teilbereiche von Jugendarbeit nun als zusammengehörig erleben, und so daran arbeiten können, wo die Gemeinsamkeit – bei aller Heterogenität – der Jugendarbeit liegt. *Nach außen, so meine These, interessiert die Heterogenität nicht und ist eher kontraproduktiv.* Mit der Gemeinsamkeit ist zu arbeiten und sie strategisch einzusetzen. Dies sollten die Akteure (insbesondere die Funktionäre) der Jugendarbeit begreifen und entsprechend agieren. Zusammenarbeit ist inhaltlich naheliegend und strategisch unbedingt geboten. Kooperationsprojekte mit Schule sind ein sehr gutes Feld, um diese Gemeinsamkeit zu erfahren und auszubuchstabieren, sowohl theoretisch als auch praktisch. (Auch hier kommt man methodisch zu den Gemeinsamkeiten über eine Analyse der Differenzen und daraus folgender konzeptioneller und praktischer Konsequenzen, aber dies ist jetzt nicht unser Thema, ich setze diesen Prozess gleichsam voraus).

Diese inhaltlichen Gemeinsamkeiten der drei Bereiche beruhen neben der ähnlichen Praxis und der Anwendung spezifischer Methoden auch auf Wissensbeständen der Jugendarbeitsforschung. Wir haben einige zentrale Themen und Inhalte gestern durch den Vortrag von Kollegen Achim Schröder angerissen. Jugendarbeitsbezogenes Wissen darf grundsätzlich und insbesondere bei einem so ambitionierten Projekt nicht fehlen und jeder einzelne Akteur, jede

einzelne Jugendarbeiterin einschließlich der Geschäftsführung und Trägerorganisation sollte sich mit den aktuellen und grundlegenden Fragen des Jugendarbeitsdiskurses beschäftigen. Nur dann ist eine wichtige Voraussetzung für Kooperationen gegeben. Bei allem Handlungsdruck ist dies nicht zu vernachlässigen.

Jugendarbeit sollte einerseits bei ihren Grundsätzen bleiben und muss aber andererseits mit ihren Wissensbeständen und internen Regelungen reflexiv umgehen und sie in der Kooperation mit Schule erweitern und umdeuten. Jugendarbeit ist vom Grundsatz her keine starke Organisation. Diese Offenheit ist Vor- und Nachteil der Jugendarbeit zugleich. Dies bedeutet: Wenn ich als Person bzw. Rollenträger eher eine schwache Organisation verrete, muss ich persönlich und fachlich eine viel größere Professionalität haben als Pädagoginnen und Pädagogen, die in starken Organisationen (Kindertagesstätte, Schule, berufliche Bildung) arbeiten. Das sich laufend erweiternde Wissen der Jugendarbeit sollte deshalb gepflegt werden, es ist aufzufrischen durch eigenes Literaturstudium, theoretische Literaturzirkel sowie durch Fort- und Weiterbildung und kollegiale Beratung. Im methodischen Bereich finden wir meist eine gute Praxisausbildung. Die Tatsache, dass die besondere Wirksamkeit der Jugendarbeit – insbesondere bei Jugendlichen in der Adoleszenzphase – gerade in ihrer Offenheit liegt, ist administrativen Strukturen und einem technokratischen Bildungsverständnis nur schwer vermittelbar. An der beständigen Vermittlungsarbeit in dieser Hinsicht führt aber kein Weg vorbei. Zudem und zugleich soll Ihnen diese theoretische Orientierung dabei helfen, dass Sie als Jugendarbeiter/-innen ein größeres Selbstbewusstsein an den Tag legen. Aus meinen bundesweiten Erfahrungen möchte ich allerdings gerne zurückmelden, dass Jugendarbeit in Hessen – im Vergleich zu anderen Regionen – selbstbewusst und wissensbasiert auftritt, dies ist sicher auch eine Nebenfolge des Hessischen Jugendbildungsförderungsgesetzes, einer eigenständigen und fachlich aufgeklärten Abteilung im Hessischen Sozialministerium, der explizit herausgestellten Stellung der Jugendbildungsreferenten, der Tradition und der Ausbildungssituation. (Natürlich gibt es auch bei ihnen blinde Flecken).

Jugendarbeit hat per gesetzlichen und fachlichen Vorgaben einen ressourcenorientierten Blick auf die Jugendlichen. Jugendarbeit nach § 11 des Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) betrachtet Jugendliche mit einem fördernden Blick in der Normalität des Lebenslaufs. Dies ist eben nicht der Defizit-orientierte Blick, der anderen Bereichen der Sozialen Arbeit unterstellt wird. Jugendarbeit (wie auch eine Pädagogik der Kindheit) haben eine Sonderstellung in der Sozialen Arbeit. In der sozialpädagogischen Tradition der Sozialen Arbeit richten sie sich an alle Kinder und Jugendliche im Sinne von Förderung und Begleitung. Deshalb auch der – in unserem Kontext irreführende Begriff der „außerschulischen Bildung“, da wir quasi außerschulische Bildung in und mit der Schule machen. Hier hat es Jugendarbeit im internen Diskurs der Sozialen Arbeit gegenüber anderen Bereichen schwer und muss oft um ihre Anerkennung kämpfen, da die Mehrzahl der anderen Theorie- und Praxisfelder von Problemlagen und Problemgruppen ausgehen und zur Zeit im Rahmen einer verengten Diskussion der Sozialarbeitswissenschaft, die Spezifik der Jugendarbeit bei einigen Autorinnen und Autoren unter die „Räder gerät“. Dem gegenüber steht eine Wissenschaft der Sozialen Arbeit, die sowohl die sozialpädagogische als auch die sozialarbeitswissenschaftliche Perspektive beinhaltet. In der Jugendarbeitsdiskussion wird dies unter dem Begriff der Sozialpolitischen Indienstnahme der Jugendarbeit kritisch diskutiert.

Die Methode der Wahl zur Beschäftigung mit Kooperationsfragen sind exemplarische Fallbesprechungen, die auf Strukturfragen bezogen werden. Dies wurde in den Workshops gestern mit Erfolg angewandt. Diese Methode ist notwendig und wichtig. Man geht von seiner

eigenen Situation aus und versucht nicht nur auf der Beziehungsebene zu bleiben, sondern auch die Strukturfragen mit einzubeziehen. Deshalb reicht nicht nur Supervision im engeren Sinne.

Es bleiben eine Anzahl von Themen, die immer wieder auftauchen, z. B.:

Der starke Schulleiter, der vielleicht Dinge verspricht, die er gar nicht in seiner Organisation durchführen und durchsetzen kann. Das Verhältnis des eigenen Trägers zur Schulleitung einerseits und das Verhältnis der operativ arbeitenden Lehrer (innen) und Jugendarbeiter sind unterschiedlich. Hier kann es Differenzen geben, die oft Anlass für Missverständnisse sind. Die Probleme der ungleichen finanziellen Absicherung, prekärer Arbeitsverhältnisse und geringer Entlohnung im Bereich der Jugendarbeit.

Ein weiteres Beispiel aus den Workshops: Der Teamer/die Teamerin arbeitet vielleicht mit den Lehrerinnen und Lehrern gut zusammen, da läuft die Kommunikation eigentlich super, aber diese kooperative Lehrerin bekommt nicht die organisatorischen Rahmenbedingungen, die notwendig sind für eine gemeinsame gute Arbeit, obwohl der Schulleiter genau dies versprochen hatte. Das sind ganz „normale“ Entwicklungen in der Praxis der Kooperation. Und wir hatten, – Frau Leonhardt hatte dies in ihren Ausführungen sehr stark gemacht – auf den Prozesscharakter verwiesen im Sinne der beständigen ausdauernden Projekt- und Kooperationsarbeit, die immer auch ein wenig pädagogischen Optimismus erfordert. Irgendwann kann aber eine Grenze erreicht sein, wo Kooperation nicht mehr sinnvoll ist. Dann sind – trotz aller Ängste –, die Konsequenzen zu ziehen. (Leichter gesagt als getan...) Habe ich dann den Mut, habe ich die Macht, habe ich die Kraft in dieser Konstellation ‚nein‘ zu sagen? Werde ich von dem Geschäftsführer oder Vorstand meines Verbandes in dieser Entscheidung auch gedeckt oder ist damit auch meine zeitlich befristete Stelle weg. Welche Nebenfolgen hat das für mich und meinen Verband? Die Frage ist deshalb wichtig, weil wir uns ja auch auf einem Markt befinden und sich die einzelnen Träger in einer Konkurrenzsituation untereinander befinden. Fraglich ist, ob Schulleiter auf einem regionalen Markt die unterschiedlichen Akteure der Jugendarbeit, eventuell einschließlich der Jugendsozialarbeit gegenseitig ausspielen können, oder ob es Mechanismen der Zusammenarbeit der Jugendarbeit gibt, die dies verhindern?

Die Strukturfragen sind wichtig und können immer nur in dem speziellen Fall geklärt werden. Es muss ja nicht zum Bruch der Kooperation kommen, dies ist auch nicht angestrebt, sondern es kann und wird gegenüber der Anfangskonstellation auch eine Veränderung der Perspektive notwendig und möglich sein, im Sinne einer Revision der ursprünglichen Überlegung. Kann also z.B. der Aspekt der Freiwilligkeit (Freiwilligkeit zweiter Ordnung, Schröder – vgl. Kap. I.5) verändert werden, wenn im Gegenzug erreicht wird, dass entsprechende Inhalte und Methoden an Jugendliche transportiert werden können. Jugendliche, die sonst von der Jugendarbeit nicht erreicht würden, dies gilt insbesondere für Jugendliche mit Migrationshintergrund und Jugendliche aus bildungsfernen Milieus. Hierzu haben wir gestern in einem Workshop intensiv gearbeitet.

Wie gelingt es, über diese Formen der Kooperation mit Schule an andere Zielgruppen für die Jugendverbandsarbeit, die kommunale Jugendarbeit, die Jugendbildungsarbeit zu kommen? Diese Frage sollte die Evaluation genau beachten. Wie gehen die Akteure des Modellprojektes mit diesem Anspruch um? Welche Settings überlegen sich die Träger, um ihre Angebote für Jugendliche attraktiv zu machen?

Unter dem Kooperationsgesichtspunkt möchte ich noch mal wiederholen, dass natürlich Absprachen möglich, hilfreich und sinnvoll sind, aber dennoch bedarf es einer großen Flexibilität bei allen Beteiligten. Deshalb ist formative Evaluation so wichtig. Beim Aktionsprogramm „Partizipation und Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule (PKJS)“ bringt die Jugendseite die finanziellen Ressourcen in das Kooperationsprojekt, dieser Tatbestand ist einerseits Verpflichtung und andererseits Ausgangspunkt für selbstbewusstes, reflexives Denken und Handeln.

Abschließend noch mal der Verweis auf die fachliche Diskussion in der Jugendarbeitsforschung zum informellen Bildungsbegriff. Es stellt sich die Frage, wie es gelingt den Pädagogik- und Bildungs-Begriff, den Lernbegriff in der Praxis und im öffentlichen Diskurs mit Schule so zu erweitern, dass auch die non-formale Bildung ihre adäquate Wertschätzung erlangt. Hier hilft der Blick auf die EU- Entwicklung und die dortige Diskussion. So ausgerüstet kann sich die Möglichkeit einer konzeptionellen Diskursplattform mit den Lehrerinnen und Lehrern ergeben, da diese ein Interesse daran haben müssten, die unterschiedlichen informellen und formalen Bildungsgelegenheiten systematisch aufeinander zu beziehen und nicht nur von Fächern und Schulpädagogik, sondern auch von Jugendpädagogik zu sprechen und an diesem Wissen zu partizipieren.

II.4. Abschlussdiskussion und Ausblick

Im Anschluss an die Statements der Ko-ExpertInnen wird eine Diskussion im Plenum geführt, die hier zusammenfassend wiedergegeben wird.

Zunächst bezieht sich ein Teilnehmer auf den zuletzt genannten Begriff der non-formalen Bildung. Er regt an, sich dem zur Zeit geführten Diskurs über die Wiedergewinnung des Bildungsbegriffes in der „Jugendarbeit“ und der „Schulsozialarbeit“ anzuschließen und noch stärker eine Klärung hierzu herbeizuführen, denn hier schließe sich auch die Frage der gleichen Augenhöhe an. *Ich glaube, dass die Stärken auf der außerschulischen Jugendarbeit, auf der Jugendsozialarbeit und auch auf Jugendbildungsfragen liegen.*² Neben sozialpädagogischen Aspekten oder Jugendarbeitsaspekten, gehe es darum, auch andere Bildungsaspekte einzubringen, über die es sich zu verständigen gelte. Es wird daran erinnert, dass auch das Aktionsprogramm im Rahmen eines Jugendbildungsförderungsgesetzes aufgelegt ist. *Wir haben andere Instrumentarien der Jugendarbeitsförderung und auch der Sozialarbeitsförderung. Und darüber müsste man sich nochmals Klarheit verschaffen, was diese Orientierung an Bildung und Förderung eigentlich heißt.* (Widmaier)

Hieran anknüpfend wird daran erinnert, dass der Bildungsbegriff an den beiden Veranstaltungstagen sehr häufig angesprochen wurde, eher selten jedoch der Begriff der *Kompetenz* und der *Kompetenzentwicklung*. Es wird angeregt danach zu fragen, *welche Kompetenzen im Zusammenhang von Jugendarbeit und welche von Schule erworben werden?* Der Kompetenzbegriff sei nicht nur in der Diskussion der beiden Bereiche „Übergang Schule/Beruf“ und „Erwachsenenbildung“, wo er bereits stark etabliert ist, bedeutsam, sondern auch im Bereich der Jugendarbeit, *weil wir das Spezifische der Kompetenzen, im Kontrast zu anderen Kompetenzen oder in Verbindung zu anderen Kompetenzen herausstellen können. Man kommt vielleicht im Bereich Kompetenzentwicklung näher zusammen, als im Bildungsbereich, der trotz allem ja doch noch sehr stark von einem bestimmten institutionalisierten Bildungsbegriff, einem bewertungsorientierten Bildungsbegriff, dominiert ist.* (Böhnisch)

In diesem Zusammenhang wird auf die im Netz eingestellten „Ausbildungsreifekriterien“ hingewiesen, die alle lebensbefähigenden Kompetenzen bzw. Schlüsselkompetenzen zusammenfassen. *Das ist eigentlich eine Orientierung, was Schule leisten sollte, damit ein Schüler befähigt ist, im Leben sich aufzuhalten mit all den Bedingungen die das Leben nun einmal auf ihn zuspült. Und das ist dort aus beruflicher Sicht entwickelt worden, ich glaube sogar aus Arbeitgebersicht ... Wichtig ist an dieser Stelle, festzuhalten, dass es nicht nur formale Bildungsziele gibt, sondern auch informelle Bildungsziele ... Und das ist eben in der Schule, die eigentlich dafür ausbildet noch nicht in dieser Weise angekommen. Und das ist eben das Wichtige.* (Köhler) Es entsteht die Idee, im Rahmen eines nächsten Workshops diese Ausbildungsreifekriterien näher zu betrachten und danach zu fragen, wie eindeutig diese sind und wo sie kompatibel mit dem Begriffsverständnis der Jugendarbeit sind. *Nehmen wir mal den Kompetenzbegriff, der dort auch Erwähnung findet, „Differenzen und Konflikte aushalten“, also die „Konfliktfähigkeit“. Das ist jetzt von der Wirtschaft her gedacht, von den beruflichen Kompetenzen her meint dies: Flexibilität. Wir meinen damit eigentlich eine demokratische Kompetenz ... Also, meinen die dasselbe wie wir?* (Böhnisch)

² Originalzitate sind kursiv gekennzeichnet

Ein anderer Teilnehmer verweist auf die Kompetenzdiskussionen in der Industrie und meint, man könne daraus als politischer Bildner oder Jugendarbeiter/in Einiges an Selbstbewusstsein ziehen. Beispielsweise werde auf der Netzseite des Ingenieurverbandes VDI ein Programm namens „Elovate“ vorgestellt *und da wird als große Information gefeiert, dass man Ingenieuren auch soziale Kompetenzen beibringt*. Was dort als besonders und neu herausgestellt werde, ist in der außerschulischen Arbeit schon lange selbstverständlich. (Götz)

Zugleich jedoch – so wird eingewandt – passiere in diesem Bereich viel Akklamatorisches (symbolische Politik), das Reale sieht ganz anders aus. So existiert an Fachhochschulen bereits seit den 1970er Jahren ein sozial- und kulturwissenschaftliches Begleitstudium, das wir *an unserer Hochschule in Darmstadt zufällig, kann man fast sagen, noch erhalten* haben. Obwohl es dabei genau um die sozialen Kompetenzen wie Softskills und gesellschaftliche Kenntnisse zur Technikfolgenabschätzung, also um jene geht, die seit Jahren gefordert werden, haben fast alle Fachhochschulen dieses Begleitstudium wieder abgeschafft. Die reale Tendenz läuft solchen Akklamationen – wie sie auch vom Forum Bildung (siehe Vortrag Schröder) vertreten werden – ziemlich deutlich entgegen. *Von daher kann man sich nicht so freuen oder darauf ausruhen*. (Schröder)

Nachdem die Kompetenzdiskussion einen ersten Abschluss findet, ergänzt einer der Ko-Experten einen Aspekt, den er in seinem Statement vergessen hatte. Er fragt danach: *Wie gelingt es uns, systematisch Wissen darüber zu bekommen, wie Lehrer ticken, wie Lehrer denken? Ich glaube, das sollten wir nicht zu leicht nehmen. Also wir sollten eine systematische Anstrengung unternehmen, Schulpädagogik, Lehrer und auch das System Schule zu verstehen*. In der Projektarbeit an den Schulen gehe es darum präzise zu beschreiben, mit welcher Schule wir es zu tun haben, was ist die innere Logik der Schule, wie ist die Pädagogik? *Also nicht nur die Beziehungsebene und die Strukturebene in den Blick nehmen, sondern auch die Wissensebene*. (Thimmel)

An dieser Stelle fühlt sich eine Teilnehmerin zu einer kritischen Anmerkung herausgefordert. Sie meint, dass dies als Basiswissen zwar notwendig sei, sowohl für Praktiker als auch für ein Institutionswissen, aber Jugendarbeit habe *nicht als aller erstes den Auftrag Schulentwicklung zu betreiben. Wir haben, zumindest nicht als aller erstes, den Auftrag die Lehrer fortzubilden. In der Reflexion mit den Praktikern wird deutlich, dass diese sich sehr oft und auch ziemlich intensiv, in Gesprächen mit Lehrern mit deren Befindlichkeiten, mit deren strukturellen Zwängen usw. beschäftigen. Ich finde es wirklich wichtig, die Ziele, das eigene Profil sich präsent zu machen: Also, konkret am Beispiel der Ganztagschule genannt: Wie erreichen wir unsere Ziele und das, was wir wichtig finden? Wie können wir unsere Ziele umsetzen, bei den Veränderungen die gerade stattfinden. Natürlich in Kooperation mit Schule, aber den Schwerpunkt würde ich dann aber gerne woanders haben*. (Schlichte) Eine weitere Teilnehmerin möchte hierzu eine andere Position schildern und greift dabei auf die Diskussion im Workshop zurück. Hier wurde festgestellt, dass zwar der Wunsch besteht mehr mit den Lehrkräften zusammenzuarbeiten, dass aber die Basis dafür fehle. So sei der Wunsch aufgekommen, dass hier auf Landesebene Grundlagen geschaffen werden müssten. Da hier aber keine Aktivitäten zu erkennen seien, wurde überlegt, wo sonst noch für das Thema sensibilisiert werden könne, nämlich bereits im Studium. Sie selbst habe Lehramt studiert und von der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, von den Einrichtungen und von den Strukturen gar nichts mitbekommen. *Eine Veranstaltung ein Pflichtseminar hierzu, das würde schon die Berührungsängste sehr aufheben – und darum geht es ja: miteinander ins Gespräch zu*

kommen. (Bihusch) Es komme darauf an, dass eine Gegenseitigkeit, ein gegenseitiges Interesse an der jeweils anderen Profession zu erkennen ist.

Die Anregung danach zu fragen, wie Lehrer ticken, wird auch so verstanden, dass es darum gehen könnte, als Jugendarbeiter/in sich mehr strategisches Wissen über Lehrerinnen und Lehrer sowie die Schule anzueignen und sich nicht nur darüber zu unterhalten, sondern dieses auch zu systematisieren, *auch um einschätzen zu können, wie kommt das an, was ich mache. Wie nimmt der das auf, die Lehrerin oder der Lehrer? Wie passt das, oder passt das nicht ins Gefüge hier?* (Böhnisch) Auch wenn daraufhingewiesen wird, dass viele Jugendhilfeträger bereits seit 15 Jahren im Bereich Schule tätig sind, wird festgestellt, dass in der Literatur kaum etwas darüber zu finden ist, wo Schulsozialarbeiter etwas über ihre Lehrerbilder erzählen. *Das ist so ein Geheimwissen, das ihr in 15 Jahren aufgehäuft habt. Also, ich finde es kommt sowieso viel zu wenig Wissen von Praktikern in die Fortbildung rein. Die Praktiker sagen, wir diskutieren es seit 15 Jahren, wir wissen darüber Bescheid, aber es wird nicht kommuniziert. Wenn aber ein Wissen kommuniziert wird, das die einzelnen für sich herumtragen, bekommt es eine andere Qualität. Vielleicht noch eine Anregung. Es gibt einen wunderbaren historischen Text. Vor ca. 30 Jahren hat Klaus Mollenhauer zur hessischen Gesamtschulreform einen Artikel geschrieben, der heißt: „Die Rolle des Lehrers im Prozess der Reformen“. Da hat er sich mit genau solchen Fragen auseinandergesetzt. Das wäre mal eine Idee, sich mit solch einem Text zu beschäftigen, um euer Wissen zu aktivieren und in Erfahrung zu bringen, wie man so etwas kommunizieren kann.* (Böhnisch)

Es schließt sich die Frage nach dem Selbstbild der Jugendarbeiter/-innen an. Eine Teilnehmerin umschreibt dies so: *Professionelle der Jugendbildung und der Jugendhilfe grenzen sich meist von der Schulsozialarbeit und den Lehrkräften der Schule ab. Diese Abgrenzung ist jedoch untauglich in Bezug auf die Präsentation der eigenen Berufsidentität, wie auch zur Verortung der eigenen Profession im Kontext von Schule. Ich möchte vier Fragen stellen, die sowohl für die Praxis, als auch den Fachdiskurs weiterführend sein könnten: 1. Welche Selbstbilder und Positionen haben Professionelle der Jugendbildung und Jugendhilfe im Arbeitsfeld Schule? 2. Wie möchten und können sie sich dort verorten? 3. Welche Rahmenbedingungen werden benötigt, um den eigenen Gestaltungsraum an Schulen zu erhalten bzw. zu eröffnen? 4. Welches Selbstverständnis haben Professionelle der Jugendbildung und Jugendhilfe?* (Schimpf)

Die Diskussion regt einen Teilnehmer zu der Idee an für eine Folgetagung mit dem Arbeitstitel: *Profession und das Projekt, ich und das Projekt.* Es würde ihn interessieren darüber zu reden: Was bedeutet es eigentlich, ein 3-jähriges-Projekt durchzuführen? Er nimmt einen Unterschied in der Einschätzung der Projektarbeit wahr zwischen denen, die in den Projekten unbefristet eingestellt sind und denen, die befristet eingestellt werden. *Ich habe früher auch befristet gearbeitet und weiß, das hat eine ganz eigene Dynamik. Ich höre von manchen Kollegen, da mach ich 10 Stunden und da mache ich 4 Stunden. Das hat bei mir ein Rätsel aufgegeben. Ich kenne das in dieser Form bei mir nicht. Darüber würde ich gerne einmal reden. Das würde mich interessieren: „Ich und das Projekt“. Wie läuft das eigentlich? „Wer bin ich denn da drin? Ich weiß gar nicht, wie Sozialarbeiter denken, über was und wer wir sind oder so.“* (Sommerfeld)

Eine weitere Idee des Kollegen ist es, sich gegenseitig dabei zu unterstützen Projekterfahrungen in Schriftform zu bringen. *Ich könnte mir vorstellen, das wir uns einmal zusammensetzen und jeder etwas über sein Projekt mitbringt, was man verschriftlichen*

möchte und dies in diesem Kreis diskutiert: Wie geht man weiter damit um? Soll der Artikel in eine Fachzeitschrift? Ist das etwas für eine Pressearbeit?(Sommerfeld)

Angeregt durch diese Diskussion und Sequenzen in den Workshops stellt sich die Frage, wie Projekterfahrungen grundsätzlich so beschrieben werden können, dass die Spannung des Prozesses, der Rückschlüsse aus einzelnen Aktivitäten nachvollziehbar wird und Neugierde beim Leser weckt. Es wird angeregt für interessierte Projektmitarbeiter eine 2-tägige Schreibwerkstatt anzubieten, da man sich hiervon auch eine Verbesserung der narrativen Berichte und Beschreibungen verspricht. Eine Arbeitsgruppe hatte die Anregung eine Art „Log-Buch“ über gelungen Beispiele zu führen, wo die Zusammenarbeit mit Schule gut funktioniert hat. *Zu Schreiben, oder das zu lernen oder mich über schreiben auszudrücken, das finde ich richtig gut und das wäre auch wieder ne toller Zugewinn hier durch diesen Zusammenhang.* (Krajczyk) Als Beispiel wird eine Methode genannt, in der einer anfängt zu schreiben, der nächste schreibt weiter, die nächste schreibt weiter usw. Die Geschichte wird also in einer Kette fortgesetzt. *Das macht großen Spaß. Es muss dann nicht soviel geschrieben werden. Vielleicht nur eine halbe Seite. Man schreibt sozusagen im Gefolge, wird angeregt, durch das, was vorher steht in Verbindung zu seiner Arbeit.* (Böhnisch) *Und ganz spannend wird es dann, wenn nicht nur die Jugendarbeiter/innen schreiben, sondern die Lehrerinnen und Lehrer auch in das Geschichtens Schreiben einbezogen werden. Wie es ja dann in der nächsten Tagung auch geplant ist.* (Leonhardt)

Abschließend wird die Planung der nächsten Tagung diskutiert, die im Herbst 2008 gemeinsam mit Lehrer/-innen und Schulleitungen durchgeführt werden soll.

Textbearbeitung: Ulrike Leonhardt

ANHANG

Programm

Fachtagung für pädagogische Fachkräfte der außerschulischen Jugendarbeit „Partizipation und Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule“

26.-27. September 2007

Haus am Maiberg, Heppenheim

Mittwoch, 26. September 2007

9:45 Anreise

10:00 – 12:30

Begrüßung

Einführung in die Tagung

„Zutaten“ der Jugendarbeit zur ganztägigen Bildung von Schülern
und Jugendlichen – Prof. Dr. Achim Schröder (Hochschule Darmstadt)

12:30 Mittagessen und Talk-to-walk

14:00 – 15:30

Einführung in die Open-Space-Methode

Themenfindung für die Workshops

Gruppenfindung

14:30 Kaffee in den Seminarräumen

15:30 – 17:30

1. Arbeitseinheit

in 3 parallelen Open-Space-Workshops
mit den Expertinnen/Experten aus
Fachöffentlichkeit und Projekten

17:30 – 18:30

Abendrunde im Plenum

Feedback zur ersten Arbeitseinheit

18:30 Abendessen

20:00 Stadtekursion

Donnerstag, 27. September 2007

8:00 Frühstück

9:00 – 9:30

Morgenrunde im Plenum

Themen- und Gruppenfindung

9:30 – 11:00

2. Arbeitseinheit

in 2 parallelen Open-Space-Workshops

11:00 – 12:30

Fachliches Feedback zu den Ergebnissen aus den Workshops

Abschließende Diskussion mit Perspektivenentwicklung

12:30 – 13:00

Abschlussplenum

13:00 Mittagessen

13:30 Ende der Tagung

Teilnehmende Expertinnen und Experten aus der Fachöffentlichkeit

Prof. Dr. Elke Schimpf (EFH Darmstadt)

Prof. Dr. Lothar Böhnisch (TU Dresden)

Prof. Dr. Achim Schröder (Hochschule Darmstadt)

Prof. Dr. Andreas Thimmel (FH Köln)

Moderation: Ulrike Leonhardt (Hochschule Darmstadt)